# مجلة الجامعة الإسلامية

## للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع عشر - الجزء الأول

شعبان 1445 هـ - مارس 2024 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 :

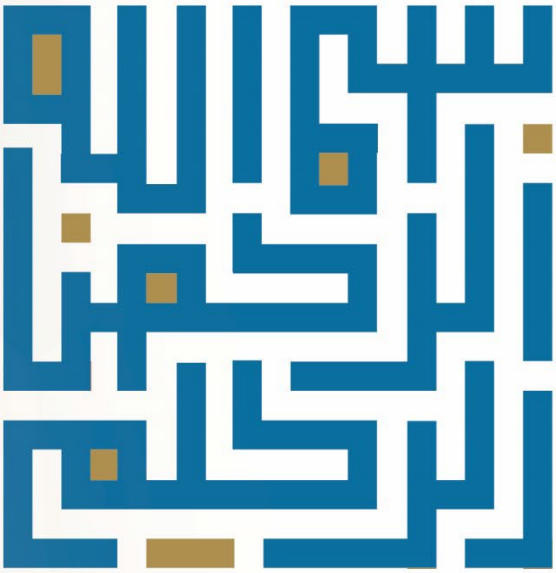
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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

## الهيئة الاستشارية :


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

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

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

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

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

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

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

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

# هيئة التحرير:


## رئيس التحرير :

**أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

## مدير التحرير :

**أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

# أعضاء التحرير:

**معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود**

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

**أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري**

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

**أ.د : علي بن حسن الأحمدي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

**أ.د. أحمد بن محمد النشوان**

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي**

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

**أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد**

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

**أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد**

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

**د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي**

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

**د. منصور بن سعد فرغل**

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

## الإخراج والتنفيذ الفني:

**م. محمد بن حسن الشريف**

## التنسيق العلمي:

**أ. محمد بن سعد الشال**

## سكرتارية التحرير:

**أ. أحمد شفاق بن حامد**

**أ. علي بن صلاح المجبري**

**أ. أسامة بن خالد القماطي**

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

## فهرس المحتويات : *


| م | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود<br>د. عبير بنت أحمد مناظر | 11 |
| 2 | دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية<br>د. عمير بن يتيم العنزي | 45 |
| 3 | Psychological Ill-being Caused by Climate Change Among Persons with Disabilities (PWD) in the Kingdom of Saudi Arabia<br>د. فاطمة بنت يحيى القديمي | 91 |
| 4 | مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران<br>د. أحمد بن سعيد بن عبد الله عسيري | 115 |
| 5 | أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية<br>د. روضة بنت أحمد عمر محمد | 159 |
| 6 | متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض<br>د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان | 197 |
| 7 | Pathological fear of losing a mobile phone (nomophobia) and its relationship to academic and social integration among King Khalid's university students<br>د. عبير بنت صالح الشهري | 243 |
| 8 | واقع تعزيز التنوّع الثقافيّ لدى الطلبة في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة انموذجًا)<br>د. منى بنت محمد الصانع / د. نورة بنت ناصر العويّد | 263 |
| 9 | واقع تحقق الاندماج الاجتماعي ومقترحات تعزيزه لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة<br>د. صالح بن ضيف الله العمري | 327 |
| 10 | تاريخ الحفظي المسمى (تاريخ المُلك العسيري)<br>د. علي بن عوض بن محمد آل قطب | 369 |


* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

# فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

# The impact of a contemplative practices training program on improving teaching performance of female faculty members in the first year of the Joint First Year Department at King Saud University

إعداد


**د. عبير بنت أحمد مناظر**

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد

بجامعة الملك سعود

**Dr. Abeer Ahmed Manazir**

Assistant Professor of Curriculum and General Teaching Methods

At King Saud University



DOI:10.36046/2162-000-017-001

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٢٥ م

## المستخلص

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي. وتحاول هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي على كلٍّ من مهارات التدريس الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات من وجهة نظرهن، والكشف عن فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقييم الذاتي القبلي والبعدي في مهارة: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم العملية التدريسية، والتعامل مع الطالبات، تُعزى لبرنامج تدريبي في الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، بتطبيق استمارة التقويم القبلي والبعدي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أستاذات قسم العلوم الأساسية في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود بالرياض، وكانت عينة الدراسة ٢٨ أستاذة، شاركن جميعهن في الدراسة البحثية.

كما قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي قصير المدى بعنوان الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي، بهدف رفع المستوى المعرفي لعينة الدراسة حول الممارسات التأملية في التدريس كأسلوبٍ للتطوير المهني، وكيفية استخدام هذا الأسلوب للمراقبة الذاتية للمهارات الأربع للأداء التدريسي والكشف عن نقاط القوة والضعف فيه، والعمل على التحسين الذاتي لمهارات الأداء التدريسي في ضوء هذه المعطيات، ثم تطبيق استمارة تقييم ذاتي لمهارات الأداء التدريسي في أربع مهارات: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة التقويم، ومهارة التعامل مع الطالبات. وبعد تطبيق البرنامج والاستمارة قبليًّا وبعديًّا، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأستاذات في التقويم الذاتي القبلي والبعدي لجميع مهارات الأداء التدريسي الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، والتعامل مع الطالبات، تُعزى للبرنامج التدريبي لصالح التقويم البعدي، وبناءً عليه أوصت الدراسة باستخدام الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي.

**الكلمات المفتاحية:** فاعلية برنامج تدريبي– الممارسة التأملية– الأداء التدريسي.

## Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of a training program in reflective practice on improving teaching performance. This study attempts to identify the effectiveness of using a training program in reflective practice on improving teaching performance on each of the four teaching skills: teaching planning, teaching implementation, evaluating the teaching process, and the skill of dealing with students from their point of view. Pre and post self-assessment in the skill: teaching planning, teaching implementation, evaluating the teaching process, and dealing with students, attributed to a training program in reflective practice to improve teaching performance.

To achieve the objectives of this study, the researcher used the experimental approach based on the semi-experimental design for one group, by applying the tribal and post-evaluation form. research.

The researcher also designed a short-term training program entitled Reflective Practice to Improve Teaching Performance, with the aim of raising the knowledge level of the study sample about reflective practices in teaching as a method for professional development, and how to use this method for self-monitoring of the four skills of teaching performance, revealing its strengths and weaknesses, and working on improvement. Self-assessment of teaching performance skills in the light of these data, then applying a self-assessment form for teaching performance skills in four skills: teaching planning skill, teaching implementation skill, evaluation skill, and the skill of dealing with students. After applying the program and the questionnaire before and after, the results indicated that there were statistically significant differences in the averages of female teachers in the pre and post self-evaluation of all four teaching performance skills: teaching planning, teaching implementation, evaluation, and dealing with students, due to the training program in favor of post-evaluation, and accordingly The study recommended the use of reflective practice to improve teaching performance

**Keywords:** effectiveness of a training program, contemplative practice, teaching performance

## المقدمة

يُعدُّ التطوير المهني في مجال التدريس نوعًا من التعلُّم المستمر اللازم للمعلم للبقاء في دائرة الواقعية؛ نظرًا لتسارع المتغيرات الحياتية المرتبطة بالمجال التعليمي بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وهو ما يجعل المجال التربوي مجالًا متجددًا باستمرار يحتم على المعلمين متابعة مستجداته، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم وفقًا لها، والذي يجعل التعليم على اتصالٍ بالحياة كأحد الغايات الكبرى للتعليم عالميًّا، ولا شك أنَّ تحسُّن مستوى التعليم يُعول كثيرًا على الأداء التدريسي للمعلم، الذي يتطور بالتدريب المهني.

والممارسة التأملية Reflective Practice واحدة من أساليب التأمل والمراجعة الذاتية، وأداة للتغيير والتطوير المهني الذي يعتمد على الدافعية الذاتية والتعلُّم (أفلوسAvalos، ٢٠١١). والممارسة التأملية بوجهٍ عام، هي مصطلحٌ لطريقة قديمة لتحسين الذات، فيمكن أن تكون بديلًا أو مرادفًا لمفاهيم عدة، منها: التقييم الذاتي، أو المراجعة والنقد الذاتي؛ حيث إنَّها طريقة لتقييم الأفكار والسلوك بهدف التعلُّم المستمر والتنمية الذاتية، وتُعدُّ نشاطًا طبيعيًّا وغريزيًّا لدى البعض، وترتبط كثيرًا بالتطوير المهني المستمر Continuous Professional Development (CPD)، كما تُستخدم على نطاقٍ واسع لتحقيق النمو الذاتي؛ إذ تُمثل الممارسة التأملية منهجًا قيمًا لتوجيه التفكير حول الأفكار والشعور في مواقف أو أوقات معينة بهدف النمو والتحسين، فتشمل هذه العملية تقييم الوضع الحالي ومراجعته بهدف تحسين المستقبل.

وقد أشار Boltonبولتن (Bolton، ٢٠١٠) إلى دورة تعليمية بسيطة مستوحاة من العلاج الكلي، المؤلف من ثلاثة أسئلة تُطرح على الممارس: ماذا، وإن يكن، والآن ماذا؟ فبهذا التحليل، يُقدَّم وصف للموقف بهدف الفحص وبناء المعرفة التي جرى تعلُّمها أثناء التجربة، وقد كُيِّف هذا النموذج لاحقًا من قبل ممارسين خارج مجال التعليم، مثل مجال التمريض والمهن المساعدة، وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بالممارسة التأملية، رغم أنَّها ليست بالأداة الجديدة وفقًا لدراسة (فرال Farrel،٢٠١٣) إذ نشأت في وقتٍ مبكر من عام ١٩٣٣؛ حيث شجَّع جون ديوي John Dewey المعلمين على اتخاذ قرارات مستنيرة استنادًا إلى تأملات منهجية واعية، بدلاً من التفكير في الأفكار المتعلقة بالتدريس، وتوصل إلى أنَّه عندما قام المعلمون بجمع هذه التأملات المنهجية

مع خبراتهم التعليمية الفعلية، تمكنوا من أن يصبحوا أكثر وعيًا بأدائهم التدريسي ومن ثمَّ تطورهم المهني، وقد دُعمت هذه الفكرة أيضًا من قبل جيامو وآخرون Giaimo-Ballard, and Hyatt، (٢٠١٢)؛ حيث توصل إلى أنَّه عندما مارس المعلمون التفكير، دفعهم ذلك إلى فحص ممارستهم الخاصة، ولم ينتج عن ذلك تحسُّن في تعليمهم فحسب، بل في تعلُّم طلابهم أيضًا.

وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التأمل، وذلك من خلال البرامج التدريبية ودورها في الممارسة التأملية وتحسين الأداء التدريسي، وذلك مثل دراسة ايريندز و كليتشر (٢٠١٥)، ودراسة الفارسية (٢٠١٥)، ودراسة السيابية (٢٠١٨)، ودراسة القرشي (٢٠٢٣)، حيث أوضحت هذه الدراسات أنه لِمَا للممارسة التأملية من أهمية في دراسة التجارب الشخصية والهادفة لتحسين الأداء العملي، فهي من سبل التعلُّم المستمر التي تتضمن التفكير والدراسة المتعمقة للمواقف العملية، مما يزيد الثقة المهنية ويرفع مستوى التأهيل، كما أنها تُسهم في تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويهتم بها المعلمون لاكتساب معرفة جديدة والبحث في العلاقة بين تدريسهم وتعلُّم طلابهم، وهما عنصران أساسيان للعملية التعليمية، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتوضح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي.

**مشكلة الدراسة:**

في إطار التطوير المهني والتدريب على مهارات التدريس الذي تقوم به الباحثة كجزءٍ من مهام عملها في الجامعة، لاحظت وجود بعض الصعوبات لدى أستاذات قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود في عملية تدريس مقررات الرياضيات، وبعد عدة مقابلات استطلاعية مع بعضهن لُوحظ وجود فجوة في الممارسة الواعية للتدريس، وأنَّها تجري في أغلب الأحيان بطريقة آلية في اتجاهٍ واحد، أي دون مراقبة واعية لِمَا يحدث في القاعة الدراسية، وإغفال المراجعة الذاتية والتأمل في الإجراءات المتخذة لتحقيق أهداف التعلُّم لدى الطالبات، وأحيانًا صعوبة في الكشف عن مَواطن الضعف التي تتسبب في عدم فهم الطالبات لموضوعات المقرر، بالإضافة إلى أنَّ الأستاذات لم يقمن سابقًا بممارسة التأمل والتقييم الذاتي المستمر لأدائهن التدريسي.

وفي هذا الصدد، يشير جونسون Jonassen (١٩٩٩) إلى أنَّ عملية التفكير والتحليل والتفسير التي يقوم بها المعلمون لتحسين التدريس ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمخرجات التعلُّم المتوقع؛ حيث إنَّ الهدف النهائي هو تعلُّم الطلاب، وما يقوم به المعلمون داخل الصف لتحقيق هذا التعلُّم. ويُعدُّ التأمل في الأداء التدريسي وكل ارتباطاته الظرفية وسيلة تتيح للمعلم تحليل الموقف التعليمي وفهمه بصورة ناقدة؛ بحيث يتوصل لقرارات تساعد على تحسينه وتحقيق أهدافه (كابيلاتي وساجون Cappelletti& Sajon، ٢٠٢٢) إضافة لذلك ما ذكره فيرتادو وأندرسون Furtado, and Anderson، ٢٠١٢) عن الإبداع المرتبط بالممارسة التأملية؛ حيث وُجِد أنَّ المعلمين الذين يتخذون هذا الأسلوب لتحسين الأداء التدريسي يكونون أكثر حماسًا لصقل معارفهم ومهاراتهم، من أجل مساعدة طلابهم على زيادة إنجازاتهم الدراسية.

وفي جامعة الملك سعود يمرُّ الطلاب قبل الدخول للحياة الجامعية بتهيئة دراسية ضمن برنامج عمادة السنة الأولى المشتركة، التي تهدف في خطتها الإستراتيجية إلى تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، بالارتقاء بالمقررات الدراسية وأساليب التدريس، وإعداد البحوث العلمية التي تخدم العملية التعليمية (خطة عمل جامعة الملك سعود لعمادة السنة الأولى، ٢٠١٧). وتُعدُّ السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود سنة مفصلية للطلاب؛ إذ إنَّ التحصيل الدراسي للطالب ومستواه الأكاديمي فيها يُبنى عليه تحديد التخصص والالتحاق بأية كلية في الجامعة. وبحسب أولاني Olani، (٢٠٠٩) فإنَّ الأداء الأكاديمي للطالب في مرحلة ما قبل الكلية هو مؤشرٌ قوي للمعدل التراكمي على المستوى الجامعي؛ لذا فوجود عضو هيئة تدريس متمكن ومفكر ويمتلك أدواته في ممارسة عمله داخل وخارج المحاضرة، هي حاجة ضرورية لتقديم تعليم نوعي للطلاب الذين يتنافسون على مقاعد الدراسة في الكليات المختلفة للجامعة.

ولتحقيق أهداف التدريس الجامعي في هذه الفترة فإنَّ الممارسة التأملية لها دورٌ مهمٌ في رفع المعايير التعليمية وإمكانات التعلُّم لجميع الطلاب وفقًا لدراسة ذاوزديق Zwozdiak (٢٠١٢)، كما يشير كورثجان ورسيل Korthagen and Russell (٢٠٠٦) إلى أنَّه من الضروري توجيه المعلمين إلى التأمل في فهمهم وإدراكهم للتعليم والتعلُّم، كما يحتاجون الدعم في تطبيق الممارسة التأملية والنظر في معتقداتهم التدريسية ومراجعتها.

ونظرًا لأهمية الممارسات التأملية كاتجاهٍ في تطوير الأداء التدريسي وطريقة تجويدٍ للعملية التعليمية، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي للأستاذات في قسم العلوم الأساسية، بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في كلٍّ من: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة التقويم، ومهارة التعامل مع الطالبات، واستناداً إلى هذه المنطلقات وفي ضوء ندرة الدراسات السابقة على المستوى العربي بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص التي ربطت بين الأداء التدريسي والبرامج التدريبية في التدريس التأملي، أتت هذه الدراسة لتتبلور مشكلتها في التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

**تساؤلات الدراسة:**

يتمثل التساؤل الرئيسي للدراسة في التعرف على: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٢. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٣. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التقويم لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٤. ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. توضيح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٢. التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٣. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

٤. توضيح فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

**أهمية الدراسة:**

**– الأهمية النظرية:**

١) تبرز أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الممارسة التأملية للوصول إلى رؤية أكثر دقة وعمق حول ما يحدث قبل وأثناء التدريس، وغالبًا فإنَّ كثيرًا من المعلمين يدرسون الموضوعات نفسها على مدى سنوات، وفي أحيان كثيرة في حصصٍ متتالية، وبإعمال النظر في جزئيات الدرس وملاحظة ما يتم فيه على نحو جيد وما يتطلب تحسيناً.

٢) تسعى هذه الدراسة إلى تقديم برنامج يعتمد على أسلوب الممارسة التأملية، يُسهم في عملية التطوير المهني للأستاذات في مرحلة ما قبل الكلية بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال أداة بسيطة تتمثل في استمارة التقييم الذاتي، والتي تؤطر الأداء التدريسي ضمن أربع مهارات واضحة وبطريقةٍ شاملة لأغلب الإجراءات التدريسية ذات الأثر في تقدُّم الطالبات العلمي، ومن ثمَّ تقديم برنامج تدريبي للأستاذات في السنة المشتركة أو ما يوازيها للتدريب على الممارسة التأملية كأداة لتحسين الأداء التدريسي ومن ثمَّ التطوير المهني.

٣) تقديم استمارة تقييم ذاتي تُطبق قبل وبعد البرنامج، بهدف تمكين الأستاذة ذاتها من عمل المراجعة الذاتية وفقًا لبنودٍ محددة وواضحة وبسيطة، مما يساعدها على معرفة نقاط القوة والضعف والعمل على التحسين.

٤) تقديم إضافة إلى المكتبة العربية بوجه عام، والمكتبة السعودية بوجه خاص تتعلق بموضوع فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي، حيث توفر هذه الدراسة قدراً من المعلومات عن هذا الموضوع، وذلك لندرة الدراسات الميدانية التي أجريت عنه.

**– الأهمية العملية:**

١) تنبع الأهمية العملية للدراسة من أهمية التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي، مما يتطلب الاهتمام بالعاملين في هذه المجال برفع مهاراتهم وصقل خبراتهم وتزويدهم بالوسائل والتقنيات المختلفة التي تساعدهم في تطبيق الممارسة التأملية ودورها في تحسين الأداء التدريسي.

٢) تسهم الدراسة الحالية في إثراء الجانب المعرفي من خلال البحث والتقصي عند إجراء الدراسة فيما يختص بموضوع الدراسة.

٣) قد تخدم نتائج هذه الدراسة الباحثين في هذا المجال لمعرفة أهمية البرامج التدريبية في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي.

٤) يمكن أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى تقيس أهمية البرامج التدريبية في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي ودراسة متغيرات أخرى غير المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

**مصطلحات الدراسة:**

**البرنامج التدريبي:**

يعرف البرنامج التدريبي على أنه: "مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية والتطبيقية التي تقدم للمتدربين بهدف رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن وتقديم أفضل النتائج لبلوغ الأهداف المنشودة"(السيابية، ٢٠١٨، ص١١٤).

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مخطط مصمم من قبل الباحثة يتكون من أدوات التدريس التأملي، ويتمّ بناؤه في ضوء الأدب التربوي بهدف تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

**الممارسات التأملية:**

تعرف الممارسات التأملية على أنها: "العملية العقلية التي تتم قبل أو أثناء أو بعد التدريس، ويقوم من خلالها المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية بدرجة مُرضية"(القرشي، ٢٠٢٣، ص٨).

وتعرف الممارسة التأملية –إجرائيًّا– في هذه الدراسة بأنَّها أسلوب مراجعة ذاتية لمهارات الأداء التدريسي تقوم بها أستاذات قسم العلوم الأساسية، وفقًا لاستمارة تقييم ذاتية وتتضمن: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات، بهدف إحداث تغييرٍ إيجابي في مستوى الأداء التدريسي لديهن.

**الأداء التدريسي:**

يعرف الأداء التدريسي على أنه: "ما يصدر عن المعلم من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما"(السيابية، ٢٠١٨، ص١١٤).

ويعرف الأداء التدريسي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: "الإجراءات التي تقوم بها الأستاذة أثناء الموقف التعليمي لكلٍّ من: مهارة تخطيط التدريس، ومهارة تنفيذ التدريس، ومهارة تقويم العملية التدريسية، ومهارة التعامل مع الطالبات، والتي يستدل على مستواه باستخدام استمارة تقييم ذاتي تطبق قبل البرنامج وبعده".

**محددات الدراسة:**

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في الممارسات التأملية على الأداء التدريسي للأستاذات في المهارات الأربع: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، التعامل مع الطالبات.

٢. **الحدود المكانية:** قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٣. **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤ الموافق للعام الميلادي ٢٠٢٢.

٤. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق موضوع الدراسة على الأستاذات (المدربات) في قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### الممارسة التأملية:

في عام ١٩٨٧ قدم دونالد شون مفهوم الممارسة التأملية باعتبارها عملية تغذية لتهذيب حرفة الفرد في مجال محدد، واعتبرها الطريقة الأولى للمبتدئين في مجال ما لتحديد أوجه التناغم والانسجام بين ما يقومون به من ممارسات ناجحة. وقد أخذ هذا المفهوم بالتنامي بشكل واسع، حيث تم دمجه ضمن برامج إعداد المعلمين، انطلاقا من أن التدريس التأملي يربط بين فلسفة جون ديوي في الأخلاق، وبين المظاهر المحيطة بالعملية التدريسية، لذا فإنه يساعد المعلمين والتربويين في تهذيب ممارساتهم التدريسية وتجويدها سشون Schon (٢٠١٧، ص١٠٢).

كما أن عملية التأمل هي نوعٌ من التفكير المتأني الذي ينتج سلسلة من الأفكار المترابطة بعلاقات منطقية، فتدعم بعضها بعضًا لتكون بنية فكرية متينة كما يشير لذلك ديوي، والذي أسس في كتاباته دور الممارسات التأملية في التطوير المهني. والتفكير التأملي جهدٌ ذهني مقصود وشخصي لبناء اعتقاد على أساسٍ ثابت من الأسباب، وقد ربط التعلُّم بالتأمل في الخبرة وليس المرور بها فقط! وعرَّف الفكر التأملي بأنَّه دراسة نشطة ومستمرة ودقيقة لأي معتقدٍ أو شكل للمعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والاستنتاجات الأخرى التي تميل إليها (باشيكو Pacheco، ٢٠٠٥) فهي عملية فاحصة للعلاقات بين كلٍّ من الأهداف وأساليب تحقيقها والسياق الظرفي الذي تجري فيه.

وقد أشار باندور ا Bandura (٢٠٠٥) في مفهومه عن التأمل الذاتي بأنَّه القدرة التي تُمكِّن الفرد من تحليل خبراته والتأمل حول عمليات تفكيره، مما يزيد وعيه بنفسه وتقويم تفكيره وأفعاله،

فيراقب أفكاره ويتنبأ بالأحداث بناء عليها. ويدعم ذلك لوغران Loughran (٢٠٠٥) الذي يرى أنَّ هناك علاقة قوية بين التأمل والتعلُّم.

**الممارسة التأملية والتطوير المهني:**

بالنظر إلى دراسات الباحثين نجد أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت دور الممارسة التأملية وأثرها على التطوير المهني للمعلمين، مثل دراسة العياصرة والفارسي (٢٠١٨) التي أجريت للتحقق من أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر إيجابي واضح للممارسة التأملية على المعلمات من جوانب متعددة، وفي العموم كشفت الدراسة أثر الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمات التدريسي (العياصرة والفارسي،٢٠١٨). وتشير دراسة عبد العال وسليمان (٢٠١٦) إلى وجود علاقة طردية بين التأمل والنمو المهني للمعلم، فكلما زاد تأمل المعلم ازداد نموه المهني. وتبرز أهمية التطوير المهني للمعلم بدرجة كبيرة في الآونة الأخيرة؛ نظرًا لتسارع التطورات التربوية والأحداث المعاصرة المؤثرة على التعليم حول العالم، ويعدُّ التدريب واحدًا من الاتجاهات المباشرة لمساعدة المعلمين في التقدُّم المهني، ومن ثمَّ الإصلاح التعليمي، ولكن تأثير التدريب بوجهٍ عام ربما يعمل على بعض التطبيقات المؤقتة دون التركيز على عمق الفعل وأثره ودوره. والممارسة التأملية في التدريس تستلزم قناعة المعلم الذاتية بضرورة الممارسة الواعية لِمَا يتم في الموقف التدريسي ورغبته في المراجعة الفاحصة والهادفة للتحسين، ومن ثمَّ التغيير المبرر للسلوكيات لأخرى أفضل، وفقًا لكلٍّ من العياصرة والفارسي، ٢٠١٨).

وبحسب رأي سشون Schon (٢٠١٧، ص١٠٢) في التطوير المهني للمعلم فإنَّ الممارسة التأملية ذات دورٍ كبيرٍ في تحقق ذلك، حسب تعريفه بأنَّها "... القدرة على التفكير في العمل من أجل الانخراط في عملية التعلُّم المستمر..."، فهي حوارٌ فكري داخلي بين المعلم ونفسه للتبصُّر في أدائه التدريسي وطرح التساؤلات حوله، ومن ثمَّ فهي من أفضل الطرق لتطبيق النظريات. وقد قسَّم التفكير التأملي إلى مراحل هي:

١. التأمل أثناء العمل Reflection- in- action: ويتم أثناء أداء المهمة التي يقوم بها الفرد وممارسة مهارات التفكير التأملي، بهدف مقصود كحلٍّ لمشكلة أو تحسين للأداء.

٢. التأمل حول العملReflection-on- action: ويتم بعد انتهاء المهمة؛ حيث يتجه التفكير لإعادة صياغة الموقف والكشف عن المسببات والبدائل الأفضل.

٣. التأمل لأجل العمل Reflection- for-action: وهي مرحلة ضرورية للمرحلتين السابقتين، وهنا يتجه التفكير للتخطيط لِمَا يمكن عمله؛ للتغلب على المشكلات المتوقعة وتطبيق حلول استباقية لتجنبها (بروكفيلد Brookfield، ١٩٩٥).

وفي هذا الإطار، فإنَّ الممارسة التأملية تساعد على رؤية مواقف الأداء المهني كمواقف تعلُّم مستمر (جارفيس، Jarvis، ١٩٩٢)، تمتد من التهيئة للموقف التدريسي وحتى الانتهاء منه، فتصبح منطلقًا للتحسين في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

**الممارسة التأملية في الأداء التدريسي:**

تُعدُّ عملية التدريس عملية معقدة ومتشعبة، فالتدريس يتضمن العديد من المهارات والأدوار التي يضطلع بها المعلم داخل الصف الدراسي وخارجه أيضًا؛ لأجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية(الفارسية، ٢٠١٥) وجاءت الإشارة إلى التدريس الجامعي الفعَّال في دليل الأستاذ الجامعي (عمادة تطوير المهارات، ٢٠٠٩) الذي يؤكد أنَّ العملية التدريسية يلزمها التخطيط والإبداع والعمل المنظم، بالإضافة للدور المهم للأستاذ الجامعي ورغبته الصادقة في تطوير ذاته ومهاراته بصورة مستمرة في العمليات الرئيسة الثلاث للتدريس، وهي: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس.

**ويمكن تأطير الأداء التدريسي ضمن أربع مهارات كالآتي:**

١- مهارة تخطيط التدريس: ويشمل ذلك وضع الأهداف وتنظيم المحتوى الدراسي الذي سوف يتعلمه الطالب، وأساليب تدريسه وتفهم الطلاب وما يحملونه من خلفيات سابقة، وبناء سلسلة من النشاطات والتمارين التي تيسر تعلُّم الطالب.

٢- مهارة تنفيذ التدريس: وهي قلب العملية التعليمية؛ حيث ينشغل الطلاب بالاتصال بالمحتوى والتفاعل معه وتلقيه تحت توجيهٍ وإرشاد المعلم.

٣- مهارة تقويم العملية التدريسية: وفيها يركز المعلم على أدوات التغذية الراجعة حول نجاح التدريس وتحقق أهدافه، والتأكد من نقاط القوة والضعف، واستخدام وسائل متعددة للحصول على التغذية الراجعة.

٤- مهارة التعامل مع الطالب: ويتضمن ذلك معرفة الطالب وفهم خصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية وفقًا للمرحلة التي يدرس بها، ومن ثمَّ استثمار هذه المعرفة بما يُعزِّز تحسين التعلُّم ورفع مستواه (القرشي، ٢٠٢٣).

وتبعًا لذلك، فإنَّ تفكير المعلم وتنظيم خبراته وتأملها يُمكِّنه من رسم منظوره في التعليم، والتطور الناتج من هذا التأمل يؤدِّي إلى تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية والمخرجات التعليمية. وأشار أسيخيا Asikhia (٢٠١٠) إلى أنَّ المعلم يحتاج إلى القيام بفحص طرق تدريسه بدلًا من النظر إلى أنَّ الطلاب غير قادرين على تنفيذ الأهداف السلوكية. ويُوصي ماكسيموفيك و أوسمانوفيك Maksimović, and Osmanović (٢٠١٩) بأهمية إعادة تقييم جودة التدريس باستمرار واستبعاد طرق التدريس التقليدية، وحثّ المعلمين على تطبيق الممارسة التأملية لتحسين تفكيرهم وزيادة تحسين مهاراتهم، وهذا ما أكَّدت عليه كذلك دراسة الزايد (الزايد، ٢٠١٨)التي هدفت إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم المعلمات، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرٍ إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية، وبيَّنت النتائج أنَّ زيادة الوعي المعرفي بالممارسة وبدور المعلمة واحتياجات الطالبات واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلُّم المعلمات، بالإضافة لِمَا توصلت له دراسة العياصرة وآخرون (العياصرة،٢٠١٨) في نتائجها عن أثر الممارسة التأملية في تحسُّن أداء المعلمات التدريسي وتطوره، لذلك أصبح التركيز على دمج الممارسات التأملية في التدريس مطلبًا للارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

وفي إشارة للأثر الإيجابي لدمج الممارسات التأملية في التدريس، نتج عن دراسة عبيدات (عبيدات، ٢٠١٧) درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة إربد، كما أبرزت بعض الدراسات دور الممارسة التأملية في تعزيز وعي المعلمين بممارساتهم ومعتقداتهم، كدراسة فرال وأفيس Farrell. and Ives (٢٠١٥) حيث وجدت أنَّ المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها يصبح أكثر وعيًا بمعنى هذه

المعتقدات وتأثيرها في ممارساته الصفية. وفي دراسة ديرفنت Dervent (٢٠١٥) وُجد أنَّ أساليب الممارسة التأملية ساعدت الطلاب والمعلمين في التعلُّم من خبراتهم، وتطبيق معرفتهم، وتكوين الوعي بنموهم المهني، كما كشفت دراسة أبو سليم (٢٠١٦) في نتائجها أنَّ برنامجًا تدريبيًّا في تأمل الأداء التدريسي ساعد المعلمات في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى، كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة التي بدورها تُطوِّر من أداء المعلمات أثناء التعليم، وقد يُعزى هذا التأثير الإيجابي لتأمل المعلمين والتفكير الناقد العميق لممارساتهم التدريسية، مما ينعكس على تطويرها وتحسينها واكتساب الطلاب لمهارات الممارسات التأملية وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب.

ويظهر التأمل بشكل أكثر وضوحًا، في تقويم المعلم لأدائه التدريسي بغرض الفهم والتحسين (موون Moon، ٢٠٠٤) حيث يعتقد الباحثون والمنظرون بقوة العلاقة بين التأمل والتعلُّم (لوغران Loughran، ٢٠٠٥)، وهذا ما أشار باندور ا Bandura (٢٠٠٥) في مفهومه عن التأمل الذاتي بأنَّه القدرة التي تمكن الفرد من تحليل خبراته والتأمل حول عمليات تفكيره، مما يزيد وعيه بنفسه، وتقويم تفكيره، وأفعاله، فيراقب أفكاره ويتنبأ بالأحداث بناء عليها.

ونستنتج مما سبق أنَّ الممارسات التأملية تساعد المعلم بما في ذلك عضو هيئة التدريس في التعرف على أدواره المتنوعة، ومن ثمَّ تمكنه من تحديد منظوره في التعليم من خلال تنظيم خبراته وتحليل ممارساته التعليمية ونقد أدائه التدريسي أو الأكاديمي، مما يؤدِّي إلى تعليم منظم يسير باتجاه التحسين والتطوير.

فمن المجدي اعتماد الممارسة التأملية كأسلوبٍ من أساليب النمو المهني؛ لأنَّها تتيح للمعلم فرصة التقويم والتعلم الذاتي، كما تسمح له بالتأمل بأدائه ونقده، ومن ثمَّ تحسينه وتجويده.

أساليب الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي:

يمكن تطبيق الممارسة التأملية من خلال عدة طرق وأساليب منها: صحائف التأمل (كاليجو Gallego، ٢٠١٨) وملاحظة الأقران واليوميات (لاكشمي Lakshmi، ٢٠١٤) والمناقشة الجماعية(ديرفنت Dervent، ٢٠١٥)، وتُعدُّ التقارير الذاتية Self- reports واحدة من الطرق المبسطة لتطبيق الممارسة التأملية، وهي قائمة تدقيق يشير المعلم فيها إلى مكونات الأداء

التدريسي التي أُستُخدِمت خلال الدرس أو خلال فترة زمنية محددة، والتي يمكن أن تتم بصورة فردية أو جماعية، وهي أسلوبٌ ترتفع دقته عندما يركز المعلم على مهارات محددة في الصف الواحد، ويسهم التقرير الذاتي في مساعدة المعلم على التقييم المستمر لأدائه التدريسي وبانتظام، ويسهل عليه الوصول إلى الفجوات ونقاط الضعف للتعامل معها لاحقًا (ريتشارد Richards، ١٩٩١)، وهو ما تم تبنيه في هذه الدراسة؛ حيث بُنيت استمارة تقييم ذاتي تشتمل على مهارات محددة وبنودٍ رئيسة شاملة، تُسهل على أستاذات قسم العلوم الأساسية استخدامها كأداة للممارسة التأملية الواعية في تدريسهن.

## إجراءات الدراسة:

**أ. منهج الدراسة:** أُستُخدِم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع تطبيق قياس قبلي وبعدي؛ حيث يُستخدم المنهج شبه التجريبي عندما لا يتحقق التعيين العشوائي للمجموعة التجريبية والضابطة (العساف، ٢٠١٣)، وذلك لأهمية تطبيق البرنامج التدريبي (تطوير الأداء التدريسي بأسلوب الممارسة التأملية) على كامل مجتمع الدراسة، ومن ثمَّ إمكانية تطبيق المقياس عليهن جميعًا قبليًّا وبعديًّا.

**ب. مجتمع الدراسة:** تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الأستاذات (المدربات) في قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة؛ حيث يبلغ عددهن (٣٠) مدربة بحسب آخر إحصائيات قسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة (٢٠١٩).

**ج. عينة الدراسة:** نظرًا لصغر مجتمع الدراسة فقد طُبقت الدراسة على جميع أفراد الدراسة، وبعد جمع مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي بلغ العدد النهائي المستكمل والتي أُدخل في عملية التحليل (٢٨)؛ ليمثلوا مفردات عينة الدراسة.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد وتطوير الأدوات الآتية:

- برنامج تدريبي بعنوان الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي موجَّه إلى أستاذات قسم العلوم الأساسية في عمادة السنة الأولى المشتركة.

- استمارة تقييم ذاتي كمقياسٍ يستند على التقييم الذاتي لبرنك Brink (٢٠١٧) يتناسب مع طبيعة الدراسة، ولمعرفة أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي، طُبِق هذا المقياس على عينة الدراسة قبل البرنامج وبعده.

وتتفق الدراسة الحالية في أدواتها مع دراسة Dervent (٢٠١٥) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًّا في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي، ودراسة الزغول (٢٠١٦) التي استخدمت مقياس الممارسات التأملية لدى المعلمين في التدريس، إضافة إلى مقياس الكفايات المهنية لدى المعلمين في التدريس، ودراسة أبو سليم (٢٠١٦) التي استخدمت ثلاث أدوات هي: برنامج تدريبي وقائمة مراجعة للأداء والكتابة التأملية، ودراسة عبيدات (٢٠١٧) التي استخدمت مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الإنجاز لجمع البيانات، ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨) التي كانت إحدى أدواتها برنامجًا تدريبيًّا متكاملًا في الممارسة التأملية، ودراسة ماكسيموفيك و أوسمانوفيك Maksimović, and Osmanović (٢٠١٩) التي استخدمت مقياسًا للتأمل الذاتي لمعرفة اتجاهات المعلمين في التأمل أثناء ممارستهم التدريس.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في تقديمها إلى برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، حيث توضح الدراسة أن الطلاب بجامعة الملك يمرون سعود قبل الدخول للحياة الجامعية بتهيئة دراسية ضمن برنامج عمادة السنة الأولى المشتركة، التي تهدف في خطتها الإستراتيجية إلى تمكين طلبة الجامعة من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم الأكاديمية، بالارتقاء بالمقررات الدراسية وأساليب التدريس، وإعداد البحوث العلمية التي تخدم العملية التعليمية ولذلك تعد السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود سنة مفصلية للطلاب؛ إذ أن التحصيل الدراسي للطالب ومستواه الأكاديمي فيها يُبنى عليه تحديد التخصص والالتحاق بأية كلية في الجامعة.

**١. البرنامج التدريبي:**

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة جرى إعداد وتطوير البرنامج التدريبي (الممارسة التأملية لتحسين الأداء التدريسي)، وتكوَّن من المحاور الآتية: أهداف وأهمية الممارسة

التأملية، خصائص عضو هيئة التدريس المتأمل، مراحل التأمل، عرض أدوات الممارسة التأملية، خطوات تطبيق الممارسة التأملية، عرض نماذج وتطبيقات.

وعُرِض البرنامج على أربعة من المحكمين المتخصصين في المجال للتأكد من مناسبة البرنامج لتحقيق أهداف الدراسة، وأُجريت التعديلات وفقًا لمرئياتهم.

**٢. استمارة التقييم الذاتي لمهارات الأداء التدريسي:**

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدمت الأساليب التالية:

**أ. صدق المحكمين:**

عُرضت الاستمارة على أربعة محكمين من المتخصصين في المجال لتحكيمها، والتأكد من الصدق الظاهري والتعديل وفقًا لمرئيات المحكمين.

**ب. صدق الاتساق الداخلي:**

جرى قياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس التقييم الذاتي بحساب معاملات ارتباط بيرسون؛ للتأكد من تماسك العبارات، من خلال بيانات استجابات مفردات عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (١).

**جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور**

| م | معامل الارتباط | | | |
|---|---|---|---|---|
| | المحور الأول | المحور الثاني | المحور الثالث | المحور الرابع |
| 1 | 0.582** | 0.511** | 0.769** | 0.739** |
| 2 | 0.708** | 0.527** | 0.762** | 0.650** |
| 3 | 0.657** | 0.578** | 0.772** | 0.829** |
| 4 | 0.719** | 0.570** | 0.595** | 0.661** |
| 5 | 0.702** | 0.625** | 0.667** | |
| 6 | 0.731** | 0.659** | | |
| 7 | 0.518** | 0.623** | | |
| 8 | 0.689** | 0.769** | | |

(**) دالة عند ٠,٠١.

يتبين من الجدول (١) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور.

**ثبات أداة الدراسة:**

تم حساب ثبات استمارة التقييم الذاتي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (٢) قيمة معامل الثبات لكل جزءٍ من أجزاء الاستمارة وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أنَّ هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**جدول (٢): قيم معاملات الثبات لكلِّ محورٍ من محاور مقياس التقييم الذاتي**

| المحور | معامل الثبات |
|---|---|
| تخطيط التدريس | 0.773 |
| تنفيذ التدريس | 0.810 |
| تقويم العملية التدريسية | 0.846 |
| التعامل مع الطالبات | 0.848 |
| كامل المقياس | 0.880 |

**د. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف مفردات عينة الدراسة، وكذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجاباتهن، ومعامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس، ومعامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) واختبار ت (T).

ويبين جدول (٣) طريقة حساب المقياس الثلاثي:

**جدول (٣): طريقة حساب المقياس الثلاثي**

| المتوسط | درجة الموافقة |
|---|---|
| 2.34 – 3 | كبيرة |
| 1.67 – 2.33 | متوسطة |
| 1 – 1.66 | قليلة |

## النتائج:

**للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة:** فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين الأداء التدريسي لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ؟ كانت النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة الفرعية كالآتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:** فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين مهارة تخطيط التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ؟

يبين الجدول رقم (٤) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تخطيط التدريس.

**جدول (٤): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول مهارة تخطيط التدريس**

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 1 | أُحدِّد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى للدرس. | 1.25 | 0.441 | قليلة | ٦ م | 2.67 | 0.475 | كبيرة | 5 |
| 2 | أُحلِّل محتوى الدرس إلى جوانب التعلُّم المختلفة. (المهارات، والقيم، والمعارف) وفق استمارة مخططة مسبقًا. | 1.89 | 0.737 | متوسطة | 1 | 2.35 | 0.731 | كبيرة | 7 |
| 3 | أُحدِّد التوزيع الزمني المناسب لتحقيق الأهداف. | 1.25 | 0.441 | قليلة | ٦ م | 2.75 | 0.441 | كبيرة | 4 |
| 4 | أختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس. | 1.39 | 0.628 | قليلة | 3 | 2.82 | 0.390 | كبيرة | 2 |

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 5 | أُحدّد طرق التدريس المناسبة للمرحلة العمرية لطالباتي، وبما يتناسب مع موضوع الدرس. | 1.28 | 0.534 | قليلة | 5 | 2.82 | 0.475 | كبيرة | 3 |
| 6 | أُحدّد أساليب التقويم المناسبة مع مراعاة تنوع مستوى الطالبات. | 1.32 | 0.611 | قليلة | 4 | 2.57 | 0.572 | كبيرة | 6 |
| 7 | أُعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة. | 1.14 | 0.448 | قليلة | 8 | 2.92 | 0.262 | كبيرة | 1 |
| 8 | أُسجل خطةً يومية متكاملة العناصر للإجراءات التدريسية. | 1.78 | 0.738 | متوسطة | 2 | 2.21 | 0.629 | متوسطة | 8 |
| | المتوسط العام | 1.41 | 0.363 | قليلة | | 2.64 | 0.301 | كبيرة | |

يتبين من جدول (٤) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور التخطيط قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٤١)، وفي المقابل موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجةٍ كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود أثرٍ لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور التخطيط؛ حيث بلغ المتوسط العام (٢,٦٤)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة" بمتوسط (٢,٩٢) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وتُعدُّ استجابة منطقية؛ إذ إنَّ أهم أهداف الممارسة التأملية هي إعادة النظر في الممارسات التدريسية غير المناسبة ومحاولة معالجتها بالطرق الأمثل، وتتالت بعدها العبارات في محور التخطيط بدرجات موافقة كبيرة حتى المرتبة السابعة، وجاءت بالمرتبة الثامنة والأخيرة العبارة "أُسجل خطة يومية متكاملة العناصر للإجراءات التدريسية" بمتوسط (٢,٢١)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة عليها متوسطة، وقد يُعزى ذلك لكون الأستاذات غير مُلزمات بتقديم تحضير أو خطة يومية للدروس، فقد يكون تخطيطهن للدرس بصورة ذهنية ودون تسجيل كتابي، ومع ذلك تظل هذه الممارسة في تحسُّن؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة لها

في التقييم الذاتي القبلي (١,٧٨). كما توصلت دراسة Maksimović, and Osmanović بأنَّ الممارسة التأملية تساعد المعلمين في إنشاء مهامهم اليومية، وهذا ما يتوافق مع دراسة الزايد (٢٠١٨)، التي أوضحت فاعلية الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم المعلمات، ودراسة عبيدات (٢٠١٧) التي أوضحت أهمية الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:** ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين تنفيذ التدريس لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٥) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تنفيذ التدريس.

**جدول (٥): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول تنفيذ التدريس**

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 1 | أهيئ البيئة الدراسية المناسبة. | 1.32 | 0.611 | قليلة | 6 | 2.78 | 0.417 | كبيرة | 3 |
| 2 | أضع قواعد تضبط سلوك الطالبات ومشاركاتهن في الموقف الدراسي. | 1.25 | 0.518 | قليلة | 7 | 2.82 | 0.390 | كبيرة | 2 |
| 3 | أُثير حماس الطالبات وتفاعلهن الصفي من خلال مكافآت مادية ومعنوية. | 1.92 | 0.766 | متوسطة | 2 | 2.39 | 0.737 | كبيرة | 6 |
| 4 | أحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات. | 1.17 | 0.390 | قليلة | 8 | 2.96 | 0.189 | كبيرة | 1 |
| 5 | أوظف طرق وأساليب التدريس التي تراعي أنماط التعلُّم المختلفة لدى الطالبات. | 1.71 | 0.658 | متوسطة | 3 | 2.53 | 0.576 | كبيرة | 5 |
| 6 | أُوزّع النقاش والعمل بشكل | 1.64 | 0.621 | قليلة | ٤ م | 2.64 | 0.488 | كبيرة | 4 |

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| | متكافئ بين الطالبات. | | | | | | | | |
| 7 | أُنفذ أنشطة تُنمّي مهارات التفكير العليا مثل: (الاستدلال، والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتفكير الناقد والإبداعي). | 1.64 | 0.678 | قليلة | ٤ م | 2.28 | 0.712 | متوسطة | 7 |
| 8 | أُكلّف الطالبات بواجبات منزلية متفاوتة المستوى لمراعاة الفروق الفردية. | 2.25 | 0.751 | متوسطة | 1 | 1.92 | 0.766 | متوسطة | 8 |
| المتوسط العام | | 1.61 | 0.364 | قليلة | | 2.54 | 0.306 | كبيرة | |

يتبين من جدول (٥) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور مهارة تنفيذ التدريس قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٦١)، وفي المقابل كانت موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور تنفيذ التدريس، وبلغ المتوسط العام (٢,٥٤)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "أحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات" بمتوسط (٢,٩٦) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، كما نلحظ تتابع ارتفاع العبارات الأربع الآتية "أضع قواعد تضبط سلوك الطالبات ومشاركاتهن في الموقف الدراسي"، "أهيئ البيئة الدراسية المناسبة"، "أُوزّع النقاش والعمل بشكل متكافئ بين الطالبات"، "أُوظف إستراتيجيات التدريس التي تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات"، والتي كانت في المراتب الأخيرة ما بين المرتبة السابعة والرابعة في التقييم الذاتي القبلي، وهي استجابة ممتازة توضح مدى فاعلية البرنامج التدريبي في أداء الأستاذات التدريسي الذي دفعهن للتأمل في البيئة الصفية ومحاولة تهيئتها بما يتلاءم مع الدرس واحتياجات الطالبات، والانتباه لسلوك الطالبات ومشاركاتهن ومراعاة الفروق الفردية بينهن وتوظيف الأساليب المناسبة لكلِّ نمطٍ من أنماط الطالبات، وجاءت بالمرتبتين الأخيرة للتقييم البعدي العبارة "أنفذ أنشطة تُنمّي مهارات التفكير العليا مثل: (الاستدلال،

والتطبيق، والتركيب، والتحليل، والتفكير الناقد والإبداعي)" بمتوسط (٢,٢٨)، والعبارة "أكلف الطالبات بواجبات منزلية متفاوتة المستوى لمراعاة الفروق الفردية" بمتوسط (١,٩٢)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة على هاتين العبارتين متوسطة، وقد يُعزى ذلك لكون التكاليف والواجبات وتقسيم الدرجات موحدة لجميع طالبات السنة الأولى المشتركة، مما أدَّى إلى عدم استطاعة الأستاذات التنويع فيها بدرجة كبيرة، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة أبو سليم (٢٠١٦) التي أظهرت أثرًا واضحًا في التحسين العام للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، ويكون أوضح ظهورًا له في تحسين أساليب التدريس والإعداد للتدريس، ويتفق أيضاً مع دراسة قحوص (٢٠١٧) التي أوضحت علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، ودراسة الزغول (٢٠١٦) التي أوضحت مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التقويم لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٦) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة تقويم العملية التدريسية.

**جدول (٦): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول تقويم العملية التدريسية**

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 1 | أُقارن بين المحاضرة التي أنفذها والمحاضرة السابقة التي قمت بتنفيذها. | 1.50 | 0.693 | قليلة | 2 | 2.82 | 0.390 | كبيرة | 3 |
| 2 | أُحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الطالبات لأدائي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف. | 1.92 | 0.899 | متوسطة | 1 | 2.17 | 0.772 | متوسطة | 5 |
| 3 | أسمح للآخرين: (زميلات، مشرفة، منسقة) بتقييم أدائي. | 1.25 | 0.518 | قليلة | 5 | 2.89 | 0.315 | كبيرة | 1 |

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 4 | أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها. | 1.32 | 0.548 | قليلة | 4 | 2.85 | 0.356 | كبيرة | 2 |
| 5 | أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائي. | 1.35 | 0.621 | قليلة | 3 | 2.64 | 0.488 | كبيرة | 4 |
| | المتوسط العام | 1.47 | 0.472 | قليلة | | 2.67 | 0.257 | كبيرة | |

يتبين من الجدول رقم (٦) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور تقويم العملية التدريسية قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٤٧)، وفي المقابل كانت موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور تقويم العملية التدريسية، وبلغ المتوسط العام (٢,٦٧)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة " أسمح للآخرين (زميلات، مشرفة، منسقة) بتقييم أدائي" بمتوسط (٢,٨٩) بعد أن كانت في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وقد يُعزى ذلك لزيادة وعي المدربات بأهمية التقييم المستمر بعد التحاقهن بالبرنامج التدريبي وبعد ممارساتهن للتأمل في أدائهن، مما فتح آفاقًا متعددة لديهن وازداد لديهن تقبل النقد واحترام الرأي الآخر، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة " أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الطالبات لأدائي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف" بمتوسط (٢,١٧)، مما يعني أنَّ درجة الموافقة متوسطة في التقييم البعدي، وقد يُعزى ذلك لضيق وقت المحاضرة، مما لا يسمح بتقييم الطالبات لأداء المدربات، وهذا يتفق مع دراسة الزايد (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في وعي المعلمات بالممارسات الصفية، ودراسة العياصرة وآخرون (٢٠١٨) التي كشفت أثر الممارسة التأملية في تحسُّن أداء المعلمات التدريسي وتطوره، ويتفق أيضاً مع دراسة السيابية (٢٠١٨) التي أوضحت فاعلية وأهمية البرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: ما فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية على تحسين التعامل مع لدى أستاذات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

يبين الجدول رقم (٧) استجابات مفردات عينة الدراسة على مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمحور مهارة التعامل مع الطالبات.

**جدول (٧): وجهة نظر مفردات عينة الدراسة في التقييم الذاتي القبلي والبعدي حول التعامل مع الطالبات**

| م | العبارة | القبلي | | | | البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
| 1 | أشجع الطالبات على احترام الرأي في القضايا المطروحة بالدرس. | 1.07 | 0.262 | قليلة | 4 | 2.89 | 0.315 | كبيرة | 1 م |
| 2 | أحرص على تفهم حاجات الطالبات النفسية والتعامل معها بحكمة. | 1.25 | 0.441 | قليلة | 2 | 2.71 | 0.460 | كبيرة | 4 |
| 3 | أحرص على إكساب الطالبات اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون. | 1.17 | 0.475 | قليلة | 3 | 2.89 | 0.315 | كبيرة | 1م |
| 4 | أُعزِّز قدرة الطالبات على التقويم الذاتي. | 1.28 | 0.534 | قليلة | 1 | 2.85 | 0.356 | كبيرة | 3 |
| المتوسط العام | | 1.19 | 0.307 | قليلة | | 2.83 | 0.290 | كبيرة | |

يتبين من جدول (٧) أنَّ درجة الموافقة على عبارات محور التعامل مع الطالبات قليلة في التقييم الذاتي القبلي؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,١٩). وفي المقابل موافقة مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة في التقييم الذاتي البعدي، مما يعني وجود فاعلية لبرنامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في محور التعامل مع الطالبات، وبلغ المتوسط العام (٢,٨٣)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارتان "أشجع الطالبات على احترام الرأي في القضايا

المطروحة بالدرس"، و"أحرص على إكساب الطالبات اتجاهات وقيم ومشاعر متبادلة من الاحترام والتعاون" بمتوسط (٢,٨٩) بعد أن كانتا في المرتبة الأخيرة في التقييم الذاتي القبلي، وقد يُعزى ذلك لإدراك الأستاذات أهمية القيم والمشاعر والاتجاهات وضرورة احترام الرأي في كل موضوع، وذلك بعد التحاقهن بالبرنامج التدريبي وممارساتهن للتأمل في أدائهن، وهذا يتفق مع دراسة بيزوتو Pizzuto (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس أصبحوا يستخدمون طرق التدريس التأملية في الاستجابة لاحتياجات الطلاب العاطفية، ويتفق أيضاً مع دراسة الفارسية (٢٠١٥) التي أوضحت فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى المعلمات.

ثم يوضح الجدول (٨) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقييم الذاتي القبلي والبعدي لمهارات مدربات قسم العلوم الأساسية الذاتي في التخطيط، وتنفيذ التدريس، وتقويم العملية التدريسية، والتعامل مع الطالبات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي، وتتضح النتائج في جدول (٨).

**جدول (٨): نتائج اختبار ت (T) لبيان الفروق بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي للمحاور**

| المحور | المقياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | القبلي | 1.41 | 0.363 | 27 | - 11.07 | 0.00* |
| | البعدي | 2.64 | 0.301 | | | |
| تنفيذ التدريس | القبلي | 1.61 | 0.364 | 27 | - 7.68 | 0.00* |
| | البعدي | 2.54 | 0.306 | | | |
| تقويم العملية التدريسية | القبلي | 1.47 | 0.472 | 27 | - 9.50 | 0.00* |
| | البعدي | 2.67 | 0.257 | | | |
| التعامل مع الطالبات | القبلي | 1.19 | 0.307 | 27 | - 15.79 | 0.00* |
| | البعدي | 2.83 | 0.290 | | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٨) ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس التقييم الذاتي القبلي والبعدي في كلِّ المحاور (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم العملية التدريسية، التعامل مع الطالبات) لصالح التقييم البعدي، وهذا ما يوضح أن البرنامج التدريبي الذي قدم للمتدربات يعمل على رفع مستويات التفكير التأملي عند مستويي التأمل الناقد والتأمل الذاتي؛ حيث إن أنشطة البرنامج التدريبي تسعى للارتقاء بالمتدربات نحو مستويات التفكير العليا. وهذا ما تبين من نتائج إجابة السؤال الرئيس الأول الذي أظهر وجود فاعلية واضحة في تحسُّن الأداء للأستاذات لكلِّ المحاور الأربعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العياصرة (٢٠١٨)، والقرشي (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات التربية الإسلامية، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

**توصيات الدراسة:**

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

- تطبيق البرنامج التدريبي بصورةٍ دورية للأستاذات في عمادة السنة الأولى المشتركة.
- تطبيق برامج الممارسة التأملية على مهارات الأستاذات في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية وفي التعامل مع الطالبات.
- حثّ المدربات في عمادة السنة الأولى المشتركة على تطبيق الممارسة التأملية لتحسين مهاراتهن التدريسية.
- إضافة أدوات أخرى لقياس أثر البرنامج التدريبي على أداء المدربات الأكاديمي بعمادة السنة الأولى المشتركة مثل الكتابات التأملية.
- الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تم إعداده، وبناء برامج تدريبية مشابهة لتطوير الأداء التدريسي للأستاذات في عمادة السنة الأولى المشتركة من خلال الممارسة التأملية.
- إدراج مذكرة التأمل في المواقف التعليمية التعلمية ضمن برامج الإنماء المهني للأستاذات في أثناء الخدمة؛ للارتقاء بأدائهن التدريسي.

**مقترحات الدراسة:**

تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات والبحوث المستقبلية الآتية:

- الصعوبات التي تواجه مدربات عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في تطبيق الممارسة التأملية وكيفية التغلب عليها.
- أثر الممارسة التأملية في زيادة تحصيل الطالبات بقسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.
- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو الممارسات التأملية ودورها في تعزيز دافعية طلابهم.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو سليم، إيمان محمد. (٢٠١٦). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (٢)، ٢٩٩- ٣٢٢.

أبو قحوص، خالد. (٢٠١٧). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١ (١)، ٣٩-٦٥.

ارينداز، ريتشارد وكليتشر، آن. (٢٠١٥). التدريس من أجل تعلُّم الطلاب: كن معلمًا متميزًا. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

دانيلسون، شارلوتي. (٢٠٠١). مهنة التدريس: ممارستها وتعزيزها، (عبد العزيز العمر، مترجم)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

رواقة، غازي، ومحمود، يوسف، والشبيلي، عبد الله (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق، ٢١ (٢)، ١٣١- ١٥٨.

الزايد، زينب بنت عبد الله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلُّم المهنية في تعلُّم معلمات المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦٢)، ٥٥- ٧٩.

الزغول، سخاء جمعة. (٢٠١٦). مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

السيابية، وداد بنت أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، ص ص ١٠٣-١٣٢.

عبد العال، سحر محمود. سليمان، يحي عطية. (٢٠١٦) برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملي لدى الطالب . معلم شعبة الدراسات الاجتماعية مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٧٧) ٢٢٧ - ٢٤٨.

عبيدات، لميا. (٢٠١٧). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٣١ (١٢)، ٢٢٧٥- ٢٣٠٠.

العساف، صالح. (٢٠١٣). المدخل إلى العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عمادة السنة الأولى المشتركة. (٢٠١٧). الخطة الإستراتيجية: خطة عمل. الرياض: جامعة الملك سعود.

عمادة تطوير المهارات. (٢٠٠٩). دليل الأستاذ الجامعي. جامعة الملك سعود. الرياض.

العياصرة، محمد عبد الكريم، والفارسي، عائشة ناصر، ومحمد، عبدالمجيد عبدالكريم. (٢٠١٨). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٢ (١٢٨)، ١٣٥– ١٨١.

الفارسية، عائشة بنت ناصر. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

القرشي، غادة محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تطوير مهارات الإدارة الصفية لمعلمات رياض الأطفال بجدة. مجلة كلية التربية ببنها، المجلد الأول، العدد (١٣٣)، ص ص ١– ٤٢.

هيندريكس، تشير. (٢٠١٤). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي: منحى ممارسة تأملية. (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب.

## ترجمة المراجع العربية:

Abu Qahous, Khaled. (2017). The relationship of reflective thinking with the teaching performance of student teachers majoring in science and mathematics. International Journal of Educational Research, UAE University, 41 (1), 39-65.

Abu Salim, Iman Muhammad. (2016). The impact of the reflective practice of the university professor on improving his teaching performance. Specialized International Educational Journal, Dar Simat for Studies, and Research, 5 (2), 299-322.

Al-Assaf, Saleh. (2013). Introduction to behavioral sciences, Riyadh, Dar Al-Zahraa for publication and distribution.

Al-Ayasra, Muhammad Abdul-Karim, Al-Farsi, Aisha Nasser, and Muhammad, Abdul-Majid Abdul-Karim. (2018). The impact of reflective practice on developing the teaching performance of female Islamic education teachers in the Sultanate of Oman. Educational Journal, Kuwait University, Academic Publishing Council, 32 (128), 135-181.

Al-Laqani, Ahmed and Al-Jamal, Ali. (2003). Glossary of educational terms defined in curricula and teaching methods, Cairo: World of Books.

Al-Zaghoul, Juma's generosity. (2016). The level of teachers' reflective practices and their relationship to their professional competence in teaching. [Unpublished master's thesis], College of Graduate Studies, The Hashemite University.

Al-Zayed, Zainab bint Abdullah. (2018). The effect of reflective practice in professional learning communities on the learning of female secondary school

teachers. The message of education and psychology, King Saud University, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, (62), 55-79.
Arends, Richard and Kletcher, Ann. (2015). Teaching for Student Learning: Become an Outstanding Teacher. Riyadh: King Saud University House.
Danielson, Charlotte. (2001). The Teaching Profession: Its Practice and Promotion, (Abdulaziz Al-Omar, Translator), Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
Deanship of Skills Development. (2009). University Professor Handbook. King Saud University. Riyadh.
Deanship of the Common First Year. (2017). Strategic plan: an action plan. Riyadh: King Saud University.
Hendricks, Cert. (2014). Improving Schools Through Action Research: A Reflective Practice Approach. (Translation: Dhahran National Schools). Dammam: Dar Al-Kitab.
Obeidat, Lamia. (2017). The reality of reflective practices and their impact on achievement motivation among basic stage teachers in Irbid Governorate. An-Najah University Journal for Research, Human Sciences, 31 (12), 2275-2300.
Osterman, Karen, and Kottkamp, Robert. (2002). Reflective practice for educators. (Mounir Al-Hourani, translator), Al-Ain: University Book House.
Rawaqa, Ghazi, Mahmoud, Youssef, and Al-Shubaily, Abdullah (2005). Evaluation of the teaching performance of newly graduated teachers from the Colleges of Education for male and female teachers in the Sultanate of Oman, Damascus University Journal, 21 (2), 131-158.

## المراجع الأجنبية:

Asikhia, O. A. (2010). Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun State secondary schools [Nigeria]: Implications for counseling for national development. European Journal of Social Sciences, 13(2), 229-242.
Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and Teacher Education, (27) 1, 10-120. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. Smith & M. Hitt (Eds.) Great Minds in Management (9-35). Oxford: Oxford University Press.
Bolton, G. (2010). Reflective practice: writing and professional development (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications
Brink, T. L. (2017). Research Methods for Psychology. San Bernardino: Community College District.
Brookfield, S. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Cappelletti, G. & Sajon, M. P. (2022). The reflective processes of principals as an engine of school change. Reflective Practice, 23(2), 246-257 https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2014310

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. Issues in Educational Research, 25 (2), 260- 275.

Farrell, T. S. (2013). Reflective Teaching. TESOL International Association. Alexandria, VA.

Farrell. T. & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19 (5) 594 –610. https://doi.org/10.1177%2F1362168814541722

Furtado, L. & Anderson D. (2012). The reflective teacher leader: An action research model. Journal of School Leadership, 22(3), 513- 568. https://doi.org/10.1177%2F105268461202200305

Gallego, M. (2014). Professional development of graduate teaching assistants in faculty-like positions: Fostering reflective practices through reflective teaching journals. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14 (2), 96 –110. https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4218

Giaimo-Ballard, D., & Hyatt, D. L. (2012). Reflection-in-action teaching strategies used by faculty to enhance teaching and learning. Networks: An Online Journal for Teacher Research, 14(2), 400-400.

Jarvis, P. (1992). Reflective practice and nursing. Nurse Education Today, 12 (3) 174-181. https://doi.org/10.1016/0260-6917(92)90059-W

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments In C. M. Reigeluth (Ed), Instructional Theories and Models (2nd ed).

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and teacher education, 22(8), 1020-1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022

Lakshmi, B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 15 (4), 189- 204. https://doi.org/10.17718/tojde.21757

Levine, A. (2005). Educating school leaders. New York: Columbia University.

Loughran, J. (2005). Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling. London: Falmer Press.

Maksimović, J. & Osmanović, J. (2019). Perspective of cognitive thinking and reflective teaching practice. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 7 (2), 1- 10.

Moon, J. (2004). AH and book of Reflective and Experiential Learning Theory and practice. New York: Rout ledge Falmer.

Olani, A. (2009). Predicting First Year University Students' Academic Success. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (3), 1053- 1072.

Pacheco, A. Q. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 5, 1-19.

Pizzuto, D. (2018). Contemplative Practices in Higher Education: Examining Faculty Perspectives. [Unpublished doctoral theses], Department of Education Leadership- Management and Policy, Seton Hall University.

Richards, J. C. (1991). Towards Reflective Teaching. The Teacher Trainer, 5(3).

Schon, D. A. (2017). The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action. London: Routledge.

York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. & Montie, J. (2016). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators. (3rd ed.). California: Corwin

Zwozdiak-Myers, P. (2012). The Teacher's Reflective Practice Handbook. Routledge.

# دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

# Role of the Educational Endowment in contributing to achieving financial sustainability in emerging Saudi Universities from Academic Leaders point of view

إعداد


**د. عمير بن يتيم العنزي**

أستاذ القيادة التربوية المشارك

بجامعة الحدود الشمالية

**Dr. Omeir Yetaim Alenezi**

Associate Professor of Educational Leadership

At Northern Border University



DOI:10.36046/2162-000-017-002

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٢٧ م

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ومعوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي منهجا، والاستبانة كأداة لها، تكون مجتمع الدراسة من القيادات العليا، أعضاء مجلس الجامعة (وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات والعمادات المساندة) بأربع جامعات سعودية ناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران) والبالغ عددهم (١٠٨)، وتكونت عينتها من (٨٤) منهم. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج حيث جاء دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة بدرجة ضعيفة جدا، وجود معوقات بدرجة كبيرة لإمكانية مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة من أهمها عدم إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة بأفكارهم حول كيفية استقطاب الواقفين لدعم الاستدامة المالية للجامعات الناشئة. عدم نشر ثقافة الوقف التعليمي بين أفراد المجتمع. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي بالمساهمة في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة بين جامعتي الحدود الشمالية وحفر الباطن ولصالح جامعة حفر الباطن.

**الكلمات المفتاحية:** الوقف التعليمي – الاستدامة المالية – الجامعات الناشئة.

## Abstract

The current study aimed to identify the reality and obstacles of the role of the educational endowment in contributing to the financial sustainability of emerging Saudi universities. The study used the descriptive correlational approach as its approach, and the questionnaire as its tool, and its population consisted of The study population consisted of senior leaders, members of the university council (university vice-rectors, deans of colleges and supporting deanships) in four emerging Saudi universities (Northern Borders, Hafar Al-Batin, Shaqra, Najran) and they numbered (108), and its sample consisted of (84) of them. The study reached a set of results, where the role of the educational endowment in contributing to achieving financial sustainability in emerging universities came to a very weak degree, there are obstacles in big degree for possibility of the educational endowment contributing to achieving financial sustainability in emerging universities One of the most important of these is not giving faculty members the opportunity to contribute their ideas on how to attract endowers to support the financial sustainability of emerging universities, not publishing the culture of educational endowment among members of society . It also showed that there were no statistically significant differences due to the university between the responses of the study sample about the reality of the role of the educational endowment in contributing to achieving financial sustainability in emerging universities. There are statistically significant differences due to the university between the responses of the study sample about the obstacles to the role of the educational endowment in contributing to achieving financial sustainability in the emerging universities between the Northern Borders and Hafar Al-Batin Universities in favor of the University of Hafar Al-Batin.

**Keywords:** educational endowment-financial sustainability-emerging universities.

## المقدمة

تعتبر الأوقاف التعليمية ضرورة للمؤسسات التعليمية بكافة أنواعها وأشكالها ومنها الجامعات، حيث تساعد في توفير تعليم ذي جودة أعلى، كما تسهم في توسيع نطاقه لأن الاستثمار في الأوقاف التعليمية هو استثمار مستقبلي طويل الأجل، حيث توفر تدفقًا ثابتًا للدخل يمكن استخدامه لتغطية تكاليف التعليم وتمويل البحث والتطوير.

ولم يكن الوقف التعليمي ظاهرة اجتماعية واقتصادية طارئة على المجتمع السعودي، لأن للوقف على الحركة العلمية وروادها في التاريخ السعودي جذورًا ممتدة وعريقة في اقتصاده ومناخه الاجتماعي، لأنه ساهم في توفير الأمن المادي لطلبة العلم ومؤسسات الثقافة والعمل على وجود حركة علمية رائدة في مجتمع ما قبل النفط في المملكة العربية السعودية (الغانمي والنغيمشي، ٢٠٢٢، ٥٢٥).

والوقف التعليمي شكل من أشكال الوقف والتي تعمل على استقبال التبرعات أو الأوقاف النقدية والعينية واستثمارها في الجانب العلمي (تمويل الأبحاث العلمية، وتدريب المعلمين ومساعدة الطلبة، دعم المشاريع البحثية ... وغير ذلك فيما يتعلق بالتعليم (منادي، ٢٠١٨، ٩٨).

ولذلك يرى سلامة (٢٠١١) أن هناك علاقة طردية بين الوقف والتعليم؛ فإذا تطور الوقف تقدم التعليم، وإذا ضعف دعم الوقف ضعف مستوى التعليم، ولذلك فهناك حاجة في الوقت الحاضر إلى دور أكبر للوقف في تمويل مشروعات البحث العلمي، والتطوير التقني، ومتطلبات الاستثمار في المعرفة.

كما تظهر ضرورة الأوقاف التعليمية بسعي الجامعات إلى تحقيق الاستدامة المالية بحيث أصبحت قضية توفير التمويل اللازم على المدى الطويل قضية مهمة ومطروحة على أجندة أعمال الجامعات حيث تسعى إلى تحقيق وضع مالي إيجابي مع ضمان الحفاظ عليه بشكل مستدام مستقبلاً من خلال أنشطتها وممارساتها الداخلية والخارجية التطويرية والاستثمارية في مختلف الجوانب بما يمكنها من الاستمرارية في تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية ويعزز من قدرتها على تحقيق التميز والمنافسة (عيسى وحسين، ٢٠١٩).

ولكي تحقق الجامعات الاستدامة المالية فإن ذلك يقوم على مجموعة من الركائز الأساسية والتي تتضمن التخطيط الاستراتيجي المالي، وتنويع مصادر الدخل، واتباع سياسات إدارية ومالية فعالة، وتوليد الدخل الخاص من خلال مصادر التمويل المتاحة حكومية كانت أو غير حكومية (Williams ,2014,9).

كما تتطلب الاستدامة المالية التخطيط طويل المدى من قبل الجامعات الأمر الذي يساعد في إيجاد الموارد المالية والحفاظ عليها، من خلال الدخل الذي يمكن الحصول عليه من الموارد الذاتية للجامعة، والصناديق الاستثمارية، وكذلك القيادة المالية السليمة والعلاقات العامة والاستثمار في الأصول المادية وغير المادية (Ng'ang'a ,2016,18).

يظهر مما سبق أنه بجانب دعم الدول للاستدامة المالية للجامعات بصفة عامة وضرورة استمرارية هذا الدعم؛ لضمان الاستقرار المالي، فإن الجامعة يجب أن تمضي قدما بالتوازي مع جهود الدولة في ثلاثة مسارات أو طرق لتحقيق الاستدامة المالية تتعلق الأولى منها بتطوير مجموعة من الآليات و/ أو المسارات، ذات الصلة في جوهرها بتقديم أعمال التعليم والبحوث والخدمات بطرق مبتكرة. بينما تتعلق الثانية باستغلال الفرص التجارية في الأنشطة المرتبطة بالجامعة لتوليد الدخل مثل: السكن والمطاعم والمرافق، والمكتبات، وما إلى ذلك. وأخير إنشاء هياكل وبنية أساسية لدعم مبادرات جمع الأموال واشراك المانحين المحتملين، وجذب التمويل، وإنشاء الصناديق الوقفية (Tewarie,2011,4).

وإذا كانت مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية هام للجامعات بصفة عامة فإنه يكون أكثر أهمية للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية لأنها قد انتشرت في كل منطقة وذلك لتحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة لهذه المناطق وتعزيز اقتصادها وبناء ميزة تنافسية لكل منها (المطلق، ٢٠١٧، ٢٦٥)، كما تلعب هذه الجامعات دورا مكملا لدور الجامعات الكبرى، حيث أنها أكثر قدرة على خدمة احتياجات المجتمعات المحلية، كما أن جهودها تعد واعدة في إحداث التطوير في منظومة التعليم الجامعي من خلال سعيها لتقديم مفاهيم وأساليب جديدة في مجال العمل الجامعي والأكاديمي(رزة، ٢٠٢٢، ٩).

يظهر مما سبق إمكانية مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة الأمر الذي يمكن أن ينعكس على قيامها بتحقيق أهدافها والقيام بدورها في مجال التنمية بالمملكة العربية السعودية.

**مشكلة الدراسة:**

تعاني الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية الكثير من الصعوبات والتحديات (إدارية وأكاديمية، ضعف في الجانب البحثي، ضعف في مجال خدمة المجتمع، تحديات مالية وتمويلية) بحكم حداثة تجربتها، وكذلك التغيرات المحلية والعالمية المتسارعة، كما أن الدور الذي تقوم به الجامعات الناشئة في تحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية ما زال محدودا (العردان، ٢٠٢٠، ٧٠).

كما تعاني هذه الجامعات من وجود فجوة بين ما تحتاج إليه كل جامعة، وبين ما يمكن أن تنفذه، كما أن هناك ضعفا في العلاقة بين الجامعات الناشئة ومؤسسات المجتمع المحلي (العتيبي، ٢٠٢١، ٤١٣). ولذلك فإن من ينظر لمعظم هذه الجامعات ويقارنها بمتطلبات المرحلة الحالية التي تتطلب الكثير من الكفاءة والفاعلية، والإسهام الفاعل في التنمية من خلال جودة المنتج التعليمي والبحثي يجد أنها مازالت تعيش تفاصيل البدايات على الرغم من مرور سنوات عديدة على إنشائها (الروقي، ٢٠٢٢). كل ما سبق يشكل معوقات يمكن أن تواجه دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة.

كما أشارت الدراسات السابقة (العمري، ٢٠١٩؛ غانم، ٢٠١٩؛ عيسى وحسين، ٢٠١٩؛ جمعة، ٢٠٢٠؛ العلوني،٢٠٢١؛ مرداد، ٢٠٢١؛ أبو شعبان، ٢٠٢٢؛ يغمور وسفر، ٢٠٢٢؛) إلى أهمية وضرورة البحث عن مصادر تمويل بجانب التمويل الحكومي لتحقيق الاستدامة المالية للجامعات.

يأتي ذلك متزامنا مع ما رصدته دراسة (عبد الواحد، الزهراني،٢٠٢١، ٤٥) من أنه بمراجعة ما يخصص للجامعات الناشئة من ميزانية خلال السنوات السابقة تم رصد تناقص الميزانية الحكومية، وأن ذلك يعد توجه عام بالسياسات تجاه التمويل الجامعي. يأتي كل ذلك مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالقطاع غير الربحي على نحو عام، والقطاع الوقفي على نحو خاص

والذي يمثل حجر الزاوية في القطاع غير الربحي للوصول إلى اقتصاد مزدهر ومجتمع حيوي ووطن طموح.

كما لاحظ الباحث ضعف دور الوقف التعليمي بصفة عامة في الجامعات الناشئة، على الرغم من توجه الدولة نحو منح الجامعات الاستقلالية الكاملة والتي تتضمن الاستقلالية المالية، الأمر الذي لا يمكن تفسيره إلا بوجود معوقات تواجه الوقف التعليمي بالجامعات الناشئة بصفة عامة، ودوره في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات بصفة عامة والناشئة بصفة خاصة وهو الأمر الذي أكدته نتائج الدراسات السابقة مثل ( الأشرم، ٢٠١٨؛ التويجري، ٢٠٢٠؛ Maposa,et al.,2021) والتي توصلت في نتائجها النهائية إلى وجود معوقات بدرجة مختلفة لإمكانية مساهمة الوقف التعليمي في تمويل الجامعات.

يتضح مما سبق أنه على الرغم من أهمية وإمكانية مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية للجامعات الناشئة إلا أنه هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه هذا الدور، كما لم يعثر الباحث على دراسة تناولت معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، الأمر الذي يظهر معه وجود فجوة بحثية يجب تناولها بالبحث والدراسة، وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف على معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

**أسئلة الدراسة:**

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة يعزى لـ (الجامعة)؟

٣- ما معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة يعزى لـ (الجامعة)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة، وكذلك تحديد أهم معوقات قيام الوقف التعليمي بدوره في تحقيق الاستدامة المالية بتلك الجامعات، وكذلك تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجامعة.

**أهمية الدراسة:**

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

**الأهمية النظرية:**

١- يمكن أن تساهم الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول الوقف التعليم والاستدامة المالية بفتح المجال أمام باحثين أخرين لتناول الموضوع من زاوية مختلفة.

٢- التوجه المتزايد نحو البحث عن مصادر تمويل بديلة للتمويل الحكومي لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات وخصوصا الناشئة منها.

٣- أهمية الدور الذي يمكن أن تساعد به الأوقاف التعليمية في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة.

**الأهمية التطبيقية:**

١- تقدم الدراسة أداة مقننة لتحديد واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات.

٢- تفيد نتائج الدراسة صانعي القرار ومتخذيه في الجامعات فيما يتعلق بتحديد دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات حتى يمكن التأكيد على جوانب القوة والعمل على تلافي جوانب الضعف في هذا الدور.

٣- تكشف الدراسة القناع عن معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة.

٤- يمكن من خلال نتائج الدراسة فيما يتعلق بمعوقات تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات التعرف على هذه المعوقات والعمل على تلافيها في محاولة لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات.

**حدود الدراسة:**

تم إجراء الدراسة وفقا للحدود التالية.

**الحدود الموضوعية:** واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، معوقات دور الوقف التعليمي بالمساهمة في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة.

**الحدود البشرية:** مجموعة من القيادات الأكاديمية (وكلاء الجامعات، عمداء الكليات والعمادات المساندة)، وقد تم اختيارهم لأنهم قيادات الجامعات ولديهم رؤية واضحة يمكنهم تقديمها حول دور الوقف التعليمي ومعوقاته في جامعاتهم.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة بجامعات (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران).

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**الوقف التعليمي:**

يعرف الوقف التعليمي بأنه" "حبس الأصل وتسبيل الثمرة في كلّ ما يخدم العلم والتعليم، وهذا الأصل أو الأصول التي تُحبس على منفعة العلم والتَّعليم؛ وتُصرفُ إلى الجهات الموقوف عليها، تشمل أبوابا كثيرةً من المصارف، منها ذوات الصلة بالعلم، ومنها ذوات الصلة بالمعلّم، ومنها ذوات الصلة بطلاب العلم، ومنها ذوات الصلة بمتطلبات التعليم ووسائله، وهذه المصارف متجددة ومتغيرة حسب الأزمان والأماكن والأحوال (الشريف، ٢٠٢١، ٧٨).

ويعرف الوقف التعليمي بالنسبة للجامعات بأنه" ما يرصده راغب في فعل الخير من أموال أو ما في معناها من أصول ثابتة أو منقولة للإنفاق على مجال محدد أو مطلق فيما يتعلق بالعملية التعليمية أو البحثية بجامعة أو أكثر" (عبد الفتاح، ٢٠١٩، ٨).

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيا بأنه واقع ما يساهم به الوقف التعليمي في الإنفاق على الأنشطة المختلفة بالجامعات الناشئة، ويتم تحديده من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة المعدة لذلك.

**الاستدامة المالية:**

تعرف الاستدامة المالية بأنها استراتيجية تعالج مشكلة ضعف قدرة الحكومات على توفير الأموال اللازمة لتغطية احتياجات المؤسسة الجامعية كاملة، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والبحثية والاقتصادية بشكل دائم (جمعة، ٢٠٢٠، ٦٩).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها استراتيجية يمكن من خلالها الحفاظ على القدرة المالية للجامعات وذلك لمساعدتها على القيام بوظائفها المختلفة دونما تأثر بالتغيرات والمشكلات التي تواجهها مثل عدم ثبات التمويل الحكومي، والزيادة المطردة في عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم الجامعي، والرغبة في تقديم تعليم عالي ذو جودة مرتفعة.

**الجامعات الناشئة:**

تعرف الجامعات الناشئة بأنها" جميع الجامعات السعودية الحكومية التي أنشأت حديثا بعد أن كانت فرعا لإحدى الجامعات الرئيسية في المملكة العربية السعودية، وتم لتصبح جامعة مستقلة تتمتع باستقلال مالي وإداري، وهي الجامعات التي صدر مرسوم ملكي بتأسيسها بدء من عام ١٤٢٦ هـ، وتشرف عليها وزارة التعليم تنظيميا" (خديجة، الزهراني، ٢٠٢١، ٢١٢-٣١٣).

كما تعرف الجامعات الناشئة بأنها" الجامعات السعودية التي تأسست بعد عام ٢٠٠٥ م، ومازالت هذه الجامعات تعمل على استكمال البنية التحتية والموارد البشرية وتسعى لاستقطاب وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها والعمل على الاحتفاظ بهم لتحقيق أهدافها" (رزة،٢٠٢٢، ٦).

## الإطار النظري

### أولا الوقف التعليمي:

يعتبر الوقف التعليمي أحد أهم الركائز الأساسية في استراتيجيات تطوير التعليم بشكل عام والجامعات بصورة خاصة، ولذا فإن الجامعات الغربية تعتمد على مصادر خيرية منها الأوقاف، لأن خريجي هذه الجامعات يشكلون أحد مصادر تمويلها عبر تبرعاتهم السنوية للجامعات التي تخرجوا منها، وهي تجسيد رائع للولاء والوفاء (السلامة، ٢٠١٥).

يعرف الوقف التعليمي بأنه " الوقف الخيري الذي تستخدم أصوله أو إيراداتها كمصدر لتمويل التعليم" (السالم والمنقاش،٢٨٤،٢٠١٨).

وترى نصير والإبراهيم (٢٠١٨) أن الاهتمام بالوقف الجامعي لا يعني تحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات دينية، بل يعني اعتبار الوقف قطاعًا اقتصاديًا ثالثًا موازيًا للقطاعين العام والخاص، كما يعني إيجاد قطاع إضافي لا يشكل عبئا جديدًا على ميزانية الحكومة، وانما قطاع يفتح أفقًا جديدًا للعملية التربوية التعليمية.

حدد تقرير (American Council on Education 2021,13) الفوائد التي تعود على المجتمع من الوقف التعليمي فيما يلي:

- تسمح الأوقاف للمؤسسات بتقديم قيمة أكبر وتحقيق مستويات أعلى من الجودة.
- الدعم الموثوق طويل الأجل من خلال الوقف يمكن المؤسسات من زيادة المساعدة الطلابية الالتزامات تجاه كبار أعضاء هيئة التدريس، والبدء في البحوث الرائدة، وتطوير برامج تعليمية أقوى، والاستثمار في التقنيات الجديدة، والحفاظ على المكتبات والمختبرات والأصول المادية الأخرى.
- حتى في الأوقات المالية الصعبة، يمكن للأوقاف أن تدعم التدريس والبحث في المؤسسات وأن تسمح بذلك لهم لتقديم الدعم الأساسي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تسمح الأوقاف أيضًا للمؤسسات بالانخراط في تخطيط طويل المدى مع الثقة في الحصول على الموارد المالية اللازمة لإكمال المشروعات المخطط لها.

• في السنة المالية ٢٠٢٠، أنفقت المؤسسات ٤٨ % من عوائد الوقف على المساعدة المالية للطلاب، و١٧ % عليها البرامج الأكاديمية، و١١ %على وظائف هيئة التدريس الوقفية، و٧ % في عمليات الحرم الجامعي، و١٧ % لأغراض أخرى.

كما يرى منادي (٢٠١٨، ٩٨) أن الوقف التعليمي يمكن أن يساعد في توفير الدعم لبرامج وأنشطة الجامعات، بما في ذلك المساعدات المالية لطلبة الجامعات، وطلبة الدراسات العليا، والطلبة المهنيين، والمقاعد الممنوحة، والبحوث الجامعية، والمراكز الأكاديمية، وبرامج تأهيل الطالب، ومقتنيات المكتبة، كما تعتبر تمويلات الوقف حاسمة لتحقيق النجاح على الأمد البعيد للبحوث الأكاديمية التعليمية ومبادرات تأهيل الطلبة الجامعيين.

يظهر مما سبق أن الوقف التعليمي يمكن أن يقوم بمجموعة متنوعة من الأدوار لعل من أهمها دوره في أوقات الأزمات المالية مثل تقلص الدعم الحكومي مثلا حيث يكون لدى الجامعة مصادر تمويلية يمكنها الاعتماد عليها والاستمرار في تقديم خدماتها بشكل طبيعي، الأمر الذي يمكن معه اعتبار الوقف التعليمي رافدا ماليا بجانب القطاعين الحكومي والخاص والتي تسهم جميعها في توفير وتقديم الخدمات التعليمية على المستوى الجامعي كل حسب أهدافه وطريقته.

ويحاول الوقف التعليمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف حددتها دراسة العلوني (٢٠٢١، ٢١٨) في تعزيز موارد الجامعة الذاتية لتحفيز الإبداع والتميز على كافة الأصعدة. تمويل برامج البحث والتطوير التقني بما يخدم البشرية، ويعزز اقتصاديات المعرفة لتحقيق التنمية المستدامة للوطن. استقطاب وتحفيز الباحثين والمبدعين، والموهوبين، والمتميزين، ورعايتهم. زيادة الاستفادة من موارد الجامعة البشرية والبنية التحتية والتجهيزات.

ويرى الباحث أن الوقف التعليمي يمكنه تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف بالنسبة للجامعات من أهمها دعم وتمويل الأبحاث التطبيقية والتي تقوم بدراسة وبحث مشكلات معينة في المجتمع المحلي لها وتقديم حلول لها بناء على دراسات علمية، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة في تطبيق هذه الحلول على أرض الواقع.

ويمكن للجامعات أن تقوم باستقطاب الأوقاف بطرق متعددة، يشير عبد الله (٢٠١١) إلى بعض منها مثل تقديم برامج متنوعة للوقف، حث خريجي الجامعة على التبرع من خلال التواصل

المستمر معهم عن طريق عقد اللقاءات والاحتفالات وغيرها، تطوير البرامج الأكاديمية لجذب الأوقاف وإعطاؤهم الثقة في الجامعة للقيام بالتبرع لها، الاعتماد على خبراء ماليين لإدارة الأموال الموقوفة وإعلاميين لبناء برامج فعالة لجمع الأوقاف، شفافية الجامعة مع الواقفين والمستفيدين.

وعلى الرغم من الدور الهام الذي يمكن أن تقوم به الأوقاف التعليمية في مساعدة الجامعات على القيام بوظائفها المختلفة والاستمرار فيها ورفع كفاءتها، فإن الأوقاف التعليمية بالنسبة للجامعات تواجهها بعض المعوقات منها ما حددته دراسة غانم (٢٠١٠) في كيفية إيجاد التلاقي بين أهداف الواقفين وأولويات الجامعة، عدم تقديم المحفزات والمكافآت المالية المناسبة للمسؤولين عن إدارة الوقف، غياب الدور الرقابي للمستفيدين من الوقف، عدم التواصل مع البيئة المحيطة بالجامعة، التهاون في تطبيق قواعد الانفاق المالي.

كما حددت دراسة الشلتوني (٢٠١١) بعضا من هذه المعوقات في ضعف الاهتمام بالثقافة الوقفية عامة والوقف التعليمي بصفة خاصة، ميل المتصدقين إلى الصدقة العاجلة والتي لا ترتب عليهم أية إجراءات أو تبعات، وجود بعض الأخطاء الإدارية والمالية في الجهات القائمة على الوقف، قلة الكوادر الملمة أو المبدعة في استثمار أموال الوقف وتنميتها، ضعف الإعلام الدعوي المتعلق بالوقف والصدقات والذي يبين للناس حاجات الجامعات وغيرها والتي يمكن سدها من خلال الوقف التعليمي.

كما أظهرت نتائج دراسة التويجري (٢٠٢٠) أن من أهم معوقات الوقف التعليمي عدم تخصيص أوقاف حكومية للجامعات، وعدم وجود أنظمة تضمن استقلالية أوقاف الجامعات، وعدم تخصيص جزء من الأوقاف الخيرية للجامعات، وعدم توجيه المسؤولية الاجتماعية في الكيانات الكبرى للعناية بالوقف على الجامعات، وضعف وعي وثقافة الواقفين تجاه الوقف على الجامعات.

ويرى الباحث أن المعوقات التي تواجه الوقف التعليمي بالجامعات الناشئة يمكن أن تكون بصورة أكبر منها في الجامعات القديمة حيث توجد هذه الجامعات في مناطق بعيدة نسبيا، وبعضها يكون به عدد قليل من المستثمرين ورجال الأعمال الذين يمكنهم المساهمة في الوقف التعليمي، كما أنه لا تتواجد في معظمها شركات كبرى يمكن أن تساهم في ذلك.

**ثانيا الاستدامة المالية للجامعات:**

يرى جمعة (٢٠٢٠، ٥٩) أن اعتماد الجامعات على التمويل الحكومي بشكل رئيس يضعف من قدرتها على تعزيز مصادر تمويلها، بما يحقق تكافؤ المخصصات المالية مع معدل التحاق الطلاب بها، بالإضافة إلى زيادة الرقابة الحكومية على النواحي الإدارية والمالية التي تحد من استقلالية الجامعة.

وتعرف الاستدامة المالية بأنها "قدرة الجامعة على الحفاظ على مصدر متنوع للإيرادات يمكنها من الاستمرار في تقديم خدمات عالية الجودة بغض النظر عن التغييرات في المصادر الأساسية للتمويل على مدى فترة زمنية قصيرة أو طويلة" (Tokpah,2016,9).

وتعرف بأنها "قدرة الجامعات على تنويع مواردها المالية واستدامتها من خلال مجموعة من المداخل والمشروعات الاستثمارية التي تضمن تحقيق رسالتها وغاياتها الاستراتيجية وتحسين وتطوير جودة نظمها الإدارية وبرامجها الأكاديمية وتدعيم ميزتها التنافسية" (يغمور وسفر، ٢٠٢٢، ٦٧٨).

يرى الباحث مما سبق أن الاعتماد على التمويل الحكومي بصفة كلية ليس هو الطريقة المثلى لتمويل الجامعات وتحقيق الاستدامة المالية بها حيث إن هذا التمويل عرضة للخفض من عام لأخر حسب ظروف الدول الاقتصادية وبرامجها وخططها التنموية، وبالتالي فهناك حاجة إلى وجود مصادر أخرى حتى تستمر الاستدامة المالية بالجامعات، ويبرز من بين هذه المصادر الوقف التعليمي.

وحددت دراسة أبوشعبان (٢٠٢٢، ٢٣-٢٤) بعد رجوعها لدراستي (Günther & Walkshäusl ,2022،Gleißner ؛Gerasimova&Redin,2015) مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات وغيرها من المؤسسات وهي:

التزام طويل الأجل: لتحقيق أهداف المؤسسة وتدبير الموارد اللازمة لذلك.

القيادة: إن التزام قيادة الجامعة بالسعي نحو تحقيق الاستدامة يجعل بقية العاملين بالجامعة بمختلف مستوياتهم الوظيفية يساهمون في هذا العمل.

استثمار الوقت والمال: الموارد ضرورية لتحقيق الاستدامة المالية فهناك تكاليف مباشرة وغير مباشرة وهناك تكاليف ثابتة وتكاليف متغيرة يجب أخذها بعين الاعتبار فمثلاً توليد الدخل مهم للجامعة ويحتاج إلى فريق كامل من لتغطية الأنشطة داخلها والحفاظ على مواردها.

خطة العمل: يجب اعتبار التحسين المستمر لأنشطة الجامعة والحفاظ على استدامتها المالية هدفًا دائمًا يعمل الجميع على تحقيقه.

فريق الإدارة الفعال: حيث لا يمكن لأي عمل أن يتم دون قائد لديه رؤية لتنفيذ الأنشطة المختلفة حتى إذا كان لديك أفضل خطة عمل في العالم، فإن السياق يتغير باستمرار وهناك حاجة إلى قائد وفريق عمل يتمتع برؤية وخبرة لتجنب العقبات على طول الطريق أو التعرف على الفرص الجديدة.

العمل الجماعي: إن الخطط التي تضعها الجامعة لتحقيق الاستدامة تتضمن تعاون العاملين في مجالات مختلفة فمن الضروري التدريب والتواصل فيما بينهم حيث إن وسائل الاتصال والتواصل بينهم وبين قيادات الجامعة تزيد من فرص الفهم والترابط وتمنح مشاركة العاملين ميزة لتطوير قدراتهم ومهاراتهم.

ويمر بناء الاستدامة المالية بالجامعات بمجموعة من الخطوات تم تحديدها في:

- فهم الاستدامة، وتهتم بمدى الوعي والفهم المشترك للاستدامة المالية بين فريق التخطيط.
- تقييم الحالة القائمة، بمعنى تعرف واقع تعامل الجامعة مع الاستدامة المالية.
- تحديد الأولويات، بالتركيز على المجالات ذات الأولوية في تحقيق الاستدامة من خلال النظر للبيئة الداخلية والخارجية.
- وضع رؤية للاستدامة: بمعنى تحديد التأثير المستقبلي المرجو تحقيقه من وراء الاستدامة.
- وضع الأهداف وتطوير المقاييس، التي تساهم في صنع القرارات، وتحديد كيفية التقييم.
- تطوير خطة التنفيذ، وهي تعبر عن الإرادة الحقيقية لتنفيذ الاستدامة وتحدد من يقوم بالعمل؟ ومتى؟ وغيرها من إجراءات التنفيذ (Penn States Sustainability Institute,2016).

وبعد القيام بتنفيذ خطوات الاستدامة المالية بالجامعة فإن هناك عوامل معينة تساعد الجامعة على تحقيقها تحددها دراسة يغمور وسفر (٢٠٢٢، ٦٨٣) فيما يلي:

– امتلاك الجامعة للمعرفة التسويقية: إذ لا يمكن الفصل بين الاستدامة المالية والتسويق، فلكي تكون الجامعة قادرة على استقطاب متبرعين أسخياء وتحتفظ بهم فإن عليها أن تمتلك مستوى مرتفع من المعرفة والقدرة التسويقية.

– توسيع الشراكات

– تعزيز الشراكة المجتمعية والقيادة: مما يوفر لها موردًا من الخبرات المتنوعة مع إحساس بالملكية للمجتمعات التي تخدمها.

– إظهار القيمة أو الأثر للممولين والداعمين

– التخطيط بالاستدامة.

وعلى الرغم من أهمية الاستدامة المالية في قيام الجامعات بوظائفها المختلفة إلا أنه تواجهها بعض التحديات والمعوقات حددتها دراسة الخوالدة (٢٠١٦، ٧٤) فيما يلي:

– ضعف التركيز على بعد المنافسة.

– غياب الأهداف المحددة التي تساهم في تحقيق الاستدامة.

– عدم وجود رؤية استراتيجية واضحة وبعيدة المدى لدى الإدارات الجامعية.

– سيطرة المركزية على معظم الأنظمة الإدارية في الجامعات.

– غياب الأسس التي ترتكز عليها الإدارة في التخطيط وتوجيه سلوك العاملين.

– ضعف التنسيق بين أهداف وقيم الجامعات وبين مستويات أداء وسلوك العاملين بها.

– ضعف القدرة على مواكبة التغيرات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

يظهر مما سبق أن تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات يستلزم وجود قيادة جامعية واعية طموحة تهدف إلى إحداث نقلة نوعية ببرامج ومخرجات الجامعة، مع وجود تخطيط للاستفادة من كافة المصادر لتحقيق دخل للجامعة للمساهمة مع التمويل الحكومي وذلك لأن عدد الطلبة

واحتياجات الجامعة في حالة من الزيادة التي تتطلب تدبير تمويل مناسب حتى تحافظ الجامعة على كفاءة مخرجاتها من الخريجين الذي يمتلكون المهارات المناسبة لسوق العمل.

**الدراسات السابقة:**

**أولا دراسات تناولت الوقف التعليمي:**

**دراسة (نصير والإبراهيم، ٢٠١٦):**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الوقف في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية، والسبل التي تؤدي إلى تفعيل الوقف التعليمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين والإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية وعددهم (٢٥٨)، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٤٠) فرداً. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لأثر متغيرات الدراسة (المركز الوظيفي، والجنس، والجامعة).

**دراسة (الأشرم، ٢٠١٩):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على وقفيات الجامعات الفلسطينية وبيان الصيغ الاستثمارية وكيفية استثمار أموال الوقف والمعوقات والمقترحات والحلول وتقديم استراتيجية تنموية لإمكانية استثمار الوقف التعليمي ومساهمته بتطبيقاته الحديثة في تمويل الجامعات والبحث العلمي في فلسطين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن، والمنهج الاستنباطي، كما تم إجراء العديد من المقابلات وجمع البيانات من بعض الجامعات الفلسطينية والجامعات الدولية التي تم دراسة تجربتها بالوقف التعليمي بالاعتماد على التقارير الإدارية والمالية للجامعات. توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها إمكانية تعدد صور التمويل بالوقف التعليمي نظرا لتطور الأدوات المالية وسبل الاستثمار. كما خلصت الدراسة لبناء استراتيجية لتمويل التعليم الجامعي في فلسطين، وقد تم تحديد أهم الأهداف الرئيسية وبناء الهيكلية الإدارية وكيفية استقطاب الوقف واستثماره بما يخدم تنمية وتطوير التعليم الجامعية وكذلك المعوقات التي تحول دون تفعيل نظام الوقف التعليمي، وأهم العقبات القانونية والإدارية والمؤسساتية.

**دراسة (التويجري، ٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الوقف في تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العربية والعالمية؛ بما في ذلك مصادر تمويله ومصارفه ومعوقاته ومقترحات تطويره، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج الوثائقي القائم على جمع المعلومات ثم تصنيفها وتنظيمها وتحليلها، وتكونت عينتها من(١٧٧) من مسؤولي أوقاف الجامعات السعودية والعاملين فيها والمهتمين بها ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود معلومة واضحة عن متوسط التمويل الوقفي للجامعات السعودية، وأن أهم مصادره: الأوقاف العقارية، والمنح والهبات، واستثمارات الأوقاف، والأوقاف الفردية، والأعيان الموقفة على العلاء وطلبة العلم. وأن أهم مصارفه: البحث العلمي، وكفالة الطلاب وسداد رسومهم الدراسية، وتوليد أوقاف جديدة، والاستثمار. وأن أهم معوقاته: عدم تخصيص أوقاف حكومية للجامعات، وعدم وجود أنظمة تضمن استقلالية أوقاف الجامعات، وعدم تخصيص جزء من الأوقاف الخيرية للجامعات، وعدم توجيه المسؤولية الاجتماعية في الكيانات الكبرى للعناية بالوقف على الجامعات، وضعف وعي وثقافة الواقفين تجاه الوقف على الجامعات.

**دراسة (Bulman,2021):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تأثير الأوقاف الخاصة بالكلية والجامعة على المساعدات المالية والقبول الانتقائي للطلاب والتركيب الاقتصادي والعرقي للطلاب الوافدين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل الوثائق، وقامت بتحليل بيانات نظام التعليم ما بعد الثانوي المتكامل (IPEDS) والرابطة الوطنية لمسؤولي الأعمال في الكليات والجامعات (NACUBO)، وركز التحليل على الكليات والجامعات الخاصة ذات الدخل الوقفي بين عامي ٢٠٠١ و ٢٠١٨ وقياس نتائجها بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠١٨، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن هناك أدلة على أن الكليات والجامعات التي تشهد عوائد أكبر من أوقافها تقدم مساعدة مؤسسية أكثر سخاء ، وتقلل من معدلات القبول ، وتقبل طلابا جدد ذوي معدلات أعلى ولكنها لا تستقبل عددا أكبر من الطلاب الوافدين، وتسجل نسبة أقل من الطلاب ذوي الدخل المنخفض والطلاب الملونين.

**دراسة (الشريف، ٢٠٢١):**

هدفت الدراسة إلى تقويم تجارب أوقاف ثلاث من الجامعات السعودية، وتحليل أهم نماذجها في إدارة استثمارات الأوقاف بما يشمل هياكلها التنظيمية والإدارية، وأساليبها الاستثمارية، وممارساتها العملية في توظيف الأموال الموقوفة، وتقارن الدراسة بين تجارب تلك الجامعات الثلاث من خلال مؤشرات للأداء، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتقويم سياسات الاستثمار التي اتبعتها إدارات الأوقاف في تلك الجامعات، واعتمدت الدراسة على أداة المقابلة لجمع البيانات الضرورية عن أوقاف الجامعات؛ حيث وضعت مجموعة من الأسئلة شبه المقننة التي أجاب عنها ستة من مسؤولي الأوقاف في ثلاث من الجامعات السعودية الرائدة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج التي تؤكد أهمية أثر الوقف في توفير الأموال اللازمة لدعم العملية التعليمية في الجامعات بمختلف مجالاتها؛ ولأغراض تعليمية متعددة، وأظهرت هذه الدراسة الإسهام الريادي للجامعات السعودية الثلاث في مجال الأوقاف التعليمية، وتميزها في إدارة الأوقاف وتوظيفها في دعم البحوث العلمية والباحثين والطلاب.

**دراسة (Maposa , et al.,2021 ):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب عدم تنفيذ الصناديق الوقفية في جامعات زيمبابوي حتى الآن على الرغم من فوائدها العديدة والمعروفة، استخدمت الدراسة المنهج النوعي للحصول على بيانات الدراسة، واستخدمت المقابلة وتحليل الوثائق (تحليل قوانين البرلمان التي تحكم الجامعات والقوانين المنظمة لعمليات صناديق الوقف في زيمبابوي بشكل عام) كأداتين لها ، وتكونت عينتها من المديرين الماليين، ورؤساء الجامعات، ونواب رؤساء الجامعات ورؤساء مجالس الجامعة وأعضاء لجان المجلس الآخرين بالإضافة إلى الأعضاء الكبار من المديرين التنفيذيين بالجامعة في جميع الجامعات الحكومية بزيمبابوي( لم تحدد الدراسة عددهم)، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات من بينها نقص المعرفة من قبل الإدارة التنفيذية ، ضعف وقلة الأنشطة الجامعية وقلة الاهتمام من مجتمع المانحين والتغير المستمر "المناخ" الاقتصادي وكذلك الافتقار إلى الوضوح التنظيمي.

**دراسة (Petlenko, Stavytskyy& Kharlamova,2021):**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الاتجاهات والأدوات اللازمة لتنفيذ الاستقلال المالي للجامعات الأوكرانية في ظل جائحة كورونا عن طريق استخدام صناديق الوقف، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات والمناقشات عبر الإنترنت مع الخبراء كأداة لها، وتكونت عينتها من مجموعة من قادة الجامعات الأوكرانية (لم تحدد عددهم)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وضع نموذج لإنشاء صندوق للوقف يمكن استخدامه في الجامعات الحكومية الأوكرانية لتحقيق الاستقلال المالي لها وذلك على النحو التالي:

– خلال السنوات الثلاثة الأولى يقوم الصندوق بتلقي الأموال فقط من المتبرعين.

– بداية من السنة الرابعة يقوم الصندوق بتمويل الشركات الناشئة بالجامعة على أساس الشريعة الإسلامية المصرفية، أي أنها مساهم مباشر في الشركات الناشئة.

– تركز جميع الشركات الناشئة على تحقيق مستوى معين من الربح التشغيلي، ثم الانتقال إلى الاكتتاب العام أو استرداد حصة الصندوق.

كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن أن يواجه إنشاء الصندوق الوقفي مجموعة من المعوقات مثل عدم رغبة من الإدارة لتغيير الوضع على الأرض، أن التمويل العام أكثر استقرارًا وأهمية من أي استثمار محفوف بالمخاطر.

**ثانيا دراسات تناولت الاستدامة المالية:**

**دراسة (الحلو والحيلة، ٢٠١٨):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر التمويل لدى الجامعات الفلسطينية وأسباب العجز المالي ووجهات النظر المعالجة لتعزيز الموارد المالية للجامعة من خلال المنظور الاجتماعي والاقتصادي أولاً ومن خلال التوجه للجامعة المنتجة ثانياً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، وتكونت عينتها من (١٩) من رؤساء ونواب وعمداء الكليات بجامعة غزة، كما أجرت الباحثتان مقابلات شخصية مع (٧) عمداء كليات في الجامعة وتم طرح أسئلة مفتوحة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن من أهم أسباب العجز المالي هو تقليص الدعم الحكومي وعدم وجود بديل عنه من قبل الجامعات (عدم

وجود استثمارات وعوائد مالية ذاتية للجامعة الأمر الذي أدى إلى تراكم العجز سنة تلو الأخرى، ومن خلال التحليل الاحصائي تبين أنه لا يمكن تعزيز الموارد المالية الاضافية للجامعة وتلاشي العجز المالي من خلال المنظور الاجتماعي والاقتصادي (بمعنى أن الحكومة عاجزة عن تقديم الدعم المالي ،الجامعي، وأن الجامعات لا تستطيع زيادة رسوم العملية التعليمية واقتصار التعليم على شريحة معينة من المجتمع ).

**دراسة (Nik,2019):**

هدفت الدراسة إلى استخلاص تصورات كبار المسؤولين في الجامعات حول الاستدامة المالية الشاملة لمؤسساتهم ؛ وثانيًا ، فحص تصوراتهم بشأن أهمية تنويع الإيرادات الخاصة بالجامعات، وممارسات إدارة التكاليف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (٦٩) من كبار الموظفين الأكاديميين والإداريين في(٢٠) جامعة حكومية ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن المستجيبين يتقبلون تحديات الاستدامة المالية التي تواجه مؤسساتهم، كما يتفق أفراد عينة الدراسة على أن زيادة الرسوم الدراسية قد لا تكون استراتيجية مجدية لتعزيز الإيرادات للجامعات الحكومية. بدلاً من ذلك، يتفق جميع المستجيبين على أن الاستخدام الكامل للموارد سيكون استراتيجية رئيسية يمكن للجامعات تطبيقها للوصول إلى الاستدامة المالية بالجامعات.

**دراسة (Ndlovu,2020):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على الاستدامة المالية للجامعات في زيمبابوي، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات الفردية والمناقشات الجماعية ، وتمت المقابلات مع ثلاثة من المحاضرين، ومجموعة من طلاب السنوات النهائية من كليات مختلفة، وركزت على ثلاثة عوامل يمكن أن تفيد في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعة وهي التكيف وخدمة العملاء وتدفقات الإيرادات، وأظهرت النتائج أن الجامعة بحاجة إلى التكيف ،الحصول على رعاية جيدة للعملاء وزيادة تدفقات الإيرادات من أجل تحقيق الاستدامة المالية.

**دراسة (يغمور وسفر، ٢٠٢٢):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الشراكة المجتمعية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق الاستدامة المالية، واستخدمت المنهج الوصفي بمدخله المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينتها من (١٢٧٠٦) عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية حكومية هي (جامعة أم القرى، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الطائف، وجامعة تبوك)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الشراكة المجتمعية بالجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، كما أن واقع تطبيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية كان بدرجة متوسطة، وأن درجة توفر متطلبات تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية في ضوء الشراكة المجتمعية كان بدرجة متوسطة، كما أن واقع تطبيق الاستدامة المالية في الجامعات السعودية يشير بمحدودية صلاحيات المعطاة للقيادات الأكاديمية في مجال تحقيق الاستدامة المالية من خلال توفير مصادر تمويل ذاتي للجامعات كتأجير المباني أو استخدامها في أنشطة تجارية؛ نتيجة عدم التوسع في تطبيق اللامركزية فيما يتعلق باتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير التمويل المالي للجامعات؛ مما يؤدى إلى عزوف بعض القيادات الأكاديمية في الجامعات للعزوف عن التوسع في تطبيق الاستدامة المالية تجنبًا للتعرض للمساءلة في بعض الأحيان.

**دراسة (Jaafar,et al.,2023):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدراسة تأثير تنويع الإيرادات على الاستدامة المالية لجامعات حكومية ماليزية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بأسلوب تحليل الوثائق، وتم قياس تنويع الإيرادات باستخدام مؤشر هيرشمان هيرفيندال، في حين أن الاستدامة المالية تم التعبير عنها من خلال العائد على الأصول (ROA) وصافي هامش الربح. وتوصلت الدراسة إلى أن تنويع الإيرادات كان له علاقة إيجابية كبيرة بالاستدامة المالية عند استخدام العائد على الأصول كبديل. تساهم هذه الدراسة في نظرية الاعتماد على الموارد، حيث تم اختبار تأثير تنويع الإيرادات ووجد أنه مهم في سياق الجامعات الحكومية. كما سلط الضوء على أهمية تنويع الإيرادات للتغلب على قضية الاستدامة المالية، والتي أصبحت الشغل الشاغل للجامعات العامة الماليزية في السنوات الأخيرة.

بعد عرض هذه المجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة فإنه الباحث يخلص إلى ما يلي:

- أفرزت الدراسة السابقة أنه يمكن تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات عن طريق استخدام بعض الوسائل المناسبة مثل الجامعات المنتجة (الحلو والحيلة، ٢٠١٨)، الاستخدام الكامل للموارد المتاحة (Nik,2019)، التكيف وخدمة العملاء وتدفق الإيرادات (Ndlovu,2020)، الشراكة المجتمعية (يغمور وسفر، ٢٠٢٢)، تنويع الايرادات (Jaafar,et al.,2023).

- تتشابه الدراسة الحالية جزئيا مع دراستي (التويجري، ٢٠٢٠؛ و Maposa , et al,2021) في محاولتها التعرف على معوقات الوقف التعليمي بالجامعات ، كماتتفق مع معظمها في استخدامها للمنهج الوصفي، وفي استخدامها للاستبانة كأداة لها، ومجتمع الدراسة وعينتها من القادة الأكاديميين بالجامعات.

- تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسات (Ndlovu,2020؛ وMaposa، et al,2021؛ و Petlenko, Stavytskyy& Kharlamova,2021) والتي استخدمت المنهج النوعي، كما تختلف مع دراسة (التويجري،٢٠٢٠) في عينتها، كما تختلف مع جميع الدراسات السابقة في محاولتها التعرف على واقع ومعوقات دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلتها، وكذلك عناصر الإطار النظري الخاص بها، وعند إعداد أداة الدراسة، وكذلك التعرف على الوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة، وعند تفسير وتحليل نتائج الدراسة وربط نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعرفه العساف (٢٠٠٣، ٢٧١) بأنه" ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة".

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من القيادات العليا، أعضاء مجلس الجامعة (وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات والعمادات المساندة) بأربعة جامعات سعودية ناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران) والبالغ عددهم (١٠٨).

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لمناسبتها لأهداف وأسئلة الدراسة، وقد تكونت من (٨٤) من القيادات العليا، أعضاء مجلس الجامعة (وكلاء الجامعات وعمداء الكليات والعمادات المساندة) بأربعة جامعات سعودية ناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران)، ويرجع الاختلاف في عدد أفراد العينة من جامعة لأخرى إلى عدد الكليات والعمادات المساندة في كل جامعة، وتم اختيار هذه الجامعات الأربع جامعة الحدود الشمالية وتقع في شمال المملكة، وأنشئت عام ١٤٢٨هـ، جامعة حفر الباطن وتقع في شرق المملكة، وأنشئت عام ١٤٣٥ هـ، جامعة شقراء وتقع في شمال غرب الرياض وأنشئت عام ١٤٣٠ هـ، جامعة نجران وتقع في جنوب غرب المملكة، وأنشئت عام ١٤٢٧هـ. وبذلك تمثل هذه الجامعات جهات المملكة المختلفة حيث يعتقد الباحث أنه يمكن أن يكون لموقع الجامعة تأثير على نتائج الدراسة. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة على الجامعات المستهدفة.

**جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة**

| م | الجامعة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | الحدود الشمالية | ٢٤ | ٢٨٪ |
| ٢ | حفر الباطن | ٢٠ | ٢٤٪ |
| ٣ | شقراء | ٢١ | ٢٥٪ |
| ٤ | نجران | ١٩ | ٢٣٪ |
| المجموع | | ٨٤ | ١٠٠٪ |

يتضح من جدول (١) أن عينة الدراسة تكونت من (٢٤) من القيادات العليا بجامعة الحدود الشمالية وبنسبة ٢٨٪ من أفراد عينة الدراسة، و(٢٠) من القيادات العليا بجامعة حفر الباطن وبنسبة ٢٤ % من أفراد عينة الدراسة، و(٢١) من القيادات العليا بجامعة شقراء وبنسبة ٢٥٪ من أفراد عينة الدراسة، و(١٩) من القيادات العليا بجامعة نجران وبنسبة ٢٣ % من أفراد عينة الدارسة.

**أداة الدراسة:**

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها، تم إعداد استبانة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها، وقد تم استخدام الاستبانة في هذه الدراسة بهدف التعرف على واقع دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة، وكذلك معوقات هذا الدور. وقد تم بناء الاستبانة في ضوء مراجعة بعض الأبحاث والدراسات السابقة (الجهني، ٢٠١٦؛ نصير والإبراهيم،٢٠١٦ السالم والمنقاش،٢٠١٨؛ العمري، ٢٠١٩؛ العلوني، ٢٠٢١؛ باجعفر والإدريسي، ٢٠٢٢؛).

وقد تكونت الاستبانة من محورين تناول المحور الأول منها واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة وتكون من (٢٠) فقرة، بينما تناول المحور الثاني معوقات مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية وتكون من (١٥) فقرة.

وتم تدريج الاستجابات للعبارات باستخدام مقياس التدريج الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات درجات الموافقة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا).

ثم تمت صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة مع مراعاة وضوح العبارات.

**صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما أُعدّت لقياسه فقد تم التأكد من ذلك بثلاثة طرق وهي صدق المحكمين وصدق البناء، وصدق الاتساق الداخلي للعبارات وذلك على النحو الآتي:

**الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٥) من المحكمين، حيث تصدرت استبانة التحكيم خطاب تم من خلاله توضيح أهداف الدراسة، وتحديد معايير التحكيم المطلوبة من قبل المحكمين لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة.

وقد طلب المحكمون إجراء بعض التعديلات منها تعديل صياغة بعض الفقرات وخصوصا في المحور الثاني المتعلق بمعوقات مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية للجامعات

السعودية الناشئة وكان الهدف من إجراء هذه التعديلات التحديد الدقيق للمعنى المطلوب، كما أشار المحكمون بحذف الفقرة رقم (١١) في المحور الثاني الخاص بمعوقات مساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات. وبذلك تكونت أداة الدراسة من محورين تكون المحور الأول من (٢٠) فقرة، بينما تكون المحور الثاني من (١٤) فقرة، وبمجموع (٣٤) فقرة للأداة ككل.

**صدق الاستبانة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) من القيادات العليا ( الوكلاء وعمداء الكليات والعمادات المساندة ) من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية لها، وبعد تجميع الاستبانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لمعرفة صدق البناء للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للاستبانة ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٩١ إلى ٠,٧٩ وهي قيم مناسبة تجعل الباحث يطمئن إلى مناسبة تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة الأساسية.

**ثبات الاستبانة:**

لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث (معادلة كرونباخ ألفا –Cronbach's Alpha)، بعد توزيع الأداة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) من القيادات العليا (الوكلاء وعمداء الكليات والعمادات المساندة)، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات المحور الأول بلغ ٠,٨٢، ومعامل ثبات المحور الثاني بلغ ٠,٩١ ، في حين بلغ معامل ثبات الأداة ككل ٠,٩٠، وهي جميعا قيم مناسبة ،مما يدل على توافر خاصية الثبات لأداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية.

### آلية تطبيق أداة الدراسة:

تم تجهيز الاستبانة بعد مرورها بالخطوات السابقة التي تم من خلالها التأكد من صدقها وثباتها في صورة الكترونية باستخدام نماذج جوجل المجانية (Google Forms) عبر رابط الكتروني جرى توزيعه على أفراد عينتها المستهدفين والذين تم اختيارهم عشوائيا من بين أفراد مجتمع الدراسة وتم ذلك باستخدام وسائل مختلفة الواتس أب والبريد الالكتروني.

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على" ما واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لكل بعد من أبعاد المحور الأول " واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة " وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

**جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الأول " واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة "**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تنويع التخصصات بما يتناسب مع طبيعة مكان الجامعة. | ١,٨٣ | ٠,٥٧ | ١ | ضعيفة |
| ٢٠ | دعم النشر العلمي في المجلات العالمية لباحثي الجامعة. | ١,٦٩ | ٠,٨٠ | ٢ | ضعيفة جدا |
| ١١ | استقطاب الكفاءات العلمية في المجالات المختلفة من الخارج. | ١,٦٣ | ٠,٧٥ | ٣ | ضعيفة جدا |
| ١٢ | إنشاء المختبرات التي تحتاج لتكلفة عالية وتتطلبها طبيعة الدراسة بالجامعة. | ١,٦ | ٠,٦٢ | ٤ | ضعيفة جدا |
| ١٥ | صيانة الأبنية التعليمية بالجامعة. | ١,٥٩ | ٠,٦٨ | ٥ | ضعيفة جدا |
| ١٩ | عقد المؤتمرات العلمية لمناقشة بعض مشكلات المجتمع المحلي. | ١,٥٧ | ٠,٧٧ | ٦ | ضعيفة جدا |

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | مساعدة أعضاء هيئة التدريس على التفرغ للبحث العلمي. | ١,٥٦ | ٠,٧٥ | ٧ | ضعيفة جدا |
| ١٠ | استقطاب الكفاءات العلمية في المجالات المختلفة من داخل المملكة العربية السعودية. | ١,٥٤ | ٠,٧٣ | ٨ | ضعيفة جدا |
| ١٧ | إنشاء المكتبات الجامعية المتخصصة. | ١,٥٣ | ٠,٦٢ | ٩ | ضعيفة جدا |
| ٧ | تمويل المشروعات البحثية الواعدة لأعضاء هيئة التدريس. | ١,٥٢ | ٠,٧٩ | ١٠ | ضعيفة جدا |
| ١٣ | إنشاء الكراسي العلمية. | ١,٥١ | ٠,٦٦ | ١١ | ضعيفة جدا |
| ٦ | تقديم حوافز مادية للمتفوقين من طلبة الجامعة. | ١,٥ | ٠,٧٩ | ١٢ | ضعيفة جدا |
| ٣ | استحداث تخصصات جديدة يحتاجها المجتمع المحلي. | ١,٤٩ | ٠,٧٣ | ١٣ | ضعيفة جدا |
| ٩ | تقديم منح للابتعاث الخارجي للنابهين من أعضاء هيئة التدريس. | ١,٤٧ | ٠,٧٣ | ١٤ | ضعيفة جدا |
| ٢ | التوسع الكمي للتعليم الجامعي. | ١,٤٦ | ٠,٧٣ | ١٥ | ضعيفة جدا |
| ٥ | استقطاب الطلاب الموهوبين للدراسة بالجامعة. | ١,٤٥ | ٠,٧٦ | ١٦ | ضعيفة جدا |
| ٤ | توظيف نتائج البحوث والتي تساهم في حل بعض مشكلات المجتمع المحلي. | ١,٤٢ | ٠,٧٤ | ١٧ | ضعيفة جدا |
| ١٤ | إنشاء المراكز البحثية التي تحتاجها الجامعة. | ١,٣٩ | ٠,٦٢ | ١٨ | ضعيفة جدا |
| ١٨ | ربط المكتبات بقواعد البيانات المحلية والعالمية. | ١,٣٨ | ٠,٦١ | ١٩ | ضعيفة جدا |
| ١٦ | دعم خدمات الرعاية الصحية لمنسوبي الجامعة. | ١,٣٦ | ٠,٦١ | ٢٠ | |
| | المحور ككل | ١,٥٢ | ٠,٧٠ | --- | ضعيفة جدا |

يتضح من جدول (٢) أنه بالنسبة للمحور الأول" واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة" من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فقد كانت درجة هذه المساهمة ضعيفة جدا بصفة عامة بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٢)، وبانحراف معياري قدره

(٠,٧٠)، ويمكن للباحث أن يرجع هذه الدرجة الضعيفة جدا لمساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات موضع الدراسة إلى مجموعة من العوامل منها:

١- قلة عدد الشركات الكبرى الموجودة في هذه المناطق والتي يمكن أن تساهم في المساهمة بتكوين أوقاف تعليمية لهذه الجامعات.

٢- الحاجة إلى نشر ثقافة الوقف التعليمي بدرجة أكبر بين رجال الأعمال العاملين أو المنتمين للمناطق التي تقع فيها هذه الجامعات.

٣- عدم قيام الجامعات الناشئة موضع الدراسة بالتسويق للوقف التعليمي بصورة مناسبة مما يسهم في تعريف الأفراد والشركات باحتياجاتها ومتطلباتها والمساعدة في توفيرها عن طريق الوقف التعليمي والدليل على ذلك أن واقع دور الوقف التعليمي في هذه الجامعات كان بدرجة متوسطة، ولو تم التسويق للوقف التعليمي بصورة أكبر لأمكن رفع نسبة مساهمة الواقفين للمساهمة في توفير احتياجات هذه الجامعات.

وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من نتائج جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة(Ndlovu,2020) من حاجة الجامعات إلى زيادة تدفقات الإيرادات من أجل تحقيق الاستدامة المالية، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (Bulman,2021 ) والتي توصلت إلى أن هناك أدلة على أن الكليات والجامعات التي تشهد عوائد أكبر من أوقافها تقدم مساعدة مؤسسية أكثر سخاء، وتقلل من معدلات القبول ، وتقبل طلابا جدد ذوي معدلات أعلى، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (الشريف، ٢٠٢١) والتي توصلت إلى أهمية أثر الوقف في توفير الأموال اللازمة لدعم العملية التعليمية في الجامعات بمختلف مجالاتها؛ ولأغراض تعليمية متعددة، كما تتفق جزئيا مع نتاج دراسة (Jaafar,et al.,2023) والتي توصلت إلى أن تنويع الإيرادات كان له علاقة إيجابية كبيرة بالاستدامة المالية عند استخدام العائد على الأصول كبديل.

وتختلف الدراسة الحالية في نتائجها جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة (نصير والإبراهيم، ٢٠١٦) من أن دور الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، كما تختلف جزئيا مع نتائج دراسة (يغمور وسفر، ٢٠٢٢) من أن درجة توفر متطلبات تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية في ضوء الشراكة المجتمعية كان بدرجة متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة يعزى لـ (الجامعة)؟"

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية ببعض الجامعات الناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران) طبقا لمتغير الجامعة فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجاءت نتائجه كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (٣) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول تبعا لمتغير الجامعة**

| م | المحور | الجامعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | الحدود الشمالية | ٣٣,٠٠ | ٠,٩٩ | ١,٧٥ | ٠,١٦ | غير دالة |
| | | حفر الباطن | ٢٧,٤ | ٠,٨٩ | | | |
| | | شقراء | ٣٢,٣ | ٠,٨٧ | | | |
| | | نجران | ٢٧,٥ | ٠,٩٧ | | | |

تشير النتائج في جدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية ببعض الجامعات الناشئة طبقا لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيم "ف" (١,٧٥) ، وبلغت قيم مستوى الدلالة (٠,١٦) وهي قيمة أكبر من ٠,٠٥ مما يتضح معه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية ببعض الجامعات الناشئة طبقا لمتغير الجامعة ، مما يعني أن متغير الجامعة ليس له تأثير على استجاباتهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الجامعات الناشئة موضع الدراسة لها نفس الظروف وتعاني من نفس المشكلات، ولذلك فإن استجابات أفراد عينة الدراسة متوافقة مع بعضها حول دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بها.

وتتفق الدراسة في نتيجتها هذه مع ما توصلت إليه دراسة (نصير والإبراهيم، ٢٠١٦) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لأثر(الجامعة) كأحد متغيرات الدراسة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على" ما معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لكل بعد من أبعاد المحور الثاني " معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة " وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

**جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمحور الثاني "معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة "**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | عدم إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة بأفكارهم حول كيفية استقطاب الواقفين لدعم الاستدامة المالية للجامعات الناشئة. | ٤,٤ | ٠,٦٨ | ١ | كبيرة جدا |
| ٣ | عدم نشر ثقافة الوقف التعليمي بين أفراد المجتمع. | ٤,٢ | ٠,٨٨ | ٢ | كبيرة |
| ١٤ | ضعف الإعلام الذي يوضح للمتبرعين أهمية الوقف التعليمي لتحقيق الاستدامة المالية بها. | ٤,١٧ | ٠,٦٧ | ٣ | كبيرة |
| ١ | ضعف بحث الجامعة عن مصادر تمويل بديلة. | ٤,١ | ٠,٦٥ | ٤ | كبيرة |

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | ضعف انفتاح الجامعة على الاستفادة من التجارب الناجحة محليا في مجال الوقف التعليمي. | ٤,٠٠ | ٠,٧٢ | ٥ | كبيرة |
| ١٢ | ضعف انفتاح الجامعة التجارب الناجحة عالميا في مجال الوقف التعليمي. | ٣,٨٥ | ٠,٧٤ | ٦ | كبيرة |
| ١٣ | عزوف المقتدرين عن الأوقاف التعليمية بسبب صعوبة الإجراءات | ٣,٨٣ | ٠,٦٩ | ٧ | كبيرة |
| ٢ | قلة عدد رجال الأعمال بالمنطقة. | ٣,٧ | ٠,٧١ | ٨ | كبيرة |
| ٨ | صعوبة الأنظمة باستقطاع جزء من ميزانية الجامعة لإنشاء وقف خاص بها يساهم في استدامتها المالية. | ٣,٦٧ | ٠,٧١ | ٩ | كبيرة |
| ٥ | غياب الهدف نحو التحول للاستدامة المالية عن خطط الجامعة. | ٣,٥ | ٠,٨٢ | ١٠ | كبيرة |
| ٧ | ضعف ثقة الواقفين في الجامعة مما يؤدي إلى عدم قيامهم بالوقف فيها. | ٣,٤٦ | ٠,٩٧ | ١١ | كبيرة |
| ٦ | عدم وجود مجلس لإدارة الأوقاف التعليمية بالجامعة | ٣,٤ | ٠,٩٧ | ١٢ | متوسطة |
| ٩ | ضعف تقدير القادة الأكاديميين لدور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعة. | ٣,٢ | ٠,٨٤ | ١٣ | متوسطة |
| ٤ | محدودية الشركات التي تدعم الأوقاف التعليمية. | ٣,١ | ٠,٧٨ | ١٤ | متوسطة |
| | المحور ككل | ٣,٧٥ | ٠,٧٧ | --- | كبيرة |

يتضح من جدول (٤) أنه بالنسبة للمحور الثاني" معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة" من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فقد كانت درجة وجود هذه المعوقات كبيرة بصفة عامة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٧٧).

ويمكن للباحث أن يرجع وجود معوقات بدرجة كبيرة لمساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات موضع الدراسة إلى مجموعة من العوامل منها ما أشارت إليه دراسة (عبد الواحد، الزهراني، ٢٠٢١، ٤٣) مثل حداثة تجربتها وضعف الاستقرار التنظيمي بها، وكذلك تركيزها على وظيفتها الأولى وهي التدريس للطلبة، ومحدودية نشاطها وشراكاتها المجتمعية، كما أن طبيعة التخصصات التي تتم دراستها بها في غالبيتها دراسات نظرية، كما تعاني من هجرة الكفاءات والعقول الأكاديمية إلى بيئات جامعية جاذبة بحثية، وضعف تبني الجامعات الناشئة لسياسة الشراكات والاندماجات والتعاون العلمي، مما أضعف إمكاناتها في السعي نحو توفير مصادر تمويل تعزز التمويل المقدم لها من جانب الحكومة.

كما أن ذلك يعود إلى عدم منح الجامعات الناشئة الاستقلال المالي حيث طبق نظام الجامعات الجديد الذي يعطي الجامعات استقلالاً مالياً وإدارياً وأكاديمياً بغرض منحها فرصاً أكبر للتطوير بعيداً عن البيروقراطية ومحدودية التمويل الرسمي بثلاث جامعات فقط وهي: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ، أما بقية الجامعات ومنها الجامعات موضع الدراسة فلم تمنح نفس الفرصة بالتصرف في ميزانيتها ومواردها البديلة التي يمكن أن تحققها من خلال أنشطة تقوم بها الجامعة أو من خلال قيام أشخاص أو مؤسسات بالتبرع لها لمساعدتها في القيام بوظائفها المختلفة، وذلك دون تدخل خارجي، لأنه واقعيا يكون استقلال الجامعة مرتبطا بدرجة كبيرة بقدرتها على الاستقلال المالي الأمر الذي ينعكس بصورة كبيرة على قيامها بوظائفها الثلاثة بصورة متوازنة ومتكاملة.

وتتفق الدراسة فيما توصلت إليه جزئيا مع نتائج دراسة (الأشرم، ٢٠١٩) والتي توصلت إلى وجود مجموعة من المعوقات القانونية والإدارية والمؤسساتية لدور الوقف التعليمي في تمويل الجامعات والبحث العلمي، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (التويجري، ٢٠٢٠) والتي توصلت إلى وجود مجموعة من المعوقات في وجه التمويل الوقفي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مثل ضعف ثقافة الواقفين تجاه الوقف على الجامعات، صعوبة إجراءات الوقف للجامعات، ضعف ثقافة الواقفين تجاه الوقف على الجامعات، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Maposa , et al.,2021) من أن هناك مجموعة من المعوقات في سبيل تنفيذ الصناديق الوقفية بالجامعات تتمثل في نقص المعرفة من قبل الإدارة التنفيذية ، ضعف وقلة الأنشطة الجامعية

وقلة الاهتمام من مجتمع المانحين والتغير المستمر "المناخ" الاقتصادي وكذلك الافتقار إلى الوضوح التنظيمي، كما تتفق جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة( Petlenko, Stavytskyy& Kharlamova,2021) من أن أنه يمكن أن يواجه إنشاء الصندوق الوقفي مجموعة من المعوقات مثل عدم رغبة من الإدارة لتغيير الوضع على الأرض، أن التمويل العام أكثر استقرارًا وأهمية من أي استثمار محفوف بالمخاطر،

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة يعزى لـ (الجامعة)؟"

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة حول معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية ببعض الجامعات الناشئة (الحدود الشمالية، حفر الباطن، شقراء، نجران) طبقا لمتغير الجامعة فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجاءت نتائجه كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول (٥) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني تبعا لمتغير الجامعة**

| م | المحور | الجامعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | الحدود الشمالية | ٥٠,٦٦ | ٠,٨٩ | ٤,٠١ | ٠,٠١ | غير دالة |
| | | حفر الباطن | ٥٦,١ | ٠,٧٨ | | | |
| | | شقراء | ٥١,٤٢ | ٠,٩٩ | | | |
| | | نجران | ٥٤,٢ | ٠,٩٤ | | | |

تشير النتائج في جدول (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية ببعض الجامعات الناشئة طبقا لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيم "ف" (٤,٠١) ،

وبلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي قيمة أقل من ٠,٠٥ ، مما يعني أن متغير الجامعة يؤثر في استجابات أفراد عينة الدراسة، وللتعرف على اتجاه دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول الآتي:

**جدول (٦) اختبار شيفية للمقارنات البعدية تبعا لمتغير الجامعة للمحور الثاني " معوقات دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية ببعض الجامعات الناشئة"**

| المحور | الجامعة | | الفروق في المتوسطات | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | الحدود الشمالية | جامعة حفر الباطن | ٥,٤٣ | ٠,٠٠٢* | دالة |
| | الحدود الشمالية | شقراء | ٠,٧٦ | ٠,٩٧ | غير دالة |
| | الحدود الشمالية | نجران | ٣,٥٤ | ٠,٢٧ | غير دالة |
| ٢ | حفر الباطن | الحدود الشمالية | ٥,٤٣ | ٠,٠٢* | دالة |
| | حفر الباطن | شقراء | ٤,٦٧ | ٠,٠٩ | غير دالة |
| | حفر الباطن | نجران | ١,٨٨ | ٠,٧٩ | غير دالة |
| ٢ | شقراء | الحدود الشمالية | ٠,٧٦ | ٠,٩٧ | غير دالة |
| | شقراء | حفر الباطن | ٤,٦٧ | ٠,٩١ | غير دالة |
| | شقراء | نجران | ٢,٧٨ | ٠,٠٦ | غير دالة |
| ٢ | نجران | الحدود الشمالية | ٣,٥٤ | ٠,٢٧ | غير دالة |
| | نجران | حفر الباطن | ١,٨٨ | ٠,٧٩ | غير دالة |
| | نجران | شقراء | ٢,٧٨ | ٠,٠٧ | غير دالة |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

تشير النتائج في جدول(٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الثاني" معوقات دور الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية ببعض الجامعات الناشئة" بين استجابات أفراد عينة الدراسة من جامعة الحدود الشمالية و جامعة حفر الباطن، حيث كانت القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٢) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وكانت هذه الفروق لصالح استجابات أفراد عينة الدراسة من جامعة حفر الباطن الأعلى في المتوسط الحسابي والذي بلغ (٥٦,١)، في حين كان متوسط أفراد عينة الدراسة من جامعة الحدود الشمالية (٥٠,٦٦)، وبلغ الفرق بين المتوسطين (٥,٤٣).

ويفسر الباحث ذلك بأن أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة حفر الباطن يرون أن هناك معوقات لدور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بجامعتهم بصورة أعلى مما ظهر في استجابات أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن جامعة حفر الباطن أحدث حيث تم إنشائها في عام ١٤٣٥ هـ، بينما تم إنشاء جامعة الحدود الشمالية في عام ١٤٢٨ هـ ، ونظرا لحداثة إنشائها فإنها تعاني من وجود معوقات لدور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بدرجة أعلى مما هو موجود بجامعة الحدود الشمالية، يضاف إلى ذلك ما رصدته دراسة ( الشمري، ٢٠٢١، ٤٧٧) من عدم تمتع جامعة حفر الباطن بالاستقرار التنظيمي حيث تعاقب على إدارتها منذ إنشائها أربعة مدراء للجامعة، وما تبع ذلك من إدخال تغيرات مستمرة على الهيكل التنظيمي لها مع كل إدارة جديدة من الإدارات الأربعة التي تولت الإشراف على الجامعة، مع تأخر تدشين الخطة الاستراتيجية للجامعة.

**ملخص نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى أن دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة كان بدرجة ضعيفة جدا، كما توصلت الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة لمساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة ومن أهم هذه المعوقات عدم إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة بأفكارهم حول كيفية استقطاب الواقفين لدعم الاستدامة المالية للجامعات الناشئة. عدم نشر ثقافة الوقف التعليمي بين أفراد المجتمع. ضعف الإعلام الذي يوضح للمتبرعين أهمية الوقف التعليمي لتحقيق الاستدامة المالية بها. ضعف بحث الجامعة عن مصادر تمويل بديلة. ضعف انفتاح الجامعة على الاستفادة من التجارب الناجحة محليا في مجال الوقف التعليمي. ضعف انفتاح الجامعة التجارب الناجحة عالميا في مجال الوقف التعليمي. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور الوقف التعليمي بالمساهمة في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجامعة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة بين جامعتي الحدود الشمالية وحفر الباطن ولصالح جامعة حفر الباطن.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنها توصي بما يلي:

١- توصلت الدراسة إلى أن دور الوقف التعليمي في المساهمة بتحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة كان بدرجة ضعيفة جدا ولذلك توصي الدراسة بتطوير البرامج الأكاديمية بالجامعات الناشئة لتشجيع المتبرعين على المساهمة في تحقيق الاستدامة المالية. تقديم الجامعات الناشئة لابتكارات مميزة تساعد في حل المشكلات المحلية بمجتمعها مما يسهم في تحفيز أصحاب الأعمال على التبرع للجامعة. إنشاء مجلس للوقف بالجامعات الناشئة. خضوع مجالس الوقف بالجامعات الناشئة بعد إنشائها للجهات الرقابية للمساءلة القانونية التي يلزمها ضرورة تحليها بالشفافية والإفصاح عن ميزانياتها ومجالات إنفاقها لبناء جسور الثقة مع المانحين. تخصيص أوقاف حكومية للجامعات الناشئة. استخدام وسائل الإعلام المختلفة لتغيير الصورة النمطية السلبية عن الوقف التعليمي والعمل على اعتباره قطاعا اقتصاديا موازيا للقطاعين العام والخاص. إتاحة الفرصة لصغار المانحين بالتبرع عبر صناديق وقفية تضمهم معا.

٢- توصلت الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة لمساهمة الوقف التعليمي في تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات الناشئة، وللتغلب على هذه المعوقات فإن الدراسة توصي بوضع التحول نحو الاستدامة المالية كأحد الأهداف الرئيسية للجامعات الناشئة. إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة لطرح أفكارهم حول كيفية استقطاب الواقفين لدعم الاستدامة المالية للجامعات الناشئة. العمل على استغلال كافة الوسائل المتاحة لإعادة نشر ثقافة الوقف التعليمي بمفهومه الشامل الذي يسع مستجدات العصر. قيام الجامعات الناشئة بالاستفادة من التجارب الناجحة للوقف التعليمي محليا وعالميا (حيث سامت الأوقاف في أمريكا بإنشاء جامعات بأكملها مثل جامعة وسميت باسم المتبرع الرئيسي لها مثل جامعة هارفارد، وفي جامعة بيل هناك ما يعرف بالصناديق الوقفية التعليمية المخصصة لمجالات مختلفة ثلاثة أرباعها عبارة عن منح تلقتها الجامعة من متبرعين لأغراض معينة والربع الباقي تملكه الجامعة، ولكنها اختارت أن توقفه وتستثمره).

**مقترحات الدراسة:**

استكمالا للدراسة الحالية تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- دور الوقف التعليمي في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية الناشئة.

٢- تجارب الوقف التعليمي في الجامعات العتيقة بالمملكة العربية السعودية وكيفية الاستفادة منها في الجامعات الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات العتيقة والناشئة.

٣- معوقات تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو شعبان، وئام رياض مصباح.(٢٠٢٢). أثر إدارة البيانات الضخمة على تحقيق الاستدامة المالية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية: دراسة ميدانية. [ رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

باجعفر، فهد خالد؛ والإدريسي، محمد بن توفيق. (٢٠٢٢). أثر الوقف العلمي في التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية: دراسة ميدانية من وجهة نظر موظفي الإدارة العليا والوسطى بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،(٢٤)، ٣٠٣ – ٣٣٦.

التويجري، عبدالعزيز عبدالرحمن أحمد.(٢٠٢٠). دور الوقف في تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العربية والعالمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة – مركز النشر والترجمة، (١٢)، ١٤٦ – ٢٠٤.

جمعة، السيد علي السيد. (٢٠٢٠). التمويل المستدام للتعليم الجامعي: الآليات والخيارات. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد – كلية التربية،(٣١)، ٥٧ – ٩٥.

الجهني، حنان بنت عطية الطورى.(٢٠١٦).دور أوقاف الجامعات السعودية في دعم بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر قيادات الوقف فيها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين – مركز النشر العلمي،١٧(٤)، ١١٣ – ١٥٠.

الحلو، اعتدال محمد و الحيلة، آمال عبد المجيد.(٢٠١٨). الجامعة المنتجة (اللاربحية ) كمدخل لتعزيز استدامة الموارد المالية الإضافية: دراسة تطبيقية على جامعة الأزهر بغزة. المؤتمر العلمي الثاني" الاستدامة المالية وتعزيز البيئة الابداعية للقطاع التقني"، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، غزة، ١-٣١.

الخوالدة، تيسير محمد.(٢٠١٦). معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣(١)، ٦٧-٨٧.

رزه، ألفت صالح.(٢٠٢٢). تطبيق إدارة المواهب للهيئة التدريسية بالجامعات السعودية الناشئة "جدة، المجمعة، حفر الباطن" في ضوء العالمية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٦(٤٨)، ١ – ٣١.

الروقي، مطلق.(٢٠٢٢). الجامعات الناشئة إلى أين . صحيفة الوطن. ٢٠٢٢/٣/٢١،تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٣/٣/٣١ من الموقع *https://www.alwatan.com.sa/article/1103301*

الزهراني، خديجة مقبول جمعان.(٢٠٢١). أثر التخطيط الاستراتيجي في دعم الميزة التنافسية في الجامعات السعودية الناشئة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، جامعة الباحة،(٢٧)، ٣٠٧ – ٣٥١.

الزهراني، عبدالواحد بن سعود سعيد.(٢٠٢١). تصور مقترح للتغلب على تحديات الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات مفهوم الجامعة المنتجة. مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية، ج١ (١٩١)، ٣٩ – ١١٨.

السالم، منال بنت عبدالعزيز و المنقاش، سارة بنت عبدالله .(٢٠١٨). الأوقاف التعليمية كمصدر لتمويل التعليم في التاريخ الإسلامي ومقترحات الاستفادة منها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا،٢٦(٥)،٢٨١ – ٣٠٦.

السلامة ، علي .(٢٠١٥). دور الوقف في دعم التعليم ووسائل تطويره.] رسالة ماجستير غير منشورة[، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

سلامة، السيد أحمد ( ٢٠١١/٤/١). " مؤتمر الوقف والتعليم" بجامعة زايد يناقش آليات الإفادة من التجارب العالمية في دعم العملية التعليمية. جريدة الاتحاد. تم استرجاعه بتاريخ ٢٥مارس، ٢٠٢٣ من الموقع https://www.alittihad.ae/article/30562/2011/.

الشريف، محمد شريف بشير.(٢٠٢١). تقويم تجارب الجامعات السعودية في إدارة استثمارات الأوقاف التعليمية. مجلة وقف، مؤسسة ساعي لتطوير الأوقاف، (٣)، ٦٠ – ١٣٢.

الشلتوني، أنور محمد. (٢٠١٠).التدابير الشرعية لإعادة الوقف العلمي إلى دوره الفاعل في النهضة العلمية للأمة. بحث مقدم إلى مؤتمر "أثر الوقف الإسلامي في النهضة العلمية" جامعة الشارقة / ٩ – ١٠ مايو ٢٠١٠، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة،١-٣٦.

الشمري، خالد بن أحمد معيوف.(٢٠٢١). درجة توافر متطلبات معيار الحوكمة بجامعة حفرالباطن في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز فرع التربة – دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي،(١٥)،٤٦١ – ٤٩١.

عبدالله، طارق .(٢٠١١). هارفارد وأخواتها : دلالات الوقف التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة أوقاف، الامانة العامة للأوقاف – إدارة الدراسات والعلاقات الخارجية، الكويت، س١١(٢٠)، ٤٥ – ٧٤.

العتيبي، عبدالمجيد بن سلمي الروقي .(٢٠٢١). صيغة مقترحة لتفعيل دور الجامعات الناشئة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية: جامعة شقراء أنموذجا. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،(٢٧)، ٤٠٥ – ٤٨٤.

العردان، أمل بنت عارف بن درزي.(٢٠٢٠). واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٣)، ٦٧ – ١٠٧.

العساف ، صالح حمد .(٢٠٠٣). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

العلوني، سالم بن محمد .( ٢٠٢١). مصادر تمويلية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد: جامعة حفر الباطن أنموذجا. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، جامعة حفر الباطن،(٣)، ٢٠٥ – ٢٥٥.

العمري، ماجد بن فهد بن يحيى .(٢٠١٩).تصور مقترح لتحول إدارات الجامعات نحو الاستدامة في ضوء خبرات الجامعات العالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث،٨(٢)، ٢٠ – ٥٢.

عيسى، ثروت عبدالحميد عبدالحافظ ؛ و حسين، محمد فتحي عبدالفتاح .(٢٠١٩). تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات المصرية في ضوء تجارب بعض الجامعات الأجنبية: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٦ (٢٢)، ١١ – ١١٠.

غانم، إكرام عبدالستار محمد دياب .(٢٠١٩). إدارة المعرفة: مدخل لتعزيز الاستدامة المالية للجامعات المصرية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٦(٢٤)، ١٦٣ – ٢٤٥.

غانم، عصام جمال سليم .(٢٠١٠). المشاركة الأهلية في تمويل التعليم الجامعي بمصر( رؤية استشراقية في ضوء الاتجاهات العالمية). [ أطروحة دكتوراة غير منشورة]، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الغانمي، عبدالعزيز حسن و النغيمشي، نوال عبدالكريم .(٢٠٢٢). المؤسسات التربوية الوقفية في المملكة العربية السعودية: لمحة تاريخية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٧)، ٥٢١ – ٥٥٤.

مرداد، فؤاد بن صدقة بن محمد .(٢٠٢١). مدى فاعلية تطبيق الاتصال التسويقي المتكامل في تحقيق الاستدامة المالية لجامعة الملك عبدالعزيز في ظل نظام الجامعات الجديد. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز،٢٩ (٤)،٥٢١ – ٥٥٨.

المطلق، تركي علي حمود .(٢٠١٧). الاستثمار المعرفي وعلاقته في بناء الميزة التنافسية للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين – مركز النشر العلمي،١٨(٣)، ٢٦١ – ٢٩٩.

منادي، محمد الحبيب.(٢٠١٨). أثر الوقف في البحث العلمي والنهوض الحضاري: نموذج الوقف على الجامعات. مجلة مقامات للدراسات اللسانية والنقدية والأدبية، المركز الجامعي آفلو – معهد الآداب واللغات،(٤)، ٩٥ – ١٢٢.

نصير، نجوه أنور عقله و الإبراهيم، عدنان بدري رزق.(٢٠١٦). دور الوقف في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، جامعة آل البيت – عمادة البحث العلمي، ٢٢(٤)، ٣٤٩ – ٣٧٤.

نصير، نجوه أنور؛ والإبراهيم، عدنان بدري.(٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي،٤٥(٤)، ٣٠٢-٣١٤ .

يغمور، سهى عصام محمد و سفر، منال عبدالرحمن محمد .(٢٠٢٢). الشراكة المجتمعية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق الاستدامة المالية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها – كلية التربية، ٣٣ (١٢٩)، ٦٧١ – ٧٠٠.

## ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, Tariq. (2011). Harvard and its sisters: the implications of the educational endowment in the United States of America. Awqaf Journal, General Secretariat of Awqaf - Department of Studies and External Relations, Kuwait, S11 (20), 45-74. (in Arabic).

Abu Shaaban, Harmony Riyad Mosbah. (2022). The Impact of Big Data Management on Achieving Financial Sustainability in Palestinian Universities in the Southern Governorates: A Field Study. [Unpublished master's Thesis], Faculty of Economics and Administrative Sciences, Islamic University (Gaza), Palestine. (in Arabic).

Al-Ardan, Amal Bint Aref Bin Darzi .(2020). The reality of sustainable leadership performance in emerging Saudi universities. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (13), 67-107. (in Arabic).

Al-Assaf, Salih Hamad .(2003). Introduction to research in the behavioral sciences. Obeikan Library. (in Arabic).

Al-Ghanmi, Abdulaziz Hassan, and Al-Nughimshi, Nawal Abdul-Karim .(2022). Endowment educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: a historical overview. The Arab Journal of Educational and Psychological

Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (27), 521-554. (in Arabic) .

Al-Helou, Muhammad's moderation and Al-Hila, Amal Abdel-Majeed .(2018). The productive (non-profit) university as an entry point to enhance the sustainability of additional financial resources: an empirical study on Al-Azhar University in Gaza, the second scientific conference, "Financial Sustainability and Enhancing the Creative Environment of the Technical Sector", Palestine Technical College, Deir Al-Balah, Gaza, 1-31. (in Arabic).

Al-Juhani, Hanan Bint Attia Al-Turi .(2016). The role of the endowments of Saudi universities in supporting the building of a knowledge society from the point of view of the endowment leaders in them. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain - Scientific Publishing Center, 17 (4), 113-150. (in Arabic).

Al-Mutlaq, Turki Ali Hammoud .(2017). Knowledge investment and its relationship to building the competitive advantage of emerging universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain - Scientific Publishing Center, 18 (3), 261-299. (in Arabic).

Al-Omari, Majid bin Fahd bin Yahya .(2019). A proposed vision for the transformation of university administrations towards sustainability in light of the experiences of international universities. Specialized International Educational Journal, Dar Simat for Studies and Research, 8 (2), 20-52. (in Arabic).

Al-Otaibi, Abdul Majeed bin Salmi Al-Rouqi .(2021). A proposed formula to activate the role of emerging universities in community service in the light of international experiences: Shaqra University as a model. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (27), 405-484. (in Arabic).

Alouni, Salem bin Muhammad .(2021). Funding sources in the light of the new Saudi universities system: University of Hafr Al-Batin as a model. Hafr Al-Batin University Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Hafr Al-Batin, (3), 205-255. (in Arabic).

Al-Ruqi, Mutlaq .(2022). Where are emerging universities? Al-Watan Newspaper. 3/21/2022, retrieved on 3/31/2023 from the site. com.sa/article/1103301. (in Arabic).

Al-Salem, Manal bint Abdulaziz and Al-Manqash, Sarah bint Abdullah .(2018). Educational endowments as a source of financing education in Islamic history

and proposals to benefit from it. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Islamic University of Gaza - Scientific Research and Postgraduate Studies Affairs, 26 (5), 281-306. (in Arabic).

Al-Shammari, Khaled bin Ahmed Mayouf .(2021). The degree of availability of the requirements of the governance standard at the University of Hafr Al-Batin in light of the institutional accreditation standards of the Education Evaluation Authority in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences and Human Studies, Taiz University, Turbah Branch - Department of Postgraduate Studies and Scientific Research, (15), 461-491. (in Arabic).

Al-Sharif, Muhammad Sharif Bashir. (2021). Evaluating the experiences of Saudi universities in managing educational endowment investments. Waqf Journal, Saei Foundation for the Development of Awqaf, (3), 60-132. (in Arabic).

Al-Tuwaijri, Abdulaziz Abdul-Rahman Ahmed.(2020). The role of the endowment in financing higher education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some Arab and international experiences. Journal of Humanities and Administrative Sciences, Majmaah University - Publishing and Translation Center, (12), 146-204. (in Arabic).

Al-Zahrani, Abdul Wahid bin Saud Saeed .(2021). A proposed vision to overcome the challenges of emerging Saudi universities in the light of the requirements of the concept of a productive university. Education Journal, Al-Azhar University - College of Education, Part 1 (191), 39-118. (in Arabic).

Al-Zahrani, Khadija Maqbool Jamaan .(2021). The impact of strategic planning in supporting competitive advantage in emerging Saudi universities. Al-Baha University Journal of Human Sciences, Al-Baha University, (27), 307-351. (in Arabic).

Bajaafar, Fahd Khaled; And Al-Idrisi, Muhammad bin Tawfiq. (2022). The impact of the scientific endowment on sustainable environmental and economic development: a field study from the point of view of senior and middle management employees at King Abdulaziz University in Jeddah. The Arab Journal of Literature and Human Studies, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (24), 303-336. (in Arabic).

El-Sherbiny, Abdel-Rahman Mohamed; And Al-Harthy, Abdul Rahman Muhammad Nafeez.(2022). Perceptions of King Khalid University employees about the educational role of the university endowment in supporting its goals. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College for Educational Sciences, (75), 82-101. (in Arabic).

Ghanem, Essam Gamal Selim .(2010). Private participation in financing university education in Egypt (oriental vision in light of global trends). [Unpublished PhD thesis], Institute of Educational Research and Studies, Cairo University. (in Arabic).

Ghanem, Ikram Abdel Sattar Mohamed Diab. (2019). Knowledge Management: An Introduction to Enhancing the Financial Sustainability of Egyptian Universities. Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, S6 (24), 163-245. (in Arabic).

Issa, Tharwat Abdel Hamid Abdel Hafez; and Hussein, Mohamed Fathi Abdel Fattah .(2019). Achieving financial sustainability in Egyptian universities in light of the experiences of some foreign universities: an analytical study. Journal of Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, S6 (22), 11-110. (in Arabic).

Juma, Al-Sayed Ali Al-Sayed .(2020). Sustainable Financing for University Education: Mechanisms and Options. Journal of the College of Education, Port Said University - College of Education, (31), 57-95. (in Arabic).

Khawaldeh, Tayseer Muhammad (2016). Obstacles to the Sustainability of Higher Education from the Viewpoint of Faculty Members in Jordanian Universities. Journal of Educational Science Studies, 43 (1), 67-87. (in Arabic).

Mirdad, Fouad bin Sadaqa bin Muhammad .(2021). The effectiveness of applying integrated marketing communication in achieving financial sustainability for King Abdulaziz University in light of the new university system. King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities, King Abdulaziz University, 29 (4), 521-558. (in Arabic).

Munadi, Muhammad al-Habib .(2018). The impact of the endowment on scientific research and the advancement of civilization: the endowment model on universities. Maqamat Journal of Linguistic, Critical and Literary Studies, Avlo University Center - Institute of Arts and Languages, (4), 95-122. (in Arabic).

Naseer, Najwa Anwar Akle and Al-Ibrahim, Adnan Badri Rizk. (2016). The role of the endowment in financing Jordanian public universities. Al-Manara Journal for Research and Studies, Al Al-Bayt University - Deanship of Scientific Research, 22 (4), 349-374. (in Arabic).

Naseer, Najwa Anwar; and Al-Ibrahim, Adnan Badri .(2018). A proposed vision to activate the educational endowment in financing Jordanian public universities. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, Deanship of Scientific Research, 45 (4), 302-314. (in Arabic).

Razeh, Olfat Saleh .(2022). Application of talent management for the teaching staff in the emerging Saudi universities "Jeddah, Majma'a, Hafar Al-Batin" in light of the globalization from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza National Research Center, 6 (48), 1-31. (in Arabic).

Salama, Mr. Ahmed .(1/4/2011). The Endowment and Education Conference at Zayed University discusses mechanisms for benefiting from international experiences in supporting the educational process. The Union newspaper. Retrieved on March 25, 2023 from the site https://www.alittihad.ae/article/30562/2011/.(in Arabic).

Salameh, Ali .(2015). The role of the endowment in supporting education and means of developing it. [Unpublished master's thesis], International Islamic Sciences University, Jordan. (in Arabic).

Yaghmour, Soha Essam Muhammad and Safar, Manal Abdel Rahman Muhammad. (2022). Community partnership in Saudi universities and its role in achieving financial sustainability. Journal of the Faculty of Education, Benha University - Faculty of Education, 33 (129), 671-700. (in Arabic).

## المراجع الأجنبية:

American Council on Education.(2021). Understanding College and University Endowments. Washington, DC, American Council on Education.

Bulman ,George.(2021). The Effect of College and University Endowments on Financial Aid, Admissions, and Student Composition .USA, National Bureau of Economic Research,1-44.

Gerasimova, E. B., & Redin, D. V. (2015). Analyzing and Managing Financial Sustainability of the Company in Turbulent Environment. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(4), 138-149

Gleißner, W., Günther, T., & Walkshäusl, C. (2022). Financial sustainability: measurement and empirical evidence. Journal of Business Economics, 92(3), 467-516.

Jaafar, Johanna; Latiff, Ahmed Razman Abdul; Daud, Zaidi Mat; Osman, Mohammad Noor Hisham (2023). Does Revenue Diversification Strategy Affect the Financial Sustainability of Malaysian Public Universities? A Panel Data Analysis .Higher Education Policy,36 (1), 116-143 .

Maposa, Lifa, Nyathi, Abania, Mutambanadzo, Tendekaivanhu & Mpofu, Lungisani .(2021). Endowment funds in Zimbabwe state universities- What is the missing link ?. National University of Science and Technology (NUST), Zimbabwe.

Ndlovu ,Ivonne.(2020). Factors that Affect University Financial Sustainability: A Case Study of a Private University in Zimbabwe. East African Journal of Education and Social Sciences,1(2), 193-200.

Ng'ang'a, Ann Njoki .(2016). Determinants of Financial Sustainability in Privit Middle Level College in Nacuru County, Kenyea . International Journal of Economics, Commerce and Management, United Kingdom, 3(10),356-380.

Nik Ahmad, Nik Nazli; Ismail, Suhaiza; Siraj, Siti Alawiah.(2019). Financial Sustainability of Malaysian Public Universities: Officers' Perceptions, International Journal of Educational Management, 33(2), 317-334.

Penn States Sustainability Institute.(2016). Sustainability at PENN State , Sustainability planning Guidebook for Teams.

Petlenko ,Yulia, Stavytskyy, Andriy & Kharlamova ,Ganna .(2021). Is the endowment fund a panacea for the financial autonomy of classical universities in Ukraine?. Problems and Perspectives in Management, 19(3), 396-407.

Tewarie, Bhoendradatt .(2011). Finding solutions for sustainable financing of tertiary education in small states, HEP Policy Brief IIEP Policy, No. 2, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Tokpah, David Mulbah .(2016). Financial sustainability strategies at church-related higher education institutions in post-conflict Liberia .Adesertation in Higher EUCATION Admenstration, USA: Southeastern Baptist Theological Seminary.

Williams, Kristin. (2014). Non- Profit Financial Sustainability. ( unpublished master degree), Dalhousie University , Nova Scotia.

# Psychological Ill-being Caused by Climate Change Among Persons with Disabilities (PWD) in the Kingdom of Saudi Arabia

# اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ لدى الأشخاص ذوي الإعاقات بالمملكة العربية السعودية

إعداد

**Dr. Fatima Y.H Al-Qadimi**

Assistant Professor of Mental Health and Psychological Counseling

At King Khalid University

**د. فاطمة بنت يحى القديمي**

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المساعد

بجامعة الملك خالد

DOI:10.36046/2162-000-017-003

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١١ م

## Abstract

The current study aimed to reveal the level of Psychological ill- being caused by climate change among people with disabilities (PWD), and to identify the differences in psychological ill-being caused by climate change that are due to the variable of gender, work/non-work, and level of education. A random sample consisted of 113 participants (49 male and 64 female) from PWD residents in the Kingdom of Saudi Arabia; their ages ranged from 25 to 49 years old. The online questionnaire on ill-being caused by climate change among PWD was applied. The results concluded that there is an average level of psychological ill-being of the PWD caused by climate change. Also, there were statistically significant differences between males and females in psychological ill-being caused by climate change; females were higher than males in psychological ill-being caused by climate change. Findings also revealed statistically significant differences between the employed and unemployed PWD in psychological ill-being caused by climate change, as the employed disabled were higher in psychological ill-being caused by climate change than the unemployed. In contrast, there were no statistically significant differences in psychological ill-being caused by climate change due to the level of education of the PWD. Gender and employment/unemployment variables can explain 59.9% of the total changes in psychological ill-being caused by climate change among PWD. The ANOVA of the regression model ($F = 54.236$, $p < .000$) revealed that gender might influence psychological ill-being caused by climate change among PWD with a regression coefficient of $b=15.414$ ($t=10.758$, $p<0.01$), and employment / unemployment variable might influence psychological ill-being caused by climate change among PWD with a regression coefficient of $b=8.142$ ($t=5.347$, $p<0.01$), while the educational level variable did not predict PWD ill-being caused by climate change statistically significantly ($b=1.413$ ($t=1.493$, $p>0.01$). These findings confirm the importance of continuing social plans and programs in KSA that will increase PWD'S engagement in society and provide them with protection procedures from climate change .

**Keywords:** PWD, well-being, ill-being, gender, educational level, unemployment, psychological care services.

## المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ لدى ذوي الإعاقة، والتعرف على الفروق في اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ التي تعزى لمتغير النوع، العمل/ عدم العمل، ومستوى التعليم. أجري البحث على عينة عشوائية مكونة من ١١٣ مشاركاً (٤٩ ذكر و٦٤ أنثى) من الأشخاص ذوي الإعاقة المقيمين في المملكة العربية السعودية. تراوحت أعمارهم بين ٢٥ و٤٩ سنة. تم تطبيق مقياس اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ على عينة البحث. توصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من اعتلال الرفاهية النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة بسبب تغير المناخ. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ، إذ كانت الإناث أعلى من الذكور. كما كشفت النتائج أيضا عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الأشخاص ذوي الإعاقة العاملين وغير العاملين في اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ، حيث كان المعاقون العاملين أعلى في اعتلال الرفاهية النفسي الناجم عن تغير المناخ من غير العاملين منهم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ تعزى لمستوى تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار أن متغيرات الجنس والعمل/ عدم العمل تفسر ٥٩,٩٪ من إجمالي التغيرات في اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ بين الأشخاص ذوي الإعاقة. أيضًا كشفت نتائج نموذج الانحدار أن الجنس يؤثر على اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ بين الأشخاص ذوي الإعاقة بمعامل الانحدار (t=10.758, p<.000) b=15.414، ويؤثر متغير العمل/ عدم العمل على اعتلال الرفاهية النفسية الناجم عن تغير المناخ بين الأشخاص ذوي الإعاقة بمعامل الانحدار (t=5.347, p<0.01) b=8.142، في حين أن متغير المستوى التعليمي لم يتنبأ باعتلال الرفاهية النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة الناجم عن تغير المناخ (t=1.493, p>0.01) b=1.413). تؤكد هذه النتائج على أهمية استمرار الخطط والبرامج الاجتماعية في المملكة العربية السعودية التي من شأنها زيادة اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، وتزويدهم بإجراءات الحماية من تغير المناخ.

**الكلمات المفتاحية:** الأشخاص ذوي الإعاقة، اعتلال الرفاهية النفسية، الجنس، المستوى التعليمي، البطالة، خدمات الرعاية النفسية.

## 1. Theoretical Background:

Climate change is considered a human rights problem affecting most communities. It is a global problem facing the entire world. It affects all individuals, including persons with disabilities PWD (Arnout, 2022b; Kett & Scherrer, 2009). Since PWD are a minority in society and suffer from psychological fragility in the face of crises, they cope with difficulties in obtaining the health services they need during natural disasters such as unprecedented climate change (Schulte, 2020; Stein & Stein, 2021). Therefore, they are the most vulnerable to environmental risks, especially in developing countries. However, there is no interest in the literature to discuss the impact of climate on the well-being and health of PWD (Wolbring, 2009).

### 1.1. Persons with disabilities (PWD) in KSA:

The Statement of the Kingdom of Saudi Arabia in the session to discuss its first report submitted in accordance with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 21st Session Committee on the Rights of PWD (CRPD) in March 2019 referred that KSA is a leading model in the world in the field of empowering PWD and their families and achieving the sustainable development goals in the Kingdom (Goal 11 and 16) to make cities and human settlements inclusive of all, safe, resilient and sustainable, and to create peaceful societies in which no one is marginalized (Arnout, 2022a).

The PWD Survey in KSA in 2017 indicated that the prevalence of disability with extreme difficulty among the Saudi population is (2.9%) of the total Saudi population. And that the most prevalent difficulty among the Saudi population with disabilities who have one difficulty is visual difficulties, as the percentage of those who suffer from them reached (46.02%) of the total Saudi population with disabilities for those who have one difficulty, and the most common difficulty among the Saudi population with disabilities has multiple difficulties, namely the movement difficulties, where the percentage of those who suffer from them reached (29.13%) of the

total number of individuals with disabilities who have multiple difficulties (www.stats.gov.sa) .

National Transformation Program and Disability and the Sustainable Development 2030 reported that the Kingdom's Vision 2030 came to support the disabled and increase the services provided to them, including protection of the disabled from abuse, social care services, rehabilitation centers for the disabled, and health care services for the disabled (https://www.vision2030.gov.sa/ar/; https://e-inclusion.unescwa.org/). One of the most prominent aspects of the Kingdom's interest in people with disabilities is the establishment of the Authority for the Care of PWD in February 2018 to take care of them, ensure that they obtain their rights, and enhance the services provided to them. Also, a continuous increase in the establishment of rehabilitation centers for PWD in all regions of the Kingdom and a comprehensive access program to enable PWD to live independently and integrate into society (Arab Digital Inclusion Platform).

**1.2. Climate change and the human rights of PWD**:

Climate change is a global problem that threatens us all. It refers to any climate change due to natural variability or human activity, such as the observed increase in global average temperatures, climate events, sea levels, and changes in precipitation (Arnout, 2022b; IPCC, 2007). Climate change is expected to cause increased hardships for PWD, threaten their quality of life, reduce livelihood opportunities, decrease their resilience, and increase the incidence of many disabilities. The United Nations High for Human Rights indicated in a recent report that PWD is increasingly at greater risk than others from the negative impact of climate change (Bouchama et al., 2007; Schulte, 2020; Stein & Stein, 2021). World health organization WHO (2011, 2018) reported that 15% of the world's population, persons with physical and mental disabilities, may suffer the effects of climate change differently and more intensely than others.

CBM Program has determined how climate change affects the quality of life and well-being of PWD through the low level of food security and the

resulting malnutrition, reducing access to clean water and sanitation and hygiene services, increasing emergencies due to extreme weather events, limiting access to infrastructure, shelter, and essential services Increased displacement and migration Increased security and human protection issues including conflicts resulting from climate change (www.cbm.org).

Climate change threatens the rights of PWD due to rising temperatures, rising air pollution, and increasing exposure to extreme weather events that include heat waves, floods, hurricanes, and forest fires. A high death rate of PWD caused by natural disasters is four times the rate of ordinary persons due to the scarcity of comprehensive planning and awareness, lack of early warning devices, transportation, and disruption of access to health care services and medicines. Emergency room visits and hospital admissions for PWD increased by three times compared to ordinary persons (Bouchama et al., 2007; Schulte & Gazendam, 2019).

The number of PWD in low-income countries is 800 million persons who suffer from poverty and unemployment problems (Stein & Stein, 2021). Thus, the Disability Comprehensive Action Program (DICARP) is currently working on designing and implementing efforts to combat climate change that respect and protect the human rights of PWD (www.disabilityinclusiveclimate.org).

To achieve the sustainable development goals of the United Nations, which are represented in participation, inclusion, empowerment, non-discrimination, and accessibility. Therefore, governments in various countries of the world must reduce the impact of climate change on PWD from greenhouse gas emissions, which is one of the principles of human rights and the United Nations Convention on the Rights of PWD (Arnout, 2022b; Mex, 2021; Stein & Stein, 2021). Thus, the findings of the current study can help those responsible for caring for people with PWD the importance of continuing social plans and programs in KSA that will increase PWD'S engagement in society and provide them with protection procedures from climate change.

## 2. The current Study:

The impact of climate change on PWD (Estimated as 15% of the world's population) increases, in addition to the discrimination, marginalization, and injustices they are exposed to. For this reason, the issue of climate change in the context of PWD is central in societies, especially those with low incomes. It is a political and ethical issue in the 21st century. However, there are no studies yet on the impact of climate change on PWD psychological well-being, and the COP26 did not discuss the rights of PWD in combating climate change and perhaps even addressed in the COP27 (Schulte, 2020; WHO, 2011, 2018; Wolbring, 2009).

There are increasing studies showing the impact of climate change on human physical and psychological health (Clayton & Manning, 2018; Singh et al., 2017). In the Kingdom, Arnout's study (2022a) showed the impact of climate on the mental health of individuals; and found an average prevalence of psychological problems caused by climate change. From the literature review, the researcher found no study conducted about climate change and PWD. In light of the United Nations High for Human Rights report's recommendations, poverty, stigma, and discrimination are the three main elements exposing PWD to climate change's impact; thus, PWD must be included in measures to confront climate change disasters. And any climate action must preserve their rights and dignity instead of promoting social injustice, enabling them to lead comfortable lives and conducting studies on climate change and its impact on PWD, as there is a lack of research interest in this issue. Therefore, this study seeks to study the level of ill-being among PWD, and to detect the differences in ill-being caused by climate changes due to gender, work/non work, and the level of education.

## 3. Material and Methods:

### 3.1. Research design and sampling.

This study used a quantitative predictive, descriptive design to investigate the ill-being caused by climate change among PWD. Data were collected from participants through an online questionnaire. Initially, one

hundred thirteen PWD residents in the KSA were selected. The online questionnaire was from May 8 to August 20, 2022. Before answering the online questionnaire, all participants were informed about the purpose and procedures of this study by an online notification; after this, every participant provided online written informed consent. After checking the submitted replies, the researcher found that 113 replies met the criteria of the current study. The participants' ages ranged from 25 to 49 years of age; 49 (43.36%) were males; 64 (56.64%) were females (Table 1) .

**Table 1. Summary of participants' sociodemographic characteristics (N = 113)**

| Variables | n (%) |
|---|---|
| *Mean* Age | 28.41 |
| Sex | |
| Male | 49 (43.36%) |
| Female | 64 (56.64%) |
| Employment/Unemployment | |
| Employed | 77 (68.14%) |
| Unemployed | 36(31.86%) |
| Educational level | |
| Graduate | 63 (55.75%) |
| postgraduate | 32 (28.32%) |
| Secondary education | 18 (15.93%) |

### 3.2. Measures:

**PWD's Psychological ill-being caused by climate change questionnaire**:

The researcher developed a self-report questionnaire to measure the effects of climate change among persons with disabilities. PWD Psychological ill-being caused by climate questionnaire comprises 20 items (see Table 3). It is scored on a five-point Likert scale, and higher scores indicate higher ill-being caused by climate change .

### 3.3. PWD Psychological ill-being related to climate change questionnaire Validity:

Before conducting the EFA analysis on the PWD Psychological ill-being caused by climate change questionnaire, the researcher conducted Bartlett's Sphericity test and the Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy measurement (KMO) to verify that the sample was adequate for conducting this analysis. Bartlett's test of Sphericity for the questionnaire was significant ($\chi^2 = 1807.236$, $p < .001$), and the KMO value were acceptable at 0.947. PWD Psychological ill-being caused by climate change questionnaire items' component load ranged from 0.467 to 0.839. The EFA results suggest that PWD Psychological ill-being consisted of a one-dimensional construct (Table 2).

**Table 2. Saturations of the items of the PWD ill-being caused by climate change questionnaire by Principal Component Analysis**

| scale | Extraction |
|---|---|
| Item1 | .649 |
| Item2 | .575 |
| Item3 | .600 |
| Item4 | .737 |
| Item5 | .467 |
| Item6 | .692 |
| Item7 | .839 |
| Item8 | .654 |
| Item9 | .592 |
| Item10 | .692 |
| Item11 | .682 |
| Item12 | .758 |
| Item13 | .689 |
| Item14 | .713 |

| scale | Extraction |
|---|---|
| Item15 | .817 |
| Item16 | .700 |
| Item17 | .558 |
| Item18 | .684 |
| Item19 | .576 |
| Item20 | .713 |
| Psychological ill-being | 5.160 |
| Cumulative % | %66.934 |

The PWD Psychological ill-being caused by climate change questionnaire also exhibits good reliability since Cronbach's alpha coefficient was (0.921) high. Also, the correlations between the items and the total score of the subscales were high, ranging between 0.485 to 0.847 (table 3).

**Table 3. Correlations of the items of PWD ill-being caused by climate change questionnaire.**

| N | Item | r | N | Item | r |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Due to unexpected and severe rains, I find it difficult to access health care services. | 0.760 | 11 | People with disabilities are more affected by global warming. | 0.847 |
| 2 | The temperature change increased my exposure to asthma attacks. | 0.821 | 12 | Air pollution increased my infection with diseases. | 0.766 |
| 3 | Weather changes increased my exposure to health problems. | 0.657 | 13 | I have the idea of an earthquake and will not survive it because of my disability. | 0.532 |
| 4 | Heavy rains reduce my activity. | 0.559 | 14 | It is terrifying that entire cities could disappear worldwide; my city might be one of them. | 0.777 |

| N | Item | r | N | Item | r |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | I get worried if I hear about a flood happening somewhere in the world on the weather news. | 0.742 | 15 | People with disabilities suffer countless losses if violent climate changes occur, which may lead to ending their lives. | 0.804 |
| 6 | During the past six months, I went to the mental health hospital because I felt depressed by changes in the weather. | 0.821 | 16 | The absence of an institution that rescues people with disabilities in crises and disasters bothers me because of their disabilities. | 0.691 |
| 7 | We need health care services to reach our homes in natural disasters. | 0.658 | 17 | If I hear about the possibility of weather fluctuations, I am afraid to leave the house. | 0.594 |
| 8 | In our work or study settings, we do not have security and safety means to protect us if a natural disaster (such as rain or earthquake) occurs. | 0.669 | 18 | People with disabilities are more concerned about weather fluctuations than others because of their inability to protect themselves. | 0.745 |
| 9 | There is a shortage of our transportation during climate disasters. | 0.547 | 19 | I get insomnia if I learn of an earthquake in a nearby city; I feel it is imminent in my city. | 0.841 |
| 10 | I feel panicky if there is a sudden change in the weather because it is challenging to move around. | 0.485 | 20 | I feel disappointed by unprecedented and extreme changes in the climate. | 0.573 |

Significant at 0.01 level.

**3.4. Data analysis**:

The researcher analyzed data using IBM SPSS 21.0. The researcher used descriptive statistics, including mean and standard deviation. Kolmogorov-Smirnov test was employed, and the results indicated that the data distribution was normal (Kolmogorov-Smirnov Z= 0.589, Asymp. sig.=

0.879). Using Pearson's correlation coefficient, the researcher calculated the correlations between items and the total score of PWD ill-being caused by climate change. Additionally, Cronbach's alpha coefficients were utilized to confirm the questionnaire's internal consistency. The factor structure of the PWD ill-being caused by climate change was examined using exploratory factor analysis (EFA). Independent samples T-test and one-way ANOVA between-group comparisons were used to detect the differences due to demographic variables. Also, a linear multiple regression was applied to examine the predictability of PWD ill-being caused by climate change from gender, employment/unemployment, and educational level. In this study, the value of significance was 0.05.

## 4. Results:

### 4.1. PWD ill-being caused by climate change scores:

The researcher classified the participants' scores on the PWD ill-being caused by climate change questionnaire into three levels to determine the level of PWD ill-being caused by climate change, as follows: Low level from (20 to 46.66), average level from (46.67 to 73.33), and for each item (low level from 1 to 2.33; the average from 2.34 to 3.67; and high level from 3.68 to 5). The results in table 4 indicated an average level of PWD ill-being (M= 58,01, SD= 11.68) caused by climate change.

**Table 4. Means, standard deviation, and levels of the PWD ill-being caused by climate change.**

| Scale | M | SD | Level |
|---|---|---|---|
| Item1 | 2.97 | 1.58 | Average |
| Item2 | 2.96 | 1.35 | Average |
| Item3 | 2.82 | 1.32 | Average |
| Item4 | 2.90 | 1.41 | Average |
| Item5 | 2.92 | 1.44 | Average |
| Item6 | 2.74 | 1.43 | Average |
| Item7 | 3.00 | 1.33 | Average |
| Item8 | 2.96 | 1.38 | Average |

| Scale | M | SD | Level |
|---|---|---|---|
| Item9 | 2.88 | 1.42 | Average |
| Item10 | 2.86 | 1.37 | Average |
| Item11 | 2.82 | 1.45 | Average |
| Item12 | 2.89 | 1.39 | Average |
| Item13 | 2.89 | 1.37 | Average |
| Item14 | 2.76 | 1.38 | Average |
| Item15 | 3.11 | 1.37 | Average |
| Item16 | 2.79 | 1.28 | Average |
| Item17 | 2.81 | 1.32 | Average |
| Item18 | 2.83 | 1.34 | Average |
| Item19 | 2.81 | 1.29 | Average |
| Item20 | 3.25 | 1.50 | Average |
| Psychological Ill-being | 58.01 | 11.68 | Average |

**4.2 Differences in PWD ill-being caused by climate change due to demographic variables:**

**4.2.1.** The statistical analysis indicated that there were statistically significant differences in PWD ill-being caused by climate change (t= 10.185, p <0.05) due to gender in favor of females (M=67.245) in comparison with males (M=50.937) (table 5). This result indicated that females are higher in psychological ill-being than males.

**Table 5. Differences in PWD ill-being caused by climate change due to gender.**

| Educational level | N | M | SD | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Male | 49 | 50.937 | 7.892 | 10.185 | 0.05 |
| Female | 64 | 67.245 | 9.10 | | |

**4.2.2**. There were statistically significant differences in the PWD ill-being caused by climate change due to the employment/unemployment variable (t= 4.541, p <0.05) in favor of the employed persons with disabilities (M=61.156) (table 6). This result revealed that employed persons with disabilities are higher in psychological ill-being than unemployed persons with disabilities.

**Table 6. Differences in PWD ill-being caused by climate change due to employment/ unemployment variable.**

| Educational level | N | Mean | Std. Deviation | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Employed | 77 | 61.156 | 11.311 | 4.541 | 0.05 |
| Unemployed | 36 | 51.278 | 5.501 | | |

**4.2.3.** There were no differences in PWD ill-being caused by climate change due to educational level. One-way ANOVA was calculated to study the differences between educational level subgroups in psychological ill-being caused by climate change. The findings in tables (7 and 8) indicated there is no significant statistical difference due to educational level in the PWD' ill-being caused by climate change (F= 1.910, p >0.05) .

**Table 7. Differences in PWD ill-being caused by climate change due to educational level.**

| Educational level | N | M | SD |
|---|---|---|---|
| Graduate | 63 | 56.1587 | 10.80950 |
| Postgraduate | 32 | 60.8750 | 12.39602 |
| Secondary education | 18 | 59.3889 | 12.73318 |
| Psychological ill-being | 113 | 58.0088 | 11.67911 |

**Table 8. Group differences in PWD ill-being caused by climate change due to educational level.**

| Sum of Squares | | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 512.801 | 2 | 256.400 | 1.910 | .153 |
| Within Groups | 14764.190 | 110 | 134.220 | | |
| Psychological ill-being | 15276.991 | 112 | | | |

Significant at 0.05 level.

### 4.3. Predict psychological ill-being caused by climate change among PWD :

The linear regression results in table 9, with R2=0.599, indicate that gender and employment/unemployment variables can explain 59.9% of the total changes in persons with disabilities and psychological ill-being. The ANOVA of the regression model proved to be statistically significant (F = 54.236, p< .000) and revealed that gender might influence the changes in the persons with disabilities and psychological ill-being with a regression coefficient of b=15.414 (t=10.758, p<0.01), and employment/unemployment variable might influence of the changes in the persons with disabilities psychological ill-being with a regression coefficient of b=8.142 (t=5.347, p<0.01).

The results in table 9 showed that gender and employment/unemployment variables might exert a significantly positive effect on PWD ill-being caused by climate change. At the same time, the educational level variable did not predict PWD ill-being caused by climate change statistically significantly (b=1.413 (t=1.493, p>0.01).

**Table 9. Results of regression analysis of gender, employment/unemployment, and educational level on PWD ill-being caused by climate change.**

| Model | R2 | Durbin-Watson | F | Independent Variables | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficient | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | B | SE | Beta | | |
| 1 | 0.599 | 1.583 | 54.236 | Constant | 19.959 | 3.451 | | 5.784 | 0.000 |
| | | | | Gender | 15.414 | 1.433 | 0.657 | 10.758 | 0.000 |
| | | | | Employment/unemployment | 8.142 | 1.523 | 0.326 | 5.347 | 0.000 |
| | | | | Educational level | 1.413 | 0.946 | 0.091 | 1.493 | 0.138 |

## 5. Discussion:

The results of the current study concluded that there is an average level of psychological ill-being of the PWD caused by climate change. Also, there were statistically significant differences between males and females in psychological ill-being caused by climate change among PWD. Findings also revealed the employed disabled were higher in psychological ill-being caused by climate change than the unemployed PWD. In contrast, there were no statistically significant differences in psychological ill-being caused by climate change due to the level of education of the PWD. Also, the findings referred that gender and employment/unemployment variables can explain 59.9% of the total changes in persons with disabilities and psychological ill-being. In contrast, the educational level variable did not significantly predict PWD ill-being caused by climate change .

Literature suggests that many of the planet's population suffer from physical and mental disabilities. PWD is more exposed to climate crises than others due to their disabilities. It is related to disabilities, but most PWD face stigma, policies, and infrastructure (Elwan, 1999, Hamilton, 2019; Rohwerder, 2015; Schulte & Gazendam, 2019). Ghenis (2016, 2017) has confirmed that PWD is the most vulnerable to the effects of climate change due to health conditions and their needs. Rohwerder (2018) also mentioned that PWD suffers from stigma, lack of awareness, living in difficult-to-access environments for services, places of work, and study, especially in rural and remote areas, and a lack of protection and respect for their rights.

In general, PWD in developing countries suffers from poverty, limited access to formal education, high unemployment, difficulty accessing essential services and opportunities, and lack of coherence in public policies and programs targeting persons with disabilities. PWD still need help to enable them to lead their lives within them and achieve their mental health (Rohwerder, 2015; Bouchama et al., 2017; Kett & Scherrer, 2007; Olsson, 2014; WHO, 2011, 2018). The DALYs indicator confirms that the low quality of health services affects the severity of disability and reduces the

quality of life. For example, heat waves cause increased casualties, heat exhaustion and heat stroke, malnutrition, and diseases due to vulnerability and fragile health. A severe change in weather and other climatic disasters can damage the economy, reduce agricultural and livestock production, and increase inequality between social groups. Because of climate change, developing countries have lost the most disability-adjusted life years in 1,000 people (Devon, 2019; Hamilton, 2019).

Olsson (2014) has indicated that the poorest and most vulnerable groups, such as the elderly and PWD, are more vulnerable to the consequences of climate change. Costello and his colleagues (2009) added that climate change increases societal inequality and impacts people with less access to resources. Also, Kett & Scherrer (2009) and Schulte & Gazendam (2019) mentioned that the impact of climate change on PWD takes various forms. Including the rise in extreme temperatures and the diseases and deaths caused by frequent heat waves, deteriorating air and water quality, increasing carbon dioxide emissions, dehydration, respiratory diseases, and others.

This literature stressed the need to unite the efforts of state institutions and associations working with PWD and their families to educate them about the potential effects of climate change. As well as, that service institutions for PWD provide specialized treatment for heat-related diseases, respiratory diseases, and others, and deal with health conditions for PWD related to climate change, training PWD to adapt to climate changes and mitigate climate risks. We also need buildings in accordance with environmental construction standards and green practices to protect PWD in the implementation of Article 32 of the United Nations Convention on the Rights of persons with disabilities (UNCRPD) on international cooperation to facilitate and improve links between climate change initiatives and the rights of PWD, their families, and organizations (DICARP, 2020-2021; Mex, 2021; Kett & Scherrer, 2009).

Despite the increasing confirmation from the literature that persons with disabilities are the most negatively affected group by climate change, the current study concluded that there is an average level of psychological ill-being caused by climate change among persons with disabilities. These results agree with Arnout (2022a), who found an average level of psychological problems related to climate change among Saudi Arabian citizens. And Clayton & Manning (2018 and Singh (2017) confirm that climate change negatively affects human mental health and well-being .

The average level of psychological ill-being among PWD in KSA can be attributed to the Saudi Arabian government's incredible attention to PWD. Indeed, the Kingdom's government has directed a great interest in the rights of people with disabilities and their social, health, and occupational care. Also, the Authority for the Care of PWD was established in February 2018 to take care of them, more rehabilitation centers for PWD with disabilities in all regions of the Kingdom, and a comprehensive access program to enable PWD to live independently and engage in society. The Statement of the Kingdom of Saudi Arabia in the session to discuss its (first) report submitted in accordance with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 21st Session Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in March 2019 reported the included of PWD in the sustainable development goals and the national vision 2030; to empower them to achieve the highest level of psychological well-being and cope with psychological stress, including climate change.

The remarkable support and attention provided by the Saudi government contributed to satisfying PWD's needs, which further improved their quality of life and their ability to face life's difficulties. In light of this care, support, and care services provided by community institutions, the acceptance of people with disabilities of their disability and the family support they receive all of this led to an increase in their adaptation to emergency conditions with their social and life skills. The study of Al-Zahrani and Al-Kishki (2020) found that people with disabilities in the Kingdom have a high level of self-

management and psychological well-being. Nel (2011) referred that psychological well-being as living a good life well and having the ability to overcome life's challenges.

Also, this study found differences between males and females in the psychological ill-being caused by climate change of people with disabilities, as females were higher in psychological well-being caused by climate change than males. This result is consistent with the findings of Al-Ghoula (2019), Al-Swerki (2013), and Sa'ayda (2016) findings that found differences between males and females with disabilities in the quality of life, as males were higher than females in the quality of life. Because of the females' socialization process in Arab societies, personal characteristics, rely on others to satisfy needs, females with disabilities feel more anxiety, fear, and tension from expecting to lose their sources of support, especially crucial family members (Al-Ghoula, 2019). Thus, they cannot access the services they need in times of crisis and disasters. Thus, females are more negatively affected by climate change in their psychological well-being than males.

The findings of the current study found no differences attributable to the level of education in the PWD's psychological ill-being caused by climate change. This result is consistent with the findings of Al-Ghoula (2019) and Al-Swerki (2013) that the level of education does not affect the quality of life of the disabled in KSA .

In addition, the results found that employed persons with disabilities are more negatively affected by climate change than non-workers. These results may be because employed persons with disabilities face many difficulties in their workplaces during crises and disasters, from moving or returning to their homes and others. Thus, employed persons with disabilities feel fear, anxiety, and pessimism that increase when they hear news about the forecast of bad weather, floods, or other unexpected weather changes.

Results also indicated that the level of education does not predict the psychological Ill-being of the PWD caused by climate change. This result may be attributed to the concept of psychological well-being as stated in the literature that it refers to a life well through the PWD awareness of the quality of the level of services and support provided to him by family, friends, and institutions. The availability of social programs that enable them to integrate into the community is educational and professional; this may increase the well-being of persons with disabilities, especially under emergency conditions, climatic disasters, and extreme and unexpected weather changes. The level of PWD education does not determine his well-being or illness. The regression analysis results show that educational level does not predict psychological ill-being due to climate change. These findings confirm the importance of continuing social plans and programs that will increase PWD'S integration into society, satisfy their needs, and provide them with means of protection from climate changes and emergency crises.

**6. Conclusions:**

The current study showed an average level of psychological ill-being caused by climate change among PWD in KSA. As well as, psychological ill-being among persons with disabilities is a personal response determined by the PWD'S gender and employment or unemployment. Also, the results found that females and employed persons with disabilities in psychological ill-being caused by climate change. Also, the results found gender and employment or unemployment as statistically significant predictors of psychological ill-being among persons with disabilities. These findings confirm the importance of continuing social plans and programs in KSA that will increase PWD'S engagement in society, satisfy their needs, and provide them with means of protection from climate changes and emergency crises. In addition to attention to increasing the provision of psychological care services to persons with disabilities, especially at the time of natural disasters and extreme climatic changes, to alleviate what they may suffer from psychological problems such as anxiety, fear, depression, grief,

tension, social isolation and others resulting from climate change. And efforts of psychiatric caregivers for people with disabilities to develop the capacity of PWD and their families to withstand climate change enables them and their organizations to represent their needs and identify solutions in participatory and fair planning and implementation processes.

**7. Strengths, Limitations, and future directions:**

This study is a quantitative predictive, descriptive study to measure the level of psychological ill-being caused by climate change in KSA and its predictability from demographic variables. One of the strengths of this study is its objective because it is considered one of the first Arabic studies that examine the effect of climate change on the psychological well-being of persons with disabilities in Saudi Arabia. Also, this study is a quantitative descriptive and comparative study of the effect of climate change on the PWD's psychological well-being levels. Therefore, we need more intervention studies to examine how we can improve psychological well-being among PWD and relief the adverse effects of climate change on PWD psychological well-being.

## References:

Al-Ghoula, S (2019). Students' quality of life Persons with disabilities at King Abdulaziz University and the University of Jordan and their relationship to some variables. Al-Quds Open University Journal, 10 (28),72- 83.

Al-Swerki, R. (2013). Psychological security and its relationship to independence/dependency and quality of life for the visually impaired in Gaza governorates. Master's Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Zahrani, A; Al-Kishki, M. (2020). Psychological well-being and its relationship to self-management among a sample of female students with disabilities at King Abdulaziz University. King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities, 28 (14), 219-244.

Arab Digital Inclusion Platform. Disability and the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://e-inclusion.unescwa.org/node/1174.

Arnout, B. (2022a). An epidemiological study of mental health problems related to climate change: A procedural framework for mental health system workers. Work. 2023 Jan 23. doi: 10.3233/WOR-220040.

Arnout, B. (2022b). The Scientific Encyclopedia of the Psychology of Climate Change. Takween for Publishing and Distribution: Riyadh.

Bouchama, A. Dehbi, M. Mohamed, G. Matthies, F., Shoukri, M., Menne, B. (2007). Prognostic factors in heatwave-related deaths: a meta-analysis. Arch Intern Med,167, 2170-2176

Clayton, C.& Manning, C. (2018). Psychology and climate change. London: Academic Press, Elsevier.

Costello, A., Abbas, M., Allen, A., Ball, S., Bell, S., Bellamy, R., et al. (2009, May 16). Managing the Health Effects of Climate Change. (L. a. Commission, Ed.) The Lancet Commissions, 373, 1693-1733.

Devon, R. (2019, June 12). Stanford-led study investigates how much climate change affects the risk of armed conflict. Retrieved November 8, 2020, from Stanford News: https://stanford.io/3psXDqg(link is external).

DICARP. Annual Report: 2020-2021. Disability-Inclusive Climate Action Research Program (DICARP). Centre for Human Rights and Legal Pluralism (CHRLP), McGill University Faculty of Law. https://www.disabilityinclusiveclimate.org/

Disability and Climate Change https://www.cbm.org/fileadmin/user_upload/Publications/Disability_and_Climate_Change.pdf

Disability and the 2030 Agenda for Sustainable Development. Arab Digital Inclusion Platform. https://e-inclusion.unescwa.org/node/1174

Elwan, A. (1999). Poverty and Disability: A Survey of the Literature. Washington: World Bank, Social Protection Unit, Human Development Network.

General Authority for Statistics (GAS). A specialized survey, measuring the spread of disability. https://www.stats.gov.sa/en/news/230.

Ghenis, A. (2016, April). Presentation of the World Institute on Disability (WID) 2015 Report – The intersection of Climate Change and Disability. (N. E. Project, Interviewer)

Ghenis, A. (2017, April). Climate adaptation, adaptative climate justice, and person with disabilities. Retrieved November 8, 2020, from Union of concerned scientists: https://blog.ucsusa.org/guest-commentary/climate-adaptation-adaptive-cli...(link is external)

Hamilton, J. (2019, April). Poor and marhinalised bear the brunt of climate change. Retrieved May 11, 2020, from Red Pepper Magazine: https://www.redpepper.org.uk/poor-and-marginalised-persons-bear-the-brunt.

Hosseinpoor, A. R., Stewart Williams, J. A., Gautam, J., Posarac, A., Officer, A., Verdes, E., et al. (2013). Socioeconomic Inequality in Disability Among Adults: A Multicountry Study Using the World Health Survey. American Journal of Public Health, 103(7), 1278-1286.

IPCC. (2007). Fourth Assessment Report. Working Group II. Climate Change 2001: Impacts, Adaption and Vulnerability, http://www.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/wg2/en/contents.html, (accessed online March 4, 2011)

Kett, M. & Scherrer, V. (2009). The Impact of Climate Change on persons with disabilities. Report of e-discussion hosted by The Global Partnership for Disability & Development (GPDD) and The World Bank (Human Development Network - Social Protection/Disability & Development Team). http://www.gpddonline.org/media/news/Impact_of_Climate_Change_on_Disability-ReportFinal_012010.pdf (accessed on line May, 2010).

Meek Lange, M., Rogers, W., & Dodds, S. (2013). Vulnerability in Research Ethics: a Way Forward. Bioethics, 27(6), 333-340.

Mex, M. (2021). European Court on Human Rights; Strasbourg, France; March 25.

National Transformation Program. https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/ntp/

Olsson, L., Opondo, M., Tschakert, P., A, Agrawal, A., Eriksen, S. H., et al. (2014). Livelihoods and poverty in Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rohwerder, B. (2015). Disability inclusion: Topic guide. Birmingham, UK: GSDRC, University of Birmingham.

Rohwerder, B. (2018). Disability in North Africa. Institute of Development Studies, K4D Helpdesk Report, Brighton, UK.

Sa'ayda, M.N. (2016). Quality of Life of the Hearing Impaired in the Light of Some Demographic Variables. Educational Sciences, 43(3), 2031-2043).

Schulte, C. (2020). Persons with disabilities needed in fight against climate change. https://www.hrw.org/news/2020/05/28/persons-disabilities-needed-fight-against-climate-change.

Schulte, C., & Gazendam, I. (2019, July 15). UN Climate Resolution Emphasizes Protection of Disability Rights – person with disabilities should be included in climate action. Retrieved November 8, 2020, from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/news/2019/07/15/un-climate-resolution-emphasizes-pro...(link is external)

Singh, A. S., Zwickle, A., Bruskotter, J. T., and Wilson, R. (2017). The perceived psychological distance of climate change impacts and its influence on support for adaptation policy. Environ. Sci. Policy, 73, 93–99.

Statement of KSA in the session to discuss its (first) report submitted in accordance with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 21st session Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). March 2019. Geneva. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/SAU/INT_CRPD_STA_SAU_34359_A.doc

Stein, P. & Stein, M. (2021). Climate change and the right to health of persons with disabilities. The Lancet Global Health, 10(1), E24-E25.

Wolbring, G.(2009). A Culture of Neglect: Climate Discourse and Disabled Persons', M/C Journal,12(4),http://www.journal.mediaculture.org.au/index.php/mcjournal/article/viewArticle/173/index.html, (accessed online March 4 2011).

World Health Organization (WHO). Disability and health 2018. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

World Health Organization (WHO). World Report on Disability 2011. https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability.

# مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

# The availability of indicators of the independence of Saudi universities in light of the new university system from the point of view of faculty members at Najran University

إعداد


**د. أحمد بن سعيد بن عبد الله عسيري**

أستاذ أصول التربية المساعد

بجامعة نجران

**Dr. Ahmed bin Saeed bin Abdullah Asiri**

Assistant Professor of Education

At Najran University



DOI:10.36046/2162-000-017-004

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٥ م

## المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، والفروق في درجة توفر المؤشرات وفق متغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (٢٨٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، تضمنت ثلاثة أبعاد (الاستقلال الإداري، والاستقلال المالي، والاستقلال الأكاديمي). كشفت النتائج أن توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران وفق نظام الجامعات السعودية الجديد جاء بدرجة متوسطة، وجاءت مؤشرات استقلالية جامعة نجران مرتبة تنازليًا في الاستقلال الأكاديمي بدرجة كبيرة، ثم الاستقلال الإداري ثم الاستقلال المالي بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أنه توجد فروق داله إحصائيًا في مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في جامعة نجران وفق نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وسنوات الخبرة ولصالح الفئة أكثر من عشرة سنوات، في حين أنه لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس، وأوصت الدراسة إلى تعزيز دور قيادات جامعة نجران نحو بذل مزيد من الجهود في الممارسات والأساليب والإجراءات التي تدعم الحرية والاستقلالية الذاتية عامةً في الجامعة بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

**الكلمات المفتاحية:** استقلالية الجامعات، أعضاء هيئة التدريس، جامعة نجران.

## Abstract

The study aimed to reveal the availability of indicators of the independence of Saudi universities in Najran University from the point of view of faculty members, and the differences in the degree of availability of indicators according to the variables of gender, academic rank and years of experience. The researcher used the descriptive survey method. The study sample consisted of (280) male and female faculty members at Najran University. The questionnaire was used as a data collection tool, which included three dimensions (administrative independence, financial independence, and academic independence). The results revealed that the availability of indicators of the independence of Najran University according to the new Saudi universities system came to a moderate degree. Indicators of the independence of Saudi universities at the University of Najran according to the new university system from the viewpoint of the study sample are attributed to the variables of academic rank, in favor of the rank of professor and associate professor, and years of experience, and in favor of the category more than ten years, while no statistically significant differences were shown on the gender variable. The study recommended strengthening the role of Najran University leaders towards making more efforts in practices, methods and procedures that support freedom and autonomy in general in the university in order to achieve the Kingdom's 2030 visio

**Keywords:** university autonomy, faculty members, Najran University.

## المقدمة

شهد العالم تغيرات سريعة مذهلة بمختلف المجالات والأنشطة الإنسانية، نتيجةً للتقدم العلمي والتقني والرقمي، نتيجةً للعولمة والانفتاح، على نحو جعل دول العالم ومؤسساتها تعيش ظروف متشابهة من حيث سعيها نحو التقدم والتطور والاستفادة من تجارب بعضها البعض، وبالأخص في مجال التعليم، ومنها التعليم العالي.

وقد بدأت مؤسسات التعليم العالي نحو التسابق للاستفادة من نتاج التقدم العلمي والتقني والرقمي، وتداعيات العولمة التي يشهدها العالم اليوم، سعيًا للوصول نحو مكانة علمية مرموقة، ترتكز على الجودة والنوعية والحوكمة، فيما تقدمه من برامج وخدمات لتحقيق الميزة التنافسية المتفردة (البصري، ٢٠٢١). ولكي تواكب مؤسسات التعليم العالي التغييرات التي أحدثتها النهضة العلمية والتقنية والرقمية المتسارعة، وتحقيق التميز لكي تحقق مكانة الريادة، وضمان البقاء والاستمرار، فإن الأمر يتطلب منها امتلاك أنظمة حوكمة تستشعر التطورات والمستجدات الحاصلة في محيطها، وأن تعمل على توظيف أنجع الطرق لمعرفة ما يجري في بيئتها، والبحث عن أفضل الوسائل لتدعيم مصادرها (عبد الحميد، ٢٠٢١).

ومع التطور السريع في المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والكثافة السكانية، وانتشار الجامعات في مختلف مناطق ومدن الدول، وتأثيرها على المجتمع وسوق العمل، ومع وجود الطلب المتزايد على التعليم الجامعي (Avella, 2016))، أدى إلى زيادة العبء على الجامعات للتفاعل والاستجابة السريعة. إلا أن استمرارية المركزية في الإدارة الجامعية يحد من قدرات الجامعات الحكومية على التفاعل بالتغيير المرن والسريع (باسعيد، ٢٠٢٠).

وأصبحت الجامعات تُعاني من ضغوط مشتركة لإحداث تغيرات أساسية مدفوعة بظروف محلية وإقليمية متعددة، أثرت على هيكلة الجامعة وإجراءاتها المؤسسية، مثل زيادة الطلب على التعليم العالي، والمنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي، وخاصة تلك الميزات التي تمنح امتيازات للجامعات المرموقة، وكذلك الأنظمة التي فُرضت على الجامعات بضغوط حكومية لتحقيق أهدافها السياسية، وتحويل تمويلها إلى القطاع الخاص (Shattock, 2014).

وفي ضوء ما فرضته المستجدات النوعية التي تشهدها البيئة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من الحاجة الملحة للاستفادة من الخبرات العالمية الرائدة في دعم استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية (البصري، ٢٠٢١)، فقد ترتب على الجامعات السعودية، الانطلاق نحو اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة إزاء المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة، وبذل مزيد من الجهود نحو التحديات التي أفرزتها مشكلات العصر، وضغوطات الحكومة نحو الاستقلال المالي والإفادة من القطاع الخاص والاستثمار لرفد ميزانية الجامعة؛ لتكون قادرة على التفاعل مع مختلف قضايا المجتمع، والإسهام الإيجابي في مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الإبداعية للتغلب عليها، وتشكيل الوعي الثقافي للمجتمع بدرجات عالية. وهذا يتطلب من الجامعات السعودية أن تتمتع بقدرٍ عالٍ من الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها (الحمدان والبقمي، ٢٠١٩). الأمر الذي يقود إلى أهمية البحث عن أساليب واستراتيجيات ناجحة لتحديد الحاجات التنموية لاستقلالية الجامعات السعودية لتفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، نتيجةً لضعف قدرات وكفايات خريجي الجامعات السعودية التنافسية، وزيادة الفجوة بين متطلبات سوق العمل وإمكانيات الخريجين؛ مما عكس ضعفًا في أداء الجامعات السعودية، وضرورة تطوير أدائها؛ لتحقيق التميز والمنافسة، والوصول بها نحو العالمية (الأحمري، ٢٠١٨).

ولذلك، فإن موضوع استقلالية الجامعات، أصبح من القضايا المعاصرة التي لاقت اهتمامًا كبيراً على المستويات العالمية، والمستوى الإقليمي على صعيد دول الخليج العربي، والمستوى المحلي على صعيد المملكة العربية السعودية (باسعيد، ٢٠٢٠).

ولقد أوضحت العديد من الدراسات العلمية المختلفة أهمية استقلالية الجامعات وتطبيقها في جوانب إيجابية مختلفة ؛ إذا أشارت دراسة ارستي وفيردك (Erçetin and Fındık,2016) أن استقلالية الجامعات يمثل أحد أهم المتطلبات الرئيسية في إحراز التقدم القائم على تحقيق الميزة التنافسية في نظم التعليم الجامعي ، كما أكدت دراسة ميكافيلا ومارتينيز ( Michavila and Martinez,2018) بوجود علاقة بين استقلالية الجامعات وتميزها في ضوء تحليل بيانات التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية بجامعة شنغهاي ، و أشارت دراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩) أن استقلالية الجامعات تسهم في خلق الإبداع والمنافسة بين الجامعات والتفرد في برامجها, وتخلص

الجامعات من النسخ المتكررة, فيما أوضحت دراسة باسعيد (٢٠٢٠) أن منح الاستقلالية للجامعات يسهم في إحداث نقلة كبيرة في أسلوب تنظيمها وإداراتها ويساعدها على إيجاد بيئة داعمة للابتكار وزيادة الرضى الوظيفي لدى الهيئة التدريسية, فضلا عن تقليل اعتمادها على الحكومة في تمويل مشاريعها فيها, كما أشارت دراسة سفر (٢٠٢١) أن لاستقلالية للجامعات يمكنها في التركز علي سياستها وأهدافها في ضوء نظام منهجي, ويضمن لها القدرة على تقديم برامج أكاديمية وخدمات تعليمية بكفاءة وفاعلية.

ولأن التعليم الجامعي يمثل أهم المداخل الأساسية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية؛ إيماناً من حكومة المملكة بأهمية العنصر البشري ودور الجامعات في تنمية وقيادة التغيير في المجتمع, وسعياً منها لرفع مستوى أداء الجامعات الحكومية وتمكنيها من التميز والابتكار والتكيف مع مستجدات العصر ورفع القدرة التنافسية مواجهة التحديات المستقبلية, فقد بذلت حكومة المملكة جهودًا كبيرة في إعادة النظر في نظام التعليم الجامعي من خلال معالجة الاحكام المتعلقة باستقلالية الجامعات الحكومية الاستقلالية؛ وتمثلت تلك الجهود في تضمين أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩) إعطاء الجامعات الحكومية الاستقلالية, بالإضافة إلى بناء نظام للجامعات؛ لدعمها في تحقيق أهدافها عن طريق الموازنة بين الدور الحكومي في إدارة الجامعات، وبين استقلاليتها وإسهامها اقتصادياً ومجتمعياً بفاعلية (مجلس شؤون الجامعات, ٢٠٢٠) الأمر الذي يدل على أهمية استقلالية الجامعات للتغلب على المشكلات التي تواجهها وتشجعها على التنافسية.

إن فكرة استقلالية الجامعات ترتبط بمسألة الاستقلال الذاتي التي تشير إلى الإدارة الذاتية الداخلية عن طريق هيئات وأنظمة يضعها أساتذتها، وأن استقلالية الجامعات مسألة ترتبط بمهمات الجامعات ووظائفها، وأداء هذه المهمات والوظائف على أكمل صورة، واستقلالية الجامعات لا تكتمل إلا في حصول الجامعات على الإدارة الذاتية لأبعاد أدائها الوظيفي المتمثل بالنواحي الإدارية والمالية والأكاديمية؛ وذلك لارتباط هذه الأبعاد بعضها ببعض من حيث التفاعل والتكامل الوظيفي (أبو عيادة والقحطاني، ٢٠٢٢).

وفي ضوء ما سبق، يمكن استنتاج أن استقلالية الجامعات قد يقود إلى توفير وإيجاد مناخ من الإبداع والمنافسة بين الجامعات العالمية والمحلية، وهذا يؤدي إلى تحقيق نمو فكري وأكاديمي تستطيع

معه كل جامعة أن تبدع أكثر، وتسد مواطن الضعف؛ للارتقاء بمستوى التنافسية لتكون ضمن الجامعات المتقدمة، وتخضع لتقييم تنافسي أسوةً بالجامعات العالمية لتجتاز كثير من مراتب التصنيفات العالمية للجامعات في كل عام. وبذلك فإن استقلالية الجامعات تُعدّ ركيزة لانطلاقة جديدة نحو جامعات متكاملة قادرة على صناعة أفراد مبدعين ومنتجين في المجتمع. لذلك جاءت الحاجة لإجراء هذه الدراسة التي سعت إلى التعرف على مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

**مشكلة الدراسة:**

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من أن دراسة المؤشرات الكامنة وراء مقدرة الجامعات على تحقيق النجاح والتفرد والوصول إلى الاستقلالية الذاتية يعد أمرًا مهمًا؛ وذلك لدورها في مساعدة تلك الجامعات على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف فيها، وكذلك تحديد موقع تلك الجامعات بين الجامعات العالمية لتسخير جهودها في العمل نحو تحقيق الميزة والتنافسية، والحصول على مواقع مميزة ضمن التصنيفات العالمية، مثل تصنيف "التايمز" للتعليم العالي ( Times Higher Education)، وتصنيف مؤسسة "كواكواريلي سيموندس البريطانية" كيو إس QS، وتصنيف شنغهاي الأكاديمي لجامعات العالم ( Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities). وقد أدركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تلك الأهمية، حيث أشار العربي (٢٠٢٠)، أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ استهدفت في طياتها أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل مئتي جامعة عالمية بحلول ٢٠٣٠. وبالرغم من ذلك فإن الجامعات السعودية ما تزال تحتاج إلى مزيد من العمل الدؤوب نحو توفير مؤشرات الاستقلالية الذاتية فيها، حيث بينت دراسة سفر (٢٠٢١) أن واقع الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي في الجامعات السعودية لم يصل إلى المستوى المأمول بعد، كما أشارت دراسة البصري (٢٠٢١) إلى وجود ضعف في الاستقلالية الذاتية للجامعات السعودية من النواحي الإدارية والمادية والأكاديمية، وقد أكدت هذا الضعف كلاً من دراسة القحطاني (٢٠١٩)، ودراسة الأحمري (٢٠١٨)، ودراسة عسيري (٢٠١٦)، ودراسة الشريف (٢٠١٥).

وبناءً على ما سبق، فإن جامعة نجران تُعدّ من الجامعات الحكومية الناشئة التي تأسست عام١٤٢٧هـ الموافق ٢٠٠٧م، بوصفها صرحًا علميًا أكاديميًا يتبع وزارة التعليم في المملكة العربية

السعودية. وقد نالت الدعم الكبير من الحكومة الرشيدة، وشأنها شأن الجامعات السعودية الأخرى الطامحة نحو التحول إلى جامعات مستقلة وفق النظام الجديد للجامعات السعودية الصادر من مجلس شؤون الجامعات (٢٠٢٠) بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، وقرار مجلس الوزراء رقم (١٨٣) بتاريخ ١٤٤١/٣/١هـ. وكذلك البحث المستمر عن استراتيجيات مبدعة تضمن لها الاستقلال الذاتي من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية، وتضمن لها المنافسة في سوق العمل، وتحقيق ميزة تنافسية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

ونظام الجامعات الجديد يمنح الجامعات الاستقلالية ليكون بديلاً عن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات السابق، وينطلق من ضرورة تحقيق رؤية ٢٠٣٠ في أهمية استقلال الجامعات، بما يتناسب مع طبيعة مواكبة التطورات العالمية في مجال استقلال الجامعات، حتى تتمكن من توظيف قدراتها وإمكاناتها بما يدفعها إلى صناعة أجيال متعلمة وقادرة على تعزيز جوانب التنمية المستدامة. (مشروع نظام الجامعات، ١٤٣٩هـ).

ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران"؟

**أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

– معرفة مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

– الكشف عما إذا كان هناك الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة).

**أهمية الدراسة:**

– تأتي أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على مؤشرات استقلالية الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية، وعلى قيمته العلمية ومدى احتياج صناع القرار في الجامعات السعودية ومنها جامعة نجران لدراستها، وما يمكن أن تساهم به في تحسين العمليات الإدارية والمالية والأكاديمية وتطويرها نحو الاستقلال الذاتي، ورفع من مستوى تنافسيتها في ضوء التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تحيط بها، مما يجعلها مؤثرة وفاعلة في تقدم المجتمع، وفي مصاف الجامعات العالمية المرموقة.

– من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المجال المعرفي في المكتبات العربية بشكل عام، والمكتبات السعودية بشكل خاص حول موضوع استقلالية الجامعات، وأن تكون منطلقًا لأبحاث ودراسات جديدة في المؤسسات التربوية الأخرى، وذلك في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

– يؤمل أن يستفيد من الدراسة، متخذو وصانعو القرارات الاستراتيجية في جامعة نجران، في اتخاذ قرارات صائبة تسهم في استقلالية الجامعة ذاتيًا وتبصيرهم حول أهمية توافر مؤشرات

استقلالية الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية ودورها المهم في رفع الأداء المؤسسي لجامعة نجران للوصول بها نحو التنافسية الإقليمية والعالمية، وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

**مصطلحات الدراسة:**

عُرفت مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

**استقلالية الجامعات:** تُعرف بأنها "حصول الجامعات على الإدارة الذاتية لمكونات أدائها الوظيفي من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية التي تتفاعل وتتكامل وظيفيًا مع بعضها بعضًا" (باسعيد، ٢٠٢٠: ٨٤). وتعرف إجرائيًا: ان تتمتع جامعة نجران بشخصية مستقلة ذات ذمة مالية تعطيها حق التملك والتصرف والاستثمار، وفق نظام الجامعات الجديد بعد تطبيقه مع الاستقلال التام، ادارياً ومالياً واكاديمياً.

**المؤشرات:** وتعرف المؤشرات لغويا (التحسين المستمر للخدمة)، والمؤشر مقياس يستخدم للمساعدة في إدارة عملية ما أو خدمة تكنولوجية أو نشاط، ويجب اختيار مؤشرات الأداء التي تضمن التحكم في الكفاءة والفعالية وفاعلية التكلفة. (معجم المعاني الجامع، ٢٠١٠).

وتعرف مؤشرات استقلالية جامعة نجران إجرائياً: أن تتمتع الجامعة بالاستقلال الذاتي التام من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية، وأن تكون ذمتها المالية مستقلة تمنحها حقوق التملك، والتصرف، والاستثمار، والتقاضي، بما يكفله لها نظام الجامعات الجديد في السعودية، وتقاس باستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نجران على أداة الدراسة التي طورها الباحث لهذا الغرض.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

– **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية المتمثلة في (الاستقلال المالي والإداري والأكاديمي).

– **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

– **الحدود المكانية والزمانية:** طبقت هذه الدراسة في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

– **محددات الدراسة:** تعتمد تعميم نتائج الدراسة على درجة الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات للأداة، وجدية استجابات أفراد عينة الدراسة عنها.

## الإطار النظري:

تُعدّ الجامعات عنصرًا فعالًا ورئيسًا في إنتاج المعرفة التي تعتمد عليها المجتمعات، عن طريق الاستثمار الأمثل في الكوادر البشرية القادرة على المنافسة (الزهراني، ٢٠٢٢). كما أنها إحدى الكيانات المهمة في عالم سوق العمل، وأصبحت مطالبه ببذل مزيد من الجهود من أجل الحصول على حصتها من سوق التعليم (مرداد، ٢٠٢١).

ونظراً لاهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالتعليم العالي، وفي إطار سعيها لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وإيمانًا منها بأهمية الكوادر البشرية، وأهمية الجامعات في تنميتها وقيادة التغيير في المجتمع، فقد ركزت على أهمية أن تكون الجامعات السعودية في مصاف الجامعات المتقدمة (الغامدي والزهراني، ٢٠٢٢). ولذلك ظهر نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية الصادر من رئاسة مجلس الوزراء، والذي يمنح الجامعات استقلالًا إداريًا وماليًا وأكاديميًا وفق سياسة الدولة، والذي يدعم الجامعات السعودية للاستقلالية الذاتية ويشجعها على التنافسية؛ تعزيزًا لمكانتها ودورها الريادي، ولتكون في مصاف الجامعات المرموقة (مرداد، ٢٠٢١).

ويُعدّ نظام الجامعات الجديد مصدرًا داعمًا للاستقلال الذاتي للجامعات، وذلك باعتبار الجامعة كيان مؤسسي ينبغي أن يستقل بذات، دون تدخلات من أي جهات داخلية أم خارجية، ويكون الحكم في الجامعات للمجالس الحاكمة مع المراقبة المجتمعية لدورها وأدائها؛ حيث أن الجامعات مؤسسات تعليمية مجتمعية تقدم خدمة مجتمعية، واستقلالها يعزز تأديتها لدورها بشكل أفضل (حمرون، ٢٠١٨).

ونظرًا لأهمية مفهوم استقلالية الجامعات، وحداثة ظهوره في ميدان التعليم العالي، فقد نال اهتمام كبير من الباحثين والمهتمين، وحظي بتعريفات متعددة، منها:

– "حرية الجامعة في إدارة شؤونها الإدارية والمالية والأكاديمية دون تدخل من أي جهة خارجية سواء الدولة أو مؤسسات المجتمع، ووفق إطار عام يخدم صالح الجامعة والدولة والمجتمع" (عسيري، ٢٠١٦، ٦٩٢).

– "الجهد الاستراتيجي الذي يتم اتخاذه لتحقيق الخدمة المهنية للجامعات، وذلك بتطبيق نظام حكومي لامركزي في إدارة المؤسسات الجامعية" Sunandar and Imron,2019,48)).

– "درجة من الحكم الذاتي، وتكون ضرورية لاتخاذ قرارات فعّالة من قبل مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بمعايير العمل الأكاديمية، والإدارية، والأنشطة ذات العلاقة" ( Sancheti and Pillai, 2020, 1).

– "الحرية التي تمنح للجامعات السعودية لتحقيق أهدافها ضمن السياق المجتمعي، بحيث يتاح لها حرية اتخاذ القرارات المناسبة من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية، ويتاح لها ترتيب الأولويات المتناسبة مع امكانياتها وقدراتها، وتضعها موضع التنفيذ وفق ضوابط تخدم مصلحة الجامعة والمجتمع" (الغامدي والزهراني، ٢٠٢٢، ٢٧٤).

ويستنتج مما سبق، وجود اتفاق بين التعريفات السابقة على أن استقلالية الجامعات، يكون من خلال تمتعها بالحرية في إدارتها شؤونها الإدارية والمالية والأكاديمية، دون تدخلات أو ضغوطات داخلية أو خارجية، ودون فرض قيود عليها، ولكنها تخضع لرقابة الدولة، ولها ضوابط تخدم مصالح الجامعة والمجتمع؛ مما يجعها قادرة على المنافسة على كافة الأصعدة المحلية والإقليمية والعالمية.

وفي ظل التطور الكبير الذي يشهده العالم، تزداد أهمية التعليم في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي. وتغير دور ووظائف الجامعات، حيث تحتاج تنفيذ أنشطة المؤسسات التعليمية في ظروف علاقات السوق، وزيادة المنافسة على نطاق عالمي. لهذا السبب يجب على الجامعات مراعاة متطلبات السوق والاستجابة بسرعة والتكيف مع ظروف السوق المتغيرة والاتجاهات الجديدة. شرط ضروري لنجاح تشغيل الجامعات في الظروف الصعبة لبيئة عالمية متغيرة هي قدرتها وفرصة اتخاذ القرارات بشكل مستقل. كونها في إطار التنظيم الكامل للدولة، لا تستغل المؤسسات التعليمية الفرص المرتبطة بآليات السوق، ولا يمكن أن تكون مرنة وقابلة للتكيف. يصبح البحث

عن التوازن الأمثل بين آليات الدولة والسوق مشكلة فعلية في نظرية وممارسة النشاط التعليمي وفي هذا السياق، تصبح مسألة استقلالية الجامعات ذات أهمية قصوى لتحقيق التطور ومواكبة التغيرات المختلفة.( Verdenkhofa ,O; Kaleniuk,I, & Tsymbal1, L.,2018).

إن تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات له دور فعّال في إحداث تغيرات كبيرة في القيم الإدارية بالجامعات، ويزيد من إمكانات الجامعات للعمل في سوق التعليم (Piironen,2013). كما أن تمتع الجامعات بالاستقلالية الكافية في إدارة شؤونها الإدارية والمالية والأكاديمية، لها دور كبير يسهم في رفع كفاءتها وفاعليتها ومقدرتها على تحقيق الأهداف النبيلة التي تسعى إلى الوصول لها؛ وذلك بتخريج الطلبة على أعلى المستويات العلمية، وأن يكونوا قادرين على أداء الوظائف التي يحتاجها المجتمع والدولة، كما أن استقلالية الجامعات تقودها إلى المرونة الكافية في تطوير برامجها الدراسية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل، فضلًا عن تنمية مستوى جودة التعليم بوجه عام (العتيبي والأحمري، ٢٠١٩).

وتظهر أهمية استقلالية الجامعات أيضًا، من حيث إنها تعد حجر الأساس في ترسيخ مبادئ حوكمة الجامعات، وشرط أساسي لبناء منظومة علمية منتجة، إلى جانب كونها أحد السمات الرئيسية المميزة للمجتمعات الديمقراطية (Aithal and Aithal, 2019). وتؤدي استقلالية الجامعات دورًا مهمًا في محاولات تحديد المعايير الدولية لحوكمة الجامعات، وتنبع أهميتها من حقيقة أن الجامعات البحثية، من أجل تحقيق رسالتها المميزة، ينبغي أن تتمتع بقدر كبير من حرية اتخاذ القرار، لا سيما في الأمور المتعلقة بالحكم الذاتي، والإدارة المالية، وتعيين أعضاء هيئة التدريس وترقياتهم، واختيار عدد الطلبة، واختيار المناهج والبرامج الأكاديمية، وتحديد المستوى الأكاديمي (البصري، ٢٠٢١).

وكذلك تبرز أهمية استقلالية الجامعات، في توفير حرية التفكير والإبداع المعرفي والعلمي، وحماية الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، والمحافظة على القدرات العلمية المتميزة فيها، واستقطاب المبدعين من العلماء في مختلف مجالات المعرفة، واستقطاب أفضل الطلبة الموهوبين والمبدعين منهم، وتطوير البحث العلمي، وتنمية الموارد البشرية (الزهراني والغامدي، ٢٠٢٢).

**أبعاد استقلالية الجامعات ومؤشراتها:**

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية، مثل: (الشريف، ٢٠١٥؛ عسيري، ٢٠١٦؛ حمرون، ٢٠١٨؛ الحمدان والبقمي، ٢٠١٩؛ الزهراني، ٢٠٢٢)، استطاع الباحث تحديد أبعاد استقلالية الجامعات السعودية، ومؤشراتها، وذلك على النحو الآتي:

١. الاستقلال الإداري: ويشير إلى حرية الجامعة في اختيار هيكلها التنظيمي، وتحديد خطوط السلطة، والمهمات والصلاحيات الممنوحة بما يتفق وأهدافها، وكذلك وضوح الضوابط العلمية لاختيار القيادات الأكاديمية في الجامعة وفق كفايات محددة، وعلاوة على ذلك وجود حرية تحديد أعداد المقبولين من الطلبة، ووضع شروط القبول في ضوء إمكانياتها وأهدافها.

٢. الاستقلال المالي: ويشير إلى حرية الجامعة في استثمار مواردها البشرية والمادية؛ لتعزيز مواردها البديلة، وحرية الجامعات في عقد شراكات استثمارية مع شركات ومؤسسات داخلية. بالإضافة إلى وجود في الجامعة نظام حوكمة مالي يحقق الشفافية، ويسمح بالرقابة والمساءلة والمحاسبة، وسهولة عملية التبليغ عن الفساد عبر قنوات محددة.

٣.الاستقلال الأكاديمي: ويدل على تمتع أفراد المجتمع الأكاديمي بالجامعة بحرية تداول المعرفة، وحرية أعضاء هيئة التدريس في اختيار طرائق التدريس وأساليبها، بالإضافة إلى امتلاك الجامعة مرونة في استقطاب وقبول الطلبة المتميزين من داخل الدولة وخارجها، وامتلاكها نظام ومعايير واضحة ومعلنة في الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

ويستنتج مما ذكر آنفًا، أن تحقيق استقلالية الجامعات يتطلب وجود ثلاثة أبعاد أساسية ورئيسة، هي: الاستقلال الإداري، والاستقلال المالي، والاستقلال الأكاديمي، وكلًا من هذه الأبعاد الثلاثة تضم مجموعة من المؤشرات الفرعية التي يمكن أن تكون خريطة طريق للجامعة؛ لتحديد واقعها الحالي وما الواقع المأمول منها، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لتحسينها؛ وبمعنى آخر هو مقدرة الجامعة على تحديد موقعها ومكانها في الاستقلال الذاتي، والتوجه نحو تحقيقه على وفق خطوات منظمة وواضحة. ومن هنا قد ساهمت هذه الأبعاد في تمكين الباحث من تطوير أداة الدراسة الحالية، التي مكنته من الإجابة عن أسئلة الدراسة، التي

سعت إلى تحديد مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة نجران أنموذجًا.

**الدراسات السابقة:**

تناول هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع استقلالية الجامعات، وقد جرى ترتيبها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

هدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) إلى الكشف عن واقع الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (٢٥٠) قائدًا أكاديميًا من عمداء ووكلاء الكليات والعمادات المساندة، ورؤساء الأقسام في جامعة الباحة. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن واقع الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية جاء بدرجة منخفضة.

وأجرت سفر (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء سيناريوهات بديلة لتحقيق استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديدة، وذلك بتحديد واقع الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي في الجامعات السعودية. واستخدم المنهج الوصفي، ومنهج الدراسات المستقبلية بأسلوب السيناريوهات ونتائج الدراسات السابقة والتقارير ذات العلاقة. وأشارت النتائج أن واقع الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي في الجامعات السعودية لم يصل إلى المستوى المأمول بعد، وأن هناك وجود تباين بين التفاؤل نحو التحول في استقلالية الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديدة، وبين المخاوف المتوقعة من ذلك التحول.

وقام الحمدان والبقمي (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف درجة الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (٣٧٥) فردًا من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر عينة الدراسة

جاءت متوسطة، وجاءت أبعاد الاستقلال الذاتي مرتبة تنازليًا على النحو التالي: (الاستقلال الأكاديمي، ثم الاستقلال الإداري، ثم الاستقلال المالي).

وأجرى خلف (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تحقق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (١١٤) قائدًا من القيادات الجامعية متمثلة برؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن درجة الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت مرتفعة، وأن مجال الاستقلال الأكاديمي حصل على المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة.

وأجرى أوسبيان (Osipian, 2017) دراسة هدفت إلى تحديد الاستقلال الذاتي في جامعات أوكرانيا وفساد التعليم العالي ومعالجة قضية حوكمتها. واستخدم الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون (المحتوى) لحسابات وسائل الإعلام، والتحولات الرئيسية، والظواهر الحديثة، والأحداث المهمة. وقد تم تحليل (١٤) مصدراً إعلاميًا للمواد التي تحتوي على ذكر لاستقلالية الجامعات، والقضايا ذات الصلة بهذا الموضوع، مثل التمويل، والفساد، والقبول، والحوكمة. وأظهرت النتائج أن الحكومة، والنظام المركزي، والفساد الإداري، والضغوط الداخلية في الجامعات من أهم العوامل المؤثرة في ضعف استقلالية الجامعات في أوكرانيا، وجميعها تؤدي إلى ضعف تكيف مخرجات الجامعات الأوكرانية مع سوق العمل.

وهدفت دراسة عسيري (٢٠١٦) إلى تقديم دراسة تحليلية عن الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية في ضوء بعض الإعلانات والمواثيق الدولية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتم الاعتماد على تحليل إعلان الرابطة العالمية للجامعات في مجال استقلال الجامعات والحرية الأكاديمية. وبنيت النتائج وجود ضعف الاستقلال الذاتي من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء التشريعات المنظمة للجامعات السعودية.

وأجرت الشريف (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (٤٣٨) قائدًا من القيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود،

وجامعة الملك خالد. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية جاءت منخفضة، وأن درجة الصعوبات التي تعوق الاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية جاءت مرتفعة.

وأجرى بيرونن (Piironen,2013) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة من (٥٠) قائدًا أكاديميًا اختيروا من مختلف جامعات فلنده. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد من وجهة نظر عينة الدراسة جاء مرتفعًا، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيريّ الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

وباستعراض الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحث يتضح أن هذه الدراسات تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت كلا منها لتحقيقها واختلاف المتغيرات التي تناولتها واختلاف البيئة التي تمت فيها وعينة الدراسة يمكن ملاحظة ما يأتي:

– تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع استقلالية الجامعات وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية، مثل دراسة بيرونن(Piironen,2013)، ودراسة الشريف (٢٠١٥)، ودراسة عسيري (٢٠١٦)، ودراسة خلف (٢٠١٧)، ودراسة أوسبيان (Osipian, 2017)، ودراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩)، ودراسة سفر (٢٠٢١). وكذلك دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي ركزت على جانب من جوانب الاستقلال الذاتي الجامعي وهو الاستقلال المالي وهو الأمر الذي تختلف عن الدراسة الحالية في تناولها الاستقلال المالي والإداري والأكاديمي.

– تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة في عملية جمع البيانات، مثل دراسة بيرونن (Piironen,2013)، ودراسة الشريف (٢٠١٥)، ودراسة خلف (٢٠١٧)، ودراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩)، ودراسة

الزهراني (٢٠٢٢)، في حين أنها اختلفت مع معظم الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل الأدبيات التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة عسيري (٢٠١٦)، ودراسة أوسبيان (Osipian, 2017)، وكذلك دراسة سفر (٢٠٢١) التي استخدمت المنهج الوصفي ومنهج الدراسات المستقبلية بأسلوب السيناريوهات ونتائج الدراسات السابقة والتقارير ذات العلاقة.

– تشابهت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في مكان إجرائها على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية، مثل دراسة الشريف (٢٠١٥)، ودراسة عسيري (٢٠١٦)، ودراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩)، ودراسة سفر (٢٠٢١)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٢).

– تميزت الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات من حيث تركيز اهتمامها على دراسة مدى توفر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية وبالتحديد جامعة نجران والفروق فيها على وفق متغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، وهذا ما لم تتطرق له الدراسات السابقة، ولذلك فإن هذه الدراسة تعد من الدراسات الرائدة في هذا المجال على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية وبالتحديد في جامعة نجران.

## الإجراءات المنهجية:

### منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، والذي يقصد به "بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي تتم دراسته"(عبيدات وآخرون، ٢٠٢٢، ص.١٧٩). واعتمد الباحث على هذه المنهج لمناسبه لطبيعتها، وذلك بتطبيق أداة الاستبانة لجمع البيانات حول مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ممن هم على الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مُحاضر) في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، وذلك في الفصل

الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، والمقدر عددهم (٢٠٠٠) عضوًا وعضوة. (التقرير السنوي، عمادة الموارد البشرية ،١٤٤٤).

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتكونت من (٢٨٠) مشاركًا، منهم (١٤٢) ذكورً، ومنهم (١٣٨) إناث، اختيروا من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات جامعة نجران، وشكلوا ما نسبته (١٤٪) من مجتمع الدراسة. ووزعت عينة الدراسة على وفق متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجدول (١) يوضح ذلك:

**الجدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة**

| المتغيرات | الفئات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٤٢ | ٥٠,٧٪ |
| | أنثى | ١٣٨ | ٤٩,٣٪ |
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ | ٣٣ | ١١,٨٪ |
| | أستاذ مشارك | ٤٧ | ١٦,٨٪ |
| | أستاذ مساعد | ١٤٤ | ٥١,٤٪ |
| | محاضر | ٥٦ | ٢٠٪ |
| سنوات الخبرة | ٥ سنوات فأقل | ٩١ | ٣٢,٥٪ |
| | أكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٩٦ | ٣٤,٣٪ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٩٣ | ٣٣,٢٪ |
| | الإجمالي | ٢٨٠ | ١٠٠٪ |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة على تساؤلاتها، اعتمد الباحث على الاستبانة أداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، حيث تم تطوير أداة الدراسة "الاستبانة"، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

١. الرجوع إلى المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت الجوانب المتعلقة باستقلالية الجامعات السعودية، مثل (باسعيد، ٢٠٢٠؛ الحمدان والبقمي، ٢٠١٩؛ الأحمري، ٢٠١٨؛ عسيري، ٢٠١٦؛ الشريف، ٢٠١٥)، وكذلك الاطلاع على دليل نظام الجامعات

السعودية الجديد، ومن خلالها تمكن الباحث من حصر ثلاثة أبعاد رئيسة تدل على استقلالية الجامعات، وهي: الاستقلال الإداري، والاستقلال المالي، والاستقلال الأكاديمي.

٢. تمت الإفادة من الدراسات السابقة، ودليل نظام الجامعات السعودية الجديد، وذلك بصياغة (٣٠) فقرة تقيس مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، وقد وزعت بالتساوي بحيث تضمن كل بُعد (١٠) فقرات.

٣. لقياس تقديرات المستجيبين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، حول مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات، تم الطلب منهم وضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الأداة، وذلك حسب معيار ليكرت الخماسي درجات (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، وصححت الأداة بإعطاء الدرجات التالية:(٥، ٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات اللفظة السابقة الذكر.

**صدق أداة الدراسة:**

تحقق الباحث من صدق الاستبانة على النحو الآتي:

- **الصدق الخارجي (صدق المحكمين):**

جرى التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، وذلك باستخدام أسلوب دلفي" Delphi Technique" بهدف تحقيق التقارب بين الآراء المتعلقة بالمعارف الملتمسة من الخبراء في أبعاد وفقرات ومؤشرات الأداة الحالية. حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التطوير والجودة، والقياس والتقويم في جامعات سعودية. وطلب إليهم التحقق من مدى ملاءمة فقرات الأداة لقياس السمة المراد قياسها والحكم عليها، وتعديل ما يرونه مناسباً للفقرات أو حذف غير المناسب منها. وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية لتكون أكثر وضوحًا، وقد أجمع المحكمون على صلاحية فقرات الأداة. والتزم الباحث بما نسبته (٨٠%) فأكثر من المحكمين على أهمية التعديل. ثم أعاد الباحث عرض الأداة على ثلاثة خبراء في التطوير والجودة في جامعة نجران، وقد أكد هؤلاء الخبراء على صلاحية الأداة لما أعدت لقياسه. وبذلك أخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية المكونة من (٣٠) فقرة.

- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):**

وللمزيد من التحقق من صدق أداة الدراسة، استخدم الباحث صدق البناء، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس في جامعة نجران، اختيروا من خارج عينة الدراسة، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والبُعد الذي تنمي إليه ومع الأداة ككل. والجدول (٢) يوضح ذلك.

**الجدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية للأداة**

| البعد الأول: الاستقلال الإداري | | | البعد الثاني: الاستقلال المالي | | | البعد الثالث: الاستقلال الأكاديمي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | معامل الارتباط بالبعد | معامل الارتباط بالأداة | الرقم | معامل الارتباط بالبعد | معامل الارتباط بالأداة | الرقم | معامل الارتباط بالبعد | معامل الارتباط بالأداة |
| ١ | ٠,٤٢** | ٠,٥٧** | ١ | ٠,٤٤** | ٠,٣٢** | ١ | ٠,٣٩** | ٠,٤٠** |
| ٢ | ٠,٤٨** | ٠,٤٥** | ٢ | ٠,٣٩** | ٠,٤١** | ٢ | ٠,٣٩** | ٠,٣١** |
| ٣ | ٠,٤٠** | ٠,٣٥** | ٣ | ٠,٣٢** | ٠,٣٢** | ٣ | ٠,٤١** | ٠,٥٢** |
| ٤ | ٠,٣٦** | ٠,٤٣** | ٤ | ٠,٣١** | ٠,٣٩** | ٤ | ٠,٥٩** | ٠,٣١** |
| ٥ | ٠,٥١** | ٠,٤٤** | ٥ | ٠,٤٧** | ٠,٣٦** | ٥ | ٠,٦١** | ٠,٣٤** |
| ٦ | ٠,٥٦** | ٠,٥٧** | ٦ | ٠,٣٣** | ٠,٤٠** | ٦ | ٠,٥٢** | ٠,٤٣** |
| ٧ | ٠,٤٨** | ٠,٦١** | ٧ | ٠,٣٩** | ٠,٣٠** | ٧ | ٠,٣٠** | ٠,٥٥** |
| ٨ | ٠,٤٢** | ٠,٦٢** | ٨ | ٠,٤١** | ٠,٥٢** | ٨ | ٠,٣٢** | ٠,٤٩** |
| ٩ | ٠,٣٣** | ٠,٥٨** | ٩ | ٠,٥٩** | ٠,٣١** | ٩ | ٠,٣٥** | ٠,٥١** |
| ١٠ | ٠,٣٥** | ٠,٤٠** | ١٠ | ٠,٦١** | ٠,٣٣** | ١٠ | ٠,٦٦* | ٠,٧٧** |

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيم ارتباطات معاملات بيرسون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد والاداة ككل جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) و($\alpha \leq 0.05$)، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠,٦٦-٠,٣٠)، فيما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرات بالدرجة الكلية للأداة ما

بين (٠,٧٧-٠,٣١)، وتشير هذه القيم الإحصائية أن فقرات الاستبانة تمتع بصدق اتساق داخلي مقبولة تربوياً الذي أشار إلى أن قبول العبارة يتحدد إذا حصل الباحث على معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس إحصائياً على (٠,٣٠) فأعلى.(الكبيسي،٢٠١٠، ٢٧٤)، الأمر تشير إلى أن الأداة تقيس ما أعدته لأجله.

**ثبات أداة الدراسة:**

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين، هما: طريقة الاختبار – إعادة الاختبار (Test-retest) حيث جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس في جامعة نجران. ثم جرى إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل بعد من أبعادها. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا"Cronbach's alpha" على أبعاد أداة الدراسة فقط. والجدول (٣) يوضح ذلك.

**الجدول (٣): معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها**

| الرقم | مضمون البعد | عدد الفقرات | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الاستقلال الإداري | ١٠ | ٠,٧٩ | ٠,٨٧ |
| ٢ | الاستقلال المالي | ١٠ | ٠,٧٧ | ٠,٧٥ |
| ٣ | الاستقلال الأكاديمي | ١٠ | ٠,٨٢ | ٠,٨١ |
| | الأداة ككل | ١٠ | ٠,٨٥ | |

أظهر الجدول (٣) أن معامل ثبات الإعادة على الأداة ككل بلغ (٠,٨٥) وتراوحت معاملات ثبات الإعادة على أبعاد أداة الدراسة ما بين (٠,٨٢-٠,٧٧). وتراوحت معاملات الثبات بطريقة "كرونباخ ألفا" على أبعاد أداة الدراسة ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨١)، وهي معاملات ثبات عالية، مما يدل على إمكانية الوثوق بأداة الدراسة ونتائجها.

**إجراءات الدراسة:**

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

– جرى تطوير أداة الدراسة، وإقرارها بالصورة النهائية بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم جرى تحويل أداة الدراسة إلى صورة إلكترونية باستخدام رابط الكتروني على جوجل درايف (Google Drive)، وبالتعاون مع رؤساء الأقسام في مختلف كليات جامعة نجران، تم توزيع الأداة باستخدام تطبيق واتساب (WhatsApp) والإيميل الرسمي الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

– ثم جمعت البيانات ودققت وأدخلت إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على النتائج.

– جرى استخلاص النتائج، وعرضت في جداول خاصة على وفق تسلسل أسئلة الدراسة، ثم نوقشت وكتبت التوصيات والمقترحات.

– وللحكم على تفسير مدى توفر مؤشرات استقلالية جامعة نجران، اعتمد الباحث على معيار للتعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة من خلال تحديد مدى المتوسطات الحسابية لفقرات وأبعاد الأداة والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات، مدى الفئة = ٥–١=٤ ÷ ٥=٠,٨ وبذلك يصبح معيار الحكم كما في الجدول الآتي:

**جدول (٤): يوضح التقديرات المحكية للمتوسطات الحسابية**

| مدى توفر مؤشر الاستقلالية | قليلة جداً | قليلة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| مدى المتوسطات | من ١–إلى ١,٨ | من (١,٨١– من ٢,٦) | من (٢,٦١– إلى ٣,٤) | من (٣,٤١– إلى ٤,٢) | أكثر من ٤,٢ |

**المعالجات الإحصائية:**

لغايات استخلاص نتائج الدراسة، استُخدمت أساليب المعالجة الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "T" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (One WAY ANOVA)، والمقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه "Scheffe' Test".

**النتائج:**

تضمن هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة على وفق ترتيب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي.

**نتائج السؤال الأول:** ونصه، "ما مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وثم تحديد مدى توفر مؤشرات استقلالية جامعة نجران وترتيبها وفقاً لمدى المتوسطات، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

**الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية مرتبة تنازليًا**

| الرقم | البعد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | الدرجة توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | الاستقلال الأكاديمي | ٣,٤٥ | ٠,٧٠٠ | ١ | كبيرة |
| ١ | الاستقلال الإداري | ٣,٤٣ | ٠,٧٢٠ | ٢ | كبيرة |
| ٢ | الاستقلال المالي | ٣,٢٥ | ٠,٦٦٠ | ٣ | متوسطة |
| | الدرجة الكلية | ٣,٣٨ | ٠,٦٦٠ | | متوسطة |

بين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لجمل استجابة أفراد الدراسة لمدى توفر مؤشرات استقلالية جامعة نجران لأبعاد أداة الدراسة قد تراوحت ما بين (٣,٤٥-٣,٢٥)، وهي متوسطات تقع ضمن درجة توفر (متوسطة- كبيرة)، حيث جاء البعد الثالث "الاستقلال الأكاديمي" بالمرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي مقداره (٣,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٧٠)، وبدرجة توافر كبيرة. تلاه في المرتبة الثانية البعد الأول "الاستقلال الإداري" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٣)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، وبدرجة توافر كبيرة. بينما جاء في المرتبة الثالثة البعد الثاني "الاستقلال المالي" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، وبدرجة توافر متوسطة. وجاءت الدرجة الكلية لمتوسط استجابة نية الدراسة لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء

نظام الجامعات الجديد في السعودية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، وبدرجة توافر متوسطة.

وحيث إن السؤال الأول تضمن ثلاثة أبعاد احتوى كل بعد على مؤشرات متمثلة في فقرات، فقد جرى أيضًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أبعاد أداة الدراسة كلاً على حدة، وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية لكل أبعاد أداة الدراسة على النحو الآتي:

**أولًا: بُعد الاستقلال الإداري.**

**الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات بعد الاستقلال الإداري مرتبة تنازليًا**

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | مدى توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | توفر آليات تطويرية لاتخاذ القرار داخل الجامعة دون الرجوع لجهات أخرى | ٣,٩٠ | ١,٢٤ | ١ | كبيرة |
| ٦ | توفر في الجامعة القدرة على الاعتماد المؤسسي والبرامجي | ٣,٧٤ | ١,٢٧ | ٢ | كبيرة |
| ٤ | تمتلك الجامعة برامج وخطط واضحة في تعزيز الأمن الفكري | ٣,٦٦ | ١,٣٠ | ٣ | كبيرة |
| ٨ | تتسم آليات ممارسات الحوكمة في الجامعة بوضوح | ٣,٥٣ | ٠,٨٥٠ | ٤ | كبيرة |
| ١٠ | وضوح الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية في الجامعة وفق نظام الجامعات الجديد | ٣,٥٠ | ٠,٨٧٠ | ٥ | كبيرة |
| ١ | توجد خطة استراتيجية فعالة لتحقيق الاستقلال الذاتي للجامعة | ٣,٤٨ | ٠,٨٨٠ | ٦ | كبيرة |
| ٥ | توفر تشريعات الاستقلال الإداري للجامعة | ٣,٤١ | ٠,٩١٠ | ٧ | كبيرة |
| ٣ | توفر حرية الجامعة في وضع هيكلها التنظيمي دون العودة إلى سلطات أعلى | ٣,٣٨ | ٠,٩٣٠ | ٨ | متوسطة |
| ٩ | وضوح الضوابط العلمية لاختيار القيادات الأكاديمية في الجامعة وفق كفايات محددة | ٣,٠٩ | ٠,٧٧٠ | ٩ | متوسطة |
| ٧ | تمتلك الجامعة المقدرة على تأسيس الشراكات الاستثمارية لتنمية مواردها | ٢,٦٥ | ١,٢٢ | ١٠ | متوسطة |

يتضح من الجدول (٦) أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة تجاه فقرات البعد الأول "الاستقلال الإداري"، قد تراوحت ما بين (٢,٦٥-٣,٩٠) وبدرجات توافر متوسطة وكبيرة، مما يعني أن توفر مؤشرات الاستقلال الإداري في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية جاءت ما بين متوسطة وكبيرة ؛ حيث نجد أن الفقرات (٢-٦-٤-٨-١٠-١-٥) كانت توفر المؤشرات كبيرة وقد جاءت الفقرة (٢) في أعلى مرتبة ومتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) وبدرجة توافر كبيرة، في حين نجد أن الفقرات (٣-٩-٧) كانت متوفرة بدرجة متوسطة ولقد جاءت الفقرة (٧) بالمرتبة العاشرة والأخيرة وبأقل متوسط حسابي مقداره (٢,٦٥) وبدرجة توافر متوسطة.

**ثانيًا: بُعد الاستقلال المالي.**

**الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات بعد الاستقلال المالي مرتبة تنازليًا**

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | مدى توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | يتوفر في الجامعة نظام الكتروني للجودة (آتمتة) الأنظمة المالية | ٤,٠٦ | ١,١٧ | ١ | كبيرة |
| ٣ | يتوفر في الجامعة حوكمة للأنظمة المالية | ٣,٩٢ | ١,١٩ | ٢ | كبيرة |
| ٥ | تقوم الجامعة بتطوير سياسات ولوائح وإجراءات موارد الجامعة الذاتية بكفاءة مثل بيوت الخبرة، استثمار مرافق الجامعة، تشغيل البرامج المدفوعة، كفاءة الإنفاق. | ٣,٨٣ | ١,٢٧ | ٣ | كبيرة |
| ٤ | تستخدم الإدارة المالية في الجامعة وسائل مناسبة لتخطيط الكفاءة في الموارد المالية | ٣,٧٥ | ١,٣٠ | ٤ | كبيرة |
| ١٠ | تعمل الجامعة مع القطاع الحكومي في تقديم الخدمات الاستشارية واستخدامها لدعم استقلاليتها المالية | ٣,٦٤ | ١,٢٣ | ٥ | كبيرة |
| ٩ | يوجد في الجامعة نظام حوكمة مالي يحقق الشفافية، ويسمح بالرقابة والمساءلة والمحاسبة، وسهولة عملية التبليغ عن الفساد عبر قنوات محددة. | ٣,١٧ | ٠,٩٨٠ | ٦ | متوسطة |
| ٧ | تعمل الجامعة على عقد اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات وشركات محلية ووطنية لدعم مواردها المالية | ٣,١٠ | ١,١٥ | ٧ | متوسطة |

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | مدى توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | تعمل الجامعة على عقد اتفاقيات وشراكات مع هيئات ومؤسسات وشركات عالمية لدعم الموارد المالية فيها | ٢,٩٢ | ١,١٢ | ٨ | متوسطة |
| ٦ | تعمل الجامعة على التخطيط الاستثماري في أملاكها القابلة للاستثمار بما يعود بالفائدة على منسوبي الجامعة، وينوع مصادر الدخل بما يخدم العملية التعليمية | ٢,١٦ | ١,١٧ | ٩ | قليلة |
| ١ | تتسم موارد الجامعة بالذاتية والتنوع والكافية لاستقلاليتها | ١,٩٩ | ٠,٨٤٠ | ١٠ | قليلة |

يظهر من الجدول (٧) أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة تجاه فقرات البعد الثاني "الاستقلال المالي "، قد تراوحت ما بين (١,٩٩-٤,٠٦) وهي متوسطات تقع ضمن مدى توافر ما بين قليلة متوسطة وكبيرة، حيث نجد أن الفقرات (٢-٣-٥-٤-١٠) كانت متوفرة بدرجة كبيرة، في حين جاءت الفقرات (٩-٧-٨) بدرجة توفر متوسطة, بينما جاءت الفقرتين (٦-١) بدرجة توفر قليلة, وفقد وجاءت الفقرة (٢) في أعلى مرتبة ومتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) بينما جاءت الفقرة (١) بالمرتبة العاشرة والأخيرة وبأقل متوسط حسابي مقداره (١,٩٩)، وبدرجة توافر قليلة. مما يعني أن مؤشرات الاستقلال المالي في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية متوفرة بدرجة قليلة ومتوسطة وكبيرة.

**ثالثاً: بُعد الاستقلال الأكاديمي.**

**الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات بعد الاستقلال الأكاديمي مرتبة تنازليًا**

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | مدى توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | يتوفر في الجامعة آلية للأنظمة الأكاديمية بجودة عالية | ٤,٠٧ | ١,١٩ | ١ | كبيرة |
| ٥ | يتوفر في الجامعة كفاءات من ذوي الخبرات الأكاديمية العالية | ٣,٩٥ | ١,٢٠ | ٢ | كبيرة |
| ٤ | تمتلك الجامعة حصيلة من الإنتاج العلمي والمعرفي المتميز على مستوى الجامعات السعودية والإقليمية | ٣,٩٠ | ١,١٨ | ٣ | كبيرة |

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الرتبة | مدى توفر المؤشر |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | تمتلك الجامعة نظام ومعايير واضحة ومعلنة في الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس | ٣,٨٩ | ١,١٤ | ٤ | كبيرة |
| ١ | تمتلك الجامعة المقدرة في تحديد البرامج الأكاديمية الخاصة بها | ٣,٢٧ | ٠,٩٧٠ | ٥ | متوسطة |
| ٣ | تمتلك الجامعة سمعة علمية أكاديمية متميزة حسب التصنيفات العالمية للجامعات | ٣,٢٣ | ٠,٨٠٠ | ٦ | متوسطة |
| ٨ | يتوفر في الجامعة قيادات أكاديمية من ذوي الأهلية والخبرة والكفاءة العالية | ٣,٠٨ | ٠,٧٦٠ | ٧ | متوسطة |
| ٧ | تمتلك الجامعة مرونة في استقطاب وقبول الطلبة المتميزين من داخل المملكة وخارجها. | ٣,٠٧ | ٠,٧١٠ | ٨ | متوسطة |
| ١٠ | تستثمر الجامعة جميع مواردها بالشكل الأمثل لتفعيل اقتصاد المعرفة. | ٣,٠٤ | ٠,٧٩٠ | ٩ | متوسطة |
| ٢ | تمتلك الجامعة المقدرة على عقد الشراكات الوطنية والعالمية في مجال الاستشارات والتدريب الأكاديمي | ٣,٠٢ | ٠,٧٥٠ | ١٠ | متوسطة |

يتبين من الجدول (٨) أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة تجاه فقرات البعد الثاني "الاستقلال الأكاديمي "، قد تراوحت ما بين (بين (٤,٠٧-٣,٠٢) وهي متوسطات تقع ضمن مدى توافر ما بين متوسطة وكبيرة، حيث نجد أن الفقرات (٦-٤-٥-٩) كانت متوفرة بدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرات (١-٣-٨-٧-١٠-٢) بدرجة توفر متوسطة. وقد وجاءت الفقرة (٦) في أعلى مرتبة ومتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧) وبدرجة توافر كبيرة، في حين جاءت الفقرة (٢) بالمرتبة العاشرة والأخيرة وبأقل متوسط حسابي مقداره (٣,٠٢)، وبدرجة توافر متوسطة. مما يعني أن مؤشرات الاستقلال الأكاديمي في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية متوفرة بدرجة متوسطة وكبيرة.

**نتائج السؤال الثاني**: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، كما استخدام اختبار (T) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). والجدول (٨) يبين ذلك:

**الجدول (٩): اختبار (T) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس**

| الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | ت | درجات الحرية | القيمة المعنوية | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستقلال الإداري | ذكر | ١٤٢ | ٣,٤١ | ٠,٧٠٠ | ٠,٥٩٩ | ٢٧٨ | ٠,٥٤٩ | دال إحصائياً |
| | أنثى | ١٣٨ | ٣,٤٦ | ٠,٧٤٠ | | | | |
| الاستقلال المالي | ذكر | ١٤٢ | ٣,٢٥ | ٠,٦٣٠ | ٠,٠٣٧ | ٢٧٨ | ٠,٩٧٠ | دال إحصائياً |
| | أنثى | ١٣٨ | ٣,٢٦ | ٠,٦٨٠ | | | | |
| الاستقلال الأكاديمي | ذكر | ١٤٢ | ٣,٤٤ | ٠,٦٧٠ | ٠,٣٩٠ | ٢٧٨ | ٠,٦٩٧ | دال إحصائياً |
| | أنثى | ١٣٨ | ٣,٤٧ | ٠,٧٤٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | ١٤٢ | ٣,٣٧ | ٠,٦٣٠ | ٠,٣٦٧ | ٢٧٨ | ٠,٧١٤ | دال إحصائياً |
| | أنثى | ١٣٨ | ٣,٣٩ | ٠,٦٩٠ | | | | |

يبين الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري، الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية للأداة، وذلك بدلالة أن القيم المعنوية المقترنة باختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابتهم للإبعاد الثلاثة (٠,٥٤٩-٩٧٠) والاداة ككل (٠,٧١٤) وهي قيمة داله إحصائية لأنها أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحددة بالدراسة.

**نتائج السؤال الثالث:** ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية. والجدول (١٠) يبين ذلك:

**الجدول (١٠): تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية حسب متغير الرتبة الأكاديمية**

| الابعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | القيمة المعنوية | الفرق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستقلال الإداري | بين المجموعات | ١٩,٢٦١ | ٣ | ٦,٤٢٠ | ١٤,٠٨٩ | ٠,٠٠٠ | دال إحصائياً |
| | داخل المجموعات | ١٢٥,٧٧٣ | ٢٧٦ | ٠,٤٥٦ | | | |
| | الكلي | ١٤٥,٠٣٤ | ٢٧٩ | | | | |
| الاستقلال المالي | بين المجموعات | ١٢,٥٨٦ | ٣ | ٤,١٩٥ | ١٠,٥٦٤ | ٠,٠٠٠ | دال إحصائياً |
| | داخل المجموعات | ١٠٩,٦١١ | ٢٧٦ | ٠,٣٩٧ | | | |
| | الكلي | ١٢٢,١٩٦ | ٢٧٩ | | | | |
| الاستقلال الأكاديمي | بين المجموعات | ١٤,٥٢١ | ٣ | ٤,٨٤٠ | ١٠,٧٥٥ | ٠,٠٠٠ | دال إحصائياً |
| | داخل المجموعات | ١٢٤,٢١٨ | ٢٧٦ | ٠,٤٥٠ | | | |
| | الكلي | ١٣٨,٧٣٩ | ٢٧٩ | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١٥,٢٠٩ | ٣ | ٥,٠٧٠ | ١٢,٩٢٦ | ٠,٠٠٠ | دال إحصائياً |
| | داخل المجموعات | ١٠٨,٢٥٠ | ٢٧٦ | ٠,٣٩٢ | | | |
| | الكلي | ١٢٣,٤٥٩ | ٢٧٩ | ٦,٤٢٠ | | | |

بين الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية. وذلك لأن قيم (F) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابتهم للإبعاد والأداة قيم داله إحصائية حيث بلغت القيمة المعنوية المقترنة بها (٠,٠٠) وهي قيمة معنوية أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$), ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار "شيفيه"، والجدول (١١) يبين ذلك:

**الجدول (١١): المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" لبيان الفروق حسب متغير الرتبة الأكاديمية**

| الابعاد | الرتبة | | فرق المتوسطات | القيمة المعنوية |
|---|---|---|---|---|
| الاستقلال الإداري | أستاذ | أستاذ مساعد | ٠,٤٧٤* | ٠,٠٠٥ |
| | أستاذ | محاضر | ٠,٧٢٤* | ٠,٠٠٠ |
| | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | ٠,٤٦٩* | ٠,٠٠١ |
| | أستاذ مشارك | محاضر | ٠,٧١٩* | ٠,٠٠٠ |
| الاستقلال المالي | استاذ | محاضر | ٠,٥٩١* | ٠,٠٠٠ |
| | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | ٠,٣٢٨* | ٠,٠٢٤ |
| | أستاذ مشارك | محاضر | ٠,٦٢٤* | ٠,٠٠٠ |
| الاستقلال الأكاديمي | استاذ | محاضر | ٠,٥٩٠* | ٠,٠٠١ |
| | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | ٠,٤٢٩* | ٠,٠٠٣ |
| | أستاذ مشارك | محاضر | ٠,٦٥٥* | ٠,٠٠٠ |
| الدرجة الكلية | استاذ | أستاذ مساعد | ٠,٣٧٨* | ٠,٠٢٢ |
| | استاذ | محاضر | ٠,٦٣٥* | ٠,٠٠٠ |
| | أستاذ مشارك | أستاذ مساعد | ٠,٤٠٩* | ٠,٠٠٢ |
| | أستاذ مشارك | محاضر | ٠,٦٦٦* | ٠,٠٠٠ |

بين الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري، الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية بين مستوى أستاذ وأستاذ

مساعد ولصالح أستاذ، وبين أستاذ ومحاضر ولصالح أستاذ، كذلك بين أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لصالح أستاذ مشارك، وبين أستاذ مشارك ومحاضر ولصالح أستاذ مشارك. حيث جاءت جميع القيم المعنوية لدلالة الفروق البعدية أقل من مستوى (٠,٠٥).

**نتائج السؤال الرابع**: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة. والجدول (١٢) يبين ذلك:

**الجدول (١٢): تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية حسب متغير سنوات الخبرة**

| المصدر | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستقلال الإداري | بين المجموعات | ١٧,٦٠٩ | ٢ | ٨,٨٠٥ | ١٩,١٤٠ | ٠,٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٢٧,٤٢٥ | ٢٧٧ | ٠,٤٦٠ | | |
| | الكلي | ١٤٥,٠٣٤ | ٢٧٩ | | | |
| الاستقلال المالي | بين المجموعات | ٦,٢٦٥ | ٢ | ٣,١٣٢ | ٧,٤٨٤ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ١١٥,٩٣٢ | ٢٧٧ | ٠,٤١٩ | | |
| | الكلي | ١٢٢,١٩٦ | ٢٧٩ | | | |
| الاستقلال الأكاديمي | بين المجموعات | ١٣,١٨٠ | ٢ | ٦,٥٩٠ | ١٤,٥٣٨ | ٠,٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٢٥,٥٦٠ | ٢٧٧ | ٠,٤٥٣ | | |
| | الكلي | ١٣٨,٧٣٩ | ٢٧٩ | | | |

| المصدر | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١١,٧٧٣ | ٢ | ٥,٨٨٦ | ١٤,٥٩٩ | ٠,٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١١١,٦٨٦ | ٢٧٧ | ٠,٤٠٣ | | |
| | الكلي | ١٢٣,٤٥٩ | ٢٧٩ | | | |

بين الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة؛ وذلك لأن قيم (F) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابتهم للإبعاد والاداة قيم داله إحصائية حيث بلغت القيمة المعنوية المقترنة بها بين (٠,٠٠-٠,٠٠١) وهي قيمة معنوية داله احصائياً أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار "شيفيه"، والجدول (١٣) يبين ذلك:

**الجدول (١٣): المقارنات البعدية بطريقة اختبار "شيفيه" لبيان الفروق حسب متغير سنوات الخبرة**

| الابعاد | الخبرة | | فرق المتوسطات | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الاستقلال الإداري | أكثر من ١٠ سنوات | ٥ سنوات فأقل | ٠,٦٠١* | ٠,٠٠ |
| | | أكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٠,٤٢٤* | ٠,٠٠ |
| الاستقلال المالي | أكثر من ١٠ سنوات | ٥ سنوات فأقل | ٠,٣٤١* | ٠,٠٢ |
| | | أكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٠,٢٨٨* | ٠,٠١٠ |
| الاستقلال الأكاديمي | أكثر من ١٠ سنوات | ٥ سنوات فأقل | ٠,٥٢٨* | ٠,٠٠ |
| | | أكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٠,٣٣٨* | ٠,٠٠٣ |
| الدرجة الكلية | أكثر من ١٠ سنوات | ٥ سنوات فأقل | ٠,٤٩٠* | ٠,٠٠ |
| | | أكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات | ٠,٣٥٠* | ٠,٠٠١ |

بين الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري،

الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية بين مستوى الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، وبين كلًا من مستويات الخبرة ٥ سنوات فأقل وأكثر من ٥ إلى ١٠ سنوات، وكانت الفروق لصالح مستوى الخبرة أكثر من (١٠) سنوات. حيث جاءت جميع القيم المعنوية لدلالة الفروق البعدية أقل من مستوى (٠,٠٥).

**مناقشة النتائج:**

تضمن هذا الجزء عرضًا لمناقشة نتائج الدراسة على وفق ترتيب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي.

**مناقشة نتائج السؤال الأول:** ونصه، "ما مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

أظهرت نتائج السؤال، أن الدرجة الكلية لمدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية جاءت متوسطة. ويعزى الباحث ذلك إلى أن جامعة نجران تعد من الجامعات السعودية الحكومية الناشئة نسبيًا، وما زالت تحط رحالها في التقدم والتميز نحو تحقيق الاستقلالية الذاتية، كما أن نظام الجامعات الجديد في السعودية ما زال حديث العهد بها، ويحتاج إلى تظافر جهود كبيرة من المخلصين والخبراء في هذا المجال، وقد يكون هذه النتيجة بسبب وجود ضعف في خطة التدرج في تطبيق الاستقلالية التي تراعي التباين في خصائص جامعة نجران وإمكاناتها بعيدًا عن استعجال النتائج، إضافة إلى وجود قصور في بعض البنية الأساسية من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية في جامعة نجران التي تقودها نحو الاستقلالية الذاتية مثل ضعف مقدرة الجامعة على تأسيس الشراكات الاستثمارية لتنمية مواردها، وضعف الاستثمار في موارد الجامعة، والقصور في المقدرة على عقد الشراكات الوطنية والعالمية في مجال الاستشارات والتدريب الأكاديمي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مماثلة في دراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩) التي بينت أن درجة الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت متوسطة. في حين أنها اختلفت مع دراسة الشريف (٢٠١٥) التي بينت أن درجة ممارسة القيادات

الأكاديمية للاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية جاءت منخفضة، ودراسة عسيري (٢٠١٦) التي بينت وجود ضعف الاستقلال الذاتي من النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية للجامعات السعودية. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن هناك تحسن ملحوظ خلال (٥-٧) سنوات في مستوى استقلالية الجامعات السعودية: جامعة نجران نموذجًا. كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بيرونن (Piironen,2013) التي بينت أن مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد جاء مرتفعًا، ودراسة خلف (٢٠١٧) التي بينت أن درجة الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من جاءت مرتفعة، وربما يعود هذا الاختلاف إلى الفروق بين بيئات ومجتمعات هاتين الدراستين مع الدراسة الحالية. كما اختلفت مع دراسة سفر (٢٠٢١) التي بينت أن واقع الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي في الجامعات السعودية لم يصل إلى المستوى المأمول بعد.

وعلى صعيد أبعاد أداة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة (بصفة عامة) توفر مؤشرات الاستقلال الأكاديمي في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية كانت كبيرة، حيث جاء بعد "الاستقلال الأكاديمي" بالمرتبة الأولى، وربما يعزى ذلك إلى أن الجانب الأكاديمي يشكل ركنًا أساسيًا في الحياة الجامعية، وهو العنصر الأساس فيها للنهوض بقدرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما أن جامعة نجران يتوفر فيها أتمتة؟ للأنظمة الأكاديمية بجودة عالية، تمكن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من متابعة جداولهم الدراسية، ومتابعة أعضاء هيئة التدريس حضور الطلبة بشكل جيد، ومعرفة وضعهم الأكاديمي، ورصد درجاتهم بموضوعية، فضلًا عن ما توفره الجامعة من كفاءات من ذوي الخبرات الأكاديمية العالية من السعوديين وغير السعوديين، حيث حرصت الجامعة على الابتعاث والتدريب لكثير من منسوبي الجامعة، كما أنها تضع شروطًا ومعايير في تعيين أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون المؤهلات العلمية التي تواكب التطور العلمي والتقني، وتمتلك جامعة نجران نظامًا ومعايير واضحة ومعلنة في الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، ويتم الإعلان عنها بصورة مستمرة من خلال توزيعها على الكليات والأقسام العلمية باستخدام نظام الاتصالات الإدارية ووفق نماذج معينة ومتطلبات واضحة. كما تمتلك جامعة نجران حصيلة من الإنتاج العلمي والمعرفي المتميز على مستوى الجامعات السعودية والإقليمية؛ حيث ذكرت وكالة الأنباء السعودية واس (٢٠٢٢) أن جامعة نجران قد حققت مراتب متقدمة في التصنيف العالمي

سكيماغو Scimago، وذلك بحصولها على الترتيب ١٤ على الجامعات السعودية، و٤٦ على الجامعات العربية، و٩٠ على جامعات دول الشرق الأوسط، و٥٢٨ على مستوى العالم. وفي التخصصات العلمية حصلت الجامعة على الترتيب الثالث سعودياً والسابع عربيًا و٢٢٥ عالمياً في تخصص الأرض وعلوم الكواكب، وفي الفيزياء حققت الترتيب السادس سعودياً و٢٣ عربياً و٤٢٦ عالمياً، أما في تخصص العلوم الاجتماعية جاءت في الترتيب الرابع سعودياً، و١٣ عربياً و٦٠٧ عالمياً. وهذه الإنجازات تؤكد تميز جامعة نجران. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج مماثلة في دراسات السابقة التي أظهرت مجال الاستقلال الأكاديمي في استقلالية الجامعات السعودية كانت مرتفعة أو كبيرة فضلاً عن مجي هذه البعد على المرتبة الأولى ومن تلك الدراسات دراسة خلف (٢٠١٧) ودراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩).

كما أظهرت نتائج الدراسة توفر مؤشرات الاستقلال الإداري في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية بدرجة متوسطة، كما جاء بعد "الاستقلال الأكاديمي" بالمرتبة الثانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جملة من الجهود المتصلة بالجوانب الإدارية، منها جهود جامعة نجران في وضع آليات تطويرية لاتخاذ القرار داخل الجامعة، ووجود خطة استراتيجية صادرة من وكالة الجامعة للتطوير والجودة تهدف إلى تحقيق الاستقلال الذاتي للجامعة. كما عملت الجامعة على توفير قدر مناسب من الاعتماد المؤسسي والبرامجي خلال السنوات الأخيرة حيث حصلت جامعة نجران على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الكامل من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، في الدورة الثامنة للجولة الأولى للاعتماد لشهر فبراير ٢٠١٩، وذلك بعد استيفاء الجامعة لكافة المتطلبات اللازمة للحصول على الاعتماد (عمادة التطوير والجودة، جامعة نجران، ٢٠١٩)، كما أنها حصلت في العام ٢٠٢٢ على الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب لبعض البرامج في مختلف الكليات أبرزها: برنامج بكالوريوس الطب والجراحة، وبرنامج بكالوريوس الطفولة المبكرة، وبرنامج بكالوريوس الهندسة الكهربائية، وبرنامج بكالوريوس الهندسة المدنية وغيرها (عمادة التطوير والجودة، جامعة نجران، ٢٠٢٢). كما قد يرجع السبب أيضًا إلى آليات ممارسات الحوكمة الواضحة في الجامعة من خلال التوجه نحو اللامركزية، والعمل نحو تمكين الكليات والأقسام من إدارة مواردها المادية والبشرية بشكل فاعل، والإفصاح عن مخصصات الجامعة وميزانيتها. كما قامت الجامعة بالإعلان بشكل واضح عن الصلاحيات والمسؤوليات

الإدارية في الجامعة وفق نظام الجامعات الجديد، وتم تعميمها بواسطة نظام الاتصالات الإدارية على جمع كليات الجامعة والعمادات المساندة والأقسام العلمية، والإدارات والوحدات فيها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩) التي بينت أن بعد الاستقلال الإداري جاء في المرتبة الثانية في أبعاد الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أخيراً، أظهرت نتائج الدراسة توفر مؤشرات الاستقلال المالي في جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية بدرجة متوسطة، كما جاء بعد "الاستقلال المالي" بالمرتبة الثالثة. وتعزى هذه النتيجة ربما إلى وجود بعض التحديات التي تقف أمام الجامعة نحو تحقيق الاستقلال المالي، حيث ما تزال الجامعة تعتمد في ميزانيتها على الحكومة وذلك لإدارة شؤونها المالية، كما أن الجامعة تعتبر من الجامعات الناشئة مما يجعلها مقيدة نوعًا ما في عقد اتفاقيات وشراكات مع مؤسسات وشركات وهيئات محلية ووطنية وعالمية لدعم الموارد المالية فيها بصورة مثلى، كما أن الجامعة تفتقر إلى ذوي الخبرة والكفاءة في التخطيط الاستثماري في أملاكها القابلة للاستثمار، بالإضافة إلى قلة موارد الجامعة البشرية والمادية تعد غير كافية لاستقلاليتها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩) التي بينت أن بعد الاستقلال المالي جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة في أبعاد الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني**: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس"؟

أظهرت نتائج الدراسة أن توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا تختلف باختلاف متغير الجنس؛ بدلالة أنه لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري، الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية للأداة. وربما يعزى ذلك إلى سبب إدراك عينة الدراسة على اختلاف جنسهم حول توفر هذه

المؤشرات في دعم استقلالية جامعة نجران ذاتيًا، ودورها في تطويرها وريادتها بمستويات عالية، أو أن السبب يعود إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بوجود نقصٍ وقصورٍ في هذه المؤشرات وأن ممارستها على أرض الواقع ما زالت بحاجه إلى اهتمام وعناية أكثر من قيادات الجامعة وكوادرها البشرية، لذا فإنه من الضروري تطبيقها وممارساتها للنهوض باستقلالية الجامعة ورفع مستوياتها إلى العالمية.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:** ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية"؟

كشفت نتائج الدراسة أن توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا تختلف باختلاف متغير درجة تربتهم الاكاديمية؛ بدلالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري، الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية ولصالح أستاذ وأستاذ مشارك. وقد يعزى ذلك إلى أن فئة أستاذ وأستاذ مشارك لديهم نظرة أكثر تعمقًا الممارسات والمؤشرات المتعلقة بأبعاد استقلالية الجامعات، نتيجة معارفهم ومهاراتهم البحثية وسعة اطلاعهم على الأدبيات والنماذج العالمية في تحقيق الميزة التنافسية واليقظة الاستراتيجية التي تقود إلى استقلالية الجامعات ذاتيًا، ولذلك فهم يدركون الآليات والأساليب والممارسات المثلى التي تدل على مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية والتي تضيف للجامعة ميزة تنافسية على المستويات المحلية والعربية والعالمية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بيرونن (Piironen,2013) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وربما يعود هذا الاختلاف إلى الفروق بين بيئة ومجتمع كلًا من الدراستين، وكذلك النظام التعليمي والسياسي المتبع في جامعات كلاً من الدراستين.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة"؟

خلصت نتائج الدراسة أن توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهم بدلالة أنه لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير متغير سنوات الخبرة على جميع أبعاد أداة الدراسة (الاستقلال الإداري، الاستقلال المالي، الاستقلال الأكاديمي) وعلى الدرجة الكلية ولصالح أكثر من ١٠ سنوات. ومن الملاحظ أنه لا يوجد توافقٌ بين أفراد عينة الدراسة على توافر مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية حسب سنوات خبراتهم، حيث يرى أصحاب الخبرة الأكثر من عشرة سنوات أن هذه المؤشرات متوافر بشكل مناسب، وأنها تدعم تطوير الجامعة وتوجهها نحو الاستقلالية الذاتية بمستويات عالية وتدفعها للأمام نحو العالمية، وربما يعزى ذلك إلى أن أصحاب الخبرة أكثر من عشرة سنوات لديهم نظرة أكثر تعمقًا حول مؤشرات استقلالية جامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد في السعودية، وما تمارسه بشكل حقيقي على كافة الجوانب الإدارية والمالية والأكاديمية لتكون جامعة مستقلة، وعليه فإنهم يدركون قيمة هذه المؤشرات وتوافرها في دعم التميز للجامعة ورغبتها في الوصول إلى مصافي الجامعات المرموقة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بيرونن (Piironen,2013) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفنلندية في ضوء قانون إصلاح الجامعات الجديد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وربما يعود هذا الاختلاف إلى الفروق بين بيئة ومجتمع كلًا من الدراستين.

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يوصى بالآتي:

– إعادة النظر في اللوائح والتشريعات التنظيمية المنظمة للجامعات السعودية وخاصة الناشئة منها لتمكينها من الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي.

– تعزيز دور قيادات جامعة نجران نحو بذل مزيد من الجهود في الممارسات والأساليب والإجراءات التي تدعم الحرية والاستقلالية الذاتية عامةً في الجامعة ويحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

– تشكيل فريق عمل من الخبراء في جامعة نجران لدراسة الواقع الحالي للجامعة والواقع المأمول لتحقيق الاستقلال الذاتي عامةً، وذلك بالإفادة من نقاط الضعف ونقاط القوة التي خلصت لها هذه الدراسة.

– تعزيز دور جامعة نجران في عقد الاتفاقيات والشراكات المحلية والعالمية مع هيئات ومؤسسات متخصصة، بما يحقق لها الاستقلالية المالية الذاتية.

– التعاقد مع ذوي الخبرة والكفاءة في التخطيط الاستثماري لإدارة أملاك الجامعة القابلة للاستثمار، وإدارة الموارد البشرية والمادية فيها التي تعزيز استقلاليتها المالية الذاتية.

– تنظيم اللقاءات الدورية بين صانعي القرارات في الجامعة، والكوادر البشرية فيها لوضع آليات وقواعد تنظيمية لتعزيز مؤشرات الاستقلالية الذاتية في جامعة نجران لتحقيق الميزة التنافسية محليًا وإقليمًا.

– أن تعمل الجامعة على وضع الضوابط العلمية لاختيار القيادات الأكاديمية فيها وفق كفايات واضحة ومحددة، بما يعزز استقلاليتها في الجانب الإداري.

– إجراء دراسة مماثلة على جامعات أخرى، ومقارنة نتائجها بالدراسة الحالية.

– إجراء دراسة تهدف إلى وضع تصور مقترح لمعرفة درجة استقلالية جامعة نجران في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ونظام الجامعات السعودية الجديد.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو عيادة، هبة؛ والقحطاني، سعيد. (٢٠٢٢). استقلالية الجامعات كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. دفاتر بوادكس السياسة الصناعية وتنمية المبادلات الخارجية،١١ (١)، ١٦٥-١٤٨.

الأحمري، إلهام. (٢٠١٨). الاحتياجات التنموية لاستقلالية الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠: إستراتيجية مقترحة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٠)، ١٧٢-١٤١.

باسعيد، ابتسام. (٢٠٢٠). استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية. مجلة رسالة الخليج العربي، (١٥٤)، ١٠٢-٨١.

البصري، خالد. (٢٠٢١). استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية: تصور مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية –جامعة حلوان، ٢٧ (١٢)، ٢٣٩-٣٣١.

التقرير السنوي (١٤٤٤). عمادة الموارد البشرية، جامعة نجران.

الحمدان، أمل، والبقمي، مريم. (٢٠١٩). استقلالية الجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة. المجلة التربوية–جامعة سوهاج، (٦٢)، ٢٤١-١٩١.

حمرون، ضيف الله. (٢٠١٨). متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٣)، ٤٥٣-٤٧٨.

خلف، منار. (٢٠١٧). درجة تحقق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر القيادات الجامعية وسبل تفعيلها[رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية–غزة، فلسطين.

الزهراني، عبد الواحد. (٢٠٢٢). الذكاء التنافسي لتحقيق الاستقلالية المالية بالجامعات السعودية وفق استراتيجية المحيط الأزرق: جامعة الباحة أنموذجًا. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩ (٣)، ٢٢٦-٢٥٩.

سفر، منال. (٢٠٢١). استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديدة: سيناريوهات بديلة. مجلة كلية التربية–جامعة كفر الشيخ، (١٠١)، ١١٧-٦٧.

الشريف، مها. (٢٠١٥). الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عبد الحميد، أسماء (٢٠٢١). تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الأزهر في ضوء مفهوم اليقظة الاستراتيجية. المجلة التربوية، ٨٣، ٩٠١ –٩٥٣.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٢٢). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الطبعة التاسعة عشر. عمان: دار الفكر للطباعة ناشرون وموزعون.

العتيبي، بدر، والأحمري، إلهام. (٢٠١٩). الاحتياجات التنموية لاستقلالية الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٢)، ١٣٩–٩٥.

العربي، هشام. (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب جامعة حائل في تصنيف كيو إس *QS* لتحقيق رؤية المملكة٢٠٣٠ . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،) ١٢٨)، ٤٠٥–٤٦٩.

عسيري، فاطمة. (٢٠١٦). الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية: دراسة تحليلية في ضوء الإعلانات والمواثيق الدولية. مجلة التربية –جامعة الأزهر، ٣ (١٦٨)، ٧١٩–٦٨٥.

عمادة التطوير والجودة. (٢٠١٩). الاعتماد المؤسسي الكامل لجامعة نجران. جامعة نجران، موقع العمادة: *https://dqd.nu.edu.sa/64*/

عمادة التطوير والجودة. (٢٠٢٢). الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب. جامعة نجران، موقع العمادة: *https://dqd.nu.edu.sa/64*/

الغامدي، حمدان، و الزهراني، عبدالله .(٢٠٢٢) .تحديات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: جامعة الملك سعود أنموذجًا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية،٤٦ (١)، ٣٠٩–٢٦٥.

القحطاني، ريم. (٢٠١٩(. إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٣)، ٧٩–٥١.

الكبيسي، وهيب مجيد. (٢٠١٠). الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية (ط.١). بغداد: مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٠). نظام الجامعات السعودية الجديد. الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ وقرار مجلس الوزراء رقم (١٨٣) بتاريخ ١٤٤١/٣/١هـ. *https://2u.pw/6C2Rn*

مرداد، فؤاد. (٢٠٢١). مدى فاعلية تطبيق الاتصال التسويقي المتكامل في تحقيق الاستدامة المالية لجامعة الملك عبد العزيز في ظل نظام الجامعات الجديد. مجلة جامعة الملك عبد العزيز – الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٩ (٤)، ٥٥٨-٥٢١.

مشروع نظام الجامعات. (١٤٣٩ هـ). مشروع نظام الجامعات الجديد. وزارة التربية والتعليم. تم مراجعتة ١٤٤٣/١/٢٣ هـ .

معجم المعاني الجامع. (٢٠١٠) معجم إلكتروني. عبر الموقع *https://almaany.com/*

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٢). جامعة نجران تحقق مراكز متقدمة في التصنيف العالمي "*Scimago*"". تاريخ نشر الخبر: السبت ١٤٤٣/٩/٨هـ، الموافق ٢٠٢٢/٤/٩م. *www.spa.gov.sa/w1718982*

## ترجمة المراجع العربية:

Abdul Hamid, Asma (2021). A proposed vision to achieve the competitive advantage of Al-Azhar University in the light of the concept of strategic vigilance. Educational Journal, 83, 901-953.

Abu Eyada, Heba; Al-Qahtani, Said. (2022). University autonomy as an entry point for the development of university administration from the point of view of faculty members in private universities in Riyadh, Saudi Arabia. Badex notebooks, industrial policy and the development of foreign exchange, 11 (1), 165-148.

Ahmari, Ilham. (2018). The developmental needs of the autonomy of Saudi universities in the light of Vision 2030: a proposed strategy. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (10), 172-141.

Al -Araby, Hisham. (2020). A proposed strategy to improve the ranking of the University of Hail in the QS classification to achieve the Kingdom's 2030 vision. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (128), 405-469.

Al-Basri, Khaled. (2021). Autonomy of Saudi Universities to Achieve Competitive Advantage in Light of American and British Experience: A Proposed Concept. Journal of Educational and Social Studies - Helwan University, 27 (12), 239-331.

Al-Ghamdi, Hamdan, and Al-Zahrani, Abdullah (2022). The challenges of autonomy for Saudi universities and ways to overcome them from the point of view of academic leaders: King Saud University as a model. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 46 (1), 309-265.

Al-Hamdan, Amal, and Al-Baqami, Maryam. (2019). The independence of Saudi universities in light of the American experience and the aspirations of the Kingdom's vision. Educational Journal - Sohag University, (62), 241-191.

Al-Kubaisi, Waheeb Majeed. (2010). Applied Statistics in the Social Sciences (1st edition). Baghdad: Misr Mortada Foundation for Iraqi Books.

Al-Otaibi, Badr, and Al-Ahmari, Ilham. (2019). The developmental needs of the autonomy of Saudi universities in the light of Vision 2030. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (12), 139-95.

Al-Qahtani, Reem. (2019). A framework for the governance of Saudi universities to achieve competitive advantage in decision-making in accordance with the aspirations of Vision 2030. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (3), 79-51.

Al-Sharif, Maha. (2015). Autonomy as an entry point for the development of university administration from the point of view of academic leaders in Saudi universities [unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Al-Zahrani, Abdel Wahed. (2022). Competitive intelligence to achieve financial independence in Saudi universities according to the blue ocean strategy: Al-Baha University as a model. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 9 (3), 226-259.

Annual Report (1444H). Deanship of Human Resources, Najran University.

Asiri, Fatima. (2016). The autonomy of Saudi universities: an analytical study in the light of international declarations and covenants. Education Journal - Al-Azhar University, 3 (168), 719-685.

Basaid, Ibtisam. (2020). The autonomy of public universities in the Kingdom of Saudi Arabia: a prospective study. Journal of the Arab Gulf Message, (154), 102-81.

Deanship of Development and Quality. (2019). Full institutional accreditation of Najran University. Najran University, Deanship website: https://dqd.nu.edu.sa/64/

Deanship of Development and Quality. (2022). Program accreditation from the Education and Training Evaluation Authority. Najran University, Deanship website: https://dqd.nu.edu.sa/64/

Hamron, Defallah. (2018). Requirements for the autonomy of emerging Saudi universities from the point of view of professors of administration and educational leadership in Saudi universities. Journal of Educational Sciences, 30 (3), 453-478.

Khalaf, Manar. (2017). The degree of achieving autonomy in the Palestinian universities in the governorates of Gaza from the point of view of university leaders and ways to activate it [unpublished master's thesis], Islamic University - Gaza, Palestine.

Mirdad, Fouad. (2021). The effectiveness of applying integrated marketing communication in achieving the financial sustainability of King Abdulaziz University in light of the new university system. King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities, 29 (4), 558-521.

Obeidat, Thouqan; Abdul Haq, Kabed; And Adass, Abd al-Rahman. (2022). Scientific research: its concept, tools, and methods. Nineteenth edition. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishers and distributors.

Saudi Press Agency. (2022). Najran University achieves advanced positions in the international classification "Scimago". The date of publication of the news: Saturday 9/8/1443 AH, corresponding to 4/9/2022 AD. www.spa.gov.sa/w1718982.

Savar, Manal. (2021). Autonomy of Saudi Universities in Light of the New Universities System: Alternative Scenarios. Journal of the Faculty of Education - Kafr El-Sheikh University, (101), 117-67.

The Comprehensive Dictionary of Meanings. (2010) Electronic Lexicon. Through the website https://almaany.com

Universities Affairs Council. (2020). The new Saudi university system. Issued by Royal Decree No. (M/27) dated 3/2/1441 AH and Cabinet Resolution No. (183) dated 3/1/1441 AH. https://2u.pw/6C2Rn

University system draft. (1439 AH). New university system project. Ministry of education. Retrieved on 01/23/1443 AH. https://www. moe. gov. sa/ar/newunisys/Pages/notesform. aspx.

## المراجع الأجنبية:

Aithal. P and Aithal, Sh. (2019). Autonomy for universities excellence – challenges and opportunities. International Journal of Applied Engineering and Management Letters, 3 (2), 36-50.

Annual Report (1444). Deanship of Human Resources, Najran University.

Avella, J. (2016). Delphi Panels: Research Design, Procedures, Advantages and Challenges. International Journal of Doctoral Studies, (11), 305-321.

Erçetin ،S. and Fındık ،L. (2016). Autonomy in Higher Education. In: Chaos ،Complexity and Leadership. Springer Proceedings in Complexity,463-475.

Michavila ،F. and Martinez ،J. (2018). Excellence of Universities versus Autonomy ،Funding and Accountability. European Review,26 (1),48-56.

Osipian, A. L. (2017). University autonomy in ukraine: higher education corruption and the state. Communist and Post- Communist Studies, (50) 233-243.

Piironen, O. (2013). The transnational idea of university autonomy and the reform of the finish universities act. Higher Education Policy, 26 (1), 127-146.

Sancheti, S. and Pillai ،L. (2020). Institutional autonomy in indian higher education system. In: Reimagining Indian University, New Delhi (India): Association of Indian Universities.

Shattock, M. (2014). International trends in university governance: autonomy, self-government and the distribution of authority. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Sunandar, A. and Imron, A. (2019). The Model of university autonomy in indonesia. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (381), 48-55.

The comprehensive dictionary of meanings. (2010) Electronic Lexicon. Through the website https://almaany.com.

Verdenkhofa,O; Kaleniuk,I, & Tsymbal1, L.(2018). Parameters and Models of Autonomy of Universities. ISSN 1811-9832. INTERNATIONAL ECONOMIC POLICY. 2018. № 1 (28).

# أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية

# The effect of using design-thinking methodology on acquiring the skills of design and producing interactive educational software


إعداد

**د. روضة بنت أحمد عمر محمد**

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

بجامعة نجران

**Dr. Rawda Ahmed Omer Mohamed**

Associate Professor in Education Technology

At Najran University



DOI:10.36046/2162-000-017-005

بحث مدعوم وممول من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٣٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/٦ م

## المستخلص

هدف الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران، تم استخدام المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي لتطبيق البحث والمنهج الوصفي التحليلي لكتابة أدبيات البحث والدراسات السابقة، تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة (٣٢) طالبة، وتجريبية (٣٠) طالبة يدرسن مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة نجران. استخدمت أداتان للإجابة عن أسئلة الدراسة: الأولى اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية، والثانية بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات إنتاج وتصميم البرمجيات التعليمية التفاعلية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها وجود فروق دالة احصائياً في متوسط درجات اختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة احصائياً في متوسط درجات تقييم بطاقة ملاحظة الأداء لقياس الجوانب المهارية لصالح المجموعة التجريبية أيضا. وتبين أن استخدام منهجية التفكير التصميمي كان ذو أثر كبير في اكتساب المهارات المعرفية والأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية، لدى المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة باعتماد منهجية التفكير التصميمي ودمج خطواتها في جميع عمليات التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات. وتضمين التفكير التصميمي كمفردة داخل توصيف مقررات تقنيات التعليم على مستوى البكالوريوس لما له من أهمية في اكساب معلمي المستقبل لهذه المهارات؛ للتمكن من توظيفها اثناء عملهم كمعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير التصميمي – برمجيات التعلم التفاعلية – تصميم البرمجيات التعليمية.

## Abstract

The aim of the current research is to investigate the effect of using the design thinking methodology in acquiring the skills of designing and producing interactive educational software for sixth-level students in the College of Education The research sample consists of a group of female students: a control group (32), and an experimental group (30) studying educational technology applications in the College of Education, Najran University

Two tools were used to collect data that was analyzed to answer the research questions. The first was an achievement test to measure the cognitive aspects, and the second was an observation card to measure the performance aspects of the production and design skills of interactive educational software. The study reached a set of results, most notably the presence of statistically significant differences in the average scores of the cognitive achievement test in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences in the average scores of the performance note card evaluation to measure the skill aspects in favor of the experimental group as well. It was found that the use of the design thinking methodology had a significant impact on the acquisition of cognitive and performance skills for the design and production of interactive educational software for the experimental group; The research recommended to Adopting the design thinking methodology and integrating its steps into all teaching processes by faculty members in lectures- Include design thinking as an item in the description of educational technology courses at bachelor's level because of its importance in providing future teachers with these skills; To be able to employ them during teaching

**Keywords:** design thinking, interactive learning software, educational software design.

## المقدمة

تحتم علينا التغييرات التقنية الحديثة في المجتمع تغيير أنماط تفكيرنا؛ وعليه فإن الأساليب التي استخدمت سابقاً لم تعُد فعّالة لحل العديد من المشكلات التي نواجهها حالياً، وأننا بحاجة إلى تطوير أساليب جديدة في التفكير من أجل تصميم حلول وخدمات وتجارب تساعدنا في حل المشكلات التعليمية بشكل أفضل وأكثر إيجابية. ونجاح عملية التعليم يعتمد على التصميم التعليمي الجيد للمحتوى الذي يقدم للمتعلمين في المواقف التعليمية جميعها؛ حيث يعد التصميم التعليمي حلقة الوصل بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية المرتبطة بها، فضلاً عن أنه يجنب المعلم الوقوع في التخبط والعشوائية نتيجة التخطيط الجيد لعملية التعلم منذ البدء؛ مما يساعده على تحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة التي تم رسمها مسبقاً.

في ظل التوجهات الحديثة في التربية يتوجب علينا ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية واستخدام أساليب التفكير الابتكاري والتركيز على دور المتعلم باعتباره الركيزة الأساسية في عمليات التعلم؛ الأمر الذي دفع المؤسسات التعليمية إلى تطوير أنظمتها وآليات التدريس فيها بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث وتصميم الاستراتيجيات الحديثة لتسهم في تطوير العملية التعليمية، والتي بدورها تخدم حاجة الطلاب وتساعدهم في الوصول إلى المحتوى التعليمي بأفضل آلية ممكنة واستيعابه واستخدامه لخلق معرفة جديدة. وعليه؛ فقد أصبح التركيز على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بطرق جديدة غير تقليدية من متطلبات العصر الحالي، ويتسنى لهم ذلك باستخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليمية من شأنها اكسابهم هذه المهارات الفعالة، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات والتي ظهرت مؤخرا وكانت محط اهتمام العديد من التربويين استراتيجية التفكير التصميمي. وعليه؛ يؤكد الزبيدي وخلف (٢٠٢٠) أن استخدام التفكير التصميمي كأحد المنهجيات والاستراتيجيات الحديثة في التعليم يحقق هذه الأغراض ويضمن إيجابية المتعلم وفعاليته في المواقف التعليمية، كما يعتبر نهجًا للتعلم يركز على تنمية الجوانب الإبداعية لدى الطلاب، ويمكن اعتباره منهجية تصميم توفر نهجًا قائمًا على الحلول الإبداعية لحل المشكلات؛ لذا يتوجب تفعيلها في إطار العملية التعليمية لخدمة الطالب والعملية التعليمية على حد السواء.

أكد كل من باربارياك (Barbaric ٢٠١٨)، ونصر وآخرون (٢٠١٧)، والشرف (٢٠١٤)، أن القصور والضعف في مهارات إنتاج وتصميم البرمجيات التعليمية يرجع إلى استخدام المعلمين لأساليب تدريس تقليدية غير مُجدية لا تقود في نهاية المطاف لتحقيق الأهداف المنشودة، وعدم اهتمامهم بالجوانب التطبيقية وربطها بالنظرية، إضافة إلى استخدامهم أساليب تقويم تقليدية أيضا تقيس جوانب الحفظ والاستظهار فقط دون الاهتمام بالجوانب الاخرى؛ ما يجعل المتعلم سلبي يحفظ المعلومات دون أن يتمكن من تطبيقها في مواقف أخرى. والمتتبع لهذه العملية يلاحظ أن جهود الإصلاح لمواكبة التغيرات السريعة ما زالت تقليدية ولم يظهر لها مردودات فعّالة في تجويد وتحسين عمليات التدريس والتعلم لدى المتعلمين لعدم ربطها بالجوانب التطبيقية.

يُعد التصميم التعليمي الجيد لبرمجيات التعلم التفاعلية من الجوانب المهمة التي يرتكز عليها التدريس الفعّال في ظل التعلم الرقمي، وعدم امتلاك مهارات تصميمها وإنتاجها يعتبر مشكلة لدى الطلاب في كليات إعداد المعلمين؛ لذا كان من الأهمية بمكان تدريب الطالبات في كليات التربية على مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية؛ .باستخدام أسلوب جديد لحل هذه المشكلة باستخدام منهجية التفكير التصميمي التي تقوم على مجموعة خطوات متسلسلة ومنظمة تستخدم لحل المشكلات بطريقة غير تقليدية وتطبيقها في سلسلة خطوات تُعمِق الفهم لدى الطالبات وتربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية وبالرغم من الأهميات العديدة للتصميم التعليمي للمعلم والمتعلم على حد السواء؛ إلا أنه لم ينل حظه كمحتوى تدريسي في مقررات تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة نجران، وبالرجوع لتوصيف هذه المقررات وُجدت مفردة واحدة خُصِصت له في مقرر الحاسوب في التعليم الذي يعتبر مقرر سابق لمقرر تطبيقات في تقنيات التعليم؛ مما انعكس سلباً على اكتساب المهارات المعرفية والأدائية لتصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى الطالبات وهذا ما أكدته الصبحي (٢٠٢٠) من ضعف مهارات التصميم التعليمي لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي بكلية التربية في أقسام (رياض الأطفال – التربية الخاصة والاقتصاد المنزلي) ؛ وعليه برزت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على مهارات إنتاج وتصميم برمجيات التعلم التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من عدة مرتكزات تمثلت في:

أولا: لاحظت الباحثة لضعف مهارات الطالبات في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية من واقع تدريسها لمقرر تطبيقات في تقنيات التعليم، وقد يرجع ضعف مهاراتهن في التصميم التعليمي الى قلة المفردات التي تعزز لديهن هذه المهارات في مقررات تقنيات التعليم ، و إلى الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس، وهذا ما تؤكده الصبحي (٢٠٢٠)، وزيتون (٢٠٠٧) أن المعلمين لا يلجؤون كثيراً إلى استخدام طرائق تدريس تستند إلى حل المشكلات وإنما يفضلون استخدام الطرائق التقليدية مما يقلل فرص اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة لدى المتعلمين.

ثانيا: توصيات العديد من الدراسات على أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات التصميم التعليمي والتدريب عليها باعتباره الجسر الرئيسي للربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في عملية التعليم والتعلم مثل دراسة الدايل (٢٠٢٢) والصالح (٢٠٢٠) والجريوي والشنقيطي (٢٠٢٠) وغيرها.

ثالثا: توصيات العديد من المؤتمرات العلمية والندوات العالمية على ضرورة تنبني أساليب حديثة مواكبة للتطور الرقمي في أساليب التدريس واعداد المناهج الدراسية؛ حيث أوصى مؤتمر التفكير التصميمي في العالم العربي (٢٠٢١) على ضرورة تنبني منهجية التفكير التصميمي في عمليات التدريس لحل المشكلات للوصول لحلول مبتكرة، وكذلك أوصى المؤتمر العالمي للتفكير التصميمي (٢٠٢١) بأهمية تبني منهجية التفكير التصميمي لأهميته في تعليم المتعلم أساليب التفكير بمنهجية محددة بغية الوصول لحلول إبداعية وغيرها من التوصيات التي تؤكد أهمية التفكير التصميمي في التعليم.

رابعا: توصيات العديد من الدراسات بضرورة تبني استخدام منهجية التفكير التصميمي وامتلاك مهاراته في التعليم مثل دراسة الزبيدي وخلف (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي والعمري (٢٠١٧) ودراسة نويل وليوب Noel, & Liub (٢٠١٦)، و دراسة بانكي(٢٠١٩)Panke ، ودراسة أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢٠) و بينتر (٢٠١٨) Painter ، وهمام (٢٠١٨) وغيرها من الدارسات الأخرى؛ عليه رأت الباحثة تدريب الطالبات على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج

البرمجيات التعليمية التفاعلية بأسلوبٍ جديد متمثلًا في تطبيق منهجية التفكير التصميمي؛ لما له من فوائد عدة، كما أنه سيسهم في إعادة تحديد المشكلات بصيغ جديدة وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لحلها للتوصل إلى حلول بديلة مبتكرة؛ وعليه تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران؟

**وتفرعت منه الأسئلة التالية:**

١. ما مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية اللازم توافرها لدى طالبات المستوى السادس في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة نجران؟

٢. ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب المهارات المعرفية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران؟

٣. ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب المهارات الأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران؟

**أهداف الدراسة:**

١. تحديد مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية اللازم توافرها لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران.

٢. تقصي أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية في الجوانب المعرفية

٣. تقصي أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب المهارات الأدائية لدى طالبات المستوى السادس اللاتي يدرسن مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة نجران.

**أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية هذا الدراسة في الآتي:

١.حداثة موضوع التفكير التصميمي واستخدامه في ميدان التربية؛ حيث لم يتم التطرُق له كثيراً في التعليم.

٢.مواكبة التطورات الحديثة في أساليب التدريس واستراتيجياتها.

٣.توظيف طريقة جديدة لحل المشكلات بأساليب غير تقليدية.

٤.إثراء الأدب النظري التربوي في مجال توظيف أسلوب التفكير التصميمي لحل المشكلات التربوية.

٥.تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال؛ حيث لم تتوصل الباحثة في حدود علمها إلى دراسة تربط بين التفكير التصميمي ومهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

**فرضيات الدراسة:**

١.لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية".

٢.توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة اكتساب المهارات الأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية تُعزى لاختلاف طريقة التدريس (الطريقة المعتادة، منهجية التفكير التصميمي) لصالح المجموعة التجريبية.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت حدود الدراسة في الاتي:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في كلية التربية بجامعة نجران.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٣-١٤٤٤ هـ) الفصل الدراسي الثاني.

• **الحدود الموضوعية:** تتمثل في التعرف على موضوع تنمية مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية باستخدام منهجية التفكير التصميمي.

• **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على طالبات المستوى السادس بكلية التربية المسجلات في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم.

**التعريفات الإجرائية:**

١. **التفكير التصميمي:** تعرفه الباحثة اجرائيا بأنه أسلوب تفكير بنهج إبداعي يتم وفق خطوات منظمة مترابطة تساعد في توليد أفكار مبتكرة تقود إلى حل المشكلات من خلال تقمص المصمم لشخصيات الفئات المستهدفة ليتمكن من تحديد المشكلة بشكل أدق ومن ثم التوصل إلى حلول قابلة للتطبيق تناسب هذه الفئات.

٢. **البرمجيات التعليمية التفاعلية:** تعرف اجرائيا لأغراض الدراسة الحالية على أنها مصادر تعلم تفاعلية يتم تصميمها لتقديم محتوى تعليمي محدد يكون مدعماً بالوسائط المتعددة التفاعلية (صوت، صورة، حركة، جرافيك، فيديو، اختبارات ذاتية.....) بحيث يتمكن المتعلم من التفاعل مع محتواها وقادراً على تقييم أداؤه ذاتياً.

٣. **مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية:** تُعرف إجرائيا لأغراض الدراسة الحالية بأنها تلك المهارات التي يجب أن تمتلكها طالبة المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران لتتمكن من تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية متعددة الوسائط.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

يرى أبو لوم (٢٠٢١) أن التفكير التصميمي يعد من مهارات التفكير التي يحتاج إليها المعلم في التعليم المعاصر لارتباطها الوثيق بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأن غالبية الخبراء التربويين يرون أنه من الأهمية بمكان الإدراك بأن التفكير التصميمي يُعبِّر عن عمل إبداعي مهم جدا لتصميم بيئات تعلم فاعلة، ويؤكد ذلك هولزر ولانروزا Holzer, & Lanerrouza (٢٠١٩) بأن التفكير التصميمي يُعد من المهارات المهمة التي يجب أن يمتلكها المعلم في الوقت الراهن وفي

المستقبل؛ كونه نوع من الطرائق والأساليب التي تتمحور حول المتعلم، حيث يستطيع المعلم من خلاله تجويد عملية التعليم وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم.

تقدم منهجية التفكير التصميمي وفقا لرأي ماثيوس وريجلي (٢٠١٧) Matthews, & Wrigley بنهجٍ مترابط ومنظم وبأساليب حديثة وغير خطية محورها الإنسان مما يُساعد في تغيير جذري في الطريقة التي نتبعها في استكشاف المشكلات وإيجاد حلول لها. وفي أثناء تنفيذ عملية التفكير التصميمي، يجب أن يُشجع المعلم المتعلمين على رؤية العقبات على أنها مصدر إلهام ونقطة تحول لتغيير أنماط التفكير التقليدية لديهم وليست قيود تكبلهم براون ووايات ( Brown & Wyatt, 2010).

ويؤكد هولزر ولانروزا (٢٠١٩) Holzer & Lanerrouza بأن التفكير التصميمي يفيد في معالجة المشكلات المعقدة غير المحددة أو غير المعروفة، من خلال مجموعة من الخطوات تتمثل في: فهم الاحتياجات البشرية وإعادة صياغة المشكلة بطرق تتمحور حول الإنسان عن طريق إنشاء العديد من الأفكار في جلسات العصف الذهني، وكذلك اعتماد نهج عملي في النماذج الاولية والاختبار. وفهم مراحل وخطوات تنفيذ منهجية التفكير التصميمي سيمكن أي شخص من تطبيق أساليب التفكير التصميمي لحل المشكلات المعقدة التي تحدث من حولنا.

فيما يرى ليفتر ومينيل (٢٠١٦) Leifter & Meinel أن استخدام منهجية التفكير التصميمي تسهم في اكتساب العديد من المهارات مثل التعاطف، التعاون، التيسير، التركيز والإبداع على الإنسان؛ من خلال تكرارات النماذج الأولية والاختبار، وأنه سيوفر قاعدة للمتعلمين ليس الراغبين في ذلك في وقتهم الراهن فحسب، بل ينمي مهارات التفكير والتصميم لديهم مستقبلاً. أما الشامي (٢٠١٩) فترى أن التفكير التصميمي عملية تكرارية لفهم المستخدم وتحدي الافتراضات وإعادة تحديد المشكلات بصيغ جديدة في محاولة لتحديد الاستراتيجيات والحلول البديلة التي قد لا تكون واضحة على الفور مع مستوى تفاهمنا الأولي.

يدعم التفكير التصميمي عدد من النظريات التعليمية من أهمها:

– النظرية المعرفية كونها تهتم بالأفكار المفيدة التي يقدمها الطلاب لحل المشكلات التي تواجههم أثناء عملية تعلمهم، والتفكير التصميمي يوجه الطلاب الى اكتساب البصيرة من خلال عمليات التأمل والابتكار والخبرة مما يوسع آفاقهم للتعلم.

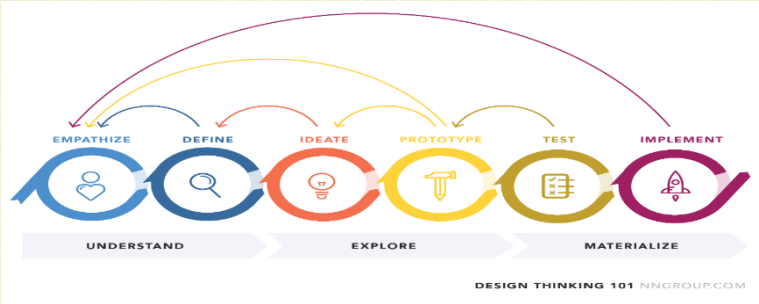
– نظرية بوبر Popper: تعد نظرية العوالم الثلاثة لبوبر من النظريات التي لقيت رواجا واستحسانا لدى العديد من التربويين؛ كونها تعمل على دمج قدرات المتعلمين بشكل عملي في استعراض هذه العوالم الثلاث للوصول الى الابتكار بسرعة في عصر المعرفة ( Koh, Chai, Wong, & Hong, 2015). ومنهج التفكير التصميمي يتضمن الفهم – الملاحظة – الاستجابة – التخيل – التطور والاختبار، فالخطوة الأولى تتضمن البحث وهذا بدوره يركز بشكل كبير على أهداف العالم الثالث لبوبر، ومرحلة الملاحظة تندرج تحت أحداث العالم الأول لبوبر، أما مرحلة الاستجابة فإنها ترتبط بالخبرة الشخصية المكونة للعالم الثاني لبوبر وتدخل بقية الأجزاء في عملية الانتقاد والإبداع للتفكير الإبداعي (Brown ,٢٠٠٩).

– نظرية البناء المعرفي: تنظر هذه النظرية إلى التصميم كنوع من النشاط التربوي بشكل رئيسي، وتسعى لدمج وتعميق التعلم التجريبي للطلاب بتشجيعهم على تصميم وبناء النماذج والأدوات (chai & lim, 2011).

وفي إطار دمج خطوات التفكير التصميمي في عمليات التدريس، أنشأت جامعة ستانفورد في كاليفورنيا مدرسة خاصة بالتفكير التصميمي وعملت على دمج نموذجا خاص بالتفكير التصميمي بجميع مراحله في نظامها التعليمي. ووضح كل من الزبيدي وخلف (٢٠٢٠) والمعماري وآخرون (٢٠٢١) وUNDP (٢٠١٧) ماهية الأنشطة الخاصة بالتفكير التصميمي في مراحله التنفيذية التي أوردتها مدرسة ستانفورد في الأتي:

- التعاطف Empathize: وتعتبر بأنها المرحلة الأولى في إطار عملية التفكير التصميمي، وتسعى للوصول إلى حلول إبداعية ومتميزة عن طريق تعاطف الطلبة مع الفئة المعنية بالمشكلة من خلال فهمها ووضع أنفسهم مكان المستفيد؛ لفهم التحديات التي سيواجهونها وكيفية التغلب عليها، حتى يمكنهم التكيف مع المشكلة من خلال جمع المعلومات بالمقابلات أو بالبحث.

- تحديد المشكلة DFINE: تعتبر بأنها من أهم المراحل التي تمر بها عملية التفكير التصميمي وذلك لعلاقتها القوية بالحلول التي يمكن أن يتوصل لها الطلبة؛ مما يعني تأطير المشكلة بإعادة طريقة عرضها بحيث تصبح ملهمة للتحرك، وتساعد هذه العملية في تحديد الاستنتاجات التي تم التوصل اليها خلال مرحلة التعاطف، كما تساعد هذه الخطوة أيضا في صياغة وجهات النظر بالوصول إلى بيان يحدد الاحتياجات الفعلية للفئة المستهدفة.
- توليد الأفكار: IDEATE وهي المرحلة التي يهتم فيها الطلبة بخلق وإيجاد الكثير من الحلول الإبداعية التي تتلاءم مع المشكلة من خلال عمليات العصف الذهني Brainstorming بتحفيز الطلاب على توليد أكبر قدر ممكن من الافكار؛ حيث أن الدمج بين الأفكار يساعد على تحسينها وتطويرها.
- تصميم النموذج الأولي PROTOTYPE: تهتم هذه المرحلة بتشجيع الطلبة على إعداد الصورة الأولية لنموذج الحل بما يتلاءم مع المشكلة؛ لاختبار الأفكار المقترحة والكشف عن المشكلات قبل تطوير النموذج.
- الاختبار TEST: وتأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من النماذج الاولية وتحديد المقبول منها وغير المقبول وتطوير الأجزاء التي تحتاج لإعادة النظر ويتم مشاركة المنتج لتلقي التغذية الراجعة. ويمكن تكرار النموذج إذا تطلب الأمر، ولا يجب في هذه المرحلة التعصُب للرأي الشخصي للمصمم، والاعتماد في التطوير على آراء الفئة المستهدفة المعنية بالتصميم.
- التطبيق IMPLEMENT: وهي المرحلة التي يطبق فيها الطلاب جميع ما تعلموه وتدربوا عليه في الخطوات السابقة ليكون المنتج بعدها جاهزاً ويقدم حلاً ابتكارياً للمشكلة (Shively, Stith, & Rubenstein, 2018).




**شكل رقم (١) خطوات التفكير التصميمي (المصدر موقع NN/g Nielsen Norman Group)**

يعد التفكير التصميمي ذا أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ومن أبرز أهمياته كما يلخصها موتي (٢٠١١) mootee، وهواري والمعمار (٢٠١٩): (i) أنه وسيلة لتنمية وتعزيز آلية التعلم بالممارسة. (ii) تُشكِل طبيعة التفكير التصميمي تحدي ذاتي للافتراضات التي تقوم على مثالية التعامل مع مختلف القضايا الغامضة. (iiv) يُسهِم في خلق معرفة ضمنية مفيدة بأسلوب إيجابي. (iv) يُعتبر استراتيجية متميزة لأسلوب التعلم المستمر. (v) يُسهِم في تحقيق مستوى جيد من التبصر الواقعي. (vi) يُركز على احتياجات ومتطلبات المستفيدين. كما أنه يوفر قائمة من الحلول لحل المشكلات، وإنه طريقة للتفكير والعمل بالإضافة إلى مجموعة من الأساليب العملية.

وهنالك مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها منهجية التفكير التصميمي وفق ما أورده هواري وآخرون (٢٠٢١) فيما يلي:

١. الثقة الإبداعية: وهي الإيمان بأن كل شخص مُبدِع وأن الإبداع لا يعني البراعة في النحت أو تصميم المباني والهياكل أو الرسم؛ وإنما الإبداع الحقيقي هو القدرة على توليد أفكار غير تقليدية للحل والعمل على تنفيذها.

٢. تبني الغموض: ويعني تقبُل البدء بالعمل على الحل من المكان الذي لا يعرف المصمم فيه ما هو الحل، حتى تتاح له فرصة الابتكار الخلّاق والتوصُل إلى حلول غير متوقعة.

٣. التفاؤل: وهو تبني الإيجابية والايمان من قبل المصمم بأن الإجابات عن جميع التساؤلات موجودة، حتى لو لم يكن يعرفها وسيتمكن من الوصول إليها مع المثابرة والاستمرار.

٤. التعاطف: ويقصد به القدرة على فهم مشاعر الآخرين الذين يتم التصميم من أجلهم وفهم تحدياتهم.

٥. التجريب: وهو تحويل الأفكار لواقع ملموس.

٦. التعلم من الفشل: المصمم معرض للفشل أثناء حل المشكلة وعليه أن يتعلم من الفشل واعتباره أداة للتعلم.

٧. التكرار: تكمن قوة التفكير التصميمي في اعتماده على تكرار النماذج لحل المشكلات والاستفادة من التغذية الراجعة وتلقي الملاحظات باستمرار للقيام بالتنقيح والتحسين.

إذا؛ التفكير التصميمي في التعليم هو نهج إبداعي لحل المشكلات التعليمية يبدأ مع الفئة المستهدفة التي يود المعلم تصميم الحلول من أجلها ومشاركتهم في تقديم الأفكار وتقمص المعلم لأدوارهم لينتهي الأمر بتقديم حلول جديدة يتم ابتكارها خصيصاً لتتناسب مع احتياجات هذه الفئة.

وفي ظل التعلم الإلكتروني والتعليم والتعلم الرقمي السائد حاليا؛ والذي يتطلب من المعلمين إجادة جميع المهارات المتعلقة بالتدريس الرقمي ابتداءً بالتصميم التعليمي للمحتوى الإلكتروني من تصميم وتنفيذ وتقويم في البيئة الإلكترونية فضلاً عن إجادتهم مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم الإلكتروني لتوظيفها مع طلابهم؛ أصبح من الضرورة بمكان الإهتمام بهذه المهارات وتمكين معلمي المستقبل من طلاب كليات التربية منها. ويرى القرني (٢٠١٣) أن العملية التعليمية والتدريسية تصبح أكثر فاعلية وتميزاً عندما يتم توظيف التقنيات والبرمجيات التعليمية التفاعلية فيها ودمجها بالطرق التعليمية الاعتيادية، فهي تمثل محور تكميلي للتدريس والتعليم باستخدام الأساليب التقليدية، وأن هنالك العديد من البرمجيات التعليمية التفاعلية التي يمكن استخدامها وفق ما يتماشى مع أهداف ومتطلبات العملية التعليمية.

تصميم البرمجيات التعليمية التفاعلية يعد إحدى الصور المتطورة للعملية التعليمية والتي تهتم بمواكبة التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية بحيث يمكن الاستفادة منها بشكل يسهم في تطوير العملية التعليمية. كما تعتبر البرمجيات التعليمية إحدى أهم وأنجح استخدامات الحاسب الآلي في التعليم، التي تساعد على تعليم وتعلم المفاهيم المختلفة والمتنوعة، إضافة إلى إجراء العديد من المهام

والعمليات والمهارات المختلفة، بالرغم من أن الكثير من المعلمين يجدون صعوبة في تعليم المفاهيم المتقدمة لطلابهم، وخاصة التي ترتبط بتطبيقات أو تشمل رسومات. واستخدمت هذه التكنولوجيا في رفع مستوى كفاءة نتائج العملية التعليمية، فأصبحت عملية دمج التكنولوجيا داخل إطار العملية التعليمية متطلب أساسي لتحسين المسيرة التعليمية لتحقيق أهدافها وغاياتها المقصودة (محمد، ٢٠١٧). وتعتمد عملية إنتاج وتصميم البرمجيات التعليمية التفاعلية على مجموعة من الأسس والمعايير التي يتوجب على المعلم أن يأخذها بها في عين الاعتبار، ويحددها نصر وآخرون (٢٠١٧) في الآتي:

١. يجب أن تكون الوسائط المستخدمة في البرمجيات التعليمية ذات ارتباط وثيق بماهية الأهداف التعليمية؛ بحيث يكون محتواها ملائما ومناسبا للطالب.

٢. يتوجب على المعلم أن يقوم باختيار كافة الوسائط التعليمية التي تساهم في تحقيق الأهداف والغايات التربوية المقصودة.

٣. التنوع في محتوى ونوع الوسائط التعليمية بغرض تحقيق النمو المتكامل للطالب.

٤. اختيار الوسائط التعليمية والبرمجيات التعليمية التفاعلية بحيث تكون ملائمة للنمو الانفعالي والعقلي والجسمي للطلبة.

٥. مراعاة الترابط والتكامل بين مختلف الوسائط التي تنمي المهارات المراد تحقيقها كعناصر داخل البرمجيات التعليمية التفاعلية.

**الدراسات السابقة:**

أولا: دراسات تناولت التفكير التصميمي.

حظي موضوع التفكير التصميمي باهتمام العديد من الباحثين، مما ساعد الباحثة على بلورة المفاهيم المرتبطة بالتفكير التصميمي؛ إذ قام أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدفت إلى كشف أثر تدريس وحدة العلوم بتوظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحنى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، أن لتدريس العلوم وفق التعلم القائم على المشروع وفق المنحنى التكاملي أثر كبير في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع حيث بلغت قيمة مربع إيتا حجم الأثر ($\eta^2$=0.98).

كما توصلت نتائج دراسة الزبيدي وخلف (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهن، إلى أن هنالك فروق دالة احصائياً في درجة اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن تُعزى لاستراتيجية التفكير التصميمي في التدريس واختلاف التفكير الشكلي لدى الطالبات وللتفاعل بين استراتيجية التدريس والتفكير الشكلي.

وتوصلت دراسة بانكي (٢٠١٩) Panke التي هدفت إلى وصف البنية المعرفة الحالية للتفكير التصميمي لاكتساب فهمٍ أفضل لدورها في التعليم من أجل تعزيز الاتصال البحثي و مناقشة الممارسات والتخطيط والسبل الفورية للبحث والممارسة بطريقة أفضل، إلى العديد من النتائج كان أبرزها: أن بالإمكان استخدام التفكير التصميمي في المراحل (K12 / التعليم العالي) كما يلي : (١) كطريقة تصميم تعليمي في تطوير المناهج الدراسية. (٢) كأسلوب لتطوير المناهج الدراسية. (٣) كاستراتيجية تدريس لتحقيق أهداف التعلم الخاصة بالموضوعات الدراسية. (٤) كهدف تعليمي في حد ذاته. (٥) كتقنية تيسر دعم الطلاب. (٦) كطريقة لتحسين العملية التعليمية أو تطوير المنتج.

كما أشارت نتائج دراسة بينتر (٢٠١٨) Painter في التعرف على درجة معرفة وفهم معلمي الرياضيات لصفوف المرحلة الدراسية المتوسطة (من الصف ٦- ٨ الأساسي) حول كيفية تطبيق استراتيجية التفكير التصميمي في حصص الرياضيات لتمكين الطلبة من إتقان المفاهيم الرياضية التي تناولتها المعايير العامة لتدريس الرياضيات، وأثبتت النتائج أن توظيف استراتيجية التفكير التصميمي تساعد طلبة المرحلة الدراسية المتوسطة على إتقان المفاهيم الرياضية بكفاءة عالية. وبحثت دراسة العنزي والعمري (٢٠١٧ (التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدينة تبوك إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى الطلاب الموهوبين. وأجرى نويل وليوب (٢٠١٦) Noel, & Liub دراسة تحليلية للتفكير التصميمي أظهرت نتائجها أن تعليم التصميم بالتفكير يمكن أن يلعب دورًا ناجحًا في دعم التعليم التقليدي.

ثانياً: دراسات تناولت البرمجيات التعليمية التفاعلية:

أما الدراسات التي تناولت موضوع البرمجيات التعليمية التفاعلية منها دراسة باربارك Barbaric (٢٠١٨) التي أوضحت أهمية تفعيل دور البرمجيات التعليمية التفاعلية والسبورة التفاعلية في رفع مستوى وجودة العملية التعليمية مقارنةً بنتائجها بالطرق التعليمية التقليدية. ودراسة نصر وآخرون (٢٠١٧) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية بيئة تعلم إلكترونية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التعامل مع برنامج Anime Studio لإنتاج برمجية تعليمية في ضوء الاحتياجات المهنية للطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال، ومن أبرز نتائجها: استخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على المحاكاة أدى دوره بفاعلية في إنجازهم لمهام التعلم واستجابتهم للمحتوى التعليمي المقدم بالشكل الإلكتروني، ووجود لقطات فيديو لشرح كيفية اكتساب وتنمية المهارات أدى لسهولة تعلمها بشكل دقيق وشيق ويسير.

كما توصلت نتائج دراسة الشرف (٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في استخدام البرمجيات الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين إلى وجود العديد من الصعوبات التي ترتبط باستخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية والتي ترتبط بالمعلم وتتمثل في: (١) كثرة الأعمال والأنشطة المكلف بها معلم التربية الإسلامية، (٢) لا تتوافر لدى معلم التربية الإسلامية المهارات التكنولوجية لجلب بعض هذه البرمجيات التعليمية من شبكة الإنترنت، (٣) لا تتوافر لدى معلم التربية الإسلامية المهارات اللازمة لاستخدام البرمجيات التعليمية.

وتؤكد الدراسات في هذا الجانب على أهمية البرمجيات التعليمية التفاعلية التي تعتبر من الركائز الأساسية لجودة مخرجات التعلم؛ لذا لابد من الوقوف عليها التعرف على أسس تصميمها وتعلمها بطرائق غر تقليدية لدى معلمي المستقبل من طلاب كليات التربية.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة في هذا المجال حيث تناولت الدراسة الحالية موضوعًا في غاية الأهمية الا وهو الربط بين التصميم التعليمي والتفكير التصميمي ودمج خطواتها معا، كما حاولت الدراسة التعرف على أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب

مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران، وذلك سعياً لمعرفة طبيعة ودور منهجية التفكير التصميمي في العملية التعليمية وتأثيره في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام:

١) المنهج الوصفي (التحليلي) لكتابة أدبيات الدراسة وتصميم الأدوات، وتحليل وتفسير النتائج.

٢) المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي وذلك من خلال تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة) تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، و(تجريبية) تم تدريسها بتطبيق خطوات منهجية التفكير التصميمي، من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة عن طريق التجريب والتحقق من فرضياتها، ويتخذ المنهج شبه التجريبي سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى (عبيدات؛ وعدس؛ وعبد الحق؛ ٢٠٢٠: ٢٤٥). ويُعد هذا المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة فيما يتعلق بتحديد فاعلية المتغير المستقل من خلال قياس أثره على المتغير التابع. ويرى شحاته والنجار ( ٢٠٠٣،١٤٩ ) أنه أفضل المناهج التي تساعد في معرفة الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلاً، في أحد المتغيرات التابعة.

**جدول رقم (١): التصميم شبه التجريبي للدراسة**

| المجموعات | التطبيق القبلي | المعالجة | التطبيق البعدي |
|---|---|---|---|
| الضابطة | اختبار التحصيل المعرفي | التدريب بالطريقة التقليدية المعتادة | اختبار التحصيل المعرفي<br>بطاقة تقييم المنتج |
| التجريبية | | التدريب باستخدام منهجية التفكير التصميمي | |

تم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً؛ بغرض ضبط المجموعتين وللتحقق من مبدأ التكافؤ بينهما، وللتأكد من عدم امتلاك الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية قبل البدء في تطبيق التجريب. للمعالجة التجريبية تم تدريس

المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، متمثلة في استخدام خطوات التصميم التعليمي فقط، أما الضابطة فقد تم تدريسها بالمزج بين استخدام خطوات التصميم التعليمي جنبا الى جنب مع منهجية التفكير التصميمي، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء والاختبار التحصيلي بعدياً بعد تطبيق التجريب على المجموعة التجريبية فقط والتي استمرت لمدة (٧) أسابيع دراسية.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ وبلغ عددهن حوالي (٢٩٠) طالبة تقريبا. وتمثلت العينة في طالبات قسم علم النفس (القسم الوحيد الذي يدرس في خطته مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم في كلية التربية) المسجلات لمقرر تطبيقات في تقنيات التعليم وبلغ عددهن (٦٢) طالبة تم اختيارهن قصدياً؛ وحسب توزيع شعب المقرر احتوت الشعبة الأولى (ضابطة) على (٣٢) طالبة تم تدريسها بالطريقة التقليدية المعتادة، واحتوت الشعبة الثانية (تجريبية) على عدد (٣٠) طالبة تم تدريبها بتطبيق منهجية التفكير التصميمي.

**متغيرات الدراسة:**

المتغير التابع: تنمية مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية.

المتغير المستقل: منهجية التفكير التصميمي.

**أدوات الدراسة:**

١. اختبار التحصيل المعرفي: الهدف من إجراء الاختبار التحصيلي هو قياس الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى طالبات كلية التربية في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم، أسئلة الاختبار موضوعية من نوع (صواب وخطأ، اختيار من متعدد) وتم أداء الاختبار إلكترونياً على منصة بلاك بورد. وتم تصميم الاختبار وفقاً لمعايير الاختبارات الموضوعية، أما عدد فقرات الاختبار فكانت بناءً على الوزن النسبي لموضوعات التدريب. تم وضع تعليمات الاختبار على المنصة في أيقونة الاختبارات، وقبل إجراء الاختبار تم عرضه على مجموعة من المختصين لإبداء الرأي حول مناسبته للموضوعات ولمعرفة الصدق الظاهري له، وقد أكد الجميع

أنه على درجة عالية من الصدق. وتم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب متوسط أزمنة الأداء للعينة الاستطلاعية. وتم حساب معامل الثبات والصدق من خلال معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الصدق (٠,٩١) وتعتبر هذه القيمة دلاله على الوثوق بالنتائج التي سيتم الوصول إليها من إجراء الاختبار.

تقدير درجات الاختبار: تم وضع درجة لكل سؤال وكان مجموع الدرجات الكلي (٢٠) درجة موزعة على الأسئلة حسب الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات محتوى التدريب.

**جدول (٢): الوزن النسبي لموضوعات مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية**

| م. | الموضـــوعات | عدد الساعات | الوزن النسبي | أسابيع الدراسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | ماهية برمجيات التعلم التفاعلية وأسس تصميمها | 2 | 15% | 1 |
| 2 | المعايير التربوية والفنية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية | 2 | 15% | 1 |
| 3 | عناصر تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية | 6 | 40% | 3 |
| 4 | تصميم وبناء واجهة التفاعل للبرمجيات التفاعلية | 2 | 15% | 1 |
| 5 | تطبيقات عملية على تصميم وإنتاج البرمجيات التفاعلية | 2 | 15% | 1 |

٢. بطاقة ملاحظة الأداء: تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء على مرحلتين

المرحلة الأولى: إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية:

تم بناء قائمة مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة حسب الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بناء قائمة المهارات
- تحديد مصادر بناء قائمة المهارات
- إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات؛ حيث اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على عدد (٥) مهارات أساسية اندرجت تحتها (٤٨) مهارة فرعية.
- عُرِضت القائمة على مجموعة من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس لإبداء رأيهم حول شمولها ووضوح عباراتها وكفايتها وقياسها لما وضعت له. وبعد الانتهاء

من تحكيمها تم تعديلها وفقاً للملاحظات لتكون في صورتها النهائية بناءً على ما اتفق عليه الجميع بالحذف أو التعديل، أو الإضافة متضمنة (٥) مهارات أساسية تندرج تحتها (٥٠) مهارة فرعية. وبذلك يمكن الإجابة على سؤال البحث الأول: ما مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية اللازم توافرها لدى طالبات المستوى السادس في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم؟ من خلال قائمة المهارات التي تم إعدادها.

المرحلة الثانية: تصميم بطاقة ملاحظة الأداء في ضوء قائمة المهارات التي تم إعدادها مسبقاً.

تم تحديد الهدف الأساسي من بطاقة ملاحظة الأداء وهو قياس المهارات الأدائية لتصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم ، وفي ضوء تحديد قائمة المهارات المطلوب اكتسابها لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية في جامعة نجران ؛ تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية، وتمت صياغة العبارات فيها بحيث تكون واضحة، وبسيطة، وقصيرة، دقيقة الصياغة ومعبرة عن المهارة المطلوب ملاحظتها وقياسها، ثم عُرِضت على مجموعة من المحكمين لإبداء الراي حول مناسبتها لقياس ما وضعت له، وتم التعديل عليها وفق ما اتفق عليه جميع المحكمين من حذف بعض المهارات وإعادة صياغة أخرى وتم إعدادها في الصورة النهائية. وُضِع التقدير الكمي لقياس المهارات بمقياس متدرج لمعرفة درجة توافر المهارة المطلوبة في المنتج (عالية – متوسطة – منخفضة – غير متوفر). بعد ذلك أصبحت البطاقة جاهزة لتقييم درجة توافر مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية في المشروعات المنتجة المقدمة من قبل العينة مكونة من (٥) مهارات أساسية تندرج تحتها (٥٠) مهارة فرعية.

ولقياس صدق وثبات البطاقة تم استخدام معادلة كوبر بتعدد الملاحظين واتفاقهم على أداء نفس الطالب، وكان معامل الاتفاق ٨٩,٦٪ وهي نسبة تفي بالغرض وتؤكد ثبات الأداة ومناسبتها لقياس المهارات المطلوبة.

**إجراءات اعداد المادة التعليمية.**

تم تصميم المحتوى التعليمي وفق خطوات التصميم التعليمي مع التفكير التصميمي بالخطوات التالية:

١. تم تحديد المحتوى بالاستناد إلى توصيف مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم (الجانب العملي)

٢. تم الاطلاع على الأدب النظري الذي يغطي مفردات التدريب بالاطلاع على المراجع العلمية في مجال تصميم البرمجيات التعليمية والتفكير التصميمي.

٣. تحديد النتاجات التعليمية (المعرفية والمهارية) وفقاً للمحتوى التعليمي في ضوء مهارات إنتاج وتصميم البرمجيات التعليمية بناءً على منهجية التفكير التصميمي.

٤. تحديد خطة التدريب وتوزيعها على الأسابيع المحددة حسب الوزن النسبي لكل مفردة كما موضح في الجدول (٢).

٥. بعد الانتهاء من إعداد الخطة التدريسية وفق منهجية التفكير التصميمي تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في تخصص تقنيات التعليم لإبداء الرأي حول مدى ملاءمتها وقياسها للأهداف التعليمية التي تم وضعها.

**تصميم تجربة الدراسة:**

تم الاعتماد على خطوات التصميم التعليمي في تصميم المحتوى التعليمي لتصميم برمجيات التعلم التفاعلية، حيث اعتمدت الباحثة خطوات نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) ودمجها مع خطوات التفكير التصميمي لتنفيذ التدريس وتم اعتماد نموذج شيفلي وسيث وروبنستين الذي تبنوه من نموذج معهد هنري فورد (D.schoo l2008;Shively, Stith, and Rubenstein) (d.school)

**أولا: مراحل التصميم التعليمي للمحتوى وفق نموذج ADDIE.**

تم تطبيق خطوات التصميم التعليمي أثناء اعداد المحتوى التعليمي المراد تدريسه للطالبات؛ حيث إن التصميم التعليمي للمحتوى التعليمي يعتبر اجراء تنظيمي يوضح مسيرة التدريس للمعلم.

**مرحلة التحليل Analysis**: في هذه المرحلة تم:

- تحليل حاجات الطالبات (المجموعة التجريبية)؛ حيث اتضح عدم امتلاكهن لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات وحاجتهن لاكتساب هذه المهارات بالمنهجية المقترحة (التفكير التصميمي) ولديهن الاستعداد لتعلم هذه المهارات.
- تم تحديد الهدف من خلال تحديد مشكلة الدراسة.
- تحليل الأهداف السلوكية (معرفية – مهارية).
- تم تحليل المتطلبات وهي امتلاك كل طالبة لجهاز حاسوب او جهاز ذكي والتأكد من توفر خدمة الانترنت للجميع.
- تم تحليل خصائص الطالبات حيث تتراوح أعمارهن بين (٢٠- ٢٣) عام ويتحدثن اللغة العربية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي متوسط لديهن.
- تحددت المتطلبات السابقة بدراسة مقرر الحاسوب في التعليم المرتبط بهذا المقرر والذي درسنه في المستوى الثاني.

**مرحلة التصميم Design: وفي هذه المرحلة تمت الاجراءات التالية.**

- وضع تصور مقترح لتدريس المحتوى الذي تم تحديده.
- تحديد استراتيجية التعلم المقترحة (التفكير التصميمي).
- تحديد الوسائط المتعددة ومصادر التعلم المطلوبة وفقا لمعايير اختيارها وتصميمها.
- تصميم أساليب التقويم المختلفة قبلي (تطبيق الاختبار القبلي) – تكويني (تقويم ذاتي بعد تدريس كل مفردة) – ختامي (تطبيق اختبار التحصيل البعدي).

**مرحلة التطوير Development وفي هذه المرحلة تم الاتي.**

- تطوير وتحويل ما تم تخطيطه في مرحلة التصميم إلى واقع ملموس.
- تطوير مصادر التعلم والوسائط التعليمية المطلوبة وتجهيزها بما يتناسب مع المحتوى التعليمي؛ حيث كان بعضها جاهز وتم التعديل عليها لتتناسب والمحتوى والاهداف المطلوبة، كما تم إنتاج البعض الأخر باستخدام بعض البرامج التطبيقية

- تطوير نماذج التقويم المختلفة (القبلية- التكوينية – النهائية) بصورتها النهائية وإتاحة روابط الاستجابات وربطها بقوقل درايف بعد أن تم التأكد من أن جميع الطالبات لديهن حسابات على قوقل Google

- أصبح المحتوى جاهزاً مع الاختبارات التقويمية، وتم اتاحة روابطه للطالبات.

**مرحلة التطبيق Implementation.**

- بعد أن تم تطوير المحتوى كاملا تم تجريبه على عينة خارج الفئة المستهدفة للتأكد من وضوح المحتوى ووضوح الأسئلة التقويمية وللتأكد من أن جميع الوسائط تعمل دون وجود إشكالات وأن الروابط جميعها سليمة وفعالة، وكانت الاستجابات أنه لا توجد مشكلات أو صعوبات وأن المحتوى واضحاً. كما تم عرضه على مجموعة من المختصين في تقنيات التعليم لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول البرنامج المقترح وأكد الجميع أنه واضحاً ومحققاً للأهداف.

- عليه تم بدء التطبيق الفعلي للتدريب على مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية وفقا للخطة المحددة

- تم التطبيق العملي لإنتاج البرمجيات باستخدام برنامج ايميز Emaze الشهير الذي يعتبر من أفضل البرامج التطبيقية التفاعلية لإنتاج برمجيات تعليمة تفاعلية متوفر على الرابط التالي Emaze.com فهو برنامج مجاني يتطلب فقط إنشاء حساب على الموقع ومن ثم البدء في إنتاج البرمجيات التعليمية وفقاً للخطوات المطلوبة.

- برنامج ايميز ممتع وشيق ومزود بقوالب تعليمية جاهزة يتم اختيارها مسبقاً قبل البدء في ادراج المحتوى والوسائط، كما أنه مزود بالعديد من الأيقونات التي تساعد على إدراج جميع الوسائط المتعددة والروابط التفاعلية، كما يمكن بواسطته مشاركة العروض مع الأخرين عبر شبكات التواصل المختلفة، ويتيح تحميل العرض والاحتفاظ به، أو العرض من الموقع مباشرة شريطة توفر الانترنت.

**مرحلة التقويم Evaluation:**

بعد أن تم الإنتهاء من التدريب على المهارات المطلوبة والتطبيق الفعلي لها من قبل الطالبات وعرض بعض الاعمال النموذجية التي تتضمن المهارات ونقدها من قبلهن والحكم على مدى جودتها بناء على المعايير الفنية والتربوية

– طلب من الطالبات إنتاج برمجية تعليمية تفاعلية متضمنة جميع ما تم تطبيقه وتكون مطابقة ومستوفية للمعايير الفنية والتربوية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمة الفاعلية.

– تم تقييم المشروعات المقدمة من قبل الطالبات في المجموعة الضابطة باستخدام بطاقة تقييم البرمجيات التعليمية

**ثانيا: الخطوات الإجرائية لمنهجية التفكير التصميمي وفق نموذج d: school**

**التعاطف Empathize: تم في هذه المرحلة.**

– عقد جلسة عصف ذهني للطالبات قبل البدء في التدريس والتصميم للتعرف من خلالها على مدى فهمهن للمشكلة وتوضيح أهميتها بالنسبة لهن

– حثهن عن التحدث باستفاضة عن المشكلة وتحليلها ومعرفة مدى تقبلهن لابتكار حلول غير تقليدية بغية التوصل لحلول مبتكرة لتصميم البرمجيات التعليمية التفاعلية

– حثهن على تقمص شخصية الفئة المستهدفة بالتصميم

– حثهن على البحث والاطلاع واعداد تقارير مبدئية عن موضوع المشكلة (تصميم البرمجيات التعليمية التفاعلية)

– تجميع الأفكار الجديدة حول المشكلة (كيفية تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية)

**تحديد المشكلة Define:**

– تحديد المشكلة بشكل دقيق من خلال الاستجابات التي ظهرت في مرحلة التعاطف

– إعادة صياغة التحديات التي واجهتهم اثناء جمع المعلومات الأولية عن المشكلة

– تحديد الحلول المبتكرة التي طرحت في مرحلة التعاطف واختيار القابلة منها للتنفيذ.

– حثهن على استشعار المسؤولية نحو تحقيق الهدف.

**توليد الأفكار Ideate:**

- في هذه المرحلة بعد تحديد المشكلة تم اقتراح العديد من الأفكار الإبداعية القابلة للتجريب والتي تساعد على تنمية جوانب التفكير.
- البدء في تطوير الحلول التي تم التركيز عليها ورسمها بطريقة واضحة (التركيز على الحلول التي تنمي مهارات التفكير).
- حث الطالبات في المجموعة التجريبية على الربط بين المفاهيم النظرية والجوانب التطبيقية لها والبدء في تطويرها.

**بناء النموذج الاولي Prototype:**

- الاستمرار في توليد الأفكار لتنمية الناحية العقلية للطالبات.
- الإجابة على التساؤلات التي طرحت في مرحلة تطوير الحلول.
- استعراض نماذج لأعمال مشابهة ونقدها وتحليلها؛ والغرض من ذلك هو استلهام أفكار جديدة والتركيز على الجوانب الإيجابية للاستفادة منها في نماذجهم التي قاموا بتصميمها والتعرف على جوانب النقص واستكمالها.
- تحويل الحلول والأفكار(المختارة) التي تم تطويرها إلى نماذج وأشكال قابلة للتنفيذ.
- عمل مسودات للنماذج الأولية التي تم تطويرها.
- عقد جلسات عصف ذهني مرة أخرى مع الطالبات ومناقشتهن حول الأعمال التي تمت في المسودات وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة لهن بصورة فردية وجماعية أيضاً.

**الاختبار Test:**

في هذه المرحلة واستناداً إلى النماذج الأولية التي تم بناؤها في مرحلة بناء النموذج الأولي ومشاركتها مع بعضهن البعض والسماح لهن بإجراء التعديلات عليها تم الآتي:

- التطبيق الفعلي بإنتاج المهمة المكلفين بها (تصميم وإنتاج برمجية تعليمية وفقاً لمعايير تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية وهي المشكلة التي تم تحديدها في خطوة تحديد المشكلة.)

- فتح منتدى على صفحة المقرر لهذا الغرض من أجل تبادل الآراء فيما بينهم.
- مشاركة النماذج التي تم بناؤها مع بعضهن البعض من خلال مجموعات العمل ومنتديات النقاش التي تم اتاحتها على صفحة المقرر.
- إجراء التعديلات المطلوبة.
- أصبحت المهمات جاهزة في صورتها النهائية لتقييمها بواسطة بطاقة ملاحظة الأداء التي صممت لهذا الغرض.
- وتم تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من التطبيق.

من خلال عرض خطوات تطبيق منهجية التفكير التصميمي وتطبيق خطواته على المجموعة التجريبية وفق نموذج التفكير التصميمي الذي يقوم المعلم بتطبيق خطواته مع المتعلمين؛ أي أن الدور الرئيسي يقوم به المتعلم، ويتخذ أسلوباً أقرب لأساليب تطبيق التعلم النشط؛ حيث يشتمل على العديد من الجوانب ذات العلاقة بالمتعلم والتي لا توجد في نماذج التصميم التعليمي والتي منها: جمع المعلومات حول المشكلة، التدريب على صياغة المشكلة الأساسية وتحديدها لتكون واضحة في أذهانهم، اقتراح حلول مبتكرة قابلة للتطبيق؛ مما يساعد على تنمية مهارات التفكير، ومن ثم تطوير الحلول الإبداعية التي تم اقتراحها في شكل نماذج أولية ومسودات، اكتساب مهارات العمل التعاوني والجماعي من خلال تبادل الآراء حول النماذج والمسودات الأولية ، مناقشة المسودات مع المعلم وأخذ التغذية الراجعة التي ستفيدهم في التطبيق على إنتاج المهمة وحل المشكلة. دور المعلم في تطبيق هذا النموذج مع المتعلمين هو التوجيه وتقديم النصح والإرشاد والمساعدة دون التدخل المباشر لترك المجال للمتعلم لاقتراح الحلول وتنفيذها؛ مما يعطيه الثقة والدافع للاعتماد على نفسه والابداع في ابتكار الحلول بتوجيه المعلم، وتوضيح تطبيق خطوات التفكير التصميمي وملاءمة هذه الخطوات مع بعضها البعض في تدريب الطالبات. ومن خلال ما تم عرضه لخطوات تصميم المحتوى وفق منهجية التفكير التصميمي تتضح الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه: ما خطوات توظيف منهجية التفكير التصميمي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة نجران؟

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة:** " ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس بكلية التربية؟" كان لابد من الإجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة البحث بالتحقق من فرضيات الدراسة في الخطوات التالية:

أولا: للتحقق من الفرضية الأولى التي نصها: "لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية". تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كسب الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة حجم التأثير.

**جدول رقم (٤) يوضح اختبار (ت) واختبار مربع (ايتا) لقياس حجم الأثر للاختبار التحصيلي**

| المجموعات | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | مربع ايتا(η2) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 30 | 18.09 | 2.62 | 19.191 | 0.032 | 0.84 | كبير |
| الضابطة | 32 | 14.13 | 4.56 | | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يوضح الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة ( ١٩,١٩١)أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً في متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية في الجانب المعرفي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٨,٠٩)، بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤,١٣). تم حساب مربع ايتا ( η2 ) لقياس حجم تأثير منهجية التفكير التصميمي (المتغير المستقل) على الأداء المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية (المتغير التابع) من خلال المعادلة التالية:

$$Eta2 = \frac{t2}{t2+(N-1)}$$

وبلغت قيمة مربع ايتا (η2) (٠,٨٤) مما يدل على أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كان نتيجة لاستخدام منهجية التفكير التصميمي لتصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى المجموعة التجريبية بلغ نسبة ٨٤٪ وتعتبر نسبة تأثير كبيرة . ولمعرفة قيمة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع، تم استخدام معادلة بلاك (Blake) للكسب المعدل. وذلك حسب المعادلة:

نسبة الكسب المعدل = (س –ص) / (س – د) + (س – ص) / د بلاك Blake (١٩٦٦,٩٨)

حيث ص: تمثل: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

س: تمثل: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

د: تمثل: القيمة العظمي لدرجة المهارة.

**جدول (٥) يوضح متوسطات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي وقيمة الكسب المعدل لـ Blake للمجموعة التجريبية**

| التطبيق | Mean | الدرجة القصوى | قيمة الكسب المحسوبة لبلاك | قيمة كسب بلاك المحددة |
|---|---|---|---|---|
| القبلي | 2.02 | 20 | 1.68 | 1.2 |
| البعدي | 18.03 | | | |

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل للتحصيل في الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية (١,٦٨) أكبر من النسبة التي حددها بلاك Blake (١٩٦٦,٩٩) بقيمة (١,٢) كحد أدني حيث أوضح أن هذه القيمة تمتد بين (١,٢ — ٢) ؛ ما يشير إلى التأثير الكبير لمنهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم. واستنادا إلى هذه النتيجة فقد تم رفض الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة

(٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية" وقبول الفرض البديل.

وبناءا على هذه النتيجة تتم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب المهارات المعرفية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران؟

ثانيا: نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء لقياس تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية، وبالتحقق من الفرضية الثانية التي نصها "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبطاقة تقييم المهارات الأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية".

**جدول رقم (٦) يوضح اختبار (ت) واختبار مربع ايتا (η2) لبطاقة ملاحظة الأداء للمجموعة الضابطة والتجريبية**

| المجموعات | N | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | مربع ايتا(η2) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 30 | 48.01 | 2.52 | 25.459 | 0.013 | 0.90 | كبير |
| الضابطة | 32 | 41.5 | 5.73 | | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٥,٤٥٩) أقل من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً في متوسط درجات الطالبات في تقيمهن بواسطة بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٤١,٥) بينما كان متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية (٤٨,٠١). تم حساب مربع ايتا (η2) لقياس حجم تأثير منهجية التفكير التصميمي (المتغير المستقل) على الجانب الأدائي لمهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية (المتغير التابع) باستخدام المعادلة التالية ((Eta2 = t2/(t2+(N-1)) .

وبلغت قيمة مربع ايتا ( η2) (٠,٩٠)؛ مما يدل على أن ٩٠٪ من العينة التجريبية قد تفوقوا في الأداء بسبب تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع؛ مما يُعزى للأثر الكبير لاستخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج برمجيات التعلم التفاعلية في الجوانب الأدائية.

هذه النتيجة تجيب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة. ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب المهارات الأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران؟

ومن خلال التحقق من فرضيتي الدراسة؛ تتم الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما أثر استخدام منهجية التفكير التصميمي على اكتساب مهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لدى طالبات المستوى السادس في كلية التربية بجامعة نجران؟؛ حيث اتضح الأثر الكبير لاستخدام منهجية التفكير التصميمي على المهارات المعرفية والادائية للطالبات في المجموعة التجريبية.

اتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نويل وليوب (٢٠١٦) Noel, & Liub، العنزي والعمري (٢٠١٧)، (٢٠١٨) Painter، بانكي (٢٠١٩) Panke، دراسة الزبيدي وخلف (٢٠٢٠)، أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢٠)

وتُعزي الباحثة الأثر الكبير لاستخدام منهجية التفكير التصميمي في اكتساب مهارات تصميم وانتاج برمجيات التعلم التفاعلية في مقرر تطبيقات في تقنيات التعليم لدى طالبات المستوى السادس الجامعي للاتي:

تعتبر منهجية التفكير التصميمي من المنهجيات الحديثة التي تم استخدامها في العملية التعليمية، وهذه الاستراتيجية تتمحور حول الطالب؛ مما يكسبه الثقة بالنفس والمبادأة في تقديم الأفكار.

تربط هذه المنهجية بصورة مباشرة بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمحتوى التعليمي الذي يقدم للمتعلم.

أتاح استخدام منهجية التفكير التصميمي للطالبات فرصة التعبير عن المشكلة حسب تصوراتهن لها، من خلال اتاحة الفرصة للبحث عن حلول ابتكارية للمشكلة وصياغتها واختيار القابل منها للتطبيق، فضلاً عن اتاحة الفرصة لمناقشة الأفكار مع بعضهم البعض، ومع المعلم وتلقي التغذية الراجعة الفورية واللاحقة طيلة فترة التدريب.

استخدام منهجية التفكير التصميمي يعزز بيئة التدريب بالعديد من المثيرات التي من شأنها الارتقاء بأداء الطالبات وتمكنهم من المهارات المعرفية والأدائية.

خطوة بناء النموذج الأولي استناداً إلى الحلول النابعة من الطالبات بعد الفهم التام للمشكلة ساهم بشكل كبير في اكسابهن للمهارات المعرفية والأدائية لتصميم وإنتاج البرمجيات التفاعلية وتعزيزها لديهن؛ مما انعكس إيجاباً على مهارتهن في المنتج النهائي.

تعتبر طريقة جديدة ونهج حديث للتفكير في حل المشكلات لدى الطالبات؛ مما يزيد من احتمالية النجاح والابتكار.

منهجية التفكير التصميمي التي تم استخدامها تعد نموذجا فعالا لمواجهة التحديات لى الطالبات وحثهم على ابتكار الحلول دون فرض قيود تكبلهم عن الالهام بطرق إبداعية غير تقليدية نابعة منهم.

وتري الباحثة أن استخدام هذه المنهجية يعمل على تعزيز مهارات انتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية ومما لا شك فيه أن هذه المهارات مطلوبة وبشدة لطلاب كليات التربية لتجويد عملهم كمعلمين للمستقبل قادرين على أداء مهامهم في ظل التحول الرقمي والتعلم النشط المستند على أدوار المتعلم في العملية التعليمية، واستخدام مثل هذه الأساليب الإبداعية في التدريس يسهم بشكل كبير في تنمية قدرات المتعلمين وتسريع نمو قدراتهم المعرفية والادائية في جميع النواحي.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بالآتي:

– تبني منهجية التفكير التصميمي ودمج خطواته في جميع عمليات التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النظامية وعن بعد.

– تطوير مقررات تقنيات التعليم ذات العلاقة بتصميم التعليم والاستفادة من دمج خطوات التصميمي التعليمي مع خطوات التفكير التصميمي كما جاء في البحث الحالي.

– تضمين التفكير التصميمي كمفردة داخل توصيف مقررات تقنيات التعليم على مستوى البكالوريوس لما له من أهمية في اكساب معلمي المستقبل لهذه المهارات؛ للتمكن من توظيفها اثناء عملهم كمعلمين.

– تضمين مهارات التفكير التصميمي كمفردة أساسية في مقررات الدراسات العليا؛ لما له من أهمية في اكتساب الطلاب مهارات حل المشكلات؛ لتوظيفها أثناء اعداد مشاريعهم البحثية وأثناء اعداد أبحاث التخرج ورسائل الماجستير.

– عقد ورش تدريب لأعضاء هيئة التدريس وللمعلمين للتدريب على مهارات التفكير التصميمي وتوضيح أهميته في التدريس.

– حث المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام نماذج التفكير التصميمي والإبداعي وتوظيفها أثناء تدريسهم.

**الشكر والتقدير:**

تتقدم الباحثة بالشكر الجزيل لجامعة نجران ممثلة في عمادة البحث العلمي بقبول البحث وتمويله، كما تتقدم بالشكر لجميع من ساهم في إنتاج هذا البحث من زملاء ومحكمين للأدوات ولكل من ساهم في تطبيق الدراسة التجريبية.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو عودة، محمد فؤاد وأبو موسى، أسماء حميد ((٢٠٢٠. أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحنى التكاملي لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (١٣٣)، ١- ١٢.

أبولوم، أمجد (٢٠٢١). توظيف التفكير التصميمي في التعليم. البحرين: جريدة أخبار الخليج، العدد ١٥٨٠٧، الجمعة ٢٦ مارس ٢٠٢١ ، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٦/مارس / ٢٠٢١. *http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1220811*

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد، والشنقيطي، أمامه بنت محمد (٢٠١٩). فاعلية تصميم تطبيق تعليمي على الويب في تنمية المهارات المعرفية الإملائية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١١ (٦) ، ١٥١- ١٧٣

الحولي، خالد عبد الله سليمان وعفانة، عزو إسماعيل (٢٠١٠). برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارات تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين

الديل، صفية صالح (٢٠٢٢) . أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن المملكة العربية السعودية ، أسيوط : المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٨ (٤)، ٣١- ٨٠ .

الزبيدي، نانسي عادل وبني خلف، محمود حسن (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساس في ضوء التفكير الشكلي لديهن. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨( ٦)، ١٠٤٥ – ١٠٦٥.

زيتون، عايش (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

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

الشرف، عادل عبد الوهاب (٢٠١٤). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في استخدام البرمجيات التعليمية من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٨ (٣)، ٦٨٧- ٧٢٢.

الصبحي، صباح عيد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي. غزة: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ١٤١ – ١٦٧.

عبيدات، ذوقان وآخرون ( ٢٠٢٠). البحث العلمي (مفهومه – أدواته – أساليبه)، ط١٨. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العمري، عبد العزيز بن غازي راضي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. الاردن: المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (٤)، ٦٨ – ٨١.

القرني، ظافر بن أحمد مصلح (٢٠١٣). فاعلية البرمجيات التعليمية في استيعاب المفاهيم الرياضية: تصور مقترح لوحدة تعليمية مبنية وفق برمجيات الجيوجبرا (*Gebra Geo*). المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤(١)، ١٢٩– ١٩٧.

نصر، نشوى فاروق سيد وعبد التواب، علي علي ومحمد، آمال ربيع كامل والسيد، فاطمة نجيب (٢٠١٧). موقع إلكتروني قائم على المحاكاة في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لطالبات كليات رياض الأطفال. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٧ (٣)، ٧٠– ٩٨.

محمد، أحمد محمد أحمد (٢٠١٧). المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٤(٢)، ٤٨٧– ٥٢٢.

همام، أحمد (٢٠١٨). فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل ( *STEM* ) لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة حلوان. *https://2u.pw/UT4F6*

هواري، غياث والمعمار، كندة (٢٠١٩). التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي. منشورات الراجحي الإنسانية

هواري، غياث وآخرون (٢٠٢١). أطلق التفكير التصميمي، دليل بصري لتنفيذ ورشة عمل مع فريق الابتكار في يوم واحد. كتيبات مؤتمر التفكير التصميمي، ط١، مؤسسة سبر لتصميم الاعمال.

*UNDP* (٢٠١٧). التفكير التصميمي دليل لنمذجة ولاختبار حلول أهداف التنمية المستدامة.

مؤتمر التفكير التصميمي الأول في العالم العربي ١١–١٢ *Oct*– (٢٠٢١) (اون لاين ) نظمته مؤسسة سبر لتصميم الاعمال .

المؤتمر العالمي للتفكير التصميمي *Sept 2 -2021* (اون لاين ) منظم من قبل ابداع مصر، التحالف العالمي للتفكير التصميمي.

## ترجمة المراجع العربية:

Abu eawdata, Muhamad Fuad; Abu Musaa, Asma Hamid (2020). Athar tawzif altaealum alqayim ealaa almashrue wifq almunahinaa altakamulii litanmiat maharat altafkir altasmimii ladaa talibat alsafi altaasie al'asasi. Majalat jamieat Alqudus Almaftuhat lil'abhath waldirasat altarbawiat walnafsiati, 12 (133), 1-12.

Abulum , Amjad (2021). Tawzif altafkir altasmimii fi altaelim. Albahrayn: Jaridat Akhbar alkhalij, N. 15807 , aljumeat 26 maris 2021, tama alaistirjae bitarikh 26/maris / 2021. http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1220811

Al-Jarawi, Siham bint Salman Muhammad, and Al-Shanqeeti, Imamah bint Muhammad (2019). The effectiveness of designing an educational application on the web in developing the cognitive and spelling skills of Princess Noura bint Abdul Rahman University students. Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, 11 (6), 151- 173

Al-Houli, Khaled Abdullah Suleiman and Afana, Ezzo Ismail (2010). A competency-based program to develop the skills of designing educational programs for technology teachers. Unpublished Master's Thesis, Department of Curriculum and Educational Technology, College of Education, Deanship of Graduate Studies, Islamic University - Gaza, Palestine

Al-Dail, Safia Saleh (2022). The effect of a training program based on instructional design processes in developing life skills among female students of Princess Nora Bint Abdel Rahman University, Saudi Arabia, Assiut: Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38 (4), 31-80.

Aleamari, Eabd Aleaziz bin ghazi radi (2017). Faeiliat barnamaj tadribiun qayim ealaa altafkir altasmimii fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa altulaab almawhubin bimadinat tbuk. Jordan: Almajalat Alduwaliat Altarbawiat Almutakhasisati, 6 (4), 68 - 81.

Alqarni, Zafir Bin Ahmad Muslah (2013). Faeiliat albarmajiaat altaelimiat fi astieab almafahim alriyadiati: tusawur muqtarah liwahdat taelimiat mabniat wafq barmajiaat aljiujabra (Gebra Geo). Almajalat Alearabiat Lileulum Alaijtimaeiati, Almuasasat Alearabiat Lilaistisharat Aleilmiat Watanmiat Almawarid Albashariati, 4(1), 129- 197.

Alsharaf, Eadil Eabd Alwahaab (2014). Alsueubat alati tuajih muealimi altarbiat al'iislamiat bialmarhalat alaibtidayiyat fi aistikhdam albarmajiaat altaelimiat min wijhat nazarihim. Majalat kuliyat altarbiati, Kuliyat altarbiati, Jamieat Eayn Shamsa, 38 (3), 687- 722.

Alsubhi, Sabah Eid (2020), Faeiliat astikhdam tiqniat alwaqie almueazaz fi tatmiat maharat altasmim altaelimii lilbarmajiaat altaelimiat fi muqarar alhasub fi

altaelim ladaa talibat almustawaa alkhamis aljamiei, ghaza: Majalat Aljamieat al'iislamiat lildirasat altarbawiat walnafsiati, al'iisdar 28(6), 141 – 167.

Alzbidi, Nansi Eadil; Buni Khalafa& Mahmud Hasan (2020). Athar tadris wahdat taelimiat fi aleulum qayimatan ealaa altafkir altasmimii fi aiktisab almafahim alfizyayiyat ladaa talibat alsafi althaamin al'asas fi daw' altafkir alshaklii ladayhina, Majalat Aljamieat al'iislamiat lildirasat altarbawiat walnafsiati, ghazati, al'iisdar 28 (6), 1045 - 1065.

Eabidatu, Dhuqan Wakhrun ( 2020). Albahth aleilmiu (mafhumuh - adawatuh - asalibha), 18. Jordan: dar alfikr lilnashr waltawziei.

Hmam, Ahmad (2018). faeiliat wahdat muqtarahat fi daw' madkhal (STEM) litanmiat maharat altafkir altasmimii fi madat aleulum ladaa talamidh almadaris alrasmiat lilghati. Risalat Majistir, Kuliyat Altarbiat Jamieat Hulwan. https://2u.pw/UT4F6

Hawari, Ghiath; ELmiemar, kandat (2019). Altafkir altasmimiu fi aliabtikar alajtimaeii. Manshurat Alraajihii Al'iinsania.

Hawari , Ghiath Wakhrun (2021). Atlaq altafkir altasmimi, dalil basariun litanfidh warshat eamal mae fariq alaibtikar fi yawm wahid - kutayibat mutamar altafkir altasmimii, Ed. 1 , Muasasat sabr litasmim alaemali.

Muhamad, Ahmad Muhamad Ahmad (2017). Almaharat allaazimat li'iintaj aldurus al'iiliktruniat altafaeuliat mutaeadidat alwasayit ladaa tulaab tiknulujia altaelimi. Majalat kuliyat altarbiati, Jamieat Alazhar, 174(2), 487- 522.

Nasar, Nashwaa Faruq Sayid; Eabd Altawab, eali eali; Muhamad, Amal Rabie Kamil& Alsayid, Fatima Najib (2017). Mawqie iiliktruniun qayim ealaa almuhakaat fi tanmiat maharat 'iintaj albarmajiaat altaelimiat litalibat kuliyaat riad al'atfali. Majalat Jamieat Alfayuwm Lileulum Altarbawiat Walnafsiati, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Alfuyum, 7 (3), 70- 98.

Shihatuhu, Hasan& ELnajar, Zaynab (2003). Muejam almustalahat altarbawiat walnafsiati, alqahira: Aldaar almisriat allubnaniat lilnashri.

Zitun, Eayish (2007). Alnazariat albinayiyat wa stiratijiaat tadris aleulumi, Ed. 1, Aman: Dar Alshuruq lilnashr waltawzie.

UNDP (2017). Altafkir altasmimiu dalil linamdhajat waliaikhtibar hulul ahdaf altanmiat almustadama.

The First Design Thinking Conference in the Arab World 11-12 Oct- (2021) (Online) organized by Saber for Business Design.

The Global Conference on Design Thinking September 2-2021 (online) organized by Ibdaa Misr, the Global Alliance for Design Thinking.

## المراجع الأجنبية:

Barbaric Pardanjac, M., Karuović, D., & Eleven, E. (2018). The interactive whiteboard and educational software as an addition to the teaching process. Tehnički vjesnik, 25(1), 255-262

Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. Development Outreach, 12(1), 29–43.

Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York, NY: HarperCollins.

Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Innovations in Education & Training International, 2(3), 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206

Chai, C. S. & Lim, C. P., (2011). The internet and teacher education: Traversing between the Chai, C. S., & Lim, digitized world and schools. Learn Tech Lib The Internet and Higher Education, Volume 14, Number 1, 3-9.

Holzer, A., Gillet, D., & Lanerrouza, M. (2019). Active Interdisciplinary Learning in a Design Thinking Course: Going to Class for a Reason, 906–911. https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615292.

Koh, J., Chai, C., Wong, B., & Hong, H. (2015). Design thinking for education: conceptions and applications in teaching and learning. Springer Singapore Heidelberg New York Dordrecht London

Leifter, L., & Meinel, C. (2016). Manifesto: Design thinking becomes foundational. In Design Thinking Research (pp. 1–4). Springer

Matthews, J. H., & Wrigley, C. (2017). Design and design thinking in business and management higher education. Journal of Learning Design, 10(1), 41–54

Mootee, I. (2011). Teaching Note “Design Thinking for Creativity and Business Innovation Series”. New York, NY: Idea Couture Inc.

Noel,.A, Liub, T.L (2016) Using Design Thinking to Create a New Education Paradigm for Elementary Level Children for Higher Student Engagement and Success, Design and Technology Education : An International Journal , retrieve from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137735.pdf

Painter, D. (2018). Using Design Thinking in Mathematics for Middle School Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives (Unpublished Dissertation). Concordia University, Portland.

Shively, K., Stith, K. M. & Rubenstein, L. (2018). Measuring What Matters: Assessing Creativity, Critical Thinking, and the Design Process. Gifted Child Today, 41(3), 149-158.

Panke, Stefanie, (2019) Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges, Open Education Studies 1(1):281-:

306.https://www.nngroup.com/articles/design-thinking

Diefenthaler, A. ,et al.,. (2017). Thinking & Acting Like a Designer: How design thinking supports innovation in K-12 education. WISE .

# متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض

# Requirements for marketing scientific research in private universities in Riyadh


إعداد

**د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان**

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**Dr. Al Jaohara bint Othman bin Ali Al-Rukban**

Associate Professor of Administration and Educational Planning

At Imam Muhammad Bin Saud Islamic University



DOI:10.36046/2162-000-017-006

د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٨ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات الإدارية، البشرية، والمادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (٥٨) قائدًا أكاديميًّا في الجامعات الأهلية: جامعة الأمير سلطان، جامعة دار العلوم، جامعة الفيصل، وتم تطبيق المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بشكل عامّ جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي عام (٣,٨٠)، حيث جاء ترتيب المتطلبات كالتالي: المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٩)، ثم جاءت المتطلبات الإدارية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وأخيرًا جاءت المتطلبات المادية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بالتالي: إنشاء إدارة لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية تتولى مهمة وضع خطة لاستثمار نتائج البحوث العلمية، والتنسيق بين الكليات والأقسام العلمية والمراكز البحثية في تخطيط وتنفيذ المشاريع البحثية، ودعم القيادات العليا في الجامعات الأهلية اتجاه تسويق البحوث العلمية بما يدعم توجيه البحوث العلمية نحو خدمة المجتمع، وحل مشكلاته.

**الكلمات المفتاحية:** متطلبات، تسويق البحوث العلمية، الجامعات الأهلية.

## Abstract

This study aimed to identify the administrative, human, and material requirements for marketing scientific research in private universities in Riyadh. The study participants were 58 academic leaders in private universities: Prince Sultan University, Dar Al Uloom University, and Al Faisal University. The study utilized a descriptive approach, with a questionnaire used as the data collection tool. The study found that the requirements for marketing scientific research in private universities in Riyadh were generally high, with a mean score of 3.80. The requirements were ranked in the following order: human requirements ranked first with a mean score of 3.89, followed by administrative requirements with a mean score of 3.77, and finally, material requirements with a mean score of 3.72. Based on the findings, the study recommended the establishment of a department responsible for marketing scientific research in private universities. This department would develop a plan to invest in the results of scientific research, coordinate between colleges, scientific departments, and research centers in planning and implementing research projects, and support senior leaders in private universities in marketing scientific research. This would help to direct scientific research towards community service and problem-solving.

**Keywords:** requirements, marketing of scientific research, private universities.

## المقدمة

تعتبر التنمية المجتمعية من أساسيات نهضة المجتمعات الحديثة، لارتباطها بتأهيل الفرد اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا، وتؤدي المؤسسات التعليمية ومنها: الجامعات دور هامًا في التنمية المجتمعية، فمن خلالها يتم استثمار الموارد البشرية، بتزويدها بالمعارف والخبرات المتنوعة، وتطوير مهاراتها وقدراتها، بالشكل الذي يجعلها قادرة على المساهمة الفعالة في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. فالجامعات من خلال هذا الدور تُعد مؤسسات منتجة تؤدي عددًا من الوظائف، حيث تعمل على زيادة رصيد المعرفة، مستفيدة من التراث العلمي والإنتاج الفكري لتنمية الثروة البشرية، ورفع كفاءتها الإنتاجية، كما تعمل على زيادة الإنتاج البحثي، وتهيئ فرص النمو الاقتصادي داخلها، من خلال العمل في مشاريع بحثية إنتاجية، وتكوين علاقات متبادلة لخدمة مؤسسات المجتمع المختلفة (الخليفة، ٢٠١٤م).

وانطلاقًا من أهمية وظائف الجامعة، ومنها وظيفة خدمة المجتمع، فقد اتجهت معظم جامعات دول العالم لتبني بعض الاتجاهات الحديثة لتفعيل هذه الوظيفة، ومنها: اتجاه تسويق البحوث العلمية، وذلك لتحقيق المزيد من التلاحم بين الجامعة والمجتمع (الغامدي، ٢٠١٤م، ص٢). فمن خلال تسويق البحوث العلمية، يتم إدراك احتياجات ورغبات القطاعات المجتمعية المختلفة، ومحاولة إرضائها من قبل المؤسسات البحثية، وذلك بالاستفادة من نتائج البحوث العلمية (النايف، ٢٠٢١م).

وتعزيز قدرة الجامعات في استثمار إنتاجها البحثي لخدمة الجامعة والمجتمع، وتعزيز علاقاتها البحثية بمؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث يتطلب اتباع أساليب وآليات متطورة في التسويق الفعال للبحوث العلمية، لتلائم احتياجات ومتطلبات مؤسسات المجتمع المستفيدة منها، فالتسويق اليوم لم يعد حكرًا على منظمات الأعمال الصناعية والتجارية، بل أصبح مجالًا مهمًّا لمؤسسات التعليم العالي، ومنها الجامعات (الحريري والمخلافي، ٢٠١٧م).

وتسويق البحوث العلمية للجامعات لا يقتصر مردوده فقط على خدمة المجتمع، بل يعود بنفعه أيضًا على الجامعات ومؤسسات المجتمع، فمن خلاله يُمكن تطوير مؤسسات المجتمع، وإيجاد

حلول علمية للمشكلات التي تعاني منها تلك المؤسسات، كما أنه يُساهم في استثمار خبرات الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، ويوفر مصادر تمويل إضافية للجامعات.

ونظرًا لأهمية تسويق البحوث العلمية ودوره في خدمة المجتمع ومؤسساته، وإسهامه بتوفير موارد مالية للجامعات، فقد دعا مؤتمر دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، إلى تشجيع الجامعات السعودية على تحسين ممارساتها في مجال تسويق خدماتها البحثية، وبما يعين على تنمية مواردها المالية الذاتية (جامعة القصيم، ٢٠١٧م).

كما تشير نتائج العديد من الدراسات كدراسة درع (٢٠١٩م) إلى أهمية وضع آليات واضحة لتحويل الخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة إلى منتجات، وعقد ندوات واجتماعات دورية بين الجامعة والجهات المستفيدة، بغرض زيادة فرص التعاون.

وأشارت دراسة حسنين (٢٠٢٠م) إلى أهمية التوعية بفوائد تسويق البحوث العلمية، وأن تعمل القيادات الجامعية على وجود أشكال مختلفة للشراكة، واتفاقيات بين الجامعات والجهات المستفيدة من تسويق البحوث العلمية، كإنشاء مراكز بحثية من قبل المؤسسات داخل الجامعات.

كما أكدت دراسة النايف (٢٠٢١م) على تبني الإدارة العليا بالجامعات السعودية لتطوير تسويق البحوث العلمية، وتفويض الصلاحيات المناسبة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تتيح لهم ممارسة تسويق البحوث العلمية.

ومما سبق تتضح أهمية أن تسعى الجامعات نحو تسويق بحوثها العلمية، وتوفر المتطلبات اللازمة لذلك، بما يخدم المصالح المشتركة لكلٍّ من الجامعات، ومنظمات الأعمال الصناعية والتجارية المستفيدة من تلك البحوث.

**مشكلة الدراسة:**

يعد البحث العلمي أداة للتنمية، وللتقدم العلمي في المجتمع، لما له من دور في تحسين وتطوير الأداء الفردي والمؤسسي، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع بكافة مؤسساته، حيث تعتبر الجامعات المركز الرئيسي للنشاط البحثي، نظرًا لما يتوفر لديها من مقومات، وإمكانات مادية وبشرية جعلتها تحتل تلك المكانة.

لذلك فقد أكدت سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على دور الجامعات في البحث العلمي من خلال "القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي، الذي يُسهم في مجال التقدم العالمي، في الآداب والعلوم والمخترعات، وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية" (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ).

ولكي تتمكن الجامعات من القيام بدورها في هذا المجال، فإنه ينبغي عليها تفعيل العلاقة بينها وبين المجتمع، والمساهمة في خدمة مؤسساته.

فاقتصار نشاط الجامعات على الجانب التعليمي والبحث الأكاديمي خلق فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع، وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة، مما يعطل جانبًا أساسيًّا من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية ومتنوعة تُسهم في تغطية العجز المالي، وتحقيق عوائد استثمارية مجزية للجامعة من ناحية، ومن ناحية أخرى تطوير وتنمية المشاريع الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية (الخليفة، ٢٠١٤م).

ويعد تسويق البحوث العلمية أحد الاتجاهات الحديثة لاستثمار الجامعات طاقاتها المعرفية، وتدعيم العلاقة بينها وبين المؤسسات المختلفة في المجتمع، فمن خلال التسويق يتم استثمار البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس ونقلها إلى المجتمع، وذلك في ضوء احتياجات الجهات المستفيدة من القطاعات المختلفة (جاد الله، ٢٠٢٢م)، حيث ترى الشهراني (٢٠٢٠م) أهمية الشراكة البحثية مع القطاع الخاص، والاستفادة من نتائج البحث العلمي بما يخدم مؤسسات القطاع الخاص.

لذلك فقد تضمنت خطة التنمية العاشرة توجهات المملكة نحو استثمار نتائج البحوث العلمية في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية، وتحويل المعرفة إلى ثروة، كما بينت سعي المملكة نحو تحفيز الجامعات على الاستثمار في مجال البحوث إدراكًا منها للدور الكبير الذي يقع على عاتق الجامعات السعودية الحكومية منها أو الأهلية في الاستثمار في مجال البحوث العلمية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥م، ص٣٩).

وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تسويق البحوث العلمية في الجامعات، وتوفير المتطلبات اللازمة لتفعيله، حيث أشارت دراسة عسيري (٢٠١٧م) إلى أهمية توجيه بحوث أعضاء

هيئة التدريس نحو احتياجات سوق العمل، وتخصيص ميزانية مستقلة لتسويق البحوث العلمية، وإعداد استراتيجية واضحة لتسويق البحوث العلمية بالجامعة.

وأكدت دراسة حسنين (٢٠٢٠م) على أهمية حشد كافة الجهود لتعزيز ثقافة تسويق البحوث العلمية داخل الجامعات، على اعتبار أن الثقافة هي الإطار الفكري الذي يُشكّل سلوك الفرد، واتجاهاته، وطرق تفكيره، وقيمه.

كما أكدت دراسة النايف (٢٠٢١م) على أهمية تفعيل العلاقة بين الجامعات السعودية وسوق العمل بقطاعيه العام والخاص، بما يضمن ربط الخبرات البحثية المقدمة بمتطلبات سوق العمل، لتسهيل استثمار تلك الخبرات في مختلف ميادين العمل.

وعلى الرغم من أهمية تسويق البحوث العلمية، إلا أن الجامعات السعودية وخاصة الأهلية منها، تواجه العديد من التحديات التي تحد من تفعيل تسويق البحوث العلمية، حيث أشارت دراسة الدوسري والركبان (٢٠١٩م) إلى ضعف تسويق القطاع الخاص للمشروعات البحثية، وضعف العلاقة بين الجامعات الأهلية ومؤسسات المجتمع الإنتاجية.

وبينت دراسة الشهراني (٢٠٢٠م) عزوف صانعي السياسات عن استخدام نتائج البحوث العلمية، وضعف الثقة بنتائج البحوث العلمية للجامعات الأهلية، وضعف اهتمام المجتمع بالاستثمار في نتائج البحوث العلمية.

وبناءً على ما سبق من أهمية تفعيل تسويق البحوث العلمية، لما له من دور في تبادل الخبرات بين الجامعات الأهلية والجهات المستفيدة من أبحاثها، وتنويع مصادر تمويل الجامعات الأهلية، ودعم انفتاح الجامعات الأهلية على القضايا المختلفة للمجتمع، واستنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة التي بينت وجود تحديات تواجه تفعيل تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية، مما يستلزم توفير المتطلبات اللازمة لتفعيل تسويق البحوث العلمية، جاءت هذه الدراسة لتحديد المتطلبات (الإدارية، والبشرية، والمادية) لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

**أسئلة الدراسة:**

– ما المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

– ما المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

– ما المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تُعزى لاختلاف متغير (الجامعة، الوظيفة)؟

**أهداف الدراسة:**

– تحديد المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

– تحديد المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

– تحديد المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

– تفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تُعزى لاختلاف متغير (الجامعة، الوظيفة).

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

- تستمد أهميتها من أهمية البحث العلمي ودوره في خدمة المجتمع، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه، بما يُساهم في تنميته وتطويره.
- تستجيب لتوجهات الدولة في الاهتمام بالبحث العلمي، ودعم جهود البحث والتطوير في الجامعات، لما لها من دور في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تُساهم في الجانب البحثي والمعرفي في مجال تسويق البحوث العلمية.

**الأهمية التطبيقية:**

- لفت نظر القيادات الجامعية إلى أهمية تسويق البحوث العلمية، بما يُساهم في تبادل الخبرات العلمية، وتحقيق الميزة التنافسية للجامعات.
- مساهمة نتائج الدراسة في إفادة صانعي القرار في الجامعات الأهلية بالمتطلبات اللازمة لتسويق البحوث العلمية، للعمل على توفيرها.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تحديد المتطلبات (الإدارية، البشرية، المادية) لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على الجامعات الأهلية التالية بمدينة الرياض، وهي: جامعة الأمير سلطان، جامعة دار العلوم، جامعة الفيصل، لتنوع تخصصات تلك الجامعات، وشمولها برامج للدراسات العليا.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**تسويق البحوث العلمية:**

يُعرف تسويق البحوث العلمية بأنه "تحويل البحوث العلمية إلى منتجات تجارية ضمن سياسات وأولويات واضحة، مع وجود موارد مناسبة، ومنشآت تساعد على تنفيذ البحث، ووضع أسس لتسويقها" (Narayan, 2011, p.2).

وتُعرّف الباحثة تسويق البحوث العلمية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: نشر الجامعات الأهلية لنتائج البحوث العلمية، وفق نظرة استثمارية تعتمد على تحويل تلك النتائج إلى منتجات وخدمات تستفيد منها المؤسسات المجتمعية.

**الجامعات الأهلية:**

تُعرف الجامعات الأهلية بأنها "مؤسسة أكاديمية تتكون من أكثر من كلية أو معهد، تقدم كل منها برنامجًا أو أكثر في تخصصات تعليمية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٣م).

وتُعرّف الباحثة الجامعات الأهلية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مؤسسات أكاديمية غير حكومية، تهدف لتقديم برامج تعليمية وتدريبية، وتشمل: جامعة الأمير سلطان، جامعة دار العلوم، جامعة الفيصل بمدينة الرياض.

## الإطار النظري:

### مفهوم تسويق البحوث العلمية:

ارتبط مفهوم التسويق قديمًا بمنظمات الأعمال الصناعية والتجارية، إلا أنه اتسع حديثًا ليشمل كافة الأنشطة والأعمال، حتى وصل إلى المؤسسات التعليمية: ومنها الجامعات، من خلال الاهتمام بتسويق بحوثها العلمية، حيث تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم (تسويق البحوث العلمية) تبعًا لاختلاف وجهات نظرهم حول هذا المفهوم، فيُعرف بأنه "الممارسات التي تنظم عملية نشر المعرفة البحثية ونتائجها وتطويرها وتحويلها إلى منتجات، أو مخترعات أو خدمات أو غيرها، لتحقق منفعة متبادلة بين الباحثين، والمؤسسات الجامعية والبحثية، وكافة المؤسسات المجتمعية" (حسنين، ٢٠٢٠م، ص١٢٨).

ويُعرف بأنه "العملية المسؤولة عن نقل مخرجات البحوث العلمية المتمثلة في الملكية الفكرية، براءات الاختراع، أو نتائج البحوث المبنية على الابتكار، الناتجة عن أنشطة البحث والتطوير التي تتم بالجامعات في مجال العلوم التطبيقية، إلى الصناعة، لتحويلها إلى منتجات تجد طريقها إلى السوق" (مصطفى، ٢٠٢٠م، ص٣٤٩).

كما يُعرف بأنه: تلبية حاجات وطموحات القطاعات الإنتاجية والاقتصادية والمؤسسات التعليمية، ومحاولة إشباعها من قبل أجهزة ومؤسسات البحث العلمي، وذلك بهدف الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التي تُجرى في المجالات المختلفة، وربطها بخطط التنمية الشاملة للمجتمع، (عوض وآخرون، ٢٠٢٢م).

ومما سبق تستخلص الباحثة أن تسويق البحوث العلمية يعتمد على وجود طرفين مختلفين بينهم منفعة متبادلة، تتمثل في الاستثمار في البحوث العلمية، مما يستلزم على الجامعات الأهلية توجيه تلك البحوث نحو الوفاء بخطط التنمية الشاملة، ومتطلبات قطاعات الأعمال الصناعية والتجارية.

### أهمية تسويق البحوث العلمية:

يُعد البحث العلمي أحد الوظائف الرئيسية للجامعة، حيث يُساهم في تنمية وتطوير مؤسسات المجتمع، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها؛ لذا فإن تسويق البحوث العلمية يعتبر أمرًا مهمًّا، حيث لن يتم توظيف نتائج تلك البحوث والاستفادة منها، دون وجود استراتيجية لتسويقها، تنعكس أثرها على الجامعة والمؤسسات المختلفة في المجتمع.

وقد بدأت عملية تسويق البحوث العلمية تستحوذ على اهتمام كثير من الجامعات، نظرًا لتأثير المعرفة العلمية والتكنولوجية على المجالات المختلفة، وامتداد دور الجامعات ليشمل تطوير العمل في القطاعات المختلفة للدول، بهدف مساعدتها على مواجهة المنافسة المحلية والعالمية (داود، ٢٠١٦م).

وتنبع أهمية تسويق البحوث العلمية لما تحققه من فوائد مشتركة لجميع الأطراف، سواءٌ أكانت من داخل الجامعة أم من مؤسسات المجتمع المختلفة، وبما يعود بالنفع والفائدة على المجتمع، فيُساهم تسويق البحوث العلمية في سدّ الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك، عن طريق أداء الأنشطة اللازمة من أجل وصول الخدمات من المنتجين إلى المستفيدين، مما يُحقق النتائج والأهداف المرجوة منها، كما أنه يلبي حاجات المستفيدين، وبالتالي ازدهار المنظمات إذا نجحت في تلبية حاجاتهم بممارستها الصحيحة لأنشطة التسويق المختلفة (مسلم، ٢٠١٥م، ص٩٧٠).

ومما سبق يتضح أن تسويق البحوث العلمية يُحقق منافع متبادلة للجامعات الأهلية، ولمؤسسات المجتمع المستفيدة من أبحاثها، فمن خلاله تستثمر الجامعات معارف ومهارات وقدرات الباحثين، وأعضاء هيئة تدريسها، مما يوفر مصادر تمويل إضافية للجامعات الأهلية، في حين ينعكس أثره على المؤسسات المستفيدة في تزويدها بأحدث الأساليب والاتجاهات التي تُساهم في تطوير وتحسين أدائها، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها.

### أهداف تسويق البحوث العلمية:

لا يمكن لأي مؤسسة أن تنموَ وتتقدم دون أن تؤديَ أعمالها بكل كفاءة، وتسعى نحو تحقيق حاجات المستفيدين المتنامية والمتزايدة، فقد أوضحت الدراسات الحديثة أن مفتاح النجاح لأي مؤسسة يقوم على التعرف على العملاء المرتقبين، والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم من

خلال التميز عما يقدمه المنافسين، فمن خلال التسويق تتحدد أهداف العملاء المستقبلية، ويتم إيجاد الطرق المثلى لإشباع تلك الحاجات بطريقة تنافسية (عبد الحميد، ٢٠٢٢م، ص٢١)، ويحقق التسويق جملة من الأهداف للمؤسسات المختلفة، ومنها الجامعات من خلال تبنيها تسويق أبحاثها العلمية، حيث يشير (داود، ٢٠١٦م) إلى أن تسويق البحوث العلمية يهدف إلى:

- رفع كفاءة الأداء الجامعي، واستخدامٍ أفضل للموارد.
- مواجهة المنافسة الداخلية والخارجية.
- تطوير المنتجات والخدمات البحثية.
- المساهمة في تنمية مؤسسات المجتمع، وإيجاد حلول لمشكلاتها.

ويضيف (جاد الله، ٢٠٢٢م) أهدافًا أخرى، وهي:

- تحقيق الاستقرار في موارد الجامعة من خلال زيادة فرص التمويل الذاتي.
- الارتقاء بسمعة الجامعة.
- دعم صلة الجامعة بالمجتمع.
- زيادة نصيب الجامعة من الإنتاج العلمي والتكنولوجي.

وبناءً على يتضح أن تسويق البحوث العلمية يدعم وظيفتين من أهم وظائف الجامعة، فهو يدعم البحث العلمي وإيجاد مصادر لتمويله، مما يعزز الاستفادة منه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أنه يدعم وظيفة خدمة المجتمع بمؤسساته المختلفة، وإيجاد حلول لمشكلاته على أسس علمية، مما يُساهم في تقدمه وتطوره.

**أسس تسويق البحوث العلمية:**

تتعدد أسس تسويق البحوث العلمية، والتي ينبغي للجامعات الأهلية أن تلتزم بها عند تقديم خدماتها البحثية، وتتمثل في: (الصميدعي ويوسف، ٢٠١٤م، ص ص ٦٥-٦٧):

١. التوجه نحو المستفيد: يعتبر المستفيد المحور الرئيسي لتسويق البحوث العلمية، حيث يتم تحديد احتياجاته بشكل دقيق، لإشباعها بشكل يحقق الرضا عن جودة الخدمات المقدمة.

٢. الربح: يساعد هذا الأساس على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، والمادية المتاحة.

٣. المسؤولية الاجتماعية: تعني إيجاد التوازن بين مصلحة المجتمع والمستفيد.

وبالنظر إلى ما سبق يتضح أنه لا يمكن أن تنجح الجامعات الأهلية في تسويق بحوثها العلمية دون الأخذ بعين الاعتبار تلك الأسس، فهي تمثل الأركان الأساسية لتسويق البحوث العلمية.

**مبررات تسويق البحوث العلمية:**

يشهد العالم اليوم تطورات مختلفة على كافة الأصعدة، مما يتطلب من الجامعات الأهلية أن تستفيد من الاتجاهات الحديثة، لزيادة الاستفادة من مواردها البشرية والمادية، ولعل أبرز تلك الاتجاهات تسويق البحوث العلمية، حيث برز هذا الاتجاه نتيجة لعدد من المبررات، منها:

**١. مواكبة التغيرات العالمية:**

شهد المجتمع العالمي في الآونة الأخيرة مجموعة من التحولات والتغيرات العالمية، والتي أسهمت في ظهور نظام عالمي جديد يعتمد على تحرير الأسواق، وخصخصة الأصول، والتكتلات الاقتصادية، والشركات العابرة للقارات، وفتح الحدود أمام المنتج الأفضل، وترتب على ذلك وجود درجة عالية من الاعتماد المتبادل بين الدول، وهذا يتطلب أن تعمل الجامعات على تخريج طلاب متخصصين على مستوى عالمي (محمد وقرني، ٢٠٠٥م، ص٢٩٧).

فظهور النظام العالمي الجديد، والذي يستهدف ربط التعليم بالاقتصاد، استدعى أن تكون الجامعات الأهلية ذا توجه اقتصادي، وأن تحكمها آليات السوق، وأن توجه أنشطتها وأبحاثها نحو خدمة الصناعة، وقطاع الأعمال.

**٢. التنافسية بين الجامعات:**

إن التغيرات المتسارعة أدت إلى تطوّر تكنولوجيا التعليم، وظهور أنماط جديدة من التعليم، ودخول القطاع الخاص بشكل قوي في التعليم، كل ذلك عزز من عنصر المنافسة بين الجامعات الأهلية، ومن هذا المنطلق أصبح نجاح تلك الجامعات يرتبط بمدى قدرتها على تقديم برامج وخدمات متطورة، تواكب احتياجات الأفراد والمنظمات في سوق العمل، مما أظهر حاجتها إلى امتلاك ميزة تنافسية في برامجها وخدماتها لتضمن البقاء والاستمرار، ولا شك أن حصولها على تلك الميزة أصبح مرهونًا بمدى تبنيها للتوجه التسويقي لأنشطتها وأبحاثها، وذلك من خلال دراسة احتياجات العملاء، وتصميم البرامج والبحوث التي تلبي تلك الاحتياجات (الإبراهيم، ٢٠١٢م).

فالتنافسية بين الجامعات الأهلية أظهرت حاجة تلك الجامعات إلى تبني التوجه التسويقي لأبحاثها العلمية، وذلك من خلال دراسة احتياجات ومشكلات سوق العمل، وتصميم البحوث العلمية التي تلبي تلك الاحتياجات، وتُساهم في حل تلك المشكلات.

**٣. ثورة المعلومات وتقنية الاتصالات:**

يشهد العالم ثورة في المعلومات وتقنية الاتصالات، مما يتطلب على الجامعات الأهلية الاستفادة من البرامج والتقنيات الناتجة عنها في تطوير خدماتها البحثية، ومن أبرز انعكاسات الثورة التقنية على تسويق البحوث العلمية ما يلي:

– استخدام التقنيات للبحث عن العملاء، والذي من شأنه أن يُساهم في تصميم أبحاث علمية تتوافق مع احتياجات العملاء.

– إنشاء قاعدة معلومات تعرض الباحثين وفق تخصصاتهم وإنتاجهم البحثي، وذلك لسهولة الوصول إليهم، ولتنمية العلاقات بين الباحثين.

– ترويج الخدمات البحثية، والإعلان عنها وفق أحدث التقنيات.

– سرعة الاستجابة لاحتياجات القطاعات المستهدفة من خلال التطبيقات التقنية.

– نشر البحوث والخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة على المستوى المحلي والعالمي، مما يُساهم في زيادة الطلب على خدماتها البحثية (المرسي وعرفة، ٢٠٠٩م، ص٤٧).

فاستفادة الجامعات الأهلية من التطورات التقنية الحديثة، وتوظيفها في تسويق البحوث العلمية، يُسهل على الجامعات تسويق تلك البحوث، ووصول خدماتها البحثية إلى أكبر شريحة ممكنة من الجهات المستفيدة.

**٤. رؤية المملكة (٢٠٣٠):**

تدعم رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) منظومة البحث والتطوير والابتكار، من خلال دعم جهود البحث والتطوير في الجامعات، وعبر الصناعات الوطنيّة، بطريقة تسهم في تحفيز الأبحاث، وإنتاج المعرفة والتنمية الاجتماعيّة، والتنمية الاقتصاديّة، ومشاركة القطاع الخاص (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦م).

فتسويق البحوث العلمية يُساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والتي تشجع على البحث والابتكار، وربط مخرجات البحث العلمي بالمجتمع، وبناء شراكات بحثية مع القطاع الخاص.

**وفي ضوء ما سبق تضيف الباحثة مبررات أخرى لتسويق البحوث العلمية، وهي:**

– إمكانية تسويق الخدمات البحثية، مما يحقق منافع متبادلة لكلٍّ من الجامعات الأهلية وقطاعات الأعمال.

– إن الجامعات الأهلية تزخر بالخبرات والكفاءات من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، واستفادة قطاعات الأعمال من خبراتهم في مجال العمل يمثل إضافة لتلك القطاعات.

– اتجاه مؤسسات قطاع الأعمال نحو الاهتمام بالجودة في العمل، والذي سيجني ثماره بشكل أفضل، إذا ما كان يسير وفق منهجية علمية تحددها البحوث العلمية المسوقة من الجامعات.

– اطّلاع الجامعات الأهلية بصورة مستمرة على احتياجات سوق العمل، ينعكس أثره على تطوير أبحاثها وبرامجها ومخرجاتها، للوفاء باحتياجات سوق العمل.

**معوقات تسويق البحوث العلمية:**

يواجه تسويق البحوث العلمية العديد من المعوقات التي تحد من تفعيله، ومنها: (الحريري والمخلافي، ٢٠١٧م، ص١٦٢-١٦٣)، (عسيري، ٢٠١٧م، ص١٠٢-١٠٣)، (الشهراني، ٢٠٢٠م، ص٥٨٠-٥٨١)، (جاد الله، ٢٠٢٢م، ص٦٧)، (المطيري، ٢٠٢٢م، ص٣٢٥).

- ضعف الوعي لدى القيادات نحو الربح من البحوث العلمية.
- عدم وجود قاعدة بيانات منشورة عن الأبحاث المراد تسويقها.
- ضعف التنسيق بين الجامعة والمراكز البحثية في الجامعة فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ مشاريع البحوث لخدمة المجتمع.
- افتقار الجامعة إلى وجود معامل بحثية حديثة ومتطورة.
- ضعف الثقة بنتاجات البحوث العلمية للجامعات الأهلية.

- ضعف الوعي بخطوات نقل نتاجات البحث العلمي للتسويق.
- ضعف اهتمام المجتمع بالاستثمار في نتاجات البحوث العلمية.
- ضعف التواصل بين الجامعات ومراكز البحث فيها من جهة، والمجتمع المحلي وقضاياه وأولوياته من جهة أخرى.
- جمود اللوائح التي تنظم التعاقد مع قطاعات المجتمع.
- ضعف توجيه أعضاء هيئة التدريس حول كيفية إجراء التعاقدات البحثية مع قطاعات المجتمع.
- ضعف ثقة المستفيدين بجدوى تطبيق نتائج البحوث العلمية.
- قلة المعلومات التي توفرها الجامعة عن مؤسسات المجتمع الراغبة في الاستفادة من البحوث العلمية.
- افتقار الجامعة لقاعدة معلومات منشورة تبرز خبرات باحثيها من أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم.
- افتقار الجامعة أساليب الترويج الفعالة والجذابة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين.
- صعوبة تقدير قيمة نتائج البحوث العلمية.

يتضح مما سبق تنوع معوقات تسويق البحوث العلمية في الجامعات، فبعضها مرتبط بالجامعة، والبعض الآخر مرتبط بالجهات المستفيدة من تلك البحوث، مما يستلزم على الجامعات الأهلية أن تسعى للتغلب على تلك المعوقات من خلال توفير المتطلبات اللازمة لتسويق البحوث العلمية.

**دور القيادات الجامعية في تسويق البحوث العلمية:**

إن نجاح الجامعات في تسويق البحوث العلمية لا يمكن أن يتم دون وجود ثقافة تشجع وتدعم عملية التسويق، فللقيادات الجامعية دور كبير في نشر ثقافة تسويق البحوث العلمية، وتوفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة، وتذليل الصعوبات التي تواجه عملية التسويق.

**ويمكن للقيادات الجامعية تنفيذ عملية تسويق البحوث العلمية، من خلال:**

١. تشكيل مجموعة من المختصين لتكليفهم بعملية تسويق الخدمات البحثية، ووضع الحلول لكافة العقبات والصعوبات التي تواجه عملية التسويق.

٢. إعداد الدراسات والبيانات حول تسويق الخدمات البحثية، وتقديم المقترحات لعملية التسويق.

٣. دراسة المشكلات التي تعترض سير أعمال قطاعات المجتمع الحكومية والخاصة، ومدى حاجتها إلى البحوث التطبيقية التي تنتجها الجامعات، والاشتراك مع تلك القطاعات لوضع برامج الخدمات البحثية بشكل يستجيب لطموحاتهم، ويُساهم في حل مشكلاتهم، ويُحسّن منافستهم في السوق.

٤. استخلاص الفرص المتاحة للجامعة لتسويق خدماتها البحثية، ونقاط ضعفها وقوتها، والتهديدات التي تواجهها.

٥. اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإيصال الخدمات البحثية إلى النتائج المرجوة في الزمن المحدد، من أجل إدخال الثقة في نفوس الجهات المستفيدة بقدرة الجامعات على التعامل مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

٦. تكوين هيئة أو جهة داخل الجامعة، مهمتها قياس متطلبات المجتمع وقطاعاته المختلفة، لصياغة المشروعات البحثية داخل الجامعة بما يحقق التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع (الغامدي، ٢٠١٤م، ص ص٨٦-٨٧).

ومما سبق يتضح أن الدور الأكبر يقع على القيادات الجامعية في تبني اتجاه تسويق البحوث العلمية، ونشر ثقافة تسويق البحوث العلمية بين منسوبي الجامعة من باحثين وأعضاء هيئة تدريس، ووضع اللوائح والأنظمة التي تنظم تسويق البحوث العلمية، وتوفّر المتطلبات البشرية، والإدارية، والمادية اللازمة لتحقيقه.

**الدراسات السابقة:**

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت إلى (١٠) دراسات علمية سابقة، تم عرضها وترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرت درع (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تسويق البحوث العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن المعوقات التي تواجه تسويق البحث العلمي، والتوصل لمقترحات تُساهم في تسويق البحث العلمي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٣٢٢) عضوَ هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع تسويق البحوث العلمية، وأنهم موافقون بدرجة عالية على المعوقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية، ومنها إثقال كاهل عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية والإدارية، وقصور نظام الحوافز المادية والمعنوية، وبينت النتائج موافقتهم بدرجة متوسطة على المقترحات التي تُساهم في تسويق البحوث العلمية ومنها: تشجيع الأبحاث العلمية المتميزة ونشرها في أوعية النشر، وتخفيف الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريس، وتوجيه جهودهم لعمل البحوث العلمية.

أجرت الترجمي (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تسويق البحوث العلمية في جامعة طيبة، وتحديد متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٧٦) عضوَ هيئة تدريس من أربع كليات (كلية العلوم، كلية علوم وهندسة الحاسب، كلية الإدارة، كلية التربية)، وتوصلت النتائج إلى أن تسويق البحوث العلمية في جامعة طيبة يتوفر بدرجة متوسطة، وأن أهم المتطلبات اللازمة لتسويق البحوث العلمية يتمثل في ربط البحوث العلمية بخطط التنمية، ودعم بيوت الخبرة الجامعية العاملة في تسويق البحوث العلمية.

أجرت حسنين (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى إبراز أهمية تأثير القيادات في تعزيز ثقافة تسويق البحوث العلمية في جامعة الإسكندرية، والتعرف على واقع تأثير القيادات الجامعية في دعم ثقافة تسويق البحوث العلمية بجامعة الإسكندرية، ووضع مقترحات لدعم القيادات الجامعية لثقافة

تسويق البحوث العلمية بجامعة الإسكندرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٢٢٦) عضوَ هيئة تدريس من ثلاث كليات (كلية الطب، كلية طب أسنان، كلية الإدارة، كلية التمريض)، وتوصلت النتائج إلى محدودية تأثير القيادات في تعزيز ثقافة تسويق البحوث العلمية في المؤسسات الجامعية، ووجود معوقات إدارية وثقافية ومادية وبشرية تواجه القيادات في دعم ثقافة تسويق البحوث العلمية بجامعة الإسكندرية.

أجرت الشهراني (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على آليات ومعوقات الاستفادة من نتاجات البحوث العلمية في ضوء الاقتصاد المعرفي بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض، والتعرف على أهم السبل المقترحة للتحسين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة والمقابلة، والتي طبقت على القيادات الإدارية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وتوصلت النتائج إلى موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على آليات ومعوقات الاستفادة من نتاجات البحوث العلمية، ومنح مزيدًا من الاستقلالية والمرونة للجامعات الأهلية في الابتكار والتطوير لآليات العمل.

أجرى سوهيمي وآخرون (Suhaimi et al., 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على تصور الأكاديميين في جامعة ماليزيا فيما يتعلق بالعوامل التي تؤثر في تسويق البحث الجامعي (سلوك الأكاديمي، والابتكار، وإدارة الملكية الفكرية، والتعاون بين الجامعة والصناعة)، وتأثيره في التسويق التجاري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (١٣١) عضوَ هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن هناك عاملين مهمين ومرتبطين بشكل إيجابي بالتسويق وهما: سلوك الأكاديمي، والتعاون بين الجامعة والصناعة، وأن عوامل الابتكار وإدارة الملكية الفكرية جاءت غير مرتبطة وليست ذات دلالة.

أجرى محمد (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تسويق الخدمات البحثية في الجامعات اليمنية، ووضع تصور مقترح لتسويق الخدمات البحثية في الجامعات اليمنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٥٣٠) فردًا من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات اليمنية، وتوصلت النتائج

إلى أن واقع تسويق الخدمات البحثية بالجامعات اليمنية يتم بشكل منخفض، وأن المجالات والاستراتيجية والتسعير والترويج للخدمات البحثية تتوفر بدرجة منخفضة في الجامعات اليمنية.

أجرى النايف (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى وضع آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات جمهورية الصين الشعبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وضع تصورًا مقترحًا لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية.

أجرى جاد الله (٢٠٢٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تسويق الأبحاث العلمية بجامعة أسيوط، والكشف عن متطلبات ومعوقات تسويق الأبحاث العلمية لتحقيق الميزة التنافسية، ووضع تصور مقترح لتسويق الأبحاث العلمية لتحقيق الميزة التنافسية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٢١٥) عضوَ هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن واقع تسويق الأبحاث العلمية يتم بشكل منخفض، وأن أبرز معوقات تسويق الأبحاث تمثلت في انخفاض الوعي لدى القيادات نحو الربح من البحوث الجامعية، وانشغال أعضاء هيئة التدريس بالكثير من الأعباء، وتمثلت أبرز متطلبات تسويق الأبحاث في تشريع لوائح تنظيمية لتسويق الأبحاث العلمية، وتوفير الدعم المؤسسي لريادة الأعمال والكراسي البحثية، وتخصيص موارد مالية لتسويق البحوث العلمية، وتوفير مكافآت للباحثين المتميّزين من أعضاء هيئة التدريس.

أجرى عوض وآخرون (٢٠٢٢م) دراسة هدفت إلى دراسة الخبرة الأمريكية في مجال تسويق البحوث العلمية بالجامعات، واستعراض أهم آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات، للاستفادة منها في التوصل إلى سياسة مقترحة يمكن اتباعها بالجامعات المصرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتم جمع المعلومات بواسطة الوثائق، وتوصلت النتائج إلى تعدد وتنوع مصادر تمويل الأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعدد مهام فريق الإدارة بالحدائق العلمية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث إنه مسؤول عن التنسيق مع مختلف أصحاب المصلحة، والبحث، والتطوير، والبنية التحتية، وغيرها من الأنشطة، وعدم وضوح مفهوم الرؤية لدى بعض المراكز والوحدات.

أجرت المطيري (٢٠٢٢م) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتفعيل الاستثمار في الأبحاث العلمية بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، من خلال الكشف عن واقع الاستثمار في الأبحاث العلمية، وتحديد معوقات ومتطلبات تفعيل الاستثمار في الأبحاث العلمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، والتي طبقت على (٣٧٦) عضوَ هيئة تدريس من جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف، وتوصلت النتائج إلى أن واقع الاستثمار في الأبحاث العلمية جاء بدرجة متوسطة، وجاءت معوقات ومتطلبات تفعيل الاستثمار في الأبحاث العلمية بدرجة عالية، حيث تمثلت أبرز المتطلبات في تنمية وعي القيادات الأكاديمية بأهمية استثمار الأبحاث العلمية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تسويق أبحاثهم، ونشرها في المجلات العلمية العالمية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للبحث والدراسة، فيما عدا دراسة عوض وآخرون (٢٠٢٢م) التي استخدمت المنهج المقارن.

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، فيما عدا دراسة الشهراني (٢٠٢٠م) التي استخدمت الاستبانة والمقابلة، ودراسة عوض وآخرون (٢٠٢٢م) التي استخدمت الوثائق.

– اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد (٢٠٢١م) في تطبيقها على القيادات الأكاديمية في الجامعة، واختلفت عن بقية الدراسات السابقة في ذلك.

– اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشهراني (٢٠٢٠م) في تطبيقها على الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إبراز مشكلة الدراسة، وتحديد منهج الدراسة وأداتها، وتفسير النتائج.

– تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها سعت إلى تحديد المتطلبات (الإدارية، البشرية، المادية)، لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية.

**منهجية الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، حيث يُعرف بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ٢٠١٦م، ص ١٩١).

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية التالية بمدينة الرياض، وهي: جامعة الأمير سلطان، جامعة دار العلوم، جامعة الفيصل، وعددهم (١٠٠) قائد، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، ويوضح ذلك الجدول (١):

**جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة**

| الجامعة | الوظيفة | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | عميد كلية | وكيل كلية | رئيس قسم | |
| الأمير سلطان | ٦ | ٦ | ١٦ | ٢٨ |
| دار العلوم | ٦ | ٨ | ١٥ | ٢٩ |
| الفيصل | ٦ | ٦ | ٣١ | ٤٣ |
| المجموع | ١٨ | ٢٠ | ٦٢ | ١٠٠ |

**المصدر: جامعة الأمير سلطان، جامعة دار العلوم، جامعة الفيصل، (١٤٤٤هـ) (إحصائيات غير منشورة).**

ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع، حيث كان العائد (٥٨) استبانة، بنسبة بلغت (٥٨٪) من مجتمع الدراسة.

**خصائص أفراد الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:**

- **توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الجامعة:**

**جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجامعة**

| الجامعة | التكرار | النسبة (%) |
|---|---|---|
| الأمير سلطان | ١٦ | ٢٧,٦ |
| دار العلوم | ١٧ | ٢٩,٣ |

| الجامعة | التكرار | النسبة (%) |
|---|---|---|
| الفيصل | ٢٥ | ٤٣,١ |
| المجموع | ٥٨ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول (٢) أن ٤٣,١٪ من أفراد الدراسة كانوا من جامعة الفيصل، وأن ٢٩,٣٪ منهم كانوا من جامعة دار العلوم، وأن ٢٧,٦٪ منهم كانوا من جامعة الأمير سلطان، وقد يرجع ذلك إلى حرص القيادات الأكاديمية في جامعة الفيصل على تفعيل تسويق البحوث العلمية في الجامعة، وتوفير المتطلبات اللازمة لذلك.

- **توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة:**

**جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الوظيفة**

| الوظيفة | التكرار | النسبة (%) |
|---|---|---|
| عميد كلية | ١١ | ١٩ |
| وكيل كلية | ١٢ | ٢٠,٧ |
| رئيس قسم | ٣٥ | ٦٠,٣ |
| المجموع | ٥٨ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول (٣) أن ٦٠,٣٪ من أفراد الدراسة وظيفتهم رئيس قسم، وأن ٢٠,٧٪ منهم وظيفتهم وكيل كلية، وأن ١٩٪ منهم وظيفتهم عميد كلية، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع الهيكل التنظيمي للجامعات، حيث يمثل رؤساء الأقسام النسبة الكبرى من القيادات الأكاديمية.

**أداة الدراسة:**

في ضوء الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة على الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، حيث تم استخدام المقياس المتدرج الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: موافقة بدرجة عالية جدًّا (٥)، عالية (٤)، متوسطة (٣)، منخفضة (٢)، منخفضة جدًّا (١). ولتحديد طول فئات المقياس المتدرج الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس

(٥/٤ = ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (٤):

**جدول (٤): تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي**

| عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا |
|---|---|---|---|---|
| ٥– ٤,٢١ | ٤,٢٠– ٣,٤١ | ٣,٤٠– ٢,٦١ | ٢,٦٠– ١,٨١ | ١,٨٠– ١ |

**صدق أداة الدراسة:**

**قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال:**

- **الصدق الظاهري:**

عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ذوي الخبرة في تخصص الإدارة التربوية، والطلب منهم التفضل بإبداء ملحوظاتهم حول مدى وضوح ومناسبة عباراتها لأهداف الدراسة، وبناء على مقترحاتهم، تم تعديل بعض عباراتها، بحيث صيغت بصورتها النهائية، على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشمل متغيرات الدراسة: (الجامعة، الوظيفة).

**الجزء الثاني: ويتكون من:**

– المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، (٨) عبارات.

– المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، (٨) عبارات.

– المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، (٧) عبارات.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط (بيرسون)، لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يوضح ذلك الجدول (٥):

**جدول (٥): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| م | معامل الارتباط | | |
|---|---|---|---|
| | المتطلبات الإدارية | المتطلبات البشرية | المتطلبات المادية |
| ١ | ٠,٧٥٢** | ٠,٨٢١** | ٠,٨٦٦** |
| ٢ | ٠,٨٠٤** | ٠,٨٠٨** | ٠,٨٨١** |
| ٣ | ٠,٦٥٢** | ٠,٥٢٠** | ٠,٧٤٨** |
| ٤ | ٠,٧٩٥** | ٠,٨٣٩** | ٠,٦٦٩** |
| ٥ | ٠,٧٩٤** | ٠,٥٥٠** | ٠,٨٥٠** |
| ٦ | ٠,٨٤٢** | ٠,٨٥٦** | ٠,٨٧٦** |
| ٧ | ٠,٨٣٠** | ٠,٧٢٩** | ٠,٨٥٥** |
| ٨ | ٠,٨١٠** | ٠,٨١٦** | |

(**) دالة عند ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

**ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، كما يوضح ذلك الجدول (٦):

**جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| المحور | معامل الثبات |
|---|---|
| المتطلبات الإدارية | ٠,٩٠٩ |
| المتطلبات البشرية | ٠,٨٨٥ |
| المتطلبات المادية | ٠,٩١٩ |
| الثبات العام | ٠,٩٦٥ |

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات العامّ (٠,٩٦٥)، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة.

**الأساليب الإحصائية:**

**تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:**

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسطات الحسابية: لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن محاور الدراسة.
- الانحرافات المعيارية: لمعرفة مدى التشتت في استجابات أفراد الدراسة عن متوسطها الحسابي.
- معامل الارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis): لمعرفة الفروق الإحصائية.
- اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney): لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**إجابة السؤال الأول:** ما المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

لتحديد المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تم تحليل استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

## جدول (٧): نتائج استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا | | | |
| ٣ | دعم القيادات العليا في الجامعة للبحوث العلمية الموجهة لخدمة المجتمع. | ك | ١٧ | ٢٩ | ٩ | ٣ | ٠ | ٤,٠٣ | ٠,٨١٥ | ١ |
| | | % | ٢٩,٣ | ٥٠ | ١٥,٥ | ٥,٢ | ٠ | | | |
| ٢ | تحديث اللوائح والأنظمة في الجامعات الأهلية بما يدعم تسويق البحوث العلمية. | ك | ١٣ | ٣٠ | ١٤ | ١ | ٠ | ٣,٩٤ | ٠,٧٣٥ | ٢ |
| | | % | ٢٢,٤ | ٥١,٧ | ٢٤,١ | ١,٧ | ٠ | | | |
| ٦ | التكامل بين الكليات والأقسام العلمية والمراكز البحثية في تخطيط وتنفيذ المشاريع البحثية. | ك | ٢٠ | ١٥ | ١٧ | ٦ | ٠ | ٣,٨٤ | ١,٠٢ | ٣ |
| | | % | ٣٤,٥ | ٢٥,٩ | ٢٩,٣ | ١٠,٣ | ٠ | | | |
| ١ | نشر ثقافة تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية. | ك | ١٢ | ٢٨ | ١٤ | ٣ | ١ | ٣,٨١ | ٠,٨٨٧ | ٤ |
| | | % | ٢٠,٧ | ٤٨,٣ | ٢٤,١ | ٥,٢ | ١,٧ | | | |
| ٨ | تحديث الأولويات البحثية باستمرار في ضوء احتياجات المجتمع، والجهات المستفيدة. | ك | ١٤ | ٢٠ | ٢٠ | ٤ | ٠ | ٣,٧٥ | ٠,٩٠٤ | ٥ |
| | | % | ٢٤,١ | ٣٤,٥ | ٣٤,٥ | ٦,٩ | ٠ | | | |
| ٤ | عقد شراكات بحثية مع مؤسسات المجتمع. | ك | ١٠ | ٢٦ | ١٦ | ٦ | ٠ | ٣,٦٩ | ٠,٨٨٢ | ٦ |
| | | % | ١٧,٢ | ٤٤,٨ | ٢٧,٦ | ١٠,٣ | ٠ | | | |
| ٧ | إنشاء إدارة تتولى تسويق البحوث العلمية للجهات المستفيدة. | ك | ١٧ | ١٣ | ١٧ | ٨ | ٣ | ٣,٥٦ | ١,٢٠ | ٧ |
| | | % | ٢٩,٣ | ٢٢,٤ | ٢٩,٣ | ١٣,٨ | ٥,٢ | | | |
| ٥ | إيجاد مشاريع بحثية مشتركة بين الجامعات الأهلية ومنظمات الأعمال. | ك | ١٠ | ٢١ | ١٧ | ١٠ | ٠ | ٣,٥٣ | ٠,٩٧٧ | ٨ |
| | | % | ١٧,٢ | ٣٦,٢ | ٢٩,٣ | ١٧,٢ | ٠ | | | |
| المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٧، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٣٢ | | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول (٧) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وذلك بمتوسط حسابي عامٍ (٣,٧٧)، كما بلغ الانحراف المعياري العامّ (٠,٧٣٢)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٥٣) و(٤,٠٣)، وهي متوسطات تقع في فئة موافق بدرجة عالية، وهذا يعطي مؤشرًا إلى إدراك القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية لأهمية ودور تسويق البحوث العلمية في تنمية وتطوير المجتمع بمؤسساته المختلفة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه، كما ينعكس أثره على توفير موارد مالية ذاتية للجامعات الأهلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاد الله (٢٠٢٢م) التي بينت أن أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات الإدارية.

وفي التفصيل يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع عبارات المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ومن أهمها:

جاءت العبارة: (دعم القيادات العليا في الجامعة للبحوث العلمية الموجهة لخدمة المجتمع) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، حيث تفسِّر هذه النتيجة أهمية توجيه القيادات العليا في الجامعات الأهلية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحوث العلمية الموجهة لخدمة المجتمع، فلا يمكن تفعيل تسويق البحوث العلمية دون تبني القيادات العليا لتفعيلها، ووعيهم بأهميتها، وبدورها في تحقيق الشراكة المجتمعية، وتوفير موارد إضافية للجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المطيري (٢٠٢٢م) التي أشارت إلى أهمية تنمية وعي القيادات الأكاديمية بأهمية استثمار الأبحاث العلمية ونتائجها الاقتصادية.

جاءت العبارة: (تحديث اللوائح والأنظمة في الجامعات الأهلية بما يدعم تسويق البحوث العلمية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، حيث تفسِّر هذه النتيجة أهمية تطوير اللوائح والأنظمة في الجامعات الأهلية لتتماشى مع تفعيل تسويق البحوث العلمية، فلا يمكن تسويق البحوث دون تحديث للوائح والأنظمة، لتستوعب الاتجاهات الحديثة التي تخدم الجامعة، ومنها: تسويق البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاد الله (٢٠٢٢م) التي بينت أهمية تشريع لوائح تنظيمية لتسويق الأبحاث العلمية.

في حين جاءت العبارة: (إنشاء إدارة تتولى تسويق البحوث العلمية للجهات المستفيدة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على الترتيب ما قبل الأخير إلا أنها حظيت بدرجة موافقة عالية، وذلك لأهمية وجود إدارة لتسويق البحوث العلمية تتولى وضع الخطط والاستراتيجيات لاستثمار نتائج البحوث العلمية، والتنسيق بين الكليات والمراكز البحثية في تخطيط وتنفيذ المشاريع البحثية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٢١م) التي بينت أهمية إنشاء وحدات تنظيمية خاصة لتسويق الخدمات البحثية في كل جامعة.

وجاءت العبارة: (إيجاد مشاريع بحثية مشتركة بين الجامعات الأهلية ومنظمات الأعمال) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على الترتيب الأخير إلا أنها حظيت بدرجة موافقة عالية إيمانًا من أفراد الدراسة بأهمية عقد الشراكات البحثية بين الجامعات ومنظمات الأعمال، لما لها من دور في استثمار معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس، وتزويد منظمات الأعمال بأحدث الأساليب والاتجاهات التي تُساهم في تطوير وتحسين أدائها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درع (٢٠١٩م) التي بينت أهمية عقد شراكة بحثية بين الجامعة والقطاعات الإنتاجية.

**إجابة السؤال الثاني**: ما المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

لتحديد المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تم تحليل استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

**جدول (٨): نتائج استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض**

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا | | | |
| ٥ | تحفيز الباحثين على نشر أبحاثهم في المجلات العلمية العالمية. | ك | ٣٨ | ١٠ | ١٠ | ٠ | ٠ | ٤,٤٨ | ٠,٧٧٧ | ١ |
| | | % | ٦٥,٥ | ١٧,٢ | ١٧,٢ | ٠ | ٠ | | | |
| ١ | الاستعانة بالباحثين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءات والمهارات البحثية العالية. | ك | ٢٠ | ٢٤ | ١٤ | ٠ | ٠ | ٤,١٠ | ٠,٧٦٥ | ٢ |
| | | % | ٣٤,٥ | ٤١,٤ | ٢٤,١ | ٠ | ٠ | | | |
| ٢ | تحفيز الباحثين على تقديم أفكار إبداعية. | ك | ٢٢ | ٢١ | ١٣ | ١ | ١ | ٤,٠٦ | ٠,٩١٥ | ٣ |
| | | % | ٣٧,٩ | ٣٦,٢ | ٢٢,٤ | ١,٧ | ١,٧ | | | |
| ٣ | التزام الباحثين بزمن محدد لإنجاز البحوث العلمية. | ك | ١٥ | ٢٣ | ٢٠ | ٠ | ٠ | ٣,٩١ | ٠,٧٧٨ | ٤ |
| | | % | ٢٥,٩ | ٣٩,٧ | ٣٤,٥ | ٠ | ٠ | | | |
| ٤ | تحفيز الباحثين على التعاون فيما بينهم، لتبادل الخبرات بما يثري البحوث العلمية. | ك | ١٩ | ١٨ | ١٦ | ٥ | ٠ | ٣,٨٧ | ٠,٩٧٤ | ٥ |
| | | % | ٣٢,٨ | ٣١ | ٢٧,٦ | ٨,٦ | ٠ | | | |
| ٧ | عقد الدورات التدريبية لتطوير المهارات التسويقية للباحثين. | ك | ١٣ | ٢٠ | ٢٠ | ٢ | ٣ | ٣,٦٥ | ١,٠٣ | ٦ |
| | | % | ٢٢,٤ | ٣٤,٥ | ٣٤,٥ | ٣,٤ | ٥,٢ | | | |
| ٦ | توفير كفاءات فنية تدعم تسويق البحوث العلمية. | ك | ١٨ | ١٢ | ١٩ | ٦ | ٣ | ٣,٦٢ | ١,١٨ | ٧ |
| | | % | ٣١ | ٢٠,٧ | ٣٢,٨ | ١٠,٣ | ٥,٢ | | | |
| ٨ | الاستعانة بالخبراء في مجال تسويق البحوث العلمية. | ك | ١٦ | ٩ | ٢٠ | ١١ | ٢ | ٣,٤٤ | ١,١٨ | ٨ |
| | | % | ٢٧,٦ | ١٥,٥ | ٣٤,٥ | ١٩ | ٣,٤ | | | |
| المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٩، الانحراف المعياري العام = ٠,٧١٩ | | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول (٨) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على المتطلبات البشرية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وذلك بمتوسط حسابي عامٍّ (٣,٨٩)، كما بلغ الانحراف المعياري العامّ (٠,٧١٩)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث

تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٤٤) و(٤,٤٨)، وهي متوسطات تتراوح ما بين موافق بدرجة عالية، وموافق بدرجة عالية جدًّا، وهذا يدل على أهمية توفر المتطلبات البشرية من باحثين ذوي مهارات بحثية عالية، وكوادر فنية، وخبراء في تسويق البحوث العلمية، حيث لا يمكن نجاح عملية تسويق البحوث العلمية، واستثمار المعارف والمهارات لدى الباحثين، دون توفر الكوادر البشرية المؤهلة التي تخطط وتصمم وتنفذ عملية تسويق البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاد الله (٢٠٢٢م) التي بينت أن أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات البشرية.

وفي التفصيل يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية جدًّا على عبارة واحدة، وهي (تحفيز الباحثين على نشر أبحاثهم في المجلات العلمية العالمية) التي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٨)، حيث تفسِّر هذه النتيجة أهمية توجيه الباحثين في الجامعات الأهلية إلى نشر أبحاثهم في المجلات العلمية العالمية، لأن ذلك يزيد من شهرة الباحث في المجال المتخصص به، باعتبار أن تلك المجلات لا تنشر إلا الأبحاث المتميزة والمهمة، مما يضمن وصول بحثه إلى أكبر عدد من الجمهور القارئ، الأمر الذي يُسهل عملية تسويق البحوث العلمية للباحثين في الجامعات الأهلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درع (٢٠١٩م) التي بينت أهمية تشجيع الأبحاث العلمية المتميزة، ونشرها في أوعية النشر، ونتيجة دراسة المطيري (٢٠٢٢م) التي أشارت إلى أهمية تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تسويق أبحاثهم، ونشرها في المجلات العلمية العالمية.

وجاءت العبارة: (الاستعانة بالباحثين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءات والمهارات البحثية العالية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٠)، حيث تفسِّر هذه النتيجة أهمية الاستفادة من خبرات ذوي الكفاءات العالية من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ المشاريع البحثية، فلا يمكن تسويق البحوث والمشاريع البحثية دون أن تكون على درجة عالية من الجودة والإتقان، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الترجمي (٢٠٢٠م) التي أشارت إلى أهمية تحفيز أعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال تسويق البحوث العلمية.

في حين جاءت العبارة: (توفير كفاءات فنية تدعم تسويق البحوث العلمية) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على الترتيب ما قبل الأخير إلا أنها حظيت بدرجة موافقة عالية، وذلك لأهمية الاستفادة من الكفاءات الفنية لمساعدة الباحثين

في تنفيذ وتسويق مشاريعهم البحثية التي تخدم مؤسسات المجتمع بقطاعاته المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جاد الله (٢٠٢٢م) التي بينت أهمية توفير فنيين وتقنيين لمساعدة الباحثين في تسويق أبحاثهم.

وجاءت العبارة: (الاستعانة بالخبراء في مجال تسويق البحوث العلمية) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٤٤)، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على الترتيب الأخير إلا أنها حظيت بدرجة موافقة عالية، وذلك لأهمية الاستفادة من خبرات ومهارات ذوي التخصص في مجال تسويق البحوث العلمية، بما يدعم استفادة مؤسسات المجتمع من نتائج البحوث العلمية التي تنتجها الجامعات الأهلية.

**إجابة السؤال الثالث:** ما المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

لتحديد المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تم تحليل استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

**جدول (٩): نتائج استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض**

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا | | | |
| ٣ | تقديم الحوافز المادية للباحثين المتميزين في ابتكار البحوث العلمية. | ك | ٢٨ | ١٨ | ١١ | ٠ | ١ | ٤,٢٤ | ٠,٨٨٤ | ١ |
| | | % | ٤٨,٣ | ٣١ | ١٩ | ٠ | ١,٧ | | | |
| ٤ | توفير قاعدة بيانات للبحوث العلمية، تكون متاحة للجهات المستفيدة. | ك | ٢٤ | ١٣ | ١٩ | ١ | ١ | ٤ | ٠,٩٩١ | ٢ |
| | | % | ٤١,٤ | ٢٢,٤ | ٣٢,٨ | ١,٧ | ١,٧ | | | |
| ٥ | استخدام التقنيات الحديثة في تسويق البحوث العلمية. | ك | ١٩ | ١٣ | ٢١ | ٥ | ٠ | ٣,٧٩ | ١,٠٠٤ | ٣ |
| | | % | ٣٢,٨ | ٢٢,٤ | ٣٦,٢ | ٨,٦ | ٠ | | | |

| م | العبارة | | درجة الموافقة | | | | | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا | | | |
| ٢ | توفير أنظمة اتصال فعالة تدعم تسويق البحوث العلمية. | ك | ١٤ | ١٢ | ٢٨ | ٢ | ٢ | ٣,٥٨ | ١,٠٠٩ | ٤ |
| | | % | ٢٤,١ | ٢٠,٧ | ٤٨,٣ | ٣,٤ | ٣,٤ | | | |
| ٧ | إقامة المعارض العلمية لتسويق الخدمات البحثية. | ك | ١٦ | ١٢ | ١٩ | ١١ | ٠ | ٣,٥٦ | ١,٠٩ | ٥ |
| | | % | ٢٧,٦ | ٢٠,٧ | ٣٢,٨ | ١٩ | ٠ | | | |
| ١ | توفير التجهيزات اللازمة لتسويق البحوث العلمية. | ك | ١٤ | ١٤ | ٢٣ | ٣ | ٤ | ٣,٥٣ | ١,١٢ | ٦ |
| | | % | ٢٤,١ | ٢٤,١ | ٣٩,٧ | ٥,٢ | ٦,٩ | | | |
| ٦ | توفير مركز للتحويل، وهو معمل متخصص لتحويل نتائج البحوث العلمية إلى نموذج أولي قابل للتسويق قبل مرحلة الإنتاج التجاري. | ك | ١٥ | ١٣ | ١٢ | ١٥ | ٣ | ٣,٣٧ | ١,٢٦ | ٧ |
| | | % | ٢٥,٩ | ٢٢,٤ | ٢٠,٧ | ٢٥,٩ | ٥,٢ | | | |
| المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٢، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٦٩ | | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول (٩) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وذلك بمتوسط حسابي عامٍّ (٣,٧٢)، كما بلغ الانحراف المعياري العامّ (٠,٨٦٩)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٣٧) و(٤,٢٤)، وهي متوسطات تتراوح ما بين موافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة عالية جدًّا، وهذا يدل على أهمية توفر البنية التحتية من أنظمة وتجهيزات، والاستفادة من التقنية الحديثة لنجاح عملية تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية.

وفي التفصيل يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية جدًّا على عبارة واحدة، وهي (تقديم الحوافز المادية للباحثين المتميزين في ابتكار البحوث العلمية) التي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، حيث تفسِّر هذه النتيجة أهمية تقديم الحوافز المادية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية، لتحفيزهم نحو الإبداع والابتكار في مجال البحوث

العلمية، فلا يمكن نجاح عملية تسويق البحوث العلمية دون وجود بحوث علمية على مستوى عالٍ من التميز والإبداع، تُساهم في الوفاء باحتياجات المجتمع بمؤسساته المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درع (٢٠١٩م) التي بينت أهمية توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الباحثين على القيام بالبحوث العلمية، ونتيجة دراسة الترجمي (٢٠٢٠م) التي أشارت إلى أهمية تحفيز أعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال تسويق البحوث العلمية.

ويتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على عبارة واحدة، وهي (توفير مركز للتحويل، وهو معمل متخصص لتحويل نتائج البحوث العلمية إلى نموذج أولي قابل للتسويق قبل مرحلة الإنتاج التجاري) التي جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، حيث تفسِّر هذه النتيجة ضعف أهمية توفر مركز للتحويل من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث يُمكن تسويق البحوث العلمية مباشرة من خلال المعارض العلمية، أو عقد الشراكات البحثية مع الجهات المستفيدة.

ومما سبق يتضح أن متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاءت كما يلي:

**جدول (١٠): ترتيب متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض**

| م | المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٢ | المتطلبات البشرية | ٣,٨٩ | ٠,٧١٩ | ١ |
| ١ | المتطلبات الإدارية | ٣,٧٧ | ٠,٧٣٢ | ٢ |
| ٣ | المتطلبات المادية | ٣,٧٢ | ٠,٨٦٩ | ٣ |
| المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٠، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٣٩ | | | | |

يتضح من الجدول (١٠) أن متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بشكل عامّ جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي عام (٣,٨٠)، حيث تشير هذه النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية لأهمية تسويق البحوث العلمية، وضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتفعيله، فقد جاءت المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٩)، ثم جاءت المتطلبات الإدارية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وأخيرًا جاءت المتطلبات المادية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك القيادات الأكاديمية

بشكل أكبر لأهمية المتطلبات البشرية، فهي المحرك الرئيسي لعملية تسويق البحوث العلمية، فلا يمكن استثمار المعارف والمهارات البحثية دون وجود كفاءات بشرية متخصصة تُساهم في إنتاج وتسويق البحوث العلمية المتميزة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة جاد الله (٢٠٢٢م) التي بينت أن المتطلبات الإدارية جاءت في المرتبة الأولى، تليها المتطلبات الفنية والتقنية، وأخيرًا جاءت المتطلبات البشرية، وذلك لموافقة أفراد العينة بشكل أكبر على أهمية المتطلبات الإدارية، حيث ترى أن التوجهات الفعالة لتحقيق الميزة التنافسية تتم وفق مناخ تشريعي مناسب للابتكار، ويهتم بالبحث والتطوير.

**إجابة السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول محاور الدراسة تُعزى لاختلاف متغير (الجامعة، الوظيفة)؟

**أولاً: الفروق باختلاف متغير الجامعة:**

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير الجامعة تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول (١١): اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجامعة**

| المحور | الجامعة | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات الإدارية | الأمير سلطان | ١٦ | ٣٢,١٦ | ٢١,٤١ | ٢ | ٠,٠٠* |
| | دار العلوم | ١٧ | ١٤,٠٩ | | | |
| | الفيصل | ٢٥ | ٣٨,٢٨ | | | |
| المتطلبات البشرية | الأمير سلطان | ١٦ | ٣٢,٩٧ | ١٩,٩٧ | ٢ | ٠,٠٠* |
| | دار العلوم | ١٧ | ١٤,٤٤ | | | |
| | الفيصل | ٢٥ | ٣٧,٥٢ | | | |
| المتطلبات المادية | الأمير سلطان | ١٦ | ٣٢,١٦ | ١٥,٧٧ | ٢ | ٠,٠٠* |
| | دار العلوم | ١٧ | ١٦,٢١ | | | |
| | الفيصل | ٢٥ | ٣٦,٨٤ | | | |

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (١١) ما يلي:

١. المتطلبات الإدارية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٢١,٤١) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney). والجدول (١٢) يبين ذلك:

**جدول (١٢): مصدر الفروق لاختبار مان – ويتني (Mann-Whitney) في محور المتطلبات الإدارية باختلاف متغير الجامعة**

| المحور | الجامعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة معامل مان– ويتني | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات الإدارية | الأمير سلطان | ٢٢,٦٣ | ٣٦٢ | ٤٦ | ٠,٠٠١* |
| | دار العلوم | ١١,٧١ | ١٩٩ | | |
| | الأمير سلطان | ١٨,٠٣ | ٢٨٨,٥٠ | ١٥٢,٥٠ | ٠,٢٠٣ |
| | الفيصل | ٢٢,٩٠ | ٥٧٢,٥٠ | | |
| | دار العلوم | ١١,٣٨ | ١٩٣,٥٠ | ٤٠,٥٠ | ٠,٠٠* |
| | الفيصل | ٢٨,٣٨ | ٧٠٩,٥٠ | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (١٢) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة الأمير سلطان وجامعة دار العلوم، لصالح جامعة الأمير سلطان، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة دار العلوم وجامعة الفيصل، لصالح جامعة الفيصل، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدم تأسيس جامعة الأمير سلطان، وجامعة الفيصل، حيث أنشئت الأولى عام ١٩٩٨م، والثانية عام ٢٠٠٢م، مما ساهم في تنوع خبراتهما البحثية، الأمر الذي انعكس أثره على إدراكهما بشكل أكبر لأهمية توفير المتطلبات الإدارية لتسويق البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠٢٢م) التي بينت وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لمتطلبات استثمار الأبحاث العلمية، لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعة الطائف.

٢. المتطلبات البشرية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات البشرية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١٩,٩٧) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney). والجدول (١٣) يبين ذلك:

**جدول (١٣): مصدر الفروق لاختبار مان – ويتني (Mann-Whitney) في محور المتطلبات البشرية باختلاف متغير الجامعة**

| المحور | الجامعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة معامل مان– ويتني | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات البشرية | الأمير سلطان | ٢٢,٥٠ | ٣٦٠ | ٤٨ | ٠,٠٠١* |
| | دار العلوم | ١١,٨٢ | ٢٠١ | | |
| | الأمير سلطان | ١٨,٩٧ | ٣٠٣,٥٠ | ١٦٧,٥٠ | ٠,٣٨٣ |
| | الفيصل | ٢٢,٣٠ | ٥٥٧,٥٠ | | |
| | دار العلوم | ١١,٦٢ | ١٩٧,٥٠ | ٤٤,٥٠ | ٠,٠٠* |
| | الفيصل | ٢٨,٢٢ | ٧٠٥,٥٠ | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (١٣) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة الأمير سلطان وجامعة دار العلوم، لصالح جامعة الأمير سلطان، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة دار العلوم وجامعة الفيصل، لصالح جامعة الفيصل، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة القيادات الأكاديمية في جامعة الأمير سلطان، وجامعة الفيصل في تفعيل تسويق البحوث العلمية، لما له من دور في الاستفادة من مهارات وخبرات الباحثين وأعضاء هيئة التدريس فيهما، بما يعود بالنفع على الجامعة، وعلى الجهات المستفيدة، الأمر الذي انعكس أثره على إدراك الجامعتين بشكل أكبر لأهمية الاستفادة من تلك المهارات والخبرات، وضرورة توفير المتطلبات البشرية اللازمة لتسويق البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠٢٢م) التي بينت وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لمتطلبات استثمار الأبحاث العلمية، لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعة الطائف

٣. المتطلبات المادية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات المادية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١٥,٧٧) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney). والجدول (١٤) يبين ذلك:

**جدول (١٤): مصدر الفروق لاختبار مان – ويتني (Mann-Whitney) في محور المتطلبات المادية باختلاف متغير الجامعة**

| المحور | الجامعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة معامل مان– ويتني | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات المادية | الأمير سلطان | ٢١,٧٨ | ٣٤٨,٥٠ | ٥٩,٥٠ | ٠,٠٠٦* |
| | دار العلوم | ١٢,٥٠ | ٢١٢,٥٠ | | |
| | الأمير سلطان | ١٨,٨٨ | ٣٠٢ | ١٦٦ | ٠,٣٦٠ |
| | الفيصل | ٢٢,٣٦ | ٥٥٩ | | |
| | دار العلوم | ١٢,٧١ | ٢١٦ | ٦٣ | ٠,٠٠* |
| | الفيصل | ٢٧,٤٨ | ٦٨٧ | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (١٤) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة الأمير سلطان وجامعة دار العلوم، لصالح جامعة الأمير سلطان، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة دار العلوم وجامعة الفيصل، لصالح جامعة الفيصل، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة القيادات الأكاديمية في جامعة الأمير سلطان، وجامعة الفيصل في تفعيل تسويق البحوث العلمية، لما له من دور في دعم الشراكة المجتمعية، وتوفير موارد مالية ذاتية للجامعتين، الأمر الذي انعكس أثره على إدراكهما بشكل أكبر لأهمية توفير المتطلبات المادية لتسويق البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠٢٢م) التي بينت وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة لمتطلبات استثمار الأبحاث العلمية، لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعة الطائف.

**ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الوظيفة:**

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير الوظيفة تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول (١٥): اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الوظيفة**

| المحور | الوظيفة | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتطلبات الإدارية | عميد كلية | ١١ | ٢٦,١٨ | ٠,٥٢٧ | ٢ | ٠,٧٦٨ |
| | وكيل كلية | ١٢ | ٣٠,٣٨ | | | |
| | رئيس قسم | ٣٥ | ٣٠,٢٤ | | | |
| المتطلبات البشرية | عميد كلية | ١١ | ٢٣,٢٧ | ٤,٤٢ | ٢ | ٠,١١٠ |
| | وكيل كلية | ١٢ | ٣٧,٦٧ | | | |
| | رئيس قسم | ٣٥ | ٢٨,٦٦ | | | |
| المتطلبات المادية | عميد كلية | ١١ | ٢٤,٦٨ | ٢,٣٥ | ٢ | ٠,٣٠٨ |
| | وكيل كلية | ١٢ | ٣٥,٢٩ | | | |
| | رئيس قسم | ٣٥ | ٢٩,٠٣ | | | |

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من الجدول (١٥) ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٠,٥٢٧) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٧٦٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات البشرية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٤,٤٢) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,١١٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات المادية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٢,٣٥) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٣٠٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية (عميد كلية، وكيل كلية، رئيس قسم) متماثلة حول محاور الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية يعملون في بيئة عمل متشابهة، وتتوفر لديهم نفس الإمكانات المادية والبشرية، بصرف النظر عن وظيفتهم، مما ساهم في اتفاقهم حول أهمية توفير المتطلبات الإدارية والبشرية والمادية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية.

**أهم نتائج الدراسة:**

- أن متطلبات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بشكل عامّ جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي عام (٣,٨٠)، حيث جاء ترتيب المتطلبات كالتالي: المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى وبدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٩)، ثم جاءت المتطلبات الإدارية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وأخيرًا جاءت المتطلبات المادية بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧٢).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، والبشرية، والمادية باختلاف متغير الجامعة، لصالح جامعة الأمير سلطان، وجامعة الفيصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الإدارية، والبشرية، والمادية باختلاف متغير الوظيفة.

**توصيات الدراسة:**

- إنشاء إدارة لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية، تتولى مهمة وضع خطة لاستثمار نتائج البحوث العلمية، والتنسيق بين الكليات والأقسام العلمية والمراكز البحثية في تخطيط وتنفيذ المشاريع البحثية.
- دعم القيادات العليا في الجامعات الأهلية اتجاه تسويق البحوث العلمية، بما يدعم توجيه البحوث العلمية نحو خدمة المجتمع، وحل مشكلاته.
- الاستفادة من خبرات ذوي الكفاءات العالية من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ المشاريع البحثية.
- تحديث اللوائح والأنظمة في الجامعات الأهلية بما يدعم تسويق البحوث العلمية، واستثمار نتائج المشاريع البحثية في الجامعات الأهلية.
- عقد دورات تدريبية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية، لتعريفهم بأهمية النشر في المجلات العلمية العالمية، ومعايير النشر العلمي العالمي، وأنواع المجلات العالمية للنشر العلمي.
- تطوير نظام للحوافز المادية يشجع الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية على إنتاج بحوث متميزة، تتناسب مع احتياجات سوق العمل.

مقترحات بحثية:

- آليات مقترحة لتسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات سوق العمل.
- دور تسويق البحوث العلمية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية.
- استراتيجية مقترحة لتفعيل تسويق البحوث العلمية في إحدى الجامعات السعودية الحكومية.

# المراجع

## المراجع العربية:

الإبراهيم، سامي. (٢٠١٢م). وظيفة التسويق في الجامعات الخاصة. مجلة البحوث المالية والتجارية، (١)، ٣٦٣-٣٨٥.

الترجمي، نجلاء. (٢٠٢٠م). تسويق البحوث العلمية في جامعة طيبة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

جاد الله، باسم. (٢٠٢٢م). تصور مقترح لتسويق البحوث العلمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة أسيوط. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣(١)، ٢٣-٧٨.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤٤١-١٤٤٢هـ). أولويات البحث والنشر العلمي. مكتبة الملك فهد الوطنية.

جامعة القصيم. (٢٠١٧م، يناير ١١-١٢). مؤتمر دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، القصيم.

الحريري، خالد، والمخلافي، افتهان. (٢٠١٧م). تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٠(٣١)، ١٤٥-١٧٠.

حسنين، منال. (٢٠٢٠م). تأثير القيادات الجامعية في دعم ثقافة تسويق البحوث العلمية بجامعة الإسكندرية. دراسات تربوية ونفسية، (١٠٧)، ١١٣-٢١٤.

الخليفة، عبد العزيز. (٢٠١٤م). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجًا. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٤٦)، ٩٧-١٢٣.

داود، عبد العزيز. (٢٠١٦م). تسويق الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٠١(٢٣)، ٩٥-١٩٠.

درع، رقية. (٢٠١٩م). واقع تسويق البحوث العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدوسري، راشد، والركبان، أحمد. (٢٠١٩م). بناء سياسة تمويلية للجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. مجلة كلية التربية، ١٨٣(٣٨)، ٣٥٧-٤١٥.

الشهراني، خلود. (٢٠٢٠م). آليات تفعيل الاستفادة من نتاجات البحوث العلمية في ضوء الاقتصاد المعرفي بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض. المجلة العربية للنشر العلمي، (١٨)، ٥٦٦-٥٩٧.

الصميدعي، محمود، ويوسف، ردينة. (٢٠١٤م). تسويق الخدمات. دار المسيرة.

عبد الحميد، طلعت. (٢٠٢٢م). التسويق الفعال. رؤية للطباعة.

العساف، صالح. (٢٠١٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

عسيري، زهرة. (٢٠١٧م). تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية من منظور اقتصاد المعرفة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

عوض، محمد، عبدالعال، عنتر، وعبد الله، إيمان. (٢٠٢٢م). آليات تسويق البحوث العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في مصر. مجلة شباب الباحثين، (١٠)، ٨٠٠-٨٣٧.

الغامدي، علي. (٢٠١٤م). تسويق الخدمات البحثية بالجامعات السعودية "دراسة حالة بجامعة أم القرى" [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

محمد، أمين. (٢٠٢١م). تصور مقترح لتسويق الخدمات البحثية في الجامعات اليمنية [رسالة دكتوراه، جامعة قناة السويس]. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٥٠)، ٢٧٣-٢٩٥.

محمد، محمد، وقرني، أسامة. (٢٠٠٥م، يناير ٢٤-٢٥). استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي الثالث عشر- الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، مصر.

المرسي، جمال الدين، وعرفة، طارق. (٢٠٠٩م، أكتوبر ٧-٨). تسويق خدمات ونتائج البحث العلمي [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الأول لتسويق البحوث الجامعية التطبيقية- البحث العلمي في خدمة الصناعة، المنوفية، مصر.

مسلم، عبد الله. (٢٠١٥م). الإدارة التسويقية الحديثة. دار المعتز.

مصطفى، أميمة. (٢٠٢٠م). الخبرة الأمريكية في مجال تسويق التكنولوجيا الجامعية لدعم الابتكار وخدمة الصناعة وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية، (٧٦)، ٣٣٥-٤٥٢.

المطيري، هدى. (٢٠٢٢م). تفعيل الاستثمار في الأبحاث العلمية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية: تصور مقترح. المجلة العلمية، ٣٨(١)، ٢٩١-٣٤٤.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

النايف، سعود. (٢٠٢١م). تسويق البحوث العلمية في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية، (٩)، ٢٥١-٢٧٠.

الهندي، وحيد. (٢٠١١م، مارس٥). تسويق مخرجات البحث العلمي. صحيفة رسالة الجامعة، (١١٨٠)، ٦.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥م). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها ١٤٣٦/٣٧-١٤٤٠/ ٤١هـ.

وزارة التربية والتعليم. (١٤١٦هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٣م). اللائحة التنظيمية للجامعات والكليات الأهلية.

*https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Education/Moe/NewRegulation/Pages/default.aspx*

## ترجمة المراجع العربية:

Abdul Hamid, Talaat. (2022). Effective marketing. Ruaea for print.

Al-Assaf, Saleh. (2016). Introduction to research in the behavioral sciences. Obeikan Library.

Al-Dosari, Rashid, & Al-Rukban, Ahmed. (2019). Building a financing policy for private universities in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of international experiences. Journal of the College of Education, 183(38), 357-415.

Al-Ghamdi, Ali. (2014). Marketing Research Services in Saudi Universities "A Case Study at Umm Al-Qura University" [Unpublished Ph.D Thesis]. Cairo University.

Al-Hariri, Khaled, & Al-Mikhlafi, Ifthan. (2017). A proposed vision for marketing applied research in scientific and applied colleges in Yemeni universities and employing them to serve and develop society. Arab Journal of Quality Assurance in University Education, 10 (31), 145-170.

Al-Hindi, Waheid. (2011, March 5). Marketing the outputs of scientific research. University Message Newspaper, (1180), 6.

Al-Ibrahim, Sami. (2012). Marketing function in private universities. Journal of Financial and Commercial Research, (1), 363-385.

Al-Khalifa, Abdul Aziz. (2014). A proposed formula to activate the community partnership of Saudi universities in the light of the productive university philosophy: Imam Muhammad bin Saud Islamic University as a model. Journal of the message of Education and Psychology, (46), 97-123.

Al-Morsi, Gamal El-Din, & Arafa, Tarek. (2009, October 7-8). Marketing services and results of scientific research [paper presentation]. The First Scientific Conference on Marketing Applied University Research: Scientific Research in the Service of Industry, Menoufia, Egypt.

Al-Mutairi, Huda. (2022). Activating investment in scientific research in Saudi universities in the light of international experiences: a proposed vision. Scientific Journal, 38(1), 291-344.

Al-Nayef, Saud. (2021). Marketing scientific research in the People's Republic of China and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Humanities, (9), 251-270.

Al-Sumaidaie, Mahmoud, & Youssef, Rudeina. (2014). Marketing Services. Al Masirah House.

Al-Tarjmi, Naglaa. (2020). Scientific Research Marketing at Taibah University [Unpublished Master's Thesis]. Taibah University.

Asiri, Zahra. (2017). Marketing Scientific Research in Saudi Universities from the Perspective of the Knowledge Economy [Unpublished Master's Thesis]. King Khalid University.

Awad, Mohamed, Abdel Aal, Antar, & Abdullah, Iman. (2022). Mechanisms of marketing scientific research in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt. Journal of Young Researchers, (10), 800-837.

Daoud, Abdel Aziz. (2016). Marketing educational services in Egyptian universities in the light of some foreign experiences. Journal of the Future of Arab Education, 101 (23), 95-190.

Der'a, Rukia. (2019). The reality of marketing scientific research at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of faculty members [unpublished Master's thesis]. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Gadallah, Bassem. (2022). A proposed vision for marketing scientific research as an entry point for achieving competitive advantage at Assiut University. Journal of Scientific Research in Education, 23(1), 23-78.

Hassanein, Manal. (2020). The impact of university leaders in supporting the culture of marketing scientific research at Alexandria University. Educational and psychological studies, (107), 113-214.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (1441-1442). Scientific research and publishing priorities. King Fahd National Library.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

Ministry of Economy and Planning. (2015). Summary of the Tenth Development Plan and its prio8rities 37/1436-1440/41.

Ministry of Education. (1416). Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Education. (2023). Regulation for Private Universities and Colleges.
https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Education/Moe/NewRegulation/Pages/default.aspx

Muhammad, Amin. (2021). A proposed vision for marketing research services in Yemeni universities [Ph.D. thesis, Suez Canal University]. Journal of the College of Education in Ismailia, (50), 273-295.

Muhammad, Muhammad, & Qarni, Osama. (2005, January 24-25). A proposed strategy to develop the teacher preparation system in the light of accreditation standards for some countries [presentation paper]. Thirteenth Annual Conference: Accreditation and Quality Assurance of Educational Institutions, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Cairo, Egypt.

Muslim, Abdullah. (2015). Modern marketing management. Al Moataz House.

Mustafa, Omaima. (2020). American experience in the field of marketing university technology to support innovation and serve the industry and the possibility of benefiting from it in Egypt. Educational Journal, (76), 335-452.

Qassim University. (2017, January 11-12). Conference on the role of universities in activating Vision 2030, Qassim.

Shahrani, Kholoud. (2020). Mechanisms of activating the benefit of scientific research outputs in the light of the knowledge economy in private universities in Riyadh. The Arab Journal for Scientific Publication, (18), 566-597.

## المراجع الأجنبية:

Narayan, A. K. (2011). In search of an effective governance model of academic research commercialization, Special Education, 10(1), 1-16.

Suhaimi, N.S., Abdul Halim, M.A.S. & Hashim, H.A. (2022). Commercialization of academic research: assessing the perception of academicians at a public university in Malaysia. Journal of Applied Research in Higher Education, 1(14), 59-76. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-04-2020-0071/full/html.

# Pathological fear of losing a mobile phone (nomophobia) and its relationship to academic and social integration among King Khalid's university students

# الخوف المرضي من فقدان الهاتف المحمول وعلاقته بالتكامل الأكاديمي والاجتماعي لدى طلبة جامعة الملك خالد

إعداد

**Dr. Abeer Saleh Ali Alshehri**

Assistant Professor, Psychology Department

At King Khalid University

**د. عبير بنت صالح الشهري**

أستاذ علم النفس المساعد

بجامعة الملك خالد

DOI:10.36046/2162-000-017-007

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٦/١٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/١٦ م

## Abstract

The current study investigates the relationship between Mobile Phone Loss Anxiety (nomophobia) and Academic and social integration among the students of King Khalid University in Saudi Arabia- Abha, the descriptive approach was used as a methodology in this study, where 200 undergraduates from theoretical programs were chosen randomly from among the theoretical majors studying in the several College of Education departments and were administered the Nomophobia (NMP-Q)scale prepared by Yildirim et al. (2016) and Academic and social integration Scale (ASI-Q) Prepared by Pfordresher (2016). The results of the study showed that there were correlation coefficients between the Nomophobia Scale (NMP-Q) total score and the Academic and Social Integration Scale (ASI-Q), all of which are significant at the level (0.01). There were no Significant differences in the results of the study that could be attributable to the gender variable. The study concluded that the fear of losing a mobile phone has effect on academic or social life at university. The study recommends universities to spread awareness among their students on the effects of execcive use of smartphones and the effects of nomophobia. It is recommended to explore other dimensions of nomophobia and its impact on students' academic performance and social lives.

**Keywords:** mobile phone loss anxiety (nomophobia), Academic and Social Integration, University students.

## المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القلق من فقدان الهاتف المحمول (نوموفوبيا) والتكامل الأكاديمي والاجتماعي بين طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية في مدينة أبها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي كمنهج في هذه الدراسة، حيث تم اختيار ٢٠٠ طالب في المرحلة الجامعية بشكل عشوائي من بين التخصصات النظرية التي تدرس في أقسام كلية التربية وتم تطبيق مقياس (النوموفوبيا) (NMP-Q) الذي أعده يلديريم وآخرون (٢٠١٦) ومقياس التكامل الأكاديمي والاجتماعي (ASI-Q) من إعداد فوردريشر (٢٠١٦). أوضحت نتائج الدراسة وجود معاملات ارتباط بين مقياس (النوموفوبيا) ومقياس التكامل الأكاديمي والاجتماعي، وكلها ذات دلالة إحصائية. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس. وخلصت الدراسة إلى أن الخوف من فقدان الهاتف المحمول ليس له أي تأثير على الحياة الأكاديمية أو الاجتماعية في الجامعة. كما أوصت الدراسة الجامعات بنشر الوعي بين طلابها حول آثار الاستخدام المفرط للهواتف الذكية وتأثيرات رهاب النوم. يوصى باستكشاف أبعاد أخرى من الخوف من فقدان الهاتف وتأثيره على الأداء الأكاديمي للطلاب والحياة الاجتماعية.

**الكلمات المفتاحية:** القلق من فقدان الهاتف المحمول (نوموفوبيا)، التكامل الأكاديمي والاجتماعي، طلاب الجامعة.

## 1. Introduction.

The widespread availability of smartphones and the powerful technologies they include have resulted in several social changes around the world, such as relationships between friends, neighbors and relatives. In 2023, the current number of smartphone users in the world today is 6.92 billion, meaning 86.11% of the world's population owns a smartphone. Communication technology has made it easier to perform daily tasks and get aid when it is needed by centralizing previously dispersed functions onto a single device (Duke & Montag, 2017). According to Yildirim & Correia (2015), people live in a technological age characterized by the widespread adoption of smartphones and the constant refinement of their associated technologies and applications. The social networking feature, in particular, has attracted a lot of attention from smartphone owners, a variety of users of Facebook, Twitter, Snapchat, Telegram, Tiktok and others. The Internet and social media are widely believed to play a significant role in the overuse of these devices, as evidenced by the fact that some social networking applications, like WhatsApp, have (1.3) billion daily users (Duke & Montag, 2017; Hamutoglu et al., 2020; Statista, 2017).

It is hard to find a university student these days who is not immersed in some form of digital media, whether at home or on campus. The rapid development of technology and daily interaction in the lives of individuals using computers, the Internet, social networks, and mobile phones has led to enormous changes in their lives, social habits, and behaviours (Gökçearslan et al., 2023). According to Park & Kaye (2019), people's identities have been moulded in part by how technology has become an extension of their bodies. The smartphone is the vanguard of these developments. As a result of its useful features, it has become an indispensable tool for modern society (Kneidinger-Müller, 2019). Researchers extrapolated literature from many past studies such as Aktay and Kuscu (2019), and Qutishat et al. (2020). They determined that social media lets people create a virtual world beyond space. Where the individual can interact through it with others who share his interests and derive social support from each other, strengthening the bonds and social and dialogue interactions between members of virtual groups (Hetz et al., 2015; Schwaiger & Tahir, 2022).

Most people have at least one social network app on their smartphones. This is because of the convenience and speed afforded by the advanced

features of smartphone technology (Zheng & Lee, 2016). This behaviour is a direct result of the numerous advantages enjoyed by users of these apps, as evidenced by their use for sharing media such as videos and photos, reading the news and other articles, interacting with others, making new connections, reconnecting with loved ones, enjoying some downtime, and talking platforms (Hamutoglu et al., 2020).

Several studies have shown that there are negative consequences to using these apps excessively. including anxiety and depression (Elhai et al., 2016; Wolniewicz et al., 2018), insomnia (Yogesh et al., 2014), and poor academic performance (Duke & Montag, 2017; Samaha & Hawi, 2016). More recently, researchers and educators are focused on academic integration to solve several issues, including dropout rates, low academic attainment, student boredom, and student alienation (Schwaiger & Tahir, 2022). Academic and social integration matters. which involves immersing students in various activities and bringing them to a state of integration. Some of these factors are related to the student, such as his motives, goals, inclinations, and abilities, and some are related to the educational environment and what it provides to reach this state (Gökçearslan et al., 2023).

Academic integration is crucial to schooling because it shows pupils' success and predicts crucial outcomes like academic growth (Ladd & Dinella, 2009) According to Betts (2012), academic integration improves students' academic achievement and helps them solve various challenges Academically engaged students focus on learning, perform better on tests, follow rules, perform tasks with enthusiasm, perseverance, and diligence, pursue public and voluntary activities, and are curious and always seeking knowledge and learning (Fan & Williams, 2010; Wang & Eccles, 2013). Moreover, "academic integration into good educational practices is one of the best predictors of learning and personal and professional growth, so integrating students into meaningful educational activities during and after university increases their chances of working later" (Luthans, 2016, p.1099).

Mobile phone loss anxiety (nomophobia) is a modern condition that affects smartphone users, or as it is called "No mobile phobia," the anxiety of losing a phone (Gezgin et al., 2016). This phobia manifests as people bringing their phones everywhere, even the restroom, and not leaving the

house without them (Pellowe et al., 2015), as they feel concerned about not having their phones.

**1.1. Problem statement.**

The topic of this study was part of the researchers' interactions with students in lectures, field training, and other academic activities. Students never left their phones and just used social media apps. They claim to use their phones for communication with friends and family. Since students use these apps extensively on their smartphones, they are constantly connected to the virtual world by using apps such as Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat, which allow students to follow the activities of friends, relatives, and celebrities. This causes students to check their phones frequently to react to friend messages or to check their apps' alerts to the point of addiction (Oberst et al., 2017).

The International Telecommunications Union (2017) [ITU] reported that mobile Internet subscribers grew by 20% in the previous five years to 4.3 billion. Subscription, as 91% of Americans own smartphones and use them frequently (Smith & Page, 2015), and 2.48 billion people worldwide own phones. Yildiz Durak (2019) stated that the growing possession of mobile phones worldwide has become a part of the individual's life, and this growth is accompanied by several behavioural indicators, such as checking the phone frequently, spending a long time with it, and avoiding prohibited places. They include using the phone, owning multiple phones, carrying a charger or power bank, and checking the phone when waking up. Many studies have found that these behaviours indicate nomophobia (Akilli & Gezgin, 2016; Bragazzi & Del Puente, 2014). World statistics support this. Nomophobia affects 53% of UK mobile phone users, with males at 58% and females at 48% (Mail, 2015). 95% of American adolescents have this disease. Therefore, this study focuses on the impact of nomophobia on the academic achievement of university students.

### 1.2. Questions of the study.

The purpose of this research is to provide answers to the following questions:

1. How does King Khalid University students' academic and social integration relate to their mobile phone loss anxiety (nomophobia)?

2. What are the gender differences in nomophobia (the fear of losing a mobile phone) ?

3. What are the gender differences in students' capacity for academic and social integration?

### 1.3. The significance of the study.

This research is significant because it investigates the impact of nomophobia (the anxiety of losing a mobile phone) on students' ability to participate fully in campus life and develop meaningful relationships with their peers at King Khalid University. Despite the importance of examining the elements that impact students' academic and social integration, the researchers were unable to locate any studies that dealt with the variable, at least to the extent that the researchers' understanding allowed.

## 2. Theoretical Framework.

### 2.1. Mobile phone loss anxiety (nomophobia):

King et al (2010) used nomophobia in a psychological report on a panic disorder case, calling it a 21st-century condition and characterizing it as restlessness and anxiety when a person is away from his cell phone. They defined it as a set of behaviours and symptoms related to excessive use of the mobile phone. Yildirim (2014) defined it as the fear of not being able to use the mobile phone or the services it provides, represented by the inability to communicate with others, the inability to access information, and the inability to give up the convenience of smart devices. Pavithra et al (2015) defined it as the discomfit of not being able to connect and the fear of losing contact or knowledge. On the other hand, Aktay & Kuscu (2019) defined it

as the irrational fear of not having a mobile phone or being unable to use it, while Yavuz et al. (2019) focused on the severe discomfort caused by not being connected to a smartphone, which makes it hard to contact family and friends and use their services.

From the previous definitions, nomophobia is an unjustified and irrational phobia that results from moving away from the mobile phone and is often caused by excessive use of social networking apps on the phone. It causes anxiety, excessive checking of notifications, and distraction. Nomophobia has been compared to other mental illnesses by analyzing the similarities and differences between the diagnostic criteria. This is because nomophobia shares symptoms with several other disorders and is not classified as a specific phobia in the DSM-5 published by the American Psychiatric Association (APA, 2013). Nomophobia has been the subject of some research because of its similarities to separation anxiety. The American Psychiatric Association acknowledged that removing a person from his or her mobile phone might increase separation anxiety because of the perceived importance of the phone and its applications, particularly social networking apps. (Han et al., 2017).

Despite the American Psychiatric Association's classification of nomophobia as a disorder (Bragazzi & Del-Puenete, 2014), the DSM-5 (APA, 2013) did not include diagnostic criteria for it. In light of theoretical frameworks, several studies suggest the diagnostic criteria having many phones, using them often, carrying a charger, feeling nervous and uncomfortable while thinking about losing the mobile phone or when it is not nearby, out of place, or cannot be used due to lack of internet service, low battery, or credit, and avoiding situations where mobile usage is restricted, and constantly checking the phone for texts, calls, and notifications. Other symptoms include leaving the phone on for 24 hours next to the bed, lack of face-to-face social connections with humans may cause worry and tension, a predilection for contemporary technology, running up big mobile phone bill, and the sense of the phone ringing in an imaginative fashion, fake ringtones, or mistaking phone ringing noises with comparable sounds (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020; Bragazzi & Del Puente, 2014; Mangot, et al., 2018).

## 2.2. Academic and Social Integration:

There has been a significant amount of research conducted on the topic of student retention or persistence in higher education. The interaction student attrition model that was developed by Tinto (1975, 1998) takes into account the fact that students come into higher education with a wide range of educational experiences, competencies, abilities, and beliefs, in addition to their family and community backgrounds. As a consequence of this, the individual and social characteristics of the student will each play a role in determining how successfully they integrate into higher education. According to Tinto (1975, 1998), for students to graduate, they not only need to maintain their academic performance (referred to as academic integration) but they also need to engage in the student culture, both within and outside of the immediate context of the learning environment (referred to as social integration).

According to Severiens and Wolff (2018), students who have a sense of belonging at school, who have strong relationships with both their classmates and their professors, and who are actively involved in extracurricular activities have a greater chance of completing their education. Additionally, Wilcox et al. (2017) discovered that social support from family and friends (i.e., the social networks of students) had a favourable impact on the academic achievement of first-year students. A beneficial impact on a person's ability to socially integrate includes having a network of friends, living with other students, and developing (informal) relationships with members of the university staff. When Tinto's constructions were applied to several different institutions or institutional initiatives, the results were mixed (Mannan 2016; Zepke & Leach 2017). Although Tinto's constructs had been confirmed by empirical study, For instance, Mannan (2016) discovered that students majoring in different disciplines had varying degrees of academic and social integration. This was determined by comparing students majoring in five distinct study programs between their junior and senior years. According to Tinto's interaction model, Baker and Siryk (2014) discovered that academic and social integration affected a student's level of academic achievement.

In the field of academic integration, Baker and Siryk (2014) differentiated between four distinct concepts: academic, social, personal, and emotional adjustment and attachment. The term "academic adjustment"

refers to the degree to which a student is successful in coping with a variety of educational demands, including motivation, application, performance, and overall contentment with the academic environment. The term "social adjustment" refers to how effectively students can deal with the interpersonal and societal demands of their studies, such as the ability to work in groups, make friends, and participate in social events. The personal and emotional adjustment scale is a tool that measures a person's level of psychological and physical suffering as they transition to the academic culture of their new environment. Lastly, attachment is a reflection of the degree of dedication to the objectives of the educational institution. According to a significant amount of research conducted in American institutions, the four ideas of academic adjustment have been found to have a favourable relationship with both academic progress and academic success (Baker & Siryk 2014).

**2.3. Previous studies.**

Ayar et al (2018) investigated the impact of problematic use of the Internet, anxiety concerning the social appearance, and consumption of social media on the levels of nomophobia among nursing students. The study covered 755 undergraduates who were pursuing a degree in nursing. The sociodemographic data were analyzed utilizing statistical measures of percentages and means. As determined through regression analysis, it can be asserted that there exists a robust, optimistic, and noteworthy correlation between levels of nomophobia and the variables of problematic Internet usage, social appearance anxiety, and social media dependence. The results revealed a modestly positive relationship between the levels of nomophobia and the problematic use of the Internet. The results also revealed a similar positive correlation between the levels of nomophobia and the students' social appearance anxiety.

Qutishat et al (2020) explored the prevalence of nomophobia, analyzed the demographic factors that contribute to nomophobia behaviours, and explored the potential correlation between this phenomenon and the academic performance of university students in Oman. The study utilized the descriptive correlational design was selected to ascertain the frequency of nomophobia among students of Sultan Qaboos University. The sample included 735 students who met the pre-established criteria for inclusion. The results indicated that the incidence of nomophobia amongst students was reported to be 99. 33%, with a majority of the participants demonstrating a

moderate degree of nomophobia. The scholastic performance of students affected by severe nomophobia was found to be lacking; however, this observation did not bear statistical significance.

Mir and Akhtar (2020) examined the influence of time-restricted mobile phone utilization on the anxiety levels of undergraduate students who experience moderate levels of nomophobia. The investigation utilized a quasi-experimental design with a non-equivalent control group, whereby participants were not allocated to groups through random assignment. The study comprised a sample of 64 undergraduate students who were sampled from a higher education institution situated in Islamabad. The study's multivariate analysis yielded results that indicate a significant increase in state anxiety over time among participants who exhibit moderate nomophobia and who do not establish contact with their mobile phones, as proposed by the hypothesis. The research findings indicated that the levels of anxiety experienced by students in academic settings are significantly influenced by both the passage of time and the presence of nomophobia, which refers to anxiety related to the separation from one's mobile phone.

Rodríguez-García et al (2020) reviewed the literature on nomophobia, encompassing its key research objectives, methodological design, primary variables investigated, details of sampled populations, and the employed methods for measurement. The data sources employed for the review comprised the Scopus and Web of Science databases. The preceding data set was comprised of 142 articles, of which 42 fulfilled the prespecified criteria for inclusion and were subjected to in-depth analysis. The Nomophobia Questionnaire (NMP-Q), as presented by Yildrim and Correia, is a frequently utilized measurement tool in research. Furthermore, the body of research indicates that nomophobia exerts a detrimental impact on an individual's personality, self-esteem, anxiety levels, stress levels, academic attainment, and various other physical and psychological health concerns.

## 3. Methodology.

### 3.1. Research design:

Using a descriptive (correlational, and comparative) methodology, the current study aimed to describe the nature of the relationship between nomophobia and the academic achievement of university students and their social and academic integration.

### 3.2. Study sample:

The study's base sample included 200 undergraduates from theoretical programs at King Khalid University-Abha, including 72 male students (36% of the total) and 128 female students (64% of the total). They are seniors at King Khalid University in Abha, Saudi Arabia, and were chosen by simple random technique from among the theoretical majors studying in the several College of Education departments. The survey was sent as an electronic form. The characteristics of the core study sample are summarized in Table(1).

**Table 1 Demographic characteristics of the survey sample**

| Gender | N | % | age | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Mean | Std |
| Female | 128 | 36 | 22.58 | 0.481 |
| Male | 72 | 64 | 22.12 | 0.432 |

### 3.3. Measurement.

**Instrument Validity.**

The study instrument was reviewed and deemed legitimate by a panel of ten Saudi psychology professionals who are recognized authorities on the formulation of language, scientific validity, and clarity. According to the reports, everything is acceptable save for some small wording adjustments.

**Instrument Reliability.**

**First: Nomophobia Scale** (NMP-Q): Yildirim and Correia (2015) and Yildirim et al. (2016). The researcher Aranized it so that it could be used in Arabic. It was a four-point Likert scale with (20) items and four sub-dimensions, such as giving up convenience (GUC), losing connectedness

(LC), not being able to access information (NAI), and not being able to speak (NC). The original scale had Cronbach's alpha reliability ratings of (0.95) overall and (0.81), (0.87), (0.94), and (0.83) for each sub-dimension. On the other hand, the sub-dimension reliability values for the Arabic version were, (0.92), (0.91), (0.74), (0.90), and (0.94), respectively. The reliability of the study, as measured by the Cronbach alpha internal consistency coefficient, was 0.89, and the reliability coefficients for these four subdimensions were (0.77), (0.89), (0.78), and (0.89), respectively. After securing the appropriate permissions, the survey was delivered using Google Forms; students were given the choice of responding to the scale question.

Second: The Academic and social integration Scale (ASI-Q) was set up by Garrison, (1997); Quigley, (1997) and improved by Pfordresher (2016). The researcher changed it so that it could be used in Arabic. It was a four-point Likert scale, the academic integration (AI) (8 items) and social integration (SI) (9 items) measured the frequency of the engagement or activities in respective contexts. The Cronbach Alpha for the adapted academic integration and social integration items were (0.82) and (0.81) respectively. The reliability of the study, as measured by the Cronbach alpha internal consistency coefficient, was (0.81), and the reliability coefficients for academic integration were (0.82) and social integration were (0.81). After securing the appropriate permissions, the survey was delivered using Google Forms; students were given the choice of responding to the scale question.

## 4. Results

**4.1. The first question:** How do King Khalid University students' academic and social integration relate to their mobile phone loss anxiety (nomophobia)?

To answer this issue, correlation coefficients were determined between the research sample's scores on the Nomophobia Scale (NMP-Q) and their scores on the Academic and Social Integration Scale (ASI-Q). The findings are shown in Table (2):

**Table 2 Correlation coefficients (Pearson Correlation Bivariate) between (NMP-Q) & (ASI-Q) for the study sample (N = 200)**

| variables | | Nomophobia Scale (NMP-Q) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | GUC | LC | NAI | NC | Total |
| (ASI-Q) | AI | 0.464** | 0.302** | 0.285** | 0.220** | 0.414** |
| | SI | 0.414** | 0.378** | 0.385** | 0.192** | 0.351** |
| | Total | 0.506** | 0.419** | 0.405** | 0.299** | 0.604** |

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The results in Table (2) show that all of the correlation coefficients between the Nomophobia Scale (NMP-Q) total score and sub-dimensions, The Academic, and Social Integration Scale (ASI-Q) (total score and sub-dimensions) for a sample of The study are positive and statistically significant, all of which are significant at the level (0.01).

**4.2. The second question:** what are the Gender differences in nomophobia (the fear of losing a mobile phone)?

To answer this question, a "t" test was calculated for the differences between the mean scores of males and females on the Nomophobia Scale (NMP-Q) (total score and its sub-dimensions); the findings are shown in Table (3):

**Table 3 "t" test and its level of significance for the differences between the mean scores of males and females in Nomophobia Scale (NMP-Q)- (N = 200)**

| Variables | females (N=128) | | Males(N=72) | | T | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Std | Mean | Std | Mean | | |
| Giving up convenience (GUC) | 5.01 | 15.23 | 4.90 | 15.44 | 0.425 | Non |
| Losing connectedness (LC) | 4.82 | 16.21 | 5.07 | 16.31 | –0.165 | Non |
| Not being able to access information (NAI) | 4.02 | 16.11 | 3.77 | 15.22 | 1.684 | Non |
| Not being able to speak (NC) | 5.89 | 12.66 | 6.21 | 13.25 | 0.751 | Non |
| (NMP-Q) | 11.01 | 61.89 | 10.77 | 62.30 | 0.352 | Non |

The "t" test values for the differences between the mean scores of males and females in the Nomophobia Scale (NMP-Q) (total score and its sub-dimensions) are not statistically significant, indicating that there are no statistically significant differences in the Nomophobia Scale (NMP-Q) according to the Gender, as shown in Table 3.

**4.3. The Third question:** what are the Gender differences in their capacity for academic and social integration?

To answer this question, a "t" test was calculated for the differences between the mean scores of males and females on The Academic and social integration Scale (ASI-Q) (total score and its sub-dimensions); the findings are shown in Table (4):

**Table 4 "t" test and its level of significance for the differences between the mean scores of males and females in The Academic and social integration Scale (ASI-Q) - (N = 200)**

| Variables | Females (N=128 ) | | Males (N=72) | | T | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Std | Mean | Std | Mean | | |
| Social integration (SI) | 4.234 | 31.298 | 4.534 | 31.682 | 0.564 | Non |
| Academic Integration (AI) | 4.558 | 24.149 | 3.779 | 24.515 | 0.588 | Non |

The "t" test values for the differences between the mean scores of males and females in the Academic and social integration Scale (ASI-Q) are not statistically significant, indicating that there are no statistically significant differences in Academic and social integration Scale (ASI-Q) according to the Gender, as shown in (5).

**5. Discussion:**

We observe university students' use of cell phones consistently, and their concern about the possibility of losing them. As a result of the fact that they use the mobile phone in all activities within the university, from lectures to dealing with electronic tests, in addition to social communication between them, and the use of social networking sites in general, it is also possible to say that he is a part of them. This is because dealing with mobile phones and attachment are related to the use of social networking sites in general. In addition, the anxiety of losing it is due to the fear of losing communication with peers regarding academic or social life inside the university or perhaps outside it as well. And through the researchers'

interactions with students and the constant preoccupation with mobile phones, it was noticed that this did not hinder them from academic duties and interests or participation in social life inside the University, as if the mobile phone facilitated communication and dealing with tense situations. In addition, through the researchers' interactions with students and the constant preoccupation with mobile phones, it was noticed that this did not hinder students from using their smartphones consistently and focusing on their studies at the same time. The gender variable played no role in the the relationship between mobile phone loss anxiety (nomophobia) and Academic and social integration among King Khalid University students. The finidngs indicated that both malesand females reacted similarly to the situation of mobile phone loss anxiety, which could be because both genders live in the same society and share common thoughts and ideas regarding the use of their smartphones and the anxiety of losing smartphones.

**6. conclusion.**

This research examined the relationship between mobile phone loss anxiety (nomophobia) and Academic and social integration among King Khalid University students. Fear of losing a mobile phone has no effect on academic or social life at university as determined by using two scales that were prepared for this purpose and were Arabized to suit the nature of the sample, verifying the reliability of the scales on the sample, and processing the data statistically. After administering the survey to the sampe, the study concluded that despite the great influence of using mobile phones on students, the participants of this study showed some resilience in their social and academic interactions.

**7. Recommendations.**

The study recommends conducting more research into the topic of nomophobia among different samples and among different genders. The study also recommends universities to spread awareness among their students on the effects of exessive use of smartphones and the effects of nomophobia. It is recommended to explore other dimensions of nomophobia and its impact on students' academic performance and social lives.

## References

Akilli, G. K., & Gezgin, D. M. (2016). Examination of the Relationship between Nomophobia Levels and Different Behavior Patterns of University Students [Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi]. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 1(40), 51-69. from: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/264207

Aktay, E. G., & Kuscu, H. P.(2019).Primary School Teacher Candidates and Nomophobia. International Technology and Education Journal, 3(1), 16-24. From: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/794299

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Ayar, D., Gerçeker, G. Ö., Özdemir, E. Z., & Bektas, M. (2018). The effect of problematic internet use, social appearance anxiety, and social media use on nursing students' nomophobia levels. CIN: Computers, Informatics, Nursing, 36(12), 589-595.

Baker, R. W., & Siryk, B. (2014). SACQ student adaptation to college questionnaire (2nd ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.

Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). Nomophobia: Differential Diagnosis and Treatment. Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 12(1).

Betts, J. (2012). Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement, 783-804. Springer science.

Bragazzi, N. L. & Del-Puenete, G. D. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. Psychology Research and Behavior Management, 7, 155–160.

Duke, É., & Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. Addictive behaviors reports, 6, 90-95.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Alghraibeh, A. M., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A., & Hall, B. J. (2018). Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use. Computers in Human Behavior, 89, 289-298.

Fan, W., & Williams, M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic, self-efficacy engagement and intrinsic motivation, Educational psychology, 30(1), 53-74.

Gezgin,D., Sumuer,E., Arslan,O.& Yildirim,S.(2016).Nomophobia prevalence among pre-service teachers: A case of Trakya university. Trakya university Egitim Fakultesi Dergisi,1, 86-95.

Gökçearslan, Ş., Yildiz Durak, H., & Esiyok, E. (2023). Emotion regulation, e-learning readiness, technology usage status, in-class smartphone cyberloafing, and smartphone addiction in the time of COVID-19 pandemic. Journal of Computer Assisted Learning.

Hamutoglu, N. B., Topal, M., & Gezgin, D. M. (2020). Investigating Direct and Indirect Effects of Social Media Addiction, Social Media Usage and Personality Traits on FOMO. International Journal of Progressive Education, 16(2), 248-261.

Hetz, P., Dawson, C. and Cullen, T. (2015). Social media use and the fear of missing out (FoMO) while studying abroad, Journal of Research on Technology in Education, 47(4) 4.

King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S., & Nardi, A. E. (2014). "Nomophobia": impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 10, 28.

Kneidinger-Müller, B. (2019). When the smartphone goes offline: A factorial survey of smartphone users' experiences of mobile unavailability. Computers in Human Behavior, 98, 1-10.

Ladd, W., & Dinella, M., (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive Of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade?. Journal of Educational Psychology, 101(1), 190-206.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, 35(90). 1098-1118.

Mail, D. (2015). Nomophobia is the fear of being out of mobile phone contact-and it's the plague of our 24/7 age. From http://www.dailymail.co.uk/news/article-550610/Nomophobia-fear-mobile-phonecontact--plague-24-7-age.html

Mangot, A. G., Murthy, V. S., Kshirsagar, S. V., Deshmukh, A. H., & Tembe, D. V. (2018). Prevalence and pattern of phantom ringing and phantom vibration among medical interns and their relationship with smartphone use and perceived stress. Indian journal of psychological medicine, 40(5), 440-445.

Mannan, M. (2016). Student attrition and academic and social integration: Application of Tinto's model at the University of Papua New Guinea. Higher Education, 53(2), 147–165.

Mir, R., & Akhtar, M. (2020). Effect of nomophobia on the anxiety levels of undergraduate students. JPMA, 70(1492).

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. Journal of adolescence, 55, 51-60.

Park, C. S., & Kaye, B. K. (2019). Smartphone and self-extension: Functionally, anthropomorphically, and ontologically extending self via the smartphone. Mobile Media & Communication, 7(2), 215-231.

Pavithra, M. B., Madhukumar, S., & Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. National Journal of community medicine, 6(2), 340-344. From: http://www.njcmindia.org/uploads/6-3_340-344.pdf

Pellowe, E. L., Cooper, A., & Mattingly, B. A. (2015). Are Smart Phones Inhibiting Smartness? Smart Phone Presence, Mobile Phone Anxiety, and Cognitive Performance. Undergraduate Journal of Psychology, 28(1), 20-to.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. Computers in Human Behavior, 29(4), 1841–1848. Doi:10.1016/j.chb.2013.02.014

Qutishat, M., Lazarus, E. R., Razmy, A. M., & Packianathan, S. (2020). University students' nomophobia prevalence, sociodemographic factors and relationship with academic performance at a University in Oman. International Journal of Africa Nursing Sciences, 13, 100206.

Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as fourth aspect of student engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257-267.

Rodríguez-García, A. M., Moreno-Guerrero, A. J., & Lopez Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An individual's growing fear of being without a smartphone—a

systematic literature review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(2), 580.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. Computers in Human Behavior, 57, 321-325. Doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045

Schwaiger, E., & Tahir, R. (2022). The impact of nomophobia and smartphone presence on fluid intelligence and attention. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 16(1).

Severiens, S., & Wolff, R. (2018). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. Studies in Higher Education, 33, 253–266.

Smith, A., & Page, D. (2015). US smartphone use in 2015. Pew Research Center, 1.

Sriwilai, K., & Charoensukmongkol, P. (2016). Face it, don't Facebook it: impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies and the consequence on emotional exhaustion. Stress and Health, 32(4), 427-434.

Statista (2017). Statistics and market data on mobile internet & apps. From: https://www.statista.com/markets/424/topic/538/mobile-internet-apps/

Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2011). Digital youth: The role of media in development. NY: Springer

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. The Review of Higher Education, 21(2), 167–177.

Turel, O. & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. European Journal of Information Systems, 21(5), 512–528. Doi:10.1057/ejis.2012.1

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context an achievement motivation and academic engagement. Longitudinal study of school engagement using amultimensional. Perspective learning and instruction, (28), 12-23.

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2017). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. Studies in Higher Education, 30(6), 707–722.

Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., & Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing

out, and fear of negative and positive evaluation. Psychiatry research, 262, 618-623.

Yavuz, M., Altan, B., Bayrak, B., Gündüz, M., & Bolat, N. (2019). The relationships between nomophobia, alexithymia and metacognitive problems in an adolescent population. The Turkish Journal of Pediatrics, 61(3), 345-351.

Yildirim, C. (2014). Exploring the dimensions of nomophobia: developing and validating a questionnaire using mixed methods research (Unpublished Master Thesis). Ames, Iowa State University.

Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. Computers in Human Behavior, 49, 130-137.

Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. Information Development, 32(5), 1322-1331.

Yildiz Durak, H. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. The Social Science Journal, 56(4), 492-517.

Zepke, N., & Leach, L. (2017). Integration and adaptation. Active Learning in Higher Education, 6(1), 46–59.

Zheng, X., & Lee, M. K. (2016). Excessive use of mobile social networking sites: Negative consequences on individuals. Computers in Human Behavior, 65, 65-76.

# واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة انموذجاً)

# The reality of promoting cultural diversity among students in Saudi universities (Prince Sattam bin Abdulaziz University and Jeddah University as examples)

إعداد


**د. منى بنت محمد الصانع**

أستاذ أصول التربية المشارك

بجامعة جدة

**د. نورة بنت ناصر العويّد**

أستاذ أصول التربية المشارك

بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

**Dr. Mona bint Muhammad Al-Sanea**

Associate Professor of Education

At University of Jeddah

**Dr. Noura bint Nasser Al-Awaid**

Associate Professor of Education

At Prince Sattam bin Abdulaziz University



DOI:10.36046/2162-000-017-008

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٦ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة انموذجًا)، من خلال التعرف على واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، والتعرف على واقع تعزيز المقررات والأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحيّ، من خلال تطبيق أداة (الاستبانة) على عينة عشوائية طبقية عددها (٤١٢) من طلبة مرحلتي البكالوريوس والماجستير، في جامعتيّ الأمير سطام بن عبد العزيز في محافظة الخرج، وجامعة جدة في مدينة جدة، بالمملكة العربية السعودية، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة هي موافقة أفراد العينة لعبارات محور واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسّط حسّابيّ يبلغ (٤,٠٤)، وموافقة أفراد العينة لعبارات محور واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٩٤)، وموافقة أفراد العينة لعبارات محور واقع تعزيز الانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي عند الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى طلبتها لصالح طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأوصّت الدراسة بأهمية تعزيز التنوع الثقافي في البيئة الجامعية، من خلال إعداد أنشطة جامعية تتضمّن قيم التنوّع الثقافي، وضرورة تضمين الخطط الدراسية بعدد من المقررات الاختيارية المرتبطة بالتنوّع الثقافيّ.

**الكلمات المفتاحية:** الجامعة، التنوّع الثقافيّ، المقررات، الأنشطة، تعزيز.

## Abstract

The study aimed to identify the reality of enhancing cultural diversity among students in Saudi universities (Prince Sattam bin Abdulaziz University and the University of Jeddah as a model), by identifying the reality of enhancing faculty members in Saudi universities for cultural diversity, and identifying the reality of promoting university courses and activities in Saudi universities for cultural diversity, and the study used the descriptive survey approach, by applying the questionnaire tool on a stratified random sample of (412) undergraduate and master's students. In the universities of Prince Sattam bin Abdul Aziz in Al-Kharj Governorate, and the University of Jeddah in Jeddah, Saudi Arabia, and the most prominent results of this study were the approval of the sample members for the phrases of the axis of the reality of enhancing faculty members in Saudi universities for cultural diversity with an arithmetic average of (4.04), and the approval of the sample members for the phrases of the axis of the reality of enhancing university courses in Saudi universities for cultural diversity with an arithmetic average of (3.94). And the approval of the sample members to the phrases of the axis of the reality of promoting university activities in Saudi universities for cultural diversity with an arithmetic average of (3.91), and the results indicated that there were no statistically significant differences between the averages of the responses of the study sample to the reality of enhancing cultural diversity among students in Saudi universities attributed to the university variable, and there were statistically significant differences between the averages of the study sample's responses to the reality of enhancing cultural diversity among its students in favor of Prince Sattam bin Abdulaziz University students. There were statistically significant differences between the average responses of the study sample to the reality of enhancing cultural diversity among students in Saudi universities due to the gender variable in favor of males.

The study recommended the importance of promoting cultural diversity in the university environment, through the preparation of university activities that include the values of cultural diversity, and the need to include study plans in a number of elective courses related to cultural diversity.

**Keywords:** University, cultural diversity, courses, activities, enhancement.

## المقدمة

يشهد العالم تحولات كبيرة وعميقة في مجال التنوع الثقافي، حملت معها العديد من التغيرات التي مست مجالات الحياة المختلفة، وهو حقيقة واقعية تعرفها كل المجتمعات؛ بسبب الاختلاف بين البشر في الهويات والمصالح، فالتنوع موجود في الأجناس البشرية وفي الأنماط الثقافية والاجتماعية، وبهذا فان التنوع ليس بظاهرة جديدة، بل هي ظاهرة قديمة قدم الانسان ويتزايد التنوع الثقافي يومًا بعد يوم؛ مما يستدعي البحث عن التفاعل المنسجم والرغبة في العيش المشترك بين الأفراد والجماعات ذات الثقافات المختلفة.

لقد حظي موضوع التنوع الثقافي بصفة عامة اهتمام الباحثين والمنظمات ذات العلاقة بوصفه إرثًا للإنسانية جمعاء، إذ يشكل الأرضية الصلبة التي تقف عليها المجتمعات لتحقيق أهدافها من خلال تزويد الأفراد بمصادر التغير الإيجابي والإبداع، وتنطوي دراسة التنوع الثقافي على مستوى كبير من الأهمية انطلاقًا من الدور الذي يؤديه في نقل المجتمعات إلى مستويات متقدمة من الوعي بقدرات ومهارات الآخرين التي يجب الاستفادة منها وتوظيفها بالطريقة السليمة الفاعلة التي تثري تجربة المجتمعات والأفراد على حد السواء (الزيون،فلوح،٢٠١٨م ).

ومفهوم التنوع الثقافي (Cultural Diversity) من أهم المفاهيم المعاصرة والمبنية على كلمتي التنوع أو الثقافة، والتنوع (Diversity) هو سمة كونية شاخصة في كل زمان في كل بقعة من بقاع الأرض؛ ذلك لأنه سنة من سنن الخالق في كونها أقرها الله عز وجل في كتابة، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣﴾ [سورة الحجرات:١٣]، ومصطلح التنوع الثقافي مصطلحًا واسعًا ومعقدًا حاول الكثيرون تفسيره وتقديم تعريفات متعددة له، ففي وقت مضى كانت أغلب التعريفات تدور في مفهوم تنوع الأعراق ولكن تَطَوَّرَ هذا المفهوم ليشمل الاختلاف بين الأفراد حسب مجتمعاتهم وثقافتهم، ومنهم من فصل في ذلك حيث حدد التنوع الثقافي بالاختلاف في الثقافة والإثنية واللغة، والمعتقدات الدينية، والتوجه الجنسي والهوية الجنسية (المطيري،٢٠٢٢م،٦١).

ويتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها الانسانية والتنوع الثقافي بوصفه مصدرًا للتبادل والتجديد والإبداع، وهو ضروري للجنس

البشري كضرورة التنوع البيولوجي للكائنات الحية، وقد حظيت قضية التنوع على اهتمام متصاعد في الآونة الأخيرة لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، فإذا نشأ عن التنوع انتماءً حقيقيًّا أو انتماءً مزيفًا فان إدارته بفعالية بين أفراد الدولة الواحدة وداخل جماعاتها الفرعية المعبرة عن هذا التنوع يعد عنصرًا في دفع عجلة التنمية وتقدم الأمم (Barbara,2010,51).

وتتسم البشرية في ظل التنوع الثقافي بسمة التنوع والاختلاف، وكل مجتمع يسعى جاهدًا نحو الحفاظ على هويته وما يميزه عن باقي الثقافات الأخرى في الوقت الذي يسعى فيه للانفتاح على الثقافات الأخرى في إطار التعايش والإيمان بالحوار والحق في الاختلاف (عبد العزيز، ٢٠١٨م، ٧٥) فالتنوع يعزز التفاعل بين الثقافات، ويكفل الاحترام المتبادل بين الشعوب ويضمن التعايش بينها ويحفظ مصالحها، ويعزز المشترك الانساني، ويحقق السلام العالمي، ويحترم كافة أشكال التعبير الثقافي داخل المجتمعات.

ولقد انعكس الاهتمام العالمي لموضوع التنوع الثقافي من خلال الإعلانات الصادرة عن المنظمات المهتمة بالثقافة والتربية والعلوم، مثل: إعلان منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة حول التنوع الثقافي عام ٢٠٠٢م، وإعلان المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الإسلامية عام ٢٠٠٤م، بالإضافة إلى عقد كثير من المؤتمرات والمبادرات التي تعمل على نشر المفاهيم والقيم الثقافية المرتبطة بثقافات الآخرين وتقدير واحترام تنوعها، مثل: المؤتمر العربي الأوروبي للحوار بين الثقافات والذي عقدته اليونسكو بعنوان: "مرتكزات التعرف على الآخر من أجل العيش معًا عام ٢٠٠٢م، ومؤتمر تعزيز الحوار بين الثقافات والحضارات الذي عقدته المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالمغرب عام ٢٠٠٥م، ومؤتمر حوار الحضارات والتنوع الثقافي الذي عقدته المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة عام ٢٠٠٩م"، وغيرها من المؤتمرات والمبادرات الكثيرة والتي أكدت على أهمية التنوع الثقافي وضرورة احترامه وتقديره، وذلك باعتبار التنوع الثقافي تراثًا مشتركًا للإنسانية –لا يخص ثقافة بعينها– وانه عاملًا من عوامل التنمية ومصدرًا أساسيًّا للإبداع البشري في العالم (صالح،٢٠١٧م).

ومع وجود التنوع الثقافي في المدرسة، أو الجامعة، أو بيئة العمل، أو المجتمع؛ يستطيع الفرد اكتساب المزيد من الفهم والمعرفة حول الأشخاص وكل ما يتعلق بهم، ويُساعده أيضًا على التعرف على الثقافات والحضارات الأخرى في العالم الذي يعيش فيه وينتمي إليه، وتزويده بالمعرفة الجديدة

والأساليب والمهارات والخبرات والتجارب المختلفة، كما أن التنوع يُنمي المهارات اللغوية والتعبيرية، ويبرز طرقًا جديدة في التفكير والتصور (الزير،٢٠٢٢م، ١٠٥).

والتنوع في المملكة العربية السعودية يشكل ثراءً ثقافيًّا ساهم في رسم هوية غنية لسكان المملكة، وتتميز المملكة بتنوعها الثقافي، حيث تمتلك كل منطقة من مناطق المملكة ثقافتها الفريدة، ويبدع فيها الفنانون بالأعمال الفنية البصرية التي تقدم الثقافة السعودية للعالم، ويبدع كُتابها في توثيق حكايات مناطقهم في سطور مؤلفاتهم ورواياتهم، ويساهم مُؤرخوها في حفظ تراثها ومقتنياتها في متاحفها، كما تمتاز كل منطقة بطباعها وتضاريسها الخاصة التي تنعكس على العمران الفريد وتحاكي ملبوساتها بشكل يتناغم مع ثقافة المنطقة (رؤية المملكة،٢٠٣٠م) .

وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بقضية التنوع الثقافي، حيث أجرى جينين (Jeannin. Loïse,2013) دراسة هدفت إلى تحديد تصورات الطلبة عن التنوع الثقافي في جامعة دولية في مدينة بانكوك في تايلاند من أجل فهم تجربة الطلبة عن التنوع الثقافي في الجامعة وتحسين تلبية احتياجات التعلم لديهم بشكل أفضل، وقامت الزبون وفلوح (٢٠١٨م) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة ومن وجهة نظر الطلبة انفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقام هاموراه (Hamamura,2017) دراسة هدفت اختبار العلاقة بين الاتجاهات الإيجابية نحو العرق والتنوع الثقافي والهوية الاجتماعية، كما تناولت دراسة اليوسف والمطيري (٢٠٢٢م) التعرف على أدوار أعضاء هيئة التدريس التعليمية والأخلاقية والاجتماعية تجاه التنوع الثقافي في جامعة نجران، واستهدفت دراسة الزير(٢٠٢٢م) التعرف على مستوى تقبل الشباب الجامعي للتنوع الثقافي في المجتمع السعودي، وأجرت السامعي (٢٠٢١م) دراسة بهدف التعرف على اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو التنوع الثقافي للموارد البشرية في جامعة نورة وأبرز مزايا إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية، وأهم التحديات عند إدارة هذا التنوع، ودراسة تشين(Chen, A, 2017) حول مناقشة حال التنوع الثقافي في الحرم الجامعي، وتغيير توقعات وممارسات القيادة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي الأمريكي، وقام انيارت وويسل وبولاسيك (Enyeart,Wessel.& Polacek ,2017) بدراسة استهدفت التعرف على وجهات نظر الطلاب الجامعيين والدراسات العليا في قسم المهن الصحية الأكاديمية حول تقبل التنوع الثقافي في جامعة ستوما بأستراليا، كما تناولت دراسة بهنسي

(٢٠٢٠م) تحليل مفهوم ثقافة الحوار وأهميته وتحليل أدوار أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلابهم، وتناولت دراسة الرويلي واليحيى (٢٠١٧م) التعرف على أدوار أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الحدود الشمالية في تنمية الوعي الثقافي لدى طلابهم من وجهة نظرهم، والتعرف على معوقات ذلك، والإجراءات التي تعزز منه.

لذا كان التحدي الأكبر للجامعات هو نقل المجتمعات للتطور والتواصل وليس فقط الانحصار بتحدي المعرفة والسعي لها، وتمكين أولئك الذين يغرقون في ذاتيتهم، بالانفتاح على الآخر واستثمار الاختلاف على قاعدة انه تنوع وتعددية إيجابية للتغيير، والذي يسهم في التعاطي مع الصدمة الثقافية التي يتعرض لها الأفراد عند الانفتاح على دوائر اجتماعية كبيرة بأدوات تمكنهم من القبول والتكيف والتكامل لمواجهة الخوف والدفاع عما كانوا يعتقدون ويؤمنون بأنه الطريقة الوحيدة للحياة، أي الانتقال من الحوار التصادمي للحوار المتوازي والتي يجيد فيها كل طرف التعبير عن ذاته بالطريقة التي يحبها .

وتمتلك الجامعات العديد من المتغيرات التي تؤهلها لتحقيق التطور الكبير في مجتمعاتها منها: (جرار،٢٠٢١م)

- مجتمعها شبابي سمته التغير والانفتاح والرغبة في الخروج من الدوائر الاجتماعية المغلقة.
- التنوع الجغرافي لمنتسبي الجامعات؛ مما ينتج عنه مجتمع ذو تعددية فكرية وقيمية.
- التنوع في الأدوات وأهمها تعددية اللغة واللهجات وهذا تنوع ثقافي متحرك؛ لأن اللغات متعلمة.
- المعرفة هدف أساسي للجامعات تتحقق عبر التجسير بين المعرفة المثبتة والمعرفة المتجددة، أي الانفتاح الفكري والحوار بين الثقافات.
- التنوع في الثقافة والمرجعيات والتوحد في الأهداف والغايات.

وتسعى المملكة العربية السعودية لخدمة هذه التوجهات الثقافية في ثلاثة أهداف رئيسة هي: الثقافة كنمط حياة، والثقافة من أجل النمو الاقتصادي، والثقافة من أجل تعزيز مكانة المملكة الدولية بحيث تكون مساهمة مع شركائها في دول العالم المختلفة في التنمية الدولية المستدامة وفي سبيل الترويج للثقافة السعودية عالميًا والمعتدة بتاريخها وإرثها وتقاليدها العريقة، إلى جانب تكريس

الجهود لجعل الثقافة عاملًا مهمًّا للتعايش والحوار والسلام، وبناء مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح.

وفي هذا السياق تؤدي الجامعات دورًا مهمًّا في تنمية القدرة على الاتصال بالآخرين والحوار معهم، وإكساب الطلبة مهارات ومعارف تساعدهم على ذلك، مع التركيز على عامل الثقافة واللغة حيث يأخذان حيزًا كبيرًا من تفكير المتخصصين أو حتى الأفراد العاديين، فهم يعتبران من الأمور التي تؤثر بشكل مباشر في تفكير الانسان وهويته وشخصيته التي ستبقى ملازمة له طيلة حياته.

وبناءً على ذلك فان التنوع في الموارد البشرية في أماكن العمل يعد من احتياجات الأعمال الملحة، فالتنوع من حيث الأصول العرقية، والعمر، والجنس، والدين، والمعتقدات، والقيم، والمهارات، والخبرات، واللغات، أصبحت ضرورة لا يمكن إغفالها، إن من شأن هذا التنوع أن يخلق انفتاحًا على الثقافات المختلفة، بما يستلزم العمل على دراسة هذا التنوع الثقافي وكيفية إدارته، وتنظيمه بشكل فعّال ييسر التصرفات بين العاملين (Olivier,2016,p:62)، وفي السياق ذاته تذكر(الرياشي،٢٠١٢م، ٣٠) أن تعزيز قيم التنوع الثقافي والولاء من خلال المقررات الدراسية وتنميتها لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية هدف تربوي ومطلب أمني بل نوعًا من التربية من أجل السلام لمواجهة التحديات والتهديدات التي تواجه الأوطان العربية.

وتأسيسًا عليه تحظى التربية بالدور الأهم في ترسيخ الإطار القيمي كونها واحدة من روافد القيم الرئيسة حيث لا تعمل في فراغ، بل تستمد دورها من فلسفة وأهداف المجتمع بالمملكة العربية السعودية، وبذلك يوكل للمؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات بشكل خاص المسؤولية في إعداد المواطن بما يتلاءم مع متطلبات المرحلة المقبلة ذات القيم الوطنية الراسخة كرد فعل لمواجهة التهميش الثقافي، ومن ضرورة الحفاظ على الوطنية وتأكيدها على قيم التنوع الثقافي.

ولكون المؤسسات الجامعية تتربع على رأس الهرم التربوي؛ فإن ذلك يحمّلها بشكل خاص دورًا أساسيًّا بدعم كل ما من شأنه تسخير هذا التنوع الثقافي لتهيئة مناخ تعليمي أفضل، ويعد عضو هيئة التدريس الركيزة الأساسية في ذلك فهو يمارس دورًا مهمًا وأساسيًّا في تنمية وعي الطلبة ومساعدتهم في تقبل التنوع بدءًا من الجامعة وصولًا للمجتمع، وفي ضوء ذلك فإن هذه الدراسة

تسعى إلى التعرف على واقع تعزيز التنوّع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة انموذجًا) حيث التعرف على درجة تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، والتعرف على درجة تعزيز المقررات والانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

**مشكلة الدراسة:**

تمتاز المملكة العربية السعودية –كونها بلدًا نفطيًا – بأنها مجتمع متعدد الأعراق والثقافات حيث يشكل الجنسيات الأخرى غير السعوديين نسبة كبيرة من تعداد السكان في المملكة. فتتعدد الجنسيات التي تعمل على هذه الأرض ويحدث تفاعل بين مكونات المجتمع السعودي. كما تتميز المملكة العربية السعودية بحكم موقعها الجغرافي والديني باحتواء ما يقارب (٧٥,٦٪) من العاملين غير السعوديين لمدة ١٥ سنة فأكثر من إجمالي العاملين للربع الأول من ٢٠١٩م (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩م)؛ ولعل هذا كان أحد الدوافع لتشكل رؤية المملكة ٢٠٣٠ بنودًا عديدة تدعم التنوع الثقافي، وتحديدًا في محور "اقتصاد مزدهر" الذي يمنح الفرصة للجميع منها: زيادة تقديم ما لديهم من قدرات لدفع عجلة التنمية، ويضع أهداف نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل (من٢٢٪ إلى ٣٠٪) حيث تشكل ما يزيد عن(٥٠٪) من إجمالي الخريجين الجامعيين، وكذلك استقطاب الكفاءات وأفضل العقول في العالم، وتهيئه البيئة الجاذبة لهم، وتوفير جميع سبل العيش والعمل فيها (رؤية المملكة، ٢٠٣٠م).

وفي إطار سعي المملكة العربية السعودية إلى تحقيق التنمية المستدامة للأفراد والمجتمعات، حرصت المملكة في رؤيتها ٢٠٣٠ على التنوع الثقافي واحترامه وتقديره، وذلك من خلال خلق بيئة جاذبة للكفاءات، وتسهيل سبل العيش والعمل لهم )القيسي، ٢٠١٧ (، ولتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ تميزت جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة بكادر كبير من أعضاء هيئة تدريس من جنسيات مختلفة، مما يعد من عناصر القوة التي تساعد في بناء اقتصاد معرفي، ويستلزم هذا التنوع الثقافي في الجامعة اهتمام القيادات بتوفير البيئة المناسبة التي تمكن من العمل وتحقيق الأهداف في ظل هذا التنوع الثقافي الواضح، والاختلافات في تركيبة القوى البشرية فيها.

وقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من تأكيد رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ على ضرورة الاعتزاز بالهوية الوطنية والإرث الثقافي للوطن السعودي وهذا ما يستوجب بذل المجهود من أجل تعزيز القيم الهادفة لتحقيق مطالب وغاية الرؤية من قيم التنوع الثقافي في سياقات تعليمية منهجية، تتوافق مع طبيعة عصر السماوات المفتوحة من شبكات اجتماعية وأدوات تواصل إلكتروني متعددة؛ أسهمت في تفسير وصياغة وتطوير التراث الثقافي وفي إعادة صياغة محتوى ومعالم الهويات الثقافية بالاعتراف بتنوعها، وأشكال الانفتاح والتعبير عن المساواة في المعاملة، واحترام كرامة جميع الأشخاص والمجتمعات، وقد شكلت هذه المطالب عناصر حاسمة في تعزيز التنوع الثقافي، كما سعت وزارة التعليم في المملكة إلى التجديد التربوي في المناهج الدراسية باعتبارها المدخل إلى تحقيق الريادة من خلال تطوير مناهجها بما يتفق مع أبعاد المنافسة العالمية وقيمها، مما كان له الأولوية في أن تولي تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية اهتمامًا كبيرًا للتنوّع الثقافي لدى الطلاب في الجامعات (المطيري، ٢٠٢٢).

إضافة إلى ما أوصت به نتائج العديد من الدراسات والبحوث من ضرورة الاهتمام بتعزيز قيم التنوع الثقافي ومنها دراسة: الرياشي (٢٠١٢) والمفضي (٢٠١٢) وإبراهيم (٢٠١٥) والمقحم (٢٠١٩)، ودراسة الزير (٢٠٢٢)، ودراسة السامعي (٢٠٢١م) والمطيري (٢٠٢٢)، والشاذلي (٢٠٢٠) التي أكدت على ان تمثل قيم التنوع الثقافي يمنح الأفراد إمكانية التعبير بحرية عن هويتهم الثقافية وتنميها وهذا ما يعزز احترام حقوق الانسان في المجتمعات.

وفي ضوء ذلك فان هذا التنوع يستلزم من المؤسسات بشكل عام ومن الجامعات بشكل خاص توفير البيئة المناسبة التي تعزز من قيم التنوع الثقافي وتعمل على تحقيق الأهداف في ظل هذا التنوع الثقافي الواضح، والاختلافات في تركيبة القوى البشرية فيها. وتأسيسًا على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتحددّ في الإجابة على السؤال الرئيس التاليّ: ما واقع تعزيز التنوّع الثقافيّ لدى الطلبة في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

**أسئلة الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

٢ – ما واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

٣ – ما واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

٤ – هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعزيز التنوع الثقافي لدى طلبة الجامعات السعودية تعزى إلى: (الجنس، المرحلة الدراسية، الجامعة)؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – التعرُف على واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة.

٢ – الكشف عن واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة.

٣ – معرفة واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة.

٤ – التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تعزيز التنوع الثقافي لدى طلبة الجامعات السعودية تعزى إلى: (الجنس، المرحلة الدراسية، الجامعة)؟

**أهمية الدراسة:**

**أ – من الناحية العلمية / النظرية:**

– ما برز من تغيرات في جوانب الحياة المتنوعة وبالأخص في المجال الثقافي، التي لابد من مواجهتها بترسيخ قيم التنوع الثقافي، التي تعمل على تعميق هوية المجتمع السعودي.

– يمكن ان تسهم الدراسة في إثراء المحتوى العلمي فيما يتعلق بموضوع التنوع الثقافي للموارد البشرية والعوامل المرتبطة به، مما يفتح المجال أمام المعنيين من الباحثين بالجامعات السعودية للقيام بدارسات حول تنمية قيم التنوع الثقافي.

– قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام بحوث أخرى مماثلة في التعرف على واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية مما يساعدهم على دراسة آليات تدعيم التنوع الثقافي.

– البحث في موضوع التعددية الثقافية الذي تفتقر إليه المكتبات العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص.

**ب. الأهمية العملية/ التطبيقية:**

– من المأمول أن تفيد هذه الدراسة بما انتهت إليه من نتائج وتوصيات المسؤولين في الجامعات السعودية لمعرفة التوجهات نحو التنوع الثقافي، وتعزيز الإيجابي منها، وتغيير الاتجاهات غير المرغوب فيها.

– من الممكن ان تعمل الدراسة على خلق ثقافة تسعى لتحقيق أعلى درجات الانسجام بين العاملين بالجامعات السعودية لتحقيق أهداف ورؤية الجامعة بشكل فعّال.

– قد تفيد الدراسة واضعي السياسات والمسؤولين ومتخذي القرارات التعليمية في ضرورة إدراج موضوع التنوع الثقافي ضمن المقررات الدراسية في مناهج التعليم الجامعي والالتفات إلى قضايا التنوع الثقافي من ناحية الجنسية، وتعزيز المواطنة، واحترام ثقافة الآخر، والعمل على تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

– تشخيص العوامل الكامنة وراء التعددية الثقافية لتتمكن وزارة التعليم وإدارات الجامعات السعودية من اتخاذ القرار المناسب بصدد تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية.

**الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طلاب وطالبات البكالوريوس والماجستير في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة جدة.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة بدايةً من الفصل الثاني للعام الدراسي الجامعي ١٤٤٤هـ، وحتى بداية الفصل الثالث من العام نفسه.

**الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة في المملكة العربية السعودية، بمدينة الرياض، ومدينة جدة.

**مصطلحات الدراسة:**

**١) مفهوم التعزيز:**

**التعزيز لغةً:** جاء في لسان العرب: عزز: العَزِيزُ: مِنْ صفَاتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وأسمائه الحسنى؛ قَالَ الزَّجَّاجُ: هُوَ الممتنع فلا يغلبه شيْءٌ ... وتَعَزَّزَ الرجلُ: صارَ عَزِيزاً. وَهُوَ يَعْتَزُّ بِفُلان واعْتَزَّ بِهِ. وتَعَزَّزَ: تشرَّف وعَزَّ عَليَّ يَعِزُّ عِزّاً وعِزَّةً وعَزازَةً: كَرُمَ، وأَعْزَزْتُه أَكرمته وأَحببته. وعزَّز فلانا أو غيرَه: قوَّاه، دعَّمه، شدَّده، جعله عزيزًا (ابن منظور، ١٤١٤، ص ٣٧٤. مادة عزز). وجاء في التنزيل العزيز: ﴿إِذْ أَرْسَلْنَآ إِلَيْهِمُ ٱثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ فَقَالُوٓاْ إِنَّآ إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ ﴿١٤﴾﴾ [سورة يس:١٤]، فعزز موقعه عضده، وقواه.

**التعزيز اصطلاحًا:** فقد جاء في معجم المصطلحات التربوية بأنه): ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مُرض، أو مربح، ومقنع، ومشبع، وإيجابي، فيقال: أثرٌ طيب أو مكافأة أو تعزيز مُوجَّه. ومنها ما هو غير مُرض، أو مؤلم، أو مُنَفّر، أو سالب. فيُقال: له أثرٌ غير طيب، أو له عقاب أو تعزيز سالب، وقد يكون بالمكافأة لأنها مُيَسرة للتعليم، بينما قد يكفي

العقاب في بعض الأحيان لما يُراد إبطاله وتعديله من سلوك (الجهوي، ٢٠٠٩، ص ١١٩). ويعرف بأنه: "عملية تقديم مثير مرغوب فيه أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه مباشرة؛ مما يزيد من احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه) أبو حماد، ٢٠٠٨، ص٢٠٠).

**التعريف الإجرائي:** هو أحد الأساليب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لزيادة السلوكيات المرتبطة بالتنوّع الثقافي لطلاب الجامعات السعودية خلال عملية التعليم، سواء من خلال المقررات الجامعية أو الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية الأمر الذي يترتب عليه زيادة تعزيزهم للتنوّع الثقافي.

**٢) مفهوم التنوع الثقافي:**

**التنوع لغة:** تنوع الشيء بمعنى تحرك وتمايل، ويقال تنوع الغصن وتنوع الناعس على الرحل، وتنوعت الأشياء: تصنفت، وصارت انواعًا وتنوع السير أي: تقدم (المعجم الوسيط: ١٩٧٢، ص ٩٦٣). والتنوع مأخوذ من النوع ومصدره: تنوع ويقصد به: حدوث الفروق بين الأشخاص والجماعات، والعروق بتأثير عوامل مختلفة (عمر، ٢٠٠٨، ٢٣٠٦).

**والتنوع اصطلاحًا:** هو الاختلاف والتباين في الشيء لكونه متعددًا وقد أشار خوني وحساني (٢٠١٤: ١٣) إلى التنوع بأنه هو: معرفة أن كل شخص متفرد في ذاته، وإدراك الاختلافات الفردية، وتقديرها؛ فالتنوع يتخذ من خصائص الأفراد اختلافات عن بعضهم، ويشير ذلك إلى أن التنوع يتضمن العوامل والخصائص التي تفرق بين الأفراد مثل الشخصية: وأسلوب العمل، والدين والعرق والجنس والمستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والخبرات العامة في العمل. ويُعرف (Di Tomaso et al,2007,474) التنوع بانه الخصائص الاجتماعية، والثقافية، والديموغرافية التي تكون واضحة ورمزية بين مجموعة معينة من الناس.

**ب– الثقافة culture:**

**الثقافة لغة:** ثقف بمعنى: صار حاذقًا فطنًا، وفي العلم والصناعة حذقهما، والرجل في الحرب: أدركه. والشيء: ظفر به. والانسان: هذبه وعلمه، والثقافة: هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ٩٨).

**الثقافة اصطلاحًا:** هي عملية التطور العام الفكري، والروحي، والجمالي الذي يشهده مجتمع ما عبر تاريخه أو خلال حقبة ما أو مجموعة ما من البشر، كما تشير إلى انها مجموعة من الانجازات المادية والعلمية الملموسة، والأعمال الفكرية، والأدبية، والفنية والممارسات المجتمعية، والسلوكية التي تمثل كلها – معًا– النتاج العام لمجتمع ما (Storey,2012).

### ج. التنوع الثقافي Diversity Culture

تتخذ الثقافات أشكالاً متنوعة عبر الزمان والمكان، ويتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها الانسانية ويوصف التنوع الثقافي بانه مصدر للتبادل والتجديد والإبداع ضروري للجنس البشري (UNESCO, 2011, 22). ويعرف أحمد (٢٠١٦، ص٤٧) التنوع الثقافي بانه: "عملية تبادل الانماط والأشكال الثقافية المختلفة: (عادات – تقاليد – قيم– معتقدات –أفكار.... الخ) التي تميز كل ثقافة من الثقافات البشرية وتواصلها مع بعضها بعض مع الاحتفاظ بحقوق أفرادها في التعبير عن أراءهم وتراثهم وهويتهم الثقافية.

كما يعرف التنوع بأنه الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث الخلفيات ممثلة بالجنس والعمر والقدرات الجسدية والعقلية والطبقة الاجتماعية والعرق والتعليم والثقافة والدين والعادات والمعتقدات وغيرها (Nadine,2017, 563). ومن هنا فإن التنوع الثقافي يعنى بالدرجة الأولى وجود فروق بين الأفراد من حيث المكونات الثقافية.

**التعريف الإجرائي:** وتعرف الباحثة تعزيز التنوع الثقافي بانها مجموعة من السلوكيات التي تدعم وتعزز تبادل الأنماط والأشكال الثقافية من معتقدات وأعراف وتقاليد وإرث ومظاهر مواطنة مع ثقافات أخرى محلية وعالمية مع الحفاظ على الهوية الوطنية، ويقاس في البحث الحالي بالاستبانة المعدة لهذا الفرض.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعرف التنوع بأنه الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث الخلفيات ممثلة بالجنس، والعمر، والقدرات الجسدية، والعقلية، والطبقة الاجتماعية، والعرق، والتعليم، والثقافة، والدين، والعادات، والمعتقدات، وغيرها (Nadine, 2017)، ويُعرف (فلوح والزبون، ٢٠١٨) التنوع الثقافي بأنه: الفروق بين الأفراد من حيث المكوّنات الثقافية ممثلة: باللغة، والعرق، والدين، والحالة الاجتماعية الثقافية، والجنس، والعمر، والقدرات، أما اليونسكو فأكدت على أن الثقافة تتخذ أشكالًا متنوعة عبر الزمان والمكان ويتجلى هذا النوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعة والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية، والتنوّع الثقافي بوصفه مصدرًا للتبادل والتجديد والإبداع وهو ضروري للجنس البشري، والثقافة تضم العناصر الأساسية الثلاثة (محفوظ، ٢٠١١):

١. العنصر الإدراكي: ويضم مجموعة من القيم والأفكار والمبادئ التي تساعدنا في الإدراك الموضوعي للعالم المحيط بنا وما يتضمن من مكونات.

٢. العنصر العفوي: وهو الذي يضم مجموعة من القيم والأفكار التي تساعدنا في التفضيل بين الأشياء.

٣. العنصر الوجداني: وهو الذي يساعدنا في تشكيل الاتجاهات السلبية، أو الإيجابية نحو العالم المحيط بنا، أو مكوناته.

ولقد تم تبني مبدأ التنوّع الثقافي من طرف منظمة اليونسكو سنة ٢٠٠١م من خلال إعلان اليونسكو العالمي حول التنوع الثقافي بعد تصويت ١٤٨ دولة لصالح الإعلان، واعتراض الولايات المتحدة الأمريكية، وإسرائيل، وامتناع كل من أستراليا، والكونغو، وهندوراس، وليبيريا؛ وبموجبه أصبح بإمكانية الدول أن تتخذ التدابير التي تراها مناسبة لحماية تراثها الثقافي، وهذا ما طالب به دول العالم وفرنسا، وهذا الإعلان عن اليونسكو، جاء تحت عنوان: "الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي"، والذي تضمن ديباجة و ١٢ مادة، وورد فيها: تأكيد احترام صكوك الشرعية الدولية لحقوق الإنسان، والإشارة إلى تعريف الثقافة.

وظاهرة التنوع الثقافي ليست بظاهرة جديدة، وانما سبق تعريفها من قبل دول العالم منذ القدم، حيث أقرت العديد من الاتفاقيات، والإعلانات على أهمية الإقرار بها، باعتبارها أحد

مؤشرات حرية وحماية الكرامة الإنسانية، وهذا ما يعزز خدمة الإنسان، وهذا ما أقرّه إعلان اليونسكو العالمي، ومن هنا يمكن أن نضع النقاط التالية لأهمية التنوع الثقافي (بوحبيلة، ٢٠١٩، ٢٦٢):

١. ظاهرة التنوع الثقافي ليست ظاهرة جديدة، وانما عرفتها العديد من دول العالم منذ القدم.

٢. يعتبر التنوع الثقافي أحد مؤشرات حرية وحماية الكرامة الإنسانية، وهذا ما يعزز من خدمة الإنسان.

٣. التنوع الثقافي يوسّع نطاق الخيارات المتاحة لكل فرد، وهو أحد مصادر التنمية في مختلف أبعادها الاجتماعية، وفتح المجال للحوار والتعايش السلمي.

٤. التنوع الثقافي يفتح الأبواب في المجال الاقتصادي للتعامل مع الأسواق الخارجية، ورفع مستوى الإنتاج.

٥. التنوع الثقافي في المجال البيئي يمنح الفرصة للاستغلال الأمثل لثروات الطبيعة، وتوفير الحاجات لكل الأجيال حاضرًا، ومستقبلًا.

ويُعرف التنوع الثقافي بأنه: عدد من الخصائص التي يتفرد بها الفرد عن الآخر، مثلًا العمر، والأصل، والتوجهات (هادف، ٢٠١٥)، ويعرف (المعايطة والزبون، ٢٠٢١) التنوع الثقافي بأنه: مجموعة من القيم الحميدة التي يُعبر عنها الإنسان تجاه من يتعامل معهم بكل تقديرٍ والتزام لقيمةٍ ما، أو لشيء ما، أو لشخصٍ ما، وإحساس بقيمته وتميزه واحترامه للثقافات الأخرى من حيث احترام لغتهم، ودينهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، وإعطاء فرصة تعمل على تحقيق المساواة بين جميع الثقافات، وتقوم فكرة التنوع الثقافي على أساسين، هما (هامل، ٢٠٢١):

١. الأساس الأوّل: أساس منطقي تجسد في أن التنوع طبيعة بشرية وكونية وكما جاء في نص الإعلان بالمادة الأولى منه التي جاءت تحت عنوان: "التنوع الثقافي والتراث المشترك للإنسانية"، والتي اعتبرت أن التنوع ضرورة للحياة البشرية، كضرورة التنوع الحيويّ للطبيعة.

٢. الأساس الثاني: حيث تقوم عليه فكرة ان التنوع في حد ذاته تتفرع منه بعض القيود التي تتعلق بحقوق الانسان، وهذه هي الخصوصية التي يتمتع بها حق التنوع الثقافي، بالمقارنة مع باقي الحقوق، وذلك لأن القانون الدولي من خلال جهود اليونسكو أقرَّ بحق التنوع الثقافي.

ويذكر (الطبال، ٢٠١١) أن مفهوم التنوع الثقافي يحتوي على عدة أبعاد، وهي:

أ. الأبعاد الأولية: العمر، والأصل، والنوع، والخصائص الشخصية.

ب. والأبعاد الثانوية، وهي: نوع التعليم، والدخل، والحالة الاجتماعية، والموقع الجغرافي، ونوع العمل، والخبرة العملية.

ويشتمل التنوع الثقافي على ثلاثة أشكال رئيسة، هي: الجنس، والعرق، والإثنية، أما تنوع الجنس فهو إشارة للفروقات بين الذكر والانثى، أو ما يسمى بالنوع الاجتماعي، والعرق هو التجمع ذو الطابع الاجتماعي لمجموعة تمتاز بخصائص جسدية، أو اجتماعية متماثلة، والإثنية هي تلك المجموعة التي تتميز باعتقاد أصيل راسخ بتشارك أفرادها في أصلٍ واحدٍ، وهو ما يشار له بالتشابه بينهم بالعادات والتقاليد بعيدًا عن روابط الدم (الشاذلي، ٢٠٢٠)، ويذكر (بن يزة، ٢٠٢٠) إن أشهر تقسيم للتنوّع الثقافي هو ما ارتكز على نموذج "هوفستد Hofstde"، الذي يحددّ خمسة أبعاد أساسية للمقارنة بين الثقافات، وتم إضافة بعد سادس لهم في الفترة الأخيرة ليصبحوا ستة أبعاد كالتالي:

١. مسافة القوة: وهي التي تعكس الحلول المدركة لمشكلة العدالة بين الأفراد.

٢. تحاشي عدم التأكد، وهي التي تنقل مستوى الضغوط الاجتماعية، في مواجهة المستقبل المجهول.

٣. الفردية والجماعية: حيث يقصد بها مدى تكامل الفرد مع الجماعات الأولية.

٤. الرجل والمرأة: يقصد به تقسيم الأدوار المجتمعية بين الرجل والمرأة.

٥. الأجل الطويل والقصير: وهو مدى تفضيل الأفراد لتوجيه جهودهم، والتركيز على الاختيار بين الماضي والمستقبل.

٦. الليونة والقيد: وهي التوسع لإشباع الغرائز الأساسية للإنسان أو التحكم فيها.

**الدراسات السابقة:**

سوف يتم استعراض أهم الدراسات التي أُجريت في (التنوّع الثقافي) نظرًا لعلاقتها بموضوع الدراسة بشكلٍ مباشر:

هدفت دراسة (Jeannin, 2013) إلى تحديد تصورات الطلبة عن التنوع الثقافي في الفصول الدراسية في جامعة دولية في مدينة بانكوك في مملكة تايلاند؛ من أجل فهم تجربة الطلبة عن التنوع الثقافي في الجامعة، ومن ثم تحسين تلبية احتياجات التعلم لديهم بشكلٍ أفضل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الاستبانة على عينة قوامها (٢٤٢) طالبًا وطالبة من (٥٢) جنسية مختلفة؛ وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يفضلون الإلتحاق بالفصول المتنوعة لتحسين قدراتهم في اللغة الانجليزية، ولتجربة التعلم في فصول متعددة ثقافيًا.

وأجرى (الزبون، ٢٠١٥) دراسة لبناء برنامج تدريبي إداري لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ للكشف عن واقع تطبيق الإداريين في الجامعات السعودية الحكومية لإدارة التنوع بتطبيق أداة الاستبيان على عينة مكونة من (٦٩٧) من الإداريين في الجامعات الحكومية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجالات إدارة التنوّع وهي: (مجال التواصل عبر الثقافة مع الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، ومجال إدارة الذكاء الثقافي المكتسب في الجامعة، ومجال التعامل مع تحديات التنوع، ومجال توفير بيئة اندماجية يتناغم فيها العاملون من مختلف الثقافات) قد حصلت على درجات متوسطة.

كذلك هدفت دراسة (الوهيبي، ٢٠١٦) إلى التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان نحو التنوع الثقافي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك باستخدام مقياس اتجاهات لجمع البيانات من عينة عشوائية مكونة من (٣٠٣) معلمًا ومعلمة من محافظات مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، لديهم اتجاهات إيجابية عالية نحو التنوع الثقافي، وهدفت دراسة (Enyeart & Wessel& Polacek 2017) إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب الجامعيين والدراسات العليا ضمن قسم المهن الصحية الأكاديمية حول التنوع والتقبل الثقافي في جامعة

ستوما في أستراليا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية من طلاب القسم؛ وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب أجمعوا على أن الإدارة تقوم على نمذجة الكفاءات الثقافية، ومعالجة التنوع في المناهج الدراسية، وزيادة المعرفة بالتنوع الثقافي في القسم.

كما أجرى (الديني، ٢٠١٧) دراسة مسحية استطلاعية بهدف التعرف على واقع التنوع الثقافي للموارد البشرية بجامعة الملك سعود، وملامح هذا التنوع في الجامعة، وأهم التحديات التي تواجه إدارة التنوع في الجامعة، وبعد تطبيق أداة الاستبيان على عينة عشوائية من موظفين عمادة الموارد البشرية في الجامعة، توصلت الدراسة إلى أن هناك موافقة من أفراد الدراسة على وجود ملامح للتنوع الثقافي للموارد البشرية، كما أشارت إلى وجود عدد من التحديات التي تواجه إدارة التنوّع الثقافي، من أبرزها: قلة البرامج في مجال إدارة التنوع، وعدم وجود استراتيجية فعالة لقياس مستوى التنوّع.

من جانبٍ آخر هدفت دراسة (الشمري، ٢٠١٧) إلى التعرف على مفهوم التنوع الثقافي وأهم أبعاده، حيث استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة من العاملين في شركة المياه الوطنية بمدينة الرياض، وعددهم (٣٠٠) موظف؛ وأظهرت النتائج أن هناك تنوعًا لدى العاملين بالشركة من حيث خصائصهم الشخصية، والثقافية، وأن لدى العاملين اتجاه عام قوي نحو السلوك التعاوني، والتنافسي بشكل أكبر، من السلوك الفردي.

كما هدفت دراسة (فلوح والزبون، ٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم تطبيق المنهج من خلال استخدام أداة الاستبيان على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنلوجيا المعلومات، حيث تكونت من (٨٩) طالبًا وطالبة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وأن أهم مظاهر لتقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي تتحدد في احترام الخصوصية الثقافية، والدينية للطلبة.

ودراسة (الشاذلي، ٢٠٢٠) هدفت إلى دراسة التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل عدد من الوثائق النظرية والدراسات العلمية ذات الصلة بعنوان الدراسة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: صعوبة افتراض وجود نظام موحد يمثل النظام الأمثل في مسألة تعزيز التنوع الثقافي، وأن التعزيز الحقيقي للتنوع الثقافي يحتاج إلى حراك مجتمعي تربوي تعليمي مدرسي شامل، وأنه منوط بقيادة المدرسة بشكلٍ رئيس والتحرك بإيجابية نحو أشكال التحيّز.

وأجرى (المعايطة والزبون، ٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مراكز اللغات في الجامعات الأردنية في نشر ثقافة التنوع الثقافي بين طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، واستخدم الباحثان المنهج المسحي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تمّ تطوير استبانة وزعت على عينة تكوّنت من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة مراكز اللغات؛ وأظهرت الدراسة عدد من النتائج أهمها أن دور مراكز اللغات في الجامعات الأردنية في نشر ثقافة التنوع الثقافي بين طلبتها من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة منخفضة.

كذلك هدفت دراسة (السامعي، ٢٠٢١) إلى التعرف على اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو التنوع الثقافي للموارد البشرية في جامعة الأميرة نورة، وأبرز مزايا إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية، وأهم التحديات عند إدارة هذا التنوع، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة من (٨١) قائدة أكاديمية في الجامعة؛ وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات القيادات الأكاديمية في الجامعة كانت إيجابية ومرتفعة نحو التنوّع الثقافي، وأن هناك مزايا لإدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية في الجامعة منها تطوير أداء المنظمة.

ودراسة (المومني، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة الموارد البشرية، للتنوع الثقافي وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الإدارية في الجامعات الأردنية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٢٥) عضوًا وقائدًا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث أداة لقياس فاعلية إدارة الموارد البشرية للتنوع الثقافي في الجامعات الأردنية، والأخرى لقياس درجة تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية؛ وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة

فاعلية إدارة الموارد البشرية للتنوع الثقافي جاءت بدرجة منخفضة كذلك درجة تحقق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة منخفضة.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

اتفقت جميع الدراسات السابقة المعروضة على أهمية التنوع الثقافي في المجتمعات التعليمية والوظيفية سواء الجامعية أو قبل الجامعة، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة، كذلك اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة بتناولها لموضوع التنوّع الثقافي، واستخدامها للمنهج الوصفيّ، كما اتفقت جميع الدراسات السابقة مع هذه الدراسة باستخدامها أداة الاستبيان، عدا دراسة (الشاذلي، ٢٠٢٠) التي اختلفت مع أداة الدراسة الحالية باستخدامها تحليل الوثائق النظرية كأداة للوصول إلى نتائج الدراسة، واتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة بإجراء منهجيتها على مجتمعات التعليم الجامعية عدا دراسة (الوهيبي، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي، ٢٠٢٠) حيت تناولت مجتمع التعليم العام، ودراسة (الشمري، ٢٠١٧) التي استهدفت مجتمع بحثيّ خارج نطاق التعليم، كما اتفقت جميع الدراسات السابقة وهذه الدراسة بأن تكون عينة الدراسة هم طلبة الجامعة عدا دراسة (الزبون، ٢٠١٥)، ودراسة (الديني، ٢٠١٧) حيث استخدموا عينة الهيئة الإدارية في الجامعة، ودراسة (السامعي، ٢٠٢٠) التي تناولت القيادات في الجامعة، ودراسة (المومني، ٢٠٢٢) التي تناولت عينة أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الإدارية في الجامعة، وبذلك تفرّدت هذه الدارسة بكونها من الدراسات القليلة _على حدّ علم الباحثتين_ التي طُبقت أداتها على طلبة الجامعات السعودية، لمعرفة واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى طلبتها.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، بالقدرة على صياغة عنوان الدراسة والعمل على صياغة أهدافها، وأسئلتها، واختيار مجتمعيّ الدراسة، والأداة المناسبة لذلك، كذلك بناء أداة الدراسة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحيّ الذي يقوم فيه الباحث العلمي بوصف الظواهر والمشاكل العلمية المختلفة، وحل المشكلات والتساؤلات التي تقع في دائرة الدراسة العلمي، ثم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق المنهج الوصفي، حتى يمكن إعطاء التفسير والنتائج المناسبة عن تلك الظاهرة.

### مجتمع الدراسة:

في الدراسة الحالية تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير، والمقيّدين في العام الجامعيّ ١٤٤٤هـ، وفي الجدول التاليّ توضيح لإحصائية الطلاب والطالبات المقيّدين في مرحلتي البكالوريوس والماجستير، في جامعتيّ الأمير سطام وجدة، والتي تمّ الحصول عليها من عمادة القبول والتسجيل في الجامعتين:

**جدول رقم (٣–١) إحصائية الطلاب والطالبات مجتمع الدراسة**

| جامعة الأمير سطام | | | |
|---|---|---|---|
| مرحلة الماجستير | | مرحلة البكالوريوس | |
| طلاب | طالبات | طلاب | طالبات |
| ١٩٥ | ٢٧٢ | ٩٣٦٣ | ١١٢٣٩ |
| جامعة جدة | | | |
| مرحلة الماجستير | | مرحلة البكالوريوس | |
| طلاب | طالبات | طلاب | طالبات |
| ٧٣٨٩ | ١٥٨٨٢ | ٩١٤ | ١٥٩١ |

### عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث قامت الباحثتان بتوزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير، وكانت الاستبانات المستردة (٤١٢) استبانة، جميعها صالح للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (٤١٢).

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة: لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبانة المستلمة من عينة الدراسة، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف افراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للجنس كما تبينه النتائج بجدول (٣-٢) التالي:

**جدول رقم (٣-٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| ذكر | ١٠٨ | ٪٢٦,٢ |
| انثى | ٣٠٤ | ٪٧٣,٨ |
| المجموع | ٤١٢ | ٪١٠٠,٠ |

يلاحظ من الجدول رقم (٣-٢) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الإناث حيث بلغت نسبتهم (٧٣,٨٪) في حين بلغت نسبة الذكور (٢٦,٢٪).

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمرحلة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للمرحلة كما تبينه النتائج بجدول (٣-٣) التالي:

**جدول رقم (٣-٣) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للمرحلة**

| المرحلة | العدد | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٣٤٤ | ٪٨٣,٥ |
| ماجستير | ٦٨ | ٪١٦,٥ |
| المجموع | ٤١٢ | ٪١٠٠,٠ |

يلاحظ من الجدول رقم (٣-٣) (٢) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من مرحلة البكالوريوس حيث بلغت نسبتهم (٨٣,٥٪) في حين بلغت نسبة طلبة مرحلة الماجستير (١٦,٥٪).

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجامعة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للجامعة كما تبينه النتائج بجدول (٣-٣) التالي:

**جدول رقم (٣–٣) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لعدد للجامعة**

| الجامعة | العدد | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|
| الأمير سطام بن عبد العزيز | ١٣٢ | ٣٢,٠٪ |
| جده | ٢٨٠ | ٦٨,٠٪ |
| المجموع | ٤١٢ | ١٠٠,٠٪ |

يلاحظ من الجدول رقم (٣–٣) ان معظم أفراد عينة الدراسة هم من طلبة جامعة جدة حيث بلغت نسبتهم (٦٨,٠٪) في حين كانت نسبة طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (٣٢,٠٪).

**أداة الدراسة:**

استخدمت الباحثتان الاستبانة أداة للدراسة الحالية، لملاءمتها لطبيعة الدراسة، تعد الاستبانة من أكثر أدوات الدراسة العلمي استخداماً وشيوعا في البحوث الوصفية، وتوصف الاستبانة بأنها مجموعة من الأسئلة المسحية يطلب الإجابة عليها من قبل مجموعة من المشاركين في الدراسة (أفراد العينة) (علام، ٢٠١٢، ٢٩٦).

**إجراءات الدراسة الميدانية:**

**مرت الأداة في بنائها بالخطوات التالية:**

**الخطوة الأولى:** تحديد أهداف أداة الدراسة التي تمثلت فيما يلي: التعرف على واقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية.

**الخطوة الثانية:** تحديد محاور أداة الدراسة في صورتها الأولية، للإجابة على أسئلة الدراسة وتضمنت (٣) محاور متمثلة في:

المحور الأول: واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

المحور الثاني: واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

المحور الثالث: واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي.

**الخطوة الثالثة:** صياغة عبارات أداة الدراسة: تم ذلك بعد مراجعة الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية،

مثل دراسة: (الزبون، ٢٠١٥)، ودراسة (فلوح والزبون، ٢٠١٨)، ودراسة (المعايطة والزبون، ٢٠٢١).

**الخطوة الرابعة:** الصورة الأولية لأداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث الجنس، المرحلة، الجامعة.

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الدراسة وهي:

المحور الأول: واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ويتكون من (١٥) عبارة.

المحور الثاني: واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ويتكون من (١٢) عبارة.

المحور الثالث: واقع تعزيز الانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ويتكون من (١٤) عبارة.

وقد استخدمت الباحثتان مقياس ليكرت خماسي التدرج (غير موافق بشدة – غير موافق – محايد – موافق – موافق بشدة).

**الخطوة الخامسة:** إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

**صدق أداة الدراسة:**

اعتمدت الباحثتان للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية وتسمى الاتساق الداخلي وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل. وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثتان للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة: وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة عددهم (٢٢) محكّم، وطُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها

بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبا، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة نهائية.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير كما توضح نتائجها الجدول التالي:

**جدول رقم (٣–٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | | واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | | واقع تعزيز الانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٧٨٩* | ١ | ٠,٩٢٠* | ١ | ٠,٩٣٨* |
| ٢ | ٠,٩٢٩* | ٢ | ٠,٩٠٣* | ٢ | ٠,٨٨٠* |
| ٣ | ٠,٨٤٤* | ٣ | ٠,٩٣٧* | ٣ | ٠,٨٧٢* |
| ٤ | ٠,٣٩٢* | ٤ | ٠,٥٩٦* | ٤ | ٠,٩٣١* |
| ٥ | ٠,٩٣٨* | ٥ | ٠,٩١٨* | ٥ | ٠,٩٣٨* |
| ٦ | ٠,٩٨٤* | ٦ | ٠,٨٥٨* | ٦ | ٠,٨٢٦* |
| ٧ | ٠,٨٣٥* | ٧ | ٠,٨٦٧* | ٧ | ٠,٨٩٧* |
| ٨ | ٠,٩٣٦* | ٨ | ٠,٦٨٩* | ٨ | ٠,٨٢٩* |
| ٩ | ٠,٧٩٦* | ٩ | ٠,٦١٢* | ٩ | ٠,٨٤٠* |
| ١٠ | ٠,٩٨٤* | ١٠ | ٠,٦٠٣* | ١٠ | ٠,٩١٦* |
| ١١ | ٠,٦٣٥* | ١١ | ٠,٦١٩* | ١١ | ٠,٨١٣* |
| ١٢ | ٠,٦٥٠* | ١٢ | ٠,٦٨٥* | ١٢ | ٠,٦٤٤* |
| ١٣ | ٠,٦٣٩* | | | ١٣ | ٠,٦٧٠* |
| ١٤ | ٠,٧٧٤* | | | ١٤ | ٠,٨٨٠* |
| ١٥ | ٠,٨١٣* | | | | |

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق رقم (٣-٤) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على توافر درجة موافق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

**الصدق البنائي للأداة:**

قامت الباحثتان باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (٣-٥) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة**

| المحور | معامل الارتباط |
|---|---|
| واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ٠,٩٣٧* |
| واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ٠,٩٥٠* |
| واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ٠,٩٤١* |

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣-٥) أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم موافق حيث تراوحت بين (٠,٩٣٧ – ٠,٩٥٠)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني وجود درجة موافق من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وجامعة جدة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

**جدول رقم (٣-٦) معاملات ثبات أداة الدراسة**

| المحور | عدد العبارات | معامل الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ١٥ | ٠,٩٤٠ |
| واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ١٢ | ٠,٩٤١ |

| المحور | عدد العبارات | معامل الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ١٤ | ٠,٩٤٧ |
| الاستبانة ككل | ٤١ | ٠,٩٨٦ |

يتضح من الجدول السابق رقم (٣-٦) أن قيم معاملات الثبات للمحاور جاءت بقيم موافق حيث تراوحت بين (٠,٩٤٠-٠,٩٤٧) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٨٦) وهي قيمة موافق مما يدل على ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

**الخطوة السادسة:** تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها وفقا للخطوات التالية:

-الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

-إعداد الاستبانة بصورتها الأولية وفق ضوابط صياغتها.

-إعداد الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها وذلك بعرضها على المحكمين، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من الطلبة لاستخراج قيم معاملات الثبات والاتساق الداخليّ.

-تصميم الاستبانة إلكترونيًا عن طريق تطبيق Google Drive وذلك لتطبيقها على عينة الدراسة.

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث من الجامعتين.

- أوضحت الباحثتان لعينة الدراسة _ من خلال خطاب موجه ومرفق بالرابط الإلكتروني_ الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عن عباراتها، وأن الاستجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلميّ فقط.

- تم الانتهاء من تطبيق الأداة على عينة الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٣م، في مدة ثمانية أسابيع، وقد اتسم المستجيبون بالتعاون، والجدية، في الإجابة.

_ بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٤١٢) استبانة.

**الخطوة السابعة:** تصحيح أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل لتتم معالجتها إحصائيا كما هو في الجدول التالي:

**جدول رقم (٣–٧) درجات مقياس ليكرت الخماسي**

| الموافقة | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى (٥) مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

**جدول رقم (٣–٨) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة**

| درجة الموافقة | المتوسط المرجح |
|---|---|
| موافق بشدة | من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠ |
| موافق | من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ |
| محايد | من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ |
| غير موافق | من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ |
| غير موافق بشدة | من ١ إلى ١,٧٩ |

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" ومعامل "ألفا كرونباخ" فه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

**أساليب الإحصاء الوصفي:**

- التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
- المتوسط الحسابي وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة ولكل محور.
- الانحرافات المعيارية للتعرف على التباين للفقرات وللمحاور.

**أساليب الإحصاء الاستدلالي:**

– اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف المتغيرات التي تنقسم إلى فئتين.

**تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**السؤال الأول:** ما واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بتخصيص (١٥) عبارة لتحديد واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (٤–١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | يحترم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن خلفيتهم الثقافية | ٤,٤٣ | ٨٦٪ | ٠,٨٠٩ | موافق بشدة | ١ |
| ٨ | يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التعبير عن الرأي من خلال عدة أدوات | ٤,٢١ | ٨٠٪ | ٠,٨٧٩ | موافق بشدة | ٢ |
| ٩ | يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التمسّك بثقافة مجتمعنا السعودي، باعتباره تراث انساني مشترك | ٤,٢١ | ٨٠٪ | ٠,٨٩٠ | موافق بشدة | ٣ |
| ١٥ | يحترم أعضاء هيئة التدريس الخصوصيات الثقافية | ٤,١٦ | ٧٩٪ | ٠,٩١٢ | موافق | ٤ |
| ١٤ | ينميّ أعضاء هيئة التدريس عند الطلبة مهارة الحوار واحترام الرأي الآخر | ٤,١٤ | ٧٨٪ | ٠,٩٥٧ | موافق | ٥ |
| ١١ | يُقيّم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن التعددية الثقافية بينهم | ٤,١٢ | ٧٨٪ | ٠,٩٣٩ | موافق | ٦ |
| ١٣ | يوضح أعضاء هيئة التدريس للطلبة ان التنوع الثقافي بين الأجيال، يجب ان يتم في جو من الاحترام والتسامح والثقة والتفاهم فيما بينهم | ٤,١٠ | ٧٧٪ | ٠,٩٩٢ | موافق | ٧ |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يؤكد أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن التنوع الثقافي صفة عالمية أخلاقية تساعد على وحدة الجنس البشري وتنمية المبادلات فيما بين الثقافات | ٤,٠٥ | ٧٦٪ | ٠,٩٩٠ | موافق | ٨ |
| ١٢ | يُناقش أعضاء هيئة التدريس مواضيع التعايش الثقافي في المجتمع مع الطلبة | ٤,٠٥ | ٧٦٪ | ٠,٩٢٩ | موافق | ٩ |
| ١٠ | يُعززّ أعضاء هيئة التدريس الطلبة على تقبُل الثقافات الأخرى، باعتبارها عامل محرك للتنمية | ٤,٠٤ | ٧٦٪ | ٠,٩٦٦ | موافق | ١٠ |
| ٦ | ينشر أعضاء هيئة التدريس قيم التنوّع الثقافي أثناء التدريس | ٣,٩٦ | ٧٤٪ | ١,٠٥٣ | موافق | ١١ |
| ٤ | يُعرف أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمواثيق حقوق الانسان خلال المحاضرات | ٣,٩١ | ٧٣٪ | ١,٠٤٥ | موافق | ١٢ |
| ٢ | يشجع أعضاء هيئة التدريس إقامة علاقات بين الطلبة متعددي الثقافات | ٣,٧٨ | ٦٩٪ | ١,٠٨٠ | موافق | ١٣ |
| ٥ | يحث أعضاء هيئة التدريس الطلبة للاطلا ع على الكتب الحديثة المتضمنة مواضيع التنوع الثقافي | ٣,٧٧ | ٦٩٪ | ١,١٠٠ | موافق | ١٤ |
| ٣ | يزودّ أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخطة فصلية تتضمّن مواضيع للتنوّع الثقافيّ | ٣,٦٨ | ٦٧٪ | ١,١٠٠ | موافق | ١٥ |
| | واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ككل | ٤,٠٤ | ٧٦٪ | ٠,٧٧١ | موافق | |

يتضح من الجدول رقم (٤-١) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بلغ (٤,٠٤) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٦٨ إلى ٤,٤٣ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (موافق، موافق بشدة) على الترتيب.

كما يوضح الجدول رقم (٤-١) ما يلي:

- جاءت العبارة (يحترم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن خلفيتهم الثقافية) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وبنسبة مئوية بلغت (٨٦٪).

- جاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التعبير عن الرأي من خلال عدة أدوات) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسط حسابي (٤,٢١) وبنسبة مئوية بلغت (٨٠٪).

- جاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التمسّك بثقافة مجتمعنا السعودي، باعتباره تراث إنساني مشترك) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسط حسابي (٤,٢١) وبنسبة مئوية بلغت (٨٠٪).

- جاءت العبارة (يحترم أعضاء هيئة التدريس الخصوصيات الثقافية) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٩٪).

- جاءت العبارة (ينميّ أعضاء هيئة التدريس عند الطلبة مهارة الحوار واحترام الرأي الآخر) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٤) وبنسبة مئوية بلغت (٧٨٪).

- جاءت العبارة (يُقيّم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن التعددية الثقافية بينهم) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٢) وبنسبة مئوية بلغت (٧٨٪).

- جاءت العبارة (يوضح أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن التنوع الثقافي بين الأجيال، يجب أن يتم في جو من الإحترام والتسامح والثقة والتفاهم فيما بينهم) بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

- جاءت العبارة (يؤكد أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن التنوع الثقافي صفة عالمية أخلاقية تساعد على وحدة الجنس البشري وتنمية المبادلات فيما بين الثقافات) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦٪).

– جاءت العبارة (يُناقش أعضاء هيئة التدريس مواضيع التعايش الثقافي في المجتمع مع الطلبة) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦٪).

– جاءت العبارة (يُعززّ أعضاء هيئة التدريس الطلبة على تقبُل الثقافات الأخرى، باعتبارها عامل محرك للتنمية) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦٪).

– جاءت العبارة (ينشر أعضاء هيئة التدريس قيم التنوّع الثقافي أثناء التدريس) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٤٪).

– جاءت العبارة (يُعرف أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمواثيق حقوق الانسان خلال المحاضرات) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٣٪).

– جاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس إقامة علاقات بين الطلبة متعددي الثقافات) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).

– جاءت العبارة (يحث أعضاء هيئة التدريس الطلبة للاطلاع على الكتب الحديثة المتضمنة مواضيع التنوع الثقافي) بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).

– جاءت العبارة (يزود أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخطة فصلية تتضمّن مواضيع للتنوّع الثقافيّ) بالمرتبة الخامسة عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة (يحترم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن خلفيتهم الثقافية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق بشدة) إلى التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي، والذي يحث علي أهمية التوافق الاجتماعي والثقافي، وتعلمها وتعليمها ، بحيث يكون هناك فهماً مشتركاً حول ماهية العالم والمجتمع، وكيف يمكن أن يحقق الإنسان التجانس والتوافق

والمعايشة في ظل مفهوم الأمن والأمان، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فلوح والزبون، ٢٠١٨)، في مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مما يؤكد تهيئة وتعريف أعضاء هيئة التدريس بالعالم العربي بقواعد التنشئة الاجتماعية، والتي تسمح بتكيف الفرد مع مجتمعه واستثمار قدراته وإمكاناته ووظائفه النفسية المختلفة، بينما جاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التعبير عن الرأي من خلال عدة أدوات) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق بشدة)، ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس في الوقت الحاليّ أصبحوا أكثر تهيئة للتعامل مع الطلبة، ومع طرح مواضيع العصر، بفضل إتاحة الجامعات التعاون المستمر بينهم وبين الطلبة من خلال الأنشطة الجامعية، كذلك من خلال الورش العملية المشتركة، بينما جاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على التمسّك بثقافة مجتمعنا السعودي، باعتباره تراث إنساني مشترك) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة نظرًا لابتعاث عدد كبير من أعضاء الجامعتين إلى دول الخارج، ممّا يؤكد لديهم أهمية التمسك بثقافة المجتمع السعودي، فيصبح التأثير أسهل على الطلبة من خلال ذلك، مع وجود المرونة للانسجام مع الثقافات الأخرى المختلفة، بما يتفق مع أفكارنا وعقيدتنا، وجاءت العبارة (يحترم أعضاء هيئة التدريس الخصوصيات الثقافية) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يعود إلى التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي، وأهمية حفظ الخصوصيات الثقافية، واحترام الآخر وعدم التدخّل فيه، مما أثرّ على الوعي الفكريّ للأعضاء وأصبح التوجيه المباشر للطلبة من أجل ذلك أسهل بكثير، كذلك تفسر الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الجامعتين تقدم لأعضاء هيئة التدريس، وللطلبة ورشًا تطويرية منوعة يتم فيها توجيههم إلى أهمية فهم الآخر، والحرص على المحافظة على الخصوصيات الثقافية، وإدراج عدد من الدورات التدريبية المتخصصة بتطوير الذات، التي تتضمّن مثل هذه المواضيع، للتوعية ولتوضيح أهمية احترام الخصوصيات الثقافية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة (فلوح والزبون، ٢٠١٨) التي أكدت في نتائجها على أن أهم مظاهر لتقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي تتحدد في احترام الخصوصية الثقافية، والدينية للطلبة، وجاءت العبارة (ينميّ أعضاء هيئة التدريس عند الطلبة مهارة الحوار واحترام الرأي الآخر) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الجامعة أصبحوا أكثر وعي من أي مرحلة أخرى سابقة، فيصبح الطالب الجامعي قادر على أن يتحاور مع الأساتذة،

من أجل الاستفادة العميقة من المحاضرات، أو فهم المدلولات العلمية المختلفة التي تتطلبها دراسته الجامعية، كذلك يعود ذلك إلى عدد لا بأس به من الأعضاء كانوا ممّن تمّ ابتعاثهم إلى الخارج في فترة سابقة، ممّا عمّق لديهم أهمية احترام الرأي الآخر، فأصبح ذلك سهل التأثير على طلبتهم في الوقت الحاليّ، وهذا يتفقّ مع دراسة (الديني، ٢٠١٧) التي أكّدت على وجود ملامح للتنوع الثقافي للموارد البشرية في الجامعة، وجاءت العبارة (يُقيّم أعضاء هيئة التدريس الطلبة بعيدًا عن التعددية الثقافية بينهم) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق)، وتأتي هذه النتيجة نظرًا لأن الجامعتين يهتمون من خلال رسالتهما ورؤيتهما إلى إعداد الطالب المتميز والخلوق، واحترام الجميع ممّا يؤثر على فكر أعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم بأن التعليم الجامعي يُقدم للجميع، بلا تخصيص أو تحيزّات، كذلك تحرص الجامعتين على تقديم ورش العمل المرتبطة بإعداد أعضاء هيئة التدريس قبل أن البدء في التدريس الجامعي، مما يؤثر بلا شكّ في تعميق مثل هذه المفاهيم لديهم، والعبارة (يوضح أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن التنوع الثقافي بين الأجيال، يجب أن يتم في جو من الاحترام والتسامح والثقة والتفاهم فيما بينهم) جاءت بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يعود إلى الإعداد الجيد لأعضاء هيئة التدريس، وإلى حرص الجامعتين على غرس مثل هذه القيم كالاحترام والتسامح والثقة فيما بينها وبين الطلبة، ووجود القواعد واللوائح المنظمة، والتي تكفّل للطالب حقه، فيحترم كل فرد من أفراد الجامعة لوائحها وقوانينها، ويرجع لها فيما لو حدث أية مشكلة تشكّل فجوة في هذه القيم، بينما جاءت العبارة (يؤكد أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن التنوع الثقافي صفة عالمية أخلاقية تساعد على وحدة الجنس البشري وتنمية المبادلات فيما بين الثقافات) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق)، وتُفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس من خلال دراستهم، أو قيامهم بالأبحاث العلمية، أو حضورهم لعدد من المؤتمرات الخارجية، انعكس ذلك على انفتاحهم على مثل هذه الثقافات، فأثر ذلك عليهم بتعزيز أهمية المبادلات الثقافية بين مجتمعنا، والمجتمعات الأخرى فيما يتفق مع فكرنا وقواعدنا وضوابطنا المحليّة، وجاءت العبارة (يُناقش أعضاء هيئة التدريس مواضيع التعايش الثقافي في المجتمع مع الطلبة) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق)، لأنها من المواضيع الملحّة في الوقت الحاليّ، ولأن المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها ٢٠٣٠ تؤكد على أهمية التعايش الثقافي مع الآخر، وغرس ذلك في أفراد مجتمعنا، مما انعكس على مناقشة الأعضاء لمثل هذه المواضيع، وجاءت العبارة (يُعزّ

أعضاء هيئة التدريس الطلبة على تقبُل الثقافات الأخرى، باعتبارها عامل محرك للتنمية) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (ينشر أعضاء هيئة التدريس قيم التنوّع الثقافي أثناء التدريس) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق) نظرًا لأن الجامعتين تهتم بمثل هذه الأمور من خلال إقامة عدد من الأنشطة الجامعية، التي تهتم بعرض ما يخصّ الثقافات الأخرى، ويغرس قيمة احترامهم، مما ينعكس بلا شك على أعضاء هيئة التدريس، وطرح بعض المواضيع التي تؤكد على أهمية ذلك، كما جاءت العبارة (يُعرف أعضاء هيئة التدريس الطلبة بمواثيق حقوق الانسان خلال المحاضرات) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يعود إلى أن المملكة العربية السعودية لها جهود في ذلك، حيث تهتم بهذا الأمر، وتوضحه من فترة إلى أخرى من خلال وسائل الإعلام المختلفة، وتؤكد على إيقاع أشدّ العقوبات على من يتعرّض لإخلال مثل هذه الحقوق، وجاءت العبارة (يشجع أعضاء هيئة التدريس إقامة علاقات بين الطلبة متعددي الثقافات) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (يحث أعضاء هيئة التدريس الطلبة للاطلاع على الكتب الحديثة المتضمنة مواضيع التنوع الثقافي) قد جاءت بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة استجابة (موافق)، نظرًا لأن التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ومن وقت طويل، يهتمّ باستقطاب الطلبة من خارجها، ومنحهم منحة تعليمية على حسابها، والاهتمام بهم حتى التخرج، مما أكّد ذلك في نفوس أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسهم، وأيضًا عند الطلبة الذين يدرسون معهم، وهذا بلا شكّ ينعكس على الاطلاع على الكتب الحديثة التي بالثقافات المختلفة، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (السامعي، ٢٠٢١) التي أكدت على أن اتجاهات القيادات الأكاديمية في الجامعة كانت إيجابية ومرتفعة نحو التنوّع الثقافي، وأن هناك مزايا لإدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية في الجامعة منها تطوير أداء المنظمة، وأخيرًا حصلت العبارة (يزودّ أعضاء هيئة التدريس الطلبة بخطة فصلية تتضمّن مواضيع للتنوّع الثقافيّ) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يدلنا إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إلى التخطيط والتنظيم لنشر ثقافة التنوع الثقافي جيدة، ممّا يدلّ على أن هناك مرونة في توصيفات المقررات الجامعية، وإتاحة مساحة من المدة الزمنية في الفصول الدراسية خلال العام الجامعيّ.

**السؤال الثاني:** ما واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بتخصيص (١٢) عبارة لتحديد واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (٤-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | تدعم المقررات الجامعية فكرة التعارف على الآخرين وتقبلهم | ٤,١٢ | ٪٧٨ | ٠,٨٧٥ | موافق بشدة | ١ |
| ٣ | يُثري أعضاء هيئة التدريس المقرر بمواضيع متصلة بالقضايا العالمية | ٤,١٠ | ٪٧٧ | ٠,٩٩٢ | موافق بشدة | ٢ |
| ٨ | تشجع المقررات الجامعية على استخدام التواصل الاجتماعي للتأكيد على أهمية التنوع الثقافي | ٤,٠٩ | ٪٧٧ | ٠,٩٩٧ | موافق بشدة | ٣ |
| ٩ | تضمين مواثيق حقوق الانسان المتعلقة باحترام الآخرين في المقررات الجامعية | ٤,٠٩ | ٪٧٧ | ١,٠٠٧ | موافق | ٤ |
| ١١ | الإفادة من الدراسات (محلية، عالمية) في تعزيز بُعد الإيجابية للتنوع الثقافي | ٤,٠٥ | ٪٧٦ | ٠,٩٨٠ | موافق | ٥ |
| ٦ | تؤكد أهداف المقررات الجامعية على الاهتمامات الثقافية العالمية بين الأمم | ٤,٠٠ | ٪٧٥ | ٠,٩١٥ | موافق | ٦ |
| ٧ | تقدم المقررات الجامعية المعرفة العلمية مع تأكيدها على خاصيتها العالمية | ٣,٩٩ | ٪٧٥ | ٠,٩٢٠ | موافق | ٧ |
| ١٠ | تُنمية مبادئ ممارسة الديمقراطية في الحوار عبر المقررات الجامعية | ٣,٩٥ | ٪٧٤ | ١,٠٩٣ | موافق | ٨ |
| ٢ | تتضمن المقررات الجامعية قضايا الوحدة والتنوع الثقافي | ٣,٨٧ | ٪٧٢ | ١,٠٦٩ | موافق | ٩ |
| ١٢ | تجنب الخلط في المقررات الجامعية بين مفاهيم التنوع الثقافي والثقافة العالمية | ٣,٨٠ | ٪٧٠ | ١,٠٩٣ | موافق | ١٠ |
| ١ | تطرح الجامعة مقرر دراسي اختياري ثقافي يناقش القضايا العالمية | ٣,٦٥ | ٪٦٦ | ١,٢٣٠ | موافق | ١١ |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | تضيف الجامعة مقرر اللغة الانجليزية لكل التخصصات لدعم التواصل مع الآخرين | ٣,٦١ | ٦٥٪ | ١,٢٨٨ | موافق | ١٢ |
| | واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ككل | ٣,٩٤ | ٧٤٪ | ٠,٨٣٠ | موافق | |

يتضح من الجدول رقم (٤-٢) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بلغ (٣,٩٤) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول ان هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٦١ إلى ٤,١٢ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يوضح الجدول رقم (٤-٢) ما يلي:

- جاءت العبارة (تدعم المقررات الجامعية فكرة التعارف على الآخرين وتقبلهم) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٢) وبنسبة مئوية بلغت (٧٨٪).
- جاءت العبارة (يُثري أعضاء هيئة التدريس المقرر بمواضيع متصلة بالقضايا العالمية) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).
- جاءت العبارة (تشجع المقررات الجامعية على استخدام التواصل الاجتماعي للتأكيد على أهمية التنوع الثقافي) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).
- جاءت العبارة (تضمين مواثيق حقوق الانسان المتعلقة باحترام الآخرين في المقررات الجامعية) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

– جاءت العبارة (الإفادة من الدراسات (محلية، عالمية) في تعزيز بُعد الإيجابية للتنوع الثقافي) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦٪).

– جاءت العبارة (تؤكد أهداف المقررات الجامعية على الاهتمامات الثقافية العالمية بين الأمم) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٥٪).

– جاءت العبارة (تقدم المقررات الجامعية المعرفة العلمية مع تأكيدها على خاصيتها العالمية) بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبنسبة مئوية بلغت (٧٥٪).

– جاءت العبارة (تُنمية مبادئ ممارسة الديمقراطية في الحوار عبر المقررات الجامعية) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٤٪).

– جاءت العبارة (تتضمن المقررات الجامعية قضايا الوحدة والتنوع الثقافي) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪).

– جاءت العبارة (تجنب الخلط في المقررات الجامعية بين مفاهيم التنوع الثقافي والثقافة العالمية) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠٪).

– جاءت العبارة (تطرح الجامعة مقرر دراسي اختياري ثقافي يناقش القضايا العالمية) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).

– جاءت العبارة (تضيف الجامعة مقرر اللغة الانجليزية لكل التخصصات لدعم التواصل مع الآخرين) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٦١) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة (تدعم المقررات الجامعية فكرة التعارف على الآخرين وتقبلهم) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق) إلى وعي مخططي المناهج بأهمية اكتساب الطلاب للثقافات المختلفة والمواقف التعليمية وتنميتها ، وهذا ما أكده ديننا الإسلامي ، فقد قال

عليه الصلاة والسلام:" المسلِمُ إذا كان مخالطًا النَّاسَ ويصبِرُ على أذاهم خيرٌ منَ المسلمِ الَّذي لا يخالطُ النَّاسَ ولا يصبرُ على أذاهم"، ( صحيح البخاري)، حيث بين عليه الصلاة والسلام أن مخالطة الناس تستدعي الصبر عليهم وتقبلهم لما فيه من الاجر والثواب من عند الله سبحانه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( الشمري ،٢٠١٧)، حيث أكدت علي الوعي بالسلوك التعاوني والتنافسي لتحقيق التوافق والانسجام، وجاءت العبارة (يُثري أعضاء هيئة التدريس المقرر بمواضيع متصلة بالقضايا العالمية) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق) ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس في الوقت الحاليّ، لديهم القدرة على الربط بين توصيف المقررات وبين المواضيع المختلفة والمرتبطة بالقضايا العالمية، نظرًا لأن التوسّع العلميّ والاطلاع على أحدث الأبحاث ونتائج الدراسات، يدعم رغبة أعضاء هيئة التدريس في الربط بين ما يطرحونه من مادة علمية في مقرراتهم، وبين ما يحدث في العالم، من قضايا، من أجل أن يُدعم من خلال ذلك ما يتوصّل إليه من نتائج في مقرراته الأساسية، وربما يعود ذلك أيضًا إلى التوسّع في مواقع التواصل الاجتماعي، مما جعل الحديث عن مثل هذه القضايا والربط بينها وبين موضوعات المقرّر أمرًا سهلًا لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين، كما جاءت العبارة (تشجع المقررات الجامعية على استخدام التواصل الاجتماعي للتأكيد على أهمية التنوع الثقافي) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق)، ذلك لأن من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعيّ يلتقي الطلبة بعدد منوّع من الثقافات التي تختلف عنه، ومن الشخصيات العلمية أو العملية التي من خارج نطاق الوطن، من أجل الاستفادة من علمهم ونتائج أبحاثهم أو أعمالهم، وهذا الأمر يدللّ إلى أن المقررات الجامعية في الوقت الحاليّ تسمح للطلبة الاستفادة من مثل هذه المواقع من أجل البحث والاطلاع، ممّا ينعكس إيجابًا على فهم الآخر، واستيعابه، واحترامه من الثقافات المتنوعة الأخرى، وجاءت العبارة (تضمين مواثيق حقوق الانسان المتعلقة باحترام الآخرين في المقررات الجامعية) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (الإفادة من الدراسات (محلية، عالمية) في تعزيز بُعد الإيجابية للتنوع الثقافي) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يتفق مع ما ذُكر مسبقًا وهو أن الجامعة تحرص بشكلٍ كبير على توضيح مواثيق حقوق الإنسان للطلبة، سواءً من خلال أعضاء هيئة التدريس وتوجيههم، أو من خلال بعض المقررات الجامعية مثل مقرر: مهارات الاتصال، والذي يتمّ تدريسه في الغالب بالسنة الأولى المشتركة، وقبل أن يتخصصّ الطالب، كذلك المقررات الجامعية

في الوقت الحالي تسمح للطلبة بالبحث والاطلاع والاستفادة من غيرها، من أجل تعميق الأفكار التي يتم دراستها والاطلاع على النماذج الأخرى من الدول المتقدمة للاستفادة من علمهم، مما ينعكس إيجابًا على تعزيز احترام قيم الآخر، واحترام التنوع الثقافي عند الطلبة، كذلك جاءت العبارة (تؤكد أهداف المقررات الجامعية على الاهتمامات الثقافية العالمية بين الأمم) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (تقدم المقررات الجامعية المعرفة العلمية مع تأكيدها على خاصيتها العالمية) جاءت بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق)، وتفسر الباحثتان هاتين النتيجتين إلى أن التعليم الجامعي في الوقت الحاليّ قد تطور أكثر من السابق، من خلال التخصصات المختلفة، والمسارات المتعددة، ومن خلال إعداد التوصيفات الدراسية المتجددة، والتي تُشرف على إعدادها وتراجعها مع الجامعات هيئة التقويم والتدريب، والتي تؤكد من خلال توجيهاتها على أهمية احترام قيم الآخرين، وعلى أهمية الاطلاع والكسب من علوم الآخر، ومن أي ثقافةٍ كان فيما يعود على التعليم السعودي بتحقيق الأهداف المثلى، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Enyeart & Wessel& Polacek 2017) التي أكدت على أن الطلاب أجمعوا على أن إدارة الجامعة تقوم على نمذجة الكفاءات الثقافية، ومعالجة التنوع في المناهج الدراسية، وزيادة المعرفة بالتنوع الثقافي في القسم، كذلك جاءت العبارة (تُنمية مبادئ ممارسة الديمقراطية في الحوار عبر المقررات الجامعية) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق)، وذلك يُفسر بأن المقررات الجامعية يتم الإشراف عليها من خلال القسم الأكاديمي، والجامعة، والتعليم الجامعي في وزارة التعليم، وهذا الأمر يجعل من المقررات الجامعية مسارًا صحيًا لغرس القيم التي تفيد الطلبة، كأفراد ومواطنين وليس كطلبة جامعة فقط، ممّا يجعل تنمية مثل هذه القيم من خلال المقررات الجامعية، أمرًا صحيًا، يحرص عليه كل قسم أكاديمي في الجامعة، وجاءت العبارة (تتضمن المقررات الجامعية قضايا الوحدة والتنوع الثقافي) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق)، كما جاءت العبارة (تجنب الخلط في المقررات الجامعية بين مفاهيم التنوع الثقافي والثقافة العالمية) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق)، وهذا يتفق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، واهتمامها بالتنوّع الثقافي والاهتمام بالآخر، بما يحقق تطلعات المواطن، ويتواءم مع مكانة المملكة ووضعها الاقتصادي المزدهر، وقدرتها على الانفتاح الثقافي مع الآخرين، والاستفادة منهم، وإفادتهم من علومنا وتخصصاتنا، ونظرًا لاستحداث عدد من المقررات والتوصيفات الدراسية في الأقسام الأكاديمية،

استجابةً لاحتياجات سوق العمل في الوقت الحاليّ، ممّا أدى إلى وجود المرونة في تضمين ذلك في المقررات، وجاءت العبارة (تطرح الجامعة مقرر دراسي اختياري ثقافي يناقش القضايا العالمية) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق) ومن الممكن أن يعود سبب هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتان إلى أن الفرصة متاحة للمقررات الجامعية إلى تضمين مفاهيم التنوع الثقافي، ومناقشة القضايا العالمية، ولا يدعو الأمر إلى استحداث مقررات أخرى قد تعيق غرس مثل هذه المفاهيم والقيم عند الطلبة، فيما لو كانت بشكل مقررات منفصلة، وربما يرجع حصول العبارة (تضيف الجامعة مقرر اللغة الانجليزية لكل التخصصات لدعم التواصل مع الآخرين) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (موافق)، إلى غياب خطط واضحة لتعميم تدريس مقرر اللغة الانجليزية في جميع التخصصات، أو كون ذلك ضمن المخططات المستقبلية للجامعة في سعيها لتطوير المناهج الدراسية ولتفعيل دورها في تعزيز التنوع الثقافي، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (Jeannin, 2013) التي أكدت على أن الطلبة يفضلون الالتحاق بالفصول المتنوعة لتحسين قدراتهم في اللغة الانجليزية، ولتجربة التعلم في فصول متعددة ثقافيًا.

**السؤال الثالث:** ما واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بتخصيص (١٤) عبارة لتحديد واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (٤–٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | تقدم الأنشطة الجامعية في الجامعة فعاليات مختلفة لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي | ٤,١٠ | ٪٧٧ | ٠,٨٥٥ | موافق | ١ |
| ١٢ | تساهم الأنشطة الجامعية في تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم بما يساعده على قبول التنوع الثقافي واحترامه وتعزيزه داخل المدرسة وخارجها | ٤,٠٨ | ٪٧٧ | ٠,٩١٢ | موافق | ٢ |
| ٣ | تحثّ الأنشطة الجامعية الطلبة على التعبير لوجهات النظر | ٤,٠٧ | ٪٧٧ | ٠,٩٣٩ | موافق | ٣ |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري | الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المختلفة حول الثقافات بموضوعية تامة | | | | | |
| ٦ | تساهم الجامعة بإقامة الأنشطة التي تدعو للتربية من أجل السلام | ٤,٠٥ | ٧٦٪ | ١,٠٠٠ | موافق | ٤ |
| ١١ | تدعم الأنشطة الجامعية التواصل والترابط الثقافي بين طلبتها والمجتمع الخارجي من خلال فعالياتها | ٤,٠٠ | ٧٥٪ | ٠,٩٤٦ | موافق | ٥ |
| ٧ | تنمّي الجامعة من خلال الأنشطة الجامعية مبدأ تبادل الخبرات بين الثقافات المختلفة | ٣,٩٦ | ٧٤٪ | ٠,٩٦٦ | موافق | ٦ |
| ١٠ | تساهم الأنشطة الجامعية بتقديم فعاليات لدعم جمعيات حقوق الانسان | ٣,٩٦ | ٧٤٪ | ١,٠٤٣ | موافق | ٧ |
| ١٤ | تُقيم لجان الأنشطة الجامعية ندوات لشخصيات مؤثرة، تمثل تنوع ثقافي وعرقي واجتماعي مختلف | ٣,٩١ | ٧٣٪ | ١,٠٥٤ | موافق | ٨ |
| ١ | تُعزز الأنشطة الجامعية قيم التنوع الثقافي بين الدول بما يحقق التعايش السلمي | ٣,٨٨ | ٧٢٪ | ١,٠٤٧ | موافق | ٩ |
| ٤ | تعمل لجان الأنشطة الجامعية على تقديم الأنشطة المرتبطة بالقضايا العالمية المختلفة | ٣,٨٨ | ٧٢٪ | ١,٠٣٨ | موافق | ١٠ |
| ٢ | تُشجع الأنشطة الجامعية الطلبة على التواصل مع أقرانهم من خلال أنشطة جماعية مع ثقافات أخرى | ٣,٨٧ | ٧٢٪ | ١,٠٦٠ | موافق | ١١ |
| ٨ | تكافئ لجان الأنشطة في الجامعة الطلبة النشطين في مجال الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات | ٣,٧٩ | ٧٠٪ | ١,١١٣ | موافق | ١٢ |
| ١٣ | تقيم الأنشطة الجامعية المعارض والمعسكرات الصيفية للتعريف بثقافات الشعوب المختلفة | ٣,٦٨ | ٦٧٪ | ١,٢١٠ | موافق | ١٣ |
| ٥ | تنظم الجامعة زيارات للطلبة بين الجامعات للاطلاع على الثقافات الأخرى | ٣,٥٧ | ٦٤٪ | ١,٢٧٦ | موافق | ١٤ |
| واقع تعزيز الانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي ككل | | ٣,٩١ | ٧٣٪ | ٠,٨٥٦ | موافق | |

يتضح من الجدول رقم (٤-٣) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بلغ (٣,٩١) وهو متوسط يقع

ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٥٧ إلى ٤,١٠ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يوضح الجدول رقم (٤-٣) ما يلي:

- جاءت العبارة (تقدم الأنشطة الجامعية في الجامعة فعاليات مختلفة لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

- جاءت العبارة (تساهم الأنشطة الجامعية في تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم بما يساعده على قبول التنوع الثقافي واحترامه وتعزيزه داخل المدرسة وخارجها) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

- جاءت العبارة (تحثّ الأنشطة الجامعية الطلبة على التعبير لوجهات النظر المختلفة حول الثقافات بموضوعية تامة) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

- جاءت العبارة (تساهم الجامعة بإقامة الأنشطة التي تدعو للتربية من أجل السلام) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦٪).

- جاءت العبارة (تدعم الأنشطة الجامعية التواصل والترابط الثقافي بين طلبتها والمجتمع الخارجي من خلال فعالياتها) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وبنسبة مئوية بلغت (٧٥٪).

- جاءت العبارة (تنمّي الجامعة من خلال الأنشطة الجامعية مبدأ تبادل الخبرات بين الثقافات المختلفة) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٤٪).

– جاءت العبارة (تساهم الأنشطة الجامعية بتقديم فعاليات لدعم جمعيات حقوق الانسان) بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٤٪).

– جاءت العبارة (تُقيم لجان الأنشطة الجامعية ندوات لشخصيات مؤثرة، تمثل تنوع ثقافي وعرقي واجتماعي مختلف) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٩١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٣٪).

– جاءت العبارة (تُعزز الأنشطة الجامعية قيم التنوع الثقافي بين الدول بما يحقق التعايش السلمي) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪).

– جاءت العبارة (تعمل لجان الأنشطة الجامعية على تقديم الأنشطة المرتبطة بالقضايا العالمية المختلفة) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪).

– جاءت العبارة (تُشجع الأنشطة الجامعية الطلبة على التواصل مع أقرانهم من خلال أنشطة جماعية مع ثقافات أخرى) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪).

– جاءت العبارة (تكافئ لجان الأنشطة في الجامعة الطلبة النشطين في مجال الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠٪).

– جاءت العبارة (تقيم الأنشطة الجامعية المعارض والمعسكرات الصيفية للتعريف بثقافات الشعوب المختلفة) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).

– جاءت العبارة (تنظم الجامعة زيارات للطلبة بين الجامعات للاطلاع على الثقافات الأخرى) بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة (تقدم الانشطة الجامعية في الجامعة فعاليات مختلفة لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق) إلى إدراكها لمفهوم وأهمية التوثيق لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي ، لحماية الملكية الفكرية ، وإبراز التجارب الوطنية والإقليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته اتفاقية اليونسكو ٢٠٠٣، بشأن صون التراث الثقافي غير المادي، من خلال توثيقه والمحافظة عليه وحمايته وتعزيزه وابرازه ونقله، لا سيما عن طريق التعليم النظامي وغير النظامي، وإحياء مختلف جوانب هذا التراث"(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠١١،٦)، وجاءت العبارة (تساهم الأنشطة الجامعية في تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم بما يساعده على قبول التنوع الثقافي واحترامه وتعزيزه داخل المدرسة وخارجها) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (تحثّ الأنشطة الجامعية الطلبة على التعبير لوجهات النظر المختلفة حول الثقافات بموضوعية تامة) جاءت بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق)، ويُفسر ذلك بأن أهداف الأنشطة الجامعية تتركّز في مجملها على صقل مواهب الطلبة وتطويرها، وتنمية الشخصية القيادية لدى الطلبة وتشجيعهم على صناعة القرار، كذلك مساعدتهم على اكتشاف وتطوير قدراتهم ومواهبهم وميولهم، وتوفير الفرص للطلبة للمشاركة في الفعاليات الثقافية والفنية والاجتماعية الخاصة بالجامعة، إضافة إلى المشاركة في الأنشطة والمسابقات الثقافية والفنية في الجامعات الأخرى، وهذا يعزّز داخل نفوس الطلبة احترام الثقافات الأخرى، والتعبير بثقة عن الآخر وثقافته، والتحاور والالتقاء معه، والانفتاح على العلوم الأخرى والاستفادة منها، كما جاءت العبارة (تساهم الجامعة بإقامة الأنشطة التي تدعو للتربية من أجل السلام) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) وهذا ما تؤكد عليه وزارة التعليم من خلال أهدافها، وترشد الجامعات من أجل إقامة المناشط المختلفة، والمؤتمرات المتنوعة التي تدعو للتربية من أجل السلام مع الآخر، مما ينعكس على إقامة عدد من الأندية الثقافية والطلابية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة جدة، والتي تشرف عليها عمادة شؤون الطلاب في الجامعتين، وجاءت العبارة (تدعم الأنشطة الجامعية التواصل والترابط الثقافي بين طلبتها والمجتمع الخارجي من خلال فعالياتها) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (تنمّي الجامعة من خلال الأنشطة الجامعية مبدأ تبادل الخبرات بين الثقافات المختلفة) التي جاءت بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق)، حيث تفسّر الباحثتان نظرًا لتأكيد وزارة التعليم على ذلك واهتمامها في إبراز دور التعليم في تعزيز القيم

الإنسانية والتسامح ونشر الوسطية والاعتدال في المجتمع، والوزارة تحرص على إعداد جيل يعتز بوطنه والولاء لقيادته، ويتعايش مع كافة المجتمعات، ويتسامح مع الآخر، حيث تؤكد الوزارة على دور الجامعات في بناء شخصية الطالب المعتدلة، وتعزيز قيم الاعتدال والوسطية ونبذ العنف والتطرف، والعمل على ذلك خلال اختيار أفضل الكوادر الأكاديمية المتميزة، وإعداد الأنشطة الجامعية المتنوعة، لنشر قيم الوسطية والاعتدال والتسامح والتصدي لأفكار التطرف، وجاءت العبارة (تساهم الأنشطة الجامعية بتقديم فعاليات لدعم جمعيات حقوق الانسان) بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق)، نظرًا لاهتمام الجامعات السعودية منذ وقتٍ طويل، بعقد شراكات مختلفة مع جمعيات حقوق الإنسان، والاطلاع على الجهود المبذولة فيها، وبذل التطوّع بين الطلبة من أجل الاشتراك فيها، وتشجيع الأنشطة التي تدعم فكرة الشراكة بين الجامعة وبين مثل هذه الجمعيات، كما جاءت العبارة (تُقيم لجان الأنشطة الجامعية ندوات لشخصيات مؤثرة، تمثل تنوع ثقافي وعرقي واجتماعي مختلف) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق)، والعبارة (تُعزز الأنشطة الجامعية قيم التنوع الثقافي بين الدول بما يحقق التعايش السلمي) قد جاءت بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق) وهذه النتيجة تُفسر بسبب أن هناك مرونة في إقامة المناشط المختلفة التي يتم فيها استضافة الشخصيات المؤثرة محليًا، وعالميًا، ممّن لهم جهود ومناشط في تعميق قيم التنوع الثقافي، بما يتفق مع أهداف الجامعة، وأهداف الأنشطة الجامعية فيها، وكذلك فيما يدعم ما تشجع عليه رؤية المملكة العربية السعودية في الوقت الحاليّ، وجاءت العبارة (تعمل لجان الأنشطة الجامعية على تقديم الأنشطة المرتبطة بالقضايا العالمية المختلفة) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (موافق)، ويعود ذلك إلى اهتمام زارة التعليم الالي ببناء جسور التعاون العلمي والأكاديمي مع الوزارات المماثلة في دول العالم، ومع جامعاتها المتميزة، وبذلت الوزارة جهوداً مختلفة لتوسيع أنشطة التعاون الدولي ولعل أهم تلك الأنشطة التي حظيت بقفزة نوعية وكمية من التشجيع والدعم كان التوسع في برنامج الابتعاث الذي يعد أحد أشكال التعاون الدولي المهمة، ممّا انعكس على إعداد الأنشطة الجامعية في الجامعات بالوقت الحاليّ، مما دفعه إلى أن يهتم بتقديم عدد من القضايا العالمية ويطرحها بشكلٍ إيجابي، يمكّن الطلبة الاستفادة منها، كذلك جاءت العبارة (تُشجع الأنشطة الجامعية الطلبة على التواصل مع أقرانهم من خلال أنشطة جماعية مع ثقافات أخرى) بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة استجابة (موافق)، نظرًا لوجود طلاب المنح في الجامعة فإن هذا

يشجعها على إقامة عدد من المناشط والمحافل المرتبطة بهم، مما يعزّز فكرة التواصل بين الطلبة السعوديين والسعوديات وطلاب وطالبات المنح، وجاءت العبارة (تكافئ لجان الأنشطة في الجامعة الطلبة النشطين في مجال الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات) بالمرتبة الثانية عشرة بدرجة استجابة (موافق)، ويعود ذلك إلى وجود ميزانية متاحة من الجامعة للأنشطة الجامعية فيها، مما يؤكد على أهمية الابتكار في أنشطتها، ومن ثم مكافأة من يعزز التنوع الثقافي، ويعزز قيم الحوار بين الثقافات في حفلات الأنشطة الختامية في نهاية كل عام جامعي، كما جاءت العبارة (تقيم الأنشطة الجامعية المعارض والمعسكرات الصيفية للتعريف بثقافات الشعوب المختلفة) بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة استجابة (موافق)، ربما يعود ذلك إلى صعوبة إقامة مثل هذه الأنشطة والمعسكرات في الوقت الحاليّ، نظرًا لضيق الوقت في العام الجامعي، وانشغال الطلبة في دراستهم طوال العام، فلا يكون هناك متسّع للتوسّع في إقامة مثل هذه المعسكرات الصيفية، وربما يرجع حصول العبارة (تنظم الجامعة زيارات للطلبة بين الجامعات للاطلاع على الثقافات الأخرى) على الترتيب الاخير بدرجة استجابة (موافق) إلى استناد الجامعات علي مجال الاطلاع التقليدي داخل مؤسساتها، والذي يستوجب إعادة النظر في إقامة وتنظيم الملتقيات والزيارات التبادلية بين المؤسسات المختلفة، مما يجعل البرامج الثقافية متاحة للاستفادة منها علي نطاق أوسع، كما يحقق الاستفادة من المبادرات والمعارف المختلفة بشكلٍ أكبر.

**السؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تعزى لمتغير (الجامعة – الجنس)؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تعزى لمتغير (الجامعة – الجنس)، وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بالسؤال:

**أولا: الجامعة:**

قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجامعة ويوضح الجدول (٤-٤) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

**جدول رقم (٤-٤) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجامعة**

| المحور | الجامعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | الأمير سطام بن عبد العزيز | ١٣٢ | ٤,١٠ | ٠,٩٣٤ | ٠,٩٣٠ | ٠,٣٥٣ |
| | جدة | ٢٨٠ | ٤,٠١ | ٠,٦٨١ | | |
| واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | الأمير سطام بن عبد العزيز | ١٣٢ | ٤,٠٨ | ٠,٩٥٠ | ٢,١٩٥ | *٠,٠٢٩ |
| | جدة | ٢٨٠ | ٣,٨٨ | ٠,٧٦٠ | | |
| واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | الأمير سطام بن عبد العزيز | ١٣٢ | ٤,١٠ | ٠,٩٦١ | ٢,٨٠٠ | *٠,٠٠٦ |
| | جدة | ٢٨٠ | ٣,٨٣ | ٠,٧٨٨ | | |
| تعزيز التنوع الثقافي ككل | الأمير سطام بن عبد العزيز | ١٣٢ | ٤,٠٩ | ٠,٩٢٣ | ٢,٠٢٥ | *٠,٠٤٤ |
| | جدة | ٢٨٠ | ٣,٩١ | ٠,٧٠٠ | | |

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٤-٤) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجامعة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٣٥٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى

(٠,٠٥)، يُعزى ذلك لاهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين على تعزيز التنوع الثقافي عند الطلبة، انطلاقًا من توجيهات وزارة التعليم، والتعليم الجامعي، وتأكيد الجامعة على ذلك من خلال الورش والدورات الإعدادية بداية كل عام جامعي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجامعة لصالح طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٢٩) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجامعة لصالح طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوّع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجامعة لصالح طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٤٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

**ثانيا: الجنس:**

قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجنس ويوضح الجدول (٤–٥) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

**جدول رقم (٤-٥) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجنس**

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ذكر | ١٠٨ | ٤,٢٥ | ٠,٨٠٩ | ٣,٣٣٤ | *٠,٠٠١ |
| | انثى | ٣٠٤ | ٣,٩٦ | ٠,٧٤٤ | | |
| واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ذكر | ١٠٨ | ٤,٢٥ | ٠,٨٦٩ | ٤,٣٣٨ | *٠,٠٠٠ |
| | انثى | ٣٠٤ | ٣,٨٣ | ٠,٧٩٠ | | |
| واقع تعزيز الانشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي | ذكر | ١٠٨ | ٤,٢٠ | ٠,٨٩٣ | ٤,١٦٧ | *٠,٠٠٠ |
| | انثى | ٣٠٤ | ٣,٨١ | ٠,٨١٩ | | |
| تعزيز التنوع الثقافي ككل | ذكر | ١٠٨ | ٤,٢٣ | ٠,٨٤٣ | ٣,٩١٩ | *٠,٠٠٠ |
| | انثى | ٣٠٤ | ٣,٨٧ | ٠,٧٣٨ | | |

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٤-٥) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث

كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

## الخاتمة:

**توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:**

_ موافقة أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

_ موافقة أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز المقررات الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

_ موافقة أفراد العينة لعبارات واقع تعزيز الأنشطة الجامعية في الجامعات السعودية للتنوّع الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجامعة.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى طلبتها لصالح طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع تعزيز التنوع الثقافي لدى الطلبة في الجامعات السعودية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

**التوصيات:**

بناءً على النتائج، توصيّ الدراسة بالتاليّ:

ـ إعداد وتقديم الورشّ التطويرية من وزارة التعليم تحديدًا من وكالة التعليم الجامعيّ لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، لتوضيح سُبل تعزيز التنوّع الثقافي لديهم، ولدى طلبة الجامعة.

ـ دعوة الأقسام الأكاديمية إلى تضمين الخطط الدراسية بعدد من المقررات الاختيارية المرتبطة بالتنوّع الثقافيّ.

ـ تضمين السنة الأولى المشتركة في الجامعات السعودية عدد من المقررات الاختيارية التي تتضمّن مفردات التنوّع الثقافي.

ـ أن تقوم الجامعات السعودية ممثّلة بعمادة شؤون الطلاب بتنسيق الملتقيات والورش التدريبية بين طلبة الجامعات السعودية، لمناقشة موضوعات مرتبطة بالتنوع الثقافي في المجتمع السعودي.

ـ تنفيذ عمادة شؤون الطلاب في الجامعات السعودية لعدد من الأنشطة الجامعية المعزّزة لقيم التنوّع الثقافي، وتشجيع الطلبة ودعمهم للمشاركة في المحافل والمؤتمرات الخارجية.

ـأن تقوم الجامعات السعودية ممثّلة بعمادة شؤون الطلاب بإعداد أندية ثقافية طلابية متخصصة في إبراز الثقافات المختلفة، ومناقشة عادات وتقاليد الدول.

ـ تهيئة مراكز متخصصة باللغات في الجامعات السعودية، من أجل تعلّم اللغات وفهمها، ومنح الطلبة شهادات معتمدة في ذلك.

**المقترحات:**

بناء على النتائج تقترح الدراسة التالي:

ـ إجراء أبحاث تناقش دور طلبة الجامعة في تعزيز قيم التنوّع الثقافي في المجتمع السعودي.

ـ إجراء أبحاث تناقش دور التعليم في الوقت الحاليّ في توجيه الطلاب والطالبات لتعزيز التنوّع الثقافي عند الطلبة، في جميع المراحل التعليمية.

# المراجع

## المراجع العربية:

ابن منظور. (١٤١٤). لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، ط٣، بيروت، ج (١٥)، مادة (عزز).

الجهوي، ملحقة سعيدة. (٢٠٠٩). المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية.

أبو حماد، نصر الدين. (٢٠٠٨). تعديل السلوك الانساني وأساليب حل المشكلات السلوكية، بيروت (لبنان): عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع.

القيسي، معاذ حمود. (٢٠١٧). التنوع الثقافي ورؤية المملكة ٢٠٣٠ تم استرجاعه من موقع: *https://www.okaz.com.sa/article/1538622*

الرياشي، بكيرة أحمد مصلح. (٢٠١٢). أثر برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي باليمن [رسالة دكتوراة غير منشورة]،.كلية التربية، جامعة أسيوط.

المقحم، إبراهيم مقحم. (٢٠١٦). درجة توافر معايير قيم التسامح والتعايش مع الآخر في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتعزيزها. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (١٨)، ١٢١-١٦٩.

المفضي، أريج بنت صالح. (٢٠١٢). تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول في المتوسط في ضوء تناوله لقيم الانتماء الوطني [رسالة ماجستير غير منشورة].كلية التربية، جامعة القصيم.

إبراهيم، محمد ضياء الدين خليل. (٢٠١٥). مواقف الشريعة الإسلامية من التنوع الثقافي والتعايش السلمي: دراسة تطبيقية. أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي. مركز جيل البحث العلمي، لبنان، طرابلس.

أحمد، هشام عاطف. (٢٠١٦). التنوع الثقافي في منهج التاريخ وتأثيره على بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي[رسالة دكتوراة غير منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٦-٤٧.

المعجم الوسيط. (١٩٧٢). إصدار مجمع اللغة العربية، ط٢، القاهرة.

خوني، رابح وحساني، رقية. (٢٠١٤). تسيير التنوع" المقاربات والتحديات" الملتقى الوطني الثالث حول تسيير الموارد البشرية: التنوع والأخلاقيات والانصاف، نظرة حول ممارسة تسيير الموارد البشرية في المؤسسات

الجزائرية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، الجزائر في الفترة من ٢٦- ٢٦ فبراير.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط١. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

بن يزة، رحمة. (٢٠٢٠). انعكاسات التنوع الثقافي داخل المنظمة الحديثة على تقييم أداء موردها البشري، مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة. ١٢ (١)، ٥١٣- ٥٢٦.

بوحبيلة، رابح. (٢٠١٩). التنوع الثقافي ودوره في إحداث التنمية المستدامة وتقييمه، مجلة العلوم الانسانية، جامعة منتوري قسنطينة. (٥١)، ١٥٧- ٢٦٣.

الديني، حنان يسلم. (٢٠١٧). واقع إدارة التنوع الثقافي: دراسة استطلاعية على القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود[رسالة ماجستير غير منشورة]. الرياض، السعودية.

الزبون، محمد سليم عودة. (٢٠١٥). برنامج تدريبي إداري مقترح لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية. مجلة دراسات، (٣٤)، ٥٧- ٨٢.

السامعي، سهى. (٢٠٢١). التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مجلة العلوم الانسانية والإدارية ، ٢٢ (١)، ٦٩- ٧٦.

الشمري، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠١٧). التنوع الثقافي وعلاقته بسلوك العاملين: دراسة ميدانية على العاملين بشركة المياه الوطنية بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية ، ٢٧ (١) ، ٢٧- ٣٨.

الشاذلي، خديجة محمد كمال سعد. (٢٠٢٠). التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، مجلة كلية التربية، ١٧ (٩١)، ٣٢٥- ٣٨١.

الطبال، عبد الله. (٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية في المنظمات العالمية، مجلة المدير الناجح، جمعية إدارة الأعمال العربية، ٣٨٨- ٤٠٩.

فلوح، روان والزبون، محمد. (٢٠١٨). مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة انفسهم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١ (٣٧)، ٣١- ٤٩.

المعايطة والزبون، أروى خليل سلام ومحمد سليم عودة. (٢٠٢١). دور مراكز اللغات في الجامعات الأردنية في نشر ثقافة التنوع الثقافي بين طلبتها، مجلة كلية التربية، ٣٧ (٩)، ٨١- ١٠٥.

محفوظ، محمد. (٢٠١١). ثقافتنا حول الوحدة والتعدد في الفكر الإسلامي المعاصر، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، ٢٦، ٣٠- ٥٩.

المومني، آية ضيف الله. (٢٠٢٢). فاعلية إدارة الموارد البشرية للتنوّع الثقافي وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الإدارية في الجامعات الأردنية [رسالة دكتوراة غير منشورة]، إربد، كلية التربية، الأردن.

هادف، رانية. (٢٠١٥). التنوع الثقافي كعامل لخلق الضغط النفسي عند الفرد في بيئة العل، أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي، طرابلس، ٢١- ٢٣ مايو ٢٠١٥م، ٢٧٧- ٢٨٧.

هامل، محمد هشام. (٢٠٢١). الحق في التنوع الثقافي في القانون الدولي المعاصر، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، ١٣ (٥)، ٣٨٤- ٣٩٦.

الوهيبي، وفاء بنت خلفان بن علي. (٢٠١٦). اتجاهات معلميّ الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان نحو التنوع الثقافي[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس، عمان، ١- ١٢٣.

إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوّع الثقافي (٢٠٠١).

الزير، سعد بن راشد.(٢٠٢٢). مستوى تقبل الشباب الجامعي للتنوع الثقافي في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية .المركز الوطني للدراسات والبحوث الاجتماعية .٢(١).١٠٣-١٣٤.

الزبون، محمد سليم وفلوح، روان فياض.(٢٠١٨). مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة انفسهم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،الأردن.١١(٣٧).٣١-٤٩.

السامعي، سهى. (٢٠٢١) . التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢٢ (١)٦٩-٧٦.

اليوسف، بشاير والمطيري، عبدالله .(٢٠٢٢). أدوار أعضاء هيئة التدريس تجاه التنوّع الثقافي في جامعة نجران، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٦(٤)، ١٥٣-١٨٢.

الرويلي، حميد واليحيى، محمد. (٢٠١٧). دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١(٨).١٣٧-١٥٩.

بمنسي، شيماء.(٢٠٢٠). دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلابهم: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة كلية التربية، ٣١(١٢٢)، ٢٤٥-٢٩٥.

صالح، إدريس سلطان. (٢٠١٧). ثراء التنوع الثقافي: الصراع عبث والتعايش محتوم .مجلة فكر الثقافية، ٦(٢)، ٥٤ -٥٥.

المطيري، منى بنت شباب. (٢٠٢٢). دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، (١٠٥)، ٥٧-١١٢.

الرياشي، بكيرة أحمد مصلح.(٢٠١٢). أثر برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى الطلاب الصف الأول الثانوي باليمن [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أسيوط.

عبد العزيز، سر الختم إسماعيل. (٢٠١٨). التنوع الديني والثقافي في السودان وأثره في التربية الوطنية، الملتقى الدولي السنوي للبحث العلمي: التربية على المواطنة وحقوق الانسان، لبنان :مركز جيل البحث العلمي، يوليو ٢٠١٨م.

عطوي، جودت عزة. (١٤٢٨هـ). أساليب البحث العلمي، مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية. الأردن، عمان، دار الثقافة.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٢). البحث التربوي كفايات للتحليل والموافقات، عمان، دار الفكر للنشر.

المنظمة العالمية للملكية الفكرية. (٢٠١١)، الملكية الفكرية والتنمية المستدامة: توثيق المعارف التقليدية وأشكال التعبير الثقافي التقليدي وتسجيلها، عمان.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩). مسح القوى العاملة. متاح على المواقع التالي: *https://www.stats.gov.sa/ar/819*

رؤية المملكة العربية السعودية. (٢٠٣٠). متاح على الموقع التالي: *https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf*

جرار، سبأ نجيب محمود. (٢٠٢١). تأثير التنوع الثقافي وفرص الحوار على مستوى التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة العربية الأمريكية، المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية، (٩)، ٩-٨٢.

## ترجمة المراجع العربية:

Ibn Manzoor: (1414). Lisan Al-Arab, Dar Sader for Publishing and Distribution, Beirut, 3rd Edition. Beirut. C (15). p. 374. Article (reinforced).

Al-Jahwi, attached to Saida (2009). Educational Dictionary", National Center for Educational Documentation, People's Democratic Republic of Algeria, Ministry of National Education.

Abu Hammad, Nasreddin (2008). Modifying human behavior and methods of solving behavioral problems, Beirut (Lebanon): Modern Book World for publication and distribution. p. 200.

Al-Qaisi, Moaz Hammoud. (2017). Cultural diversity and the Kingdom's Vision 2030. Retrieved from:

https://www.okaz.com.sa/article/1538622

Al-Riyashi, Bakira Ahmed Musleh. (2012). The effect of a proposed program in teaching history based on aspects of Yemen's civilization in developing achievement, values of national belonging, and the attitude towards preserving heritage among first-year secondary students in Yemen. Ph.D. Faculty of Education, Assiut University.

Muqhem, Ibrahim Muqhem. (2016). The degree of availability of standards for the values of tolerance and coexistence with the other in the social and national studies course at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia, and a proposed vision to enhance them. Journal of Humanities and Administrative Sciences. p. 18. Dec. 121-169.

Al-Mofdi, Areej Bint Saleh. (2012). Analyzing the content of the social and national studies course for the first grade average in the light of its treatment of the values of national belonging. Master Thesis. Faculty of Education. Al Qussaim university.

Ibrahim, Muhammad Diaa al-Din Khalil. (2015). Attitudes of Islamic law towards cultural diversity and peaceful coexistence: an applied study. Proceedings of the Eighth International Conference: Cultural Diversity. Scientific Research Generation Center. Lebanon: Tripoli. Scientific Research Generation Center.

Ahmed, Hisham Atef. (2016). Cultural diversity in the history curriculum and its impact on some values among teachers and students of the second preparatory class. Unpublished doctoral research. Faculty of Education. Ain-Shams University. 46-47.

The Intermediate dictionary (1972). Edition of the Arabic Language Academy, 2nd edition, Cairo.

Khouni, Rabeh and Hassani, Rukia. (2014). Intervention entitled: Diversity Management "Approaches and Challenges" Presented at the Third National Forum on Human Resources Management: Diversity, Ethics and Equity, a view

on the practice of managing human resources in Algerian institutions. Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences. Muhammad Kheidar University. Algeria from 26-26 February.

Omar, Ahmed Mukhtar. (2008). Contemporary Arabic Dictionary. I 1. Cairo: World of Books for Publishing.

Ben Yazza, mercy. (2020). Implications of cultural diversity within the modern organization on evaluating the performance of its human resource, Journal of Studies and Research, University of Djelfa, 12 (1), 513-526.

Bouhabila, Rabeh. (2019). Cultural diversity and its role in bringing about and evaluating sustainable development, Journal of Human Sciences, University of Mentouri Constantine, (51), June 2019 AD, 157-263.

Al deeny, Hanan delivers. (2017). The Reality of Cultural Diversity Management: An Exploratory Study on Academic Leaders at King Saud University, Master Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al zaboun, Muhammad Salim Odeh. (2015). A proposed management training program for the application of diversity management in Saudi public universities, Studies Journal, Ammar Thaliji University in Laghouat, (34), 57-82.

Al-Samei, Soha. (2021). Cultural Diversity in Saudi Universities: The Viewpoint of Academic Leaders at Princess Noura bint Abdul Rahman University, Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Administrative Sciences, King Faisal University, 22 (1), 69-76.

Al-Shammari, Abdul Rahman bin Abdullah. (2017). Cultural diversity and its relationship to employee behavior: a field study on employees of the National Water Company in Riyadh, King Saud University Journal, Administrative Sciences, King Saud University, 27 (1), January 2017, 27-38.

Al-Shazly, Khadija Muhammad Kamal Saad. (2020). Cultural diversity and mechanisms to enhance it through pre-university education in the contemporary world, Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, Faculty of Education, 17 (91), January 2020 AD, 325-381.

Al tabbaala, Abdullah. (2011). Modern trends in human resource management in international organizations, Journal of the Successful Manager, Arab Business Administration Association, 388-409.

Fallouh, Rawan and Zaboun, Muhammad. (2018). The level of acceptance by the faculty members at the University of Jordan of cultural diversity among students from the point of view of the students themselves, The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 11 (37), 31-49.

Al muayitah wazaboon , Arwa Khalil Salam and Muhammad Salim Odeh. (2021). The role of language centers in Jordanian universities in spreading the culture

of cultural diversity among their students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Faculty of Education, 37 (9), September 2021, 81-105.

Mahfouz, Muhammad. (2011). Our Culture on Unity and Pluralism in Contemporary Islamic Thought, Our Culture Journal for Studies and Research, 26, 30-59.

Momani, Ayat Daif Allah. (2022). The effectiveness of human resources management for cultural diversity and its relationship to achieving competitive advantage from the point of view of faculty members and administrative leaders in Jordanian universities, unpublished PhD thesis, Irbid, College of Education, Jordan.

Haadif , Rania. (2015). Cultural diversity as a factor for creating psychological stress for the individual in the environment of the world, Proceedings of the Eighth International Conference: Cultural Diversity, Tripoli, 21-23 May 2015 AD, 277-287.

Hamel, Muhammad Hisham. (2021). The Right to Cultural Diversity in Contemporary International Law, Journal of Studies and Research, University of Djelfa, 13 (5), October 2021 AD, 384-396.

Al-Wahaibi, Wafa Bint Khalfan Bin Ali. (2016). The attitudes of social studies teachers in the Sultanate of Oman towards cultural diversity, an unpublished master's thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman, 1-123.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001).

Al-Zeer, Saad bin Rashid (2022 AD). The level of university youth's acceptance of cultural diversity in Saudi society: a field study on a sample of students from Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Social Research and Studies. The National Center for Social Studies and Research. 2 (1). 103-134.

Al zaboon , Muhammad Salim and Falouh, Rawan Fayyad. (2018 AD). The level of acceptance of the faculty members at the University of Jordan for cultural diversity among students from the point of view of the students themselves, The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, Jordan.11(37).31-49.

Al-Samei, Soha. (2021 AD). Cultural Diversity in Saudi Universities: The Viewpoint of Academic Leaders at Princess Noura bint Abdulrahman University, Scientific Journal of King Faisal University, Al-Ahsa. 22 (1) 69-76.

Al-Yousef, Bashayer and Al-Mutairi, Abdullah (2022 AD). The roles of faculty members towards cultural diversity at the University of Najran. Journal of the College of Education. Ain Shams University. 46(4).153-182.

Al-Ruwaili, Hamid and Al-Yahya, Muhammad. (2017 AD). The role of faculty members in developing cultural awareness. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (8). 137-159.

Bahnasi, Shaima (2020 AD). The role of faculty members in the faculties of education in promoting a culture of dialogue among their students: an analytical and evaluative study. Journal of the College of Education, 31 (122). 245-295.

Al-Ruwaili (2021 AD). Future directions of Saudi universities in light of their vision and challenges to achieve them. Educational Science Studies.48 (2).73-88.

Saleh, Idris Sultan (2017 AD). The richness of cultural diversity: Conflict is futile and coexistence is inevitable. Fikr Cultural Magazine. 6(2).54-55.

Al-Mutairi, Mona Bint Shabab. (2022 AD). The role of female Islamic studies teachers in promoting the values of cultural diversity among intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education. P (105). 57-112.

Al-Riyashi, Bakira Ahmed Musleh. (2012 AD). The impact of a proposed program in teaching history based on aspects of the civilization of Yemen in developing achievement, values of national belonging, and the attitude towards preserving heritage among students of the first secondary grade in Yemen. [Doctorate of the Faculty of Education]. Assiut University.

Abdul Aziz, The Secret of the Seal of Ismail. (2018). Religious and cultural diversity in Sudan and its impact on national education, Annual International Forum for Scientific Research: Education on Citizenship and Human Rights, Lebanon: Generation Center for Scientific Research, July 2018.

Atwi, Jawdat Azza. (1428 AH). Scientific research methods, concepts, tools, and statistical methods. Jordan, Amman, House of Culture

Allam, Salahuddin Mahmoud. (2012). Educational research competencies for analysis and approvals, Amman, Dar Al-Fikr for publication.

World Intellectual Property Organization. (2011), Intellectual Property and Sustainable Development: Documentation and Recording of Traditional Knowledge and Traditional Cultural Expressions, Oman.

General Authority for Statistics (2019). Labor force survey. Available on the following websites: https://www.stats.gov.sa/ar/819

Vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030 AD). Available at: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Jarrar, Saba Naguib Mahmoud (2021 AD). The effect of cultural diversity and dialogue opportunities on the level of social communication among Arab American University students. International Journal of Psychological and Mathematical Sciences. P (9).9-82.

Jeannin. Loïse. (2013). Students Perception of Diversity in an international Classroom .Higher Learning Research Communications.3(4).6-22.

Hamamura, Takeshi. (2017). Social identity and attitudes toward cultural diversity: A cultural psychological analysis. Journal of cross-cultural psychology.48 (2).184-194.

Olivier, M. (2016). Management Interculture: Strategy, Organization, Performance. 6th edition. France: Dunod.

Barbara, Theresia. (2010). the effects of globalization phenomena on educational concepts. US-China Education Review, Vol.l 7, No.8, pp 50-61.

Chen, A. (2017). Addressing diversity on college campuses: Changing expectations and practices in instructional leadership, Higher Education Studies, Vol. 7, No. 2, p. 17-22.

Enyeart, S., T.M., Wessel, M.T., & Polacek, G.N. (2017). Perceptions of cultural competence and acceptance among college students: implications for diversity awareness in higher education, ABNF Journal, Vol. 28, No. 2, p. 25-33.

Nadine, S. (2017). Managing Cultural Diversity: The Case of Small & Medium Tourism Enterprises (SMTE). European Scientific Journal (ESJ), 13 (12), 562-574.

UNESCO. (2011). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. Vinson.

Storey.N.Post.C&Parks-Yancy .R.(2012). Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction .5th ed. Uk.Pearson Longman.

Di Tomaso, N., Post, C. and Parks-Yancy, R. (2007). Workforce diversity and inequality: Power, status, and numbers. Annual Review of Sociology, 33(n/a), 473–501.

## المراجع الأجنبية:

Jeannin. Loïse.(2013).Students Perception of Diversity in an international Classroom .Higher Learning Research Communications.3 (4).6-22.

Hamamura,Takeshi.(2017).Social identity and attitudes toward cultural diversity: A Cultural psychological analysis. Journal of cross-cultural psychology.48 (2).184-194.

Olivier, M. (2016). Management Interculturel: Stratégie, Organisation, Performance . 6th edition. France: Dunod.

Barbara, Theresia. (2010). the effects of globalization phenomena on educational concepts. US-China Education Review, Vo.l 7, No.8, pp 50- 61.

Chen, A. (2017). Addressing diversity on college campuses: changing expectations and practices in instructional leadership, Higher Education Studies, Vol. 7, No. 2, pp. 17-22.

Enyeart, S., T. M., Wessel, M. T., & Polacek, G. N. (2017). Perceptions of cultural competency and acceptance among college students: implications for diversity awareness in higher education, ABNF Journal, Vol. 28, No. 2, pp. 25-33.

Nadine, S. (2017). Managing Cultural Diversity: The Case of Small& Medium Tourism Enterprises (SMTE). European Scientific Journal (ESJ), 13 (12), 562-574.

UNESCO. (2011).UNESCO Universal Decleartion on Cultural Diversity.Vinson.

Storey.N.Post.C&Parks-Yancy .R.(2012).Cultural Theory and Popular Culture :An Introduction .5th ed .Uk.Pearson Longman.

Di Tomaso, N., Post, C. and Parks-Yancy, R. (2007). Workforce diversity and inequality: Power, status, and numbers. Annual Review of Sociology, 33(n/a), 473–501.

# واقع تحقق الاندماج الاجتماعي ومقترحات تعزيزه لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

# The reality of social integration among students at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah and its enhancement


إعداد

**د. صالح بن ضيف الله العمري**

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**Dr. Saleh Dhaifallah Alamri**

Assistant Professor Institute of Teaching Arabic Language

At Islamic University of Madinah



DOI:10.36046/2162-000-017-009

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٥ م

## المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حيث ركزت الدراسة على الواقع والمقترحات لثلاثة محاور، هي: المتعلم على المستوى الشخصي، والمقرر، والأنشطة اللاصفية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستعانت بالاستبانة كأداة بحث، حيث تم الحصول على (١١٢) استجابة من طلاب المستوى السادس، تم تحليلها بواسطة عدد من الأساليب الإحصائية، كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ وتحليل التباين الثلاثي،، وأظهرت النتائج وجود توجه بدرجة متوسطة إلى أن الاندماج الاجتماعي في البيئة اللغوية يعمل على تقوية اللغة العربية لدى متعلميها، وأوضحت احتياج المتعلمين للمزيد من المعلومات عن الحالة الثقافية والاجتماعية للمجتمع، كما أن الأنشطة اللاصفية أسهمت في تعرف المتعلمين على المجتمع المحلي، وتكوين العلاقات الاجتماعية المفيدة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود توجه متوسط نحو تضمين المقررات بعض المراجع عن ثقافة المجتمع المحلي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول واقع اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والعامل الديموغرافي والعمر، وبناء على ما سبق الدارسة الحالية توصي بتحديث المقررات الدراسية والمحتوى المعرفي الذي يمكن المتعلمين من معرفة المجتمع الذي يعيشون فيه خلال تعلمهم للغة العربية، كما توصي بضرورة الاستفادة من برامج التبادل اللغوي، و استثمار التنوع الثقافي لدى المتعلمين في تنويع الأنشطة اللاصفية.

**الكلمات المفتاحية:** تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها – الاندماج الاجتماعي – التكيف الاجتماعي – تعلم اللغة الثانية.

## Abstract

Current study aimed to identify the reality of social inclusion among Arabic language learners in the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah, following the descriptive approach and using the questionnaire as a research tool, (112) responses were obtained from students of the sixth level at the Institute. The research sample responses were analyzed by several statistical methods, such as, arithmetic means, standard deviations, Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha coefficient, and triple variance analysis. The results of the study, which focused on reality and solutions of three axes, namely: the learner, the curriculum, and the activities, showed that there is an average tendency that social inclusion strengthens Arabic language among its learners, and the learners are still in need for more information about the cultural and social status of local community. The results also indicated that there is an average tendency by non-native Arabic language learners towards including in the sixth-level courses some references that benefit students in reading about local culture. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the research sample about the reality of their social inclusion, depending on the variable of study duration, demographic factor, and age. Current study recommends more analytical studies of courses and curricula and presenting practical solutions and proposals towards content and applications that enhance the social integration of learners.

**Key words:** Arabic Language learning – Social Inclusion – Social Adaptation – Second Language Learning.

## المقدمة

تُوصف علاقة اللغة بالمجتمع بالعلاقة التكاملية المترابطة ارتباطاً وثيقاً، إذ لا وجود لأحدهما بصورته الحيّة دون الآخر، فاللغة بطبيعتها وسيلة التواصل البشري بين المجتمعات، ووعاء نقل العلم والمعرفة والثقافة عبر العصور. والبيئة الاجتماعية لطالما لعبة دوراً هاماً في تعلم اللغة الثانية. فالمناهج التي ركزت على تعليم اللغة الثانية وتجاهلت جوانبها الاتصالية والاجتماعية لم تحقق نتائج إيجابية تذكر، برومفيت (Brumfit, 1980). من خلال الارتباط الوثيق بين المجتمع واللغة يتضح لنا مدى أهمية البيئة الاجتماعية لمتعلمي اللغة الثانية، ومدى أهمية تفاعل المتعلمين مع بيئة اللغة الأجنبية والاندماج فيها من أجل تحقيق فرص أكبر للتعلّم واتقان اللغة الثانية، وذلك لا يتأتى للمتعلمين إلا من خلال العديد من المقومات الثقافية والاجتماعية التي تعتمد بشكل أكبر على تكوين خلفية معرفية بثقافة بيئة اللغة الثانية وتكوين العلاقات الاجتماعية النافعة للمتعلم بما يمكّنه من الانسجام مع البيئة المحيطة والاندماج فيها بما لا يتعارض مع هوية المتعلم. ولأهمية هذا الموضوع فقد أولت بعض المجتمعات العالمية والمؤسسات التعليمية عناية خاصة بالطلاب الدوليين وخاصة متعلمي اللغة الثانية منهم لملىء الفراغ الحاصل بين أولئك الطلاب ومجتمع اللغة الأجنبية الذي يعيشون فيه وبما يحقق لهم نوعاً من الاندماج الاجتماعي الضروري لهم من الناحية التعليمية والنفسية، بالتريدج (Paltridge et al ،٢٠١٢).

إن الاندماج الاجتماعي يجعل الطالب أكثر تعرضاً وممارسة للغة الثانية في حياته اليومية مما يؤدي إلى نتائج إيجابية لا تقتصر على تعلم اللغة وتطور الكفاية اللغوية لدية بحد ذاتها، بل تمتد إلى الكفاية الاتصالية وقدرة المتعلم على التواصل بثقة والاستعمال الصحيح المراعي للسياقات الاجتماعية والثقافية في بيئة اللغة الأجنبية.

لذا نجد أن العديد من نظريات تعلم اللغة الثانية جعلت من البيئة الاجتماعية مرتكزاً أساسياً لها في تعلم اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد نظرية الغمر اللغوي أو الانغماس اللغوي (Language Immersion) التي تعول بشكل أساسي على اندماج متعلم اللغة في بيئة لغوية تهدف إلى استخدام اللغة المستهدفة دون أية لغة أخرى أثناء التدريس، وخارج قاعات الدراسة وفي الأنشطة وجميع المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون (أبو الروس, ٢٠١٤). وفي ذلك

إشارة إلى ربط المتعلم بالبيئة الاجتماعية خارج قاعة الدرس إيماناً بأهميتها ودورها الفاعل في عملية تعلم اللغة الثانية كونها ميدان التجربة الحقيقة للتطبيق اللغوي للمتعلم، فمن خلاله يكتسب المزيد من المهارات الضرورية، ويصوّب أخطائه اللغوية (عبد الرحيم، ٢٠١٩).

وبالنظر إلى تعلم اللغة الثانية بصورته العامة نجد أن البيئة الاجتماعية والثقافية للغة المستهدفة تعد عنصراً أساسياً للمتعلم، فمن خلاله يكتسب المزيد من المعارف والخبرات ويطور من مستواه اللغوي وفق سياقاته الطبيعية للاستعمال المعاصر الذي يمكّنه من الاندماج في المجتمع وإكمال مسيرته التعليمية، ويعزز من ثقته بنفسه. كما أن البيئة الاجتماعية للغة المستهدفة تصحح العديد من المفاهيم اللغوية والاخطاء الشائعة لدى المتعلمين، وذلك من خلال الاستماع والملاحظة لما يدور حولهم أو ما يسمى بالتفاعل المعدّل (عبد الرحيم، ٢٠١٩). حيث يشير العريك (٢٠١٦) إلى أن تعلم اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية يفرض اندماج المتعلم في بيئتها، متلقياً لمهاراتها وما تعبر عنه من دلالات وإيحاءات ثقافية واجتماعية مختلفة، وينعكس على دوافعه لتعلم اللغة، فكلما ازداد علاقات المتعلم الاجتماعية وتكيفه معها زادت الدافعية عنده لتعلم المزيد من اللغة المستهدفة.

وبالإضافة إلى مقدار تعرض المتعلم للغة المستهدفة في المجتمع والتي تتم عادة عن طريق مهارتي الاستماع والقراءة فإن مدى تكيفه واندماجه الاجتماعي يعزز من مشاركته الاجتماعية وتعزيز الثقة بنفسه من خلال مهارة التحدث والتي تعود عليه بالتغذية الراجعة الفورية (Immediate Feedback) في تصحيح الأخطاء ومراعاة الاستعمال الدقيق للكلمات وفق السياقات الاجتماعية المتعارف عليها في أي مجتمع من المجتمعات، فبينما نجد أن محتوى الفصول الدراسية يركز بشكل أكبر على تعليم القواعد والمفردات والتفريق بين الاستعمال الصحيح والخاطئ، فإن الاندماج الاجتماعي يمكّن المتعلم من ممارسة اللغة وفق إطارها الطبيعي، إذ يعد تجسيراً لتلك الفجوة التي تحدث أحياناً بين متعلمي اللغة والمجتمع المتحدث لتلك اللغة.

وفي العصر الحاضر نجد أن المقاربة لمفهوم الاندماج الاجتماعي تمر بطور إعادة التشكل باعتبار الفكر السوسيولجي/الاجتماعي الحديث، فالتقنيات الحديثة وسُبُل التواصل الاجتماعي الإلكتروني أحدثت تقدماً هائلاً أسهم في اختصار الوقت والمسافة بين ثقافة المتعلم والمجتمع. فمن خلال تلك التقنيات الحديثة يستطيع الطالب الدخول في المجتمعات وثقافاتها والتعرف عليها

والاستفادة مما قد يعينه على الاندماج مع المجتمع في أرض الواقع. وبالرغم من التقدم التقني والإلكتروني الذي أسهم بشكل أو بآخر في تقريب المسافة بين المتعلم وثقافة المجتمع إلا أن هناك عوامل مؤثرة ومعوقات داخلية أخرى قد تقف أمام الاندماج الاجتماعي لبعض متعلمي اللغة الثانية، وتعود تلك المعوقات في مجملها إلى ضعف اللغة الثانية لدى المتعلم مما يشكل له حاجزاً نفسياً يمنعه من الاندماج، أو ما يعتري بعض المتعلمين من صدمة ثقافية نتيجة البون الشاسع بين ثقافة المتعلم الأصلية وبين ثقافة مجتمع اللغة الثانية، و في المقابل قد تكون المعوقات خارجية مثل انتشار اللهجات المحلية التي يصعب على المتعلم استيعابها أو تفادي مجتمع اللغة الثانية للطلاب الدوليين بشكل عام وهنا تجدر الإشارة إلى أن الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة الثاني تعد عملية معقدة و مطولة ولكن نستطيع القول بأن منشأها يكون من اهتمام المؤسسات التعليمية بتحقيق الاندماج الاجتماعي بين المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية.

من جهة أخرى، نجد أن العامل الاجتماعي أو الاندماج الاجتماعي يشكل جزءً مهماً من التسويق لبرامج معاهد تعليم اللغة الثانية، حيث يعتبر عاملاً ترويجياً يجذب الكثير من المتعلمين لدورات تعليم اللغة الثانية حول العالم ويمكنهم من التعرف على مجتمع اللغة الثانية والتعايش معه، وهذا العامل له تأثيره البالغ في تعلّم اللغة باعتباره المجال التطبيقي الأهم لتطوير مهارات الاتصال اللغوي ومعايشة التجربة الواقعية للسياق الاجتماعي للغة. وتشير ميتشيل وآخرون ( Mitchell et al, 2019) إلى أن الحياد والموضوعية في التعاطي مع الأطر الثقافية والاجتماعية للغة الثانية يلعب دوراً مهماً في تحقيق متعلمي اللغة لأهدافهم. وعلى العكس من ذلك، فإن الأحكام المسبقة والتحيّز والسلبية التي تعتري بعض المتعلمين تعد أحد أسباب فشل الاندماج والتكيف الاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى إبطاء العملية التعليمية والتأثير السلبي عليها.

**مشكلة البحث:**

يشكل الاندماج الاجتماعي تحدياً لدى متعلمي اللغة الثانية، ويعود ذلك إلى عومل عديدة ترتبط بالمتعلم والمجتمع، حيث ترى كاتبي والعساسفة (٢٠١٥) أن عملية الدخول في مجتمع جديد، وخصوصاً لمتعلمي اللغة الثانية يعد أمراً صعباً، ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب مثل الفروقات الحضارية والثقافية واختلاف العادات والتقاليد مما قد يجعل الطالب منعزلاً رغم وجوده في بيئة اللغة الثانية.

و قد تناولت عدد من الدراسات موضوع الاندماج الاجتماعي لدى الطلاب، إذ تؤكد دراسة بالتريدج و آخرون (Paltridge et al، ٢٠١٢) وجود فجوة بين الطلاب الدوليين والمجتمع، ولم يتم التعامل معها بشكل صحيح، ولم تُقدّم لذلك حلولاً مستدامه، وتعود المشكلة في ذلك إلى افتقار الطلاب الدوليين مقارنة بغيرهم لبعض المقومات الثقافية أو الاجتماعية مما يؤدي إلى عزلتهم الاجتماعية، حيث توصي الدراسة بضرورة تكثيف الجهود لتذليل كافة العقبات بدءً من المؤسسات التعليمية نفسها، ومد جسور التعاون بين تلك المؤسسات التعليمية والجهات المعنية الأخرى سعياً لتوفير البيئة المناسبة التي تساعد الطلاب على التكيف والاندماج الاجتماعي.

كما تشير دراسة تشابديلاين وآخرون (Chapdelaine et al , ٢٠٠٤) إلى أن متعلمي اللغة الثانية من الطلاب الدوليين قد يواجهون بعض الصعوبات في التكيف مع المجتمع، ويعود ذلك إلى عدم وعيهم بالقواعد الاجتماعية الضمنية للتفاعل والتواصل مع الآخرين، وفي هذا السياق توصي الدراسة بأهمية تبني الجامعات لمبادرات تتضمن برامج تعريفية وتحضيرية لاندماج الطلاب في المجتمع فهم يحتاجون إلى بعض المهارات الاتصالية التي تمكنهم من التواصل مع المجتمع المحلي والتعرف عليه، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن الصدمة الثقافية لدى بعض الطلاب الدوليين قد يكون منشاؤها عدم الانسجام والاندماج في مجتمع اللغة المستهدفة.

وفي ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة، لاحظ الباحث من خلال عمله في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اهتماماً من المتعلمين لمعرفة المزيد عن الحالة الثقافية والاجتماعية للمجتمع المحلي، حيث يتجلى هذا الاهتمام في أسئلة الطلاب واستفساراتهم المتكررة التي تتمحور حول الجوانب اللغوية والاجتماعية والثقافية والتاريخية للمجتمع المحليّ، كما أنه ومن خلال استطلاع آراء عينة من الطلاب عبر المقابلات الشخصية للتعرف على آرائهم حول الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها اتضح للباحث ما يشير إلى وجود فجوة معرفية واتصالية بين طلاب المعهد من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم مما قد يفوّت عليهم فرصة تحسين مستوياتهم اللغوية. بالإضافة إلى ذلك فإن موضوع الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم ينل اهتماماً واسعاً من حيث بحث الأسباب والمسببات والمقترحات مقارنة بالدراسات الأجنبية، ولهذه الحيثيات نشأت مشكلة الدراسة التي تتناول السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تحقق الاندماج الاجتماعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية كما يلي:

١- ما واقع تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢- ما واقع إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

٣- ما واقع إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

٤- ما هي أهم المقترحات لتعزيز تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٥- ما هي أهم المقترحات لتعزيز إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

٦- ما هي أهم المقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة حول واقع تحقق اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والعمر والقارة؟

**أهداف البحث:**

تسعى هذه الدراسة إلى الوصول إلى الهدف الرئيس التالي:

١- معرفة واقع تحقق الاندماج الاجتماعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويندرج تحت ذلك عدد من الأهداف الفرعية كما يلي:

١- معرفة واقع تحقق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢- معرفة واقع إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

٣- معرفة واقع إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

٤- تقديم أهم المقترحات لتعزيز تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٥- تقديم أهم المقترحات لتعزيز إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

٦- تقديم أهم المقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

٧- التعرف على الفروق الدلة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة حول واقعهم في الاندماج الاجتماعي تبعاً لمغير مدة الدراسة والقارة والعمر.

**أهمية البحث:**

استمدت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

**أهمية نظرية.**

١- تأتي هذه الدراسة لتوضيح أهمية الاندماج الاجتماعي ضمن إطار تعلم اللغة الثانية.

٢- ستوضح واقع تحقق الاندماج الاجتماعي لدى متعلمي اللغة بالمستوى السادس وإسهام المقررات والأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

٣- ستبين هذه الدراسة العوائق والتحديات التي قد تواجه متعلمي اللغة الثانية لتحقيق الاندماج الاجتماعي.

٤- ستقدم هذه الدراسة بعض المقترحات التي من شأنها تعزيز تحقق الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة الثانية

**أهمية عملية تطبيقية.**

١- قد تساعد في زيادة الوعي لدى معلمي ومتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى متعلمي اللغة.

٢- قد تساعد المؤسسات التعليمية ومعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للتركيز على تنمية المهارات اللغوية (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) بما يساعد على تحقيق الاندماج الاجتماعي للمتعلمين.

٣- زيادة الوعي بأهمية الأنشطة اللاصفية التي تقيمها المؤسسات التعليمية ودورها في تعزيز الاندماج الاجتماعي لدى المتعلمين.

٤- قد تساهم الدراسة في مراعاة الجوانب المحققة للاندماج الاجتماعي من خلال التمارين والتطبيقات اللغوية.

٥- قد تساهم الدراسة في التركيز على إدراج الموضوعات ضمن المقررات الدراسية تعين على تحقيق الاندماج الاجتماعي للمتعلمين، مثل الموضوعات الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحليّ.

**حدود البحث:**

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

**الحدود الموضوعية.**

التزمت هذه الدراسة بمعرفة واقع تحقق الاندماج الاجتماعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**الحدود البشرية.**

طلاب المستوى السادس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وعددهم (٧٤٠) طالباً. وقد وقع الاختيار على طلاب المستوى السادس لكونه

المستوى الأخير والمتقدم في تعلّم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**الحدود المكانية.**

طبقت الدراسة على طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**الحدود الزمانية.**

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

**مصطلحات البحث:**

**الاندماج الاجتماعي.**

تتعدد تعريفات الاندماج الاجتماعي بحسب الأطروحات والسياقات البحثية، حيث يرى فوشان والعلاوي (٢٠١٧) أن مفهوم الاندماج الاجتماعي ينطوي على معنى عام يُقصد به عملية خلق الفرص المتساوية لتوطيد الروابط الاجتماعية عبر المشاركة في أوجه النشاط، أو العملية الاجتماعية التي تمكن الأفراد من الانصهار في المجتمعات التي يعيشون فيها.

ويعرفه قطوش وآخرون (٢٠٢٠) بأنه انسجام الفرد مع محيطه بطريقة ديناميكية مستمرة مما يمكنه من إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ليوافق بين نفسه والعالم المحيط به.

ومن المنظور اللغوي التطبيقي يعرف باكويت (Bacquet ,٢٠٢٠) الاندماج الاجتماعي بأنه تحسين حالة التعلم حتى يكون أكثر قدرة على التكيف والمشاركة بشكل كامل في حياة المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعرف الباحث الاندماج الاجتماعي إجرائيا بأنه "تكيف متعلم اللغة الثانية وتوافقه مع مجتمع اللغة التي يتعلمها وذلك عن طريق حياته الشخصية الاجتماعية وما يتكوّن لديه من خلفية معرفية بالجوانب الاجتماعية والثقافية عن طريق موضوعات المقررات الدراسية وتمارينها، وأنشطة المؤسسة التعليمية التي تمنحه الفرصة للاحتكاك بالمجتمع بما ينعكس إيجاباً على تفاعل المتعلم وتواصله مع محيطه المحلي وتعزيز قدراته اللغوية."

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولاً: الإطار النظري:

#### خصائص الاندماج الاجتماعي:

لطبيعة الاندماج الاجتماعي عدد من الخصائص والسمات لخصها يعلى (٢٠١٢) في الآتي:

- الاستمرارية: إذ أن الاندماج الاجتماعي عملية متواصلة، تتخللها العقبات والتحديات التي يتحتم على الفرد مواجهتها للتأقلم مع المستجدات، خصوصاً في عصر التقنيات والتحولات السريعة والثقافات العالمية، مع تزايد فرص احتمالية الانعزال والتهميش للفرد.
- النسبية: فالاندماج الاجتماعي يختلف من فرد إلى آخر، ويعود ذلك إلى أسباب نفسية وسلوكية واجتماعية، بالإضافة إلى تأثير نمط الحياة العصرية، وقابلية التكيف مع المتغيرات.
- التفاوضية: وذلك نظراً لما يتطلبه الاندماج الاجتماعي من المشاركة الاجتماعية، وتقديم أفضل ما لدينا من مهارات وأداء للحقوق الاجتماعية.
- التباين: فالاندماج الاجتماعي للفرد يخضع لعدد من المعايير المحكومة بالنظام الاجتماعي، مثل العمر والخلفية الثقافية والعلمية وبالتالي فإن عملية اندماج الشاب الصغير في المجتمع تختلف بشكل واضح عن الرجل البالغ.

أبعاد الاندماج الاجتماعي ومؤشراته:

أشار فوشان والعلاوي (٢٠١٧) إلى عدد من أبعاد الاندماج الاجتماعي تمثلت في الآتي:

- الاندماج المعياري القيمي: ومفهومه تبني الفرد لقيم ومعايير المجتمع التي تمكنه من الاندماج والقبول بين أفراده، وبالتالي فهذه القيم والمعايير هي من تخول الفرد الانضمام لمجتمع ما.
- الاندماج التفاعلي: ويتمحور حول التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد كنوعية العلاقات والصداقات، ودائرة هذا الاندماج أقل من الاندماج المعياري القيمي.
- الاندماج الوظيفي: والمقصود منه الاندماج في مجتمع ما من أجل تبادل الخدمات والمنافع.

كما أن هناك مؤشرات يمكن من خلالها تحديد أبعاد الاندماج الاجتماعي ومنها:

- المشاركة: ويعني ذلك بأن الاندماج الاجتماعي يعني المشاركة المستمرة في مختلف المناحي الاجتماعية.
- الثقة: تعد الثقة مؤشراً مهماً من مؤشرات الاندماج الاجتماعي القوي، حيث إن فقدان الثقة بين الأفراد كافية لأن يفقد المجتمع حيويته وتكامله.
- التطوع: وهو تكريس جزء من الوقت والجهد للأعمال الخيرية بلا مقابل، والتطوع يلعب دوراً مهماً في الاندماج الاجتماعي وتعزيز الانخراط في البيئة المحلية.

**مظاهر الاندماج الاجتماعي لدى الطالب الجامعي:**

صنف الخولي (١٩٩٠) بيئات تعلّم اللغة إلى "البيئة اللغوية الصناعية" التي تركز على تعليم اللغة الثانية عبر الفصول الدراسية وبالتالي فهو اكتساب واعٍ للغة، ولكن يعيبه محدودية التأثير الإيجابي في بناء مهارات اتصالية فعالة لدى المتعلمين، ويقابله "البيئة اللغوية الطبيعية" التي يتعرض فيها المتعلم إلى اللغة بصورة طبيعية ضمن المجتمع للمتحدث للغة ذاتها، وبما يعزز من مهارات التواصل الفعّال لدى المتعلم وبالتالي فإن البيئة الطبيعية للغة تعطي نتائج أفضل من البيئة اللغوية الصناعية كونها تمنح المتعلم مساحة أكبر لممارسة اللغة في إطارها الاجتماعي.

وأشارت بولطيور (٢٠٢١) إلى عدد من مظاهر الاندماج الاجتماعي لدى الطالب الجامعي المستجد وهي:

- المشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والعمل الخيري: فالاشتراك يعطي انطباعاً بتكيف الطالب واندماجه مع مجتمع زملائه، كما أن مشاركاته تلعب دوراً ايجابياً في اندماجه بالمجتمع المحلي خارج الجامعة وبناء العلاقات الاجتماعية معه.
- إقامة العلاقات الاجتماعية والصداقات مع الاخرين: حيث يشير ذلك إلى انفتاح الطالب على الحياة العامة وتكوين الصداقات واستعداده لإقامة المزيد منها مع أفراد المجتمع المحلي.
- الحضور والتفاعل: ويكون ذلك في الفصول الدراسية، أو الأنشطة التي تقيمها الجامعة، ويأتي ذلك استجابة لانسجام الطالب مع بيئته المحيطة وتكيفه معها ورغبته في توسيع دائرة معارفه واطلاعه على المجتمع المحلي.

متطلبات الاندماج الاجتماعي لدى الطلاب الدوليين:

أشارت عدد من الدراسات عبر سياقات مختلفة إلى عدد من المتطلبات الأساسية للاندماج الاجتماعي، حيث أشارت العربي (٢٠٢٢) والشيخ (٢٠١٩) إلى عدد من المتطلبات تُجمل فيما يلي:

- الوعي الذاتي للطالب، فمن المهم أن يكون لدى الطالب الرغبة الكافية لمعرفة المقومات الاجتماعية والثقافية والتاريخية لمجتمع اللغة التي يتعلمها، فبتحقيق هذا المتطلب يتمكن المتعلم من الاقتراب من المجتمع والتواصل معه.
- القبول الاجتماعي، ويقصد بذلك أن تكون البيئة المحيطة والمجتمع المحلي مجتمعاً يتسم بالانفتاح المعرفي والثقافي وتقبل الآخرين وخصوصاً متعلمي اللغة الثانية.
- تهيئة بيئة المجتمع، ويقاس على ذلك عدد من المتطلبات، مثل:

- تهيئة البيئة الدراسية، ويدخل في ذلك التركيز على مهارات الاندماج الاجتماعي، كمهارات التواصل اللغوي وتضمين المقررات موضوعات وتمارين ترتبط بالجوانب الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحلي وإدراج بعض المراجع والمصادر في ذلك.

- تهيئة بيئة النشاط اللاصفي داخل المؤسسة التعليمية، ويتم ذلك عبر استثمار التنوع الثقافي لدى الطلاب الدوليين مثل إقامة الأنشطة والفعاليات التي تساهم في جذب الطلاب المحليين لحضور تلك الأنشطة وتكوين العلاقات الاجتماعية البناءة ومن ذلك أيضاً برامج التبادل اللغوي مع أفراد المجتمع المحلي.

- تهيئة بيئة النشاط والعمل التطوعي خارج المؤسسة التعليمية، حيث توجد العديد من الفرص التي يستطيع الطالب الاستفادة منها والعمل فيها والتعرف على ثقافة المجتمع وطبيعته عن كثب وقرب.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة بيلر وتاكاشي (Piller, & Takahashi, 2011) إلى مناقشة دور التنوع اللغوي في الاندماج الاجتماعي، حيث أوضحت الدراسة أن التداخل بين اللغة والاندماج الاجتماعي يكمن في عاملين مهمين، الأول: أن اللغة هي الواسطة والمدخل للممارسات الإجرائية للاندماج الاجتماعي مثل الأنشطة والفعاليات والعمل التطوعي. ثانياً: أن شعور الانتماء لمجتمع ما والاندماج فيه له علاقة وثيقة بالكفاية اللغوية التواصلية باللغة الثانية.

كما هدفت دراسة ميدانية لعبده وآخرون (٢٠١٩) إلى معرفة آليات التكيف الثقافي والأكاديمي للطلاب الوافدين في بعض الجامعات الحكومية والخاصة بمصر، في ظل تنامي أعداد الطلاب الدوليين في كثير من البلدان حول العالم، فالتنوع الديموغرافي لأولئك الطلاب يفرض عدداً من التحديات التي قد تواجههم خلال تكيفهم واندماجهم الاجتماعي والثقافي. وتوصلت الدراسة إلى أن ٨٨٪ من عينة الطلاب الدوليين بالجامعات المصرية البالغ عددها (٢٦٣) طالباً وطالبة لديهم علاقات اجتماعية مع جيرانهم بالمجتمع المحلي وخارج إطار الدراسة الأكاديمية، يأتي ذلك تلبية لاحتياجاتهم الشخصية في التواصل مع الآخرين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن ٩٣٪ من الطلاب الدوليين لديهم صداقات مع أفراد من المجتمع المحلي، يعزز تلك الصداقات عوامل مشتركة، كالاهتمامات والأنشطة والرحلات الاستكشافية والألعاب الرياضية، كما تشير النتائج إلى أن ٥٢٪ من الطلاب الدوليين أبدوا اهتماماً باللهجة المحلية وتعلمها لأنهم يرون أنها عاملاً مساعداً على التواصل مع المجتمع المحلي، حيث تؤكد النتائج أن ٦٩,٩٪ من إجمالي العينة يتابعون وسائل الإعلام وبرامج التلفاز المحلي كوسيلة لمعرفة اللهجة المحلية وللتعرف على الحالة الثقافية والاجتماعية للمجتمع المحلي وعاداته وتقاليده. وفي المقابل تشير النتائج إلى أن ٣٢,٧٪ من عينة الدراسة فقط يشاركون في الأنشطة الجامعية وقد يعود ذلك إلى ضعف تلك الأنشطة وقلة تنوعها.

وفي دراسة هدفت إلى مناقشة مفهوم الاندماج الاجتماعي وأبعاده ومؤشراته، أشار فوشان والعلاوي (٢٠١٧) إلى أن الاندماج الاجتماعي يشكل عنصراً مهماً لحيوية المجتمعات الحديثة، وبالتالي فإن من الواجب أن تكون آلياته ضمن إطار مؤسسي يحظى باهتمام مستمر. إن إشكاليات الاندماج الاجتماعي ليست مرهونة بالقدرات الفردية فحسب، بل تحتاج إلى عناية مؤسسية متكاملة. فالمؤسسة التعليمية إذن يناط بها دورين أساسيين وفق التنظير العام لدوركايم

(Durkheim) الأول: التجانس لدى الأفراد في المؤسسة التعليمية، إذ أن لديهم قواسم مشتركة من القيم والمعايير، وثانياً: الاختلاف والتخصص وما يؤدي إليه من تقسيم للأعمال والواجبات تأهباً للانخراط في الحياة المهنية والاجتماعية وبقاء الفرد عضواً فاعلاً ومؤثراً في المجتمع. حيث يرى باركهوزين (Barkhuizen, 2017) دوراً فاعلاً لمعلمي اللغة الثانية الخصوصيين في الاندماج الاجتماعي لمعلمي اللغة الثانية، وذلك نظراً لطبيعة الاختلاف بين معلمي اللغة الثانية في الفصول الدراسية التقليدية والدروس الخصوصية، حيث إن طبيعة الجهد المكرّس من معلمي اللغة الثانية الخصوصيين لسد احتياج المتعلم لغوياً وثقافياً واجتماعياً له تأثير إيجابي أكبر في تحقيق درجات من الاندماج الاجتماعي وإشباع الفضول الثقافي والاجتماعي للمتعلمين في نيوزيلندا.

وفي دراسة هدفت للتعرف على العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يؤكد العريك (٢٠١٦) أن التكيف الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في تعلم اللغة، فاللغة بطبيعتها الاجتماعية تتطلب من المتعلّم الاندماج في المجتمع واكتساب مهاراتها الاتصالية عبر الممارسات اللغوية مع المجتمع، ويصح وصف ذلك بالعلاقة الطردية، فكلما زادت علاقات المتعلم الاجتماعية وصداقاته في بيئة اللغة الثانية ازدادت فرص تعلمه لتلك اللغة بشكل أسرع، وكما أن التقارب الثقافي بين لغة المتعلم الأولى واللغة التي يتعلمها يسهّل من عملية الاندماج الاجتماعي للمتعلم. ومن جهة أخرى يشير العريك إلى أن الصدمة الثقافية (Culture shock) التي تصيب بعض الطلاب تكون سبباً مباشراً في عزلتهم عن البيئة المحيطة بهم، بل وتجبرهم على البحث عن أبناء ثقافتهم، مما يشكل حاجزاً بينهم وبين البيئة المحلية ويكون سببا في إبطاء تعلم اللغة الثانية. وفي استبيان أجرته الدراسة على طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية بمعهد اللغويات التطبيقية بجامعة الملك سعود أوضح ٨٠٪ من العينة أن ثقافتهم الأصلية تتقارب بشكل أو بآخر مع ثقافة البيئة المحلية للغة الثانية، بينما أشار ٧٦٪ من العينة إلى أنهم يشعرون بعزلة اجتماعية قد يعود سببها إلى قلة الأنشطة اللاصفية والبرامج التفاعلية. ونظراً لشعور العزلة فإن ٨٤٪ من العينة يلجؤون للبحث عن أبناء ثقافتهم لكسر تلك العزلة الاجتماعية، كما أجاب ٨٨٪ من العينة بأن البَون الشاسع بين اللغة العربية الفصحى واللهجة العامية يولد لديهم شعوراً بالعزلة عند حديثهم باللغة الفصحى، وأن ٨٤٪ منهم لا يميلون إلى تعلم اللهجة العامية، وفي

الوقت ذاته يرى ٩٢٪ من عينة الدراسة أن لديهم رغبة في التعرف على المجتمع المحلي والاندماج فيه.

وقد توصلت دراسة العريك إلى عدد من المضامين المتصلة ببيئة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي قد تنطبق حيثياتها على حالات أخرى مشابهة كالتالي:

١- تخصيص برامج للتباين الثقافي أو الصدمة الثقافية/الاجتماعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- توفير القنوات والأنشطة التفاعلية مع البيئة المحيطة لمواجهة العزلة الاجتماعية لدى بعض متعلمي اللغة.

٣- ملاحظة ضعف المشاركة المجتمعية التي تساهم في اندماج المتعلمين اجتماعياً وثقافياً ولغوياً.

٤- بحث المتعلم عن أبناء ثقافته الأصلية يعيق تعلمه للغة العربية واندماجه في مجتمعها، وبالتالي فإن وجود البدائل الناجحة يعد ضرورة ملحة.

٥- الكفاية الاتصالية لمتعلمي اللغة العربية تعد أساساً في إنشاء قنوات تواصل مع أكبر عدد ممكن من شرائح المجتمع.

٦- نفور متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من اللهجة العامية وتركيزهم على اللغة الفصحى.

٧- غالبية الطلاب لديهم رغبة واستعداد للاندماج في المجتمع المحلي، وذلك يعود بأثر إيجابي على العملية التعليمية.

٨- المجتمعات لا تشجع على تعلم اللغة العربية الفصحى وذلك بسبب انتشار اللهجات العامية بالإضافة إلى انتشار الرطانة وهي لغة هجين يتعامل بها المجتمع مع الناطقين بغير اللغة العربية.

كما هدفت دراسة كاتبي و العساسفة (٢٠١٥) إلى معرفة واقع الاندماج الاجتماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية عبر استبيان شمل (٨٢) من متعلمي اللغة

العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد توصلت الدراسة إلى أن ٩٠٪ من عينة الدراسة يرون أن تعلم اللغة العربية على اختلاف مستوياته يساعد على اندماج المتعلم في المجتمع الأردني، كما يرى ٨٤٪ أن العمل أثناء مرحلة تعلم اللغة يساعد على التعرف على المجتمع والاندماج فيه. من جهة أخرى فقد أوضحت النتائج أن ما نسبته ٤٥٪ من متعلمي اللغة يحضرون النشاطات والفعاليات الثقافية التي تقيمها الجامعة الأردنية، كما أوضحت النتائج أن ٥١٪ من عينة الدراسة ليس لديهم إلمام بعادات وتقاليد المجتمع الأردني وبالتالي فهي لا تعطي مؤشراً جيداً للاندماج الاجتماعي، و لأن عامل الوقت له دور مهم في الاندماج الاجتماعي فإن ٦٨٪ ممن يشعرون بالاندماج الاجتماعي قد أمضوا فترة تمتد إلى سنتين في تعلّم اللغة العربية، كما أوضح ما نسبته ٤٧٪ من العينة متابعتهم لأخبار المجتمع عبر الصحافة و الإعلام، وأن ذلك يسهل من عملية تكيفهم الثقافي واندماجهم الاجتماعي وحديثهم مع الآخرين، كما أكد ٥٩٪ من حملة الشهادات العليا من العينة أن لديهم أصدقاء من المجتمع المحلي وأن هناك زيارات متبادلة بينهم، وهذا يشير إلى فرضية مهمة بأنه كلما ارتفع مستوى تعليم الدارس زادت إمكانية اندماجه في المجتمع، وأوصت الدراسة بأن أحد الحلول الناجعة لتحقيق الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية هو تطبيق برامج الاندماج/الغمر اللغوي والتي تمكن الطالب من معايشة البيئة الثقافية اللغوية العربية بكل جزئياتها وتفاصيلها وتعينه على التعرف على المجتمع عن قرب والاندماج فيه.

وهدفت دراسة ياتس (Yates، ٢٠١١) إلى فهم تحقيق الاندماج الاجتماعي لدى طلاب برنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، حيث تشير الدراسة إلى أن متعلمي اللغة الثانية في بيئتها يميلون في بداية الأمر إلى التواصل مع أبناء ثقافتهم الأصلية وذلك قد يشكل نوعا من الدعم النفسي في بادئ الأمر، وفي الواقع فإن الاندماج الاجتماعي يساهم بشكل مباشر في تطور لغة المتعلم واستقراره النفسي، وكلما تطور المستوى اللغوي زاد شعور الانتماء والاندماج الاجتماعي لدى المتعلم، وتخلص نتائج الدراسة الطولية التي أجرتها ياتس على (١٥٢) مشاركاً من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية باستراليا إلى أن لجوء متعلمي اللغة الثانية إلى أبناء ثقافتهم الأصلية أو مجموعتهم العرقية والتي تُصنف بمنطقة الراحة (Comfort Zone) جعل من اندماجهم بالمجتمع الاسترالي تحدياً صعباً، ويعود سبب ذلك إلى أن تواصل المتعلمين بلغتهم الأولى يولد لديهم شعور

بالثقة ويجنبهم الإحراجات أو خوف الفشل وارتكاب الأخطاء عند التحدث باللغة الإنجليزية/اللغة الثانية.

كما هدفت دراسة أوينز ولوومز (Owens & Loomes, 2010) إلى قياس أثر برامج الاندماج الاجتماعي للطلاب الدوليين بجامعة سي كيو يو الأسترالية (CQU University)، شملت الدراسة (٤٤٦) طالباً دولياً، حيث تعمل الجامعة على تسخير كافة الإمكانيات والتسهيلات للطلاب الدوليين للتسجيل والانضمام لبرامج الاندماج الاجتماعي والالتقاء بطاقم العمل في الجامعة على اختلاف تخصصاتهم ومهامهم، وقد تنوعت برامج الاندماج الاجتماعي كالتالي:

- الأنشطة الرياضية وفيها العديد من الرياضات المتنوعة.
- الأنشطة الاجتماعية للتعريف بالمظاهر والمناسبات الاجتماعية الثقافية المحلية.
- الأنشطة المحلية ومشاركة المجتمع في فعالياته والمساهمة في الأعمال التطوعية.
- الأنشطة الاتصالية التي تهتم بتطوير الكفاية الاتصالية لدى متعلمي اللغة من الطلاب الدوليين، مثل المحادثات اللغوية وورش عمل للمقابلات الشفهية وتطوير اللغة الأكاديمية لدى الطلاب.
- أنشطة الأعمال التي لها ارتباط بتخصصات جامعية محددة، حيث تسهم هذه الأنشطة على إشراك الطلاب في الفعاليات المجتمعية ذات الارتباط بتخصصاتهم مثل المؤتمرات والدورات المتخصصة.
- أنشطة شؤون الطلاب وتشمل تعزيز الصحة النفسية، وثقة الطالب بنفسه، ومساعدة الطلاب على مواجهة الضغوطات والتحديات وتقديم الاستشارات.
- منتدى الجامعة الذي يهتم بمد جسور التواصل بين الطلاب الدوليين الجدد والمجتمع الجامعي من الطلاب المحليين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعي وتعزيز شعور الانتماء للجامعة وللمجتمع المحلي.

وقد أجاب ٨٧٪ من عينة الدراسة بأن نشاطات الاندماج الاجتماعي مهمة للغاية بالنسبة لهم، كما أجاب ٩٤٪ من الطلاب بأن الأنشطة الاجتماعية أضافت لهم العديد من الإيجابيات

مثل التعرف على أصدقاء جدد من المجتمع المحلي، كما أن الأنشطة الاجتماعية لعبت دوراً مهماً في تحسين تحصيلهم الدراسي والأكاديمي بالجامعة. وأشار العديد من الطلاب إلى احتياجهم للمزيد من الأنشطة عن فرص العمل المناسبة لهم لتعزيز تكيفهم الاجتماعي، كما أبدى العديد من الطلاب رغبتهم في المزيد من الفعاليات والأنشطة اللاصفية التي تقام خارج الحرم الجامعي والتي تمكنهم من تطوير لغتهم الإنجليزية ومشاركة المجتمع المحليّ في المناسبات العامة والتعرف عليه بشكل أكبر.

وفي دراسة هدفت إلى تحليل التكيف الاجتماعي للطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود، توصلت دراسة الصغير (٢٠٠١) إلى أن الالمام باللغة العربية يعد أكثر المتغيرات تأثيراً على التكيف الاجتماعي للطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود، حيث ازداد مستوى التكيف الاجتماعي للطلاب طردياً مع إلمامهم باللغة العربية وبقيمة معامل جاما (٠,٤٩)، ويمكن تفسير ذلك بقدرة الطالب على التواصل والتفاعل مع الأخرين بطلاقة، كما توصلت الدراسة إلى أهمية الإلمام بعادات وتقاليد المجتمع المحلي، حيث تشير النتائج إلى تناسب طردي بين درجة الإلمام بالعادات والتقاليد المحلية ومستوى التكيف الاجتماعي لدى الطالب الدولي بقيمة معامل جاما بلغات (٠,٨٧)، كما خلصت الدراسة إلى علاقة عكسية بين متغير العمر ومستوى التكيف الاجتماعي إذ تشير النتائج إلى ازدياد مستوى التكيف الاجتماعي بين الطلاب الدوليين كلما قلّ العمر. ومن جهة أخرى أوضحت النتائج ارتفاع مستوى التكيف الاجتماعي بالتوازي مع ارتفاع المدة الزمنية لإقامة الطالب بالمملكة، لما في ذلك من التعوّد على الممارسات الاجتماعية وأسلوب الحياة والمسلّمات الثقافية لدى المجتمع. وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى تأثير عدد الأصدقاء السعوديين على التكيف الاجتماعي للطلاب الدوليين بالجامعة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب الوافدين بالأنشطة اللاصفية واندماجهم الاجتماعي، لذا فإن الدراسة توصي بإنشاء نوادٍ اجتماعية للطلاب المحليين وأقرانهم الدوليين من أجل توفير أجواء اجتماعية تسودها الألفة والتعارف والتواصل، كما أوصت الدراسة بإعداد برنامج إرشادي متكامل (أكاديميا، واجتماعياً ونفسياً) للاندماج الاجتماعي للطلاب الدوليين بالجامعة، وأخيراً أوصت الدراسة بتكثيف الأنشطة اللاصفية وتوزيعها حتى يتمكن أكبر عدد من الطلاب من التفاعل والمشاركة والتعرف على المجتمع بشكل أكبر وتكوين الصداقات مع أقرانهم من المجتمع المحلي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبده (٢٠١٩)، والعريك (٢٠١٦)، وكاتبي (٢٠١٥)، وأوينز ولومز (Owens & Loomes, 2010)، والصغير (٢٠٠١) من حيث استعمال الاستبانة كأداة بحثية كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تكوين قاعدة نظرية متينة للقيام بالدراسة.
- الالمام بجميع العناصر المهمة والتي يلزم وجودها في أداة الدراسة.
- بناء أداة الدراسة المناسبة.
- المقترحات البناءة لتحقيق الاندماج الاجتماعي.
- الاعتماد على المنهجية البحثية المناسبة.
- دعم نتائج الدراسات السابقة لنتائج الدراسة الحالية.

ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت واقع الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمجتمعات العربية عموماً والمجتمع السعودي خصوصاً وتركيزها بشكل عام على واقع المتعلم وحياته الاجتماعية، لذا فإن الدراسة الحالية تتميز عن غيرها بتناولها ثلاثة محاور مهمة في تعزيز الاندماج الاجتماعي: المتعلم، المقرر، و الأنشطة اللاصفية، من حيث الواقع والحلول من وجهة نظر المتعلمين، حيث تنفرد هذه الدراسة عن غيرها بمحتوى المقرر الدراسي ودوره في تعزيز الاندماج الاجتماعي بالتوازي مع واقع المتعلم والأنشطة التي تناولتها بعض الدراسات السابقة، كما أن الدراسة الحالية اعتمدت على عدد من الأساليب الإحصائية المتنوعة التي تساعد على عرض النتائج وفقاً للمتغيرات المستقلة للدراسة.

## منهج الدراسة وإجراءاته

للتعرف على واقع الاندماج الاجتماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة قام الباحث بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي.

**مجتمع الدراسة:**

طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد بلغ إجمالي عددهم (٧٤٠) طالباً وفق الإحصاءات الرسمية للمعهد.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى السادس بالمعهد حيث بلغ عدد العينة (١٢٣) طالباً من طلاب المعهد، تم اختيارهم عشوائيا، وقد تنوعت خصائص العينة وفقاً للجدول (١).

**جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة لعينة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| مدة الدراسة بالمعهد | سنة ونصف | 26 | 21.1 |
| | سنة | 76 | 61.8 |
| | ستة أشهر | 21 | 17.1 |
| القارة | آسيا | 68 | 55.3 |
| | إفريقيا | 35 | 28.5 |
| | أوروبا | 20 | 16.3 |
| العمر | 20-25 سنة | 87 | 70.7 |
| | أكثر من25 سنة | 36 | 29.3 |
| المجموع | | 123 | 100.0 |

**أداة الدراسة.**

تمت الاستعانة بالاستبانة المحددة/المقيدة كأداة للدراسة وذلك بعد أن اطلع الباحث وأستفاد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاندماج الاجتماعي، وقد توصل الباحث إلى ستة

محاور بُنيت عليها الاستبانة، حيث بلغ مجموع عبارات الاستبانة (٤٢) عبارة، موزعة كالاتي جدول (٢):

| م | المحور | عدد العبارات |
|---|---|---|
| 1 | واقع المتعلم في الاندماج الاجتماعي. | 10 |
| 2 | واقع إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 5 |
| 3 | واقع إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 7 |
| 4 | مقترحات المتعلم لتحقيق الاندماج الاجتماعي. | 10 |
| 5 | مقترحات تعزيز إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 5 |
| 6 | مقترحات تعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 5 |
| | المجموع. | 42 |

**صدق أداة الدراسة:**

**الصدق الظاهري.**

للتأكد من صلاحية أداة الدراسة عبر فحص محتوى الاستبانة تم عرضها على محكمين مختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وطرق تعليمها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول الاستبانة وتعديلها بصورتها النهائية (ملحق ١).

**صدق الاتساق الداخلي.**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) مستجيباً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس للمحور التي تنتمي إليه ما بين (٠.٤٣) عند الحد الأدنى بينما كان الحد الأعلى (٠.٧٥٤)، والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس للمحور التي تنتمي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .68** | 15 | .74** | 29 | .46* |
| 2 | .44* | 16 | .492** | 30 | .71** |
| 3 | .66** | 17 | .712** | 31 | .48** |
| 4 | .74** | 18 | .754** | 32 | .46* |
| 5 | .66** | 19 | .620** | 33 | .73** |
| 6 | .59** | 20 | .647** | 34 | .68** |
| 7 | .43* | 21 | .641** | 35 | .72** |
| 8 | .71** | 22 | .453* | 36 | .67** |
| 9 | .68** | 23 | .76** | 37 | .62** |
| 10 | .58** | 24 | .76** | 38 | .55** |
| 11 | .66** | 25 | .49** | 39 | .74** |
| 12 | .76** | 26 | .88** | 40 | .71** |
| 13 | .72** | 27 | .75** | 41 | .71** |
| 14 | .65** | 28 | .72** | 42 | .63** |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات لاتساقها داخليا مع المحور التي تنتمي له.

**ثبات أداة الدراسة.**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

كما تم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (٤) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| واقع المتعلم في الاندماج الاجتماعي. | 0.84 | 0.75 |
| واقع إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 0.87 | 0.83 |
| واقع إسهام الانشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 0.85 | 0.72 |
| مقترحات المتعلم لتحقيق الاندماج الاجتماعي. | 0.88 | 0.77 |
| مقترحات تعزيز إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 0.87 | 0.78 |
| مقترحات تعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 0.89 | 0.81 |

**المعيار الإحصائي.**

تم اعتماد سلم ليكرت (Scale Likert) الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج، جدول (٥):

| | |
|---|---|
| ١,٠٠ – ٢,٣٣ | قليلة |
| ٢,٣٤ – ٣,٦٧ | متوسطة |
| ٣,٦٨ – ٥,٠٠ | كبيرة |

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

) الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)) / عدد الفئات المطلوبة (٣)

= (٥–١) /٣ =١,٣٣

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

الأساليب الإحصائية

اعتمدت الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج البحث عن طريق برنامج (SPSS) والأساليب الإحصائية كالتالي:

١– المتوسطات الحسابية (Mean Arithmetic).

٢– الانحرافات المعيارية (Deviation Standered).

٣- تحليل التباين الثلاثي (Three Ways Anova).

٤- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

٥- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**الإجابة عن أسئلة الدراسة:**

**إجابة السؤال الأول:** ما واقع تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الاندماج الاجتماعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والجدول (٦) أدناه يوضح ذلك.

**جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بواقع تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | الاندماج بالمجتمع المحلي وإقامة الصداقات مع أفراد المجتمع المحلي يقوي لغتي العربية. | 2.77 | .493 | متوسط |
| 2 | 4 | أحتاج إلى مزيد من المعلومات عن الحالة الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحليّ. | 2.74 | .584 | متوسط |
| 3 | 3 | إذا وجدت فرصة فإنني أتحدث مع المجتمع المحلي عن موضوعات مختلفة: علمية أو ثقافية أو رياضية... الخ. | 2.62 | .634 | متوسط |
| 4 | 6 | رغبة بعض أفراد المجتمع المحلي بمعرفة ثقافة بلدي ولغتي تجعلهم يبادرون بالتحدث معي. | 2.50 | .682 | متوسط |
| 5 | 10 | لا أفهم اللهجة المحلية ولذلك يصعب عليّ التحدث مع المجتمع المحلي. | 2.27 | .758 | قليل |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 2 | أتكلم بارتياح، ولا أجد صعوبة في التحدث مع المجتمع المحلي. | 2.24 | .728 | قليل |
| 7 | 5 | أشارك المجتمع المحلي في المناسبات الاجتماعية والوطنية مثل احتفالات عيد الفطر، عيد الأضحى، اليوم الوطني، يوم التأسيس. | 2.22 | .774 | قليل |
| 8 | 7 | لدي أصدقاء من المجتمع المحلي. | 2.06 | .899 | قليل |
| 9 | 8 | لدي أصدقاء من المجتمع المحلي، ولكن فقط في مواقع التواصل الاجتماعي مثل (تويتر، فيسبوك، انستقرام...الخ). | 1.83 | .846 | قليل |
| 10 | 9 | لا أحتاج للتواصل مع المجتمع المحلي لتقوية لغتي، بل أكفتي بالتواصل مع زملائي بالفصل. | 1.45 | .704 | قليل |
| واقع المتعلم على المستوى الشخصي في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | | | 2.27 | .299 | قليل |

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٤٥-٢,٧٧)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٢,٢٧) حول واقع تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي للمتعلم. وقد جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "الاندماج بالمجتمع المحلي وإقامة الصداقات مع أفراد المجتمع المحلي يقوي لغتي العربية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧)، وذلك يوضح درجة تأييد عالية لأهمية العلاقات الاجتماعية والصداقات مع أفراد المجتمع المحلي في تقوية اللغة العربية للمتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريك (٢٠١٦) حيث أبدى ٩٢٪ من متعلمي اللغة أهمية الاندماج الاجتماعي ورغبتهم في أن يكونوا جزءاً من مجتمع اللغة.

بينما جاءت الفقرة رقم (٩) ونصها "لا أحتاج للتواصل مع المجتمع المحلي لتقوية لغتي، بل أكفتي بالتواصل مع زملائي بالفصل." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٤٥)، وتأتي عدم الموافقة هنا تأكيداً للدور المهم الذي يلعبه الدور الاتصالي مع المجتمع المحلي لتقوية لغة المتعلم.

ومن جهة أخرى، نجد أن الفقرة رقم (٢) ونصها " أحتاج إلى مزيد من المعلومات عن الحالة الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحليّ." حصلت على مستوى حسابي بلغ (٢,٧٤) وبتوجه متوسط يفيد بافتقار المتعلمين إلى بعض المعلومات اللازمة عن المجتمع والتي تساعدهم

على الاقتراب من المجتمع والتعرف عليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاتبي والعساسفة (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن ٥١,٥٪ من متعلمي اللغة ليس لديهم الإلمام الكافي بالحالة الثقافية والاجتماعية والعادات والتقاليد بالمجتمع الأردني. كما أن الفقرة رقم (٧) ونصها "لدي أصدقاء من المجتمع المحلي" حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٠٦) وبتوجه يفيد بأن عدد قليلاً من المتعلمين لديهم أصدقاء من المجتمع المحلي وذلك يعد عاملاً مهماً للتكيف مع البيئة المحيطة والاندماج الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة نسبيا مع دراسة الصغير (٢٠٠١) التي تشير إلى أن ٤٣,٧٪ من متعلمي اللغة ليس لديهم أي صديق من المجتمع السعودي، وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة عبده (٢٠١٩) التي تشير إلى أن ما نسبته ٩٣٪ من الطلاب الدوليين لديهم صداقات مع أفراد المجتمع المحلي المصري من خارج الجامعة.

**إجابة السؤال الثاني:** ما واقع إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي، والجدول (٧) أدناه يوضح ذلك.

**جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بواقع إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 12 | لغة المقررات عصرية وتساعدنا في التواصل مع المجتمع المحلي. | 2.47 | .705 | متوسط |
| 2 | 15 | المقررات تعطيني المهارات اللازمة للتواصل والتفاعل مع المجتمع المحليّ. | 2.47 | .618 | متوسط |
| 3 | 13 | المقررات فيها تمارين تساعدني على التواصل مع المجتمع المحلي، مثلا نسأل أفراد المجتمع عن معنى كلمة أو معلومة من الثقافة المحلية. | 2.33 | .786 | قليل |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 14 | المقررات فيها تمارين تجعلني أبحث وأتعلم أكثر عن ثقافة المجتمع المحلي. | 2.33 | .763 | قليل |
| 5 | 11 | المقررات التي ندرسها تتضمن معلومات كافية عن ثقافة المجتمع المحلي. | 2.05 | .828 | قليل |
| | | واقع إسهام المقرر في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | 2.33 | .498 | قليل |

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٠٥- ٢,٤٧) وبواقع (٢,٣٣) كمتوسط حسابي كلي للمحور، وجاءت الفقرة رقم (١٢)، و(١٥)، والتي تنص على "لغة المقررات عصرية وتساعدنا في التواصل مع المجتمع المحلي." و"المقررات تعطيني المهارات اللازمة للتواصل والتفاعل مع المجتمع المحليّ." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٧)، بينما جاءت الفقرة رقم (١١) ونصها "المقررات التي ندرسها تتضمن معلومات كافية عن ثقافة المجتمع المحلي." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٥) وهذا يشير إلى أن غالبية عينة البحث تتجه إلى أن مقررات المستوى السادس تفتقر للمعلومات الكافية عن ثقافة المجتمع المحلي وهذا بالطبع لا يسهم في تغذية الخلفية الثقافية للمتعلم وتعزيز واقع الاندماج الاجتماعي لديه.

**إجابة السؤال الثالث:** ما واقع إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي. والجدول (٨) يوضح ذلك.

**جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بواقع إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 21 | مهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية يجعلني ألتقي بالمجتمع المحلي وأتعرف عليه. | 2.54 | .704 | متوسط |
| 2 | 16 | الأنشطة في المعهد تزيد من تواصل الطلاب مع المجتمع المحلي. | 2.32 | .761 | متوسط |
| 3 | 22 | أشارك في الأعمال التطوعية التي تجعلني ألتقي بالمجتمع المحلي. | 2.22 | .805 | متوسط |
| 4 | 20 | أشارك في الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية العامة التي تمكنني من الالتقاء بالمجتمع المحلي والتعرف عليه. | 2.09 | .840 | متوسط |
| 5 | 17 | رحلات النشاط التي ينظمها المعهد تجعلني ألتقي بالمجتمع المحلي. | 2.00 | .878 | متوسط |
| 6 | 18 | يوجد أنشطه في المعهد للتبادل اللغوي مع أبناء المجتمع المحلي. | 1.80 | .887 | متوسط |
| 7 | 19 | أنشطة المعهد تجذب طلاب المجتمع المحلي لحضور الفعاليات الثقافية التي تقام بالمعهد. | 1.80 | .826 | متوسط |
| واقع إسهام الأنشطة في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | | | 2.11 | .497 | متوسط |

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور واقع إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي بلغ (٢,١١)، كما أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٨٠-٢,٥٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على "مهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية يجعلني ألتقي بالمجتمع المحلي وأتعرف عليه." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وهذه النتيجة تشير إلى أهمية الفعاليات والأنشطة اللاصفية التي تهتم بتّعرف الطلاب الدوليين ومتعلمي اللغة على المجتمع المحلي والعكس كذلك، حيث تتيح هذه الفعاليات قنوات اتصال تعزز من شعور الاندماج لدى أولئك المتعلمين، بينما جاءت الفقرة رقم (١٨) ونصها

"يوجد أنشطه في المعهد للتبادل اللغوي مع أبناء المجتمع المحلي" و الفقرة رقم (١٩) ونصها " أنشطة المعهد تجذب طلاب المجتمع المحلي لحضور الفعاليات الثقافية التي تقام بالمعهد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٨٠)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العريك (٢٠١٦) التي تشير إلى أن ٧٦٪ من متعلمي اللغة يرون ارتباطاً بين قلة الأنشطة اللاصفية والإحساس بالعزلة الاجتماعية لدى متعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى.

**إجابة السؤال الرابع:** ما هي أهم المقترحات لتعزيز تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المقترحات لتعزيز الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والجدول (٩) أدناه يوضح ذلك.

**جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لأهم المقترحات لتعزيز تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لدى طلاب معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | تقوية لغتي العربية يمكنني من تقوية علاقاتي الاجتماعية وصداقاتي مع المجتمع المحلي. | 2.78 | .471 | متوسط |
| 2 | 24 | القراءة الذاتية مهمة لفهم الجوانب الاجتماعية والثقافية والتاريخية للمجتمع المحلي. | 2.75 | .537 | متوسط |
| 3 | 26 | الحرص على تعلم الكلمات والتعابير الشائعة في المجتمع المحلي. | 2.72 | .533 | متوسط |
| 4 | 27 | أهمية تكوين صداقات مع الطلاب المحليين المقيمين في سكن الجامعة. | 2.64 | .629 | متوسط |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 28 | أهمية تكوين صداقات مع أفراد المجتمع المحلي الذين يشاركونني الهوايات والاهتمامات. | 2.63 | .564 | متوسط |
| 6 | 29 | الاستفادة من فكرة التبادل اللغوي في تكوين علاقات اجتماعية وصداقات. | 2.63 | .604 | متوسط |
| 7 | 32 | أهمية العمل التطوعي لأنه بوابة للتعرف على المجتمع المحلي عن قرب وتكوين الصداقات. | 2.60 | .611 | متوسط |
| 8 | 25 | الحرص على متابعة أخبار المجتمع وقراءة الصحف المحلية لتقوية الاندماج في المجتمع المحلي. | 2.54 | .644 | متوسط |
| 9 | 31 | الحرص على الحضور والمشاركة في المناسبات الاجتماعية والاحتفالات العامة. | 2.52 | .632 | متوسط |
| 10 | 30 | الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين صداقات مع أفراد المجتمع المحلي. | 2.41 | .700 | متوسط |
| | | مقترحات المتعلم لتحقيق الاندماج الاجتماعي. | 2.62 | .377 | متوسط |

يبين الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور مقترحات لتعزيز تحقيق الاندماج الاجتماعي على المستوى الشخصي لتحقيق الاندماج الاجتماعي بلغ (٢,٦٢)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٤١-٢,٧٨)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "تقوية لغتي العربية يمكنني من تقوية علاقاتي الاجتماعية وصداقاتي مع المجتمع المحلي." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٨)، حيث تتفق النتيجة الحالية مع دراسة الكاتبي والعساسفة (٢٠١٥) التي يؤكد فيها ٩٠٪ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أن تعلم اللغة الهدف أياً كان يساعد على الاندماج الاجتماعي في بيئة اللغة الهدف، كما تتفق مع دراسة الصغير (٢٠٠١) التي تشير إلى أن ٨٣,٣٪ من متعلمي اللغة العربية يرون أن ضعف لغتهم العربية يعد سبباً مباشراً في عدم تكيفهم واندماجهم مع البيئة المحلية. كما تتفق الفقرة رقم (٢٥) ونصها "الحرص على متابعة أخبار المجتمع وقراءة الصحف المحلية لتقوية الاندماج في المجتمع المحلي." بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٤) مع دراسة الكاتبي والعساسفة (٢٠١٥) والتي تشير إلى أن ما نسبته ٤٧٪ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يتابعون أخبار بلد الإقامة "الأردن" والصحف المحلية ويرون ذلك عاملاً مساعداً لتكيفهم مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها.

بينما جاءت الفقرة رقم (٣٠) ونصها "الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين صداقات مع أفراد المجتمع المحلي." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤١).

**إجابة السؤال الخامس:** ما هي أهم المقترحات لتعزيز إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المقترحات لتعزيز إسهام مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لتحقيق الاندماج الاجتماعي، والجدول (١٠) أدناه يوضح ذلك.

**جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بأهم المقترحات لتعزيز إسهام مقررات معهد تعليم اللغة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لتحقيق الاندماج الاجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 34 | تضمين المقررات مراجع للقراءة أكثر عن ثقافة المجتمع المحلي. | 2.64 | .530 | متوسط |
| 2 | 36 | تضمين المقررات بعض التمارين التي تسهل على الطالب التحدث مع أفراد المجتمع المحلي وتوجيه بعض الأسئلة العامة إليهم. | 2.61 | .596 | متوسط |
| 3 | 33 | ربط موضوعات المقررات بالبيئة المحلية اجتماعيا وثقافيا وتاريخيا. | 2.60 | .583 | متوسط |
| 4 | 35 | تضمين المقررات روابط التطبيقات الالكترونية عن الثقافة المحلية والتبادل اللغوي. | 2.55 | .617 | متوسط |
| 5 | 37 | إيجاد حصص لعرض مواد مرئية (فيديو) عن التواصل مع المجتمع المحلي، وثقافته، وعاداته، وتقاليده. | 2.44 | .703 | متوسط |
| مقترحات تعزيز إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | | | 2.57 | .422 | متوسط |

يبين الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور مقترحات تعزيز إسهام المقررات في تحقيق الاندماج الاجتماعي بلغ (٢,٥٧)، فيما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٤٤-٢,٦٤)،

حيث جاءت الفقرة رقم (٣٤) والتي تنص على "تضمين المقررات مراجع للقراءة أكثر عن ثقافة المجتمع المحلي." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤) ويتوائم توجه المتعلمين في اجاباتهم لهذه الفقرة مع استجابتهم للفقرة رقم (٤) من السؤال الأول ونصها " أحتاج إلى مزيد من المعلومات عن الحالة الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحليّ." والتي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٤) وذلك يشير إلى أن المتعلمين لا زالوا بحاجة للمزيد من معلومات للتعرف على ثقافة المجتمع المحلي، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٧) ونصها "إيجاد حصص لعرض مواد مرئية (فيديو) عن التواصل مع المجتمع المحلي، وثقافته، وعاداته، وتقاليده." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤) وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بتوجه المتعلمين إلى الواقع خصوصاً وأنهم يعيشون في بيئة اللغة الهدف بدلاً من الاستعانة بالوسائط المرئية لتعليمهم.

**إجابة السؤال السادس:** ما هي أهم المقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي، والجدول (١١) أدناه يوضح ذلك.

**جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بأهم المقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الاندماج الاجتماعي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 40 | أهمية وجود برنامج تحضيري لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي للطلاب الجدد. | 2.76 | .497 | متوسط |
| 2 | 42 | أهمية الإعلان عن برامج التبادل اللغوي التي يستفيد منها طلاب المعهد والطلاب المحليين. | 2.67 | .649 | متوسط |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 38 | زيادة الأنشطة الجامعية داخل الحرم الجامعي. | 2.66 | .598 | متوسط |
| 4 | 41 | زيادة أنشطة التنوع الثقافي بالمعهد ودعوة الطلاب المحليين بالجامعة لحضورها. | 2.63 | .576 | متوسط |
| 5 | 39 | زيادة الأنشطة المجتمعية الخارجية التي تقيمها الجامعة ويشارك فيها طلاب المعهد، مثل المشاركات في المناسبات الاجتماعية والثقافية. | 2.55 | .617 | متوسط |
| مقترحات تعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي. | | | 2.66 | .412 | متوسط |

يبين الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور مقترحات لتعزيز إسهام الأنشطة اللاصفية في تحقيق الاندماج الاجتماعي بلغ (٢,٦٦)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٥٥-٢,٧٦)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على "أهمية وجود برنامج تحضيري لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي للطلاب الجدد." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوينز ولوومز (Owens & Loomes, 2010) التي تشير أن ٤٧,٧٥٪ من الطلاب الدوليين الجدد يرون أهمية قصوى للبرامج الاجتماعية والثقافية بالجامعة وأنها تساعدهم على التأقلم مع المجتمع والاندماج فيه كما يرى ٩٣٪ منهم أن هذه البرامج تحقق لهم الاستقرار والتفوق العلمي أيضاً، وبالتالي فهذه البرامج لها عوائد إيجابية على الصعيد الاجتماعي والأكاديمي للطلاب. بينما جاءت الفقرة رقم (٣٩) ونصها "زيادة الأنشطة المجتمعية الخارجية التي تقيمها الجامعة ويشارك فيها طلاب المعهد، مثل المشاركات في المناسبات الاجتماعية والثقافية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥) ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة تلك الأنشطة الخارجية والتي تعد بحد ذاتها مهمة وبالتالي فإن المتعلمين لم يدركوا الأثر الإيجابي لمثل هذه الأنشطة خارج الحرم الجامعي.

**إجابة السؤال السابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة حول واقع تحقق اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والعمر والقارة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول واقع تحقق اندماج المتعلمين اجتماعياً تبعاً لمتغير مدة الدراسة والقارة والعمر، والجدول (١٢) يبين ذلك.

**جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول واقع تحقق اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والقارة والعمر.**

| المتغير | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| مدة الدراسة. | سنة ونصف. | 2.33 | .377 | 26 |
| | سنة واحدة. | 2.25 | .284 | 76 |
| | ستة أشهر. | 2.27 | .239 | 21 |
| القارة. | آسيا. | 2.27 | .297 | 68 |
| | إفريقيا. | 2.23 | .267 | 35 |
| | أوروبا. | 2.33 | .358 | 20 |
| العمر. | 20-25 | 2.26 | .287 | 87 |
| | أكثر من25 | 2.29 | .329 | 36 |

يبين الجدول (١٢) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول واقع اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والعمر والقارة بسبب اختلاف فئات متغيرات بدء الدراسة، والقارة، والعمر ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Ways Anova) جدول (١٣).

**جدول رقم (١٣) تحليل التباين الثلاثي لأثر مدة الدراسة والعمر والقارة على حول واقع تحقق اندماجهم الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والقارة والعمر.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| مدة الدراسة. | .087 | 2 | .044 | .478 | .621 |
| القارة. | .085 | 2 | .043 | .468 | .628 |
| العمر. | .002 | 1 | .002 | .019 | .891 |
| الخطأ. | 10.671 | 117 | .091 | | |
| الكلي. | 10.883 | 122 | | | |

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) تعزى لأثر مدة الدراسة، حيث بلغت قيمة ٠,٤٧٨ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٦٢١، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الكاتبي والعساسفة (٢٠١٥) التي تشير إلى أن هناك علاقة إيجابية بين طول مدة إقامة الدراس الأجنبي في الأردن والشعور بالاندماج الاجتماعي، حيث أن ٦٨٪ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يشعرون بالاندماج الاجتماعي لأنهم من ذوي الإقامة التي تصل إلى سنتين أو أكثر، بينما يوضح ذوو الإقامة التي تتراوح بين فصل إلى فصلين ونسبتهم ٢٢٪ بأنهم لا يشعرون بالاندماج الاجتماعي، وهذا يتوافق مع نتيجة الدراسة الحالية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) تعزى لأثر القارة، حيث بلغت قيمة ف ٠,٤٦٨ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٦٢٨.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=) تُعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف ٠,٠١٩ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٨٩١.

مما سبق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات مدة الدراسة والقارة والعمر في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقعهم في تحقق الاندماج الاجتماعي، وقد يعود ذلك إلى عدد من الأسباب منها، الثبات على وتيرة واحدة بالنسبة للعوامل المساعدة على الاندماج الاجتماعي مثل محتوى المقررات والأنشطة اللاصفية على دون تغيير أو تطوير وبالتالي فإن النتائج ستكون متساوية بغض النظر عن طول مدة الدراسة أو قصرها، كما قد يعود ذلك إلى طبيعة الأنشطة اللاصفية التي تقتصر على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها دون نظرائهم من الطلاب المحليين.

**ملخص النتائج:**

– يوجد توجه متوسط من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الاندماج بالمجتمع المحلي وإقامة الصداقات مع أفراد المجتمع المحلي لتقوية لغتهم العربية.

– يوجد توجه متوسط من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو احتياجهم لمزيد من المعلومات عن الحالة الثقافية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع المحلي كما يوجد توجه قليل من عينة البحث تشير إلى أن المقررات تحتوي على معلومات كافية عن المجتمع المحلي.

– تشير النتائج إلى نسبة قليلة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الذين لديهم صداقات مع أفراد المجتمع المحلي.

– يوجد توجه متوسط من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يؤيد ما لمهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من دور مهم في تعرّف المتعلمين على ثقافة المجتمع المحلي والاندماج فيه، وكذلك الحال بالنسبة لانخراط المتعلمين في فرص الأعمال التطوعية في المجتمع.

– يوجد توجه متوسط من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على أهمية وجود برنامج تحضيري لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي للطلاب الجدد، بالإضافة إلى أهمية الإعلان عن برامج التبادل اللغوي التي تمكن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والطلاب المحليين من الاستفادة من الإمكانيات المتاحة وتكوين علاقات اجتماعية مفيدة للطرفين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة حول واقع الاندماج الاجتماعي تبعاً لمتغير مدة الدراسة والقارة والعمر.

**التوصيات:**

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- العمل على تحديث محتوى المقررات الدراسية مع الأخذ بالاعتبار تضمين موضوعات اجتماعية وثقافية وتاريخية تمكن المتعلمين من معرفة المزيد عن المجتمع الذي يعيشون فيه خلال رحلة تعلمهم للغة العربية.

- أهمية تضمين المقررات تمارين تتطلب من المتعلمين التواصل مع الآخرين من المجتمع المحلي لما في ذلك من فوائد تعود على تكيف المتعلم مع بيئته المحيطة وتعزيز الكفاية الاتصالية لديه.
- ضرورة الاستفادة من برامج التبادل اللغوي (Language exchange) بين الطلاب الدوليين والمحليين بما يعود على الجميع بالنفع والفائدة.
- تنويع الأنشطة اللاصفية والاستفادة من التنوع الثقافي الموجود لدى المتعلمين ودعوة الطلاب المحليين للمشاركة في هذه الأنشطة.
- تعزيز فكر العمل التطوعي والمشاركة فيه بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتوضيح إيجابياته على الطلاب.

**المقترحات:**

- إجراء دراسة مقارنة لواقع التبادل اللغوي بين الطلاب المحليين ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودور ذلك في تعزيز الاندماج الاجتماعي لدى الطلاب.
- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف التطبيقات الالكترونية ومنصات التواصل الاجتماعي في الاندماج والتكيف الاجتماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إجراء دراسات تحليلية لمقرر المستوى السادس بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم الحلول والمقترحات العملية تجاه المحتوى والتطبيقات المعززة لاندماج المتعلمين اجتماعياً في بيئة اللغة الهدف.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو الروس، عادل (٢٠١٤) دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مؤتمر *The international conference of Arabic Studies and Islamic Civilization iCasic 2014 (e-ISBN 978-967-11768-4-9) 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, Malaysia*.

بولطيور، إيمان. (٢٠٢١). الذكاء الانفعالي لطالب السنة الأولى وعلاقته باندماجه الاجتماعي في الوسط الجامعي. [رسالة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–] المستودع الرقمي بجامعة جيجل.

الشيخ، سليمان رجب سيد أحمد. (٢٠١٩). الدمج الاجتماعي للموهوبين ذوي الإعاقة: التحديات والحلول في ضوء نموذج مقترح لمهارات التواصل الاجتماعي. المؤتمر الدولي للموهوبين بالرياض، المملكة العربية السعودية.

الصغير، صالح بن محمد. (٢٠٠١). التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين: دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣(١)،٢٩-٥٣.

عبد الرحيم، رائد مصطفى. أبو عمشة، خالد حسين. علي، هداية هداية الشيخ. علوي، محمد إسماعيلي. (٢٠١٩). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

عبده، إيمان عبد الوهاب محمد. (٢٠١٩). الطلاب الوافدين وآليات التكيف الثقافي والأكاديمي دراسة ميدانية في بعض الجامعات الحكومية والخاصة. مجلة البحث العلمي في الآداب, ٢٠(٤)، ٣٣٩-٢٥٨.

العربي, حسناء. (٢٠٢٢). الأوضاع الاجتماعية والمعيشية للجاليات المهاجرة: دراسة ميدانية على عينة من السوريين بمدينة السادس من أكتوبر. المجلة المصرية للعلوم الاجتماعية والسلوكية, ٦(٦), ٥٦-٨٩.

العريك، فهد بن عبد الحميد. (٢٠١٦). بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة في تعليم اللغة الثانية. الثقافة والتنمية، ١٠٩ (١٧) ١٦٥-١٨٩

فوشان، عبد القادر. والعلاوي، أحمد. (٢٠١٧). الاندماج الاجتماعي: المفهوم، الأبعاد والمؤشرات. مجلة الراصد العلمي، ٤(١)،٢٩-٤٥.

قطوش عامر، & دحدوح محمد فقريش فاطمة. (٢٠٢٠). معوقات التكيف الاجتماعي لدى الطلبة الأجانب دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الاجانب بجامعة المسيلة [*Doctoral dissertation*, جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية].

كاتبي، هاديا عادل. العساسفة، المثنى مد الله. (٢٠١٥). الاندماج الاجتماعي لدى عيّنة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،٤٢ (٤)، ٨٤٧-٨٥٨.

محمد علي الخولي. (١٩٩٠). العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعليمها. حولية كلية التربية. جامعة قطر. (٧). ٣٤٥-٣٧٧.

يعلى، فروق. (٢٠١٢). التحضر والاندماج الاجتماعي للأسر النازحة. [رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر] قاعدة بيانات جامعة الجزائر.

## ترجمة المراجع العربية:

Abdou, Eman Abdel Wahhab Mohamed. (2019). Foreign students and the mechanisms of cultural and academic adaptation: A field study in some public and private universities. Journal of Scientific Research in Arts, 20(4), 339-258.

Abdul Rahim, Raed Mustafa. Abu Amsha, Khaled Hussein. Ali, Hidayat Hidayat al-Sheikh. Alawi, Muhammad Ismaili. (2019). Linguistic immersion in teaching Arabic to non-native speakers (theory and practice). King Abdullah Bin Abdulaziz Center for Arabic Language Service.

Abu Al-Rous, Adel (2014) The Role of Linguistic Immersion in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, The international conference of Arabic Studies and Islamic Civilization iCasic 2014 (e-ISBN 978-967-11768-4-9) 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, Malaysia..

Alarab, hassna. (2022). The social and living conditions of immigrant communities: a field study on a sample of Syrians in the city of Sixth of October. Egyptian Journal of Social and Behavioral Sciences, 6(6), 56-89.

Alaarik, Fahd bin Abdul Hamid. (2016). Some social factors affecting second language education. Culture and Development, 109 (17) 165-189.

Al-Saghir, Saleh bin Muhammad. (2001). Social adaptation of international students: an analytical study applied to international students at King Saud University in Riyadh. Umm Al-Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, 13 (1), 29-53.

Boultioor, Iman. (2021). The emotional intelligence of the first-year student and its relationship to his social integration in the university milieu. [Master's thesis, Muhammad Al-Siddiq Bin Yahya University - Jijel] The digital repository at the University of Jijel.

Foshan, Abdul Qadir. and Allawi, Ahmed. (2017). Social Inclusion: Concept, Dimensions and Indicators. Scientific Monitor Journal, 4(1), 29-45.

Katibi, Hadia Adel. Al-Asasifah, Muthanna, God bless you. (2015). Social integration among a sample of non-Arabic language learners at the University of Jordan. Humanities and Social Sciences Studies, 42 (4), 847-858.

Muhammad Ali Al-Khouli. (1990). Factors affecting the acquisition of a second language and how to improve its teaching. Yearbook of the College of Education. Qatar University. (7). 345-377.

Qatoush Amer, & Dahdouh Muhammad Faqreesh Fatima. (2020). Obstacles to social adaptation among foreign students: A field study on a sample of foreign students at the University of M'sila [Doctoral dissertation, University of Mohamed Boudiaf, M'sila, Faculty of Humanities and Social Sciences].

Sheikh, Suleiman Rajab Syed Ahmed. (2019). Social Inclusion of Talented People with Disabilities: Challenges and Solutions considering a Proposed Model for Social Communication Skills. The International Conference for the Gifted in Riyadh, Saudi Arabia.

Yala, spreads. (2012). Urbanization and social integration of displaced families. [PhD thesis, University of Algiers] Database of the University of Algiers.

## المراجع الأجنبية:

Bacquet, G. (2020). Can the dimensions of identity, investment and empowerment increase social inclusion for second-language learners?–Moving towards the creation of a conceptual framework. International Journal of Education and Literacy Studies, 8(2), 10-15.

Barkhuizen, G. (2017). Investigating language tutor social inclusion identities. The modern language journal, 101(S1), 61-75.

Brumfit, C. J. (1980). From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. Studies in Second Language Acquisition, 3(1), 1-9.

Chapdelaine, R. F., & Alexitch, L. R. (2004). Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students. Journal of College Student Development, 45(2), 167-184.

Hudson, R. A. (1996). Sociolinguistics. Cambridge university press.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). Second language learning theories. Routledge.

Owens, A. R., & Loomes, S. L. (2010). Managing and resourcing a program of social integration initiatives for international university students: What are the benefits?. Journal of Higher Education Policy and Management, 32(3), 275-290.

Paltridge, T., Mayson, S., & Schapper, J. (2012). Covering the gap: Social inclusion, international students and the role of local government. Australian Universities' Review, The, 54(2), 29-39.

Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14 (4), 371 – 381.

Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(4), 457-471.

# تاريخ الحفظي المسمَّى
# (تاريخ الملك العسيري)

# Al- Hifzi History
# (called tarikh al-mulk al-asiri)

إعداد


**د. علي بن عوض بن محمد آل قطب**

أستاذ التاريخ الحديث المشارك

بجامعة الملك خالد

**Dr. Ali Awad Muhammad Al Qutb**

Assistant Professor of Modern History

At King Khalid University



DOI:10.36046/2162-000-017-010

د. علي بن عوض بن محمد آل قطب.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/١٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٩ م

## المستخلص

يعد مخطوط تاريخ الحفظي المسمى: تاريخ الملك العسيري، من أهم مصادر تاريخ عسير خلال القرن الثالث عشر الهجري، بكونه مصدراً يُعنى برصد الأحداث التاريخية التي شهدتها منطقة عسير منذ العقد الثاني من هذا القرن حتى العقد السابع، أي أنه يغطي فترة انضمام عسير إلى كنف الدولة السعودية الأولى، ويغطي الفترات التاريخية اللاحقة التي خضعت فيها منطقة عسير لحكم الأمير سعيد بن مسلط والأمير علي بن مجثل، وشطراً كبيراً من فترة الأمير عائض بن مرعي، يضاف إلى ذلك أن هذا المخطوط عُني أيضاً بتدوين معلوماتٍ تاريخية مهمة عن مقاومة أمراء عسير ومقاتليهم لحملات محمد علي باشا، وسجّل بعض الأخبار المتعلقة بالشأن الاجتماعي، وما يخص بعض القبائل، فضلاً عن تدوينه لوفيات بعض العلماء أو الأعيان في عسير.

**الكلمات المفتاحية:** تاريخ – الحفظي – الملك – العسيري.

## Abstract

The manuscript of al-ḥifẓī history, called tārīkh al-mulk al-ʿasīrī (The history of ʿAssir Realm), can be considered as one of the most important sources for Assir history during the 13th century AH / 18-19th century CE due to the fact that it records the historical events occurring in Assir region from the 2nd – 7th decade of this century, covering the period when Assir became a part of the First Saudi State. The manuscript also highlights later times when Assir was ruled by the Emir Saʿīd ibn Muslaṭ and Emir ʿAlī ibn Mejthil in addition to a long period of the reign of the Emir ʿĀʾiḍ ibn Mirʿī. Besides that, this manuscript highlights important details about the resistance of Assir Emirs against military expeditions dispatched by Muḥmmad ʿAlī Bāshā, the Ottoman governor of Egypt from 1805 to 1848. It also records some details relating to social life, local tribes and the death dates of some scholars and noblemen in Assir.

**Keywords:** history - Al-Hafzi - Al-Malik - Al-Asiri

## المقدمة

يعاني الباحث في تاريخ عسير صعوبة كبيرة في الحصول على المادة التاريخية التي يريدُ توظيفها في موضوعه الذي يتناوله بالدرس والبحث، ومرد ذلك يعود إلى نُدرة المصادر العسيرية في فترات معينة، وربما انعدامها الكُلّي في فترات أخرى، وهو ما قد يضطّره إلى الاستعانة بالمصادر التاريخية للأقاليم المجاورة، مثل: المصادر النجدية، أو الحجازية، أو مصادر المخلاف السليماني، أو المصادر اليمنية، فضلاً عن الوثائق الأجنبية.

وحين ننظر إلى المصادر العسيرية فإن كتاب تاريخ الملك العسيري يأخذ موقعاً مهماً من بينها، على اعتبار أن هذا المصدر تضمن رصداً وتسجيلاً للعديد من الأحداث التاريخية، والتطورات السياسية التي شهدتها منطقة عسير في القرن الثالث عشر الهجري، ففي منتصف العقد الثاني من القرن الثالث عشر الهجري، وبعد مضي سنين طويلة من تغلغل دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب في سائر منطقة عسير، وتبني العديد من الأفراد والقرى لمبادئ الدعوة، فقد أُعلن عن قيام إمارة آل المتحمي المنضوية في كنف الدولة السعودية الأولى، حيث حمَل أمراء هذه الإمارة على عواتقهم مهمة حماية الدعوة، وبسط نفوذ الدولة السعودية الأولى على مناطق جنوبي الجزيرة العربية وغربها، مما أدى إلى نشوء نزاعات عسكرية عديدة بين إمارة آل المتحمي، والإمارات والقوى السياسية المجاورة لها، مثل: إمارة آل خيرات في المخلاف السليماني، وأشراف مكة في الحجاز، فضلاً عن مناطق تهامة اليمن.

لقد قدّمت إمارة آل المتحمي إنجازات كبيرة على المستويين السياسي والعسكري، حيث مدّت نفوذ الدولة السعودية الأولى ووطّدته في كلٍ من الحجاز، والمخلاف السليماني، وتهامة اليمن، ونجران، ولم تكتفِ بهذه الإنجازات فحسب، بل أسهمت بقواتها العسكرية في التصدي لحملات محمد علي باشا، وبذلت كل قواها العسكرية والبشرية في الدفاع عن الدولة السعودية الأولى بشكل عام، ومنطقة عسير بشكل خاص، حتى تمكن محمد علي باشا في نهاية المطاف من

الدخول بنفسه على رأس قواته العسكرية إلى منطقة عسير، وأسر الأمير طامي بن شعيب المتحمي عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م، وإرساله إلى إسطنبول حيث أُعدم هناك.

لم تنته إمارة آل المتحمي بأسر الأمير طامي بن شعيب، ذلك أن ابن عمه الأمير محمد بن أحمد المتحمي ثار على الحاميات العسكرية التي أبقاها محمد علي باشا في عسير، وتمكن من طردها، بل إنه نجح في تكوين تحالفٍ سياسي وعسكري مع الشريف حمود أبو مسمار في المخلاف السليماني، حيث تمكن الطرفان من القضاء على حملة سنان آغا في النصف الأول من عام ١٢٣٣هـ / ١٨١٨م. ورغم هذه الهزيمة النكراء التي تلقتها قوات محمد علي باشا إلا أن كفة الصراع بدأت تميل في صالح تلكم القوات، بسبب سقوط الدرعية عاصمة الدولة السعودية الأولى في هذا التوقيت، والذي كان في ذي القعدة من عام ١٢٣٣هـ / سبتمبر ١٨١٨م، حيث مكّنت هذه التطورات محمد علي باشا من أن يتفرّغ لمناطق جنوب غربي الجزيرة العربية، وأن يرمي بثقله العسكري عليها، رغبةً منه في تأمين منطقة الحجاز، وإخماد ثورة الأمير محمد بن أحمد المتحمي، ومد نفوذه على المخلاف السليماني، وهو ما سيؤدي في النهاية إلى الهيمنة على الموانئ اليمنية ذات الأهمية الاستراتيجية والاقتصادية، وبالفعل فقد أُرسلت حملتان عسكريتان عام ١٢٣٤هـ / ١٨١٩م، الأولى: يقودها خليل باشا، الذي تمكن من القضاء على إمارة الشريف أحمد بن حمود في المخلاف السليماني، والثانية: يقودها سليمان سنجق ومحمد بن عون، واللذان تمكنا من الدخول إلى عسير، والقضاء نهائياً على إمارة آل المتحمي، وأسر الأمير محمد بن أحمد المتحمي.

وما إن بدا أن عسير قد باتت خاضعة لمحمد علي باشا، الذي حاول إحكام سيطرته السياسية عليها، من خلال بثّ حامياته في أرجائها، وربطها إدارياً بمنطقة الحجاز، حتى قامت ثورة الأمير سعيد بن مسلط بعد بضع سنوات على مرور هذه الأحداث، حيث تمكن في عام ١٢٣٨هـ / ١٨٢٣م من هزيمة قوات محمد علي باشا، وطرد الحاميات العثمانية، وتأسيس إمارة سياسية مستقلة في عسير. ورغم المحاولات الحثيثة التي بذلها محمد علي باشا في السيطرة على عسير بعد هذا التاريخ إلا أن الهزائم العسكرية الساحقة كانت من نصيب قواته العسكرية.

وإذا كان الأمير سعيد بن مسلط أمضى أغلب سنين حكمه من عام ١٢٣٨هـ / ١٨٢٣م حتى عام ١٢٤٢هـ / ١٨٢٧م مدافعاً عن استقلال منطقته، فإن خليفته الأمير علي بن مجثل مستثمراً تلاشي الحملات العثمانية، تمكن من ضم مناطق واسعة إلى إمارته، وتوسيع نفوذه السياسي، ليشمل كافة مناطق المخلاف السليماني، وتهامة اليمن، فضلاً عن عسير، وبعد سبع سنوات من حُكم هذا الأمير، جاء من بعده الأمير عائض بن مرعي، ليتربع على إمارة عسير ما يقرب من ربع قرن، تمكن خلالها من حماية بلاده من حملات محمد علي باشا التي عادت تشن هجماتها من جديد، وشهدت عسير خلال حكمه حركة علمية وثقافية كبيرة متميزة.

في ضوء هذا السياق التاريخي المليء بالأحداث والتطورات العاصفة، نجد العلامة عبد الرحمن بن محمد الحفظي يتصدى لها، عبر تسجيل أبرزها، وتدوين أهمّها، وتقديم رؤيته التاريخية حيالها، في كتابه الموسوم: تاريخ الملك العسيري، الذي لم يزل – على حد علمي – مخطوطاً[(١)]، حيث تمكنت من الحصول على صورةٍ من أصله الموجود في مكتبة الأستاذ الأديب علي بن الحسن الحفظي، والذي تفضّل مشكوراً بتزويدي بهذه الصورة.

إن أهمية هذا المخطوط تكمن في كونه يجيب على العديد من الأسئلة المتعلقة بتاريخ عسير، لعل أهمها:

كيف انضمت عسير إلى الدولة السعودية الأولى؟ وما أبرز الأعمال السياسية والعسكرية لأمراء آل المتحمي؟ وكيف تمكن محمد علي باشا من إسقاط إمارتهم في عسير؟ ولا تنبع أهمية هذا المخطوط في إجابته على هذه الأسئلة فحسب، بل هو يجيب أيضاً على الأسئلة التاريخية المتعلقة بالفترة اللاحقة، مثل:

(١) حظي هذا المخطوط بدراسة وافية ومستقلة، نُشرت في مجلة الدارة. انظر: آل قطب، علي بن عوض: مخطوط تاريخ الشيخ عبد الرحمن الحفظي مصدراً من مصادر تاريخ عسير في القرن الثالث عشر الهجري، مجلة الدارة، العدد الأول، السنة ٤٨، يناير ٢٠٢٢م، ص٨٥ – ١٤٦.

ما الأعمال العسكرية والمعارك التي خاضها الأمير سعيد بن مسلط ضد العثمانيين؟ وكيف تمكن من تأسيس إمارته في عسير؟ وما الأعمال العسكرية والسياسية التي بذلها خلفاؤه من بعده مثل الأميرين علي بن مجثل، وعائض بن مرعي؟ وما علاقتهم بالقوى السياسية المجاورة لهم في الحجاز واليمن؟

لقد اتخذ العلامة الحفظي اسم (تاريخ الملك العسيري)، ربما لأن معظم حوادثه عن التاريخ السياسي، ولكونه اعتنى برصد أفعال أمراء عسير، والحوادث التاريخية التي أسهموا فيها، هذا من جانب، ومن جانب آخر فربما أراد الحفظي من هذا الاسم أن يمنح عمله اسماً فخماً، وجليلاً، على غرار ما فعله العديد من المؤرخين سواءً ممن سبقه وعاصره أو من أولئك الذين جاءوا من بعده، مثل: الديباج الخسرواني في أخبار أعيان المخلاف السليماني، والمسمى أيضاً بالذهب المسبوك في سيرة سيد الملوك لعاكش الضمدي، أو التبر المسبوك في تاريخ معرفة الملوك، لعمر بن صالح الهاشمي(١).

ولأن هذا الاسم على هذا النحو من التفخيم، فقد رأيتُ أن أسميه بـ(تاريخ الحفظي) لكونه اسماً أكثر موضوعية، وأكثر دقّة مع الإشارة في طرة هذا العمل إلى اسمه الحقيقي الذي وضعه مصنّفه.

وإذا ما انتقلنا من النظر في السياق التاريخي المتعلق بهذا المخطوط، إلى النظر في المخطوط عينه، من حيث أهميته، وقيمته التاريخية فإن ثمة العديد من الأسئلة المتعلقة به، لعل أهمها:

س١: ما قيمة هذا المخطوط التاريخية بالنسبة إلى تدوينه للأحداث والوقائع التي شهدتها عسير خلال القرن الثالث عشر الهجري؟!

س٢: ما أهمية معلوماته الخاصة بالأمراء في عسير سواءً كانوا من أمراء آل المتحمي، أو الأمير سعيد بن مسلط ومن جاء بعده؟!

---

(١) المرجع السابق، ص٨٨ – ٩٢.

س٣: ما مدى اقتراب المؤلف من هذه الأحداث التاريخية التي دوّنها؟! أو بالأحرى ما علاقته بالأخبار المدوّنة لديه، وكيف استقاها؟!

س٤: ما هي السمات العامة التي اختصّ بها هذا المخطوط من حيث منهجيته، ومن حيث خصائص نصوصه التاريخية؟!

والواقع أن هذا المخطوط له قيمة تاريخية كبيرة، وأهمية خاصة لما تضمنه من أخبار ومعلومات، يمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

١- أنه يعد المصدر التاريخي الوحيد من بين مصادر تاريخ عسير في تناوله لفترته، فضلاً عن كونه – بحسب علمنا – يعدّ من أقدم المخطوطات في تاريخ عسير، لا يسبقه في ذلك إلا الظل الممدود للعجيلي، الذي درسه وحققه عبد الله أبو داهش، ونفح العود بتكملة الظل الممدود، الذي لم يزل مخطوطاً، والذي لا يختلف كثيراً عن سابقه من حيث معلوماته التاريخية، وأخباره.

٢- أنه يقدم معلومات تاريخية مهمة لعهود عددٍ وافر من أمراء عسير، ابتداءً من عهد الأمير محمد بن عامر أبو نقطة المتحمي حتى عهد الأمير عائض بن مرعي.

٣- أنه يعد مصدراً أصلياً للفترة التي تناولها، باعتبار معايشة مؤلفه للأحداث التاريخية، ومعاصرته لها، وإسهامه في بعضها.

٤- أن هذا المصدر يلقي الضوء على الكتابة التاريخية في عسير، ويبيّن إسهام العلماء في عسير في خوض غمار الكتابة في الحقل التاريخي، كما أنه يكشف عن خصائص الكتابة التاريخية لدى المؤرخين أو العلماء المشتغلين بالتدوين التاريخي في عسير خلال القرن الثالث عشر الهجري.

والحال أن العلامة حسن بن عبد الرحمن الحفظي ناسخ هذا المخطوط، ومتممه يعدّ من علماء عسير وفقهائهم إلا أن أسلوبه في الكتابة انطوى على أخطاء وهنات أسلوبية، ونحوية، وإملائية، تعكس الكتابة السائدة في وقته، ولعل من أبرزها:

أولاً: الأخطاء النحوية:

- جمع الفعل مع ذكر الفاعل، وهو المعروف عند النحاة بلغة: أكلوني البراغيث، مثل قوله: (وخرَجوا الترك من البنادر)، (وعاهدوا أهل السراة).
- تذكير الفعل مع الفاعل المؤنث: مثل قوله
- رفع المنصوب، مثل: (وأقاموا بها سبعون ليلة)، (ثم إن غالب بعدهم)، (يطلب عرار في فعلته)، (وفيها وقف الوالد رحمه الله كتبه جميع)، (أعني حمود)، (وكان مدة ظهوره خمس وعشرين ليلة).
- استخدام الاسم الموصول غير المناسب، مثل قوله: (رتبة الترك الذي في طبب).
- عدم حذف حرف العلة من المضارع المجزوم، مثل: (لم يأتي الاثنين).
- تأنيث الفعل في موضع تذكيره، مثل: (وخرج رتبة القصر).

ثانياً: الأخطاء الإملائية:

- وضع التاء المربوطة مفتوحة، مثل: (وفات عبد العزيز)، (وقعت الصفراء).
- التغافل عن علامة المد، مثل قوله: (واله وصحبه أجمعين).
- كتابة الألف الممدودة بدل المقصورة، مثل: (وفي سنة ١٢٣٢ فيها دخل الترك بيشة في شهر جمادى الأخرا)، (استولا الترك على الدرعية)، (وبنا الثغر)، (تسما الخلب)، (سعا به أبو طايف).
- كتابة الألف المقصورة بدل الممدودة، مثل: (غزى الأمير علي إلى قرية أبي عريش).
- ترك همزة القطع، مثل: (الامام)، (اليه)، (ابونقطة)، (الى).
- كتابة الألف في بعض الكلمات في غير موضعها، مثل: (وذالك)، (كذالك)، ولعله ضبطها على هذا النحو اقتداءً بالرسم العثماني للقرآن الكريم، و(ربيع ابن زيد) و(سعيد ابن مسلط).

– إبدال الهمزة بحرف الياء، مثل: (في سنة ثلاث عشره بعد المايتين والألف)، (شرايع الإسلام)، (أن الأتراك خرجوا للقايهم)، (ذكرنا هذه الوقايع)، (إليه انتهت الرياسة)، (حفر الأمير بيراً).

– كتابة الهمزة الساكن ما قبلها على السطر، مثل: (وفيها رمت امراءة بطفلٍ لها)، وفي بعض الأحيان يكتبها على نبرة، مثل: (أسئل الكريم أن يذيقها برد عفوه).

– حذف النقطتين على التاء المربوطة، مثل: (ثلاث عشره) و(خمس عشره)، و(القنفذه)، و(الدرعيه)، و(تهامه).

– عدم إدغام اللام، مثل: (اللتي).

– إهمال الهمزة في أواخر بعض الكلمات، مثل: (ظهر أحمد باشا على عسير في الملاحة يوم الثلاثا)، (الصفرا)، (بولاية القضا)، (ومنهم من جا من الخسعة)، (شدائد الغلا).

– حذف الألف من واو الجماعة، مثل: (حطو حجلا)، (خندقو في أسفل حلي).

– وضع الظاء موضع الضاد، مثل: (الأسد الظرغام عايض بن مرعي)، (نقظوا عهد الأمير)، (ليس فيها ما يوجب ظبطه).

– وضع الضاد موضع الظاء، مثل: (وفيها غزا إلى تثليث وضفر بعدوّه).

– وضع السين موضع الصاد، مثل: (سنة ١٢٥٠هـ في شهر سفر منها).

– كتابة كلمتين في كلمة واحدة، مثل: (إنشاء الله).

– وضع ألف لبعض الأسماء مثل: (امسلط)، (امجثل)، (امفرح).

وفي سبيل تحقيق هذا المخطوط، ونشره بالشكل اللائق به، فقد تلخص عملي في الآتي:

١– كتبت مقدمة، تشرح السياق التاريخي لهذا المخطوط، والظروف التي أدت إلى إخراجه على هذا النحو.

٢- وثّقت نسبة المخطوط إلى مؤلفه العلامة عبد الرحمن الحفظي، كما وثّقت تتمته ونسخه إلى ابنه العلامة حسن بن عبد الرحمن الحفظي.

٣- وضحت الأخطاء الأسلوبية والنحوية والإملائية الواردة في نص المخطوط.

٤- ضبطتُ النص، وصوّبت الأخطاء الإملائية والنحوية المخالفة لقواعد الكتابة الحالية مع الإشارة إلى ذلك في الهامش.

٥- شرحت بعض الألفاظ المبهمة، ذلك أن النص حفل بالعديد من الكلمات والمفردات العامية المأخوذة من اللهجة الدارجة المحلية التي ربما يصعب على غير العسيريين فهم معانيها، بل ربما استعصى فهمها على بعض العسيريين أنفسهم في الوقت الحالي، على اعتبار قدم هذه الفترة نسبياً في مقابل تطور اللغة، ووجود انزياحات دلالية للعديد من الألفاظ، وعليه فقد شرحت ما أمكن شرحه في سياقها التاريخي، وإعادة جذرها إلى اللغة العربية الفصحى.

٦- أثبت العنوانات الموضوعة على أطراف النص وأدخلتها في المتن، كل عنوان وضعته بما يناسب مع ما يأتي بعده من معلومات تاريخية، هذه العنوانات جاءت في المخطوط على قسمين، القسم الأول: جاء بارزاً وبخط كبير قياساً إلى المتن، القسم الثاني: جاء أصغر من الأول، يقارب حجمه حجم كلمات المتن، وعليه فقد أثبت العنوانات الواردة كما هي، مع إهمال ما تكرر منها.

٧- عزوت الآيات القرآنية إلى مواضعها في القرآن الكريم.

٨- عرّفت بأسماء الشخصيات الواردة في المخطوط، مع الإحالة إلى مظان ترجماتهم في المصادر التي أمكن الاطلاع عليها.

٩- حددت مواضع الأمكنة التي وردت في المخطوط، مع الإحالة إلى مظان المعاجم والمؤلفات التاريخية والجغرافية.

١٠- وضعت ملاحق انطوت على صفحات المخطوط الأربع.

نسأل الله سبحانه أن يجعل عملنا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يغفر لنا، ويتجاوز عنّا، إنه هو الغفور الرحيم.

**بسم الله الرحمن الرحيم**

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على سيدنا محمد، وآله، وصحبه أجمعين، أما بعد:

فهذا تاريخ الملك العسيري، وذكر ما في ضمنه من الحوادث والمهمات.

**درماح الناس**

لما طرق بجهتنا خبر الإمام(١) عبد العزيز بن محمد(٢)، هاجر إليه أبو نقطة، محمد بن عامر(٣)، وأخوه عبد الوهاب(٤)، وذلك(١) في سنة ١٢١٣هـ(٢)، ثلاث عشرة بعد المائتين

---

(١) في الأصل بعد كلمة الإمام: عبد الوها. وربما يكون الناسخ أراد أن يكتب "عبد الوهاب" لكنه استدرك خطأه، فكتب "عبد العزيز"، من دون أن يمسح خطأه.

(٢) عبد العزيز بن محمد بن سعود: الإمام الثاني من أئمة الدولة السعودية الأولى، بويع بالإمامة بعد وفاة والده عام ١١٧٩هـ / ١٧٦٥م، وفي عهده امتد نفوذ الدولة السعودية الأولى ليشمل نجداً ، والحجاز ، وعسير ، والمخلاف السليماني ، والأحساء، وكان عهد هذا الإمام موصوفاً بالرخاء والأمن والاستقرار ، أغتيل يرحمه الله في شهر رجب من عام ١٢١٨هـ / ١٨٠٣م وهو يصلي صلاة العصر في مسجد الطريف بالدرعية . انظر سيرته لدى: ابن بشر ، عثمان بن عبد الله، عنوان المجد في تاريخ نجد ، تحقيق وتعليق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط٤، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ج١، ص٢٦٤– ٢٧٧.

(٣) محمد بن عامر أبو نقطة المتحمي: أمير من أمراء عسير، لا يُعرف في ضوء المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها تاريخ ولادته، غير أن شهرته جاءت من تبنيه لدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، حيث أقرّته الدرعية أميراً على عسير، تابعاً للدولة السعودية الأولى، وكان ذلك في عام ١٢١٥هـ / ١٨٠٠م، توفي بالجدري أثناء عودته إلى عسير عام ١٢١٧هـ / ١٨٠٢م. انظر: الحفظي، الحسن بن علي: مجموع في تاريخ عسير، تحقيق: علي بن الحسن الحفظي وعلي عوض آل قطب، دار الانتشار العربي، بيروت، ط١، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م، ص١٦٤، ١٦٥.

(٤) عبد الوهاب بن عامر المتحمي: أمير من أمراء عسير، لم تحدد المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها تاريخ ولادته، تولى الإمارة في عسير خلفاً لأخيه محمد بن عامر أبو نقطة، وُصف بالشجاعة، والإقدام، والحزم، كانت له جهود كبيرة في مد نفوذ الدولة السعودية الأولى على الحجاز، والمخلاف السليماني، ونجران، قُتل في معركة وادي بيش عام ١٢٢٤هـ / ١٨٠٩م. انظر أخباره لدى: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص١٦٥ – ١٧٨.

والألف، فجهز عبد العزيز إلى جهتنا جيشاً عظيماً، حطّوا[٣] حجلا[٤]، ودخلوا المغوث[٥]، ومقدّمهم ربيع بن[٦] زيد[٧] أمير وادي الدواسر[٨]، وتبعه سيف[٩] من أهل بيشة، وذلك في

(١) في الأصل: وذالك. وقد صححناها في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٢) ١٧٩٨م.

(٣) في الأصل: حطّو. وحط أي نزل، وحطوا أي نزلوا. انظر: الرازي، محمد بن أبي بكر: مختار الصحاح، راجعه وقدم له: عبد الستار الحلوجي، تحقيق: محمد حسني عبد الرحمن ورمضان عبد المطلب، الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع، مصر، ط١، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩، ص٩٦. والمقصود عند المؤلف أن هذا الجيش نزل بقواته في حجلا.

(٤) حجلا: بكسر الحاء، وسكون الجيم، مجموعة قرى متناثرة لبني مالك عسير، تقع في الناحية الشرقية من مدينة أبها، بينها وبين خميس مشيط، وتعد قاعدة بلاد بني مالك، ومقر مركز الإمارة. انظر: الحربي، علي إبراهيم ناصر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (منطقة عسير)، مؤسسة خليفة للطباعة، بيروت، ١٤١٨هـ ، ج١، ص٤٤٤ – ٤٤٦.

(٥) المغوث: اسم عريق ذكره الهمداني في القرن الرابع الهجري، وهو يُطلق على وادٍ خصيب مشهور، ينحدر من قمة تهلل، ويخترق قرى باحة ربيعة، ويفيض في وادي طبب أحد روافد وادي تيّة. انظر: الهمداني، الحسن بن أحمد: صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط١، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م، ص٢٣٠؛ الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٢٠٧.

(٦) في الأصل: ابن. وقد صححناها في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٧) ربيّع: هو ربيّع بن زيد رئيس المخاريم من الدواسر، تبنى دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وناصرها منذ أن وفد إلى الدرعية عام ١١٩٩هـ / ١٧٩٩م ، ثم أصبح أميراً على منطقة وادي الدواسر، وقائداً عسكرياً للعديد من الحملات السعودية على جنوبي الجزيرة العربية، ومنها حملته على عسير عام ١٢١٥هـ / ١٨٠٠. للمزيد عنه انظر: ابن بشر ، مصدر سابق، ج١، ص١٥٥، ٢٧٨.

(٨) وادي الدواسر: ويطلق عليه قديماً العقيق، أو عقيق بني عقيل، وادٍ فسيح منقطع عن جبال العارض، ويقع جنوبي الأفلاج، فيه قرى ونخل كثير، وهو منسوب الآن إلى قبيلة الدواسر النازلة فيه. انظر: جنيدل، سعد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، منشورات دار اليمامة، الرياض، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م، القسم الثالث، ص٩٧٥، ٩٧٦.

(٩) سيف: ليس له ترجمة في المصادر التي أمكن الاطلاع عليها.

رجب سنة ١٢١٥هـ[١]، خمس عشرة ومائتين وألف، وعاهد أهل السراة[٢]، وتبعهم أهل تهامة[٣]، ونواحي بلاد عسير، في ذلك الشهر، وحلقوا رؤوسهم[٤]، وهو العام المشهور بالدرماح[٥].

**تحريق محايل[٦]، هادا[٧]، الدرب[٨]**

---

(١) ١٨٠٠م.

(٢) أهل السراة: يقال: سراة الفرس أي أعلى متنه، وجمعها السروات، وهي الجبال العالية المتصلة من الحجاز حتى اليمن. انظر: الحموي، ياقوت بن عبد الله: معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م، مج٣، ص٣٤. والمقصود في المتن بأهل السراة هي القبائل السروية من عسير القبيلة مثل: بني مغيد وعلكم وربيعة ورفيدة وبني مالك.

(٣) أهل تهامة: بكسر التاء هي أغوار الحجاز مما يلي البحر، وإنما سمي الحجاز حجازاً لأنه حجز بين تهامة ونجد، وهي تمتد على طول البحر من الحجاز حتى اليمن. انظر: المصدر السابق، مج١، ص٤٦٨، ٤٦٩. والمقصود في المتن القبائل التهامية من عسير القبيلة، مثل: رجال ألمع، وبني ثوعة، وبني نمار، وعشائر تهامية أخرى من آل عاصمي، وبني غنمي، وآل الحارث، وبني مازن.

(٤) في الأصل: رؤسهم.

(٥) عام الدرماح: سُمّي بهذا الاسم لأن رؤوس العسيريين حُلقت في هذا العام، وباللهجة الدارجة في عسير فإن الرجل المحلوقة رأسه يُطلق عليه مَدَرمَح. ولمعرفة أبعاد هذا العمل، وتفسيره. انظر: آل قطب، علي عوض: الأمراء اليزيديون، دار طوى، بيروت، ط١، ٢٠١٣م، ص١٨١، ١٨٢.

(٦) محايل: مدينة مشهورة تقع في تهامة عسير على ضفّة وادي تية الشمالية، وهي على طريق المسافر من أبها إلى القنفذة. انظر: حمزة، فؤاد: في بلاد عسير، مكتبة النصر الحديثة، الرياض، ط٢، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م، ص١٦٣، ١٦٤؛ النعمي، هاشم: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ، ص٢٨، ٢٩.

(٧) في الأصل: هادى، وهو جبل شاهق ضخم، يقع في تهامة بللحمر بللسمر إلى الشمال الغربي من منطقة عسير، يرتفع عن سطح البحر حوالي ٢٢٠٠م، وتسكنه بطونٌ من قبيلة بللسمر. انظر: الحربي، إبراهيم بن ناصر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (منطقة عسير)، مؤسسة خليفة للنشر، ١٤١٧هـ، ج٣، ص١٦٢٩.

(٨) الدرب: وينطق في بعض الأحيان درب بني شعبة، وموقعه في أقصى شمالي المخلاف السليماني، وكان يعرف

وفي ذلك الشهر قبل دخولهم المغوث[١]، هدم الوالد[٢] القبب، التي[٣] في الحجرة[٤] رحمه الله ورحم أهلها، وفي شهر رمضان وصل وزير القنفذة[١] محايل، وحرقه.

---

=قديماً بدرب ملوّح. انظر: العقيلي، محمد بن أحمد: المعجم الجغرافي (مقاطعة جازان)، منشورات دار اليمامة، الرياض، ط٢، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م، ص١٠٢.

(١) المغوث: اسم عريق ذكره الهمداني في القرن الرابع الهجري، وهو يُطلق على وادٍ خصيب مشهور، ينحدر من قمة تهلل، ويخترق قرى باحة ربيعة، ويفيض في وادي طبب أحد روافد وادي تيّة. انظر: الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص٢٣٠؛ الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٢٠٧.

(٢) والد المؤلف هو العلامة القاضي محمد بن أحمد بن عبد القادر الحفظي، ولد في بلدة رُجال برجال ألمع عام ١١٧٨هـ / ١٧٦٤م، وتلقى تعليمه الأولي على يد والده، ثم رحل في طلب العلم إلى المخلاف السليماني، ثم إلى اليمن فأجازه علماؤهما، وعند عودته إلى عسير كان المرجع لأهلها في العلوم الشرعية واللغوية. ناصر دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب عند مجيئها، ونافح عنها. توفي عام ١٢٣٧هـ / ١٨٢١م بعد أن ترك العديد من المؤلفات والآثار العلمية. انظر ترجمته لدى: زبارة، محمد بن محمد بن يحي: نيل الوطر من تراجم رجال اليمن في القرن الثالث عشر من هجرة سيد البشر صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م ، ج٢ ، ص٢٦٨ ؛ الحفظي، محمد بن إبراهيم: نفحات من عسير(ديوان شعر من قصائد أسلاف آل الحفظي)، تنسيق وإخراج: عبد الرحمن بن إبراهيم الحفظي، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٤م، ص٤٤، ص٤٥؛ النعمي، هاشم بن سعيد: شذا العبير من تراجم علماء وأدباء ومثقفي عسير، منشورات نادي أبها الأدبي، ١٤١٥هـ، ص٢٨٩ .

(٣) في الأصل: اللتي. وقد صححناها في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٤) الحجرة: لعلها غرفة كان بها بعض القباب الموجودة على بعض القبور، ما يدعم ذلك أن العلامة محمد بن أحمد الحفظي سأل الشيخ عبد الله محمد بن عبد الوهاب عنها حيث قال ": بناء القباب هل يكون علامة على الكفر بمجرد البناء، وكيف حال أهل العصر الثاني عن أصل البناء (ولا تزر وازرة وزر أخرى)؟ وكيف إذا كانت لم يذبح عندها البتة، ولم تتخذ وثناً يُعبد أبداً، وإنما البناء عليها فقط عادة بدعية....."إلى أن قال: "والمراد السؤال عن مجرد البناء من غير حدوث عبادة يشرك بها الولي أبداً أو يتوسل إليها أيضاً، أفيدونا؟" انظر: مجموعة الرسائل والمسائل النجدية، مطبعة المنار، مصر، ط١، ١٣٤٦هـ / ١٩٢٨م، ج١، ص٢٤٥، وقد أجاب الشيخ عبد الله بن محمد بن عبد الوهاب في رسالة مطوّلة على الشيخ محمد بن أحمد الحفظي حيث قال ما لفظه: "بسم الله

سنة ١٢١٦هـ[٢] في عاشوراء[٣] منها خرج رجال ألمع[٤] إلى هادا، وحرقوهم. وعاهدوا أهل السراة، في ذلك الشهر في تنومة[٥]، في حرب، وحريق، وقتال.

---

=الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على خاتم النبيين محمد وعلى آله وصحبه وسلم، أما بناء القباب على القبور فهو من علامات الكفر، وشعائره لأن الله أرسل محمداً صلى الله عليه وسلم بهدم الأوثان، ولو كانت على قبر رجل صالح لأن اللات رجل صالح، فلما مات عكفوا على قبره، وبنوا عليه بنيّة، وعظموها فلما أسلم أهل الطائف، وطلبوا منه أن يترك هدم اللات شهراً، لئلا يروّعوا نساءهم وصبيانهم حتى يدخلوهم الدين، فأبى ذلك عليهم، وأرسل معهم المغيرة بن شعبة وأبا سفيان بن حرب وأمرهما بهدمها، قال العلماء وفي هذا أوضح دليل على أنه لا يجوز إبقاء شيء من هذه القباب التي بُنيت على القبور، واتخذت أوثاناً ولا يوماً واحداً، فإنها شعائر الكفر، وقد ثبت أن النبي صلى الله عليه وسلم نهى عن البناء على القبر، وتجصيصه، وتخليقه، والكتابة عليه، وقد قال تعالى: (وما أتاكم الرسول فخذوه، وما نهاكم عنه فانتهوا).....إلى آخر ما قال. انظر: المصدر السابق، ج١، ص٢٤٦. وعليه فربما يكون هدم هذه القباب استجابة لهذه الرسالة الحاسمة التي صدّرها الشيخ عبد الله بن محمد بن عبد الوهاب.

(١) وزير القنفذة: هو أبو بكر بن عثمان، وزير الشريف غالب بن مساعد، أشارت إليه بعض المصادر التاريخية بكونه من رجالات الشريف غالب، وممن تصدي لانتشار نفوذ الدولة السعودية الأولى في مناطق تهامة الحجاز وعسير، وكان مقره بالقنفذة. انظر أخباره لدى ابن عبد الشكور، عبد الله: تاريخ أشراف وأمراء مكة المكرمة، دراسة وتحقيق: محمد عبد العال، ط١، ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م، ج٢، ص٥٧٦ – ٥٩٠؛ دحلان، أحمد زيني: خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام، المطبعة الخيرية، القاهرة، ١٣٠٥هـ، ص٢٦٩ – ٢٧١.

(٢) ١٨٠١م.

(٣) في الأصل: عاشور.

(٤) رجال ألمع: تسمى أيضاً عسير تهامة، تمييزاً عن عسير السراة، وهي فرع قبلي ضخم من عسير القبيلة، يسكن تهامة عسير، تنقسم إلى عشرة قبائل كبار، هي: قيس، وبني جونة، وبني بكر، وبني زيد، وبني ظالم، والبناء، وبني عبد شحب، وشديدة، وبني قطبة، وبني عبد العوص. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩، ٧٠.

(٥) تنومة: بفتح التاء، وضم النون، مدينة ذات تاريخ عريق في منطقة عسير، تقع شمالي مدينة أبها، وتسكنها قبائل بني شهر، ذكرها الهمداني في القرن الرابع الهجري. انظر: الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص٢٣٤؛ الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٣١٥ – ٣١٧.

وفي ذلك الشهر حرّق العجمان[١] درب بني شعبة، وعاهدوا بعد قتال عظيم.

**أبو نقطة**

وفيه وصل أبو نقطة من الدرعية[٢]، وبنى[٣] الثغر. وفيها طلع رجال ألمع صولة إلى المغوث بعمل البلاد[٤]، ورجعوا وذلك في شعبان. وفيها نزل أبو نقطة بدولة[٥] إلى تهامة، بعد أن ظهرت

(١) العجمان: واحدهم عجمي، بإسكان الجيم، قبيلة كبيرة تنتسب إلى يام من همدان، تنتشر حالياً في شرقي المملكة العربية السعودية، وبعضهم يسكن دول الخليج. انظر: الجاسر، حمد: معجم قبائل المملكة العربية السعودية، منشورات النادي الأدبي، الرياض، القسم الثاني، ص٥١٣. والمؤلف هنا يشير إلى حملة حزام بن عامر العجماني الذي استطاع اقتحام الدرب عنوة، وضمها إلى كنف الدولة السعودية الأولى، ويشير البهكلي في نفحه إلى أن شيخ بني شعبة في الدرب عرار بن شار تبنى دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب ووالي الإمام عبد العزيز بن محمد بيد أنه واجه صعوبةً كبيرة في ضبط قبيلته بسبب معارضتهم الشديدة لجهوده، الأمر الذي أدى إلى مهاجمتهم على يد القائد السعودي حزام، حيث تمكن من إخضاعهم والسيطرة على الدرب عام ١٢١٦هـ / ١٨٠١م. انظر: البهكلي، عبد الرحمن بن أحمد: نفح العود في أيام الشريف حمود، تحقيق: علي بن حسين الصميلي، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٣٣هـ، ص١٩٧، ١٩٨.

(٢) كانت إقامة الأمير محمد بن عامر أبو نقطة في الدرعية لأغراض علمية وسياسية، حيث كان يتردد كثيراً على الدرعية خاصة بين عامي ١٢١٣ – ١٢١٧هـ / ١٧٩٨ – ١٨٠٢م وبحسب البهكلي فقد رأى فيه الإمام عبد العزيز أمارات السيادة والرئاسة، وهو ما جعله يولّيه أميراً على عسير. انظر: البهكلي، نفح العود، ص٢٣٦، ٢٣٦.

(٣) في الأصل: بنا.

(٤) ربما يقصد المؤلف أن رجال ألمع صعدوا إلى المغوث بأسلحتهم باعتبار تدهور الوضع الأمني، وكان صعودهم من أجل حرث أراضيهم التي يملكونها في المغوث، لا سيما قبيلة قيس بن مسعود، وبني جونة، وبني عبد العوص، وبني قطبة على خلفية أن عشائر هذه القبائل كانت تمتلك مزارع مهمة في أكناف المغوث وأحوازه.

(٥) دولة: لفظة معجمية تعني الاستيلاء والغلبة. انظر: ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، (د. ت)، مج٢، ص١٤٥٥، ١٤٥٦؛ المعجم الوسيط، ط٤، ١٤١٥هـ / ٢٠٠٤م، ص٣٠٤. والمقصود أن الأمير محمد بن عامر أبو نقطة المتحمي نزل بقوة عسكرية إلى رجال ألمع على سبيل الاستيلاء والغلبة.

إمارته، وكان نزوله على رجال ألمع خاصة، لأن جملة القبائل قد أجابوه، فعاهد رجال ألمع، وحطت حلقتهم، وذلك في شهر ذي القعدة.

سنة ١٢١٧هـ[١] في أوائلها[٢] وصل كتاب من عبد العزيز فيه ردّ حلقة رجال ألمع، ونكالهم فركب أبو نقطة إلى الدرعية، ورجع مأموراً من عبد العزيز، ومات في الطريق في شهر جمادى[٣][الآخرة][٤]، وكانت إمارته نحو سنتين، منها عشرة أشهر أميراً على العامة، وقام بالأمر بعده عبد الوهاب.

**أبو عريش**

وفيها خرج عبد الوهاب بالناس إلى أبي عريش[٥] ودخلوه، وحرّقوه، بعد ملحمة هائلة، وكان ذلك يوم الجمعة حادي وعشرين من رمضان.

---

(١) ١٨٠٢م.

(٢) في الأصل: في أوايلها.

(٣) في الأصل: جماد.

(٤) ساقطة في الأصل، واقتضاها السياق، وهي التاريخ الصحيح. انظر: مجهول، حوليات تاريخية مختصرة حول قيام الدولة السعودية الأولى في بعض بلدان عسير، تحقيق: عبد الله بن محمد أبو داهش، منشورة في حوليات سوق حباشة، ع١٦، س١٦، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، ص٣٦.

(٥) أبو عريش: مدينة من أشهر مدن المخلاف السليماني، وعاصمته في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الهجريين، ومقر إمارة أشراف آل خيرات، تقع إلى الشرق من مدينة جازان، وتبعد عنها حوالي ٣٠ كيلاً. انظر: العقيلي، المعجم الجغرافي، ص٤٨.

## فتح[1] مكة

سنة ١٢١٨هـ[2]. فيها خرج عبد الوهاب بالناس في شهر شعبان إلى مكة، وكان خروجهم يوم عاشوراء[3] في شهر محرم، وجاء الخبر في أثناء الطريق أن سعوداً[4] افتتح مكة ثامن عشر محرّم الحرام، وخرج غالب[5] إلى جدة، وتبعه سعود فلم يظفر به بعد حصار شديد، فرجع إلى

(١) هكذا في الأصل، والأصح أن يقول (ضم مكة) أو (الاستيلاء على مكة)، لأن كلمة فتح لا تطلق في التراث الإسلامي إلا على المناطق غير المسلمة.

(٢) ١٨٠٣م.

(٣) في الأصل: عاشورا.

(٤) الإمام سعود بن عبد العزيز بن محمد بن سعود: ولد في الدرعية عام ١١٦٥هـ / ١٧٥٢م ، وتولى الحُكم بعد وفاة والده عام ١٢١٨هـ / ١٨٠٣م ، وفي عهده بلغت الدولة السعودية أقصى قوّتها واتّساعها ، حيث تمكنت في عهده من بسط نفوذها على الحجاز ، وأجزاء من اليمن ، ومناطق عدة من الخليج العربي وقد كان الإمام سعود على جانب كبير من الدهاء ، والشجاعة ، والحكمة ، كما وصفه ابن بشر باليقظة ، وبُعد الهمّة ، والثبات في الحروب ، له معرفة بالحديث ، والتفسير ، والفقه اكتسبها من دراسته على يد الشيخ محمد بن عبد الوهاب ، توفي في ١١ جمادى الأولى من عام ١٢٢٩هـ / ١٨١٤م . انظر: ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٣٤٢ – ٣٦٤.

(٥) الشريف غالب بن مساعد بن سعيد الحسني: تولى شرافة مكة بعد أخيه الشريف سرور سنة ١٢٠٢هـ / ١٧٨٨م، اشتغل كثيراً بقتال الدولة السعودية الأولى غير أنها تمكنت من إخضاعه، ثم إقراره على شرافته في مكة عام ١٢٢٠هـ / ١٨٠٥م، وظل تابعاً لها حتى قدم محمد علي باشا بجيوشه إلى الحجاز، فتحوّل ولاءه إليه، لكن محمد علي باشا قبض عليه سنة ١٢٢٨هـ / ١٨١٣م، وأسله إلى استانبول، ثم نفاه الباب العالي إلى سالونيك، حيث توفي بها سنة ١٢٣١هـ / ١٨١٦م. انظر: الشوكاني، محمد بن علي: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع بمحاسن من بعد القرن السابع، تحقيق: محمد حسن حلاق، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م ، ج٢، ص٥٦١ – ٥٧٨؛ دحلان، خلاصة الكلام، ص٢٢٥، ٢٩٨، ٢٩٩؛ الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م، ج٥، ص١١٥.

نجد، بعد أن جعل بمكة رتبة[١]، ثم إن عبد الوهاب دخل بعده مكة بجنوده، ورتّب فيها أربعمائة[٢] من عسير ورجع، ثم إن غالباً[٣] بعدهم رجع مكة، وأخرج الرتب بعد قتال بينهم[٤].

**وفاة[٥] عبد العزيز**

وفيها وصل من عبد العزيز كتاب يستنفر عسير إلى جهة القبلة[٦]، وذلك في رجب، فخرج بهم عبد الوهاب ثاني يوم من شهر شعبان، وبلغهم وفاة[٧] عبد العزيز، وهم في محايل، وكان وفاته .....[٨]، ولما وصلوا القنفذة هدموا قصور حطمة[٩]، وكان ذلك في رمضان.

---

(١) رتبة: جمعها مراتب، لفظة معجمية، قال الأصمعي: "والمرتبة والمرقبة وهي أعلى الجبل"، وقال الخليل: "المراتب في الجبال والصحاري هي الأعلام التي ترتب فيها العيون والرقباء". انظر: ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص١٥٧٥. والمقصود في سياق حديث المؤلف الحامية التي وضعها الأمير سعود من مقاتليه في مكة.

(٢) في الأصل: أربعماية.

(٣) في الأصل: غالب.

(٤) عاد الشريف غالب من جدة إلى مكة بعد انكفاء جيشي الأميرين سعود بن عبد العزيز وعبد الوهاب بن عامر أبو نقطة المتحمي، حيث بادر بمحاصرة الحاميتين، الأولى التي وضعها الأمير سعود بن عبد العزيز، والأخرى التي وضعها الأمير عبد الوهاب، ويشير العجيلي إلى أن الشريف غالب استخدم المدافع في قصف الحاميتين، وتمكن من إخراجهم صلحاً بعد أن حاصرها ما يزيد عن سبعة عشر يوماً بلياليها، وبعد أن قُتل من جنوده اثنان وعشرون رجلاً. انظر: العجيلي، محمد بن هادي: الظل الممدود في الوقائع الحاصلة في عهد ملوك آل سعود، تحقيق: عبد الله أبو داهش، مازن للطباعة، أبها، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص٣١.

(٥) في الأصل: وفات.

(٦) جهة القبلة: أي إلى الشمال، والمقصود في هذا السياق أي جهة مكة المكرمة.

(٧) في الأصل: وفات.

(٨) بياض في الأصل، وكان مقتل الإمام عبد العزيز في العشر الأواخر من رجب من عام ١٢١٨هـ / ١٨٠٢م. انظر: ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٢٦٤.

(٩) قصور حطمة: قصور بنواحي القنفذة لعلها منسوبة إلى رجلٍ من قيادات الشريف غالب والموالين له استناداً إلى ما ذكره العجيلي في هذا الشأن: "وأمر الأمير بهدم قصور حطمة النائر إلى بندر جدة وإلى مكة، فهدم

## الليث

ثم قدموا إلى الليث(١)، وأقاموا بها سبعين(٢) ليلة، ووقعت حروب عظيمة، جملتها ثلاث عشرة غزوة، ورجع الناس يوم النصف من شهر الضحى(٣) ختام السنة.

سنة ١٢١٩هـ(٤) فيها ركب عبد الوهاب إلى الدرعية، وذلك في جمادى الأولى(٥).

## السعدية(٦)

وفيها في مستهل شعبان خرج عبد الوهاب إلى الشام لغزوة السعدية المشهورة(٧)، وطرح بها بقية ست من رمضان، ولما [كان](٨) حادي عشر من شوال جاءه الخبر أن الأتراك خرجوا

=المسلمون دوره، وقصوره، ونقل باب قصره إلى بندر الخسعة". انظر: العجيلي، الظل الممدود، ص٣٥.

(١) الليث: وادٍ فحل يقع إلى الجنوب من مكة، وعلى مصبّه في البحر تقع مدينة الليث المسماة باسمه، وتبعد عن مدينة جدة ٢٠٠ كيلو متر جنوباً منها. انظر: البلادي، عاتق بن غيث: معجم معالم الحجاز، دار مكة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ط٢، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، ج٧، ص١٤٨١.

(٢) في الأصل: سبعون.

(٣) أي شهر ذي الحجة.

(٤) ١٨٠٤م.

(٥) في الأصل: جماد الأول.

(٦) السعدية: بلدة واقعة جنوبي مكة في وادي يلملم، مآتيه من شفا بني سفيان، وسكان صدره بنو فهم. انظر: البلادي، عاتق بن غيث: بين مكة وحضرموت، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص١٧٥.

(٧) غزوة السعدية: وقعت بين قوات الأمير عبد الوهاب بن عامر أبو نقطة المتحمي المكونة من حوالي ستة آلاف مقاتل، وقوات الشريف غالب المكونة من حوالي عشرة آلاف مقاتل، وانتهت بانتصار قوات الأمير عبد الوهاب انتصاراً كبيراً. انظر: البهكلي، نفح العود، ص٣٥١، ٣٥٢؛ ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٢٨٣، ٢٨٤.

(٨) ساقط في الأصل.

للقائهم[١]، فأرسل عبد الوهاب جواسيس من بني مغيد[٢]، فهجم عليهم العدو، وهم يصلون الصبح في جماعة، فقُتِل منهم أربعة وثلاثون[٣] رجلاً، وهم في الصلاة، لم يقطعوها رحمهم الله تعالى[٤]، ثم إن عبد الوهاب ومن معه لما سمعوا الصوت، حملوا فكانت لهم الغلبة، وهي وقعة عظيمة، قتل من العدو نحو ثلاثة آلاف.

### حرب عرار

وفيها قصّة حرب عرار[٥]، ومن معه من المتخلفين عن جهاد السعدية، فإنهم بغوا على ولي الأمر، وذلك في شهر رمضان وقصتهم مشهورة قبل رجوع عبد الوهاب[٦].

---

(١) في الأصل: للقايهم.

(٢) بنو مغيد: فرع قبلي كبير من عسير القبيلة، يقطن مدينة أبها، والمناطق الغربية منها، ويمتد في تهامة عبر وادي ضلع ومَرَبة حتى الدرب، وإلى هذا الفرع القبلي ينتمي أمراء عسير من آل يزيد مثل: سعيد بن مسلط، وعلي بن مجثل، وعائض بن مرعي وغيرهم. انظر: النعمي، هاشم بن سعيد: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ص٦٩، ٧١.

(٣) يشير ابن بشر في تاريخه إلى أنهم أربعون قتيلاً. انظر: ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٢٨٤.

(٤) يعد هذا العمل بلا ريب عملاً منكراً، ومستبشعاً بوصفه عملاً ينافي الأخلاق الإسلامية والعربية، إذ من غير المعقول أن يُقتل هؤلاء الجنود في أثناء أدائهم للصلاة!

(٥) عرار بن شار: زعيم قبلي، والشيخ الأبرز في قبيلة بني شعبة، التي تقطن الدرب شمالي المخلاف السليماني، كان موصوفاً بالجود، والكرم، تبنى دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وكان ممن أسهم في ترسيخها في مناطق المخلاف السليماني، ومن أجلها دخل في حروب كبيرة مع الشريف حمود أبو مسمار، وعندما ساءت علاقته بأمير عسير عبد الوهاب بن عامر أبو نقطة المتحمي استدعاه الإمام سعود، وفرض عليه الإقامة الجبرية في الدرعية، حيث توفي بها عام ١٢٢٠هـ / ١٨٠٥م. البهكلي، نفح العود، ص٣٩٣، ٣٩٤.

(٦) تلكأ عرار بن شار عن النفير مع الأمير عبد الوهاب بن عامر أبو نقطة المتحمي في حملته على الحجاز عام ١٢١٩هـ / ١٨٠٤م بمالأة بينه وبين الشريف حمود أبو مسمار في المخلاف السليماني، ومرد ذلك رغبة الشريف حمود بالاستقلال إدارياً في المخلاف السليماني عن سلطة أمير عسير، وتحريضه لعرار بن شار أمير درب بني شعبة على عدم الانصياع للأمير عبد الوهاب، وبسبب كل ذلك حشد الأمير عبد الوهاب حالما عاد إلى عسير قواته،

سنة ١٢٢٠هـ[١] في منتصف محرم وصل عبد الوهاب وجنوده درب بني شعبة يطلب عرارا[٢] في فعلته، وكان مكوثهم فيه سبعة أيام، ثم رجعوا، وفيها حجّ الوالد حجة الجمعة.

سنة ١٢٢١هـ[٣] حجة الثلاثاء[٤]، سنة ١٢٢٢هـ[٥]، سنة ١٢٢٣هـ[٦].

**وقعة بيش[٧]، وقتل عبد الوهاب**

---

=واتجه إلى رجال ألمع الذي كان بعضهم منحازاً إلى عرار بن شار، فوطّد نفوذه فيها، ثم زحف بقواته إلى الدرب وسيطر عليها، وعاقب مناصريه، في حين انسحب عرار بن شار ومعه مئات المقاتلين إلى الشريف حمود في المخلاف السليماني. انظر: المصدر السابق، ص٣٥٠ – ٣٥٩؛ النعمي، تاريخ عسير، ص١٤٥ – ١٤٧؛ آل قطب، الأمراء اليزيديون، ص٢٠١.

(١) ١٨٠٥م.

(٢) في الأصل: عرار.

(٣) ١٨٠٦م.

(٤) في الأصل: الثلوث: والمقصود أن يوم عرفة، وهو يوم الحج الأكبر كان يوم الثلاثاء، وقد صححنا هذه الكلمة في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٥) ١٨٠٧م.

(٦) أثبت المؤلف سنتي ١٢٢٢هـ / ١٨٠٧م، و١٢٢٣هـ / ١٨٠٨م دون أن يدوّن أحداثهما، وربما أراد من ذلك الإشارة إلى أنه لم يحدث فيها ما يستحق ذكره، ورصده.

(٧) وادي بيش: وادٍ فحل، يمتد من الشرق إلى الغرب، ويقع شمالي المخلاف السليماني، مآتيه من شمالي بلاد خولان، وجنوبي بلاد جنب، ترفده أودية عديدة، ويسقي العديد من مزارع القرى الواقعة على ضفافه، مثل: مسلية، وأم الخشب، والمطعن، وبيش. انظر: العقيلي، المعجم الجغرافي، ص٦١ – ٦٤. وكانت وقعة وادي بيش قد حدثت بين قوات الأمير عبد الوهاب المكونة من القوات السعودية، وبين قوات الشريف حمود ومعه آلاف المقاتلين اليمنيين المرسلين من الإمام المنصور في صنعاء، وكان سببها إخماد تمرد الشريف حمود على الدولة السعودية الأولى، وبالرغم من انتصار القوات السعودية إلا أن الأمير عبد الوهاب قُتل في أثناء المعركة. انظر: رفيع، محمد عمر: في ربوع عسير، دار العهد الجديد، القاهرة، ١٣٧٣هـ / ١٩٥٤م، ص٢٠٥، ٢٠٦؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص١٨٩، ١٩٠.

سنة ١٢٢٤هـ[١] فيها قتل الأمير عبد الوهاب بوادي بيش يوم الاثنين، سابع وعشرين من جمادى[٢] الأولى.

**إمارة طامي[٣]**

وقام بالأمر بعده طامي بن شعيب، وذلك في شهر رمضان، وفيها حج الوالد، وتلك حجة الاثنين[٤].

**الحديدة[٥]، واللحية[٦]**

(١) ١٨٠٩م.

(٢) في الأصل: جماد.

(٣) طامي بن شعيب المتحمي: أمير من أمراء عسير، لم تحدد المصادر تاريخ ولادته، تولى إمارة عسير خلفاً لابن عمه الأمير عبد الوهاب بن عامر المتحمي عام ١٢٢٤هـ / ١٨٠٩م، كانت له أعمال عسكرية بارزة في مد وتثبيت نفوذ الدولة السعودية الأولى على المخلاف السليماني واليمن، فضلاً عن مقاومته الباسلة لحملات محمد علي باشا، حيث شارك بقواته في معارك وادي زهران، والقنفذة، وبسل، غير أن محمد علي باشا بعد هذه المعركة الأخيرة طارده بجنوده حتى تمكن من الاستيلاء على طبب – معقل الأمير طامي ومقر إمارة آل المتحمي – وأسر الأمير طامي، حيث طيفَ به في شوارع القاهرة، ثم أرسله محمد علي باشا إلى اسطنبول، حيث تم إعدامه هناك عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م. انظر أخباره لدى: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص١٧٨ – ١٨١.

(٤) حجة الاثنين: أي أن الوقوف بعرفة جاء مواكباً ليوم الاثنين.

(٥) الحديدة: مدينة مشهورة على ساحل البحر الأحمر، وهي الميناء الأهم في تهامة اليمن. انظر: الحجري، محمد بن أحمد: مجموع بلدان اليمن وقبائلها، تحقيق: إسماعيل بن علي الأكوع، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، ط٢، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ج٢، ص٢٥٠، ٢٥١.

(٦) اللحية: بضم اللام، وفتح الحاء، وتشديد الياء، مدينة تاريخية عريقة، تقع على ساحل البحر الأحمر، وهي إلى الشمال من مدينة الحديدة بمسافة مائة وعشرين كيلاً. انظر: المقحفي، إبراهيم أحمد: معجم البلدان والقبائل اليمنية، دار الكلمة، صنعاء، ج٢، ص١٣٧٠، ١٣٧١.

سنة ١٢٢٥هـ[١] فيها أغار طامي بعسير على اللحية، وذلك في شعبان، ثم رجع وأغار بهم على الحديدة، وذلك في شوال، وفيها أحيا طامي وادي مسلية[٢].

سنة ١٢٢٦هـ[٣] وفيها في شهر ربيع الآخر بعث الأمير طامي والدنا الوجيه العلامة عبد القادر بن أحمد الحفظي[٤] إلى كافة عسير السراة، لتعليمهم شرائع الإسلام، وأخذ عليهم عهوداً على تحكيم الشريعة المحمدية في كل ما شجر بينهم.

سنة ١٢٢٧هـ[٥] وقعة[٦] الصفراء[٧]، وكسر الترك في شهر ذي القعدة.

---

(١) ١٨١٠م.

(٢) مسلية: قرية تقع إلى الشمال الشرقي من المخلاف السليماني، في أعلى صدر وادي بيش. انظر: العقيلي، المعجم الجغرافي، ص٢٠٧.

(٣) ١٨١١م.

(٤) عبد القادر بن أحمد الحفظي: عالمٌ، وشاعر، وفقيه، تفرّد هذا المخطوط حين أرّخ لوفاته في عام ١٢٤٢هـ / ١٨٢٧م بالإشارة إلى أن ولادته كانت في عام ١١٩٥هـ / ١٧٨٠م، في حين صمتت عنها المصادر الأخرى التي أمكن الاطلاع عليها، لكنها أكدت مناصرته لدعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، بل إنها نصّت على أنه من علماء عسير القلائل الذين رحلوا إلى الدرعية، وكان أمراء عسير خلال الثلث الأول من القرن الثالث عشر ممن يعوّلون عليه في نشر الدعوة، والتدريس، والفصل في الأحكام الشرعية، حيث أشارت بعض المصادر إلى أن الأمير طامي بن شعيب المتحمي انتدبه إلى القنفذة عام ١٢٢٩هـ / ١٨١٤م. انظر: الحفظي، نفحات من عسير، ص٥٣، ١٢٠؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٨٥.

(٥) ١٨١٢م.

(٦) في الأصل: وقعت.

(٧) في الأصل: الصفرا. وهي بلفظ تأنيث الأصفر من الألوان، وادٍ بناحية المدينة المنورة، كثير النخل والزرع، يقع شمال غربيها، وإلى الجنوب الشرقي من ينبع. انظر: البلادي، عاتق بن غيث: معجم معالم الحجاز، دار مكة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، ج٥، ص٩٩٣، ٩٩٤. وفي هذا الوادي حدثت المعركة المشهورة المسماة به، بين قوات الدولة السعودية الأولى وقوات طوسون باشا عام ١٢٢٦هـ / ١٨١١م، وهذا التاريخ هو الصحيح خلافاً لما ذكره المؤلف – يرحمه الله – أعلاه من أنها في عام ١٢٢٧هـ / ١٨١٢م وأسفرت عن انتصار مؤزّر

سنة ١٢٢٨هـ[١] فيها دخل الترك مكة بعد رجوع سعود من الحج، وذلك في شهر صفر.

**تحريق القنفذة وحلي[٢]**

وفيها حُرّقت القنفذة وحلي[٣]، وذلك في شهر ربيع [الآخر][٤].

**لزوم الشريف غالب**

وفيها لزم الترك الشريف غالب وذلك في شهر ذي الحجة، وراحوا به مصر، وملكوا[٥] الطايف، وفيها سنة ١٢٢٩هـ[٦].

**دخول طبب، ولزوم طامي وتحريق محايل في سنة ١٢٣٠هـ[٧]**

**وصول محمد علي طبب، لزوم طامي، إمارة محمد بن أحمد، وتحريق محايل**

---

=للقوات السعودية. انظر: ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٣٢٢ – ٣٢٦؛ بوركهارت، جوهان لودفيج: مواد لتاريخ الوهابيين، ترجمة: عبد الله الصالح العثيمين، ط٢، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، ص١١٦ –١١٨.

(١) ١٨١٣م.

(٢) حلي: بفتح الحاء، وكسر اللام، بلدة تاريخية مشهورة، تقع على البحر الأحمر، إلى الشمال الغربي من منطقة عسير، تسكنها قبائل من حرب، وكنانة، وبني هلال. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج١، ص٥٠٠.

(٣) تعرضت القنفذة ومنطقة حلي بن يعقوب لحملة عسكرية أرسلها محمد علي باشا، حيث يشير الشيخ النعمي في تاريخه إلى أن هذه الحملة طردت حامية الأمير طامي بن شعيب المتحمي من ميناء القنفذة، وأحرقت حلي بن يعقوب. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص١٧٣، ١٧٤. بيد أن الأمير طامي بن شعيب باغتهم بهجوم عاصف، إذ قاد جيشاً مكوناً من ثمانية آلاف مقاتل، حيث تمكن من هزيمة قوات محمد علي باشا هزيمة ساحقة. انظر: ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٣٤٠، ٣٤١؛ بوركهارت، مواد لتاريخ الوهابيين، ص١٤٥، ١٤٦.

(٤) ساقطة في الأصل، والزيادة من دحلان، خلاصة الكلام، ص٣٠٠.

(٥) في الأصل: وملوك.

(٦) ١٨١٤م.

(٧) ١٨١٥م.

وفي سنة ١٢٣٠هـ كان وصول محمد علي ومن معه من الأتراك إلى طبب[١]، وهدموا ثغوره، وهرب طامي، وكان ذلك في رابع عشر من شهر ربيع الأول، ولزم طامي في صبيا[٢]، ووقع الناس في فترة من الأمر[٣]، وفيها تأمر محمد بن أحمد[٤]، وذلك في رمضان، وحرَبَ أهل الشام[٥]، وفيها حرّق محمد بن أحمد محايل[٦]، وذلك في شوال.

(١) طبب: بفتح الطاء، والباء، اسم لبلدة تاريخية مشهورة، تقع إلى الشمال الغربي من مدينة أبها بحوالي بضع وثلاثين كيلاً، وهي معقل أمراء آل المتحمي من قبيلة ربيعة ورفيدة، ومقر حكمهم إبان الدولة السعودية الأولى. للاستزادة انظر: الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج٢، ص١٠١٤ – ١٠١٦.

(٢) صبيا: بفتح الصاد، وسكون الباء، ثم ياءٌ مفتوحة، مدينة مشهورة عريقة من أهم مدن المخلاف السليماني، تقع في النصف الشمالي منه، وتسمى باسم الوادي الواقعة عليه. انظر: العقيلي، المعجم الجغرافي (المخلاف السليماني)، ص١٣٨ – ١٤٢.

(٣) فترة من الأمر: جاء عند ابن منظور أن الفترة هي الانكسار والضعف، وتعني ما بين كل نبيين. انظر: لسان العرب، مج٥، ص٣٣٤٠، ٣٣٤١. وقيل هي المدة بين زمنين. انظر: المعجم الوسيط، ص٦٧٢. والمقصود في النص أعلاه أن الناس كانوا بلا إمارة محلية، وبلا أمير.

(٤) محمد بن أحمد المتحمي: أمير من أمراء أسرة آل المتحمي، وفارس، وشاعر، وأديب، لُقب بالجزّار كناية عن شجاعته وبطشه. خلف الأمير طامي بن شعيب المتحمي في الإمارة بعسير عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م، ودخل في صراع عسكري شرس مع قوات محمد علي باشا، حيث تمكن من هزيمتها، وطردها من عسير، والاستقلال بإمارته، غير أن محمد علي باشا أرسل حملة يقودها خليل باشا عام ١٢٣٤هـ / ١٩٢٠م، تمكنت من هزيمته، وأسره، ونفيه إلى مصر، حيث أعدم فيها. انظر: ابن مسفر، عبد الله بن علي: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م، ص٧١ – ٧٥؛ النعمي، تاريخ عسير، ص١٨١ – ٢٠١.

(٥) المقصود بأهل الشام هم الأتراك العثمانيون، باعتبار أنهم قدموا من جهة الشمال، والتي يسميها الأهالي في عسير شاماً، ويشير الشيخ النعمي في تاريخه إلى أن الأمير محمد بن أحمد المتحمي ثار على الأتراك في طبب، وطردهم، واستولى على عتادهم الحربي. انظر: تاريخ عسير، ص١٨٢.

(٦) كان هذا العمل من الأمير محمد بن أحمد المتحمي تجاه هذه المدينة بسبب ممالأة بعض أهاليها للعثمانيين، وموالاتهم لهم. انظر: المرجع السابق، ص١٨٢.

وفي سنة ١٢٣١هـ[١] فيها وقف الوالد رحمه الله كتبه جميعاً[٢]، وفيها وقعت القتلة بين حمود[٣] ومحمد بن أحمد في درب بني شعبة، وانهزم فيها محمد بن أحمد وعسير، وفيها في شهر شوال بنى[٤] محمد بن أحمد القلعة التي في القرن، تسمّى[٥] قلعة الخلب[٦].

**محط[٧] جمعة حلي، ووفاة[٨] الجد أحمد الحفظي رحمه الله[٩]**

---

(١) ١٨١٦م.

(٢) في الأصل: جميع. ومؤلفات الشيخ محمد بن أحمد الحفظي عديدةٌ ومتنوعة، منها في العقيدة والعلوم الشرعية مثل: درجات الصاعدين إلى مقامات الموحدين، واللجام المكين والزمام المتين، والنفحات العنبرية في الخطب المنبرية، والألفية الحفظية نظم النسخ المرضية، ومفاتيح المعارف ومصابيح العوارف، وفي التاريخ نفح العود، وفي اللغة ذوق الطلاب إلى علم الإعراب، والهدية السنية نظم الأجرومية. انظر: النعمي، شذا العبير، ص٢٩١. فربما كان المقصود في المتن أن الشيخ الحفظي أوقف مؤلفاته على طلبة العلم أو ربما كان المقصود مقتنياته من الكتب التي أوقفها للدارسين والطلبة بالمدرسة الحفظية في رجال.

(٣) حمود أبو مسمار: شريف من أشراف آل خيرات، تولى إمارة المخلاف السليماني عام ١٢١٥هـ / ١٨٠٠م، رفض دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، ونفوذ الدولة السعودية الأولى فقاتله باسمها أمير عسير عبد الوهاب بن عامر أبو نقطة المتحمي عام ١٢١٧هـ / ١٨٠٢م حتى أذعن لها، فقرّرته أميراً على المخلاف، تابعاً لها. وكان متذبذب الولاء فتارة يحكم باسم السعوديين، وتارة أخرى باسم الأئمة اليمنيين، وفي بعض الأحيان يكون أميراً مستقلاً عن الجميع. اتصف بالذكاء، والحزم، والجود، والدهاء، توفي في بلاد عسير بعد هزيمته لقوات سنان آغا عام ١٢٣٣هـ / ١٨١٨م. انظر أخباره لدى الضمدي، عاكش: الديباج الخسرواني في أخبار أعيان المخلاف السليماني، تحقيق: إسماعيل بن محمد البشري، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٤هـ، ص٩٥ – ١٨٥.

(٤) في الأصل: بنا.

(٥) في الأصل: تسمّا.

(٦) قلعة الخلب: لم تحددها المصادر التي أمكن الاطلاع عليها، وربما تكون في طبب معقل الأمير محمد، وأنها من ضمن القلاع التي زالت.

(٧) محط: أي منزل. انظر: الرازي، مختار الصحاح، ص٩٦. والمقصود أن جمعة باشا نزل بقواته في حلي.

(٨) في الأصل: وفات.

(٩) يقابل هذا العنوان في الجهة اليسرى من ورقة المخطوط عنوان (وفاة أحمد الحفظي رحمه الله)، وقد أهمل لأنه مكرر.

وفي سنة ١٢٣٢هـ[١] فيها دخل الترك بيشة[٢] في شهر جمادى الأخرى[٣]، وخرجت[٤] رتبة القصر منه، وفيها استولى الترك [على][٥] بلاد عسير، وحطّ جمعة[٦] حلي، وهاجر شيخنا الوالد محمد إلى ثاه[٧]، وأقام بها من رجب إلى ربيع الآخر، ويوم عشرين منه توفي الجد أحمد الحفظي[٨] رحمه الله تعالى.

**وفاة حمود، ودخول الدرعية سنة ١٢٣٣هـ[٩]**

---

(١) ١٨١٧م.

(٢) بيشة: بكسر الباء، وسكون الياء، مدينة تاريخية عريقة، لها ذكر غزير على ألسنة الشعراء في الجاهلية والإسلام، تقع في أقصى الشمال الشرقي من منطقة عسير، يسكنها بنو سلول، والرمثين، وبنو منبه، ومعاوية، وبنو واهب من شهران. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج١، ص٢٧١ – ٢٧٨.

(٣) في الأصل: جمادى الأخرا.

(٤) في الأصل: وخرج.

(٥) ساقطة في الأصل.

(٦) جمعة آغا: قائد عسكري عثماني، أشارت إليه بعض الدراسات بأنه كان أميراً على القنفذة، تابعاً لمحمد علي باشا. انظر: عبد الرحيم، عبد الرحمن: محمد علي وشبه الجزيرة العربية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط١، ١٩٨١م، ص١٦٢.

(٧) ثاه: جبل أشم يقع إلى الغرب من وادي حسوة، يعتبر قاعدة بني زيد إحدى قبائل رجال ألمع. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٣٣١.

(٨) أحمد بن عبد القادر الحفظي: عالم، وفقيه، يعد أشهر علماء عسير على الإطلاق في زمنه، ولد في بلدة رجال عام ١١٤٥هـ/ ١٧٣٢م، أخذ العلم عن أهله، وبعض علماء عسير، ثم رحل إلى زبيد باليمن، فأجازه غير واحد من علمائها، ثم عاد إلى وطنه، وناصر دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، توفي عام ١٢٣٣هـ/١٨١٨م، بعد أن ترك مؤلفات في التصوف، والتوحيد، والقصائد الدينية. انظر: حسن خان، سيد محمد صديق: التاج المكلل من جواهر مآثر الطراز الآخر والأول، المطبع الصديقي، الهند، ١٢٩٨هـ، ص٣٥٥، ٣٥٦؛ النعمي، شذا العبير، ص٤٨.

(٩) ١٨١٨م. ويقابل هذا العنوان في الجهة اليسرى من ورقة المخطوط عنوان (وفاة حمود، ملك الترك الدرعية)،

وفي سنة ١٢٣٣هـ استولى الشريف حمود بن محمد الحسني على بلاد عسير، وأخرج الترك منها، وسار في الناس سيرة حسنة، وفي شهر ربيع الآخر توفي أعني حمود رحمه الله تعالى، توفي في الملاحة(١)، ودفن بها، وفي ذي القعدة استولى(٢) الترك على الدرعية وما حواليها، وأخذوا عبد الله بن سعود(٣)، وراحوا به الشام(٤).

**السدحة(٥)، إمارة ابن عون**

---

=وقد أهمل لأنه مكرر.

(١) الملاحة: قرية من قرى بني مالك عسير، الواقعة شمال مدينة أبها، على الطريق الرابط بين أبها والطائف. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج٣، ص١٥٤١.

(٢) في الأصل: استولا.

(٣) عبد الله بن سعود: الإمام الرابع والأخير من أئمة الدولة السعودية الأولى، كان شجاعاً مقداماً، تولى الإمامة بعد موت والده الإمام سعود عام ١٢٢٩هـ / ١٨١٤م، وكانت فترته فترة عصيبة بسبب احتدام المعارك بين القوات السعودية وقوات محمد علي باشا، حيث ظلّ يقاتل تلك القوات ويدافع عن بلاده، حتى تمكنت حملة إبراهيم باشا من إجباره على الاستسلام بعد حصار مرير للدرعية استمر زهاء ستة أشهر، وكان ذلك في ذي القعدة من عام ١٢٣٣هـ / سبتمبر ١٨١٨م، حيث تم إرساله إلى القاهرة، ومنها إلى اسطنبول حيث أُعدم هناك في عام ١٢٣٤هـ / ١٨١٩م. انظر: الفاخري، محمد بن عمر: تاريخ الفاخري، تحقيق: عبد الله بن يوسف الشبل، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ص١٨٠ – ١٨٢؛ ، ابن بشر، عنوان المجد، ج١، ص٤١٦ – ٤٢٢.

(٤) الشام هنا في سياق حديث المؤلف يقصد به أنهم ساروا بالإمام عبد الله إلى إسطنبول، وإذا كان العلامة الحفظي يطلق على دار السلطنة العثمانية بالشام باعتبار أنها واقعة في الجهة الشمالية، فإن بعض مؤرخي جنوب غربي الجزيرة العربية ربما سمّوها أرض الروم، باعتبار أنها ورثت القسطنطينية عاصمة الدولة العثمانية، يقول الشوكاني في هذا الصدد عن الواقعة عينها: "ثم أذعن صاحبها وهو عبد الله بن سعود بن عبد العزيز وسلم نفسه إلى أيديهم وأدخلوه الروم في سنة ١٢٣٣هـ". انظر: البدر الطالع، ج٢، ص٨٥١.

(٥) السدحة: يقال انسدح الرجل أي استلقى، والسدح هو ذبح الشيء أو بسطه على الأرض. انظر: لسان العرب، مج٣، ص١٩٦٨. ومن الواضح في سياق النص أعلاه أن المسمى جاء على هذا النحو بسبب أن المرض

وفي سنة ١٢٣٤هـ[١] دخل الترك بلاد عسير، واستولوا عليها، وحط الشريف راجح[٢] المغوث في شهر ذي الحجة، وحصل مرض عظيم في جهتنا، مات فيها فئام من الناس، وتسمى[٣] السدحة.

**وفاة شيخنا محمد بن أحمد رحمه الله**

---

=كان يجبر المرء على الاستلقاء على الأرض لشدته، وربما كان هذا المرض وباءً أو حمى عامة أشار إليها المنصوري في تاريخه بقوله: " سنة ١٢٣٦هـ فيها كانت الحمى العظيمة التي أخذت كثيراً من الناس، وفيها كانت وفاة الوالد رحمه الله تعالى ودامت الحمى قريباً من سنتين في هذه والتي قبلها". انظر: تاريخ الشيخ المنصوري، دراسة وتحقيق: إبراهيم بن محمد الزيد، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، ص٤٠. كما أشار إلى هذا الوباء أحد المصادر اليمنية في حوادث سنة ١٢٣٥هـ / ١٨٢٠م حيث جاء فيه ما لفظه: " وأصاب الناس في الأودية والتهائم الوباء العظيم والموت بسرعة" انظر: مجهول، حوليات يمانية، تحقيق: عبد الله بن محمد الحبشي، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، ط١، ١٤١١هـ / ١٩٩١م، ص٣٩.

(١) ١٨١٩م.

(٢) راجح الشنبري: شريف من أشراف مكة، كان قائداً من قواد الدولة السعودية الأولى وأحد رجالاتها في الحجاز، ثم انقلب عليها ووالى محمد علي باشا بعد استيلائه على الحجاز، وانتزاعه من الدولة السعودية الأولى، حيث اشترك في الحملات العسكرية التي شنّها محمد علي باشا على عسير، وكان له دور كبير في أسر الأمير طامي بن شعيب المتحمي عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م، كما شارك في الحملة العسكرية العثمانية على عسير عام ١٢٣٤هـ / ١٨١٩م، وكذلك في حملة عام ١٢٣٨هـ / ١٨٢٣م، التي اصطدمت بقوات أمير عسير سعيد بن مسلط اليزيدي، حيث تمكن الأمير سعيد من هزيمتها هزيمة ساحقة في معركة وادي عتود المشهورة، ثم تعقب مقاتلوه فلول قوات محمد علي باشا وجنوده، حيث أدركوا الشريف راجح في وادي الجنفور إلى الجنوب من بيشة وقتلوه فيه. انظر أخباره لدى: العمراني، محمد بن علي: تحفة أفكار الخيرات في دولة آل خيرات، (مخطوط)، ورقة: ٥٠، نسخة منه بمكتبة علي حسين الصميلي، ولدى الباحث نسخة منه؛ بوركهارت، جوهان لودفيج: مواد لتاريخ الوهابيين، عبد الله صالح العثيمين، ط٢، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، ص١٥١، ١٥٢؛ تاميزيه، موريس: رحلة في بلاد العرب، (الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م)، ترجمة: محمد عبد الله آل زلفة، مطابع وإعلانات الشريف، ط١، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، ص٢٧٣

(٣) في الأصل: وتسما.

مات فيها شيخنا الوالد محمد بن أحمد الحفظي رحمه الله، وفيها تولى الشريف ابن عون(١)، وسكن طبب، وانتشر في بلاد عسير البغي والفساد(٢).

**عمارة مسجدنا**

وفي سنة ١٢٣٥هـ(٣) فيها أعمر شيخنا العلامة عبد القادر رحمه الله مسجدنا في شهر شعبان.

**وقعة زبران(٤)**

وفي سنة ١٢٣٦هـ(٥) فيها ظهر أحمد باشا(٦) على عسير في الملاحة، يوم الثلاثاء لعله سابع عشر من شهر جمادى الأخرى(١)، وهو يوم زبران، وذي مسنون(٢).

---

(١) الشريف محمد بن عبد المعين بن عون: ولد عام ١٢٠٤هـ /١٧٩٠م، كان من ضمن القيادات العسكرية لعدد من الحملات العثمانية المرسلة إلى عسير، منها حملة عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م، وحملة عام ١٢٣٩هـ / ١٨٢٤م، تولى شرافة مكة مرتين، وصف بالشجاعة وحسن الإدارة، توفي عام ١٢٧٤هـ / ١٨٥٨م. انظر: دحلان، أحمد بن زيني: خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام، المطبعة الخيرية، القاهرة، ط١، ١٣٠٥هـ، ص٣٠٨ – ٣٢٠؛ البلادي، عاتق بن غيث: الإشراف على تاريخ الأشراف، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، ج٣، ص٥٥٩ وما بعدها.

(٢) ربما قصد المؤلف اضطراب الوضع الأمني، بسبب الفراغ السياسي، وبسبب سطوة الحاميات العثمانية المرابطة في عسير بعد سقوط إمارة آل المتحمي، وتململ الأهالي من الوجود العثماني.

(٣) ١٨٢٠م.

(٤) وقعة زبران: هي معركة حدثت في أطراف الملاحة وذي مسنون بين الأمير سعيد بن مسلط وقوات محمد علي باشا، والتي على إثرها تمكن أحمد باشا من استعادة السيطرة مجدداً على عسير. انظر: شاكر، محمود: شبه جزيرة العرب (عسير)، المكتب الإسلامي، دمشق، ط٣، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م، ص١٧٤؛ عبد الرحيم، محمد علي وشبه الجزيرة العربية، ص٥١.

(٥) ١٨٢١م.

(٦) أحمد باشا: ابن أخت محمد علي باشا ، عينه محمد علي باشا محافظاً لمكة، وحاكماً عاماً على الحجاز ،

## حرب طبب الثاني وخروج ابن عون

وفي سنة ١٢٣٧هـ[٣] أخرج سعيد بن مسلط[٤] ومن معهم وبنو مغيد، ومن معهم من رجال ألمع رتبة الترك الذي في طبب، وذلك في شهر جمادى الأولى، وأميرهم هزاع الشريف[٥]، استخلفه ابن عون على بلاد عسير أميراً، وغزا وادي الدواسر، فرجع سعيد بن مسلط من الطريق بعد خصمة شاش بها الشريف ابن عون على سعيد، فرجع سعيد، ورجع معه بني مغيد، ورجال

=وقائداً عاماً لجيوش محمد علي الموجودة بشبه الجزيرة العربية ، وذلك في العام ١٢٣٥هـ / ١٨٢٠م، قاد بنفسه عدداً من الحملات العثمانية المرسلة إلى عسير ، وكان واسع الصلاحيات، وذو نفوذ كبير في حكومة الحجاز. انظر: عبد الرحيم، محمد علي وشبه الجزيرة العربية، ص٧١ – ٧٥.

(١) في الأصل: الآخر.

(٢) ذي مسنون: قرية من قرى بلاد علكم، شمالي مدينة أبها، تبعد عنه حوالي ستة عشر كيلاً. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج٢، ص٦٧٥.

(٣) ١٨٢٢م.

(٤) سعيد بن مسلط: أمير من أمراء عسير، أسّسَ إمارته في عسير بعد نجاح ثورته المجيدة على العثمانيين في عام ١٢٣٨هـ / ١٨٢٣م، وتمكنه من طردهم من بلاد عسير، كان مشهوراً بالديانة، والعبادة، والشجاعة، والأقدام، شملت إمارته كافة أرجاء عسير، وبقي في الإمارة حتى وفاته عام ١٢٤٢هـ / ١٨٤٧م. انظر أخباره لدى: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص١٩٥ – ٢٠٠.

(٥) هزاع بن عون: شريف من أشراف الحجاز، وأخو شريف مكة محمد بن عون، تم تعيينه نائباً لأخيه على عسير، بعد إسقاط إمارة آل المتحمي، وأسر الأمير محمد بن أحمد المتحمي عام ١٢٣٤هـ / ١٨١٩م، لم تذكر المصادر التي أمكن الاطلاع عليها شيئاً عن أخباره بعد ثورة الأمير سعيد بن مسلط باستثناء ما ورد في إحدى الوثائق التي أشارت إلى أنه كان حياً في عهد أمير عسير عائض بن مرعي، حيث ذكرت أنه شارك في الحملة العثمانية المرسلة إلى عسير عام ١٢٥١هـ / ١٨٣٥م. انظر : تقرير من الشريف محمد بن عون إلى محمد علي باشا، بتاريخ ٣ صفر ١٢٥١هـ / ٣١ مايو ١٨٣٥م ، دفتر ٢٥١ معية تركي ، رقم : ٧٠ ، دار الوثائق القومية، القاهرة ، منشور لدى : عبد الرحيم عبد الرحمن : من وثائق تاريخ شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث ، دار الكتاب الجامعي ، القاهرة ، ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م ، ج٣ ، ص٤١٥.

ألمع، وبعض علكم، ومن شاء الله من عسير، وخرّجوا الرتبة، وهزاع، وأخرجوهم من طبب، وتأمر سعيد، وخرّبوا القصور، وبلغ الخبر ابن عون، فصرخ في الأتراك والعرب، وتوجه بهم لبلاد عسير، وأميرهم من الأشراف راجح، ومن الترك.....[1]ووصلوا الخميس في بيشة، ثم واجههم سعيد بعسير، واقتتلوا في عتود[2]، وقتل راجح، وانكسر الترك، وظهر صيت سعيد وإمارته، وكان الحرب والقتل في شهر رجب، انتهى سنة ١٢٣٨هـ[3].

**وقعة زبران، حرب طبب الثاني وخروج ابن عون منه**

وفي سنة ١٢٣٩هـ[4] فيها ظهر أحمد باشا على عسير في الملاحة، يوم الثلاثاء[5] ليلة ١٧ جمادى الأخرى[1]، وهو يوم زبران، وذي مسنون، ولجأ سعيد ابن مسلط، وآل ناجح[2] إلى

(١) بياض في الأصل.

(٢) وادي عتود: بكسر أوله، وسكون ثانيه وادٍ مشهور كثير السباع، قال ابن مقبل: جلوساً به الشمّ العجاف كأنهم .....أسود بترج أو أسود بعتودا. وهو في الأصل اسم واديين الأول: ينحدر من شعف آل يزيد والقرعاء ويتجه إلى الجنوب الغربي مخترقاً تهامة عسير حتى يصب في وادي ضلع، وتسكنه قبائل ربيعة وآل وائلة من بني مغيد، أما الوادي الثاني وهو المقصود في المتن فهو ينحدر بالقرب من الأول من شعف شهران ولكنه يتجه إلى الشمال الشرقي مخترقاً بلاد شهران حتى يصب في وادي بيشة. انظر: الهمداني، صفة جزيرة العرب، ص٩٨، ص٩٩؛ الحربي، المعجم الجغرافي (عسير)، ج٣، ص١١٣٦.

(٣) ١٨٢٣م. جاءت معركة وادي عتود نتيجة لثورة عارمة قادها الأمير سعيد بن مسلط ضد العثمانيين، بعد إهانة لحقت به من الشريف محمد بن عون، فقد تمكن الأمير سعيد من طرد الحاميات العثمانية في عسير، لا سيما حامية طبب، ثم تصدى لحملة محمد بن عون في وادي عتود لتدور بين الطرفين معركة مفصلية في تاريخ عسير الحديث، تمكن فيها الأمير سعيد من سحق القوات العثمانية، وقتل العديد من قادتهم، مثل: الشريف راجح الشنبري وغيره، ونتيجة لهذا الانتصار الكبير أسّس الأمير سعيد إمارةً سياسية مستقلة، ستكون فاعلة ومؤثرة في مناطق جنوب غربي الجزيرة العربية لحوالي نصف قرن. لمعرفة ملابسات ثورة هذا الأمير وما يتعلق بمعركة وادي عتود انظر: آل قطب، الأمراء اليزيديون، ص٢٩٣ – ٣٠٨.

(٤) ١٨٢٤م.

(٥) في الأصل: الثلاثاء.

الطور[٣]، ثم غلب عليهم الترك يوم الثلاثاء ١٦ من رجب، وخرج سعيد بن مسلط يوم الثلاثاء ٢ من شعبان، واستمد له عسير، وحاصر ابن عون، فصالح الشريف سعيد، وخرّج ابن عون الرتبة يوم السبت ٢٦ من التاريخ المذكور، وفيها وقعت القتلة بين سعيد وابن عون بوادي شهران.

وفي سنة ١٢٤١هـ[٤] فيها وقعت القتلة بين آل ختارش[٥] وأهل قنا[٦].

**سنة عبكة[٧]**

---

(١) في الأصل: جماد آخر.

(٢) آل ناجح: عمارة من عمائر بني مغيد، ينقسمون إلى قسمين اثنين، الأول: أهل السقا، والقسم الثاني: آل عبد العزيز، وإلى هذه العمارة ينتمي الأمير سعيد بن مسلط، وغيره من أمراء عسير، مثل: الأمير علي بن مجثل، وأمراء آل عائض. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٨.

(٣) الطور: بفتح الطاء، وسكون الواو، يقصد به الجبل الغربي الواقع في أعلى سراة عسير، غربي أبها، وهو جبل أشمّ يطل على تهامة، دائم الخضرة، كثير الأشجار والأحراش. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص١٠٣١، ١٠٣٢.

(٤) ١٨٢٦م.

(٥) آل ختارش: قبيلة عسيرية من تهامة، تقطن في المناطق الواقعة غربي محايل عسير. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٥.

(٦) قنا: بفتح القاف، والنون، منطقة تسمى باسم الوادي الذي يخترقها، وهو وادٍ مشهور من روافد وادي حلي، يقع غربي محايل عسير، وتسكنه عدد من قبائل عسير التهامية، مثل: ولد أسلم، ولتين وغيرهما. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٣، ص١٣٦٧.

(٧) عبكة: من معانيها الشيء الهين أو الضئيل، يقال: "ما في النحيّ عبكة"، أي شيء من السمن، وعبك الشيء أي خلطه. انظر: ابن منظور، لسان العرب، ص٢٧٨٨. وربما أن ذلك يعني – في سياق النص – أن الأقوات قليلة والأرزاق شحيحة بفعل القحط. وقد أشارت مصادر أخرى إلى وقوع هذا القحط، منها ما ذكره ابن لعبون حين قال: "وفي سنة ١٢٤٢هـ قع القحط والغلاء في جميع البلدان". انظر: تاريخ ابن لعبون، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن لعبون، دار ابن لعبون، الكويت، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م، ص٣٨٤. وكذلك ما ذكره أحد المصادر اليمنية إذ جاء فيه: "ودخلت سنة ١٢٤١هـ نعوذ بالله منها، ومما يليها، ومما جاء على مثلها، فإنها

وفي سنة ١٢٤٢هـ[١] فيها اشتد القحط المسمى[٢] عبكة العامة لجزيرة العرب، وكان ابتداؤه من أوائل السنة الحادية والأربعين وانتهى[٣] في آخر هذه السنة، بعد أن بلغ سعر الريال مدّين، واشتد البلاء بالخلق، فلم نسمع سالفاً بوقوع مثله في جهتنا، باعتبار ما نزل معه من الأمراض، ونقص الأنفس، وكان مبدأ[٤] الفرج بعد ذلك في أواخر هذه السنة، وأوائل التي تليها حتى بلغ الوسق[٥] بريال.

**موت الأمير سعيد بن مسلط رحمه الله مدة إمارته ثلاث سنين ونصف سنة**

وفيها توفي الأمير سعيد بن مسلط في آخر صفر، وفي هذا الأمير من محاسن الأخلاق، والانقياد للحق ما ينال به الفوز إن شاء[٦] الله تعالى، وقام بالأمر بعده أخوه وابن عمّه علي بن مجثل[٧].

**وفاة[٨] الشيخ عبد القادر بن أحمد الحفظي**

---

=شحّت الأمطار، وغارت البحار، وارتفعت الأسعار". انظر: مجهول، حوليات يمانية، ص٤٨.

(١) ١٨٢٧م.

(٢) في الأصل: المسما.

(٣) في الأصل: وانتها.

(٤) في الأصل: مبداء.

(٥) الوسق: بفتح الواو والسين، مكيال تقديره ستون صاعاً، وهو بما يقارب حمل بعير. انظر: الجليلي، محمود: المكاييل والأوزان والنقود العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م، ص١٢٤.

(٦) في الأصل: إنشاء.

(٧) الأمير علي بن مُجثّل: أميرٌ من أمراء عسير، كانت إمارته في الفترة ما بين عامي ١٢٤٢هـ/١٨٢٧م – ١٢٤٩هـ/١٨٣٤م، وصف بالدهاء، والحكمة، والعدل، والتدين، شملت إمارته عسير، والمخلاف السليماني، وأجزاء واسعة من اليمن، وجزر دهلك على القرن الإفريقي، اتسم عهده بالاستقرار والرخاء، ونشاط الحركة الثقافية والعلمية. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٠١ – ٢٠٤؛ آل قطب، مرجع سابق، ص٣٢٩– ٤٣٢.

(٨) في الأصل: وفات.

وفيها توفي شيخنا القاضي العلامة عبد القادر بن أحمد الحفظي، وهو رحمه الله فقيه علامة، كان للإسلام وأهله من المصالح العامة، وقد عجّلت له البشرى عند موته بكثرة التبسم، وذلك دليل على نزول الرحمة عليه وتثبيته لخبرٍ أورده القرطبي في التذكرة، وكانت وفاته شروق الثلاثاء ثامن وعشرين من شهر شعبان، وولد عشية الأحد ثالث جمادى[١] الآخرة سنة ١١٩٥هـ[٢] فمدة عمره ثمان وأربعون سنة، وشهران ونصف، وتسعة أيام، وعشية وضحاها، فرحمه الله ورحم أسلافه، وخلفه علينا بأحسن خلافه.

## جهاد عبس وصبيا ومغزى[٣] أبي عريش الأول

وفيها غزا الأمير علي بن مجثل على أهل عبس، وشاطر أموالهم، وهو أول غزية له، وفيها في شهر شعبان جاهد الأمير إلى صبيا، وأخرج منها عجراف، ومن معه من الترك، بعد ملحمة لهم فيها معذرة، وانتقل أهل صبيا جميعاً إلى الباحر[٤] من أجل هذه الفتنة، وكان رجوعهم سنة ١٢٤٣هـ[٥].

سنة ١٢٤٣هـ فيها جاهد الأمير إلى أبي عريش لإخراج من فيها من أرتاب الترك، فوقع حينئذ بين الأمير والشريف صلح، سعى[٦] به أبو طايف[٧] ومشاري بن حسن[١]، بعد أن

---

(١) في الأصل: جماد.

(٢) ١٧٨١م.

(٣) في الأصل: ومغزا.

(٤) الباحر: قرية تقع بين غربي صبيا، كانت موطن العديد من علماء المخلاف السليماني. انظر: العقيلي، المعجم الجغرافي، ص٥٦.

(٥) ١٨٢٨م.

(٦) في الأصل: سعا.

(٧) أبو طايف: شخصية قيادية في عسير خلال عهد الأميرين سعيد بن مسلط وعلي بن مجثل ، ورد ذكرها عرضياً في بعض الوثائق العثمانية، كما أن المصادر الأخرى التي أمكن الإطلاع عليها لم تذكر اسمه، أو تقدّم تاريخاً لوفاته، وإنما أشار بعضها إلى أنه كان شيخاً لقبيلة بني ظالم. انظر: رسالة من سرحان بن علي إلى الوزير جمعة أغا،

استوت الصنفان، وترادّ الجمعان، وكان ذلك في شهر .....[٢]وتعرف هذه الغزية بجهاد الصلح الأول.

## دخول السيد ابن إدريس[٣] أرض اليمن

وفي سنة ١٢٤٤هـ[٤] فيها خرج من مكة إلى أرض اليمن السيد العلامة، المجمع على ولايته وفضله أحمد بن إدريس المغربي، وكان مبدأ دخوله مكة.

وفيها حصل مطر عظيم، وسيل عرم، يقعد ويقيم، نهار الاثنين ٦ رجب الحرام، ولا قد سمعنا أن الخليص نزل بمثله، فالحمد لله على ما كفّى[٥] ووفّى[٦].

---

=محفظة: ١٦ بحر برا، وثيقة رقم ١٢٠، مركز الوثائق والبحوث، أبو ظبي؛ النعمي، تاريخ عسير، ص٢١٧.

(١) مشاري بن حسن : شخصية قيادية كان لها حضورها المؤثر في عهد الأميرين سعيد بن مسلط، وعلي بن مجثل ، كان شيخاً لقبيلة بني جونة، توفي في التاسع من محرم عام ١٢٤٥هـ / ١٨٢٩م. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص٢١٧.

(٢) ساقط في الأصل.

(٣) أحمد بن إدريس: الحسني نسباً، المغربي بلداً، فقيه، وعالم، ومتصوف، من ذرية إدريس بن عبد الله المحض، ولد في عام ١١٧٢هـ / ١٧٥٨م بالعرائش من أعمال مراكش، قدم إلى مكة المكرمة عام ١٢١٤هـ / ١٧٩٩م، وأقام بها، ثم ارتحل إلى زبيد في اليمن، وبعدها استقر به المقام في صبيا بالمخلاف السليماني عام ١٢٤٥هـ / ١٨٢٩م، وحظي من الأمير علي بن مجثل بالرعاية والإكرام، توفي في عام ١٢٥٣هـ / ١٨٣٧م. انظر: الضمدي، عاكش: حدائق الزهر في ذكر الأشياخ أعيان الدهر، تحقيق: إسماعيل بن محمد البشري، ط١، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م، ص١١٩ – ١٣٠؛ العمودي، عبد الله بن علي: الدر النفيس في ولاية الإمام محمد بن علي بن إدريس، (مخطوط)، ورقة: ٦، ٧، ٨، نسخة من مودعة في مكتبة عبد العزيز بن سليمان المتحمي الخاصة، وصورة منها لدى الباحث؛ الزركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م، ج١، ص٩٥.

(٤) ١٨٢٩م.

(٥) في الأصل: كفّا.

(٦) في الأصل: وفّا.

سنة ١٢٤٥هـ[١] فيها توفي مشاري بن حسن بن ذهبة، بجبل مشوص[٢]، وله قضية فيها عبرة[٣]، وكان موته تاسع محرم.

**غزواة وادعة[٤]**

وفيها غزا الأمير علي بن مجثل وادعة، وملكها بعد حربٍ وقتلٍ كثير.

وفي سنة ١٢٤٦هـ[٥] فيها قام بولاية القضاء[٦] الأخ العلامة زين العابدين[٧] بعد أن امتنع منه ثلاث سنين، ثم رجع به الإكراه من الأمير علي بن مجثل، وذلك في شهر ربيع الأول.

وفيها غزا الأمير علي إلى جهة اليمن، وذلك في شهر جمادى الأخرى واستولى على جميع بلاد الكلفود[١] ونواحيها، وكان إيابهُ في شهر شعبان.

---

(١) ١٨٣٠م.

(٢) جبل مشوص: بفتح الميم، وسكون الشين، فواو مفتوحة، لم تحدده المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها، ولكن بعد السؤال والتقصي هو جبل مما يلي وادي مربة غرباً، في فلاة من الأرض، يخلو من السكان، ويقع ضمن ديار قبيلة بني زيد من رجال ألمع. مقابلة مع الأستاذ علي بن عائض الجوني، الأربعاء ٢٦ / ١١/ ١٤٤٤هـ.

(٣) لم تحدد المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها كيفية موت هذا الزعيم القبلي.

(٤) وادعة: قبيلة مشهورة، يعود نسبها إلى همدان، تسكن ظهران الجنوب ونواحيها في أقصى جنوب منطقة عسير. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩.

(٥) ١٨٣١م.

(٦) في الأصل: القضا.

(٧) زين العابدين بن محمد الحفظي: عالم، وفقيه، وقاضٍ، برع في علم الرواية والحديث، كان محظياً باحترام كبير من لدن أمراء عسير، وخاصة الأمير عائض بن مرعي، الذي كان يستمع إلى إرشاداته، ونصائحه، توفي في عام ١٢٦٨هـ / ١٨٥٢م. انظر: إجازة العلامة أحمد بن عبد الخالق الحفظي، (مخطوط)، أصلها في مكتبة آل الحفظي، ولدى الباحث نسخة منها، ورقة: ٦؛ عاكش، الديباج الخسرواني، ص٥٠٢؛ النعمي، تاريخ عسير، ص٢٥٧.

وفي شهر شوال بعثني إلى تلك الجهة معلماً، ومكثت هناك شهرين، وسيرتنا في ذلك مجموعة، والله سبحانه نسأله القبول والهداية.

**سنة الطاعون(٢)**

وفيها في شهر ذي القعدة كان وقوع الطاعون المفرط، وامتدّ في كثير من البلدان، وأكثر ما نزل بالحرم، وما حواليه، فمن الحجاج من رجع من أثناء الطريق بعد الإحرام، ومنهم من قدم عليه، فلو قال القائل إنه مات مائة ألف في الحرم لما بعد.

**غزوة القهر**

وفي سنة ١٢٤٧هـ(٣) فيها في شعبان غزا(١) الأمير علي إلى حباطة بيش(٢)، فاستولى عليها، وعلى أهل القهر(٣)، والصهاليل(٤)، وكان قفوله منها أواخر شهر رمضان.

---

(١) هو شيخ الصليل في وادي مور، وصف بالرئاسة والشجاعة، استولى جدّه إبراهيم الكلفود على وادي مور واستقل به، وكان له أربعمائة من الخيل يركبها أربعمائة عبد، وله من المدافع في حصن دوغان أربعة، جرت له مع أئمة صنعاء، والشريف حمود أبو مسمار حروب ووقائع عسكرية، لكنه ازداد نفوذه بعد وفاة الشريف حمود أبو مسمار، توفي عام ١٢٤٤هـ / ١٨٢٨م، وخلفه ولده، الذي قوّض الأمير علي بن مجثل إمارته. انظر: الوشلي، إسماعيل بن محمد: نشر الثناء الحسن على أرباب الفضل والكمال من أهل اليمن، وذكر الوقائع الحاصلة في هذا الزمن، تحقيق: إبراهيم بن أحمد المقحفي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط٢، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م، ج٣، ص٩٠، ٩١.

(٢) سنة الطاعون: يقصد الوباء المشهور الذي ضرب مكة والذي ذكرته العديد من المصادر التاريخية، حيث أشار ابن لعبون في تاريخه، ص٣٨٦ إلى أنه "وباء عظيم مات فيه ما لا يحصيه إلا الله" وأشار إليه المنصوري في تاريخه، ص٤٠؛ كما ذكره ابن بشر وسماه: أبو زويعة، وقال إنه تسبب في "موت عظيم في مكة المشرفة"، انظر: عنوان المجد، ج٢، ص٧٩ ويبدو أن من أعراضه الإسهال والقيء، فقد ذكر دحلان أن هذه الأعراض أصابت محافظ مكة عابدين بك ومات منها، وأن الناس عجزوا عن تجهيز الموتى الذين امتلأت بهم الطرقات والأسواق. انظر: خلاصة الكلام، ص٣٠٨، ٣٠٩.

(٣) ١٨٣١م.

## دخول عسير (أبو عريش) وترتيبهم دار النصر(٥)

وفي سنة ١٢٤٨هـ(٦) فيها غزا الأمير علي إلى قرية أبي عريش، فدخلها صلحاً، وصار أمرها إليه، وعاهدت الأشراف، ورتّب دار النصر، وكان ذلك في شهر ربيع، ومما أعان الأمير وقوّاه على دخول قرية أبي عريش كون تركي ابن ألماز(٧)، عاهده، ودخل ظاهراً تحت أمره، وذلك أنه ومن

---

(١) في الأصل: غزى.

(٢) حباطة بيش: يعني صدر وادي بيش، وهو وادٍ فحل مآتيه بلاد خولان وجنوبي بلاد جنب، له الكثير من الروافد والشعاب، وتقع عليه العديد من القرى. انظر: رفيع، في ربوع عسير، هامش ص٢١٨؛ العقيلي، معجم المخلاف السليماني، ص٦١ – ٦٣.

(٣) أهل القهر: جبل معروف بهذا الاسم في منطقة جازان، في غاية المنعة، وعر المسالك، فيه حقول البن، والموز، والعسل، تسكنه قبائل الريث. انظر: رفيع، في ربوع عسير، هامش ص٢١٨؛ الماضي، تركي: من مذكرات تركي بن محمد بن تركي الماضي عن العلاقات السعودية اليمنية، دار الشبل، الرياض، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م، ص٤٠٣، ٤٤١.

(٤) الصهاليل: قبيلة تسكن صدر وادي بيش، أهل زراعة، وأهل ماشية. انظر: رفيع، في ربوع عسير، هامش ص٢١٨؛ الماضي، من مذكرات تركي الماضي، ص٤٤١.

(٥) دار النصر: قلعة شامخة في (أبو عريش) عمرها الأمير علي بن مجثل، لتكون معقلاً لقواته، وربما عمرها الأمير على أنقاض قلعة (أبو عريش) الوارد ذكرها في بعض المصادر. انظر: العقيلي، محمد بن أحمد: الآثار التاريخية في منطقة جازان، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، ط١، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م. ومن المرجح أن الأمير علي حين ابتناها فإنه هو من اتخذ لها هذا الاسم، ما يدعم هذا الرأي أن الأمير علي بنى قلعة مماثلة لها في أبها، وأطلق عليها المفتاحة، وكلتا اللفظتين سواءً دار النصر أو المفتاحة تحمل دلالةً تفاؤلية، تؤشر على النصر والظفر، وهذا ما ينطبق على أعمال الأمير علي العسكرية، وعليه فربما كانت هذه الأسماء قد أطلقها الأمير علي تيمناً بانتصاراته، وتمدد نفوذه السياسي والعسكري الكبيرين في المخلاف السليماني واليمن. لمعرفة علّة تسمية المفتاحة بهذا الاسم انظر: آل زلفة، محمد بن عبد الله: لمحات عن العمارة التقليدية بمنطقة عسير، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط١، ١٤١٥هـ، ٩٣.

(٦) ١٨٣٢م.

(٧) هو محمد آغا قائد الجند غير النظامي في الحجاز، وهو تشكيل عسكري مكون في أغلبه من الجنود الألبان أو

والاه من العرنوط[١]، هربوا عن مراتبهم بمكة وجدة، وتوجّهوا إلى اليمن، وفيما حكي نهبوا من جدة من أموال محمد علي، وعُدده، وسفنه ما يجلّ قدره، واستفتحوا بها بنادر اليمن إلى المخا، وكان وصولهم إلى أبي عريش والأمير علي حينئذٍ بساحتها، فعاهدوه في زعمهم على الإسلام، وأعانوه على الشريف علي بن حيدر[٢]، فعاهده، وبعد ذلك، رجع الأمير، وهم توجّهوا إلى تملّك اليمن.

**دخول المخا والحديدة وزبيد، ووفاة[٣] الأمير علي بن مجثل، وإمارة عايض، وغزوته إلى أبي عريش، وخروج مغرم من دار النصر، ومطرح الترك بأبها بعد حرب عتود، وما في ضمن ذلك من الوقائع، والله أعلم[٤]**

---

=الأرناؤوط طبقاً لبعض المصادر المحلية، ويعرف محمد آغا بـ(تركجة بلماز)، وهو يعني: الذي لا يجيد التركية، قاد ثورة عارمة على حكومة محمد علي باشا في الحجاز عام ١٢٤٧هـ، ثم تحالف لاحقاً مع الأمير علي بن مجثل. عن أخبار ثورته انظر: آل قطب، الأمراء اليزيديون، ص٣٦٤ – ٣٨٠.

(١) هكذا في الأصل، والمقصود الأرناؤوط، وهو اسم يُطلق على الجنود العثمانيين العائدة أصولهم إلى ألبانيا في البلقان. لمعرفة تفاصيل هذه الفرقة العسكرية الألبانية، وظروف ثورتها على محمد علي باشا، وعلاقتها بالأمير علي بن مجثل انظر: آل قطب، الأمراء اليزيديون، ص٤١٠ – ٤٢٩.

(٢) الشريف علي بن حيدر: من أشراف آل خيرات، ولد في سنة ١١٨٢هـ / ١٧٦٨م، نشأ في كنف أسرته، وتولى الإمارة في المخلاف السليماني مرتين، المرة الأولى في سنة ١٢١٤هـ / ١٧٩٩م، ثم انتزعها منه عمه الشريف حمود في العام التالي، ثم تولى للمرة الثانية بعد وفاة عمه الشريف حمود عام ١٢٣٣هـ / ١٨١٨م، وكانت ولايته في المرة الثانية مدعوماً من محمد علي باشا في مصر، غير أنه خلالها كان متذبذب الولاء، خاضعاً للقوى السياسية المؤثرة في منطقته، فتارة كان يخضع لمحمد علي باشا في مصر، وتارة كان يخضع لأمراء عسير المستقلين، مثل الأمير علي بن مجثل، والأمير عائض بن مرعي، توفي سنة ١٢٥٤هـ / ١٨٣٨م. انظر: عاكش، الديباج الخسرواني، ص٢٥٣ – ٣٥١؛ زبارة، نيل الوطر، ج٢، ١٣٤، ١٣٥؛ الصميلي، العلاقة بين أمراء أبي عريش وأمراء عسير، ص١٦٢ – ١٧٨.

(٣) في الأصل: وفات.

(٤) يقابل هذا العنوان في اليسار من صفحة المخطوط: (دخول المخا والحديدة وزبيد ووفات الأمير علي بن

وفي سنة ١٢٤٩هـ[١] فيها غزا الأمير علي بن مجثل[٢] إلى مدينة المخا، حيث إنه نسب إليه فساد تركي بن ألماز، لأنه وجنوده أكثروا فيها الفساد، وكذلك[٣] زبيد، والحديدة، وتلك البرور[٤]، فتوجه إليهم الأمير بجنود لا قبل لهم بها، فأخرجوهم منها صاغرين، وعدَت[٥] الفتنة بأهل المخا فنُهبوا، وهتكت منهم الستور، وإلى الله تصير الأمور، وكان ذلك مستهل شعبان، ووقعت بين الطائفتين ملحمة كبيرة عظيمة، وأما دخول زبيد، فوقع ليلة النصف من رجب عنوة أيضاً، وأما الحديدة فدخلوها صلحاً آخر شعبان، وأخرجوا منها رُتب الترك آمنين، ورتب فيها محمد بن مفرح[٦]، في أربع مائة من عسير، وترتيبه عامل على المخا، وزبيد، وسائر تلك البرور.

ثم رحل الأمير بعد أن سار في الناس سيرة حسنة محمودة، ولزمه مرض الموت في أثناء الطريق، وحمل على النعش إلى داره، وكان وصوله منتصف رمضان، وتوفي رحمه الله ثاني عشر من شهر شوال، وكان محسناً في إمارته، فجبلت القلوب على محبته، ومن ثم كأن الرعية لم تصب بمثل مصيبته، وجاء أنه عهد بالأمر [إلى][٧] الأسد الضرغام[٨] عايض بن مرعي[٩]، فقام به، وكان

=مجثل، وغزوة الأمير عايض إلى أبي عريش، وخروج مغرم من دار النصر، مطرح الترك بأبها بعد حرب عتود).

(١) ١٨٣٣م.

(٢) في الأصل: امجثل. وقد صححناها في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٣) في الأصل: وكذالك. وقد صححناها في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٤) البرور: جميع بَرّ، وهو ما انبسط من سطح الأرض. انظر: المعجم الوسيط، ص٤٨.

(٥) في الأصل: وعدة.

(٦) في الأصل: امفرح.

(٧) ساقطة في الأصل، واقتضاها السياق.

(٨) في الأصل: الظرغام. وربما أثنى عليه بهذا الثناء نظراً لانتصاراته العسكرية الكبيرة على حملات محمد علي باشا، وردّها على أعقابها الواحدة تلو الأخرى. لمعرفة ذلك انظر: عيسى، علي بن أحمد: عسير دراسة تاريخية ١٢٤٩ – ١٢٨٩هـ، مطبوعات نادي أبها الأدبي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ص١٨٣ – ٢٣٢.

(٩) الأمير عائض بن مرعي: والجدّ الأعلى لأسرة آل عائض التي حكمت عسير خلال فترات من القرن الثالث عشر، والرابع عشر الهجريين، تولى الإمارة في عسير بعد الأمير علي بن مجثّل، واستمر حكمه حوالي ثلاثة وعشرين

أول من عاداه علي بن حيدر بخروجه عن أمره بعد علي، فغزا الأمير عايض في ذي القعدة، وكان القتال بينهم أيام العيد بساحة أبي عريش، وحصل ما حصل، وآخره رجع عايض، ولم يستول عليهم مع أن [من][1] عسير رتبة في دار النصر، ولما رجع عايض خرجت الرتبة، وكان كبيرهم مغرم[2]، وخروجه بهم ليس عن غلبة، بل سولت له نفسه أمراً لم ينله، ثم كان في أثره أيضاً خروج الحوازمة من صبيا، ورتبها علي بن حيدر بالترك آخر شهر ذي الحجة، وأول محرم.

وفي سنة ١٢٥٠هـ[3] في شهر صفر[4] منها، توجهت الأتراك إلى بلاد عسير بعساكر قوية، وفيهم ابن عون، ودوسري[5]، وكان مجيئهم من طريق بيشة، فلما وصلوا بلاد شهران، التقوا هم وعسير بعتود، رابع عشر من شهر ربيع الآخر، فما هو إلا أن استوت الصفان، وانكسرت عسير، ورجع الأمير عايض إلى السقا، ونزلت الأتراك بأبها، ونزل دوسري بطبب، ثم إن النصر تراجع

=عاماً، شمل بلاد عسير، والمخلاف السليماني، وتهامة اليمن، قاوم حملات محمد علي باشا مقاومة كبيرة، وتمكن من هزيمتها، ودحرها، والاستقلال بإمارته، توفي في عام ١٢٧٢هـ/١٨٥٦م. انظر: عيسى، عسير، ص١٥٨-١٧٤.

(١) ساقطة في الأصل، واقتضاها السياق.

(٢) مغرم: هو مغرم بن مشاري أحد قيادات الأمير عائض بن مرعي. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٢٠.

(٣) ١٨٣٤م.

(٤) في الأصل: سفر.

(٥) دوسري: هو دوسري أبو نقطة، من آل المتحمي الذي تولوا الإمارة في عسير إبان الدولة السعودية الأولى، أسره محمد علي باشا طفلاً أثناء استيلائه على عسير عام ١٢٣٠هـ / ١٨١٥م، وظل في القاهرة حتى هذا العام حيث عاد مع قوات محمد علي باشا، مؤملاً أن يكون له ولاء في عسير، يصنع منه حزباً معارضاً للأمير عائض بن مرعي، ومؤثراً في موقفه وموقف مقاتليه من قوات محمد علي باشا، كما كان يؤمّل أن يولّيه أميراً على عسير، على أن يكون تابعاً له!. انظر: تاميزيه، موريس: رحلة في بلاد العرب (الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م)، ترجمه وعلق عليه: محمد بن عبد الله آل زلفة، مطابع وإعلانات الشريف، ط١، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، ص١١٩ – ١٢٢.

لعايض ومن معه، فحاصروا العدو حصاراً يطول ذكره، وكان منتهاه انتقالهم من أبها، وهم صاغرون، وذلك مستهل جمادى الآخرة، وكان مقرهم تنومة، والقنفذة، وبنوا لهم بتنومة ثغراً، ولم يزالوا يعدّون لعسير من القوة ما استطاعوا، والله من ورائهم محيط.

وفي تلك المدة أخبر الثقات أن مداوي ابن بدوة ابن الجيش، أودع رجلاً من أهل تنومة زهاب، فسُرق من داره، فثار له صاحب الدار بذبح ولدٍ صغير له، فهذا جرم كبير.

وفيها خرج ابن مفرح ومن معهم من مراتب الحديدة، وبرورها، أخرجهم الترك سلامة ما بأيديهم من المال والسلاح، وذلك في رجب بعد قتال ومحاصرة.

**انهزام مطرح الشعبين(١)، ووقائع(٢) تلك المدة**

وفيها توجهت الأتراك إلى بلاد عسير بما أعجبوا به من الكثرة، وتفرقت بهم الطرق تفاخراً، وتكاثراً، فمنهم من أخذ على بلاد شهران، ومنهم من جاء(٣) من الخسعة، ومنهم من حطّ درب بني شعبة، وأما ابن عون فأخذ طريق الحجاز حتى وصل السقا، وأما دوسري، وإبراهيم باشا(٤) فمن الساحل حتى وصلوا الشعبين، ووقع في أثناء سير الفريقين حروب يطول ذكرها، وكان وصولهم السقا، ومحايل في شهر ذي الحجة.

---

(١) الشعبين: مثنى شعب، بلدة كبيرة، تقع في رجال ألمع، تمثّل قاعدة بني قطبة. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص٩٠٦، ٩٠٧. والمقصود في المتن أن قسماً من قوات محمد علي باشا طرحت قواتها في هذه البلدة، وعسكرت فيها.

(٢) في الأصل: ووقايع.

(٣) في الأصل: جا.

(٤) إبراهيم باشا: هو أخو محافظ مكة أحمد باشا يكن، قائد عسكري، كانت له أعماله العسكرية في عسير والمخلاف السليماني واليمن خلال النصف الأول من العقد السادس من القرن الثالث عشر الهجري. انظر: عبد الرحيم، محمد علي وشبه الجزيرة العربية، ص٢٠٦ – ٢٠٩، ٢١١ – ٢١٤، ٢١٦، ٢١٧، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٣، ٢٣٥.

وفي آخره حرّقوا قنا، ثم إن رجال ألمع خندقوا[١] في أسفل حلي، ورابطوا عنده، وعليه تعاهدوا فلما أتاهم العدو شردوا، وأخلفوا ما وعدوا، ليقضي الله أمراً كان مفعولاً، وكان ذلك أواخر شهر محرم سنة ١٢٥١هـ[٢].

وفيه حطّوا الشعبين، وبعده ثاني شهر صفر، كان أول النصر لعايض باستحرار القتل في الأتراك الذين طرحوا السقا، وأثخنت فيهم سرية ذلك اليوم قتلاً، وأسراً بجهة جرّ العزيزة[٣]، ثم بعد ذلك بأيام أسَرَ ألمع اليمن بالمرار[٤] ربيعة ورفيدة، وهم يومئذ عونُ للعدو، ويوم الأربعاء[٥] ثاني أسرهم[٦] توجهت فئة من الترك وأعوانهم إلى جهة القويد[٧]، ومثلهم إلى جهة كسان[٨]، فانهزم الجميع ولم يرجع منهم إلا المسلمون، ويوم الخميس هربوا من الشعبين، ويوم الجمعة هربوا من السراة، ومن محايل، ولم يأت[٩] الاثنين إلا وقد غنمت جميع مطارحهم، وقد انهزموا من كل جهة

(١) في الأصل: خندقو.

(٢) ١٨٣٥م.

(٣) ١٨٣٥م. جرّ هنا تعني الوادي المنحدر إلى قرية العزيزة، وهي قرية تقع إلى الغرب مدينة أبها على بعد بضعة أكيال، تسكنها عشائر من آل عبد العزيز من قبيلة بني مغيد. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٣، ص١١٦٩، ١١٧٠.

(٤) المرار: جبل أشمّ، في غاية الوعورة، له شعاب عديدة، يقع برجال ألمع، مما يلي جبل الشرفة جنوباً. الحربي، المعجم الجغرافي، ج٣، ص١٤٧٠.

(٥) في الأصل: الربوع، وقد صححنا ذلك في سائر المخطوط دون الإشارة إلى ذلك.

(٦) لعله يقصد اليوم الثاني من أسرهم.

(٧) القويد: موضع من مواضع رجال ألمع، مما يلي بلدة رجال جنوباً. انظر: رفيع، في ربوع عسير، ص٢٢٥.

(٨) كسان: اسم وادٍ كبير في رجال ألمع، تقع عليه العديد من القرى، وأكثرها لقبيلة بني جونة، مآتيه من جبال الشرفة، وعقبة رز. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٣، ص١٣٩٥، ١٣٩٦.

(٩) في الأصل: ولم يأتي.

إلا رتبة تنومة، فتوجه إليهم في شهر ربيع آخر فأخرجهم صلحاً، والحمد لله رب العالمين، وإنما ذكرنا هذه الوقائع[١] في هذه السنة لاتصالها بما قبلها.

**سنة رزة**

سنة ١٢٥١هـ[٢] فيها اشتد القحط فلم تزل الأسعار تتناقص إلى أربعة أمداد بالريال، وإلى مدين في النسيئة، وذلك لنقص الثمار منذ سنوات مضت، وانحبس المطر حتى هلكت المواشي، ولقي الناس شدة لا سيما أهل البوادي، وكان من لطف الله سبحانه حدوث جلب الأرز، وإليه نسبت هذه السنة لكونه صار قوتاً لمن لا يألفه، بل ولمن لم يعرفه، ولا عجب فإن نفس المرء تعاف ما لم يكن بأرض قومه، ولم يزل الناس يقاسون شدائد الغلاء[٣]، والجوع من أول هذه السنة إلى آخرها، وقبلها بأشهر وبعدها كذلك إلى شهر رجب، بلغ فيه سعر الريال فرقين، ثمّ ترفّعت الأسعار إلى أن بلغ في ذي الحجة أربعة أفراق بالريال، والحمد لله رب العالمين.

**النجم أبو ذيل[٤]**

وفيها ظهر في العشر الأواخر من جمادى الآخرة نجم من جهة المغرب، وله ذيل أبيض، واستمر كذلك إلى العشر الأواخر من رجب، وفي ظهوره آية، وذلك أنه ظهر أولاً من جهة

(١) في الأصل: الوقايع.

(٢) ١٨٣٥م.

(٣) في الأصل: الغلا.

(٤) أشارت إلى هذا النجم بعض المصادر التاريخية فقال عنه ابن لعبون: "وفيها [أي في سنة ١٢٥١هـ] ظهر في القبلة نجم له ذنب". انظر: تاريخ ابن لعبون، ص٣٩٠؛ كما ذكره الفاخري فقال عن حوادث سنة ١٢٥١هـ ما نصه: "وفيها ظهر نجمٌ له ذنب طويل، مع بنات نعش وقت طلوع الفجر". انظر: تاريخ الفاخري، ص٢٠٧. وقال ابن بشر ضمن حوادث العام نفسه: "وفيها ظهر نجم له ذنب طويل مع بنات نعش وقت طلوع الفجر، وكان يسير كل يوم أكثر من منزلة، وسار إلى جهة الجنوب، ثم توسط القبلة عند العشاء الآخرة، ثم غاب وأقام أكثر من شهر، وكان طلوعه لاثني عشر بقيت من جمادى الآخرة". انظر: عنوان المجد، ج٢، ص١٣٩.

المغرب بنات نعش الكبرى، ثم في كل ليلة يطلع القهقرى من جهة اليمن إلى أن طلع آخراً من جهة مغرب الشمس في الشتاء، وكان مدة ظهوره خمساً[1] وعشرين ليلة، والقحط حينئذ في شدة.

### وفاة شيخنا الزمزمي رحمه الله

وفيها توفي شيخنا، بقية الصالحين، المجمع على علمه، وجلالته، وزهده، وولايته إبراهيم الزمزمي بن أحمد الحفظي[2]، إليه انتهت الرئاسة[3] في العلم والصلاح بعد آبائنا العجيليين، وحيد الله إلى خلقه، لقيامه بحقوقهم وحقه، واعتراهم على موته من التعب، والأسف ما لا يعلمه إلا الله تعالى لعموم انتفاعهم به في الدين والدنيا، ومع ذلك فكان فيه الغاية من حسن الخلق، والتواضع. كانت وفاته فجر الاثنين سابع وعشرين من شهر شوال، وولد آخر ليلة الاثنين، غرّة

---

(١) في الأصل: خمس.

(٢) إبراهيم بن أحمد بن عبد القادر الحفظي: يُلقّب بالزمزمي، لأنه كان سَمّيّاً للشيخ إبراهيم الزمزمي أحد علماء مكة، ولد في عام ١١٩٩هـ/ ١٧٨٤م ببلدة رُجال، ونشأ في حجر والده، وتلقى تعليمه منه، ولازم أخاه محمداً الذي يكبره، ثم رحل إلى المخلاف السليماني فأخذ عن بعض علمائه، منهم: العلامة أحمد بن عبد الله الضمدي، برع في الحديث، والفقه، والنحو، ونظم الشعر، وصفته المصادر بالزهد، والاعتزال عن بلاط الأمراء، بعد أن ترك عدة مؤلفات في النحو، والفقه، فضلاً عن جمعٍ غزير من القصائد والأراجيز الشعرية، ويذهب عاكش الضمدي وغيره ممن عوّل عليه إلى أن وفاته كانت في عام ١٢٥٧هـ/ ١٨٤١م، غير أن الراجح ما ذكره العلامة عبد الرحمن الحفظي في هذا المصدر، بوصفه الأكثر قرباً من الشيخ الزمزمي، والأشد معرفة ودراية به. انظر: الضمدي، عاكش: عقود الدرر بتراجم علماء القرن الثالث عشر، تحقيق: عبد الحميد بن صالح آل أعوج سبر، الجيل الجديد، صنعاء، ط١، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م، ص١٩٣-٢٠٠؛ زبارة، نيل الوطر، ج١، ص٧-١٠؛ النعمي، شذا العبير، ص١٢-١٧؛ الحفظي، نفحات من عسير، ص١١٥-١١٦.

(٣) في الأصل: الرياسة.

محرم من سنة ١١٩٦هـ[١]، فعمره خمس وخمسون، وعشرة أشهر إلا أربعة أيام، فرحمه الله تعالى، ورحم أسلافه، وخلف علينا بأحسن خلافه، آمين، اللهم آمين، يارب العالمين، يا أرحم الراحمين.

سنة ١٢٥٢هـ[٢] في آخر محرم بعثني الأمير إلى محايل صحبة ابن عواض، لإنصاف ما بينهم من المظالم، وكان رجوعي في آخر صفر[٣].

وفيه لما مسّ الخلق ضرّاء القحط المذكور آنفاً، جمعتُ العامة في سوق الأحد، لعلهم يتضرعون، ثم جمعت الرفق[٤] خاصة، ثم بني زيد[٥] بشاه، وأهل حسوة كذلك، وأظهر الكل الرجوع إلى الله تعالى، فسقاهم الله تعالى حتى رغبوا أن يكون المطر حواليهم لا عليهم، وذلك بفضل الله ورحمته.

وفيها في شهر محرم حفر الأمير بئراً[٦] بأبها في ساحة قرية الناضر[٧]، وعمر عليه أرضاً هناك فائقة، وفيها توفيت الوالدة عائشة بعد طلوع الفجر من يوم السبت، لعله ثالث يوم من ربيع الآخر، وكانت من الصالحات، الخاشعات، مؤدية بحقوق الوالدين في حياته، وبعد مماته، كثيرة

---

(١) ١٧٨١م.

(٢) ١٨٣٦م.

(٣) في الأصل: سفر.

(٤) الرفق: مصطلح قبلي يُطلق على بني ظالم وبني قطبة، وهما قبيلتان من قبائل رجال ألمع.

(٥) بنو زيد: قبيلة من قبائل رجال ألمع، وزعامتهم القبلية في آل الحياني. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٠.

(٦) في الأصل: بيراً.

(٧) هكذا في الأصل، وقد تركناها على حالها، إذ لعلها مأخوذة من النضرة، والنضارة التي تعني البهاء والجمال، علماً أن المراجع التاريخية في عسير تضبطها بـ "مناظر" جرياً على لهجة الأهالي في عسير، فضلاً عن كونها تستبعد حرف الضاد، وتستخدم بدلاً عنه حرف الظاء، وبذلك يصبح معنى الكلمة مأخوذاً من النظرة والنظر، أي الرؤية بالعين.

الخشية من الله تعالى، حجّت، وأعتقت، وامتازت بخلوها من حسد الناس، وإيذائهم، فماتت، وهم كلهم عنها راضون، رحمها الله، وغفر لها، وجعلها من المكرمين.

**غزوة بيشة**

وفيها غزا الأمير إلى بيشة النخل(١)، وصلح أمره بها، وأقام فيها نحو شهر، وكان إيابه في شهر جمادى الأولى.

وفيها رمت امرأة(٢) بطفلٍ لها، لشدة غضبها عليه ومات، وتلك المرأة(٣) من عبيدة، ورمت به متعمدة في بئرنا(٤) الأسفل، وذلك في شهر رجب، وإنما ذكرنا هذه الواقعة للتنبيه على آفات الغضب، لتحذر الوقوع به في المهالك، نسأل الله تعالى المعافاة(٥) من ذلك.

**شوشة الأحد(٦)**

وفيها جمع الأمير رجال ألمع بسوق الأحد، وذلك في شهر شعبان، ووقعت خصومة بين بني جونة(٧)، وبني قطبة(٨)، وكفى(١) الله شرّها.

---

(١) بيشة النخل: يطلق هذا الاسم على القرى والمواضع الواقعة على وادي بيشة بدءاً من واعر حتى مدينة بيشة عينها في شرق منطقة عسير. انظر: رفيع، في ربوع عسير، هامش ص٢٢٦.

(٢) في الأصل: امراءة.

(٣) في الأصل: المراءة.

(٤) في الأصل: بيرنا.

(٥) في الأصل: المعافات.

(٦) شوشة: يقال: شوّش بينهم أي فرّق أو أفسد، ويقال: شوّشه أي خلطه وأساء ترتيبه. انظر: لسان العرب، مج٣، ص١٤٩٩. والمقصود أنه حدث عراك وخلاف بين القبيلتين في السوق.

(٧) بنو جونة: قبيلة مشهورة من قبائل رجال ألمع، تُلقب بجونة الغلباء، ووزعامتها القبلية عند أسرة آل الكبيبي. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٣.

(٨) بنو قطبة: قبيلة مشهورة من قبائل رجال ألمع، تُلقب بقطبة الدم، وزعامتها كانت عند آل المزّاح، ثم عند آل بجاد. انظر: المصدر السابق، ص٦٤.

### وصول الدَرَسة[٢] إلى رجال

وفيها نفر طائفة من السراة ومن تهامة ليتفقهوا في الدين من عند القاضي زين العابدين، وذلك في شهر رمضان، وكان الأمير عافاه الله هو الباعث لهم على ذلك بعد أن قرّر لهم عطاءً معيناً على المطلوب، فمكثوا بالمدرسة الحفظية ثلاثة أشهر.

### خروج ابن عطيف[٣] إلى الشام

وفيها نقض ابن عطيف عهد أميرنا وخرج إلى الشام، ومعه قريب مائة، وذلك في آخر شعبان، وفعلهم هذا فتنة لهم ليصيبهم الله ببعض ذنوبهم، فنعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات[٤] أعمالنا.

### غزوة الدرب مع ابن معدي[٥] لأجل يام

وفيها في شهر ذي القعدة بعث الأمير سرية فيها ابن معدي اليمني إلى درب بني شعبة ليحرسونه من يام، ثم رجعوا آخر الشهر بعد أن حصل من يام على المخلاف السليماني فتنة عظيمة، فنهبوا عليهم من الأموال ما يجلّ حصره، ثم توجهت يام إلى اليمن، فحطّوا ساحل صبيا،

---

(١) في الأصل: وكفا.

(٢) الدرسة: جمع لفظة الدارس، والأصوب الدارسون.

(٣) ابن عطيف: لم تترجم له المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها بيد أنه على ما يبدو من قيادات شمال المخلاف السليماني، ويشير ابن مسفر في تاريخه إلى أن ثار ضد الأمير عائض في سنة ١٢٥٣هـ، ولا يتبعد أن يكون ذلك باتفاق مع حكومة الحجاز التابعة لمحمد علي باشا. انظر: ابن مسفر، عبد الله بن علي: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م، ص٨٦.

(٤) في الأصل: وسيّات.

(٥) هكذا في الأصل، واسمه عند النعمي: معدي اليمني. انظر: تاريخ عسير، ص٢٤٢. وهو بلا ترجمة في المصادر التي أمكن الاطلاع عليها، لكن من الواضح أنه من آل يمن، وهم عشيرة من عشائر آل وازع من بني مغيد.

فانتقم الله منهم بعساكر الترك وأعوانهم، فأخذوا يام في أيام العيد، ليشفي الله صدور قوم مؤمنين، ولله في إلقاء العداوة بينهم حكمة بالغة فله الحمد على جميع آلائه، ونعمه السابغة.

**ملك رغدان، وفاة[١] السيد أحمد بن إدريس**

سنة ١٢٥٣هـ[٢] فيها غزا الأمير إلى رغدان وملكهم، وذلك في شهر جمادى الأولى، وكان رجوعه في شهر رجب.

وفيها توفي ولي الله تعالى، أحمد بن إدريس المغربي، وكان ذلك في شهر رجب رحمه الله تعالى، وغفر له، وخلف علينا بأحسن خلافه.

وفيها توفيت زوجتي شارة في شهر ذي الحجة، أسأل[٣] الكريم أن يذيقها برد عفوه، وحلاوة غفرانه.

**هزيمة عسير بظفير رغدان[٤]**

سنة ١٢٥٤هـ[٥] فيها وقع على عسير هزيمة عظيمة لم يصابوا بمثلها، وذلك أن أحمد باشا جهز أيام الحج على بلاد غامد[٦] وزهران[١]، وهي حينئذ تحت الأمير عايض فاستولى عليهم

---

(١) في الأصل: وفات.

(٢) ١٨٣٧م.

(٣) في الأصل: أسئل.

(٤) يقابل هذا العنوان في اليسار من صفحة المخطوط: هزيمة عسير برغدان. ورغدان: بفتح الراء وإسكان الغين المعجمة فدالٌ مفتوحة، من قرى بني خثيم في سراة غامد، بمنطقة الباحة. انظر: الجاسر، حمد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، منشورات دار اليمامة، الرياض، القسم الثاني، ص٦٣٩.

(٥) ١٨٣٨م.

(٦) غامد: قبيلة أزدية قحطانية، منازلها في أقصى شمال إقليم عسير مما يلي إقليم الحجاز، تنتسب إلى غامد وهو لقبُ لعمرو بن عبد الله بن كعب بن الحارث بن كعب بن عبد الله بن مالك بن نصر بن الأزد. انظر: ابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب: نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: ناجي حسن، عالم الكتب، بيروت، ط١،

أحمد باشا، ثم جهّز الأمير عليهم في شهر محرم بنحو عشرين ألف مقاتل، فالتقوا[٢] هم والأتراك، يوم السبت بباحة رغدان حادي عشر من شهر صفر[٣] إلا إنه لم يباشر القتال إلا القليل، فلم تلبث رايات المسلمين إلا قدر ثلاث رميات، وانهزموا هزيمة عظيمة، تشعر أن ذلك من عقوبات مخالفة ما يدّعونه من الحق، ووثب عليهم قبائل تلك الجهات، ففعلوا فعلة قبيحة، يكفر مستحلها، وذلك أنهم نقضوا[٤] عهد الأمير، وسلبوا رعاياه من عسير، وغيرهم، وتركوهم عراة، تبدو[٥] سوآتهم، ليس لهم ما يسترها إلا الحشيش ونحوه، فإنا لله وإنا إليه راجعون، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات[٦] أعمالنا، فقد حصل في ضمن هذه الواقعة من القضايا ما يجل حصره، ولكل شخصٍ منهم قصّة تخصّه، وأسر العدو من رجال ألمع نحو خمس مائة مكراً وخديعة، وهرب منهم من هرب، ومات منهم من مات، وخرجوا بعد أن لبثوا في الحبس أربعة وثلاثين[٧] شهراً، براً وبحراً، وكان خروجهم في شهر رمضان من سنة ١٢٥٦هـ [٨]كما سيأتي، والحمد لله رب العالمين.

---

=١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ج٢، ٤٨١- ٤٨٦؛ ابن حزم، علي بن أحمد: جمهرة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص٣٧٧، ٣٧٨.

(١) زهران: قبيلة أزدية قحطانية، منازلها تجاور قبيلة غامد، في أقصى شمال إقليم عسير مما يلي إقليم الحجاز، تنتسب إلى زهران بن كعب بن الحارث بن كعب بن عبد الله بن مالك بن نصر بن الأزد. انظر: ابن الكلبي، نسب معد واليمن الكبير، ج٢، ٤٨٧- ٥٠٨.

(٢) في الأصل: فالتقو.

(٣) في الأصل: سفر.

(٤) في الأصل: ونقظوا.

(٥) في الأصل: تبدوا.

(٦) في الأصل: سيات.

(٧) في الأصل: وثلاثون.

(٨) ١٨٤٠م.

**غزوة بارق(١)**

وفيها وقع حرب بين الترك وأهل بارق في شهر شعبان، فانكسر الترك، وأخذوا مع أهل بارق يومئذ طائفة من آل موسى(٢)، وبني ثوعة(٣)، أرسلهم الأمير.

**غزوة الجهرة(٤)**

وفيها غزا الأمير في آخر رمضان على الجهرة، وقد خرجوا في زعمهم من طاعته، فاعترّ بأهل الحقو معرّة هائلة(٥)، نُهبت أموالهم، وقتل كثير من رجالهم ونسائهم، وفي زعمهم أنهم آووا(٦) الجهرة فالله يحكم بينهم يوم القيامة(٧).

(١) بارق: منطقة واسعة تقع في تهامة عسير الشمالية، تمتد على مسافة من وادي خاط شمالاً حتى وادي بقرة جنوباً، وتنطوي على قرى واسعة، تتبع حالياً محافظة المجاردة، وتسكنها فروع قبلية عديدة، مثل: آل السباعي، وآل حميضة، وآل جبلي، وآل حجري، وآل عرام، وغيرها. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٢١١ – ٢١٥.

(٢) آل موسى: قبيلة مشهورة من عسير تهامة، تسكن مدينة محايل عسير ونواحيها، وتضم عشائر قبلية عديدة، مثل: آل يزيد، والجربان، وآل فاهمة، وآل دارس، وربيعة المقاطرة، وربيعة الطحاحين، والصوالحة، وغيرهما، زعامتها القبلية في أسرة آل مخالد. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص١٠١.

(٣) بنو ثوعة: فرع قبلي تهامي يتبع قبيلة ربيعة ورفيدة، تنتشر قراه على ضفاف وادي تية بتهامة عسير. انظر: الجاسر، حمد: معجم قبائل المملكة العربية السعودية، منشورات النادي الأدبي بالرياض، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م، ج١، ص٧٣؛ النعمي، تاريخ عسير، ص٧٢.

(٤) الجهرة: قبيلة تهامية بدوية، تعدّ فرعاً قبلياً من شهران، تنتشر مواطنها على ضفاف وادي ركان، وروافده. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٤٠٩.

(٥) في الأصل: هايلة.

(٦) في الأصل: آوو.

(٧) في الأصل: القيمة.

سنة ١٢٥٥هـ[١] ليس فيها ما يوجب ضبطه[٢] إلا قحط وقع في أوائلها[٣]، غارت فيه المياه غوراً لم يُعهد مثله، حتى سميت السنة سنة المحا، وبعضهم يسميها سنة الموقود.

**مغزى[٤] ابن مفرح[٥]**

سنة ١٢٥٦هـ[٦] فيها غزا ابن مفرح إلى اليمن، نائباً[٧] عن الأمير، وذلك في شهر محرم بعد أن اجتمع رأيهما ورأي[٨] الشريف الحسين بن علي[٩] على إخراج الترك من اليمن، فتوجه ابن

---

(١) ١٨٣٩م.

(٢) في الأصل: ظبطه.

(٣) في الأصل: أوايلها.

(٤) في الأَل: مغزا.

(٥) محمد بن مفرح: من آل يزيد السقا، شخصية تاريخية مشهورة ومؤثرة، كان أحد القوّاد البارزين في عهد الأمير علي بن مجثل، ووالياً له على تهامة اليمن، كما كان ذا شأن كبير في عهد الأمير عائض بن مرعي وابنه الأمير محمد، حيث قام بأدوار سياسية متعددة. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص٢٥٥؛ عسيري، عسير، ص٢٩٣؛ آل قطب، الأمراء اليزيديون، ص٣٩٢، حاشية ص٣٩٨.

(٦) ١٨٤٠م.

(٧) في الأصل: نائباً.

(٨) في الأصل: وري.

(٩) الحسين بن علي بن حيدر آل خيرات: أميرُ من أمراء المخلاف السليماني، وشريف من أشراف (أبو عريش)، مولده عام ١٢١٥هـ / ١٨٠٠م، نشأ في حجر والده الذي كان أميراً على المخلاف السليماني، ثم أصبح عاملاً له في صبيا، وبعدها عاملاً في الزهراء بوادي مور في اليمن، ثم تولى الإمارة بعد والده عام ١٢٥٤هـ/ ١٨٣٨م، وظل أميراً على المخلاف حتى ترك الإمارة عام ١٢٦٧هـ / ١٨٥٠م حيث انتقل إلى مكة المكرمة، ومات فيها عام ١٢٧٢هـ/ ١٨٥٥م. انظر: عاكش، عقود الدرر، ص٣١٦ – ٣٢٣؛ الوشلي، مصدر سابق، ج٢، ص٢٩ – ٦٧؛ عسيري، علي أحمد: عسير من ١٢٤٩هـ / ١٨٣٣م – ١٢٨٩هـ/ ١٨٧٢م، منشورات نادي أبها الأدبي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ص٣٢٩.

مفرح ومعه طائفة[١] من عسير، وأتباعهم، فحينئذٍ [قضت][٢] العناية الربانية بخروج الأتراك من جميع مراتبهم بغير حصار[٣] ولا قتال، ولم يبق منهم محارب، بل توجهوا إلى الشام، ورجع ابن مفرح إلى أبي عريش بعد أن جهز مع الشريف وعساكره ألفاً من عسير، وتوجهوا إلى المخا، ثم رجعوا في شهر ربيع آخر. وفيها توجه ابن مفرح ومعه طائفة من عسير وغيرهم، إلى جهة الحجاز، وانتهوا إلى بلاد بني عمرو، ثم رجعوا على صلح من غير قتال، وكان رجوعهم آخر شهر شعبان.

**ارتفاع أحمد باشا**

وفيها ارتفع أحمد باشا ومن معه من العساكر وتوجهوا إلى مصر، وكان خروجهم من مكة في شهر شعبان، بعد أن رجع الشريف ابن عون إلى مكة في شهر رجب.

**خروج المحابيس[٤]**

وفيها فكّ الله من بقي[٥] بجدّة من محابيس رجال ألمع وكان ذلك في شهر رمضان، ووقع بين الشريف والأمير ذمّة إلى الوقت الذي يشاء[٦] الله تعالى.

**تحول ملك محمد علي[٧]**

---

(١) في الأصل: طائفة.

(٢) ما بين الحاصرتين ساقط في الأصل، واقتضاه السياق.

(٣) في الأصل: حصر.

(٤) المحابيس: هم الذي أسروا في حرب رغدان، وسجنوا في مدينة جدة. لمعرفة ظروف أسرهم، انظر: عيسى، عسير، ص٢٦٠ – ٢٧٠.

(٥) في الأصل: بقا.

(٦) في الأصل: يشا.

(٧) يقصد المؤلف خروج محمد علي باشا من أراضي الجزيرة العربية، بمقتضى معاهدة لندن عام ١٢٥٦هـ / ١٨٤٠م بعد صراعه المرير مع الباب العالي، وبعد تدخل القوى الغربية وعلى رأسها بريطانيا التي كانت إبان هذه المرحلة ترغب في الحفاظ على أملاك الدولة العثمانية كضرورة من ضرورات التوازن الدولي في أوروبا. لمعرفة سياق

وفيها تحوّل ملك محمد علي، وفيها حجّ ابن مفرح، وكثر في ذلك الحج حجّاج اليمن.

**تعمير السحر**

وفيها عمَرَ آل عاصمي(١) الموات المسمى(٢) السحر، الذي بطريق العِرْض.

وفيها غزا الأمير على المقاطرة(٣) فأخذهم وذلك في شهر صفر(٤) .

**الزلازل**

وفيها وقعت زلازل وأراجيف بأرض رجال ألمع، وما يليها واجتمعوا بسوق الأحد مجمعاً كبيراً للتوبة إلى الله سبحانه، وذلك في آخر شهر ربيع أول، ولم تزل تتابع وتتزايد بما لم يعهد مثله إلى السنة.

**الاجتماع [بين الأمير عائض والشريف الحسين](٥)**

---

=هذه الأحداث، انظر: حليم، إبراهيم بك: تاريخ الدولة العثمانية العلية، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص٢١٠ – ٢١٣؛ السباعي، أحمد: تاريخ مكة، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ج٢، ص٥٨٨ – ٥٩٣.

(١) آل عاصمي: فرع قبلي كبير من قبيلة ربيعة ورفيدة، يسكنون في السراة بباحة ربيعة، ويمتدون في تهامة على طول وادي قضى ووسانب حتى منطقة السحر الواقعة جنوبي محايل. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص٧٢، ٢٥٩ – ٢٦١.

(٢) في الأصل: المسما.

(٣) المقاطرة: قبيلة تهامية مشهورة، تقع مساكنها على ضفاف وادي يبه بجوار مدينة القنفذة في أقصى الشمال الغربي لمنطقة عسير. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص٢٤٩.

(٤) في الأصل: سفر.

(٥) ساقط في الأصل لخرم في المخطوط، واقتضاها السياق. كان من بين بنود هذا الاتفاق أن يقدم الأمير عائض العون الحربي للشريف الحسين، في مقابل تعهد هذا الأخير بتسليم أموالٍ سنوية محددة. انظر: عاكش، الضمدي: الدر الثمين في ذكر المناقب والوقائع لأمير المسلمين، قرأه وعلق عليه: أحمد بن محمد بن حميد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٣٤هـ، ص١٢١، ١٢٢؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٢٧ – ٢٣٢.

وفيها اجتمع الأمير والشريف الحسين لإثبات ما بينهما من الصلح فخرج كل منهما في زينته وعسكره، حتى اتفق العسكران بوادي بيض، وافترقا على صلح تام، وتوجه الأمير بعسكره على أهل عبس فنهبوا من أنعامهم ما لا يحصى(١)، وذلك في شهر شوال.

**وفاة القاضي هادي بن محمد(٢)**

سنة ١٢٥٨هـ فيها في شهر صفر الخير توفي القاضي العلامة هادي بن محمد، وقد عمّت مصيبته غفر الله له ورحمه.

**تولية شيخنا عبد الرحمن القضاء(٣)**

وفيها في هذا الشهر ولّي الوجيه شيخنا العلامة عبد الرحمن بن محمد الحفظي القضاء(٤).

وفيها في هذا الشهر جهز الأمير ألفاً من عسير وغيرهم وأمّر عليهم الشيخ ابن عواض وتوجهوا مع الشريف الحسين بن علي [إلى](٥)جبال بني الحارث(٦) ومعه جنود كثيرة فعاهدوا الشريف ودخلوا في طاعته، وقفل ابن عواض في هذا الشهر.

**عمارة مسجدنا**

---

(١) في الأصل: يحصا.

(٢) هادي بن محمد بن هادي بن بكري العجيلي، فقيه وعالم من علماء عسير، مولده بقرية رجال، رجّح أحد الباحثين ولادته في العقد الثامن من القرن الثاني عشر الهجري، ناصر دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وشرح كتابه في التوحيد بمؤلف حافل، سمّاه: (تحقيق التجريد في شرح كتاب التوحيد) . انظر ترجمته في كتاب: تحقيق التجريد في شرح كتاب التوحيد، تحقيق ودراسة: حسن علي حسين العواجي، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ج١، مقدمة المحقق ص٤٣– ٥٣.

(٣) في الأصل: القضا.

(٤) في الأصل: القضا.

(٥) ما بين الحاصرتين ساقط في الأصل، واقتضاه السياق.

(٦) في الأصل: بني الحرث.

وفيها في شهر جمادى[١] الأخرى تمت عمارة مسجدنا[٢]، البِركة، والصوح[٣]، والمطاهر[٤]، وزيادة الباب البحري.

**غور الماء**

وفيها في هذا الشهر غارت المياه لا سيما في صلب، وبلاد بني جونة، ووقع في ذلك ما لم يعهد في أسلافهم الماضية، وحصل الفرج في شهر رجب بفضل الله ورحمته.

**غزوة بني الحارث، غزوة صدایر بیش**

وفيها في شهر رجب غزا الأمير مغزى[٥] كبيراً، وأخذ على صدایر بیش، حتى بلغ القهر مما يلي جلّة[٦] الموت، وغنمهم ووقع قفولهم من السراة، من بلاد سنحان[٧]، وحصل على الناس تعب شديد، وسار الأمير فيهم سيرة حسنة.

**وصول الداعي، صلح وادعة، إحياء معمل ريدة**

---

(١) في الأصل: جماد.

(٢) يقصد مسجد قرية رجال، موطن آل الحفظي.

(٣) الصوح: هو فناء المسجد، كان يتخذ دائماً مكاناً للتشاور في شؤون القرية: انظر: القحطاني، عبد الله سالم آل فائع: التراث الشعبي في منطقة عسير، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م، ص١٢٠.

(٤) المطاهر: هي عدد من الفتحات على قناة، مصنوعة من القضاض، حيث يُنزع الماء بالدلو من البركة، ويُصب في الحوض حيث يجري الماء في القناة، ويتوزع على جميع الفتحات، فتمتلئ بالماء حيث يقوم المصلون بالوضوء من هذه الفتحات. انظر: المرجع السابق، ص١٢٧.

(٥) في الأصل: مغزاً.

(٦) في الأصل: جلّت.

(٧) سنحان: قبيلة من قحطان، منازلها في جنوب شرق منطقة عسير، تنتسب إلى سنحان بن يزيد بن حرب بن علة بن جلد بن مالك الملقب بمذحج، ومشيختها في الوقت الراهن في آل راسي. انظر: ابن الكلبي، نسب معد واليمن الكبير، ج١، ص٢٩٩؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٤.

وفيها وصل المدعي محسن بن عباس[١] بلاد وادعة، وأرسل الأمير عليه من طرفه جماعة مع ابن ضبعان، فوافقوه فركب، واصطلحوا ورجعوا معه إلى صعدة وأقاموا معه أياماً. وفيها وصل عرفاء[٢] وادعة إلى أبها وعاهدوا الأمير ودخلوا تحت طاعته، وفيها في آخر شهر ذي الحجة الحرام أحيا الأمير معمل ريدة حرسها الله تعالى.

### طلوع العمود الأحمر من جهة البحر

سنة ١٢٥٩هـ[٣] فيها في آخر شهر محرم طلع عمود أحمر من جهة البحر، ثم لم يزل يمتد إلى جهة المشرق، ويزيد في الطول والعرض إلى نصف شهر صفر الخير حتى كان كالسحابة، ثم لم يزل يتناقص قليلاً حتى اضمحل مع انسلاخه.

### نهب أرتاب حمود

وفيها في شهر رجب حصل نزاع بين الشريف الحسين وأخيه حمود، وانهزم أرتاب حمود، وهُدِم قصره، وأُخذت أسلحة من معه [من][٤] عسير، وربّط الحسين نحو عشرين من عسير، وضيق عليهم في السجن.

### وفاة[٥] شيخنا عبد الرحمن بن محمد الحفظي رحمه الله

وفيها في شهر رمضان توفي القاضي العلامة عبد الرحمن بن محمد الحفظي فكأن الناس لم يُصابوا بمثل موته، لعموم انتفاعهم به رحمه الله، وكان متصفاً بالإنابة، مشهوراً بالإجابة سيما عند

---

(١) محسن عباس: من الأئمة الزيدية بصعدة، لم تترجم له المصادر التي أمكن الاطلاع عليها، غير أنه على ما يبدو كان متولياً لصعدة، حتى أطاح به السيد أحمد بن هاشم حين ادعى الإمامة بصعدة سنة ١٢٦٤هـ / ١٨٤٨م. انظر: عاكش، الديباج، ص٥١٧؛ مجهول، حوليات يمانية، ص١٥٨.

(٢) في الأصل: عرفا.

(٣) ١٨٤٣م.

(٤) ساقطة في الأصل.

(٥) في الأصل: وفات.

القحط قلّما يجمعهم إلا سقوا في الحال، في مواضع كثيرة شهيرة، وله رحمه الله مواعظ مفيدة، ومجامع عديدة، وله في ذلك سيرة حميدة حين بعثه الأمير علي بن مجثل إلى اليمن الميمون، جعل في ذلك تأليفاً تلتذ به الأسماع، وتقرّ به العيون، وفيه من مكارم الأخلاق، والنصح لولاة الأمر، ورعاتهم ما لا يحصى[١] ولا يستقصى[٢]، وكانت وفاته رحمه الله عصر الخميس ١١ من شهر رمضان سنة ١٢٥٩هـ[٣]، وكانت ولادته رحمه الله ظهر الاثنين ٢٢ من شهر شوال سنة ١٢١٧هـ[٤] فعمره اثنان وأربعون سنة إلا إحدى وأربعون يوماً نسأل الله تعالى أن لا يحرمنا أجره، ولا يفتنّا بعده، آمين، وقد أثنى[٥] الناس عليه جميلاً، وترحموا عليه بكرة وأصيلاً.

## ظهور واقعة عظيمة

وفيها في آخر شهر شوال أخبر الثقات أن ثلاثة من أهل عتود أدركهم العطش فنزل بعضهم ركيّة في ساحل بيض فوجد فيها عيناً من لبن، فشرب هو وصاحبه لبناً سائغاً حتى رويا، والثالث منهم صائم[٦]، فملأ[٧] منه إناءً ليفطر به، وحُمل منه إلى السيد الشهير إسماعيل بن بشير[٨].

---

(١) في الأصل: يُحصا.

(٢) في الأصل: يُستقصا.

(٣) ١٨٤٣م.

(٤) ١٨٠٢م.

(٥) في الأصل: أثنا.

(٦) في الأصل: صايم.

(٧) في الأصل: فملاء.

(٨) إسماعيل بن بشير: سيدُ من السادة النعامية بعتود شمالي المخلاف السليماني، كان سيداً جليلاً، وعالماً نبيلاً، لازم الحسن بن خالد الحازمي، وأخذ عليه أكثر العلوم الشرعية، تولى فصل الشجار بجهته، وصفت أحكامه بأنها جارية على سبيل السداد، حدّد عاكش وفاته بعام ١٢٥٨هـ / ١٨٤٢م، ولم يقطع بذلك إذ قال: "توفي فيما أظنه عام ثمانٍ وخمسين بعد المائتين والألف". انظر: عقود الدرر، ص٢٢٢، بيد أن المتن أعلاه يثبت أنه كان حياً في عام ١٢٥٩هـ / ١٨٤٣م فلعله مات فيه أو العام الذي يليه.

### نزول الأمير عايض واتفاق شيخنا

وفيها كتب شيخنا زين العابدين فسح الله في مدته إلى الأمير لنزول تهامة، للمواجهة، فأجاب الأمير بالامتثال، واتفقا في ثاه في غرة شهر ذي القعدة الحرام، وبذل له شيخنا وصايا ومسائل هي لثبات الدين والملك من أعظم الوسائل.

### وصول الداعي محسن الصعدي بأبها

وفيها في آخر شهر ذي الحجة وصل المدعي محسن بن علي الصعدي ابن عباس بن القاسم الحسني الصعدي إلى أبها، ومعه نحو المائة من سنحان، وهمدان(١)، وتواجه هو والأمير وتعاهدوا على إقامة التوحيد، ومعاداة(٢) أهل الشرك والتنديد، وفقهما الله.

### مجمع الأحد يوم الخميس

سنة ١٢٦٠هـ(٣) فيها في شهر صفر الخير ٢٥ وقع مجمع في الأحد، يوم الخميس، جمع الأمير كافة رجال ألمع، وبني بكر(٤)، وكبار تهامة، ووعظهم شيخنا زين العابدين موعظة بليغة، وتابوا وأنابوا.

---

(١) همدان: قبيلة كهلانية مشهورة، تعود إلى همدان بن مالك بن زيد، حد القبائل اليمنية من حاشد وبكيل. انظر: ابن الكلبي، نسب معد واليمن الكبير، ج٢، ص٥٠٩. وربما أراد المؤلف قبيلة وادعة من همدان باعتبار أنها مجاورة لسنحان، والتي تسكن اليوم في ظهران الجنوب.

(٢) في الأصل: ومعادات.

(٣) ١٨٤٤م.

(٤) بنو بكر: يُطلق هذا الاسم على قبيلة صلب، المنسوبة إلى جبل صلب الأشم، وهي إحدى قبائل رجال ألمع. انظر: النعمي، تاريخ عسير، ص٧٧، وربما شمل هذا الاسم قبيلة صلب وبني زيد جميعاً، وهي أيضاً إحدى قبائل رجال ألمع. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٠.

سنة ١٢٦١هـ[١] فيها آخر شهر شوال ظُهر يوم الخميس ٢٧ وقعت زلزلة عظيمة، وآية مقعدة مقيمة لم يسمع بمثلها فيما سلف، بل كل من رجفت به خاف التلف، فسبحان مُمسك الأرض من كل رفّ، وصرخ الناس بالذكر والتهليل، والصراخ والعويل، وحسبنا الله ونعم الوكيل.

**غزوة غامد الأخرى**

وفيها في شهر ربيع أول غزا الأمير عايض، ودخل بيشة، وأخرج الأتراك منها، ثم توجّه إلى بلاد غامد وشمران[٢] وبلقرن[٣] فأقبلوا إليه يهرعون، ودخلوا تحت أمره، وهم صاغرون، وقفل الأمير ومن معه من الخبت وعاهدوه، ودخلوا تحت طاعته، وصاروا من أهل ولايته.

**(خروج شيخنا من القضاء[٤])**

وفيها في شهر جمادى الأخرى خرج شيخنا زين العابدين من القضاء[٥] لفساد الولاة[٦] والرعية، والتلاعب بالأحكام الشرعية.

**الدبا[٧] في السراة**

---

(١) ١٨٤٥م.

(٢) شمران: قبيلة تعد إحدى فروع قبيلة خثعم الكبيرة، تقطن شمال منطقة عسير. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٨.

(٣) بلقرن: قبيلة أزدية، تقيم شمالي رجال الحجر في شمال منطقة عسير، وتنقسم إلى أقسام عدة، بعضها يقيم في السراة، وتهامة، والبعض الآخر في البادية شمال شرقي عسير. انظر: المرجع السابق، ص٧٧.

(٤) في الأَصل: القضا.

(٥) في الأصل: القضا.

(٦) في الأصل: الولات.

(٧) الدبا: هو صغار الجراد.

وفيها في شهر رجب وقع الدبا في بلاد عسير السراة، ولم قد يعهد حدوثه فيها حتى أخبر الثقة أنه ملأ الآبار، وأفسد عليهم الحبل، والأشجار، وصلّوا الجمعة، والجماعات في القفار لتحويلها عن مزارعهم وحبلاتهم.

**مجمع السقا ومرض الأمير عافاه الله**

وفيها في شهر شوال جمع الأمير من تحت أمره من الأمراء والعرفاء[١] في السقا، ولم يستطع التذكير لهم بل حضر معهم بتكلف من مرض زائل حصل عليه، فحزن لذلك الرعية، عجّل الله له بألطافه الخفيّة.

**موت سعيد بن علي[٢]**

وفيها في آخر شوال مات الهمام سعيد بن علي بن مجثل رحمه الله.

**هزيمة الشريف الحسين**

وفيها في شهر ذي الحجة جهز الشريف الحسين بن علي لمحاربة علي حميدة، وكانت الغلبة للشيخ علي حميدة، ونهب مطرح الشريف بعد قتلة شنيعة، وهرب عسكر الشريف.

سنة ١٢٦٢هـ[١] فيها وقع في شهر محرم توجه رجال ألمع جمع كثير إلى اليمن لطلب العسكرة مع الشريف الحسين والشيخ علي حميدة[٢].

---

(١) في الأصل: العرفا.

(٢) سعيد بن علي بن مجثل: هو ابن الأمير علي بن مجثل، تفرد تاريخ الملك العسيري بالإشارة إليه، وتدوين تاريخ وفاته سنة ١٢٦١هـ / ١٨٤٥م. ومما يُلحظ أن المصادر التاريخية يسودها شح كبير حيال أبناء الأمير علي بن مجثل، غير أن الغوص فيها، وتقصي معلوماتها يفيد أن أبناءه كانوا ثلاثة هم: سعيد الوارد ذكر وفاته في هذا المصدر، إضافة إلى عبد الله الذي كان طبقاً لبعض المصادر من أشهر الأمراء والقادة العسكريين في عهد الأمير عائض بن مرعي، وكان من المرشحين لخلافته. انظر: مجهول، جوليات يمانية، ص٢٣٥؛ النعمي، تاريخ عسير، ص٢٥٧، علاوة على محمد الذي قُتل في حصار ريدة عام ١٢٨٨هـ / ١٨٧١م. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٣٩.

### سيل الثلاثاء

وفيها في آخر يوم من شهر محرم يوم الثلاثاء وقع سيل عرم عظيم، لم يعهد مثله حتى أن كثيراً من الجهات دمّر مزارعهم، وقلع الأشجار، وهدم المساكن، والآبار، نسأل الله عفوه، وعافيته.

### وصول الشريف إسماعيل(٣)

وفيها في آخر شهر صفر الخير مرّ علينا الشريف العلامة النحرير، الولي الصوفي، الكبير، الزاهد، الشهير إسماعيل بن حسن، قصده إخراج الفرنج من مدينة عدن، وله أحوال عجيبة، وفوائد غريبة، أصحبه الله السلامة، في السفر والإقامة.

### سيل ليلة الأربعاء(٤)

---

(١) ١٨٤٦م.

(٢) علي بن حميدة : زعيم قبلي يمني، ينتمي إلى بني الصمّي، أصلهم من قرية القحرية، ثم انتقل بعضهم إلى مور، تولى علي بن حميدة الإمارة على منطقة باجل بتهامة اليمن، وبلغ نفوذه الزيدية واللحية، وكان في نفوذه تابعاً لأمراء عسير مثل الأميرين علي بن مجثل، وعائض بن مرعي. انظر: الوشلي، نشر الثناء الحسن، ج٣، ص٥٢؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢١٣.

(٣) الشريف إسماعيل بن حسن: واعظ، متصوف، من أشراف ذوي زيد، قدم من الحجاز إلى جنوبي الجزيرة العربية، واستثار الناس إلى قتال الإنجليز حين احتلوا عدن، مدعياً أنه مصحوباً بالكرامات، واعداً أتباعه بالنصر على الإنجليز، غير أنهم هزموه حين هاجم عدن، وتكبد جيشه خسائر فادحة بسبب قصف المدافع الإنجليزية، فتفرق أتباعه، ومات كثيرُ منهم بوباء الكوليرا، ثم أُغتيل في عام ١٢٦٤هـ / ١٨٤٨م. انظر: عاكش، الديباج، ص٤٦٦ – ٤٦٨؛ العبدلي، أحمد بن فضل: هدية الزمن في أخبار ملوك لحج وعدن، حققه وضبطه: أبو حسان خالد أبا زيد الأذرعي، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م، ص١٧٩، ١٨٠؛ الواسعي، عبد الواسع بن يحيى: فرجة الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٤٦هـ، ص٦٩.

(٤) في الأصل: الأربعا.

وفيها في شهر ربيع آخر وقع ليلة الأربعاء سيلُ دمّر الآبار، وقلع المزارع والأشجار، ولم يعهد مثله فيما سلف، بل كلٌ من هوله خاف التلف، وحصل بعد هذا المطر بركة في المزارع، والأشجار، وحياة في الأنعام، وارتفعت[١] الأسعار.

وفيها وفدت بنت من بني زيد، من أهل ذهبان[٢]، على الوالد العلامة عبد الخالق بن إبراهيم الزمزمي، وادّعت أن أباها زنى[٣] بها، وأقرّ أبوها بذلك وله مدة طويلة على ذلك، فأحضرها شيخنا المذكور عند الأمير عايض، وأجرى[٤] الحكم برجم الرجل، فرجم بأبها، بمحضر طائفة[٥] من المسلمين.

### وفاة علي بن عايض[٦]

وفيها توفي الولد الصالح علي بن عايض بن مرعي في شهر ذي الحجة يوم الأربعاء، بعد سعيه وطوافه، وحجه متمتعاً[٧]، ومات بمكة، ودفن في الظاهر بجنب خديجة بنت خويلد في الحجرة المباركة.

### غزوة باقم[١]

---

(١) في الأصل: وارتفاعت.

(٢) ذهبان: قرية من قرى بني زيد رجال ألمع، تقع على وادي حسوة. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص٦٨٧، ٦٨٨.

(٣) في الأصل: زنا.

(٤) في الأصل: وأجرا.

(٥) في الأصل: طايفة.

(٦) علي بن عائض بن مرعي: الابن الأكبر للأمير عائض، وأمه سراء بنت مشيط بن سالم، زعيم قبيلة شهران، ولد في عام ١٢٤٥هـ / ١٨٣٠م، كان موصوفاً بالصلاح والتقوى، توفي بمكة بعد أدائه مناسك الحج عام ١٢٦٢هـ / ١٨٤٦م. انظر: مخطوط تاريخ الملك العسيري، ورقة: ٤؛ شاكر، محمود: شبه جزيرة العرب (عسير)، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠١هـ / ١٨١م، ص٢٠٢.

(٧) في الأصل: متمتع.

سنة ١٢٦٣هـ[٢] تمت البركة فيها حتى بلغ سعر الريال عشرة أفراق ذرة، وفي شهر شعبان غزا الأمير عايض بالجنود الكثيرة إلى بلاد باقم وبني جماعة[٣]، لحقتهم قتلة شنيعة مقدار خمسمائة قتيل بمجلمة، ثم بعدها عاهد ابن مقيت على قبائله، وسلم الطاعة لولي أمره عايض بن مرعي، وكان صلحهم علي يد الشيخ عبد الخالق بعدما همّ القوم بقتله.

**إحياء مسلية**

وفي تلك السنة في شهر ذي القعدة أحيا الأمير عايض مسلية بوادي بيش. وفيها كان وصول الحسن بن أحمد بن حمود إلى الأمير عايض بن مرعي بأبها.

**خروج إمام صنعاء وأسر الحسين**

سنة ١٢٦٤هـ[٤] خرج إمام صنعاء محمد بن يحيى[٥] وتواجه هو والشريف الحسين بن علي بقرية القطيع، واقتتلوا قتلة شنيعة، وأسر الحسين وانهزم عساكره. وفيها في شهر جمادى الآخرة[٦] خلّص الله الشريف الحسين من الحبس، واضمحل أمر إمام صنعاء، وراح هارباً إلى صنعاء، ورجع الحسين سالماً.

---

(١) باقم: منطقة أو بلد من أعمال صعدة، وهي موطن قبيلة بني جماعة إحدى قبائل خولان. انظر: المقحفي، مجموع بلدان اليمن، ج١، ص١٠٢.

(٢) ١٨٤٧م.

(٣) بنو جماعة: من قبائل خولان القضاعية، لهم بلاد واسعة في شمالي اليمن بجهات صعدة. انظر: المقحفي، مجموع بلدان اليمن، ج٢، ص١٩١.

(٤) ١٨٤٨م.

(٥) محمد بن يحيى: الملقب بالإمام المتوكل من نسل الإمام المنصور بن الإمام المهدي، انطلقت دعوته سنة ١٢٦٠هـ / ١٨٤٤م، بيد أن الأتراك استولوا على صنعاء في سنة ١٢٦٤هـ / ١٨٤٨م، فقامت ثورة ضده، وجرى إعدامه سنة ١٢٦٦هـ / ١٨٥٠م. انظر: زبارة، محمد بن محمد: تاريخ الأئمة الزيدية في اليمن حتى العصر الحديث، تقديم: محمد زينهم، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ص١٤٨، ١٤٩.

(٦) في الأصل: جماد آخر.

**مغزى[١] الحرّث**

وفيها غزا الأمير عايض اليمن فوصل صبيا، وتوجه على الحرّث فأخذ من أموالهم أكثرها، ثم رجع إلى بلده.

**وفاة[٢] الشريف إسماعيل**

وفيها في شهر رمضان قُتل الشريف إسماعيل شهيداً في أرض الحجرية بسياسة من الفرنج فيما ظهر، والله أعلم.

وفيها قام الشيخ العلامة أحمد الحفظي[٣] بالقضاء[٤] نائباً عن والده الشيخ الإمام عبد الخالق بن إبراهيم الزمزمي.

**مغزى[٥] ابن مفرح بيشة**

سنة ١٢٦٥هـ[٦] اجتمع الشريف عبد الله بن محمد بن عون ومحمد بن مفرح في بيشة، واصطلحوا على تحديد المملكة، وغزا الشريف ابن عون اليمن، وخرجوا الترك من البنادر. وفيها

---

(١) في الأصل: مغزا.

(٢) في الأصل: وفات.

(٣) أحمد بن عبد الخالق الحفظي، عالمٌ، وفقيه، ومفسّر، وشاعر، ولد في عثالف برجال ألمع عام ١٢٥٠هـ/١٨٣٤م، تلقى العلم من أبيه، ثم رحل إلى (أبوعريش) في المخلاف السليماني لطلب العلم، فمكث فيها سبع سنوات، ظهرت في خلالها شخصيته العلمية، ليعود بعدها إلى وطنه قاضياً، ومفتياً، ومعلماً، واستمر على هذا النحو حتى إذا سقطت إمارة الأمير محمد بن عائض في يد العثمانيين كان من جملة المأسورين، والمنفيين إلى البلقان، وكان ذلك في عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م، لكنه عاد بعفو سلطاني أواخر عام ١٢٩٣هـ/١٨٧٦م، وظل معارضاً للوجود العثماني في عسير حتى توفي عام ١٣١٧هـ/١٨٩٩م، تاركاً جملة من الآثار العلمية في التفسير، والفقه، والأدب. انظر ترجمته لدى: الحفظي، نفحات من عسير، ص١٤٣، ١٤٤؛ النعمي، شذا العبير، ص٣٩.

(٤) في الأصل: بالقضا.

(٥) في الأصل: مغزا.

(٦) ١٨٤٩م.

توفي شيخنا سليمان بن محمد الحفظي رحمه الله وغفر له. وفيها تغرّب القاضي أحمد الحفظي بن عبد الخالق إلى اليمن لطلب العلم الشريف.

وفيها جاء[١] خبر أن الإمام محمد بن يحيى سجن بصنعاء بخديعة من الحسن حين وافق الخديعة الحسين.

**مغزى[٢] آل حدرة[٣]**

سنة ١٢٦٦هـ[٤] في شهر جمادى الآخرة[٥] جعل الأمير غزية على آل حدرة، فأخذوهم ونهبوهم.

**نزول الطاعون[٦]**

---

(١) في الأصل: جاء.

(٢) في الأصل: مغزا.

(٣) آل حدرة: إحدى الفروع القبلية لقبيلة بني شعبة، تقطن شمالي المخلاف السليماني. انظر: العقيلي، تاريخ المخلاف السليماني، ج١، ص٨٢.

(٤) ١٨٥٠م.

(٥) في الأصل: جماد آخر.

(٦) أشارت إلى هذا الطاعون مصادر أخرى لا سيما اليمنية منها، حيث ذكرت أنه ضرب مكة المكرمة في عام ١٢٦٧هـ / ١٨٥١م، حيث يقول صاحب الروض البسام ما نصه: "وأخبرنا من حج إلى البيت الحرام في هذه السنة أنها وقعت ريح الطاعون في مكة المشرفة يوم النحر وثانيه وثالثه حتى فني فيها خلق كثير من الحجاج". انظر: الحيمي، محمد بن لطف الباري: الروض البسام فيما شاع في قطر اليمن من الوقائع والأعلام، تحقيق: عبد الله بن محمد الحبشي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط٢، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م، ص٤٩٩ ويقول آخر عن العام عينه: "وفي شهر محرم جاءت أخبار بوقوع الطاعون في مكة المشرفة، وهلك خلق كثير". انظر: مجهول، حوليات يمانية، ص١٩٦. ويفسر أحد المؤرخين هذا الطاعون بأنه وباء ناجم عن قدوم الكثير من الجنود القادمين مع محمد علي باشا، الذين نقلوا – على حد وصفه – أمراضاً لم تكن موجودة من قبل. انظر: رفيع، في ربوع عسير، هامش ص٢٣٥.

وفي آخر جمادى الآخرة[١] نزل الطاعون ببلاد بني مغيد، وسفيلية علكم[٢]، وبلاد رفيدة[٣]، وزبنة[٤]، ثم لم يزل يأخذ القرى[٥] قرية، قرية، حتى أكل بلاد عسير السراة إلا القليل من بلاد بني مالك فلم ينزل بهم إلا في سنة ١٢٦٩هـ، ثم لحق بالسالم منه من القرى[٦] في سنة ١٢٧٢هـ[٧] حتى ما بقا في بعض الأوطان ديار، ولا نافخ نار، وأخذ من الناس أكابرهم مع الأصاغر، وأكثر من مات أهل الحل والعقد من الناس حتى أنه نزل بالأمير عائض سنة ١٢٧٣هـ[٨]، وكان سبب وفاته كما سيأتي إن شاء[٩] الله.

**مغزى سبت نمران وبلقرن وشمران، وتثليث**

(١) علكم: إحدى قبائل عسير السراة، ينقسمون إلى آل قاسم، وآل عطاء، وآل وتلادة عبدل، وآل ثواب، وآل النجيم، وآل مسعودي، وبني مازن، وآل سعيدي، وعضاضة، ومشيختهم في آل حامد. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٨، ٦٩. ويقصد بسفيلية علكم أي قراها وديارها المنخفضة الواقعة على وادي البيح ووادي حمرة.

(٢) رفيدة: هي صنو قبيلة ربيعة، وهي تضم: الرفقتين، وأهل طبب، وأهل الغال، والتلادة، وآل الحارث. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩.

(٣) زبنة: قرية من قرى آل شدادي ببلاد ربيعة، شمال غرب مدينة أبها، تقع على ضفة وادي المغوث الخصيب. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص٧٧٥.

(٤) في الأصل: جماد آخر.

(٥) في الأصل: القرا.

(٦) في الأصل: القرا.

(٧) ١٨٥٦م.

(٨) ١٨٥٧م.

(٩) في الأصل: إنشا.

وفيها جهز الأمير في شوال من سنة ١٢٦٧هـ[١] فتوجه إلى بيشة، وصلح أهلها، وقفل إلى بلاد بلقرن، سراتها، وتهامتها فصلّحها، ولم يقع بينهم قتال، وراح في شهر ذي الحجة. وفيها غزا إلى تثليث وظفر[٢] بعدوه، وراح في غرة رجب الحرام.

سنة ١٢٦٨هـ[٣] في شهر ربيع الآخر ليلة الأحد بقية خمسة أيام توفي شيخنا العلامة، الحبر الفهامة، ولي الله تعالى زين العابدين بن محمد غفر الله له، وأكرم نزله، ووسع مدخله، وتوفي ذلك الشهر أو في أول جمادى الأولى[٤] إبراهيم بن محمد غفر الله آمين.

وفيها نزل الطاعون بقرية رجال، وأخذ منهم مقدار العشرين ذكوراً وإناثاً، ثم رفعه الله.

وفي تلك السنة خرج الوالد عبد الخالق من معتكفه في العشر الأواخر من رمضان، وفيها مشى عبد الله بن علي بن مجثل إلى بلاد غامد، وزهران، معه سرية قليلة، ورجع متجملاً منصوراً.

وفي هذه السنة رجع الشريف عبد المطلب[٥] من إسطنبول[١] إلى مكة، وحج بالناس، وفيها مات علي حميدة، وربيع، والله تعالى أعلم.

---

(١) ١٨٥١م.

(٢) في الأصل: وضفر.

(٣) ١٨٥٢م.

(٤) في الأصل: جماد الأول.

(٥) الشريف عبد المطلب بن غالب بن مساعد الحسني، من أمراء مكة وأشرافها، ولد بمكة عام ١٢٠٩هـ/١٧٩٤م، وتولى الإمارة فيها عام ١٢٤٣هـ/١٨٢٧م، ثم عزله محمد علي باشا بعد خمسة أشهر، فتوجه إلى استانبول، وأقام بها إلى سنة ١٢٦٧هـ/١٨٥٠م، حيث عاد إلى مكة متولياً إمارتها، فاستمر بها إلى عام ١٢٧٢هـ/١٨٥٥م، حيث عُزل عنها مرة أخرى بسبب فتنة بيع الرقيق، فقصد استانبول، ومكث بها إلى سنة ١٢٩٧هـ/١٨٧٩م، حيث أعادته الدولة العثمانية إلى إمارة مكة، واستمر بها إلى عام ١٢٩٩هـ/١٨٨١م، حيث عُزل عنها بعد أن وليها ثلاث مرات. توفي عام ١٣٠٣هـ/١٨٨٥م. انظر: دحلان، أحمد زيني: خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام، المطبعة الخيرية، مصر، ط١، ١٣٠٥هـ، ص٣٢٧- ٣٢٩؛ الزركلي، الأعلام، ج٤، ص١٥٤.

سنة ١٢٦٩هـ[٢] مشى رتبة إلى بلاد غامد أميرهم يحيى[٣] بن مرعي، وراح رتبتهم الأولين أميرهم محمد بن عايض، وكان مراحهم يوم الأحد ثاني وعشرين من ربيع أول، وفيها جاء على الناس قحط عظيم وخلاف، وردّ الله الناس في شهر رمضان، وفيها مشى[٤] مراسيل الأمير عايض إلى الشريف عبد المطلب معهم هدايا خيل، وغيرها، وفيها قتل الشريف محمد حيدر، والتقى الترك ويام، وهزَمَ التركُ يام.

## الخاتمة:

لقد كشف تحقيق هذا المخطوط عن جملة من الحقائق التاريخية، وأماط اللثام عن صورة الواقع التاريخي في عسير خلال فترة زمنية كبيرة من القرن الثالث عشر الهجري، وقدم العديد من الإجابات المهمة للعديد من التساؤلات المتعلقة بموضوعات شتى في تاريخ عسير الحديث، ويمكن عرض ذلك فيما يلي:

أولاً: بيّن هذا المخطوط كيفية انضمام عسير إلى كنف الدولة السعودية الأولى، وأرّخ للعديد من الأحداث التاريخية المتعلقة بها، لا سيما حملة ربيع بن زيد الدوسري، وتأسيس إمارة آل المتحمي، والتي كان الأمير محمد بن عامر أبو نقطة المتحمي أول أمرائها.

ثانياً: أبرز الجهود السياسية والعسكرية الكبيرة التي بذلها أمراء آل المتحمي في سبيل توطيد نفوذ الدولة السعودية الأولى في مناطق غرب وجنوبي الجزيرة العربية.

---

(١) في الأصل: اصطنبول.

(٢) ١٨٥٣م.

(٣) في الأصل: يحيا. وهو يحيى بن مرعي أخو الأمير عائض بن مرعي، كان قائداً عسكرياً، قاد العديد من الكتائب العسكرية لا سيما ناحية بلاد غامد وزهران، قتل على يد قوات رديف باشا في ريدة عام ١٢٨٨هـ / ١٨٧١م. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٢٣٧، ٢٥٧.

(٤) في الأصل: مشا.

ثالثاً: أظهر مقاومة هؤلاء الأمراء ضد حملات محمد علي باشا، واشتراكهم ضمن القوات السعودية للذود عن أراضي الدولة السعودية الأولى.

رابعاً: كشف عن ملابسات ثورة الأمير سعيد بن مسلط ضد قوات محمد علي باشا، وهزيمتهم في معركة وادي عتود، وتأسيس لإمارة سياسية قوية في عسير.

خامساً: رصد الأعمال العسكرية التوسعية التي قام بها الأمير علي بن مجثل في المخلاف السليماني وتهامة اليمن.

سادساً: وضّح كيفية انتقال السلطة إلى الأمير عائض بن مرعي وتناول مقاومة هذا الأمير الباسلة لحملات محمد علي باشا.

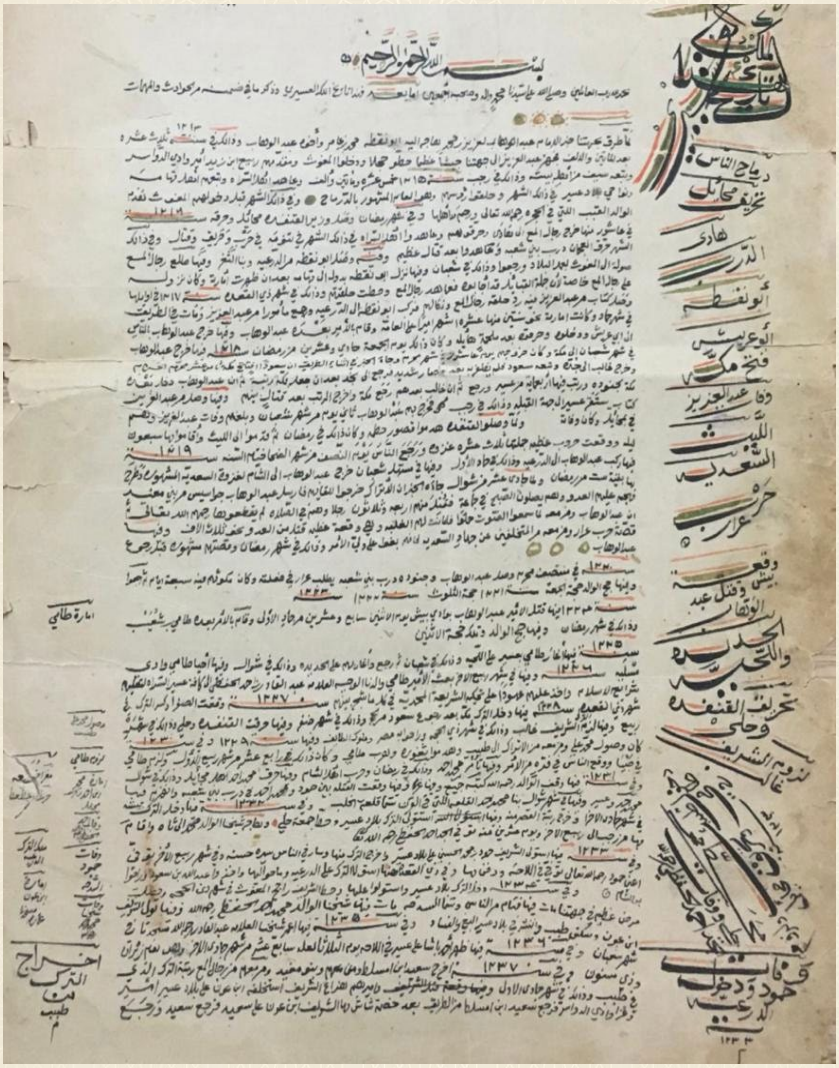
سابعاً: قدّم معلومات عن علاقات الأمير عائض بالقوى السياسية المجاورة، لا سيما الشريف محمد بن عون في الحجاز والشريف الحسين بن علي بن حيدر في المخلاف السليماني.

ثامناً: تتبّع أخبار بعض العلماء والفقهاء في عسير لا سيما من أسرة آل الحفظي، وأدوارهم القضائية، وتواريخ وفياتهم.

تاسعاً: أورد أخباراً مهمة تتعلق بوفيات بعض الأعيان، وبعض الزعامات القبلية، وتناول أخبار بعض القبائل في عسير.

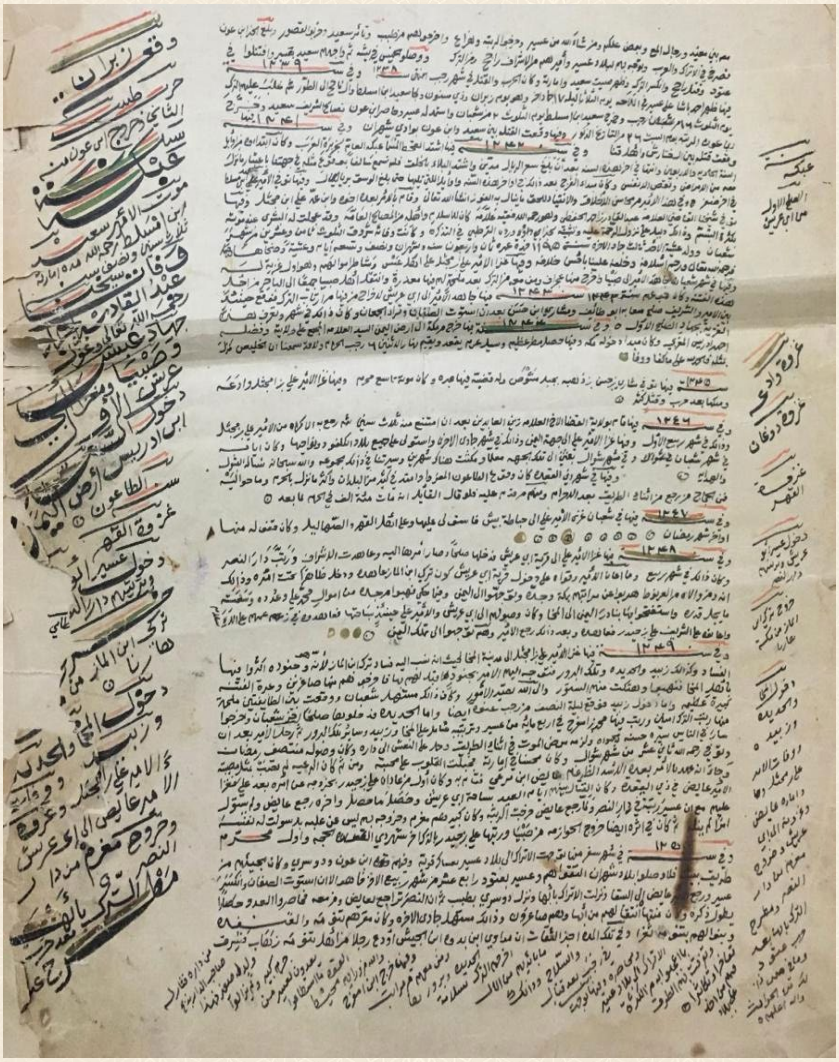
عاشراً: تقصّى أخبار بعض الأوبئة، والكوارث، والنوازل، والظواهر الطبيعية.

# الملاحق



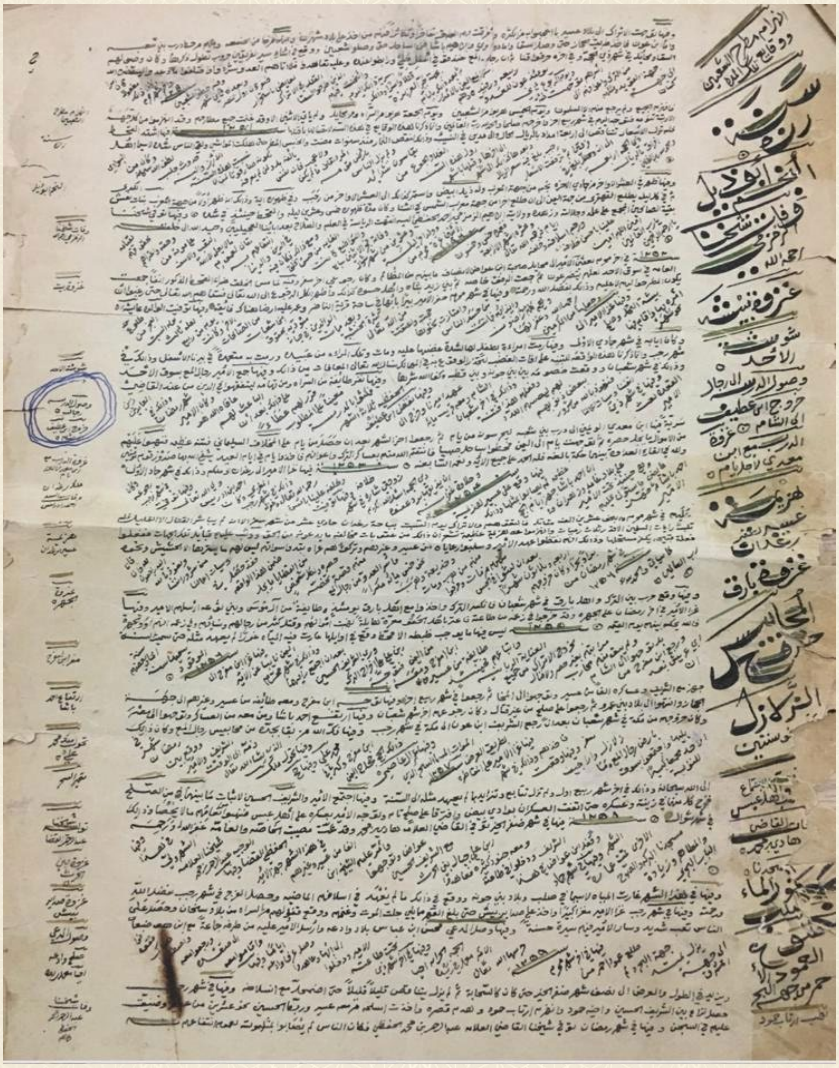
## الملحق (١)

## الورقة الأولى من المخطوط



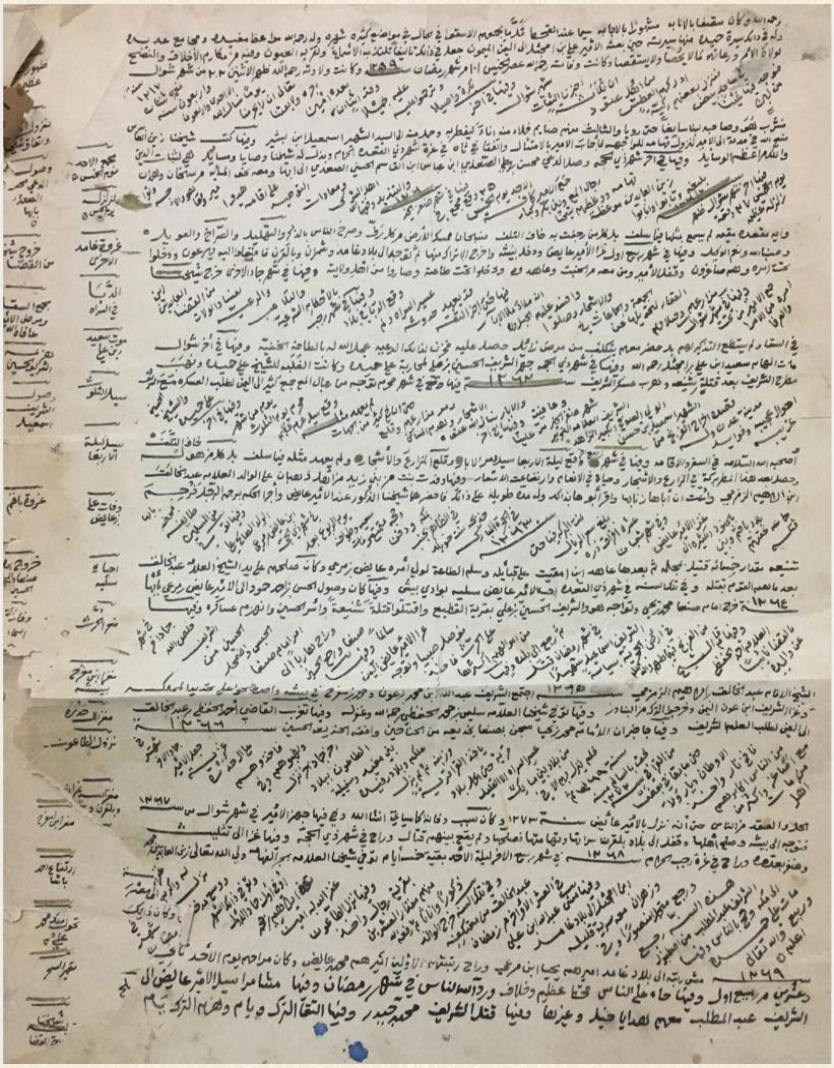
## الملحق (٢)

## الورقة الثانية من المخطوط



**الملحق (٣)**

**الورقة الثالثة من المخطوط**



## الملحق (٤)

## الورقة الرابعة من المخطوط

# مصادر ومراجع التحقيق

**أولاً: الوثائق غير المنشورة.**

رسالة من سرحان بن علي إلى الوزير جمعة أغا، محفظة: ١٦ بحر برا، وثيقة رقم ١٢٠، مركز الوثائق والبحوث، أبو ظبي.

**ثانياً: الوثائق المنشورة.**

تقرير من الشريف محمد بن عون إلى محمد علي باشا، بتاريخ ٣ صفر ١٢٥١هـ / ٣١ مايو ١٨٣٥م، دفتر ٢٥١ معية تركي، رقم: ٧٠، دار الوثائق القومية، القاهرة، منشور لدى: عبد الرحيم عبد الرحمن: من وثائق تاريخ شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م.

**ثالثاً: المخطوطات.**

إجازة العلامة أحمد بن عبد الخالق الحفظي، أصلها في مكتبة آل الحفظي، ولدى الباحث نسخة منها.

العمراني، محمد بن علي: تحفة أفكار الخيرات في دولة آل خيرات، ورقة: ٥٠، نسخة منه بمكتبة علي حسين الصميلي، ولدى الباحث نسخة منه.

العمودي، عبد الله بن علي: الدر النفيس في ولاية الإمام محمد بن علي بن إدريس، نسخة من مودعة في مكتبة عبد العزيز بن سليمان المتحمي الخاصة، وصورة منها لدى الباحث.

**رابعاً: المصادر والمراجع المطبوعة.**

ابن بشر، عثمان بن عبد الله، عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق وتعليق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط٤، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

البلادي، عاتق بن غيث: معجم معالم الحجاز، دار مكة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ط٢، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م.

بين مكة وحضرموت، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

الإشراف على تاريخ الأشراف، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.

بوركهارت، جوهان لودفيج: مواد لتاريخ الوهابيين، ترجمة: عبد الله الصالح العثيمين، ط٢، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

البهكلي، عبد الرحمن بن أحمد: نفح العود في أيام الشريف حمود، تحقيق: علي بن حسين الصميلي، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٣٣هـ.

تاميزيه، موريس: رحلة في بلاد العرب، (الحملة المصرية على عسير ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م)، ترجمة: محمد عبد الله آل زلفة، مطابع وإعلانات الشريف، ط١، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م.

الجاسر، حمد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، منشورات دار اليمامة، الرياض.

معجم قبائل المملكة العربية السعودية، منشورات النادي الأدبي بالرياض، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

الجليلي، محمود: المكاييل والأوزان والنقود العربية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.

جنيدل، سعد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، منشورات دار اليمامة، الرياض، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

الحجري، محمد بن أحمد: مجموع بلدان اليمن وقبائلها، تحقيق: إسماعيل بن علي الأكوع، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، ط٢، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

الحربي، علي إبراهيم ناصر: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية (منطقة عسير)، مؤسسة خليفة للطباعة، بيروت، ١٤١٨هـ.

ابن حزم، علي بن أحمد: جمهرة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

حسن خان، سيد محمد صديق: التاج المكلل من جواهر مآثر الطراز الآخر والأول، المطبع الصديقي، الهند، ١٢٩٨هـ.

الحفظي، الحسن بن علي: مجموع في تاريخ عسير، تحقيق: علي بن الحسن الحفظي وعلي عوض آل قطب، دار الانتشار العربي، بيروت، ط١، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.

الحفظي، محمد بن إبراهيم: نفحات من عسير (ديوان شعر من قصائد أسلاف آل الحفظي)، تنسيق وإخراج: عبد الرحمن بن إبراهيم الحفظي، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٤م.

الحموي، ياقوت بن عبد الله: معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

حليم، إبراهيم بك: تاريخ الدولة العثمانية العلية، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

دحلان، أحمد زيني: خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام، المطبعة الخيرية، القاهرة، ١٣٠٥هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر: مختار الصحاح، راجعه وقدم له: عبد الستار الحلوجي، تحقيق: محمد حسني عبد الرحمن ورمضان عبد المطلب، الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع، مصر، ط١، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩.

رفيع، محمد عمر: في ربوع عسير، دار العهد الجديد، القاهرة، ١٣٧٣هـ / ١٩٥٤م.

الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م.

زبارة، محمد بن محمد بن يحي: نيل الوطر من تراجم رجال اليمن في القرن الثالث عشر من هجرة سيد البشر صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.

تاريخ الأئمة الزيدية في اليمن حتى العصر الحديث، تقديم: محمد زينهم، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.

آل زلفة، محمد بن عبد الله: لمحات عن العمارة التقليدية بمنطقة عسير، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط١، ١٤١٥هـ..

السباعي، أحمد: تاريخ مكة، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

شاكر، محمود: شبه جزيرة العرب (عسير)، المكتب الإسلامي، دمشق، ط٣، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

الشوكاني، محمد بن علي: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع بمحاسن من بعد القرن السابع، تحقيق: محمد حسن حلاق، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

الضمدي، عاكش: حدائق الزهر في ذكر الأشياخ أعيان الدهر، تحقيق: إسماعيل بن محمد البشري، ط١، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م.

الدر الثمين في ذكر المناقب والوقائع لأمير المسلمين، قرأه وعلق عليه: أحمد بن محمد بن حميد، دارة الملك عبد العزيز، الرياض.

الديباج الخسرواني في أخبار أعيان المخلاف السليماني، تحقيق: إسماعيل بن محمد البشري، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٤هـ.

عقود الدرر بتراجم علماء القرن الثالث عشر، تحقيق: عبد الحميد بن صالح آل أعوج سبر، الجيل الجديد، صنعاء، ط١، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م.

عبد الرحيم، عبد الرحمن: محمد علي وشبه الجزيرة العربية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط١، ١٩٨١م.

ابن عبد الشكور، عبد الله: تاريخ أشراف وأمراء مكة المكرمة، دراسة وتحقيق: محمد عبد العال، ط١، ١٤٤١هـ / ٢٠٢٠م.

العبدلي، أحمد بن فضل: هدية الزمن في أخبار ملوك لحج وعدن، حققه وضبطه: أبو حسان خالد أبا زيد الأذرعي، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م، ص١٧٩.

العجيلي، محمد بن هادي: الظل الممدود في الوقائع الحاصلة في عهد ملوك آل سعود، تحقيق: عبد الله أبو داهش، مازن للطباعة، أبها، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

العجيلي، هادي بن محمد: تحقيق التجريد في شرح كتاب التوحيد، تحقيق ودراسة: حسن علي حسين العواجي، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

العقيلي، محمد بن أحمد: الآثار التاريخية في منطقة جازان، مطبعة نهضة مصر، القاهرة، ط١، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

المعجم الجغرافي (مقاطعة جازان)، منشورات دار اليمامة، الرياض، ط٢، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

عيسى، علي بن أحمد: عسير دراسة تاريخية ١٢٤٩ – ١٢٨٩هـ، مطبوعات نادي أبها الأدبي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

الفاخري، محمد بن عمر: تاريخ الفاخري، تحقيق: عبد الله بن يوسف الشبل، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

آل قطب، علي عوض: الأمراء اليزيديون، دار طوى، بيروت، ط١، ٢٠١٣م.

مجموعة الرسائل والمسائل النجدية، مطبعة المنار، مصر، ط١، ١٣٤٦هـ / ١٩٢٨م.

ابن الكلبي، هشام بن محمد بن السائب: نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: ناجي حسن، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

ابن لعبون: تاريخ ابن لعبون، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن لعبون، دار ابن لعبون، الكويت، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م.

الماضي، تركي: من مذكرات تركي بن محمد بن تركي الماضي عن العلاقات السعودية اليمنية، دار الشبل، الرياض، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

ابن مسفر، عبد الله بن علي: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م

المقحفي، إبراهيم أحمد: معجم البلدان والقبائل اليمنية، دار الكلمة، صنعاء.

مجهول، حوليات تاريخية مختصرة حول قيام الدولة السعودية الأولى في بعض بلدان عسير، تحقيق: عبد الله بن محمد أبو داهش، منشورة في حوليات سوق حباشة، ع١٦، س١٦، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م.

مجهول، حوليات يمانية، تحقيق: عبد الله بن محمد الحبشي، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، ط١، ١٤١١هـ / ١٩٩١م.

ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة.

المعجم الوسيط، ط٤، ١٤١٥هـ / ٢٠٠٤م.

النعمي، هاشم: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ.

شذا العبير من تراجم علماء وأدباء ومثقفي عسير، منشورات نادي أبها الأدبي، ١٤١٥هـ.

الهمداني، الحسن بن أحمد: صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط١، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

الواسعي، عبد الواسع بن يحيى: فرجة الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٤٦هـ.

الوشلي، إسماعيل بن محمد: نشر الثناء الحسن على أرباب الفضل والكمال من أهل اليمن، وذكر الوقائع الحاصلة في هذا الزمن، تحقيق: إبراهيم بن أحمد المقحفي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط٢، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م.

**خامساً: المجلات العلمية.**

آل قطب، علي بن عوض: مخطوط تاريخ الشيخ عبد الرحمن الحفظي مصدراً من مصادر تاريخ عسير في القرن الثالث عشر الهجري، مجلة الدارة، العدد الأول، السنة ٤٨، يناير ٢٠٢٢م.

**سادساً: المقابلات الشخصية والروايات الشفهية.**

مقابلة مع الأستاذ علي بن عائض الجوني، الأربعاء ٢٦ / ١١/ ١٤٤٤هـ. العربية.

## ترجمة المراجع العربية:

**First: unpublished documents:**

Letter from Sarḥān ibn ʻAlī to Minister Juma Agha, Portfolio: 16 Bahr Bara, Document No. 120, Center for Documentation and Research, Abu Dhabi.

**Second: Published documents:**

A report from Sharif Muhammad bin Aoun to Muhammad Ali Pasha, dated Safar 3, 1251 AH / May 31, 1835 AD, Book 251 of the Turkish Council, No. 70, National Archives House, Cairo, published by: Abd al-Rahim Abd al-Rahman: From the documents of the history of the peninsula. Arabic in the Modern Era, University Book House, Cairo, 1421 AH / 2001 AD.

**Third: Manuscripts:**

Ijāzat al-ʻallāmah Aḥmad ibn ʻAbd al-Khāliq al-Ḥifẓī, the original of which is in the Al-Hafzi family library, and the researcher has a copy of it.

al-ʻUmrānī, Muhammad bin Ali: Tuḥfat afkār al-khayrāt fī Dawlat Āl Khayrāt, paper: 50, a copy of it in the Ali Hussein Al-Sumaili Library, and the researcher has a copy of it.

al-ʻAmūdī, Abdullah bin Ali: al-Durr al-Nafīs fī Wilāyat al-Imām Muḥammad ibn ʻAlī ibn Idrīs, a copy of it deposited in the private library of Abdul Aziz bin Suleiman Al-Mutahmi, and a copy of it is with the researcher.

**Fourth: Printed sources and references:**

Ibn Bishr, ʻUthmān bin Abdullah, ʻUnwān al-Majd fī Tārīkh Najd, edited and commented by: Abdul Rahman bin Abdul Latif Al Sheikh, King Abdul Aziz House, Riyadh, 4th edition, 1402 AH / 1982 AD.

Al-Bilādī, ʿAtiq b. Ghāith:

Dictionary of Landmarks of the Hijaz, Makkah Publishing and Distribution House, Makkah Al-Mukarramah, 2nd edition, 1431 AH / 2010 AD.

Between Mecca and Yemen, Makkah Al-Mukarramah, 1404 AH / 1984 AD.

Supervision on the History of Nobility, Dar Al-Nafais, Beirut, 1st edition, 1423 AH / 2002 AD.

bwrkhārt, jwhān lwdfyj: Materials for the History of the Wahhabis, translated by: Abdullah Al-Saleh Al-Uthaymeen, 2nd edition, 1424 AH / 2003 AD.

al-Bahkalī, Abd al-Rahman bin Ahmad: Nafḥ al-ʻAwd fī Ayyām al-Sharīf Ḥammūd, edited by: Ali bin Hussein al-Sumaili, King Abdul Aziz House, Riyadh, 1433 AH.

Tamizh, Maurice: A Journey in the Arab Lands, (The Egyptian Campaign against Asir 1249 AH / 1834 AD), translated by: Muhammad Abdullah Al Zalfa, Al-Sharif Press and Advertisements, 1st edition, 1414 AH / 1993 AD.

Al-Jāssir, Ḥamad:

Geographical Dictionary of Saudi Arabia, Dar Al Yamamah Publications, Riyadh.

The Lexicon for the Tribes of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, 1401 AH / 1981 AD.

Al-Jalili, Mahmoud: Arab Measures, Weights, and Coins, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, 1st edition, 2005 AD.

Janidal, Saad: Geographical Dictionary of Saudi Arabia, Dar Al Yamamah Publications, Riyadh, 1399 AH / 1979 AD.

Al-Hajri, Muhammad bin Ahmad: Majmu' al-Buladan al-Yaman and its Tribes, edited by: Ismail bin Ali al-Akwa', Dar al-Hikmah al-Yamaniyya, Sana'a, 2nd edition, 1416 AH/1996 AD.

Al-Ḥarbī, ʿAlī b. Ibrāhīm: The Geographical Lexicon for the Kingdom of Saudi Arabia, (Asir Region), Beirut, 1417 AH / 1997 AD.

Ibn Ḥazm, ʻAlī ibn Aḥmad : Jamharat ansāb al-ʻArab, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition, 1403 AH/1983 AD.

Ḥasan Khān, Sayyid Muḥammad Ṣiddīq : al-Tāj al-mukallal min Jawāhir Ma'āthir al-Ṭirāz al-ākhar wa-al-awwal, al-Maṭbaʻ al-Ṣiddīqī, al-Hind, 1298h.

Al-Ḥifzy, Al-Ḥassan b. ʿAlī: A Collection on the History of Asir, ed. ʿAlī b. Al-Ḥassan Al-Hifzy and ʿAlī ʿAwad Al Quṭb, Abha Literary Club publications, 1438 AH / 2017 AD.

Al-Hafzi, Muhammad bin Ibrahim: Nafaḥāt min ʻAsīr (a collection of poetry from the poems of the ancestors of the Al-Hafzi family), coordinated and directed by: Abdul Rahman bin Ibrahim Al-Hafzi, 1393 AH / 1974 AD.

-al-Ḥamawī, Yāqūt ibn ʻAbd Allāh : Muʻjam al-buldān, Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī, Bayrūt, Ṭ1, 1417h / 1997m.

Halim, Ibrahim Bey: History of the Upper Ottoman Empire, Cultural Books Foundation, Beirut, 1st edition, 1408 AH / 1988 AD.

Daḥlān, Aḥmad Zaynī: Khulāṣat al-kalām fī bayān Umarā' al-Balad al-Ḥarām, Cairo, 1305 AH.

al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr : Mukhtār al-ṣiḥāḥ, reviewed and presented by: Abdul Sattar Al-Halouji, edited by: Muhammad Hosni Abdul Rahman and Ramadan Abdul Muttalib, Al-Andalus Al-Jadeeda for Publishing and Distribution, Egypt, 1st edition, 1430 AH / 2009.

Rafīʿ, Muḥammad ʿUmar: In the regions of Asir (memories and history), Cairo, 1373 AH / 1954 AD.

Al-Zirakli, Khair al-Din: al-A‘lām, Dar Al-Ilm Lil-Millain, Beirut, 15th edition, 2002 AD.

Zubārah, Muḥammad b. Muḥammad:

Nayl alwṭr min tarājim rijāl al-Yaman fī al-qarn al-thālith ‘ashar min Hijrat Sayyid al-bashar ṣallá Allāh ‘alayhi wa-sallam, edited by: Adel Ahmed Abd al-Mawjoud and Ali Muhammad Moawad, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition, 1419 AH / 1998 AD.

The History of the Zaidi Imams in Yemen until the Modern Era, presented by: Muhammad Zeinhom, Library of Religious Culture, Cairo.

Al Zalfa, Muhammad bin Abdullah: Glimpses of Traditional Architecture in the Asir Region, Al-Farazdaq Commercial Press, Riyadh, 1st edition, 1415 AH.

Al-Sibai, Ahmed: The History of Mecca, General Secretariat for the Centenary of the Founding of the Kingdom of Saudi Arabia, 1419 AH / 1999 AD.

Shākir, Maḥmūd: Asir (Arabian Peninsula), Beirut, 1401 AH / 1981 AD.

al-Shawkānī, Muḥammad ibn ‘Alī : al-Badr al-ṭāli‘ bi-maḥāsin min ba‘da al-qarn al-sābi‘, edited by: Muhammad Hassan Hallaq, Dar Ibn Katheer, Damascus, 1st edition, 1427 AH / 2006 AD.

al-Ḍamadī, ‘Ākish :

Ḥadā’iq al-zahr fī dhikr al’shyākh a‘yān al-dahr, edited by: Ismail bin Muhammad Al-Bishri, 1st edition, 1413 AH / 1992 AD.

al-Durr al-thamīn fī dhikr al-manāqib wa-al-waqā’i‘ li-Amīr al-Muslimīn, read and commented on by: Ahmed bin Muhammad bin Humaid, King Abdul Aziz House, Riyadh.

al-Dībāj al-Khusruwānī fī Akhbār a‘yān al-Mikhlāf al-Sulaymānī, edited by: Ismail bin Muhammad Al-Bishri, King Abdul Aziz House, Riyadh, 1424 AH.

‘Uqūd al-Durar bi-tarājim ‘ulamā’ al-qarn al-thālith ‘ashar, edited by: Abdul Hamid bin Saleh Al-Awaj Sabr, Al-Jeel Al-Jadeed, Sana’a, 1st edition, 1434 AH / 2013 AD.

Abd al-Rahim, Abd al-Rahman: Muhammad Ali and the Arabian Peninsula, University Book House, Cairo, 1st edition, 1981 AD.

Ibn ‘Abd al-Shakūr, ‘Abd Allāh : Tārīkh ashrāf wa-umarā’ Makkah al-Mukarramah, study and investigation: Muhammad Abd al-Al, 1st edition, 1441 AH / 2020 AD.

al-‘Abdalī, Aḥmad ibn Faḍl: Hadīyah al-zaman fī Akhbār mulūk Laḥij wa-‘Adan, verified and edited by: Abu Hassan Khaled Abu Zaid Al-Adhra’i, New Generation Library, Sana’a, 1st edition, 1425 AH / 2004 AD.

al-‘Ujaylī, Muḥammad ibn Hādī : al-ẓill al-mamdūd fī al-waqā’i‘ al-ḥāṣilah fī ‘ahd mulūk Āl Sa‘ūd, edited by: Abdullah Abu Dahesh, Mazen Printing, Abha, 1st edition, 1408 AH / 1988 AD.

al-‘Ujaylī, Hādī ibn Muḥammad : taḥqīq al-Tajrīd fī sharḥ Kitāb al-tawḥīd, investigation and study: Hassan Ali Hussein Al-Awaji, Adwa’ Al-Salaf Library, Riyadh, 1st edition, 1419 AH / 1999 AD.

Al-ʿAqīlī: Muḥammad b. Aḥmad:

Historical Antiquities in the Jazan Region, Nahdet Misr Press, Cairo, 1st edition, 1399 AH / 1979 AD.

The Lexicon for the Kingdom of Saudi Arabia, (Jāzān Region), Riyadh, 1389 AH / 1969 AD.

ʿAsīrī, ʿAlī Aḥmad ʿIssa: Asir 1249 - 1289 AH / 1833 - 1872 AD, Abha, 1407 AH / 1987 AD.

al-Fākhirī, Muḥammad ibn ‘Umar: Tārīkh al-Fākhirī, edited by: Abdullah bin Youssef Al-Shibl, General Secretariat for the Centenary of the Founding of the Kingdom of Saudi Arabia, 1419 AH / 1999 AD.

Al Quṭb, ʿAlī ʿAwaḍ: The Yazidi Princes, Beirut, 2015.

majmū‘ah al-rasā’il wa-al-masā’il al-Najdīyah, Al-Manar Press, Egypt, 1st edition, 1346 AH / 1928 AD.

Al-Kalbī, Hishām b. Muḥammad: Nasab Ma‘d wa-al-Yaman al-kabīr, ed. Nājī Ḥassan, ʿAlām Al-Kutub, Beirut, 1408 AH / 1988 AD.

Ibn La‘būn: Tārīkh Ibn La‘būn, edited by: Abdul Aziz bin Abdullah bin Laboun, Dar Ibn Laboun, Kuwait, 1435 AH / 2014 AD.

Al-Madi, Turki: From the memoirs of Turki bin Muhammad bin Turki Al-Madi about Saudi-Yemeni relations, Dar Al-Shibl, Riyadh, 1417 AH / 1997 AD.

Ibn Misfir, ʿAbdullah b. ʿAlī: Al-Sarrāj Al-Munīr in the Biography of the Princes of Asir, Beirut, 1398 AH.

Al-Maqḥafī, Ibrāhīm b. Aḥmad: The Lexicon for Yemeni Countries and Tribes, Sanāʾ, 1422 AH / 2002 AD.

Anonymous, Brief Historical Annals about the Establishment of the First Saudi State in Some Countries of Asir, edited by: Abdullah bin Muhammad Abu Dahesh, published in the Annals of Souq Habasha, issue 16, s. 16, 1431 AH / 2010 AD.

Anonymous, Yemeni Annals, edited by: Abdullah bin Muhammad Al-Habashi, Dar Al-Hikma Al-Yamaniyya, Sana’a, 1st edition, 1411 AH / 1991 AD.

Ibn manẓūr, Lisān al-‘Arab, edited by: Abdullah Ali al-Kabir and others, Dar al-Ma’arif, Cairo.

Al-Nuʿamī, Hāshim b. Saʿīd:

Asir History, Past and Present, General Secretariat for the Celebration of the 100th Anniversary of the Founding of the Kingdom of Saudi Arabia, 1419 AH.

Shadhā Al-ʿAbīr from the biography of scholars, writers and intellectuals in the Asir region, Abha,1415 AH.

Al-Ḥamdānī, Al-Ḥasan b. Aḥmad: Ṣifat Jazīrat al-ʿArab, ed. Muḥammad b. ʿAlī Al-Akwaʿ, Maktabat al-Rashīd, Sanāʾ, 1410 AH / 1990 AD.

Al-Wāsiʿī, ʿAbdul-Wāsiʿ b. Yaḥya: Furjat al-Humūm wal-Ḥuzn fī Ḥawādith Tārīka al-Yaman, Salafi Press, Cairo, 1946 AD.

al-Washlī, Ismāʿīl ibn Muḥammad : Nashr al-Thanā' al-Ḥasan 'alá arbāb al-Faḍl wa-al-kamāl min ahl al-Yaman, wa-dhikr al-waqā'iʿ al-ḥāṣilah fī Hādhā al-zaman, and mentioning the events occurring in this time, edited by: Ibrahim bin Ahmed Al-Muqahfi, Al-Irshad Library, Sana'a, 2nd edition, 1429 AH / 2008 AD.

**Fifth: Scientific journals:**

Al Qutb, Ali bin Awad: The manuscript of the history of Sheikh Abdul Rahman Al-Hafzi, a source of the history of Asir in the thirteenth century AH, Al-Dara Magazine, first issue, year 48, January 2022 AD.

**Sixth: Personal interviews and oral narratives:**

An Interview with Mr. Ali bin Ayed Al-Jouni, Wednesday 11/26/1444 AH.

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 السابع عشر - الجزء الثاني

شعبان 1445 هـ - مارس 2024 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 :

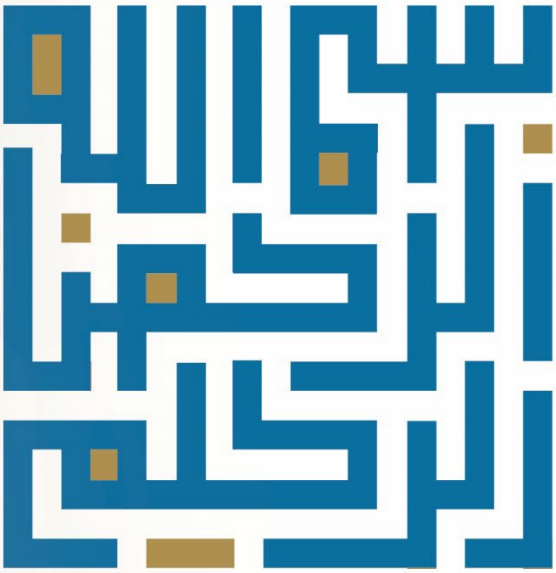
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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

## الهيئة الاستشارية :


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

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

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

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

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

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

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

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

# هيئة التحرير:


## رئيس التحرير :

**أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

## مدير التحرير :

**أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

# أعضاء التحرير:

**معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود**

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

**أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري**

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

**أ.د : علي بن حسن الأحمدي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

**أ.د. أحمد بن محمد النشوان**

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي**

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

**أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد**

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

**أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد**

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

**د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي**

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

**د. منصور بن سعد فرغل**

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

## الإخراج والتنفيذ الفني:

**م. محمد بن حسن الشريف**

## التنسيق العلمي:

**أ. محمد بن سعد الشال**

## سكرتارية التحرير:

**أ. أحمد شفاق بن حامد**

**أ. علي بن صلاح المجبري**

**أ. أسامة بن خالد القماطي**

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

## فهرس المحتويات : ❋


| م | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج<br>د. أروى بنت صالح العقيل | 11 |
| 2 | فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى<br>د. فواز بن صالح السلمي | 61 |
| 3 | Quality of entrepreneurial education: A Comparative empirical study between King Abdullah University of Science and Technology in KSA and University of California in the USA<br>د. ريـم بنت ثابت محمد القحطاني | 99 |
| 4 | أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية<br>د. غدير بنت علي المحمادي | 121 |
| 5 | نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية "دراسة تحليلية مقارنة"<br>د. منى بنت دهيش القرشي | 179 |
| 6 | المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: وجهات نظر المعلمين والمعلمات.<br>د. أحمد بن عاطف الشهري | 231 |
| 7 | نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى<br>د. نايف بن عشق العتيبي | 255 |
| 8 | التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في مدينة نجران<br>د. وفاء بنت محمد الدغرير | 301 |
| 9 | أثر استخدام نموذج فراير Frayer في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (1) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف<br>د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني | 345 |
| 10 | رقمنة التاريخ الوطني ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030<br>د. محمد بن جابر يحيى الخالدي المالكي | 395 |


❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

# مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج

# The Level of Knowledge and implementation of Teachers of Students with Learning Disabilities of the Applications of Curriculum-Based Measurement


إعداد

**د. أروى بنت صالح العقيل**

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة الجوف

**Dr. Arwa Saleh Alaqeel**

Assistant Professor of Special Education

At Jouf University



DOI:10.36046/2162-000-017-011

د. أروى بنت صالح العقيل.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٩/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٠/٨ م

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، وإلى الكشف عن مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم وفق متغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام كلًا من المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على السؤال النظري للدراسة، والمنهج الوصفي المسحي للإجابة على الأسئلة التطبيقية. حيث صممت الباحثة استبانة مكونة من (٣٠) فقرة كأداة لجمع البيانات، تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٦٠) معلمة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم تتم عبر مجموعة متنوعة من الإجراءات التالية: الفرز للطلبة المعرضين لصعوبات التعلم، وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة، ورصد التقدم المستمر لأداء الطلاب، وتوجيه عملية التدريس، وصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك انخفاض واضح في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة من خلال تدريبهم على تطبيقات القياس المبني على المنهج، وبأهمية تطوير أدلة إرشادية وتطبيقية حول تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

**كلمات مفتاحية:** صعوبات التعلم، القياس المبني على المنهج، معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

## Abstract

The current study aimed to identify the most important applications of curriculum-based measurement in the field of learning disabilities and to detect the level of knowledge and implementation of teachers of students with learning disabilities in general education schools to the applications of curriculum-based measurement according to the variables (educational stage، educational qualification، years of experience، and number of training courses). The study employed a descriptive analytical method to address the theoretical question and utilized a descriptive survey method to answer the applied questions. The researcher designed a questionnaire consisting of (30) items as a tool for data collection، which was distributed to the study sample of (260) teachers of students withithlearning disabilities in general education schools in Riyadh city. The results of the study concluded that the most important applications of curriculum-based measurement in the field of learning disabilities are carried out through a variety of the following procedures: screening process، determining eligibility، ongoing monitoring progress، directing the teaching process، and formulating the goals of the individual educational plan.The results of the study showed also that there is a clear decrease in the knowledge and practice of teachers of students with learning disabilities in the applications of curriculum- based measurement in the field of learning disabilities. "The study recommends providing professional development to both pre-service and in-service teachers، including training them in curriculum-based measures، and developing guidelines for implementing curriculum-based measures in the context of learning disabilities.

**Keywords**: Learning Disabilities، Curriculum-Based Measurement، Teachers of students with learning disabilitie

## المقدمة

تُمثّل عملية التقييم التربوي إجراءً أساسيًا لتوفير البيانات اللازمة لتكوين رؤية واضحة عن الوضع الدراسي للطالب وتحديد احتياجاته التعليمية والوفاء بها. وتُعرّف عملية التقييم بأنها "الطريقة المنهجية لجمع المعلومات ذات الصلة بالعملية التربوية، وذلك لاتخاذ ما يلزم من قرارات قانونية وتربوية متعلقة بتأمين الخدمات التي تلبي الاحتياجات الخاصة للطالب ( McLaughlin & Lewis، 1990، p.3) . فالبيانات التي يتم جمعها من عملية التقييم يتم بناءً عليها صنع العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالتشخيص والتدريس وتقديم الخدمات المتنوعة خلال العام الدراسي. وللوصول إلى هذه القرارات بكفاءة وفاعلية ينبغي توفر أداة قياس تساعد على ربط عملية التقييم بالخطط والقرارات التعليمية (Jeffrey et al.، 2013 )؛ إذ إن نجاح عملية التقييم مرهون بقوة ودقة أداة القياس المستخدمة.

وقد تعرّضت –في العقود القليلة الماضية– أدوات القياس المستخدمة في تقييم صعوبات التعلم، والمتمثلة بالاختبارات المعيارية المرجع (كاختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المعيارية)، للنقد الشديد بسبب كلفتها العالية، واستهلاكها للوقت، وضعفها في صدق المحتوى المرتبط بالمنهج الدراسي، وقلة فوائدها في توجيه عملية التدريس (Stiggins، Fuchs et al.; 1987 ، 2008) وعدم كفايتها من حيث خصائصها السيكومترية (Salvia & Ysseldyke، 2004 ) .كما تشير الأبحاث العلمية في هذا الجانب إلى أن أدوات قياس صعوبات التعلم الحالية تخفق في التمييز بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي التحصيل المنخفض وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (Reynolds & Wang، Fletcher et al.; 1983، 2005 ) ، خاصةً ما يتعلق بالاختبارات ذات الأساس السيكومتري. إذ عزى عدد من الباحثين أن مصدر الخطأ في عمليات الإحالة والتعرف يكمن في الاختبارات معيارية المرجع (Gerber & Semmel، 1984 ).

ولعل إحدى إصلاحات التقييم الحاسمة التي تم المطالبة بها بشكل متكرر هي الحاجة إلى الحصول على البيانات التي تعكس احتياجات الطلاب ومستواهم الحالي، وتفيد في إعداد ومراقبة وتقييم التدخلات التربوية (Bowen & Rude، 2006 )، إذ يرى كثير من التربويين أن أفضل طريقة لتقييم حاجات الطلاب تكون من خلال مناهجهم الدراسية (Ardoin et al.، 2013 ). ومن بين

أنواع إجراءات القياس التي تفي بهذا المطلب تأتي إجراءات القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement-CBM)، والتي تمثل أحد الحلول البديلة لعدم كفاية آليات القياس الحالية (Benson et al.،2019 ). ويشير القياس المبني على المنهج إلى" أي إجراء للقياس المباشر لمستوى أداء الطالب في إطار محتوى المقرر الدراسي بغرض تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية"(Tucker،1985، P.200 ). إذ يستخدم في تحديد مستوى التحصيل الدراسي والتراكم المعرفي لدى الطلاب من خلال قياس مدى إتقانهم للمهارات المقدمة إليهم عن طريق المنهج الدراسيShinn،2013 ))، وبالتالي يمكن أن يفيد القياس المبني على المنهج في التعرف بدقة على مستويات الطلاب التعليمية، وتصميم تدريس ذي جودة عالية، والوصل بدقة لمستحقي خدمات التربية الخاصة (Merkel،2019 ).

وتكمن أهمية تطبيق إجراءات القياس المبني على المنهج في قدرته على تقديم الحلول لمشاكل التقييم الحالية، خاصة وأنه يفي بمتطلبات أدوات التقييم المتمثلة في: الكفاية الفنية (الصدق والثبات)، والتقنين (معايير أو محكات)، والفائدة في اتخاذ أكثر من قرار واحد من أنواع القرارات الخمسة في التربية الخاصة (Shinn،1988 )، والمتمثلة في: الفرز، والإحالة، والتصنيف، وتخطيط عملية التدريس، ومراقبة تقدم الأداء وفاعلية البرنامج ( Salvia & Ysseldyke،2004 )، وهذا ما أكدته بالفعل العديد من الدراسات في هذا المجال بأن القياس المبني على المنهج يتميز بالمصداقية والموثوقية، ويفيد تطبيقه في الحصول على بيانات موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات التقييم والتدريس في التربية الخاصة ( Hampton & Lembke،2016)؛ ( Romig et al.،2017 )؛ أبو (حمور، ٢٠١٩)؛ (الشحية، ٢٠٢١)؛ (Matta et al.)،2022 ، فمن خلال التطبيقات المتعددة للقياس المبني على المنهج يمكن للمعلمين التعرف على الصعوبات في المجالات الأكاديمية لدى الطلاب، وتحديد نقاط القوة والضعف الأكاديمية لديهم، ووضع خطط تعليمية فعالة لمساعدتهم. كما يساعد تطبيق القياس المبني على المنهج في تقييم مدى تقدم الطلاب في المهارات الأساسية واستخدام نتائج التقييم لتوجيه عملية التعليم (Deno،1985)؛ (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣).

ومن هذا المنطلق، فمن شأن القياس المبني على المنهج الوفاء باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يمكن استخدام بياناته للعديد من الأغراض التربوية المختلفة. ونظرًا لأهمية

البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال هذا القياس في عملية صنع القرارات التربوية المتعلقة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم، ونتيجةً للاهتمام المتزايد بتطبيقه كإجراء بديل عن الاختبارات التقليدية المستخدمة في عملية تقييم صعوبات التعلم، أصبح من المهم أن يكون لدى المعلمين والقائمين على برامج صعوبات التعلم المعرفة بمفهومه وتطبيقاته في مجال صعوبات التعلم.

**مشكلة الدراسة:**

يواجه ميدان صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية نقصًا في أدوات القياس ذات الخصائص السيكومترية الجيدة. حيث أشار (أبو الرب، ٢٠١٦) إلى قلة المقاييس المقننة على البيئة السعودية والاعتماد على المقاييس غير الرسمية عند تشخيص صعوبات التعلم. وكشفت (دراسة العسكر، ٢٠٢٠) أن من أبرز المعوقات للمشاريع التطويرية لوزارة التعليم في المملكة هو ما يتعلق بالمتابعة والتقييم لمستوى أداء الطلبة والناتج عن عدم وجود آليات دقيقة لقياس مخرجات التعليم. ومما لا شك فيه أن دراسة موضوع القياس المبني على المنهج والتعرف على تطبيقاته في مجال صعوبات التعلم سوف ينعكس إيجابًا على ممارسات التقييم لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ظل غياب أدوات التقييم الملائمة.

ويؤكِّد قانونُ تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ( Individuals With Disabilities Education Act- IDEA،2004) على أهميَّة استخدام القياس المبني على المنهج في ميدان التربية الخاصة (NCLD،2006 )؛ كونه طريقة ذات أساس علميّ تهدف إجراءاته إلى توفير قاعدة بيانات لكل طالب يتم على أساسها بناء قرارات تعليمية صحيحة وفي الوقت المناسب (هوسب وآخرون ٢٠٠٧ / ٢٠١٣). ويشيع –في الوقت الحالي– تطبيق القياس المبني على المنهج بشكل كبير في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كمصدر أساسي للبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات في التربية الخاصة نظرًا لوجود أدلة كثيرة في الأدبيات المحكّمة تدعم استخدامه وتوصي به (Ardoin et al.، 2013).

إذ يحظى موضوع القياس المبني على المنهج في الوقت الراهن باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال التربية الخاصة. حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية تطبيقه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثبتت نتائج تلك الدراسات أهميته كأداة ملائمة لموافاة المعلمين

بالبيانات التي تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية الصحيحة، وأوصت بضرورة تطبيقه لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al.، VanDerHeyden & Burns، 2005; Burns et al.، 2005; Hampton & Lembke، 2008، 2016 ).

وعلى الرغم من أهمية وفاعلية تطبيق القياس المبني على المنهج، إلا أن هناك ضعف في تنفيذه من قبل معلمي صعوبات التعلم ( Swain & Allinder،1998)؛ (Brown،2011 )؛ (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١) والذي يرجع في بعض الأحيان إلى قلة وعيهم بمفهومه وإجراءاته (المباركي، ٢٠٢١)، أو إلى مخاوفهم تجاه تطبيقه (Rowe et al.،2014). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى ضرورة التحقق من معرفة معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١ ؛ المقيطيب، ٢٠٢٢)، والبحث في وجهات نظر المعلمين نحو تطبيقه) (Eckert، Shapiro، Lutz & Adams، 1995; 2019، ) لذا فمن الأهميّة بمكان امتلاك رؤية واضحة عن معرفة المعلمين بالقياس المبني على المنهج، واكتشاف مدى تنفيذهم لهذا النوع من القياسات بشكلٍ فعَّال، إذ يمكن تقديم توصية لتنظيم برامج تدريبية خاصة للمعلمين من أجل زيادة معرفتهم حول القياس المبني على المنهج، فبحسب (Wagner et al ٢٠١٧). فإن هنالك حاجة لإجراء مزيدٍ من البحوث لتوفير معلومات حول كيفية تطوير قدرة معلمي التربية الخاصة على تطبيق إجراءات القياس المبني على المنهج عند اتخاذ القرارات التربوية.

وفي ضوء هذه المعطيات التي تشير إلى أهمية القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، وكذلك ما لمسته الباحثة من واقع خبرتها الميدانية وملاحظتها لافتقار الميدان إلى توظيف تطبيقات القياس المبني على المنهج، ولسد الفجوة بين ما توصي به نتائج البحوث وما يجري فعلاً في المدارس فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

**أسئلة الدراسة:**

١. ما أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٢. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج؟

٣. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٤. ما مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وممارستهن للقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟.

**أهدف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على تطبيقات القياس المبني على المنهج وتوضيح أهميتها في مجال صعوبات التعلم.

٢. الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج.

٣. الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

٤. الكشف عن مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لتطبيقات لقياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

٥. التعرف على الفروق –إن وجدت– في معرفة معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

**أهمية الدراسة:**

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

**أولًا: الأهمية النظرية.**

١. تأتي الدراسة الحالية مواكبةً للتطورات الراهنة في اجراءات قياس وتقييم صعوبات التعلم.

٢. تعد الدراسة الحالية امتدادًا معرفيًا لما تم التوصل إليه في نتائج الأبحاث السابقة.

٣. تقدم هذه الدراسة معلومات نظرية حول الجانب المفاهيمي والتطبيقي للقياس المبني على المنهج من المؤمل أن تساهم في تطوير الاهتمام بالبرنامج التشخيصي العلاجي القائم على القياس المبني على المنهج لغرض تطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية.**

١. سوف توفر هذه الدراسة أداة للباحثين لقياس مستوى المعرفة والتطبيق للقياس المبني على المنهج.

٢. قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المعلمين وأصحاب القرار في وزارة التعليم نحو تفعيل استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس بالشكل الملائم في حقل التربية الخاصة عامة وفي مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

٣. المعلومات التي سيتم الحصول عليها من هذه الدراسة عن مستوى معرفة وتنفيذ معلمات صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج يمكن أخذها في الاعتبار عند إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل وإعداد معلمي صعوبات التعلم من أجل تحقيق التطبيق الأمثل للقياس المبني على المنهج.

**حدود الدراسة:**

تقتصر هذه الدراسة على:

**١- الحدود الموضوعية:** يتحدد موضوع الدراسة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

**٢- الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة في برامج صعوبات التعلم الملحقة في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

**٣- الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ

**٤- الحدود البشرية:** معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية.

**مصطلحات الدراسة:**

معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم: وفقًا لدليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية فإن معلم صعوبات التعلم يعرف بأنه "المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صعوبات التعلم – ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ١٤٤٢، ص.١٣).

وتعرّف اجرائيًا: بأنها المعلمة المتخصصة في العمل مع الطالبات الاتي لديهن صعوبات تعلم، والمسؤولة عن القيام بعمليات القياس والتقييم، وتقديم التعليم والدعم المستهدف لمساعدة هؤلاء الطالبات في التغلب على التحديات الأكاديمية وتحقيق الأهداف التعليمية.

القياس المبني على المنهج: "يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملة من المواد (مثل القطع النصية والأوراق والقوائم والجداول)، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء، ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين. ويتضمن القياس المبني على المنهج مجموعة من الاختبارات المقننة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق).... ، وتعطى لمرة واحدة أو مرتين كل أسبوع، وكل اختبار مختلف ولكنه مكافئ في الصعوبة، ويمكن تكرار اختباراته، وتمثيل درجاتها بيانيًا"(البتال، ٢٠١٧، ص٥٤).

ويعرّف إجرائيًا: بأنه مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية والمرتبة ترتيباً متسلسلاً وفقًا للمنهج الدراسي الذي يتم تعليمه للطالب في الفصل. بحيث يطبقه المعلم

على الطلاب بانتظام وبشكل متكرر بهدف الحصول على البيانات التي تساعده على اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالتشخيص والتدريس.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة عدة محاور، وهي كالآتي:

**أولًا: تعريف صعوبات التعلم:**

تعرّف صعوبات التعلم وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية لجمعية الطب النفسي الأمريكية عام (٢٠١٣م) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)، على أنها " اضطراب نمائي عصبي مع أصل بيولوجي، ويتضمَّن الأصل البيولوجي تفاعُل العوامل الوراثية والجينية والبيئية التي تؤثِّر على قدرة الدماغ على إدراك أو معالَجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بكفاءة أو بدِقَّةٍ" (ص. ٦٨). ويشير DSM-5 إلى أن صعوبات التعلم تظهر عادة في السنوات الأولى من الدراسة في مهارة أكاديمية واحدة على الأقل، ويجب تقييم صعوبات التعلُّم إذا استمرَّت لدى الطالب لمدة لا تقل عن ستة أشهر دون ظهور أي تحسن ملحوظ حتى بعد تقديم التدخل المناسب.

**ثانيًا: عملية التقييم في مجال صعوبات التعلم:**

تمر عملية التقييم في مجال صعوبات التعلم بعدة مراحل، حيث تتوقف عملية التقييم عند محطات عديدة على طريق منظومة الخدمات المقدمة في هذا المجال، وذلك بدءًا بأنشطة عملية الإحالة للتعرف على صعوبات التعلم، مرورًا بإعداد البرنامج التربوي الفردي المصمّم حسب احتياجات التلميذ، ومراقبة مدى التقدم في مستوى التلميذ الدراسي، وانتهاءًا بتقييم فاعلية البرنامج (Hallahan & Mercer، 2002 ).

وقد تعرضت عملية تقييم صعوبات التعلم وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة للنقد الشديد، وذلك لسببين رئيسيين: الأول: تدور الشكوك حول مدى وفاء القياسات النفسية بالمتطلبات والشروط الفنية (من صدق وثبات ومراعاة للمبادئ والمعايير). الثاني: لم يثبت للعديد من هذه الاختبارات أي فوائد ملموسة في عملية اتخاذ القرارات، وربما كان ذلك لأسباب قانونية

وعملية (Salvia & Ysseldyke،2004 ). وكنتيجة مباشرة لتلك الانتقادات، تم اقتراح استخدام إجراءات القياس المبني على المنهج كإجراءات بديلة ترمي إلى تحديد الأهلية لبرامج التربية الخاصة.حيث أفاد بعض الباحثين أن القياس المبني على المنهج يقدم قاعدة بيانات مفيدة وفاعلة في التربية الخاصة تخدم جموعة متنوعة من أهداف القياس والتقييم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (البتال، ٢٠١٨)، (Deno، 2003) .

**ثالثًا: مفهوم القياس المبني على المنهج:**

ظهر القياس المبني على المنهج نتيجة الأبحاث التجريبية التي أجراها ستان دينو Stan Deno وزملائه في نهاية سبعينيات القرن المنصرم، وذلك بهدف إعداد اختبارات قصيرة تقيس أداء الطلبة في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وتتصف بالكفاءة والموثوقية لاستخدامها في اتخاذ القرارات التعليمية (Tucker،1985 ). والقياس المبني على المنهج عبارة عن مجموعة من الاختبارات المقنَّنة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق)، والمتكافئة في مستوى الصعوبة، تُعطى مرة واحدة أو مرتين أسبوعيًا، ويمكن تكرارها وتمثيل درجاتها بيانيًّا ليسهل تفسير البيانات واستخدامها مِنْ قِبَل المعلِّمين عند تقييم فاعلية تدخلاتهم التدريسيَّة في المهارات الأكاديميَّة (Shinn،2013 ).

**رابعًا: مميزات القياس المبني على المنهج:**

يمتاز القياس المبني على المنهج بعدد من الخصائص التي جعلته شائع الاستخدام، منها: ارتباط أسئلته مع مفردات المنهج الذي يدرسه الطلاب، وكفايته الفنية من حيث توفر درجات عالية من الصدق والثبات تؤيدها البحوث التجريبية، واستخدامه لمستويات أداء محددة (محكات) لتقييم أداء الطالب من خلال الاستدلال المباشر دون الحاجة إلى تحويل الدرجة الخام، واعتماده على ضوابط محددة وأسس مقننة عند إجراء القياس وتصحيحه، واستخدامه لأسلوب المعاينة (Sampling) لتأسيس معايير الأداء، وإمكانية تلخيص بيانات القياس وتمثيلها بيانيًّا، وإمكانية تكرار تطبيق الاختبار في أي وقت؛ إذ أن قصر مدة تطبيقه كونه اختبارات قصيرة وسريعة التطبيق يسهل عمليات القياس المتكرر الأسبوعية (Deno،Fuchs & Deno ،2003 ;1991 ).

**خامسًا: أهمية القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم:**

تكمن أهمية القياس المبني على المنهج في كونه يوفر معلومات نوعية وكمية عن أداء الطالب، وذلك من خلال أخذ عينات متعددة من أداء الطالب على المهارة في أوقات متكررة خلال العام الدراسي بالإعتماد على الملاحظة المباشرة والتدوين للأداء. وبالتالي فإن هذا القياس يشكل نموذج مبتكر للقياس يتميز بالجمع بين أساليب التقييم النفسي التقليدية وأساليب التقييم القائمة على الملاحظة في الفصول الدراسية (Fuchs & Fuchs،1997 ). أيضًا مما زاد من أهميَّة استخدام بيانات القياس المبني على المنهج، تأكيد قانون عدم ترك أي طفل في الخلف (NCLB،2001) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المطوَّر (IDEA،2004) على أهميَّتة كأداة لمراقبة التقدُّم؛ وذلك لتقديمه طريقةً ذات أساس علمي لتحديد التقدُّم الكافي لدى الطالب (Shinn،2007 ).

**سادسًا: خطوات إعداد القياس المبني على المنهج:**

وقد وضح (Blankenship & Lilly; 1981) الخطوات اللازمة لإعداد القياس المبني على المنهج. حيث يبدأ المعلم أولًا باختيار إحدى مواد المنهج الدراسي (كالقراءة أو الرياضيات) وفحص المهارات التي تتضمنها تلك المادة، ثم اختيار المهارات التي يلزم إخضاعها للقياس وترتيبها حسب تسلسلها، وكتابة مستوى مستهدف لكل مهارة مع وضع المعايير والضوابط الخاصة بتحديد مستوى التلميذ في المنهج الدراسي المقرر، وأخيرًا إجراء القياس وتدوين درجات أداء التلميذ.

ففي مجال تقييم الطلاقة في مهارة القراءة الجهرية، على سبيل المثال، قد يطلب المعلم من التلميذ قراءة نص ما لفترة زمنية وجيزة (قد تكون دقيقة واحدة) وأثناء القراءة، يقوم المعلم بتقييم أداء التلميذ. ويمكن تكرار هذا الإجراء لعدة مرات، ومن ثم تجميع البيانات وتوضيحها بالرسم البياني فيما يتم تحليل النتائج لمراقبة مدى التقدم في مستوى التلميذ (Shinn،2013 ). وحين يقوم المعلم بإعداد وتصميم القياس المبني على المنهج فإنه يتمتع بمزيدٍ من الحرية في اختيار أسئلة الاختبار ومجالاته ومدته وعدد مرات تطبيقه. وهذا ما لا يتوفر في الاختبارات ذات المعايير المرجعية والتي تكون اختبارات معدة سلفًا وجاهزة، وبالتالي فهي خارجة عن سيطرة المعلم ولا يد له في تصميمها وإعدادها (McLaughlin & Lewis،1990 ) .

بناءً على ما تقدم يمكن القول: بأن القياس المبني على المنهج أداة تقيس أداء الطلاب في المهارات الأكاديمية الأساسية بشكل متكرر خلال العام الدراسي، تتميز في كونها سهلة الاستخدام ومتوافقة مع المنهج الدراسي، وعادةً ما تكون النتائج المنبثقة منها موثوقة وصحيحة. وبالتالي يمكن استخدام تلك النتائج للوصول إلى عدة قرارات تربوية أكثر سلامة ودقة. ويمكن القول أن عملية تقييم صعوبات التعلم تستدعي استخدام أدوات وإجراءات لقياس أداء التلميذ بأسلوب منهجيّ ومنظَّم يساعد بدقة على معرفة مدى التقدم الذي يحرزه الطالب في أداءه نحو تحقيق الأهداف المنشودة. وتُمثل مسألة إيجاد أدوات قياس في ميدان صعوبات التعلم ذات أهمية كبيرة؛ نظرًا للحاجة إلى توفر أدوات قياس مبنية على البحوث العلمية التجريبية بدلًا من الاعتماد على استخدام الأدوات التقليدية التي لا تعتمد على أسس بحثية نظرية.

**الدراسات السابقة:**

عند الرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أنها تناولت عدد من القضايا حول وعي المعلمين وتطبيقهم للقياس المبني على المنهج. ففي دراسة قامت بها المقيطيب (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة ومهارة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بعملية مراقبة التقدُّم في القراءة باستخدام القياس المبني على المنهج. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتم توزيع استبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (٢١٠) معلمة. بينت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن معرفة متوسطة ومهارة منخفضة بمراقبة التقدم، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى المعرفة والمهارة لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل الدراسات العليا، ولصالح المعلمات اللاتي تلقَّيْن تدريبًا مسبقًا حول القياس المبني على المنهج، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١) إلى التعرف على وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم باستخدام القياس المبني على المنهج لتحديد الطالبات المعرضات لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات. اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وطبقتا الاستبانة على (١١٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام مجال ثاني/ رياضيات بسلطنة عمان. بينت النتائج أن غالبية أفراد العينة لا يمتلكن الوعي

الكافي بالقياس المبني على المنهج، ولكن لديهن الاستعداد لتطبيقه مع وجود فروق بين الاستعداد وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم.

وفي دراسة وصفية أجراها المباركي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق استبانة على (٥٣٢) معلمًا في المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض. أظهرت النتائج وجود تدني واضح في معرفة المعلمين بالقياس المبني على المنهج مع وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة تتبع لمتغير الدورات التدريبية والدرجة العلمية دون وجود فروق دالة احصائية تتبع لمتغير الخبرة التدريسية.

كما فحصت الدراسة التي أجراها كلاً من سوين وهاغامان (٢٠٢٠) Swain & Hagaman استخدام معلمي التربية الخاصة بالمدارس الإبتدائية للقياس المبني على المنهج. طبق الباحثان المنهج الوصفي التتبعي، وقاما بتوزيع استبيان شارك به (١,٠٧٧) معلم تربية خاصة. بينت النتائج زيادة في تطبيق القياس المبني على المنهج على مدار العشرين عامًا الماضية خاصة في مجال القراءة لاتخاذ قرارات مهمة مثل: مراقبة التقدم، والإحالة وتحديد الأهلية. وذكر الباحثان أن السياسات التعليمية المتعلقة باستخدام نموذج الإستجابة للتدخل واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات زاد من الاعتماد على استخدام القياس المبني إلى المنهج كأداة لرصد تقدم أداء الطلاب.

أما دراسة هاربر– يونج (Harper-Young; ٢٠١٨) فقد هدفت إلى فحص مدى تأثير كفاءة المعلمين على تنفيذ عملية مراقبة التقدم باستخدام القياس المبني على المنهج. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على معلمي الصفوف الدراسية من الثالث إلى الثامن للكشف عن تصوراتهم حول تنفيذ عملية مراقبة التقدم بأمانة وإخلاص. وضحت نتائج الدراسة أن ٤٧٪ من المشاركين عبروا عن عدم شعورهم بفعاليتهم في التنفيذ، كما أشارت النتائج إلى أن التطوير المهني يلعب دورًا في زيادة كفاءة المعلم في تنفيذ عملية مراقبة التقدم بفعالية.

كما أجرى واغنر وآخرون Wagner et al. (٢٠١٧) دراسة بهدف تحديد قدرة معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة على تفسير الرسوم البيانية لمراقبة التقدم. اتبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي المقارن، حيث تضمن المشاركون على ٣٦ معلم قبل الخدمة وثلاثة

معلمين من ذوي الخبرة. كشفت النتائج أن كلاً من المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة واجهوا صعوبات في فهم الرسم البياني للقياس المبني على المنهج، إلا أن فهم معلمي ما قبل الخدمة كان بدرجة أقل من المعلمين ذوي الخبرة.

وفي دراسة استقصائية قامت بها بالينشار Palenchar (٢٠١٢) بغرض تقييم مدى مشاركة المعلمين في الممارسات ذات الصلة بعملية الاستجابة للتدخل وهي: القياس، والتعليم المتدرج، وصنع القرار، والتعاون. اشتملت العينة على (٣٤١) معلمًا للتربية الخاصة في المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج مستويات عالية من المشاركة والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في كل مجال من الممارسات الأربعة؛ إذ شارك المعلمون في مراقبة ورصد تقدم الطلاب باستخدام القياس المبني على المنهج، وشاركوا بتحليل البيانات، وباتخاذ القرارات المتعلقة باحتياجات الطلاب، واختيار التدخلات، وإجراء الإحالات لتقييم التربية الخاصة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من العرض السابق للدراسات التي تناولت القياس المبني على المنهج نجد أنها اهتمت بتقييم معرفة واستخدام المعلمين لتطبيقات القياس المبني على المنهج، ويمكن أن نلخص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة كالآتي: أهمية تطبيق القياسات القائمة على المنهاج لصنع القرارات التربوية، ضعف المعرفة والتطبيق للقياس المبني على المنهج في العالم العربي، وأن المعرفة غير الكافية لدى المعلمين تؤثر على فاعلية استخدام القياس المبني على المنهج. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري المتعلق بالقياس المبني على المنهج، وفي المساعدة في تكوين تصور شامل عن موضوع البحث وتحديد منهج الدراسة المناسب وصياغة مشكلة الدراسة ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة. وفي حين أن الدراسات السابقة اقتصرت على البحث في معرفة واستخدام المعلمين/المعلمات للقياس المبني على المنهج في مجال محدد، كمراقبة التقدم، أو الإحالة، أو التعرف أو غيره، فإن ما يميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الأخرى في كونها تبحث عن مستوى معرفة وتنفيذ المعلمات للتطبيقات الخمسة للقياس المبني على المنهج والمتمثلة في: عملية الفرز، وتحديد الأهلية، ومراقبة التقدم، وتوجيه عملية التدريس، وصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية والتي استعرضتها الباحثة بالتفصيل في هذه الدراسة. وعلى خلاف الدراسات السابقة التي تمثّلت عينتها في المعلمين والمعلمات في مرحلة دراسية واحدة، فإن عينة

الدراسة الحالية اشتملت على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة (ابتدائي، متوسط، وثانوي).

**منهج الدراسة:**

تضمنت هذه الدراسة جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي. في الجانب النظري، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي والذي يعني أن الباحث يجمع البيانات، ويعرفها، ويحللها، ويقوم بتركيبها، ثم يفسر الفكرة، القضية، والحادثة مباشرة كانت أم غير مباشرة (Sukmadinata، 2007). إذ قامت الباحثة باستخلاص البيانات والمعلومات عن تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم بالرجوع إلى المراجع النظرية والأدبيات العالمية. أما في الجانب التطبيقي، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، والذي يعتمد على التفسير والتحليل العلمي المقنن لوصف ظاهرة أو مشكلة ما عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة كما هي في الواقع، وتصويرها كميًّا وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠٠٠). وبالتالي فإن المنهج الوصفي المسحي يتلائم مع طبيعة الدراسة الحالية ويحقق أهدافها.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٦٩٠) معلمة، وذلك حسب احصائية إدارة التعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي(١٤٤٤هـ)، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة متاحة بلغ عددها (٢٦٠) معلمة أجبن على الاستبانة التي جرى توزيعها إلكترونيًا على مجتمع الدراسة، والجدول التالي (١) يوضح وصف عينة الدراسة:

**جدول (١) توزيع عينة الدِّرَاسَة وفقًا للبيانات الأولية**

| البيانات الأولية | | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المرحلة التعليمية | المرحلة الابتدائية | ١٥٥ | ٥٩,٦ |
| | المرحلة المتوسطة | ٨٠ | ٣٠,٨ |
| | المرحلة الثانوية | ٢٥ | ٩,٦ |
| | المجموع | ٢٦٠ | ٪١٠٠ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ٢١٠ | ٨٠,٨ |

| البيانات الأولية | | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| | دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه) | ٥٠ | ١٩,٢ |
| | المجموع | ٢٦٠ | ١٠٠٪ |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | ١٥ | ٥,٨ |
| | من ٥ – ١٠ سنوات | ٥٠ | ١٩,٢ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٩٥ | ٧٥,٠ |
| | المجموع | ٢٦٠ | ١٠٠٪ |
| عدد الدورات التدريبية | لم أحضر دورات تدريبية | ١٩٥ | ٧٥,٠ |
| | من ١ – ٣ دورات | ٥٥ | ٢١,٢ |
| | أكثر من ٣ دورات | ١٠ | ٣,٨ |
| | المجموع | ٢٦٠ | ١٠٠٪ |

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١) يتبين ما يلي:

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير المرحلة التعليمية: يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أن (٥٩,٦٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسن للمرحلة الابتدائية، في حين وجد أن (٣٠,٨٪) من إجمالي أفراد العينة يدرّسن للمرحلة المتوسطة، وأن (٩,٦٪) من إجمالي أفراد العينة يدرّسن للمرحلة الثانوية.

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير المؤهل العلمي: يتبين من النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس، بنسبة (٨٠,٨٪) من إجمالي أفراد العينة، في المقابل وجد أن (١٩,٢٪) من إجمالي أفراد العينة مؤهلهن العلمي دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه).

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير الخبرة: يتبين أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات)، حيثُ بلغت نسبتهم (٧٥٪)، بينما (١٩,٢٪) من إجمالي أفراد العينة سنوات خبرتهن تراوحت ما بين (٥ إلى ١٠ سنوات)، وأخيراً وجد أن (٥,٨٪) من إجمالي أفراد العينة سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات)، وهذه النتيجة تدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة.

– فيما يَتَعَلَّق بعدد الدورات التدريبية: أوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة لم يحصلن على دورات تدريبية حيثُ بلغت نسبتهم (٧٥٪) من إجمالي أفراد عينة

الدراسة، في حين وجد أن (٢١,٢٪) من إجمالي العينة حصلن على (١-٣) دورات تدريبية، وأخيراً وجد أن (٣,٨٪) من إجمالي أفراد العينة حصلن على (أكثر من ٣ دورات).

**أداة الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج للسؤال الأول حول أبزر تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم من خلال الاطلاع على عدد من الكتب والمراجع المرتبطة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة هذه الدراسة. تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين: الأول، يشتمل على البيانات الشخصية لعينة الدراسة والتي تتضمن: المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. والثاني، يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، ومستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، ومستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، واشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٣٠) فقرة. وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة).

**صدق أداة الدراسة:**

تم التحقُّق من الصدق من خلال الآتي:

أ / **صدق المحكمين:** للتحقق من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدارسة، للتحقق من فقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

**ب/ الصدق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات العينة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٢) معاملات ارتباط فقرات أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية له**

| أبعاد الدراسة | م | قيمة الارتباط | م | قيمة الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج | ١ | ٠,٧٠٩** | ٦ | ٠,٨٧٤** |
| | ٢ | ٠,٨٧٨** | ٧ | ٠,٨٨٨** |
| | ٣ | ٠,٨٢٣** | ٨ | ٠,٨٩٣** |
| | ٤ | ٠,٨٩٢** | ٩ | ٠,٩٢٠** |
| | ٥ | ٠,٨٧٢** | ١٠ | ٠,٨٩٢** |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم | ١ | ٠,٧٧٢** | ٦ | ٠,٩٠٦** |
| | ٢ | ٠,٩٠٨** | ٧ | ٠,٩٣٣** |
| | ٣ | ٠,٩٣٣** | ٨ | ٠,٩٠٦** |
| | ٤ | ٠,٨٩٢** | ٩ | ٠,٩٣٩** |
| | ٥ | ٠,٩١٨** | ١٠ | ٠,٩٠٩** |
| مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم | ١ | ٠,٩٥٦** | ٦ | ٠,٩٥٣** |
| | ٢ | ٠,٨٨٦** | ٧ | ٠,٩٥٣** |
| | ٣ | ٠,٩٣٥** | ٨ | ٠,٩٢٥** |
| | ٤ | ٠,٩٣١** | ٩ | ٠,٩٦٩** |
| | ٥ | ٠,٩٧٩** | ١٠ | ٠,٩٤٢** |

دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجةٍ عاليةٍ من الاتِّساق الداخليّ بما يعكس درجةً عالية من الصدق لجميع فقرات أبعاد الاستبانة.

**ثباتُ أداة الدِّرَاسَة:**

لقياس مدى ثبات أداة الدِّرَاسَة (الاستبانة)؛ استخدمت البَاحِثَة (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach'aAlpha)، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات لمحاور الدِّرَاسَة.

**جدول (٣) قيم ثبات أداة الدراسة**

| محاور الدِّرَاسَة | | عدد الفقرات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| البُعد الأول | مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | ١٠ | ٠,٩٦١ |
| البُعد الثاني | مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | ١٠ | ٠,٩٧٤ |
| البُعد الثالث | مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | ١٠ | ٠,٩٨٦ |
| الثبات العام لأداة الدراسة | | ٣٠ | ٠,٩٨٤ |

تُبين نتائج جدول (٣) أن قيم الثبات لأبعاد الدراسة مرتفعة؛ حيثُ تراوحت ما بين (٠,٩٦١ و ٠,٩٨٦) ، أما الثبات العام لأداة الدِّرَاسَة فقد بلغ (٠,٩٨٤)، وجميعها قيم مرتفعة تُشير إلى أن الأداة لها درجة ثبات مرتفعة، وبالإمكان أن نعتمد عليها لتحقيق أهداف الدراسة.

**أساليبُ التحليل الإحصائي للبيانات:**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لفقرات أداة الدراسة، كما تم حساب ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، واختبار(ت)، واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**السؤال الأول:** ما أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم مراجعة معظم ما كتب حول موضوع القياس المبني على المنهج بدءًا من كتابات ستان دينو Stan Deno في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل ثمانينياته وما تلا ذلك من أبحاث إلى وقتنا الراهن، وقد توصلت الباحثة إلى أن القياس المبني على المنهج أثبت كفاءته العالية عبر مجموعة متنوعة من الإجراءات التربوية في مجال صعوبات التعلم، يمكن استعراضها على النحو الآتي:

أولًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج في عملية الفرز من خلال المقارنة بالمعايير المستهدفة، وذلك بهدف الكشف عن الطلاب الذين يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم. ويتميز القياس المستخدم في عملية الفرز بأنه اختبار مسحي شامل للمهارات الأكاديمية في مستوى الصف الدراسي. وعند إجراء الفرز، ينبغي أخذ عدة عينات من أداء الطلاب خلال فترة زمنية وجيزة. بعد ذلك، يتم تسجيل متوسط الدرجات اليومية لكل طالب ومقارنتها مع الوسيط لدرجات المستوى الفصلي أو الصفي، ومن ثم يتم التعرف على الطلاب الذين تظهر لديهم احتمالات وجود صعوبات تعلم وإحالتهم إلى الفريق متعدد التخصصات (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣). ويساعد استخدام اختبارات القياس المبني على المنهج عند اتخاذ قرارات الفرز والإحالة في الوقوف على مؤشرين لوجود صعوبات التعلم، هما: ١- تدني الأداء (مستوى الأداء) في مجال مهاري رئيسي. ٢- انخفاض التقدم (معدل النمو) في تعلم المهارات الرئيسية. وبالتالي يسمح القياس المبني على المنهج للمعلمين بدراسة وتحليل حالات الطلاب الفردية كل على حدة، وبحث الاستراتيجيات المحتملة بغرض محاولة تطبيقها قبل الإقدام على اتخاذ قرار الإحالة إلى خدمات التربية الخاصة (Deno & Fuchs،1987 ) .

وفي هذا الصدد، توصلت الدراسة التي قام بها جوتيريز وآخرون Gutiérrez et al. (٢٠٢٠) إلى أن المقاييس القائمة على المناهج في أسبانيا، والتي تم تطبيقها بشكل متكرر ثلاث مرات خلال العام الدراسي على عينة الدراسة المكونة من ١٨٩ طفلًا في مرحلة رياض الأطفال، أثبتت دقتها كأداة للتنبؤ بخطر الإصابة بصعوبات القراءة. وتتفق مع هذه النتيجة دراسة جيتندرا وآخرون (Jitendra et al; 2005) والتي أشارت نتائجها إلى كفاءة استخدام القياس المبني على المنهاج كمؤشرات مفيدة في تحديد الطلاب المتفوقين والمعرضين لصعوبات التعلم في الرياضيات. أما دراسة روبنسون (Robinson ; ٢٠٢٠) فقد توصلت إلى أن المقاييس القائمة على المنهج يمكن أن تتنبأ بأداء الطلاب ذوي الإعاقة في الاختبارات عالية المخاطر.

ثانيًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج ضمن عملية تحديد الأهلية وتقرير مدى استحقاق الطالب للاستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة. حيث يتم إخضاع الطلاب المحالين للتقييم بسبب انخفاض مستوى التحصيل لديهم، دون وجود أسباب تفسر هذا الانخفاض، لعملية تقييم

أخرى تكون أكثر تركيزًا من سابقتها في مرحلة الفرز (أي مايعرف بالتقييم الرسمي). ( Hintz et al.، 2006 )

وتتمثل مهمة القياسُ المبنيُّ على المنهج في توفير بيانات الإنجاز (المستوى الذي يُنجِز عندَه الطالب)، وبيانات التقدم (معدل نُمُوّه) للتعرُّف على الطلاب الذين يقل مستوى ومدى أدائهم عن مستوى ومدى أداء زملائهم في الصف، حيث يتم اعتماد الأهليّة عندما يكون التباين شديدًا للحد الذي يحول دون الوفاء باحتياجات الطالب الدراسية في بيئة الفصل العادي مع غياب التفسيرات المادية لهذا التباين (Shapiro & Derr، 1990 ).

وفي هذا السياق، تشير العديد من الأدلة التجريبية إلى أن اختبارات القياس المبني على المنهج كانت أكثر دقةً وأقل تحيزًا في تحديد الأهلية من الطرق التقليدية، مثل تقييمات المعلمين واختبارات معدل الذكاء، والتي قد تتأثر بشكل كبير على حكم الممارس (Soodak، 2000 ). إضافة إلى قدرة هذا القياس على تمييز الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، فمع أن اختبارات القياس المبني على المنهج لم يتم تطويرها في الأساس لتكون أداة للتعرف على طلاب التربية الخاصة، إلا أن الأبحاث التي أجريت في ثمانينيات القرن الماضي قدمت أدلة تظهر فائدتها في عملية تحديد الأهلية وقدرته على تمييز الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم عن غيرهم، حيث كان الطلاب الذين تم تحديدهم على أن لديهم صعوبات تعلم باستخدام CBM أكثر عرضة للحصول على درجات منخفضة في اختبارات التحصيل المعيارية، ولإلحاقهم في برامج التربية الخاصة (Fuchs & Fuchs، 1997 ) .وهذا ما توصلت له مؤخرًا دراسة فرغلي وآخرون (٢٠٢١) والتي كشفت عن الدقة التنبؤية للقياس المبني على المنهج في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة لطلاب المرحلة الابتدائية ، وقدرته على التشخيص التمييزي بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم.

ثالثًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج في عملية مراقبة التقدم المستمر لأداء الطلاب من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف التدريسية. إذ تُطبق اختبارات دورية قصيرة تتراوح مدتها من (١ – ٥) دقائق في مقررات المنهج الدراسي لتتبع تقدم الطلاب نحو المعايير أو الأهداف اللازمة للمنهج بمرور الوقت. حيث يمكن أن تعطي مراقبة التقدم المتكررة تغذيةً راجعةً عن استجابة جميع الطلاب للتدخلات المقدمة لهم (Deno، 1985).

ويعتبر القياس المبني على المنهج أداة التقييم الأكثر استخدامًا في عملية مراقبة التقدم. وتتمثل الخاصية الرئيسية له في أن التقدم في مستوى أداء التلميذ يتم مراقبته وقياسه وتقييمه وفقًا للمنهج المقرر للصف الدراسي لذلك التلميذ لغرض تحديد أوجه القصور في المهارات المحددة بدقة، وإعداد التدخلات الأكاديمية المناسبة والمتوافقة، ومراقبة مدى استجابة الطلاب للتدخلات المقدمة (Deno،1985; McMaster & Espin، 2007 ). وقد أفادت نتائج الدراسة التي قام بها هامبتون وليمبكي (Hampton & Lembke; ٢٠١٦) لرصد تقدم ٢٣ طالبًا في الصف الأول لمدة ١٦ أسبوع في الكتابة المبكرة بأن جميع المقاييس المبنية على المنهج المستخدمة كانت ملائمة فنيًا وحساسة للتقدم في الأداء الأسبوعي للطلبة في مهارات الكتابة المبكرة.

ومن الجدير بالذكر، أن الأبحاث حول استخدام القياس المبني على المنهج في مراقبة التقدم تشير إلى أن استخدامه لمراقبة التقدم يزيد من التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ كونها تساعد المعلم على اتخاذ قرارات تعليمية سريعة الاستجابة لمستوى أداء الطالب (Stecker et al.،2005 )، ومبنيَّة على البيانات الموضوعيَّة (Safer & Fleischman،2005 ). حيث وجدت عدة دراسات على سبيل المثال:(Graney & Shinn، 2005; Hosp & Fuch، 2005; VanDerHeyden & Burns، 2005) أن المعلمين الذين يستخدمون القياس المبني على المنهج لمراقبة فعالية التدخل التعليمي رأوا أن طلابهم يحققون تقدمًا أكبر بشكل ملحوظ من أولئك الذين اعتمدوا على الاختبارات التقليدية. حيث كان المعلمون قادرين على تحديد الطلاب المتعثرين في وقت مبكر وعلى تعديل التدخلات التدريسية وفقًا لبيانات مراقبة التقدم.

رابعًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج لتقويم وتكييف عملية التدريس، إذ يمكن استخدام البيانات التي يتم الحصول عليها جراء مراقبة التقدم لأداء الطالب من أجل المقارنة بين مختلف التدخلات من حيث فاعليتها، أو لإجراء التعديلات على عملية التدريس في الوقت المناسب وبصفة مستمرة بحيث تتلائم مع احتياجات الطالب وتفي بمتطلبات تدريسه (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣). فالخاصية المميزة للقياس المبني على المنهج في أنه صمم للربط بين الاختبار والتدريس لتقييم عملية التدريس وضمان إتقان التلميذ للأهداف المرجوة ( Fuchs & Fuchs،1997) . ومما لا شك فيه أن الارتباط بين التقييم والمنهج الدراسي يعني المزيد من الفاعلية وقوة التأثير لعملية التدريس. حيث يستفيد المعلم من بيانات القياس المبني على المنهج للمقارنة

بين معدل النمو الملحوظ في أداء الطالب وخط الهدف (أي مستوى الأداء المرغوب) في نهاية فترة التدخل، فإذا تم ملاحظة أن ٣ إلى ٥ نقاط بيانات متتالية على الرسم البياني جاءت تحت خط الهدف، فهذا يشير إلى أن التدخل المستخدم غير فعّال. وفي هذه الحالة، يلزم على المعلم إجراء تعديلات على التدريس يمكن أن تتمثل في: زيادة تكرار أو مدة التدريس، أو تقديم تدريس فردي أكثر، أو تغيير التدخل تمامًا لتقديم تدخلات فعالة تساعد في تحسين مستوى الطالب وبلوغ الأهداف التدريسية المخطط لها (Stecker et al.، 2005).

وللتحقق من هذه الخاصية استخدم السويلمي (٢٠١٧) القياس المبني على المنهج للكشف عن فاعليته في تطوير الطَّلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي. حيث تم تعيين ٢٤ طالبًا في المجموعة الضابطة وتدريسهم بالطريقة الاعتيادية، و٢٤ طالبًا في المجموعة التجريبية، وتدريسهم باستخدام طريقة القياس المبني على المنهج. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التَّجريبية. وفسّر الباحث هذه النتيجة إلى ما يتميز به القياس المبني على المنهج من تحليل وتقييم للتدخلات المتّبعة في عملية التدريس لتأييدها أو تعديلها أو تغييرها إذا ظهر للمعلم عدم جدواها مع الطالب.

خامسًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج لصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية. فالبيانات المستمدة من القياس المبني على المنهج تعد مصدرًا ممتازًا لصياغة أهداف طويلة المدى وقصيرة المدى تتصف بأنها محددة وقابلة للقياس والتحقيق؛ إذ أن معرفة الأداء الحالي للطالب يكفي لتحديد محكات دقيقة وواقعية يتسنى على ضوئها قياس النجاح الذي يحرزه الطلاب في نهاية العام (Mattatall، 2011). وقد توصل الباحثان يال وستيكر (Yell & Stecker; ٢٠٠٣) في دراستهما إلى أن استخدام القياس المبني على المنهج ساعد على تطوير خطة تربوية فردية لطالب لديه صعوبات تعلم في القراءة ذات أهداف واقعية وقابلة للقياس وتمتاز بأنها صحيحة من الناحية القانونية؛ لأنها تلبي متطلبات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA). كما ويوصي كلًا من (Hessler & Konrad; 2008) المعلمين بتطبيق القياس المبني على المنهج الدراسي عند تطوير أهداف البرنامج التربوية الفردي في التعبير الكتابي على وجه التحديد. إذ تعتبر عملية تقييم الكتابة مهمة معقدة؛كونها مهارة لها عدة متطلبات لغوية ومعرفية، وتحديد أهداف لها ذات مغزى في الخطة التربوية الفردية هو أحد التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة. لذا من الممكن أن

تساعد إجراءات القياس المبني على المنهج المعلمين في معرفة كيفية ترتيب أولويات المهارات الفرعية العديدة لمهارة التعبير الكتابي، وفي مشاركة بيانات الأداء مع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

وبناءً على ما تقدم: يمكن استنتاج أن القياس المبني على المنهج يعد أداة مقننة لقياس التحصيل الأكاديمي للطلاب تُستخدَم بياناته في مجال صعوبات التعلم أثناء المراحل المتتابعة لعملية التقييم لتحقيق عدة أغراض تعليمية. نختصرها بالآتي:

– في مرحلة الفرز: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد الطلبة المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم، وإحالتهم لإجراء تقييم في التربية الخاصة.

– في مرحلة التشخيص: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد ما إذا كانت مشكلة التعلم لدى الطالب

تشكل إعاقة (صعوبات تعلم)، وما إذا كان الطالب مؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة.

– في مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد المهارات الأكاديمية التي يحتاج الطالب إلى تعلمها، ثم وضع أهداف لها في الخطة التربوية الفردية للطالب.

– في مرحلة المراقبة: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لجمع وتحليل المعلومات على أساس منتظم وتمثيلها بيانيًا لتتبع تقدم الطلاب في تعلمهم بمرور الوقت. فمن خلال تتبع درجات الطلاب على المقاييس يمكن للمعلم رؤية أداء الطالب للتأكد من مدى استفادته من التدخلات ولتحديد أي مشاكل محتملة.

– في مرحلة التدريس: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد الفعالية الشاملة للتدخل، ولإجراء تعديلات على التدريس حسب الحاجة للوصول إلى تدخلات تعليمية أفضل وأكثر فعالية في تحسين تعلم الطلاب.

ولعل هذه النتيجة التي توصلنا لها توجّه أنظار الباحثين والمسؤولين ومتخذي القرار نحو هذا النوع من القياسات التى نحتاج إليها بصورة كبيرة فى البيئة السعودية؛ للوقوف بشكل جيّد على مستويات الطلاب في المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات بناءً على ما يتم تدريسه

بالفعل في الفصل، والسعي لوضع معايير وطنية لمستويات أداء الطلاب في تلك المهارت الأكاديمية، ومن ثم الوصول إلى قرارات لعدة أغراض تعليمية.

**السؤال الثاني:** ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج**

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| ١ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج ظهر في أواخر سبعينيات القرن الماضي في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات التعلم نتيجة العمل البحثي التجريبي الذي قام به ستان دينو Stan Deno وفيليس ميركين Phyllis Mirklin. | ك | ٢٠ | ٦٠ | ١٨٠ | ١,٣٨ | ٠,٦٢٦ | ٩ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢٣,١ | ٦٩,٢ | | | | |
| ٢ | لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يعرّف بأنه أداة تقييم تهدف إلى أخذ قياسات مباشرة ومتكررة لمستوى أداء الطالبة في المجالات المستهدَفَة، والمستخلَصة من المنهج المقرَّر | ك | ٣٥ | ٩٥ | ١٣٠ | ١,٦٣ | ٠,٧٠٩ | ٢ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٣٦,٥ | ٥٠ | | | | |

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| | داخلَ الفصل الدراسي وفق إجراءات موحدة. | | | | | | | | |
| ٣ | لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يحتوي على مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية في مجالات القراءة والتعبير الكتابي والإملاء والرياضيات. | ك | ٥٥ | ٩٥ | ١١٠ | ١,٧٩ | ٠,٧٧٠ | ١ | بدرجة متوسطة |
| | | ٪ | ٢١,٢ | ٣٦,٥ | ٤٢,٣ | | | | |
| ٤ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتألف من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء. | ك | ٢٠ | ٨٠ | ١٦٠ | ١,٤٦ | ٠,٦٣٦ | ٨ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٣٠,٨ | ٦١,٥ | | | | |
| ٥ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتوفر فيه الكفاية الفنية من حيث ارتفاع معاملات الصدق والثبات. | ك | ١٥ | ٩٠ | ١٥٥ | ١,٤٦ | ٠,٦٠٤ | ٧ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٣٤,٦ | ٥٩,٦ | | | | |
| ٦ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتطلب توفر مجموعة من المواد مثل: النصوص المطبوعة والأوراق والقوائم والجداول وأداة توقيت. | ك | ٢٥ | ٧٥ | ١٦٠ | ١,٤٨ | ٠,٦٦٦ | ٦ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٨,٨ | ٦١,٥ | | | | |
| ٧ | لدي المعرفة بأن أنواع القياس المبني على المنهج ثلاثة، وهي: قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على | ك | ١٠ | ٧٥ | ١٧٥ | ١,٣٧ | ٠,٥٥٧ | ١٠ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٣,٨ | ٢٨,٨ | ٦٧,٣ | | | | |

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| | المهارات، وقياسات مستوى الإتقان. | | | | | | | | |
| ٨ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يستخدم في فصول التعليم العام للتعرف على الأطفال الذين يقل مستوى ومدى أدائهم عن مستوى ومدى أداء زملائهم في الفصل. | ك | ٤٠ | ٧٠ | ١٥٠ | ١,٥٨ | ٠,٧٤٤ | ٣ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٥,٤ | ٢٦,٩ | ٥٧,٧ | | | | |
| ٩ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يزود المعلمين بالبيانات التي تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية الملائمة المتصلة بعملية التدريس. | ك | ٣٥ | ٧٥ | ١٥٠ | ١,٥٦ | ٠,٧٢٠ | ٤ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٢٨,٨ | ٥٧,٧ | | | | |
| ١٠ | لدي المعرفة بأنه يمكن تلخيص وتمثيل بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية ليسهل تفسيرها واستخدامها في اتخاذ القرارات.. | ك | ٣٥ | ٦٥ | ١٦٠ | ١,٥٢ | ٠,٧٢٢ | ٥ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٢٥ | ٦١,٥ | | | | |
| المتوسط الحسابي العام | | | | | | ١,٥٢ | ٠,٥٨٤ | بدرجة ضعيفة | |

يتضحُ من نتائج الجدول (٤) أن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٥٢ من ٣)، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على الفقرات المتعلقة بهذا البعد ما

بين (١,٣٧ إلى ١,٧٩)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تُشيران إلى الموافقة بدرجة (ضعيفة، متوسطة).

جاءت جميع عبارات هذا المحور بدرجة ضعيفة إلا أن العبارة رقم (٣): (لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يحتوي على مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية في مجالات القراءة والتعبير الكتابي والإملاء والرياضيات) جاءت بدرجة متوسطة من المعرفة لدى المعلمات بأعلى متوسط حسابي (١,٧٩)، بينما حصلت العبارة رقم (٧): (لدي المعرفة بأن أنواع القياس المبني على المنهج ثلاثة، وهي: قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على المهارات، وقياسات مستوى الإتقان) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٧). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم تضمين القياس المبني على المنهج في مقررات إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس، إضافةً إلى قلة توافر البرامج التدريبية المتعلقة بالقياس المبني على المنهج للمعلمين أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الكلباني وأباحسين، ٢٠٢١) ودراسة (المباركي،٢٠٢٠) في ضعف الوعي بالقياس المبني على المنهج بينما تختلف مع نتائج دراسة (المقيطيب ، ٢٠٢٢) التي أظهرت أن معلمات صعوبات التعلم لديهن معرفة متوسطة بالقياس المبني على المنهج لرصد التقدم.

**السؤالِ الثالث:** ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم**

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| ١ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق في عملية الفرز بهدف الكشف عن الطلاب الذين يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم. | ك | ٢٠ | ٦٥ | ١٧٥ | ١,٤٠ | ٠,٦٢٩ | ٨ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢٥ | ٦٧,٣ | | | | |
| ٢ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية لتحديد مستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار. | ك | ٣٥ | ٨٠ | ١٤٥ | ١,٥٨ | ٠,٧١٨ | ١ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٣٠,٥ | ٥٥,٨ | | | | |
| ٣ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لقياس إتقان الطالب لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام | ك | ٣٠ | ٦٥ | ١٦٥ | ١,٤٨ | ٠,٦٩٤ | ٣ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١١,٥ | ٢٥ | ٦٣,٥ | | | | |
| ٤ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لمراقبة التقدم المستمر في أداء الطلاب في المهارات من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف. | ك | ٣٥ | ٧٠ | ١٥٥ | ١,٥٤ | ٠,٧٢١ | ٢ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ٢٦,٩ | ٥٩,٦ | | | | |
| ٥ | لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لتحديد مدى أهلية التلميذ المحال للتقييم | ك | ٣٠ | ٦٠ | ١٧٠ | ١,٤٦ | ٠,٦٩٤ | ٤ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١١,٥ | ٢٣,١ | ٦٥,٤ | | | | |

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| | للإستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة | | | | | | | | |
| ٦ | لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج المجمّعة من خلال مراقبة التقدم تُستخدم لقياس جودة التدريس. | ك | ١٥ | ٧٠ | ١٧٥ | ١,٣٨ | ٠,٥٩٥ | ٩ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٢٦,٩ | ٦٧,٣ | | | | |
| ٧ | لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم في تكييف عملية التدريس وإدخال التعديلات عليها ان لزم الأمر. | ك | ٢٥ | ٦٥ | ١٧٠ | ١,٤٤ | ٠,٦٦٤ | ٦ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٥ | ٦٥,٤ | | | | |
| ٨ | لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم لصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى للقراءة في الخطة التربوية الفردية. | ك | ٣٥ | ٥٠ | ١٧٥ | ١,٤٦ | ٠,٧٢١ | ٥ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ١٣,٥ | ١٩,٢ | ٦٧,٣ | | | | |
| ٩ | لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم في مساعدة المعلمين في الحكم على مدى ملائمة الأهداف التعليمية المستهدفة في الخطة. | ك | ٢٥ | ٦٠ | ١٧٥ | ١,٤٢ | ٠,٦٦٢ | ٧ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٣,١ | ٦٧,٣ | | | | |
| ١٠ | لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية. | ك | ٢٠ | ٥٥ | ١٨٥ | ١,٣٧ | ٠,٦٢٢ | ١٠ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢١,٢ | ٧١,٢ | | | | |
| المتوسط الحسابي العام | | | | | | ١,٤٥ | ٠,٦٠٦ | بدرجة ضعيفة | |

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٥) يتبين أن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٤٥ من ٣)، فقد تراوحت متوسطات المعرفة لديهن على الفقرات المتعلقة بهذا البعد ما بين (١,٣٧ إلى ١,٥٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى مستوى المعرفة بدرجة ضعيفة.

جاءت العبارة رقم (٢): (لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية لتحديد مستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٥٨)، بينما حصلت العبارة رقم (١٠): (لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٧). وتُبيّن هذه النتيجة أن المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج لدى عدد من المعلمات تقتصر على كونه اختبار مسحي للتحصيل الدراسي للطلاب. وهذا يظهر حاجة المعلمات لمعرفة مفهوم وتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم من خلال إقامة البرامج التدريبية قبل وأثناء الخدمة. تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (المقيطيب، ٢٠٢٢)، ودراسة واغنر وآخرون (Wagner et al 2017). في قلة معرفة المعلمين لعدد من تطبيقات القياس المبني على المنهج.

**السؤالِ الرابع**: ما مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم**

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| ١ | أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج في عملية الفرز بهدف الكشف عن الطالبات يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم. | ك | ١٠ | ٧٥ | ١٧٥ | ١,٣٧ | ٠,٥٥٧ | ٥ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٣,٨ | ٢٨,٨ | ٦٧,٣ | | | | |
| ٢ | أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية للتنبؤ مستقبلًا بمستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار. | ك | ٢٠ | ٧٥ | ١٦٥ | ١,٤٤ | ٠,٦٣٤ | ١ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢٨,٨ | ٦٣,٥ | | | | |
| ٣ | أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لقياس إتقان الطالبة لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام. | ك | ١٠ | ٦٥ | ١٨٥ | ١,٣٣ | ٠,٥٤٦ | ١٠ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٣,٨ | ٢٥ | ٧١,٢ | | | | |
| ٤ | أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لمراقبة التقدم المستمر في أداء الطالبة في المهارات من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف. | ك | ١٥ | ٦٠ | ١٨٥ | ١,٣٥ | ٠,٥٨٦ | ٩ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٢٣,١ | ٧١,٢ | | | | |
| ٥ | أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد مدى أهلية الطالبة المحالة للتقييم للإستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة. | ك | ٢٠ | ٧٠ | ١٧٠ | ١,٤٢ | ٠,٦٣٢ | ٤ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢٦,٩ | ٦٥,٤ | | | | |

| رقم العبارة | العبارات | التكرار والنسب المئوية | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ترتيب العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | | | | |
| ٦ | أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج المجمّعة من خلال مراقبة التقدم لقياس جودة التدريس. | ك | ١٥ | ٦٥ | ١٨٠ | ١,٣٧ | ٠,٥٩٠ | ٧ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٢٥ | ٦٩,٢ | | | | |
| ٧ | أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج في تكييف عملية التدريس وإدخال التعديلات عليها ان لزم الأمر. | ك | ١٥ | ٦٥ | ١٨٠ | ١,٣٧ | ٠,٥٩٠ | ٦ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٢٥ | ٦٩,٢ | | | | |
| ٨ | أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج لصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى في الخطة التربوية الفردية. | ك | ٢٥ | ٦٠ | ١٧٥ | ١,٤٢ | ٠,٦٦٢ | ٢ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٩,٦ | ٢٣,١ | ٦٧,٣ | | | | |
| ٩ | أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج للحكم على مدى ملائمة الأهداف المستهدفة في الخطة التربوية الفردية. | ك | ٢٠ | ٧٠ | ١٧٠ | ١,٤٢ | ٠,٦٣٢ | ٣ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٧,٧ | ٢٦,٩ | ٦٥,٤ | | | | |
| ١٠ | أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية. | ك | ١٥ | ٦٠ | ١٨٥ | ١,٣٥ | ٠,٥٨٦ | ٨ | بدرجة ضعيفة |
| | | ٪ | ٥,٨ | ٢٣,١ | ٧١,٢ | | | | |
| المتوسط الحسابي العام | | | | | | ١,٣٨ | ٠,٥٦٧ | بدرجة ضعيفة | |

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٦) يتضح أن مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم جاء بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٣٨ من ٣)، فقد تراوحت

متوسطات تطبيقهن ما بين (١,٣٣ إلى ١,٤٤)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة ضعيفة.

جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: (أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية للتنبؤ مستقبلًا بمستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٤٤)، بينما حصلت العبارة رقم (٣) وهي (أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج يُطبّق لقياس إتقان الطالبة لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٣). وهذه النتيجة تعكس ما أظهرته نتائج السؤالين الثاني والثالث في هذه الدراسة من قلة معرفة المعلمات بمفهوم القياس المبني على المنهج وبتطبيقاته المتعددة في مجال صعوبات التعلم، وبالتالي الضعف في درجة تطبيق المعلمات له. وقد يعزى ضعف تطبيق المعلمات للقياس المبني على المنهج إلى كون تطبيقه غير ملزم أو معتمد في المدارس، ناهيك عن قلة توفر المقاييس المبنية على المناهج السعودية التي تم التحقق من صدقها وثباتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقيطيب (٢٠٢٢) من حيث انخفاض درجة تطبيقه. في حين تختلف مع نتائج الدراسات الأجنبية كدراسة سوين وهاغامان (Swain & Hagaman 2020)، ودراسة بالينشار (Palenchar 2012) والتي أظهرت مستويات تطبيق بدرجة متوسطة إلى مرتفعة.

**السؤالِ الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وممارستهن للقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أولاً: الفُروق باختلاف المرحلة التعليمية: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية؛ وجدول (٧) يبينُ ذلك:

**جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير المرحلة التعليمية**

| أبعاد الدِّرَاسَة | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | بين المجموعات | ٢,٢٤٦ | ٢ | ١,١٢٣ | ٣,٣٥٢ | ٠,٠٣٧ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٨٦,١١٥ | ٢٥٧ | ٠,٣٣٥ | | | |
| | المجموع | ٨٨,٣٦٢ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ٢,٧٢٩ | ٢ | ١,٣٦٤ | ٣,٧٩٠ | ٠,٠٢٤ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٩٢,٥١٧ | ٢٥٧ | ٠,٣٦٠ | | | |
| | المجموع | ٩٥,٢٤٦ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ٣,٦٤٠ | ٢ | ١,٨٢٠ | ٥,٨٧٤ | ٠,٠٠٣ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٧٩,٦٣٢ | ٢٥٧ | ٠,٣١٠ | | | |
| | المجموع | ٨٣,٢٧٢ | ٢٥٩ | | | | |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية بالجدول (٧) عن وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، ومستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف متغير المرحلة التعليمية، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات المرحلة التعليمية لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (٨):

**جدول (٨) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات المرحلة التعليمية**

| أبعاد الدِّرَاسَة | المرحلة التعليمية | ن | المتوسط الحسابي | المرحلة الابتدائية | المرحلة المتوسطة | المرحلة الثانوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | المرحلة الابتدائية | ١٥٥ | ١,٥٦ | – | | ٠,٣٢١* |
| | المرحلة المتوسطة | ٨٠ | ١,٥٤ | | – | |
| | المرحلة الثانوية | ٢٥ | ١,٢٤ | -٠,٣٢١-* | | – |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | المرحلة الابتدائية | ١٥٥ | ١,٤٩ | – | | ٠,٣٥٠* |
| | المرحلة المتوسطة | ٨٠ | ١,٤٨ | | – | ٠,٣٤١* |
| | المرحلة الثانوية | ٢٥ | ١,١٤ | -٠,٣٥٠-* | -٣٤١.-* | – |
| مستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | المرحلة الابتدائية | ١٥٥ | ١,٤٢ | – | | ٠,٣٩٩* |
| | المرحلة المتوسطة | ٨٠ | ١,٤٣ | | – | ٠,٤٠٥* |
| | المرحلة الثانوية | ٢٥ | ١,٠٢ | ٠,٣٩٩* | ٠,٤٠٥* | – |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبين أن هناك فروقٍ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية في البُعد الأول والثاني (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم)، بينما كانت لصالح المرحلة المتوسطة في البعد الثالث (مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود الفردية لعدد من معلمات المرحلة المتوسطة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل والذي يستخدم القياس المبني على المنهج في مرحلة المسح الأولي. ويتفق هذا التفسير مع ما ذكرته دراسة بالينشار (Palenchar 2012) ودراسة سوين وهاغامان (Swain & Hagaman ; 2020)، بارتباط تطبيق المعلمين للقياس المبني على المنهج بتنفيذهم لنموذج الاستجابة للتدخل.

ثانياً: الفروق باختلاف المؤهل العلمي: قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ وجدول (٩) يبينُ ذلك:

**جدول رقم (٩) اختبار (ت) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي**

| أبعاد الدراسة | المؤهل العلمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | بكالوريوس | ٢١٠ | ١,٤٤ | ٠,٥٦٥ | -٤,٨٧٤ | ٢٥٨ | ٠,٠٠٠ | دالة** |
| | دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه) | ٥٠ | ١,٨٧ | ٠,٥٤٠ | | | | |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بكالوريوس | ٢١٠ | ١,٣٦ | ٠,٥٦٣ | -٥,١١٢ | ٢٥٨ | ٠,٠٠٠ | دالة** |
| | دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه) | ٥٠ | ١,٨٣ | ٠,٦٤٤ | | | | |
| مستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بكالوريوس | ٢١٠ | ١,٣١ | ٠,٥١٤ | -٣,٨٩٨ | ٦٣,٥٤٤ | ٠,٠٠٠ | دالة* |
| | دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه) | ٥٠ | ١,٧٠ | ٠,٦٦٧ | | | | |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٩) أن هناك فروق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المقيطيب، ٢٠٢٢)، ودراسة (المباركي، ٢٠٢٠)، وتعزو الباحثة

هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلمة كلما تمتعت بمستوى عالي من المعرفة والتطبيق في مجال القياس المبني على المنهج، حيث تهتم بعض برامج الدراسات العليا في جامعات المملكة بتقديم المعرفة حول القياس المبني على المنهج.

ثالثاً: الفُروق باختلاف سنوات الخبرة: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة؛ وجدول (١٠) يبينُ ذلك:

**جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير سنوات الخبرة**

| أبعاد الدِّرَاسَة | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | بين المجموعات | ١,٠٢٤ | ٢ | ٠,٥١٢ | ١,٥٠٦ | ٠,٢٢٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٨٧,٣٣٨ | ٢٥٧ | ٠,٣٤٠ | | | |
| | المجموع | ٨٨,٣٦٢ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ٧,٢٥٢ | ٢ | ٣,٦٢٦ | ١٠,٥٩ | ٠,٠٠٠ | دالة** |
| | داخل المجموعات | ٨٧,٩٩٤ | ٢٥٧ | ٠,٣٤٢ | | | |
| | المجموع | ٩٥,٢٤٦ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ٨,٧٤٨ | ٢ | ٤,٣٧٤ | ١٥,٠٨ | ٠,٠٠٠ | دالة** |
| | داخل المجموعات | ٧٤,٥٢٤ | ٢٥٧ | ٠,٢٩٠ | | | |
| | المجموع | ٨٣,٢٧٢ | ٢٥٩ | | | | |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بعد (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج) باختلاف سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقيطيب (٢٠٢٢)، ودراسة (المباركي،٢٠٢٠)، ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة واغنر وآخرون (Wagner et al 2017).

والتي أظهرت فروقًا لصالح المعلمين ذوي الخبرة. في حين تكشف النتائج بالجدول السابق عن وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم)، و(مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف سنوات الخبرة، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات سنوات الخبرة لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (١١):

**جدول (١١) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات سنوات الخبرة**

| أبعاد الدِّرَاسَة | سنوات الخبرة | ن | المتوسط الحسابي | أقل من ٥ سنوات | من ٥ – ١٠ سنوات | أكثر من ١٠ سنوات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | أقل من ٥ سنوات | ١٥ | ١,٥٠ | – | | |
| | من ٥ – ١٠ سنوات | ٥٠ | ١,٧٩ | | – | -٠,٤٢٦-* |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٩٥ | ١,٣٦ | | -٠,٤٢٦-* | – |
| مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | أقل من ٥ سنوات | ١٥ | ١,٦٧ | – | | ٠,٣٩٠* |
| | من ٥ – ١٠ سنوات | ٥٠ | ١,٧١ | | – | ٠,٤٣٣* |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٩٥ | ١,٢٨ | ٠,٣٩٠* | ٠,٤٣٣* | – |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تكشف النتائج الموضحة بالجدول (١١) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه (مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج، ومستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف سنوات الخبرة، ويتبين من النتائج أن الفروق لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن تتراوح ما بين (من ٥ – ١٠ سنوات) يليها فئة المعلمات ممن تقل خبرتهن عن ٥ سنوات. ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن المعلمات الأقل في سنوات الخبرة أكثر مرونة وتقبل لتغيير ممارساتهن التربوية من المعلمات اللائي تجاوزت خبرتهن ١٠ سنوات.

رابعاً: الفُروق باختلاف الدورات التدريبية في مجال القياس المبني على المنهج: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين

استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف الدورات التدريبية؛ وجدول (١٢) يبينُ ذلك:

**جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير الدورات التدريبية**

| أبعاد الدِّرَاسَة | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | بين المجموعات | ٣٠,٠٤٦ | ٢ | ١٥,٠٢٣ | ٦٦,٢٠ | ٠,٠٠٠ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٥٨,٣١٥ | ٢٥٧ | ٢٢٧. | | | |
| | المجموع | ٨٨,٣٦٢ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ١٨,١٥٨ | ٢ | ٩,٠٧٩ | ٣٠,٢٦ | ٠,٠٠٠ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٧٧,٠٨٨ | ٢٥٧ | ٣٠٠. | | | |
| | المجموع | ٩٥,٢٤٦ | ٢٥٩ | | | | |
| مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | بين المجموعات | ٤,٣٠١ | ٢ | ٢,١٥١ | ٦,٩٩٩ | ٠,٠٠١ | دالة* |
| | داخل المجموعات | ٧٨,٩٧١ | ٢٥٧ | ٣٠٧. | | | |
| | المجموع | ٨٣,٢٧٢ | ٢٥٩ | | | | |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٢) إلى وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف الدورات التدريبية، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات الدورات التدريبية لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (١٣):

**جدول (١٣) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات الدورات التدريبية**

| أبعاد الدِّرَاسَة | الدورات التدريبية | ن | المتوسط | لم أحضر دورات تدريبية | ١ – ٣ دورات | أكثر من ٣ دورات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج. | لم أحضر دورات تدريبية | ١٩٥ | ١,٣٣ | – | -٠,٦٨٥* | -١,١٦٧* |
| | من ١ – ٣ دورات | ٥٥ | ٢,٠٢ | ٠,٦٨٥* | – | -٠,٤٨٢* |
| | أكثر من ٣ دورات | ١٠ | ٢,٥٠ | ١,١٦٧* | ٠,٤٨٢* | – |
| مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | لم أحضر دورات تدريبية | ١٩٥ | ١,٣١ | – | -٤٧٨.-* | -١,٠٣٧* |
| | من ١ – ٣ دورات | ٥٥ | ١,٧٩ | ٠,٤٧٨* | – | -٠,٥٥٩* |
| | أكثر من ٣ دورات | ١٠ | ٢,٣٥ | ١,٠٣٧* | ٠,٥٥٩* | – |
| مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. | لم أحضر دورات تدريبية | ١٩٥ | ١,٣٤ | – | | -٠,٦٦٢* |
| | من ١ – ٣ دورات | ٥٥ | ١,٤٣ | | – | -٠,٥٧٣* |
| | أكثر من ٣ دورات | ١٠ | ٢,٠٠ | ٠,٦٦٢-* | ٠,٥٧٣-* | – |

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٣) يتبين أن هناك فروقٍ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة الثلاثة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال القياس المبني على المنهج لصالح المعلمات اللاتي حصلن على (أكثر من ٣ دورات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المقيطيب (٢٠٢٢)، ودراسة المباركي (٢٠٢٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع عدد الدورات التدريبية كلما ارتفع مستوى المعرفة والمهارة لدى المعلمات، ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة هاربر– يونج (٢٠١٨) Harper-Young بأن التطوير المهني للمعلمين يزيد من فعاليتهم في تطبيق القياس المبني على المنهج.

**التوصيات:**

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة بالتركيز على تضمين تدريس القياس المبني على المنهج في المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية.

٢. الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتدريب على إعداد وتطبيق القياس المبني على المنهج.

٣. إعداد كتيبات إرشادية وأدلة تطبيقية يمكن أن يسترشد بها المعلمون عند تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج.

**البحوث المقترحة المستقبلية:**

في ضوء إجراءات البحث الحالي ونتائجه، يمكن إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسات مماثلة للتعرف على مستوى المعرفة والتطبيق لتطبيقات القياس المبني على المنهج لدى معلمي صعوبات التعلم في مختلف مناطق المملكة.

٢. إجراء الدراسات التي تفحص مدى استعداد وكفاءة المعلمين والمعلمات بتطبيق القياس المبني على المنهج، واستخدام النتائج بشكل مناسب في تطوير برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين.

٣. إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمات صعوبات التعلم على تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو حمور، بشير، والحموز، حنان (٢٠١٩). اشتقاق الخصائص السيكومترية للقياس المبني على المنهاج الإملائي في اللغة العربية. دراسات: العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، (٢)٤٦، ٤١١-٤٢٧.

أبو الرب، محمد .(٢٠١٦ ). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر إختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ١(٢)٩١-١١٣ .

البتال، زيد.(٢٠١٨). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. مجلة العلوم التربوية،٣١(١) ،١٩-٤.

البتال، زيد. (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم. مركز الملك سلمان بالرياض. *http://v2.kscdr.org.sa/media/17153/dictionary.pdf*

العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠٢٠). معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،(٣٣)، ١٠١-١٦٨.

السويلمي، عبد الله. (٢٠١٧). فاعلية القياس المبني على المنهج في تطوير الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث إبتدائي بمحافظة رفحاء. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨(٥٨)، ١-٣٨.

الشحية، صفية (٢٠٢١). استخدام الدقة التنبؤية للقياسات القائمة على المنهاج في تحسين تقييم الرياضيات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية١٨(١)،، ١٩٧-٢٢١.

فرغلي، شعبان، والشريف، محمد ، وعرفات، جمال. (٢٠٢١). بعض مهارات التعبير الكتابي والهجاء للقياس القائم على المنهج وعلاقتها بالتحصيل في الكتابة لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بأسيوط. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، (٤)٤٤، ١٣٥-٧٨.

الكلبانية، جوخة، وأباحسين، وداد.(٢٠٢١). وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات. المجلة السعودية للتربية الخاصة،(١٨)١٨١ – ٢١٥.

المباركي، بدر (٢٠٢١). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ٥(١٥)، ١٧٣-٢٠٤.

المقيطيب، إيمان.(٢٠٢٢). مُسْتَوَى مَعْرِفَةِ وَمَهَارَةِ مُعَلِّمَاتِ التِّلْمِيذَاتِ ذَوَاتِ صُعُوبَاتِ التَّعَلُّمِ بِمُرَاقَبَةِ التَّقَدُّمِ فِي الْقِرَاءَةِ مِنْ خِلَالِ الْقِيَاسِ الْمَبْنِيِّ عَلَى الْمَنْهَجِ. مجلة العلوم التربوية٣٦٥-٤٢١،(٢)٣٠،

ملحم، سامي. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط-١). عمان، دار المسيرة.

هوسب، ميشيل؛ هوسب، جون؛ وهوويل، وكينث (٢٠١٣م). أبجديات القياس المبني على المنهج، (ترجمة: زيد البتّال). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشِرَ في عام ٢٠٠٧م).

وزارة التعليم (١٤٤٢). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.*https://cutt.us/inXgY*

## ترجمة المراجع العربية:

Abu Hammour، B.، & Al-Hammouz، H.(2019). Derivation of the Psychometric Properties of Spelling Curriculum Based Measurement (S-CBM) in Arabic. Studies: Educational Sciences، University of Jordan، (2)46، 411-427.

Abu Al-Rub، M. O. (2016). Problems of diagnosing students with learning disabilities from the point of view of learning disabilities specialists in the Kingdom of Saudi Arabia. North Journal of Human Sciences، 1(2)91-113.

Alaaskar، A. (2020). Obstacles to the Success of Developmental Educational Projects in Saudi. Journal of Humanities and Social Sciences، Imam Muhammad bin Saud Islamic University، (33)، 101-168.

Albattal، Z. M. (2018). Improving educational outcomes: implementation of response to intervention for monitoring students' academic progress by curriculum based. (In Arabic) Journal of Educational Sciences، 31(1) pp. 19-4.

Albattal، Z. M. (2017). Learning Disabilities Dictionary. King Salman Center in Riyadh.

Almubaraki، B. (2021).The extent to which teachers of students who have learning difficulties are familiar with curriculum-based measurement. Arab Journal of Disability Science and Giftedness، 5 (15)، 173-204.

Almuqitib، Iman (2022). The level of knowledge and skillfulness of teachers of students with learining disabilities in the monitoring progress in reading through curriculum-based measurement. Journal of Educational Sciences.30 (2) 365-421.

Alkalbani، J.، & Abahusain، W. (2021). Awareness and readiness of general education teachers and teachers of learning disabilities through curriculum-

based measurement to diagnose students at risk of mathemattics disabilities. Saudi Journal of Special Education، (18)181-215.

Al Shehhi، S (2021). The Use of Predictive Accuracy of Curriculum-Based Measurement to Improve the Assessment of Mathematics. Journal of Humanities and Social Sciences، University of Sharjah،18(1)،197-221.

Al-Suwailami، Abdullah. (2017). The effectiveness of curriculum-based measurement in developing reading fluency among third-grade students in Rafha Governorate. The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development، 18 (58)، 38-1.

Farghali، Shaaban، Al-Sharif، Muhammad، and Arafat، Jamal. (2021). Some skills of written expression and spelling of the curriculum-based measurement and their relationship to achievement in writing among students at risk of learning difficulties in the second grade of primary school in Assiut. Studies in psychological and educational counseling، (4) 44، 135-78.

Hosp، M. K.، Hosp، J. L.، & Howell، K. W. (2013). The ABCs of Measurement Based on the Curriculum، (Translation: Zaid Al-Battal). Riyadh: King Saud University. (The original work was published in 2007).

Melhem، S. (2000). Research Methods in Education and Psychology، (1ST. ed.). Amman، Al Masirah House.

Ministry of Education (1442). A guide for the teacher of learning disabilities in the primary stage. https://cutt.us/inXgY.

## المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington، VA: Author.

Adams، B. (2019). Teacher Acceptability of Curriculum Based Measurement as a Universal Screener in Reading. [Master's thesis]. Central Washington University. All Master's Theses. 1125

Ardoin، S. P.، Christ، T. J.، Morena، L. S.، Cormier، D. C.، & Klingbeil، D. A. (2013). A systematic review and summarization of the recommendations and research surrounding curriculum-based measurement of oral reading fluency (CBM-R) decision rules. Journal of school psychology، 51(1)، 1-18.

Benson، N. F.، Floyd، R. G.، Kranzler، J. H.، Eckert، T. L.، Fefer، S. A.، & Morgan، G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. Journal of School Psychology، 72، 29–48.

Blankenship، C. S.، & Lilly، M.S. (1981). Mainstreaming students with learning and behavior problems: Techniques for the classroom teacher. New York: Holt، Rinehart & Winston.

Brown، E. T. (2011). Response to intervention: Are schools prepared to implement? (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest (851313144).

Bowen، S. K.، & Rude، H. A. (2006). Assessment and Students with Disabilities: Issues and Challenges with Educational Reform. Rural Special Education Quarterly، 25(3)، 24-30.

Deno، S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. Exceptional Children، 52(3)، 219–232.

Deno، S. L.، & Fuchs، L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data-based special education problem solving. Focus on Exceptional Children، 19(8).

Deno، S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. The Journal of Special Education، 37(3)، 184- 192.

Eckert، T. L.، Shapiro، E. S.، & Lutz، J. G. (1995). Teachers' ratings of the acceptability of curriculum-based assessment methods. School Psychology Review، 24(3)، 497-511.

Fletcher، J. M.، Denton، C.، & Francis، D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. Journal of Learning Disabilities، 38(6)، 545-552.

Fuchs، D.، Fuchs، L.S.، Benowitz، S.، &Barringer، K. (1987). Norm-referenced test: Are they valid for use with handicapped students? Exceptional Children، 54(3) ، 263-271.

Fuchs، L. S.، & Fuchs، D. (1997). Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. Focus on Exceptional Children، 30(3)، 1.

Fuchs، L. S.، & Deno، S. L. (1991). Effects of curriculum within curriculum-based measurement. Exceptional Children، 58(3)، 232-243.

Gerber، M. & Semmel، M. (1984). Teachers as imperfect tests: Reconceptualizing the referral process. Educational Psychologiest، 19(3)، 137-148.

Graney، S. B.، & Shinn، M. R. (2005). Effects of Reading Curriculm-Based Measurement (R-CBM) Teacher Feedback in General Education Classrooms. School Psychology Review، 34(2)، 184-201.

Gutiérrez، N.، Jiménez، J. E.، de León، S. C.، & Seoane، R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. Journal of Learning Disabilities، 53(2)، 145-159.

Hallahan، D. P.، & Mercer، C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. Identification of learning disabilities: Research to practice، 1-67.

Hampton، D. D.، & Lembke، E. S. (2016). Examining the technical adequacy of progress monitoring using early writing curriculum-based measures. Reading & Writing Quarterly، 32(4)، 336-352.

Harper-Young، K. (2018). The Impact of Progress Monitoring Structures on Student Achievement. [Doctoral Dissertations]. National College of Education، National Louis University.

Hessler، T.، & Konrad، M. (2008). Using curriculum-based measurement to drive IEPs and instruction in written expression. Teaching Exceptional Children، 41(2)، 28-37.

Hintze، J. M.، Christ، T. J.، & Methe، S. A. (2006). Curriculum-based assessment. Psychology in the Schools، 43(1)، 45-56.

Jeffrey P. Bakken، Festus E. Obiakor، & Anthony F. Rotatori. (2013). Learning Disabilities: Identification، Assessment، and Instruction of Students with LD. Emerald Group Publishing Limited.

Jitendra، A.K.، Sczesniak، E.، & Deatline-Buchman، A. (2005). An Exploratory Validation of Curriculum-Based Mathematical Word Problem-Solving Tasks as Indicators of Mathematics Proficiency for Third Graders. School Psychology Review، 34(3)، 358 – 371.

Matta، M.، Mercer، S. H.، & Keller-Margulis، M. A. (2022). Evaluating validity and bias for hand-calculated and automated written expression curriculum-based measurement scores. Assessment in Education: Principles، Policy & Practice، 29(2)، 200-218.

Mattatall، C. (2011). Using CBM to help Canadian elementary teachers write effective IEP goals. Exceptionality Education International، 21(1).

McLaughlin، J.A.، & Lewis، R.B. (1990). Assessing Special Students،(3rd Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Merkel، L. J.، (2019). The Predictive Validity of Mathematics Curriculum-Based Measurement on Smarter Balanced Assessment Consortium Mathematics Scores. [Doctoral Dissertation، George Fox University].

McMaster، K.، & Espin، C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. The Journal of Special Education، 41(2)، 68-84.

National Center for Learning Disabilities (NCLD) (2006). A comprehensive guide to your rights and responsibilities under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004). NY.

Palenchar، L. M. (2012). A study of West Virginia elementary special education teachers' roles، responsibilities، and practices within a multitiered instructional support system: Implications for policy and practice. [Doctoral Dissertation. Marshall University. USA].

Reynolds، M. C.، & Wang، M. C. (1983). Restructuring “special” school programs: A position paper. Policy Studies Review، 2(1)، 189-212.

Robinson، C. H. (2020). Curriculum Based Measures for Screening English Language Learners: What We Know and Future Directions. [Masters Thesis & Specialist Projects Western Kentucky University].

Romig، J. E.، Therrien، W. J.، & Lloyd، J. W. (2017). Meta-analysis of criterion validity for curriculum-based measurement in written language. The Journal of Special Education، 51(2)، 72-82.

Rowe، S. S.، Witmer، S.، Cook، E.، & Dacruz، K. (2014). Teachers' attitudes about using curriculum-based measurement in reading (CBM-R) for universal screening and progress monitoring. Journal of Applied School Psychology، 30(4)، 305-337.

Safer، N.، & Fleischman، S. (2005). Research matters/ How student progress monitoring improves instruction. Educational Leadership، 62(5)، 81–83.

Salvia، J.، & Ysseldyke، J. E. (2004). Assessment in special and inclusive classrooms، 9th ed. Boston، MA: Houghton Mifflin.

Shapiro، E. S.، & Derr، T. F. (1990). Curriculum-based assessment. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.)، The handbook of school psychology (pp. 365–387). John Wiley & Sons.

Shinn، M. R. (2013). Curriculum-based measurement. In Beverly J. I.، Genevieve B.، Rafael L.، Shirley، J.، The handbook of educational theories (pp. 783-791). Charlotte، North Carolina، Information age publishing، Inc.

Shinn، M. (2007). International homelessness: Policy، socio-cultural، and individual perspectives. Journal of Social Issues، 63(3)، 657-677.

Shinn، M. R.، Rosenfield، S.، Knutson، N. (1989). Curriculum-based assessment: A comparison of models. School Psychology Review، 18(3)، 299-316.

Shinn، M. R. (1988). Development of curriculum-based local norms for use in special education decision-making. School Psychology Review، 17(1)، 61-80.

Soodak، L. C. (2000). Performance assessments and students with learning problems: Promising practice or reform rhetoric?. Reading & Writing Quarterly، 16(3)، 257-280.

Stecker، P. M.، & Fuchs، L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. Learning Disabilities Research & Practice، 15(3)، 128–134

Stecker، P. M.، Fuchs، L. S.، & Fuchs، D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. Psychology in the Schools، 42(8)، 795-819.

Stiggins، R. J. (2008). An introduction to student-involved assessment for learning (5th ed.). Columbus، OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Swain، K. D.، & Allinder، R. M. (1998). An exploration of the use of curriculum-based measurement by elementary special educators. Diagnostique، 23(2)، 87-104.

Swain، K.D.، & Hagaman، J.L. (2020) Elementary special education teachers' use of CBM data: A 20-year follow-up، Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth، 64:1، 48- 54.

Syaodih Sukmadinata، N. (2007). Metodologi Penelitian Pendidikan. Bandung: Rosda.

Tucker، J. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. Exceptional Children، 52(3)، 199-204.

VanDerHeyden، A. M.، & Burns، M. K. (2005). Using curriculum-based assessment and curriculum-based measurement to guide elementary mathematics instruction: Effect on individual and group accountability scores. Assessment for Effective Intervention، 30(3)، 15-31.

Wagner، D. L.، Hammerschmidt-Snidarich، S. M.، Espin، C. A.، Seifert، K.، & McMaster، K. L. (2017). Pre-service teachers' interpretation of CBM progress monitoring data. Learning Disabilities Research & Practice، 32(1)، 22-31.

Yell، M. L.، & Stecker، P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. Assessment for Effective Intervention، 28(3-4)، 73-88.

# فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى

# Effectiveness of a proposed educational program based on Theory of Aesthetic Response in developing metaphorical styles and Embellishments of Rhetoric For students of the Department of Literature at Umm Al-Qura University

إعداد


**د. فواز بن صالح السلمي**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

بجامعة أم القرى

**Dr. fawaz saleh al-sulami**

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language

At Umm alqura university



DOI:10.36046/2162-000-017-012

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٨ م

## المستخلص

استهدف البحث التّحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية. وتكوّنت عيّنة البحث من (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى السابع بقسم الأدب في جامعة أم القرى، اختيروا بالطريقة العشوائية. وفي سبيل تحقيق ما سبق، أعدّ الباحث مقياسًا لقياس مستوى العينة في الأساليب المجازية، وآخر لقياس المحسنات البديعية، مزوّدين بقواعد التقدير المناسبة، كما أعدّ برنامجًا تعليميًا مقترحًا قائمًا على نظرية جماليات التجاوب، قام بتجريبه على العينة المحددة، وأظهرت نتائج البحث وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الأساليب المجازية والمحسنات البديعية تُعزَى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب.

**الكلمات المفتاحية:** نظرية جماليات التجاوب، الأساليب المجازية، المحسنات البديعية.

## Abstract

The research aimed at verifying the effectiveness of a Suggested Program -based A Theory of Aesthetic Response in developing metaphorical styles and Embellishments of Rhetoric. The research sample was formed Of (32) students from the seventh level in the Department of Literature at Umm Al-Qura University ،In order to achieve the above objective، the researcher prepared a test to measure of metaphorical styles ، and Embellishments of Rhetoric ،The researcher prepared Suggested Program -based Theory of Aesthetic Response، The results of the study showed statistically significant differences between tribal measurement and post-measurement، In developing metaphorical styles and Embellishments of Rhetoric in post- measurement، attributable to the Suggested Program.

**Key words:** Theory of Aesthetic Response، metaphorical styles، Embellishments of Rhetoric.

## المقدمة

ينظر المشتغلون بتربويات اللغة إلى دراسة نصوصِ الأدب بوصفها وسيلة فاعلة للارتقاء بالقدرة البلاغية لدى المتعلم، من خلال تحفيز خياله الأدبي، وتنمية مشاعره وأحاسيسه الجمالية، واستخدامه الخلاق للغة، ويحظى تعليم المجاز والبديع على وجه الخصوص بأهميةٍ خاصّةٍ في هذا السياق؛ بوصفهما مظهرين يساعدان على تطوير لغة المتعلم ويُكسِبانها تجدّدًا معنويًا ذا دلالاتٍ مكثفةٍ، ويتيحان فرصًا واسعةً لتحقيق التواصل اللغوي بأقصى درجات الإبانة والإبداع والتأثير.

ويتظافر المجاز والبديع في أداء المعاني بمستوى عالٍ من العمق المعنوي والجمال اللفظي، إذ يُستخدَمان لتقريب المعاني المجردة وزيادة طاقتها التأثيرية والتفاعل معها؛ بسبب نزعتهما إلى التجسيد والتخييل وأوجه التحسين في المبنى والمعنى لتغدوَ المعاني أكثر نضارةً ورشاقةً وحيويةً وعمقًا دلاليًا، فضلًا عن أنهما يفتحان آفاقًا واسعةً لترقية الخيال الأدبي (أبو العدوس، ٢٠٠٧م؛ السامرائي، ٢٠١٥م). وبهذا الوصف فهما مكوّنان رئيسان محفّزان على التفكير وممارسة العمليات العقلية والاستدلالية (عافشي وكردي، ٢٠١١م؛ الفار، ٢٠١٢م).

وممّا سبق، يتّضح أن المجاز والبديع وسيلتان فاعلتان تساعدان على تطوّر مستوى المعالجة اللغوية معنويًا ولفظيًا، فإذا كان المجاز يتكفّل بنقْل المعنى من ضِيْق الدلالة الضيقة المجردة إلى رحابة المعاني الغنيّة بالدلالات والتأويلات التي يمكن استنطاقها وتوليدها من النص، فضلًا عن دقته التعبيرية، وجنوحه إلى الخيال والتصوير، فإن المحسنات البديعية تهتمّ بالحلية اللفظية والمعنويّة، بما ينعكس إيجابًا على إضفاء مزيدٍ من المتعة والإثارة والسرور المصاحبة لمختلف التفاعلات اللغوية. (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٥؛ سلام،٢٠٠٧م؛ رمضان،٢٠٢٠).

وتحظى دراسة المكوّنات البلاغية المشار إليها أعلاه بأهمية قصوى لدى طلاب المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، إذ تسمح طبيعة مرحلتهم النمائية بالنمو المطرد في استخدام التعبيرات المجازية، والتفاعل مع الأبعاد الرمزية والبديعية وتوظيفها بدرجَةٍ عاليةٍ من الإتقان والبراعة، بأسلوب بلاغي بديع يسهم في تكوين المواهب الأدبية، وهذا ما تعكسه عدد من الدراسات والبحوث السابقة. (العوادي، ٢٠١٨م؛ عبدالجليل، ٢٠١٩م؛ فتوح والميلود، ٢٠٢٢). وتتزايد هذه الأهمية –على وجه التحديد– للطلاب المتخصصين في اللغة العربية؛ نظرًا لطبيعة تأهيلهم

الأكاديمي المتخصص وعمق نموهم اللغوي ومتطلبات برنامجهم الدراسي التي تؤهلهم لاستخدام المجاز والبديع بصورةٍ إبداعيةٍ وتكوين الحس الجمالي المرهف. (عايش، ٢٠٠٣م؛ الشديفات،٢٠١٣م؛ البسيوني، ٢٠١٥م؛ التميمي ويعقوب،٢٠١٦م؛ عبدالباري،٢٠٢١م؛ القحطاني، ٢٠٢٢م). وهذا ما تستهدفه البرامج الأكاديمية المتخصصة في كليات اللغة العربية وأقسامها، وما عبّرت عنه مخرجات التعلّم التخصصيّة في مجال اللغة العربية والمعايير الأكاديمية لمحتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠م).

ويبدو أنّ المستوى الفعلي للطلاب الملتحقين بهذه البرامج لم يتواكب مع سقف المستهدفات والمخرجات المأمولة التي حدّدتها الكليات والأقسام اللغوية المتخصصة، إذ دلّت نتائج الدراسات والبحوث السابقة على قلة المخزون المجازي في تعبيرات الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية وشيوع اللغة ذات الدلالات المباشرة في كتاباتهم، وقلة استخدام الأساليب المجازية، مع افتقارها للظواهر البديعية المرتبطة باللفظ أو المعنى. (عايش، ٢٠٠٣م)؛ (الشديفات، ٢٠١٣م)؛ (التميمي ويعقوب،٢٠١٦م)؛ (عبدالباري،٢٠٢١م)؛ (إبراهيم،٢٠٢٣م). ويظهرُ أنّ ما برز من أساليب مجازية مستخدمة –مع قلتها– إنما جاءت في إطار نقولات واستشهادات وقوالب تعبيرية يحفظها الطلاب وليست من إنشائهم، ولا تعبّر عن مستوى تفاعلهم الجمالي معها، كما أن سياقات توظيفها تفتقد للترابط والملاءمة. (السيد، ٢٠١٨م؛ أبو سكينة وفراج وسكين، ٢٠٢٠).

وأعطت الدراسات والبحوث السابقة ملمحًا تراكميًا وصفيًا للمعالجات التدريسية المستخدمة في تحليل النصوص الأدبية من الوجهة البلاغية، إذ اتجهت نحو التجريد المجزأ الذي يقف عند حدود القشرة الخارجية للنص دون أن تخترقها إلى محاولة استكشاف البنى الجمالية العميقة وتربية الذوق البديعي، فهي معالجاتٌ تبدأ– غالبًا– باستهلالٍ نظري للتعريف بقائلِ النَّصِّ، يتلوه الوقوف على معاني بعض الكلمات الواردة في النّص، مرورًا بالوقوف على بعض الأفكار التي يحدّدها عضو هيئة التدريس سلفًا من منظور توقعاته وخبراته وتصوّراته. (طنطش، ٢٠٠٤م؛ عصر،٢٠٠٥م؛ الظهار، ٢٠٠٦م؛ جوامع، ٢٠٠٦م؛ عبد الرحمن، ٢٠١٥م؛ بلخيري، ٢٠١٧م؛ عبد اللطيف، ٢٠١٨م؛ عبدالباري، ٢٠٢١م؛ إبراهيم،٢٠٢٣م). وقد تحوّل

تدريس البلاغة وفقًا للأوصاف السابقة من "تطبيقات إبداعية في النصوص الأدبية تذوّقًا ونقدًا وتحليلًا وإنتاجًا إلى حفظ واستظهار القواعد البلاغية والأمثلة التراثية التي تنطبق عليها" (إسماعيل، ٢٠٢٠م).

ويظهر من خلال الأوصاف السابقة أنّ المعالجات السائدة في تحليل النصوص كرّست بشكلٍ رئيس لسلطة الأديب مؤلف النص وتمركزت حول جهود القائم بعملية التحليل، إذ تعتمد على تقديم المعنى جاهزًا بصورة تقريرية تتجاهل أدوار المتعلم الإيجابية في تفاعله وتجاوبه مع معاني النص، واندماج بنيته الذهنية الخاصة مع بنية النص، ويظهر للباحث أن هذه الخطوات تفرغ النَّص الأَدبي من قيمه الجماليّة، وتكرّس لتدريس سطحيٍ لا يتلمّس مواطن الجمال البديعي ولا يقف عند جماليات البَلاغة وأساليبها البيانية والبديعية على نحوٍ قلّلَ من الإحساس الجمالي بها.

ويستشعر الباحث –في المقابل– أنّ طبيعة التعقيدات المصاحبة لتعليم اللغة المجازية والمحسنات البديعية تتطلب اتّباع منهجيات تقوم على الوعي بمكوّناتها وخصائصها بمختلف تفاعلاتها وأبعادها، وتستهدف –في الوقت ذاته– إذكاء الحسّ اللغوي الجمالي الذي يساعد على تذوقها والإحساس بتعبيراتها الجمالية وأساليبها البيانية المؤثرة؛ من خلال تحليل النص الأدبي وإعادة بنائه وتركيبه في مواقف لغويةٍ جديدة، عبر معالجة معانيه الحقيقية وتدريب المتعلمين على كيفية تجاوزها إلى المعاني المجازية بمختلف دلالاتها وتأويلاتها، كما أنها تتطلب قدرًا من المعايشة الأدبية للنص من خلال منظور متجدّد لاستقبال النص والتفاعل معه، وهذا ما أشارت إليه عددٌ من الدراسات والبحوث السابقة، مثل: دراسة سلام (٢٠٠٧م) ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٥م) ودراسة البسيوني (٢٠١٥م) ودراسة إسماعيل (٢٠١٦م) ودراسة إسماعيل (٢٠٢٠م) ودراسة سواريز وديفا (Suarez &Diva،2022). ويبدو أنّ هذه الغاية هي ما تسعى لتحقيقه برامج اللغة العربية في الأقسام والكليات المتخصصة، انطلاقًا من أنّ غاية تعليم اللغة وتعلمها في المرحلة الجامعية إعداد الكوادر اللغوية المتخصصة القادرة على التواصل اللغوي المؤثر والتعبير الذاتي عن المشاعر والأحاسيس، لذا أصبح مهمًّا توجيه الجهود نحو تحقيقها في أداء الطلاب المتخصصين بالمرحلة الجامعية.

وتُبرِز الملامح السابقة الحاجة للتوجّه إلى معالجات أكثر انسجامًا مع تلك المتطلبات، بما يتيح فرصًا متميّزةً لتلقي النص بصورةٍ أكثر تفاعلًا مع معطياته وآفاق تفسيره وفق منهجياتٍ

تتّسق مع طبيعة الدرس الأدبي والنظريات المفسرة له، وتفسح المجال- في المقابل- للوقوف على خبايا اللغة المجازية والتفاعل مع جمالياتها وجوانبها البديعية بصورة بنّاءة تتجاوب مع النص وسياقاته المتعددة، وتتفاعل مع تعدّد القراءات والخبرات متجاوزةً البنى السطحية إلى الغوص في أعماقِ طبقات النص بمختلف مستوياتها الفنيّة والجمالية والنفسية. (الدسوقي، ٢٠٠٧م).

وقد ألقت هذه الأفكار بظلالها على انتقال بؤرة الاهتمام من سلطة النص إلى فاعلية القارئ ودوره في عملية التلقي، وهو ما سعت إلى تجسيده بصورة عملية نظرية التلقي (The Theory of Receiving) للعالم اللغوي ياوس (Yaus) التي جاءت لتطلق العنان أمام إيجابية القارئ وانفتاحه على تعدّدية المعاني وتقليص هيمنة النص على مختلف التحليلات الأدبية، ويرى منظّر هذه النظرية ياوس (Yaus) بأن العمل الأدبي ما هو إلا حصيلة تلاقي النص وتلقّيه، منطلقًا من عنصرين أحدهما فني يحدده النص، والآخر أدبي جمالي يحدّده المتلقي (ياوس، ٢٠١٦م). وثمة محاولات علمية سعت للإفادة من تطبيقات هذه النظرية بشكل أو بآخر في ميدان التعليم اللغوي. (التميمي ويعقوب، ٢٠١٦م؛ السيد، ٢٠١٨م؛ فلاحي وبو شيبة، ٢٠٢١م؛ إبراهيم، ٢٠٢٣م).

ومن الملاحظ أنّ تيار الدراسات الأدبية لم يتوقف عند فكرة التلقي، إذ سرعان ما استشعر الباحثون الحاجة إلى تطوير نظرية التلقي من خلال التركيز على صيغٍ وآلياتٍ أكثر عمقًا وملاءمةً لطبيعة النص الأدبي وأوجه التعاطي معه بصورة تتجاوز فكرة القارئ المتلقي إلى القارئ المنتج المتجاوب مع النص المستعين بخلفيته الثقافية والفكرية وخبراته وتجاربه السَّابقَة؛ بوصفها عنصرًا لازمًا في فكّ شفرات النص، والوقوف على جمَالِيَّاتها والاستمتاع بها من خلال نظرة متوازنة تولي اهتمامها بالقطبين الفني والجمالي في آنٍ واحدٍ. (Harkin،Lobo; 2005 ،Abla; 2013 ،2022 ).

وتعبّر مجمل الأفكار السابقة عن فرص واعدة يمكن استثمارها وتجريبها عبر تبنّي نظرية جماليات التجاوب التي اقترحها ولفغانغ إيزر (Wolfgang Iser) مستثمرًا خبراته النفسية والاجتماعية واللسانية في وضع اللبنات الرئيسة لهذه النظرية، وجاءت نظريته في سياق توجّهٍ أُطلِق عليه آنذاك ما بعد البنيوية، لتنطلق من فكرة رئيسة تتمثّل في أنّ إنتاج معنى النص لا يكون إلاّ من خلال جماليات تفاعل المتلقي وتجاوبه مع النصّ ومعانيه، وأبنيته اللغوية عبر مستوياتها المتعددة (Iser،2014).وتأتي هذه النظرية بوصفها أحد أوجه التطوير التي قام بها إيزر (Iser) على نظرية

التلقي لياوس (Yaus) التي تقف عند حدود التلقي ولا تتجاوزها إلى عمليات التفاعل، وهذا ماحدا بإيزر (Iser) إلى اقتراح نظرية تنطلق من عمق الأدوار التي يكون فيها المتعلم متجاوبًا مع النص متلمّسًا لمواطن جمالياته، متفاعلًا معها.

ويرى إيزر (Iser) أن النص الأدبي لا يؤدي إلى أية استجابة إلا حين تتمّ قراءته، مؤكّدًا على ضرورة تحليل الاستجابة الجمالية من حيث جدلية العلاقة بين النص والقارئ، وسياقات التفاعل بينهما؛ فهي المحرك الرئيس لقوى التخيل والإدراك لدى القارئ، الأمر الذي قاده إلى معالجة إستراتيجيات القراءة وطرق إنتاج المعنى وتوليده، ونوعيّة متلقي النص ومستويات تلقي الخطاب الأدبي بأنواعه، والأنساق الفكرية والاجتماعية التي يثيرها النص، مركّزًا على قطبين مهمين، هما: القطب الفني المتمثّل في النص، والقطب الجمالي المتمثل في القارئ وتفاعله مع النص، وما يمتلكه من أفقٍ فكري وجمالي وقدرة تأويلية. (إيزر، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء المعطيات والملامح السابقة، يرى الباحث أن هذه النظرية–بما تمتلكه من مقوّمات فنّية وجمالية– يمكن أن تقدّم إسهامًا ملموسًا في تطوير منهجيات التحليل الأدبي وما يرتبط بها من مهارات مجازية وبديعية، من خلال اهتمامها بالمتعلم وتدريبه على استخدام أدواتٍ جديدةٍ تساعده على استكشاف عوالم النص الأدبي عبر نظريات مؤسّسة على أساس التفاعل مع النص وما يفتحه من مسارات جديدة، تعمّق الفهم وتُذْكي الجمال وتثري الخبرات وتعيد معالجة البناء اللغوي من منظورٍ متجدّدٍ.

**مشكلة البحث وأسئلته:**

أشارت نتائج مجمل الدِّراسات والبحوث –التي تم استعراضها– إلى ضعف طلاب اللغة العربية المتخصّصين بالمرحلة الجامعية في مستوى الأساليب المجازية والمحسنات البديعية (عايش، ٢٠٠٣م؛ الحجوي، ٢٠٠٣م؛ الظهار٢٠٠٦م؛ التميمي ويعقوب، ٢٠١٦م؛ العوادي، ٢٠١٨م؛ فتوح والميلود، ٢٠٢٢؛ الرويلي ٢٠٢٢م؛ إبراهيم،٢٠٢٣م). وتمثّلت أبرز مظاهر الضعف في قلة استخدام الأساليب المجازية وشيوع اللغة المباشرة في كتاباتهم وافتقارها للمحسنات اللفظية والمعنوية على حدٍ سواء. وفي ذات السياق أجرى عبد اللطيف (٢٠١٨م) دراسةً عن واقع تدريس البلاغة بمختلف مكوّناتها في مرحلة التعليم الجامعي، دلّت نتائجها على سيطرة الشرح

النظري التلقيني في صورة تبتعد عن توظيف المنجزات اللغوية الحديثة في عملية تدريسها، وأشارت دراسة الشديفات (٢٠١٣م) إلى افتقار المعالجات التدريسية المستخدمة للبعد الجمالي. ولمعالجة هذا الضعف قدّمت البحوث والدراسات السابقة عددًا من التوصيات، فأوصت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٥م) ودراسة الرويلي (٢٠٢٢م) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢م) بضرورة مراجعة البرامج والمقررات الأكاديمية القائمة بالكليات اللغوية المتخصصة في ضوء الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم اللغوي، كما أوصت دراسة جوامع (٢٠٠٦م) ودراسة عبدالباري (٢٠٢١م) بضرورة الاهتمام بالدراسات الأدبية والبلاغية بمكوناتها الجمالية، إذ إنّ توظيفها في عملية التعليم اللغوي والإفادة من تطبيقاتها يُعدّ اتجاهًا حديثًا يتكيّف مع طبيعة الدراسة الأدبية ومتطلّباتها. وتتزايد الحاجة للأخذ بتلك التوصيات في ظل عزلة بحوث تعليم اللغة العربية عن الإفادة من التطورات الحديثة في مجال الأدب والبلاغة والنظريات المرتبطة بها، وهذا ما أشارت إليه بعض الكتابات والدّراسات السابقة (عصر،٢٠٠٥م؛ عثماني ،٢٠١٦م؛ فلاحي وبو شيبة،٢٠٢١م).

وأثارت نتائج البحوث والدراسات السابقة رغبة الباحث في الوقوف على ملامح الواقع المحلي، من خلال تطبيق اختبار استطلاعي للكشف عن مستوى الطلاب في الأساليب المجازية والمحسنات البديعية، وتكوّن الاختبار من ثلاثة موضوعات يختار الطالب أحدها للكتابة فيه، وطُبّق على عيّنة عشوائية قوامها تسعة عشر طالبًا من طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى، ودلّتْ مجمل نتائجِه على ضعْفِ مستوى استخدامهم للأساليب المجازية والمحسنات البديعية، إذ اتّسمت كتاباتهم بالمباشرة في لغتها، وقلة استخدام المجاز بأساليبه المتعددة وضعف وجوه التحسين البديعي بأبعاده اللفظية والمعنويّة، ويرى الباحث أن المعالجات المستخدَمة في تحليل النص الأدبي–الموصوفة فيما سبقَ– قد تتحمّل جزءًا من هذا الواقع؛ لأنها لا تنسجمُ في فلسفتها مع متطلبات النص الأدبي وأسس تحليله، بوصفه نصًّا يتطلّب مزيدًا من التجاوب والتفاعل في تلقّي معانيه وأساليبه المجازية وظواهره البديعية، ومن المتوقع أن يكون لذلك تأثيرات سلبيّة على مستوى توظيف الطلاب للأساليب المجازية والمحسنات البديعية في إنتاجهم الكتابي.

ووجهت مجمل الظروف السابقة جهود الباحث للتغلُّب على المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسِ الآتي: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية

الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى؟ وتفرّع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الأساليب المجازية المناسبة لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى؟

٢. ما المحسنات البديعية المناسبة لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى؟

٣. ما فاعليَّة برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنميةِ الأساليب المجازية لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى؟

٤. ما فاعليَّة برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية المحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى؟

**أهداف البحث:**

استهدف البحث تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد الأساليب المجازية المناسبة لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى، وإعداد أداة لقياسها

٢. تحديد المحسنات البديعية المناسبة لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى، وإعداد أداة لقياسها.

٣. بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية جماليات التجاوب بأدلته الإجرائية الموجّهة لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى ولأعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريسهم.

٤. الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى.

٥. الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية المحسنات البديعية لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى.

**أهمية البحث:**

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال إسهاماته المتوقعة في إثراء البحوث والدراسات المرتبطة بتوظيف نظرية جماليات التجاوب والكشف عن إسهاماتها في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية من خلال خدمة الفئات الآتية:

١. لجان تطوير البرامج والمقررات الأكاديمية بالكليات والأقسام اللغوية المتخصّصة: إذ يقدم لهم البحث الحالي موجّهاتٍ يمكن الإفادة منها في تطوير البرامج والمقررات الأكاديمية من خلال الاهتمام بالأساليب المجازية والمحسنات البديعية، وتبنِّي النظريات والبرامج التَّعليميَّة التي تتَّسِق مع طبيعتها، وتسهم في تنميتها والارتقاء بها.

٢. القائمين بالتدريس من أعضاء هيئة التدريس: إذ يقدِّمُ لهم البحث مقارباتٍ إجرائيةً لكيفيَّة الاستفادة من الدليل الإرشادي في عملية التدريس وفقًا لمتطلبات البرنامج القائم على نظرية جماليات التجاوب.

٣. طلاب الكليات والأقسام اللغوية المتخصّصة: إذ يقدم البرنامج المقترح أنشطةً تفاعليةً موجّهة لهم قائمة على نظرية جماليات التجاوب، بما يؤمّل منه الإسهام في تنمية الأساليب المجازية والمحسّنات البديعية.

٤. مصمّمي المقاييس اللغوية: إذ يزوّدهم البحث الحالي بأداة لقياس الأساليب المجازية وأخرى لقياس المحسنات البديعية مزوّدة بقواعد التقدير المناسبة.

**حدود البحث:**

١. قياس الأساليب المجازية والمحسنات البديعية من خلال مواقف كتابية حرة، إذ تتيح الكتابة فرصًا عمليةً واسعةً للتعبير عن المشاعر والأحاسيس بأساليب مجازية وبديعية متنوعة، ويتّسق ذلك مع ما أشارت إليه أدبيات التقويم اللغوي من ملاءمة الكتابة لقياس هذا النوع من المهارات (إلويد وديفيدسون وكوم، ٢٠٠٨م). وما أخذت به بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل: دراسة سلام (٢٠٠٧م) ودراسة أبو جاموس والعبد الله (٢٠٠٧م) ودراسة الفار (٢٠١٢م) ودراسة حني (٢٠١٦م) ودراسة السيد (٢٠١٨م).

٢. عيّنة عشوائية من طلاب المستوى السابع بقسم الأدب في جامعة أم القرى، المنتظمين في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، وجاء اختيارُهم بحكم التخصص، ولارتباط دراستهم بالمناهج والنظريات الأدبية الحديثة التي يُعنى بها البحث الحالي.

**مصطلحات البحث:**

**١. البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب:**

تُعرّف نظرية جماليات التجاوب Theory of Aesthetic Response بأنها نظرية تفسّر الكيفية التي يتم بموجبها التجاوب بين بنية النص ومتلقّيه، من خلال تفاعل القطب الفني ممثلًا في النص مع القطب الجمالي ممثلًا في القارئ بما يمارسه من عمليّات إدراكية وما يمتلكه من أفق فكريّ ونسق جمالي وقدرة تأويلية تعيد إنتاج النص بصورةٍ متجدّدةٍ (Iser،2014).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب إجرائيًا بأنه برنامج يعنى بتدريب طلاب قسم الأدب في جامعة أم القرى على تحليل النصوص الأدبيَّة من منظور تجاوبهم معها، عبر خطواتٍ منهجية مشتقة من نظرية جماليات التجاوب، تتضمّن إستراتيجيات التفاعل مع النص، القراء الضمنيّين، والتأويلات والاستنتاجات، وملء الفجوات، في سياقٍ جمالي يعبّر عن مستوى تجاوب الطلاب مع النص الأدبي، وتقاس فاعلية البرنامج من خلال العمليات الإحصائية التي انتهجها البحث.

**٢. الأساليب المجازية:**

ويُعرَّف المجاز بأنه استعمالٌ في غير المعنى الأصلي للكلمة لعلاقة غير المشابهة، مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي (السامرائي، ٢٠١٥م).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف الأساليب المجازية إجرائيًا بأنها أساليب لغوية يستخدمها طلاب قسم الأدب في جامعة أم القرى بصورة مجازية تمنع إرادة المعنى الأصلي، في نسق كتابي متكاملٍ يعتمد على التشبيهات والكنايات والاستعارات، وتقاس بمقياس الأساليب المجازية المعدّ لهذا الغرض.

### ٣. المحسّنات البديعية:

تُعرّف المحسنات البديعية بأنها" الوجوه والمزايا التي تكسب الكلام حُسْنًا وقبولًا بعد رعاية المطابقة لمقتضى الحال ووضوح دلالته" (أبوالعدوس، ٢٠٠٧م).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف المحسّنات البديعية إجرائيًا بأنها أوجه التحسين اللفظي والمعنوي التي يستخدمها طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في نسق كتابي متكامل يعتمد على الجناس والسجع والطباق والتورية والتضمينات والاستشهادات الأدبية، وتقاس بمقياس المحسنات البديعية المعدّ لهذا الغرض.

## أدبيات البحث:

### موجّهات رئيسة لتنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية بالمرحلة الجامعية:

إنّه من نافلة القول التأكيد على أهمية تعليم الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، لكن ما بات يؤرق كثيرًا من المشتغلين بقضايا تعليمها هو ذلك التّدني العام الملحوظ في مستويات الطلاب في أروقة الكليات والأقسام المتخصصة، وقد سبق الوقوف على تداعياته ومسبّباته بشكلٍ مركّزٍ عند عرْض مشكلة البحث.

وتضمّن الأدب السابق جملةً من الموجّهات الرئيسة المرتبطة بالكيفيّات المثلى لمعالجة الدرس الأدبي وما يرتبط به من مهاراتٍ مجازيةٍ ومحسّناتٍ بديعيةٍ التي يؤمّل منها الإسهام في معالجة الضعف والارتقاء بمستهدفات تعليمها، ومن هذه المنطلقات: ما يتعلق بفكرة التكامل، فالبلاغة بمختلف مكوّناتها المجازية والبديعية تمثل القلب النابض للأدب، والفصل بين تلك المكوّنات لا يتسق مع الطبيعة اللغوية التكاملية (عثماني،٢٠١٦م). وقد أرجعت عددٌ من الدراسات والبحوث السابقة تدنّي مستويات الطلاب إلى ضعف صيغ التكامل بين مكوّنات الدراسة البلاغية في عملية التدريس، وشدّدت تلك الدراسات على ضرورة التوجه نحو معالجات ذات منحى تكاملي تطبيقي، من خلال تدريب الطلاب على التحليل الجمالي للصور والأساليب البلاغية والإفادة منها في تطوير مهارات الأداء البلاغي الكتابي. (عبد الحميد،٢٠٠١م؛ بهلول، ٢٠٠٢م؛ طنطش،٢٠٠٤م).

ويرتبط بالأساس التكاملي –الموضّح أعلاه– أساسٌ شموليٌ يشمل المكونات الآتية: المكوّن المعرفي: ويمثل اللبنة الأساسية التي تبنى عليها بقية المكونات الأخرى، من خلال تعرف المفاهيم والمصطلحات المجازية والبديعية والإحاطة بدلالاتها. والمكوّن التذوقي الجمالي: من خلال تحليل النصوص الأدبية تحليلًا جماليًا يستشرف جماليّاتها وصورها ومعانيها الرفيعة، بما يقود إلى التفاعل معها والإفادة منها من خلال منحى تتآزر فيه العلاقات الفنية والجمالية لتقدّم لوحةً أدبيةً شاملةً تشبه الحالة الشعورية التي تتملك الإنسان عند إعجابه بصورةٍ فنيةٍ بديعةٍ أو برسم جماليٍّ. ويهتمّ ثالث المكوّنات بالمكوّن التعبيري الجمالي من خلال إنتاج معانٍ أو نصوص أدبيةٍ جديدةٍ تحدّثًا أو كتابةً (حني، ٢٠١٦م؛ فضل الله، ٢٠١٤م؛ رمضان، ٢٠٢٠م؛ عبد اللطيف، ١٤٤٢هـ). وقد استشرفت عددٌ من الدراسات السابقة أبعاد العلاقة بين هذه المكوّنات، فعالجت دراسة أبو سكينة وفراج وسكين (٢٠٢٠م) ودراسة عبدالباري (٢٠٢١م) المكونين المعرفي المفاهيمي والتذوقي الجمالي، كما عالجت دراسة أبو جاموس والعبد الله (٢٠٠٧م) ودراسة إسماعيل (٢٠١٦م) المكونين المعرفي والتعبيري من خلال توظيف المعارف البلاغية في مواقف التعبير الكتابي.

واستشعر الباحث –من خلال ما سبق عرضه من أفكار– الحاجة الملحة في تعليم الأساليب المجازية والمحسنات البديعية إلى تبنّي معالجات تتّسم بالتكامل والشمول وتجاوز المكوّنات المعرفية إلى المكوّنات الجمالية، من خلال التفاعل مع جماليات تلك الأساليب تفاعلًا يقود إلى حُسْن توظيفها واستخدامها بصورةٍ تجعل المتعلم شريكًا في ردْم فجوات النص، متجاوبًا مع معانيه، متجاوزًا التفسيرات السطحية المباشرة إلى استكشاف دلالاته العميقة، متلمّسًا قِيمه الجمالية والإبداعية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال العمل على استثمار التحوّلات التي طالت نظريات الأدب واتجاهاتها التجديدية التي أشارت إليها عددٌ من الكتابات والدراسات اللغوية والتربوية (الحجوي، ٢٠٠٣م؛ جوامع، ٢٠٠٦م؛ الدسوقي، ٢٠٠٧م؛ ياوس،٢٠١٦م؛ العوادي، ٢٠١٨م؛ رمضان، ٢٠٢٠م؛ فلاحي وبو شيبة،٢٠٢١م؛ عبداللطيف، ١٤٤٢هـ؛ Suarez &Diva،2022 التي تؤكد –في مجملها– على ضرورة الانطلاق من مسارات التجاوب الجمالي بين النص والمتعلم واستثمارها بشكلٍ فاعلٍ في إثراء خبراتهم.

**جماليات التجاوب بوصفها اتجاهًا حديثًا لتنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية:**

انعكاسًا لما سبق الإشارة إليه، اهتمّت الاتجاهات الحديثة في مجال تعليميّة النص الأدبي بالعمليات التي يتفاعل فيها المتلقّي مع النّص، بوصفه مشاركًا في إتمام فجواته المعنوية، وتستهدف تلك الاتجاهات تعميق مستوى الفهم والتفاعل الجمالي واستكشاف الدلالات وتأويلها، وبهذا الوصف فالنصوص الأدبية لا تمثّل قوالب موضوعيةً لها درجةٌ واحدةٌ من الثبات التفسيريّ، وإنما تحتمل التعدّد المعنوي المتجدد مع كل قراءة.

وتجسّد نظرية التجاوب الجمالي بشكلٍ عملي تلك الاتجاهات، إذ تنطلق من التجاوب بين المتلقّي والنّص، والدور المحوري للقارئ في محاولة فكّ شفراته، انطلاقًا من أن المعنى لا يظهر في بنية النصوص ذاتها دفعة واحدةً، ولا ينشأ –أساسًا– من أحكام القارئ كما في نظرية التلقي، وإنما تكمن جذورها في مسارات التفاعل بينهما، وهذا ما شكّل فارقًا نوعيًا بين نظرية التلقي ونظرية جماليات التجاوب في الرؤى النظرية والمعالجات المنهجية ( Iser،2014)وتتطلب نظرية جماليات التجاوب تأهيل القارئ المتفاعل مع النص عبر إستراتيجيات فرعية يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يأتي:

١. إستراتيجيَّة أُفُق الانتظار: وهي إحدى الإستراتيجيات المحورية في نظرية جماليات التجاوب، إذ يتجاوب المتلقي مع النصوص جماليًا ووظيفيًا وتاريخيًا من خلال سيرورة تلقيها في الزّمن الحاضر مرورًا بسلسلة من مراحل التلقي المتتالية والمتعاقبة والمتتابعة عبر التاريخ، وتفترض هذه الإستراتيجية التصور المسبق لمتلقي النص والذي يمكّنه من إطلاق الأحكام، فيعيش القارئ أفق انتظار أو أفق توقّع يجعله في حالةٍ انفعاليةٍ مستمرّة، وغالبًا ما يكون الأفق عرضة للموافقة أو عدمها وفق الاستجابة القرائية للمتلقّي والأثر الذي يمكن أن يحدثه الخطاب الأدبي. (Harkin، 2005).

٢. إستراتيجية المسافة الجمالية: وتُبنى على إستراتيجية أفق الانتظار، وتمثل المسافة الفاصلة بين التصورات المعرفية والثقافية التي تشكّلت عند المتلقي سابقًا والخطاب الأدبي الجديد، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار الخطاب الأدبي الجديد و بين الأفق الموجود لدى المتلقي سلفًا تزداد فرص جماليات العمل الأدبي وجودته، وفي المقابل عندما تتقلّص هذه المسافة يتقلص البعد

الجمالي للنص الأدبي ويكون أقرب للسطحية (ياوس، ٢٠١٦م). وهذا يعني أنّ إستراتيجية المسافة الجمالية تعمل في اتجاهين، فإمّا أنْ يتوافق أفق توقّع النص مع أفق توقع القارئ وفي هذه الحالة يحدث تطابق بين الأفقين ينتج عنه غالبًا علاقة غير تفاعلية بين المتلقي والنص، الأمر الذي يجعل النص غير فاعلٍ من الناحية الجمالية، وإمّا أنْ يحدث تعارض تنشأ منه دهشة جمالية ونشوة تجعل المتلقي في حالة تأمّل وتفكير مستمر من أجل تعديل أفقه مع أفق النص، وتسهم ارتدادات هذه العملية التأملية في توليد دلالات لغوية مدهشة تتّسم بالجدة والتفرد، وتتيح للمتلقي أنْ يتحرّك في فضاء التأويلات والتفسيرات بصورة جمالية (إيزر،٢٠٠٠م). ويتّضح ممّا سبق أن إستراتيجية المسافة الجمالية هي مؤشّرٌ على مدى أدبية الخطاب الأدبي، وتتزايد جمالياتها في ضوء انزياحها عمّا هو مألوفٌ من منجز سابق.

٣. إستراتيجية التفاعل: وتهتمّ هذه الإستراتيجية بمسارات التفاعل بين النص والقارئ، وقدّم إيزر (Iser) مفهومًا مغايرًا لعملية القراءة وبناء المعاني، ويُعدّ بناء المعنى عملية تشاركية ناتجة عن الاستجابة الجمالية للخطاب الأدبي، لهذا اهتم بالنص الفردي وعلاقة القرّاء به، ودور المتلقي في بناء المعنى الذي هو نتاج التّفاعل بين النّص والقارئ، فالتفاعل جوهر نظرية التجاوب الجمالي، وهو التحام واندماج بين النص والقارئ في سبيل تكوين المعنى. ويرى إيزر (Iser) أن للعمل الأدبي قطبين رئيسين، هما: القطب الفني الذي يعنى بالنص والقطب الجمالي الذي يعنى بالتجاوب وردة الفعل التي يحدثها القارئ تجاه النص، وتنشأ هذه الإستراتيجية من امتدادات العلاقة بين هذين القطبين. (إيزر، ٢٠٠٠م).

٤. إستراتيجية ملء الفجوات وبناء المعنى: يرى إيزر (Iser) أن العمل الأدبي ناقص في طبيعته يتطلب إكماله قارئًا متفاعلًا يتمّم معناه، وتنطلق نظرية جماليات التجاوب في رؤيتها للنص من وجود فجواتِ معنوية ومناطق غامضة في أيّ نصٍ، يتطلّب ملؤها قارئًا متفاعلًا يسدّ تلك الفجوات ويعالجها بصورةٍ بنائيةٍ تراكميّةٍ وفقًا لمعطياتِ النَّصِّ وتراكم خبراته (Lobo،2013 ) وهذا يتطلب تدريبًا على إستراتيجية التأويل التي تسعى جاهدةً لسدّ الفراغات المعنوية، ولا تقتصر وظيفة القارئ المؤول على الإطار التقليدي لعمليات التأويل من خلال البحث عن المعاني المرجعية؛ لأن المقاربة ذات المعنى الوحيد سلّمت بجمع المعاني وتبليغ ما اعتبرته المعنى الموضوعي للنص، وإنما تتأسس هذه النظرية على المعنى التخييلي الذي ينشأ من تفاعل القارئ مع النص،

ومن هنا تظهر التأثيرات الجمالية التي تنشأ من تلاقح خبرات القارئ وتفاعلها مع النص الأدبي.(Iser،2014).

٥. إستراتيجية القارئ الضمني: يُعدّ مصطلح القارئ الضمني مفهومًا مركزيًا تؤكد عليه نظرية جماليات التجاوب، واعتبره إيزر (Iser) بمثابة الأداة الإجرائية المناسبة لوصف التفاعل الحاصل بين النص والقارئ، ونقطة الارتكاز التي قادته للتفريق بين القارئ الضمني والقارئ الفعلي، فالقارئ الضمني يخلقه النص لنفسه بواسطة أبنية النص التي تثير القارئ، أما القارئ الفعلي فهو الذي يستقبل أفكار النص وصوره، ويستخدم ملكاته المعرفية والجمالية لملء فجوات النص اعتمادًا على أفقه الخاص، وهذه الصور المرئية لا تتشكّل من فراغ؛ لأن القارئ الفعلي في الواقع يستخدم التفاصيل التي يوفرها النص.(إيزر، ٢٠٠٠م).

**فروض البحث:**

في ضوء التوجّه العام للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، ارتأى الباحث صياغة الفروض الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس الأساليب المجازية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس المحسنات البديعية.

## الطريقة والإجراءات

**منهج البحث.**

اتّبع الباحث المنهج الوصفي التَّحليلي من خلال تحليل الأدبيات والبحوث السابقة والاستفادة منها في إعداد أدوات القياس وتصميم البرنامج المقترح، ثم استخدم المنهج التجريبي القائم على التَّصميم شبه التَّجريبيّ ذي المجموعة الواحدة للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب في تنميةِ المهارات المستهدفة.

**مجتمع البحث وعيّنته.**

تكوَّن مجتمع البحث من طلاب قسم الأدب بكلية اللغة العربية بجامعة أم القرى المنتظمين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ١٤٤٤هـ، واختِيرت عينة عشوائية من إحدى الشعب القائمة، بلغ عدد طلابها (٣٢) طالبًا.

**الأدوات والموادّ البحثية.**

في سبيل تحقيق أهداف البحث، صمّم الباحث عددًا من الأدوات والمواد المتمثلة فيما يلي:

١. إعداد مقياسين أحدهما لقياس الأساليب المجازية، والآخر لقياس المحسنات البديعية، مزوّدين بقواعد التصحيح المناسبة.

٢. إعداد البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب، بما يشتمل عليه من أبعادٍ فلسفيةٍ ونشاطات تعليمية موجهة للطلاب، ودليل إرشادي موجّه لأعضاء هيئة التدريس.

وفيما يأتي توضيح لكيفيّة إعداد أدوات البحث ومواده:

١. إعداد مقياسين أحدهما لقياس الأساليب المجازية، والآخر لقياس المحسنات البديعية

أ) الهدف من إعداد المقياسين:

يستهدف المقياسان قياس مستوى طلاب قسم الأدب بكلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في الأساليب المجازية، والمحسنات البديعية، والكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنميتهما، وتمّ إعداد المقياسين في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات والبحوث ذات الصلة باللغة العربية وتعليمها وتقويمها، خصوصًا ما يرتبط بالمهارات والمؤشرات البلاغية تحديدًا وتقويمًا.

ب) خطوات إعداد المقياسين

الخطوة الأولى: بناء قائمة بالأساليب المجازية، وقائمة أخرى بالمحسنات البديعية المناسبة لطلاب قسم الأدب بكلية اللغة العربية؛ بغية الاعتماد عليهما في إعداد المقياسين، وبُنِيت القائمتان في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، فضلًا عن الاستئناس بمخرجات التعلّم التخصّصية في مجال اللغة العربية والمعايير الأكاديمية لمحتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وعُرِضَتْ القائمتان –بصورتهما المبدئية– على

سبعة من الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية، والمهتمين بتعليم علوم البلاغة في المرحلة الجامعية، وبعد حساب نِسب الاتّفاق بين آراء المحكمين، أخذ الباحث بنسب الاتفاق التي بلغت (٨٠٪) فأعلى، وتكوّنت القائمتان بصورتيهما النّهائيّتين من (٧) مؤشرات فرعية للأساليب المجازية و(٦) مؤشرات فرعية للمحسنات البديعية، واعتمد الباحث على المؤشرات الواردة في القائمتين (ملحق رقم١) عند بناء المقياسين اللذين سيتم توضيح ما يتعلق ببنائهما في الخطوة الثانية.

الخطوة الثانية: بناء المقياسين بصورتهما المبدئية في ضوء ما تمخّضت عنه الخطوة الأولى، من خلال العمل على قياس المؤشرات الواردة في القائمتين، واعتمد الباحث في إعداد محتوى المقياسين على مواقف كتابية يُطلَب من الطلاب الكتابة حولها في موضوعات محدّدة تتّسم بالطابع الوجداني الوصفي يُؤَمَّلُ منها أنْ تزيد من تفاعل الطلاب ورغبتهم في الكتابة، إذ تُعرَض جميع الموضوعات على الطلاب، وتتاح لكل طالب حرية الكتابة في أحد تلك الموضوعات، التي يمكن استخدامها للكشف عن مستوى الطلاب في تلك المؤشرات، وفقًا لما دلّت عليه بعض الأدبيات والبحوث السابقة ذات الصلة (سلام، ٢٠٠٧م؛ أبو جاموس والعبد الله، ٢٠٠٧م؛ إلويد وديفيدسون وكوم، ٢٠٠٨م؛ الفار ، ٢٠١٢م وحني ، ٢٠١٦م والسيد، ٢٠١٨م). ويوضح الجدول (١) المقاييس التي تم إعدادها، وعدد مؤشراتها وطبيعة الاختبار، والدرجة القصوى:

**جدول (١) المقاييس التي تم إعدادها، وعدد مؤشراتها وطبيعة الاختبار، والدرجة القصوى**

| م | المقاييس المستخدمة | عدد المؤشرات | الدرجة القصوى | طبيعة الاختبار ونمطه |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مقياس الأساليب المجازية | 7 | 28 | تُعرَض جميع الموضوعات المحددة على الطلاب ويُمنَح كل طالب حرية الاختيار للكتابة في أحد تلك الموضوعات |
| ٢ | مقياس المحسنات البديعية | 6 | 24 | |

الخطوة الثالثة: إعداد قواعد تقدير (Rubrics) لقياس مستوى الطلاب في الأساليب المجازية والمحسنات البديعية بغرض تقويم أداء الطلاب بصورة علمية، وقام الباحث ببنائها في ضوء التوجّه العام للبحوث والدراسات السابقة، وفي ضوء طبيعة المؤشرات ومتطلبات قياسها وفق قاعدةِ تقديرية متدرجةٍ مكوّنةٍ من خمسةِ مستوياتٍ وصفيَّة تتدرج كميًا من (٠-٤) على النحو الآتي

(المؤشر غير متوفر– المؤشر متوفر بمستوى ضعيف، المؤشر متوفر بمستوى جيّد، المؤشر متوفر بمستوى جيّدجدًا، المؤشر متوفر بمستوى ممتاز) يقابل كلًا منها توصيفٌ إجرائيٌ، واستعان الباحث في إعدادها ببعض الأدبيات المرتبطة بتقويم المؤشرات البلاغية المشار إليها أعلاه، وقد عرض الباحث محتوى المقياس وقواعد التقدير التي تمّ إعدادها – على عددٍ من الخبراء المحكمين لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الأسئلة الواردة في المقياسين للمؤشرات المستهدفة، ومدى ملاءمة النصوص التي يقوم عليهما المقياسان ووضوح صياغاتها اللغوية ومدى مناسبة قواعد التقدير، ودلّت آراء المحكّمين –في مجملها– على ملاءمة المقياسين وقواعد التقدير المرتبطة بهما.

ج) التطبيق الاستطلاعي للمقياسين:

بعد إعداد مقياسَي الأساليب المجازية والمحسنات البديعية وتطويرهما في ضوء مرئيات المحكمين، طبّق الباحث المقياسين استطلاعيًا على عينة (غير عينة البحث) مكونة من (١٩) طالبًا، وتمّ تطبيقهما في موقف اختباري واحدٍ يقيس مؤشرات الأساليب المجازية والمحسنات البديعية بصورةٍ متكاملةٍ من خلال الكتابة في موضوعاتٍ محدّدةٍ يختار الطالب أحدها، واستأنس الباحث في ذلك بمرئيات بعض المحكمين؛ فطبيعة المؤشرات التي يستهدفها البحث تظهر بصورة تكاملية متآزرة في المنتج الكتابي، وهذا ما عملت به بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة سلام (٢٠٠٧م) ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠م)، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن وضوح تعليمات المقياسين، وتمّ تحديد زمن الإجابة المناسب للاختبار (بثمان وخمسين دقيقة). ولحساب صدق المقياسين أوجد الباحث قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين درجة المؤشر والدرجة الإجمالية لكل مقياس، وتراوحت بين (٠,٦٩ – ٠,٨٦) وهذا يدل على وجود اتساق مرتفع بين المؤشرات والدرجة الكلية لكل مقياس على حِدَه، وهي قيم دالّة عند مستوى (٠,٠٥) & (٠,٠١)؛ ممَّا يعني أنّه يوجد اتساقٌ داخليٌ لجميع مؤشرات المقياسين. وهو ما يُعدُّ مؤشرًا لصدقهما، كما تمّ إيجاد قيمة الثبات من خلال حساب ثبات المصححين، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي قدّرها مصحّحا المقياسين ما بين (٠,٨٠– ٠,٩٢) على مستوى جميع المؤشرات، وهذا يعطي مؤشرًا لثبات المقياسين وملاءمة قواعد التقدير التي تمّ تصميمها. (ملحق٢–مقياسا الأساليب المجازية والمحسنات البديعية مزوّدان بقواعد التقدير المناسبة).

٢.إعداد البرنامج المقترح للتدريس وفق نظرية جماليات التجاوب

أ- الهدف من إعداد البرنامج المقترح: يهدف البرنامج المقترح إلى تعريف طلاب قسم الأدب بنظرية جماليات التجاوب وتدريبهم على تطبيقاتها في تحليل النصوص الأدبية؛ بما يؤمّل منه الإسهام في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية.

ب-مصادر بناء البرنامج المقترح: بُنِيَ البرنامج المقترح في ضوء مراجعة الأدبيَّات والدِّراسات ذات العلاقة بنظرية جماليات التجاوب تنظيرًا وتطبيقًا، والأهداف العامّة لبرنامج البكالوريوس بقسم الأدب، وخصوصًا الأهداف الخاصة لتدريس المقررات الأدبية والبلاغية لطلاب قسم الأدب في جامعة أم القرى، والاستئناس بمخرجات التعلم التخصصية والمعايير الأكاديمية لمحتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، فضلًا عن الاسترشاد بالمنهجيات المتّبعة عند إعداد البرامج المقترحة الواردة في ثنايا الدراسات والبحوث السابقة.

ج- محتوى البرنامج وآلية اختياره وطرق تنفيذه: تمَّ اختيار موضوعات البرنامج في ضوء الاستئناس بمرئيات المحكمين، وأمكن تنظيم موضوعات البرنامج على النحو الآتي: نظرية جماليات التجاوب: المفهوم، المعايير، الإستراتيجيات، نماذج تطبيقية، وأُختيرت ثمانية نصوص أدبية متنوعة من أصل اثني عشر نصًا تم تحكيمها، خمسة منها شعرية وثلاثة نثرية، وقد تنوَّعَت طرق تنفيذها لتتواكب مع فلسفة نظرية جماليات التجاوب، من خلال أنشطة قائمة على الاستقصاء والتفكير المستمر والتفاعل الجمالي في ضوء طبيعة كل نص، واستهدف البرنامج البناء على ما لدى الطالب من معارف ومهارات سابقة، والتركيز على التدريب العملي والمهام المجزّأة، عبر أنشطة تعليم وتعلم تمارس بصورةٍ ذاتيةٍ يتفاعل فيها الطالب مع النص بصورةٍ تتسق مع فلسفة النظرية.

د- أساليب التقويم: ركّز البرنامج على أساليب التقويم الفردية التي تؤدّى بشكلٍ ذاتي يتناسب مع فكرة نظرية التجاوب التي تنطلق من ذاتية الطالب وفاعليته في عملية القراءة الجمالية، وتدرّبه على تحليل النص في ضوء إستراتيجيات التلقّي والتفاعل الجمالي، كما انطلقت من التقويم البنائي المستمر من خلال تقويم الطلاب في بداية كل درس من دروس البرنامج، وأثناء مناقشتهم وتفاعلهم مع عضو هيئة التدريس، فضلًا عن تقويم مدى اكتسابهم للمهارات التحليلية التي يقوم عليها البرنامج المقترح.

هـ- مكوّنات البرنامج وعناصره: تكوَّنَ البرنامج في أبعاده الفلسفية من العناصر الآتية: فلسفة البرنامج المقترح، أسسه، أهدافه العامة والإجرائية التي بُنِي في ضوئها محتوى البرنامج، وإستراتيجيات التعليم والتّعلّم، ومصادر التعليم والتعلم، وأساليب التقويم، وتكون البرنامج في منتجاته الإجرائية من كتاب للطالب الجامعي بقسم الأدب، ودليلٍ إرشاديٍ لعضو هيئة التّدريس اللازمين لتنفيذ البرنامج، وحرص الباحث في مقدمة الدليل الإرشادي على تقديم إرشادات توضّح كيفيّة تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الدليل.

و- ضبط البرنامج المقترح: عُرِض البرنامج المقترح -في صورته المبدئية-على عددٍ من الخُبَراء في مجال تعليم اللغة العربية، والمتخصصين في نظرية الأدب، وخصوصًا المشتغلين بمناهج تحليل النصوص الأدبية، بلغ عددُهم خمسة محكمين، وأُتْبِعَ البرنامج باستمارةٍ، طُلِبَ فيها من المحكمين إبداء الرأيِّ في جوانب البرنامج المقترح (التأطير الفلسفي للبرنامج – الجوانب التنظيمية والتطبيقية بما تشتمل عليه من كتاب موجّهٍ للطالب ودليل إرشادي لعضو هيئة التدريس) من حيث: مدى مناسبتها، ومدى وضوح إجراءاتها وصياغتها اللغوية ، مدى قابليّة خطوات التدريس الإجرائية للتنفيذ، مدى مناسبة الخطة المقترحة لتنفيذ البرنامج، مدى وضوح أدوار عضو هيئة التّدريس والطالب المرتبطة بتنفيذ الأنشطة المحددة، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من مرئيات تطويرية، أجرى الباحث التعديلات اللازمة التي أصبح بموجبها البرنامج المقترح جاهزًا للتطبيق الميداني.

إجراءات التطبيق الميداني:

اتبع الباحث مجموعةً من الإجراءات اللازمة للتطبيقِ الميداني، يمكن إيضاحها فيما يأتي:

- تحديد عينة البحث بالطريقة العشوائية وفق ما سبق إيضاحه، ومقابلة أفراد العينة من طلاب المستوى السابع بقسم الأدب؛ بهدف إعطائهم تصوّرًا عن البرنامج المقترح ومستهدفاته.

- إجراء القياس القبلي؛ بهدفِ تحديد مستوى العينة في الأساليب المجازية والمحسنات البديعية.

- التطبيق الميداني الفعلي للبرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب، وتجريبه على عيّنة البحث، ابتداءً من يوم الاثنين الموافق ١٤٤٣/١٠/١٥هـ إلى يوم الأربعاء الموافق ١٤٤٣/١١/٢٣هـ

- إجراء القياس البعدي؛ بهدف التَّعرّف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية من خلال إيجاد الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

استخدم البحث برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباطِ سبيرمان، اختبار(ت) للمجموعات المترابطة، ومربع إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم التأثير، ومعادلة (d) لتعرُّف مستوى حجم التأثير.

## نتائج البحث:

**عرض نتائج البحث:**

اقتصرت نتائج البحث على الإجابة عن الفرضين اللذَين تمّت صياغتهما، وسيتم عرْض نتائجهما على النحو الآتي:

**نتيجة اختبار الفرض الأوّل:**

ينصّ الفرض الأول على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس الأساليب المجازية. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples T- Test) لتعرف الفروق لدى عينة البحث في القياسين القبلي البعدي، ويوضّح الجدول (٢) نتائج اختبار الفرض:

**جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الأساليب المجازية**

| المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | دلالة قيمة (ت) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأساليب المجازية | قبلي | 1،59 | 1،21 | 9،08 | 32 | دالة |
| | بعدي | 4،94 | 1،02 | | | |

ويتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس الأساليب المجازية في اتجاه القياس البعدي ، وبلغ

المتوسّط الحسابي (٤،٩٤) في مقابل (١،٥٩) في القياس القبلي، وبلغت قيمة ت (٩،٠٨)، وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتمّ رفْض الفرض الصفري الذي ينصّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس الأساليب المجازية، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْضِ البديل، إذ دلَّت نتائج التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس الأساليب المجازية في اتجاه القياس البعدي، ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تمّ إيجاد قيمة إيتا تربيع ($\eta 2$) ومعادلة (d) لتعرُّف مستوى حجم التأثير، وفق القِيَم التي أوردها كيس وغرين (Kiess& Green،2019 ) وتمثل القيمة (٠,٠٢ – ٠,٠٤) حجم تأثير صغير، والقيمة (٠,٥ – ٠,٧) حجم تأثير متوسط، وإذا كانت القيمة (٠,٨) فأكثر يُعدّ حجم التأثير كبيرًا، ويوضّح الجدول (٣) قيمة حجم التأثير ومستواه.

**جدول (٣) قيمة ($\eta 2$) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية**

| المتغيّر المستقّل | المتغيّر التّابع | قيمة (ت) | درجات الحرّيّة | قيمة ($\eta 2$) | مستوى حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب | الأساليب المجازية | 9.08 | 32 | 0.724 | متوسط |

ويتضح من الجدول (٣) أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير قد بلغت (٠،٧٢٤) ، وتدل هذه القيمة على مستوى حجم تأثيرٍ متوسط وفقًا للقيم المشار إليها سابقًا، ويُعزَى ذلك التأثير لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب.

**نتيجة اختبار الفرض الثاني:**

ينصّ الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس المحسنات البديعية. ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) للمجموعات المترابطة

(Paired Samples T- Test) لتعرف الفروق لدى عينة البحث في القياسين القبلي البعدي، ويوضّح الجدول (٤) نتائج اختبار الفرض:

**جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس المحسنات البديعية**

| المتغير | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | دلالة قيمة (ت) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحسنات البديعية | قبلي | 1،76 | 0،79 | 8،55 | 32 | دالة |
| | بعدي | 4،35 | 0،86 | | | |

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس المحسنات البديعية في اتجاه القياس البعدي، وبلغ المتوسّط الحسابي (٤،٣٥) في مقابل (١،٧٦) في القياس القبلي، وبلغت قيمة ت (٨،٥٥). وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتم رَفْض الفرضِ الصفريّ الذي ينصّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس المحسنات البديعية، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْض البديل، إذ دلَّت نتائج التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى في مقياس المحسنات البديعية في اتجاه القياس البعدي، ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تمّ إيجاد قيمة إيتا تربيع ($\eta 2$) ومعادلة (d) لتعرُّف مستوى حجم التأثير، وفق القِيَم التي أوردها (Kiess& Green،2019 ) المشار إليها أعلاه، ويوضحها الجدول(٥).

**جدول (٥) قيمة ($\eta 2$) لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية المحسنات البديعية**

| المتغيّر المستقل | المتغيّر التّابع | قيمة (ت) | درجات الحرّيّة | قيمة ($\eta 2$) | مستوى حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب | المحسنات البديعية | 8.55 | 32 | 0،703 | متوسط |

ويتضح من الجدول (٥) أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير قد بلغت (٠،٧٠٣)، وتدل هذ القيمة على مستوى حجم تأثيرٍ متوسط وفقًا للقيم المشار إليها سابقًا، ويُعزَى ذلك التأثير لاستخدام لبرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب.

## تفسير النتائج ومناقشتها

يمكن تفسير النتيجة التي توصّل إليها البحث في ضوء الوقوف على إمكانات البرنامج المقترح القائم على نظرية جماليات التجاوب، إذ يرى الباحث –في ضوء ما حقّقه البرنامج من نتائج– أنه يتّسق في فلسفته مع متطلّبات تعليم الأساليب المجازية والمحسنات البديعية بصورةٍ واضحةٍ، لاسيّما وأنَّ البرنامج القائم على نظرية جماليات التجاوب ينطلق من بعدين أساسيين: بعد فني وبعد تفاعلي جمالي، يتآزران معًا ليتجاوزا فكرة الطالب المتلقي إلى فكرة الطالب المتجاوب النشط المتمركز في قلب عملية التحليل الأدبي والمتفاعل مع جميع مراحلها وخطواتها، وبهذا يتّضح أنّ مزاولة النشاطات الواردة في البرنامج يُعدّ–بصورةٍ أو بأخرى– تدريبًا عمليًا على مجمل المؤشرات المستهدفة بمكوّناتها المجازية والبديعية. وهذا الأمر يدلّ على مستوًى عالٍ من التلاؤم والمناسبة بين المتغيّر المستقل والمتغيّرات التابعة.

ويورد الباحث جملةً من التفسيرات التي يمكن أن تفسّر النمو الملحوظ لدى عينة البحث في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في المتغيرات التابعة المستهدفة، وقد استهدفت النشاطات التحليلية المستقاة من طبيعة البرنامج المقترح تدريب عينة البحث على تأمل الظواهر الجمالية المجازية، بما تتضمّنه من تشبيهات وصورٍ واستعاراتٍ وكناياتٍ، وتدريبهم على تذوّقها وتحليل جماليّاتها وتقصّي مكامن التأثير فيها، ويبدو أن لهذه الأنشطة ذاتِ الطَّابعِ المجازي انعكاسًا إيجابيًا على نمو مستوى عينة البحث في الأساليب المجازية، كما استهدفت النشاطات التحليلية تدريب عينة البحث على التجاوب الأدبي وإعادة إنتاج النص من منظور ذاتية القارئ وفاعليته في عملية القراءة، وفق إستراتيجيات (أفق الانتظار، المسافة الجمالية، التفاعل، ملء الفجوات، القارئ الضمني) إذ يمثّل التجاوب خيطًا رفيعًا يربط المتلقي بالنص في حالة جمالية يندمج فيها المتلقي مع النص مكمّلًا فجواته المعنوية في طابعٍ تأويلي إبداعيٍ يفتح الباب أمام تعدّد الرؤى والتصورات والأفكار بتعدّد متلقّيها، إذ تسمح هذه النظرية لكلّ طالب بالتجاوب مع النص الأدبي من خلال

إعمال عقله وممارسة مهارات التفكير العميقة التي تندمج فيها خبراته وقراءاته ومستوى معرفته وثقافته مع النص، ومن خلال هذا التفاعل تتبدّى مكامن الجمال والجدة والإبداع بصورةٍ انعكست في مستوى لغة الطلاب مجازيًا وبديعيًا في القياس البعدي، واستهدفت بعض أنشطة البرنامج زيادة وعي الطلاب بالاستخدامات المجازية والوقوف على العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الأسلوب المجازي الواحد أو بين أسلوب مجازي وآخر وفق علاقات متعدّدة، بما تنضوي عليه من دقّة ووضوح وتناسب، ويبدو أن الأنشطة التحليلية الموجهة لتدريب الطلاب على تتبّع الانزياح اللغوي في الألفاظ والدلالات والأساليب قد أثّرت -بشكلٍ إيجابي- في مستوى استخدام الطلاب للأساليب المجازية والمحسنات البديعية، وفي المقابل اهتمت بعض النشاطات المرتبطة بالبرنامج القائم على نظرية جماليات التجاوب بتدريب الطالب على كيفية التجاوب مع الظَّواهرِ البديعية اللفظية والمعنويّة التي تربط بين مفردات النّصّ الأدبي وأساليبه، مثل: الطباق والمقابلة والجناس والسجع والتورية والتصريع التي هي -في جوهرِها- مهارات بديعية، ومن شَأن الوقوف عَلَى هذه النشاطات التحليلية أن يعمّق من قدرة الطالب على فهمها وتأويلها والإحساس بجمالياتها، وأن يزيد من مستوى مهاراته في استخدام تلك الظواهر البديعية، فأسلوب الجِناس-على سبيلِ المثال-يدرب الطالب على تلمّس التوافق اللفظي والتباعد المعنوي للألفاظ داخل الأساليب في تفاعلٍ واضحٍ بين المجاز والبديع، ويزيد السّجع من وعي الطالب بالجرس الصوتي الجمالي للألفاظ من خلال تماثل الأوزان والإيقاعات التي تُحدِث وقعًا مهيبًا في نفس الطالب وتساعده على التجاوب مع المعنى بصورةٍ واعيةٍ، كما أن تدريبهم على إستراتيجية أفق التوقعات عبر بعض أنشطة البرنامج قد أدّى إلى تطوّر مهارات الطلاب في تخيّر العلاقة بين المعنى الأصلي والمجازي، وكان لهذا الأمر انعكاس إيجابي على توظيف الأساليب المجازية والارتقاء — في الوقت ذاته- بالمحسنات البديعية مثل الطباق والمقابلة، ويمكن الاستشهاد على ذلك بما ورد في بعض أنشطة البرنامج، إذ ورد في أحد النصوص عبارة "مضناك جفاه مرقده" فالمرقد هنا هو الذي يجفو الشاعر بينما الأفق المألوف في الأدب ينصرف إلى المهموم الذي يجفو المرقد، وهذا شائع كثيرًا، ومن النماذج الأخرى التي وردت "يستهوي الورْق تأوهه" فتأوّه الشاعر هنا هو الذي يستهوي الحمائم، والمألوف في الأدب عكس ذلك فتأوّه الحمام ونوحه هو الذي يثير المشاعر، ويبدو أنّ تدريب الطلاب على مخالفة هذه التوقعات قد أضفى بُعْدًا جماليًا من خلال توارد صور

متعددة غير مألوفة، وكان لذلك أثر في نمو استخدام الطلاب للأساليب المجازية والمحسنات البديعية، وظَهَر للباحث أنّ تفاعل هذه الخبرات معًا قد ساعد على تعميق المعرفة البلاغية من جهةٍ، وأتاح –من جهةٍ أخرى– فرصًا متعدّدةً لممارستها عبر استدعاء الأفكار والصور والتراكيب وتوظيفها والاستشهاد بها أو تّضمينها في الإنتاج الكتابي، وبهذا يمكن القول إن البرنامج القائم على نظرية جماليات التجاوب قد ساعد الطلاب على التجاوب مع العمل الأدبي والتفاعل معه والوقوف على جمالياته، وهيأ لهم فرصًا واعدةً لاستعمالاتٍ لغويةٍ واعيةٍ أكثر ارتباطًا بالمجاز والبديع.

ويتضح ممّا سبق، أنّ النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي تتّسق مع التوجه العام للكتابات والبحوث السابقة اللغوية والتربوية على حدٍ سواءٍ، مثل: دراسة عايش (٢٠٠٣م) ودراسة التميمي ويعقوب(٢٠١٦م) ودراسة العوادي (٢٠١٨م) ودراسة السيد (٢٠١٨م) ودراسة فتوح والميلود (٢٠٢٢) ودراسة الرويلي (٢٠٢٢م) ودراسة إبراهيم (٢٠٢٣م) التي تتظافر في بعض أبعادها لتعطيَ صورةً شموليةً تقترب من نتائج البحث الحالي، وعَكَسَ البرنامج المقترح عمليًا قيمة الأفكار التي نادت بها بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل: (Lobo،Harkin 2005; ، 2013; Abla،Iser 2014،2022; ) التي شدّدت على ضرورة التَّوجّه نحو المعالجات التدريسية المنطلقة من فاعلية القارئ وتجاوبه الجمالي مع النص الأدبي.

**توصيات البحث:**

في ضوء النتائج والتفسيرات السابقة، يوصي البحث الحالي بما يأتي:

١. الإفادة من البرنامج المقترح لِمَا أثبته من فاعلية في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية، من خلال تعريف طلاب قسم الأدب به، وتدريبهم على إجراءاته وتطبيقاته في مضمار تحليل النصوص الأدبية.

٢. تثقيف واضعي المقررات اللغوية ومطوّريها بالمرحلة الجامعيّة بالتّطوّرات في مجال نظرية الأدب، وخصوصًا ما يتعلّق بنظرية جماليات التجاوب وآليات تلقي النصوص، والعمل على استثمار أفكارها في معالجة المقررات الأدبية ذات الصلة عبر دورات تدريبية وورش عمل

٣. إعداد أدلة يسترشد بها أعضاء هيئة التدريس بكلية اللغة العربية عند تحليل النصوص الأدبية في ضوء نظرية جماليات التجاوب، وتدريبهم على استخدامها عند تحليل نصوص الأدب

٤. تشكيل لجان دائمة من اللغويين والمشتغلين بتربويات اللغة في الجامعة؛ لتوجيه البرامج والمقررات اللغوية وتعميق فرص التكامل بما يتماشى مع أحدث الاتجاهات في ميدان التعليم اللغوي، إذ يمكن للغويين أن يحدّدوا الأطر والأبعاد العامة للبرامج والمقررات اللغوية مستعينين بالتربويين في عمليات البناء والتصميم والمعالجات التربوية.

**مقترحات البحث:**

يقترح البحث الحالي القيام بالبحوث المستقبليّة الآتية:

١. برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية اللغة العربية على التدريس وفق نظرية جماليات التجاوب والكشف عن فاعليته في تنمية مهاراتهم التدريسية.

٢. إستراتيجيات تحليل الخطاب الأدبي التي يمارسها طلاب قسم الأدب وعلاقتها بمستوى أدائهم في مهارات البيان والبديع.

٣. دراسة مقارنة بين منهجيات تحليل النص الشعري والنص النثري، وإعداد تصوّر مقترح في ضوء اتجاهات التكامل بين النظريات الحديثة.

٤. أنموذج مقترح لتقويم الأساليب المجازية والمحسنات البديعية في سياقات التواصل الشفهي.

# المراجع

## المراجع العربية:

إبراهيم، حامد. (٢٠٢٣). أثر نظرية التلقي في تحليل النصوص لدى طلبة الجامعة – أقسام اللغة العربية في مادة تحليل النص. مجلة الجامعة العراقية، ع٥٨، ج١ ، ٣٢٦ – ٣٤٢. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1355743*

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية المهام المجزأة *JIGSAW* في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري. المجلة التربوية بجامعة الكويت، مج٣١، ع١٢١، ١١٧ – ١٦٨. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/787462*

إسماعيل، عبدالرحيم فتحي. (٢٠٢٠). فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤، ج٤ ، ٤٢٣ – ٤٩١. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1108637*

إلويد، دوايت ؛ ديفيدسون، بيتر ؛ كوم، كرستين. (٢٠٠٨م). أساسيَّات التَّقييم في التَّعليم اللغَويّ. نقله إلى العربية: خالد عبدالعزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

إيزر، فولفغانغ. (٢٠٠٠م). فعل القراءة نظرية في الاستجابة الجمالية. ترجمة عبدالوهاب علوب. القاهرة، مطابع المجلس الأعلى للآثار.

البسيوني، أماني محمد. (٢٠١٥م). استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة دمياط.

بلخيري، صليحة. (٢٠١٧). البلاغة العربية بين منهج التدريس وطرق التيسير. مجلة دراسات بجامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع٦١ ، ٢٦٦ – ٢٧٨. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/852357*

بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢م). أثر التفاعل بين طريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على مستوى الأداء البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر ع ٤٩، ص.ص ١٢٤– ١٧٦

التميمي، رافد صباح ، و يعقوب، بلال إبراهيم. (٢٠١٦). أثر استعمال نظرية التلقي في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لمادة الأدب الإسلامي في كلية الآداب في الجامعة العراقية. مجلة آداب المستنصرية، ع٧٢ ، ١ – ٣٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1048976

أبو جاموس، عبدالكريم ؛ العبدالله، محمود. (٢٠٠٧م). مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغيّة وقدرتهم على توظيفها في التّعبير الكتابي، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة منتوري، قسطنطينة، الجزائر ع ٢٨، ديسمبر، مجالمجلد ب، ص.ص،: ٥-٢٥.

جوامع، رضا. (٢٠٠٦). استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية: رهانات وآفاق. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ع١٤ ، ٢٥ – ٤٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/888052

الحجوي، محمد بن محمد. (٢٠٠٣). تدريس البلاغة العربية في الجامعة: الاشكالات والاقتراحات. حوليات كلية اللغة العربية، ع ١٧ ، ٥٥ – ٦١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/526998

حني، عبداللطيف. (٢٠١٦). طرق تعليمية علوم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللغوية للمتعلم بين الواقع والمأمول. مجلة جسور المعرفة، ع٦ ، ١٤ – ٢٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/818728

الدسوقي، محمد السيد. (٢٠٠٧م). جماليات التلقي وإعادة إنتاج الدلالة (دراسة في لسانية النص الأدبي). الإسكندرية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

رمضان، إبراهيم عبدالفتاح. (٢٠٢٠). البلاغة العربية بين التعليم والتذوق. مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، ع٣٣، ، ج٩ ، ٩٧٧٣ – ٩٨٠٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1118616

الرويلي، حمود ونس. (٢٠٢٢م). فاعلية مدخل التحليل التداولي في تنمية مهارات النقد الأدبي والوعي بعمليّاته، واستخدام اللغة المجازية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الجامعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السامرائي، مهدى صالح. (٢٠١٥م). المجاز في البلاغة العربية، ط٢، دمشق، دار ابن كثير.

أبو سكينة، نادية علي؛ فراج، إبراهيم إسماعيل؛ سكين، أيمن أبو بكر. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نظرية التلقي في تدريس البلاغة لتنمية بعض المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا ، مج٧٩، ع٣، ٢٨ – ٦٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1215233

سلام، علي عبدالعظيم. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية "القياس التطبيقي" (المقترحة) في تعليم البلاغة، على تذوق اللغة المجازية وأسلوب الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. المؤتمر العلمي التاسع عشر – تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، مج ١، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٢ – ٢٥٤. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/31279*

السيد، رجاء مصطفى. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج قائم على نظرية التَّلقِّي في تنمية المفاهيم البلاغية ومستويات الإبداع اللُّغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

الشديفات، أشجان حامد. (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات التذوق الأدبي بالمستوى الإبداعي من خلال تدريس النصوص الأدبية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب في الجامعة الهاشمية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ع ٣ ، ٥٣ – ٦٩. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/476606*

طنطش، عزمية إسحاق. (٢٠٠٤م). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الظهار، نجاح أحمد. (٢٠٠٦). أثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية. الرياض، مكتبة العبيكان.

عافشي، ابتسام عباس؛ كردي، زينب بنت عبداللطيف. (٢٠١١). تعليم التفكير في دراسة البلاغة: دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية. ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول، مج٢ ، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – كلية اللغة العربية – قسم البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي، ١٤٦٩ – ١٥٣٤. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/920807*

عايش، آمنة محمود. (٢٠٠٣). صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، غزة. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/541785*

عبدالجليل، غادة عبد الجواد (٢٠١٩م). أثر متغيري النوع والفرقة الدراسية على فهم اللغة المجازية لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد الثالث، العدد (٢٠)، ص ص ٤٣٧-٤٦٦.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠٢١م). برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس الجمالي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها مج٣٢، ع١٢٨ ، ١ – ٤٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1287781

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله. (٢٠٠١م). العلاقة بين المعرفة البلاغيَّة واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ،ع ٧، ، ص ص ١-٤٦.

عبدالرحمن، فايزة أحمد. (٢٠١٥م). نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعليم والتعلم: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنموذجًا. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ع١٦٥، ج٣ ، ٥٠٦ – ٥٤٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/864020

عبداللطيف، عماد. (١٤٤٢هـ). البلاغة العربية الجديدة مسارات ومقاربات. عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

عبداللطيف، عماد. (٢٠١٨م). تدريس البلاغة العربية: التاريخ الحاضر المستقبل. عالم الفكر، ع١٧٦ ، ٧ – ٥٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/956833

عثماني، عمار. (٢٠١٦م). نحو بديل جديد في تعليمية البلاغة العربية. مجلة تاريخ العلوم بجامعة زيان عاشور الجلفة ع٥ ، ٣٠١ – ٣٠٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/815539

أبو العدوس، يوسف. (٢٠٠٧م). البلاغة العربية علم المعاني– علم البيان– علم البديع، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عصر، حسني عبدالباري. (٢٠٠٥م). الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

العوادي، سعيد. (٢٠١٨م). تدريس البلاغة في التعليم الجامعي: من الدائرة المعيارية إلى أفق الوظيفية. حوليات كلية اللغة العربية، ع٣١ ، ١٩٧ – ٢١٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/972710

الفار، نسرين أحمد. (٢٠١٢م). فعاليّة استخدام العصف الذهني في تنمية مستويات الأداء البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.

فتوح، محمود، و الميلود، قردان. (٢٠٢٢م). صعوبات تدريس البلاغة العربية في الجامعة الجزائرية وعواقب نفور الطلبة من تعلمها. مجلة التعليمية، جامعة جيلالي ليابس، كلية الآداب واللغات والفنون – مخبر تجديد

البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، مج١٢،ع٢، ٢٦٧ – ٢٨٤. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1333322*

فضل الله، محمد رجب. (٢٠١٤م). المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتّعليم الأساسي. القاهرة، عالم الكتب.

فلاحي، محمد، و بوشيبة، عبدالقادر. (٢٠٢١). النص التعليمي والمتلقي في ظل نظرية التلقي وتطوير تعليم اللغة العربية. مجلة جسور المعرفة، مج٧، ع٢ ، ٣٢٣ – ٣٣٣. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1155536*

القحطاني، سعيد سعد. (٢٠٢٢م). مستوى التذوق الأدبي لدى طلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية وعلاقته بالفهم العميق لديهم. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ع(١٠١) ج(١)، ٣٧٧–٤٢٨

الهاشمي، عبد الرحمن علي، العزاوي، فائزة محمد. (٢٠٠٥م). تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠م). وثيقة نواتج التعلم الرئيسة لبرامج بكالوريوس اللغة العربية. الرياض. نسخة إليكترونية مسترجعة من الموقع *https://etec.gov.sa/home*

ياوس، هانس روبيرت. (٢٠١٦م). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي. ترجمة: رشيد بنحدو، بيروت، كلمة للنشر والتوزيع.

## ترجمة المراجع العربية:

Abdelbarry، Maher Shaaban (2021). A program based on Quranic rhetoric to develop rhetorical concepts and dimensions of aesthetic sense among student teachers specializing in the Arabic language. Journal of the Faculty of Education، Benha University، volume 32، issue 128، p 1-44. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1287781.

Abdelhamid، Abdelhamid Abdullah (2001). Relationship between rhetorical knowledge and its use in the written creative writing of secondary school students. Reading and Knowledge Journal، Egypt، issue 7، p 1-46.

Abdeljalil، Ghada Abdelgawad (2019). The effect of gender and study groups variables on undergraduate students' comprehension of figurative language. Journal of Scientific Research in Education، Volume 3،Issue 20، p 437-466.

Abdullatif، Emad (1442 AH). Modern Arabic Rhetoric: Paths and Approaches. Amman، Knowledge Treasures for publication and distribution.

Abdullatif، Emad (2018). Teaching Arabic Rhetoric: History، Present، and Future. World of Thought، issue 176، p 7-50. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/956833.

Abdulrahman، Faiza Ahmed (2015). A suggested model for the development of rhetoric teaching in the light of some teaching and learning theories: Brain-based learning theory as a model. Journal of the Faculty of Education، Al-Azhar University، issue 165، volume 3، p 506-549. Reference from http://search.mandumah.com/Record/864020.

Abu Adous، Youssef (2007). Arabic rhetoric، science of eloquence، ingenuity. Amman. al-Massira for Publishing and Distribution.

Abu Jamous، Abdelkarim، Al-Abdullah، Mahmoud (2007). Extent of rhetorical concepts possession by secondary school students in Jordan and their ability to employ them in writing. Human Sciences Journal، Mentouri University، Constantine، Algeria، issue 28، December، volume B، p 5-25.

Abu Sakina، Nadia Ali، Farrag، Ibrahim Ismail، Skeen، Ayman Abu Bakr (2020). Effectiveness of an electronic program based on reception theory in teaching rhetoric to develop some rhetorical concepts and literary appreciation skills. Journal of the Faculty of Education، Tanta University، volume 79، issue 3، p 28-62. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1215233.

Afshi، Ibtisam Abbas، Kurdi، Zainab Bint Abdullatif (2011). Teaching thinking in the study of rhetoric: an analytical study and applied models. Rhetorical studies symposium: reality and hoped، volume 2، Riyadh، Imam Muhammad bin Saud Islamic University، College of Arabic Language، Department of Rhetoric، Criticism and Islamic Literature Curriculum، p 1469-1534. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/920807.

Al Bassiouni، Amani Mohamed (2015). Using the statements in the Quran to develop the linguistic sense of students of Arabic Language department in the faculties of education. Unpublished master's thesis، Faculty of Education، Damietta University.

Al Desouki، Mohamed Alsayed (2007). The aesthetics of reception and the reproduction of significance (a study in linguistics of the literary text). Alexandria، science and faith for publication and distribution.

Al Shadifat، Ashjan Hamid (2013). Building an educational program based on the skills of literary appreciation at the creative level by teaching literary texts to students of the Arabic Language Department at the College of Arts at the Hashemite University. Arab Journal of Educational and Social Studies، issue 3، p 53-69. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/476606.

Al-Awadi، Saeed (2018). Teaching Rhetoric in University Education: From the Normative Circle to the Functional Horizon. Annals of the Faculty of Arabic

Language، issue 31، p 197-219. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/972710.

Al-Far، Nisreen Ahmed (2012). The effectiveness of brainstorming in developing the levels of rhetorical performance among secondary school students. Unpublished master's thesis، Department of Curriculum and Teaching Methods، Faculty of Education in Arish، Suez Canal University.

Al-Hajwi، Muhammad bin Muhammad (2003). Teaching Arabic rhetoric at university: problems and suggestions. Annals of the Faculty of Arabic Language، issue 17، p 55-61. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/526998.

Al-Hashemi، Abdulrahman Ali، Al-Azzawi، Faiza Muhammad (2005). Teaching Arabic Rhetoric: A Computerized Applied Theoretical Vision، Amman، Al Masirah for Publishing، Distribution and Printing.

Al-Qahtani، Said Saad (2022). The level of literary appreciation among students of the Arabic language BA program and its relationship to their deep understanding. Educational Journal، Sohag University، issue 101، volume 1، p 377-428.

Al-Ruwaili، Hamoud Wanas (2022). The effectiveness of the pragmatic analysis approach in developing the skills of literary criticism، awareness of its processes، and the use of figurative language among students specializing in the Arabic language at university level. Unpublished PhD thesis، College of Education، Umm Al-Qura University.

Al-Samarrai، Mahdi Saleh. (2015). Metaphor in Arabic Rhetoric، 2nd edition، Damascus، Dar Ibn Katheer.

Al-Tamimi، Rafid Sabah، Ibrahim، Jacob Bilal (2016). The effect of using reception theory on achievement of students of the Arabic language department of Islamic literature in the College of Arts at the Iraqi University. Al-Mustansiriya Journal of Literature، issue 72، p 1-35. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1048976.

Al-thahar، Najah Ahmed (2006). The effect of applying systems theory of Sheikh Abdulqader Al-Jurjani in developing the rhetorical taste of Arabic language students. Riyadh، Obeikan Library.

Asr، Hosni Abdelbari (2005). Modern trends for teaching Arabic in the preparatory and secondary stages. Alexandria، Alexandria Book Center.

Ayesh، Amna Mahmoud (2003). Difficulties in learning rhetoric among students of the Department of Arabic Language at the Islamic University of Gaza and a proposed addressing program. Unpublished master's thesis، Islamic University of Gaza، Gaza. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/541785.

Bahloul، Ibrahim Ahmed (2002). The effect of the interaction between two methods of teaching Arabic rhetoric and the cognitive method (reliance/independence) on the level of rhetorical performance of first year students of secondary. Journal of the Faculty of Education in Mansoura، Egypt، issue 49، p 124-176.

Belkhiri، Saliha (2017). Arabic rhetoric between teaching and facilitation methods. Studies Journal at Ammar Thaliji University، Laghouat، Algeria، issue 61، p 266-278. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/852357.

Education and Training Evaluation Commission (2020). The main learning outcomes document for the Arabic language BA programs، Riyadh.

Elloyd، Dwight، Davidson، Peter، Koum، Christine (2008). Fundamentals of assessment in language education. Translated into Arabic: Khaled Abdulaziz Al-Damegh، King Saud University، scientific publishing and printing presses.

El-Sayed، Rajaa Mostafa (2018). The effectiveness of a program based on reception theory in developing rhetorical concepts and levels of linguistic creativity among student teachers in the Arabic language department of the College of Education. Unpublished PhD thesis، Zagazig University، College of Education، Department of Curriculum، Teaching Methods and Educational Technology.

Fadlallah، Muhammad Ragab (2014). The reference in teaching Arabic language curricula in basic education، Cairo، World of Books.

Falahi، Mohamed، Bouchiba، Abdelkader (2021). The educational text and the recipient considering the theory of reception and the development of teaching the Arabic language. Knowledge Bridges Journal، volume 7، issue 2، p 323-333. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1155536.

Fattouh، Mahmoud، Qirdan، Melod (2022). Difficulties in teaching Arabic rhetoric at the Algerian University and the consequences of students' aversion to learning it. Educational Journal، University of Djilali Liabis، Faculty of Literature، Languages and Arts - Laboratory for the renewal of research in the teaching of the Arabic language in the Algerian educational system، volume 12، issue 2، p 267-284. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1333322.

Hani، Abdullatif (2016). Methods of teaching Arabic rhetorical sciences and their impact on language skills of the learner between reality and hope. Knowledge Bridges Journal، issue 6، p 14-24. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/818728.

Ibrahim، Hamid (2023). Impact of reception theory in analyzing texts among university students، Arabic language departments in the subject of text analysis. Iraqi University Journal، issue 58، v1، p 326-342. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1355743.

Iser، Wolfgang (2000). The act of reading a theory of aesthetic response. Translated by Abdul Wahab Alloub، Cairo، Supreme Council of Antiquities Press.

Ismail، Abdulrahim Fathi (2020). Effectiveness of the negotiation approach in teaching rhetoric to develop realistic creative writing skills and literary self-dimensions among secondary school students. Fayoum University، Journal of Educational and Psychological Sciences، issue 14، volume 4، p 423-491. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1108637.

Ismail، Baligh Hamdi (2016). The effect of using the JIGSAW strategy in teaching rhetoric on the acquisition of rhetorical concepts and expressive writing among secondary students in Al-Azhar education. Educational Journal at Kuwait University، volume 31، issue 121، p 117-168. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/787462.

Jauss، Hans Robert (2016). Aesthetic reception for a new interpretation of the literary text. Translated by Rashid Benhaddou، Beirut، Kalima for publication and distribution.

Jawamea، Reda (2006). adopting language education in teaching Arabic rhetoric: bets and prospects. Journal of Social Sciences and Humanities، issue 14، p 25-42. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/888052.

Ottomani، Ammar (2016). Towards a new alternative in teaching Arabic rhetoric. Journal of the History of Science at the University of Djelfa، issue 5، p 301-307. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/815539.

Ramadan، Ibrahim Abdelfattah (2020). Arabic rhetoric between education and taste. Journal of the Faculty of Arabic Language in Itay El-Barud، issue 33، volume 9، p 9773-9809. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/1118616.

Salam، Ali Abdulaziz. (2007). The effect of using the “applied measurement” (proposed) strategy in teaching rhetoric on the appreciation of figurative language and writing style for secondary school students. Nineteenth Scientific Conference - Developing educational curricula under quality standards، volume 1، Cairo، Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods، p 202-254. Referenced from http://search.mandumah.com/Record/31279.

Tantash، Azmia Ishaq (2004). The effect of a proposed educational program based on rhetorical analysis in developing literary appreciation for literary texts and creative writing among first year secondary school students. Unpublished Ph.D. thesis، College of Higher Educational Studies، Amman Arab University for Graduate Studies.

## المراجع الأجنبية:

Abla، M. O. U. A. D. J. I. (2022). Students' Perspectives on the Impact of the Use of the Readers' Response Orientation in Teaching Literary Texts (Doctoral dissertation، university center of abdalhafid boussouf-MILA)

Harkin، P. (2005). The reception of reader-response theory. College Composition and Communication، 410-425.

Iser، Wolfgang. (2014). Interaction between text and reader. In Readers and reading ، 20-31. Routledge.

Kiess، H. O.، & Green، B. A. (2019). Statistical concepts for the behavioral sciences. Cambridge University Press.

Lobo، A. G. (2013). Reader-Response Theory: A Path Towards Wolfgang Iser. Letras، (54)، 13-30.

Suarez، G. W. A.، & Diva، C. (2022). Using Reader Response Strategy and Affective Learning Domain in Teaching Literature to Enhance Critical Thinking. International Journal of Educational Management and Development Studies، 3(4)، 61-82.

# Quality of entrepreneurial education: A Comparative empirical study between King Abdullah University of Science and Technology in KSA and University of California in the USA

# جودة تصميم برامج تعليم ريادة الأعمال: دراسة تجريبية مقارنة بين جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا في المملكة العربية السعودية وجامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية

إعداد


**Dr. Reem Thabit Al-Qahtani**

Associate professor of Educational Administration and Planning

At Umm Al-Qura University

**د. ريـم بنت ثابت محمد القحطاني**

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

بجامعه أم القرى



DOI:10.36046/2162-000-017-013

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/١٠/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٠/١٦ م

## Abstract

The objective of this study is to empirically compare the extent to which program quality factors are replicated in the output level of entrepreneurial education programs at the University of California (hereafter، UC) and King Abdallah University of Science and Technology (hereafter، KAUST). The study used the comparative descriptive approach and content analysis to compare the quantitative specifications based on a model developed in (Bilbokaitė-Skiauterienė & Bilbokaite، 2018) where the quality of study programs is explained several variables: learning outcomes، learning resources، Course content، academic staff، assessment process، and program management. The study shows that though the explanatory variable of program management is significantly well-pronounced in both universities، the study variable of the quality of entrepreneurial education is mainly driven by learning outcomes at UC and by learning resources and facilities at KAUST. Moreover، except for learning resources at UC and academic staff at KAUST، other quality variables of study programs were shown to be replicated in both universities in accordance with theoretic predications. This may suggest that، whereas UC may improve the quality of its entrepreneurial education by augmenting learning resources and facilities، KAUST may benefit from UC's experience in terms of academic staff and the formulation of learning outcomes.

**Keywords:** Entrepreneurship، Entrepreneurial University، King Abdullah University of Science and Technology، University of California، Saudi Arabia، United States of America

## المستخلص

الهدف من هذه الدراسة هو المقارنة التجريبية لمدى تكرار عوامل جودة تصميم البرامج في مستوى مخرجات برامج تعليم ريادة الأعمال في جامعة كاليفورنيا يشار إليها فيما بعد باسم (UC) وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا يشار إليها فيما بعد باسم (KAUST) . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وتحليل المحتوى واستخدمت المواصفات الكمية بناءً على نموذج تم تطويره في ( Bilbokaitė-Skiauterienė & Bilbokaite، 2018) حيث يتم شرح جودة البرامج الدراسية من حيث نتائج التعلم ومصادر التعلم و محتوى المقررات، والموظفين الأكاديميين وعملية التقييم وإدارة البرنامج. تُظهر الدراسة أنه على الرغم من أن متغير إدارة البرنامج يعد واضح في كل من الجامعتين، إلا أن متغير الدراسة يعد مدفوع أساسًا بنتائج التعلم في جامعة كاليفورنيا وموارد التعلم والمرافق في جامعة الملك عبد الله. علاوة على ذلك، وباستثناء موارد التعلم في جامعة كاليفورنيا والموظفين الأكاديميين في جامعة الملك عبد الله، تم تكرار متغيرات الجودة الأخرى لبرامج الدراسة في كلا الجامعتين وفقًا للتنبؤات النظرية. قد يشير هذا إلى أنه في حين أن جامعة كاليفورنيا قد تحسن جودة تعليم ريادة الأعمال من خلال زيادة موارد ومرافق التعلم، فقد تستفيد جامعة الملك عبد لله من خبرة جامعة كاليفورنيا فيما يتعلق بالطاقم الأكاديمي وصياغة نتائج التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** ريادة الأعمال، جامعة ريادة الأعمال، جامعة الملك عبد الله للعلوم، جامعة كاليفورنيا، المملكة العربية السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية.

**Introduction**:

Entrepreneurial education reflects the role of entrepreneurship as a vital social invention to create employment opportunities and enhance the efficiency of the labor market and the productivity of the economy as a whole (Kim, Ryoo، and Ahn, 2017). The premise of entrepreneurial education is that the significance of entrepreneurship، as well as the skills and aptitudes necessary to become an entrepreneur، can be conveyed through formal training (Byun et al.، 2018). This is evident in the growing global trend of increased government funding with respect to entrepreneurship education (Walter and Block، 2016). Indeed، formal entrepreneurship education is crucial in equipping students with the knowledge base and differential abilities necessary to locate and create opportunities for themselves as business owners، as well as the capacity to launch innovative ideas and effectively have them materialized (Licha and Brem، 2018; Daud et al.، 2011). As a result، universities and academic institutions have strongly emphasized the importance of comprehensive and formal entrepreneurial education (Gamede and Uleanya، 2019). Capitalizing on entrepreneurial education، universities typically design entrepreneurship academic programs and training courses so as to motivate and inspire students to engage in entrepreneurial endeavors (Shinnar، Hsu، and Powell، 2014). However، the extent to which program design quality factors are replicated in the output level of entrepreneurial education programs is still largely contentious (Coleman and Robb، 2012; Haara and Jenssen، 2016). In this view، the objective of this study is to empirically compare the extent to which program design quality factors are replicated in the output level of entrepreneurial education programs at the University of California (hereafter، UC) and King Abdallah University of Science and Technology

(hereafter، KAUST). The study used the comparative descriptive approach and content analysis to compare specifications based on a model developed in (Bilbokaitė-Skiauterienė & Bilbokaite، 2018) where the quality of study programs is explained in several variables: learning outcomes، learning resources، course content، academic staff، assessment process، and program management. Toward this end، the study advances the following research questions:

RQ1: what is the impact of the quality factor of learning outcomes on the output level of entrepreneurship study program at each university?

RQ2: what is the impact of the quality factor of learning resources on the output level of entrepreneurship study program at each university?

RQ3: what is the impact of the quality factor of course content on the output level of entrepreneurship study program at each university?

RQ4: what is the impact of the quality factor of academic staff on the output level of entrepreneurship study program at each university?

RQ5: what is the impact of the quality factor of assessment process on the output level of entrepreneurship study program at each university?

RQ1: what is the impact of the quality factor of program management on the output level of entrepreneurship study program at each university?

The rest of the study is organized in the three sections of literature review، empirical study، and discussion & conclusion.

**Literature review**:

This section of the study reviews the three main strands in the extant literature that directly address entrepreneurial education and its approaches. The review is organized into three subsections: the quality of entrepreneurial education، the approaches to entrepreneurial education، and the notion of the entrepreneurial university.

**Quality of entrepreneurial education.**

Jabeen، Faisal، and Katsioloudes (2017) recognize the quality of entrepreneurial education provided by modern university systems as one of the important factors that help young people understand and develop an entrepreneurial interest and attitude. Sine and Lee (2009) discuss that، in addition to the level of socioeconomic development، the role of rigorous entrepreneurial education in the stimulation of innovation and technological breakthroughs can hardly be overstated. Minniti and Lévesque (2010) contend that via meaningful entrepreneurial education، students are better able to locate the opportunities and underscore the talents necessary to learn more about the most recent advances، which helps them comprehend how these developments might be used in future business firms and revenue generating ideas. Sánchez (2009) explains that، though studies directly addressing entrepreneurial education are rather scant، the relationship between the quality of entrepreneurial education and the number of successful entrepreneurs is strongly positive. In this regard، Walter and Block (2016) study the effectiveness of entrepreneurial education at academic institutions around the world. They show that the caliber of student entrepreneurial ideas has improved specifically as a result of educating students on how to think critically and creatively in their examination and evaluation of concepts. Shah and Pahnke (2014) explain that Universities typically balance the needs of the local market (i.e.، educational achievements connected to regional growth) with the goals of their student populations on a national and international level. They further illustrate that this equilibrium is a reasonable place to start when developing measures to assess an institution's processes for transferring its entrepreneurial capital into performance.

Spiteri and Maringe (2014) observe that in most developed nations، the number of entrepreneurship education programs (EEPs) has increased significantly over the course of the past three decades with courses are designed to teach students how to start and manage their businesses while

pointing them on the path of self-employment. The impact of EEPs on entrepreneurial intention has been the subject of numerous studies (see، e.g.، Do Paco et al.، 2015; Kbathgate et al.، 2013; Silva، 2013; Martin، MacNally، and Kay 2012). For instance، Iakovleva et al. (2011) argue that EEPs have a positive impact on entrepreneurial intention. Sánchez (2013) report that EEPs have a positive impact on the perceived attractiveness and viability of a new business as well as on an individual's self-efficacy، proactivity، and capacity for risk. In this light، Bilbokaitė-Skiauterienė & Bilbokaite (2018) formulate a conceptual framework where the quality of study programs is explained in several variables: learning outcomes، learning resources، course content، academic staff، assessment process، and program management. Such framework defines the deductive rationale and theoretic predictions entailed in this current study with respect to the quality of entrepreneurial education.

**Approaches to entrepreneurial education.**

Cheng et al. (2009) broadly categorize approaches to entrepreneurial education into the passive approach and the active approach. Wingfield and Black (2005) explain that the passive approach defines the traditional approach to entrepreneurial education and emphasizes delivering concepts that are simple to describe verbally and depict visually. They further reiterate that the passive approach's conceptual emphasis is crucial for creating a solid theoretical base for students to build upon in subsequent courses. This is so since such approach typically enables instructors to cover a lot of ground in a short period، convey knowledge، and introduce fundamental ideas via a one-to-many and teacher-centered communication that involves the teacher speaking while the class listens (Wing-field and Black 2005). As opposed to the passive approach، Walter & Dohse (2012) describe the active approach as a student-focused educational intervention where students are assigned tasks that makes them think critically about concepts and the possibilities via which they can have them applied. It is essentially what is referred to as a student-centered approach. This active approach، also known as the

innovative or action-based approach، places a strong emphasis on the use of action learning، experiential learning، or a more action-based approach، where the student is more engaged and drives the learning process (Walter and Dohse 2012). In this context، active learning، defined by Michel et al. (2009)، as a process that involves students "doing things and thinking about what they are doing،" and it includes a variety of techniques like problem-based learning، cooperative learning، experiential learning، and participative learning (Michel et al. 2009، p. 398). Ismail et al. (2018) further underlines that the active approach incorporates a two-way and reciprocal communication between students and their instructors. They also conclude that students tend to learn differently under both approaches. Whereas the passive approach utilizes passive teaching، in which instructors play the primary role of launching the learning process while students are only expected to receive and digest the knowledge that instructors disseminate، students assume the lead part under the active approach، and instructors more closely resemble "coaches" or "facilitators" of the learning. In this concern، Keat and Ahmad (2012) defend that an excellent entrepreneurial education system should be designed so as to increase the likelihood of changing the traditional teaching approach and motivating students to become more active learners as opposed to passive sponges for information. Moreover، Gustafsson-Pesonen & Remes (2012) emphasize that the practice of entrepreneurship education and the effective teaching of entrepreneurship is greatly challenged by the teaching views and positions on the subject.

Under the light of the reviewed approaches to entrepreneurial education above، the results of this current study show that the study variable of the quality of entrepreneurial education is mainly driven by learning outcomes at UC and by learning resources and facilities at KAUST. Such results may suggest that UC’s approach is more passive and KAUST’s approach is more active.

The notion of entrepreneurial university

Sam and Van der Sijde (2014) characterize an entrepreneurial university in terms of the active discovery and exploitation of possibilities in order to enhance itself (in terms of education and research) and its surroundings (knowledge transfer)، and is capable of managing (controlling) the interdependence and impact of the three university functions. Gur (2017) highlights that an entrepreneurial university is characterized as one that is not only happy with adjusting to its environment، but also actively pursues new tactics and formations that contribute to building a new environment، thereby recruiting the best cadres of students، researchers، and staff. Kirby (2002) documents that entrepreneurial universities typically aspire to advance education، scientific research، and volunteerism through creative management، innovation، and proactive propensity to support the transfer of knowledge to society through the establishment of businesses partnerships with the private sector، public sector، and other stakeholders. Williams (2003) stressed the knowledge transfer attribute to defining entrepreneurial universities and that such transfer is critical for purposes of the socioeconomic growth of communities. Etzkowitz (2003) conceptualizes that the entrepreneurial universities are distinguished by the design of innovative places and services that promote the formation of technology- and knowledge-based businesses. Rizzo (2015) supports that via knowledge transfer، entrepreneurial universities contribute toward the macro entrepreneurial culture by involving all agents in the creation of an entrepreneurial ecosystem، one that is interconnected with its surroundings and where new relationships are generated between university community agents and the institution and businesses. Mele and Russo-Spena (2015) recount that، through their position as mediators، entrepreneurial universities stimulate creativity and knowledge and facilitate the exchange of information across ecosystem members.

In view of the preceding، one may say that both objects to this study (i.e.، UC and KAUST) are greatly considered entrepreneurial universities. On one hand، the University of California offers campus entrepreneurship programs that train students، faculty، researchers، and business executives to construct scalable businesses that will create positive، disruptive change in society. These courses impart knowledge about entrepreneurial leadership، planning، financing، and startup techniques. Each program has a different focus، ranging from interdisciplinary partnerships to technologically advanced and socially conscious businesses. Connecting participants to a particular UC campus's thriving startup ecosystem، its local business community، and the worldwide network is essential (University of California، 2020). On the other hand، King Abdullah University is making great efforts to support entrepreneurship in the Kingdom; It launched the Badir Program for Technology Incubators in 2007 to activate and develop technical business incubators to accelerate and grow emerging technology businesses in the Kingdom (Alshrari et al.، 2021; Esmail، 2018). This is a quantum leap not only to support entrepreneurship but to support technology with the community and governmental participation. In this respect، the university was awarded the "High Impact Incubators" award in 2015 from (UBI Global)، which sponsors the activities of startups in the Kingdom. Several KAUST startups were also included in the list of the top 100 innovative startups، three of which came in the top ten، according to Forbes Middle East magazine in 2015 (KAUST، 2015). Moreover، KAUST has a center dedicated to entrepreneurship، which enhances the university's orientation toward entrepreneurial education، as well as provides the support and resources necessary to launch entrepreneurial initiatives. The center's

management follows a two-pronged approach. Through the center، the university seeks to conduct two strategic goals، the first is to spread knowledge and technical expertise in the field of entrepreneurship and build the culture of entrepreneurship itself، not only in KAUST but also outside the university، and the second is to support the establishment of high-quality start-ups and outstanding impact – to further support this goal، the university launched the business accelerator program "TAQADAM". This six-month acceleration program housed 20 to 30 teams. The most promising teams earned $20،000 to $40،000 in seed money from the Saudi British Bank (SABB) and the KAUST Innovation Fund (Kataya، 2016).

**Empirical analysis.**

This study estimates for each university a linear model instructed by the theoretical framework of Bilbokaitė-Skiauterienė & Bilbokaite (2018) where the quality of entrepreneurship study programs is explained in several variables: learning outcomes، learning resources، course content، academic staff، assessment process، and program management. The following subsections present the study sample، variables measurement and coding، and data analysis.

**Study sample.**

The study initially employs a sample size of 97 students for each university. The sample inclusion criterion is that all students filling questionnaires must currently enrolled at entrepreneurship study programs at both UC and KAUST. The sample size is determined based on Cohen's (1988) sample size determination at a 5% type-I error and six explanatory variables. The six explanatory variables consist of learning outcomes، learning resources، course content، academic staff، assessment process، and program management.

**Variables' measurement and coding.**

All variables are measured in accordance with validated 5-point Likert-type questionnaires. The endogenous variable of the quality of entrepreneurship study programs is measured continuously with a number in the closed interval between one and five. All exogenous variables are measured with an indicator function that assigns '1' for success and 'zero' for failure depending on whether the average response to questionnaire items is above or below the neutral benchmark.

The study variable of the quality of entrepreneurship study program is measured according to the entrepreneurial intent questionnaire developed in (Kenneth، 2014) (see appendix 1). The exogenous variable of entrepreneurial learning outcomes is measured according to the entrepreneurial learning outcomes questionnaire developed in (Kenneth، 2014) (see appendix 2). The exogenous variable of entrepreneurial learning resources is measured according to the school dimension of the entrepreneurship satisfaction of college students advanced in (Jiang et al.، 2019) (see appendix 3). The exogenous variable of course content is measured according to the questionnaire developed in (Wahidmurni et al.، 2019) (see appendix 4). The exogenous variable of academic staff is measured according to the questionnaire developed in (Wahidmurni et al.، 2019) (see appendix 5). The exogenous variable of study process is measured according to the questionnaire developed in (Biggs، 1987) (see appendix 6). The exogenous variable of program management is measured according to the goal directed activity questionnaire developed in (Kenneth، 2014) (see appendix 7).

**Statistical Analysis and Results.**

This study estimates a linear model for each university to explain the quality of entrepreneurship study programs in several variables: learning outcomes، learning resources، course content، academic staff، assessment process، and program management. The estimation is carried out according to the following functional form:

FF: the quality of entrepreneurship study programs = f (learning outcomes; learning resources; course content; academic staff; assessment process; program management).

The models are estimated while assuming absent specification bias and maintaining Gauss-Markov data generating process where the error term has a constant variance and an average value of zero. The functional form of the model is therefore represented by the following linear specification for each university:

SF: quality (i) = b0 + b1 * learning outcomes(i) + b2 * learning resources(i) + b3 * curriculum design(i) + b4 * academic staff(i) + b5 * assessment process(i) + b6 * program management(i) + e(i).

Where quality is an endogenous variable measured on a continuous basis; (i) is an index for the student included in the dataset and takes discrete values between 1 and 97; b0 is an intercept parameter estimate; b1، b2، b3، b4، b5، and b6 are coefficients or parameter estimates; and resources، course content، academic، assessment، and management are endogenous variables measured on a binary basis; and e is a Gauss-Markov error term with an average value of zero and constant variance everywhere across the study sample.

**UC results.**

The statistical model output for UC shows that though the six exogenous variables were replicated positively in the quality level of entrepreneurship study programs except for learning resources، only the impacts of learning outcomes and program management were well-pronounced and statistically significant at the 5% level (see table 1). The model has a statistically significant explanatory power of 50.2%.

**Table 1: statistical summary output for UC.**

| Table 1 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SUMMARY OUTPUT UC | | | | | | | | |
| Regression Statistics | | | | | | | | |
| Multiple R | 0.70 | | | | | | | |
| R Square | 0.50 | | | | | | | |
| Adjusted R Square | 0.46 | | | | | | | |
| Standard Error | 0.85 | | | | | | | |
| Observations | 97 | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| ANOVA | | | | | | | | |
| | df | SS | MS | F | Significance F | | | |
| Regression | 6 | 60.14 | 10.02 | 15.12 | 6.66E-12 | | | |
| Residual | 90 | 59.63 | 0.66 | | | | | |
| Total | 96 | 119.77 | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | Coefficients | Standard Error | t Stat | P-value | Lower 95% | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
| Intercept | 1.97 | 0.22 | 8.86 | 6.46E-14 | 1.53 | 2.41 | 1.53 | 2.41 |
| Learning Outcomes | 0.84 | 0.30 | 2.73 | 0.007 | 0.23 | 1.45 | 0.23 | 1.45 |
| Learning resources | -0.19 | 0.24 | -0.80 | 0.42 | -0.68 | 0.29 | -0.68 | 0.29 |
| Curriculum design | 0.25 | 0.26 | 0.98 | 0.32 | -0.26 | 0.77 | -0.26 | 0.77 |
| Academic staff | 0.27 | 0.25 | 1.09 | 0.27 | -0.22 | 0.78 | -0.22 | 0.78 |
| Assessment process | 0.21 | 0.30 | 0.69 | 0.48 | -0.39 | 0.82 | -0.39 | 0.82 |
| Program management | 0.85 | 0.29 | 2.85 | 0.005 | 0.25 | 1.4 | 0.25 | 1.44 |

**KAUST results.**

The statistical model output for KAUST shows that though the six exogenous variables were replicated positively in the quality level of

entrepreneurship study programs except for academic staff، only the impacts of learning resources and program management were well-pronounced and statistically significant at the 5% level (see table 2). The model has a statistically significant explanatory power of 47%.

**Table 2: statistical summary output for KAUST.**

| Table 2 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SUMMARY OUTPUT KAUST | | | | | | | | |
| Regression Statistics | | | | | | | | |
| Multiple R | 0.68 | | | | | | | |
| R Square | 0.47 | | | | | | | |
| Adjusted R Square | 0.43 | | | | | | | |
| Standard Error | 0.76 | | | | | | | |
| Observations | 97 | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| ANOVA | | | | | | | | |
| | df | SS | MS | F | Significance F | | | |
| Regression | 6 | 47.14 | 7.85 | 13.31 | 9.58E-11 | | | |
| Residual | 90 | 53.10 | 0.59 | | | | | |
| Total | 96 | 100.24 | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | Coefficients | Standard Error | t Stat | P-value | Lower 95% | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
| Intercept | 2.12 | 0.19 | 11.14 | 1.21E-18 | 1.74 | 2.50 | 1.74 | 2.50 |
| Learning outcomes | 0.08 | 0.33 | 0.26 | 0.79 | -0.58 | 0.76 | -0.58 | 0.76 |
| Learning resources | 0.71 | 0.19 | 3.63 | 0.000 | 0.32 | 1.11 | 0.32 | 1.11 |
| Curriculum design | 0.40 | 0.24 | 1.63 | 0.10 | -0.08 | 0.89 | -0.08 | 0.89 |
| Academic staff | -0.39 | 0.32 | -1.19 | 0.23 | -1.04 | 0.25 | -1.04 | 0.25 |
| Assessment process | 0.21 | 0.28 | 0.74 | 0.45 | -0.35 | 0.77 | -0.35 | 0.77 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Program management | 0.93 | 0.24 | 3.80 | 0.00 | 0.44 | 1.42 | 0.44 | 1.42 |

The preceding statistical output results for UC and KAUST show that though the explanatory variable of program management is significantly well-pronounced in both universities، the study variable of the quality of entrepreneurial education is mainly driven by learning outcomes at UC and by learning resources and facilities at KAUST (see table 3). Moreover، except for learning resources at UC and academic staff at KAUST، other quality variables of study programs were shown to be replicated in both universities in accordance with theoretic predications. This may suggest that، whereas UC may improve the quality of its entrepreneurial education by augmenting learning resources and facilities، KAUST may benefit from UC's experience in terms of academic staff and the formulation of learning outcomes.

**Table 3: comparative statistical output.**

| | | UC | | | KAUST | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Parameter estimates | Significance | Theory Matching | Parameter estimates | Significance | Theory Matching |
| Learning outcomes | 0.84 | 0.00 | Yes | 0.08 | 0.79 | Yes |
| Learning resources | -0.19 | 0.42 | No | 0.71 | 0.00 | Yes |
| Curriculum design | 0.25 | 0.32 | Yes | 0.40 | 0.10 | Yes |
| Academic staff | 0.27 | 0.27 | Yes | -0.39 | 0.23 | No |
| Assessment process | 0.21 | 0.48 | Yes | 0.21 | 0.45 | Yes |
| Program management | 0.85 | 0.00 | Yes | 0.93 | 0.00 | Yes |

**Discussion and conclusion:**

Entrepreneurship has evolved into a powerful tool for creating new employment prospects as well as increasing economic power in the labor market and the economy as a whole (Meek & Wood، 2016; Kaur، 2015;

Kolakovic، 2006). The purpose of this study is to compare the quality of program design for educational entrepreneurship at KAUST and UC. According to the statistical research results، the quality of entrepreneurial education courses at KAUST is mainly driven by learning facilities and program management.

Indeed، KAUST has a specific center for developing and supporting entrepreneurs where it assists its students as well as all other Saudis with outstanding business ideas (Ahmed، 2021). The institution does not offer any special academic programs to its students، instead focusing on developing courses and other efforts to assist entrepreneurs and students who come up with innovative business concepts. This reiterates the empirical results in this study that competitive learning resources and facilities afforded by KAUST greatly drive the quality of its entrepreneurial study courses (see، e.g.، Akinwale et al.، 2019). Toward this end، KAUST is one of the newest institutions in the KSA. It is an independent research university that seeks to advance the KSA economy by fostering innovation and entrepreneurship. KAUST is founded on the principles of scientific advancement and sustainability، which are consistent with Saudi Vision 2030 (McPhedran، 2013). According to Adenle and Alshuwaikhat (2017)، KAUST's primary objective is sustainable development. With such an institution، a country like Saudi Arabia might achieve its development goals far more efficiently.

On the other hand، UC provides a range of academic programs to support startups and entrepreneurs. Technology licensing، faculty and student entrepreneurial support and training، business plan competitions، incubators or accelerators، and startup access to high-end facilities and equipment are some broad categories into which they can be divided (Heaton

et al.، 2019). The sophistication and experience level of these programs varies greatly. Categorically، UC's programmatic approach to educational entrepreneurship is more sophisticated than KAUST's، and this commensurate well with the empirical findings of this study that the learning outcomes at UC largely contribute to the quality of its entrepreneurial academic programs. Therefore، it is advised that KAUST expand its academic curriculum to include academic programs emphasizing entrepreneurship as a degree، rather than only courses (see، e.g.، Shirzai، 2017). UC system plays a significant and rising role in California's economy، not only by providing cutting-edge technology and expertise through its research programs but also by encouraging and supporting the establishment of new enterprises by staff and students. Startups are significant because the vast majority of them locate in California، typically near the campus of the founding faculty member or the campus from which the original entrepreneur. They also tend to expand in the communities in which they are formed، highlighting the significance of UC's campuses to the long-term job and business growth of the regions in which they are located. Due to this، each campus plays a crucial catalytic role in local economic growth. This function varies depending on the campus's age، size، and proximity to a major urban area. Each campus، however، is playing a distinct and expanding role in transferring technology from the laboratory to the market and in harnessing the entrepreneurial drive of its teachers and students to speed up the process.

In conclusion، one may say that the measurements taken by KAUST and UC to enhance entrepreneurial education are similar to some extent، yet some significant differences are spotted with a significant impact on the outcome of efforts made by both universities.

## References

Adenle، Y. A.، & Alshuwaikhat، H. M. (2017). Spatial estimation and visualization of CO2 emissions for campus sustainability: The case of King Abdullah University of Science and Technology (KAUST)، Saudi Arabia. Sustainability، 9(11)، 2124.

Ahmed، A. (2021، October 29). King Abdullah University of Science and Technology launches the Entrepreneurship Ventures Program، an online course in Arabic to support innovative ideas in Saudi Arabia. Entrepreneurial alarabiya. https://bit.ly/3QF76I3

Akinwale، Y. O.، Ababtain، A. K.، & Alaraifi، A. A. (2019). Structural equation model analysis of factors influencing entrepreneurial interest among university students in Saudi Arabia. Journal of Entrepreneurship Education، 22(4)، 1-14.

Alshrari، A. D.، Aljaaidi، K. S.، & Hassan، W. K. (2021). Saudi Arabian 2030 Vision and Entrepreneurial Intention Among University Students. AD-minister، (38)، 43-62.

Biggs، J.B. (1987) Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying. Australian Council for Educational Research، Hawthorn.

Bilbokaitė-Skiauterienė، Ieva & Bilbokaite، Renata. (2018). KEY FACTORS FOR IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF STUDY PROGRAMMES: THE ASPECT OF ANALYSIS OF THE EXTERNAL EVALUATION RESULTS. 8635-8642. 10.21125/inted.2018.2095.

Byun، C. G.، Sung، C. S.، Park، J. Y.، & Choi، D. S. (2018). A study on the effectiveness of entrepreneurship education programs in higher education institutions: A case study of Korean graduate programs. Journal of Open Innovation: Technology، Market، and Complexity، 4(3)، 26.

Cheng، Y.، Chan، S.، Mahmood، A. (2009) The effectiveness of entrepreneurship education in Malaysia. Education Training، 51(7):555–566.

Coleman، S.، & Robb، A. (2012). Unlocking innovation in women-owned firms: Strategies for educating the next generation of women entrepreneurs. JWEE، (1-2)، 99-125.

Daud، S.، Abidin، N.، Sapuan، N. M.، & Rajadurai، J. (2011). Enhancing university business curriculum using an importance-performance approach: A case study of the business management faculty of a university in Malaysia. International Journal of Educational Management. 25، 545–569.

Do Paco، A.، Ferreira، J.M.، Raposo، M.، Rodrigues، R.G. and Dinis، A. (2015). Entrepreneurial intentions: is education enough?. International Entrepreneurship and Management Journal،11(1)، 57-75.

Dohse، D.، & Walter، S. G. (2012). Knowledge context and entrepreneurial intentions among students. Small Business Economics، 39(4)، 877-895.

Esmail، H. (2018). Economic growth of Saudi Arabia between present and future according to 2030 vision. Asian Social Science، 14(12)، 192.

Etzkowitz، H. (2003). Research groups as 'quasi firms': the invention of the entrepreneurial university. Res. Policy 32، 109–121.

Gamede، B. T.، & Uleanya، C. (2019). Factors impacting entrepreneurship education in TVET colleges: A case of South Africa. Journal of Entrepreneurship Education، 22(3)، 1-12.

Gustafsson-Pesonen، A.، & Remes، L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers' thinking and action on entrepreneurship. Annals of Innovation & Entrepreneurship، 3(1)، 17211.

Gür، U.، Oylumlu، I. S.، & Kunday، Ö. (2017). Critical assessment of entrepreneurial and innovative universities index of Turkey: Future directions. Technological Forecasting and Social Change، 123، 161-168.

Haara، F. O.، & Jenssen، E. S. (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education–what and why?. Tímarit um uppeldi og menntun، 25(2)، 183-196.

Heaton، S.، Lewin، D.، & Teece، D. J. (2019). Managing campus entrepreneurship: Dynamic capabilities and university leadership. Managerial and Decision Economics، 41(6).

Iakovleva، T.، Kolvereid، L. and Stephan، U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. Education and Training، 53 (5)، 353-370.

Ismail، A. B.، Sawang، S.، & Zolin، R. (2018). Entrepreneurship education pedagogy: teacher-student-centred paradox. Education+ training، 60(2): 168–184.

Jabeen، F.، Faisal، M. N.، & Katsioloudes، M. I. (2017). Entrepreneurial mindset and the role of universities as strategic drivers of entrepreneurship: Evidence from the United Arab Emirates. Journal of Small Business and Enterprise Development. 24(1)، 136-157.

Kataya، A. (2016، October 19). KAUST launches new accelerator to support entrepreneurship. Wamda. https://www.wamda.com/2016/10/kaust-launches-new-project-support-entrepreneurship

Kaur، R. (2015). Innovation and entrepreneurship: Relational aspect. International Journal of Business and Administration Research Review، 1(5)، 93-98.

KAUST. (2015، October 18). KAUST Entrepreneurship Center Receives High Impact Award from UBI Global | KAUST Innovation. KAUST. https://innovation.kaust.edu.sa/kaust-entrepreneurship-center-receives-high-impact-award-from-ubi-global-at-benchmarking-conference-in-the-kingdom/

KAUST. (2020، November 4). KAUST and SABB double funding for entrepreneurs. Www.kaust.edu.sa. https://www.kaust.edu.sa/en/news/kaust-and-sabb-double-funding-for-entrepreneurs

Kbathgate، I.، Mostert، A.، & Sandland، S. (2013). Learning styles and team roles–Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development. Journal for Educators، Teachers and Trainers، 4(2)، 95-105.

Keat، Y. and Ahmad، O.S. (2012). A study among university students in business start-ups in Malaysia: motivations and obstacles to become entrepreneurs. International Journal of Business and Social Science، 3(19)،181-192.

Kim، S.; Ryoo، H.; Ahn، H. (2017). Student customized creative education model based on open innovation. Journal of Open Innovation: Technology، Market، and Complexity، 3(1)، 6.

Kirby، D. (2002). Creating Entrepreneurial Universities. A Consideration. School of Management. Guildford: University of Surrey.

Kolakovic، M. (2006). Entrepreneurship in the Knowledge Economy، Synergy-Publishing Ltd. Zagreb

Licha، J.، & Brem، A. (2018). Entrepreneurship education in Europe-insights from Germany and Denmark. International Journal of Entrepreneurship and Small Business، 33(1)، 1-25.

Martin، B.C.، MacNally، J.J. and Kay، M.J. (2012). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: a meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. Journal of Business Venturing، 28، 211-224.

McPhedran، C. (2013، October 15). How Saudi Universities Rose in the Global Rankings. Al-Fanar Media. https://www.al-fanarmedia.org/2013/10/how-saudi-universities-rose-in-the-global-rankings/

Meek، W. R.، & Wood، M. S. (2016). Navigating a sea of change: Identity misalignment and adaptation in academic entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and practice، 40(5)، 1093-1120.

Mele، C.، & Russo-Spena، T. (2015). Innomediary agency and practices in shaping market innovation. Industrial Marketing Management، 44، 42-53.

Michel، N.، Cater III، J. J.، & Varela، O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. Human resource development quarterly، 20(4)، 397-418.

Minniti، M.، & Lévesque، M. (2010). Entrepreneurial types and economic growth. Journal of Business Venturing، 25(3)، 305-314.

Newbold، Kenneth، "Influence of entrepreneurship education on entrepreneurship development in post-secondary education" (2014). Dissertations. 94. https://commons.lib.jmu.edu/diss201019/94.

Rizzo، U. (2015). Why do scientists create academic spin-offs? The influence of the context. J. Technol. Trans. 40، 198–226.

Sam، C.، and Van der Sijde، P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. High. Educ. 68، 891–908.

Shah، S. K.، & Pahnke، E. C. (2014). Parting the ivory curtain: Understanding how universities support a diverse set of startups. The Journal of Technology Transfer، 39(5)، 780-792.

Shinnar، R. S.، Hsu، D. K.، & Powell، B. C. (2014). Self-efficacy، entrepreneurial intentions، and gender: Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. The International Journal of Management Education، 12(3)، 561-570.

Shirzai، M. A. (2017). Characteristics of Competitive Entrepreneurship Education Ecosystems Around the World: Implications for Qatar (Doctoral dissertation، Hamad Bin Khalifa University (Qatar)).

Silva، M. C. (2013). Teachers training and entrepreneurship: Challenges in supervisors work. In Proceedings book of the Conference on Enabling Teachers for Entrepreneurship Education. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Sine، W.D. and Lee، B.H. (2009). Tilting at windmills? The environmental movement and the emergence of the US wind energy sector. Administrative Science Quarterly، 54، 123-155.

University of California. (2020، Nov. 24). Entrepreneurship programs | UCOP. Www.ucop.edu. https://www.ucop.edu/innovation-entrepreneurship/_files/ie-education.html#:~:text=Campus%20entrepreneurship%20programs%20provide%20training

Wahidmurni، Nur، M. A.، Abdussakir، Mulyadi، & Baharuddin. (2019). Curriculum development design of entrepreneurship education: A case study on indonesian higher education producing most startup founder. Journal of Entrepreneurship Education، 22(3).

Walter، S. G.، & Block، J. H. (2016). Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective. Journal of Business venturing، 31(2)، 216-233.

Walter، S. G.، & Block، J. H. (2016). Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective. Journal of Business venturing، 31(2)، 216-233.

Williams، G. (2003). The Enterprising University: Reform، Excellence and Equity. Buckingham: Open University Press.

Wingfield S.، & Black S. (2005) Active versus passive course designs: the impact on student outcomes. Journal of Educational Business، 81(2):119–123.

# أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية

# The impact of a peer evaluation strategy based on feeding on electronic collaborative environments in developing advanced programming skills in the language of Python among teachers of the optimal investment of Saudi educational cadres.


إعداد

**د. غدير بنت علي المحمادي**

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

بجامعة أم القرى

**Dr. Ghadeer Ali Almehmadi**

Assistant Professor of Educational Technologies

At Umm Al-Qura University



DOI:10.36046/2162-000-017-014

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٦/٣ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/١٧ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python)، اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم مجموعتين تجريبيتين بنمطين لتقويم الأقران، تمثلت عينة الدراسة (٢٥) من معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية، ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي التي تم تطبيقها قبليًا وبعديًا لقياس مهارات البرمجة بلغة (Python)، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لمهارات البرمجة بلغة بايثون وكانت الفروق لصالح المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقدار النمو في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات البرمجة بلغة (Python) لدى العينة بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية، وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** تقويم الأقران – التغذية الراجعة – البيئات الالكترونية التشاركية – مهارات البرمجة – لغة بايثون – معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

## Abstract

The study aimed to reveal the impact of peer assessment strategy based on feedback in collaborative electronic environments in developing advanced programming skills in (Python) language. The study followed the semi-experimental approach based on the design of two experimental groups with two types of peer evaluation، the study sample consisted of (25) female teachers of the optimal investment of Saudi educational cadres. To achieve this، a cognitive achievement test was built to measure the cognitive side، and a note card to measure the performance side، which was applied before and after to measure programming skills in (Python) language، the results revealed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the study parameters in the pre and post application of the cognitive test and the observation card for advanced programming skills in Python، and there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the teachers who studied using the peer assessment method with electronic discussion and those who studied using the peer assessment method with cross-check lists in the post application of the cognitive test and the observation card for programming skills in the Python language، and the differences were in favor of the teachers who studied using the peer assessment method electronic discussion، and the existence of a positive correlation between the amount of growth in the cognitive side and the performance side of programming skills in (Python) among the sample after applying the strategy of peer evaluation in participatory electronic environments، and in light of the results of the study، a set of recommendations and proposals were presented.

**Keywords:** Peer assessment - feedback - participatory electronic environments - programming skills - Python language – Female teachers for optimal investment of educational cadres. Abstract

## المقدمة

تعمل المجتمعات الناهضة باستمرار على التطوير والاصلاح وذلك من أجل مواكبة التحولات التي تطرأ على المجال التعليمي بهدف تزويد المتعلمين بمهارات عقلية وأخرى حياتية مع إحداث التغيير لأنماط سلوكياتهم وطرق تفكيرهم وإكسابهم المعارف والمهارات المرغوب فيها، ويعد التقويم من الركائز الجوهرية في منظومة التعليم التي أصبحت مجال التركيز والعناية لتطبيق ضمان جودة التعليم وباتت بمثابة منهجية منظمة لجمع البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء تقدم المتعلم نحو تحقيق النتاجات التعليمية وقياس فاعلية نواتج كلٍ من التعليم والتعلم في وقت واحد.

ونتيجة للانتقادات التي وجهت للتقويم التقليدي؛ حيث أن أساليب التقويم المعتادة لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام التعليمي الحديث عمومًا وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم التي يتقنها المتعلمون إضافة إلى أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه المتعلم (عبدالتواب وعبدالحفيظ ، ٢٠١٧؛ الشقيرات ، ٢٠٠٩)، كما أن التقويم الحالي منظومة خطية يقتصر على التقويم الختامي بالحكم على المتعلم بالنجاح أو الرسوب والتي تفتقد خاصية تقويم الأقران والمناقشات والتغذية الراجعة من المعلم والتفاعل فيما بينهم.

ومن هذا المنطلق؛ دعت التوجهات في مجال التقويم إلى قياس النمو الهادف الذي يسعى للوصول إلى مستويات خاصة وتحقيق أهداف للتقويم وتكون مستمدة من إمكانيات المتعلمين أنفسهم (الشيخ وآخرون، ٢٠٢٠)، كما جاءت مضامين التقويم الحديثة بالتحول إلى اتجاه آخر من التقويم يعرف بالتقويم البديل والذي يركز بالدرجة الأساس على تقويم الأداء وهو يشكل مدخلاً بديلاً لتقويم المتعلمين يكون أكثر اتساعاً وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية المعروفة (علام،٢٠٠٩)، كما ظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة لتقويم أداء المتعلمين التي تمثلت في التقويم الأصيل أو التقويم متعدد الأبعاد أو التقويم المعتمد على الأداء وتضم أدوات متعددة ومختلفة لتقويم أداء المتعلم من بينها تقويم الأقران التي تتضمن فكراً جديداً ومساراً مغايراً تتخطى أساليب التقويم التقليدية ومحدوديتها وذلك بالانتقال من فكرة النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية

والاجتماعية بالتعلم والعمل النشط لتتشكل البنية المعرفية وبنائها للمتعلم (علام ٢٠٠٩)، ومن هنا تعد نماذج التقويم البديل الأقرب للمتعلمين فهو يتكامل مع عملية التدريس من جهة ويشرك المتعلمين في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفايتهم من جهة أخرى(أبو شعيرة و واشتيوه و غباري،٢٠١٠).

وتشكل استراتيجية تقويم الأقران منظوراً جديداً في البيئات الإلكترونية التشاركية التي تعد من أهم البيئات التفاعلية نظراً لممارسات عملية التعلم بشكل مختلف من خلال التشارك والعمل معًا في مجموعات صغيرة تعزز التفاعل في سياق اجتماعي بالاعتماد على مبدأ التعاون الذي ينمي مهارات التفكير العليا والتحليل والنقد والمشاركة في بناء المعارف الجديدة وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم، ويتم ذلك بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في بيئة شيقة وجذابة تشجع على العمل وتبادل الخبرات أثناء تنفيذهم للمهام التشاركية المرتبطة بموضوعات المحتوى الدراسي (يوسف،٢٠٢٢).

وامتداداً لذلك المنظور تم تطوير بعض جوانب أنظمة التعليم الإلكتروني التي تختص بأنشطة تقويم المتعلمين؛ وتصميم أسلوب إدارة مجموعات الطلاب بما يتناسب مع تطوير أسلوب تقويمهم، فاتبعت تلك النظم أساليب أكثر مرونة واتساقاً مع استراتيجيات التدريس التعاونية والتشاركية المتبعة، واعتماداً على مجموعات المتعلمين أنفسهم وامتداداً لتشاركهم وتعاونهم في أنشطة التعلم لدعم بناء وتوليد المعرفة والفهم المشترك بين الطلاب، فظهرت أنشطة تقويم الأقران بشكل إلكتروني(الشيخ ،٢٠١٤)

وفي ظل الانتشار واسع النطاق لبيئات التعلم الإلكتروني، أصبح تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية أكثر شيوعًا واستخدامًا، وقد يترتب على استثمارها عميق الأثر في قدرتها على تحسين عمليات التدريس والتعلم وتعزيز الحراك الاجتماعي، فعندما يزداد عدد المتعلمين، غالبًا ما يتم إجراء تقويم الأقران من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متعددة من أجل تقليص العبء التقويمي على المعلمين فضلاً عن امكاناته التي تحسن من عملية التعلم وتدعم اكتساب المهارات بفعالية وكفاءة وتنمية الاتجاهات التعاونية (Uto،Nguyen & Ueno 2019 ).

كما استلزم الأمر ظهور أنشطة تقويم الأقران في بيئات التعلم الإلكترونية أمر بالغ الأهمية على مستوى تطوير نظم التعليم الإلكتروني وتقويم الأقران ذاته، حيث ساهم توجه أسلوب تقويم الأقران للشكل الإلكتروني إلى تيسير كثير من إجراءاته، وتحمل مسؤولية التعلم وأنشطة التعلم المتمركز حول المتعلم والتغلب على العوائق الزمنية والمكانية لتنفيذه، وجعله أكثر ضبطاً وعدالة وتحكمًا، مع وجود الوضوح والمرونة والإنصاف الذي يسهم في دعم الثقة في فاعلية تأثيره ومصداقية نتائجه (الشيخ ،٢٠١٤)

ويؤكد ذلك ما أشار إليه "بريهم، وآخرون" (Brehm، Guenzel، Hinz ، & Humpe، Martius2019 ) في إتباع أداء مهمات التعلم في التقويم من خلال نمط مجموعات العمل بالأقران والاعتماد المتبادل بينهم، إذ يقوم المتعلمين بتقويم بعضهم من خلال المناقشات الناقدة وفق محكات ومعايير بهدف الفحص والحكم على مشاريع وأعمال أقرانهم، مع طرح وتقديم التغذية الراجعة بموضوعية فيما بينهم أو من أستاذ المقرر بشأن أداء مهمات وأنشطة التعلم، بما يضمن بناء المعرفة وتأكيدها بينهم وبقاء أثرها بنمو المتعلمين وتحقيق غاياتهم المشتركة من خلال ممارسات تقويم الأقران الممتدة من المهمات التعليمية في سياق بيئات التعلم التشاركية والتعاونية.

ومع تأكيد بعض الدراسات إلا أنه يمكن الإشارة إلى قناعات النظريات؛ فقد أيدت النظرية المعرفية الاجتماعية أن النمو المعرفي والاجتماعي أمران متداخلان، كما أن المتعلمين يبنون معارفهم الخاصة من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية وإن نمط التفاعل والتعلم الذي يعتمد على البعد الاجتماعي والتعاوني ينجم عنه نواتج تعلم أفضل (خميس، ٢٠٠٣).

وقد فرضت الثورة الصناعية الرابعة التي نشهدها في الآونة المعاصرة الحاجة إلى تنمية المهارات العابرة للتخصصات لدي خريجي التعليم؛ وتُعد مهارات البرمجة واحدة من هذه المهارات المحورية (Phuan، Lee & Ean-Huat، 2020 ). لذلك أصبحت مهارات البرمجة تحتل أهمية أكثر من أي وقت مضى، وتحولت بشكل سريع إلى اعتبارها من بين أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى أي شخص يعمل في القرن الحادي والعشرين (Carbonaro & Ravaioli،2017 )، ويمكن النظر لتعليم مهارات البرمجة باعتباره أداة تعمل على تعزيز التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين (Huang، Chen & Cheng،2019 ). فضلا أن دراسة"رحمان، وشاركر، وبوديل"(Rahman، Sharker & Paudel،2020 ) التي أثبتت نتائجها في فعالية تعلم المتعلمين واكتسابهم لمهارات البرمجة نتج عن

تفاعل المتعلمين وتقبلهم النفسي والاجتماعي للتعلم من خلال أنشطة تقويم الأقران في سياقات تعاونية.

وتتصدر مهارات البرمجة كإحدى أبرز مهارات المستقبل في العصر الرقمي الحالي؛ حيث يمكن من خلالها إيصال الأفكار بلغة غنية في الهيكل ودقيقة في المعنى، كما أن في تعلمها مواكبة للتطور التقني والاستفادة من أدواتها في إنتاج وتطوير برامج تخدم المجتمع وتزود المتعلمين بمهارات التفكير العليا وحل المشكلات المختلفة (البقمي،٢٠٢٣)، كما أن البرمجة تتدخل في صناعة كل ما هو رقمي وتعلمها واتقانها تجعل المتعلم أكثر قدرة على تنفيذ المهام استنادًا إلى الفكر البرمجي الذي سينمو من تعلم البرمجة(يوسف،٢٠٢٢).

وبالرغم من أهمية تنمية مهارات البرمجة لدى المتعلمين الا أنه من الضروري إعادة النظر في الأساليب المستخدمة في تدريس مقررات لغات البرمجة والأخذ بالاعتبار أن لدى الطلاب تخوفا من هذه المقررات إضافة إلى عدم وجود خبرات سابقة تساعدهم على تكوين تصور حول مدى قدرتهم على التفوق في تلك المقررات (حسين،٢٠٢٢).

وحظيت لغة البرمجة (Python) بشهرة ومكانة من بين لغات البرمجة الأخرى كونها لغة كائنية وتفسيرية التوجه، حيث تعمل على عدة منصات وأنظمة تشغيل متنوعة، كما تُصنف من اللغات الديناميكية عالية المستوى ومتعددة الأغراض وواسعة المجالات، وتتمتع شفراتها بمقروئية عالية وتستخدم في عدد من المضامير الحاسوبية المختلفة كالأتمتة وتحليل البيانات والروبوتات وبرمجة الأنظمة وتعلم الآلة وعلم البيانات وتحليلات التعلم، كما أنها مطلوبة في سوق العمل والشركات العملاقة (البقمي،٢٠٢٣)

وتعتبر مقررات لغات البرمجة الحاسوبية مثالًا نموذجيًا على المقررات الدراسية الموجهة بالمشكلة ذلك أن تقييم نواتج مقرر تعلم لغة البرمجة مهمة صعبة وشاقة، ولا تكون طرق التقويم التقليدية قابلة للتكيف والتعديل بحيث تصلح مع التطورات الحادثة في تعليم لغة البرمجة، وبالتالي تسعى مداخل التدريس الجديدة كالتعلم في البيئات التشاركية لاكتشاف طرق جديدة لتعزيز نواتج التعلم فيما يتعلق بمهارات البرمجة (Cabrera،Villalon، Chavez، & 2017 )،ولذلك تحظى البيئات الإلكترونية التشاركية لتدريس وتعلم مهارات البرمجة في الوقت الحالي باهتمام كبير من الباحثين.

وفي هذا الإطار شرعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تقديم مشروع إدراج مقرر المهارات الرقمية لطلبة المرحلة الابتدائية بشكل تجريبي في عدد من المدارس (العثمان،٢٠٢٣) وأوصى ملتقى تطوير مشرفي الحاسب الآلي في مجال البرمجة بضرورة إجراء الدراسات العلمية في مجال تعليم البرمجة (العثمان والبيشي،٢٠٢٣)، كما أوصت دراسة (عبدالسميع وآخرون،٢٠١٤) إلى أهمية استخدام الجامعات لاستراتيجيات التقويم الأصيل وتوظيف تقويم الأقران باستغلال بيئات التعلم الالكتروني في التدريس.

وترجمةً لتوجهات قيادة بلادنا والتطلعات الواعدة لرؤية المملكة ورؤية ٢٠٣٠ والتي جاءت منسجمة مع مستجدات التحول الرقمي المتغيرة لتتوائم مع مطالب سوق العمل والثورة الصناعية الرابعة؛ حيث تسعى الرؤية الطموحة ٢٠٣٠ لبناء القدرات والمهارات في التعليم والتدريب؛ وفي ذات الصدد نشيد بالدور الوطني السعودي الرائد بالاهتمام نحو التوسع أبرزها: إنشاء كلية الأمن السيبراني والبرمجة لتكون كلية الأمير محمد بن سلمان للأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة (٢٠١٨)، كما حصدت السعودية تصنيفيًا المركز الأول عالميًا في حدث "السعودية تبرمج" التي أُطلقت بشراكة ذكية بين مؤسسة الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز "مسك الخيرية" ووزارة الاتصالات وتقني المعلومات، وفي ذات الصدد أطلقت مؤسسة "مسك الخيرية" مبادرة تهدف لبناء قدرات رقمية ونشر ثقافة البرمجة ورفع مستوى المملكة عالمياً تقنياً وتضمنت عدة مسارات من بينها مسار تعلم أساسيات البرمجة باستخدام لغة (Python) باعتبار أن لغات البرمجة هي لغة المستقبل ومن أساسيات الثورة الصناعية الرابعة والانترنت والتقنية (٢٠١٩)، كما شرعت كلية الأمير محمد بن سلمان للأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي وشركة كايرون الأمريكية شراكة استراتيجية تقنية وبرمجية بينهما، كذلك دعم الاتحاد السعودي للأمن السيبراني والبرمجة مبادرة "التقط العلم" بالشراكة مع وزارة التعليم (٢٠٢٠) وأطلقت أول منصة سعودية مخصصة (ChberHub) لدعم المهتمين بالبرمجة في مختلف الجامعات السعودية، كذلك تصدرت كلية الأمن السيبراني بإنشاء كلية توفر عدة تخصصات أكاديمية من بينها مجالات البرمجة بالتعاون مع شركة كورسيرا الأمريكية بهدف تدريب الطلاب على برامج التعليم الاحترافي ولغات البرمجة، كما تصدرت أكاديمية طويق كأول مركز تدريب تعليمي للبرمجة معتمد في الشرق الأوسط من شركة أبل (٢٠٢٠)، وفي ذات السياق وعلى إثر انطلاق برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠،

سعى معهد الإدارة العامة بإنشاء مِنصة إثرائي للتدريب الإلكتروني التي تهدف إلى رفع كفاءة رأس المال البشري وتمكينهم بتطوير مهاراتهم البرمجية؛ كل هذه الجهود عكست اهتمام المملكة بمجالات البرمجة والتقنية وأظهرت سعيها الدؤوب نحو تحقيق مستهدفات رؤية المستقبل في عام ٢٠٣٠ واستيعاب طموحاتها ومتطلباتها.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

ينصب توجه التعليم السعودي نحو تطوير المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام بمستوياته ومراحله كونهم يشكلون ثروة وطنية وركيزة من الركائز المساهمة في نهضة التعليم، وفي هذا الصدد حققت وزارة التعليم انتقالات نوعية في إعداد كوادر سعودية يُستفاد منها في تحقيق النهضة الرقمية بدعم رؤية المملكة ٢٠٣٠ أكبر دافع لنتماشى مع هذه الرؤية الطموحة باستنهاض قدراتهم ودعمهم وجعل منهم دوراً متميزاً يستلزم توفر مهارات متطورة في نموهم المهني لتتوافق مع الاحتياجات الحالية في العصر الرقمي وتحقيق طموحات الوطن المتجددة ومطالب الجيل الحالي، واستشعاراً لأهمية تبني طرق تقنية في إنماء معلمات برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية وتطويرهم مهنيًا؛ فقد تبلورت مشكلة الدراسة وتحديدها من خلال الوجهات التالية:

- استكشاف ممارسات المعلمات وقيامهم ببعض إجراءات تقويم الأقران فيما بينهم بهدف تجويد التكليفات والمشروع النهائي للتعلم: فقد لُوحظ من خلال تدريس مقرر "مهارات البرمجة المتقدمة" لمعلمات برنامج الاستثمار الأمثل، أثناء متابعة المجموعة الخاصة بدبلوم المهارات الرقمية على تطبيق (Telegram)، أنهم يتبادلون الواجبات والتكليفات البرمجية فيما بينهم، ويطلبون التفاعل تصحيح الأخطاء البرمجية ومراجعتها مع أقرانهم من المعلمين والمعلمات، والحاحهم في طلب التغذية الراجعة باستدراك الأخطاء وتصحيح الأكواد ومناقشتها مع زملائهم، وطلبهم الدعم والمساعدة بوضع أوجه الحلول المتوقعة من كتابة بعض أكواد البرامج ومناقشتها فيما بينهم، كما تم ملاحظة اختلاف طرق المناقشة الالكترونية وتنوعت بين المناقشة الكتابية عبر الرسائل النصية داخل المجموعة والمناقشة الصوتية بإرسال التسجيل الصوتي فيما بينهم، وتبادل مقاطع الفيديو المسجلة بتصوير بيئة التطوير المتكاملة (pysharm) من قبلهم بهدف محاولة الفهم وبيان أوجه القصور والضعف وتصحيح الأخطاء البرمجية فيها، ليتم تلاشيها قبل تسليمها لعضو هيئة التدريس

للتقييم النهائي، ومن خلال دراسة استكشافية تم ملاحظة تعليقات المعلمين والمعلمات حول أعمال أقرانهم سواء ايجابًا أو سلبًا، وافتقار بعض التغذية الراجعة الموجبة والثقة من بين التعليقات.

– اختلاف تخصصات المعلمات الأصلية عن التخصص المرغوب في دراسته حالياً: حيث أن إزدواجية التخصص واختلاف الإمتداد لتخصص المعلمات وعدم وجود الخلفية الكافية في تطبيقات وبرامج الحاسب الآلي عمومًا كون أن العينة الحالية من المعلمات في تخصص الدراسات الاسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والمسجلات في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية وإتاحة الفرصة استقطاب هذه الكوادر وإعدادهم وتأهيلهم في تخصصات أخرى مستهدفة تواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتؤهلهم للتدريس مستقبلاً في تخصصات جديدة ومغايرة عن تخصصاتهم السابقة وتأهيلهم عبر مجموعة من برامج الدبلوم العالي في تخصصات المهارات الرقمية والحاسب الآلي، كما لُوحظ قلق المعلمات من دراسة مقرر "مهارات البرمجة المتقدمة" بلغة (Python) بسبب ضعف مستوياتهن البرمجية في الجانبين المعرفي والأدائي، ذلك ما دفع الباحثة إلى تقنين تلك الإجراءات وجعلها أكثر تأطيراً وضبطاً مما قد يعكس على نتائجه بطريقة مقننه، وذلك بدراسة أثر استراتيجية تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية – قوائم الشطب) والقائمة على التغذية الراجعة من أستاذ المقرر في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) على مستوى الأداء في الجانبين المعرفي والمهاري لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؛ وتأسيساً على ما سبق طرحه من مبررات؛ حُددت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟

**وسعت الدراسة إلى الاجابة على الآتية:**

١–ما أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟

٢- ما أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟

٣- ما الفرق الدال إحصائيًا بين أساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية – قوائم الشطب) في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟

٤- ما الفرق الدال إحصائيًا بين أساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية – قوائم الشطب) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟

٥- ما طبيعة العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقدار النمو في الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية؟

**أهمية الدراسة:**

نبعت أهمية الدراسة من الجوانب الآتية:

- **الأهمية النظرية:** تناول موضوع تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية وبعض المتغيرات المتعلقة به ومحاولة لدراسة الظروف التي في ظلها تزداد فاعلية تقويم الأقران، مما قد يضيف نتائج علمية جديدة ذات صلة بتصميم تقويم الأقران في البيئات الالكترونية مجملاً، وقد يُسهم بفتح المجال أمام دراسات مستقبلية للتطوير المهني باستخدام البيئات الالكترونية التشاركية تتعلق بمتغيرات الدراسة مجتمعة وفي ضوء الاهتمام الوطني وربطها بالمهارات التقنية المستجدة والمختلفة.

- **الأهمية التطبيقية:** محاولة دعم المجال بإضافة قيمة علمية جديدة من خلال تقديم نموذج لبيئة الكترونية تشاركية معتمدة على محكات تقويم الأقران والتغذية الراجعة في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) مما قد يسهم إيجابًا على تجويد المخرجات التعليمية ويساعد المعلمات الانغماس في مهمات ذات قيمة ومعنى تنمي لديهن التحليل والتفكير المنطقي وحل

المشكلات والإيجابية النشطة في التعلم، ولا سيما أن هذه الكوادر ثروة وطنية مستقطبة لإعدادهم وتأهيلهم للتدريس مستقبلاً في تخصصات أخرى حاسوبية ورقمية مواكبة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تستلزم اتقان المهارات للنجاح والعمل.

**حدود الدراسة:**

تجلّت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت العينة على (٢٥) من المعلمات الملتحقات بدبلوم المهارات الرقمية في برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
- الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في جامعة أم القرى.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٤ – ٢٠٢٣).

**التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:**

استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة ( Peer assessment strategy based on feedback): مشاركة الأقران من المعلمات بتقويم بعضهن والتعلم والتفاعل فيما بينهن بتقديم تغذية راجعة تفاعلية عن طريق محكات تقويمية بأسلوبين وهما: أسلوب قوائم الشطب "ذو الطابع الكمي" أي بواسطة استمارات تقويمية تحتوي على بنود تسهم في فحص أعمال بعضهن وتقويم كل منهن لعمل الآخر، أو بأسلوب المناقشة الالكترونية "ذو الطابع النوعي" أي تبادل الأفكار والتفاعل معها وطرح وجهات النظر وتبادلها مع الأخريات بإجراء حلقات النقاش والحوارات الهادفة، مع إعطاء التغذية الراجعة النهائية من قبل أستاذ المقرر مما يتيح تنمية مهارات البرمجة بلغة بايثون(Python) لدى معلمات برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

البيئات الالكترونية التشاركية (Collaborative electronic environment): بيئة قائمة على التعلم الالكتروني التشاركي في سياق اجتماعي تفاعلي تتيح تعاون المعلمات على التعلم وانجاز المهمات والواجبات البرمجية في مجموعات صغيرة باستخدام أساليب متعددة لتقويم بعضهن داخل البيئة التشاركية من خلال التفاعل الاجتماعي والمشاركة بين المعلمات مما يسهم في بناء المعارف والمهارات البرمجية بلغة بايثون (Python).

مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python): القدرة على تصميم وكتابة مجموعة من التعليمات أو الأسطر البرمجية بلغة بايثون (Python) من خلال توجيه مجموعة من الأوامر الديناميكية تكتب بقواعد محددة ومتسلسلة موجهة للحاسب الآلي لتنفيذ مهام برمجية معينة بدقة وسرعة ومرونة تتمثل في إتقان المعلمات للجانبين المعرفي والمهاري في الموضوعات ذات الصلة.

الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية: مشروع استثماري معتمد من وزارة الموارد البشرية خاص بالكوادر التعليمية من المعلمين لمن هم على رأس العمل في التعليم العام السعودي، يهدف الى بناء الخبرات والمهارات في بعض التخصصات النوعية المواكبة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م وفق معايير وشروط محددة لترشيح للقبول بالتعاون مع الجامعات السعودية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### البيئات التشاركية لتعلم البرمجية وعلاقتها بتقويم الأقران.

تحظى البيئات التشاركية الإلكترونية كمسار حديث وتوجه رقمي حديث باهتمام كونها مدخلاً نموذجياً للتدريس والتعلم وتطوراً جديداً يسهم في تنمية المهارات وتعزيز نواتج التعلم، وفيما يلي نستعرض بعض الدراسات التي ركزت على تدريس مهارات برمجة بايثون في بيئات إلكترونية تشاركية؛ فقد تضمنت دراسة "رحمان، وشاركر، وبوديل"(Rahman،Sharker & Paudel، 2020 ) تدريس مقرر في البرمجة بلغة بايثون من خلال نموذج تدريس يجمع بين التعلم التفاعلي والتعلم التشاركي؛ باستخدام أدوات بيئة تشاركية داخل المجموعة الواحدة وفيما بين المجموعات. وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة مسحي تم تطبيقه قبليًا وبعديًا في فصلين دراسيين مختلفين على عينة مؤلفة من (٦٣) طالب جامعي أمريكي ممن يدرسون علوم الحاسوب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدخل التدريسي المقترح أسفر عن زيادة دافعية الطلاب وانخراطهم، كما يسر تعلمهم لمهارات البرمجة بلغة بايثون.

وفي حين قدمت دراسة "بريهم، وآخرون" (Brehm، Guenzel، Hinz ، & Humpe، Martius2019 ) نموذجًا مقترحًا للتعلم التشاركي قائم على روبوت كوزمو( Robot COZMO)لتدريس البرمجة بلغتي بايثون وسكراش لمجموعة من الطلاب الألمان الذين يدرسون في تخصصات مختلفة، حيث عمل الطلاب مع أقرانهم (٣ ٥) داخل مجموعات وحل مشروعات

صغيرة معًا بالمناقشة والحوار، وتم جمع البيانات من خلال استبيان لخبراتهم في التعلم بناء على أهداف العامة للمقرر الدراسي، وأظهرت النتائج تقدم في تحصيل الطلاب وارتفاع دافعيتهم نحو اهتمامهم العام بمهارات البرمجة.

**الانتقال من البيئات التشاركية لتقويم الأقران.**

يُعد تقويم الأقران مكونًا مهماً في ثقافة التعلم التي يغلب عليها الطابع التشاركي ( Kollar & Fischer،2010 ). فتقويم الأقران يمثل أحد الأشكال الشائعة للتعلم التشاركي الذي يقوم فيه الطلاب بتقويم أعمال بعضهم وتقديم التغذية الراجعة فيما بينهم أو بمساعدة المعلم ( Al-Khalifa & Devlin، 2010، 2020; Kollar & Fischer، 2021; Briones & Soto ). كما إن الطبيعية التشاركية لتقويم الأقران – خاصة مع تقديم الدعائم الأساسية من قبل المعلم – يمكن أن تعزز من نواتج تعلم الطلبة إلى حد كبير وتجعله أكثر ضبطا ومصداقية (Strijbos & Wichmann،2018 ).

وتبين العديد من الدراسات استخدام البيئات الإلكترونية التشاركية التي تتضمن تطبيق تقويم الأقران في سياقات مختلفة؛ فقد توصلت دراسة "يان" (Yan،2022 ) المطبقة على عينة مؤلفة من (٦٩) طالب بإحدى الجامعات الصينية إلى أن الطلاب الذين شاركوا في أنشطة تقويم الأقران في بيئة إلكترونية كان أقرانهم يعتبرونهم أكثر تشاركًا وتعاونًا في فريق العمل مقارنة بمن لم يشاركوا في هذه الأنشطة، كما توصلت دراسة "زو وزي ووانج" (Zou،Xie & Wang، 2021 ) إلى أن تطبيق تقويم الأقران عزز وحسن التعلم التشاركي عبر الإنترنت؛ وبالتالي فإنه يعتبر مدخلًا فعالًا للتعلم النشط في البيئات الإلكترونية، في حين توصلت دراسة تي" (Tee،2017 ) التي أجراها على عينة قوامها (١٣٨) طالب جامعي بجامعة كيرتين في أستراليا أن نسبة (٩٩ %) من الطلاب أعربوا عن موافقتهم على أن الجمع بين التعلم التشاركي وتقويم الأقران ساعدهم في تحقيق نواتج التعلم بالوحدة الدراسية.

كما أظهرت نتائج الدراسة الإجرائية التي قام بها "كاسالاسي، وكاسيتلافوني" ( Casallas & Castellanos،2016 ) أن تقويم الأقران يمثل أداة ضرورية لتعزيز التعلم الشخصي والتشاركي، وكذلك تحسين قدرة الطلاب على التأمل والإمساك بزمام تعلمهم. وكذلك قام "فوكوي، وآخرون" (Fukui،Hagikura، Bansho، Sasaki، Kuroda، Moriyama & Hirashima، 2018 ) بتصميم

بيئة الكترونية لإتاحة المجال لتطبيق تقويم الأقران عبر الإنترنت بغرض تعزيز التعلم التشاركي. وتم التطبيق على عينة من الطلاب اليابانيين، وأشارت النتائج إلى أن هذه البيئة تساعد متعلمي البرمجة المبتدئين في إتمام مهام البرمجة من خلال التعلم التشاركي، إضافة إلى دراسة (سويدان وآخرون ،٢٠٢٢) التي ركزت على أساليب تقويم الأقران المتمثلة في المناقشة والنقد وقوائم المراجعة في بيئات التعلم التشاركية الإلكترونية وأثرها على تنمية المفاهيم العلمية، والتي طبقت على (٤٥) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة القليوبية، وأظهرت النتائج فاعلية أساليب تقويم الأقران في بيئة الكترونية تشاركية على تنمية المفاهيم العلمية في مقرر الأحياء.

ومع ذلك لم يحظَ تطبيق تقويم الأقران في تدريس البرمجة بالاهتمام البحثي الكافِ خاصة فيما يتعلق برؤى طلاب مقررات البرمجة بشأن ممارسات تقويم الأقران (Al-Khalifa & Devlin، 2021). ولا تزال هناك حاجة للمزيد من الدراسات التي تركز على أثر تقويم الأقران المستند إلى التغذية الراجعة في بيئات تشاركية على تعلم مهارات البرمجة المتقدمة للطلاب المعلمين.

استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة

مفهوم تقويم الأقران:

ظهرت استراتيجية تقويم الأقران في سبعينات القرن الماضي، وبلور معالمها بشكل كبير توبينج (Topping،1998 ). ويرى "توبينج وإيهلي" (Topping & Ehly،2001 ) أن تقويم الأقران يعد أحد أهم استراتيجيات التعلم التي تتضمن تعلم الطلاب من بعضهم، ويُعرف تقويم الأقران على أنه ترتيب للمتعلمين بهدف تدارس وتحديد مستوى، أو قيمة، أو جودة منتج ما، أو أداء معين لمتعلمين آخرين متكافئين، ثم إتاحة الفرصة لمزيد من التعلم عبر تقديم تغذية راجعة مستفيضة ومناقشة تقديراتهم مع الطلاب الذين جرى تقويمهم من أجل تحقيق نواتج متفق عليها عبر التفاوض (Topping،2018 ).

أهمية ومميزات تقويم الأقران:

ومن مميزات تطبيق أهمية استراتيجية تقويم الأقران القائم على التغذية الراجعة البناءة أن يساهم في تنشيط الطلاب وقيامهم بدور مصدر التعليم والمعلومات لبعضهم والممسكين بزمام تعلمهم (Leahy،Lyon، Wiliam & Thompson، 2005 ). وعندما يضطلع الطلاب بتقويم

أعمال بعضهم، فإنهم في الواقع يفكرون بشكل أكثر عمقًا، ويتعلمون النقد البناء، كما أنهم عندما ينخرطون في تقويم الأقران فإنهم ينخرطون في عمليات تقييم والأهم في عمليات تعلم في نفس الوقت (Carbonaro & Ravaioli،2017 ). وبتطبيق هذه الاستراتيجية في تدريس البرمجة، يمكن أن يتعلم الطلاب مهارات البرمجة عندما يراجعون الأكواد، ويكتبون ويقرأون التعليقات، ويرون كيف يتعامل الطلاب الآخرون مع نفس المشكلات التي تواجههم ( Carbonaro & Ravaioli،2017 ).

وفي هذا السياق، قام "صان، ووو، ورونج، وليو" (Sun، Wu، Rong، Liu & ،2019 ) باقتراح وتطبيق مدخل لتقويم الأقران التكويني الإلكتروني والقائم على نموذج مراجعة أكواد الأقران في لغات برمجة الحاسوب، وقد اعتمدت الدراسة على تصميم دراسة الحالة بالاعتماد على طريقة التقويم التكويني في أحد مقررات البرمجة التي شارك في دراستها (٢٤٠) طالب في الصين. واعتمدت الدراسة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل Moodle وبعض المكونات والمدخلات ذات الصلة لإجراء مراجعة أكواد الأقران، كما قامت الدراسة بإجراء عملية تنقيب عن البيانات المستقاة من أنشطة تقويم الأقران وتحليلها، وقد أظهرت نتائج دراسة الحالة أن التقويم التكويني القائم على مراجعة أكواد الأقران أسفر عن تحسن تدريجي في قدرات الطلاب وتطويرهم في اتقان البرمجة في المرحلة الجامعية.

كما اقترحت دراسة "فانج، وآخرون" (Fang، Chang، Hwang، Yang & ،2021 ) مدخل تعلم لتقويم الأقران قائم على التغذية الراجعة التشاركية. واعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي تم فيه تطبيق برنامج تدريبي قبل الخدمة على عينة من الطلاب المعلمين في الصين حيث تكونت المجموعة التجريبية (٤٨) طالب أما المجموعة الضابطة (٤٨) طالب، وقد تعلمت المجموعة التجريبية من خلال مدخل تقويم الأقران القائم على التغذية الراجعة التشاركية، في حين درست المجموعة الضابطة من خلال مدخل غير تشاركي لتقويم الأقران. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين الذين تعلموا من خلال المدخل المقترح أظهروا تحسنًا دالًا إحصائيًا في قدرتهم على إعداد مواد فيديو تعليمية مقارنة بالطلاب الذين تعلموا من خلال تقويم الأقران غير التشاركي.

### أنواع تقويم الأقران.

تعددت تصنيفات أنواع تقويم الأقران حيث تمثلت في التقويم التكويني (formative)، والتقويم التجميعي أو الختامي، اذ يهدف التقويم التكويني إلى مراقبة ومتابعة تعلم الطلاب، وقدراتهم، كما يزودهم بتغذية راجعة مستمرة، ويؤدي إلى تحسين خبرات تعلمهم في معرض استجاباتهم لهذا التقويم (Thanga،2015 )، بينما يتضمن التقويم التجميعي/ الختامي اختبار ما تعلمه الطلاب أثناء المقرر الدراسي (أي تقويم التعلم ذاته) (Lee،2019 ).وفي هذا السياق توضح نتائج دراسة "سريدهاران، وآخرون" (Sridharan، Tai، Boud، & 2019 ) التي ركزت على استخدام تقويم الأقرن التجميعي في مجموعات العمل التشاركية– أن تقويم الأقران التجميعي يحدث عندما يضطلع الطلاب بتقويم بعضهم على أساس أدائهم الملاحظ في نهاية المهمة أو التكليف؛ وهو ما يتطلب أيضا توظيف مهارات فريق العمل، والجدير بالذكر أن قليلا ما يجري استخدام التقويم التجميعي في سياق تقويم الأقران؛ لأن هناك مخاوف متعلقة بنزاهة ودقة تقويم الأقران (ArchMiller،Fieberg، Walker، 2017. & Holm ).

وعلى نحو مشابه، قد يكون تقويم الأقران ذا طبيعة كمية (أي إعطاء درجة أو تقدير وفق مقياس معين) أو نوعية (أي تقديم تغذية راجعة لفظية ثرية حول الجوانب الإيجابية والسلبية والإمكانات المتاحة للتحسن) أو كليهما. فإذا كان مطلوبًا من الطلاب الاقتصار على إعطاء درجة، سيكونون بحاجة إلى خبرة كبيرة في تقدير الدرجات حتى تصبح هذه الدرجات التي يقدرونها مقبولة وموثوقة، وحتى إن كانت هذه الدرجات موثوقة، فإنها لا تقدم للطلاب الخاضعين للتقويم أية تلميحات عن كيفية إجراء تحسينات على أعمالهم في المرة القادمة. في المقابل، تقدم التغذية الراجعة النوعية أفكارًا ثرية بشأن كيفية تحسين العمل موضع التقويم، وكذلك تحسين الأعمال المستقبلية. وقد لا يوافق الشخص الخاضع للتقويم على كل هذا، لكن من المتوقع حدوث بعض التفاوض حول طبيعة التحسينات المتوقعة (Topping،2018 ).

وفي إطار تطبيق تقويم الأقران في تدريس وتعليم البرمجة، ووفقاً لبعد تصنيفي آخر، يمكن تطبيق تقويم الأقران تأسيسًا على مدخلين رئيسيين: التقويم الشامل والتقويم القائم على الفئات التصنيفية، حيث يشير التقويم الشامل في سياق البرمجة إلى تقييم جانب من الكود أو تعليمات البرمجة ككل (Cateté،Snider، Barnes، & 2016 )؛ في حين أن تقويم الأقران القائم على الفئات

التصنيفية قد يتمخض عنه فئات ومعايير متعددة يمكن تقييم كل منها على نحو مستقل (Al-Khalifa & Devlin، 2020).

وبالإضافة لهذه التصنيفات الرئيسة لأنواع تقويم الأقران، يلخص الجدول (١) بعض الملامح الرئيسة لاستراتيجية تقويم الأقران التي توضح إمكانية تباين خصائص وسمات استراتيجية تقويم الأقران وفقاً للعديد من الجوانب المهمة.

**جدول (١): الملامح الرئيسة لتقويم الأقران وأنواع تقويم الأقران في ضوئها (Topping، 2018).**

| البديل الأول | البديل الثاني | تعليق |
|---|---|---|
| ١- تقويم تجميعي | ١- تقويم تكويني | أو كليهما |
| ٢- تقدير الدرجات كميًا | ٢- تغذية راجعة نوعية | أو كليهما |
| ٣- منتج/ ناتج واحد | ٣- منتجات/ نواتج عدة | |
| ٤- نفس نوع الناتج | ٤- نواتج مختلفة | |
| ٥- نفس نطاق المنهج الدراسي | ٥- نطاقات مختلفة | |
| ٦- معايير التقويم واضحة | ٦- معايير التقويم غير واضحة | |
| ٧- يتم إشراك الطلاب | ٧- لا يتم إشراك الطلاب | |
| ٨- يتم استخدام قواعد التقدير (روبريك) | ٨- لا يتم استخدام الروبريك | في تحديد ووضع المعايير |
| ٩- يتم تقديم تدريب للأقران | ٩- لا يوجد تدريب للأقران | |
| ١٠- التغذية الراجعة إيجابية | ١٠- التغذية الراجعة سلبية | أو كليهما |
| ١١- تغذية راجعة ← تحسينات | ١١- لا تحسن | |
| ١٢- تتم إعادة العمل على الناتج | ١٢- لا إعادة للعمل | |
| ١٣- يتم تقديم الركائز الأساسية | ١٣- لا يتم تقديم الركائز الأساسية | كالتلميحات، والتنويهات |
| ١٤- فردي | ١٤- في ثنائيات | أو مجموعات |
| ١٥- أحادي الاتجاه | ١٥- تبادلي | أو متبادل في المجموعة |
| ١٦- المطابقة مقصودة | ١٦- المطابقة عشوائية | أو المطابقة عرضية |
| ١٧- المطابقة أكاديمية | ١٧- المطابقة اجتماعية | أو كليهما |
| ١٨- نفس العام الدراسي | ١٨- عام دراسي مختلف | |

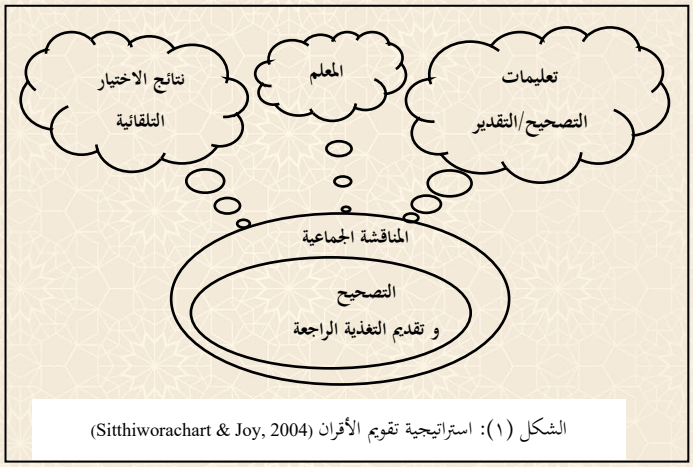
**استراتيجية تقويم الأقران:**

تتضح المكونات الرئيسة لاستراتيجية تقويم الأقران؛ في أن كل منها يقدم مزايا للمتعلمين تسهم في تجويد تعلمهم كما يلي:

١. المناقشات الجماعية: توفر الفرصة للتشارك وتبادل معارفهم، والتعبير عن أفكارهم الخاصة، وفهم المزيد عن المهمة، وتحسين مهاراتهم الاجتماعية.

٢. التصحيح/التقدير marking: تمكن المتعلمين عند التصحيح باستعراض، ومراجعة، ومقارنة أعمالهم بأعمال الآخرين، كما يقومون بتحليل وتقويم أعمال زملائهم.

٣. تقديم التغذية الراجعة: يُصحح المتعلمين أعمال بعضهم ويشرحون حججهم، مما يشجعهم على التأمل (Sitthiworachart & Joy, 2004). ويمكن أن يتم تقديم هذه التغذية الراجعة أيضا من قبل المعلم جنباً إلى جنب مع التغذية الراجعة المقدمة من الأقران، كما هو مستخدم في الدراسة الحالية، والشكل (١) يوضح ذلك.




الشكل (١): استراتيجية تقويم الأقران (Sitthiworachart & Joy, 2004)

**التغذية الراجعة في سياق تقويم الأقران.**

تركز التغذية الراجعة على شرح وتوضيح أخطاء المتعلمين بهدف بناء معرفتهم العلمية (Tadlaoui & Chekou, 2021). ولا يتسنى في العادة التقييم الكامل لواجبات وتكليفات المتعلمين؛ وغالبًا ما تكون التغذية الراجعة متأخرة، ولا يتوفر الوقت الكافي لإجراء التصحيحات،

ومن ثم، تقل للغاية احتمالية إجراء المتعلمين لتحسينات في عملهم كما تقل احتمالية تحقيق المقرر الدراسي لأهدافه المنشودة (Sun, et al., 2019). ولذلك تؤكد الاتجاهات المعاصرة على التغذية الراجعة وأنواعها وطريقة تقديمها.

وكما سبق التوضيح, فإن تقويم الأقران يمكن أن يتم بطريقة تكوينية أو تجميعية, ووفقاً للطريقة التكوينية لتقويم الأقران تؤدي التغذية الراجعة دوراً مهما للغاية خاصة في ضوء ما يوضحه "سيتثيوراشات وجوي" (Sitthiworachart & Joy, 2004) من أن "تقويم الأقران يعتبر تعلمًا أكثر من كونه تقويماً"؛ بمعنى أنه تقويم من أجل التعلم أكثر من كونه تقويم للتعلم, ومن المنظور التكويني لتقويم الأقران يساعد المتعلمين بعضهم في تحديد مواطن قوتهم ونقاط ضعفهم، واستهداف النطاقات التي تحتاج إلى إجراءات علاجية، وتنمية المهارات وراء المعرفية، والشخصية، والمهنية, كما أن التغذية الراجعة المقدمة في سياق تقويم الأقران تكون متاحة على نطاق أوسع وبشكل مباشر وفوري مقارنة بالتغذية الراجعة للمعلم. فالمتعلم الذي يضطلع بتقويم قرينه أو أقرانه– برغم أنه قد يكون أقل مهارة في التقويم– من شأن إتاحة وقت ومجال أكبر له للقيام بالتقويم من أن يسفر عن تقويم يضاهي تقويم المعلم في صدقه وثباته (Topping, 2018).

وبالتطبيق على تعلم مهارات البرمجة، بالرغم من أن المتعلمين/الأقران قد لا يتمتعون بالمعرفة والخبرة اللازمتين والكافيتين لتقويم أعمال الآخرين؛ حتى في ظل تقديم التوجيه ومعايير التصحيح المشروحة بشكل جيد, إلا أن طبيعة مهمات البرمجة (التي لا يوجد بها نموذج حل، وليس هناك إجابة واحدة صحيحة) تتيح فرصة جيدة للمتعلمين في حالة تطبيق تقويم الأقران للتأمل والتفكير وتحسين تعلمهم (Sitthiworachart & Joy, 2004).

ولإلقاء الضوء على أهمية التغذية الراجعة في سياق تقويم الأقران لتعلم مهارات البرمجة؛ هدفت دراسة "وينج شو" (Wing-Shui, 2012) للتحقق من أثر استخدام استراتيجية تقويم الأقران والتغذية الراجعة في تحسين تعلم مهارات برمجة الحاسوب, وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب مقرر "مقدمة في البرمجة وحل المشكلات" وهم جميعاً من المعلمين الممارسين في المدارس التقنية الابتدائية والثانوية في هونج كونج, وتضمنت الدراسة عمل المعلمين المشاركين في ثنائيات لاستكمال مهام التعلم بصورة تشاركية في برمجة الحاسوب تعتمد على تقويم الأقران والتغذية الراجعة, وتم جمع البيانات باستخدام الاستبيانات والاختبارات القصيرة, وأشارت النتائج إلى

تحسن كبير في أداء المعلمين المشاركين في مهارات برمجة الحاسوب عند استخدام هذه الاستراتيجية مقارنة بأدائهم في حالة الاعتماد على طريقة التدريس التقليدية.

كما طور "هوانج، وليانج، ووانج" (Hwang Liang, & Wang, 2016) نظام إلكتروني لتقويم الأقران عبر الإنترنت بهدف مساعدة الطلاب على تعلم البرمجة, اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي وتم تطبيقه على عينة مؤلفة من أربعة فصول من طلاب الصف التاسع البالغ عددهم (١٦٦) طالب بإحدى المدارس المتوسطة في جنوب تايوان, وتم توظيف استراتيجية تدريسية قائمة على تقويم الأقران الإلكتروني والتغذية الراجعة, حيث كان بوسع الطلاب استخدام وظيفة تقويم الأقران لاستعراض ومراجعة التغذية الراجعة والدرجات الموضوعة والمقدمة من قبل أقرانهم في النظام في ثنايا إجراء نشاط تعلم تقويم الأقران الإلكتروني, كما استطاع الطلاب تعديل عملهم بناء على التغذية الراجعة والدرجات المقدمة من قبل أقرانهم, وأظهرت النتائج حدوث تحسن دال في تحصيل ونواتج البرمجة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة "كاربونارو، ورافيولي" (Carbonaro & Ravaioli, 2017) للتحقق من أثر نظام مقترح لتقويم الأقران الإليكتروني المستند إلى الويب في تنمية مهارات الطلاب في البرمجة من خلال مراجعة مصادر أكواد الأقران والتغذية الراجعة للأقران. وقد اعتمدت الدراسة على منهج مسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت في نهاية مقرر البرمجة لتقييم النظام المقترح ومدخل التقويم المتبع. وشارك في الدراسة عينة من طلاب الجامعة في إيطاليا. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب المشاركين أعربوا عن رضاهم العام عن نظام التقويم المقترح؛ حيث أعرب معظمهم (٧٦ %) من المشاركين عن أن تقويم الأقران يُفضي إلى اتجاه يغلب عليه الطابع الموضوعي في تقديم المقترحات وقبول النقد وتشجيع الطلاب على تشارك وتبادل آرائهم بصورة مباشرة. أشارت النتائج كذلك إلى موافقة نسبة (٦٥ %) من الطلاب على أن هذه العملية أدت إلى تحسين مهاراتهم في البرمجة.

وقد اقترح "فانج، وآخرون" (Fang, Chang, Hwang, & Yang, 2021) مدخلًا لتقويم الأقران قائم على التغذية الراجعة التشاركية؛ حيث يتم إجراء تقويم الأقران من أجل تقدير أعمال الأقران وتقديم تعليقات عليها بناء على قواعد تقدير التقويم التي قام المعلم بإعدادها، علاوة على

ذلك، أمكن للمعلم تحديد طريقة وشكل التغذية الراجعة في تقويم الأقران من خلال إعداد موضع التقدير والتعليقات؛ ومن ثم ينخرط الطلاب في تقويم الأقران في ضوء نمط التغذية الراجعة الموضوع من قبل المعلم.

**عيوب تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية وأساليب التغلب عليها.**

ثمة انتقادات كثيرة يتم توجيهها إلى الممارسات الراهنة في تقويم الأقران عبر الإنترنت؛ من أبرزها افتقار هذا النمط من التقويم إلى السلطة المتصورة وضعف خبرة الأشخاص القائمين بتقويم الأقران من بين الطلاب أنفسهم (Liu, et al., 2018).

ومن الانتقادات الأخرى الموجهة لتقويم الأقران عبر الإنترنت تلك المرتبطة بعدم النزاهة المتصورة لعملية التقويم، فوفقًا لما يراه "ويلسون، وديو، وهوانج" (Wilson, Diao, & Huang, 2015)، تمثل المخاوف المتعلقة بالنزاهة مشكلة متأصلة في إجراءات تقويم الأقران عبر الإنترنت، كما أنها حاضرة بشكل واضح في الأدوات التشاركية الداعمة له, فإذا لم يقم المعلم بتصميم تسلسل الأنشطة بشكل حريص، قد تنجم مخاوف النزاهة من التوتر القائم وغير المحلول بين تشاركية الطلاب والتنافس فيما بينهم (Liu, et al., 2018).

وحتى يتسنى إعداد الطلاب بشكل أفضل والحد من مشاعرهم السلبية إزاء تقويم الأقران عبر الإنترنت، يوصي الباحثون بتقديم التدريب لهم من أجل مساعدتهم على تنمية مهارات التقويم حتى يمكن توظيف تقويم الأقران على نحو فعال (Kollar & Fischer, 2010). وفي دراسة نوعية أجراها "الخليفة، وديفلين" (Al-Khalifa & Devlin, 2021) للكشف عن خبرات الطلبة الجامعيين في تقويم الأقران, تم إجراء مقابلات جماعية مركزة مع عينة مؤلفة من (٨٧) طالب بإحدى كليات الحاسوب في الولايات المتحدة الأمريكية, وأظهرت النتائج أنه لنجاح تقويم الأقران من المهم توافر قواعد تقدير الأداء الواضحة (الروبريك)، والتغذية الراجعة البصرية لتقييمات الأقران, كما أعرب الطلاب عن ضرورة أن ينبغي مكافأتهم على مجهوداتهم المبذولة في تقويم الأقران, وقد أبدى الطلاب تخوفهم وقلقهم من موثوقية ومصداقية القائمين بالتقويم الذي يقدمون تغذية راجعة على أعمالهم.

وفي دراستهم النوعية التي بحثت في خبرات الطلاب إزاء الأشكال المتنوعة لتقويم الأقران عبر الإنترنت، أوصى "ويلسون، وزملاؤه" (Wilson, et al., 2015) بضرورة توظيف المداخل التكوينية والتشاركية في مراحل تقويم الأقران المختلفة، بجانب تقديم الدعم المتواصل من المعلم للطلاب حتى يتسنى لهم الانتقال من التقويم التقليدي إلى تقويم الأقران عبر الإنترنت، وتحفيز مشاركة الطلاب وزيادة استقلاليتهم الذاتية.

أساليب تقويم الأقران في البيئات التشاركية (المناقشة الإلكترونية مقابل قوائم المراجعة والتقدير)

يشير أسلوب تقويم الأقران المعتمد على التقدير إلى قيام الطلاب بتقويم أداء أقرانهم على أساس قائمة أو مقياس تقدير محدد سلفًا (Lee, 2017). كما يُعرف بأنه يشير إلى العملية التي يشارك من خلالها الطلبة (فردي أو مجموعات) في تقويم أداء أقرانهم بناء على مقياس تقدير معد سلفًا (Lee, 2019). وعادة ما يتطلب هذا الأسلوب من المشاركين إعطاء تقدير أو رصد درجة لأعمال زملائهم (Song, Hu, Guo, & Gehringer, 2017).

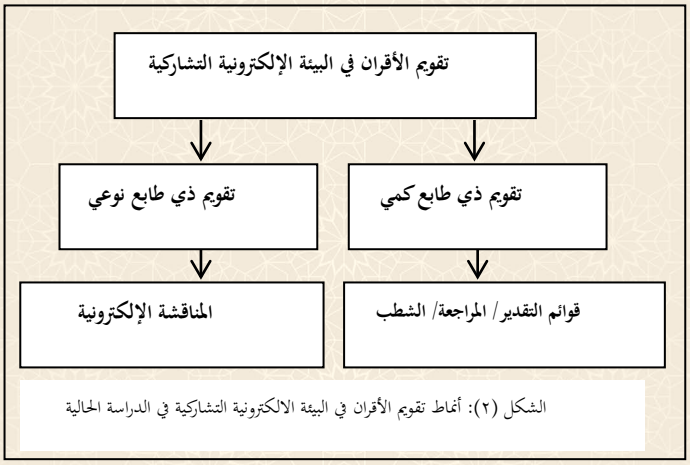
وفي سياق هذا الأسلوب لتقويم الأقران, ركزت دراسة "الخليفة، وديفلين" ( Al-Khalifa & Devlin, 2020) على الكشف عن أثر أسلوبين لمدخل تقويم الأقران في المقررات التمهيدية للبرمجة أحدهما يعتمد على قوائم تقدير الأداء والآخر واستمارات مخططات التصحيح( marking scheme), وقد اعتمدت الدراسة على منهج تجريبي تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (١٧٠) طالب جامعي في بريطانيا, وأظهرت النتائج أن كلا من قوائم تقدير الأداء واستمارات مخططات التصحيح يمكن استخدامهما لدعم تقويم الأقران؛ حيث اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في نتائج الاستخدام بين الأداتين, علاوة على هذا، فعلى الرغم من أن مستوى تقارب تقويم الأقران لم يكن متناغمًا ومتوافقًا مع تقويم المعلم، فقد كان ثمة مستوى متوسط من الإتقان في متوسطات درجات الطلاب عند مقارنتها بتقويم المعلم, وكذلك أظهرت النتائج أن ممارسة تقويم الأقران تنطوي على أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الذين شاركوا في تقويم الأقران.

بالمقابل، يتبع أسلوب المناقشة الإلكترونية في سياق تقويم الأقران نهج مختلف؛ وفي هذا السياق، أوضحت دراسة "بارك، وبارك" (Park & Park 2019) أن المشاركة النشطة والطوعية

للطلاب في المناقشات بشأن روبريك قواعد التقدير تسفر عن تحسين دقة تقويم الأقران. كما أظهرت نتائج البحث الإجرائي التي أجراه "ين" (Yen, 2015) أنه مع التخطيط الواعي والدعم المناسب للركائز الأساسية اللازمة لتعليم الطلاب، يمكن تحقيق نتائج إيجابية عند استخدام تقويم الأقران مع المناقشة التأملية في عمليات التدريس والتعلم. كما ركزت دراسة "ليو، ولي، وزانج" (Liu, Li, & Zhang, 2018) للكشف عن دور المناقشة الجماعية الإلكترونية المتزامنة كمكون جوهري كأسلوب لتقويم الأقران عبر الإنترنت، واشتملت عينة الدراسة على (٨١) طالب جامعي، وأشارت النتائج إلى تحسن الطلاب في مهارات الكتابة على إثر تنفيذ تقويم الأقران عبر الإنترنت المستند إلى مجموعات المناقشة.

في حين تناولت دراسة "هانداياني، وجينيسا، وتريانتو" ( Handayani, Genisa, & Triyanto, 2019) للكشف عن أداء الطلاب في المناقشات الجماعية من خلال نوعين لتقويم الأقران. وقد اعتمدت الدراسة، على منهج نوعي، وتم تطبيقها على عينة مؤلفة من (٩٦) طالب جامعي يدرسون فيزياء الحاسوب بجامعة جيمبر في أندونيسيا, وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية؛ والملاحظة، كما تم قياس أداء الطلاب من خلال روبريك تقويم الأقران السردي, وقد اشتملت الدراسة على نوعين من تقويم الأقران هما التقويم الذاتي/ الداخلي والتقويم الخارجي. وأظهرت النتائج أن كلا النوعين لتقويم الأقران أسفرا عن تعزيز أداء الطلاب في المناقشات الجماعية وعمل على توظيفهم للمهارات الاجتماعية، ومهارات العمل الجماعي (مهارات فريق العمل)، ومهارات حل المشكلات، كما اتضح أن الطلاب أصبحوا أكثر وعيًا بمواطن القوة والضعف في أدائهم.

وبحدود علم الباحثة الحالية، لم يتم التوصل إلى أي دراسات أجنبية سابقة تتضمن المقارنة بين أسلوبي المناقشات الإلكترونية وقوائم التقدير أو المراجعة كأسلوبين لتقويم الأقران المستند إلى التغذية الراجعة من قِبَل المعلم في البيئات التشاركية الإلكترونية على تنمية مهارات البرمجة لغة (Python) كما هو موضح بالشكل (٢) وهي الفجوة البحثية التي تسعى الباحثة لجسرها من خلال إجراء الدراسة الحالية.




الشكل (٢): أنماط تقويم الأقران في البيئة الالكترونية التشاركية في الدراسة الحالية

**مهارات البرمجة بلغة بايثون (Python).**

أهمية لغة بايثون: ظهرت العديد من لغات البرمجة التي تستخدم في كتابة البرامج الحاسوبية وتطورت وفقًا لمستويات لغات البرمجة وللغرض المستخدم من كل لغة مثل C++، وجافا، وماتلاب وفورتران وكوبل وغير ذلك، وتتميز لغة بايثون عن غيرها من لغات البرمجة في جوانب عدة وتشهد تزايدًا في استخدامها في السنوات الأخيرة (Lai، Kwok & Kong، ٢٠٢٠).

ومن الاتجاهات الشائعة في الآونة الأخيرة التحول من مقررات البرمجة بلغة جافا إلى مقررات البرمجة بلغة بايثون؛ فبالنظر إلى بساطة الأخيرة، ومرونتها، وتوافر العديد من المكتبات التي تستطيع تحليل البيانات، أصبحت لغة بايثون لغة برمجة مستخدمة على نطاق واسع في المجالات التي تتطلب تحليلات البيانات خاصة في ظل تنامي الاعتماد على البيانات الضخمة في السنوات الأخيرة وزيادة الطلب على مهارات التحليلات analytics (Xu & Frydenberg، ٢٠٢١). والآن يتم تصنيف لغة بايثون على أنها أكثر لغات البرمجة شيوعًا في العالم بحسب تصنيف مؤسسة (IEEE Cass، 2018).

وثمة سببان وراء هذا هما الملاءمة والبساطة البنيوية التي تتمتع بهما لغة بايثون؛ مما يقلل للغاية عقبات الدخول بالنسبة للمبتدئين، وكذلك القدرة على حل المشكلات المعقدة من خلال مقتطفات ترميزية قصيرة من تعليمات البرمجة (Johnson، McQuistin & O'Donnell، 2020).

وإضافة لذلك، فإن لتعلم هذه اللغة البرمجية تأثيراته التربوية المهمة في تعلم الحاسوب؛ فقد أظهرت نتائج دراسة "ستاندل" (Standl، 2022) التي تم إجراؤها على عينة مؤلفة من (١٩) طالب معلم بقسم تعليم علوم الحاسوب وجود علاقة دالة بين أداء الطلبة في مهام لغة بايثون التي كان مطلوبًا منهم فيها حل عدد من مهام منها التفكير الحاسوبي واتجاهاتهم الايجابية نحو تعلم لغة بايثون.

مشكلات تعلم البرمجة عامة وبايثون خاصة:

وفي الجهة المقابلة مقارنة بخصائص لغات البرمجة ومميزاتها إلا أنه بشكل عام فإن تركيبة لغات البرمجة وهيكلتها بالغة التعقيد وهناك العديد من التفاصيل المعقدة لبنيتها ويتم تطويرها بغرض الاستخدام المهني؛ ومن ثم فإن بعض اللغات ليست مناسبة للمبتدئين، ومن الشائع أن يواجه الطلاب صعوبات في اكتشاف الأخطاء التركيبية والمنطقية البسيطة في البرمجة (Wing-Shui، ٢٠١٢)؛ ولهذا يتم اللجوء إلى لغة بايثون الأكثر بساطة ومرونة، ومع هذا يقع الطلاب في كثير من المفاهيم والتصورات الخاطئة ذات الصلة بمعاني التراكيب البسيطة للغة بايثون، مما يحد من قدرتهم على حل المشكلات ويقوض فهمهم (Johnson، et. al، 2020)؛ وهو ما يجعل من الأهمية والتأكيد على الحاجة إلى تقديم التغذية الراجعة المباشرة من أستاذ المقرر وبشكل مستمر لتجنب هذه الأخطاء وزيادة قدرتهم على التمكن من مهارات برمجة بايثون.

وقد أظهرت نتائج دراسة "ميلر، وستيل، ولالو" (Miller، Settle، Lalor & 2015) أن الطلاب كانوا يتعثرون ويواجهون صعوبات أثناء استكمالهم لمهام برمجة بايثون؛ وكانت أبرز تلك الصعوبات مرتبطة بالمعلمات والعناصر المرجعية التي تعتمد على تدوين نقطة الكائن، وقد انتهت الدراسة من واقع هذه النتائج إلى أن المعلمات والمحددات (المواصفات) المرجعية تمثل متطلبات قبلية وشروط مسبقة لا غنى عنها من أجل تعلم المفاهيم المتقدمة الموجهة بالكائنات في ثنايا لغة برمجة بايثون.

كما تنطوي المقررات الجامعية الحديثة في البرمجة على عدد كبير من التعقيدات الحقيقية أمام تعلم مهارات البرمجة لدى الطلبة؛ من أبرزها صعوبة تكريس الوقت بشكل متساوي لكل الطلاب، وكذلك صعوبة التحقق والتدقيق بصورة تفصيلية في حلول الطلاب ( Sovietov & Gorchakov، 2022).

وإضافة لذلك، فإنه من أبرز التحديات التي تواجه تدريس لغة بايثون أن الطلاب يأتون للدراسة وهم يتمتعون بخبرات برمجة مختلفة وغير متجانسة؛ إذ قد يكون لدى الطلاب خبرات مختلفة في لغات البرمجة من قبل أن يبدؤوا دراسة مقرر البرمجة بلغة بايثون (Lai، et al.، 2020). ويسرى ذلك وينطبق بشكل خاص على معلمات برنامج الاستثمار الأمثل لتطوير الكوادر التعليمية التي تتباين خلفياتهن العلمية وتخصصاتهم التي يقومون بتدريسها.

**فرضيات الدراسة:**

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) تعزي لأساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية- قوائم الشطب) في البيئات الالكترونية التشاركية.

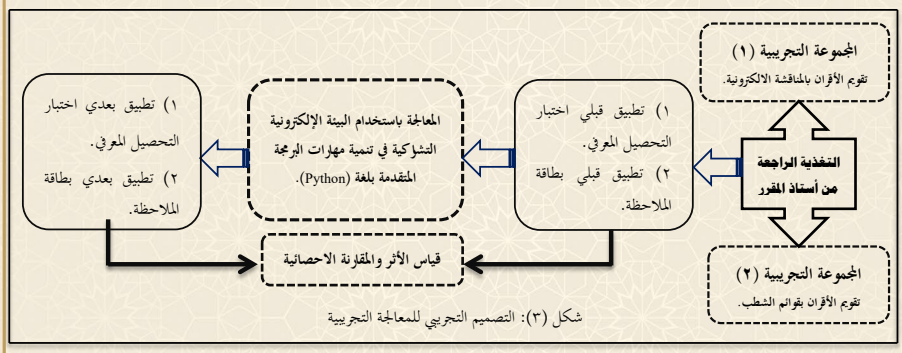
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) تعزي لأساليب تقويم الأقران (المناقشة الإلكترونية- قوائم الشطب) في البيئات الإلكترونية التشاركية.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معلمات العينة على الاختبار المعرفي ودرجاتهن على بطاقة الملاحظة بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

## منهج الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي (Quasi- Experimental) واستخدم تصميم المجموعة الواحدة ذي الاختبار القبلي/البعدي ( Pre-post test with control group design) لملاءمتهما لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ ويوضح الشكل (٣) تمثيل التصميم التجريبي للدراسة.



شكل (٣): التصميم التجريبي للمعالجة التجريبية

## مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل المجتمع جميع الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية بجامعة أم القرى في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٤٤هـ-٢٠٢٣م)، والبالغ عددهم (٣٨٢) طالبًا وطالبة تبعاً للإحصائيات التي تم الحصول عليها جامعة أم القرى، وتم أخذ عينة عشوائية قوامها (٢٥) معلمة من الملتحقات بدبلوم المهارات الرقمية، وهو عدد يمكن قبوله لعينة الدراسة بعد أن تم استبعاد (٣) بسبب انسحابهن من البرنامج.

## إجراءات الدراسة:

وقد تم تصميم الإطار التجريبي وبناء مواد وأدوات الدراسة على النحو الآتي:

تصميم الإطار التجريبي ومعالجته: ومثل مادة المعالجة التجريبية في الدراسة الحالية، ولإعدادها تم الاطلاع على الأدبيات السابقة للاستفادة منها وانتهت إجراءات المعالجة التجريبية بتبني نموذج

التصميم التعليمي المنظم ديك وكاري (Dick And Carey ،٢٠٠٦)، (Dick ،& Cary١٩٩٠) لتنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) نظراً لاعتماد خطواته على أسلوب النظم والذي يؤكد الربط بين المعلم والمتعلم والمحتوى والبيئة التعليمية وأساليب التقويم، وقابلية النموذج وملائمته في استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة في المواقف والبيئات الالكترونية، وذلك باتباع المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: في هذه الخطوة يتم معالجة أوجه النقص وتحليل خبرات المتعلمين لتحقيق المطلب الأساسي بتنمية مهارات البرمجة بلغة(Python)، كما أن الدراسات والأدبيات لم تتفق على تحديد مستوى أفضل بين أساليب في تقويم الأقران وممارسة المعلمات لإجراءاتها وأفضلها مصداقية ومما قد يؤثر على مستوى المعلمات بعد انتهاء التعلم في تنمية الجانبين المعرفي و المهارات العملية أثناء دراستهن لمحتوى مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) باستخدام بيئة التعلم التشاركية الإلكترونية عبر الانترنت.

المرحلة الثانية: التحليل التعليمي، وتحليل المتعلمين والسياق: حصر المهام الخاصة بعمليات التعلم تُعد من الخطوات المهمة في هذه المرحلة، حيث تمثل تلك المهام مخرجات التعلم المتوقعة من بعد دراسة محتوى، تم استخدام التحليل الهرمي وتحديد موضوعات المحتوى وتحديد الهدف العام للوحدة وحصر المهمات الفرعية للتمكن من الوصول للمهمات التعليمية النهائية.

- تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي: عينة الدراسة تمثلت في المعلمات الملتحقات بدبلوم المهارات الرقمية التابع لبرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية وعددهن (٢٥) معلمة واللاتي يدرسن مقرر "مهارات برمجية متقدمة" في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني، ينمي من خلاله المعارف ومهارات البرمجة المرتبطة بتلك الوحدة، وقد روعيت الخبرات السابقة للمعلمات، مع الإشارة إلى أنهن كن دون خبرة سابقة بمحتوى مهارات البرمجة بلغة(Python)، ولا بإجراءات أنشطة تقويم الأقران، وقد حُدد سلوكن المدخلي من خلال عدة لقاءات ونقاشات أجريت قبل بدء التجربة؛ وذلك لتبيين المقصود بهذه التجربة، وهدفها، أدوارهن ومهامهن فيها.

– تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: تم تحديد الموارد التعليمية التي تشمل على توافر البرامج والأجهزة التي تستخدم في تعلم المحتوى لدى جميع المعلمات، كما تم التأكد من توفر احتياجات التطبيق بالاعتماد على أجهزة الحواسيب الشخصية لتحقيق أهداف التعلم.

المرحلة الثالثة: تحليل وتطوير الأهداف السلوكية والتصميم التعليمي: هذه المرحلة تُحول مخرجات المرحلة السابقة إلى إجراءات قابلة للتنفيذ في نسختها الأولية التي تهدف إلى العديد من الخطوات تتمثل في صياغة أهداف الأداء التعليمية وتحليلها والواجب تحقيقها من دراسة كل موضوع من الموضوعات ومراجعتها من خلال تحكيم الخبراء وضبط الأهداف؛ حيث تم صياغة الأهداف الاجرائية عند لمستويات بلوم لموضوعات مهارات البرمجة بلغة (Python)، إلى جانب الأنشطة وأساليب التقويم. ويندرج تحت مرحلة التصميم بالخطوات التالية:

أهداف الأداء التعليمية وتحليلها :تركزت أهداف الدراسة على أثر تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية على الأداء المعرفي والمهاري، ونظرًا لاعتماد مادة المعالجة التجريبية على " لغة برمجة (Python)" فقد ترجمت الاحتياجات إلى أهداف محددة ومفصلة تفرعت من الهدف عام للموضوع عدد من الأهداف الاجرائية القابلة للقياس، حيث اشتمل الموضوع الأول (واجهة بيئة التطوير المتكاملة IDE) على (١٠) أهداف، بينما تضمن الموضوع الثاني (تعريف المتغيرات وإدخال البيانات) على (٩) أهداف، أما الموضوع الثالث (المدخلات والمخرجات) اشتمل على (٦) أهداف، في حين احتوى الموضوع الرابع (أوامر الشرط) على (٥) أهداف، وتضمن الموضوع الخامس (أوامر التكرار) (٦) أهداف، وأخيراً الموضوع السادس(المصفوفات والقوائم lists) الذي تفرع منه (٦) أهداف، كما تم تصنيف الأهداف تبعاً للأبعاد الرئيسة بالموضوعات وتم تصنيفها تبعاً لمستويات بلوم التي أسهمت في تحديد مهارات البرمجة بلغة (Python) اللازمة للمعلمات لتحقق تمكنهن من مهارات البرمجة بلغة (Python) داخل البيئة التشاركية.

المرحلة الرابعة: إعداد وتطوير الاختبارات وأدوات التقويم القبلية والتكوينية: تم بناء مواد وأدوات الدراسة على النحو الآتي:

قائمة مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) والتحقق من صدقها وثباتها: حُددت قائمة مهارات البرمجة بعد الاطلاع على الأدب النظري والبحوث المتعلقة بلغة (Python) وتم التوصل

لقائمة مهارات البرمجة وفق عدد من المحددات والمكونة من (٦) محاور رئيسية في لغة بايثون تمثلت في:(واجهة بيئة التطوير المتكاملة IDE، تعريف المتغيرات وإدخال البيانات، المدخلات والمخرجات، أوامر الشرط، أوامر التكرار ، المصفوفات أو القوائم lists) موزعة على (٤٠) بعداً فرعيًا، كما تم ضبط قائمة مهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون عن طريق التحقق من صدقها وثباتها، وذلك كما يلي:

- صدق قائمة المهارات: تم عرض النسخة الأولية من قائمة مهارات البرمجة على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) محكمين، بهدف استطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لمهارات القائمة، مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة، تعديل أو اضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

- ثبات قائمة المهارات: تم التأكد من ثبات قائمة مهارات البرمجة من خلال حساب نسب اتفاق المحكمين على مهارات القائمة، وذلك بمعادلة كوبر (Cooper)، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مجالات القائمة ما بين (٩١,٤٪- ٩٧,١٪)، كما بلغ معامل الاتفاق العام بين المحكمين على القائمة ككل (٩٣,٤٪)، وتؤكد هذه القيم على أن قائمة المهارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الاختبار المعرفي لقياس مهارات البرمجة بلغة (Python) والتحقق من صدقها وثباتها: يهدف الاختبار قياس مقدار ما يكتسبه المعلمات من المفاهيم المتضمنة في مهارات البرمجة بلغة (Python)، وتم بناء الاختبار المعرفي وذلك تبعاً للآتي:

- تحديد مفردات الاختبار المعرفي وتحريرها: بعد الاطلاع على صياغة الاختبارات وأنواعها في الأدب النظري تم تحديد المواصفات لبناء الإختبار وأهدافها الإجرائية عند مستويات بلوم، وقُدرت درجات الاختبار بتقييم (١) للإجابة الصحيحة للسؤال، ورصد (صفر) للإجابة الخاطئة، وأُعدت بنود الاختبار الموضوعي في نسختها الأولية التي تضمنت على (٥٥) سؤلاً من نوع الاختيار من متعدد تضمنت على أربعة بدائل متنوعة؛ لدقتها وفاعليتها، بهدف قياس مهارات البرمجة.

- صدق الاختبار (Test Validity): تم التحقق من صدق الاختبار بالطرق التالية:

– صدق المحكمين (Referee Validity): تم عرض النسخة الأولية من الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك بهدف استطلاع حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لفقرات الاختبار، ومدى انتماء كل فقرة للمحور الذى تمثله، تعديل أو اضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

– صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity): تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلمة من غير المشاركات في العينة الأساسية للدراسة، وتم حساب مدى ارتباط محاور الاختبار بدرجته الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٢٧– ٠,٧٧٤)، وكانت دالة عند مستويي الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يؤكد على أن محاور الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

– ثبات الاختبار: (Test Reliability): تم التأكد من ثبات الاختبار المعرفي من خلال ما يلي:

– الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's): تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (α) لحساب ثبات محاور الاختبار ودرجته الكلية،وقد تراوحت معاملات ثبات محاور الاختبار ما بين (٠,٧٨٣– ٠,٨٩٥)، كما بلغ معامل الثبات العام للاختبار (٠,٩٣٨)، وهى قيم تؤكد على أن الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية ( Split-Half Method): تمت تجزئة درجات العينة الاستطلاعية على الاختبار إلى نصفين، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تعديل الطول بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، وقد تراوحت معاملات ثبات الاختبار المعرفي ما بين (٠,٧٦٤– ٠,٩٠٢)، كما بلغ معامل الثبات العام للاختبار ككل (٠,٨٨٣)، وهى قيم تؤكد على أن الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

– تحليل فقرات الاختبار المعرفي: تم تحليل درجات معلمات العينة الاستطلاعية بهدف حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار المعرفي، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين (٠,٢٥– ٠,٧٠)، في حين تراوحت قيم معاملات

التمييز لفقرات الاختبار ما بين (٠,٣٣- ٠,٨٣)، وتؤكد هذه القيم على أن فقرات الاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون تتمتع بدرجة مقبولة من الصعوبة والتمييز .

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات البرمجة بلغة (Python) والتحقق من صدقها وثباتها: تم اشتقاق البنود العملية لبطاقة الملاحظة بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي أسهمت في بناء قائمة لمهارات البرمجة بلغة (Python) حيث تكونت بطاقة الملاحظة من (٦) أبعاد رئيسة موزعة على (٣٩) مهارة فرعية، وتم التحقق من صدقها وثباتها على النحو الآتي:

- صدق بطاقة الملاحظة (Referee Validity): تم التأكد من صدق بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة من خلال ما يلى:

- صدق المحكمين (Referee Validity): تم عرض النسخة الأولية من بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين من ذوى الخبرة والإختصاص، بهدف استطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لمؤشرات البطاقة، ومدى انتماء كل مؤشر للمجال الذي يمثله، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):تم استخدام مؤشرات البطاقة لملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون لدى العينة ، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" للارتباط بين مجالات البطاقة ودرجتها الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط مجالات البطاقة بدرجتها الكلية ما بين (٠,٥٩٣- ٠,٧٤٨)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع مجالات بطاقة الملاحظة بلغة بايثون تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- ثبات بطاقة الملاحظة: تم التأكد من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة من خلال ما يلي:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: ((Alpha Cronbach's: تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" (α) لحساب ثبات مجالات البطاقة ودرجتها الكلية، وقد تراوحت معاملات ثبات مجالات بطاقة الملاحظة ما بين (٨٢,٦ – ٩٠,٣) ، كما بلغ معامل الثبات العام للبطاقة ككل (٩٢,٨)، وهى

قيم تؤكد على أن بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

– الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين (Observers' agreement): اشتركت الباحثة مع إحدى الزميلات في ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة لدى معلمات العينة الاستطلاعية، وسجلت كل واحدة مُلاحظاتها في ضوء مؤشرات بطاقة الملاحظة، مستخدمة في ذلك معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات بطاقة الملاحظة ما بين (٩٢,٥٪– ٩٦,٣٪)، كما بلغ معامل الثبات العام للبطاقة ككل (٩٣,٩٪)، وتؤكد هذه القيم على أن بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

التكافؤ القبلي بين المعلمات في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات البرمجة: تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann whitney U test) للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات معلمات الأسلوبين في التطبيق القبلي لكل من الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

**جدول (٢): نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة لمهارات البرمجة المتقدمة**

| الأداة | أساليب تقويم الأقران | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة "U Test" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار المعرفي | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ١٧٦,٥٠ | ١٣,٥٨ | ٧٠,٥٠ | ٠,٦٨٩ | غير دالة إحصائيًا |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١٤٨,٥٠ | ١٢,٣٨ | | | |
| بطاقة الملاحظة | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ١٥٨,٠٠ | ١٢,١٥ | ٦٧,٠٠ | ٠,٥٧٤ | غير دالة إحصائيًا |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١٦٧,٠٠ | ١٣,٩٢ | | | |

يتضح من الجدول (٢) أن قيم "U" لاختبار "مان ويتني" بلغت على الترتيب (٧٠,٥٠)، (٦٧,٠٠)، وكانت غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمات اللاتي درسن باستراتيجية تقويم الأقران بالمناقشة الإلكترونية وبين اللاتي درسن باستراتيجية تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق القبلي لكل من

الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة قبل تطبيق التجربة، مما يؤكد على وجود تكافؤ بين معلمات الأسلوبين في الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون قبل تطبيق تجربة الدراسة.

المرحلة الخامسة: تطوير المحتوى التعليمي: وبناء على أهداف التعلم تم تصميم عناصر التعلم الخاص بمهارات البرمجة بلغة (Python) والمقدم للمعلمات مع ادراج المهام المطلوب تنفيذها أدائياً ابتداء بالتمهيد- الهدف العام - الأهداف الاجرائية – مصطلحات برمجية الوحدة- ملفات- التقويم- الأنشطة والواجبات - تقويم الأقران، كما تم ترتيب المحتوى وعرضه وفقًا للترتيب الموضوعي والتتابع المنطقي بهدف مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المرسومة، كما تم مراعاة وضوح المحتوى والتدرج المنطقي في تسلسل الموضوعات بما يعكس ويحقق الأهداف التعليمية المحددة سلفًا، مع مراعاة تعيين الفترة الزمنية لدراسة الموضوعات على مدار (٧) أسابيع دراسية.

المرحلة السادسة: تحديد استراتيجيات التعلم واختيار البيئة والمواد التعليمية: اتبعت الدراسة استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني عبر الانترنت التي تستهدف الدراسة والاهتمام بالجانبين المعرفي والأدائي لمهارات البرمجة بلغة (Python)، وذلك ابتداء بتحفيز دافعية المعلمات والتأهب للتعلم باستعراض أهداف الوحدة وربطها بالتعلم السابق من خلال نشاط قصير، وثم تقديم محتوى التعلم من خلال استعراض عناصر الوحدة الدراسية الجديدة، كما تم صياغة المحتوى ومهام التعلم وطرق عرضه وتقديمه بصورة قابلة للتعلم التشاركي بين المعلمات، وتم تحديد موارد التعلم التي شملت على توافر أجهزة الحاسب الآلي الشخصية للمعلمات وتثبيت البرامج المساعدة على التعلم، كما تم التأكد من توفر احتياجات التطبيق التقنية والبرمجية، وتم إخراج المحتوى الالكتروني و تحميل ملفات الشرح وتقديمها بالاعتماد على حزمة التطبيقات (Micosoft365)، وتهيئة بيئة التطوير المتكاملة (IDE) وتحميل برنامج (PyCharm) ومشاركة ملفات التعلم للعينة، وتقديمه بالاعتماد على نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) لوجود خاصية تقسيم الأقران وتعيين المجموعات بالإضافة الى العديد من المميزات حيث تكونت عدد مجموعات الأقران من (٨) مجموعات، كما روعي إدارة وتخطيط وقت التعلم الإلكتروني التشاركي بما يتوافق مع الجدول الدراسي للمعلمات.

تحديد نمط التعلم وأساليبه: في ضوء تحديد استراتيجية تنفيذ التعلم التشاركي الإلكتروني عبر الانترنت والقائمة على تقويم الأقران تم اعتماد نمط التعلم بأسلوبين الأول المناقشة الالكترونية

والثاني قوائم الشطب، مع توافر التغذية الراجعة من قبل أستاذ المقرر كداعم وميسر للتعلم بشكل مستمر بهدف تنمية المعارف والخبرات المتعلقة بالمحتوى وتحقيق إتقان التعلم.

المرحلة السابعة: عمليات التقويم التكويني، وتنفيذها:

– التهيئة القبلية بالتدريب على نماذج وأنشطة تقويم الأقران مسبقًا، ولا سيما مع تباين طريقة نماذج التقويم مما يتطلب التحضير سلفاً والتهيئة على كيفية مليء نماذج التقويم وتقديم نموذج مشابهه كمثال لنموذج التقويم في كل نشاط قبل الشروع في تقويم الأقران الفعلي.

–تحديد مرات تنفيذ نشاط تقويم الأقران وتحديد المهمات بعد الانتهاء من شرح الوحدة بهدف التقويم البنائي أثناء التعلم، إذ تم توزيع مجموعات المعلمات وإنجاز كتابة المشروع البرمجي وتسليمه نهاية الأسبوع ، حيث يستمر دراسة مقرر مهارات برمجية متقدمة بواقع سبعة أسابيع دراسية، إذ تقوم المعلمات بتقويم المشاريع البرمجية المقدمة من أقرانهن كل أسبوع بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المقررة، وبنهاية تدريس الوحدة المشار إليها يتم النشاط الأخير والختامي لتقويم الأقران والذي يهدف لتقييم الأقران وتقييم المشروع البرمجي النهائي للمعلمات وتقديم التغذية الراجعة من جانب أستاذ المقرر.

– تحديد التكليفات الخاصة بمحتوى المقرر حيث تم تقسيم وحدات المقرر وبنهاية الوحدة يُطلب من المعلمات عمل مشروع البرمجي وكتابة البرنامج وفقًا لمحددات وشروط حيث يتم العمل بشكل تشاركي من خلال مجموعات العمل، ذلك ما يفيد في تطبيق المهارات العملية وكتابة الأكواد البرمجية ومناقشة الأخطاء، وبعد الانتهاء يتم تسليم المشروع وفقا للخطة الزمنية المتفق عليها مسبقا، كما تقوم المعلمات بأداء مهامهم التقويمية في تقويم أقرانهن تبعًا لتقسيماتهن.

المرحلة الثامنة: القيام بعمليات التقويم : تهدف المرحلة الى تجويد التعلم واتقان عمليات التقويم، حيث تم تصميم تقويم الأقران وتفاعل المعلمات بين المجموعات داخليًا بإتباع نمط المجموعات التشاركية باستقلالية وانعزال بحيث كل مجموعة تعمل بتفاعل وتشارك وبشكل منفصل عن المجموعات الأخرى.

– تفاعل المعلمات مع المحتوى المقدم وبين أقرانهم بطريقتين الأول النمط النوعي باعتماد المناقشة الالكترونية، أما النمط الكمي اعتمد فيه قوائم الشطب، وفي النمطين يتم تفاعل بين

المعلمات مع المحتوى والأنشطة والمهمات التعليمية الموكلة لهن، مع ضرورة الالتزام بإتمام المهمات التعليمية الأسبوعية وممارسة التطبيق العملي بكتابة الأكواد البرمجية وتصميم البرنامج مع تفعيل التقويم التكويني والإجابة على الأسئلة والمناقشة بين المعلمات.

– تفعيل أسلوب المناقشة الالكترونية: عرض ملخص التكليف المقدم بتقديم أفكار الأسطر البرمجية المكتوبة بالمشروع من المجموعة، والذي تم تشاركه مع بقية المجموعة وتبدأ المناقشات وفق كل معيار تبعًا لنموذج التقويم إلى أن يتم اتحاد المجموعة والتوصل لرأي ومقترحات نهائية والاستفادة من تعليقات الزميلات على مشاريع الأخريات. أداء المهام والتكليفات التشاركية بين المعلمات قائم على مبدأ التشارك والتعاون بين المعلمات في أداء المهام وتنفيذ الأنشطة التعليمية والمشاركة في غرف الحوار الصوتية من خلال نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) مع تقديم التغذية الراجعة المقدمة من أستاذ المقرر.

– تفعيل أسلوب قوائم الشطب: تطرح المشروعات البرمجية الخاصة بالمعلمات وبعد الفحص والمراجعة الدقيقة وفقًا لمعايير الحكم المحددة سلفًا تتم عملية التقويم وذلك بملء نموذج التقويم الملحق وذلك بوضع التقدير المناسب ترصد الدرجة المستحقة كمياً أمام كل بند مع ذكر المبرر في خانة الملاحظات بهدف تصحيح مشروعات المعلمات وتطويرها وتحسينها وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة من تطبيق هذا الأسلوب مع كامل الالتزام بالتعليمات والتوجيهات اللازمة في إجراءات التقويم مع تقديم التغذية الراجعة المقدمة من أستاذ المقرر.

– بعد دراسة المحتوى يتم قياس الأداء والتقويم البنائي والتركيز على ذلك من خلال أنشطة تقويم الأقران المطبقة مسبقًا، حيث تتوجه كل مجموعة لدراسة نتيجة التقويم للمشاريع المقدمة ومراجعة تكليف المجموعة ومحاولة تحسينه وفق التغذية الراجعة المقدمة من قبل أستاذ المقرر، وذلك بما يعود بالنفع بعد تقييم المشروع النهائي التشاركي لكل مجموعة على حدة.

المرحلة التاسعة: التقويم النهائي: وتهدف إلى التقويم النهائي والتأكد من تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا بقياس الأداء النهائي من خلال التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة.

## عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:** " ما أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية؟" وللإجابة عن السؤال، تم اختبار صحة الفرض الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية".

ولاختبار صحة الفرض باستخدام تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة ( Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python)، كما تم استخدام معادلة مربع إيتا " η2"لقياس حجم الأثر لاستراتيجية تقويم الأقران في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) لدى المعلمات عينة الدراسة، وذلك وفق الصيغة (حسن، ٢٠١٦، ٢٧١):

$$\eta^2 \quad \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η2 = مؤشر حجم الأثر، t2= مربع قيمة اختبار (ت)، df = درجات الحرية التي تساوي (n-1)؛ حيث n حجم مجموعة الدراسة. ولتحديد مستويات حجم الأثر تم الاعتماد على المعيار: يكون حجم الأثر صغيراً إذا كانت ($\eta < 0.06^2 \geq$ ٠,٠٥)، يكون حجم الأثر متوسطاً إذا كانت ($\eta < 0.14^2 \geq$ ٠,٠٥)، يكون حجم الأثر كبيراً إذا كانت ($\eta^2 \geq$ ٠,١٤). وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (٣): نتائج اختبار "ت" ومعادلة "$\eta^2$" لحجم الأثر لاستراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.**

| محاور الاختبار | التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية | قيم "$\eta^2$" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: مقدمة في البرمجة | القبلي | ٢٥ | ١,٣٦ | ٠٨١٠ | ٤٨,٠٥ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٨٩ |
| | البعدي | ٢٥ | ١٣,٦٨ | ٠,٦٢٧ | | | |
| المحور الثاني: تعريف المتغيرات وادخال البيانات في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٢,٢٠ | ٠,٨١٦ | ٤٤,١٦ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٨٧ |
| | البعدي | ٢٥ | ١٢,٤٠ | ٠,٨٦٦ | | | |
| المحور الثالث: المدخلات والمخرجات في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٣,١٢ | ٠,٩٧١ | ٣٨,١٥ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٨٤ |
| | البعدي | ٢٥ | ١٥,٠٨ | ٠,٩٠٩ | | | |
| المحور الرابع: أوامر الشرط في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٤٨ | ٠,٥١٠ | ٢٤,١٨ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٦٠ |
| | البعدي | ٢٥ | ٣,٧٦ | ٠,٤٣٦ | | | |
| المحور الخامس: أوامر التكرار (loop) في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٥٢ | ٠,٥١٣ | ٢٢,٨٥ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٥٦ |
| | البعدي | ٢٥ | ٢,٦٨ | ٠,٤٧٦ | | | |
| المحور السادس: المصفوفات أو القوائم (lists) في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٦٠ | ٠,٥٧٧ | ٣٠,٧٤ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٧٥ |
| | البعدي | ٢٥ | ٤,٤٤ | ٠,٦٥١ | | | |
| الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٨,٢٨ | ١,٩٩ | ٦١,٠٢ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٩٤ |
| | البعدي | ٢٥ | ٥٢,٠٤ | ٢,٦٨ | | | |

يتضح من الجدول (٣) أن قيم اختبار "ت" تراوحت ما بين (٢٢,٨٥- ٦١,٠٢)، وجاءت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون كدرجة كلية، وكمحاور فرعية وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أن قيم مربع إيتا "$\eta^2$" تراوحت ما بين (٠,٩٥٦- ٠,٩٩٤)، وتدل هذه القيم على أن استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية ذات أثر كبير على تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) كدرجة كلية، وكمحاور فرعية، وتتفق النتيجة مع دراسة كلٍ من"يان" (Yan، ٢٠٢٢) و (سويدان وآخرون، ٢٠٢٢)

و"رحمان، وشاركر، وبوديل" (Rahman، Sharker & Paudel، ٢٠٢٠) و "بريهم، وآخرون" (Brehm، Guenzel، Hinz، Humpe & Martius، ٢٠١٩) و "صان، ووو، ورونج، وليو" (Sun، Wu، Rong، Liu &، ٢٠١٩) وفوكوي، وآخرون" (Fukui، Hagikura، Bansho، Sasaki، Kuroda، Moriyama & Hirashima، ٢٠١٨) في فاعلية استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية على تنمية المعارف وتجويد المهارات وتعزيز كفاءاتهم وممارساتهم المهنية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة بيئة التعلم التشاركية كمدخل فعال في البيئات الإلكترونية التي أتاحت فرصة التعلم بطريقة المشاركة مع تنوع أدوات التعلم المختلفة من صور وشروحات ونصوص، بالإضافة إلى التطبيق العملي في كتابة الأكواد البرمجية بتشارك الشاشة مع المعلمات وتبادل الأدوار والذي أكد على تركيز المعلومات بالجمع بين المعرفة والتطبيق، كما أن التعلم المباشر من خلال السياقات الاجتماعية مع الأقران وتقديم التغذية الراجعة من أستاذ المقرر لعب دوراً هامًا في اكتساب المعارف بالتفاعلات الاجتماعية في عملية التعلم وهذا ما نادت به توجهات النظرية الاجتماعية التي سدت ثغرة كبيرة في التعلم لدى المعلمات، كما أسهمت في زيادة الثقة والتفاعل بين مثيلاتهن من الأقران، خصوصًا أن التعلم بالتشارك ودعم الأقران ساعد في تعزيز مفهوم العمل الجماعي والمرونة في التعلم مما انعكس ايجابياً على متوسط الدرجات في الاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: " ما أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟" وللإجابة عن السؤال، تم اختبار صحة الفرض الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية".

ولاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T.test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python)،

كما تم استخدام معادلة مربع إيتا "$\eta^2$" لقياس حجم الأثر لاستراتيجية تقويم الأقران في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى المعلمات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (٤): نتائج اختبار "ت" ومعادلة "$\eta^2$" لحجم الأثر لاستراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية**

| مجالات البطاقة | التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية | قيم "$\eta^2$" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول: فتح بيئة التطوير المتكاملة | القبلي | ٢٥ | ٣,٤٤ | ٠,٩٦١ | ٦٤,٠٦ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٩٤ |
| | البعدي | ٢٥ | ١٩,٦٨ | ٠,٥٥٧ | | | |
| المجال الثاني: تعريف المتغيرات وادخال البيانات في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٣,٢٨ | ١,٠٢ | ٥٦,٨١ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٩٢ |
| | البعدي | ٢٥ | ١٩,٦٨ | ٠,٦٢٧ | | | |
| المجال الثالث: المدخلات والمخرجات في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ١,١٦ | ٠,٨٥٠ | ٤٢,٠٠ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٨٦ |
| | البعدي | ٢٥ | ٩,٥٦ | ٠,٥٨٣ | | | |
| المجال الرابع: أوامر الشرط في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٨٠ | ٠,٥٧٧ | ٢٦,٨٤ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٦٧ |
| | البعدي | ٢٥ | ٦,٦٠ | ١,٠٤ | | | |
| المجال الخامس: أوامر التكرار في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٧٦ | ٠,٥٢٣ | ٣٥,٠٤ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٨١ |
| | البعدي | ٢٥ | ٨,٧٢ | ١,٠٦ | | | |
| المجال السادس: المصفوفات أو القوائم (lists) في لغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ٠,٩٦ | ٠,٦٧٦ | ٣١,٠٧ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٧٥ |
| | البعدي | ٢٥ | ٨,٦٨ | ١,٢١ | | | |
| الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون | القبلي | ٢٥ | ١٠,٤٠ | ١,٩١٥ | ٦٧,٠١ | دالة عند ٠,٠٥ | ٠,٩٩٤ |
| | البعدي | ٢٥ | ٧٢,٩٢ | ٣,٦٠٥ | | | |

يتبين من الجدول (٤) أن قيم اختبار "ت" تراوحت ما بين (٢٦,٨٤- ٦٧,٠١)، وجاءت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون كدرجة كلية،

وكمجالات فرعية وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، في حين أن قيم مربع إيتا "$\eta^2$" تراوحت ما بين (٠,٩٦٧- ٠,٩٩٤)، وتدل هذه القيم على أن استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية ذات أثر كبير على تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون كدرجة كلية، وكمجالات فرعية، واتفقت هذه النتيجة كما أظهرتها نتائج الدراسات السابقة بأن استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية ذات أثر كبير على تنمية الجانب الأدائي وتعزيز المهارات والتي أشارت لها دراستي "بريهم، وآخرون" (Brehm، Guenzel، Hinz، Humpe & Martius، ٢٠١٩) و"هوانج، وليانج، ووانج" (Hwang Liang، Wang &، ٢٠١٦) بأن البيئات التشاركية يسرت تعلم مهارات برمجة بايثون وأظهرت التقدم في مهاراتهم العملية واهتمامهم بمهارات برمجة بايثون، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدد من المسوغات منها: طبيعة محتوى مهارات البرمجة بصفة عامة ولغة بايثون بصفة خاصة وطرق تعلمها واتقانها التي تقتضي إلى استيعاب المهارات والتي تستلزم تطبيقها عمليًا عبر برنامج (Pycharm) ولا سيما أن المحتوى المقدم يجمع الشقين المعرفي والأدائي معًا دون عزل كونها متممة لبعضها مما أسهم في تنمية المهارات بشكل كبير، كما أن التغذية الراجعة المقدمة من أستاذ المقرر للمعلمات التي قد أعانت على اتقان تعلم المهارات البرمجية بصورتها الصحيحة والتأكيد عليها وتثبيتها واجادتها، كما ساعدت على تفادي الكثير من الأخطاء المتعلقة في كتابة تفاصيل الأسطر البرمجية مما عمل على دعمهن وتقويتهن وتحسنهن في المقرر، وأيضا التفاعلات الاجتماعية بين المعلمات أثناء سياق التعلم قد أسهم في إتقان التعلم وزيادة الشفافية بينهن ودعم تقدم مهاراتهم الاجتماعية باكتساب خبرات أدائية في تعلم مهارات البرمجة بلغة بايثون وتثبيت سلوكيات جديدة من خلال متابعة الأقران لبعضهن وتنبيهاتهم الموجه لبعضهن في طرق حل المهمات المكلفة لهم خصوصا أن مهارات البرمجة تتطلب التركيز والاجادة والضبط في الأداء وهذا ما اتاحته استراتيجية التعلم بالأقران وأساليبها المختلفة المستخدمة في الدراسة الحالية مما أسهم في تنمية الجانب الأدائي لدى المعلمات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية – قوائم الشطب) في تنمية الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

السعودية ؟ وللإجابة عن السؤال، تم اختبار صحة الفرض الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) تعزي لأساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية– قوائم الشطب) في البيئات الالكترونية التشاركية".

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann Whitney U test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية واللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة بلغة بايثون (Python)، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (٥): نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين أساليب تقويم الأقران في تنمية الجانب المعرفي مهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية**

| محاور الاختبار | أساليب تقويم الأقران | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة "U" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: مقدمة في البرمجة | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٠٨,٠٠ | ١٦,٠٠ | ٣٩,٠٠ | ٠,٠٣٥ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٧,٠٠ | ٩,٧٥ | | | |
| المحور الثاني: تعريف المتغيرات وادخال البيانات في لغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢١٣,٠٠ | ١٦,٣٨ | ٣٤,٠٠ | ٠,٠١٦ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٢,٠٠ | ٩,٣٣ | | | |
| المحور الثالث: المدخلات والمخرجات في لغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٣٩,٥٠ | ١٨,٤٢ | ٧,٥٠ | ٠,٠٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ٨٥,٥٠ | ٧,١٣ | | | |
| المحور الرابع: أوامر الشرط في لغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٠٨,٠٠ | ١٦,٠٠ | ٣٩,٠٠ | ٠,٠٣٥ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٧,٠٠ | ٩,٧٥ | | | |

| محاور الاختبار | أساليب تقويم الأقران | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة "U" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الخامس: أوامر التكرار (loop) في لغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٠٨,٥٠ | ١٦,٠٤ | ٣٨,٥٠ | ٠,٠٣٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٦,٥٠ | ٩,٧١ | | | |
| المحور السادس: المصفوفات أو القوائم (lists) في لغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢١٢,٥٠ | ١٦,٣٥ | ٣٤,٥٠ | ٠,٠١٦ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٢,٥٠ | ٩,٣٨ | | | |
| الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٤٧,٠٠ | ١٩,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | | | |

يتضح من الجدول (٥) أن قيم "U" لاختبار "مان ويتني" تراوحت ما بين (٠,٠٠ – ٠,٣٩٠)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية واللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة بلغة بايثون كدرجة كلية، وكمحاور فرعية، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الإكترونية، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة كلٍ من "بارك، وبارك" (Park & Park 2019) و دراسة "هانداياني، وجينيسا، وتريانتو" (Handayani، Genisa، Triyanto &، ٢٠١٩) و"ليو، ولي، وزانج" (Liu، Li، Zhang &، ٢٠١٨) و "كاربونارو، ورافيولي" ( Carbonaro & Ravaioli، ٢٠١٧) و"يين" (Yen، ٢٠١٥) بأن المناقشة وتبادل الآراء كأسلوب في تقويم الأقران تقوي من المهارات ولها دور في تعزيز التعلم، واختلفت مع دراسة "الخليفة، وديفلين" (Al-Khalifa & Devlin، ٢٠٢٠)؛ ويمكن إعادة هذه النتيجة إلى أن مضمون وطبيعة مهارات البرمجة بلغة بايثون والذي يعتمد تعلمها على الفهم والتفكير المنطقي، كما تعتمد على فهم المحتوى

العلمي بالممارسات العقلية والذهنية التي تتأثر إلى حد كبير في التفاعل ومناقشة العديد من الأمثلة والمسائل وطرح الأفكار، كما أن تجربة تقويم المعلمات ومساهمتهن في تقويم أقرانهن عزز إلمامهن بطرق متنوعة وأفكار مختلفة مما أسهم في تنمية الجانب المعرفي للمعلمات اللاتي طبقت أسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الإلكترونية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمهارات البرمجة بلغة بايثون.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية – قوائم الشطب) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية ؟ وللإجابة عن السؤال، تم اختبار صحة الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) تعزي لأساليب تقويم الأقران (المناقشة الالكترونية– قوائم الشطب) في البيئات الالكترونية التشاركية".

ولاختبار صحة الفرض تم باستخدام اختبار "مان ويتني" (Mann Whitney U test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات رتب المعلمات اللاتي درسن باستراتيجية تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية واللاتي درسن باستراتيجية تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة بلغة بايثون (Python)، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

**جدول (٦): نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين أساليب تقويم الأقران في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية**

| مجالات البطاقة | أساليب تقويم الأقران | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة "U" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول: بيئة التطوير المتكاملة | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢١٤,٥٠ | ١٦,٥٠ | ٣٢,٥٠ | ٠,٠١١ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٠,٥٠ | ٩,٢١ | | | |
| المجال الثاني: تعريف المتغيرات وادخال البيانات في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٠٨,٠٠ | ١٦,٠٠ | ٣٩,٠٠ | ٠,٠٣٥ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٧,٠٠ | ٩,٧٥ | | | |

| مجالات البطاقة | أساليب تقويم الأقران | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة "U" | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الثالث: المدخلات والمخرجات في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢١٠,٠٠ | ١٦,١٥ | ٣٧,٠٠ | ٠,٠٢٦ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٥,٠٠ | ٩,٥٨ | | | |
| المجال الرابع: أوامر الشرط في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٢٥,٠٠ | ١٧,٣١ | ٢٢,٠٠ | ٠,٠٠٢ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١٠٠,٠٠ | ٨,٣٣ | | | |
| المجال الخامس: أوامر التكرار في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٠٦,٥٠ | ١٥,٨٨ | ٤٠,٥٠ | ٠,٠٤٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ١١٨,٥٠ | ٩,٨٨ | | | |
| المجال السادس: المصفوفات أو القوائم (lists) في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٣٦,٠٠ | ١٨,١٥ | ١١,٠٠ | ٠,٠٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ٨٩,٠٠ | ٧,٤٢ | | | |
| الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة المتقدمة في لغة (python) | المناقشة الالكترونية | ١٣ | ٢٤٥,٥٠ | ١٨,٨٨ | ١,٥٠ | ٠,٠٠ | دالة عند ٠,٠٥ |
| | قوائم الشطب | ١٢ | ٧٩,٥٠ | ٦,٦٣ | | | |

يتبين من الجدول (٦) أن قيم "U" لاختبار "مان ويتني" تراوحت ما بين (٢٢,٠٠ – ٣٩,٠٠)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الالكترونية واللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بقوائم الشطب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة بلغة بايثون كدرجة كلية، وكمجالات فرعية، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللاتي درسن بأسلوب تقويم الأقران بالمناقشة الإلكترونية، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلٍ من "بارك، وبارك" (Park & Park 2019) و دراسة "هانداياني، وجينيسا، وتريانتو" (Handayani، Genisa، & Triyanto، ٢٠١٩) و"ليو، ولي، وزانج" (Liu، Li، Zhang &، ٢٠١٨) و "كاربونارو، ورافيولي" (Carbonaro & Ravaioli، ٢٠١٧) و"ين" (Yen، ٢٠١٥) بأن المناقشة وتبادل الآراء كأسلوب في تقويم الأقران تُقوي من المهارات ولها دور في تعزيز التعلم، واختلفت مع دراسة "الخليفة، وديفلين" (Al-Khalifa & Devlin، ٢٠٢٠)؛ ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لعدد من الاعتبارات منها: تعلم الأقران داخل البيئة التشاركية بالطرق النوعية كأسلوب المناقشة الإلكترونية

المطبقة في الدراسة الحالية حيث أن التباحث ومناقشة السيناريوهات في كتابة الكود البرمجي، والتشاور حول التسلسل المنطقي للأسطر البرمجية وتقديم الاقتراحات الهادفة حول المهمات المسندة لهن ومساهمتهن الفاعلة في تقويم المشاريع والأعمال المقدمة من الأقران، وذلك بتبادل وجهات النظر والحوارات الموجهة وإبداء الآراء النوعية؛ كل ذلك ساهم في تحقيق تطلعات المعلمات في استيعاب المحتوى وسعيهن للوصول إلى اتفاق جماعي حول الفهم والتصحيح والتقويم وتنفيذ المشاريع البرمجية، كما أن تدريس مقرر مهارات برمجية بلغة بايثون واعتماد التعلم لمجموعات تقويم الأقران وتدعيمها بالمناقشات وتقديم التغذية الراجعة النهائية من قِبل أستاذ المقرر أثناء المحاضرات والذي لُوحظ عليهن انخفاض القلق والاجهاد النفسي مقارنة باللقاء الأول التعريفي للمحاضرة، وهذا عكس عليهن الشعور بالاطمئنان والثقة في التعلم في ظل الحوارات والمناقشات العلمية حول المهام البرمجية المكلفة لهن وتقويمها بشكل جماعي، مما أسهم في تقليل حدة الضغوطات على المعلمات ولا سيما أن الشراكة في تحمل العبء فيما بينهن دون الشعور بالضغط كون أن المقرر لأول مرة يُدرس لهن في ظل عدد من الاعتبارات أهمها ضعف مهارات البرمجة لديهن وتكوين فكرة أولية سائدة بصعوبة تعلم البرمجة مما تزايدت الثقة لديهن ضآلة الحِمل على المعلمات وهذا ما توافق مع نظرية العبء المعرفي والتي تؤكد على التعاون التشاركي والاعتماد المتبادل بين المتعلمين في سعيهم لتقويم مشاريع أقرانهم مما قد أسهم في فاعلية التعلم لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقدار النمو في الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية؟ ".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل "بيرسون" ( Pearson's coefficient)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات معلمات العينة على الاختبار المعرفي ودرجاتهن على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الالكترونية التشاركية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول:

**جدول (٧): نتائج معامل ارتباط "بيرسون" للعلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في الجانبالمعرفي والجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python)**

| المتغيرات | معامل الارتباط | قيمة الدلالة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| الجانب المعرفي لمهارات البرمجة المتقدمة<br>الجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة | ٠,٨٠٦ | ٠,٠٠ | دال عند ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٨٠٦)، وهى تؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مقدار النمو في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات البرمجة المتقدمة بلغة بايثون (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، بعد تطبيق استراتيجية تقويم الأقران في البيئات الإلكترونية التشاركية كما أن الطبيعية التشاركية لتقويم الأقران خاصة مع تقديم التعليقات والدعم والتغذية الراجعة من قبل أستاذ المقرر أسهم في تقوية وتعزيز من نواتج تعلم المتعلمين إلى حد كبير وهذا ما اتفق مع دراسة كلٍ من "فانج، وآخرون" (Fang، Chang، Hwang، Yang &، ٢٠٢١) و (Strijbos & Wichmann، ٢٠١٨) و(Leahy، Lyon، Thompson & Wiliam، ٢٠٠٥) و"سيتثيوراشات وجوي" (Sitthiworachart & Joy، ٢٠٠٤)، كما أدلت دراسة كلٍ من "فانج، وآخرون" (Fang، Chang، Hwang، Yang &، ٢٠٢١) ، وتي" (Tee، ٢٠١٧) و (Carbonaro & Ravaioli، ٢٠١٧) و "كاربونارو، ورافيولي" (Carbonaro & Ravaioli، ٢٠١٧) بأن الجمع بين التعلم التشاركي وتقويم الأقران لأعمال بعضهم ساعد على تحقيق نواتج التعلم بشكل أعمق، كما اتفقت مع دراستي "زو وزي ووانج" (Zou، Xie & Wang، ٢٠٢١) وكاسالاسي، وكاسيتلافوني" (Casallas & Castellanos، ٢٠١٦)، و"رحمان، وشاركر، وبوديل" (Rahman، Sharker & Paudel، ٢٠٢٠) و"فانج، وآخرون" (Fang، Chang، Hwang، Yang &، ٢٠٢١) ، في أن تطبيق تقويم الأقران عزز وحسن من التعلم وبالتالي فإنه يعتبر مدخلًا حيويًا للتعلم في البيئات الإلكترونية التشاركية ويمكن إرجاع هذه النتيجة الى عدد من الأسباب منها: تكرار المعلمات لمهمات تقويم الأقران وإعادة تطبيقها والتأقلم مع إجراءات تنفيذها مع استمرارية الدراسة داخل البيئة التشاركية سواء بالطرق الكمية أو والنوعية مما أدى إلى زيادة فاعلية

التعلم لصالح التطبيق البعدي، كما أن مشاركة المعلمات في تقويم أعمال أقرانهم وتناولهن لكل بند من بنوده وتجربتهن بتطبيقها على كافة أعمال ومشاريع أقرانهن صحح الكثير من المفاهيم الخاطئة في الجانبين المعرفي والأدائي خصوصا في ظل ممارسة التقويم وتبادل وجهات النظر وممارسة عملية التفكير والتحليل والتركيز، مما قد ساهم في استفادة المعلمات من بعضهن وأقرانهن وتوسيع مداركهن أثناء الممارسات التقويمية، كما أن تقويم الأقران في البيئات التشاركية عزز التفاعل والتشارك بين المعلمات؛ وهيئهن في سياق اجتماعي فاعل ولا سيما عند ممارستهن التقويم كمجموعة نشطة وشعورهن بأن هدفهن واحد؛ وهذا يؤكد على اكتساب مهارات البرمجة بلغة بايثون التي تناولها المعلمات في نقاشاتهن الحيوية النشطة وتفاعلاتهن مع بعض، مما انعكس ايجابًا بشكل فاعل وهادف على تطوير الأداءات بشقيها المعرفي والأدائي، كما أن العناية والاهتمام في تعلم لغة بايثون من الناحيتين النظرية والتطبيقية والمنظورين المعرفي والأدائي معًا وعدم فصل أحدهما أو التركيز على جانب وإهمال الآخر واعطاء الاهتمام للجانبين بنفس درجة الحرص والتركيز والذي قد أسهم في اكتساب المهارات وتثبيت المعلومات والذي اتضح من خلال درجات تحصيل المعلمات وبطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي، ومجملاً يمكن تفسير تقدم مستوى المعلمات في الجانبين المعرفي والمهاري في ظل استعراض المعلمات لبنود التقويم في قوائم الشطب كجانب كمي، والكثير من المناقشات والحوارات وتنوع وجهات النظر كجانب نوعي، وحماسهن للوصول إلى تغذية راجعة من أستاذ المقرر مما انعكس ذلك على تحسنهن في الناحيتين المعرفية والأدائية في مهارات البرمجة بلغة بايثون، وكافة هذه المبررات التي تعزى لها نتائج الدراسة الحالية عكست على تقدم الأداء العملي للمعلمات وجودة الواجبات المقدمة وإتمام مهامها الموكلة مما يؤكد على تطويرهن بشكل تعاوني وتشاركي داخل البيئة الالكترونية الأمر الذي أسهم في تنمية المفاهيم والأداء العملي في مهارات البرمجة بلغة بايثون بشكل مضطرد.

**التوصيات:**

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة:

– الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلم الرقمي، واكسابهم المهارات التقنية المختلفة كمهارات البرمجة بأنوعها — على سبيل المثال– باستخدام التقنيات والأدوات الرقمية بهدف بناء كوادر مهنية متميزة رقميًا وتلبية لمطالب رؤية ٢٠٣٠م.

– التركيز على أدوار أستاذ المقرر في تضمين أساليب التقويم بالأقران في التدريس وتقديم التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية لما له من أدوار فاعلة في دعم ومساندة التعلم واستبقاء التفاعل وتحقيق التكامل في التدريس والتعلم.

– ضرورة إثراء مجال التقويم بمزيد من ورش العمل وربط استراتيجيات التقويم الأصيل والتنويع في أساليبها وأدواتها التي تدعم التطبيق المهاري والأدائي لتعزيز مهاراتها وتوظيف التطبيقات الرقمية في التعلم.

– التشجيع على تقديم التغذية الراجعة بأنواعها وطرق تقديمها وأساليبها وربطها وتوظيفها رقميًا.

– تدريب المتعلمين على كيفية توظيف أساليب تقويم الأقران في المقررات الجامعية لنتائجها الإيجابية في تنمية الفهم العميق وخفض القلق لدى طلبة المرحلة الجامعية.

**المقترحات:**

من منطلق ما توصلت إليه نتائج الدراسة؛ يمكن أن نقترح بعض الدراسات في المستقبل منها:

- أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على (النقد الفردي – النقد الجماعي) أو الروبريك في البيئات الالكترونية في تنمية في تنمية مهارات البرمجة لدى معلمات الحاسب الآلي في التعليم السعودي.

- دراسة أثر استراتيجيات التقويم الواقعي كاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء أو التقويم بالملاحظة في البيئات الإلكترونية وأثرها على تنمية مهارات ومتغيرات تابعة مختلفة.

- فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية والتغذية الراجعة في تنمية المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

- برنامج تدريبي مقترح قائم على أدوات الدعم الإلكتروني (الفورية المؤجلة) أو (الآلي والبشري) وتطبيقات التعلم المنتشر في تنمية مهارات البرمجة الأخرى.

- برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التفكير الحاسوبي مدعم باستراتيجيات تقويم الأقران المختلفة في تنمية مهارات البرمجة لمعلم الجيل الرابع في التعليم السعودي.

- برنامج تدريبي قائم على تقنيات الثورة الصناعية الرابعة المتمثلة في (الواقع الافتراضي، الواقع المعزز، وأثره في تنمية مهارات البرمجة والتفكير المستقبلي للمعلم الرقمي في التعليم السعودي.

# المراجع

## المراجع العربية:

أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي، وغباري، ثائر. (٢٠١٠) تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح للأبحاث ، (٣)٢٤، ٧٥٤- ٧٩٧.

الاتحاد السعودي للأمن السيبراني والبرمجة والدرونز (٢٠٢٠).تاريخ الاطلاع: ٨فبراير٢٠٢٣،مسترجع من: https://safcsp.org.sa/

البقمي، بدر (٢٠٢٣). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات البرمجة في لغة *python* لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة تربة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج *SPSS18*، ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين، شيماء بنيامين، عطية، ابراهيم السيد وعبدالفتاح، ابتسام عز الدين محمد .(٢٠٢٢).أثر اختلاف نمط تقديم مقرر الكتروني على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية ونفسية، (١٧٧)، ٤٧- ١١٣.

سويدان، أمل عبدالفتاح أحمد، عبدالخالق، حنان محمد ربيع محمود، إبراهيم، أحمد محمود فخري غريب، و غنيم، منى رفاعي صابر. ( ٢٠٢٢ ). أساليب تقويم الأقران ببيئات التعلم التشاركية الإلكترونية وأثرها على تنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، ٥٠ ، ٣٨١-٤١٠.

الشقيرات،محمود .(٢٠٠٩). استراتيجيات التقويم والتدريس تطوير التعليم ، ط١، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الشيخ، تاج السر وأخرس، نائل و عبدالمجيد، بثينة. (٢٠٢٠). القياس والتقويم التربوي، ط٧ ،الرياض: مكتبة الرشد.

الشيخ، هاني محمد عبده. (٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهارى وجودة المنتج التعليمي. تكنولوجيا التعليم، ٢٤،(٤) ، ٢١١ – ٢٩٠.

عبدالتواب، علي. عبدالحفيظ، عزة .(٢٠١٧). أثر استراتيجية مقترحة للتقويم في بيئات التعلم الالكتروني على تنمية التحصيل والأداء المهاري لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو الاستراتيجية، مجلة جامعة الفيوم التربوية والنفسية ، (٧) ، ٢٣٣– ٢٦٥.

العثمان، عبدالرحمن علي. البيشي، ليلى علي. (٢٠٢٣).أثر تدريس البرمجة باستخدام سكراتش عن بعد نحو تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لطلبة المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية ،جامعة الكويت، ٣٧ ، (١٦٤)، ٢٧٣– ٣٠٧.

عطية خميس، محمد.(٢٠٠٣).النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم.ط١، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية،ط١، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

محمد، مصطفى عبدالسميع، أبو رية، وليد أحمد عبده، أحمد، رانيا إبراهيم، وسويدان، أمل عبدالفتاح أحمد. (٢٠١٤). أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، ٢٠٥ –٢٣٣.

مِنصة اثرائي (٢٠٢٣). تاريخ الاطلاع: ١٣ابريل٢٠٢٣،مسترجع من: *https://ethrai.sa/*

مؤسسة مسك الخيرية، مبادرة السعودية تبرمج. (٢٠١٩). تاريخ الاطلاع: ١٤فبراير٢٠٢٣،مسترجع من: *https://misk.org.sa*

يوسف، يسرية عبدالحميد فرج. (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين مستوى تنظيم المحتوى (المصغر والموسع) ونمط الكتابة التشاركية (المقيدة / الحرة) بمحررات الويب التشاركية على تنمية مهارات البرمجة وحل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية، ١٩٣ ، (١) ، ١ – ٧٦.

## ترجمة المراجع العربية:

Abdul Tawab ،Ali. Abdel Hafeez ،Azza (2017). The impact of a proposed strategy for evaluation in e-learning environments on the development of achievement and skill performance of graduate students majoring in educational technology and their attitudes towards the strategy ،Fayoum University Educational and Psychological Journal ،(7)٢٦٥-٢٣٣ ،.

Abu Shaira ،Khaled and Ishtioh ،Fawzi ،and Ghabari ،Thaer. (2010) Typical Orthodontic Application in Zarqa ،An-Najah Research Journal ،Governorate (3) 24٧٩٧-٧٥٤ ،.

Al-Baqami Badr (2023). The effect of using interactive video on developing programming skills in the python language among intermediate first grade students in Turbah Governorate ،unpublished master's thesis ،Umm Al-Qura University.

Allam ،Salahuddin (2009). Alternative Educational Evaluation: Its Theoretical and Methodological Foundations and Field Applications١ ،st Edition ،Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution.

Al-Othman ،Abdul Rahman Ali. Bishi ،Laila Ali. (2023). The effect of teaching programming using Scratch remotely towards developing computer thinking skills for primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia ،Educational Journal ،Kuwait University ،٣٧ ،(164)٢٧٣ ،- 307.

Al-Sheikh ،Taj Al-Sir and Akhras ،Nael and Abdul-Majid ،Buthaina. (2020). Educational Measurement and Evaluation٧ ،th edition ،Riyadh: Al-Rushd Library.

Hassan ،Ezzat Abdel Hamid. (2016). Psychological and educational statistics: applications using the SPSS18 program١ ،st edition. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hussein ،Shaima Binyamin ،Attia ،Ibrahim Al-Sayed and Abdel-Fattah ،Ibtisam Ezz El-Din Mohamed. (2022). The effect of a different style of presenting an electronic course on the development of programming language skills among secondary school students ،educational and psychological studies ،(177)٤٧ ،- 113.

Muhammad ،Mustafa Abdel Samie ،Abu Raya ،Walid Ahmed Abdo ،Ahmed ،Rania Ibrahim ،and Swedan ،Amal Abdel Fattah Ahmed. (2014). The impact of peer assessment strategy based on electronic learning environments in developing critical thinking skills among students of the Institute of Educational Studies. Education Technology Studies and Research٢٣٣-٢٠٥ ،.

My enrichment platform (2023). View date: April 13 ،٢٠٢٣ ،retrieved from: https://ethrai.sa/

Saudi Federation for Cybersecurity ،Programming and Drones (2020). Access date: February 8٢٠٢٣ ،. Retrieved from: https://safcsp.org.sa/

Sheikh ،Hani Muhammad Abdo. (2014). The extent of the credibility of peer evaluation The effect of the interaction between the method of peer evaluation and the style of their identity in the e-participatory learning environment on cognitive and skill performance and educational quality. Education Technology ،٢٤ ،(4)٢١١ ،–290.

Shugairat ،Mahmoud (2009). Evaluation and Teaching Strategies Education Development١ ،st Edition ،Amman: Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution.

Swaidan ،Amal Abdel-Fattah Ahmed ،Abdel-Khaleq ،Hanan Mohamed Rabih Mahmoud ،Ibrahim ،Ahmed Mahmoud Fakhri Gharib ،and Ghoneim ،Mona Rifai Saber. (2022). Peer assessment methods in electronic participatory learning environments and their impact on the development of scientific concepts among secondary school students in biology. Education Technology Studies and Research٤١٠-٣٨١ ،٥٠ ،.

## المراجع الأجنبية:

Al-Khalifa ،A. K. ،& Devlin ،M. (2020). Evaluating a peer assessment approach in introductory programming courses. In United Kingdom & Ireland Computing Education Research conference. (pp. 51-58).

Al-Khalifa ،A. ،& Devlin ،M. (2021). Student perspectives of peer assessment in programming courses. In Proceedings of the 2021 Conference on United Kingdom & Ireland Computing Education Research (pp. 1-7).

ArchMiller ،A. ،Fieberg ،J. ،Walker ،J. D. ،& Holm ،N. (2017). Group peer assessment for summative evaluation in a graduate-level statistics course for ecologists. Assessment & Evaluation in Higher Education٤٢ ،(8)١٢٢٠-١٢٠٨ ،.

Assessment ،C. ،by Day ،D. ،Leahy ،S. ،Lyon ،C. ،Thompson ،M. ،& Wiliam ،D. (2005). continually adapt instruction to meet student needs. Assessment٦٣ ،(3) ، ٢٤-١٩.

Brehm ،L. ،Guenzel ،H. ،Hinz ،O. ،Humpe ،A. ،& Martius ،H. (2019). Collaborative learning with COZMO to teach programming in SCRATCH and Python. In 2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 448-452). IEEE.

Briones ،C. H. ،& Soto ،C. P. (2020). Collaborative learning methodologies and peer assessment in virtual educational environments. In 2020 39th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1-5). IEEE.

Cabrera ،I. ،Villalon ،J. ،& Chavez ،J. (2017). Blending communities and team-based learning in a programming course. IEEE Transactions on Education ، ٦٠(4)٢٩٥-٢٨٨ ،.

Carbonaro ،A. ،& Ravaioli ،M. (2017). Peer assessment to promote deep learning and to reduce a gender gap in the traditional introductory programming course. Journal of e-Learning and Knowledge Society١٣ ،(3).

Casallas ،D. F. U. ،& Castellanos ،F. S. P. (2016). Argumentation skills: A peer assessment approach to discussions in the EFL classroom. Profile Issues in Teachers Professional Development١٨ ،(2)١٢٣-١١١ ،.

Cass ،S. (2018). The 2018 top programming languages. IEEE Spectrum٣-١ ،٣١ ،.

Cateté ،V. ،Snider ،E. ،& Barnes ،T. (2016). Developing a rubric for a creative CS principles lab. In Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (pp. 290 295).

Dick and Carey Model.(2006) http://websites.umich.edu/~ed626/Dick_Carey/dc.html

Dick ،W. & Cary ،L. (1990). The Systematic Design of Instruction ،Third Edition ، Harper Collins

Fang ،J. W. ،Chang ،S. C. ،Hwang ،G. J. ،& Yang ،G. (2021). An online collaborative peer-assessment approach to strengthening pre-service teachers' digital content development competence and higher-order thinking tendency. Educational Technology Research and Development١١٨١-١١٥٥ ،٦٩ ،.

Fukui ،M. ،Hagikura ،J. ،Bansho ،T. ،Sasaki ،Y. ،Kuroda ،M. ،Moriyama ،J. ،& Hirashima ،T. (2018). A Block Programming Environment Enabling Online Peer Assessment for Promoting Collaborative Learning. In Yang ،J. C. et al. (Eds.) (2018). Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education (pp. 343-345). Philippines: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Handayani ،R. A. D. ،& Genisa ،M. U. (2019). Empowering Physics Students' Performance in a Group Discussion through Two Types of Peer Assessment. International Journal of Instruction١٢ ،(1)٦٦٨-٦٥٥ ،.

Huang ،L. W. ،Chen ،L. W. ،& Cheng ،P. H. (2019). Board Game Design for Python Programming Education. In 2019 IEEE International Conference on Engineering ،Technology and Education (TALE) (pp. 1-6). IEEE.

Hwang ،G. J. ،Liang ،Z. Y. ،& Wang ،H. Y. (2016). An Online Peer Assessment-Based Programming Approach to Improving Students' Programming Knowledge and Skills. In 2016 International Conference on Educational Innovation through Technology (EITT) (pp. 81-85). IEEE.

Johnson ،F. ،McQuistin ،S. ،& O'Donnell ،J. (2020). Analysis of student misconceptions using Python as an introductory programming language. In Proceedings of the 4th Conference on Computing Education Practice (pp. 1-4).

Kollar ،I. ،& Fischer ،F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. Learning and instruction٢٠ ،(4)٣٤٤ ، 348.

Lai ،G. C. H. ،Kwok ،R. C. W. ،& Kong ،J. S. L. (2020). Teaching computational thinking and python programming for business students: A preliminary study of the alignment of teaching and learning strategies with bloom's taxonomy of learning outcomes. In 4th International Conference on Computational Thinking Education (CTE 2020) (pp. 114-118). The Education University of Hong Kong.

Lee ،S. B. (2017). University students' experience of 'scale-referenced'peer assessment for a consecutive interpreting examination. Assessment & Evaluation in Higher Education٤٢ ،(7)١٠١٥ ، 1029.

Lee ،S. B. (2019). Scale-referenced ،summative peer assessment in undergraduate interpreter training: self-reflection from an action researcher. Educational Action Research٢٧ ،(2)١٧٢-١٥٢ ،.

Liu ،X. ،Li ،L. ،& Zhang ،Z. (2018). Small group discussion as a key component in online assessment training for enhanced student learning in web-based peer assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education٤٣ ،(2)٢٢٢-٢٠٧ ،.

Miller ،C. S. ،Settle ،A. ،& Lalor ،J. (2015). Learning object-oriented programming in python: Towards an inventory of difficulties and testing pitfalls. In Proceedings of the 16th annual conference on information technology education (pp. 59-64).

Park Jung-ae ،& Park Joo-yong. (2019). Comparison of ways to improve peer assessment accuracy: Student-to-student discussion of assessment criteria versus presenting examples of peer evaluation. Cognitive Science٣٠ ،(4)-١٧٥ ، ١٩٧.

Phuan ،N. H. Y. ،Lee ،C. S. ،& Ean-Huat ،O. O. I. (2020). CT-based Collaborative Storytelling for Learning Programming Concepts in Python. CoolThink@ JC ، ٩٥.

Rahman ،M. M. ،Sharker ،M. H. ،& Paudel ،R. (2020). Active and Collaborative Learning Based Dynamic Instructional Approach in Teaching Introductory Computer Science Course with Python Programming. In 2020 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) (pp. 1-7). IEEE.

Shyla ،S. T. (2015). Impact of formative assessment: Comparative analysis on the performance of bachelor of science in education students. Science Journal of Education٣ ،(4-1)١٠-٥ ،.

Sitthiworachart ،J. ،& Joy ،M. (2004). Effective peer assessment for learning computer programming. ACM SIGCSE Bulletin٣٦ ،(3)١٢٦-١٢٢ ،.

Song ،Y. ،Guo ،Y. ،& Gehringer ،E. F. (2017). An exploratory study of reliability of ranking vs. rating in peer assessment. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences١١ ،(10)٢٤٠٩-٢٤٠٥ ،.

Sovietov ،P. N. ،& Gorchakov ،A. V. (2022). Digital Teaching Assistant for the Python Programming Course. In 2022 2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE) (pp. 272-276). IEEE.

Sridharan ،B. ،Tai ،J. ،& Boud ،D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement?. Higher Education٨٧٠-٨٥٣ ،٧٧ ،.

Standl ،B. (2022). Pre-Service Computer Science Teachers' Computational Thinking Attitudes and Performance on Python Tasks. In Proceedings of the 22nd Koli Calling International Conference on Computing Education Research (pp. 1-2).

Strijbos ،J. W. ،& Wichmann ،A. (2018). Promoting learning by leveraging the collaborative nature of formative peer assessment with instructional scaffolds. European Journal of Psychology of Education٣٣ ،(1)٩-١ ،.

Sun ،Q. ،Wu ،J. ،Rong ،W. ،& Liu ،W. (2019). Formative assessment of programming language learning based on peer code review: Implementation and experience report. Tsinghua Science and Technology٢٤ ،(4)٤٣٤-٤٢٣ ،.

Tadlaoui ،M. A. ،& Chekou ،M. (2021). A blended learning approach for teaching python programming language: towards a post pandemic pedagogy. International Journal of Advanced Computer Research١١ ،(52)١٣ ،.

Tee ،L. (2017). Fostering deep approaches to learning: collaborative learning and peer assessment.

Topping ،K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. Review of educational Research٦٨ ،(3)٢٧٦-٢٤٩ ،.

Topping ،K. J. (2018). Using peer assessment to inspire reflection and learning. Routledge.

Topping ،K. J. ،& Ehly ،S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation١٢ ،(2) ، ١٣٢-١١٣.

Uto ،M. ،Nguyen ،D. T. ،& Ueno ،M. (2019). Group optimization to maximize peer assessment accuracy using item response theory and integer programming. IEEE Transactions on Learning Technologies١٣ ،(1)١٠٦-٩١ ،.

Wilson ،M. J. ،Diao ،M. M. ،& Huang ،L. (2015). 'I'm not here to learn how to mark someone else's stuff': an investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. Assessment & Evaluation in Higher Education٤٠ ،(1)٣٢-١٥ ،.

Wing-Shui ،N. G. (2012). The impact of peer assessment and feedback strategy in learning computer programming in higher education. Issues in Informing Science and Information Technology (IISIT)٢٧-١٧ ،٩ ،.

Xu ،J. ،& Frydenberg ،M. (2021). Python Programming in an IS Curriculum: Perceived Relevance and Outcomes. Information Systems Education Journal ، ١٩(4)٥٤-٣٧ ،.

Yan ،E. M. (2022). Using Online Peer Assessment Activities to Enhance Team Collaboration in Two Undergraduate Courses. Innovative Teaching and Learning٤ ،(1)٧٣-٥٩ .

Yen ،D. C. (2015). The use of peer assessment and reflective discussion to improve student participation and oral presentation performance in a technical communication classroom. Journal of Techno-Social٧ ،(2).

Zou ،D. ،Xie ،H. ،& Wang ،F. L. (2021). Peer-assessment enhanced collaborative learning in a virtual learning environment. In Blended Learning: Re-thinking and Re-defining the Learning Process. 14th International Conference ،ICBL 2021 ،Nagoya ،Japan ،August 10–13 ،٢٠٢١ ،Proceedings 14 (pp. 132-141). Springer International Publishing.

# نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية "دراسة تحليلية مقارنة"

# Knowledge Theory in Islamic Philosophy and Some Educational Philosophies: An Analytical Study


إعداد

**د. منى بنت دهيش القرشي**

أستاذ أصول التربية المشارك

بجامعة جدة

**Dr. Mona Deheash Mosaied Alqurashi**

Associate Professor of Education

At University of Jeddah



DOI:10.36046/2162-000-017-015

د. منى بنت دهيش القرشي.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٣٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٨ م

## المستخلص

هدفت الدراسة تناول نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية بصورة تحليلية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة منهج الدراسة المقارن بمراحله الأربعة: الوصف، التفسير، التحليل والمقارنة، الخروج بالمبادئ العامة، وجاءت الدراسة مكونة من إطار عام شمل مقدمتها ومشكلتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها ومنهجها والدراسات السابقة، ثم ست محاور، عرض المحور الأول ملامح نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، وتناول المحور الثاني ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، ووضح المحور الثالث ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية، وكشف المحور الرابع عن ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية، وعرض المحور الخامس ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية، وحدد المحور السادس أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية، واختتمت الدراسة بخاتمة بها أبرز النتائج والتوصيات والمقترحات، ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تنقسم المعرفة عند معظم علماء المسلمين إلى خمسة أنماط هي: المعرفة اللدنية، والمعرفة الوثقى، والمعرفة المنقولة، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية، المعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح، طرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، يرى المثاليون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العام، يرفض الواقعيون المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز، تعد الخبرة عن البرجماتيين هي الوسيلة التي نحصل من خلالها على المعرفة نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين، المعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا.

**الكلمات المفتاحية:** نظرية المعرفة، العلم، الفلسفات التربوية، المعرفة الحسية، التربية الإسلامية.

## Abstract

This study aims to analytically examine the theory of knowledge in Islamic philosophy and some educational philosophies. To achieve this objective, the study employs both foundational and descriptive methodologies. The study is structured with a general framework that includes an introduction, problem statement, research questions, objectives, significance, methodology, and review of previous studies. It is then divided into six main sections. The first section highlights the features of the theory of knowledge in Islamic education, while the second section discusses the features of the theory of knowledge in idealistic philosophy. The third section elucidates the features of the theory of knowledge in realistic philosophy, and the fourth section reveals the features of the theory of knowledge in existential philosophy. The fifth section presents the features of the theory of knowledge in pragmatist philosophy, and the sixth section identifies the similarities and differences between these philosophies regarding the theory of knowledge in the context of Islamic education. The study concludes with a summary of the main findings, recommendations, and suggestions. Among the key findings of the study are the following: Knowledge, according to most Muslim scholars, is classified into five types: empirical knowledge, testimonial knowledge, transmitted knowledge, rational knowledge, and sensory knowledge. Islamic knowledge is not an end in itself but a means to virtuous action. Therefore, knowledge without righteous deeds is of no value. The methods and tools of knowledge in Islamic education include perception, reason, and tradition. Idealists argue that knowledge is possible but limited to the boundaries of sensory experience alone. We cannot know anything beyond the senses, such as innate ideas and general conceptions. Realists reject sensory knowledge and emphasize limited rational knowledge within the boundaries of clear and distinct thinking. According to pragmatists, experience is the means through which we acquire knowledge by actively interacting with environmental stimuli within a specific temporal and conceptual framework. Existentialists perceive knowledge as a movement of doubt and a desire to explore possibilities in pursuit of truth. It is a living experience that involves both reason and emotion.

**Keywords:** Theory of Knowledge, Science, Educational Philosophies, Sensory Knowledge, Islamic Education.

## المقدمة

إن كل أمة من الأمم تمر بفترات من تاريخها تجد نفسها مدفوعة إلى التغيير نحو الأفضل أو بحاجة إلى هذا التغيير...في هذه الفترات تعود الأمة بتفكيرها إلى الوراء عبر التاريخ تختار من تاريخها فترات النهوض وسنوات الرقي لتتعرف منه على العوامل التي أدت إلى نهضتها ثم تستخلص ما يمكن أن يفيدها في حاضرها ومستقبلها. (عبد القوي، ٢٠٠٥)

وتعد المعرفة الوسيلة الأساسية والضرورية لإحداث التغييرات المطلوبة في جميع المجتمعات، وفي هذا العصر الذي يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي أصبح البحث في المعرفة ضرورة لا غنى عنها.

حيث تمثل المعرفة بشكل عام أهمية بالغة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، فهي وسيلة مثلى في تنمية قدرات الأفراد العقلية، كما أنها تعد " حجر الزاوية في التنمية الإنسانية، فهي أداة لتوسيع خيارات البشر، والتغلب على الحرمان المادي، وبناء المجتمعات المزدهرة في القرن الحادي والعشرين" (تقرير التنمية الإنسانية، ٢٠٠٣) ومن ثم لا نكون مبالغين إن قلنا بأن المعرفة هي مصدر قوة المجتمعات؛ حيث تقاس قوتها اليوم بما تمتلك من قواعد معلوماتية، ومراكز علمية، والمعرفة هي عبارة عن "مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به". (عبد الوهاب، ٢٠٠٠، ٥)

وتعد المعرفة العصب الحقيقي لمنظمات اليوم، ووسيلة هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أن المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في إيجاد الثروة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية، وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة. (حمود، ٢٠١٠)

كما تعد المعرفة هدفا أساسيا في عملية التربية، لبناء الفرد والجماعة، فبدونها لا تتكامل شخصية الفرد، ولا يصلح حال الجماعة، ولا تتم عملية التربية ذاتها على نحو شمولي متكامل ومتوازن يراعي شتى أبعاد الشخصية الإنسانية من الروحية والعقلية والجسمية والوجدانية، ومن ثم فإن تحصيل المعرفة وكسبها وتنميتها باستمرار وتوسيع مجالاتها، يعتبر من أهم أهداف العملية التربوية بمختلف برامجها ومناهجها ونظمها وطرائقها.

والمعرفة تعد فوق ذلك، من أهم الوسائل، بل من أولاها وأكثرها فعالية، لتحقيق تقدم الفرد والجماعة معا، ورفعتهما ورقيهما وتطوير حياتهما وتحسين مستواهما بشكل متواصل، وصنع ازدهار الحياة البشرية، وتعميم الرخاء والرفاهية بين الجميع بحسن استثمار الكون بإمكانياته الظاهرة والمخبوءة على أمثل وجه ممكن، إن المعرفة باختصار معبر، وسيلة الفرد والجماعة في تحقيق أهدافهما الخاصة والعامة في الحياة. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٠٤)

وأصبحت المعرفة في العصر الراهن المحرك الأساسي للإنتاج والنمو الاقتصادي، كما أصبح التركيز على المعلومات والبيانات والتكنولوجيا من العوامل المسلم بها في الاقتصادات الحديثة، ونتيجة لذلك بدأ الحديث عن مصطلحات جديدة، مثل "مجتمع المعلومات" و"اقتصاد التعليم" و"اقتصاد المعرفة" والموجة الثالثة و"الاقتصاد الرقمي".(باطويح، وشاشي، ٢٠١١، ٣٥٤)

وعلى الرغم من أن المعرفة لا تعتبر مصطلحاً جديداً، إلا أنها بدأت في التحول إلى معنى جديد في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت محركاً للاقتصاد والتقدم الاجتماعي، وينظر إليها على أنها سلاح فعال يمكن لأي مؤسسة من المؤسسات، إذا ادارته بشكل جيد، أن تستخدمه لتحقيق التقدم والتميز على الآخرين، حيث أن العالم يشهد الآن مرحلة جديدة تتزايد فيها أهمية البعد الفكري والمعرفي، وتتقدم فيها المعرفة كمورد أساسي على بقية الموارد الأخرى" (جوامع، وبركات، ٢٠٠٩: ٢٦٤). لذلك أضحت المعرفة المتمثلة في الخبرات الإنسانية والقيم والمعتقدات من أنفس الموارد وأكثرها فاعلية وتأثيراً، إذ بدأت تعتمدها المؤسسات للحصول على التفوق والقيمة المضافة التي تحقق لها التميز والميزة التنافسية، فالمجتمع العالمي الآن هو مجتمع المعرفة الذي يقوم على درجة عالية من التنافس.

**مشكلة الدراسة:**

بدأت المعرفة الإنسانية على نحو تكاملي منذ بدء التكوين. وتتجلى هذه الشمولية في الفلسفات الأولى التي اتسمت بطابعها الموسوعي، وعلى هذا الأساس كان يطلق على الفلسفة الأولى أم العلوم وفن الفنون، إذ فيها اجتمعت عناصر المعرفة في المجالين الفيزيائي والميتافيزيائي. وفي الأصل والجوهر كانت الفلسفة تأخذ صبغة شمولية تكاملية وهي كما عرفها الأقدمون: النظر إلى الوجود بما هو موجود. وفي هذه الفلسفة ظهر عمالقة الفكر الإنساني الذين اتصفوا بالطابع

الموسوعي مثل أرسطو وفولتير وكانط وديكارت وليوناردو دافنتشي وأوغست كومت، وغيرهم كثر، وهم يشكلون نمطا من الفلاسفة الذين لهم اسهامات في عدة ميادين معرفية فيزيائية وفلسفية وكونية شاملة. ومما لا شك فيه أن الحدود والحواجز بين العلوم جاءت في فترات متقطعة من التاريخ حيث بدأت هذه العلوم تنفصل تدريجيا عن الفلسفة. ومع أهمية هذا الاستقلال نشأت فلسفات جديدة لصيقة بكل علم من هذه العلوم من أجل توجيهها وتحقيق تكاملها مع العالم بصيغته الشمولية، ويمكن ملاحظة أن التكامل المعرفي بين العلوم لم ينقطع، وبقيت الفلسفة بصورة عامة تمثل الفعالية المعرفية التي حاولت أن تحافظ على مسارات التكامل والتفاعل بين مختلف العلوم والفنون، لتحقيق ثورة فكرية معرفية عظيمة، ومن ثم الإسهام في تطور الحضارة الإنسانية. (وطفة، ٢٠٢٣).

ومنذ الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين ارتفعت أصوات المختصين في الحضارة الغربية المعاصرة، محذِّرة من الآثار السلبيَّة التي أحدثها الانشِقاق بين أدوات المعرفة الثلاث: الوحي والعقل والحواس، وظهر القول: أنَّ اقتصار المعرفة على العقل والحواس وميدان العلم الطبيعي أدَّى إلى ظهور الإنسان ذي البعد الواحد، وأنَّ الاعتماد على المفاهيم التكنولوجيَّة والعلميَّة وحدها أوجد "كرة أرضيَّة قاحلة"، وأنَّ الحاجة ماسَّة لإيجاد منهج معرفة متوازن وشامل وجديد. (الكيلاني، ٢٠٠٩)

ويرى النظام المعرفي الغربي الحديث أن الحقيقة مستقلة عن الذات الإنسانية، قائمة بذاتها في عالم الواقع، أما الوجود الطبيعي بأحداثه وظواهره ومكوناته، فيخضع لقوانين طبيعية صارمة، وهي مستقلة عن أي تأثير أياً كان مصدره، وقد بُنِيَ هذا التصور على نظرة معادية للدين، ورؤية مهاجمة للقيم. (أبو الشويعر، ٢٠١٤، ١١، ١٢).

إن مصطلح (Epistemology) يعد من أهم مباحث الفلسفة الثلاثة المشهورة، بل يعده بعضهم أساس الفلسفة كما يرى ديكارت، وكل فلسفة قائمة لابد لها من أصل معرفي ترتكز عليه، وتتبناه عند الإجابة عن كثير من الأسئلة الموجه لها في نظرتها للكون والإنسان والحياة، وهذا الأصل المعرفي لا يمكن استيعابه دون معرفة مصادره وأدواته التي يحصَّل بها المعرفة.

في ضوء ما سبق جاءت فكرة هذا البحث في محاولة استجلاء معالم نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية وذلك بصورة تحليلية واستخلاص ما يترتب على ذلك من تطبيقات تربوية.

**أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما نظرية المعرفة في التربية الإسلامية؟
٢. ما نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية؟
٣. ما نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية؟
٤. ما نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية؟
٥. ما نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية؟
٦. ما أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن نظرية المعرفة في التربية الإسلامية.
٢. بيان نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية.
٣. تحديد نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية.
٤. بيان نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية.
٥. عرض نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية.
٦. التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية.

**أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

١. غموض نظرية المعرفة في بعض الفلسفات التربوية لدى الكثير خاصة الشباب مما يستوجب استجلائها.

٢. إثراء الجانب النظري في مجال المعرفة وفق الفلسفات التربوية المختلفة وتحليل ذلك من منظور التربية الإسلامية.

٣. إفادة المؤسسات التربوية المعنية بتوضيح النظريات التربوية المرتبطة بالمعرفة واستخلاص تطبيقاتها التربوية.

٤. تواكب الدراسة الاهتمام المتزايد بالمعرفة باعتبارها عنصراً رئيساً ومحركاً مهماً لعملية التنمية بالمجتمع.

٥. إزالة اللبس لدى البعض حول نظرية المعرفة في بعض الفلسفات وبيان وجهة نظر التربية الإسلامية نحوها.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة منهج الدراسة المقارن بمراحله الأربعة: الوصف، التفسير، التحليل والمقارنة، الخروج بالمبادئ العامة.

١- الوصف: تقوم الباحثة في هذه المرحلة بجمع المعلومات والبيانات والمعطيات التربوية وتعتبر هذه المرحلة النظرية.

٢- التفسير: تقوم الباحثة بتفسير تلك المعلومات عن طريق شرح الأسباب التي أدت الى أن تكون المعطيات بهذه الصورة.

٣- التحليل والمقارنة: تقوم الباحثة بوضع المعلومات بجانب بعضها البعض ليسهل من خلالها معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الدراسة.

٤- المبادئ العامة والنتائج: في هذه المرحلة تقوم الباحثة بعرض ما توصلت اليه في ضوء المراحل الثلاث السابقة وتعرف بالتطبيقية.

**مصطلحات الدراسة:**

**مفهوم المعرفة:**

تعني المعرفة مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الظواهر. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٢٨).

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والأحكام المستمدة من الدين الإسلامي أو الناتجة من توظيف ما تراكم من معلومات حسية في ذاكرة الناس حسية مرتبطة بعالم الشهادة.

**مفهوم نظرية المعرفة:**

مصطلح مركب من لفظين: أحدهما نظرية: ونعنى بها، قضية أو تركيب عقلي مؤلف من تصورات منسقة، تهدف إلى ربط النتائج بالمقدمات، كما أنها تطلق أيضا على ما يقابل المعرفة العامية، تلك المعرفة التي تتقيد بالنتائج العملية وتظل بمعنى جزئية. أي أنها تدل على ما هو موضوع تصور منهجي منظم ومتناسق. (مقبل، ٢٠١٢)

ومفهوم نظرية المعرفة الذي سوف نتبناه في دراستنا هذه: أنها دراسة منظمة أو بحث في المعرفة من حيث أصلها، ماهيتها وإمكانها، وطرق الوصول إليها وطبيعتها وحدودها وقيمتها في المنهج الإسلامي والفلسفات الأخرى.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على نظرية المعرفة في التربية الإسلامية ومقارنتها مع الفلسفة المثالية، الواقعية، الوجودية، البرجماتية.

**الدراسات السابقة:**

١. استهدفت دراسة محمد (٢٠١٩): وضع تصور مقترح لتطبيق التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر. وقد أجريت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال عرض مفهوم أسلمة العلوم والتكامل المعرفي، والإطار التحليلي الذي يتضمن التحليل الكيفي لمحتوى مقررات قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، وكذا الإطار

الميداني الذي يتضمن استبانة لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على متطلبات تحقيق التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية بكلية التربة جامعة الأزهر، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود بعض أوجه القصور في تحقيق مظاهر التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية. وأنه ينبغي الاهتمام بإعداد الباحث التربوي ضمن برنامج تدريبي يشتمل على القرآن الكريم، الحديث الشريف، التراث التربوي، التعامل مع مشكلات الواقع الإسلامي).

٢. وسعت دراسة السيد (٢٠١٧): للتعرف على أهم التوجهات الحاكمة للتكامل المعرفي والتي تتضمن الاهتمام العالمي بالتكامل كأحد الاستراتيجيات لتحقيق الجودة التعليمية، وفقدان الأخذ بالتكامل المعرفي بكليات التربية بالشكل الذي أوجد سلبيات ظهرت من تقديم المعرفة التربوية عن الرؤية المتكاملة، وكذا ما تفرضه طبيعة الحياة على المتعلم العيش بكافة ظواهرها بصورة متكاملة، وأن القضايا التعليمية ترتبط فيما بينها بأكثر من بعد، واستهدفت الدراسة أيضاً تحديد مجالات التكامل بين أقسام كليات التربية من خلال معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيقه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لرصد وتحليل الواقع المعرفي داخل كليات التربية وفقا لما تنص عليه اللوائح المنظمة. وقد توصلت الدراسة إلى: غياب اللوائح والقوانين التي تعمل على نشر ثقافة التكامل المعرفي بين الأقسام داخل الكلية، ضعف إحداث التوازن بين أنواع المعارف التربوية والثقافية والأكاديمية مما يؤدي إلى سطحيتها، غياب المساءلة التعليمية داخل كليات التربية، تدني عملية تخطيط وضع المعارف داخل المناهج التعليمية، الانفصال بين الجانبين العلمي والنظري داخل كليات التربية، اغتراب المعارف التي تقدم للمتعلمين في ميدان التربية، ضعف فلسفة التوحيد الفكري في رسالة كليات التربية.

٣. وهدفت دراسة المومني وخزعلي (٢٠١٥): الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، شارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة

المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

٤. وقدم دراسة (Bin Baba)، (S & T. M، R & Harris)، (٢٠١٥): استهدفت الكشف عن الإطار المفاهيمي للمنهجية القرآنية لتكامل المعرفة في التعليم، والعمل على تحديد كيفية فهم المعلمين والمحاضرين للمعرفة المتكاملة وتطبيقها على أساليب التدريس، وكذا تطوير منهجية تركز على المعلم تعتمد على التكامل بين المعرفة العقلية والنقلية وفق المنهجية القرآنية. وإمكانية قياس تصورات المعلمين والمتعلمين لمحتوى التعلم والتعليم المتكاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك عن طرق المقابلات الشخصية، وعمل استبانة مسحية طبقت على عينة عددها (٢١٠) من الطلاب والمعلمين والمحاضرين، وتم تحليل البيانات في الفترة من شهر مايو إلى سبتمبر لعام ٢٠١٤م. وقد توصلت الدراسة إلى: يعد المنهج القرآني الكريم النظام الأمثل لتكامل المعرفة لأنه يقوم على ترسيخ كل من التعاليم الإسلامية والعلوم التطبيقية، ينبغي أن يكون المعلم محور عملية التكامل، لأنه الذي يقوم بتدريس محتوى التعليم المتكامل، فشل بعض الطلاب في فهم تكامل المنهج القرآني الذي يؤدي إلى تكامل المعرفة والتعليم؛ مرده إخفاق بعضهم في فهم معاني تكامل المعرفة، يعد الفصل بين التعليم من أحد العوامل التي تسهم في استمرار تراجع المسلمين في التعليم، قدرة المعلم على ممارسة تصنيف عملية التعليم والتعلم وفق المنهج القرآني لتكامل المعرفة والتعليم، تؤثر بالإيجاب على العملية التعليمة.

٥. وهدفت دراسة بقيعي (٢٠١٣): الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من) ١٤٢) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية، واستخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب، ومقياس المعتقدات المعرفية، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد: التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

٦. وسعت دراسة ( Anas، N، Alwiaze & Abu Bakar، N.A )(٢٠١٣): لتسليط الضوء على مفهوم التكامل المعرفي من المنظور الإسلامي، والكشف عن التحديات التي تواجهه. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف واقع التعليم ومدى احتياجه للتكامل المعرفي وفق

الرؤية الإسلامية، وقد توصلت الدراسة إلى: التكامل المعرفي في الإسلام ضرورة من ضروريات التقدم العلمي في المجتمع، إمكانية تطبيق المعرفة العلمية والتكنولوجية وفق الشريعة الإسلامية، تكامل المعرفة الإسلامية له تأثير إيجابي داخل النظام التعليمي، يتماشى تكامل المعرفة الإسلامية مع التقدم العلمي في كافة المجالات.

٧. وسعت دراسة (Ssekamanya، & Ismail، N. A ) (٢٠١١): لتحليل تجربة أسلمة المعرفة في الجامعة الإسلامية بماليزيا، وتحديد الطرق المستخدمة في هذه التجربة، ومعرفة العوامل الداعمة لعملية أسلمة المعرفة بالجامعة الإسلامية، وكذا الجوانب التي تحتاج إلى تحسين من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأسلوب التحليل الكيفي. وقد توصلت الدراسة إلى: الاهتمام بأسلمة المعرفة داخل الجامعات الإسلامية بماليزيا، أن تكون الكتب المدرسية منبثقة من الرؤية الإسلامية، ضرورة تحسين البحوث العلمية المتعلقة بعملية أسلمة المعرفة وجديتها في النهوض بالتعليم، ضرورة توفير الكتب المدرسية المعتمدة على الرؤية الإسلامية داخل الجامعة الإسلامية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

تبين من العرض السابقة تنوع الدراسات التي اهتمت بالمعرفة بوجه عام سواء ما يتعلق بأسلمة المعرفة أو تناول التكامل المعرفي بين العلوم أو العلاقة بين المعتقدات المعرفية أو تأثير المعرفة في بعض المتغيرات، وتنوعت المنهجية المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين أصولية ووصفية، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة في الحديث عن المعرفة بوجه عام، ولكنها تختلف عنها في تركيزها على نظرية المعرفة تحديداً وفي تناولها من وجهة نظر العديد من الفلسفات الوضعية بصورة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تناول بعض المفاهيم النظرية وفي تدعيم الإحساس بمشكلتها وفي الاسترشاد بما ورد بها من مراجع ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية.

أولا: الوصف والتفسير:

المحور الأول: نظرية المعرفة في التربية الإسلامية

١. مفهوم المعرفة:

كلمة معرفة تعبير يحمل العديد من المعاني لكن المتعارف عليه هو ارتباطها مباشرة في المفاهيم التالية: معلومات، تعليم، اتصال. (حسيبة، ٢٠٠٩، ٦٠٣)

والمعرفة إذًا ليست سوى عملية إدراك للأشياء على حقيقتها، أو عملية حصول العلم بالأشياء، أو عملية كسب المعلومات، أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه، ومن ثم الحكم عليه. (أبو العينين، ٢٠٠٣، ٢٠٤).

ولقد عرف البعض المعرفة بأنها " عملية توظيف ذهني لما تراكم في الذاكرة من معلومات حسية عن عالم الشهادة للتمييز الفوري بين المثيرات الخارجية التي تتصل بها في حياتنا العملية، ولتحديد ردود أفعالنا تجاهها، كل ذلك من خلال المقارنة فالمطابقة بين وارد الحس من معلومات عن المثير الخارجي ووارد الذاكرة الفوري من مخزون المعلومات عن ذلك المثير، وما يتبع ذلك من تداعي بقية المعلومات التي نمتلكها عن ذلك المثير مما يعمق معرفتنا به" (بريمة، ٢٠٠٠، ٢٢٢) ويرى البعض أن المواضع التي ورد فيها مصطلح المعرفة في القرآن الكريم بألفاظه "عرفوا، يعرفون، عرفهم" وهي مواضع تشير إلى أن المعرفة هي عملية فطرية يمارسها الناس كافة للتمييز بين المثيرات الخارجية التي تباشر بالحواس، وهذا التمييز يترتب عليه رد فعل نفسي أو حركي، صوابا أكان أم خطأ، حقا أم باطلا. (بريمة، ٢٠٠٠، ٢٢٢)

والمعرفة هي كل شيء ضمني أو ظاهري يستحضره العاملون لأداء أعمالهم بإتقان أو لاتخاذ قرارات صائبة والوصول إلى الأهداف التي يريدونها عبر تكامل عمليات إدارة المعرفة من اكتساب وتمثيل ومشاركة وتوظيف للمعرفة. (القهيوي، ٢٠١٣, ١٧)

وبمراجعة هذه التعاريف يتبين أن المعرفة الإسلامية تعني أنها مجموعة الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والأحكام المستمدة من الدين أو الناتجة من توظيف ما تراكم من معلومات حسية في ذاكرة الناس مرتبطة بعالم الشهادة.

٢. أنواع المعرفة:

تتضمن المعرفة أنواعا وأشكالا متنوعة ومتعددة يمكن ذكر أهما باختصار شديد (خلف، ٢٠٠٧، ١٠، ١١):

أ- المعرفة الضمنية: وهي المعرفة التي تكون متضمنة في أشخاص من تتوفر لديه هذه المعرفة والتي تختزنها عقولهم وما تحتويه هذه العقول من معارف وأفكار لا تنفصل عنهم أو هي تلك المهارات التي تتواجد داخل كل عقل وقلب كل فرد ممن يعملون في المؤسسة والتي من غير السهل نقلها أو تحويلها للآخرين وقد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية وهي المعرفة الموجودة في عقول الأفراد والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة وغالبا ما تكون ذات طابع شخصي لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة.

ب-المعرفة الظاهرة (الصريحة): والتي تتجسد بشكل مادي وتتعلق بالمعلومات الموجودة والمخزنة في أرشيف المنظم على شكل: كتب وتقارير وأبحاث ودراسات وما يمكن تخزينه من مختلف وتنوع وتعدد المعلومات في أجهزة الحاسوب أو أجهزة أخرى للتوثيق والتخزين، وعليه يمكن للأفراد داخل المنظمة الاستفادة منها والوصول إليها واستخدامها لما هو مناسب من خلال الندوات واللقاءات والمناشير وغيرها من الوسائل المتاحة شريطة تحديد استخدامها بالجهة التي تبنتها أو حصلت عليها حصرا وفي هذه الحالة تكون المعرفة هذه معرفة مغلقة وغير مفتوحة من خلال حماية الأسرار الصناعية وحقوق الملكية بما فيها حقوق الملكية الفكرية والحقوق المجاورة وحقوق الطباعة والنشر والتوزيع والإسرار الصناعية والعلامات التجارية وغيرها.

ج- المعرفة العلمية: يمكن أن تكون معرفة فكرية أو نظرية أي تشمل كل من الجانب التطبيقي والعملي أي تكون معرفة علمية وعملية في وقت واحد وبتعبير آخر تجمع بين المعرفة في جانبها النظري والمعرفة في جانبها التطبيقي أي العملي.

د- المعرفة الشاملة (العامة): قد تكون معرفة عامة وشاملة لمختلف الجوانب والمجالات أو متخصصة بمجال أو جانب معين أو مجالات وجوانب معينة محددة.

هـ- المعرفة الفردية (المؤسسية): أن تكون فردية عندما تتحقق وترتبط بالفرد ومعرفة مؤسسية ترتبط بالمؤسسة أو الجهة التي تتوفر لديها هذه المعرفة وهذا ما يجعل من المعرفة أن تكون منظمة عندما تتولى توليدها مؤسسات تنظم عملية توليد المعرفة.

٣. مميزات المعرفة الإسلامية:

تتميز المعرفة الإسلامية بأنها "لا تقف عند حد الظن، ولا تقف عند مجرد التقليد، كذلك فإنها لا تكتسب من مجرد الأماني والشهوات والأكاذيب، قال تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّآ أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ ﴿٧٨﴾﴾ [سورة البقرة:٧٨]، كما تتميز بالتكامل والشمول، فالمعرفة في الإسلام ليست قاصرة على دائرة معينة من دوائر الحياة" (يونس، ١٩٩٩، ٥٢)، ومعروف أن الإسلام "دعا إلى معرفة متكاملة يتآزر فيها الحس والعقل والقلب والخبر المنزل، وهي وسائل المعرفة الخاصة بعالم الشهادة وعالم الغيب معا، ولا يعول على الحس فقط كمصدر للمعرفة كما فعل الحسيون أو العقل وحده كما فعل العقليون، وإنما جمع بين مصادر المعرفة المتعددة من حس وعقل وقلب وخبر منزل" (عامر، ١٩٨٨، ٢٠١)، وهكذا يتضح أن الإسلام ينظر للمعرفة على أنها كل متكامل لا يعرف التنافر بين أجزائه ؛ فهناك تكامل بين الوحي والعقل، وتكامل بين النظر والعمل، وتكامل بين المعرفة العلمية والمعرفة الغيبية، وكل ذلك نابع من تجليات مبدأ التوحيد في الإسلام.

ويتميز التراث المعرفي الإسلامي بثرائه في الخبرات والممارسات الإنسانية، كما يتميز بانتمائه للإسلام المؤثر الأول في صنع هذا التراث، الذي وجهه وجهته، وصبغه بصبغته، قال تعالى: ﴿صِبْغَةَ ٱللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ ﴿١٣٨﴾﴾ [سورة البقرة:١٣٨]، هو الذي حدد الأهداف ورسم المناهج، وأعطى الحوافز وأرسى الدعائم، وربى الإنسان الذي يفكر ويريد ويتحرك في ضوء كتابه الهادي للتي هي أقوم، وسنة رسوله الذي جعله الله أسوة حسنة للمؤمنين، وختم برسالته كل رسالات السماء.

والمعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح، يؤكد ذلك ما ورد في الحديث من أن الإيمان هو "ما وقر في

القلب وصدقه العمل"، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يوصي أصحابه بالتزام الحق والعمل به متى عرفوه، قال صلى الله عليه وسلم لأحد صحابته "عرفت فالزم" (الهيثمي، ٢٠٠١، ١٧٩).

٤. مصادر المعرفة في الإسلام:

١- الوحي:

والوحي الإلهي: هو أهم مصادر المعرفة الصحيحة، وأسماها وأجلها وأكملها وأيقنها، لا يداخله ريب، ولا يلابسه شك، ولا يلحق به قصور.

إن الوحي الإلهي باختصار، نور رباني ينفثه المولى تبارك وتعالى في قلوب رسله المصطفين الأخيار، ويلقيه في روعهم، عن طريق الملائكة الأطهار ليهدوا به البشرية إلى سواء السبيل ويخرجوها من الظلمات إلى النور. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٣)

٢- الإلهام:

يعد الإلهام أحد مصادر المعرفة العقلية المجردة، وإدراك الحقائق والمعنويات والمثل العليا، والإلهام والحدس مترابطان: من حيث إن كليهما يتم عن طريق الإدراك الباطني الذوقي الوجداني المباشر، الذي يتم بسرعة خاطفة وكأنه شعاع نور، وبالإلهام تحصل المعرفة دفعة واحدة حيث تهجم على قلب المرء إذا ما صفت نفسه وزكت روحه وسيطر على بدنه وضبط انفعالاته وشهواته وأهوائه، وتخلص من ربقة المادة والغرائز والنزوات. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٢)

والإلهام: إلقاء الشيء في الرّوع، ويختص ذلك بما كان من جهة الله تعالى وجهة الملأ الأعلى، قال تعالى: ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨﴾ [سورة الشمس:٨]، والرّوع لغةً: القلب والذهن والعقل. (مقبل، ٢٠١٢)

٣- العقل:

يعد العقل أساس المعرفة البشرية، ووسيلة إدراكها وفهم حقائقها وتنظيمها وترتيبها وتنسيقها وبنائها وربطها ببعض، والوعاء الحافظ لها، وأداة توظيفها فيما يفيد الإنسان، وبالعقل، وما يرتبط به من ذكاء وعمليات عقلية عليا يدرك الإنسان حقيقة نفسه، وحقيقة الحياة، وحقيقة الكون بظواهره ومركباته وأجزائه وعناصره، والقوانين التي تتحكم فيه، والعلل ومعلولاتها، والأسباب ومسبباتها ونحو ذلك. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٠)

وعلمياً للعقل أكثر من معنى نستطيع أن نوجزها مدرجة تحت العناوين التالية (مقبل، ٢٠١٢):

١– العقل الشرعي: وهو ما يميز به بين الحق والباطل، والصواب من الخطأ، والنافع من الضار، وسمِّي شرعياً لأنه هو الذي يعتبر شرطاً في التكليف والخطابات الشرعية، وترتب الأحكام القانونية عليه في التشريعات الوضعية.

٢– العقل الفلسفي: ويقصد به المبادئ العقلية (الفلسفية) التي يلتقي عندها العقلاء جميعاً، وهي: مبدأ العليّة، ومبدأ استحالة التناقض، واستحالة الدور، واستحالة التسلسل، وسميته فلسفياً لأنه هو الذي يقول ببداهة وضرورة هذه المبادئ، وهي مما يدرس ويؤكد عليه في الفلسفة، وعليه يقوم المنهج العقلي الذي يتخذ من الدرس الفلسفي مجالاً له.

٣– العقل الاجتماعي: ويقصد به المبادئ العقلية التي تطابقت واتفقت عليها آراء الناس العقلاء جميعاً في مختلف مجتمعاتهم وشتى أزمانهم وأماكنهم، كقبح الظلم، وحسن العدل، ووجوب ما لا يتم الواجب إلاّ به، واقتضاء الأمر بالشيء النهي عن ضده، وهو ما يعرف في لغة أصول الفقه بسيرة العقلاء.

٤– العقل الخلقي: نسبة إلى الأخلاق، حيث تقسمه الفلسفة الأخلاقية إلى قسمين: نظري وعملي.

٥– العقل النظري: وهو الذي يتجه إلى ما ينبغي أن يعلم، فينصب على الإدراك والمعرفة.

٦– العقل العملي: وهو الذي يتجه إلى ما ينبغي أن يعمل، فينصب على الأخلاق والسلوك.

٤– الحس:

ركز الفلاسفة على الحواس الخمس كمصدر للمعرفة، وتوسع علماء وظائف الأعضاء (الفسيولوجيون) باستقصاء جميع أعضاء الحس وبيان دورها في تحصيل المعرفة، فقسموا "الحواس الخمس إلى مجموعتين:

١– المجموعة الأولى: وتتألف من حاستي اللمس والذوق، وتقوم بدور نقل الانطباعات البيئية أو الإحساسات المختلفة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشياء المادية والمحيطة بالإنسان.

٢- المجموعة الثانية: وتتألف من حاسة البصر وحاسة السمع وحاسة الشم، وتقوم بدور نقل انطباعات الأشياء المادية دون أن تحتك احتكاكاً مباشراً بتلك الأشياء المادية، بل عن طريق الأشعة الضوئية الصادرة عن الأشياء المرئية بالنسبة لحاسة البصر، وعن طريق الأمواج الصوتية المنبعثة من الأشياء المسموعة الصوت بالنسبة لحاسة السمع، وعن طريق الروائح المنبعثة من الأشياء ذات الرائحة بالنسبة لحاسة الشم".

٥. التربية الإسلامية ونظرية المعرفة:

المعرفة في التربية الإسلامية نجدها معرفة شاملة وافية ومتوازنة حيث تحظى المعرفة بمكانة مهمة في الفكر التربوي الإسلامي وهي تقف عند الجوانب المادية والمعنوية فقط ,فجميع المعارف والحقائق لها قيمتها مادامت في مصلحة الفرد والجماعة ولا تتعارض مع مبادئ الدين الإسلامي, فالإسلام يتضمن المعارف المجردة المعنوية والغيبية، كما يؤكد علي التجربة وإعمال العقل في البحث والتفكير والتجريب للحصول على المعارف والحقائق المادية، فهي معرفة شاملة لجميع العلوم المرتبطة بشئون الدنيا والآخرة, وتستقي المعرفة من الكتاب والسنة باعتبارهما المصدران الرئيسيان للتشريع وأساس المعرفة يقول تعالى: ﴿وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا ١١٣﴾ [سورة النساء:١١٣].

ويقول (زيادة وآخرون، ١٣٣) تستقي المعرفة من المصادر الثانوية وتشمل: الاجتهاد والقياس، كما يعد النظر في الكون وما به من موجودات مصدرا من مصادر المعرفة يقول تعالى: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ ١٠١﴾ [سورة يونس:١٠١].

ولقد جاءت التربية الإسلامية بنظام متكامل للمعرفة ورد في الآيات القرآنية فكان له أثر كبير على نظرية المعرفة ونتاج العلماء من السلف الصالح ويتلخص منهج المعرفة في القرآن الكريم والسنة النبوية من كل ما يعطل المعرفة ويفسدها مثل: الظن والشك والسحر والأساطير وغير ذلك فيدعوه للتحرر بغية اكتساب معرفة صحيحة. (خالد: ٢٠٠٨، ١٣٤).

١- حث الإسلام على العلم والمعرفة وأولاهما عناية كبرى ولا يتوصل إليهما الفرد المسلم والمجتمع المسلم دون تربية ومن ثم كانت التربية من الأهداف التي سعى إليها الإسلام ليتطور ويرتقي في معرفة الخالق وفي استخلاف الأرض (متولي، ١٩٩٧، ١٣٦).

٢- دعا الإسلام المسلم إلى استغلال المعارف البشرية في شتى المجالات التي تساعد على فهم ما يحيط به وتطور واقعه ولا يمكنه تحقيق ذلك إلا إذا اخذ بكل علم نافع سواء كان هذا العلم دينيا أو دنيويا نظريا أو تجريبا. (حجازي، ٢٠٠٨، ٦١)

٣- والمعرفة الحقيقة في التصور الإسلامي هي المعرفة القائمة على أساس من تقوى الله ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ٢٨٢﴾ [سورة البقرة:٢٨٢].

يقول (العقيل، ٢٠١١، ١١٧) فالإنسان لديه نزوع فطري للمعرفة وبإمكاناته وصفاء ذهنه وتوفيق من الله يصل إلى المعرفة.

٣- المعرفة في الإسلام منها ما هو ثابت ومنها ما هو متغير والمعرفة الثابتة ترتكز على المبادئ والقيم الموحى بها من عند الله سواء وردت في القران الكريم أو على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم وما عداها من المعارف متغيرة والتغير سنه من سنن الله في الكون.

وتعددت الآراء حول المعرفة ويمكن اختصارها فيما يلي: (جعنيني , ٢٠٠٨، ١٥٨) (العقيل، ٢٠١١، ١٢١)

١- معرفة توقيفية أي أنها هبة من الله إلى عبادة ويستندون إلى قولة تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ٣١﴾ [سورة البقرة:٣١].

٢- المعرفة مكتسبة وهم يستندون إلى قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ [سورة النحل:٧٨]. (خالد: ٢٠٠٨، ١٣٤)

٣- المعرفة الوثقى: وهي التي تصدر عن كبار العلماء والمختصين، والمعرفة الموجودة بدائرة المعارف الإسلامية، مثل الفتاوى الكبار المشهورة، وأمهات الكتب وفتاوى الصحابة.

٤- المعرفة المنقولة عن السلف وهي تمثل خلاصة تجارب السلف الصالح وخبرتهم.

٥- المعرفة العقلية وهي المكتسبة عن طريق العقل والتأمل الفكري وما يرتبط به من تحليل وتركيب وقياس وربط واستنتاج.

٦- المعرفة الحسية ومصدرها الحواس وتساعد الفرد على إدراك ما يحيط به من ظواهر طبيعية.

وتصل المعرفة للإنسان عن طريق الملاحظة والتجريب والتفكير والتأمل والبحث وما هو واقعي وملموس في هذا الكون الفسيح قال الله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾﴾ [سورة الغاشية:١٧-٢٠]، وتوضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في القرآن الكريم الذي يعتمد على الملاحظة والتبرير بما هو واقع وملموس في هذا الكون الفسيح. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٣٥)

وللإسلام من المعرفة غايتان، الأولى تتمثل في عبادة الله سبحانه وتعالى على علم وبصيرة، وهذه غاية الغايات كما أبانها الله من فوق سبع سماوات، كما يقول ابن تيمية (١٤١١هـ، مج٨، ٤٦): "والمعرفة بالله أعظم المعارف، وطرقها أوسع وأعظم من غيرها، فمن حصرها في طريق معين بغير دليل يوجب نفياً عاماً لما سوى تلك الطريق لم يقبل منه، فإن النافي عليه الدليل، كما أن المثبت عليه الدليل". أما الغاية الأخرى فتنحصر في تحقيق خلافة الإنسان في الأرض، بإعمارها وترقيتها وفق منهج الله، ولذلك فإن المعرفة في نظر الإسلام ضرورية للإنسان وخادمة له في الوصول إلى سعادة الدارين.

وطرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، بخلاف الفلسفات الوضعية التي اقتصرت على طريق واحد للمعرفة، كما عند الفلسفة العقلانية التي اقتصرت على العقل وحده، والفلسفة المادية التجريبية التي اقتصرت على الحس وحده، وفي بيان هذه الطرق يقول ابن تيمية (١٤١١هـ، مج٧، ٣٢٤): "طرق العلم ثلاث: أحدها: الحس الباطن والظاهر، وهو الذي تعلم به الأمور الموجودة بأعيانها، والثاني: الاعتبار بالنظر والقياس وإنما يحصل العلم به بعد العلم بالحس، فما أفاده الحس معيناً يفيده العقل والقياس كلياً مطلقاً، فهو لا يفيد بنفسه علم شيء معين، لكن يجعل الخاص عاماً، والمعين مطلقاً، فإن الكليات إنما تعلم بالعقل، كما أن

المعينات إنما تعلم بالإحساس، والثالث: الخبر، والخبر يتناول الكليات والمعينات والشاهد والغائب، فهو أعم، وأشمل، لكن الحس والعيان أتم وأكمل".

وفيما يلي تفصيل لهذه الطرق الثلاث في تحصيل المعرفة:

أولاً: الخبر:

اهتم علماء الإسلام بهذا الطريق من طرق المعرفة، اهتماماً واضحاً، وصنفوا فيه التصانيف وألفت فيه الكتب، وخرج علم جديد عني بكل ما يختص بنقل الأخبار عن الرجال، وهو علم الجرح والتعديل، علي يد علماء الحديث، وقد بينوا أن الخبر: "هو ما يصح أن يدخله الصدق أو الكذب، وينقسم قسمين: (البغدادي، ١٤٠٩هـ، ١٦)

١- خبر تواتر: وهو ما يخبر به القوم الذين يبلغ عددهم حدا يعلم عند مشاهدتهم بمستقر العادة أن اتفاق الكذب منهم محال، وأن التواطؤ منهم في مقدار الوقت الذي انتشر الخبر عنهم فيه متعذر، وأن ما أخبروا عنه لا يجوز دخول اللبس والشبهة في مثله، وأن أسباب القهر والغلبة والأمور الداعية إلى الكذب منتفية عنهم، فمتى تواتر الخبر عن قوم هذه سبيلهم قطع على صدقه، وأوجب وقوع العلم ضرورة.

٢- خبر آحاد: وأما خبر الآحاد فهو ما قصر عن صفة التواتر، ولم يقع به العلم وإن روته الجماعة.

فتواتر الخبر لا يحتاج إلى دليل آخر كي نصدقه، وإنما يُعلم صدقه بمجرد الخبر ذاته، بينما خبر الآحاد يحتاج إلى أدلة وقرائن تسانده.

والخبر أعم الطرق الثلاث التي تحصل المعرفة، وأشملها، إلا أنه لا يكون إلا بعد الحس والعقل، يقول ابن تيمية: "الخبر أيضا لا يفيد إلا مع الحس أو العقل، فإن المخبر عنه، إن كان قد شوهد، كان قد علم بالحس، وإن لم يكن شوهد فلابد أن يكون شوهد ما يشبهه من بعض الوجوه، وإلا لم يعلم بالخبر شيء، فلا يفيد الخبر إلا بعد الحس والعقل، فكما أن العقل بعد الحس، فالخبر بعد العقل والحس". (ابن تيمية، ١٤١١هـ، مج٧، ٣٢٠)

ومن أنواع الخبر (الوحي) الذي هو جزء من علم الله، وأبرز مصدر للمعرفة في التربية الإسلامية، ومعرفة الوحي معرفة مطلقة ويقينية لا شك فيها، كما في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ

﴿إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَٰكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَّهْدِي بِهِ مَن نَّشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٥٢﴾﴾ [سورة الشورى:٥٢].

وكلمة الوحي تدلُّ على معانٍ؛ منها: "الإشارة، والإيماء، والكتابة، والسرعة، والصوت، والإلقاء في الروع إلهامًا وبسرعة وبشدَّة، ليبقى أثره في النفس". (زاير، ١٩٩٧، ٢١)

واعتماد النبوة طريقًا للمصدر الرباني (الوحي)، "هو كون الطريق الأول من الحواس لا يمكنه الوصول إلى ذلك المصدر إلا بواسطة وهي (النبوة)؛ لأن المصدر الرباني من عالم الغيب – أي: ما غاب عن الحواس – وكل ما غاب عنها لن يدركه العقل؛ لذا كان الاستدلال على صحة ويقينية المصدر الرباني، ووجود الوحي والنبوة في القرآن دائمًا من ميدان الشهادة، ومجالي الآفاق والأنفس، فإذا أقرَّ العقل بلَّغه الرسالة". (الدغشي، ٢٠٠٢، ٣٥٥)

قال أبو حامد الغزالي: "إن العقول قاصرة، والعقلاء أجمعهم معترفون بأن العقل لا يهتدي إلى ما بعد الموت، ولا يرشد إلى وجه ضرر المعاصي، ونفع الطاعات، لا سيما على سبيل التفصيل والتحديد، كما وردت في الشرائع، بل أقرُّوا أن ذلك لا يدرك إلا بنور النبوة". (الغزالي، د.ت، ٣٩)

فالوحي هو الطريق المعصوم للمعرفة، فهو من عالم الغيب، ومتوجّه إلى عالم الشهادة، وغايته هداية الإنسان في الأرض لعبودية الله – عز وجل – وهو يزوّده بما يلزمه معرفته للعمل به في عالم الشهادة، وبما ينتظره من مصيرٍ في عالم غيب لا يشاهد... ومجال المعرفة التي ينزل بها الوحي إنما هو نوعها ومجالها وعالم الشهادة وعالم الغيب.(الكردي، ١٩٩٢م، ٧٧١)

وقد اختص الوحي بأنواع من المعارف، أخفقت مصادر المعرفة – الحس والعقل– الأخرى في إدراكها، ومن تلك المعارف التي اختص الوحي بها:

١– الغيوب المحضة: وهي التي لا يمكن للإنسان أن يصل إليها بعقله، كنعيم الجنة وعذاب النار، وصفات الله تعالى الخبرية، فهذه أمور لا تعلم إلا بخبر من الله تعالى ومن رسوله صلى الله عليه وسلم، وما تضمنه الوحي من معارف وعلوم كالإخبار بالغيوب الماضية، والمستقبلية وغيرها.

٢– تفاصيل الغيوب المتعلقة: فإن من الغيوب ما يمكن العلم بوجودها بالأدلة العقلية، كوجود الله تعالى، والبعث والمعاد، لكن لا يهتدى إلى كيفيتها وحقائقها إلا بالوحي.

٣- التشريع: فإن البشر عاجزون عن وضع قوانين تكفل لهم حقوقهم وتحقق غاياتهم لأسباب متعددة، كغلبة الهوى عليهم وعدم تحقيق التشريع البشري للعدالة. (الكرساوي، ٢٠١٨، ١٤٦)

أما المعرفة من حيث الإطلاق أو النسبية في التربية الإسلامية، فليست مطلقة ثابتة فقط كالفلسفة المثالية، وليست نسبية لا إطلاق فيها كالفلسفة البراجماتية، وإنما تكون مطلقة من جهة ونسبية من جهة أخرى، فهي معرفة مطلقة ثابتة لا تتغير كما جاءت في كتاب الله عز وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم على صورة الفعل دون الأداء، فإذا مورست من قبل المسلم أصبحت معرفة نسبية.

وسبب ذلك الاختلاف ناتج عن نظرة الفلسفات الوضعية لأصل الوجود وإنكار الخالق جل وعلا، فالمعرفة في الإسلام " تقوم على أساس التمييز بين الوجود الذهني والوجود الخارجي، بحيث لا يرد الوجود الواقعي للأشياء في الخارج على مجرد كونها مدركة كما يقول المثاليون، كما لا يرد التصور الذهني إلى مجرد كونه انعكاساً للوجود الواقعي للأشياء في الخارج كما يقول الماديون". (القرني، ١٤٢٩هـ، ١٩)

ثانياً: العقل:

قال تعالى مادحًا عبادَه أصحاب العقول السليمة: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾﴾ [سورة آل عمران:١٩٠]، وقد ذمَّ الله تعالى أصحابَ العقول الغافلة عن دينه؛ فقال تعالى: ﴿۞إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلْبُكْمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴿٢٢﴾﴾ [سورة الأنفال:٢٢].

والعقل: مَلَكَة وصِفَة وقوة في الإنسان يدرك بها الأشياء، وهو ليس جوهراً قائما بذاته، وإنما صفة تسمى (الملكة الغريزية)، وهي فارقة للإنسان عن الجنون، ويطلق على عدة معانٍ:

١- الغريزة المدركة في الإنسان التي بها يعقل ويعلم، وهي كقوة البصر في العين، والذوق في اللسان، وهي مناط التكليف.

٢- العلوم الضرورية، والتي تشمل جميع العقلاء، كالعلم بأن الكل أكبر من الجزء إلى غيرها من البديهيات وهي علوم لا تحتاج إلى دليل.

٣- العلوم النظرية، والتي تحصل بالنظر والاستدلال.

٤- العمل بمقتضى العلم، كما في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا۟ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِىٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٠﴾﴾ [سورة الملك:١٠].

يقول ابن تيمية (١٤١٦هـ، ٢٧٨): "إن العقل في كتاب الله وسنة رسوله وكلام الصحابة والتابعين وسائر أئمة المسلمين، هو أمرٌ يقوم بالعاقلِ، سواء سُمِّي عَرَضًا أو صفة، ليس هو عينًا قائمة بنفسِها، سواء سُمِّي جوهرًا أو جسمًا أو غير ذلك، وإنما يُوجَد التعبير باسم العقل عن الذات العاقلة التي هي جوهر قائم بنفسه في كلام طائفةٍ من المتفلسفة الذين يتكلَّمون في العقل والنفس".

ويتميز عمل العقل عن عمل الحس، فإن الحس لا يتعدى المحسوسات، بل يقتصر عمله على نقل صور عنها من دون أن يكشف عن شيء آخر سوى ما تعلق به، أما العقل، فالأمر فيه على العكس تماما، فإنه ينتقل من إدراكات إلى أخرى، بعمليات متعددة كالاستنتاج، وإدراك الأمور الكلية، وتصنيف الموجودات وغير ذلك. (العاملي، ١٤١١هـ، ١٤١)

ولكن العقل مفتقر إلى الحس في أداء وظائفه، ولا يوجد معرفة في العقل ابتداؤها، – مع ما لديه من تهيؤ واستعداد على التمييز وقبول الحق– وإنما تأتي إليه المعرفة عن طريق الحس، "فالعلم له طرق ومدراك وقوى باطنة وظاهرة في الإنسان، فإنه يحس الأشياء ويشهدها، ثم يتخيلها، ويتوهمها، ويضبطها بعقله، ويقيس ما غاب على ما شهد". (ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، مج١، ص٤٣٤)

فالعقل من خواصه إدراك الكليات عن طريق الجزئيات التي أمدها به الحس، وله خواص تميزه عن الحواس كالقياس والنظر والتعميم والتحليل والتركيب، يقول ابن تيمية (١٤١٦هـ، مج٩، ٢٣٨): "خاصة العقل معرفته الكليات، بتوسط معرفته بالجزئيات فمن أنكرها أنكر خاصة عقل الإنسان".

وهذه المعرفة التي تأتي للعقل عن طريق الحس، تكون على نوعين: (العاملي، ١٤١١هـ، ٣٨)

أ- المعرفة الضرورية: وهي مالا يحتاج في حصولها إلى كسب ونظر وفكر، فتحصل بالاضطرار والبداهة، التي هي المفاجأة والارتجال من دون توقف، كتصورنا لمفهوم الوجود والعدم ومفهوم الشيء، وكتصديقنا بأن الكل أعظم من الجزء، وبأن النقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان، وأن الواحد نصف الاثنين.

ب- المعرفة النظرية أو الكسبية: وهي ما يحتاج حصولها إلى كسب ونظر وفكر، كتصور حقيقة الروح والكهرباء أو التصديق بأن الأرض ساكنة أو متحركة حول نفسها وحول الشمس، وحصولها متوقف على توسط عملية فكرية للوصول إليه.

ومجالات عمل العقل يمكن أن تكون في الأمور التالية: (الكرساوي، ٢٠١٨، ١٣٩)

١- معرفة الأمور الغائبة عن الحس، بشرط توسط المحسوس، فيستدل العقل بآثار هذه الغيبيات على وجودها كوجود الله تعالى، مستنداً في ذلك على مبدأ السببية القائل إن لكل حادثة سبب.

٢- ميادين التشريع متمثلاً في عملية الاجتهاد للوصول إلى الأحكام الشرعية في الوقائع التي لم يرد فيها نص صريح، واستنباط الأحكام والتشريعات للحوادث المستجدة، واستخلاص المقاصد من النصوص والأحكام الشرعية.

٣- إدراك الحسن والقبح في الأخلاق والأفعال إدراكاً مجملاً، إما تفصيل ذلك فمرده للوحي.

ثالثاً: الحس:

لقد امتن الله تعالى على عباده أن خلقهم وجعل لهم الحواس، والتي منها السمع والبصر، كما قال تعالى: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَٰهُ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ۝٢﴾ [سورة الإنسان:٢].

وأكد لهم قيمة الحواس وأنها من أدوات المعرفة، ومبدأ تكونها، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ۝٧٨﴾ [سورة النحل:٧٨]، يقول السعدي(٢٠١٠) : " أي: هو المنفرد بهذه النعم حيث ﴿أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾ ولا تقدرون على شيء ثم إنه

﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ﴾ خص هذه الأعضاء الثلاثة، لشرفها وفضلها ولأنها مفتاح لكل علم، فلا وصل للعبد علم إلا من أحد هذه الأبواب الثلاثة وإلا فسائر الأعضاء والقوى الظاهرة والباطنة هو الذي أعطاهم إياها، وجعل ينميها فيهم شيئا فشيئا إلى أن يصل كل أحد إلى الحالة اللائقة به، وذلك لأجل أن يشكروا الله، باستعمال ما أعطاهم من هذه الجوارح في طاعة الله، فمن استعملها في غير ذلك كانت حجة عليه وقابل النعمة بأقبح المقابلة.

وقد ذم الله تعالى الكفار، بسبب تعطيلهم للحواس، ولم يعرفوا بها الحق، كما قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ذَرَأۡنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِۖ لَهُمۡ قُلُوبٞ لَّا يَفۡقَهُونَ بِهَا وَلَهُمۡ أَعۡيُنٞ لَّا يُبۡصِرُونَ بِهَا وَلَهُمۡ ءَاذَانٞ لَّا يَسۡمَعُونَ بِهَآۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡغَٰفِلُونَ ١٧٩﴾ [سورة الأعراف:١٧٩].

وفي اللغة: "الحِسُّ والحَسِيسُ: الصوتُ الخَفِيُّ؛ قال الله تعالى: ﴿لَا يَسۡمَعُونَ حَسِيسَهَاۖ﴾ [سورة الأنبياء:١٠٢]. (ابن منظور، ١٤١٤هـ).

والحس من أوثق مصادر المعرفة، وإليه تنتهي كل المعارف الضرورية والنظرية، ولولاه لما كانت هناك معرفة عقلية ولا إشراقية، وهذا لا يعني انحصار أداة المعرفة به، وأنه ليس لنا إلى دار المعرفة طريق سواه، بيد أن المراد هو أن إعمال الأدوات الأخر يتوقف على تجهز الإنسان بأدوات الحس، وارتباطه بالمحسوسات، لأن ذلك كله معد لإدراك العقل البديهيات والنظريات، ولذلك قيل: من فقد حاسة فقد علما. ولو وجد إنسان فاقد لجميع الحواس، لكان عاجزاً عن تصور المعارف البسيطة فضلا عن المعارف النظرية الدقيقة (العاملي، ١٤١١هـ، ١٣٧).

ويمكن القول إن الثقة في الحواس تكون من خلال ما يلي:

١- أن الحواس مبدأ لتكوّن المعارف والعلوم، وهي بمثابة النوافذ التي توصل العقل بالعالم الخارجي.

٢- أن المعرفة التي تصل إلينا عن طريق الحواس معرفة يقينية، وليست ظنية، فهي تدرك الأشياء على ما هي عليه لذاتها.

٣- يشترط في استخدام الحواس سلامتها أولاً، وعدم تغيُّر المعارف التي ترصدها في الواقع الموضوعي لها ثانياً.

٤- أن الحواس تدرِك الجزئيات فقط، أما الكليات فيدركها العقل وحده.

٥- العلاقة بين الحواس علاقة تكاملية فيما بينها، وجميع الحواس لها الحق في تحصيل المعرفة.

بعض مبادئ المعرفة في الإسلام:

ترتكز المعرفة في المنظور الإسلامي على عدة مبادئ تتمثل في منظومة متكاملة ومترابطة، حيث تشكل تلك المبادئ مرجعية توضح غاية الله عزوجل من الخلق، وهي العبادة لله وحده قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ [سورة الذاريات:٥٦]، هذه الغاية، التي خلق الله الجن والإنس لها، وبعث جميع الرسل يدعون إليها، وهي عبادته، المتضمنة لمعرفته ومحبته، والإنابة إليه والإقبال عليه، والإعراض عما سواه، وذلك يتضمن معرفة الله تعالى، فإن تمام العبادة، متوقف على المعرفة بالله، بل كلما ازداد العبد معرفة لربه، كانت عبادته أكمل، فهذا الذي خلق الله المكلفين لأجله. ( السعدي، ٢٠١٠ ) ثم تأتي عمارة الأرض وجعلها في أبهى صورها، اذ لا يمكن عبادة الله حق العبادة الا عن طريق عمارة الأرض بالطاعات. تقول (الخوالدة، ٢٠١١، ٢٥٠) أن الترابط والتكامل للمعرفة من المنظور الاسلامي يعبر عن عناصر الرؤية الكلية الإسلامية فيما يتعلق بالله والإنسان والكون، فالبناء الحضاري يحتاج لتصور كلي للحياة تبنى عليه أركان الرؤية الكلية، للارتقاء بطاقات الإنسان الفكرية والعقلية والوجدانية، وبذلك تتحقق مقتضيات الإيمان؛ فيشترك المؤمنون في بناء أمة واحدة، تسهم في تحقيق العمران والخلافة في الأرض.

وتتمثل أبرز مبادئ المعرفة فيما يلي:

١- النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، ويعني ذلك أنه يولد وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات والإمكانات القابلة للتفاعل والنمو. (سلطان، ١٩٩٣، ٦٢)

٢- الإيمان بأن الإنسان جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى، ظاهر وباطن، وأن الإنسان مسير من حيث طبيعته البيولوجية، وأنه مخير من ناحية طبيعته الروحية والمعنوية. (قدري، ١٩٩٦، ٦٦)

٣- التسليم بوجود فروق فردية بين الأفراد، وتباين بين المجتمعات البشرية في مختلف نواحي الحياة، وأن التنوع والتعدد ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجيا ينبغي أن يظل يقيناً منفتحاً لا يقيناً منغلقاً على ذاته. (الخوالدة، ٢٠١١، ٦٠، ٦١)

٤- النظر إلى أن الأصول الثابتة في الوحي لا تمنع الاعتماد على المناهج المختلفة تجريبية أو عقلانية، وإنما تقف هذه الأصول مهيمنة ومحددة لمنابع البحث. كما أن المبادئ والأفكار التي تنشأ في مجتمعات غير إسلامية لا تكون صالحة بالضرورة للمجتمعات الإسلامية، في حين أن المبادئ والأفكار المبنية على الفكر الإسلامي الصحيح تعد صالحة لكل المجتمعات في كل زمان ومكان. (حسن، ٢٠٠١، ١٣)

٥- مراعاة النظر إلى التفاعل الإيجابي بين جميع عناصر العملية التعليمية.

٦- الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العلمي، وجعل المدرسة بمثابة الحياة التي تجمع بين المجالين.

٦. رؤية بعض علماء المسلمين للمعرفة:

يقول أبو حامد الغزالي: "على المتعلم ألا يدع فناً من فنون العلم، ونوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطّلع به على غايته ومقصده وطريقه، ثم إنْ ساعده العمر وواتته الأسباب طلب التبحر فيه، فإن العلوم كلّها متعاونة مترابطة بعضها ببعض ويستفيد منه في الحال، حتى لا يكون معادياً لذلك العلم بسبب الجهل به" (الغزالي، ٢٠٠٠، ٢٠٩). وينصح أبو حامد الغزالي طلبة العلم بقوله "لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير" وقال أيضاً: "من وظيفة طالب العلم ألا يدع شيئاً من العلوم المحمودة إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم". (الغزالي، ١٩٩٢، ٥١)

وقد أورد السيوطي أن من أراد أن يتبحر في علم التفسير وحده لا بد له من خمسة عشر علماً هي: اللغة، والنحو، والصرف، والاشتقاق، وعلوم البلاغة؛ المعاني والبيان والبديع، وعلم القراءات، وأصول الدين، وأصول الفقه، وعلم أسباب النزول، والقصص، وعلم الناسخ والمنسوخ، والفقه، والحديث، وعلم الموهبة. (السيوطي، ٢٠٠٠، ١٨٠، ١٨١)

وقد أكد أبو حامد الغزالي على مسألة الوحدة البنائية في المعرفة، وأكد على الآيات القرآنية التي تتحدث عن أن النجوم لا تُفهم إلا بمعونة علم الفلك، والآيات التي تتعلق بالصحة لا تُفهم إلا بعلم الطب، فيقول "ثم إن هذه العلوم ما عددناها وما لم نعدها، ليست أوائلها خارجة عن

القرآن، فإنها جميعها مغترفة من بحر واحد من بحار الله تعالى وهو بحر الأفعال، فمن بحر الأفعال مثلا الشفاء والمرض....وهذا الفعل الواحد لا يعرفه إلا من عرف الطب بكماله... ومن أفعاله تقدير معرفة الشمس والقمر ومنازلهما....ولا يعرف حقيقة الشمس والقمر إلا من عرف هيئات تركيب السماوات والأرض، وهو علم برأسه". (الغزالي، ١٩٨٦، ٤٥، ٤٦)

كما أكد ابنُ رشد أيضاً مسألة التكامل في غير موضع من أعماله المعروفة، بقوله: " فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ، ويشير إلى ذلك قول الله تعالى: ﴿فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ ۝٢﴾ [سورة الحشر:٢]، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمۡ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيۡءٖ﴾ [سورة الأعراف:١٨٥]، وهذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات، فيجب على المؤمن بالشرع الممتثل أمره بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل (ابن رشد، ١٩٩٨، ٨٥).

٧. تقويم ونقد المعرفة في الإسلام:

لابد وأن يكون المنطلق الأساسي للمنهجية الإسلامية في تقويم ونقد المعرفة هو معرفة موضع العقل منها، وتأكيد الوحي عليها. (أبو سليمان، ١٩٩١، ١١٣)

لذا فمن الضروري على المتعلم إمعان النظر في قراءته للوحي، فالعلوم هي علوم الإنسان والمجتمع، والإسلام هو دين الله تعالى الذي ألزم به الإنسان والمجتمع، في أحكامه وقيمه ومبادئه ومناهجه، التي تتصف بتوازن حضاري دقيق، وتكامل شامل وترابط عضوي، فالإسلام فيه التربية، والأخلاق، والقانون والنظرية، والمنهج، وهذه الأبعاد تُجمع في منظومة مترابطة بصورة دقيقة ومتوازنة، فالتربية لا تنفصل عن الأخلاق، كما لا تنفصل الأخلاق عن القانون، وكذلك النظرية لا تنفصل عن المنهج، فهذا إن دل فإنما يدل على التكامل المعرفي بين العلوم (باشة، ٢٠١٠، ٦١٥)

إن منهج نقد المعرفة وفق التصور التربوي الإسلامي يقتضي بناء إنسانية الإنسان من خلال تنظيم التواصل بين الفرد وخالقة ومحاولة ترميم الفكر، وإعادة إنشاء القيم كما أرادها الإسلام. (سعد الله، ٢٠١٣، ٢٨٠)

وهناك مجموعة من أطر نقد المعرفة في التصور التربوي الإسلامي، يبدأها الإطار المعرفي الإسلامي: الذي يقصد به الرؤية التربوية وأصولها الفكرية التي تكون محيطاً معرفياً تستمد منه الرؤية التربوية أصولها وأهدافها. والمجتمع الإسلامي يستمد إطاره المعرفي المشكل للرؤية التربوية من المعطيات الإسلامية التي استطاع في ضوئها تشكيل المعرفة التربوية الإسلامية. وتتشكل ملامح هذا الإطار في التالي (مصطفى، ١٩٩٠، ٣٤):

١- تحديد صورة الإنسان المسلم كما يريدها القرآن الكريم والسنة النبوية، وتحقيق النوعية التربوية التي تحقق مستوى الإنسان في القرآن الكريم والسنة النبوية.

٢- الاستناد العاقل إلى الصيغة التكاملية بين أبعاد التكوين الإنساني، بحيث لا يقصرها في رؤية أحادية للإنسان، بل يتيح أمامه تنوعاً وتعدداً في الأبعاد في صورة متكاملة.

٣- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بخالقه، وما تتضمنه من معاني العبودية الإيجابية.

٤- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بالكون، وما تتضمنه من معاني التسخير.

٥- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بالإنسان في إطار المجتمع الإسلامي.

٦- التحديد الواضح لغايات المعرفة وأهدافها، وفق التصور الإسلامي الذي يكامل بين نتائج المعرفة وحقائقها.

وبناء على ذلك فالحاجة ماسة للناقد، إلى معرفة أصول التغير الاجتماعي وسننه، حتى يستطيع تميز الفكر والمعرفة التي يمكن أن يكون لها فاعلية في التغيير من السيئ إلى الحسن في مجالات الفكر والمعرفة، وفي مجالات العمل والسلوك. (سليمان، ١٩٨٧، ١١٧)

ويأتي الإطار اللغوي باعتباره ثاني الأطر في نقد المعرفة: فالحديث هنا ينصب على الأمور التي تتصل بطبيعة المعرفة ونقدها، من خلال اللغة باعتبارها وسيلة نقل للفكر والمعرفة، وكذا المصطلحات والمفاهيم المتفق عليها ومعرفتها. أما الإطار المنهجي فهو الإطار الثالث لنقد المعرفة: ويقصد به طريقة التفكير التي أُتبعت للوصول إلى بناء المعرفة التربوية، حيث يرشد هذا الإطار الفكر إلى أهدافه بطريقة مستنيرة، من خلال الاستنباط والاستنتاج والتوصل إلى نتائج وحلول. وتأتي الإطار الواقعي كأخر طرق نقد المعرفة، ويقصد به: ارتباط المعرفة بالواقع وتعلقها بالوجود الإنساني، حيث لا يمكن تصور معرفة تربوية منعزلة عن الواقع، بقضاياه وتناقضاته ومشكلاته؛

ومن ثم يكون اتصال هذه المعرفة بالواقع معياراً مهماً من معايير نقد هذه المعرفة. (مصطفى، ١٩٩٠، ٥٣)

لذا فالاهتمام بتنمية التفكير والنقد العلمي وخصوصاً لدى الناشئة من الضرورة بمكان، حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم وأخطر المراحل العمرية في حياة الإنسان، فهي مرحلة التكوين لبناء شخصية الإنسان القوي وعقله المستنير، ففيها تتحدد أبعاد نمو الطفل الأساسية الروحية، والعقلية والانفعالية، والاجتماعية، وفيها ترسم أبعاد سلوكه وصفاته المزاجية. (القرشي، ٢٠٠٧، ١٥، ١٦)

إن الغاية المعرفية التي يجب أن يضطلع بها النقد الإسلامي المعاصر هي: إعادة الناقد إلى حقل المسؤولية المعرفية والثقافية والاجتماعية، التي من المفترض أن يقوم بها في استكشاف الأسس الفكرية لما يقوم بنقده وتقويمه. (سعد الله، ٢٠١٣، ٢٨١)

المحور الثاني: المعرفة في الفلسفة المثالية:

تعد المعرفة أحد أهم المضامين في الفلسفات والنظريات المختلفة، حيث يدور البحث فيها حول طبيعة المعرفة وكيفية الوصول إليها، فالمعرفة الموجودة بهذا الكون تقع خارج إرادة الإنسان وتفكيره، ولكن عقله بحكم طبيعته يستطيع دائماً أن يصل إلى الحقيقة في عمومها وكليتها.

ولكن كيف يتوصل الإنسان إلى الحقيقة إذا كانت الحقيقة تتعلق وترتبط بالمفاهيم والكليات والعموميات وليس بالجزئيات، فإن العقل وحده هو الذي يستطيع أن يصل إلى المعرفة في صورة كلية، فالحقائق الجزئية لا يمكن أن تمثل الحقيقة وإنما الحقيقة دائما كلية تتضح في قيام نظام عام يتم التوحيد بين جزئياته الكثيرة والمتعددة، ولذلك فإنه من العبث أن نحاول أن نفهم شيئاً بمفرده أو فكرة قائمة بذاتها، لأن الشيء أو الفكرة لا تتضح إلا في ضوء العلاقات التي تربطها بغيرها وتكَّون منها جميعاً كلاً منتظماً متكاملاً أو ما يعرف باسم النظام، وبذلك لا يمكن للإنسان أن يعالج قضية أو مشكلة بمعزل عن بقية الموقف وعمومه وكليته.

ويرون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العامة، والإنسان لا يولد مزود بمعارف فطرية، وأدوات

المعرفة هي الحواس التي تدرك العالم الحسي بما فيه من، وقائع وجزئيات أما عالمنا الداخلي من عواطف، واتجاهات، وميول فنحن ندركه بقوة الاستبطان وهي قوة حدسية. (السيد،، ٢٠١٥)

وعلى سبيل المثال، لا تبدو أهمية الفرد أو قيمته إلا في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، فالنظام الاجتماعي هو الذي يحدد قيمة الفرد وأهميته، فالعلاقة بين الفرد والمجتمع هي علاقة الجزء بالكل وهي تشبه تماماً علاقة الإنسان بالكون. فالإنسان لا يستطيع أن يفكر بمفرده أو أن يتوصل إلى الحقيقة، وإنما يتم ذلك عن طريق احتكاك العقول بعضها ببعض ذلك أن الحقيقة تتضح عندما يعرض مجموعة من الناس لأفكارهم ولتفسيراتهم وتتم المقارنة بينها ومناقشاتها، ذلك إننا نعرف أنفسنا عن طريق معرفتنا بغيرنا، ولهذا فالمثاليون يعتمدون في التوصل إلى المعرفة على المقارنة والمناظرة بين المعاني والآراء ومن ثم التمييز بين الصحيح والزائف منها.

وبهذا، يذهب المثاليون إلى أن هناك دائما حقائق وقضايا صحيحة واضحة الصحة يسلم بها كل إنسان وعن طريق هذه القضايا نستطيع أن يتبين الصحيح وأن نولد قضايا صحيحة أخرى (كل البشر يموتون) هذه قضية ظاهرة الصحة، (سقراط مات) أي أن سقراط بشر. (العاملي، ١٤١١هـ)

ومن هذا وجب أن يقف الإنسان دائماً على ما صح من الحقائق حتى يستطيع أن يميز بواسطتها بين الخطأ والصواب، وأن يستنبط منها حقائق جديدة وفي كل الحالات يسعى أن توضع الأفكار الجزئية في نظام عام حتى تتضح وحتى يمكن تطبيقها في مواقف الحياة. فالفرق – عندهم إذن –بين العقول الناضجة وغير الناضجة هو أن الأخيرة تقف عند الحقائق الجزئية وتأخذها على حقائق كلية أو قوانين عامة في حين أن العقول الناضجة تدرك العلاقات بين الجزئيات وتضع هذه الجزئيات في علاقات جديدة وتجمع بينها في كليات أي نظام فكري. (محمد، ٢٠١٩)

وعلى هذا الأساس، يرى أفلاطون أن العقل هو مصدر المعرفة وليست الحواس لكونها مصادر غير صالحة لمعرفة الحقائق وإدراكها، فكثيراً ما تقدم لنا الحواس صوراً مركبة بصدق عن الأشياء المحسوسة، كما أن الحواس لا تدرك سوى الأمور التي هي موضع التغير المستمر، وهي أمور افترض أفلاطون مسبقاً أنها ليست حقائق ثابتة.

ومن ثم، فإن ما يبدو حقيقة من قبل الحواس ليست بالفعل حقيقة إنما الحقيقة هي ما يكتشفها العقل. إذن العقل هو الطريق الوحيد للوصول إلى الحقيقة لهذا يرى أفلاطون أن المعرفة المثالية توجد بوضوح في علوم الرياضيات والفلسفة حيث لا تكون الحواس مصادر للمعرفة وإنما يمكن الوصول إليها فقط عن طريق العقل، فهي أفكار صادقة لكونها لم تختلط بعالم الواقع المحسوس. (أبو الشويعر، ٢٠١٤)

نستخلص مما سبق، أن:

١- وجود الشيء يتوقف على القوى التي تدركه، وهذه القوى ذاتها عبارة عن صور عقلية. فالموجودات ليس لها وجود مستقل عن العقل الذي يدركها.

٢- ماهية الشيء سابقة على وجوده.

٣- المعرفة عملية عقلية تتمثل في الأفكار العامة والكلية universal.

٤- وبناءً على هذا، فالمعرفة المثالية: فطرية، مطلقة، كلية، يقينية.

تدور الفلسفة المثالية حول وجود "حقائق وأفكار ثابتة لا تتغير"، بمعنى أنها أفكار نهائية وكونية، وعلى ذلك فإن للحقيقة وجودا مستقلا عن وجود الإنسان، أن الإنسان قد وهب عقلا قادرا على الاستدلال واستخراج المعاني من الكون، كما تركز على تمجيد العقل والروح، والتقليل من دور المادة. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٥)

والمعرفة عند المثالي محددة ومعروفة عند القوة العظمى فقط، وهي تكشف لنا من خلال التاريخ، والكتب المدرسية، والوسائل السياسية المباشرة، والسلطات التي تفسر هذه كلها. وكلما اقترب الإنسان من القوة العظمى كلما اقترب من المعنى الكامل للمعرفة، والكبار أقرب للقوة العظمى من الصغار بسبب تعليمهم وأعمارهم، ولذلك يتعلمون المعرفة ويتبادلون جيلا بعد جيل (الكرساوي، ٢٠١٨)

ويعتقد المثالي بأن المعرفة في الكتب، وأن أفضل الطرق للحصول عليها هي التربية الرسمية والتي هي من اختصاص الكبار اللذين يمررون المعرفة للصغار، لتعيد ميلاد الثقافة في كل جديد. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٥٠)

المحور الثالث: المعرفة في الفلسفة الواقعية:

إذا كان المثاليون يعلقون وجود الشيء على وجود العقل الذي يدركه، فإن الواقعيين بصفة عامة يرون أن للأشياء الخارجية وجوداً عينياً مستقلاً عن العقل الذي يدركها، فتلك الأشياء موجودة في ذاتها بصرف النظر عن وجود الذات العارفة أو المدركة.ولا يعني هذا أن المعرفة صورة أو إدراك مطابق للعيان، أو هي انعكاس العالم الخارجي على العقل، أو أنها تفرض التسليم بالوجود الحقيقي للمدرك الحسي بغير اختبار نقدي، ولكن المعارف أو الأفكار كلها مكتسبة ومصدرها التجربة، أي أن الواقعيين رفضوا المعارف الأولية السابقة على التجربة أو الفطرة كمصدر للمعرفة. وقد ذهب جون لوك Locke إلى أن العقل الإنساني قبل التجربة يشبه صحيفة بيضاء فارغة، وأن التجربة هي التي تخط على هذه الصحيفة كل معرفة يعرفها العقل. وليس من المعارف الموجودة في العقل ما يمكن اعتباره فطرياً موروثاً يولد الإنسان وهو مزود به. إذ ليس في العقل شيء إلا وقد سبق وجوده في الحس أولاً. (السيد، ٢٠١٥)

وينتقد لوك العقليين القائلين بالأفكار الفطرية قائلاً: "إن الأفكار العقلية لا ترقى دليلاً على الوجود. وجود أي شيء بل هي عبارة عن مجرد صور للوجود"، ويدلل لوك على مذهبه بعدم عمومية المعاني الفطرية لدى جميع الناس، وعنده أنه لو صح وجود تلك المعاني لكان قد تساوى في العلم بها الناس في كل زمان ومكان، غير أن مبدأ الذاتية لا يعرفه إلا قلة من الناس، وجهلة الأطفال مثلاً لا يعرفونه، فعقل الطفل في أطواره الأولى يكون خالياً تماماً من أية معارف عقلية. والملاحظ أن المبادئ العقلية تتكون في عقله بالتدرج كلما زاد نشاطه مع البيئة والتجارب المكتسبة منها. وأما المبادئ القانونية والخلقية فإن اختلافها باختلاف الزمان والمكان ليرقى دليلاً على عدم عموميتها. (السيد، ٢٠١٥)

يرفض اليقينيون العقليون (الواقعيون) المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز. ويعترفون بأفكار الفطرة، ويقيمون المعرفة كلها على أساس الفكر، والعقل وحده أداة المعرفة، وعن طريق الشك نتوصل إلى أننا نفكر وعن طريق الفكر نتوصل إلى أننا موجودون، وعن طريق التفكير بأن الله تعالى كامل نتوصل إلى وجوده الواجب ثم نتوصل إلى وجود العالم، والعالم امتداد هندسي. (الكرساوي، ٢٠١٨)

ببداهة العقل نسلم بوجود الله والروح والعالم، والخلاصة ممكنة في إطار حدود العقل والحواس معا أي في حدود ما له جانب حسي يمكن وضعه في زمان، ومكان. (مدونة منصور، ٢٠١٢)

وتشير النظرية المعرفية للواقعية الجديدة أن للعالم وجود على نحو مستقل عن معرفتنا به لدى جميع البشر فالأجسام تدرك عن طريق الحواس وهي مسالة كافية للدلالة على الواقع الذي يعتمد على الحواس وقد تدركه الحواس يدل على أنه خارج ومستقل عن عمليات تفكيرنا.

ولكن المعرفة الواقعية الانتقادية تركز على جوهر الأشياء المادية وليس على الخصائص العريضة لأنه جوهر له حقيقة واقعية مستقلة عن المعرفة فالحقيقة او اليقين العلمي هو هوية هذا الجوهر مع الصفات الفعلية المشار إليها ولذلك فان معرفتنا في أحسن الأحوال هي معرفة جزئية أي ليس كما هو موجود، ولكن الذي نعرفه هو أفضل ما يمكننا فعله وأنه لا يمثل المدى الكامل للمعرفة الإنسانية. (الخوالدة، ٢٠٠٣، ٧٢)

المحور الرابع: المعرفة في الفلسفة البرجماتية:

ينكر البرجماتيون كل ما هو قبلي للمعرفة ويرون أن مشكلة المعرفة هي مازالت معرفة نظرية دون فائدة حيوية عملية فبدلا من البحث عن كيف نعرف يجدر بنا الانشغال بتحقيق قيم اجتماعية عملية تجل العالم أفضل مما عليه الآن لكل البشر. (الكرساوي، ٢٠١٨).

ويرون تحويل المعرفة من معرفة تأملية إلى أنشطة فعالة وعملية في البحث وحل المشكلات ولا فائدة في معرفة لا يمكن تطبيقها في الحياة، فالمعرفة نابعة من التجربة والخبرة وهي تراكمية وتوضع بمادة في فروض من أجل الاختبار وعمل وحركة تفي بمطالب الوحدة الخبرية لتفجر وحدة خبرية جديدة أخرى ويمكن اكتسابها بالتفكير والتجريب والحواس والاستقصاء (الميداني، ١٤١٤هـ).

وتعد الخبرة هي الوسيلة للحصول على المعرفة التي نحصل عليها نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين، فيحصلوا على وحدة من خبرات الحياة، يعني الإنسان في أثناء تفاعله وصراعه من أجل البناء والتغلب على التحديات وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة (سعد الله، ٢٠١٣).

والتجريب هو من وسائل الحصول على المعرفة والتحقق من صحتها على المستوى النظري والتطبيقي أو بالمعرفة الإنسانية أو المجتمعية. (الخوالدة، ٢٠١٣، ١٠٩)

ويذهب البرجماتيون إلى أن المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد في التغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكييف بيئته وتطويرها لخدمة أغراضه، وإشباع حاجاته، ويرون أنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة (مصطفى، ١٩٩٠).

وللمعرفة عند البراجماتيين عدة خصائص منها (الكرساوي، ٢٠١٨):

١- أنها ليست قبلية (سابقة) بل نابعة من الخبرة المباشرة وثمرة لها

٢- ليس تراكمية بل تتضمن فروضًا وحلولا توضع موضع التجريب وثقل الطريقة العلمية

٣- أنها وسيلة وليست غاية، وتكتسب بالتدرج في البحث.

٤- إنها عمليات إجرائية في حركة وعمل مستمر في الخبرة المباشرة للتوصل إلى خبرة جديدة

وتتمثل وسائل اكتساب المعرفة عند البرجماتيين فيما يلي: (زيادة، ٢٠٠٦، ٢٣٥-٢٣٦)

٥- الخبرة وهي: موقف له زمان ومكان معينين، يتفاعل فيه الفرد ويعيش مع عناصره المختلفة، وينشأ عن ذلك استجابات وردود أفعال نتيجة لما يحدث من مثيرات خلال عملية التفاعل

٦- الطريقة التجريبية

٧- التفكير الناتج عن نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، وما يواجهه في سياق هذا التفاعل من مواقف مشكلة يرغب في التغلب عليها، وإيجاد الحل الذي يحقق لنفسه التكيف، وهذا التفكير وضع لها "ديوي" خطوات خمسًا، هي خطوات المنهج العلمي.

وقرر كثير من الفلاسفة أن المعرفة فطرية عقلية خالصة، أي بعيدة عن التجارب المادية والخبرة العملية التي وبناءً على هذا، فالمعرفة المثالية: فطرية، مطلقة، كلية، يقينية. تستوجب إعمال الحواس وتدخلها، وهذا الأمر من وجهة نظر البرجماتيين يعيب المعرفة، إذ يلحق بها بعضاً من جوانب القصور التي ترجع إلى قصور الحواس ذاتها، وهم يبرهنون على ذلك القصور من خلال أن الحواس قد تنقل شيئاً ما على أنه موجود رغم عدم وجوده، كحالة العين عندما تنقل السراب على أنه ماء وليس بماء، كما قد تعجز الحواس عن أن تنقل شيئاً ما رغم وجوده كالتيار الكهربي حال انسيابه في سلك، أو أن تنقل شيئاً على هيئة معينة مخالفاً لحقيقته، كأن تنقل ملعقة موضوعة في

كوب ماء على أنها مكسورة عند سطح الماء (ظاهرة الانكسار الضوئي)، وذلك على الرغم من أنها سليمة(السيد، ٢٠١٥).

لكن البرجماتيين يختلفون عن سابقيهم في صدد المعرفة وصلاحية الحواس في اكتسابها، فيقررون أن الفكر بذاته فقط لا يمكن أن يقدم معرفة؛ لذا لا غنى عن الملاحظة أو التجريب أو الاثنين معاً، حيث إن المعرفة تتوقف على الذات المدركة، والشيء المدرك، والإدراك ذاته وهو حالة التفاعل والعملية الوسيطة بين الذات المدركة والشيء المدرك، وبالتالي فإن المعرفة أو الحقيقة reality عندهم متغيرة باستمرار، وهي مكتسبة ونابعة من التجربة ومن الخبرة. ومن ثم، فليس ثمة معارف مطلقة absolute، أو دائمة permanent، بل إن ما يلاحظ وما يتم الاحتكاك به خلال الخبرات هو الواقعي Real. ويوجه البرجماتيين النظر أنه لكي نتمكن من التعامل مع هذا العالم المتغير، فإننا بحاجة لأن نطور وسائل للتعامل مع المشكلات التي تظهر بسبب التغير (مصطفى، ١٩٩٠ )

ويرى البرجماتيون أن استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجه الفرد، ونجاح التفكير في حلها يؤدي إلى إكساب المزيد من المعرفة وتفهم البيئة فهماً أفضل، أما نقل الحلول الجاهزة والصيغ المسبقة لقوالب معرفية معينة، دون توظيفها أو إعمالها في الواقع الحياتي، فهو أمر غير مرغوب وبذلك يجب على النظم أن تشجع على الاكتشاف والتجريب.

يقول اليقينيون الحدسيون أن مصدر المعرفة الحدس أو القدرة أو الوجدان، والمعرفة ممكنة في حدود الحدس وفي غير الحدس لا نعرف شيئا والحدس مشاركة، وجدانية تكشف الخصوصية الذاتية، والمعرفة الحدسية تختلف عن المعرفة الحسية، والعقلية معا. (السيد، ٢٠١٥)

وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول إن المعرفة البرجماتية تقوم على المسلمات الآتية:

١– ليست المعرفة قبلية أو سابقة على التجربة، بل إنها نابعة من الخبرة وثمرة لها.

٢– المعرفة مؤقتة وليست نهائية، وعرضة للتغير، ومن ثم فإن الاهتمام يكون بعملية استخدام المعلومات أكثر من الاهتمام بها كحقائق أو معارف تتسم بالدوام والثبات.

٣– ليست المعرفة تراكمية، وإنما قيمتها تكمن فيما تتضمنه من فروض توضع موضع التجريب.

٤- النظرية هي مجرد فرض تثبت مواقف الحياة إثباته.

٥- من المهم والضروري تطبيق منهج البحث العلمي على كافة مجالات التفكير. ويؤدي التنفيذ الإجرائي لذلك أن تكون المعارف والأخلاق ملائمة لظروف الحياة المتغيرة.

٦- محك الفكرة الصحيحة أو الحكم الصادق هو المنفعة وليس حكم العقل. الحق إذن ليس مجرد صفة عينية توجد في الفكرة، بل هو في قابلية الفكرة نفسها لأن تكون أداة سلوك عملي ملموس ونافع.

المحور الخامس: المعرفة في الفلس فة الوجودية:

يعتبر سورين كيركجارد (١٨١٣-١٨٥٨م) واضع حجر الزاوية للتيار الوجودي المعاصر، وقد كان من أشد الناس كرها لما يسمى بالتصنيف الفلسفي، وكان يؤثر أن يعبر عن أفكاره في روايات وقصص ثم يترك للقارئ مهمة اكتشاف فلسفته الوجودية.

إن للفلسفة الوجودية علاقة وثيقة في ميدان التربية فليس غريبا أن يكون للوجودية نتائج بالنسبة للعملية التربوية، ذلك إن كلمة يربي تعني في أصلها الاشتقاقي يظهر أو يخرج، أي أن التربية بأوسع معانيها هي العمل على إظهار إمكانات الفرد، وكلمة الوجود البشري تعني الخروج أو الانطلاق نحو إمكانات المرء، فالتربية لا تعني أقل من أن نترك المرء "يوجد"، أي يخرج عن حالته الراهنة ويعلو عليها إلى المجال الوجودي الذي يصبح فيه ما هو، أي شخصا فريدا. (ناصر، ٢٠٠٤، ٣١٨)

والإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته وهو مسؤول مسؤولية كاملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى، والخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الإنسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها، فالإنسان مواقف فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته أي بقدر ما يكون خيراً والعكس صحيح.

والمعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا، ويعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم. (الشامي، ٢٠١٤)

في المعرفة الوجودية الإنسان الفرد إذا أعطي الحرية كاملة وتخلص من كل المعيقات في نظامه الاجتماعي فإنه يتمكن من الوصول إلى المعرفة التي يتذوقها بكل حرية تامة وهذه المعرفة تمكنه من زيادة وعيه الذاتي وإدراك تفاعلاته مع الآخرين واختيار ما يساعده على النماء في سياق تحقيق جوهره الذاتي، والمعرفة قوة لتلبية مقدرات الفرد وإنجاز الأصالة فيه ليتمكن من العمل بأساليب سلمية وفقا لمفاهيمه الفردية واختياراته الشخصية وما له من معاني شخصية في إطار الأفعال التي يمارسها داخل إشكالياتها.

وتكتسب المعرفة في الوجودية من عدة مصادر من خلال علاقتها مع النفس من حيث هي مصدر أساسي يقود إلى تحقيق الوجود الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة ذات المعاني الشخصية التي تسهم في التفكير الحر والاستقلال الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة والمسؤولية عن نتائجهم واختيارات حياتهم المتعددة من خلال الربط بين الأحداث والمعاني ومن خلال الخبرة داخل مدارسهم وعالمهم الخارجي في البيئة العامة. (الخوالدة، ٢٠١٣, ٩٢، ٩٣)

يأخذ بعض الوجوديين المعرفة بالتصويرية فلا يضع فرقا بين العالم الخارجي والعالم الداخلي انطلاقا من إيمانهم بأن كل ظاهرة طبيعية هي في الوقت نفسه ظاهرة نفسية ووجودها قائم من كونها حالة نفسية بينما يحاول البعض الآخر تبرير موضوعية المعرفة والطرفان يبدءان بالإيمان، وتعتبر الفلسفة الوجودية أن المعرفة نسبية يحددها الإنسان لأنها تعتمد على المفاهيم الفردية والاختيارات والمعلومات الشخصية وفائدتها للإنسان الفرد، وتتطلب القدرة على الاختيار والمسؤولية، والعمل الشخصي، ونقل الفرد لنتائج التجارب الحياتية الحقيقية في حياته هو. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٥٢)

## ثانيا: التحليل والمقارنة:

### المحور السادس: مقارنة بين الفلسفات من حيث نظرتها للمعرفة.

| الفلسفة | النظر للمعرفة | مصادر المعرفة | الوصول إلى المعرفة ووسائلها |
|---|---|---|---|
| المثالية | -المعرفة في الفلسفة المثالية محددة ومعروفة عند القوة العظمى<br>ويعتقد المثاليون أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها. | -التاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهي العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في العصر الحديث ويؤكدون على دور التفكير الحدسي في الوصول للمعرفة | -التاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهي العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في العصر الحديث ويؤكدون على دور التفكير الحدسي في الوصول للمعرفة<br>-كلما اقترب الإنسان من القوة العظمى اقترب من المعرفة وصل إليها عن طري التربية الرسمية والمعرفة مستقلة عن الخبرة ويصل إليها أما من لديه اتصال روحي بالوحي، أو من لديه قدرة عقلية أو من لديه تفكير حدسي<br>(مرسي , ٢٠٠٧ , ٢٠١, ٢٠٢) |
| الواقعية | -ينقسم الواقعيين إلى فريقين:<br>-أ-الواحدية الأبستمولوجيا:<br>-وتشمل هذه الفئة الواقعيين الجدد أو الواقعية الساذجة التي ترى أن الأشياء في العالم الخارجي محضره في الذهن وليست ممثلة، لأن الإدراك في نظر الواقعية الجديدة يقع مباشرة وبغير وسيط، مما يجعل معرفتنا للشيء الخارجي صورة مطابقة لحقيقته في الخارج وعلى هذا الأساس فالعقل هنا ليس أكثر من آلة تصوير تنطبع عليه الآثار الحسية للأشياء الخارجية<br>- الثنائية الأبستمولوجيا:<br>-ويأخذ بهذا الموقف الواقعيون النقديون الذين يجعلون للعقل قدرا من الإيجابية، ويرون أن خصائص الشيء في العقل | -الواحدية الإبستمولوجية:<br>-هكذا تثق الواقعية الساذجة ثقة عمياء في مدركات الحس بدون نقد أو اختبار<br>الثنائية الأبستمولوجية:<br>نوعا من التعاون بين العقل والحس في تكوين المعرفة ولكنه يبقى ضرورة التأكيد على أولوية وأهمية الحس في هذه العملية، إذ لا يستطيع العقل أن يخترع أفكارا بسيطة لم يعرفها في التجربة (عبد الرحيم, ٢٠٠٤) | -الواحدية الأبستمولوجيا:<br>عن طريق الحواس فقط<br>-الثنائية الأبستمولوجيا:<br>الحواس والخبرة (عبد الرحيم ,٢٠٠٤) |

| الفلسفة | النظر للمعرفة | مصادر المعرفة | الوصول إلى المعرفة ووسائلها |
|---|---|---|---|
| | مختلفة عما هي في الشيء الذي يعطينا هذه الخصائص وبذلك الأشياء ليست محضرة في العقل ولكنها ممثلة فيه ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن الوعي لم يخلق الشيء ولكنه صنع انطباعاته الخاصة من هذا الشيء فنحن وإن كنا نتلقى من الخارج المادة الأولية للمعرفة فإن هذه المادة تخضع في داخلنا للتأليف والتركيب وتكون نتيجة ذلك تكوينات عقلية هي أساسية في معارفنا رغم أنها لا تطابق بينها وبين علم الأشياء (عبد الرحيم ,٢٠٠٤) | | |
| البرجماتية | -المعرفة مرتبطة بالتجربة الناشئة من الطبيعة (جعنيني , ١٨٧، ١٩٤)<br>-يرون أن العقل نشيطاً واستطلاعياً وليس سلبياً ومتقبلاً فالإنسان لا يستقبل المعرفة بل يصنعها. (مرسي , ٢٠٠٧)<br>- المعرفة هي تفاعل بين الإنسان وبين بيئته. (مرسي , ٢٠٠٧)<br>-اهتموا بالجانب النفعي وأغفلوا الخبرة. | -تعد الطبيعة مصدر المعرفة والأساس الذي تصدر عنه تصرفاتنا وتجاربنا (جعنيني) فالتجربة والبيئة من خلال خطوات المنهج العلمي هما مصادر المعرفة | نصل إليها عن طريق:<br>-التفكير العلمي<br>-أسلوب حل المشكلات (مرسي , ٢٠٠٧) |
| الوجودية | المعرفة هي حركة في الشك ن ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا. | تهتم المدرسة الوجودية بموضوعية المعرفة التي تكتسب عن طريق العلاقة مع النفس كمصدر أساسي. | يعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم. |

**أبرز نتائج الدراسة:**

- مصادر المعرفة الرئيسة في النظام المعرفي القرآني هي رب العزة والجلالة وكتابه الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، والكون المحسوس، إضافة لبعض المصادر التابعة.
- المصادر الأساسية للمعرفة لدى النظام العلماني هي ظاهر الحياة الدنيا.
- المعرفة الإسلامية المطلوبة هي تلك التي تعرف الإنسان بخالقه والحكمة من خلقه وخلق الكون، ومن ثم تعينه على العمل بمقتضى تلك الحكمة.
- المعرفة التي تلقاها خليفة الله في أرضه من رب العزة والجلالة هي علم الأسماء والأشياء التي تجهلها ملائكة الله، والتي أهلت متلقيها أن يكون خليفة لله في أرضه.
- تفسر المدرسة العلمانية الوضعية الظواهر الكونية والأحداث الطبيعية تفسيراً مادياً بحتاً بعيداً عن هداية الله تعالى.
- يعتبر النموذج المعرفي القرآني الأحداث والظواهر الطبيعية آيات من آيات الله يبتلي الله بها عباده ليميز بها الخبيث من الطيب.
- المعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح.
- تتضمن المعرفة أنواعا وأشكالا متنوعة ومتعددة منها: المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة، والمعرفة العلمية، والمعرفة الشاملة والمعرفة الفردية.
- تنقسم المعرفة عند معظم علماء المسلمين إلى خمسة أنماط هي: المعرفة اللدنية، والمعرفة الوثقى، والمعرفة المنقولة، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية.
- طرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، بخلاف الفلسفات الوضعية التي اقتصرت على طريق واحد للمعرفة، كما عند الفلسفة العقلانية التي اقتصرت على العقل وحده، والفلسفة المادية التجريبية التي اقتصرت على الحس وحده.
- يرى المثاليون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العام.

- يعتقد المثالي بأن المعرفة في الكتب، وأن أفضل الطرق للحصول عليها هي التربية الرسمية والتي هي من اختصاص الكبار اللذين يمررون المعرفة للصغار، لتعيد ميلاد الثقافة في كل جديد.
- يرفض الواقعيون المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز.
- ينكر البرجماتيون كل ما هو قبلي للمعرفة ويرون أن مشكلة المعرفة هي مازالت معرفة نظرية دون فائدة حيوية عملية فبدلا من البحث عن كيف نعرف يجدر بنا الانشغال بتحقيق قيم اجتماعية عملية تجل العالم أفضل مما عليه الآن لكل البشر.
- تعد الخبرة عن البرجماتيين هي الوسيلة التي نحصل من خلالها على المعرفة نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين.
- يقول اليقينيون الحدسيون أن مصدر المعرفة الحدس أو القدرة أو الوجدان، والمعرفة ممكنة في حدود الحدس وفي غير الحدس لا نعرف شيئا والحدس مشاركة، وجدانية تكشف الخصوصية الذاتية، والمعرفة الحدسية تختلف عن المعرفة الحسية، والعقلية معا.
- المعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا، ويعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم.
- تكتسب المعرفة في الوجودية من عدة مصادر من خلال علاقتها مع النفس من حيث هي مصدر أساسي يقود إلى تحقيق الوجود الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة ذات المعاني الشخصية التي تسهم في التفكير الحر والاستقلال الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة والمسؤولية عن نتائجهم واختيارات حياتهم المتعددة من خلال الربط بين الأحداث والمعاني ومن خلال الخبرة داخل مدارسهم وعالمهم الخارجي في البيئة العامة.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تضمين نظرية المعرفة الإسلامية في بعض المقررات الدراسية بما يسهم في توعية الطلاب بها.
- الاستفادة من التطبيقات التربوية لنظرية المعرفة الإسلامية في الواقع التربوي.
- محاولة استخلاص إيجابيات وسلبيات الفلسفات الوضعية في نظرتها للمعرفة والعمل على تعزيز الإيجابيات وتلاشي السلبيات.
- الاستفادة من الطرح الذي عرضته الدراسة في تصويب بعض المفاهيم الخاطئة لدى البعض حول المعرفة سواء من حيث طبيعتها أو مصادرها أو وسائل اكتسابها.
- عقد العديد من الندوات والمؤتمرات التي تسهم في رفع الوعي المجتمعي حول نظرية المعرفة الإسلامية وما يترتب عليها من تطبيقات تربوية.

**مقترحات الدراسة:**

تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية ذات الصلة بموضوعها على النحو الآتي:

- نظرية المعرفة في الإسلام ومدى وعي طلاب الجامعات بها.
- التطبيقات التربوية لنظرية المعرفة في التربية الإسلامية.
- نظرية المعرفة في الفلسفات الوضعية وتطبيقاتها التربوية.
- تصور مقترح لتضمين نظرية المعرفة في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- الكون في الفلسفة الإسلامية وبعض الفلسفات الوضعية دراسة مقارنة.

# المراجع

## المراجع العربية:

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤١١هـ). درء تعارض العقل والنقل.تحقيق: محمد رشاد سالم.ط٢. المملكة العربية السعودية.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤١٦هـ). مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، المملكة العربية السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤٢٦هـ). بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية. المملكة العربية السعودية.مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن رشد، أبو الوليد. (١٩٩٨). فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، تحقيق محمد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري. (١٤١٤هـ). لسان العرب، المطبعة الأميرية ببولاق مصر.

أبو الشويعر، عبد العزيز. (٢٠١٤). النظام المعرفي في الفكرين الإسلامي والغربي، منتدى المعارف، بيروت.

أبو العينين، علي خليل مصطفى، وويح، محمد عبد الرازق، وبركات، هاني محمد يونس. (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات. عمان: دار الفكر.

أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. (١٩٩١). أزمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.

احمد، إبراهيم احمد. (١٩٩٧). في التربية المقارنة، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

باشة، عبد الحليم مهور. (٢٠١٠). تطبيقات التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية للعلوم الاجتماعية، مؤتمر التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزائر.

باطويج، محمد عمر، وشاشس، عبد القادر حسين. (٢٠١١). آليات التحول إلى اقتصاد المعرفة- "مع ملاحظات على بعض الدول الإسلامية", مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية, الكويت, عدد- ١٤.

بريمة، محمد الحسن. (٢٠٠٠). الظاهرة الاجتماعية ونظامها المعرفي في القرآن الكريم ، في : نحو نظام معرفي إسلامي حلقة دراسية ، تحرير فتحي حسن مكاوي سلسلة المنهجية الإسلامية رقم (١٦) ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، عمان – الأردن.

البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي. (١٤٠٩هـ). الكفاية في علم الرواية.بيروت. دار الكتب العلمية.

بقيعي، نافز. (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية.، جامعة الأردن، ٤٠، (٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.

تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني. (٢٠٠٣). "نحو إقامة مجتمع المعرفة".

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). الإدارة بالمعرفة،مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر.

جعنيني، نعيم حبيب. (٢٠١٣). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار وائل.

جوامع، إسماعيل؛ بركات، فايزة. (٢٠٠٩). محددات إنجاح إدارة المعرفة في المنظمات الاقتصادية، مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، مج ١٣، ع٣٧.

حجازي، عبد الرحمن عثمان. (٢٠٠٨). التربية الاسلامية بين الاصالة والحداثة. صيدا: المكتبة العصرية.

حسن، جميلة عبد الله. (٢٠٠١). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، رسالة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حسيبة، مصطفى. (٢٠٠٩). المعجم الفلسفي. عمان: دار أسامة للنشر.

حمود، محمد. (٢٠١٠). منظمة المعرفة، عمّان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خالد، علي دريد. (٢٠٠٨). الفلسفة التربوية العربية الإسلامية ونظام العولمة – كلية التربية – جامعة الموصل

خلف، فليح حسن. (٢٠٠٧). اقتصاد المعرفة،دار عالم الكتب الحديث،عمان، الأردن.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١١). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار الميسرة، الأردن.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١٣). فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

الدغشي، أحمد. (٢٠٠٢). نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية، دمشق، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

زاير، عادل عبد الجبار. (١٩٩٧). معجم ألفاظ العلم والمعرفة في اللغة العربية. مكتبة لبنان ناشرون.

زيادة، مصطفى عبد القادر وآخرون. (٢٠٠٦). الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد

سعد الله، محمد سالم. (٢٠١٣). مدخل إلى نظرية النقد المعرفي المعاصر، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠١٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. ط٢. دمشق: مؤسسة الرسالة ناشرون.

سلطان، محمود السيد. (١٩٩٣). مقدمة في التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

سليمان، عبد الله. (١٩٨٧). مجتمعنا المعاصر، مكتبة المنار، الأردن.

السيد، علا عاصم. (٢٠١٧). مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد ٢١، يناير.

السيد، محمد عبد الرؤوف عطية. (٢٠١٥) فلسفة التربية. موقع جامعة أم القرى على الرابط *https://uqu.edu.sa/page/ar/185539*

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (٢٠٠٠). الإتقان في علوم القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت.

عامر، كوكب. (١٩٨٨). "معرفة الله والطريق إليها " حولية كلية البنات، العدد ١٣.

العاملي، حسن محمد. (١٤١١هـ). المدخل إلى العلم والفلسفة والإلهيات "نظرية المعرفة". لبنان، بيروت، الدار الإسلامية للطباعة والنشر.

عبد الرحيم، سامح. (٢٠٠٤). الأصول الفلسفية وفلسفة التربية، بيروت، دار صادر.

عبد الوهاب، ليلى. (٢٠٠٠). مناهج وطرق البحث الاجتماعي، أصول ومقدمات، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

العقيل، عبد الله عقيل. (٢٠١١). التربية الإسلامية "مفهومها، خصائصها، مصادرها، اصولها، تطبيقاتها، مربوها" الرياض، مكتبة الرشد.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٩٢). إحياء علوم الدين، دار الجيل، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٨٦). جواهر القرآن، تحقيق: محمد رشيد رضا القباني، دار إحياء العلوم، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (٢٠٠٠). ميزان العمل، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب لعلمية، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (د.ت). إلجام العوام عن علم الكلام، القاهرة، مكتبة الجندي.

قدري، يوسف. (١٩٩٦). التغير الاجتماعي "التخطيط والتبعية الحضارية"، مجلة الرواسي، الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، العدد ١٣، أبريل.

القرشي، هدى بنت عبد ربه. (٢٠٠٧). أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكردي، راجح عبد الحميد. (١٩٩٢). نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، الرياض، مكتبة المؤيد.

الكرساوي، أحمد. (٢٠١٨). مدخل إلى نظرية المعرفة. الخُبر. تكوين للدراسات والأبحاث. ط٢.

الكيلاني، ماجد عرسان. (٢٠٠٩). نظرية المعرفة في التربية الإسلامية. المؤتمر الرَّابع للبحث العلمي في الأردن. عمان. الجمعية الأردنية للبحث العلمي.

متولي، مصطفى محمد. (١٩٩٧). مدخل الى تاريخ التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

محمد، علي محمد. (٢٠١٩). إسلامية المعرفة مدخل لتحقيق التكامل المعرفي في قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠٧). فلسفة التربية ومدارسها، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، علي خليل. (١٩٩٠). نقد المعرفة التربوية المعاصرة الأهداف والأطر، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية معاصرة، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان.

مقبل، رضا سعيد. (٢٠١٢). مسترجع من موقع:
https://faculty.psau.edu.sa/r.mokbel/lecture/lc0000000303

المومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١، (٤)، ٤٩٧ -٥٠٩.

الميداني، عبد الرحمن حسن. (١٤١٤هـ). ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة. دمشق. دار القلم، ط٤.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٤). فلسفات التربية. ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الهيثمي، نور الدين على بن أبي بكر. (٢٠٠١). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت.

وطفة، علي أسعد. (٢٠٢٣). فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مقال إلكتروني، متاح على موقع: https://altanweeri.net/، تاريخ الزيارة ٢٠٢٣/٥/٢٤.

يونس، فتحي علي. (١٩٩٩). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

## ترجمة المراجع العربية:

Abd al-Raḥim, Samiḥ. (2004). al-uṣul al-falsafiyah wa-falsafat al-Tarbiyah, Bayrut, Dar Ṣadir.

Abd al-Wahhab, Laylá. (2000). Manahij wa-ṭuruq al-Baḥth al-ijtima‘i, uṣul wa-muqaddimat, al-Iskandariyah, al-Maktab al-Jami‘i al-ḥadith.

Abu al-‘Aynayn, ‘Ali Khalil Muṣṭafá, wwyḥ, Muḥammad ‘Abd al-Raziq, wa-barakat, Hani Muḥammad Yunus. (2003). al-uṣul al-falsafiyah lil-Tarbiyah qira’at wa-dirasat. ‘Amman : Dar al-Fikr.

Abu al-Shuway‘ir, ‘Abd al-‘Aziz. (2014). al-niẓam al-ma‘rifi fi al-fikrayn al-Islami wa-al-Gharbi, Muntadá al-Ma‘arif, Bayrut.

Abu Sulayman, ‘Abd al-Ḥamid Aḥmad. (1991). Azmat al-‘aql al-Muslim, al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami, al-Wilayat al-Muttaḥidah al-Amrikiyah.

Al-‘Amili, Ḥasan Muḥammad. (1411h). al-Madkhal ilá al-‘Ilm wa-al-falsafah wal’lhyat "Naẓariyat al-Ma‘rifah". Lubnan, Bayrut, al-Dar al-Islamiyah lil-Ṭiba‘ah wa-al-Nashr.

Al-‘Aqil, ‘Abd Allah ‘Aqil. (2011). al-Tarbiyah al-Islamiyah "mafhumuha, khaṣa’iṣuha, maṣadiruha, uṣuluha, taṭbiqatuha, mrbwha" al-Riyaḍ, Maktabat al-Rushd.

Al-Baghdadi, Abu Bakr Aḥmad ibn ‘Ali. (1409H). al-Kifayah fi ‘ilm al-riwayah. Bayrut. Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.

Al-Daghshi, Aḥmad. (2002). Naẓariyat al-Ma‘rifah fi al-Qur’an al-Karim wa-taḍminatuha al-Tarbawiyah, Dimashq, Dar al-Fikr lil-Ṭiba‘ah wa-al-Tawzi‘ wa-al-Nashr.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (2000). mizan al-‘amal, taḥqiq : Aḥmad Shams al-Din, Dar al-Kutub li-‘ilmiyat, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (1992). Iḥya’ ‘ulum al-Din, Dar al-Jil, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (1986). Jawahir al-Qur’an, taḥqiq : Muḥammad Rashid Riḍa al-Qabbani, Dar Iḥya’ al-‘Ulum, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (D. t). Iljam al-‘Awwam ‘an ‘ilm al-kalam, al-Qahirah, Maktabat al-Jundi.

Al-Haythami, Nur al-Din ‘alá ibn Abi Bakr. (2001). Majma‘ al-zawa’id wa-manba‘ al-Fawa’id, Dar al-Fikr, Bayrut.

Al-Khawalidah, Muḥammad Maḥmud. (2013). falsafat al-Tarbiyah al-taqlidiyah wa-al-ḥadithah wa-al-mu‘aṣarah. ‘Amman : Dar al-Masirah lil-Nashr wa-al-Tawzi‘

Al-Khawalidah, Muḥammad Maḥmud. (2011). Usus bina’ al-Manahij al-Tarbawiyah wa-taṣmim al-Kitab al-ta‘limi, Dar al-muyassarah, al-Urdun.

Al-Kilani, Majid ‘Arsan. (2009). Naẓariyat al-Ma‘rifah fi al-Tarbiyah al-Islamiyah. al-Mu’tamar alrrab‘ lil-Baḥth al-‘Ilmi fi al-Urdun. ‘Amman. al-Jam‘iyah al-Urduniyah lil-Baḥth al-‘Ilmi.

Alkrsawy, Aḥmad. (2018). madkhal ilá Naẓariyat al-Ma‘rifah. alkhubr. takwin lil-Dirasat wa-al-Abḥath. ṭ2.

Al-Maydani, ‘Abd al-Raḥman Ḥasan. (1414h). Ḍawabiṭ al-Ma‘rifah wa-uṣul al-istidlal wa-al-munaẓarah. Dimashq. Dar al-Qalam, ṭ4.

Al-Mumini, ‘Abd al-Laṭif wkhz‘ly, Qasim. (2015). Epistemological Beliefs According to the Need for Cognition and Gender among a Sample of Secondary Stage Students at Ajloun Governorate. Jordan Journal of Educational Sciences, 11, (4), 497-509

Al-Qaṭṭan, Manna‘. (1995). Mabaḥith fi ‘ulum al-Qur’an, Bayrut, Mu’assasat al-Risalah.

Al-Qurashi, Hudá bint ‘Abd Rabbih. (2007). Asalib Tanmiyat al-tafkir al-‘Ilmi li-ṭifl al-marḥalah al-ibtida’iyah wa-taṭbiqatuha fi ḍaw’ al-Tarbiyah al-Islamiyah, Risalat majistir ghayr manshurah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Al-Sayyid, Muḥammad ‘Abd al-Ra’uf ‘Aṭiyah. (2015) Falsafat al-Tarbiyah. Mawqi‘ Jami‘at Umm al-Qurá ‘alá alrabṭ https://uqu.edu.sa/page/ar/185539

Al-Sayyid, ‘Ula ‘Aṣim. (2017). Pathways to activate cognitive integration to achieve educational quality in the faculties of education: a proposed vision, Faculty of Education Journals - Port Said, al-‘adad 21, Yanayir.

Al-Suyuṭi, Jalal al-Din ‘Abd al-Raḥman. (2000). al-Itqan fi ‘ulum al-Qur’an, Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrut.

Al-Zamakhshari, Maḥmud ibn ‘Amr. (1419h). Asas al-balaghah, Bayrut, Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.

Amir, Kawkab. (1988). "ma‘rifat Allah wa-al-ṭariq ilayha" Ḥawliyat Kulliyat al-banat, al-‘adad 13.

Anas, N ,Alwiaze & Abu Bakar, N.A: The Integration of Knowledge In Islam concepts and Challenges. Global Journal of Human Social Linguistics Education. 3 (10). USA. 2013. Global Journal INC. p p 50-55.

Barimah, Muḥammad al-Ḥasan. (2000). al-ẓahirah al-ijtima‘iyah wa-niẓamuha al-ma‘rifi fi al-Qur’an al-Karim, fi : Naḥwa Niẓam ma‘rifi Islami Ḥalqat dirasiyah, taḥrir Fatḥi Ḥasan Makkawi Silsilat al-manhajiyah al-Islamiyah raqm (16), al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami, ‘Amman – al-Urdun.

Bashh, ‘Abd al-Ḥalim mhwr. (2010). taṭbiqat al-Takamul al-ma‘rifi fi al-Manahij al-ta‘limiyah al-Jami‘iyah lil-‘Ulum al-ijtima‘iyah, Mu’tamar al-Takamul al-ma‘rifi wa-dawruhu fi Tamkin al-Ta‘lim al-Jami‘i min al-Is‘ham fi Juhud al-nuhuḍ al-ḥaḍari fi al-‘alam al-Islami, al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami, al-Jaza’ir.

Baṭwyj, Muḥammad ‘Umar, wshashs, ‘Abd al-Qadir Ḥusayn. (2011). aliyat al-taḥawwul ilá iqtiṣad alm‘rft-"ma‘a mulaḥaẓat ‘alá ba‘ḍ al-Duwal al-Islamiyah", Majallat Dirasat al-Khalij wa-al-Jazirah al-‘Arabiyah, al-Kuwayt, ‘dd-14.

Bin Baba, S & T . M , & Harris , R.(2015). A Qur'anic Methodology For integrating Knowledge Education Implications for Malaysia's Islamic Education Strategy. The American Journal of Islamic Social Science. 32 Spring. USA. 2015. Herndon. International Institute of Islamic Thought . p .p 1-30.

Bqy‘y, nafz. (2013). Epistemological beliefs and the need for knowledge among undergraduate students, Majallat Dirasat al-‘Ulum al-Tarbawiyah, Kulliyat al-‘Ulum al-Tarbawiyah wa-al-Adab al-Jami‘iyah, Wakalat al-Ghawth al-Dawliyah., Jami‘at al-Urdun, 40, (3), 1021-1035.

Ḥammud, Muḥammad. (2010). Munaẓẓamat al-Ma‘rifah, ‘Amman, al-Urdun : Dar Ṣafa’ lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Ḥasan, Jamilah ‘Abd Allah. (2001). al-ta’ṣil al-Islami li-‘Ilm al-nafs fi ḍaw’ Tawjihat al-Qur’an al-Karim wa-al-sunnah al-Nabawiyah al-muṭahharah, Risalat dukturah, Qism al-Tarbiyah al-Islamiyah wa-al-muqaranah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-Sa‘udiyah.

Ḥasibah, Muṣṭafá. (2009). al-Mu‘jam al-falsafi. ‘Amman : Dar Usamah lil-Nashr.

Ḥijazi, ‘Abd al-Raḥman ‘Uthman. (2008). al-Tarbiyah al-Islamiyah bayna al-aṣalah wa-al-ḥadathah. Ṣayda : al-Maktabah al-‘Aṣriyah.

Ibn manẓur, Muḥammad ibn Mukarram al-Afriqi al-Miṣri. (1414h). Lisan al-‘Arab, al-Maṭba‘ah al-Amiriyah bi-Bulaq Miṣr.

Ibn Rushd, Abu al-Walid. (1998). Fasl al-maqal fi taqrir ma bayna al-Ḥikmah wa-al-shari‘ah min al-ittisal, taḥqiq Muḥammad al-Jabiri, Markaz Dirasat al-Waḥdah al-‘Arabiyah, Bayrut.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn Abd al-Ḥalim. (1411h). Dar Ta‘aruḍ al-aql wa-al-naql. taḥqiq : Muḥammad Rashad Salim. t2. al-Mamlakah al-Arabiya al-Saudiyah. Jamaat al-Imam Muḥammad ibn Saud al-Islamiyah.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn Abd al-Halim. (1416h). Majmu al-Fatwah, taḥqiq : Abd al-Rahman ibn Qasim, al-Mamlakah al-Arabiya al-Sa‘udiyah, Majma al-Malik Fahd li-Ṭiba‘at al-Musaf al-Sharif.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn ‘Abd al-Halim. (1426h). bayan Talbis al-Jahmiyah fi ta’sis bd‘hm al-kalamiyah. al-Mamlakah al-‘Arabiyah al-Sa‘udiyah. Majma‘ al-Malik Fahd li-Ṭiba‘at al-Muṣḥaf al-Sharif.

I‘nyny, Na‘im Ḥabib. (2013). al-falsafah wa-taṭbiqatuha al-Tarbawiyah. ‘Amman : Dar Wa’il.

Jawami‘, Isma‘il ; Barakat, Fayizah. (2009). Muḥaddidat injaḥ Idarat al-Ma‘rifah fi al-munaẓẓamat al-iqtiṣadiyah, Majallat Markaz Ṣaliḥ ‘Abd Allah Kamil lil-Iqtiṣad al-Islami, Majj 13, ‘37.

Khalaf, Fulayḥ Ḥasan. (2007). iqtiṣad al-Ma‘rifah, Dar ‘Alam al-Kutub al-ḥadith, ‘Amman, al-Urdun.

Khalid, ‘Ali Durayd. (2008). al-falsafah al-Tarbawiyah al-‘Arabiyah al-Islamiyah wa-niẓam al-‘awlamah-Kulliyat al-Tarbiyah – Jami‘at al-Mawṣil

Muḥammad, ‘Ali Muḥammad. (2019). Islamiyah al-Ma‘rifah madkhal li-taḥqiq al-Takamul al-ma‘rifi fi Qism al-Tarbiyah al-Islamiyah bi-Kulliyat al-Tarbiyah Jami‘at al-Azhar, Risalat dukturah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at al-Manṣurah.

Muqbil, Riḍa Sa‘id. (2012). mstrj‘ min Mawqi‘ https://faculty.psau.edu.sa/r.mokbel/lecture/lc0000000303

Mursi, Muḥammad Munir. (2007). Falsafat al-Tarbiyah wa-madarisuha, ṭ3, al-Qahirah : ‘Alam al-Kutub.

Muṣṭafá, ‘Ali Khalil. (1990). Naqd al-Ma‘rifah al-Tarbawiyah al-mu‘aṣirah al-ahdaf wal’ṭr, Mu’tamar Naḥwa bina’ Naẓariyat tarbawiyah mu‘aṣirah, Jam‘iyat al-Dirasat wa-al-Buḥuth al-Islamiyah, ‘Amman.

Mutawalli, Muṣṭafá Muḥammad. (1997). madkhal ilá Tarikh al-Tarbiyah al-Islamiyah. al-Riyaḍ : Dar al-Khurayji lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Naṣir, Ibrahim (2004). falsafat al-Tarbiyah. Ṭ 2, ‘Amman : Dar Wa’il lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Qadri, Yusuf. (1996). al-taghayyur al-ijtimaʻi "al-Takhṭiṭ wa-al-tabaʻiyah al-ḥaḍariyah", Majallat alrwasy, al-Jazaʼir, Jamʻiyat al-iṣlaḥ al-ijtimaʻi wa-al-tarbawi, al-ʻadad 13, Abril.

Saʻd Allah, Muḥammad Salim. (2013). madkhal ilá Naẓariyat al-naqd al-maʻrifi al-muʻaṣir, ʻAlam al-Kutub al-ḥadithah lil-Nashr wa-al-Tawziʻ, al-Urdun.

Ssekamanya,& Ismail ,N. A: The Experience of Islamization of Knowledge at international Islamic University Malaysia: Success and Challenges. In: New intellectual Horizons in Education. IIum press. Gombak.2011. pp 91-110.

Sulayman, ʻAbd Allah. (1987). mujtamaʻina al-muʻaṣir, Maktabat al-Manar, al-Urdun.

Sulṭan, Maḥmud al-Sayyid. (1993). muqaddimah fi al-Tarbiyah, Diwan al-Maṭbuʻat al-Jamiʻiyah, al-Jazaʼir.

Taqrir al-tanmiyah al-Insaniyah al-ʻArabiyah al-Thani. (2003). "Naḥwa iqamat mujtamaʻ al-Maʻrifah".

Tawfiq, ʻAbd al-Raḥman. (2004). al-Idarah balmʻrfh, Markaz al-khibrat al-mihniyah lil-Idarah, al-Qahirah, Miṣr

Waṭfah, ʻAli Asʻad. (2023). Falsafat al-Takamul al-maʻrifi fi al-Fikr al-tarbawi al-Islami al-muʻaṣir, maqal iliktruni, mtaḥ ʻalá Mawqiʻ https://altanweeri.net/, Tarikh al-ziyarah 24/5 / 2023.

Yunus, Fatḥi ʻAli. (1999). al-Tarbiyah al-diniyah al-Islamiyah bayna al-aṣalah wa-al-muʻaṣarah, al-Qahirah, ʻAlam al-Kutub.

Zayir, ʻAdil ʻAbd al-Jabbar. (1997). Muʻjam alfaẓ al-ʻIlm wa-al-maʻrifah fi al-lughah al-ʻArabiyah. Maktabat Lubnan Nashirun.

Ziyadah, Muṣṭafá ʻAbd al-Qadir wa-akharun. (2006). al-Fikr al-tarbawi madarisuhu wa-ittijahat taṭawwuruh. ṭ3. al-Riyaḍ : Maktabat al-Rushdr.

# المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: وجهات نظر المعلمين والمعلمات

# Authentic EFL Materials: Teachers' Perceptions

إعداد


**د. أحمد بن عاطف الشهري**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك
بجامعة الملك خالد

**Dr. Ahmad Atif Alshehri**

Associate professor of TESOL
At King Khalid University



DOI:10.36046/2162-000-017-016

د. أحمد بن عاطف الشهري.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٩/٣ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٠/٤ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمواد الأصيلة في تدريسهم، وكذا التعرف على مميزاتها وعيوبها ومصادرها والمستويات اللغوية المناسبة لاستخدامها من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة في إجرائها على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة في جمع بياناتها من (١٥٥) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية في إدارة التعليم بمحايل عسير خلال الفصل الثالث من العام١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م. وأسفرت نتائجها عن أن ٧٣,٥٪ من عينة الدراسة يستخدمون المواد الأصيلة في تدريسهم، بينما ٢٦,٥٪ يعزفون عنها. كما أسفرت النتائج عن مميزات المواد الأصيلة وكان أبرزها زيادة الدافعية لتعلم اللغة، واستخدامها في المواقف الحقيقية. أما العيوب فكان أبرزها صعوبة العثور على مواد مناسبة لمستويات المتعلمين، وحاجتها للوقت والجهد في إعدادها. كما أسفرت النتائج عن أن المواد السمعية–المرئية كانت أكثر مصادر المواد الأصيلة استخداما بنسبة ٨٦,٨٪. كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف العينة يؤيدون استخدام المواد الأصيلة مع جميع المستويات اللغوية(مبتديء–متوسط–متقدم). واستنادا لنتائج الدراسة قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** المواد الأصيلة، تدريس اللغة الإنجليزية، معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية.

## Abstract

The study aimed at identifying the extent to which English language teachers use authentic materials (AM), and the advantages and disadvantages of AM. In addition, it aimed to explore the sources and types of AM, and as well as, the appropriate linguistic levels for using AM. The descriptive method was used to conduct the study. And the questionnaire was used to collect data from (155) EFL teachers in the Directorate of Education in Muhayil Asir during the third semester of the year 1444 AH / 2023 AD. The results revealed that 73.5% of the study sample use authentic materials in their teaching, while 26.5% do not use them. The results also revealed the advantages of AM where the most prominent characteristics of which were the increase in motivation to learn English and its use in real situations, while the most prominent shortcomings were the difficulty of finding materials suitable for the linguistic levels of learners, and the demand for time and effort for AM preparation. The results also revealed that the audio-visual materials were the most used sources of authentic materials, with a rate of 86.8%. The findings of the study also showed that more than half of the sample support the use of authentic materials with all linguistic levels (beginner-intermediate-advanced). Based on the results of the study, some recommendations and suggestions were provided.

**Keywords:** authentic materials, English language teaching, EFL teachers.

## المقدمة

أضحت اللغة الإنجليزية لغة العصر، وإن المتأمل لكم المعرفة المنشورة سواء كانت مطبوعة على الورق، أم مخزنة في وسائط إلكترونية كمواقع الانترنت ومحركات البحث وقواعد البيانات ونحوها، يجد أنها مكتوبة باللغة الإنجليزية، ولذا أولت البلدان غير الناطقة بها عناية بالغة لتدريسها فدربت معلميها، وصممت مناهجها، وهيأت مرافقها ليحدث التعلم ويتمكن المتعلمون منها. ولما كانت مناهج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية Foreign Language (EF) أحد أركان عملية التعلم، أصبح لزاما الأخذ بالتوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية عند تصميم هذه المناهج بحيث توازن بين اللغة الأكاديمية واللغة في العالم الحقيقي. ولذا، اهتم مطورو المناهج ومؤسسات النشر بأن يكون تعلم اللغة من خلال الواقع قدر الإمكان، وأن تكون المواد المستخدمة في التدريس سواء كانت مطبوعة أم مرئية أم سمعية من العالم الحقيقي، ومن بيئات تتحدث اللغة الإنجليزية كلغة أم mother tongue، وهي ما يسمى بالمواد الأصيلة "Authentic Materials".

### مشكلة الدراسة:

يعاني مجال تعليم اللغة الإنجليزية من ضعف المخرجات فيه، وقد يعود ذلك لعدة عوامل منها ضعف المناهج، وضعف إعداد المعلمين، وقلة الدافعية للتعلم، وضعف وسائل التقويم، وضعف البنية التحتية. وتناولت كثير من الدراسات عوامل الضعف هذه (الجهني Al-Juhani,1991؛ الجمهور Al-Jumhur,1999؛ قدح Qhedh,2004؛ الصنيع Al-Sonei,2005، إبراهيم، ٢٠١٣؛ الحامد، ٢٠١٦؛ الحربي، ٢٠١١؛ الشهراني Alshahrani,2011). ومن الطرق التي أيدتها الدراسات تعريض المتعلمين لجرعات من اللغة الأصيلة التي تحدث في العالم الحقيقي real situations، وهو ما يطلق عليه المواد الأصيلة authentic materials سواء كانت مرئية أم مسموعة أم مطبوعة، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل (ريتشاردز Richards,2017؛ ميشان Mishan,2005؛ كيس Case,2012؛ أكبري ورضوي Akbari & Razavi,2016؛ جيلمور Gilmore,2007). ونظراً لأهمية هذه المواد، وندرة الدراسات ذات العلاقة في السياق المحلي، أتت هذه الدراسة لتكشف عن مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة

الإنجليزية للمواد الأصيلة في تدريسهم وبما تتميز وماهي عيوبها، وماهي مصادرها، وما المستويات اللغوية المناسبة لاستخدامها وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

١. ما مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمواد الأصيلة في تدريسهم؟
٢. ما هي مميزات المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟
٣. ما هي عيوب المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟
٤. ما هي مصادر المواد الأصيلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية؟
٥. ما المستوى اللغوي المناسب لاستخدام المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟

**أهداف الدراسة:**

١. التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمواد الأصيلة في تدريسهم.
٢. التعرف على مميزات المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية.
٣. التعرف على عيوب المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية.
٤. التعرف على مصادر المواد الأصيلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية.
٥. التعرف على المستوى اللغوي المناسب لاستخدام المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية.

**أهمية الدراسة:**

١. تشجيع ذوي العلاقة بتدريس اللغة الإنجليزية على استخدام المواد الأصيلة في تدريسهم.
٢. توعية العاملين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية بمميزات وعيوب المواد الأصيلة.
٣. توعية صانعي ومطوري مناهج اللغة الإنجليزية بأهمية المواد الأصيلة ومصادرها وأنواعها.
٤. تعريف العاملين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية بالمستويات اللغوية المناسبة لإدخال المواد الأصيلة في تعليمها.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في التعرف على مدى استخدام المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

**الحدود المكانية:** تشملت الحدود المكانية للدراسة في معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية التابعين لإدارة التعليم في محايل عسير بالمملكة العربية السعودية.

**الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ/٢٠٣٣م.

**مصطلحات الدراسة:**

المواد الأصيلة: يعرفها بيكون وفنمان Bacon & Finnemann,1990:35 بأنها "نصوص أنتجها متحدثون أصليون للغة لغرض غير تعليمي". ويعرفها تامو Tamo,2009 بأنها مواد تم إنتاجها في الأصل للمتحدثين الأصليين native speakers للغة، وأنها نصوص أصيلة لم يتم إنشاؤها لمتعلمي اللغة، بل لمتحدثيها. أما نونان Nunan,1999 فيعرفها على أنها بيانات لغة منطوقة أو مكتوبة تم إنتاجها في سياق اتصال حقيقي، وليست معدة خصيصاً لأغراض تدريس اللغة. حيث يمارس المتعلمون الاستماع إليها وقراءتها من العديد من المصادر المختلفة، بما في ذلك البث التلفزيوني والإذاعي، والمحادثات المسجلة، والاجتماعات، وأيضًا المجلات وأدلة الفنادق وإرشادات المطارات والتعليمات المصرفية والإعلانات التجارية. ويعرفها بيرسوفا Beresova,2015 بأنها نصوص عادية تم إعدادها في الأساس للمتحدثين الأصليين، وليس لأجل الأهداف التعليمية للغة.

ويتضح مما سبق أن المواد الأصيلة هي مواد مأخوذة من العالم الحقيقي، ولم يتم إنشاؤها لغرض تدريس اللغة. ويمكن أن تكون نصية أو مرئية أو مواد صوتية مثل التذاكر والقوائم والخرائط والجداول الزمنية. وبالرغم من تعدد التعريفات في الأدب السابق إلا أن العامل المشترك بين جميع هذه التعريفات هو واقعيتها، وارتباطها باللغة الحقيقية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### المواد الأصيلة Authentic Materials.

منذ أن دخل مصطلح "المواد الأصيلة" في مجال تدريس اللغات ظهرت العديد من التعريفات للمفهوم. حيث يعرفها بيكون وفنمان Bacon & Finnemann,1990:35 بأنها "نصوص أنتجها متحدثون أصليون للغة لغرض غير تعليمي." ويوضح تامو Tamo,2009 أن المواد الأصيلة هي مواد تم إنتاجها في الأصل للمتحدثين الأصليين native speakers للغة. ويؤكد أنها نصوص أصيلة لم يتم إنشاؤها لمتعلمي اللغة، بل لمتحدثيها. ويعرّفها نونان Nunan,1999 على أنها بيانات لغة منطوقة أو مكتوبة تم إنتاجها في سياق اتصال حقيقي، وليست معدة خصيصًا لأغراض تدريس اللغة. حيث يمارس المتعلمون الاستماع إليها وقراءتها من العديد من المصادر المختلفة، بما في ذلك البث التلفزيوني والإذاعي، والمحادثات المسجلة، والاجتماعات، وأيضًا المجلات وأدلة الفنادق وإرشادات المطارات والتعليمات المصرفية والإعلانات التجارية. ويعرف بيرسوفا Beresova,2015 المواد الأصيلة بأنها نصوص عادية تم إعدادها في الأساس للمتحدثين الأصليين، وليس لأجل الأهداف التعليمية للغة. ويؤكد كليكايا Kilickaya,2004 أن المواد تعتبر أصيلة عندما يتعرض المتعلمين للغة الحقيقية واستخدامها في البيئة التعليمية.

ويتضح مما سبق أن المواد الأصيلة هي مواد مأخوذة من العالم الحقيقي، ولم يتم إنشاؤها لغرض تدريس اللغة. ويمكن أن تكون نصية أو مرئية أو مواد صوتية مثل التذاكر والقوائم والخرائط والجداول الزمنية. وبالرغم من تعدد التعريفات في الأدب السابق إلا أن العامل المشترك بين جميع هذه التعريفات هو واقعيتها، وارتباطها باللغة الحقيقية.

### مميزات وعيوب المواد الأصيلة Advantages and Disadvantages of AM.

تنوعت الآراء نحو استخدام المواد الأصيلة في تدريس اللغة بين مؤيد ومعارض، وفيما يلي عرض لأهم هذه الآراء وكيف يمكن تلافي السلبيات وتعزيز الإيجابيات. ووفقا لميشان Mishan,2005، فإن ثراء المحتوى يولد بيئة إيجابية للتحفيز والمشاركة في تعلم اللغة. كما أن المسلم Almusallam, 2009 توصل إلى أن المواد الأصيلة لها العديد من الإيجابيات كما أن لدى المتعلمين اتجاهات إيجابية نحوها. وتتمتع المواد الأصيلة في تدريس اللغة الأجنبية أو الثانية بعدة مميزات منها:

- توليد الحافز والاهتمام لدى الطلاب (كوك Cook,1981؛ ريتشاردز Richards,2017؛ البلادي Albiladi,2019)
- تمكين المتعلمين من التواصل والتفاعل اجتماعيًا في بيئة اللغة المستهدفة، وبالتالي الحصول على قيمة تعليمية متكاملة (كوك Cook,1981؛ البلادي Albiladi,2019)
- تعتمد المعالجة من أعلى إلى أسفل top-down processing (ميشان Mishan,2005؛ ريتشاردز Richards,2017)
- إبقاء الطلاب على اطلاع بما يحدث في العالم، بحيث يكون لديهم قيمة تعليمية جوهرية (مارتينز Martinez,2002)
- يظهر التغير والتحديث في اللغة في المواد الأصيلة بحيث يمكن للطلاب والمعلمين مواكبة هذه التغييرات (مارتينز Martinez,2002)
- تحتوي الكتب والمقالات والصحف ونحوها على مجموعة واسعة من أنواع النصوص وأنماط اللغة التي لا يمكن العثور عليها بسهولة في مواد التدريس التقليدية (مارتينز Martinez, 2002)
- يتم تحديث المواد باستمرار وموضوعية (كيس Case,2012)
- سهولة توافر أنواع مختلفة من النصوص (كيس Case,2012)
- تقديم معلومات ثقافية حقيقية (كليكاي Kilickay,2004؛ ريتشاردز Richards,2017)
- ترتبط ارتباطًا وثيقًا باحتياجات المتعلمين (كليكاي Kilickay,2004؛ ريتشاردز Richards,2017)

ويشير أكبري ورضوي Akbari & Razavi,2016 أن المتعلمين الذين يستخدمون مواد أصيلة يهتمون أكثر بتعلم اللغة حيث يتم تزويدهم بالمواد التي تساعدهم على التواصل في الحياة الواقعية. ويؤكد بيكون Bacon,1989 أن النصوص الأصيلة مفيدة للطلاب ذوي المستوى المنخفض من أجل تطوير قدرتهم على الفهم. ويعتقد جيلمور Gilmore,2007 أن المواد الأصيلة مقارنة بالكتاب المدرسي يمكن أن تعزز اهتمام الطلاب وتجعلهم أكثر رغبة في التعلم عند مقارنتها بالكتاب

المدرسي. إضافة إلى ذلك، تلعب المواد الأصيلة دوراً محورياً في علم نفس الطلاب، حيث يؤكد شولز Schulz,1991 أن استخدام مواد أصيلة في الفصل الدراسي له تأثيرات عاطفية وسلوكية على المضي قدماً في عملية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ويزعم أن هذا يتماشى مع نظرية Affective Filter لعالم النفس كراشن Krashen التي تشير إلى أن الطلاب ودوافعهم تتأثر بالمواد الأصيلة.

ويذكر ريتشاردز Richards,2017 أن المواد الأصيلة لها تأثيرات جيدة لتحفيز الطلاب حيث توفر معلومات ثقافية حقيقية حول اللغة المستهدفة. كما أنها تتيح إمكانية التعرف على اللغة الحقيقية، وترتبط ارتباطًا وثيقاً باحتياجات الطلاب. وكذلك تدعم النظرية الإبداعية في التدريس. ويتفق مع ذلك الأسمري و جولزار Alasmari and Gulzarm 2016، حيث أكدا على أهمية المواد الأصيلة في تعليم اللغة الإنجليزية.

علاوة على ذلك، هناك العديد من المزايا في استخدام المواد الأصيلة لتدريس اللغة الإنجليزية حيث أنها تعرض خطاباً حقيقياً للمتعلم، وتطلعه على ما يحدث في العالم الحقيقي، وتولد إحساساً بالإنجاز، ويمكن استخدامها في ظروف مختلفة. (مارتينز Martinez,2002؛ أحمد Ahmed,2017)

ويضيف جيلمور Gilmore,2007 أن المواد الأصيلة لن تساعد المتعلمين على إدراك كيفية التعبير عن اللغة في الاستخدام الحقيقي فحسب، بل إن استخدام المواد الأصيلة سيزيد مساحة تعرض المتعلمين للغة المستهدفة.

مما سبق يتضح أن معظم الآراء تتفق على أن المواد الأصيلة مفيدة في تحفيز تعلم الطلاب. وتتفق أيضا على أن المواد الأصيلة يمكن أن تحفز الطلاب على دراسة المزيد عن اللغة بطريقتهم الخاصة عندما يستخدم المعلم المواد الأصيلة أثناء عملية التدريس. لذلك، قد يكون استخدام المواد الأصيلة في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مفيد لتجنب الجمود في تعلم اللغة ولمعرفة كيفية استخدام اللغة فعليا في المواقف الحقيقية.

وبالرغم مما تتقدم بشأن مميزات المواد الأصيلة، إلا أن هناك آراء ترى أن لها أوجه قصور منها:

- قصور واضح في الدقة النحوية grammatical accuracy (ميشان Mishan,2005)
- صعوبة دمجها في المنهج الدراسي (ميشان Mishan,2005؛ ريتشاردز Richards, 2017)
- صعوبة فهمها خارج نطاق مجتمع اللغة الأم، كما أنها قد تكون متحيزة ثقافيا cultural bias (مارتينز Martinez,2002؛ بيراردو Berardo,2006)
- صعوبة العثور على مواد مثيرة للاهتمام ومناسبة خاصة لمستوى المبتدئين، كما أن قضايا حقوق النشر والملكية قد تشكل مصدر قلق لمستخدمي المواد الأصيلة (بوليو Polio,2014)
- انتقاء المواد والحكم على أصالتها ليس بالأمر السهل (هارمر Harmer,2007)
- غالبا النصوص الأصيلة فيها مستوى أعلى من التعقيد complexity (كيس Case, 2012؛ ريتشاردز Richards,2017)

ويضيف ريتشاردز Richards,2017 بأن المواد الأصيلة ذات لغة صعبة ومعقدة ومفردات غير ضرورية، كما أنها تمثل عبئا إضافيا على المعلمين. ويشير أنعام Anam,2012 إلى أنه ظهرت مشكلات أثناء إعداد المواد الأصيلة وأثناء عملية التدريس وتقييم الطلاب. كما يتعين على المعلمين إعداد المواد الأصيلة بأفضل جودة ممكنة وتصفيتها حتى تكون مناسبة لعملية التعلم، وبالتالي مزيدا من الوقت والجهد. وأضاف أنعام Anam,2012 أن هناك مشكلات مرتبطة ببعض المواد الأصيلة مثل الفيديو أو مواد الانترنت والتي تحتاج إلى تجهيزات تقنية معينة مثل الاتصال الجيد ووسائل العرض كالشاشات وأجهزة العرض المرئي.

ويذكر هينس Haines,1997 عددا من التحديات التي تواجه توظيف المواد الأصيلة في فصول اللغة ومنها:

- يستغرق إعداد المهام وقتاً طويلاً حتى تكون النصوص الأصيلة، سواء أكانت مكتوبة أو مسجلة، مناسبة للاستخدام في فصول اللغة حيث إن هذه النصوص لم يتم إعدادها بغرض تعليم اللغة.
- بعض النصوص الأصيلة لا تتناسب أحياناً مع قدرة الطلاب على الفهم، وبالتالي تتطلب عناية عالية عند اختيارها.

– قد تخالف النصوص الأصيلة أحياناً القواعد التي يدرسها المعلم في الفصل.

وللتغلب على عيوب المواد الأصيلة وجعلها أكثر فاعلية، يقترح كوك Cook,1981 اختيار النصوص أو الأنشطة المحفزة، ويجب تنظيم المواد بطريقة تناسب تنظيم المنهج المتبع وترتبط بموضوعاته، كما يُنصح بأن يكون المحتوى الفعلي مقبول تربوياً ولغوياً. كما توصل الزايدي والثقفي Alzaidi and Althaqafi,2022 إلى أن استخدام المواد الأصيلة مناسب للمتعلمين ذوي المستويات المتقدمة نظرا لصعوبتها. وفي هذا الصدد، يؤكد بنر Pinner,2015 أنه نظراً لأن المواد الأصيلة قد تكون صعبة ومعقدة بسبب أصالة اللغة، فإنه يجب تعديلها modification وتبسيطها simplification للمتعلمين. وذلك لأن النصوص الأصيلة ليست معدة في الأساس لمتعلمي اللغات الثانية أو الأجنبية. كما أشار إلى

**أنواع ومصادر المواد الأصيلة Sources and Types of AM.**

من خلال مراجعة الأدب السابق تبين أن هناك عدة تصنيفات للأصالة Authenticity، حيث يشير برين Breen,1985 أن هناك أربعة أنواع من الأصالة في تدريس اللغة، وأن هذه الأنواع في علاقة متبادلة مستمرة مع بعضها البعض أثناء أي درس لغوي، وتشمل هذه الأنواع:

١. أصالة النصوص التي قد تستخدم كمدخلات للمتعلمين.

٢– أصالة تفسيرات المتعلمين لمثل هذه النصوص.

٣. أصالة مهام Tasks تعلم اللغة.

٤. أصالة المواقف الاجتماعية social situations في فصول اللغة.

بمعنى آخر، لا يقتصر تعريف الأصالة على المواد أو الأنشطة فحسب، بل يتخطى ذلك إلى الجمع والتكامل بين جميع العناصر في سياق معين.

أما قلترتش وتوفار Geltrich-Ludgate & Tovar,1987 فصنفوا المواد الأصيلة إلى ثلاث فئات:

١. مواد الاستماع: الأخبار الإذاعية، الرسوم المتحركة، الأغاني، إلخ.

٢. المواد المرئية: لافتات الشوارع، المجلات، صور الجرائد، البطاقات البريدية، إلخ.

٣. المواد المطبوعة: التقارير الرياضية والصحف وقوائم المطاعم وتذاكر القطار وما إلى ذلك.

أما براون ومانش Brown & Mansche,2003 فقد اقترحا ثلاثة أنواع رئيسية للأصالة: أصالة المدخلات input، وأصالة المهمة task، وأصالة المخرجات output. ويشيران إلى أن كل نوع من الأصالة يحتوي على درجات متعددة من الأصالة.

أما جيوهان وآخرون Jiuhan et al,2011 فقد بحثا الاستخدام الناجح لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) لأنواع المواد والأنشطة الأصيلة في فصولهم الدراسية حيث وجدوا خمس فئات:

– التوظيف Employment (المواد المتعلقة بالتوظيف بما فيها تلك الخاصة بالعثور على فرص العمل والتقديم والمقابلة)

– التكنولوجيا Technology (البريد الإلكتروني، الإنترنت، الفيديو، البودكاست، التسجيلات الصوتية، الأقراص المدمجة، التلفزيون، الهواتف المحمولة)

– السلع الاستهلاكية Consumer Goods (القوائم، الإعلانات، الشيكات، التطبيقات، الملصقات)

– الخدمات المتعلقة بالمستهلك Consumer-Related Services (الأوراق الطبية والمعلومات، معلومات خدمات الطوارئ، المواد المتعلقة بالنقل، مثل الجداول والخرائط، المنشورات والمواد المتعلقة بالقيادة، المواد ذات الصلة بالأخبار مثل المقالات والرسوم المتحركة والتقارير الخاصة والمواد البريدية والمصرفية)

– المواطنة والمشاركة المدنية Citizenship and Civic Participation (المواد والمعلومات المتعلقة بالمواطنة والمواد والمعلومات المتعلقة بالمشاركة المدنية)

وقريبا من التصنيف السابق، صنف جبهارد Gebhard,1996 المواد الأصيلة إلى ثلاثة أنواع:

أ. مواد سمعية بصرية listening-viewing materials: ويمكن تقسيم هذه المواد إلى ثلاث مجموعات؛ البرامج التلفزيونية مثل الرسوم المتحركة والأخبار والبرامج التلفزيونية وما إلى ذلك. ومواد الراديو ممثلة بالمقابلات والأغاني والإعلانات الإذاعية والبرامج الحوارية التفاعلية وما إلى ذلك. والمجموعة الثالثة المحادثات المسجلة مثل الاجتماعات والروايات والقصائد والقصص القصيرة ونحوها.

ب. مواد بصرية visual materials: ويشمل هذا النوع من المواد الصور الفوتوغرافية واللوحات والرسومات والبطاقات البريدية واللافتات ذات الرموز والجداول الزمنية والكتب المصورة ولافتات الشوارع والتحذيرات والأعمال الفنية وصور الصحف والمجلات ونحوها.

ت. مواد مطبوعة printed materials: مثل الصحف بما في ذلك مراجعات الأفلام، والإعلانات، والمقالات، والتقارير الرياضية، وأدلة التلفزيون، والوصفات، وكتيبات المعلومات السياحية وأدلة السفر، والأدلة، ومحاضر الاجتماع، والمذكرات، واليوميات وقوائم المطاعم والخطابات وبطاقات المعايدة واللوحات الإعلانية وجداول الحافلات والملصقات والنماذج مثل استمارات الطلبات وما إلى ذلك.

**اختيار المواد الأصيلة AM Selection.**

نظراً لأهمية المواد الأصيلة فإنه يتعين على معلميها تحري الدقة عند اختيارها واتباع عدد من المعايير والاستراتيجيات، ومن هذه المعايير ما أشار إليه مكقراث McGrath,2004:

١. الصلة بالمنهج الدراسي واحتياجات المتعلمين.
٢. الاهتمام والجاذبية نحو الموضوع.
٣. الملاءمة الثقافية cultural appropriateness
٤. المتطلبات اللغوية linguistic demands
٥. المتطلبات المعرفية cognitive demands
٦. الاعتبارات اللوجستية مثل طول النص المكتوب أو المنطوق ووضوحه.
٧. القابلية للاستغلال exploitability بحيث يمكن الاستفادة من النص في عملية التدريس، فالنص المكتوب باللغة الإنجليزية لا يعني أنه مناسب للتدريس.

ويضيف لي Lee (١٩٩٥) بعض المعايير لاختيار المواد الأصيلة:

١. أصالة النص
٢. ملاءمة المحتوى
٣. التوافق مع أهداف المقرر

٤. القابلية للاستغلال بحيث يمكن الاستفادة من النص في عملية التدريس

ويقترح ماهسفات وسابت Mahsefat & Sabet,2012 ثلاثة معايير لاختيار المواد الأصيلة:

١. ملاءمة المحتوى content suitability: يجب على معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الراغبين في استخدام مواد أصيلة في التدريس الانتباه لمدى ملاءمة المحتوى لمستويات المعلمين. فالنصوص المعقدة قد تسبب الإحباط للمتعلمين وقلة دافعيتهم للتعلم.

٢. قابلية الاستغلال exploitability: وتعني مدى إمكانية استخدام المواد الأصيلة لتحسين وتعزيز قدرة المتعلمين وتمكين المعلمين من استغلالها لتحقيق أهداف التدريس.

٣. قابلية القراءة readability: وتعني مستوى التعقيد اللغوي من حيث المفردات والتراكيب اللغوية. حيث يجب أن تكون مناسبة لمستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين.

أما المسلم Almusallam, 2009 فيؤكد أن مناسبة اللغة هي أهم معيار لاختيار المواد الأصيلة، ويقصد بمناسبة اللغة هو مستوى تعقيدها ومناسبته لمستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وهو المناسب لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية التابعين لإدارة تعليم محايل عسير والبالغ عددهم (٦٤٦) معلماً ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م. وتم اختيار هذا المجتمع لسهولة الوصول إليه مما يسهل جمع بيانات البحث.

**عينة الدراسة:**

شملت العينة الجنسين كون أداة الدراسة إلكترونية مما ساعد في الوصول إلى كلى الجنسين، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٥) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية وهو العدد الذي استجاب للاستبيان الموجه لكامل مجتمع الدراسة وفيما يلي وصف لهذه العينة:

**جدول (١): توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.**

| المؤهل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دبلوم | ٠ | ٠ |
| بكالوريوس | ١٣٤ | ٨٦,٥ |
| ماجستير | ١٦ | ١٠,٣ |
| دكتوراه | ٣ | ١,٩ |
| أخرى | ٢ | ١,٣ |
| المجموع | ١٥٥ | ١٠٠ |

يتضح من جدول (١) توزيع العينة بناءً على المؤهل الدراسي، حيث بلغت نسبة الحاملين لدرجة البكالوريوس ٨٦,٥٪، تلي ذلك حملة الماجستير بنسبة ١٠,٣٪، أما الحاملين لدرجة الدكتوراه فقد بلغت نسبتهم ١,٩٪.

**جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ١٠ سنوات أو أقل | ٣٤ | ٢١,٩ |
| من ١١ إلى ٢٠ سنة | ٧٨ | ٥٠,٣ |
| ٢١ سنة أو أكثر | ٤٣ | ٢٧,٧ |
| المجموع | ١٥٥ | ١٠٠ |

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة (جدول، ٢) فقد بلغت نسبة من كانت خبرتهم عشر سنوات أو أقل ٢١,٩٪، و٥٠,٣٪ لمن كانت خبرتهم من إحدى عشرة سنة إلى عشرين سنة. وبلغت نسبة من زادت خبرتهم عن عشرين عاما ٢٧,٧٪.

**جدول (٣): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | ١٣٣ | ٨٥,٨ |
| أنثى | ٢٢ | ١٤,٢ |
| المجموع | ١٥٥ | ١٠٠ |

وفيما يتعلق بتوزيع العينة من حيث الجنس، فقد بلغت نسبة المعلمين ٨٥,٨٪ وبلغت نسبة المعلمات ١٤,٢٪.

**أداة الدراسة:**

تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدت لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتكونت من جزأين؛ الجزء الأول تناول معلومات عامة تتعلق بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس. والجزء الثاني تكون من (٢٨) فقرة.

**صدق أداة الدراسة:**

تم عرض أداة الدراسة على ثمانية من المختصين في مجال المناهج وتطويرها ومشرفي اللغة الإنجليزية، وتم تعديل الفقرات في ضوء أراء المحكمين. حيث بلغ مجموع فقرات الأداة في صورتها النهائية ثمان وعشرون فقرة.

**ثبات الأداة:**

طبقت الأداة على عينة استطلاعية قوامها عشرون معلماً ومعلمة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته (٠,٨١) مما يعني ثبات الأداة بنسبة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

تمثلت أساليب المعالجة الإحصائية في التكرارات والنسب المئوية ومعامل ألفا كرونباخ.

## نتائج الدراسة وتفسيرها

بعد عمليات المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، كانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

**الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:** ما مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمواد الأصيلة في تدريسهم؟

**جدول (٤): استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمواد الأصيلة.**

| استخدام المواد الأصيلة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | ١١٤ | ٧٣,٥ |
| لا | ٤١ | ٢٦,٥ |
| المجموع | ١٥٥ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول (٤) أن النسبة العظمى من عينة الدراسة يستخدمون المواد الأصيلة في تدريسهم، وربما يعود ذلك إلى قناعتهم بأهميتها، علاوة على أن بعض الأنشطة في الكتب المقررة تعتمد على المواد الأصيلة في تدريسها وقد أكد هذه الأهمية عدد من الدراسات منها ريتشاردز Richards,2017؛ جيلمور Gilmore,2007؛ أكبري ورضوي Akbari & Razavi,2016، أما الذين لا يستخدمون المواد الأصيلة في تدريسهم فقد بلغت نسبتهم ٢٦,٥٪، وربما يأتي ذلك من قناعتهم بعدم جدواها وذلك للعيوب المتعلقة بها مثل استهلاكها للوقت والجهد وعدم مناسبتها للسياق وسيرد ذلك بالتفصيل في السؤال المتعلق بعيوب المواد الأصيلة، وقد عرجت بعض الدراسات على بعض العيوب المتعلقة بالمواد الأصيلة ومنها ريتشاردز Richards,2017؛ كيس Case, 2012؛ ميشان Mishan,2005؛ هينس Haines,1997.

**الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:** ما هي مميزات المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟

**جدول (٥): مميزات المواد الأصيلة.**

| م | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تزيد الدافعية للتعلم | ٧٦ | ٦٦,٧ | ١ |
| ٢ | تلبي احتياجات المتعلمين | ٥٣ | ٤٦,٥ | ٣ |
| ٣ | تواكب التغير والتحديث في اللغة | ٤٨ | ٤٢,١ | ٤ |
| ٤ | تحتوي على نصوص وأنماط متعددة من اللغة | ٣٢ | ٢٨,١ | ٨ |
| ٥ | يسهل توفرها | ٣٠ | ٢٦,٣ | ٩ |
| ٦ | تقدم معلومات ثقافية حقيقية | ٤١ | ٣٦ | ٦ |
| ٧ | تزيد مساحة تعرض المتعلمين للغة | ٤٠ | ٣٥,١ | ٧ |
| ٨ | تبين استخدام اللغة فعليا في المواقف الحقيقية real situations | ٥٥ | ٤٨,٢ | ٢ |

| م | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| ٩ | تساعد في الاطلاع على ما يحدث في العالم | ٢٨ | ٢٤,٦ | ١٠ |
| ١٠ | تساعد على الإلمام بمهارات اللغة في سياقها الأصلي | ٤٤ | ٣٨,٦ | ٥ |

يتضح من جدول (٥) أن أفراد العينة يرون أن أهم ما يميز استخدام المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية هو قدرتها على زيادة الدافعية للتعلم بنسبة ٦٦,٧٪، ويعود ذلك إلى لما تحمله من تشويق في محتواها، وأيضا خروجها عن النمط المعتاد في كتب تدريس اللغة، وقد أكدت على ذلك عدة دراسات منها شولز Schulz,1991؛ جيلمور Gilmore,2007؛ أكبري ورضوي Akbari & Razavi,2016؛ كوك Cook,1981؛ ريتشاردز Richards,2017، وأتت ميزة "الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الحقيقة real situations" في المرتبة الثانية بنسبة ٤٨,٢٪. فالمواد الأصيلة بطبيعتها لم يطرأ تغيير على محتواها، فهي مأخوذة من مواقف حدثت في العالم الواقعي، وبالتالي هي أكثر صدقا في طبيعة اللغة المستخدمة. وقد أشارت عدة دراسات إلى هذه الميزة (جيلمور Gilmore,2007؛ أكبري ورضوي Akbari & Razavi,2016؛ مارتينز Martinez, 2002؛ ريتشارد Richard,2017). أما الميزة المتعلقة بتلبية احتياجات المتعلمين learners' needs فقد أتت في المرتبة الثالثة بنسبة ٤٦,٥٪، وهذا ما أكدت عليه دراسات كليكاي Kilickay, 2004 وريتشاردز Richards,2017. بينما جاءت الخاصية المتعلقة بمواكبة التغيير والتحديث في اللغة في المرتبة الرابعة بنسبة ٤٢,١٪، ويعود ذلك إلى كون المواد الأصيلة تتوفر بشكل يومي مما يجعلها أكثر حداثة مما يتوفر في الكتب المطبوعة، كما تحوي أنماطا متعددة من وظائف اللغة وفي سياقات مختلفة، وهذا ما أكدت عليه دراسة مارتينز Martinez,2002. وحلت الميزة المتعلقة بالإلمام بمهارات اللغة في سياقها الأصلي في المرتبة الخامسة بنسبة ٣٨,٦٪، وقد أكدت الدراسات على أن من أهم الفوائد التي تجلبها المواد الأصيلة هو استخدام اللغة في سياقاتها الأصلية (كوك Cook,1981). وجاءت الميزتان المتعلقتان بتقديم معلومات ثقافية حقيقية وزيادة مساحة تعرض المتعلمين للغة في المرتبتين السادسة والسابعة بنسب متقاربة بلغت ٣٦٪ و ٣٥,١٪ على التوالي، وقد أشارت بعض الدراسات إلى هاتين الميزتين ومنها كليكاي Kilickay,2004؛ ريتشاردز Richards,2017؛ جيلمور Gilmore,2007. أما العبارات المتعلقة باحتواء المواد الأصيلة على نصوص وأنماط متعددة من اللغة، وسهولة توفرها، والمساعدة في الاطلاع على ما يحدث في العالم،

فقد أتت في ذيل القائمة بنسب بلغت ٢٨,١٪، و٢٦,٣٪، و٢٤,٦٪، بالرغم من أن هناك دراسات تطرقت لهذه الأهمية مثل مارتينز Martinez,2002 وكيس Case,2012.

**الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:** ما هي عيوب المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟

**جدول (٦): عيوب المواد الأصيلة.**

| م | الفقرة | التكرار | النسبة المئوية | ترتيب الفقرة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | لصعوبة دمجها في المنهج الدراسي | ١٢ | ٢٩,٣ | ٥ |
| ٢ | لصعوبة العثور على مواد مناسبة | ٢٢ | ٥٣,٧ | ٢ |
| ٣ | لصعوبة اختيارها selection | ٨ | ١٩,٥ | ٨ |
| ٤ | لأنها منحازة ثقافيا cultural bias | ٧ | ١٧,١ | ٩ |
| ٥ | لصعوبة العثور على مواد مناسبة لمستويات المتعلمين | ٢٧ | ٦٥,٩ | ١ |
| ٦ | لأنه يتطلب إعدادها وقتا وجهدا | ١٧ | ٤١,٥ | ٣ |
| ٧ | لأنها قد تتطلب تجهيزات تقنية مثل الانترنت وأجهزة العرض | ١٥ | ٣٦,٦ | ٤ |
| ٨ | لأن النصوص الأصيلة قد تخالف القواعد التي يتم تدريسها | ١٠ | ٢٤,٤ | ٧ |
| ٩ | لأنها غير دقيقة نحويا | ٢ | ٤,٩ | ١٠ |
| ١٠ | لأنه يصعب أحيانا الحصول على حقوق النشر | ٨ | ١٩,٥ | ٨ |
| ١١ | لأنها معقدة لغويا complexity | ١١ | ٢٦,٨ | ٦ |

يتضح من جدول (٦) أن ٦٥,٩٪ من العينة يرون أن صعوبة العثور على مواد مناسبة لمستويات المتعلمين أهم ما يعيب المواد الأصيلة. وذلك أن المواد الأصيلة قد تكون معقدة لغويا، وقد تحوي مفردات وتراكيب غير مستهدفة في المنهج ولا تناسب المرحلة العمرية والنضج اللغوي وهذا ما أكدت عليه دراسة بوليو Polio,2014. وجاء في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بصعوبة العثور على مواد مناسبة بنسبة ٥٣,٧٪، وتبرز هذه المشكلة من كون المواد الأصيلة قد لا تناسب الثقافة المحلية، والقيم والمعتقدات التي يتبناها المجتمع وقد أشارت إلى ذلك دراسة هينس Haines,1997. أما فيما يتعلق بأن إعداد المواد الأصيلة يتطلب وقتا وجهدا، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ٤١,٥٪، فالمعلم الذي يحرص على الاستعانة بمواد أصيلة مناسبة لمستويات الكفاءة اللغوية language proficiency للمتعلمين، ومناسبة لثقافتهم وقيمهم يتطلب ذلك وقتا

وجهدا، وهذا ما أكدت عليه دراستي ريتشاردز Richards,2017 وهينس Haines,1997. أما الفقرة المتعلقة بالحاجة لتوفير التجهيزات تقنية مثل الإنترنت وأجهزة عرض المحتوى فقد جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة ٣٦,٦٪، وذلك أن عرض بعض المواد الأصيلة كمقاطع الفيديو والصور والبرامج التلفزيونية بحاجة أحيانا لتجهيزات تقنية محددة، وهذا ما أكدت عليه دراسة أنعام Anam,2012. وجاءت العبارة المتعلقة بصعوبة الدمج في المنهج الدراسي في المرتبة الخامسة بنسبة ٢٩,٣٪، وتكمن الصعوبة في العثور على مواد تناسب أهداف المنهج، ويمكن دمجها دون التأثير على تسلسل محتوى المنهج وتدرجه من العام إلى الخاص أو العكس. وعما إذا كان دمج هذه المواد يناسب المهارات اللغوية الأربع والتراكيب اللغوية واكتساب المفردات المخطط لها في المرحلة التعليمية المستهدفة، وقد أشار إلى هذه الصعوبة ميشان Mishan,2005 وريتشاردز Richards,2017. أما فيما يتعلق بالتعقيد اللغوي language complexity فقد جاء في المرتبة السادسة بنسبة ٢٦,٨٪، حيث أكدت دراسة كيس Cas,2012 ودراسة ريتشاردز Richards, 2017 أن مستوى التعقيد اللغوي في النصوص الأصيلة عالٍ وقد لا يناسب مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين، وقد بين كوك Cook,1981 أنه يمكن التغلب على ذلك من خلال تبسيط هذه النصوص simplification ومواءمتها adaptation. وجاءت العبارة المتعلقة بمخالفة القواعد النحوية التي يتم تدريسها في المرتبة السابعة بنسبة ٢٤,٤٪، ويعود ذلك إلى كون المواد الأصيلة لم تُعد في الأساس لتعليم اللغة، وبالتالي فقد تحوي لغة عامية، أو جملا لا تلتزم بقواعد اللغة مما يجعل المتعلم يشعر بالإحباط لتعارض محتوى الكتب المقررة مع محتوى المواد الأصيلة، وهذا ما نبه عليه هينس Haines,1997. أما الفقرة المتعلقة بصعوبة اختيار المواد الأصيلة فقد جاءت في المرتبة الثامنة بنسبة ١٩,٥٪، فمن بين الكم الهائل من المواد الأصيلة يصعب اختيار المواد materials selection المناسبة لمستويات المتعلمين وثقافة المجتمع وفقا لما ذكره هارمر Harmer,2007، ويمكن التغلب على ذلك من خلال التركيز على معايير اختيار المواد الأصيلة التي أشار إليها مكقراث McGrath,2004 ولي Lee,1995 وماهسفات وسابت Mahsefat & Sabet,2012. وفي نفس المرتبة أتت الفقرة المتعلقة بصعوبة الحصول على حقوق الاستخدام أو النشر بنسبة ١٩,٥٪، وذلك كون بعض المواد المنتجة أو المتاحة مثل الفيديوهات والصورة بحاجة أحيانا إلى الاستئذان من الناشر (بوليو Polio,2014). وجاءت العبارة المتعلقة بالتحيز الثقافي cultural bias في ذيل

القائمة بنسبة ١٧,١٪، وربما لم تعد هناك حساسية تجاه هذا المصطلح كون العالم أصبح قرية واحدة نتيجة للانفتاح الثقافي، وصرامة القوانين المتعلقة بالتمييز العنصري.

**الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:** ما هي مصادر المواد الأصيلة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية؟

**جدول (٧): مصادر المواد الأصيلة.**

| مصادر المواد الأصيلة | التكرار | النسبة | الترتيب |
|---|---|---|---|
| مواد سمعية مرئية (مثل التي يتيحها التلفزيون والراديو ومواقع الانترنت والتطبيقات الاجتماعية) | ٩٩ | ٨٦,٨ | ١ |
| مواد بصرية (مثل الصور واللوحات والرسومات واللافتات ونحوها) | ٧٢ | ٦٣,٢ | ٢ |
| مواد مطبوعة (مثل الصحف والمجلات والكتب والتقارير والمقالات والأدلة ونحوها) | ٥١ | ٤٤,٧ | ٣ |

توصلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية يعتمدون بشكل أساسي في تدريسهم على المواد السمعية المرئية listening-viewing materialsمثل المواد التي يتيحها التلفزيون والإذاعة ومواقع الإنترنت المختلفة بنسبة٨٦,٨٪، وقد يعود ذلك لكثرتها وسهولة العثور عليها وفقا لما أشار إليه جبهارد Gebhard,1996. وجاء الاعتماد على المواد البصرية visual materials في المرتبة الثانية بنسبة ٦٣,٢٪، أما المواد المطبوعة printed materials فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ٤٤,٧٪.

**الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:** ما المستوى اللغوي المناسب لاستخدام المواد الأصيلة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؟

**جدول (٨): المستوى اللغوي المناسب لاستخدام المواد الأصيلة.**

| المستوى اللغوي | التكرار | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|
| مبتدئ | ٧٢ | ٦٣,٢ | ٢ |
| متوسط | ٩٥ | ٨٣,٣ | ١ |
| متقدم | ٥٨ | ٥٠,٩ | ٣ |

يتضح من جدول (٨) أن المستجيبين يرون بنسبة عالية بلغت ٨٣,٣٪ مناسبة استخدام المواد الأصيلة مع المستوى اللغوي المتوسط intermediate level، بينما بلغت نسبة من يؤيدون استخدامها مع المبتدئين beginners 63.2%، أما من يرون استخدامها مع المستويات المتقدمة من

المتعلمين advanced learners فقد بلغت نسبتهم ٥٠,٩٪. وبالرغم من الصعوبة المتمثلة في العثور على مواد أصيلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين، إلا أنه يمكن التغلب على ذلك –كما أشار بنر Pinner,2015 – من خلال التعديل على المواد الأصيلة modification وتبسيطها simplification بحيث تناسب المستوى المستهدف.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

١. تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام المواد الأصيلة في تدريسهم للإيجابيات التي تتمتع بها.

٢. تبصير المعلمين والمعلمات بمعايير اختيار المواد الأصيلة لضمان مناسبتها للسياق المحلي ومستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين.

٣. تدريب المعلمين والمعلمات على تلافي عيوب المواد الأصيلة وذلك من خلال طرق مواءمة adaptation وتبسيط simplification المواد الأصيلة.

٤. تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام المواد الأصيلة مع المستويات اللغوية المختلفة.

٥. تنويع مصادر الحصول على المواد الأصيلة وعدم الاكتفاء فقط بما هو متاح على الشبكة العنكبوتية.

**مقترحات الدراسة:**

١. إجراء دراسة تحليلية حول مدى احتواء الكتب المقررة لتدريس اللغة الإنجليزية على مواد أصيلة.

٢. إجراء دراسة حول مدى مرونة نظام التعليم في منح المعلمين والمعلمات صلاحية إدخال مواد أصيلة في المنهج التعليمي.

٣. إجراء دراسة حول مدى استخدام المواد الأصيلة في التعليم الجامعي.

# المراجع

## المراجع العربية:

إبراهيم، ناصر عبد المنعم (٢٠١٣) فاعلية منهاج علمي مقترح باللغة الإنجليزية لتأهيل طلاب الصف الثالث الثانوي لاجتياز الاختبار التحصيلي ومواجهة المشكلات الأكاديمية الخاصة بدراسة التخصصات العلمية بالمرحلة الجامعية، المؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، ١، ٤٤٥-٤٩٠، الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

الحامد، هيلة صالح (٢٠١٦). استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والاتجاه والكفاءة اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، القصيم.

الحربي، دلال محمد (٢٠١١). فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في التحصيل والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف.

## ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Nasser Abdel Moneim (2013) The effectiveness of a proposed scientific curriculum in the English language to qualify third year secondary school students to pass the achievement test and confront the academic problems related to studying scientific disciplines at the university level, the Tenth Scientific Conference for the care of the gifted and talented, standards and indicators of excellence: educational reform and care of the gifted and talented, 1, 445-490, Jordan: Arab Council for the Gifted and Talented.

Al-Hamid, Haila Saleh (2016). Strategies for learning the English language and their relationship to self-efficacy, attitude, and linguistic competence among female secondary school students in the city of Buraidah, unpublished master's thesis, College of Education, Qassim University, Qassim.

Al-Harbi, Dalal Muhammad (2011). The effectiveness of the electronic achievement file in achievement and attitudes toward the English language among Saudi female students in the secondary stage, unpublished master's thesis, College of Education, Taif University, Taif.

## المراجع الأجنبية:

Akbari, O., & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. International Journal of Research Studies in Education, 5(2), 105-116.

Al Asmari, A., & Gulzar, M. A. (2016). The Use of EFL Authentic Materials: A Gender-Line University Teachers' Perspective. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(2), 128-136.

Albiladi, W. S. (2019). Exploring the Use of Written Authentic Materials in ESL Reading Classes: Benefits and Challenges. English language teaching, 12(1), 67-77.

Al-Juhani, S. O. (1991), The Effectiveness of Computer Assisted Instruction in Teaching English as a Foreign Language in Saudi Secondary School. (Unpublish doctoral dissertation), The University of Denver, USA.

Al-Jumhur, A. A. (19-21 April, 1999), The effectiveness of computer in teaching English language to 1st year secondary students. A paper presented at the Forum of Educational Technology and Information, King Saud University, KSA.

Al-Musallam, E. I. (2009). College instructors' and learners' attitudes to authentic EFL reading materials in Saudi Arabia. Unpublished PhD dissertation. King Saud University.

Alshahrani, M. (2011). The Relationship between foreign language aptitude and English language proficiency among Saudi learners of English as a foreign language in Saudi universities, Unpublished doctoral dissertation, Newcastle University, Newcastle.

Al-Sonei, D. A. (2005), The Effectiveness of Using Computer in Teaching a Unit of English Structures Course (110) on the Achievement of Female Students at Level One in the Department of English at Umm Ul-Qura University. (Unpublished MA thesis), Umm Ul-Qura University, KSA.

Alzaidi, S., & Althaqafi, A. (2022). Exploring Female Saudi EFL Teachers' Instructional Practices in Using Authentic Texts for Teaching Reading Comprehension. Journal of Education and Learning, 11(4), 103-130.

Anam, K. (2012). Teachers' difficulties in using authentic materials for teaching English in English Education Department of Tarbiyah Faculty of IAIN Sunan Ampel Surabaya (Doctoral dissertation, IAIN Sunan Ampel Surabaya).

Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. The Modern Language Journal, 74(4), 459-473.

Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The reading matrix, 6(2).

Beresova, J. (2015). Authentic materials–enhancing language acquisition and cultural awareness. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192, 195-204.

Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. Applied linguistics, 6(1), 60-70.

Brown, S., & Manasche, I. (2003). Authentic materials, tasks, and student output. A paper presented at Three Rivers TESOL Fall Conference. USA, Pittsburgh.

Case, A. (2012). Advantages and disadvantages of using authentic texts in class. UsingEnglish.com. Retrieved March 9, 2023.

Cook, V. (1981). Using authentic materials in the classroom. Modern English Teacher, 9(2), 3-7.

Gebhard, J. (1996). Teaching English as a second or foreign language: a self-development and methodology guide. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Geltrich-Ludgate, B., & Tovar, D. (1987). Authentic text types and corresponding strategies: A list for the foreign language instructor. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 20(1), 80-94.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language teaching, 40(2), 97-118.

Haines, S. (1997). For and against authentic materials. Modern English Teacher, 4(3), 60-64.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching 4th ed. England: Pearson Education Limited.

Huang, J., Tindall, E., & Nisbet, D. (2011). Authentic Activities and Materials for Adult ESL Learners. Journal of Adult Education, 40(1), 1-10.

Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. Online Submission, 10(7).

Lee, W. Y. C. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. ELT journal, 49(4), 323-328.

Martinez, A. (2002). Authentic materials: An overview. Karen's linguistic Issues, 1.

McGrath, I. (2004). Materials evaluation and design for language teaching. ELT Journal, 58(4).

Mishan, F. (2005). Designing authenticity into language learning materials. Intellect Books.

Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. UK: Heinle & Heinle Publishers.

Pinner, R. (2015). What we talk about when we talk about authenticity. Uniliterate–Language Learning and Academic Literacies.

Polio, C. (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. Center for Language Education and Research, 18(1), 1-8.

Qhedh, A. M. (2004) The Effectiveness of CALL in Learning English Grammar for 2nd Year Secondary Students at Makkah Schools. (Unpublished MA thesis), Umm Ul-Qura University, KSA.

Richards, J. C. (2017). Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Sabet, M. K., & Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 1(4), 216-229.

Schulz, R. A. (1991). Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit? The Modern Language Journal, 75(1), 17-26.

Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. Linguistic and Communicative Performance Journal, 2(1), 74-78.

# نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى

# Modeling causal relationships between successful intelligence, academic perseverance, and engagement in learning among Umm Al-Qura University students

إعداد


**د. نايف بن عشق العتيبي**

أستاذ القياس والتقويم المساعد

بجامعة أم القرى

**D. Nayef bin Ishq Al-Otaibi**

Assistant Professor of Measurement and Evaluation

At Umm Al Qura University



DOI:10.36046/2162-000-017-017

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٩/١٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١١/٨ م

## المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى نموذج يصف العلاقة السببية بين الذكاء الناجح، والمثابرة الأكاديمية، والانهماك في التعلم، وبحث دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق الباحث ثلاثة مقاييس، هي: مقياس الذكاء الناجح، ومقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس الانهماك في التعلم، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم.

– يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا يوجد تأثير غير مباشر للذكاء الناجح في الانهماك في التعلم عبر المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية التي تؤثر في حياة الطالب الجامعي ومحاولة جعل البيئة الجامعية أكثر تحفيزاً ودعماً للطالب مما يسهم في تحسن مستويات انهماكه في التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** العلاقة السببية، الذكاء الناجح، المثابرة الأكاديمية، الانهماك في التعلم.

## Abstract

The present study aims to uncover the direct and indirect causal relationships of the successful intelligence, academic perseverance, and engagement in learning, the study used the descriptive approach, and the researcher applied three scale: The successful intelligence scale, the academic perseverance scale, and the engagement in learning scale, on a stratified random sample of (200) male and female students, the results showed that:

-There is a positive, statistically significant correlation between the scores of the study sample on the scale of successful intelligence and engagement in learning.

-There is a direct, statistically significant effect of successful intelligence on the academic perseverance.

-There is no indirect effect of successful intelligence in engaging in learning through academic perseverance as a mediating variable.

The study recommended to pay attention to the positive variables which affects the student's university life and make the university environment more motivating and supportive, which contributes to improving students engagement in learning

**Keywords:** causal relationship, successful intelligence, academic perseverance, engagement in learning.Abstract

## المقدمة

يتأثر التعليم العالي في الوقت الحاضر بقوى عالمية ومجتمعية متنوعة ومتضاربة، ويتعرض لضغوط مختلفة، الأمر الذي جعل إعادة النظر في الغرض من التعليم العالي والافتراضات الأساسية الكامنة فيه في غاية الأهمية (Ball, 2016; Barnett, Peters, 2017b)، لقد أدت الزيادة في الاقتصاد القائم على المعرفة إلى تزايد الاستثمارات الفردية والحكومية في التعليم، ومع ذلك نجد الكثير من الطلبة يشعرون بالملل ويظهرون تحصيلاً أكاديمياً منخفضاً، مما جعل الكثيرون من خبراء التربية يدعون إلى مواجهة هذه المشكلة الحرجة في الممارسات التعليمية للطلاب، وضرورة الاهتمام بالانهماك في التعلم من منظور علم النفس الإيجابي (Jin, & Wang, 2019)، لهذا أصبح من الضروري فحص واستكشاف المفاهيم المرتبطة بالتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، ومن تلك المفاهيم مفهوم الانهماك في التعلم لدى الطلبة ( Ball, 2016; Barnett, Peters, 2017b).

يعتبر مفهوم "انهماك الطلاب" من المفاهيم الحديثة نسبياً في العلوم التربوية والنفسية، كان أول ظهور لهذا المفهوم في بحث أجراه عالم النفس التربوي رالف تايلر (Ralph Tyler) في ثلاثينيات القرن الماضي، حول مقدار الجهد والوقت الذي يقضيه الطلاب في عملهم، وما هي آثار ذلك الجهد والوقت على التعلم، وعرف انهماك الطالب أنه يشير إلى: "كمية ونوعية الطاقة الجسدية والنفسية التي يستثمرها الطلاب أثناء حياتهم الدراسية، ينتج عنها تعلم يتناسب بشكل مباشر مع ذلك الانهماك والمشاركة" (Astin, 1999, 518)، كما عرف بأنه "الاستثمار النفسي للطالب والجهد الموجه نحو التعلم أو الفهم أو إتقان المعرفة أو المهارات أو الحرفة التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها" (Newmann et al., 1992, 12).

تنبع أهمية الانهماك في التعلم بالنسبة للتربويين وصانعي السياسات التعليمية، أنه عنصر هام يمكن استثماره في مواجهة مشكلات الطلبة كانخفاض التحصيل والضجر الأكاديمي والتسرب الدراسي (العنزي، ٢٠١٦)، حيث يشير الانهماك في التعلم إلى كثافة وجودة المثابرة الفعالة للطالب في الأنشطة المختلفة أثناء العملية التعليمية (Skinner et al., 2008).

إن تأثير العوامل الشخصية والمعرفية والانفعالية كبيراً على نواتج السلوك النهائية عند الطلبة (Schunk, & Pajares, 2002)، ومع تسارع تطور العلوم والتكنولوجيا، من الصعب تحديد المعرفة الفعلية التي يحتاجها جيل المستقبل لامتلاك القدرة على التفكير، والتحليل النقدي، والإنتاج الإبداعي (Hajhosseini, 2016)، إن القدرة على حل مشكلات الحياة الواقعية تتطلب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على تقييم المعلومات المتاحة لهم وتحليلها، وهذا يقود المؤسسة التعليمية إلى تعزيز الوظائف العقلية عالية المستوى؛ لأن حل المشكلات يتطلب تفكيراً نقدياً وإبداعياً، إضافة إلى ضرورة مثابرة المتعلمين في عملية تعلمهم كناشطين مفكرين، وليس مجرد متلقين للمعلومات، إن مفهوم المثابرة الأكاديمية، كمؤشر على الاستثمار النفسي للأفراد في عملية تعلمهم، يشير إلى مستوى عمل المتعلمين وجهدهم المباشر في بناء المفهوم وإعادة بناء المعرفة (Linnenbrink & Pintrich, 2003)، وفي هذا الصدد لا تعتبر المثابرة الأكاديمية مجرد مؤشر كمي، ولكن يرى الباحثون أنها تشمل أبعاداً معرفية وسلوكية وتحفيزية متعددة ( Reeve & Tseng, 2011).

إن الاعتقاد الخاطئ بأن القدرة العقلية وحدها تكفي لضمان نجاح الطلاب في الجامعة وفي الحياة يجب أن يعاد التفكير فيه، فنجاح الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف ذات المدى البعيد والمستوى العالي يتوقف إلى حد كبير إضافة لقدرته العقلية على كيفية تفاعله مع التحديات والعقبات والانتكاسات التي سيتعامل معها خلال فترات حياته (Shechtman, 2017). ويلاحظ أن هذه السمات تتقاطع مع سمات الطلاب الذين يتميزون بالانهماك في التعلم، ذكر جونز (Jones, 2008) إن من خصائص هؤلاء الطلبة لغة الجسد الإيجابية حيث تظهر سمات جسدية تشير إلى الاستماع والانتباه إلى المعلم والزملاء في الفصل، كما أنهم يتميزون بالتركيز الجيد، حيث يظهرون الاهتمام ويركزون على أنشطة التعلم والمشاركة اللفظية ويعرضون أفكاراً بشكل مناسب، بالإضافة إلى ذلك فهم واثقون من أداء مهامهم ومتحمسون حيث يظهرون الاهتمام والحماس واستخدام الفكاهة الإيجابية، كما أنهم يقظون ويشعرون بالراحة في طلب المساعدة.

يلاحظ مما سبق أن انهماك الطلبة في التعلم يعد أحد التركيبات المهمة التي يتم استخدامها لفهم سلوك الطالب تجاه عملية التعليم والتعلم، حيث سيوفر فهم سلوك الطلاب في المؤسسات الأكاديمية لمحة عن كيفية تنفيذ التدريس والممارسات الأكاديمية في الجامعة، لهذا من المهم التعرف

على المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على مستوى انهماك الطلبة في التعلم، من هنا جاءت أهمية دراسة العلاقة السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم.

ووفقاً لما ذكر حسين وآخرون (Hussain et al., 2018) أن النماذج التنبؤية يمكن أن تساعد المدرسين في توجيه الطلاب نحو النجاح في المقررات الدراسية المختلفة، كما يمكن استخدامها لتحديد الأنشطة والمواد الأكثر أهمية في تقييم المقرر الدراسي، وتتيح هذه النماذج أيضاً للمدرسين زيادة انهماك الطلبة في أنشطة مختلفة وبالتالي تشجيع الطلاب على الانهماك بشكل أكبر في التعلم.

وبالتالي قد يساهم فحص العلاقة بين الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين في التخطيط لبرامج تدخل فعالة وإيجابية لسلوك تعلمهم، لهذا وفي سياق دراسة العناصر المتفاعلة يسعى الباحث إلى دراسة التأثير المشترك لمتغيرين هما الذكاء الناجح، والمثابرة الأكاديمية من خلال دراسة النمذجة السببية للعلاقات بين هذين المتغيرين في تأثيرهما على الانهماك في التعلم.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:**

من القضايا التي ما زالت تشغل بال العديد من الباحثين وأولياء الأمور مجموعة العوامل التي قد تؤثر في مستوى الانهماك في التعلم لدى الطلبة، أشارت بعض النتائج البحثية إلى وجود تناقض بين المتغيرات التي تتنبأ بالانهماك في التعلم، خصوصاً ما يرتبط بالقدرة العقلية للطالب، وقدرته على الجد والمثابرة، وفي هذه الدراسة يسعى الباحث إلى فحص العلاقة بين مجموعة من المتغيرات التي يرى الباحث أنها تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على درجة انهماك الطالب في التعلم، منها الذكاء الناجح، والمثابرة الأكاديمية.

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الانهماك في التعلم يؤثر بشكل مباشر على تعلم الطلبة، ومستوى تفاعلهم أثناء التعلم (Gray, & DiLoreto, 2016) ، كما أشارت نتائج دراسات أخرى أنه من خلال تقييم مستوى انهماك الطلبة في التعلم يمكن للمدرسين التخطيط بشكل أكثر فاعلية للدروس والأنشطة التي ستشجع الطلاب على أن يكونوا أكثر انهماكاً ونشاطاً في تعلم مقرراتهم الدراسية (Jennings & Angelo, 2006; Mandernach et al., 2011)، وأنه حين يتم

تحفيز الطلاب على الأداء الجيد في مقرراتهم المختلفة، أو تعزيز واستثمار رغبتهم في التعلم، واستعدادهم لبذل الجهد المتوقع من قبل معلميهم فمن المرجح أن تكون درجة انهماكهم في تعلمهم أكبر (Mandernach et al., 2011) .

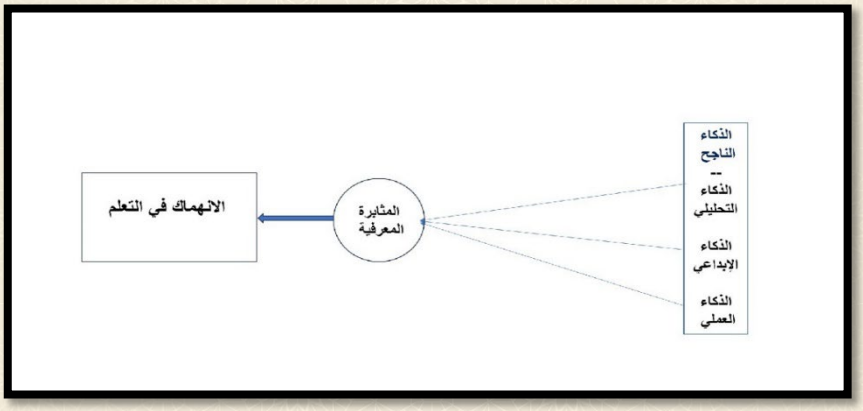
لقد تم تصنيف انهماك الطلاب في التعلم إلى ثلاثة أبعاد: البعد العاطفي، حيث يشير إلى (الطريقة التي يشعرون بها)، والبعد المعرفي، حيث يشير إلى (الطريقة التي يفكرون بها)، والبعد السلوكي، والذي يشير إلى (الطريقة التي يتصرفون بها) (Moreira, Cunha, & Inman, 2020)، وهذه الأبعاد الثلاث لا بد أن تتفاعل وتتأثر بالعديد من العوامل الأخرى، سواء كانت عوامل تتعلق بالطالب نفسه، أو بالبيئة التعليمية، من هنا تبرز مفاهيم نفسية وتربوية يسعى الباحثين إلى التعرف على طبيعة العلاقة التي تربطها بمثل هذه المتغيرات، من بينها المثابرة الأكاديمية.

من تلك العوامل الذكاء الناجح، والذي يشير إلى القدرة على النجاح في الحياة بالاستخدام المتكامل للذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، حيث يساعد الذكاء الناجح الطلاب على الاستفادة من ذكائهم القوي والتعويض عن نقاط ضعفهم في الذكاءات الأخرى ويحفزهم على الانهماك في تعلمهم الأكاديمي (الجاسم، ٢٠١٠).

ومن تلك العوامل أيضاً المثابرة الأكاديمية، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات كدراسة ليتريل (Littrell, 2016)، ودراسة روجاس (Rojas, 2015) أن المثابرة الأكاديمية يمكن أن تؤثر وتتأثر بالعديد من المتغيرات الأكاديمية، لهذا أوصت بأهمية إجراء دراسات توضح دور المثابرة الأكاديمية في السياق الأكاديمي.

ومن خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمتغيرات الثلاث، لاحظ الباحث عدم توفر أي دراسة تناولت المتغيرات الثلاث، أو بحث العلاقة السببية فيما بينها، ولاحظ وجود فجوة بحثية تتناول الربط بين الذكاء الناجح بالانهماك في التعلم من خلال المتغير الوسيط المثابرة الأكاديمية، وطبيعة تلك العلاقات بين هذه المتغيرات، كما لم تضع أي دراسة في حدود علم الباحث نموذجاً يبين درجة تأثير تلك المتغيرات في بعضها البعض، لهذا فإن تصور نموذج أو أكثر يفسر العلاقات السببية بين هذه المتغيرات يعد من الخطوات الهامة في مشكلة الدراسة الحالية لأنها توضح إمكانية تحسين ودعم الانهماك في التعلم من خلال تلك العلاقات السببية، ويسعى الباحث إلى التحقق

أن المثابرة الأكاديمية سوف تتوسط العلاقة بين الذكاء الناجح والانهماك في التعلم كما في الشكل (١).




**الشكل (١) النموذج السببي العام المفترض لمتغيرات الدراسة.**

وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة البحثية التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم؟

٢. هل يوجد تأثير مباشر دال احصائياً للذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة؟

٣. هل التأثير المباشر للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم يختلف عن التأثير غير المباشر له، وذلك عند تضمين متغير المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم.
- استكشاف تأثير الذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف على التأثير المباشر للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم وهل يختلف عن التأثير غير المباشر له، وذلك عند تضمين متغير المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

– التأصيل النظري لمتغيرات الدراسة التي يعد بعضها حديثاً نسبياً في مجال البحوث النفسية والتربوية، والتي تتمثل بالذكاء الناجح، والمثابرة الأكاديمية، والانهماك في التعلم، وكشف طبيعة العلاقة بينهم.

– التعرف على دور الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالانهماك في التعلم، حيث يلعب هذان المتغيران دوراً هاماً في تحقيق التميز في الأداء الأكاديمي للطالب.

– توفير نموذج يمثل العلاقة ومسار اتجاهاتها بين المتغيرات الثلاث (الذكاء الناجح، المثابرة الأكاديمية، والانهماك في التعلم).

**الأهمية التطبيقية:**

– تقديم مجموعة من أدوات البحث الحديثة لقياس متغيرات الدراسة المختلفة، والتي يمكن الاستفادة منها في العديد من الدراسات في المستقبل.

– قد تجيب الدراسة عن بعض الأسئلة التي تشغل بال المربين وأولياء الأمور حول بعض المتغيرات التي تؤثر في درجة انهماك الطالب في التعلم.

– الاستفادة من النتائج من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وواضعي الخطط الدراسية في الجامعات لدعم وتطوير المثابرة الأكاديمية والذكاء الناجح والانهماك في التعلم لدى الطلبة.

– قد تقدم الدراسة أساساً هاماً لبناء برامج تدريبية وارشادية وتعليمية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس لرفع سوية الأداء الأكاديمي للطلبة، وتحسين جودة التعليم.

**مصطلحات الدراسة:**

**النمذجة السببية Causal Modeling:**

تعرف بأنها: "مقاربة تقديرية قائمة على افتراض أن القيمة المستقبلية للمتغير هي دالة رياضية لقيم المتغير (المتغيرات) الأخرى، يتم استخدامها عند توفر بيانات تاريخية كافية، والعلاقة (الارتباط) بين المتغير التابع الذي سيتم التنبؤ به والمتغير (المتغيرات) المستقلة المرتبطة به معروفة جيداً، ويسمى أيضاً نموذج التنبؤ السببي" (Joffe et al., 2012, 88).

**الذكاء الناجح Successful Intelligence:**

يعرف بأنه: "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يعرفه الفرد ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي ذات الوقت يميز نقاط الضعف لديه ويجد طرقاً لتصحيحها والتعويض عنها، كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية" (Sternberg, & Grigorenko, 2000, 12). المقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح.

**المثابرة الأكاديمية Academic Perseverance:**

تعرف المثابرة الأكاديمية بأنها: "القدرة على بذل الجهد في أداء الأنشطة، والحفاظ على استمرارية الدافعية والاهتمام بالأداء، والانغماس فيه حتى في غياب ردود الفعل الإيجابية" (Duckworth & Quinn, 2009,167). المقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من أفراد عينة الدراسة على مقياس المثابرة الأكاديمية

**الانهماك في التعلم Learning Engagement:**

يعرف الانهماك في التعلم بأنه: "مدى اندماج الطلاب في مهام التعلم، وبذل الجهد العقلي اللازم، كبذل الجهد في استخدام المعرفة والاستراتيجيات المعرفية لإنجاز مهمة ما" (Zhu et al., 2009, 221). المقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الانهماك في التعلم.

**حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيراتها (الذكاء الناجح، المثابرة الأكاديمية، والانهماك في التعلم).
- **الحدود البشرية:** طلبة كلية التربية في جامعة أم القرى
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- **الحدود المكانية:** جامعة أم القرى مكة المكرمة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

**أولاً: الإطار النظري:**

سيتناول الباحث في هذا الجزء المتغيرات الأساسية التي أشارت نتائج الدراسة إلى أن لها ارتباط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وهي الذكاء الناجح، والمثابرة الأكاديمية.

**أولاً: الذكاء الناجح.**

يشير مفهوم الذكاء الناجح إلى: "قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معين، من خلال الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة نقاط ضعفه من أجل التكيف والبناء، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية والعملية" (Sternberg, 2015, 77).

ويعرف أيضاً بأنه: "قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معاييره الذاتية، بالإضافة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه" (Sternberg, 2003, 16).

نظرية الذكاء الناجح تعد أوسع من نظريات الذكاء التقليدية، حيث عرفت الذكاء من حيث قدرة الفرد على تحقيق الأهداف التي يصبو إليها في الحياة ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه، فيما كانت النظريات التقليدية تركز على قدرة الفرد على التكيف مع البيئة والتعلم من خلال التجربة (قطامي، ٢٠١٤).

**أبعاد الذكاء الناجح:**

يعد الذكاء الناجح نظام متكامل من القدرات الضرورية لنجاح الفرد في الحياة، يعرفها ضمن السياق الثقافي والاجتماعي الخاص به، ومن خلالها يستطيع تمييز نقاط ضعفه وقوته، ويستفيد من هذه القدرات بقدر الإمكان، وقد ذكر العديد من الباحثين وعلماء النفس أن الذكاء الناجح يتكون من ثلاث أبعاد رئيسة، هي كما ذكرها ستيرنبيرج (Sternberg, 2005)، كالآتي:

أولاً: الذكاء التحليلي Analytical intelligence.

يشير إلى قدرة الطالب على تسخير قدراته في عملية التحليل والتقويم والحكم على الأشياء والمواقف، أي أن يمتلك القدرة على المقارنة ومعرفة عناصر التشابه والاختلاف، ويصبح ذلك نموذجياً عندما تصبح تلك العمليات سلوك معتاداً لدى الطالب يقوم به بشكل طبيعي في كافة المواقف التي تمر به، سواء كان ذلك في بيئته أو في البيئات الأخرى، عادة ما يبرز الذكاء التحليلي عندما يتم تطبيق على أنواع مألوفة نسبياً من المشكلات حيث تكون الأحكام التي يتعين اتخاذها ذات طبيعة مجردة إلى حد ما.

ثانياً: الذكاء الإبداعي Creative intelligence.

يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع والتخيل والاكتشاف والاختراع والتصميم ووضع الفرضيات وبناء الفروض عندما يواجه موقفاً أو مشكلة تحتاج إلى حل جديد كلياً، فالذكاء الإبداعي يشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات التي تتسم بالجدة النسبية.

ثالثاً: الذكاء العملي Practical intelligence.

يشير إلى قدرة الطالب على تضمين مهاراته وقدراته وتسخيرها بشكل عملي تنفيذي في واقعه اليومي، حيث تتكون لديه خبرة بما يحقق له تكيفاً مع بيئته، ويكون لديه سلوكيات تتلاءم والمواقف التي يمر بها، بحيث يقوم الطالب بتغيير حالته لكي يتكيف مع البيئة أو تعديل وتغيير البيئة لكي تلاءم حالته واحتياجاته ورغباته.

لقد وجد ستيرنبرج (Sternberg, 2005) أن الذكاء التقليدي والإبداعي لا يكفيان لحل ما يستجد من مشاكل معاصرة في هذا العالم الذي يتعرض لتغيرات مضطردة في كل لحظة، وأن

قدرات الذكاء الناجح الثلاث (الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي)، قد تكون هي الوسيلة التي تسهم في حل تلك المشكلات، فقد ذكر أن الطالب في هذا الوقت الذي نعيشه لا يحتاج لتذكر وتحليل المفاهيم بقدر حاجته إلى توليد وتطبيق تلك المفاهيم، لهذا فإن المتعلم الناجح هو الذي يستطيع استعمال ما يكتسب من معلومات، ويصل إلى طرق لإنتاج وابتكار معرفة يمكن تذكرها وإعادة استخدامها، لهذا فإن المتعلم يحتاج إلى جهد ومثابرة أكبر يجب أن يبذلها في التعلم.

**ثانياً: المثابرة الأكاديمية.**

تعرف المثابرة بأنها: "التزام الأفراد ذوو الكفاءة بالمهام حتى تكتمل، فهم لا يستسلمون بسهولة، ولديهم طرق منهجية لتحليل المشكلات، ويطورون نظاماً أو استراتيجيات متنوعة لمواجهتها، ولديهم العديد من الاستراتيجيات البديلة لحل المشكلات، ويمتلكون القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والغامضة" (Costa & Kallic, 2008, 19).

كما عرفت بأنها: "الجهود المكثفة التي يبذلها الطالب في ممارسة المهام الأكاديمية، وتظهر في المشاركة في الأنشطة، والسعي المستمر لتحقيق الأهداف بالرغم من العقبات والصعوبات" (Farrington, et al., 2012, 22). كما تعرف بأنها: "الرغبة والإقبال على العمل بعزيمة وصبر وإصرار على الأداء حتى نهايته، وبذل المزيد من الجهد رغم كل التحديات والصعوبات، وعدم الاستسلام للتعب والملل أو الارتكان للحظ وانتظار المعجزات بغية الوصول إلى الهدف المنشود" (السعيد، ٢٠١٠، ٢٣)

وتشمل المثابرة اتجاهات معرفية وسلوكية تعكس سمات الشخصية الإيجابية، كما أن لها ارتباط بالمخرجات والنواتج الإيجابية للصحة النفسية والجسدية، لهذا يتميز الأفراد المثابرون بمركز التحكم الداخلي، وصورة إيجابية عن الذات، وقدرة على التكيف ومرونة عند مواجهة المشكلات والصعوبات (Burns, 2010)، ونظراً لأن المثابرة الأكاديمية تعكس الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الحفاظ على الجهد، فهي تعد عنصر هام جداً خصوصاً في القيام بأداء جيد أثناء المهمات الصعب (Teubner-Rhodes, 2020).

لقد أدرك علماء النفس أهمية استكشاف أبنية غير معرفية للنجاح في الجامعة والعمل ومجالات الحياة الأخرى (Duckworth & Yeager, 2015)، واحدة من هذه الأبنية غير المعرفية التي تحظى باهتمام كبير في الأدبيات الحالية هي المثابرة، حيث تم تعريف المثابرة في الأصل على أنها "نزعة الفرد لإظهار الاجتهاد والشغف لتحقيق الأهداف طويلة المدى" (Duckworth et al., 2007, 1087)، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن المثابرة كانت بناءً عالي المستوى يتكون من الدافعية للإنجاز وتشير إلى (القدرة على التمسك بمجموعة متشابهة من الاهتمامات بمرور الوقت) ومواجهة التحديات، وتشير إلى (الميل إلى إظهار الاجتهاد على الرغم من التحديات أو الصعوبات المرتبطة بمتابعة طويلة المدى لتحقيق الهدف)، والتي تمكن من التنبؤ بمجموعة متنوعة من نتائج الأداء الإيجابية بما في ذلك النجاح في الجامعة والعمل من بين أمور أخرى (Duckworth et al., 2007; Duckworth and Quinn, 2009; Eskreis-Winkler et al., 2014).

**أبعاد المثابرة الأكاديمية:**

تتكون المثابرة الأكاديمية من الأبعاد الآتية:

١. الدافعية للإنجاز. Motivation for Achievement، يشير هذا البعد إلى رغبة الطالب القوية وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق من خلال القيام بأداء الواجبات والمهام الأكاديمية على أحسن وجه وبكفاءة كبيرة، وإتقان شديد (عبد الهادي، ٢٠١٧).

٢. مواجهة التحديات. Confronting the Challenges، يشير هذا البعد إلى مواصلة الطالب بذل الجهد والانخراط في إتمام المهام الصعبة والمثيرة حتى وإن تعرض إلى الفشل، وذلك بهدف تحقيق النجاح الأمر الذي يعزز قيمة ما يبذله من جهد في سبيل تحقيق ما يريد (عبد الهادي، ٢٠١٧).

**ثالثاً: الانهماك في التعلم.**

عرف فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2004, 59) الانهماك في التعلم بأنه: "بناء مرن ومتطور ومتعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد واسعة: السلوكية والمعرفية والعاطفية"، كما يعرف بأنه: " "هو مدى الجهد الذي يبذله الطلاب أثناء القيام بالمهام الفكرية أو مقدار الجهد الذهني الذي يستخدمونه في أنشطة التعلم المقدمة لهم" (Chapman, 2003, 2)

**أبعاد الانهماك في التعلم:**

للانهماك في التعلم ثلاث أبعاد رئيسة، هي: (Fredricks et al., 2004)

١. الانهماك السلوكي: هناك ثلاث طرق تستخدم في تحديد الانهماك السلوكي، تتضمن الطريقة الأولى السلوك الإيجابي، كالالتزام بمعايير قاعة الدراسة، واتباع القواعد، وعدم المشاركة في السلوكيات التخريبية، أما الطريقة الثانية فترتبط بالمشاركة في التعلم والمهام ذات الصلة بالأكاديمية، وتنطوي على سلوكيات مثل المساهمة في المناقشة، وطرح الأسئلة، والانتباه والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد، أما الطريقة الثالثة فهي تتصل بالمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة كالمشاركة الرياضية، لهذا يعد الانهماك السلوكية بُعدًا يمكن ملاحظته بشكل مباشر.

٢. الانهماك المعرفي: يشير بُعد الانهماك المعرفي إلى استثمار الطلاب في التعلم، ويتضمن جوانب مثل الرغبة والتفكير في بذل الجهد المطلوب لفهم المهام الصعبة وإتقانها، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، وتفضيل التحدي والتنظيم الذاتي، ومن بين مؤشرات الانهماك المعرفي طرح أسئلة لتوضيح الأفكار، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم.

٣. الانهماك العاطفي: يصف الانهماك العاطفي ردود الفعل العاطفية الإيجابية والسلبية للطلاب تجاه المعلمين وزملائهم في الفصل والأعمال الأكاديمية والمدرسة بشكل عام، ومن أهم المؤشرات على الانهماك العاطفي، وجود الاهتمام والسعادة وقلة الملل والقلق والحزن، كما أن الطلاب الذين يظهرون انهماكاً عاطفياً لديهم شعور بالانتماء إلى المدرسة، ويقدرون نتائج المدرسة، ويشعرون كما لو أنهم مدعومون من أقرانهم ومعلميهم.

**أهمية الانهماك في التعلم:**

- يعد الانهماك في التعلم عاملاً رئيسياً في التعلم والنجاح الأكاديمي، لقد ربطت مجموعة متزايدة من الأبحاث انهماك الطلاب في التعلم مع الحصول على الدرجات العليا، ودرجات اختبارات الإنجاز، ومعدلات إتمام المدرسة (Wang & Holcombe, 2010; Wang & Fredricks, 2014).

– يمكن استخدامه كأداة قوية من قبل المعلمين والمشرفين الأكاديميين لتصميم تقنيات تربوية فعالة لتعظيم خبرات التعلم للطلاب، حيث تتمتع البيانات حول درجة انهماك الطلبة في التعلم بميزة توفير المعلومات حول ما يفعله الطلاب بالفعل (Delfino, 2019).

– وللانهماك في التعلم فوائد وقائية من حيث انخفاض معدلات انحراف الطلبة وممارسة السلوكيات السلبية والشعور بالاكتئاب (Wang & Fredricks, 2014).

– يتمتع الانهماك في التعلم بجاذبية لأنه "بنية فوقية" تتضمن سلوكيات يمكن ملاحظتها، وإدراك داخلي، ومشاعر (Fredricks et al., 2004).

– يُنظر إلى الانهماك في التعلم على أنه أحد المفاتيح لمعالجة مشاكل مثل التحصيل المنخفض والملل والعزلة، فهو يقلل من لامبالاة الطلاب والشعور بالعزلة لديهم، كما أنه يخلق مناخاً وثقافة مدرسية آمنة وإيجابية وخلاقة، حيث إنه يطور مشاعر الطلاب الإيجابية تجاه أقرانهم والمعلمين والمدرسة مما يمنحهم إحساساً بالترابط والانتماء والولاء (Martin & Torres, 2016).

**الدراسات السابقة:**

استطاع الباحث الوصول إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، وهي كما يلي:

أجرى معصوم زاده وآخرون (Masumzadeh et al., 2022)، دراسة هدفت إلى تحديد تأثير نمط التعلم القائم على الذكاء الناجح على الانهماك في التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي بعد البرنامج التدريبي من إعداد الباحثين، على عينة مكونة من (٢٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(١٧) طالباً في المجموعة الضابطة، توصلت النتائج إلى أن التعليم القائم على الذكاء الناجح كان له تأثير كبير على جوانب الانهماك في التعلم الأربعة، وهي (الوكالة، السلوكية، العاطفية، المعرفية)، كما أظهرت النتائج أن التعليم القائم على الذكاء الناجح كان له تأثير على الإنجاز الأكاديمي للطالب.

أجرى كل من ماو، ماو ووانغ (Ma, Ma, & Wang, 2020)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين توجهات السعادة وأربعة جوانب للكفاءة الاجتماعية، هي: المبادرة، والدعم، والإفصاح عن الذات والحزم، وكشف ما إذا كانت المثابرة متغيراً وسيطًا بين توجهات السعادة

والكفاءة الاجتماعية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات بواسطة مقاييس توجهات السعادة، والكفاءة الاجتماعية، والمثابرة، تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً جامعياً من الصين، أظهرت النتائج أبعاد التوجه نحو السعادة لها علاقة ارتباطية إيجابية مع الكفاءة الاجتماعية والمثابرة، كما أظهرت أن التوجه نحو السعادة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الكفاءة الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن المثابرة الأكاديمية لها تأثير تنبؤي إيجابي على الكفاءة الاجتماعية، وأنها تلعب دوراً وسيطاً كاملاً بين التوجه نحو السعادة والكفاءة الاجتماعية.

أجرى مايسور وفيجيالاشمي (Mysore, & Vijayalaxmi, 2020)، دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الناجح والانهماك في التعلم لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة مقياس الذكاء الناجح ومقياس الانهماك في التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة في كارناتاكا، أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الناجح كان له ارتباط إيجابي مع الانهماك في التعلم، كما أن المراهقين ذوو الذكاء الناجح المرتفع كانوا يمتلكون انهماك في التعلم مرتفع.

أجرى كل من داتو، يوين وشان (Datu, Yuen, Chen, 2018)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين النموذج الثلاثي للمثابرة وعلاقتها بالانهماك في التعلم ومستوى الرفاهية النفسية لدى الطلبة في المدارس الثانوية في الفلبين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقاييس لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن المثابرة الأكاديمية تتنبأ بشكل إيجابي بالانهماك في التعلم في المجالات السلوكية والمعرفية والعاطفية، كما أظهرت النتائج أن المثابرة كان لها تأثير غير مباشر على الانهماك في التعلم الرفاهية النفسية كمتغير وسيط.

أجرت كل من نورين وآخرون (Noreen et al., 2018)، دراسة هدفت إلى فحص تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على انهماك الطلاب في التعلم والنتائج الأكاديمية ويكشف ما إذا كان الانهماك في التعلم يتوسط العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والنتائج الأكاديمية. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات بواسطة مقاييس للكفاءة الذاتية، والانهماك في التعلم، وبيانات نتائج الطلاب الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (١٦٩)، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وكل من الانهماك في التعلم والنتائج الأكاديمية، كما أظهرت أن هناك تأثير للانهماك في التعلم بشكل إيجابي وكبير على النتائج

الأكاديمية، مما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النتائج الأكاديمية بشكل مباشر وغير مباشر بسبب المتغير الوسيط الانهماك في التعلم.

أجرى كل من هودج ورايت وبنيت (Hodge, Wright, & Bennett, 2017)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين، استخدمت الدراسة المنهج المسحي، استخدمت مجموعة من المقاييس لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٣٩٥) طالباً استرالياً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم والتحصيل الأكاديمي، وكشف النتائج أن الانهماك في التعلم توسط العلاقة بين المثابرة والتحصيل الأكاديمي، مما يشير إلى أن الطالب الذي يتمتع بالمثابرة الأكاديمية المرتفعة من المرجح أن يكون لديه انهماك في التعلم أعلى، وأن الانهماك في التعلم يؤدي إلى تحصيل أكاديمي أفضل.

أجرت فيلمور (Fillmore, 2015)، دراسة هدفت إلى فحص النظريات الضمنية لطلاب الطب حول الذكاء والمثابرة من أجل فهم أفضل لنتائج تعلم الطلاب في علم التشريح، استخدمت الدراسة المنهج المختلط الكمي والنوعي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة المقابلات والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة الذين صنفتهم النظريات الضمنية بأنهم أذكياء وامتازوا بالمثابرة المرتفعة كانوا أفضل بكثير في مقرر التشريح بالمقارنة مع الطلبة ذوي المثابرة المنخفضة.

وأجرت المطيري (٢٠١٤)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تم جمع بيانات الدراسة بواسطة مجموعة من المقاييس، تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات في حدود علم الباحث التي تناولت متغير الذكاء الناجح وتفاعله مع المثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم، خصوصاً في الأدب النظري العربي، حيث لم يجد الباحث أي دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة بالبحث على

الرغم من أهميتها، كما يتضح اختلاف عينات الدراسات سواء كانت من المعلمين أو الطلبة الجامعيين أو طلبة المدارس، واتفقت الدراسة الحالية باستخدام مقاييس لقياس كل متغير وجمع البيانات المرتبطة به مع كافة الدراسات السابقة كدراسة نورين وحسن وبتول وعلي (Noreen, Hasan, Batool, & Ali, 2018)، ودراسة داتو، يوين وشان (Datu, Yuen, Chen, 2018)، ودراسة مايسور وفيجيالاشمي (Mysore, & Vijayalaxmi, 2020).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات من حيث المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة ماو، ماو ووانغ (Ma, Ma, & Wang, 2020)، ودراسة داتو، يوين وشان (Datu, Yuen, Chen, 2018)، ودراسة نورين وحسن وبتول وعلي (Noreen, Hasan, Batool, & Ali, 2018)، ودراسة مايسور وفيجيالاشمي (Mysore, & Vijayalaxmi, 2020)، ودراسة المطيري (٢٠١٤)، فيما استخدمت دراسات أخرى منهج آخر كدراسة معصوم زاده وآخرون (Masumzadeh et al., 2022)، التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة فيلمور (Fillmore, 2015)، التي استخدمت المنهج المختلط، ودراسة هودج ورايت وبنيت (Hodge, Wright, & Bennett, 2017)، التي استخدمت المنهج المسحي.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الذي يدرس التغيرات الحاصلة في بعض المتغيرات في ضوء متغيرات أخرى لمعرفة دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، والتوصل لنموذج سببي مفترض يبين الآثار المباشرة وغير المباشرة للذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية في تأثيرهما المتبادل على الانهماك في التعلم.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٥٤٢٨٨) طالباً وطالبة موزعين كما في الجدول (١) وذلك وفق الإحصائيات المتوافرة على موقع الجامعة:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لمجتمع الدراسة حسب تصنيف الكليات.

| مجتمع الدراسة | الكليات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| | الكليات الطبية | ٨٦٨٦ | % ١٦ |
| | الكليات العلمية والهندسية | ١١٤٠١ | % ٢١ |
| | الكليات الشرعية والادارية | ١٥٢٠٠ | % ٢٨ |
| | كليات العلوم الانسانية والتربوية | ١٩٠٠١ | % ٣٥ |
| المجموع | | ٥٤٢٨٨ | % ١٠٠ |

**عينة الدراسة:**

تتضمن عينة الدراسة جزئين:

أ. العينة الاستطلاعية: وتهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، حيث تم تطبيق المقاييس الثلاث على عينة من طلبة جامعة أم القرى بلغت (٣٠) طالباً وطالبة.

ب. العينة الأساسية: تم اختيار العينة الأساسية للدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية تم سحبها من كليات الجامعة الموجودة بمدينة مكة المكرمة، حيث بلغ عدد المشاركين (٢٠٠) طالباً وطالبة، والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب تصنيف الكليات

| عينة الدراسة | الكليات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| | الكليات الطبية | ٣٢ | % ١٦ |
| | الكليات العلمية والهندسية | ٤٢ | % ٢١ |
| | الكليات الشرعية والادارية | ٥٦ | % ٢٨ |
| | كليات العلوم الانسانية والتربوية | ٧٠ | % ٣٥ |
| المجموع | | ٢٠٠ | % ١٠٠ |

**أدوات الدراسة:**

أولاً: مقياس الذكاء الناجح.

بهدف قياس درجة الذكاء الناجح لدى طلبة جامعة أم القرى قام الباحث ببناء مقياس الذكاء الناجح تبعاً للخطوات الآتية:

خطوات بناء المقياس:

– تم الاطلاع على الخلفية النظرية للذكاء الناجح، والاطلاع على مجموعة مقاييس للذكاء الناجح في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة خصاونة والخوالدة (٢٠١٨)، ودراسة بالو ومارسيوجون (Paloú, & MaricuĠoiu, 2013)، ودراسة ستيرنبرج وكريجورنكو ( Sternberg & Grigorenko, 2007)، ودراسة ستيرنبرج (Sternberg, 2005).

– في ضوء الخطوة السابقة تم بناء مقياس الذكاء الناجح في صورته الأولية، حيث تكون من (٣٥) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد هي: الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي.

– بعد صياغة بنود المقياس قام الباحث بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

– تم عرض بنود المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، مرفقاً بالتعريفات الإجرائية للذكاء الناجح وأبعاده، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

– كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم حذف بند واحد وكان محك استبعاد البنود عدم حصول البند على نسبة اتفاق تصل إلى ٨٨٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٤) بنداً.

– بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٦–٠,٨١)، ومع المجال (٠,٣٦–٠,٨٥) والجدول (٣) يبين ذلك.

**جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .60** | .58** | 13 | .76** | .72** | 25 | .74** | .70** |
| 2 | .74** | .60** | 14 | .78** | .72** | 26 | .66** | .60** |
| 3 | .76** | .60** | 15 | .72** | .71** | 27 | .53** | .51** |
| 4 | .79** | .74** | 16 | .75** | .66** | 28 | .68** | .65** |
| 5 | .85** | .75** | 17 | .77** | .72** | 29 | .73** | .72** |
| 6 | .64** | .55** | 18 | .65** | .63** | 30 | .36* | .46** |
| 7 | .69** | .74** | 19 | .74** | .76** | 31 | .71** | .64** |
| 8 | .74** | .66** | 20 | .64** | .59** | 32 | .54** | .47** |
| 9 | .59** | .53** | 21 | .68** | .65** | 33 | .56** | .46* |
| 10 | .74** | .81** | 22 | .72** | .65** | 34 | .60** | .51** |
| 11 | .76** | .72** | 23 | .66** | .69** | | | |
| 12 | .65** | .68** | 24 | .76** | .74** | | | |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٤) يبين ذلك.

**جدول (٤) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية**

| | الذكاء الإبداعي | الذكاء التحليلي | الذكاء العملي | مقياس الذكاء الناجح |
|---|---|---|---|---|
| الذكاء الإبداعي | 1 | | | |
| الذكاء التحليلي | .803** | 1 | | |
| الذكاء العملي | .800** | .875** | 1 | |
| مقياس الذكاء الناجح | .918** | .956** | .946** | 1 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٥) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (٥) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الذكاء الإبداعي | ٠,٨٥ | ٠,٨٢ |
| الذكاء التحليلي | ٠,٨٠ | ٠,٧٠ |
| الذكاء العملي | ٠,٨١ | ٠,٧٧ |
| مقياس الذكاء الناجح | ٠,٨٨ | ٠,٨٤ |

ثانياً: مقياس المثابرة الأكاديمية.

بهدف قياس درجة المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى قام الباحث ببناء مقياس المثابرة الأكاديمية تبعاً للخطوات الآتية:

خطوات بناء المقياس:

- تم الاطلاع على الخلفية النظرية للمثابرة الأكاديمية، والاطلاع على مجموعة مقاييس المثابرة الأكاديمية في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة موسى (٢٠١٤)، ودراسة دوكوورث وكوين (Duckworth & Quinn, 2009)، ودراسة ثالب وآخرون (Thalib, et al., 2018)، ودراسة داتو (Datu, 2020).

– في ضوء الخطوة السابقة تم بناء مقياس المثابرة الأكاديمية في صورته الأولية، حيث تكون حيث تكون من (٢٥) عبارة موزعة على بعدين، هما: الدافعية للإنجاز، مواجهة التحديات.

– بعد صياغة بنود المقياس قام الباحث بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

– تم عرض بنود المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، مرفقاً بالتعريفات الإجرائية للمثابرة الأكاديمية وأبعادها، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

– كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم حذف بند واحد وكان محك استبعاد البنود عدم حصول البند على نسبة اتفاق تصل إلى ٨٨٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٤) بنداً.

– بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٥٦–٠,٨٣)، ومع المجال (٠,٥٩–٠,٨٥) والجدول (٦) يبين ذلك.

**جدول (٦) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .60** | .57** | 9 | .59** | .57** | 17 | .75** | .72** |
| 2 | .74** | .62** | 10 | .74** | .83** | 18 | .62** | .62** |

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | .76** | .62** | 11 | .76** | .76** | 19 | .77** | .76** |
| 4 | .79** | .73** | 12 | .71** | .73** | 20 | .64** | .60** |
| 5 | .85** | .76** | 13 | .77** | .72** | 21 | .73** | .70** |
| 6 | .64** | .56** | 14 | .77** | .73** | 22 | .70** | .65** |
| 7 | .69** | .74** | 15 | .71** | .70** | 23 | .73** | .70** |
| 8 | .74** | .71** | 16 | .74** | .68** | 24 | .77** | .72** |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٧) يبين ذلك.

**جدول (٧) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية.**

| | مواجهة التحديات | الدافعية للإنجاز | مقياس المثابرة الأكاديمية |
|---|---|---|---|
| مواجهة التحديات | 1 | | |
| الدافعية للإنجاز | .808** | 1 | |
| مقياس المثابرة الأكاديمية | .936** | .964** | 1 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٨) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (٨) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| مواجهة التحديات | ٠,٨٥ | ٠,٧٩ |
| الدافعية للإنجاز | ٠,٨١ | ٠,٧٧ |
| مقياس المثابرة الأكاديمية | ٠,٨٩ | ٠,٨٤ |

ثالثاً: مقياس الانهماك في التعلم.

بهدف قياس درجة الانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى قام الباحث ببناء مقياس الانهماك في التعلم تبعاً للخطوات الآتية:

خطوات بناء المقياس:

– تم الاطلاع على الخلفية النظرية للانهماك في التعلم، والاطلاع على مجموعة مقاييس الانهماك في التعلم في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة الزعبي (٢٠١٣)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٨)، ودراسة كيرباي (Kerby, 2007)، ودراسة فريدريكس وماكلوسكي (Fredricks, & McClosky, 2012).

– في ضوء الخطوة السابقة تم بناء مقياس الانهماك في التعلم في صورته الأولية، حيث تكون من (٣٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الانهماك السلوكي، والانهماك الانفعالي، والانهماك المعرفي.

– بعد صياغة بنود المقياس قام الباحث بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

– تم عرض بنود المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، مرفقاً بالتعريفات الإجرائية للانهماك في التعلم وأبعاده، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

– كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم حذف أربعة بنود، وكان محك استبعاد البنود عدم حصول البند على نسبة اتفاق تصل إلى ٨٨٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) بنداً.

– بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

صدق المقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٢–٠,٧٨)، ومع المجال (٠,٤١–٠,٨٢) والجدول (٩) يبين ذلك.

**جدول (٩) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .41* | .46* | 11 | .74** | .71** | 21 | .78** | .64** |
| 2 | .63** | .55** | 12 | .82** | .67** | 22 | .74** | .68** |

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | .71** | .60** | 13 | .56** | .58** | 23 | .76** | .68** |
| 4 | .82** | .78** | 14 | .82** | .70** | 24 | .81** | .75** |
| 5 | .77** | .66** | 15 | .81** | .72** | 25 | .70** | .72** |
| 6 | .57** | .50** | 16 | .80** | .66** | 26 | .78** | .62** |
| 7 | .73** | .75** | 17 | .73** | .70** | 27 | .63** | .55** |
| 8 | .60** | .62** | 18 | .50** | .42* | 28 | .61** | .67** |
| 9 | .51** | .57** | 19 | .60** | .59** | 29 | .71** | .71** |
| 10 | .74** | .64** | 20 | .67** | .57** | 30 | .44* | .47** |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (١٠) يبين ذلك.

**جدول (١٠) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية.**

| | الانهماك العاطفي | الانهماك السلوكي | الانهماك المعرفي | مقياس الانهماك في التعلم |
|---|---|---|---|---|
| الانهماك العاطفي | 1 | | | |
| الانهماك السلوكي | .745** | 1 | | |
| الانهماك المعرفي | .767** | .790** | 1 | |
| مقياس الانهماك في التعلم | .936** | .875** | .932** | 1 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مناسبة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (١١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (١١) معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.**

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الانهماك العاطفي | ٠,٨٣ | ٠,٧٩ |
| الانهماك السلوكي | ٠,٨٠ | ٠,٧١ |
| الانهماك المعرفي | ٠,٨٢ | ٠,٧٧ |
| مقياس الانهماك في التعلم | ٠,٨٥ | ٠,٨٠ |

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها، بعد التأكد من سلامة إجراء تحليل الانحدار:

**السؤال الأول:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

**جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح والانهماك في التعلم.**

| | | الانهماك العاطفي | الانهماك السلوكي | الانهماك المعرفي | مقياس الانهماك في التعلم |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الإبداعي | معامل الارتباط ر | .845** | .698** | .765** | .831** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 200 | 200 | 200 | 200 |
| الذكاء التحليلي | معامل الارتباط ر | .697** | .712** | .788** | .777** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 200 | 200 | 200 | 200 |
| الذكاء العملي | معامل الارتباط ر | .711** | .696** | .842** | .803** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 200 | 200 | 200 | 200 |
| مقياس الذكاء الناجح | معامل الارتباط ر | .807** | .761** | .866** | .869** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 200 | 200 | 200 | 200 |

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الناجح بكافة أبعاده (الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي، والانهماك في التعلم بكافة أبعاده أيضاً (الانهماك العاطفي، والانهماك السلوكي، والانهماك المعرفي)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٨٦٩.)، وهذا يشير إلى ان النتائج كشفت عن أن الذكاء الناجح والانهماك في التعلم يرتبطان بشكل إيجابي وبشكل كبير، مما يعني أن الذكاء الناجح مصحوب غالباً بدرجة كبيرة من الانهماك في التعلم، وأن الذكاء الناجح عامل مهم يعزز الانهماك في التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة مايسور وفيجيالاشمي (Mysore, & Vijayalaxmi, 2020)، التي أظهرت أن الذكاء الناجح كان له ارتباط إيجابي مع الانهماك في التعلم، كما أن المراهقين ذوو الذكاء الناجح المرتفع كانوا يمتلكون انهماك في التعلم مرتفع، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معصوم زاده وآخرون ( Masumzadeh et

al., 2022)، التي أظهرت أن التعليم القائم على الذكاء الناجح كان له تأثير كبير على كافة جوانب الانهماك في التعلم (الانهماك السلوكي، والعاطفي، والمعرفي).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوو الذكاء الناجح عادة ما يكونوا متحمسين للحصول على المزيد من المعلومات وفهمها بشكل أعمق، وبفضل قدرتهم العالية على استيعاب المفاهيم والتحليل، يمكنهم استيعاب المعلومات بسرعة وتطبيقها في حل المشكلات المعقدة، بالمقابل فإن الانهماك في التعلم يعكس التركيز والتفاني العميق في عملية التعلم، لهذا إن الطالب الذي ينهمك في تعلمه يكون أكثر اهتماماً بالتفاصيل، ويسعى لفهم المفاهيم بشكل تام، ويتفانى في حل المشكلات والتحليل ويبذل جهوداً مستمرة لتحقيق التفوق العلمي.

**السؤال الثاني**: هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة يحتاج الباحث إلى تطبيق تحليل الانحدار، لهذا هناك مجموعة من المتطلبات الواجب أن تتوفر للتأكد من سلامة إجراء تحليل الانحدار، منها أن تكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً، ومنها استقلالية متغيرات الدراسة وعدم تداخلها، ومنها أن يرتبط كل متغير مع نفسه بدرجة أعلى من ارتباطه مع كل متغير من المتغيرات الأخرى.

اختبار التوزيع الطبيعي (Normality):

تم التأكد من إتباع البيانات التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) باستخدام اختبار (test One Sample Kolmogorov-Smirnov)، والجدول (١٣) يبين ذلك.

**جدول رقم (١٣) اختبار (test One Sample Kolmogorov-Smirnov) للمتغيرات المستقلة والمتغير والتابع.**

| | قيمة اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| مواجهة التحديات | .778 | .579 |
| الدافعية للإنجاز | .919 | .368 |
| المثابرة الأكاديمي | .860 | .451 |
| الذكاء الإبداعي | .764 | .604 |

| | | |
|---|---|---|
| الذكاء التحليلي | .758 | .614 |
| الذكاء العملي | .809 | .530 |
| الذكاء الناجح | .902 | .390 |
| الانهماك العاطفي | 1.323 | .060 |
| الانهماك السلوكي | 1.343 | .057 |
| الانهماك المعرفي | 1.044 | .226 |
| الانهماك في التعلم | .986 | .286 |

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ( One Sample Kolmogorov-Smirnov test) لجميع المتغيرات كان أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن هذ المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي. وكذلك استناداً لنظرية النزعة المركزية والتي تنص إذا كان حجم العينة أكبر من (٣٠) وله وسط حسابي ($\mu$) وتباين ($\sigma^2$)، فإن توزيع المعاينة للوسط الحسابي تقترب من التوزيع الطبيعي. (الهيتي، ٢٠٠٤).

اختبار ملائمة نموذج الدراسة للأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام اختبار الارتباط الخطي بهدف التأكد من أنه لا يوجد ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة، وذلك بالاعتماد على اختبار معامل تضخم التباين (VIF)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من المتغيرات المستقلة، حيث يجب أن تكون المتغيرات المستقلة للنموذج مستقلة فيما بينها، وللتأكد من ذلك الغرض نستعين بهذا الاختبار الذي يعتبر أحد الطرق للتخلص على مشكلة التعدد الخطي، مع العلم أن لا بد عدم تجاوز معامل تضخم التباين للقيمة (١٠)، وقيمة اختبار التباين المسموح لابد أن يكون أكبر من (٠,٠٥)، وبحساب المعاملات السابقة لكل المتغيرات المستقلة، كانت النتائج المتحصل عليها مدرجة في الجدول الآتي:

**جدول (١٤) اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح لمتغيرات الدراسة.**

| المتغيرات المستقلة | التباين المسموح Tolerance | معامل تضخم التباين VIF |
|---|---|---|
| الذكاء الإبداعي | .357 | 2.798 |
| الذكاء التحليلي | .318 | 3.146 |
| الذكاء العملي | .285 | 3.504 |

يبين الجدول (١٤) إلى أن قيم اختبار تضخم التباين لجميع المتغيرات أقل من (١٠)، بينما أن قيمة اختبار التباين المسموح به لجميع المتغيرات أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد مشكلة ارتباط عال بين المتغيرات، وهذا يدل على عدم وجود ارتباط ذو أهمية إحصائية بين المتغيرات المستقلة الواردة بجدول (الارتباط)، وهذا يعزز إمكانية استخدامها في النموذج، وذلك استنادا إلى (Gujarati,2004,352).

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة، للتأكد من عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات المستقلة، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (١٥)

**جدول رقم (١٥) مصفوفة ارتباط بيرسون لأبعاد المتغيرات المستقلة.**

| | الذكاء الإبداعي | الذكاء التحليلي | الذكاء العملي | مواجهة التحديات | الدافعية للانجاز |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الإبداعي | 1 | | | | |
| الذكاء التحليلي | .745(**) | 1 | | | |
| الذكاء العملي | .775(**) | .793(**) | 1 | | |
| مواجهة التحديات | .733(**) | .745(**) | .745(**) | ١ | |
| الدافعية للإنجاز | .765(**) | .782(**) | .765(**) | .755(**) | ١ |

** ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يبين الجدول (١٥) أن أعلى ارتباط بين المتغيرات المستقلة هو (٠,٧٩٣) بين المتغيرين (الذكاء التحليلي) و(الذكاء العملي)، في حين أن قيم معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة الأخرى كان اقل من ذلك، وهذا يدل على عدم وجود ظاهرة الارتباط الخطي المتعدد العالي بين المتغيرات الفرعية للمتغير المستقل، إذا جاءت كلها اقل من (٠,٨٠) وعليه فإن العينة تخلو من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد العالي (Gujarati, 2004, 352).

فحص الارتباط الذاتي اختبار دربن–واتسون Durban Watson

تعد دراسة وتحليل البواقي في النموذج المقدر لدالة الانحدار المتعدد والتأكد من تحقق الشروط والافتراضات للنموذج خطوة هامة في تقييم النموذج قبل الاعتماد عليه في عملية التنبؤ بقيم المتغير

التابع، ويستخدم اختبار دربن واتسون للحكم على مدى وجود استقلال ذاتي بين بواقي النموذج، والجدول (١٦) يبين ذلك.

**جدول (١٦) نتائج اختبار دربن–واتسون لفحص استقلالية البواقي.**

| النموذج | R | R2 | معامل التحديد المعدل | Std. Error of the Estimate | Durbin-Watson |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .997(a) | .995 | .995 | .057 | 2.098 |

a. المتنبئ الثابت. الذكاء العملي، الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي.

b. المتغير التابع، المثابرة الأكاديمية.

بعد أن تم فحص استقلالية البواقي عن طريق اختبار دربن–واتسون، والذي يجب أن تتراوح قيمته بين (٠ و٤)، حيث كانت قيمته (٢,٠٩٨) وهذا يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتي وهي القيمة المتحصلة في الدراسة.

فحص القيم المتطرفة عن طريق اختبار ماهلنوبس، ومسافات كوك

تعرف القيم المتطرفة بأنها حالات لها بواقي معيارية تتراوح بين (+٣ إلى –٣)، ومن خلال فحص مسافات مهالانوبس Mahalanobis Distance، ومسافات كوك Cook's Distance يتم استخراج تلك القيم، كما يظهر في الجدول (١٧).

**جدول رقم (١٧) نتائج اختبار مهلانوبس ومسافات كوك للقيم المتطرفة.**

| | القيمة الأدنى | القيمة الأعلى | المتوسط | الانحراف المعياري | ن |
|---|---|---|---|---|---|
| Predicted Value | 1.02 | 4.97 | 3.59 | .776 | 200 |
| Std. Predicted Value | -3.307 | 1.773 | .000 | 1.000 | 200 |
| Standard Error of Predicted Value | .004 | .024 | .007 | .003 | 200 |
| Adjusted Predicted Value | 1.02 | 4.97 | 3.59 | .776 | 200 |
| Residual | -.244 | .153 | .000 | .056 | 200 |
| Std. Residual | -4.288 | 2.688 | .000 | .992 | 200 |
| Stud. Residual | -4.320 | 2.710 | -.001 | 1.003 | 200 |
| Deleted Residual | -.247 | .155 | .000 | .058 | 200 |
| Stud. Deleted Residual | -4.530 | 2.755 | -.002 | 1.013 | 200 |
| Mahal. Distance | .023 | 33.913 | 2.985 | 3.965 | 200 |
| Cook's Distance | .000 | .092 | .006 | .013 | 200 |
| Centered Leverage Value | .000 | .170 | .015 | .020 | 200 |

المتغير التابع، المثابرة الأكاديمية.

تظهر النتائج أن قيمة مسافات مهالانوبس لا تزيد عن القيمة الحرجة فهي أقل من (+٣)، كما تظهر النتائج أن قيمة مسافات كوك أقل من واحد صحيح، لهذا يمكن القول إن الافتراضات الخاصة بالانحدار المتعدد في البيانات التي تستخدم في الدراسة الحالية تتوفر، ويمكن الوثوق في النتائج التي تم الحصول عليها.

**وللإجابة عن السؤال:** هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة؟، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر الذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمي وكانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (١٨) تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر الذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمي.**

| المتغير التابع | ملخص النموذج Model summary | | تحليل التباين ANOVA | | | جدول المعاملات Coefficient | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | R معامل الارتباط | ٢R معامل التحديد | F المحسوبة | درجات الحرية DF | Sig. F الدلالة الإحصائية | البيان | B | الخطأ المعياري | Beta | t المحسوبة | Sig. t الدلالة الإحصائية |
| المثابرة الأكاديمي | .997 | .995 | 12372.184 | 3 | .000 | الثابت | .036 | .020 | | 1.768 | .079 |
| | | | | | | الذكاء الإبداعي | .416 | .008 | .434 | 50.097 | .000 |
| | | | | | | الذكاء التحليلي | .512 | .008 | .580 | 63.207 | .000 |
| | | | | | | الذكاء العملي | .059 | .010 | .057 | 5.876 | .000 |

تشير النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الناجح في المثابرة الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (R=0.997) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرات المستقلة مجتمعة (الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي) والمتغير التابع (المثابرة الأكاديمي) وقد ظهر ان قيمة معامل التحديد (R2=0.995) مما يشير إلى أن الذكاء الناجح مجتمع (الذكاء الإبداعي، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي) فسرت ما نسبته ٩٩,٥٪ من التباين الحاصل في (المثابرة الأكاديمي) في حين أن المتبقي يعود إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الأنموذج،

كما بلغت قيمة (F=148.995) عند مستوى ثقة تساوي (sig=0.000) وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة (α <٠,٠٥).

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الذكاء الإبداعي قد بلغت (.٤١٦) وأن قيمة (t) كانت (٥٠,٠٩٧) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي.

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الذكاء التحليلي قد بلغت (.٥١٢) وأن قيمة (t) كانت (٦٣,٢٠٧) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي.

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد الذكاء العملي قد بلغت (.٠٥٩) وأن قيمة (t) كانت (٥,٨٧٦) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي. وبهذا تكون معادلة التنبؤ على النحو التالي:

المثابرة الأكاديمي=٠,٠٣٦+ ٠,٤١٦ (الذكاء الإبداعي) + ٠,٥١٢ (الذكاء التحليلي) +٠,٠٥٩ (الذكاء العملي).

وتظهر معادلة التنبؤ قدرة الذكاء الناجح (الإبداعي والتحليلي والعملي) على التنبؤ بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى. تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة دراسة فيلمور (Fillmore, 2015)، التي أظهرت أن الطلبة الذين يعتقدون أن الذكاء قابل للتطوير وأنه مكتسب كانوا أكثر مثابرة وإصرار وبذلوا جهد أكبر لتحقيق أهدافهم، مما يشير إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء والمثابرة، كما أن دراسة المطيري (٢٠١٤)، أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية. لقد ذكر جولمان (Golman, 2000) أن الأفراد مرتفعي الذكاء، وخصوصاً الذكاء الانفعالي يتميزون بمجموعة من المهارات كالوعي بالذات، والمثابرة، والحماسة، والدافعية الذاتية.

ويرى الباحث أن الذكاء الناجح استطاع التنبؤ بنسبة كبيرة من المثابرة الأكاديمية كونها أحد أهم المؤشرات النفسية التي قد تؤثر على تعلم الطلبة، حيث إن الطلبة ذوي الذكاء الناجح غالباً ما يكونون ذوي شغف مرتفع بتحقيق الأهداف طويلة المدى التي تحتاج إلى درجة مرتفعة من

المثابرة والالتزام. ومما يدعم ذلك أن الأدلة التجريبية تشير إلى أن الذكاء أو المهارات المعرفية أو العوامل الاجتماعية والاقتصادية الأخرى غير قادرة وحدها على التنبؤ بأداء الطلبة الأكاديمي، لأنه لتحقيق النجاح هناك متغيرات أخرى تتداخل (Tovar-García, 2012)، لهذا أصبح علماء النفس يحاولون تفسير الأداء الأكاديمي باستخدام مؤشرات مختلفة حول مهارات الطلاب وعاداتهم وأخلاقهم، مثل الاجتهاد والانضباط والمثابرة والحضور والمشاركة والتواصل الاجتماعي والحماس والثقة بالنفس والاندفاع وغيرها من متغيرات، إلا أن أحدث المناقشات النظرية والنتائج التجريبية تظهر أن المثابرة الأكاديمية للطلاب وشغفهم بالأهداف طويلة المدى هي أهم المؤشرات النفسية التي قد تؤثر على تعلم الطلبة وأدائهم (Demetrio, 2017).

السؤال الثالث: هل التأثير المباشر للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم يختلف عن التأثير غير المباشر له، وذلك عند تضمين متغير المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في النموذج السببي المقترح؟

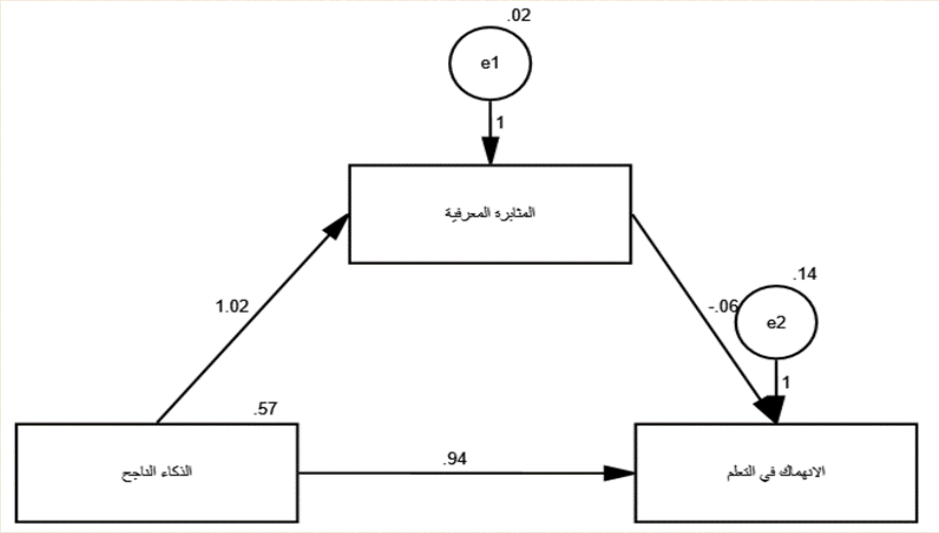
لاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج (Amos ver.24) ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك للتحقق من الأثر المباشر وغير المباشر لدور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء الناجح كمتغير مستقل الانهماك في التعلم كمتغير تابع حسب نموذج (Baron & Kenny, 1986)، وللتأكد من أن العزل الإحصائي لتأثير درجات المثابرة الأكاديمية عن معادلة تحليل الانحدار يضعف العلاقة النظرية بين الذكاء الناجح والانهماك في التعلم. بمعنى هل التأثير المباشر للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم يختلف عن التأثير غير المباشر عند تضمين المثابرة الأكاديمية في النموذج السببي المقترح؟

تتم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الشروط التالية:

(١) التحقق من أن المستقل يؤثر على المتغير الوسيط

(٢) التحقق من أن المتغير المستقل يؤثر على المتغير التابع

(٣) التحقق من أن المتغير الوسيط يؤثر على المتغير التابع بوجود المتغير المستقل. والشكل (٢) يبين ذلك.




| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة الأكاديمي | <--- | الذكاء الناجح | 1.017 | 0.013 | 79.746 | 0.000 |
| الانهماك في التعلم | <--- | المثابرة الأكاديمي | -0.062 | 0.198 | -0.313 | 0.754 |
| الانهماك في التعلم | <--- | الذكاء الناجح | .944 | 0.204 | 4.617 | 0.000 |

| | Direct Effects | | Indirect Effects | |
|---|---|---|---|---|
| | الذكاء الناجح | المثابرة الأكاديمي | الذكاء الناجح | المثابرة الأكاديمي |
| المثابرة الأكاديمي | 1.017 | .000 | .000 | .000 |
| الانهماك في التعلم | 0.944 | -0.063 | -0.062 | .000 |

**شكل (٢) نتائج تحليل المسار للتحقق من الأثر المباشر وغير المباشر للمثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء الناجح كمتغير مستقل والانهماك في التعلم كمتغير تابع.**

يتبين من الجدول في الشكل (٢) الآتي:

– وجود أثر دال إحصائيا للذكاء الناجح على المثابرة الأكاديمي بمعامل انحدار يقدر (١,٠١٧) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠)

– عدم وجود أثر دال إحصائيا للمثابرة الأكاديمية على الانهماك في التعلم بمعامل انحدار يقدر (–٠,٠٦٢)، وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٧٥٤)، مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير غير مباشر معنوي للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم بوجود المتغير الوسيط المثابرة الأكاديمية.

– وجود أثر دال إحصائيا للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم بمعامل انحدار يقدر (٠,٩٤٤)، وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠).

وهذه النتيجة لا تتفق مع النموذج السببي الذي تم اقتراحه في بداية الدراسة، حيث أظهر تحليل البيانات أن المثابرة الأكاديمية ليست متغيراً وسيطاً بين الذكاء الناجح والانهماك في التعلم، وأن تأثير الذكاء الناجح على الانهماك في التعلم تأثيراً مباشراً.

لا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هودج ورايت وبنيت (Hodge, Wright, & Bennett, 2017)، التي وجدت أن الانهماك في التعلم كمتغير وسيط كان له تأثير على المثابرة الأكاديمية، كما أنها لا تتفق مع ما جاء في دراسة داتو، يوين وشان (Datu, Yuen, Chen, 2018)، التي أظهرت أن المثابرة كان لها تأثير غير مباشر على الانهماك في التعلم كمتغير وسيط.

ويتفق وجود أثر دال للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم مع ما أظهره معصوم زاده وآخرون (Masumzadeh et al., 2022)، في دراستهم على أن التعليم القائم على الذكاء الناجح كان له تأثير كبير على جوانب الانهماك في التعلم الأربعة، وهي (الوكالة، السلوكية، العاطفية، المعرفية)، وهو ما يتفق مع ما جاء في نتيجة هذه الدراسة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة مايسور وفيجيالاشمي (Mysore, & Vijayalaxmi, 2020)، التي أظهرت أن الذكاء الناجح كان له ارتباط إيجابي مع الانهماك في التعلم، كما أن المراهقين ذوو الذكاء الناجح المرتفع كانوا يمتلكون انهماك في التعلم مرتفع.

كما لا تتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة ماو، ماو ووانغ (Ma, Ma, & Wang, 2020)، التي أظهرت أن المثابرة الأكاديمية لها تأثير تنبؤي إيجابي، ويمكن أن تلعب دوراً وسيطاً كاملاً بين متغيرات الدراسة. كما لا تتفق مع ما جاء في دراسة داتو، يوين وشان (Datu, Yuen, Chen, 2018)، التي أظهرت أن المثابرة الأكاديمية تتنبأ بشكل إيجابي بالانهماك في التعلم في المجالات السلوكية والمعرفية والعاطفية، وأنها تلعب دوراً وسيطاً كاملاً بين متغيرات الدراسة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن قوة تأثير الذكاء الناجح على المتغير التابع لا تحتاج إلى متغير وسيط لكي يحسن أو يزيد من درجة التأثير، كما أن الذكاء الناجح فسر في نتائج سابقة ما يصل إلى ٩٩,٥٪ من المثابرة الأكاديمية، فمن الطبيعي أن يلغي الدور الوسيط لهذا المتغير في تأثيره على المتغير التابع، ويكون تأثير الذكاء الناجح تأثيراً كبيراً ومباشراً على الانهماك في التعلم.

**التوصيات:**

– العمل على تضمين المناهج الدراسية الجامعية المختلفة أنشطة ومهارات تنمي ابعاد الذكاء الناجح وتدعمها.

– الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية التي تؤثر في حياة الطالب الجامعي ومحاولة جعل البيئة الجامعية أكثر تحفيزاً ودعماً للطالب مما يسهم في تحسن مستويات انهماكه في التعلم.

– تصميم برامج تدريبية وورش عمل لتدريب الطلبة الجامعيين على تعزيز مهارات الانهماك في التعلم.

**دراسات مقترحة:**

يدعو الباحث إلى:

– إجراء المزيد من الدراسات للتحقق من العلاقات وتأثيرها بين متغيرات الدراسة الحالية على عينة مختلفة من الطلبة.

– بناء مقاييس مقننة لقياس المثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم ومهارات الذكاء الناجح على البيئة السعودية.

# المراجع

## المراجع العربية:

الجاسم، فاطمة (٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

خصاونة، محمد، والخوالدة، محمد (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بالنمو الاجتماعي المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية–جامعة بابل، (٣٩)، ٣٠١-٣١٧

الزعبي، رفعة (٢٠١٣). انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩(٢)، ٢٢١-٢٤١.

السعيد، ثروت (٢٠١٠). مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية الدافع للإنجاز وتحقيق الذات لدى التلاميذ الصم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الرحمن، عبد السلام (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الهادي، إبراهيم (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور، ٩(٣)، ١٢٣-٢٣٨.

العنزي، سلطان (٢٠١٦)، الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل. مجلة التربية، (١٧١)، ٤٨٠-٥٠٠.

قطامي، يوسف (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبيرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية، ٤٣(٢)، ٦١٩-٦٣٥.

الهيتي، صلاح الدين (٢٠٠٤). الأساليب الإحصائية في العلوم الإدارية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

المطيري، غزاله (٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالبدائع. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (٥)، ١٩٧-٢٢١.

موسى، فاروق (٢٠١٤). دليل مقياس المثابرة الأكاديمية لطلاب الإعدادي والثانوي والجامعة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

## ترجمة المراجع العربية:

Abdel Hady, Ibrahim (2017). The relative contribution of academic perseverance and cognitive beliefs in predicting academic retardation among students of the Faculty of Education at Alexandria University. Journal of Educational and Humanitarian Studies, Damanhour University, 9(3), 123-238.

Abdul Rahman, Abdulsalam (2018). A causal model of the relationship between psychological needs, goal orientations, and engagement in learning Unpublished PhD Thesis, Yarmouk University , Irbid.

Al Asiqa, S. (2021). Self-efficacy and tolerance of ambiguity as predictors of academic perseverance among a sample of female students at Qassim University. Comprehensive multidisciplinary electronic journal, (41), 1-29.

Al Hittite, Salaheddin. (2004). Statistical methods in administrative sciences. Amman: Dar Wael for Printing and Publishing.

Al Jasim, F. (2010). Successful intelligence and creative analytical abilities. Amman: Dar Debono for publication and distribution.

Al qadib, Noura (2020). Involvement in learning in light of goal orientations and postponement of academic satisfaction among female health college students. Studies Journal: Educational Sciences, 47(4), 466-484.

Al saeid, T. (2010). The effectiveness of cooperative learning in developing motivation for achievement and self-realization among deaf students[unpublished master's thesis],Faculty of Education, Mansoura University.

Al sharman, A (2021). Levels of perseverance and determination (GRIT) among school students in the Directorate of Education, Northern Mazar District. Journal of Human and Natural Sciences, 2(21), 141-159.

Al zuebiu, R (2013). The extent of students' involvement in learning the English language and its relationship to the students' relationship with English language teachers and their attitudes towards learning it. Jordanian Journal of Educational Sciences, 9(39), 221-241.

Alenazi, Sultan (2016). Self-efficacy and its relationship to engagement in learning English among intermediate school students in Hai. Education Journal, Al Azhar university, 35(171), 480-500.

khisawna, M., & Al khawalida (2013). Successful intelligence and its relationship to school social development among students with learning difficulties in the Asir region. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon (39), 301-317.

Murad, Hani (2019). Modeling the causal relationships between achievement motivation, successful intelligence and cognitive flexibility among a sample of

university students. Arabic studies in education and psychology, (106), 238-268.

Musaa, Farooq. (2014). Academic Perseverance Scale Manual for Preparatory, Secondary, and University Students. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Qitaami, Youssef (2014). The effect of a training program for successful intelligence based on the Sternberg model and metacognitive thinking skills on the degree of critical thinking practice among sixth grade students in Jordan. Journal Educational Sciences, 43(2), 619-635.

## المراجع الأجنبية:

Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Development, 40(5), 518-529.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York: Routledge.

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(13), 1-7.

Costa, A., & Kallic, B., (2008). Learning and leading with habits of mind 16 essential characteristics for success. Virginia USA: ASCD, Illustrated edition.

Datu J., Yang L., Mateo N. (2021b). Are gritty students academically engaged in math and science? School Psychology, 36(3), 190–195. 10.1037/spq0000433.

Datu, J. (2020). Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. Frontiers in Psychology, 11, DOI=10.3389/fpsyg.2020.545526.

Datu, J., Yuen, M., Chen, G. (2018). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. Sch Psychol Q, 33(3), 428-438. doi: 10.1037/spq0000234. Epub 2018 Jun 21. PMID: 29927277.

Datu, J., Yuen, M., Chen, G. (2018a). Exploring determination for long-term goals in a collectivist context: A qualitative study. Current Psychology, 37(1), 263–271. 10.1007/s12144-016-9509-0

Datu, J., Yuen, M., Chen, G. (2018b). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. School Psychology Quarterly, 33(3), 428–438. 10.1037/spq0000234.

Delfino, A. (2019). Student engagement and academic performance of students of Partido State University. Asian Journal of University Education, 15(3), 42–55.

Demetrio, E. (2017). The impact of perseverance and passion for long term goals (GRIT) on educational achievements of migrant children: Evidence from Tatarstan, Russia. Psicología Educativa, 23(1), 19-27,

Duckworth, A., & Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). J. Pers. Assess. 91, 166–174. doi: 10.1080/00223890802634290

Duckworth, A., & Yeager, D. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educ. Res. 44, 237–251. doi: 10.3102/0013189X15584327

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. J. Pers. Soc. Psychol. 92, 1087–1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

Eskreis-Winkler, L., Shulman, E., Beal, S., & Duckworth, A. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. Front. Psychol. 5, 36. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00036

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes T., Johnson, D., & Beechum N. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance. Chicago: Publication of Chicago University.

Fillmore, E. (2015). Grit and beliefs about intelligence: the relationship and role these factors play in the self-regulatory processes involved in medical students learning gross anatomy. (Unpublished dissertation), Department of Anatomy and Cell Biology, Indiana University

Fredricks, J. & McClosky, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (Chpt. 37, pp. 763-782). New York: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Garcia-Reid, P., Peterson, C., & Reid, R. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. Education and Urban Society, 47(3), 328–343.

Gray, J., & DiLoreto, M. (2016). The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments. International Journal of Educational Leadership Preparation, 11(1), 1-20.

Gujarati, D. (2004) Basic Econometrics, 4th edition. New York: MacMillan.

Hajhosseini, M. (2016). The Effect of Teaching by Socratic discussion on Critical Thinking Disposition. Applied Psychological Research Quarterly, 6(4), 59-78.

Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W., & Abidi, S. (2018). Student Engagement Predictions in an e-Learning System and Their Impact on Student Course Assessment Scores. Comput Intell Neurosci, 2, 2018:6347186.

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The Role GRIT In Determining Engagement And Academic Outcomes For University students. Research In Higher Education, 59(4), 448-460.

Jennings, J., & Angelo, T. (Eds.) (2006). Student engagement: Measuring and enhancing engagement with learning. Proceedings of the Universities Academic Audit Unit, New Zealand.

Jin, G., & Wang, Y. (2019). The influence of gratitude on learning engagement among adolescents: The multiple mediating effects of teachers' emotional support and students' basic psychological needs. Journal of Adolescence, 77, 21-31.

Joffe, M., Gambhir, M., Chadeau-Hyam, M., & Vineis, P. (2012). Causal diagrams in systems epidemiology. Emerg Themes Epidemiology, 9(1), 87-91. doi: 10.1186/1742-7622-9-1

Jones, R. (2008). Strengthening student Engagement. International Center for Leadership in Education. Retrieved from: http://ww.cesdp.nmhu.edu/accessed on 2023

Kelly, S., & Zhang, Y. (2016). Teacher Support and Engagement in Math and Science: Evidence from the High School Longitudinal Study. The High School Journal, 99(2), 141–165. http://www.jstor.org/stable/44075288

Kerby, M. (2007). Measuring Student Engagement Activity Levels and Persistence: A Study of a Four- Year Comprehensive University. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Louisville. United States.

Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. This paper was presented as a keynote address 'Engaged, inert or otherwise occupied?: Deconstructing the 21st century undergraduate student' at the James Cook University Symposium 2005, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, James Cook University, Townsville/Cairns, Queensland, 21-22 September 2005.

Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs student engagement and learning in the classroom. Reading and Writing Quarterly, 19, 119-137.

Littrell, S. (2016). Belief content correlates of academic procrastination. (Unpublished Master Thesis), The University of Tennessee.

Ma, Ch., Ma, Y., & Wang, Y. (2020). The Mediation Model of Grit Among Chinese College Students. Procedia Computer Science, 166, 160–164.

Mandernach, B., Donnelli-Sallee, E., & Dailey-Hebert, A. (2011). Assessing course student engagement. In R. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B.B. Beins, K. D. Keith, & B. F. Peden (Eds.), Promoting Student Engagement:

Techniques and Opportunities (pp. 277281). Society for the Teaching of Psychology, Division 2, American Psychological Association.

Martin, J. & Torres, A. (2016). User's Guide and toolkit for the surveys of student engagement: The high school survey of student engagement (HSSSE) and the middle grades survey of student engagement (MGSSE). National Association of Independent Schools. Retrieved from https:// www.nais.org/Artficles/Documents/ member/ 2016% 20 HSSSE

Masumzadeh, S., Hajhosseini, M., & Gholamali Lavasani, M. (2022). Effectiveness of education based on Successful Intelligence on academic Engagement and academic achievement of Students. Journal of School Psychology, 11(1), 92-104. doi: 10.22098/jsp.2022.1567

Moreira, P., Cunha, D., & Inman, R. (2020). An integration of multiple student engagement dimensions into a single measure and validity-based studies. Journal of Psychoeducational Assessment, 38(5), 564–580.

Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. (2020). Relationship between Successful Intelligence and Academic Engagement among Adolescents. Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME). 10(4), 22-26.

Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools (pp. 11–39). New York, NY: Teachers College Press.

Noreen, S., Hasan, A., Batool, I., & Ali, A. (2018). The Impacts of Academic Self-Efficacy on Academic Outcomes: The Mediating effect of Student Engagement. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(11), 315–327

Paloú, R., & MaricuĠoiu, L. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q)– a new instrument developed for assessing teaching style. Journal of Educational Sciences and Psychology, 65(1), 159 - 178.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257-267.

Rojas, J. (2015). The relationships among creativity, grit, academic motivation, and academic success in college students. (Unpublished Doctoral Thesis), Kentucky University.

Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Development of achievement motivation (pp. 15-31). Academic Press.

Shechtman, N. (2017). CIRCL Primer: Persistence in Education. In CIRCL Primer Series. Retrieved from: http://circlcenter.org/persistence-in-education

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? Journal of Educational Psychology, 100, 765–781.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2007). Teaching for successful intelligence, 2ed ed. Arlington Heights, USA: Skylight Training and Publishing Inc.

Sternberg, R. (2003). Wics: ATheory of Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized. New York: Cambridge University press.

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189-202.

Sternberg, R. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. European Journal of Education and Psychology, 8, 76- 84.

Teubner-Rhodes, S. (2020). Cognitive Persistence and Executive Function in the Multilingual Brain During Aging. Front. Psychol, 11, 568702, doi: 10.3389/fpsyg.2020.568702.

Thalib, T., Hanafi, S., Aufar, F., Irbah, S., & Eduardus, J. (2018). The Academic Persistence Scale. Conference: ISEdu The 3rd International Seminar on Education 2018: Science and Education for Improving Learning Quality in Moluccas ArchipelagoAt: Pattimura University Ambon, Maluku - Indonesia.

Tyler, R. (1970). Educational evaluation: new roles, new means. USA: Person.

Wang, M., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. Child Development, 85(2), 722–737.

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 47(3), 633–662

Yang, Z., Zhou, Y., Chung, J. W., Tang, Q., Jiang, L., & Wong, T. K. (2018). Challenge Based Learning nurtures creative thinking: An evaluative study. Nurse education today, 71, 40-47.

Zhu, X., Chen, A., Ennis, C. D., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., Bae, M., & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education. Contemporary Educational Psychology, 34(3), 221-229.

# التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في مدينة نجران

# Strategic planning is an entrance to the application of the school-based management approach from the point of view of leaders of general education schools in Najran City

إعداد


**د. وفاء بنت محمد الدغرير**

أستاذ القيادة التربوية في التعليم العالي المشارك

بجامعة نجران

**Dr. Wafa M. Aldighrir**

Associate Professor of Educational leadership in Higher Education

At Najran University



DOI:10.36046/2162-000-017-018

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٦/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/٥ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في مدينة نجران. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة أداة لها. طبقت على عينة من قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران بلغت (١٣٢) قائدا وقائدة. أوضحت النتائج أن واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة وأن القيادة المدرسية مازالت تتبع نظام المركزية في تطبيق اللوائح والقوانين وغيرها من الإجراءات التي تحد من فعالية القرارات الإدارية لقادة المدارس. كما جاء محور المعوقات في درجة مرتفعة متمثلة في كثرة المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتق القيادة المدرسية، وقلة الصلاحيات المالية والإدارية الممنوحة لقيادة المدرسة، وغياب نظام الحوافز المادية والمعنوية في ثقافة القيادة المدرسية وغيرها من المعوقات التي يجيب الأخذ بها. وكان من أبرز المتطلبات التي يجب توافرها هي امتلاك الإدارة المدرسية الصلاحيات اللازمة لتسيير شؤونها المالية والإدارية وفقا لاحتياجاتها الفعلية، ومدى تأثير ذلك على تنفيذ خطة العمل وتطويرها. وقد أوصت الدراسة على ضرورة استمرارية وزارة التعليم في دعم توجه الإدارة المدرسية نحو الإدارة المتمركزة على المدرسة وغيرها من التوصيات التي تساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** التخطيط الاستراتيجي، الإدارة المتمركزة، قادة المدارس، التعليم العام.

## Abstract

The study aimed to identify the strategic planning as an entrance to the application of school-centered management from the point of view of leaders of public education schools in the city of Najran. The researcher used the survey descriptive method, and relied on the questionnaire as her tool. It was applied to a sample of leaders of general education schools in Najran, which amounted to (132) male and female leaders. The results showed that the reality of applying strategic planning came to a medium degree, and that the school leadership still follows the system of centralization in the application of regulations, laws, and other measures that limit the effectiveness of administrative decisions of school leaders. The axis of obstacles came in a high degree, represented by the large number of responsibilities and tasks entrusted to the school leadership, the lack of financial and administrative powers granted to the school leadership, the absence of a system of material and moral incentives in the school leadership culture, and other obstacles that must be taken into consideration. One of the most important requirements that must be met is that the school administration has the necessary powers to conduct its financial and administrative affairs according to its actual needs, and the extent of its impact on the implementation and development of the action plan. The study recommended the need for the Ministry of Education to continue to support the school administration's orientation towards the school-centered administration and other recommendations that contribute to raising the efficiency of the educational process.

**Keywords:** Strategic planning; school-based management; school leaders, public education.

## المقدمة

شهدت المملكة العربية السعودية منذ بداية عصر المعرفة وحتى الآن موجات متتالية من حركات الإصلاح والتطوير الإداري والتربوي في كافة مؤسساتها التعليمية، وذلك من أجل مواكبة الانفجار المعرفي والتطور التقني في هذا العصر. وقد جاءت هذه الإصلاحات بسبب تدني مستوى مخرجاتها التعليمية وتفاقم المشكلات التربوية والتعليمية، مما شكل ضغوطًا متنامية على دور التعليم في التنمية البشرية. وباعتبار التعليم المحرك الأساسي لعملية التنمية من خلال إعداد النشء وتنمية إبداعاتهم واكتشاف مواهبهم وتشجيع ابتكاراتهم، و بما يساهم في زيادة كفاءتهم نحو مستقبل زاهر، يسهم في نهضة المجتمع وتقدمه نحو القمة، و مع ازدياد حاجة الناس في سائر المجتمعات إلى نظم مؤسسية قادرة على الاستجابة لهذه التطورات بسرعة وفعالية، لذا من الطبيعي أن تتأثّر المؤسسات التعليمية بهذه التطورات، فأصبح تحقيق الجودة التعليمية يتطلّب الاهتمام بتنظيم المدرسة وإدارتها ككل وإعادة هيكلتها بما يسمح بتطوير وظائفها وعملياتها وتحسين مخرجاتها التعليمية، والتي فيها تتحقق المشاركة الفعالة بين كافة أعضاء المؤسسة والمجتمع المحلى في وضع وصياغة القرارات الاستراتيجية حتى يكون هناك دافع لتنفيذ تلك القرارات الإصلاحية والتجديدية.

ووفقا لما جاء في الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العام بضرورة تبني اللامركزية في التعليم مدعومة بخطة تنفيذية من أجل الوصول بمستوى التعليم في المملكة الى مستويات عالية تنافس الأنظمة التعليمية الأخرى (العامودي، ٢٠١١). فجاء التخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري فعال يختلف عن غيره من الأساليب الإدارية في مبادئه وأساليبه ونظرياته النابعة عن الحاجة إلى تطوير أداء المنظمات على المدى البعيد لضمان بقائها وخلق أجواء حيوية تستفيد من الإمكانيات المتاحة بصورة فعالة. إذ يعتبر التخطيط الإستراتيجي العامل الرئيسي لنجاح المنظمات وتحقيق أهدافها، ويساعد المنظمات في تحديد قدراتها وإمكانياتها الحالية والمستقبلية وتوفير متطلبات نموها واستقرارها فهو يعمل على ربطها مع بيئتها مما يساعد على الاختيار الأمثل للإستراتيجيات للتعامل مع متغيرات المحيط وتعقيداته من فرص وتهديدات من خلال التخطيط الأمثل لاستغلال نقاط القوة وتفادي نقاط الضعف في المحيط الداخلي والخارجي للمؤسسات التعليمية (الدسوقي، ٢٠٢٠).

وفي ظل الاتجاه نحو الإدارة المتمركزة في المدرسة، وباعتبارها مدخلًا أساسيا للاستقلال الإداري تساعد في منح المزيد من الاستقلالية وصلاحية اتخاذ القرارات وزيادة المشاركة المجتمعية في صناعتها، وتشجّع التفوق بالمنافسة بين المدارس وتزيد من دعم وتعزيز سلطة الآباء في مجلس إدارة المدرسة وتسهم في ترشيد وتحسين كفاءة استخدام الموارد المادية، وتفعيل المساءلة التعليمية. جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ للتأكيد على ضرورة الاهتمام بتطوير التعليم منهجا ومعلما وطالبا وتدريسا ومدرسة، وذلك من خلال إعادة هيكلة قطاع التعليم ليصبح لا مركزيا نشطا ومنظما. حرصت وزارة التعليم على طرح سلسلة من البرامج والمبادرات التنفيذية لإصلاح التعليم وأهمية ادخال بعض التحسينات والتطويرات التي ركّزت بدورها على تطوير المناهج الدراسية وتجويد أساليب تدريسها بهدف تحسين جودة العملية التعليمية ككل مما يساعد في تنمية رأس المال البشري وتحقيق متطلبات سوق العمل، وأهمية التخطيط لهذا الإصلاح. فقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة على أن الإدارة المتمركزة على المدرسة هي أسلوب إداري فعال حيث يشارك فيه جميع الأفراد في المدرسة والمجتمع المحلي يساهم في توفير بيئة تعليمية فعالة وهي مطلب أساسي للمدارس التي تبحث عن التميز في الأداء وتحقيق التقدم والتنمية الشاملة لجميع الأفراد في المجتمع (العتيبي، ٢٠٢٣؛ الحربي، ٢٠٢٢؛ شلش، ٢٠١٢؛ الزهراني، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠١٥؛ مهران،٢٠١٢). لذلك تعد استقلالية المدارس وتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة جزء هام من عملية الإصلاح الإداري للنظام التعليمي لمواجهة التغيرات والثورة المعلوماتية. فتمكين الأفراد الأكثر قربًا من المكان الذي يتمّ فيه التنفيذ والتطبيق بإعطائهم السلطة لاتخاذ القرارات التي تنعكس تداعياتها على ممارساتهم، فالمعلمون ومديرو المدارس، على علم أفضل بطلابهم، ومجتمعاتهم المحلية من الإداريين أو صناع السياسية البعيدين عن الممارسات الفعلية داخل المدرسة، كما أنهم في موضع أفضل لتحديد التغييرات المطلوب تطبيقها في مدارسهم لتحسين فرص التلاميذ في التعليم. مما سيساعد في ظهور قيادات إدارية وتعليمية جديدة قادرة على الإبداع والتجديد في مخرجات التعليم، للوصول إلى أفضل خطة وأفضل أسلوب لتنفيذ تلك الخطة، وبما يضمن تحقيق أهداف ومتطلبات أعضاء المؤسسة التعليمية، وفى نفس الوقت يتماشى مع احتياجات ومطالب المجتمع، أي أن اللامركزية تقوم على المشاركة المجتمعية والمؤسسية في العملية التعليمية بالمدرسة (مهران، ٢٠١٢).

وفى ظل الدعوة المتنامية لتفعيل اللامركزية بمدارس التعليم العام ومواكبة كل ما هو جديد في عصر المعرفة بسرعة وفعالية، ومن أجل لوفاء باحتياجات المجتمع، بدأ التفكير في استخدام التخطيط الإستراتيجي كعملية ضرورية في رفع وتحسين الكفاءة في الأداء، بالإضافة إلى أنه يتناسب مع متطلبات الإدارة الحديثة. ويستلزم استخدام التخطيط الإستراتيجي أن تكون لدى إدارة المدرسة المعرفة بكيفية تحديد رؤية ورسالة المدرسة والتي يجب أن تنبع من قيم وفلسفة المجتمع الذي تُعد المؤسسة التعليمية جزءًا منه ووجدت لخدمته، فجاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع التخطيط الاستراتيجي ومعوقاته ومتطلبات تطبيقه كمدخل في الإدارة المتمركزة على المدرسة في مدارس التعليم العام في مدينة نجران.

**مشكلة الدراسة:**

تتطلب التحديات العالمية والاحتياجات المحلية العمل الاستراتيجي المنظم الذي يهدف إلى اكساب المتعلم المعارف والمهارات التي تؤهلهم الى سوق العمل، فجاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتعزيز ودعم مسيرة التعليم في المملكة وتحقيق دور أكثر فاعلية من خلال وضع خطة استراتيجية انبثق عنها أولوية استراتيجية في تطوير التعليم ورفع مستوى تحصيل المتعلم وربطه في متطلبات سوق العمل. فحرصت وزارة التعليم على تبني العديد من البرامج والمبادرات التي تهدف إلى تحسين مستوى النظام التعليمي ومواكبة المستجدات من خلال نظام تعليمي عالي الجودة ومنافس عالميا. وقد تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الإدارة المتمركزة حول المدرسة كأحد أهم التوجهات في سياق تطوير العملية التعليمية بغرض زيادة فاعلية المدرسة لضمان تحقيق أهداف ومتطلبات أعضاء المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي وتحسين مخرجاتها. ويحتاج هذا التحسين إلى تخطيط استراتيجي منبثق من بيئة وثقافة منظمة تتقبل التحسين لتحقيق استمرار فاعلية العملية التعليمية وإنجاز أهداف التعليم. وقد أكد الحربي (٢٠٢٢) على ضرورة ابتكار إستراتيجية واضحة المعالم في المدارس من خلال مسح المعطيات الواقعية في مدارس التعليم وإعطاء القادة في مختلف إدارات التعليم صلاحيات واسعة ليتمكنوا من القيام بالتغيرات اللازمة بالهياكل التنظيمية نحو الوصول الى الأهداف المرجوة لضمان أفضل مستوى ممكن من جودة التعليم في حدود الإمكانات المتاحة، وضرورة تحقيق العدالة في توزيع الخدمة التعليمية على بيئات النظام التعليمي لتطبيق اللامركزية في التعليم بشكل فعال.

وبالرغم من تزايد الاهتمام في المملكة العربية السعودية في تطوير النظام التعليمي إلا ان ذلك النظام لا يزال دون المستوى المأمول، كما أن تركيز السلطة في يد الإدارة المركزية يسبب صعوبة في قيام الادارة المدرسية الحالية بمهامها كما يجب، خاصة مع ازدياد متطلبات عصر المعرفة. الأمر الذي يوحي بوجود خلل وضعف في مستوى التخطيط الاستراتيجي من حيث صياغة الاستراتيجيات وتنفيذها، مما قد يؤثر سلبا على تحقيق مخرجات رؤية ٢٠٣٠. بالإضافة إلى وجود مشاكل متمثلة في الجانب الإداري من ضعف التدريب وفهم عملية التخطيط والخطط التي تعدها هذه المدارس التي لابد من التصدي لها أولا لبناء اقتصاد مزدهر مبني على المعرفة. ولعل من أبرز الأسباب التي تقف في عدم تحقيق النتائج المرجوة هو عدم الإعداد الصحيح وتوفير جميع المتطلبات التي تساعد على إيجاد استراتيجية تطويرية شاملة تسير في تطبيق هذا المدخل بالشكل الصحيح (الحربي، ٢٠٢٢).

لذلك نجد أن عملية التخطيط الاستراتيجي والتحسين المستمر للنظم التشغيلية والإدارية، ستكون عاملا حاسما في توفير الخدمات الإدارية والتعليمية في تلك المؤسسات التعليمية بكفاءة وفاعلية، وبناء على أهمية تطبيق مدارس التعليم العام اللامركزية من أجل زيادة الفاعلية وتحسين جودة التعليم، ركزت هذه الدراسة في التعرف على التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة في مدارس التعليم العام في مدينة نجران، من خلال تشخيص الواقع والتعرف على معوقاته ومتطلبات تطبيقه، لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤلات التالية:

١. ما واقع التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟

٢. ما معوقات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟

٣. ما متطلبات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟

**أهداف الدراسة:**

١. التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام.

٢. التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام.

٣. تحديد متطلبات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام.

**أهمية الدراسة:**

**أولا: الأهمية النظرية:**

١. يعد موضوع التخطيط الاستراتيجي والإدارة المتمركزة على المدرسة من الموضوعات الهامة في تحسين فاعلية العملية التعليمية بمدارس التعليم العام والتي تساعدها في تحقيق أهدافها.

٢. تبرز أهمية الدراسة من حاجة المدارس إلى تبني آلية تطبيق التخطيط الاستراتيجي مع الإدارة المتمركزة عل المدرسة للوصول إلى مستوى عالي من التميز، يساعد العملية التعليمية في تحقيق الجودة المطلوبة.

٣. تتزامن الدراسة الحالية مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م، والتي تؤكد على وجوب تبني مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة، باعتبارها السبيل الأمثل للإصلاح الإداري بالمؤسسات التعليمية.

**ثانيا: الأهمية التطبيقية:**

١. تفيد نتائج الدراسة صناع القرار ومسؤولي التخطيط التربوي في وزارة التعليم في فهم أهم المتطلبات التي تساعد في تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة بمدارس التعليم العام بالمملكة.

٢. قد تسهم الدراسة في تبني وزارة التعليم عقد ورش ودورات تدريبية لتنمية مهارات العاملين حسب المهام والوظائف الجديدة لنجاح تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة.

**حدود الدراسة:**

١. **الحد الموضوعي:** التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة.

٢. **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من قادة مدارس التعليم العام.

٣. **الحد المكاني:** اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس التعليم العام بمدينة نجران.

٤. **الحد الزّماني:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي١٤٤٤هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

التخطيط الاستراتيجي: يعرف بأنه: " منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والتعليمية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ". (العامودي، ٢٠١١: ٣٨).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "مجموعة من العمليات المتكاملة التي تقوم على وضع تصور مستقبلي وتحديد الأهداف من خلال دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية، وتحديد أهدافها المستقبلية، ووضع الخطط والبدائل الاستراتيجية التي تمكنها من تحقيق رؤيتها ورسالتها الاستراتيجية ومواجهة التحديات التي تعوق تنفيذها".

الإدارة المتمركزة على المدرسة: وتعرف بأنها ‘‘استراتيجية تستند على مبادئ اللامركزية والمشاركة المجتمعية في ظل المسائلة والتقويم المستمر، وذلك بمنح أعضاء الإدارة المدرسية سلطة، واستقلالية، وحرية في صناعة القرارات واتخاذها، بما يتفق مع احتياجات المدرسة وإمكاناتها المتاحة، ويمكنها من أداء مهامها بفعالية وكفاءة." (السيسي والعروى، ٢٠١٤: ١٧٢)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "نموذج إداري لامركزي يعزز الحكم الذاتي لأعضاء الإدارة المدرسية، بحيث تنتقل المدرسة إداريا وماليا وتربويا من رقابة السلطات المركزية إلى تفعيل المشاركة في صنع القرارات وتنفيذها بين المدرسة والمجتمع المحلي في ظل وجود أهداف وسياسات ومعايير واضحة ومحددة للمحاسبية وتحمل مسئولية نتائج القرارات المتخذة".

## الإطار النظري

### المبحث الأول: التخطيط الاستراتيجي ومتطلبات تطبيقه نحو الإدارة المتمركزة على المدرسة.

تعد عملية التخطيط الاستراتيجي خطوة مهمة لتحديد الرؤية المستقبلية للإدارة المتمركزة على المدرسة وأهدافها الاستراتيجية وكيفية الطريقة المثلى لتحقيق كفاءة الإدارة المدرسية وفاعليتها وبالتالي تحقيق جودة العملية التعليمية التي تسعى إليها الإدارة المدرسية ككل، مع الأخذ بعين الاعتبار وضوح رسالة المنظمة ووضع الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها في ضوء ظروف بيئتها الخارجية والداخلية للوصول إلى مجموعة من البدائل الإستراتيجية وتحليلها ثم الاختيار الأمثل لهذه البدائل. قد عرف التخطيط الاستراتيجي بأنه عبارة عن "عملية تبدأ بصياغة الأهداف والاستراتيجيات والسياسات مع الخطط لاسيما التفصيلية المؤدية إلى تنفيذ الاستراتيجية بصورة تتحقق من خلالها الأهداف المرسومة وبالتالي فإنه يمثل عملية يتم خلالها تحديد مسبق نوع الجهد التخطيطي المطلوب وزمن توقيته وآلية تنفيذه والفرد أو الجهة التي ستتولى عملية التنفيذ. كما أن التخطيط الاستراتيجي يركز على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة وتحديد كل الفرص والتهديدات، وكذلك تحليل المقومات الداخلية وتحديد كل من أوجه القوة والضعف، وذلك من أجل تحديد رسالة المنظمة وتكوين السياسات والأهداف وتحديد المسار الذي يحققها" (الزهراني ٢٠٢٠: ١٦).

وبالتالي يساعد التخطيط الاستراتيجي الإدارة المتمركزة على المدرسة في تزويد المدرسة في وضع مسارات رئيسية للفعل الاستراتيجي تتمثل بخطط استراتيجية أقل رسمية وأكثر مرونة وأوسع شمولاً، وأعمق تحليلاً من الخطط الرسمية التقليدية التي تنغلق على ثوابت مبادئها وقواعد عملها ومراحل تنفيذها ، بحيث تستطيع مواجهة التحديات الخارجية والداخلية وتعظيم فاعلية المدرسة، بالإضافة إلي مساعدتها علي الانسجام مع بيئتها وتحسين أدائها وتحقيق أهدافها والعمل علي تطويرها بصورة مستمرة ورفع مستوي أدائها، لذا فإنها تتميّز بوجود مستوي لامركزي مستمد من سلطة المدرسة يعتمد بصورة أساسية على تفويض السلطة و اتخاذ القرارات المرتبطة بتخصيص الموارد المختلفة مثل: المعرفة والتكنولوجيا والأفراد والوقت والتمويل (الزهراني،٢٠٢٠). ويمكن

للتخطيط الاستراتيجي أن يحقق التحسين المستمر في المؤسسات من خلال الوقوف على مراحل التخطيط الاستراتيجي في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة وهي عبارة عن عملية دائرية تتكون من عدة مراحل ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا ومتكاملا للوصول بالمدرسة إلى أهدافها المنشودة، ويمكن صياغتها وتحديدها كما يلي:

١. مرحلة التحضير والإعداد (التحليل البيئي)

تتضمن هذه المرحلة خطوة جمع البيانات والمعلومات من التجارب القائمة والسابقة للوقوف على جوانب نجاحها أو قصورها وأسباب ذلك وتشخيص الواقع الحالي بهدف تحقيق نوع من التكييف بين الإمكانيات الداخلية والمتطلبات الخارجية للمدرسة والتي من شأنها أن تحدد مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتوجهاتها المستقبلية. إن هذه المرحلة تعتبر مرحلة أساسية تساعد هذه البيانات في وضع أسس مرحلة التخطيط الاستراتيجي للمدرسة وبناء إستراتيجيتها على أساس طاقاتها الفعلية والمتميزة. (المسيري، ٢٠٠٩)

في هذه المرحلة يتم تحليل نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة على أساس الموارد البشرية والمالية والطبيعية وأعداد التلاميذ والمناخ المدرسي والبرامج والأنشطة المدرسية المختلفة، بينما يتم تحليل الفرص والتهديدات في المجتمع الخارجي من الناحية الأخرى مثل التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية للمجتمع والمدارس الأخرى المنافسة وتوقعات الوالدين وأعضاء المجتمع وأعداد التلاميذ المتوقعة في المنطقة. وكذلك الوقوف على أهم مؤسساته وكافة مكوناته وتقييم كل منها خاصة ما تعلق منها بالمناهج الدراسية والوسائل التعليمية والإدارة المدرسية والتوجيه والإشراف التربوي والأبنية المدرسية (عباس، ٢٠٠٩).

٢. مرحلة تصميم الخطة الإستراتيجية

في هذه المرحلة يتم صياغة الخطة الاستراتيجية من خلال استخدام المعلومات الناتجة من مرحلة التحليل البيئي في المرحلة السابقة والتي ضمت تحديد رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الإستراتيجية وتحديد سياسة المدرسة وبرامجها وميزانيتها وهيكلها التنظيمي وإجراءات التعامل في البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للمدرسة والمشاركة في صياغة الأهداف وصنع القرار بحيث يشمل جميع الموجودين بالمدرسة والمشاركين من المجتمع المحلي وبيان اتجاه المدرسة وأهدافها ونشر رؤيتها

ورسالتها واختيار الاستراتيجيات التي تتوافق مع نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات الخارجية المحتملة، فضلاً عن تبني هياكل تنظيمية ونظم رقابية تساعد على تنفيذ استراتيجية المنظمة (عباس، ٢٠٠٩) .ويشمل ذلك الإعلان عن المعلومات والبيانات الخاصة بالخدمات المدرسية وفلسفة المدرسة ومعتقداتها وقيمها الخاصة بالتعليم والإدارة الذاتية للمدرسة والمبادئ الموجهة لوظائفها (حسين، ٢٠١٢). يساعد وضع الأهداف في تحويل الرؤية الاستراتيجية والرسالة التنظيمية إلى مستويات مرغوبة من الأداء. وضع خطة لكل التحركات التنظيمية والمداخل الإدارية التي تستخدم لإنجاز أهداف المدرسة وتحقيق رسالتها وهي مسؤولية مشتركة بين جميع العاملين. وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل التخطيط الإستراتيجي، فهي المرحلة التي توظف فيها المعطيات التي تم تناولها في المرحلتين الأولى والثانية، وهي تتضمن في نفس الوقت كل مؤشرات نجاح أو فشل المرحلتين الأخيرتين. فهي مرحلة الحسم وهي المرحلة التي تظهر فيها كفاءة المخطط في توظيف ما بين يديه من معطيات وفي تقدير كل ما تحتاج إليه خطته في المستقبل.

٣. تحديد الأدوار وتوزيع المهام والمسئوليات

في هذه المرحلة تتمّ عملية الاختيار حسب الإمكانات والموارد الضرورية وإسناد المهام للأفراد الأكفاء وإقناع العاملين بظروف وطبيعة العمل مع التأكيد علي أن تدريب العاملين والمعلمين والإداريين وإكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة لأداء أعمالهم وإتاحة الفرص اللازمة لنموهم المهني يتطلب التوجيه المستمر وتفويض السلطة والمسئوليات وحثهم علي تقديم أداء تعليمي علي أعلي جودة، وتشجيع التفكير المستقل وتنسيق الجهود مما يساعد علي نجاح الإدارة والسلطة المدرسية في تنفيذ خطط وبراج الإصلاح والتحسين المدرسي وتحقيق أهدافها والسعي لتطويرها وتقويمها باستمرار وفقًا لما يستجد من تغيرات (حسين، ٢٠١٢)، وفي نفس الوقت وضع مختلف الموارد المالية والبشرية تحت تصرف هؤلاء المسئولين وتوجيههم ضمن الإستراتيجية العامة والسياسات الفرعية.

٤. تنفيذ الخطة الإستراتيجية للإصلاح المدرسي

وهي مرحلة وضع الخطة الاستراتيجية موضع التطبيق، ويقوم بها السلطات العليا ممثلة في الإدارات والهيئات الموكل إليها عملية التنفيذ. إن هذه المرحلة تتطلب مهارات وكفاءات عالية عند

المخطط الاستراتيجي، إذ أن تنفيذ الخطة هو المحك الحقيقي لنجاحها، وكلما كانت التوقعات منطقية ومبنية على أسس سليمة، كلما كان التنفيذ دقيقًا ومتضمنًا لكل مكونات الخطة (علي،٢٠١٢). تبدأ المدرسة بتطبيق الخطة الإستراتيجية الموضوعة وتنفيذ ها وفقا لمعايير ولوائح تنظيمية تم اعتمادها مع التركيز علي توفير المصادر والدعم اللازمين وتوفير التوجيه والإرشاد للتنفيذ الفعال للبرامج العملية والتعليمية، وتتضمّن هذه المرحلة التطبيق العملي جميع البرامج الفعالة والمتوافقة مع سياسات وأهداف المدرسة، وفي هذه المرحلة ينبغي تهيئة جميع الجهود والإمكانات المجتمعية والمدرسية في خدمة خطط الإصلاح وتحقيق التعاون والتواصل الأمثل بين جميع المشاركين في عملية التنفيذ والتأكد من وجود درجة عالية من الرضا والاقتناع بأهمية الخطة؛ للوصول إلي أعلي قدر من الجودة في الأداء وبالتالي تحقيق أكبر قدر من الأهداف الموضوعة بكفاءة وفاعلية، (حسين، ٢٠١٢).

وحتى نضمن نجاح التنفيذ ينبغي إخضاع الخطة لمعايير موضوعية ومواصفات واقعية، إضافة إلى إشراك مختلف الهيئات الشعبية والرسمية، كما ينبغي أن يخضع تنفيذ الخطة إلى متابعة دقيقة وتقييم مستمر للإنجازات تبعا للمدى الزمني المحدد لها، إضافة إلى تعديل سلوك المنفذين بما يتماشى ومتطلبات الخطة، ولابد من الإشارة إلى أن نجاح التنفيذ يتطلب وجود نظام تنفيذي مرن يتمتع بقدر كبير من الحرية والمسؤولية تمكنه من السرعة في اتخاذ الحلول المناسبة لبعض الإشكاليات التي قد تعترض التنفيذ، إضافة إلى إمكانية تعديله لبعض الأهداف الإجرائية دون المساس بالأهداف العامة للخطة، وهذا تماشيا مع متطلبات الواقع وخصوصياته.

٥. المتابعة والتقويم

بعد الانتهاء من تنفيذ الخطة، لا يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يؤتي ثماره دون المتابعة الدائمة والتقويم المستمر وتمثل هذه المرحلة الأخيرة من مراحل التخطيط الاستراتيجي يحكم من خلالها على مدى نجاح الخطة الموضوعة. وتتطلب هذه المرحلة القيام بعملية المتابعة بالتعرف على مدى تحقيق أهداف وبرامج الخطة والوقوف على المشكلات ونقاط الضعف التي تظهر أثناء مرحلة التنفيذ، مع الأخذ بالاعتبار أنه قد يحدث إدخال بعض التعديلات على أهداف وبرامج الخطة بما يتناسب مع مواجهة معوقات التنفيذ لضمان مدي التقدم نحو تحقيق الأهداف المخطط لها ضمن خطة تطوير المدرسة. كما تحدد المدرسة المعايير الازمة في إعداد تقارير تقييم الأداء لكل

المستويات الإدارية حسب المتطلبات الوظيفية ومهامهم متضمنة مؤشرات الأداء ووسائل مراقبة لضمان نجاح جودة العملية التعليمية لتحقيق الإصلاح المنشود واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة بالوقت المناسب التي من شأنها تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة بكل فعالية (عباس ٢٠٠٩).

وأما التقويم يقصد به مقارنة النتائج المحققة فعليا بتلك المخطط لها وقياس نسبة إنجاز الأهداف المرصودة في الخطة، ويتزامن التقويم مع مختلف مراحل التنفيذ وتختتم الخطة بتقييم إجمالي شامل وهذا بعد انقضاء المدة المخصصة للتنفيذ لتبني على نتائجه خطة جديدة على أسس سليمة راسخة، وعلى رؤى أكثر وضوحا بحيث يمكنها تحقيق أهداف جديدة عن طريق وسائل جديدة، ويتم فيها تجاوز سلبيات الخطة السابقة وتحقيق متطلبات المرحلة الجديدة، مراعية في ذلك التغيرات الحاصلة والحاجات الجديدة للمجتمع. وتعود الفائدة من هذه المرحلة بمساعدة المدرسة باتخاذ القرارات الصحيحة لرسم السياسات المستقبلية والتطوير التنظيمي الفعال (علي، ٢٠١٢). ويستنتج مما سبق أن الإدارة المتمركزة على المدرسة بمستوياتها ومراحلها وعملياتها المختلفة تشكّل نظامًا إداريًا متكاملًا في مدخلاته وعملياته ومخرجاته وعلاقته المتبادلة مع بيئته ومجتمعه المحلي.

**متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي نحو الإدارة المتمركزة على المدرسة:**

من خلال التجارب الواقعية لمدخل الإصلاح التعليمي التي طبقت في المملكة العربية السعودية نجد أن إعادة تنظيم مدارس التعليم العام وتهيئتها لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة يمكن أن يحقق درجات متفاوتة من النجاح أو الفشل تبعًا لمجموعة الظروف المحيطة بالتطبيق، إلا أنه يمكن الخروج من خلال تجارب الدول وبعض الدراسات التي أجريت على مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة ببعض النتائج الهامة التي تفيد في تحديد المتطلبات اللازم توفّرها لنجاح عملية التطبيق وتحقيق أهدافها الموضوعية، ومن أهم هذه المتطلبات ما يلي:

١. التمويل من خلال المجتمع المحلي: يعتمد نجاح الإدارة المتمركزة على المدرسة على وجود تمويل ذاتي مجتمعي، مما يتطلب إعطاء الإدارة المدرسية الصلاحيات المناسبة لإعداد موازنتها السنوية وتبويبها، وتقرير الاعتماد المالي اللازم وحرية التصرف في مواردها ومخصصاتها المالية في ظل الإطار القانوني مع إقرارها من مجلس المدرسة بالإضافة الى تنويع مصادر الدخل والتمويل المحلي

لتوفير الإمكانات لشراء احتياجات المدرسة وعقد الدورات التدريبية وتنظيم البرامج والأنشطة. وفي نفس الوقت تكون مسئولة أمام الآباء والمجتمع المحلي عن طريقة استخدام الموارد وتوظيفها، من خلال الجهود المجتمعية التي تعمل على مساعدة المدرسة في تقدير كيفية الاستفادة من مواردها الثابتة بناء على الاحتياجات الفعلية من تكاليف ومصروفات لتحسين العملية التعليمة داخل المدرسة وتحريرها من القيود الإدارية والمالية، وتفعيل دور المجالس المدرسية؛ لتكون صاحبة القرار في كل ما يخص إصلاح التعليم وتحسين جودة مخرجاته دون تدخل أو ضغط من السلطة المركزية (العتيبي،٢٠٢٣ وأبو عيطة ،٢٠١٥).

٢. استقلالية المدرسة ودعم قدرات مجالسها وتمكينها من سلطاتها: تعمل المدرسة من خلال مجلس إدارتها وهو جهاز تشريعي منتخب له وظائف ومهام محددة متعلقة تتجلى في منح الإدارة المدرسية الحرية في اتخاذ قراراتها وإدارة شئونها دون فرض صور من الإشراف أو الرقابة الخارجية الصارمة من قبل السلطات المركزية بطريقة تجعل المسئولين في المجالس المدرسية بمثابة قيادات طبيعية للمدرسة منوط بها إدارتها ووضع المعايير اللازمة لسير العمل. كما يقوم بنقل الآراء والمقترحات بين المختصين وعامة الشعب للتأكيد بتحقيق جميع الأهداف المرجوة (شلش، ٢٠٢١ والشقران، ٢٠١٦).

ويتطلب نجاح تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة في تمكين العاملين وجميع الأطراف المعنية من المشاركة في صياغة وتحقيق الأهداف المدرسية الموضوعة في إستراتيجية الإصلاح المدرسي وإعادة توزيع سلطة صنع قرارات الاعتمادات المالية والتنمية المهنية وتحديد المنهج والأنشطة المدرسية. ويرى الدويش (٢٠١٤) ضرورة منح المجالس المدرسية درجة عالية من الاستقلالية في مجالات إدارة المدرسة وصيانتها والإشراف على الميزانية وشئون التدريس والمناهج والتعاقد مع المعلمين وتحديد مواعيد السنة الدراسية والجدول المدرسة والإشراف على أداء المعلمين وزيادة الرقابة على العمليات التي تتم داخل المدرسة، أي أنه كلما زادت درجة الاستقلالية والسلطات الممنوحة للإدارة المدرسية كلما كان أداء الإدارة أفضل مما يجعل التعليم أكثر استجابة لحاجات المجتمع المحلي.

٣. تبني أساليب عمل حديثة (فرق العمل): يحتاج تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة إتباع أساليب عمل جديدة تدعم التغيرات المستمرة في البيئة الإدارية والتنظيمية للمدرسة

وهذا يتطلب أن يتوفّر لديها فرق عمل ذو رؤية ورسالة وأهداف واضحة عن البدائل المستقبلية المراد تحقيقها في ظل ثقافة تشجع مشاركة جميع العاملين وتدعم التحسين المستمر والتوجه نحو التميز في العمل، كذلك من الضروري أن تتسق مهارات أعضاء الفريق وخبراتهم وخصائص شخصياتهم مع مهام الفريق ومسئولياته وأن يتمتع أعضاؤه بالمهارات المطلوبة ويتحملون النتائج لنجاح هذا الفريق في أداء مهامه وتحقيق أهداف مع ضرورة توفير الحوافز المادية والمعنوية للفريق (العتيبي، ٢٠٢٣ و إبراهيم، ٢٠٠٤).

٤. المشاركة المجتمعية: أصبحت المدرسة منفتحة على المجتمع المحلي بجميع هيئاته ومؤسساته وتتطلب الإدارة المتمركزة على المدرسة تحقيق مشاركة مجتمعية جادة وفاعلة في عمليات الإصلاح والتطوير المدرسي للوصول إلى نتائج إيجابية تزيد من فعالية المدرسة وتمكينها من تحقيق وظيفتها. بحيث تتجسّد السلطة المدرسية في ممثلي المجتمع المدرسي والمحلي وأولياء الأمور المشاركة في اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه إلى باقي اللجان الفرعية وفرق العمل، مثل: مجلس الآباء والمعلمين ومجالس الأمناء التي تعمل علي تعبئة جهود المهتمين بالعملية التعليمية للمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية وتعميق المحاسبية التربوية والشفافية الضرورية؛ لتحقيق جودة الإدارة المدرسية ولا يعني توزيع السلطة بين المجالس المدرسية أن يضعف دور مدير المدرسة إنما يعني إضافة أدوار جديدة له تتمثّل في نشر رؤية المدرسة ودفع العاملين نحو العمل الجماعي برغبة منهم وخلق الشعور بينهم بأهمية جماعية القيادة بهدف إشراك المجتمع المحلي والمدرسي في إدارة المدرسة (عبد النعيم وعبد اللاه، ٢٠١٦ ).

٥. تغير نمط الكفايات التنفيذية اللازمة للعاملين بالمدرسة: في ظل التغيرات الهيكلية المستمرة في العمل المدرسي واسناد الكثير من الواجبات والمهام الجديدة بين الحين والآخر، كان من الضروري النظر في أهمية تطوير الكفايات المهنية اللازمة للعاملين بالمدرسة، وما تتضمنه من مهارات ومعارف تزيد من قدرة الموجودين داخل المدرسة على أداء مهامهم وأدوارهم وتحقيق الأهداف المدرسية بفعالية. ويقصد بالكفاية المهارات المرتبطة بالقدرة الفنية أو المهنية التي تساعد على تحسين الأداء الوظيفي من خلال الخبرة أو التدريب (الدغرير،٢٠٢٠). ومن أبرز تلك الكفايات المطلوب توافرها في الإدارة المدرسية ما يلي: (عامر، ٢٠٠٦: ١٤١).

– القيادة الإستراتيجية للمدرسة وكيفية صياغة الرؤى المستقبلية وتنفيذها والاستعداد لها بالتخطيط الجيد لتطوير الأداء المدرسي.

- حسن استثمار الوقت كمورد من أثمن الموارد.
- تدعيم فكرة بناء فرق عمل فعالة مزودة بمهارات اتصال متطورة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تقويم الأداء المدرسي بشكل مستمر ووضع المعايير اللازمة لقياس الأداء.
- العصف الذهني وتنمية التفكير الإبداعي للمجموعة بحيث تتعدد الرؤى والحلول.
- استخدام المصادر المتخصصة للحصول على البيانات والمعلومات وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تقبّل التغيير البناء والعمل على إحداثه.
- تطبيق مبدأ تفويض السلطات والمشاركة في صنع القرارات داخل المدرسة.
- تدعيم عملية التنمية المهنية الفعالة ومتابعة عمليات الإشراف الفني والإداري.
- تدعيم مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في وضع رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها وبرامجها وخطط تطويرها إلى جانب مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها.

٦. التقويم الذاتي ومحاسبة المدرسة: في ظل تبني منهجية الإدارة المتمركزة على المدرسة ومنحها العديد من الصلاحيات والاستقلالية في صنع القرارات يتم تقويم المدرسة ذاتيا ومحاسبتها من قبل الأطراف المعنية في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي وذلك لضمان التقدم نحو تحقيق الأهداف المخطط لها والتأكد من سلامة تطبيق الإجراءات للازمة بهدف التحسين المستمر لأداء الإدارة المدرسية. يُعدّ التقويم الذاتي وظيفة لتنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة كعملية يترتب عليها الوعي بقدرات المدرسة والمعرفة بقيمها وأفكارها ومعاييرها والسلوك السائد بها وبنيتها التنظيمية وعلاقاتها الداخلية والخارجية ورؤيتها وإستراتيجيتها للعمل؛ لتشخيص واقع المدرسة وقياس مدي تقدمها وتوجيه مسيرتها، فالتقويم الذاتي بالنسبة للإدارة الذاتية سلطة تسعي لها المدرسة وليست سلطة تخضع لها (أبو حشيش، ٢٠١٠) و (إبراهيم، ٢٠٠٨).

٧. قاعدة معلومات وبيانات: تحتاج المدارس إلى نظام الكتروني فعال يحوي على جميع البيانات والمعلومات الدقيقة مثل: الميزانيات ومعلومات عن الموظفين وانجازات الطلاب وطرق

تقييمهم، يساعد في توفير تغذية راجعة حول أداء الإدارة المدرسية وتبادل المعلومات مع المستويات التنظيمية الأعلى، من أجل أن يكون الجميع علي علم ودراية بكل ما تؤديه المدرسة من أعمال ومهام ومسئوليات لتحسين مستوي الأداء للطلاب ومعرفة جوانب القوة والقصور (الزهراني، ٢٠٢٠). ويترتب على عرض ونشر المعلومات والبيانات زيادة مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور الشعور بالمسؤولية وإحساسهم بالشفافية، والعمل على زيادة دعمهم لكل ما تقوم به المدرسة، والتوصل إلى أفضل القرارات من خلال المفاضلة بين جميع الحلول والبدائل التي نتجت عن المعلومات والبيانات المتاحة وتوفير معلومات عن المتغيرات المستقبلية التي يمكن أن تحدث داخل المدرسة مما يساعد على الإعداد لها والتخطيط لمواجهتها.

ومن خلال ما تقدم فإن مدخل الإدارة المتمركزة علي المدرسة يُعدّ الشكل الأمثل لتحقيق استقلالية الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام أي أن المدرسة تدير نفسها بنفسها من خلال اتخاذ القرارات وتنفيذها وتقويمها والمساءلة عليها وتحمّل مسئولية النتائج والإدارة المالية وإدارة الموارد والتكيف مع التغييرات وتصميم وتنفيذ برامج التنمية المهنية المستديمة لجميع العاملين بالمدرسة وإعطاء الفرص لأولياء الأمور والمجتمع المحلي لتولي المسئوليات والسلطات في إدارة المدرسة والقيام بعمليات التحسين والتطوير المدرسي، وذلك من خلال أطر وقواعد عمل تتيح المساءلة الجادة عن فاعلية المشاركة ومدى إسهامها في الإصلاح المدرسي وجودة العملية التعليمية في المدرسة.

**المبحث الثاني: الإدارة المتمركزة على المدرسة.**

تمثّل الإدارة المتمركزة على المدرسة المدخل المناسب لمتطلبات الإصلاح والتطوير التربوي في منظومة التعليم العام؛ حيث يعمل هذا المدخل على بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها وحدة ومنبع الإصلاح الإداري ويعمل على تمكينها من تطوير أدائها ووضع الخطط اللازمة لذلك وتنفيذها وتحمّل مسئولية نتائجها. وقد عرف مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة بعدة مسميات منها ما يعرف باسم الإدارة اللامركزية أو الإدارة الذاتية أو الإدارة المحلية وأخيرا مصطلح الإدارة المستقلة الذي اعتمدته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطبيق مبادرة المدارس المستقلة (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

أن تطبيق مبدأ اللامركزية في الإدارة الحديثة يساهم بدوره في منح مزيدا من الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات والرقابة الذاتية في ظل وجود مجلس منتخب يدير المدرسة فنيا تحت مراقبة السلطات المحلية، وبناء عليه تتحمل الإدارة المدرسية المسئولية الكاملة فيما يختص العمليات الإدارية في المدرسة سواء كانت مالية أو إدارية أو تربوية، وفي ظل وجود أهداف ومعايير واضحة ومحددة للمحاسبة والمسائلة على النتائج، وذلك من أجل تفعيل دور جميع العاملين بها من أجل أداء أفضل. وتعرف الإدارة المتمركزة بأنها استراتيجية فعالة في تحسين جودة العملية التعليمية من خلال تفويض سلطة صنع القرار إلى المدارس ممثّلة في أعضاء إدارة المدرسة (المدير، المعلمين، التلاميذ، أولياء الأمور..) مع إتاحة الفرصة لقادة المدارس في تحمّل المسئولية والمحاسبة فيما يختصّ بالموازنة والموظفين والمناهج، مما يوفّر بيئة تعليمية أكثر فاعلية من خلال مشاركة المعلمين والآباء وأفراد المجتمع الآخرين (العتيبي، ٢٠٢٣). كما تعرف الإدارة المتمركزة على المدرسة بأنها "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو المزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المسائلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها." (العجمي، ٢٠١٢: ١٥)

وقد أوصت العديد من الدراسات التربوية الحديثة بضرورة التوجه نحو اللامركزية في التعليم ومنح المزيد من الصلاحيات للإدارة المدرسية وتحمل مسئولية النتائج وتقويمها في ظل الالتزام بالمشاركة المجتمعية الفعالة، بالإضافة الى أهمية صنع القرار واتخاذه داخل المدرسة بما يتناسب مع طبيعة العمل وفي الوقت المطلوب دون تأخر مع إتاحة الفرصة لجميع العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات التربوية. فالإدارة المتمركزة على المدرسة تعمل على رفع معنويات العاملين بالمدرسة وتشجيعهم على العمل الجماعي وتنمية روح التعاون بينهم، وجعل المدرسة أكثر حيوية وفاعلية مما يكسبها القدرة على التماسك الداخلي ومواجهة التحديات البيئية المتغيرة مما يساهم في ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة ومن ثَمَّ تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية (العتيبي، ٢٠٢٣؛ الحربي، ٢٠٢٢؛ شلش، ٢٠١٢؛ الزهراني، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠١٥؛ مهران،٢٠١٢).

ومن الملاحظ أن عملية منح الصلاحيات ونقل السلطات وتفويض الإدارة المدرسية وتحررها بشكل عام من هيمنة الإدارة المركزية ممثلة في وزارة التعليم تواجه العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق هذه الإصلاحات بشكل فعال وتؤثر بشكل مباشر على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحسين جودة العملية التعليمية بما يوائم المتطلبات المتغيرة في عصر المعرفة. ومن أبرز هذه المعوقات استمرار وجود المركزية الإدارية وقلة الصلاحيات الممنوحة للإدارة المدرسية التي تعوق سرعة حل المشكلات المدرسية بالوقت المناسب، مما ينتج عنه بطء شديد أفي اتخاذ القرارات أو عدم مناسبة القرارات المتخذة لبعدها عن الواقع الفعلي للمدارس، وضعف القواعد والإجراءات المنظمة للعمل وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء الوظيفي وضعف التقنية الإدارية ضعف مهارات القيادات الإدارية المؤهلة لإداء المهام (العتيبي،٢٠٢٣). بالإضافة الى ضعف برامج التنمية المهنية المقدمة الى العاملين بالمدرسة وبالتالي انخفاض مستوى الأداء، وضعف ثقافة المساءلة والمحاسبة وضرورة العمل بها، وقلة كفاية الموارد المالية الحكومية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (الزهراني، ٢٠٢٠).

وقد جاءت الإدارة المتمركزة رغبة في تحسين أوضاع التعليم وزيادة جودته وجودة مخرجاته وتحقيق استقلالية المدارس في إدارة شؤونها واتخاذ القرار من خلال التفاعل بين المدرسة والمشاركة المجتمعية في إطار المعايير واللوائح التنظيمية الواضحة بما يحقق الشفافية ويضع أساسًا قويًا لثقافة المساءلة والمحاسبية وتحمّل مسئولية النتائج (أحمد، ٢٠١٦). كما وتُعدّ الحل الأمثل" لمواجهة عجز الجهات المركزية عن الوفاء بمتطلبات وأعباء التعليم وتخفيف العجز المالي للحكومة وترسيخ مبدأ استمرارية الإصلاح المدرسي واعتماد المدرسة على نفسها في بناء وتنفيذ وتقييم خطط وبرامج الإصلاح التي تتناسب وظروفها وطبيعة فجوات الأداء التي تكشف عنها عمليات المتابعة المستمرة والتقييم الذاتي" (أبو غريب، ٢٠١٥: ٢٢).

**أسس تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة:**

أصبحت الإدارة المتمركزة علي المدرسة عملية تشاركية تعاونية بين العاملين بالمدرسة من المدير والمعلمين والمعاونين والتلاميذ وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم ومؤسسات المجتمع لصناعة قرارات لامركزية علي مستوي المدرسة وبخاصة المرتبطة بالأدوار الوظيفية للمدرسة تستهدف تحسين الخدمات التعليمية، وذلك من خلال المسئولية والمساءلة في

مقابل ما منح لإدارة المدرسة من مهام وأدوار ( العجمي،٢٠١٢)، ومن ثَمَّ يمكن تناول الأسس التي يقوم عليها مدخل الإدارة المتمركزة علي المدرسة علي النحو التالي:

١. المشاركة في صناعة القرار:

تعد عملية المشاركة في صناعة القرار المبدأ الأساسي الأول لنظام الإدارة لمتمركزة على المدرسة من خلال تبني استراتيجيات محددة لبناء قدرات الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وجميع المشاركين في صناعة القرار المدرسي وتأهيلهم لتحمّل مسئولية ضمان توفير البيئة التعليمية المناسبة وإكساب التلاميذ المعلومات والمهارات والقيم التي تخدم مجتمعهم (المطيري، ٢٠١٥). مما يعني أن الإدارة المتمركزة على المدرسة تتطلب وجود تنظيم إداري داخل المدرسة يعتمد على المشاركة منهجًا وأسلوبًا وتدريب جميع المشاركين في مجلس الادارة على المهارات اللازمة للمشاركة في صنع القرار. كما أن المشاركة في صناعة القرار يعزز شعور الملكية لدى العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع، مما ينعكس بدور على زيادة فعالية المدرسة، وبالتالي يحفز جميع العاملين في تنمية قدراتهم الإدارية الخاصة باتخاذ القرارات المناسبة وخاصة فيا يتعلق بالموقف التعليمي(العتيبي،٢٠٢٣). ويمكن تفعيل المشاركة في صناعة القرار المدرسي من خلال تأسيس مجلس لإدارة المدرسة يتكون من الافراد ذو العلاقة من الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والممولين، مما يجعلهم يسعون إلى تنفيذ القرار ومتابعته وتقل مقاومتهم له وذلك من أجل بذل مزيد من الجهد والطاقة واستثمارها وتوجيهها في خدمة العملية التعليمية على مستوى المدرسة.

٢. تفويض السلطة: تعمل الإدارة المتمركزة حول المدرسة من خلال اللامركزية في السلطة أو ما يسمى بتفويض الصلاحيات، حيث يمنح الإدارة المدرسية سلطة فعلية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالميزانية والمناهج والأفراد العاملين تحت أشراف ومراقبة الإدارة المركزية. مما يتيح لها مجال أوسع في حرية التصرف واتخاذ القرارات وتطوير العمل المدرسي والوصول إلى أعلى درجات الرضا والفعالية فعندما تستند سلطة اتخاذ القرارات للإدارة المتمركزة على المدرسة التي تضمن حسن سير العمل وجودة الأداء وتحمّل مسئولية القرارات ونتائجها، يتولد عنه تشجيع الابداع والابتكار والمرونة في اتخاذ القرارات والاستجابة لاحتياجات التلاميذ ومراعاة احتياجات المجتمع المحلي، ومن ثم تعزيز التعاون بين الإدارة المدرسية والعاملين في ظل المشاركة المجتمعية، وتمنح المدرسة استقلالية أكثر مما يساعد في تحقيق النتائج المرجوة من عملية التعليم والتعلم(عبد النعيم وعبد اللاه،٢٠١٦).

٣. المساءلة والشفافية: تتحمل الإدارة المتمركزة على المدرسة مسؤولية النتائج المتعلقة بأعمالها وانشطتها وتقديم إجابات وتفسيرات واضحة عن هذه النتائج. ويتطلب ذلك وجود نظام دقيق وشامل للمحاسبة والمساءلة عن النتائج مع الأخذ بالاعتبار وجود معايير واضحة ومعتمدة يوضح على أساسها مقاييس الأداء وكيفية الوفاء بها وتلخيص البيانات والنشاطات لدى قادة المدارس وأولياء الأمور التي يتطلب منهم القيام بها لتحيق العدالة ولمساواة بين الجميع وتجنب السلوكيات الخاطئة التي تعرضهم للمساءلة. فيسهم هذا النظام في مساعدة قادة المدارس على إدارة أداء مدارسهم بكفاءة وفاعلية والتحقق من تحقيق أهدافهم على الوجه المطلوب، وذلك من خلال تسجيل جميع البيانات بدقة وشفافية، بحيث تسهم في التركيز على أولويات عمليات التحسين والتطوير المدرسي وتنمية الإبداع وتطوير العمل في المدارس والانتقال بالمدرسة إلى نظام محاسبي موثوق به ويحظى بمصداقية ودعم المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدرسة (الزهراني،٢٠٢٠ والعتيبي،٢٠٢٣). باختصار تساعد المساءلة والشفافية في تحقيق الإدارة المدرسية أهدافهم بكفاءة واتقان والوصول إلى مستوى عال من الأداء بناء على نتائج دقيقه وواضحة أمام المجتمع المحلي والسلطات التعليمية.

٤. تحسين مستوي أداء التلاميذ: تزايدت الدعوة إلى تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة لتحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم من خلال تأثيرها على عمليات التخطيط والرقابة والتواصل، وبالتالي تؤثر إيجابيا على نتائج الطلاب وعلى جودة العملية التعليمية ككل. فعندما يشارك المعلمين في القرارات المتعلقة بمدرستهم فإن ذلك يمنحهم المزيد من الثقة والمسؤولية ويزيد حماسهم في التدريس والتزامهم بتجويد مستوى الأداء لتلاميذهم وحل جميع المشكلات التي تعيقهم عن أداء مهامهم بكل كفاءة وفاعلية (الحربي،٢٠٢٢). أيضا ضرورة ربط الحوافز وصلاحيتها لقادة المدارس بناء على مستوى الأداء والكفاءة وبما يتناسب مع مستوى مخرجات التلاميذ لتحقيق الحد الأقصى للإنجاز.

٥. التنمية المهنية المستدامة لكافة العاملين في المدرسة: تمثل التنمية المهنية المستدامة مصدر مساعدة لجميع العاملين بالمدرسة لتجويد العملية التعليمية وزيادة الفاعلية المدرسية. ويقصد بالتنمية المهنية "التدريب اللازم لتطوير مهارات ومعارف أعضاء الفريق علي عمليات وأدوات حل المشكلات والوصول إلى قرارات جماعية من أجل الوصول الى أحدث الطرق في تحسين جودة

العمل" (أحمد، ٢٠١٦: ٦٧). ويتطلب تنفيذ هذا المبدأ تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين بالمدرسة حسب مهامهم الوظيفية، وإتاحة الفرصة للمدرسة لتنظيم هذه البرامج بداخلها وفقًا لظروفها وإمكاناتها، ودعم التعاون مع كليات التربية في تنظيم وإعداد وتنفيذ هذه البرامج حسب الاحتياج الفعلي للجهة المستهدفة. أيضا، حاجة المدرسة لإسهام المجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته في دعم وتمويل برامج التنمية المهنية المتواصلة لضمانًا لجودتها واستمراريتها (الدغرير،٢٠٢٠). وهذا بدوره يسهم في متابعة تطوير برامج التنمية والسعي في تحديد معايير محددة من الأداء، من أجل الوصول الى مستوى متميز.

**الدراسات السابقة:**

في هذا الجزء تم تناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي من أجل الاطلاع عليها والاستفادة منها في تحديد الفجوة البحثية للدراسة، ومعرفة المنهج المناسب، وتصميم الادوات البحثية المناسبة، بالإضافة الى معرفة النتائج والتوصيات التي توصلت إليه هذه الدراسات. تم تقسيم الدراسات السابقة الى قسمين: الأول يهتم بالدراسات المتعلقة في التخطيط الاستراتيجي والقسم الأخر ركز في موضوع الإدارة المتمركزة على المدرسة. وقد تم عرض الدراسات السابقة مبتدئة من الأحدث إلى الأقدم، ثم تعقيب الباحثة على هذه الدراسات وأوجه الاستفادة منها.

**أولا: الدراسات التي تناولت التخطيط الاستراتيجي.**

- دراسة الزهراني، عبد العزيز (٢٠٢٠) بعنوان "دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء إدارات التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب الضعف ومواطن القصور في مستوى التخطيط الاستراتيجي لدى إدارات التعليم العام في منطقة مكة المكرمة وكيفية التغلب عليها، لتحسين أداءها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوثائق، وتمثلت الأداة في الرجوع إلى الكتب والأبحاث والدراسات والأدبيات المتخصصة في موضوع البحث. وقد بينت النتائج أهمية التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء إدارات التعليم العام وأداء العاملين بها، بالإضافة إلى فوائد كثيرة تؤدي في النهاية إلى جودة مخرجات التعليم، والتي

باتت ضرورة ملحة؛ تتطلبها المرحلة الراهنة، لضمان تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والحفاظ على مكانتها الريادية؛ إقليمياً وعالمياً. وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتفعيل منهجية التخطيط الاستراتيجي لتحسين أداء الإدارات التعليمية والمدارس بمنطقة مكة المكرمة وسائر مناطق المملكة.

– دراسة دسوقي، دعاء محمد (٢٠٢٠) بعنوان" التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مصر"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر مديري الثانوية المدارس الثانوية في مصر، والكشف عن الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة والتي تعزى إلى متغيرات ( النوع، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدروات التدريبية)، من أجل وضع تصور مقترح في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة بمدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة موزعة على أفراد العينة. وكانت النتائج تشير إلى أن معظم أفراد العينة لديهم موافقة مرتفعة بما يتعلق بمحور واقع التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة، وأن هناك ضرورة وجود رؤية مشتركة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وتعديلها بما يتناسب مع المتغيرات المحيطة بالمدرسة، كما ركزت على أهمية تواصل المدرسة مع الجهات الدامة من مؤسسات المجتمع المحلي والتنسيق معهم في تحديد الأهداف ورسم خطة المدرسة بنجاح. كما جاء محور المعوقات التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة بدرجة مرتفعة تمثلت في كثرة المسئوليات الإدارية والمهام الملقاة على عاتق قائد المدرسة مع قلة الصلاحيات الإدارية الممنوحة لهم، وضعف الدعم المادي بالإضافة الى قصور كبير في مهارة التخطيط الاستراتيجي لدى أفراد العينة. وجاء محور متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي كمدخل للإدارة المتمركزة بدرجة مرتفعة وكان من أبرزها الحاجة إلى توظيف التقنية الحديثة لتسهيل عملية الاتصال داخل وخارج المدرسة، وأن يكون لدى المدرسة السلطة في اتخاذ قراراتها المالية الإدارية. كما أثبتت النتائج عدم وجود أي الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة تعزى إلى متغيرات الدراسة. قدمت الباحثة نموذجا

مقترحا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة بمدارس المرحلة الثانوية في مصر وفقا لمدخل التخطيط الاستراتيجي.

– دراسة أجراها كلا من: عثمان، بسطامي، مسلم، أسناوي، نور.، إيدي، ويونس، ميلور (٢٠١٩) بعنوان "الأداء الاستراتيجي للإدارة القائمة على المدرسة للمدارس الثانوية في آتشيه، إندونيسيا"، هدفت الدراسة الى اكتساب الإدارة الإستراتيجية لمديري المدارس لتحسين الأداء لأن قيادته يمكن أن تحدد جودة الخريجين الذين تنتجهم المدرسة باستخدام الإدارة القائمة على المدرسة في المدارس الثانوية في أتشيه، إندونيسيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي عن طريق جمع البيانات من المقابلات والملاحظات الصفية ودراسة الوثائق. وأظهرت النتائج أن المديرين مع المعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين أعدوا خططًا وبرامج سنوية وخماسية للتركيز على عملية التعليم والتعلم والأنشطة المدرسية الأخرى. في تنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة لتحسين الأداء في المدرسة، وجدول ثلاثة عوامل أثرت بشكل كبير على الأداء الناجح للمدرسة وهي: أداء المعلمين والظروف المادية في المدرسة والمشاركة العامة في إدارة التعليم في المدرسة. بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجها مديرو المدارس في تنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة هي ظروف تتعلق بتوفر التمويل لتحسين المدرسة ومكافأة المعلمين. وأوصت الدراسة أن ممارسات الإدارة المتمركزة على المدرسة تعمل على تحسين أداء المديرين والمعلمين وجودة المرافق المدرسية حتى يتمكن الطلاب من التعلم بشكل أفضل والحصول على نتائج مرضية أكثر.

– دراسة موليفو أموكووا (٢٠١٧)، بعنوان "تأثير العوامل المدرسية على تنفيذ الخطط الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة خويسيرو الفرعية، كينيا"، هدفت الدراسة إلى تقييم العوامل المدرسية التي تؤثر على تنفيذ الخطط الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة خويسيرو الفرعية. استخدمت الدراسة منهجية بحثية مختلطة وهي تصميم البحث الاستكشافي واستند إلى نظرية وممارسة التخطيط الاستراتيجي. كشفت الدراسة عن عدد من عوامل الموارد المدرسية التي أثرت بشكل كبير على تنفيذ الخطط الإستراتيجية مثل: التمويل من أولياء الأمور، والمهارات، وتدريب الموظفين وتطويرهم، وصرف أموال التعليم الثانوي المجاني، الهيكل التنظيمي للمدرسة، إجراءات التنفيذ، والإبلاغ عن القرارات الاستراتيجية، والرسالة والرؤية. كما وجدوا أن وضوح رؤية المدرسة والتزام المنفذين أثر بشكل كبير على تنفيذ

الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في المقاطعة الفرعية. أيضا كان توظيف الموظفين المناسبين ورسم خطط العمل من الأنشطة القيادية التي أثرت في تنفيذ الخطط الاستراتيجية بشكل فعال. ومع ذلك، لوحظ أن ندرة الموارد ومحدودية مخصصات الميزانية وتضارب الأدوار بين قيادة المدرسة أثرت سلباً على تنفيذ الاستراتيجية. أوصت الدراسة بضرورة أن تبدأ إدارة المدارس مشاريع مدرة للدخل لاستكمال المخصصات المالية من الحكومة من أجل دعم تنفيذ الخطة الإستراتيجية، ويجب إنشاء هياكل تنظيمية تشاركية في المدارس الثانوية العامة التي تدعم تنفيذ الإستراتيجية، ويجب أن يكون أصحاب المصلحة في عملية تنفيذ الإستراتيجية متوافقة لثقافة المدرسة.

– محمد، فتحي عبد الرسول وعبد الحليم، فتحي أحمد (٢٠١٦). بعنوان "متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التخطيط الاستراتيجي من أجل تطوير إدارة المدرسة الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع الاستبانة على أفراد العينة. أبرزت النتائج أن من أهم متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية ما يلي: وجود قيادة فعالة للمدرسة الابتدائية، توافر الرغبة في التخطيط الاستراتيجي، توافر كافة الإمكانات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي، تهيئة المدرسة الابتدائية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي وإحداث التغيير، وتتم هذه التهيئة من خلال : التهيئة المعنوية السلوكية و التهيئة الإدارية ، مشاركة فعالة من أعضاء المدرسة الابتدائية والأطراف المعنية ، توافر قاعدة جيدة للبيانات والمعلومات ، إنشاء وحدة للتخطيط الاستراتيجي بالمدرسة الابتدائية، الإعداد المسبق للتخطيط الاستراتيجي ، العناصر البشرية وتتمثل في الإدارة المدرسية المبدعة لإنجاح بيئة التخطيط الاستراتيجي للمدرسة وتوافر هذه الإدارة داخل المدرسة تتيح لدي لأعضائها المزيد من فرص الاستقلالية التي تمكنهم من إطلاق القدرات الإبداعية لديهم وحفزهم علي التجريب وعدم الخوف من الفشل كما أنها تزيد من فرص انفتاح المدرسة علي البيئة الخارجية للاستفادة منها ، العناصر المادية وتتمثل في نظم الاتصال والمعلومات وتوفير الموارد المالية ونظم العمل والتقنية اللازمة لأداء الأعمال داخل المدرسة ، العناصر المعنوية و تتمثل في تهيئة الأفراد وتحفيزهم لطلاق القدرات الإبداعية لديهم ويتوقف نجاح هذه البيئة علي قيام الإدارة المدرسية المبدعة لتوفير العديد

من المحددات والتي منها المناخ المدرسي الداعم للإبداع وتمكين العاملين والتحفيز واتخاذ القرارات المشتركة.

– دراسة الصمادي، بشرى سالم (٢٠١٥)، بعنوان "التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الأردن"، هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التخطيط الاستراتيجي، ومعوقات التخطيط الاستراتيجي والكشف عن ماهية التحسين المستمر بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، وتحديد كيفية إسهام التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التحسين المستمر بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لتحقيق أهدافه. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المعوقات والمشكلات التي تواجه ضعف الثقافة بأهمية التخطيط الاستراتيجي، وقلة التخطيط الاستراتيجي ومن أهمها: الخبرات والمؤهلات الإدارية المتعلقة بأدوات الإدارة الاستراتيجية، وعدم رغبة المديرين أو ترددهم في استخدام هذا الأسلوب. وأوصت الدراسة إنه يجب على المؤسسات الاهتمام بجودة الخدمة واستغلال الكوادر البشرية المتوفرة لديها والعمل على قياس دوري لجودة الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسة كتقويم داخلي أو بالاعتماد على التقويم خارجي والاستفادة من نتائجها من خلال تصميم الاستراتيجيات والسياسات والبرامج المناسبة التي تعمل على تحسين جودة خدماتها وتطوير مهارات الموظفين، ومشاركة العاملين في صياغة أهداف المؤسسة ومشاركة أكبر قطاع ممكن من العاملين في إعداد الخطة الاستراتيجية، والخطط التنفيذية.

**ثانيا: الدراسات التي تناولت الإدارة المتمركزة على المدرسة.**

– العتيبي، فهد (٢٠٢٣)، بعنوان (تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية)، هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لمتطلبات تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة "أسلوب دلفاي " وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وتم اختيار (١٠ خبراء) ممن توفرت فيهم خبرة إدارية في مجال الإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي لمدة لا تقل عن خمس سنوات، وألا يقل المؤهل العلمي للخبير عن درجة الماجستير. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التنظيمية لتطبيق الإدارة الذاتية تمثلت في عدم تبنيها في وزارة التعليم، وضعف الصلاحيات الإدارية الممنوحة لإدارات التعلم ولمديري المدارس، وضعف البنية التنظيمية الداعمة لمنحى اللامركزية في

النظام التعليمي، بينما كانت أبرز المعوقات المادية محدودية ميزانيات المدارس وعدم كفايتها، وعدم وجود مصادر تمويل أخرى غير التمويل الحكومي للمدارس، وأما المعوقات البشرية فتمثلت في ضعف الكفايات اللازمة لمديري المدارس بما يتوافق مع مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. وكان أبرز المتطلبات التنظيمية لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية هو تبني قيادات وزارة التعليم لمفهوم الإدارة الذاتية، وتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتوافق مع مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقاتها، وتمثلت أبرز المتطلبات المادية في زيادة ميزانيات المدارس بما يتناسب مع استقلاليتها، وأهم المتطلبات البشرية فكانت تأهيل وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي في النواحي الإدارية (التخطيط والتنظيم وإدارة الميزانية واتخاذ القرار). وقد قدمت الدراسة في ضوء ذلك تصوراً مقترحاً لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

– دراسة شلش، باسم (٢٠٢١)، بعنوان "مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وأهم معوقاتها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الذاتية جاء بدرجة كبيرة على الأداة ككل، ومستوى تطبيق متوسط على تفويض الصالحيات، وشؤون المعلمين وش شؤون الطلبة، وجاءت مستوى كبير على إدارة المعرفة والمتابعة والمحاسبة، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)، أوصت الدراسة بضرورة إعطاء مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات الإدارية، وتشجيع العاملين في المدراس على العمل بروح الفريق الواحد وأشراكهم في عمليتي التخطيط والتقويم، تكوين مجلس إدارة مشترك بين إدارة المدرسة ومعلميها وطلبتها والمجتمع المحلي لنجاح تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدرسة.

– دراسة Usoh، Elni Jeini (٢٠٢٠)، بعنوان "إضفاء الطابع المؤسسي على الإدارة القائمة على المدرسة: التنفيذ في إندونيسيا"، هدفت الدراسة إلى تطبيق الإدارة القائمة على المدرسة كاستراتيجية لتزويد المدرسة والمجتمع بمزيد من الفرص لاتخاذ القرارات وتحديد الأهداف والتوجه المستقبلي للمدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأكدت النتائج على أن الإدارة

المتمركزة على المدرسة تسهم في تحسين النتائج التعليمية من خلال تحسين مساءلة المديرين والمعلمين أمام الطلاب، وكذلك الآباء والمعلمين من خلال السماح لصانعي القرار المحليين بتحديد المدخلات المناسبة حتى تكون سياسات التعليم مناسبة للواقع والاحتياجات المحلية. كما أكدت على ضرورة أن تبدأ عملية تنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة بتحديد الأدوار والمسؤوليات والمساءلة لأعضاء فريق الإدارة، بحيث يمكن لأصحاب المصلحة بالكامل فهم ماهية الإدارة المتمركزة على المدرسة، وكيف يتم تنفيذها. وأوضحت النتائج أنه بعد تنفيذ الإدارة المتمركزة في عدد من المدارس كان هناك زيادة في الالتحاق بالمدارس، وخلق شعور بالمسؤولية، ورفع مستوى الثقة والتحفيز والدعم من الآباء والمجتمع وزيادة مبلغ التمويل من المجتمع لدعم مدارسهم. ومع ذلك، تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة ليس مجهودًا بسيطًا ويجب تنفيذه تحت الشرط الصحيح، ويجب أن يتألف من ممثلين من مجموعات متنوعة من أصحاب المصلحة والتي قد تحتاج إلى عدة مراحل وتتطلب دعمًا على مستوى مختلف من الإدارة وكذلك المجتمع.

- دراسة قامت بها الشهري (٢٠١٥)، بعنوان " متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض "، والتي هدفت الى تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر مديراتها ووكيلاتها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة على أفراد العينة. توصلت إلى عدد من النتائج ، من أهمها: أن جميع المتطلبات الشخصية والإدارية والتنظيمية والبشرية والمادية جاءت بدرجة عالية جدا، و من أبرزها ضرورة امتلاك المدرسة خطة مدرسية موثقة لتطوير الأداء وتحسينه، الحرص على وجود هيكل تنظيمي للمدرسة يوضح الرؤية والرسالة وأهداف المدرسة، بناء قاعدة بيانات تنظيمية بالمدارس لتوفير معلومات دقيقة لمتخذي القرارات، وإلحاق منسوبات المدرسة بالدورات التدريبية اللازمة لرفع كفاءتهن المهنية في ظل اللامركزية، مع إعطاء المدرسة الصلاحيات اللازمة في عملية الإنفاق المالي وتوضيح آليات صرفها.

- دراسة قام بها العمري (٢٠١٥)، بعنوان" واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك، والكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم الأهلي بمدارس تبوك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة على أفراد العينة.

وكان أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية اختيار معلمي المدرسة، كما تتولى إدارة المدرسة مسؤولية بناء الهيكل التنظيمي الذي يحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة. أن تتولى إدارة المدرسة مسؤولية التعاقد مع معلمين جدد لتغطية النقص عند الحاجة. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر ثقافة الإدارة الذاتية في التعليم الحكومي والأهلي بين التربويين، والعاملين في الحقل التعليمي، والمجتمع بأسره، لضمان تقبلهم ومساندتهم للتطوير والتغيير عن طريق وسائل الإعلام، وتقنيات الاتصال، والندوات، والمؤتمرات، وورش العمل مع ضرورة تكوين مجالس استشارية بكل المدارس لمساعدة المديرين في اتخاذ القرارات.

– دراسة قام بها الغامدي والشبل (٢٠١٤)، بعنوان "معوقات تطبيق الادارة اللامركزية بمكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة اللامركزية بمكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض، ومعرفة معوقات تطبيق الإدارة اللامركزية، إضافة إلى تقديم عدد من المقترحات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات تطبيق الإدارة اللامركزية بمكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وكانت النتائج تشير إلى موافقة بدرجة كبيرة على واقع تطبيق الإدارة اللامركزية بمكاتب التربية والتعليم، مع وجود العديد من المعوقات الإدارية والمادية والبشرية بدرجة كبيرة متمثلة في كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على العاملين بالمدرسة مع قلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة، وضعف الدعم المالي للمدرسة من الوزارة. وقد أوصت على ضرورة تبني استراتيجية عامة من قبل وزارة التعليم في تطبيق الإدارة اللامركزية في مكاتبها التعليمية، ومنح مديري المكاتب التعليمية المزيد من الصلاحيات بما يتناسب مع حجم المهام والتدريب المهني. أيضا أوصت بضرورة العناية المستمرة بتطوير القيادات التربوية على المفاهيم والمهارات التي تعينهم على أداء أدوارهم ومهامهم بطريقة علمية صحيح.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية موضوع الدراسة وهو التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة، الا انه يتميز عنها في ربط التخطيط الاستراتيجي مع الإدارة المتمركزة على المدرسة. كما لاحظت الباحثة ندرة الأبحاث المتعلقة في ربط

التخطيط الاستراتيجي مع الإدارة المتمركزة على المدرسة خاصة الدراسات العربية، وبهذا يمكن أن نستنتج من الدراسات السابقة ما يلي:

- تكوين تصور شامل عن واقع التخطيط الاستراتيجي ومعوقاته وتحديد الفجوة بينها وبين متطلبات تطبيقه كمدخل للإدارة المتمركزة على المدرسة، وصياغة التوصيات المناسبة لسد هذه الفجوة.
- تكوين تصور شامل لدى الباحثة في كيفية بناء أدوات البحث الحالي.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري للبحث الحالي.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار المنهجية البحثية الملائمة للبحث الحالي وتدعيم نتائجه.

## الطريقة والإجراءات:

**أ. منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمته طبيعة الدراسة.

**ب. مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران، والبالغ عددهم (٢٠٤) قائدا وقائدة حسب الإحصائية الصادرة من موقع وزارة التعليم بمدينة نجران (وزارة التعليم, ٢٠٢٢). تم توزيع الاستبانة إلكترونيا إلى جميع أفراد المجتمع، حيث بلغت نسبة الاسترجاع ٦٤,٧ % (١٣٢) قائد وقائدة.

**ج. خصائص عينة الدراسة:** يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية، نوضحها في الجدول التالي:

**جدول (١) خصائص أفراد عينة الدراسة.**

| المتغير | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | 76 | 57.6 % |
| | أنثى | 56 | 42.4 % |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 100 | 75.7 % |
| | دراسات عليا | 32 | 24.3% |

| المتغير | المستويات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| عدد سنوات الخبرة | أقل من ١٠ سنوات | 26 | 19.6 % |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 106 | 80.3 % |
| الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية | أقل من ٥ دورات | 28 | 21.3 % |
| | أكثر من ٥ دورات | 104 | 78.7 % |

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة، والتي تعكس أن غالبية أفراد العينة لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٨٠,٣ %)، وأن معظم أفراد العينة الحاصلين على مؤهلات دراسية عالية بلغت (٢٤,٣ %) وهي أقل بكثير من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس التي بلغت (٧٥,٧ %)، كما تدل أيضا على أن معظم قادة مدارس التعليم العام ليهم العديد من الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، حيث إن نسبة عالية بلغت (٧٨,٧ %) من أفراد العينة لديهم أكثر من ٥ دورات في مجال الإدارة المدرسية.

**د. أداة الدراسة:** قامت الباحثة باستخدام أداة الدراسة الاستبانة الموجودة في دراسة (دسوقي،٢٠٢٠) وعمل بعض التعديلات اللازمة لها، ومن ثم إعادة قياس معامل الصدق والثبات. وقد اشتملت الاستبانة على الاجزاء التالية:

الجزء الأول: يحوي البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة: النوع، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية، والدورات التدريبية المتعلقة في مجال الإدارة المدرسية.

الجزء الثاني: وهو مقسم على ثلاثة محاور رئيسية هي:

١. واقع التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الأدارة المتمركزة حول المدرسة في مدارس التعليم العام بمدينة نجران، بواقع (١٠) عبارات.

٢. معوقات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الأدرة المتمركزة حول المدرسة في مدارس التعليم العام بمدينة نجران، بواقع (١٠) عبارات.

٣. متطلبات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الأدرة المتمركزة حول المدرسة في مدارس التعليم العام بمدينة نجران، بواقع (١٠) عبارات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث تحصل على (٥= موافق بشدة، ٤= موافق، ٣= محايد، ٢= غير موافق، ١= غير موافق بشدة)؛ حيث يمكن تحديد درجة موافقتهم في كل عبارة بدقة ووضع X أمام العبارة المختارة، اعتمدت الباحثة على قيم المتوسطات الحسابية لمستوى التمكين الإداري التي تتراوح ما بين (١,٠٠ – ٢,٣٣) درجة منخفضة، (٢,٣٤ – ٣,٦٦) درجة متوسطة، بينما المتوسطات (٣,٦٧– ٥,٠٠) درجة عالية.

**صدق أداة الدراسة:** قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه.**

| ح | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور (١) | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** | 0,80** |
| العبارات | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ | الكلية |
| المحور (٢) | 0,81** | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* | 0,81* |
| العبارات | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٠ | الكلية |
| المحور (٣) | 0,85** | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* | 0,85* |

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) 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:** قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) كمؤشر على عامل الاتساق الداخلي في المتغيرات المستقلة والمتعلقة بكل مستوى الأبعاد، والجدول (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

**جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.**

| المحاور | واقع التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة | معوقات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة | متطلبات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة |
|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠,٩٠ | ٠,٨٨ | ٠,٩١ |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للمحاور الثلاثة للاستبانة هي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**نتائج إجابة السؤال الأول:** ونصه "ما واقع التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟" للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وترتيبها تنازليا، ويتضح ذلك من خلال استعراض الجدول الآتي:

**جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول واقع التخطيط الاستراتيجي مدخل التطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | يوجد بالمدرسة نظام ادارى صارم يتبع اللوائح والقوانين. | ٤,١٠ | ٠,٣٩ | ١ | مرتفع |
| ٩ | تطبق قيادة المدرسة آليات محددة للمساءلة المحاسبية على النتائج. | ٣,٨٨ | ٠,٤١ | ٢ | مرتفع |
| ٤ | توفر قيادة المدرسة قاعدة معلومات وبيانات دقيقة لاتخاذ قراراتها الإدارية. | ٣,٧٦ | ٠,٤٣ | ٣ | مرتفع |
| ٢ | تقوم المدرسة بعملية التقويم الذاتي والمراجعة الدورية لإدائها بصفة دورية. | ٣,٦١ | ٠,٥١ | ٤ | متوسط |
| ٧ | تشارك القيادة المدرسية جميع الأطراف ذو العلاقة في وضع خطتها الاستراتيجية. | ٣,٥٨ | ٠,٤٧ | ٥ | متوسط |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | توجد بالمدرسة وثيقة للرؤية والرسالة واضحة ومعلنة شارك فيها جميع المعنيين. | ٣,٥٧ | ٠,٤٨ | ٦ | متوسط |
| ٥ | تسمح قيادة المدرسة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي للمشاركة في برامجها المختلفة. | ٣,٤٤ | ٠,٥٢ | ٧ | متوسط |
| ٨ | تحدد قيادة المدرسة الجهات الداعمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية بنجاح. | ٣,٣٦ | ٠,٥٤ | ٨ | متوسط |
| ١٠ | توفر قيادة المدرسة وحدة تدريب للتنمية المهنية في ضوء احتياجاتهم الفعلية. | ٣,٣٢ | ٠,٦٤ | ٩ | متوسط |
| ١ | تحدد قيادة المدرسة الاحتياجات المادية والبشرية وفقا لخطتها الاستراتيجية. | ٣,٢٤ | ٠,٧٦ | ١٠ | متوسط |
| | الدرجة الكلية | ٣,٥٧ | ٠,٤٢ | | متوسط |

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة أظهروا درجة متوسطة من الموافقة على المحور الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٤٢). فجاءت العبارة (٦) في الترتيب الأول بدرجة موافقة مرتفعة، مما يدل على أن القيادة المدرسية مازالت تتبع نظام المركزية في تطبيق اللوائح والقوانين والمساءلة المحاسبية وغيرها من الإجراءات التي تحد من فعالية القرارات الإدارية لقادة المدارس. ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (الزهراني،٢٠٢١) و(الدويش، ٢٠١٤) اللذان أكدوا على ضرورة تبني اللامركزية في التعليم مدعومة بخطة تنفيذية من أجل الوصول بمستوى التعليم في المملكة الى مستويات عالية تنافس الأنظمة التعليمية الأخرى من خلال منح المجالس المدرسية درجة مرتفعة من الاستقلالية والصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس.

بينما جاءت العبارة (١) في المرتبة الأخيرة، وذلك يدل على أن معظم أفراد العينة أكدوا على ضرورة أن تحدد قيادة المدرسة الاحتياجات المالية والبشرية تحديد دقيقي وواقعي من خلال التعرف على الاحتياجات الفعلية لتنفيذ خطتها الاستراتيجية بشكل فعال، ومساهمتهم الفعالة في تنفيذ الأنشطة وتقديم الدعم الفني والمالي لإنجاحها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من (الدويش،٢٠١٤؛ الحربي،٢٠٢٢) على وجود رؤية عند وضع الخطة الاستراتيجية وتحديد من

يقوم بها، مع ضرورة تطبيق مبدأ المشاركة المجتمعية لدعم نجاح تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة في مداس التعليم العام بمدينة نجران.

**نتائج إجابة السؤال الثاني:** ونصه "ما معوقات التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

**جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول معوقات التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | كثرة المسئوليات الادارية على عاتق القيادة المدرسية. | ٤,٨٩ | ٠,٣٢ | ١ | مرتفع |
| ٥ | قلة الصلاحيات المالية والإدارية الممنوحة لقيادة المدرسة. | ٤,٨٤ | ٠,٣٧ | ٢ | مرتفع |
| ٧ | غياب نظام الحوافز المادية والمعنوية في ثقافة القيادة المدرسية. | ٤,٨٢ | ٠,٤٤ | ٣ | مرتفع |
| ٩ | غياب مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في تحديد الأهداف المستقبلية. | ٤,٦٢ | ٠,٤٩ | ٤ | مرتفع |
| ٣ | ضعف مهارة التقويم المؤسسي التي تنطلق منها خطة تطوير المدرسة. | ٤,٤٤ | ٠,٥٥ | ٥ | مرتفع |
| ٦ | غموض اللوائح التنظيمية التي تحكم تنفيذ الأعمال وعدم مرونتها. | ٤,٤٢ | ٠,٥٠ | ٦ | مرتفع |
| ٤ | عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لتنفيذ الأهداف الموضوعة. | ٤,٤٢ | ٠,٥٤ | ٧ | مرتفع |
| ١٠ | ضعف الموارد المالية المتاحة وصعوبة الوصول إليها عند الحاجة. | ٤,٣٣ | ٠,٥٢ | ٨ | مرتفع |
| ٢ | عدم توافر قاعدة بيانات معتمدة لوضع خطة المدرسية فعالة. | ٤,٢٧ | ٠,٥٠ | ٩ | مرتفع |
| ١ | ضعف استيعاب قادة المدارس لمتطلبات تطبيق الادارة المتمركزة على المدرسة. | ٤,٢٦ | ٠,٥٤ | ١٠ | مرتفع |
| | الدرجة الكلية | ٤,٥٣ | ٠,٢٨ | | مرتفعة |

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة أظهروا درجة مرتفعة من الموافقة على المحور الثاني بمتوسط حسابي (٤,٥٣) وانحراف معياري (٠,٢٨). وبالنظر إلى ترتيب العبارات فقد جاءت

العبارة (١) في الترتيب الأول، وذلك يدل على أن كثرة المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتق القيادة المدرسية تشكل عائقا وسبب رئيسي في ضعف قدرتهم على القيام بالأدوار المنوطة بهم في تسيير العمل المدرسي على الوجه المطلوب. أيضا كانت قلة الصلاحيات المالية والإدارية الممنوحة لقيادة المدرسة، وغياب نظام الحوافز المادية والمعنوية في ثقافة القيادة المدرسية، وغياب مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في تحديد الأهداف المستقبلية وغيرها من المعوقات التي يجيب الأخذ بها وتجنبها من قبل قادة المدارس حتى يتم تطبيق الإدارة المتركزة على المدرسة بالشكل الصحيح. بينما جاءت العبارة (٦) في المرتبة الاخيرة، وهذا يدل على أن قادة المدراس لديهم ضعف في استيعاب متطلبات الإدارة المتمركزة على المدرسة، ولابد من المسؤولين في وزارة التعليم الاهتمام في إعداد القيادات التعليمية وتهيئتهم، لمواجهة متطلبات الدور الذي يقومون به، فعدم حصولهم على معلومات كافية عن كيفية القيام بمهامهم الوظيفية ومتطلباتها يؤدي إلى عدم اتقانهم وإنجازهم للأعمال بالشكل الصحيح. وهذا ما أكدت عليه دراسة كلا من (العمري، ٢٠١٤؛ شلش،٢٠٢١؛ الزهراني، ٢٠٢٢) إن كثرة المسؤوليات الإدارية التي تقع على عاتق الإدارة المدرسية وعدم منحهم الصلاحيات اللازمة لتفويض السلطات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب يشكل تحديا فعليا يعوق من قدرة قادة المدارس على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة كما يجب.

**نتائج إجابة السؤال الثالث:** ونصه " ما متطلبات التخطيط الاستراتيجي لتطبيق مدخل الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران؟" وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي

**جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات التخطيط الاستراتيجي كمدخل في تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام بمدينة نجران**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | أن تمنح قيادة المدرسة الصلاحيات المالية والإدارية اللازمة لقيادة شؤونها. | ٤,٨٢ | ٠,٤٤ | ١ | مرتفع |
| ١٠ | أن تشرك قيادة المدرسة المعلمين في إعداد وتصميم البرامج التدريبية المقدمة لهم | ٤,٧٨ | ٠,٤٢ | ٢ | مرتفع |

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أن تحدد قيادة المدرسة مؤشرات تقويم الأداء المدرسي. | ٤,٦٢ | ٠,٤٩ | ٣ | مرتفع |
| ٨ | أن توفر قيادة المدرسة نظام للحوافز المادية والمعنوية بناء على الأداء المتميز. | ٤,٤٩ | ٠,٥٥ | ٤ | مرتفع |
| ٥ | أن تمتلك المدرسة خطة مدرسية موثقة لتطوير الأداء المدرسي. | ٤,٤٧ | ٠,٥٩ | ٥ | مرتفع |
| ٧ | أن تنمي قيادة المدرسة مهارات منسوبي المدرسة وفقا لاحتياجاتهم المهنية. | ٤,٣٦ | ٠,٥٣ | ٦ | مرتفع |
| ٣ | أن تقوم قيادة المدرسة بدراسة البيئة الخارجية لاكتشاف الفرص والتهديدات | ٤,٣٥ | ٠,٥٧ | ٧ | مرتفع |
| ٢ | أن تقوم قيادة المدرسة بتحليل البيئة الداخلية للمدرسة لمعرفة نقاط القوة والضعف. | ٤,٢٩ | ٠,٦٣ | ٨ | مرتفع |
| ٦ | أن تعتمد قيادة المدرسة في اتخاذ قراراتها على قاعدة معلومات وبيانات دقيقة. | ٤,٢٤ | ٠,٦١ | ٩ | مرتفع |
| ٩ | أن توظف قيادة المدرسة التقنية الحديثة لتسهيل عمليات الاتصال مع المدرسة. | ٣,٩٦ | ٠,٧٤ | ١٠ | مرتفع |
| | الدرجة الكلية | ٤,٤٤ | ٠,٣٢ | | مرتفع |

ومن خلال هذا الجدول نجد أن أفراد العينة أظهروا درجة مرتفعة من الموافقة على المحور الثالث، بمتوسط حسابي (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٣٢). فجاءت العبارة "٤" بالمرتبة الأولى، وكان من أبرز المتطلبات التي يجب توافرها هي امتلاك الإدارة المدرسية الصلاحيات اللازمة لتسيير شؤونها المالية والإدارية وفقا لاحتياجاتها الفعلية ومدى تأثير ذلك على تنفيذ خطة العمل وتطويرها. بينما جاءت العبارة"١٠"بالمرتبة الثانية وهي ضرورة الاهتمام بمشاركة المعلمين مع القيادة المدرسية في إعداد وتصميم البرامج التدريبية التي ستقدم لهم، وذلك وفق خطة واضحة ومحددة لتحديد الاحتياجات التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من موليفو أموكووا (٢٠١٧) ودراسة الزهراني (٢٠٢٠) ودراسة العتيبي (٢٠٢٣) والتي أوضحت على ضرورة تبني اللامركزية وإعطاء المزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية لقادة المدارس والتي تساعدهم على تحديد أوجه الصرف بما يتناسب مع احتياجاتهم الفعلية، وأهمية اشراك الإدارة والمعلمين وأعضاء من المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات الملائمة لأهداف المدرسة.

بينما جاءت العبارة (٩) في المرتبة الأخيرة، وتشير هذه النتيجة على أن التقنية الحديثة وتفعليها على المستوى المدرسي متوفرة وقد بدأ العمل فعليا بها داخل المدارس. فالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة يسهل عملية الاتصال والتواصل بين جميع العاملين في المدرسة ويتيح السرعة والدقة في تنفيذ المعاملات والمهام بعيدا عن النمط التقليدي المستخدم بالماضي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع (الشهري، ٢٠١٥؛ العتيبي،٢٠٢٣) على ضرورة إعطاء قادة المدارس المزيد من الصلاحيات المالية والإدارية لتيسير أمور المدرسة بفعالية وتحقيق أهداف خطتها الاستراتيجية.

**التوصيات المقترحة:**

بناء على النتائج السابقة للدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. أهمية استمرار دعم وزارة التعليم التوجه نحو تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة من خلال وضع خطة استراتيجية واضحة المعالم ومتابعة تقويمها باستمرار.

٢. العمل على تقوية قنوات الاتصال بين أعضاء المدرسة وأولياء الأمور والمسؤولين من أفراد المجتمع المحلي للتشاور والمشاركة في الأمور المتعلقة بنجاح العمل المدرسي.

٣. التخفيف من المسؤوليات الإدارية ومنح قادة المدارس المزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية اللازمة لتسهيل وضع الخطط الاستراتيجية وتحقيق الأهداف المرجوة.

٤. ضرورة نشر ثقافة الإدارة المتمركزة على المدرسة وتعزيز المشاركة المجتمعية بين جميع المعنيين في اتخاذ وتنفيذ القرارات الإدارية بالمدرسة.

٥. التركيز على إعداد القيادات المدرسية وتنميتهم مهنيا بشكل مستمر وفقا للاحتياجات المتغيرة والعمل على الارتقاء بالأداء الإداري.

٦. ضرورة تحديث وتطوير اللوائح التنظيمية المتعلقة بالعمل المدرسي، والتي تيسر العمل الإداري بكل مرونة لقادة المدارس وتحقيق الأهداف المرجوة.

# المراجع

## المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٠٤). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر باستخدام أسلوب فرق العمل في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٠٨). تصور مقترح للتقويم الذاتي لأداء مدارس التعليم الأساسي في مصر في ضوء معايير جودة التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أبو حشيش، بسام. (٢٠١٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة اتجاه المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٨(٢): ٥٩٧– ٢٢٦.

أبو عيطة عاصم أحمد حسين (٢٠١٥) تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أبو غريب، عايدة عباس (٢٠١٥). المركزية واللامركزية في مناهج التعليم الثانوي بمصر: دراسة ميدانية، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

أحمد، محمد جابر، بغدادي، فاطمة محمد محمود، علي، أحمد خيري محمد، وأحمد، ننسي أحمد فؤاد. (٢٠١٦). علاقة الإدارة الذاتية ببعض المداخل الإدارية الحديثة. مجلة العلوم التربوية، ٢٦، ١١٩ – ١٣٨ .

باسم محمد شلش. (٢٠٢١). مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٦)، ١٢٥– ١٣٩.

الحربي، نوير حمدان (٢٠٢٢). اللامركزية في التعليم ما بين المتطلبات والتحديات. صحيفة الراية الالكترونية *https://alrayah.org/192887*/

حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٤). الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أموكووا ، موليفو فانيس (٢٠١٧). تأثير العوامل المدرسية على تنفيذ الخطط الإستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة خويسيرو الفرعية، كينيا، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الثاني متعدد التخصصات بجامعة كيبابي؛ ١–١٥.

حسين، علي عبد ربه (٢٠١٢). التخطيط الاستراتيجي في التعليم قبل الجامعي: دليل إرشادي مقترح لمديري المدارس الابتدائية. مستقبل التربية العربية. ١٩(٧٥): ٩٨-١٣٩.

الدغرير، وفاء (٢٠٢٠). تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتعليم العام بمنطقة نجران في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة السعودية للعلوم التربوية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، العدد (٦٧): ١-٢٠.

دسوقي، دعاء محمد أحمد. (٢٠٢٠). التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مصر. مجلة دراسات تربوية واجتماعية, ٢٦(٧) , ٢٩-١٣٦.

الدويش، عبد العزيز بن سليمان بن عبد الرزاق (٢٠١٤). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢: ١٢١-١٦٤.

الزهراني عبد العزيز صالح (٢٠٢٠). دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء إدارات التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٤ (١): ١٥٨-١٨٤.

السيسى، أريج حمزة، و العروى، رسمية عياد مرشود. (٢٠١٤). إمكان تطبيق الإدارة الذاتية فى المدارس الإبتدائية للبنات بالمدينة المنورة. مجلة العلوم الإنسانية، ١٥ (١)، ١٧٤ - ١٩١

الشقران، رامي بن ابراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠١٦). تطبيق اللامركزية في العمل الإداري لدى القادة التربويين بمكة المكرمة من وجهة نظر الموظفين الإداريين. مجلة كلية التربية,٢٧: ١٠٩-٥٤١.

الشهري، فاطمة أحمد (٢٠١٥). متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض. رسالة دكتوراة غير منشورة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض

الصمادي، بشرى سالم (٢٠١٥). التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الأردن. مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر، ٣٤ (١٦٤-٤): ٦٧-٩٥.

عامر، ناصر محمد (٢٠٠٦) تفعيل اللامركزية بالمدارس المصرية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (٢٠)، ص١٣٢-١٧٦.

العامودي، علي بن حسين بن أحمد. (٢٠١١). درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عباس، محمود السيد (٢٠٠٩م) التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي، مجلة مستقبل التربية العربية، ١١ (٢٨)، ص ص٨٤-١٢٦.

عبد العزيز، أحمد محمد (٢٠١٤) مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من جهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية، ١٦(٨)، ص ص١٠٤- ١٤٧

عبد النعيم، محمد جاد أحمد وعبد اللاه، محمد منصور أحمد. ٢٠١٦. استراتيجية مقترحة لمتطلبات الاستقلال الذاتي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء تفعيل المشاركة المجتمعية. مجلة العلوم التربوية م، ٢٤ (٢): ٢٧٠-٣٤١

العتيبي، فهد مصلح (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٩ (٣): ١٢٣-١٥٢.

عثمان، بسطامي، مسلم، أسناوي، نور، إيدي ويونس، ميلور (٢٠١٩). أداء استراتيجي للإدارة القائمة على المدرسة للمدارس الثانوية في آتشيه، إندونيسيا "، مجلة أكاديمية الإدارة الاستراتيجية، ١٨ (٣)، ١-١٢.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٢). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمري، بسام (٢٠١٥). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٦ :١٩١-٢٢٠.

الغامدي، مشاعل بنت علي بن عبد الله، والشبل، يوسف عبد الرحمن (٢٠١٤). معوقات تطبيق الادارة اللامركزية بمكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

المسيرى، نجوى حسين عبد الفتاح (٢٠٠٩). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد، فتحي عبد الرسول وعبد الحليم، فتحي أحمد (٢٠١٦). متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، ٢٧ (١)، ١٧٩-٢٠٣.

المطيري، خالد بن مبرك(٢٠١٥) الإدارة الذاتية للمدارس الثانوية بكل من الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية دراسة مقارنة، مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٢(٧٩،٩٨)، ١١-٦٦.

مهران، عمر نصير رضوان (٢٠١٢). تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إلني جيني أوسو (٢٠٢٠). إضفاء الطابع المؤسسي على الإدارة القائمة على المدرسة: التنفيذ في إندونيسيا، التقدم في العلوم الاجتماعية، وبحوث التعليم والعلوم الإنسانية، ٥٦٦، وقائع الندوة التعليمية الآسيوية الخامسة، ١٦٧-١٧٢.

وزارة التعليم، ٢٠١٨، المدارس المستقلة. متاحة من:

*https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/Initiatives.aspx*

## ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Mahmoud Al-Sayed (2009 AD) Strategic planning as an introduction to obtaining quality and academic accreditation in university education institutions, The Future of Arab Education Journal, 11 (28), pp. 84-126.

Abdel Aziz, Ahmed Mohamed (2014) The strategic planning skills achieved by the principals of Petra education schools from the point of view of male and female teachers, Journal of Educational Sciences, 16 (8), pp. 104-147

Abd al-Naim, Muhammad Jad Ahmad and Abd Allah, Muhammad Mansour Ahmad. 2016. A proposed strategy for the requirements of autonomy for basic education schools in the Arab Republic of Egypt in the light of activating community participation. Journal of Educational Sciences M, 24 (2): 270-341

Abu Hashish, Bassam. (2010). The degree to which secondary school principals in Gaza governorate practice accountability towards teachers. Journal of the Islamic University, Human Studies Series, 18 (2): 597-226.

Abu Aita Asim Ahmed Hussein (2015) Decentralization in the Administration of Pre-University Education, Cairo: Dar Al-Ilm and Al-Iman for Publishing and Distribution.

Abu Ghraib, Aida Abbas (2015). Centralization and Decentralization in the Secondary Education Curricula in Egypt: A Field Study, Cairo: The National Center for Educational Research and Development.

Ahmed, Mohamed Jaber, Baghdadi, Fatima Mohamed Mahmoud, Ali, Ahmed Khairy Mohamed, and Ahmed, Nancy Ahmed Fouad. (2016). The relationship of self-management with some modern administrative approaches. Journal of Educational Sciences, 26, 119-138.

Al-Amoudi, Ali bin Hussein bin Ahmed. (2011). The degree of availability of school strategic planning requirements and the degree of their importance, from the point of view of the teaching staff at the secondary level in Makkah Al-Mukarramah, unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Ajmi, Muhammad Hassanein (2012). School and classroom self-management strategies, Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Al-Harbi, Noir Hamdan (2022). Decentralization in education between requirements and challenges. Al-Raya electronic newspaper https://alrayah.org/192887/

Al-Dawish, Abdulaziz bin Suleiman bin Abdul-Razzaq (2014). Delegation of powers and its relationship to the level of performance in the school administration. Journal of Humanities and Social Sciences, 32: 121-164.

Al-Dighrir, Wafa (2020). A proposed vision for professional development programs for school leaders in public education in the Najran region in the light of the requirements of the knowledge society. Saudi Journal of Educational Sciences. Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), No. (67): 1-20.

Al-Ghamdi, Mashael bint Ali bin Abdullah, and Al-Shibl, Youssef Abdel-Rahman (2014). Obstacles to the implementation of decentralized administration in education offices in the city of Riyadh (unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh

Al-Masiri, Najwa Hussein Abdel-Fattah (2009). Developing public secondary school administration in light of the approach to self-management, an unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Mutairi, Khalid bin Mubarak (2015) Self-management of secondary schools in the United States of America and Australia, and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia, a comparative study, The Future of Arab Education, 22 (98, 79), 11-66.

Al-Otaibi, Fahd Musleh (2023). A proposed vision for applying school self-management in general education schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education (Assiut), 39 (3): 123-152.

Al-Omari, Bassam (2015). The reality of applying self-management in private education schools in Tabuk. Journal of Scientific Research in Education, 16: 191-220.

Al-Shaqran, Rami bin Ibrahim bin Abdul Rahman. (2016). The application of decentralization in the administrative work of the educational leaders in Makkah Al-Mukarramah from the point of view of the administrative staff. Journal of the College of Education, 27: 109-541.

Al-Shehri, Fatima Ahmed (2015). Requirements for applying self-management in secondary schools for girls in Riyadh. Unpublished PhD thesis, King Fahd National Library, Riyadh

Al-Smadi, Bushra Salem (2015). Strategic planning as an input for continuous improvement in pre-university education institutions in Jordan. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 34 (164-4): 67-95.

Al-Zahrani Abdul Aziz Saleh (2020). The role of strategic planning in improving the performance of public education departments in Makkah Al-Mukarramah region in the light of the Kingdom of Saudi Arabia's vision 2030. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 4 (1): 158-184.

Amer, Nasser Mohamed (2006) Activating decentralization in Egyptian schools in light of the experiences of some foreign countries, Education Journal, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, (20), pp. 132-176.

Amokowa, Molivo Fanes (2017). Influence of scholastic factors on the implementation of strategic plans in public secondary schools in Khoisero sub-district, Kenya. Proceedings

of the Second International Interdisciplinary Scientific Conference of Kibabi University; 1-15.

Hussein, Ali Abed Rabbo (2012). Strategic planning in pre-university education: A suggested guide for primary school principals. The future of Arabic education. 19(75): 98-139.

Hussein, Salama Abdel-Azim (2014). Self-administration and decentralization of education, Alexandria: Dar Al-Wafaa for the world of printing and publishing

Ibrahim, Hossam El-Din El-Sayed Mohamed (2004). Developing public secondary school management in Egypt using the teamwork method in light of the experiences of some countries, unpublished master's thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Ibrahim, Hossam El-Din El-Sayed Mohamed (2008). A proposed vision for self-evaluation of the performance of basic education schools in Egypt in the light of education quality standards, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Zagazig University.

Desouky, Doaa Mohamed Ahmed. (2020). Strategic planning as an introduction to the application of school-centered management from the point of view of principals of secondary schools in Egypt. Journal of Educational and Social Studies, 26(7), 29-136.

El-Sisi, Areej Hamza, and El-Arouy, Rasmeya Ayad Marshoud. (2014). The possibility of applying self-management in primary schools for girls in Medina. Journal of Human Sciences, 15 (1), 174 – 191.

Ellen, Jenny Owusu (2020). Institutionalizing School-Based Management: Implementation in Indonesia, Advances in Social Sciences, Education Research and the Humanities, 566, Proceedings of the Fifth Asian Education Symposium, 167-172.

Mahran, Omar Naseer Radwan (2012). Developing the management of special education schools in the Arab Republic of Egypt in the light of the approach to self-management. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Mohamed, Fathi Abdel Rasoul and Abdel Halim, Fathi Ahmed (2016). Requirements for applying strategic planning for the development of elementary school management, Journal of Educational Sciences, 27 (1), 179-203.

Ministry of Education, 2018, Independent Schools. Available from:

https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/Initiatives.aspx

Shalash., Basem Muhammad (2021). The level of self-management implementation and its obstacles in public schools in Palestine from the principals' point of view. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12 (36), 125-139.

Usman, Bustami, Muslim, Asnawi, Nour, Eddy, and Younes, Mellor (2019). Strategic Performance of School-Based Management for Secondary Schools in Aceh, Indonesia", Journal of the Academy of Strategic Management, 18(3), 1-12.

# أثر استخدام نموذج فراير "Frayer" في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف

# The Effect of Using Frayer's Model on Acquiring Mathematical Concepts and Developing Visual Thinking in Math1 for Early Childhood Female Students Department at Taif University

إعداد


**د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني**

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

بجامعة الطائف

**Dr. Abdulaziz Othman Alzahrani**

Associate professor of Methods of Teaching Mathematics

At Taif University



DOI:10.36046/2162-000-017-019

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٦/٣ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/٦ م

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات١ لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٨ طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد كل منهما (٣٤ طالبة)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتي دراسة من إعداده وهما اختبار المفاهيم الرياضية، واختبار التفكير البصري، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الرياضية عند كل مستوى من مستويات الاختبار، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير البصري عند كل من بعد تفسير المعلومات وتحليل الشكل والإنشاء والتكوين، كما كشفت الدراسة عن وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير البصري عند مستويي التمييز البصري واستخلاص النتائج، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة إيلاء المفاهيم الرياضية العناية القصوى في التدريس، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بشكل عام على استخدام النماذج التدريسية التي تسهم في تنمية التفكير البصري كنموذج فراير وغيره، كما تم اقتراح إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تستهدف متغيرات ومراحل أخرى، ودراسات وصفية تستهدف الواقع والمأمول في الممارسات التدريسية فيما يتعلق بتدريس المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري لدى مجتمعات المتعلمين عموماً.

**الكلمات المفتاحية:** نموذج فراير – المفاهيم – الرياضيات – التفكير البصري.

## Abstract

This study aimed to identify the effect of using Frayer's Model on Acquiring Mathematical Concepts and Developing Visual Thinking in Math1 for Early Childhood Female Students Department at Taif University. The study's sample comprised of 68 students distributed into an experimental group (n 34) and a control group (n 34). The researcher used the experimental approach based on the semi-experimental design with two equal groups. To achieve the objectives of the study, the researcher designed and employed two tools which are the mathematical concepts test and the visual thinking test. The results of the study showed that there are statistically significant differences at the level of significance ($\propto \leq 0.05$) between the two study groups in favour of the experimental group regarding the mathematical concepts test at each level of the test, and also that there were statistically significant differences at the level of significance ($\propto \leq 0.05$) between the two study groups in favor of the experimental group in the test of visual thinking at the levels of information interpretation, shape analysis, creation and composition. Based on data analysis and interpretation, it was found that there were no statistically significant differences between the two study groups in the visual thinking test at the levels of visual discrimination and drawing conclusions. Based on the study's results and findings, the researcher would like to recommend the following: giving mathematical concepts the utmost importance when teaching Math1, encouraging faculty members and school teachers to use teaching models that contribute to the development of visual thinking, such as Fryer's model and others, carrying out more research studies similar to the present study targeting different variables and study levels, together with descriptive studies focusing on the present and future in teaching practices with regard to teaching mathematical concepts and developing visual thinking among learner communities in general.

**Keywords:** Frayer model – Concepts – Mathematics - Visual thinking.

## المقدمة

وصلت الثورة المعلوماتية والتطور العلمي الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات في هذا العصر إلى درجة تكاد تفوق الوصف، ولم يعد حاجز المكان أو الزمان عائقاً في وصول الفرد إلى أي شيء في العالم، ولا حتى وصول العالم إليه، الأمر الذي ساهم في تمازج الحضارات وانصهار الثقافات، ولم يعد بمقدور أي انسان تجنب تأثيرات هذا التطور المتنامي والمتسارع والذي يعتمد في جله على الصورة بجميع أشكالها، ومن خلالها يتم نقل كثير من الأفكار والرؤى والتجارب والخبرات والمعرفة بشتى صورها، حيث تشير أبو مصطفى (٢٠١٠) إلى أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التي تصل للإنسان تكون عن طريق حاسة البصر، ومن المؤكد أن تلك المعرفة قد يشوبها بعض الشوائب؛ فكما أن منها ما يستهدف التعليم والتطوير، فإن منها ما هو على النقيض تماماً.

ولذا فإننا اليوم في أمس الحاجة أكثر من أي وقت مضى للعمل الدؤوب لتزويد طلابنا بالأدوات التي تعينهم بعد توفيق الله على استيعاب مستجدات العصر والتعامل معها بشكل يضمن الاستفادة من محاسنها وتجنب مساوئها.

ولعل تعليم التفكير بمختلف أنماطه ومهاراته أبرز تلك الأدوات، والذي أصبح أحد أهم متطلبات المناهج الحديثة، ويحظى باهتمام جميع النظم التربوية التي تهدف إلى تنمية وتعليم التفكير (أبو جادو ونوفل،٢٠١٣)، وغدا حاجة ملحة تفرضها متطلبات العصر الحديث (المرشد،٢٠١٤).

ومما لا شك فيه أن تعليم الرياضيات يعتبر ميداناً خصباً لإكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة التي تعد أحد أهداف تدريس الرياضيات، كما أنها تعد من ضمن مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية التي يؤكد عليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ( National Council of Teacher of Mathematics- NCTM 2000) وهو تعويد الطلاب استخدام أنواع التفكير المختلفة (كوسة،٢٠١٩).

ويعد التفكير البصري أحد أنواع التفكير التي أشارت إليها العديد من مصادر الأدب التربوي (البدري وآخرون ،٢٠١٩؛ الخزرجي، ٢٠١٦؛ دبور ،٢٠١٦؛ كوسه،٢٠١٩)، وهو "نوع من التفكير الذي يسهم في بناء العلاقات، وتذكر المعلومات في صورة مخططات ذهنية، تساعد المتعلم

على حل المشكلات الحياتية والرياضية"(الخطيب،٢٠١٥،ص٢٥)، ولكونه يتكون من عدد من المهارات الفرعية التي تتعلق بتحليل الشكل واستخلاص المعاني وإدراك العلاقات المكانية وغيرها كما سيرد ذكره لاحقا، فإنه يعد ذا صلة وثيقة بمحتوى الرياضيات، فالرياضيات في أبسط تعريفاتها هي "علم يدرس القياس والحساب والهندسة والفراغ والأبعاد والتغير" (المرسي،٢٠١٨، ٤٦٨)، وهي لغة الرموز والتفكير وفهم العلاقات الكمية بين الأشياء (زياد، ٢٠١٧)، كما ينظر للرياضيات على أنها نشاط يعتمد على تشكيل النماذج وتحديد العلاقات الهندسية، ويتطلب هذا أن يتمتع الطلبة بحس مكاني أو قدرة مكانية والتي تلعب دوراً رئيساً في تفعيل الفهم والاستيعاب خلال تعليم الرياضيات (صالحة والعابد،٢٠١٤)، ويشير (عامر والمصري ،٢٠١٦) إلى إن عرض الأشكال والصور والرسومات بصورة مكثفة في التعليم الصفي تيسر على المتعلمين الفهم وتحسن أدائهم، وهذا ما تؤكده نظرية معالجة المعلومات بأن استخدام الرسومات في التعلم أفضل بكثير من تمثيل المعلومات لفظياً، كما تعد الرسومات وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى (أبو خطوة،٢٠١٠)، ولأن التفكير البصري يعتمد بشكل مباشر على الصور والرسومات والأشكال؛ فإنه يمكن القول إن العمل على تنمية التفكير البصري لدى الطلاب قد يسهم في تحسين تعلمهم، وهذا ما أكده Cappello & Walker (٢٠١٦ ) بأن التفكير البصري يمثل معظم استراتيجيات التمثيل المعرفي التي تستخدم لتحسين تعلم الطلاب.

ونظراً لأن نموذج فراير هو في الأصل مخطط بصري ويعتمد على الرسم والتخطيط والأشكال بشكل رئيس؛ فقد يساعد توظيفه في تدريس الرياضيات على تنمية هذا النوع من التفكير وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية.

ومن جهة أخرى فإن تعليم الرياضيات يواجه العديد من المشكلات والصعوبات، التي من أبرزها الصعوبات التي تتعلق بقدرة الطلاب على اكتساب المفاهيم الرياضية وتدني مستوى تحصيلهم فيها كما أكدت ذلك العديد من الدراسات (البلوي، ٢٠٢٠؛ الحربي، ٢٠١٧؛ سليمان،٢٠١٥؛ العمري وآخرون، ٢٠١٣)، فالرياضيات ليست مجرد عمليات روتينية أو مجرد مهارات، بل هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعضها اتصالاً وثيقاً مشكلةً بناءً متكاملاً، ولبنات هذا البناء هي المفاهيم الرياضية والتي تعتمد عليها القواعد والتعميمات والنظريات اعتماداً كبيراً في تكوينها واكتسابها (أبوزينة،٢٠٠٣)، وعليه فالمفاهيم الرياضية تعد اساساً للمعرفة الرياضية، حيث

أن معرفة المتعلمين لها تساعدهم على دراسة العلاقات التي بينها، ومن ثم فَهْم التعميمات الرياضية، كما أن لها دوراً أساسياً في تعلم المهارات الرياضية (حسن، ١٩٩٦ في العمري وآخرون ٢٠١٣)، وإذا ما تحقق ذلك فإنه سيسهم بالتأكيد في تأسيس بنية معرفية سليمة لدى الطلاب، مما سينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي في الرياضيات، ولهذا فإن إيجاد الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليم المفاهيم الرياضية من شأنها أن تؤدي إلى تحسين تعلم التلاميذ، وتحفزهم إلى اكتشاف المزيد من المفاهيم العلمية، وإن فهم واستيعاب المفاهيم يؤدي إلى فهم مفاهيم جديدة (نشوان،١٩٩٢)، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه الدراسة الحالية من خلال استخدام نموذج فراير كاستراتيجية لتنمية المفاهيم الرياضية.

**مشكلة الدراسة:**

انبثقت مشكلة الدراسة مع اعتماد الخطط الدراسية الجديدة لبرنامج الطفولة المبكرة في جامعة الطائف عام ١٤٤٠هـ، والتي تضمنت مستويين في الرياضيات هما: رياضيات (١) ورياضيات (٢)، حيث لاحظ الباحث من خلال تدريس المستوى الأول قصور في المعرفة المفاهيمية لدى الطالبات، والخبرات السابقة لديهن، ونقص كبير في امتلاكهن للمهارات الأساسية في الرياضيات خاصة بعد مراجعة توصيف المقرر والذي يتضمن موضوعات حول المنطق والجبر والهندسة والحساب ويتطلب حد أدنى من تلك المهارات، وقد تبين من خلال المقابلة الشخصية مع الطالبات إن من أبرز أسباب ذلك القصور هو ابتعادهم عن دراسة الرياضيات منذ التحاقهم بالمرحلة الثانوية، ثم التحاقهم بقسم الطفولة المبكرة والذي كان في أول عامين دراسيين لهم لا يتضمن دراسة مقررات تخصصية في الرياضيات، وهذا يعني أنهن لم يدرسن الرياضيات لأكثر من ٥ سنوات، الأمر الذي يعني منطقياً افتقادهم لأهم أسس الرياضيات، خاصة وأنهن يتهيأن لخوض تجربة تدريس مناهج رياض الأطفال والتي تتضمن العديد من المفاهيم الرياضية والتي يجب أن يتقنها ويحسن التعامل معها ليتمكن من إكسابها لأطفال الروضة.

ولذلك وعطفاً على ما سبق تناوله في مقدمة هذه الدراسة ارتأى الباحث اختيار أحد النماذج التدريسية التي تركز على اكتساب المفاهيم الرياضية من جهة، ويمكن أن تسهم في تنمية التفكير البصري لدى الطالبات من جهة أخرى، واللذان بدورهما يمكن أن يساعدا في تحسين مستوى أداء وفهم الطالبات للرياضيات، وتنمية قدرتهن على التعلم بشكل أفضل، مما يساهم في

بناء المعرفة الرياضية لديهن بشكل سليم، ويعرف هذا النموذج بنموذج فراير والذي أكدت عدد من الدراسات على فاعليته في تحسين التحصيل في الرياضيات كدراسة Wanjiru and Connor(٢٠١٥) ، وفاعليته أيضاً في اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير كدراسة الحارثي (٢٠٢١) وأبو كلوب (٢٠١٩) وغضبان (٢٠١٥)، كما كشفت دراسة الحربي (٢٠١٧) عن فاعليته أيضاً في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، وتوصلت دراسات أخرى إلى أفضلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية مقارنة ببعض النماذج والاستراتيجيات التدريسية الأخرى كخرائط المفاهيم ونموذج دانيال كما في دراسة Panjaitan and Sihotang (٢٠٢٠) ، والجلبي (٢٠١٦) على الترتيب.

ولذا وتأسيساً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام نموذج فراير على اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف؟ ويتفرع عن هذا السؤال:

ما أثر استخدام نموذج فراير على اكتساب المفاهيم الرياضية في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف؟

ما أثر استخدام نموذج فراير على تنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف؟

**فروض الدراسة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto \geq$ ٠,٠٥ في اختبار المفاهيم الرياضية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر–الفهم–التطبيق–مستويات التفكير العليا).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto \geq$ ٠,٠٥ في اختبار التفكير البصري بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية عند كل مهارة من مهاراته (التمييز البصري–تفسير المعلومات–تحليل الشكل–الإنشاء والتكوين–استخلاص المعاني).

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

التعرف على أثر استخدام نموذج فراير على اكتساب المفاهيم الرياضية في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف.

التعرف على أثر نموذج فراير على تنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف.

**أهمية الدراسة:**

قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة التربوية العربية بدراسة تتصف بنوع من الجدة والأصالة في مجال تعليم الرياضيات، خاصة في ظل ندرة الدراسات التي تناولت نموذج فراير والتفكير البصري في مجالها، إضافة إلى ذلك فقد تسهم هذه الدراسة في:

تزويد أساتذة الجامعات والمعلمين والمهتمين بتدريس الرياضيات بشكل خاص بأحد النماذج التدريسية التي تساعد على تنظيم المعرفة المفاهيمية لطلابهم، مما يسهم تنظيم البنية المعرفية الرياضية لديهم، وبالتالي تحسين مستوياتهم التحصيلية.

تسليط الضوء على أحد أهم أنواع التفكير وهو التفكير البصري ومهاراته، والذي يشكل أهمية كبيرة في تحفيز نوعين من التفكير يعدان من متطلبات القرن الحادي والعشرين وهما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

توجيه عمادات التطوير الجامعي في الجامعات، وإدارات التدريب التربوي بإدارات التعليم إلى اعتماد مساقات تدريبية جديدة ذات أهمية خاصة كنموذج فراير في مجال نماذج التدريس، والتفكير البصري في مجال التفكير.

توجيه أنظار الدراسين وطلاب الدراسات العليا وخاصة في مجال تعليم الرياضيات إلى مزيد من البحث والاستقصاء حول نموذج فراير والتفكير البصري.

**حدود الدراسة:**

**الحدود البشرية:** طالبات المستوى الرابع في قسم الطفولة المبكرة بفرع جامعة الطائف (الكلية الجامعية بالخرمة).

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على وحدات المنطق والعمليات على المجموعات، والعمليات الحسابية على المجموعات العددية في مقرر رياضيات (١) ضمن الخطة الدراسية لبرنامج الطفولة المبكرة ١٤٤٠هـ.

**الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الأكاديمي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ-٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

**مصطلحات الدراسة:**

نموذج فراير: " منظم رسومي الغرض منه تحليل وتعريف الكلمات والمفاهيم من خلال وصف الكلمة أو المفهوم بأربع طرق مختلفة، بحيث يكون المفهوم أو الفكرة المركزية محاطاً بأربعة مربعات تتضمن التعريف والخصائص والأمثلة واللا أمثلة" (Tsakalidou,2021,p39)، ويعرّف إجرائياً: بأنه مخطط بصري لتنظيم المفاهيم الرياضية في مقرر رياضيات (١) وتمييزها من خلال التعرف على المفهوم الرياضي وخصائصه وتقديم الأمثلة الدالة وغير الدالة عليه من خلال شكل يتوسطه المفهوم الرياضي وعن جانبيه أربع مستطيلات: مستطيلان منها أعلى المفهوم، أولهما إلى جهة اليمين يتضمن تعريف المفهوم وثانيهما جهة اليسار ويتضمن خصائص المفهوم، ومستطيلات آخران أسفل المفهوم، أولهما إلى جهة اليمين ويتضمن الأمثلة الدالة على المفهوم، وثانيهما الأمثلة غير الدالة عليه، ويتم تقديم النموذج في ثلاثة خطوات تحليل المفهوم ثم تعليمه ثم قياس اكتسابه.

المفهوم: هو "مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة أو أكثر والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين" (سعادة واليوسف،١٩٩٨، ص:٦٣)، ويعرّف إجرائياً: بأنها المفاهيم الرياضية المتضمنة في وحدات المنطق الرياضي والعمليات على المجموعات والعمليات الحسابية على المجموعات العددية في مقرر رياضيات(١) لطالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف.

التفكير البصري: " قدرة عقلية تمكن التلميذ من قراءة الصور والرسوم والخرائط والتمييز بينها، وإدراكها وتفسيرها وإدراك العلاقات فيما بينها، واستخلاص المعلومات منها، وترجمتها بلغة شفوية أو مكتوبة" (دبور ،٢٠١٦، ص:١٦٥)، ويعرّف إجرائياً: بالدرجة التي تتحصل عليها الطالبة في الاختبار البعدي للتفكير البصري في مقرر رياضيات (١) الذي أعده الباحث.

## الخلفية النظرية والدراسات السابقة

### المبحث الأول: المفاهيم الرياضية:

يعرف المفهوم الرياضي بأنه: "صورة ذهنية رياضية مجردة يكونها المتعلم نتيجة لإدراكه مجموعة من السمات والخصائص الرياضية المميزة لمجموعة من الأشياء" (ماضي، ٢٠١١،ص:١٠٤)، وتعد المفاهيم الرياضية اللبنات الأساسية التي تبنى عليها المعرفة الرياضية، إذ تعتمد عليها القواعد والتعميمات والنظريات اعتماداً كبيراً في تكوينها واكتسابها (أبوزينة، ١٩٩٠)، ويرى عبيد وآخرون (١٩٩٨) أن المبادئ والقوانين والنظريات هي علاقات تربط بين المفاهيم وتمثل الهيكل الرئيس للبناء الرياضي، كما إن المهارات الرياضية في جوهرها هي تطبيق للمفاهيم واستثمار لها تستخدم في حل المسائل الرياضية، كما إن دراسة البنية المعرفية لأي موضوع رياضي تبدأ بتوضيح المفاهيم التي تكونه وتنميتها بالأساليب التدريسية المناسبة، كما تعد المفاهيم الأدوات العقلية التي يطورها الطلاب لتساعدهم على تنمية التفكير، ومهارة حل المشكلات (سبتزر،٢٠٠٤).

وتلعب المفاهيم الرياضية دوراً كبيراً في النمو المعرفي للمتعلم، حيث إن تعلم المفاهيم يساعد على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في الموقف التعليمي، كما أنها تساعد المتعلم على التمييز والتفسير والتنبؤ للظواهر والمواقف التي تحيط به، وتقلل من تعقيدها، (الضبع،٢٠٠١؛ أبو عاذرة، ٢٠١٢)، كما أنها تساعدهم في تنظيم عملية التعلم بصورة هرمية تساعدهم على عملية الاستدلال دون اختلال في التنظيم المعرفي لديهم (البعلوجي وآخرون، ٢٠٢١)، وهذا ما جعلها تكتسب أهمية خاصة في العملية التربوية والتعليمية، وتحظى بعناية فائقة من قبل جميع الخبراء والمربين الذين ما فتئوا ينادون بضرورة العناية بطرق وأساليب تدريسها وتقويم اكتسابها.

ولتدريس المفاهيم الرياضية ومساعدة المتعلمين على اكتسابها هناك استراتيجيات تستخدم تحركات معينة لتقديمها، ومن بينها:

الاستراتيجية التي تعتمد على سلسلة من تحركات أمثلة الانتماء وتحركات أمثلة عدم الانتماء.

الاستراتيجية التي تعتمد على تقديم: تعريف – أمثلة الانتماء – أمثلة عدم الانتماء.

الاستراتيجية التي تعتمد على تقديم: أمثلة انتماء – أمثلة عدم انتماء – التعريف (أبوزينة،٢٠١٠)

ولذا فقد أجريت كثيرا من الدراسات للوقوف على الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد الطلاب في اكتساب المفاهيم الرياضية، كدراسة الأسمر (٢٠١٤) التي توصلت لفاعلية استخدام استراتيجية PDEODI في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طلبة الصف الثامن بغزة، ودراسة البعلوجي وآخرون (٢٠٢١) التي كشفت عن فاعلية نموذج الفورمات في تنمية المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن بغزة ، كما أظهرت دراسة البلوي (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجية الرسوم الكرتونية في اكتساب المفاهيم لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمدينة الرياض، وأظهرت دراسة السيد (٢٠١٧) فاعلية القصص الرقمية في تنمية المفاهيم الرياضية أطفال رياض الأطفال بمحافظة السويس بمصر، كما توصلت دراسة الحوراني (٢٠١٨) إلى فاعلية استخدام استراتيجية ميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السابع بغزة.

**المبحث الثاني: التفكير البصري:**

يلقى التفكير البصري عناية فائقة في الميدان التربوي، ويعد من الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات (البدري وآخرون ،٢٠١٩)، حيث يساعد على عملية التعلم والفهم وتحسين أداء الطالب وينمي قدراته العقلية ويمهد لممارسة أنواع أخرى من التفكير كالتفكير الناقد والابتكاري (حسن،٢٠٠٤؛ خيرالدين،٢٠١٣)، والنقطة الأخيرة يجدر الوقوف عندها، إذ تعد هذه الأنواع من التفكير من ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين التي صنفتها مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين the partnership for 21st century skills(٢٠٠٦) (غانم،٢٠١٤؛حنفي،٢٠١٥؛ رزق،٢٠١٥؛ Van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2017).

ويعرّف التفكير البصري بأنه: "قدرة عقلية تمكن المتعلم من توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات واستنتاج المعلومات التي تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخرائط والألوان،

وتحويلها إلى لغة مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية" (الخزرجي، ٢٠١٦، ص: ٤٩٤) كما عرفه دبور (٢٠١٦) بأنه" قدرة عقلية تمكن التلميذ من قراءة الصور والرسوم والخرائط والتمييز بينها، وإدراكها وتفسيرها وإدراك العلاقات فيما بينها، واستخلاص المعلومات منها، وترجمتها بلغة شفوية أو مكتوبة" (ص:١٦٥)، وبوجهٍ عام تشترك معظم مصادر الأدب التربوي (أبو دان،٢٠١٣؛ العفون والصاحب، ٢٠١٢؛ مهدي،٢٠٠٦) في أن التفكير البصري يعتمد على قدرة الفرد على التعامل مع الرسوم والأشكال والصور من خلال تحليلها وتفسيرها والتعبير عنها بشكل مقروء أو منطوق.

ويتضمن التفكير البصري مجموعة من المهارات، التي تنوعت وتعددت بحسب طبيعة التخصصات العلمية للمصادر التي تناولتها، فنجدها تختلف من تخصص لآخر (كوسه،٢٠١٩)، ولكنها بشكل عام متقاربة، (مهدي، ٢٠٠٦؛ فرحات وفرجون وغنيم،٢٠١٥؛ الطراونة،٢٠١٤؛ الرشيدي، ٢٠٢١) وهي:

مهارة القراءة البصرية: وتعني التعرف على الشكل ووصفه، والقدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة.

مهارة التمييز البصري: وتعني القدرة على التعرف على الأشكال أو الصور المعروضة وتمييزها عن الأشكال الأخرى.

مهارة تفسير المعلومات: وهي القدرة على إيضاح معاني، ومدلولات الكلمات والرموز والأشكال.

مهارة تحليل الشكل: وهي القدرة على رؤية العلاقات داخل الشكل البصري وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.

مهارة إدراك العلاقات المكانية: وهي قدرة الفرد على وضع الأشياء في الفراغ واختلاف موقعها باختلاف موقع الشخص المشاهد لها في بعدين أو ثلاث أبعاد، وإيجاد الربط بين عناصر العلاقات في الشكل، وإيجاد التوافقات والمغالطات بينها.

مهارة إدراك وتفسير الغموض: وهي القدرة على توضيح الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها، وتعني أيضاً التعرف على نواحي القصور ومواضع الخلل في الأشكال البصرية.

مهارة الإنشاء والتكوين: وهي القدرة على تحويل الأفكار والمعلومات بصورها المختلفة إلى أشكال ورسومات.

مهارة استخلاص المعاني: وتعني القدرة على استنتاج معان جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من الشكل المعروض

وللتفكير البصري أهمية كبيرة في تدريس الرياضيات حيث يساعد على توصيل المعلومات وتنمية عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والتفسير والاستنتاج، إضافة إلى أن تقديمه بشكل جماعي يساعد المتعلمين على التعلم بشكل أفضل (عامر والمصري ،٢٠١٦)، كما أنه يساعد على زيادة التفاعل النشط أثناء عملية التعلم، وزيادة التحصيل، وتنمية مهارات الاتصال مع الآخرين، وتنمية مهارة حل المشكلات (سطوحي،٢٠١١؛ حمادة، ٢٠٠٦).

ولأهمية هذا النوع من التفكير فقد حظي باهتمام كبير في الوسط التربوي، حيث اتجهت العديد من الدراسات لاستقصاء الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير البصري، حيث توصلت دراسة الخزرجي (٢٠١٨) إلى فاعلية استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في بغداد، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة عددها ٦٢ تلميذاً وتلميذة وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة وعدد كل منها ٣١ تلميذاً، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير البصري، وهدفت دراسة النجراني Al-Najrani(٢٠٢١) الى معرفة فاعلية الواقع المعزز في تحسين التفكير البصري في الرياضيات والتحفيز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في السعودية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها ٧٦ وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري ومقياس التحفيز الأكاديمي، كما توصلت دراسة باروق والزعبي Barouq and Alzoubi (٢٠٢١) التي التحقق من أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على أنشطة إثرائية في وحدة الهندسة في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الثامن في عمان بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من ٤٧ طالباً، المجموعة التجريبية (ن=٢٤)، والمجموعة الضابطة (ن=٢٣)، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري، وفي السياق ذاته أيضاً توصلت دراسة عبدالقادر

(٢٠١٨) إلى فاعلية استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، وكذلك دراسة إسحاق (٢٠١٨) التي أظهرت فاعلية استخدام برمجية الجيوجبرا في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول متوسط، كما توصلت دراسة بدر (٢٠١٧) إلى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير البصري والترابطات الرياضية لدى طالبات الصف الثالث متوسط، وكذلك دراسة الأسمر (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية PDEODI في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وهدفت دراسة حمادة (٢٠٠٩) إلى التعرف على فاعلية شبكات التفكير في تنمية التفكير البصري وحل المشكلات اللفظية في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي والاتجاه نحو الرياضيات، وبلغ عدد أفراد الدراسة ٦٨ طالباً (٣٤ طالباً لكل من مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة) وأظهرت نتائج الدارسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند كل بعد من أبعاده والاختبار ككل، وكذلك في طرح وحل المشكلات اللفظية في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وبحجم تأثير مرتفع، وفي السياق ذاته توصلت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي طبقت على عينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بلغ عددها ٢٠ طالباً إلى فاعلية شبكات التفكير في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير البصري عند كل بعد من أبعاده والاختبار ككل وبحجم تأثير كبير، كما هدفت دراسة النعمانية (٢٠٠٩) إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام برنامج الراسم Geometric Sketchpad في التحصيل والتفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمسقط، وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٦٦ طالبة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية ٣٣ طالبة لكل مجموعة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لكل من اختبار التحصيل الدراسي والتفكير البصري وبحجم تأثير كبير.

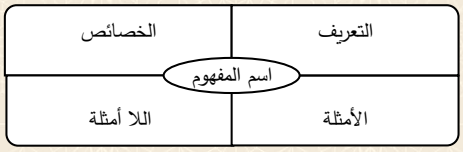
واتجهت بعض الدراسات الأخرى إلى تحليل المقررات الدراسية لتحديد درجة توافر مهارات التفكير البصري بها، كدراسة نتيل (٢٠١٨) التي أظهرت أن كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا تتضمن بعض مهارات التفكير البصري وهي مهارة التمييز البصري بنسبة ٥٠,٦٥٪، مهارة تمثيل المعلومات بنسبة ٣١٪ وتفسير المعلومات بنسبة ١٧٪ تقريباً، بينما لا تشتمل على مهارات

ربط العلاقات وتحليل المعلومات واستخلاص المعاني، وفي نفس الاتجاه كانت دراسة كوسه (٢٠١٩) التي هدفت لتحليل مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وأظهرت توافر مهارة التمييز البصري بدرجة مرتفعة، وتحليل الأشكال بنسبة متوسطة، بينما مهارة تفسير المعلومات واستخلاص المعاني بدرجة قليلة.

ولم يقتصر الاهتمام بالتفكير البصري على مجال الرياضيات فقط، بل شمل مقررات وتخصصات أخرى، كدراسة الرشيدي (٢٠٢١) التي أثبتت فاعلية استخدام الأنفوجرافيك في تنمية التفكير البصري لدى طلاب كلية التربية بحائل في مقرر الوسائل التعليمية، وكذلك دراسة العمودي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية المحطات العلمية في تنمية التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط، ودراسة العيد (٢٠٢١) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية التفكير البصري في مقرر اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية بحائل، وتوصلت دراسة الجريوي (٢٠٢٠) إلى فاعلية التدوين البصري الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير البصري في مقرر التعلم الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ودراسة شيخة (٢٠٢٠) التي توصلت إلى فاعلية بيئة تعليمية قائمة على العرض ثلاثي الأبعاد في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير البصري في العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

**المبحث الثالث: نموذج فراير:**

يعد نموذج فراير أحد النماذج التي تستند إلى المبادئ الرئيسة للنظرية البنائية، والتي تساعد المتعلم على بناء المفاهيم والتعميمات والنظريات (زيتون، ٢٠٠٧)، والتي بدورها تكوّن البنية المعرفية الرياضية، مما يساهم في تحقيق التعلم ذي المعنى لدى المتعلمين، ويعتبر هذا النموذج والذي تم تصميمه من قبل دروثي فراير وزملائها (١٩٦٩) في جامعة ويسكونسن بالولايات المتحدة الأمريكية أحد المنظمات التصويرية البيانية التي تساعد المتعلمين على تصنيف المفاهيم وتحليلها براسيل (Brassel,2011,p.23)، فهو يوفر منظماً رسومياً يساعد الطلاب على تنظيم تفكيرهم حول المفاهيم والمصطلحات في شكل مكون من أربعة أقسام، حيث يوضع المفهوم في وسط الشكل، والتعريف في المربع العلوي الأيمن ، والخصائص في المربع الأيسر العلوي ، والأمثلة في المربع السفلي الأيمن، واللا أمثلة في المربع الأيسر السفلي كما يظهر في الشكل التالي:




**شكل (١) مخطط يوضح نموذج فراير ومكوناته**

ويرى Wanjiru & Connor (٢٠١٥) أن التعريف يجب أن يكون من تعبير الطالب لا مجرد نقله من المصادر، كما يجب ذكر الخصائص التي تساعد على دفع الطلاب في التفكير حول المصطلح، ومن خلال عمليات التفكير المدمجة في هذا النموذج وهيكلته يمنح الفرصة للطلاب لبناء فهم عميق للمفهوم، ومما يميز هذا النموذج أنه يساعد الطلاب على تطوير معرفتهم بالمصطلحات فهو لا ينحصر في تحديد معناها فقط؛ ولكن أيضًا بتقديم خصائصها ذات الصلة والأمثلة وغير الأمثلة، لذلك يعد النموذج مفيدًا جدًا للطلاب (Talah,2015)، بالإضافة إلى ذلك فهناك عدد من المزايا لنموذج فراير وردت في عدد من المصادر مثل: تحقيق النشاط والتفاعل الإيجابي للمتعلم في الموقف التعليمي، تعميق فهم الطلاب عن المفهوم المراد تعلمه، تحليل وتقييم اكتساب الطلاب للمفاهيم، تحفيز المتعلمين على إبراز الخبرات السابقة، يساعد على استمرارية تعلم المفاهيم الرياضية، كما يساعد على انتقال أثر التعلم في مواقف جديدة لأنها تزود الطالب ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف متعددة مرتبطة بها (أبو كلوب، ٢٠١٩؛ الحربي، ٢٠١٧؛ الجلبي، ٢٠١٦؛ Wanjiru & Connor ,2015, Panjaitan & Sihotang, 2020).

وقد دلت العديد من الدراسات على فاعلية نموذج فراير في اكتساب الطلاب للمفاهيم الرياضية، حيث هدفت دراسة جيسي Geise (٢٠٢٠) إلى التعرف على اتجاهات طلاب الصف الثامن في إحدى مدارس الضاحية نحو الرياضيات والذي بلغ عددهم ١٥ طالباً، حيث يتم التركيز على اللغة الأكاديمية في الرياضيات والمعرفة المفاهيمية، وتعزيز تعلمهم من خلال استخدام نموذج فراير في أداء الواجبات المنزلية وفي إجراء التقييمات داخل الصف، وتوصلت الدراسة التي استخدمت المنهجين التجريبي والنوعي إلى تحسن في لغتهم الأكاديمية وتعلم المفاهيم والمصطلحات الرياضية مما انعكس على اتجاهاتهم وفهمهم للرياضيات، وهدفت دراسة الدهنيم AL Dehneem

(٢٠١٩) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية في وحدة الضرب لدى عينة من طلاب الصف الثالث الابتدائي في قطر، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما ٥٠ طالباً، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت دراسة Wanjiru and Connor(٢٠١٥) إلى معرفة أثر استخدام نموذج فراير في تعليم المفردات الرياضية على تحصيل الطلاب في الرياضيات في المدارس الثانوية في مقاطعة مورانجا بكينيا، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها ٥٤ طالباً، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج فراير Frayer، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على تقديم التعريف فقط لكل مفهوم، وقد أكدت النتائج وجود فرق متوسط ذي دلالة إحصائية في أداء الطلاب في الرياضيات لصالح الطلاب الذين قاموا بدراسة مفردات الرياضيات باستخدام نموذج Frayer ، وهدفت دراسة غضبان (٢٠١٥) إلى معرفة فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية في مقرر الفلسفة وعلم النفس، وبلغت عينة الدراسة ٦١ طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي، تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية درست باستخدام نموذج فراير، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم الفلسفة وعلم النفس، كما توصلت دراسة أبو كلوب (٢٠١٩) إلى فاعلية نموذج فراير في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، وتم تطبيق التجربة على عينة عددها ٦٣ طالباً، المجموعة التجريبية عددها ٣١ طالباً والمجموعة الضابطة عددها ٣٢ طالباً.

وهدفت دراسة الحارثي (٢٠٢١) إلى معرفة أثر نموذج فراير في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٤ طالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها ٥٤ طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار مقنن للتفكير الابتكاري، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار التفكير الابتكاري

عند مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والعنوان اللفظي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق عند مهارة التحسين.

وتوصلت دراسة الحربي (٢٠١٧) التي طبقت على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك عددها ٦٠ طالبة تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها ٣٠ طالبة، إلى فاعلية نموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة تبوك.

ودلت بعض الدراسات على فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم مقارنة بنماذج واستراتيجيات أخرى، حيث أظهرت دراسة الجلبي (٢٠١٦) تميز نموذج فراير على نماذج أخرى كنموذج دانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي والتي طبقت على عينة عددها ٤١ من طلاب الصف الثاني المتوسط موزعين على مجموعتين تجريبيتين، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام نموذج فراير، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام نموذج دانيال، وأظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج فراير على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نموذج دانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي، وفي السياق ذاته أظهرت دراسة Panjaitan and Sihotang (٢٠٢٠) تفوق التدريس باستخدام نموذج فراير على التدريس باستخدام خرائط المفاهيم، حيث أجريت على مجموعتين تجريبيتين تم تدريس المجموعة الأولى باستخدام نموذج Frayer وتم التدريس المجموعة الثانية باستخدام استراتيجية رسم الخرائط على طلاب الصف الحادي عشر في مدارس سيمان SMAN بمنطقة بارونقبنغ بمقاطعة جاوا باندونيسيا، وبالرغم من فاعلية كلتي الاستراتيجيتين إلا أن النتائج أظهرت نتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب الطالب للمفردات اللغوية والمفاهيم على المجموعة التجريبية الثانية.

أما دراسة Babincakova et al., (٢٠١٩) فقد استخدمت نموذج فراير كأداة ضمن مجموعة من الأدوات كالتقويم الذاتي وخرائط المفاهيم والبطاقة التنبؤية وبطاقة الخروج لاستقصاء فاعلية التقويم التكويني في تدريس الكيمياء، وطبقت الدراسة على مجموعتين تجريبية (١٠٥ طالباً) وضابطة (٩٧طالباً) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند كل مستوى من مستويات بلوم التذكر، والفهم والتطبيق والتحليل.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

– بالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها بشكل عام ركزت على ما له علاقة بالناحية البصرية، سواء ضمن متغيراتها المستقلة كنموذج فراير أو التدوين البصري أو شبكات التفكير أو الرسوم الكرتونية وغيرها، أو ضمن متغيراتها التابعة والتي من بينها التفكير البصري، وكل ذلك من أجل أن ينعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على تعليم وتعلم الرياضيات.

– تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهجية الدراسة التي تعتمد على المنهج التجريبي، وتحديداً تشترك مع دراسة كل من الخزرجي (٢٠١٨) والنجراني Al-Najrani (٢٠٢١) وباروق والزعبي Barouq and Alzoubi (٢٠٢١) وإسحاق (٢٠١٨) وبدر (٢٠١٧) والأسمر (٢٠١٤) وحمادة (٢٠٠٩) في استهدافهم تنمية التفكير البصري لدى الطلاب في مادة الرياضيات من خلال نماذج واستراتيجيات ووسائل معينة، فهي تشترك معهم في الهدف وتختلف عنهم في الوسيلة، كما تشترك مع دراسة كل من الأسمر (٢٠١٤)، والبعلوجي وآخرون (٢٠٢١)، والبلوي (٢٠٢٠) والسيد (٢٠١٧) والحوراني (٢٠١٨) في استهدافها تنمية المفاهيم الرياضية، وفي نفس الوقت تشترك مع هذه الدراسات في مجال تعليم الرياضيات.

– تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Geise (٢٠٢٠) و AL DEHNEEM(٢٠١٩) وWanjiru and Connor(٢٠١٥) في استخدام نموذج فراير في تدريس الرياضيات بشكل عام، وتختلف معهم في طبيعة المرحلة الدراسية التي تستهدفها كل منهم،

كما تشترك مع دراسة كل من الحارثي (٢٠٢١) وأبو كلوب (٢٠١٩) والحربي (٢٠١٧) وغضبان (٢٠١٥) أيضاً في استخدام نموذج فراير كمتغير مستقل لقياس أثره على المتغيرات التابعة لكنها تختلف عن هذه الدراسات من ناحية المادة الدراسية التي تستهدفها الدراسة الحالية وهي الرياضيات بينما الدراسات الأخرى تنوعت موادها الدراسية بين العلوم والفلسفة وعلم النفس واللغة، بالإضافة إلى ذلك فقد استهدفت بعض الدراسات إجراء مقارنة بين نموذج فراير وبعض النماذج الأخرى كدراسة Panjaitan and Sihotang (٢٠٢٠) و Babincakova et al.,. (٢٠١٩) والجلبي (٢٠١٦).

- اتجهت بعض الدراسات لاستخدام المنهج الوصفي وركزت على تحليل محتوى المقررات الدراسية لاستقصاء درجة تضمينها لمهارات التفكير البصري كدراسة كوسه (٢٠١٩)، ونتيل (٢٠١٨).

- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة بدايةً من خلال البدء من حيث انتهت إليه تلك الدراسات، حيث كان اختيار موضوع الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة، كما استفادت منها في إعداد الخلفية النظرية للدراسة، والوصول إلى بعض مصادر الأدب التربوي، كما إن تنوع الدراسات السابقة واختلاف توجهاتها ومناهجها وأدواتها وعيناتها أعطى للباحث تصوراً دقيقاً لما ستكون عليه الدراسة الحالية وتحديد أهميتها وموقعها بين تلك الدراسات، كما استفادت منها أيضاً بلورة أدواتها وفي دعم نتائجها وتفسيراتها وصياغة توصياتها ومقترحاتها.

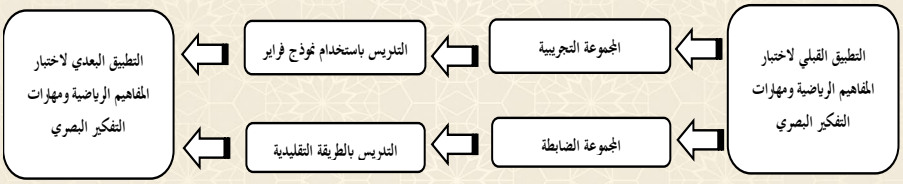
- تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في عينتها وهي طالبات قسم الطفولة المبكرة، وفي تناولها لمتغيرين وثيقي الصلة بتعليم الرياضيات وهما التفكير البصري والمفاهيم الرياضية.

- تتميز الدراسة الحالية بتناولها لموضوع مهم ويمكن ملاحظة ندرة التطرق إليه في مجال تعليم الرياضيات، وهو نموذج فراير حيث إنها تحاول الاستفادة من مزايا نموذج فراير كمنظم رسومي مفاهيمي وتوظيفه في التدريس لمساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم الرياضية من جهة، وفي تنمية التفكير البصري لديهن من جهة أخرى.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، المجموعة التجريبية التي تدرس الوحدات المقررة باستخدام نموذج فراير، والمجموعة الضابطة التي تدرس الوحدات ذاتها بالطريقة التقليدية، وهو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام نموذج فراير على المتغيرين التابعين وهما: المفاهيم الرياضية والتفكير البصري (العساف،١٤٢٧)، والشكل التالي يوضح ذلك:




**شكل (٢): التصميم شبه التجريبي لمجموعتي الدراسة**

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

مجتمع الدراسة هو جميع طالبات المستوى الرابع بقسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف واللاتي يدرسن مقرر رياضيات (١) للعام الأكاديمي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

وبالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ عددها ٦٨ طالبة، تم اختيارها قصدياً من خلال ترشيح شعبتين من شعب مقرر الرياضيات (١)؛ لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وبلغ عدد كل منهما ٣٤ طالبة.

**أدوات ومواد الدراسة:**

استخدم في هذه الدراسة أداتين هما اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير البصري، وكلاهما من إعداد الباحث وتم بناء الاختبارين على النحو التالي:

أولاً: اختبار المفاهيم الرياضية

الهدف من الاختبار: قياس مدى اكتساب أفراد الدراسة للمفاهيم الرياضية في مقرر رياضيات (١).

تحليل المحتوى: قام الباحث بتحليل محتوى الوحدات المقررة لتحديد المفاهيم الرياضية المتضمنة فيها، بعد اعتماد المفهوم كوحدة للتحليل، وللتأكد من صدق التحليل من خلال عرضه على عدد من أساتذة المناهج وطرق التدريس الرياضيات، كما تم التأكد من ثبات التحليل من خلال الثبات عبر الزمن حيث قام الباحث بتحليل عينة التحليل ثم تم إعادة التحليل بعد أكثر من أسبوعين، كما تم التأكد من التحليل من خلال الثبات عبر الأفراد من خلال إعادة تحليل

عينة التحليل بواسطة محلل آخر، حيث كانت نتيجتا التحليل على التوالي: ٠,٩٩ و ٠,٩٣ من خلال استخدام معادلة هولستي: C.R=2M/(N_(1 )+N_2 )

إعداد جدول مواصفات: تم تحديد الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المقرر موضع البحث، وكذلك الوزن النسبي لمخرجات التعلم، وفي ضوء ذلك تم بناء وصياغة أسئلة اختبار المفاهيم الرياضية في صورته الأولية والتي بلغ عددها ٢٠ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى كتابة التعليمات الخاصة بطريقة أداء الاختبار لمساعدة الطالبات على أداء الاختبار، ووضع مفتاح لتصحيح الاختبار وذلك بتخصيص درجة واحدة لكل سؤال في حالة الإجابة الصحيحة عن السؤال، وصفراً في حالة الإجابة الخاطئة، ثم تم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة مناهج وطرق تدريس الرياضيات والقياس والتقويم لإبداء مرئياتهم وملاحظاتهم عليها للتأكد من صدق المحتوى للاختبار والتي شملت تعديلات طفيفة في صياغة بعض الفقرات، ومقترحات حول تصنيف ٣ فقرات في مستويات الأهداف التي تنتمي إليها.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأصل بلغ عددها ٣٧ طالبة، حيث تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار وثباته وعدد من الخصائص السيكومترية الأخرى وذلك على النحو التالي:

أولاً: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم الرياضية من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه حيث تراوحت بين (٠,٤٧٨) و(٠,٧٢٩) وكذلك بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار حيث تراوحت بين (٠,٤٦٣) و(٠,٨٢٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وتعد معاملات ارتباط مقبولة إحصائياً، كما تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار حيث تراوحت بين (٠,١٩) و(٠,٩٠) ومعامل التمييز بين (٠,٢٣) و(٠,٦١) وبناء على ذلك تم حذف الفقرات التي معامل تمييزها أقل من ٠,٤ والتي معامل الصعوبة لها أقل من ٠,٢٥ ، كما تم حساب زمن الاختبار حيث كان متوسط الزمن ٣٩ دقيقة، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠,٨٢) مما يعني أن اختبار المفاهيم الرياضية على درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق به والاطمئنان إلى نتائجه بعد تطبيقه،

وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية مشتملاً على ١٥ فقرة موزعة على مستويات بلوم كما يظهر من خلال الجدول (١) التالي:

**جدول (١): جدول المواصفات لاختبار المفاهيم الرياضية في صورته النهائية**

| المحتوى | تصنيف الأسئلة حسب مستويات بلوم | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تذكر | فهم | تطبيق | عليا | عدد الأسئلة | النسبة |
| المنطق | ١ | ٢ | – | – | ٣ | ٢٠٪ |
| العمليات على المجموعات | ١ | ٢ | ١ | ١ | ٥ | ٣٣,٣٪ |
| العمليات الحسابية على مجموعات الأعداد | ١ | ٣ | ٢ | ١ | ٧ | ٤٦,٧٪ |
| المجموع | ٣ | ٧ | ٣ | ٢ | ١٥ | ١٠٠٪ |
| النسبة | ٢٠٪ | ٤٦,٧٪ | ٢٠٪ | ١٣,٣٪ | ١٠٠٪ | |

ثانياً: اختبار التفكير البصري

الهدف من الاختبار: قياس التفكير البصري لدى أفراد الدراسة ضمن المهارات المحددة.

تحليل المحتوى: قام الباحث بتحليل محتوى الوحدات المقررة، وتمثلت فئة التحليل في مهارات التفكير البصري التي حددها الباحث وهي: (التمييز البصري – تحليل المعلومات – تفسير الشكل – الإنشاء والتكوين – استخلاص المعاني)، كما تم التأكد من صدق التحليل من خلال عرضه على عدد من أساتذة المناهج وطرق التدريس، كما تم التأكد من ثبات التحليل من خلال الثبات عبر الزمن حيث قام الباحث بتحليل عينة التحليل ثم تم إعادة التحليل بعد أكثر من أسبوعين، كما تم التأكد من التحليل من خلال الثبات عبر الأفراد من خلال إعادة تحليل عينة التحليل بواسطة محلل آخر، حيث كانت نتيجتا التحليل على التوالي: ٠,٩٧ و ٠,٩١ من خلال استخدام معادلة هولستي: $C.R=2M/(N_{(1)}+N_{2})$

إعداد جدول المواصفات: حيث تم تحديد الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات التفكير البصري ضمن كل وحدة من الوحدات المقررة، وفي ضوء ذلك تمت صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ضمن المهارات المحددة، حيث بلغ عدد فقرات الاختبار ٢٠ فقرة في صورته الأولية، كما تم كتابة تعليمات الاختبار لمساعدة الطلاب على أداء الاختبار، كما تم وضع

مفتاح لتصحيح الاختبار وذلك بتخصيص درجة واحدة لكل سؤال في حالة الإجابة الصحيحة عن السؤال، وصفراً في حالة الإجابة الخاطئة، وتم التحقق من صدق محتوى اختبار التفكير البصري بعرضه على مجموعة من المحكمين في كل من مجال مناهج وطرق تدريس الرياضيات وكذلك مجال القياس والتقويم وعلم النفس، وذلك للتأكد من وضوح كل فقرة وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه من أبعاد الاختبار، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء تعديلات طفيفة على صياغة إحدى الفقرات، بالإضافة إلى تعديلات طفيفة أيضاً في محتوى بعض الصور المتضمنة في فقرات الاختبار.

تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأصل للبحث بلغ عددها ٣٧ طالباً، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمستوى الفقرة حيث تراوحت بين (٠,٥٣) و(٠,٨٢) وكذلك بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار حيث تراوحت بين (٠,٥٦) و(٠,٧٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتعد معاملات ارتباط مقبولة إحصائياً، كما تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار حيث تراوحت بين (٠,٥٠) و(٠,٩٠) ومعامل التمييز بين (٠,٤٢) و(٠,٦١) وجميعها معاملات مقبولة (بعد استبعاد الفقرات التي بلغ معامل تمييزها (٠,١١))، كما تم حساب زمن الاختبار، حيث كان متوسط الزمن ٣٥ دقيقة، بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث كان معامل ثبات الاختبار يساوي (٠,٩١) مما يعني أن اختبار التفكير البصري على درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق به والاطمئنان إلى نتائجه بعد تطبيقه، وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية مشتملاً على ١٥ فقرة موزعة على مهارات التفكير البصري، كما يظهر من خلال الجدول(٢) التالي:

**جدول (٢): جدول المواصفات لاختبار التفكير البصري في صورته النهائية**

| المهارة | المنطق | المجموعات | العمليات الحسابية | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| التمييز البصري | ١ | ١ | ١ | ٣ | ٢٠٪ |
| تفسير المعلومات | – | ١ | ٣ | ٤ | 26.7% |
| تحليل الشكل | – | ٢ | ١ | ٣ | 20% |
| الإنشاء والتكوين | ١ | ١ | ١ | ٣ | 20% |
| استخلاص المعاني | ١ | ١ | – | ٢ | 13.3% |

| المهارة | المنطق | المجموعات | العمليات الحسابية | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | ٣ | ٦ | ٦ | ١٥ | 100% |
| النسبة المئوية | ٪٢٠ | ٪٤٠ | ٪٤٠ | ٪١٠٠ | |

ثالثاً: مواد الدراسة

– دليل تدريس الوحدات التدريسية المقررة (المنطق، والعمليات على المجموعات، والعمليات الحسابية على المجموعات العددية) باستخدام نموذج فراير.

– دليل المهام الأدائية للطالبة لتنفيذ خطوات نموذج فراير والذي يتضمن نبذة عن نموذج فراير، وخطوات تنفيذه بالإضافة إلى مثال توضيحي للاستئناس به أثناء العمل، وقائمة مراجعة لتساعد الطالبة على بناء نموذج فراير لكل مفهوم رياضي يتم تقديمه بشكل مناسب، وقد تم عرض كل من الدليل ودليل المهام الأدائية على عدد من الأساتذة المتخصصين والخبراء للاستئناس بمرئياتهم ومقترحاتهم، تمهيداً للبدء في مرحلة التطبيق الميداني.

**إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:**

أ– التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

تم تطبيق أداتي الدراسة (اختبار المفاهيم الرياضية – اختبار التفكير البصري) على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية للتأكد من مدى تكافؤهما قبل تطبيق التجربة، وذلك من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة باستخدام اختبار T-test، والجدولان (٣) و(٤) يوضحان نتائج التطبيق القبلي للأداتين:

**جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الرياضية**

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ف | مستوى الدلالة | ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار المفاهيم الرياضية | الضابطة | ٣٤ | 7.5152 | 2.82977 | 1.420 | 0.238 | 1.195 | 64 | 0.236 |
| | التجريبية | ٣٤ | 6.7576 | 2.29170 | | | | | |

وتشير نتائج جدول (٣) إلى أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، أي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الرياضية، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في تحصيل المفاهيم الرياضية قبل البدء في تطبيق التجربة.

**جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري**

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ف | مستوى الدلالة | ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار التفكير البصري | الضابطة | ٣٤ | 5.9394 | 1.98336 | .448 | .506 | .114 | 64 | 0.909 |
| | التجريبية | ٣٤ | 5.8788 | 2.31513 | | | | | |

وتشير نتائج جدول (٤) إلى أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، أي عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء في تطبيق التجربة.

البدء بتطبيق الدراسة الميدانية والتي كانت على النحو التالي:

الاجتماع بطالبات المجموعة التجريبية وتوضيح فكرة التجربة لهن، وطريقة استخدام نموذج فراير، ومن ثم تخصيص محاضرة لتدريبهن على كيفية استخدام نموذج فراير لتعلم المفهوم الرياضي.

تم تدريس المجموعة التجريبية الوحدات المقررة باستخدام نموذج فراير، حيث يطلب منهن بعد تقديم كل مفهوم رياضي استخدام نموذج فراير، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة الاعتيادية.

استمر تطبيق التجربة لمدة ٨ أسابيع دراسية.

ج- التطبيق البعدي لأداة الدراسة: تم تطبيق أداتي الدراسة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المقررة، ثم تم جمع البيانات، وإجراء المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS

(الإصدار٢٤)، كما تم استخراج النتائج الإحصائية والتي في ضوئها تم الإجابة عن أسئلة الدراسة وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية – معامل ألفا كرونباخ – معامل الصعوبة– معامل التمييز – معامل ارتباط بيرسون – اختبار ليفين (Leven) لتجانس التباين– اختبار (ت) T-test – تحليل التباين المتعدد (MANOVA) – مربع إيتا لقياس حجم الأثر– اختبار هولستي.

## نتائج الدراسة

**السؤال الأول:** ما أثر استخدام نموذج فراير على اكتساب المفاهيم الرياضية الطائف في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الأول ونصه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto \leq$ ٠,٠٥ في اختبار المفاهيم الرياضية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر–الفهم–التطبيق–مستويات التفكير العليا).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية عند كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية كما يظهر من خلال النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥) التالي:

**جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لكل مستوى من مستويات بلوم**

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التذكر | التجريبية | ٣٤ | 2.1765 | .75761 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.7059 | .75996 |

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | المجموع | ٦٨ | 1.9412 | .78953 |
| الفهم | التجريبية | ٣٤ | 4.8529 | 1.20937 |
| | الضابطة | ٣٤ | 4.0882 | 1.62122 |
| | المجموع | ٦٨ | 4.4706 | 1.47082 |
| التطبيق | التجريبية | ٣٤ | 2.1765 | .83378 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.7353 | .86371 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.9559 | .87133 |
| مهارات التفكير العليا | التجريبية | ٣٤ | 1.6765 | .53488 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.2941 | .75996 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.4853 | .68005 |

حيث يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم الرياضية عند كل مستوى من مستوياته، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام الاختبار الإحصائي تحليل تباين المتعدد (MANOVA) حيث كانت قيمة ويليكس لامبدا (٠,٧٩١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٥)، مما يعني أن الفروق في المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto \geq$ ٠,٠٥ كما يظهر من خلال الجدول رقم (٦):

**جدول (٦) اختبارات المقارنة (اختبار ويليكس لامبدا) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية**

| الاختبار | القيمة | F | Hypothesis df | Error df | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| Pillai's Trace | .209 | 4.151 | 4.000 | 63.000 | .005 |
| Wilks'Lambda | .791 | 4.151 | 4.000 | 63.000 | .005 |
| Hotelling's Trace | .264 | 4.151 | 4.000 | 63.000 | .005 |
| Roy's Largest Root | .264 | 4.151 | 4.000 | 63.000 | .005 |

ويمكن عرض نتائج التحليل التباين المتعدد كما يظهر في الجدول رقم (٧) التالي:

**جدول (٧) نتائج تحليل التباين المتعدد للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية كل مستوى من مستوياته**

| المستوى المعرفي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التذكر | المعالجة | 3.765 | 1 | 3.765 | 6.539 | .013 | .090 |
| | الخطأ | 38.000 | 66 | .576 | | | |
| | المجموع المعدل | 41.765 | 67 | | | | |
| الفهم | المعالجة | 9.941 | 1 | 9.941 | 4.860 | .031 | .069 |
| | الخطأ | 135.000 | 66 | 2.045 | | | |
| | المجموع المعدل | 144.941 | 67 | | | | |
| التطبيق | المعالجة | 3.309 | 1 | 3.309 | 4.592 | .036 | .065 |
| | الخطأ | 135.000 | 66 | 2.045 | | | |
| | المجموع المعدل | 50.868 | 67 | | | | |
| مهارات التفكير العليا | المعالجة | 2.485 | 1 | 2.485 | 5.755 | .019 | .080 |
| | الخطأ | 28.500 | 66 | .432 | | | |
| | المجموع المعدل | 30.985 | 67 | | | | |

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥≥∝ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٦,٥٣٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥∝)، كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط، حيث بلغت قيمته (٠,٠٩) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية عند مستوى التذكر.

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥∝) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم، وذلك

لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤,٨٦٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥)،كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,٠٦٩) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية عند مستوى الفهم.

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤,٥٩٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥)، كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,٠٦٥) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية عند مستوى التطبيق.

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستويات التفكير العليا، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٥,٧٥٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,٠٨) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية عند مستويات التفكير العليا.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء المزية التي يتميز بها نموذج فراير في تركيزه على المفاهيم تحديداً، فهو يتضمن أساليب فريدة في تحليل المفهوم إلى عناصره، وفي تدريسه، وفي قياس اكتساب المفهوم بمستوياته المختلفة وبالتالي يمكن اعتباره نموذجاً شاملاً لتعلم واكتساب المفاهيم (الجزار،٢٠٠٢)، هذا الأمر ساهم بشكل مؤثر في مساعدة طالبات المجموعة التجريبية على تنظيم المفاهيم الرياضية التي درسنها وتصنيفها وتحديد خصائصها والفروقات بينها، مما ساهم في تفوقهن في تذكر المفاهيم الرياضية، إضافة إلى ذلك فإن وضوح المفاهيم الرياضية المقررة واستيعابها من قبل الطالبات عامل مؤثر في اكتسابهن للمفاهيم الرياضية عند المستويات الأعلى من التذكر، فكونها – أي المفاهيم– اللبنة الأساسية في البنية المعرفية وعليها تعتمد بقية أركان البنية المعرفية فإن ذلك يساهم في تحقيق تعلم ذي معنى، وهذا الأمر يساعد في تطبيقها في مواقف جديدة، وبالتالي يرتقي

إلى مستوى الفهم والتطبيق، كما أن من ميزات هذا النموذج أنه يساعد على التفكير بطرق مختلفة ويشجع على التفكير الناقد حيث يحفز ذهن الطالب لينشط المعرفة السابقة من أجل إكمال المخطط البياني وهذا يتطلب منه بناء وفهم العلاقات وتحديد الخصائص الأساسية وغير الأساسية مما يسهم في إتقانه للمفاهيم (Nahampun & Sibarani,2014)، ولهذا فإن عمل الطالبات على نموذج فراير أتاح لهن فرصة تحليل المفاهيم وتنظيمها وتصنيفها وربطها بالمفاهيم السابقة مما ساهم في إعادة ترتيب وتنظيم البنية المعرفية لهن، والوصول إلى معارف جديدة وتطبيقها في مواقف جديدة، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الطالبات لنموذج فراير والذي يعد وسيلة بصرية من شأنه يحفز وينشط النصف الأيمن من الدماغ حيث أن الصور والرسوم والأشكال هي من مهام النصف الأيمن، فالدماغ يستطيع التعلم بشكل أفضل عندما يشترك كلا نصفيه معاً في معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها (الطلافحة والزغول،٢٠٠٩)، وبذلك يتضافر مع النصف الأيسر المحفز في الأصل من خلال المهام الرياضية، وبتضافرهما معاً فإنه يقفز بالفرد إلى قدرة عقلية عالية (المشرفي وعمار،٢٠٠٥) وهو ما يؤكده (راضي،٢٠١٦) بأنه يمكن تنشيط نصفي الدماغ من خلال الاعتماد على الموضوعات التي تعتمد على اللغة اللفظية والمهارات التي تعتمد على اللغة البصرية، ولهذا كان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند بقية مستويات الفهم والتطبيق ومستويات التفكير العليا من مستويات بلوم، تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة Geise (٢٠٢٠) ودراسة AL Dehneem(٢٠١٩) ودراسة Wanjiru & Connor(٢٠١٥) التي توصلت إلى فاعلية نموذج فراير في تعليم واكتساب المفاهيم الرياضية، وتتفق بشكل عام مع نتيجة دراسة غضبان (٢٠١٥) التي كشفت عن فاعلية نموذج فراير في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية، وكذلك مع دراسة أبو كلوب (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية نموذج فراير في تنمية المفاهيم العلمية، كما وأنها تتفق مع دراسة الحربي (٢٠١٧) في نجاعة نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الصحيحة بشكل عام حيث كشفت الدراسة عن فاعلية نموذج فراير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، كما تتفق مع دراسة الجلبي (٢٠١٦) ودراسة Panjaitan & Sihotang (٢٠٢٠) اللتين أظهرتا تميز نموذج فراير على نماذج أخرى كنموذج دانيال في اكتساب المفاهيم العلمية والمفردات اللغوية، كما تتفق مع دراسة Babincakova et al., (٢٠١٩) في فعالية نموذج فراير في تحسين التحصيل بشكل عام.

**السؤال الثاني:** ما أثر استخدام نموذج فراير على تنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (١) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض الثاني ونصه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند كل بعد من أبعاد اختبار التفكير البصري (التمييز البصري-تفسير المعلومات-تحليل الشكل-الإنشاء والتكوين-استخلاص المعاني).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لاختبار التفكير عند كل بعد من أبعاده، كما يظهر من خلال النتائج كما هي موضحة في الجدول (٨) التالي:

**جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لكل بعد من أبعاده**

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التمييز البصري | التجريبية | ٣٤ | 2.0882 | .93315 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.7647 | 1.12973 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.9265 | 1.04118 |
| تفسير المعلومات | التجريبية | ٣٤ | 2.7059 | 1.16851 |
| | الضابطة | ٣٤ | 2.0882 | 1.19005 |
| | المجموع | ٦٨ | 2.3971 | 1.21114 |
| تحليل الشكل | التجريبية | ٣٤ | 2.0588 | ٠.98292 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.3529 | 1.06976 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.7059 | 1.07978 |
| الإنشاء والتكوين | التجريبية | ٣٤ | 2.2647 | ٠.82788 |
| | الضابطة | ٣٤ | 1.3235 | 1.06517 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.7941 | 1.05885 |
| استخلاص المعاني | التجريبية | ٣٤ | 1.3529 | ٠.7739 |
| | الضابطة | ٣٤ | 0.9706 | ٠.8698 |
| | المجموع | ٦٨ | 1.1618 | ٠.8395 |

حيث يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند كل بعد من أبعاده، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام الاختبار الإحصائي تحليل تباين المتعدد (MANOVA) حيث كانت قيمة ويليكس لامبدا (٠,٧٦٠) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠٤)، مما يعني أن الفروق في المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto \leq$ ٠,٠٥ كما يظهر ذلك من خلال الجدول رقم (٩):

**جدول (٩) اختبارات المقارنة (اختبار ويليكس لامبدا) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري**

| الاختبار | القيمة | F | Hypothesis df | Error df | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| Pillai's Trace | 0.240 | 3.925 | 5.000 | 62.000 | 0.004 |
| Wilks'Lambda | 0.760 | 3.925 | 5.000 | 62.000 | 0.004 |
| Hotelling's Trace | 0.317 | 3.925 | 5.000 | 62.000 | 0.004 |
| Roy's Largest Root | 0.317 | 3.925 | 5.000 | 62.000 | 0.004 |

ويمكن عرض نتائج التحليل التباين المتعدد كما يظهر في الجدول رقم (١٠) التالي:

**جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند كل بعد من أبعاده**

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التمييز البصري | المعالجة | 1.779 | 1 | 1.779 | 1.658 | .202 | .024 |
| | الخطأ | 70.853 | 66 | 1.074 | | | |
| | المجموع المعدل | 72.632 | 67 | | | | |
| تفسير المعلومات | المعالجة | 6.485 | 1 | 6.485 | 4.663 | .034 | .066 |
| | الخطأ | 91.794 | 66 | 1.391 | | | |
| | المجموع المعدل | 98.279 | 67 | | | | |
| تحليل الشكل | المعالجة | 8.471 | 1 | 8.471 | 8.027 | .006 | .108 |
| | الخطأ | 69.647 | 66 | 1.055 | | | |
| | المجموع المعدل | 78.118 | 67 | | | | |

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف F | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنشاء والتكوين | المعالجة | 15.059 | 1 | 15.059 | 16.548 | .000 | .200 |
| | الخطأ | 60.059 | 66 | .910 | | | |
| | المجموع المعدل | 75.118 | 67 | | | | |
| استخلاص المعاني | المعالجة | 2.485 | 1 | 2.485 | 3.667 | .060 | .053 |
| | الخطأ | 44.735 | 66 | .678 | | | |
| | المجموع المعدل | 47.221 | 67 | | | | |

ويتضح من خلال الجدول:

عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ∝≥٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند بعد مهارة التمييز البصري حيث بلغت قيمة ف (F= 1.658) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥).

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند بعد مهارة تفسير المعلومات، حيث بلغت قيمة ف (٤,٦٦٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥)، كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,٠٩) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في تنمية مهارة تفسير المعلومات.

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند بعد مهارة تحليل الشكل، حيث بلغت قيمة ف (٨,٠٢٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,١٠٨) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر المتوسط وهي (٠,٠٦٦) وتقترب كثيراً من القيمة الحدية لحجم الأثر الكبير، مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في تنمية مهارة تحليل الشكل.

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند بعد مهارة الإنشاء والتكوين، حيث بلغت قيمة ف (١٦,٥٤٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥)، كما تدل قيمة مربع إيتا على أن حجم الأثر للمتغير المستقل متوسط حيث بلغت قيمته (٠,٠٩) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية لحجم الأثر الكبير وهي (٠,٢٠) مما يشير إلى فاعلية نموذج فراير في تنمية مهارة الإنشاء والتكوين.

عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري عند مهارة تحليل الشكل، حيث بلغت قيمة ف (٣,٦٦٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (∝≥٠,٠٥).

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

أولاً: أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري ضمن مهارتي التمييز البصري واستخلاص المعاني وبالرغم من وجود فرق في المتوسط الحسابي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية إلا إن الفرق ليس دالاً إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك على النحو التالي:

فيما يتعلق بمهارة التمييز البصري والتي تعد من أدنى مهارات التفكير البصري حيث إنها تعتمد على قدرة الطالبة على التعرف على الأشكال والصور وتمييزها بصرياً، فربما كان ذلك ميسراً وممكناً لمجموعتي الدراسة لتقديم استجابات صحيحة كون الأسئلة على هذه المهارة تعتمد فقط على عملية التعرف على الأشكال والرسومات المعروضة، ولذا كانت استجابات مجموعتي الدراسة متقاربتين ويدل على ذلك المتوسطان الحسابيان للمجموعتين اللذان يعدان مرتفعان مقارنة ببقية مهارات التفكير البصري، وهذا ما أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في هذا البعد.

وأما ما يتعلق بمهارة استخلاص المعاني وهي أعلى مستوى من بين مهارات التفكير البصري وتعتمد على استنتاج معانٍ جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الأشكال

والصور والمعروضة، وبالتالي فهي محصلة المهارات السابقة ولذلك تتطلب مستوى أعلى في التفكير والتحليل والربط والاستنتاج، لذلك كلتا المجموعتين لم توفق بدرجة كبيرة في الإجابة على الأسئلة المخصصة لهذه المهارة، ويدل على ذلك قيمة المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة واللذين يعدان منخفضين مقارنة بالمهارات الأخرى، خاصة وأن جميع أفراد الدراسة كما تم الإشارة إلى ذلك في مقدمة الدارسة ظلوا لفترة طويلة امتدت لسنوات لم يتعرضوا لأي مساقات أو خبرات رياضية ولذلك يتوقع أن تكون أمامهم صعوبات كبيرة في دراسة الرياضيات، ولذا لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة.

ثانياً: أوضحت نتائج الدراسة فيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لبقية أبعاد اختبار التفكير البصري وهي تفسير المعلومات وتحليل الشكل والإنشاء والتكوين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وبفروق دالة إحصائياً، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى فاعلية نموذج فراير، فنظراً لكونه نموذجاً رسومياً يعتمد على اللغة البصرية، بل إنه يوصف بأنه وسيلة بصرية أو مرئية لتنمية التفكير (الحربي،٢٠١٧) فإن ذلك يساعد في جذب الانتباه والتشويق من جهة، ويتطلب القيام بأنشطة ذهنية تقوم على التمييز والتحليل وفهم وبناء العلاقات بين المفاهيم وأجزائها وبالتالي الوصول إلى استنتاجات وتكوين دلالات ذات معنى، مما جعل الفرصة مواتية أمام الطالبات لإعمال عقولهن وممارسة مهارات التفكير البصري مما ساهم في تنميته لديهن.

هذه النتائج تتفق بشكل عام مع نتائج الدراسات التي تناولت التفكير البصري والتي كانت من خلال عدد من المتغيرات التي تركز على المنظمات الرسومية والمخططات البيانية وبعض الوسائل التقنية والتي جميعها بوجه عام تعتمد على العامل البصري، كدراسة الأغا (٢٠١٧) وفياض (٢٠١٥) ودراسة الرشيدي (٢٠٢١) ودراسة حسن (٢٠٢١) ودراسة العمودي (٢٠٢١)، إبراهيم (٢٠٢١)، والنعمانية (٢٠٠٩) وحمادة (٢٠٠٩) إلا أنها تختلف عنهم فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة ببعدي التمييز البصري واستخلاص المعاني.

**توصيات الدراسة:** في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

ضرورة إيلاء تدريس المفاهيم الرياضية العناية القصوى نظراً لأهميتها في بناء البنية المعرفية السليمة لدى الطلاب.

تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومعلمي التعليم العام بشكل عام ومعلمي الرياضيات بشكل خاص على استخدام النماذج التدريسية التي تعتمد على المنظمات الرسومية والشكلية كنموذج فراير وغيره خلال العملية التدريسية وخاصة أثناء تقديم المفاهيم بشكل عام لما لها من دور كبير في بناء البنية المعرفية للمتعلمين بشكل فاعل.

تشجيع المعلمين على توظيف مهارات التفكير البصري أثناء التدريس لما لها من دور كبير في تحسين أداء الطلاب من جهة.

دعوة القائمين على برامج التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات ومراكز التدريب التربوي بإدارات التعليم لزيادة نسبة الدورات التدريبية التي تتناول نماذج واستراتيجيات التدريس والتي تهتم بالمنظمات والمخططات والرسوم البيانية.

**مقترحات الدراسة:** يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات، تشمل:

دراسات تجريبية مشابهة للدراسة الحالية تتناول متغيرات وعينات ومراحل دراسية أخرى.

دراسات تجريبية حول مقارنة فاعلية التدريس باستخدام نموذج فراير مع نماذج تدريسية أخرى في اكتساب المفاهيم الرياضية، وتنمية التفكير البصري والتحصيل الدراسي.

دراسات تجريبية تستهدف أثر استخدام نموذج فراير على اكتساب المفاهيم الرياضية والتفكير البصري لدى الطلاب والطالبات.

دراسة تتضمن تصميم برمجية إلكترونية تعتمد على نموذج فراير وقياس فاعليتها في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير البصري.

دراسات وصفية وأخرى نوعية تتناول الواقع والمأمول للممارسات التدريسية لأساتذة الجامعات والمعلمين التي تؤدي لتنمية التفكير البصري لدى طلابهم.

# المراجع

## المراجع العربية:

إبراهيم، ناصح حسين (٢٠٢١). فعالية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.مجلة كلية التربية، ٣٢ (١٢٥)، ٥٥٥ – ٥٩٨ .متاح في http//:search.mandumah.com/Record/1233126

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٣). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو خطوة, السيد (٢٠١٠، أبريل ٦-٨). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية [عرض ورقة] . مؤتمر دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة. جامعة البحرين، المنامة، البحرين. https://www.researchgate.net/publication/355716534

ابو دان، مريم عبد محمود. (٢٠١٣). أثر توظيف النماذج المحسوسة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط٢، عمان: مكتبة الفلاح، الأردن.

أبو عاذرة، سناء (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو كلوب، محمد (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج فراير لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

إسحاق، حسن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام برنامج الجيوجبرا "*GeoGebra*" في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط. دراسات تربوية ونفسية، (٩٩)، ٢٦٧ – ٣١٥. متاح في: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/887713

الأسمر، آية (٢٠١٤). أثر استخدام الاستراتيجية البنائية في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

بدر، بثينة (٢٠١٧). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الترابطات الرياضية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٣) ، ٨٠٥ – ٨٤٩. متاح في http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/842865

البعلوجي، أدهم، وأبوسكران، نعيم، وأبوعودة، لينه (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج الفورمات في تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٢)، ٩١-١١١. متاح في: https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/9044

البلوي، محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في إكساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمدينة الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣(١)، ٦-٣٠.

الجريوي، سهام (٢٠٢٠). فاعلية التدوين البصري الإلكتروني في التحصيل المعرفي وتنمية التفكير البصري لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٦)، ١٠٤-١٤٠. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/6859/3419

الجزار، عبداللطيف (٢٠٠٢). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فراير لتقويم المفاهيم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،(٣٩)، ٨٣-١٠٥.

الجلبي، محمد خالد (٢٠١٦). فاعلية كل نموذجي فراير ودانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، مجلة الأستاذ، ٢(٢٩)، ٤٤١-٤٦٦.

الحارثي، مها عيضة (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج فراير في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧(٤)، ٢٧٤-٣٠٣. متاح في: http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الحربي، مريم ضويحي (٢٠١٧). فاعلية نموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٤)، ٨١-١٠٩. DOI: 10.12816/0043520

حسن، بدرية (٢٠٢١). استخدام الانفوجرافيك في بيئة تعليمية إلكترونية لمقرر مبادئ التدريس لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير البصري لدى طلاب كلية التربية النوعية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ١(٨٤)، ١٦٥-٢٠١. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021. 148038

حسن، مديحة (٢٠٠٤). تنمية التفكير البصري في ا لرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم والعاديين). عالم الكتب. القاهرة

حمادة، فايزة (٢٠٠٦). استخدام الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، (٢٢)، ٢٢٣-٢٧١.

حمادة، محمد محمود. (٢٠٠٩). فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٤٦) ،١٤ - ٦٤ .متاح في:
http:// search. Mandumah.com//Record/41347

الحوراني، سامي (٢٠١٨). أثر نموذج ميرل- تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ لها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

الخزرجي، حيدر خزعل (٢٠١٦). أثر نموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٦)، ٤٨٦-٥٠٤. متاح في:
https://search.emarefa.net/detail/BIM-695953

الخزرجي، نضال (٢٠١٨). أثر استراتيجية المتشابهات في تنمية التفكير البصري لمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الأستاذ، (٢٢٥)، ٥٥-٧٦.

الخطيب، خالد (٢٠١٥). الرياضيات المدرسية مناهجها تدريسها والتفكير الرياضي. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

خير الدين، مجدي (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض، (٣٩)،ج(١)، ٨٩-١١٩.

دبور، ميرفت (٢٠١٦). منهج مقترح قائم على المدخل البصري لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١(١٧)، ١٥٩-١٩٦.

راضي، وائل أحمد (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية. المجلة التربوية، (٤٦)، ٤٨-١٣١.

رزق ، فاطمة مصطفى (٢٠١٥). استخدام مدخل *STEM* التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس . (٦٢) ، ٧٩-١٢٨.

زياد، مريم (٢٠١٧). بعض العوامل المؤدية لصعوبات التعلم في مادة الرياضيات لدى تلاميذ ثالثة ثانوي دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة ورقلة

[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الرشيدي، حمد (٢٠٢١). أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير البصري لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ١(٨٢)، ٧٢-١٣٧. *DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021. 135530*

سبتزر، دين (٢٠٠٤). تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. ترجمة: مردان، نجم الدين والعبيدي، شاكر، الكويت: مكتبة الفلاح.

سطوحي، منال (٢٠١١). مقرر في الهندسة قائم على التكامل مع التراث الفني والمعماري المصري لتنمية التفكير البصري الهندسي والوعي لهوية الرياضيات المصرية وقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (١٧٠)، ١٠٥-١٥٥.

سعادة، جودت، واليوسف، جمال (١٩٩٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.

سليمان، أماني (٢٠١٥). أثر تدريس وحدة الهندسة باستخدام معمل الرياضيات في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة طولكرم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

السيد، صباح (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل رياض الأطفال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٠)، ١٢٣-١٥٦.

شيخة، سلوى (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على العرض الثلاثي الأبعاد في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لطلبة الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

صالحة، سهيل؛ والعابد، عدنان (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي مدعم بالتأثيرات الضوئية في حل المسألة الرياضية والقدرة المكانية لدى طلبة الصف السابع في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، ٢٨(١٢)، ٢٦٩٧-٢٧٣٢. https://doi.org/10.35552/0247-028-012-001

الضبع، ثناء (٢٠٠٢). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطراونة، محمد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع في مبحث الفيزياء. دراسات العلوم التربوية، الأردن، ٤١(٢)، ٧٩٨-٨٠٨.

الطلافحة، فؤاد طه طالب، و الزغول، عماد عبدالرحيم عبدالله. (٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٥(٢)، ٢٦٩ - ٢٩٧. متاح في: http://search.mandumah.com/Record/37058

عامر، طارق والمصري، إيهاب (٢٠١٦). التفكير البصري مفهومه مهاراته استراتيجياته. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.

عبدالقادر، محمد (٢٠١٨). أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات والميل نحوها لدي طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. متاح في http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1010732

عبيد، وليام وآخرون (١٩٩٨). تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، الكويت: مكتبة الفلاح.

العساف، صالح (١٤٢٧). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

العفون، نادية، والصاحب، منتهى (٢٠١٢). التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمري، ناعم وعبدالله، إبراهيم وحسين، هشام والسلولي، مسفر (٢٠١٣). العوامل المؤثرة في تدريس المفاهيم الرياضية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢)، ٦٣٧-٧٠٨. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/1584/1666

العمودي، هالة (٢٠٢١). فعالية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير البصري والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٩٢-١٤٢.

العيد، الخامسة صالح (٢٠٢١). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير البصري في مقرر اللغة العربية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الأساسية، (٢٨)، ٣٧١-٤١٤.

غانم، تفيدة (٢٠١٣). أبعاد تصميم مناهج *STEAM* وأثر منهج مقترح في ضوئها لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الأنشطة *System thinking* لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٠، ١١٥-١٨٠.

غضبان، محمد قاسم (٢٠١٥). فاعلية أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم التربوية والنفسية في مادة الفلسفة وعلم النفس لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة واسط، ١-٣٥، *DOI: 10.13140/RG.2.2.12462.36165*

فرحات، أحمد، وفرجون، خالد وغنيم، محمد (٢٠١٥). أنماط الدعم باستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية وأثرها على التفكير البصري. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٣(٢١)، ٧٨٣-٨٣٨.

فياض، ساهر (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

كوسه، سوسن (٢٠١٩). مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرر الرياضيات للصف السادس. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٣(١)، ٣٩٥-٤٢٩.

المرسي, د محمد السيد. (٢٠١٨). البلاغة والرياضيات قراءة في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، ٣٧(١), ٤٣٣-٤٩٥. *Doi: 10.21608/jflm.2019.38280*

المرشد، يوسف (٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة. مجلة جامعة طيبة،٩(٢)،١٦٣-١٨٤.

المشرفي، انشراح، وعمار، حامد (٢٠٠٥). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

مهدي، حسن ربحي. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

نتيل، وجيدة (٢٠١٨). مدى تضمين كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير البصري ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

النعمانية، شمسة بنت محمد. (٢٠٠٩). فاعلية التدريس باستخدام برنامج الراسم الهندسي ( *GEOMETRIC SKETCHPAD*) في تنمية التفكير البصري والتحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط. متاح في: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/964675

## ترجمة المراجع العربية:

Abdelkader, Mohamed. (2018). The effect of employing the numbered heads strategy in developing visual thinking skills in mathematics and the inclination towards it among fourth grade students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University (Gaza), Gaza. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1010732 .

Aboukhatwa, E. (2010, April 6-8). Principles of designing electronic curricula derived from learning theories and their educational applications [Paper presentation]. The role of e-learning in promoting knowledge communities. University of Bahrain, Manama, Bahrain. https://www.researchgate.net/publication/355716534

Abu Dan, Mariam. (2013). The effect of employing tangible models in teaching the fractions unit on developing achievement and visual thinking skills among fourth grade students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza.

Abu Zaina, Farid (2003). School mathematics curricula and teaching, 2nd ed., Amman: Al-Falah Library, Jordan.

Abu-Azra, Sanaa. (2012). Modern trends in science teaching. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Abu-Jado, Saleh., & Nawfal, Mohamed. (2013). Teaching thinking theory and application. Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing.

Abu-Kloub, Mohamed. (2019). The effect of using the Frayer model to develop scientific concepts and reflective thinking skills in science and life among fourth grade students [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Afoun, Nadia., & Al-Saheb, Munthaha. (2012). Thinking and its types, theories and methods of teaching and learning. Amman: Safa House for Publishing and Distribution.

Al-Amoudi, Hala. (2021). The effectiveness of scientific stations in teaching science on academic achievement and developing visual thinking and academic self-efficacy among second-grade intermediate students in Makkah Al-

Mukarramah. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(3), 92-142..

Al-Asmar, Aya. (2014). The effect of using the constructivist strategy in developing geometric concepts and visual thinking skills in mathematics among eighth grade students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Assaf, Salih (1427). Introduction to Research in Behavioral Sciences, Riyadh: Obeikan Library.

Al-Balawi, Mohamed. (2020). The effectiveness of using cartoons in acquiring mathematical concepts among primary school students in Riyadh. Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 23(1), 6-30.

Al-Balouji, Adham., Abuskeran, Naeem., & Abu-Awda, Lina. (2021). The effect of using the format model in developing mathematical concepts and critical thinking skills among eighth grade students in Gaza. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 29(2), 91-111. Available at: https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/9044

Al-Dabaa, Thanaa. (2002). Learning linguistic and religious concepts among children. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

ALDehneem, M. J. M. (2019). The Impact of Using FRAYER'S Model In Acquisition of Mathematical Concepts for primary students in QATAR [ Unpublished master's thesis]. Qatar University, Qatar.

Al-Eid, Khamsa. (2021). The effectiveness of digital stories in developing visual thinking skills in the Arabic language course for students of the College of Education at Hail University. Journal of the College of Education for Girls for Basic Sciences, 28, 371-414.

Al-Harbi, Mariam. (2017). The effectiveness of the Frayer model in modifying alternative conceptions of some scientific concepts among second-grade intermediate students in Tabuk city. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(4), 81-109. DOI: 10.12816/0043520

Al-Harthy, Maha (2021). The effect of using the Frayer model in teaching science on developing innovative thinking and acquiring scientific concepts among fifth grade primary students in Taif city. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(4), 274-303. Retrieved from: http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic.

Al-Hawarni, Sami. (2018). The effect of the Merrill-Tenson model on acquiring and retaining mathematical concepts for seventh grade students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza.

Al-Jalbi, Mohamed. (2016). The effectiveness of both Frayer and Daniel models in acquiring scientific concepts and developing cognitive motivation among second grade intermediate students. Al-Ostaz Journal, 2(29), 441-466.

Al-Jariwi, Suham (2020). The effectiveness of electronic visual writing in cognitive achievement and developing visual thinking among Princess Noura bint Abdulrahman University students. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28(6), 104-140. ISSN 2410-3152

Al-Jazzar, Abdel-Latif. (2002). The effectiveness of using computer-assisted multimedia instruction in acquiring some levels of learning scientific concepts according to Frayer's model for concept evaluation. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 39, 83-105.

Al-Khatib, Khaled (2015). School mathematics: curricula, teaching and mathematical thinking. Amman: Dar Al-Issaar Al-Ilmi for Publishing and Distribution.

Al-Khazraji, Haider. (2016). The effect of the Davis model on visual thinking among fourth literary grade students in history. Journal of Basic Education College for Educational and Psychological Sciences, 26, 486-504. Available at: https://search.emarefa.net/detail/BIM-695953

Al-Khazraji, Nidal. (2018). The effect of the analogy strategy in developing visual thinking for mathematics among primary school students. Al-Ostaz Journal, 225, 55-76.

Al-Murshid, Yousuf. (2014). Levels of reflective thinking among Al-Jouf University students: A descriptive study. Taibah University Journal, 9(2), 163-184. (in Arabic).

Al-Musharafi, Inshirah., & Ammar, Hamed. (2005). Teaching creative thinking to kindergarten children. Cairo: Dar Al-Masriya Al-Lebanese. (in Arabic).

Al-Naamaniya, Shamsa. (2009). The effectiveness of teaching using the geometric sketchpad program in developing visual thinking and achievement among ninth grade basic students [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University, Muscat. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/964675

AlNajrani, H. (2021). Effectiveness of the Augmented Reality on Improving the Visual Thinking in Mathematics and Academic Motivation for Middle School Students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education,17(8),1-16. https://doi.org/10.29333/ejmste/11069

Al-Omari, Na'im and Abdullah, Ibrahim and Hussein, Hisham and Al-Sulooli, Masfer (2013). Factors affecting the teaching of mathematical concepts in the elementary stage from the point of view of teachers and educational supervisors. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(2), 637-708. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/1584/1666

Al-Rashidi, Hamad. (2021). The effect of employing a training program based on infographics technology in developing cognitive achievement and visual thinking skills among students of the College of Education at Hail University. Educational Journal, Sohag University, 1(82), 72-137. DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.135530

Al-Sayed, Sabah. (2017). A proposed program based on the use of digital stories to develop mathematical concepts and innovative thinking among kindergarten children. Arab Studies in Education and Psychology, 90, 123-156.

Al-Talafha, F. T. T., & Al-Zughoul, E. A. A. (2009). Preferred learning styles among Mutah University students and their relationship with gender and specialization. Damascus University Journal of Educational Sciences and Psychology, 25(2), 269-297. Available at: http://search.mandumah.com/Record/37058

Al-Tarawneh, Mohamed (2014). The effect of using the circular house shape strategy in developing visual thinking among ninth grade students in physics. Educational Sciences Studies, Jordan, 41(2), 798-808. (in Arabic).

Amer, Tarek and El-Masry, Ehab (2016). Visual thinking: its concept, skills and strategies. Arab Group for Training and Publishing: Cairo.

Babincáková, M., Ganajová, M., Sotáková, I., & Jurková, V. (2019). The Implementation of Formative Assessment into Chemistry Education at Secondary School. In International Baltic Symposium on Science and Technology Education. Siauliai, Republic of Lithuania. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619907.pdf

Badr, Buthaina. (2017). The effect of using mind maps in developing mathematical connections skills and visual thinking skills in mathematics. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(3), 805-849. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/842865

Barouq, E. A., & Alzoubi, A. M. (2021). Teaching Geometry Using an Educational Program Based on Enrichment Activities to Improve the Visual Thinking of Basic Stage Students. Journal of Education/Al Mejlh Altrbwyh, 35(140), 37-60. DOI: 10.34120/0085-035-140-020

Cappello, M: Walker, N (2016). Visual Thinking Strategies: Teachers' Reflections on Closely Reading Complex Visual Texts within the Disc. The Reading Teacher, 70 (3), 317-325.

Dabour, Mervat. (2016). A proposed curriculum based on the visual approach to develop some geographical concepts and visual thinking skills among students of the first three grades of basic education. Scientific Research Journal in Education, Ain Shams University, 1(17), 159-196.

El-Morsi, Dr. Mohamed El-Sayed (2018). Rhetoric and Mathematics: A Reading in the Texts of the Holy Quran and the Noble Hadith. Mansoura College Journal of Arabic Language, 37(1), 433-495. Doi: 10.21608/jflm.2019.38280

Farhat, Ahmed., Farajoun, Khaled., & Ghoneim, Mohamed. (2015). Patterns of support using interactive mind maps and their impact on visual thinking. Educational and Social Studies, Helwan University, 3(21), 783-838.

Fayyad, Saher. (2015). The effect of employing the scientific stations and mind maps strategies in developing the physical concepts and visual thinking skills in science for fourth grade students in Gaza. [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Ghadban, Mohamed (2015). The effectiveness of the Frayer model in acquiring educational and psychological concepts in philosophy and psychology among preparatory stage students. Wasit University Journal, 1-35. DOI: 10.13140/RG.2.2.12462.36165

Ghanem, Tafida. (2013). Dimensions of STEAM curriculum design and the effect of a proposed curriculum in light of them for the Earth system in developing thinking skills in System thinking activities among secondary stage students. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 10, 115-180.

Geise, M. (2020). The Impact of Frayer Models in a Mathematics Classroom,BGSU, Honors Projects. 776.

https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/776

Hamada, Fayza. (2006). Using computer educational games to develop achievement and visual thinking in mathematics among primary school students. Educational Journal, 22, 223-271.

Hamada, Mohamed (2009). The effectiveness of visual thinking networks in developing visual thinking skills and the ability to solve and present verbal problems in mathematics and the attitude towards solving them for fifth grade primary students. Studies in Curricula and Teaching Methods, 146, 14-64. Retrieved from: http:// search. Mandumah.com//Record/41347

Hasan, Badriya. (2021). Using infographics in an electronic learning environment for the principles of teaching course to develop cognitive achievement and visual thinking among students of the Faculty of Quality Education. Educational Journal, Sohag University, 1(84), 165-201. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.148038 (in Arabic).

Hasan, Medhat. (2004). Developing visual thinking in mathematics among primary school students (deaf and normal). Book World. Cairo.

Ibrahim, Nasih Hussein. (2021). The effectiveness of using visual thinking networks in developing visual thinking skills and academic achievement in mathematics among children with learning difficulties in the primary stage. Journal of the

Faculty of Education, 32(125), 555-598. Retrieved from http//:search.mandumah.com/Record/1233126

Isaac, Hassan (2018). The effectiveness of using the GeoGebra program in developing visual thinking skills and achievement in mathematics among first grade intermediate students. Educational and Psychological Studies, 99, 267-315. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/887713

Khair El-Din, Magdy. (2013). The effectiveness of a proposed program in developing the skill of drawing maps and visual thinking among first secondary students. Arab Studies in Education and Psychology, Riyadh, 39(1), 89-119. (in Arabic).

Kousa, Sawsan (2019). The extent to which visual thinking skills are available in the mathematics curriculum for the sixth grade. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 73(1), 395-429.

Mahdi, Hasan. (2006). The effectiveness of using learning software on visual thinking and achievement in information technology among eleventh grade students [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza, Palestine.

Nateel, Wajida. (2018). The extent to which the developed mathematics books for the lower basic stage include visual thinking skills and the extent to which fourth grade students acquire them [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Obeid, William et al. (1998). Teaching and learning mathematics in the elementary stage, Kuwait: Al-Falah Library.

Panjaitan, N., Sihotang. (2020). A Comparative Study Between Frayer Model and Concept Mapping Strategy to Enhance Students' Vocabulary Acquisition. Acuity (5)1, 39-66. DOI 10.35974/acuity.v5i1.2221

Rady, Wael Ahmed. (2016). The effectiveness of a proposed brain-based learning strategy in developing visual thinking skills among industrial decorative secondary school students. Al Tarbawiya Journal, 46, 48-131.

Rizk, Fatma. (2015). Using the integrated STEM approach to learn science in developing 21st century skills and decision-making skill among first-year students at the Faculty of Education. Arab Studies in Education and Psychology, 62, 79-128.

Saleh, S., & Alabed, A. (2014). The effect of an educational program supported by light effects on solving mathematical problems and spatial ability among seventh grade students in Palestine. An-Najah University Journal for Research - Humanities, 28(12), 2697-2732. https://doi.org/10.35552/0247-028-012-001

Sattouhi, Manal. (2011). A course in geometry based on integration with the Egyptian artistic and architectural heritage to develop geometric visual thinking

and awareness of the identity of Egyptian mathematics and citizenship values among preparatory stage students. Studies in Curricula and Teaching Methods, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, 170, 105-155.

Sheikha, Salwa (2020). The effectiveness of a learning environment based on three-dimensional display in developing scientific concepts and visual thinking skills for fourth grade students [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Spitzer, Dean. (2004). Concept formation and learning in early childhood. Translated by: Mardan, Najm al-Din., & Al-Obaidi, Shaker. Kuwait: Al-Falah Library.

Suadah, Joudat., & Al-Yousef, Jamal. (1998). Teaching concepts of Arabic language, mathematics, science and social education. Beirut: Dar Al-Jeel.

Suleiman, Amani (2015). The effect of teaching the geometry unit using the mathematics laboratory on achievement and motivation towards learning mathematics among sixth grade students in Tulkarm governorate schools [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Palestine.

Tsakalidou, S. P. (2021). Applying the Frayer model in the jigsaw classroom. Journal of Contemporary Education Theory & Research, 5(1), 38-42. http://doi.org/10.5281/zenodo.7508230

Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in human behavior, 72, 577-588.

Wanjiru, B, & Connor,M. (2015). Effects of Mathematical Vocabulary Instruction on Students' Achievement in Mathematics in Secondary Schools of Murang'a County, Kenya. Journal of Education and Practice, 6(18), 201-207.

Ziyad, Mariam (2017). Some factors leading to learning difficulties in mathematics among third secondary students: An exploratory study of some secondary schools in the city of Ouargla [Unpublished master's thesis]. Kasdi Merbah University of Ouargla, Algeria.

# رقمنة التاريخ الوطني ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

# Digitization of national history and its role in promoting the knowledge society in light of the Kingdom's Vision 2030

إعداد


**د. محمد بن جابر يحي الخالدي المالكي**

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

بجامعة الملك خالد

**Dr. Mohammed bin Jaber Yahya al-Khalidi al-Maliki**

Assistant Professor of Modern and Contemporary History

At King Khalid University



DOI:10.36046/2162-000-017-020

د. محمد بن جابر يحيى الخالدي المالكي.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/١٣ م

## المستخلص

يتناول الباحث في هذه الدراسة العلاقة الوطيدة بين التاريخ الوطني والمواطنة من خلال الوقوف على جوانب ومظاهر تلك العلاقة وأهميتها، ومردودها الوطني على درجة الوعي والانتماء لدى سكان الوطن الواحد، ثم عرض مقدمة في الرقمنة من حيث ماهيتها وأهدافها وفوائدها ومدى تطورها على النطاق المحلي والعالمي، ومن ثمة الحديث عن أهمية رقمنة التاريخ الوطني مع ذكر فوائد ذلك على مجتمع البلد الواحد لاسيما في المملكة العربية السعودية، مع عرض خطة مقترحة لرقمنة التاريخ الوطني، يلي ذلك ثم يأتي الحديث عن ضرورة تحويل الأراشيف التاريخية التقليدية الورقية إلى أراشيف تاريخية إلكترونية على مستوى كافة المؤسسات الحكومية والخاصة، إضافة إلى أن المعلومات المدونة في الأرشيف الوطني الإلكتروني وبكافة أشكالها ستكون في حاضنة علمية إلكترونية مأمونة من التزييف، مع إيراد نماذج حية من الجهود المبذولة حول ذلك من بعض القطاعات الحكومية كدارة الملك عبدالعزيز بمشاريعها التاريخية المتعددة، ووزارة الداخلية، ووزارة العدل وما بدأته من أرشفة إلكترونية لكافة السجلات والوثائق المحفوظة في معظم محاكمها العامة بالمملكة العربية السعودية. وقد خلصت الدراسة إلى وجود كم هائل من المعلومات التاريخية بصورها المختلفة في كافة الجوانب والعصور التاريخية تحتاج إلى مشروع وطني كبير له صبغة إلكترونية حديثة يحفظ ذلك الإرث والتراث العظيم وتحت إشراف علمي وتقني يدعم ويعزز مجتمع المعرفة، وبذلك تتحقق أهداف عديدة أهمها المساهمة في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

**الكلمات المفتاحية:** التأريخ، الوطن، الرقمنة، المواطنة.

## Abstract

In this study, the researcher deals with the close relationship between national history and citizenship by examining the aspects and manifestations of that relationship, its importance, and its national impact on the degree of awareness and belonging among the population of the same country, then presenting an introduction to digitization in terms of its nature, objectives, benefits, and the extent of its development on the local and global scale, and from There is talk about the importance of digitizing the national history, while mentioning the benefits of this on the society of the same country, especially in the Kingdom of Saudi Arabia. With the presentation of a proposed plan for the digitization of the national history, then comes the talk about the need to convert the traditional paper historical archives into electronic historical archives at the level of all governmental and private institutions, in addition to that the information recorded in the electronic national archive in all its forms will be in an electronic scientific incubator that is safe from forgery. With vivid examples of the efforts made in this regard by some government sectors, such as the King Abdulaziz House with its various historical projects, and the Ministry of Interior, And the Ministry of Justice and what it started of electronic archiving of all records and documents kept in most of its general courts in the Kingdom of Saudi Arabia. The study concluded that there is a huge amount of historical information in its various forms in all aspects and historical eras that need a large national project that has a modern electronic character that preserves that great legacy and heritage under scientific and technical supervision that supports and enhances the knowledge society, and thus many goals are achieved, the most important of which is contributing to achieving the goals of the vision Kingdom 2030.

**Keywords:** history, homeland, digitization, citizenship.

## المقدمة:

التاريخ الوطني والمواطنة صنوان لايفترقان، ولارتباطهما الوثيق أهمية كبرى في زيادة الوعي والانتماء الوطني، والتاريخ الوطني للمملكة العربية السعودية مكتسب كبير ومنجز عظيم حققه السابقون، ويفترض بنا أن نحافظ عليه ونكرّس مفاهيمه لأبنائنا؛ كما أن التاريخ السعودي هو امتداد لتاريخ إسلامي مديد، سطر بطولاته رجال دول سابقون لتنتهي إلى هذا العهد الزاهر.

ومن الأهمية بمكان حفظ ذلك التاريخ بكافة جوانبه السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والإبقاء عليه معينًا لا ينضب وإرثًا مدونًا بأحدث الطرق التقنية التي تسهم في الحفاظ عليه وإتاحته للمستفيد بطرق سهلة وميسورة.

### ١. مشكلة البحث:

- تدني مستوى الوعي حول العلاقة بين التاريخ الوطني والمواطنة.
- عدم وجود قاعدة رقمية للمعلومات والوثائق التاريخية.

### ٢. أسئلة البحث:

- ماهي طبيعة العلاقة بين التاريخ الوطني والمواطنة، وما أهمية تلك العلاقة في زيادة الوعي والانتماء الوطني؟
- ماهي الطريقة المناسبة لحفظ التاريخ الوطني على أن تكون مواكبة للتطور التقني العالمي؟

### ٣. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- زيادة الوعي بالعلاقة الوطيدة بين التاريخ الوطني والمواطنة.
- التنويه إلى ضرورة وجود أرشفة رقمية للتاريخ الوطني
- إعطاء مقترح عملي لرقمنة التاريخ الوطني.

### ٤. أسباب اختيار الموضوع:

التاريخ الوطني والمواطنة أحد الجوانب الرئيسة التي تدعم نجاح رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تلك الرؤية التي جعلت جميع القطاعات في سباق مع الزمن لمواكبتها في كافة المجالات؛ ومن ذلك الجانب التقني والرقمي، ولذا كان من الأهمية بمكان أن يكون للمملكة أرشيف رقمي يُعنى بكل ما يتعلق بتاريخ المملكة العربية السعودية من جهة وتاريخ الجزيرة العربية من جهة

أخرى، حتى يصبح لدينا حاضنة رقمية تاريخية تحفظ تاريخنا وتيسر سهولة الوصول إليه للباحثين والمهتمين.

وعليه كان هذا البحث الموسوم بـ رقمنة التاريخ الوطني ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

**ويتناول المباحث التالية:**

المبحث الأول: التاريخ الوطني والمواطنة: ويشمل المحتوى على إبراز العلاقة الوطيدة بين التأريخ الوطني والمواطنة، وانعكاس هذا الارتباط على الانتماء الوطني لدى النشء.

المبحث الثاني: الرقمنة (الأرشفة) وتطورها التاريخي: وفيه استعراض وتعريف بالرقمنة أو الأرشفة وأهميتها، من خلال السرد التاريخي لتطورها.

المبحث الثالث: التاريخ الوطني والرقمنة (خطة مقترحة): عرض لمدى القدرة على أرشفة أو رقمنة التاريخ الوطني وأهمية ذلك، مع خطة مقترحة لتلك الرقمنة.

المبحث الرابع: نماذج من الأراشيف الإلكترونية السعودية: عرض موجز للأراشيف السعودية الإلكترونية التي يمكن الأخذ بأساليبها في رقمنة التاريخ الوطني.

الخاتمة: وفيها يذكر الباحث أهم النتائج والتوصيات.

## المبحث الأول: التاريخ الوطني والمواطنة:

هناك ارتباط وثيق بين التاريخ والوطنية أو المواطنة[١]، إذ أن مفهوم المواطنة يتشكل في سياق حركة المجتمع والتحولات التي عرفها عبر التاريخ، وفي سياق هذه الحركة تنسج العلاقات وتتبادل المنافع، وتخلق الحاجات وتبرز الحقوق والواجبات والمسؤوليات، من خلال هذه العناصر المتفاعلة يتولد موروث مشترك من القيم والمبادئ والسلوك و العادات مما يسهم في تشكيل شخصية المواطن ويمنحها الخصائص الوطنية[٢]، وبذلك يصبح التراث المشترك حماية للوطن والمواطن، فالمواطن يحتمي به في الأزمات، ولكنه أيضا يدافع عنه في مواجهات التحديات، لأن المواطن لا يستغني عن الوطن، والوطن لا يستغني عن المواطن، فوجود أحدهما واستمراره رهين بوجود الآخر واستمراره، وقدم فهد إبراهيم الحبيب مجموعة من التعاريف للمواطنة[٣]، فأشار إلى تعريف الموسوعة العربية بأنها "اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن"[٤]، وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي( دولة )، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون، وينظر إليها فتحي هلال وآخرون من منظور نفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطاء المصيرية[٥].

والمواطنة هي مجموع القيم الإنسانية والفلسفية والمعايير السامية والقانونية والممارسات الاجتماعية التي تمكن الفرد من الانخراط في مجتمعه، والتفاعل معه إيجابا والمشاركة في تدبير شؤونه وأموره، وهناك من يرى أن المقصود بالمواطنة هو العضوية الكاملة والمتساوية في المجتمع والوطن، بما

---

(١) للمزيد عن الوطن والمواطنة من حيث اللغة والاصطلاح ينظر: الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص١٢٤٧؛ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، إعداد: يوسف خياط، مج، دار لسان العرب، بيروت، د.ت، ص٩٤٩.

(٢) علي، سعيد إسماعيل، المواطنة في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠١١، ص٨.

(٣) الحبيب، فهد إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، موقع مركز آفاق للدراسات والبحوث، حرر في ٢٠١٠/٠٥/١٩، ص١٢.

(٤) الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م، ص٣١١.

(٥) الحبيب، الاتجاهات المعاصرة، ص١٣.

يترتب عليها من حقوق وواجبات، وهو ما يعني أن كافة المواطنين الذين يعيشون فوق تراب الوطن سواسية، بدون أدنى تميز قائم على معايير الدين أو الجنس أو اللون، أو المستوى الفكري، ويترتب عن التمتع بالمواطنة سلسلة من الحقوق والواجبات ترتكز على قيم أربع هي المساواة والمشاركة والمسؤولية الاجتماعية[١].

فالمواطنة إذن تتأسس على الوعي بالخصوصيات الحضارية التاريخية والوطنية والاستعداد لتنميتها وتوجيهها والدفاع عنها بكل الوسائل العلمية والمعرفية والمنهجية والمادية، والمواطنة الحقيقية تهدف إلى:

١-احترام مقدسات الوطن.

٢- وتكريس حب الوطن.

٣-تعزيز الرغبة في خدمته.

٤-التعامل مع قضايا الوطن بقيم الإيجابية والمسؤولية.

٥- التحلي بروح المسؤولية.

٦-التحلي بالسلوك الحضاري وقبول التعدد والاختلاف.

٧- الوعي بالحقوق والواجبات.

٨- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة مع التشبث بالأصالة.

٩- تكوين مواقف إيجابية تخدم المواطنة النشيطة التي من شأنها تجاوز مشاكل المجتمع والبيئة الطبيعية.

١٠ . التشبع بقيمة المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني[٢].

وهناك من ينظر إلى المواطنة على أنها نسق من الحقوق المضمونة دستوريًا، بمعنى أنها علاقة قانونية بين الفرد والدولة تقوم على مجموعة من الحقوق السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية التي ينبغي للدولة أن تضمنها للمواطنين جميعًا على قدم المساواة، يقابل هذه الالتزامات واجبات يجب على المواطنين الوفاء بها، مما يساعد على إبراز نوع من الإحساس بالمواطنة وفق:

(١) رضوان، أبو الفتوح رضوان، التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها)، المؤتمر الثقافي العربي الرابع، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٦٠، ص ١٢٧.

(٢) عبد الوهاب الطراف: أطروحات حول المواطنة، مجلة فكر ونقد، العدد ٢٤، ٢٠٠٨م، ص٢٣.

١–شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كالدم والجوار والمواطنة، وطريقة الحياة بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها.

٢–شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر العصور، وأنه مع جيله نتيجة للماضي، وأنه وجيله بذرة المستقبل.

٣–شعور الفرد بالارتباط بالوطن والانتماء للجماعة، أي ارتباط مستقبله بمستقبلها وانعكاس كل ما يصيبها على نفسه وكل ما يصيبه عليها.

٤–اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد وحركة واحدة، ومعنى ذلك أن مصطلح المواطنة يستوعب وجود علاقة بين الدولة أو الوطن والمواطن وأنها تقوم على الكفاءة الاجتماعية والسياسية للفرد، كما تستلزم المواطنة الفاعلة توافر صفات أساسية في المواطن تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة(١).

وهناك ارتباط وثيق بين كل من المواطنة والتاريخ الوطني؛ إذ أن الهوية الوطنية تتكون من مجموعة من الأبعاد المرتبطة بالأرض والتاريخ والزمن والمجتمع والثقافة(٢).

ومن أجل زراعة حب الوطن والمواطنة الصادقة دأب أولو الحضارات المتقدمة على تعليم أبنائهم أن التاريخ مكتسب مهم، من خلاله يمكن لهم صنع حاضر زاهر، لبناء مستقبل مشرق. ولا شك بأن دول العالم الأول استفادت أيما استفادة من تكريس تاريخهم القديم لجعله منارة تشعل به طريق مستقبلهم. وهكذا يجب على من يريد أن يحتذي بالأمم المتقدمة أن يبدأ من حيث انتهوا.

**المبحث الثاني: الرقمنة (الأرشفة) وتطورها التاريخي:**

الأرشيف هو ذاكرة الأمة وتراثها الذي لا غنى عنه، والأمة التي تفقد ذاكرتها بعدم المحافظة عليه تفقد جزءًا أساسيًا من كيانها تترتب عليه آثار سلبية لعل أهمها ضياع الهوية، وفقدان الخبرات، ونسيان التجارب التي يمكن الاستبصار بها والاستفادة منها في التطور والنمو، وهذا ما دعا الدول المتقدمة التي وعت أهمية الأرشيف حيث أولته الاهتمام الذي يستحقه، حيث يمثل

(١) عبد المحسن عبد الله الماضي: الوطنية والمواطنة، الشبكة العنكبوتية، جريدة الجزيرة، العدد ١٢٤٠٣، ١٣ سبتنمر، ٢٠٠٦.

(٢) فيصل، عبير عبد المنعم، تصور مقترح لمادة التربية الوطنية، مجلة كلية التربية، بني سويف، عدد يونيو، جز١، ٢٠١٤م، ص١٩.

الأرشيف موردًا من أهم الموارد المعلوماتية لمختلف المؤسسات الإدارية والاقتصادية[١]، ولا يمكن ضمان التواصل الإداري لأي هيئة عمومية مهما كانت طبيعتها دون وضع حيز تنفيذ نظام أرشيفي مقنن يستجيب للمحيط وللمعايير الدولية وللمحيط التشريعي والقانوني الذي تنتمي إليه، حيث يساهم هذا النظام مساهمة فعّالة في المساعدة في اتخاذ القرارات الحساسة وتفعيل العمل الإداري، مما أدى إلى تطور نظريات وأساليب حفظ الأرشيف نتيجة التجربة العملية التي مرت بها عبر العقود الماضية، وواكب هذا التطور الكيفي والكمي تطور التشريعات التي تنظم حفظ الأرشيف واستخدامه[٢].

ويعد الأرشيف الإلكتروني تطبيقًا جديدًا أو بنكًا يقوم على تخزين وحفظ المعلومات والملفات والمستندات بعد تحويلها من مستندات ورقية بكافة أنواعها إلى مستندات رقمية إلكترونية عبر الماسح الضوئي وتقنيات الحاسوب والاتصالات الحديثة[٣]، حيث تقسم لسجلات وحقول وأعمدة ضمن نطاق محدد يعد بأسلوب معين من قبل مختصي المعلومات بحيث يتناسب مع أهمية المستند ومحتوياته وطريقة عرضه واسترجاعه بغرض السيطرة على الوثائق وتحسين إدارتها واسترجاعها والتعامل معها من خلال التنظيم المعلوماتي المتاح ضمن بيئة إلكترونية أو رقمية[٤]، أما الأرشفة الإلكترونية فإنها سجلات قابلة للنقل والإتاحة والمراجعة والتخزين إلكترونيًا بواسطة الحاسوب وتقنيات الاتصالات الحديثة[٥].

---

(١) حمودة، محمود عباس، الأرشيف ودوره في خدمات المعلومات، ط١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م، ص١٨.

(٢) الهوش، أحمد أبوبكر، الأرشفة الالكترونية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، دار حميثراء، ص١١٢.

(٣) شحاتة، عبد العزيز فتحي، وجمال، ريهام، نظام بناء وإدارة المستودعات الرقمية وتطبيقاته في الأرشفة الإلكترونية، قسم المكتبات والمعلومات كلية الآداب، جامعة المنوفية، https://www.youtube.com/watch?v=lg4qn30OKQw.

(٤) فضل الله، مصطفى عطية رحمة، واقع استخدام الأرشيف الالكتروني في العمل الإداري، مجلة العلوم الإدارية، العدد ٢، السنة الثانية، ص٣٢-٤٢.

(٥) Nuryani, E. (2020, March). Management of the Electronic Archives for Optimizing Services at Banten Jaya University. In 1st International Multidisciplinary Conference on Education, Technology, and Engineering (IMCETE 2019) (pp. 82-86). Atlantis Press.

وفي رأيي المتواضع فإن التطور المذهل في استخدام تكنولوجيا الحواسيب والمعلومات أدى إلى تغييرات سريعة على طريقة إنجاز الأعمال في كافة المجالات، ومنها نظم حفظ وإدارة الوثائق والمعلومات، وخاصة الوثائق الإدارية مما انعكس على إدارة الوثائق ونظم الحفظ التقليدية، إذ أنه من خلال استغلال هذه الثورة التكنولوجية ظهرت نظم الأرشفة الإلكترونية.

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تطورات هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ما أدى إلى ظهور شبكات الحاسب الآلية التي سهلت تبادل ملفات البيانات وسرعة نسخها والوصول إليها، وتحديث ما بها من معلومات، كما أن نظم قواعد البيانات سمحت باسترجاع كمية كبيرة منها بسرعة وسهولة [(١)].

والإدارة الجيدة هي التي تعمل على تنظيم وترتيب ومعالجة وثائقها وفقا للأنظمة العلمية المناسبة، كما تسعى للإفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في معالجة البيانات والوثائق وتيسير تداولها واسترجاعها والإفادة من محتوياتها بطريقة إيجابية وفاعلة، لذا وجدت كثير من الأنظمة والبرامج التي تقوم على الأرشفة والأرشيف الإلكتروني، التي تم تطويرها وتحديثها لكي تخدم الوضع الحالي والمستقبلي، إذ يمتاز نظام حفظ الملفات الآلي المتكامل باستخدام أحدث الأجهزة وآلات المسح الضوئي ونظم الأرشفة الإلكترونية وقاعدة البيانات المركزية؛ ما سهل على المنظمات على اختلاف أحجامها وأنشطتها من الوصول إليها[(٢)].

وفي هذا الصدد "يكتسب الإعداد الفني للوثائق أهمية كبيرة كونه يساعد على إنشاء الفهارس والأدلة وقواعد البيانات المعتمدة على التقنيات الحديثة التي من شأنها إعلام المستفيدين بمضمون الوثائق وتسهل عليهم الوصول إليها"[(٣)].

وفي المجمل فإن الأرشفة الإلكترونية تعمل على:

- تسهيل التعامل مع المستندات ومحتوياتها.

---

(١) القثامي، مريم محمد، فعالية نظام الأرشفة الالكترونية بمركز الوثائق والاتصالات الإدارية بجامعة أم القرى، دراسة حالة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٥، ٢٠٢٠م، ص٧٩ت٩٣.

(٢) بولجدي، ياسين، وشولو عبد الباسط، تحديات الأرشفة الالكترونية وإتاحة الوثائق رؤية تحليلية واقتراح لحلول معيارية، مجلة المعيار، العدد ٩٨٣، السنة ٢، ص١٠١-١٠٦.

(٣) السناني، محمد. الوثائق وأهميتها ودورها في خدمة البحث العلمي والمجتمع، ع ٢،٣ رجب – ذو الحجة ١٤٢٩هـ/ يوليه- ديسمبر ٢٠٠٨م، ص٣٦٠.

- إنتاج بيئة عمل جاذبة.
- توفير وحسن استغلال المساحات.
- سهولة تبادل الوثائق عبر الشبكات الإلكترونية.
- تطبيق منهجية الحكومة الإلكترونية.
- توفير السرية والأمان للمستندات ومحتوياتها.
- تأمين المعلومات ضد الكوارث.
- الارتقاء بمستوى وعى العاملين[١].

وأما من حيث أهداف الأرشفة الالكترونية فتكمن في:

-توفير المساحات المكتبية المستهلكة لتخزين الملفات الورقية.

-توفير نسخة احتياطية من الوثائق في حالة تعرض الأصول لأي تلف نتيجة لأي عوامل طبيعية أو بشرية مثل الحرائق، السرقة، ضياع مستندات، أو التلف لعوامل جوية أو غيرها.

-سهولة استرجاع الوثائق المطلوبة وذلك باستخدام طرق مختلفة للبحث، مع إمكانية وضع أكثر من صيغة بحث.

-إمكانية البحث في محتوى الوثائق باستخدام تقنيات الـ OCR.

-سهولة تبادل الوثائق داخل وخارج المؤسسة.

-إتاحة الوثائق للاطلاع بواسطة العديد من الأشخاص في نفس الوقت.

-حذف الملفات والوثائق المكررة[٢].

وأما الأهداف الاستراتيجية للأرشفة الإلكترونية فهي:

- إدارة بلا ورق.
- تبادل الوثائق بين الدوائر والمواطنين.

(١) علي، مازن سمير، الأرشفة الالكترونية، وزارة التعليم العالي، الجامعة التكنولوجية، مركز تقنية المعلومات والاتصالات، د.ت، ص١٢.

(٢) علي، الأرشفة الالكترونية، مرجع سابق، ص١٩.

– تطبيق منهجية الحكومة الالكترونية[1].

والتاريخ الوطني لأي كيان يأتي في المرتبة الأولى من حيث أهمية حفظه وأرشفته، ومن ذلك التاريخ الوطني للمملكة العربية السعودية الذي تميز بامتداده التاريخي وشموله منطقة جغرافية واسعة، علاوة على كونه إرث تاريخي ضخم شمل كافة جوانب الحياة في أرجاء الجزيرة العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحفظه بأحدث الطرق التقنية أصبح ضرورة ملحة حفاظًا عليه من جهة، ودعمًا لمجتمع المعرفة بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ من جهة أخرى.

**المبحث الثالث: التاريخ الوطني والرقمنة (خطة مقترحة):**

التاريخ الوطني للمملكة العربية السعودية مكتسب كبير ومنجز عظيم حققه السابقون، ويفترض بنا أن نحافظ عليه ونكرّس مفاهيمه لأبنائنا. وهو امتداد لتاريخ إسلامي مديد، سطر بطولاته رجال دول سابقون لتنتهي إلى هذا العهد الزاهر.

إن أهمية حفظ وأرشفة التاريخ الوطني للمملكة العربية السعودية تنبع من أهمية ماسة وحاجات ملحّة على أبناء الوطن رعايتها وصيانتها، منها:

١– المحافظة على المكتسبات الوطنية والممتلكات العامة.

٢– الفخر بالمنجز الوطني.

٣– معرفة رجال المراحل السابقة.

٤– تكريس المفاهيم الوطنية لتشمل كافة جوانب حياة المواطن، وغيرها.

ولأن التاريخ الوطني يحوي العديد من المصادر التاريخية بكافة أصنافها والتي من أهمها:

١– الصور ومقاطع الفيديو.

٢– الوثائق بكافة أنواعها.

٣– المخطوطات.

٤– التاريخ الشفهي.

(١) العريشي، جبريل حسن، والمعثم، نبيل عبد الرحمن، الأرشفة الالكترونية وإدارة الوثائق في العصر الحديث: المبادئ والأسس النظرية والتطبيقات العملية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص٦٥.

وغيرها من مصادر التاريخ الوطني فقد تكون عرضة للتلف في ظروف عديدة منها ما تكون طبيعية وأخرى غير طبيعية؛ لذا بات من الأهمية بمكان أن تحفظ تلك المصادر وفق الطرق التقنية الحديثة التي من أهمها وأحدثها الأرشفة الإلكترونية.

وهنا طريقة مقترحة[(١)] مبنية على نماذج سابقة وناجحة في الأرشفة الإلكترونية يمكن البناء عليها في مراحل تطبيق أرشفة التاريخ الوطني وهي كما يلي:

المرحلة الأولى:

مرحلة التخطيط: وتشمل خطوات عدة أهمها:

١- تشكيل فريق علمي متخصص في التاريخ الوطني وله إسهامات علمية في مجال توثيق وتدوين التاريخ الوطني.

٢-تشكيل فريق تقني مرادف للفريق العلمي لديه خبرة عالية في مجال الأرشفة الإلكترونية ويمكن أن يكون ذلك الفريق ذا صبغة حكومية أو خاصة.

٣-إيجاد لجنة إشرافية هدفها متابعة المشروع ومعرفة مدى تطبيقه لأهداف ومقاصد رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤-حصر جميع مصادر ومراجع التاريخ الوطني واستخدام تقنية الماسحات الضوئية ذات التقنية العالية في حفظها.

٥-تصنيف المادة العلمية والوثائقية التي تم جمعها في قوالب تقنية تعرِّف بمحتواها إن كانت صور أم وثائق أم غير ذلك[(٢)].

(١) للمزيد حول طرق الأرشفة الالكترونية ينظر: المالكي، مجبل لازم، علم الوثائق وتجارب في التوثيق والأرشفة، بيروت، مؤسسة الوراق، ٢٠٠٩م، ص٩٨-١٢٣؛ جاد الله، محمد حسن، إدارة الوثائق الجارية في الهيئات والمؤسسات والمنظمات، ط١، ٢٠٠٧م، جامعة ألمينيا، قسم الوثائق والمكتبات والمعلومات، ص٥٤.

(٢) للمزيد يُنظر: مكليود، راموند، نظم المعلومات الإدارية، ترجمة: سرور علي سرور وعاصم أحمد الحماحمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ، ص١٠٨٦.

المرحلة الثانية:

مرحلة التنفيذ: وتشمل خطوات عدة أهمها:

١–تحضير الوثائق والملفات: وفيها يتم استبعاد الأوراق المكررة والتي لن يتم أرشفتها، وتصوير بعض الوثائق القديمة يدويا حتى نستطيع تصويرها ضوئيا، ثم إزالة الدبابيس الموجودة على الوثائق، وفصل الأوراق إلى مجموعات حسب الحجم أو التي تحتوي على ألوان أو التي تحوي بيانات على الوجهين، ثم وضع علامات مميزه على الوثائق وتسهيل عملية تجميعها كما كانت قبل التصوير الضوئي.

٢–التصوير الضوئي: وتتم عملية التصوير الضوئي للوثائق التي تم تحضيرها سابقا بواسطة أجهزة المسح الضوئي المناسبة لحجم الوثيقة ووضوحها، وعملية التصوير الضوئي هي الخطوة الأولى لتحويل الملفات الورقية إلى ملفات إلكترونية يتم تخزينها على أجهزة الحاسب الآلي. كما لابد من التركيز على الأجهزة المطلوبة للتخزين، نوع الملف الإلكتروني، واستخدام خاصية ضغط الملفات، وصلاحيات الاطلاع والتغيير.

٣–مراقبة وتدقيق الجودة: وهي مرحلة تتم بالتوازي مع عملية التصوير الضوئي حيث يقوم الموظف الذي يصور الملفات ضوئيًا أو أي موظف آخر تكون مهمته مراقبة الجودة بالتدقيق على الملفات المصورة ضوئيًا ومقارنتها بالأصل للتأكد من وضوحها وجودتها وعدم ضياع أي معلومة قد تحتويها الوثيقة.

٤– الفهرسة: وهي مرحلة إدخال البيانات والفهارس المتعلقة بالملفات والأوراق التي يتم تصويرها وهي عملية فهرسة مادية ووصفية وتكشيف للوثائق من أجل إقامة ربط بين البطاقة الفهرسية والملف المرافق لهذه الصورة وهذا بإعطاء كاشف وحيد يتم تدوينه على الوثيقة المرقمنة وعلى بطاقة التكشيف. ويمكن أن يتم التكشيف يدويا أو أليا؛ حيث أن التكشيف اليدوي هو عبارة عن تلخيص أو تحليل للوثيقة والذي يمكن أن يتم بكشاف يحتوي على الكلمات الواصفات.

أما التكشيف الآلي (الأوتوماتيكي): فهي طريقة التكشيف الأكثر استعمالًا حيث يتم استخلاص كل المصطلحات وتشكيل كشاف عام مع الاستغناء عن كلمات أو أدوات الربط؛ ويمكن استعمال برمجيات في عملية التكشيف؛ إما أن تكون معدة خصيصًا للهيئة أو تكون برمجيات عامة.

٥-إعادة الملفات: وتتمثل هذه العملية في إعادة الملفات والوثائق التي كانت في طور التصوير الضوئي إلى بعضها وإلى أصولها التي كانت عليها قبل الرقمنة وذلك بإعادة تدبيسها بعد فكها من بعضها.

٦-الحفظ والخزن: وتتم مرحلة حفظ وخزن الوثائق في وسائط ودعائم مختلفة منها ذاكرة الحاسب نفسه ومنها الأقراص الممغنطة والمدمجة وكذلك في النظم المركزية وهي طريقة الحفظ الاحتياطي.

٧- الاطلاع على الأرشيف الإلكتروني:

إن رقمنة الأرصدة الأرشيفية وإنفاق المبالغ المالية والبشرية والتجهيزية عليها ليس بغرض الحفظ فقط وإنما لهدف أهم وهو تبليغ الأرشيف للمستفيدين والاطلاع عليه بشكل مباشر أو غير مباشر.

على أن تخضع جميع المراحل السابقة إلى المراجعة الدورية والتدقيق قبل إخراجها للمستفيد الأول.

-فوائد أرشفة التاريخ الوطني[١]:

١- حفظ مصادر التاريخ الوطني بشكل آمن وفق الطرق التقنية الحديثة.

٢- جمع مصادر التاريخ الوطني بكافة أنواعها في قالب علمي تقني موحد.

٣- منع حدوث أي تعديل أو تزوير أو تشويه قد يطال مصادر التاريخ الوطني.

٤- إتاحة المعلومات للمستفيد بطريقة سلسة وسريعة.

٥- دعم مجتمع المعرفة بكم هائل من المعلومات في أيقونة موحدة وسهل التعامل معها.

- تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يتعلق بالتاريخ والتراث الوطني.

(١) كافي، محمود، أسس إدارة الأرشيف الجاري والوسيط، حكومة الشارقة، مركز الشارقة للوثائق والبحوث، ط١، ٢٠١٤م، ص٥٤.

**المبحث الرابع: نماذج من الأراشيف الالكترونية السعودية:**

إن الواقع يفرض على المؤسسات الأرشيفية التخلي عن النظم التقليدية وأن تعمل على تطوير اتجاهاتها وتحسين أدائها. وأن تتعامل إدارات الأرشيف مع نظم المعلومات الحديثة وتعمل على الاستفادة من الأدوات والوسائل التقنية المختلفة التي من شأنها رفع معدلات السرعة والكفاءة في أداء الأنشطة الأرشيفية.

إن التحول إلى التقنية يجب أن يغطي الحاجات الحالية والمستقبلية للمؤسسة الأرشيفية في إطار خطة متدرجة الأولويات.

وعندما تقرر أي إدارة للوثائق في أي منظمة التحول إلى النظام الإلكتروني، فإن هناك أربعة اتجاهات لهذا التحول[1]، هي:

١– التحويل المباشر. ويبدأ بالتوقف عن النظام القديم واستخدام النظام الجديد.

٢–التحويل المرحلي: ويعتمد على تقسيم مكونات النظام الجديد إلى نظم جزئية، ومن ثم تفعيل الأجزاء واحدًا بعد الآخر.

٣–التحويل المتوازي: وتتم من خلال عمل النظامين معا حتى يثبت النظام الجديد كفاءته، ومن ثم توقيف القديم.

٤–التحويل التجريبي: ويتم عن طريق تنفيذ النظام وتجريبه في قسم أو إدارة داخل المنظمة، فإذا نجح فيها تم تعميمه على بقية أقسام وإدارات المنظمة .

إن أنسب الطرق للتحول من الأرشيف التقليدي إلى الأرشيف الإلكتروني هي التحول الفوري، خاصة إذا كانت المنظمة من الحجم المتوسط أو الصغير، لأن النظام سيتم تثبيته ومن ثم حفظ الوثائق بأنواعها بالإضافة إلى طريقة التحويل المتوازي.

وفي هذا الصدد فإن لدينا في المملكة العربية السعودية العديد من الأراشيف المتعلقة بالتاريخ الوطني، سواء كان ذلك ما تشرف عليه جهات حكومية أو جهات خاصة؛ وعلى سبيل المثال فمعظم جامعات المملكة الحكومية لديها أقسام لحفظ الرسائل العلمية وبحوث الترقية ودراسات التطوير وغيرها منها ما يتعلق بتخصص التاريخ ومنها ماله علاقة بالتخصصات الأخرى وهي

(١) الغرايبي، أحمد، الأرشفة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية: دراسة لواقع الوزارات والمؤسسات شبة الحكومية. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٧٥– ٧.

بكميات كبيرة جدا، ولازالت معظمها تحفظ بطريقة الأرشيف التقليدية إذ تحفظ على أرفف مخصصة لها في مكتبات الجامعات، وهي بذلك عرضة للتلف إما بعوامل طبيعية أو بشرية.

نماذج من الأراشيف الإلكترونية السعودية:

هنا بعض تجارب الأرشفة الإلكترونية التي قامت بها بعض الجهات الحكومية في المملكة العربية السعودية والتي يمكن القياس عليها لأرشفة التاريخ الوطني:

أ-الأرشفة الإلكترونية في دارة الملك عبد العزيز: مركز التاريخ السعودي الرقمي أنموذجًا[١]:

تم إنشاء دارة الملك عبد العزيز بعد صدور نظام خاص لتنظيم أعمالها وفقًا للمرسوم الملكي رقم (م/٤٥) في (١٩٧٢/٨/٥م)، كهيئة مستقلة تُعنى بجمع وحفظ الوثائق المتعلقة بتاريخ المملكة العربية السعودية وتاريخ الجزيرة العربية[٢].

ومركز التاريخ السعودي الرقمي: هو أحد المراكز العلمية التابعة لدارة الملك عبد العزيز، للمحافظة على المصادر القيمة وحفظها لأجيالنا في المستقبل كتاريخ ومصدر هام ورئيس عن المملكة العربية السعودية، وكذلك العمل على إتاحتها للباحثين والمهتمين من خلال الوسائط والوسائل التقنية الحديثة.

يأتي إنشاء المركز تماشياً مع توجهات خطط التنمية الوطنية في مواكبة التوجه نحو الاقتصاد المبني على المعرفة وتعزيز مقومات مجتمع المعلومات. وذلك من خلال مواكبة التطورات المعرفية والتقنية المتسارعة في العالم واستقطابها وتوطينها، وتوليد المعرفة داخليًا ونشرها، والاستفادة من كل ذلك في تطوير هيكل الاقتصاد الوطني السعودي.

وقد تقدمت دارة الملك عبد العزيز بغرض إنشاء المركز وتم التوقيع على إنشائه بتاريخ ٦ / ١١ / ١٤٣٠هـ ونص الاتفاق الذي تم توقيعه بين معالي وزير التعليم الدكتور خالد بن محمد العنقري، ومعالي الأمين العام لدارة الملك عبد العزيز الدكتور فهد بن عبد الله السماري على أن تقوم بموجبه الوزارة بتمويل إنشاء" مركز تطوير حفظ وتنظيم المصادر التاريخية للمملكة العربية السعودية إلكترونيًا" الذي تم تغيير اسمه فيما بعد ليكون "مركز التاريخ السعودي الرقمي".

ويكتسب المركز أهميته من دوره في خدمة المصادر التاريخية ويسعى من خلال ذلك إلى دعم المشاريع البحثية العلمية التي تعمل على حفظها وتنظيمها والاستفادة من التقنيات والنظم

(١) الكتيب التعريفي لمركز التاريخ السعودي الرقمي.

(٢) صكر، ظاهر محمد، التشريعات الخاصة بالوثائق، مجلة الوثائق العربية، عدد٧، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م، ص٤١.

المعلوماتية للإسهام في إدارتها وحفظها وإتاحتها للباحثين، والمستفيدين بشكل عام، ويمكن إيجاز أهمية المركز في العناصر الآتية:

١-خدمة المجتمع بحفظ وتنظيم وإتاحة المصادر التاريخية.

٢-العمل على بناء معايير وصفية تنظم المصادر التاريخية في شكلها الرقمي.

٣-تمكين البحوث العلمية في مجال النظم التقنية المتعلقة بحفظ وإتاحة المصادر التاريخية.

٤-بناء الخبرات التخصصية في مجال المركز وتبادل الخبرات مع المراكز العالمية.

٥-توعية المجتمع بأهمية المصادر التاريخية وايجاد البرامج التوعوية في مجالات الاعلام والمحافل العلمية.

٦-رسم السياسات والقوانين المتعلقة بحفظ وإدارة المصادر العلمية عن طريق الدراسات العلمية.

وعليه يمكن الاستفادة من هذه التجربة في بناء مشروع أرشيفي إلكتروني ضخم للتاريخ الوطني السعودي بدءًا من حيث انتهت دارة الملك عبد العزيز.

ب- الأرشفة الالكترونية في وزارة الـــعدل:

وهذه تجربة أخرى تمثلت في سعي القائمين على وزارة العدل إلى أن تكون وزارة بلا ورق تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وسعيًا إلى تسهيل استفادة المواطنين من خدماتها بصورة أسهل وأسرع، كما هدفت وزارة العدل من التوجه إلى إدخال تقنية المعلومات في حفظ الوثائق العقارية إلكترونيًا إلى تبسيط إجراءات العمل، وسرعة الإنجاز لعدد أكثر من المعاملات، وتطوير العمل وتقديم خدمات حكومية إلكترونية؛ لذا عمدت إلى إجراء مسح ضوئي لسجلات قرابة (١٥٠٠٠٠٠)سجل صك، إضافة لإدخال حقول ١٣ حقلًا مرتبطة بالصورة المدخلة، وهذه تمثل أهم الحقول الموجودة بالصك، وهي: (بطاقة المالك، واسم المالك، والمساحة، والمخطط، ورقم القطعة، وكاتب العدل )[١].

(١) آل الشيخ، سلمان، تجربة وزارة العدل في حفظ الثروة العقارية. عرض مقدم إلى منتدى إدارة الوثائق إلكترونيًا، (الذي عقد في مدينة الرياض في الفترة من ١٩-١٤٢٧/١١/٢٠هـ الموافق ١٠-١١/ ١٢/ ٢٠٠٦م).

وتعتبر وزارة العدل أحد الجهات الحكومية التي لها قصب السبق في تطبيق الأرشفة الالكترونية، وبالتالي يمكن الاستفادة من تجربتها في بناء أرشيف للتاريخ الوطني على أحدث الطرق التقنية العالمية.

ج- الأرشفة الإلكترونية في وزارة الداخلية: أمارة مكة المكرمة أنموذجًا:

هدفت وزارة الداخلية من خلال مشروعها لأرشفة الأنظمة والتعليمات الصادرة منها إلى الحصول على المعلومات الصحيحة في الوقت والشكل المناسب، إلى جانب رفع مستوى الأمان للوثائق، إذ مر هذا المشروع بعدة مراحل؛ أهمها: تشكيل فريق الأرشفة، والفرز والجمع والتصوير، واختيار النظام، وخطة التصنيف والترميز، ثم الفهرسة وحفظ الوثائق إلكترونيًا، وضمان الجودة، والبحث الآلي، وكان من أهم مكونات النظام: الشبكات المحلية، وأجهزة الحاسب الآلي، وآلات مساندة، ونظام لإدارة الوثائق، والبرامج التنفيذية، وقواعد البيانات، وبرامج الحماية، ولرفع مستوى الأمان للوثائق عمدت الوزارة إلى استخدام التشفير للوثائق المنقولة عبر شبكات الاتصال، وحفظ نسخ احتياطية على أقراص ضوئية في مركز أمان آخر(١).

وتعتبر إمارة مكة المكرمة أحد الجهات التابعة لوزارة الداخلية والتي نجحت في تطبيق الأرشفة الإلكترونية؛ إذ يعود تاريخ الأرشفة الإلكترونية في أمارة مكة المكرمة إلى عام ١٤١٧هـ، بإشراف من مركز المحفوظات والوثائق في الإمارة، وتنفيذ من بعض الشركات الخاصة التي لها باع طويل في الأرشفة الإلكترونية على مستوى العالم، وقد خضعت معظم وثائق الإمارة للأرشفة بكافة أنواعها سواء كانت خطابات أو قرارات إدارية أو توجيهات وغيرها والتي بلغت ما يقارب ١,٧٨٠,٥٣٠ وثيقة وذلك بنهاية عام ١٤٢٥هـ، حيث تم تخزينها في الأرشيف الآلي بعد تسجيلها في نظام الاتصالات الإدارية(٢).

(١) الحسينان، عبد العزيز، تجربة الأرشفة الالكترونية للأنظمة والتعليمات: تجربة وزارة الداخلية، منتدى إدارة الوثائق إلكترونيًا، الرياض، ١٤٢٧هـ، ص١٣٢.

(٢) باناجة، إيمان، الأرشيف الالكتروني ومدى تطبيقه في إمارة منطقة مكة المكرمة، دراسة حالة، عالم المخطوطات والنوادر، ٢٠٠٦هـ؛ العمودي، هدى بنت محمد، الأرشفة الالكترونية نموذج تطبيقي للاستخدام التقني بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج١٦، عدد ١، ١٤٣١هـ/ ٢٠٠٩م، ص٨١.

## الخاتمة:

كان هذا البحث عبارة عن توضيح العلاقة بين التاريخ الوطني والمواطنة، وعائد ذلك على درجة الانتماء والوعي الوطني، ثم أهمية الرقمنة في كافة المجالات، ومنها أرشفة التاريخ الوطني السعودي، والذي يحوي كم هائل من المعلومات بكافة تصنيفاتها وتشمل فترات زمنية طويلة ومتباينة وبالتالي كان من الأهمية بمكان البدء في إنشاء مشروع علمي تقني تحت مسمى "أرشيف التاريخ الوطني الإلكتروني"، ومن خلال تناول بعض المباحث المتعلقة بهذا الموضوع توصل الباحث إلى النتائج والتوصيات الآتية:

١-ضرورة عمل الجهات المختصة على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ كل فيما يخصه؛ ومن ذلك رقمنة التاريخ الوطني.

٢-أهمية التاريخ الوطني السعودي وغزارة مصادره وتنوعها.

٣-ضرورة إنشاء أرشيف للتاريخ الوطني السعودي لما لذلك من مردود علمي وأمني وتقني هام.

٤-أهمية تحويل الأراشيف التقليدية الورقية إلى أراشيف إلكترونية حديثة.

٥-توفر الإمكانات التقنية في كافة القطاعات الحكومية والخاصة يجعل إنشاء الأراشيف الإلكترونية ضرورة ملحة.

٦-أرشيف التاريخ الوطني الإلكتروني مشروع تقني له مردود علمي وأمني واقتصادي كبير جدًا.

٧-أرشيف التاريخ الوطني الإلكتروني سيكون داعمًا رئيس لمجتمع المعرفة بطرق حديثة وسهلة.

٨-إنشاء أرشيف إلكتروني للتاريخ الوطني حفظا للإرث التاريخي السعودي وإبرازا لأهميته في كافة الجوانب.

# المراجع

## المراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، إعداد: يوسف خياط، مج، دار لسان العرب، بيروت، د.ت.

آل الشيخ، سلمان، تجربة وزارة العدل في حفظ الثروة العقارية. عرض مقدم إلى منتدى إدارة الوثائق إلكترونيًا، الرياض في الفترة من ١٩-١٤٢٧/١١/٢٠هـ الموافق ١٠-١١/ ١٢/ ٢٠٠٦م.

باناجة، إيمان، الأرشيف الالكتروني ومدى تطبيقه في إمارة منطقة مكة المكرمة، دراسة حالة، عالم المخطوطات والنوادر، ٢٠٠٦م.

بولجدي، ياسين، وشولو عبد الباسط، تحديات الأرشفة الالكترونية وإتاحة الوثائق رؤية تحليلية واقتراح لحلول معيارية، مجلة المعيار، العدد ٩٨٣، السنة ٢.

جاد الله، محمد حسن، إدارة الوثائق الجارية في الهيئات والمؤسسات والمنظمات، ط١، ٢٠٠٧م، جامعة ألمينيا، قسم الوثائق والمكتبات والمعلومات.

الحبيب، فهد إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، موقع مركز آفاق للدراسات والبحوث، حرر في ٢٠١٠/٠٥/١٩

الحبيب، فهد إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، موقع مركز آفاق للدراسات والبحوث، حرر في ٢٠١٠/٠٥/١٩

الحسينان، عبد العزيز، تجربة الأرشفة الالكترونية للأنظمة والتعليمات: تجربة وزارة الداخلية، منتدى إدارة الوثائق إلكترونيًا، الرياض، ١٤٢٧هـ.

حمودة، محمود عباس، الأرشيف ودوره في خدمات المعلومات، ط١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م.

رضوان، أبو الفتوح رضوان، التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها)، المؤتمر الثقافي العربي الرابع، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٦٠م.

السناني، محمد، الوثائق وأهميتها ودورها في خدمة البحث العلمي والمجتمع، ع ٢،٣ رجب – ذو الحجة ١٤٢٩هـ/ يوليه- ديسمبر ٢٠٠٨م.

شحاتة، عبد العزيز فتحي، وجمال، ريهام، نظام بناء وإدارة المستودعات الرقمية وتطبيقاته في الأرشفة الإلكترونية، قسم المكتبات والمعلومات كلية الآداب، جامعة المنوفية، https://www.youtube.com/watch?v=lg4qn30OKQw.

صكر، ظاهر محمد، التشريعات الخاصة بالوثائق، مجلة الوثائق العربية، عدد٧، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

الطراف، عبد الوهاب، أطروحات حول المواطنة، مجلة فكر ونقد، العدد ٢٤، ٢٠٠٨م.

العريشي، جبريل حسن، والمعثم، نبيل عبد الرحمن، الأرشفة الالكترونية وإدارة الوثائق في العصر الحديث: المبادئ والأسس النظرية والتطبيقات العملية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

علي، سعيد إسماعيل، المواطنة في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠١١.

علي، مازن سمير، الأرشفة الالكترونية، وزارة التعليم العالي، الجامعة التكنولوجية، مركز تقنية المعلومات والاتصالات.

العمودي، هدى بنت محمد، الأرشفة الالكترونية نموذج تطبيقي للاستخدام التقني بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج١٦، عدد ١، ١٤٣١هـ/ ٢٠٠٩م.

الغرابي، أحمد، الأرشفة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية: دراسة لواقع الوزارات والمؤسسات شبة الحكومية. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

فضل الله، مصطفى عطية رحمة، واقع استخدام الأرشيف الالكتروني في العمل الإداري، مجلة العلوم الإدارية، العدد ٢، السنة الثانية.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

فيصل، عبير عبد المنعم، تصور مقترح لمادة التربية الوطنية، مجلة كلية التربية، بني سويف، عدد يونيو، جز١، ٢٠١٤م.

القثامي، مريم محمد، فعالية نظام الأرشفة الالكترونية بمركز الوثائق والاتصالات الإدارية بجامعة أم القرى، دراسة حالة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٥، ٢٠٢٠م.

الكتيب التعريفي لمركز التاريخ السعودي الرقمي.

كافي، محمود، أسس إدارة الأرشيف الجاري والوسيط، حكومة الشارقة، مركز الشارقة للوثائق والبحوث، ط١، ٢٠١٤م.

الماضي، عبد المحسن عبد الله، المواطنة، الشبكة العنكبوتية، جريدة الجزيرة، العدد ١٢٤٠٣، ١٣ سبتمبر، ٢٠٠٦.

المالكي، مجبل لازم، علم الوثائق وتجارب في التوثيق والأرشفة، بيروت، مؤسسة الوراق، ٢٠٠٩م.

مكليود، راموند، نظم المعلومات الإدارية، ترجمة: سرور علي سرور وعاصم أحمد الحماحمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ.

الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

الهوش، أحمد أبوبكر، الأرشفة الالكترونية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، دار حميثراء.

## ترجمة المراجع العربية:

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram, Lisan Al-Arab, prepared by: Youssef Khayyat, MG, Dar Lisan Al-Arab, Beirut, Dr. T.

Al Sheikh, Salman, the experience of the Ministry of Justice in preserving real estate wealth. A presentation submitted to the Electronic Document Management Forum, Riyadh, from 19-20/11/1427 AH, corresponding to 10-11/12/2006 AD.

Banaja, Iman, the electronic archive and its application in the Emirate of Makkah Al-Mukarramah region, a case study, The World of Manuscripts and Anecdotes, 2006 AD.

Bologdi, Yassin, and Sholo Abdel Basset, Challenges of electronic archiving and making documents available, an analytical vision and a proposal for normative solutions, Al-Ma'ir Journal, Issue 983, Year 2.

Jadallah, Muhammad Hassan, Management of current documents in bodies, institutions and organizations, 1st edition, 2007 AD, University of Germany, Department of Documents, Libraries and Information.

Al-Habib, Fahd Ibrahim, Contemporary Trends in Citizenship Education, Afaq Center for Studies and Research website, edited on 05/19/2010

Al-Habib, Fahd Ibrahim, Contemporary Trends in Citizenship Education, Afaq Center for Studies and Research website, edited on 05/19/2010

Al-Husseinan, Abdel Aziz, the experience of electronic archiving of regulations and instructions: the experience of the Ministry of Interior, Electronic Document Management Forum, Riyadh, 1427 AH.

Hamouda, Mahmoud Abbas, The archive and its role in information services, 1st edition, Cairo, Dar Gharib for printing and publishing, 2003.

Radwan, Abol Fotouh Radwan, National Education (its nature, philosophy, objectives, programs), Fourth Arab Cultural Conference, Cairo, League of Arab States, 1960 AD.

Al-Sanani, Muhammad, Documents, their importance and their role in serving scientific research and society, pp. 2, 3 Rajab - Dhu al-Hijjah 1429 AH / July - December 2008 AD.

Shehata, Abdel Aziz Fathy, and Gamal, Reham, A system for building and managing digital warehouses and its applications in electronic archiving, Department of Libraries and Information, Faculty of Arts, Menoufia University, https://www.youtube.com/watch?v=lg4qn30OKQw.

Sakr, Zahir Muhammad, Legislations for Documents, Arab Documents Magazine, Issue 7, 1401 AH / 1981 AD.

Al-Taraf, Abdel-Wahhab, Theses on Citizenship, Fikr and Criticism Magazine, Issue 24, 2008.

Al-Areshi, Jibril Hassan, and Al-Moatham, Nabil Abdel-Rahman, Electronic Archiving and Document Management in the Modern Era: Principles, Theoretical Foundations and Practical Applications, Riyadh, King Fahd National Library.

Ali, Saeed Ismail, Citizenship in Islam, Dar Al Salam for Printing and Publishing, 1st edition, 2011.

Ali, Mazen Samir, electronic archiving, Ministry of Higher Education, University of Technology, Information and Communication Technology Center.

Al-Amoudi, Huda Bint Muhammad, electronic archiving, an applied model for technical use at King Abdulaziz University, King Fahd National Library Journal, Volume 16, Issue 1, 1431 AH / 2009 AD.

Al-Gharabi, Ahmed, Electronic Archiving in the Kingdom of Saudi Arabia: A Study of the Reality of Ministries and Semi-Governmental Institutions. Riyadh, King Fahd National Library.

Fadlallah, Mustafa Attia Rahma, The Reality of Using the Electronic Archive in Administrative Work, Journal of Administrative Sciences, Issue 2, second year.

Al-Fayrouzabadi, Majd al-Din Muhammad ibn Yaqoub, al-Qamoos al-Muhit, investigation: Heritage Investigation Office at the Al-Risala Foundation, 1st edition, 1426 AH / 2005 AD.

Faisal, Abeer Abdel Moneim, A proposed vision for the subject of national education, Journal of the Faculty of Education, Beni Suef, June issue, Volume 1, 2014 AD.

Al-Qathami, Maryam Muhammad, The effectiveness of the electronic archiving system at the Center for Documents and Administrative Communications at

Umm Al-Qura University, a case study, Journal of Human and Social Sciences, Issue 5, 2020.

The introductory booklet of the Saudi Digital History Center.

Kafi, Mahmoud, Foundations of Managing Current and Intermediate Archives, Government of Sharjah, Sharjah Center for Documentation and Research, 1st Edition, 2014.

The Past, Abdul Mohsen Abdullah, Citizenship, The World Wide Web, Al Jazeera Newspaper, Issue 12403, September 13, 2006.

Al-Maliki, Mijbil Lazem, Documentation Science and Experiences in Documentation and Archiving, Beirut, Al-Warraq Foundation, 2009.

McLeod, Raymond, Management Information Systems, translated by: Sorour Ali Sorour and Asim Ahmed Al-Hamamy, Riyadh, Saudi Arabia, 1410 AH.

The International Arab Encyclopedia, Riyadh, Encyclopedia Business Foundation for Publishing and Distribution, 1996 AD.

Al-Housh, Ahmed Abu Bakr, Electronic Archiving: Theoretical Foundations and Practical Applications, Cairo, Dar Humaithra.

## المراجع الأجنبية:

Beard, F. (2018). Archiving the archives: The world’s collections of historical advertisements and marketing ephemera. Journal of Historical Research in Marketing, 10 (1), pp. 86-106. https:// doi.org/10.1108/JHRM-08-2017-0044

Nuryani, E. (2020, March). Management of the Electronic Archives for Optimizing Services at Banten Jaya University. In 1st International Multidisciplinary Conference on Education, Technology, and Engineering (IMCETE 2019) (pp. 82-86). Atlantis Press.

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