



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد الثامن عشر - الجزء الأول

ذو القعدة 1445 هـ - يونيو 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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



البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

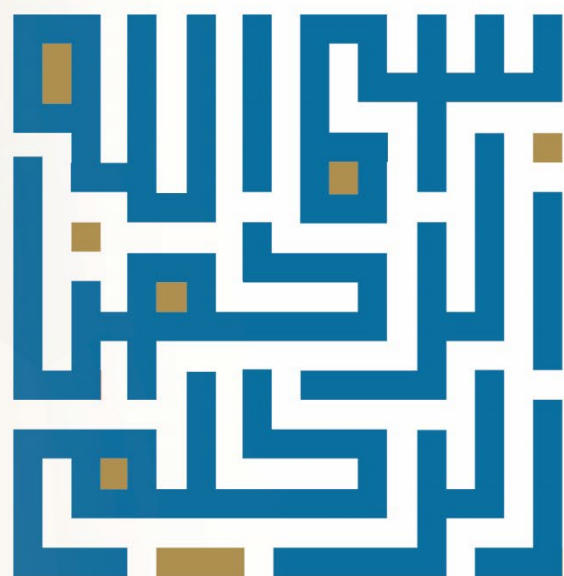




الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

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

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

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

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية د. علي بن سويعد علي القرني	11
2	المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم د. عبد الله بن عبد الرحمن الفتوخ	47
3	صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن د. أمل بنت عبد الله بن راشد الكليب	95
4	The Utilization of ChatGPT in Education: Opportunities and Challenges د. سلطان بن حماد الشمري	143
5	بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي	159
6	التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن د. ابتسام بنت عبد الكريم العودة	207
7	الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي والالتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم د. أمل بنت صالح سليمان الشريدة	255
8	واقع أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط وتصور مقترح لتضمينها د. محمد بن حارب مليفي الشريف	295
9	الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز 1373-1343هـ / 1924-1953م دراسة تاريخية حضارية د. سحر بنت علي محمد دعدع	339
10	العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد الدولة السعودية الثانية 1291-1244هـ / 1874-1828م د. أحمد بن عبد الله العرف	379

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في
تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب
المرحلة الجامعية**

**The Impact of Using ChatGPT as an
Educational Scaffold on Developing Database
Management Skills in Undergraduate
Students**

إعداد

د. علي بن سويعد علي القرني

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Ali Suwayid Ali Alqarni

Associate Professor in Curriculum & Instruction- Specialty
Department of Curricula and teaching methods
College of Education - Umm Al-Qura University

Email: asaqarni@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-001

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات للطلاب الجامعيين. وقد استخدم المنهج الكمي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعتين المتكافئتين لمعرفة الأثر، والتصميم المسحي لجمع آراء المجموعة التجريبية عن إيجابيات وسلبيات ChatGPT. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٨ طالبًا من كلية الحاسب بجامعة أم القرى، تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة تتكون من ٤٩ طالبًا. بعد تنفيذ التجربة وجمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج وجود أثر متوسط الحجم لاستخدام ChatGPT في تنمية الجانب المعرفي، وكبير الحجم في تنمية الجانب الأدائي للطلاب في إدارة قواعد البيانات. كما أشارت الدراسة إلى وجود إيجابيات لـ ChatGPT أبرزها قدرته على حل المشكلات التي تواجه الطلاب في المحتوى، توفير الوقت والجهد، وتعزيز فرص التعلم الذاتي. بينما أظهرت النتائج بعض السلبيات لـ ChatGPT أبرزها سهولة الاحتيال العلمي، عدم دعم اللغة العربية، وضعف المهارات البحثية لدى الطلاب. وفي نهاية البحث تمت التوصية بتوظيف ChatGPT في تعلم مهارات إدارة قواعد البيانات، والاستفادة منه في حل المشكلات التي قد يتعرض لها الطلاب أثناء تعلم مهارات إدارة قواعد البيانات، مع ضرورة توجيههم إلى الابتعاد عن السلبيات التي قد تظهر نتيجة استخدامه، مثل الغش والاحتيال نتيجة الاعتماد الكلي عليه دون بذل جهد من الطالب.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ لغة SQL؛ إيجابيات ChatGPT؛ سلبيات ChatGPT.

Abstract

The research aimed to reveal the effect of using ChatGPT as an educational scaffolding in developing database management skills for undergraduate students. A quantitative approach with a quasi-experimental design was used for two equal groups to determine the effect, and a survey design was used to collect the opinions of the experimental group about the pros and cons of ChatGPT. The study sample consisted of 98 students from the College of Computer Science at Umm Al-Qura University, who were randomly distributed into two experimental and control groups, each group consisting of 49 students. After implementing the experiment, collecting and analyzing data, the results showed a medium-sized effect of using ChatGPT in developing the cognitive aspect, and a large effect in developing the students' performance aspect in database management. Findings showed both positive and negative aspects of ChatGPT. The most notable positives include enabling learners to solve content problems, saving time and effort, and enhancing self-learning opportunities. The negative aspects include plagiarism, lack of Arabic language support, and weakening of students' research skills. In closing, the study recommended using ChatGPT in database management learning and solving relevant problems. It also recommends directing learners on how to avoid the negative aspects that result from overreliance on ChatGPT without effort from learners.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, Generative AI, SQL language.

المقدمة

القدرة التخزينية الهائلة تعد إحدى أهم الخصائص التي ساهمت في انتشار أجهزة الحاسب على مدى العقود المتعاقبة. وكلما زادت القدرة التخزينية زادت أهمية وجود أجهزة الحاسب، وارتفع أعداد المستخدمين، حتى أصبح لا غنى عنها سواء للأفراد أو المنظمات. ومع ظهور تقنية الحوسبة السحابية تضاعفت القدرة التخزينية للبيانات بشكل كبير؛ مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تنظيم وترتيب هذه البيانات حتى يسهل الوصول إليها والاستفادة منها، وذلك من خلال ما تقوم نظم قواعد البيانات (عيسى، ٢٠٠٩).

وقد أظهرت العديد من الأدبيات الإيجابيات التي تتمتع بها نظم قواعد البيانات. حيث ذكرت البلقاسي (٢٠١٨) أن نظم قواعد البيانات تساعد على توفير البيانات بسرعة هائلة مقارنة مع الأنظمة البدائية لتخزين البيانات واسترجاعها، كما أشارت إلى دقة البيانات المستخرجة منها، وتحديثها فوراً، وإمكانية الوصول إلى هذه البيانات من أكثر من مستخدم في نفس الوقت. وأضاف عيسى (٢٠٠٩) أن نظم قواعد البيانات توفر الأمن والحماية للبيانات وتمنع غير المصرح لهم من الوصول لهذه البيانات، كما تساهم في تقليل التكرار في البيانات بشكل كبير، وتضيف الأرياني (٢٠١٣) أن هذه النظم تساهم في تناسق البيانات المخزنة، بالإضافة إلى تماسكها وتكاملها نتيجة ربط الجداول المختلفة بروابط وعلاقات تسمح باستدعاء كافة البيانات الموزعة في أماكن مختلفة حول موضوع معين.

ونظراً لما ورد من مميزات لنظم قواعد البيانات، فقد اهتم المختصون في التربية بما عملوا على إدراجها في المجال التعليمي لما لها من انعكاسات إيجابية على المتعلمين. من ذلك أن تعلم الطلاب لنظم قواعد البيانات وكيفية إدارتها قد يعزز فرص التحاقهم بسوق العمل (السيد وآخرون، ٢٠٢١)، كما يساعدهم على تنمية التفكير وحل المشكلات من خلال خلق تحديات تواجههم في دقة البيانات وأمانها والبحث عن أيسر الطرق لاستدعاء المعلومات والبيانات من قواعد البيانات الضخمة (إبراهيم، ٢٠٢٣). إضافة لما سبق، تعلم إدارة قواعد البيانات قد يعزز جانب التفكير النقدي، من خلال استعراض البيانات وكيفية تنظيمها، وفهم العلاقات بينها، مما يساعد المتعلمين على اتخاذ القرارات المناسبة. كما أن تعلم برمجة قواعد البيانات قد يساهم في تعزيز

التواصل بين المتعلمين من خلال تكوين مجموعات نقاش حول بعض التحديات التي يواجهونها، بالإضافة إلى إمكانية العمل التعاوني مع الآخرين عبر مشاريع تسند لهم من قبل أعضاء هيئة التدريس.

من جهة أخرى، فقد تطورت التقنية بشكل كبير، وصاحب هذا التطور تحسين متزايد في تقنية الذكاء الاصطناعي، الذي يعرف بأنه فرع من فروع علوم الحاسب، ويتضمن تطوير خوارزميات الحاسب التي تؤدي المهام التي تتطلب ذكاءً بشرياً، مثل حل المشكلات واتخاذ القرار والإدراك البصري والتعرف على الأنماط (Russel، ٢٠١٠، كما هو موثق في Basak وآخرون، ٢٠٢٣). هذا التطور أدى إلى الاستفادة منه في المجالات المختلفة كالصحة (Antoniou وآخرون، ٢٠٢٢؛ Fisher & Rosella، ٢٠٢٢؛ Tagde، P. وآخرون، ٢٠٢١)، والصناعة (Liao وآخرون، ٢٠٢٢؛ Zeba وآخرون، ٢٠٢١)، والتجارة (Faritha Banu وآخرون، ٢٠٢٢؛ Perifanis & Kitsios، ٢٠٢٣)، والمجال العسكري (BABOŞ، ٢٠٢١؛ Popa، ٢٠٢٢)، والمجال التعليمي (Attwood وآخرون، ٢٠٢٠؛ Salas، ٢٠٢٠؛ Tapalova & Zhiyenbayeva، ٢٠٢٢).

وصاحب هذا التطور في الذكاء الاصطناعي، ظهور مستحدثات تقنية تعمل على الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي يعمل على إنشاء محتوى جديد عبر تحليل البيانات الضخمة المدخلة. ويعتبر ChatGPT الذي أنتجته شركة OpenAI أشهر التطبيقات القائمة على هذا النموذج (Deng & Lin، ٢٠٢٣). وقد تباينت ردود الفعل لدى المؤسسات التربوية تجاه استخدامه، فبعض المؤسسات رحبت به وشجعت على استخدامه كمدرس خصوصي أو زميل مساعد للتعلم، مع التأكيد على عدم استخدامه في المهام والواجبات المناطة بهم، كجامعة RMIT، وجامعة تسمانيا Univ. of Tasmania الأستراليتين. في حين أن مؤسسات أخرى شددت على عدم استخدامه مثل جامعة هونج كونج، وجامعة الهند (Crawford وآخرون، ٢٠٢٣). وأكثر من ذلك فإن بعض الجهات التعليمية كوزارة التعليم في فرنسا وضعت العقوبات على الطلاب الذي يثبت استعانتهم به، كما قامت إدارة تعليم لوس انجلوس Los Angeles Unified بحجب شبكات الانترنت بالمدارس التابعة لها من الوصول إلى موقع Open AI (Sciences Po، ٢٠٢٣، كما هو موثق في Crawford وآخرون، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣).

وبعيداً عن الآراء المتباينة حول ChatGPT فقد أظهرت الأدبيات إيجابيات استخدامه في التعليم. حيث يمكن له أن يعمل كأدوات مساعدة قوية للصف الدراسي، وجعل الدروس أكثر تفاعلية، وتعليم الطلاب نحو الأمية الإعلامية، وخلق تعليم فردي للمتعلمين (Heaven، ٢٠٢٣). ورغم ما ذكر في الأدبيات عن مميزات استخدام ChatGPT في العملية التعليمية، إلا أن الدراسات التجريبية عن أثر استخدام ChatGPT على العملية التعليمية لا تزال محدودة (García-Peñalvo، ٢٠٢٣؛ Mohamed، ٢٠٢٣). ومن جهة أخرى فإن تعليم قواعد البيانات للطلاب بالطرق التقليدية لا تزال معضلة تواجه أعضاء هيئة التدريس، وتحتاج إلى أساليب وتقنيات حديثة (نايل، ٢٠١٨ كما هو موثق في صالح وسليمان، ٢٠٢١؛ العطار، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى توصية المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم الذي أقيم بجامعة الملك خالد عام (٢٠٢٣) التي أكدت على ضرورة توظيف برامج الذكاء الاصطناعي وخدماته المتنوعة في المناهج واستخدامها على نطاق واسع في جميع المراحل التعليمية. من هنا جاءت مشكلة البحث التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية.

أسئلة وفرضيات البحث.

١. ما أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب المعرفي في إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢. ما أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب الأدائي في إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي للجانب الأدائي في المجالات التالية (تشغيل برنامج MS SQL Server 2019، لغة تعريف البيانات، لغة معالجة البيانات، لغة الاستعلام عن البيانات).

٣. ما إيجابيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟
٤. ما سلبيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟

أهداف البحث.

١. الكشف عن أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب المعرفي في إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية.
٢. الكشف عن أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب الأدائي في إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية.
٣. التعرف على إيجابيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية.
٤. التعرف على سلبيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية.

حدود البحث.

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على طلاب كلية الحاسب الآلي.
- الحدود الموضوعية: تم تطبيق هذا البحث في مقرر نظم إدارة قواعد البيانات.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ التجربة في الفصل الثاني للعام ١٤٤٤ هـ.

مصطلحات البحث.

عرفت الأدبيات ChatGPT بأنه شكل من أشكال الذكاء الاصطناعي التوليدي الذي يسمح للأشخاص بالتفاعل والمحادثة مع الحاسب بطريقة أكثر طبيعية، ويرمز GPT إلى "المحول التوليدي المدرب مسبقاً"، وهو الاسم الذي يطلق على عائلة نماذج اللغة الطبيعية التي تم تطويرها

بواسطة (OpenAI UNESCO، ٢٠٢٣). ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه تقنية تسمح لطلاب كلية الحاسب الآلي بالتفاعل والمحادثة مع الحاسب، وتوليد معرفة جديدة عن إدارة قواعد البيانات.

كما يمكن تعريف إدارة قواعد البيانات بأنها عملية إدارة هيكل قاعدة البيانات والتحكم بأنشطة النفاذ إلى قاعدة البيانات، كأنشطة تكوين قاعدة البيانات، معالجة البيانات، استرجاع البيانات، توزيع البيانات، وإعداد تقارير البيانات للإدارة وصانعي القرار (ياسين، ٢٠١٠، ٢٢). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها عبارة عن برامج يستخدمها طلاب كلية الحاسب الآلي لإدارة قاعدة البيانات من خلال إنشاء وتنفيذ عمليات معالجة واسترجاع وتوزيع للبيانات.

أدبيات البحث

قواعد البيانات.

إن قواعد البيانات تعمل كوعاء لجمع البيانات في مكان واحد وتنظيمها وربطها مع بعضها البعض بأسلوب منهجي ومنطقي حتى يسهل استدعاءها عند الحاجة والاستفادة منها (إبراهيم، ٢٠٢٣). وتتكون قاعدة البيانات عادة من جدول أو أكثر، وكل جدول يحوي سجل أو أكثر، وكل سجل يحوي حقول أو عدد من الحقول، بالإضافة إلى المفاتيح والتي تلعب دوراً هاماً في تحديد وربط العلاقات بين الجداول (الإرياني، ٢٠١٧؛ السيد، ٢٠٠٣).

ولقواعد البيانات عدة نماذج لتمثيل البيانات من أشهرها نموذج البيانات الهرمية أو الشجرية وهي عبارة عن نوع واحد من السجلات المبنية على شكل هرمي بحيث يكون هناك جذر واحد ويتفرع منه مجموعة من الفروع، وهو يشبه بذلك شجرة العائلة الجد-الأب-الأبناء (بودجليدا، ٢٠٠٣)، ويعاب على هذا النوع افتقاده للمرونة، والتعقيد في البرمجة، مع صعوبة إجراء تعديل عليه (البلقاسي، ٢٠٢٠). وهذا ما جعل المهتمون بهذا المجال يبحثون عن نماذج أخرى لحل هذه المشكلة، فظهرت نماذج أخرى لتمثيل البيانات، كالنموذج الشبكي وفيه تتكون قاعدة البيانات من مجموعة من السجلات ذات الارتباط المتعدد، أي أن كل سجل قد يكون له أكثر من أب وهذا ما يميزها عن النموذج الهرمي (البلقاسي، ٢٠٢٠؛ عيسى، ٢٠٠٩). وفي العقد الثامن من القرن العشرين ظهر نموذج آخر يسمى النموذج العلائقي، والذي لا يزال مستخدم حتى الآن، ويعتمد في بنائه على ثلاث مكونات أساسية وهي: الكيانات والتي تمثل بجداول، والمكون الثاني

الصفات والتي تمثل الحقول (الأعمدة) في الكيان، والسجلات والتي تمثل الصفوف في الكيان، أما المكون الثالث فهو العلاقات وتمثل الروابط بين الكيانات (الخزاعي، ٢٠٢١).

ويتم إدارة قواعد البيانات من خلال ما يسمى بنظم إدارة قواعد البيانات Database Management Systems (DBMS) وهي "حزمة متكاملة من البرامج التي تتولى إدارة هيكل قاعدة البيانات والتحكم بأنشطة النفاذ إلى قاعدة البيانات، كأنشطة تكوين قاعدة البيانات، معالجة البيانات، استرجاع البيانات، توزيع البيانات، وإعداد تقارير البيانات للإدارة وصانعي القرار (ياسين، ٢٠١٠، ٢٢)". وتتكون هذه النظم من ثلاثة أجزاء مرتبطة بقواعد البيانات وهي البيانات المختلفة، محرك قاعدة البيانات الذي يسهل الوصول للبيانات، والإضافة أو الحذف عليها، بالإضافة إلى مخطط قاعدة البيانات (شحاته، ٢٠٢١). ومن الأمثلة على نظم إدارة قواعد البيانات المستخدمة بشكل واسع "DB2 من إنتاج شركة IBM و SYBASE من إنتاج شركة SYBASE و MS ACCESS من إنتاج شركة مايكروسوفت، و Microsoft SQL SERVER و Oracle الإنتاج المتقدم لشركة مايكروسوفت (البلقاسي، ٢٠١٨، ٧)"، بالإضافة إلى أوراكل Oracle و Informix (عيسى، ٢٠٠٩).

وتعتبر لغة Structured Query Language والتي يرمز لها اختصاراً (SQL) أهم اللغات القياسية المستخدمة في معظم نظم إدارة قواعد البيانات العلائقية (ياسين، ٢٠١٠)، وهي بذلك ساهمت في انتشار ونجاح نظم إدارة قواعد البيانات؛ كونها تيسر للمستخدم الانتقال من نظام إدارة قاعدة بيانات لأخرى بسهولة ودون فقدان للبيانات المخزنة (عيسى، ٢٠٠٩). وقد استمدت لغة SQL قوتها من قدرتها على استدعاء كمية كبيرة من المعلومات بطريقة سهلة، وقربها إلى لغاتنا الطبيعية (قطيشات، ٢٠٠٧)، بالإضافة إلى إتاحتها للخدمات والميزات التي يحتاجها مصممو قاعدة البيانات (السيد، ٢٠٠٣). وتحتوي "لغة SQL تعليمات يمكن تصنيفها إلى: (١) أوامر تعريف قواعد البيانات، ومن خلالها يمكن تعريف الجداول والعلاقات والجداول الافتراضية والملفات وفهارس الجداول، و (٢) لغة معالجة قواعد البيانات التي يتم من خلالها التعديل على قاعدة البيانات" (قطيشات، ٢٠٠٧، ٨٦).

الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أدى التطور والاستخدام المتزايد للذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة إلى حفز المهتمين بالتربية على استخدامه في التعليم. وقد أظهرت الدراسات إيجابية استخدامه في التعليم، من ذلك المرونة في تقديم المحتوى بما يناسب قدرات واستعدادات المتعلمين وأنماط تعلمهم، حيث تعمل الخوارزميات على تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة لهم، وتقديم توصيات تساعد على الاستمرار في العملية التعليمية بفاعلية؛ مما قد يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي (Lameras & Arnab، ٢٠٢٢؛ Salas، ٢٠٢٠؛ Yuskovych-Zhukovska وآخرون، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى إمكانية استخدامه كدعامة تعليمية يمكن الرجوع لها وقت الحاجة كاستخدام تقنية Chatbot في العملية التعليمية (Burkhard وآخرون، ٢٠٢٢). وفي ذات السياق، يعمل الذكاء الاصطناعي على تحسين مهارات القرن الواحد والعشرين الضرورية كحل المشكلات، والتفكير الناقد، والتعاون والمشاركة (Bonami وآخرون، ٢٠٢٠).

أما من ناحية إسهامات الذكاء الاصطناعي للمعلمين، فهو يعمل على مساعدتهم في إدارة الصف (Attwood وآخرون، ٢٠٢٠)، وفي اتخاذ القرارات المناسبة لطلابهم من خلال تحليل بيانات المتعلمين الضخمة، وسلوكهم في التعلم (Yuskovych-Zhukovska وآخرون، ٢٠٢٢). ويضيف Celik وآخرون (٢٠٢٢) أن استخدام الذكاء الاصطناعي يساعد المعلمين على التخطيط للأنشطة التعليمية المناسبة لطلابهم، تقديم ملاحظات فورية لهم، مراقبة المتعلمين وتتبع تقدمهم في المقرر، تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، أتمتة الاختبارات وتقييم المتعلمين، دعم القرارات العلاجية للمتعلمين (مثل اضطراب طيف التوحد)، التقليل من أعباء المعلم، والقدرة على التعرف على مدى فاعلية التدريس.

من جهة أخرى، قد تستفيد الهيئة الإدارية في التعليم من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي. ففي دراسة أجراها Xin و He (٢٠٢١) على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية المسجلين في برنامج صيفي لتنمية مهارات الأمن السيبراني، استخدم فيها الباحثان Chatbot المبني على الأسئلة المحتملة والتي تتكرر بشكل دائم من الطلاب. وقد أظهرت النتائج إيجابية استخدامه على القائمين على البرنامج؛ نتيجة حله لمشكلة تكرار الأسئلة من الطلاب، بالإضافة إلى تقليل الردود غير المفيدة لأغلبية الطلاب في الموقع الإلكتروني. كما يستفيد منه القائمين على التعليم في اتخاذ

القرارات التطويرية للعملية التعليمية، وذلك بجمع البيانات الضخمة من الميدان وتحليلها بشكل أسرع وأكثر دقة (Reiss، ٢٠٢١).

الذكاء الاصطناعي التوليدي.

الذكاء الاصطناعي التوليدي هو نموذج يستخدم خوارزميات تعلم الآلة التي تعمل على توليد محتوى جديد لم يكن موجود مسبقاً، مثل النصوص، الصور، المقاطع الصوتية، والأكواد البرمجية (Maguire، ٢٠٢٣). وتعتبر شبكات الخصومة التوليدية (GANs) من أشهر نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث خلصت دراسة Goodfellow وآخرون (٢٠١٤) إلى أنها تتكون من نموذجين: نموذج توليدي مهمته توليد البيانات الجديدة، ونموذج تمييزي مهمته تقدير احتمالية أن هذه البيانات جاءت من بيانات موجودة مسبقاً بدلاً من النموذج التوليدي. وأشار الباحثون إلى أن النموذجين يتم تدريبهم معاً، ويهدف الإجراء التدريبي للنموذج التوليدي على زيادة ارتكاب الأخطاء في النموذج التمييزي من خلال عدم قدرته في التمييز بين البيانات الحقيقية والبيانات المنتجة بواسطة النموذج التوليدي.

وقد ذكرت الخليفة (٢٠٢٣) أنواع الذكاء الاصطناعي التوليدي بناءً على مخرجاتها. حيث أشارت إلى نوع يهتم بإنشاء النصوص، وفيه يتم تدريب النموذج اللغوي على بيانات نصية ضخمة، تستخدم لاحقاً لإنشاء نصوص جديدة مترابطة، مثل ChatGPT. أما النوع الآخر فمهمته تكمن بإنشاء الصور، من خلال توليد صوراً تشبه الواقع. كما أشارت الخليفة إلى نوع ثالث يعمل على إنشاء فيديوهات جديدة من وصف ومدخلات نصية، والتعديل على محتوى الفيديو بما يتوافق مع المدخلات النصية. أما النوع الأخير كما أوردت الخليفة فيعمل على إنشاء الكلام نتيجة تدريبه على تسجيلات صوتية، بحيث تكون لديه القدرة على تحويل النص إلى كلام مسموع.

تقنية ChatGPT.

ChatGPT هو نوع من الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهو نموذج لغوي يسمح للأشخاص بالتفاعل مع الحاسب عن طريق المحادثة بأسلوب أقرب إلى الطبيعي والتفاعلي (OpenAI، ٢٠٢٣). ويرمز GPT إلى Generative Pre-trained Transformer وتعني المحول التوليدي مسبق

التدريب، وهو الاسم الذي يطلق على عائلة من نماذج اللغة الطبيعية المطورة من شركة OpenAI، التي تدرب نماذجها لإنشاء نصوص باستخدام خوارزميات تعلم الآلة على كميات كبيرة من النصوص، بما في ذلك الكتب، المقالات الإخبارية، المواقع الإلكترونية، وويكيبيديا (Cooper، ٢٠٢٣). ويمكن لـ ChatGPT القيام بالعديد من المهام مثل الإجابة على الأسئلة، إنشاء النصوص، التعليم والتدريب، الدردشة والتفاعل، والمساعدة في المهام (الخليفة، ٢٠٢٣؛ Thurzo وآخرون، ٢٠٢٣).

إيجابيات ChatGPT.

يحقق ChatGPT العديد من الفوائد للمستخدمين في مختلف المجالات. من ذلك ما أورده Lin و Deng (٢٠٢٣) أن استخدام ChatGPT في مجال الأعمال يحقق كفاءة أعلى؛ وذلك لأنه يوفر الوقت والموارد، ويلغي الحاجة للمحادثات التقليدية، ويعطي ردود تبدو طبيعية للمستخدمين؛ وبالتالي قد يحسن خدمة العملاء لدى الشركات. كما أشارا إلى أنه يحقق دقة عالية في استجاباته للمستخدمين نتيجة تدريبه على مجموعة ضخمة من البيانات، ولقدرته على التعلم من أخطائه. بالإضافة لما سبق، ذكر الباحثان أن استخدام ChatGPT قد يساعد على تقليل التكاليف؛ وذلك من خلال الاستغناء عن بعض ممثلي خدمة العملاء، كما يقلل من الحاجة إلى التحديثات اليدوية باهظة الثمن لاستجابات Chatbot.

وفي المجال الطبي أشار Baumgartner (٢٠٢٣) إلى العديد من الفوائد التي يوفرها ChatGPT للمستخدمين. من ذلك الوصول إلى أحدث المعلومات وتقديم إجابات دقيقة في الوقت الفعلي للأسئلة الطبية. وأضاف Baumgartner أنه يوفر للمرضى طريقة ملائمة وسهلة للحصول على إجابات لأسئلتهم الطبية ولتتبع معلوماتهم الصحية. كما أنه يقلل عبء العمل على مقدمي الرعاية الصحية مما يسمح لهم بالتركيز أكثر على رعاية المرضى.

أما في المجال التعليمي، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى إيجابيات استخدامه في الميدان التعليمي. من ذلك أن ChatGPT يحسن الدافعية للمتعلمين في التعليم عن بعد غير المتزامن أو الأنشطة مما يحسن مخرجات التعلم (Mucharraz y Cano وآخرون، ٢٠٢٣). بالإضافة إلى أنه يوفر استجابات مخصصة لكل متعلم؛ وبالتالي توفر لكل متعلم المحتوى المناسب لقدراته

واستعداداته، وهو بذلك يدعم التعلم الذاتي للمتعلمين (Alves de Castro، ٢٠٢٣). كما يوفر ChatGPT أداة قوية لتحسين المهارات اللغوية للمتعلمين، وذلك لما توفره من محادثات قريبة من الواقع، وتجربة عبارات وتراكيب نحوية وتعبيرات مختلفة دون الخوف من الأخطاء؛ مما يعزز ثقتهم بأنفسهم والطلاقة في التحدث (Mucharraz y Cano وآخرون، ٢٠٢٣). وفي ذات السياق، أشار Cooper (٢٠٢٣) إلى إمكانية استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية لتعليم المفاهيم الجديدة، ومساعدة المتعلمين على تحسين مهارة الكتابة. كما أضاف Roose (٢٠٢٣) أن استخدامه يحسّن ممارسات التدريس من خلال تزويد المعلمين بمعلومات حول عمليات تعلم الطلاب، من خلال تحليل استجاباتهم، وتقديم ملاحظات للمعلمين حول جوانب القصور التي تحتاج معالجة. كما يشير Roose إلى دور ChatGPT في إعداد خطط الدروس والتقييمات والاختبارات. إضافة لما سبق، أشار Lecler وآخرون (٢٠٢٣) إلى دور ChatGPT في دعم اتخاذ القرار وتحليل البيانات للأغراض البحثية.

تحديات ChatGPT.

رغم الإيجابيات التي أوردتها الأدبيات لاستخدام ChatGPT، إلا أن هناك سلبيات أشارت لها المصادر. إحدى هذه المخاوف ما يتعلق بالمخاوف الأمنية، ومخاطر الهجمات العدائية، ويحدث ذلك عندما يحاول المهاجم التلاعب بالنموذج من خلال توفير مدخلات ضارة ينتج عنها مخرجات غير صحيحة (Baumgartner، ٢٠٢٣؛ Deng & Lin، ٢٠٢٣). إضافة لما سبق، تعتبر قدرات ChatGPT محدودة؛ وذلك أنه قادر فقط على إنشاء نص بناءً على المدخلات المقدمة إليه، أو قد ينتج عنه ردود تحتوي على لغة متحيزة تبعاً لما تم تدريبه عليه (Baumgartner، ٢٠٢٣؛ Deng & Lin، ٢٠٢٣).

وينطبق ما ورد في المجالات الأخرى على المجال التعليمي، حيث أشار كل من Alves de Castro (٢٠٢٣) و Masters (٢٠٢٣) أن الخصوصية هي إحدى القضايا المهمة في التعليم؛ وذلك أن ChatGPT يجمع بيانات الطلاب ويخزنها، وبالتالي إمكانية اختراقها والحصول عليها يبقى هاجس لدى المهتمين بالتعليم. وفي ذات السياق، تعتبر النزاهة الأكاديمية مصدر قلق آخر للمهتمين بالتعليم، حيث إن ChatGPT يوفر ردوداً شبيهة بردود البشر؛ مما يزيد من نسبة استخدامه من قبل الطلاب في عمل الأبحاث والأنشطة والاختبارات (Mucharraz y Cano).

وآخرون، ٢٠٢٣). ويضيف Gordijn و Have (٢٠٢٣) و Wen (٢٠٢٣) أن ChatGPT قد يعطي أجوبة غير صحيحة للأسئلة المعطاة. بالإضافة إلى أن استخدامه لا يساعد في بناء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتي تعتبر من المهارات الضرورية للمتعلمين (García-Peñalvo، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣؛ Mohamed، ٢٠٢٣).

إجراءات البحث

منهج وعينة البحث.

تم استخدام المنهج الكمي ذي التصميم شبه التجريبي حيث يشير Creswell (٢٠١٤) إلى أن التصميم التجريبي يستخدم لاختبار تأثير المعالجة المستخدمة أو (التدخل) على المخرجات، بعد ضبط المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على المخرجات؛ وبالتالي تم استخدام هذا التصميم لمناسبته للتجربة، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين للتعرف على أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات. ثم بعد انتهاء التجربة، تم استخدام التصميم المسحي، حيث يشير Creswell إلى أن هذا التصميم يقدم وصفاً رقمياً أو كمياً لاتجاهات وآراء المجتمع من خلال عينة مختارة منه؛ وبالتالي تم استخدامه وذلك بهدف التعرف على إيجابيات وسلبيات تقنية ChatGPT (شكل ١).

وقد تكونت عينة البحث من ٩٨ طالباً من كلية الحاسب الآلي بجامعة أم القرى، تم اختيارهم بناء على تحديد المجموعات (الشعب) التي تدرس مقرر نظم قواعد البيانات في الفصل الثاني من عام ١٤٤٤هـ. وبعد تحديد جميع المجموعات، قام الباحث باختيار مجموعتين عشوائياً لتكون إحداها المجموعة الضابطة، والأخرى المجموعة التجريبية.



شكل ١: يوضح المنهج المتبع في تنفيذ البحث (من إعداد المؤلف)

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين وذلك بتطبيق الاختبار القبلي للجانب المعرفي، والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث كانت قيمة ت تساوي ٠,١ ومستوى الدلالة ٠,٩٢ (جدول ١)؛ وهذا يعني أن مستوى المعارف والمعلومات حول إدارة قواعد البيانات متقاربة عند المجموعتين. جدول ١: اختبار (ت) للنتائج المتعلقة بالاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الضابطة العدد=٤٩	التجريبية العدد=٤٩	قيمة ت	مستوى الدلالة	-
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
٧,٩٨	٤,٥٨	٠,١	٠,٩٢	الضابطة
٨,٠٦	٣,٧٨			التجريبية

كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في الجانب الأدائي من خلال تطبيق الملاحظة القبلي، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك للأداة ككل ولكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، انظر جدول ٢.

جدول ٢: اختبار (ت) للنتائج المتعلقة بالاختبار الجانب الادائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارات	الضابطة العدد=٤٩	التجريبية العدد=٤٩	T-Test	مستوى الدلالة
تشغيل برنامج MS SQL Server 2019	٢,٦٢	٠,٣٢	١,٣٧	٠,١٧
لغة تعريف البيانات (Data Definition Language)	٢,٥٤	٠,٢٧	١,٤٣	٠,١٥
لغة معالجة البيانات (Data Manipulation Language)	١,٠٠	٠,٠٠	١,٧٧	٠,٠٨
لغة الاستعلام عن البيانات (Data Query Language)	١,٠٠	٠,٠٠	١,٩٨	٠,٠٦

مستوى الدلالة	T- Test	التجريبية العدد= ٩٤	الضابطة العدد= ٩٤	المهارات	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٠,٥٨	٠,٥٤	٠,٠٨	١,٤	الضابطة	المهارات ككل
		٠,٠٧	١,٣٩	التجريبية	

المعالجة التجريبية وأدوات البحث.

المعالجة التجريبية للبحث.

تم اعتماد النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE في تصميم المعالجة التجريبية للبحث، حيث يتكون هذا النموذج من خمسة مراحل هي التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم. وفيما يلي تفصيل لكل مرحلة:

أولاً: مرحلة التحليل وفي هذه المرحلة قام الباحث بما يلي:

- تحليل احتياجات المتعلمين، وقد تم ذلك من خلال مقابلات غير رسمية أجريت مع أعضاء هيئة التدريس، تم فيها الوقوف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في إدارة قواعد البيانات.

- تحديد الأهداف التعليمية من خلال تحليل محتوى مقرر نظم قواعد البيانات.

- تحديد تقنية ChatGPT كدعامة تعليمية، وتحديد آلية الاستفادة منه من خلال تطبيق

Poc.

- تحديد العينة التي تم تطبيق البحث عليها.

ثانياً: مرحلة التصميم وفي هذه المرحلة قام الباحث بما يلي:

- تحديد المحتوى المحقق للأهداف التعليمية لمقرر نظم قواعد البيانات، وقد تم تبني جميع

المهارات الموجودة في قائمة المهارات التي نفذت في دراسة سالم والدسوقي (٢٠٢٣)؛ لمناستها

للأهداف التعليمية للمحتوى (مرفق ملحق بقائمة مهارات إدارة قواعد البيانات).

- تقسيم موضوعات المحتوى على مدة تطبيق التجربة، وتنظيمها بطريقة متدرجة وتراكمية من السهل إلى الصعب وهو ما يتفق مع النظرية المعرفية. وهذه الموضوعات هي تشغيل برنامج MS SQL Server، لغة تعريف البيانات، لغة معالجة البيانات، ولغة الاستعلام عن البيانات.
- تصميم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوعات المحتوى.
- تصميم أدوات القياس المستخدمة في التجربة، حيث تم تحديد اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة، وأداة استبيان.
- تحديد الاستراتيجيات التدريسية التي نفذت في التجربة.
- إعداد دليل مبسط لآلية استخدام تطبيق Poe، انظر شكل ١.

شكل ١: يوضح أمر في تطبيق Poe لإضافة سجل في جدول بلغة SQL

Poe

Assistant

How to write a command to add a record in a table in my sql server

Assistant

Poe

To add a record to a table in Microsoft SQL Server, you need to use the SQL **INSERT INTO** statement. Here's an example of how to write the command:

```
INSERT INTO TableName (Column1, Column2, Column3, ...)
VALUES (Value1, Value2, Value3, ...);
```

Let's break down the command:

- INSERT INTO TableName** indicates that you want to insert a record into the table named **TableName**. Replace **TableName** with the actual name of your table.
- (Column1, Column2, Column3, ...)** specifies the columns in the table where you want to insert values. Replace **Column1, Column2, Column3, etc.**, with the actual column names.
- VALUES (Value1, Value2, Value3, ...)** provides the values you want to insert into the corresponding columns. Replace **Value1, Value2, Value3, etc.**, with the actual values you want to insert.

Here's a concrete example. Let's say you have a table called **Employees** with columns **ID**, **Name**, and **Salary**, and you want to insert a new employee with **ID 1**, name **"John Doe"**, and a salary of **5000**. Your command would look like this:

```
INSERT INTO Employees (ID, Name, Salary)
VALUES (1, 'John Doe', 5000);
```

Make sure to adjust the table name, column names, and values according to your specific requirements.



Scan or long-press on the QR code to continue this chat.

ثالثًا: مرحلة التطوير وفي هذه المرحلة قام الباحث بما يلي:

- تم ربط عناصر المنهج مع بعضها البعض، حيث تم ربط استراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، وأدوات التقييم بموضوعات المحتوى، بحيث يكون كل موضوع متكامل العناصر.

- تنفيذ التجربة الاستطلاعية؛ للوقوف على بعض نقاط القوة والضعف في التجربة، بالإضافة إلى قياس ثبات الأدوات، وقياس صدق الاتساق الداخلي، ومعامل الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي.

رابعًا: مرحلة التنفيذ وفيها قام الباحث بما يلي:

- تحديد الشعبة التي تنفذ عليها التجربة (التجريبية)، والمجموعة التي تدرس في الظروف التقليدية (ضابطة).

- تم سؤال الطلاب عن تقنية ChatGPT وأوضح الطلاب عن سماعهم بهذه التقنية، ولكن لم يستخدموها لعدم إتاحتها في المملكة العربية السعودية. وبناءً على ذلك، قام الباحث بتزويد طلاب المجموعة التجريبية بتطبيق Poe الذي يعتمد في عمله على تقنية ChatGPT المقدم من شركة OpenAI. ثم قام بشرح كيفية استخدامه والبحث فيه عن معلومات حول المحتوى، وطُلب منهم تحميل هذا التطبيق على جوالاتهم والتسجيل فيه، لاستخدامه عند الحاجة؛ حيث إن وظيفة ChatGPT الأساسية العمل كدعامة تعليمية لعملية التعلم.

- تطبيق أداتي الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على الطلاب قبلًا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

- تنفيذ التجربة لمدة ستة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤ هـ.

- تطبيق أدوات القياس بعديًا وهي الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة للمجموعتين، بالإضافة إلى أداة الاستبانة للمجموعة التجريبية.

خامسًا: مرحلة التقويم وتم في هذه المرحلة جمع البيانات وتحليلها من خلال تطبيق المعالجات الإحصائية عليها، واستخراج النتائج وتفسيرها، مع تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لنتائج البحث.

أدوات البحث.

استخدم في هذا البحث ثلاث أدوات للوصول إلى إجابة السؤال البحثي. تمثلت الأداة الأولى في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، والأداة الثانية بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، أما الأداة الثالثة فكانت عبارة عن استبانة لجمع آراء طلاب المجموعة التجريبية عن إيجابيات وسلبيات ChatGPT، وفيما يلي تفصيل كل أداة:

أداة الاختبار التحصيلي.

تكون الاختبار التحصيلي من ٢٠ فقرة اختيار من متعدد، تغطي في مجملها الموضوعات التي تمت دراستها بإدارة قواعد البيانات. وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على متخصصين في مجال الحاسب الآلي؛ لأخذ آراءهم ومقترحاتهم حول فقرات الاختبار، وتم التعديل على صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظاتهم.

من جانب آخر، فقد تم قياس ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار وبلغت قيمة الثبات ٠,٧٥، وهذا يعني أن الأداة صالحة للتطبيق.

بطاقة الملاحظة:

تم تبني أداة بطاقة الملاحظة التي استخدمت في دراسة سالم والدسوقي (٢٠٢٣)، حيث تكونت الأداة من ٤٢ مهارة، تمثل في مجملها أربع مجالات في برنامج MS SQL Server وهي تشغيل برنامج MS SQL Server 2019 وشملت الفقرات من ١ إلى ٣، لغة تعريف البيانات وشملت الفقرات من ٤ إلى ١٤، لغة معالجة البيانات وشملت الفقرات من ١٥ إلى ٢١، ولغة الاستعلام عن البيانات وشملت الفقرات من ٢٢ إلى ٤٢. وتم تحديد مقياس ليكرت الثلاثي (المتدرج من ١ إلى ٣) لبطاقة الملاحظة بحيث يحصل الطالب الذي لم يتقن المهارة على ١، الطالب الذي أتقن بمساعدة المحاضر على ٢، و٣ درجات لمن أتقن بمفرده (شكل ٢).

شكل ٢: توضيح لبطاقة الملاحظة المستخدمة في البحث

المهارة	لم يتقن	أتقن بمساعدة المحاضر	أتقن بدون مساعدة
-	١	٢	٣
حذف حقل من الجدول "Alter Drop"	-	-	-

وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على عدد من المتخصصين لأخذ آراءهم وتعديلاتهم على بعض الفقرات حتى وصلت بطاقة الملاحظة لصورتها النهائية. كما تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار وبلغت قيمة الثبات ٠,٨٢، وهذا يعني أنها صالحة للتطبيق.

٧-٢-٣: أداة الاستبانة:

تكونت أداة الاستبانة من ٢١ فقرة، تم إعدادها بعد الرجوع لعدد من المصادر (Baumgartner، ٢٠٢٣؛ Deng & Lin، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣؛ Mucharraz y Cano وآخرون، ٢٠٢٣). وقد مثلت ١٠ فقرات محور إيجابيات استخدام ChatGPT كدعماء تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات، و ١١ فقرة لمحور السلبيات.

وبعد إعداد الاستبانة، تم التأكد من صدقها وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ للتعديل عليها بما يحقق الهدف من البحث. كما تم توزيعها على عينة استطلاعية من خارج عينة لدراسة، بهدف حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتميه له، وكانت نتيجة المحور المتعلق بإيجابيات استخدام ChatGPT كدعماء تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات كما في جدول ٣.

جدول ٣: الاتساق الداخلي بين فقرات محور إيجابيات استخدام تقنية ChatGPT والدرجة الكلية للمحور.

م	العبارة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
١	أرغب في استخدام ChatGPT في المقررات الأخرى.	٠,٦٨	دالة عند ٠,٠١
٢	استخدام ChatGPT وفر علي الوقت والجهد في تنفيذ الأنشطة المختلفة للمقرر.	٠,٥	دالة عند ٠,٠١
٣	استخدام ChatGPT ساعدني على فهم موضوعات المقرر بشكل أعمق.	٠,٩	دالة عند ٠,٠١
٤	استخدام ChatGPT منحي فرصة أكبر للتعلم الذاتي.	٠,٨٦	دالة عند ٠,٠١
٥	استخدام ChatGPT يحفزني على الاطلاع أكثر عن موضوعات المقرر.	٠,٨٢	دالة عند ٠,٠١
٦	استخدام ChatGPT ساهم في تعويض المعلومات التي قد تفوتني أثناء المحاضرة.	٠,٥٨	دالة عند ٠,٠١
٧	يقدم Chat PT مصادر متنوعة للمعلومة لعرضها بأكثر من شكل من أشكال البيانات.	٠,٧٢	دالة عند ٠,٠١

م	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
٨	أشعر بالمتعة عند استخدام ChatGPT في البحث عن تفاصيل أكبر عن المعلومة.	٠,٨٣	دالة عند ٠,٠١
٩	استخدام ChatGPT يزيد من التفاعلية أثناء التعلم.	٠,٦٩	دالة عند ٠,٠١
١٠	استخدام ChatGPT يساهم في حل المشكلات التي قد يتعرض لها الطالب.	٠,٦٣	دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول ٣ أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من المحور مع المتوسط الكلي للعبارات تتراوح بين ٠,٥ و ٠,٩، وأن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

كما كانت نتيجة المحور المتعلق بسلبيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات كما في جدول ٤.

جدول ٤: الاتساق الداخلي بين فقرات محور سلبيات استخدام تقنية ChatGPT والدرجة الكلية للمحور.

م	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١.	تقنية ChatGPT تقدم معلومات غير دقيقة.	٠,٥٥	دالة عند ٠,٠١
٢.	المصادر التي يشير إليها ChatGPT غير موجودة أو غير مرتبطة بالمعلومة المقدمة.	٠,٥٢	دالة عند ٠,٠١
٣.	تقنية ChatGPT تجعل الاحتيال العلمي أكثر سهولة	٠,٥٨	دالة عند ٠,٠١
٤.	يتطلب استخدام تقنية ChatGPT مقابل مالي للاشتراك والاستفادة منه بشكل مثالي.	٠,٥٢	دالة عند ٠,٠١
٥.	تقنية ChatGPT تيسر الوصول للمعلومة؛ وبالتالي تضعف المهارات البحثية لدى الطلاب.	٠,٦٤	دالة عند ٠,٠١
٦.	تقنية ChatGPT تقلل من فرص التعاون ومشاركة المعلومات بين الطلاب.	٠,٧٤	دالة عند ٠,٠١
٧.	تقنية ChatGPT تقلل من الدافعية للتعلم.	٠,٧٩	دالة عند ٠,٠١
٨.	تقنية ChatGPT تعزز التنافسية السلبية بين الطلاب.	٠,٦١	دالة عند ٠,٠١
٩.	تقنية ChatGPT تساهم في تعزيز القيم السلبية كالغش والتضليل لدى الطلاب.	٠,٧	دالة عند ٠,٠١
١٠.	تقنية ChatGPT تقلل من التركيز أثناء المحاضرة.	٠,٧٤	دالة عند ٠,٠١
١١.	تقنية ChatGPT لا تدعم اللغة العربية بشكل جيد.	٠,٤٨	دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول ٤ أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من محور السليبيات مع المتوسط الكلي للعبارات تتراوح بين ٠,٤٨ و ٠,٧٩، وأن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

من جانب آخر، تم حساب الثبات للأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha،

وكانت قيمة الثبات لمحور إيجابيات استخدام ChatGPT تساوي ٠,٠٩، فيما بلغت قيمة الثبات لمحور سلبيات استخدامه ٠,٨٤، وكانت قيمة الثبات للأداة ككل ٠,٧٨، وتعتبر هذه القيمة مقبولة.

نتائج البحث.

تمت الإجابة على أسئلة البحث وفقاً لما يلي:

إجابة السؤال الأول "ما أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟".

للإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي. وقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وظهرت النتائج كما في جدول ٥.

جدول ٥: اختبار (ت) للنتائج المتعلقة بالاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الضابطة العدد=٤٩	التجريبية العدد=٤٩	اختبار ت	مستوى الدلالة	-
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١٢,٩٤	٤,١٣	٢,٢٦	٠,٠٣	الضابطة
١٤,٨	٣,٩٨			التجريبية

يظهر جدول ٥ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ

متوسطها الحسابي ١٤,٨ فيما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٢,٩٤. وقد استخدم مربع إيتا لمعرفة حجم أثر استخدام ChatGPT، حيث بلغ ٠,٠٥ مما يدل على أن حجم الأثر متوسط.

إجابة السؤال الثاني "ما أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب الأدائي في إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التقييم البعدي للجانب المهاري في المجالات التالية (تشغيل برنامج MS SQL Server 2019، لغة تعريف البيانات، لغة معالجة البيانات، لغة الاستعلام عن البيانات). وقد تم استخدام اختبارات للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وظهرت النتائج كما في جدول ٦.

جدول ٦: اختبار (ت) للنتائج المتعلقة بالاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارات	الضابطة العدد= ٤٩ المتوسط الحسابي	التجريبية العدد= ٤٩ الانحراف المعياري	T- Test	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	حجم الأثر
تشغيل برنامج MS SQL Server 2019	الضابطة ٢,٩٩	٠,٠٧	١,٤٣	٠,١٦	-	-
	التجريبية ٣,٠٠	٠,٠٠				
لغة تعريف البيانات (Data) (Definition Language)	الضابطة ٢,٤٥	٠,١١	٨,٠٣	٠,٠٠	٠,٤	كبير
	التجريبية ٢,٦٤	٠,١٢				
لغة معالجة البيانات (Data) (Manipulation Language)	الضابطة ٢,٢٩	٠,١٩	٧,٨٣	٠,٠٠	٠,٣٩	كبير
	التجريبية ٢,٦١	٠,٢٦				
لغة الاستعلام عن البيانات (Data) (Query Language)	الضابطة ٢,٤٩	٠,١٣	٨,٥٤	٠,٠٠	٠,٤٣	كبير
	التجريبية ٢,٦٩	٠,١				
المهارات ككل	الضابطة ٢,٥٥	٠,٠٧	١١,٤٣	٠,٠٠	٠,٥٨	كبير
	التجريبية ٢,٧٣	٠,٠٩				

يظهر جدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجالات لغة تعريف البيانات، لغة معالجة البيانات، لغة الاستعلام عن البيانات، وعلى مستوى المهارات ككل، فيما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجال تشغيل برنامج MS SQL Server 2019. كما يظهر جدول ٦ وجود حجم أثر كبير لاستخدام ChatGPT في تنمية الجانب المهاري للطلاب في إدارة قواعد البيانات على مستوى المجالات التي ظهر فيها وجود الفروق.

إجابة السؤال الثالث "ما إيجابيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما في جدول ٧.

جدول ٧: استجابات أفراد العينة على محور إيجابيات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أرغب في استخدام ChatGPT في المقررات الأخرى.	٤,٤٥	٠,٦٥	١	كبيرة جداً
٢	استخدام ChatGPT وفر علي الوقت والجهد في تنفيذ الأنشطة المختلفة للمقرر.	٤,٣٩	٠,٧٣	٢	كبيرة جداً
٣	استخدام ChatGPT ساعدني على فهم موضوعات المقرر بشكل أعمق.	٣,٨٢	١,٢٩	٨	كبيرة
٤	استخدام ChatGPT منحي فرصة أكبر للتعلم الذاتي.	٤,٢	١,٠٨	٤	كبيرة
٥	استخدام ChatGPT يحفزني على الاطلاع أكثر عن موضوعات المقرر.	٣,٨٢	١,٣٢	٩	كبيرة
٦	استخدام ChatGPT ساهم في تعويض المعلومات التي قد تفوتني أثناء المحاضرة.	٣,٨١	١,١٥	١٠	كبيرة
٧	يقدم Chat PT مصادر متنوعة للمعلومة لعرضها بأكثر من شكل من أشكال البيانات.	٣,٨٤	١,١٤	٦	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٨	أشعر بالمتعة عند استخدام ChatGPT في البحث عن تفاصيل أكبر عن المعلومة.	٣,٩٨	١,٠٧	٥	كبيرة
٩	استخدام ChatGPT يزيد من التفاعلية أثناء التعلم.	٣,٨٤	١,١٤	٧	كبيرة
١٠	استخدام ChatGPT يسهم في حل المشكلات التي قد يتعرض لها الطالب.	٤,٢٩	٠,٧٦	٣	كبيرة جداً
الدرجة الكلية لمحوور إجابات استخدام تقنية ChatGPT		٤,٠٤	٠,٧٦	كبيرة	

يوضح جدول ٧ أن طلاب المجموعة التجريبية يتفوقون بدرجة كبيرة مع عبارات الاستبانة التي تناولت إجابات استخدام ChatGPT في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٠٤ والانحراف المعياري ٠,٧٦. كما يوضح الجدول اتفاق معظمهم وبدرجة كبيرة جداً على رغبتهم في استخدامه في مقررات أخرى، وتوفيره لوقت وجهد الطالب في تنفيذ الأنشطة، وحل المشكلات التي قد يتعرض لها الطالب، حيث حصلت على متوسطات ٤,٤٥، ٤,٣٩، ٤,٢٩ و ٤,٠٤ على التوالي، وانحرافات معيارية ٠,٦٥، ٠,٧٣، ٠,٧٦ و ٠,٧٦ على التوالي.

إجابة السؤال الرابع "ما سلبات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطلاب المرحلة الجامعية؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما في جدول ٨.

جدول ٨: استجابات أفراد العينة على محور سلبات استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تقنية ChatGPT تقدم معلومات غير دقيقة.	٣,٠٨	١,٠٢	٤	متوسطة
٢	المصادر التي يشير إليها ChatGPT غير موجودة أو غير مرتبطة بالمعلومة المقدمة.	٢,٥٥	٠,٩٦	١٠	منخفضة
٣	تقنية ChatGPT تجعل الاحتيال العلمي أكثر سهولة	٣,٦٣	٠,٩٣	١	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	يتطلب استخدام تقنية ChatGPT مقابل مالي للاشتراك والاستفادة منه بشكل مثالي.	٢,٦٩	١,٢٦	٨	متوسطة
٥	تقنية ChatGPT تيسر الوصول للمعلومة؛ وبالتالي تضعف المهارات البحثية لدى الطلاب.	٣,٢	١,١٢	٣	متوسطة
٦	تقنية ChatGPT تقلل من فرص التعاون ومشاركة المعلومات بين الطلاب.	٣,٠٦	١,١٣	٥	متوسطة
٧	تقنية ChatGPT تقلل من الدافعية للتعلم.	٢,٨	١,٢٤	٧	متوسطة
٨	تقنية ChatGPT تعزز التنافسية السلبية بين الطلاب.	٢,٤٥	١,٠٦	١١	منخفضة
٩	تقنية ChatGPT تساهم في تعزيز القيم السلبية كالغش والتضليل لدى الطلاب.	٣,٠٦	١,٢٦	٦	متوسطة
١٠	تقنية ChatGPT تقلل من التركيز أثناء المحاضرة	٢,٥٧	١,٢٦	٩	منخفضة
١١	تقنية ChatGPT لا تدعم اللغة العربية بشكل جيد	٣,٤٧	١,١٤	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية محور سبيليات استخدام تقنية ChatGPT	٢,٩٦	٠,٧		متوسطة

يتضح من جدول ٨ أن طلاب المجموعة التجريبية يتفوقون إلى حد ما مع عبارات المحور الثاني من الاستبانة، والذي يناقش سبيليات استخدام ChatGPT في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل ٢,٩٦ وانحراف معياري ٠,٧. وجاءت أبرز سبيليات ChatGPT في أنه يجعل الاحتيال العلمي أكثر سهولة، بالإضافة إلى عدم دعمه للغة العربية بشكل جيد، حيث بلغت المتوسطات ٣,٦٣ و ٣,٤٧ والانحرافات المعيارية ٠,٩٣ و ١,١٤ على التوالي. من جهة أخرى، لا يتفق المشاركون مع العبارة التي أشارت إلى أن ChatGPT يعزز التنافسية السلبية حيث كان متوسطها ٢,٤٥ وانحرافها المعياري ١,٠٦.

مناقشة النتائج.

أظهرت النتائج وجود أثر متوسط الحجم لاستخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية الجانب المعرفي في إدارة قواعد البيانات، وأثر كبير في تنمية الجانب المهاري للطلاب في إدارة قواعد البيانات. وهذا يعني أن استخدامه يعزز عملية التعلم للطلاب في الجانبين المعرفي والمهاري، ولكنه لا يغني عن أهمية وجود أستاذ المقرر (Khan وآخرون، ٢٠٢٣)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة

Scerri and Morin (٢٠٢٣) التي خلصت إلى إمكانية استخدام ChatGPT في التمرّيز كوسيلة مساعدة دون استبدال العنصر البشري، كما أنه قد يحسن كفاءة التمرّيز ويقلل الأخطاء، كما تتفق مع دراسة Salvagno وآخرين (٢٠٢٣) التي أكدت على فائدته في الكتابة العلمية، ودراسة Hassani and Silva (٢٠٢٣) التي أظهرت قدرته على تعزيز إنتاجية مجال علم البيانات. وقد يكون تأثيره نتيجة إتاحتها للطلاب في أي وقت؛ وبالتالي يمكن لهم الاستعانة به في أي معلومة قد تصعب عليهم، أو الاستزادة حول موضوع معين والبحث فيه بشكل أعمق. كما أن قدرته على توليد إجابات قريبة من الواقع، قد تكون سبباً آخر في حرص الطلاب على استخدامه في المقرر.

كما أظهرت النتائج إيجابية عالية لاستخدام ChatGPT حيث أظهر معظم الطلاب رغبتهم في استخدامه في مقررات أخرى (Shoufan، ٢٠٢٣). بالإضافة إلى أن استخدامه وفر على الطلاب وقتهم وجهدهم أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة، وقد يعود ذلك إلى قدرته على استدعاء المعلومات بشكل مترابط وذو معنى مما يساعدهم على الانتهاء من الأنشطة في وقت وجيز (Baumgartner، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣؛ Xue وآخرون، ٢٠٢٣)، وهو ما يميزه عن محركات البحث التي تظهر نتائج مختلفة وقد تكون غير مرتبطة بالمعلومة المراد البحث عنها. وفي ذات السياق، خلصت النتائج إلى أن الطلاب يؤمنون بأن ChatGPT أسهم في حل المشكلات التي واجهوها أثناء التعلم، وقد يعود السبب في ذلك إلى الخوارزميات المتقدمة التي يتكون منها ChatGPT والتي تساعد على اقتراح حلول وإجابات مناسبة للمعضلات التي قد تواجه الطلاب في دراستهم، وهي بذلك تتفق مع ما خلصت إليه دراسة Biswas (٢٠٢٣) التي أشارت إلى إمكانية الاستفادة من ChatGPT في حل المشكلات التقنية. كما تشير النتائج إلى أن ChatGPT قد يفيد في التعلم الفردي؛ وذلك لما يقدمه من معلومات ومصادر للإجابة على الأسئلة التي قد يطرحها الطلاب له إما للاستزادة عن معلومة معينة، أو الاستفسار عن موضوع ما تم طرحه أثناء المحاضرة (Alves de Castro، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣؛ Khan وآخرون، ٢٠٢٣).

من ناحية أخرى، أظهرت النتائج بعض السلبيات في ChatGPT أثناء استخدامه في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات. إحدى أهم السلبيات التي أفتق عليها الطلاب هي أن ChatGPT يسهل عملية الغش والاحتتيال العلمي، وقد يكون ذلك نتيجة أنه يوفر معلومات ومصادر تم

جمعها من العديد من المواقع على الانترنت، وينظمها ويرتبها بطريقة قد يصعب تمييزها عن العمل البشري (Debby وآخرون، ٢٠٢٣؛ Perkins، ٢٠٢٣؛ Salvango وآخرون، ٢٠٢٣؛ Tlili وآخرون، ٢٠٢٣). بالإضافة لما سبق، أظهرت النتائج أن عدم دعم اللغة العربية في ChatGPT يعتبر إحدى السلبيات من وجهة نظر المشاركين، وقد تكون هذه النتيجة متوقعة كون اللغة العربية هي اللغة الأم للطلاب، ويستخدمها الطلاب بشكل دوري في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية المختلفة. كما تشير النتائج إلى أن ChatGPT قد يؤدي إلى ضعف المهارات البحثية لدى الطلاب مثل مهارة البحث في المصادر الأصيلة والكتابة الأكاديمية؛ ويعود ذلك إلى أن الحصول على المعلومة لا يكلف الطالب إلى أن يكتب وصفاً لما يريده، ثم يترك مهمة جمع وعرض المعلومات لـ ChatGPT (García-Peñalvo، ٢٠٢٣؛ Heaven، ٢٠٢٣؛ Mohamed، ٢٠٢٣).

وختاماً، يمكن القول بأن ChatGPT يمكن أن يستخدم كوسيلة مساعدة في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات، وأن له إيجابيات وسلبيات ويجب على مستخدميه أن يكون لديهم الوعي بها حتى تتحقق الفائدة المرجوة من استخدامه، مع الحذر من بعض السلبيات التي قد تظهر نتيجة الاستخدام الخاطئ.

التوصيات والمقترحات.

بناء على ما توصلت إليه نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:

- الاستفادة من توظيف ChatGPT كوسيلة مساعدة في تعلم إدارة قواعد البيانات، مع التأكيد على أهمية وجود عضو هيئة التدريس كعنصر أساسي في التفاعل مع الطلاب.
- استخدام ChatGPT في حل المشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء تعلمهم مهارات إدارة قواعد البيانات.
- الحذر من السلبيات التي قد تنتج نتيجة استخدام ChatGPT في تعلم مهارات إدارة قواعد البيانات، مثل الاعتماد كلياً عليه في تنفيذ الواجبات والمهام.

كما يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية، منها:

- إجراء دراسات تجريبية أخرى لمعرفة أثر استخدام ChatGPT على مجالات الحاسب الأخرى.
- إجراء دراسة مسحية شاملة طلبة الجامعات السعودية للتعرف على اتجاهاتهم وآراءهم عن استخدام ChatGPT في التعليم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، وائل (٢٠٢٣). أثر التفاعل بين نمطي الفيديو الرقمي "المجزأ/المتصل" والأسلوب المعرفي "مستقل / معتمد" في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات قواعد البيانات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة التربوية- جامعة سوهاج، ١٠٦، ٢١٥-٢٦٤.

الإرياني، أروى (٢٠١٣). أساسيات قواعد البيانات (الطبعة الثالثة). الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
الإرياني، أروى (٢٠١٧). أساسيات قواعد البيانات الموزعة (الطبعة الأولى). دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
البلقاسي، منال (٢٠١٨). نظم إدارة قواعد البيانات: قواعد البيانات SQL، العلاقة. دار التعليم الجامعي، مصر، الإسكندرية.

البلقاسي، منال (٢٠٢٠). قواعد البيانات الأكثر تكاملاً. دار التعليم الجامعي، مصر، الإسكندرية.
بودجلدا، ناصر (٢٠٠٣). قواعد البيانات النظرية والتطبيق (ترجمة جمال بطيخ ومحمد معمو). شعاع للنشر والعلوم، سوريا، حلب.

الخزاعي، وسام (٢٠٢١). مقدمة في قواعد البيانات العلاقة. دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، عمان.
الخليفة، هند (٢٠٢٣). مقدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي (الطبعة الأولى). مجموعة إيوان البحثية.
سالم، زينب، الدسوقي، وفاء (٢٠٢٣). الواقع المعزز لتنمية مهارات لغة قواعد البيانات القياسية SQL لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٩ (٤٥)، ٩٢٧-٩٧٣.

السيد، خالد (٢٠٠٣). أصول تصميم قواعد البيانات ولغة SQL. مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض.
السيد، وجدي، الخولي، عبادة، سليم، أبو هاشم، ومصطفى، نجوى (٢٠٢١). فاعلية منهج مطور في الحاسب الآلي لتنمية مهارات قواعد البيانات لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. مستقبل التربية العربية، ٢٨ (١٣٣)، ١٠٣-١٣٨.
شحاته، نشوى رفعت محمد (٢٠٢١). تطوير بيئة تعلم مرنة قائمة على المشروعات الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والثقة بالذات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة التربوية، ٨٢، ٧٨٥-٨٦٤.
صالح، محمود، سليمان، مروة (٢٠٢١). أثر نمط التدريب الإلكتروني "المكثف - الموزع" على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وكفاءة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم بالدراسات العليا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (١)، ٣٢٧-٤١٦.

العتار، أحمد (٢٠٢٢). أثر استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم واستخدام قواعد البيانات (SQL) لدى الطلاب المتدربين والمتربين. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٨، ٨١-٩٤.
عميس، عبدالحكيم (٢٠٠٩). مقدمة في نظم قواعد البيانات. دار المسيرة، الأردن، عمان.
قطيشات، منيب (٢٠٠٧). قواعد البيانات (الطبعة الثالثة). دار وائل للنشر، الأردن، عمان.
ياسين، سعد (٢٠١٠). نظم إدارة قواعد البيانات. دار اليازوري، الأردن، عمان.

ترجمة المراجع العربية:

- Alattar, Ahmed (2022). Effect of using the e-book on developing the skills of designing and using (SQL) databases for impulsive and deliberate students (in Arabic). Journal of Research in Specific Education Fields, 28, 81-94.
- Albelqasi, Manal (2018). Database management systems: Relational SQL databases. university education house (in Arabic), Egypt, Alexandria.
- Albelqasi, Manal (2020). The most integrated databases. University Education House (in Arabic), Egypt, Alexandria.
- Aleryani, Arwa (2013). Database fundamentals (3rd ed.). Al-Warraq for publication and distribution (in Arabic), Jordan, Amman.
- Aleryani, Arwa (2017). Fundamentals of distributed databases (1st ed.). Dar Safaa for publishing and distribution (in Arabic), Jordan, Amman.
- Alkhalifa, Hind (2023). Introduction to generative artificial intelligence (1st ed.) (in Arabic). Ewan Research Group.
- Alkhuzai, Wissam (2021). Introduction to relational databases. Dar Wael for printing and publishing (in Arabic), Jordan, Amman.
- Alsayed, Khaled (2003). Database design fundamentals and the SQL language. Al-Rushd Library (in Arabic), Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh.
- Alsayid, Wajdi, Alkholy, Ebadah, Saleem, Abo-Hashim, Mostafa, Najwa (2021). The effectiveness of a developed computer curriculum to develop database skills among commercial secondary education students (in Arabic). Journal of the Future of Arabic Education, 28 (133), 103-138.
- Bouglida, Nasir (2003). Database theory and practice (translated by Jamal Batikh and Muhammad Mamo) (in Arabic). Beam for publishing and science, Syria, Aleppo.
- Ibrahim, Wael (2023). The impact of the interaction between the two digital video styles (fragmented/connected) and cognitive style (Independent/ dependent) in an e-learning environment on developing database skills for educational technology students (in Arabic). Educational Journal- Sohag University, 106, 215-264.
- Issa, Abdul Hakim (2009). Introduction to database systems (in Arabic). Dar Al Masirah, Jordan, Amman.
- Qutaishat, Munib (2007). Databases (3rd ed.) (in Arabic). Dar Wael for publishing, Jordan, Amman.
- Saleh, Mahmoud, Suliman, Marwah (2021). The Impact of the (intensive - distributed) electronic training pattern on developing database management skills and learning efficiency for postgraduate education technology students (in Arabic). Journal of Education College in Educational Sciences, 45 (1), 327-416.
- Salem, Zainab, Al-Desouki, Wafaa (2023). Augmented reality to develop sql standard database language skills among educational technology students (in Arabic). Journal of Research in the Fields of Specific Education, 9 (45), 927-973.
- Shehatah, Nashwa (2021). Developing a flexible learning environment based on electronic projects and its effect on enhancing database design skills and self-confidence among education technology students (in Arabic). Educational Journal, 82, 785-864.

المراجع الأجنبية:

- Alves de Castro, Charles. (2023). A discussion about the impact of chatgpt in education: Benefits and concerns. *Journal of Business Theory and Practice* 11. 28-34. <https://doi.org/10.22158/jbtp.v11n2p28>
- Antoniou, G., Papadakis, E., & Baryannis, G. (2022). Mental health diagnosis: A case for explainable artificial intelligence. *International Journal on Artificial Intelligence Tools*, 31(03). <https://doi.org/10.1142/s0218213022410032>
- Attwood, A. I., Bruster, B. G., & Bruster, B. G. (2020). An exploratory study of preservice teacher perception of virtual reality and artificial intelligence for classroom management instruction. *SRATE Journal*, 29(2).
- Baboş, A. (2021). Artificial intelligence as a decision-making tool for military leaders. *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 26(4), 269–273. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.2478/raft-2021-0034>
- Basak, K., Ozyoruk, K. B., & Demir, D. (2023). Whole slide images in artificial intelligence applications in digital pathology: Challenges and pitfalls. *Turk Patoloji Dergisi*, 39(2), 101–108. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.5146/tjpath.2023.01601>
- Baumgartner, C. (2023). The opportunities and pitfalls of ChatGPT in clinical and translational medicine. *Clin Transl Med*. 13:e1206. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/ctm2.1206>
- Biswas, S. (2023). Role of ChatGPT in computer programming: ChatGPT in computer programming. *Mesopotamian Journal of Computer Science*, 8–16. <https://doi.org/10.58496/MJCSC/2023/002>
- Bonami, B., Piazzentini, L., & Dala-Possa, A. (2020). Education, big data and artificial intelligence: Mixed methods in digital platforms. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 28(65), 43–51.
- Burkhard, M., Seufert, S., Cetto, M., & Handschuh, S. (2022). Educational chatbots for collaborative learning: results of a design experiment in a middle school. *International Association for Development of the Information Society*.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 66(4), 616–630. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *J Sci Educ Technol*. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3). <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed). Sage Publications, CA, USA.

- Debby R. E. Cotton, Peter A. Cotton & J. Reuben Shipway (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148
- Deng, J., & Lin, Y. (2023). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *frontiers in computing and intelligent systems*, 2(2), 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>
- Faritha Banu, J., Neelakandan, S., Geetha, B., Selvalakshmi, V., Umadevi, A., & Martinson, E. O. (2022). Artificial intelligence based customer churn prediction model for business markets. *Computational Intelligence & Neuroscience*, 1–14. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1155/2022/1703696>
- Fisher, S., Rosella, L.C. (2022). Priorities for successful use of artificial intelligence by public health organizations: a literature review. *BMC Public Health* 22, 2146. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14422-z>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in The Knowledge Society*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., ... Bengio, Y. (2014). Generative adversarial nets. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 27. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1406.2661>
- Gordijn, B., Have, H.t. (2023). ChatGPT: Evolution or revolution?. *Med Health Care and Philos* 26, 1–2. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11019-023-10136-0>
- Hassani, H.; Silva, E.S. (2023). The role of ChatGPT in data science: how ai-assisted conversational interfaces are revolutionizing the field. *Big Data Cogn. Comput*, 7, 62. <https://doi.org/10.3390/bdcc7020062>
- He, J., Xin, C. (2021). Developing an AI-Powered Chatbot to support the administration of middle and high school cybersecurity camps. *Journal of Cybersecurity Education, Research and Practice*: Vol. 2021 : No. 1 , Article 6. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/jcerp/vol2021/iss1/6>
- Heaven, W. D. (2023). The education of ChatGPT. *MIT Technology Review*, 126(3), 42–47.
- Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT - Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2), 605–607. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.12669/pjms.39.2.7653>
- Lameras, P., & Arnab, S. (2022). Power to the teachers: An exploratory review on artificial intelligence in education. *Information* (2078-2489), 13(1), 14–N.PAG. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/info13010014>
- Lecler, A., Duron, L., & Soyer, P. (2023). Revolutionizing radiology with GPT-based models: Current applications, future possibilities and limitations of ChatGPT. *Diagnostic and Interventional Imaging*, 104(6), 269–274. <https://doi.org/10.1016/j.diii.2023.02.003>
- Liao, M., Lan, K., & Yao, Y. (2022). Sustainability implications of artificial intelligence in the chemical industry: A conceptual framework. *Journal of Industrial Ecology*, 26(1), 164–182. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/jiec.13214>
- Maguire, J. (2023). The benefits of generative AI. *EWeek*, N.PAG.

- Masters, K. (2023) Ethical use of artificial intelligence in health professions education: AMEE Guide No.158, Medical Teacher, DOI: 10.1080/0142159X.2023.2186203
- Mohamed, A.M. (2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Mucharraz y Cano, Y., Francesco Venuti, F., & Herrera Martinez, R. (2023). ChatGPT and AI Text Generators: Should Academia Adapt or Resist? Harvard Business School Publishing.
- OpenAI. (2023). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Perifanis, N.-A., & Kitsios, F. (2023). Investigating the influence of artificial intelligence on business value in the digital era of strategy: A literature review. *Information* (2078-2489), 14(2), 85. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3390/info14020085>
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Popa, E. V. (2022). The use of cybernetic systems based on artificial intelligence as support for the decision-making process in the military field. *Land Forces Academy Review*, 27(4), 386–393. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.2478/raft-2022-0047>
- Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1).
- Salas, P. S. Z. (2020). The impact of AI and robotics on physical, social-emotional and intellectual learning outcomes: An integrated analytical framework. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1808–1825. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/bjet.12984>
- Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical Care* (London, England), 27(1), 75. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1186/s13054-023-04380-2>
- Scerri A, Morin KH (2023). Using chatbots like ChatGPT to support nursing practice. *J Clin Nurs*. 4211-4213. doi: 10.1111/jocn.16677. Epub 2023 Mar 7. PMID: 36880216.
- Shoufan, A. (2023). Exploring students' perceptions of ChatGPT: Thematic analysis and follow-up survey. *IEEE Access*, vol. 11, pp. 38805-38818. doi:10.1109/ACCESS.2023.3268224.
- Tagde, P., Tagde, S., Bhattacharya, T. et al. (2021). Blockchain and artificial intelligence technology in e-Health. *Environ Sci Pollut Res* 28, 52810–52831. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11356-021-16223-0>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(5), 639–653.
- Thurzo A, Strunga M, Urban R, Surovková J, Afrashtehfar KI. (2023). Impact of artificial intelligence on dental education: A review and guide for curriculum update. *Education Sciences*, 13(2):150. <https://doi.org/10.3390/educsci13020150>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A., Bozkurt, A., Hickey, D., Huang, R., Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using

- chatbots in education. Smart Learn. Environ. 10, 15 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- UNESCO (2023). ChatGPT and artificial intelligence in higher education.
- Wen, J., & Wang, W. (2023). The future of ChatGPT in academic research and publishing: A commentary for clinical and translational medicine. *Clinical & Translational Medicine*, 13(3), 1–3. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/ctm2.1207>
- Xue, V. W., Lei, P., & Cho, W. C. (2023). The potential impact of ChatGPT in clinical and translational medicine. *Clinical & Translational Medicine*, 13(3), 1–3. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/ctm2.1216>
- Yassin, Saad (2010). Database management systems (in Arabic). Dar Al-Yazuri, Jordan, Amman.
- Yuskovych-Zhukovska, V., Poplavska, T., Diachenko, O., Mishenina, T., Topolnyk, Y., & Gurevych, R. (2022). Application of artificial intelligence in education. problems and opportunities for sustainable development. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13 (1Sup1), 339-356. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1Sup1/322>
- Zeba, G., Dabić, M., Čičak, M., Daim, T., Yalcin, H. (2021). Technology mining: Artificial intelligence in manufacturing. *Technological Forecasting and Social Change*, 171. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120971>.

الملاحق

ملحق: قائمة بمهارات إدارة قواعد البيانات بلغة SQL التي تم تبنيها من دراسة سالم والدسوقي (٢٠٢٣).

م	المهارات الأساسية والفرعية
	التعامل مع برنامج MS SQL Server 2019
١	تثبيت برنامج MS SQL Server
٢	فتح برنامج MS SQL Server
٣	التعرف على واجهة البرنامج والتعامل معها
	لغة تعريف البيانات (Data Definition Language)
٤	إنشاء قاعد بيانات Create Database
٥	إنشاء جدول في قاعدة البيانات Create Table
٦	إضافة حقل إلى الجدول Alter Add
٧	حذف حقل من الجدول Alter Drop
٨	إسقاط قاعدة بيانات Drop Database
٩	إسقاط جدول من قاعدة بيانات Drop Table
١٠	تعيين المفتاح الرئيسي لحقل في الجدول "Primary Key"
١١	تعيين المفتاح الأجنبي لحقل في الجدول "Foreign Key"
١٢	ضبط القيمة الافتراضية على قيمة معينة "Default"
١٣	ضبط قيمة التحقق من الشرط على قيمة معينة "Check"
١٤	ضبط القيمة الفريدة على قيمة معينة "Unique"
	لغة معالجة البيانات (Data Manipulation Language)
١٥	إدراج البيانات داخل جميع حقول الجدول "All columns".
١٦	إدراج البيانات داخل حقول محددة من الجدول "Specific columns".
١٧	إدراج عدة سجلات "Multiple Records".
١٨	إدراج البيانات داخل جدول من خلال جدول آخر وذلك باستخدام Select Statement
١٩	إدراج بيانات داخل جدول أثناء إنشاء إنشائه باستخدام Select Statement
٢٠	تعديل البيانات داخل جدول ما بناء على جملة الشرط "Update Command"
٢١	حذف بيانات من جدول ما بناء على جملة الشرط "Delete Command"
	لغة الاستعلام عن البيانات (Data Query Language)

المهارات الأساسية والفرعية	م
الاستعلام من جدول واحد "Single Table"	٢٢
استخدام جملة الشرط "Where condition"	٢٣
الدمج بين حقليْن أو أكثر "Concatenation"	٢٤
تسمية حقل أو أكثر باسم آخر مؤقت يظهر فقط في جدول النتائج الناتج من جملة الاستعلام Alias	٢٥
استخدام Like Operator (استخراج قيمة تبدأ بحرف معين)	٢٦
استخدام Like Operator (استخراج قيمة تنتهي بحرف معين)	٢٧
استخدام Like Operator (استخراج قيمة تحتوي على حرف معين)	٢٨
تطبيق أكثر من شرط في جملة الاستعلام باستخدام "And , Or Operator"	٢٩
ترتيب البيانات المستعلم عنها باستخدام "Order By"	٣٠
استخدام بعض الدوال التجميعية "Aggregate Functions" (توظيف دالة Sum)	٣١
استخدام بعض الدوال التجميعية "Aggregate Functions" (توظيف دالة Count)	٣٢
استخدام بعض الدوال التجميعية "Aggregate Functions" (توظيف دالة Avg)	٣٣
استخدام بعض الدوال التجميعية "Aggregate Functions" (توظيف دالة Max)	٣٤
استخدام بعض الدوال التجميعية "Aggregate Functions" (توظيف دالة Min)	٣٥
استخدام جملة الشرط "Having" مع الدوال التجميعية.	٣٦
استخدام جملة "Group By"	٣٧
الاستعلام من أكثر من جدول دون تحديد شرط للربط باستخدام "Cross Join"	٣٨
الاستعلام من أكثر من جدول لاستخراج السجلات المشتركة بين الجدولين باستخدام "Inner Join"	٣٩
الاستعلام من أكثر من جدول لاستخراج السجلات بناءً على الجدول الواقع على يمين جملة "Right Outer Join" بغض النظر عن وجود تطابق بين الجدولين.	٤٠
الاستعلام من أكثر من جدول لاستخراج السجلات بناءً على الجدول الواقع على شمال جملة "Left Outer Join" بغض النظر عن وجود تطابق بين الجدولين.	٤١
الاستعلام من جدول واحد توجد علاقة تربط بين حقليْن من حقوله "Self Join"	٤٢



المطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم

Organizational Requirements for Cybersecurity Management in the Ministry of Education

إعداد

د. عبد الله بن عبد الرحمن الفتوخ

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Abdullah bin Abdulrahman Al Fantoukh

Associate Professor of Educational Administration and Planning
Department of Educational Administration and Planning
College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University (IMSIU)

Email: aafantookh@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-002

المستخلص

هدفت الدراسة التعرف على المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية باختلاف (العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني). وقد طبقت على عينة من مجتمع الدراسة المكون من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة بلغت (٨٨) مشرفاً ومشرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة على محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، بمتوسط (٣,٥٠) وأعلى متوسط كان لفقرة "توفير دليل معتمد لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني". ووجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة على محور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، بمتوسط (٤,١٦) وأعلى متوسط كان لفقرة "توفير برامج وقائية باستمرار لحماية للأجهزة". كما تبين وجود فروق دالة إحصائية باختلاف العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني. وأوصت الدراسة بالقيام بالتطوير الإداري والتقني للبنية التحتية التقنية داخل الوزارة وفي الميدان التعليمي، وإجراء تحديث للسياسات والإجراءات الأمنية متزامناً مع تدريب وتأهيل الكوادر البشرية تقنياً.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات التنظيمية، إدارة الأمن السيبراني.

Abstract

The study aimed to identify the organizational requirements for cybersecurity management in the Ministry of Education from the perspective of information technology supervisors in the ministry and education departments in the Kingdom of Saudi Arabia, and whether there are statistically significant differences depending on (current work, experience in current work, and the number of courses in the field of cybersecurity). The study was applied to a sample of the study community consisting of information technology supervisors in the ministry and education departments in the Kingdom, totaling (88) supervisors, and the study used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for it. The study found that there was a high level of agreement between the study sample on the axis of the administrative requirements for cybersecurity management in the Ministry of Education, with an average of (3.50), and the highest average was for the paragraph "Providing an approved guide to cybersecurity policies and procedures." There was also a high level of agreement between the study sample on the axis of the technical requirements for cybersecurity management in the Ministry of Education, with an average of (4.16), and the highest average was for the paragraph "Providing continuous preventive programs to protect devices." It was also found that there were statistically significant differences depending on the current work, the experience in the current work, and the number of courses in the field of cybersecurity. The study recommended that the administrative and technical development of the technical infrastructure within the ministry and in the educational field be carried out, and that the security policies and procedures be updated in conjunction with the training and qualification of human resources technically.

Keywords: Organizational requirements, cybersecurity management.

المقدمة

يعيش العالم اليوم في منظومة حياتية تتحكم فيها متغيرات تختلف جذرياً عما كان في سابق العصور، ومن أبرز المتغيرات المتسارعة تقنية المعلومات وما تحتويه من تفرعات وأجزاء تستلزم مواكبه هذه التقنية من أجل العيش ومسايرة العالم التقني.

وعلى رغم تعدد إيجابيات التقنية إلا أن هناك سلبيات نتج عنها ظهور مشكلات أبرزها تهديدات وجرائم واحتيالات. فقد أدت الثورة الرقمية المعاصرة إلى إيجاد آفاق غير مسبقة لتبادل المعلومات والأفكار بين ملايين المستخدمين لشبكة الإنترنت حول العالم، وانعكس هذا الأمر على كافة المجالات، ومع انتشار الهواتف الذكية والأجهزة الكفية المحمولة، فقد أصبح استخدام شبكة الإنترنت أمراً متاحاً وملجأً لجميع أفراد المجتمع على اختلاف فئاتهم العمرية. ومع التدفق المستمر والهائل للمعلومات، واعتماد الملايين حول العالم من أفراد ومؤسسات خاصة وحكومية على استخدام شبكة الإنترنت للتواصل الاجتماعي أو إنجاز العديد من المعاملات، فقد ظهر تهديدٌ جديدٌ لهؤلاء المستخدمين حيث اتجه البعض إلى اختراق شبكات المعلومات، والتلاعب بالمعلومات وإيذاء المستخدمين بصور وأساليب متعددة، وذلك فيما يعرف بالجريمة السيبرانية (Cyber Crime (hang et al., 2013, p.1881).

ومما لا شك فيه أن قضية أمن وحماية المعلومات تُعد من أهم القضايا في العصر الحالي فنجاح أي منظمة يتوقف بشكل كبير وواضح على ما تمتلكه من المعلومات التي تشكل عصب المنظمة، ولابد وضع الاحتمال الكبير بأن تلك المعلومات والأنظمة معرضة للمخاطر بين الحين والآخر. مما يستلزم استخدام نظام أمن للحماية من تلك المخاطر، تبلورت فكرته ومنطلقه في ظهور ما يسمى بالأمن السيبراني (cyber security) كنظام أمني ذو بُعد إداري فني تقني شامل.

ولذا فالأمن السيبراني هو أساسٌ لأي تحول رقمي للمؤسسات، وهو يعتمد على الاستفادة من التكنولوجيات الرقمية دون خوف، وزيادة فرص الابتكار والتطوير، كما يُعد سلاحاً استراتيجياً في أيدي الحكومات والأفراد، بل أصبح يمثل نهجاً استراتيجياً للتخطيط والتصميم والتشغيل؛ يتضمن جميع الجوانب التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإنسانية، وله تأثير فعال

على المعلومات والحفاظ عليها، كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسلامة مصادر الثروة المعلوماتية في عصر التحول الرقمي لكل المؤسسات ومنها الجامعات (الصانع وآخرون، ٢٠٢٠)

إن هذا التحول يتطلب انسيابية المعلومات وأمانها وتكامل أنظمتها، ولذا فقد حرصت المملكة العربية السعودية على منظومة الأمن السيبراني فيها وتعزيزها حمايةً للمصالح الحيوية للدولة وأمنها الوطني والبنى التحتية الحساسة والقطاعات ذات الأولوية والخدمات النشطة الحكومية؛ لذلك صدر أمرٌ ملكيٌّ برقم (٦٨٠١) بإنشاء هيئة باسم الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، في تاريخ (١١) صفر ١٤٣٩هـ ترتبط بمقام خادم الحرمين الشريفين وهي الجهة المختصة بشؤون الأمن السيبراني في المملكة، وتعد مرجع الدولة لحماية أمنها الوطني، ومصالحها الحيوية والبنية التحتية الحساسة فيها، وتوفير خدمات تقنية آمنة وطرق دفاعية لحماية أنظمة المعلومات والاتصالات ضد الهجمات الإلكترونية، والحفاظ على سرية وسلامة المعلومات. (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني: المملكة على الموقع - Essential-Cybersecurity-
<https://ega.ee/wp-content/uploads/2019/03/Controls.pdf> كما أنشئت منصة على الإنترنت خاصة بالأمن السيبراني في المملكة من خلال المنصة الوطنية الموحدة بالرباط التالي:

(<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/content/cybersecurity>)

ولأهمية الأمن السيبراني في الميدان التعليمي فقد وقعت وزارة التعليم والهيئة الوطنية للأمن السيبراني اتفاقية لتعزيز التعاون المشترك في مجالات التعليم والبحث العلمي والتدريب والتوعية في مجال الأمن السيبراني، بما يسهم في تأهيل الكوادر الوطنية وبناء القدرات في مجال الأمن السيبراني، تضمنت مجالات التعاون، والدعم المشترك في برامج التعليم والتدريب وبناء القدرات في مجال الأمن السيبراني، ورفع جودة مخرجات البرامج التعليمية في الأمن السيبراني، ورفع مستوى الوعي بالأمن السيبراني في التعليم (وزارة التعليم الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، ٢٠٢١)

مشكلة الدراسة:

أدى التسارع الكبير في عمليات التحول الرقمي في كافة المجالات إلى ارتفاع معدلات الهجمات الإلكترونية ومخاطر اختراق البيانات نظراً لانشغال العالم في البنى التحتية واستغلال الثغرات من قبل ذوي الاحتيالات الإلكترونية، وقد صاحبها ظاهرة الجريمة الرقمية، التي تصاعدت

أخطارها، محدثةً نوعاً جديداً من الجرائم العابرة للقارات، التي لم تعد أخطارها وأثارها محصورةً في نطاق دولة بعينها مما أثار تحديات قانونية أمام الأجهزة المعنية بمكافحة الجريمة في كافة أصقاع المعمورة.

وقد أحدثت الهجمات الإلكترونية ضرراً كبيراً على البنى التحتية، ففي المملكة العربية السعودية كانت أبرز الحوادث الرئيسة في هذه الهجمات بدايةً استهداف شركة أرامكو السعودية في عام ٢٠١٢ والتي عطلت نشاط الشركة لمدة شهر فيما يشار إليه بأكبر اختراق في التاريخ، وتكرر الخلل مرة أخرى بسبب هذه البرمجيات الخبيثة في نوفمبر ٢٠١٦ ويناير ٢٠١٧ م.

ويذكر (أبو زيد، ٢٠١٩) أن تقرير Over Security Advisory Council الصادر في ٢٠١٦، أكد أن الهجوم علي شركة أرامكو السعودية قد كلفها تغيير ٥٠٠٠٠ قرص صلب لأجهزتها الحاسوبية ولم تستطع استخدام الإنترنت لمدة خمسة أشهر تقريباً، وهذا يعتبر زمناً قياسياً في الإصلاح، خاصةً إذا ما أخذنا في الاعتبار إمكانات أرامكو المالية والتقنية؛ وفي عام ٢٠١٣، عانت بنوك الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان من خسارة بلغت أكثر من ٤٥ مليون دولار أمريكي بسبب واحدة من أكبر عمليات سرقة أجهزة الصراف الآلي الإلكترونية في المنطقة. كما هاجم فيروس Mamba Ransomware المملكة العربية السعودية في يوليو ٢٠١٧، وتم استهداف شبكات الشركات داخل المملكة العربية السعودية. ظهرت Mamba Ransomware في عام ٢٠١٦ في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت واحدة من الفيروسات الأولى التي لا تشفر الملفات، ولكن الأقراص الصلبة بأكملها. ويستخدم أداة شرعية Disk Cryptor لتشفير القرص بأكمله.

ولذا فالهجمات الإلكترونية تستهدف الثغرات التي تسمح لها بالاختراق في جميع القطاعات تعليميةً كانت أو غيرها، ويكفي في هذا السياق ما أشارت إليه الإحصاءات الصادرة عن هيئة البيانات والذكاء الاصطناعي أنها تعاملت مع كم هائل من التهديدات السيبرانية التي استهدفت منصات مجموعة العشرين أثناء انعقادها افتراضياً في مارس ٢٠٢٠ في الرياض، حيث بلغ عدد الهجمات الإلكترونية التي صُدت على منصة بروج من خلال أنظمة الحماية الخاصة التي طورها نحو (٢٠٨) مليون هجمة إلكترونية، بينما كان عدد الإنذارات الأمنية التي تم التعامل معها عبر مركز العمليات الأمنية (٢٨) إنذاراً (موقع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ٢٠٢١)

وما سبق دعى المملكة إلى تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية في مجال الأمن السيبراني، حيث شهد عام (٢٠١٨) توقيع اتفاقية تعاون بين الهيئة الوطنية للأمن السيبراني ووزارة التعليم ممثلة بوكالة الوزارة لشؤون الابتعاث وأسفرت تلك الاتفاقية عن إفساح المجال للابتعاث الخارجي في تخصصات الأمن السيبراني، شبكات الحاسب والذكاء الاصطناعي، وتم تخصيص (١٠٠٠) مقعد لقطاع الأمن السيبراني بواقع (٢٠٠) مبتعث لمدة خمس سنوات، وذلك في أفضل الجامعات الأمريكية والبريطانية والكندية (<https://ksp.moe.gov.sa>).

كما أطلقت مبادرة حصين من أجل تعزيز الأمن السيبراني على المستوى الوطني وتعنى بحماية البريد الإلكتروني من الانتحال والاستخدام غير المصرح به، وتطبق هذه المبادرة على الجهات الحكومية في المملكة وتشمل الوزارات والهيئات والمؤسسات وغيرها، وجهات القطاع الخاص التي تمتلك بنى تحتية وطنية حساسة، وتشجع الهيئة الجهات الأخرى في المملكة على الاستفادة من تطبيق هذه المبادرة لتحسين الأمن السيبراني وتطويره داخل الجهة (موقع مبادرة حصين، ٢٠٢١م).

ولا يخفى أن التطور التقني في المؤسسات التعليمية يعثره ما يعثره جميع القطاعات بلا استثناء، فيذكر (الألفي، ٢٠٢٢) أن عددًا من المؤسسات التعليمية اكتفى بشراء بعض البرامج للوقاية من الفيروسات الإلكترونية؛ إلا أن هذه البرامج لم تفلح في وقاية المؤسسات التعليمية من الهجمات الإلكترونية.

ولذا فإن هذه التحديات تستلزم حماية قواعد البيانات من الاختراقات، إلا أن الواقع الحالي في دراسة الخضري وسلامي وكليبي (٢٠٢٠) بينت وجود اتفاق بين عينة البحث حول تعدد أسباب حدوث المخاطر، والسبب في ذلك عدم وجود سياسات أمنية واضحة وبرامج حماية، وكان مما أوصت به الدراسة بناءً على نتائجها العمل على زيادة الاهتمام بتوعية المؤسسات الجامعية السعودية حول تطبيق معايير أمن المعلومات، وتنظيم دورات تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين لتدريبهم على تطبيق أمن المعلومات، وتنظيم دورات تدريبية للقيادات التربوية هدفها تنمية الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في صنع القرار التعليمي، كذلك دراسة المنتشري (٢٠٢٠) التي أظهرت أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمين ولدى طالبات المدرسة متحقق بدرجة موافقة قليلة، ودراسة المنيع (٢٠٢٢) ودراسة فرج (٢٠٢٢)

التي بينتا أن واقع تحقيق الأمن السيبراني وثقافته متحقق بدرجة متوسطة، أما دراسة دراسة الشيتي (٢٠١٩) فقد بينت الافتقار لوجود إدارة متخصصة في أمن المعلومات بجامعة القصيم، بالإضافة إلى ضعف اتباع سياسة الهوية الآلية لأمن المعلومات، وضعف سياسات حماية المعلومات.

كل هذا استدعى دراسة المتطلبات التنظيمية بشقيها الإداري والفني للوقوف على أكثرها تلمسًا في الميدان من أجل تسهيل الإجراءات لدى صناع القرار بوزارة التعليم ومن خلال ما يطرحه مشرفي تقنية المعلومات بالوزارة والميدان التعليمي.

أسئلة الدراسة:

١- ما المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه المتطلبات الإدارية والفنية باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني)؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٢- تحديد المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة عينة الدراسة.

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية تجاه المتطلبات الإدارية والفنية باختلاف متغيرات الدراسة (العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني).

أهمية الدراسة:

• تتزامن الدراسة الحالية مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تؤكد على دعم استخدام تقنيات المعلومات وتعزيز البنية الرقمية.

- استجابة لمشروع الهيئة الوطنية للأمن السيبراني الذي يركز على تعزيز الأمن السيبراني وحماية الأمن الوطني.
- إطلاع متخذي القرار بوزارة التعليم بأبرز المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بالوزارة.
- دعم الإدارة العامة للأمن السيبراني بوزارة التعليم بأبرز المتطلبات التنظيمية حمايةً لأنظمتها.
- اطلاع متخذي القرار بوزارة التعليم بالواقع الإداري والفني لإدارة الأمن السيبراني وكيفية النهوض به عملياً.
- الإسهام في حل العقبات التي تعترض الأمن السيبراني على مستوى وزارة التعليم والمنصات لدى الطلاب في منازلهم.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: دراسة المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، من خلال التعرف على المتطلبات الإدارية والفنية لإدارة الأمن السيبراني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- الحد المكاني: وزارة التعليم وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٤.
- الحد البشري: مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في وزارة التعليم وإداراتها بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- إدارة الأمن السيبراني:
- يُعد مفهوم الأمن السيبراني من المفاهيم الحديثة، وهو مشتق من لفظة السايبر (Cyber) اللاتينية ومعناها: الفضاء المعلوماتي. والفضاء المعلوماتي (Cyber) هو مفهوم جديد في عالم أمن

المعلومات، ويشير إلى مساحة ضخمة من جميع أشكال الأنشطة الإلكترونية مثل الإنترنت، والهواتف المحمولة، والشبكات السلكية، واللاسلكية. (Otoom & Abu Ali Atoum, 2014).

ويعرفه غسان (٢٠١٩) بأنه " عبارة عن مجموع الوسائل التقنية والإدارية التي يتم استخدامها لمنع الوصول غير المصرح به وسوء الاستغلال واستعادة المعلومات الإلكترونية ونظم الاتصالات والمعلومات التي تحتويها بهدف ضمان توافر واستمرارية عمل نظم المعلومات وتأمين حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية وحماية المواطنين، والمستهلكين في الفضاء السيبراني.

وتذكر وزارة التعليم في سياسة الأمن السيبراني (١٤٤٢) أن إدارة الأمن السيبراني هي " إدارة معنية بحوكمة واستراتيجيات واعتماد الإجراءات والمعايير الداعمة لسياسة الأمن السيبراني، وحماية الشبكات، وأنظمة تقنية المعلومات، وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الإجراءات والاحترازمات والتدابير التي تتخذها وزارة التعليم ممثلةً إداريًا في الإدارة العامة للأمن السيبراني، وبشريًا في مشرفي التقنية، وتقنيًا في الأدوات المستخدمة من قبل تقنين الوزارة، لحماية سلامة الشبكات والأجهزة من الهجوم أو الوصول غير المصرح به، وتحديث برامج الحماية باستمرار في ضوء تطبيق إجراءات ومعايير إدارية.

الإطار النظري للدراسة

- مفهوم الأمن السيبراني:

أدت التغيرات المتسارعة إلى نشوء مصطلحات حديثة تستلزم الوقوف عليها وسير أغوارها ومن ذلك الأمن السيبراني، والهجمات الإلكترونية، ولذا فقد أشار (Fouad, ٢٠٢١) أن السيبرانية تعني الإلكترونية، وقد اتفق علماء المعلوماتية على إطلاق لفظ "سيبراني على ما يتعلق بالشبكات الإلكترونية المرتبطة بالإنترنت والتطبيقات المتنوعة مثل (تويتر، فيس بوك، واتس أب.. الخ).

كما أوضحت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية (P262.2018) مفهوم الأمن السيبراني بأنه: "حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات وما تقدمه من خدمات وما تحتويه من بيانات من أي اختراق، أو تعطيل، أو تعديل، أو دخول استخدام، أو استغلال غير مشروع، ويشمل مفهوم الأمن السيبراني أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي، ونحو ذلك.



أما خليفة (٢٠١٧، ص ١٣٧) فيعرفه بأنه: جميع الأدوات والسياسات، ومفاهيم الأمن والضمانات الأمنية والمبادئ والتوجيهات ومداخل إدارة المخاطر والإجراءات والتدريب، وأفضل الممارسات والتقنيات التي يمكن استخدامها بهدف حماية الفضاء السيبراني.

ويتقارب قاري، وآخرون (٢٠١٩، ص ٧) في التعريف بأنه: "ممارسة حماية الأنظمة والشبكات والبرامج من الهجمات الرقمية التي تهدف عادةً الوصول إلى المعلومات الحساسة، أو تغييرها، أو إتلافها، أو زيادة المال من المستخدمين أو مقاطعة العمليات التجارية.

وتوسع شكري (٢٠١٩) بأنه مجموعة من الوسائل التقنية والتنظيمية والإدارية التي يتم استخدامها من أجل منع الاستخدام غير المصرح به، وكذلك منع سوء الاستغلال، واستعادة المعلومات الإلكترونية ونظم الاتصالات والمعلومات التي تحتويها؛ وذلك من أجل ضمان توافر واستمرارية عمل نظم المعلومات والعمل على تعزيز حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية، واتخاذ جميع التدابير والإجراءات الفنية والعملية اللازمة لحماية المواطنين والمستهلكين من المخاطر القائمة والمحتملة في الفضاء السيبراني.

ولذا فالصانع وآخرون (٢٠٢٠، ٤٨) بينوا بأنه "حماية الأفراد وبياناتهم وحساباتهم من الهجمات الإلكترونية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال إجابته على فقرات مقياس الأمن السيبراني.

وتعرفه المنتشري (٢٠٢٠، ٤٦٢) بأنه: "مفهوم أمني خاص بحماية المعلومات وكل ما له صلة بتلك المعلومات من عمليات وخدمات وأجهزة وتقنيات ضد أي شكل من أشكال الوصول غير المسموح به أو استخدام تلك المعلومات بشكل سلمي أو بما يمثل خطراً على المنظمات والأفراد ذوي العلاقة.

كما وضح (Richardson et al (٢٠٢٠). أنه: "التدخلات التقنية والاحتياطات اللازمة لحماية أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت والبيانات والمعلومات الشخصية من الوصول غير المصرح به للحفاظ على سلامة ونزاهة البيانات المخزنة في الأجهزة الرقمية.

وجميع ما سبق يدور في فلك إداري يطلق عليه إدارة الأمن السيبراني، ولأهميتها وعظم شأنها وأثرها في الواقع الفعلي فقد أنشئت وزارة التعليم الإدارة العامة للأمن السيبراني تحقيقاً لحوكمة وبناء استراتيجيات ومبادرات الأمن السيبراني في التعليم.

ويعرف الباحث إدارة الأمن السيبراني إجرائياً بأنها: الإجراءات والاحترازات والتدابير التي تتخذها وزارة التعليم ممثلة إدارياً في الإدارة العامة للأمن السيبراني، وبشرياً في مشرفي التقنية، وتقنياً في الأدوات المستخدمة من قبل تقنيين الوزارة، لحماية سلامة الشبكات والأجهزة من الهجوم أو الوصول غير المصرح به، وتحديث برامج الحماية باستمرار في ضوء تطبيق إجراءات ومعايير إدارية.

- أهمية إدارة الأمن السيبراني وأهدافه:

تذكر المنتشري (٢٠٢٠، ١٠٣) أهمية الأمن السيبراني في ضمان سرية الوثائق التعليمية وخصوصيتها والحفاظ على سلامتها بشكل مستمر، متابعة ومراقبة وتطوير وضبط نظام المعلومات والأمن في المدرسة، بما يحقق حماية المعلمات والمدرسة من الهجمات السيبرانية في الفضاء السيبراني.

وأضافت السمحان (٢٠٢٠، ١٢) مجموعة نقاط تمثل أهمية الأمن السيبراني:

- الحفاظ على المعلومات وسلامتها وتجانسها، وذلك بمنع العبث بها.
 - حماية الأجهزة والشبكات ككل من الاختراقات لتكون درعاً واقياً للبيانات والمعلومات.
 - تحقيق وفرة البيانات وجاهزيتها عند الحاجة إليها.
 - استكشاف نقاط الضعف والثغرات في الأنظمة ومعالجتها.
 - استخدام الأدوات الخاصة بالمصادر المفتوحة وتطويرها لتحقيق مبادئ الأمن السيبراني.
- وهذه الأهمية تؤكد على أن الأمن السيبراني منظومة تستدعي تكاتف الجهود والعمل وفق منظومة مجتمعية تحقق أهدافه التي يسعى إليها ومن تلك الأهداف ما ذكره جوهر (٢٠١٦) من تأمين البنى التحتية لأمن المعلومات والبيانات الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس. - حماية شبكة المعلومات والاتصالات من أي اختراق محتمل، وحماية شبكة المعلومات من أي هجوم محتمل؛ وذلك عن طريق معرفة التقنيات المرتبطة بأمن المعلومات ودراساتها، وتشفير جميع

المعاملات الرقمية، بحيث يعجز أي مخترق عن مهاجمتها أو العبث بمحتوياتها، وتوفير بيئة العمل الآمنة.

كما يشير الربيع (٢٠١٧) إلى الأهداف التالية:

- ضمان توافر استمرارية عمل نظم المعلومات.
- حماية الأنظمة التشغيلية من أي محاولات للولوج بشكل غير مسموح به.
- حماية مصالح المملكة الحيوية وأمنها الوطني، والبنى التحتية الحساسة فيها.
- جميع التدابير اللازمة لحماية المواطنين والمستهلكين على حد سواء من المخاطر المحتملة.
- تعزيز حماية الشبكات وأنظمة المعلومات.
- تعزيز حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية.
- تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات وما تقدمه من خدمات وما تحويه من بيانات.

كما يشير كلاً من صائغ (٢٠١٨، ١٠٣)، والسمحان (٢٠٢٠، ١٢) إلى مجموعة من أهداف الأمن السيبراني، تمثلت في:

١. تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية على كافة الأصعدة ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات.
٢. التصدي لهجمات أمن المعلومات التي تستهدف الأجهزة الحكومية والقطاع العام والخاص.
٣. توفير بيئة آمنة موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات.
٤. صمود البنى التحتية الحساسة للهجمات الإلكترونية.
٥. توفير المتطلبات للحد من المخاطر والجرائم الإلكترونية التي تستهدف المستخدمين.
٦. سد الثغرات في أنظمة أمن المعلومات.
٧. مقاومة البرمجيات الخبيثة، وما تستهدفه من أضرار بالغة بالمستخدمين وأنظمة المعلومات.

٨. الحد من التجسس والتخريب الإلكتروني على مستوى الحكومة والأفراد.

٩. تدريب الأفراد على إجراءات جديدة لمواجهة التحديات الخاصة باختراق أجهزتهم التقنية.

ويتضح مما سبق أن الأهداف والممارسات هي الموجه لإدارة الأمن السيبراني تعليمًا، والتي اتضحت من خلال ما ورد في مكونات سياسة الأمن السيبراني بوزارة التعليم (١٤٤٢) المشتملة على: حوكمة الأمن السيبراني، وأمن الموارد البشرية، وإدارة الأصول المعلوماتية، وإدارة الهوية والوصول، وإدارة البنية التحتية والعمليات الأمنية، وأمن التطبيقات، والتشفير، وإدارة حوادث الأمن السيبراني وعمليات المراقبة، وإدارة استمرارية الأعمال، وأمن الأطراف الخارجية والحوسبة السحابية.

- عناصر الأمن السيبراني:

هناك ثلاثة عناصر أساسية يعتمد عليها الأمن السيبراني، وتمثل في السرية، وصحة المعلومات وسلامتها التكامل وتوافر البيانات، وتفصيلها كالتالي: (John M & Thomas H. 2019)

١. السرية: الحفاظ على المعلومات من خلال منح الأذن للمخول لهم فقط بالوصول لتلك المعلومات، مع منع الأشخاص غير المخول لهم للمعلومات، مع ضرورة التأكد من عدم الإفصاح عنها أو تسريبها لأشخاص غير متخصصين أو مخول لهم ذلك.

٢. تكامل وسلامة المعلومات وتعني الحفاظ على المحتوى من التعديل، أو التغيير، أو الحذف، أو الإضافة إلا بواسطة الأشخاص المؤهلين والمتخصصين بالإشراف على هذا المحتوى.

٣. توافر المعلومات وإتاحتها من قبل المتخصصين على تقديمها وإتاحتها في الوقت المناسب.

ويتبادر إلى الذهن هل الأمن السيبراني هو نفس أمن المعلومات؟ يوضح الجمل (٢٠٢٠، ص٢٥٤) بالتفصيل أن كلا من الأمن السيبراني وأمن المعلومات يعملان على حماية البيانات من الاختراقات والهجمات، إلا أنهما مختلفان ففي الوقت الذي يعمل أحدهما لحماية البيانات في مكان واحد، يعمل الآخر على حماية البيانات بشكل عام، فالأمن المعلوماتي ينحصر نطاقه في

إطار ومنظور فكرة حماية النظام المعلوماتي، والشبكة المعلوماتية، والبيانات والحاسوب، وبرامجه والموقع الإلكتروني بمفهومها المجرد، من حيث مضمونها ومحتواها كقيمة مادية أو معنوية بالمعنى الضيق، وليست من وجهة أو منظور أمني سيادي ودفاعي يتعلق بمصالح وطنية عليا، والأمن السيبراني أوسع نطاقا وأشمل من الأمن المعلوماتي؛ لأنه يزيد على فكريتي الحماية والتأمين فكرة (الدفاع السيبراني) كأساس وإطار ومبرر لحماية المصالح الحيوية والوطنية ذات الصلة بسيادة الدولة على فضاءها الإلكتروني، والتصدي للاعتداءات من خلال مجموعة النظم، والخطط والأدوات، والإستراتيجيات، والأساليب الضرورية للحفاظ على الأمن الوطني، والنظام العام، وسياسات الدولة في المجال الاقتصادي والاجتماعي، والتقني.

- المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني:

تتمثل المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني في عددٍ من المتطلبات المتنوعة، وأهمها المتطلبات الإدارية، فقد أشار القحطاني والعنزي (٢٠١١) أن أبرز هذه المتطلبات لتحقيق الأمن السيبراني تمثلت في:

- وضوح تحديد إجراءات العمل في الشبكات المعلوماتية ومدى السماح عليها.
- توفير الآليات اللازمة لتنفيذ سياسات العمل من حيث الوضوح والدقة في التنفيذ لهذه السياسات.
- إسناد إدارة وتشغيل الشبكات المعلوماتية للعناصر البشرية الكفؤ والمدربة والمؤهلة للتعامل مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، وعدم إفساح أي مجال للهواة للعبث بمقدرات الهيئات الحكومية بالدولة.
- تحديث الأوضاع الأصلية لمعدات الشبكات كإجراء احترازي، مما يساعد على منع الاختراق
- المراقبة والمتابعة اللازمة والمستمرة للأنشطة المعلوماتية على الشبكة بالشكل الدقيق.
- التنفيذ وحسن اختيار مواقع نقاط الشبكة، وأن تكون هذه النقاط في مواقع جيدة ومؤمنة ومحمية من الاختراق.
- ويضيف توفيق وشيرين (٢٠٢٢) عددًا من المتطلبات الأخرى لتحقيق الأمن السيبراني هي:

(أ) المتطلبات التقنية:

- وجود إدارة مركزية مختصة بأمن المعلومات والأمن السيبراني بين مختلف قطاعات المنظمة.
 - التقييم الدوري لمخاطر الأمن السيبراني على أنظمة المعلومات بها.
 - الاهتمام بعمل نسخ احتياطية للملفات بشكل دوري.
 - فحص الملفات التي يتم تحميلها من المواقع غير المعروفة أو خدمات مشاركة الملفات الواردة عن طريق البريد الإلكتروني الرسمي.
 - تجنب إرسال أي معلومات حساسة مثل كلمات المرور وأرقام بطاقات الائتمان عبر البريد الإلكتروني.
 - تطبيق التحول الرقمي في كل المدخلات.
 - وجود بوابة معلومات إلكترونية ومصادر تعلم ومحتوى رقمي ومنصات تعليمية إلكترونية.
 - رفع درجة الحذر لدى الأعضاء عند فتح مرفق في البريد الإلكتروني على صفحاتهم الإلكترونية.
 - تطوير البنى التحتية السيبرانية بالجامعة للحد من الاختراق والتجسس والقرصنة الإلكترونية.
 - استخدام كلمة مرور معقدة قوية لا يمكن تخمينها، وتغييرها من وقت لآخر.
- (ب) المتطلبات المادية:

- توفير برامج لتدريب الهيئة التدريسية على إجراءات لمواجهة التحديات الخاصة بالاختراق.
- توفير الدعم الفني والتقني اللازم لأعضاء هيئة التدريس لمعالجة المشكلات الطارئة.
- توفير بنية تحتية تكنولوجية وأجهزة اتصالات حديثة.
- امتلاك نظام حوكمة تقني لتوفير الأمن السيبراني للتعاملات الإلكترونية بين الأعضاء.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لتحقيق الأمن السيبراني.

(ت) المتطلبات البشرية:

- عقد لقاءات دورية للمختصين في تطبيق الأمن السيبراني؛ لتعريفهم بالمستجدات في المجال.
- تبادل الخبرات مع الجامعات الأجنبية والعربية في مجال الأمن السيبراني.
- تنظيم حملات توعية لأعضاء هيئة التدريس للتعريف بالأمن السيبراني، ومخاطره، ومتطلباته.
- تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال الأمن السيبراني من خلال عقد دورات تدريبية في استخدام الوسائل التقنية بطرق آمنة.
- تفعيل التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني لنشر ثقافة الأمن السيبراني.
- إسناد إدارة وتشغيل الشبكات المعلوماتية للعناصر البشرية ذات الكفاءة والمدرّبة والمؤهلة للتعامل مع التقنيات والتكنولوجيا الحديثة

(ث) المتطلبات المعرفية:

- توعية أعضاء هيئة التدريس و تثقيفهم بمتطلبات الأمن السيبراني لحماية البريد الإلكتروني.
- مراجعة البيانات والمعلومات المتوفرة على شبكاتها من أجل تحديثها
- تنمية وعي الطلاب بثقافة الأمن السيبراني في ضوء التحول الرقمي للجامعات. ولية.
- إعداد دراسات بحثية حول احتياجات الطلاب من المعلومات وثقافة الأمن السيبراني.
- تطوير الإطار التشريعي الملائم لأمن الفضاء السيبراني، وتشديد العقوبات على جرائم الفضاء السيبراني، وحماية الخصوصية الرقمية.
- الاهتمام بتعريف الطلاب بالاصطياد الإلكتروني وتحديد مصادره.
- تنمية الوعي بمفاهيم انتهاكات الأمن السيبراني ومخاطرها.
- وضع إجراءات وسياسات لحفظ الأمن السيبراني داخل الجامعات، وفقا للضوابط الرسمية.
- نشر ثقافة التعامل مع الأمن السيبراني، هدفها حماية البيانات والمعلومات من الهجمات.

كما تذكر السمحان (٢٠٢٠) نقلاً عن (<https://www.arageek.com>) عدد من الخطوات البسيطة للحفاظ على مستوى جيد من الأمان والسلامة السيبرانية.

- الموثوقية: وتعني استخدام المواقع الموثوق بها عند تقديم معلومات شخصية، والقاعدة الأساسية هي التحقق من عنوان URL، وإذا كان الموقع يتضمن https في بدايته، فهذا يعني أنه موقع آمن، أما إذا كان عنوان URL يحتوي على http بدون؛ فيجب الحذر من إدخال أي معلومات حساسة مثل بيانات بطاقة الائتمان أو رقم التأمين الاجتماعي..... الخ.

- البريد الاحتيالي: ويعني عدم مرفقات البريد الإلكتروني أو النقر فوق روابط الرسائل من المصادر غير المعروفة، إذ إن إحدى الطرق الأكثر شيوعاً للسرقة أو الاختراق هي عبر رسائل البريد الإلكتروني المتخفية على أنها رسالة من شخص موثوق به.

- التحديثات (Always) up-to-date وتعني الحرص دائماً على تحديث الأجهزة، فغالباً ما تحتوي تحديثات البرامج على تصحيحات مهمة لإصلاح مشكلات الأمان، وإن هجمات المخترقين الناجحة تتركز على الأجهزة القديمة بنسبة كبرى، والتي لا تملك أحدث برامج الأمان.

- النسخ الاحتياطي: ويتطلب هذا عمل نسخ احتياطية من الملفات بانتظام لمنع هجمات الأمان على الإنترنت.

ويرى الباحث مما سبق تنوع المتطلبات وتعددتها وفقاً لطبيعة العمل المؤسسي، ومع تعددها إلا أنها تدور في فلك إدارة المؤسسة التعليمية وكيفية حمايتها وجعلها مصدراً منيعاً، وقد جمع الباحث أهم هذه المتطلبات وتمت صياغتها في متطلبات تنظيمية لمحورين هامين هما: المتطلبات الإدارية، والمتطلبات الفنية، لإدارة الأمن السيبراني، وتم بناء أداة الدراسة بعدد ٢٠ فقرة.

- أساليب الحماية من المخاطر السيبرانية:

طرح هنت Hunt (٢٠١٥، ٨-١٠) مبادرات للحماية من المخاطر السيبرانية فيما يخص الوزارة:

- وضع خطة عمل معلنة تستهدف التعامل مع المخاطر السيبرانية والانتهاكات المختلفة، تشمل التنسيق بين الجامعات المختلفة.

- التعاون بين الوزارة وبعض الجهات التي تستطيع إبراز كيفية التصدي لمواجهة الجرائم السيبرانية.
- متابعة الجامعات للتأكد من التطبيق بالخطوة للتعامل الآمن مع التكنولوجيا بما يشمل الأمن السيبراني.
- توفير دورات تدريبية لجميع العاملين بالوزارة على كيفية التوعية بالأمن السيبراني.
- نشر الاهتمام بمفاهيم الأمن السيبراني من خلال عقد الندوات وورش العمل، والتخطيط لأسبوع للأمن السيبراني.
- تحديات الأمن السيبراني ومعوقاته:
- كمنظومة جديدة وحديثة فإن الكثير من التحديات تعترض الأمن السيبراني، ولابد من مواجهتها والعمل على حلها حتى يسير في الاتجاه الصحيح، فمن التحديات مذكوره Catota, Frankie B Morgant, M. Granger and Douglas C. Sicker (٢٠١٩):
- الطبيعة المتطورة للمخاطر والتهديدات الأمنية السيبرانية.
- ضمان تحديث جميع عناصر الأمن السيبراني باستمرار للحماية من نقاط الضعف المحتملة.
- تعدد المحاولات والتهديدات نتيجة لكثرة المخربين وسارقي البيانات.
- عدم التزام القيادة بوجود استراتيجية لتطوير الممارسات السيبرانية في الحرم الجامعي، وعدم مشاركتها في وضع خطط إدارة الأزمات السيبرانية.
- نقص في كفاءة الموارد البشرية في تعاملها مع التهديدات السيبرانية؛ وذلك نتيجة قلة البرامج التدريبية، وعدم مساهمتها للاتجاهات الحديثة في مجال الأمن السيبراني.
- وهذه التحديات تسير في اتجاه توافقي مع المعوقات التي أوردتها توفيق ومرسي (٢٠٢٢) والتي كانت: ضعف القوانين الرادعة، وانتهاك الخصوصية وأمن المعلومات والملكية الفكرية وشخصية المواقع، والإرهاب الإلكتروني السيبراني، واختراق البنى التحتية للاتصالات وتقنية المعلومات، وإخفاء الهويات الرقمية والبيانات الخاصة، والقصور في برامج التوعية الأمنية.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بعرض الدراسات السابقة بدءًا بالأقدم فالأحدث، وفق الآتي:

دراسة رحمان وآخرون (٢٠١٥). (Rehman et al) بعنوان Information Security Management in Academic Institutes of Pakistan وهدفت الكشف عن واقع أنظمة إدارة الأمن السيبراني في معاهد التعليم العالي بجامعات باكستان، وقد تألفت مجتمع الدراسة من موظفي التقنيات في الجامعات الباكستانية، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وبينت النتائج أن واقع أنظمة إدارة الأمن السيبراني في معاهد التعليم العالي جاء بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة وجود إدارة للمخاطر، كما أوصت بوضع سياسات أمنية هدفها مواجهة هذه المخاطر.

دراسة فينيسا بيرتون (٢٠١٨) (Venessa Burton) بعنوان Protecting small business information from cyber security criminals وهدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المديرين المتخصصين بأمن المعلومات في حماية المعلومات، بالإضافة إلى مدى حماية الملكية الفكرية من الانتهاكات والاختراقات الأمنية التي يقوم بها القراصنة عبر شبكة الإنترنت، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي، من خلال اجراء مقابلات مع مجموعة من (١٠) مديريين متخصصين في أنظمة أمن المعلومات في ولاية واشنطن بأمريكا، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : ضعف القوانين المتبعة في حماية البيانات والمعلومات عبر شبكة الإنترنت وذلك بسبب حادثة الجرائم المعلوماتية، وبالتالي ضعف الفاعلية، والافتقار لآلية واضحة للتطبيق تتعلق بالأنظمة الأمنية، ذلك لتنوع وتشعب الجرائم المعلوماتية والاختراقات الأمنية وتطورها باستمرار.

دراسة الشيتي (٢٠١٩) وهدفت التعرف على السياسات والإجراءات الخاصة بأمن نظم المعلومات في المؤسسات التعليمية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة، أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقة عشوائية من الموظفين بإدارة تقنية المعلومات بجامعة القصيم، وتكونت العينة من ٧٠ موظف من أعضاء هيئة التدريس والإداريين. وتوصلت الدراسة إلى الافتقار لوجود إدارة متخصصة في أمن المعلومات بالجامعة، بالإضافة إلى ضعف اتباع سياسة الهوية الآلية لأمن المعلومات، وضعف سياسات حماية المعلومات وعدم مواكبتها للتغيرات

السائدة في مجال الاختراقات والتهديدات الأمنية. وأوصت بضرورة إنشاء إدارة متخصصة بحماية المعلومات مع توافر كوادر وطنية متخصصة ومؤهلة، مع ضرورة تحديثها بصفة مستمرة.

دراسة (٢٠١٩)، Catota, et al، وهدفت إلى استكشاف التحديات التي يواجهها نظام التعليم العالي في الإكوادور في النهوض باستراتيجية الأمن السيبراني. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى أن التحديات التي تواجهها استراتيجية الأمن السيبراني تشمل: قلة الموارد البشرية المتخصصة في مجال الأمن السيبراني، ضعف البنية التحتية، قصور في التدريب والتأهيل. وأوصت بتقديم مبادرات لتطوير ممارسات الأمن السيبراني في مؤسسات التعليم العالي تلخص في مبادرة لتعزيز تدريب الموارد البشرية على كيفية تطبيق إجراءات الأمن السيبراني، ومبادرة دعم قدرات البحث والتطوير والوعي بالأمن السيبراني.

دراسة منى السمحان (٢٠٢٠) هدفت التعرف على متطلبات تحقيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية بجامعة الملك سعود، واستخدمت المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداة لها، وطبقت على عينة قدرها (٤٧٨) من جميع العاملين بالجامعة، وتوصلت إلى موافق العينة على المتطلبات الإدارية، وأعلى عبارة "توجد سياسات أمنية لأنظمة المعلومات الإدارية بالجامعة"، كما كانت موافقتهم على المتطلبات الفنية، وأعلى عبارة "تحدث برامج الحماية لأجهزة الحاسب الآلي بالجامعة"، كما كانت موافقتهم على المتطلبات البشرية، وأعلى عبارة "توفير الدعم الفني اللازم لتطبيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية"، كما كانت موافقتهم على المتطلبات المادية، وأعلى عبارة "تحدث الجامعة برامج التطبيقات الحاسوبية لمنسوبيها باستمرار".

دراسة المنتشري (٢٠٢٠) وهدفت إلى معرفة دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من ٤٢٠ معلمة في عدد من المدارس الحكومية بمدينة جدة، وأظهرت النتائج أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات ولدى طالبات المدرسة متحقق بدرجة موافقة قليلة، وفي ضوء تلك النتائج تقدمت الدراسة بتصور مقترح وجاءت آليات تطبيقه عبر التنسيق مع الجهات المختصة المعنية بالأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية.

دراسة الخضري وسلامي وكلبي (٢٠٢٠) وهدفت التعرف على طرق وقاية المجتمع السعودي من جرائم الفضاء السيبراني، والتعرف على المعوقات المجتمعية لتحقيق الوقاية من جرائم الفضاء السيبراني، والوصول إلى مقترح يساهم في تفعيل الأمن السيبراني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وتألّفت عينة الدراسة من طلاب الجامعات السعودية وأعضاء هيئة التدريس والإداريين. وكان مما توصلت إليه الدراسة: وجود اتفاق بين أفراد العينة حول تعدد أسباب حدوث المخاطر، والسبب في ذلك عدم وجود سياسات أمنية واضحة وبرامج حماية، وأوصت بزيادة الاهتمام بتوعية المؤسسات الجامعية حول تطبيق معايير أمن المعلومات، وتنظيم دورات تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين لتدريبهم على تطبيق أمن المعلومات، وتنظيم دورات تدريبية للقيادات التربوية هدفها تنمية الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في صنع القرار التعليمي.

دراسة البيشي (٢٠٢١) وهدفت إلى توضيح واقع ممارسات الأمن السيبراني في الجامعات بالسعودية وأثر ذلك على تعزيز الثقافة الرقمية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى أن واقع ممارسات الأمن السيبراني في الجامعات السعودية جاء مرتفعاً، كما اتضح أن مستوى الثقة الرقمية جاء أيضاً مرتفعاً، كما أن هناك تأثير للأمن السيبراني في تعزيز وتفعيل الثقة الرقمية، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية للأمن السيبراني ترجع لعدد سنوات الخبرة إضافة للدرجات العلمية. وأوصت بضرورة زيادة الميزانية المخصصة للأمن السيبراني بالجامعات، وزيادة الاهتمام بإجراءات أمن المعلومات، والتطوير والتحسين المستمر لقدرات الموارد البشرية بالجامعة خاصة القيادات الأكاديمية تجاه التهديدات السيبرانية.

دراسة Pavel, et al, (٢٠٢١) وهدفت الدراسة الحالية إلى تحليل تحديات الأمن السيبراني لمؤسسات التعليم العالي في دولة مولدوفا (Moldova) لأن مؤسسات التعليم العالي (HEIS) كانت هدفاً للهجمات السيبرانية بسبب أصول المعلومات التي تمتلكها. كما أن الانتقال إلى الدراسة عبر الإنترنت كنتيجة للقيود المفروضة في عام ٢٠٢٠ أدى إلى زيادة تهديدات الأمن السيبراني للأوساط الأكاديمية بسبب نقاط الضعف في منصات التعلم عبر الإنترنت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أشارت نتائج الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي في مولدوفا مستهدفة من قبل الهجمات الإلكترونية المحلية والدولية، وأن طبيعة التهديدات كانت تتمثل في البرامج

الضارة ضد الملفات الهامة في المجالات البحثية والإدارية. أوصت الدراسة بوضع استراتيجيات لتلك المؤسسات لحمايتها من أخطار التهديدات السيبرانية، إضافةً إلى نشر ثقافة الأمن السيبراني فيها.

دراسة سراج (٢٠٢٢) وهدفت إلى التحليل البعدي لدراسات الأمن السيبراني في المجالات التربوية، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي البعدي، وتم اختيار ٢٥ دراسة ما بين (٢٠١٥-٢٠٢١)، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات البحثية في الأمن السيبراني يجب أن تركز على منهجية الأمن السيبراني في مؤسسات التعليم العام والجامعي، وممارسات الأمن السيبراني، والاتجاهات الحديثة في مجال الأمن السيبراني، والدراسات المقارنة للمؤسسات الجامعية وممارساتها للأمن السيبراني، ومشكلات الأمن السيبراني ومقترحات حلها، وتطوير ممارسات الأمن السيبراني في مؤسسات التعليم، آليات تفعيل ثقافة الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية، والمنصات التعليمية والأمن السيبراني، الأدوار القيادية في مواجهة التهديدات السيبرانية. كما أوصت الدراسة بمزيد من الاهتمام بمجال الأمن السيبراني في المؤسسات التربوية؛ حيث إنه مجال مازال يعاني من الإهمال.

دراسة توفيق ومرسي (٢٠٢٢) وهدفت التعرف على متطلبات تحقيق الأمن السيبراني بجامعة بنها في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد أهم متطلبات تحقيق الأمن السيبراني بالجامعات المصرية، وأهم المعوقات التي تحول دول تحقيق هذه المتطلبات، واستخدمت المنهج الوصفي، من خلال استبانة وزعت على عينة (٢٤٨) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى اتفاق العينة على متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي، والتي تمثلت في مجموعة من المتطلبات التقنية والمادية والبشرية والمعرفية، ومعوقات تحقيق متطلبات الأمن السيبراني بجامعة بنها.

دراسة المنيع (٢٠٢٢) وهدفت التعرف على واقع تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون المجتمع من جميع الموظفين التقنيين في (جامعة أم القرى، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وبلغ عددهم (٤٦٨) موظفاً، وقد بلغ عدد العينة (٢١٠) موظفين، كما استخدمت الاستبانة. وتوصلت إلى أن أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة على واقع تحقيق

الأمن السيبراني في الجامعات السعودية، وأن أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة جداً على معوقات تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية.

دراسة فرج (٢٠٢٢) وهدفت إلى بيان دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وصممت استبانة ، وطُبِّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغت (١٢٥) عضواً ، وخلصت الدراسة إلى أن دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي حصل على متوسط (٣,٥٥) بدرجة متوسطة ، وبالنسبة للمحاور فكانت أعلى المتوسطات لمحور الدواعي المجتمعية لتعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي ، يليه محور الدواعي المعرفية لتعزيز ثقافة الأمن السيبراني ، وأخيراً محور الدواعي التقنية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الكلية ، والرتبة العلمية ، فيما وجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم ألا وهو المنهج الوصفي المسحي عدا دراسة (٢٠٢١)، Pavel, et al ، ودراسة سراج (٢٠٢٢) فقد كانتا تحليلية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجالها فقد كانت معنية بالمتطلبات التنظيمية -الإدارية والفنية- للأمن السيبراني بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بينما باقي الدراسات كانت في مؤسسات جامعية أو تعليم عام عدا دراسة (٢٠٢١)، Pavel, et al التي كانت في مؤسسات التعليم العالي في مولدوفا.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري وبناء أداة الدراسة، وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، بهدف التعرف على المتطلبات التنظيمية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم وذلك من خلال تصميم استبانة لاستطلاع آراء مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية حول المتطلبات الإدارية والفنية لإدارة الأمن السيبراني.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١١٧) حسب الإحصائية التي حصل عليها الباحث من الإدارة العامة للتحويل الرقمي - إدارة تقنية المعلومات - بوزارة التعليم لعام ١٤٤٤هـ، والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لطبيعة العمل الحالي.

جدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لطبيعة العمل الحالي

العدد	العمل الحالي
١٦	مشرف عموم
١٠١	مشرف إدارة تعليم
١١٧	الإجمالي

عينة الدراسة:

أولاً-العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة، حيث تم تطبيق الاستبانة عليهم للتحقق من صدقها وثباتها، ومدى إمكانية تطبيقها والاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

ثانياً-العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة النهائية باستخدام جداول مورجان، ومن خلالها تم احتساب حجم العينة الإجمالي (٨٨) مشرفاً ومشرفة، منهم (١٢) لوظيفة مشرف عموم، و(٧٦) لوظيفة مشرف إدارة تعليم، حيث تم توزيع استبانة الدراسة على عدد (١٠٠) مشرفاً ومشرفة، وبلغ عدد الاستجابات التي حصل عليها الباحث (٩١) فرداً، وتم استبعاد استجابات (٣) من أفراد العينة لعدم اكتمال الاستجابة.

وبذلك تكونت العينة في صورتها النهائية من (٨٨) من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، والجدول رقم (٢) يوضح خصائص العينة من حيث العمل الحالي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في الأمن السيبراني: جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للعمل الحالي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في الأمن السيبراني

المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمل الحالي	مشرف عموم	١٦
	مشرف إدارة تعليم	٧٢
سنوات الخبرة في العمل الحالي	١٠ سنوات وأقل	٢٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٤
عدد الدورات في الأمن السيبراني	لا يوجد	١٢
	١-٣ دورات	٣٦
	أكثر من ٣ دورات	٤٠
الإجمالي	٨٨	١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق أن عدد (١٦) من أفراد عينة الدراسة بوظيفة (مشرف عموم)، بنسبة (١٨,٢٪) من إجمالي العينة، وأن عدد (٧٢) من أفراد عينة الدراسة بوظيفة (مشرف إدارة تعليم)، بنسبة (٨١,٨٪) من إجمالي العينة، وهذا مؤشر على تجانس العينة بين الوزارة والميدان بمعدل ١:٤، كما يتبين أن عدد (٢٤) من أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة (١٠ سنوات وأقل)، بنسبة (٢٧,٣٪) من إجمالي العينة، وأن عدد (٦٤) من أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة

(أكثر من ١٠ سنوات)، بنسبة (٧٢,٨٪) من إجمالي العينة، وهذا يعطي مؤشرًا لدقة الإجابة نظرًا للخبرة الطويلة في الميدان التربوي، أما بالنسبة لعدد الدورات التدريبية في مجال الأمن السيبراني فلم يحصل (١٢) من أفراد العينة على أي دورات بنسبة (١٣,٦٪) من إجمالي العينة، بينما حصل (٣٦) من أفراد العينة على (١ - ٣ دورات) بنسبة (٤٠,٩٪) من إجمالي العينة، في حين حصل (٤٠) من أفراد العينة على (أكثر من ٣ دورات) بنسبة (٤٥,٥٪) من إجمالي العينة.

أداة الدراسة:

أعد الباحث الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تكونت من بعض البيانات الديموجرافية لأفراد العينة، والتي تمثلت في (العمل الحالي، وسنوات الخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في الأمن السيبراني)، إضافةً إلى (٢٠) فقرة موزعة على محورين كما يلي:

المحور الأول: المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، ويتكون من (١٠) فقرات تعبر عن وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة.

المحور الثاني: المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، ويتكون من (١٠) فقرات تعبر عن وجهة نظر مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة.

وكانت جميع فقرات الاستبانة بعد التعديلات التي تمت إيجابية، ولا توجد أي فقرات عكسية.

تصحيح الاستبانة:

يتم الإجابة عن بنود الاستبانة وفقاً لمقياس متدرج من درجة الموافقة التامة إلى عدم الموافقة وفقاً للاختيارات التالية (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق إطلاقاً)، وتم تقدير استجابة المفحوص كما يلي (موافق بشدة = ٥ درجات، موافق = ٤ درجات، محايد = ٣ درجات، غير موافق = درجتان، غير موافق إطلاقاً = درجة واحدة)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة موافقة كبيرة من المشرفين والمشرفات على فقرات الاستبانة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم الموافقة.

وللحكم على مدى اتفاق عينة الدراسة على متوسطات درجات فقرات الاستبانة ومتوسط كل محور من محاورها تم تقسيم حساب مدى الدرجات (٥-١=٤)، وتقسمها على خمس فئات

تمثل المستويات التالية (عالي جدا - عالي - متوسط - قليل - قليل جدا)، وبذلك يكون طول كل فئة منها كما يلي:

طول كل فئة = ٨,٠ ثم تم تفسير المتوسطات كما في الدول رقم (٣):

جدول (٣) يوضح فئات المتوسطات وتفسيرها

مدى الدرجات	مستوى التحقق
٥,٠٠ - ٤,٢٠	عالي جدا
٤,١٩ - ٣,٤٠	عالي
٣,٣٩ - ٢,٦٠	متوسط
٢,٥٩ - ١,٨٠	منخفض
١,٧٩ - ١,٠٠	منخفض جدا

صدق وثبات استبانة الدراسة الحالية:

أولا - الصدق:

العرض على المحكمين:

عرض الباحث الاستبانة في صورتها الأولية والمكوّنة من (٣٦) فقرة، على عدد من المحكمين الأكاديميين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقد طلب منهم إبداء آرائهم في الاستبانة من حيث: مدى وضوح الفقرات، وملاءمة بدائلها، وانتمائها إلى الأبعاد التي تنتمي إليها، للتطبيق على عينة الدراسة الحالية، أو أي ملاحظات أخرى يرون إضافتها. وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وتم التعديل على صياغة بعض الفقرات لتناسب مع طبيعة العينة، مع الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة قبول (٨٠٪) من آراء المحكمين، وبذلك بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية بعد تحكيمها (٢٠) فقرة، حيث اتفق المحكمون على الإبقاء على تلك الفقرات بعد تعديل صياغة بعضها.

الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة، ومن

ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٤) يتضمن عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للاتساق الداخلي:

جدول (٤) يوضح حساب الاتساق الداخلي لفقرات استبانة الدراسة الحالية (ن = ٣٠)

م	الفقرة	معامل الارتباط بدرجة المحور
المحور الأول - المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم		
١	دعم البنية التكنولوجية داخل جهاز الوزارة وإدارات التعليم	**٠,٧٦٩
٢	تطبيق التحول الرقمي في كل مجالات الوزارة	**٠,٤٧٤
٣	تمهير المشرفين من العمليات الإلكترونية (قدرة هجومية / قدرة دفاعية / قدرة استطلاعية)	**٠,٨٤٤
٤	بناء بوابة معلومات ذات استقلالية تقنية بما جميع المحتوى الرقمي والمنصات	**٠,٨١٢
٥	توفير الدعم الإداري والفني اللازم للبنية التكنولوجية	**٠,٦٧٠
٦	التدريب والتوعية من خلال تنظيم لقاءات ومحاضرات وورش عمل في تطبيق الأمن السيبراني	**٠,٤٨٣
٧	تخصيص جهة إدارية تقنية تتولى الخبرات مع الوزارات محلياً وعالمياً في مجال الأمن السيبراني	**٠,٦٣٩
٨	إحلال الشركات المحلية بديلاً عن الأجنبية في مجال العقود المبرمة	*٠,٤٢٩
٩	توفير دليل معتمد لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني	**٠,٤٨٧
١٠	وضع خطة للطوارئ للتعامل مع حوادث الأمن السيبراني المحتملة	**٠,٦٣٩
المحور الثاني - المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم		
١١	توفير برامج وقائية باستمرار لحماية للأجهزة	**٠,٨٧٠
١٢	التقييم الدوري المستمر لمخاطر الأمن السيبراني	**٠,٨٢٥
١٣	وجود ملفات احتياطية تُحدث باستمرار	**٠,٨٠٩
١٤	تغيير كلمات المرور بكلمات قوية غير قابلة للحبس والتخمين	**٠,٤٩١
١٥	وضع إمكانات تقنية تحول دون اختراق الأجهزة	**٠,٧٧٥
١٦	تلافي مشاكل ضغط النظام لكثرة المستخدمين في وقت واحد	**٠,٨٧١
١٧	تصميم نظام يمنع الدخول غير الآمن بالإنترنت	**٠,٧٨٧
١٨	معالجة مشكلة الوصول من قبل أطراف إضافية (برامج تطلب الإيميل والرقم السري الخاص)	**٠,٧٧٨

م	الفقرة	معامل الارتباط بدرجة المخور
١٩	التحديث المستمر للأنظمة الحاسوبية وشبكات المؤسسات التعليمية للحصول على أحدث ميزات الأمان	٠,٨٢٩**
٢٠	تحديد الأدونات والصلاحيات لمستخدمي الأنظمة الحاسوبية بشكل دقيق	٠,٦١٩**

** دال عند مستوى (٠,٠١)* دال عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل. بما يشير إلى الاتساق الداخلي لجميع فقرات الاستبانة.

ثانياً- ثبات استبانة الدراسة الحالية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات استبانة الدراسة الحالية بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من محوري الاستبانة، كما قام الباحث بحساب معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٥):

جدول (٥) يبين ثبات استبانة الدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٣٠)

محموري الاستبانة	عدد الفقرات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيراتي بوزارة التعليم	١٠	٠,٧٩١	٠,٧٩٧
المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيراتي بوزارة التعليم	١٠	٠,٨٩٦	٠,٩٠٩

أظهرت نتائج الجدول السابق أن قيم معامل الثبات لمحوري الاستبانة قد بلغت (٠,٧٩١)، و (٠,٧٩٧)، كما بلغت قيم معامل الثبات لمحوري الاستبانة باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون (٠,٨٩٦)، و (٠,٩٠٩)، وجميعها قيم مرتفعة تدل على ثبات استبانة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعدما تم جمع البيانات، تم معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار الثامن والعشرين، وتم القيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات الاستبانة، والإجابة عن أسئلة الدراسة، هي:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة وفق المتغيرات الديموغرافية، للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

٢- معامل الارتباط بطريقة بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.

٤- الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة (سبيرمان - براون)، للتحقق من ثبات الاستبانة.

٥- المتوسطات، والمتوسطات الموزونة، والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني من أسئلة الدراسة.

٦- اختبار كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات.

٧- اختبار مان-وتني (Mann-Whitney Test) للفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فيما يتعلق بمتغيري العمل الحالي وعدد سنوات الخبرة في العمل الحالي، وكاختبار تباعي للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فيما يتعلق بمتغير عدد الدورات في الأمن السيبراني.

٨- اختبار كروسكال واليس للفروق المجموعات المستقلة (Independent-Samples Kruskal-Wallis Test) للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فيما يتعلق بمتغير عدد الدورات في الأمن السيبراني.

نتائج الدراسة الميدانية:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول من محوري الاستبانة، كما في الجدول التالي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم

م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
٩	توفير دليل معتمد لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني	ك	١٣	٩	٧	١	٠	٤,١٣	٠,٩٠٠	عالي	١
		%	٤٣,٣	٣٠,٠	٢٣,٣	٣,٣	٠				
١	دعم البنية التكنولوجية داخل جهاز الوزارة وإدارات التعليم	ك	١٢	٨	٧	١	٢	٣,٩٠	١,١٨٥	عالي	٢
		%	٤٠,٠	٢٦,٧	٢٣,٣	٣,٣	٦,٧				
٨	إحلال الشركات المحلية بديلاً عن الأجنبية في مجال العقود المبرمة	ك	١٣,٣	٢٦,٧	٣٣,٣	٢٣,٣	٣,٣	٣,٧٣	١,٠٤٨	عالي	٣
		%	٩	٨	٩	٤	٠				
٤	بناء بوابة معلومات ذات استقلالية تقنية بما جميع المحتوى الرقمي والمنصات	ك	١٣	٦	٥	١	٥	٣,٧٠	١,٤٨٩	عالي	٤
		%	٤٣,٣	٢٠,٠	١٦,٧	٣,٣	١٦,٧				
١٠	وضع خطة للطوارئ للتعامل مع حوادث الأمن السيبراني المحتملة	ك	٧	٨	١٢	٣	٠	٣,٦٣	٠,٩٦٤	عالي	٥
		%	٢٣,٣	٢٦,٧	٤٠,٠	١٠,٠	٠				
٢	تطبيق التحول الرقمي في كل	ك	٥	١٠	١٢	١	٢	٣,٥٠	١,٠٤٢	عالي	٦

م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
	مجالات الوزارة	%	١٦,٧	٣٣,٣	٤٠,٠	٣,٣	٦,٧				
٣	تمهيز المشرفين من العمليات الإلكترونية (قدرة هجومية /قدرة دفاعية/قدرة استطلاعية)	ك	٨	٥	٧	٦	٤	٣,٢٣	١,٤٠٦	متوسط	٧
		%	٢٦,٧	١٦,٧	٢٣,٣	٢٠,٠	١٣,٣				
٧	تخصيص جهة إدارية تقنية تتولى الخبرات مع الوزارات محلياً وعلمياً في مجال الأمن السيبراني	ك	١٣,٣	١٦,٧	٢٠,٠	٣٦,٧	١٣,٣	٣,٢٣	١,٠٧٣	متوسط	٨
		%	٤	٨	١٠	٧	١				
٥	توفير الدعم الإداري والفني اللازم للبنية التكنولوجية	ك	٥	٢	١٤	٩	٠	٣,١٠	١,٠٢٩	متوسط	٩
		%	١٦,٧	٦,٧	٤٦,٧	٣٠,٠	٠				
٦	التدريب والتوعية من خلال تنظيم لقاءات ومحاضرات وورش عمل في تطبيق الأمن السيبراني	ك	٤	٥	٦	١١	٤	٢,٨٠	١,٢٧٠	متوسط	١٠
		%	١٣,٣	٢٦,٧	٣٣,٣	٢٣,٣	٣,٣				
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري لدرجة المحور ككل										
								٣,٥٠	٠,٦٨	عالي	

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- وجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة على محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، حيث بلغ المتوسط العام الموزون للمحور (٣,٥٠)، بانحراف معياري قدره (٠,٦٨)، وهو ما ينتمي إلى فئة الموافقة العالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخضري وسلامي وكليبي (٢٠٢٠) حول تعدد أسباب حدوث المخاطر السيبرانية والتي كان لجلها متطلبات إدارية، كما اتفقت مع دراسة توفيق ومرسي (٢٠٢٢) حول اتفاق العينة على متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي، واتفقت مع دراسة البيشي (٢٠٢١) التي بينت واقع ممارسات الأمن السيبراني في الجامعات السعودية كان مرتفعاً، واختلفت مع دراسة المنيع (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن

مفردات العينة موافقون بدرجة متوسطة على واقع تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

- حازت الفقرات أرقام (٣، ٥، ٦، ٧) على مستوى متوسط من الاتفاق بين عينة الدراسة، بينما جاءت درجة الموافقة عالية على بقية فقرات محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني.

- أكبر متوسط (أكبر درجة اتفاق) لفقرات محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم هي الفقرة رقم (٩) التي تنص على "توفير دليل معتمد لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني" بمتوسط (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٩٠). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (٢٠٢١)، Pavel, et al التي أوصت بوضع استراتيجيات للمؤسسات لحمايتها من أخطار التهديدات السيبرانية. تليها الفقرة رقم (١) التي تنص على "دعم البنية التكنولوجية داخل جهاز الوزارة وإدارات التعليم" بمتوسط (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,١٨٥)، واختلفت مع دراسة فرج (٢٠٢٢) التي بينت أن محور الدواعي التقنية حصل على أقل متوسط. ثم الفقرة رقم (٨) التي تنص على "إحلال الشركات المحلية بديلاً عن الأجنبية في مجال العقود المبرمة" بمتوسط (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,٠٤٨).

- بينما كان أدنى متوسط للفقرة رقم (٦) التي تنص على "التدريب والتوعية من خلال تنظيم لقاءات ومحاضرات وورش عمل في تطبيق الأمن السيبراني" بمتوسط (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,٢٧٠)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (٢٠١٩)، Catota,et al التي توصلت إلى أن من التحديات التي تواجهها استراتيجية الأمن السيبراني قصور في التدريب والتأهيل. تليها الفقرة رقم (٥) التي تنص على "توفير الدعم الإداري والفني اللازم للبنية التكنولوجية" بمتوسط (٣,١٠) وانحراف معياري (١,٠٢٩)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (٢٠١٩)، Catota,et al التي توصلت إلى أن قلة الموارد البشرية المتخصصة في مجال الأمن السيبراني من التحديات التي تواجهها استراتيجية الأمن السيبراني. ثم الفقرة رقم (٧) التي تنص على "تخصيص جهة إدارية تقنية تتولى الخبرات مع الوزارات محلياً وعالمياً في مجال الأمن السيبراني" بمتوسط (٣,٢٣) وانحراف معياري (١,٠٧٣)، واختلفت هذه مع دراسة الشبتي (٢٠١٩) والتي توصلت إلى الافتقار لوجود إدارة متخصصة في أمن المعلومات بجامعة القصيم.

- بشكل عام، أظهرت نتائج البحث أن هناك مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم على محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال عدة عوامل، منها: إدراك مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية بأهمية الأمن السيبراني وضرورة تطويره، ووجود وعي كافٍ لدى مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية بمخاطر الأمن السيبراني وطرق مواجهتها، ووجود اهتمام من قبل وزارة التعليم بتطوير الأمن السيبراني.

- كما أنه لا يزال هناك تحديات تواجه الأمن السيبراني بوزارة التعليم، منها: الحاجة إلى تطوير البنية التحتية التكنولوجية، والحاجة إلى تدريب وتأهيل الكوادر البشرية، والحاجة إلى تحديث السياسات والإجراءات الأمنية.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفي تقنية المعلومات والأمن السيبراني؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني من محوري الاستبانة، كما في الجدول التالي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفي تقنية المعلومات والأمن السيبراني.

م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
١	توفير برامج وقائية باستمرار حماية للأجهزة.	ك %	٢٠ ٦٦,٧	٦ ٢٠,٠	٢ ٦,٧	١ ٣,٣	١ ٣,٣	٤,٤٣	١,٠٠٦	عالي جداً	١
٣	وجود ملفات احتياطية تحدد	ك	١٥	١١	٢	٢	٠	٤,٣٠	٠,٨٧٧	عالي جداً	٢

م	الفقرة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف معياري	مستوى الموافقة	الترتيب
	باستمرار.	%	٥٠,٠	٣٦,٧	٦,٧	٦,٧	٠				
٤	تغيير كلمات المرور بكلمات قوية غير قابلة للحبس والتخمين.	ك	١٧	٩	٢	٠	٢	٤,٣٠	١,٠٨٨	عالي جداً	٣
		%	٥٦,٧	٣٠,٠	٦,٧	٠	٦,٧				
٨	معالجة مشكلة الوصول من قبل أطراف إضافية (برامج تطلب الإيميل والرقم السري الخاص).	ك	١٦	٩	٣	١	١	٤,٢٧	١,٠١٥	عالي جداً	٤
		%	٥٣,٣	٣٠,٠	١٠,٠	٣,٣	٣,٣				
٢	التقييم الدوري المستمر لمخاطر الأمن السيبراني.	ك	١٣	١٢	٢	٣	٠	٤,١٧	٠,٩٥٠	عالي	٥
		%	٤٣,٣	٤٠,٠	٦,٧	١٠,٠	٠				
٦	تلافي مشاكل ضغط النظام لكثرة المستخدمين في وقت واحد.	ك	١٧	٣	٧	٣	٠	٤,١٣	١,١٠٦	عالي	٦
		%	٥٦,٧	١٠,٠	٢٣,٣	١٠,٠	٠				
٥	وضع إمكانات تقنية تحول دون اختراق الأجهزة.	ك	١٠	١٤	٥	١	٠	٤,١٠	٠,٨٠٣	عالي	٧
		%	٣٣,٣	٤٦,٧	١٦,٧	٣,٣	٠				
٩	التحديث المستمر للأنظمة الحاسوبية وشبكات المؤسسات التعليمية للحصول على أحدث ميزات الأمان.	ك	١٥	٨	٢	٥	٠	٤,١٠	١,١٢٥	عالي	٨
		%	٥٠,٠	٢٦,٧	٦,٧	١٦,٧	٠				
١٠	تحديد الأدونات والصلاحيات لمستخدمي الأنظمة الحاسوبية بشكل دقيق.	ك	١٢	٧	٩	٢	٠	٣,٩٧	٠,٩٩٩	عالي	٩
		%	٤٠,٠	٢٣,٣	٣٠,٠	٦,٧	٠				
٧	تصميم نظام يمنع الدخول غير الآمن بالإنترنت.	ك	١٠	٨	٩	٣	٠	٣,٨٣	١,٠٢٠	عالي	١٠
		%	٣٣,٣	٢٦,٧	٣٠,٠	١٠,٠	٠				
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري لدرجة المحور ككل										
								٤,١٦	٠,٧٢	عالي	

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- وجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية على محور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، حيث بلغ المتوسط العام الموزون للمحور (٤,١٦)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٢)، وهو ما يدل على درجة موافقة عالية على تلك المتطلبات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة توفيق ومرسي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى اتفاق العينة على المتطلبات التقنية لتحقيق الأمن السيبراني بجامعة بنها في ظل التحول الرقمي، كما يؤكد ما توصلت إليه دراسة سراج (٢٠٢٢) من أن الاتجاهات البحثية في الأمن السيبراني يجب أن تركز على ممارسات الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية، ومشكلات الأمن السيبراني ومقترحات حلها، كما اختلفت عن أنظمة الأمن السيبراني في معاهد التعليم العالي التي جاءت بدرجة متوسطة في دراسة رحمان وآخرون (٢٠١٥). Rehman et al.، كما تؤكد هذه النتيجة العالية واقع تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات والطالبات المتحقق بدرجة موافقة قليلة التي توصلت إليها دراسة المنتشري (٢٠٢٠).

- حازت الفقرات أرقام (١، ٣، ٤، ٨) على مستوى عالي جدا من الاتفاق بين عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم، بينما جاءت درجة عالية على بقية فقرات المحور الثاني من محوري الاستبانة.

- أكبر متوسط (وبالتالي أكبر درجة اتفاق) لفقرات محور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم هي الفقرة رقم (١) التي تنص على "توفير برامج وقائية باستمرار حماية للأجهزة" بمتوسط (٤,٤٣) وانحراف معياري (١,٠٠٦)، وهذه تتفق مع ما ورد في دراسة فينيسا بيرتون (٢٠١٨) Venessa Burton التي تتطلب لآلية واضحة للتطبيق تتعلق بالأنظمة الأمنية، لتنوع وحدثة وتشعب الجرائم المعلوماتية والاختراقات الأمنية ومراجعتها وتطورها باستمرار، تليها الفقرة رقم (٣) التي تنص على "وجود ملفات احتياطية تحدث باستمرار" بمتوسط (٤,٣٠) وانحراف معياري (٠,٨٧٧)، ثم بنفس المتوسط جاءت الفقرة رقم (٤) التي تنص على "تغيير كلمات المرور بكلمات قوية غير قابلة للحدس والتخمين" بانحراف معياري (١,٠٨٨).

- بينما كان أدنى متوسط للفقرة رقم (٧) التي تنص على "تصميم نظام يمنع الدخول غير الآمن بالإنترنت" بمتوسط (٣,٨٣) وانحراف معياري (١,٠٢٠)، تليها الفقرة رقم (١٠) التي تنص على "تحديد الأذونات والصلاحيات لمستخدمي الأنظمة الحاسوبية بشكل دقيق" بمتوسط (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,٩٩٩)، ثم الفقرة رقم (٩) التي تنص على "التحديث المستمر للأنظمة الحاسوبية وشبكات المؤسسات التعليمية للحصول على أحدث ميزات الأمان" بمتوسط (٤,١٠) وانحراف معياري (١,٢٥).

- أظهرت نتائج البحث المتعلقة بهذا المحور أن مشرفي ومشرفات تقنية المعلومات في الوزارة وإدارات التعليم بالمملكة لديهم مستوى عالي من الوعي بأهمية الأمن السيبراني وضرورة تطويره. كما أنهم لديهم وعي كافٍ بمخاطر الأمن السيبراني وطرق مواجهتها. ويرجع ذلك إلى اهتمام وزارة التعليم بتطوير الأمن السيبراني، وإلى الجهود التي تبذلها وزارة التعليم لرفع مستوى الوعي لدى الموظفين بمخاطر الأمن السيبراني وطرق مواجهتها. إلا أن هناك العديد من الإجراءات التي ينبغي على المسؤولين عن وزارة التعليم اتخاذها لمعالجة القصور في بعض الجوانب من أهمها: تحديث الأجهزة والبرامج الأمنية، وإنشاء شبكة داخلية آمنة، وعمل نسخ من البيانات في ملفات احتياطية، وتقديم دورات تدريبية حول الأمن السيبراني، ورفع مستوى الوعي بمخاطر الأمن السيبراني، ووضع سياسات وإجراءات أمنية حديثة، ومراجعتها بشكل دوري، والتقييم المستمر لمخاطر الأمن السيبراني، والتعاون مع الجهات الأخرى، من أجل تبادل المعلومات والخبرات في مجال الأمن السيبراني، وتنسيق الجهود لمكافحة الهجمات السيبرانية.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محوري الاستبانة باختلاف متغيرات (العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث أولاً بالكشف عن اعتدالية توزيع بيانات العينة على كل محور من محوري الاستبانة باستخدام اختبار كولمغوروف سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) يوضح نتائج اعتدالية توزيع بيانات العينة على كل محور من محوري الاستبانة الثلاثة

المحور	قيمة كولجروف سميرونوف	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم على الاعتدالية
المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	٠,١٤٠	٨٨	$> ٠,٠٠١$	غير اعتدالي
المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	٠,١٦٠	٨٨	$> ٠,٠٠١$	غير اعتدالي

ويتبين من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار كولجروف سميرونوف دالة إحصائية، بما يدل على عدم تحقق شرط الاعتدالية لدرجات أفراد العينة على المحاور الثلاثة، ونظرا لأن عدد أفراد أغلب المجموعات الفرعية أقل من (٣٠)، وتفاوت الأعداد بشكل كبير بينها، بالإضافة إلى عدم تحقق شرط الاعتدالية فسوف يستخدم الباحث الإحصاءات اللابارامترية للتحقق من دلالات الفروق بين المجموعات المختلفة.

أولاً- الفروق في محوري الاستبانة التي تعزى لمتغير العمل الحالي (مشرف عموم- مشرف إدارة تعليم):

استخدم الباحث اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Mann-Whitney Test) بديلا لابارامتريا عن اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على محوري الاستبانة التي تعزى لاختلاف العمل الحالي (مشرف عموم- مشرف إدارة تعليم)

محوري الاستبانة	العمل الحالي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	مشرف عموم	١٦	٦٠,٧٥	٩٧٢,٠	٢,٨٢٧-	٠,٠٠٥
	مشرف إدارة تعليم	٧٢	٤٠,٨٩	٢٩٤٤,٠		
المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	مشرف عموم	١٦	٥٨,٠٠	٩٢٨,٠	٢,٣٦٠-	٠,٠١٨
	مشرف إدارة تعليم	٧٢	٤١,٥٠	٢٩٨٨,٠		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على محوري الاستبانة بين مشرفي العموم، ومشرفي إدارة تعليم، وذلك في اتجاه مشرفي العموم كما يظهر من ارتفاع متوسط الرتب لديهم عن مجموعة مشرفي إدارات التعليم، حيث جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لمحور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمحور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة البيشي (٢٠٢١) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية للأمن السيبراني. ويرى الباحث أنه الفروق أتت بسبب أن مشرفي العموم هم أكثر التصاقاً بالأمن السيبراني من مشرفي الميدان الذين هم تنفيذيين أكثر من كونهم صانعي قرار.

ثانياً- الفروق في محوري الاستبانة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي (١٠ سنوات وأقل - أكثر من ١٠ سنوات):

استخدم الباحث اختبار مان ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Mann-Whitney Test) بديلاً لبارامترية عن اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على محوري الاستبانة التي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في العمل الحالي (١٠ سنوات وأقل - أكثر من ١٠ سنوات)

محوري الاستبانة	العمل الحالي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	١٠ سنوات وأقل	٢٤	٦٧,٣٣	١٦١٦,٠	٥,١٥٩-	> ٠,٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٤	٣٥,٩٤	٢٣٠٠,٠		
المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	١٠ سنوات وأقل	٢٤	٦٣,٠٨	١٥١٤,٠	٤,٢١٩-	> ٠,٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٤	٣٧,٥٣	٢٤٠٢,٠		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة على محوري الاستبانة بين مجموعتي (١٠ سنوات وأقل، وأكثر من ١٠ سنوات)، وذلك في اتجاه مجموعة (١٠ سنوات وأقل) كما يظهر من ارتفاع متوسط

الرتب لديهم عن مجموعة (أكثر من ١٠ سنوات). وتختلف هذه النتيجة عن دراسة البيشي (٢٠٢١) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية للأمن السيبراني وأثر ذلك على تعزيز وتفعيل الثقة الرقمية ترجع لعدد سنوات الخبرة.

ثالثاً- الفروق في محوري الاستبانة التي تعزى لمتغير عدد الدورات في الأمن السيبراني (لا يوجد - ١ - ٣ دورات - أكثر من ٣ دورات):

استخدم الباحث اختبار كروسكال واليس للفروق بين المجموعات المستقلة (Kruskal-Wallis Test) بديلاً لابارامترية عن تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) كاختبار تباعي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب أفراد العينة على محوري الاستبانة التي تعزى لاختلاف عدد الدورات في الأمن السيبراني (لا يوجد - ١ - ٣ دورات - أكثر من ٣ دورات)

مستوى الدلالة	قيمة H	متوسط الرتب	العدد	عدد الدورات في الأمن السيبراني	محوري الاستبانة
> ٠,٠٠١	٢٦,٨٣٠	٤٤,٠٠	١٢	لا يوجد	المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم
		٦٠,٥٠	٣٦	١ - ٣ دورات	
		٣٠,٢٥	٤٠	أكثر من ٣ دورات	
٠,٠٢٤	٧,٤٢٩	٣٨,٠٠	١٢	لا يوجد	المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم
		٥٣,٣٣	٣٦	١ - ٣ دورات	
		٣٨,٥٠	٤٠	أكثر من ٣ دورات	

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات جميع المجموعات في محوري (المتطلبات الإدارية، والمتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم) تعزى لاختلاف عدد الدورات في الأمن السيبراني، حيث جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لمحور

المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمحور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم.

- لمعرفة اتجاهات ودلالات تلك الفروق استخدم الباحث اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمقارنة بين كل مجموعتين من المجموعات الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) يبين نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب محوري الاستبانة وفق متغير عدد الدورات في الأمن السيبراني

المحور	عدد الدورات في الأمن السيبراني	لا يوجد	١-٣ دورات	أكثر من ٣ دورات
المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	لا يوجد	-	١,٣٤٠-	١,١٠٢-
	١-٣ دورات	-	-	٥,٤٣٦-**
	أكثر من ٣ دورات	-	-	-
المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم	لا يوجد	-	١,١٥٩-	٠,٦٧٤-
	١-٣ دورات	-	-	٢,٨٤٦-**
	أكثر من ٣ دورات	-	-	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات مجموعتي (١-٣ دورات)، (أكثر من ٣ دورات)، في محوري الاستبانة؛ بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين باقي متوسطات الرتب.

- ملخص نتائج الدراسة:

- وجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة على محور المتطلبات الإدارية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، بمتوسط (٣,٥٠) وأعلى متوسط كان لفقرة "توفير دليل معتمد لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني".

- وجود مستوى عالي من الاتفاق بين عينة الدراسة على محور المتطلبات الفنية لإدارة الأمن السيبراني بوزارة التعليم، بمتوسط (٤,١٦) وأعلى متوسط كان لفقرة "توفير برامج وقائية باستمرار حمايةً للأجهزة".
- وجود فروق دالة إحصائية باختلاف العمل الحالي، والخبرة في العمل الحالي، وعدد الدورات في مجال الأمن السيبراني.

- التوصيات:

- ١- القيام بالتطوير الإداري والتقني للبنية التحتية التقنية داخل الوزارة وفي الميدان التعليمي.
- ٢- إجراء تحديث للسياسات والإجراءات الأمنية متزامناً مع تدريب وتأهيل الكوادر البشرية تقنياً.
- ٣- تحديث الأجهزة والبرامج الأمنية بالوزارة وإدارات التعليم.
- ٤- عمل نسخ من البيانات في ملفات احتياطية وتحديثها باستمرار.
- ٥- وضع خطة إجرائية لرفع مستوى الوعي بمخاطر الأمن السيبراني.

المراجع

المراجع العربية:

- الألفي، هاني. (٢٠٢٢). القيادات الأكاديمية وأدوارها في تعزيز ممارسات الأمن السيبراني بالجامعات الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها بالجامعات المصرية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ع ١١٩، أبريل ٢٠٢٢.
- أبو زيد، عبد الرحمن عاطف. (٢٠١٩). الأمن السيبراني في الوطن العربي. دراسة حالة المملكة العربية السعودية. المركز العربي للبحوث والدراسات على الموقع <http://www.acrseg.org/list.aspx>
- الببشي، منير. (٢٠٢١). الأمن السيبراني في الجامعات السعودية وأثره في تعزيز الثقة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة على جامعة بيشة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - الجامعة الإسلامية بغزة، (١٢٩)، ٣٧٢-٣٥٣.
- توفيق، صلاح الدين ومرسي، شيرين. (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني بالجامعات المصرية في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة بنها أمودجاً). المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج. مج ٢. العدد ١٠٥.
- الجمال، حازم حسن أحمد. (٢٠٢٠): الحماية الجنائية للأمن السيبراني في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، السعودية، مج ٤، ٧٧، أغسطس، ص ص ٢٤٣-٣٢٨.
- جوهر، الجموسي. (٢٠١٦). الافتراض والثورة: مكانة الإنترنت في نشأة مجتمع مدني عربي. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- الخضري، جيهان سعد، سلامي، هدى جبريل، وكليبي، نعمة ناصر. (٢٠٢٠). الأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية دراسة مقارنة مجلة تطوير الأداء الجامعي، مج ١٢، (١)، أكتوبر. ٢٧٣٥ - ٣٢٢٢
- خليفة، إيهاب. (٢٠١٧). القوى الإلكترونية كيب يُمكن أن تدبر الدول شؤونها في عصر الإنترنت. العربي للنشر والتوزيع.
- الريبعة، صالح بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). الأمن الرقمي وحماية المستخدم من مخاطر الإنترنت. وثيقة هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات بالمملكة العربية السعودية، ص ص ١-٧٩
- سراج، شيماء. (٢٠٢٢). التحليل البعدي لدراسات الأمن السيبراني في المجال التربوي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ٢٦، ١٩٩ - ٢١٢.
- السمحان، منى عبد الله. (٢٠٢٠). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ع ١١١، يوليو. ٢٩-٢.
- شكري، عمر حامد. (٢٠١٩). المجال الخامس - الفضاء الإلكتروني، المعهد المصري للدراسات القاهرة. متوفر على الموقع eipss-eg-org.cdn.ampproject.org
- الشتيتي، إيناس محمد إبراهيم. (٢٠١٩). تقييم سياسات أمن وخصوصية المعلومات في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة القصيم. الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات بالقاهرة.

الصانع، نوره عمر، عسران، عواطف سعد الدين، السواط، حمد بن حمود، أبو عيشة، زاهد جميل، وسليمان، إيناس السيد. (٢٠٢٠). وعي المعلمين بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت وتعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسبوط، ٢٦(٦) يونيو. ٤٢ - ٩٠.

صائع، وفاء حسن عبد الوهاب. (٢٠١٨). وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني وعلاقته باحتياجاتهم الأمنية من الجرائم الإلكترونية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مج ٣، ع ١٤، يوليو، ٧٠-١٨.

غسان. (٢٠١٩). الأمن السيبراني وإدارة مخاطر في مجال الأعمال *Retrieved from* الغد: <http://cutt.lygBTCv7U>

فرج، علياء عمر. (٢٠٢٢). دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجًا. المجلة التربوية كلية التربية بجامعة سوهاج، مج ١، ع ٩٤٤.

قاري، ريم عبد الرحيم، الصابي، ريم علوي، وعلام، نوف خالد. (٢٠١٩). مفاتيح الأمن السيبراني في التعليم. مكتبة جرير.

القحطاني، سالم، والعنزي، حمود. (٢٠١١). تبادل المعلومات بين الأجهزة الأمنية في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. أطروحة دكتوراه قسم العلوم الشرطية، كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

المنتشري، فاطمة يوسف. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٧) يوليو، ٢٧٥-٤٨٥.

المنتشري، فاطمة يوسف، وحري، رنده. (٢٠٢٠). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١٤٤٠-٩٥، ع ١٤٤.

المنيع، الجوهرة عبد الرحمن. (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية بجامعة أسبوط، مج ٣٨، ع ١.

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (٢٠١٨). الضوابط الأساسية للأمن السيبراني. المركز الإعلامي بالهيئة الوطنية للأمن السيبراني.

وزارة التعليم، والهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (٢٠٢١). اتفاقية تعاون بين وزارة التعليم والهيئة الوطنية للأمن السيبراني في مجالات البحث العلمي وتأهيل الكوادر الوطنية، الرياض: المركز الإعلامي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٤٢). سياسة الأمن السيبراني. الإدارة العامة للأمن السيبراني.

مبادرة حصين، متاح على: <https://haseen.gov.sa>, 16/10/2021

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، متاح على: <https://sdaia.gov.sa>, 25/10/2021

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني: المملكة على الموقع <https://ega.ee/wp-content/uploads/2019/03/Essential-Cybersecurity-Controls.pdf>

ترجمة المراجع العربية:

- AL-Alfi, Hani. (2022). Academic leaders and their roles in promoting cybersecurity practices in American universities and the possibility of benefiting from them in Egyptian universities. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University(in Arabic), p. 119, April.
- Abu Zeid, Abdel Rahman Atef (2019) Cybersecurity in the Arab World. Case study of the Kingdom of Saudi Arabia Arab Center for Research and Studies on the <http://www.acrseg.org/list.aspx> website
- Al-Bishi, Mounir. (2021). Cybersecurity in Saudi Universities and its Impact on Enhancing Digital Trust from the Point of View of Faculty Members: A Study on the University of Bisha, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Islamic University of Gaza, (in Arabic) (129), 353-372
- Tawfiq, Salah El-Din and Morsi, Sherine. (2022). Requirements for achieving cybersecurity in Egyptian universities in light of digital transformation from the point of view of faculty members (Benha University as a model). Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (in Arabic),vol. 2. Issue 105.
- Al-Jamal, Hazem Hassan Ahmed. (2020). Criminal Protection of Cybersecurity in the Light of the Kingdom's Vision 2030, Journal of Security Research, King Fahd Security College, Center for Studies and Research, Saudi Arabia, (in Arabic), vol. A., August, 243-328.
- Johar, Jamoussi .(2016). Assumption and Revolution: The Place of the Internet in the Emergence of an Arab Civil Society, Arab Center for Research and Policy Studies.
- Al-Khodari, Jihan Saad Mohammed, Salami Huda Jibril Ali, Kulaibi, Nima Nasser Madbash. (2020). Cybersecurity and Artificial Intelligence in Saudi Universities: A Comparative Study, Journal of University Performance Development, (in Arabic), Volume 12, No. 1, October, 2735-3222
- Khalifa, Ehab. (2017). Cape cyber powers can manage states in the cyber age. El Araby for Publishing and Distribution.
- Al-Rabiah Saleh bin Abdulrahman. (2017). Digital Security and User Protection from Internet Risks, Communications and Information Technology Commission Document. Saudi Arabia, (in Arabic), pp. 1-79
- Siraj, Shaima. (2022). Dimensional Analysis of Cybersecurity Studies in the Educational Field, Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (in Arabic), vol. 26, 199-212.
- Al-Samhan Mona Abdullah. (2020). Cybersecurity Requirements for Management Information Systems at King Saud University. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University (in Arabic), p., 111, July, pp. 2-29.

- Shukri Omar Hamed. (2019). The fifth field - cyberspace, Egyptian Institute for Cairo Studies. Available on eipss-eg-org.cdn.ampproject.org
- Al-, Inas Mohamed Ibrahim. (2019). Evaluation of information security and privacy policies in educational institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: an applied study on Qassim University, Egyptian Society for Information Systems and Computer Technology, (in Arabic).
- Al-Sane, Noura Omar, Asran, Awatef Saad El-Din, Al-Swat, Hamad bin Hammoud, Abu Eisha, Zahid Jameel, Suleiman, Enas Al-Sayed. (2020). Teachers' Awareness of Cybersecurity and Methods of Protecting Students from Internet Risks and Promoting Their National Values and Identity, Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (in Arabic), 26(6) June, 42-90.
- Sayegh, Wafaa Hassan Abdel Wahab. (2018). Family members' awareness of the concept of cybersecurity and its relationship to their security precautions from cybercrime, Arab Journal of Social Sciences, Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, Egypt, (in Arabic), vol. 14, vol. 3, July, pp. 70-18.
- Ghassan. (2019). Cybersecurity and Business Risk Management Retrieved from, tomorrow: <http://cutt.lygBTCv7U>
- Farag, Alia Omar .(2022). Reasons for enhancing the culture of cybersecurity in light of digital transformation: Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (in Arabic), Volume 1, Volume 94,
- Qari Reem Abdul Rahim and Al-Sani, Reem Alawi and Allam, Nouf Khalid .(2019). Keys to Cybersecurity in Education, Jeddah.
- Al-Qahtani, Salem bin Saeed Al-Anzi Hamoud bin Mohammed. (2011). Information Exchange between Security Services in the Kingdom of Saudi Arabia: A Field Study, PhD thesis, Department of Police Sciences, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia. (in Arabic)
- Al-Muntashari, Fatima Yusef. (2020). The Role of School Leadership in Enhancing Cybersecurity Government Schools for Girls in Jeddah from the Teachers' Point of View Arab. Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 4(17) July, 275-485
- Al-Muntashari, Fatima Youssef Hariri, Randa .(2020). The degree of awareness of middle school teachers of cybersecurity in public schools in Jeddah from the point of view of teachers Arab. Journal of Specific Education, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Cairo, (in Arabic), vol. 14, 95-140.
- Al-Manea, Al-Jawhara Abdul Rahman. (2022). Requirements for achieving cybersecurity in Saudi universities in light of Vision 2030. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (in Arabic), Volume 38, Volume 1.

National Cybersecurity Authority.(2018). Basic controls for cybersecurity. Riyadh: Media Center of the Authority. (in Arabic)

Ministry of Education and National Cybersecurity Authority .(2021). Cooperation Agreement between the Ministry of Education and the National Cybersecurity Authority in the fields of scientific research and qualifying national cadres, Riyadh: Media Center at the Ministry. (in Arabic)

Ministry of Education. (1442). Cybersecurity Policy. General Administration of Cybersecurity, (in Arabic).

Hussain Initiative, available at: <https://haseen.gov.sa>, 16/10/2021

Saudi Authority for Data and Artificial Intelligence, available at: <https://sdaia.gov.sa>, 25/10/2021

National Cybersecurity Authority: Kingdom on website -<https://ega.eg/wp-content/uploads/2019/03/Essential-Cybersecurity-Controls.pdf>references

المراجع الأجنبية:

Atoum L. Otoom A. & Abu Ali A. (2014). A holistic Cyber Security Implementation Framework. Information Management & Computer Security 22(3) 251-264.

Catota, Frankie B Morgant, M. Granger and Douglas C. Sicker. (2019). Cybersecurity education in a developing nation: the Ecuadorian environment, Journal of Cybersecurity,1-19 doi: 10.1093/cybsec/ty2001.

Fouad Noran Shafik. (2021). Securing higher education against cyberthreats: from an institutional risk to a national policy challenge, Journal of Cyber Policy, 6:2, 137-154, DOI: 10.1080/23738871.2021.1973526.

Hunt. Toni. (2015). Cyber Security Awareness in Higher Education. Central Washington. University. 114.

John M. Broky, Thomas H. Bradley. (T.14) Protecting Information with Cybersecurity, Berlin: Springer International Publishing AG, Pp. 351-350, Available at: <http://A1Yqrxn.11.yhttps.link.springer.com.mplb.ci.ekb.eg/content/pdf>, Access Date: (10/1/2019).

Pavel Nistiriues Arina Alexei and Alexei Anatolie. (2021). Empirical Study of Cyber Security Threats in Moldovan Higher Education Institutions, The 12th International Conference on Electronics, Communications and Computing21-22 October 1-4. Chisinau, Republic of Moldova,

- Rehman, H., Masood A.& Cheema A. (2015). Information Security Management in Academic Institutes of Pakistan, Ind. National Conference of Information Assurance (NCIA).
- Richardson. M. Lemoine. P. Stephens W. & waller. R. (2020). Planning for Cyber Security in Schools The Human Factor. Educational planning-27(2)- 2339-.
- Venessa Burton Howard. (2019). Protecting small business information from cyber security criminals: A qualitative study, United States: Colorado Technical University, Management Dep. (PhD). T.1A, Available at: <https://search.proquest.com/docview/2133581243?acountid=178282>.



**صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه
طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة
الملك سعود من وجهة نظرهن**

**Difficulties of Academic Supervision Faced
by Postgraduate Students at the College of
Education, King Saud University: Their
Perspectives**

إعداد

د. أمل بنت عبد الله بن راشد الكليب

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Dr. Amal bent Abdullah bin Rashid Alkulaib

Assistant Professor of Fundamentals of Education

Educational Policy - College of Education -

King Saud University

Email: aalkulaib@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-013-003

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات الإشراف الأكاديمي من خلال معرفة واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى معرفة التحديات التي تواجههم، بالإضافة إلى بيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد العينة باختلاف متغيرات برنامج الدراسات العليا - القسم الذي تدرس فيه الطالبة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) بكلية التربية بجامعة الملك سعود وبلغ عددها (٣١٣) طالبة، بنسبة بلغت (٢٠,٨٪)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن واقع الإشراف الأكاديمي جاء بدرجة (متبانية) من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وأهم ممارساته يتمثل في توجيه المشرف في إعداد خطة البحث، وإرشاده لتطوير قدرات ومهارات الطالبات البحثية، كما بحث المشرف الطالبات على حضور مناقشات الخطط والرسائل للاستفادة منها.

كما أشارت الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تؤثر بدرجة كبيرة، ومن أهمها تأخر المشرف في الرد على ما أرسل له من إنجازات للرسالة، وفرضه وجهة نظره على بعض النقاط دون دليل علمي على ذلك، بالإضافة إلى أن موضوع الرسالة بعيد عن اهتمامات المشرف البحثية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة نحو التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تُعزى لمتغير برنامج الدراسات العليا، وكذلك القسم الذي تدرس فيه الطالبة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، الإشراف الأكاديمي، طالبات الدراسات العليا.

Abstract

This study aimed to investigate Difficulties of academic supervision through knowledge the reality of academic supervision from the perspective of female graduate students in the College of Education at King Saud University, and to identify the challenges they face. Additionally, the study sought to pinpoint statistically significant variations in study participants' attitudes based on elements like their department and graduate program. The researcher adopted a descriptive analytical method and used a questionnaire as a tool for gathering the essential data. The study involved a sample of 313 female graduate at a rate of (20.8%), (master's and doctorate) students from King Saud University's College of Education. The study produced several significant findings, including: the reality of academic supervision was rated as "differentiated" from the perspective of female graduate students in the College of Education at King Saud University. The most important practices include guiding students in developing a research plan and directing them to improve their research abilities and skills. Supervisors also encourage students to attend discussions of plans and theses to benefit from them. The study also revealed that the challenges have a significant impact. The most important challenges include supervisors delaying response to the work submitted by the student, imposing their point of view on certain aspects without scientific evidence, and the topic of the thesis being distant from the supervisor's research interests. Based on factors including the student's graduate program and department, the study found no statistically significant variations in the study sample's thoughts of the difficulties faced by female graduate students.

Keywords: Difficulties, academic supervision, graduate students.

المقدمة

إن الحمد لله والثناء عليه والشكر له، وصلى الله وسلم على معلم البشرية، فعلى مر العصور وتتابع الأزمنة حدثت تحولات متسارعة ومذهلة في كافة المجالات، وذلك نتيجةً للتقدم التكنولوجي والمعلوماتي، مما زاد تنوع وتوفر مصادر المعارف والعلوم بيسر وسهولة، فكان له الأثر البارز على مؤسسات التعليم العالي وآليات واستراتيجيات التعليم والتعلم فيها، لتتجاوز بذلك الأدوار والممارسات الأكاديمية التقليدية وتنتقل إلى ما يواكب مستجدات العصر، التي تسهم في الحد من الصعوبات المختلفة التي قد تواجه المتعلمين في كافة المجالات.

يذكر كمال وكفافي (Kmal, & Kafafi, 2000). فهناك العديد من المسؤوليات التي تحملها المؤسسات التعليمية، بما فيها الجامعة وما تقوم به من مهمات متنوعة، كالترية والتعليم، وتقديم الخدمات للمجتمع وتنمية موارده البشرية، وتعليمها وتدريبها وتأهيلها بصفة مستمرة، بالإضافة إلى الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية، وخاصةً لطلاب وطالبات مرحلتى الماجستير والدكتوراه، والذين سيحصلون على الدرجة العلمية من جامعاتهم، ليسهموا في تحسين درجة الخدمة والإنتاج العلمي، لذا وجب كذلك تحسين البرنامج الدراسي، بما يتوافق مع ما تنتجه الصناعة، وتسخير طاقات الدراسات والبحوث العلمية والطلاب والطالبات بالكلية وتخصصاتها المختلفة للإسهام في إيجاد حلول مناسبة للعديد من المشاكل التي قد تحدث في أي مجتمع من المجتمعات.

وعليه يشير الزعبي وكنعان (٢٠١٨) أن البحث العلمي من الركائز المهمة في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات ونحوها، ولهذا لا بد أن يكون لتلك الجامعات دورٌ بارز في تطويره، وتسخير طاقات الطلبة وتأهيلهم للقيام بأبحاث علمية تجعلهم مشاركين بطريقة مميزة، في خدمة التنمية، ليكسب بذلك دورًا مهمًا وحيويًا، فهو يُعد من أكثر العلامات تطورًا في الناحية العلمية وتقدمًا في الناحية الحضارية والثقافية، إذ يصعب تقدم المجتمعات بعيدًا عنه.

وفي ضوء تلك الأهمية بدأت الدراسات العليا بالملكة العربية السعودية عام ١٣٨٥هـ، من خلال تأسيس المعهد العالي للقضاء بالرياض، والذي يتبع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن ثم افتتاح قسم الدراسات العليا بكلية الشريعة بمكة المكرمة عام ١٣٨٦هـ، التابع

لجامعة أم القرى، تلي ذلك قسم الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز عام ١٣٩٠هـ، ثم بجامعة الملك سعود عام ١٣٩٣هـ، وتوالى التوسع بافتتاح الدراسات العليا في بقية جامعات المملكة العربية السعودية وفق الإمكانيات المادية والبشرية لكل جامعة (العتيبي، ١٤٢٠).

ويرى العلياني والغانم (٢٠١٤) أن الدراسة العلمية تعتبر من القضايا الحديثة التي نالت اهتماماً كبيراً من دول العالم المتقدمة، فكان من أولوياتها تقديم كل ما يسهم في القيام به في مختلف مجالات الحياة، ومن هنا فإن تلك المجتمعات تربط تقدمها وتطورها على مؤسساتها الاجتماعية، كالجامعات التي تحرص في تنظيمها وممارستها على البحوث العلمية.

ويذكر المعمرى، إسماعيل، الغريبي، والهدابي (٢٠١٩) أن هناك ضرورة لإعطاء طلبة الدراسات العليا أهمية خاصة في مؤسسات التعليم العالي، كونهم يشكلون القاعدة البحثية القوية للمجتمع، كما أنهم يقدمون أفضل ما لديهم خلال إجراءات البحوث العلمية، بالرغم من الصعوبات التي قد تواجههم، وبالتالي تأثير ذلك على جودة البحوث العلمية، والذي بدوره سيؤثر على التنمية ومسيرتها، فالدول المتقدمة علمياً هي الدول الأقوى اقتصادياً وصناعياً وتكنولوجياً، وعليه تبرز أهمية الاهتمام بالدراسات العليا وبطلبتها.

ويؤكد جان (٢٠١٧) أنه لا يمكن تحميل الطلبة كافة مسؤوليات إنهاء البحث العلمي لاجتياز الدرجة العلمية بمفردهم، فهناك أبعاداً قد تتحكم في مسيرتهم البحثية، بما تفرضه لوائح وأنظمة الدراسات العليا بالجامعة، ومن أهمها الإشراف العلمي الجاد والفعال.

وقد توصلت عددٌ من الدراسات على مستوى الجامعات السعودية كدراسة العقيل (٢٠٠٨)، ودراسة المطرودي والعبيد (٢٠١٧) ودراسة العبيدان (٢٠١٨) إلى أن طلبة الدراسات العليا قد يواجهون مشكلات خلال دراستهم تؤدي إلى ترك عدد كبير منهم للدراسة قبل الحصول على الدرجة العلمية المراد تحقيقها.

وبناءً على ما سبق، فإن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، والتي تستدعي تسليط الضوء على واقع تلك الصعوبات التي قد تواجههم، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية ستتناول صعوبات الإشراف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية لمرحلي

الماجستير والدكتوراه في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، لمحاولة الكشف عنها ومعرفة تحدياتها.

مشكلة الدراسة:

يؤكد كلٌّ من خطائية وجبران (٢٠٢٠) على أن الجامعات تقوم بإعداد طلاب وطالبات مرحليي الماجستير والدكتوراه، وتطوير حصيلتهم المعرفية، وتحسين قدراتهم وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من القيام بعمل الدراسات والبحوث العلمية، ذات المنهجية العلمية التي تتمتع بالدقة، والخطوات الصحيحة لعمل الخطة البحثية، واستخدام أدوات الدراسة، وتحليل نتائجها، وتفسيرها. ولقد شهدت برامج الدراسات العليا نموًا متسارعًا في أعدادها وتنوعًا في تخصصاتها ومجالاتها العلمية والعملية، وتزايدًا في أعداد الطلبة الملتحقين بها، مما ساهم في وجود العديد من الصعوبات التي أثرت على الطلبة، وبالتالي أدت إلى الحاجة للقيام بدراسات علمية بهدف الكشف عنها، والوقاية منها، بهدف الارتقاء بمستوى برامج الدراسات العليا وطلبتها (المعمري، إسماعيل، الغربي، والهدابي، ٢٠١٩).

ففي دراسة قام بها السكران (٢٠١٦) للتعرف على الواقع للإشراف الأكاديمي فيما يخص رسائل الماجستير والدكتوراه والأبحاث التكميلية للطلبة في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف كذلك على ما يعيق الدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية لطلبته، فأظهرت الدراسة أن المشرف يقوم بدور ضعيف في الجانب الإداري والأكاديمي، وأن هناك صعوبات تقف عائقًا أمام دوره الأكاديمي، ككثرة أعباءه، وضعف الخبرة في مجال الإشراف، وضعف الالتزام بالساعات المكتبية، مما يؤثر على التواصل مع الطلبة.

ويضيف الخريشا (٢٠٢١) أنه لكي يقوم الإشراف الأكاديمي بدوره الفعال، لابد من التغلب على عدد من الصعوبات التي قد تواجهه، ومنها: الصعوبات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، والتي تحول دون سير العملية الإشرافية في اتجاهها السليم، كضيق وقت المشرف، وعدم قدرته على التواصل مع الطلبة، وكذلك كثرة الأعباء الأكاديمية وغير الأكاديمية، ووجود أكثر من مشرف للرسالة الواحدة، وعدم وجود تقييم تكويني وتغذية راجعة للطلبة، أو أن هناك اختلافًا في تخصص المشرف مع موضوع الرسالة التي يشرف عليها، وقلة متابعته للتطبيق الميداني للطلبة، وعدم وضوح

معايير الخبرة الإشرافية، حيث أن سيره في الطريق الخاطئ قد يعطل العملية البحثية، والذي ينتج عنه انسحاب الطلبة من البرنامج، حيث أن الدراسات العليا من البرامج المعقدة في تحديد مهمة الإشراف والخبرة التي يمارسها الطلبة والمشرفون.

وأجرى دياب (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي ومهمته في القيام بالإشراف المستمر لمشاريع التخرج الخاصة بالطلبة في جامعة القدس المفتوحة، وأظهرت الدراسة أن هناك أهمية لجميع أدوار المشرف الأكاديمي، ووجود ضعف ممارسته لهذه الأدوار بالصورة المطلوبة.

وعليه فإن المشكلة للدراسة الحالية تتحدد بالسؤال الرئيسي الآتي: ما صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟
أسئلة الدراسة:

تتحدد أسئلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟ وتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٢- ما التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة، تُعزى لمتغيري (برنامج الدراسات العليا - القسم الذي تدرس فيه الطالبة)، حول صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة بالهدف الرئيس التالي: التعرف على صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، ويتفرع منه الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- التعرف على التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة، تُعزى لمتغيري (برنامج الدراسات العليا - القسم الذي تدرس فيه الطالبة)، حول صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة لها جانب علمي (نظري) وجانب عملي (تطبيقي) وهي كالتالي:

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية):

- تسهم الدراسة الحالية في توفير الأدبيات المتمثلة في العديد من الدراسات والأبحاث العلمية، ورسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بصعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، مما يجعل الجهود تتجه نحو استثمار الطاقات وتطويرها بما يتناسب والتوجهات المحلية والعالمية في الاهتمام بالبحث العلمي.

ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية):

- تُعد هذه الدراسة عنصرًا مهمًا في تزويد صناع ومتخذي القرار برؤية ميدانية حول صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن

- تُفيد بما تتوصل إليه من نتائج كلاً من: القائمين على أقسام الدراسات العليا بالجامعات، وأعضاء هيئة التدريس من مرشدين ومشرفين أكاديميين في التعرف على صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة بصعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، والمتمثلة في واقع الإشراف الأكاديمي والتحديات التي تواجههم خلال مرحلة إعداد الرسالة العلمية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على اختيار العينة العشوائية الطبقية من طالبات مرحلتَي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

-الصعوبات: تُعرف بأنها: "المشكلات أو المعوقات التي تمنع الفرد من تحقيق شيء ما، أو أنها أشياء يجب إزالتها من أجل تحقيق التقدم" (الأحمري، بن سفران، والسالم، ٢٠٢٢).

-تعرف الباحثة الصعوبات إجرائيًا بأنها جميع العقبات والعوائق والموانع التي تقف أمام تحقيق أهداف الإشراف المتعلقة بالجوانب الأكاديمية لطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

-الإشراف الأكاديمي: يعرف بأنه: "الركن الأساسي من أركان العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي الذي يحقق الصلة الفاعلية بين الطالب والمشرف بما يعمق أو أواصر العلاقة القائمة بينهم على الاحترام والاحتواء والثقة التي من شأنها دعم التحصيل العلمي" (موقع جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ٢٠٢٣، <https://www.iau.edu.sa/ar>).

-تعرف الباحثة الإشراف الأكاديمي إجرائيًا بأنه التواصل الفعال في العملية التعليمية بين طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وبين عضو أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس بهدف إنجاز المشروع البحثي أو الرسالة العلمية، بهدف نيل الدرجة العلمية المراد الحصول عليها.

الإطار النظري وأهم الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة

تناول الإطار النظري في هذه الدراسة مفهوم الإشراف الأكاديمي بمرحلة الدراسات العليا، وأهداف الدراسات العليا، وهدف الإشراف الأكاديمي، والصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وتتمثل في واقع الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا خلال الإشراف الأكاديمي، والتحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا خلال الإشراف الأكاديمي.

أولاً: مفهوم الإشراف الأكاديمي بمرحلة الدراسات العليا:

يعد الإشراف الأكاديمي موضوعًا من المواضيع التي تدعو إلى لدراسة، لما لها من دور واضح في تجويد الدراسة العلمية، وتقضي أفضل النتائج فيه، وصفاء المادة العلمية، ولذا يمكن إظهار أهميته في العديد من النقاط، منها: (محمد، ٢٠١٧ / ٢٠١٨).

- يعد الإشراف الأكاديمي أحد أساسيات الدراسة العلمية.
- للإشراف الأكاديمي أهمية في تطوير أداء الدراسة العلمية بكافة أنواعه.
- للإشراف الأكاديمي دور إيجابي في معالجة النقص الذي قد يحدث في الدراسة العلمية.
- للإشراف الأكاديمي دور بارز في التأكيد على أهمية العلاقة بين الطالب والمشرف ودورها في رفع مستوى الدراسة العلمية معرفياً ومنهجياً.
- للإشراف الأكاديمي تأثير على أهمية مستوى الأداء الذي يجب أن يكون عليه الطالب.

ويشير رحيل والشيخ (٢٠١٩) أن الإشراف الأكاديمي يعتبر عملية إدارية مقصودة تهدف إلى علاقة محددة بين طرفين، أحدهما يمارس التوجيه والمتابعة على الآخر، وتسعى إلى إحداث تغيير في البناء المعرفي للطرف الآخر وفقا للخطة المعتمدة والأهداف المحددة مسبقاً.

ويرى الجاجي (٢٠٢٣) أن الإشراف الأكاديمي على الدراسة العلمية هو عملية تفاعلية ومعقدة بين الطالب والمشرف، بغرض تسهيل مهمته وتطوير أدائه الأكاديمي، كما أنها تتأثر بعوامل متعددة، كالموقف الاجتماعي والعلاقات الشخصية بينهما، ويتمثل دورها في تقديم المشرف المساعدة والإرشاد للطالب، حيث يوجهه في اختيار موضوع الدراسة وتحديد الأهداف وتطوير الخطة البحثية والتحليل الإحصائي وكتابة الدراسة النهائية.

ثانياً: أهداف الدراسات العليا:

تحددت أهداف الدراسات العليا بعد قرار مجلس التعليم العالي رقم (٣) في جلسته السادسة من العام الجامعي ١٤١٧هـ، استناداً على الفقرة رقم (٦) من المادة (١٥) من النظام، والذي ينص على أن من شؤون مجلس التعليم العالي أن يصدر اللوائح التي تشترك بها جميع الجامعات، والتي من شأنها تنظيم ما يتعلق بالدراسات العليا فيها، وعليه تم إصدار قرار المجلس والمتضمن "الموفقة على اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعة وفقاً للصيغة المرفقة بالقرار"، ومنها ما جاء في الباب الأول فيما يخص أهداف الدراسات العليا والتي تهدف إلى تحقيق ما يلي: (اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات، ١٤٣٦، ص ١-٢).

١. الاهتمام بالدراسات الإسلامية والدراسات العربية، والاستزادة منها والقيام بنشرها.
٢. المشاركة في تقديم المعارف التي تخص الإنسان في جميع المجالات، من خلال الدراسات في التخصصات المختلفة والبحث الحثيث بهدف التراكم المعرفي والعلمي والعملية بإبداعية والوصول إلى حقائق غير تقليدية.
٣. إعطاء الفرصة للطلبة الجامعيين المتميزين من إكمال الدراسات العليا داخلياً.
٤. الاهتمام بالكفايات العلمية والمهنية ذوي الاختصاص، وتأهيلهم تأهيلاً متميزاً في العديد من المعارف المتنوعة.

٥. حث الكفايات العلمية على مواكبة التطور المتسارع للعلوم والتكنولوجيا، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار وتحسين الدراسات والبحوث العلمية وتوجيهها لحل قضايا المجتمع السعودي.

٦. المبادرة في تطوير مستويات برامج المرحلة الجامعية لتتنافس مع ما يليها من برامج. ويؤكد الضبع والحنفي (٢٠٢٠) أن عملية الإشراف الأكاديمي تعتبر من أهم الأمور التي تؤدي إلى تحقيق أهداف الدراسات العليا وتحويلها، من خلال التالي (ص ٣٠):

١. وضع معايير محددة يتم من خلالها توزيع الإشراف الأكاديمي على أعضاء هيئة التدريس.

٢. إعداد باحثين مؤهلين قادرين على الإسهام في حل المشكلات المجتمعية.

٣. التعامل مع الباحثين وفق أوقات مجدولة، والاعتماد على خطة زمنية لمتابعة التقارير السنوية للباحثين.

٤. وجود معايير واضحة يمكن من خلالها الحكم على أداء الباحثين المسجلين لدرجتي الماجستير والدكتوراه، والتي يمكن من خلالها متابعة تقييم أداؤهم.

٥. وجود شبكات معلومات فعالة تخدم البحث العلمي من حيث عدد الطلاب الذين يشرف عليهم عضو هيئة التدريس بحيث لا يتم تجاوز العدد المسموح به.

٦. التأكد من أن طلاب الدراسات العليا يمتلكون المهارات البحثية.

٧. ضرورة عمل دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا وخاصة في اللغة الإنجليزية لأن العديد من الباحثين يحملون الاطلاع على المراجع الأجنبية.

٨. نشر ثقافة التميز والإبداع ونقل الخبرات التي تسهم في تنمية المهارات العلمية والمهنية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية داعمة للإبداع والتميز والابتكار

٩. ضرورة إدخال مفاهيم ضبط الجودة والكفاءة ونوعية والتميز في مختلف مكونات منظومة الدراسات العليا والتعريف بالمعايير العالمية.

١٠. تشجيع الباحثين على توليد الأفكار الخلاقة والجديدة ووضعها موضع التطبيق.

هدف الإشراف الأكاديمي:

يهدف الإشراف الأكاديمي إلى تحسين القدرات الأكاديمية للطلبة، وتعزيز مهاراتهم البحثية، والتحليل الكيفي والكمي والتواصل العلمي، ويوجه المشرف الأكاديمي الطالب في مختلف المراحل البحثية، ويوفر له الملاحظات الهادفة، التي تساعد في تجويد بحثه، للوصول إلى النتائج العلمية المراد تحقيقها، ويكون تحديد المشرف الأكاديمي من القسم العلمي أو الشؤون الأكاديمية، ويختلف العدد المسموح لكل مشرف أن يشرف عليه، وذلك وفقاً للعديد من المتغيرات، كالتخصص العلمي وكثافة الطلبة في البرنامج وتفرغ المشرف، لتتم مناقشة الطالب وتحديد التقييم النهائي للبحث، ومن ثم إلزامية الطالب بالتعديلات التي تم تحديدها خلال المناقشة، ل يتم رصد النتيجة ونيل الدرجة (جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٢٠١٥).

دور المشرف الأكاديمي:

يوضح محمد (٢٠١٧-٢٠١٨) أن المشرف الأكاديمي يعمل كمستشار دائم للطالب، لذا وجب عليه إطلاع مشرفه على كل ما يواجهه من صعوبات، ويتمثل ذلك في النصيح والإرشاد دون إجبار، شريطة أن يكون الطالب مستعداً لتبني فكرته بأسلوب علمي مقنع، ملتزماً بالأمانة والنزاهة، حيث ستكون من مسؤوليته وحده، وعلى المشرف احترام فكرته وحرية رأيه، مع العمل على توجيهه وكسب ثقته واحترامه، وإرشاده إلى المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بموضوعه، وحثه على الاجتهاد والمثابرة، والتحلي بالصبر وسعة الصدر والتجرد من الأهواء، والحرص على توفير وسيلة تواصل بينهما، كرقم الهاتف أو البريد الإلكتروني وغيرها من الوسائل.

كما وأن تقديم الدعم للطلبة في مرحلة الإعداد للبحوث العلمية، من خلال التوجيه عند التصميم وتحليل البيانات والكتابة والإشراف الفعال تعد من مسؤولية المشرف الأكاديمي، وهذا يحتاج إلى مهارات تواصل عالية، وعلاقات شخصية إيجابية، إذ يتعامل المشرف الأكاديمي مع العديد من التوقعات والضغوطات، التي تسهم في تمكين الطلبة من ممارسة مهارات البحث العلمي (Southwell & morgan, 2015).

ويرى دياب (٢٠١٧) أن دور المشرف الأكاديمي على بحوث التخرج يعتبر دورًا ضعيفًا من حيث ممارسة المهام، فقد لا يقوم بما حسب المطلوب، إلا أنه يتحمل المسؤولية في إرشاد طلبته، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية.

وتمثل مشاركة المشرف الأكاديمي دعمًا كبيرًا لطلبته، من حيث تقديم المشورة وتمثله السلوك الأخلاقي والعلمي ومعرفته الواسعة في موضوع البحث، مما ينتج عن ذلك ارتباطهم معه بعلاقة حسنة، تضمن نجاح عملية الإشراف الأكاديمي، التي تشمل مساعدتهم وتوجيههم نحو الموضوعات في المجال الذي يدرسونه، ومساعدتهم في وضع خطة العمل، وفي مراجعة البحث وتقديم النصائح، وتحكيم الأداة وتقييمهما، وفي إعداد التقرير النهائي للتأكد من إتمامهم للملاحظات المطلوبة (Coutinho, 2019).

ويذكر رحيل والشيخ (٢٠١٩) أن المشرف الأكاديمي يهتم بتدريب الطلبة في الجانب التطبيقي للبحث في مجال تخصصهم، وتزويدهم بالجوانب المعرفية والأخلاقية في الجانب الإجرائي للبحث، مع الأخذ بالاعتبار في اختلاف الأقسام والتخصصات.

الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا خلال الإشراف الأكاديمي:

يعتبر التواصل الأكاديمي هو المحور الأهم، ويعد المشرف الأكاديمي الأساس في هذا التواصل، ولهذا فهو يساهم في حمايتهم من المشكلات التي قد يتعرضون إليها، من خلال تزويدهم بالتوجيه الجيد، وباهتمامه وحرصه على البعد عن التحيز واتباع العدل في التقويم، والاهتمام باختيار الأساليب المناسبة للتواصل، وتقليل الضغوطات المصاحبة خلال عملية التقويم (الجاجي، ٢٠٢٣).

ويشير النفعي (٢٠٠١) إلى أن من يسجل مع مشرف أكاديمي فعال يحصل على إنجاز أسرع من غيره، وعلى الرغم من أهمية عملية التواصل الفعال إلا أنه قد يوجد ضعف فيها، وبالتالي فإن هذا الضعف قد ينتج عنه خلل في عملية الإشراف الأكاديمي، والذي يقتضي وجوب إيجاد حلول مناسبة لهذا الخلل، حيث إن عدم جدية المشرف الأكاديمي في متابعة الطلبة وضعف العلاقة بينهم له تأثير كبير على حالاتهم النفسية.

ما يواجه طلبة الدراسات العليا خلال الإشراف الأكاديمي:

قد يعاني طلبة الدراسات العليا كثيرًا خلال مرحلة الإشراف الأكاديمي، كعدم إمكانية الوصول إلى المشرف الأكاديمي عند الحاجة إليه، مما يجعل الطلبة يتوقفون عن العمل في رسالتهم لمدة ليست بالقصيرة، وهذا التوقف قد يولد شعورًا بالإحباط لدى المشرف الأكاديمي مصحوبًا بالشك في درجة تحمس الطلبة، فيؤدي ذلك إلى انتشار الشعور بين طلبة الدراسات العليا بأنهم لا يتلقون إشرافًا على رسائلهم، بالإضافة إلى أن المشرف الأكاديمي يحتاج كذلك إلى إنتاج أبحاث الترقية وإصدار الكتب والتدريس وتقديم الاستشارات وتولي بعض المهام الإدارية، فيشعر بأن طلبة الدراسات العليا يستنزفون وقته (الهوساوي، ٢٠١٦).

كما ويضيف جان (٢٠١٧) أن طلبة الدراسات العليا قد يعانون خلال مرحلة الإشراف الأكاديمي، من بينها قلة عدد المشرفين المتخصصين، وضعف التواصل بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين، وتعدد الإشراف على الطلبة، وتعاقب المشرفين عليهم، وانشغالهم بالأعباء التدريسية والإشراف على عدد كبير من الرسائل والدراسات العلمية، وضعت قدرتهم على استخدام المهارات الرقمية، وعدم وعيهم بأهمية استخدام برامج التكنولوجيا التي تخص الدراسات العلمية.

كما وأن هناك بعض المشرفين الأكاديميين لا يهتمون لأمر التواصل مع الطلبة أو يرفضون ذلك، إلا أن له قيمة كبيرة لدى طلبتهم، نظرًا للدور الذي يقوم به ذلك التواصل ويؤثر في تسهيل العلاقة بينهما، فيقتصر إشرافهم على اللقاءات المباشرة، وهذا لا يشجع على تنمية الروح المعنوية، بل يزيدهم نوعًا من التعقيد جراء رفض مشرفه الأكاديمي لطلبه، وهو ما ينعكس سلبيًا على إتباع الطلبة لتعليماتهم وتوجيهاتهم وقد يدفع بهم إلى التساهل، أو التأخر في إنجاز الدراسة أو حتى التخلي عنهم نهائيًا (محمد، ٢٠١٧ / ٢٠١٨).

ولقد كشفت الدراسة التي قام بها ميوتولا (mutula, 2009) في شرق ووسط جنوب إفريقيا حول فعالية الإشراف على طلبة الدراسات العليا عن وجود عدد من الصعوبات، كتأخر تلقي التغذية الراجعة والافتقار للإشراف الذي يوصل الطالب بشكل أفضل، وغياب التخطيط لجدول الاجتماعات وسجل النقاشات، وكذلك انشغال المشرفين، مما يضعف تواصل الطلبة بمشرفيهم (المعمري، إسماعيل، الغريبي، والهدابي، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

تم اطلاع الباحثة على الكثير من الدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة، بهدف تقديم تصور كافٍ لها، وقد تم ترتيب الدراسات من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية:

-دراسة الأحري، بن سفران، والسالم (٢٠٢٢) بعنوان: "الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية وسبل حلها من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبرز الصعوبات الإدارية والأكاديمية والشخصية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية، والتوصل للحلول المقترحة للحد من هذه الصعوبات من وجهة نظرهم، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق الاستبانة على عينة تكونت من (١٦٨) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية، وأظهرت النتائج أن أكثر الصعوبات الإدارية التي تواجه أفراد العينة تتمثل في قلة الدعم المادي لطلبة الدراسات العليا، وافتقار الكليات لدليل بعنوانين الرسائل العلمية التي أُجيزت للاستفادة منها، وإغفال إشراك الطلبة في تحديد مواعيد المحاضرات والاختبارات، وأهم الصعوبات الأكاديمية هي ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلبة، وعدم توفر مركز للإحصاء يخدم الطلبة، والاعتماد على الاختبارات كمعيار أساسي للتقييم، أما الصعوبات الشخصية تتمثل في الرهبة والخوف لدى الطلبة أثناء المناقشة لإعطاء الحكم على الرسالة، وضعف العائد المادي والاجتماعي بعد الحصول على الدرجة العلمية، وعدم وضوح ملامح المستقبل بعد التخرج.

-دراسة الخريشا (٢٠٢١) بعنوان: "مشكلات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشاكل التي تحصل لطلبة الدراسات العليا خلال الإشراف الأكاديمي بجامعة اليرموك من وجهة هؤلاء الطلبة، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة العشوائية البسيطة على (٢٧٣) من طلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك، وأظهرت نتائجها درجةً متوسطة للدرجة الكلية لمشاكل الإشراف الأكاديمي لطلبة

الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغيري النوع (ذكر - أنثى) والعمل (أعمل - لا أعمل) والتداخل بينهما في مشاكل الإشراف الأكاديمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا لصالح الإناث والذين لديهم عمل، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الحالة الاجتماعية (أعزب - متزوج) والرتبة الأكاديمية (أستاذ دكتور - أستاذ مشارك).

-دراسة خطائية، وجبران (٢٠٢٠) بعنوان: "دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، تعزى لعدد من المتغيرات وهي: الجنس (ذكر - أنثى)، البرنامج الدراسي (الماجستير - الدكتوراه)، نوع الجامعة (حكومية - خاصة)، ونوع الكلية (إنسانية - علمية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الأداة على العينة التي تكونت من (٤٥٠) طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية في أربعة مجالات، هي: عمادة البحث العلمي ويتكون من خمس فقرات، الإشراف الأكاديمي ويتكون من عشر فقرات، تدريس المساقات الأكاديمية البحثية ويتكون من عشر فقرات، والبيئة البحثية الجامعية ويتكون من ثمان فقرات، وأظهرت النتائج أن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لطلاب وطالبات الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، باستثناء مجال تدريس المساقات الأكاديمية البحثية ومجال البيئة البحثية الجامعية وكانت لصالح الذكور دون الإناث، ولا يوجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي (الماجستير - الدكتوراه)، ومتغير نوع الكلية (إنسانية - علمية)، وللمجالات جميعها، ولا يوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير نوع الجامعة (حكومية - خاصة)، باستثناء مجال عمادة البحث العلمي وكان لصالح الجامعات الخاصة.

-دراسة المعمري، الغريبي، والهدابي. (٢٠١٩) بعنوان: "الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبانة على عينة تكونت من (٢١٤) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج إلى أن تقديرات العينة جاءت متوسطة في محور الصعوبات الإشرافية، الصعوبات المتعلقة بالبيئة الجامعية، الصعوبات المتعلقة بجمع البيانات والنشر، وحصلت عبارات محور الصعوبات الاقتصادية على تقديرات كبيرة، كما ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لمتغير التخصص (علمية - إنسانية)، الجامعة (حكومية - خاصة)، الدرجة العلمية (دكتوراه - ماجستير)، نمط الدراسة (متفرغ - غير متفرغ)، طبيعة البرنامج (مقررات فقط - مقررات مع رسالة - مقررات مع اختبار شامل)، وسنة الدراسة (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة - أنهت البرنامج حديثاً).

-دراسة الزعبي، وكنعان، (٢٠١٨) بعنوان: "الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية في كتابة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه من وجهة نظر المشرفين وأعضاء لجان المناقشات".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية عند إعداد الرسائل العلمية لمرحلي الماجستير والدكتوراه من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين والأعضاء خلال المناقشات للرسائل العلمية، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، والتي شملت تسعة مجالات، وهي: (عنوان الدراسة - ومقدمتها ومشكلتها وأسئلتها، وعرض نتائجها وتفسيرها، وحدودها ومحدداتها، وإجراءاتها المنهجية، ومقترحاتها وتوصياتها، وعلاقة الطلبة بالمشرفين الأكاديميين، ثم توثيقاً لمراجعها)، وتم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات حكومية، والذين يمتلكون الخبرات الأكاديمية في مجال مناقشات الرسائل العلمية والإشراف عليها، وأظهرت نتائج الدراسة درجات مختلفة في جميع المجالات التسعة التي تم إجراء الدراسة عليها، من خلال ما يواجهه طلبة الدراسات العليا من صعوبات كبيرة ومتوسطة، وتم ترتيبها من الأعلى إلى الأدنى، وكانت كما يلي: المقدمة، عرض النتائج وتفسيرها، العنوان، مشكلة الدراسة وأسئلتها، المقترحات، التوصيات، منهجية الدراسة، توثيق المراجع، حدود الدراسة ومحدداتها، وعلاقة الطالب بالمشرف، كما وبينت النتائج أن درجة الصعوبة التي تواجه طلبة

الدراسات العليا في الكليات الإنسانية ظهرت في بعض المجالات، وهي: العنوان، المقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها، عرض النتائج وتفسيرها، والمراجع، حيث كانت أعلى من الصعوبات التي واجهت طلبة الدراسات العليا في الكليات العلمية.

- دراسة محمد (٢٠١٧ / ٢٠١٨) بعنوان: "دور الإشراف العلمي في تحسين أداء الطالب الجامعي دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الإشراف العلمي في تحسين أداء الطالب الجامعي، ومعرفة مساهمة الإشراف العلمي في إكساب الطلبة قدرات علمية بحثية جديدة، والتعرف على إمكانية تقليل الإشراف العلمي من الوقوع في المشكلات والأخطاء، ومعرفة النتائج التي يتركها المشرف في الطالب، والتعرف على دور علاقة المشرف بالطالب في رفع وتنمية الروح المعنوية والفكرية للطالب، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكان المجتمع هو طلبة السنة الثانية ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتكونت العينة من (٦١) طالباً، واستخدمت الملاحظة، والاستمارة كأداتين لجمع البيانات، باستخدام الأسلوب الكيفي والأسلوب الكمي، وأظهرت النتائج أن الإشراف العلمي يساهم في إكساب الطالب قدرات علمية بحثية جديدة، وأن العلاقة الجيدة بين المشرف والطالب ترفع من الروح المعنوية للطالب، وأن للإشراف العلمي دور في تطوير أداء الطالب الجامعي، وأن الجلسات الإشرافية عنصر أساسي للصدق ودقة البحث العلمي، وأن مساعدة المشرف للطالب حول المراجع التي تفيده في بحثه يعتبر دافع أساسي لتشجيعه على بذل الجهد، وأن الاهتمام بالأمانة العلمية يزيد من قيمة طرفي البحث، كما أن العلاقة الجيدة بين المشرف والطالب وسيلة تضمن جودة النتائج ودقة المعلومات التي تم الحصول عليها، وذلك من خلال التفاهم بين المشرف والطالب وهذا ما يشجعه بشكل أكثر على بذل جهده تجاه الدراسة.

- دراسة جان (٢٠١٧) بعنوان: "واقع الإشراف العلمي على الأبحاث التربوية في برامج الدراسات العليا بجامعة أم القرى - بمكة المكرمة من وجهة نظر الدارسين في ضوء تخصصهن".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الإشراف العلمي على الأبحاث التربوية في برامج الدراسات العليا في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، بالتعرف على واقع البعد الإنساني وواقع البعد المعرفي وواقع البعد الإداري للمشرف العلمي على طالبات الدراسات العليا بكلية التربية

بجامعة أم القرى من وجهة نظرهن، وقياس مدى اختلاف واقع الإشراف العلمي لدى عينة الدراسة من الطالبات وفق تخصصاتهن، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، وكانت العينة عينة عشوائية بسيطة من خريجات العام الجامعي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعة، وأظهرت نتيجة الدراسة حاجة المشرفين في هذه المرحلة إلى زيادة الاهتمام بالمجال المعرفي في مواضيع الإشراف على الرسائل العلمية، وأن المشرف يسعى إلى مساعدة الطالب في متابعة أوراقه الرسمية في المجالس العلمية لحين تسجيل الموضوع ومن ثم إبلاغه بما تم، أما في البعد الإنساني فإن أفراد عينة الدراسة يعانون من إخفاق المشرفين العلميين في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

-دراسة لي، دين تشينغ أ. نيوتن، فيونا. يو، مونغ لين مورفيت، جوليا؛ كيدمان، جيليان؛ مالوني، ستيفن. الحزن، أفريل. شلونسكي، آرون. هينز، تيري ب Lee, Den-) Ching A.; Newton, Fiona; Yu, Mong-Lin; Morphet, Julia; Kidman, Gillian; Maloney, Stephen; Grieve, Averil; Shlonsky, Aron; Haines, Terry P, 2021 بعنوان: "خبرات المشرفين في الإشراف على طلاب التعليم العالي من خلفيات متنوعة ثقافيًا ولغويًا أثناء التعلم المتكامل في العمل للدورات الصحية وغير الصحية".

هدفت الدراسة إلى قياس ومقارنة المواصفات: الدول الأجنبية، الطلاب الجامعيون، المشرفون، والتنوع الطائفي، وإلى تمثّل الجانب الشخصي لمهارات الإشراف، والمستمد من أبحاث العلاج النفسي المتخصصة في التحقيق في الاتصال المنفتح واللقاءات الحقيقية، وإلى الخبرات في الإشراف على مجموعات المشاريع في جامعة روسكيلد، حيث يطرح العدد المتزايد من الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا (CALD) بالنسبة للجامعة المضيفة الذين يقومون بعمل مواضيع العمل الميداني أسئلة حول أفضل طريقة لدعم احتياجاتهم واحتياجات مشرفي العمل الميداني من أجل تعظيم الخبرة لكلا الطرفين، وأظهرت النتائج أن الإشراف في بعض الأحيان مهمة صعبة قد تظهر وتواجه قضايا متعلقة بالشخصية، وأن الجمع بين النهج الأكاديمي والشخصي للإشراف على مجموعات المشروع قد يفيد في عملية الإشراف، وأن تقديم مجموعة من الأمثلة التجريبية من

مجموعات المشروع المشرفة، مع توضيح نوع التحديات الشخصية التي قد تواجهه، يساعد على وصف هذه التحديات ووضع تصور لها، واقتراح بعض الطرق الملموسة للتعامل معها.

-دراسة إيمّا جايوريس (Emma Gyuris, 2018) بعنوان: "تقييم فاعلية فعالية الدراسات العليا في المهارات البحثية للدراسات العليا والتدريب على مهارات البحث العلمي وتأهيله وخصائصه بالتوافق مع إطار عمل تطوير مهارات البحث".

هدفت الدراسة إلى عمل بحث استكشافي على موضوع فصل دراسي واحد مصمم لتسهيل الممارسة المتعمدة، وهدفت كذلك إلى تطوير المهارات البحثية الأساسية لطلاب الدراسات العليا في الكتابة الأكاديمية وما إلى ذلك من مهارات، كمهارة المتطلب المشترك، التفكير النقدي، والبحث في مواءمة المناهج وتصميم التقييم لموضوع "مهارات البحث والاتصال للعلوم الطبيعية" (SC5055)، مع إطار تحديد بحث الطلاب الذين يستفيدون أكثر من التركيز على تطوير مهارات البحث والاتصال، وتأثير (SC5055) على إنجاز الطلاب وقدرتهم على التقييم الذاتي لتنمية مهاراتهم واستكشافها وفهمهم أيضاً، حدد هذا البحث الاستكشافي العلاقة بين مهارات البحث لدى الطلاب، وأظهرت النتائج أن هذه الدراسة حددت العلاقة بين مهارات البحث لدى الطلاب، كما هو متوقع وفقاً للمستوى الرابع من إطار تحديد وضع اللاجئ، وقدرته على التفكير في تطور المعرفة والمهارة لدى العديد من الطلاب، مع تحقيق تحسن كبير في نتيجة اقتراحهم، ولم يظهروا في محافظتهم وعياً بالعمليات التي سمحت لهم بذلك، لذا فإنهم بحاجة إلى التزويد بالمهارات اللازمة ليكونوا متعلمين أكفاء ومنظمين ذاتياً، ليتمكنهم فهم وممارسة مهارات ما وراء المعرفة التي تسمح لهم بأداء مهاراتهم بأعلى مستوى، لأهميته في التدريب على البحث، كالتفكير والفهم، لأنها تعتبر أسباب النجاح أو الفشل في مسعى البحث، ومن السمات الحاسمة لإنجاز الباحثين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

المنهج المناسب لهذه الدراسة وطبيعتها هو المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي هو: "الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرها بطريقة رقمية" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ٤٥٣).

والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤م، ص ١٢٩).

مجتمع الدراسة:

ويشتمل مجتمع هذه الدراسة على جميع طالبات الدراسات العليا (مرحلة الماجستير ومرحلة الدكتوراه) في كلية التربية - جامعة الملك سعود والبالغ عددهم (١٥٠٢) طالبة، بواقع (٨٦٠) من طالبات الماجستير، و(٦٤٢) من طالبات الدكتوراه (جامعة الملك سعود، مكتب إدارة البيانات، طلب معلومات، ٢٠٢٣، <https://dmo.ksu.edu.sa/ar>).

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية من خلال استخدام أسلوب الرابطة الأمريكية لكيرجسي ومورجان (Kergcie & Morgan) لتحديد حجم عينة الدراسة وفقاً للمعادلة التالية (الصياد، ١٩٨٩، ص ١٣٧):

$$S = \frac{\chi^2 * N * p(1 - P)}{d^2 * (N - 1) + \chi^2(p * (1 - p))}$$

حيث

S = حجم العينة.

N = حجم مجتمع الدراسة.

p = نسبة انتشار الظاهرة في المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (٠,٥) لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

d = درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (٠,٠٥).

χ^2 = قيمة مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (٠,٩٥) وهي تساوي (٣,٨٤١).

ثم حددت الباحثة حجم عينة البحث بعد التعويض في المعادلة السابقة.

$$S = \frac{(1-0.5) (1502) (0.5) (3.841)}{(0.05)^2 (1502-1) + 3.841 (0.5)(1-0.5)}$$

$$S = 306$$

حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً، حتى حصلت على عدد (٣١٣) من الردود الإلكترونية، بنسبة بلغت (٢٠,٨٪)، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير برنامج الدراسات العليا

النسبة	التكرار	برنامج الدراسات العليا
٦٠,٧	١٩٠	الماجستير
٣٩,٣	١٢٣	الدكتوراه
٪١٠٠	٣١٣	المجموع

يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن (١٩٠) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٧٪)، من طالبات الماجستير، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٢٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,٣٪) من طالبات الدكتوراه، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة، وهذا يعني أن متغير برنامج الدراسات العليا من طالبات الماجستير يمثل نسبة أعلى من طالبات الدكتوراه، مع تقارب النسبتين نوعاً ما..

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير القسم الذي تدرسين فيه

النسبة	التكرار	القسم الذي تدرسين فيه
١٩,٨	٦٢	الدراسات الإسلامية
٤,٢	١٣	علم النفس
٥,١	١٦	الطفولة المبكرة
٣٥,٨	١١٢	السياسات التربوية
١٠,٢	٣٢	الإدارة التربوية
٤,٥	١٤	المناهج وطرق التدريس
٦,١	١٩	تقنيات التعليم

النسبة	التكرار	القسم الذي تدرسين فيه
٥,٨	١٨	التربية الخاصة
٨,٦	٢٧	الدراسات القرآنية
%١٠٠	٣١٣	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن (١١٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٥,٨٪)، من طالبات قسم السياسات التربوية، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤,٢٪) من طالبات قسم علم النفس، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة، وهذا يعني أن متغير القسم الذي يدرس به طالبات الدراسات العليا تفاوتت في نسبها من الأعلى بقسم السياسات التربوية إلى الأقل بقسم علم النفس، واقترب قسم المناهج وطرق التدريس وقسم الطفولة المبكرة وقسم التربية الخاصة وقسم تقنيات التعلم من قسم علم النفس.

رابعاً: أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدّد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكوّن من (٣٢) فقرة متغيّرات البحث، وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) على النحو التالي: (موافقة جداً/ موافقة/ محايد/ غير موافقة/ غير موافقة جداً).

صدق وثبات أداة الدراسة:

أ- صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

تم عرض الصورة الأولية من الاستبانة على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، من ذوي الاختصاص، وقد تفضّلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم وثقّرتاتهم حول فقرات الاستبانة، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى

الصيغة النهائية للاستبانة. (مرفق الاستبانة بالصورة الأولية قبل التحكيم بعدد ٣٠ عبارة، وبالصورة النهائية بعد التحكيم بعدد ٣٢ عبارة)

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة بالمحور ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣): معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة بالمحور ككل.

الرقم	معامل الارتباط بالمحور الأول	الرقم	معامل الارتباط بالمحور الثاني
١	**٠,٤٠٥	١	**٠,٦٠١
٢	**٠,٦٠١	٢	**٠,٨٠١
٣	**٠,٤٩٦	٣	**٠,٧٠٢
٤	**٠,٥١٧	٤	**٠,٨٢٤
٥	**٠,٤٣١	٥	**٠,٧٧٠
٦	**٠,٧٠٥	٦	**٠,٧٩٤
٧	**٠,٧١٤	٧	**٠,٨٠٦
٨	**٠,٧٤٥	٨	**٠,٥٧٦
٩	**٠,٨٦٥	٩	**٠,٧٣٦
١٠	**٠,٧٧٧	١٠	**٠,٧٤٢
١١	**٠,٧٤١	١١	**٠,٨٥٣
١٢	**٠,٨١٠	١٢	**٠,٨٧٧
١٣	**٠,٤٦٧	١٣	**٠,٨٥٨
١٤	**٠,٤٨٠	١٤	**٠,٨٨١
١٥	**٠,٦٣٨	١٥	**٠,٨٥٤
١٦	**٠,٤٥٨		
١٧	**٠,٦١٦		

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل، وهو ما يوضح أنَّ جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية وصالحة للتطبيق الميداني.

ب- ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات مجالات الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	مجالات الدراسة
٠,٨٣٦	١٧	المحور الأول
٠,٩٥٢	١٥	المحور الثاني
٠,٨٤٧	٣٢	معامل الثبات الكلي لجميع مجالات الدراسة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٣٦)، و(٠,٩٥٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (٠,٨٤٧)، وهي جميعها قيم ثبات عالية توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

٣) تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول رقم (٥): تصحيح أداة الدراسة:

درجة الموافقة	موافقة جداً	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.8$
للحصول على التصنيف التالي:

جدول (٦): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
موافقة جداً	من ٤,٢١ - ٥,٠٠
موافقة	من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢١
محايدة	من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤١
غير موافقة	من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦١
غير موافقة جداً	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨١

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص عينة الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على أسئلة الدراسة:

التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينة الدراسة.

المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري تشتت في آراء أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أداة الدراسة.

حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة.

اختبار (كولموجوروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) للتأكد من مدى اعتدال منحني البيانات، وخضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة (معلمية أو لامعلمية) للقيام بعمل الفروق في آراء العينة، وفقاً للمتغيرات الوظيفية للعينة.

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) ولذلك لعدم إمكانية استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، بسبب وجود الاختلاف في توزيع فئات العينة.

تم استخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للتعرف على واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة جداً	المتوسط الحسابي *			
١٧	يوجهني مشرفي في إعداد خطة البحث	ك	٣٥	٣٥	٢٦	٦٧	١٥٠	١,٤١٣	عالية	١
		%	١١,٢	١١,٢	٨,٣	٢١,٤	٤٧,٩			

صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود
من وجهة نظرهن
د. أمل بنت عبد الله بن راشد الكليب

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
		%	غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً	المتوسط الحسابي *			
٤	يرشدني مشرفي في تطوير قدراتي ومهاراتي البحثية	ك	٠	١٤	١٣٤	٩٠	٧٥	٣,٧٢	٠,٨٧٩	عالية	٢
		%	٠,٠	٤,٥	٤٢,٨	٢٨,٨	٢٤,٠				
٣	يحثني مشرفي على حضور مناقشات الخطط والرسائل للاستفادة منها	ك	١٤	٤٢	٧٧	٦٩	١١١	٣,٧١	١,٢٠٨	عالية	٣
		%	٤,٥	١٣,٤	٢٤,٦	٢٢,٠	٣٥,٥				
١٦	يرتب مشرفي لقاءات سواء حضورية أو هاتفية لمتابعة تقدمي في الرسالة	ك	٤١	٣٨	٢٩	٧٠	١٣٥	٣,٧٠	١,٤٥٢	عالية	٤
		%	١٣,١	١٢,١	٩,٣	٢٢,٤	٤٣,١				
٥	يوجهني مشرفي إلى طريقة اختيار العينة	ك	١٥	٢٩	١٤٠	٦٩	٦٠	٣,٤٢	١,٠٥٠	عالية	٥
		%	٤,٨	٩,٣	٤٤,٧	٢٢,٠	١٩,٢				
٢	يزودني مشرفي بأهم القرارات أو التعاميم التي تصدر بشأن نظام الدراسات العليا	ك	٢١	٦٢	٩٩	٦١	٧٠	٣,٣١	١,٢١٠	متوسطة	٦
		%	٦,٧	١٩,٨	٣١,٦	١٩,٥	٢٢,٤				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً			
١٣	يقدرني مشرفي ويحترم رأبي	ك	٥٩	٨٢	٦٢	٧٠	٤٠	٢,٨٤	متوسطة	٧
		%	١٨,٨	٢٦,٢	١٩,٨	٢٢,٤	١٢,٨			
١	يرشدني مشرفي في اختيار موضوع الدراسة وصياغة عناونها	ك	٥٠	٧١	١٢٢	٣٩	٣١	٢,٧٨	متوسطة	٨
		%	١٦,٠	٢٢,٧	٣٩,٠	١٢,٥	٩,٩			
٦	يحرص مشرفي على توجيهي للنماذج المطلوبة لكل مرحلة من مراحل الرسالة	ك	٦٩	١٠٦	٥٨	١٤	٦٦	٢,٦٩	متوسطة	٩
		%	٢٢,٠	٣٣,٩	١٨,٥	٤,٥	٢١,١			
٧	يتابع مشرفي إجراءات سير خطتي في مجالس القسم	ك	٤٨	١٢٥	٥٧	٥٧	٢٦	٢,٦٤	متوسطة	١٠
		%	١٥,٣	٣٩,٩	١٨,٢	١٨,٢	٨,٣			
١١	يتابع مشرفي تقدمي في رسالتي	ك	١٠٢	٩٧	٤٦	٤٠	٢٨	٢,٣٥	ضعيفة	١١
		%	٣٢,٦	٣١,٠	١٤,٧	١٢,٨	٨,٩			

صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود
من وجهة نظرهن
د. أمل بنت عبد الله بن راشد الكليب

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
		%	غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً	المتوسط الحسابي *			
٨	يرشدني مشرفي في اختيار المحكمين لأداة رسالتي	ك	١٠٥	١٢١	١٢	٤١	٣٤	٢,٢٩	١,٣٤٠	ضعيفة	١٢
		%	٣٣,٥	٣٨,٧	٣,٨	١٣,١	١٠,٩				
١٥	يعزز مشرفي تفكيري بنفسي	ك	١٠٨	١٠٥	٣٩	٤١	٢٠	٢,٢٣	١,٢٣٣	ضعيفة	١٣
		%	٣٤,٥	٣٣,٥	١٢,٥	١٣,١	٦,٤				
٩	يوجهني مشرفي للأساليب الإحصائية المناسبة لموضوع رسالتي	ك	١٠٥	١١٩	٣٥	٢٧	٢٧	٢,٢١	١,٢٣٧	ضعيفة	١٤
		%	٣٣,٥	٣٨,٠	١١,٢	٨,٦	٨,٦				
١٠	يوجهني مشرفي لآلية الوصول إلى مصادر المعرفة	ك	١٠٧	١٠٧	٥٩	١٩	٢١	٢,١٧	١,١٦٣	ضعيفة	١٥
		%	٣٤,٢	٣٤,٢	١٨,٨	٦,١	٦,٧				
١٢	يزودني مشرفي بالملاحظات على رسالتي أولاً بأول	ك	١٣٢	١٠٠	٤١	٢٦	١٤	٢,٠١	١,١٣٦	ضعيفة	١٦
		%	٤٢,٢	٣١,٩	١٣,١	٨,٣	٤,٥				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
		%	غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة جداً	المتوسط الحسابي*			
١٤	يوجهني مشرفي لأتمكن من تحطيط بعض الصعوبات التي قد تواجهني	ك	١٥٦	٩٥	٢٤	٣٠	٨	١,٨٥	١,٠٨١	ضعيفة
		%	٤٩,٨	٣٠,٤	٧,٧	٩,٦	٢,٦			
			المتوسط العام					٢,٨١	٠,٦٤٦	متوسطة

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أعلاه أن واقع الإشراف الأكاديمي جاء بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود (٢,٨١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١ - ٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تشير إلى (محايدة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تراوحت بين (١,٨٥ إلى ٣,٨٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (غير موافقة/ محايدة/ موافقة) في أداة الدراسة، مما يوضح التباين في آراء أفراد عينة الدراسة نحو واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

كما تبين أن أكثر ممارسات الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تمثلت في العبارة رقم (١٧) وهي (يوجهني مشرفي في إعداد خطة البحث) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى حرص المشرفين الأكاديميين على توجيه الطالبات نحو كيفية إعداد الخطة بشكل علمي سليم، وخاصة وأنهن في بداية إعداد الرسالة العلمية، ولا بد من توجيههن بشكل واضح نحو كيفية إجراء خطة البحث وفق الأساليب والمنهجية العلمية المتعارف عليها لكل جامعة.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة (الزعي، وكنعان، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبات في عدد من المجالات تتعلق بإعداد خطة البحث.

وجاءت العبارة رقم (٤) وهي (يرشدني مشرفي في تطوير قدراتي ومهاراتي البحثية) في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٢ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى أن المشرفين يقومون بدورهم المنوط بهم نحو إرشاد وتوجيه الطالبات لتنمية قدراتهن ومهاراتهن البحثية وكذلك تنمية مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهن في جمع المعلومات والبيانات التي يحتاج إليها البحث.

واتفقت إلى حدٍ ما مع دراسة (خطابية، وجبران، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن الجامعات الأردنية لها دور بدرجة متوسطة في المهارات البحثية.

كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي (يحثني مشرفي على حضور مناقشات الخطط والرسائل للاستفادة منها) في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧١ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (عالية)، وتشير تلك النتيجة إلى أن المشرفين يعملون على تشجيع الطالبات وحثهن على حضور مناقشات الخطط والرسائل العلمية مما يساهم في زيادة خبراتهن ومعارفهن نحو كيفية إعداد الرسالة العلمية وتجنب الأخطاء الشهيرة التي يقع فيها أصحاب الرسائل العلمية التي حضرن مناقشتها وكذلك معرفة كيفية إدارة جلسات مناقشة الرسائل العلمية ونوعية الأسئلة التي توجه للباحثين وغيرها من المهارات التي يجب توافرها لدى طالبات الدراسات العليا.

واتفقت مع دراسة إيمّا جايوريس ((Emma Gyuris, 2018) في أهمية تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة ليكونوا متعلمين أكفاء ومنظمين ذاتيًا.

كما تبين أن أقل ممارسات الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تمثلت في العبارة رقم (١٠) وهي (يوجهني مشرفي لآلية الوصول إلى مصادر المعرفة) حيث جاءت في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط موافقة مقداره (٢,١٧ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى كثرة مصادر المعرفة والمعلومات التي تحتاجها الطالبات في الدراسات العليا، وبالتالي فقد يعتقد المشرفين أنه لا حاجة لتوجيه الطالبات نحو تلك المصادر المتنوعة للمعلومات.

واتفقت مع دراسة (المعمري، الغربي، والهدابي، ٢٠١٩) في الصعوبات المرتبطة بجمع البيانات، واختلفت مع دراسة (محمد، ٢٠١٧ / ٢٠١٨) من حيث مساعدة المشرف للطالب الباحث حول المراجع التي تخدم موضوعه وإكسابه قدرات علمية بحثية جديدة.

وجاءت العبارة رقم (١٥) وهي (يزودني مشرفي بالملاحظات على رسالتي أولاً بأول) في المرتبة السادسة عشر بمتوسط موافقة مقداره (٢,٠١ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى كثرة المهام والمسؤوليات الملقة على عاتق المشرفين، وتفضيل بعضهم تزويد الباحثات بالملاحظات مرة واحدة في مرحلة إعداد الرسالة العلمية.

واختلفت مع دراسة (محمد، ٢٠١٧ / ٢٠١٨) في أن تشجيع الطالب على بذل الجهد والاهتمام بالأمانة العلمية ليزيد من قيمة طرقي البحث، والتواصل بينهما عنصر أساسي للدقة والصدق

كما جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (يوجهني مشرفي لأتمكن من تخطي بعض الصعوبات التي قد تواجهني) في المرتبة السابعة عشر والأخيرة بمتوسط موافقة مقداره (١,٨٥ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى حرص المشرفين على أهمية اعتماد الباحثات على أنفسهن وتخطي الصعوبات والتحديات التي تواجهها أثناء إعداد الرسالة العلمية الأمر الذي يسهم في زيادة مستوى ومهارات التعلم الذاتي لديهن.

وافتقت تلك النتيجة مع دراسة (جان، ٢٠١٧) التي توصلت إلى حاجة المشرفين في هذه المرحلة إلى زيادة الاهتمام بالعامل المعرفي في مواضيع الإشراف على الرسائل العلمية، وأن المشرف العلمي يسعى إلى مساعدة الطالب في متابعة أوراقه الرسمية في المجالس العلمية لحين تسجيل الموضوع ومن ثم إبلاغه بما تم، أما في البعد الإنساني فإن أفراد عينة البحث يعانون من إخفاق المشرفين العلميين في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية..

إجابة السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي؟

للتعرف على التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً				
١٣	يتأخر مشرفي في الرد على ما أرسل له من إنجازات لرسالتني	ك	٢٢	١٤	٢١	٧٤	١٨٢	٤,٢٠	١,١٩١	كبيرة	١
		%	٧,٠	٤,٥	٦,٧	٢٣,٦	٥٨,١				
١٢	يفرض مشرفي وجهة نظره على بعض النقاط دون دليل علمي على ذلك	ك	٢٢	١٣	٢٦	٩١	١٦١	٤,١٤	١,١٧٥	كبيرة	٢
		%	٧,٠	٤,٢	٨,٣	٢٩,١	٥١,٤				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً				
٧	موضوع رسالتي بعيد عن اهتمامات مشرفي البحثية	ك	٢٢	٢١	٢٢	٨٠	١٦٨	٤,١٢	١,٢٢٤	كبيرة	٣
		%	٧,٠	٦,٧	٧,٠	٢٥,٦	٥٣,٧				
٢	قلة المشرفين على الرسائل في القسم	ك	٨	١٥	٢٦	١٥٦	١٠٨	٤,٠٩	٠,٩١٩	كبيرة	٤
		%	٢,٦	٤,٨	٨,٣	٤٩,٨	٣٤,٥				
١٥	ضعف إلمام المشرفين بمهارات التعامل مع التقنية الحديثة	ك	٣٦	٠	٣٩	٧٨	١٦٠	٤,٠٤	١,٢٩٤	كبيرة	٥
		%	١١,٥	٠,٠	١٢,٥	٢٤,٩	٥١,١				
١١	خجلي من مشرفي عند تواصلتي معه	ك	٣٥	١٤	١٩	٨٤	١٦١	٤,٠٣	١,٣٢٩	كبيرة	٦
		%	١١,٢	٤,٥	٦,١	٢٦,٨	٥١,٤				
١٤	يكلفني مشرفي بمهام بحثية ليس لها علاقة بموضوع رسالتي	ك	٢٢	٢١	٤٧	٧٧	١٤٦	٣,٩٧	١,٢٣٤	كبيرة	٧
		%	٧,٠	٦,٧	١٥,٠	٢٤,٦	٤٦,٦				
٦	قلة اهتمام مشرفي بالتواصل معي بشأن رسالتي	ك	٢١	٣٥	٤٩	٩١	١١٧	٣,٧٩	١,٢٤٢	كبيرة	٨
		%	٦,٧	١١,٢	١٥,٧	٢٩,١	٣٧,٤				

صعوبات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود
من وجهة نظرهن
د. أمل بنت عبد الله بن راشد الكليب

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً				
٤	كثرة أعباء مشرفي التدريس	ك	٢١	٢٨	٥٧	١١٠	٩٧	٣,٧٥	١,١٨١	كبيرة	٩
		%	٦,٧	٨,٩	١٨,٢	٣٥,١	٣١,٠				
٣	اكتمال نصاب المشرف الذي أرغب أن يكون لي مشرفاً	ك	٢١	٢٣	٧٢	١١١	٨٦	٣,٧٠	١,١٤٧	كبيرة	١٠
		%	٦,٧	٧,٣	٢٣,٠	٣٥,٥	٢٧,٥				
٥	انشغال مشرفي بعدد من الرسائل للإشراف عليها	ك	١٤	٥٠	٨١	٦٨	١٠٠	٣,٦١	١,٢١٢	كبيرة	١١
		%	٤,٥	١٦,٠	٢٥,٩	٢١,٧	٣١,٩				
١	تعاقب المشرفين خلال إعداد رسالتي	ك	٢٧	٣٥	٧٤	٧٧	١٠٠	٣,٦٠	١,٢٧٥	كبيرة	١٢
		%	٨,٦	١١,٢	٢٣,٦	٢٤,٦	٣١,٩				
١٠	كثرة غياب مشرفي إما بالسفر أو الإجازات	ك	٢٢	٦٦	٥٥	٨٨	٨٢	٣,٤٥	١,٢٧٣	كبيرة	١٣
		%	٧,٠	٢١,١	١٧,٦	٢٨,١	٢٦,٢				
٩	قلة خبرة مشرفي في مجال الإشراف الأكاديمي	ك	٢١	٥١	٩٩	٦٨	٧٤	٣,٣٩	١,٢٠٢	متوسطة	١٤
		%	٦,٧	١٦,٣	٣١,٦	٢١,٧	٢٣,٦				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
			غير موافقة جداً	غير موافقة	محايدة	موافقة	موافقة جداً			
٨	صعوبة	ك	٤٥	٣٧	٩٤	٧٦	٦١	٣,٢٣	متوسطة	١٥
	تواصل مع مشرفي	%	١٤,٤	١١,٨	٣٠,٠	٢٤,٣	١٩,٥			
المتوسط العام								٣,٨٢	٠,٩٤٣	عالية

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أعلاه أن التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تؤثر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي (٣,٨٢) من (٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ - ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تشير إلى (موافقة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تراوحت بين (٣,٢٣ إلى ٤,٢٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (محايدة/ موافقة) في أداة الدراسة، مما يوضح التباين في آراء أفراد عينة الدراسة نحو درجة تأثير التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي.

كما تبين أن أكثر التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تمثلت في العبارة رقم (١٣) وهي (يتأخر مشرفي في الرد على ما أرسل له من إنجازات لرسالي) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٢٠) من

٥,٠٠)، ودرجة تأثير (عالية)، ويرجع ذلك إلى أن تأخر المشرفين في الرد على ما تم إنجازه من قبل الباحثة يؤدي إلى تعطل الباحثات وتأخر مستوى تقدمهن في إنجاز الرسالة، نظراً لانتظارهن معرفة ملاحظات المشرف، وتعديلها، وفق آرائه، وتوجيهاته.

واتفقت مع دراسة (جان، ٢٠١٧) في معاناة أفراد العينة من إخفاق المشرفين الأكاديميين في التواصل مع الطلبة.

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي (يفرض مشرفي وجهة نظره على بعض النقاط دون دليل علمي على ذلك) في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٤ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف آراء ووجهات النظر بين المشرف والباحثة حول بعض النقاط والموضوعات التي تتضمنها الرسالة وإصرار المشرفين على تغييرها وتعديلها الأمر الذي يتعارض مع توجهات وأفكار الباحثة في بعض الأحيان.

كما جاءت العبارة رقم (٧) وهي (موضوع رسالتي بعيد عن اهتمامات مشرفي البحثية) في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة مقداره (٤,١٢ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (عالية)، وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض المشرفين ذوي الاختصاص المغاير لموضوعات الرسالة التي تقوم بإعدادها الباحثة مما يؤدي إلى ضعف تمكن بعض المشرفين بشكل جيد من موضوع الرسالة وبالتالي ضعف مستوى الإشراف الأكاديمي على الرسالة بشكل عام.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (المعمري، والغريبي، والهدايي، ٢٠١٩) التي توصلت إلى حصول عبارات محور الصعوبات الاقتصادية على تقديرات كبيرة.

كما اتفقت مع دراسة (الأحمري بن سمران، والسالم، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن أكثر الصعوبات الإدارية التي تواجه أفراد العينة تتمثل في قلة الدعم المادي لطلبة الدراسات العليا، وافتقار الكليات لدليل بعنوانين الرسائل العلمية التي أُجيزت للاستفادة منها، وإغفال إشراك الطلبة في تحديد مواعيد المحاضرات والاختبارات، وأهم الصعوبات الأكاديمية هي ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلبة، وعدم توفر مركز للإحصاء يخدم الطلبة، والاعتماد على الاختبارات كمعيار أساسي للتقييم، أما الصعوبات الشخصية تتمثل في الرهبة والخوف لدى الطلبة أثناء المناقشة لإعطاء الحكم على الرسالة، وضعف العائد المادي والاجتماعي بعد الحصول على الدرجة

العلمية، وعدم وضوح ملامح المستقبل بعد التخرج، واختلفت دراسة (الأحمري بن سمران، والسلام، ٢٠٢٢) مع الدراسة الحالية أنها بحثت في الصعوبات الأكاديمية والإدارية والشخصية، في حين أن هذه الدراسة بحثت في الصعوبات الإشرافية.

وكذلك اتفقت مع دراسة (الزعيبي، وكنعان، ٢٠١٩) التي توصلت إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبات في المجالات التسعة بدرجات متفاوتة تراوحت بين صعوبات كبيرة إلى صعوبات متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة، تُعزى لمتغيري (برنامج الدراسات العليا - القسم الذي تدرس فيه الطالبة)؟

قامت الباحثة بالتأكد من مدى اعتدالية توزيع منحني البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وذلك قبل اختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم الوظيفية والشخصية، من خلال اختبار كولموجروف سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩): اختبار كولموجروف سميرونوف لمتغيرات (برنامج الدراسات العليا، القسم الذي تدرس فيه الطالبة) للعينات قيد الدراسة

م	المتغيرات	اختبار كولموجروف سميرونوف	
		القوة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	برنامج الدراسات العليا	٠,٣٩٦	٠,٠٠*
٢	القسم الذي تدرس فيه الطالبة	٠,١٩٩	٠,٠٠*

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنَّ قيم اختبار كولموجروف سميرونوف لمتغيرات (برنامج الدراسات العليا، القسم الذي تدرس فيه الطالبة) بلغت (٠,٣٩٦، ٠,١٩٩) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في هذه المتغيرات، وبالتالي استخدام الاختبارات اللا معلمية.

أولاً: الفروق باختلاف متغير برنامج الدراسات العليا:

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف متغير برنامج الدراسات العليا تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بدلاً عن اختبار (ت) لعيتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير برنامج الدراسات العليا

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	برنامج الدراسات العليا	محاور الدراسة
*,031 دالة	1,805-	20702,00	130,04	190	الماجستير	واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود
		20223,00	164,42	123	الدكتوراه	
0,090 غير دالة	1,697-	31100,00	163,97	190	الماجستير	التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي
		17986,00	146,23	123	الدكتوراه	

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء عينة أفراد الدراسة نحو التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي تُعزى لمتغير برنامج الدراسات العليا، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,090) وهي قيمة أكبر من (0,05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير برنامج الدراسات العليا نحو التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (المعمري، والغريبي، والمهدي، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو معوقات الإشراف الأكاديمي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية (الدكتوراه - الماجستير).

كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء أفراد عينة الدراسة نحو واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تُعزى لمتغير برنامج الدراسات العليا لصالح أفراد الدراسة من طالبات الدكتوراه، وقد يرجع ذلك إلى نضج طالبات الدكتوراه إلى حد ما بالقياس إلى طالبات الماجستير، وزيادة مستوى اعتمادهن على أنفسهن في إعداد رسالة الدكتوراه، وحرصهن على زيادة مستوى التعلم الذاتي لديهن.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير القسم الذي تدرس فيه الطالبة:

للتعريف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير القسم الذي تدرس فيه الطالبة، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١١): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير القسم الذي تدرس فيه الطالبة

محاور الدراسة	القسم الذي تدرس فيه الطالبة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مُستوى الدلالة
واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود	الدراسات الإسلامية	٦٢	١٦٣,٧٩	٧,٤٧٣	٨	٠,٤٨٧ غير دالة
	علم النفس	١٣	١٦٣,٣٥			
	الطفولة المبكرة	١٦	١٤١,٥٣			
	السياسات التربوية	١١٢	١٥٨,٣٧			
	الإدارة التربوية	٣٢	١٣٧,٢٢			
	المناهج وطرق التدريس	١٤	٢٠٠,٠٠			
	تقنيات التعليم	١٩	١٤٤,٤٢			
	التربية الخاصة	١٨	١٣٤,١١			
	الدراسات القرآنية	٢٧	١٦٧,٠٩			

مُستوى الدلالة	درجة الحرية	مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	القسم الذي تدرس فيه الطالبة	محاور الدراسة
٠,٢١٣ غير دالة	٨	٤,٤٩٦	١٣١,٥٠	٦٢	الدراسات الإسلامية	التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الإشراف الأكاديمي
			٢٠٣,٠٠	١٣	علم النفس	
			١١٥,٤١	١٦	الطفولة المبكرة	
			١٧٥,٩٥	١١٢	السياسات التربوية	
			١١٢,٣١	٣٢	الإدارة التربوية	
			١١٧,١٤	١٤	المناهج وطرق التدريس	
			١٦٩,٦٣	١٩	تقنيات التعليم	
			١٥٤,٦٩	١٨	التربية الخاصة	
			١٥٧,٥٩	٢٧	الدراسات القرآنية	

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ في آراء أفراد عينة الدراسة نحو جميع محاورها تُعزى لمتغير القسم الذي تدرس فيه الطالبة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة $(0,213, 0,487)$ وهي قيم أكبر من $(0,05)$ ، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير القسم الذي تدرس فيه الطالبة على واقع الإشراف الأكاديمي والتحديات التي تواجه الطالبات خلال الإشراف الأكاديمي بالجامعة.

التوصيات:

أوضحت الدراسة أن واقع الإشراف الأكاديمي من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، ولم يكن على الشكل الملائم، بالإضافة إلى وجود بعض المعوقات والتحديات التي تواجه عملية الإشراف الأكاديمي، وعليه توصي الباحثة بما يلي:

- ١- متابعة المشرف الأكاديمي لأجزاء الرسالة مع الطلبة أولاً بأول، وبشكل دوري، حيث جاءت عبارة (يتأخر مشرفي في الرد على ما أرسل له من إنجازات لرسالتي) في المرتبة الأولى.

٢- على الطالبات الباحثات اختيار المشرفين الأكاديميين في نفس التخصص العلمي لموضوع الرسالة، حيث جاءت عبارة (موضوع رسالتي بعيد عن اهتمامات مشرفي البحثية) في المرتبة الثالثة.

٣- ضرورة توجيه المشرفين الأكاديميين للطالبات نحو ما يتم إرساله من أجزاء من الرسالة بشكل دوري، حيث جاءت عبارة (يزودني مشرفي بالملاحظات على رسالتي أولاً بأول) في المرتبة السادسة عشر

٤- ضرورة مناقشة المشرفين للطالبات في نقاط الخلاف في الرسالة وإقناعهن بوجهة نظرهم وفق الأدلة العلمية المتعارف عليها، حيث جاءت عبارة (يفرض مشرفي وجهة نظره على بعض النقاط دون دليل علمي على ذلك) في المرتبة الثانية.

٥- العمل على تقديم الدورات التدريبية اللازمة للمشرفين الأكاديميين نحو كيفية استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في الإشراف على الرسائل العلمية، حيث جاءت عبارة (ضعف إلمام المشرفين بمهارات التعامل مع التقنية الحديثة) في المرتبة الخامسة.

٦- العمل على تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المشرفين الأكاديميين بما يسهم في التفرغ نحو الإشراف الأكاديمي على الرسالة العلمية، حيث جاءت عبارة (يوجهني مشرفي لآلية الوصول إلى مصادر المعرفة) في المرتبة الخامسة عشر.

المراجع

المراجع العربية:

- الأحمري، مها، بن سفران، نورة، والسالم، وفاء. (٢٠٢٢). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية وسبل حلها من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (١٦) العدد (٣) ص. ص. ١٩٦ - ٢٤٥.
- الجابي، رجا. (٢٠٢٣). تقييم جودة الإشراف الأكاديمي على بحوث التخرج عبر البوابة الإلكترونية لعمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة العلوم والتكنولوجيا في اليمن. المجلة الثانية للدراسات التربوية. المجلد (١) العدد (١١). ص. ص. ٣ - ٢٨.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا. (٢٠١٥). دليل إعداد وتقييم أبحاث التخرج. كلية التعليم المفتوح. جامعة العلوم والتكنولوجيا. اليمن.
- جامعة الملك سعود. (٢٠٢٣). مكتب إدارة البيانات، طلب معلومات، <https://dmo.ksu.edu.sa/ar>.
- جان، خديجة. (٢٠١٧). واقع الإشراف العلمي على الأبحاث التربوية في برامج الدراسات العليا بجامعة أم القرى - مكة المكرمة من وجهة نظر الدارسين في ضوء تخصصهم. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (١٧٥) الجزء (الثاني) ص. ص. ٢٦٣ - ٣٠٢.
- الخريشا، رائدة. (٢٠٢١). مشكلات الإشراف الأكاديمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية. جامعة واسط. عدد خاص بالمنتدى الدولي العاشر للبحث العلمي - أبحاث المؤتمر الدولي الرابع للعلوم التربوية - أنطاليا ص. ص. ٤٧ - ٦٦.
- خطابية، غدير، وجبران، علي. (٢٠٢٠). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (٢٨) المجلد (٦) ص. ص. ٧٩١ - ٨٢٠.
- دياب، سهيل. (٢٠١٧). دراسة تقييمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. العدد (٢) المجلد (٣) ص. ص. ٩٩ - ١٢٦.
- رحيل، محمد، والشيخ، بسمة. (٢٠١٩). الإشراف الأكاديمي: مدخل وتطبيقات. مجلة أبحاث. كلية الآداب. جامعة سرت. ليبيا. العدد (١٤).
- الزعي، طلال، وكنعان، أشرف. (٢٠١٨). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية في كتابة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه من وجهة نظر المشرفين وأعضاء لجان المناقشات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث بالأردن (العلوم الإنسانية) المجلد (٣٢) العدد (٩) ص. ص. ١٨٠٣ - ١٨٢٨.
- السكران، عبد الله. (٢٠١٦). رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية. العدد (٦) ص. ص. ١٥ - ٧٦.

- الصياد، عبد العاطي. (١٩٨٩م). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
- الضبع، رباح، والحفني، رشا. (٢٠٢١). الشراكة البنائية للإشراف العلمي مدخل لتجويد الدراسات العليا بالجامعات المصرية. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. عدد يناير - المجلد (١) - (٨١) ص. ص. ١٣-٧٥
- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلوي للنشر والتوزيع. عمان.
- العبيدان، محمد. (٢٠١٨). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عضو الجمعية الدولية للمعرفة بجامعة عين شمس - العدد (٢٠٢) الجزء الأول المجلد (١٨) ص. ص. ١٠٩ - ١٢٢.
- العتيبي، خالد. (١٤٢٠). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- العقيل، ابتسام. (٢٠٠٨). مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. [أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات قاعدة المنظومة.
- العلياني، سعد، والغانم، محمد. (٢٠١٤). واقع البحث العلمي بكلتي الجليل الجامعية والصناعية وسبل تطويره) دراسة ميدانية). مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية- المجلد (٣) العدد (١٥) ص. ص. ٦١ - ٩٧.
- القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، وآل مذهب، معدي، العمر، بدران. (٢٠٠٤م). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات. (١٤٣٦).
https://cta.ksu.edu.sa/sites/cta.ksu.edu.sa/files/attach/llyh_lmwhd_lldrst_lly_fvy_ljmt_lswdy.pdf
- محمد، حجاز. (٢٠١٧ / ٢٠١٨). دور الإشراف العلمي في تحسين أداء الطالب الجامعي دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. [رسالة ماجستير]. جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- المطرودي، زكية، والعبيد، إبراهيم. (٢٠١٧). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها. مجلة كلية التربية. أسبوط. العدد (٣٣) المجلد (١) ص. ص. ٢١٧ - ٢٨٧.
- المعمري، سيف، إسماعيل، عمر، الغريبي، زينب، والهدابي، رقية. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان: دراسة ميدانية.
- موقع جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (٢٠٢٣).
<https://www.iau.edu.sa/ar/administration/offices-of-the-vice-presidents/office-of-the-vice-president-for-academic-affairs/projects/student-support/academic-supervision>

النفيعي، ضيف الله. (٢٠٠١). الاتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، بحوث وتوصيات ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية- توجيهات مستقبلية، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ٢٠٠١-١٤٢٢.

الموساوي، نجلاء. (٢٠١٦). الرسائل التربوية في أصول التربية بالجامعات السعودية رؤية ٤٦ مستقبلية لخارطة بحثية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الجبيل. جامعة الدمام.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Ahmari, Maha, Bin Safran, Noura, and Al-Salem, Wafaa. (2022). Difficulties faced by graduate students in the faculties of education in Saudi universities and ways to solve them from their point of view. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume (16), Issue (3), p. s. 196 – 245.
- Aljaji, Raja. (2023). Evaluation of the quality of academic supervision of graduation research through the online portal of the Deanship of E-Learning and Distance Education at the University of Science and Technology in Yemen. The second journal of educational studies. Volume (1) Issue (11). s. s. 3-28..
- University of Science and Technology. (2015). Graduate Research Preparation and Evaluation Guide. Open Education College. University of Science and Technology. Yemen.
- King Saud University. (2023). Data Management Office, Request for Information, <https://dmo.ksu.edu.sa/ar>.
- Jan, Khadija. (2017). The reality of scientific supervision of educational research in postgraduate programs at Umm Al-Qura University - Makkah Al-Mukarramah from the students' point of view in the light of their specialization. College of Education Journal. Al Azhar university. Issue (175), Part Two, p. s. 263-302.
- Alkhreisha, pioneer. (2021). Problems of academic supervision facing postgraduate students at Yarmouk University from their point of view. College of Education Journal. Wasit University. A special issue of the Tenth International Forum for Scientific Research - Research of the Fourth International Conference on Educational Sciences - Antalya, p. s. 47-66.
- Khatibeh, Ghadeer, and Gibran, Ali. (2020). The role of Jordanian universities in developing the research skills of postgraduate students. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. Issue (28), Volume (6), p. s. 791 – 820..
- Diab, Suhail. (2017). An evaluation study of the role of the academic supervisor in supervising and following up students' graduation projects at Al-Quds Open University. The Palestinian Journal of Open Distance Education. Issue (2), Volume (3), p. s. 99 – 126..
- Rahil, Muhammad, and Sheikhi, Basma. (2019). Academic supervision: introduction and applications. Research Journal. college of Literature. Sirte University. Libya. Issue. (14)
- Al-Zoubi, Talal, and Kanaan, Ashraf. (2018). Difficulties faced by postgraduate students in Jordanian universities in writing master's theses and doctoral dissertations from the point of view of supervisors and members of discussion committees. An-Najah University Journal for Research in Jordan (Human Sciences), Volume (32), Issue (9), p. s. 1803-1828..

- Al-Sukran, Abdullah. (2016). A developmental vision for the role of the academic supervisor of theses and complementary research for postgraduate students in the education departments at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences. Issue (6) p. s. 15-76..
- Al-Sayyad, Abdel-Aty. (1989 AD). Tables for Determining Sample Size in Behavioral Research, Cairo: Association of Modern Education..
- Al-Daba', Rabah, and Al-Hanafi, Rasha. (2021). The inter-partnership of scientific supervision is an introduction to the improvement of postgraduate studies in Egyptian universities. Educational Journal. Faculty of Education. Sohag University. January issue - Volume (1) - (81) p. s. 13-75.
- Obeidat, Thouqan, Abdel-Haq, Kayed, and Adass, Abdel-Rahman. (2007 AD). Scientific research: its concept. his tools. his methods. Dar Majdalawi for publication and distribution. Oman..
- Al-Obaidan, Muhammad. (2018). Administrative and academic problems facing postgraduate students at Tabuk University. Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, member of the International Society for Knowledge, Ain Shams University - Issue (202), Part One, Volume (18), p. s. 109-122..
- Al-Otaibi, Khaled. (1420). Evaluation of postgraduate programs in Saudi universities. Riyadh. King Fahd National Library..
- Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (1433 AH). Introduction to research in behavioral sciences, Obeikan Library, Riyadh.
- Al-Aqeel, Ibtisam. (2008). Problems of postgraduate students in public universities in the Kingdom of Saudi Arabia and their relationship to academic achievement. [PhD thesis, University of Jordan]. System base information base.
- Al-Olayani, Saad, and Al-Ghanem, Muhammad. (2014). The reality of scientific research in Jubail University and Industrial Colleges and ways to develop it (a field study). Journal of Scientific Research in Education at Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education - Volume (3) Issue (15) p. s. 61-97..
- Al-Qahtani, Salem, Al-Amiri, Ahmed, Al-Madhab, Maadi, Al-Omar, Badran. (2004 AD). Research Methodology in Behavioral Sciences, Obeikan Library, Riyadh.
- Unified regulations for postgraduate studies in universities. (1417). https://cta.ksu.edu.sa/sites/cta.ksu.edu.sa/files/attach/llyh_lmwhd_lldrst_lly_fy_ljmt_lswdy.pdf
- Muhammad, Hijaz. (2017/ 2018). The role of scientific supervision in improving the performance of the university student, a field study at the Faculty of Humanities and Social Sciences. [Master Thesis]. Mohamed Al-Siddiq Ibn Yahya University - Jijel - Ministry of Higher Education and Scientific Research, People's Democratic Republic of Algeria..
- Al-Matroudi, Zakia, and Al-Obaid, Ibrahim. (2017). Problems of postgraduate students at Qassim University from the point of view of female students and faculty members, and a proposed vision to overcome them. College of Education Journal. Asyut. Issue (33), Volume (1), p. s. 217-287..

- Al-Maamari, Saif, Ismail, Omar, Al-Gharibi, Zainab, and Al-Hadabi, Ruqaya. (2019). Difficulties faced by graduate students in higher education institutions in the Sultanate of Oman: a field study.
- Melhem, Sami Muhammad. (2002 AD). Find in education and science curricula psychology. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution..
- Imam Abdul Rahman Bin Faisal University website. (2023). <https://www.iau.edu.sa/ar/administration/offices-of-the-vice-presidents/office-of-the-vice-president-for-academic-affairs/projects/student-support/academic-supervision>.
- Al-Nifai, guest of God. (2001). Academic communication of postgraduate students with faculty members at King Abdulaziz University, research and recommendations of the postgraduate symposium in Saudi universities - future directions, Jeddah, King Abdulaziz University, Scientific Publishing Center, 2001- 1422.
- Al-Hawsawi, Naglaa. (2016). Educational messages in the fundamentals of education in Saudi universities 46 future vision of a research map. [A magister message that is not published]. Jubail College. University of Dammam.

المراجع الأجنبية:

- Coutinho, I. (2019). Listening and Feeling Doctoral Students Perceptions of Their Doctoral Supervision. The phd Students' point of View. Advances in Social Sciences Research. Journal 6 (12).
- Emma Gyuris. (2018). Evaluating the effectiveness of postgraduate research skills training and its alignment with the Research Skill Development framework. Journal of University Teaching & Learning Practice, 15 (4), 2018.
- Jesper Simonsen and Olav Storm Jensen (2022). An Academic and Personal Approach to Supervising Project Groups. Jesper Simonsen, Department of People and Technology, Roskilde University, VOL. 10, No. 1, 2022 – Page 36-57 10.5278/ojs.jpblhe.v10i1.6693.
- Kmal, M., & Kafafi, Z. (2000). Institutional scientific research: Jordanian public universities. Paper presented to the Symposium on Scientific Research in the Arab world and the prospects of the Third Millennium: Science and Technology, Sharjah (24-26 / 4/2000).
- Southwell, D. & morgan, S. (2015). The Role of the phd Supervisor: A Review of the Literature. Journal of Further and Higher Education, 39 (4).



The Utilization of ChatGPT in Education: Opportunities and Challenges

استخدام ChatGPT في التعليم: الفرص والتحديات

إعداد

د. سلطان بن حماد الشمري

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Sultan Hammad Alshammari

Associate Professor of Educational Technology

Department of Educational Technology - Faculty of Education-
University of Ha'il

Email: sh.alshammari@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-004

المستخلص

منذ إطلاق تطبيق شات جي بي تي ChatGPT في نوفمبر ٢٠٢٢، أعرب اختصاصيو التربية عن بعض المخاوف بشأن استخدامه في التعليم. تستعرض هذه الدراسة الأدبيات ذات الصلة، بهدف إثراء فهم الفوائد والعيوب المحتملة لإستخدام ChatGPT في التعليم. يمكن لـ ChatGPT دعم المعلمين والطالب، وإعداد التقييمات، وتقديم الدعم التعليمي على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، والتوجيه المهني والمشورة. ومع ذلك، فإن هنالك مشاكل محتملة متعلقة باستخدامه، بما في ذلك تلك المتعلقة بالمعلومات غير الدقيقة والمتحيزة، والانتحال الأدبي، والإمتحانات، والحاجة الى التدريب لإستخدامه بفعالية. تناقش هذه الدراسة الجوانب الإيجابية والسلبية لإستخدامه بناءً على مراجعة علمية للأدبيات السابقة ذات الصلة. يجب أن تعمل المؤسسات والجامعات بشكل عاجل لتحديث سياساتها والتأكد من استخدام ChatGPT بشكل مناسب.

الكلمات المفتاحية: ChatGPT، الذكاء الاصطناعي التوليدي، تقنيات التعليم، التعليم، مراجعة أدبية.

Abstract

Since the establishment of the application ChatGPT in November 2022, educators have expressed some concerns regarding its use in education. This study reviews the relevant literature, aiming to enrich the understanding of the potential benefits and drawbacks of using ChatGPT in education. ChatGPT can support instructors and students, prepare assessments, and provide 24/7 learning support, career guidance and counselling. However, it also comes with potential issues, including those related to inaccurate and biased information, plagiarism, exams and training to use it effectively. This study discusses both the positive and negative aspects. Institutions and universities should act immediately to update their policies and ensure that ChatGPT is used appropriately.

Keywords: ChatGPT, Generative AI, Educational Technologies, Education, Literature review

Introduction:

Artificial intelligence (AI) has continued to develop recently and has been utilized in several fields, specifically in education. AI applications are trained using large amounts of data; they are designed to simulate the human brain and deal with specific tasks (Bengio et al., 2021). Integrating AI tools into education has recently become a topic of significant interest. For example, they have been adopted to enhance academic support and administrative services (Zawacki et al., 2019). AI also has the ability for transforming education by automating repetitive and tedious tasks, enabling the analysis of data and providing new forms for assessment and learning (Chen, 2020).

Some studies had examined the benefits of applying AI in the field of education (Chien & Hwang, 2023; Zhang & Aslan, 2021). AI could assist in understanding vast quantities of data quickly and recognize relationships and patterns that may be hard to detect by humans. This could enable researchers to focus on other creative and complex tasks (Dignum, 2018). AI may also be able to create personalized learning pathways for students (González-Calatayud et al, 2021; Hsu et al., 2023). It could analyze students' abilities and styles of learning and provide them with individual suggestions and recommendations to assist them in achieving their goals. Moreover, AI can support e-learning, leading to accessibility to education, inclusive and equitable (Murtaza, 2022; Pelletier et al., 2022). However, some challenges and concerns regarding the utilization of AI have been raised. For example, there is a risk that AI will produce biased or unreliable results.

By the end of 2022, ChatGPT application was launched by Open AI. ChatGPT was programmed using a large dataset of texts, allowing it to generate responses which are similar to humans' questions and prompts (Kooli, 2023). Recently, ChatGPT has become prevalent in several fields, specifically in education. Because of the increasing relevance of "big data" and the need of understanding data faster, ChatGPT is seen as a valuable application for both academics and students. A study of Chen et al. (2020),

however, found that few studies have examined the use of AI applications in the field of education, despite the increased interest in this topic.

Despite the successful use of ChatGPT in many fields, it has also introduced new threats and challenges to education. It can provide direct answers to students' inquiries and questions, as well as complete examinations and assignments on their behalf, leading to cheating concerns. Thus, some institutions have restricted the access to ChatGPT in campus (Dibble, 2023). Mhlanga (2023) reviewed the implications for using ChatGPT in the field of education, and his study revealed that educators are concerned that students might use ChatGPT to complete assignments due to its ability in generating texts quickly. Mhlanga asserted that it was essential to use ChatGPT ethically. Similarly, Sallam (2023) found that there were concerns in academia regarding plagiarism and inaccurate or incorrect citations. Thus, immediate attention is required to ensure that the benefits of ChatGPT could be gained, and its drawbacks minimized. Even though Mhlanga (2023) and Sallam (2023) have shed light on some concerns associated with ChatGPT, further comprehensive and critical reviews regarding its positive and negative applications are needed. This study will review the literature to critically investigate the benefits and drawbacks of applying ChatGPT in education.

Literature Review:

AI applications such as ChatGPT have received more attention and become more prevalent in education in recent years. Due to their novelty, however, few studies have focused on their use and they remain under investigation. ChatGPT is considered as a valuable resource in education, which can enhance writing, generate texts, summarize information, create outlines, save times and improve the work quality. Furthermore, it could detect errors in style and grammar, making the writing content clearer and easier to understand (Atlas, 2023). It is also used to support students' research by providing related resources and information on a specific subject, recommending new research topics, suggesting unconsidered aspects and enhancing their understanding of topics (Kasneci et al., 2023).

Chen et al. (2020) reviewed the current use of ChatGPT in education and its significant advantages, including increased accessibility, improved efficacy and personalized learning. Zhang and Aslan (2021) added that, using ChatGPT may increase learners' motivation and engagement, enhance feedback and assessment and increase the cost-effectiveness and efficacy of teaching. Pedro et al. (2019) noted that it could be utilized for automating repetitive tasks, saving time for complex tasks and creativity. Tlili et al. (2023) explored how the application can support students' experiences with e-learning. They found that students preferred using ChatGPT to engage in lesson activities, as it provides an interactive and engaging experience. Furthermore, Kuhail et al. (2023) asserted that ChatGPT could support students with instant feedback regarding any specific topic and personalize their learning experiences.

As with other newly established technologies, there are some concerns about using ChatGPT in education. For instance, learners might copy and paste contents without properly critically evaluating or analyzing the information and sources or failing to provide proper citations for the original resources. Some believe that these issues make ChatGPT unsuitable for use in education (García-Peñalvo, 2023). Academics and teachers are worried that learners might use ChatGPT for producing essays and assignments. It can generate texts and paragraphs that evade plagiarism-detecting applications. However, Atlas (2023) mentioned that it is a myth that using ChatGPT is inherently considered plagiarism, as plagiarism refers to the use of someone else's ideas without citing or giving credit to the original source. Thus, students and authors should declare that the ChatGPT was used and cited appropriately.

Pedro et al. (2019) discussed some additional challenges which are associated with the use of ChatGPT in education. Pedro et al. include the need to develop public policy for its sustainable use, ensure equity and inclusion, prepare academics and teachers, enhance the inclusivity and quality of data systems, support relevant research and identify the ethical concerns with collection, use and dissemination of data. These issues require

public discussions and national partnerships regarding security, ethics, transparency and accountability. As a result of such concerns, some educational institutes have blocked ChatGPT because students could use it to produce their work and assignments (Ropek, 2023). However, preventing students from using ChatGPT or attempting to ban it may not be an effective approach to deterring learners (García-Peñalvo, 2023). It is expected that ChatGPT will continue becoming an important part of writing process, same to how computers and calculators revolutionized science and math (McMurtrie, 2022).

Due to the recent establishment of ChatGPT and lack studies focusing on its benefits in Education, further studies are needed for gaining a deep understanding of these expected benefits and the associated challenges that are associated with using it. Thus, this study reviews the literature and explores both the positive and negative aspects of using ChatGPT in Education.

Research problem:

Since the release of ChatGPT in last November 2022, ChatGPT has been utilized in many fields such as nursing, medical skills, mathematics, and business marketing (Chien, & Hwang, 2023 ; Frieder et al., 2023 ; Han et al, 2023). However, there is still a lack in review studies that examined its potential benefits and drawbacks in education field (Dibble, 2023 ; Kasneci et al, 2023 ; Megahed, 2023). Thus, more studies are needed to enrich the literature. Furthermore, there is a lack in understanding whether ChatGPT can support education in terms of teaching and learning, and how possible challenges can be avoided or minimized. Thus, further studies are needed to expand our understanding regarding the potential benefits that are associated with utilizing ChatGPT in education as well as knowing more about the related possible challenges. Thus, this study aims at applying a rapid review for assessing the potential benefits and drawbacks of utilizing ChatGPT in education.

Research Questions:

This study aims at answering the following research questions:

Q1: What are the opportunities of utilizing ChatGPT in education?

Q2: What are the challenges and concerned issues that are associated with the utilization of ChatGPT in education?

Research Aims:

To review the opportunities of utilizing ChatGPT in education found in recent studies.

To review the challenges and concerned issues that are associated with utilization ChatGPT in education found in recent studies.

Terminology of study:

ChatGPT.

ChatGPT is defined as a programmed application which using a large dataset of texts, allowing it to generate responses which are similar to human to questions and prompts (Kooli, 2023).

Opportunities.

Opportunity is defined as a specific situation that can be achieved and improved (Dimov, 2020). For this study, it is defined as the chances and improvement that can be gained when ChatGPT is utilized in education.

Challenges.

Challenge is defined as difficult tasks which are hard to be achieved for specific circumstances (Vaskinn et al., 2009). In this study, it is defined as the difficulties and concerned issues that are associated with utilizing ChatGPT in Education.

Methodology:

The rapid review approach.

A rapid review approach was applied in this study. This is defined as a sort of synthesis knowledge, in which some components or stages of a

systematic review could be omitted or simplified for producing information and knowledge quickly (Khangura et al., 2012). As ChatGPT has rapidly begun to attract great interest among academics and students, it is important to understand its benefits and challenges so immediate action can be taken. Thus, a rapid review process was preferable in this context; a systematic review could require months or years to be conducted (Tricco et al., 2015). This approach allowed us to consider recent published materials and therefore findings. Therefore, this rapid review may provide interesting and valuable insights that will assist researchers, policymakers and practitioners to deal with the impact of ChatGPT in education promptly.

Inclusion and exclusion criteria.

The rapid review included most recent academic articles that were published in the period between December 2022 and May 2023. Nonacademic articles were excluded. As the keywords for the search were “ChatGPT” and “Education”, all of the articles chosen had to discuss both topics. Furthermore, only articles written in English were included. Table 1 shows both the criteria of inclusion and exclusion.

Criterion	Inclusion	Exclusion
Topic	ChatGPT use in Education	Topic other than the ChatGPT use in education
Language	English	Other languages
Type of article	Academic	Not academic articles or non-peer-reviewed journals
Time Period	December 2022 to May 2023	Other time periods

Table 1: Criteria of inclusion and exclusion of articles.

Search strategies.

Adopting a similar process to those used in systematic reviews and meta-analyses, we conducted a search and selected relevant articles. The period chosen was between December 2022 and May 2023. Only peer-reviewed articles were selected. The main keywords were “ChatGPT” AND

“Education”. Several electronic databases were selected for conducting this rapid review, including the Web of Science, Scopus, IEEE Explore and ERIC. Despite this, few articles related to the topic were found. Thus, Google Scholar was included for further searching. As a result, forty-two academics articles were reviewed and included in this study. This approach allowed us to collect the relevant materials and conduct this study. As shown in table 2, most academic articles were collected from google scholar database (15, 35.7%) followed by Web of Science (11, 26.2%), while Scopus database was in third place (9, 21.4%), and the fewest articles were collected from ERIC database (3, 7.1%).

-		Frequency	Percent
Databases	Google Scholar	15	35.7
	WoS	11	26.2
	Scopus	9	21.4
	IEEE explore	4	9.5
	ERIC	3	7.1
	Total	42	100.0

Table 2: Demographic information of collected resources.

Furthermore, the pie chart which shows the demographic information of collected resources is shown in below in Fig 1:

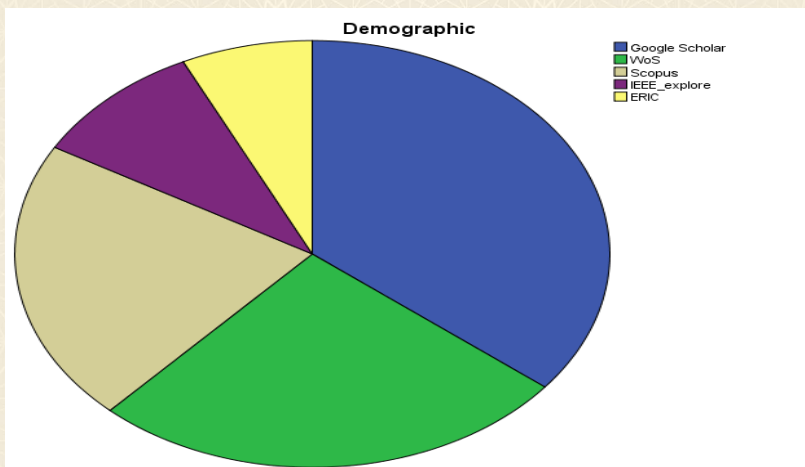


Fig 1: Demographic information of collected resources.

Results and Discussion:

Opportunities of utilizing ChatGPT in education.

Supporting instructors and students.

The review findings showed that ChatGPT could assist both instructors and students. It can support instructors with two core aspects of teaching: namely, preparation (e.g. generating contents; providing recommendations and suggestions; translating) and assessment (e.g. evaluating students' performance and generating tasks). Furthermore, ChatGPT can guide teachers to recognize the skills and knowledge that can be covered in their lessons (Tlili et al, 2023). Megahed et al. (2023) prompted ChatGPT for generating a syllabus of statistics course for undergraduate students and found that its suggestion could be utilized without any need for modifications. Moreover, Zhai (2023) determined that ChatGPT was capable in providing suggestions and recommendations for the field of special education, which were beneficial to students with special needs.

Preparing assessments.

ChatGPT can assist instructors by generating quizzes, exercises and scenarios that they can use to assess students (Wang et al, 2023; Khan et al, 2023). However, Al-Worafi et al. (2023) have argued that the suggested assessments of ChatGPT do not cover the all objectives of a course. Thus, while ChatGPT could assist as a guide for instructors, they should not totally depend on it to replace their efforts.

Supporting learning:

ChatGPT could be utilized as virtual tutor for supporting students' learning. It can assist with six main areas of learning: summarizing information, answering questions, enabling collaboration, checking for comprehension, providing feedback and offering assistance with drafting (Pardos, 2023). Rudolph et al. (2023) stated that ChatGPT can facilitate collaboration in learning activities as it can generate different scenarios that require students to work together. It can also provide templates for discussions, debates, and peer review (Kasneci et al, 2023).

24/7 support:

ChatGPT can be integrated with online learning platforms to allow students to access information from anywhere and anytime. The chatbot works automatically and continuously, so it can always respond to students' requests and questions promptly (Thu et al., 2023)

Career guidance and counselling:

ChatGPT can provide deep, detailed information regarding any career field, as well as provide students with advice and allow them to explore possible jobs. This gives them a clear understanding of the opportunities in different fields and provides them with options to develop a career (Thu et al., 2023).

Challenges and concerned issues that are associated with utilization ChatGPT in education.

Inaccurate and biased information:

However, ChatGPT can also generate fake and incorrect information. Mogali (2023) found that it generates well-written content but with inaccurate information. It also can generate fake citations and sources (Mogali, 2023; Szabo, 2023). Furthermore, Megahed et al. (2023) determined that ChatGPT produces incorrect codes for programming and is not able to resolve and detect errors. Jalil et al. (2023) confirmed this issue and asserted that ChatGPT is considered poor in terms of judging its correctness. Moreover, the accuracy of the generated information by ChatGPT has been found disappointing and questionable in several different fields, including sports psychology (Szabo, 2023), health care (Han et al., 2023) and mathematics (Frieder et al., 2023).

Plagiarism issues:

There is a concern regarding plagiarism with ChatGPT, as it generates texts that could bypass detected application of plagiarism. For instance, Ventayen (2023) asked ChatGPT for writing an essay intended for publication and then checked its originality by using Turnitin. Surprisingly, the tool identified a low level of similarity between the content and existing

work and no plagiarism was detected. Khalil and Er (2023) similarly asked ChatGPT for writing fifty essays relying on the prompt and questions they provided, half of which were assessed by Turnitin. The results showed average levels of similarity (13.72%). The other essays were assessed by a different plagiarism-detection tool called iThenticate. The results were average (8.76%), meaning that the documents written by ChatGPT were considered original.

Concern regarding exams:

Susnjak (2022) examined concerns related to the use of ChatGPT during online examinations, highlighting the need of maintaining the integrity of such exams. The study showed that ChatGPT could produce highly original texts with advanced unique reasoning and justification, leading to the concern that students may use it to cheat. The researcher adopted a three-steps methodology for examining ChatGPT's ability to produce evidence of higher-order thinking. Surprisingly, the content it generated was relevant and on topic. Thus, the author suggested using oral exams instead of designing written questions whose answers could be generated by AI programs. Furthermore, he suggested using the most advanced AI detection applications to reduce the possibility of cheating. In general, this study highlighted the importance of addressing the concerns associated with using ChatGPT in education and called for future studies for developing efficient measures for preventing and reducing cheating.

Training programs:

ChatGPT can be considered a beneficial application for the education sector, but it still can be challenging for instructors and educators who lack skills and knowledge related to machine learning and programming languages. To obtain the most accurate responses from ChatGPT, it is necessary to use the right prompts. Thus, Kovačević (2023) suggested providing academics with the training and resources they need to deal with ChatGPT effectively.

Limitation and further studies.

There are some limitations of the Rapid Review. First, most included articles in the review were conducted in western context. Therefore, the review findings might be based for other contexts. Future review studies may focus on other contexts to compare the findings. Second, this review study focused on the ChatGPT and its uses in education. Thus, other similar AI generative applications were not included. Future review studies may expand their scope and focus on other similar applications and their uses in education. By conducting further in-depth review studies, educators could have a better understanding of the opportunities and challenges of utilizing ChatGPT in education, which leads to develop policies and guidelines for ensuring and gaining the huge benefits of ChatGPT and avoiding or minimizing its concerned issues.

Conclusion.

This study has discussed the benefits associated with using ChatGPT in education, as well as some of the associated concerns and issues. ChatGPT could have significant benefits for the education sector. It can support both instructors and students by generating material and content for courses, providing recommendations and suggestions, and translating text, among other functions. It can help instructors with preparing assessments. Furthermore, students can access information and ask questions 24/7.

However, despite these benefits, some issues must be considered in its application. For example, ChatGPT can produce inaccurate or biased information. Furthermore, there are concerns regarding plagiarism: ChatGPT can generate long and detailed texts within a few minutes, which can bypass plagiarism-detection software with scores that designate them as original. For the same reason, there is a concern that students may use ChatGPT when taking exams. Furthermore, the use of ChatGPT can be challenging for instructors and educators who lack the skills and knowledge they need to use such AI programs effectively. Therefore, there is a need for programs that provide extensive training on such topics.

References:

- Al-Worafi, Y. M., Hermansyah, A., Goh, K. W., & Ming, L. C. (2023). Artificial Intelligence Use in University: Should We Ban ChatGPT?.
- Atlas, S. (2023). ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI.
- Bengio, Y., Lecun, Y., & Hinton, G. (2021). Deep learning for AI. *Communications of the ACM*, 64(7), 58-65.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002.
- Chien, S. Y., & Hwang, G. J. (2023). A research proposal for an AI chatbot as virtual patient agent to improve nursing students' clinical inquiry skills. *ICAIE*, 2023, 13.
- Dimov, D. (2020). Opportunities, language, and time. *Academy of Management Perspectives*, 34(3), 333-351.
- Dibble, M. (2023). Schools Ban ChatGPT amid Fears of Artificial Intelligence-Assisted Cheating. *Technology*. Available online: <https://www.voanews.com/a/schools-ban-chatgpt-amid-fears-of-artificial-intelligence-assisted-cheating/6949800.html> (accessed on 10 March 2023).
- Dignum, V. (2018). Ethics in artificial intelligence: introduction to the special issue. *Ethics and Information Technology*, 20(1), 1-3.
- Frieder, S., Pinchetti, L., Griffiths, R. R., Salvatori, T., Lukasiewicz, T., Petersen, P. C., ... & Berner, J. (2023). Mathematical capabilities of chatgpt. *arXiv preprint arXiv:2301.13867*.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic?.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467.
- Han, Z., Battaglia, F., Udaiyar, A., Fooks, A., & Terlecky, S. R. (2023). An explorative assessment of ChatGPT as an aid in medical education: Use it with caution. *MedRxiv*, 2023-02.
- Hsu, T. C., Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chen, M. S. (2023). Effects of Incorporating an Expert Decision-making Mechanism into Chatbots on Students' Achievement, Enjoyment, and Anxiety. *Educational Technology & Society*, 26(1), 218-231.
- Jalil, S., Rafi, S., LaToza, T. D., Moran, K., & Lam, W. (2023, April). Chatgpt and software testing education: Promises & perils. In *2023 IEEE International Conference on Software Testing, Verification and Validation Workshops (ICSTW)* (pp. 4130-4137). IEEE.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

- Khalil, M., & Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection. arXiv preprint arXiv:2302.04335.
- Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2), 605.
- Khangura, S., Konnyu, K., Cushman, R., Grimshaw, J., & Moher, D. (2012). Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. *Systematic reviews*, 1(1), 1-9.
- Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614.
- Kovačević, D. (2023). Use of chatgpt in ESP teaching process. In 2023 22nd International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH) (pp. 1-5). IEEE.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018.
- McMurtrie, B. (2022). AI and the future of undergraduate writing. *The Chronicle of Higher Education*.
- Megahed, F. M., Chen, Y. J., Ferris, J. A., Knoth, S., & Jones-Farmer, L. A. (2023). How generative AI models such as chatgpt can be (mis) used in spc practice, education, and research? an exploratory study. *Quality Engineering*, 1-29.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning* (February 11, 2023).
- Mogali, S. R. (2023). Initial impressions of ChatGPT for anatomy education. *Anatomical Sciences Education*.
- Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J. A., Sherwani, F., & Usman, M. (2022). AI-based personalized e-learning systems: Issues, challenges, and solutions. *IEEE Access*.
- Pardos, Z. A., & Bhandari, S. (2023). Learning gain differences between ChatGPT and human tutor generated algebra hints. arXiv preprint arXiv:2302.06871.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Dickson-Deane, C., ... & Stine, J. (2022). 2022 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition (pp. 1-58). EDUC22.
- Ropek, L. (2023). New York City schools ban ChatGPT to head off a cheating epidemic. *Gizmodo*. Disponible en: <http://bit.ly/3kp8Ha9>.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1).
- Sallam, M. (2023). The utility of ChatGPT as an example of large language models in healthcare education, research and practice: Systematic review on the future perspectives and potential limitations. *medRxiv*, 2023-02.
- Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The end of online exam integrity?. arXiv preprint arXiv:2212.09292.

- Szabo, A. (2023). ChatGPT is a Breakthrough in Science and Education but Fails a Test in Sports and Exercise Psychology. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 1(128), 25-40.
- Thu, C. H., Bang, H. C., & Cao, L. (2023). Integrating ChatGPT into Online Education System in Vietnam: Opportunities and Challenges.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15.
- Tricco, A. C., Antony, J., Zarin, W., Strifler, L., Ghassemi, M., Ivory, J., ... & Straus, S. E. (2015). A scoping review of rapid review methods. *BMC medicine*, 13(1), 1-15.
- Vaskinn, A., Sundet, K., Hultman, C. M., Friis, S., & Andreassen, O. A. (2009). Social problem-solving in high-functioning schizophrenia: Specific deficits in sending skills. *Psychiatry Research*, 165(3), 215-223.
- Ventayen, R. J. M. (2023). OpenAI ChatGPT generated results: Similarity index of artificial intelligence-based contents. Available at SSRN 4332664.
- Wang, X., Gong, Z., Wang, G., Jia, J., Xu, Y., Zhao, J., ... & Li, X. (2023). Chatgpt performs on the chinese national medical licensing examination.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhai, X. (2023). Chatgpt for next generation science learning. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, 29(3), 42-46
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.



بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية

Developing a Scale to Evaluate Indicators of Institutional Innovation in Saudi Universities

إعداد

د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Manal Ahmed Abdul Rahman Al-Ghamdi

Associate Professor of Educational Administration

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

Email: maaghamdi@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-005

المستخلص

هدف البحث إلى بناء مقياس لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية من خلال الكشف عن البنية العاملية للمقياس والتأكد من صدقه وثباته باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية منها التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ومعاملات الصدق والثبات؛ لإثبات صلاحية المقياس المقترح للتطبيق على الجامعات. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق المقياس على عينه عشوائية تكونت من (٣٤١) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية المستقلة وهي: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

توصلت نتائج البحث إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي أظهر عدد العوامل الجوهرية المكونة للمقياس، حيث جاءت أربعة عوامل فسرت ما نسبته (٦٠,١٨٪) من التباين الكلي لتلك العوامل. وقد اشتملت على كل من العامل الأول (الابتكار في الإدارة والتنظيم)، والعامل الثاني (الابتكار في التعليم والتعلم)، والعامل الثالث (الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية)، والعامل الرابع (الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية الاجتماعية).

كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج المعدل للمقياس قد استوفى الشروط اللازمة لقبوله؛ مما يؤكد اتصاف المقياس بمستوى عالٍ من الصدق البنائي العاملي. بالإضافة إلى أن جميع معاملات الارتباط والثبات كانت دالة إحصائياً مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

لذا أوصى البحث في ضوء النتائج بإمكانية استخدام المقياس وتطبيقه من قبل المسؤولين بوكالات وعمادات الجامعات السعودية؛ لرصد واقع مؤشرات الابتكار المؤسسي ودرجة توافرها فيها، من أجل العمل على تحسينها وتطويرها في بيئة العمل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مقياس - مؤشرات - الابتكار المؤسسي - الجامعات السعودية.

Abstract

The research aimed to build a scale to evaluate the degree of availability of indicators of institutional innovation in Saudi universities by revealing factorial structure of the scale and ensuring its validity and reliability using several statistical methods, including exploratory and confirmatory factor analysis; to prove the validity of the proposed scale for application at universities. The descriptive approach was used, and the scale was applied to a random sample consisting of (341) faculty members in the independent Saudi universities: (King Saud University, King Abdulaziz University, and Imam Abdul Rahman bin Faisal University).

The results of the research concluded that the exploratory factor analysis showed number of essential factors that make up the scale, where four factors explained (60.188%) of the total variation of those factors. It included the first factor (innovation in management and organization), the second factor (innovation in teaching and learning), the third factor (innovation in scientific research and research projects), and the fourth factor (innovation in community service and social responsibility). Also, the confirmatory factor analysis showed that the modified model of the scale had fulfilled the necessary conditions for its acceptance, which confirms that it is characterized by a high level of factor constructive validity. In addition, all correlation and stability coefficients were statistically significant, which indicates that the scale has a good level of validity and stability.

Therefore, in view of the results, the research recommended the possibility of using the scale and its application by officials in agencies and deanships of Saudi universities to monitor the reality of institutional innovation indicators and the degree of their availability, in order to improve and develop them in academic work environment.

Keywords: Scale – Indicators - Institutional innovation - Saudi Universities.

المقدمة

على الرغم من انتشار مفهوم الابتكار في جميع القطاعات بما فيها قطاع التعليم العالي المتمثل في الجامعات، إلا أنه يعد من المفاهيم التي تعد غير محددة نوعاً ما بشكل واضح نظراً لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمهتمين نحو هذا المفهوم على اختلاف تخصصاتهم العلمية، وذلك ما ترتب عليه عدم وجود تعريف موحد للابتكار في الجامعات (Tierney & Lanford , 2016). وقد يُعزى هذا الاختلاف لظهور العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق الابتكار في الجامعات منها الافتقار للتخطيط للابتكار، والنقص في إدارة المعرفة، وعدم وجود بيئة محفزة له، ومقاومة التغيير وعدم ملائمة البرامج الدراسية وطرق التدريس لمتطلبات العصر الحديث. بالإضافة إلى نقص الموارد والتدريب اللازم لتطبيق الابتكار، وذلك ما أكدت عليه نتائج كل من دراسة Carvalho et al (٢٠٢٠) ودراسة Veiga Avila et al (٢٠١٩). وقد عرف مفهوم الابتكار بمعناه الحديث أول مرة عن طريق عالم الاقتصاد جوزيف شومبيتر Josef Schmpeter عام ١٩٣٤، بقوله إن الابتكار عبارة عن مجموعات جديدة من المعرفة والموارد والمعدات، وعوامل أخرى.

كما يعد الابتكار ركيزة مهمة في إحداث التغيير ومواكبة مستجدات العصر، كونه مدخلاً أساسياً لإحداث التطوير المنشود والنمو الثقافي والاجتماعي والحضاري، وذلك ما استوجب على تلك القطاعات منها الجامعات ضرورة تضمين الابتكار ودجمه في وظائفها وعملياتها؛ وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات التي أكدت نتائجها ضرورة ممارسة وتعزيز الابتكار داخل الجامعات وتبنيه فيها كدراسة Alawamleh et al (٢٠١٨) ودراسة Wilson & Sy (٢٠٢٠).

من أجل ذلك ارتبط في الآونة الأخيرة مفهوم الابتكار بجميع القطاعات في المملكة العربية السعودية وذلك لما يمثله من ركيزة أساسية لدعم التغيير وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ولعل أكثر ما يؤكد على ذلك قرار مجلس الوزراء رقم (٦١٢) الصادر عام ٢٠٢٠ والمتمثل في إنشاء "هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار" التي تتمتع بشخصيتها الاعتبارية والاستقلال المالي والإداري الخاص بها، وترتبط مباشرة برئيس مجلس الوزراء؛ حيث تتولى الهيئة دعم وتشجيع قطاع البحث والتطوير والابتكار وتنسيق نشاط المؤسسات ومراكز البحوث واقتراح السياسات والتشريعات

وتقديم التمويل اللازم لها (هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار، ٢٠٢٣). وكذلك عقد مؤتمر الابتكار ومستقبل العمل الحكومي (٢٠٢٢) تحت رئاسة وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والذي هدف بشكل رئيس إلى عرض أبرز التجارب والممارسات الدولية والمحلية ذات العلاقة بالابتكار والتنمية الإدارية (مؤتمر الابتكار ومستقبل العمل الحكومي، ٢٠٢٣). أما على صعيد قطاع التعليم فنجد أن وزارة التعليم أولت اهتمام بالغ بدعم جهود البحث والابتكار في الجامعات، حيث وجهت الوزارة الجامعات بضرورة تطوير البنية التحتية الداعمة للبحث العلمي، ودعم الشراكات التعاونية في منظومة البحث والابتكار فيها (وزارة التعليم، ٢٠٢٣). كما أولت العديد من الجامعات السعودية مؤخرًا في سياساتها التطويرية وخططها الاستراتيجية التوجه نحو تحول تلك الجامعات إلى منصات للابتكار، حيث قامت بتحديث برامجها الأكاديمية وجعلها قائمة على إنتاج المعرفة وابتكارها، حتى تتوافق مع التوجهات الحديثة للدولة في دعم التنمية الاقتصادية والمجتمعية. (مطوع وآخرون، ٢٠١٧)

وفي ضوء ما سبق وتأكيدًا على أهمية وجود مؤشرات فاعلة لقياس واقع الابتكار في الجامعات، يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية استجابة للجهود المبذولة من قبل الدولة في التوجه نحو دعم منظومة البحث العلمي والابتكار في التعليم الجامعي.

مشكلة البحث:

في ظل المستجدات والتغيرات السريعة التي تشهدها كافة القطاعات في المملكة العربية السعودية لتحقيق الرؤية الطموحة ٢٠٣٠ والتي كان لها انعكاسات وآثار واضحة على التعليم الجامعي، أصبح لزامًا على الجامعات التفكير في تبني رؤية حديثة ابتكارية لمواكبة التطور العلمي والتقني القادر على تحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة، والذي يتطلب تنمية وتطوير كفاءات رأس المال البشري وتطوير المراكز البحثية، والخدمات المقدمة للمجتمع مع تلبية حاجات القطاعين الصناعي والإنتاجي، مما سيسهم بشكل مباشر في رفع مؤشر الابتكار العالمي للدولة (البقي، ٢٠٢١). وهذا يتفق مع ما ورد في نتائج العديد من الدراسات كدراسة الرشيد (٢٠٢٢) ودراسة خريسات (٢٠٢٠) ودراسة Alawamleh et al (٢٠١٨) ودراسة (٢٠١٦) Tierney& Lanford، والتي أجمعت على أنه في ظل التحديات التي تواجهها الجامعات في مواكبة التحول نحو

الاقتصاد المعرفي، ومطالب الدول لقطاع التعليم بتحقيق المزيد من الكفاءة في مخرجات التعليم الجامعي باعتبار الجامعات محركاً رئيساً لنمو الاقتصاد الوطني وإحداث الأثر الاجتماعي المنشود، فُرِضَت الحاجة إلى بناء وتبني أطر فاعلة لتطبيق الابتكار المؤسسي فيها.

وبالرغم من ذلك ظهرت مؤخراً العديد من الدراسات المحلية كدراسة الرشيد (٢٠٢٢)، ودراسة البقمي (٢٠٢١)، ودراسة المجالد (٢٠٢٠)، ودراسة Khayat& Selim (٢٠١٩)، التي أكدت على أن مستوى الابتكار في الجامعات السعودية مازال دون المستوى المأمول في جميع مجالاته ولا يتناسب مع إمكانات المملكة بشكل عام حيث مازال منخفضاً وذو وتيرة تقدم بطيء؛ وذلك نظراً لاستمرارية وجود العديد من المعوقات التي تواجه تطبيقه في الجامعات منها كثرة القيود التنظيمية والإدارية، ونقص الموارد المالية المخصصة لدعم الابتكار وتحسينه فيها. كما وأكدت كل من دراسة الزامل (٢٠٢٢) ودراسة الحربي (٢٠١٨) على ضرورة وأهمية توفير متطلبات دعم الابتكار في تلك الجامعات.

وبناءً على ما سبق ونظراً لكون الابتكار من المفاهيم والتوجهات الحديثة في الجامعات السعودية؛ وبسبب ارتفاع مستوى التنافسية بينها للوصول إلى مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية تحقيقاً لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يتعلق بالتعليم الجامعي. تتمثل مشكلة البحث الحالي في الحاجة لبناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية وإثبات صدقه وصلاحيته للتطبيق من أجل تبنينه من قبل تلك الجامعات؛ للوقوف على واقع الابتكار فيها والمؤشرات اللازم توافرها لدعمه وتحقيقه في وظائفها وأدوارها المتغيرة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الخصائص السيكمترية للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟
ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما دلالات صدق المقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟

٢. ما دلالات ثبات المقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟

٣. ما دلالات التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟

٤. ما دلالات التحليل العاملي التوكيدي للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق عدد من الأهداف كالاتي:

- الكشف عن دلالات الصدق والثبات للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية.

- التوصل إلى دلالات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث نظريًا في النقاط التالية:

- يعد هذا البحث الأول من نوعه في حدود علم الباحثة، الذي تناول موضوع بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية. كما أن مفهوم الابتكار المؤسسي من المفاهيم الحديثة التي لم تأخذ كفايتها من البحث والتقصي، وبالتالي يُؤمل أن يُؤخذ بالمقياس المقترح كإطار مرجعي لتحديد ملامح الابتكار المؤسسي ومؤشراته في تلك الجامعات.
- يعتبر البحث الحالي بما يحتويه من خلفية نظرية وتطبيقية إثراء للمكتبة العربية في مجال الابتكار المؤسسي، حيث توجد قلة في عدد البحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بهذا المجال، ومن المأمول أن يكون نقطة انطلاق للباحثين والمتخصصين المهتمين بمجال الابتكار المؤسسي في التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

• يؤمل أن تسهم نتائج البحث الحالي في إمداد المسؤولين بمواقع صنع القرار في الجامعات السعودية بمقياس مقنن وموضوعي يعمل كدليل لتقييم أداء الجامعات السعودية وتشخيص واقع الابتكار المؤسسي فيها من خلال مؤشرات وفي ضوء مجالات واضحة ومحددة، مما يمكنهم من إدخال التحسينات والإصلاحات اللازمة والضرورية لتحقيق وتعزيز الابتكار المؤسسي فيها بمجالاته المختلفة.

مصطلحات البحث:

مقياس: يعرف المقياس كما ورد في شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه "مجموعة من الجمل تصف صفة أو سلوك ما، يقوم الملاحظ بتقدير درجة توفر هذه الصفة أو السلوك عند الملاحظ، وقد يتدرج هذا المقياس على مدى ثلاثي، أو رباعي، أو خماسي، أو أكثر وفقاً لطبيعة الصفة أو رغبة المقدر" (٢٩٢)

مؤشرات: تعرف المؤشرات بأنها "الأدلة أو الشواهد الكمية والكيفية الدالة على مدى تحقق الأهداف" (الحدادي، ٢٠٠٥، ٢٠٩)

وتعرف المؤشرات في المجال التعليمي كما أوردها شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنها "دلالة كمية تصف بعض ملامح النظام التعليمي في ضوء معايير معينة محلية أو دولية، وبالتالي فهو يقدم مقياس شبه موضوعي لابتعاد أو اقتراب النظام التعليمي من تحقيق هدف ما" (٢٥١)

كما عرفت حجازي (٢٠١٥) بأنها "مجموعة من الإحصاءات أو البيانات والمعلومات التي يمكن الاستناد عليها في الحكم على مدى فاعلية المؤسسة التعليمية في كل معيار من معايير الأداء من أجل إصلاح وتحسين جودة أداء المؤسسة التعليمية" (١٢٦)

الابتكار المؤسسي: يعرف بأنه "مجموعة الأفكار والطرق الجديدة التي تعمل المنظمة على إيجادها وإدخالها على الأنشطة والعمليات بهدف خلق قيمة مضافة لها تساهم في بقائها ونموها وتعزز من مكانتها التنافسية" (قروط وبن عبيد، ٢٠٢٠، ١٠)

كما عرفته الرشيدى (٢٠٢٢) بأنه "التطوير والتجديد الذي تمارسه الجامعات في مختلف العمليات الإدارية والأكاديمية بطرق وأساليب حديثة بما يساعد في تحقيق التميز والقدرة التنافسية لها" (٨٩)

ويقصد بالابتكار المؤسسي اجرائياً: امتلاك الجامعات السعودية القدرة على نشر ثقافة الابتكار وتطبيقها في جميع وظائفها وعملياتها تنظيمياً، وتعليمياً، وبخنياً، واجتماعياً.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تناول البحث موضوع بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية من خلال الأبعاد (المجالات) التالية: (الابتكار في الإدارة والتنظيم، والابتكار في التعليم والتعلم، والابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية، والابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية).

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في خمس كليات نظراً لملائمة طبيعتها لأهداف البحث- تمثلت في كل من كلية (التربية، الاقتصاد وإدارة الأعمال، والعلوم، والهندسة، وعلوم الحاسب وتقنية المعلومات) بالجامعات السعودية المستقلة: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل).

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤ هـ.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تتناول الخلفية النظرية مبحث الابتكار المؤسسي من حيث مفهومه وأهميته، وتحدياته ومتطلباته في مؤسسات التعليم الجامعي. بالإضافة إلى أبعاده ومجالاته في الجامعات، مع عرض مختصر لأبعاد الابتكار المؤسسي للبحث الحالي كما يلي:

مفهوم الابتكار:

عرف حسن (٢٠١٣) الابتكار بأنه "التطبيق العملي الناجح لأفكار جديدة وغير مألوقة والتي من الممكن أن تتجسد في طريقة عمل جديدة" (٣٧٢). وعرف الابتكار بأنه "عبارة عن

عملية تفاعل أساسها الفرد والخبرة المتراكمة، بمعنى التوصل إلى ما هو جديد عن طريق توظيف الخبرة المتراكمة لدى الفرد والتي تظهر في شكل أفكار جديدة". (إسماعيل، ٢٠٢٠، ٧٥)

وعرفت عطية (٢٠٢٠) الابتكار في الجامعات بأنه "المعرفة، والأفكار الجديدة ذات القيمة، والتي يتم إنتاجها داخل الجامعات، وتطبيقها؛ مما يؤدي إلى تحقيق قيمة مضافة، وتعزيز الميزة التنافسية للجامعة على كافة المستويات المحلية، والإقليمية، والعالمية".

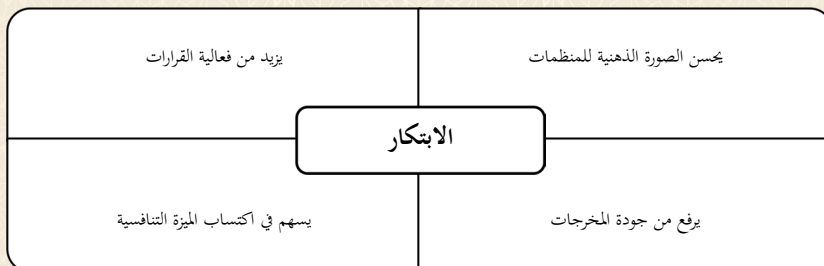
كما يقصد بالابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية كما ذكرته (الرشيدي، ٢٠٢٢، ٨٦) بأنه: "مجموعة من الأساليب والطرق والأنشطة التي تقوم بها الجامعات السعودية على نحو مبتكر تتضمن الأفكار والمهارات الجديدة في مختلف عملياتها الإدارية والأكاديمية بما يحقق لها التميز المؤسسي في إعداد الخطط الاستراتيجية المبتكرة، وابتكار أفضل التنظيمات الإدارية، وتنمية القيادات الجامعية، وتطوير القدرات الإبداعية والابتكارية للموارد البشرية بما يسهم في تحقيق الميزة التنافسية لها".

أهمية الابتكار: تتمثل أهمية الابتكار في المؤسسات على وجه العموم في قدرته على تمكينها من النمو والاستقرار، ومنحها أساليب مبتكرة في مواجهة التغيرات وفق متطلبات العصر، وحل المشكلات، وتطوير الأفكار الإدارية وتنفيذها، بالإضافة إلى قدرات العاملين من خلال تزويدهم بالأفكار والممارسات الابتكارية للإسهام في تنمية رأس المال البشري وتطويره. (عبد اللطيف، ٢٠٢١،

كما ذكرت الرشيدي (٢٠٢٢) أن أهمية الابتكار في الجامعات تظهر في امتلاكها القدرة على تطوير العمليات الإدارية والتنظيمية، وحل المشكلات الداخلية التي تواجهها بطرق إبداعية وابتكارية، وتوجيه البحث العلمي نحو المشاريع المبتكرة، وتلبية احتياجات المجتمع لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة. بالإضافة إلى القدرة على اكتشاف المبتكرين من منسوبيها وتشجيعهم وتحفيزهم على تقديم الابتكارات وبراءات الاختراع، والعمل والاستمرارية في ظل التحديات والتغيرات المحيطة والأزمات الطارئة التي تتعرض لها، وصولاً لتحقيق ميزة تنافسية يضمن لها التميز على المستويين العربي والعالمي.

ويمكن إيجاز أهمية الابتكار في النقاط التالية كما هو موضح في الشكل الآتي:

شكل (١) أهمية الابتكار



المصدر: (غضاب، ٢٠١٨)

خصائص الابتكار:

يتميز الابتكار في الجامعات بعدد من الخصائص كما أوردها عطية (٢٠٢٠)، والتي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- يعد الابتكار عملية ديناميكية مستمرة؛ تتمحور حول توليد الأفكار الجديدة، وتطويرها، وتطبيقها داخل الجامعات.

- يرتبط جوهر عملية الابتكار بالقدرة على الإتيان بفكرة، أو معرفة جديدة لم تكن موجودة من قبل، وتحويلها إلى واقع ملموس؛ مما يسهم في تطور الجامعات وتقدمها.

- يرتبط الابتكار في الجامعات ارتباطاً وثيقاً بالتطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي، فكلما زاد اعتمادها على استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة زادت قدرتها على تطوير آلية العمل، واستحداث أساليب أكثر تطوراً وارتباطاً بها.

- تلعب المعرفة دوراً رئيساً في تعزيز الابتكار؛ فكلما زادت قدرة الجامعات على إنتاج المعرفة، وتوليدها، وتطويرها، وتطبيقها، ونشرها زادت قدرتها على الابتكار.

- يتأثر الابتكار بالعوامل البيئية المحيطة والمناخ التنظيمي داخل الجامعات، والذي بدوره إما أن يشجع الابتكار أو يعيقه؛ مما يتطلب ضرورة توفير الظروف الملائمة والمحفزة على الابتكار.

- تتعدد مجالات الابتكار داخل الجامعات وتتنوع؛ كتقديم خدمات جديدة، أو استحداث السياسات والعمليات والإستراتيجيات والإجراءات المتبعة، والتكنولوجيا المستخدمة؛ والذي بدوره يحسن المناخ التنظيمي داخل الجامعات.
- يمثل الابتكار أسلوبًا متفردًا في التعامل مع المشكلات التي تواجه الجامعات، من خلال إيجاد حلول مبتكرة للتغلب عليها.
- تختلف درجة الابتكار داخل الجامعات؛ فقد يكون جذريًا ينتج عنه تقديم خدمات أو أفكار أو براءات اختراع، وقد يكون تدريجيًا؛ عن طريق إدخال بعض التحسينات والتعديلات المبتكرة على الخدمات القائمة بالفعل في بيئة العمل وإجراءاته.
- يمثل الابتكار مظهرًا من مظاهر تقدم الجامعات وتميزها، كما يعد مؤشرًا مهمًا من مؤشرات التنافسية في مختلف التصنيفات العالمية.
- التحديات التي تواجه الجامعات في التوجه نحو الابتكار المؤسسي:
- يواجه التعليم الجامعي محليًا وعالميًا تحديات مشتركة فرضت عليه الاتجاه نحو دمج الابتكار في مدخلاته وعملياته، ومنها ما ذكرها كل من (Tierney & Lanford ٢٠١٦) في النقاط التالية:
- ظهور الاقتصاد القائم على المعرفة.
- الحاجة إلى تدريب قوى عاملة مبدعة ومبتكرة.
- تعدد الاتجاهات العالمية في التعليم الجامعي ذات التطلعات عالية المستوى.
- نقص التمويل والموارد للتعليم الجامعي ومطالبة الجامعات بتمويل نفسها.
- كما ذكرنا العديد من المعوقات التي تواجه الابتكار في الجامعات، وهي كالتالي:
- الوقت: تستغرق عملية الابتكار بعض الوقت حتى تظهر نتائجها كونها تمر بثلاث مراحل وهي مرحلة البحث والتطوير ومن ثم التطبيق وأخيرًا الإنتاج والنشر.
- الكفاءة: تعد الكفاءة عاملاً مثبطاً لعملية الابتكار أحياناً وخاصة إذا ما كانت الموارد محدودة، حيث يحتاج الابتكار المرور بمرحلة التجربة والخطأ اللازمة لصقل الكفاءات.

- الثقة: يرتبط وجود الابتكار في الجامعات بالهياكل المؤسسية، فإذا كان هناك نقص في التنسيق أو غياب اللوائح التنظيمية أو مركزية في اتخاذ القرارات تصبح عمليات الابتكار محدودة وغير فعالة، حيث يعد جميع ما سبق من أهم العوامل المحفزة أو المثبطة لعملية الابتكار.

متطلبات دعم الابتكار المؤسسي في الجامعات:

ذكر Hisrich & Kearney (٢٠١٣) أن الجامعات تعتبر من أهم أركان عملية الابتكار حيث يقع عليها مسؤوليات كبرى تتمثل في قيامها بالعديد من الأدوار والمتطلبات لدعم الابتكار فيها، ومن تلك المتطلبات ما يلي:

- توفير راس المال البشري الموجه للعمل الحر والرغبة في المخاطرة والمبادأة.
- توليد الأفكار الإبداعية الابتكارية القابلة لتحويلها إلى منتجات اقتصادية.
- إجراء البحوث العلمية والدراسات التطبيقية، وتقديم الاستشارات، وخدمات الإرشاد، والتوجيه.

- تأسيس وإدارة المشاريع الريادية الصغيرة.

- الإرشاد والتوجيه وتقديم الدعم الفني والمهني في التنظيم والإدارة والتسويق.

كما تحتاج الجامعات لعدد من المتطلبات اللازمة لدعم الابتكار فيها، من أهمها ما يلي:
- نشر ثقافة الابتكار داخل الجامعة، وتشجيعها على إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية؛ مما يؤدي إلى إنتاج المعارف الجديدة، وتوليدها، ونشرها بين جميع العاملين في الجامعة.

- تمتع الجامعة بالاستقلالية، والحرية الأكاديمية.

- تبني قيم الإنجاز والتميز في بيئة العمل، وتشجيع العمل الجماعي، والحوار المجتمعي؛ مما يساعد على توفير مناخاً إيجابياً محفزاً للابتكار. (عطية، ٢٠٢٠)

وأضافت الزامل (٢٠٢٢) ثلاث متطلبات رئيسة لدعم الابتكار في الجامعات يمكن إيجازها

كما يلي:

- متطلبات تنظيمية: ومنها تطوير الإجراءات الإدارية، واستقطاب الكفاءات، وتوطين التقنية، وتشجيع انتاج وتبادل المعرفة، وتطوير رأس المال البشري، وزيادة عدد الكراسي البحثية، وتشجيع الاختراعات، وعقد الشراكات مع الخبراء.
- متطلبات مادية: ومنها رفع مخصصات البحث والتطوير، وتطوير البنى التحتية، والتوسع في انشاء مراكز الابتكار، وتوفير منح وحوافز لدعم الابتكار، واجراء تقييم دوري لجهات البحث والابتكار في الجامعات.
- متطلبات ثقافية: ومنها نشر ثقافة الابتكار، وتعزيز روح العمل الجماعي، ودعم المجموعات البحثية، المخاطرة.

أبعاد الابتكار المؤسسي في الجامعات:

تناول العديد من المهتمين والباحثين في مجال الابتكار بالجامعات عددًا من الأبعاد، وفيما يلي عرضًا لها كما في الجدول التالي:

جدول (١) أبعاد الابتكار في الجامعات

الأبعاد	
الابتكار الإداري، الابتكار التكنولوجي، ابتكار الخدمة، الانفتاح على الأفكار، والمخاطرة	الغامدي وغيره (٢٠٢٢)
الابتكار في التخطيط الاستراتيجي، الابتكار في التنظيم المؤسسي، الابتكار في القيادات الجامعية، والابتكار في الموارد البشرية	الرشدي (٢٠٢٢)
البنية التحتية، الحوكمة، قيادة التغيير، ثقافة الابتكار، بيئة التعلم والبحث العلمي، كفاية التمويل وتنوع مصادره، والاستقلالية والحرية الأكاديمية	القمي (٢٠٢١)
الابتكار الإداري، والابتكار التكنولوجي	خريسات (٢٠٢٠)
جودة التعليم، الابتكار في البرامج والمناهج التعليمية، الابتكار في البحوث التطبيقية المتعلقة بالصناعة، الابتكار الاجتماعي، الابتكار في تطوير الشراكات، والابتكار في تحقيق الاستدامة المالية	Khayat & Selim (2019)
التنوع، الدافع الداخلي، والاستقلالية	Tierney & Lanford (2016)

وتناول البحث الحالي أبعاد الابتكار المؤسسي في الجامعات بمسمى (مجالات) على النحو الآتي:

المجال الأول: الابتكار في الإدارة والتنظيم:

عرفت التويجري (٢٠٢٢) الابتكار في التنظيم بأنه "عملية تطوير تبنهاها المؤسسات -ربحية ام غير ربحية- كالمؤسسات التعليمية، بإجراء تغيرات مبتكرة تنطوي على إدخال ممارسة إدارية جديدة، أو طرق عمل، أو تطوير هياكل، أو استحداث تقنية، أو خلق فرص للتعاون مع الأطراف الخارجية، وتنمية أداء الافراد، في سبيل احداث تطوير نوعي ووصولاً للأهداف المنشودة والحفاظ على موقع تنافسي" (٢٦٤)

ويقصد بالابتكار في الإدارة والتنظيم في البحث الحالي: امتلاك ادارات الجامعات السعودية القدرة على وضع سياسة لتوجيه الابتكار المؤسسي فيها ودعمه من خلال إعداد الخطط، وتطوير البنى التحتية، وإعادة هيكلتها في جميع المستويات التنظيمية، وتخصيص ميزانية مستقلة مع العمل على نشر ثقافة الابتكار وقيمتها وتبنيها في ممارسات منسوبي تلك الجامعات.

المجال الثاني: الابتكار في التعليم والتعلم:

الابتكار في التعليم: "هو طريق جديد للتعلم، باستخدام تطبيقات وتقنيات الذكاء الاصطناعي والتعليم التكنولوجي القائم على الابتكار، مما يساعد على تحسين جودة التعليم والارتقاء بالمنظومة التعليمية تبعاً للمقاييس العالمية للتعليم" (المباركي، ٢٠٢١)

ويقصد بالابتكار في التعليم والتعلم في البحث الحالي: امتلاك الجامعات السعودية القدرة على اكساب منسوبيها المعارف والمهارات اللازمة لدعم الابتكار المؤسسي من خلال تقديم برامج تدريبية مبتكرة، وتبادل الخبرات التعليمية مع الجامعات الأخرى، وتبني أحدث الاستراتيجيات التعليمية، ودمج التكنولوجيا وتطبيقاتها في التعليم لتأهيل طلابها للالتحاق بالوظائف المستقبلية.

المجال الثالث: الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية:

يقصد بالبحث والابتكار في الجامعات: "سعي الجامعات لخلق هوية بحثية نوعية لإعطائها ميزة تنافسية إقليمياً ودولياً، من خلال دعم وتطوير قدرات الباحثين العلمية لابتكار حلول غير

تقليدية في المجالات العلمية الابتكارية في المجالات ذات الأولوية الوطنية بالإضافة إلى مجال تركيز الجامعة" (برنامج البحث والابتكار/جامعة جدة، ٢٠٢٢)

ويقصد بالابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية في البحث الحالي: امتلاك الجامعات السعودية القدرة على الابتكار البحثي من خلال توفير بيئة جاذبة ومعززة للبحث العلمي، وإنشاء مراكز التميز البحثي ودعم الشراكات فيها مع جامعات محلية وعالمية، والتوجه نحو البحوث البينية المشتركة بين التخصصات العلمية المختلفة، وتسويق الإنتاج العلمي لمنسوبيها مع الاستفادة من نتائجه في بيئتها الجامعية.

المجال الرابع: الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية:

يقصد بالابتكار الاجتماعي (Social innovations): بأنه ممارسات اجتماعية جديدة تهدف إلى تلبية الاحتياجات الاجتماعية بطريقة أفضل من الحلول الموجودة (Howaldt, 2010 & Schwarz).

ويقصد بالابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية في البحث الحالي: امتلاك الجامعات السعودية القدرة على صنع سمعة أكاديمية متميزة واحداث التغيير والأثر المجتمعي الإيجابي من خلال تبني ثقافة الابتكار الاجتماعي، وتقديم خدمات رائدة للمستفيدين، ودراسة القضايا المجتمعية الملحة وتقديم حلول مبتكرة لها، ودعم ممارسات العمل التطوعي بين منسوبيها بما يحقق المصلحة المجتمعية.

الدراسات السابقة:

دراسة الرشيد (٢٠٢٢) هدفت إلى تقديم مقترح لتحقيق الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. وكشفت الدراسة عن أن واقع الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية مازال دون المستوى المطلوب في جميع مجالاته، مع وجود بعض لتحديات التي تواجه تلك الجامعات في تطبيق الابتكار المؤسسي. وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

دراسة الزامل (٢٠٢٢) هدفت الدراسة لتحديد متطلبات تطبيق إدارة الابتكار في الجامعات السعودية في ضوء مؤشر الابتكار العالمي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من القيادات الأكاديمية في كل من (جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز) البالغ عددهم (٢٤٠) قائد. توصلت الدراسة إلى أن موافقة أفراد عينة البحث على متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات السعودية جاءت بدرجة عالية وبترتيب كالتالي: (متطلبات ثقافية، متطلبات مادية، ومتطلبات تنظيمية)، وجاء من أبرز المتطلبات نشر ثقافة الابتكار، تشجيع الابداع، دعم المجموعات البحثية، تطوير البنى التحتية وتوفير برامج منح لدعم الابتكار، التوسع في انشاء مراكز الابتكار.

دراسة البقمي (٢٠٢١) هدفت إلى بناء إستراتيجية مقترحة للتحويل نحو الجامعات الابتكارية كمدخل لتحقيق التنافسية للجامعات السعودية من خلال التعرف على درجة توفر مقومات التحويل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، في المجالات التالية: (البنية التحتية المتكاملة، الحوكمة، قيادة التغيير، ثقافة الابتكار، بيئة التعلم والبحث العلمي، كفاية التمويل وتنوع مصادره، الاستقلالية والحرية الأكاديمية)، وتحديد درجة التنافسية في المجالات التالية: (التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام اداتين مختلفتين لجمع المعلومات أولاً الاستبانة والتي طبقت على عينة من القيادات الأكاديمية والبالغ عددهم (٢٥١ قائد)، ثانياً المقابلة الشبة مفتوحة والتي طبقت على عينة من (٦ عمداء) تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مقومات التحويل نحو الجامعات الابتكارية منخفضة وفق الترتيب التالي: الاستقلالية والحرية الأكاديمية، ثم البنية التحتية، الحوكمة، قيادة التغيير، ثقافة الابتكار، كفاية التمويل وتنوع مصادره، وبيئة التعلم والبحث العلمي. كما توصلت لاستراتيجية مقترحة للتحويل نحو الجامعات الابتكارية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، وأكدت على ضرورة العمل نحو اعتمادها وتطبيقها في الجامعات السعودية.

دراسة آل تميم (٢٠٢١) هدفت الدراسة للتعرف على واقع الممارسات التنظيمية والإدارية للابتكار وريادة الأعمال في الجامعات السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الإناث بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم (٢٩٩) عضو. استخلصت الدراسة أن واقع تطبيق الممارسات التنظيمية والإدارية

للابتكار وريادة الأعمال جاءت بدرجة عالية. كما وتوصلت الدراسة للعديد من التوصيات جاء من أبرزها تطوير الهياكل التنظيمية والبنى التحتية بما يتوافق مع متطلبات الابتكار وريادة الأعمال، نشر ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، عقد شراكات مع الجهات ذات العلاقة لدعم البرامج والأنشطة الخاصة بالابتكار وريادة الأعمال بالجامعات.

دراسة المجالد (٢٠٢٠) هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير الجامعات السعودية وفق مدخل الجامعة الابتكارية في ضوء الخبرات العالمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والبالغ عددهم (٣٧١ عضو). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مؤشرات الجامعة الابتكارية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "متوسطة" حيث أتى مؤشر (نشر ثقافة الابتكار) في المرتبة الأولى ومؤشر (تسويق منتجات الجامعة) في المرتبة الأخيرة. كما وجاء من أبرز النتائج أن درجة أهمية وجود المتطلبات اللازمة لتطوير الجامعات السعودية وفق مدخل الجامعات الابتكارية "عالية" حيث أتى مؤشر "الحرية الأكاديمية في المرتبة الأولى. وأكدت الدراسة على أهمية الأخذ بالتصور المقترح لتطوير الجامعات السعودية وفق مدخل الجامعة الابتكارية وفي ضوء تلك الخبرات العالمية.

دراسة خريسات (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مستوى الابتكار ودوره في تطوير أداء العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الدراسة "الاستبانة" على عينة من (٣١٩ موظف) بجامعة البلقاء التطبيقية. توصلت الدراسة إلى وجود أثر للابتكار بأبعاده والمتمثلة في كل من: (الابتكار الإداري، والابتكار التنظيمي) في تطوير أداء العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية. واستخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات جاء من أهمها ضرورة وضع نظام حوافز لدعم الابتكار لدى العاملين، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق الابتكار في إدارة الجامعة.

دراسة Wilson & Sy (٢٠٢٠) هدفت الدراسة لوضع إطار لإدارة الابتكار في مؤسسات التعليم العالي من خلال دمج التكنولوجيا في الممارسات التربوية لهذه المؤسسات. تم اتباع المنهج النوعي لدراسة حالة هذه المؤسسات من خلال الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق ذات الصلة كأدوات لجمع البيانات. استخلصت الدراسة العديد من النتائج جاء من أهمها أن دمج

التكنولوجيا في العمليات التربوية في مؤسسات التعليم العالي يساهم في بناء وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب، بينما واجه تطبيق ذلك العديد من العوائق كان من أهمها مقاومة التغيير لدى بعض أعضاء هيئة التدريس القدماء.

دراسة Carvalho et al (٢٠٢٠) هدفت الدراسة للكشف عن واقع الممارسات التربوية المبتكرة الخاصة بمنهجيات التعليم والتعلم النشط في التعليم العالي وتحديد العقبات التي تواجه تنفيذ هذه الممارسات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (دراسة حالة) من خلال تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من الطلاب والمعلمين. توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق هذه الممارسات متوسطة وأيضاً استخلصت الدراسة للعديد من العقبات التي تعيق تطبيق الممارسات التربوية الابتكارية في التعليم العالي ومن أهمها مساحة الفصول الدراسية وتخطيطها وأيضاً نقص الموارد والتدريب اللازم لتطبيق هذه الممارسات.

دراسة Boroujerdi et al (٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من إدارة المعرفة والابتكار التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي. لذا أكدت على ضرورة الاهتمام بزيادة المعرفة والخبرة التراكمية للموظفين من خلال دعم عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة Khatyat& Selim (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على واقع الابتكار في الجامعات السعودية، وابعاده الرئيسة المتمثلة في كل من: (جودة التعليم، الابتكار في البرامج التعليمية، الابتكار في البحوث التطبيقية، الابتكار الاجتماعي، الابتكار في تطوير الشراكات، والابتكار في تحقيق الاستدامة المالية). انتهجت الدراسة المنهج النوعي لدراسة حالة الجامعات السعودية، وذلك من خلال تحليل محتوى الوثائق والادبيات ذات الصلة. وظهرت النتائج أن الابتكار في الجامعات السعودية لا يتناسب مع إمكانات البلاد بشكل عام حيث إن مستوى الابتكار في تلك الجامعات مازال منخفضاً وذو وتيرة بطيئة نظراً لوجود بعض القيود التنظيمية والإدارية التي لا تزال قائمة. كما أن المخصصات المالية لدعم الابتكار وتحسينه غير كافية.

دراسة Veiga Avila et al (٢٠١٩) هدفت إلى إجراء تحليل مقارنة بين القارات للكشف عن عوائق الابتكار والاستدامة في الجامعات، والفرص لإنشاء مبادرات لتقليل تلك العوائق والتوجه نحو مستقبل مستدام. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات على عينة من ممثلي الجامعات (العمداء، المديرين، المتخصصين في مجال الابتكار والاستدامة) البالغ عددهم (٢٨٣). وتوصلت الدراسة إلى أن جامعات قارتي استراليا وأفريقيا قدمت أفضل المؤشرات للابتكار والاستدامة في الجامعات. بالإضافة إلى وجود العديد من العوائق التي تمنع الجامعات من الابتكار والمشاركة الفاعلة في جهود التنمية المستدامة مثل الافتقار للتخطيط، ونقص في إدارة المعرفة، عدم وجود البيئة الحافزة للابتكار، ومقاومة التغيير وعدم ملائمة المناهج الدراسية وطرق التدريس بمتطلبات الوظائف الحالية، لذا يجب على الجامعات اغتنام الفرص للمساهمة في تحقيق ذلك من خلال الابتكار في التدريس والبحث وأخذ المبادرات لتحقيق الأهداف التنموية.

دراسة الحربي (٢٠١٨) هدفت إلى بناء استراتيجية مقترحة لإدارة الجامعات السعودية للابتكار وريادة الأعمال في ضوء التكامل مع المؤسسات المجتمعية، اعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال تحليل محتوى الوثائق والادبيات ذات الصلة. وتوصلت إلى أن جميع الممارسات التنظيمية والإدارية في الجامعات السعودية للابتكار وريادة الأعمال جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت الصعوبات التي تواجه إدارة تلك الجامعات بدرجة عالية. بالإضافة إلى الحاجة إلى الأخذ بمتطلبات الابتكار وريادة الأعمال بدرجة عالية. كما أشارت الدراسة إلى عدد من عوامل نجاح الجامعات العالمية الرائدة في إدارة الابتكار وريادة الأعمال، ومن أهمها: اعتماد نماذج القيادة والحوكمة، بناء الثقافة التنظيمية القائمة على الابتكار وريادة الأعمال والأبحاث والتطوير، بناء فرق العمل التنظيمية والمجموعات البحثية المتعددة التخصصات، الاستثمار في رأس المال الفكري، تنويع مصادر التمويل، التمكين والاستقلالية والحرية الأكاديمية، تحقيق الأثر الاقتصادي والاجتماعي الذي يعتبر أحد أهم مؤشرات النجاح التي يحكم فيها على الجامعة وعلى دورها في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.

دراسة Alawamleh et al (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على تأثير الابتكار على أداء العاملين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي خلال تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات،

وطبقت الأداة على عينة من القادة بلغ عددهم (٦٢ قائد). وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير إيجابي طردي بين كل من الابتكار والأداء الفردي للعاملين في المنظمة، كما أكدت على ضرورة تعزيز ثقافة الابتكار وممارسة الابتكار داخل المنظمات لجذب المواهب والذي بدوره يؤثر إيجاباً على الأداء التنظيمي العام.

التعقيب على الدراسات السابقة: أوجه الاتفاق والاختلاف:

من حيث الهدف: اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الهدف من اجرائه، والمتمثل في بناء مقياس لتقييم مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات بأبعاده: (الابتكار في الإدارة والتنظيم، الابتكار في التعليم والتعلم، الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية، والابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية).

من حيث المجتمع: كما اختلف البحث الحالي في اختيار المجتمع، حيث طبق البحث على ثلاث جامعات سعودية وهي: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل) ؛ والتي تعد من أوائل الجامعات التي طبق فيها نظام الجامعات الجديد والمسماة بالجامعات المستقلة وذلك لملائمة طبيعتها التنظيمية لأهداف البحث.

من حيث المنهجية: اتفق البحث الحالي مع غالبية الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه والأدوات المستخدمة في جمع البيانات بما يتناسب مع تحقيق أهداف كل دراسة، وهذا ما اتفق مع دراسة الزامل (٢٠٢٢)، ودراسة البقمي (٢٠٢١)، ودراسة آل تميم (٢٠٢١)، ودراسة المجلاد (٢٠١٩)، ودراسة Carvalho et al (٢٠٢٠) ، ودراسة Alawamleh et al (٢٠١٨)، ودراسة Veiga Avila et al (٢٠١٩)، ودراسة خريسات (٢٠٢٠)، ودراسة المجلاد (٢٠٢٠)، ودراسة الرشيد (٢٠٢٢). وبذلك يكون اختلف مع دراسة الحربي (٢٠١٨)، ودراسة Khayat& Selim (٢٠١٩)، ودراسة Wilson& Sy (٢٠٢٠) التي اتبعت المنهج النوعي من خلال تحليل محتوى الوثائق والأدبيات النظرية ذات الصلة.

من حيث الأداة: اتفق البحث الحالي في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مع دراسة كل من: الزامل (٢٠٢٢)، والبقمي (٢٠٢١)، وآل تميم (٢٠٢١)، وخريسات (٢٠٢٠)،

والمجلاد (٢٠٢٠)، و Carvalho et al (٢٠٢٠)، و Veiga Avila et al (٢٠١٩)، و Alawamleh et al (٢٠١٨).

منهجية البحث واجراءاته الميدانية

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف البحث، من حيث استقصاء آراء عينة الدراسة والكشف عن استجاباتهم من أجل استخدامها في تحديد الصدق والثبات للمقياس المقترح.

مجتمع البحث وعينته:

تكونت عينة البحث من عينة عشوائية اشتملت على (٣٤١) عضو من أعضاء هيئة التدريس من مجتمع تكون من (٣٠٠٢) عضو ينتسبون لخمس كليات وهي: كلية (التربية، الاقتصاد وإدارة الأعمال، العلوم، الهندسة، وعلوم الحاسب وتقنية المعلومات) في الجامعات السعودية المستقلة: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل. وقد تم وصف خصائص كل من مجتمع البحث وعينته تبعاً للمتغيرات التصنيفية، في الجدول (٢) و (٣) كالآتي:

جدول (٢) خصائص مجتمع البحث

الجامعة	التخصص	الرتبة الأكاديمية			المجموع
		أستاذ	أستاذ مشارك	استاذ مساعد	
الملك سعود	انساني	١٣٧	١٤٨	٣٠٥	٥٩٠
	علمي	٢٧٤	٢٣٥	٤٠٢	٩١١
	المجموع	٤١١	٣٨٣	٧٠٧	١٥٠١
الملك عبد العزيز	انساني	٤٣	٤٨	٩٧	١٨٨
	علمي	٢٧٣	٢٣٥	٤٢٢	٩٣٠
	المجموع	٣١٦	٢٨٣	٥١٩	١١١٨
الامام عبد الرحمن بن فيصل	انساني	١٧	٢٦	١٠٨	١٥١
	علمي	١٥	٤٣	١٧٤	٢٣٢
	المجموع	٣٢	٦٩	٢٨٢	٣٨٣

المجموع	الرتبة الأكاديمية			التخصص	الجامعة
	استاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ		
٩٢٩	٥١٠	٢٢٢	١٩٧	انساني	الكلية
٢٠٧٣	٩٩٨	٥١٣	٥٦٢	علمي	
٣٠٠٢	١٥٠٨	٧٣٥	٧٥٩	المجموع	

يظهر الجدول (٢) أن المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة قد بلغ (٣٠٠٢) عضو هيئة تدريس، كما أن جامعة الملك سعود قد امتلكت النسبة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس. ولتحديد العدد الأمثل لأفراد عينة الدراسة تم استخدام جدول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970) ؛ والذي يقوم بتقدير الحجم الأدنى لأفراد عينة الدراسة بمعدل ثقة ٩٥٪، ، والتي أظهرت ان الحجم المطلوب لعينة الدراسة والذي يمثل المجتمع تمثيلاً جيداً قد بلغ (٣٤١) عضو كما يوضحه جدول (٣) كالاتي:

جدول (٣) خصائص عينة البحث

م	العدد	النسبة المئوية
الجامعة		
الملك سعود	١٤٨	٤٣,٤٪
الملك عبد العزيز	١٣١	٣٨,٤٪
الامام عبد الرحمن بن فيصل	٦٢	١٨,٢٪
المجموع	٣٤١	١٠٠٪
النوع		
ذكر	٢٠٩	٦١,٣٪
أنثى	١٣٢	٣٨,٧٪
المجموع	٣٤١	١٠٠٪
الدرجة العلمية		
أستاذ مساعد	١١٨	٣٤,٦٪
أستاذ مشارك	١١١	٣٢,٦٪
أستاذ	١١٢	٣٢,٨٪
المجموع	٣٤١	١٠٠٪

م	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	٣٢	٩,٤٪
من ٥ - ١٠ سنوات	٧٣	٢١,٤٪
أكثر من ١٠ سنوات	٢٣٦	٦٩,٢٪
المجموع	٣٤١	١٠٠٪

يبين الجدول (٣) توزيع عينة الدراسة على الثلاث جامعات المستهدفة، وأن النسبة الأكبر كانت من العاملين في جامعة الملك سعود ونسبة بلغت ٤٣,٤٪، كما كانت النسبة الأكبر من الذكور ونسبة ٦١,٣٪. وتقاربت نسب أعداد عينة الدراسة من الدرجات العلمية الثلاثة، وقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى قد كانوا من ذوي الخبرات التي تزيد عن (١٠) سنوات ونسبة مئوية بلغت ٦٩,٢٪.

خطوات بناء مقياس البحث:

بغرض بناء مقياس مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؛ تم القيام بالخطوات الآتية:

أولاً. بناء الصورة الأولية من المقياس (الصدق الظاهري): تم الرجوع إلى الأدب النظري لموضوع الابتكار المؤسسي، وكل من الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع البحث كدراسة (الزامل، ٢٠٢٢؛ الرشيد، ٢٠٢٢؛ آل تميم، ٢٠٢١؛ البقمي، ٢٠٢١، المجلد، ٢٠٢٠)؛ والتي ساعدت في تحديد المجالات الأساسية للابتكار المؤسسي بهدف تغطية المجالات الأكثر أهمية، حيث تم بداية وضع ثمان وأربعون فقرة للمقياس في صورته الأولى؛ موزعة على أربع أبعاد (مجالات) باثنتي عشرة فقرة لكل منها إذ تمت مراعاة الأمور الواجب مراعاتها في بناء المقاييس ذاتية التقدير والمشار لها في (عودة، ٢٠١٠). كما اشتمل المقياس على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة؛ وهي: الجامعة المنتسب إليها، وله ثلاث مستويات؛ هي: (جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل)، والنوع، وله فئتان؛ هما: (ذكر، وأنثى)، والدرجة العلمية، وله ثلاث مستويات؛ هي: (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي: مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية وأبعادها (الابتكار في التنظيم، الابتكار في التعليم، الابتكار في البحث العلمي، والابتكار في خدمة المجتمع).

ثانيًا. صدق المحتوى (صدق المحكمين): تمَّ التحقق من صدق المحتوى لمقياس مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؛ بعرضه على تسعة مُحكمين من رُتبهم الأكاديمية أستاذ دكتور، وأستاذ مشارك من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي الإدارة التربوية والقيادة التربوية العاملين بكليّة التربية في كل من جامعة أم القرى، وجامعة الامام محمد بن سعود، وجامعة نجران. كما تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين المتفق عليها في ضوء نتائج التَّحَقُّق من صدق المحتوى لفقرات المقياس بإضافة ثلاث فقرات لكل بعد وتعديل صياغة البعض منها بما يتناسب مع محتوى كل بعد. وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوّنًا من ستين فقرة؛ موزعة على أربعة أبعاد (مجالات) بخمسة عشرة فقرة لكل منها. كما تم تحديد قياس الاستجابة لدرجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية، وفق نموذج ليكرت الخماسي من عالية جدًا إلى منخفضة جدًا.

إجراءات تطبيق مقياس البحث: لتحقيق أهداف البحث؛ تمَّ توزيع المقياس في صورته النهائية إلكترونيًا وورقيًا على أفراد عينة البحث، ثم جمع الاستجابات وتحليلها للإجابة على أسئلة البحث من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة كما يلي:

عرض النتائج وتفسيرها.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: "ما دلالات صدق المقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق المقياس المقترح. وبين الجدول (٤) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (٤) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات

الابتكار في الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية		الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية		الابتكار في التعليم والتعلم		الابتكار في الإدارة والتنظيم	
معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
**٠,٧٥	١	**٠,٦٤	١	**٠,٧٥	١	**٠,٧١	١
**٠,٦١	٢	**٠,٧٧	٢	**٠,٧٦	٢	**٠,٧٢	٢
**٠,٦٩	٣	**٠,٧٧	٣	**٠,٧١	٣	**٠,٧٤	٣
**٠,٧٤	٤	**٠,٧٢	٤	**٠,٦٨	٤	**٠,٧٦	٤
**٠,٨٠	٥	**٠,٨٠	٥	**٠,٧٥	٥	**٠,٧٦	٥
**٠,٧٧	٦	**٠,٧٩	٦	**٠,٧٠	٦	**٠,٧٩	٦
**٠,٨٥	٧	**٠,٧٦	٧	**٠,٧١	٧	**٠,٧٧	٧
**٠,٨٢	٨	**٠,٨٤	٨	**٠,٥٧	٨	**٠,٦٠	٨
**٠,٨٥	٩	**٠,٨٤	٩	**٠,٦٤	٩	**٠,٦٩	٩
**٠,٨٦	١٠	**٠,٧٤	١٠	—	—	**٠,٧٨	١٠
**٠,٨٧	١١	**٠,٧٢	١١	—	—	**٠,٦٤	١١
**٠,٨٠	١٢	**٠,٦٩	١٢	—	—	**٠,٦٨	١٢
**٠,٧١	١٣	—	—	—	—	**٠,٧٨	١٣
**٠,٨٠	١٤	—	—	—	—	**٠,٦٤	١٤
**٠,٧٩	١٥	—	—	—	—	**٠,٧٤	١٥
**٠,٨٤	١٦	—	—	—	—	**٠,٦٩	١٦
**٠,٨٢	١٧	—	—	—	—	**٠,٧٧	١٧
**٠,٨٢	١٨	—	—	—	—	**٠,٧٥	١٨
—	—	—	—	—	—	**٠,٧٩	١٩
—	—	—	—	—	—	**٠,٧٤	٢٠
—	—	—	—	—	—	**٠,٧١	٢١

** دال عند (٠,٠١).

يبين الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها كانت دالة عند (٠,٠١) مما يدعم صدق التجانس الداخلي. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس ويبين الجدول (٥) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس بالدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس مؤشرات الابتكار المؤسسي بالدرجة الكلية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	بعد
**٠,٩٢	الادارة والتنظيم
**٠,٨٢	التعليم والتعلم
**٠,٨٨	البحث العلمي والمشاريع البحثية
**٠,٩٢	خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية

يظهر الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للأبعاد الأربعة للمقياس كانت دالة احصائيًا عند (٠,٠١) كما كانت جميعها مرتفعة مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: "ما دلالات ثبات المقياس المقترح لتقييم درجة

توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟"

تم التحقق من دلالات ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب معامل الثبات في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) للكشف الدقيق عن اسهام فقرات المقياس في مقدار الثبات ومعامل الارتباط المصحح للفقرة مع الدرجة الكلية (Corrected Item-Total correlation)؛ وللكشف عن تمييز الفقرات وتجانسها الداخلي والذي يفترض ألا يقل عن (٠,٢٠) تبعًا لما أشار له كل من ستيرنر ونورمان (Streiner & Norman, 2003)، ويبين الجدول (٦) قيم الثبات في حال تم حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح والثبات الكلي للمقياس.

جدول (٦) قيم الثبات في حال حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة
١	٠,٦٢	٠,٩٧	٣١	٠,٥٥	٠,٩٨
٢	٠,٦٣	٠,٩٧	٣٢	٠,٧٤	٠,٩٧
٣	٠,٦٤	٠,٩٧	٣٣	٠,٦٧	٠,٩٧
٤	٠,٦٥	٠,٩٧	٣٤	٠,٥٩	٠,٩٨
٥	٠,٦٩	٠,٩٧	٣٥	٠,٦٧	٠,٩٧
٦	٠,٦٩	٠,٩٧	٣٦	٠,٦٩	٠,٩٧
٧	٠,٦٩	٠,٩٧	٣٧	٠,٦٤	٠,٩٧
٨	٠,٥٥	٠,٩٨	٣٨	٠,٦٩	٠,٩٧
٩	٠,٦٥	٠,٩٧	٣٩	٠,٧١	٠,٩٧
١٠	٠,٧٤	٠,٩٧	٤٠	٠,٦٥	٠,٩٧
١١	٠,٥٦	٠,٩٨	٤١	٠,٦٢	٠,٩٧
١٢	٠,٦٣	٠,٩٧	٤٢	٠,٦٧	٠,٩٧
١٣	٠,٦٩	٠,٩٧	٤٣	٠,٧٦	٠,٩٧
١٤	٠,٥٨	٠,٩٨	٤٤	٠,٦٢	٠,٩٧
١٥	٠,٧١	٠,٩٧	٤٥	٠,٦٤	٠,٩٧
١٦	٠,٥٩	٠,٩٨	٤٦	٠,٧٢	٠,٩٧
١٧	٠,٧٠	٠,٩٧	٤٧	٠,٦٧	٠,٩٧
١٨	٠,٧٠	٠,٩٧	٤٨	٠,٦٥	٠,٩٧
١٩	٠,٧٣	٠,٩٧	٤٩	٠,٧٥	٠,٩٧
٢٠	٠,٦٧	٠,٩٧	٥٠	٠,٧٣	٠,٩٧
٢١	٠,٧٠	٠,٩٧	٥١	٠,٧٣	٠,٩٧
٢٢	٠,٧٠	٠,٩٧	٥٢	٠,٧٤	٠,٩٧
٢٣	٠,٦٤	٠,٩٧	٥٣	٠,٧٣	٠,٩٧
٢٤	٠,٥٧	٠,٩٨	٥٤	٠,٧٥	٠,٩٧
٢٥	٠,٤٥	٠,٩٨	٥٥	٠,٦٧	٠,٩٧
٢٦	٠,٦٤	٠,٩٧	٥٦	٠,٧٧	٠,٩٧
٢٧	٠,٤٤	٠,٩٨	٥٧	٠,٦٨	٠,٩٧

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة
٢٨	٠,٦٤	٠,٩٧	٥٨	٠,٧٣	٠,٩٧
٢٩	٠,٤٨	٠,٩٨	٥٩	٠,٧٤	٠,٩٧
٣٠	٠,٥١	٠,٩٨	٦٠	٠,٧٧	٠,٩٧
الكلية			٠,٩٨		

يظهر الجدول (٦) أن جميع قيم الثبات في حال حذف الفقرة كانت (٠,٩٨-٠,٩٧) مما يعني إسهام هذه الفقرات وأهميتها في ثبات المقياس، إضافة إلى أن معامل الارتباط المصحح كمؤشر للتمييز قد حقق الحد الأدنى المطلوب لجميع الفقرات والبالغ (٠,٢٠) مما يشير إلى أن جميع فقرات المقياس تعد فقرات فاعلة، وقادرة على تصنيف المستجيبين إلى فئات (منخفضي الموافقة- متوسطي الموافقة- مرتفعي الموافقة). كما تم حساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وذلك كما هو موضح في الجدول (٧)

جدول (٧) معامل الثبات ألفا كرونباخ والنسفي لمقياس الابتكار المؤسسي وأبعاده

البعد	معامل الثبات ألفا	معامل الثبات النسفي	عدد الفقرات
الابتكار في الإدارة والتنظيم	٠,٩٥	٠,٨٩	٢١
الابتكار في التعليم والتعلم	٠,٨٦	٠,٧٩	٩
الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية	٠,٩٣	٠,٨٩	١٢
الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية	٠,٩٦	٠,٩٤	١٨
الكلية	٠,٩٨	٠,٩٠	٦٠

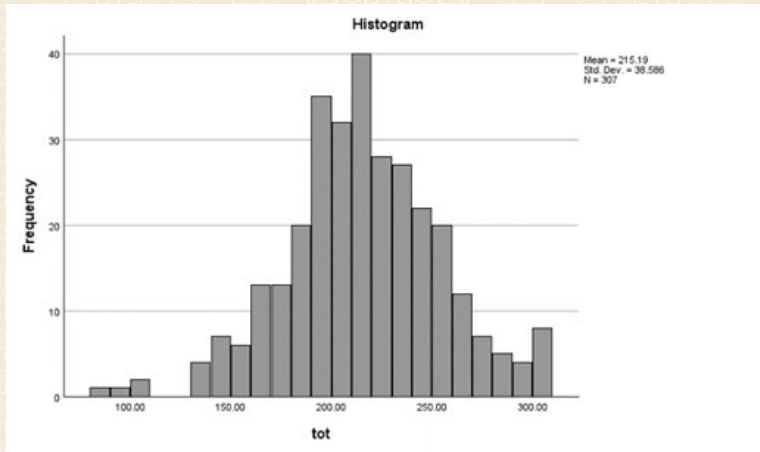
يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس قد بلغت (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة وتزيد عن (٠,٩٠) وفقاً لستيرنر (2003) Streiner؛ لذلك فيما يخص ارتفاع قيمة ألفا (α)، تم التحقق من الأسباب المحتملة لارتفاعها حيث توصلت الباحثة إلى أنه لا يوجد أي سبب يثبت أن هذا الارتفاع هو ارتفاع زائف وغير حقيقي. وللحكم الدقيق على قيمة ألفا (α)، تم التحقق من ٣ أمور وفقاً لما أشار اليك كلاً من (Voss, Stem & Fotopoulos 2000) كالآتي:

أولاً: حساب متوسط الارتباطات الداخلية للاستجابات، والتي بلغت (٠,٤٥) بحيث يجب ألا تزيد عن (٠,٧٠).

ثانياً: التحقق من أحادية البعد، وقد تم باستخدام البرنامج الاحصائي (FACTOR.12.04) حيث أظهرت نتائج تحليل تقييم أحادية البعد (Closeness to unidimensional) من خلال عدة مؤشرات إحصائية منها مؤشر تطابق أحادية البعد (Unico) والبالغ قيمته (٠,٩٨)، وهو دليل على أحادية البعد وفقاً (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

ثالثاً: تم التحقق من توزيع الاستجابات على المقياس، والذي لا يُظهر انحراف عن التوزيع الطبيعي من خلال تطبيق اختبار كولموجوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov test)، والذي بلغت قيمته (٠,٠٤) بدلالة إحصائية (٠,٢٠). ويوضح شكل (٢) التوزيع الطبيعي لاستجابات عينة البحث كما يلي:

شكل (٢) التوزيع الطبيعي لاستجابات عينة البحث



كما يُظهر الجدول (٧) أن معامل الثبات النصفية للمقياس قد بلغ (٠,٩٠) وهو يشير إلى ثبات جيد، وقد تراوحت قيم أبعاده (٠,٧٩ - ٠,٩٤).

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث: "ما دلالات التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟"

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن البنية العاملية للمقياس والذي تم بناءه من قبل الباحثة، حيث اعتمدت المعيار الأكثر حداثة لتحديد حجم عينة الدراسة، والذي يجب ألا يقل عن خمسة أضعاف عدد المتغيرات (عدد فقرات المقياس) تبعاً لما أشار له زانغ (Zhang, 2015)؛ ولذلك فقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤١) مستجيب.

كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للكشف عن عوامل وبنية المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وإجراء تحليل التوازي (Parallel Analysis) باستخدام الحزمة الإحصائية (R-Package)، والتي تعتمد على الحزمة الفرعية (Psych) لإجراء هذا النوع من التحليل. كما ويعد تحليل التوازي الطريقة الأكثر دقة للكشف عن عدد عوامل المقياس وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، حيث يعتبر العامل عاملاً جوهرياً وحقيقياً في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، ٢٠١٧).

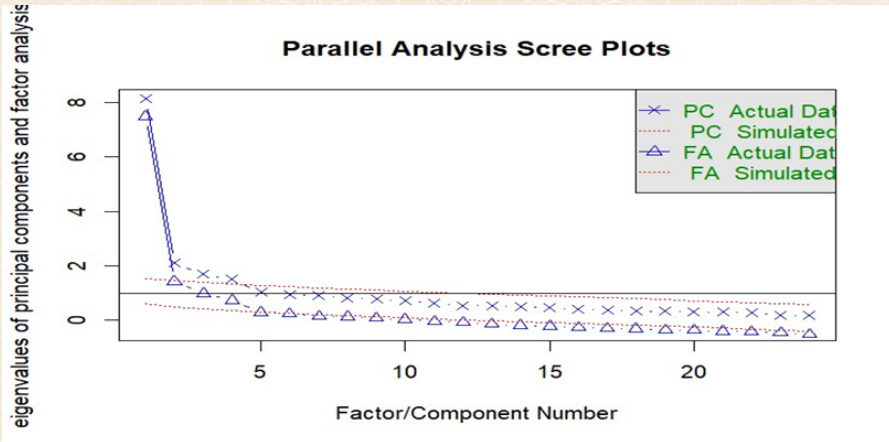
وقد تم حساب معامل كايزر-ماير-أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin for sampling adequacy (KMO) والذي يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٦) لاعتبار العينة مقبولة لأغراض التحليل العاملي، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتليت (Bartlett's test of Sphericity) دالة إحصائياً (Tabachnick & Fidell, 2007). وقد بلغت قيمة معامل كايزر-ماير-أولكن (٠,٩٦) وهي قيمة عالية، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت (١٦٢٠٣,٤٤٦) بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل العاملي. كما تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، ويبين الجدول (٨) عدد العوامل التي امتلكت جذور كامنة أكبر من واحد ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية.

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي لمقياس الابتكار المؤسسي وتحليل التوازي

العامل	البيانات التجريبية		
	التباين التراكمي	نسبة التباين	الجذر الكامن
الأول	46.636	46.636	27.982
الثاني	52.267	5.630	3.378
الثالث	56.895	4.629	2.777
الرابع	60.188	3.293	1.976
الخامس	63.296	3.108	1.865
السادس	65.506	2.210	1.326
السابع	67.282	1.776	1.065
الثامن	68.952	1.670	1.002

يتضح من الجدول (٨) وجود ثمانية عوامل امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد فسرت ما نسبته ٦٨,٩٥٪ من التباين الكلي في الأداء على المقياس، وقد تم إجراء تحليل التوازي باستخدام الحزمة الاحصائية (R-Package) والتي تقوم بعمل تمثيل بياني (Scree Plot) لعدد العوامل المكونة للمقياس، والذي يظهر أن عدد العوامل الجوهرية كان أربعة عوامل فقط فسرت ما نسبته ٦٠,١٨٪ من التباين الكلي وذلك كما هو موضح في الشكل (٣).

شكل (٣) اختبار تحليل التوازي لتحديد عدد العوامل



وقد تمت إعادة إجراء التحليل بعد تحديد عدد العوامل بأربعة عوامل، كما تم فحص مصفوفة معاملات الارتباط والتي أظهرت معاملات ارتباط متوسطة الى مرتفعة بين مكونات المقياس تراوحت بين [٠,٥٠-٠,٦٢]، مما يعني أن استخدام التدوير المائل والذي يفترض ارتباط المكونات هو الأنسب في هذه الحالة. وتبعاً لذلك تم حساب قيم كل من الشيوع (Communalities) والتشعبات على العوامل قبل وبعد التدوير باستخدام التدوير المائل بطريقة البروماكس (Promax) والتي أظهرت بنية عاملية أكثر وضوحاً للبيانات وأكثر بساطة لتوزيع المتغيرات بالمقارنة مع بقية طرق التدوير. ويبين الجدول (٩) قيم الجذور الكامنة لمكونات المقياس الأربعة قبل وبعد التدوير، والذي يظهر توزيعاً أفضل للمتغيرات على العوامل الأربعة (الأبعاد).

جدول (٩) الجذور الكامنة لعوامل المقياس قبل وبعد التدوير

المكون	الجذر الكامن قبل التدوير	الجذر الكامن بعد التدوير
الأول	27.982	21.917
الثاني	3.378	21.542
الثالث	2.777	20.163
الرابع	1.976	16.360

كما تم حساب قيم تشعبات الفقرات على مكونات المقياس الأربعة (الأبعاد)، إذ أنه وتبعاً لخير وزملاؤه (Hair et al., 1998) فإن قيم التشعب يجب ألا تقل عن (٠,٣٠)، إضافة لقيم الشيوع والتي يجب ألا تقل عن (٠,٢٥) تبعاً لبيفرز وزملاؤه (Beavers et al., 2013). وذلك كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) تشعب فقرات مقياس الابتكار المؤسسي

الرقم	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الشيوع	الرقم	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الشيوع
١ ت	-	٠,٨٦	-	-	٠,٦٦	١ ح	٠,٤٧	-	-	-	٠,٦٢
٢ ت	-	٠,٩٢	-	-	٠,٦٨	٢ ح	-	٠,٥٢	-	-	٠,٦٢
٣ ت	-	٠,٨٩	-	-	٠,٦٦	٣ ح	-	-	٠,٤٥	-	٠,٤٠
٤ ت	-	٠,٨٢	-	-	٠,٦٣	٤ ح	٠,٣٧	-	-	-	٠,٤٤
٥ ت	-	٠,٧٩	-	-	٠,٦٧	٥ ح	-	٠,٦٥	-	-	٠,٦١

الرقم	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الشيوع	الرقم	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الشيوع
٦ت	-	٠,٧٥	-	-	٦ح	.67	-	-	-	-	.54
٧ت	-	٠,٦١	-	-	٧ح	.60	-	-	-	-	.63
٨ت	-	٠,٥١	-	-	٨ح	.41	-	-	-	-	.65
٩ت	-	٠,٤٤	-	-	٩ح	.49	-	-	-	-	.60
١٠ت	-	٠,٧١	-	-	١٠ح	.66	-	-	-	-	.74
١١ت	-	٠,٥٦	-	-	١١ح	.45	-	-	-	-	.73
١٢ت	-	٠,٢٥	-	٠,٥١	١٢ح	.47	-	-	-	-	.47
١٣ت	-	٠,٦٦	-	-	١٣ح	.62	-	-	-	-	.56
١٤ت	-	٠,٣٨	-	٠,٤٥	١٤ح	.62	-	-	-	-	.60
١٥ت	-	٠,٥٩	-	-	١٥ح	.46	-	-	-	-	.58
١ع	-	٠,٤١	-	٠,٨٢	١خ	.55	-	-	-	-	.69
٢ع	-	٠,٤٨	-	٠,٧٨	٢خ	.52	-	-	-	-	.64
٣ع	-	٠,٤٧	-	٠,٧٥	٣خ	.59	-	-	-	-	.72
٤ع	-	٠,٤٤	-	٠,٧٢	٤خ	.60	-	-	-	-	.67
٥ع	-	٠,٤٤	-	٠,٨٥	٥خ	.62	-	-	-	-	.74
٦ع	-	٠,٤٢	-	٠,٧٩	٦خ	.59	-	-	-	-	.73
٧ع	-	٠,٣٠	-	٠,٨٩	٧خ	.51	-	-	-	-	.77
٨ع	-	-	-	٠,٦٠	٨خ	.61	٠,٥٠	-	-	-	.65
٩ع	-	-	-	٠,٤٢	٩خ	.58	٠,٥٩	-	-	-	.48
١٠ع	-	-	-	٠,٥٣	١٠خ	.52	٠,٦٥	-	-	-	.64
١١ع	-	-	-	٠,٨٠	١١خ	.61	٠,٧٨	-	-	-	.66
١٢ع	-	-	-	٠,٧٧	١٢خ	.59	٠,٥٨	-	-	-	.71
١٣ع	-	-	-	٠,٧٢	١٣خ	.53	٠,٨٣	-	-	-	.68
١٤ع	-	-	-	٠,٥٩	١٤خ	.58	٠,٥١	-	-	-	.67
١٥ع	-	-	-	-	١٥خ	.34	٠,٣١	-	-	-	.50

*ت: فقرات بعد الابتكار في التنظيم: فقرات بعد الابتكار في التعليم.

ح: فقرات بعد الابتكار في البحث العلمي خ: فقرات بعد الابتكار في خدمة المجتمع.

يظهر الجدول (١٠) أن جميع قيم التشيع كانت أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة تشيع على العامل بشكل حقيقي وجوهري وهو (٠,٣٠)، كما أن جميع قيم الشيوخ كانت جميعها أكبر من (٠,٢٥).

كما يظهر الجدول (١١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وصورة المقياس النهائية حيث تمت مراجعة محتوى الفقرات لكل بعد بشكل دقيق، بالإضافة إلى الاطلاع على عدد كبير من المتغيرات ومفاهيمها بهدف الوصول للتسمية الأفضل لأبعاد المقياس الأربعة، وبعد الاطلاع والتنقيح الدقيق تمت تسمية الأبعاد تبعاً للفقرات التي ينتمي إليها كل بعد كما يلي:

جدول (١١) فقرات مقياس الابتكار المؤسسي موزعة على أبعادها بصورتها النهائية

اسم البعد	عدد الفقرات	رمز الفقرة الجديد	الفقرات
الابتكار في الادارة والتنظيم	٢١	ت١	وضع سياسة خاصة بها لتوجيه الابتكار المؤسسي.
		ت٢	تطوير خططها الاستراتيجية لدعم التوجه نحو الابتكار.
		ت٣	اعداد خطط تشغيلية لتنفيذ سياسة الابتكار فيها.
		ت٤	تخصيص ميزانية مستقلة لدعم الابتكار المؤسسي.
		ت٥	نشر ثقافة الابتكار المؤسسي في الجامعة.
		ت٦	تبني قيم معززة للابتكار المؤسسي.
		ت٧	إيجاد وحدة إدارية تعنى بالابتكار ومجالاته.
		ت٨	تطوير بنية تحتية داعمة للابتكار المؤسسي.
		ت٩	إيجاد بيئة أكاديمية محفزة للابتكار.
		ت١٠	إعادة هيكلة الادارات في جميع المستويات التنظيمية.
		ت١١	تبني هياكل تنظيمية مرنة.
		ت١٢	تطوير أساليب عمل مبتكرة.
		ت١٣	الاستفادة من التجارب الرائدة في مجالات الابتكار بالجامعات.
		ت١٤	اعداد دراسات جدوى لبرامجها الأكاديمية .
		ت١٥	إدارة المواهب للموارد البشرية المتاحة.
		ت١٦	اكساب المنسولين المعرفة اللازمة لدعم الابتكار بالجامعة.
		ت١٧	تزويد الكادر الإداري بالمهارات اللازمة لدعم الابتكار.

اسم البعد	عدد الفقرات	رمز الفقرة الجديد	الفقرات
		ت ١٨	تحديد الاحتياجات التدريبية لقيادات الجامعة في ضوء متطلبات الابتكار المؤسسي.
		ت ١٩	تقديم برامج تدريبية مبتكرة للكادر الإداري وقياداته.
		ت ٢٠	تبادل الخبرات في مجالات الابتكار المؤسسي مع الجامعات الأخرى.
		ت ٢١	تطبيق خدمات الحوكمة الرقمية.
الابتكار في التعليم والتعلم	٩	ع ١	تطبيق أحدث استراتيجيات التعليم في برامجها.
		ع ٢	تطبيق التعليم القائم على المشاريع.
		ع ٣	دمج التكنولوجيا وتطبيقاتها في التعليم.
		ع ٤	تصميم مقررات رقمية لمختلف التخصصات.
		ع ٥	تجويد المخرجات التعليمية المستهدفة.
		ع ٦	دمج التدريب الميداني في مختلف البرامج التعليمية.
		ع ٧	تأهيل طلابها للالتحاق بالوظائف المستقبلية.
		ع ٨	توفير مكتبة متخصصة في كل كلية من كلياتها العلمية.
		ع ٩	تقديم خدمات التعليم الإلكتروني/الرقمي.
		ع ١٠	توفير بيئة جاذبة للبحث العلمي.
الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية	١٢	ح ٢	تمويل المشاريع البحثية المشتركة مع المؤسسات ذات العلاقة.
		ح ٣	تقديم برامج المنح البحثية لأعضاء هيئة التدريس.
		ح ٤	دعم الفرق البحثية متعددة التخصصات.
		ح ٥	اجراء البحوث البينية بين كليات الجامعة وأقسامها.
		ح ٦	الاستفادة من نتائج البحوث المطبقة في بيئتها.
		ح ٧	تسويق الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
		ح ٨	استثمار براءات الاختراع لمنسوبيها.
		ح ٩	إيجاد نظام مكافآت خاص بالابتكار البحثي.
		ح ١٠	إقامة المؤتمرات العلمية في مجالات الابتكار.
		ح ١١	تقديم خدمات بحثية متكاملة لمنسوبيها.
		ح ١٢	إيجاد فرص تدريبية للباحثين في الشركات الصناعية الرائدة.

اسم البعد	عدد الفقرات	رمز الفقرة الجديد	الفقرات
الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية	١٨	١ خ	صنع سمعة أكاديمية ذات قيمة اجتماعية.
		٢ خ	تعزيز قيم المواطنة المسؤولة لدى منسوبيها.
		٣ خ	دعم ثقافة الابتكار الاجتماعي.
		٤ خ	رفع الوعي المعرفي بمجالات الابتكار الاجتماعي.
		٥ خ	تقديم خدمات رائدة للمستفيدين من داخل وخارج الجامعة.
		٦ خ	تقييم أثر خدماتها المقدمة.
		٧ خ	دراسة قضايا المجتمع المحلية/العالمية.
		٨ خ	تقديم حلول مبتكرة للقضايا/ المشكلات المجتمعية.
		٩ خ	نشر ثقافة العمل التطوعي بين منسوبيها.
		١٠ خ	استثمار الفرص المتاحة لتلبية احتياجات المجتمع.
		١١ خ	تحديد حاجة المجتمع من القدرات البشرية المؤهلة.
		١٢ خ	تنفيذ المشاريع مع القطاعين العام/الخاص.
		١٣ خ	تحقيق الريادة الاجتماعية من خلال مشروعاتها.
		١٤ خ	إيجاد شراكات متبادلة مع مؤسسات المجتمع المحلي.
		١٥ خ	استدامة الشراكات المجتمعية مع المؤسسات ذات العلاقة.
		١٦ خ	انشاء مراكز للتميز البحثي في خدمة المجتمع.
		١٧ خ	تنمية القيم الاجتماعية لمنسوبيها في حقوق الملكية الفكرية.
		١٨ خ	احداث التغيير المجتمعي الإيجابي.

يظهر الجدول (١١) أن المؤشرات الإحصائية ممثلة بالتحليل العامل الاستكشافي قد أظهرت بعض التغييرات في انتماء الفقرات للأبعاد، حيث أظهرت النتائج انتماء الفقرات من (١٥-٢١) إلى البعد الأول (الابتكار في التنظيم) وليس البعد الثاني (الابتكار في التعليم)، وعند الرجوع لمحتوى هذه الفقرات تبين أنها فعلاً تقيس مجال الإدارة والتنظيم أكثر من كونها مرتبطة بمجال الابتكار في التعليم، نظرًا لكونها تتعلق بإدارة وتنمية الموارد البشرية بشقيها الأكاديمي والإداري على العموم مع التركيز على الكادر الإداري والقيادات الجامعية على وجه الخصوص والتي تلعب دوراً رئيساً في دعم الابتكار المؤسسي خاصة فيما يتعلق بالابتكار الإداري

والتنظيمي. وتبعاً لذلك تم تعديل تسمية البعد الأول ليصبح بعد (الابتكار في الإدارة والتنظيم) تبعاً لمحتوى فقراته والتي بلغ عددها (٢١) فقرة.

كما يظهر الجدول (١١) أن المؤشرات الإحصائية ممثلة بالتحليل العاملي الاستكشافي قد أثبتت انتماء الفقرة (٨ع) إلى البعد الثاني (الابتكار في التعليم) وليس البعد الثالث (الابتكار في البحث العلمي)، وعند الرجوع لمحتوى هذه الفقرات تبين أنها تعد مؤشراً على حرص كليات الجامعة على توفير جميع الخدمات التي تساعد في تنمية واثراء الطلبة بالمعلومات والأدوات اللازمة للتعلم منها "توفير مكتبة متخصصة في كل كلية من كلياتها العلمية" لدعم الابتكار في مجال التعليم؛ ولذلك فهي أقرب لبعد (الابتكار في التعليم). وتبعاً لذلك تم تعديل تسمية البعد الثاني ليصبح بعد (الابتكار في التعليم والتعلم) تبعاً لمحتوى فقراته التي بلغ عددها (٩) فقرات.

كما يظهر الجدول (١١) أن المؤشرات الإحصائية ممثلة بالتحليل العاملي الاستكشافي قد أثبتت انتماء الفقرة (ح٩) إلى البعد الثالث (الابتكار في البحث العلمي) وليس البعد الأول (الابتكار في التنظيم)، كما تنتمي الفقرة (ح١١) إلى البعد الثالث (الابتكار في البحث العلمي) وليس البعد الرابع (الابتكار في خدمة المجتمع)؛ ويفسر ذلك أن محتوى كل من الفقرتين "إيجاد نظام مكافآت خاص بالابتكار البحثي" و"تقديم خدمات بحثية متكاملة لمنسوبي الجامعة" يرتبط بشكل مباشر بمجال محدد من مجالات الابتكار وهو الابتكار في البحث العلمي. وبالتالي فهي ترتبط فعلياً بهذا المجال أكثر من مجالي التنظيم وخدمة المجتمع، وتبعاً لذلك تم تعديل تسمية البعد الثالث ليصبح بعد (الابتكار في البحث العلمي والمشاريع البحثية) تبعاً لمحتوى فقراته البالغ عددها (١٢) فقرة.

كما يظهر الجدول (١١) أن المؤشرات الإحصائية ممثلة بالتحليل العاملي الاستكشافي قد أظهرت انتماء الفقرات من (خ١٤-خ١٧) إلى البعد الرابع (الابتكار في خدمة المجتمع) وليس البعد الثالث (الابتكار في البحث العلمي)، وعند الرجوع لمحتوى هذه الفقرات تبين أنها مرتبطة بشكل أكبر بممارسات مؤسسات التعليم الجامعي في تشجيع ودعم الابتكار داخل وخارج حدود تلك المؤسسات، من خلال التوجه نحو الشراكات المجتمعية وإقامتها مع المؤسسات ذات العلاقة لإتاحة فرص الابتكار للمجتمع المحلي، وتبعاً لذلك تم تعديل تسمية البعد الرابع ليصبح بعد (الابتكار في خدمة المجتمع والمسؤولية المجتمعية) تبعاً لمحتوى فقراته والتي بلغ عددها (١٨) فقرة.

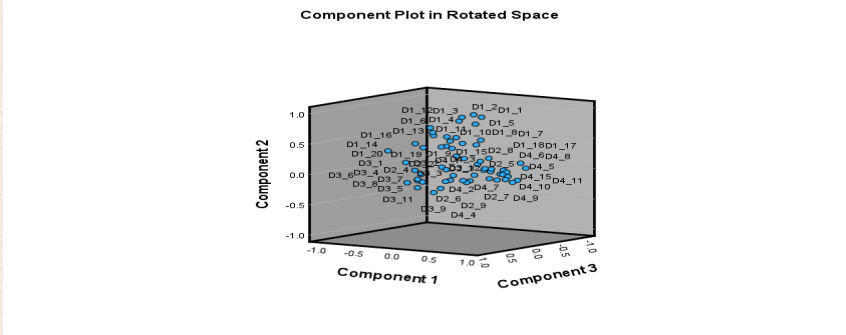
كما تم تحليل بيانات المقياس باستخدام البرنامج الاحصائي (FACTOR.12.04) لتحديد فيما إذا كان المقياس أحادي البعد أم لا، والذي يوفر احصائيات لتحديد فيما إذا كانت المقاييس تتكون من أبعاد منفصلة ومختلفة (Multidimensional) أم أحادية البعد ويندرج تحتها أبعاد فرعية (Unidimensional with minor dimension). وقد أظهرت نتائج تحليل تقييم أحادية البعد (Closeness to unidimensional) والتي يتم الحكم عليها من خلال عدة مؤشرات احصائية مثل مؤشر تطابق أحادية البعد (Unico) والذي يجب أن تزيد قيمته عن (٠,٩٥) إذا كان المقياس أحادي البعد، ومؤشر التباين العام المفسر (ECV) والذي في حالة أحادية البعد تزيد قيمته عن (٠,٨٥)، ومؤشر القيمة المطلقة لمتوسط بواقي التشعبات (MIREAL) والذي في حال قلت قيمته عن (٠,٣٠٠) كان ذلك دليلاً على أحادية البعد (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). ويبين الجدول (١٢) قيم مؤشرات تقييم أحادية البعد وتفسير كل منها كالآتي:

جدول (١٢) مؤشرات التحقق من أحادية البعد

المؤشر	القيمة	التفسير
Unico	0.98	أحادي البعد بدرجة كلية وأبعاد فرعية (Essentially Unidimensional)
ECV	0.89	أحادي البعد بدرجة كلية وأبعاد فرعية (Essentially Unidimensional)
MIREAL	0.19	أحادي البعد بدرجة كلية وأبعاد فرعية (Essentially Unidimensional)

وتبعاً لجميع ما سبق، نستخلص أن مقياس البحث المكون من (٦٠) فقرة، والذي تم بناءه من قبل الباحثة يتكون من أربعة عوامل فرعية وعامل عام واحد؛ أي إنه يمكن استخراج وحساب درجة كلية للمقياس تمثل الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية، وأن هذه الدرجة لها معنى وتتراوح من (٦٠-٣٠٠)، حيث كلما زادت الدرجة كانت المؤسسة التي ينتمي لها المستجيب أكثر تحفيزاً للابتكار لمُسوييها والعكس صحيح. بالإضافة إلى الدرجة الكلية يمكن حساب قيم الاستجابات لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة. كما يوضح الشكل (٤) أحادية البعد وأبعاد المقياس، وتقارب فقرات كل بعد من أبعاد المقياس مع بعضها البعض من خلال الرسم ثلاثي الأبعاد كما يلي:

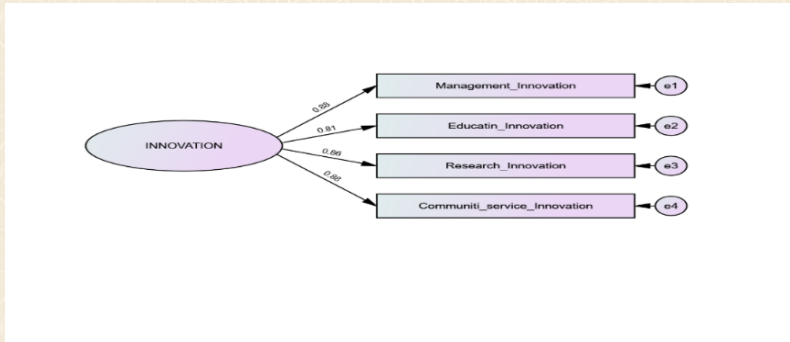
شكل (٤) التمثيل ثلاثي الأبعاد لتوزيع درجات مقياس الابتكار المؤسسي



النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع: "ما دلالات التحليل العاملي التوكيدي للمقياس المقترح لتقييم درجة توافر مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية؟"

تم التحقق من بنية مقياس مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، حيث تم فحص النموذج المكون من متغير كامن واحد يمثل الدرجة الكلية (العامل العام كونه أحادي البعد) للمقياس وأربعة متغيرات ملاحظة؛ إذ يعبر كل بعد من أبعاد المقياس عن مكون (Parcel)، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (Amos). ويبين الشكل (٥) البنية العاملية لمقياس مؤشرات الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية.

شكل (٥) البنية العاملية لمقياس الابتكار المؤسسي



وقد تم بعد ذلك حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج، من خلال استخدام عدة محكات للحكم على جودة ملائمة البيانات للنموذج (Bollen, 1989; Bentler, 1990; Fabrigar et al., 1999) وذلك كما هو موضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣) مؤشرات جودة المطابقة

مؤشر المطابقة	الحكم	القيمة الفعلية
χ^2	p-value > 0.05	(p=0.024) 7.43
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 5$	3.71
IFI	IFI ≥ 0.8	0.99
CFI	CFI ≥ 0.8	0.99
GFI	GFI ≥ 0.8	0.98
RMSEA	RMSEA ≤ 0.10	0.094

يظهر الجدول (١٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة قد حققت المحكات اللازمة لمطابقة جيدة، كما أن تشبعات التجمعات كانت جميعها دالة احصائياً وتساوي أو تزيد عن (٠,٥) وهذا ما هو موضح في الشكل السابق؛ لذا نستنتج مما سبق بأن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق البنائي، مما يدعم نتائج التحليل العاملي الاستكشافي السابقة.

خلاصة النتائج:

- جاءت دلالات قيم معاملات الصدق للمقياس المقترح باستخدام معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها، وبين البعد والدرجة الكلية للأبعاد الأربعة للمقياس دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بمستوى جيد من الصدق.
- كما جاءت دلالات قيم معاملات الثبات للمقياس وفقاً لمعامل ألفا كرونباخ (٠,٩٨)، ولمعامل التجزئة النصفية (٠,٩٠) والذي أشار إلى تمتع المقياس بثبات نصفه جيد للمقياس ككل.
- كشف التحليل العاملي الاستكشافي عن استخلاص أربعة عوامل استوعبت ما نسبته (٦٠,١٨٪) من التباين الكلي للعوامل المكونة للمقياس كما يلي:

- اشتمل العامل الاول (الابتكار في الإدارة والتنظيم) على (٢١) فقرة، أما العامل الثاني (الابتكار في التعليم والتعلم) فقد تضمن (٩) فقرات. كما اشتمل العامل الثالث (الابتكار في

- البحث العلمي والمشاريع البحثية) على (١٢) فقرة، في حين ضم العامل الرابع (الابتكار في خدمه المجتمع والمسؤولية الاجتماعية) (١٨) فقرة، ليصبح المقياس ككل مكون من (٦٠) فقرة.
- كما توصلت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن النموذج المعدل للمقياس المقترح قد استوفى الشروط اللازمة لقبوله من خلال حساب مؤشرات جودة المطابقة للحكم على صدق بنية المقياس ومدى مطابقة البيانات للنموذج. وقد أسفر التحليل إلى ما يلي:
- أن جميع قيم مؤشرات المطابقة قد حققت المحكات اللازمة لمطابقة جيدة، كما أن تشبعات التجمعات كانت جميعها دالة إحصائيًا وتساوي أو تزيد عن (٠,٥).
- أن المقياس مطابق للبيانات ويتمتع بمستوى عالٍ من الصدق من حيث البنية العاملية، مما يدعم نتائج التحليل العاملي الاستكشافي السابقة.
- التوصيات المقترحة:**

- في ضوء النتائج السابقة، تم وضع عدد من التوصيات كما يلي:
- إمكانية استخدام المقياس وتطبيقه من قبل المسؤولين بوكالات وعمادات الجامعات السعودية؛ لرصد واقع مؤشرات الابتكار المؤسسي ودرجة توافرها، وبالتالي العمل على تحسينها وتطويرها في بيئة العمل الأكاديمي بتلك الجامعات.
- استحداث إدارة مستقلة ومتخصصة في كل جامعة تُعنى بالابتكار المؤسسي ومجالاته، تتولى مسؤولية المتابعة والتقييم.
- العمل على تكرار تطبيق المقياس على جامعات أخرى محليًا وعربيًا؛ مما سيسهم في تطوير أبعاده في ضوء التوجهات الحديثة لمؤسسات التعليم الجامعي، وبالتالي التحقق من خصائصه على مجتمعات أخرى داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.
- القيام باستخدام المقياس من قبل الباحثين والمهتمين وربطه بعوامل ومتغيرات أخرى مثل: حوكمة الأداء التنظيمي، والتحول الرقمي، والاستدامة في الجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

- إسماعيل، عبد الله. (٢٠٢٠). مفهوم الابتكار والإبداع الإداري. دار الراجية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- آل تميم، نسرين. (٢٠٢١). واقع الممارسات التنظيمية والإدارية في الجامعات السعودية للابتكار وريادة الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناء. المجلة العربية للنشر العلمي، (٣٧)، ٢٩٥-٣١٤.
- البقي، محمد. (٢٠٢١). التحول نحو الجامعات الابتكارية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- التويجري، حصة. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا في كليات التربية في ضوء نماذج الابتكار التنظيمي، مجلة التربية، (١٩٣)، ٢، ٢٥٣-٢٩٣.
- حجازي، هناء. (٢٠١٥). مؤشرات الأداء المؤسسي وإصلاح التعليم. مكتبة الانجلو المصرية.
- الحدادي، دود. (٢٠٠٥، ديسمبر ٧-٨). التميز والابداع في التعليم العالي. المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، اليمن.
- الحري، هند. (٢٠١٨). إدارة الجامعات السعودية للابتكار وريادة الأعمال في ضوء التكامل مع المؤسسات المجتمعية: استراتيجية مقترحة، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- حسن، عمر. (٢٠١٣). دور رأس المال المعرفي في تحقيق الابتكار لدى عمداء الكليات في الجامعات السورية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، (٢).
- الخنعمي، مسفر؛ اللفي، أشرف. (٢٠٢٠). القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (٣٦)، ١، ٤٨٢-٥٠٨.
- خريسات، أمنة. (٢٠٢٠). دور الابتكار في تطوير أداء العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية. رماح للبحوث والدراسات، (٤١)، ٤٥-٦٥.
- الرشيد، شبيخة. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحقيق الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، (١٤٦)، ٧٩-١١٧.
- الزامل، أروى. (٢٠٢٢). متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات السعودية. مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، (٨٥)، ١١٢-١٣٥.
- شحاته، حسن؛ النجار زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية للنشر.
- عطية، أفكار. (٢٠٢٠). تصور مقترح لإدارة الكراسي البحثية لدعم الابتكار في الجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. المجلة التربوية، ٨٠، ١-٧٩.
- عودة، أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط٤، دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغامدي، مريم؛ غيث، نرفانا. (٢٠٢٢). دور الابتكار الحكومي في تحقيق الميزة التنافسية في إدارة التعليم بمحافظة بيشة من وجهة نظر الموظفين. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*. ٦(٩)، ٢٧-٢٠.

غضاب، سارة. (٢٠١٨). أثر متغيرات البيئة الداخلية على عملية الابتكار دراسة حالة المؤسسة المينائية بسكسيدة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العربي بن مهيدي.

قروط، أبو بكر؛ بن عبيد محمد. (٢٠٢٠). أثر المعرفة التنظيمية على الابتكار التنظيمي في ظل التكيف مع التغيير التنظيمي [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة احمد دارية آدرار.

المباركي، هنادي. (٢٠١٢). دور إستراتيجيات ابتكار التعليم في رفع المؤشرات. *صحيفة القبس*.
<https://www.alqabas.com/article/5861529>

المجلاد، أحمد كباد. (٢٠٢٠). الجامعة الابتكارية مدخل لتطوير الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة ام القرى.

مطوع، ضياء الدين؛ أبا الخيل، آمنة؛ إبراهيم، منى. (٢٠١٧، ١٨-٢٠ ديسمبر). تصور مقترح لتفعيل الابتكار والابداع وريادة الاعمال في برامج التجربة التكاملية للجامعات الخليجية. مؤتمر "الجامعات ورؤية المستقبل ابتكار واستثمار"، جامعة المجمعة.

موقع جامعة جدة. (٢٠٢٢). برنامج البحث والابتكار.
<https://nsuv.uj.edu.sa/programs/%D8%A7%D9%84%D8%A8>

موقع مؤتمر الابتكار ومستقبل العمل الحكومي، ٢٠٢٣. <https://innovgov.ipa.edu.sa/ar>

موقع هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار، ٢٠٢٣. <https://www.rdia.gov.sa/#about>

موقع وزارة التعليم. ٢٠٢٣. البحث والابتكار. <https://moe.gov.sa/ar/education/Pages/DRI.aspx>

المومني، رنا (٢٠١٧). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة (الصورة السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٨ (٤)، ٥٠٤-٥٤٠.

ترجمة المراجع العربية:

- Al Tamim, N.(2021). The reality of organizational and administrative practices in Saudi universities for innovation and entrepreneurship from the point of view of female faculty members. *Arab Journal for Scientific Publication*. (37), 295-314.
- Alawamleh, M.; Bani Ismail, L.; Aladwan, K., ; Saleh, A. (2018). The influence of open/closed innovation on employees' performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(1), 75-90.
- Al-Baqami, M. (2021). Transformation towards innovative universities as an entry point to achieve the competitive advantage of Saudi universities. (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al Qura University.
- Al-Ghamdi, M.; Ghaith, N. (2022). The Role of Government Innovation in Achieving Competitive Advantage in Education Administration in Bisha Governorate: From the

- Employees' Point of View. Journal of Economic and Administrative Sciences and Law, 6 (9), 1-27.
- Al-Hadabi, D. (2005, December 7-8). Excellence and creativity in higher education. The Tenth Conference of Ministers and those responsible for higher education and scientific research in the Arab world, Yemen.
- Al-Harbi, H.(2018). Saudi Universities Management of Innovation and Entrepreneurship in Light of Integration with Community Institutions: A Proposed Strategy. (Unpublished PhD thesis). King Saud University.
- Al-Khathami, M.; Alf, A. (2020). The creative leadership of school leaders in Khamis Mushait Governorate from the perspective of teachers: a field study. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, (36), 1, 482-508.
- Al-Mejlad, A. (2020). The innovative university is an entrance to the development of Saudi universities in the light of international experiences. (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al Qura University.
- Al-Mubarak, Hanadi (2012). The role of educational innovation strategies in raising indicators. Al-Qabas newspaper. <https://www.alqabas.com/article/5861529>
- Al-Tuwaijri, H. (2022). A proposed vision to develop the management of postgraduate programs in the faculties of education in the light of organizational innovation models. Education Journal, (193), 2, 253-293.
- Al-Zamil, A. (2022). Innovation management requirements in Saudi universities. Journal of Arts, Letters, Humanities and Sociology, (85), 112-135.
- Attia, A.(2020). A proposed vision for managing research chairs to support innovation in Egyptian universities in light of Egypt's Vision 2030. Educational Journal, 80, 1- 79.
- Ghadab, S. (2018). The impact of the internal environment variables on the innovation process, a case study of the port corporation in Seksida. (Unpublished master dissertation). Larbi Ben M'hidi University.
- Hassan, O. (2013). The role of knowledge capital in achieving innovation among deans of faculties in Syrian universities. Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, (2).
- Hegazy, H. (2015). Institutional performance indicators and education reform. Anglo Egyptian Library.
- Ismail, A. (2020). The concept of innovation and administrative creativity. Dar Al Raya for Publishing and Distribution. Amman, Jordan.
- Kadah, H. (2020). The Role of Organizational Creativity in Achieving Competitive Advantage in the Economic Enterprise: A Case Study of Al-Majd Laboratory for Medical Analysis in Al-Wadi. Journal of Advanced Economic Research, (4), 2, 118-135.

- Karout, A.; Bin Obaid ,M. (2020). The impact of organizational knowledge on organizational innovation in light of adapting to organizational change. (Unpublished master dissertation). Ahmed Darya Adrar University.
- Khayati, A. ; Selim, M. (2019). The status of Innovation in Saudi University. Cognet Education, 6)1(.
- Khreisat, A. (2020). The role of innovation in developing the performance of employees at Al-Balqa Applied University. Ramah for Research and Studies, (41), 45-65.
- Ministry of Education website. 2023. Research and innovation.
- Mutawa, D. ; Aba Al-Khail, A. ; Ibrahim, M. (2017, 18-20 December). A proposed vision to activate innovation, creativity and entrepreneurship in the integrated experience programs of Gulf universities. A study presented to the conference "Universities and Future Vision, Innovation and Investment", Majmaah University.
- Odeh, A. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process. 4th Edition, Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
- Rashidi, Sheikha. (2022). A proposed vision to achieve institutional innovation in Saudi universities in the light of Vision 2030. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 46(1), 79-117.
- Research, Development, and Innovation Development Authority website, 2023. <https://www.rdia.gov.sa/#about>
- Shehata, H.; The carpenter Zainab. (2003). A dictionary of educational and psychological terms. the Egyptian Lebanese Publishing House.
- University of Jeddah website. (2022). Research and innovation program. <https://nsuv.uj.edu.sa/programs/%D8%A7%D9%84%D8%A8>
- Website of the Innovation and Future of Government Work Conference, 2023. <https://innovgov.ipa.edu.sa/ar>.

المراجع الأجنبية:

- Beavers, J. W. Lounsbury, J. K. Richards, S. W. Huck, G. J. Skolits, and S. L. Esquivel. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research, Pract. Assess. Res. Eval. 18(1).
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. Psychological Bulletin, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Boroujerdi, S. ; Hasani, K., ; Delshab, V. (2019). Investigating the organizational influence of knowledge management innovation in higher educational institutions. Kybernetes. www.emeraldinsight.com/0368-492X.htm.

- Carvalho, Andreia; Teixeira, Sergio Jesus; Olim, Leonilde; Campanella, Sancha de; Costa, Teresa. (2020). Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – a case study. *Education & Training*, (63), 2, 195-213.
- Costello, Anna B. and Osborne, Jason (2005) "Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 10 , Article 7. DOI: <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868> Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol10/iss1/7>
- Datta, S.; Saad, M. ; Sarpong, D. (2019). National systems of innovation, innovation niches, and diversity in university systems *Technological Forecasting and Social Change* ,143.27-42.
- Educational and Behavioral Statistics*, 40(6), 579–603DOI: 10.3102/1076998615606098.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272–299.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762–780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Guildford, J. P. (1973). *Fundamental Statistics in Psychology and Education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hair, J., Tatham, R. , Anderson, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis.*(5th Ed.).Prentice- Hall, London.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (Vol. 663). Houghton Mifflin College Division.
- Hisrich, R., & Kearney, C. (2013). *Managing Innovation and Entrepreneurship* (1st ed.). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/2800656/managing-innovation-and-entrepreneurship-pdf> .
- Howaldt, J. ; Schwarz, M. (2010).Social Innovation: Concepts, research fields and international trends". IMO international monitoring.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.<https://moe.gov.sa/ar/education/Pages/DRI.aspx>
- R Core Team (2023). *R. A. language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>.
- Smith, A., Collins, L; Hannon. (2016). Embedding a new Entrepreneurship Programmers in UK highereducation institutions Challenges and considerations, *Education Training*. (48)9. 555-567.

- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18.
- Streiner, D.L. and Norman, G.R. (2003) *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. Oxford University Press, Oxford.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tierney, William G; Lanford, Michael. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 31,1-40.
- Veiga Avila, L; Antonio, T; Londero, B; Inês, L; Soares, R; Luiz, L. (2019). Barriers to Innovation and Sustainability in University; An International Comparison. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (5), 805-821.
- Voss,K., Stem,D., Fotopoulos,S.(2000).Comment on the relationship coefficient alpha and scale characteristics. *Marketing Letters*,11(2),177-191.
- Website of the Innovation Conference and the Future of Government Work, 2023. <https://innovgov.ipa.edu.sa/ar>
- Wilson, K.; Sy, J.(2020). A framework for managing innovation in higher education: lessons learnt from the UAE iPad initiative. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 17(1):16-28.
- Zhang, G. (2015). Factor Rotation and Standard Errors in Exploratory Factor Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*,40(6), 579-603.



**التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا
بكلية التربية بجامعة الملك سعود
من وجهة نظرهن**

**Knowledge Sharing Among Postgraduate
Students at the College of Education, King
Saud University: Their Perspectives**

إعداد

د. ابتسام بنت عبد الكريم العودة

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Dr. Ebtsam Abdul Kareem AL-Oudah

Assistant Professor of Fundamentals of Education

Department of Educational Policy - College of Education

King Saud University

Email: ecaloudah@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-006

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود، و إلى الكشف عن معوقات التشارك المعرفي من وجهة نظرهن، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من ٣٢٧ طالبة من طالبات الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في البرامج العلمية بكلية التربية، وأظهرت النتائج: أن عينة الدراسة من الطالبات موافقات بشدة على العوامل المحفزة للتشارك المعرفي، حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة على عبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وأهم هذه العوامل هو: "أن التشارك المعرفي يساعد في إثراء معلومات الطالبات"، و"أن التشارك المعرفي يساعد على تصحيح المعلومات الخاطئة لدى الطالبات"، كما تبين أن عينة الدراسة من الطالبات محايدات في موافقتهن على معوقات التشارك المعرفي، حيث بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة على عبارات محور معوقات التشارك المعرفي (٢,٦١ من ٥,٠٠)، وأهم هذه المعوقات هو: "قلة الوعي بأهمية التشارك المعرفي بين الطالبات"، وكذلك "قلة اللقاءات المباشرة مع الزميلات تضعف التشارك المعرفي"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≤ α) في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها تُعزى لمتغير البرنامج العلمي، وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≤ α) في آراء عينة الدراسة نحو معوقات التشارك المعرفي تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو العوامل المحفزة للتشارك المعرفي تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طالبات مرحلة الدكتوراه.

الكلمات مفتاحية: محفزات التشارك- المعرفة الضمنية- التعليم العالي.

Abstract

The aim of this study was to identify the motivating factors for knowledge sharing among female graduate students in the College of Education at King Saud University, from their perspective, as well as to identify the obstacles they face. Additionally, the study aimed to identify statistically significant differences in the participants' opinions regarding the reality of knowledge sharing among the sample, which could be attributed to the variables of scientific specialization and academic degree. The researcher used a questionnaire as a tool for collecting data and employed a descriptive analytical approach. The study was conducted on a sample of 327 female graduate students (master's and doctoral) in the College of Education. The study yielded several important results, including: the participants strongly agreed on the motivating factors for knowledge sharing, and the most important of these factors is that knowledge sharing helps enrich the students' information. Knowledge sharing also helps correcting the students' misconceptions. Additionally, the participants were neutral in their agreement regarding the obstacles to knowledge sharing, and the most important obstacle is the lack of awareness of the importance of knowledge sharing among students. The study also found that the scarcity of direct meetings with classmates weakens knowledge sharing among students. The study also revealed statistically significant differences in the participants' opinions regarding the motivating factors for knowledge sharing among them, based on the variable of academic degree, with doctoral students showing higher agreement compared to master's students.

Keywords: Sharing incentives- Tacit knowledge- Higher Education.

المقدمة

تعتبر الجامعة إحدى مؤسسات التربية في المجتمع، وهذه المؤسسة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية تضم داخلها العديد من الأفراد الذين تربطهم علاقات متبادلة ومنافع متعددة، بحيث يستفيد كل فرد منهم من الآخر، في إطار من التفاعلات والتعاملات المختلفة، وتعتبر المعرفة وتبادلها وتشاركتها بين هؤلاء الأفراد هي أهم ما يستفيد منه أفرادها من بعضهم البعض.

حيث تعتبر المعرفة مورداً ثميناً تمتلكه المؤسسات ومصدراً عظيماً لقوتها، وليست القضية الهامة هي إنتاج المعرفة وابتكارها بقدر ما هو تقاسم تلك المعرفة وتشاركتها بين الأفراد وما يعكسه من منفعة واستفادة منها (البلوي، ٢٠١٩).

ويمكن تعريف التشارك المعرفي بأنه العلاقة التي تنشأ بين طرفين على الأقل، فالطرف الأول هو الذي يمتلك المعرفة ويعبر عنها بوعي وطوعية، أما الطرف الآخر هو الذي يكتسب المعرفة ويدركها (ججيق وعبيدات، ٢٠١٤).

وتعتبر عملية نقل المعرفة هي الخطوة الأولى لتحقيق التشارك المعرفي داخل أي منظمة من المنظمات، وتعرف عملية نقل المعرفة بأنها: إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب وضمن الشكل المناسب وبالتكلفة المناسبة (السليحات والعدوان، ٢٠١٩).

وبعد تلك الخطوة يتم الانتقال إلى خطوات أكثر عمقاً وأهمية، ويؤيد ذلك ما جاء لدى المبروك (٢٠١٩) إلى أن التشارك المعرفي لا يقف عند حد النقل أو التبادل لأصناف المعرفة بين الأفراد، وإنما يتجاوز ذلك إلى تطوير قدرات الفرد ومهاراته، وتعزيز أداءه وإنتاجه وفتح مجالات للتعلم المستمر لديه.

وفي المؤسسات الجامعية ظهرت الحاجة لتعزيز التشارك المعرفي لدى الأفراد وخصوصاً في إطار برنامج الدراسات العليا، مما يسهم في توسيع معارفهم، وينعكس إيجاباً على تحصيلهم المعرفي، حيث اتضح اهتمام طلبة الدراسات العليا بتبادل المعارف ونقلها، ووجود علاقة بين التشارك المعرفي ومهارات التعلم لديهم. (مباركي، ٢٠١٩)

وتجدر الإشارة إلى أن التشارك المعرفي يحتاج إلى توافر عدد من العناصر لكي يتحقق بشكل جيد، وهذه العناصر الأساسية ذكرها عصام (٢٠١٠) في دراسته، وتمثلت في: إشاعة ثقافة

التعاون بين أفراد المجموعة، والعمل بروح الفريق، وكذلك توفر مستوى عال من الثقة بين الأفراد مما يسهل عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وكذلك التركيز على التعلم والرغبة في اكتساب المعارف الجديدة باستمرار.

ويتضح مما سبق الدور الكبير الذي يؤديه التشارك المعرفي بين الطالبات ومساهمته في تطورهن مهارياً ومعرفياً، مما يجعل تسليط الضوء على الواقع الحالي للتشارك المعرفي بين الطالبات، ومدى ممارستها له، ذو أهمية في العمل على نشر هذه الثقافة، وتشجيع الطالبات في الجامعة وخاصة طالبات الدراسات العليا على ممارسة التشارك المعرفي، والاستفادة من نتائجه، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يتصف العصر العديد من التحديات والتغيرات والتي أدت إلى تحول المجتمعات نحو المعرفة التي تركز على الإبداع الفكري والإنتاج المعرفي، وهذا الأمر شكل ضغطاً على مؤسسات التعليم العالي لتطوير أساليبها لتمكين من بناء مجتمعات المعرفة (الشهري، ٢٠١٧)، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تبادل المعارف مع الآخرين واكتساب مهارات التشارك المعرفي باعتبارها مصدراً للتفوق. (عبد اللطيف، ٢٠٢١)

حيث يعد التشارك المعرفي أحد عمليات إدارة المعرفة في الجامعات، ويؤدي دوراً حاسماً في تحديد نجاح مبادرات إدارة المعرفة، ولما كانت الجامعات تتطلع إلى تحقيق التميز في المعرفة، وتحقيق القدرة التنافسية، فقد أصبح التشارك المعرفي ضرورة داخل الجامعة، ويعزز ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة البقور (٢٠١٦) أن للتشارك المعرفي تأثيراً ملموساً في ضمان جودة التعليم العالي، وعليه يمكن القول بأن التشارك المعرفي أصبح ممارسة ضرورية بالجامعات لتحقيق رسالتها وأهدافها.

ومن منطلق أهمية التشارك المعرفي في رفع الأداء وتطوير مهارات الأفراد، فقد أسفرت نتائج دراسة زيد (٢٠٢٢) عن وجود تأثير إيجابي لنمط الأنشطة التشاركية لدى الطلبة على تنمية مهاراتهم في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، مما يعكس أهمية التشارك المعرفي بين طلبة الجامعة.

وبما أن التشارك المعرفي يمثل العملية الأساسية من عمليات إدارة المعرفة التي تُبنى عليها العمليات الأخرى، وكما أن ثقافة التشارك المعرفي تعد جزءاً أساسياً من الثقافة التنظيمية للمؤسسة الجامعية (الزهراني، ١٤٤٠هـ)، إلا أن الدراسة الميدانية التي أجراها حرب (١٤٤١هـ) كشفت عن ضعف في بعض جوانب الدور الثقافي والتحفيزي لتعزيز التشارك المعرفي، وأن اهتمام الجامعة بالثقافة السائدة حول التشارك المعرفي وتبادلها لم يكن بالصورة المطلوبة.

وقد لاحظت الباحثة من خلال واقع عملها في تدريس طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بأن هنالك وعي لدى الطالبات بأهمية التشارك المعرفي، ودوره في تنمية قدراتهن المعرفية وزيادة حصيلتهن الأكاديمية وتطوير مهاراتهن العلمية، ولكن بالرغم من ذلك فإنهن يواجهن عدد من العقبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة منه.

ونظراً لكون جامعة الملك سعود إحدى الجامعات الرائدة في المملكة العربية السعودية، والتي تسعى إلى تحقيق أفضل المخرجات على مستوى التعليم العالي، وحيث أن طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة يمثلن جزءاً مهماً من مخرجات الجامعة، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع التشارك المعرفي بين الطالبات والتعرف على مايقف أمامه من معوقات والسعي إلى تقديم العوامل المحفزة لتحقيقه، حيث لم تتوصل الباحثة إلى دراسة تتناول هذا الموضوع لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن بلورتها في السؤال الرئيس التالي: ما وجهة نظر طالبات الدراسات العليا حول واقع التشارك المعرفي بكلية التربية في جامعة الملك سعود؟

أسئلة الدراسة:

- ١- ما العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟
- ٢- ما معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟

٣- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التشارك المعرفي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، والتي تُعزى لمتغيري (البرنامج العلمي، والمرحلة الدراسية)؟
أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- التعرف على العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

٢- الكشف عن معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التشارك المعرفي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، تُعزى لمتغيري (البرنامج العلمي، والمرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية)

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التشارك المعرفي في الجامعات، والذي يعتبر أساس تطبيق إدارة المعرفة، والتحول نحو مجتمع المعرفة داخل الجامعة، والذي لا يمكن تحقيقه دون نشر ثقافة التشارك المعرفي بين أفراد المؤسسات الجامعية.

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت انظار طالبات الدراسات العليا إلى أهم العوامل المحفزة للتشارك المعرفي، وأهميتها في زيادة قدراتهن في مجال البحث العلمي من خلال الاستفادة من تجارب زميلاتهن، ونقل الخبرات وتبادلها في هذا المجال.

- تأمل الباحثة أن تكون الدراسة الحالية إضافة علمية للمكتبة العربية في موضوع التشارك المعرفي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية)

- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه أنظار أصحاب القرار كوكلاء البحث العلمي في الجامعات، والمهتمين بالمجال المعرفي والبحثي إلى تعزيز ثقافة التشارك المعرفي ونشرها بين الطلاب والطالبات في مرحلة الدراسات العليا، وذلك من خلال مختلف القنوات المتاحة والمتوفرة.

- قد تفتح الدراسة الحالية المجال للباحثين الآخرين في تناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث من جوانب مختلفة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تحدد الحدود الموضوعية في الدراسة الحالية من خلال التعرف على العوامل المحفزة على التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك التشارك.
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

التشارك المعرفي: عرفه الشواهين (٢٠١٧) بأنه عملية تتخذ صوراً متعددة كالاتصال المباشر الذي يحدث بين الأفراد في المؤتمرات والاجتماعات، وورش التدريب، وجلسات الحوار، وتبادل الآراء، ويره مناف ومرزوق (٢٠٠٩) بأنه عملية تعلم تتم من خلال تبادل الأفكار والمعارف والخبرات والمعلومات، وترتبط بقدرة الفرد على تحويل المعرفة الظاهرة والضمنية للآخرين، ويعد التشارك المعرفي آلية مناسبة لإتقان إدارة المعرفة (عبد اللطيف، ٢٠٢١).

ويلاحظ من التعريفات السابقة: أن التشارك المعرفي يركز على نقل وتبادل المعلومات والأفكار والخبرات بين الأفراد، سواء من خلال الإتصال المباشر أو غير المباشر. وتعرف الباحثة التشارك المعرفي إجرائياً: بأنه عملية مقصودة يتم من خلالها نقل وتبادل المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات المختلفة بين طالبات الدراسات العليا، حول موضوعات الدراسة الأكاديمية، ومهارات البحث العلمي، ويتم ذلك من خلال التواصل بشكل مباشر في الصف الدراسي أو بشكل غير مباشر من خلال وسائل الاتصال المختلفة، وسواء كان ذلك بشكل صريح أو ضمني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

سيتم تحت هذا القسم استعراض عدد من المحاور المتعلقة بالتشارك المعرفي تتمثل في: مفهوم التشارك المعرفي، أهميته، أنواعه، خصائصه، مهاراته، محفزاته، معوقاته، وعلاقة التشارك المعرفي في الجامعات باكتساب مهارات البحث العلمي وتطوير مهاراته لدى الطلبة.

مفهوم التشارك المعرفي:

ويمثل التشارك المعرفي في مختلف الاتصالات التي تتم بين الأفراد بهدف نقل المعرفة وتبادلها، في إطار العلاقات والتفاعلات فيما بينهم، بما يضمن مشاركة المعرفة مع الآخرين (عيسى، ٢٠٢٢)، كما يمكن التعبير عن التشارك المعرفي بأنه عبارة عن تبادل وتشارك المعرفة والمعلومات بين الأفراد سواء في شكلها المكتوب والرسمي كالمستندات والتقارير، أو في شكلها غير الملموس والتي يمتلكها الأفراد في عقولهم كالخبرات والمهارات (المسعودي والدوغان، ٢٠١٨).

أهمية التشارك المعرفي:

ترى الباحثة أن أهمية التشارك المعرفي تتضح من خلال جانبين أو مستويين: المستوى الأول يتمثل في الأهمية للفرد نفسه وما يعود عليه من نفع من خلال تبادل المعرفة مع غيره، والمستوى الثاني يظهر في الفائدة التي تعود على المجتمع أو المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد وذلك من خلال دعم الروابط وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل ذلك المجتمع.

فعلى المستوى الفردي تساعد عملية التشارك المعرفي الأفراد علة تحقيق أهدافهم وتقليص الأخطاء، والاستثمار في الوقت، ويجب التنبيه إلى أمر ضروري وهو أن استفادة الفرد من عملية التشارك المعرفي تحتاج إلى عدد من المتطلبات، أهمها: فهم متطلبات التشارك، وامتلاك ثقافة التشارك، والافتناع بها وبأهميتها بالنسبة له (Assefa,2010).

أما على المستوى الاجتماعي فإن التشارك المعرفي يدفع إلى تزايد الأفكار المبدعة، وتجنب ازدواجية الجهد، وتحسين الممارسات التنظيمية داخل المؤسسة، ودعم الروابط والعلاقات الإنسانية بين الزملاء (البلوي، ٢٠١٩).

وترى الباحثة من خلال ما سبق، أن أهمية التشارك المعرفي تظهر في كونه يعتبر وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي والتربوي بين الطالبات، حيث يوفر نوع من تبادل المعرفة، وتطوير المهارات، واكتساب المعلومات والخبرات، مما يسهم بشكل كبير في تنمية شخصيات الطالبات، بالإضافة إلى حصيلتهن العلمية والتربوية.

أنواع التشارك المعرفي:

ذكر عبد اللطيف (٢٠٢١) أن المعرفة ليس لها نوع واحد متجانس، وليس لها شكل محدد، ولا يمكن أن توضع كلها في إطار واحد، ورغم اختلاف الباحثين في تصنيف المعرفة وعدم اجماعهم على تصنيف موحد لها إلا أن البعض منهم يصنف المعرفة إلى:

١- المعرفة الصريحة: وهي المعرفة المعلنة والمكتوبة التي يتم تداولها بصورة موثقة، والتي يمكن نقلها بلغة رسمية ومنهجية، وهي المعرفة المنظمة المحدودة المحتوى التي تتصف بالمظاهر الخارجية لها، ويعبر عنها في الرسم والكتابة والتحدث، وتتيح التكنولوجيا تحويلها وتنقلها.

٢- المعرفة الضمنية: وهي المعرفة غير المعلنة الخفية التي يحتفظ بها الأفراد في أذهانهم، وهي المعرفة المخزنة التي لم يتم توثيقها، وتتعلق بخبرات الفرد مثل الأفكار والقيم والمشاعر، وتشير إلى المهارات الموجودة داخل عقل كل فرد والتي يصعب نقلها وتحويلها للآخرين، وقد تكون المعرفة فنية أو إدراكية ويصعب فهمها على أنها عملية أو التعبير عنها بالكلمات، وهي حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان، وهذا النوع من المعرفة يصعب إدراكها والتحكم فيها لأنها موجودة في رؤوس مالكيها فقط، ولكن يمكن استثمارها وتحويلها إلى معرفة ظاهرية من خلال

تدوينها لتصبح معلومات، ويرى فريد (٢٠١٣) أن الهدف من مشاركة المعرفة هو تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة لكي تنتقل ملكيتها من الفرد إلى المؤسسة، ويمكن بالتالي إدارتها وتخزينها وإعادة استخدامها و استثمارها في المستقبل.

خصائص التشارك المعرفي:

ترى البلوي (٢٠١٩) في دراستها أن التشارك المعرفي يدفع إلى تزايد إنتاج الأفكار المبدعة، ويقلل زمن دورة تطوير الفكرة ويجنب المؤسسة ازدواجية الجهد أو تكرار الأخطاء، ويزيد من الكفاءة التنظيمية من خلال التحسين المستمر لأفضل الممارسات التنظيمية، مما يدعم القدرات الإبداعية والتنافسية في المؤسسات الجامعية، كما أنه يزيد من دعم الروابط والعلاقات الإنسانية بين الزملاء أو على المستوى المهني، من حيث تحقيق مفهوم التطور المهني ودعم التعلم المستمر.

كما ذكر (Stewart,2001) أن أهم ما يميز التشارك المعرفي أنه يبنى رأس مال اجتماعي، وثقة، وروح معنوية، وثقافة عالية، وأنه مهما كان هدف المؤسسة سواء كان: الابتكار، السرعة، التكلفة المنخفضة، الجودة، فإن التشارك المعرفي يساعد في تحقيقه (داسي وأقطي، ٢٠١٥).

وأكدت الفايدي (٢٠٢١) في دراستها أنه ينبغي للمؤسسات أن تعي أنه من خلال التشارك المعرفي بشكل فعلي فإن ذلك سوف يمكنها من الانتقال من مرحلة تحسين ودعم الأداء إلى مستويات أعلى تتسم بالإبداع والتطوير، الأمر الذي يقود إلى تحقيق مزايا تنافسية تضمن الاستدامة والبقاء.

ومن خلال ماورد ذكره، ترى الباحثة أن من أهم خصائص التشارك المعرفي، هو تنمية الإبداع والتطوير في الأفكار والخبرات لدى الطالبات، حيث يساعد الطالبات على قطع شوط كبير في الحصول على المعارف والمهارات من خلال تبادل وتناقل المعرفة مع زميلاتهن، والحصول على ثمار التجارب المتنوعة بشكل أيسر وفي وقت أقل.

مهارات التشارك المعرفي:

تعتمد مهارات التشارك المعرفي بشكل كبير على مدى قدرة الأفراد على تحديد ومعرفة أي المعارف التي يحتاجونها، وإدراك متى يحتاجونها، وتكون لديهم الدراية بمكان تواجدها، وكيفية الحصول عليها، والقيام بتقييمها، ومع من يتشاركون فيها، فهم الأشخاص الذين يعرفون كيف

يصلوا إلى المعرفة ويستخدمونها، ويستطيع أن يتعلم منهم الآخرون، وتقتضي الحاجة إلى ممارسة سلوكيات التشارك المعرفي إتقان مهارات ضرورية لتأسيس الثقافة المعلوماتية والمعرفية المطلوبة، حتى يصبح للمستفيد الاستقلالية والكفاءة اللتين تمكنانه من التعلم مدى الحياة، والدخول إلى مجتمع المعرفة (عيسى، ٢٠٢٢).

وهذا الأمر يتأتى عادة من خلال العديد من الأساليب من أبرزها: الاعتماد بشكل كبير وفعال على تقنيات المعلومات والاتصالات، وما أتاحتها من فرص التلاقي والاندماج والتشارك الفعال، بحيث أن بيئة المعلومات الرقمية السائدة حالياً قد أعطت أهمية كبيرة لثقافة المعلومات والمعرفة، وهذه البيئة الجديدة تتطلب إلمام الأفراد بالمهارات الأساسية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستفادة منها في مشاركة الآخرين للوصول إلى المعارف التي يحتاجون إليها (المبروك، ٢٠١٩).

العوامل المحفزة على التشارك المعرفي:

يعتبر تشارك المعرفة سلوكاً اجتماعياً، وهناك العديد من العوامل المادية والتكنولوجية والنفسية والثقافية والشخصية التي تعمل على تعزيز أو منع هذا السلوك، فالبعض يعتبر مساعدة الآخرين من خلال مشاركتهم بالمعرفة نشاطاً مرضياً ومفيداً وفعالاً، كما تعد الشخصية القوية والاحترام المتبادل عاملاً محفزاً على تبادل المعرفة مع الآخرين، وكذلك الثقة المتبادلة بين الأفراد تعتبر أيضاً من العوامل المحفزة على تبادل المعرفة، ومن العوامل المؤثرة أيضاً الرغبة في التشارك، ويقصد بذلك وجود موقف إيجابي للأعضاء الآخرين في المجموعة استعداداً للرد على زملائهم، والرغبة في توفير إمكانية الوصول إلى معرفتهم الشخصية (عيسى، ٢٠٢٢).

وكذلك تعد توقعات الأفراد من غيرهم بأن يبادلوههم المعرفة ويتصرفون معهم بنفس الأسلوب، هي أحد المحفزات للتشارك المعرفي، وقد يتأخر البعض عن أخذ زمام المبادرة في تبادل المعرفة في حال لم يكن متأكداً من صحة توقعاته، وهناك عامل آخر يؤثر على عملية التشارك، وهو موضوع المعرفة نفسها، فالموضوع هو الذي يتم تبادل المعرفة حوله، وبالتالي فإن الأشخاص حريصون على السماح للآخرين بمعرفة ما يعرفونه لأنهم هم أنفسهم يعتبرونه قيمة، ويتوقعون أن

تكون معارفهم الفردية موضع تقدير من الآخرين، وبالتالي من أجل تعلم شيء من شخص آخر هناك حاجة لمشاركة المعرفة (دره والمحمد، ٢٠٢١).
وقد ذكرت البلوي (٢٠١٩) أنه يمكن تصنيف العوامل التي تساعد على التشارك المعرفي إلى:

١-عوامل تنظيمية: وتتمثل في وجود مناخ تنظيمي يساعد في التشارك المعرفي، ووجود شكل للهيكل التنظيمي داخل المؤسسة يدعم التشارك، بالإضافة إلى دور القيادة في دعم التشارك المعرفي من خلال توفير التقنيات الحديثة، وتنظيم المكافآت التشجيعية، وإتاحة الوقت للأفراد، ومن العوامل التنظيمية أيضاً توفر الاتصالات في المؤسسات من أجل تبادل المعارف والخبرات بين أفرادها.

٢-عوامل فردية: وتتمثل في السمات الشخصية للفرد مثل: المرونة والتوافق مع الآخرين، والوعي، والانفتاح على الخبرات.

٣-عوامل مادية: ومن بينها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتعد أداة قوية لتمكين تبادل المعرفة سواء داخل الحدود التنظيمية أو خارج الحدود الجغرافية.

٤-عوامل معنوية: ومنها التقدير في بيئة العمل، حيث ترى الدراسة أن له تأثير في التشارك المعرفي.

ويتضح مما سبق، أن هناك عدد من العوامل المحفزة للتشارك المعرفي، أبرزها الوعي بأهمية التشارك وبالتالي الرغبة في تحقيقه وممارسته مع الآخرين، ووجود جو من الثقة المتبادلة بين أطراف العملية التشاركية، كما تلعب التقنية وتوفرها دوراً هاماً في تحفيز التشارك المعرفي وتسهيل عمله، وكذلك الدعم المعنوي الذي يتلقاه الأفراد من القيادات أو الأساتذة من خلال تشجيع هذا النوع من تبادل المعارف والخبرات، في مناخ يسوده التنظيم والتهيئة، وعليه فإن الطالبات بحاجة إلى إدراك هذه الجوانب المهمة في عملية التشارك المعرفي، والطرق المؤدية إلى تحفيزه وتنميته، حتى يتم الاستفادة منه بشكل مناسب.

معوقات التشارك المعرفي لدى الطلبة:

رغم أهمية عملية التشارك المعرفي، إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التي تمنع أو تحدّ مشاركة الطلبة ما يمتلكونه من معارف مع بعضهم البعض، ومن تلك المعوقات: الاعتقاد لدى البعض بقلة جدوى التشارك المعرفي، وقد يعود ذلك لضعف في السمات الشخصية للأفراد، أو قلة المعرفة بأهمية التشارك وفوائده للأفراد والجماعات (عبد اللطيف، ٢٠٢١).

كما حددت دراسة (Alnahey, 2013) بعض المعوقات لممارسة التشارك المعرفي منها: أنه لا توجد معلومات إضافية يمكن اضافتها، وعدم الامام بالموضوع، وعدم وجود موقف، ووجود اعتبارات سرية، وعدم توفر القدرة التقنية لدى الطالب للاستفادة من المعرفة، بالإضافة إلى عدم الرغبة في دخول جدال مع الآخرين.

ومن المعوقات أيضاً ما جاء في دراسة دره والمحمد (٢٠٢١) مثل: عدم امتلاك الطلاب للوقت الكافي، وارتباطهم بأعمال خارج الجامعة، وقلة المبادرات الطوعية لتبادل المعلومات، ومنها كذلك ما ذكره جيجق وجيجق (٢٠١٧) من تحوُّف أصحاب المعرفة من فقدان سلطتهم وقوتهم نتيجة التشارك المعرفي، وبالأخص ما يمتلكونه من معرفة ضمنية، ورغبتهم في الاحتفاظ بها دون مشاركتها الآخرين للمحافظة على المكاسب المادية، ومنها الصعوبة المتعلقة بمشاركة المعرفة الضمنية، وهي مما لا يمكن نقلها بالتعليم أو التدريب، وبالتالي فإن المعرفة الجيدة يظل منها جزء ضمني لا يمكن نقله وتشاركه، ويتطلب وقتاً من أجل تكراره أمام الآخرين، وأخيراً مشاركة المعرفة الخطأ وتعريض الآخرين للضرر.

وترى الباحثة أن معوقات التشارك المعرفي متنوعة، منها ما يتعلق بالسمات الشخصية للفرد نفسه كالخوف والقلق وحب الذات، ومنها ما يتعلق بقلة الوعي والإدراك لدى الأفراد حول مفهوم التشارك المعرفي وأهميته، ومنها ما يتعلق بالظروف المحيطة بالفرد والتي تمنعه من تحقيق التشارك المعرفي مع غيره، ومنها ما يتعلق بنوع المعرفة نفسها محل التشارك والتي قد تكون صريحة أو ضمنية.

علاقة التشارك المعرفي في الجامعات باكتساب مهارات البحث العلمي وتطوير مهاراته لدى الطلبة:

يمثل التشارك المعرفي على مستوى المؤسسات الجامعية نشاطاً محورياً، يتركز في الأساس على رصيد المعرفة المتاح، فمشاركة المعرفة بين الأفراد في الجامعة من طلبة وأساتذة من العوامل المؤثرة في الارتقاء بالقدرات البحثية في الجامعات، ورفع مستويات الجودة للأنشطة المختلفة، ويدعم القدرات الإبداعية والتنافسية، وعلى المستوى الاجتماعي يساهم التشارك المعرفي في دعم الروابط والعلاقات الإنسانية بين الزملاء.

وبما أن الجامعات تعتبر من البيئات المكثفة بالمعرفة، وهي المكان الأساسي في إعداد وتأهيل الموارد البشرية، من خلال اكسابها للمهارات الضرورية لبيئة العمل، ل يتم تسخيرها في خدمة المجتمع بشكل عام، فبالتالي هي الأولى والاحد بأن يتم فيها نشر ثقافة التشارك المعرفي، والتشجيع عليه، وتعويد الأفراد على ممارسته (عيسى، ٢٠٢١).

وإذا كان البحث العلمي هو أحد الوظائف الأساسية للجامعة، فإن أعظم خدمة يمكن أن تؤديها الجامعة هي إعداد باحثين مؤهلين بالمهارات اللازمة والمعارف المطلوبة للقيام بهذه البحوث، من خلال توفير منظومة دراسات عليا تساعد الطلاب على فهم أصول البحث العلمي ومهاراته (عيد، ٢٠٠٤).

وبالنسبة لطلبة الدراسات العليا فإنهم يعتبرون أحد الروافد للمجتمع في حل مشكلاته، ويؤكد ذلك ما جاء في دراسة القحطاني (٢٠١٣) في أن الباحثين والعلماء يسهمون في إيجاد الحلول للمشكلات المجتمعية، مما يتطلب تدريبهم وتأهيلهم على اكتساب مهارات البحث العلمي، والقراءة والاطلاع، والفهم والتدقيق في كل معلومة، وترسيخ أساليب التعلم الذاتي، والبحث الدؤوب عن المعرفة، وقد أوضحت دراسة الذبياني (٢٠٢٠) أنه من أجل تعزيز التشارك المعرفي في مجال البحث العلمي، فمن الضروري عقد اللقاءات والندوات العلمية وحلقات النقاش بين الأقسام العلمية المختلفة بالجامعة، والعمل على نشر ثقافة التشارك المعرفي، واستقطاب ذوي الخبرة والاختصاص للاستفادة منهم بالاستشارات العلمية لتفعيل التشارك المعرفي.

وتأسيساً على ما سبق فإن التشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعات، سيكون له دور فعال في نقل المعرفة وتبادلها، واستفادة الطلبة من بعضهم البعض في الخبرات، والتجارب البحثية، وذلك من خلال عدة قنوات، كاللقاءات العلمية المباشرة، وحلقات النقاش، وحضور

المناقشات العلمية للرسائل والخطط البحثية، وكلما تم إتاحة هذه القنوات بشكل أكبر للطلبة فإن ذلك ينمي ويزيد حصيلتهم المعرفية ويرفع من مستوى مهاراتهم البحثية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي، من أجل إعطاء خلفية وافية له، والاستفادة من الموضوعات التي أثارها الباحثون الآخرون، وتجدد الإشارة أن الباحثة لم تقف على دراسة محلية تناولت التشارك المعرفي بين الطلبة الجامعيين سواءً في مرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا، فالدراسات المحلية تناولت التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية بشكل عام، وفي هذا القسم سيتم عرض الدراسات السابقة من خلال: ذكر اسم الباحث وعنوان الدراسة، وهدف الدراسة والمنهج والأداة، ثم استعراض النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية، كما سيتم ترتيب الدراسات العربية والأجنبية، من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

الدراسات العربية:

دراسة أبو الخير (٢٠٢٣) بعنوان: التشارك المعرفي ودوره في بناء العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة المصرية "دراسة تحليلية"

وهدفت الدراسة إلى تعرف الإطار الفلسفي والمفاهيمي للتشارك المعرفي ودوره في بناء العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة المصرية، ومعرفة أهم المعوقات الخاصة بالتشارك المعرفي لديهم، والكشف عن العوامل المحفزة للتشارك المعرفي، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومن خلال تحليل الأدبيات خلص البحث إلى أن للتشارك المعرفي دور في بناء العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأن من المعوقات التي تحد من مشاركة المعرفة على المستوى الفردي: ضيق الوقت، والمشكلات اللغوية، ونقص الثقة، وانخفاض الوعي بأهمية معالجة المعرفة، وقصور استخدام الشبكات الاجتماعية، وعدم وجود علاقات قوية.

دراسة دره والمحمد (٢٠٢١) بعنوان: تشخيص واقع التشارك المعرفي بين الطلاب: دراسة حالة جامعة ماردين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع الراهن لأنشطة التشارك بالمعرفة وتبادل المعلومات بين الطلاب، ودراسة الدوافع الموجودة لدى الطلاب للتشارك بالمعرفة من عدمه، وأهم العوائق التي تعرقل عملية التشارك بالمعرفة في عدد من كليات جامعة ماردن في تركيا التي تعتمد اللغة العربية لغة التدريس لكامل مقرراتها، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، حيث تم تصميم استبانة كأداة للبحث، وتم توزيعها على (٢٣٥) طالب، وأظهرت النتائج أن هدف معظم الطلاب من التشارك بالمعرفة هو توضيح قضايا الامتحان ومناقشتها، وتبين أن الطلاب يميلون لتبادل معارفهم وجهاً لوجه بصورة مرتفعة، أما بالنسبة لاتجاه طلاب الجامعة فإن معظمهم يدرك قيمة المعرفة وفائدة مشاركتها واعتبروا أن ذلك يساعد في تحسين عملية التعليم، حيث يشجع معظمهم عملية التشارك بالمعرفة ويعتبرها جيدة.

دراسة عيسى (٢٠٢١) بعنوان: واقع واتجاهات ممارسة سلوك التشارك المعرفي بين الطلبة الجامعيين في جامعة الجزائر: دراسة ميدانية لعينة من طلبة الماستر بقسم علم المكتبات والتوثيق.

تمحورت الدراسة حول التعرف على واقع واتجاهات طلبة الماستر في قسم علم المكتبات نحو ممارسة سلوك التشارك المعرفي، وذلك لمعرفة مدى توفرهم على مهارات التشارك المعرفي، والدوافع التي توجههم لتبادل وتقاسم المعرفة، وتحديد القنوات المفضلة للقيام بهذه العملية، مع رصد أهم العوائق التي تعرقل عملية التشارك المعرفي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم توزيع استبانة على (٢١٠) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتوفرون على المهارات الأساسية للقيام بعملية التشارك المعرفي، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحوه، ولكن يعترض التشارك مجموعة من العراقيل التي تقف دون ممارسته بالشكل المطلوب، وأهم هذه المعوقات: احتكار بعض الطلبة للمعرفة باعتبارها مصدر قوة لهم بنسبة ٩٦,٩٪، والتخوف من تفوق الطلبة الآخرين بنسبة ٩٣,٨٪، وغياب ثقافة تقاسم المعرفة بنسبة ٧٦,٢٨٪، كما أن النتائج كشفت إلى الفروق في الاستجابات وفقاً للتخصص فقد تبين أن عدد طلبة تخصص تكنولوجيا وهندسة المعلومات هم الأكثر إذ بلغت نسبتهم ٥٢,٥٧٪، أما المرتبة الثانية فكانت لطلبة تخصص علم الأرشيف بنسبة ٩٣,٩٪، وكانت المرتبة الثالثة لطلبة تسيير ومعالجة المعلومات إذ بلغت ١٦,٤٩٪.

دراسة الذبياني (٢٠٢٠) بعنوان: تفعيل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة للجامعات السعودية: جامعة حائل نموذجاً.

هدفت الدراسة رصد واقع متطلبات التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة لجامعة حائل من وجهة نظر عينة الدراسة والتوصل إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتفعيل التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة للجامعات السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال اعتماده على الدراسات الارتباطية لمتغيري الدراسة الحالية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية التي تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بكليات (التربية- الآداب والفنون - العلوم- الطب) بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها: ضعف اشتراك أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي الذي يهدف لحل مشكلات وقضايا المجتمع المحلي، ضعف قدرة أعضاء هيئة التدريس على تصنيف المعرفة المتداولة والتي حصلوا عليها في جداول أو مخططات إلكترونية، ندرة استخدام الاستراتيجيات الحديثة لتحفيز أعضاء هيئة التدريس وغياب تشجيعهم على القيام بالبحوث التشاركية.

دراسة العجيلي والتواتي (٢٠١٩) بعنوان: أثر العوامل الفردية، الفصلية، الثقافية والتقنية في تشارك المعرفة بين طلاب الأكاديمية الليبية - طرابلس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تشارك المعرفة بين طلاب الأكاديمية الليبية بطرابلس والمتمثلة في (العوامل الفردية، العوامل الفصلية، العوامل الثقافية، العوامل التقنية)، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم اختيار عينة عشوائية بنسبة ١٠٪ من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٩٤٥)، وتكونت العينة من طلبة في مرحلة الماجستير، وطلبة في مرحلة الدكتوراه، وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن مستوى توفر العوامل المؤثرة في تشارك المعرفة في الأكاديمية قيد الدراسة كان متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للعوامل المؤثرة في تشارك المعرفة على التوالي: العوامل التقنية بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، العوامل الفردية بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، العوامل الفصلية بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، العوامل الثقافية بمتوسط حسابي (٢,٩٩)، كما تبين وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للعوامل الفردية (الرغبة، القدرة) في تشارك المعرفة، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للعوامل الفصلية (دعم الأستاذ) في تشارك المعرفة، كما اتضح وجود أثر سلبي ذي دلالة إحصائية للعوامل الفصلية (درجة المنافسة) في تشارك المعرفة بمعنى أنه كلما زادت

درجة المنافسة بين الطلبة في الفصل كلما قل تشارك المعرفة بين الطلبة، ووجود أثر سلبى ذي دلالة إحصائية للعوامل الثقافية (الفردية) بمعنى أنه كلما زادت الفردية لدى الطالب كلما قل تشارك المعرفة، ووجود إيجابي أثر ذي دلالة إحصائية للعوامل التقنية (سهولة استخدام التقنية) في تشارك المعرفة، كما بينت النتائج أن مستوى تشارك المعرفة كان (مرتفع) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٤,٢٥)، لدى طلبة الأكاديمية الليبية قيد الدراسة.

دراسة السليحات والعدوان (٢٠١٩) بعنوان: درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر طلبة الكلية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة وعددهم (٥٩٧٠) طالب وطالبة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة لتغيري الجنس والمرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه)، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية.

دراسة مباركي (٢٠١٩) بعنوان: التشارك المعرفي كمدخل لتطوير مهارات التعلم -دراسة استطلاعية لعينة من طلبة الدراسات العليا- (الجزائر)

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على تطوير طلبة الدراسات العليا لمهارات التعلم الذاتي؛ وتم استخدام المنهج المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت العينة (٨٢) مفردة على مستوى بعض الجامعات الجزائرية، وأظهرت النتائج: وجود علاقة طردية بين التشارك المعرفي ومهارات التعلم من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وأظهرت كذلك وجود أثر معنوي للتشارك

على تطوير مهارات التعلم، وعدم وجود فروق بين اتجاهات أفراد العينة حول مهارات التعلم تعزى لمتغيرات: الجنس، السن، والتخصص.

الدراسات الأجنبية:

دراسة يو و ليو (Guo & Luo,2023) بعنوان: العلاقة بين الهدف في الحياة وسلوك مشاركة المعرفة بين طلاب الجامعات الصينية.

بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين الهدف في الحياة (المعنى، التوجه نحو الهدف، وما وراء الذات) وسلوك مشاركة المعرفة، والتأثير الوسيط المحتمل للامتنان لدى طلبة الجامعات الصينية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩٣ طالباً من جامعتين في مقاطعة هونان الصينية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس الهدف في الحياة، والامتنان، وسلوك تبادل المعرفة، وأظهرت النتائج أن التوجه نحو الهدف وما وراء الذات يرتبطان بشكل إيجابي بسلوك مشاركة المعرفة، وأن الامتنان يتوسط جزئياً في الارتباط بين التوجه نحو الهدف وسلوك مشاركة المعرفة، وسلوك ما وراء الذات وسلوك مشاركة المعرفة، كما وضحت النتائج أهمية الهدف في الحياة والامتنان في تعزيز سلوك تبادل المعرفة بين طلاب الجامعة.

دراسة ديني وآخرون (Dini,2021) بعنوان: تأثير تبادل المعرفة والكفاءة على الأداء الأكاديمي

هدفت الدراسة إلى استنتاج نتائج العلاقة بين تبادل المعرفة والكفاءة الأكاديمية في باندونغ بإندونيسيا، وذلك بغرض توجيه أصحاب المصلحة في التعليم لتحسين الأداء الأكاديمي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، توزيع الاستبانات على (١٠٠) طالب، وأظهرت النتائج أن هناك مؤشرات على وجود علاقة إيجابية بين تبادل المعرفة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

دراسة سانثوش (Santhosh,2019) بعنوان: الموقف من تبادل المعرفة بين طلاب الدراسات العليا في ولاية كيرالا

تحلل هذه الدراسة موقف طلاب الدراسات العليا في ولاية كيرالا في الهند تجاه مشاركة المعرفة بين الطلاب، وما إذا كان ذلك يتأثر بالمتغيرات الشخصية والأكاديمية مثل: الجنس ومسار الدراسة ونوع المؤسسة، وتم استخدام منهجية وصفية تستند إلى بيانات تجريبية، إجراء الدراسة

على عينة من (٤٠٠) طالب من طلبة الدراسات العليا، وتم جمع البيانات من خلال مقياس اتجاه الموقف نحو مشاركة المعرفة، وكشفت النتائج عن وجود موقف إيجابي اتجاه مشاركة المعرفة بين طلاب الدراسات العليا، وكان مختلفاً وفقاً للجنس ومسار الدراسة ونوع المؤسسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التشارك المعرفي من عدد من الجوانب، حيث ركزت دراسة أبو الخير (٢٠٢٣)، على دور التشارك المعرفي في بناء العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والمعوقات التي تحد من ذلك، بينما اهتمت دراسة (دره والمحمد، ٢٠٢١) بالتعرف على الواقع الراهن لأنشطة التشارك بالمعرفة وتبادل المعلومات بين الطلاب وأهم العوائق التي تقف أمامها، أما دراسة عيسى (٢٠٢١)، فقد ركزت على معرفة مدى توفر طلبة الماجستير على مهارات التشارك المعرفي، والدوافع التي توجههم لتبادل وتقاسم المعرفة، وتحديد القنوات المفضلة للقيام بهذه العملية، مع رصد أهم العوائق التي تعرقل عملية التشارك المعرفي، أما دراسة (الذبياني، ٢٠٢٠) فقد ركزت على رصد واقع متطلبات التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة، واقتراح الآليات التي تساعد على تفعيل التشارك المعرفي بين الأعضاء، في حين سلطت دراسة العجيلي والتواقي (٢٠١٩) الضوء على أثر العوامل الفردية، الفصلية، الثقافية، والتقنية في تشارك المعرفة بين طلاب الدراسات العليا، أما دراسة السليحات والعدوان (٢٠١٩) فكان غرضها معرفة درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كلية الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، بينما هدفت دراسة مباركي (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين التشارك المعرفي ومهارات التعلم من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وبالنسبة لدراسة يو و ليو (Guo & Luo, 2023) فقد اهتمت بالكشف عن العلاقة بين الهدف في الحياة لدى طلبة الجامعة وممارسة سلوك التشارك المعرفي بينهم، في حين أن دراسة سانثوش (Santhosh, 2019) جاءت لتحليل موقف طلاب الدراسات العليا تجاه مشاركة المعرفة بين الطلاب، وما إذا كان ذلك يتأثر بالمتغيرات الشخصية والأكاديمية لديهم، أما دراسة ديني وآخرون (Dini, 2021)، فقد أهتمت باستنتاج العلاقة بين تبادل المعرفة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية، وإثراء الإطار النظري، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وبناء أداة الدراسة، كما أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة، بأنها هدفت إلى الكشف عن واقع التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود في عشر برامج علمية في كلية التربية، ومعرفة العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى الطالبات، وكذلك الكشف عن المعوقات التي تعيق تحقيق التشارك بينهن، وذلك من وجهة نظر الطالبات، حيث لم توجد دراسة محلية _على حد علم الباحثة- تتناول واقع التشارك المعرفي ومحفزاته ومعوقات تحقيقه لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تماشياً مع طبيعة الدراسة فإن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي هو الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرهما بطريقة رقمية (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٤٥٣).

والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٢٩).

مجتمع الدراسة:

يشير عبيدات، وآخرون (٢٠٠٧) إلى أن مجتمع الدراسة هو "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (ص ٩٩)، وعرفه ملحم (٢٠٠٢) بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث" (ص ٢٤٧).

ويتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) بكلية التربية بجامعة الملك سعود والبالغ عددهن (١٥٠٢) طالبة، بواقع (٨٦٠) من طالبات الماجستير، و(٦٤٢) من طالبات الدكتوراه.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية، وذلك لأن مجتمع الدراسة مكون من عدد من البرامج العلمية (عددها ١٠) في كلية التربية لمرحلي الدراسات العليا (الماجستير، الدكتوراه)، ولتحديد حجم عينة الدراسة تم استخدام أسلوب الرابطة الأمريكية لكيرجسي ومورجان (Kergcie & Morgan) وفقاً للمعادلة التالية (الصياد، ١٩٨٩، ص ١٣٧):

$$S = \frac{\chi^2 * N * p(1 - P)}{d^2 * (N - 1) + \chi^2(p * (1 - p))}$$

حيث:

S = حجم العينة

N = حجم مجتمع الدراسة

p = نسبة انتشار الظاهرة في المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (٠,٥) لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

d = درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (٠,٠٥).

χ^2 = قيمة مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (٠,٩٥) وهي تساوي (٣,٨٤١).

ثم حددت الباحثة حجم عينة الدراسة بعد التعويض في المعادلة السابقة.

$$S = \frac{(3.841) (1502) (0.5) (1-0.5)}{(0.05)^2 (1502-1) + 3.841 (0.5(1-0.5))}$$

$$S = 306$$

حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة إلكترونياً، حتى حصلت على عدد (٣٢٧) من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير البرنامج العلمي

النسبة	التكرار	البرنامج العلمي
٢١,١	٦٩	دراسات إسلامية
٧,٠	٢٣	دراسات قرآنية
٢٦,٩	٨٨	أصول تربية
٦,٤	٢١	تعليم كبار
٩,٥	٣١	مناهج وطرق تدريس
٥,٢	١٧	تقنيات التعليم
١٠,٧	٣٥	إدارة تربوية
٤,٠	١٣	علم نفس
٥,٥	١٨	تربية خاصة
٣,٧	١٢	تربية فنية
%١٠٠	٣٢٧	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (٨٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٦,٩٪)، من طالبات تخصص أصول التربية، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣,٧٪) من طالبات تخصص التربية الفنية، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

النسبة	التكرار	المرحلة الدراسية
٥٧,٨	١٨٩	ماجستير
٤٢,٢	١٣٨	دكتوراه
%١٠٠	٣٢٧	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (١٨٩) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٧,٨٪)، من طالبات الماجستير، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١٣٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٢,٢٪) من طالبات الدكتوراه، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

رابعاً: أداة البحث:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للبحث، وتم بناءها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدّد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد عيّنة الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكوّن من (٢٧) فقرة متغيّرات البحث، وصيغت العبارات وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي: (موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

صدق وثبات أداة الدراسة:

أ- صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى (الصدق الظاهري):

تم عرض الصورة الأولية من الاستبانة على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، من ذوي الاختصاص في مجال التربية في تخصصات (أصول التربية- الإدارة التربوية- التربية الإسلامية)، وقد تفضّلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات الاستبانة، وقد تم أخذ هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار للوصول إلى الصيغة النهائية للاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات محاور البحث بالمحور ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣): معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة بالمحور ككل

الرقم	معامل الارتباط بالمحور الأول	الرقم	معامل الارتباط بالمحور الثاني
١	**٠,٤٥٤	١	**٠,٥٤٢
٢	**٠,٧٢١	٢	**٠,٧٣٦
٣	**٠,٨١٤	٣	**٠,٧٢٦
٤	**٠,٨٣٥	٤	**٠,٦١٣
٥	**٠,٦٨٥	٥	**٠,٨١٧
٦	**٠,٨٣٢	٦	**٠,٤٣٥
٧	**٠,٧٣٢	٧	**٠,٥٠٨
٨	**٠,٥٦٤	٨	**٠,٦٨٧
٩	**٠,٧٩٩	٩	**٠,٦٠٣
١٠	**٠,٨١٥	١٠	**٠,٦٥١
١١	**٠,٦٩٥	١١	**٠,٦٧٤
١٢	**٠,٨٠٠	١٢	**٠,٦٩٠
١٣	**٠,٧٢١	-	
١٤	**٠,٨١٧		
١٥	**٠,٨١٦		

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل، وهو ما يوضح أنَّ جميع العبارات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية وصالحة للتطبيق الميداني.

ب- ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات مجالات البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاوَر البحث

مجاَلات الدراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	١٥	٠,٩٣٩
المحور الثاني	١٢	٠,٨٦٧
معامل الثبات الكلي لجميع مجاَلات الدراسة	٢٧	٠,٧٩٩

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أنَّ ثبات جميع محاوَر البحث مرتفع؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٦٧)، و(٠,٩٣٩)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاوَر البحث (٠,٧٩٩)، وهي جميعها قيم ثبات عالية توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

(٣) تصحيح أداة البحث:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التَّالي لتحديد مُستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٥): تصحيح أداة الدراسة:

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مُستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0,80$$

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٦): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	من ٤,٢١ - ٥,٠٠
موافق	من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢١
محايد	من ٢,٦١ إلى أقل من ٣,٤١
غير موافق	من ١,٨١ إلى أقل من ٢,٦١
غير موافق بشدة	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨١

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص عينة عينة البحث وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينة البحث.

المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

اختبار (كولموجوروف-سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test) للتأكد من اعتدالية منحني البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي بهدف اختيار نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة (معلمية أو لامعلمية) لإجراء الثُروق في آراء عينة البحث تبعاً لمتغيراتهم الوظيفية. تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) نظراً لوجود تباين في توزيع فئات عينة البحث. تم استخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات عينة البحث.

الإجابة على أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟

لتعرف على العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً حسب

المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق بشدة				
٥	التشارك المعرفي مع زميلاتي يساعدني في إثراء معلوماتي	ك	٠	٠	١٢	٨٠	٢٣٥	٠,٥٤٠	موافق بشدة	١
		%	٠,٠	٠,٠	٣,٧	٢٤,٥	٧١,٩			
							٤,٦٨			

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٦	يساعدني التشارك المعرفي مع زميلاتي على تصحيح المعلومات الخاطئة لدي	ك	٥	٠	٠	١٠١	٢٢١	٤,٦٤	٠,٦٤٦	موافق بشدة	٢
		%	١,٥	٠,٠	٠,٠	٣٠,٩	٦٧,٦				
١	أهتم بالتشارك المعرفي مع زميلاتي بهدف تبادل الخبرات	ك	٠	٨	٨	٨٢	٢٢٩	٤,٦٣	٠,٦٥٦	موافق بشدة	٣
		%	٠,٠	٢,٤	٢,٤	٢٥,١	٧٠,٠				
٨	يحقق لي التشارك المعرفي مع زميلاتي الرضا الذاتي	ك	٠	١٢	١٥	٦٣	٢٣٧	٤,٦١	٠,٧٤٣	موافق بشدة	٤
		%	٠,٠	٣,٧	٤,٦	١٩,٣	٧٢,٥				
٧	يزيد التشارك المعرفي مع زميلاتي من ثقتي بما لدي من معلومات	ك	٠	٥	١٤	٩٠	٢١٨	٤,٥٩	٠,٦٤٨	موافق بشدة	٥
		%	٠,٠	١,٥	٤,٣	٢٧,٥	٦٦,٧				
٢	أحرص على التشارك المعرفي مع زميلاتي بهدف التقدم الدراسي	ك	٥	٨	١٧	٥٩	٢٣٨	٤,٥٨	٠,٨٢٤	موافق بشدة	٦
		%	١,٥	٢,٤	٥,٢	١٨,٠	٧٢,٨				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١٢	أحرص على التشارك المعرفي مع زميلاتي للوصول إلى معرفة أفضل مما لدي سابقاً	ك	٥	٣	٢٤	٩٩	١٩٦	٤,٤٦	٠,٧٩٧	موافق بشدة	٧
		%	١,٥	٠,٩	٧,٣	٣٠,٣	٥٩,٩				
٤	يكسبني التشارك المعرفي مع زميلاتي ثقتن بي	ك	٥	٥	٣٢	٨٠	٢٠٥	٤,٤٥	٠,٨٤٩	موافق بشدة	٨
		%	١,٥	١,٥	٩,٨	٢٤,٥	٦٢,٧				
١٠	يساعدني التشارك المعرفي مع زميلاتي على التخلص من القلق حول صحة ما لدي من معلومات	ك	٠	٨	٢٢	١١٣	١٨٤	٤,٤٥	٠,٧٢٨	موافق بشدة	٩
		%	٠,٠	٢,٤	٦,٧	٣٤,٦	٥٦,٣				
٩	ينعكس اهتمامي بالتشارك المعرفي مع زميلاتي على تقوية العلاقة بيننا	ك	١٠	١٠	٢١	٧٥	٢١١	٤,٤٣	٠,٩٦٣	موافق بشدة	١٠
		%	٣,١	٣,١	٦,٤	٢٢,٩	٦٤,٥				
٣	التشارك المعرفي مع زميلاتي يزيد من احترامهن لي	ك	٥	٥	٣١	٩٣	١٩٣	٤,٤٢	٠,٨٤٣	موافق بشدة	١١
		%	١,٥	١,٥	٩,٥	٢٨,٤	٥٩,٠				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١١	يساعدني التشارك المعرفي مع زميلاتي في استذكار المعلومات قبل الاختبار	ك	٥	١٣	٢٥	٨٨	١٩٦	٤,٤٠	٠,٩٠٤	موافق بشدة	١٢
		%	١,٥	٤,٠	٧,٦	٢٦,٩	٥٩,٩				
١٤	يساعدني التشارك المعرفي مع زميلاتي على تفادي الوقوع بأخطاء قد تعيق تقدمي الدراسي	ك	٥	٥	٣٦	١٢١	١٦٠	٤,٣٠	٠,٨٤٢	موافق بشدة	١٣
		%	١,٥	١,٥	١١,٠	٣٧,٠	٤٨,٩				
١٥	يساعدني التشارك المعرفي مع الطالبات على تكوين صداقات جديدة	ك	٥	١٥	٤٢	٨٢	١٨٣	٤,٢٩	٠,٩٦٢	موافق بشدة	١٤
		%	١,٥	٤,٦	١٢,٨	٢٥,١	٥٦,٠				
١٣	أستفيد من التشارك المعرفي مع زميلاتي في اختيار موضوعات بحثية في مجال تخصصي	ك	٥	٣٤	٥٦	٨٧	١٤٥	٤,٠٢	١,٠٨٢	موافق	١٥
		%	١,٥	١٠,٤	١٧,١	٢٦,٦	٤٤,٣				
المتوسط العام								٤,٤٦	٠,٥٩٨	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد الدراسة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود موافقات بشدة على العوامل المحفزة للتشارك المعرفي، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ - ٥,٠٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات محور العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تراوحت بين (٤,٠٢ إلى ٤,٦٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يوضح التوافق في آراء عينة الدراسة نحو العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

كما تبين أن أكثر العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تمثلت في العبارة رقم (٥) وهي (التشارك المعرفي مع زميلاتي يساعدني في إثراء معلوماتي) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٦٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، ويرجع ذلك إلى أهمية التشارك المعرفي مع الزميلات في تبادل المعلومات والمهارات التي يحتاجن إليها الطالبات، وبخاصة مهارات البحث العلمي، وأساليب الكتابة الأكاديمية، وتبادل الخبرات حول إعداد الخطة البحثية.

وجاءت العبارة رقم (٦) وهي (يساعدني التشارك المعرفي مع زميلاتي على تصحيح المعلومات الخاطئة لدي) في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (٤,٦٤ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وتشير تلك النتيجة إلى أن التشارك المعرفي يؤدي إلى تصحيح المفاهيم والمعلومات الخاطئة من خلال التعرف على تلك المفاهيم من طالبات أخريات والتحقق من صحتها، خصوصاً ما يتعلق بكتابة البحث وطرقه وأساليبه، حيث أن بعض الطالبات تنسئ لها الفرصة في حضور مناقشات الرسائل العلمية، وحلقات الخطط البحثية، وبالتالي تكتسب معارف جديدة، وتكتشف الأخطاء الشائعة، وتقوم بمشاركة هذه المعلومات مع زميلاتها.

كما جاءت العبارة رقم (١) وهي (أهتم بالتشارك المعرفي مع زميلاتي بهدف تبادل الخبرات) في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة مقداره (٤,٦٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، ويرجع ذلك إلى أن التشارك المعرفي يسهم في تبادل الخبرات بين الطالبات من خلال إطلاع كل طالبة على خبرات وتجارب الطالبة الأخرى في مجال الدراسة والاستفادة منها، حيث إن طالبات الدراسات العليا يتواصلن مع المشرفين على رسائلهن العلمية، وتحصلن كلاً منهن على معلومات وخبرات متنوعة، وبالتالي تعمل على مشاركة زميلاتهن بها.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة مباركي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن التشارك المعرفي يؤدي إلى زيادة مستوى مهارات التعلم، كما اتفقت مع دراسة سانثوش (Santhosh, 2019) التي أشارت إلى وجود موقف إيجابي تجاه مشاركة المعرفة بين الطلاب، وكذلك اتفقت مع دراسة ديني وآخرون (Dini, 2021) التي توصلت إلى أن هناك مؤشرات على وجود علاقة إيجابية وذات مغزى بين تبادل المعرفة والكفاءة وتبادل المعرفة والأداء الأكاديمي.

وكذلك اتفقت مع دراسة (عيسى، ٢٠٢١) التي توصلت إلى أن الطلبة يتوفرون على المهارات الأساسية للقيام بعملية التشارك المعرفي، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحوه، وكذلك اتفقت مع دراسة (العجيلي، والتواتي، ٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى تشارك المعرفة كان (مرتفع) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٤,٢٥)، لدى طلبة الأكاديمية الليبية قيد الدراسة.

أما العبارات التي حصلت على ترتيب أقل موافقة، فقد جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: (يساعدني التشارك المعرفي مع الطالبات على تكوين صداقات جديدة) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط موافقة مقداره (٤,٢٩ من ٥,٠٠)، وعلى الرغم من أن هذه العبارة جاءت في ترتيب ما قبل الأخير إلا أنها حصلت على درجة موافقة تشير إلى (موافق بشدة)، وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يُعزى لكون طالبات الدراسات العليا يحرصن في المقام الأول على تبادل المعلومات واكتساب الخبرات من بعضهن البعض، أما تكوين الصداقات فيعد أمراً ثانوياً في هذه المرحلة، وليس الحال كما هو لدى طالبات مرحلة البكالوريوس على سبيل المثال.

أما العبارة الأخيرة والتي جاءت في أدنى المراتب، فهي العبارة رقم (١٣) وهي: (أستفيد من التشارك المعرفي مع زميلاتي في اختيار موضوعات بحثية في مجال تخصصي)، حيث جاءت هذه العبارة في المرتبة الخامسة عشر (آخر مرتبة)، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٢ من ٥,٠٠)، بدرجة موافقة تشير إلى (موافق)، وتُعزي الباحثة ذلك إلى أن طالبة الدراسات العليا عادةً تبحث عن موضوعات بحثية تتفق مع اهتمامها الخاص، أو من خلال استشارة ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذتها، ولا تعتمد بشكل كبير على آراء زميلاتها الطالبات نظراً لتواضع خبرتهن في هذا الجانب.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟

للتعرف على معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
٦	يوجد قلة وعي بأهمية التشارك المعرفي بين الطالبات	ك	٢٣	٥٢	٦٣	٨١	١٠٨	١,٢٨٢	موافق	١
		%	٧,٠	١٥,٩	١٩,٣	٢٤,٨	٣٣,٠			
١٢	قلة اللقاءات المباشرة مع زميلاتي تضعف التشارك المعرفي بيننا	ك	٢٨	٦٥	٣٥	١٢٨	٧١	١,٢٦٤	موافق	٢
		%	٨,٦	١٩,٩	١٠,٧	٣٩,١	٢١,٧			

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١٠	بسبب ضيق الوقت فلا أستطيع التشارك المعرفي والتناقش مع زميلاتي	ك	٣٤	٧٢	٦٠	١١٢	٤٩	٣,٢١	١,٢٤٠	محايد	٣
		%	١٠,٤	٢٢,٠	١٨,٣	٣٤,٣	١٥,٠				
٢	أعزف عن التشارك المعرفي مع زميلاتي خوفاً من تقديم معلومات خاطئة	ك	٧٢	١٠٣	٢٨	٩٢	٣٢	٢,٧٢	١,٣٤٠	محايد	٤
		%	٢٢,٠	٣١,٥	٨,٦	٢٨,١	٩,٨				
١	شعوري بالخجل يعيقني عن التشارك المعرفي مع زميلاتي	ك	٦٥	١١٥	٣٦	٧٢	٣٩	٢,٧١	١,٣٢٩	محايد	٥
		%	١٩,٩	٣٥,٢	١١,٠	٢٢,٠	١١,٩				
١١	أرغب في التشارك المعرفي مع زميلاتي ولكنني لا أعرف ما يمكنني مشاركته معهن	ك	٥٢	١٢٨	٣٠	١٠١	١٦	٢,٧٠	١,٢٠٢	محايد	٦
		%	١٥,٩	٣٩,١	٩,٢	٣٠,٩	٤,٩				
٣	ضعف ثقتي بما لدى الآخرين من معلومات يجعلني أتجنب التشارك المعرفي معهم	ك	٥٣	١٤٤	٤٨	٥٨	٢٤	٢,٥٦	١,١٧٠	غير موافق	٧
		%	١٦,٢	٤٤,٠	١٤,٧	١٧,٧	٧,٣				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٧	التشارك المعرفي يحتاج لقنوات اتصال معينة وهي لا تتوافر بين الطالبات	ك	٩٦	٩٩	٥٠	٦٩	١٣	٢,٤٠	١,٢٢٢	غير موافق	٨
		%	٢٩,٤	٣٠,٣	١٥,٣	٢١,١	٤,٠				
٥	أُجنب التشارك المعرفي مع زميلاتي لضعف علاقتي معهن	ك	١١١	٨٠	٦٥	٥٠	٢١	٢,٣٦	١,٢٦٧	غير موافق	٩
		%	٣٣,٩	٢٤,٥	١٩,٩	١٥,٣	٦,٤				
٨	يقل اهتمامي بالتشارك المعرفي لعدم اقتناعي بأهميته في تقديم الدراسي	ك	١٣٣	١٢٥	٤٩	١٢	٨	١,٨٩	٠,٩٥٦	غير موافق	١٠
		%	٤٠,٧	٣٨,٢	١٥,٠	٣,٧	٢,٤				
٩	الاحتفاظ بالمعلومة لنفسني يساعدني بأن أكون مميزة عن زميلاتي	ك	١٥٤	١١٣	٢٩	١٨	١٣	١,٨٥	١,٠٥٧	غير موافق	١١
		%	٤٧,١	٣٤,٦	٨,٩	٥,٥	٤,٠				
٤	أُمتنع عن التشارك المعرفي مع زميلاتي لأن ذلك قد يجعلهن أكثر تفوقاً مني	ك	١٧٩	٨١	٢٧	١٩	٢١	١,٨٤	١,١٩٢	غير موافق	١٢
		%	٥٤,٧	٢٤,٨	٨,٣	٥,٨	٦,٤				
			المتوسط العام					٢,٦١	٠,٧٧٤	محايد	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد الدراسة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود محايدات في موافقتهم على معوقات التشارك المعرفي لديهم، حيث بلغ متوسط استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود (٢,٦١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١ - ٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، مما يبين أن هذه المعوقات جاءت بدرجة متوسطة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تراوحت بين (١,٨٤ إلى ٣,٦١)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (غير موافق/ محايد/ موافق) في أداة الدراسة، مما يوضح التباين في آراء عينة الدراسة نحو معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

كما تبين أن أكثر معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تمثلت في العبارة رقم (٦) وهي (يوجد قلة وعي بأهمية التشارك المعرفي بين الطالبات) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٦١ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (عالية)، ويتضح من ذلك ضعف مستوى الوعي بأهمية التشارك المعرفي ودوره في تبادل المعارف والمعلومات بين الطالبات، وضعف انتشار ثقافة التشارك المعرفي بينهن، مما يتطلب ضرورة تكثيف برامج التوعية والإرشاد بأهمية التشارك المعرفي بين الطالبات.

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي (قلة اللقاءات المباشرة مع زميلاتي تضعف التشارك المعرفي بيننا) في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (٣,٤٦ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (عالية)، ويتضح من تلك النتيجة أن قلة اللقاءات المباشرة بين الطالبات تؤدي إلى ضعف خبرات الطالبات وعدم قدرتهن على الاستفادة من المعارف والمهارات وتبادلها مع الطالبات، وقد يُعزى ذلك إلى أن اللقاء المباشر يكون أكثر إثراء من خلال توفر مقومات التواصل الحسي والبصري بين الطالبات، على العكس من التواصل الإلكتروني من خلال تطبيقات الهاتف الجوال والتي لا تتيح مثل تلك الفرص الجيدة للتواصل وتبادل الأفكار والآراء.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (أبو الخير، ٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن من المعوقات التي تحد من مشاركة المعرفة على المستوى الفردي: ضيق الوقت، والمشكلات اللغوية، ونقص الثقة، وانخفاض الوعي بأهمية معالجة المعرفة، وقصور استخدام الشبكات الاجتماعية، وعدم وجود علاقات قوية.

في حين أن أقل معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود تمثلت في العبارة رقم (٨) وهي (يقل اهتمامي بالتشارك المعرفي لعدم اقتناعي بأهميته في تقديمي الدراسي) حيث جاءت في المرتبة العاشرة، بمتوسط موافقة مقداره (١,٨٩ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (منخفضة)، وتشير تلك النتيجة إلى أن الطالبات لديهن قناعة كبيرة بأهمية التشارك المعرفي في تقدمهن الدراسي وبالتالي فإن اهتمامهن بالتشارك المعرفي لا يعد عائقاً كبيراً أمام تفعيله بين الطالبات، حيث أن تبادل الطالبات للمعلومات والمعارف قبل دخول الاختبار يساعدهن بشكل كبير على تذكر الإجابات المناسبة والكافية.

وجاءت العبارة رقم (٩) وهي (الاحتفاظ بالمعلومة لنفسني يساعدي بأن أكون مميزة عن زميلاتي) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط موافقة مقداره (١,٨٥ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (منخفضة)، وتشير تلك النتيجة إلى وجود مستوى عالي من الوعي بأهمية نشر المعلومات بين الطالبات وعدم الاحتفاظ بها، وتُعزى الباحثة هذا إلى أن طالبات الدراسات العليا على مستوى من النضج النفسي والعقلي نظراً لكونهن في سن أكبر من طالبات البكالوريوس، وبالتالي فليس لديهن مشاعر حب التميز أو التنافسية.

كما جاءت العبارة رقم (٤) وهي (أمتنع عن التشارك المعرفي مع زميلاتي لأن ذلك قد يجعلهن أكثر تفوقاً مني) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط موافقة مقداره (١,٨٤ من ٥,٠٠)، ودرجة تأثير (منخفضة)، ويتضح من ذلك أن الطالبات يتعاملن مع بعضهن بإيجابية ويسود بينهن التعاون وتبادل المعارف حتى يمكنهن تفعيل مفاهيم التشارك المعرفي على أرض الواقع والاستفادة منه في مجال دراستهن، وهذا يُعزى كما سبق إلى النضج النفسي والعقلي وطبيعة المرحلة العمرية لطالبات الدراسات العليا.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة (عيسى، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود مجموعة من العراقيين التي تقف دون ممارسة التشارك المعرفي بالشكل المطلوب، وأهم هذه المعوقات: احتكار بعض الطلبة للمعرفة باعتبارها مصدر قوة لهم بنسبة ٩٦,٩٠٪، والتخوف من تفوق الطلبة الآخرين بنسبة ٩٣,٨١٪.

إجابة السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع التشارك المعرفي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، والتي تُعزى لمتغيري (التخصص العلمي، والدرجة العلمية)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للمعالجة الإحصائية اللازمة للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت- في استجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغيراتهم الوظيفية والشخصية، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع منحى البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولموجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩): اختبار كولموجروف سميرونوف لمتغيرات (البرنامج العلمي، المرحلة الدراسية) للعينة قيد الدراسة

م	المتغيرات	اختبار كولموجروف سميرونوف	
		القوة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	البرنامج العلمي	٠,٢١٥	٠,٠٠*
٢	المرحلة الدراسية	٠,٣٨٥	٠,٠٠*

يتضح من نتائج الجدول السابق أنَّ قيم اختبار كولموجروف سميرونوف لمتغيرات (البرنامج العلمي، المرحلة الدراسية) بلغت (٠,٢١٥ ، ٠,٣٨٥) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، ممَّا يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في هذه المتغيرات، وبالتالي استخدام الاختبارات اللا معلمية.

أولاً: الفروق باختلاف متغير البرنامج العلمي.

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير البرنامج العلمي الذي تدرس فيه الطالبة، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٠): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير البرنامج العلمي الذي تدرس فيه الطالبة

مصادر الدراسة	البرنامج العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العوامل المخففة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود	دراسات إسلامية	٦٩	١٢٦,٠٧	١١,١٣٠	٩	٠,١٣٥ غير دالة
	دراسات قرآنية	٢٣	١٧٢,١٧			
	أصول تربية	٨٨	١٦٨,٣٢			
	تعليم كبار	٢١	١٣١,٢٦			
	مناهج وطرق تدريس	٣١	٢٠٠,٧٦			
	تقنيات التعليم	١٧	١٤٩,٣٢			
	إدارة تربوية	٣٥	١٥١,٠٣			
	علم نفس	١٣	١٥٩,٤٦			
	تربية خاصة	١٨	١٤٦,٠٣			
	تربية فنية	١٢	١٣٥,٠٨			
معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود	دراسات إسلامية	٦٩	١٣٤,١٤	٩,٠٤٩	٩	٠,٢٥٧ غير دالة
	دراسات قرآنية	٢٣	١٦٢,٦٧			
	أصول تربية	٨٨	١٨٤,٣١			
	تعليم كبار	٢١	١٧٦,٤٨			
	مناهج وطرق تدريس	٣١	١٤٣,٨٤			
	تقنيات التعليم	١٧	١٤١,٦٥			
	إدارة تربوية	٣٥	١٥٥,٣١			
	علم نفس	١٣	١٤٣,١٩			
	تربية خاصة	١٨	١٧١,٩٢			
	تربية فنية	١٢	١٨٥,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء عينة الدراسة نحو جميع محاورها تُعزى لمتغير البرنامج العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ($0,135, 0,257$) وهي قيم أكبر من ($0,05$)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير البرنامج العلمي نحو التشارك المعرفي ومواقفه لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية، وقد يرجع ذلك إلى أن جميع الطالبات على اختلاف برامجهم العلمية يمارسن التشارك المعرفي بدرجة كبيرة نظراً لأهميته وحاجتهن إليه مما يسهم في زيادة مستوى تبادل المعلومات والمعارف التي يحتججن إليها في دراستهن.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة (عيسى، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق في الاستجابات وفقاً للبرنامج العلمي،

كما اختلفت مع دراسة (السليحات، والعدوان، ٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغير المرحلة الدراسية (ماجستير - دكتوراه)، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بدلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المرحلة الدراسية	محاور الدراسة
٠,٠٤٢* دالة	٢,٠٣٠-	٢٩٢٩٧,٠٠	١٥٥,٠١	١٨٩	ماجستير	العوامل المخفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود
		٢٤٣٣١,٠٠	١٧٦,٣١	١٣٨	دكتوراه	

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المرحلة الدراسية	محاور الدراسة
٠,٩٠٠	٠,١٢٦-	٣٠٨٨٩,٥٠	١٦٣,٤٤	١٨٩	ماجستير	معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات
غير دالة		٢٢٢٣٨,٥٠	١٦٤,٧٧	١٣٨	دكتوراه	الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء عينة الدراسة نحو معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٠٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير المرحلة الدراسية نحو معوقات التشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (السليحات، والعدوان، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه).

كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في آراء عينة الدراسة نحو العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود تُعزى لمتغير الدرجة المرحلة الدراسية لصالح أفراد الدراسة من طالبات الدكتوراه، وقد يُعزى ذلك إلى أن حاجة طالبات مرحلة الدكتوراه للتشارك المعرفي وتبادل المعلومات والبيانات مع زميلاتهن أكبر من طالبات الماجستير، نظراً لأهمية مرحلة الدكتوراه ووجود نوع من الدقة والصعوبة فيها، كونها أعلى المراحل الدراسية وما تتطلبه من بذل مجهود مضاعف، ووجود تحديات كبيرة لنيلها.

توصيات الدراسة:

أوضحت الدراسة أن العوامل المحفزة للتشارك المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود جاءت بدرجة كبيرة جداً، وهو ما يوضح أهمية التشارك المعرفي، وعليه توصي الباحثة بما يلي:

- تبني برامج التدريب المقدمة لطالبات الدراسات العليا بأهمية التشارك المعرفي مع زميلاتهن ودوره الإيجابي في تنمية مستوى التحصيل العلمي والتقدم الدراسي، ويتم تقديم هذه البرامج من وكالة البحث العلمي على شكل دورات تدريبية ولقاءات علمية توعوية حول أهمية التشارك المعرفي في الخبرات والتجارب البحثية.
- تنظيم لقاءات شهرية بين طالبات الدراسات العليا في الكلية، بهدف التعارف وتبادل الخبرات والمعلومات، ويتم تنظيم هذه اللقاءات من قبل أعضاء هيئة التدريس وتشجيع الطالبات وتحفيزهن لحضورها.
- إتاحة الفرصة لطالبات الدراسات العليا في الكلية بعقد ورش عمل حول أساليب البحث العلمي المستخدمة لديهن، وفتح المجال لتبادل الآراء والمعلومات والنقاشات مع بعضهن، ويمكن أن يكون ذلك حضورياً أو من خلال برامج التواصل الإلكتروني: كنظام إدارة التعلم (بلاك بورد)، أو برنامج (zoom)، ومن الممكن كذلك إشراك الطلاب فيها.
- العمل على زيادة مستوى تواصل الطالبات من خلال وسائل التواصل المتنوعة بهدف زيادة مستوى التشارك المعرفي بينهن، وتخصيص الوقت الكافي خلال المحاضرات يتم فيها تبادل المعلومات والمعارف والمناقشات بينهن.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو الخير، هاني. (٢٠٢٣). التشارك المعرفي ودوره في بناء العلاقات بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة المصرية "دراسة تحليلية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٦)، ٢٤٠-٢٧٢.
- البقور، خير. (٢٠١٦). دور تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: "دراسة تطبيقية في جامعة الطائف". مجلة دراسات العلوم الإدارية، ٣ (١)، ١٩-٤١.
- البلوي، سلمى. (٢٠١٩). درجة ممارسة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالثقافة التنظيمية في جامعتي تبوك والملك سعود. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٨٣ (١)، ٥٦١-٦٢٠.
- حرب، محمد. (١٤٤١هـ). دور القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: "دراسة ميدانية". مجلة العلوم التربوية، ٢٥ (٢)، ٢٠١-٢٩٨.
- ججيق، عبد الملك، وججيق، زكية. (٢٠١٧). تأثير التشارك المعرفي على كفاءة أساتذة التعليم العالي "دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريش". مجلة التواصل في الاقتصاد والإدارة والقانون، ٥١ (٥١)، ٢١٠-٢٣٠.
- ججيق، عبد الملك، وعبيدات، سارة. (٢٠١٤). تأثير التشارك المعرفي في تطوير الكفاءات الجماعية "دراسة ميدانية في شركة ميديترام بالجزائر العاصمة". مجلة أداء المؤسسات الجزائرية بجامعة ورقلة، ٦ (٦)، ١٢٧-١٣٨.
- خمقاني، عنزة، ورجم، خالد. (٢٠٢٠). أثر التشارك المعرفي في أداء الأستاذ الجامعي "دراسة حالة لعينة من أساتذة جامعة ورقلة". مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، ١٦ (١)، ٦٦٤-٦٤٥.
- داسي، وهبية، وآقطي، جوهرة. (٢٠١٥). أثر التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية على التشارك في المعرفة: "دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر بولاية بسكرة". مجلة العلوم الإنسانية، ١٤ (١٤)، ١٥٩-١٧٤.
- دره، عمر، والمحمد، داوود. (٢٠٢١). تشخيص واقع التشارك المعرفي بين الطالب "دراسة حالة جامعة ماردن". مجلة التنمية الاقتصادية، ٦ (٢)، ٢٢٥-٢٣٨.
- الذبياني، منى. (٢٠٢٠). تفعيل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة للجامعات السعودية: جامعة حائل نموذجاً. مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، ٢٨ (٢)، ٢٩٣-٣٥٥.
- الزهراني، إبراهيم. (١٤٤٠هـ). متطلبات تعزيز ثقافة التشارك المعرفي بجامعة القصيم "دراسة ميدانية"، مجلة العلوم التربوية، ٣١ (٣)، ٤٧٥-٥٠٣.
- زيد، عصام. (٢٠٢٢). نمط ممارسة الأنشطة الفردية والتشاركية ببيئة تعلم مقلوب وأثره في تنمية مهارات التعامل مع المستحدثات والوعي التكنولوجي لدى طلاب جامعة القصيم، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٦ (١)، ١٩٣-٣٢٤.

السليحات، فواز والعدوان، مجدلين. (٢٠١٩). درجة الاتصال الأكاديمي والتشارك المعرفي بين طلبة كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظر طلبة الكلية. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦(١)، ١٧٥-١٨٨.

الشهري، فوزية. (٢٠١٧). دور القيادة الأكاديمية في تنمية التشارك المعرفي كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بأبها /رسالة ماجستير غير منشورة/. جامعة الملك خالد.

الصياد، عبد العاطي. (١٩٨٩). جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي. مجلة رابطة التربية الحديثة، (١)، ٣٥-١. عبد اللطيف، عماد. (٢٠٢١). دور التشارك المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية" دراسة ميدانية بجامعة سوهاج". مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ٣١(٣)، ٣٣٣-٢٤٥.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه، دار مجدلوي للنشر والتوزيع.

العجيلي، عبد الرزاق، والتواقي، جمال. (٢٠١٩). أثر العوامل الفردية، الفصلية، الثقافية والتقنية في تشارك المعرفة بين طالب الأكاديمية الليبية بطرابلس. مجلة جامعة صبراتة العلمية، (٥)، ٤٦-٧٤.

العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. عيد، سعاد. (٢٠٠٤). التخطيط لتطوير بعض برامج الدراسات العليا بكليات التربية /رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق/. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عيسى، فوزية. (٢٠٢٢). واقع واتجاهات ممارسة سلوك التشارك المعرفي بين الطلبة الجامعيين في جامعة الجزائر "دراسة ميدانية لعينة من طلبة الماستر بقسم علم المكتبات والتوثيق". مجلة علم المكتبات، ١٤(١)، ١٧٧-١٩٣. الفايد، عائشة. (٢٠٢١). مشاركة المعرفة والعمل الإداري: "مراجعة علمية". المجلة العربية للنشر العلمي، ٤(٣٦)، ١٠٨-١٣٣.

القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، وآل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (٢٠٠٤م). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان.

القحطاني، نورة. (٢٠١٣). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية، (٤)، ٢٨٣-٣٣٣.

مباركي، صفاء. (٢٠١٩). التشارك المعرفي كمدخل لتطوير مهارات التعلم "دراسة استطلاعية لعينة من طلبة الدراسات العليا بالجزائر". مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٩)، ٥٥-٧٥.

المبروك، خيرية. (٢٠١٩). واقع التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالأكاديمية الليبية بطرابلس. مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث، (٤)، ٢٩٠-٣١٤.

المسعودي، أنغام، والدوغان، حامد. (٢٠١٨). أثر البيئة الداخلية على التشارك المعرفي: دراسة ميدانية على العاملين الإداريين في جامعة جدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٨(٢)، ١٨-١.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نور الدين، عصام. (٢٠١٠). إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة. دار أسامة للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu al-Khair, Hani. (2023). Knowledge sharing and its role in building relationships between students and faculty members at the Egyptian University, an analytical study. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 17 (6).
- Al-Balawi, Salma. (2019). The degree of knowledge sharing among faculty members and its relationship to organizational culture at the Universities of Tabuk and King Saud. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, (183).
- Harb, Muhammad. (1441 AH). The role of academic leaders in enhancing knowledge sharing practices at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: "A field study." Journal of Educational Sciences, 2(25).
- Jajeeq, Abd al-Malik, and Jajeeq, Zakia. (2017). The effect of knowledge sharing on the efficiency of higher education teachers, "A field study at the Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences at Mohamed El Bachir Brahimi University, Bordj Bou Arreridj". Journal of Communication in Economics, Administration and Law, (51)
- Jajeeq, Abd al-Malik, and Obeidat, Sarah. (2014). The effect of knowledge sharing on the development of collective competencies "A field study at Meditram Company in Algiers". Journal of the Performance of Algerian Institutions at the University of Ouargla, (6), p. 129.
- Khammani, Antarah, and Rajm, Khaled. (2020). The impact of knowledge sharing on the university professor's performance "A case study of a sample of professors at the University of Ouargla". Journal of Economic and Administrative Research, 16(1), 664-645.
- Dasi, prestige, and aqti, jewel. (2015). The impact of organizational learning and organizational memory on knowledge sharing: "A field study at the Algeria Telecom Corporation in Biskra Province." Journal of Human Sciences, (14), 159-174.
- Dora, Omar, and Mohammed, Dawood. (2021). Diagnosis of the reality of knowledge sharing among students "A case study of Mardin University". Journal of Economic Development, 6 (2).
- Al-Dhubyani (2020). Activating knowledge sharing among faculty members to achieve added value to Saudi universities: Hail University as an example. Journal of Educational Sciences at Cairo University, 28(2), 293-355.
- Al-Zahrani, Ibrahim. (1440 AH). Requirements for enhancing the culture of knowledge sharing at Qassim University, "a field study," Journal of Educational Sciences, 31 (3), 475-503.

- Zaid, Essam. (2022). The pattern of practicing individual and collaborative activities in a flipped learning environment and its impact on developing the skills of dealing with innovations and technological awareness among Qassim University students, Journal of the College of Education at Ain Shams University, 46 (1), 193-324.
- Suleihat, Fawaz and Adwan, Majdalen. (2019). The degree of academic communication and knowledge sharing between students of the Faculty of Graduate Studies at the University of Jordan and its faculty members from the viewpoint of the students of the faculty. Journal of Educational Science Studies, 46(1).
- Al Shehri, Fawzia. (2017). The role of academic leadership in developing knowledge sharing as perceived by faculty members at King Khalid University in Abha [Unpublished master's thesis]. King Khalid University.
- Al-Sayyad, Abdel-Aty. (1989 AD). Tables for Determining Sample Size in Behavioral Research. Journal of Association of Modern Education, (1), 1-35.
- Abdul Latif, Emad. (2021). The role of knowledge sharing in achieving competitive advantage "A field study at Sohag University". Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 1 (3).
- Obeidat, Thouqan, Abdel-Haq, Kayed, and Adass, Abdel-Rahman. (2007 AD). Scientific research: its concept. his tools. His methods, Dar Majdalawi for publication and distribution.
- Al-Ajili, Abd Al-Razzaq, and Al-Tawati, Jamal. (2019). The impact of individual, seasonal, cultural and technical factors on sharing knowledge among students of the Libyan Academy in Tripoli. Sabratha University Scientific Journal, (5).
- Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (1433). Introduction to research in the behavioral sciences. Obeikan Library.
- Eid, Souad. (2004). Planning to develop some graduate programs in colleges of education [Master's thesis, Zagazig University]. Dar Al Manzumah information base.
- Issa, Fawzia. (2022). The reality and trends of the practice of knowledge sharing behavior among university students at the University of Algiers "A field study of a sample of master's students in the Department of Library Science and Documentation". Journal of Library Science, 14(1).
- Al-Faydi, Aisha. (2021). Knowledge sharing and managerial work: A scientific review. Arab Journal for Scientific Publishing, 4(36), 108-133.
- Al-Qahtani, Salem, Al-Amiri, Ahmed, Al-Madhhab, Moadi, Al-Omar, Badran Abdel-Rahman. (2004 AD). Research Methodology in Behavioral Sciences, Obeikan Library.
- Al-Qahtani, Noura. (2013). Research skills among female graduate students at the College of Education at King Saud University, Journal of Educational Sciences, (4), 333-283.

- Mubarak, Safaa. (2019). Knowledge Sharing as an Introduction to Developing Learning Skills "An Exploratory Study of a Sample of Postgraduate Students in Algeria". Generation Journal of Humanities and Social Sciences, (49), p. 55.
- Mabrouk, Khairiah. (2019). The reality of knowledge sharing among faculty members at the Libyan Academy in Tripoli. Journal of Human Resources Development for Studies and Research, (4), 290-314.
- Al-Masoudi, Angham, and Al-Dawaan, Hamed. (2018). The impact of the internal environment on knowledge sharing: A field study on administrative workers at the University of Jeddah. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 8(2), 1-18.
- Melhem, Sami Muhammad. (2002). Find in education and science curricula psychology. Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Noureddine, Issam. (2010). Knowledge management and modern technology. Dar Osama for publication and distribution.

المراجع الأجنبية:

- Areekkuzhiyil, Santhosh.(2019). Attitude towards Knowledge Sharing among Under Graduate Students in Kerala, Edutracks, v18 n7 p25-31.
- Assefa, T. (2010). Enabling Knowledge Sharing to Promote Innovative Organizations in Africa. Presented at Expert Group Meeting on Harnessing knowledge to Achieve MDGS. Ethiopia. Vol.1. PP.1-9.
- Al-Naheyman, C. (2013). Knowledge sharing practices among the graduates in Dhaka University (Doctoral dissertation, University of Dhaka).
- Guo, Yungui; Luo, Shiyu; Tan, Yu. (2023). The Association between Purpose in Life and Knowledge Sharing Behavior among Chinese University Students: The Mediating Effects of Gratitude. Psychology in the Schools, v60 n8 p3090-3102.
- Rasto; Muhidin, Sambas Ali; Islamy, Fahmi Jahidah; Handayani, Dini .(2021). The Influence of Knowledge Sharing and Competence on Academic Performance, Cypriot Journal of Educational Sciences, v16 n3 p928-938.



**الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتنظيم
الذاتي والأتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة
الابتدائية بمنطقة القصيم**

**Perceived Self-Efficacy and Its Relationship
to Self-Regulation and Emotional Balance
Among Primary School Female Teachers in
the Al Qassim Region**

إعداد

د. أمل بنت صالح سليمان الشريدة

أستاذ علم النفس التربوي المشارك
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم

Dr. Amal Saleh Sulaiman Al Sherida

Associate Professor of Educational Psychology
Department of Psychology - College of Education
Al Qassim University

Email: As2662@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-018-007

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية المدركة، والتنظيم الذاتي، والالتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلمة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: المعد من قبل القواسمي (٢٠١٩) والمكوّن من (٢٦) فقرة، ومقياس التنظيم الذاتي، والمكوّن من (٢٦) فقرة، ومقياس الالتزان الانفعالي، والمكوّن من (٣٩) فقرة، وهما من إعداد الباحثة. وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول المعلمات في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل على مستوى مرتفع جداً، وكذلك على مقياس التنظيم الذاتي، بينما حصلت المعلمات في مقياس الالتزان الانفعالي ككل على درجة متوسطة. وتبين أن هناك علاقة ارتباط موجبة قوية بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة، وعلاقة ارتباط موجبة صغيرة بين الكفاءة الذاتية المدركة والالتزان الانفعالي لمعلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين كل من (التنظيم الذاتي - الكفاءة الذاتية المدركة - الالتزان الانفعالي) تبعاً للتخصص (علمي - أدبي). وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات. من أهمها: الاهتمام بالالتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، والعمل على تشجيع المعلمات من أجل الوصول إلى علاقة إيجابية عالية بين الكفاءة الذاتية المدركة والالتزان الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة - التنظيم الذاتي - الالتزان الانفعالي - معلمات المرحلة الابتدائية.

Abstract

The current study aimed to revealing of The relationship between perceived self-efficacy, self-regulation, and emotional balance among primary school teachers in the Qassim region, and to achieve the objectives of the study were used Descriptive method Comparative correlation, the study sample consisted of (184) female teacher, was used Self-efficacy scale Perceived: Prepared before Al-Qawasmi (2019) and the component of (26) paragraphs, and Self-regulation scale, and the component It consists of (26) items and a scale Emotional balance, and the component of (39) paragraphs, they are of Preparation the researcher. The results of the study indicated that the parameters in the perceived self-efficacy scale as a whole are at a very high level, as well as the self-regulation scale, while the parameters in the emotional balance scale as a whole obtained a moderate degree. It turns out that there is a correlation positive Strong relationship between self-regulation and perceived self-efficacy, and Correlation Small positive between perceived self-efficacy and emotional balance for primary school teachers in the Qassim region. The results showed no Differences between (self-regulation - perceived self-efficacy - emotional balance) according to specialization (scientific - literary). Based on the results of the study, the study recommended a number of recommendations. Among the most important of them: paying attention to the emotional balance of primary school teachers in the Qassim region, and working to encourage teachers in order to reach a high positive relationship between perceived self-efficacy and self-efficacy. and emotional balance.

Keywords: Perceived Self-efficiency, Self-regulation, Emotional Balance, Primary School Female Teachers.

المقدمة

يُعد إعداد المعلمة من المعايير الهامة للحكم على مستوى نُخضة الأمم؛ لأنها المحرك الرئيس للعملية التعليمية والتربوية؛ فهي المسؤول الأول عن إكساب المهارات والخبرات والمعارف للطلّابات، فاستخدام المعلمات للأساليب والاستراتيجيات الحديثة وتطبيق مهارات إدارة الصف يساعد الطالبات على التجريب، والتفكير، ومواجهة مطالب الحياة المختلفة، ولذلك أصبحت المعلمة مطالبة بتحقيق أفضل مستوى للكفاءة الذاتية المدركة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم والارتقاء بها.

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) على يد ألبرت باندورا في نظرية التعلم الاجتماعية المعرفية؛ حيث تؤكد أن الفرد من خلال ما لديه من معتقدات شخصية يكون قادراً على ضبط سلوكه، وتوجيه مشاعره وأفكاره، وبذل جهد في المهام المطلوبة منه (حكمي، ٢٠١٩).

وإذا كانت فاعلية الذات تتحدد بالإجابة عن السؤال الآتي: هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟ فإن الكفاءة الذاتية المدركة تتحدد أولاً بالسؤال عن الكينونة في كل مجال من المجالات المتنوعة؛ وعليه تكون الكفاءة الذاتية المدركة بمثابة إحدى موجّهات السلوك وسابقة على مرحلة تحديد الفاعلية الذاتية، فإن الفرد يدرك قدراته وكفاءاته بدرجة حقيقية وإيجابية تكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويكون لديه مرآة معرفية لذاته وإمكانياته، وهذا يشعره بقدرته على التفاعل بشكل إيجابي مع البيئة المحيطة به، كما أنها تزوده بالثقة بالنفس في مواجهة المشكلات والضغوط الحياتية اليومية مما يجعله متفاعلاً ومتوافقاً معها (أحمد، أبو دنيا، عبد المعطي، ٢٠١٦).

ولهذا فإن للكفاءة الذاتية المدركة العديد من المصادر منها: المعلومات القوية عن الأداء السابق، والتمكن من التجارب التي تم خوضها؛ فالأفراد منخفضي الكفاءة الذاتية يتجنبون المحاولة في المهام المستقبلية التي تتشابه مع خبرات الفشل السابقة، بينما الأفراد الأكثر كفاءة يبذلون جهداً عندما تكون المهام مصحوبة بصعوبات كبيرة، لذلك تزيد كفاءتهم الذاتية وخاصة عندما ينجحون في هذه التجارب، كذلك من مصادر الكفاءة الذاتية هو مراقبة الآخرين والتعلم منهم، حيث تسمح هذه التجارب غير المباشرة في تقويم قدرات الفرد الذاتية وهي التي يدعوها

باندورا بالخبرات البديلة، والتي أشار بأن لها الأثر في رفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد، ويضيف باندورا مصدراً رئيسياً آخر وهو الظروف المحيطة، فطبيعة المواقف المحيطة بالفرد تجبره على التصرف بنمط أو أسلوب معين، لذا فإن تعرض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديداً لتوقع كفاءة الذات لديه (السهلي، ٢٠١٤).

كما أن التنظيم الذاتي (Self-organization) يتضمن عدداً من المكونات المتفاعلة؛ تشمل على معرفة المفاهيم الهامة، ومعرفة كيفية التعامل مع المهام الصعبة، ومعرفة ما وراء المعرفة حول متى؟ وكيف؟ تستخدم الأنماط المختلفة من المعرفة الإجرائية والمعتقدات الدافعية، فالفرد المنظم ذاتياً ينظر إلى الاكتساب كعملية آلية قابلة للتحكم فيها كما أنه يتحمل مسؤولية مخرجات التعليم (إبراهيم، ١٩٩٦).

كما أشار (Baumeister and Vohs, 2004, Baumeister, 2014) إلى أن هناك ثلاث مكونات رئيسية للتنظيم الذاتي؛ وهي المعايير والأهداف التي تركز على السلوكيات الفردية والتي تمثل المكون الأول، أما المكون الثاني فيتمثل بالمراقبة التي تشير إلى مدى الاتساق بين مستوى أداء الأفراد الحالي وأهدافهم، وأخيراً التقييم والتصحيح والذي يتمثل بتقييم الفرد الشخصي بما حققه من إنجازات وصولاً إلى هدفه.

فالتنظيم الذاتي يُعد قدرة إنسانية أساسية لتنظيم وضبط الأفكار والسلوك، وعملية يبذل فيه الفرد جهداً لإيجاد بدائل لحالاته الداخلية أو استجاباته، بهدف تنظيم أفكاره، وانفعالاته، واندفاعته، فهو بمثابة القدرة على مرونة التنشيط والمراقبة، والمثابرة، وتكييف السلوك والانتباه، كما انه يعكس قدرة الفرد على التخطيط والتوجيه مراقبة السلوك (عبد الهادي، ٢٠١٨).

ولأهمية سمة الاتزان الانفعالي (Emotional Stability) فإن كل النظريات في علم النفس تناولته واعتبرته أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد؛ حيث تأتي أهمية دراسة الاتزان الانفعالي من خلال مواجهة الفرد لمشكلات الحياة، ولهذا اشارت بعض الدراسات إلى أهمية الاتزان الانفعالي كدراسة كفاي (١٩٨٧، ١١١) والتي توصلت إلى أن الاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة كونه صفة لأولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل

مع البيئة الاجتماعية والمادية، والاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم، ولديهم تقدير عال للذات. كما توصلت دراسة أبو زيد (١٩٨٧) إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقبل الذات والاتزان الانفعالي.

ويتضح مفهوم الاتزان الانفعالي من خلال مفهومين من مفاهيم علم النفس وهما: الاتزان، والانفعال، فمفهوم الاتزان تشير إليه الكلمة (Stability) والتي تعني أن الفرد لديه قدر من الطاقة الثابتة بمقدار يميل إلى التوزيع بالتساوي داخل الكائن الحي، وهذا القدر الثابت الموزع بالتساوي يمثل الحالة المتوسطة للتوتر داخل الكائن الحي، وهي عملية الاتزان، أما الانفعالات فهي أحد المنظومات المكونة لبناء شخصية الفرد في مظهره الخارجي، وتعبّر عن مجموعة حدود النشاط المنظم السوي، وهذا يدل عليه لفظ (Emotion) أي الحركة التي تتعدى الحدود، وتكون أهم المظاهر الانفعالية في سلوكيات الفرد (الربيع، عطية، ٢٠١٦).

وفي ضوء ما سبق من أهمية المتغيرات الثلاثة في مجال علم النفس عامة، وتأثيرها الكبير على المعلمات بشكل خاص، ونظرًا لعدم وجود دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات الثلاثة بشكل عام، ولدى المعلمات بشكل خاص، لذلك جاءت هذه الدراسة، لمعرفة العلاقة التي تربط بين هذه المتغيرات ودلالة هذه العلاقة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

نتيجة للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم في الجانب المعرفي، والتطورات المتسارعة في الجانب التكنولوجي، والتي شملت كل مناحي الحياة الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية والثقافية، مما أدى إلى تزايد الضغوط والمشاكل التي تواجهها المعلمات في تنظيم المعلومات والمعارف، وفي ادراك هذه الكمية الهائلة من المعلومات، والتي أوجدت لديهن القلق والتوتر، وهذا يتطلب من المعلمة ان تتمتع بالذات المدركة والتنظيم الذاتي من أجل عدم فقدان اتزانها الانفعالي، فالتنظيم الذاتي أحد العوامل الهامة التي تؤثر في سير العملية التعليمية، وهو مرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تؤثر على أداء المعلمات وعلى شخصيتهن، وعلى الرغم من ذلك فقد ندرت الدراسات-على حد علم الباحثة- التي تبحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي، والاتزان الانفعالي، لذلك وُجد الدافع لدى الباحثة لتناول هذه المتغيرات نتيجة للآثار السلبية التي تلحق بالمعلمات نتيجة ضعف الذات المدركة وضعف التنظيم الذاتي، وكذلك الاتزان

الانفعالي، حيث قد يمتد تأثيرها على أداء المعلمات، بما ينعكس على الطالبات في قلة التحصيل، وزيادة المشكلات السلوكية؛ مما يعطي مؤشرات سلبية تسهم في ذلك ، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من التنظيم الذاتي والاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟
 ٢. ما مستوى التنظيم الذاتي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟
 ٣. ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟
 ٤. هل توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟
 ٥. هل توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟
 ٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة، والتنظيم الذاتي، والاتزان الانفعالي لدى المعلمات بمنطقة القصيم باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي).
- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات بمنطقة القصيم.
٢. تحديد مستوى التنظيم الذاتي لدى المعلمات بمنطقة القصيم.
٣. تحديد مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمات بمنطقة القصيم.
٤. الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي.
٥. الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي.
٦. التعرف على الفروق بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي والاتزان الانفعالي باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تعد الكفاءة الذاتية من أهم ما يجب أن تتمتع به المعلمة؛ لذا فإن معرفة الدرجة التي تمتلكها من الكفاءة الذاتية هو أحد المحكات التي تبنى عليها حاجات المعلمات لجوانب التطوير المختلفة.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في التعرف على بُعد مهم من أبعاد الصحة النفسية لمعلمة المرحلة الابتدائية وهو الاتزان الانفعالي.

٣. ربما توفر الدراسة - في الجانب النظري - المعلومات والبيانات حول الكفاءة الذاتية المدركة، والاتزان الانفعالي، والتنظيم الذاتي، التي قد يستفيد منها المعلمون والتربويون.

٤. توفر الدراسة ثلاثة مقاييس قد يستفيد منها الباحثون.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

١. النتائج التي ستتوصل لها الدراسة قد تسهم في إيجاد برامج ارشادية تسهم في تطوير القدرة على الكفاءة الذاتية المدركة، والتنظيم الذاتي، والقدرة على الاتزان الانفعالي.

٢. ربما تسهم في لفت اهتمام القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الشخصية للمعلمة.

٣. تسليط الضوء على ما تحتاج له المعلمات من دعم ذاتي لتطوير قدراتهن ومهاراتهن المعرفية والمهنية.

٤. قد تُسهم نتائج الدراسة الحالية في إرشاد الجهات التدريسية بإدارات التعليم إلى تكثيف البرامج التي تطور وتنمي الكفاءة الذاتية للمعلمات.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- الحدود الموضوعية: تتمثل الدراسة في الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الآتية: الذات المدركة - التنظيم الذاتي - الاتزان الانفعالي.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.
- الحدود المكانية: القصيم - المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في العام ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م، في الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية المدركة (Self-Efficacy):

تُعرف بأنها: "مجموعة الأحكام التي تتصل بما ينجزه الفرد، وبما يستطيع إنجازه، كما أنها تمثل مرآة معرفية للفرد تحرك سلوكه، وتنشطه وتوجهه، وتحافظ على استمرارته إلى حين تحقيق الهدف" (خضير، ٢٠١٦، ١٧).

ويُعرف بأنه: معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته على التغلب على المهمات المختلفة بصورة ناجحة، وتتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه (علوان، ٢٠١٢، ٢٢٧).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: معرفة المعلمة لتوقعاتها الذاتية، وقدرتها على التغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وكفاءتها في إدارة الصف بصورة ناجحة، والقدرة على إثارة دافعية الطالبات، وتقاس بالدرجة الكلية التي تعطي للمعلمة في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعد من قبل القواسمي.

التنظيم الذاتي (Self-Regulation):

يُعرف بأنه: القدرة على إدارة الأفعال والأفكار والمشاعر بطرق مرنة وتكيفية في السياقات الاجتماعية المختلفة، مما يعود على الفرد بالإحساس بالسعادة والفاعلية الذاتية، والثقة والارتباط بالآخرين، والعمليات التي يستخدمها الفرد لملاحظة حالاته الانفعالية والمعرفية ومراقبتها وضبطها،

والتعبير عن هذه الحالات بشكل يحقق له التكيف مع متطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة (Lafreniere, 2000).

ويعرف بأنه: مجموعة من الوظائف النفسية، التي يجب أن تُطور وتُنظم لتغيير توجيه الذات (Avci, 2013, 526).

ويعرف بأنها: "معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات لتحقيق نتائج معينة". (Bandura A, 1997, 123)

ويعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة المعلمة على تحديد الأهداف، وصياغتها، وقدرتها على رد الفعل الذاتي؛ من خلال مراعاة الخصائص النمائية للطلّابات وغيرها، وقدرتها على التقييم والحكم الذاتي؛ من خلال الاستفادة من الأخطاء السابقة، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في مقياس التنظيم الذاتي المعد من قبل الباحثة.

الاتزان الانفعالي (Emotional Stability):

يُعرف بأنه: "قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات" (Benson & Gloria, 2016, 190).

ويعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة المعلمة على ضبط انفعالاتها، وقدرتها على تكوين علاقات اجتماعية كالصدّاقة وغيرها، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في مقياس الاتزان الانفعالي المعد من قبل الباحثة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت علاقة الكفاءة الذاتية بالتنظيم الذاتي:

هدفت دراسة (Wang, Shannon and Ross, 2013) إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية التكنولوجية وخصائص الطلاب والمخرجات التدريسية في نظام التعلم عبر الإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالباً، كما استخدمت مقياس الاستراتيجيات الدفاعية للتعلم، ومقياس الكفاءة الذاتية التكنولوجية، ومقياس الرضا على الدورات التدريسية والدرجات النهائية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ميل الطلاب الذين

يتعلمون عبر الانترنت إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عندما يتعرضون لدورات عبر الانترنت ، كما زادت لديهم الكفاءة الذاتية التكنولوجية والرضا عن مثل هذه الدورات، وكذلك حصل الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية التكنولوجية على درجات أفضل في الاختبار النهائي.

وهدفَت الدراسة التي قام بها أحمد، وآخرون (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) من طلاب السنة التحضيرية، كما استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية، و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب السنة التحضيرية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والكفاءة الذاتية المدركة وفقًا لاختلاف التخصص (إنساني- علمي)، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية المدركة.

وسعت دراسة جواد (٢٠١٩) إلى معرفة التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، بالجامعة المستنصرية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًا الذي أعده أحمد (٢٠٠٧)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي أعده علوان (٢٠١٢)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من التعلم المنظم ذاتيًا، وبمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة. ولا توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا وكل من الكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة ورش عمل للتدريسيين لتبيان أهمية ودور الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، وتعزيزها.

وكشفت دراسة كليفيخ (٢٠١٩) عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بمنطقة الباحة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما قامت الباحثة بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٩ طالبة موهوبة وعادية مقسمة إلى ١٠٨ طالبة موهوبة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، و ١١١ طالبة عادية تم اختيارهن بالطريقة الطبقيّة العشوائية،

من طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجة التعلم المنظم ذاتيًا، لدى الطالبات الموهوبات والعاديات كانت مرتفعة في جميع الأبعاد ماعدا الكفاءة الاجتماعية والتي أظهرت درجة متوسطة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الموهوبات، وقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية في البيئة الصفية من خلال توظيفها في طرق التدريس التي تتبعها المعلمات لدى كل من الطالبات الموهوبات أو العاديات.

ثانيا: الدراسات التي تناولت علاقة الكفاءة الذاتية بالانتران الانفعالي:

هدفت دراسة (Gholami, Samer, 2015) إلى معرفة العلاقة بين الانتران الانفعالي وحل أساليب حل المشكلات، ولتحقيق هذا الهدف المنهج الارتباطي، كما استخدم مقياس الانتران الانفعالي، ومقياس أساليب حل المشكلات، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب حل المشكلات العقلاني والانتران الانفعالي، وتبين أنه توجد فروق لصالح الذكور في الانتران الانفعالي وأن الذكور أكثر قدرة على السيطرة على المواقف التي يتعرضون لها.

كما أجرى حلاوة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الانتران الانفعالي وتقدير الذات، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) طالبًا وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب (٢١٥)، وبلغ عدد الطالبات (١١٧)، واستخدم مقياس للانتران الانفعالي، ومقياس لتقدير الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الانتران الانفعالي وتقدير الذات، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس الانتران الانفعالي وأبعاده، كما وجدت فروق بين تقدير الذات تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة الري، عطية (٢٠١٦) عن الانتران الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستخدم مقياس الانتران الانفعالي، ومقياس ضبط الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الانتران الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى ضبط الذات جاء بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتران الانفعالي ككل وفي مجال

المرونة تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، كذلك ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزان الانفعالي ككل تعزى لاختلاف متغيري المستوى الدراسي والتخصص.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة في ضوء متغير التخصص (علمي/أدي):

قامت الحجر (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل لتحسين الكفاءة الذاتية والالتزان الانفعالي لدى المعلمات المحترقات نفسياً بدولة الكويت، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين (الضابطة - التجريبية)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة، واستخدم مقياس الاحتراق النفسي، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس للالتزان الانفعالي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق على مقياس الالتزان الانفعالي لدى المعلمات، و على مقياس الكفاءة الذاتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما كشفت دراسة عبد الحميد (٢٠١٧) عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس جودة الحياة، كما تكونت عينة الدراسة من ٣٣٨ طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائي لبعض المتغيرات كالتخصص الأكاديمي (علمي - أدي) والدرجة العلمية (دبلومات - ماجستير).

وسعت دراسة السهلي (٢٠١٤) إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: توفر مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الشخصية والعامة لدى المعلمات، كما تبين وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغيرات (التخصص والمؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدف دراسة (Landine and Stewart, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي، تكونت عينتها من (١٠٨) طالباً من الصف الثاني عشر، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها فبعضها هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية التكنولوجية وخصائص الطلاب والمخرجات التدريبية في نظام التعلم عبر الانترنت كدراسة (Wang, Shannon and Ross, 2013)، وبعضها هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة كدراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة جواد (٢٠١٩)، ودراسة كليفيخ (٢٠١٩)، بينما بعضها هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات كدراسة حلاوة (٢٠١٦)، ودراسة الربيع، عطية (٢٠١٦)، بينما هدفت دراسة الحجرف (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل لتحسين الكفاءة الذاتية والاتزان الانفعالي لدى المعلمات، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات في جزئيات من الهدف، بينما اختلفت مع جميع الدراسات السابقة بأنها شملت العلاقة بين الثلاثة المتغيرات: الكفاءة الذاتية المدركة، والتنظيم الذاتي، والاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي المسحي ماعدا دراسة الحجرف (٢٠٢٠) على المنهج التجريبي، كما استخدمت كل الدراسات السابقة مقاييس جاهزة للدراسة مع بعض التكيف ليتناسب مع البيئة التي أجريت فيها الدراسة، ماعدا دراسة (Landine and Stewart, 2000) التي استخدمت أداة من إعداد الباحثان، بينما تميزت الدراسة الحالية بأن الباحثة قامت بالاطلاع على مقاييس متعددة وقامت ببناء مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الاتزان الانفعالي بينما اعتمدت على مقياس القواسمي (٢٠١٩) في الكفاءة الذاتية المدركة.

الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاتي:

- التعرف على مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة، وتنظيم الذات، والاتزان الانفعالي.
- التعرف على الوسائل والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- تحديد الفجوة المعرفية التي وجدت في الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي تم من خلاله الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض.

ثانياً: عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة بلغت (١٨٤) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، من إجمالي (٥٠٩٠) معلمة. هن مجتمع معلمات مدارس منطقة القصيم الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: إعداد: القواسمي (٢٠١٩).

٢- مقياس التنظيم الذاتي: إعداد: الباحثة؛ بعد الاطلاع على عدد من المقاييس.

٣- مقياس الاتزان الانفعالي: إعداد: الباحثة؛ بعد الاطلاع على عدد من المقاييس.

العرض التفصيلي لأدوات الدراسة على النحو التالي:

١. وصف مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم الاعتماد على المقياس المعد من القواسمي (٢٠١٩) حيث تَكُون المقياس من (٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: الكفاءة الذاتية الشخصية (١٢) فقرة، الكفاءة الذاتية في إدارة الصف (٨) فقرات، الكفاءة الذاتية في إثارة دافعية الطالبات (٦) فقرات، ويطلب من المفحوص الإجابة على عبارات المقياس من خلال تدرج خماسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٦-١٣٠) درجة، ويجب المفحوص على التدرج الخماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة - غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة)، حيث أخذت الدرجات التالية (١-٢-٣-٤-٥) بالترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: أعدت القواسمي (٢٠١٩) المقياس وقامت بالتأكد من صدقه عن طريق المحكمين حيث تم عرض المقياس على (٨) أساتذة في تخصص علم النفس، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٣٪)، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث أشارت النتائج إلى ارتباطات المقاييس الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة مع المقياس ككل بدرجات تراوحت بين (٠,٧٨ - ٠,٨٨)، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات صدق جيدة تسمح باستخدامه، وقد استخدمته الباحثة في البحث الحالي على البيئة السعودية؛ نظراً لاتفاق الأساتذة المتخصصين بنسبة اتفاق عالية بالإضافة إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ب. ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على عينة مكونة من (٣٠) معلمة، حيث تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل الفاكرونباخ حيث بلغ معامل الثبات للمجال الأول: الكفاءة الذاتية الشخصية (٠,٨٩٩)، وللمجال الثاني: الكفاءة الذاتية في إدارة الصف (٠,٨٣٤)، وللمجال الثالث: الكفاءة الذاتية في إثارة الدافعية للطالبات (٠,٨٦٠)، كما بلغ الثبات للمقياس ككل (٠,٨٥٧)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات يمكن الاعتماد عليه.

٢. مقياس التنظيم الذاتي:

تم الرجوع إلى مقاييس متعددة في التنظيم الذاتي: كمقياس الربيع، وعطية (٢٠١٦) حيث بلغت فقراته (٣٦) فقرة، كما تم الرجوع إلى مقياس الزويني (٢٠١٨) حيث تكون المقياس من ثلاثة مجالات هي: (الملاحظة الذاتية، التقويم الذاتي، الاستجابة الذاتية)، وبلغت فقراته (٤٦) فقرة، وقد استفادت الباحثة من المقاييس السابقة وقامت ببناء مقياس مكون من (٢٦) فقرة تقيس أربعة أبعاد للتنظيم الذاتي هي: تحديد الأهداف (٥) فقرات، رد الفعل الذاتي (٧) فقرات، التقييم والحكم الذاتي (٧) فقرات، الملاحظة والتعلم الذاتي (٧) فقرات. وتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٦-١٣٠) درجة، وتتم الإجابة على المقياس عبر متصل خماسي متدرج على النحو التالي (أعارض بشدة، أعارض، متردد، موافق، موافق بشدة) والدرجات موزعة على النحو التالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم حساب صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيم الصدق كالتالي (٠.٤٩٧ - ٠.٨٥٤) وهذا يعني أن فقرات المقياس تتمتع بصدق يمكن الوثوق به والتطبيق بناء عليها.

ب. ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق معادلة "الفكرونباخ" وقد بلغ معامل الثبات للمجالات (تحديد الأهداف، رد الفعل الذاتي، التقييم والحكم الذاتي، الملاحظة والتعلم الذاتي) بالترتيب الآتي (٠.٦٦٤، ٠.٨٧٨، ٠.٨٢٥، ٠.٧٢٣)، بينما بلغ الثبات للأداة ككل (٠.٨٥٦)، وهو ثبات مرتفع يمكن الوثوق به والاعتماد عليه.

٣. مقياس الاتزان الانفعالي:

تم الاطلاع على بعض مقاييس الاتزان الانفعالي كمقياس الربيع، وعطية (٢٠١٦) المكون من (٥٤) فقرة، ومقياس غياض (٢٠١٧) والمكون من (٦٠) فقرة، وقد استفادت منها الباحثة في بناء مقياس هذه الدراسة، والذي تكوّن من (٢٦) فقرة، يجيب المفحوص على كل فقرة بإحدى الخيارات الآتية: (لا، إلى حد ما، نعم)، والدرجات موزعة على النحو التالي (١، ٢، ٣). وتتراوح الدرجة النهائية على المقياس بين (٢٦ - ٧٨)، والدرجة المرتفعة تدل على الاتزان الانفعالي المرتفع.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم حساب صدق الاتساق الداخلي والذي تراوحت صدق فقراته بين (٠.٣٧٨ - ٠.٧١٠) وهذا يعني أن المقياس كان صادقاً فيما وضع لأجله.

ب. ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام معامل الفكرونباخ والذي بلغ (٠.٦٢) لمقياس الاتزان الانفعالي ككل وهي نسبة ثبات مقبولة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وهي: معامل "ألفا كرونباخ"، واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط "بيرسون"؛ باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (٢١).

خامساً: حددت الباحثة معياراً للحكم على مستوى الدرجات وهو كالآتي:

- أ. من ١ إلى ١,٧٩ مستوى ضعيف.
- ب. من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ مستوى مقبول.
- ت. من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ مستوى متوسط.
- ث. من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ مستوى مرتفع.
- ج. من ٤,٢٠ إلى ٥ مستوى مرتفع جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: وينص على الآتي: "ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات وللأداة ككل ولكل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية المدركة على حدة كما يوضحه الجداول التالية:

جدول (١) يوضح مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم للمجالات والأداة ككل

م	الرتبة	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	٢	الكفاءة الذاتية الشخصية	١٢	٤,١٩	٠,٤٦٤	مرتفع
٢.	٢	الكفاءة الذاتية في إدارة الصف.	٨	٤,١٩	٠,٥١٢	مرتفع
٣.	١	الكفاءة الذاتية في إثارة دافعية الطالبات.	٦	٤,٢٦	٠,٥٠٨	مرتفع جداً
		الأداة ككل	٢٦	٤,٢١	٠,٤٤٩	مرتفع جداً

من الجدول (١) يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان في المجال الثالث بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٥٠٨) وبمستوى مرتفع جداً؛ بينما تساوي المجال الأول والمجال الثاني

بحصولهما على نفس المتوسط الحسابي (٤,١٩) وبمستوى مرتفع، كما حصل المقياس ككل على مستوى مرتفع جداً بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٤٤٩).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ذات المستوى المرتفع في جميع المجالات مع فارق بسيط لصالح المجال الأول إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاتها الثلاثة مترابطة بالمعلمة التي تمتلك التنوع في الأساليب التدريسية المختلفة تكون قادرة على ضبط وإدارة الصف، كما أنها بلا شك تكون قادرة على تقديم الدعم العاطفي للطالبات، وبالتالي فالثلاثة المجالات متداخلة ومترابطة وهذا ما جعل كل المجالات متقاربة فلو حدث اختلال في أحد المجالات فإنه يؤدي بلا شك إلى الاختلال في بقية المجالات الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن عينة البحث تتمتع بكفاءة ذاتية مدركة.

جدول (٢) يوضح المجال الأول (مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	يمكنني تحسين مستوى فهم الطالبة ذي المستوى المتدني.	4.23	.646	مرتفع جداً
٢	٢	أمتلك بعض الأساليب التي تمكنني من توجيه الطالبات مصدر الإزعاج أو الفوضى داخل الصف.	4.34	.570	مرتفع جداً
٣	١	يمكنني التنوع في الأساليب لتحسين أداء طالباتي.	4.41	.556	مرتفع جداً
٤	٣	أستطيع تقدير مدى مناسبة الواجبات المدرسية لمستويات طالباتي.	4.30	.612	مرتفع جداً
٥	٧	يمكنني التعامل مع جميع فئات الطالبات.	4.07	.776	مرتفع
٦	٨	يمكنني معالجة أية مشكلة تعليمية في مواقف التعلم.	3.93	.881	مرتفع
٧	٣	أستطيع الاحتفاظ بعلاقات إيجابية مع الطالبات، حتى لو حدث توتر بيني وبينهن.	4.30	.711	مرتفع جداً

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٨	٥	أستطيع الاحتفاظ بتوازي، والاستمرار في أداء عملي عندما أتعرض للاستفزاز أثناء قيامي بالتدريس.	4.20	.795	مرتفع جدًا
٩	٦	يمكنني الاهتمام بحاجات طالباتي، حتى لو كان مزاجي معكراً.	4.13	.742	مرتفع
١٠	٥	لدي إمكانيات عالية لإقناع الطالبات بقدرتهن على الأداء الجيد في المدرسة.	4.20	.735	مرتفع جدًا
١١	٢	أساعد الطالبات على تقدير قيمة التعلم.	4.34	.579	مرتفع جدًا
١٢	٩	يمكنني التغلب على آثار الخبرات التي تعرضت لها الطالبة في البيت أو الأسرة عن طريق التعلم الجيد.	3.91	.752	مرتفع
		المجال الأول ككل	4.19	٤٦٤.	مرتفع

من الجدول (٢) حصل المجال الأول على متوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠.٤٦٤) في مستوى مرتفع، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "يمكنني التنوع في الأساليب لتحسين أداء طالباتي". بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وانحراف معياري (٠.٥٥٦)، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "يمكنني التغلب على آثار الخبرات التي تعرضت لها الطالبة في البيت أو الأسرة عن طريق التعلم الجيد". بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠.٧٥٢)، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٣,٩١ - ٤,٤١).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة المعلمات على تنوع الأساليب التدريسية التي تساعد على تحسين أداء الطالبات وتعمل على ضبط وتوجيه الطالبات مصدر الإزعاج والفوضى في غرفة الصف، كما أن هذا التنوع يساعد على تحسين مستوى فهم الطالبات ذوي المستوى المتدني، كما يعود ذلك إلى جودة انتقاء الواجبات المدرسية التي تتناسب مع مستوى الطالبات، وهذا يجعل الطالبات يحترمن المعلمة مما يساهم في إقامة علاقات إيجابية مع الطالبات، هذه العلاقات تساهم في حفظ توازن المعلمات والاستمرار بالعطاء بشكل أفضل، ويعود إلى قدرة المعلمة وامتلاكها القدرة على إقناع الطالبات بتقدير قيمة التعلم، وهذا يولد محبة من الطالبات للمنهج المدرسي وللمدرسة، وينعكس على المعلمة بالكفاءة الشخصية الذاتية وقوة الشخصية والحضور. كما

بالإضافة إلى ظروف مهنية واجتماعية هي المسؤولة عن تشكيل هذه النتيجة خصوصاً في المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحجرف (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى زيادة قدرة المعلمات على الشعور بكفاءتهن الذاتية والتعامل مع الضغوط المهنية والحياتية.

جدول (٣) يوضح المجال الثاني (مستوى الكفاءة الذاتية في إدارة الصف) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٨	يمكنني التعامل مع الطالبات مثيري المشكلات.	4.10	.694	مرتفع
٢	٦	لدي القدرة على جعل الطالبات يلتزمون بالقوانين والأنظمة.	4.14	.660	مرتفع
٣	٧	أضع نظاماً لإدارة الصف لكل مجموعة من الطالبات.	4.12	.744	مرتفع
٤	٤	لدي القدرة على جعل الطالبات يمتثلن لضوابط الصف الدراسي.	4.21	.637	مرتفع جداً
٥	٣	أمتلك القدرة على تهدئة الطالبة المزعجة أو متعمد الفوضى.	4.22	.641	مرتفع جداً
٦	٢	أستطيع منع مشكلات الطالبات التي يمكن أن تفسد الحصة.	4.24	.625	مرتفع جداً
٧	١	أقدم الدعم العاطفي المناسب للطالبات.	4.35	.694	مرتفع جداً
٨	٥	لدي القدرة على التعامل مع الطالبات مثيري الفوضى وتوجيههن.	4.20	.648	مرتفع جداً
المجال الثاني ككل			4.19	.٥١٢	مرتفع

من الجدول (٣) حصل المجال الثاني على متوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠,٥١٢) في مستوى مرتفع، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "أقدم الدعم العاطفي المناسب للطلبة". بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٦٤٨)، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "يمكنني التعامل مع الطلبة مثيري المشكلات". بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٦٩٤) وبمستوى مرتفع، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٤,١٠ - ٤,١٩)، وبمستويات مرتفعة ومرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة المعلمات على منح الطالبات الدعم العاطفي والذي يمكن المعلمة من منع المشكلات التي قد تحدث من بعض الطالبات، فقد أظهرت النتائج أن المعلمات قادرات على تهدئة الطالبة المزعجة، وأيضاً إلى قيام المعلمات بوضع ضوابط لكل مجموعة من الطالبات كنظام لإدارة الصف، مع اقتدار المعلمات على جعل الطالبات يلتزم بهذه اللوائح والأنظمة والقوانين التي تُنظم الصف الدراسي كما أظهر المعلمات بشكل مرتفع على مستوى الكفاءة الذاتية في إدارة الصف بشكل ممتاز.

يضاف لذلك امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم إلى الأساليب المتنوعة في إدارة الصف، وأنهن يمتلكن الوسائل المناسبة لذلك، كما أن المعلمات قادرات على صياغة القوانين واللوائح المنظمة لإدارة الصف والتي تتميز بالمرونة وعدم الملل والدليل على ذلك ارتفاع مستوى فقرات هذا المحور بشكل كبير.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كليفيخ (٢٠١٩) التي أشارت إلى مستوى مرتفعاً في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، كما اتفقت مع دراسة الجرف (٢٠٢٠) التي توصلت إلى زيادة قدرة المعلمات على الشعور بكفاءتهم الذاتية والتعامل مع الضغوط المهنية والحياتية.

جدول (٤) يوضح المجال الثالث (الكفاءة الذاتية في إثارة دافعية الطالبات) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	أستطيع تحفيز الطلبة للمشاركة في مشاريع مختلفة.	4.28	.641	مرتفع جداً
٢	٢	أدفع الطلبة إلى تحقيق المزيد من التقدم	4.34	.606	مرتفع جداً
٣	٥	أستطيع تقديم التحدي المناسب لذوي القدرة العالية	4.22	.731	مرتفع جداً
٤	١	استثير دافعية طلبتي نحو التعلم	4.37	.537	مرتفع جداً
٥	٤	أحفز الطلبة منخفضي الدافعية نحو العمل المدرسي	4.24	.642	مرتفع جداً
٦	٦	أستطيع غرس الدافعية لدى الطلبة منخفضي الدافعية	4.20	.631	مرتفع جداً
		المجال الثالث ككل	4.26	.٥٠٨	مرتفع جداً

من الجدول (٤) حصل المجال الثالث على متوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٥٠٨) في مستوى مرتفع جدًا، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "استثير دافعية طلبتي نحو التعلم." بمتوسط حسابي (٤,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٥٣٧)، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "أستطيع غرس الدافعية لدى الطلبة منخفضي الدافعية." بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٦٣١) وبمستوى مرتفع جدًا، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٤,٢٠ - ٤,٢٦) وكلها بمستوى مرتفع جدًا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات يمتلكن من طرق التدريس والأساليب التربوية، والمهارات المتعددة، ويظهر ذلك من خلال تكليف الطالبات بمشاريع متنوعة، تستثير دافعيتهن، وتشعرهن بالتحدي المناسب لمرحلتهن الدراسية، كما أن المعلمات يقدمن أنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية وتستطيع من خلالها الطالبات منخفضات الدافعية الانخراط في المشاركة بالأنشطة والمشاريع التعليمية التي تعطيها المعلمات للطالبات، وهذا يعني أن معلمات المرحلة الابتدائية بالقصيم يستخدمن التعزيز المناسب، ويقدمن التغذية الراجعة للطالبات اللائي أخفقن في بعض الأنشطة والتكاليف الصفية، كما أن المعلمات قادرات على استخدام أساليب متعددة لتشجيع الطالبات ومساعدتهن، فهذه السلوكيات من قبل المعلمات كفيلة برفع مستوى الدافعية للتعليم من قبل الطالبات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة وانج، وشانون، وروس (Wang, Shannon and Ross, 2013)، التي أشارت إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة.

السؤال الثاني: وينص على الآتي: "ما مستوى التنظيم الذاتي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل مجال من مجالات التنظيم الذاتي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم كما يوضحه الجدول (٥):

جدول (٥) يوضح المجال الأول (مستوى تحديد الأهداف) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	٥	عدم النجاح لا يزعجني ولا يمنعني من متابعة عملي.	3.96	.957	مرتفع
2	١	تزيد ثقتي بنفسي عندما يتحقق ما أخطط له.	4.69	.509	مرتفع جدًا
3	٤	أشعر بالانزعاج عندما يقيم أدائي سلباً.	4.16	.978	مرتفع
3	٢	يدفعني النجاح إلى تحقيق مزيد من الأهداف.	4.66	.485	مرتفع جدًا
4	٣	أميل إلى الربط بين الأهداف التعليمية هرمية البناء.	4.26	.699	مرتفع جدًا
المجال الأول ككل			٤,٣٤٦	.٤٣٣	مرتفع جدًا

من الجدول (٥) حصل المجال الأول على متوسط حسابي (٤,٣٤٦)، وانحراف معياري (٠.٤٣٣) في مستوى مرتفع جدًا، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "تزيد ثقتي بنفسي عندما يتحقق ما أخطط له". (٤,٦٩)، وانحراف معياري (٠.٥٠٩) بمستوى مرتفع جدًا، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "عدم النجاح لا يزعجني ولا يمنعني من متابعة عملي". بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠.٩٥٧) بمستوى مرتفع، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٣,٩٦ - ٤,٦٩).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتزاز المعلمات بأنفسهن وقدرتهن على الإنجاز، ويبدو أنهن يقمن بعملية تحديد الأهداف بشكل جيد مما يؤدي إلى انزعاجهن من التقييم السلبي، إضافة إلى قبولهن بعدم النجاح مع عدم الامتناع عن متابعة العمل، وتعود هذه النتيجة إلى ميل المعلمات للربط بين الأهداف التعليمية بصورة هرمية ابتداءً من الأهم فالمهم، في تدرج هرمي يعمل على تحقيق الأهداف الأساسية ثم الثانوية، كما أن المهارة التي تمتلكها المعلمات وقوة الإرادة فكلما حصلن على النجاح اندفعن لتحقيق المزيد من الأهداف، وهذا يعني أن المعلمات يستندن إلى براعة في تخطيط الأهداف، والمثابرة، والثقة بالنفس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جواد (٢٠١٩) التي أشارت إلى حصول عينة الدراسة على مستوى عالٍ من التعلم المنظم ذاتياً. جدول (٦) يوضح المجال الثاني (رد الفعل الذاتي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	أمتلك القدرة على وضع الخطة المناسبة للعمل المدرسي واختبارها.	4.34	.641	مرتفع جداً
٢	٣	أحدد أهدافي وأحافظ على مسار التقدم نحو هذه الأهداف.	4.37	.548	مرتفع جداً
٣	٧	أوفق بين الأهداف وحاجات الطالبات قبل البدء بالتدريس.	4.31	.579	مرتفع جداً
٤	٦	أراعي الخصائص النمائية للطالبات عند التخطيط للحصة.	4.33	.612	مرتفع جداً
٥	١	أحرص على الاستفادة من المصادر التعليمية المتاحة عند التخطيط للحصة.	4.48	.553	مرتفع جداً
٦	٢	أحدد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لموضوع التعلم الجديد.	4.39	.591	مرتفع جداً
٧	٤	أعتبر حاجات الطالبات هي الأساس في عملية التخطيط ووضع الأهداف.	4.36	.629	مرتفع جداً
		المجال الثاني ككل	٤,٣٦٨	.٤٥٧	مرتفع جداً

من الجدول (٦) حصل المجال الثاني على متوسط حسابي (٤,٣٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٢٩) في مستوى مرتفع جداً، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "أحرص على الاستفادة من المصادر التعليمية المتاحة عند التخطيط." بمتوسط حسابي (٤,٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥٥٣). بمستوى مرتفع جداً، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "أوفق بين

الأهداف وحاجات الطلبة قبل البدء بالتدريس." بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وانحراف معياري (٠,٥٧٩). وبمستوى مرتفع جداً، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٤,٣١ - ٤,٤٨) بمستوى مرتفع جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة المعلمات على التخطيط الدقيق والهادف والاستفادة من المصادر التعليمية المتاحة بمختلف أنواعها أثناء التخطيط، كما أن تحديد الأهداف من قبل المعلمات بشكل قابل للقياس والملاحظة، تجعل مسار الأهداف متقدماً ومتوازناً ويتحقق بسهولة، كما أن المعلمات يراعين الفروق الفردية بين الطالبات، من خلال تحديد الأساليب والاستراتيجيات المناسبة والمتنوعة التي تلبي حاجات الطالبات وقدرتهن وتراعي الفروق الفردية بينهن، وهذا ما جعل رد الفعل الذاتي لدى المعلمات بالرضا والثقة بالنفس والعمل على التوفيق بين الأهداف المرسومة وحاجات الطالبات قبل البدء بالتدريس وفي أثناءه، وهذا يدفع المعلمات إلى المثابرة أكثر والوعي بما يقمن به والقدرة على أداء المهام بشكل متقن ودقيق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزويني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن تدريسي الجامعة يمتلكون مستوى عال من التنظيم الذاتي عن طريق استعمالهم لاستراتيجيات وعمليات التنظيم الذاتي.

جدول (٧) يوضح المجال الثالث (التقييم والحكم الذاتي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية.	4.62	0.519	مرتفع جداً
٢	٦	أحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي.	4.29	0.678	مرتفع جداً
٣	٤	استفيد من التغذية الراجعة المقدمة لي من الطالبات لتحسين أدائي.	4.36	0.711	مرتفع جداً

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤	٢	أقارن أدائي في نهاية الموقف التعليمي بأدائي في الأعوام السابقة.	4.47	.661	مرتفع جدًا
٥	٣	أهتم بملاحظة نتائج أعمالي مباشرة.	4.43	.606	مرتفع جدًا
٦	٥	أقيم مستوى تفكيري في التخطيط والتنفيذ للمواقف التعليمية.	4.32	.590	مرتفع جدًا
٧	٧	أشعر بالخوف والتردد إزاء المواقف التعليمية الجديدة.	2.99	1.176	مرتفع
		المجال الثالث ككل	٤,٢١	.٤١٧	مرتفع جدًا

من الجدول (٧) حصل المجال الثالث على متوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠.٤١٧) في مستوى مرتفع جدًا، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "أتعلم من أخطائي في المواقف التعليمية." بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠.٥١٩)، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "أشعر بالخوف والتردد إزاء المواقف التعليمية الجديدة." بمتوسط حسابي (٢,٩٩)، وانحراف معياري (١,١٧٦)، بينما بقيت الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٢,٩٩ - ٤,٦٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مهارة التقييم الذاتي للمعلمات حيث يتعلمن من أخطائهن وبالتالي تقل الأخطاء بشكل تدريجي، وخاصة أن المعلمات حصلن على مستويات مرتفعة جدًا في كل الفقرات ماعدا الفقرة السابعة حصلت على مستوى مرتفع، كما تعود هذه النتيجة وخاصة شعور المعلمات بالخوف والتردد إزاء المواقف التعليمية الجديدة؛ إلى المسؤولية التي تتمتع بها المعلمات والضمير الحي والقدرة على استشعار قدر المسؤولية المسندة لهن.

كما تعود تلك النتيجة إلى تقييم المعلمات لأنفسهن من خلال عمليات ومهارات التدريس الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وهذا بدوره يعمل على تلاشي الفجوات وجوانب الضعف لدى المعلمات؛ مما يعزز من مهارتهن، ويرفع من منسوب قدرتهن في التنظيم والتحكم الذاتي،

بالإضافة إلى أنهن يستفدن من التغذية الراجعة التي تقدمها الطالبات من خلال استفسارهن أو تساؤلن، مع اعتماد المعلمات أيضا على الملاحظة المباشرة لنتائج ما يقمن به. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن عينة الدراسة حصلت على مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي. جدول (٨) يوضح المجال الرابع (الملاحظة والتعلم الذاتي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	أشعر بالسرور عندما أرى أن طالباتي قد تعلمن معارف وخبرات. جديدة.	4.78	.427	مرتفع جدًا
٢	٢	أفتخر بأنني معلمة ناجح.	4.73	.512	مرتفع جدًا
٣	٣	أوجه ذاتي نحو استغلال الوقت بفاعلية.	4.50	.601	مرتفع جدًا
٤	٧	استسلم بسرعة للمواقف الصعبة أو المفاجئة.	2.55	1.177	منخفض
٥	٦	أوظف استراتيجيات بديلة عند فشل الاستراتيجيات الحالية.	4.30	.587	مرتفع جدًا
٦	٥	أبدي اهتماماً وحساساً عاليين لما أقوم به أثناء الحصة.	4.42	.537	مرتفع جدًا
٧	٤	أهتم بتعبيرات طالباتي وردود أفعالهن في الموقف التعليمي.	4.49	.523	مرتفع جدًا
المجال الرابع ككل			٤,٢٥	.٣٥٠	مرتفع جدًا

من الجدول (٨) حصل المجال الرابع على متوسط حسابي (٤,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٣٥٠). بمستوى مرتفع جدًا، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "أشعر بالسرور عندما أرى أن طالباتي قد تعلمن معارف وخبرات." بمتوسط حسابي (٤,٧٨)، وانحراف معياري (٠,٤٢٧). بمستوى مرتفع جدًا، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "استسلم بسرعة للمواقف

الصعبة أو المفاجئة". بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، وانحراف معياري (١,١٧٧) بمستوى منخفض، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (٢,٥٥ - ٤,٧٨).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الشعور والملاحظة للطالبات من قبل المعلمات بأنهن تعلمن وأنجزن الأهداف المرسومة، مما يُشعر المعلمات بالفخر كونهن ناجحات، حيث يعملن على تنظيم أنفسهن واستغلال الوقت في الحصة بفاعلية بما يعود على الطالبات بالأشياء المفيدة، مع الاهتمام بما يقمن به أثناء الحصة الدراسية وترديد ما تحدثن به الطالبات وهذا كنوع من التعزيز المعنوي تمارسه المعلمات تجاه طالباتهن، وهذه السلوكيات كلها تصب في اكتساب المعلمات للملاحظة المنظمة لسلوكهن وفي زيادة تعلمهن، عن طريق التعلم الذاتي الذي له دور كبير في عملية التنظيم الذاتي للمعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المبارك (٢٠٢٢) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمات حصلن على درجة مرتفعة على مقياس التنظيم الذاتي لجميع فقرات المقياس وقد اتفقت مع هذه النتيجة في معظم فقرات هذا المجال، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليوسف (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن عينة الدراسة حصلت على مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي.

السؤال الثالث: وينص على الآتي: "ما مستوى الالتزان الانفعالي لدى المعلمات بمنطقة القصيم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحه الجدول (٩):

جدول (٩) يوضح مستوى الالتزان الانفعالي المدركة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٢	أشعر أن بداخلي كثيراً من الصراعات.	1.68	.662	متوسط
٢	٢٨	أشعر كثيراً بالمعاناة في حياتي.	1.48	.618	ضعيف
٣	٢٦	أنا حساس جداً من سخريه وتحكم الآخرين.	1.61	.693	ضعيف
٤	٢٣	أشعر كثيراً بالخوف والرهبة من المواقف الجديدة.	1.66	.642	متوسط
٥	٣٢	يجب على الإنسان ألا ينسى الإساءة مهما طال الزمن.	1.38	.642	ضعيف
٦	١٣	أجد سهولة في التعرف على أصدقاء جدد.	2.32	.652	مرتفع
٧	٢٤	أعاني كثيراً من الصداع.	1.63	.735	ضعيف

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٨	١٨	يمكنني أن أعيش في الضوضاء وفي المناطق المزدحمة.	1.86	.726	متوسط
٩	٣	أتمتع بصحة جيدة أغلب الأحيان.	2.67	.516	مرتفع
١٠	٩	أشعر أنني ناجح في جميع أفعالي.	2.46	.541	مرتفع
١١	١٢	الحياة مليئة بالمتاعب.	2.37	.604	مرتفع
١٢	٢	أرحب بالمساعدة في الإصلاح بين المتخاصمين.	2.71	.500	مرتفع
١٣	٣٩	لو لم يكن الانتحار حراماً لفكرت فيه جداً.	1.07	.307	ضعيف
١٤	٢١	أقبل النقد حتى ولو كان في غير محله.	1.77	.648	متوسط
١٥	٣٥	أقوم برد الإساءة مهما كانت العواقب.	1.12	.357	ضعيف
١٦	٧	بسهولة أعترف بخطئي وأقدم الاعتذار المناسب.	2.56	.550	مرتفع
١٧	١٦	أنضايق من كثرة المناقشة والجدل.	2.11	.693	متوسط
١٧	٥	أشعر بالرضا تماماً عن حياتي ونفسي.	2.63	.557	مرتفع
١٨	١٩	تتنبأني كثيراً حالات الفتور واللامبالاة.	1.81	.620	متوسط
١٩	١	أشعر أن الغد سيكون أفضل.	2.93	.248	مرتفع
٢٠	٣٨	أتناول كثيراً من العقاقير المهدئة والمنومة.	1.07	.331	ضعيف
٢١	٣٠	أعاني كثيراً من الأرق.	1.43	.666	ضعيف
٢٢	١٧	أنا الذي أبدأ غالباً بمصالحة من يخاصمني.	2.02	.623	متوسط
٢٣	١٠	أرى أنني أستطيع أن أتغلب على المصاعب مهما كانت.	2.41	.535	مرتفع
٢٤	٢٧	أثور بسهولة ولأسباب تافهة.	1.51	.653	ضعيف
٢٥	٢٩	أشعر بالخلج عند التحدث أمام الآخرين.	1.47	.661	ضعيف
٢٨	٢٥	أجد صعوبة في التعبير عما أشعر به.	1.62	.699	ضعيف
٢٩	٨	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.	2.46	.552	مرتفع
٣٠	١٥	أتحمل الإساءة من الآخرين وأسأحهم.	2.15	.608	متوسط
٣١	٣٦	كثيراً ما أشعر أن زملائي يسخرون مني.	1.11	.367	ضعيف
٣٢	٣٤	أعتقد أن الاعتراف بالخطأ أمر عسير بالنسبة لي.	1.24	.487	ضعيف
٣٣	١٤	أشعر بالارتياح في حلقات النقاش.	2.29	.635	متوسط
٣٤	١١	بسهولة أجد التعريف على أصدقاء جدد.	2.37	.681	مرتفع
٣٥	٤	أنا قادر على إنجاز ما أطمح إليه.	2.66	.520	مرتفع
٣٦	٣٣	عندما أنفعل وأثور أعاني من التأناة والتلعثم.	1.26	.530	ضعيف

م	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣٧	٢٠	أشعر بالتردد عند اختيار القرار المناسب.	1.78	.641	متوسط
٣٨	٣٧	أنظر إلى نفسي على أنني فاشل.	1.09	.309	ضعيف
٣٩	٣١	أجد صعوبة في البقاء وحدي.	1.40	.636	ضعيف
٤٠	٦	أتعامل مع معظم المواقف بسهولة ويسر.	2.58	.516	مرتفع
		الأداة ككل	١,٨٩	.١٥١	متوسط

من الجدول (٩) حصل مقياس الاتزان الانفعالي ككل على متوسط حسابي (١,٨٩)، وانحراف معياري (٠.١٥١) في مستوى متوسط، كما أن أعلى فقرة كانت تلك التي تنص على "أشعر أن الغد سيكون أفضل." بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وانحراف معياري (٢٤٨٠) بمستوى مرتفع، بينما كانت أقل فقرة هي التي تنص على "لو لم يكن الانتحار حراماً لفكرت فيه جدياً." بمتوسط حسابي (١,٠٧)، وانحراف معياري (٣٠٧٠) بمستوى ضعيف، بينما بقية الفقرات تراوحت متوسطاتها بين (١,٠٧ - ٢,٩٣).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الظروف المالية وسهولة التنقل بين البيت والمدرسة، والتفاؤل التي تشعر بها المعلمات بالإضافة إلى قدرة المعلمات على إقامة صداقات جديدة ، والتمتع بالصحة الجيدة، والشعور بالنجاح، والرضا ، وعدم حمل الأحقاد على الآخرين من خلال الفقرة التي تنص على "أنا الذي أبدأ غالباً بمصالحة من يخاصمني" كل تلك الفقرات حصلت على مؤشرات مرتفعة، مما انعكس إيجاباً على ارتفاع منسوب الاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية، كما ترى الباحثة بأن المعلمات أبدت حصيلة مرتفعة على الفقرة "أشعر بالارتياح في حلقات النقاش" بالإضافة إلى أن المعلمات يمتلكن مهارة في الحوار والنقاش ويمتلكن المعرفة وهذا ينعكس على زيادة في الاتزان الانفعالي لديهن، كما حصلت الفقرات التي تنص على "أنا قادر على إنجاز ما أطمح اليه" وكذلك الفقرة "أتعامل مع معظم المواقف بسهولة ويسر". كما يعود ذلك إلى وجود انسجام بين المعلمات والآخرين والحياة بشكل عام، هذا الانسجام انعكس عليهن بالاتزان الانفعالي والهدوء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع، وعطية (٢٠١٦)، التي أشارت نتائجها إلى حصول مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك على درجة متوسطة، وكذلك تتفق مع دراسة

الحجرف (٢٠٢٠) التي توصلت إلى تحسن الاتزان الانفعالي بأبعاده المختلفة لدى المعلمات المحترقات نفسياً بدولة الكويت.

السؤال الرابع: وينص على الآتي: "هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون كما يوضحه الجدول (١٠):

جدول (١٠) يوضح العلاقة بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بالقصيم

المتغيرات	التنظيم الذاتي	الكفاءة الذاتية المدركة
التنظيم الذاتي	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.731**
	العدد	.000
الكفاءة الذاتية المدركة	معامل ارتباط بيرسون	184
	مستوى الدلالة	1
	العدد	.731**

من الجدول (١٠) يتضح أن هناك علاقة ارتباط موجبة قوية بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٣١) وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) أي أن هناك علاقة بين هذين المتغيرين، فكلما زاد التنظيم الذاتي تزيد الكفاءة الذاتية المدركة والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات يعملن في بيئة مهنية واحدة، مع تواجدهن مع بعض لفترة طويلة في المدرسة مما شكل ترابط لديهن واندماج في تحديد الأهداف وتبادل الخبرات في كيفية إدارة الصف، وتوظيف الاستراتيجيات المختلفة، والعمل سويًا على التقييم لأعمالهن وتبادل الخبرات، مما جعلهن يمتلكن مستويات مرتفعة ومتماثلة بينهن من العلاقة الارتباطية بين القدرة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي. كما أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على التنظيم الذاتي فكلما كانت المعلمة تدرك ما تمتلكه من مهارات وقدرات فإن ذلك يؤثر على تنظيمها الذاتي

وبالتالي تبذل المزيد من الجهد والتنظيم والتوظيف للاستراتيجيات المختلفة وتعمل على تقييم نفسها بشكل جيد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٦) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتعلم المنظم ذاتيًا.

السؤال الخامس: وينص على الآتي: "هل توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون كما يوضحه الجدول (١١):

جدول (١١) يوضح العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بالقصيم

المتغيرات	الكفاءة الذاتية المدركة	الاتزان الانفعالي
الكفاءة الذاتية المدركة	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.149*
	العدد	184
الاتزان الانفعالي	معامل ارتباط بيرسون	.149*
	مستوى الدلالة	.044
	العدد	184

من الجدول (٥) يتضح أن هناك علاقة ارتباط موجبة صغيرة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي لمعلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (١٤٩). وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٥) أي أن هناك علاقة بين هذين المتغيرين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمات الأكثر إدراكا لذواتهن ويمتلكن الكفاءة الذاتية المدركة والقادرات على تحديد الأهداف وتقديم الدعم العاطفي للطالبات يمتلكن صحة نفسية جيدة ويشعرن بأنهن ناجحات وبالتالي يكون لديهن اتزان انفعالي؛ مما أدى إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حلاوة (٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتزان الانفعالي. كما اتفقت دراسة مبارك (٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات.

السؤال السادس: وينص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي والاتزان الانفعالي باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)؟ وللإجابة عنه تم اختبار الفرضية الإحصائية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي والاتزان الانفعالي باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)" باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح الفروق بين التنظيم الذاتي، الكفاءة الذاتية المدركة، الاتزان الانفعالي بحسب متغير التخصص (علمي - أدبي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بالقصيم

المتغيرات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي	علمي	67	112.43	8.525	١٨٢	.977	.330
	أدبي	117	111.10	9.092			
الكفاءة الذاتية المدركة	علمي	67	108.75	11.898	١٨٢	.723-	.471
	أدبي	117	110.04	11.595			
الاتزان الانفعالي	علمي	67	73.48	6.029	١٨٢	.445-	.657
	أدبي	117	73.88	5.844			

من الجدول (١٢) لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من (التنظيم الذاتي - الكفاءة الذاتية المدركة - الاتزان الانفعالي) تبعاً للتخصص (علمي - أدبي).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المقومات العلمية والثقافية والمهنية التي اكتسبتها معلمات المرحلة الابتدائية أثناء تعليمهن أكسبتهن كفاءة ذاتية مدركة، وتنظيماً ذاتياً، واتزاناً انفعالياً متشابهاً إلى حد ما، فالمعلمات متمثلات في تنظيم أنفسهن التنظيم الذاتي الجيد، والقدرة

العالية على تحمل الضغوط النفسية، وكيفية التعامل معها باستخدام الأساليب الناجحة؛ وبالتالي أصبحت المعلمات في تدريسهن على حد سواء يتميزن بالكفاءة الذاتية المدركة بشكل مرتفع، مع التنظيم الذاتي الجيد، والالتزان الانفعالي بغض النظر عن تخصصاتهن (علمي - أدبي).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزويي (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة تدريس الجامعة يمتلكون تنظيمًا ذاتيًا سواء في التخصصات العلمية أو الإنسانية. كما اتفقت مع دراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٦) بعدم فروق دالة إحصائية بين طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا لاختلاف التخصص (إنساني - علمي). واتفقت مع دراسة عبد الحميد (٢٠١٧) بأنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير التخصص (علمي - أدبي) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

نتائج الدراسة:

١. حصلت المعلمات في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل على مستوى مرتفع جدا بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠.٤٤٩).
٢. حصلت المعلمات على مستوى مرتفع في المجالات الثلاثة من مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كالتالي: المجال الأول (مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية) بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠.٤٦٤)، وكذلك في المجال الثاني (مستوى الكفاءة الذاتية في إدارة الصف) بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠.٥١٢)، وأيضًا المجال الثالث (الكفاءة الذاتية في إثارة دافعية الطالبات) بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠.٥٠٨).
٣. حصلت المعلمات على مستوى مرتفع جدًا في المجالات الأربعة من مقياس التنظيم الذاتي كالتالي: المجال الأول (مستوى تحديد الأهداف) بمتوسط حسابي (٤,٣٤٦)، وانحراف معياري (٠.٤٣٣)، والمجال الثاني (رد الفعل الذاتي) بمتوسط حسابي (٤,٣٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦٢٩)، والمجال الثالث (التقييم والحكم الذاتي) بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠.٤١٧)، والمجال الرابع (الملاحظة والتعلم الذاتي) بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وانحراف معياري (٠.٣٥٠).
٤. حصلت المعلمات في مقياس الالتزان الانفعالي على درجة متوسطة على المقياس ككل.

٥. لدى المعلمات مستوى اتزان انفعالي متوسط.

٦. هناك علاقة ارتباط موجبة قوية بين التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.

٧. هناك علاقة ارتباط موجبة صغيرة بين الكفاءة الذاتية المدركة، والاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.

٨. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين كل من (التنظيم الذاتي- الكفاءة الذاتية المدركة- الاتزان الانفعالي) تبعاً للتخصص (علمي - أدبي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. الاهتمام بالاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم.
٢. العمل على تشجيع المعلمات من أجل الوصول إلى علاقة إيجابية عالية بين الكفاءة الذاتية المدركة، والاتزان الانفعالي.
٣. القيام بعمل دورات للمعلمات في كيفية التعامل مع ضغوط العمل، والتخلص من العادات التي تعمل على تقليل الاتزان الانفعالي لديهن.

المقترحات:

تواصلاً مع هذه الدراسة تقترح الباحثة الآتي:

١. إجراء دراسة حول "أثر الكفاءة الذاتية المدركة على الاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية".
٢. إجراء دراسة حول "أثر التنظيم الذاتي على الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات المرحلة الابتدائية". وعلى بقية المراحل.
٣. أثر المستوى التعليمي على الاتزان الانفعالي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبوزيد، إبراهيم أحمد. (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، مصر.
- أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية - دراسة تنبؤية - مجلة كلية التربية، ٣ (٣١)، جامعة عين شمس.
- أحمد، هيثم محمد عبد الخالق، وأبو دنيا، نادية عبده عوض، وعبد المعطي، محمد السيد. (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣٣)، ٢١٩ - ٢٥٢.
- جواد، زهراء رؤوف. (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث الذكاء، ١٣ (٢٨)، ٣٠١ - ٣١٧.
- الحجرف، شبيخة بداح فلاح. (٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على عادات العقل في تحسين الكفاءة الذاتية والالتزان الانفعالي لدى المعلمات المحترفات نفسيًا بدولة الكويت [رسالة دكتوراه غير منشورة]، قسم علم النفس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- حكيمي، أحلام حسن. (٢٠١٩). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم، مجلة كلية التربية، (٢٥)، ٨٠٧ - ٨٢١.
- حلاوة، ياسمين عمر. (٢٠١٦). الالتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة دمشق.
- خضير، مرفت إبراهيم. (٢٠١٦). كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الازمات لدى مدراء المدارس، مجلة كلية التربية، ٣ (١٦٩)، ١٢ - ٦١، جامعة الازهر.
- الربيع، فيصل خليل، وعطية، رمزي محمد. (٢٠١٦). الالتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك دراسات، العلوم التربوية، ٤٣ (٣)، ١١١٧ - ١١٣٦.
- الزويني، عمار عبدالأمير. (٢٠١٨). الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسي الجامعة [رسالة ماجستير في علم النفس التربوي]، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق.
- السهلي، نوال فلاح. (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- عبد الحميد، عزة خضري. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، ٣(١٤٧)، ٤٢٧-٤٩١. كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الهادي، سامر عدنان شوقي. (٢٠١٨). التنظيم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبو ظبي في دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٧(٢١)، ١٥٢-١٦٤.
- علوان، سالي طالب. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٣)، ٢٤٨-٢٢٤.
- غياض، حسين رشيد. (٢٠١٧). بناء وتطبيق مقياس الاتزان الانفعالي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة القادسية، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ١٧(١)، ١٣-٢٨.
- القواسمي، ملك حلمي أحمد. (٢٠١٩). أساليب التدريس المستندة لنظرية الذكاء الناجح كمتنبئات بالكفاءة الذاتية للمعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- كفاقي، علاء الدين. (١٩٨٧). مدى قدرة مقياس بارون لقوة الأنا على التنبؤ بنجاح العلاج النفسي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، (٢٦)، جامعة الكويت.
- كليفنخ، عفاف علي. (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بمنطقة الباحة، المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٥(٤)، ٥٥٢-٦٠٠.
- مبارك، سليمان سعيد. (٢٠٠٨). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزون وأقرانهم العاديين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٧(٢)، ٦٥-٩١.
- المبارك، ورود عبد اللطيف. (٢٠٢٢). التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة، مجلة جامعة عمان للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧(١)، ٤٤١-٤٦٦.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel Hadi, Samer Adnan Shawqi. (2018). "Self-Regulation among Faculty Members at Abu Dhabi University in the United Arab Emirates." Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies, 7(21), 152-164.
- Abdel Hamid, Azza Khudari. (2017). Perceived Self-Efficacy and Its Relationship to the Quality of Academic Life among Postgraduate Students in the Light of Some Variables. Journal of the College of Education, 3(147), 427- 491.
- Abu Zaid, Ibrahim Ahmed. (1987). Psychology of the Self and Adjustment. Alexandria University: Al-Ma'rifa Publishing House.
- Ahmed, Haitham Muhammad Abdel Khaleq, et al. (2016). "The Relationship between Self-Regulated Learning Strategies and Perceived Self-Efficacy among Preparatory Year Students At King Saud University." Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (33), 219-252.
- Ahmed, Ibrahim. (2007). "Self-Regulation of Learning and Internal Motivation and Their Relationship to Academic Achievement among College of Education Students: A Predictive Study." College of Education Journal, 3(31).
- Al-Hajraf, Sheikha Baddah Falah. (2020). The Effect of A Programme Based on the Habits of the Mind Improving Self-Efficacy and Emotional Balance of Psychologically Stricken Female Teachers In The State Of Kuwait. Unpublished PH-D dissertation, Department of Psychology, Graduate Education College, Cairo University.
- Al-Mubarak, Ward Abdul Latif. (2022). Self-Regulation among Teachers of Students with Learning Difficulties and Its Relationship to the Degree of Their Application of Evidence-Based Practices in Teaching Students." Amman University Research Journal - Educational and Psychological Research Series, 7(1), 441-466.
- Al-Qawasmi, Mulk Hilmi Ahmed. (2019). Teaching Methods Based on The Theory of Successful Intelligence as Predictors of Teachers' Self-Efficacy. [Unpublished MA thesis], College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Rabie, Faisal Khalil, and Attia, Ramzi Muhammad. (2016). Emotional Balance and Its Relationship to Self-Control among Students at Yarmouk University, Journal of Science for Educational Studies, 43(3), 1117-1136.
- Al-Sahli, Nawal Falah. (2014). Perceived Self-Efficacy among Teachers of Autistic Children in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Some Variables. [Unpublished MA Thesis], College of Education, Yarmouk University, Jordan.

- Alwan, Sally Taleb. (2012). Perceived Self-Efficacy among Students at the University of Baghdad. *Journal of Educational and Psychological Researches*, (33), 224-248.
- Al-Zwaini, Ammar Abdel-Amir. (2018). Psychological Prosperity and Its Relationship to Self-Regulation among University Teachers. [Unpublished MA thesis], College of Education for Human Sciences, Karbala University, Iraq.
- Cavafy, Aladdin. (1987). "The Extent to Which Barron's Ego Strength Scale Predicts the Success of Psychotherapy." *Arab Journal for the Human Sciences*, (26), Kuwait University.
- Ghayyad, Hussein Rashid. (2017). "Constructing and Applying an Emotional Balance Scale among Male and Female Physical Education Teachers in Al-Qadisiyah Governorate." *Al-Qadisiyah Journal of Physical Education Sciences*, 17(1), 13-28.
- Hakami, Ahlam Hassan. (2019). "The Level of Self-Efficacy among Science Teachers." *Journal of the College of Education*, (25), 807-821.
- Hallawa, Yasmine Omar. (2016). Emotional Balance and Its Relationship to Self-Esteem. [Unpublished MA thesis], Faculty of Education, University of Damascus.
- Jawad, Zahraa Raouf. (2019). "Self-Regulated Learning and Its Relationship to Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among the Students of the College of Basic Education." *Journal of Intelligence Research*, 13(28), 301- 317.
- Khudair, Mervat Ibrahim. (2016). "Perceived General Self-Efficacy and Its Relationship to Psychological Flow and Crisis Management among School Principals." *Journal of the College of Education*, 3(169), 12- 61.
- Kleefikh, Afaf Ali. (2019). "Perceived Self-Efficacy and Its Relationship to Self-Regulated Learning among Gifted and Ordinary Female Students in Al-Baha Region." *Scientific Journal of the College of Education*, 35(4), 552- 600.
- Mubarak, Suleiman Saeed. (2008). "Emotional Stability and Its Relationship to the Self-Concept of Outstanding Students and Their Ordinary Peers." *Journal of Basic Education College*, 7(2), 65-91.

المراجع الأجنبية:

- Avci, S. (2013). Relations Between Self-Regulation, Future Tim Perspective and The Delay of Gratification in university Student Education, 133(4), p525- 537.
- Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. Neuropsychologic, 65, 313-319.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Baumeister, R.F & Vohs, K.D. (2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. The Guild for Press. New York London.
- Benson, S. & Gloria, M. (2016). Emotional stability and its relationship with educational adjustment among adolescent females. Journal of Aids and clinical research, 12(10), 186-198.
- Gholami, Q & Samer, M. (2015). Emotional balance and Problem-Solving Styles regarding Gender. Journal of Language Teaching and Research, 12(6), 700-706.
- Landine, J. and Stewart, J. (2000): Relationship between metacognition, motivation, locus of, self-efficacy and academic achievement, Canadian journal of counseling vol 32.
- Lafreniere, p.j. p.j. (2000). Emotional Development: A Biosocial Perspective. London: Wadsworth.
- Wang, C. Shannon, D., & Ross, M. E (2013). Student's characteristics, self-regulated learnin, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education, 3(34), pp 302-323.



واقع أبعاد التنمية المستدامة في كتاب
الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط
وتصور مقترح لتضمينها

The Current State of Sustainable
Development Dimensions in the Social
Studies Textbook for the Third
Intermediate Grade and a Proposed
Framework for Their Inclusion

إعداد

د. محمد بن حارب مليفي الشريف

أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء

Dr. Muhammad bin Hareb Malifi Al-Sharief

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of
Social Studies

Curriculum and Teaching Methods Department - Faculty of
Education in Dawadmi - Shaqra University

Email: dr.moalsharif@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-008

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وتصوّر مقترح لتضمينها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ لتحديد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة اللازم توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط للفصول الدراسية الثلاثة لعام ١٤٤٤هـ، وقد تكوّنت هذه القائمة من (٦٢) مؤشرًا فرعيًا موزعًا على الأبعاد الثلاثة: الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: تدرّج درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في المقرّر المحدّد في الدراسة؛ حيث حقّق المجال الاقتصادي (٣٠,١٪)، والمجال الاجتماعي (٣٠,١٪)، بينما جاء المجال البيئي في المرتبة الأولى (٣٩,٢٪)؛ التي توافرت فيه جميع الأبعاد بدرجة منخفضة. وأوصى الباحث بأهمية تضمين كتاب الدراسات الاجتماعية لأبعاد التنمية المستدامة في الكتاب عند تصميمه وتخطيطه.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، الدراسات الاجتماعية، المرحلة المتوسطة، المملكة العربية

السعودية

Abstract

The study aimed to explore the status que of the sustainable development dimensions in the social studies textbook for the third intermediate grade as well as providing a suggested vision for including them. The researcher used the descriptive method (content analysis) so as to prepare a list of sustainable development dimensions to be included in the social studies textbook for the third intermediate grade during the three semesters of the scholastic year 1444 A.H. This list consisted of (62) sub-indicators distributed over the three areas: economic, social, and environmental. The study results indicated a low degree of inclusion of sustainable development dimensions in the curriculum specified in the study. The economic field was of (30.1%), the social field (30.1%), whereas the environmental field came in first place (39.2%). All areas were found to a low degree. The researcher recommended the importance of including the dimensions of sustainable development when designing and planning the social studies course .

Keywords: sustainable development – social studies – Intermediate stage – Kingdom of Saudi Arabia

المقدمة

تعدُّ التنمية المستدامة من أهم المرتكزات التنموية في جميع الجوانب؛ الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والثقافية، وتهدف إلى المحافظة على موارد المجتمع وإمكاناته، وتطويرها؛ من خلال تأهيل الإنسان الذي يحافظ عليها، وتنمية مهاراته، ورفع مستوى الوعي لديه؛ لتحقيق ديمومة هذه الموارد للأجيال اللاحقة. حيث أكد أبو النصر ومحمد (٢٠١٧) أن التنمية المستدامة تتضمن في جميع مجالات الحياة البشرية؛ المجال الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، حيث يمثل المجال الاقتصادي تحقيق الاحتياجات الأساسية بعامه، وهذا يتطلب اقتصاداً شاملاً يتناول الأنشطة الاقتصادية ذات الكثافة العالية كافة، حتى يتحقق الاقتصاد المستدام، وكذلك المجال الاجتماعي؛ الذي يهدف إلى تحسين نوعية حياة الأفراد؛ عن طريق التنمية المستدامة التي تضمن لهم الحقوق والواجبات، وتكفل لهم الحريات الكاملة، أما المجال البيئي؛ فهو يهتم بالحفاظ على البيئة، والتقليل من اختلال توازنها، وضمان قدرتها على الثبات، وتحديد حيويتها، ومنع استنزاف الموارد الطبيعية، وحماية البيئة، وترشيد استخدام الموارد المتجددة وغير المتجددة. وقد ذكر التوجيهي (٢٠٢١) أنه تم عقد العديد من المؤتمرات التي ركزت على البيئة، ودور الإنسان في المحافظة عليها؛ بإبراز مفهوم البيئة والتنمية؛ ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر روشيكولون، المنعقد عام ١٩٧١م، ومؤتمر الأمم المتحدة للتنمية البيئية، المنعقد في استوكهولم عام ١٩٧٢م، ومؤتمر بليس بجورجيا، المنعقد عام ١٩٧٧م.

وأشار زاير وآخرون (٢٠١٥) أهمية التنمية المستدامة وضرورتها، استمرت المؤتمرات العالمية في تحقيق أهداف التنمية؛ مثل: مؤتمر الأرض عام ١٩٩٢م؛ الذي أكد على أهمية التعليم والتدريب، وتسخير العلوم كافة لأغراض التنمية المستدامة، وكذلك ما أشارت إليه منظمة اليونسكو عام ٢٠٠٥م؛ من ضرورة تطوير المناهج من أجل التنمية المستدامة.

ويُعرف الزهراني (٢٠٢١) التنمية المستدامة بأنها إنشاء جيل واعي وفاعل قادر على تحمُّل المسؤولية، ويعمل على تنمية المجتمع وتقدمه ورفقته، وقيم علاقات تفاعل بناءة بين أفراد المجتمع المدني والمؤسسة من جهة، وبين القدرات البشرية ورأس المال من جهة أخرى، لتحقيق عمارة الأرض دون التأثير السلبي في البيئة الطبيعية.

وفي هذا الجانب يؤكد المهدي (٢٠٢٢) إلى التربية تسعى من أجل التنمية المستدامة إلى تعزيز الوعي بالقضايا الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية، والسياسية؛ الفرص للطلاب لتطوير القيم والاتجاهات والمعلومات والمهارات المطلوبة لتنمية وحماية البيئة، وتحقيق التنمية المستمرة، وتشجيع اتخاذ أنماط سلوك مسؤولة تجاه البيئة المحلية والعالمية من قبل الأفراد، والمجتمعات، ومنظمات العمل، والاعتراف بمبادئ التنمية المستدامة كمفتاح لتحسين جودة الحياة للأفراد في المجتمعات المختلفة، وتعزيز روح التعاون والتضامن بين الأجيال.

ويعدُّ التَّعليم من أهم مستهدفات التنمية المستدامة كما ذكر الشعي (٢٠١٨)؛ فهو لا يتم بتضمين موضوعات البيئة فقط كبعدٍ من أبعاد التنمية المستدامة، بل ينبغي أن يشمل التوازن بينها وبين الأبعاد الأخرى؛ الاقتصادية، والاجتماعية، واحتياجات المجتمع، وكذلك توفير المهارات والقيم اللازمة للطلبة التي تمكِّنهم من النجاح في الحياة، كما تراعي استشراف المستقبل ومتطلباته المتوقعة.

وأشار حوارنة والخطَّاب (٢٠١٦) إلى أهمية العلوم الاجتماعية؛ إذ تهيئ المعرفة وتُسلِّح الطلاب بمعرفة الماضي وفهمه؛ بوصفه ضرورة ملحة لمواجهة مشكلات الحاضر، وجودة التخطيط للمستقبل، كما تمكِّنهم من المساعدة في فهم علاقاتهم بالآخرين، وبالمؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية؛ فهي تساعد الطلبة في أن يتحمَّلوا المسؤولية تجاه الوطن، والمجتمع المحلي، وتكوِّن الوعي لديهم بالقضايا الاجتماعية المعاصرة، وتحصيل مفاهيم جيدة حول الذات، وسبل تطويرها، وتنمية قدراتهم على حلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات.

وقد اهتمَّت المملكة العربية السعودية بالتنمية المستدامة، حيث وضعتها ضمن أهداف رؤية ٢٠٣٠؛ من خلال إستراتيجية واضحة، ومبادرات ذات أهداف محدَّدة، تتطلَّع لمجتمع حيوي، واقتصادٍ مزدهر، ووطن طموح، وتنطوي على عددٍ من الأهداف التي تلتقي وتتلاءم مع الأهداف السبعة عشر للتنمية المستدامة (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وتعدُّ المناهج الدراسية من أهمِّ الوسائل التي تحقِّق أهداف التنمية المستدامة؛ ومنها: مناهج الدِّراسات الاجتماعية؛ فهي التي تحتوي على أساسيات لمعرفة مفاهيمها ونظرياتها، وتعريف الطلاب بأهداف المقرَّر ومحتواه؛ من المعارف، والمهارات، والحقائق، والمبادئ والقيم (عطية،

(٢٠١٣)، لذا برزت أهمية توجيه مناهج الدراسات الاجتماعية وبنائها نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ من خلال عناصر المنهج؛ لتسهم في ترسيخ معنى التنمية المستدامة في المجتمع، والسعي لتحقيق أهدافها.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، ودور الدراسات الاجتماعية في تعزيز التنمية المستدامة؛ مثل: دراسة الكحالية وشحات (٢٠٢١)، ودراسة الرشيد (٢٠٢٠)، ودراسة العزيز (٢٠١٩)، والشعبي (٢٠١٨)، التي أوصت -جميعها- بأهمية التنمية المستدامة، وأشارت إلى انخفاض تضمين أبعاد التنمية المستدامة في تلك المقررات الدراسية، وحيث إنَّ كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؛ قد طُوِّرَ حديثًا ليتماشى مع تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتنمية قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية، وتحمل المسؤولية تجاه المجتمع، وحلِّ مشكلاته، والمحافظة على الموارد الطبيعية، فالتعرف على واقع التنمية المستدامة مع تصور مقترح لتضمينها في المقرر، من الأهمية بمكان.

وعليه فيمكن أن تتحدّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وما التصور المقترح لتضمينها في ذلكم الكتاب؟ ومنه تنفرع الأسئلة التالية:

(١) ما أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

(٢) ما واقع أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؟

(٣) ما التصرُّو المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

حُدِّدَت أهداف الدراسة فيما يأتي:

- ١) تحديد أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- ٢) تحديد واقع أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.
- ٣) تحديد التّصوّر المقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن توظيفها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

١) الأهمية النظرية:

أ) الكشف عن مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.

ب) قد تسهم الدراسة في مساعدة مخطّطي ومطوري المناهج في الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة؛ حتى تتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، في تعزيز الأبعاد الثلاثة؛ الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية؛ لدى المتعلمين.

٢) الأهمية العملية:

أ) وضع تصوّر لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

ب) بناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.

ج) قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة معلّمي الدراسات الاجتماعية للتركيز على أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، مما يعينهم على تعزيز مفهوم التنمية المستدامة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١) الحدّ الموضوعي: يتمثل الحدّ الموضوعي في مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالملكة العربية السعودية في الأبعاد التالية: الاقتصادي، الاجتماعي، البيئي.

٢) الحدّ الزماني: طُبِّقَت هذه الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

تعريف المصطلحات:

١) التنمية المستدامة

عُرفت التنمية المستدامة بأنها "استجابة التنمية لحاجات الحاضرة دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في الوفاء بحاجتها"

(اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٩٣، ص ٣٠).

وتعرف إجرائياً بأنها: الحقائق والمفاهيم والمهارات اللازمة لأبعاد التنمية المستمرة التي حُدِّدت في الأبعاد الثلاثة: الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، التي ينبغي تضمينها منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؛ للمحافظة على الموارد الدائمة وغير الدائمة لهذه الأجيال والأجيال اللاحقة.

وتتضمن التنمية المستدامة البعد الاقتصادي تم تعريفه بأنه "تلبية الحاجات الإنسانية عن طريق كل من الإنتاجية وتأمين الفرص المتساوية للجميع" (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٩٣، ص ٧١).

وعرف الخولي (٢٠٠٢، ص ١٧٩) البعد الاجتماعي "الذي يشمل علاقات الأفراد والتجمعات البشرية بكل أنواعه والمؤسسات والنظم والقيم التي تحكم التفاعلات مع المحيطين الآخرين". وكذلك البعد البيئي الذي يتمثل في "الحيز الذي توجد فيه، أو يمكن أن توجد فيه الحياة، وهو يمتد من طبقات الهواء القريبة من الأرض إلى الأرض ذاتها والطبقات السطحية من الماء"، ويتبنى الباحث ما سبق تعريفاً إجرائياً لأبعاد التنمية المستدامة في البعد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي.

٢) التصور المقترح:

يعرف زين العابدين (٢٠١٣، ص ٦) التصور بأنه: تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية؛ لبناء إطار فكري عام، يتباه فئات الباحثين أو التربويين.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: تخطيط مستقبلي لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، يشمل الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس وطرائقه، والأنشطة التعليمية، مصادر التعلم، أساليب التقويم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

٣) الدراسات الاجتماعية

بينما يعرف قطاوي (٢٠٠٧) الدراسات الاجتماعية بأنها المواد الدراسية المتعلقة بدراسة الإنسان للبيئة البشرية والطبيعية، والتي تم استقاؤها من مختلف العلوم الاجتماعية من أجل تحقيق أهداف تربوية وتعليمية، تتمثل في إعداد الإنسان والمواطن الصالح عن طريق تحقيق نمو شخصية الفرد الشامل، والمتكامل (نفسياً، عقلياً، اجتماعياً، وحركياً).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط لطبعة عام ١٤٤٤هـ، والمتضمن خبرات تربوية ومعارف ومهارات وجوانب وجدانية تحقق أهدافه في تنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب المعرفي والوجداني والمهاري.

الإطار النظري والمدراسات السابقة

(١) مفهوم التنمية المستدامة.

تعددت تعريفات التنمية المستدامة من حيث المفهوم، والهدف والغرض، الذي من أجله بُني هذه المفهوم، حيث عرّفها منير (٢٠١٥، ص ١٦) بأنها: "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر، دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم الخاصة". وعرّفها الطاهر (٢٠١٣، ص ١٥) بأنها: "السعي الدائم لتقدير الحياة الإنسانية، مع الأخذ بالاعتبار قدرات وإمكانات النظام الطبيعي الذي يحتضن الحياة". وكذلك عرّفها البريدي (٢٠١٥، ص ٥٣) بأنها: "كلّ ما يؤدي إلى ترقية عادلة متواصلة متكاملة للحياة البشرية؛ حاضراً ومستقبلاً، ضمن إطار حضاري إستراتيجي تعاقدي، يصون وينمي البيئة الموارد"، وأيضاً عرفها السايح (٢٠٠٩) بأنها: الاستعمال الرشيد، والاستثمار الفاعل للموارد في البيئة، لمقابلة احتياجات الحاضر دون إغفال حاجات الأجيال القادمة، وتركّز على مقابلة احتياجاتهم الخاصة، وتحسين نوعية الحياة للجميع دون إسراف.

ومما سبق، يتّضح أنّ تعريف التنمية المستدامة يركّز على أهمية المحافظة على الموارد المتاحة لتدوم وتحفظ، حتى تدرّكها الأجيال المتلاحقة، وتنتفع بها ومنها، وكذلك ترشيدها، والاستثمار الفاعل لها؛ لتحقيق حياة نوعية جيدة، تتواءم معها كل مجالات التنمية الأخرى.

(٢) أهداف التنمية المستدامة.

للتنمية المستدامة العديد من الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما ذكرت (٢٠١٥، United Nations)؛ وهي: القضاء على جميع أشكال الفقر في جميع أنحاء العالم، وتوفير الأمن الغذائي كفاية للجميع، وكذلك الصحة الجيدة، والرعاية لجميع أفراد المجتمع، وتوفير فرص التعليم الجيد للجميع، وتعزيز فرص التعلم طوال الحياة، وضمان توفر المياه النظيفة، والوصول إلى طاقة نظيفة ومستدامة وبأسعار معقولة، وتعزيز الكفاءة، واستخدام مصادر الطاقة المتجددة، وتعزيز النمو الاقتصادي المستدام والشامل، وتعزيز الصناعة والابتكار، وتطوير الهياكل الأساسية القوية والمستدامة، والمساواة في المجتمعات، وتحقيق الفرص المتكافئة، وتحقيق كفاءة استخدام الموارد وتقليل النفايات، ومكافحة تغيرات المناخ وتخفيف آثارها، والتكيف معها، وحماية واستعادة الحياة البحرية، والمحافظة على المحيطات والبحار والموارد البحرية، واستعادة النظم البيولوجية البرية،

والحفاظة على التنوع البيولوجي، والغابات، ومكافحة التصحر، وتعزيز الشراكات العالمية، والإقليمية، والمحلية.

وفي هذا الصدد يؤكد (Munkebye et al., 2020) على أن من أهم أهداف التنمية المستدامة: تحسين الظروف الاجتماعية، وحل المشاكل البيئية، والحد من عدم المساواة الاقتصادية، مما يعني وجود تفاعل بين الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية، الآن وفي المستقبل.

وقد أشار الكحالية وشحات (٢٠٢١) إلى أن من أهداف التنمية المستدامة: توفير طاقة نظيفة، وتحفيز الصناعة وتشجيع الابتكار، وتوفير العمل اللائق للجميع، وتعزيز النمو الاقتصادي، وجعل المدن آمنة ومستدامة، وقادرة على الصمود، وضمان جودة أنماط استهلاكية وإنتاج مُستدام.

ومما سبق، يتضح أن أهداف التنمية المستدامة تركز على ضمان جودة حياة الأفراد والمجتمعات، عقولاً وأبداناً، وتساوي فرص كلٍّ من هذه الأبعاد؛ أمنًا، وصحةً، وتعليمًا، ومشاركةً في الحياة الاجتماعية والسياسية مقومات التنمية المستدامة.

أشار مرداوي وشعور (٢٠١٠) إلى جملة من المقومات التي تستند إليها التنمية المستدامة؛ وهي: أهمية تحسين مستوى الرفاهية، والرعاية الصحية، والتعليم لجميع أفراد المجتمع، بحيث يجب أن يكون الإنسان في صميم برامج التنمية المستدامة، وبالتالي يتم بناء التنمية المستدامة حول الإنسان واحتياجاته؛ فالتنمية المستدامة تسعى لتحقيق تقدّم صناعي يعتمد على التكنولوجيا النظيفة والمبتكرة، التي تسهم في ترشيد استخدام الموارد الطبيعية، والحدّ من التلوث، من خلال استخدام التكنولوجيا الجديدة، والكفاءة التي يمكنها تحقيق استقرار مناخي، ونشاط اقتصادي مستدام، ومواجهة التحديات الناجمة عن النمو السكاني، وتحقيق الموازنة بين حقوق الأجيال الحالية والأجيال القادمة؛ بالحفاظ على رأس المال الطبيعي، وضمان عدم استنزاف الموارد بوتيرة تفوق معدل تجديدها الذي يتطلب أيضًا ترشيد استخدام الطاقة غير المتجددة.

وقد أشار عبد السلام (٢٠١١) إلى جملة من مقومات التنمية المستدامة، منها: استخدام تحليل النظم، وقدرة البيئة على استيعاب مكونات الأنشطة المتنوعة، والمشاركة المجتمعية، وحسن

الإدارة والمساءلة، وتحقيق معدلات التنمية بما يوازي الزيادة السكانية، ويضمن العدل والمساواة في المجتمع.

ويجدر بنا أن نؤكد على أن مقومات التنمية المستدامة تعتمد على تحقيق المساواة بين الأفراد في: التعليم، والأمن، والصحة، من خلال توظيف التقنية التي تحقق استقراراً مناخياً، ونشاطاً اقتصادياً مستداماً؛ يعزز من وجود إنسان يحافظ على تلك الموارد، وهذا يتطلب توظيف تلك المفاهيم وأبعاد التنمية المستدامة في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لتحقيق تلك المقومات، وأن يكون الإنسان هو محور التنمية، وأن يتاح التعليم للجميع.

٣) مبادئ التنمية المستدامة.

يستند التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى جملة من المبادئ، كما ذكرها (الخطيب وعلون، ٢٠١٣) و(الغريز، ٢٠١٩)؛ وهي: إكساب المتعلمين المهارات والقيم والتقنيات والمعارف الضرورية لتحقيق التنمية المستدامة، ووجود تعليم متاح للجميع، على جميع المستويات الاجتماعية (الأسرية، المدرسية، المجتمعية، المهنية)، وكذلك وجود تعليم يشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية، ويشيع روح الديمقراطية، ومبدأ التعلم الذاتي، والتعلم المستمر طوال الحياة، وكذلك وجود تعليم يضمن اتجاهات صحية متوازنة؛ تساعد في الوقاية من الأمراض، ويعزز المنظومة الصحية والوقائية، ويهدف إلى إكساب الطلاب مهارات التفكير المستقبلي؛ لفهم التحديات المستقبلية، والاستشراف لها، ووضع الحلول.

وأشار المهدي (٢٠٢٢) إلى أن التعلم من أجل التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها يتطلب تعزيز المهارات والتعليم، وتوفير فرص العمل الكافية والمناسبة للجميع، وضمان تكافؤ الفرص للأفراد، بغض النظر عن جنسهم، أو عرقهم، أو ديانتهم، أو أي خصائص أخرى، والمحافظة على البيئة والموارد الطبيعية، بحيث لا تتأثر استدامتها وقدرتها على تلبية احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية، وتعزيز استخدام الموارد المتجددة والتكنولوجيا النظيفة، وتمكين الأفراد من المشاركة الفاعلة في صنع القرار، وتحقيق التنمية المستدامة.

ومما سبق يتضح أن تهيئة المعارف والمهارات، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق العدالة والمشاركة في صنع القرار، مهمة في تحقيق التنمية المستدامة، وهذا يتطلب استخدام الطاقة النظيفة

التي تركز على أبعاد التنمية المستدامة، وتوظيفها في منهج الدراسات الاجتماعية في التعليم؛ من أجل مخرجاتٍ تحقق أهداف التنمية المستدامة ومفاهيمها.

٤) أبعاد التنمية المستدامة.

تتألف التنمية المستدامة من عدة أبعاد مترابطة ومتكاملة فيما بينها، تعمل جميعاً لتحقيق أهدافها التي ينبغي تضمينها بتوازن وتكامل، بما يحافظ على بنية المعرفة للدراسات الاجتماعية، كما أشار هويدي (٢٠١٤)، وهذه الأبعاد هي:

أ) البعد الاقتصادي Economic Dimension.

يهدف البعد الاقتصادي في التنمية المستدامة إلى تحسين مستوى حياة الإنسان، وتحقيق رفاهيته، حيث يتم ذلك من خلال زيادة نصيبه من الموارد والخدمات الأساسية، وتوفير عناصر الإنتاج اللازمة، كما يهدف إلى رفع كفاءة وفاعلية الأفراد؛ من خلال تنفيذ برامج وسياسات تنموية، تزيد معدلات النمو في مختلف قطاعات الإنتاج، وتحقيق هذا البعد بتوازن مع عدم التأثير في النظام البيئي والعدالة الاجتماعية بين الأفراد.

ب) البعد الاجتماعي Dimension Social.

كما أشار هويدي (٢٠١١) إلى البعد الاجتماعي يركز على دور الإنسان؛ الذي يهدف إلى تطوير مواطنين قادرين على المساهمة في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، ويسعى هذا البعد أيضاً إلى القضاء على الفقر والجوع، وتحسين مستوى لتعليم، وتوفير الرعاية الصحية لجميع أفراد المجتمع، كما يُعنى بالعلاقات الاجتماعية الفردية والجماعية، وطرق تنظيمها، بالإضافة إلى أهمية المشاركة في صنع القرارات التنموية التي تؤثر في النظام القانوني، ووجوب المساواة والعدالة الاجتماعية بين الأجيال الحالية والقادمة.

وقد أشار ديب ومهنا (٢٠٠٩) إلى أنَّ البعد الاجتماعي يعني العدالة في توزيع الثروة بين الأفراد، وإيصال الخدمات الضرورية للجميع؛ كالصحة، والتعليم، والسكن، والقضاء على الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين سكان الريف والمدن، والمساواة بين التنوع الاجتماعي، وإتاحة المشاركة السياسية؛ لإشاعة الحرية، وتطبيق الديمقراطية، ومن أهم عناصر البعد الاجتماعي: تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد الجيل الحالي والأجيال القادمة.

ج) البعد البيئي > Environment Dimension

وفي هذا الصدد يشير الكحالية وشحات (٢٠٢١) بأن البعد البيئي يهتم بالإدارة السليمة للموارد الطبيعية للبيئة، وحمايتها، وسلامة النظم البيئية للحفاظ على التربة والغطاء النباتي، والاهتمام بالتنوع البيولوجي، وموارد الطاقة المتجددة وغير المتجددة، وتهتم كذلك بإدارة الموارد الطبيعية التي تمثل قاعدة البناء الأساسية للتنمية المستدامة، لذا برزت الحاجة الماسة إلى معرفة علمية لإدارة حكيمة للنظم البيئية، دون زيادة الضغوطات عليها.

هذه الأبعاد تمثل الأسس الأساسية للتنمية المستدامة، حيث يُعزّز التوازن والتكامل بين هذه الأبعاد تحقيق التنمية الشاملة والاستدامة على المستوى المحلي والعالمي. فبات أمر تضمين هذه الأبعاد منهج الدّراسات الاجتماعية من الأهمية بمكان؛ لتحقيق مخرجات تعليمية قادرة على تحصيل هذه الأبعاد، وتحقيق أبعادها.

٥) مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة.

يُعَدُّ التعليم من أجل التنمية المستدامة أحد أهم الأفكار والمبادئ الحديثة في القرن الحالي، حيث عرّفه إبراهيم (٢٠١٤) بأنه: عملية التعلم المستمرة طوال الحياة، وتهدف إلى تزويد الأفراد بالقيم والمعارف والمهارات التي تمكّنهم من ابتكار حلول جديدة للتحديات الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية. ونظرًا لأهمية التربية من أجل التنمية المستدامة، دعت الأمم المتحدة ضمن مشروعها الأممي "التعليم من أجل التنمية المستدامة" إلى تعزيز استخدام التعليم بفاعليّة لمواجهة تحديات المستقبل، وحماية البيئة، وضمان حقوق الأجيال القادمة، وشدّدت الأمم المتحدة على ضرورة أن "تعطي الدول أولوية للتعليم بدلاً من الإنفاق على الأسلحة".

وقد ذكر بن ثعلب (٢٠١٠) بأن تقرير الأمم المتحدة حول أهداف التنمية المستدامة أهمية توفير التعليم الجيد والشامل والمنصف للجميع، وتعزيز فرص التعلم طوال الحياة، ويهدف التعلم من أجل التنمية المستدامة إلى مساعدة المجتمعات في تحقيق اكتساب وتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة التي تحقق التنمية.

واعتبر ماكوين (٢٠٠٩) أن التعليم من أهم الوسائل لتحقيق التنمية المستدامة، فهو يقوم على أساس نشر وتعزيز عدد من المفاهيم الرئيسة؛ مثل التشاركية، والتفاعلية، والتعلم التجريبي،

والابتكار والإبداع، وتبادل الأفكار، والتفكير النقدي، وهي تعتمد على استخدام العملية التعليمية في إحداث نقلة نوعية للتعليم؛ تهدف إلى تحقيق تغيير في معرفة ووعي وسلوك واتجاهات ومسؤولية الأفراد تجاه البيئة وقضاياها.

طبقاً لذلك، فإن أي موضوع أو قضية يُعتقد أنها ذات أهمية كافية لتدريسها في التعليم الرسمي الإلزامي؛ يجب أن تكون ذات صلة أو معنى شخصي للمتعلم في الحاضر والمستقبل، ويجب أن تثبت إمكانية رفع قدرة الطالب على تقرير المصير، والمشاركة في المجتمع، والتضامن (Burmeister et al., 2012).

ويتضح مما سبق، أهمية توفير التعليم، وتكافؤ فرصه، وتحقيق تعلم المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لتحقيق التنمية، وأهمية تضمين ذلك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأهدافها.

٦) مناهج الدراسات الاجتماعية والتنمية المستدامة.

تتجلى أهمية تعليم الدراسات الاجتماعية في كونها تلعب دوراً بارزاً في تأهيل الطلبة، ليصبحوا أكثر نشاطاً وفاعلية، وليكونوا مواطنين صالحين قادرين على حفظ المثل والقيم وتطبيقها، كما يُعدُّ الغرض الأساسي من تدريس الدراسات الاجتماعية مساعدة الطلبة في تطوير قدراتهم لاتخاذ القرارات، وتأهيلهم لتحمل المسؤولية.

وللدراسات الاجتماعية دور بارز في تطوير السلوكيات والقيم، كما أنها تعدُّ فاعلة في تطوير الفهم، والمعارف، والعمليات، والمهارات الضرورية للطلبة، والتي باستطاعتها مساعدتهم ليكونوا مواطنين أكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وأكثر نشاطاً، بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على المشاركة والمساهمة في العمليات الديمقراطية، ونشر الوعي حول قدرتهم واستطاعتهم في إحداث التغيير في مجتمعاتهم، والمجتمعات المحيطة بهم، وفي العالم ككل (Ajiboye, 2009). وأشار نزال (٢٠١٤) أهمية الدراسات الاجتماعية في أنها تساعد في تنمية التفكير العلمي، والمهارات الحياتية، وتؤكد على القيم الاجتماعية؛ مثل التعاون، والانتماء، والمواطنة، وحقوق الإنسان، وربط الجوانب النظرية بالعملية، وتزويد من اهتمام الطلبة بالمشكلات البيئية والاجتماعية، والعمل على حلها.

لذا برزت أهمية توجيه مناهج الدراسات الاجتماعية نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ من خلال دمج مفاهيمها وأبعادها في محتوى المناهج الدراسية في عناصرها، بدءًا من الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وإستراتيجيات التدريس، والأنشطة، والتقييم؛ لتسهم في ترسيخ التنمية المستدامة في المجتمع، وتحقيق أهدافها.

٧) أساليب دمج الاستدامة في مناهج الدراسات الاجتماعية.

تعدُّ أساليب دمج الاستدامة في المناهج التعليمية أمرًا ضروريًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالشكل المطلوب، حيث يتطلب ذلك وجود مناهج تعليمية مصممة بشكل يدعم تلك الأهداف، ويعزّز المفاهيم والمبادئ المستدامة، بهدف غرس تلك الأفكار، وتعزيزها في عقول الطلبة بما يسهم في تحقيق الاستدامة، فهناك عدد من الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لدمج الاستدامة في المناهج التعليمية، وفقًا لحبيب (٢٠١٦):

أ) الدمج المستقل: ويشير إلى إنشاء مقرر جديد مخصّص للتنمية المستدامة، يُعلّم ويُعتمد لجميع الطلاب في مختلف مراحل التعليم.

ب) الدمج الجزئي: ويتضمن إدراج مواضيع التنمية المستدامة في بعض المقررات الدراسية المختارة؛ وفقًا لآليات محددة، مع اختيار المقررات المناسبة، وارتباطها بمفهوم الاستدامة.

ج) الدمج التكاملي أو الشامل: ويعني دمج مواضيع التنمية المستدامة في جميع المقررات الدراسية لمختلف مراحل التعليم.

ويتّضح ممّا سبق، أنّ أساليب دمج أبعاد الاستدامة ومفاهيمها في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ هي الدمج المستقل، أو الجزئي، أو التكاملي، ويجب أن تُراعى في تلك الأساليب عند تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث الأسلوب الذي يناسب تلك المناهج.

٨) إستراتيجيات التدريس من أجل التنمية المستدامة:

أشار حبيب (٢٠١٦) إلى مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب التربوية التي من شأنها تعليم التنمية المستدامة، فمن أجل إكساب الطلبة مفاهيم التنمية المستدامة؛ لا بدّ من الاستناد إلى مشكلة أو قضية أو مكان يثير التفكير الناقد، والنقد الاجتماعي، وتحليل السياقات المحلية،

وفيما يأتي عرض لبعض هذه الإستراتيجيات التي تساعد في تحقيق قضايا ومفاهيم التنمية المستدامة لدى الطلاب من خلال تدريس تلك الإستراتيجيات؛ وهي:

أ) أسلوب حلّ المشكلات.

ب) التّعليم القصصي.

ج) التّعلم التعاوني.

د) التّعلم باللعب.

هـ) التّعليم المدمج.

و) التّعليم الجماعي.

إنّ هذه الإستراتيجيات وطرائق التدريس تعزّز مهارات التنمية المستدامة في تحقيق أهدافها؛ من خلال التعلم التعاوني، والتعليم المدمج، والورش، والتعليم التعاوني والجماعي؛ من خلال أنشطة معزّزة لمهارات التنمية المستدامة وأهدافها ومفاهيمها؛ لمخرجات تعليمية تحقق أهدافها.

وقد أوردت شهد(٢٠١٧) أن المعلم عليه أن يستخدم إستراتيجيات تدريس غير تقليدية، تعمل على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية، وتسهم في نفس الوقت في إبراز سلوكيات الأفراد؛ لتحقيق التنمية المستدامة، كما تعمل على تكوين اتجاهات وقيم، وتشجع أنماطاً سلوكية واستهلاكية في حدود إمكانيات البيئة، كما أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة يجب أن تنمّي مهارات التفكير المتعددة، ومهارة اتخاذ القرار، والمهارات الحياتية، وغير ذلك من الأهداف المرغوبة والمرتبطة بالتنمية المستدامة، ومنها المناقشة، وحل المشكلات، والدراسات الميدانية.

ثانياً: الدّراسات السابقة.

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وجد الباحث عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات هذه الدراسات.

دراسة محمد (٢٠٢٢)، وهدفت إلى إعداد تصوّر مقترح لما يجب أن تكون عليه مناهج الدّراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، في ضوء البعد الاجتماعي والبيئي للتنمية المستدامة،

والتعرّف إلى فاعلية المنهج المطور في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بليبيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي تحليل المحتوى، ولتحقيق هذا الهدف أعد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في مناهج الدّراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن عدم تلبية مناهج الدّراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لأبعاد التنمية المستدامة.

دراسة آل سالم (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير أبعاد التنمية المستدامة في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث معياراً أُشتق من أبعاد التنمية المستدامة، وقد استخدم الباحث كذلك المنهج القائم على تحليل المحتوى، وتمثل مجتمع الدراسة في محتوى كتاب الجغرافيا بالرحلة الثانوية نظام المقررات، وقد أشارت نتائج الدارسة إلى أنّ معايير أبعاد التنمية المستدامة قد توزعت في محتوى مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية ولكن بنسب متفاوتة، وبلغ مجموعها في محتوى مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية (نظام مقررات) (١٠٥) معايير، كما توزعت معايير التنمية المستدامة على ثلاثة أبعاد ، ثلاثة عشر معياراً في كل بعد.

دراسة بارعيدة واليزيدي (٢٠٢١)، وهدفت إلى تصوّر مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام مقررات) بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثتان قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الرئيسة والفرعية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن أنه جاء في المرتبة الأولى البعد الاقتصادي بنسبة (٥١,١٦٪)، وفي المرتبة الثانية البعد البيئي (٤٣,٦٠٪)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة البعد الاجتماعي بنسبة (٥,٣٣٪)، وقد قامت الباحثتان ببناء تصوّر مقترح للتنمية المستدامة في كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي.

دراسة الكحالية وشحات (٢٠٢١)، وهدفت إلى تقييم مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم للصف الخامس في سلطنة عمان، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدّراسة، حيث طُبقت على عينة من محتوى كتاب التلميذ والنشاط للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان. أظهرت نتائج الدّراسة أن محتوى الكتب يضمن أبعاد التنمية

المستدامة بنسب مختلفة، حيث حصل البعد الاجتماعي على المرتبة الأولى بنسبة ٨٠,٠٧٪، يليه البعد البيئي في المرتبة الثانية بنسبة ١٣,٤١٪، وجاء البعد الاقتصادي في المرتبة الثالثة بنسبة ٦,٥٢٪.

دراسة آل سالم (٢٠٢٠) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أداة تضمنت قائمة بمؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج التي ينبغي تضمينها في محتوى الكتاب، وقد احتوت على المكونات الرئيسة لبعد أولويات المنهج وهي: مكون المواطنة المسؤولة، ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي ومكون التنمية المستدامة، ويندرج تحتها ثمانية وعشرين مؤشراً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في تضمين مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج في محتوى الكتاب وتوزعت مؤشرات مكونات بعد أولويات المنهج، بنسب مختلفة بين هذه الأبعاد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى بعض مؤشرات مكون المواطنة المسؤولة ومكون مكانة المملكة ودورها الريادي والتي ينبغي تضمينها في محتوى الكتاب غير متوافرة في المحتوى ثم قام الباحث ببناء تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

دراسة الرشيد (٢٠٢٠)، وهدفت إلى مدى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي لأهداف التنمية المستدامة المنصوص عليها في رؤية المملكة ٢٠٣٠ للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، حيث طبقت الدراسة على عينة تمثلت في محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي بعد استثناء الأسئلة الموجودة في نهاية كل درس، ومقدمة الكتاب، وقائمة المحتويات. تمت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك بُعدين فقط من أبعاد التنمية المستدامة ضُمِّنت في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي؛ البعد الاجتماعي؛ وجاء في المرتبة الأولى بتكرار ٦٠٤ أهداف فرعية بنسبة ٩٣,٨٪، بينما جاء البعد البيئي في المرتبة الثانية بتكرار ٤٠ هدفاً فرعياً بنسبة ٦,٢٪، وتم تجاهل البعد الاقتصادي.

دراسة الشمري والمعجل (٢٠١٩)، بعنوان "تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة"؛ وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مجالات التنمية المستدامة المشمولة

في كتب الحديث في المملكة العربية السعودية، وأتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما، وتمثلت عينة الدراسة في كتب الحديث للصفوف الأول والثاني والثالث المتوسطة، وبلغ عددها ٤٠ كتابًا. أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي هو الأكثر تكرارًا بنسبة ٤٣٪ (١٦,٧٨)، بينما كان المجال البيئي هو الأقل تكرارًا بنسبة ٣٧٪ (٩٨,٦).

دراسة الشعي (٢٠١٨)، وهدفت للتعرف إلى مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، حيث طبق دراسته على عينة تمثلت في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه الأول والثاني، وأجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث قائمة بـ (٦٧) فقرة؛ أداة لتحليل المحتوى، شملت مجالات التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معدل تكرارات مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني بفصليه: (٢,٧٠) من التكرارات، وبنسبة مئوية (٠,٤٠٪)، وجاء المجال البيئي بالمرتبة الأولى بمعدل (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٠,٦٢٪)، وبدرجة تضمين قليلة، وجاء المجال الاقتصادي بالمرتبة الثانية، بمعدل تكرار (٣,٧٤)، وبنسبة مئوية (٠,٥٥٪) وبدرجة تضمين قليلة، وجاء المجال الاجتماعي بالترتيب الثالث بمعدل تكرار (٠,٥٨)، وبنسبة مئوية (٠,٠٩٪)، وبدرجة تضمين قليلة.

دراسة السامرائي (٢٠١٧)، وهدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، واختير كتاب العلوم للصف الرابع كعينة للدراسة، باستثناء الأسئلة في نهاية كل فصل، ومقدمة الكتاب، وقائمة المحتويات، وتمت الدراسة في بغداد. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ كتاب العلوم للصف الرابع يغطي جميع أبعاد التنمية المستدامة بنسب متفاوتة، حيث تصدر بُعد الاقتصادي المرتبة الأولى بـ ١٧٠ تكرارًا ونسبة (٥٢,٩٥٪)، يليه البعد البيئي في المرتبة الثانية بـ ١٢٦ تكرارًا ونسبة (٣٩,٢٥٪)، وجاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأخيرة بـ ٢٥ تكرارًا ونسبة (٦٧,٧٨٪).

دراسة عبيد (٢٠١٧)، وهدفت إلى تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسط، بناءً على مفاهيم التنمية المستدامة. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها،

واستخدمت عينة الدِّراسة كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ في جمهورية العراق، أظهرت نتائج الدِّراسة إهمال كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسط لمفاهيم التنمية المستدامة، حيث تمثّل ذلك في غياب أربع قضايا اجتماعية؛ وهي: العدالة الاجتماعية، والسكان، والسكن، والأمن، وغياب قضيتين؛ وهما: التنمية الاجتماعية، وأنماط الإنتاج والاستهلاك، وغياب أربع قضايا بيئية؛ وهي: الغلاف الجوي، والتنوع البيولوجي، والأراضي، والبحار والمحيطات.

دراسة تاتليلجلو (Tatliliglu, 2019)، وهدفت إلى فحص صلة أهداف التنمية المستدامة بالكفاءات المعرفية، والفهم والمهارات والتطبيقات والقيم والمواقف في مناهج العلوم للمراحل الإعدادية. استخدمت الباحثة منهج الدِّراسة النوعية (دراسة حالة) والتحليل، وتمت عينة الدِّراسة من كتب العلوم للصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في تركيا، ولتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة بطاقة تحليل الوثائق، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن معظم أهداف التنمية المستدامة انعكست في مناهج العلوم للصف الثامن، كما ركزت مناهج الصف السابع والثامن على الكفاءات القيمية، والمواقف، وفيما يتعلق بمناهج الصف السادس، توافر الكفاءات المعرفية والفهم بنسبة لا تقل عن ٦ أهداف من أصل ١٧ هدفًا، كما ركزت مناهج الصف السادس والخامس على الكفاءات المعرفية والفهم، وأظهرت الدِّراسة أيضًا تركيز المناهج على البعد البيئي.

دراسة جيو وآخرين (Guo et al., 2018)، وهدفت إلى تحليل محتوى مادة الجغرافيا للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف التنمية المستدامة، حيث أعتد المنهج المسحي في الدِّراسة، وتضمّنت عينة الدِّراسة ٢٣٧ معلمًا ومعلمة و٢٤٦ طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية في الصين، تمّت الدِّراسة في الصين، واستخدم الباحثون استبانة تتألف من ٢٩ سؤالًا مفتوحًا كأداة للدراسة بعد تحليل المنهج. أظهرت نتائج الدِّراسة أن تدريس الجغرافيا ضروري لتحقيق التنمية المستدامة، ولكن متطلبات التدريس لأهداف التنمية المستدامة متدنية في المناهج، كما أظهرت الدِّراسة أيضًا ضعف أساليب التدريس لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتأثر أداء الطلاب في هذا السياق، حيث يفهمون بعض المفاهيم مثل الناس، والبيئة، والموارد، والتغير المناخي، ويفتقرون إلى المعرفة العلمية والحقائق الواقعية حول مفاهيم التنمية المستدامة وأهدافها، وأهميتها بشكل كامل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال التتبع للدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، حُصرت الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يأتي تعقيب على تلك الدراسات:

(١) الهدف: اتفقت هذه الدراسة والدراسات السابقة في منهج الدراسة؛ وهو تحليل المحتوى للكتب الدراسية في ضوء أبعاد ومؤشرات التنمية المستدامة التي تحقق ذلك.

(٢) المنهج: اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي.

(٣) الأداة: جميع الدراسات السابقة استخدمت بطاقة تحليل المحتوى.

(٤) العينة: الدراسة الحالية تهدف لتحليل منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، بينما دراسة الكحالية والسماث (٢٠٢١) تناولت المرحلة الابتدائية "الصف الخامس في منهج العلوم"، ودراسة الرشيد (٢٠٢٠) المرحلة الابتدائية "الصف الثالث الابتدائي منهج العلوم"، بينما تناولت دراسة الشعبي (٢٠١٨) المرحلة المتوسطة "منهج العلوم للصف الثاني المتوسط"، بينما دراسة الشمري والمعجل (٢٠١٩) "المرحلة المتوسطة منهج الحديث"، كذلك دراسة عبيد (٢٠١٧) "المرحلة المتوسطة منهج الجغرافيا للصف الأول المتوسط"، كذلك دراسة محمد (٢٠٢٢) المرحلة المتوسطة "منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط"، كذلك دراسة بارعيدة، والزيدي (٢٠٢١) المرحلة الثانوية في "منهج الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية"، كذلك (Guo et al., 2018) التي طبقت على كتاب الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة. كذلك دراسة آل سالم (٢٠٢٠) طبقت على كتاب الجغرافيا للصف الثالث المتوسط، وأيضا دراسة آل سالم (٢٠٢٢) طبقت على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الثانوي (نظام مقررات)

(٥) النتائج: أكدت جميع الدراسات على أهمية أبعاد ومفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، وأكدت تلك الدراسات على أن هناك تبايناً في مستوى تضمينها في تلك المناهج الدراسية.

وتختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات بأنها طبقت على مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بينما دراسة محمد (٢٠٢٠) على كتاب الدراسات الاجتماعية المرحلة الابتدائية وكذلك دراسة آل سالم (٢٠٢٢) على كتاب الجغرافيا المرحلة الثانوية، بينما دراسة آل سالم (٢٠٢٠) على كتاب الصف الثالث المتوسط في موضوع الدراسة وهو أولويات المنهج ومن ضمنها التنمية المستدامة بشكل مجمل بينما الدراسة الحالية تناول التنمية المستدامة بالتفصيل في أبعادها الثلاثة: الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. وهناك بعض الدراسات التي تناولت التنمية المستدامة في منهج الحديث كدراسة الشمري والمعجل (٢٠١٩)، دراسة الكحالية والسمات (٢٠٢١) التي تناولت منهج العلوم في الصف الخامس الابتدائي.

واختلف في العينة والموضوع كونها تناولت الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بعد تطوير بفصوله الثلاثة للعام ١٤٤٤هـ. وتميزت بتقديمها تصورا مقترحا لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيقها على أبعاد التنمية المستدامة وكذلك مجال الدراسات الاجتماعية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة، وتصميم أداها (بطاقة التحليل)، وتحليل النتائج وتفسيرها، وربط ومقارنة نتائج الدراسة الحالية أثناء مناقشتها بالدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي تحليل المحتوى؛ حيث إنه المنهج المناسب لهذه الدراسة في تحليلها لمحتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعرفة مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة اللازمة في ذلك المقرر.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعيّنته:

تم تطبيق الدراسة على كتب المرحلة المتوسطة، وتم اختيار كتاب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي للفصول الثلاثة، طبعة عام ١٤٤٤هـ، كعينة عشوائية بسيطة، حسب إجراءات الدراسة.

جدول ١ توصيف مقرر الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

الصف	الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الدروس	عدد الصفحات
الفصل الدراسي الأول	الأولى	جغرافية المملكة العربية السعودية	٦	٤٠
	الثانية	موارد المياه في المملكة العربية السعودية	٥	٣٠
الفصل الدراسي الثاني	الوحدة الثالثة	التنمية الوطنية	٦	٣٠
	الوحدة الرابعة	الأنظمة في المملكة العربية السعودية	٦	٢٥
	الوحدة الخامسة	الهوية الوطنية	٦	٣٠
الفصل الدراسي الثالث	الوحدة السادسة	الخرايط والتقنيات الحديثة	٥	٣٠
	الوحدة السابعة	الإنجاز الذاتي والاقتصاد	٤	٢٠
	الوحدة الثامنة	المسؤولية	٣	٢٠
	الوحدة التاسعة	التطوع	٢	١٢
	المجموع		٤٣	٢٣٧

ثالثاً: أدوات الدِّراسة:

لبناء أداة الدِّراسة المتمثلة في قائمة بأبعاد التنمية المستدامة اللازمة في كتاب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وكذلك الشواهد اللازمة في كلِّ مجال، أُتبعت الخطوات الآتية:

- (١) مراجعة وقراءة الأدب التربوي، والدِّراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدِّراسة.
- (٢) بناء قائمة أولية بأبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها؛ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، كدراسة محمد (٢٠٢٢)، ودراسة عبيد (٢٠١٧)، لتحديد أبعاد التَّنمية المستدامة اللازم توافرها في محتوى كتاب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتكونت مما يأتي:

(أ) البعد الاقتصادي، وحوى (٢١) مؤشراً.

(ب) البعد الاجتماعي، وحوى (٢٣) مؤشراً.

ج) البعد البيئي، وحوى (٢٢) مؤشراً.

٣) عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والمعلمين والمشرفين التربويين، وعددهم (٩)، وتعديلها في ضوء مقترحاتهم وتصويباتهم؛ للتأكد من صدقها، لتصبح في صورتها النهائية:

أ) البعد الاقتصادي (١٩) مؤشراً.

ب) البعد الاجتماعي (٢١) مؤشراً.

ج) البعد البيئي (٢٢) مؤشراً.

٤) تحويل قائمة أبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها التي حُكِّمت إلى بطاقة تحليل محتوى، والتي في ضوئها حُلِّلت تلك القائمة في محتوى الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

٥) حساب الثبات لأداة تحليل المحتوى؛ من خلال العينة الاستطلاعية التي وقع الاختيار عليها؛ وهي الوحدة الثانية (جغرافية المملكة العربية السعودية)، حيث إنَّها تشكل النسبة الأكثر من حيث عدد الصفحات (٤٠) صفحة من إجمالي الدروس، مقارنة بالدروس الأخرى، وأُعيد تحليلها بعد أربعة أسابيع من خلال تدريب أحد معلمي الدراسات الاجتماعية في إحدى المدارس المتوسطة؛ ولتحديد معامل ثبات التحليلين الأول والثاني طبق الباحث لذلك معادلة هولستي (Holsti)، كما أشار إليها زغيب (٢٠٠٩، ص ١٥٩).

ج ٢

م.ت = س + ص

حيث م.ت يشير إلى معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الفاحص الآخر.

ج التكرارات التي اتفق عليها الباحث والفاحص الآخر.

س التكرارات التي وردت في تحليل الباحث.

ص التكرارات التي وردت في تحليل الفاحص الآخر.

تم حساب معامل الثبات حيث أن تحليل الباحث بلغ (٢٧) تكراراً، بينما بلغ تحليل الفاحص الآخر (٣٢) تكراراً وبذلك يكون الثبات ٩١,٥٪، وهو معامل ثبات عالٍ، ويضمن الباحث على استخدام تلك القائمة في تحليل المحتوى.

٦) تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها، وفق الآتي:

أ) فئات التحليل، وحُدِّدت وفق أبعاد التنمية المستدامة، وكذلك وفق المؤشرات الخاصة التي حُدِّدت في تلك الأبعاد الثلاثة؛ الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئية.

ب) وحدة التحليل: حُدِّدت وفق وحدة الفكرة كوحدة للتحليل، لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وأهدافها، ومنهجها.

ج) خطوات التحليل وفق الآتي:

- قراءة الأبعاد ومؤشراتها، وفهمها واستيعابها.
- الاطلاع على محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط -موضع التحليل-، وموضوعاته؛ بدقة وتأني؛ لاستيعابها، ومناسبتها للمؤشر الذي يناسبه.
- وضع علامة (١) في المكان المخصص لكل شاهد في الخانات المحددة لذلك المؤشر في بطاقة التحليل.

- تفريغ نتائج التحليل في البطاقة الخاصة التي أعدت لهذا الغرض.

٧) معيار الحكم على درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٢ معيار الحكم على درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٢٠٪	٠
متوفر بدرجة منخفضة	٤٠٪	أكثر من ٢٠٪
متوفر بدرجة متوسطة	٦٠٪	أكثر من ٤٠٪
متوفر بدرجة عالية	٨٠٪	أكثر من ٦٠٪
متوفر بدرجة عالية جداً	١٠٠٪	أكثر من ٨٠٪

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: والذي نصَّ على ما يلي: ما أبعاد التنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في مقرر الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

تمَّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدِّراسات السابقة، والمراجع ذات الصلة بهذه الدِّراسة، حيث بُنيت قائمة أوليّة لتلك الأبعاد اللازم توافرها في كتاب الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، حيث عُرضت على مجموعة من المحكِّمين والخبراء في مناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعية، والمعلمين، والمشرفين التربويين؛ لقياس مدى الصدق الظاهري لها، وأبرز ملاحظاتهم واقتراحاتهم؛ من حيث أهمية الفقرات، ومدى اتساقها مع المجال، ومناسبتها للمرحلة، وسلامة وصياغتها اللغويّة.

وفي ضوء تلك الملاحظات، أُجريت التعديلات اللازمة؛ بحذف بعض العبارات التي حصل الاتفاق بين المحكِّمين على استبعادها، وهي خمس عبارات موزعة على المجال الاقتصادي عبارتين والجانب الاجتماعي عبارتين والمجال البيئي عبارة واحدة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات؛ بناء على ما أبداه المحكمون، وقد أخذت الاستبانة صورتها النهائية في (٦٢) مؤشراً، توزعت على ثلاثة أبعاد؛ وهي:

جدول ٣ أبعاد التنمية المستدامة بالصورة النهائية للاستبانة

رقم المؤشر	البعد الاقتصادي	البعد الاجتماعي	البعد البيئي
١	يوضح المحتوى أهمية توفير الأمن الغذائي.	يعزّز المحتوى احترام حقوق الإنسان.	ينمي المحتوى المحافظة على البيئة.
٢	يشجع المحتوى على التعلم الذاتي.	يرسخ المحتوى التكامل الاجتماعي.	يساعد المحتوى في زيادة الوعي البيئي.
٣	يبني المحتوى مهارة إدارة الموارد المتاحة.	ينمي المحتوى المواطنة الصالحة.	يؤكد المحتوى على المحافظة على الموارد المائية.
٤	يوجه المحتوى ترشيد استخدام الطاقة المتجددة.	ينمي المحتوى الالتزام بقيم المجتمع.	يساهم المحتوى في الحدّ من التصخر.
٥	يشجع المحتوى على ترشيد استهلاك الطاقة.	يعزز المحتوى التكافل الاجتماعي.	يساهم المحتوى في حماية الغلاف الجوي من التلوث.

رقم المؤشر	المعد الاقتصادي	المعد الاجتماعي	المعد البيئي
٦	يبرز المحتوى دور الاقتصاد المعرفي في الاستثمار.	يؤكد المحتوى على جهود المملكة العربية السعودية لدعم ذوي الاحتياجات.	يشجع المحتوى على الاهتمام بالحياة البحرية.
٧	يشجع على الابتكار والإبداع في التقنيات الحديثة.	ينمي المحتوى لدى الطلبة قيم العمل التطوعي.	يؤكد المحتوى على منع الرعي الجائر.
٨	يساعد المحتوى في تطوير البحث العلمي.	ينمي المحتوى المساواة بين أفراد المجتمع.	يشجع المحتوى العمل على إيجاد الحلول للمشكلات البيئية.
٩	ينمي المحتوى مهارات التفكير العليا.	يعزز المحتوى المشاركة المجتمعية.	يساهم المحتوى في تنمية مفاهيم البيئة المستدامة.
١٠	ينمي المحتوى احترام المهن وتشجيعها.	يؤكد المحتوى على حماية المجتمع من المخدرات.	يشجع المحتوى على التخلص من النفايات البيئية الضارة والسامة.
١١	يوجه المحتوى حماية المستهلك.	يوفر المحتوى حق التعلم للجميع.	يؤكد المحتوى على حماية الحياة البرية.
١٢	يشجع المحتوى استخدام التقنيات للارتقاء بمستوى المعيشة وتوفير متطلبات الحياة الكريمة.	يؤكد المحتوى على الالتزام بالقيم الأخلاقية.	يشجع المحتوى على تطبيق أنظمة حماية البيئة.
١٣	يساهم المحتوى في إكساب الطلبة المهارات اللازمة لسوق العمل.	يهتم المحتوى بذوي الاحتياجات الخاصة.	يوجه المحتوى إلى استخدام أدوات الأمن والسلامة.
١٤	يوجه المحتوى ترشيد الطاقة.	يشجع المحتوى على مساعدة الفقراء والمحتاجين.	يوجه المحتوى إلى الاهتمام بالصحة العامة.
١٥	يعزز المحتوى فرص التعلم مدى الحياة للجميع.	يؤكد المحتوى على تحقيق العدالة الاجتماعية.	يشجع المحتوى على تطبيق مفهوم تدوير النفايات.
١٦	يوصل المحتوى للقيم الوطنية في المجتمع.	يساهم المحتوى في إكساب الطلاب القيم والمبادئ الإسلامية في النهوض بالمجتمع.	يؤكد المحتوى على الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية.
١٧	يؤكد المحتوى على المفاهيم الاقتصادية.	يشجع المحتوى على محاربة العنف الأسري.	يوجه المحتوى إلى المحافظة على الموارد الطبيعية.
١٨	يعزز المحتوى ثقافة الادخار والاستثمار.	يعزز المحتوى مشاركة المرأة.	يؤكد المحتوى على توعية الطلبة بأسلوب التعامل مع الكوارث والمخاطر البيئية.
١٩	يشجع المحتوى تقليل معدل الاستهلاك.	يؤكد المحتوى على التقنيات الحديثة في فهم واستيعاب مفاهيم التنمية المستدامة.	يوجه المحتوى إلى استخدام التقنيات الحديثة للتنمية المستدامة والاستخدام الأمثل للمياه عمومًا.

رقم المؤشر	البعد الاقتصادي	البعد الاجتماعي	البعد البيئي
٢٠	-	يشجع المحتوى الطلبة على المشاركة في عمليات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات البيئية.	يشجع المحتوى على استثمار المياه الجوفية وترشيدها.
٢١	-	يساهم المحتوى في إكساب الطلبة أساليب الترشيد وتفعيلها.	يساهم المحتوى في تسليط الضوء على القضايا البيئية المحلية.
٢٢	-	-	يشجع المحتوى على تنمية الموارد المالية.

نتائج السؤال الثاني: والذي نصّ على "ما واقع أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُلِّل محتوى كتاب الدِّراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتهما، وحساب معدل التكرار والنسبة المئوية لكل مجال.

جدول ٤، أولاً: البعد الاقتصادي: التكرارات والنسب لأبعاد البعد الاقتصادي المتضمنة في منهج الدِّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

المجال الاقتصادي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوافر
١ يوضح المحتوى أهمية توفير الأمن الغذائي.	٥	٠.٠٧	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٢ يشجع المحتوى على التعلم الذاتي.	٤	٠.٠٦	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٣ يبيّن المحتوى مهارة إدارة الموارد المتاحة.	٣	٠.٠٤	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٤ يوجه المحتوى إلى ترشيد استخدام الطاقة المتجددة.	٢	٠.٠٣	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٥ يشجع المحتوى على ترشيد استهلاك الطاقة.	٢	٠.٠٣	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٦ يبرز المحتوى دور الاقتصاد المعرفي في الاستثمار.	٣	٠.٠٤	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٧ يشجع على الابتكار والإبداع في التقنيات الحديثة.	٤	٠.٠٦	متوفر بدرجة منخفضة جداً

الدرجة التوافر	النسبة المئوية	التكرار	المجال الاقتصادي	
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٩	٦	يساعد المحتوى في تطوير البحث العلمي.	٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.١٣	٩	ينمي المحتوى مهارات التفكير العليا.	٩
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٦	٤	ينمي المحتوى احترام المهن وتشجيعها.	١٠
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٧	٥	يوجه المحتوى حماية المستهلك.	١١
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٣	٢	يشجع المحتوى استخدام التقنيات للارتقاء بمستوى المعيشة وتوفير متطلبات الحياة الكريمة.	١٢
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٤	٣	يساهم المحتوى في إكساب الطلبة المهارات اللازمة لسوق العمل.	١٣
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٦	٤	يوجه المحتوى لترشيد الطاقة.	١٤
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٦	٤	يعزز المحتوى فرص التعلم مدى الحياة للجميع.	١٥
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٣	٢	يؤصل المحتوى للقيم الوطنية في المجتمع.	١٦
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٤	٣	يؤكد المحتوى على المفاهيم الاقتصادية.	١٧
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠١	١	يعزز المحتوى ثقافة الادخار والاستثمار.	١٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٠٣	٢	يشجع المحتوى تقليل معدل الاستهلاك.	١٩
	١٠٠	٦٢	المجموع	

يتضح من الجدول (٤) أنَّ مؤشر (ينمي مهارات البحث التفكير العليا) بلغ نسبة ١٣٪، ويشير إلى اهتمام المنهج بأهمية إكساب المتعلم تلك المهارات التي تساعد في اتخاذ القرار المناسب تجاه المشكلات اليومية في قضايا البيئة، ويعكس لدى مؤلفي المنهج أهمية مهارات التفكير

العلمي، ودور البحث في تنميتها؛ من خلال مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل، والتركيب، والتقويم، الذي يتم من خلال أنشطة المنهج والتساؤلات العلمية التي يجب عنها الطلبة، يليه مؤشر (يساعد المحتوى في تطوير البحث العلمي)، والذي بلغت نسبته ٩٪، والذي ينمي لدى المتعلم مهارات البحث العلمي وتطبيقاته في حياتهم، وبالأدوات الجانب الاقتصادي، وقد يعزو الباحث ذلك إلى عرض المفاهيم الاقتصادية. ويركز المحتوى على الأنشطة التي تتطلب تقديم البحوث التي تسهم في تحقيق أسس البحث العلمي، وجاء بأقل مؤشر (يعزز المحتوى ثقافة الادخار والاستثمار)، وبلغت نسبته ١٪، وهذا قد يعزى لقلة اهتمام مُصممي ومطوري المنهج بتضمين مقررات الدراسة ثقافة الادخار والاستثمار، حيث إنهما من المفاهيم التي برزت حديثاً في المجتمع، بالرغم من التأكيد عليها في رؤية ٢٠٣٠ لتنمية ثقافة الادخار في المجتمع، وتتفق مع دراسة محمد (٢٠٢٢)، وتختلف مع دراسة بارعيدة والزبيدي (٢٠٢١) ودراسة الكحلوت وشحات (٢٠٢٢) ودراسة الشعبي (٢٠١٨).

جدول ٥، ثانياً: البعد الاجتماعي: التكرارات والنسب لأبعاد البعد الاجتماعي المتضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

المجال الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوافر
١ يعزز المحتوى احترام حقوق الإنسان.	٤	٠٠٦٤	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٢ يرسخ المحتوى التكامل الاجتماعي.	٥	٠٠٨	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٣ ينمي المحتوى المواطنة الصالحة.	٧	٠١١	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٤ ينمي المحتوى الالتزام بقيم المجتمع.	٦	٠٠٩٦	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٥ يعزز المحتوى التكافل الاجتماعي.	٤	٠٠٦٤	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٦ يؤكد المحتوى على جهود المملكة العربية السعودية لدعم ذوي الاحتياجات.	٠	٠	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٧ ينمي المحتوى لدى الطلبة قيم العمل التطوعي.	٦	٠٠٩٦	متوفر بدرجة منخفضة جداً

الدرجة التوافر	النسبة المئوية	التكرار	المجال الاجتماعي	
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٦٤	٤	ينمي المحتوى المساواة بين أفراد المجتمع.	٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠	٠	يعزز المحتوى المشاركة المجتمعية.	٩
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٦٤	٤	يؤكد المحتوى على حماية المجتمع من المخدرات.	١٠
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٣٢	٢	يوفر المحتوى حق التعلم للجميع.	١١
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٦٤	٤	يؤكد المحتوى على الالتزام بالقيم الأخلاقية.	١٢
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠	٠	يهتم المحتوى بذوي الاحتياجات الخاصة.	١٣
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٣٢	٣	يشجع المحتوى على مساعدة الفقراء والمحتاجين.	١٤
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٣١	٢	يؤكد المحتوى على تحقيق العدالة الاجتماعية.	١٥
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٣٢	٣	يساهم المحتوى في إكساب الطلاب القيم والمبادئ الإسلامية في النهوض بالمجتمع.	١٦
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠	٠	يشجع المحتوى على محاربة العنف الأسري.	١٧
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠	٠	يعزز المحتوى مشاركة المرأة.	١٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٣٢	٢	يؤكد المحتوى على التقنيات الحديثة في فهم واستيعاب مفاهيم التنمية المستدامة.	١٩
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠٨١	٥	يشجع المحتوى الطلبة على المشاركة في عمليات اتخاذ القرار وحل المشكلات البيئية.	٢٠
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠٠١٦	١	يساهم المحتوى في إكساب الطلبة أساليب الترشيد وتفعيلها.	٢١
	١٠٠	٦٢	المجموع	

يُتضح من الجدول (٥) أنّ مؤشر (ينمّي المحتوى المواطنة الصالحة) بلغت نسبته ١١٪، كما حصل مؤشر (ينمّي المحتوى لدى الطلبة قيم العمل التطوعي) على نسبة ٠٠٩٦ ٪، وهذا يعكس حرص المؤلفين على تنمية حب الولاء والانتماء للوطن من خلال قيمه التي تنعكس في المحتوى، والأنشطة، والتقويم، وإستراتيجيات التدريس التي تحقّق أهداف المنهج في تنمية الولاء والانتماء للوطن، وتكوين المواطن الصالح. وجاء بأقل مؤشر (يساهم المحتوى في إكساب الطلبة أساليب للترشيد وتفعيلها)، وبلغت نسبته ٠٠١٦ ٪، وهذا قد يعود إلى إغفال مصممي المناهج ذلك؛ لأنّها من المفاهيم التي برزت حديثاً، وتعزّز أساليب الترشيح لتفعيلها لدى الطلبة، وهو من الجوانب التي ينبغي التركيز عليها عند تخطيط المنهج وتصميمه؛ حتى يتم تنمية تلك المهارات عندهم. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الشعبي (٢٠١٨)، والشمري والمعجل (٢٠١٩) ودراسة السامرائي (٢٠١٧).

جدول ٦، ثالثاً: البعد البيئي: التكرارات والنسب لأبعاد البعد البيئي المتضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالملكة العربية السعودية

الجمال البيئي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوافر
١ ينمّي المحتوى المحافظة على البيئة.	٥	٠٠٦١	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٢ يساعد المحتوى في زيادة الوعي البيئي.	٤	٠٠٤٩	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٣ يؤكد المحتوى على المحافظة على الموارد المائية.	١٠	١٢	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٤ يساهم المحتوى في الحدّ من التصحر.	٤	٠٠٤٩	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٥ يساهم المحتوى في حماية الغلاف الجوي من التلوث.	٥	٠٠٦١	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٦ يشجّع المحتوى على الاهتمام بالحياة البحرية.	٣	٠٠٣٧	متوفر بدرجة منخفضة جداً
٧ يؤكّد المحتوى على منع الرعي الجائر.	٥	٠٠٦١	متوفر بدرجة منخفضة جداً

الدرجة التوافر	النسبة المئوية	التكرار	المجال البيئي	
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٣٧	٣	يشجع المحتوى العمل على إيجاد الحلول للمشكلات البيئية.	٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٢٤	٢	يساهم المحتوى في تنمية مفاهيم البيئة المستدامة.	٩
متوفر بدرجة منخفضة جداً		٥	يشجع المحتوى على التخلص من النفايات البيئية الضارة والسامة.	١٠
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٦١	٤	يؤكد المحتوى على حماية الحياة البرية.	١١
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٣٧	٣	يشجع المحتوى على تطبيق أنظمة حماية البيئة.	١٢
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٣٧	٣	يوجه المحتوى باستخدام أدوات الأمن والسلامة.	١٣
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٢٤	٢	يوجه المحتوى إلى الاهتمام بالصحة العامة.	١٤
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.١٢	١	يشجع المحتوى على تطبيق مفهوم تدوير النفايات.	١٥
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٤٩	٤	يؤكد المحتوى على الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية.	١٦
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٦١	٥	يوجه المحتوى إلى المحافظة على الموارد الطبيعية.	١٧
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٢٤	٢	يؤكد المحتوى على توعية الطلبة بأسلوب التعامل مع الكوارث والمخاطر البيئية.	١٨
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٤٩	٤	يوجه المحتوى إلى استخدام التقنيات الحديثة للتنمية المستدامة والاستخدام الأمثل للمياه عموماً.	١٩
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٢٤	٢	يشجع المحتوى على استثمار المياه الجوفية وترشيدها.	٢٠
متوفر بدرجة منخفضة جداً	٠.٢٤	٢	يساهم المحتوى في تسليط الضوء على القضايا البيئية المحلية.	٢١

الجمال البيئي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوافر
يشجع المحتوى على تنمية الموارد المالية.	٤	٠.٠٤٩	متوفر بدرجة منخفضة جدًا
المجموع	٨٢	١٠٠	

يتّضح من الجدول (٦) أنّ مؤشر (يؤكد المحتوى على المحافظة على الموارد المائية) حصل على نسبة ١٢٪ من مجموع التكرارات، وكذلك مؤشر (ينمي المحتوى المحافظة على البيئة، يساهم المحتوى في حماية الغلاف الجوي من التلوث، يؤكد المحتوى على منع الرعي الجائر، يشجع المحتوى على التخلص من النفايات البيئية الضارة والسامة، يوجه المحتوى بالمحافظة على الموارد الطبيعية) على نسبة ٠.٠٦١٪، وهذا يؤكد على أهمية تعزيز مفاهيم البيئة لدى الطلبة، والمحافظة على البيئة والتخلص من النفايات الضارة لتشجيع الطلبة على تطبيقها في حماية البيئة، وهذا يؤكد أهمية ترسيخ مفهوم الوعي البيئي لدى الطلبة، والمحافظة على البيئة؛ من خلال أنشطة المنهج وإستراتيجيات التدريس والتقييم، بينما جاء في أقل مؤشر (يشجع المحتوى على تطبيق مفهوم تدوير النفايات) بنسبة ٠.٠١٢٪، وهذا يتطلب التأكيد على مصممي ومطوري المناهج لضرورة تعزيز ذلك في المنهج؛ لتعزيز السلوكيات الإيجابية، والقيم والمفاهيم البيئية؛ من أجل تضمينها في المناهج من خلال الأنشطة التعليمية والتقييم. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الشعبي (٢٠١٨)، والشمري والمعجل (٢٠١٩) ودراسة السامرائي (٢٠١٧). وتتفق مع دراسة آل سالم (٢٠٢٠) في أن مستوى تضمين التنمية المستدامة بأبعادها أو مكوناتها جاءت منخفضة في تضمينها في كلا المقررين للدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

عرض وتفسير نتائج مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

جدول ٧ نتائج تحليل أبعاد التنمية المستدامة في مقرر الصف الثالث المتوسط

م	البعد	المجموع العام	النسبة	التوافر
١	الاقتصادي	٦٢	٪٣٠,١	متوفرة بدرجة منخفضة
٢	الاجتماعي	٦٢	٪٣٠,١	متوفرة بدرجة منخفضة
٣	البيئي	٨٢	٪٣٩,٨	متوفرة بدرجة منخفضة
	المجموع	٢٠٦	٪١٠٠	-

يتّضح من خلال الجدول (٧) أنّ مجموع المؤشر العام للمؤشرات في أبعاد التنمية المستدامة في منهج الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؛ بلغ (٢٠٦) تكرارات، حيث حصل المجال البيئي على (٨٢) تكراراً، بنسبة ٣٩,٨٪ في المرتبة الأولى، بينما جاء المجال الاقتصادي والاجتماعي بنسب متساوية، وبتكرار (٦٢) لكلٍ منهما، ونسبة ٣٠,١٪؛ وهذه النسب جاءت بدرجة منخفضة حسب المقياس الذي اعتمدته الدّراسة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى اهتمام منهج الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بقضايا البيئة، حيث إنّها تدرس المكان وجغرافيته، والعوامل المؤثرة فيه، وأهمية المحافظة على البيئة وقضاياها، وتنمية الحسّ البيئي عند الطلبة. حيث إنّ (١٩) مؤشراً في البعد الاقتصادي متوفر بدرجة منخفضة، وفي البعد الاجتماعي (٢١) مؤشراً متوفر بدرجة منخفضة جداً، بينما جاء البعد البيئي (٢٢) مؤشراً جاء متوفر بدرجة منخفضة جداً.

وتتفق هذه الدّراسة مع نتائج دراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة الشعبي (٢٠١٨) من ناحية ضعف مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة، وتختلف مع دراسة بارعيدة والزبيدي (٢٠٢١)، والكحالية وشجات (٢٠٢١) في أنّ البعد البيئي جاء في المرتبة الأولى. واختلفت مع دراسة آل سالم (٢٠٢١) في أنّ البعد البيئي احتل المرتبة الأولى بينما في هذه الدراسة احتل المرتبة الأخيرة، وقد يعود لاختلاف المرحلة الدراسية وطبيعة المقررات في كل مرحلة واختلاف الموضوعات التي تدرس في كل مرحلة.

نتائج السؤال الثالث: والذي نصّ على ما يلي "ما التصوّر المقترح لتضمين مجالات التنمية المستدامة اللازم تضمينها في منهج الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟"

لبناء التصوّر المقترح، روجعت الأدبيات التربوية، والإطار النظري، والدّراسات السابقة، والاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم المناهج، وكذلك أسس المناهج المعرفية، والعقدية، والنفسية، والاجتماعية في تطبيقها في ذلك المقرر، وبناء على ما توصلت إليه الدّراسات السابقة من نتائج، والدّراسة الحالية، بُني التصوّر وفق الآتي:

(١) مبررات التصور:

(أ) ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من انخفاض مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

(ب) أهمية منهج الدراسات الاجتماعية في تناول أبعاد التنمية المستدامة؛ من خلال ربطها بالمعارف والمعلومات التاريخية والجغرافية في الدراسات الاجتماعية، لإعداد مواطن يحافظ على البيئة.

(٢) أسس ومنطلقات بناء التصور:

ينطلق هذا التصور المقترح من تعزيز قيم ومفاهيم التنمية المستدامة، وغرس هذه القيم لدى الطلبة من خلال استراتيجيات التدريس والزيارات الميدانية والمحافظة على البيئة، ويعتمد على الآتي:

(أ) أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية.

(ب) أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

(ج) واقع كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ومدى توافر أبعاد التنمية المستدامة.

(د) الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، وكذلك الاتجاهات المعاصرة في تخطيط المناهج.

(هـ) تنمية قدرات الطلاب على توظيف مفاهيم وأهداف التنمية المستدامة في فهم قضايا التنمية المستدامة.

(و) إكساب بعض المهارات والاتجاهات، وتوظيفها في المحافظة على الموارد المتاحة.

(٣) أهداف التصور:

من خلال هذا التصور تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(أ) أهمية المحافظة على الموارد الطبيعية، واستدامتها من خلال المناهج.

(ب) تعزيز مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها، وتوظيفها لدى المتعلم.

ج) تحقيق التنمية المستدامة الذي تؤكد أنّ التعلم للجميع.

د) مشاركة الأفراد في الحفاظ على البيئة، والمساهمة في الحدّ من تدهورها.

٤) محتوى التصوّر المقترح:

يتضمّن محتوى التصوّر المقترح لكتاب الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، أبعاد التنمية المستدامة، بحيث يتم التركيز على مفاهيم التنمية المستدامة وقضاياها وأبعادها في الجانب (الاقتصادي، الاجتماعي، البيئي) من خلال:

جدول ٨ محتوى التصوّر المقترح لتضمنين لأبعاد التنمية المستدامة بكتاب الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

المجال	قضايا التنمية المستدامة
الاقتصادي	<ul style="list-style-type: none"> - الأمن الغذائي، مفهومه، العوامل التي تحقّقه، أهميته، أهدافه. - ترشيد الطاقة، المفهوم، الأهداف، الأهمية، طرق ترشيد الطاقة. - الاقتصاد المعرفي، المفهوم، مميزاته، أهميته، خصائصه. - مهارات التفكير.
الاجتماعي	<ul style="list-style-type: none"> - حقوق الإنسان (التعريف، أنواعها، بعض المنظمات). - التكافل الاجتماعي، مفهومه، مجالاته، أهدافه، وسائله. - محاربة المخدرات، مفهومها، أنواعها، أضرارها، الوقاية منها. - العدالة الاجتماعية، مفهومها، أهميتها، فوائدها، أشكالها.
البيئي	<ul style="list-style-type: none"> - المحافظة على البيئة، تعريف البيئة، أنواعها، مكوّناتها، المحافظة عليها، الوعي البيئي. - الموارد البيئية، مفهومها، أنواعها، المحافظة عليها، طرق المحافظة عليها. - المياه الجوفية، مفهومها، أنواعها، طرق المحافظة عليها. - قضايا بيئية: الاحتباس الحراري، تلوث الهواء، التنوع البيولوجي.

٥) إستراتيجيّات التدريس والأنشطة التعليميّة ومصادر التعلّم:

التعلّم التعاوني، حلّ المشكلات، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلّم النشط، كتابة بحث قصير، الزيارات الميدانية، كتابة التقارير.

٦) أساليب التقويم المقترحة:

اختبارات شفهيّة، اختبارات مقالّيّة، اختبار القيم والاتجاهات، بطاقة الملاحظة، ملفات الإنجاز.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي بما يلي:

١) التأكيد على مخطّطي ومطوّري المناهج بضرورة مراعاة تضمين المناهج أبعاد التنمية المستدامة في منهج الدّراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

٢) تدريب معلّمي الدّراسات الاجتماعية على تضمين أبعاد التنمية المستدامة؛ من خلال التدريس، والأنشطة التعليمية، والتقويم.

٣) الاستفادة من قائمة مجالات التنمية المستدامة التي توصلت إليها الدراسة في مراحل التعليم الأخرى؛ كالابتدائي والثانوي.

٤) الاهتمام بالمؤشرات الفرعية التي جاءت بنسبة منخفضة، والعمل على تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

الدراسات المقترحة:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، فإن الدراسة تقترح إجراء الدراسات التالية:

١) فاعلية برنامج تدريسي في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.

٢) اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة المتوسط نحو البيئة والمحافظة عليها.

٣) تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، هيا (٢٠١٤). تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤٤، ٣٢-١.
- أبو النصر، مدحت، ومحمد ياسمين (٢٠١٧). التنمية المستدامة: مفهوماها، أبعادها، مؤشراتنا. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- آل سالم، علي يحيى (٢٠٢٠). تصور مقترح لتضمين بعد أولويات المنهج في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣(٢٧)، ٢٩٤-٢٥٥.
- آل سالم، علي يحيى (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقرر الجغرافيا في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(١)، ١٦-٣.
- بارعيدة، إيمان سالم، والزبيدي، شريفة إبراهيم (٢٠٢١). تصوّر مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية غزة، ٢٩(٣)، ٥٩٠-٦١٣.
- البريدي، عبد الله (٢٠١٥). التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي. مكتبة العبيكان للنشر.
- بن ثعلب، عبد الله (٢٠١٠). مدى احتفاظ طلبة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية بمفاهيم التربية السكانية وعلاقته باحتفاظ معلمهم بها. المركز الوطني للمعلومات باليمن.
- التويجري، أحمد. (٢٠١٥). التنمية المستدامة مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي. مكتبة العبيكان.
- حبيب، بدرى (٢٠١٦). برنامج إعادة توجيه التعليم نحو الاستدامة والمواطنة العالمية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدمام.
- حوارنة، محمد والخطاب، أحمد (٢٠١٦). درجة مراعاة كتب التربية الوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية العليا للمشكلات الاجتماعية من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميه. دراسات العلوم التربوية، ٤٣(٥)، ٢٠١-٢٣٢.
- حياتي، الطيب أحمد (٢٠١٦). التعليم من أجل التنمية المستدامة. دراسات تربوية، ١٧(٣٣)، ٢٠٧-٢١٨.
- الخطيب، مقداد وليلى، علوان (٢٠١٣). مديات تضمين معايير الجودة في التعليم العالي لمفاهيم التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية الأساسية- الجامعة المستنصرية، ١٩(٧٩)، ٣٤٥-٣٥٤.
- الخولي، أسامة (٢٠٠٢). البيئة وقضايا التنمية والمجتمع. عالم المعرفة.

- ديب، ريدة ومهننا، سليمان. (٢٠٠٩). التخطيط من أجل التنمية المستدامة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، ٢٥(١)، ٤٨٧-٥٢٠.
- الرازقي، وسن وعفون، نادية (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٥٢، ٢٨٠-٢٥٥.
- الرشيد، بسام (٢٠٢٠). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٨٥(٢)، ٥٧٩-٦٢١.
- زاير، سعد (٢٠١٥). تطبيقات تربوية مقترحة وفق أبعاد التنمية المستدامة. دار الأمير للطباعة والنشر.
- زغب، شيماء ذو الفقار (٢٠٠٩). مناهج البحث والاستخدامات الإحصائية في الدراسات الإعلامية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الزهراني، محمد. (٢٠١٢). التنمية المستدامة في التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية: تصور مقترح (رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة). دار المنظومة.
<http://thesis.mandumah.com/Record/196852/Description>
- زين الدين، محمد. (٢٠١٣). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعة أم القرى.
- السامرائي، أفرح (٢٠١٧). أبعاد تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقاً للتنمية المستدامة. رابطة التربويين العرب، ٥، ١١١٩-١١٣٧.
- السايج، السيد (٢٠٠٩). تدريس وحدة مقترحة في التنوع البيولوجي والتنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١)، ١٩٠-٣٣٨.
- الشعي، وليد (٢٠١٨). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٧٧(٢)، ١٣-٤٥.
- الشمري، زبيدة وطلال، المعجل (٢٠١٩). تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ٢(١٣)، ٣٨٨-٤٠٧.
- شهد، السيد (يوليو، ٢٠١٧). مناهج العلوم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. المؤتمر التاسع عشر، التربية العملية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العملية، القاهرة.
- الطاهر، قادري محمد. (٢٠١٣). التنمية المستدامة في البلدان العربية بين النظرية والتطبيق. مكتبة حسن العصرية للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، مصطفى. (٢٠١١). البيئة ومشكلاتها والتربية البيئية والتنمية المستدامة. دار الفكر العربي.
- عبيد، بشرى (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب مادة الجغرافيا للصف الأول المتوسط في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة. مجلة دراسات تربوية، ٣٩(١٠)، ٢١-٤٢.
- عطية، محسن علي (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دراسات المناهج للنشر والتوزيع.

- غانم، فادية (٢٠١٩). درجة مراعاة كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى لمعايير التنمية المستدامة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية.
- الغريز، سماح (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التنمية المستدامة وتصور مقترح لإثرائها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.
- الكحالية، أمل ومحمد، شحات (٢٠٢١). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ٢٧٧-٣٣٩.
- اللجنة العالمية للبيئة والتنمية. (١٩٩٣). مستقبلنا المشترك (ترجمة محمد عارف). عالم الكتب.
- ماكوين، روزلين (٢٠٠٩). التعلم من أجل التنمية المستدامة: حقبة تعليمية. دار المكتبة الوطنية.
- محمد، سعاد منتصر (٢٠٢٢). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء البعدين (البيئي - الاجتماعي) للتنمية المستدامة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السابع الأساس بليبيا. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٩، ٨٥٩-٨٨٦.
- مرداوي، كمال وحبيبة، شعور (٢٠١٠). الإطار التحليلي للتنمية المستدامة وتطبيقاته على الدول العربية. مجلة العلوم الإنسانية، ٣٣، ٢٨١-٣٠٢.
- نزال، شكري حامد (٢٠١٤). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. دار الكتاب الجامعي.
- هويدي، عبد الجليل (٢٠١٤). العلاقة التفاعلية بين السياحة البيئية والتنمية المستدامة. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ٩، ٢١١-٢٢٥.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦).
<https://www.vision2030.gov.sa/media/z1dl01gy/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-4.pdf>

ترجمة المراجع العربية:

- Abdul-Salam, M. (2011). The environment and its problems: environmental education and sustainable development (in Arabic). Al-Fikr Al-Arabi House for Publication.
- Ajiboy, J. (2009). Beyond Cognitive Evaluation in Primary Social Studies in Botswana: Issues and Challenges. European Journal of Social Sciences, 7(4): 48-57.
- Al Salem, A. Y. (2020). A proposed vision for including the curriculum priorities dimension in the content of the social studies textbook for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 3(27), 255-294.
- Al Salem, A. Y. (2022). Evaluation of the content of the geography course for the secondary level (course system) according to the sustainable development. Dimensions (in Arabic). Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, 1(1), 3-16.
- Al-Baridi, A. (2015). Sustainable development: An integrative introduction to sustainability concepts and applications: Focus on the Arab world (in Arabic). Obeikan Publishing Bookshop.

- Al-Ghareez, S. (2019). Content analysis of life sciences textbooks for the secondary stage according to the sustainable development principles and a suggested vision for enriching them (unpublished master thesis) (in Arabic). Islamic University.
- Al-Kahalia, A. & Mohammad, S. (2021). Level of including dimensions of sustainable development in the developed science curriculum for the 5th grade in the Sultanate of Oman (in Arabic). International Journal of Research in Educational Sciences, 3(4), 277-339.
- Al-Khouli, Osama (2002). Environment, development issues and society(in Arabic). knowledge world
- Al-Khatib, M., & Laila, E. (2013). Degree of higher education quality standards inclusion of sustainable development concepts (in Arabic). Journal of the faculty of Basic Education - Al-Mustansiriya University, 19(79), 345- 354.
- Al-Rasheed, B. (2020). Degree of the sustainable development goals inclusion in the science textbook for the 3rd primary grade according to the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030: An analytical study (in Arabic). Journal of Education, Al-Azhar University, 185(2), 579-621.
- Al-Razqi, W., & Afoun, A. (2017). A content analysis of the science textbook for the 2nd primary grade according to the dimensions of sustainable development (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Research, 52, 255-280.
- Al-Samarra'i, A. (2017). Dimensions of content analysis of the science textbook for the 4th primary grade according to sustainable development (in Arabic). Association of Arab Educators, 5, 1119-1137.
- Al-Sayeh, A. (2009). Teaching a suggested unit about biodiversity and sustainable development for developing future thinking skills and human rights among students in the upper primary school grades (in Arabic). Journal of Mathematics Education, 20(1), 190-338.
- Al-Sh'aabi, W. (2018). Level of areas of sustainable development inclusion in the science textbook for the 2nd intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Education, Al-Azhar University, 177(2), 13-45.
- Al-Shaemmari, Z., & Talal, A. (2019). Areas of sustainable development inclusion in Hadith textbooks for the intermediate stage (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 2(13), 388-407.
- Al-Tahir, Q. M. (2013). Sustainable development in Arab countries between theory and practice (in Arabic). Hassan Modern Bookshop for Publishing and Distribution.
- Al-Tuweijari A. (2015). Sustainable development as an integrative introduction to sustainability concepts and their applications: a focus on the Arab world. Obeikan Bookshop.
- Zagheib, Shaima Zulfiqar (2009). Research methods and statistical uses in media studies(in Arabic).. Cairo: Egyptian Lebanese House
- Al-Zahrani, M. (2012). Sustainable development in Islamic education and its educational applications at the secondary level: A suggested Vision (in Arabic) (doctoral thesis, Islamic University of Medina). Mandumah. <http://thesis.mandumah.com/Record/196852/Description>

- Attia, M. A. (2013). Modern curricula and teaching methods (in Arabic). Curriculum studies for publishing and distribution.
- Baraيدا, I. S., & Al-Zubaidi, S. I. (2021). A suggested vision for including the dimensions of sustainable development within the geography textbook in secondary education (course system) in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Gaza, 29(3), 590- 613.
- Bin Th'alab, A. (2010). Population education concepts retention level among the basic education students in the Republic of Yemen in relation to their teachers' retention of the same concepts (in Arabic). National Information Center in Yemen.
- Ghanem, F. (2019). Degree of Arabic language textbooks for the lower three primary grades consideration of sustainable development standards (unpublished master thesis) (in Arabic). The Hashemite University.
- Habib, B. (2016). A program for reorienting education towards sustainability and global citizenship (Unpublished master thesis) (in Arabic). University of Dammam.
- Deeb, R., & Mahanna, S. (2009). Planning for sustainable development (in Arabic). Damascus University Journal of Engineering Sciences, 25(1), 487-520.
- Ebeid, B. (2017). Content analysis of the geography textbook for the 1st intermediate grade according to the concepts of sustainable development (in Arabic). Journal of Educational Studies, 39(10), 21-42.
- Hawarna, M., & Al-Khattab, A. (2016). Level of considering social problems national and civic education books in the upper basic stage through content analysis and teachers' viewpoints (in Arabic). Educational Science Studies, 43(5), 201-232.
- Hayati, A. A. (2016). Education for sustainable development (in Arabic). Educational Studies, 17(33), 207-218.
- Huwaidi, A. (2014). The interactive relationship between ecotourism and sustainable development (in Arabic). Journal of Social Studies and Research, Al-Wadi University, 9, 211-225.
- Ibrahim, H. (2014). Development of education for achieving sustainable development in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Education and Psychology, 44, 1-32.
- Zain Al-Din, M. (2013). Methods of preparing the suggested vision in scientific theses (in Arabic). Umm Al Qura University.
- Zayer, S. (2015). Proposed educational applications according to the dimensions of sustainable development (in Arabic). Dar Al-Amir for Printing and Publishing.
- Saudi Arabia Vision 2030 Document. (2016). (in Arabic) <https://www.vision2030.gov.sa/media/z1dl01gy/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-4.pdf>
- Shahd, E. (2017, July). Science curricula and achieving sustainable development goals (in Arabic). The Nineteenth Conference, Practical Education and Sustainable Development, Egyptian Society for Practical Education, Cairo.
- Muhammad, S. M. (2022). A suggested vision for social studies curricula according to both dimensions (environmental - social) of sustainable development for developing some life skills among 7th grade students in Libya (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 19, 859-886.

Mardawi, K., & Habiba, S. (2010). The analytical framework for sustainable development and its applications within Arab countries (in Arabic). *Journal of Humanities*, 33, 281-302.

المراجع الأجنبية:

- MaQuin, R. (2009). Learning for sustainable development: an educational portfolio (in Arabic). National Library Bookshop.
- Nazzal, S. H. (2014). Social studies curricula and teaching methods (in Arabic). University Book House.
- Commission of Environment and Development. (1993). Our Common Future (translated by Muhammad Arif) (in Arabic). Alam Al-Kotob House for Publication.
- Burmeister, M., Rauch, F., & Eilks, I. (2012). Education for Sustainable Development (ESD) and chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(2), 59-68. <https://doi.org/10.1039/c1rp90060a>
- Guo, F., Lane, J., Duan, Y., Stoltman, J., Khlebosolova, O., lei, H., & Zhou, W. (2018). Sustainable Development in Geography Education for Middle school in China. *Sustainability*, 10(3896), 1-27.
- Jimenez, D., Lerch, J. & Bromley, P. (2017). Education for global citizen shipands us tainable development in social science textbooks. *European Journal of Education*, 12(6), 1-17.
- Ju, S. (2016). Middle School Technology and Home Textbook Family Life Area Analysis Study for Education for Sustainable Development (ESD) - Focusing on the Consumer Life Unit of Youth. *Journal of Korean Home Economics Association*, 2(28), 79-93.
- Munkebye, E., Scheie, E., Misund, S., Gabrielsen, A., Øyehaug, A. B., Jordet, A., & Nergård, T. (2020). Interdisciplinary Primary School Curriculum Units for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 26(6), 795-811. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1750568>
- Rieckmann, M. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing.
- Tatlıhoğlu, E. (2019). Analysis of science curriculum and textbooks in terms of sustainable development goals: A case study (Unpublished master thesis). Middle East Technical University.
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Sustainable Development Knowledge platform.



**الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك
عبد العزيز ١٣٤٣-١٣٧٣ هـ / ١٩٢٦-١٩٥٣ م
دراسة تاريخية حضارية**

**Celebrations in Makkah Al-Mukarramah
during the Reign of King Abdul Aziz
(1343-1373 AH / 1926-1953 AD)
A Historical and Cultural Study**

إعداد

د. سحر بنت علي محمد ددع

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك
قسم التاريخ والآثار - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة أم القرى

Dr. Sahar Ali Dada

Associate Professor of Modern and Contemporary History
Department of History and Archeology - Faculty of Social Sciences
Umm Al Qura University

Email: sadada@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-009

المستخلص

أوضحت الدراسة الموسومة: (الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣-١٣٧٣هـ / ١٩٢٤-١٩٥٣م دراسة تاريخية حضارية)، أن هناك تنظيمات معينة للاحتفالات في مدينة مكة المكرمة، سواء كانت الاحتفالات الرسمية، أو الدينية، أو الاجتماعية.

كانت هناك استقبالات رسمية لجلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، عند قدومه إلى مكة المكرمة، وكذلك كانت تقام احتفالات رسمية عند قدوم ولي عهده سمو الأمير سعود بن عبد العزيز، يرحمه الله، وكذلك نائب الملك في الحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز، يرحمه الله، بالإضافة إلى الاحتفالات الرسمية من قبل حكومة المملكة العربية السعودية لرؤساء الدول الإسلامية، ووفود حجاج بيت الله الحرام، وكان لهذا الاستقبال احتفالات رسمية معينة تقديراً لهم سوى من قبل الملك أو نائبه في الحجاز.

أما الاحتفالات الدينية فقد تميزت في مكة المكرمة بطابع خاص، والتي تشمل الاحتفال بعيدي الفطر والأضحى بالإضافة إلى الاحتفال بغسل الكعبة المشرفة، والذي كان له تنظيم مميز بحضور جلالة الملك أو من ينوب عنه ومسؤولي الحرم المكي الشريف.

بعد ذلك الاحتفالات الاجتماعية، والتي يركز عليها أهل مكة المكرمة بشكل كبير، ويعتبرونها جزءاً من حياتهم، وتشمل الخطبة، وعقد القران والدبش، والرفاف، وحفلات الولادة، بالإضافة إلى حفل ختم القران الكريم.

الكلمات المفتاحية: الاحتفالات الرسمية، الأعياد الدينية، الاحتفالات الاجتماعية، الزواج، حفلات تختم القران.

Abstract

The study titled: (Celebrations in Mecca Al-Mukarramah during the reign of King Abdul Aziz 1343-1373 AH / 1924-1953 AD, a historical and cultural study), showed that there are specific organizations for celebrations in the city of Mecca, whether they are official, religious, or social celebrations.

There were official receptions for His Majesty King Abdulaziz, may God rest his soul, upon his arrival to Mecca, and official celebrations were also held upon the arrival of his Crown Prince, His Highness Prince Saud bin Abdulaziz, may God have mercy on him, as well as the Viceroy of Hijaz, Prince Faisal bin Abdulaziz, may he rest in peace. God, in addition to the official celebrations by the government of the Kingdom of Saudi Arabia for the heads of Islamic countries, and delegations of pilgrims to the Holy House of God, and this reception had certain official celebrations in appreciation of them except by the king or his deputy in the Hijaz.

As for religious celebrations, they were distinguished in Mecca by a special nature, which included the celebration of Eid al-Fitr and Eid al-Adha. In addition to the celebration of the washing of the Holy Kaaba, which was specially organized in the presence of His Majesty the King or his representative and the officials of the Holy Mosque in Mecca.

After that, the social celebrations, which the people of Mecca place a great deal of emphasis on, and consider them a part of their lives, include engagement, marriage contracts, weddings, birth celebrations, in addition to the ceremony of reciting the Holy Qur'an.

Keywords: official celebrations, religious holidays, social celebrations, marriage, Quran closing ceremonies.

المقدمة

تعتبر مكة المكرمة من أقدس وأهم الأماكن في العالم الإسلامي، حيث توجد فيها الكعبة المشرفة التي هي قبلة المسلمين ومقصد للحجاج من جميع أنحاء العالم. فحظيت بالنصيب الأكبر من اهتمام ورعاية الملك عبد العزيز -طيب الله ثراه-؛ وذلك نظرًا لقدسيّتها وأهميّتها الإسلامية، بالإضافة إلى مكانتها السياسيّة، فقد حرص جلالته على زيارة مكة المكرمة، وقد بدأت هذه الزيارات منذ دخوله الأول لمكة المكرمة عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، واستمرت بشكلٍ دائمٍ، ولم تنقطع طوال فترة حياته، حتى كانت آخر تلك الزيارات في عام ١٣٧٠هـ/١٩٥١م. وقد كانت هذه الزيارات تقابل باحتفالات ومراسيم رسمية لاستقبال جلالته، بالإضافة إلى الاحتفالات بزيارات سمو ولي العهد الأمير سعود بن عبد العزيز، وكذلك سمو النائب العام للحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز، واستقبال رؤساء الدول من خلال تنظيم حفلات استقبال رسمية لهم. ويشارك في هذه المناسبات كبار المسؤولين الحكوميين والشخصيات العامة. والتي تهدف إلى تعزيز العلاقات الدبلوماسية والتعاون بين المملكة العربية السعودية والدول الأخرى، وكذلك استقبال وفود حجاج بيت الله الحرام، وإقامة الحفلات والمآدب للاحتفاء بهم والاحتتماع معهم، ومشاركتهم عيد الأضحى المبارك. كما كان جلالته يحرص على إجابة الداعين إلى دعوتهم، ومشاركة الناس في مناسباتهم واللقاء بهم.

كما شهدت مكة المكرمة احتفالات دينية إسلامية، وهي عيد الفطر وعيد الأضحى. فقد كان المسلمون يحتفلون في هذه الأعياد بالصلاة وتبادل التهاني والهدايا وتناول الطعام، وتمتج هذه الاحتفالات بالتراث والتقاليد الثقافية المحلية. في حين أن الاحتفال بغسل الكعبة المشرفة كان له تنظيم مميز يتمشى مع قدسيّتها عند المسلمين، وعادة يكون بحضور جلالة الملك أو من ينوب عنه ومسؤولي الحرم المكي الشريف.

وفي الحقيقة تتمتع مكة المكرمة بعدة احتفالات اجتماعية تعكس تنوع وثراء التراث الثقافي والاجتماعي في المدينة. تجمع هذه الاحتفالات بين الدين والثقافة وتعزز التواصل والترابط الاجتماعي وتعكس الخلفيات الاجتماعية بين الناس، وتضيف لمسة من البهجة والسعادة إلى

حياة السكان والزوار. بهذه الطريقة، تشتهر مكة المكرمة بالاحتفالات الاجتماعية التي تساهم في تعزيز الروح الاجتماعية وتواصل الشعوب والثقافات في هذا المكان المقدس. وعلى ضوء ما سبق، جاء اختيار موضوع الدراسة: "الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز آل سعود (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م) دراسة تاريخية حضارية".

أهمية البحث:

١. بيان مظاهر الاحتفالات في عهد الملك عبد العزيز
٢. إظهار أنواع الاحتفالات، وكيفية أحداثها وعاداتها ومراسمها.
٣. معرفة كيفية الاحتفالات التي سادت المجتمع المكي في عهد الملك عبد العزيز.

تساؤلات الدراسة:

- يأتي هذا البحث للإجابة عن التساؤل الرئيس وهو: كيفية الاحتفالات التي ظهرت في المجتمع المكي في عهد الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه؟ ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع عدة أسئلة:
١. ما مظاهر الاحتفالات الرسمية في مكة المكرمة؟
 ٢. كيف كانت الاحتفالات الدينية في مكة المكرمة؟
 ٣. ما أبرز الاحتفالات الاجتماعية في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز طيب الله ثراه؟

أهداف البحث:

١. وصف مظاهر الاحتفالات الرسمية في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز.
٢. توضيح الاحتفالات بالأعياد الدينية.
٣. بيان الاحتفالات الاجتماعية في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: عهد الملك عبد العزيز (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م).

الحدود المكانية: مدينة مكة المكرمة.

الدراسات السابقة:

لم تقف الباحثة بعد الاطلاع والبحث الدقيق في فهارس الرسائل العلمية والبحوث السابقة، والبحث والمراجعة لمحركات البحث العلمي، وقواعد المعلومات، على رسالة علمية تناولت الموضوع الحالي تناولاً مستقلاً في إطار الدراسة المشار إليها، عدا عدد من الدراسات، التي اقتصر على جزء محدد من أجزاء الدراسة الحالية، سواء كانت هذه الدراسات السابقة رسائل جامعية أو أبحاث أو مقالات منشورة فهي تحتوي على معلومات محدودة، مما يستدعي بالضرورة تناول جميع أطراف الموضوع المتفرقة في موضوع مستقل من خلال دراسة علمية شاملة لكافة إطار الموضوع.

وأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث على النحو التالي:

١. كيفي: إيمان إبراهيم، (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، الحياة الاجتماعية بمكة المكرمة في عهد الملك

عبد العزيز آل سعود (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م)، مكة المكرمة، كرسي الملك

سلمان بن عبد العزيز آل سعود لدراسات تاريخ مكة المكرمة. وهو عبارة عن رسالة

ماجستير، قسم التاريخ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى.

تناولت هذه الدراسة الحديث عن الحياة الاجتماعية في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز، واحتوت الدراسة على خمسة فصول، حيث تناول الفصل الأول منها عناصر السكان، والثاني: الأسرة وأساليب المعيشة، والثالث: النشاط السكاني لأهل مكة المكرمة، وتحدث الفصل الرابع عن العادات والتقاليد في المجتمع المكي، بالإضافة إلى الفصل الخامس والذي تناول الحياة الدينية والعلمية في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز.

وتتشابه مع الدراسة الحالية في تناولها جزء من الدراسة الحالية تمثلت في الاحتفالات الاجتماعية (العادات والتقاليد) التي كانت تقام في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز، أما الدراسة الحالية فقد تناولت جميع الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز.

٢. الصباغ: عبد اللطيف محمد، صور المجتمع المكي في كتابات الرحالة في النصف الأول من القرن الرابع عشر، دار الملك عبد العزيز، مجلد ٣١، العدد ٤، السنة ٢٠٠٥م، ٦٧-١٠١.
تناولت الدراسة إلى عرض حياة المجتمع المكي في كتابات الرحالة بداية القرن الرابع عشر هجري، ووضحت كيفية الاحتفالات الاجتماعية بشكل موجز، في حين أن الدراسة الحالية تناولت جميع الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبدالعزيز الرسمية والسياسية والدينية والاجتماعية.

٣. الترغي: عبد الله المرابط، مشاهد استقبال الملك عبد العزيز لوفود الحج الرسمية في مكة المكرمة: النموذج مشاهد رحلات الحج المغربية، الندوة العلمية الكبرى بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مجلد ٨، العدد ٢، السنة ٢٠٠٥م، ١٤٥-٢٣٣.

ناقش الباحث مشاهد استقبال الملك عبد العزيز لوفود الحج الرسمية في مكة المكرمة من خلال الرحلات المغربية، وتشابه البحث السابق مع الدراسة الحالية في جانب واحد وهو الحديث عن استقبال الملك عبد العزيز لوفود الحج من خلال الرحلات المغربية فقط، ويختلف عن الدراسة الحالية في أن الدراسة الحالية تناولت الحديث عن جميع الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز الرسمية والسياسية والدينية والاجتماعية.

منهج الدراسة:

بحسب طبيعة البحث فإن منهج البحث هو دراسة تاريخية توضح هذه الاحتفالات وتبين صورتها بشكل أسهل كما يتطلب هذا البحث استخدام أكثر من منهج كالمناهج التاريخية التوثيقي، والمنهج الوصفي والتحليلي في جمع المادة العلمية من مصادرها، ثم استخلاص النتائج، بالإضافة إلى الاهتمام بضوابط البحث العلمي وعلامات الترقيم وكتابة الآيات بالرسم العثماني، وعزو الأحاديث والآثار إلى مصادرها، وتعريف المواضع غير المشهورة، والمصطلحات العلمية في أثناء البحث وترجمة العلم الذي له صلة بموضوع البحث.

خطة البحث:

تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، ومباحث، وخاتمة، وأهم النتائج والتوصيات، وفهارس، وجاء تقسيم البحث كما يلي:

أما المقدمة، فتشتمل على ما يلي: (الاستفتاح، أسباب اختيار الموضوع، مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، خطة الدراسة).

المبحث الأول: الاحتفالات الرسمية

المبحث الثاني: الاحتفالات الدينية

المبحث الثالث: الاحتفالات الاجتماعية

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة، وأبرز التوصيات.

قائمة المصادر والمراجع

المبحث الأول: الاحتفالات الرسمية

كانت تقام في مكة المكرمة حفلات رسمية لاستقبال جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، وكان أولها حفلة البيعة التي تمت خلالها مبايعة جلالة الملك عبد العزيز على السمع والطاعة.

أولاً: حفلة البيعة، وحفلات استقبال جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه.

● حفلة البيعة:

أقيم في يوم الجمعة ٢٥ جمادى الآخرة عام ١٣٤٤هـ/ ٩ يناير ١٩٢٦م عقب الصلاة حفل كبير عند باب الصفا^(١) من المسجد الحرام، وقد حضر أهالي مكة المكرمة وأعيانها ووجهائها من مختلف أحيائها، وبعد أن وصل جلالة الملك عبد العزيز، وأخذ جلالتة مكانه في الجلوس، قام الشيخ عبد الملك مرداد الخطيب^(٢) وألقى خطاباً هذا نصه: " أحمد رب هذا البيت المعظم،

(١) باب الصفا: وكان أصل اسمه باب بني مخزوم، وهو مواجه لباب الصفا؛ لذا أطلق عليه باب الصفا، يعتبر من أعظم أبواب الحرم الشريف من حيث الشكل ومتانة البناء والحسن والكبر. عمارة: طه عبد القادر، تاريخ عمارة وأسماء أبواب المسجد الحرام حتى نهاية العصر العثماني، دراسة بمركز أبحاث الحج، بمكة المكرمة، ص ٤٩-٥٠.

(٢) عبد الملك مرداد الخطيب: إمام المسجد الحرام، قال عبد الله الغازي في أخبار عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٦م: " في شهر ربيع

وأشكر الله على ما أنعم به علينا وتكرم، سبحانه وتعالى من علينا بنعم لا تحصى، ومن لا تستقصى، أبدل خوفنا بالأمن العام وأمرنا بالتآلف والتعااضد والوثام، فاحمده، جل وعلا، حمد عبد يعرف مقدار نعمته وأشكره شكر من تداركه الله بإزالة نعمته.

أيها الإخوان: إن الله، سبحانه وتعالى، قد أنعم علينا بالأمن بعد الخوف، وبالرخاء بعد الشدة. قد انقشعت عنا غمة الحروب والعناء، وأقبلت علينا بفضل الله، عز وجل، أوقات المسرة والهناء وتوحدت الكلمة بحول الله وقوته. وتعطف علينا عظمة هذا السلطان المحبوب قبول البيعة المشروعة الواجبة علينا بعد طلبنا لها من عظمتها وهأنا أذكر لكم صورة البيعة. مع القبول حرفياً". (وتلا نص البيعة^(١)).

=الثاني عام ١٣٤٥هـ / ١٩٢٦م، اجتمع فريق من العلماء الحجازيين والنجديين وقروا أن تكون الجماعة التي تقام في المسجد الحرام جماعة واحدة، وانتخب من كل مذهب ثلاثة أئمة، ومن الخابطة إمامان..... ومن الحنفية... والشيخ عبد الملك مرداد". الصبحي: يوسف بن محمد بن داخل، (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)، وسام الكرم في تراجم أئمة وخطباء الحرم، ط١، بيروت، شركة دار البشائر الإسلامية، ص٢٧٢.

(١) نص البيعة: الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، نبأيك يا عظمة السلطان عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل السعود على أن تكون ملكاً على الحجاز، على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وما عليه الصحابة، رضوان الله عليهم، والسلف الصالح والأئمة الأربعة، رحمهم الله، وأن يكون الحجاز للحجازيين، وأن أهله هم الذين يقومون بإدارة شؤونه، وأن تكون مكة المكرمة عاصمة الحجاز، والحجاز جميعه تحت رعاية الله ثم رعايتكم. وقد رفعوا مع كتاب البيعة الكتاب الآتي: كتاب كبراء مكة للسلطان حضرة صاحب العظمة السلطانية أيده الله تعالى المعروض إلى عظمة السلطان الموفق المعان أنه قد اجتمع الداعون الموقعون أذناه من أهل الحل والعقد بمكة المكرمة، وتذكروا في الأمر وقابلوا بارتياح كل ما جرى بين عظمتكم وبين الهيئة المتمثلة في مجلسكم العالي صباح أمس من خيرة الأهلين، ومناسبة اهتمامهم بذلك، ومزيد بشرهم به سارعوا جميعاً إلى تقرير عقد البيعة على المنوال المسطور أعلاه، راجين أن ينزل ذلك من رغبات عظمتكم منزلة القبول، وأن تتفضلوا بتتويجه بالإشارة السلطانية؛ ليكمل لهم مقصدهم الوحيد بحصول رضائكم العظيم، مسترحمين الإنعام بتعيين وقت عقد البيعة عند البيت العظيم، والله يديم بالتوفيق أيام دولتكم ١٩٠ جمادى الثانية عام ١٣٤٤هـ. وقد وقع على نص المبايع (٣٢) رجل من رجال مكة المكرمة. وقد وقع السلطان على صورة البيعة بما يأتي: "بسم الله الرحمن الرحيم من عبد العزيز بن عبد الرحمن آل فيصل إلى إخواننا الموقعين أسمائهم سلام عليكم - وبعد فقد أجبناكم إلى ما طلبتم، ونسأله سبحانه وتعالى المعونة والتوفيق للجميع. في ١٢ جمادى الثانية عام ١٣٤٤هـ، الختم الكريم. جريدة أم القرى: العدد ٥٥٥، السنة الثانية، الجمعة ٣٠ جماد الثانية عام ١٣٤٤هـ / ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص ١.

وعندما وصل الخطيب في قراءته عند نص البيعة بدأت المدافع بإطلاق مائة طلقة من على قلاع مكة المكرمة معلنة بذلك البيعة، وبعد أن انتهت الخطيب من خطبته بدأ الناس في مصافحة جلالته ومبايعته على السمع والطاعة^(١).

وكان ترتيب المبايعين على الشكل الآتي: الأشراف، ثم شيخ السادة، فالوجهاء والأعيان، فالجلس البلدي، فأهل المدينة المنورة، فأهل جدة، فبقية خدم الحرم، فالمطوفون والزمازمة، فمشايخ الجاوه، فأهل الحرم ومشايخ الحارات، وأهل المحلات. وقد استمر الحفل ما يقرب من الساعة، وبعد ذلك توجه جلالة الملك إلى البيت الحرام. بعدها أقيم حفل في دار الحكومة^(٢) حيث جلس جلالته وجاء الناس للسلام على جلالته ومبايعته، بعدها بدأ الحفل، والذي انتهى بخطاب ملك الحجاز الذي أوصى فيه الناس بتقوى الله في جميع الأعمال، وترك الشهوات وهجر المحرمات، وعبادة الله على بصيرة، كما حمد الله تعالى على استتباب الأمن في البلاد، وختم جلالته كلمته بقوله: "إني أحمد الله الذي جمع الشمل وأمن الأوطان، وإن لكم علي عهد الله وميثاقه أنني أنصح لكم كما أنصح لنفسي وأولادي وعائلي، أحبكم في الله وأعاديكم فيه". وقد تعالت الأصوات من الحاضرين (جزاك الله خيراً، جزاك الله خيراً). وانتهى الحفل وأنصرف الجميع^(٣).

ويعتبر هذه أول حفل من الاحتفالات الرسمية التي أقيمت في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز، واستمرت احتفالات استقبال جلالته بشكل دائم، ولم تنقطع طوال فترة حياته عند زيارته إلى مدينة مكة المكرمة.

(١) جريدة أم القرى: العدد ٥٥، السنة الثانية، الجمعة ٣٠ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص ١.

(٢) دار الحكومة: الحميدية: أنشأها الوالي عثمان نوري باشا عام ١٣٠٢هـ/ ١٨٨٥م مقرأ للحكومة العثمانية في مكة المكرمة أمام باب الوداع بجانب التكية المصرية، مقابل الحرم المكي الشريف. وفي العهد السعودي فقد أصبح المبنى مجمعا للدوائر الحكومية، فقد ضم الدور العلوي مجلس الشورى. أما الدور الأرضي فقد احتوى على إدارة الأمن العام، والمحكمة المستعجلة، وكتابة العدل، وغيرها من دوائر الحكومة. وقد أزيلت في التوسعة السعودية الأولى للمسجد الحرام عام ١٣٧٥هـ/ ١٩٥٧م. ددع: سحر علي محمد، (٢٠١٣م)، "والي الحجاز عثمان نوري باشا ١٢٩٩-١٣٠٩هـ/ ١٨٨٢-١٨٩١م وإصلاحاته في مكة المكرمة دراسة تاريخية حضارية"، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، (العدد ٦٥)، ص ٩٧.

(٣) جريدة أم القرى: العدد ٥٥، السنة الثانية، الجمعة ٣٠ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص ٢.

وقد كان يتم إعداد برنامج لحفلات الاستقبال ومن ذلك ما حدث في عام ١٣٥١هـ/١٩٣٣م، فقد تم إعداد برنامج لحفل استقبال جلالة الملك في جبرول^(١)، وقد تم خلاله ترتيب صفوف الجند، وكذلك طلاب المدارس، وأرباب الحرف في الطريق الذي يمر منه جلالة الملك عبد العزيز، وكانوا يهتفون "فليحيى جلالة الملك المعظم" عند مروره، وعندما وصل جلالته بدأت المدافع من على قلعة مكة المكرمة في إطلاق الطلقات، والتي بلغت مائة طلقة وطلقة واحدة معلنة بذلك تشريف جلالته، وبعد استراحة الملك ألقى أمين العاصمة^(٢) كلمة ترحيبية، ثم دخل الزوار للسلام على جلالته، وبعد انتهاء الحفل توجه جلالته إلى قصره^(٣).

وكانت تقام مراسم استقبال رسمية لجلالته لكافة زياراته إلى مكة المكرمة، وهذا ما أكدته محمد لطفي جمعة في حجته عام ١٣٥٩هـ/١٩٤٠م عندما قال: "إنه في الخامس من ذي الحجة وصل الملك عبد العزيز آل سعود من الرياض إلى مكة المكرمة، وفور وصوله تم إطلاق المدافع فرحاً بسلامته، وسارعت وفود الحكومة والشعب وأعيان جدة والطائف ومكة المكرمة للقاء جلالة الملك"^(٤).

(١) جبرول: يقع في الشمال الغربي من المسجد الحرام، غرب جبل قعيقعان ويمتد غرباً، ومن الأحياء التابعة له: حي الزاهر والطندباوي وغيرها، وأغلب سكانه قبيلة حرب. البلادي: عاتق غيث، (١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم معالم الحجاز، ط٢، مكة المكرمة، دار مكة للنشر والتوزيع، ١٤٣/٢.

(٢) أمين العاصمة: هو الشيخ عباس يوسف قطان، ولد بمكة المكرمة عام ١٣١٣هـ/١٨٩٥م، تعلم التجويد وبعض دروس الفقه واللغة في حلقات المسجد الحرام، أكمل تعليمه في المدرسة الصولتية. اختاره الملك عبد العزيز عضواً في المجلس البلدي بمكة المكرمة. ثم أميناً للعاصمة، وعين عضواً في مجلس الشورى إلا أنه طلب من جلالة الملك عبد العزيز إعفاءه من هذا العمل لرغبته في التفرغ للأعمال الخيرية. ولثقة الملك عبد العزيز به كلفه بمهام إمارة المدينة المنورة وتصريف شؤونها، رغم مشاغله كأمين للعاصمة. جريدة الجزيرة: العدد ١٥٥٩٧، السبت ١١ شوال ١٤٣٧هـ/١٦ يوليو ٢٠١٦م.

(٣) جريدة أم القرى: العدد ٤٣٢، السنة التاسعة، الجمعة ٢٧ ذو القعدة ١٣٥١هـ/٢٤ مارس ١٩٣٣م، ص٢.

(٤) جمعة: محمد لطفي، (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)، الأيام المباركة في البقاع المقدسة، رحلة الحج والزيارة إلى الأراضي الحجازية في عهد الملك عبد العزيز آل سعود، القاهرة، كلمات عربية للترجمة والنشر، ص١٤٤-١٤٥؛ أحمد: إبراهيم جلال، وآخرون، (١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م)، تاريخ مكة المكرمة الحضاري من خلال الرحلات المصرية ١٣١٨-١٣٧٣هـ/١٩٠١-١٩٥٣م، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لدراسات تاريخ مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص١٥٥.

كما كان جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، يحرص على إجابة الداعين إلى دعواتهم، ومشاركة الناس في مناسباتهم واللقاء بهم، ففي عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م لتي دعوة آل الشبيبي^(١) لإقامة حفل عشاء خاص لجلالته^(٢)، كما قام بزيارة لأسرة آل القطان تلبية لدعوتهم^(٣).

ثانياً: استقبال ولي العهد

كذلك كانت تقام مراسم واحتفالات عند قدوم ولي العهد سمو الأمير سعود بن عبد العزيز، يرحمه الله، فقد كان أهالي مكة المكرمة ووجهاتها وأعيانها، يبدؤون في الاستعداد لاستقبال سموه الكريم قبل قدومه، فمثلاً في عام ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م، قامت مهرجانات كبيرة في حارات مكة المكرمة فرحة باستقبال سموه الكريم. فقد اجتمع أهالي مكة المكرمة في مكان الاحتفال، ووقف التلاميذ في الأماكن المخصصة لهم، واصطف الجند عند المدخل. وعند وصول سموه إلى مكان الاحتفال، وجلس في المكان المعد لسموه، تقدم كبار رجال الحكومة والأعيان والأهالي للسلام لسموه، ثم بدأ برنامج الحفل بكلمة ألقاها أمين العاصمة قال فيها: "يا صاحب السمو الملكي، لي الشرف الأكبر والفخر الأعظم أن أقف بين يديكم الكريمة باسم أمانة العاصمة"^(٤) وسكان هذه البلدة الطاهرة مرحباً بقدومكم الشريف إلى بلد الله الحرام، فأهلاً وسهلاً بولي عهد المملكة العربية السعودية. وإني أرفع من أعماق القلب خالص التهاني لسموكم تضرعاً إلى الباري، عز شأنه، أن

(١) آل الشبيبي: سدة البيت الحرام، هم ذرية شيبة بن عثمان بن أبي طلحة الحنظلي من أولاد عبد الدار بن قصي بن كلاب. وقد أعطاهم رسول الله ﷺ مفاتيح الكعبة المشرفة يوم فتح مكة في العام ٦٢٩م/٨هـ، وقال الرسول ﷺ في حقهم ما معناه: (خذوها يا بني عبد الدار خالدة تالدة لا ينزعها منكم إلا ظالم). الدهلوي: أبو الفيض عبد الستار الصديقي، السلسلة الذهبية في الشجرة الشيبية الحنظلية، مخطوط، مكتبة الحرم المكي، رقم ١٧/ تاريخ، ق ٢٥؛ بن صديق: أبو هشام عبد الله، (١٤٠٤هـ/١٩٨٣م)، الأسر القرشية أعيان مكة المحمدية، ط ١، جدة، دار تحفة، ص ٢٣٠-٢٣٢.

(٢) جريدة صوت الحجاز: العدد ٢٥٣، السنة السادسة، الثلاثاء ٩ صفر ١٣٥٦هـ/ ٢٠ إبريل ١٩٣٧م، ص ٣.

(٣) جريدة صوت الحجاز: العدد ٢٨٨، السنة السادسة، الثلاثاء ٢٥ شوال ١٣٥٦هـ/ ٢٨ ديسمبر ١٩٣٧م، ص ٢.

(٤) أمانة العاصمة: يعود تاريخ إنشاء أمانة العاصمة المقدسة إلى عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م في عهد جلالة الملك عبد العزيز بعد صدور أمر بضم الهيئات البلدية في مكة المكرمة إلى إدارة واحدة ذات صلاحيات ومسؤوليات محددة بمسمى (أمانة العاصمة) وأطلق على رئيسها مسمى (أمين العاصمة)، وفي عام ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م أضيفت كلمة (المقدسة) إلى التسميتين. أمانة العاصمة المقدسة - البوابة الإلكترونية (hmm.gov.sa)

يحفظ جلالة مولاي الملك العادل (عبد العزيز الأول)، وأن يحفظ سموكم الكريم، وأن يحيطكم بسياسج رعايته. إنه بالإجابة قدير". وتوالت بعد ذلك الكلمات والقصائد ترحيباً بسموه الكريم، وبعد انتهاء الحفل غادر سموه مكان الحفل.

وقد أقامت أمانة العاصمة حفل عشاء لسموه، وبعد الانتهاء منها، قام سمو ولي العهد بزيارة المهرجانات التي أقيمت في حارات مكة المكرمة فرحة بقدوم سموه^(١).

وفي عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م قام أهل مكة المكرمة باستقبالات واحتفالات في كل أحيائها لسمو ولي العهد، عقب عودته من زيارته لأوروبا. والتي استمرت ثلاث ليال، وقدمت من خلالها العديد من الألعاب الشعبية^(٢). وهذا يدل على وجود ترابط ودي ومحبة بين الحاكم وشعبه.

ثالثاً: استقبال نائب الملك في الحجاز

أقيمت في مكة المكرمة احتفالات بمقدم سمو نائب الملك في الحجاز ففي عام ١٣٦٦هـ/١٩٤٦م، قامت أمانة العاصمة بتجهيز مكان الحفل في جرول، وقد اصطف جنود الدفاع ورجال الشرطة على جانبي الطريق، وكذلك طلاب دار الأيتام وكشافة المدارس، وبعد أن قدم موكب سموه، ونزل من موكبه وأخذ مكانه، قام أهالي مكة المكرمة وأعيانها ووجهائها بالسلام على سموه، ثم بدأ الحفل بكلمة ترحيبية ألقاها أمين العاصمة^(٣)، ثم ألقى أحمد الغزاوي^(٤) قصيدة،

(١) جريدة صوت الحجاز: العدد ١٢١، السنة الثالثة، الأحد ٨ جماد الأولى ١٣٥٣هـ/ ١٩ أغسطس ١٩٣٤م، ص ٢.

(٢) جريدة صوت الحجاز: العدد ١٧٢، السنة الرابعة، الثلاثاء ٥ جماد الثانية ١٣٥٤هـ/ ٣ سبتمبر ١٩٣٥م، ص ٢.

(٣) عبد الرؤوف الصبان: يعد الشيخ عبد الرؤوف محمد صالح الصبان خامس من تولى مسؤولية إدارة الخدمات البلدية في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز، وثالث من حمل لقب أمين العاصمة بعد سابقه، وقد شغل هذا المنصب لمدة سبع سنوات من أول محرم ١٣٦٥هـ/ ١٩٤٥م الى أول صفر ١٣٧٢هـ/ ١٩٥٢م. جريدة عكاظ: الجمعة ٣٠ أغسطس ٢٠١٣م.

(٤) أحمد إبراهيم الغزاوي: ولد في مكة المكرمة عام ١٣١٨هـ/ ١٩٠٠م، تلقى تعليمه في الكتاتيب وحلقات المسجد الحرام، ثم درس في المدرسة الصولتية، وأكمل دراسته في مدرسة الفلاح، في العهد السعودي أصبح رئيس ديوان رئاسة القضاة، ثم معاون مدير الطبع والنشر بمديرية المعارف العامة، ثم تولى تحرير جريدة أم القرى، وصوت الحجاز، ومجلة الإصلاح، عين سكرتيراً لمجلس الشورى، تولى رئاسة لجنة الحج العليا، أحد مؤسسي جمعية الإسعاف الخيرية، بالإضافة إلى عضوية عدة لجان، أنعم عليه جلالة الملك عبد العزيز بلقب (حسان وشاعر جلالته) عام ١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م. أهدي إليه عدد من الأوسمة والهدايا من الملوك والأمراء ورؤساء الدول. توفي بمكة المكرمة عام ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م. الساسي: عبد السلام = طاهر،

وبعد ذلك توالى الكلمات الترحيبية بكلمة ألقاها فؤاد شاکر^(١)، وقصيدة قدمها حامد دمنهوري^(٢)، ثم قام عبد الله بصنوي^(٣) وألقى كلمة نيابة عن عمد الحارات، ثم كلمة مدرسة تحضير البعثات^(٤). وفي نهاية الحفل أنشد طلاب المدارس نشيداً ترحيبياً بقدمه، وبعدها غادر المكان،

= (١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، شعراء الحجاز في العصر الحديث، ط٢، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، ص ٧١-٧٣.
(١) فؤاد شاکر: ولد في مكة المكرمة عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، وتلقى تعليمه بالمدارس الرشيدية، ثم في المسجد الحرام. ثم ابتعث إلى القاهرة ضمن أول بعثة طلابية سعودية، ودرس الأدب العربي، ومال إلى الصحافة، فدرسها. عاد إلى المملكة، وأسندت إليه رئاسة تحرير جريدة (صوت الحجاز)، ثم عاد إلى مصر، ثم رأس تحرير جريدة أم القرى، ثم عُيِّن رئيساً لتشريفات القصر الملكي، ثم رئيساً لتحرير جريدة البلاد، وعمل رئيساً للتشريفات برابطة العالم الإسلامي، عُيِّن رئيس تحرير جريدة أخبار العالم الإسلامي. وصدر له عدة كتب تاريخية واجتماعية وأدبية. تقلد عدة أوسمة ونياشين. توفي عام ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م. الزركلي: خير الدين، (٢٠٠٢م)، الأعلام، ط١٥، بيروت، دار الملايين، ١٥٨/٥-١٥٩.

(٢) حامد دمنهوري: ولد في مكة المكرمة عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٣م، تلقى تعليمه بالمدارس الحكومية حيث نال الشهادة الابتدائية، ثم التحق بالمعهد العلمي السعودي في مكة، وانضم إلى البعثات السعودية في مصر، حصل على دبلوم دار العلوم بالقاهرة، وعلى الليسانس من كلية الآداب بجامعة الإسكندرية، عمل مدرساً في مدرسة تحضير البعثات، ثم بمدرسة الأمراء بالطائف، ومفتشاً في ديوان نائب الملك عبد العزيز على الحجاز. توفي عام ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م. آل كمال: سليمان بن صالح، (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، التعليم في الطائف وبعض رجاله في القرن الرابع عشر الهجري، ط١، الطائف، دار الحارثي، ص ٩٧.

(٣) عبد الله بصنوي: مؤذن المسجد الحرام، ولد في مكة المكرمة عام ١٣٣٠هـ/١٩١١م، وفيها نشأ وتعلم من الكتاتيب وحلقات العلم في المسجد الحرام، ثم تولى الأذان فيه، وخصوصاً أذان الجمعة والعيد، وقد عُيِّن عمدةً لحى الشامية عام ١٣٦٤هـ/١٩٤٣م، عمل بالتجارة، وتوفي في مكة المكرمة عام ١٤٠٩هـ/١٩٩١م. كتي: زهير محمد جميل، (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، رجال من مكة المكرمة، ط١، مكة المكرمة، د.ن، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ١٧٥/١.

(٤) مدرسة تحضير البعثات: صاحب فكرة المدرسة السيد محمد الدباغ؛ ويرجع السبب في إنشائها أن مديرية المعارف العمومية بدأت في عام ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م في إرسال طلبة لمتابعة دراستهم الجامعية في مصر. ولقد واجه هؤلاء الطلبة عدد من الصعوبات؛ بسبب اختلاف المناهج الدراسية بين البلدين. وتسهيلاً لهذه الصعوبات التي واجهت أولئك الطلبة، فقامت مديرية المعارف العمومية بإنشاء هذه المدرسة في مكة المكرمة، وقد افتتحت في ١٩ جمادى الأولى عام ١٣٥٥هـ/٣١ يوليو ١٩٣٦م. ددع: سحر علي، (٢٠٢٢م)، "التطور التاريخي لمدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة (١٣٥٥-١٣٧٣هـ/١٩٣٦-١٩٥٣م)"، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٩، (العدد ١٢)، ٣٨٧/٢.

قاصداً المسجد الحرام، حيث استقبله عند أبوابه هيئة إدارة الحرم وشرطته وأغواته^(١)، وأتم مناسك العمرة، وبعدها توجه سموه إلى قصره^(٢).

رابعاً: رؤساء وأمراء الدول الإسلامية

تعتبر مكة المكرمة مقصداً مهماً لكثير من الحكام ورؤساء الدول، وعلى سبيل المثال الزيارة التي قام بها الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة^(٣) أمير البحرين في عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م، لأداء فريضة الحج، فوصل موكب سموه إلى مكة المكرمة قادماً من جدة، وأدت له الشرطة التحية العسكرية، ثم واصل سيره إلى الدار المعدة لضيافته. وبعد أن استراح قليلاً، خرج إلى المسجد الحرام لأداء العمرة وكان في استقباله عند مدخل المسجد الحرام خدمه وأغواته.

وبعد ذلك أقيم لسموه احتفال، وقد قامت أمانة العاصمة بتجهيز مكان الحفل في جبرول مسبقاً، فاصطف الجند ورجال الشرطة، ومعهم طلال المدارس ودار الأيتام. وعندما وصل موكب جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، استقبله الأهالي، كما قام الجند ورجال الشرطة بأداء التحية العسكرية، بعدها توجه جلالته إلى المكان المخصص لجلوسه، وما هي إلا لحظات حتى وصل موكب سمو أمير البحرين ومعه سمو النائب العام الأمير فيصل بن عبد العزيز، فكان جلالة الملك في استقباله عند الباب، وأجلسه إلى جانبه، ثم ألقى أمين العاصمة كلمة ترحيبية، بعدها تقدم الأمراء والوزراء وكبار الشخصيات بالسلام على الضيف وتمنئته بسلامة الوصول. كما أنشد طلبة المدارس نشيداً ترحيبياً، ثم ألقى شاعر الملك قصيدة رحب فيها بالضيف الكريم، بعدها سمح جلالة الملك باستعراض الجيش أمام مكان الاستقبال. وبعد انتهاء العرض العسكري غادر جلالة

(١) الأغوات: أغا في اللغة: كلمة تركية تعني الأخ الكبير، وتطلق على صغار الضباط، وأحياناً على كبارهم، وتأتي بمعنى السيد، ورئيس الخدم. وفي الاصطلاح: هم فئة من الناس يقومون بخدمة الحرمين الشريفين في مكة المكرمة والمدينة المنورة، ويكونون عادة من الحصيان. دعدع: سحر علي، (١٤٤٣هـ/٢٠٢١م)، أغوات الحرمين الشريفين عبر العصور دراسة تاريخية حضارية، مكة المكرمة، مركز تاريخ مكة المكرمة، ص ١٧-١٨.

(٢) جريدة أم القرى: العدد ١١٤٠، السنة الثالثة والعشرون، الجمعة ١٠ صفر ١٣٦٦هـ/٣ يناير ١٩٤٦م، ص ١.

(٣) حمد بن عيسى آل خليفة: هو حمد بن عيسى بن علي آل خليفة، ولد في المحرق عام ١٢٩١هـ/١٨٧٤م، بعد تنحيتهم أباه عام ١٣٤١هـ/١٩٢٢م، توفي في البحرين عام ١٣٦١هـ/١٩٤٢م. الزركلي: الأعلام، ٢/٢٧٣.

الملك وسمو ضيفه الكريم إلى القصر العالي، حيث بقي سمو الضيف مع جلالته وقتاً، ثم غادر القصر^(١).

وكذلك الزيارة التي قام بها صاحب السمو الشيخ عبد الله بن ثاني^(٢) ونجله سمو الشيخ علي بن ثاني^(٣) أمير قطر في عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٢م، فقد أقيم لهما احتفال في مكة المكرمة، فخرج من مكة المكرمة صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله الفيصل^(٤)، في موكب إلى الشرائع^(٥) وكان مع سموه كبار رجال الدولة وأعيان البلاد، لاستقبال الضيفين الكريمين حين وصولهما. وبعد أن تم الترحيب بالضيفين الكريمين تابع الموكب سيره إلى مكة المكرمة، وقام الجنود المصطفين عند مدخل مكة المكرمة بأداء التحية العسكرية لهما، وأقاما الضيفين الكريمين في قصر جانب المسجد الحرام، وبعد أن استراح الضيفان قاما بأداء العمرة، وعادا إلى القصر. وفي صباح اليوم التالي حضر رؤساء

(١) جريدة صوت الحجاز: العدد ٢٩٢، السنة السادسة، الثلاثاء ٢٤ ذو القعدة ١٣٥٦هـ/٢٥ يناير ١٩٣٨م، ص ٢.

(٢) الشيخ عبد الله آل ثاني: هو عبد الله بن قاسم بن محمد آل ثاني، ولد عام ١٢٧١هـ/١٨٥٥م، تولى الحكم عام ١٣٣١هـ/١٩١٣م، في أيامه اكتشف البترول في أراضيه، تنازل عن الحكم عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م، لابنه علي، مات في قصره بالريان عام ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م. الزركلي: الأعلام، ١١٤/٤.

(٣) الشيخ علي آل ثاني: هو علي بن عبد الله بن قاسم بن محمد آل ثاني حكام قطر من تميم، ولد في قطر عام ١٣١٠هـ/١٨٩٢م، وتولاها عام ١٣٦٨هـ/١٩٤٩م في حياة أبيه، صلحت الإمارة في أيامه وتدفق البترول وقام العمران. تنازل عن الإمارة لابنه أحمد عام ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م. توفي في بيروت عام ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م، ودفن في قطر. المرجع السابق، ٣٠٩/٤.

(٤) عبد الله الفيصل: ولد عام ١٣٤١هـ/١٨ يونيو ١٩٢٢م، وقد تولى تربيته في صغره جده الملك عبد العزيز، ولما بلغ الخامسة من عمره انتقل مع والده الملك فيصل إلى الحجاز؛ فتلقى علومه فيها. بدأ العمل الحكومي عندما عينه الملك عبد العزيز وكيلاً لنائبه في الحجاز، ثم تم تعيينه وزيراً للداخلية ووزير للصحة، تفرغ بعدها للداخلية. برع سموه في نظم القصيدة، واعتُبر واحداً من فرسانها. كان لسموه دور بارز في النهوض بالرياضية في السعودية، توفي ٢١ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ/٨ مايو ٢٠٠٧م، ودفن في مكة المكرمة. قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٣٥هـ، ٧٦٦/٢-٧٦٧.

(٥) الشرائع: هو أحد أحياء منطقة مكة المكرمة، سمي بحي (شرائع المجاهدين) بسبب وجود معسكر جيش الإخوان الذي قدم مع الملك عبد العزيز في هذه المنطقة وذلك لما اتخذوه من أشربة تقيهم حر الشمس. حي الشرائع (مكة) - ويكيبيديا (wikipedia.org)

الدوائر الحكومية وكبار الموظفين والأعيان والوجهاء للسلام على الضيفين الكريمين والترحيب بهما في مكان إقامتهما^(١).

خامساً: وفود الحج

كان من عادة جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، أن يقيم مآدب لوفود بيت الله الحرام في قصره بمكة المكرمة، يلتقي من خلالها بجميع الوفود من خلال إقامة حفلة عامة يدعى إليها وفود الحجاج حيث يتناولون طعام العشاء على مائدة جلالته. وهو عبارة عن حفل يقيم فيه الملك عبد العزيز كل سنة بمناسبة موسم الحج عشاء فاخر يدعو إليه نخبة من وفود أقطار العالم الإسلامي، وذلك للتعارف، والقيام بواجب الضيافة العربية الأصيلة، والتي تهدف إلى تعزيز العلاقات الدبلوماسية بين المملكة العربية السعودية ودول العالم الإسلامي.

وعادة ما يبدأ الحفل باستقبال الوفود المدعوة واجتماعها في صالون الاستقبال، والذي يقوم فيه جلالة الملك باستقبالهم والسلام عليهم، وهذا ما ذكره أحمد الرهوني في رحلته: "ثم ركبنا سيارة أقلتنا إلى القصر العالي، فدخلناه فوجدنا جلالة الملك وجميع المدعوين في صالون عظيم رفيع، ولما رأنا قام من موضع جلوسه، وسلمنا عليه على عادته الكريمة مع كل داخل عليه. ثم جلس وجلسنا معه في الحفل المعد لنا"^(٢).

بعد الانتهاء من مراسم الاستقبال يدعوهم جلالة الملك عبد العزيز لتناول طعام العشاء، ويبدأ جلالته في الحديث مع ضيوفه من كبار الشخصيات ورؤساء الوفود على مائدة الطعام. وهذا ما أكدته الرهوني في رحلته: "وجلالته يتحدث مع الجميع بصوت جهوري مرتخم، ولسان فصيح، ويتذاكر في العلم والعمل، ويقول: إن العلم النافع هو الذي يكون معه العمل، وإلا فهو

(١) جريدة أم القرى: العدد ١٤٤٤، السنة التاسعة والعشرون، الجمعة ٩ ربيع الثاني ١٣٧٢هـ / ٢٦ ديسمبر ١٩٥٢م، ص ١.
(٢) نقلاً عن الترغي: عبد الله المرابط، (السنة ٢٠٠٥م)، مشاهد استقبال الملك عبد العزيز لوفود الحج الرسمية في مكة المكرمة: النموذج مشاهد رحلات الحج المغربية، الندوة العالمية الكبرى بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مجلد ٨، العدد ٢، ص ١٨٤.

ضرر على صاحبه، ويستدل على ذلك بالآيات والأحاديث. والكل يتجاذب معه أطراف الحديث إلى أن فرغ من الأكل، وعاد الجميع إلى صالون القهوة" (١).

بعد الانتهاء من العشاء، تبدأ سهرة الاحتفاء بالفود، وذلك بإلقاء الكلمات والخطب والقصائد الشعرية. وهذا ما أكدّه القاضي السائح في رحلته عام ١٣٦٥هـ/١٩٤٥م بقوله: "بعد الفراغ - من العشاء- عدنا إلى القاعة الأولى على الترتيب الذي كنا عليه، وجلس الملك على أريكته، ثم بدأ دور الخطب وإلقاء القصائد، فتقدم أولاً شاعر الحضرة السعودية السيد الغزوي، فألقى قصيدة طنانة في مدح الملك والإشادة بمآثره، ولا سيما فيما يرجع إلى بث الأمن في تلك الربوع، واستئصال جرثومة أهل الفساد، ثم خطب بعض علماء الشام، ثم بعض الشعراء من فلسطين" (٢).

ونظراً لرغبة جلالة الملك عبد العزيز، يرحمه الله، في أن يكون المجال أوسع للتعرف بفود بيت الله الحرام، رأى أن تتعدد المآدب حيث تمكن سعة الوقت من التعرف بالأعلام الأفاضل من وفود بيت الله الحرام. ما حدث في عام ١٣٥٥هـ/١٩٣٧م، فقد أقيمت أربع حفلات في يوم ٦ ذي الحجة حفلتان حفلة غداء في الظهر للحجاج الهنود، وحفلة عشاء في الليل للحجاج المصريين، وفي يوم ٧ ذي الحجة حفلتان، حفلة غداء في الظهر للحجاج من مختلف الأجناس، وحفلة عشاء في الليل لحجاج البلاد العربية (٣).

وفي عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٨م أقام جلالة الملك المعظم ثلاث مآدب ملكية لتكريم حجاج بيت الله الحرام، كانت المأدبة الملكية الأولى للحجاج غير العرب (كالهنود، والجاوي، وبعض دول إفريقية وغيرها)، والمأدبة الملكية الثانية كانت تكريماً لحجاج الدول العربية، والمأدبة الملكية الثالثة كانت لتكريم حجاج جزيرة العرب (كاليمن، وحضرموت، وعمان، والبحرين، والكويت وغيرهم) (٤).

(١) نقلاً عن المرجع السابق، ص ١٨٧.

(٢) نقلاً عن المرجع السابق، ص ١٩١.

(٣) جريدة أم القرى: العدد ٦٣٧، السنة الثالثة عشرة، الجمعة ١١ ذي الحجة ١٣٥٥هـ/٢٣ فبراير ١٩٣٧م، ص ٥.

(٤) جريدة أم القرى: العدد ٦٨٨، السنة الرابعة عشر، الجمعة ١١ ذي الحجة ١٣٥٦هـ/١١ فبراير ١٩٣٨م، ص ٥.

ومما سبق اتضحت صورة الاحتفالات الرسمية التي كانت تقام في مكة المكرمة، وطريقة الاحتفال الذي يقام عند استقبال جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، واستقبال ولي عهده الأمين الأمير سعود بن عبد العزيز، يرحمه الله، وكذلك الاحتفالات في استقبال نائب الملك في الحجاز سمو الأمير فيصل بن عبد العزيز، يرحمه الله، وكذلك الاحتفالات الرسمية التي كانت تقام عند استقبال رؤساء وأمرء الدول الإسلامية، وكذلك المآدب الملكية التي تقام لوفود حجاج بيت الله الحرام.

المبحث الثاني: الاحتفالات الدينية

أولاً: الاحتفالات بالأعياد

للعيد في الحجاز عامة، وفي مكة المكرمة خاصة، عادات وتقاليد مختلفة، وله وضع خاص بالنسبة للمجتمع الحجازي، يستقبل بالحفاوة البالغة والتحضير له مسبقاً من الأهالي، وعادة تبدأ مراسم استقباله من أيام العشر الأواخر من شهر رمضان المبارك، بحيث يبادر الأهالي بشراء مستلزمات العيد من الأقمشة وخياطتها.

● الاحتفال بعيد الفطر

بعد ثبوت رؤية هلال شوال، وفي ليلة العيد نجد أن أسواق مكة المكرمة تزداد حركة ونشاطاً، ونجد الناس يتجولون هنا وهناك لشراء حاجاتهم؛ التي تأخروا في شرائها حتى اللحظات الأخيرة ويقوم رب الأسرة - عادة - بشراء الملابس الجديدة لجميع أفراد العائلة، بما فيهم الخدم، كما يقوم بإخراج زكاة الفطر في ليلة العيد أو قبل ذلك بيوم أو يومين. وفي هذه الليلة نجد الأطفال في أزقة الحارات؛ فرحين يلعبون ويمرحون، كما أن الكبار يهنئ بعضهم بعضاً بعد سماعهم لصوت المدافع؛ إعلاناً بحلول العيد^(١).

(١) كخبانة: إسماعيل بن السيد خليل بن إسماعيل، (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، موسوعة ثقافة المجتمع المكي خلال نحو قرن ونصف القرن (١٣٠٠-١٤٣٦هـ)، ط ١، ٤/٢٠٩-٢١٠.

صلاة المشهد (العيد):

احتفالات عيد الفطر الرسمية:

كان جلالة الملك عبد العزيز، طيب الله ثراه، يحرص على صلاة عيد الفطر في المسجد الحرام، عندما يكون متواجداً في مكة المكرمة، فمثلاً في صباح يوم العيد عام ١٣٥٦هـ/١٩٣٧م، خرج جلالته من قصره إلى المسجد الحرام، لأداء صلاة العيد، واصطف الجنود في الشوارع المؤدية للمسجد الحرام لتحية جلالته. وكان في استقباله عند أبواب المسجد الحرام عدد كبير من رجال الحكومة، وهيئة الحرم، وأغواته وهم يحملون مباخر العود والند، فدخل جلالته إلى المكان الذي تعود الصلاة فيه، وأدى الصلاة مع المصلين. وبعد الانتهاء من الصلاة غادر جلالته المسجد الحرام، إلى دار الحكومة الواقعة أمام المسجد الحرام، وكانت الجنود أمام دار الحكومة لأداء التحية لجلالته، وانضم لهم طلاب المدارس ودار الأيتام للترحيب بجلالته.

وبعد أن جلس جلالته في صالون الاستقبال، جاء الناس للتشرف بالسلام عليه وتمنيته بالعيد، فقام جلالته واستقبل جميع المهنيين والسلام عليهم. وبعد الانتهاء من حفل المعايدة جلس جلالته للاستراحة قليلاً، وبعدها قام الأستاذ أحمد الغزوي بإلقاء قصيدة، ثم أنشد طلاب المدارس نشيداً بهذه المناسبة، ثم شارك اثنان منهم بإلقاء كلمتين مرحبين بقدوم جلالته ومهنيين بحلول العيد، بعد ذلك ألقى الأستاذ فؤاد شاعر قصيدة، ثم غادر جلالته المكان إلى قصره بكل ترحيب^(١).

كما كان نائب الملك في الحجاز الأمير فيصل بن عبد العزيز، يرحمه الله، حريصاً على صلاة عيد الفطر في المسجد الحرام، وكان يعد برنامجاً لذلك، ففي عيد فطر عام ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م، تم تجهيز برنامج الاحتفال بالعيد باستقبال نائب الملك في الحجاز المهنيين للمعايدة في دار الحكومة، وبناء على برنامج الحفل المعد مسبقاً اصطف الجنود الشرطة على جانبي الطريق من دار الحكومة إلى قصر سمو النائب العام. وكان الدخول للمعايدة على حسب الترتيب التالي: رئيس وأعضاء هيئة المراقبة القضائية، قاضي مكة، محافظ مفتاح بيت الله الحرام، ثم أعضاء مجلس الشورى، مديرو الدوائر، وقائم مقام العاصمة، يليهم نواب الشرع والعلماء، أعضاء المجلس البلدي وهيئة الأمانة،

(١) جريدة أم القرى: العدد ٦٧٩، السنة الرابعة عشرة، الجمعة ٧ شوال ١٣٥٦هـ/ ١٠ ديسمبر ١٩٣٧م، ص ٤

الأعيان والوجهاء، ثم المأمورون العسكريون، ويليه المأمورون المليون، ثم خدمة الحرم الشريف، فالمطوفون ومشايخ الجاوي، وأخيراً رؤساء الحواري، وأن يكون مكان انتظار المهنتون في غرف مجلس الشورى والنيابة العامة والخارجية والأوقاف والشرطة، ويكون الدخول للمعايدة على سمو الأمير من الباب الجانبي والخروج من الباب الوسط، والمكلفان بهذا البرنامج أمين العاصمة ومدير الشرطة^(١).

احتفالات عيد الفطر العامة:

تبدأ الاحتفالات بعيد الفطر مع صلاة العيد، لم تكن لصلاة العيد (المشهد) بالنسبة لأهل مكة المكرمة حلاوتها وروعيتها إلا في بيت الله الحرام؛ لذا حرصت جميع الأسر والعوائل المكية على صلاة الفجر والمشهد في المسجد الحرام.

وكانت فرحة أهل مكة المكرمة بالعيد لا تحلو إلا بالسير على أقدامهم من منازلهم إلى المسجد الحرام، مهما كانت المسافة، وهم يلبسون أحلى وأبهى وأثمن الثياب، ويتدفق على الحرم الكثير من المصلين منذ ما قبل صلاة الفجر، وذلك انتظاراً لصلاة المشهد. وما إن تبدأ صلاة العيد أو (المشهد) حتى يبدأ التكبير والتهليل لصلاة المشهد، فتتردد الأصدا بين جبال مكة المكرمة المحيطة بالحرم، وأينما يمت وجهك ترى الوجوه مفعمة بالبشر والفرح، شيوخ ورجال ونساء وأطفال في أقصى حدود الفرح. وبعد انتهاء الصلاة يتبادل الناس التهاني والسلام حتى لو لم يكن يعرف بعضهم بعضاً^(٢).

وبعد الانتهاء من صلاة العيد ترى شوارع مكة المكرمة وهي تعج بسيول البشر عائدون إلى بيوتهم وهم في قمة الفرح والسرور، ويلبسون أزهى وأغلى الملابس.

كما كانت من العادات والتقاليد السائدة في أول أيام العيد تناول طعام إفطار أول أيام العيد حيث تجتمع العائلة كلها في بيت كبيرهم، ويجتمع الكل على مائدة واحدة في فرحة غامرة، لتناول وجبة الإفطار والتي تتميز بأهم طبق ويصنع فقط في العيد وهو الديبازة، والمزلة بالطحينة،

(١) جريدة أم القرى: العدد ٢٧٣، السنة السادسة، الجمعة ٢٩ رمضان ١٣٤٨هـ / ٢٨ فبراير ١٩٣٠م، ص ٢.

(٢) كُتُبُخانة: موسوعة المجتمع المكي، ٤ / ٢١٨-٢١٩.

ومقلقل اللحم، والزلاية واللقيمات، وأنواع الأجبان، والزيتون وحلاوة اللدو والطحينة والمهريسة والكنافة^(١).

العيدية:

أما فرحة الأطفال فكانت تتمثل في العيدية، وهي عادة إعطاء (العيدية) للأطفال من أجدادهم وآبائهم وأقاربهم في اليوم الأول من أيام العيد، وغالباً بعد صلاة العيد مباشرة، ولقد كان للعيدية هذه نكهة خاصة عند الأطفال^(٢).

المعايدات:

بعد تناول وجبة الإفطار مع العائلة، ينطلق الرجال في الأحياء لتهنئة أهل والأقارب والجيران، وقد كان الناس يجهزون المقاعد لاستقبال الزوار من آخر ليالي رمضان، وفي يوم العيد كانت تفتح أبواب المقعد لاستقبال الرجال للمعايدة، فيدخل الناس في هذا البيت المفتوح الأبواب حتى ولو لم يعرفوا صاحبه، ويوضع صحن كبير به أنواع الحلوى من الحلقوم واللوزية والليمونية، وإلى جانبه مرش لماء الورد أو زجاجة كولونيا، والقهوة، ويجلس صاحب البيت أو أحد أبنائه لاستقبال الزوار حيث يتبادلون التهاني، ويتناولون الحلوى، ويتعطرون ثم ينطلقون إلى بيت آخر، وإذا كان صاحب البيت وحيداً واضطر للخروج لمعايدة جيرانه، فإنه يترك ورقة بيضاء وقلماً يسجل به الحاضرون أسماءهم حتى يسارع برد الزيارة إليهم، ويستمر الناس من الصباح الباكر إلى وقت الظهر في الزيارات، وبعد الانتهاء من المعايدات وعند حلول الظهر، عاد كل إلى بيته لتناول الطعام مع أسرته مجتمعة ثم يأوون إلى الراحة.

وبعد العصر ينطلق غالبية الأطفال إلى أماكن العيد؛ وهم في أجمل ملابسهم؛ فتشتري لهم لعب العيد، ومنهم من ينطلق لممارسة اللعب والترفيه في الملاهي المنصوبة في الساحات المعينة للعيد^(١).

(١) المرجع السابق، ٢٢٠-٢١٩/٤

(٢) المرجع السابق، ٢٢٠-٢١٩/٤

• الاحتفال بالعيد الأضحى

عيد الأضحى له أهمية كبيرة ومكانة خاصة في منطقة الحجاز، ويسبقه إعداد وترتيب، فهم يسمونه (العيد الكبير) أو (عيد الأضحى) وتنفرد مكة المكرمة في أيام عيد الأضحى المبارك بانشغال معظم الناس في خدمة حجاج بيت الله الحرام؛ لأن ذلك الوقت هو الموسم الذي تزدهم فيه مكة المكرمة، ويقوم كثير منهم بتأجير بعض بيوتهم للحجاج، وخاصة القرية من الحرم.

احتفالات عيد الأضحى الرسمية:

كان من عادة جلالة الملك عبد العزيز الوقوف بنفسه على أعمال الحج في كل عام، وكان يحرص أشد الحرص على الاحتفال بعيد الأضحى في قصره في منى في اليوم الثاني من أيام العيد من كل عام.

فمثلاً في اليوم الثاني من عيد الأضحى عام ١٣٦٤هـ/١٩٤٥م، توافد الناس على قصر جلالته في منى من أجل التشرف بالسلام على جلالته وتهنئته بالعيد، وكان من بينهم أمير الحج المصري، وأعضاء بعثة الشرف المصرية، ومندوب سلطان مراكش ولبنان وفلسطين والجزائر وتونس وغيرهم من كبار أعيان الحجاج من سائر الأقطار الإسلامية، وبعد أن تجمع الناس في المجلس، بدأ الحفل بقصيدة شعرية ألقاها شاعر الملك أحمد الغزوي، ثم تقدم مراقب النشر بوزارة الداخلية المصرية وألقى زجلاً مصرياً، وأنشد بعده شيخ من فلسطين أبياتاً من الشعر، بعد ذلك خرج جلالة الملك ومعه جميع الوفود إلى ساحة القصر، لمشاهدة الاستعراض العسكري المعتاد إقامته في مثل هذا اليوم من كل عام، وبعد انتهاء الاستعراض العسكري، قام الحاضرون بالسلام على جلالته وتوديعه^(١).

(١) مقابلة مع السيدة سعاد عبد الله شافعي، الجمعة ٦ شعبان ١٤٤٢هـ/١٩ مارس ٢٠٢١م؛ مغربي: محمد علي، (١٤٥٠هـ/١٩٨٥م)، ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة، ط ٢، جدة، دار العلم، ص ٤٧-٤٨.

(٢) جريدة أم القرى: العدد ١٠٨١، السنة الثانية والعشرون، الجمعة ١٨ الحجة ١٣٦٤هـ/٢٣ نوفمبر ١٩٤٥م، ص ٢.

احتفالات عيد الأضحى العامة:

وفي عيد الأضحى المبارك؛ نظراً لازدحام مكة المكرمة، وانشغال المكيين بخدمة الحجيج، فإننا نجدهم لا يخرجون للمعايدة مثل عيد الفطر، ولكن ربما خرج بعضهم والذين لم يحجوا بعد صلاة العصر إلى أحد البساتين للتنزه من أجل الأطفال وإسعادهم، وعادة يأخذون معهم بعض الأطعمة الخفيفة هناك، والشاي والقهوة^(١).

القيس:

هو عبارة عن احتفال تقيمه النسوة في تجمع بينهن في أيام الخليف (والتي تبدأ من اليوم الثامن من شهر ذي الحجة). والسبب في ذلك أن مكة المكرمة تكون خالية من الرجال مساء يوم عرفة، وذلك لانشغالهم في خدمة الحجيج. يتم الاستعداد له قبل مواعده، بحيث تتفق النساء فيما بينهن على من تلبس دور شيخ الحارة أو العسة. وجرت العادة أن ترتدي النساء أزياء رجالية، فيخرج النساء من بيوتهن ويجتمعن في الأحياء أو البرحات، ويغنين ويرقصن، ويستمر حتى انتهاء أيام الحج^(٢). والاحتفال في هذا اليوم يحمل الكثير من المرح والتنفيس والترفيه للنساء، ويلبس الأطفال فيه ملابس جديدة، وتشتري لهم الهدايا، والألعاب^(٣). ومن الآلات الموسيقية المستعملة في القيس: طست من النحاس، والدفوف^(٤).

يا قيسنا يا قيسنا	هيا معانا بيتانا
نسقيك من شربتنا	ونطلعك في بيتنا
يا قيس يا قيس	الناس صبحت وأنت قاعد ليش ^(٥)

(١) كُتبخانة: موسوعة المجتمع المكي، ٢٢٣/٤-٢٢٤.

(٢) باغفار: هند صالح أحمد، (١٤١٤/١٩٩٤م)، الأغاني الشعبية في المملكة العربية السعودية، ط١، جدة، دار القاسية للنشر والتوزيع، ص ١٥٦-١٥٧؛ عبد الحكيم: طارق وحسناوي، إسماعيل، (١٤٣٤هـ)، موسوعة الفلكلوريات والأهازيج الشعبية وإيقاعاتها المختلفة في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٢٦٨.

(٣) كُتبخانة: موسوعة ثقافة المجتمع المكي، ٢٣٦/٧.

(٤) باغفار: الأغاني الشعبية، ص ١٥٦-١٥٧؛ عبد الحكيم: الفلكلوريات والأهازيج الشعبية، ص ٢٦٨.

(٥) باغفار: الأغاني الشعبية، ص ١٥٧؛ كُتبخانة: موسوعة ثقافة المجتمع المكي، ٢٣٦/٧.

الجوجو:

من الاحتفالات والأهازيج، تقام في أول أيام منى (أثناء الحج)، وهي مناسبة خاصة بالأطفال، وكانت تقام للطفل الذي يحج للمرة الأولى في حياته، حيث يجتمع أهله وسط الخيمة ويمسكون بملاء بيضاء كبيرة يملأونها بالمكسرات والحلاوة، وبعض العملات من الفضة أرباعاً وأنصافاً.

ثم تشد الملاء ويقف الطفل تحتها ليغنىوا له:

جوجو حجوا وجوه جوجو هما أصبحوا ولا أمسوا

مع مصاحبة الزغاريد والأفراح، ثم توزع محتويات الملاء على الحاضرين، وكذلك أهالي الخيام المجاورة^(١).

الاحتفال بغسيل الكعبة:

جرت العادة على غسيل الكعبة المشرفة منذ أن فتح الرسول ﷺ مكة المكرمة في ٢٠ رمضان عام ٨هـ/ ١٠ يناير عام ٦٣٠م، فبعد أن كسر ﷺ الأصنام، وأزال معالم الشرك أمر أصحابه، رضوان الله عليهم، بغسل أرض الكعبة المشرفة والجزء السفلي من جدرانها الداخلية بماء زمزم، وقد شاركهم ﷺ في الغسل^(٢).

وأصبح غسيل الكعبة المشرفة عادة متبعة منذ العهد النبوي، ومن بعده الخلفاء الراشدون، والأمويون، والعباسيون، ومن تلاهم^(٣). وفي عهد الحكومة الهاشمية يتم غسيل الكعبة المشرفة في

(١) باغفار: الأغاني الشعبية، ص ٢١٠؛ سلامة: فريد عبد الحميد، (١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م)، معجم كلام أهل الحجاز، ط ١، مكة المكرمة، دار الملتزم، ٧٣٩/٢؛ كفي: إيمان إبراهيم، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، الحياة الاجتماعية بمكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز آل سعود (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٤-١٩٥٣م)، مكة المكرمة، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لدراسات تاريخ مكة المكرمة، ص ٤٥٤.

(٢) المالكي: فهد عتيق، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، غسيل الكعبة المشرفة في العهد السعودي (١٣٤٣-١٤٠٢هـ/ ١٩٢٤-١٩٨٢م)، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز لدراسات تاريخ مكة المكرمة، ص ١٩-٢٠.

(٣) هريدي: محمد عبد اللطيف، (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م)، شؤون الحرمين الشريفين في العصر العثماني، ط ١، القاهرة، دار الزهراء، ص ١٩؛ المالكي: غسيل الكعبة، ص ٢٤-٢٥.

احتفال كبير يشارك فيه كل من: الوزراء، والقضاة، والعلماء، وأعيان مكة المكرمة، ووفود الدول الإسلامية، مرتين في العام^(١).

واستمر غسيل الكعبة في العصر السعودي منذ دخول الملك عبد العزيز مكة المكرمة عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، وحتى الآن. ويتم غسيل الكعبة المشرفة في احتفال كبير يكون على رأسه جلالة الملك عبد العزيز أو من ينوب عنه، ويشارك فيه كل من: الوزراء، والقضاة، والعلماء، وأعيان مكة المكرمة، ووفود الدول الإسلامية، مرتين في العام. وقد تشرف الملك عبد العزيز، يرحمه الله، بغسل الكعبة المشرفة في عهده تسعاً وخمسين مرة، فكانت المرة الأولى يوم الاثنين ٧ ذي الحجة عام ١٣٤٣هـ/ ٢٨ يونيو ١٩٢٥م^(٢). أما المرة الأخيرة التي غسلت فيها الكعبة المشرفة في عهد الملك عبد العزيز، يرحمه الله، كانت يوم الأحد السادس من شهر ذي الحجة ١٣٧٢هـ/ ١٦ أغسطس ١٩٥٣م، وقد أتاب عنه ولي العهد الأمير سعود للقيام بهذه المهمة^(٣).

أما مراسم غسل الكعبة المشرفة:

أولاً: تهيئة المواد اللازمة لغسل الكعبة. وقد وصفها باسلامة بقوله: " إنه في صباح اليوم المعين لغسل الكعبة المعظمة، يحضر رئيس سدة الكعبة المعظمة إلى الحطيم، بعد شروق الشمس بلحظة، ومعه السدنة آل الشبيبي، فيفتح باب الكعبة المعظمة، ثم يأتي أتباع السدنة بغلال فيها ماء الورد، وقوارير فيها عطر الورد، وبالمباخر، والعنبر، والعود، والند، ويؤتى بالأزور وهي غالباً من النوع الذي يسمى (بالشال الكشميري)، لأجل الإتزار بها عند غسل الكعبة المعظمة. وتحضر مديرية الأوقاف عادة المكناس، ويحضر شيخ الزمازمة ماء زمزم سطولاً مملوءة من ماء زمزم إلى الكعبة فيتسلمها منهم السدنة وأتباعهم ويدخلونها الكعبة المعظمة"^(٤).

(١) العموش: أنس نايف، (٢٠٢٠م)، مكة المكرمة عاصمة مملكة الحجاز في العهد الهاشمي، ط١، عمان، مركز التوثيق الملكي الأردني الهاشمي، ص ٢٥٠-٢٥١.

(٢) جريدة أم القرى: العدد ٢٨، السنة الأولى، الجمعة ١٨ ذو الحجة ١٣٤٣هـ/ ١٠ يوليو ١٩٢٥م، ص ١؛ المالكي: غسل الكعبة، ص ٤٣.

(٣) جريدة أم القرى: العدد ١٤٧٧، السنة الثلاثون، الجمعة ١١ ذو الحجة ١٣٧٢هـ/ ٢١ أغسطس ١٩٥٣م، ص ٥؛ المالكي: غسل الكعبة، ص ٩٢.

(٤) باسلامة: حسين عبد الله، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، تاريخ الكعبة المعظمة عمارتها وكسوتها وسدنتها، ط٢، جدة،

ثانياً: طواف ولي الأمر قبل البدء في مراسم غسل الكعبة المشرفة أو بعده

ثالثاً: الدخول إلى الكعبة، وربط الأزر ومباشرة الغسل لأرض الكعبة وجدرانها.

يقوم جلالة الملك عبد العزيز أو من ينوب عنه بالدخول إلى الكعبة المشرفة، ومعه ضيوفه من الأمراء والوزراء، والقضاة، والعلماء، وأعيان مكة المكرمة، ووفود الدول الإسلامية، ويستقبل جلالته وضيوفه بأسمى مظاهر الحفاوة من رئيس سدة بيت الله الحرام، ومن ثم يصلي ركعتين في جوف الكعبة، ثم يأخذ كل واحد منهم إزاراً فيتأزر به، ثم تبدأ عملية غسل الكعبة المعظمة بماء زمزم مضافاً إليه ماء الورد، ثم بعد إتمام غسل أرض الكعبة وأطراف جدرانها السفلى بمسحون جدرانها إلى ارتفاع قامة الإنسان بماء الورد، ثم تخفيف أرضها بالإسفنج^(١).

رابعاً: التطيب والتبخير

بعد الانتهاء من غسلها يطيبونها بعطر الورد، ثم يضعون العنبر، والعود، والند في مباخر فاخرة وتبخر بها الكعبة وجميع جوانبها^(٢).

خامساً: توزيع المكائس والأقمشة المستخدمة في الغسل

بعد إتمام غسل الكعبة المعظمة وتطيبها، يقسم السدنة المكائس والأقمشة المستخدمة في التنظيف على الناس المجتمعين عند باب الكعبة^(٣). وبعد ذلك يغادر جلالة الملك أو من ينوب عنه مع ضيوفه، ويكون في توديعه رئيس سدة بيت الله الحرام، وكبار المسؤولين.

وما سبق يتضح أن الاحتفالات الدينية في مكة المكرمة لها مكانتها الخاصة. وأنها تتميز بطابع خاص عن باقي المدن، ومن أهمها الاحتفال بعيدي الفطر والأضحى، التي يجتمع فيها المسلمون لأداء صلاة العيد وتبادل التهاني، وكذلك الاحتفال الرسمي بغسيل الكعبة المشرفة.

=تحامة، ص ٣٦٦-٣٦٧.

(١) المرجع السابق، ص ٣٦٦-٣٦٧؛ المالكي: غسل الكعبة في العهد السعودي، ص ٣٢-٣٣.

(٢) باسلامة: تاريخ الكعبة المعظمة، ص ٣٦٦-٣٦٧؛ المالكي: غسل الكعبة، ص ٣٢-٣٣.

(٣) باسلامة: تاريخ الكعبة المعظمة، ص ٣٦٦-٣٦٧.

المبحث الثالث: الاحتفالات الاجتماعية

أولاً: حفلات الزواج

الاحتفال بعقد القران (الملكة)

عادة ما يكون الوقت المحدد ليلاً، ويتخيرون إما ليلة الجمعة، أو ليلة الاثنين، يتهياً أهل العروس لاستقبال أهل العريس ومدعويه^(١).

يتجمع مدعو العريس في بيته من بعد المغرب، فإذا تكامل المدعون خرجوا جميعاً صفوفاً، ويصحب الجمع الجسيس^(٢) ويكون في مقدمة الصفوف المملك (المأذون الشرعي)، وعن يمينه العريس، والجميع في أبهى ألبستهم، ويتميز العريس بلبسه، وتتقدم الجميع، عن اليمين وعن الشمال الموكب، حملة صواني الحلوى، ويسميهما المكيون (المعاشر)، ويتقدم حملة الصواني، عن الشمال واليمين أيضاً، حملة الأتاريك أبو رشرش، كما يصطحب العريس (الدفع^(٣)) الذي يقدم لبيت العروس. وبعد أن يلقي الجسيس بعض القصائد عند بيت العريس، يسير الموكب على الأقدام، إلى أن يصل إلى بيت العروس، فيقف الموكب، وتشعل الأتاريك أبو رشرش والفشاشات، ويكون أهل العروس في استقبالهم، ثم يبدأ الجسيس في انشاد قصيدة في مدح آل العروسين. وتتم مصاحبة العريس في الموكب الذي تصاحبه الدفوف والألعاب الشعبية. ثم يدخل الجمع إلى المكان المعد لهم، وبعد الانتهاء من عقد القران، تطلق الغطاريف من قبل نساء الدار، ويبادر الحاضرين

(١) رفيع: محمد عمر، (١٤٠١هـ/١٩٨١م)، مكة في القرن الرابع عشر الهجري، ط١، مكة المكرمة، دار مكة للطباعة والنشر، ص٨٢.

(٢) الجسيس: هو المنشد، أو مؤدي المجس الحجازي الذي كان في الماضي يؤدي أناشيد الزيارة للمدينة المنورة، ولا بد على المنشد إن يكون ذا مهارة عالية، وثقافة، ومعرفة تامة بالمقامات، وأن يمتلك صوتاً جهورياً رخيماً. سلامة: معجم كلام أهل الحجاز، ٨٠٠/٢.

(٣) الدفع: هو عبارة عن باخرة صغيرة خشبية يوضع فيها فواكه متنوعة محلاة بالأكاليل الذهبية أو الفضية، إضافة إلى شيء من الهبل والفوفل واللبن اللامي.

بالتبريك والدعاء للعروسين بالذرية الصالحة، ثم يتم توزيع الحلوى على المدعوين^(١). ويسلم المهر بعد الملكة لوالد العروس^(٢).

الاحتفال بيوم الدّيش:

الدّيش هو جهاز العروس أو أثاثها والذي كان - في العادة - يتم اختياره من قبل أهل العروس^(٣).

وقبل الزواج بيومين أو ثلاثة، يرسل أهل العروس جهاز ابنتهم إلى بيت الزوجية، وقد كان إرسال - الدّيش - من بيت أهل العروس إلى بيت الزوجية يشكل مهرجان فرح جميلاً ورائعاً، فلقد كان يؤتى بمجموعة كبيرة من الحمالين، يضعون على رأس كل حامل قطعة من قطع الأثاث. فيبدأ الموكب بالطواف في دروب الحارات وشوارعها مشياً على الأقدام تصحبه الأهازيج الجميلة وملاحظات الصغار^(٤).

والبعض يوضع الدّيش فوق عربات تجرها البغال والخيول، فتوضع الأشياء الثقيلة على العربات، وباقي الدّيش يحمله الحمالون، ويسير هذا الموكب في شوارع المدينة من بيت العروس إلى بيت العريس، والحمالون الذي يحملون الجهاز يغنون ويشاركهم الصبية الذين يمرون بهم، فإذا وصلوا إلى بيت العريس رُحّب بهم، فيقومون بوضع جهاز العروس، وفرش المجلس، فإذا انتهوا من فرش البيت وجعلوا كل شيء في مكانه، دعوهم أهل العريس إلى تناول الطعام قبل انصرافهم^(٥).

(١) رفيع: مكة في القرن الرابع عشر، ص ٨٢؛ مغربي: ملامح الحياة الاجتماعية، ص ٢١؛ قزاز: حسين عبد الحي، (١٤١٥هـ)، أهل الحجاز بعقهم التاريخي، ط ١، جدة، مؤسسة المدينة للصحافة (دار العلم)، ص ٣٤-٣٥؛ عبد الجبار: أحمد عبد الإله، (١٤٠٣هـ/١٩٨٣م)، عادات وتقاليد الزواج بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية إثنوبولوجية حديثة، ط ١، جدة، تامة، ص ١٨٢.

(٢) مقابلة مع السيدة خديجة إبراهيم إسحاق بخش، السبت ١٥/رجب ١٤٤٢هـ الموافق ٢٧ فبراير ٢٠٢١م؛ رفيع: مكة في القرن الرابع عشر، ص ٨٢؛ مغربي: ملامح الحياة الاجتماعية، ص ٢٢.

(٣) كُتبخانة: موسوعة المجتمع المكي، ٤/٢٧٩-٢٨٠.

(٤) مقابلة مع الأستاذ عبد العزيز غزاوي، الثلاثاء ١٨ رجب ١٤٤٢هـ/ ٢ مارس ٢٠٢١م؛ رفيع: مكة في القرن الرابع الهجري، ص ٨٣-٨٤.

(٥) مقابلة مع السيدة جواهر حسن محمد كافي، السبت ١٥ رجب ١٤٤٢هـ/ ٢٧ فبراير ٢٠٢١م؛ مغربي: ملامح الحياة

ليلة الصنيع (ليلة الغمرة - ليلة الحناء)

وهي الليلة التي تسبق ليلة الزفاف، وعادة ما تقتصر على القريبات والصديقات، وفيها تخبى العروس، وبعض صديقاتها وأقاربها تعبيراً عن مشاركتهن الفرحة معها^(١). وخلال وضع الحناء للعروس، وتزينها، تقوم الحاضرات بالغناء. ويستمر الحال إلى منتصف الليل^(٢).

الدُّخلة:

في يوم الزفاف وبعد اكتمال جميع التجهيزات، يخرج العريس في مكب من بيته، وهو محاط بجميع الأقارب والأصدقاء، ويتقدمه حملة الأتاريك، فإذا وصل المكب إلى بيت العروس وقف المكب وأنشد الجسيس، ثم يجلسون في انتظار الإذن للعريس بالصعود إلى الدار لرؤية العروس، وفي هذه الأثناء يستمر المغنون في الإنشاد، وربما مكثوا إلى أن الصباح^(٣).

وبعد اكتمال زينة العروس، تزف مغنية الحفل العروس بالغناء المناسب مع الدق على الدفوف من الغرفة التي تزينت فيها، إلى أن توصلها إلى الكرسي المعد لجلوسها عليه، ويكون قد تجمع النساء المدعوات للحفل، فيدعى العريس لرؤية عروسه، فإذا أقبل العريس استقبلته أمه والنساء (النصاصات) اللاتي معها، وتزف مغنية الحفل أهل العريس إلى مكان العروس، ويكون قد أعد للعريس كرسي في مقابل عروسه، وتكون العروس قد وضع على رأسها ووجهها قطعة من الحرير الأبيض الخفيف، فإذا جلس في مقابلة العروس تقوم المقينة بكشف وجه العروس، فيبدأ بلصق الغوازي^(٤) أو المشاخص^(١) على جبينها التي أحضرها معه، والتي تحتفظ بها المقينة، وبعد انتهاء الزفاف يسترضيها العريس ببعض الدراهم ويستردها منها^(٢).

=الاجتماعية، ص ٢٦.

(١) رفيع: مكة في القرن الرابع عشر، ص ٨٧؛ قزاز: أهل الحجاز، ص ٤٢-٤٣؛ عبد الجبار: عادات وتقاليد الزواج، ص ١٩٠-١٩١.

(٢) مقابلة مع السيدة جواهر حسن محمد كافي، السبت ١٥ رجب ١٤٤٢ هـ / ٢٧ فبراير ٢٠٢١ م.

(٣) رفيع: مكة في القرن الرابع عشر، ص ٨٧؛ قزاز: أهل الحجاز، ص ٣٩.

(٤) الغوازي: عملة ذهبية في حجم جنيه الذهب، ولكنها أخف وزناً وأقل سعراً، ومفردها غازية، وتنسب إلى سلاطين الدولة العثمانية الذين كانوا يلقبون بلقب الغازي. الأنصاري: عبد القدوس، (١٤٠١ هـ / ١٩٨٠ م)، موسوعة تاريخ مدينة جدة، ط ٢، جدة، مطابع الروضة، ٢٤٨/١.

يجلس العريس لبعض الوقت، ثم ينزل بعدها لملاقاة والده وأعمامه وأخواله وأصدقائه يسلم عليهم ويشكرهم على مشاركتهم، ثم يتناولون طعام العشاء وينصرف المدعوون. كما يتناول النساء المدعوات طعام العشاء، ثم ينصرفن إلى بيوتهن^(٣).

ثانياً: حفلات الولادة

حفل السابع والعقيقة: في اليوم السابع من ولادة المولود، وفي وقت العصر، حيث تحضر الداية، وكذلك جدة المولود لأمه وعدد من الأقارب من النساء والبنات، وأطفال الجيران والأقرباء، ويمسك كل واحد منهم شئمة في يده، ويحمل الطفل إحدى السيدات بما أعد له من ملابس على مرتبة مزينة بالستان الأبيض ومشغولة بالدانتيل والترتر، فتطلع به على سطوح الدار والشموع موقدة في أيدي الأطفال، وهم يهزجون بهذا:

بارك لنا في الغلام	يارب يارحمان
وأعطانا مولود جديد	مولاي سعدنا وهنانا
مبروك سابع سعيد	من فرح قلوبنا غنينا
	وإن كان أنثى قالوا:
بارك لنا في البنية	يا مالك البرية
وأعطانا مولود جديد	مولاي سعدنا وهنانا
مبروك سابع سعيد	من فرح قلوبنا غنينا

(١) المشايخ: مفردا مشخص، وهي عملة كانت دارجة في مكة زمن الدولة العثمانية، وتساوي ريالين. الزهراني: ضيف الله بن يحيى، غياشي: عادل بن محمد نور، (١٤١٨/١٩٩٨م)، تاريخ مكة التجاري، ط١، مكة المكرمة، الغرفة التجارية الصناعية بمكة المكرمة، ص١٠٥.

(٢) رفيع: مكة في القرن الرابع الهجري، ص ٨٨-٨٩؛ مغربي: ملامح الحياة الاجتماعية، ص ٢٩؛ قزاز: أهل الحجاز بعقبهم التاريخي، ص ٣٩-٤٠.

(٣) رفيع: مكة في القرن الرابع الهجري، ص ٨٩؛ مغربي: ملامح الحياة الاجتماعية، ص ٢٩؛ قزاز: أهل الحجاز بعقبهم التاريخي، ص ٤٠.

ويستمر الطلوع والنزول عدة مرات من سطح الدار إلى أسفلها، وبعد ذلك رُدُّوه إلى مجلسه، ويكونون قد اتفقوا على اسم، ثم يقدم الحضور هدايا لأم المولود، ثم توزع على الأطفال قطعة من حلوى (البتاسا). ثم تتناول المدعوات الطعام، ويسمى (وليمة العقيقة)^(١).

وكذلك كان من عادات أهل مكة المكرمة بعد انتهاء مدة (النفاس) أربعين يوماً، تذهب به أمه وبعض أقاربها إلى المسجد الحرام، فإذا وصلوا به صحن المطاف أخذه أحد الأغوات، وحمله ووضعته على عتبة باب الكعبة المشرفة، ويتركه بضع دقائق، ثم يرده إلى أهله، فينفحون الأغا الذي قام بذلك بما تيسر من نقود^(٢).

ثالثاً: حفلات الختان

ختان الصبي: كانوا إذا أرادوا ختان الصبي، جمّله قبل يوم الختان بالملابس الزاهية، وألبسوه عقلاً مقصباً وصمادة مطرزة بالقصب، وأركبوه حصاناً مسرجاً، وأمسك به على الحصان أحد الخدم أو الأقارب، ويطوفون به بعض الشوارع العامة في البلدة، ثم في صباح اليوم التالي يحضر الحلاق ويسمونه (المطهر)، ويقوم بعملية الختان، فإذا أتمها ضمد الجراح، وكان قد حضر لفييف من الأقرباء، يقدم لهم فطور^(٣).

رابعاً: حفلات تختيم القرآن:

الصرافة (الإصرافة):

من الاحتفالات، وهي عبارة عن حفل بسيط يقام بمناسبة حفظ الطالب أو الطالبة أحد أجزاء القرآن الكريم في الكتاب^(٤).

تقام صباحاً، وعادة ما يتكفل بها أهالي الطالب أو الطالبة، ويشترك فيه أصدقاء الطالب والطالبة، وفي هذا الحفل يأتي أهل الطالب والطالبة ليستمعوا إلى ما أنماهم نجلهم، ويوزعون الحلوى على بقية الدارسين، ويتم هذا الاحتفال بمنزل الطالب أو الطالبة^(١).

(١) رفيع: مكة في القرن الرابع الهجري، ص ٩٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٣.

(٣) كفيي: الحياة الاجتماعية، ص ٢٥٣.

(٤) سلامة: معجم كلام أهل الحجاز، ٧٣٣/٢.

القلابة (الإقلاية):

هو احتفال التخرج، ويقام خارج الكتاب، وتتم فيه المسيرة إلى بيت الدارس المتخرج من الكتاب، وينتقلون فيه مع الشيخ أو الفقيه أو الفقيهة، إلى بيت الدارس الذي يكون مُعداً لاستقبالهم إضافة إلى إعدادهم لوليمة مناسبة تخرج ابنهم أو ابنتهم من الكتاب وإتمامهم حفظ القرآن الكريم أو أجزاء منه^(٢).

وأهازيجها كثيرة تبدأ عند بداية تحرك الركب إلى بيت القارئة سيراً على الأقدام، ثم تنشد العريفة، وعندما ينتهي طواف أفراد الموكب أرجاء الحارة يتغنون بالأغاني، ويستمررون بالإنشاد إلى أن يصل عند بيت الفتاة فتقف الفتاة وخلفها بقية الفتيات ينشدون، وبعد أن تقرأ الطالبة الجزء الأخير تنشد لها:

الحمد لله الذي هدانا	للدين والإسلام اجتباناً
سبحانه من خالق سبحانه	بفضله علمنا القرآن
نحمده من حقه أن يحمدا	حمداً كثيراً ليس يحصى عدداً ^(٣)

ومما سبق اتضحت الاحتفالات الاجتماعية ويعتبر الاحتفال فيها من العادات والتقاليد المتوارثة، التي لا يزال بعض الناس متمسكين ببعض هذه الاحتفالات حتى وقتنا الحاضر.

(١) باغفار: الأغاني الشعبية، ص ٢١١؛ كتيخانة: موسوعة ثقافة المجتمع المكي، ٢٤٠/٧.

(٢) باغفار: الأغاني الشعبية، ص ٢١٠؛ كتيخانة: موسوعة ثقافة المجتمع المكي، ٢٣٩/٧.

(٣) باعشن: لمياء محمد، (فبراير ٢٠١٠م)، "أنماط الغناء في كتابات البنات في الحجاز الصرافة نموذجاً"، مجلة حقول، نادي الرياض الأدبي، (العدد ٩)، ص ١٤-١٦.

الخاتمة

نحمد الله ونشكره، وبعد هذا العرض الذي تناولت فيه الدراسة المسومة ب: الاحتفالات في مكة المكرمة خلال عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٤-١٩٥٣م دراسة تاريخية حضارية، نذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث وهي:

- بينت الدراسة مظاهر وصور مراسم الاحتفالات الرسمية، التي كانت تعد عند استقبال جلالة الملك عبد العزيز- طيب الله ثراه- وولي عهده الأمين سمو الأمير سعود بن عبد العزيز- يرحمه الله-، وكذلك القيام باستقبال نائب الملك في الحجاز سمو الأمير فيصل بن عبد العزيز- يرحمه الله.
- أثبتت الدراسة حرص واهتمام الملك عبد العزيز وحكومته باستقبال رؤساء ومسؤولي الدول الإسلامية في مكة المكرمة، وكذلك وفود حجاج بيت الله الحرام؛ مما يدل على العلاقات القوية بين حكومة المملكة العربية السعودية وهذه الدول الإسلامية؛ إذ كانت تقام لهم مراسم احتفالات رسمية عند وصولهم إلى مدينة مكة المكرمة؛ تقديرًا لهم، وتعتبر هذه الاستقبالات الرسمية من أهم النشاطات السياسية التي يقوم بها جلالة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة.
- أبرزت الدراسة جانبًا آخر من الاحتفالات، وهي الاحتفالات الدينية التي تقام في مكة المكرمة، والتي شملت الاحتفال بعيدي الفطر والأضحى، سواء أكان الاحتفال رسميًا من قبل الدولة، أو شعبيًا من قبل المجتمع، بالإضافة إلى الاحتفال الرسمي من قبل حكومة المملكة العربية السعودية بغسيل الكعبة المشرفة حسب مراسم معينة، بحضور الملك أو من ينوب عنه.
- كشفت الدراسة عن الاحتفالات الاجتماعية في مكة المكرمة، والتي كان لها شأن آخر، حيث لا يزال بعض الناس متمسكين ببعض هذه الاحتفالات حتى الوقت الحاضر،

وتشمل الاحتفالات بعقد القران، والزفاف، وولادة الأطفال، والختان، وختم القرآن الكريم، ولكل من هذه الاحتفالات نظام معين يؤدي بشكل دقيق.
وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الأمي، وآله وصحبه وسلم.

المراجع

المراجع العربية:

أولاً: المخطوطات.

الدهلوي: أبو الفيض عبد الستار الصديقي، السلسلة الذهبية في الشجرة الشيبية الحجبية، مخطوط مكتبة الحرم المكي، رقم ١٧ / تاريخ.

ثانياً: المراجع.

أحمد: إبراهيم جلال، وآخرون، (١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م)، تاريخ مكة المكرمة الحضاري من خلال الرحلات المصرية ١٣١٨-١٣٧٣هـ/١٩٠١-١٩٥٣م، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لدراسات تاريخ مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الأنصاري: عبد القدوس، (١٤٠١هـ/١٩٨٠م)، موسوعة تاريخ مدينة جدة، ط٢، جدة، مطابع الروضة.

باسلامه: حسين عبد الله، (١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، تاريخ الكعبة المعظمة عمارتها وكسوتها وسداتها، ط٢، جدة، تهامة.

باغفار: هند صالح أحمد، (١٤١٤/١٩٩٤م)، الأغاني الشعبية في المملكة العربية السعودية، ط١، جدة، دار القاسية للنشر والتوزيع.

جمعة: محمد لطفي، (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)، الأيام المبرورة في البقاع المقدسة، رحلة الحج والزيارة إلى الأراضي الحجازية في عهد الملك عبد العزيز آل سعود، القاهرة، كلمات عربية للترجمة والنشر.

دعدع: سحر علي، (١٤٤٣هـ/٢٠٢١م)، أغوات الحرمين الشريفين عبر العصور دراسة تاريخية حضارية، مكة المكرمة، مركز تاريخ مكة المكرمة.

رفيع: محمد عمر، (١٤٠١هـ/١٩٨١م)، مكة في القرن الرابع عشر الهجري، ط١، مكة المكرمة، دار مكة للطباعة والنشر.

الزركلي: خير الدين، (٢٠٠٢م)، الأعلام، ط١٥، بيروت، دار الملايين.

الزهراني: ضيف الله بن يحيى، غباشي: عادل بن محمد نور، (١٤١٨/١٩٩٨م)، تاريخ مكة التجاري، ط١، مكة المكرمة، الغرفة التجارية الصناعية بمكة المكرمة.

الساسى: عبد السلام طاهر، (١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، شعراء الحجاز في العصر الحديث، ط٢، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي.

الصبحي: يوسف بن محمد بن داخل، (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)، وسام الكرم في تراجم أئمة وخطباء الحرم، ط١، بيروت، شركة دار البشائر الإسلامية.

بن صديق: أبو هشام عبد الله، (١٤٠٤هـ/١٩٨٣م)، الأسر القرشية أعيان مكة المحمدية، ط١، جدة، دار تهامة.

عبد الجبار: أحمد عبد الاله، (١٤٠٣هـ/١٩٨٣م)، عادات وتقاليد الزواج بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية اثروبولوجية حديثة، ط١، جدة، تهامة.

- عبد الحكيم: طارق وحسناني، إسماعيل، (١٤٣٤هـ)، موسوعة الفلكلوريات والاهازيج الشعبية وإيقاعاتها المختلفة في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العموش: أنس نايف، (٢٠٢٠م)، مكة المكرمة عاصمة مملكة الحجاز في العهد الهاشمي، ط١، عمان، مركز التوثيق الملكي الأردني الهاشمي.
- قزاز: حسين عبد الحلي، (١٤١٥هـ)، أهل الحجاز بعقبهم التاريخي، ط١، جدة، مؤسسة المدينة للصحافة (دار العلم).
- كبيخانه: إسماعيل بن السيد خليل بن إسماعيل، (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، موسوعة ثقافة المجتمع المكي خلال نحو قرن ونصف القرن (١٣٠٠-١٤٣٦هـ)، ط١.
- كتبي: زهير محمد جميل، (١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، رجال من مكة المكرمة، ط١، مكة المكرمة، د.ن.
- آل كمال: سليمان بن صالح، (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، التعليم في الطائف وبعض رجاله في القرن الرابع عشر الهجري، ط١، الطائف، دار الحارثي.
- كفي: إيمان إبراهيم، (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، الحياة الاجتماعية بمكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز آل سعود (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م)، مكة المكرمة، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لدراسات تاريخ مكة المكرمة.
- المالكي: فهد عتيق، (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، غسل الكعبة المشرفة في العهد السعودي (١٣٤٣-١٤٠٢هـ/١٩٢٤-١٩٨٢م)، كرسي الملك سلمان بن عبد العزيز لدراسات تاريخ مكة المكرمة.
- مغربي: محمد علي، (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة، ط٢، جدة، دار العلم.
- هريدي: محمد عبد اللطيف، (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، شؤون الحرمين الشريفين في العصر العثماني، ط١، القاهرة، دار الزهراء.
- ثالثاً: الأبحاث والدراسات.
- باعشن: لمياء محمد صالح، (فبراير ٢٠١٠)، "أنماط الغناء في كتاتيب البنات في الحجاز: الصرافة نموذجاً"، مجلة حقول، نادي الرياض الأدبي، (العدد ٩).
- الترغني: عبد الله المرابط، (السنة ٢٠٠٥م)، مشاهد استقبال الملك عبد العزيز لوفود الحج الرسمية في مكة المكرمة: النموذج مشاهد رحلات الحج المغربية، الندوة العالمية الكبرى بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مجلد ٨، العدد ٢.
- ددع: سحر علي، (٢٠٢٢م)، التطور التاريخي لمدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة (١٣٥٥-١٣٧٣هـ/١٩٣٦-١٩٥٣م)، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٩، (العدد ١٢).
- (٢٠١٣م)، والي الحجاز عثمان نوري باشا ١٢٩٩-١٣٠٩هـ/١٨٨٢-١٨٩١م وإصلاحاته في مكة المكرمة: دراسة تاريخية حضارية، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق، (العدد ٦٥).
- عمارة: طه عبد القادر، تاريخ عمارة وأسماء أبواب المسجد الحرام حتى نهاية العصر العثماني، دراسة بمركز أبحاث الحج، بمكة المكرمة.

رابعاً: القواميس والمعاجم.

البلادي: عاتق بن غيث، (١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم معالم الحجاز، ط٢، مكة المكرمة، دار مكة للنشر والتوزيع.
سلامة: فريد عبد الحميد، (١٤٤١هـ/٢٠٢٠م)، معجم كلام أهل الحجاز، ط١، مكة المكرمة، دار الملتزم.
قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٣٥هـ.

خامساً: المقابلات الشخصية.

الأستاذ عبد العزيز غزاوي، الثلاثاء ١٨ رجب ١٤٤٢هـ/ ٢ مارس ٢٠٢١م.
السيدة جواهر حسن محمد كافي، السبت ١٥ رجب ١٤٤٢هـ/ ٢٧ فبراير ٢٠٢١م.
السيدة خديجة إبراهيم إسحاق بخش، السبت ١٥ رجب ١٤٤٢هـ/ ٢٧ فبراير ٢٠٢١م.
السيدة سعاد عبد الله شافعي، الجمعة ٦ شعبان ١٤٤٢هـ/ ١٩ مارس ٢٠٢١م.

سادساً: الصحف والمجلات.

جريدة الجزيرة: العدد ١٥٥٩٧، السبت ١١ شوال عام ١٤٣٧هـ/ ١٦ يوليو ٢٠١٦م.
جريدة أم القرى:
العدد ٢٨، السنة الأولى، الجمعة ١٨ من ذو الحجة ١٣٤٣هـ/ ١٠ يوليو ١٩٢٥م.
العدد ٥٥، السنة الثانية، الجمعة ٣٠ جماد الثانية ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م.
العدد ٢٧٣، السنة السادسة، الجمعة ٢٩ رمضان ١٣٤٨هـ/ ٢٨ فبراير ١٩٣٠م.
العدد ٤٣٢، السنة التاسعة، الجمعة ٢٧ ذو القعدة ١٣٥١هـ/ ٢٤ مارس ١٩٣٣م.
العدد ٦٣٧، السنة الثالثة عشرة، الاثنين ١١ ذو الحجة ١٣٥٥هـ/ ٢٣ فبراير ١٩٣٧م.
العدد ٦٧٩، السنة الرابعة عشرة، الجمعة ٧ شوال ١٣٥٦هـ/ ١٠ ديسمبر ١٩٣٧م.
العدد ٦٨٨، السنة الرابعة عشر، الجمعة ١١ ذي الحجة ١٣٥٦هـ/ ١١ فبراير ١٩٣٨م.
العدد ١٠٨١، السنة الثانية والعشرون، الجمعة ١٨ ذو الحجة ١٣٦٤هـ/ ٢٣ نوفمبر ١٩٤٥م.
العدد ١١٤٠، السنة الثالثة والعشرون، الجمعة ١٠ صفر ١٣٦٦هـ/ ٣ يناير ١٩٤٦م.
العدد ١٤٤٤، السنة التاسعة والعشرون، الجمعة ٩ ربيع الثاني ١٣٧٢هـ/ ٢٦ ديسمبر ١٩٥٢م.
العدد ١٤٧٧، السنة الثلاثون، الجمعة ١١ ذو الحجة ١٣٧٢هـ/ ٢١ أغسطس ١٩٥٣م.
جريدة صوت الحجاز:
العدد ١٢١، السنة الثالثة، الأحد ٨ جماد الأولى ١٣٥٣هـ/ ١٩ أغسطس ١٩٣٤م.
العدد ١٧٢، السنة الرابعة، الثلاثاء ٥ جماد الثانية ١٣٥٤هـ/ ٣ سبتمبر ١٩٣٥م.
العدد ٢٥٣، السنة السادسة، الثلاثاء ٩ صفر ١٣٥٦هـ/ ٢٠ إبريل ١٩٣٧م.
العدد ٢٨٨، السنة السادسة، الثلاثاء ٢٥ شوال ١٣٥٦هـ/ ٢٨ ديسمبر ١٩٣٧م.

العدد ٢٩٢، السنة السادسة، الثلاثاء ٢٤ ذي القعدة ١٣٥٦هـ / ٢٥ يناير ١٩٣٨م.

جريدة عكاظ: الجمعة ٣٠ أغسطس ٢٠١٣م.

سابعاً: المواقع الإلكترونية.

أمانة العاصمة المقدسة - البوابة الإلكترونية (hmm.gov.sa).

حي الشرائع (مكة) - ويكيبيديا (wikipedia.org).

ترجمة المراجع العربية:

First: Manuscripts.

Al-Dahlawi: Abu al-Fayd Abd al-Sattar al-Siddiqi, The Golden Chain in the Gray Tree of Habibah, Manuscript of the Library of the Great Mosque of Mecca, No. 17/History.

Second: References.

Ahmed: Ibrahim Jalal, and others, (1442 AH / 2020 AD), The Cultural History of Mecca through Egyptian Journeys 1318-1373 AH / 1901-1953 AD, King Salman bin Abdulaziz Al Saud Chair for Studies on the History of Mecca, Umm Al-Qura University.

Al-Ansari: Abdul Quddus, (1401 AH/1980 AD), Encyclopedia of the History of the City of Jeddah, 2nd edition, Jeddah, Al-Rawdha Press.

In Salamah: Hussein Abdullah, (1402 AH/1982 AD), The History of the Holy Kaaba, Its Building, Its Covering, and Its Pillows, 2nd edition, Jeddah, Tihama.

Baghfir: Hind Salih Ahmad, (1414/1994 AD), Popular Songs in the Kingdom of Saudi Arabia, 1st edition, Jeddah, Dar Al-Qasiyah for Publishing and Distribution.

Jumea: Muhammad Lutfi, (1433 AH/2012 AD), The Blessed Days in the Holy Places, the Hajj Journey and Visit to the Hejaz Lands during the Era of King Abdulaziz Al Saud, Cairo, Arabic Words for Translation and Publishing.

Dada': Sahar Ali, (1443 AH/2021 AD), Seductions of the Two Holy Mosques throughout the Ages, a historical and cultural study, Mecca Al-Mukarramah, Center for the History of Mecca.

Rafi': Muhammad Omar, (1401 AH/1981 AD), Mecca in the Fourteenth Century AH, 1st edition, Mecca Al-Mukarramah, Mecca Printing and Publishing House.

Al-Zirakli: Khair al-Din, (2002), Al-A'lam, 15th edition, Beirut, Dar Al-Millain.

Al-Zahrani: Dhaif Allah bin Yahya, Ghobashi: Adel bin Muhammad Nour, (1418/1998 AD), Makkah Commercial History, 1st edition, Makkah Al-Mukarramah, Chamber of Commerce and Industry in Makkah Al-Mukarramah.

Al-Sassi: Abdul Salam Taher, (1402 AH/1982 AD), Poets of Hijaz in the Modern Era, 2nd edition, Taif, Taif Literary Club Publications.

Al-Subhi: Youssef bin Muhammad bin Dakhil, (1426 AH/2005 AD), Wissam Al-Karam fi Biographies of the Imams and Preachers of the Sanctuary, 1st edition, Beirut, Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah Company.

Bin Siddiq: Abu Hisham Abdullah, (1404 AH/1983 AD), The Quraishi Families, Notables of Mecca Muhammadiyah, 1st edition, Jeddah, Dar Tihama.

- Abdul-Jabbar: Ahmed Abdul-Ilah, (1403 AH/1983 AD), Marriage Customs and Traditions in the Western Region of the Kingdom of Saudi Arabia, A Modern Anthropological Field Study, 1st edition, Jeddah, Tihama.
- Abdul Hakim: Tariq and Hasnawi, Ismail, (1434 AH), Encyclopedia of Folklore and Popular Songs and Their Different Rhythms in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, King Fahd National Library.
- Al-Amoush: Anas Nayef, (2020), Mecca, the capital of the Kingdom of Hijaz during the Hashemite era, 1st edition, Amman, Royal Jordanian Hashemite Documentation Center.
- Qazzaz: Hussein Abd al-Hay, (1415 AH), The People of the Hejaz with Their Historical Perspective, 1st edition, Jeddah, Al-Madina Press Foundation (Dar Al-Ilm).
- katbkhana: Ismail bin Al-Sayyid Khalil bin Ismail, (1436 AH / 2015 AD), Encyclopedia of the Culture of Meccan Society during About a Century and a Half (1300-1436 AH), 1st edition.
- kitibi: Zuhair Muhammad Jamil, (1410 AH/1990 AD), Men from Mecca, 1st edition, Mecca, D.N.
- Al Kamal: Suleiman bin Saleh, (1418 AH/1998 AD), Education in Taif and Some of its Men in the Fourteenth Century AH, 1st edition, Taif, Dar Al Harithi.
- kayfi: Iman Ibrahim, (1436 AH / 2015 AD), Social Life in Mecca during the Era of King Abdulaziz Al Saud (1343-1373 AH / 1924-1953 AD), Mecca, King Salman bin Abdulaziz Al Saud Chair for Studies on the History of Mecca.
- Al-Maliki: Fahd Atiq, (1436 AH/2015 AD), washing the Holy Kaaba during the Saudi era (1343-1402 AH/1924-1982 AD), King Salman bin Abdulaziz Chair for Studies on the History of Mecca.
- maghribiun: Muhammad Ali, (1405 AH/1985 AD), Features of Social Life in Hijaz in the Fourteenth Century AH, 2nd edition, Jeddah, Dar Al-Ilm.
- Heredi: Muhammad Abdel Latif, (1409 AH/1989 AD), Affairs of the Two Holy Mosques in the Ottoman Era, 1st edition, Cairo, Dar Al-Zahra.

Third: Research and studies.

- Baeshen: Lamia Muhammad Saleh, (February 2010), "Styles of Singing in Girls' Books in Hijaz: Exchange as a Model," Haqool Magazine, Riyadh Literary Club, (Issue 9).
- Al-Targhi: Abdullah Al-Murabit, (2005 AD), Scenes of King Abdulaziz receiving official Hajj delegations in Mecca: Model Scenes of Moroccan Hajj Trips, The Great International Symposium on the Occasion of Choosing Mecca as the Capital of Islamic Culture, Mecca, Umm Al-Qura University, Volume 8, No. 2.
- Dada: Sahar Ali, (2022 AD), The Historical Development of the Mission Preparation School in Mecca (1355-1373 AH/1936-1953 AD), Tikrit University Journal of Human Sciences, Volume 29, (Issue 12).
- (2013 AD), The Governor of Hejaz, Othman Nuri Pasha, 1299-1309 AH / 1882-1891 AD, and his reforms in Mecca: A historical and cultural study, Journal of the Faculty of Arts, Zagazig University, (Issue 65).
- Eamarat: Taha Abdel Qader, the history of architecture and names of the doors of the Grand Mosque until the end of the Ottoman era, a study at the Hajj Research Center, Mecca.

Fourth: Dictionaries and glossaries.

Al-Baladi: Atiq bin Ghaith, (1431 AH/2010 AD), Dictionary of Landmarks of the Hijaz, 2nd edition, Mecca Al-Mukarramah, Dar Mecca for Publishing and Distribution.

Salama: Farid Abdul Hamid, (1441 AH / 2020 AD), Dictionary of the Speech of the People of Hijaz, 1st edition, Mecca Al-Mukarramah, Dar Al-Multazam.

Dictionary of Literature and Writers in the Kingdom of Saudi Arabia, King Abdul Aziz House, Riyadh, 1435 AH.

Fifth: Personal interviews.

Mr. Abdul Aziz Ghazawi, Tuesday 18 Rajab 1442 AH / 2 March 2021 AD.

Mrs. Jawaher Hassan Muhammad Kafi, Saturday 15 Rajab 1442 AH / 27 February 2021 AD.

Mrs. Khadija Ibrahim Ishaq Bakhsh, Saturday 15 Rajab 1442 AH / 27 February 2021 AD.

Mrs. Souad Abdullah Shafi'i, Friday 6 Shaaban 1442 AH / 19 March 2021 AD.

Sixth: Newspapers and magazines.

Al Jazeera Newspaper: Issue No. 15597, Saturday 11 Shawwal 1437 AH/July 16 2016 AD.

Umm Al-Qura newspaper:

Issue No. 28, First Year, Friday 18 Dhul-Hijjah 1343 AH/10 July, 1925 AD.

Issue No. 55, Second Year, Friday 30 Jumada al-Thani 1344AH/15 January, 1926 AD.

Issue No. 273, Sixth Year, Friday 29 Ramadan 1348 AH / 28 February 1930 AD.

Issue No. 432, Year 9, Friday 27 Dhul-Qi'dah 1351 AH / 24 March 1933 AD.

Issue No. 637, Thirteenth Year, Monday 11 Dhul-Hijjah 1355AH/23 February, 1937 AD.

Issue No. 679, Fourteenth Year, Friday 7 Shawwal 1356AH/10 December, 1937 AD.

Issue No. 688, Fourteenth Year, Friday 11 Dhul-Hijjah 1356 AH/11 February, 1938 AD.

Issue 1081, Twenty-Second Year, Friday 18 Dhul-Hijjah 1364AH/23 November, 1945 AD.

Issue No. 1140, Year Twenty-Three, Friday 10 Safar 1366AH/3 January, 1946 AD.

Issue No. 1444, Year Twenty-Nine, Friday 9 Rabi' al-Thani 1372AH/26 December 1952 AD.

Issue No. 1477, Thirtieth Year, Friday 11 Dhul-Hijjah 1372 AH/21 August, 1953 AD.

Voice of Hijaz newspaper:

Issue 121, Third Year, Sunday 8 Jumada al-Ula 1353 AH/19 August 1934 AD.

Issue 172, Fourth Year, Tuesday 5 Jumada al-Thani 1354 AH/3 September, 1935 AD.

Issue 253, Sixth Year, Tuesday 9 Safar 1356 AH/20 April 1937 AD.

Issue 288, sixth year, Tuesday 25 Shawwal 1356 AH/28 December 1937 AD.

Issue 292, Sixth Year, Tuesday 24 Dhul-Qi'dah 1356 AH /25 January 1938 AD.

Okaz newspaper: Friday, August 30, 2013.

Seventh: Websites.

Holy Capital Secretariat - electronic portal (hmm.gov.sa).

Al-Sharay'a District (Mecca) - Wikipedia (wikipedia.org).



العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد
الدولة السعودية الثانية
١٢٤٤-١٢٩١هـ / ١٨٢٨-١٨٧٤م

The Saudi-Omani Political Relations
Throughout the Reign of The Second Saudi
State 1244-1291 AH – 1828-1874 AD

إعداد

د. أحمد بن عبد الله العرف

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد
قسم التاريخ - كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم

Dr.Ahmed Bin Abdullah Al-Orf

Assistant Professor of Modern and Contemporary History
Department of History - Colleges of Humanities and
Arabic Studios - Qassim University

Email: AH.ALORF@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-010

المستخلص

يتناول هذا البحث العلاقات السعودية العُمانية في عهد الدولة السعودية الثانية في الفترة ١٢٤٠-١٢٩١هـ/١٨٢٥-١٨٧٤م، ويكتسب الموضوع أهميته من أنَّ الدولة السعودية الثانية كان لها دور كبير في الأحداث السياسية في عُمان في تلك الفترة.

ويتمثل هدف البحث في إظهار أن للدولة السعودية الثانية دوراً كبيراً في الأحداث السياسية في عُمان.

وتتمثل أهم نتائجه في الآتي:

- أن بعض شيوخ عُمان الذين أعلنوا تبعيتهم للدولة السعودية كانت الدولة سنداً لهم، وقدمت المساعدة والمعونة لهم عند الحاجة.

- كثيراً ما استبشر العُمانيون وهناً بعضهم بعضاً بعودة الحكم السعودي إلى عُمان.

- أقام أمراء آل سعود عدداً من المباني والقصور في عُمان والبريمي، ولا يزال آثار بعضها قائماً.

- اتضح أن بريطانيا كانت تتابع امتداد نفوذ الدولة السعودية الثانية، وتراقب اتجاهاها وترصد اتساعها بحذر، وتخشى من امتدادها.

- تبين أن بعض أمراء الدولة السعودية في عُمان صاهروا بعض القبائل فيها.

- ظلت عُمان تدفع الزكاة للدولة السعودية حتى عام ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م.

الكلمات الدالة (المفتاحية): آل سعود، عُمان، السعودية، مسقط، البريمي.

Abstract

Topic and Significance:

This research examines Saudi-Omani relations during the reign of the second Saudi state during 1825-1874. Its significance lies in the fact that the Second Saudi State played a significant role in political events in Oman during that period.

Objectives:

- Desiring to show even a small part of the role of the second Saudi state in Oman.
- Preparing a research paper to obtain accurate information about research topic, and this research may be developed into a scientific thesis.

Methodology:

This research depended on historical approach in collecting and analyzing scientific material objectivity and with scientific integrity, identifying historical facts and events, and highlighting the facts and results that achieve the research objectives with a clear scientific vision.

Key findings:

- Some of the sheikhs of Oman who declared their affiliation with the Saudi state were supported by the state, and provided them with assistance and aid when needed.
- Omanis often expressed their joy and congratulated each other on the return of Saudi rule to Oman.
- Britain was monitoring the extension of the influence of the second Saudi state, observing its trends and expansion cautiously, and fearing its extension.
- Oman continued to pay zakat to the Saudi State until 1869.

Keywords: Al Saud, Oman, Saudi Arabia, Muscat, Al-Buraimi.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الهادي الأمين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

إن البحث في موضوع (العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد الدولة السعودية الثانية) غنيٌّ بمادته العلمية الموجودة في الوثائق والمصادر والرسائل العلمية، والكتب العربية والمُعَرَّبة، وغيرها مما يمكن الرجوع إليه للحصول على معلومات في هذا الموضوع.

وقلَّ أن يُكتب عن تاريخ الدولة السعودية الثانية دون التطرق لعلاقتها بعُمان، حتى وإن كان الموضوع لا يختص بالعلاقات الدولية، ويتضح ذلك في العديد من الكتب، والكلام نفسه ينطبق على عُمان؛ قلَّ التطرق لتاريخ عُمان في هذه الفترة دون الحديث عن الوجود السعودي فيها. وتنبع أهمية البحث من إيضاح أن للدولة السعودية الثانية دوراً كبيراً في الأحداث السياسية في عُمان.

وتتمثل الأهداف العلمية النابعة من الموضوع في:

- التعرف على أمراء آل سعود الذين قاموا بأعمال داخل عُمان، وإيضاح دَوْرهم، والمباني التي أقاموها هناك.
- تحليل نتائج وصول الدولة السعودية إلى داخل عُمان.
- إبراز مواقف الدولة السعودية في النزاعات بين القبائل العُمانية.
- معرفة النظرة البريطانية للتوسع السعودي في عُمان.

وقد اعتمد هذا البحث على المنهج التاريخي في جمع المادة العلمية، وتحليلها مع الاستنتاج والالتزام بالموضوعية والأمانة العلمية، وتحديد الوقائع والأحداث التاريخية، وإبراز الحقائق والنتائج بما يحقق أهداف البحث برؤية علمية واضحة.

تبدأ الفترة الزمانية للبحث من عام ١٢٤٠هـ/١٨٢٥م حتى عام ١٢٩١هـ/١٨٧٤م، والسبب في تحديد هذا التاريخ عائدٌ إلى تحديد تاريخ قيام الدولة السعودية الثانية وبداية علاقاتها بعُمان بعد أربع سنوات من هذا التاريخ، في حين أن هناك دراسات أخرى ذكرت حدوداً مختلفة

لبداية ونهاية عهد الدولة السعودية الثانية، مثل دراسة حسنة بنت شويش الغامدي "العلاقات السعودية العُمانية إبان الدولة السعودية الثانية (١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م)"، فالملاحظ أن تاريخها بدأ متأخراً عن تاريخ هذا البحث، فهناك علاقات قبل تاريخ دراستها المحدد، أكد ذلك عددٌ من المصادر و الدراسات مثل "عنوان المجد في تاريخ نجد" لابن بشر (ج ١، ص ٣٢٤)؛ وكذلك حدّد المطوع في مخطوطه "عقود الجمان في تاريخ آل سعود في عُمان"، حيث ذكر أنه في عام ١٢٤٤هـ/١٨٢٨م وقد أهل عُمان على الإمام تركي مهنئين وطالبيين إرسال أمير معهم؛ كذلك تطرّق عبدالفتاح أبو عليّة في دراسته "تاريخ الدولة السعودية الثانية ١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م" إلى بداية العلاقات السعودية العُمانية، وحدّدها بعام ١٢٤٤هـ/١٨٢٨م (في ص ٢١٨).

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة، فمن خلال اطلاعي على فهارس الجامعات السعودية وغير السعودية، تبين أنه لا توجد دراسة علمية بهذا العنوان "العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد الدولة السعودية الثانية"، وإن كان بعض الباحثين قد ألمح بإيجاز إلى هذا الجانب من خلال الدِّراسات التي تناولت العلاقات، ومنها: "العلاقات السعودية العُمانية إبان الدولة السعودية الثانية ١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م" للباحثة حسنة بنت شويش الغامدي، وكذلك الدراسة الموسومة بـ "التنافس السياسي والصراع الداخلي في عُمان خلال الفترة ١٨٥٦-١٨٦٨م والمواقف الخارجية منه" للباحثة سعاد بنت عبدالله بيت فاضل، كذلك الدراسة الموسومة بـ "علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج خلال الفترة الثانية من حُكم الإمام فيصل بن تركي ١٢٥٩-١٢٨٢هـ/١٨٤٣-١٨٦٥م" للباحثة دلال بنت محمد السعيد، ورسالة الماجستير غير المنشورة الموسومة بـ "العلاقات الخارجية لسلطنة عُمان خلال الفترة ١٢٧٧-١٣٠٨هـ/١٨٦١-١٨٩١م" للباحث رجا بن عتيق المعيلي، بينما تناولت هذه الدِّراسة العلاقات السياسية بين الدولة السعودية الثانية وعُمان منذ بدايتها، محدّدة تاريخ بداية هذه العلاقة خلافاً لبعض الدراسات التي حدّدت تاريخاً لاحقاً لتلك العلاقات.

وقد انقسم البحث إلى ثلاثة مباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: تحدّث عن بداية العلاقات السياسية السعودية العُمانية في الدولة السعودية الثانية، متناولاً:

- العلاقات السعودية العُمانية في عهد الإمام تركي بن عبد الله (١٢٤٠-١٢٤٩هـ/١٨٢٥-١٨٣٣م).

- العلاقات السعودية العُمانية في الفترة الأولى من عهد الإمام فيصل بن تركي حتى بداية فتره عهده الثاني (١٢٥٠-١٢٥٩هـ/١٨٣٤-١٨٤٣م).

أما **المبحث الثاني** فقد تضمّن الحديث عن وجود القوات السعودية في عُمان، ويتناول العلاقات السعودية العُمانية في الفترة ١٢٥٩-١٢٩١هـ/١٨٤٣-١٨٧٤م.

وتناول **المبحث الثالث** موقف الدولة السعودية الثانية من الصراعات العُمانية الداخلية، والمراقبة البريطانية.

وأخيراً جاءت الخاتمة التي تضمّنت أهم النتائج التي توصّل إليها البحث، تليها قائمة بالمصادر والمراجع.

ولا يفوتني أن أقدم جزيل الشكر والتقدير لصاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود على دعمه وتشجيعه الدائم، ولكلِّ مَنْ أمدّني بمعلومة أو أرشدني إليها، وأعتذر للجميع مِنْ نَقْص أو خطأ يعتري هذا البحث.
والله وليُّ التوفيق.

المبحث الأول: بداية العلاقات السعودية العُمانية في عهد الدولة السعودية الثانية

أولاً: العلاقات السعودية العُمانية في عهد الإمام تركي بن عبد الله (١٢٤٠-١٢٤٩هـ/١٨٢٥-١٨٣٣م):

تُعَدُّ الدولة السعودية الثانية وريثة الدولة السعودية الأولى؛ إذ لم يكد يَمْزُ عامان على قضاء الجيوش المصرية-التركية على الدرعية منهيّةً الحكم السعودي الأول في شبه الجزيرة العربية في عام ١٢٣٣هـ/١٨١٨م، حتى توالى الانتفاضات ضد الحكم المصري في نجد، فعلى الرغم من انتهاء حكم الدولة السعودية الأولى بالمفهوم السياسي إلا أنها تركت علامات الطريق لظهور نفوذ آل سعود مرةً أخرى على المسرح السياسي والديني، فقد ظلت الدعوة السلفية ماثلة في أذهان الناس، وظل المجتمع يُكِنُّ الولاء للدولة السعودية^(١) التي عادت من جديد على يد الإمام تركي بن عبد الله^(٢) الذي تولى الإمامة في نجد بعد أن دخل الدرعية في عام ١٢٣٥هـ/١٨٢٠م، وأصبح المجال أمامه مفتوحاً لتسيير دفة الأمور، وآلى الإمام تركي على نفسه منذ البداية أن يحافظ على كيان الدولة السعودية، وأعلن بذلك مقاومة الاحتلال العثماني، وناضلاً من أجل تحرير بلاده من القوات الغازية، فتحقق له هذا إيذاناً بقيام الدولة السعودية الثانية، وكان ذلك في عام ١٢٤٠هـ/١٨٢٤م، وأصبحت الرياض مقراً للحكم السعودي في الدولة السعودية الثانية^(٣).

(١) مديحة درويش، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط١ (جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م)، ص٥٦؛ جميلة العيسى، النفوذ البريطاني في عُمان خلال النصف الأول من القرن الثالث عشر الهجري التاسع عشر الميلادي، ط١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م)، ص٢٥٦.

(٢) الإمام تركي بن عبد الله بن محمد بن سعود: مؤسس الدولة السعودية الثانية، نقل العاصمة إلى مدينة الرياض، وكان شجاعاً حكيماً، استطاع أن يقضي على كل الثائرين ضده، وتمكّن من طرد القوات العثمانية والمصرية من نجد، وسيطر على القصيم وإقليم الأحساء. توفي -رحمه الله- عام ١٢٤٩هـ/١٨٣٤م في مدينة الرياض. خير الدين الزركلي، الأعلام، د. ط (بيروت: دار العلم للملايين، د.ت)، ج٢، ص٨٤؛ دارة الملك عبدالعزيز، مختصر الأطلس التاريخي للمملكة العربية السعودية، ط١ (الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م)، ص٢٨.

(٣) حصّة بنت جعبان الزهراني، الحياة الاجتماعية والاقتصادية في الدولة السعودية الثانية ١٢٤٠-١٣٠٩هـ/١٨٢٤-١٨٩١م، ط١ (الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)، ص١٩-٢٠؛ منير العجلاني، تاريخ البلاد العربية السعودية: الإمام تركي بن عبد الله بطل نجد ومحررها، د. ط (الرياض: دار الشبل، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، ج٥، ص٩٧-٩٨؛

وقد ظلت عُمان ضمن الأهداف التي يسعى إليها السعوديون لأسبابٍ عدّة، منها:

- ١- أنها كانت جزءاً من الدولة السعودية الأولى.
 - ٢- نشر مبادئ الدعوة السلفية.
 - ٣- أهمية عُمان التجارية والزراعية والرعية.
 - ٤- أن قسماً كبير من السكان غافريون ينحدرون من أصول نجدية من وسط الجزيرة العربية.
- فامتد النفوذ السعودي إلى عُمان^(١).

وبدأت العلاقة بعد أن استقرت الأمور للإمام تركي بن عبد الله، إذ وفد إليه في عام ١٢٤٤هـ/١٨٢٨م رجالٌ من أهل عُمان ورؤسائها طالبين أن يرسل لهم قاضياً ومعلماً وسرية تقاتل معهم عدوهم، فأرسل إليهم عمر بن محمد بن عفيصان^(٢) في سرية، وبعث معه قاضياً هو الشيخ محمد العوسجي^(٣) قاضي بلدان المحمل زمن الإمام سعود بن عبدالعزيز^(١)، فلمّا وصلوا

=عبدالله الصالح العثيمين، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط١٢ (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ج١، ص٢٣٧-٢٣٨.

(١) رجا بن عتيق المعيلي، العلاقات الخارجية لسلطنة عُمان خلال الفترة ١٢٧٧-١٣٠٨هـ/١٨٦١-١٨٩١م، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بجامعة القصيم، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م، ص٤٢.

(٢) عمر بن محمد بن عفيصان: من أسرة معروفة بمناصرة آل سعود، وقد ناصر الإمام تركي، وليّ إماراتٍ عدّة منها الخرج والأحساء، وفي عام ١٢٤٤هـ/١٨٢٨م بعثه الإمام تركي بجيش إلى عُمان، وفي عام ١٢٤٨هـ/١٨٣٢م قاد الجيوش المتجهة إلى عُمان ونجح في مهمته، وفي عام ١٢٥٤هـ/١٨٣٨م تولى الإمارة في الأحساء وتركها خوفاً من خورشيد باشا، ثم أعاده عبدالله بن ثنيان إلى إمارة الأحساء سنة ١٢٥٨هـ/١٨٤٢م. صلاح الدين المختار، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط١ (بيروت: مكتبة الحياة، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م)، ج١، ص٢٣٦؛ العثيمين، تاريخ المملكة، ج١، ص٣٤٨.

(٣) الشيخ محمد بن عبدالعزيز العوسجي: من علماء القرن الثالث عشر الهجري، وُلد في نادق، وتلقّى مبادئ العلم ثم رحل في طلبه إلى عدد من بلدان نجد، فلمّا تمكّن من العلوم الشرعية عيّنه الإمام سعود بن عبدالعزيز قاضياً في بلدان المحمل، ولمّا طلب أهل عُمان لهم قاضياً ومعلماً أرسله لهم الإمام تركي بن عبد الله. توفي -رحمه الله- في سنة ١٢٥٦هـ/١٨٤٠م. البسام، عبدالله بن عبد الرحمن، علماء نجد خلال ثمانية قرون، ط٢ (الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ج٣، ص٦٦.

عُمان كاتِبهم أهل الظاهرة^(٢) وبعض أهل الباطنة^(٣) من عُمان، ووفد عليهم أكثرهم، واستعمل عليهم أميراً هو عبدالله بن سعود^(٤) ونزل قصر البريمي^(٥)، وأصبحت البريمي مركزاً للقوة السعودية في تلك الجهات^(٦)، واستبشر الناس بعودة الحُكم السعودي إلى عُمان، وأخذ بعضهم يهتئ بعضاً، وتناهى الناس عن إتيان المخالقات من أنفسهم، وتسابقوا إلى أداء الواجب، وحسُن الحال وأمنَ الناس على أموالهم ودمائهم^(٧).

وفي عام ١٢٤٧هـ/١٨٣١م أرسل سلطان مسقط سعيد بن سلطان وفداً محملاً بالهدايا إلى الرياض، يطلب المساعدة من الدولة السعودية ضدَّ البحرين، وكان بإمكان الإمام تركي أن يستغل

(١) الإمام سعود بن عبدالعزيز بن محمد بن سعود: وُلد في الدرعية عام ١١٦٣هـ/١٧٥٠م، ويُعرف بسعود الكبير، بويع بولاية العهد منذ عام ١٢٠٢هـ/١٧٨٨م، وتولى الحُكم خلفاً لوالده الإمام عبدالعزيز في عام ١٢٠٢هـ/١٧٨٨م، وفي عهده امتد نفوذ الدولة السعودية إلى إمارات ساحل الخليج العربي وعُمان، حيث تَبَعَتْ قبائلها الدولة السعودية ودفعت الزكاة، كما امتدَّ نفوذها إلى الحجاز وتُحامة عسير وأجزاء من اليمن وشمالي الجزيرة العربية، وتولى بنفسه كثيراً من المغازي، وقد أولى الحرمين الشريفين اهتماماً خاصاً عندما دخل مكة المكرمة والمدينة المنورة عام ١٢٢٠هـ/١٨٠٥م، توفي -رحمه الله- في عام ١٢٢٩هـ/١٨١٤م. الزركلي، الأعلام، ج٣، ص٩٠؛ دار الملك عبدالعزيز، مختصر الأطلس التاريخي، ص١٨.

(٢) الظاهرة: سهل شبه صحراوي ينحدر من السفوح الجنوبية بجبل الحجر العربي باتجاه الربع الخالي، وتفصله جبال الكور عن داخلية عُمان من ناحية الشرق، كما يتصل بصحراء الربع الخالي من ناحية الغرب. شيرين إسماعيل أحمد، الموجز في تاريخ سلطنة عُمان، ط١ (المملكة الأردنية الهاشمية: دار الخليج للطباعة والنشر، ٢٠١٧م)، ص٢٢.

(٣) الباطنة: تمتد بطول ساحل خليج عُمان، من خطمة ملاحه شمالاً حتى ولاية بركاء جنوباً، وتنحصر بين خليج عُمان شرقاً وبين سفوح جبال الحجر الغربي غرباً. محمد مسعود أبو سالم مصطفى، "ترجمة السيد ثويني بن سعيد سلطان عُمان ١٥ صفر ١٢٧٣-٢٦ رمضان ١٢٨٢هـ/١٤ أكتوبر ١٨٥٦-١١ فبراير ١٨٦٦م"، حوليات الأدب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م، العدد ٤١، ص٦٧.

(٤) عبدالله بن سعود: لم أقف على ترجمة له في المصادر والمراجع التي تمكَّنت من الوصول إليها، إلا أنه ورد في مخطوط "عقود الجمان" أنه من أهالي القويعة. عبدالله بن صالح المطوع، مخطوط عقود الجمان في أيام آل سعود في عُمان، (الرياض: محفوظات تركي بن خالد بن أحمد السديري، تاريخ النسخة ١٣٧٤هـ/١٩٥٥م عدد أوراق المخطوط ٢٠٨)، ص٨٩.

(٥) عثمان بن عبدالله بن بشر، عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، ط٣ (الرياض: وزارة المعارف، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م)، ج٢، ص٤٢.

(٦) العثيمين، تاريخ المملكة، ج١، ص٢٤٤.

(٧) المطوع: عقود الجمان، ص٨٩.

هذا الطلب لصالحه كي يُخضع شيخ البحرين للحكم السعودي^(١)، وبعد أن تنامي خبر هذا العرض الذي قدّمه السلطان سعيد للدولة السعودية بشأن البحرين تخوّفت البحرين من ذلك؛ مما جعلها -بعد تأسيسها من عون بريطانيا لهم- تخضع للدولة السعودية وتتعهّد بدفع الزكاة السنوية لها، مع أن الإمام تركي لم يستجب لعرض السلطان سعيد المتعلق بإعلان الخضوع للسلطة السعودية مقابل مساعدته في الهجوم على البحرين، مفضّلاً أن يعالج موضوع البحرين بطريقته الخاصة، كما كشف الإمام تركي بعض حركات التمرد التي وقعت بسبب ضعف مركز السلطان سعيد فأصبح الوقت ملائماً للإمام تركي للوصول للأراضي العُمانية^(٢)، لذا جهّز جيشاً في عام ١٢٤٨هـ/١٨٣٢م، واستعمل عليه سعد بن معيقل، وكتب إلى عمر بن عفيصان أمير الأحساء أن يتجهّز من الأحساء برجالٍ معه إلى عُمان ويصبح أميراً للجميع^(٣)، والتفّقت حوله القبائل، فأرسل ابن عفيصان خطاباً إلى السلطان سعيد يخبره بأنه جاء لمساعدته ضدّ معارضيه مقابل إعلان خضوعه لسلطة الأمير تركي والالتزام بدفع الزكاة المقرّرة^(٤)، وعلى إثر ذلك لجأ السلطان سعيد إلى البريطانيين طالباً مساعدتهم، ومبيناً أنّ وضعه خطير أمام القوات السعودية، فلم يعدّه بأية معونة؛ لأن سياستهم كانت تقوم على عدم التدخل في النزاعات الداخلية (على حدّ قولهم) ما دامت لا تهدّد سلامة ملاحظتهم في البحار وطرق بريدهم الصحراوي^(٥)، وبعد أن بئس السلطان سعيد من كسب تأييد البريطانيين، واتضح له الضغط السعودي على عُمان، أرغم على عقد اتفاق مع الدولة السعودية في عام ١٢٤٩هـ/١٨٣٣م^(٦)، نصّت بنوده على ما يأتي:

١ - تعهّد السلطان بدفع زكاة سنوية قدرها خمسة آلاف ريال (نمساوي مسكوك من الفضة).

(١) جون جوردون لوليمر، دليل الخليج - القسم التاريخي، ط. د. (د. ت)، ج ٣، ص ١٦٣٤.

(٢) ابن بشر، عنوان المجد، ج ٢، ص ٥٥؛ العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٥٨-٢٥٩.

(٣) ابن بشر، عنوان المجد، ج ٢، ص ٥٥.

(٤) العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٥٩.

(٥) العجلاني، تاريخ البلاد العربية السعودية، ص ١٩٣.

(٦) جون جوردون لوليمر، تاريخ البلاد السعودية في دليل الخليج، جمع وتعليق: محمد بن سليمان الخضير، ط ١ (المملكة المتحدة: دار غارنت للنشر، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، ص ٢٦٩.

- ٢- أن تحتفظ كل دولة بما تحت يدها من أجزاء الساحل.
- ٣- تبادل المساعدات بين الطرفين لإخماد الفتن والقضاء على الاضطرابات الداخلية التي تقع في أراضيها^(١).

ولعلَّ السبب الذي دفع السلطان سعيد إلى ذلك هو ما لاحظته من اتساع رقعة الدولة السعودية في حين أنه كان منشغلاً بأملاكه في إفريقيا، فرأى أن من مصلحته أن يتفق مع الرياض، وبذلك نجح الإمام تركي في أن يمدَّ حُكمه إلى ساحل عُمان الذي دان بالولاء والطاعة لدولته، ونجح في أن يأخذ الزكاة من سلطان مسقط، وعلى هذا النحو أعاد تلك الجهات إلى دولته. وبذلك نجد أن الدولة السعودية الثانية في عهد الإمام تركي بن عبد الله نجحت في إعادة الوحدة السياسية لمعظم المناطق والأقاليم التي شملتها الدولة السعودية الأولى، وذلك بفضل الله تعالى ثم بفضل مجهوداته العظيمة التي هدفَ من خلالها إلى نشر الدعوة السلفية، وإحياء الدولة السعودية من جديد^(٢).

ثانياً: العلاقات السعودية العُمانية في الفترة ١٢٥٠-١٢٥٩هـ/١٨٣٤-١٨٦٥م:

بعد وفاة الإمام تركي بن عبد الله ضَعُفَ النفوذ السعودي في عُمان، وتعرَّضَتْ عُمان لهزات عنيفة جراء التمردات التي قام بها مناوئو السلطان سعيد، وعندما تولى الإمام فيصل بن تركي^(٣)،

(١) لوليمر: دليل الخليج، ج٣، ص١٦٣٤؛ دلال بنت محمد السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج خلال الفترة الثانية مِنْ حُكْم الإمام فيصل بن تركي ١٢٥٩-١٢٨٢هـ/١٨٤٣-١٨٦٥م، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٥٧.

(٢) العيسى: النفوذ البريطاني، ص٢٥٩.

(٣) فيصل بن تركي بن عبد الله: وُلِدَ عام ١٢٠٢هـ/١٧٨٨م، وتولى حُكْم الدولة السعودية الثانية في فترتين: الأولى بدأت عام ١٢٥٠هـ/١٨٣٤م وانتهت عام ١٢٥٤هـ/١٨٣٨م، بينما الفترة الثانية من عام ١٢٥٩هـ/١٨٤٣م حتى وفاته -رحمه الله- عام ١٢٨٢هـ/١٨٦٥م، وقد دانت له البلاد النجدية، وسار على نهج والده في سياسته الداخلية والخارجية، ويُعدُّ عهده العهد الذهبي للدولة السعودية الثانية؛ الزركلي، الأعلام، ج٥، ص١٦٤.

كانت عُمان في مقدّمة ما وجّه إليه اهتمامه^(١)، وكان الخطر الأكبر الذي يهدّد عُمان من وجهة نظر السلطات البريطانية هو السعوديون، لاسيّما بعد أن نجح الإمام فيصل بن تركي في إخضاع جميع مناطق نجد والأحساء مرّةً أخرى بعد وفاة والده، ومن ثمّ فليس غريباً أن تزحف القوات السعودية نحو مسقط^(٢)، وهو ما حدث في عام ١٢٥٢هـ/١٨٣٦م حين قام السعوديون بحجّر سلطان عُمان إلى القيام بعمل لحسابهم ضدّ البحرين، لكن هذا المشروع لم يخرج لحجّر التنفيذ، وانتهى الأمر بعقد صلح بين السعوديين والبحرينيين^(٣)، وفي العام نفسه (١٢٥٢هـ/١٨٣٦م) سقطت مدينة صحار^(٤) في الباطنة في يد حمود بن عزان^(٥) المتمرّد على سلطان عُمان الذي استعان بسعد بن مطلق المطيري^(٦) الممثل السعودي في عُمان، وتم الاتفاق بينهما على أن يقوم سعد بن مطلق بعملياته ضدّ صحار من جهة البر، في حين يحاصرها السيد سعيد بجرّاً، وكان

(١) أحمد حسين العقي، التنافس الإنجليزي الفرنسي في شبه الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر الهجري التاسع عشر الميلادي، ط١ (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ)، ص ٣١٦.

(٢) العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٦٥.

(٣) لوريغر، تاريخ البلاد السعودية، ص ٢٧٠؛ العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٦٥.

(٤) ضحّا: بالضم وآخره راء، سُمّيت بقصبة عُمان لِمَا فيها من الخيرات كالفاكهة والتمور وغيرها، مبنية بالآجر والساج.

ياقوت الحموي، معجم البلدان، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، ج ٣، ص ٤٤٦.

(٥) حمود بن عزان بن قيس بن أحمد البوسعيدي: اختاره بعض أعيان عُمان وعزموا على عقْد الإمامة له، واستولى على بعض المدن العُمانية، وحاول أن يكسب ودّ بريطانيا، لكنّ ذلك لم يتحقّق له. كان حمود يُظهِر لِبْن الجانب والإدعان للسيد سعيد ويحاول الاستيلاء على صحار، واستطاع الحصول على تأييد شعبي كبير لإحياء الإمامة إلا أن مساعيه فشلت، وقد ثار السلطان سعيد الذي استطاع القبض على حمود وسجنه ومات في سجنه في مسقط. حميد بن زريق، الفتح المبين في سيرة السادة البوسعيديين ١١٩٨-١٢٩١هـ/١٧٨٣-١٨٧٤م، ط ٦ (سلطنة عُمان: وزارة التراث والثقافة، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م)، ج ٢، ص ٤٩٨؛ عبدالله بن إبراهيم التركي، غزاة باسم الإنسانية: قصة السياسة البريطانية تجاه الرقيق في سلطنة عُمان وشرق إفريقيا (١٢٣٧-١٣٢٣هـ/١٨٢٢-١٩٠٥م)، د.ط (د.ن)، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ٩٦.

(٦) سعد بن مطلق بن محمد المطيري: من فرسان وقادة الدولة السعودية الثانية، عبّه الإمام فيصل بن تركي أميراً على البريمي في عام ١٢٥٢هـ/١٨٣٦م واستمرّ والياً عليها، تخلّلت ذلك فترات انقطاع حتى عام ١٢٦٣هـ/١٨٤٧م، إذ استدعاه الإمام فيصل وعاد إليها مرّةً أخرى في عام ١٢٦٤هـ/١٨٤٨م حتى عام ١٢٦٧هـ/١٨٥١م. الهفتا، خالد بن هجاج؛ والشاطري، منصور بن مروي، تاريخ قبيلة مطير، ط١ (المملكة المتحدة: مركز قبيلة مطير للدراسات والبحوث، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، ص ٣٨٥؛ العتيبي، الأحساء والقطيف في عهد الدولة السعودية الثانية، ص ١٩٧.

العدد الذي جمعه السعوديون كبيراً؛ مما جعل السيد سعيد يتخوف من أن حلفاءه قد يخرجون من المعركة وهم سادة صحار الحقيقيون، لذا تراجع عن هذا الاتفاق قبل القيام بأي عمل ضدّ صحار^(١)

وفي عام ١٢٥٣هـ/١٨٣٧م أرسل الإمام فيصل بن تركي إلى عُمان حمد بن غيهب^(٢) وأمره أن ينظر في الثغور والقصور ويعمل على تأمينها^(٣)، وقد شُغل الإمام بتأمين دولته ضد حملة محمد علي التي قدّمت إلى بلاده بقيادة خورشيد باشا، ولا شك أن ذلك يؤكد أن إقليم عُمان كان يشكّل جزءاً من أملاك الدولة السعودية، وأنه من الأقاليم المهمة بالنسبة للدولة، وقد حرص الإمام على تأمين الأوضاع فيها ومراقبتها^(٤).

وبعد انتهاء العهد الأول للإمام فيصل بن تركي وتوليّ خالد بن سعود^(٥) (١٢٥٤-١٢٥٧هـ/١٨٣٨-١٩٤١م) الذي عيّنه محمد علي أميراً على نجد، عمل على إعادة نفوذ

(١) مريم بنت سليمان البطي، العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد الملك عبدالعزيز ١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م: دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بجامعة القصيم، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص ١٧؛ لوليمر: دليل الخليج، ج ٣، ص ١٦٣٨.

(٢) حمد بن يحيى بن غيهب: وُلد سنة ١١٨٠هـ/١٧٦٦م تقريباً، كان أميراً للوشم في عام ١٢٣٨هـ/١٨٢٢م، وفي عام ١٢٤٠هـ/١٨٢٥م عيّنه الإمام تركي بن عبد الله أميراً في شقراء. كان من الرجال البارزين ومن أوائل من أعان الإمام تركي بن عبد الله، وفي عام ١٢٤٧هـ/١٨٣٢م رجع أميراً على سدِير، واستمرت إمارته حتى عام ١٢٥٣هـ/١٨٣٨م إذ أرسله الإمام فيصل بن تركي إلى عُمان وأمره أن ينظر في الثغور، ومنها رجع أميراً على الوشم، وقد أفاد بعض الأحداث أنه في عام ١٢٦٣هـ/١٨٤٦م كان أميراً في الوشم، توفي -رحمه الله- سنة ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م تقريباً. زكي بن سعد أبو معطي، "حمد بن يحيى آل غيهب أمير الوشم في الدولة السعودية الأولى والثانية"، مجلة الدرعية، السنة ٨، العدد ٣٠-٣١، رمضان ١٤٢٣هـ/أكتوبر ٢٠٠٥م، ص ٦٧-٧٢؛ يوسف بن عبدالعزيز المهنا، "أمير الوشم عبد الله بن حمد بن غيهب في عهد الإمام عبدالعزيز بن محمد وابنه سعود"، صحيفة الجزيرة، العدد ١٤٣١٩، الجمعة ٢٥ شعبان ١٤٢٨هـ/٧ سبتمبر ٢٠٠٧م.

(٣) ابن بشر: عنوان المجد، ج ٢، ص ٩٩.

(٤) حسنة بنت شويش الغامدي، العلاقات السعودية العُمانية إبان الدولة السعودية الثانية (١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م)، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بكلية التربية للبنات في جدّة، ص ٢٣.

(٥) خالد بن سعود بن عبد الله بن محمد: شقيق الإمام عبد الله بن سعود آخر حكام الدولة السعودية الأولى، نُقل إلى مصر بعد سقوط الدرعية فنشأ فيها، ولمّا بدأ الإمام فيصل بن تركي نشاطه في نجد أرسل محمد علي باشا خالد بن سعود مع قوة

السعوديين في عُمان والبريمي، فعزَّ سعد بن مطلق وكيلاً له هناك ليكون ممثله في تنفيذ سياسته في تلك المناطق لسابق خبرته بها، وأرسل معه خطاباً إلى ثويني^(١) وهلال^(٢) ابني السيد سعيد وطلب منهما أن تكون علاقتهما معه كعلاقة أبيهما مع الإمام تركي وابنه الإمام فيصل، وأنَّ عليهما السمع والطاعة وتقديم الزكاة، إلا أنَّهما رفضا ذلك وأعلنا انضمامهما لبريطانيا^(٣). وأما قبيلة النعيم فقد أكدت أن واحة البريمي هي بلادها الأصلية، وقالوا: "إذا لم يحْكُمنا آل سعود فنحن نفضِّل أن نحْكُم أنفسنا بأنفسنا"، وهم الذين عُرفوا بولائهم للسعوديين، إلا أنَّ هذا القول لا يعني أن جميع فروع قبيلة النعيم دانوا بالولاء للسعوديين. ولقد اتجهت نية خالد بن سعود لإعادة سلطة

=عسكرية إلى نجد فدارت بينه وبين الإمام فيصل بن تركي معارك انتهت بانتصار خالد وتولى الإمارة في المنطقة، وثار عليه عبدالله بن ثنيان فرحل من نجد إلى الأحساء ومنها إلى الكويت، وتوفي -رحمه الله- في مكة المكرمة في سنة ١٢٦٥هـ/١٨٤٩م. عبدالله بن محمد بن خميس، تاريخ اليمامة.. مغاني الديار ومالها من أخبار وآثار، ط١ (الرياض: مطابع الفرزدق، ١٩٨٧/١٤٠٧م)، ج٤، ص٢٢٨؛ عبدالرحيم عبدالرحمن عبدالرحيم، من تاريخ شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث: محمد علي وشبه الجزيرة العربية ١٢٣٤-١٢٥٦هـ/ ١٨١٩-١٨٤٠م، ط١ (القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٨١م)، ج٢، ص٣٠٦.

(١) السيد ثويني بن سعيد بن سلطان البوسعيد: وُلد عام ١٢٣٥هـ/١٨٢٠م، سلطان عُمان ومسقط، وَلَّيها بعد وفاة أبيه سنة ١٢٧٣هـ/١٨٥٦م، وكانت فترة حُكْمه فترة حرجة، حاول استعادة القسم الإفريقي في السلطنة إلا أنه أخفق في ذلك إذ استقل به أخوه ماجد بتأييد من بريطانيا، ووقع ثويني ضحية اغتيال عام ١٢٨٢هـ/١٨٦٦م قام بها ابنه سالم طمعاً بالملك من بعده. التركي، غزاة باسم الإنسانية، ص٩٨؛ بن زريق، الفتح المبين في سيرة السادة البوسعديين، ج٢، ص٣٩٤.

(٢) السيد هلال بن سعيد بن سلطان البوسعيد: أكبر أبناء السلطان سعيد، وُلد من أم آشورية عام ١٢٣٢هـ/١٨١٧م، وقد أحبه أبوه لأنه أكبر أبنائه ولذكائه أيضاً، كان والياً على عُمان نيابةً عن والده، ثم عيَّنه على شرق إفريقية، لكنَّ نزاعاً حدث بين الابن والأب أدى على عزله، وتوفي سنة ١٢٦٧هـ/١٨٥١م وهو في طريقه إلى مكة المكرمة. عبدالله بن صالح الفارسي، البوسعديون حكام زنجبار، ط٢، (عُمان: وزارة التراث القومي والثقافة، د.ت)، ص١٦-١٧؛ حمد بن عبدالله العنقري، "اتفاقية البريمي بين الدولة السعودية الثانية وسلطنة مسقط وعُمان ١٢٦٩هـ/١٨٥٣م"، مجلة الدارة، (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ٢٠٠٧م)، السنة ٣٣، العدد ٣، ص٨٣.

(٣) عبدالرحيم، من تاريخ شبه الجزيرة العربية، ج٢، ص٣٥٤؛ الفارسي، البوسعديون حكام زنجبار، ص١٧-٢٠.

أجداده في عُمان والبريمي، لكنَّ هذا كان يحتاج إلى قوة عسكرية لم تتوفر للأمير خالد بن سعود، الذي انشغل بثورة عبدالله بن ثنيان^(١) ضده والتي أدَّت إلى سقوطه عن الحكم^(٢).

وبعد تولَّى عبدالله بن ثنيان الحُكم (١٢٥٧-١٢٥٩هـ/١٩٤١-١٨٤٣م) أراد أن يثبَّت على مطالبه في السيادة على عُمان في هذه الفترة، ولتحقيق ذلك أرسل إلى شيوخ البريمي موضحاً لهم نيَّته في السيطرة على عُمان والبريمي، وأخبرهم أنه يريد إرسال سعد بن مطلق لسابق خبرته في تلك المناطق ليكون نائبه هناك ومثله في تنفيذ سياسته في تلك المناطق، ودعاهم بشكل ودي إلى أن يقدِّموا كلَّ مساعدة له، وعلى الرغم من أن الأهالي في عُمان -بصورة عامة- كانوا يميلون إلى الانضواء تحت الراية السعودية، إلا أنَّ هناك مَنْ رفض الترحيب بالانضمام إلى الدولة السعودية، وحذَّروا ابن ثنيان من التدخل في شؤوهم الداخلية^(٣)، وأخبروه أن جميع الخطابات سلِّمت إلى القادة البريطانيين في المنطقة، فوجَّه المقيم السياسي البريطاني في الخليج رسالة إلى ابن ثنيان^(٤) يستنكر فيها محاولاته لإدخال القرصنة في مناطق نفوذ البريطانيين، وأنَّ عمله هذا يعيد إلى أذهانهم الميول الوحشية، متناسيةً -أي بريطانيا- أن القرصنة الأولى كان يمارسها سكان أوربا كالإنجليز والبرتغال والأسبان. وقد ردَّ عبدالله بن ثنيان على هذا الادِّعاء وبَيَّن أنه ناشدَ رعاياه في عُمان الكفَّ عن إلحاق الأذى بالآخرين، وأن يسلكوا الطرق السلمية. ويتضح من رد ابن ثنيان إصراره على دخول المنطقة لكن بشكل لا يُغضب بريطانيا صاحبة النفوذ في الخليج، ويُفهم من الرد أيضاً أنَّ ابن ثنيان كان لا يزال يَعدُّ أهالي عُمان من رعاياه لأنه وريث لحُكم أجداده السعوديين،

(١) عبدالله بن ثنيان بن إبراهيم بن ثنيان بن سعود: من أمراء نجد، كان في مدينة الرياض يُظهر الطاعة لخالد بن سعود القادم من مصر، وفرَّ إلى قبيلة المنتفق جنوب العراق، ثم عاد إلى نجد وأصبح ضد خالد بن سعود، وعندما غزا خالد بن سعود الأحساء استغلَّ عبدالله بن ثنيان الفرصة فدخل الرياض عام ١٢٥٧هـ/١٨٤١م حتى عاد الإمام فيصل بن تركي عام ١٢٥٩هـ/١٨٤٣م وتولَّى الحكم. توفي عبدالله بن ثنيان عام ١٢٥٩هـ/١٨٨٣م. الزركلي، الأعلام، ج ٤، ص ٧٥؛ صابان، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، ص ٢٢١.

(٢) عبدالفتاح أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية ١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م، ط ١ (الرياض: دار المريخ للنشر، ١٤١١هـ/١٩٩١م)، ص ٩٨-٩٩، السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ٨١.

(٣) الغامدي، العلاقات السعودية العُمانية، ص ٢٦؛ أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ٩٩.

(٤) السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ٨٣.

وَنَشِطَ فِي تَنْفِيزِ مَخْطَطِهِ التَّوَسُّعِيِّ، وَطَلَبَ مِنْ رُؤَسَاءِ الْبِرْمِيِّ اعْتِرَافَ بِحُكْمِهِ وَنَفُوزِهِ عَلَيْهِمْ، فَأَجَابَهُ كَثِيرٌ مِنْهُمْ، وَمِنْهُمْ مَنْ خَاطَبَ وَدَّ الْحَاكِمَ السَّعُودِي الْجَدِيدَ وَصَدَاقَتَهُ وَرَغِبُوا فِي تَقْدِيمِ خُضُوعِهِمْ لَهُ.

ومهما يكن، فإن انشغال عبدالله بن ثنيان بالإمام فيصل بن تركي بعد خروجه من مصر صَرَفَهُ عَنْ تَحْقِيقِ مَشْرُوعِهِ الْكَبِيرِ الَّذِي يَحْتَاجُ إِلَى قُوَّةٍ لَا تَتَوَفَّرُ عِنْدَ ابْنِ ثَنِيَّانٍ، وَبِذَلِكَ لَمْ يَسْتَمِرْ فِي حُكْمِهِ سِوَى فِتْرَةٍ قَصِيرَةٍ حَتَّى قَدِمَ عَلَيْهِ الْإِمَامُ فَیَصِلُ بِنِ تَرْكِي وَانْتَزَعَ مِنْهُ الْحُكْمَ فِي عَامٍ ١٢٥٩/١٨٤٣م^(١).

لم يكتفِ السَّعُودِيُّونَ بِمَا حَصَلُوا عَلَيْهِ مِنَ النُّفُوزِ فِي عُمان، فَبَعْدَ عَوْدَةِ الْإِمَامِ فَیَصِلُ بِنِ تَرْكِي عَادَ النِّشَاطَ السَّعُودِي فِي عُمان، وَكَانَتْ الْبِرْمِيُّ قَاعِدَةُ السَّعُودِيِّينَ الْأَسَاسِيَّةَ الَّتِي تُسْتَخْدَمُ لِلْوَصُولِ إِلَى سُلْطَنَةِ عُمان، وَهُوَ مَا سَيَتِمُّ الْحَدِيثُ عَنْهُ فِي الْمَبْثُوحِ الثَّانِي مِنْ هَذَا الْبَحْثِ.

المبحث الثاني: توغل القوات السعودية في عُمان

أولاً: العلاقات السعودية العُمانية في الفترة ١٢٥٩-١٢٩١هـ/١٨٤٣-١٨٧٤م:

في عام ١٢٥٩هـ/١٨٤٣م عاد الإمام فيصل بن تركي إلى نجد للفترة الثانية، وفي هذه السنة أرسل الإمام خطابات إلى كبار شيوخ عُمان يبلغهم بأنه ينوي إرسال سعد بن مطلق المطيري بهدف إعادة تلك المناطق إلى سلطته، وليكون نائباً عنه في تلك الجهات^(٢)، لكنَّ اثْنَيْنِ مِنْ هَؤُلَاءِ الشُّيُوخِ لَمْ يَجِدُوا الْإِنْضِمَامَ إِلَى الدَّوْلَةِ السَّعُودِيَّةِ وَهُمَا: حَمُودُ بْنُ سُرُورٍ، وَمُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ^(٣)، فَاتَّصَلَا بِالْمُعْتَمَدِ الْبَرِيطَانِيِّ فِي الْخَلِيجِ فِي السَّنَةِ نَفْسِهَا، وَطَلَبُوا مِنْهُ حِمَايَةَ بَرِيطَانِيَا لِلْبِلَادِ، لَكِنَّ الْحُكُومَةَ الْبَرِيطَانِيَّةَ أَبْلَغَتْهُمَا بِأَنَّهَا لَا تَتَوَيَّرُ التَّدْخُلُ فِي السِّيَاسَاتِ الْدَاخِلِيَّةِ لِشِبْهِ الْجَزِيرَةِ الْعَرَبِيَّةِ^(٤).

(١) أبو علي: تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٠٠-١٠١؛ السعيد: علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ٨٣.

(٢) لوليمر، دليل الخليج، ج ٣، ص ١٦٥٧؛ السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٢١.

(٣) لم أقف على ترجمة لهما في المصادر والمراجع التي أطلعْتُ عليها.

(٤) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٦٧؛ الغامدي، العلاقات السعودية العُمانية، ص ٩٣.

وفي عام ١٢٦٠هـ/١٨٤٤م، عندما نزل الإمام فيصل الهفوف وأقام فيها أربعين يوماً، وفد عليه مشايخ عُمان لتهنئته وتقديم البيعة بالطاعة والولاء، وفي العام نفسه أرسل الإمام سرية مؤلفة من ٧٠٠ جندي بقيادة سعد بن مطلق المطيري، واستقبل استقبالاً حسناً وتسابقوا لإعلان ولائهم وخضوعهم لممثل السعوديين، والإعراب عن تأييدهم له^(١).

وكانت غاية سعد بن مطلق هي إعلان السيادة السعودية وإجبار مسقط على دفع الزكاة، لذا طلب من ثويني النائب في الحكم عن والده سعيد بن سلطان الذي غادر إلى زنجبار^(٢) مبلغ عشرين ألف ريال، وكذلك طلب المطيري من حمود بن عزان والي صحار استئناف دفع الزكاة ومقدارها خمسة آلاف ريال، وهي المبالغ التي كانوا يدفعونها في السابق إلى الرياض^(٣)، واعتزم حمود بن عزان قتال السعوديين، ولكن ثويني نصحه بالتريث والتهادن، فعقد الصلح مع السعوديين ودفع لهم خمسة آلاف روبية^(٤)، وكان هذا هو الهدف الأساسي من حملة سعد بن مطلق إلى عُمان: "الحصول على الزكاة"^(٥).

وفي عام ١٢٦٣هـ/١٨٤٦م تكوّن جلف قوي ضد الأمير السعودي في عُمان؛ مما جعله يفكر في الذهاب إلى الرياض لدراسة الموقف المتأزم مع الإمام فيصل، خاصة أن رؤساء المنطقة

(١) السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٢١-١٢٢.

(٢) زنجبار: تتكون من جزيرتين كبيرتين هما أنغوجا (١٤٦٤ كم^٢) و ييما (٨٦٤ كم^٢)، وتقع زنجبار في المحيط الهندي في شرق إفريقيا، قرية من دار السلام عاصمة تنزانيا. وقد شملت زنجبار سابقاً معظم مناطق ساحل شرق إفريقيا مثل ممباسا وكلوة ولامو حتى عُرفت بمملكة الزنج، وزنجبار كلمة عربية مخوّفة عن أصلها بزّ الزنج. سليمان بن سعيد الكيومي، الحركة العلمية في زنجبار وساحل أفريقيا خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، ط ١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، د.ت)، ص ٢٦.

(٣) نوال بنت حسن الفريخ، "علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية في عهد الإمام فيصل بن تركي آل سعود في الفترة ١٢٥٠-١٢٨٢هـ/١٨٣٤-١٨٦٥م"، مجلة الخليج للتاريخ والآثار، (الرياض: جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)، العدد ١٩، ص ٤٠٢.

(٤) العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٧٥. الروبية: نقد هندي شاع استخدامه في الخليج على شكل واسع، وهي تساوي ريالاً واحداً من ريال "ماريا تريزا" نسبةً إلى حاكم النمسا "تريزا"، وهي عملات فضية يختلف سعرها أحياناً حسب تقلبات النقد.

(٥) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٦٩-١٧٠.

كانوا قد بعثوا رسائل عدّة للإمام فيصل يتهمون سعد بن مطلق المطيري فيها بأنه يأخذ بعض أموال الزكاة لنفسه^(١)، ونتيجة لذلك تأهّب سعد للعودة، لكنّ رسولاً من الرياض وصل يُخبر المطيري بتثبيته في منصبه على أن يرسل الأموال الموجودة لديه في البريمي، وكان سبب طلب الإمام فيصل من المطيري إرسال الأموال الموجودة لديه هو أن الدولة السعودية كانت تمر بضائقة مالية لأسباب عدّة، منها تمرد بعض قبائل البادية، وسوء الأوضاع في القصيم، إلى جانب أسباب أخرى^(٢).

وقد خَلَفَ سعد بن مطلق في مكانه محمد العجاجي^(٣)، الذي أصبح أميراً وحاول أن يوثّق عرى الصداقة بينه وبين رؤساء القبائل، مبيّناً لهم أن سياسته ترمي إلى تحسين العلاقات معهم حتى يجذبهم إلى حكمه المعتدل في المنطقة، واستطاع أن يوثّق العلاقة وعرى الصداقة مع القبائل هناك، وظلّ يحكم أشهُراً عدّة^(٤) حتى وصل أمير جديد أرسله الإمام فيصل بن تركي وهو عبدالرحمن بن إبراهيم اليحيى الفضلي^(٥) إلى البريمي، وكاد أن يَهْلِكَ هو وأتباعه^(٦) لأنه غادر من الأحساء براً مما اضطرّه إلى أن يستنجد بشيخ البحرين الذي أرسل بعض سفنه فنقلتهم إلى أقرب نقطة ساحلية

(١) قُدِّرَ المبلغ المختلّف عليه بألفي ريال، ولعلّه كان مقرّراً الاستفادة منه في تموين القوات السعودية المرابطة هناك. أبو عليّة، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٧٠.

(٢) السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٢٥-١٢٦؛ أبو عليّة: الدولة السعودية الثانية، ص ٢٢٨.

(٣) محمد بن سيف العجاجي: من أهالي الأحساء، وهو من رجالات الدولة السعودية الثانية ومن أسهم في بنائها وتوطيدها، وكان أحد قادة الجيوش في عهد الإمام تركي بن عبدالله وابنه الإمام فيصل بن تركي، توفي -رحمه الله- في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م ودُفِنَ في الرياض. عبدالله المفلح الجدالين، قبيلة الكثران اللامية الطائية: تاريخها وأسرها في المملكة العربية السعودية، ط ١ (د.ن، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م)؛ أسرة التحرير، "رجال خدموا الوطن: الشيخ محمد بن عبدالعزيز العجاجي"، صحيفة الجزيرة، العدد ١٤٤٥٨، الأحد ٨ جمادى الآخرة ١٤٣٣هـ/٢٤ ديسمبر ٢٠١٢م.

(٤) المطوع، عقود الجمان، ص ١٦٥؛ العتيبي، الأحساء والقطيف في عهد الدولة السعودية الثانية، ص ٢٠٤.

(٥) عبدالرحمن بن إبراهيم اليحيى الفضلي: من أهالي منفوحة، لم أف على ترجمة له.

(٦) الجدالين، قبيلة الكثران، ص ٣٣٨؛ المطوع، عقود الجمان، ص ١٦٥.

إلى البريمي، ولكن القائد الجديد لم يستطع أن يصلح الوضع في البريمي، وبدأ السكان يشعرون بضرورة الثورة^(١).

ويمكن القول إن السلطة السعودية لم تستطع أن تسيطر في هذه الفترة على منطقة الظاهرة والمنطقة الواقعة بين صحراء الجافورة ووحدات البريمي، ولقد حاول محمد بن سيف العجاجي في عام ١٢٦٤هـ/١٨٤٨م أن يجي الزكاة بالقوة من حمود بن عزان لكنه لم يستطع ذلك، وقد ضَعُفَ الحكم السعودي في عُمان^(٢).

وفي عام ١٢٦٥هـ/١٨٤٩م دخلت مسقط في نزاع مع الرياض بعد ما رأت ضعف القوة السعودية إثر اعتداء ابن طحنون^(٣)، ورفض ثويني -ابن حاكم مسقط- دَفْعَ الزكاة وتحالفَ مع ابن طحنون واتفقا ضدَّ السعوديين، كما قرَّرَ ثويني وابن طحنون إقناع حمود بن عزان بن قيس بالدخول معهما في الحلف واحتلال البريمي، لكنه رفض ذلك^(٤).

ولمَّا استعاد الإمام فيصل بن تركي نشاطه جَهَّز جيشاً وجعلَ عليه سعد بن مطلق، وقَدِمُوا الأحساء ومنه اتجهوا إلى عُمان، فلمَّا بلغ ذلك ابن طحنون استنفر جميع نواحيه، ورصدَ لهم عيوناً، فلمَّا عَلِمَ بذلك "مكتوم" حاكم دبي وسلطان بن صقر^(٥) حاكم الشارقة، كاتباً المطيري يندرونه

(١) ابن بشر، عنوان المجد، ج ٢، ص ١٥٢؛ محمد عرابي نخلة، تاريخ الأحساء السياسي ١٨١٨-١٩١٣م، د. ط (الكويت: مكتبة ذات السلاسل، د. ت)، ص ٦١.

(٢) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٧٢.

(٣) الشيخ سعيد بن طحنون بن سعيد: رشَّحه عمُّه هلال لاستلام الإمارة، واشترط لذلك شروطاً صعبة وافق عليها المجتمعون. كان الشيخ سعيد قوي الشخصية صلب الإرادة، تولى الحكم في أبو ظبي خلال الفترة ١٢٦١-١٢٧١هـ/ ١٨٤٥-١٨٥٥م، وطيلة مدة حُكْمِهِ شهدت أبو ظبي فترة قاسية في مواجهة الأخطار الأجنبية، لكنه استطاع الدفاع عن بلاده، وفي عام ١٢٧١هـ/١٨٥٥م انتهت فترة حكمه. لوريمر، تاريخ البلاد السعودية، ص ٢٧٤؛ محمد بن دخيل العصيمي، قبائل هوزان: دراسة في التاريخ والأنساب، ط ١ (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)، ص ٢٢٤.

(٤) الفريخ، علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية، ص ٤٠٣.

(٥) الشيخ سلطان بن صقر القاسمي: وُلِدَ عام ١١٧٧هـ/١٧٦٣م، ونشأ نشأة حربية، وتولى الحكم في الشارقة عام ١٢١٩هـ/١٨٠٤م، وفي أثناء حُكْمِهِ سافر إلى الدرعية واجتمع بالإمام سعود فأكرمه غاية الإكرام، وأخذ يجالس العلماء في الدرعية، ثم طلب الحج فمَّ له ذلك، وقد أخلص الشيخ سلطان لآل سعود والعقيدة السلفية، توفي في عام

من عدوّه، ونصحاً بأن يَفِدَ عليهما ويسلك طريقاً غير الذي يترصد فيه ابن طحنون^(١)، ولكنّ المبعوث ضلّ طريقه ووصلت القوات السعودية قريةً لشيخ أبو ظبي، فتشتّتت مجموعها في الصحراء وخسر السعوديون عدداً كبيراً من رجالهم، كما أنّ مَنْ نجا منهم كان فريسةً للعطش القاتل في الصحراء، وقد وقعت تلك المعركة في منطقة العانكة غرب اليربوعي، وتُسمّى باسمها، واستطاع سعد بن مطلق مع عدد من أتباعه الإفلات من قوات ابن طحنون وذهب إلى دبي حيث لقي الترحيب من شيخها^(٢).

بعد ذلك حاول سعد بن مطلق أن يجمع قواته المتشتّية، بمساعدة أعوانه مكتوم وسلطان ومن يؤيدهم من القبائل، فتوجهت القوات السعودية لمحاصرة اليربوعي من جديد، ودارت مفاوضات بين سعد بن مطلق وابن طحنون انتهت بصلح ينصُّ على إعادة ما احتلته قوات ابن طحنون من حصون اليربوعي، وطُيِّ صفحة الماضي بالنسيان، وأن يعود كلّ من الفريقين إلى ما كانا عليه قبل نشوء القتال. وبعد سنتين جاء ابن طحنون إلى الإمام فيصل معتذراً عما بدر منه في السابق، وكان وقتها الإمام فيصل في قَطْر في زيارة تفقدية^(٣).

وفي الفترة ما بين عامي ١٢٦٥-١٢٦٩هـ/١٨٤٩-١٨٥٣م بدأ ضعف الوجود السعودي في عُمان ورفض بعضهم دفع الزكاة، وعُقدت تحالفات مثل التحالف بين ثويني وابن طحنون، فطلب شيخ دبي من ممثل الدولة السعودية أن يطلب من الإمام فيصل زيادة القوة السعودية في عُمان لصدّ أي عمل تقوم به هذه التحالفات^(٤)، وبالفعل أرسل الإمام فيصل بن تركي ابنه الأمير

١٢٨٢هـ/١٨٥٦م. عبدالله بن صالح المطوع، الجواهر والآلي في تاريخ عُمان الشمالي، تحقيق وتعليق: فالح الخنظل، ط ١ (دبي، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م)، ص ٧٦-٧٧.

(١) ابن بشر، عنوان المجد، ج ٢، ص ١٧٤.

(٢) المطوع، عقود الجمال، ص ٩٣.

(٣) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٧٦.

(٤) الفريخ، علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية، ص ٤٠٣؛ أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٧٦-١٨٠.

عبدالله بن فيصل يصحبه الأمير أحمد بن محمد السديري^(١) إلى تلك الجهات في عام ١٢٦٩هـ/١٨٥٢م، مدعوماً بالمقاتلين والمؤن والذخيرة من الأحساء، ومعه تعليمات من والده الإمام فيصل بالتوسع في عُمان ومعاقبة مرتكبي المخالفات^(٢)، وقبل خروجه من نجد كتب الإمام فيصل إلى حكام الساحل يأمرهم بملاقاته، وكان خطابه إلى سعيد بن طحون شديد اللهجة، وأخذ الناس يستعدون لملاقاته وهم في فرح واستبشار بقدومه، إذ لم يسبق أن أتى أحد من آل سعود إلى عُمان^(٣)، ولقد وصف ابن عيسى الحفاوة التي قوبل بها الأمير عبدالله بن فيصل^(٤)

(١) أحمد بن محمد السديري: من أبطال أهل نجد، وهو جد الملك عبدالعزيز من جهة أمه، وُلد في الغاط سنة ١١٩٢هـ/١٧٧٨م، وهو من أسرة عريقة مشهورة بالشجاعة والكرم، لمع نجمه في عصر الدولة السعودية الثانية، وتولى فيها مناصب عدّة منها أنه في عام ١٢٣٩هـ/١٨٢٣م كان أميراً للغاط، وفي أوائل عام ١٢٥٤هـ/١٨٣٧م كان أميراً على سدير، وفي أواخر العام نفسه عبّنه خورشيد باشا أميراً على الأحساء، وفي عام ١٢٥٨هـ/١٨٤٢م عبّنه الأمير عبدالله بن ثنيان أميراً على القطيف، ولمّا استقر الأمر للإمام فيصل بن تركي عبّنه أميراً على الأحساء عام ١٢٦٠هـ/١٨٤٤م، وبعد تعيينه في عُمان عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م كان له جهد كبير في تثبيت الحكم السعودي في جهات عُمان، وأسهم بقوة في تشكيل الأحداث السياسية فيها ونشر الأمن والاطمئنان بين رعايا المنطقة. توفي رحمه الله - سنة ١٢٧٧هـ/ ١٨٦٠م، وهو شاعر فذ دارت بينه وبين كبار شعراء عصره العديد من القصائد. أبو عبدالرحمن ابن عقيل الظاهري، "أحمد السديري الأول"، مجلة الدرعية، السنة ١، العدد ١، محرم ١٤١٩هـ/ مايو ١٩٩٨م، ص ٦٢؛ إبراهيم بن عبيد آل عبدالمحسن، تذكرة أولي النهى والعرفان بأيام الله الواحد الديان وذكّر حوادث الزمان، ط ١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، ج ١، ص ١٤٥-١٤٧؛ ابن خميس، تاريخ اليمامة، ج ٤، ص ١٩٦.

(٢) العتيبي، الأحساء والقطيف في عهد الدولة السعودية الثانية، ص ٢٠٤؛ البطي، العلاقات السياسية السعودية العُمانية، ص ١٩.

(٣) المطوع، عقود الجمال، ص ٩٨.

(٤) عبدالله بن فيصل بن تركي: هو أكبر أبناء الإمام فيصل بن تركي، تولى الحكم بعد وفاة والده سنة ١٢٨٢هـ/١٨٦٥م إثر مبايعة عامة وخاصة، واستقر له الأمر، وكان آخر أيام والده قد تسلّم العباء الأكبر من السلطة ومقاليد الحكم بعد أن أسند له ذلك نتيجة مرض والده، ونظّم الإمام عبدالله أمور الدولة بعد وفاة والده مباشرة، لكن لم يمضِ عام على توليه الحكم حتى خرج عليه أخوه سعود الذي كان يطمح إلى الحكم، لكن الإمام عبدالله كان يتمتع بشعبية كبيرة، ودارت بين الطرفين وقعات. مرض الإمام عبدالله وكان وقتها في حائل، وزاره أخوه الإمام عبدالرحمن ونقّله إلى الرياض ومات فيها بعد وصوله إليها بأيام، وذلك سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م. الزركلي، الأعلام، ج ٤، ص ١١٣؛ صابان، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية، ص ٢٤٠.

فجاء في الوصف: "فلما قُرب من البلاد تلقاه الرؤساء والأكابر والأعيان للسلام، وقابلوه بالسمع والطاعة والانقياد، وكان عاقلاً حليماً عادلاً شهماً حازماً، أحسن التدبير فعاملهم بالرفق والإحسان، فأنهالت عليه الهدايا والتحف وقبض خراج البلاد"^(١).

وكان أول من لاقاه سعيد بن طحنون، ولازمه طوال مدة إقامته في البريمي، ولم يجد له مخالفاً لأن الناس كانوا في انتظار قدومه الذي عدّوه عيداً وموسماً من المواسم السعيدة لهم^(٢)، وقد حققت الحملة الهدف منها وهو تثبيت حكم الدولة السعودية الثانية في عُمان وجي الزكاة^(٣).

وفي أواخر عام ١٢٦٩هـ/١٨٥٣م حصل خلاف بين القبائل لتخوفهم من ثويني نائب السلطان سعيد في مسقط والذي رفض دفع الزكاة، فبادر الأمير عبدالله بن فيصل بطلب ثويني للحضور إلى البريمي، وطالبه بإعادة ولاية صحار لقيس بن عزان، ودفع متأخرات الزكاة، لكن ثويني رفض ذلك وجنّد قواته للحرب، ورفض تهديدات الأمير عبدالله بن فيصل بن تركي، وهذا جعل الأمير عبدالله يبدأ في مفاوضات مع مسقط، فأرسل مساعده الأمير أحمد السديري^(٤)، وأسفرت المفاوضات عن صلح وهدنة بين الأمير عبدالله بن فيصل والسيد ثويني، كانت أهم بنودها:

- ١- موافقة حكومة مسقط على أن تدفع للدولة السعودية زكاة سنوية قدرها ١٢ ألف ريال نمساوي.
- ٢- أن تدفع حكومة مسقط جميع الأموال المستحقة من الزكاة المتأخرة، والتي تصل إلى ٦ آلاف ريال نمساوي^(٥).

(١) إبراهيم بن صالح بن عيسى، عقد الدرر فيما وقع في نجد من الحوادث في أواخر القرن الثالث عشر وأول القرن الرابع عشر، تحقيق: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، ط٣ (الرياض: وزارة المعارف، د.ت)، ص ١٥.

(٢) المطوع، عقود الجمان، ص ٩٨.

(٣) العتيبي، الأحساء والقطيف في عهد الدولة السعودية الثانية، ص ٢٦٠.

(٤) البطي، العلاقات السياسية السعودية العثمانية، ص ٢٠.

(٥) عبدالله بن إبراهيم التركي، "موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان ١٢٧٨-١٢٩٠هـ/١٨٦٢-١٨٧٣"، مجلة الدارة، (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م)، السنة ٣٥، العدد ١، ص ١٦.

- ٣- أن يساعد الأمير السعودي سلطان مسقط في كلِّ ساعةٍ عُسْر.
 - ٤- أن يتبادل الطرفان التزوُّد بالمؤن والإمدادات.
 - ٥- أن تظلَّ الحدود بين الطرفين كما كانت عليه سابقاً.
- وقد نُقِدت بنود هذه الاتفاقية كما ينبغي أن تكون^(١).

وامتدت إقامة الأمير عبدالله حتى عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م، حيث كان يستقبل الشيوخ والرؤساء ويستمع إليهم، ويقدم لهم الهدايا، وكان لتلك الإقامة في أرض البريمي أكبر الأثر في نفوس سكانها، وقوة شعورهم بالولاء لآل سعود^(٢).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الإمام عبدالله أقام قصرًا له يُعرف بقصر الإمام عبدالله بن فيصل، يسمِّيه العامة "قصر الخندق"، وهو قصر كبير يحيط به خندق واسع وعميق، وهو من أروع قصور آل سعود في البريمي^(٣).

(١) لوليمر، تاريخ البلاد السعودية، ص٢٧٦؛ السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص١٣٢.
(٢) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص١٧١؛ السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص١٣٠.

(٣) عبدالفتاح أبو علي، "دراسة تاريخية حول مخطوط عقود الجمان في أيام آل سعود في عُمان"، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م)، العدد ٢، ص١١٦.
والقصر هو الذي قال فيه الخليلي قصيدته التي ذكر فيها أهل نجد فقال:

شقيت عُمانُ بأهلٍ نَجْدٍ برهَةً يتلاعبون بها على ما اختاروا
واستكملوا منها البريمي معقلاً تنحطُّ دون علوّه الأقماءُ
خفرتُ خنادقهم على القصر الذي في وَصْفِهِ تتحرَّرُ الأفكارُ
ولأهلٍ نَجْدٍ في رباها منعةٌ وهم الكمأةُ بهم يعزُّ الجأزُ
(المطوع، عقود الجمان، ص٢٦٣).

وعبدالله بن علي الخليلي شاعر عُمانِي، لجمال شعره سُبي بأمير البيان، وإلى جانب إبداعه الشعري له مقامات وقصص، كما تقلَّد العديد من المناصب في عُمان كان آخرها مستشار بوزارة العدل والأوقاف. توفي -رحمه الله- في عام ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، وعمره ٧٧ سنة. يوسف بن سليمان المعمرِي، سيمياء المكان بين قصيدتي العمود والنثر، ط ١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م)، ص٤٦.

لقد أحدث مجيء الأمير عبدالله بن فيصل إلى عُمان فرحاً واستبشاراً، وأدرك الأمير عبدالله ذلك وعلم ما للعُمان من الأهمية بأن يعين لها أميراً قديراً على تصريف الأمور فيها ومدبراً حكيماً، فهداه الرأي في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م إلى الأمير أحمد بن محمد السديري الذي لمع اسمه في أفق عُمان^(١).

غادر عبدالله بن فيصل إلى الرياض وأصبح أحمد السديري أميراً في البريمي^(٢)، فعمل على منع القبائل في عمان من العدوان بعضها على بعض^(٣)، حيث اتجه في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م إلى منطقة ضنك جنوب واحة البريمي ومعه قوة مكوّنة من ٦٠٠ هجّان وفارس وعدد من المشاة، وتنقّل في هذه المنطقة وعبرَ الجبل الأخضر شرق البريمي^(٤) وأخذ الزكاة من زعماء المنطقة^(٥)، وقد بذل جهوداً كبيرة لإحلال السلام بين القبائل^(٦).

يُعَدُّ الأمير أحمد أبرز الأمراء السعوديين في البريمي، وكانت سياسته في المنطقة قائمة على صداقة الجميع، وصداقة الشيوخ المؤيدين لنجد، والدليل في ذلك أنه رفض أن يدخل في حلف مع رئيس القواسم ضد أبو ظبي، قائلاً له: "أنا لا أعاهد على مثل هذا، ومُرادك حربٌ بين بني ياس وحكومة مسقط، وكلهم لهم معاهدة مع الإمام فيصل بن تركي، ونحن نحافظ على العهد والصداقة، فلا يمكن أن نخالفك عليهم"، وهذا يؤكد أن الأمير أحمد بسياسته هذه قد نجح - إلى

(١) المطوع، عقود الجمان، ص ٩٩.

(٢) تقرير بريطاني مؤرّخ في ٢٥ ربيع الآخر ١٢٧٠م/٢٨ أبريل ١٨٥٤م، وردت فيه مغادرة الأمير عبدالله بن فيصل من البريمي إلى نجد، وتولّى الملازم له أحمد بن محمد السديري المهام، والتقرير مراسلات من حكومة بومباي إلى شركة الهند الشرقية، (قطر: مكتبة قطر الرقمية).

(٣) لوليمر، دليل الخليج، ج ٣، ص ١٦٥٩.

(٤) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٨٣.

(٥) وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرّخة في ١٢٦٩هـ/ ١٨٥٣م، (أبو ظبي: المركز الوطني للوثائق والبحوث، برقم ١٣٨/١/١٨).

(٦) لوليمر، تاريخ البلاد السعودية، ص ٣٦٠.

حدّ كبير - في نشر الأمن والطمأنينة بين رعايا المنطقة، وصالح بين القبائل المتنازعة، وتشدّد في أعمال السلب والنهب والنفوسى، وبالطبع تجاوب معه غالبية الناس^(١).

وقد ساند الأمير أحمد السديري السيد ثويني وأظهر تعاؤناً معه في مناسبات عدّة لتجنيب عُمان مزيداً من المنازعات الداخلية، ولإحلال السلام^(٢).

وفي عام ١٢٧٣هـ/١٨٥٦م تولى الأمير تركي بن أحمد السديري^(٣) الإمارة في جهات عُمان -ومركزها البريمي- بعد والده، وحكم المنطقة اثنتي عشرة سنة، وكان موفقاً في إدارته وحُكمه، وعامل الأهالي معاملة حسنة، وصالح بين القبائل، وتشدّد في محاربة أعمال السلب والنهب، وسلك سياسة التقارب الاجتماعي بين القبائل^(٤).

وقد بدأ الأمير تركي محاولاته التوسعية في عُمان بتعزيز مركز الدولة السعودية في البريمي، وذلك عن طريق بناء حصن جديد سمّاه قصر السديري، ليكون مركزاً تتحرك منه القوات السعودية

(١) زهدي عبدالحמיד سمور، تاريخ ساحل عُمان السياسي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ط ١ (الكويت: مكتبة ذات السلاسل، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ج ٢، ص ٥٦.

(٢) تقرير بريطاني عن إحدى حملات أحمد بن محمد السديري العسكرية ضد بعض القبائل في صحار، مؤرّج في ٦ ذي الحجة ١٢٧٠هـ/٢٩ أغسطس ١٨٥٤م؛ جوينتي مايترا، قصر الحصن - تاريخ حُكام أبوظبي ١٧٩٣-١٩٦٦م، ط ١ (أبو ظبي: الأرشيف الوطني للوثائق والمحفوظات، ٢٠١٥م)، ص ١٥٦.

(٣) تركي بن أحمد بن محمد السديري: خلّف أباه في إمارة البريمي في عام ١٢٧٣هـ/١٨٥٦م، وله في تاريخ عُمان حوادث كبيرة منذ أن تولى إلى أن توفي، وكان موفقاً في الحكم لمدة تُقارب ١٢ عاماً أحسن فيها معاملة الناس والمصالحة بين القبائل. قُتل في الشارقة بتبدير من بعض شيوخ عُمان سنة ١٢٨٥هـ/١٨٦٨م. المطوع، عقود الجمال، ص ١٠٦. فايز بن موسى البدراني، وثائق من الغاط، ط ١ (الجوف: مؤسسة عبدالرحمن السديري الخيرية، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، ج ٦، ص ٢٨٢٥.

(٤) مجموعة مؤلفين، عبدالرحمن بن أحمد السديري أمير الجوف، ط ١ (الجوف: مؤسسة عبدالرحمن السديري الخيرية، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، ص ٤٦؛ سليمان بن حمد البدراني ومشاعل السديري، سيرة من ذهب.. عبدالله بن سعد بن عبدالحسن بن أحمد السديري، ط ١ (لندن: دار الحكمة، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م)، ص ١٣٥.

العسكرية تجاه عُمان؛ مما زاد الوجود والنفوذ السعودي في عُمان إبان فترة توليه^(١)، وقد كتب الإمام فيصل بن تركي إلى الأمير تركي السديري يطلب منه إرسال قوات للسيطرة على مناطق صحار الموجودة في حوزة السيد ثويني، فأجب الأمير تركي الإمام فيصل أنه بحاجة إلى قوات ترسل له من نجد لتنفيذ هذا المشروع^(٢).

ومن حُسن سياسة الأمير تركي السديري أنَّ صاهرَ الشيخ أحمد بن محمد الظاهري، كما زوّج أخاه "عبدالرحمن" كريمَةَ الشيخ سلطان الصلف أحد شيوخ النعيم^(٣).

واستمرت العلاقة بين عُمان والرياض على ما هي عليه، وذلك باستمرار عُمان في دفع الزكاة للسعوديين، ولم يحدث أي تغيير في العلاقة بين الجانبين حتى عام ١٢٨١هـ/١٨٦٤م، إذ ظهرت نزاعات بين القبائل العُمانية، وهدفت بريطانيا إلى جرّ السعوديين إلى الاحتكاك معها بعد ما رأت قوتهم المتزايدة، وأن استمرار قوة النفوذ السعودي بهذه الطريقة وزيادة ولاء المناطق والقبائل للدولة السعودية خطر يهدّد مصالحها ونفوذها^(٤).

ونتيجةً لهذه الثورات قُتل الأمير السعودي تركي السديري وهو يقوم بمهامه أثناء جولة له في الشارقة على ساحل عُمان عام ١٢٨٥هـ/١٨٦٩م، بعد أن أُطلق عليه الرصاص من شباك غرفة كان يجلس فيها، وقد حرّم هذا الاغتيال المنطقة من زعيم عملٍ دون كلل من أجل رفاهية الأهالي طوال سنواتٍ عدة^(٥). وتجدر الإشارة إلى أنه ورد في أحد تقارير لويس بلي (Lewis Pelly)^(٦)

(١) بيت فاضل، سعاد بنت عبدالله بن حسن، التنافس السياسي والصراع الداخلي في عُمان خلال الفترة ١٨٥٦-١٨٦٨م والمواقف الخارجية منه، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، ص ٨٤.

(٢) وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرّخة في ١٦ صفر ١٢٧٦هـ/١٤ سبتمبر ١٨٥٩م؛ (الشارقة: دار الدكتور سلطان بن صقر القاسمي للدراسات الخليجية، رقم 00.0.2541، التصنيف: 1.V.1868.O68M37.DS247).

(٣) المطوع، عقود الجمان، ص ١٠٦.

(٤) السعيد: علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٣٤.

(٥) البدراني، وثائق من الغاط، ج ٦، ص ٢٨٢٥؛ مجموعة مؤلفين، عبدالرحمن بن أحمد السديري، ص ٤٩؛ روبرت جيرلان لاندن، عُمان منذ ١٨٥٦م مسيراً ومصبيراً، ترجمه: محمد بن أمين عبدالله، ط ٦ (سلطنة عُمان: وزارة الثقافة والتراث، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م)، ص ٣٢٥.

المعتّم البريطاني في الخليج التي أرسلها إلى الحكومة البريطانية بشأن مقتل تركي السديري، قول بلي: "... هناك خوف من اتباع جاد، إنهم سوف يتجمعون مرة أخرى للأخذ بالتأثر، كما أن هناك شعوراً عاماً وجاداً بأن الإمام عبد الله بن فيصل سوف يرسل قوات للانتقام لمقتل قائده العسكري، ومحاولة استعادة البريمي في أثناء الطقس البارد..."^(٢).

لم ينته النفوذ السعودي في البريمي باغتيال الأمير تركي السديري، فقد حُلّفه أخوه الأمير عبدالرحمن، والذي توترت العلاقة بينه وبين عزان بن قيس بعد أن قام عزان بالقبض على رجل قادم من زنجبار للتنسيق بين السيد ماجد والأمير عبدالرحمن السديري وكان معه ٢٥٠٠ فرنك فرنسي مرسلة من السيد ماجد للسديري، فأرسل السديري خطاباً يعاتب فيه ثويني، فتوترت العلاقات بينهما، فقام الأمير عبدالرحمن بإرسال أخيه عبدالعزيز بن أحمد السديري على رأس قوة من بني بو علي لمساعدة السيد سالم بن ثويني^(٣) لاستعادة مسقط، فوصل عبدالعزيز السديري إلى

(١) لويس بيلي (Lewis Pelly): وُلد في عام ١٢٤٠هـ/ ١٨٢٥م في بريطانيا، وعمل بالجيش البريطاني في الهند، وشارك في كثير من الحروب التي شنتها بريطانيا على الهند، وعمل مندوباً سياسياً لحكومة الهند البريطانية في زنجبار، وفي عام ١٢٧٨هـ/ ١٨٦٢م عُيّن مقيماً سياسياً في الخليج العربي، وخلال مدة عمله في الخليج قام برحلات عدّة أهمّها رحلة إلى الرياض عام ١٢٨١هـ/ ١٨٦٥م، وتوفي عام ١٣١٢هـ/ ١٨٩٥م. سيف بن عبود البدواوي، رحلة لويس بيلي إلى الرياض ١٢٨١/١٨٦٥هـ: قراءة في العلاقات البريطانية-السعودية، اللقاء العلمي الثاني عشر: دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي عبر العصور، د. ط (الرياض: جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م)، ص ٤٩٧.

(٢) Intention of the Wahabi Amir to retake Buraimi and avenge the death of Turki bin Sudairi. Source: (٢) The British Library, UK

(أبو ظبي: المركز الوطني للوثائق والمحفوظات). انظر التقرير في ملاحق البحث، الملحق (٢).

(٣) سالم بن ثويني بن سعيد البوسعيد: سلطان مسقط وعمان في الفترة ١٢٨٢-١٢٨٥هـ/ ١٨٦٥-١٨٦٨م، كان في صباه يساعد أباه في تدبير مملكته، ثم طمع في الحكم فاغتال أباه سنة ١٢٨٢هـ/ ١٨٦٥م وانفرد بالحكم، وذهب إلى مسقط فجمع رؤساء القبائل وأخبرهم بأنه قتل أباه لظلمه. استمر في الحكم سنتين وأشهرًا وثاروا عليه وحُلْع سنة ١٢٨٥هـ/ ١٨٦٨م فرحل إلى الهند ومات فيها سنة ١٢٩٠هـ/ ١٨٧٣م. الزركلي، الأعلام، ج ٣، ص ٧١.

صور، لكن تلك القوة لم تكمل طريقها ولم تحقّق مرادها، وكان ذلك في ربيع الأول عام ١٢٨٦هـ/يونيو ١٨٦٩م^(١).

وقد واجهت إمارة عبدالرحمن السديري ظروفًا صعبة، منها أنه كان قد وقع أشد الخلاف بين الإمام عبدالله بن فيصل وأخيه الأمير سعود بن فيصل^(٢)، وكانت نتائج ذلك خطيرة على الدولة السعودية الثانية، فقد أدى ذلك إلى خروج الأحساء عن سيطرة الدولة السعودية الثانية في عهد الإمام عبدالله بن فيصل ١٢٨٨هـ/١٨٧١م بسبب الحملة العثمانية الغازية، ومعروف أن الأحساء تشكّل حلقة وصل بين البريمي وتّجّد، مما أعاق أعمال السعوديين في تلك المناطق، وبناءً عليه فإن إمارة عبدالرحمن السديري في البريمي لم تكن فاعلة من جهة، ومن جهة أخرى بدأت الدولة السعودية تمرّ بأوضاع سيئة بما بعد وفاة الإمام فيصل بن تركي، فسيطر عزان بن قيس^(٣) حاكم مسقط على البريمي^(٤).

وقد حاول الإمام عبدالله بن فيصل بن تركي استرجاع البريمي في مطلع عام ١٢٨٦هـ/١٨٧٠م، لكنه لم يتمكن من ذلك، كما أن بُعْد الرياض عن المنطقة زاد في صعوبة استرجاعها في هذه الفترة من عهد الدولة السعودية الثانية.

(١) ماتيّا، تاريخ حُكام أبوظبي، ص ١٧٥؛ أحمد بن خميس السندي، بني بو علي: تاريخهم الاجتماعي والسياسي ١٧٩٠-١٩٥٨م، ط ١ (الأردن، الآن للنشر والتوزيع، ٢٠٢٣م)، ص ٩٣، ص ١٠٢-١٠٣.

(٢) سعود بن فيصل بن تركي بن عبدالله: وُلِد ونشأ في الرياض، خرج عن طاعة أخيه الإمام عبدالله بن فيصل، وحدثت بينهما معارك عدّة وسيطر على الرياض عام ١٢٨٧هـ/١٨٧٠م، توفي -رحمه الله- عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م. صابان، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية، ص ١٤٠.

(٣) عزان بن قيس آل بو سعيد: وُلِد عام ١٢٦٥هـ/١٨٤٩م في الرستاق، جدّه الإمام أحمد بن سعيد أول حكام آل بو سعيد، وقد بايع الشعب العُماني السيد عزان على الإمامة في جمادى الآخرة ١٢٨٥هـ/١٨٦٨م، واستطاع السيطرة على معظم الأراضي العُمانية، توفي وعمره ٣٥ سنة أي عام ١٢٨٧هـ/١٨٧١م. مريم بنت صالح السعدية، الإمام عزان بن قيس ١٨٧١-١٨٦٨م: دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، ٢٠٢٢م، ص ٢٦؛ مجلة التريّة، "شخصيات عُمانية تاريخية وطنية"، مجلة التريّة، (سلطنة عُمان: اللجنة الوطنية العُمانية لليونسكو، أكتوبر ١٩٧٨م)، العدد ٢٩، ص ٧٥.

(٤) لاندن، عُمان منذ ١٨٥٦م، ص ٣٢٦؛ أبو عليّة، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ٢٥١.

وأشارت تقارير إلى أنه في مطلع عام ١٢٨٦هـ/١٨٧٠م حشد الإمام عبدالله بن فيصل قواته لاسترداد البريمي وتثبيت الحكم السعودي فيها، واتصل بسالم ابن السلطان ثويني بن سعيد (المطروود من مسقط من قبل عزان بن قيس) ووعدته بإرجاعه للإمامة، كما منح قبيلة بني نعيم العفو لتقف بجانبه عند دخوله البريمي، وإلى جانب ذلك انضمت إليه قبيلة بني بو علي وحاكم جعلان، وصارت الاستعدادات تجري على قدم وساق في القطيف، وبينما هذه الاستعدادات تجري كان عزان بن قيس يُعدُّ العدة لمواجهة قوات الإمام عبدالله، وقد قُدِّر عدد القوات السعودية بأنها كانت تتراوح بين ألفي رجل وخمسة آلاف، وعسكرت على بُعد خمسة أيام من البريمي، وأما بالنسبة لعزان بن قيس فلم يكن وضعه العسكري على ما يُرام، فلم تزد قواته عن ألف رجل، لكنَّ عزَّز موقفه حاكمُ أبو ظبي الذي وعدته بالوقوف بجانبه في وجه القوات السعودية.

وبعد مضي شهرٍ قرَّر الإمام عبدالله بن فيصل عدم إرسال حملة، وأوقف استعداداتها لأسبابٍ عدَّة، لعلَّ من أهمها وقوف حاكم أبو ظبي مع عزان، كذلك خوفه على عاصمته الرياض، بالإضافة إلى الأوضاع السياسية بينه وبين أخيه الأمير سعود بن فيصل بن تركي، وخوفه من قيام بعض القبائل بإثارة الشغب والفوضى في البلاد، وزاد من صعوبة مهمة الإمام عبدالله بن فيصل حرارة الجو اللاهبة ونُدرة المياه بين الأحساء والبريمي، وهذه الأسباب عدَل الإمام عبدالله عن حملة استرداد البريمي^(١). وهنا يمكن القول إنه في هذا التاريخ (١٢٨٦هـ/١٨٧٠م) بدأت نهاية الوجود السعودي في حُكْم البريمي تتضح أكثر، فلم تمضِ خمس سنوات حتى انتهى الوجود السعودي هناك، وتحديدًا في عام ١٢٩١هـ/١٨٧٤م كما ستأتي الإشارة لذلك.

(١) سمور، تاريخ ساحل عُمان السياسي، ج ٢، ص ٥٨-٦٤؛ لوريغر، تاريخ البلاد السعودية، ص ٢٨٥-٢٨٧.

المبحث الثالث: موقف الدولة السعودية الثانية من الصراعات العُمانية الداخلية، والمراقبة البريطانية

يتناول هذا المبحث بعض الثورات بين القبائل العُمانية، ويُبرز دور الدولة السعودية الثانية.

أ- الموقف السعودي من الثورات العُمانية:

من المعروف أن مجتمع عُمان مجتمع قبلي، وقد أدّى ذلك -مع أسباب أخرى- إلى صراعات قبلية بين فترة وأخرى، وكان للدولة السعودية مواقف وجهود للحد منها، ومن هذه الثورات والصراعات -على سبيل المثال لا الحصر-:

- أولاً:

في عام ١٢٦٧هـ/١٨٥٠م دخل السيد ثويني في حروب داخلية مع السيد سيف بن حمود^(١) حاكم صحار، ثم مع والده حمود بن عزان، وأخيه قيس بن عزان والي الرستاق^(٢)، الذي دخل هو الآخر في مشاحنات داخلية مع السلطان سعيد الذي تمكّن من السيطرة على إقليم صحار. وفي عام ١٢٦٨هـ/١٨٥١م وصلت إلى الإمام فيصل أخبار عن تلك الأعمال، فعقد معاهدة سلام بينهم، وكان الهدف الأساسي من هذه المعاهدة توحيد الصفوف وتأكيد سلطة الإمام فيصل على تلك المنطقة^(٣).

- ثانياً:

في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م التقى الأمير أحمد السديري بالشيخ سلطان بن صقر وعرضَ عليه الشيخ سلطان أن يشكّل معه تحالفاً هجوماً ضد أبو ظبي (والواقع أن العداوة لم تنقطع بين

(١) سيف بن حمود البوسعيدي: وال عاش في أواخر القرن الثاني عشر وأوائل القرن الثالث عشر الهجريين، كان والياً على مسقط من قبل السيد سلطان ابن الإمام أحمد بن سعيد، ثم عزله عنها وولاه بحلا. ابن زريق، الفتح المبين، ج ٢، ص ٣٥٢.
(٢) الرستاق: ولاية ضمن منطقة الباطنة، وهي واحة جميلة تبعد عن مسقط ١٦٠ كم تقريباً، وكان عاصمة البلاد في عهد بعض الأئمة البعاري، واشتهرت بصناعة التمور والصناعات القصصية. المعيلي، العلاقات الخارجية لسلطنة عُمان، ص ٤٢.
(٣) العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٨٤.

سلطان بن صقر وابن طحنون شيخ أبو ظبي)، ولكن أحمد السديري رفض هذا العرض^(١)، موضحاً أن سياسته في المنطقة قائمة على صداقة الجميع بقوله: "... نحن لا نحب إلا الخير والعافية وأن يكون حال الجميع جميلاً، ولا نعامل أحداً إلا بالصدق وحُسن السيرة"^(٢).

- ثالثاً:

يجدر القول إن المخالف للدولة السعودية في المنطقة ويثير النزاعات ينال عقابه، بعد أن لا يجدي التعامل معه بالحسنى، وهذا يظهر في الثورة الثالثة.

ففي عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م حدثت خلافات بين قبيلة المناصير^(٣) والدروع^(٤)، ونشب صراع بينهما، فأصدر الأمير أحمد السديري أوامره للجميع بتجنّب النزاع والالتزام بالسلم، لكن قبيلة المناصير في الظفرة لم تنقيد بأوامره، فأرسل إليها في فصل الشتاء حملة عسكرية تأديبية، فقتلت من القبيلة ٢٥ شخصاً، وأخذت نحو ٦٠٠ جمل ووَزعت الغنائم على المحاربين^(٥). وقد أوضح الأمير أحمد الموقف السعودي من مثل هذه الاعتداءات بين القبائل في رسالة وجّهها إلى زعماء المنطقة جاء فيها: "إن الفتن والاضطرابات متعددة في المنطقة، وإن الدولة السعودية تريد أن يسود نظام الشرع فيها، وأن يعمّ الرخاء بزوال الفتن"^(٦).

(١) الفلاح، عيسى بن راشد بن سعيد، سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى الجامعة الأردنية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص ١٥١.

(٢) أبو غلبة، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٨٥.

(٣) المناصير: قبيلة من آل مرة، يقيم قسم منهم في عُمان وقسم آخر في قَطَر. عمر كحالة، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، ط ٦ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ/١٩٩١م)، ج ٣، ص ١١٤٠؛ علي بن شداد آل ناصر، أنساب قبائل الجزيرة العربية، د. ط (د. ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)، ص ١٥١.

(٤) الدروع: اسم جَمْع لقبيلة، واحدُهم درعي، موطنها سلطنة عُمان، يتصل نسبها بقيس بن عيلان، وفيهم من أهل السنة وأباضية، وهي من قبائل عمان الكبيرة معظمهم من بادية الربع الخالي واستقروا في الظاهرة. السندي، بني بو علي: تاريخهم الاجتماعي والسياسي، ص ٩٦.

(٥) أبو غلبة، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ١٨٧.

(٦) سمور، تاريخ ساحل عُمان السياسي، ج ٢، ص ٥٦.

- رابعاً:

في عام ١٢٧٧هـ/ ١٨٦١م ثارت قبيلة آل سعد^(١) وبنو جابر^(٢) ضد ثويني بتحريض من قيس بن عزان وهلال بن محمد^(٣) والي الرستاق، وكان هناك خلاف سابق بين قيس بن عزان وهلال بن محمد الذي كان يميل للسلطان ثويني لأنه عمه، فوقع الخلاف بين ثويني وآل سعد وتحول آل سعد إلى قيس بن عزان وتواجه الفريقان وقتل هلال بن محمد وقيس بن عزان، فحدثت بعدها خلافات واضطرابات عظيمة، ولكن وصول القوات السعودية أوقفها، وكان الأمير السعودي الموجود آنذاك هو تركي بن أحمد السديري، وكانت القوات السعودية على أهبة الاستعداد لتقديم العون والدعم لعزان بن قيس الذي تلقى وعداً من السديري بذلك، فرجع ثويني إلى مقره، ولولا القوات السعودية لم يرجع، خاصة أن السديري أرسل رسالة تحذير بأن أي محاولة ضد عزان بن قيس تعني الزحف من البريمي إلى مسقط، وكان من أهم نتائج هذه الثورة تزايد النفوذ السعودي في عُمان نظراً لتحالف بعض القبائل مع السعوديين في البريمي بقيادة تركي السديري^(٤).

- خامساً:

في عام ١٢٨٠هـ/ ١٨٦٣م ثار الشيخ محمد بن صقر على عمه خالد^(٥) ليسترجع منه الشارقة، فسار إلى قرية الممزر وضمتها، ولما علم الأمير تركي السديري بذلك جاء بقواته ودخل الممزر وهدم حصونها، وأخذ الشيخ خالد إلى الشارقة، وأصلح بينه وبين عمه^(٦).

(١) آل سعد: هناويون يتركزون على ساحل الباطنة، ينقسمون لثمانية فخذ. عبدالله بن سعيد المرزوقي، أوضاع عُمان الداخلية في عهد السلطان تيمور بن فيصل ١٩١٣-١٩٣٢م، ط١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، ٢٠٢٢م)، ص١٥٨.

(٢) بنو جابر: إحدى قبائل سلطنة عُمان ومن أكثر القبائل عدداً فيها، يقيمون بصفة رئيسة في الحجر، ومركز تجمعهم الرئيس مجموعة أودية تُعرف بوادي بني جابر، وهم ينتمون إلى الغافرية سياسياً ولكنهم أباضيون من حيث المذهب، وقد اشتهروا بالتعليم والدكاء. لوريغر، تاريخ البلاد السعودية، ج٣، ص١٠٩٣.

(٣) هلال بن محمد: هو ابن الإمام أحمد. الفارسي، البوسعيديون حكام زنجبار، ص٨٧.

(٤) لاندن، عُمان منذ ١٨٥٦م، ص٣٠٦؛ الفريخ، علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية، ص٧٤-٧٧.

(٥) السندي، بني بو علي، ص٩٣؛ الفريخ، علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية، ص٧٤-٧٧.

- سادساً:

في عام ١٢٨٢هـ/١٨٦٥م أعلنت قبيلة الجنبية^(٢) وقبيلة بني علي الثورة ضد السلطان ثويني الذي خضع للإدارة البريطانية، ثم إن الثوار طلبوا النجدة من الأمير السعودي في البريمي تركي السديري الذي أمدهم بالسلاح والرجال، ولم تستطع الحامية التابعة للسلطان ثويني أن تقاوم الثوار أكثر من يومين فقط^(٣)، وقد قُتل في الاشتباكات شخص وجرح آخر من بين الهنود التابعين لبريطانيا، فاحتجّت بريطانيا وقدمت نسختين من الإنذار: واحدة للإمام فيصل والأخرى للوكيل السعودي في البريمي الأمير تركي السديري، مطالبةً بدفع الحكومة السعودية مبلغ ٢٧ ألف دولار نمساوي، وأن تتعهد بعدم القيام بمثل هذه الأعمال، وجاء الرد السعودي بلهجة ودّية وليّنة، وأصدر الإمام فيصل تعليماته إلى السديري وكيله في البريمي بأن يُطلق سراح مَنْ بيده من البريطانيين، وإعادة الممتلكات التي أخذت منهم، ولم يذكر شيئاً عن التعويضات أو الديات عمّن قُتل، وعندما علمت الحكومة البريطانية بهذا الرد من الإمام فيصل رأت أن المطالبة بالتعويضات أمر غير وارد، وطلبت من لويس بيلي (المعتمد البريطاني في الخليج) أن يبيّن للإمام فيصل بأن سلطان عُمان حليف له، وأوصت بضرورة الوصول إلى حل سلمي^(٤).

ولا شك في أن الموقف السعودي من هذه الثورات يوضّح أثر امتداد الدولة السعودية في منطقة الخليج وبخاصة عُمان، وقد أسهم الحكام السعوديون بدور فاعل في استقرار الأوضاع بين القبائل التي لم تنزعزعت ثققتها بهم هناك.

(١) المطوع، عقود الجمان، ص ١٣٥.

(٢) قبيلة الجنبية: قبيلة قحطانية من أكبر القبائل في سلطنة عُمان، وهم من المسلمين السنة، يندرج غالبيتهم ضمن أربعة أفخاذ: العرامي، والمخانة، والفوارس، والغيلين. آل ناصر، أنساب قبائل الجزيرة العربية، ص ٧٣؛ السندي، بني بو علي، ص ٩٧.

(٣) لاندن، عُمان منذ ١٨٥٦م، ص ٣٠٧؛ الفريح، نوال بنت حسن، دور القبائل العُمانية في مقاومة النفوذ البريطاني في عمان ١٢٧٧-١٣١٢هـ/١٨٩٥-١٨٦١م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية قسم التاريخ، ١٤٣١-٢٠١٠م، ص ٨٢-٨٧.

(٤) التركي، موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان، ص ٢٨-٢٩؛ مجموعة مؤلفين، عبدالرحمن بن أحمد السديري، ص ٤٦-٤٧.

ثانياً: الموقف البريطاني من النفوذ السعودي في عُمان:

كانت واحة البريمي موضع احتكاك بين السعوديين والإنجليز^(١)، وكانت بريطانيا دائماً تقف ضد أي دولة قوية تحاول مدّ نفوذها في الخليج وجهات عُمان التي لها مصالح فيها، وقد وقفت ضد الدولة السعودية الأولى، ثم وقفت ضد محمد علي^(٢)، ولم يكن موقفها من الإمام فيصل مختلفاً عن موقفها السابقين^(٣).

لذا كانت بريطانيا تتابع امتداد نفوذ الدولة السعودية الثانية، وتراقب اتجاهاتها وترصد اتساعها بحذر^(٤) وتحشى من امتدادها، خاصة أن السواد الأعظم من أهل الساحل يدينون لها بالطاعة، ويدفعون لها الزكاة الشرعية سنوياً^(٥)؛ مما حدا ببريطانيا إلى أن تتجه لإيقاف المد السعودي، فبعد أن تولى الإمام فيصل بن تركي بعد وفاة والده، كانت منطقة عُمان في مقدّمة ما وجّه إليه اهتمامه، وهنا تدخل المتعمّد البريطاني في الخليج لإنقاذ سلطنة مسقط، وبعث في جمادى الآخرة ١٢٦١هـ/يونيو ١٨٤٥م إلى الإمام فيصل يعترض على التدابير التي اتخذها ضد عُمان، ويرجو منه إن كان يقدر صداقة الحكومة البريطانية التوقف عن غزو ممتلكات سلطان مسقط، كما كتب إلى سعد بن مطلق قائد الحملة السعودية طالباً التوقف عن كل حركة بانتظار تعليمات حكومته التي قد تصله قريباً، وقد ردّ الإمام فيصل على رسالة المتعمّد البريطاني بأحقية ممارسته السلطة على عُمان، ومن ثمّ توسّط المتعمّد البريطاني بين الطرفين، فدارت مفاوضات

(١) صلاح أبو السعود، تاريخ المملكة العربية السعودية القديم - الحديث المعاصر، ط ١ (القاهرة: دار طيبة للنشر، ٢٠١٤م)، ص ١٤٤.

(٢) محمد علي باشا بن إبراهيم آغا: قائد عسكري من أصل ألباني، ترقى في الجيش العثماني، وأصبح والياً على مصر في ١٢٢٠هـ/١٨٠٥م، وقد تنازل عن حكم مصر لابنه إبراهيم باشا بسبب اشتداد المرض عليه في عام ١٢٦٤هـ/١٨٤٨م، توفي في عام ١٢٦٥هـ/١٨٤٩م. صابان، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، ص ٣٦٩.

(٣) العثيمين، تاريخ المملكة، ص ٣٠٣.

(٤) فهد السماري، "الجنود التاريخية للعلاقات السعودية البريطانية"، صحيفة "الشرق الأوسط"، العدد ١٠٥٧٢، الخميس ٢٧ شوال ١٤٢٨هـ/٨ نوفمبر ٢٠٠٧م.

(٥) السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٩٢.

سعودية عُمانية انتهت بالاتفاق على أن تدفع مسقط زكاة سنوية للرياض مقدارها خمسة آلاف ريال نمساوي^(١).

ومنذ أن تولى الإمام فيصل بن تركي الفترة الثانية في عام ١٢٥٩هـ/١٨٤٣م بدأت حكومة الهند البريطانية بالتشاور مع بومباي في أي نوع من السياسة يجب انتهجها تجاه الإمام فيصل، وأعرابا عن تحوُّفهما من أن يحصل الإمام فيصل على نفوذ أكبر مما حصل عليه، ولكنهم رأوا أنه من المناسب عدم التدخل في بداية توليه السلطة، ولقد أظهر الإمام فيصل حُسن النية في إقامة علاقات ودية مع الحكومة البريطانية، إذ أرسل بعد تولّيه رسالةً للمقيم السياسي البريطاني تضمّنت رغبته في تحديد العلاقات، فردّ المقيم بطريقة ودية أيضاً موضحاً أن الهدف هو الحد من التخريب وعدم سفك الدماء في البحار، وتحقيق الأمان للجميع، ولا يُستغرب هذا الرد من المقيم البريطاني لأن سياسة بريطانيا في ذلك الوقت كانت قائمة على عدم إقحام نفسها في الشؤون الداخلية طالما بقي مركزها ونفوذها قائماً في الخليج، أما إذا تعرضت مياها لأي امتداد فإنها تحبُّ للتدخل مدعيةً إحلال الأمن والسلام في المنطقة^(٢).

كانت بريطانيا تحاول عدم الاحتكاك الحربي مع الدولة السعودية، وظلت تشعر بعدم الارتياح أمام ازدياد النفوذ السعودي في عُمان؛ مما حدا بها في عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م إلى أن تصمّم على إيقاف المد السعودي في عُمان الذي بات يهدّد النفوذ البريطاني -حسب زعمهم- في مسقط وساحل عُمان تهديداً فعلياً، خاصةً بعد انضمام سلطان بن صقر إلى الجانب السعودي، ورأت أنه لا بد من السيطرة على الوضع قبل تفاقم النفوذ السعودي في عُمان، فبعث المقيم البريطاني رسالةً إلى سلطان بن صقر محدّراً من أي عدوان ضدّ البريطانيين أصدقائه القدامى، وأبلغ عن أسفه لتصرُّف الأمير عبدالله بن فيصل لمساعدته سلطان بن صقر وضيقه إليه، ومن هنا بدأت بريطانيا في تشجيع ثويني على مقاومة السعوديين، ووعدوه بالمساعدة إذا دعت الحاجة للدفاع عن عاصمته^(٣).

(١) التركي، موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان، ص ١٣؛ العقبي، التنافس الإنجليزي الفرنسي، ص ٣١٦.

(٢) السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٩٣-١٩٤.

(٣) بيت فاضل، التنافس السياسي، ص ٨٩؛ العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٨٦-٢٨٨.

إلا أنه في العام نفسه عُقد صلح وهدنة بين الأمير عبدالله وثويني، بعدها غادر الأمير عبدالله البريمي، وبمجرد أن علّم المقيم البريطاني بعقد الاتفاقية بين الجانبين وهدوء الأوضاع في الساحل أُسرّع للاجتماع بشيوخ عُمان وساحله لعقد اتفاقية هدنة بحرية^(١).

وفي عام ١٢٨١هـ/١٨٦٥م زار العاصمة السعودية الرياض "لويس بيلي" المَعتمد البريطاني في الخليج بهدف إقامة علاقات صداقة مع الإمام فيصل بن تركي لدعم نظام السلام في المنطقة^(٢)، واستغلَّ "بيلي" الفرصة لتحقيق وساطة بين الرياض ومسقط؛ سعيًا من بريطانيا للحفاظ على مصالحها في المنطقة^(٣)، وتُعَدُّ هذه الزيارة أول زيارة يقوم بها مَعتمد بريطاني في الخليج للعاصمة السعودية، واتضح لبريطانيا من خلال تحريات "بيلي" أن الخلافات بين الطرفين السعودي والعُماني كانت نتيجة لتمرُّد حاكم الرستاق عزان بن قيس وخروجه على السلطان ثويني، وإعلانه تبعيته للسعوديين؛ ما دفع بالسلطان ثويني إلى القيام بحملة عسكرية ضد عزان بن قيس، لكن هذه الحملة لم تنجح بسبب تدخُّل السعوديين ومساندتهم لعزان بن قيس، وقد ذكر "بيلي" أن السلطان ثويني طلب مدَّة بالذخيرة، لكن "بيلي" ذكر له بأن كلا الجانبين السعودي والعُماني له علاقات حسنة مع الحكومة البريطانية؛ مما حدا بالسلطان ثويني أن يطلب تسوية الخلافات بين الطرفين عن طريق المقيم البريطاني^(٤)، والحاصل أنه تقاربت وجهات النظر بين الطرفين، إلا أنه في عام ١٢٨٢هـ/١٨٦٦م وبعد وفاة الإمام فيصل حصل اشتباكات في عُمان أُصيب خلالها بعض الرعايا البريطانيين، فغضبت بريطانيا^(٥)، ووصل على إثر ذلك محمد بن عبدالله بن مانع ممثلًا للدولة السعودية إلى بوشهر، ولمَّا قَابَلَ المندوب البريطاني "بيلي" حصل نقاش وتوصَّل الطرفان إلى اتفاقية جاء فيها النقاط الآتية:

(١) العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٨٨.

(٢) للاطلاع على تفاصيل وأهداف زيارة "لويس بيلي" إلى الرياض وآثارها، ومناوئته للوجود السعودي في عُمان، انظر: لويس بيلي، رحلة إلى الرياض في عام ١٨٦٥م، ترجمة: أحمد إيش، ط ١ (أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م)؛ التركي، موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان، ص ٢١-٣٣.

(٣) بيت فاضل، التنافس السياسي والصراع الداخلي في عُمان، ص ٨٦.

(٤) التركي، موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان، ص ١٦؛ مجموعة مؤلفين: عبدالرحمن السديري، ص ٤٧.

(٥) بيت فاضل، التنافس السياسي والصراع الداخلي في عُمان، ص ٨٧.

- أوضح محمد بن عبد الله بن مانع أنه مفوض من قبل الإمام عبد الله بن فيصل بأن يطلب من المقيم البريطاني في الخليج أن يتوسَّط للصدقة بين الإمام عبد الله بن فيصل والحكومة البريطانية.
 - أكَّد للمقيم البريطاني أنَّ الإمام لا يعارض أو يؤذي رعايا بريطانيا المقيمين في أرضه.
 - أوضح للمقيم البريطاني أنَّ الإمام لن يُتلف أو يهاجم أراضي القبائل العربية المتحالفة مع الحكومة البريطانية، خاصةً في مسقط، بخلاف تلقي الرِّكاة التي تُدفع منذ القدم^(١).
- وقد جاء الرد من المقيم البريطاني بقوله: "لقد تلَّقَيْتُ كتابكم الودِّي، وأشكر حرصكم بأنكم ترغبون بالسلام... وإني آمل أن يصلكم خطابي هذا وأنتم بخير.... وسأكون مسروراً دوماً لمقابلة مندوبيكم مقابلة ودِّية...". وقد دفعت الحكومة السعودية تعويضاً لبريطانيا نتيجة وفاة أحد أتباعها^(٢).

وتتابعت الأحداث وظلت عُمان تدفع الرِّكاة للدولة السعودية حتى عام ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م، عندئذٍ انتهى الوجود السعودي في عُمان، وتبعه انتهاء الوجود السعودي أيضاً في البريمي في عام ١٢٩١هـ/١٨٧٤م، وكان آخر أمير هو محبوب بن جوهر^(٣) الذي حينما علِمَ بوفاة الأمير سعود سلَّم قصر الإمارة إلى الشيخ محمد بن علي آل حمود بعد حُكم سعودي استمر قرابة سبعين عاماً،

(١) وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرَّخة في ٥ رمضان ١٢٨٢هـ/٢١ أبريل ١٨٦٦م، (سلطنة عُمان، هيئة الوثائق والمحفوظات الوطنية، التصنيف: OM.NRR.A.2.1.5.2)، انظر ملاحق البحث، الملحق (١)؛ البدواوي، رحلة لويس بيلي إلى الرياض، ص ٥٠٩.

(٢) أبو علي، تاريخ الدولة السعودية الثانية، ص ٢٤٥-٢٤٦.

(٣) محبوب بن جوهر: هو كاتب الإمام فيصل وعامله، وقد تولى الإمارة في البريمي بعد وقعة "جودة" التي انتصر فيها الأمير سعود بن فيصل في عام ١٢٨٧هـ/١٨٧٠م، فتسَّيَّ بالإمارة من قِبَل الأمير سعود وظلَّ فيها حتى عام ١٢٩١هـ/١٨٧٤م. المطوع، عقود الجمال، ص ١٥٥؛ أسرة التحرير، "وثيقة أحرَّها الإمام عبدالعزيز بن محمد ونماها الإمام فيصل بن تركي لبلدة الدلم عام ١٢١١هـ/١٧٩٦م"، صحيفة الرياض، العدد ١٤٧١٨، الجمعة ١٠ شوال ١٤٢٩هـ/١٠ أكتوبر ٢٠٠٨م، ص ٣١.

وبدأت بريطانيا تتدخل فعلياً في شؤون عُمان، بعد أن فتحت لها ضعف الدولة السعودية الثانية الأبواب للتدخل المباشر في عُمان، بحجة حفظ الأمن في المنطقة^(١).

ومن خلال ما سبق يتضح من الموقف البريطاني أن بريطانيا لا تريد الاحتكاك مع الدولة السعودية حتى لا تدخل في حرب مع دولة مسلمة يدين لها معظم شيوخ الساحل، وهذا قد يكون سبباً في إعلان الثورة على البريطانيين، ومن ثمَّ ستفقد منطقة مهمة تسعى للسيطرة عليها، يُضاف إلى ذلك أيضاً عدم رغبتها في الدخول في حرب صحراوية لم يألّفها الجنود الإنجليز^(٢)، وتجدُّر الإشارة إلى موقف "لويس بيلي" من النفوذ السعودي في عُمان، فنجد أنه عندما سيطر عزان بن قيس على البريمي سارع بتهنئة عزان، مع أن حكومته لا تعترف بحكومة عزان بن قيس، وهنا يتضح بأن موقف "بيلي" موقف عدائي، وأعماله تجاه السعوديين أسهمت في الحد من النفوذ السعودي في عُمان، وأدّت إلى توتر العلاقات بين حكومته والدولة السعودية الثانية^(٣).

الخاتمة

تمثّلت أبرز نتائج هذا البحث في الآتي:

- أن بعض شيوخ عُمان الذين أعلنوا تبعيتهم للدولة السعودية كانت الدولة سنداً لهم وقدّمت المساعدة والمعونة لهم عند الحاجة.
- كثيراً ما استبشر الناس وهناً بعضهم بعضاً بعودة الحكم السعودي إلى عُمان.
- أقام أمراء آل سعود عدداً من المباني والقصور في عُمان والبريمي، ولا يزال آثار بعضها قائماً.

(١) لوريغر، تاريخ البلاد السعودية، ص ٢٨٣؛ السعيد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ٢٠٣؛ العيسى، النفوذ البريطاني، ص ٢٩١.

(٢) السعيد، علاقة الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج، ص ١٢٨.

(٣) التركي، موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان، ص ١٦؛ مجموعة مؤلفين، عبدالرحمن بن أحمد السديري، ص ٤٧.

- برز في عهد الدولة السعودية الثانية عدد من الشخصيات التي تولّت الإمارة وقيادة الجيوش، وكانت لهم جهود واضحة وأهمية بالغة في إدارة دفة الحكم في المناطق العُمانية، ولهم تأثير واضح على القبائل في تلك المنطقة.
- وصل الأمير عبد الله بن فيصل إلى عُمان في عام ١٢٦٩هـ/١٨٥٢م ففرح الناس واستبشروا بقدومه، إذ لم يسبق أن أتى أحد من آل سعود إلى عُمان قبله.
- اتضح أن بريطانيا كانت تتابع امتداد نفوذ الدولة السعودية الثانية، وتراقب اتجاهاها وترصد اتساعها بحذر وتحشى من امتدادها.
- تبين أن بعض أمراء الدولة السعودية في عُمان صاهروا بعض القبائل فيها.
- ظلت عُمان تدفع الزكاة للدولة السعودية حتى عام ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م.

المراجع

المراجع العربية:

أولاً- التقارير والوثائق:

تقرير بريطاني مؤرخ في ٢٥ ربيع الآخر ١٢٧٠م/ ٢٨ أبريل ١٨٥٤م، وردت فيه مغادرة الأمير عبدالله بن فيصل من البريمي إلى نجد، وتولي الملازم له أحمد بن محمد السديري المهام، (قطر: مكتبة قطر الرقمية).

وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرخة في ٥ رمضان ١٢٨٢هـ/ ٢١ أبريل ١٨٦٦م، تتضمن الاتفاقية بين محمد بن عبدالله بن مانع ممثلاً للدولة السعودية، والمنتدوب البريطاني "بيلي"، (سلطنة عُمان، هيئة الوثائق والمحفوظات الوطنية، التصنيف OM.NRR.A.2.1.5.2).

وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرخة في ١٦ صفر ١٢٧٦هـ/ ١٤ سبتمبر ١٨٥٩م؛ (الشارقة: دار الدكتور سلطان بن صقر القاسمي للدراسات الخليجية، برقم ٠٠,٠٠,٢٥٤١، التصنيف: DS247.O68M37.1868.V.1).

وثيقة بريطانية غير منشورة، مؤرخة في ١٢٦٩هـ/ ١٨٥٣م، (أبو ظبي: المركز الوطني للوثائق والبحوث، برقم ١٣٨/١/١٨).
تقرير بريطاني مؤرخ في ٦ ذي الحجة ١٢٧٠هـ/ ٢٩ أغسطس ١٨٥٤م؛ عن إحدى حملات أحمد بن محمد السديري العسكرية ضد بعض القبائل في صحار.

Intention of the Wahabi Amir to retake Buraimi and avenge the death of Turki bin Sudairi. Source: The British Library, UK

تقرير بريطاني يوضح نية الإمام عبدالله بن فيصل بن تركي الانتقام لموت قائده الأمير تركي بن أحمد السديري، (أبو ظبي: المركز الوطني للوثائق والمحفوظات).

ثانياً - الكتب:

أحمد، شيرين إسماعيل، الموجز في تاريخ سلطنة عُمان، ط ١ (المملكة الأردنية الهاشمية: دار الخليج للطباعة والنشر، ٢٠١٧م).

البدراني، سليمان بن حمد، والسديري، مشاعل، سيرة من ذهب.. عبدالله بن سعد بن عبدالمحسن بن أحمد السديري، ط ١ (لندن: دار الحكمة، ٢٠٠٩م).

البدراني، فائق، وثائق من الغاط، ط ١ (الجوف: مؤسسة عبدالرحمن السديري الخيرية، ١٤٣١هـ).

البدواوي، سيف بن عبود، رحلة لويس بيلي إلى الرياض ١٨٦٥م: قراءة في العلاقات البريطانية-السعودية، اللقاء العلمي الثاني عشر: دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي عبر العصور، د. ط (الرياض: جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠١١م).

- البسام، عبدالله بن عبدالرحمن، علماء نجد خلال ثمانية قرون، ط ٢ (الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).
- ابن بشر، عثمان بن عبدالله، عنوان المجد في تاريخ نجد، تحقيق: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، ط ٣ (الرياض: وزارة المعارف، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م).
- التركي، عبدالله بن إبراهيم، غزاة باسم الإنسانية: قصة السياسة البريطانية تجاه الرقيق في سلطنة عُمان وشرق إفريقيا (١٢٣٧-١٣٣٣هـ/ ١٨٢٢-١٩٠٥م)، ط ١ (د.ن، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م)، ص ٩٦.
- الجدالين، عبدالله المفلح، قبيلة الكثران اللامية الطائية: تاريخها وأسرها في المملكة العربية السعودية، ط ١ (د.ن، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م).
- الحموي، ياقوت، معجم البلدان، ط ١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).
- ابن خنيس، عبدالله بن محمد، تاريخ اليمامة.. مغاني الديار ومالها من أخبار وآثار، ط ١ (الرياض: مطابع الفرزدق، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)، ج ٤.
- دائرة الملك عبدالعزيز، مختصر الأطلس التاريخي للمملكة العربية السعودية، ط ١ (الرياض: دائرة الملك عبدالعزيز، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م).
- درويش، مديحة، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط ١ (جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م).
- الزركلي، خير الدين، الأعلام، ط ١ (بيروت: دار العلم للملايين، د.ت)، ج ٣.
- ابن زريق، حميد: الفتح المبين في سيرة السادة البوسعيديين ١١٩٨-١٢٩١هـ/ ١٧٨٣-١٨٧٤م، ط ٦ (سلطنة عُمان: وزارة التراث والثقافة، ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م)، ج ٢.
- أبو السعود، صلاح، تاريخ المملكة العربية السعودية القديم- الحديث المعاصر، ط ١ (القاهرة: دار طيبة للنشر، ٢٠١٤م)، ص ١٤٤.
- سمور، زهدي عبدالحميد، تاريخ ساحل عُمان السياسي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ط ١ (الكويت: مكتبة ذات السلاسل، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م)، ج ٢.
- السندي، أحمد بن خنيس، بني بو علي: تاريخهم الاجتماعي والسياسي ١٧٩٠-١٩٥٨م، ط ١ (الأردن: الآن للنشر والتوزيع، ٢٠٢٣م).
- صابان، سهيل، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، ط ١ (لبنان: دار جداول، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م).
- عبدالرحيم، عبدالرحيم عبدالرحمن، من تاريخ شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث: محمد علي وشبه الجزيرة العربية ١٢٣٤-١٢٥٦هـ/ ١٨١٩-١٨٤٠م، ط ١ (القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٨١م)، ج ٢.

- آل عبدالمحسن، إبراهيم بن عبيد، تذكرة أولي النهى والعرفان بأيام الله الواحد الديان وذُكر حوادث الزمان، ط ١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، ج ١.
- العنبي، مريم بنت خلف، الأحساء والقطيف في عهد الدولة السعودية الثانية ١٢٤٥-١٢٨٨هـ/١٨٣٠-١٨٧١م، ط ١ (بيروت: دار جداول، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م).
- العثيمين، عبدالله الصالح، تاريخ المملكة العربية السعودية، ط ١٢ (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ج ١.
- العجلاني، منير، تاريخ البلاد العربية السعودية: الإمام تركي بن عبدالله بطل نجد ومحرمها، د. ط (الرياض: دار الشبل، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م).
- العقي، أحمد حسين، التنافس الإنجليزي الفرنسي في شبه الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر الهجري التاسع عشر الميلادي، ط ١ (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ).
- أبو علي، عبدالفتاح، تاريخ الدولة السعودية الثانية ١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م، ط ١ (الرياض: دار المريخ للنشر، ١٤١١هـ/١٩٩١م).
- ابن عيسى، إبراهيم بن صالح، عقد الدرر فيما وقع في نجد من الحوادث في أواخر القرن الثالث عشر وأول القرن الرابع عشر، تحقيق: عبدالرحمن بن عبداللطيف آل الشيخ، ط ٣ (الرياض: وزارة المعارف، د.ت).
- العيسى، جميلة، النفوذ البريطاني في عُمان خلال النصف الأول من القرن الثالث عشر الهجري التاسع عشر الميلادي، ط ١ (الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م).
- الفارسي، عبدالله بن صالح، البوسعيديون حكام زنجبار، ط ٢ (عُمان: وزارة التراث القومي، د.ت).
- كحالة، عمر، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، ط ٦ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ/١٩٩١م)، ج ٣.
- الكيومي، سليمان بن سعيد، الحركة العلمية في زنجبار وساحل أفريقيا خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، ط ١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، د.ت).
- لانندن، روبرت جيرلان، عُمان منذ ١٨٥٦م مسيراً ومصيراً، ترجمه: محمد بن أمين عبدالله، ط ٦ (سلطنة عُمان: وزارة الثقافة والتراث، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م).
- لوريمر، جون جوردون، تاريخ البلاد السعودية في دليل الخليج، جمع وتعليق: محمد بن سليمان الخضير، ط ١ (المملكة المتحدة: دار غارنت للنشر، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).
- لوليمر، جون جوردون، دليل الخليج - القسم التاريخي، د. ط (د.ن، د.ت).
- المعمري، يوسف بن سليمان، سيمياء المكان بين قصيدتي العمود والنثر، ط ١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م).

مايترا، جوينتي، قصر الحصن- تاريخ حكام أبوظبي ١٧٩٣-١٩٦٦م، ط١ (أبو ظبي: الأرشيف الوطني للوثائق والمحفوظات، ٢٠١٥م).

مجموعة مؤلفين، عبدالرحمن بن أحمد السديري أمير الجوف، ط١ (الجوف: مؤسسة عبدالرحمن السديري الخيرية، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م).

المرزوقي، عبدالله بن سعيد، أوضاع عُمان الداخلية في عهد السلطان تيمور بن فيصل ١٩١٣-١٩٣٢م، ط١ (مسقط: الجمعية العُمانية للكتاب والأدباء، ٢٠٢٢م).

المطوع، عبدالله بن صالح، الجواهر والآلي في تاريخ عُمان الشمالي، تحقيق وتعليق: فالح الحنظل، ط١ (دبي، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م)، ص٧٦-٧٧.

المطوع، عبدالله بن صالح، مخطوط عقود الجمال في تاريخ آل سعود في عُمان، محفوظات تركي بن خالد بن أحمد السديري، الرياض.

نخلة، محمد عرابي، تاريخ الأحساء السياسي ١٨١٨-١٩١٣م، ط١ (الكويت: مكتبة ذات السلاسل، د.ت).

الهفتا، خالد بن هجاج؛ والشاطري، منصور بن مروي، تاريخ قبيلة مطير، ط١ (المملكة المتحدة: مركز قبيلة مطير للدراسات والبحوث، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م).

ثالثاً- الرسائل الجامعية:

البطي، مريم بنت سليمان، العلاقات السياسية السعودية العُمانية في عهد الملك عبدالعزيز ١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٢-١٩٥٣م: دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بجامعة القصيم، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م.

بيت فاضل، سعاد بنت عبدالله بن حسن، التنافس السياسي والصراع الداخلي في عُمان خلال الفترة ١٨٥٦-١٨٦٨م والمواقف الخارجية منه، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م.

السعيد، دلال بنت محمد، علاقات الدولة السعودية الثانية بمشيخات الخليج خلال الفترة الثانية من حكم الإمام فيصل بن تركي ١٢٥٩-١٢٨٢هـ/١٨٤٣-١٨٦٥م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، قسم التاريخ، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

الفريح، نوال بنت حسن، دور القبائل العُمانية في مقاومة النفوذ البريطاني في عُمان ١٢٧٧-١٣١٢هـ/١٨٩٥-١٨٦١م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية قسم التاريخ، ١٤٣١-٢٠١٠م.

الغامدي، حسنة بنت شويش، العلاقات السعودية العُمانية إبان الدولة السعودية الثانية (١٢٥٦-١٣٠٩هـ/١٨٤٠-١٨٩١م)، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدّمة إلى قسم التاريخ بكلية التربية للبنات في جدّة.

الفلاح، عيسى بن راشد بن سعيد، سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، قسم التاريخ، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

المعيلي، رجا بن عتيق، العلاقات الخارجية لسلطنة عُمان خلال الفترة ١٢٧٧-١٣٠٨هـ/١٨٦١-١٨٩١م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم التاريخ بجامعة القصيم، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

رابعاً- المجالات العلمية:

التركي، عبدالله بن إبراهيم، "موقف لويس بيلي من النفوذ السعودي في عُمان ١٢٧٨-١٢٩٠هـ/١٨٦٢-١٨٧٣"، مجلة الدارة، (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م)، السنة ٣٥، العدد ١.

العنقري، حمد بن عبدالله، "اتفاقية البريمي بين الدولة السعودية الثانية وسلطنة مسقط وعُمان ١٢٦٩هـ/١٨٥٣م"، مجلة الدارة، (الرياض: دار الملك عبدالعزيز، ٢٠٠٧م)، السنة ٣٣، العدد ٣.

أبو علي، عبدالفتاح، "دراسة تاريخية حول مخطوط عقود الجمان في أيام آل سعود في عُمان"، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م)، العدد ٢.

الفريح، نوال بنت حسن، "علاقة الدولة السعودية الثانية بالحكومة البريطانية في عهد الإمام فيصل بن تركي آل سعود في الفترة ١٢٥٠-١٢٨٢هـ/١٨٣٤-١٨٦٥م"، مجلة الخليج للتاريخ والآثار، (الرياض: جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م)، العدد ١٩.

مجلة التربية، "شخصيات عُمانية تاريخية وطنية"، مجلة التربية، (سلطنة عُمان: اللجنة الوطنية العُمانية لليونسكو، أكتوبر ١٩٧٨م)، العدد ٢٩.

خامساً- الصحف:

السماري، فهد، "الجنود التاريخية للعلاقات السعودية البريطانية"، صحيفة الشرق الأوسط، العدد ١٠٥٧٢، الخميس ٢٧ شوال ١٤٢٨هـ/٨ نوفمبر ٢٠٠٧م.

المهنا، يوسف بن عبدالعزيز، "أمير الوشم عبدالله بن حمد بن غيهب في عهد الإمام عبدالعزيز بن محمد وابنه سعود"، صحيفة الجزيرة، العدد ١٤٣١٩، الجمعة ٢٥ شعبان ١٤٢٨هـ/٧ سبتمبر ٢٠٠٧م.

ترجمة المراجع العربية:

First - Reports and Documents:

- A British report on Rabi' al-Akhir 25, 1270 AH /April 28, 1854 AD, in which it was mentioned that Prince Abdullah bin Faisal had departed from Buraimi to Najd, and that his companion, Ahmed bin Mohammad Al-Sudairi, had assumed the duties, (Qatar: Qatar Digital Library).
- Unpublished British document, on Ramadan 5, 1282 AH / April 21, 1866 AD, containing the agreement between Muhammad bin Abdullah bin Mani', representing the Saudi state, and the British delegate "Billy", (Sultanate of Oman, National Records and Archives Authority, classification OM.NRR.A. 2.1.5.2).
- Unpublished British document, on Safar 16, 1276 AH / September 14, 1859 AD; (Sharjah: Dr. Sultan Bin Saqr Al Qasimi House of Gulf Studies, No. 00.0.2541, Classification: DS247.O68M37.1868.V.1).
- Unpublished British document, on 1269 AH / 1853 AD, (Abu Dhabi: National Center for Documents and Research, No. 18/1/138).
- A British report on Dhul-Hijjah 6, 1270 AH / August 29, 1854 AD; About one of Ahmed bin Muhammad Al-Sudairi's military campaigns against some tribes in Sohar.
- Intention of the Wahabi Amir to retake Buraimi and avenge the death of Turki bin Sudairi. Source: The British Library, UK.
- A British report clarifies the intention of Imam Abdullah bin Faisal bin Turki to avenge the death of his leader, Prince Turki bin Ahmed Al-Sudairi, (Abu Dhabi: National Center for Documents and Archives).

Second: Books:

- Ahmed, Sherin Ismail, Al-Mawjaz fi Tarikh Saltanat 'Uman, 1st edition (Hashemite Kingdom of Jordan: Dar Al-Khalij for Printing and Publishing, 2017 G).
- Al-Badrani, Sulaiman bin Hamad, and Al-Sudairy, Mashael, Siyarat Man Dhuhab: 'Abdullah bin Sa'd bin 'Abdul-Muhsin bin Ahmad Al-Sudairy, 1st edition (London: Dar Al-Hikmah, 2009 G).
- Al-Badrani, Faiz, Watha'iq min Al-Ghat, 1st edition (Al-Jawf: Abdulrahman Al-Sudairy Charitable Foundation, 1431 H/2010 G).
- Al-Bidawi, Saif bin 'Aboud, Rahlah Lewis Pelly ila Al-Riyadh 1865 G: Qira'ah fi Al-'Alaqaat Al-Britaniyah Al-Sa'udiyah, Al-Liqa' Al-'Ilmi Al-Thani 'Ashar: Dawlat Majlis Ta'awun Lil-Dawlat Al-Khalij Al-'Arabi 'Abr Al-'Asur, (Riyadh: History and Archaeology Association in the GCC Countries, 2011 G).
- Ibn Bishr, 'Uthman bin 'Abdullah, 'Anwan Al-Majd fi Tarikh Najd, edited by Abdulrahman bin 'Abdullatif Al Al-Sheikh, 3rd edition (Riyadh: Ministry of Education, 1394 H/1974 G).

- Al-Turki, Abdullah bin Ibrahim, Ghazat Basma Al-Insaniyah: Qissat Al-Siyasah Al-Britaniyah Tijah Al-Raqiq fi Saltanat 'Uman wa Sharq Ifriqya (1237-1323 H/1822-1905 G), D.T. (D.N., 1427 H/2006 G), p. 96.
- Al-Judhalin, Abdullah Al-Muflehi, Qabila Al-Kathiran Al-Lamiyah Al-Ta'iyah: Tarikha wa Usaraha fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah, 1st edition (D.N., 1434 H/2013 G).
- Al-Hamwi, Yaqut, Mu'jam Al-Buldan, 1st edition (Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyah, 1410 H/1990 G).
- Ibn Khamees, Abdullah bin Muhammad, Tarikh Al-Yamamah... Mughani Al-Diyar wa Maliha min Akhbar wa Athar, 1st edition (Riyadh: Matba'at Al-Farazdaq, 1407 H/1987 G), vol. 4.
- Darat Al-Malik 'Abdul-'Aziz, Mukhtasar Al-Atlas Al-Tarikhi lil Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah, 1st edition (Riyadh: Darat Al-Malik 'Abdul-'Aziz, 1424 H/2004 G).
- Darrwish, Madihah, Tarikh Al-Dawlah Al-Sa'udiyah Hatta Al-Rub' Al-Awwal min Al-Qarn Al-'Ishrin, 1st edition (Jeddah: Dar Al-Shorouq, 1400 H/1980 G).
- Al-Zirkali, Khayr Al-Din, Al-A'lam, D.T. (Beirut: Dar Al-'Ilm Lil-Malayin, D.T.), vol. 3.
- Ibn Zariq, Hamid, Al-Fath Al-Mubin fi Sirat Al-Sada Al-Bus'ayidiyyin 1198-1291 H/1783-1874 G, 6th edition (Sultanate of Oman: Ministry of Heritage and Culture, 1437 H/2016 G), vol. 2.
- Abu Al-Saud, Salah, Tarikh Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah Al-Qadim-Al-Hadith Al-Mu'asir, 1st edition (Cairo: Dar Taybah Lil-Nashr, 2014 G), p. 144.
- Samour, Zahdi Abdulhamid, Tarikh Sahil 'Uman Al-Siyasi fi Al-Nisf Al-Thani min Al-Qarn Al-Tasi' 'Ashar, 1st edition (Kuwait: Maktabat Dhat Al-Salasil, 1405 H/1985 G), vol. 2.
- Al-Sindi, Ahmad bin Khamees, Bani Bu 'Ali: Tarikhuhum Al-Ijtima'i wa Al-Siyasi 1790-1958 G, 1st edition (Jordan: Al-An Publishing and Distribution, 2023 G).
- Sabban, Suheil, Madaakhil Ba'd A'lami Al-Jazeera Al-'Arabiyah fi Al-Arshif Al-'Uthmani, 1st edition (Lebanon: Dar Jadawel, 1434 H/2013 G).
- Abdul Rahim, Abdul Rahim Abdul Rahman, Min Tarikh Shiba Al-Jazeera Al-'Arabiyah fi Al-'Asr Al-Hadith: Muhammad Ali wa Shiba Al-Jazeera Al-'Arabiyah 1234-1256 H/1819-1840 G, 1st edition (Cairo: Dar Al-Kitab Al-Jami'i, 1981 G), vol. 2.
- Al Abdulmohsen, Ibrahim bin 'Ubayd, Tadhkira Awliya Al-Nuha wa Al-Irfaan bi Ayyam Allah Al-Wahid Al-Diyaan wa Dhikr Hawadith Al-Zaman, 1st edition (Riyadh: Maktabat Al-Rushd, 1428 H/2007 G), vol. 1.
- Al-'Utaybi, Maryam bint Khalaf, Al-Ahsa' wa Al-Qatif fi 'Ahd Al-Dawlah Al-Sa'udiyah Al-Thaniyah 1245-1288 H/1830-1871 G, 1st edition (Beirut: Dar Jadawel, 1433 H/2012 G).
- Al-'Uthaymin, Abdullah Al-Salih, Tarikh Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah, 12th edition (Riyadh: Maktabat Al-'Ubaykan, 1424 H/2003 G), vol. 1.

- Al-'Ajlani, Muneer, Tarikh Al-Bilad Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah: Al-Imam Turki bin Abdullah Batil Najd wa Maharriruha, D.T. (Riyadh: Dar Al-Shibl, 1410 H/1990 G).
- Al-'Uqbi, Ahmad Hussein, Al-Tanafus Al-Injilizi Al-Faransi fi Shiba Al-Jazeera Al-'Arabiyah fi Al-Qarn Al-Thalith Al-Hijri Al-Tasi' 'Ashar Al-Miladi, 1st edition (Riyadh: Darat Al-Malik 'Abdul 'Aziz, 1430 H).
- Abu 'Aliyah, 'Abdul Fattah, Tarikh Al-Dawlah Al-Sa'udiyah Al-Thaniyah 1256-1309 H/1840-1891 G, 1st edition (Riyadh: Dar Al-Mareekh Lil Nashr, 1411 H).
- Ibn 'Isa, Ibrahim bin Salih, 'Uqd Al-Durar fi Ma Waqa'a fi Najd min Al-Hawadith fi 'Awakhir Al-Qarn Al-Thalith wa Awal Al-Qarn Al-Rabi' 'Ashar, edited by 'Abdul Rahman bin 'Abdul Latif Al Al-Sheikh, 3rd edition (Riyadh: Ministry of Education, n.d.).
- Al-'Isa, Jameelah, Al-Nafud Al-Britani fi 'Uman Khilal Al-Nisf Al-Awwal min Al-Qarn Al-Thalith Al-Hijri Al-Tasi' 'Ashar Al-Miladi, 1st edition (Riyadh: Maktabat Al-Rushd, 1426 H).
- Al-Farisi, 'Abdullah bin Salih, Al-Busa'idun Hukama' Zinjibar, 2nd edition (Oman: Ministry of National Heritage, n.d.).
- Kahalal, 'Umar, Mu'jam Qaba'il Al-'Arab Al-Qadimah wa Al-Hadithah, 6th edition (Beirut: Mu'assasat Al-Risalah, 1412 H), vol. 3.
- Landen, Robert Gerlane, 'Uman Mundhu 1856 G Masiran wa Masiran, translated by Muhammad bin Amin 'Abdullah, 6th edition (Oman: Ministry of Culture and Heritage, 1437 H).
- Al-Kiyumi, Sulaiman bin Sa'id, Al-Harakah Al-'Ilmiyah fi Zinjibar wa Sahil Afriqya Khilal Al-Nisf Al-Thani min Al-Qarn Al-Tasi' 'Ashar Al-Miladi, 1st edition (Muscat, Omani Association of Writers and Authors, n.d.).
- Lorimer, John Gordon, Tarikh Al-Bilad Al-Sa'udiyah fi Dalil Al-Khalij, compiled and annotated by Muhammad bin Sulaiman Al-Khudayri, 1st edition (UK: Garnet Publishing, 1422 H/2001 G).
- Lorimer, John Gordon, Dalil Al-Khalij - Al-Qism Al-Tarikhi, n.d. (n.p., n.d.).
- Maytara, Joyanti, Qasr Al-Husn - Tarikh Hukam Abu Dhabi 1793-1966 G, 1st edition (Abu Dhabi: National Archive of Documents and Archives, 2015).
- Al-Maamari, Yusuf bin Sulaiman, Siyamiya Al-Makan Bayna Qasidatay Al-'Amud wa Al-Nathr, 1st edition (Muscat: Al-Jam'iyyah Al-'Umaniyah Lil Kuttab wa Al-Adib, 1442 H/2021 G).
- Group of Authors, 'Abdul Rahman bin Ahmad Al-Sudairi Amir Al-Jawf, 1st edition (Al-Jawf: 'Abdul Rahman Al-Sudairi Charitable Foundation, 1428 H/2007 G).
- Al-Marzouqi, 'Abdullah bin Sa'id, Awda' 'Umman Al-Dakhiliyah fi 'Ahd Al-Sultan Taimur bin Faysal 1913-1932 G, 1st edition (Muscat: Al-Jam'iyyah Al-'Umaniyah Lil Kuttab wa Al-Adib, 2022 G).

Al-Mutawa', 'Abdullah bin Salih, MakhTut 'Uqud Al-Juman fi Tarikh Al-Sa'ud fi 'Umman, preserved in the archives of Turki bin Khalid bin Ahmad Al-Sudairi, Riyadh.

Nakhla, Muhammad 'Arabi, Tarikh Al-Ahsa' Al-Siyasi 1818-1913 G, n.d. (Kuwait: Maktabat Dhat Al-Silasil, n.d.).

Al-Hifta, Khalid bin Hujaj and Al-Shatari, Mansur bin Marwi, Tarikh Qabilat Mutayr, 1st edition (UK: Mutayr Tribe Center for Studies and Research, 1431 H/2010 G).

Third - Theses:

Al-Battī, Maryam bint Sulaiman, "Saudi-Omani Political Relations during the Reign of King Abdulaziz, 1319-1373 H/1902-1953 G: A Historical Study," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, Qassim University, 1438 H/2017 G.

Bayt Fāqīl, Suad bint Abdullah bin Hasan, "Political Competition and Internal Strife in Oman during the Period 1856-1868 G and the External Attitudes Towards It," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Oman, 1436 H/2015 G.

Al-Sa'eed, Dalal bint Muhammad, "Saudi Second State's Relations with the Gulf Sheikdoms during the Second Period of Imam Faisal bin Turki's Rule, 1259-1282 H/1843-1865 G," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, College of Shariah and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, 1408 H/1988 G.

Al-Farīh, Nawal bint Hasan, "The Role of Omani Tribes in Resisting British Influence in Oman, 1277-1312 H/1861-1995 G," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, 1431-2010 G.

Al-Ghamdi, Hassana bint Shuwaish, "Saudi-Omani Relations during the Second Saudi State, 1256-1309 H/1840-1891 G," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, College of Education for Girls in Jeddah.

Al-Falāh, Isa bin Rashid bin Said, "Sultan Bin Saqr Al-Qasimi and His Political Role in the Arab Gulf," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, University of Jordan, 1422 H/2001 G.

Al-Ma'ālī, Raja bin Ateeq, "Foreign Relations of the Sultanate of Oman during the Period 1277-1308 H/1861-1891 G," unpublished master's thesis, submitted to the Department of History, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, 1431 H/2010 G.

Fourth - Scientific Journals:

Al-Turki, Abdullah bin Ibrahim, "Louis Pelly's Attitude towards Saudi Influence in Oman, 1278-1290 H/1862-1873," Al-Darah Journal, (Riyadh: Darah Al-Malik Abdulaziz, 1430 H/2009 G), Vol. 35, No. 1.

- Al-Anqari, Hamad bin Abdullah, "The Buraimi Agreement between the Second Saudi State and the Sultanate of Muscat and Oman, 1269 H/1853 G," Al-Darah Journal, (Riyadh: Darah Al-Malik Abdulaziz, 2007 G), Vol. 33, No. 3.
- Abu Aliyah, Abdul Fattah, "A Historical Study of the Manuscript of Aqood Al-Juman during the Days of the Al-Saud in Oman," Journal of the College of Social Sciences, (Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 1398 H/1978 G), No. 2.
- Al-Farh, Nawal bint Hasan, "The Relationship of the Second Saudi State with the British Government during the Reign of Imam Faisal bin Turki Al-Saud in the Period 1250-1282 H/1834-1865 G," Gulf Journal of History and Archaeology, (Riyadh: History and Archaeology Association of the Cooperation Council for the Arab Gulf States, No. 19, 1440 H/2019 G).
- Al-Qahtani, Hamad Mohammed Jassim, "Political and Economic Conditions in the Al-Ahsa Region, 1288-1331 H/1871-1913 G," Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, (Kuwait: Kuwait University - Scientific Publishing Council, Rajab 1430 H/July 2009 G), Vol. 35, No. 134.
- Education Journal, "Historical and National Omani Figures," Education Journal, (Oman: Omani National Committee for UNESCO, October 1978 G), No. 29.

Fifth - Newspapers:

- Al-Samari, Fahd, "The Historical Roots of Saudi-British Relations," Al-Sharq Al-Awsat Newspaper, No. 10572, Thursday, 27 Shawwal 1428 H/8 November 2007 G.
- Al-Muhanna, Youssef bin Abdulaziz, "Prince Al-Washm Abdullah bin Hamad bin Ghaib in the Reign of Imam Abdulaziz bin Mohammed and his Son Saud," Al-Jazirah Newspaper, No. 14319, Friday, 25 Sha'ban 1428 H/7 September 2007 G.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد الثامن عشر - الجزء الثاني

ذو القعدة 1445 هـ - يونيو 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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



البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

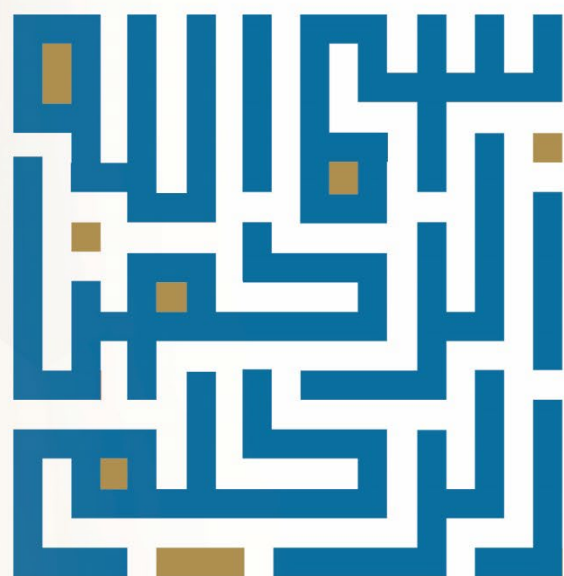




الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

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

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

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

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	ممارسة الريادة الإستراتيجية في جامعة أم القرى ومعوقاتا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. نسرین بنت علي الزهراني	11
2	الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود د. عبد العزيز بن سالم ثقل الدوسري	61
3	فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا د. سحر بنت محمد سعد الشواف	107
4	دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي: دراسة ميدانية د. سناء بنت مصطفى محمد محمد	161
5	تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان	209
6	تقييم برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية " التربية الخاصة عام " وعلاقته بكفايات المعلمين وتطويرهم المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة الملتحقين به د. حاتم بن حمدي بن حميد القريقرى / د. سارة بنت عبد العزيز بن عمار	261
7	منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية د. عوض بن عبد الله مسفر المنكاع	297
8	متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات د. ندى بنت خالد حمد السيارى	345
9	التحليل المكاني لكفاءة توزيع المسطحات الخضراء بمدينة الرياض في الفترة 2003 - 2023م "دراسة في التخطيط الحضري" د. تغريد بنت حمدي ضويغن الجهني	389
10	مشاكل طرق التجارة والحج وأثرها على التموين الغذائي في مكة خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين د. مريم بنت عبد اللطيف النعيم	437

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ممارسة الريادة الإستراتيجية في جامعة أم
القرى ومعوقاتها من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس

Practicing Strategic Entrepreneurship at
Umm Al-Qura University and Its Obstacles
from the Perspective of Faculty Members

إعداد

د. نسرين بنت علي الزهراني

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Nesreen Ali Alzahrani

Associate Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration

College of Education - Umm Al-Qura University

Email: nalzahrani@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-011

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى للريادة الإستراتيجية ومعوقاتا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم حسب أسلوب التعيين الاحتمالي المتيسر، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى للريادة الإستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، وإلى عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة، وإلى وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى الرتبة الأكاديمية. كما توصلت إلى أن مستوى معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بتحديث الإدارة العليا بالجامعة الخطط الإستراتيجية وتضمينها للتوجه الريادي ونشر الثقافة الريادية والذي بدوره يلعب دور كبير في تطوير أداء الجامعة وحصولها على ميزة تنافسية. (١٥١ كلمة)

الكلمات المفتاحية: الريادة، الريادة الإستراتيجية، القيادات الأكاديمية.

Abstract

The study aimed to exposing the degree academic leaders at Umm Al-Qura University practicing strategic entrepreneurship and its obstacles from the point of view of faculty members. The study used the descriptive approach and questionnaire to collect data, the study sample consisted of (148) faculty member who was selected according to the available non-probability recruitment method. The study results showed that: the degree of academic leaders at Umm Al-Qura University practicing strategic entrepreneurship came to a medium degree, And there is no statistically significant difference ($\alpha=0.05$) between the two arithmetic means for the academic leaders' practice of strategic leadership at Umm Al-Qura University from their point of view, which is attributed to social gender and experience, and there is a statistically significant difference ($\alpha=0.05$) between the two arithmetic means for the academic leaders' practice of strategic leadership. At Umm Al-Qura University, from their point of view, it is due to academic rank, and it also found that the level of obstacles to the practice of strategic entrepreneurship came to a high degree. The study recommended that updating the strategic plans and their inclusion of the entrepreneurial orientation and the dissemination of the entrepreneurial culture, which in turn plays a major role in developing the university's performance and obtaining a competitive advantage. (212 words)

Keywords: Entrepreneurship, Strategy Entrepreneurship, academic leadership.

المقدمة

تعد الجامعات أساس لعمليات التطوير والتنمية المجتمعية في كافة المجالات، فهي منبع الفكر ومصدر العلم ووسيلة المجتمع نحو مستقبل مشرق ورفاهية منشودة، وفي ظل التغيرات العالمية تواجه الجامعات تحديات جديدة ومتزايدة ومنافسة محلية وعالمية، جعلتها تعيد النظر في أنظمتها وأهدافها واستراتيجياتها لمواجهة هذه التحديات وتلبية احتياجات المجتمع ولضمان بقاءها وديمومتها.

كما أن للجامعات دور رئيسي في عملية التنمية الاقتصادية الاجتماعية، وتعزيز القدرة على إيجاد وبث المعرفة والتكنولوجيا، والتحفيز على النمو الاقتصادي والتنافسية العالمية فهي تعزز قدرة الدول على التنافس في السوق العالمي للجامعات من خلال حيازة المعرفة المتقدمة وتكييفها وإستحداثها (Salmi,2009).

من هذا المنطلق أصبحت الجامعات تسعى إلى التميز وتحقيق ميزة تنافسية من خلال تبني الأساليب الحديثة في الإدارة ومن بين الأساليب الإدارية الحديثة ما يعرف بالريادة الإستراتيجية. وتعرف الريادة الإستراتيجية بأنها الكيفية التي تستطيع بموجبها المنظمة تعزيز استجابتها للتغيير وزيادة الرغبة في تحمل المخاطرة واتخاذ القرارات الإبداعية (Hinkler et al,2009).

إن الربط بين الريادة والإستراتيجية أصبح ملازماً للأعمال والقرارات التي تحقق أداء متميز وفوق المعد في الموارد وعمليات التعلم التنظيمي والإبداع، وتُعد ريادة المنظمة بأنها ظاهرة تبرز على مستوى المنظمة التي تسعى إلى توليد الابتكارات والإبداعات لتحقيق أهمية إستراتيجية مرتبطة بتنافسية عالية، فالمنظمات الريادية قادرة على دعم الإبداع بشكل مستمر، كما أن الاتجاه الريادي سلوك إداري تحتاجه جميع المنظمات لمواكبة التطور في بيئة شديدة التنافس (عطوف، ٢٠١٦).

وتعد الريادة الإستراتيجية من القضايا الملحة في التطوعات الجامعية على كافة المستويات المحلية والعالمية، نظراً لشراسة المنافسة والتحديات التي تفرضها الظروف والمتغيرات، وضرورة إيجاد المداخل الناجحة في تكوين رأس المال البشري والمعرفي بما يضمن لها تحقيق التميز والريادة (النوري، ٢٠١٦: ١).

وتعتبر الريادة الإستراتيجية من أفضل الأساليب الإدارية وأنسبها لإدارة المؤسسات التعليمية وتطويرها، وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات التي أكدت أن المؤسسات التعليمية التي تطبق أسلوب الريادة الإستراتيجية تعتبر مؤسسات متميزة ولديها قدرة على تصميم وإنتاج وتسويق خدمات تعليمية ذات جودة عالية (الخطيب، ٢٠١٢؛ الحديثي، ٢٠١٤).

كما أن مواكبة الجامعات للأساليب الإدارية الحديثة كالريادة الإستراتيجية سينتج عنه وصولها إلى مرحلة التميز والإبداع في وظائفها الأساسية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (أبو جوفيل، ٢٠١٨). وجامعة أم القرى من الجامعات العريقة والتي تصبو إلى تحقيق التميز المعرفي والإداري من خلال تطبيق عدد كبير من المبادرات التطويرية لتحقيق الخطة الاستراتيجية الحديثة للجامعة (تمكين).

مشكلة البحث:

تواجه الجامعات السعودية العديد من التحديات المحلية والعالمية، مما يتوجب عليها البحث عن الأساليب الحديثة لمواكبة هذه التحديات، كما أنها تسعى نحو تحقيق تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وما يصاحبها من برامج وإستراتيجيات ونظم لمواكبة هذه التطلعات.

ولذلك شهدت الجامعات السعودية في الآونة الأخيرة تطور هائل في البرامج التعليمية والأنشطة والخدمات التي تقدمها للطلبة سعياً لتحقيق أهداف الرؤية ٢٠٣٠ والتي تضمنت مرتكزات مرتبطة بالتعليم وتمكين العنصر البشري باعتباره أداة التنمية وهدفها الأساسي، كما ونصت الرؤية على تطوير رأس المال البشري بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل وتحسين مخرجات التعليم، ووصول خمس جامعات سعودية بحلول ٢٠٣٠ إلى أفضل ٢٠٠ جامعة في العالم (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

ولتحقق الجامعات التميز نجدها لا تتردد في تبني الأساليب الجديدة كالريادة الإستراتيجية والتي تعتبر أحد المداخل التطويرية الهامة، فالريادة هي المنطق السائد للتفوق والتميز والاستمرارية (القحطاني، ٢٠١٥).

وتؤكد الدراسات على أهمية الريادة الإستراتيجية ودورها في النهوض بالجامعات ومن هذه الدراسات دراسة الياسري وحسين (٢٠١٥) التي أشارت إلى ضرورة استحداث قسم باسم الريادة

الإستراتيجية يهتم بنشر وتطبيق مدخل الريادة الإستراتيجية ويدرب الموظفين على رفع مستوى مهاراتهم الريادية والإبداعية. كما وأكدت دراسة رشيد والزيادي (٢٠١٣) على أهمية التوجه الريادي في تحقيق الأداء المتميز وهذا ما أشارت إليه دراسة أبو جوفيل (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الريادة الاستراتيجية والأداء المتميز. وذكر الرميدي (٢٠١٨) أن هناك ضعف في دور المؤسسات التعليمية في تنمية ونشر الثقافة الريادية. وأشارت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى أن متطلبات تطبيق الريادة الإستراتيجية كانت عالية كما وأوصى المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومرتكزات إدارة الأعمال ٢٠١٤ إلى تفعيل دور البحث العلمي في الجامعات لتكون موجهة نحو الاهتمام بالريادة الإستراتيجية (الغامدي، ٢٠٢١).

ونظرا لأهمية موضوع الريادة الإستراتيجية وقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الجامعات السعودية على حد علم الباحثة جاءت هذه الدراسة لتبحث عن ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية في جامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، العقلية الريادية، إدارة الموارد إستراتيجيا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحاسوبية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى كُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؟
٣. ما مستوى مُعَوِّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، العقلية الريادية، إدارة الموارد إستراتيجيا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢. الكشف عن مستوى الفروق الدالة إحصائيًا فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات العينة للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لـ (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، الخبرة).
٣. الكشف عن مستوى معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة ومبرراتها بما يلي:

أ. من الناحية العلمية:

١. أهمية الريادة الإستراتيجية كونها من أحدث الأساليب الإدارية التي تهتم بالتطوير والتحديث، فضلاً عن التميز على المنظمات المنافسة.
٢. أهمية الميدان الذي طبقت فيه الدراسة تتمثل في الجامعات السعودية والتي تسعى إلى تحقيق تطلعات المجتمع بما يتوافق مع مضامين رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
٣. توافقاً مع رؤية ٢٠٣٠ التي تتبناها المملكة العربية السعودية لتحقيق التميز التعليمي وذلك في اهتمام الرؤية بالمؤسسات التعليمية وتطوير العمل، والسعي لأن تكون خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية بحلول ٢٠٣٠.
٤. بسبب قلة الأدبيات المحلية المتخصصة في هذا الموضوع ستكون الدراسة مرجعاً مهماً للباحثين في هذا المجال.

ب. من الناحية التطبيقية:

١. من الممكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي القرار في وزارة التعليم لبناء الإستراتيجيات والرؤى المستقبلية للجامعات السعودية وفق التوجه الريادي.
٢. يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في الوقوف على مدى تحقيق أبعاد الريادة الإستراتيجية وتطوير برامج فاعلة لتنميتها.

٣. ومن الممكن أن تفيد التوصيات التي توصلت لها الدراسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ابتكار طرق وأساليب جديدة تساعد في حل المشكلات وتحسين أدائها للوصول إلى الأداء المتميز وامتلاك قدرات تنافسية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية في جامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال نموذج (Ireland & Webb, 2007).

والذي حدد أبعاد الريادة الإستراتيجية بـ (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، العقلية الريادية، إدارة الموارد إستراتيجيا)

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة أم القرى بجميع فروعها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

٢٠٢٢ م.

مصطلحات الدراسة:

الريادة الإستراتيجية: "تعرف بأنها فلسفة للممارسات الاستراتيجية تهدف إلى تكامل الرؤية والأفكار والممارسات والأفكار الريادية والسلوكيات من خلال تشخيص الفرص الريادية الملائمة وتسهيل استغلالها عن طريق إيجاد وسائل لتحويل إمكانيات القادة والعاملين إلى عمل فعلي وواقعي لإحداث تغييرات جذرية، وخلق ميزة تنافسية مستدامة تنتج عن العمل الجديد المضاف للمؤسسة وإبداعات المؤسسة واستعدادها لكل ما هو جديد وبضيف قيمة للزبون" (عبد حسين، ٢٠١٥: ١١).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها "مجموعة من العمليات الريادية المتمثلة في الثقافة الريادية، القيادة الريادية، العقلية الريادية، وإدارة الموارد إستراتيجيا والتي تمارسها القيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى سعيا لتحقيق أداء متميز وتحقيق استدامة في قدراتها التنافسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب على الاستبيان المعد للدراسة"

الإطار النظري

مفهوم الريادة الإستراتيجية:

إن الريادة الإستراتيجية تعد من المفاهيم الحديثة في الإدارة كما وأنها تعد مفهوما مهما في القرن الحالي لمل يتميز به من سرعة التغيير وشراسة المنافسة، غير أن الاهتمام الأكاديمي بهذا الموضوع نشأ بعد أن أصدرت مجلة (Strategic Management Journal) عام ٢٠٠١ عددا خاصا تحت عنوان الريادة الإستراتيجية، ويشير الباحثين التربويين إلى هذا التاريخ باعتباره البداية الحقيقية للتركيز على مفهوم الريادة الإستراتيجية (جلاب، ٢٠١٣).

وتعرف الريادة الإستراتيجية بأنها "مدخل إداري يتضمن أبعاد وعمليات وممارسات ابتكارية وإبداعية لخلق الفرص واستثمار الموارد بطرق يصعب على المنافسين فهمها أو تقليدها" (العتيبي، ٢٠٢٠: ٤١).

كما عرفت أيضا أنها "تكامل السمات الريادية مع السمات الإستراتيجية لتصميم وتطبيق إستراتيجيات ريادية تساعد المنظمات على خلق الثروة، حيث تبحث تلك المنظمات عن إستراتيجيات جديدة لخلق الثروة والقيمة من خلال العلم والبحث والإبداع والابتكار" (Hitt et al، ٢٠٠١: ٤٨٠).

أما الريادة الإستراتيجية في الجامعات فهي "مجموعة الأنشطة والطرائق والممارسات التي تعتمدها الجامعات والمسؤولون فيها لبناء المركز المناسب في المجتمع، وخلق الفرص، واستثمار الموارد القيمة بطرق يصعب على المنافسين فهمها أو تقليدها، وترتكز الريادة الإستراتيجية على تشجيع الجامعات على تطبيق إستراتيجيات الإبداع والابتكار والتفرد والمخاطرة والمبادأة، وكذلك تشجيع أفراد المجتمع الأكاديمي على اتخاذ القرارات، وكذلك القدرة على التنافس وتحقيق الميزة التنافسية" (هاشم وسعد، ٢٠١٨: ٣٩٤).

أهداف الريادة الإستراتيجية:

تحقق الريادة الإستراتيجية للمنظمات الأهداف التالية:

- تحدد الأولويات طويلة المدى للمؤسسة في ضوء رسالتها الحالية والتغيرات والظروف المحيطة.

- ترسم توجه عام للمؤسسة من خلاله يتم وضع الأهداف ومستويات الأداء.
- تحدد الأنشطة التي تساعد في تحقيق الأهداف لفترات طويلة الأمد.
- تحدد المؤشرات النهائية التي ترغب المؤسسة إلى الوصول إليها.
- تسهيل الرفاهية الإدارية من خلال المعايير التي تستخدم في تقييم أداء المؤسسة (زهرة، ٢٠١٧: ١٨٨).

عناصر الريادة الإستراتيجية:

- الابتكار: وتعني الأفكار الجديدة وتوفير السلع والخدمات وتطبيق ثقافة تنظيمية وهيكل تنظيمي وإدارة الموارد البشرية بفاعلية.
 - المخاطرة: وتعني الحماس والجرأة في تطبيق الأفكار الجديدة ونزعة المخاطرة.
 - الرؤية: وتعني تبني الأفكار الإبداعية والريادية من قبل الإدارة وتبني التجديد والتغيير.
 - التنظيم الريادي: وتعني الرغبة في الاستجابة للتطورات التكنولوجية من إيجاد هيكل تنظيمي فعال.
 - المرونة: وتعني إعادة التفكير في الهيكل التنظيمي والإستراتيجية والثقافة حتى تستجيب بسرعة لاستدامة الميزة التنافسي على المدى الطويل.
 - رأس المال البشري: تنمية رأس المال البشري ودفع العاملين للتطوير والمنافسة وتقديم خدمات فعالة.
 - ريادة الميزة التنافسية: من خلال بناء التفرد في الموارد والجدارة في المنافسة وأن تكون الموارد ذات ندرة وجود عالية (السكارنة، ٢٠٠٨).
- خصائص المؤسسات التي تستخدم الريادة الإستراتيجية
- تتمتع المؤسسات التي تستخدم الريادية الإستراتيجية كمدخل تطوري بالخصائص التالية:
- العمل في ضوء خطة إستراتيجية موضوعة على أسس علمية سليمة يلتزم بها جميع العاملين، وتحقيق مستوى تنافسيا عاليا محليا وعالميا.

- تتبنى المنظمات الريادية هيكلًا تنظيميًا عضويًا، بعيد عن البيروقراطية التي تمنع الابتكار، ويستجيب بسرعه لمتطلبات السوق.
- إقامة المشاريع الريادية والتحرك سريعًا للإنجاز.
- تهتم بالأفراد وتعتبرهم مصدر الابتكار والريادة، وتحرص على تبني الأفراد الذين يتمتعون بالمواهب الريادية والابتكارية وتشجعهم على عمل مبادرات شخصية وقبول المخاطرة.
- القرب من العميل من خلال منتجات وخدمات ذات جودة ونوعية.
- المنظمة الريادية لديها القدرة على الإبداع والابتكار في تقديم خدماتها كما أنها تركز على الإدارة الإستراتيجية الموجهة نحو تحسين الأداء (القحطاني، ٢٠١٢).

أبعاد الريادة الإستراتيجية:

تناول العديد من الباحثين في دراساتهم أبعاد مختلفة للريادة الإستراتيجية فقد حددها (Dumitru، ٢٠٠٨) بأنها عبارة عن (تحديد الفرص، الإبداع، التعلم التنظيمي، التقييم، النمو، المخاطرة، المرونة، الشبكات). فيما وصف (Luk, 2009) أبعاد الريادة الإستراتيجية بأنها تتمثل في (تحديد الفرص، والإبداع، وقبول المخاطرة، المرونة، الرؤية، النمو).

أما نموذج (Ireland & Webb, 2007) حدد أبعاد الريادة الإستراتيجية ب (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، العقلية الريادية، إدارة الموارد إستراتيجيًا) وسيتم اعتماد هذه الأبعاد لأغراض الدراسة الحالية، وسيتم تعريف هذه الأبعاد بشيء من التفصيل:

أولاً: الثقافة الريادية:

تعبر الثقافة الريادية عن نظام القيم المشترك (أي ما هو مهم)، والاعتقادات (أي كيف تعمل الأشياء) التي تصيغ الهيكل التنظيمي، وتتضمن تحمل المخاطر، تعزيز السلوك الريادي، والتركيز على الفرص والتهديدات والقوة والضعف (حمد والنعمي، ٢٠١٥: ٣٨) كما أن الثقافة الريادية تنطوي على توقع أفكار جديدة وابتكارية وتشجيع المخاطرة والتساهل مع الفشل وتعزيز التعلم والأولوية للمنتجات والعمليات وإدارة الإبداع والإيمان بأن التغييرات المستمرة هي الناقل للفرص (الحكيم، ٢٠١٧: ٦٤).

ثانيا: القيادة الريادية:

عرفت القيادة الريادية بأنها "القيادة القادرة على رؤية الأشياء بشكل مختلف وإضافة منتجات ونظم وأفكار ذات قيمة والتي ترتقي بالمنظمة" (Luthans & Doh, 2012). كما وتتمثل خصائص القيادة الريادية في تحمل المخاطر المتعلقة بالأداء، تفضيل التغيير والإبداع وكسب ميزة تنافسية (Vipin, et al, 2004: 13).

ثالثا: العقلية الريادية:

وهي عبارة عن منظور إداري متجه نحو النمو الذي يروجوا من خلاله الأفراد للمرونة والخلق والإبداع المستمر وحتى في ظروف عدم التأكد فإن الشخصيات ذات العقل الريادي يستغلون الفرص كونهم يمتلكون قدرات معرفية ريادية (حمد والنعيمي، ٢٠١٥: ٣٨).

رابعا: إدارة الموارد إستراتيجيا:

وتعني استغلال الموارد الملموسة وغير الملموسة مع تزامن استخدام سلوكيات البحث عن الفرص وتحقيق الميزة (حمد والنعيمي، ٢٠١٥: ٣٨). كما أنه لا يمكن للمنظمة تحقيق مزايا تنافسية على المدى الطويل إلا من خلال امتلاكها للموارد النادرة والمتميزة (السكارنة، ٢٠٠٥: ٤٤).

خصائص المؤسسات الريادية التعليمية:

تتميز المؤسسات التعليمية التي تتبع منهج الريادة بعدد من المزايا التي تميزها عن غيرها من المؤسسات وسوف نستعرض بعض هذه المزايا المتمثلة في الآتي:

- الإبداع: بإيجاد طرق جديدة لتطوير المخرجات والتكنولوجيا وأساليب العمل.
- تحمل المخاطر: تضحية الريادي فيما يمتلك من موارد مع تحمل المخاطرة وتقبل احتمالية النجاح أو الفشل، وتحمل مسؤولية النتائج.
- المبادرة: رغبة المؤسسة في أن تكون الأولى في تحقيق النجاح والتميز.
- المنافسة: وهي القدرة على تقديم خدمات منافسة.
- التمايز: وذلك من خلال تقديم خدمات تعليمية متميزة.
- التكلفة: تقديم تعليم جودته عالية وتكلفة مناسبة.

- التحالفات: تكوين اتفاقيات مع مؤسسات تعليمية (توفيق وآخرون، ٢٠١٧: ٢٠١٨).
- الريادة الإستراتيجية في الجامعات:
- كما أن تجويد التعليم يعد من الضروريات التي تلقى اهتماما عالميا، ويعد مدخل الريادة من المداخل الحديثة التي انتهجتها الجامعات للتغلب على تحديات المستقبل. وقد ذكر Etzkowitz (٢٠٠٤) عدد من الخصائص التي تتميز بها جامعة الريادة الإستراتيجية وهي:
- استثمار المعرفة المتاحة لتصبح الجامعة أساس التقدم الاجتماعي والاقتصادي.
- تكوين تحالف وعلاقات بين الجامعة والحكومة والصناعة، وهو ما يسمى بمفهوم الحزنون الثلاثي.
- الاستقلالية.
- لديها هياكل تنظيمية مختلطة تضم قطاع الأعمال.
- التجديد المستمر لبنية الجامعة الداخلية.
- المرونة.
- التجديد المستمر للهياكل الداخلية.

الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة للجهود المسبقة في موضوع البحث، ويستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم تناولها وتحليلها من خلال الوقوف على الأهداف، والمنهج، والمجتمع، وأهم النتائج، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة الخطيب (٢٠١٢) بعنوان أثر الريادة الاستراتيجية في تحديد التوجهات المستقبلية في حالة جامعة الشرق الأوسط في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وجود أثر للإبداع والمرونة وتقبل المخاطر والرؤية والنمو على تحديد التوجهات المستقبلية لجامعة الشرق الأوسط.

كما أجرى المومني، (٢٠١٤) دراسة بعنوان "أثر الخصائص الريادية للعاملين في تحقيق التوجهات المستقبلية للجامعات الخاصة الأردنية بمدينة -عمان- دراسة تطبيقية". وقد تكون

مجتمع الدراسة من (١٧) جامعة من الجامعات الخاصة في مدينة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أنَّ مستوى الخصائص الريادية لدى عمداء الكليات في الجامعات الخاصة الأردنية في عمان كان مرتفعاً، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للخصائص الريادية (الثقة بالنفس، والمبادرة، وحب الإنجاز، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والإبداع، والمخاطرة) للعاملين في الجامعات الخاصة الأردنية في مدينة عمان في تحقيق التوجهات المستقبلية من وجهة نظر عمداء الكليات.

دراسة شمس الدين وخضر و طه (٢٠١٦) بعنوان تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الاستراتيجية دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين /أربيل واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود علاقة تأثير لخصائص الريادية في متطلبات الريادة الإستراتيجية حيث شكلت القيادة الريادية، أقوى علاقة يليها إدارة الموارد إستراتيجياً ثم التفكير الإستراتيجي، وأخيراً الثقافة الريادية.

دراسة et all Kimuli (٢٠١٦) بعنوان العلاقة بين الريادة الإستراتيجية والأداء في المدارس الثانوية بأوغندا. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) مدرسة ثانوية خاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الريادة الإستراتيجية والأداء بدرجة متوسطة.

دراسة Baitaci (٢٠١٧) بعنوان العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى الريادة الإستراتيجية لدى مديري مدارس أنقرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٢) مدير مدرسة، وأظهرت الدراسة أن الذكاء الثقافي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالريادة الإستراتيجية.

دراسة الأيوبي (٢٠١٧) بعنوان متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية كمدخل لتعزيز الإبداع التقني: دراسة حالة كلية فلسطين التقنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) من الأكاديميين والموظفين والإداريين، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية بشكل عام جاء بدرجة

مرتفعة، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة طردية قوية بين متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية والإبداع التقني.

دراسة أبو جوفيل (٢٠١٨) بعنوان درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظة غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظة غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين ممارسة الريادة الاستراتيجية والأداء الجامعي المتميز.

دراسة الحميدين (٢٠١٩) بعنوان درجة تطبيق الريادة الاستراتيجية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة التي طبقت على (٢٨٥) موظفا إداريا. كما تم إجراء مقابلات مع (٤٦) قائدا تربويا. وتوصلت الدراسة إلى درجة تطبيق الريادة الاستراتيجية جاءت متوسطة.

دراسة الزبط (٢٠١٩) بعنوان درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣) من مساعدي المدرء تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لممارسة الريادة الاستراتيجية كانت مرتفعة وأن مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين كان مرتفع، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين الريادة الاستراتيجية والثقة التنظيمية.

دراسة صرصور (٢٠١٩) بعنوان الريادة الإستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بجودة الأداء المؤسسي في جامعة الأقصى، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع

المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة.

دراسة العتيبي (٢٠٢٠) بعنوان نموذج مقترح لتحسين الأداء المؤسسي لإدارات التعليم في ضوء الريادة الاستراتيجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧١) من مديري ومساعدى الإدارات العامة ومديري ومديرات الإدارات ومساعدتهم في أربع مناطق في المملكة. بينما تم تطبيق استبانة الخبراء على عينة قصدية تشمل (١٧) خبير وخبيرة في الإدارة التربوية والريادة الاستراتيجية في وزارة التعليم وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت درجة الموافقة عالية على متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

دراسة الغامدي (٢٠٢١) بعنوان تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية تصور مقترح، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، كما توفر متطلبات الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة.

دراسة البقوم (٢٠٢٢) بعنوان درجة تطبيق مبادئ الريادة الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ الريادة الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة.

من خلال مراجعة الدراسات يلاحظ أن هناك قدر محدود من الدراسات التي بحثت الريادة الاستراتيجية في الجامعات، كما يتضح أن جميعها أجمعت على أهمية تطبيق الريادة الاستراتيجية كما هو ملاحظ أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية دراسات كمية استخدمت الأساليب الإحصائية وانتهجت المنهج الوصفي لملائمته لمواضيع الدراسات، كما استخدمت الاستبانة لجمع

المعلومات. وتتميز الدراسة الحالية بمجال تطبيقها في الجامعات السعودية نظرا لندرة الدراسات التي تناولت الموضوع في الجامعات.

الطريقة والإجراءات

الطريقة:

تاليًا وصفًا لمنهج البحث ومجتمعها وعينتها، والأداة التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات البحث وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلتها.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ للكشف عن مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى ومستوى معوقاتها؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وللكشف عن أثر كلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرُّتبة الأكاديمية، والخبرة في ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى؛ وذلك لمناسبته أهداف البحث ويعرف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حادثة ما، أو شيء ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف إلى الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه" (عبيدات، ٢٠٠٧: ١٨٦).

أفراد البحث:

تمَّ اختيار (١٤٨) عضو هيئة تدريس من أصل (٢٤٧١) عضو هيئة تدريس ممن يعملون بجامعة أم القرى في أثناء الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٤٤) هـ حسب أسلوب التعيين الاحتمالي المتيسر (Bryman, 2016) (Non-probability Availability Sampling Method)؛ كون تطبيق مقياس البحث على أفراد البحث تمَّ باستخدام رابط إلكتروني (Google Forms)، كما هو مُبيَّن في جدول (١).

جدول (١) توزيع أفراد البحث وفق كُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرَّتبة العلميَّة، والخبرة

توزيع أفراد البحث حسب				المتغيرات ومستوياتها	
العينة		المجتمع			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
النوع الاجتماعي					
48.0	71	69.2	1711	عضو هيئة تدريس	
52.0	77	30.8	760	عضوة هيئة تدريس	
100.0	148	100.0	2471	الكلية	
الرتبة العلمية					
16.9	25	15.6	385	أستاذ دكتور	
29.7	44	26.6	657	أستاذ مشارك	
53.4	79	57.8	1429	أستاذ مساعد	
100.0	148	100.0	2471	الكلية	
الخبرة					
16.9	25	تعذر الحصول على معلومات متغير خبرة أعضاء هيئة التدريس في مجتمع البحث؛ لعدم اشتغال قاعدة البيانات الخاصة بهم عليه		أقل من خمس سنوات	
33.8	50			من (٥-١٠) سنوات	
18.9	28			من (١٠-١٥) سنة	
30.4	45			أكبر من خمس عشرة سنة	
100.0	148			الكلية	

مقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بغرض بناء مقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تمَّ القيام بالخطوات الآتية:

١. صدق المحتوى (Content Validity).

بغرض التحقق من صدق المحتوى لمقياس البحث في أثناء بنائه؛ تمَّ القيام بالإجراءات الآتية (Kempf-Leonard, 2005):

أ. الصدق الظاهري (Face Validity).

بغرض التحقق من الصدق الظاهري في أثناء بناء مقياس البحث؛ تمَّ الرجوع إلى الأدب النظري وكُلِّ من الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع البحث (المومني، ٢٠١٤؛ الحميد، ٢٠١٩؛ العتيبي، ٢٠٢٠)؛ حيث تمَّ اشتقاق اثنتين وأربعين فقرةً؛ موزعة على محورين؛ هما: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى، وله اثنتين وثلاثين فقرةً؛ تتوزع على أربعة أبعاد بنمائي فقراتٍ لِكُلِّ منها؛ هي: بعد الثقافة الريادية، وبعد القيادة الريادية، وبعد العقلية الريادية، وبعد إدارة الموارد استراتيجيًا، ومحور مُعَوِّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى؛ وله عشرة فقراتٍ (ملحق أ).

ب. الصدق المنطقي (Logical Validity).

تم التحقق من الصدق المنطقي لمقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ بعرضه على خمسة مُحَكِّمين من رُتَبهم الأكاديمية (أستاذ دكتور، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية العاملين بَكَلِيَّةِ التَّربِيَةِ في جامعة أم القرى، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى فقرات المقياس من حيث: مدى وضوح المضمون لِكُلِّ فقرة، ومدى مناسبة صياغاتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرة إلى البُعد المدرجة ضمنه، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسبًا على الفقرات (ملحق ب).

تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكِّمين المتَّفِق عليها فيما بينهم في ضوء نتائج التَّحَقُّق من الصدق المنطقي لفقرات كُلِّ من: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى التي تمحورت في إعادة الصياغة اللغوية لسبب فقراتٍ [(ذوات الأرقام: ٢، ٣، ٧) في بعد الثقافة الريادية، و(ذات الرقم: ١٤) في بعد القيادة الريادية، و(ذوات الرقمين: ١٧، ٢٣) في بعد العقلية الريادية]، ومحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى التي تمحورت في إعادة الصياغة اللغوية لثلاث فقراتٍ [(ذوات الأرقام: ١، ٤، ٦) (ملحق ج).

وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوناً من اثنتين وأربعين فقرة؛ موزعة على محورين؛ هما: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى، وله اثنتين وثلاثين فقرة؛ تتوزع على أربعة أبعاد بثماني فقرات لكل منها؛ هي: بعد الثقافة الريادية، وبعد القيادة الريادية، وبعد العقلية الريادية، وبعد إدارة الموارد استراتيجياً، ومحور مؤهلات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى؛ وله عشرة فقرات (ملحق د).

٢. صدق الاتساق الداخلي (Construct Validity).

تم تطبيق مقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى وموقعاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٢) عضو هيئة تدريس من خارج أفراد البحث؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لعلاقة الفقرات بمحوري المقياس وبأبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى حسب المعادلة
$$(R_i = ((COV(X_i, P) - S_i^2) / ((S_i^2 - S^2)))$$
، كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي لفقرات محوري المقياس وأبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى (Lord and Novick, 1968)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد الثقافة الريادية ببعدها بين (٠,٥٥-٠,٧٥) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة القوة) (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لها بمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بين (٠,٥٣-٠,٧٣) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة القوة). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد القيادة الريادية ببعدها بين (٠,٦٤-٠,٧٧) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة القوة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لها بمحورها بين (٠,٦٣-٠,٧٧) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة القوة). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد العقلية الريادية ببعدها بين (٠,٧٠-٠,٧٦) مُصنّفة على أنّها علاقات إلى كبيرة القوة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لها بمحورها بين (٠,٦٤-٠,٧٤) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة القوة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة فقرات بعد إدارة الموارد استراتيجياً ببعدها بين (٠,٦٤-٠,٨٤) مُصنّفة على أنّها علاقات بين (متوسطة القوة إلى كبيرة

القُوَّة)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحَّح لها بمحورها بين (٠,٦٣-٠,٧٧) مُصنَّفةً على أنَّها علاقات بين (متوسطة القُوَّة إلى كبيرة القُوَّة) (ملحق هـ)، وحيث وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات محور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى بمحورها بين (٠,٧١-٠,٨١) مُصنَّفةً على أنَّها علاقات كبيرة القُوَّة (ملحق و).

ويلاحظ من القيم الخاصة بصدق اتِّساق التجانس بين مضامين فقرات محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى ومحور معوقاتها كُلِّ على حِدة أو مضامين فقرات أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى كُلِّ على حِدة؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح المحسوبة لعلاقة الفقرات بمحوري المقياس وبأبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الأكاديمية بجامعة أُم القرى لم تقلَّ دون قيمتها الحرجة البالغة (٠,٣٤٩٣٧٤١٤) وَفُق اختبار (t) الخاص بمعاملات الارتباط الذي ينصُّ على $((t = (r \times \sqrt{df}) / \sqrt{1 - r^2}))$ ؛ حيث: df هي درجة الحرية للعينة الاستطلاعية بعد طرح القيمة (٢) من حجمها، و r هي معامل الارتباط المصحَّح في أثناء اختباره لفرضيته الصِّفَرِيَّة "لا تختلف قيمة معامل الارتباط المصحَّح المحسوبة عن الصفر ($\alpha=0.05$)" عند (٣٠) درجة حرية في ضوء حجم العينة الاستطلاعية؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات كُلِّ من: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى (ملحق هـ)، ومحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى (ملحق و) (Donnelly, 2007).

كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى بأبعاده؛ حيث تراوحت بين (٠,٩٢-٠,٩٥) مُصنَّفةً على أنَّها علاقات كبيرة القُوَّة جدًّا، علاوة على حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة أبعاد المحور؛ حيث تراوحت بين (٠,٨٠-٠,٨٧) مُصنَّفةً على أنَّها علاقات كبيرة القُوَّة؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الأربعة تشكل ملامح ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى من وجهة نظرهم (ملحق ز). ويلاحظ أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أُم القرى بأبعاده لَدَيْهِم، ولعلاقة الأبعاد البينية للمحور لم تقلَّ دون قيمتها الحرجة البالغة (٠,٣٤٩٣٧٤١٤) التي تُحسَب وَفُقًا لاختبار (t) الخاص بمعاملات الارتباط عند (٢٨) درجة حرية؛ مما يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد لمحور ممارسة

القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ملحق ز).

٣. ثبات محوري المقياس.

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمحوري المقياس ولأبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ $\alpha = ((kr^-) [1 + ((k-1) r^-)])$ ؛ حيث: k هي عدد فقرات البُعد، و r هي الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط دون القطر الرئيس لمصفوفة الارتباطات البينية لفقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى) المعنيّة الذي يفترض تكافؤ جميع تشعبات الفقرات ضمن (محورها/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى) في التحليل العاملي التوكيدي، والقائم على مصفوفة التباينات/التباينات المصاحبة التي تُقيّد جميع التباينات المصاحبة لأن تكون متساوية من حيث القيمة (Cronbach, 1951)؛ حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى (٠,٩٧)، مُصنّفًا على أنّه جيد الثبات جدًّا، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المحور بين (٠,٩٠-٠,٩٤)، مُصنّفًا على أنّها جيدة الثبات جدًّا (George & Mallery, 2021) (ملحق ح)، وحيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى (٠,٩٤) لديهم مُصنّفًا على أنّه جيد الثبات جدًّا؛ مما يشير قياسًا إلى كُليّ من: أ) اختلاف الأوساط الحسابية لمعاملات الارتباط بين فقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى) كُليًّا على حدّة تحت القطر الرئيس لمصفوفات تلك المعاملات مع مراعاة اختلاف عدد فقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى) كُليًّا على حدّة، وب) عدم انتهاك تجانس مضامين الفقرات ضمن (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى) كُليًّا على حدّة، وج) انتهاك تجانس التباين بين أفراد العينة الاستطلاعية المستجيبين على فقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أمّ القرى).

ولأغراض حساب ثبات الإعادة (مؤشر الاستقرار) (Stability Index) لمحوري المقياس ولأبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تم إعادة التطبيق عليهم مرةً أخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأول؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وفقاً لطريقة الاختبار وإعادة (Test-Retest)؛ حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى (٠,٨٠) مُصنَّفاً على أنه كبير القوة، وتراوح قيم ثبات الإعادة لأبعاد المحور بين (٠,٨٥ - ٠,٨٨) مُصنَّفاً على أنها كبيرة القوة (ملحق ح)، وحيث بلغت قيمة ثبات الإعادة لمحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى (٠,٨٥) مُصنَّفاً على أنه كبير القوة (ملحق ح)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى) ككلًا على حدة لدى أفراد الدراسة المستهدفين؛ لكون قيم معاملات الارتباط لعلاقة التطبيقين لم تقلّ دون قيمتها الحرجة البالغة (٠,٣٤٩٣٧٤١٤) المحسوبة وفقاً لاختبار (t) الخاص بمعاملات الارتباط؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات (المحور/أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى) ككلًا على حدة.

تصحيح مقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

في ضوء نتائج صدق البناء؛ اشتمل مقياس ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظرهم في صورته النهائية على اثنتين وأربعين فقرة؛ منها اثنتان وثلاثين فقرة لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى، وعشرة فقرات لمحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى من حيث يُجاب عنها من طرف أعضاء هيئة التدريس بتدرّج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل لدرجة انطباق ممارسة أو تعويق مضمون الفقرة حسب وجهة نظر المستجيب؛ هي: (عالية جداً) الذي يُعطى درجة قيمتها (٥) عند تصحيحه، أو (عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (٤) عند تصحيحه، أو (متوسطة) الذي يُعطى درجة قيمتها (٣) عند تصحيحه، أو (منخفضة) الذي يُعطى درجة قيمتها (٢) عند تصحيحه، أو (منخفضة جداً) الذي يُعطى درجة قيمتها (١) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام لِكُلِّ من: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية

وأبعاده بجامعة أم القرى بين كُلٍّ من: (٣٢-١٦٠) للمحور، و(٨-٤٠) لأبعاد المحور (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً)، ومحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى بين (١٠-٥٠)؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على كُلٍّ من: ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى لكان ذلك مؤشراً على ازدياد سمة ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى، والعكس صحيح. ومعوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى لكان ذلك مؤشراً على ازدياد سمة تعويق ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها وفقرات الأبعاد بجامعة أم القرى ومعوقاتها وفقرات المعوقات من وجهة نظرهم؛ تمّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدرّج النسبي (Relative Scaling) بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجاباتهم على ممارستهم لها ولأبعادها وفقرات الأبعاد ومعوقات ممارستها والفقرات التابعة لها إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية أكبر من (٣,٦٦)، أو متوسط الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية تتراوح بين (٢,٣٤-٣,٦٦)، أو منخفض الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية أقل من (٢,٣٤) (Doran, 1980). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدرّج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{(1-5)}{3} = \frac{(\text{التدرّج الأعلى} - \text{التدرّج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \text{طول الفئة}$$

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث؛ تمّ اتّباع الخطوات الآتية:

١. توزيع رابط مقياس البحث المنتج باستخدام نماذج جوجل في صورته الإلكترونيّة على إيميالات أفراد البحث الجامعيّة.

٢. وضع ورقة غلاف في رابط استبانة مقياس البحث؛ تشرح هدف البحث لأفراد البحث، والطلب منهم في أثناء إجابتهم عن فقرات مقياس البحث أن تكون كما يرونها مُعبّرَةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وإحاطتهم بأنّ إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات البحث:

اشتملت البحث على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة؛ وهي:

١. النوع الاجتماعي، وله فئتان؛ هما: (عضو هيئة تدريس، وعضوة هيئة تدريس).
 ٢. الرتبة العلميّة، وله ثلاثة مستويات؛ هي: (أستاذ، وأستاذ مُشارك، وأستاذ مُساعد).
 ٣. الخبرة، وله أربعة مستويات؛ هي: (أقل من خمس سنوات، من (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات، من (١٠ إلى أقل من ١٥) سنة، من خمس عشرة سنة وأكثر).
- ب. المتغيرات التّابعة؛ وهي: ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجيةّ وأبعادها (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجيةً) بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistics, 2021) (SPSS V28)، وذلك على النحو الآتي:

١. للإجابة عن سؤالي البحث الأوّل والثّالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٍّ من: محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجيةّ وأبعادها وفقرات الأبعاد

بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومحور معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وفقراتها بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم، مع مراعاة ترتيب أبعاد محور ممارسة الريادة الاستراتيجية وفقرات أبعاده، وفقرات محور معوقات ممارسة الريادة الاستراتيجية تنازلياً وفقاً لقيم الأوساط الحسابية المحسوبة الخاصة بها.

٢. للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى وأبعاده (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة. ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد المحور مُجْتَمِعَةً وفقاً لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة.

عرض النتائج:

تالياً عرضاً لنتائج أسئلة البحث حسب تسلسل ورودها في المشكلة البحثية:

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: "ما مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن سؤال البحث الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو مبين في جدول (٢).

جدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
بُعد الثقافة الريادية					
0.69	متوسط	1	3.30		١
بعد إدارة الموارد استراتيجيًا					
0.69	متوسط	2	3.21		٤
بعد القيادة الريادية					
0.75	متوسط	3	3.20		٢
بعد العقلية الريادية					
0.69	متوسط	4	3.15		٣
الكلية لمحور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية					
0.66	متوسط		3.22		

يلاحظ من جدول (٢) محيي ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى ضمن مستوى متوسط من وجهة نظرهم ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التوجه الريادي من التوجهات الحديثة وقد يصعب على بعض القيادات الأكاديمية التغيير واتباع الأساليب الحديثة خشية خسارتهم لمناصبهم أو ربما لعدم توافر متطلبات تحقيق الريادة الإستراتيجية ووجود معوقات تحول دون ذلك وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة الحميد (٢٠١٩) ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) ودراسة صرصور (٢٠١٩) ودراسة الغامدي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة واختلفت مع دراسة المومني (٢٠١٦) ودراسة (٢٠١٩) ودراسة البقوم (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة عالية.

ويلاحظ محيي أبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً للترتيب الآتي:

أ) ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية) بجامعة أمّ القُرى في المرتبة الأولى من وجهة نظرهم. وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراتها؛ للبتّ بمستواها، كما هو مُبيّن في جدول (٣).

جدول (٣) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية) بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نص فقرات بعد الثقافة الريادية وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيّمته		
تتبنى منظومة قيمية متميزة					
0.90	مرتفع	1	3.88		٦
تعتمد على مبادئ الشفافية والمساءلة					
0.90	متوسط	2	3.43		٤
تقدر الأفكار الجديدة					
0.79	متوسط	3	3.39		١
تستجيب للتغيير الإيجابي					
0.85	متوسط	4	3.27		٢
تشجع أعضاء هيئة التدريس والطلبة على إنتاج معارف جديدة					
0.99	متوسط	5	3.19		٨
تحرص على امتلاك المعرفة الجديدة وتطبيقها					
0.92	متوسط	6	3.15		٧
تشجع أعضاء هيئة التدريس على تقديم المبادرات النوعية					
0.98	متوسط	7	3.11		٥
تتميز بالمرونة الفكرية والتنظيمية					
0.85	متوسط	8	3.02		٣

يلاحظ من جدول (٣) مجيء الفقرة (ذات الرقم: ٦) ضمن مستوى مرتفع من وجهة نظرهم ويمكن تفسير ذلك إلى الالتزام من قبل الجامعة وجميع القيادات بتعاليم الدين الإسلامي لاهتمام الدين الإسلامي بالقيم وحثه عليها لما لها من تأثير على الأفراد والمنظمات وأيضاً يشير ذلك إلى امتلاك الجامعة منظومة قيمية متميزة نابعة من مكانتها العريقة وموقعها الجغرافي في أطره بقاع

الأرض. ويلاحظ مجيء الفقرات (ذوات الأرقام: ٤، ١، ٢، ٨، ٧، ٥، ثم ٣) ضمن مستوى متوسط من وجهة نظرهم ويمكن تفسير ذلك بسبب انتشار مفهوم الريادة مؤخرًا وسعي الجامعات للحصول على ميزة تنافسية وذلك يعتبر من أهم أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ حيث أشار الهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل ٢٠٠ جامعة حول العالم. إلا أن مازال هناك بعض العقبات التي تحاول الجامعة جاهدة تجاوزها وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢١) والتي حصل فيها بعد الثقافة الريادية على المرتبة الأولى.

ب) ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (إدارة الموارد استراتيجيًا) بجامعة أم القرى في المرتبة الثانية من وجهة نظرهم. ولتتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراتها؛ للبت بمستواها، كما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (إدارة الموارد استراتيجيًا) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نص فقرات بعد إدارة الموارد استراتيجيًا وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
تعمل على توجيه مواردها نحو تحقيق رؤيتها الإستراتيجية					
0.84	متوسط	1	3.41		٢٩
تحرص على استثمار كافة الموارد المتاحة					
0.87	متوسط	2	3.30		٢٦
تحدد احتياجاتها المستقبلي من الموارد					
0.88	متوسط	3	3.24		٣٠
تحرص على الموازنة بين الموارد المتاحة والخطة الإستراتيجية					
0.82	متوسط	4	3.23		٣٢
تحرص على خفض الهدر في الموارد					
0.95	متوسط	5	3.20		٢٧
تسعى إلى تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس					
0.91	متوسط	6	3.11		٢٥
تسعى إلى توفير الموارد اللازمة لتقديم خدمات مميزة					

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نص فقرات بعد إدارة الموارد استراتيجياً وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
0.83	متوسط	7	3.11		٢٨
تقوم بعمليات تقييم لمواردها بشكل مستمر					
0.88	متوسط	8	3.09		٣١

يلاحظ من جدول (٤) مجيء فقرات البعد (ذوات الأرقام: ٢٩، ٢٦، ٣٠، ٣٢، ٢٧، ٢٥، ٢٨، ٣١) ضمن مستوى متوسط من وجهة نظرهم تعزو هذه النتيجة إلى أن هذه العملية موجهة نحو المستقبل وتحقيق أهداف الجامعة على المدى البعيد وفي ظل الظروف الحالية والتغيرات المتسارعة قد يصعب على إدارة الموارد البشرية سرعة مواكبة هذه التغيرات المرتبطة بالنمو الاقتصادي واحتياجات سوق العمل كما أنها تؤدي إلى ظهور وظائف جديدة وتطوير وظائف أخرى والاستغناء عن البعض الآخر وقد يسبب ذلك عبء على إدارة الموارد البشرية في الجامعة.

ج) ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية) بجامعة أمّ القُرى في المرتبة الثالثة من وجهة نظرهم. ولتتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراتها؛ للبتّ بمستواها، كما هو مبين في جدول (٥).

جدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية) بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نص فقرات بعد القيادة الريادية وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
تمتلك رؤية إستراتيجية واضحة لجميع العاملين					
0.92	متوسط	1	3.48		١٢
تتابع تنفيذ الرؤية الإستراتيجية					
0.91	متوسط	2	3.32		١٣
تحرص على استثمار الفرص المتاحة لتطوير خدماتها					
0.88	متوسط	3	3.22		١٦

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نصُّ فقرات بُعد القيادة الريادية وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
تطور أساليب العمل بشكل مستمر					
0.90	متوسط	4	3.18		١١
تسعى إلى تحقيق ميزة تنافسية لسبق الجامعات الأخرى					
0.98	متوسط	5	3.18		١٤
تشجع على الإبداع في العمل					
1.05	متوسط	6	3.17		٩
تحرص على التخلص من البيروقراطية التي تعيق الابتكار					
1.05	متوسط	7	3.13		١٠
تمتلك خطط استباقية لإدارة المخاطر					
1.04	متوسط	8	2.92		١٥

يلاحظ من جدول (٥) مجيء فقرات البعد (ذوات الأرقام: ١٢، ١٣، ١٦، ١١، ١٤، ٩، ١٠، ١٥) ضمن مستوى متوسط من وجهة نظرهم ويمكن تفسير هذه النتيجة بكثرة التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الريادية والتي تشمل المطالب المتزايدة لتحسين جودة الخدمات والتعليم والموارد المحدودة والتغيرات السريعة وأخيرا المستقبل شديد التنافس.

(د) ممارسة القيادات الأكاديمية لبعد الريادة الاستراتيجية (العقلية الريادية) بجامعة أم القرى في المرتبة الرابعة من وجهة نظرهم. ولتتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراتها؛ للبت بمستواها، كما هو مبين في جدول (٦).

جدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية (القيادة الريادية) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نصُّ فقرات بعد العقلية الريادية وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
تمتلك خطط استراتيجية لسيّر العمل					
0.89	متوسط	1	3.39		٢٤

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				نصُّ فقرات بعد العقلية الابدائية وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمته		
تطور الخدمات بناء على تطلعات المجتمع					
0.86	متوسط	2	3.32		٢٣
تشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح الأفكار الإبداعية					
0.85	متوسط	3	3.21		١٧
تستغل القيادة تغييرات البيئة الخارجية لتطوير البيئة الداخلية					
0.88	متوسط	4	3.17		١٩
تعمل على إتاحة جميع فرص التعلم للأعضاء والطلاب					
0.94	متوسط	5	3.15		١٨
تعتبر التحديات التي تواجهها فرص للنمو والتقدم					
0.86	متوسط	6	3.08		٢١
تهيئ أعضاء هيئة التدريس للاستجابة إلى التغيرات بيسر وسهولة					
0.88	متوسط	7	2.99		٢٠
تعمل على تحديث ثقافة أعضاء هيئة التدريس نحو الريادة					
0.85	متوسط	8	2.91		٢٢

يلاحظ من جدول (٦) مجيء فقرات البعد (ذوات الأرقام: ٢٤، ٢٣، ١٧، ١٩، ١٨، ٢١، ٢٠، ثم ٢٢) ضمن مستوى متوسط من وجهة نظرهم ويمكن تفسير ذلك أن العقلية الريادية تتطلب أن يكون القائد والمنظمة على قدر كبير من المرونة لمواكبة التغيرات وتقبل المخاطر وحسن ادارتها وقد يصعب ذلك على بعض القيادات الأكاديمية اللذين يميلون إلى أن يكون العمل روتيني ضمن إطار معين.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى كُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجيًا) بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقًا لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة، كما هو مبين في جدول (٧).

جدول (٧) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقًا لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة

المتغيرات ومستوياتها والإحصائي	أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية					الكلية للمحور
	الثقافة الريادية	القيادة الريادية	العقلية الريادية	إدارة الموارد استراتيجيًا		
النوع الاجتماعي						
ذكر						
	س	3.39	3.35	3.25	3.32	3.33
	ع	0.70	0.77	0.74	0.78	0.71
أنثى						
	س	3.23	3.06	3.06	3.12	3.12
	ع	0.68	0.71	0.63	0.58	0.60
الرتبة العلمية						
أستاذ						
	س	4.32	4.30	4.23	4.33	4.29
	ع	0.39	0.32	0.39	0.41	0.27
أستاذ مشارك						
	س	3.56	3.57	3.43	3.44	3.50
	ع	0.38	0.25	0.28	0.34	0.22
أستاذ مساعد						
	س	2.84	2.64	2.66	2.73	2.72
	ع	0.42	0.46	0.38	0.34	0.32

المتغيرات ومستوياتها والإحصائي		أبعاد محور ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية				
		الثقافة الريادية	القيادة الريادية	العقلية الريادية	إدارة الموارد استراتيجيًا	
الكلي للمحور						
الخبرة						
أقل من خمس سنوات						
	س	2.72	2.63	2.63	2.69	2.66
	ع	0.38	0.40	0.34	0.30	0.29
بين (٥-١٠) سنوات						
	س	3.04	2.94	2.87	2.90	2.94
	ع	0.45	0.51	0.40	0.47	0.40
بين (١٠-١٥) سنة						
	س	3.22	3.07	3.06	3.11	3.12
	ع	0.56	0.75	0.50	0.44	0.52
أكبر من خمس عشرة سنة						
	س	3.97	3.89	3.81	3.91	3.90
	ع	0.59	0.63	0.70	0.64	0.57
س: الوسط الحسابي				ع: الانحراف المعياري		

يلاحظ من جدول (٧) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم ناتجة عن اختلاف مستويات كُُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم وَفْقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة، كما هو مُبيّن في جدول (٨).

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثلاثي بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لكلٍ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
النوع الاجتماعي					
	0.01	1	0.01	0.16	0.69
الرتبة العلمية					
	19.59	2	9.79	*116.00	0.00
الخبرة					
	0.19	3	0.06	0.75	0.52
الخطأ					
	11.90	141	0.08		
الكلي					
	64.22	147			
* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)					

يتبين من جدول (٨) الآتي:

أ. عدم وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى النوع الاجتماعي ويمكن تفسير ذلك إلى اتفاق الجنسين من أعضاء هيئة التدريس على ضرورة تحسين ممارسات ابعاد الريادة الاستراتيجية من قبل القيادات الأكاديمية والذي قد يكون له تأثير إيجابي على أداء الجامعة بشكل عام كما تشير هذه النتيجة إلى قدرة الهيئة التدريسية من الجنسين على تقييم ممارسة القيادات الأكاديمية لأبعاد الريادة الإستراتيجية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صرصور (٢٠١٩) والزبط (٢٠١٩).

ب. وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم تُعزى إلى الرتبة العلمية؛ ويهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون الرتبة العلمية متعدّد المستويات، تم إجراء اختبار ليفين (Levene) وفقاً لتوزيع (F) الاحتمالي للتحقق من التكافؤ بين أخطاء التباين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لكلٍ من:

النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة، حيث بلغت قيمته المحسوبة (١,٥٤) بدون دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) عند (١٥) درجة حرية للبسط و(١٣٢) درجة حرية للمقام؛ بما يفيد تكافؤ أخطاء التباين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم ووفقاً لكلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي تكافؤ أخطاء التباين مُمثلاً باختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيّ فروقات الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم اختلفت بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) باختلاف مستويات (الرتبة العلمية)، كما هو مبين في جدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم ووفقاً للرتبة العلمية

الرتبة الأكاديمية		أستاذ مُساعد	أستاذ مُشارك
{Scheffe}	الوسط الحسابي	2.72	3.50
أستاذ مُشارك	٣,٥٠	*٠,٧٨	
أستاذ	4.29	*1.57	*0.79
* دال إحصائية ($\alpha=0.05$)			

يتضح من جدول (٩) أنّ الأوساط الحسابية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر كلٍّ من: أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ دكتور) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مُساعد)، ثمّ أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ دكتور) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مُشارك)، ثمّ أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مُشارك) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مُساعد) ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ وبخبرة كبيرة بطبيعة العمل والإجراءات بالجامعة وعلى قدر عالي من القدرة على ملاحظة ممارسات القيادات الأكاديمية وتطورها نحو التوجه الريادي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢٠) وتختلف مع نتيجة صرصور (٢٠١٩) ودراسة البقوم (٢٠٢٢).

ج. عدم وجود فروق دالة إحصائية ($=0.05$) بين الأوساط الحاسوبية لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم تُعزى إلى الخبرة ويمكن تفسير ذلك إلى الرؤية الموحدة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى القيادات الأكاديمية وتوجههم نحو الريادة وإلى محاولاتهم نحو تطوير الخطط والعمل الريادي، كما أن جميع الأعضاء يعملون في نفس الجامعة وتمارس عليهم نفس العمليات الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صرصور (٢٠١٩) ودراسة الزبط (٢٠١٩) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠٢٠).

كما يلاحظ من جدول (٧) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحاسوبية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم ناتجة عن اختلاف مستويات كُلي من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى متبوعاً بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية وفقاً لِكُل من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ وذلك بهدف تحديد أنسب تحليل تبين ثنائي لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يتوجب استخدامه (تحليل التباين الثلاثي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحاسوبية لأبعادها مجتمعة، أم تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحاسوبية لأبعادها كُلاً على حدة)، كما هو مبين في جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار بارتليت لقيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لِكُل من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة

العلاقة وفق المتغيرات	الثقافة الريادية	القيادة الريادية	العقلية الريادية
القيادة الريادية	*0.57		
العقلية الريادية	*0.38	*0.54	
إدارة الموارد استراتيجياً	*0.35	*0.42	*0.48

العلاقة وفق المتغيرات	الثقافة الريادية	القيادة الريادية	العقلية الريادية
نتائج اختبار بارنليت للكروية			
χ^2 التقريبية	درجة الحرية	احتمالية الخطأ	
152.29*	9	0.00	
* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)			

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين أبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم تُعزى إلى كُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرّتبة العلمية، والخبرة، مما ترتب عليه؛ إجراء تحليل التّباين التّلاثي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجيًا) مُجتمعةً بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم وفقًا لِكُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرّتبة العلمية، والخبرة، كما هو مُبيّن في جدول (١١).

جدول (١١) نتائج تحليل التّباين التّلاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية مُجتمعةً بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم وفقًا لِكُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والرّتبة العلمية، والخبرة

الأثر	تحليل التباين الثلاثي المتعدد		F الكُليَّة	درجة حرية		احتمالية الخطأ
	نوعه	قيمته		الفرضية	الخطأ	
النوع الاجتماعي						
	Hotelling's Trace	0.03	0.90	4	138	0.47
الرتبة العلمية						
	Wilks' Lambda	0.35	*23.81	8	276	0.00
الخبرة						
	Wilks' Lambda	0.91	1.12	12	365.41	0.35
* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)						

يتبين من جدول (١١) عدم وجود أثر دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) لِكُلٍّ من: النوع الاجتماعي، والخبرة في الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى مُجتمعةً من وجهة نظرهم. ويتبيّن وجود أثر دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) لِكُلٍّ للرّتبة

العلمية في الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى مُجْتَمَعَةً من وجهة نظرهم؛ ولتحديد على أيِّ بُعْدٍ منها كان أثر الرتبة العلمية؛ تَمَّ إجراء تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى كُلاً على حدة من وجهة نظرهم وَفَقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة، كما هو مُبيَّن في جدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الثلاثي بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى كُلاً على حدة من وجهة نظرهم وَفَقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة

الأبعاد المتأثرة بمصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية خطأ
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية) بجامعة أم القرى					
الجنس	0.02	1	0.02	0.15	0.70
الرتبة العلمية	14.47	2	7.24	*44.42	0.00
الخبرة	0.89	3	0.30	1.81	0.15
الخطأ	22.97	141	0.16		
الكلية	69.66	147			
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (القيادة الريادية) بجامعة أم القرى					
الجنس	0.23	1	0.23	1.55	0.22
الرتبة العلمية	26.94	2	13.47	*89.31	0.00
الخبرة	0.33	3	0.11	0.74	0.53
الخطأ	21.27	141	0.15		
الكلية	82.40	147			
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (العقلية الريادية) بجامعة أم القرى					
الجنس	0.00	1	0.00	0.01	0.94
الرتبة العلمية	20.42	2	10.21	*79.11	0.00
الخبرة	0.06	3	0.02	0.16	0.92
الخطأ	18.20	141	0.13		
الكلية	69.56	147			

الأبعاد المتأثرة بمصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (إدارة الموارد إستراتيجياً) بجامعة أمّ القرى					
الجنس	0.01	1	0.01	0.09	0.77
الرّتبة العلميّة	17.96	2	8.98	*70.15	0.00
الخبرة	0.30	3	0.10	0.77	0.51
الخطأ	18.05	141	0.13		
الكلّي	70.18	147			
* دال إحصائيّاً ($\alpha=0.05$)					

يتبين من جدول (١٢) الآتي:

أ. عدم وجود فرق دال إحصائيّاً ($\alpha=0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد إستراتيجياً) بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى النوع الاجتماعي.

ب. وجود فروق دالة إحصائيّاً ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد إستراتيجياً) بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم تُعزى إلى الرّتبة العلميّة؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون الرّتبة العلميّة مُتعلّدة المستويات، تمّ إجراء اختبار ليفين وفقاً لتوزيع (F) الاحتمالي؛ للتحقق من التكافؤ بين أخطاء التباين لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم وفقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرّتبة العلميّة، والخبرة، كما هو مُبيّن في جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار ليفين بين أخطاء التباين لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وفقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة

الأبعاد التَّابِعَة	F لاختبار ليفين	درجة حرية		احتمالية أخطأ
		البسط	المقام	
الثقافة الريادية	1.68	15	132	0.06
القيادة الريادية	*3.10	15	132	0.00
العقلية الريادية	1.01	15	132	0.45
إدارة الموارد استراتيجياً	1.06	15	132	0.40
* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$)				

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود تكافؤ دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين أخطاء التباين لِبُعْدِ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (القيادة الرِّيَادِيَّة) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وَفْقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي عدم تكافؤ أخطاء التباين مُثْمَلًا باختبار جيمس-هويلل (-Games Howell) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات الأوساط الحاسوبية لِبُعْدِ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (القيادة الرِّيَادِيَّة) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم اختلفت بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) باختلاف مستويات (الرُّتْبَة العِلْمِيَّة). ويتضح من جدول (١٣) وجود تكافؤ دال إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين أخطاء التباين لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم وَفْقاً لِكُلِّ من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والخبرة؛ مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي تكافؤ أخطاء التباين مُثْمَلًا باختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات الأوساط الحاسوبية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم اختلفت بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) باختلاف مستويات (الرُّتْبَة العِلْمِيَّة)، كما هو مُبَيَّن في جدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج اختباري شيفيه وجيمس-هويلل للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أمّ القرى من وجهة نظرهم وفقاً للرتبة العلمية

بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية) بجامعة أمّ القرى			
الرتبة الأكاديمية		أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
{Scheffe}	الوسط الحسابي	2.84	3.56
أستاذ مشارك	3.56	*٠,٧٢	
أستاذ دكتور	4.32	*١,٤٨	*٠,٧٦
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (القيادة الريادية) بجامعة أمّ القرى			
الرتبة الأكاديمية		أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	2.64	3.57
أستاذ مشارك	3.57	*٠,٩٣	
أستاذ دكتور	4.30	*١,٦٥	*٠,٧٢
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (العقلية الريادية) بجامعة أمّ القرى			
الرتبة الأكاديمية		أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
{Scheffe}	الوسط الحسابي	2.66	3.43
أستاذ مشارك	3.43	*٠,٧٧	
أستاذ دكتور	4.23	*١,٥٧	*٠,٨٠
بُعْدُ ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (إدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أمّ القرى			
الرتبة الأكاديمية		أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
{Scheffe}	الوسط الحسابي	2.73	3.44
أستاذ مشارك	3.44	*٠,٧١	
أستاذ دكتور	4.33	*١,٦٠	*٠,٨٩
* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$)			

يتضح من جدول (١٤) أنَّ الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر كُلٍّ من: أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ دكتور) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مساعد)، ثُمَّ أعضاء

هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ دكتور) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مشارك)، ثم أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مشارك) هي أعلى مما هي عليه لدى أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية (أستاذ مساعد).

ج. عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لأبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية (الثقافة الريادية، القيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم تُعزى إلى الخبرة ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باختلاف سنوات خبرتهم على علم بمفهوم الريادة وقادرين على تمييز ممارسات القيادات الأكاديمية المتعلقة بالريادة الاستراتيجية.

ثالثاً. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث: "ما مستوى معوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وفقراتها بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هو مبين في جدول (١٥).

جدول (١٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وفقراتها بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي				محور مُعَوِّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية وفقراته وأرقامها
	مستواه	رتبته	قيمه		
تعليم غير قائم على الإبداع والابتكار					
1.00	مرتفع	1	4.43		10
بنية تحتية غير متطورة للاتصالات وتقنية المعلومات					
1.05	مرتفع	2	4.34		9
ثقافة تنظيمية غير قائمة على الحوكمة					
0.94	مرتفع	3	4.28		5

عدم الاهتمام بتقديم خدمات نوعية تنافسية					
0.98	مرتفع	4	4.23		3
عدم الاهتمام برفع كفايات أعضاء هيئة التدريس والعاملين					
1.01	مرتفع	5	4.22		7
الهيكلة التنظيمي بيروقراطي وغير مرن					
0.94	مرتفع	6	4.20		4
عدم الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية					
1.01	مرتفع	7	4.20		8
التأخر في متابعة المستجدات العلمية والتكنولوجية					
1.01	مرتفع	8	4.15		6
عدم توفر خطة إستراتيجية واضحة لجميع العاملين					
0.99	مرتفع	9	4.02		1
عدم توفر واستقطاب الكوادر البشرية المؤهلة					
1.04	مرتفع	10	3.99		2
الكلّي لخوّر مُعوّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الإستراتيجية					
0.80	مرتفع		4.21		

يلاحظ من جدول (١٥) مجيء مُعوّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وفقراتها (ذوات الأرقام: ١٠، ٩، ٥، ٣، ٧، ٤، ٨، ٦، ١، ٢) بجامعة أمّ القرى ضمن مستوى مرتفع من وجهة نظرهم ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حداثة التوجه الريادي وعدم توافر المتطلبات التي تساعد في تحقيقه، أو لعدم توجيه الموارد المتاحة وتوظيفها بشكل فعال يضمن للجامعة تحقيق الإبداع والتفرد، أو ربما كما قد يعود ذلك إلى صدور نظام الجامعات الجديد وتكثيف جهود القيادات الأكاديمية على الاستعداد والتحضير لتطبيقه في جامعة أمّ القرى سعياً للاستقلال الذاتي، و يتوافق ذلك مع دراسة العتيبي (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية اختلفت مع دراسة الغامدي (٢٠٢١) والتي اشارت إلى توفر متطلبات الريادة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة.

ملخص النتائج:

١. ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وأبعادها (الثقافة الريادية، والقيادة الريادية، والعقلية الريادية، وإدارة الموارد استراتيجياً) بجامعة أم القرى ضمن مستوى متوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0,05$) بين الوسطين الحسابيين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى النوع الاجتماعي والخبرة، ووجود فرق دال إحصائياً ($\alpha=0,05$) بين الوسطين الحسابيين لممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم يُعزى إلى الرتبة الأكاديمية.
٣. مُعَوِّقات ممارسة القيادات الأكاديمية للريادة الاستراتيجية وفقراتها بجامعة أم القرى ضمن مستوى مرتفع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات:

- تحديث الإدارة العليا بالجامعة الخطط الإستراتيجية وتضمينها للتوجه الريادي ونشر الثقافة الريادية والذي بدوره يلعب دور كبير في تطوير أداء الجامعة وحصولها على ميزة تنافسية.
- دعم المسؤولين في مراكز تطوير القيادات الأكاديمية للتوجه الريادي وإدراجه ضمن البرامج والدورات التدريبية وورش العمل المقامة للقيادات الأكاديمية بهدف تبني القيادات للريادة الاستراتيجية.
- نشر القيادات الأكاديمية ثقافة تنظيمية تعبر عن الفكر الريادي عن طريق التخلي عن الأساليب التقليدية في الإدارة ودعم الابداع والابتكار.
- توفير الإدارة العليا بالجامعة لمتطلبات تفعيل الريادة الإستراتيجية وتقديم التسهيلات للقيادات الأكاديمية.
- استحداث إدارة متخصصة بالريادة وتكون من مهامها دعم المبادرات الريادية وتقديم برامج توعية تهدف إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم المشاريع والمبادرات الريادية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جوفيل، ريم. (٢٠١٨). درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.
- البقوم، إيمان عبدالحافظ. (٢٠٢٢). درجة تطبيق مبادئ الريادة الاستراتيجية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- توفيق، صلاح الدين؛ ومرسي، شيرين. (٢٠١٧). الجامعة الريادية ودورها في دعم وتحقيق المزايا التنافسية المستدامة: تصور مقترح، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٨ (١٠٩) ١-٦٩.
- جلاب، إحسان (٢٠١٣). دور قابليات البنى التحتية لإدارة المعرفة في الريادة الاستراتيجية دراسة تحليلية لآراء عينة من المهندسين في الشركة العامة للصناعات. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القادسية، ١٥ (٤) ٥٠-٧١.
- حمد، ريم؛ النعيمي، شهاب الدين حمد. (٢٠١٥). متطلبات إدارة الالتزام العالي لتحقيق الريادة الاستراتيجية في منظمات الأعمال: بحث ميداني في شركات المقاولات العراقية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد مج ٢١ (٨٤) ٢٦-٥٩.
- الحديشي، ابتسام إبراهيم؛ إسماعيل، حمدان محمد (٢٠١٤ ديسمبر ٢-٤). تصور مقترح لتطبيق مدخل الريادة الاستراتيجية للقيادات الجامعية في إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- الحكيم، ليث؛ ومحمد علي، أحمد. (٢٠١٧). الريادة الاستراتيجية وانعكاسها في تطوير المنظمات.
- الحميد، قاسم يوسف؛ الجراحشة، محمد عبود. (٢٠١٩). درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات
- لمحافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- رشيد، صالح؛ الزيايدي، صباح. (٢٠١٣). دور التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. جامعة القادسية، مج (١٢) ١٩٨-٢٣٣.
- زهرة، بن فايد فاطمة. (٢٠١٧). تبني مقارنة الريادة الاستراتيجية كإدارة جديدة لتعزيز القدرة التنافسية. مجلة العلوم الإنسانية، المركز البحثي الجامعي علي كافي، مج ١ (٢) ١٨٤-٢٠٢.

الزيط، أفنان بكر. (٢٠١٩). درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصه في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدتي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السكارنة، بلال (٢٠٠٨). الريادة وإدارة منظمات الأعمال. دار المسيرة: عمان.

شمس الدين، فارس؛ خضر، شهاب؛ طه، آزاد. (٢٠١٦). تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين أربيل، مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، جامعة أربيل، مج ٢٠(٥) ٣٣١-٤٠٦.

صرصور، جابر علي. (٢٠١٩). الريادة الإستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بجودة الأداء المؤسسي في جامعة الأقصى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأقصى، غزة.

القحطاني، سالم. (٢٠١٢). الريادة الإستراتيجية كمدخل لتطوير المنظمات الحكومية. مجلة معهد الإدارة العامة ٣٧(٩٩) ١٠٢-١١٩.

عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٧). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

عطوف، راوية. (٢٠١٦). استراتيجية الريادة وأثرها في تنمية الأداء المتميز لدى رؤساء أقسام كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، مج ٢٢(٩٥) ٦٦٧-٦٩٢.

العتيبي، دلال تركي (٢٠٢٠). الريادة الإستراتيجية لتحسين الأداء المؤسسي في الإدارات التعليمية السعودية. مكتبة الرشد: الرياض.

الغامدي، عزيزة. (٢٠٢١). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارت التعليم بالملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية تصور مقترح. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٧(٢) ٨-٢٨.

الياسري، أكرم وحسين، عادل. (٢٠١٥). تأثير الارتجال التنظيمي في الريادة الإستراتيجية. المجلة العراقية للعلوم الإدارية ١٢(٥٠) ٥٤-٩٠.

المومني، هنادة ماجد أحمد. (٢٠١٤). أثر الخصائص الريادية للعاملين في تحقيق التوجهات المستقبلية للجامعات الأردنية

بمدينة عمان: دراسة تطبيقية. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، مج ٢(٤٢) ٣٣١-٣٥٦.

هاشم، نحلة عبدالقادر؛ سعد، السيدة محمود. (٢٠١٨، يناير ٢٧-٢٨). الريادة الإستراتيجية للموارد البشرية في الجامعات:

وجهات مستقبلية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية المقارنة

والإدارة التعليمية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة. القاهرة.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Joyfel, Reem. (2018). The degree of practice of the colleges of education in the Palestinian universities in the governorates of Gaza the dimensions of strategic leadership and its relationship to distinguished university performance. Unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Al-Baqoum, Iman Abdel Hafez. (2022). The degree of applying the principles of strategic leadership in Jordanian private universities from the point of view of faculty members. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Middle East University, Jordan.
- Al-Hadithi, Ibtisam Ibrahim; Ismail, Hamdan Muhammad (2014December2-4). A proposed vision for applying the strategic leadership approach to university leaders in the management of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. A working paper presented to the Conference of Government Administrative Leaders in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and Aspirations, Riyadh, Institute of Public Administration.
- Al-Hakim, Laith; and Muhammad Ali, Ahmed. (2017) Strategic leadership and its reflection in the development of organizations.
- Al-Humaideen, Qassem Youssef; Al-Harasheh, Muhammad Abboud. (2019). The degree of application of administrative leadership among administrators working in directorates Governorate of the capital, Amman. Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.
- Al-Qahtani, Salem (2012). Strategic leadership as an input for the development of government organizations. Journal of the Institute of Public Administration.37(99)102-119.
- Al Sakarna, Bilal (2008). Leadership and management of business organizations. Al Masirah House: Amman.
- Attof,Rawya.(2016). Leadership strategy and its impact on the development of distinguished performance among the heads of departments of the faculties of physical education and sports sciences. Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University.22(95)667-692.
- Al-Otaibi, Dalal Turki (2020). Strategic leadership to improve institutional performance in Saudi educational departments. Al-Rushd Library: Riyadh.
- Al-Ghamdi, Azezah (2021). Activating strategic leadership in education administrations in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global experiences. A proposed vision. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University,37(2)8-28.
- Al-Yasiri, Akram and Hussein, Adel. (2015). The impact of organizational improvisation on strategic leadership. Iraqi Journal of Administrative Sciences,12(50)45-90.

- Al-Momani, Hanada Majid Ahmed. (2014). The impact of the entrepreneurial characteristics of workers in achieving the future directions of Jordanian universities in Amman: an applied study. Baghdad College of Economics, University Journal, 2(42)331-356.
- Al-Zabt, Afnan Bakr. (2019). The degree of strategic leadership practice among private secondary school principals in the capital Amman governorate and its relationship to teachers' organizational confidence from the point of view of assistant principals. Unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan.
- Gallab, Ehsan (2013). The role of knowledge management infrastructure capabilities in strategic leadership An analytical study of the opinions of a sample of engineers in the General Company for Industries. Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences, University of Al-Qadisiyah, 15(4)50=71.
- Hamad, Reem; Al Nuaimi, Shihabuddin Hamad (2015). High commitment management requirements to achieve strategic leadership in business organizations: field research in Iraqi contracting companies, Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Baghdad, 21(84)26-59.
- Hashem, Nahla Abdel Qader; Saad, Ms. Mahmoud. (2018 January 27-28) Strategic leadership of human resources in universities: future destinations. A working paper presented to the twenty-fifth annual scientific conference of the Egyptian Comparative Society and Educational Administration: Education Systems and the Knowledge Society. Cairo
- Obaidat, Dhougan. (2007). Scientific Research: its concept, tools and methods. Aral-Fikr for Publishing and Distribution: Amman.
- Rashid, Salih; Al-Ziyadi, Sabah. (2013). The role of entrepreneurial orientation in achieving outstanding university performance. Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences. Al-Qadisiyah University, 1(12)198-233.
- Shams Al-Din, Faris; Khader, Shehab; Taha, Azad. (2016). The impact of entrepreneurial characteristics on the requirements of strategic leadership: an exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders in a sample of the faculties of Salah al-Din University, Erbil, Zanko Journal of Humanities, University of Erbil, 20(5)331-406.
- Sarsour, Jaber Ali. (2019). Strategic leadership among academic leaders and its relationship to the quality of institutional performance at Al-Aqsa University. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.
- Statistics, I. S. (2021). IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp. Google Search.
- Tawfiq, Saladin; and Morsi, Sherine. (2017). The pioneering university and its role in supporting and achieving sustainable competitive advantages: a proposed Vision. , Journal of the Faculty of Education, Benha University, 28(109)1-69.

- Vipin, Gupta, Ian C. MacMillan and Gita, Surie, (2004).Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring a Cross-Cultural Construct, Journal of Business Venturing, Claremont Mckenna College,19(2)241-260.
- Zahra, Bin Qaid Fatima. (2017). Adopting the strategic leadership approach as a new department to enhance competitiveness. Human Sciences Journal, Ali Kafi University Center,1(2)184-202.

المراجع الأجنبية:

- Baltaci, Ali.(2017). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School principals. International Electronic Journal of Elementary Education, 9(3) 645-666.
- Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford university press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334. doi:10.1007/bf02310555.
- Donnelly, R. A. (2007). The complete idiot's guide to statistics. New York, NY: Alpha.
- Doran, R. L. (1980). Basic Measurement and Evaluation of Science Instruction. National Science Teachers Association, 1742 Connecticut Ave., NW, Washington, DC 20009 (Stock No. 471-14764; no price quoted
- Etzkowitz, H. (2004). The Evolution of the Entrepreneurial University.International Journal of Technology and Globalization, Vol.1,No.1. PP.64-77.
- George, D.,&Mallery,P.(2021). IBM SPSS Statistics 27 Step by Step: A simple Guide and Reference (17th ed.) Routledge.
- <https://doi.org/10.4324/9781003205333>
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Applied statistics for the behavioral sciences Houghton Mifflin College Division (Vol. 663).
- Hinkler, D..D., and Mudambi,R., and Kotabe,M.(2009). A story of breakthrough vs. incremental innovation: Corporate entrepreneurship in the global pharmaceutical industry. Paper presented at the 2009 special SEJ conference at York University, Toronto: 1-39.
- Ireland R.D., Webb J.W. (2007).Strategic entrepreneurship: Creating competitive advantage through streams of innovation , Business horizons, 5(1) 49-59.
- Salmi,J.(2009). The Challenge of Establishing world Class Universities. Washington DC; The world Bank.
- Kempf-Leonard, K. (2005). Encyclopedia of social measurement: 1. Oxford: Elsevier.
- Lord, F. M., and Novick, M. R. (1968). Statistical Theories of Mental Test Scores. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Kimuli, saddat N. C, Ajagbe, Musibau A., Udo, Ekanem E. & Balunywa W. (2016). Strategic Entrepreneurship and Performance of Selected Select Secondary Schools in uganda, International Journal of Economics, Commerce and Management, United Kingdom, 6(7) 466-493.
- Luke, Belinda.(2009). Strategic Entrepreneurship in New Zealand's stateowned Enterprises: Underlying Elements and Financial Implications, Dissertation for Doctoral, Auckland University of Technology, New Zealand.
- Luthans F., & Doh, P. Jonathan, (2012). International Management:Culture, Strategym and Behavior,8Edi, published by McGraw-Hill.
- Statistics, I. S. (2021). IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp. Google Search.
- Vipin, Gupta, Ian C. MacMillan and Gita, Surie, (2004).Entrepreneurial Leadership: Developing and Measuring a Cross-Cultural Construct, Journal of Business Venturing, Claremont Mckenna College,19(2)241-260.



**الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في
تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
بجامعة الملك سعود**

**The Academic Role of Faculty Members in
Enhancing the Competitiveness of Saudi
Universities: Perspectives from Faculty
Members at King Saud University**

إعداد

د. عبد العزيز بن سالم ثقل الدوسري

أستاذ السياسات والأصول التربوية المشارك
قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Dr. Abdulaziz bin Salem Thaqal Aldossari

Associate Professor of Policies and Foundation of Education
Department of Educational Policies - College of Education
King Saud University

Email: aaldossri@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-012

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية من خلال دراسة الواقع والتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تحقيق القدرة التنافسية، والتعرف على أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الكلية. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة المكونة من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاث محاور لعينة قوامها (٣٧٨) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (رجال ونساء). وأسفرت النتائج إلى تحقيق محور واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية ومحور التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية على موافقة بدرجة عالية (موافق). كما حقق محور الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية على درجة موافق بشدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور واقع دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية وتعزى لصالح الإناث، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية لصالح الذكور. وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات من أهمها: إنشاء المراكز التدريبية المتخصصة، واستقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة، وتقليل الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لتوفير الوقت الكافي لهم للتطوير الأكاديمي، وتوفير البرمجيات والتقنيات الحديثة وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.

الكلمات المفتاحية: التنافسية، الدور الأكاديمي، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات.

Abstract

The study aimed to identify the academic role of faculty members in enhancing the Saudi universities' competitiveness by studying the reality and challenges facing faculty members in achieving the competitiveness, and to identify the important procedures to enhance the academic role of faculty members in achieving the universities' competitiveness. Also, the study aimed to reveal the statistically significant differences for the variables sex and college. The descriptive questionnaire was used, consisting of (30) items (three scales); and the sample was (378) faculty members at King Saud University. The results reached that the scale of the reality of the academic role and the scale of challenges that limit the role of faculty members in enhancing competitiveness obtained an (agree) average. The proposed procedures to enhance the academic role of the faculty members in enhancing the universities' competitiveness got (strongly agree). The study also found that there are statistically significant differences for the reality of the academic role of the faculty members in enhancing competitiveness attributed to the females, and there are statistically significant differences in the scales of challenges that weaken the academic role of faculty members in enhancing competitiveness in favor of males. The study's recommendations included: the establishment of specialized training centers, attracting distinguished faculty members, reducing the teaching burdens of faculty members to save enough time for academic development, and providing modern technologies and training faculty members to use them.

Keywords: Competitiveness, Academic Role, Faculty Members, Universities.

المقدمة

تلعب الجامعات دور أساسي في عملية التنمية والتطور، حيث إنها تمثل أرفع فئات المؤسسات الاجتماعية التي يناط بها توفير ما يحتاجه المجتمع وعمليات التنمية فيه من متخصصين في مختلف مجالات التنمية، وهي تمثل المراكز الأساسية للبحوث العلمية والتطبيقية التي بدونها يصعب إحداث أي تقدم معرفي أو اقتصادي أو اجتماعي حقيقي، إضافة إلى ذلك فإن الجامعات تسهم في التنمية الشاملة بما تُقدم لمجتمعاتها من إمكانيات وخبرات للتعليم والتدريب المستمر (أبو عيادة، ٢٠٢١).

كما أن دور الجامعات لا يقتصر على مجال التدريس والبحث العلمي فحسب، بل يمتد دورها ليشمل المجتمع وإعداد قيادات وكوادر جديدة (محمد، ٢٠٠٧). ولكي تقوم الجامعة بدور أفضل في خدمة المجتمع لا بد للجامعة أن تضع استراتيجيات واضحة المعالم حول كيفية تلبية حاجات الفرد والمجتمع والتفكير في البرامج التي تُقدمها من خلال الأقسام المختلفة، وهذا يقودنا إلى متطلبات وحاجات السوق التي تشكل جزءاً أساسياً وحاسماً من متطلبات وتنمية المجتمع الذي يسعى باستمرار للتفاعل مع عالم يتغير وتبديل متطلباته وحاجاته وأدواته وأساليبه وآلياته بشكل متسارع (الصقر وعسيري، ٢٠٢٣).

ونظراً لصلة الجامعات الوثيقة بالتنمية فإن ذلك يفرض عليها التطوير في بنيتها ووظائفها وبرامجها وبحوثها بحيث تتناسب مع التغيرات التي تحدث على المستوى العالمي والمحلي. ومن هنا بدأت المؤسسات الجامعية تتسابق على تحقيق الميزة التنافسية والحفاظ عليها مُعتمدةً على الكفاءات البشرية المؤهلة لديها باعتبار ذلك من مصادر القوة، فمؤسسات التعليم العالي بأشكالها المختلفة تهدف إلى تحقيق التميز لكي تحتل مكانة ريادية، الذي تضمن استمراريتها وديمومتها (Parakhina et al., 2017). فقد عرف الشثري (٢٠١٦) القدرة التنافسية للجامعات على أنها "الجامعات التي تستطيع الحفاظ على استمرارية تحسين جودتها التعليمية عبر الزمن، أو زيادة الطلب عليها، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع قيم التنافسية ومؤشراتها لهذه الجامعات، ومن ثم حصولها على مراكز متقدمة في الترتيب العالمي للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية."

وبعد توسع نطاق العولمة وتدويل التعليم أصبحت القدرة التنافسية في العلوم والتكنولوجيا أمراً حاسماً في تحديد مصير التنمية المستدامة للدول مما زاد العبء على الجامعات كونها الركيزة الأساسية للتحوّل الوطني والتقدم، حيث إنها تُعد مهد العلم والتكنولوجيا القائم على الابتكار المعرفي، والاتصال بالمعارف، والابتكار التقني، وقاعدة تدريب الموظفين الرفيع المستوى لتحقيق هذه التنمية المستدامة. كما أن التحوّل المستمر في النظم الاقتصادية والاجتماعية وضع الجامعات بشكل مباشر في منافسة شرسة مع الجامعات العالمية، والذي زاد الحاجة لتحفيز هذه الجامعات على تبني استراتيجيات جديدة تعزز من قدرتها التنافسية مع الجامعات الدولية المرموقة. ومن هنا لجأت معظم الجامعات العالية المستوى إلى تعزيز استراتيجيات تنهض بها للارتقاء في قدرتها التنافسية وتحسن كفاءاتها البشرية ومخرجاتها (Parakhina et al., 2017).

ولكي تستطيع مؤسسات التعليم العالي أن تُنافس عالمياً بكفاءة فإنها تحتاج أن تتميز في خدماتها. فقد أكد كريستك (Krstić, 2021) أن مؤسسات التعليم العالي اليوم تعمل في بيئة من خصائصها التغير السريع، وتُعد المنافسة الشرسة التي تواجهها الجامعات سواءً على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي من الدوافع الرئيسية للأخذ باستراتيجيات جامعية متميزة، فكلما زادت حدة المنافسة، أصبح من الضروري لمؤسسات التعليم العالي أن تميز خدماتها ومنتجاتها بهدف تدعيم مركزها التنافسي.

وتشير الدراسات إلى أن نظام الجودة في التعليم الجامعي من أهم العوامل المساهمة في تعزيز القدرة التنافسية، حيث يعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبالتالي يساعد على إحداث تغيير متكامل يُسهل رفع الكفاءة بشكل عام (غالب وعالم، ٢٠٠٨).

ومما لا شك فيه أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يمثلون ركناً أساسياً في النظام الجامعي، حيث إنهم أحد المدخلات الأساسية في التعليم الجامعي، وحلقة الوصل بين المدخلات التعليمية والمتمثلة بالإدارة العليا وما تمثله من فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها من جانب، والمخرجات المطلوبة المتمثلة من الطالب من جهة أخرى. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن وجود أعضاء هيئة تدريس متميزين في الجامعات ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية (Belov, 2018).

ونظراً لاختلاف الاستراتيجيات للجامعات من دولة إلى أخرى، فقد أصبح تحقيق القدرة التنافسية وفق الجودة والاعتماد الدولي ليس بالأمر السهل. ومن هنا باتت الجامعات السعودية ساعية وراء تنمية قدرات الكادر الأكاديمي، والذي يؤكد الحاجة إلى توفر الكفايات الأكاديمية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس على مستوى المعارف والقدرات والمهارات والتي بدورها تساهم في رفع مستوى الجامعات ومخرجاتها مما يعزز قدرتها التنافسية عالمياً (الصالح، ٢٠١٢). ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تشهد المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات تحديات جديدة مثل: ضرورة تحقيق معايير الجودة، والاعتماد الأكاديمي، وحصولها على ترتيب متقدم في قوائم أفضل الجامعات على المستويات العالمية، وغير ذلك من التحديات، وهذا يضع الجامعات السعودية في منافسة شديدة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

وما لا شك فيه بأن عملية بناء القدرة التنافسية لأي مؤسسة حكومية تمر بالعديد من التحديات التي تحد من قدرتها على التقدم والإنتاجية بما يتواءم مع الرؤية المستقبلية، وقد تعود هذه التحديات إلى عوامل مادية أو تنظيمية (الصالح، ٢٠١٢). فعلى الصعيد المادي، تتميز الجامعات السعودية بوفرة موارد مالية مستقرة ومضمونة (ومتزايدة) من خلال الدعم الحكومي، وكذلك جاهزية بنية تحتية جيدة ومناسبة لطبيعة التعليم الجامعي، فقد أشارت إحصاءات وزارة التعليم (٢٠٢٢) إلى أن المملكة احتلت المركز الثالث في مؤشر إجمالي الإنفاق على التعليم، بحسب تقرير التنافسية العالمي لعام ٢٠٢٢م، حيث وصل إجمالي ميزانية وزارة التعليم للعام المالي المنقضي ما يزيد على ١٨٥ مليار ريال، بما يشكل ١٩,٤٪ من مخصصات القطاعات في ميزانية الحكومة في العام نفسه.

ولكن لازالت تعاني مؤسسات التعليم العالي من حصار قد فرضته على نفسها منذ بداية عقد التسعينات من القرن الماضي حيث إنها لا تزال تبني الهيكل التنظيمي، والذي بدوره انعكس سلباً على نظام الجودة في التعليم الجامعي. كما أنه أصبح عائق كبير في تعزيز القدرة

التنافسية لهذه الجامعات بما يتواءم مع تغييرات ومتطلبات الحياة (الصالح، ٢٠١٢؛ الصقر وعسيري، ٢٠٢٣)، فبالرغم من تشابه السياسة التعليمية والاستراتيجيات على مستوى الجامعات السعودية، لم تدخل إلا أربع جامعات سعودية ضمن أفضل ٤٠٠ جامعة حسب التصنيف الدولي الأمريكي (U.S. News and World Report) لعام ٢٠٢٣ حيث جاءت جامعة الملك عبد العزيز في المرتبة ٦٥، تلتها جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية بالمرتبة ٩٥، ثم جامعة الملك سعود في المرتبة ٢١٣، وفي الأخير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة ٤٠٠.

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية جودة نظام التعليم والكوادر التعليمية في تحقيق القدرة التنافسية. ويؤكد إبراهيم (٢٠٠٣) أن هناك دراسة قام بها أحد الباحثين في الدول المتقدمة توصلت إلى أن فاعلية وجودة النظام التعليمي تتوقف بالدرجة الأولى على معلميه. كما ذكر أبو عاصي (٢٠٢٢) أن دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات دور متجدد بصفة مستمرة، مما دفع العديد من الجامعات العالمية إلى التركيز على التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

ومما لا شك فيه أن ضعف القدرة التنافسية للجامعات يحد من إنتاجها المعرفي وينأى بها عن اللحاق بالجامعات العالمية والحصول على مستويات مرضية في السلام العالمية للجامعات، مما ينعكس تأثيره على جودة المخرجات التعليمية، وتأمين حاجات الاقتصاد والمجتمع والتنمية. فالهدف التي تقوم عليه الجامعات العالمية هو الاستثمار في الرأس المال البشري وإعداد أفراد مؤهلين لسوق العمل من خلال امتلاكهم مخزون من المعرفة والعادات والسمات الاجتماعية والشخصية، بما في ذلك الإبداع المتمثل في القدرة على أداء العمل لإنتاج قيمة اقتصادية (دمنهوري، ٢٠١٣).

ففي عصر التقدم المعرفي والتقني لم تعد المنافسة بين الجامعات على المستوى المحلي فقط، بل امتد ذلك إلى المستوى العالمي، والذي يؤكد من تحول معايير جودة الأداء من معايير محلية إلى معايير عالمية، وكذلك تحول سياسات الجامعات واستراتيجياتها من الطرق التقليدية إلى سياسات تعزز قيم التنافسية ومؤشراتها (Krstić, 2021).

ومن هنا أصبحت الجامعات في حاجة لتبني استراتيجيات ذات معايير عالمية، حيث إن هذه الاستراتيجيات يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الكوادر التعليمية المؤهلة، والمستوى النوعي للخريجين،

والبحث العلمي، والثورة التكنولوجية، والاستشارات والمشروعات العلمية، والبرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، والكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع، والمؤتمرات والندوات، والبرامج المشتركة مع الجامعات الدولية من خلال توأمة هذه البرامج وتدويلها. (العامري، ١٤٣٤هـ). ومن هنا ركزت الدراسة على الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

نظراً لأهمية الجامعات السعودية ودورها في تعزيز التحول الوطني وتحقيق رؤية ٢٠٣٠ فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي "ما الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود"، ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة وهي كالآتي:

١- ما واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

٢- ما التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

٣- ماهي أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس ونوع الكلية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وذلك من خلال:

١- التعرف على واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٢-الكشف عن التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٣-التعرف على أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١. تتزامن الدراسة مع مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي من أهم أهدافها إصلاح التعليم الجامعي وتطويره، وأن ترتقي معظم الجامعات السعودية إلى تصنيفات علمية عالية.

٢. إثراء البحث العلمي ومدخل لإجراء بحوث أخرى تتناول مفهوم القدرة التنافسية بالتعليم الجامعي وتحقيقها والرفع من مستوياتها.

٣. قد تساعد نتائج الدراسة صانعي القرار في الجامعات من خلال تسليط الضوء على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية في التعليم الجامعي.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في الآتي:

١. يمكن أن تكون هذه الدراسة دليل ومرشد للجامعات لتحسين تصنيفاتها العالمية من خلال تطوير كوادرها الأكاديمية.

٢. من المؤمل أن تساعد نتائج الدراسة واضعي السياسات التعليمية في الجامعات على تحديد نقاط الضعف والمعوقات التي تواجهها الجامعات من ناحية إعداد واستقطاب الكوادر التعليمية المتميزة ذات الكفاءة، وتحديد أفضل الطرق والممارسات من خلال أداء أفضل الجامعات في العالم.

٣. من الممكن أن تساهم نتائج الدراسة على تبصير صانعي القرار في الجامعات على تحديد بعض السبل التي تساهم في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية.

الحدود الزمانية: سوف يتم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في شكلها النهائي خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي (٢٠٢٢).

الحدود البشرية والمكانية: عينة قوامها (٣٧٨) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ممن هم على رتبة أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ.

مصطلحات الدراسة:

عضو هيئة التدريس (Faculty Member): يطلق هذا المسمى على كل من يكون عمله الأساسي في الجامعات هو التدريس أو البحث العلمي، سواء كان عمله كلياً أو جزئياً.

التعريف الإجرائي: يقصد بعضو هيئة التدريس الأستاذ الجامعي الحاصل على درجة دكتوراه أو ما يعادلها من المصنفين على وظيفة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ دكتور)، ومن يقومون بالتدريس والبحث العلمي كأعمال أساسية في الجامعات.

الدور الأكاديمي (Academic Role): هو ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ونشاطات داخل جامعته، أو خارجها لتحقيق أهداف الجامعة وتوقعات المجتمع.

التعريف الإجرائي: يقصد به الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس داخل الجامعة تجاه الطلبة (تدريس، وتقييم، وإرشاد، إشراف، إعداد المواد التعليمية)، وتجاه المؤسسة التعليمية (العمليات الإدارية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ورسم السياسات، وتخطيط البرامج والخطط، والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة)، وتجاه نفسه (رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنيًا من خلال الاطلاع والبحث والتأليف، والمشاركة في المؤتمرات والدورات التدريبية).

القدرة التنافسية للجامعات (Universities' Competitiveness): تعرف القدرة التنافسية للجامعات على أنها تمكن الجامعات من تحقيق معايير الجودة العالمية على المستوى الأكاديمي

والبحثي، مما يؤثر إيجابياً على مستوى خريجها وأعضاء هيئة التدريس بها، الأمر الذي يؤهلهم لتحقيق معايير ومزايا التنافسية على المستوى العالمي (مصطفى، ٢٠٠٣).

وتعرف الدراسة الحالية القدرة التنافسية للجامعات إجرائياً على أنها: قدرة الجامعات السعودية على المنافسة العالمية من خلال تبني أفضل الاستراتيجيات، والممارسات العالمية، والتقنيات الحديثة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس في الارتقاء بالجامعات السعودية، والذي بدوره يسهم في زيادة كفاءتها الداخلية وزيادة الطلب عليها وتحسين أدائها ومخرجاتها بما يحقق أهدافها المحلية والعالمية، ويضعها في أفضل الترتيبات في التصنيفات العالمية للجامعات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

القدرة التنافسية:

يعتبر مصطلح القدرة التنافسية من المصطلحات الشائعة في الكتابات الإدارية والاقتصادية. ويختلف مفهوم التنافسية وفقاً لاختلاف المستوى الاقتصادي، حيث أن هناك تنافسية على المستوى الكلي وهي تنافسية الدولة، وتنافسية على المستوى المتوسط وهي تنافسية القطاع الاقتصادي، وتنافسية على المستوى الجزئي وهي تنافسية المنظمات.

ونظراً لتعدد مفاهيم التنافسية على المستويات الإدارية والاقتصادية، فإنه أصبح من الصعب تحديد تعريف دقيق لها، ولكن يتفق العلماء في كلا المستويين على الهدف والغرض الرئيسي من التنافسية. فلا بد من النظر على أن مفهوم التنافسية من المفاهيم المتغيرة والديناميكية وفقاً لطبيعة المكان والسياسات والزمان. وهذا يؤكد على أن مفهوم التنافسية عام ومتعدد الأوجه وله طبيعة متعددة الأبعاد ويتمثل بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والحصول على نتائج تنمية متقدمة (الصالح، ٢٠١٢).

والقدرة التنافسية عبارة عن مجموعة من العوامل الداخلية للمنظمة التي تعزز من فاعليتها وجودتها حتى تحقق لها مكانة وموقع تنافس ملائم، ويمكن للمنظمات زيادة قدرتها التنافسية أيضاً من خلال تفعيل الشراكات التجارية الذي توفر لها الموارد والامكانيات (مصطفى، ٢٠٠٣).

كما عرف القريشي (٢٠٠٨) القدرة التنافسية على أنها " قدرة المؤسسة على اكتشاف طرق جديدة أكثر فعالية من تلك المستعملة من قبل المنافسين، حيث يكون بمقدورها تجسيد هذا الاكتشاف ميدانياً، وبمعنى آخر بمجرد إحداث عملية إبداع بمفهومه الواسع" (ص. ١١).

كما نص المركز الوطني للتنافسية على أن مفهوم التنافسية بشكل واسع يتمثل في "قدرة الدولة على الاستغلال الأمثل لجميع مواردها وسياساتها ومؤسساتها، لرفع كفاية الخدمات المقدمة للأفراد وقطاع الأعمال وجودتها، بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة للدولة، وجعلها في مركز تنافسي متقدم". لذلك تركز التنافسية على ركائز أساسية كما نصها المركز الوطني للتنافسية (٢٠٢٢) وهي كالتالي:

١- الإنتاجية:

التنوع في أسلوب العمل والابتكار والاستثمار في البحث والتطوير والمهارات، وتحسين الإجراءات لرفع كفاءة الجهات الحكومية والمنشآت التجارية والعاملين بهدف إنتاج حجم أعلى من السلع والخدمات والوصول إلى العالم وتحقيق مستوى أعلى من الأرباح.

٢- الاستدامة:

المحافظة على الموارد الحكومية والطبيعية واستغلالها بالشكل الأمثل لتلبية التوجهات الاقتصادية الراهنة واستدامتها للأجيال القادمة، ويكون ذلك من خلال المبادرات البيئية والاجتماعية المدرجة ضمن استراتيجيات ونماذج تطويرية.

٣- الشمولية:

وتكون من خلال بناء سياسات تخدم نسيج المجتمع بكافة فئاته والمجتمعات المحلية، وتُمكنهم من المشاركة في تحقيق التنمية الاقتصادية وتوفير مهارات متنوعة للسوق.

القدرة التنافسية بين الجامعات:

أثارت قوى العولمة وتحدياتها القدرة التنافسية بين الجامعات حيث جعلتها متجهة نحو السوق وفق النظرية الاقتصادية، كما أن التعليم الجامعي أصبح متبنياً السياسة الاقتصادية "العرض يسبق الطلب"، وهو الأمر الذي جعل مخطط التعليم الجامعي وواضعي سياساته يربطون عملية الإعداد المهني "كماً وكيفاً" باحتياجات سوق العمل. ولكن هذه النظرية الاقتصادية لازالت تواجه

تحديات حيث إن مجتمع المعرفة يفترض عكس قانونها وهو أن "العرض يخلق الطلب"، والذي بدوره يفرض على الجامعات أن تكون مصدرًا للإبداع والابتكار في الفكر والتقنية، كما يفرض عليها أن يكون لها رؤية استشرافية مستقبلية لمعرفة احتياجات المجتمع (أبو زعيتر، ٢٠٢٠).

وترتكز التنافسية بين الجامعات على عامودين أساسيين كما أشار لهما مصطفى (٢٠٠٣) وهي: قدرة الجامعة على التميز في مجالاتها وبرامجها الأكاديمية والحيوية، وخصائص أعضاء هيئة التدريس، وتقنيات وأوعية المعلومات والتجهيزات المادية والبحثية، ونمط الإدارة ونظم الجودة، وتقديم نظم وبرامج تأهيل وتدريب جديدة تتواءم مع المستجدات المستقبلية. والعمود الثاني هو قدرة الجامعة على جذب واستقطاب الطلاب، والدعم والتمويل من الأسواق المحلية والخارجية؛ وهذا العمود لا يتحقق إلا بتحقيق العمود الأول، حيث إن الطالب ينجذب غالباً إلى البرامج الأكاديمية المتميزة التي تؤهله لبناء حياته المهنية المستقبلية.

كما قدم الصالح (٢٠١٢) تصوراً لمجموعة من العناصر التي تعزز القدرة التنافسية للجامعات ويجعلها قادرة على تبوء مراكز أكاديمية مرموقة، ويعزز مساهمتها في رفع قدرة الاقتصاد الوطني من خلال إطار يشتمل على مكونات مساعدة وهي كالتالي:

١- المتطلبات: ويكون ذلك من خلال دعم الحكومة للتنافسية للجامعات وإعطائها حرية التنظيم عبر منح الجامعات الاستقلالية التنظيمية والإدارية والمالية، والتمويل الحكومي المستمر والدائم حتى يمكن للمؤسسات القيام بأدوارها بكفاءة، وتحقيق توقعات المجتمع من الجامعات من خلال التدريب والتأهيل المتميز، وبناء مؤسسات تهتم بالاعتماد الأكاديمي وتطبيقات الجودة.

٢- المجالات: تُكوّن الجامعات مكانة أكاديمية متميزة وداعمة لقدرتها التنافسية من خلال التركيز على مجالات التدريس، والبحث العلمي وإنتاج المعرفة، والموارد البشرية، والتقنية ونظم المعلومات.

٣- الاستراتيجيات: ويتم ذلك من خلال اختيار الجامعات لأحد الاستراتيجيات المقسمة إلى الثلاث المستويات (مستوى المنظمة، مستوى الأعمال، مستوى الوظائف) وتحليلها وفق أدوات التحليل الاستراتيجي كتحليل سوات (Swat)، وتحليل سلسلة القيمة (Value Chain)،

وتحليل القوى الخمس (Five Forces)، وبناء على هذا يتم اختيار الاستراتيجية المناسبة للمؤسسة وطبيعة عملها وقدراتها والظروف البيئية المحيطة.

٤- المزايا التنافسية: ويكون ذلك عن طريق الإيمان بجمالية التغيير في فلسفة ورؤية التعليم الجامعي، وبناء مجتمع المعرفة بما يتضمنه من تطبيقات إدارة المعرفة، والاستفادة من الأساليب والأدوات الحديثة التي ترفع من مستويات الأداء وتختصر كثيراً من التكلفة الزمنية والمالية كبنية فكرة المقارنة المرجعية (Benchmarking) وفكرة التحالفات الاستراتيجية (Strategic Alliances).

٥- القيود: وتمثل في التغلب على العقبات والصعوبات والعوامل التي تمثل قيوداً على قرارات المنظمة في التحول والتغيير والتطوير، وخصوصاً على مستوى التدخل الحكومي، والطلب الاجتماعي، والموارد والكفاءات.

٦- المؤشرات: وتكون من خلال التزام الجامعات بمعايير ومؤشرات لقياس التنافسية على مستوى الدولة، وعلى مستوى القطاع، وعلى مستوى المنظمة.

دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية:

يتمحور دور الجامعات حول ثلاث وظائف رئيسية هي: البحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتعليم، وترتبط بين هذه الوظائف علاقة ديناميكية تجعل منها وظائف متفاعلة يكمل كل منها الآخر. ويمثل عضو هيئة التدريس المحور الرئيسي لهذه الوظائف الثلاث حيث يسهم عضو هيئة التدريس في قيادة بثلاثة أنشطة تتمثل في التدريس، والبحث العلمي والإسهامات الفكرية، وخدمة الجامعة والمجتمع (غالب وعالم، ٢٠٠٨).

ويمثل التدريس المهمة الأكاديمية الرئيسية والأكثر شيوعاً في مؤسسات التعليم العالي والذي بدوره يسهم في تحويل المدخلات البشرية من الأشخاص العاديين إلى كفاءات ذات قدرات معينة يمكنها ممارسة دورها في خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الوطنية باختلاف أدوارها. لذلك أصبح من الضروري أن تركز عمليات التدريس والتعليم على تزويد الطلبة بمزيج من المعرفة والمهارات والسلوك، بما يتيح إعداد الخريجين لمقابلة احتياجات سوق العمل، والقدرة على المنافسة مع غيرهم من خريجي مؤسسات التعليم العالي الأخرى سواء المحلية أو الدولية (الصالح، ٢٠١٢).

فيعتبر عضو هيئة التدريس هو المحرك الرئيسي لإدارة المعرفة والمهارات والسلوك، والذي يؤكد الحاجة إلى تنمية قدراته الذاتية والمهنية. ومن خلال العولمة وتقدم التكنولوجيا لم يعد دور الأستاذ الجامعي مناط بتقديم المحاضرة فقط، بل توسع ذلك الدور ليشمل تقنيات جديدة للتعليم تعتمد على الحاسب الآلي والوسائط المتعددة، بما في ذلك التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. لذلك يتوجب على أعضاء هيئة التدريس التطوير من قدراتهم الذاتية تجاه أنفسهم، وأيضاً تجاه المنهج وأدوات أساليب التقويم المستخدمة للرفقي بجودة الخدمة التعليمية المقدمة والاعتماد عليها كمؤشراً للتنافس العالمي بين الجامعات (حسن، ٢٠١٤).

كما ركزت سياسات واستراتيجيات التعليم في الجامعات العالمية على تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس لمواكبة احتياجات عصر المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، كما أصبح حصول أو مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجوائز العالمية من المؤشرات لجودة التعليم داخل الجامعة. فقد اعتمدت جامعة هارفارد البحثية بالولايات المتحدة الأمريكية في استراتيجياتها إلى تقييم عضو هيئة التدريس لذاته، وخبراته، وقدرته على التفكير في سبيل تطوير مهاراته المهنية والأكاديمية، حيث كان ذلك من جوانب التميز التي مكنت الجامعة من الحفاظ على المركز الأول في التصنيف العالمي للجامعات (العباد، ٢٠١٧).

فقد أكد الصالح (٢٠١٢) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يشكلون مصدر القوة للجامعات مستنداً على أن الجامعات تعتبر مؤسسات معرفية، والمعرفة تقوم في الأساس على رأس المال الفكري. وبالمثل فقد ذكر يحضة (٢٠٠٥) إلى أن الموارد البشرية يمكن أن تساهم بدرجة عالية في اكتساب المنظمة القدرة التنافسية خصوصاً إذا كانت ذات جودة عالية وذات طابع استراتيجي.

ولتعزيز تنافسية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات فقد أشار أورتجورين وماجرو (Aranguren & Magro, 2020) إلى المعارف والمهارات اللازم توافرها لدى الأعضاء الأكاديميين وهي كالتالي: التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، التعامل مع تقنية المعلومات وتطبيقاتها، القدرة على التعاون والعمل الجماعي، الإبداع والابتكار، تنمية مهارات البحث لدى الطلاب، التنوع في الثقافات والاتجاهات، مهارات الاتصالات الشفهية والمكتوبة، الالتزام بأخلاقيات العمل واحترافية الأداء، والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقيات العامة.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات العربية والأجنبية موضوع القدرة التنافسية وعواملها. في هذه الدراسة تم استعراض الدراسات العربية في الأول ومن ثم الدراسات الأجنبية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨) إلى إلقاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، والعلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي للدراسات السابقة من خلال تحليل مفهوم الجودة الشاملة ومتطلبات استخدامها بالتعليم الجامعي، ومميزاتها وأهدافها ووسائل التنمية المهنية للأكاديميين. وتوصلت الدراسة إلى أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة وذلك على ضوء ما يملكون من خبرات ومهارات في تطوير المناهج، والبحث العلمي والإسهامات الفكرية، الاعتماد على أنسب أساليب التعليم والتقويم، استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. كما أشارت الدراسة إلى أن كلاً من التطوير الذاتي (من خلال متابعة عضو هيئة التدريس على ما هو جديد على شبكة الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، والتنمية المهنية وحضور الدورات التدريبية)، والتطوير التشاركي (من خلال تبادل الآراء والمشورات مع زملاء المهنة، وحضور الندوات والمؤتمرات الأكاديمية) تعتبر من أهم وسائل تعزيز جودة الكوادر الأكاديمية.

وقدم الصالح (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى البحث عن تنافسية مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى وضع إطار عمل يمكن أن يوجه هذه المؤسسات للدور الجديد الذي يتحتم عليها ممارسته، واستخدمت الدراسة منهج أسلوب البحث الوثائقي للكتب والدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن مؤسسات التعليم العالي تواجه اليوم تحديات ضخمة على مستوى فلسفة وطبيعة هذه المؤسسات، وللتغلب على تلك التحديات يتوجب عليها تحسين مستوى قدرتها التنافسية وتبني بعض الاستراتيجيات وهي: استقطاب الكفاءات المتميزة من أعضاء هيئة التدريس، افتتاح فروع لجامعات دولية، تفعيل التحالفات الاستراتيجية مع الجامعات ومراكز البحث العالمية، تحويل بعض الجامعات الحكومية إلى جامعات وطنية بحثية ومتخصصة، منح مزيد من الاستقلالية للجامعات الحكومية من الناحية المالية والتنظيمية والإدارية والأكاديمية.

وقام العباد (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات رفع القدرة التنافسية للجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وتحديد معوقات رفع القدرة التنافسية للجامعة الملك سعود، وإلى صياغة نموذج مقترح لزيادة القدرة التنافسية للجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تصنيف قوائم التصنيفات العالمية التي تضمنت ترتيب بعض الجامعات السعودية. وأشارت النتائج إلى العديد من التحديات وكان أبرزها: تدني مستوى المواءمة بين البرامج الدراسية والأبحاث، أجور وحوافز ضعيفة لا تكاد تفي باحتياجات عضو هيئة التدريس، وجود معايير غير موضوعية لتقييم الأداء، ضعف التفكير المنهجي وعدم استخدام تكنولوجيا المعلومات من الكادر التعليمي، عزوف عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والموظفين عن حضور الدورات التدريبية وورش العمل. وكان من أبرز المقترحات لرفع القدرة التنافسية على مستوى العوامل المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس: الاهتمام بضمان جودة الأداء الجامعي وذلك من خلال التطبيق الفعلي لمعايير ضبط الجودة والنوعية، وتنمية وتطوير الهيئة التدريسية والإدارية وجميع الموارد البشرية والارتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة. كما أشارت النتائج على بعض المعايير الواجب توافرها في أعضاء هيئة التدريس لضمان رفع القدرة التنافسية للجامعات وهي: الإعداد التخصصي (العمق الأكاديمي والدراسة المتخصصة)، الإعداد التربوي للتدريس الجامعي (أساليب التعامل مع الطلاب في المرحلة الجامعية وكيفية المساهمة في حل مشكلاتهم)، إعداد بحثي (التزود بمهارات البحث العلمي)، إعداد ثقافي ومهاري عام (كإجادة اللغات الأجنبية والإلمام بقدر وافٍ من المعلومات العامة).

وفي دراسة أجرتها أبو زعيتر (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على متطلبات استدامة الميزة التنافسية للجامعات الفلسطينية وعلاقتها بممارسة عمداء الكليات للتخطيط الاستراتيجي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانتين (متطلبات الميزة التنافسية - ممارسة التخطيط الاستراتيجي) على عينة مكونة من (١٤٥) عضو هيئة تدريس من الجامعات الفلسطينية (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لمتطلبات استدامة الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد العينة كانت كبيرة عند وزن نسبي (٧٤,٢٧٪)، جاء خلالها مجال (التركيز على التنافس) في المرتبة الأولى، وأن درجة التقدير الكلية لممارسة عمداء الكليات للتخطيط الاستراتيجي كانت كبيرة جدا عند وزن نسبي (٨٦,٦٠٪).

وقام البصير (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لاستقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث تم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٥٦) خبيراً أكاديمياً. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تمثلت أبعاد استقلالية الجامعات في البعد الإداري والبعد المالي والبعد الأكاديمي، وأن درجة أهميتها في تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت مرتفعة، وأيضاً الصعوبات التي تواجه استقلالية الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية جاءت مرتفعة.

كما هدفت دراسة الشهري (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أهم المتطلبات اللازمة والتحديات المتوقعة لتحسين مستوى القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة، وسعيًا لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج النوعي في جمع البيانات باستخدام المقابلات المفتوحة مع ١٢ قائدًا من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود. وكان من أبرز نتائج الدراسة هو أهمية التدريب والتطوير لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، وكذلك تحديث إجراءات التعيين والاستقطاب لتحقيق المتطلبات الأساسية البشرية التي تسهم في رفع القدرة التنافسية داخل الجامعة. كما أشارت الدراسة إلى أبرز التحديات البشرية لرفع القدرة التنافسية وهي: صعوبة التوظيف قلة أعضاء هيئة التدريس، عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن التطوير، وتركيز القطاعات على الدورات القصيرة.

وسعت دراسة أبو عاصي (٢٠٢٢) إلى بناء تصوّر مُقترح لتطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في ضوء الميزة التنافسية للجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وبلغت عينة الدراسة (٤٢١) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى: توفّر ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في ضوء الميزة التنافسية للجامعات بدرجة موافقة متوسطة لكل من ممارسات التعليم، ممارسات البحث العلمي، وممارسات خدمة المجتمع. كما أشارت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية (نظرية/ تطبيقية) ومتغير عدد سنوات الخدمة عند مستوى (٠,٠٥) في درجة موافقة أفراد العينة في جميع أبعاد الاستبانة. بينما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية

في بُعد ممارسات التعليم لصالح الدرجة العلمية "أستاذ مشارك وأستاذ مساعد"، وفي بُعد ممارسات البحث العلمي لصالح الدرجة العلمية "أستاذ مساعد".

وأجرت الصقر وعسيري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات بناء الميزة التنافسية للجامعات السعودية الأهلية في جوانب (إعداد الكفاءات الاستراتيجية، بناء الشراكات الاستراتيجية، تطوير البحث العلمي، الهيكل التنظيمي، العلوم والتكنولوجيا) والتوصل إلى المقترحات وسُبل التغلب على المعوقات من وجهة نظر أفراد الدّراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام استبانة مكونة من (٢٢) عبارة، وتكوّنت العينة من (٣٩٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بالجامعات السعودية الأهلية في جامعة الأمير سلطان، الجامعة العربية المفتوحة، جامعة الأمير محمد بن فهد، وجامعة الفيصل. وقد خلصت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمعوقات حقق (٤,٣٢) وبدرجة موافقة مرتفعة بشدة، وقد جاءت معوقات بناء الميزة التنافسية للجامعات من (٤,١٧-٤,٤٧)، حيث جاء مجال إعداد الكفاءات الاستراتيجية بالمرتبة الأولى، يليه مجال تطوير البحث العلمي، ثم في المرتبة الثالثة مجال تطوير الهيكل التنظيمي، وفي المرتبة الرابعة مجال العلوم والتكنولوجيا، وفي المرتبة الخامسة مجال بناء الشراكات الاستراتيجية.

كما تناولت الدراسات الأجنبية موضوع القدرة التنافسية، ففي دراسة أجراها ديفيز وهاماك (Davies & Hammack, 2005) هدفت إلى تحديد مسارات التنافسية بين الطلاب في مجال التعليم العالي من خلال مقارنة دولة كندا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال التعليم العالي وظروف هذه التنافسية وأوجهها وأسسها وهيكل التعليم العالي في كلا البلدين، وإدارة كل نوع من التعليم وأثر هذه الإدارة على تنمية التنافسية فيها والعائد من التنافسية على الطلاب ونموهم الفكري والاجتماعي، وكيف يؤثر دور الجامعة من خلال تقوية روح التنافس بين الطلاب في تحسين مخرجاتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال وصف الأدبيات السابقة ومقارنتها. وتوصلت الدّراسة إلى أن تطبيق معايير التنافسية في الجامعات يمنح الطلاب فرصاً تعليمية متقدمة، ويُحفز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للابتكار والإبداع والحصول على جوائز عالمية، ويُساعد في تقديم خدمات تعليمية أكثر جودة.

واستخدمت دراسة سوب وآخرون (Supe et.al, 2017) أسلوب تحليل الأدبيات المنهجي لتحديد العوامل التي تؤثر على القدرة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي في ظروف العولمة. تم النظر في أكثر من ٦٠٠٠ مقالة علمية لاختيار ٢٠ مقالة بالنص الكامل للتحليل المتعمق. الاستنتاجات والنتائج الرئيسية أشارت لتأثر القدرة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي بالعوامل الداخلية التي تشكلها البيئة الداخلية لمؤسسة التعليم العالي والعوامل الخارجية التي تشكلها البيئة الجزئية الخارجية والبيئة الكلية المتأثرة بسياسة الدولة؛ يعد تحليل العوامل الداخلية والخارجية للمؤسسة أمراً مهماً من أجل خلق مزايا تنافسية في مؤسسة التعليم العالي.

وفي دراسة قام بها كلا من أبريانت ويونوس (Apriani & Yunus, 2017) هدفت إلى تحليل نماذج واستراتيجيات القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي في كاليمانتان الشرقية، واعتمد الباحثان على البحث النوعي الاستنتاجي من خلال جمع البيانات عن طريق المراقبة والمقابلات شبه المنهجية في ثلاث جامعات في كاليمانتان الشرقية. وتوصلت الدراسة إلى أن مؤسسات التعليم العالي في كاليمانتان الشرقية لم تتمكن من تحقيق القدرة التنافسية لعدة عوامل وهي: ضعف الموازنة بين مكونات التنظيم الاستراتيجي والهيكلية للمنظمة وبين المكونات البشرية، الحاجة لوجود أو تكوين استراتيجية للقدرة التنافسية تحد من القيود التي فرضتها المؤسسات التعليمية، الحاجة لتنمية الموارد البشرية من خلال إعداد أعضاء هيئة التدريس والقيادات في المؤسسات التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من الواضح أن معظم الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في اتباع المنهج الوصفي والتركيز على أهمية دور الكادر التعليمي والبشري في تحقيق التنافسية واستدامتها مثل (غالب وعالم، ٢٠٠٨)، (أبو زعيتر، ٢٠٢٠)، (البصير، ٢٠٢١)، (أبو عاصي، ٢٠٢٢). وفي ضوء الكادر التعليمي فقد تميزت دراسة أبريانت ويونوس (Apriani & Yunus, 2017) بوصف دور الجانب الخلقي والعدالة التوزيعية في تحقيق التنافسية والرضا الوظيفي، وقد يفيد هذا الموضوع الدراسة الحالية في دور أعضاء هيئة التدريس الخلقي من حيث الانضباط والتفاعل مع الطلاب وغيرها في رفع التنافسية.

كما اهتمت بعض الدراسات بمعايير ومؤشرات القدرة التنافسية ومعرفة أسباب تدنيها والخطوات الواجب اتخاذها للتغلب على ذلك كدراسة (العباد، ٢٠١٧) في تحديد معوقات رفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود، ودراسة (الصقر وعسيري، ٢٠٢٣) للكشف عن معوقات بناء الميزة التنافسية للجامعات السعودية الأهلية، ودراسة (الشهري، ٢٠٢٢) للكشف عن أهم المتطلبات اللازمة والتحديات المتوقعة لتحسين مستوى القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة. وتناولت دراسة ديفيز وهاماك (Davies & Hammack, 2005) جانب القدرة التنافسية للطلاب ودور الجامعة في تحسين مخرجاتها وتعزيز روح التنافس بين الطلاب. وتميزت كلا من دراستي أبريانتي ويونوس (Apriani & Yunus, 2017) ودراسة سوب وآخرون (Supe et al, 2017) باستخدامهما للمنهج النوعي الاستنتاجي لاستنتاج العوامل التي تعوق من تحقيق القدرة التنافسية. ويلاحظ من هذه الدراسات أنها ذات صلة وثيقة بالبحث الحالي في تحديدها لاهم عوامل وتحديات القدرة التنافسية للجامعات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسة السابقة:

١. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها الميزة التنافسية وعواملها والتحديات التي تواجهها.
٢. تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامهما المنهج الوصفي.
٣. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استيفائها لثلاثة محاور مكتملة لبعض، الأول تناول دراسة واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، والثاني التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، والثالث الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية. حيث إن دراسة الواقع ستبين ما نحن عليه الآن، ودراسة التحديات سوف تساعد في تحديد المشكلة للتغلب عليها، ودراسة الإجراءات المقترحة سوف تساهم في تقديم حلول لهذه التحديات.

٤. اعتمدت الدراسة الحالية على الجانب الميداني من خلال توظيف أداة الاستبانة على عينة قوامها (٣٧٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، حيث إن الدراسات السابقة لم يسبق وأن استخدمت عينة مماثلة لمثل هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء الإجراءات المنهجية التي قام بها الباحث للإجابة على تساؤلات الدراسة، بما يحقق أهدافها، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة وأهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي في هذه الدراسة والذي يعمل على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كمياً أو كيفياً" (عبيدات وعبد الحق وعدس، ١٤١٦هـ، ص. ٢٤٧). كما تم اختيار هذا المنهج لمناسبته لموضوع الدراسة، حيث يهدف إلى التعرف على واقع الدور الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية والتحديات التي تواجهها والإجراءات المقترحة لتعزيزها.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع البحث جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس (رجال ونساء) في جامعة الملك سعود ممن هم على رتبة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) والبالغ عددهم (٤٠١٦) حسب إحصاءات مكتب إدارة الببائ في جامعة الملك سعود (٢٠٢٢). فقد تم اختيار هذه الجامعة كونها واحدة من الجامعات الأكبر في المملكة العربية السعودية، وأيضاً لتنوع برامجها الأكاديمية، ولحصولها على تصنيف عالمي، وسهولة جمع بيانات الدراسة على الباحث.

وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة قوامها (٣٧٨) بناء على جدول كرجيسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الجنس والكلية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٢٠٠	٥٢,٩
	أنثى	١٧٨	٤٧,١
الكليات	الإنسانية	١٣٤	٣٥,٤
	العلمية	٨٠	٢١,٢
	الصحية	٩١	٢٤,١
	التطبيقية	٧٣	١٩,٣
الإجمالي		٣٧٨	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن هناك (٢٠٠) عضو هيئة تدريس بنسبة (٥٢,٩٪) من الذكور، في حين أن هناك (١٧٨) عضو هيئة تدريس بنسبة (٤٧,١٪) من الإناث، وبالنسبة للكليات فإن هناك (١٣٤) عضو هيئة تدريس بنسبة (٣٥,٤٪) بالكليات الإنسانية، في حين أن هناك (٩١) عضو هيئة تدريس بنسبة (٢٤,١٪) بالكليات الصحية، و (٨٠) عضو هيئة تدريس بنسبة (٢١,٢٪) بالكليات العلمية، وفي الأخير هناك (٧٣) عضو هيئة تدريس بنسبة (١٩,٣٪) بالكليات التطبيقية.

أداة الدراسة:

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تضمنت عدة محاور وفقاً لتساؤلات البحث وأهدافه، وقد صُممت الاستبانة بناءً على خلفية الدراسات السابقة والإطار النظري شاملة المعايير التي تبنتها الجامعات العالمية ذات الترتيب الأعلى في التصنيفات الدولية، ومن هذه الدراسات: دراسة الصالح (٢٠١٢)؛ العباد (٢٠١٧)؛ البصير (٢٠٢١)؛ أبو عاصي (٢٠٢٢)؛ الصقر وعسيري (٢٠٢٣). وقد تضمنت الاستبانة قسمين كالآتي: القسم الأول: يتناول البيانات الشخصية العامة لعينة الدراسة ك (الجنس، الكلية)، أما القسم الثاني فقد تكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، حيث تناول المحور الأول: التعرف على واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ويتكون من (١١) عبارة، في حين تناول المحور الثاني: التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ويتكون من (٩) عبارات، وبالنسبة للمحور الثالث فقد تناول:

أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ويتكون من (١٠) عبارات. كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للخيارات على النحو التالي: "موافق بشدة"، و"موافق"، و"محايد"، و"غير موافق"، و"غير موافق بشدة"، وقد أعطي للعبارات التقدير التالي: موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١، ويوضح الجدول التالي فئات المقياس المتدرج الخماسي والمتوسطات الحسابية المقابلة لكل استجابة:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
١ - ١,٨٠	١,٨١ - ٢,٦٠	٢,٦١ - ٣,٤٠	٣,٤١ - ٤,٢٠	٤,٢١ - ٥,٠

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة على النحو التالي:

١- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة وصلاحياتها، تم عرضها على خمسة عشر محكماً من ذوي الكفاءة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ممن هم على رتبة أستاذ مشارك وأستاذ دكتور، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وآراءهم حول صياغة واقع القدرة التنافسية، والتحديات التي تواجهها، وأبرز العوامل المساهمة في تعزيزها. كما شمل دور المحكمين التأكد من مدى وضوح فقرات الاستبانة، ومدى ملاءمتها للمجالات المدرجة تحتها، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله. وفي ضوء تلك الملاحظات تم التعديل على الاستبانة التي لم تحصل عن نسبة اتفاق ٨٠ % من عدد المحكمين، شملت استبعاد الفقرات غير الملائمة [حيث كانت (٣٧) عبارة قبل التعديل و (٣٠) عبارة بعد التعديل]، وتغيير مواقع بعض الفقرات، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس، وبناءً على بيانات العينة تم التأكد من صدق

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

٢-الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس، وبناءً على بيانات العينة تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للمحاور، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (محاور أداة الدراسة) بالدرجة الكلية لكل محور

واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية		التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية		أبرز الإجراءات المقترحة في تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي لتحقيق القدرة التنافسية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٩	١	**٠,٥٤٨	١	**٠,٥٣٣
٢	**٠,٦٣٨	٢	**٠,٦٠٤	٢	**٠,٦٩٢
٣	**٠,٥٧٥	٣	**٠,٦٣٤	٣	**٠,٦٧٥
٤	**٠,٦٤٥	٤	**٠,٥١٥	٤	**٠,٦٨٣
٥	**٠,٧٥٦	٥	**٠,٥٧٨	٥	**٠,٧٣٥
٦	**٠,٧٨٢	٦	**٠,٦٠٧	٦	**٠,٦٠١
٧	**٠,٧٨٥	٧	**٠,٦١٥	٧	**٠,٧١٨
٨	**٠,٧٤٨	٨	**٠,٥٥٣	٨	**٠,٧٨٣
٩	**٠,٧٢٣	٩	**٠,٧٣١	٩	**٠,٧١٠
١٠	**٠,٦٧٩	-	-	١٠	**٠,٦٥٦
١١	**٠,٦٣٢	-	-	-	-

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الأول: واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية بين (٠,٥٧٥، ٠,٧٨٥)، وللمحور الثاني: التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية بين (٠,٥١٥، ٠,٧٣١)، وللمحور الثالث: أبرز الإجراءات المقترحة في تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي لتحقيق القدرة التنافسية بين (٠,٥٣٣، ٠,٧٨٣)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة:

جدول (٤): معامل الثبات للاستبانة ككل، ولكل محور على حدة، وعدد فقرات كل محور

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.	١١	٠,٨٧٥
٢	التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.	٩	٠,٧٢٩
٣	التعرف على أبرز الإجراءات المقترحة في تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية.	١٠	٠,٧٩٨

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٧٢٩، ٠,٨٧٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات). كما أيضاً تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الجنس)، واستخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الكلية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

للتعرف على واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لها

م	العبارات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		موافق بشدة		غير موافق		إلى حد ما		موافق		موافق بشدة				
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
٤	يقوم عضو هيئة التدريس على نشر أوراق بحثية في مجال تخصصه لخدمة التخصص.	١٩٣	٥١,١	١٢٦	٣٣,٣	٥٧	١٥,١	٢	٠,٥	٠	٠,٠	٤,٣٥	٠,٧٥	١
٧	يُفعل عضو هيئة التدريس التقنيات الحديثة في طرق تدريسه.	١٤٢	٣٧,٦	١٤٧	٣٨,٨	٨١	٢١,٤	٤	١,١	٤	١,١	٤,١١	٠,٨٥	٢
٦	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب تدريس حديثة.	١٣٠	٣٤,٤	١٥٤	٤٠,٧	٩٣	٢٤,٦	٠	٠,٠	١	٠,٣	٤,٠٩	٠,٧٨	٣
٨	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب تقوم بتنوعه.	١٤٢	٣٧,٦	١٣٤	٣٥,٤	٩٨	٢٥,٩	٣	٠,٨	١	٠,٣	٤,٠٩	٠,٨٣	٤
٥	يطلع عضو هيئة التدريس على أحدث ما وصل إليه العلم في مجال تخصصه.	١٣٤	٣٥,٤	١٤٦	٣٨,٦	٩٢	٢٤,٣	٠	٠,٠	٦	١,٧	٤,٠٦	٠,٨٦	٥
١	يشارك عضو هيئة التدريس في ورش العمل لتطوير قدراته الأكاديمية.	١١١	٢٩,٣	١٦٥	٤٣,٧	٩٨	٢٥,٩	٣	٠,٨	١	٠,٣	٤,٠١	٠,٧٨	٦
١٠	يتقبل عضو هيئة التدريس التغذية الراجعة من خلال استمارات دورية لتقييمه شخصياً وتوزيعها على الطلاب في نهاية الفصل.	١٢٧	٣٣,٦	١٣٧	٣٦,٢	٩٩	٢٦,٢	١٥	٤,٠	٠	٠,٠	٣,٩٩	٠,٨٧	٧
٩	يعمل عضو هيئة التدريس على موازنة المقررات الدراسية وفق متطلبات التخصص وسوق العمل.	٨٩	٢٣,٦	١٧٧	٤٦,٨	١٠٨	٢٨,٦	٢	٠,٥	٢	٠,٥	٣,٩٢	٠,٧٧	٨

المتوسط الحسابي العام

بين (موافق إلى حد ما — موافق بشدة).

العلمية في التعليم العالي لمنطقة الشرق الأوسط وأفريقيا.

برامج دراسات عليا من الممكن أن تُحفز أعضاء هيئة التدريس على البحث والتجديد في مجال

تخصصاتهم. تتفق هذي النتيجة مع دراسة الصقر وعسيري التي توصلت إلى أن تطوير البحث العلمي يحقق الميزة التنافسية. ويأتي بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٧) والتي تنص على (يُفعل عضو هيئة التدريس التقنيات الحديثة في طرق تدريسه) بمتوسط حسابي (٤,١١) وبانحراف معياري (٠,٨٥)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٦) والتي تنص على (يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب حديثة) بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبانحراف معياري (٠,٧٨)، وبدرجة استجابة (موافق)، وتأتي العبارة رقم (١١) والتي تنص على (يملك عضو هيئة التدريس طرق تدريس متنوعة وملائمة للطلاب غير السعوديين) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وبدرجة استجابة (موافق)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على (يشارك عضو هيئة التدريس في المنافسة على الجوائز العالمية، مثال: نوبل، فيلد، وغيرها) بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وبانحراف معياري (١,٠) وبدرجة استجابة (موافق إلى حد ما)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Davies, 2005) والتي توصلت إلى أن تطبيق معايير التنافسية في الجامعات يمنح الطلاب فرصاً تعليمية متقدمة، ويُحفز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للابتكار والإبداع والحصول على جوائز عالمية، ويُساعد في تقديم خدمات تعليمية أكثر جودة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية حول واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن تحديث اللوائح والخطط والاستراتيجيات المرتبطة بالتعيين والاستقطاب كانت من المتطلبات الأساسية البشرية التي من الممكن أن تساهم في تحقيق القدرة التنافسية للجامعة وتحقيق جوائز عالمية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبريان و يونوس (Apriani & Yunus, 2017) والتي توصلت إلى أن مؤسسات التعليم العالي في كاليمانتان الشرقية لم تتمكن من تحقيق القدرة التنافسية لعدة عوامل من بينها الحاجة لتنمية الموارد البشرية من خلال إعداد أعضاء هيئة التدريس والقيادات في المؤسسات التعليمية.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

للتعرف على التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لها

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	وجود شروط معقدة تحول دون حضور الندوات والمؤتمرات الخارجية.	١٩٥	٥١,٦	٩٥	٢٥,١	٥٩	١٥,٧	٢٤	٦,٣	٥	١,٣	٤,١٩	٠,٨٦	١
٢	غياب المراكز التدريبية المتخصصة لتنمية القدرات الأكاديمية.	١٣٦	٣٦,٠	١٤٩	٣٩,٤	٥٠	١٣,٢	٣٩	١٠,٣	٤	١,١	٣,٩٩	٠,٩٩	٢
١	قلة الوقت المتاح لحضور الدورات التدريبية في ظل أعباء التدريس.	١٤٨	٣٩,٢	١١٧	٣١,٠	٦٦	١٧,٥	٤٣	١١,٢	٤	١,١	٣,٩٦	٠,٩٥	٣
٣	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات العلمية.	١٠١	٢٦,٧	١٢١	٣٢,٠	١٠٨	٢٨,٦	٤٢	١١,١	٦	١,٦	٣,٧١	٠,٩٣	٤
٦	تكليف الجامعة لعضو هيئة التدريس بأعمال كثيرة إضافة إلى نصابه التدريسي.	١٠٨	٢٨,٦	٩٦	٢٥,٤	٩٩	٢٦,١	٦٠	١٥,٩	١٥	٤,٠	٣,٥٩	٠,٩٧	٥

م	العبارات	درجة الموافقة									
		موافق بشدة		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧	وجود قصور نسبي في المهارات التطبيقية التدريسية لبعض أعضاء هيئة التدريس الذين لم تنح لهم فرصة التطبيق الميداني في مجال التعليم.	٤٩	١٣,٠	١٥٨	٤١,٨	١٢٤	٣٢,٨	٣٨	١٠,٠	٩	٢,٤
٥	انخفاض مستوى إدراك بعض أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.	٨٦	٢٢,٨	١١٣	٢٩,٩	٩٥	٢٥,١	٦٧	١٧,٧	١٧	٤,٥
٩	استخدام أساليب غير مناسبة لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.	٦٢	١٦,٤	١٢١	٣٢,٠	١٠٥	٢٧,٨	٦٨	١٨,٠	٢٢	٥,٨
٨	قلة إلمام عضو هيئة التدريس بالوسائل التكنولوجية اللازمة لتقديم المحتوى الدراسي.	٣٢	٨,٥	١٢٦	٣٣,٣	١٣٧	٣٦,٢	٧١	١٨,٨	١٢	٣,٢
-	المتوسط الحسابي للمحور										
		٣,٦٧		٠,٥٩							

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية يتضمن (٩) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٢٥، ٤,١٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين (موافق إلى حد ما - موافق).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٧) بانحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية (موافق) بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية. فعلى الرغم من حصول المحور الأول (واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات

السعودية) على درجة عالية، إلا أن محور التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات جاء أيضاً بدرجة عالية. ويعزو الباحث ذلك إلى أنه بالرغم من توفر بعض معايير تحقيق التنافسية في جامعة الملك سعود إلا أنه لازال هناك عقبات من الممكن أن تحد من أدوار أعضاء هيئة التدريس في تطويرهم الأكاديمي والبحثي لتحقيق القدرة التنافسية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصقر وعسيري (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أن معوقات بناء الميزة التنافسية للجامعات السعودية الأهلية جاءت بدرجة موافق بشدة.

تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على (وجود شروط معقدة تحول دون حضور الندوات والمؤتمرات الخارجية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبانحراف معياري (٠,٨٦) وبدرجة استجابة (موافق) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العباد (٢٠١٧) والشهري (٢٠٢١) التي أشارت إلى عزوف عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس والموظفين عن حضور الدورات التدريبية وورش العمل. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من إدراك أعضاء هيئة التدريس ورغبتهم في حضور الندوات والمؤتمرات الخارجية إلا أن الشروط المعقدة لحضور هذه الندوات من الممكن أن تؤدي إلى عزوفهم عن التطوير. وفي المرتبة الثانية تأتي العبارة رقم (٢) والتي تنص على (غياب المراكز التدريبية المتخصصة لتنمية القدرات الأكاديمية) بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة استجابة (موافق)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (قلة الوقت المتاح لحضور الدورات التدريبية في ظل أعباء التدريس) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة استجابة (موافق)، وتأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على (استخدام أساليب غير مناسبة لتقييم أداء عضو هيئة التدريس) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة استجابة (موافق إلى حد ما). أما في الأخير تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (قلة إلمام عضو هيئة التدريس بالوسائل التكنولوجية اللازمة لتقديم المحتوى الدراسي) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٩٦) وبدرجة استجابة (موافق إلى حد ما)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام وتركيز الجامعة على الاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة من خلال توفير بيئة تقنية ومعرفية محفزة. تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العباد (٢٠١٧)، والصقر وعسيري (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أن عدم استخدام

التقنية الحديثة أو قلة الإمام بمجال العلوم والتكنولوجيا كانت من أبرز معوقات تحقيق القدرة التنافسية للجامعات.

السؤال الثالث: ما هي أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية؟

للتعرف على أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لها

م	العبارات	درجة الموافقة												
		موافق بشدة		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥	تخفيض أعضاء هيئة التدريس على تفعيل التقنية الحديثة في طرق تدريسهم.	١٩١	٥٠,٥	١٦٣	٤٣,١	١٨	٤,٨	٣	٠,٨	٣	٠,٨	٤,٤٢	٠,٦٩	١
٤	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التنمية الذاتية من خلال اطلاعهم على المستجدات في مجال التخصص.	١٩٧	٥٢,١	١٤٩	٣٩,٤	٢٥	٦,٦	٦	١,٦	١	٠,٣	٤,٤٢	٠,٧١	٢
٨	توفير مناخ تنظيمي محفز لبقاء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.	١٩٣	٥١,١	١٢٨	٣٣,٩	٤٢	١١,٠	١٤	٣,٧	١	٠,٣	٤,٣٢	٠,٨٣	٣
٦	الحرص على استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين من دول مختلفة لتنوع الخبرات.	١٨١	٤٧,٩	١٤١	٣٧,٣	٤٩	١٣,٠	٥	١,٣	٢	٠,٥	٤,٣١	٠,٧٩	٤

الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء
هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
د. عبد العزيز بن سالم ثقل الدوسري

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الاحرف العباري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٧	تعزيز قيم ثقافية تركز على التفوق في الأداء.	١٦٠	٤٢,٣	١٦٢	٤٢,٩	٥٣	١٤,٠	٣	٠,٨	٠	٠,٠	٤,٢٧	٠,٧٢	٥
٣	تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على التخطيط والتصميم لمواقف التعليم والتعلم.	١٦٣	٤٣,١	١٥٩	٤٢,١	٤٨	١٢,٧	٨	٢,١	٠	٠,٠	٤,٢٦	٠,٧٦	٦
١٠	التعاون مع الجامعات الدولية المرموقة لابتعاث بعض أعضاء هيئة التدريس للعمل كأستاذ زائر.	١٩٧	٥٢,١	١١١	٢٩,٤	٤٣	١١,٤	١٦	٤,٢	١١	٢,٩	٤,٢٤	١,٠١	٧
٩	العمل على تقديم نظام تقييمي شامل لمهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس لتحفيز المنافسة والحياة الفكرية.	١٥٧	٤١,٥	١٣٧	٣٦,٣	٦٤	١٦,٩	١٩	٥,٠	١	٠,٣	٤,١٤	٠,٨٩	٨
٢	تحسين طرائق وأساليب التدريس وتوظيفها في نقل المحتوى الدراسي.	١٣١	٣٤,٧	١٧٢	٤٥,٥	٥٨	١٥,٣	١٧	٤,٥	٠	٠,٠	٤,١٠	٠,٨٢	٩
١	تدريب أعضاء هيئة التدريس على برامج التأهيل الأكاديمي الدولية المعتمدة.	١٤٧	٣٨,٩	١٥٣	٤٠,٥	٥٢	١٣,٧	٢٠	٥,٣	٦	١,٦	٤,١٠	٠,٩٣	١٠
-	المتوسط الحسابي للمحور										٤,٢٦	٠,٥٥	-	-

يتضح من الجدول رقم (٧) أن محور أبرز الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية يتضمن (١٠) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٤,١٠، ٤,٤٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفتتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين (موافق - موافق بشدة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٦) بانحراف معياري (٠,٥٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زعيتر (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن متطلبات استدامة الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد العينة كانت كبيرة، وأسفرت نتائج دراسة البصير (٢٠٢١) إلى أن استقلالية الجامعات في البعد الإداري والبعد المالي والبعد الأكاديمي كان من أبرز الإجراءات لتحقيق التنافسية في الجامعات.

تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تفعيل التقنية الحديثة في طرق تدريسهم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وبانحراف معياري (٠,٦٩) وبدرجة استجابة (موافق بشدة)، ويليهما العبارة رقم (٤) والتي تنص على (تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التنمية الذاتية من خلال اطلاعهم على المستجدات في مجال التخصص) بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وبانحراف معياري (٠,٧١)، وبدرجة استجابة (موافق بشدة). وفي المرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (توفير مناخ تنظيمي محفز لبقاء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات) بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٨٣)، وبدرجة استجابة (موافق بشدة)، وتأتي العبارة رقم (٢) والتي تنص على (تحسين طرائق وأساليب التدريس وتوظيفها في نقل المحتوى الدراسي) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبانحراف معياري (٠,٨٢) وبدرجة استجابة (موافق)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (١) والتي تنص على (تدريب أعضاء هيئة التدريس على برامج التأهيل الأكاديمي الدولية المعتمدة) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وبدرجة استجابة (موافق)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن تنمية الموارد البشرية والارتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة والخبرة من شأنه أن يعزز من القدرة التنافسية للجامعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى أن التطوير الذاتي والتشاركي لأعضاء هيئة التدريس من أهم وسائل تعزيز جودة الكوادر الأكاديمية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصالح (٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن استقطاب الكفاءات المتميزة من أعضاء هيئة التدريس يعزز من تنافسية مؤسسات التعليم العالي، وأيضاً أشارت دراسة العباد (٢٠١٧) إلى أن

تنمية وتطوير أعضاء هيئة التدريس، والارتقاء بمستوى التأهيل والكفاءة، وتطوير الخطط والبرامج الدراسية وإشراك أعضاء هيئة التدريس في صنعها كانت من أبرز المقترحات لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة تُعزى لمُتغيري الجنس والكلية؟

١- الفروق باختلاف متغير الجنس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق حول واقع الدور الأكاديمي وتحدياته والإجراءات المقترحة لتعزيزه بالجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية	ذكر	٢٠٠	٣,٨٩	٠,٥٦	٢,٦٧٩	٠,٠٠٨
	أنثى	١٧٨	٤,٠٤	٠,٥٧		
التحديات التي تُضعف الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية	ذكر	٢٠٠	٣,٧٤	٠,٥٨	٢,٢٤٧	٠,٠٢٥
	أنثى	١٧٨	٣,٦٠	٠,٥٩		
الإجراءات المقترحة في تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية	ذكر	٢٠٠	٤,٢٨	٠,٥٧	٠,٧٢٦	٠,٤٦٧
	أنثى	١٧٨	٤,٢٣	٠,٥٣		

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (٠,٥٧) مقابل متوسط

حسابي (٣,٨٩) وبانحراف معياري (٠,٥٦) لأفراد عينة الدراسة من الذكور، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة من الإناث يوافقون بدرجة أكبر على واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جانب الاهتمام بالتطوير وحضور الندوات العلمية قد يكون أعلى عند الإناث بسبب إتاحة الفرص لتمكينهم في الجامعات والذي بدوره يساهم في تعزيز التنافسية بينهم.

كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من الذكور بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وبانحراف معياري (٠,٥٨) مقابل متوسط حسابي (٣,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٥٩) لأفراد عينة الدراسة من الإناث، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة من الذكور يوافقون بدرجة أكبر على التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

في حين أوضحت النتائج بالجدول رقم (٨) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٤٦٧)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث حول الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٢- الفروق باختلاف متغير نوع الكلية.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير نوع الكلية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق حول واقع الدور الأكاديمي وتحدياته والإجراءات المقترحة لتعزيزه بالجامعات السعودية باختلاف متغير نوع الكلية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية	بين المجموعات	٢,٣٠٧	٣	٠,٧٦٩	٢,٣٦٨	٠,٠٧٠
	داخل المجموعات	١٢١,٤٩٠	٣٧٤	٠,٣٢٥		
	المجموع	١٢٣,٧٩٧	٣٧٧			
التحديات التي تُضعف الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية	بين المجموعات	٠,١٩٢	٣	٠,٠٦٤	٠,١٨٢	٠,٩٠٩
	داخل المجموعات	١٣١,٤٧١	٣٧٤	٠,٣٥٢		
	المجموع	١٣١,٦٦٣	٣٧٧			
الإجراءات المقترحة في تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية	بين المجموعات	٠,٢١٩	٣	٠,٠٧٣	٠,٢٣٩	٠,٨٦٩
	داخل المجموعات	١١٤,٢٥٢	٣٧٤	٠,٣٠٥		
	المجموع	١١٤,٤٧١	٣٧٧			

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية - التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية - الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية) باختلاف متغير الكلية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحاور على التوالي (٠,٠٧٠، ٠,٩٠٩، ٠,٨٦٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على اختلاف الكلية التي يعملون بها حول محاور الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة في مختلف الكليات في جامعة الملك سعود على معايير التنافسية المستخدمة، والتحديات التي يواجهونها، وسبل التغلب على هذه التحديات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو عاصي (٢٠٢٢) التي

أشارت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية (نظرية/ تطبيقية) في درجة موافقة أفراد العينة في جميع الأبعاد المتعلقة بتحقيق التنافسية للجامعات.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي:

١. أن واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل من: يقوم عضو هيئة التدريس على نشر أوراق بحثية في مجال تخصصه، وكذلك أن يُفعل عضو هيئة التدريس التقنيات الحديثة في طرق تدريسه.

٢. أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ومن أبرز تلك التحديات: وجود شروط معقدة تحول دون حضور الندوات والمؤتمرات الخارجية، إضافة إلى غياب المراكز التدريبية المتخصصة لتنمية القدرات الأكاديمية.

٣. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ومن أبرز تلك المقترحات: تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تفعيل التقنية الحديثة في طرق تدريسهم، وكذلك تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التنمية الذاتية من خلال اطلاعهم على المستجدات في مجال التخصص.

٤. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث.

٥. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من الذكور.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية باختلاف متغير الجنس.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (واقع الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية -التحديات التي تحد من الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية -الإجراءات المقترحة لتعزيز دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تحقيق القدرة التنافسية للجامعات السعودية) باختلاف متغير الكلية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١. الحد من الشروط التي تحول دون حضور أعضاء هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات الخارجية والتي من شأنها أن تساهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية.

٢. إنشاء المراكز التدريبية المتخصصة واستقطاب الكفاءات التدريسية للعمل بها؛ لتنمية القدرات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث أظهرت النتائج أن غياب المراكز التدريبية المتخصصة تعتبر من التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٣. تقليل الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بما يساهم في توفير الوقت الكافي لديهم لحضور الدورات التدريبية، حيث كشفت النتائج أن قلة الوقت المتاح لدى أعضاء هيئة التدريس في ظل أعباء التدريس من التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٤. أن تعمل عمادات ومراكز الجودة في الجامعات على التوعية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس حول دورهم في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي داخل الجامعة، حيث أوضحت النتائج أن انخفاض مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تحقيق الجودة والاعتماد

الأكاديمي من التحديات التي تحد من دور أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

٥. ضرورة توفير الجامعات للبرمجيات والأجهزة والمواد التعليمية الحديثة والمناسبة لاستخدامها في تدريس المناهج التعليمية في الكليات والجامعات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها وأن تكون جزءاً مكماً لعملهم التدريسي والتطبيقي.

المقترحات:

١. إجراء دراسة تتناول الدور الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية بالتطبيق على جامعات أخرى وبمناطق مختلفة.

٢. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتحديد المعايير الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد عبدالرزاق. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو زعتر، لينا محمد. (٢٠٢٢). متطلبات استدامة الميزة التنافسية للجامعات الفلسطينية وعلاقتها بممارسة عمداء الكليات للتخطيط الاستراتيجي. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٩(٤)، الصفحات ٤١٦-٤٥٤.
- أبو عاصي، هشام عبدالعزيز ناصر. (٢٠٢٢). تصوّر مقترح لتطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في ضوء الميزة التنافسية للجامعات. مجلة التربية-جامعة الأزهر، ٣٩(١٨٧)، ٢٥٨-٣١٠.
- أبو عيادة، هبة. (٢٠٢١). دور الجامعات في التنمية المستدامة. وقائع المؤتمر العلمي الدولي الرابع المدمج (ص ٣٠٦). مجلة كلية المصطفى الجامعة.
- البصير، خالد بن عبدالكريم بن سليمان. (٢٠٢١). استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية: تصور مقترح. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٧(١٢)، ٢٣٩-٣٣١.
- حسن، ماهر أحمد. (٢٠١٤). تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية: آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية. المجلة التربوية، ٢٩(١١٣)، ١٤١-٢١٨.
- جامعة الملك سعود. (٢٠٢٢). بيانات أعضاء هيئة التدريس. مكتب إدارة البيانات.
- دمنهوري، هند محمد شيخ. (٢٠١٣). أسباب عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٧(١)، ١٦٩-٢٢٥.
- الرابعة، فاطمة علي. (٢٠٠٦). دور سياسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات العامة في المملكة الأردنية الهاشمية مع التطبيق على الجامعة الأردنية. المجلة العربية للإدارة، ٢٧(١)، ١٥٨-١٦٣.
- الشثري، عبدالعزيز ناصر (مارس، ٢٠١٦). كيف يتم تحسين القدرة التنافسية للجامعات بالمملكة العربية السعودية. جريدة الجزيرة، مسترجعه من
- <http://www.al-jazirah.com/2016/20160317/rj7.htm>
- الشهري، عبدالحليم علي. (٢٠٢٢). متطلبات وتحديات القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: دراسة نوعية باستخدام أسلوب النظرية المجردة. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، ٣٨(١١)، ٨٧-١٢٦.
- الصالح، عثمان عبدالله. (٢٠١٢). تنافسية مؤسسات التعليم العالي: إطار مقترح. مجلة الباحث(١٠)، ٢٩٧-٣١٠.

الصقر، عبيد صالح؛ وعسيري، محمد علي. (٢٠٢٣). معوقات تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية الأهلية وسبل التغلب عليها. العلوم التربوية، ٣١(٢)، ٥٠٧-٥٣٩.

العامري، عبدالله بن محمد. (١٤٣٤هـ). متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية: تصور مقترح. [رسالة دكتوراه، كلية التربية]، جامعة أم القرى.

العباد، عبدالله حمد. (٢٠١٧). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٣)، ٣٠٦-٣٢٧.

عباس، نسرين أحمد. (٢٠٠٦). معايير التقييم الدولية للجامعات المصرية. مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي (ص ٥٤٣). جامعة حلوان.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (١٤١٦هـ). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار الفكر.

غالب، ردمان محمد؛ وعالم، توفيق علي. (٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١(١)، ١٦٠-١٨٨.

القرشي، محمد. (٢٠٠٨). الإبداع التكنولوجي كمدخل لتعزيز تنافسية المؤسسات الاقتصادية. مجلة علوم إنسانية، ٢٧.

محمد، أشرف السعيد أحمد. (٢٠٠٧). الجودة الشاملة، المؤشرات في التعليم الجامعي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديد.

المركز الوطني للتنافسية. (٢٠٢٢). مفهوم التنافسية. عن المركز. الرابط <https://www.ncc.gov.sa/ar/AboutUs/Pages/Competitiveness.aspx>

مصطفى، أحمد سيد. (٢٠٠٣). تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين "دعوة للتأمل". مجلة التربية، ١٤٤، ٢٨-٢٩.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). تقدّم التعليم العام في مؤشرات الأداء العالمية في ٢٠٢٢. المركز الإعلامي. الرابط <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/Education-achievements.aspx>

بحضة سمالي. (٢٠٠٥). أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

ترجمة المراجع العربية:

- Ibrahim, Mohamed Abdel-Razzak. (2003). Teacher formation system in the light of comprehensive quality standards. Jordan: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
- Abu Zaiter, Lina Muhammad. (2020). Requirements for the sustainability of the competitive advantage of Palestinian universities and its relationship to the deans' practice of strategic planning. Journal of the University of Palestine for Researches and Studies, 9(4), 416-454.
- Abu Asi, Hisham Abdulaziz Nasser. (2022). A Proposed perspective for developing the Practices of the faculty members at King Saud University in the light of competitive advantage of universities. Education Journal - Al-Azhar University, 39 (187), 258-310.
- Abu Ayada, Heba. (2021). The role of universities in sustainable development. Proceedings of the Fourth Combined International Scientific Conference (p. 306). Journal of Al-Mustafa University College.
- Al-Basir, Khalid bin Abdul Karim bin Suleiman. (2021). The Independence of Universities to Achieve Competitive Advantage in Light of the American and British Experiences: A Suggested Proposal. Educational and Social Studies, 27(12), 239-331.
- Hassan, Maher Ahmed. (2014). Internationalization of university education as an entry point to increase the competitiveness of Egyptian universities: Opinions of a sample of faculty members in some Egyptian universities. Educational Journal, 29 (113), 141-218.
- King Saud University. (2022). Faculty member data. Data Management Office.
- Damanhour, Hind Muhammad Sheikh. (2013). The reasons for the incompatibility of the outputs of higher education with the requirements of the Saudi labor market. King Abdulaziz University Journal, 27(1), 169-225.
- Al-Rababa, Fatima Ali. (2006). The impact of servant leadership behaviors on building organizational social capital: Field study in the private universities in the capital of Jordan. Arab Journal of Management, 27(1), 158-163.
- Al-Shathry, Abdulaziz Nasser (March, 2016). How to improve the competitiveness of universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Jazeera Newspaper, retrieved from <http://www.al-jazirah.com/2016/20160317/rj7.htm>
- Al-Shehri, Abdul Halim Ali. (2022). Requirements and challenges of competitiveness at King Saud University from the perspective of academic leaders: a qualitative study using the grounded theory method. Journal Faculty of Education (Assiut University), 38 (11.2), 87-126.
- Al-Saleh, Othman Abdullah. (2012). The competitiveness of higher education institutions: a proposed framework. Researcher Journal, 10 (10), 297-310.

- Al-Saqer, Abeer Saleh; And Asiri, Muhammad Ali. (2023). Obstacles to achieving competitive advantage in Saudi private universities and ways to overcome them. *Educational Sciences*, 31(2), 507-539.
- Al-Amiri, Abdullah bin Muhammad (1434 Ah). Requirements for the internationalization of higher education as an entry point to achieving global leadership for Saudi universities: a proposed vision. [PhD dissertation], College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Abad, Abdullah Hamad. (2017). A proposed model to raise the competitiveness of King Saud University in the light of the standards of international rankings of universities. *International Journal of Specialized Education*, 6(3), 306-327.
- Abbas, Nisreen Ahmed. (2006). International evaluation standards for Egyptian universities. Conference on the Competitiveness of Universities and Higher Education Institutions (p. 543). Helwan University.
- Obeidat, Thouqan; Adass, Abd al-Rahman; and Abdel Haq, Kayed. (1416 AH). Scientific research concept, tools and methods. Amman: Dar Al-Fikr.
- Ghalib, Radman Muhammad; And a scientist, Tawfiq Ali. (2008). The professional development of faculty members is an introduction to the comprehensive quality of university education. *Arab Journal of Quality Assurance in University Education*, 1(1), 160-188.
- Al-Quraishi, Muhammad. (2008). Technological innovation as an input to enhance the competitiveness of economic institutions. *Journal of Human Sciences*, 27.
- Muhammad, Ashraf Al-Saeed Ahmed. (2007). Total quality indicators in university education. Alexandria: New University House.
- National Competitiveness Center. (2022). The concept of competitiveness. About the center. <https://www.ncc.gov.sa/ar/AboutUs/Pages/Competitiveness.aspx>
- Mostafa, Ahmed Sayed. (2003). The Competitiveness of Arab University Education in the Twenty-First Century "An Invitation to Reflection". *Journal of Education*, 144, 28-29.
- Ministry of education. (2022). Public education progress in global performance indicators in 2022. Media Center. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/Education-achievements.aspx>
- Yahda Samilali. (2005). The impact of the strategic management of human resources and the development of competencies on the competitive advantage of the economic institution, [unpublished doctoral dissertation], College of Economics and Management Sciences, University of Algiers.

المراجع الأجنبية:

- Apriani, F., & Yunus, M. (2017). Competitiveness Strategy Model for Effective Organizational Structure of Higher Education in East Kalimantan. *Management*, 7(5), 180-184.
- Aranguren, M. J., & Magro, E. (2020). How can universities contribute to regional competitiveness policy-making? *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 30(2), 101-117.
- Belov, A., Chernova, G., Khalin, V., & Kuznetsova, N. (2018). Universities' competitiveness models in academic management: a national-level approach. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 40(2), 155-166.
- Davies, S., & Hammack, F. M. (2005). The channeling of student competition in higher education: Comparing Canada and the US. *The Journal of Higher Education*, 76(1), 89-106.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Krstić, M. (2021). Higher education as determinant of competitiveness and sustainable economic development. *Critical Studies on Corporate Responsibility, Governance and Sustainability*, 14, 15-34.
- Parakhina, V., Godina, O., Boris, O. and Ushvitsky, L. (2017). Strategic management in universities as a factor of their global competitiveness. *International Journal of Educational Management*, 31(1), 62-75.
- Supe, L., Zeps, A., Jurgelāne, I., & Ribickis, L. (2018). Factors affecting the competitiveness of a Higher Education Institution: Systematic literature overview. *Research for rural development*, 2, 245-251.
- U.S. News and World Report. (2023). U.S. Best global universities. <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/search?region=asia&country=saudi-arabia>.



**فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء
الاصطناعي لتنمية المهارات التقنية اللازمة
لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى
طالبات الدراسات العليا**

**The Effectiveness of an Adaptive Training
Environment Based on Artificial Intelligence
in Developing the Technical Skills Necessary
to Meet the Requirements of the Fourth
Industrial Revolution Among Postgraduate
Students**

إعداد

د. سحر بنت محمد سعد الشواف

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Dr. Sahar Mohammed Saad Alshawaf

Assistant Professor of Education Technologies

Department of Educational Technologies - College of Education
King Khalid University

Email: salshoaf@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-013

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذي المجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت من (٢٠) طالبة، وتم تدريبهن من خلال بيئة تدريب إلكتروني تكيّفي، والمجموعة الضابطة، وتكونت من (٢٠) طالبة، تم تدريبهن باستخدام أسلوب المحاضرة عن طريق برنامج Zoom، وتمثلت أدوات جمع المعلومات في اختبار معرفي لقياس الجوانب المعرفية للمهارات التقنية (الذكاء الاصطناعي - الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - انترنت الأشياء - الأمن السيبراني)، وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية للمهارات التقنية، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المعرفي البعدي في تنمية الجوانب المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة تقييم المنتج التقني لقياس الجوانب الأدائية للمهارات التقنية لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على تلك النتائج أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات أهمها: الاستفادة من المنصة التي صممها الباحثة في تدريب طالبات الدراسات العليا من خارج عينة الدراسة، وفي بيئات ومناطق ومجتمعات مهنية أخرى بالملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: بيئات التدريب التكيّفي - الذكاء الاصطناعي - المهارات التقنية - الثورة الصناعية الرابعة.

Abstract

The current study aimed to measure the effectiveness of an adaptive training environment based on artificial intelligence to develop the technical skills necessary to keep pace with the requirements of the Fourth Industrial Revolution for Postgraduate students. To achieve the objectives of the study, the researcher used the experimental approach with a quasi-experimental design with two groups: They were trained through an adaptive electronic training environment, and the control group, which consisted of (20) students, were trained using the lecture method via the Zoom program. Internet of Things - Cybersecurity), and a note card to measure the performance aspects of technical skills. The results of this study revealed that there were no statistically significant differences between the mean scores of each of the experimental and control groups on the pre-study tools (cognitive test - observation card) for technical skills. In addition, the results showed statistically significant differences between the mean scores of each of the experimental and control groups on the post cognitive test in the development of cognitive aspects in favor to the experimental group, and the existence of statistically significant differences between the mean scores of each of the experimental and control groups on the post observation card in favor to the experimental group. Based on these results, the study recommended a number of recommendations, the most important of which are: taking advantage of the platform designed by the researcher in training postgraduate students from outside the study sample, and in other professional environments, regions and communities in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Adaptive Training Environments - Artificial Intelligence - Technical Skills - The Fourth Industrial Revolution.

المقدمة

منذ انطلاق الثورة الصناعية الرابعة أو كما يطلق عليها الثورة الرقمية وما تبعها من تطورات سريعة وملحوظة في كافة المجالات، غيرت ملامح الأنشطة الحياتية، وتطورت معها المعرفة وإنتاجها وظهرت معها المستحدثات التقنية؛ فانعكست تلك المستحدثات على المؤسسات التعليمية وعناصرها المختلفة حيث بذلت الأنظمة التعليمية قصارى جهدها في الاستفادة من تلك التقنيات الحديثة واستثمارها في عمليات التعليم والتعلم والتدريب، وتطورت المناهج والاستراتيجيات التدريسية لمواكبة هذه الثورة المعرفية.

تلعب المستحدثات التقنية في مجال عمليات التعليم والتعلم والتدريب دورًا رئيسًا في تغيير أنماط التعلم؛ فساعدت هذه المستحدثات في ظهور اتجاهات تعليمية حديثة، وأنماط إلكترونية تتميز بالتعامل عن بُعد والتعامل المتزامن وغير متزامن، الأمر الذي مهد لظهور أجيال جديدة من المتعلمين تعتمد على أساليب التعلم الإلكتروني (عبد السلام، ٢٠١٣). ويعد التعلم الإلكتروني من أهم الأنظمة التي تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة من جانب ومع التقنية من جانب آخر في تنفيذ أهدافه وتطبيقاته وأدواته (الجلهني والبشري، ٢٠٢١).

يُعد التدريب الإلكتروني من الأساليب الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في مجال التعليم والتدريب الحالي، فهو وسيلة فعالة لتقديم خدمات التعليم والتدريب لفئات لا تستطيع المؤسسات والجامعات مراكز التدريب توفيرها، حيث يعتمد على مجموعة من الأنشطة المخططة والموجهة لفئة معينة لتحقيق أهداف محددة وذلك من خلال وسائط الاتصال الإلكترونية (شحاتة وآخرون، ٢٠٢٠). وهذا الذي أثبتته العديد من الدراسات كدراسة عبد السلام (٢٠١٧) وحسين وآخرون (٢٠١٩) والطاهر والزهراني (٢٠٢٠) حيث أظهرت فاعلية التدريب الإلكتروني في اكتساب وتنمية المهارات والمعارف سواء للمعلمين أو المتعلمين وغيرهم من الكوادر التي تعمل في مجال التعليم.

وتمثل تقنية الذكاء الاصطناعي واحدة من أهم مخرجات الثورة الصناعية الرابعة، وسطع نجمته مؤخرًا بفضل التطبيقات والأنظمة الذكية التي تم تطويرها له والتي تجاوزت كل الحدود في فن الإنتاج وفعالية الاستخدام، حيث جذب الذكاء الاصطناعي اهتمام العديد من العلماء

وبالبحثين، وبدأت المحاولات المثمرة لدجمه في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك: الصناعة والتجارة والطب والتعليم؛ فلم يترك بابًا إلا وجد طرقه داخل مجالات الحياة العلمية والعملية. (عبد السلام، ٢٠٢١)

وفي السنوات القليلة الماضية، استقطب موضوع الذكاء الاصطناعي اهتماما واسعا في مجال التعليم، وأصبح أحد المواضيع المطروحة للنقاش في المؤتمرات والبحوث العلمية، وحظي بمستوى كبير من الاهتمام من قبل الباحثين، وأصبح استثمار الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها في التعليم ضرورة ملحة، ترافقها استكشاف آفاق المستقبل، خاصة في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٠).

فلا يعني استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أننا نقل فقط محتوى المواد إلى صفحات الويب أو الأقراص المضغوطة، بل نحول المحتوى إلى أنشطة إلكترونية تفاعلية، حيث يكون الطلاب ممثلين للمعلومات عند استخدام هذه البيئات في التعلم. ودور الموظفون، والمحللون، والمعلم هو تسهيل وتوجيه الطلاب للتعلم الذاتي، لأنها يجب أن تكون سهلة الاستخدام وقليلة التكلفة ولديها القدرة على تخزين المعلومات والبيانات، لذلك يجب أن يكونوا في مستويات تعليمية مختلفة (خاصة التعليم الجامعي) استخدم بيئة التعليم الإلكتروني لإنشاء طالب يعتمد على نفسه، يبحث عن المعلومات، ويفهم الموقف ويدرس نفسه وفقًا للمفهوم الجيد لبيئة التعليم الإلكتروني (عزمي وآخرون، ٢٠١٤).

مما سبق يتضح أن بيئة التعليم الإلكتروني هي الوسيلة المثلى التي تمكن المتعلمين من ممارسة التعليم الإلكتروني بفضل أدواتها الغنية ويُعد التعلم التكيفي من أكثر المجالات استفادة من الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني، لأن التعلم التكيفي يعزز التقدم الكبير من خلال تعليم الطلاب بشكل فردي، وتعديل المسارات والدورات التعليمية عند الحاجة، وتقديم تقارير مفصلة للمعلمين عن المواد التي يصعب على الطلاب فهمها واستيعابها؛ نظرًا لأن الطالب يجب على مجموعة من الأسئلة والتي من خلالها يتم التعرف على نمط تعلمه فيصل إلى المحتوى المناسب لتعلمه بفضل أدوات الذكاء الاصطناعي.

وتتنوع بيئات التدريب الإلكتروني، منها التكوينية والشخصية والافتراضية، وتعد بيئة التدريب التكوينية أهم البيئات الفاعلة في التدريب، وتسمى تكيفية كونها بيئات تتكيف مع أسلوب ونمط وهيكل عقل المتدرب وطرق تعلمه بشكل واسع؛ مما يجعله يصل للمعلومة بشكل سريع وبأقل جهد، فيتحقق الهدف المطلوب منه بكل يسر وسهولة ودون تعقيد (عبد المنعم، ٢٠٢١)؛ حيث من خلالها يمكن بناء أنظمة تعليمية قائمة على مراعاة أساليب المتدربين المتنوعة وأنماطهم في التعلم (الخولي وآخرون، ٢٠١٧).

ومن أهم ما يميز البرنامج التدريبي التكويني أنه يعرض محتواه بطريقة تكيفية، يحصل فيه كل متدرب على نفس المحتوى، ولكن يتم تنفيذه بطريقة تناسبه، وبالتالي فإن التدريب بهذه الطريقة سيغير اتجاه المعلم السليبي للتدريب من طريقة الاستماع إلى التشويق للتدريب مما يدفعه بكل ثقة ومتعة للاستمرارية في التدريب، وبالتالي تشمل بيئة التعلم التكويني مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض للتفاعل في المنظومة التعليمية (عبد المنعم، ٢٠٢١).

كل ما سبق دفع الباحثة إلى البحث في التدريب الإلكتروني القائم على بيئات التعلم التكوينية وفاعليته في تنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا.

مشكلة الدراسة:

لفتت المملكة العربية السعودية أنظار العالم كله باحترافية تعاملها مع أزمة كورونا كوفيد ١٩ وسرعة استجابة نظامها التعليمي للتعليم الإلكتروني (الهاجري، ٢٠٢٠). مما عكس أهمية التعليم الإلكتروني الذي تحول من نظام تعليم بديل إلى ضرورة حتمية تفرضها تطورات العصر، كما أوصت العديد من الدراسات كدراسة العميري والطلحي (٢٠٢٠) إلى ضرورة أن يتم الاستفادة من تقنيات الثورة الصناعية الرابعة وتنمية معرفة الطلبة بتلك التقنيات، وتوصية دراسة الحداد (٢٠١٧) بضرورة الاهتمام بتنمية مستوى التنوير المعرفي والتقني في المؤسسات التعليمية من ظل العصر الرقمي من خلال البرامج التدريبية المختلفة.

وقد تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة تأثير استخدام التعلم الإلكتروني التكويني على نواتج التعلم، ومنها دراسة Walkington (٢٠١٣) التي أظهرت فعالية هذه البيئات

في رفع مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلاب وخصوصاً في مجال حل المعادلات إذا يشكل هذا الموضوع صعوبة لدى معظم الطلاب، كما أوضحت دراسة (Mavroudie et al ٢٠١٣) أن بيئات التعلم التكيفي لها أثر فعال في تنمية معرفة المعلمين بإطار المحتوى التربوي التكنولوجي (TPCK) من خلال تخصيص محتوى لهم أثناء تدريبهم على التصميم، مما ساهم في رفع مستوى الأداء التدريسي لهم من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم. وأشار (Bower ٢٠١٥) في دراسته دور بيئات التعلم التكيفية في مساعدة الطلاب على المشاركة مما أدى إلى تحسن مستواهم كما يؤكد على ضرورة استخدام هذا النوع من التعليم في شتى المراحل، وأن على المعلمين تعديل تصميم استراتيجيات التعلم التي يمارسونها من أجل تلبية الاحتياجات المختلفة لدى المتعلمين، كما تساهم هذه البيئات في تحسين قدرات المعلمين من حيث تشخيص المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء عملية التدريس واتخاذ القرارات الصائبة لحل هذه المشكلات. بينما يرى كلا من (Koellner and Jacobs ٢٠١٥) أن تطبيق التعلم التكيفي له دور كبير في التطور المهني للمعلمين وتحسين ممارساتهم التدريسية حيث يقوم هذا التعليم على تطوير قدرة المعلم على تحليل المناهج الدراسية وتخطيط الدرس بعناية فائقة وتحليل خصائص المتعلمين، كما يرى كل من (Perez and Muray ٢٠١٥) بالإضافة إلى المزايا السابقة أن التعلم التكيفي يساهم في زيادة اندماج الطالب وتعزيز مشاركته في التعلم، كما يضمن هذا النوع من التعليم جودة مخرجات التعليم.

في ضوء ما سبق وانطلاقاً من أهمية بيئة التدريب التكيفية وفعاليتها في عمليات التعليم والتعلم والتدريب، التي أظهرتها الدراسات السابقة (القطار وآخرون، ٢٠١٧؛ السلمي، ٢٠١٩؛ العدلي والسعيد، ٢٠٢١؛ الموزان، ٢٠٢١). تظهر الحاجة الملحة لاستخدام بيئة التعلم التكيفية في تدريب الطلبة على المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني تكيفي قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد؟

٢. ما فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد؟

وقد وضعت الفرضيات التالية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي كالآتي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ بين متوسطي درجات كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المعرفي البعدي في الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ بين متوسطي درجات كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة تقييم المنتج التقني البعدي في الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

١. قياس فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

٢. قياس فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها للمهارات التقنية اللازمة في عصر الثورة الصناعية الرابعة الذي يزود الفرد بالقدر المناسب من المعارف التقنية التي تمثل الحد الأدنى من المعرفة بالمصطلحات التقنية والتعامل مع الأجهزة والتطبيقات الحديثة؛ بالإضافة إلى تناولها التدريب الإلكتروني فهو وسيلة فعالة لتقديم خدمات التعليم والتدريب لفئات لا تستطيع المؤسسات والجامعات ومراكز التدريب توفيرها؛ ومن الممكن أن تساعد هذه الدراسة على تطوير وتحسين بيئات التدريب الإلكترونية والتكيفية بطريقة تناسب جميع المتدربين باختلاف أنماط تعلمهم؛ ومن الممكن أن تساعد هذه الدراسة على توفير برنامج تدريبي قائم على بيئة تدريب تكيفية قد يؤدي إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في البيئة العربية؛ أيضا تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة القائمين على التخطيط للعملية التعليمية والتربوية في تطوير البرامج والاستراتيجيات الخاصة بتنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا، ومكونات البرنامج التدريبي المقترح.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية.

بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

الحدود البشرية.

عينة عشوائية من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

الحدود المكانية.

اقتصرت تنفيذ إجراءات هذه الدراسة وتطبيق أدواتها بكلية التربية جامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية.

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي (١٤٤٤هـ)

مصطلحات الدراسة:

بيئة التدريب التكيفية

عرفها الملاح (٢٠١٦) بأنها "بيئات تقوم على تعددية وتنوع عرض المحتوى وفقاً لأساليب التعلم الخاصة بكل متعلم، فيقدم المحتوى وكأنه موجه لكل طالب على حدة، بحيث يتم تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التكيفية تكون مراعية لاختلاف أنماط المتعلمين ومناسبة لإمكاناتهم وقدراتهم الذهنية" (ص. ١٩٥).

وتعرف الباحثة بيئة التدريب الإلكترونية التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي بأنه: نظام إلكتروني قائم على أدوات الذكاء الاصطناعي من خلال التعرف على الخبرات السابقة وأنماط التعلم الخاصة بكل طالبة، ومن ثم تقوم بعملية وظيفية تلبي تفضيلاتها وفق أنماطها من أجل تنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة.

الذكاء الاصطناعي

يُعرّف بأنه: "هو أحد فروع علوم الحاسوب، يهتم بطرق ووسائل ابتكار وتصميم أجهزة وآلات ذكية تستطيع التفكير والتصرف مثل البشر، والقيام بمهام متعددة تتطلب ذكاء مثل: التعلم، التخطيط، تمييز الكلام، التعرف على الوجه، حل المشكلات، الإدراك، والتفكير العقلاني والمنطقي" (كنسارة وعطار، ٢٠٢١، ص ٢٤٨).

المهارات التقنية

تُعرّف بأنها: "مجموعة المعارف والمفاهيم والاتجاهات والأداءات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم والتي توجه سلوك الطالب/المعلم وتساعد في أداء مهامه بمستوى معين من التمكن" (سيفين، ٢٠١٤، ص ١٨٥).

وتعرف المهارات التقنية إجرائيًا بأنها هي تلك المعارف والمفاهيم والقدرات اللازم توافرها لدى طلبة الدراسات العليا للتعامل مع تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، والتي توجه سلوكهم وتساعدتهم على أداء مهامهم بمستوى عالٍ من التمكن.

الإطار النظري

تعد بيئة التدريب الإلكتروني التكيفية إحدى البيئات التي توفر محتوى يناسب احتياجات المتدربين وخبراتهم وأهدافهم وأنماط تعلمهم؛ حيث تتفوق بيئة التدريب الإلكتروني التكيفية على الأساليب المعتادة التي تعتمد على طرق حفظ الدورة المتزامنة أو غير المتزامنة من خلال أجهزة الحاسوب، كما تتميز بطرق متنوعة لتقديم المحتوى وفقًا لأنماط التعلم المختلفة للمتدربين، والتكيف في طرق إعداد المحتوى، وإعداد السيناريوهات، مع مراعاة الفروق الفردية للمتدربين، وتوفير الأنشطة التدريبية، وتقديم نفس المحتوى بطرق عدة.

إن مفهوم التدريب الإلكتروني التكيفي مفهوم قابل للتطور يومًا بعد الآخر، إذ أنه من المفاهيم المرنة غير الجامدة على الإطلاق، وتأتي مرونته من مناسبة المحتوى لأجيال كثيرة من المستحدثات التقنية المختلفة. ويقصد بالتكيف في المعاجم اللغوية، تكيف الشيء أي صار على حالة وصفة معينة، وتكيف الشخص أنه انسجم وتوافق مع الظروف، أو جعل ميله أو سلوكه أو طبعه على غرار شيء (عمر، ٢٠٠٨).

والتكيف اصطلاحاً "هو العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى تغيير سلوكه؛ ليحدث علاقة أكثر توافق بينه وبين بيئته، وعرفه أيضاً بأنه قدرة الفرد على إحداث التغيير المناسب في فكره، وسلوكه؛ استجابة لمتطلبات البيئة الاجتماعية، والثقافية التي يعيش ويتفاعل معها" (غراب، ٢٠١٢، ص. ٦٣).

أما التعلم التكيفي يعرف بأنه تزويد الطلبة بمصادر تعليمية مخصصة، وخاصة محتوى التعلم، وواجهة مستخدم مفضلة للتعامل مع التعلم، حيث يوجه المورد الأفراد في العثور على المحتوى التعليمي من خلال اقتراح مسار تعليمي مخصص يناسب احتياجاتهم (Yang et al, 2013). ويرى حبيب وآخرون (٢٠٢٠) بأنه "تعلم يقدم مسارات وبدائل متنوعة للتعلم يتغير به شكل وطريقة عرض المحتوى ونمط الدعم، استناداً إلى الاستجابات الفردية لكل طالب على حده بالطريقة التي

تلائم احتياجات ونمط تعلمه" (ص. ٢٥٣). أما كل من بن شلوان والعباسي (٢٠٢١) عرفاه بأنه "عبارة عن أنظمة قادرة على التغيير في طريقة عرضها للمحتوى التعليمي بشكل تلقائي من خلال الاعتماد على استجابات المتعلمين وأمناطهم والخبرة المعرفية السابقة وتقديم المحتوى المناسب لهم، وهو نظام تعليمي قائم على الكمبيوتر أو عبر الويب والذي يعدل تقديم المواد وفقاً لأداء واستجابة المتعلم أثناء عملية التعلم" (ص. ٤٥).

تحتاج عملية تطبيق التدريب الإلكتروني التكيفي إلى توفير بيئة شاملة لتقديم حلول للمشاكل التي تواجه بيئات التعلم التقليدية والإلكترونية؛ مما يقضي على الملل ويزيد من دافع التدريب لدى المتدربين، وتسمى بيئة التعلم التكيفية. وتعرف بيئة التعلم التكيفية الإلكترونية بأنها "نوع من التعلم الإلكتروني يتميز بالمرونة التي تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية للمتدربين؛ وبالتالي يجعل عملية التعلم أكثر مرونة وديناميكية من خلال تكييف بيئة التعلم بناء على رضا المتعلم بهدف زيادة الأداء وفقاً لمجموعة من المعايير المحددة مسبقاً" (عزمي والمحمدي، ٢٠١٧، ص. ٣٤٢) وهي "بيئات تقوم على تعددية وتنوع عرض المحتوى وفقاً لأساليب التعلم الخاصة بكل متعلم، فيقدم المحتوى وكأنه موجه لكل طالب على حدة، بحيث يتم تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التكيفية تكون مراعية لاختلاف أنماط المتعلمين ومناسبة لقدراتهم الذهنية" (الملاح، ٢٠١٦، ص. ٤١) وعرفت أيضاً بأنها "بيئات تعليمية تعتمد على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، قابلة للتغيير والتعديل حسب ما يقدمه المتعلم من استجابات وبيانات، تتوصل إليها من المعرفة السابقة حول المتعلم، مما يجعلها قادرة على تحقيق أهداف التعلم بفاعلية أكبر" (وادي، ٢٠١٩، ص. ١٨).

يتضح مما سبق أن التدريب الإلكتروني التكيفي هو نظام إلكتروني ذكي مصمم لخلق بيئة تدريبية مناسبة وفقاً للأهداف والميول الشخصية لكل متدرب، وتلبية احتياجات كل متدرب، وبطريقة تلقائية يستجيب لهم دون تدخل منهم، كما يتيح التفاعل بين المدرب والمتدرب وبين المتدربين مع بعضهم البعض وبين المتدربين والمحتوى التدريبي. وتحتاج عملية تطبيق التدريب الإلكتروني التكيفي إلى توفير بيئة شاملة تمكن من تخصيص بيئة التدريب من خلال إعادة ضبط وتغيير طريقة عرض المحتوى وفقاً لأسلوب وطريقة كل متدرب، ويمكن المتدرب اتباع خطوات التدريب لتكوين معظم البيانات عنه، ويمكن لبيئة التدريب التكيفية الذكية أن تغير نفسها وتشكل وفقاً للبيانات المقدمة لهم من قبل المتدربين والمحتوى الذي تستنتجه هذه البيئات من المعرفة السابقة

للمتدربين وطرق التدريب، حتى يتمكنوا من تحقيق أفضل النتائج باستخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

خصائص التدريب التكيفي

تتعدد خصائص التدريب التكيفي بتعدد وظائفه وأهميته ومميزاته، وقد اتفق كل من العطار وآخرون (٢٠١٧)، والدسوقي وآخرون (٢٠١٨) على عدة خصائص للتدريب التكيفي وهي كما يلي:

المساعدة والدعم

دعم المتدربين ومساعدتهم على إكمال المهام التدريبية بشكل مستقل والاعتماد على أنفسهم.

الاختفاء التدريجي

يشير إلى التخفيض التدريجي أو تقليل الدعم للمتدربين بعد التأكد من أن المتدربين لديهم القدرة على إكمال المهام بأنفسهم، حتى يتم إعفاؤهم تمامًا.

التشخيص المستمر

يُعد هذا من أهم خصائص الدعم التكيفي، لأنه يتطلب فهم المهمة ومكوناتها والأهداف المراد تحقيقها، والفهم المستمر لقدرات المتدرب المختلفة في عملية التدريب، وذلك لتوفير مختلف الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لدعمه ومساعدته.

التكيف

يشير إلى تقديم الدعم لمساعدة المتعلمين على إكمال المهام المعقدة التي لا يستطيعون إكمالها بمفردهم بالطريقة الصحيحة، لذلك يجب أن يتوافق الدعم المقدم مع أسلوب التدريب وخصائصه.

ويرى حجازي (٢٠١٥) أن التدريب والتعلم التكيفي يقوم على ثلاثة خصائص وهي:

التخصيص:

يُمكن هذا النوع من التدريب المتدربين من تقديم مهاراتهم وقدراتهم المختلفة في بيئة التعلم، ومن ثم تلبية هذه الاحتياجات بشكل فردي، مما يعزز التجربة الشخصية لكل متدرب، وقد تتطلب صعوبة تحقيق هذا الهدف التوسع في استخدام التكنولوجيا لتحقيق عملية التكيف السريع مع الاحتياجات التعليمية المختلفة، وهذا هو بالضبط هدف مفهوم التعلم التكيفي.

الاستفادة من تعلم المتدربين:

يستخدم التدريب التكيفي كمية كبيرة من البيانات التي تم جمعها خلال عملية التدريب لتوجيه المتدربين لأداء مهام معينة أثناء العمل.

الأدوات الفنية لتنفيذ النظام وتنفيذ العملية:

توفر المنصة التكيفية محتوى مخصصاً في الوقت الفعلي من خلال واجهة مستخدم تفاعلية، وتعد التقنيات المستخدمة لدعم هذه التجربة متكاملة وذكية بشكل جيد، وعادة ما توفر لوحات تدريب تفاعلية لتتبع المتدربين وتوفر خارطة طريق لتوجيه إتقان المحتوى.

وخلاصة القول إن بيئة التدريب التكيفي تعمل على توفير جميع مسارات المعرفة الأولية المرغوبة والمتوقعة، وذلك لتقديم المسار الأمثل وفقاً لنموذج المتدرب، ثم تجاهل المسارات التي لا تلبي احتياجات المتدرب. والتي من الممكن تحقيقها في البيئات الإلكترونية باستخدام الذكاء الصناعي.

أهمية التدريب باستخدام بيئات التعلم والتدريب التكيفي:

تكمن أهمية التعلم التكيفي من حيث آثاره الإيجابية ومميزاته كونه بتوجيه من المعلم، بناءً على المعلومات التي تم جمعها من الأدوات الداعمة، ونظام البيانات المعقد الذي تم جمعه طوال فترة التعلم. يتم استخدامه لتعزيز محتوى كل طالب والتكيف معه، بهدف تسريع التدريس وتقصير الوقت وتحرير المعلمين، مما يجعله دليلاً لعملية التعلم (Feldstein, 2013) وكونه بيئة قادرة على مراقبة أنشطة المتعلم وشرح الأنشطة، والتعديل وفقاً للمعرفة المتاحة للمتعلم في نموذج المتعلم، ونموذج المحتوى لتعزيز عملية التعلم بشكل ديناميكي (Paramythis et al., 2014). كما أنه طريقة

فعالة لتحسين عملية التعلم، فإن هدفها الرئيسي هو توفير أقصى قدر من المرونة ومسارات متعددة لتسريع التعلم (Dzuban et al., 2016).

ويُحقق التعلم التكيفي العديد من المميزات والتي يُمكن استعراضها وفقًا لما يحققه من إضافات داخل المنظومة التعليمية على النحو التالي (الملاح، ٢٠١٦):

- تحسين النتائج التعليمية.
- تجاوز كثافة الفصول: من حيث القدرة على استخدام التكنولوجيا لتخصيص التعلم للجميع، فإنه يتجاوز مشاكل عدد كبير من الطلاب.
- تسريع عملية التعلم لأن المحتوى يلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.
- توفير بيئة أكثر فاعلية وتفاعلية لدعم تعلم الطلاب وجعل المتعلمين مركز العملية التعليمية ومركزها.
- إدراك مبدأ "الدراسة الذاتية الفردية" في التعليم التشخيصي، مع مراعاة الفروق الفردية.
- يزود المتعلم بما يحتاجه دون تقديم الكثير من المشتتات.
- ينمي ثقة المتعلمين في أنفسهم وقدراتهم من خلال تزويدهم بالمحتوى بطريقة تناسبهم.
- يساعد على جعل المحتوى ديناميكيًا وتفاعليًا، ويستخدم جميع الوسائط التشعبية التكيفية لتلبية جميع احتياجات الطلاب.
- يجعل بيئة التعلم الإلكتروني أكثر ذكاءً لأنها ستكون قادرة على فهم أنماط وأنماط المتعلمين.
- يتوافق التعلم التكيفي مع تقنية شبكات الجيل الثالث، لأن التكنولوجيا ستكون قادرة على فهم المستخدمين واحتياجاتهم.

أهداف التدريب في ضوء بيئة التعلم الإلكتروني التكيفي:

إن ما يهدف إليه التعلم الإلكتروني التكيفي من مرامي وغايات من شأنها أن تخلق جيلاً جديداً من التقنيات التعليمية والتي تخلق حالة نشطة داخل الأنظمة التعليمية بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين النظام التعليمي وبينهم وبين المحتوى المقدم لهم، ويكمن الهدف الأساسي

للتعلم التكيفي في التقليل من المقارنة الاجتماعية لطالب معين مع غيره من الطلاب، حيث يجب أن ينظر الطالب إلى الإيجابيات الخاصة به فقط وأن يقارن نفسه بتطوره الذاتي وأهدافه الفردية، وهذا ما يجعله يحافظ ويطور من ثقته بالإضافة إلى خلق هوية تعليمية إيجابية خاصة به (حجازي، ٢٠١٥).

فمقارنة الطالب بنفسه ومستواه بما كان عليه من قبل وما سيكون عليه من خلال النظم التكيفية في التعليم، سيخلق لدى الطالب دافعية ومحفزات أكثر تجعله أكثر ثقة بنفسه وقدرة على مواصلة التعلم بنفس الحماسة والرغبة في التعلم بمنتهى النشاط والجدية، وتحقيق عائد من خلال تحقيق الأهداف المنشودة من النظام التعليمي. وقد أشار الملاح (٢٠١٦) وحايك (٢٠١٥) إلى عدة أهداف للتعليم التكيفي:

- أكثر فاعلية عن غيره من النظم في تحقيق النتائج.
- أكثر كفاءة في مساعدة الطلاب على تحقيق نتائج أسرع.
- تحرير أعضاء هيئة التدريس من تقديم المساعدة والإشراف المباشر وتوجيه المساعدة وفق احتياجات الطلاب.
- التعامل مع نوعيات كثيرة من الطلاب باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم.
- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يُلبّي احتياجات الطلاب المتفوقين والموهوبين وكذلك ذوي صعوبات التعلم.
- تقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريسية ذكية.
- أكثر قدرة على التأقلم بشكل سريع مع البيئات التعليمية المحيطة والمختلفة.

ويرى (Oxman et al ٢٠١٤). أن التعلم التكيفي له دور كبير في معالجة بعض تحديات العملية التعليمية مثل زيادة التحفيز للطلاب خصوصاً في المحتويات السهلة جداً أو الصعبة جداً.

يحتوي العرض القائم على تقنية الوسائط التكيفية على مجموعة من المزايا والقيم التعليمية المهمة: أنه يمثل مصدر معرفة المتدرب للإجابة على الأسئلة، ويتضمن أنواعاً متعددة من المعرفة التي تلعب دوراً مهماً في الأنظمة التكيفية، ويمكنها أيضاً ضبط وتنسيق مستوى وعرض المواد

التعليمية وفقاً لأسلوب المتدرب وقدرته، وتقديم مساهمة كبيرة في تحسين أداء مهارات المتدرب المختلفة.

الأسس النظرية التي تقوم عليها بيئات التدريب الإلكتروني التكميلي:

يستند التعلم التكميلي على عدة نظريات تربوية وتتفق الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية كدراسة (٢٠١٠) Mills وخميس (٢٠١٥) والملاح (٢٠١٦) على أن استخدام تصميم المحتوى الإلكتروني التكميلي يجب أن يعتمد على مبادئ النظريات التالية:

النظرية البنائية:

فالنظرية البنائية تعرف التعلم بالتكيفات الناتجة من المنظومات المعرفية الوظيفية للمتعلم، بحيث يبني المعرفة اعتماداً على خبراته السابقة، وعلى أساس أن وظيفة المعرفة تتمثل في التكيف مع تنظيم العالم المحسوس.

نظرية معالجة المعلومات:

فالعمليات العقلية التي يجريها الفرد لمعالجة المعلومات تشبه الحاسب الآلي في معالجته للمعلومات، حيث يتم نقل المعلومات الموجودة في جهاز التسجيل الحسي للمتعلم إلى الذاكرة العاملة، وبالتالي إنشاء اتصال بين المعلومات؛ حيث تتم معالجة الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى من خلال الترميز والتخزين والاسترجاع، بحيث يمكن للتعلم توليد معلومات جديدة من المعلومات، ويتم تحقيق ذلك من خلال مطابقة الصورة الواقعية للمتعلم والصورة الذهنية، ومن ثم معالجتها، بحيث تشكل شبكة ويحفز الاندماج في بيئة التعلم السابقة للمتعلم، ثم إرسال المخرجات في شكل استجابة سلوكية وفقاً للبنية.

نظرية الحمل المعرفي:

ويمكن الاستفادة منها في تصميم المحتوى الإلكتروني التكميلي في: إبلاغ المتدرب عن سبب البرنامج التدريبي، والانتباه لخصائص المتدرب واهتماماته المختلفة، وتحديد أسلوب تعلمه. ووضع المعلومات المهمة في مركز الاهتمام على الشاشة. وتمييز المعلومات المهمة باستخدام الإشارات المرئية. والتوافق بين صعوبة الدورة والمستوى المعرفي للمتدرب. وهناك روابط لمستويات مختلفة من

المعرفة للتكيف مع المستوى المعرفي للمتدربين. واستخدام استراتيجيات معالجة المعلومات المتعمقة لتحسين مستوى التفكير الإبداعي.

معايير بيئات التدريب التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي:

تم بناء قائمة بالمعايير اللازمة لبناء بيئة التدريب الإلكترونية التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي بعد مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات السابقة (Jonsdottir & Stefansson, 2015؛ الفودري، ٢٠١٦؛ البرادعي، ٢٠٢٠؛ الحمادي، ٢٠٢٠) التي تناولت تصميم البيئات التكيفية فقد استخلصت مجموعة من المعايير والمتطلبات الواجب توافرها عند تصميم بيئة التدريب التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي:

- مراعاة معايير التصميم والنتائج المستهدفة للتدريب والأهداف التدريبية التي يجب تحقيقها.

- مراعاة خصائص المتدربين واحتياجاتهم التدريبية، بما في ذلك: توفير كلمة مرور حتى يتاح لجميع المتدربين فرصة الانضمام إلى برنامج التدريب.

- مراعاة طريقة تنظيم المحتوى التي تتوافق مع طبيعة الإنتاج، وأن تكون طريقة تنظيم المحتوى معقولة، وأن يكون المحتوى خاليًا من الغموض والأخطاء اللغوية والنحوية.

- تصميم المحتوى وفقًا لطريقة التعلم (كولب)، جنبًا إلى جنب مع بيئة التدريب الإلكترونية التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي، وتشمل هذه الجوانب: تقديم المحتوى وفقًا لتفضيلات المتدربين وحسب أسلوب تعلمهم.

- ربط الأنشطة ومهارات التدريب بأهداف بيئة التدريب الإلكترونية التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي من خلال التصميم، وتنوع الأنشطة مع تفاعل المتدربين، وأن تساهم أنشطة التدريب الإلكترونية في دعم المتدربين وأن تقدم الأنشطة تقديم ردود أفعال إلكترونية لكل نشاط مناسب للمتدربين.

- تصميم واجهة التفاعل على أن تكون بسيطة وسهلة الاستخدام وأن تكون مكوناتها وعناصرها واجهة واضحة ومنظمة تنظيمًا جيدًا وسهلة الوصول إليها.

- أن طريقة التنقل بسيطة وواضحة لمساعدة المتدربين على التنقل بسهولة وسلاسة، وتثبيت أزرار التنقل ومواقع التنقل والرموز المستخدمة داخليًا في جميع صفحات البيئة.
 - التكيف مع معايير بيئة التدريب الإلكترونية، ونواتج التدريب، والقدرة على تصميم المحتوى الرقمي، والتركيز على تقديم الجوانب المعرفية والمهارات العقلية والمهارات الأدائية.
 - تصميم أساليب وأدوات التقييم التي تتوافق مع أهداف التدريب والقدرة على تصميم المحتوى الرقمي وتنوع أساليب التقييم.
 - وضوح الوسائط المتعددة: يجب أن يكون النص المكتوب واضح وسهل القراءة، بدون أخطاء لغوية وعلمية، استخدام ما يصل إلى ثلاثة خطوط، والصور والرسومات واضحة ومعبرة وموجزة ومناسبة، ويجب أن تلي الفيديوهات المستخدمة الأهداف التعليمية والمحتوى المقدم، ويتم التحكم فيها بواسطة شريط تحكم الفيديو.
 - قبول بيئة التدريب التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي للتطوير والتحسين.
 - حماية كلمة مرور المتدرب والسماح للمتدربين بالدخول والخروج بأمان.
 - استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة، مثل البحث الصوتي والباركود والاختبارات الإلكترونية والأفكار التعليمية.
- خلاصة القول ترى الباحثة أن الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم بيئات التدريب التكيفية الإلكترونية تدور حول النقاط التالية: خصائص المتدربين وقدراتهم، أهداف التدريب، التنوع في أساليب التعلم والتدريب وفق أنماط التعلم المختلفة، جودة محتوى البرنامج التدريبي وتنوع طرق العرض، توظيف عناصر الوسائط المتعددة، التقييم والتغذية الراجعة، التفاعل والمشاركة وتحديد أدوات الذكاء الاصطناعي المراد توظيفها في بيئات التدريب التكيفية.
- الدراسات السابقة:**

أجرى العطار وآخرون (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية نظام تعلم إلكتروني تكميلي قائم على أسلوب التعلم والتفصيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة في تصميم المشروعات وتطويرها بلغة البرمجة ++CC لطالبات الفرقة الثالثة تكنولوجيا التعليم، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية نظام التعلم التكميلي في تنمية مهارات البرمجة لطالبات تكنولوجيا التعليم، كما

توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات المجموعات الأربع بالنسبة لتأثير أسلوب التعلم، والتفضيلات التعليمية، والتفاعل بينهم على التحصيل للمحتوى البرمجي بلغة ++C وبطاقة تقييم المنتج، يُعزى إلى كفاءة بيئة التعلم الإلكتروني التكويني في مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم وتقديم المحتوى التكويني لكل متعلم طبقاً لأسلوب تعلمه وتفضيلاته التعليمية.

وتقصّى السالمي (٢٠١٩) الكشف عن أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على تنمية المهارات العملية لمقرر الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (بيئة تعلم إلكترونية تكيفية)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري للمهارات العملية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى فؤاد (٢٠١٩) دراسة للكشف عن تحديد فاعلية بيئة التدريب التكوينية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تطوير المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس، وجودة الإنتاج النهائي للمقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، وأظهرت نتائج الدراسة، الأثر الإيجابي لبيئة التدريب التكويني في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تطوير المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس.

بينما جاءت دراسة حبيب وآخرون (٢٠٢٠) بهدف الكشف عن أثر اختلاف نمط الدعم التعليمي (موجز، تفصيلي) في بيئة تعلم إلكتروني تكيفية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لصالح نمط الدعم (التفصيلي) ببيئة التعلم الإلكتروني التكوينية، كما أشارت نتائج البحث إلى فاعلية بيئتي التعلم التكوينية بنمطي الدعم الموجز والتفصيلي. أوصى البحث بالاستفادة من بيئة التعلم التكوينية في التعليم والتعلم، وضرورة تقديم أنماط متنوعة للدعم تراعي الفروق الفردية.

واستهدفت دراسة صالح (٢٠٢٠) التحقق من تأثير نمط التحكم (مستخدم-برنامج) في برامج التعليم الإلكتروني التكوينية على معدلات تحصيل المفاهيم العلمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس الرواد الثانوية بمدينة الرياض السعودية. وتوصلت نتائج البحث أن التعليم الإلكتروني التكويني المبني على تحكم البرنامج أفضل من نظيره المبني على تحكم المستخدم في معدلات تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب العينة.

وسعت دراسة الصعدي (٢٠٢٠) إلى تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام البرامج الجاهزة والتعرف إلى نمط المحتوى الإلكتروني سواء (المحتوى الإلكتروني التكويني) أو (المحتوى الإلكتروني القابل للتكيف) الأفضل لتنمية الجانب المعرفي. وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (المحتوى الإلكتروني التكويني) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (المحتوى الإلكتروني القابل للتكيف) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام البرامج الجاهزة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأيضاً وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (المحتوى الإلكتروني التكويني)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (المحتوى الإلكتروني القابل للتكيف) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو المحتوى الإلكتروني (القابل للتكيف).

بينما هدفت دراسة الموزان (٢٠٢١) إلى تقصي فاعلية توظيف التعلم التكويني وفق مدخل التصميم التعليمي المنظم في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الحقائق التدريسية لدى الطالبات الجامعيات؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة التقييم الذاتي في مستوى المهارات المعرفية العامة لمهارات التصميم التعليمي للحقائق التدريسية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الحقائق المنتجة من قبلهن بعد دراسة المقرر وفق استراتيجية التعلم التكويني وبين مستوى الإتيان المطلوب ٨٥٪ لصالح متوسط درجات الطالبات.

وتحققت دراسة العديل والسعيد (٢٠٢١) من الكشف عن فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدى الطالب المعلم في جامعة الباحة، وأظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق

البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدرس، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على بطاقة تقييم المنتج التقني في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدرس. كما توصلت الدراسة إلى أن بيئة التعلم الإلكترونيّة التّكفيّة هي أداة فعّالة في التعليم والتعلّم، وأوصت بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على كيفية إعداد الدرس الإلكترونيّ بحيث يتناسب مع خصائص البيئات التّكفيّة.

خلاصة القول اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في تناول فاعلية بيئات التعلم التّكفيّ؛ فمنها التي قامت بقياس أثر بيئة تعلّم إلكترونيّ تّكفيّ في تنمية مهارات البرمجة، كدراسة العطار وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الصعدي (٢٠٢٠)، ودراسة حبيب وآخرون (٢٠٢٠)، ومنها التي قامت بقياس الأثر على تنمية مهارات التصميم التعليمي، كدراسات: فؤاد (٢٠١٩)، والموزان (٢٠٢١)، والعديل والسعيد (٢٠٢١)، ومنها التي قامت بقياس الأثر على تنمية التحصيل المعرفي كدراسيّ السالمي (٢٠١٩)، وصالح (٢٠٢٠) ومنها التي قامت بقياس الأثر على تطوير مستوى الأداء التدريسي كدراسة درويش (٢٠٢١). وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها جمعت بين فاعلية بيئة التعلم الإلكترونيّ التّكفيّ والقائمة على الذكاء الاصطناعي وتنمية العديد من المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

بالإضافة اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث مجتمع الدراسة وعينتها؛ فمنها التي طبّقت على أعضاء هيئة التدريس، كدراسة فؤاد (٢٠١٩)، ومنها التي طبّقت على طلبة المرحلة الثانوية، كدراسة: حبيب وآخرون (٢٠٢٠)، ومنها التي طبّقت على ذوي الاحتياجات الخاصة: (إعاقة ذهنية- الصم- صعوبات التعلم)، كدراسة صالح (٢٠٢٠)، وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها طبقت على طلبة الدراسات العليا. لكن تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي؛ أيضاً تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث أدوات الدراسة، فمنها التي استخدمت الاختبار التحصيلي كدراسة الصعدي (٢٠٢٠)، ومنها التي استخدمت بطاقة الملاحظة كدراسة حبيب وآخرون (٢٠٢٠)، ومنها التي جمعت بين الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كدراسة العديل والسعيد (٢٠٢١)، ومنها التي جمعت بين الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج كدراسة فؤاد

(٢٠١٩). وقد استخدمت الدراسة الحالية الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة تقييم المنتج التقني لقياس الجانب الأدائي لدى الطالبات محل الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بأسلوبه شبه التجريبي بتصميم المجموعتين؛ المجموعة الأولى: وتمثل المجموعة التجريبية التي طبقت عليها بيئة التعلم التكويني القائمة على الذكاء الاصطناعي والتي أعدتها الباحثة على الرابط التالي: <https://dreemadaptlearn.info> والمجموعة الثانية: وتمثل المجموعة الضابطة والتي تم تدريس محتوى المادة التدريسية لها بأسلوب المحاضرة عن طريق برنامج Zoom.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، والبالغ عددهن (٩٦١) طالبة وفق الإحصاءات الرسمية لعام ١٤٤٤هـ.

واقترنت عينة الدراسة على عينة عشوائية من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد تكونت من (٤٠) طالبة تم تقسيمهن إلى (٢٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة، بالإضافة إلى (١٠) طالبات كعينة استطلاعية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: بيئة التعلم الإلكتروني التكيفي القائمة على الذكاء الاصطناعي، المتغير التابع: المهارات التقنية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء الأدوات والمواد التالية:

١. قائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٢. بيئة التدريب التكميلية القائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

٣. اختبار معرفي لقياس الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٤. بطاقة تقييم المنتج التقني لقياس الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

قائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا اللازم مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

قامت الباحثة باشتقاق قائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا اللازم مواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، بالإضافة إلى المقابلات غير المقننة التي أجرتها الباحثة أثناء استطلاع الرأي لمعرفة أهم المهارات التي تحتاج طالبات الدراسات العليا.

بعد التوصل إلى القائمة في نسختها الأولى، والتي تضمنت (٥) مجالات، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المهارات، فقد تم عرض النسخة الأولى من القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس والتعليم الإلكتروني ذوي الخبرة، بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول: مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية للمهارات القائمة، ومدى أهمية المهارات، ومدى انتماء كل منها للبعد الذي تمثله، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً.

وبعد ذلك تم التأكد من خلال حساب نسب اتفاق المحكمين على مهارات القائمة كما يتضح من الجدول (١)، وتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وفق الصيغة التالية:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

جدول ١ معامال الاتفاق لقائمة المهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا
بجامعة الملك خالد لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ن = ١٠

م	المجال	عدد المهارات	معامال الاتفاق
١.	الذكاء الاصطناعي	١- أن تتعرف الطالبة على مفهوم الذكاء الاصطناعي.	٩٠٪
		٢- أن تميز الطالبة التطبيقات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.	١٠٠٪
		٣- أن تعرف الطالبة على الرمز العلمي للذكاء الاصطناعي.	٩٠٪
		٤- أن تفرق الطالبة بين أتمة الآلة والذكاء الاصطناعي.	٩٠٪
		٥- أن تتعرف الطالبة على فروع ومجالات الذكاء الاصطناعي.	١٠٠٪
		٦- أن تميز الطالبة بين أنواع الذكاء الاصطناعي.	١٠٠٪
		٧- أن تعرف الطالبة استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم:	١٠٠٪
		٨- أن تعرف الطالبة دور الذكاء الاصطناعي في التعليم	٩٠٪
		٩- أن تقوم الطالبة باستخدام إحدى أدوات الذكاء الاصطناعي في دراستها.	١٠٠٪
٢.	الواقع الافتراضي	١- أن تتعرف الطالبة مفهوم الواقع الافتراضي.	٩٥٪
		٢- أن تعرف الطالبة خصائص الواقع الافتراضي ومكوناته.	٩٠٪
		٣- أن تعرف الطالبة أهمية الواقع الافتراضي في التعليم	١٠٠٪
		٤- أن تعرف الطالبة أهم نماذج العالمية لاستخدام الواقع الافتراضي	٩٥٪
		٥- أن تقوم الطالبة باستخدام إحدى تطبيقات الواقع الافتراضي في دراستها	٩٠٪
٣.	الواقع المعزز	١- أن تتعرف الطالبة مفهوم الواقع المعزز	٩٥٪
		٢- أن تعرف الطالبة خصائص الواقع المعزز ومكوناته	٩٠٪
		٣- أن تعرف الطالبة أهمية الواقع المعزز في التعليم	٩٥٪
		٤- أن تعرف الطالبة أهم نماذج العالمية لاستخدام الواقع المعزز	١٠٠٪
		٥- أن تقوم الطالبة باستخدام إحدى تطبيقات الواقع المعزز في العملية التعليمية	٩٥٪
٤.	انترنت الأشياء	١- تعرف الطالبة مفهوم انترنت الأشياء ونشأته والمصطلحات المرتبطة به	١٠٠٪
		٢- تعرف الطالبة مميزات انترنت الأشياء	١٠٠٪
		٣- تعرف الطالبة خصائص انترنت الأشياء	١٠٠٪
		٤- تعرف الطالبة تطبيقات انترنت الأشياء في العملية التعليمية	٩٠٪

م	المجال	عدد المهارات	معامل الاتفاق
		٥- تقوم الطالبة باستخدام احدى تطبيقات انترنت الأشياء في العملية التعليمية	١٠٠٪
٥.	الأمن السيبراني	١- أن تتعرف الطالبة مفهوم الأمن السيبراني	٩٠٪
		٢- أن تعرف الطالبة خصائص السيبراني ومكوناته	٩٥٪
		٣- أن تعرف الطالبة أهمية الأمن السيبراني	١٠٠٪
		٤- أن تعرف الطالبة أهم مهارات الأمن السيبراني	٩٥٪
		٥- أن تقوم الطالبة بتطبيق احدى مهارات الأمن السيبراني	٩٠٪

تصميم بيئة التدريب التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. قامت الباحثة بتصميم بيئة التدريب التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي بعد الاطلاع على نموذج خميس (٢٠٠٣) ونموذج الحوي (٢٠١٠).

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل

أولاً: الهدف العام للمحتوى التعليمي المقترح.

يهدف المحتوى العام إلى إكساب طالبات الدراسات العليا المهارات التقنية المعرفية والأدائية لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، حيث ينبثق من ذلك الأهداف العامة الآتية:

(١) الذكاء الاصطناعي

(٢) الواقع الافتراضي

(٣) الواقع المعزز

(٤) إنترنت الأشياء

(٥) الأمن السيبراني

ثانياً: تحديد الأهداف التعليمية التفصيلية للمحتوى التعليمي المقترح.

تعد الأهداف التفصيلية من أهم العناصر الرئيسة لبناء المحتوى التعليمي الخاص بالمهارات التقنية، حيث تمت صياغتها وفقاً لقائمة المهارات التي تم إعدادها آنفاً.

ثالثاً: تحديد احتياجات المستهدفين.

وفي هذه الخطوة تم تحديد خصائص طالبات الدراسات العليا المعرفية والمهارية والنفسية وحاجتهن التعليمية وميولهن واتجاهاتهن من خلال مقابلات غير مقننة معهن وفيما يلي عرض لأهم خصائص طالبات الدراسات العليا:

- الخصائص العامة: يوجد بينهن تجانس من حيث العمر الزمني والعقلي والبيئة المحيطة.
- الخصائص الشخصية: تم التأكد من أن جميع أفراد العينة لديهن الدافعية القوية والاستعداد والادراك العالي نحو استخدام الإنترنت، والقدرة على التعلم والعمل، وتنظيم الوقت.
- خصائص متعلقة بمهارتهن التكنولوجية: تم التأكد من أن جميع أفراد العينة يتوافر لديهن مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت وقدرتهن على التجول عبر شبكة الإنترنت والتعامل مع متصفح الإنترنت وأدوات التواصل الأخرى عبر الإنترنت.
- الخصائص البدنية: تتمثل في سلامة الحواس السمع والبصر والحركة والاهتمامات والميول وذلك لضمان الاستفادة من بيئة التعلم ولا يوجد عائق لديهن في عملية التطبيق.

رابعاً: تحليل أساليب التعلم.

من أجل أن تحقيق الدراسة أهدافها اعتمدت الباحثة على النموذج الحسي (اللفظي- البصري)؛ حيث يصنف الناس إلى أساليب التعلم الحسية وفقاً لمبدأ يفيد بأن الناس يتعلمون عبر حواسهم المختلفة؛ فهناك ما نسبته ٢٠٪ - ٣٠٪ من الطلاب يتذكرون ما يسمعون، و ٤٠٪ منهم يتذكرون ما يرون أو يقرؤون (علاونة وبلعاوي، ٢٠١٠).

أ. التعلم البصري: لهذا النمط من المتعلمين خصائص تميزهم عن غيرهم منها: يحتاج إلى أن يرى الأشياء ليعرفها، يستمتع بالأنشطة والعروض البصرية، يفضل أن يرافق الحديث عن الأشياء صور وأشكال توضيحية (شواهين، ٢٠١٤) والأنشطة التي يفضلها المتعلم البصري الرسوم التوضيحية، الرسوم البيانية، أشرطة الفيديو والأفلام، عمل ألبومات الصور والخرائط والمجسمات (عطية ٢٠١٦).

ب. التعلم اللفظي: أو ما يطلق عليه التعلم السمعي فهو يميز المتعلم الذي يُفضل أن يسمع ما يتعلمه، فهو يتذكر ٧٥٪ مما يسمعه أثناء المحاضرة أو الدرس، ويتذكر بطريقة أفضل غير

التكرار اللفظي والإلقاء بصوت عالٍ (Pritchard and Woollard, 2010). ولهذا النمط من المتعلمين خصائص تميزهم عن غيرهم منها: تعلمه يكون في أفضل صورة عندما يوظف حاسة السمع، يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها، يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظيًا (شواهين، ٢٠١٤) < أما الأنشطة التعليمية التي يفضلها المتعلم السمعي الأشرطة الصوتية، الأحاديث والقراءة الصامتة، الاستماع لمحتوى المادة في شريط تسجيل صوتي قبل قراءتها (عطية، ٢٠١٦).

وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بتوزيع اختبار أساليب التعلم إعداد lisle (٢٠٠٧)، وتعريب الطيب (٢٠١٢) على جميع أفراد عينة الدراسة لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لديهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ٢ توزيع أفراد عينة الدراسة وفق أساليب التعلم المفضلة

النسبة المئوية	العدد	أسلوب التعلم
٥٥٪	٢٢	بصري
٤٥٪	١٨	لفظي
١٠٠٪	٤٠	الإجمالي

يتضح من الجدول (٢) السابق أن أكثر أفراد العينة أصحاب الأسلوب البصري؛ حيث جاءت هذه الفئة في الرتبة الأولى بنسبة مئوية (٥٥٪)، وفي الرتبة الثانية أصحاب الأسلوب اللفظي، وذلك بنسبة مئوية (٤٥٪).

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم.

أولاً: إعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني للمهارات التقنية

بعد أن قامت الباحثة بتحديد الاحتياجات التدريبية قامت باشتقاق أهداف البرنامج التدريبي وتقسيمه إلى وحدات تدريسية، وتحديد الهدف من كل وحدة تدريسية وفق قائمة المهارات التقنية المعدّة سابقاً للدراسة الحالية، وكانت كالتالي:

- الوحدة الدراسية الأولى: الذكاء الاصطناعي.

- الوحدة الدراسية الثانية: الواقع الافتراضي.

- الوحدة الدراسية الثالثة: الواقع المعزز.
- الوحدة الدراسية الرابعة: إنترنت الأشياء.
- الوحدة الدراسية الخامسة: الأمن السيبراني.
- ثانيًا: إعداد المحتوى التعليمي النظري والعملي.
- المحتوى عنصر مهم في بنية البيئة حيث يقصد به كافة المفاهيم والمهارات المعرفية والأدائية التي تم اختيارها للمهارات التقنية والتي ينبغي على الطالبة اكتسابها في العملية التعليمية، حيث نظمت بشكل يساعد على تحقيق الأهداف العامة والتفصيلية للوحدات الخمسة التي تم اختيارها، وقد روعي في بناء المحتوى توافر مجموعة من المعايير كالآتي:
- ارتباط المحتوى بأهداف محددة وواضحة.
- حداثة المحتوى.
- قابلية المحتوى للتعليم.
- ملائمة المحتوى الحاجات واهتمامات وقدرات الطالبات.
- ثالثًا: تحديد التقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي.
- تم اختيار أدوات الذكاء الاصطناعي التالية عند بناء البيئة.
- البحث الصوتي.
- البحث النصي.
- تقنية الباركود (QR Barcode).
- رابعًا: تحديد لغات البرمجة المستخدمة.
- تم استخدام لغات البرمجة عند تصميم بيئة التعلم كما تتضح من الجدول (٣) التالي:

جدول ٣ لغات البرمجة المستخدمة في بيئة التعلم

لغة البرمجة	الغرض من لغة البرمجة المستخدمة
(C Sharp) C#	جزء من إطار عمل من Web Forms الويب NET
Expert System	المصفوفات (لغة وهي مكتبة) علميه ذات قدرات عالية تسهم في بناء واجهات المستخدم.
(Matrix laboratory) matlab	المصفوفات (لغة وهي مكتبة) علميه ذات قدرات عالية تسهم في بناء واجهات المستخدم.
HyperText Markup (HTML) Language	تستخدم في برمجة وإنشاء هيكله الموقع.
Hypertext PreProcessor (PHP)	التعامل مع صفحات الويب التفاعلية
(Cascading Style Sheet) CSS	تصميم صفحات الويب بحيث يتم من خلالها التحكم في شكل الموقع بالكامل
J Query	تستخدم في انشاء حركة في الموقع وتسهيل تعديل مستندات HTML، واستعمال Ajax، وذلك بتوفير واجهة برمجية موحدة تعمل على جميع المتصفحات
Java Script	تستخدم لإضافة التأثيرات في بعض أجزاء الموقع ونتاج محتوى صفحات الويب.
ServerSQL	تستخدم في تخزين البيانات في الموقع

خامساً: تحديد أساليب التقويم وأدواته.

تم استخدام أنماط التقويم في بيئة التعلم:

أ- التقويم القبلي (Pre Evaluation): تم تطبيق أدوات الدراسة قبلية لمعرفة مستوى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد خلال والمتمثلة في اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة تقييم المنتج التقني لقياس الجانب الأدائي.

ب- التقويم النهائي (Summative Evaluation): تم تطبيق أدوات الدراسة على الطالبات بعدياً لمعرفة ما تم تحقيقه من أهداف الدراسة وفاعلية البيئة التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التقنية من خلال تطبيق الاختبار المعرفي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة تقييم المنتج التقني لقياس الجانب الأدائي.

المرحلة الثالثة الإنتاج:

بعد أن تم تحديد المحتوى التعليمي وما تحتاجه الطالبات من مهارات تقنية، بدأت مرحلة إنتاج المحتوى التعليمي المناسب وفق نموذج أنماط التعلم التي تم تحديده (لفظي - بصري)، فكان المحتوى التعليمي كالتالي:

أولاً: إنتاج المادة العلمية للمجموعة الضابطة.

بعد أن قامت الباحثة بتحديد الوحدات الدراسية ومكونات كل وحدة دراسية، قامت بإعداد المادة العلمية التي قدمتها للمجموعة الضابطة عبر برنامج Zoom بأسلوب المحاضرة، من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بوحدة البرنامج التدريبي، وتم تقسيم الوحدات الخمسة إلى عشر جلسات مقسمة على عشرة أيام، وتوضيح تعليمات البرنامج التدريبي كالآتي:

- أنشأت الباحثة مجموعة على الواتساب تضم فيها أفراد المجموعة الضابطة.
- يتم إرسال رابط المحاضرة يوميًا على مجموعة الواتساب الخاص بأفراد المجموعة الضابطة.
- كانت تعليمات البرنامج تتسم بالوضوح للجميع وبسيطة.
- كانت لغة البرنامج مناسبة للجميع.
- تتخلل فترات راحة بين جلسات البرنامج التدريبي لكسر حدة الملل والروتين، وتحديد النشاط.

- انضباط جميع أفراد المجموعة الضابطة في حضور الجلسات.
 - إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة للتعبير عن آرائه بحرية ودون قيود.
 - تأكيد ضرورة ممارسة المهارات التي يتم التدريب عليها في الجلسات التدريبية.
- ثانيًا: إنتاج المادة العلمية للمجموعة التجريبية.

بعد أن قامت الباحثة بتحليل أساليب التعلم المناسبة للطالبات المتدربات في الخطوة الثالثة من المرحلة الأولى، وبعد أن قامت بتحديد الوحدات الدراسية ومكوناتها في الخطوة الأولى من المرحلة الثانية، قامت الباحثة بإنتاج المادة العلمية للمجموعة التجريبية.

ثالثًا: إنتاج بيئة التدريب التكوينية.

الخطوة الأولى: حجز مساحة للمنصة.

- تم حجز اسم النطاق (الدومين) من خلال البحث في محرك بحث شركة Namecheap للتحقق إن كان اسم النطاق المختار متوفرًا أو لا. وبعد التأكد من توفره تم شراء اسم النطاق.

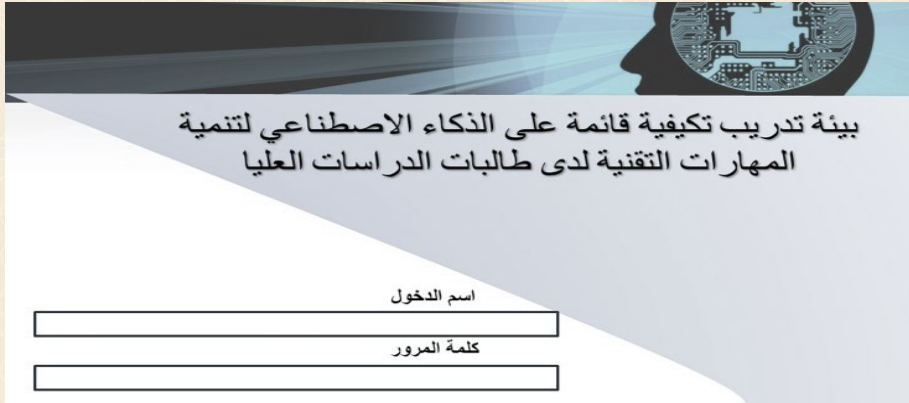
- تم حجز الاستضافة من شركة Namecheap والاستضافة هي المساحة على السيرفر الخاص بشركة الاستضافة التي يتم تخزين ملفات وبيانات الموقع عليها.
- تم إنشاء قاعدة بيانات على الاستضافة، وذلك من خلال لوحة التحكم الخاصة بالاستضافة Cpanel.

الخطوة الثانية: تصميم واجهة البرنامج (المستخدم - الأدمن).

١. تصميم واجهات التفاعل في بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي
- بعد الاطلاع على العديد من واجهات البيئات التعليمية الإلكترونية التفاعلية على الإنترنت من خلال الدراسات والأبحاث ذات الصلة؛ بهدف الوقوف على الشكل العام للواجهة بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي، تمت عملية تصميم واجهة التفاعل والوسائط في ضوء متغيرات الدراسة كما يوضحها شكل (٢)؛ حيث تم إنتاج المحتوى بأساليب التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي وعرضها على الموقع حيث تم مراعاة ما يلي:

- البساطة: وعدم الإكثار من التفرعات والتفصيلات التي تشتت انتباه الطالبات.
- الاتساق بين صفحات المواقع: بحيث لا تشعر الطالبة بوجود اختلاف بين أسلوب عرض وتقديم المحتوى التعليمي على الموقع وبين الصفحات الأخرى التي اعتادت تصفحها على الإنترنت.
- عرض المحتوى ووضوحه: بمراعاة الجوانب التعليمية والتربوية والتقنية في عرض المحتوى وتقديمه للطالبات.
- برمجة وتصميم صفحات الموقع: بتوظيف لغة البرمجة (HTML) ولإدخال بعض التعديلات بأن تكون تصميم صفحات الموقع مريحة للبصر وجذابة ومشوقة وتثير دافعية الطالبات للتعلم.
- الوحدة والتوازن: بحيث يكون لون صفحة الموقع ولون الخلفية ولون الخطوط المستخدمة والمؤثرات، لا يخرج عن قواعد تصميم واجهات المستخدم على الانترنت.

- التفاعلية: بالقدرة على التفاعل مع جميع عناصر الوسائط المتنوعة من نصوص وصور وأصوات وغيرها من العناصر.
 - وقد تم تحديد التفاعلات التعليمية داخل بيئة التعلم والتي تمثلت في:
 - التفاعل مع البيئة وواجهة المستخدم: يتم هذا التفاعل من خلال تعامل الطالبات مع الواجهة الرئيسية لبيئة التعلم، وتسجيل الدخول للبيئة والتعامل مع كل الرموز والروابط الخاصة بالمحتوى وكذلك استجاباته إلى المثيرات التعليمية الموجودة على واجهة المستخدم.
 - تفاعل الطالبات مع المحتوى: من خلال.
 - شاشات المحتوى التعليمي.
 - النقر على الأيقونات والروابط التشعبية ورموز الشاشة.
 - حرية التنقل بين شاشات المحتوى.
 - الإجابة على أسئلة التقييم الخاصة بالمحتوى.
 - الواجهة الرئيسية: واجهة البيئة القائمة على الذكاء الاصطناعي ويظهر فيها عنوان البرنامج التدريبي، حيث يوضح الشكل (٢) الشاشة الرئيسية للموقع.
- شكل ٢ واجهة منصّة بيئة التعلّم التكيّفي



اسم الدخول

كلمة المرور

الخطوة الثالثة: المحتوى التدريبي.

من خلال صفحة لوحة التحكم الخاصة بالأدمن، قامت الباحثة بإدراج المحتوى التعليمي على النحو التالي:

أ- بعد تسجيل الدخول باسم المستخدم وكلمة المرور بكل طالبة تظهر لها شاشة تحتوي على مجموعة من الأسئلة ومجموعة خيارات؛ بهدف تحديد أسلوب التعلم المناسب لكل طالبة من بين الأساليب (لفظي، بصري)، ويتضمن (١٦) مفردة، ولها بديلين وفقاً لأساليب التعلم المحددة بالدراسة، والشكل (٣) يوضح طريقة تحديد أسلوب التعلم.

شكل ٣ تحديد أسلوب التعلم

أختبار تحديد أسلوب التعلم

عزيزتي المتدربة أمامك بعض العبارات التي تقيس الأساليب المفضلة لديك أثناء عملية التعلم، فعلى سبيل المثال: إذا أردت الذهاب إلى مكان ما، ما المساعدة التي تفضل أن تحصل عليها للذهاب إلى هذا المكان؟ (١) رؤية خريطة أو (٢) شخص ما يهتدك بالإشارات، والمطلوب منك أن تختاري أحد الإجابات المعروضة عليك في كل سؤال.

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك الشخصية بدقة، كما أن إجاباتك سوف تحاط بالسرية التامة، وإن يطلع عليها سوى الباحثين لاستخدامها في البحث العلمي.

ونشكر تعاونك معنا
الباحثة

١. إذا أردت أن تذهب إلى مكان في اجوار، ما المساعدة التي عجبها؟

☐ ترى خريطة.

☐ شخص ما يهتدك بالإشارات والتفاصيل والعنوان.

☐ عندما تعال صديق قديم، هل من الأفضل أن ...؟

☐ تراه.

☐ تسمعه.

٢. ما الوسيلة التي عجب أن يستخدمها المعلم؟

☐ الرسم والصور.

☐ الكلام والمناقشة.

٣. ما الشيء الذي عجب عمله أكثر؟

☐ القراءة والنظر إلى الكتب.

☐ الاستماع إلى الموسيقى.

٤. كيف يحدث أجدهم عجب شخص ما؟

☐ بالنظر إلى وجهه.

☐ من خلال الاستماع إلى صوته.

٥. الذي يجعلك تتذكر بعض الأحداث التي مرت عليك؟

☐ يهتدك شخص ما بالصور.

☐ تستمتع إلى التعليمات.

٦. ما الطريقة الأفضل للتعلم؟

☐ مشاهدة كيف تعمل.

☐ بالاستماع إلى التفسير.

٧. هل عجب أن ...؟

☐ تنظر إلى الصور.

☐ تسمعه فمياً.

٨. هذه الأشياء تفضل عملها أكثر؟

☐ مقابلة الأصدقاء وجها لوجه.

☐ التحدث مع الأصدقاء في الهاتف.

٩. ما الذي تلاحظه غالباً على الناس؟

☐ كيف يلبسون.

☐ كيف يتحدثون ويخجلون.

١٠. ما الذي يهتدك أكثر استماعاً في حياتك؟

☐ النظر إلى الصور.

☐ التحدث مع الأصدقاء.

١١. كيف عجب أن تعلم كيف تلعب لعبة جديدة؟

☐ مشاهدة بعض الناس يلعبونها أولاً.

☐ بواسطة شخص ما يشرح القواعد.

١٢. هل تتذكر أكثر عندما ...؟

☐ ترى الأشياء.

☐ تسم الأشياء.

١٣. ما تذكره أفضل عن الناس؟

☐ الوجوه.

☐ الأسماء.

١٤. أي من هذه الأشياء عجب أكثر؟

☐ مشاهدة التلفزيون.

☐ الاستماع إلى الموسيقى.

١٥. فضلت على ...؟

☐ التحدث مع الناس.

☐ تنظر إلى التعليمات والصور.

☐ تسم شخص ما كيف تعمل.

تحديد نمط التعلم

ب. إضافة المحتوى العلمي: من خلال لوحة التحكم الخاصة بالأدمن قامت الباحثة بإضافة الوحدات التدريبية والدروس بما يناسب أسلوب التعلم المناسب كما تتضح في الشكل (٤) الذي يوضح كيفية إضافة الوحدات التدريبية من قبل الباحثة:

شكل ٤ كيفية إضافة الوحدات التدريبية والدروس من قبل الأدمن (الباحثة)

ج. ربط المحتوى بأسلوب التعلم المناسب: فبعد أن تجيب المتدربة على اختبار أسلوب التعلم المفضل، يتم تحويلها تلقائياً إلى المحتوى التدريبي المناسب لأسلوب تعلمها. وهي الشاشة التي تدخلها الطالبة بعد معرفتها بأسلوب التعلم المناسب لها تكون من الموديولات التعليمية، والشكل (٥) يوضح أقسام الشاشة الرئيسية بالمحتوى التعليمي الخاص بالمهارات التقنية، شكل (٥) يوضح واجهة الشاشة الرئيسية الخاصة بالمحتوى:

شكل ٥ الشاشة الرئيسية بالمحتوى التعليمي الخاص بالمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

وتستطيع كل طالبة التحكم في سير التعلم بين الموديولات، ويتم تحديد السير لكل طالبة على حدا وفقا لتعلمها الذاتي وسرعتها وذلك بالتعلم الخطي بحيث كل طالبة لا تتجاوز الموديول الأول إلا بإتقان الذي يسبقه؛ كما أن الطالبة تستطيع المتابعة من حيث التوقف وتواصل تعلمها من النقطة التي توقفت عندها.

الخطوة الرابعة: إضافة أدوات الدراسة.

من أجل أن تحقق الدراسة أهدافها قامت الباحثة بإعداد أداتين هما:

١. الاختبار المعرفي: لقياس الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.
 ٢. تقييم المنتج التقني: لقياس الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.
- أولاً: الاختبار المعرفي.

تم تحديد نوعية الاختبار ليكون إلكترونيًا موضوعيًا يتمشى مع طبيعة بيئة التدريب الإلكترونية المستخدمة، وعند صياغة العبارات تم مراعاة الدقة العلمية واللغوية، وأن تكون العبارات خالية من الغموض، ومثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها بشكل دقيق، وراعت الباحثة عند صياغة بنود الاختبار أن تكون جميعها من نوع الاختيار من متعدد، كما قامت الباحثة بصياغة تعليمات الاختبار بصورة سهلة وواضحة لعينة الدراسة، متدرجة من السهل إلى الصعب، وتضمنت تعليمات الاختبار ما يلي: الهدف من وضع الاختبار بشكل دقيق ومحدد، وعدد مفردات الاختبار، وزمن الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك آليات الإجابة من خلال النظام الإلكتروني Microsoft Teams المخصص لذلك، وقد تضمن الاختبار (٣٨) فقرة، وبعد كتابة فقرات الاختبار، ودليل الاستخدام، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- فقرات الاختبار والتي تشمل الأهداف المراد قياسها.
- مناسبة فقرات الاختبار لمحتوى الوحدة المحدد دراستها.
- دقة فقرات الاختبار من الناحية اللغوية والناحية العلمية.

- دقة صياغة البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.

وقد راعت الباحثة آراء المحكمين وتم استبعاد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪، وتم إجراء جميع التعديلات المطلوبة وأصبح عدد الفقرات (٣٥) فقره تمثل محتوى الاختبار المعرفي للمهارات التقنية اللازم تنميتها، وللتأكد من صدق الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قدرها (١٠) طالبات؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار ومراعاة أي مشكلات قد تحدث أثناء الاختبار، ومن ثمَّ تمَّ حساب الوقت المناسب عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم العينة، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٣٠) دقيقة، ثمَّ تمَّ حساب معاملات التمييز والصعوبة من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = (\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة} / \text{عدد الذين حاولوا الإجابة}) \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد جاء متوسط معاملات الصعوبة بلغ (٠,٥٦)، ومن ثمَّ فإن جميع الفقرات مقبولة، كما تم حساب معامل التمييزية، أي قدرة الاختبار على التمييز بين المتدربين المتميزين والمتدربين الضعاف، وتم حسابه وفقاً للمعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد التلاميذ الجيدين بشكل صحيح من الفئة العليا}}{\text{عدد التلاميذ الجيدين بشكل صحيح من الفئة الدنيا}}$$

عدد طلاب الفئة الدنيا

عدد طلاب الفئة العليا

وجاء متوسط معاملات التمييز لفقرات الاختبار بلغ (٠,٥٨)، وعليه تمَّ قبول جميع فقرات الاختبار المعرفي لقياس الجانب المعرفي للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

ثانياً: بطاقة تقييم المنتج التقني.

من أجل قياس الجانب الأدائي قامت الباحثة بإعداد بطاقة تقييم المنتج التقني كما يتضح من الجدول (٤) لتقييم الجانب الأدائي للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية

الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وذلك من خلال قائمة المهارات التقنية التي أعدتها الباحثة للدراسة الحالية، وللتأكد من صدق وثبات البطاقة قامت الباحثة بما يلي:

جدول ٤ بطاقة تقييم المنتج التقني

م	العبارة	متوفر	محايد	غير متوفر
1	تم اتباع الخطوات بالشكل الصحيح عند استخدام التطبيق	-	-	-
2	تم تصدير المشروع بالشكل الصحيح.	-	-	-
3	تم استخدام وسائط متعددة مختلفة	-	-	-
4	تم توظيف جميع أدوات التطبيق في المشروع	-	-	-
5	اتسمت واجهة المشروع بالبساطة والوضوح	-	-	-
6	الالتزام بمبدأ الاتزان بتوزيع العناصر داخل المشروع	-	-	-
7	تعبير الصورة أو الرسوم عن مضمون المحتوى	-	-	-
8	الصور المتحركة واضحة وبسيطة	-	-	-
9	تم استخدام أسلوب بسيط وسهل للتنقل بين عناصر.	-	-	-
10	اشتمال المشروع على روابط لمصادر تعلم مناسبة	-	-	-
11	التوحيد بين أحجام وأماكن عرض عناصر المحتوى غير النصية	-	-	-
12	وظيفة كل أيقونة أو زر واضحة وبديهية للمستخدمين	-	-	-
13	تقديم إرشادات وتعليمات تساعد المستخدم في التعامل مع	-	-	-
14	المعلومات في موقع الارتباط صحيحة ودقيقة علمياً ولغوياً	-	-	-
15	ملائمة حجم الصور المتحركة	-	-	-

صدق البطاقة:

١. صدق المحكمين (المحتوى): تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لبطاقة تقييم المنتج التقني من خلال عرضها على الخبراء لتحديد مدى صدقها في قياس ما وضعت من أجله، وقد اتفقوا على مناسبتها بنسبة (٩٠٪) للعينة محل الدراسة.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تحققت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تقييم المنتج التقني عن طريق تطبيقها على عينة قوامها (١٠) طالبة من مجتمع البحث وخارج عينة الدراسة، وقد تم إيجاد الارتباط الثنائي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العبارة ومجموع بطاقة تقييم المنتج التقني الذي تنتمي إليه العبارة، مما يدل على صدق عبارات بطاقة تقييم المنتج التقني.

معامل الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة تطبيق الاختبارات وإعادة تطبيقه Test, Retest، على عينة البحث الاستطلاعية المسحوبة من داخل مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية، والبالغ عددها (١٠) طالبات، وأُعيد تطبيق الاختبارات بفواصل زمني قدره (٧) أيام وعلى العينة ذاتها، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين كدلالة لمعامل الثبات والاستقرار باستخدام قانون الارتباط البسيط (بيرسون)، كما يتضح من الجدول (٥):

جدول ٥ قيم معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لعبارات بطاقة تقييم المنتج التقني ن = (١٠)

معامل الارتباط	إعادة التطبيق		التطبيق		العبارة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
*0.688	0.823	2.300	0.789	2.200	1
*0.721	0.876	2.100	0.816	2.000	2
*0.663	0.823	3.700	1.370	3.900	3
*0.700	0.843	2.400	0.870	1.900	4
0.889	0.823	3.300	1.247	4.000	5
*0.705	0.994	2.100	0.994	1.900	6
*0.821	0.632	1.800	0.422	2.200	7
*0.625	1.252	3.700	1.449	3.900	8
*0.706	0.876	2.100	0.943	2.000	9
*0.717	0.789	2.200	0.738	2.100	10
*0.640	0.699	3.600	0.699	3.600	11
*0.823	1.370	4.100	1.663	3.900	12
*0.940	1.252	2.300	1.414	2.000	13
*0.672	1.059	3.700	0.919	3.800	14
*0.685	0.632	2.200	0.823	2.300	15
*0.919	0.667	4.000	0.876	3.900	16
*0.690	1.317	1.800	1.059	2.700	17
*0.821	0.568	4.100	0.699	4.400	18
*0.887	0.789	2.200	0.483	1.700	19

قيمة "ر" الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ هي ٠,٦٢٣

يتضح من الجدول (٥) إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين استجابات العينة الاستطلاعية على العبارات والمجموع الكلي لبطاقة تقييم المنتج التقني في التطبيق وإعادة التطبيق، مما يدل على درجة ثبات العبارات والمجموع الكلي لبطاقة تقييم المنتج التقني.

المرحلة الرابعة: تجريب منصّة بيئة التعلّم التكيّفية.

قامت الباحثة بتوزيع اسم دخول وكلمة مرور لعدد (١٠) طالبة كعينة استطلاعية لتجريب المنصّة قبل التطبيق، ويسأل أفراد العينة الاستطلاعية عن المنصّة، أجمع أفراد العينة الاستطلاعية على أن المنصّة تتمتع بالسهولة واليسر في الاستخدام، كما أن طريقة عرض المحتوى العلمي تتناسب مع أساليب التعلّم الخاصة بهن، كما أبدين إعجابهن بالمرونة التي تتمتع بها المنصّة، وتناسق الألوان والأشكال، ووضوح الأهداف التدريبية، وتحقيقها لما وضعت له.

المرحلة الخامسة: تطبيق المنصّة على المجموعة التجريبية.

قامت الباحثة في هذه المرحلة بإنشاء مجموعة على الواتساب جمعت فيها أفراد المجموعة التجريبية ووزعت عليهن اسم الدخول وكلمة السر الخاص بكل طالبة، وتم توزيع رابط المنصّة عليهن، وقبل ذلك كله طبقت عليهن أدوات الدراسة القبليّة (الاختبار المعرفي القبلي + بطاقة تقييم المنتج التقني) إلكترونياً.

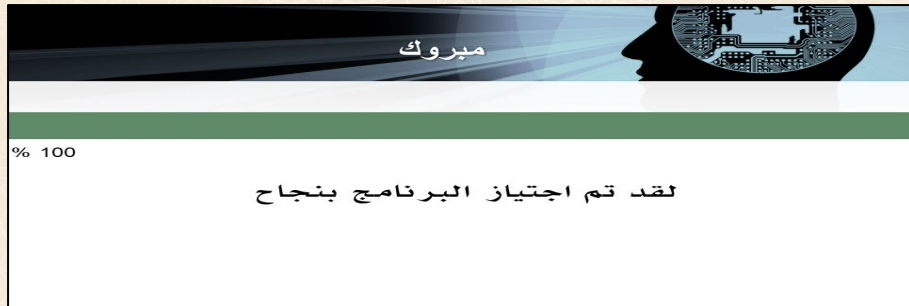
وأتاحَت الباحثة للمجموعة التجريبية فترة زمنية عشرة أيام فقط، من أجل التدريب وهي الفترة الزمنية نفسها التي دربت فيها الباحثة أفراد المجموعة الضابطة، وبعدها قامت بإغلاق المنصّة مؤقتًا لمراعاة تساوي الفترة الزمنية بين المجموعتين، والتأكد من أن البرنامج التدريبي حقق ما وضع له خلال الفترة الزمنية المحددة.

وخلال هذه الأيام العشرة كانت الباحثة تتابع يوميًا عملية دخول الطالبات عبْر لوحة التحكم الخاصة بأدمن الموقع، وكذلك كانت تسألهن عن أي مشكلات قد واجهتن في الموقع أو في المادة العلميّة بشكل يومي عبر تطبيق الواتساب.

وبعد أن تمت الأيام العشرة تأكدت الباحثة من إتمام أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) اطلاعهن على جميع دروس ووحدات البرنامج التدريبي عبْر المنصّة، وتم التأكد من اجتيازهن

للبرنامج التدريبي وظهور عبارة تم اجتياز البرنامج التدريبي بنجاح، وذلك بعد حل الاختبار المعرفي البعدي.

شكل ٦ العبارة التي تظهر للمتدربة بعد اجتياز البرنامج التدريبي وحل الاختبار المعرفي



ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق بطاقة تقييم المنتج التقني من خلال الطلب من أفراد عينة الدراسة بتسليم المنتج التقني المطلوب منهم، ومن ثم قامت الباحثة بتقييم تلك المنتجات التقنية.

المعالجة الإحصائية في الدراسة

أولاً التحقق من شروط الإحصاء البارامترى للبيانات:

تم استخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov – Shapiro-Wilk test) والمجدول (٦) يوضح نتائج اعتدالية التوزيع.

جدول ٦ اختبار اعتدالية التوزيع

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			المجموعة	أدوات التقييم
مستوي الدلالة	العدد	أداة الإحصاء	مستوي الدلالة	العدد	أداة الإحصاء		
٠,٢٥	٢٠	٠,٩٨٥	٠,١٤	٢٠	٠,٧٠	المجموعة الضابطة	الاختبار المعرفي
٠,٤٥	٢٠	٠,٩٦٦	٠,٣٠	٢٠	٠,٥٢	المجموعة التجريبية	
٠,٣٤	٢٠	٠,٩٤٣	٠,١٨	٢٠	٠,٥٧	المجموعة الضابطة	بطاقة تقييم المنتج التقني
٠,٣٦	٢٠	٠,٩٤٥	٠,٢٩	٢٠	٠,٥٢	المجموعة التجريبية	

من الجدول (٦) يُلاحظ أن نتائج اعتدالية التوزيع لدى كلٍّ من المجموعتين الضابطة والتجريبية جاءت غير دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في الاختبارين (Kolmogorov-Smirnov-Shapiro-Wilk) مما يؤكد أن البيانات تتصف بالاعتدالية، وأن البيانات جاءت من توزيع طبيعي، ومنها يتحقق شرط الاعتدالية.

ثانياً أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً البرنامج الإحصائي (SPSS) 25 (Statistical Package for Social Sciences) (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ومن ثم قامت الباحثة باستخراج النتائج وتفسيرها، وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلي:

- ١- معامل ارتباط بيرسون، والمقارنة الطرفية باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-U Test) (Whitney-U Test) لحساب صدق الاختبار التحصيلي.
- ٢- معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.
- ٣- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- ٤- اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T-Test)
- ٥- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-Test).

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد؟

تم صياغة الفرضية التالية بغرض الإجابة عن السؤال الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المعرفي البعدي في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة تلك الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent samples test وفيما يلي عرض للنائج التي أسفرت عنها نتائج اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول ٧ اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي

أداة القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مربع (ايتا) حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل لبلاك
الاختبار المعرفي	الضابطة	٢٠	٢٧,١٣	٣,٦٤	٦,٠٩٩	٣٩	***٠,٠٠٠	٠,٣٧	١,٤٣
	التجريبية	٢٠	٣٣,٩٣	٢,٤١					

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٧) تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٢٧,١٣) درجة، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٣٣,٩٣) درجة، كما تبين أن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي.

وقد بلغت قيمة مربع إيتا بالنسبة لبيئة التعلم التكيفية في الجانب المعرفي (٠,٣٧) وهي قيمة أكبر من القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، حيث يرى كوهين (Cohen, 1977) أن التأثير الذي يفسر من (١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يُعدُّ تأثيراً كبيراً، وقد بلغت نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) للاختبار المعرفي ككل (١,٤٣٪). وهي أكبر من القيمة الدنيا (١,٢٠٪) التي حددها (بلاك) لتحقيق الفاعلية (العميري، ٢٠١٩)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي التكويني في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

وبالتالي يتم قبول فرضية الدراسة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المعرفي البعدي في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد تُعزى لصالح المجموعة التجريبية.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية بيئة تدريب تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازمة لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد؟

وتم صياغة الفرضية الآتية بغرض الإجابة عن السؤال الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة تقييم المنتج التقني البعدي في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد تُعزى لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة تلك الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent samples test)، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها نتائج اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول ٨ اختبار (ت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج التقني

أداة القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مربع (ابتنا) حجم الأثر	نسبة الكسب المعدل لبلاك
بطاقة تقييم المنتج التقني	الضابطة	٢٠	٧٤,٣١	٨,٨١	٥,٩٣٣	٣٩	***٠,٠٠٠	٠,٣٧	٪١,٢٥
	التجريبية	٢٠	٨٦,٣٣	١١,٤٣					

** دال عن مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٨) تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج التقني؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٧٤,٣١) درجة، بينما بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٨٦,٣٣) درجة، كما تبين أن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يشير إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج التقني.

وبلغت قيمة مربع إيتا بالنسبة للبرنامج التدريبي التكويني في المهارات الأدائية (٠,٣٧) وهي قيمة أكبر من القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، حيث يرى كوهين (Cohen, 1997) أن التأثير الذي يفسر من (١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يُعدُّ تأثيراً كبيراً، وقد بلغت نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) لبطاقة تقييم المنتج التقني ككل (١,٢٥٪). وهي أكبر من القيمة الدنيا (١,٢٠٪) التي حددها (بلاك) لتحقيق الفاعلية (العميري، ٢٠١٩)؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي التكويني في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي التكويني في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، حيث تبين أن قيمة (d) لحجم التأثير بلغت (١,٢٥) وهو يُعدُّ تأثيراً كبيراً كما أشار عفانة (٢٠٠٠).

وبالتالي يتم قبول الفرض فرضية الدراسة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كلٍّ من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة تقييم المنتج التقني البعدية في تنمية الجوانب الأدائية للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد تُعزى لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أشارت النتائج التي سبق عرضها إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي الإلكتروني التّكيني في الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات التقنية، ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى مجموعة من العوامل على النحو التالي:

١. خصائص بيئات التدريب التّكينية التي تتفق مع نظريات التعلّم المختلفة (النظرية البنائية- معالجة المعلومات- النظرية الاتصالية) حيث راعت بيئة التدريب التّكينية التي أعدها الباحثة خصائص المتدربات، وقد تحقّق ذلك من خلال تصميم المحتوى بشكل يناسب احتياجاتهنّ التدريبية، وخبرتهنّ السابقة والمهارات المتوفرة لديهنّ، وأساليب التعلّم المفضلة لديهنّ، كما تم صياغة المحتوى بشكل يحقق الأهداف التدريبية المستهدفة من خلال تقديم الأهداف للمتدربات في بداية التدريب، بحيث ترتبط بكل موضوع من موضوعات التدريب، وأن يتضمن صياغة كل محتوى تمهيداً يوضح المطلوب تحقيقه، كما تمّ توظيف عناصر الوسائط المتعددة بطريقة متكاملة مع الأهداف التدريبية، وقد تحقّق ذلك من خلال تكامل عناصر الوسائط المتعددة مع بعضها البعض في تحقيق أهداف التدريب وجذب انتباه المتدربات، ومراعاة المبادئ الرئيسة لكتابة النصوص، واستخدام صور ورسومات ومقاطع فيديو عالية الجودة.

٢. نتائج الدراسات السابقة؛ حيث تتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية بيئات التعلّم التّكينية في تنمية المهارات المختلفة، كمهارات البرمجة كما في دراسات: العطار وآخرون (٢٠١٧)، والصعدي (٢٠٢٠)، وحبيب وآخرون (٢٠٢٠)، أو تنمية مهارات التصميم التعليمي كدراسات: فؤاد (٢٠١٩)، والموزان (٢٠٢١)، والعديل والسعيد (٢٠٢١)، أو تنمية التحصيل المعرفي كدراسات السالمي (٢٠١٩)، وصالح (٢٠٢٠) ومنها التي استهدفت تطوير مستوى الأداء التدريسي كدراسة درويش (٢٠٢١).

٣. رغبة الطالبات في مواكبة التطورات والمستحدثات التقنية المعاصرة، خاصةً وأنهنّ أظهرن تلك الرغبة أثناء إجراء استطلاع الرأي، وظهر ذلك أيضاً في حماستهن ودافعيتهن أثناء التدريب.

٤. أيضاً يمكن عزو تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي الإلكتروني التّكيني في الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات التقنية اللازم تنميتها إلى اعتماد البرنامج

على توفير أساليب تعليم وتعلم مناسبة للمتدربات، وقد تنوعت هذه الأساليب بين التعلّم البصري والتعلّم اللفظي، وهو ما أتاح الفرصة لاعتماد أنماط التعلّم المفضلة لديهن، ومن ثمّ تحسّن المهارات لكوّن التدريب أصبح يتم في بيئة تفاعلية ممتعة.

٥. كما تنوع المحتوى التدريبي المقدم في البرنامج الإلكتروني التّكفيفي، بحيث اشتمل على الجوانب المعرفية النظرية والجوانب التطبيقية العملية؛ فتنوعت الجلسات بين أساسيات التعلم الإلكتروني والفصول الافتراضية ومنصّات التعليم عن بعد وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي والتدريب بصورة عملية على كيفية التعامل مع مصادر التعلّم الرقمية، وغيرها من المعارف والمهارات التي تخدم أهداف الدراسة.

٦. لقد سمحت بيئة التدريب التّكيفية بالإسهام في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات التقنية اللازم تنميتها لدى المتدربات لأنها حققت تعددية وتنوعاً في عرض المحتوى وفقاً لأساليب التدريب والتعلّم الخاصة بكل متدربة على حدة، وكان البيئة التدريبيّة صُممت من أجلها بشكل فردي، كما اعتمدت بيئة التدريب على الخبرات السابقة للمتدربات في ضوء بنائية التعلم، ووجود الوسائط التّكيفية الفائقة، وديناميكية وحرية التعلّم، وكذلك تُوفّر محتوى تدريبي وتعليمي يُناسب احتياجات المتدربات وفق اهتماماتهنّ وأساليب وأنماط تعلّمهن الخاصة وتقديم التغذية الراجعة إليهن بما يُعزز تقدم التعلم، وجميع هذه العوامل أسهمت في تأقلم المتدربات مع بيئة التدريب التّكيفية وتطوير معرفهن ومهارتهن في مجال التعليم الإلكتروني.

توصيات الدّراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدّراسة الحاليّة من نتائج، يمكن للباحثة وضع التوصيات على النحو الآتي:

١. الاستفادة من منصّة التدريب الإلكتروني التّكيفية التي أعدتها الباحثة في تدريب الطالبات خارج عينة الدراسة، وفي بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيّة أخرى بالمملكة العربيّة السعوديّة.

٢. الاستفادة من منصّات التدريب الإلكتروني التّكيفي بشكل عام.

٣. التوسع في إنشاء بيئات تدريب تَكْثِيفِيَّة في جميع التخصصات الدراسية في المملكة العربية السعودية.

٤. تضمين مفاهيم والمهارات التقنية في المقررات الدراسية للطلبة المعلمين قبل الخدمة.

٥. الاستفادة من نظريات التعلّم الحديثة عند تصميم بيئات التدريب الإلكتروني التَكْثِيفِيَّة؛ وذلك نظرًا لتغير أنماط وأساليب التدريب الإلكتروني في العصر الحالي، وفي ضوء ما أثبتته الدراسة الحالية من فاعلية للبرنامج التدريبي الإلكتروني التَكْثِيفِي.

٦. توظيف أدوات الدراسة الحالية (الاختبار المعرفي - بطاقة تقييم المنتج التقني) في التحقق من مدى توافر المهارات التقنية في جانبها المعرفي والأدائي لدى متدربات في مراحل دراسية مختلفة.

مقترحات الدِّراسة:

١. إجراء المزيد من الدِّراسات المماثلة عن برامج التدريب الإلكتروني التَكْثِيفِي في بيئات ومناطق ومجتمعات مهنيّة أخرى.

٢. إجراء دراسة مشابِهة تهدف إلى قياس فاعلية برامج تدريبية تَكْثِيفِيَّة وأثرها في تنمية مهارات أخرى لدى طالبات الدراسات العليا

المراجع

المراجع العربية:

- البرادعي، أشرف محمد. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط الدعم التكيفي وأسلوب التعلم داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي على التحصيل المعرفي ودافعية التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٣(١٠٩)، ١٢١٣-١٢٨٩.
- الجلهمي، هناء، والبشري، محمد. (٢٠٢١). برنامج تدريبي إلكتروني قائم على مدخل النظم وفاعليته في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة القراءة والمعرف، جامعة عين شمس، (٢٣١)، ١٤٥-١٠٣.
- حايك، هيام. (٢٠١٥). التعليم المؤقت يعلن نهاية مقاس واحد لا يناسب الجميع: دراسة حالة. مدونة نسيج، استرجع في ٢٠٢٢/٠٤/١ من الموقع الإلكتروني: <http://blog.naseej.com>
- حبیب، إيهاب حسیب، وشاکر، صالح أحمد، وعشوش، إبراهيم محمد رشوان. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط الدعم ببيئة تعلم تكيفية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ٢٠(١)، ٢٤٣-٢٧٣.
- حجازي، طارق. (٢٠١٥). بوابة تكنولوجيا التعليم. استرجع في ٢٠٢٢/٠٥/١٠ من الموقع الإلكتروني: <https://cutt.us/UUuxi>
- الحجيلي، سمر والفرائي، لينا. (٢٠٢٠) الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١١)، ٧١-٨٤.
- حسين، زينب، وإسماعيل، وإسماعيل، وفرج، أماني، والجبروني، طارق. (٢٠١٩). فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية المعلم مهنيًا في لغات البرمجة. المجلة العلمية للتكنولوجيا، (٩)، ١-١٢.
- الحولي، خالد. (٢٠١٠). برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارات تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا بمحافظات غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية]
- خطاب، أركان سعيد. (٢٠١٢). التجديدات التربوية في العملية التعليمية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٥)، ١٢٠-١٤٥.
- خميس، محمد عطية (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد، والوسائط. الجزء الأول. دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. دار الكلمة.
- الحوالي، سارة، والشاعر، حنان، وربع، أثمار. (٢٠١٧). معايير تصميم ألعاب الاختبارات البنائية في بيئات التعلم الإلكترونية ونموذج لتطبيقها في تطوير لعبة اختبار بنائية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٩(١٨)، ٣٧١-٣٥٣.

درويش، محمد سالم حسين. (٢٠٢١). تأثير برنامج تعليمي افتراضي باستخدام استراتيجية التعلم التكويني وفقاً للأساليب والتفضيلات التعليمية على تطوير مستوى الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي التربية الرياضية. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، ٣(٥٥)، ٥١-٧٠.

السالمي، أمل مصلح حاسن. (٢٠١٩). أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على تنمية المهارات العملية في مقرر الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالطائف. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥(١٢)، ٢٥٠-٢٧٦.

شحاتة، نشوى، وفرج، سهر، والطحان، سعاد. (٢٠٢٠). المعايير التصميمية لبيئات التدريب الإلكتروني القائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات تطوير أجهزة الكمبيوتر الافتراضية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢(٣٠)، ٥٣-١٠٤.

شحاتة، نشوى، وفرج، سهر، والطحان، سعاد. (٢٠٢٠). المعايير التصميمية لبيئات التدريب الإلكتروني القائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات تطوير أجهزة الكمبيوتر الافتراضية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢(٣٠)، ٥٣-١٠٤.

صالح، صالح أحمد شاكر. (٢٠٢٠). أثر نمط التحكم (مستخدم - برنامج) في التعلم الإلكتروني التكويني على معدلات تحصيل المفاهيم العلمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس الرواد الثانوية بمدينة الرياض السعودية. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠(٧)، ٢٠٩-٢٥٥.

الصعيدى، عبد العزيز مسرة فريد. (٢٠٢٠). فاعلية المحتوى الإلكتروني "التكويني - القابل للتكيف" على تنمية الجانب التحصيلي لمهارات البرمجة لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية النوعية، كلية التربية، جامعة بور سعيد، (١١)، ٤٠٥-٤٣١.

الطاهر، حنان، والزهراني، أمل. (٢٠٢٠). أثر التدريب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة جامعة حائل. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦٠)، ٢٠٣-٢٣٠.

الطيب، عصام. (٢٠١٢). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٣)، ٣٥٢-٤٥٢.

عبد السلام، ولاء محمد. (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. جامعة المنوفية- كلية التربية، ٣٦(٤)، ٤٦٦-٣٥٨.

العديل، عبد الله، السعيد، مها. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفعاليتها في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدى الطالب المعلم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية الإدارية، ٢٢(١)، ١١٨-١٢٨.

عزمي، نبيل جاد، والحامدي مروة. (٢٠١٧). بيئة التعلم التكوينية. دار الفكر العربي.

العتار، أحمد سعيد، وخميس، محمد عطية، وعصر، أحمد مصطفى كامل. (٢٠١٧). تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للأدب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٦(١٨)، ٣٤٩-٤٠٨.

عطية، محسن علي (٢٠١٦). التعلم أنماط ونماذج حديثة. دار صفاء للنشر والتوزيع.

- علاونة، شفيق فلاح، وبلعاوي، منذر يوسف. (٢٠١٠). أساليب التعلم المفضلة والتكادات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١١)، ٦٥ - ٨٥.
- عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.
- العمرى، عمر، والحوالدة، دانا. (٢٠٢٠). درجة استخدام معلمي بحث الكيمياء في محافظة الطفيلة لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بمعمقات استخدامهم لها من وجهة نظرهم. دراسات العلوم التربوية - الجامعة الأردنية، ٤٧(٢)، ٣٠٣-٣١٦.
- العيمري، فهد، والطلحي، محمد. (٢٠٢٠). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(٢)، ٣٤٧-٣٩٦.
- العيمري، فهد. (٢٠١٩). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق برزبي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة. مجلة الألكسو - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٣٨(٤)، ٨١-١٣٦.
- غراب، هشام. (٢٠١٢م). الصحة النفسية للطفل. دار الكتب العلمية.
- فؤاد، رنا محفوظ محمد. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تدريب تكيفية في تنمية مهارات تطوير المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٤(١٠٥)، ٦٢٢-٦٥٦.
- الفودري، شيخة محمد. (٢٠١٦). تطوير بيئة تدريب إلكتروني تكثفي وأثرها على تنمية كفايات تصميم القصة الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين]. قواعد المعلومات دار المنظومة.
- كنسارة، إحسان بن محمد، وعطار، عبدالله بن إسحاق. (٢٠٢١). التقنيات التعليمية الحديثة وتطبيقاتها (ط٢). مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المباريدي، أحمد. (٢٠٢٠). أثر تكنولوجيا الوسائط التكنولوجية على تنمية التحصيل ومهارات التعلم النقال لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات في التعليم العالي، جامعة عين شمس، ٤٦(٤)، ٧٥-١٠٨.
- الحمادي، غدير. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الملاح، تامر المغاوري. (٢٠١٦). التعلم التكتيفي. المجلة العربية للمعلومات. ٢٦(١)، ٢-١٩٣.
- الموزان، أمل بنت علي. (٢٠٢١). فاعلية التعلم التكتيفي وفق مدخل التصميم التعليمي المنظم في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الحفائب التدريبية لدى الطالبات الجامعيات. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٥(١٣٨)، ٣٢٩-٣٧١.
- الهاجري، خلود. (٢٠٢٠). واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: بوابة المستقبل أمودجنا. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٢(٣)، ٢١-٥٥.

وادي، غزة مسعد. (٢٠١٩) فاعلية برنامج قائم على التعلم التكويني في تنمية مهارات الرسم الهندسي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ترجمة المراجع العربية:

- al-Barādī, Ashraf Muḥammad. (2020). Athar ikhtilāf namaṭ al-da'm altkyfy wa-uslūb al-ta'allum dākhil al-Kitāb al-iliktrūnī al-tafā'ulī 'alā al-taḥṣīl al-ma'rifi wdāf'iyh al-ta'allum ladā tullāb Tikhnūlūjiyā al-Ta'līm. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Mansūrah, 3 (109), 1213-1289.
- al-Hujaylī, Samar wālfrāny, Līnā. (2020) al-dhakā' alāshnā'y fi al-Ta'līm fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. al-Majallah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah al-naw'iyah : al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb, (11), 71-84.
- Aljlhmy, Hanā', wa-al-bushrā, Muḥammad. (2021). Barnāmaj tadrībī iliktrūnī qā'im 'alā madkhal al-nuẓum wfā'lyth fi Tanmiyat mahārāt taṣmīm al-muqarrarāt al'lktrwnyyah ladā 'a'dā' Hay'at al-tadrīs fi Jāmi'at al-Amīrah Nūrah bint 'Abd al-Raḥmān. Majallat al-qirā'ah wāl'm'rf, Jāmi'at 'Ayn Shams, (231), 145-103.
- al-Khūlī, Sārah, wa-al-shā'ir, Hanān, wa-Rabī', Anhār. (2017). ma'āyir taṣmīm Al'āb al-ikhtibārāt al-binā'iyah fi Bī'āt alt'lum al'lktrwnyyah wa-namūdḥaj li-taṭbīqiha fi taṭwīr Lu'bat ikhtibār binā'iyah. Majallat al-Baḥth al'ilmy fi al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, 9 (18), 371-353.
- al-Sālīmī, Amal Muṣliḥ Hāsin. (2019). Athar taṣmīm bī'at t'llum ilktrwnyyah takyyufy 'alā Tanmiyat al-mahārāt al'mlyyah fi muqarrir al-ahyā' ladā ṭalibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Tā'if. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi'at Asyūt, 35 (12), 250 – 276.
- al-Sa'idī, 'Abd al-'Azīz Maysarah Farīd. (2020). fā'ilīyat al-muḥtawā al-iliktrūnī "altakyyufy-alqābil ltkyyf" 'alā Tanmiyat al-jānib althsyly lmhārāt al-barmajah ladā tullāb Shu'bat Mu'allim al-Ḥāsib al-Ālī wa-ittijāhātuhum nḥwh. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah al-naw'iyah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Būr Sa'id, (11), 405-431
- al-Ṭāhir, Hanān, wālzhāny, Amal. (2020). Athar al-Tadrīb al-iliktrūnī al-tafā'ulī fi Tanmiyat mahārāt al-Qiyādah ladā ṭalabāt Jāmi'at Hā'il. Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-'ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā', Kulliyat al-Imārāt lil-'Ulūm altrbwyyah, (60), 203-230.
- al-Ṭayyib, 'Iṣām. (2012). al-Is'hām al-nisbī li-asālīb al-tafkīr wa-tawajjuhāt Ahdāf al-injāz wtdylāt Asālīb alt'llum fi al-tanabbu' bāl'njāz al-Akādīmī ladā tullāb al-marḥalah al-Jāmi'iyah. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 21 (73), 352-452.
- 'Abdussalām, Walā' Muḥammad. (2021). taṭbīqāt al-dhakā' alāshnā'y fi al-Ta'līm : al-majālāt, al-Mutaṭallabāt, al-makhāṭir al-akhlaqīyah. Jāmi'at almnwfyt-Kulliyat al-Tarbiyah, 36 (4), 466-358.
- Al'dyl, 'Abd Allāh, al-Sa'id, Mahā. (2021). taṣmīm bī'at t'llum ilktrwnyyah takyyufy wa-fā'ilīyatihā fi Tanmiyat mahārāt taṣmīm al-dars al-iliktrūnī ladā al-ṭālīb al-Mu'allim. al-Majallah al'ilmy li-Jāmi'at al-Malik fysl-al-'Ulūm al-Insānīyah al-Idāriyah, 22 (1), 118-128.
- al-'Umarī, 'Umar, wālkhwāldh, Dānā. (2020). darajat istikhdām Mu'allimī mabḥath al-kīmīyā' fi Muḥāfazat al-Ṭāfilah lmhārāt alt'llum al-iliktrūnī wa-'alāqatuhā bm'yqāt

- astkhdāmhm la-hā min wijhat naẓarihim. Dirāsāt al-‘Ulūm altrbwyyat-al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah, 47 (2), 303-316.
- al-‘Umayrī, Fahd, wāltlhy, Muḥammad. (2020). Tawzīf taṭbīqāt al-thawrah alsnā‘yyah al-rābi‘ah fī al-jughrāfiyā altrbwyyah bi-marāḥil al-Ta‘līm al-‘āmm fī al-Mamlakah al-rbyyah als‘wdyyah. Majallat Jāmi‘at Filastīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 10 (2), 347-396.
- al-‘Umayrī, Fahd. (2019). binā’ Barnāmaj ta‘līmī qā’im ‘alā taṭbīq bryzy ḍimna muqarrarāt al-Sunnah al-taḥdīriyah wa-qiyās fā‘iliyatih fī Tanmiyat Mafāhim al-muwāṭanah al-raqmīyah wa-mahārātuhā ladā tullāb Jāmi‘at al-Malik ‘Abd al-‘Azīz fī Madīnat Jiddah. Majallat al’lksw-al-Munazzamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm, Tūnis, 38 (4), 81-136.
- al-‘Attār, Aḥmad Sa‘īd, wkhmys, Muḥammad ‘Aṭīyah, wa-‘aṣr, Aḥmad Muṣṭafā Kāmil. (2017). Tanmiyat mahārāt al-barmajah ladā tullāb Tiknūlūjiyā al-Ta‘līm. Majallat al-Baḥth al’ilmy fī al-Tarbiyah, Kullīyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-‘Ulūm wa-al-tarbiyah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 6 (18), 349 – 408.
- al-Fūdārī, Shaykhah Muḥammad. (2016). tatwīr bī‘at Tadrīb iliktrūnī takyyufy wa-atharuhā ‘alā Tanmiyat kfāyāt taṣmīm al-qīṣṣah alrqmyyah ladā mu‘allimāt Riyāḍ al-aṭfāl bi-Dawlat al-Kuwayt [Risālat mājistīr, Jāmi‘at al-Khalīj al-‘Arabī, al-Baḥrayn]. Qawā‘id al-ma‘lūmāt Dār al-Manzūmah.
- Almbārydy, Aḥmad. (2020). Athar Tiknūlūjiyā al-Wasā’it altakyyufy ‘alā Tanmiyat al-taḥṣīl wa-mahārāt alt‘llum alnqāl ladā tullāb Kullīyat al-Tarbiyah. Majallat Dirāsāt fī al-Ta‘līm al-‘Ālī, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, (46), 75-108.
- al-Maḥmādī, Ghadīr. (2020). taṣmīm bī‘ah ta‘lam tkyfyh qā’imah ‘alā aldhdkā’ alāiṣṭinā‘ī wa-fā‘iliyatihā fī tanmiyat mahārāt taṭbīqāt al-tiknūlūjiyā alrraqmīyah fī albaḥthi al’ilmi wa-al-wa’y al-ma‘lūmātī al-mustaqbalī ladā altṭālibāt almwhwbāt bi-al-marḥalah alththānawīyah. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Qism al-Manāḥij wa-ṭuruq al-tadrīs, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurā.
- al-Mallāh, Tāmir al-Maghāwīrī. (2016). alt‘llum altakyyufy. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Ma‘lūmāt. 26 (1, 2), 193-206.
- Almwzān, Amal bint ‘Alī. (2021). fā‘iliyat alt‘llum altakyyufy wafqa madkhal al-taṣmīm al-ta‘līmī al-munazzam fī Tanmiyat mahārāt taṣmīm wa-intāḥ alḥqā’b al-Tadrībīyah ladā al-ṭālibāt al-Jāmi‘āt. al-Majallah altrbwyyah, Jāmi‘at al-Kuwayt, Majlis al-Nashr al’ilmy, 35 (138), 329 – 371.
- al-Hājirī, Khulūd. (2020). wāqī’ istikhdām mnṣṣāt al-Ta‘līm ‘an ba‘da fī zill jā’hh kwrwnā : bawwābat al-mustaqbal unamūdhajan. al-Majallah al’ilmyh lil-‘Ulūm altrbwyyah wa-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah, 2 (3), 21-55.
- Hāyik, Hiyām. (2015). al-Ta‘līm alm‘qlm y‘ln nihāyat mqās wāḥid lā ynāsib al-jamī‘ : dirāsah ḥālat. Mudawwanat Nasīj, astrj’ fī 1/24/2022 min al-mawqī’ al-iliktrūnī : [http : // blog.naseej.Com](http://blog.naseej.Com)
- Habīb, Ihāb Ḥasīb, wshākr, Šālīh Aḥmad, w’shwsh, Ibrāhīm Muḥammad Rashwān. (2020). Athar ikhtilāf namaṭ al-da‘m bby’h t‘llum takyyufy fī Tanmiyat al-jānīb al’dā’y lmhārāt al-barmajah ladā tullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Kafr al-Shaykh, 20 (1), 243 – 273.

- Hijāzī, Tāriq. (2015). bawwābat Tīknūlūjiyā al-Ta'lim. astrj' fi 10/05/2022 min al-mawqi' al-iliktrūnī : <http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14620>
- Husayn, Zaynab, wa-Ismā'il, Ismā'il, wfrj, Amānī, wāljbrwny, Tāriq. (2019). fā'ilīyat al-Tadrīb al-iliktrūnī fi Tanmiyat al-Mu'allim mhnnyā fi lughāt al-barmajah. al-Majallah al'ilmyh al-Tīknūlūjiyāh, (9), 1-12.
- Khattāb, Arkān Sa'id. (2012). altdydāt altrbwyyah fi al'mlyyah alt'lymyyah. Majallat al-Buḥūth altrbwyyah wa-al-nafsīyah, (35), 120 – 145.
- Khamīs, Muḥammad 'Aṭīyah (2015). maṣādir alt'illum al-iliktrūnī : al-af'rād, wa-al-wasā'it. al-juz' al-Awwal. Dār al-Saḥāb lil-Tibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Darwīsh, Muḥammad Sālim Husayn. (2021). Ta'thīr Barnāmaj ta'limī iftirādī bi-istikhdām istrātījiyah alt'illum altakyyufy wafqan lil-asālīb wāltfdylāt alt'lymyyah 'alā tatwīr mustawā al-adā' altdrysy ladā al-tullāb Mu'allimī al-Tarbiyah al-riyādīyah. al-Majallah al'ilmyh li-'Ulūm wa-funūn al-Riyāḍah, 3 (55), 51-70.
- Shihātah, Nashwā, wfrj, Suhayr, wālhān, Su'ād. (2020). al-ma'āyir al-taṣmīmīyah lby'āt al-Tadrīb al-iliktrūnī al-qā'imah 'alā alnzryyah al-tawāṣulīyah li-Tanmiyat mahārāt tatwīr Ajhizat al-kumbiyūtar al-iftirādīyah ladā akhiṣṣā'tī Tīknūlūjiyā al-Ta'lim. Majallat Tīknūlūjiyā al-Ta'lim, al-Jam'īyah al-Miṣrīyah ltknwlwjiyā al-Ta'lim, 2 (30), 53-104.
- Shwāhyn, Khayr Sulaymān (2014). al-Ta'lim almtmāyz wa-taṣmīm al-Manāhij al-dirāsīyah. 'Ālam al-Kutub al-ḥadīth.
- Ṣāliḥ, Ṣāliḥ Aḥmad Shākir. (2020). Athīr namaṭ al-taḥakkum (mstkhdm-Barnāmaj) fi alt'illum al-iliktrūnī altakyyufy 'alā mu'addalāt taḥṣīl al-mafāhīm al'ilmyh ladā al-tullāb dhawī ṣu'ūbāt alt'illum bi-madāris al-Rūwād al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ al-Sa'ūdīyah. Majallat Tīknūlūjiyā al-Ta'lim, al-Jam'īyah al-Miṣrīyah ltknwlwjiyā al-Ta'lim, 30 (7), 209 – 255.
- 'Azmī, Nabīl Jād, wālmḥmdy Marwah. (2017). bī'at alt'illum altakyyufy. Dār al-Fikr al-'Arabī.
- 'Alāwīnah, Shafīq Falāḥ, wbl'āwy, Mundhir Yūsuf. (2010). Asālīb alt'illum almfḍllh wāldhkā'āt al-muta'addidah al-sā'idah ladā ṭalabat Jāmi'at al-Yarmūk. Majallat al-'Ulūm altrbwyyah wa-al-nafsīyah, 2 (11), 65-85.
- 'Aṭīyah, Muḥsin 'Alī (2016). al-ta'allum Anmāt wa-namādhij ḥadīthah. Dār Ṣafā' lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Umar, Aḥmad Mukhtār 'Abd al-Ḥamīd. (2008). Mu'jam al-lughah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah. 'Ālam al-Kutub.
- Ghurāb, Hishām. (2012m). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah lil-ṭifl. Dār al-Kutub al'ilmyh.
- Fu'ād, Ranā Maḥfūz Muḥammad. (2019). fā'ilīyat bī'at Tadrīb takyyufy fi Tanmiyat mahārāt tatwīr al-muqarrarāt al'iktrwnyyah ladā a'ḍā' Hay'at al-tadrīs. Majallat Kulīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 4 (105), 622-656.
- Wādī, 'Azzah Mus'ad. (2019) fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alā alt'illum altakyyufy fi Tanmiyat mahārāt al-Rasm al-Handasī fi al-tīknūlūjiyā ladā ṭālibāt al-ṣaff al-ḥadī 'ashar bi-Ghazzah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmi'ah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filastīn.
- Knsārḥ, Iḥsān ibn Muḥammad, w'fār, Allāh ibn Ishāq. (2021). al-Tiqnīyāt al-ta'limīyah al-ḥadīthah wa-taṭbīqātuhā (t2). Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyah.

المراجع الأجنبية:

- Bower, M. (2015). A framework for adaptive learning design in a web-conferencing environment. *Learning Design. Conceptualizing a Framework for Teaching and Learning Online*, Routledge, 235-267.
- Feldstein, M. (2013 December, 17) What Faculty Should Know About Adaptive Learning.
- Jonsdottir, A.& Stefansson, G. (2015). Development and Use of an Adaptive Learning Environment to Research- Online Study Behavior. *Educational Technology & Society*, 18(1), 132-144.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development the case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67
- Mavroudi, A., Angeli, C., & Georgiou, K. (2013). An E-Learning Adaptive System for Teaching Teachers How to Teach with Technology: A Perspective from Technological Pedagogical Content Knowledge. *Research gate*, Retrieved 2/06/2022, from: <http://cutt.us/W3C01..>
- Mills, D. W. (2010). Applying what we know: Student learning styles. Retrieved from <http://www.csrnetmggesmetlarticleslstudentlearning-sgyleshtml>, Reterved 1/5/2022.
- Oxman, S., Wong, W., & Innovations, D. (2014). White paper: Adaptive learning systems. *Integrated Education Solutions*, 6-7.
- Paramythis, A; Reisinger, S. (2014). Adaptive Learning Environments and e-Learning Standards, *Electronic Journal on e-learning*, 1(2), 181-194.
- Pritchard, A & Woollard, J .(2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*, Routledge.
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932
- Yang T.; Hwang, G.J.; ad yang, S.J.H (2013). Development of an Adaptive Learning System with Multiple Perspectives based on Students Learning Style and Cognitive Styles. *Educational Technology & Society*. 16(4), 185-200.



**دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة
الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي:
”دراسة ميدانية”**

**The Role of Workplace Spirituality in the
Relationship Between Organizational
Mindfulness and Job Embeddedness:
A Field Study**

إعداد

د. سناء بنت مصطفى محمد محمد

أستاذ إدارة الأعمال المشارك

قسم إدارة الأعمال - كلية الأعمال - جامعة الجوف

Dr. Sanaa Mostafa Mohammed Mohammed

Associate Professor of Business Management

Department of Business Management - College of Business
Jouf University

Email: smostafa@ju.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-014

المستخلص

كان الهدف من هذه الدراسة سدُّ فجوة في الأدبيات من خلال التعرف على دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي بالتطبيق على عينة قوامها (٣٤١) مفردة في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط في جمهورية مصر العربية. وكشفت الدراسة عن إدراك العاملين بدرجة متوسطة لمتغيرات الدراسة (أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية، وروحانية مكان العمل، والانغراز الوظيفي). وتوصلت الدراسة إلى أن روحانية مكان العمل - كمتغير وسيط - تعزز العلاقة الموجبة بين بعض أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات الهامة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية التنظيمية، روحانية مكان العمل، الانغراز الوظيفي، مستشفيات جامعة أسيوط.

Abstract

The purpose of this study was to fill a gap in the literature by identifying the role of workplace spirituality in the relationship between organizational mental alertness dimensions and job embeddedness by applying to a single sample of (341) individual in the nursing sector at The University of Assiut hospitals in the Arab Republic of Egypt. The study revealed that workers were moderately aware of the variables of the study (organizational mindfulness dimensions, workplace spirituality, and job embeddedness). The study found that the spirituality of the workplace, as an intermediate variable, reinforces the positive relationship between certain dimensions of organizational mental alertness and job embeddedness. The study has reached a number of important recommendations in this area.

Key Words: Organizational mindfulness, job embeddedness, workplace spirituality, Assiut University Hospitals.

المقدمة

هناك قدر كبير من الاهتمام باليقظة الذهنية الناشئة. وأدخل هذا المفهوم في أدبيات الإدارة، وتلقى اهتمامًا متزايدًا من ممارسي الأعمال وعلماء الإدارة (Dane, 2011; Hülsheger et al., 2012; Ray et al., 2011; Vogus & Sutcliffe, 2012)، وتتضمن اليقظة الذهنية التركيز على الأحداث الحالية (Mattice, 2018). ويُشار إليها بأنها "تسهيل مواجهة الضغوط والتكيف الإيجابي" (Weinstein & Ryan, 2011, p. 5) بمعنى أنها تجذب الناس إلى الأحداث الحالية؛ لمساعدتهم على التحكم بشكل أكبر في الأحداث، وتتيح هذه الآليات للأفراد الواعين أن يتعاملوا بشكل أكثر فعالية مع الأحداث الصعبة مثل الصراع في الحياة العملية، وتحديات القيادة (Weinstein et al., 2009). وتدرس الأدبيات العلمية عمومًا اليقظة الذهنية باعتبارها مجموعة مترابطة من الممارسات على المستوى التنظيمي (Sutcliffe et al., 2016)، والقرارات المتعلقة بالعمل (Hafenbrack et al., 2014). وفي هذا الصدد تذكر (Good et al. 2015) أن اليقظة الذهنية مرتبطة بشكل أساسي بعدد من جوانب الأداء في مكان العمل. وتشير الأبحاث إلى أن الاتجاهات نحو اليقظة الذهنية قد تكون لها تأثيرات إيجابية على العمل (Dane, 2011; Glomb et al., 2011)، وتزيد من الأداء والرضا الوظيفي، وتحسن العلاقات بين العاملين، وتقلل أيضًا من الإرهاق والانسحاب من العمل (Mesmer-Magnus et al., 2017). كما تساهم اليقظة الذهنية في استخلاص معلومات هامة وحاسمة من مختلف الإشارات الصادرة عن مختلف ظروف وأوضاع التطورات التقنية التكنولوجية التي يشهدها المحيط لتمكين المنظمة من توليد معارف جديدة تساعد على سبق منافسيها، وتعزيز قدرتها على الاستجابة السريعة لمختلف التغيرات، وبهذه الكيفية تتكامل هذه النظم مع نظم الإدارة لخلق الانسجام الضروري بين المنظور الداخلي والخارجي لمعارف المنظمة (العابدي وآخرون، ٢٠١٨).

بالإضافة إلى ذلك تحتاج المنظمات الحديثة إلى تطوير نماذج أعمال جديدة تبرز القيم الروحية للعاملين باعتبارها واحدة من القيم الهامة للإنسان، فمفهوم الروحانية في مكان العمل يعزز من رغبة العاملين ونشاطهم في العمل، ويتضمن إلهامهم عن كيفية دمج أنفسهم مع هوية المنظمة ومصيرها (زوين والجبوري، ٢٠١٨؛ يوسف والعروسي ٢٠١٨). وتهتم روحانية مكان العمل Workplace Spirituality بتشجيع المشاعر الإيجابية حيث أثبتت عددًا من الدراسات أهمية

روحانية مكان العمل في تحقيق مركز تنافسي للمنظمات في الوقت الحاضر، واهتمّ عديد من الباحثين بدراسة هذا المتغير؛ نتيجة الإيجابيات التي توفرها للمنظمات (Riasudeen & Singh, 2021; Mohammed et al., 2022).

ويُعدّ مفهوم الانغراز الوظيفي من المفاهيم التي بدأت تنضج ضمن السلوك التنظيمي؛ ليكون محور اهتمام الباحثين، كونه يبحث عن الأسباب الحقيقية التي تقف وراء بقاء الموظفين في وظائفهم وعدم مغادرتهم حتى وإن لم تكن تلك الوظائف على مستوى طموح وتطلعات الفرد العامل (الركابي والحمادي، ٢٠١٩). وسعت المنظمات باختلاف أنواعها إلى توفير أفضل الطرق لتحقيق الانغراز في أعمالهم، من خلال إتباع عدة طرق ومعايير وأسس هامة هدفها التقليل من بعض المشكلات التي تعاني منها المنظمات كال دوران في العمل (عبد الله، وأحمد، ٢٠٢٢). ويقوم الانغراز الوظيفي على كيفية ارتباط الفرد بالعمل في المنظمة. (Lee et al., 2014) وتكون سلوكيات الأفراد داخل المنظمة إيجابية إذا كانت الملاءمة بينهم وبين البيئة داخل المنظمة وخارجها كافية، وكذلك إذا وجدت روابط عالية بينهم وبين المنظمة والمجتمع، والتضحية التي يتحملها كبيرة إذا ترك المنظمة (Park & Gursoy, 2012). ومن ثم تكمن أصالة هذه الدراسة في المقام الأول في معرفة دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي لدى قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط. حيث هناك ندرة في عدد الدراسات المتعلقة بدراسة دور الوساطة لروحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، وعندما يتعلق الأمر بنموذج يأخذ في الاعتبار هذه المتغيرات، فإن هذه الدراسة هي المحاولة الأولى التي لها نفع شمولي يشمل أبعاد هذه المتغيرات، وبالتالي اتخاذ خطوة مهمة في شرح التأثيرات الإيجابية لروحانية مكان العمل واليقظة الذهنية التنظيمية في تعزيز الانغراز الوظيفي.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

تعمل المستشفيات في بيئات ضاغطة بشكل متزايد مما يجعلها عرضة لأحداث غير متوقعة، وارتكاب الأخطاء في مثل هذه البيئات يكون أقل احتمالاً عندما تكون المستشفيات (يقظة). ولا توجد مستشفى تريد أن تجد نفسها عرضة للأحداث غير المتوقعة بسبب الطبيعة المضطربة بشكل متزايد لبيئات العمل. وتعرض الكثير من المستشفيات لنقاط ضعف خاصة إذا كان لديها خبرة ضئيلة لمواجهة مثل (نقص الموارد)، وتأتي هذه الضغوط المتصاعدة في الوقت الذي تتزايد

فيه الأصوات الحادة المنددة بانخفاض جودة الخدمات الصحية في المستشفيات (عبد الوهاب وآخرون ٢٠٢٠)؛ مما أدى إلى حدوث الكثير من الأخطاء نتيجة الخطأ في اتخاذ القرارات.

وتواجه المنظمات مستويات من عدم الرضا عن العمل والإجهاد؛ مما يؤدي إلى الإرهاق العقلي، وازدياد العدوان في مكان العمل، وقد أدت هذه القضايا إلى ظهور ممارسة إدارية جديدة تسمى الروحانية في مكان العمل؛ للمساعدة في تحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة لحياة العاملين والمنظمة. وهناك دراسات محدودة تركز على الروحانية في مكان عمل المستشفيات، وقد أجريت معظم البحوث السابقة حول روحانية مكان عمل في بيئات الشركات، ومنها شركات المحاسبة، وركزت على نتائجها، بما في ذلك الأداء التنظيمي والرضا الوظيفي (Belwalkar et al., 2018)، ومشاركة العاملين (Tepper, 2003)، والسلوك الأخلاقي التنظيمي (Rego et al., 2010).

وفي هذا الصدد تحاول المنظمات تطوير قوة عمل ملتزمة من خلال بناء قدرة العاملين على الصمود ودعمهم، وسعي الأفراد -وخصوصاً الذين يملكون مهارات وقدرات خاصة -للحصول على وظائف أفضل وفي أماكن متميزة، يشكل خطراً على المنظمات؛ لأنه يعد استنزافاً لأهم مواردها؛ لذلك يجب على المنظمات اتخاذ إجراءات استباقية للاحتفاظ بتلك الكفاءات (Vardaman et al., 2020). وتعتبر روحانية مكان العمل من الظواهر المرغوبة في المنظمات الحديثة، وعلى الرغم من أنها قد نالت اهتماماً من بعض الباحثين، إلا أن هناك محاور جوهرية في هذه المتغيرات ما زالت تحتاج إلى دراسة، إذ بمراجعة الدراسات السابقة نجد أن الباحثين اهتموا بدراسة بعض المتغيرات الموقفية نحو (الثقة التنظيمية، والولاء التنظيمي) إلا أنهم لم يتطرقوا إلى دراسة أهمية روحانية مكان العمل بوصفها محدداً للانغراز الوظيفي، بالإضافة إلى وجود جدل فكري في تحديد أبعاد هذه المتغيرات ونوعية العلاقات بينها (Copp et al., 2003).

وفي حين أن معظم الدراسات ركزت على نتائج الروحانية في مكان العمل -على حد معرفة الباحثة-، ولم يسبق لأي بحث أن اختبر تجريبياً تنبؤات الروحانية في مكان العمل في بيئة عمل المستشفيات في البيئة المصرية. حيث يواجه قطاع الصحة سلوكاً منحرفاً في مكان العمل في شكل سلوك مضاد للخدمة، وتخريب الخدمة، وإخفاء شكاوى العملاء (Zhao et al., 2013). وبما أن قطاع التمريض يعتمد بشكل كبير على رأس المال البشري لتقديم الخدمات، فإن سلوك العاملين يؤثر على رضا العملاء، مما يؤثر بدوره على جودة الخدمة الصحية المقدمة، والتكلفة المرتبطة

بانخفاض جودة الخدمات الصحية مرتفعة في القطاع الصحي ((Daniel 2010; Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Garcia-Zamor, 2003; Jurkiewicz & Giacalone, 2004; Karakas, 2012; Smith & Rayment, 2007; Pawar, 2008; Harris & Ogbonna, 2012).

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية مطبقة على قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط، وتم بمقابلة (٦٠) مفردة، ووجهت مجموعة من الأسئلة الهيكلية بشكل استبانة (مثل: هل تحدث بحرية عن مشكلات العمل مع مشرفك؟، هل تهتم المستشفى بالعاملين محدودي الدخل؟، هل تشعر بأن عملك له قيمة عالية؟) بغرض الوصول إلى تحديد أكثر لمشكلة الدراسة، فضلاً عن نتائج المقابلات غير الهيكلية لعينة من كوادر التمريض، فتبين أن هناك مشكلات تواجه قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط بناءً على تحليل أسئلة الدراسة الاستطلاعية (الشعور بعدم الأمان في التعامل مع الإدارة، وانخفاض ارتباط الأفراد بالعمل، وانخفاض الأجور مقارنةً بمستوى المعيشة في الوقت الراهن، وارتفاع الرغبة في ترك المستشفيات إذا توفرت بدائل أفضل، كذلك شعور العديد من العاملين في قطاع التمريض بالوقت الحاضر بحالة من الإحباط نتيجة عدم السماح لهم بعرض آرائهم في الأعمال التي يقومون بها، وانخفاض الكفاءة والإنتاجية وارتفاع الإجهاد لدى الأفراد)، وأوضحت بعض كوادر التمريض أن إحداث عملية الانغراز الوظيفي عملية متوقفة على ضغوط العمل الشديدة داخل المستشفيات، وأوضحوا كذلك أنه في ضوء التغييرات المتسارعة لابد على إدارة المستشفيات أن تسعى إلى حل قطاع التمريض على الابتكار والتجديد، وذلك بتوفير بيئات عمل تساعد على الاندماج الكامل في أعمالهم. وسعي المستشفيات إلى التطوير المستمر، من خلال اندماج قطاع التمريض ومشاركتهم.

وفي حين لم تدرس العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، كما لم يدرس الدور الوسيط لروحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي - وفقاً لمعرفة الباحثة- ومن هنا تكمن أصالة هذه الدراسة في معرفة العلاقة السببية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، بخلاف التأثير المباشر؛ هناك أيضاً تأثير غير مباشر له قيمة كبيرة، وهو مسار اليقظة الذهنية التنظيمية تجاه الانغراز الوظيفي في قطاع التمريض من خلال روحانية مكان العمل. وبعبارة أخرى فإن الانغراز الوظيفي لا يتأثر مباشرةً باليقظة الذهنية

التنظيمية فحسب، بل يتأثر أيضًا بروحانية مكان العمل. وبالتالي تقوم الدراسة على سؤال رئيس هو:

ما دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي؟

وانبثق عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد علاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) والانغراز الوظيفي؟

- هل توجد علاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) وروحانية مكان العمل؟

- هل توجد علاقة بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي؟
- هل تغير العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) والانغراز الوظيفي نتيجة وجود روحانية مكان العمل - بوصفها متغيرًا وسيطًا تداخليًا - بالمسار المباشر لهذه العلاقات؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي.
- دراسة الدور الوسيط لروحانية مكان العمل في مسار العلاقة المباشرة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي.

أهمية الدراسة:

- يمكنُ تحديدُ أهمية الدراسة على المستوى العملي والعلمي:
- على المستوى العلمي تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:
- التعرفُ على أهم أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية المستخدمة في تدعيم الانغراز الوظيفي.
- يمكنُ أن تُسهم هذه الدراسة في استنباط دراساتٍ جديدة تُلقي الضوء على اليقظة الذهنية التنظيمية ودورها في بناء الانغراز الوظيفي.
- تسهمُ الدراسة الحالية في التعرفِ على المتغيرات الأقوى ارتباطاً بغرض زيادة الاهتمام بها والارتقاء بمستوى خبرات ومهارات العاملين في قطاع التمريض وتعزيز الانغراز الوظيفي.
- تُعدُّ اليقظة الذهنية التنظيمية المدخل الأكثر حداثة واستعمالاً من قِبل الباحثين الذين يسعون إلى تحقيق التكامل بينه وبين الأساليب الإدارية الحديثة، ومن ثم تناوله نظرياً وتطبيقياً إنما يُعدُّ تواصلاً مع هذا التكامل.
- تُعدُّ روحانية مكان العمل المدخل الأكثر حداثة في تحقيق رؤية المنظمة، ومن ثم تناوله نظرياً يُعدُّ تاصيلًا لهذا المفهوم.
- أما على المستوى العملي:
- تقدِّمُ الأسسُ العملية التي يُمكنُ أن يستندَ إليها قطاع التمريض محل التطبيق في ضوء توضيح أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية، وما يمكنُ أن تسهم به في تعزيز الانغراز الوظيفي.
- توضيح ملامح محددة لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية لدمجها مع سلوكيات العمل، والتعرفُ على أهم المعوقات التي تحدُّ من فاعلية الانغراز الوظيفي.
- تنبُعُ الأهمية العملية أيضاً لهذه الدراسة من خلال ما تسفرُّ عنه من نتائج وآليات ونماذج عملية يمكنُ الاستفادة منها في تطوير القدرات الذهنية لقطاع التمريض.
- طبيعة المتغيرات المدروسة في هذه الدراسة تمثلُ أبعاداً مهمة في الدراسات المتعلقة بالموارد البشرية في الوقت الراهن؛ لأن اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي

عوامل مهمة في فاعلية ونجاح قطاع التمريض، والتي لها دور كبير في تحفيز المورد البشري في هذا القطاع الصحي.

- إمكانية تطبيق مدخل حديث في الإدارة وهو اليقظة الذهنية التنظيمية، وحث القطاع الصحي لاعتماد هذا المدخل، والتي بدورها تحفز العاملين لتقديم المزيد من الأفكار الإبداعية في بيئة العمل.

- أهمية نتائج الدراسة لمستشفيات جامعة أسيوط، والتي ستظهر أهمية الاعتناء بروحانية مكان العمل، بما يعطي صورة واضحة عن أهميتها التي يجب زيادة الاهتمام بها وإعطائها الأولوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

- اليقظة الذهنية التنظيمية Organizational Mindfulness.

في الآونة الأخيرة دُمج كل من علم النفس والأدب التنظيمي لتعريف اليقظة الذهنية بأنها "حالة ذهنية أو طريقة ممارسة تسمح باستجابات التوقعات والمعرفة وكفاية الإجراءات الروتينية في البيئات الاجتماعية والتكنولوجية والمادية المعقدة والتي لا يمكن التنبؤ بها بالكامل" (Jordan et al., 2009, p. 466). واليقظة الذهنية مصطلح متعدد الأبعاد يوصف بأنه "ممارسات السيطرة العقلية والعاطفية" (Thomas & Cohen, 2014, p. 1). ويُنظر إليه غالبًا على أنه يتألف من خمسة مكونات مختلفة: (١) المراقبة، والتي يتم تعريفها على أنها عملية ملاحظة أو الاهتمام بمشاعر الفرد والتجارب والأحاسيس المعرفية؛ و(٢) الوصف الذي يشير إلى استخدام اللغة لوصف ما يشعر به الفرد أو يفكر فيه؛ و(٣) العمل بوعي ويعرف بأنه القدرة على الانتباه لما يختبره الفرد في الوقت الحالي؛ و(٤) عدم الحكم على الخبرة الداخلية والتي تشير إلى الامتناع عن تقييم أفكار ومشاعر الفرد؛ و(٥) عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، والتي تم تعريفها على أنها قدرة الفرد على السماح للأفكار والمشاعر بالمرور من خلال عقل الفرد دون الاستجابة أو التفصيل (Baer et al., 2006).

وقد رُبِطَت اليقظة الذهنية -على غرار الروحانية- بالقيادة والإدارة والفعالية التنظيمية (Weick & Putnam, 2006)، وأنها تعزز الأداء التنظيمي في بيئات متنوعة معقدة (Dane, 2011)، وأنها تساعد العاملين على تنظيم سلوكهم ذاتيًا؛ لتحقيق علاقات مجتمعية جيدة، وتحقيق

الرفاهية، وتحسينُ تنفيذ المهام (Glomb et al., 2011). وفي هذا السياق افترضت Shapiro et al. (2006) نموذجًا يوضح آلية ربط اليقظة الذهنية والروحانية بسلوك الإدارة على النحو الآتي: تصورت Shapiro et al. (2006) أن اليقظة الذهنية تتكوّن من ثلاثِ بديهيات Three Axioms: (١) "القصدُ On Purpose" أو النيةُ Intention، و(٢) "إعطاءُ الانتباه Paying Attention" أو الانتباه Attention، و (٣) طريقةً محددة In a Particular Way "أو الموقف Attitude (p. 375). أولها يعبر عن السعي لتحقيق غايةٍ أو هدفٍ محدد، وهذه عملية متطورة للتنظيم الذاتي، والاستكشاف الذاتي والتحرر في نهاية المطاف من الأنا والتركيز على الآخرين. وتتضمن البديهية الثانية "مراقبةً عمليات تجرية الفرد الداخلية والخارجية إلى محتوى وعي الفرد لحظةً بلحظة" (p. 376). وتتعلق البديهية الأخيرة بكيفية تصرف الفرد مع نواياه؛ إنه الموقف الذي يجلبه الفرد إلى السلوكيات التي تندفعُ من الذهن.

كما وصف Ray et al. (2011) كيفية عمل اليقظة الذهنية في النظم، بمعنى قوة التوجه الواعي وتوجيه الانتباه من غير المتوقع إلى المتوقع، ومن الصريح إلى الضمني، ومن التراضي إلى المتنازع عليه، ومن الواقع إلى المحتمل.

وقبلُ الأبحاث التي تدرسُ اليقظة الذهنية على المستوى الفردي إلى التركيز على الآثار الإيجابية لليقظة الذهنية على سلوكيات القادة وأداء العاملين (Schuh et al., 2019)، والمسؤولية الأخلاقية (Small & Lew, 2019)، وتحسين رفاهية العاملين (Reb et al., 2015; Avinaash, & Lim, 2022) والأداء الوظيفي (Dane & Brummel, 2014). وبحث الدراسات السابقة في العلاقة بين اليقظة الذهنية والسلوك غير الأخلاقي (Ruedy & Schweitzer, 2010)، والأخلاقيات التنظيمية (Valentine et al. 2010)، والقيادة الأخلاقية (Small & Lew, 2019).

وكان هناك اهتمامٌ على نطاقٍ واسعٍ في أبحاثِ اليقظة الذهنية على المستوى الفردي، والجماعي بأن اليقظة الذهنية سمة نفسية مرغوب فيها تدعم الأداء البشري (Keng et al., 2011)، بالإضافة إلى النتائج الإيجابية التي تدعم الصحة البدنية والنفسية والاجتماعية (Small & Lew, 2019). ومن اليقظة الذهنية الفردية جاءت اليقظة الذهنية التنظيمية، وكانت الدراسات في البداية في هذا المجال حول المنظمات عالية الموثوقية التي تتجنبُ الأخطاء بسببِ يقظتها الذهنية العالية (Weick & Roberts 1993) وقد أظهرت الدراساتُ أن اليقظة الذهنية التنظيمية مرتبطةٌ بانخفاض

معدلات الدوران (Vogus et al., 2014)، وزيادة رضا العملاء (Ndubisi 2012)، وزيادة السلوك الأخلاقي التنظيمي (Nguyen et al., 2020; Karjalainen et al., 2021). كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن الخطوة التالية المهمة في اليقظة الذهنية التنظيمية هي دراسة علاقتها بمتغيرات النتائج مثل الأداء التنظيمي (Ray et al., 2011)، وإجراء المزيد من الأبحاث في بيئات تنظيمية مختلفة (Qiu & Rooney, 2019).

وتميل الأبحاث التي تدرس اليقظة الذهنية على المستوى الفردي إلى التركيز على الآثار الإيجابية لليقظة الذهنية على سلوكيات القادة وأداء العاملين (Schuh et al., 2019)، والمسؤولية الأخلاقية (Small & Lew, 2019)، وتحسين رفاهية العاملين (Reb et al., 2015)، والأداء الوظيفي (Dane & Brummel, 2014). وبحث الدراسات السابقة في العلاقة بين اليقظة الذهنية والسلوك غير الأخلاقي (Ruedy & Schweitzer, 2010)، والأخلاقيات التنظيمية والقيادة الأخلاقية (Small & Lew, 2019).

وتجدر الإشارة إلى أن التحسن في صفات الانتباه الممنوحة من خلال اليقظة الذهنية قد يعطي القادة تصوراً أكثر ثراءً لاحتياجات العاملين (Good et al., 2015). وفي هذا السياق وجدت (Petchsawang & McLean ٢٠١٧) أن مستوى الروحانية في مكان العمل، والمشاركة في العمل أعلى في المنظمات التي تقدم لموظفيها دورات التأمل القائم على اليقظة الذهنية من تلك التي لا تقدم، بالإضافة إلى أن التأمل القائم على اليقظة الذهنية له علاقة ذات دلالة إحصائية مع الروحانية في مكان العمل والمشاركة في العمل، وأن الروحانية في مكان العمل تتوسط Meditates بشكل كامل في العلاقة بين التأمل القائم على اليقظة الذهنية والمشاركة في العمل. كما أشارت (Quaglia et al ٢٠١٦) إلى أن القادة الذين يمارسون اليقظة الذهنية قد يكونون أكثر انسجاماً مع تواصل التابعين غير اللفظي والحالات العاطفية المستمرة، مما يتيح تمييزاً أكبر للاختلافات والاحتياجات الفردية. وفي هذا السياق وجد Reb et al (٢٠١٤) أن اليقظة الذهنية للقادة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمواقف وسلوكيات ثانوية أكثر ملاءمة من خلال تحسين جودة العلاقة، وموازنة العاملين بين العمل والحياة، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة، والأداء الوظيفي، وكانت مرتبطة سلباً بإرهاق العاملين وانحرافهم. ولخص Dane (٢٠١١) البحث الذي يشير إلى أن اليقظة الذهنية لا تميل إلى زيادة الصحة البدنية والنفسية فحسب، بل تحسن أيضاً التنظيم

السلوكي وجودة العلاقات الشخصية، وهما سمتان مهمتان للأداء في مكان العمل، كما أشار إلى أن الحفاظ على الانتباه المعتمد والتركيز على الوقت الحاضر -بصمات اليقظة الذهنية -سيكون مفيداً بشكل خاص للأداء في البيئات الديناميكية، وحالات إدارة الأزمات.

وفي الآونة الأخيرة ظهر مفهوم اليقظة الذهنية التنظيمية في أدبيات العلوم التنظيمية فيما يتعلق بالتجهيز الآلي وغير الآلي للمعلومات، وأرجع (Weick et al. (1999 تمتع المنظمات بثقة عالية وتجنب عالي للأخطاء إلى اليقظة الذهنية العالية لهذه المنظمات. ووصف Ray et al. (2011 كيف تعمل اليقظة الذهنية في النظم، بمعنى قوة التوجه الواعي وتوجيه الانتباه من الغير المتوقع إلى المتوقع، ومن الصريح إلى الضمني ومن التراضي إلى المتنازع عليه، ومن الواقع إلى المحتمل. وقد وجدت دراسات سابقة أن العدوى الاجتماعية هي العملية التي تقوم عليها التصورات المشتركة للأخلاقيات، وانتشار السلوكيات الأخلاقية داخل المنظمة (Brass et al., 1998).

وقد تركز الاهتمام الأخير بتأثيرات اليقظة الذهنية التنظيمية على النتائج التنظيمية بشكل رئيس على تأثير الممارسات الروحية، بالإضافة إلى العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والنتائج على مستوى المنظمة تاركاً العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل إلى حد كبير غير مكتشف (Nguyen et al., 2020). ومن هنا يمكن القول إنه عندما تتوافر عناصر اليقظة الذهنية التنظيمية التي ستدرس في دراستنا الحالية والمتمثلة في (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) ويقابلها مستوى عالٍ من روحانية مكان العمل ستزيد إنتاجية العاملين وأدائهم، ويكون سلوكهم إيجابياً في التعامل مع مديريهم وزملائهم ويتحقق الانسجام التام بينهم.

وخلاصة القول، يمكن للباحثة تعريف اليقظة الذهنية التنظيمية "كحالة من الانتباه والوعي الداخلي حيث يدرك الفرد أفكاره وأفعاله لحظة بلحظة دون تحليل أو إصدار حكم، والاهتمام بالمشاعر والتجارب والأحاسيس المعرفية".

- الانغراز الوظيفي Job Embeddedness

يُعدُّ الانغراز الوظيفي أحد النظريات الحديثة التي تُقلِّل من نوايا ترك العمل، ويمثِّل حائط صد ماليًا ونفسيًا واجتماعيًا للأفراد، بالإضافة إلى أنه يُركز على العوامل التي تشجِّع العاملين على البقاء في المنظمة (Zhang et al., 2012). وقد شرح Mitchell et al. (٢٠٠١) أسباب بقاء الموظف في عمله وكذلك أسباب استقالته، وأكدوا على أن أسباب البقاء والمغادرة ليسوا على نقيضين، بمعنى قد تكون أسباب ترك الموظف عمله هي (الأجر غير العادل) وفي نفس الوقت قد تكون أسباب بقاءه هي (فرص التنمية الموجودة) وليس الأجر العادل.

ويُفسِّر الانغراز الوظيفي جانبًا كبيرًا من معدل دوران العمل بعكس الجوانب الأخرى التي يُمكن أن تفسره مثل (البدائل الوظيفية، والالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، والرضا عن الوظيفة التي يشغلها الفرد) (William et al., 2014). ويؤثر الانغراز الوظيفي على السلوكيات الوظيفية مثل (الغياب عمدًا، والمواطنة التنظيمية، والأداء الوظيفي، والسن، وقوة التعلق بالعمل، وعدد أفراد الأسرة، والسمات الشخصية، والتصورات حول العمل) (Giosan, 2003; Lee et al., 2004). ولا يعزِّز الانغراز الوظيفي الدمج الوظيفي Occupational Embeddedness، فقد يستقبل الأفراد الذين يعملون في المجالات المهنية، لممارسة مهاراتهم المهنية أو تنميتها في مكان آخر (Feldman & Ng, 2007).

وقد قام Andrianta et al. (٢٠١٨) بدراسة دور الوساطة للهوية المهنية في العلاقة بين تعديل الصعوبة في الرجوع إلى الوظيفة والانغراز الوظيفي، وأظهرت النتائج أن الإحساس بالهوية المهنية تتوسط العلاقة بين إعادة الصعوبة في الرجوع إلى الوظيفة والانغراز الوظيفي. وأظهرت النتائج أن الإحساس بالهوية المهنية مؤشر مهم في الانغراز الوظيفي. ولكن دراسة Fong (٢٠١٧) قامت بدراسة الدور الوسيط للانغراز الوظيفي في العلاقة بين (الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي) ونية البقاء في الوظيفة، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين (الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي) ونية البقاء في الوظيفة، وأن الانغراز الوظيفي يتوسط العلاقة بين (الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي) ونية البقاء في الوظيفة.

كما توصلت دراسة Robinson et al (٢٠١٤) إلى وجود علاقة إيجابية بين (تضحيات المنظمة، والروابط الاجتماعية) والالتزام التنظيمي، وكذلك هناك علاقة سلبية بين تضحيات المنظمة ونوايا ترك العمل، وأخيراً توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الروابط الاجتماعية ونوايا ترك العمل. وأوضحت دراسة Hussain & Deery (٢٠١٨) تأثير كلٍ من الانغراز الوظيفي والصدمات على نية دوران العمل للمغتربين، وطُبقت الدراسة على (٢٠٤) من المغتربين في مؤسسات الرعاية الصحية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن الانغراز الوظيفي والصدمات تؤدي دوراً رئيساً في التنبؤ بنوايا دوران العمل، وكشفت الدراسة أن الانغراز الوظيفي خففَ العلاقة السلبية بين الصدمات ونوايا دوران العمل. وتوصلت دراسة كل من Coetzer et al (٢٠١٩) إلى أن الانغراز الوظيفي أثناء العمل مرتبط سلباً بنوايا الدوران، وأشارت النتائج إلى أن تماسك المجموعة في حد ذاته لا يقلل من نوايا الدوران، ويسهم في تطوير الانغراز أثناء العمل الذي يقلل بدوره من نوايا الدوران. وأكدت دراسة Qadariah et al (٢٠١٩) أن أداء الموظف يتوسط العلاقة بين الانغراز الوظيفي والأداء التنظيمي العام، وهذه النتيجة تتطلب تعزيز أداء الموظف حتى تتحسن عملية الانغراز الوظيفي للموظف. ومن الأبعاد الرئيسة للروحانية في مكان العمل الشعور بالارتباط بالآخرين (Ashmos & Duchon 2000). ويعمل هذا البعد على مستوى المجموعة ويتعلق بالعلاقات الشخصية في العمل حيث يرى الناس نوعاً من الاتصال بين الذات الداخلية والآخرين (Milliman et al., 2003). هذا الشعور بالترايط يمكن أن يزيد من الشعور بالتعاطف مع رفاة الآخرين مما قد يحفز الأفراد على الانخراط في سلوكيات تفيدهم الآخرين (Einolf, 2013). ويدعم هذا أيضاً البحوث التي تبين أن الأفراد الروحيين يميلون إلى أن يكونوا متعاطفين أكثر مع الآخرين (Sprecher & Fehr 2005).

يتبين من الأدبيات السابقة الذكر أنه لم تجر دراسات حول العلاقة بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي، وبالتالي هناك حاجة لفهم طبيعة العلاقة بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي.

• روحانية مكان العمل Spirituality in Workplace

في السنوات الأخيرة اكتسبت الروحانية في مكان العمل مكانة بارزة؛ لأنها تعزز بيئة نفسية إيجابية للعاملين. وأسفرت الدراسات التي تهتم بالسلوك الإنساني عن ظهور مفهوم روحانية مكان

العمل، وأصبح من المفاهيم الصعبة والمعقدة نتيجة النظرة المختلفة له من الأشخاص المختلفين (Smith & Rayment, 2007; Ahmadi et al., 2014). ويعتبر توفير روحانية عالية في أماكن العمل أحد الطرق لزيادة إنتاجية الموظف والحصول على ميزة تنافسية (Biswakarma, 2018).

والجدير بالذكر أن هناك مداخل مفاهيمية تناولت موضوع روحانية مكان العمل منها (المدخل الذاتي، والمدخل الإلهي، والمدخل التنظيمي)، واعتمدت الدراسة الحالية على المدخل التنظيمي في تناول هذا المفهوم، فالروحانية طبقاً لهذا المدخل تجعل مكان العمل وطبيعة العمل الأساس في شعور العامل بأهمية عمله، وبالتالي عرفت الباحثة روحانية مكان العمل "بأنها شعور داخلي نابع من القيم والمعتقدات التي يشعر بها الفرد بأهمية العمل الذي يقوم به، والإحساس العالي بالمجموعة التي يعمل معها، وتوافق قيمه الشخصية مع قيم المنظمة".

ويقود تشجيع الروحانية في مكان العمل إلى الابتكارية والإبداع والنزاهة والإنجاز، كما تساعد الروحانية في مكان العمل الأفراد على توسيع مداركهم وشعورهم فوق المستوى المعتاد، بما يؤدي إلى شعور الفرد بالرضا، بالإضافة إلى هذا يمكن النظر إليها على أنها عملية تحفيزية تدفع الأفراد إلى الابتكار، وتسهم الروحانية في مكان العمل في (تشجيع العمل الجماعي، وزيادة تمكين العاملين، وتحسين السلوك الأخلاقي، وتعزيز رؤية المنظمة، وتقليل حالات الصراع، وقبول الأهداف التنظيمية) (Lips - Wiersma & Mills, 2002; Giacalone & Jurkiewicz, 2010; Chawla, 2014).

وأشارت كثير من الدراسات إلى أن الشعور والإحساس بالجماعة يخفض لدى الفرد شعور ترك العمل في المنظمة؛ لأنه في هذه الحالة يضحى بموارد اجتماعية قد لا يستطيع تعويضها في مكان آخر، وبالتالي فإن جوهر الإحساس بالمجموعة يمثل إحساساً عميقاً بالاتصال والارتباط ما بين أفراد المنظمة (Duchan & Plowman, 2005; Pfeffer, 2003). وبين عليوى وآخرون (٢٠٢٣) أن هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية معنوية بين الروحانية في مكان العمل والذكاء الاستراتيجي.

وأوضح Milliman et al (٢٠٠٣) أن روحانية مكان العمل تتكوّن من ثلاثة أبعاد: (١) العمل الهادف: Meaningful Work: يمثل العمل الهادف الركن الأساسي للروحانية في مكان

العمل، ويمثلُ كيفية انغماس العاملين في عملهم اليومي، وأن الكثير من الأشخاص لا يبحثوا فقط عن الكفاءة والتفوق في أعمالهم، وإنما أيضاً يرغبون في تأدية الأعمال التي تتضمن لهم تحقيق قيمة اجتماعية (٢) الإحساس بالجماعة: Sense of Commitment: ويمثلُ الإحساس بالجماعة البعد الثاني لروحانية مكان العمل، ويعني امتلاك علاقة جيدة مع الآخرين، وكذلك وجود حالة من المشاركة والتبادل والالتزام التي يربطُ الأفراد (Pfeffer, 2003)، ويمثلُ الإحساس بالانتماء عاطفياً ومادياً إلى المجموعة الشعور الأكثر الأهمية بالنسبة لكثير من الأفراد، ويتضمنُ الشعور العالي بالانتماء، والاتصالات، وروح العمل الجماعي، والعلاقات العاطفية، وأشارت كثير من الدراسات إلى أن الشعور والإحساس بالجماعة يُخفّض لدى الفرد شعور ترك العمل في المنظمة؛ لأنه في هذه الحالة يضحى بموارد اجتماعية قد لا يستطيع تعويضها في مكانٍ آخر، وبالتالي فإن جوهر الإحساس بالمجموعة يمثل إحساساً عميقاً بالاتصال والارتباط ما بين أفراد المنظمة (Duchan & Plowman, 2005; Pfeffer, 2003) (٣) الملائمة بين قيم الفرد وقيم المنظمة: Alignment of Values : تمثلُ الملائمة بين قيم الفرد وقيم المنظمة البعد الثالث من أبعاد روحانية مكان العمل، وتشيرُ إلى درجة ملائمة القيم الشخصية للفرد مع القيم التنظيمية (Mitroff & Denton, 1999)، بالإضافة إلى اعتقاد الفرد بأن القادة والمديرين وزملاء العمل لديهم قيم ملائمة ويمتلكون ضميراً واعياً (Ashmos & Duchon, 2000). أيضاً، هناك مجال لفحص علاقة روحانية مكان العمل بالصحة النفسية والسلوكية والسلوك المبتكر والسلوك المستدام والثقة. (Mhatre & Mehta, 2023) وفقاً لدراسة Liu et al. (2023) تنبأت الروحانية في مكان العمل والرفاهية الروحية برعاية روحية أعلى في الممارسة من خلال التوسط المتسلسل للإرهاق والرعاية الوجدانية.

قام Ahmadi et al. (٢٠١٤) بدراسة العلاقة بين الروحانية في مكان العمل وسلوك المواطنة التنظيمية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الروحانية في مكان العمل وسلوك المواطنة التنظيمية. ولكن أظهرت دراسة الحامد وبامرحول (٢٠٢٠) أن الروحانية في مكان العمل أثرت تأثيراً معنوياً ضعيفاً على سلوك المواطنة التنظيمية. بينما قام Marschke et al. (٢٠٠٩) بدراسة العلاقة بين الالتزام التنظيمي وروحانية مكان العمل، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الالتزام التنظيمي وروحانية مكان العمل، وأكدت الدراسة أن العلاقة الإيجابية بين متغيرات الدراسة قد تؤدي إلى تغيير الحياة الفردية والتنظيمية. وأكدت هذه النتيجة دراسة Rego &

Cunha (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقة معنوية بين روحانية مكان العمل والأبعاد الثلاثة للالتزام التنظيمي (الالتزام المعياري، والالتزام العاطفي، والالتزام المستمر). وأثبتت دراسة Javanmard (٢٠١٢) أن الرؤية التنظيمية تؤثر على العمل الهادف، وكذلك يؤثر الإيثار على شعور العاملين بالعمل الهادف، ويؤثر العمل الهادف على أداء العمل. وأكدت دراسة Haldorai et al. (٢٠٢٠) الدور الوسيط لروحانية مكان العمل في العلاقة بين العدالة التنظيمية/ والمناخ الأخلاقي والسلوك المنحرف في العمل. وتشكل المعرفة مصدرًا حاسمًا لاكتساب ميزة تنافسية، وتمثل تحديًا يواجهه عدة منظمات، وروحانية مكان العمل بتركيزها على الروح الداخلية والعمل الهادف والإحساس ترتبط وتتسق مع القيم التنظيمية والرسالة التنظيمية، وتعزز بشكل إيجابي موقف الفرد من تبادل المعرفة والمعايير الذاتية والضوابط السلوكية المتصورة، وبالتالي تعزيز تبادل المعرفة من خلال التأثير على المعتقدات السلوكية والمعارية والرقابية الأساسية (Khari & Sinha, 2017). واهتمت كثير من الدراسات بوضع نماذج ونظريات الروحانية في مكان العمل وتحديد مختلف النهج والمفاهيم المتعلقة بالروحانية في مكان العمل، وكذلك تأثير الروحانية في مكان العمل على الأداء والإنتاجية (Ashmos & Duchon, 2000; Mohamed et al., 2004; Moore & Casper, 2006; Gotsis & Kortezi, 2008).

وقد بحثت الدراسات في آثار الروحانية على متغيرات النتائج المتعلقة بالعمل مثل الرضا الوظيفي، والمشاركة في العمل، والالتزام التنظيمي، وتحديد الهوية التنظيمية، والنية في الإقلاع عن التدخين، واحترام الذات القائم على المنظمة، والإحباط التنظيمي، والرضا عن مكافآت العمل، وأداء المنظمة (Milliman et al., 2003; Duchon & Plowman, 2005; Kolodinsky et al., 2008; Rego & Cunha, 2008; Pawar, 2009b).

وتناولت دراسة Nicolaides (٢٠١٨) الروحانية في مكان العمل من منظور نظري، فأوضحت الدراسة أن الروحانية في مكان العمل تعبر عن الطريقة التي ينظر بها العاملون إلى أنفسهم، وإدارة الصراع في القطاع الفندقية يتوقف على تطوير الروحانية في مكان العمل بين العاملين، بالإضافة إلى وجود قيادة روحانية في أماكن العمل يقلل من احتمالات وجود الصراعات. وتناولت دراسة Biswakarma (٢٠١٨) الروحانية في مكان العمل من منظور ميداني، فهدفت إلى تحليل العلاقة بين خلق روحانية في مكان العمل وإنتاجية الموظف في

منظمات الضيافة النيبالية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الروحانية في مكان العمل وإنتاجية الموظف. وكشفت النتائج المستخلصة من دراسة Otaye-Ebede et al (٢٠١٩) عن أن روحانية مكان العمل مرتبطة بشكل إيجابي بالمناخ الأخلاقي، والدافع المؤيد للمجتمع، والحكم الأخلاقي.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على العاملين في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط.
- اعتمدت الدراسة على أسلوب الاستقصاء كأداة لقياس متغيراتها.
- اقتصرت الدراسة على تناول العلاقات بين المتغيرات على النحو الوارد بفروضها العلمية.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مستشفيات جامعة أسيوط الموجودة في محافظة أسيوط.
- الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفترة ما بين مارس ٢٠٢٣-يوليو ٢٠٢٣.

مصطلحات الدراسة:

- التعريفات العلمية لمتغيرات الدراسة:
- اليقظة الذهنية التنظيمية "حالة من الانتباه والوعي الداخلي حيث يدرك الفرد أفكاره وأفعاله لحظة بلحظة دون تحليل أو إصدار حكم". (Kabat-Zinn, 2003, p.145)
- روحانية مكان العمل "شعور داخلي نابع من القيم والمعتقدات التي يشعر بها الفرد بأهمية العمل الذي يقوم به، والإحساس العالي بالمجموعة التي يعمل معها، وتوافق قيمه الشخصية مع قيم المنظمة" (Giacalone & Jurkiewicz, 2010).
- الانغراز الوظيفي "الاندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما يعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمل". (Zhang et al., 2012)

• التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

• اليقظة الذهنية التنظيمية: تشجيع إدارة المستشفيات العاملين على إعطاء المعلومات اللازمة لسير العمل لكي يستطيع العاملون داخل المستشفيات تقليل ارتكاب الأخطاء داخل بيئة العمل، مع وجود تغذية عكسية عما تم إنجازه من أعمال، والتركيز على التدريب المستمر للقطاع، واحترام الكوادر والخبرات داخل المستشفيات.

• روحانية مكان العمل: ارتفاع شعور الدافعية والارتياح أثناء العمل لدى الأفراد، مع شعور الأفراد بمشاعر إيجابية تجاه تطبيق الإدارة العادلة، مما يؤدي إلى توافق الأهداف الشخصية للعاملين مع أهداف المستشفيات.

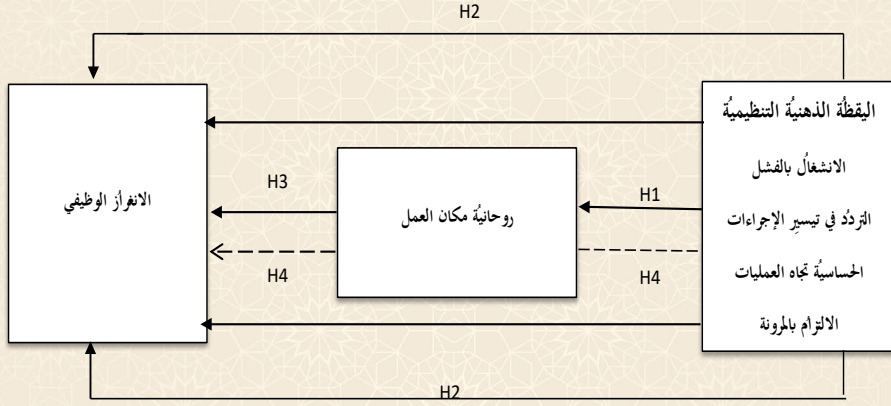
• الانغراز الوظيفي: يعبر عن ملائمة الوظائف التي يشغلها الأفراد مع مؤهلاتهم وسماتهم الشخصية، كذلك توافق ثقافة المستشفيات مع ثقافة المجتمع، ووجود علاقات جيدة بين العاملين والإدارة العليا، بالإضافة إلى وجود روابط قوية بين المستشفيات والمؤسسات الاجتماعية الخارجية التي تهتم بشؤون العاملين.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الدراسة التطبيقية في تناول متغيرات الدراسة. ولتحليل متغيرات الدراسة واختبار فروضها تم إعداد استمارة استقصاء التي تُعد أحد أساليب القياس التي يُعتمد عليها في جمع المعلومات.

• نموذج الدراسة:

يقوم نموذج الدراسة على افتراض وجود علاقة مباشرة وعلاقة غير مباشرة وإيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، وحددت العلاقة المباشرة والعلاقة غير المباشرة بين متغيرات الدراسة على النحو الموضح في شكل (١)



شكل (١) النموذج المفاهيمي للدراسة

- فروض الدراسة.

- الفرض الأول "توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) والانغراز الوظيفي".
- الفرض الثاني "توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) وروحانية مكان العمل".
- الفرض الثالث "توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي".
- الفرض الرابع "تتوسط روحانية مكان العمل العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية (الانشغال بالفشل، والتردد في تيسير الإجراءات، والحساسية تجاه العمليات، والالتزام بالمرونة، واحترام الخبرات) والانغراز الوظيفي".

- مجتمع الدراسة والعينة ووحدة المعاينة.

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط وبلغ (٣٠٠٠) مفردة (مركز معلومات جامعة أسيوط ٢٠٢٣). وتشمل عينة الدراسة العاملين في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط، وتمثل وحدة المعاينة من الفرد العامل في هذه المستشفيات. واعتمد في تحديد نوع العينة على العينة العشوائية البسيطة، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بتحديد حجم العينة من مجتمع بحث يبلغ (٣٠٠٠) تبين أن حجم العينة تبلغ (٣٤١) (Sekaran & Bougie, 2016). وأعدت الباحثة استبانة ووُزعت على عينة العاملين في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط واسترجع (٢٨٩) استبانة بنسبة ردود (٨٤,٧٥٪). وهذه النسبة صالحة لإجراء التحليلات الإحصائية (Sekaran & Bougie, 2016).

- تصميم أداة الدراسة واختبارها:

لأغراض جمع البيانات واختبار فروض الدراسة، أعدت الباحثة استبانة من خلال الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، وأُعتِمِدَ على استقصاءات مُعدة مسبقاً لهذا الغرض، وتكونت الاستبانة من قسمين كما يأتي: القسم الأول: يقيس أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية واعتمدت الدراسة على مقياس كل من (Weick & Sutcliffe (2001). ولقياس الانغراز الوظيفي اعتمدت الدراسة على مقياس كل من (Lee et al. (2004; Crossley et al. (2007) ولقياس روحانية مكان العمل اعتمدت الدراسة على مقياس (Ashmos & Duchon (2000) لقياس هذا المتغير. واعتمد على مقياس ليكرت الخامس الذي يتراوح بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) القسم الثاني: خُصصَ للبيانات الديموغرافية: ويشمل المعلومات الشخصية والوظيفية عن مفردات الدراسة.

واستخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق محتوى الاستبانة هما:

الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق الاستبانة ظاهرياً بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجالات الإدارة وإدارة الأعمال والبحث العلمي، وبناءً على آراء هؤلاء المحكمين فقد قامت الباحثة بتعديل أو حذف أو إضافة عبارات جديدة لتطوير بناء الاستبانة.

صدق وثبات أداة الدراسة: وذلك من خلال توزيع (٣٠) استبانة قبل التجميع النهائي للبيانات لاستخراج مُعامل الثبات، طبقاً لاختبار ألفا كرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة كافة، وفقرات كل متغيرٍ من متغيرات الدراسة. ويُبيّن جدول ١ قيم الثبات والصدق لمتغيرات الدراسة حيث كانت جميعها أعلى من الحدود المقبولة (٠.٦٠) (Sekaran & Bougie, 2016).

جدول ١ معاملات الثبات والصدق لمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	مُعامل الثبات	مُعامل الصدق
١	المتغيرات المستقلة (أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية) الانشغال بالفشل	٠,٨٧٤	٠,٩٣٤
٢	التردّد في تيسير الإجراءات	٠,٨١٣	٠,٩٠١
٣	الحساسية تجاه العمليات	٠,٦٧٣	٠,٨٢٠
٤	الالتزام بالمرونة	٠,٧٥٢	٠,٨٦٧
٥	احترام الخبرات	٠,٩٣٣	٠,٩٦٥
٦	المتغير الوسيط التداخلي (روحانية مكان العمل)	٠,٨٣٩	٠,٩١٥
٧	المتغير التابع (الانغراز الوظيفي)	٠,٧٤٣	٠,٨٦١

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية.

وتشير بيانات جدول ١ إلى أن معاملات الثبات المسجلة لمتغيرات الدراسة مقبولة. أما فيما يتعلق بمعاملات الصدق، فقد سجلت النتائج معاملات صدق مرتفعة لجميع المتغيرات محل الدراسة.

- أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة:

أُجريت التحليلات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Version SPSS/PC 25) وذلك على النحو الآتي:

- تحليل الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ Reliability Analysis Alpha Scale، وذلك لتحديد مُعامل ثبات أداة الدراسة.

- مقاييس الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic Measures ، والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط الخطي الثنائي Correlation.
- أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط Analysis Simple Linear Regression. وأسلوب الانحدار المتعدد Multiple Linear Regression Analysis، وقد اتبعت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Regression.

نتائج الدراسة:

- نتائج متغيرات الدراسة:

يوضح جدول ٢ توصيف المتغيرات الداخلة في الدراسة ممثلة في الأوساط الحسابية مُقاسة على مقياس خماسي، وانحرافاته المعيارية وذلك على النحو الآتي:

جدول ٢ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المتغيرات المستقلة (أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية) الانشغال بالفشل	٣,٣٣	٠,٧١٠
٢	التردد في تيسير الإجراءات	٣,٥٥	٠,٦٣١
٣	الحساسية تجاه العمليات	٢,٩٢	٠,٦٧٤
٤	الالتزام بالمرونة	٣,٨٨	٠,٧٩٩
٥	احترام الخبرات	٣,٥١	٠,٧٣٠
٦	المتغير الوسيط التداخلي (روحانية مكان العمل)	٣,١٢	٠,٩٠٠
٧	المتغير التابع (الانغراز الوظيفي)	٣,٢١	٠,٧٦٧

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. ن (٢٨٩ مفردة)

ويتضح من الجدول ٢ الآتي:

سجل الوسط الحسابي لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية تقديرًا متوسطًا، وفقًا للوسط الفرضي لمقياس ليكرت الخماسي.

- معاملات الارتباط الخطي الثنائي بين متغيرات الدراسة:

يُبينُ جدولُ ٣ مُعاملات الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة محل الدراسة والمتغيرات التابعة والمتغير الوسيط:

جدولُ ٣ مُعاملاتُ الارتباط الخطي الثنائي بين متغيرات الدراسة

بيان	الانشغال بالفشل	التردد في تيسير الإجراءات	الحساسية تجاه العمليات	الالتزام بالمرونة	احترام الخبرات	روحانية مكان العمل	الانغراز الوظيفي
الانشغال بالفشل	١						
التردد في تيسير الإجراءات	**٠,٦٦٧	١					
الحساسية تجاه العمليات	** ٠,٧٢٠	** ٠,٧٠٧	١				
الالتزام بالمرونة	** ٠,٧٤٠	** ٠,٧٠١	** ٠,٧٨٠	١			
احترام الخبرات	** ٠,٦٥٩	** ٠,٦٥٨	** ٠,٧٥٧	** ٠,٧٤٦	١		
روحانية مكان العمل	** ٠,٥٩٦	** ٠,٥٩٥	** ٠,٥٧٩	** ٠,٦٤٥	** ٠,٦٣٠	١	
الانغراز الوظيفي	** ٠,٥٨٣	** ٠,٥٩٨	** ٠,٦٧٤	** ٠,٧٠٥	** ٠,٦٦٨	** ٠,٧٤٢	١

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية ن = (٢٨٩ مفردة) $P < 0.01$ **

يلاحظُ من جدول ٣ الآتي:

وجودُ علاقة ارتباط موجبة ومعنوية وقوية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل، كذلك وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين هذه الأبعاد والانغراز الوظيفي، وأخيراً وجود علاقة موجبة ومعنوية وقوية بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي.

نتائج تحليل أسئلة البحث ومناقشتها:

يوضح جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمقياس روحانية مكان العمل

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بروحانية مكان العمل

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أشعر بالارتياح النفسي والمتعة في العمل.	3.2233	1.35631	متوسط
٢	أتقن عملي بدرجة عالية.	3.2633	1.18829	متوسط
٣	هناك علاقة بين العمل الذي أقوم به والمجتمع الذي أنتمي إليه.	3.5133	1.16949	متوسط
٤	عند دافعية عالية للذهاب إلى عملي.	3.5767	1.16130	متوسط
٥	أشعر بأن عملي له قيمة عالية.	3.1200	1.37547	متوسط
٦	أشعر أن عملي يرفع درجة إشباعي الروحي.	2.9100	1.39105	منخفض
٧	أشعر بأن عملي وتعاوني مع زملائي له قيمة كبيرة.	3.9733	.96734	متوسط
٨	أشعر بأنني جزء مهم من فريق العمل الذي أنتمي إليه.	3.6733	1.08191	متوسط
٩	اعتقد بأن فريق العمل الذي انتمى إليه يربطهم هدف موحد.	3.7500	1.13658	متوسط
١٠	يتمتع فريق العمل الذي انتمى إليه بروحهم المعنوية العالية.	4.1400	.85801	مرتفع
١١	أشعر في داخل الشركة أننا عائلة واحدة.	3.6367	1.14412	متوسط
١٢	أشعر بمشاعر إيجابية اتجاه المستشفى.	4.3600	.89801	مرتفع
١٣	تتم المستشفى بالعاملين محدودي الدخل.	4.1567	.92826	مرتفع
١٤	تتم المستشفى بتحقيق العدالة بجميع أنواعها بين العاملين في المستشفى.	4.0900	.90441	مرتفع
١٥	تتم المستشفى بالحالة الصحية للعاملين ومشكلاتهم المادية والمعنوية.	3.5567	1.07889	متوسط
١٦	تتوافق أهدافي الشخصية مع أهداف المستشفى.	3.7433	.98693	متوسط

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات البحث الميدانية.

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات روحانية مكان العمل تراوحت ما بين (٢,٩١٠٠-٤,٣٦٠٠)، حيث جاءت الفقرة (١٢) والتي تنص على "أشعر بمشاعر إيجابية تجاه المستشفى" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦٠٠)، وبشكل عام فقد جاءت جميع الفقرات متوسطة. بينما جاءت الفقرة (٥) ونصها "أشعر أن عملي يرفع درجة إشباعي

الروحي " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١٠٠). وقد يعزى ذلك إلى عدم شعور الأفراد بإشباع ذاتي في الشغل، ويوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمقياس الانغراز الوظيفي

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالانغراز الوظيفي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	تلائم معظم الوظائف في المستشفى مع المؤهلات العلمية والسمات والصفات الشخصية للعاملين.	3.6630	1.07737	متوسط
٢	أشعر عند تحقيق أهداف المستشفى بتحقيق أهدافي الشخصية.	3.5913	1.00453	متوسط
٣	توفر المستشفى سبل الراحة لأداء عملي.	3.6804	.96114	متوسط
٤	تحتفظ المستشفى بالعاملين الذين يملكون مستويات عالية من الكفاءة.	3.7348	.99634	متوسط
٥	تتناسب الوظائف في المستشفى مع طبيعة المجتمع والبيئة المحيطة.	3.3870	1.03650	متوسط
٦	ثقافة المستشفى السائدة هي جزء من ثقافة المجتمع.	3.6826	1.06198	متوسط
٧	تشجعي المستشفى في الاشتراك في الأنشطة المجتمعية.	3.5696	.96651	متوسط
٨	أشعر بأنني ركيزة أساسية في المستشفى.	3.8848	.90616	متوسط
٩	تساعد العلاقات الاجتماعية بين العاملين في حل مشكلات العمل.	3.9565	.91124	متوسط
١٠	تقوم العلاقة بين العاملين والإدارة العليا على أسس الثقة والنزاهة والاحترام.	3.8978	.86596	متوسط
١١	اعمل في المستشفى منذ فترة طويلة.	3.6696	1.00519	متوسط
١٢	العامل المتزوج هو أكثر استقراراً في الوظيفة.	3.7326	1.00772	متوسط
١٣	تساعد العلاقات الاجتماعية الجيدة على تحقيق استقرار نفسي للعاملين.	3.9370	.90649	متوسط
١٤	هناك روابط قوية بين المستشفى والمؤسسات الاجتماعية التي تهتم بشؤون العاملين في المنظمات المختلفة.	3.6500	.95275	متوسط
١٥	ترك وظيفتي الحالية لا يمثل تضحية بالنسبة لي.	3.4196	.97688	متوسط
١٦	تعوضني المستشفى عن مستوى إدارتي الجيد.	3.7761	.86058	متوسط
١٧	بيئة العمل داخل المستشفى فيها احترام لحقوق العاملين.	3.8978	.85073	متوسط
١٨	هناك صعوبة في إيجاد القيمة المعنوية المتوفرة لي داخل المستشفى مقارنة مع المستشفيات الأخرى.	3.4761	.94366	متوسط
١٩	أواجه صعوبة في إيجاد وظيفة خارج المستشفى.	3.4804	.94837	متوسط
٢٠	أواجه صعوبة نفسية في التخلي عن زملاء العمل.	3.6630	1.07737	متوسط

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات البحث الميدانية.

يتضح من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمقياس الانغراز الوظيفي، تراوحت ما بين (٣,٩٣٧٠-٣,٤١٩٦)، حيث جاءت الفقرة (٩) والتي تنصُّ على "تساعدُ العلاقات الاجتماعية بين العاملين في حل مشكلات العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣٧٠)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكره Qadariah et al. (٢٠١٩) من تعزيز أداء الموظف حتى تتحسن عملية الانغراز الوظيفي للموظف. وبشكل عام فقد جاءت جميع الفقرات متوسطة. بينما جاءت الفقرة (١٥) ونصها "تركُّ وظيفتي الحالية لا يمثلُ تضحية بالنسبة لي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١٩٦).

ويوضحُ جدولُ (٦) المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية للفقرات المتعلقة بمقياس اليقظة الذهنية التنظيمية

جدولُ (٦) المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية للفقرات المتعلقة باليقظة الذهنية التنظيمية

م	الفقرات	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	المستوى
١	الانشغالُ بالفشل تقوم المستشفى بتحديث الإجراءات بعد حدوث المشكلة.	3.8967	.92494	متوسط
٢	يعمل الأفراد العاملين على تقوم المشاكل والأخطاء التي تحدث في المستشفى	3.2400	1.16343	متوسط
٣	تقضي إدارة المستشفى وقت أكبر في التركيز على التجارب السلبية أكثر من الإيجابية.	3.4800	1.11073	متوسط
٤	يبدل الأفراد العاملين في المستشفى جهودهم لتقليل الأخطاء أي كانت نوعه.	3.5300	1.07686	متوسط
٥	يميل الأفراد العاملين في المستشفى إلى توثيق أخطاء العمل التي لها تأثيرات هامه.	3.6267	1.07291	متوسط
٦	تشجع إدارة المستشفى على الحصول عن المعلومات التي يمكن أن تكون أخبار سيئة.	3.9633	.88955	متوسط
٧	يشعر الأفراد العاملون في المستشفى بحرية التحدث عن مشكلات العمل مع مشرفيهم.	3.1433	1.26019	متوسط
٨	تكافئ إدارة المستشفى الأفراد العاملين في الكشف عن الأخطاء ومشاكل العمل.	3.5000	1.12586	متوسط

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٩	التردد في تبسيط الإجراءات يتعامل الأفراد العاملين في المستشفى مع واقع العمل كما هو.	3.8233	.93544	متوسط
١٠	تشجيع إدارة المستشفى على طرح الأسئلة في كل المستويات.	3.4267	1.02050	متوسط
١١	يستمتع الأفراد العاملين في المستشفى باهتمام لوجهات نظر بعضهم البعض ونادراً يظهرون عدم المبالاة.	3.2533	1.10145	متوسط
١٢	لا يهمل الأفراد العاملين عملية إظهار المعلومات التي قد تؤدي إلى إيقاف العمليات.	3.3133	1.07347	متوسط
١٣	يتم الاعتماد على مخططات سريعة للعمل في المستشفى.	3.1167	1.14342	متوسط
١٤	تكافح إدارة المستشفى لتحدي الوضع الراهن.	3.1000	1.10184	متوسط
١٥	يعزز الأفراد العاملين في المستشفى الثقة مع بعضهم البعض.	2.8300	1.15999	منخفض
١٦	يتم تشجيع الأفراد العاملين على تحليل الموقف للحالات غير المتوقعة بشكل عملي.	3.1233	1.16590	متوسط
١٧	يعتمد الأفراد العاملين في المستشفى على التحليل العميق للمشكلات للحصول على فهم أكبر.	3.3033	1.15576	متوسط
١٨	تشجع إدارة المستشفى الأفراد العاملين على عرض وجهات نظرهم.	3.4333	1.17622	متوسط
١٩	يشعر الأفراد العاملين في المستشفى بحرية عرض مشكلات العمل مع إدارة المستشفى.	3.3467	1.19075	متوسط
٢٠	يتعامل الأفراد العاملين في المستشفى باحترام مع بعضهم البعض.	3.4733	1.16640	متوسط

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات البحث الميدانية.

تابع جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة باليقظة الذهنية
التنظيمية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢١	الحساسية اتجاه العمليات تحدث الاتصالات بشكل يومي بين الأفراد العاملين في المستشفى لتوضيح إجراءات ومتطلبات العمل.	3.4767	1.17789	متوسط
٢٢	يظهر الأفراد العاملين في المستشفى المساعدة لبعضهم وقت الحاجة.	3.3667	1.07209	متوسط
٢٣	تتم إدارة المستشفى بشكل يومي بيسر عملياته.	3.0100	1.23355	متوسط

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٤	من السهل الوصول والاتصال بالمسؤولين بالمستشفى في حالة حدوث مشكلات في العمل.	3.4267	1.20115	متوسط
٢٥	يعتمد الأفراد العاملين في المستشفى على التغذية العكسية لمشكلات العمل.	3.0200	1.26422	متوسط
٢٦	يشعر الأفراد العاملين في المستشفى وكأنهم أصحاب العمل.	2.8700	1.32373	منخفض
٢٧	يملك الأفراد العاملين في المستشفى حق استخدام الموارد في حال حدوث مشاكل بالعمل.	3.4367	1.23467	متوسط
٢٨	هناك مراقبة لتحديد مقدار الموارد الإضافية المطلوبة في المستشفى.	2.8800	1.27974	متوسط
٢٩	الالتزام بالمرونة يتم تشجيع الأفراد العاملين في المستشفى على توسيع المهام.	3.1733	1.34511	متوسط
٣٠	يتم توفير الموارد باستمرار في المستشفى لتدريب وتأهيل العاملين لزيادة خبراتهم.	2.9500	1.39547	منخفض
٣١	يستطيع الأفراد العاملين في المستشفى الاعتماد على بعضهم البعض.	3.4433	1.20761	متوسط
٣٢	يعرف الأفراد العاملين في المستشفى قدراتهم على استخدام المعلومات بأساليب جديدة.	3.4333	1.20432	متوسط
٣٣	هناك اهتمام في المستشفى لبناء قدرات الأفراد العاملين في مختلف الأدوار لحل مشاكل العمل.	3.5367	1.32710	متوسط
٣٤	يعتمد الأفراد العاملين في المستشفى على الاتصالات غير الرسمية بينهم لحل مشاكل العمل.	2.1867	1.37530	منخفض
٣٥	يتعلم الأفراد العاملين عادة في المستشفى من أخطاء العمل.	3.1733	1.28405	متوسط
٣٦	يملك الأفراد العاملين في المواقع الإدارية للمستشفى الخبرات المطلوبة للعمل.	2.8367	1.37707	منخفض
٣٧	احترام الخبرات يملك اغلب الأفراد العاملين في المستشفى المؤهلات لاتخاذ القرارات في الحالات غير المتوقعة.	3.3533	1.27301	متوسط
٣٨	يحترم الأفراد العاملين طبيعة عمل أحدهما للآخر.	3.2567	1.35038	متوسط
٣٩	يتم وضع الأفراد العاملين في المستشفى بالمواقع الإدارية بناءً على الخبرة والاحترافية.	3.5633	1.31850	متوسط
٤٠	يملك أغلب الأفراد العاملين في المستشفى المؤهلات والخبرات اللازمة في العمل.	3.3267	1.27752	متوسط

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤١	يسهل الحصول على ذوي الخبرات في حال احتياجهم في العمل.	2.8200	1.32165	منخفض
٤٢	يلتزم الأفراد العاملين في المستشفى بأداء عملهم بشكل جيد.	2.3800	1.39118	منخفض
٤٣	يتملك الأفراد العاملين الاحترافية في الاستجابة مع إجراءات العمل.	2.8267	1.40827	منخفض

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات البحث الميدانية.

يتضح من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة باليقظة الذهنية التنظيمية جاءت بدرجةٍ فوق المتوسط، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٣٨٠٠-٣,٥٣٦٧)، حيث جاءت الفقرة (٣٣) والتي تنص على "هناك اهتمام في المستشفى لبناءٍ مقدرات الأفراد العاملين في مختلف الأدوار لحل مشكلات العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣٦٧)، بينما جاءت الفقرة (٤٢) ونصها "يلتزم الأفراد العاملين في المستشفى بأداء عملهم بشكلٍ جيد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسطٍ حسابي بلغ (٢,٣٨٠٠).

- نتائج فروض الدراسة:

- نتائج الفرض الأول:

يُبين جدول ٧، و٨ نتائج الفرض الأول:

جدول ٧ تحليل الانحدار المتعدد في علاقة أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية بالانغراز الوظيفي

المتغيرُ الداخل	R	R ²	R ² △	Adj R ²	قيمة F	Sig.f
الالتزام بالموثوقية.	٠,٧٠٥	٠,٤٩٧	-	٠,٤٩٦	٣٩١,٠٠٠	***,٠٠٠
احترام الخبرات.	٠,٧٣٧	٠,٥٤٣	٠,٠٤٦	٠,٥٤٠	٢٣٤,٤٨٧	***,٠٠٠
الحساسية تجاه العمليات.	٠,٧٤٦	٠,٥٥٧	٠,٠١٤	٠,٥٥٤	١٦٥,٢٩٥	***,٠٠٠

نستنتج من جدول ٧ ما يأتي:

تُشير قيم مُعاملات الارتباط (R) إلى وجود ارتباطٍ معنوي موجب بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية ذات التأثير المعنوي من جانبٍ والانغراز الوظيفي من جانبٍ آخر وأن متغير الالتزام

بالمرونة هو أهم متغير مفسر للتباين في الانغراز الوظيفي حيث أسهم في تفسير (٤٩,٧٪) من التباين في الانغراز الوظيفي، ويليه متغير احترام الخبرات حيث أسهم في (٤,٦٪) من التباين، وفسر متغير الحساسية تجاه العمليات (١,٤٪) من التباين. ويوضح جدول (٨) الشكل النهائي لمعادلة الانحدار المتعدد في علاقة أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية بالانغراز الوظيفي بطريقة Stepwise Regression:

جدول ٨ الشكل النهائي لمعادلة الانحدار في علاقة أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية بالانغراز الوظيفي

المتغير الداخل	Beta	قيمة T.	Sig.t	المعامل الثابت	قيمة F	Sig.f
الالتزام بالمرونة	٠,٧٠٥	١٩,٧٩١	***,٠٠٠	١,٢٨٥	١٦٥,٢٩٥	***,٠٠٠
احترام الخبرات.	٠,٣٠٢	٦,٢٣٧	***,٠٠٠			
الحساسية تجاه العمليات.	٠,٢١٢	٣,٥٨٤	***,٠٠٠			

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. ن = (٢٨٩ مفردة) $P < 0.00$ ***

نستنتج من جدول ٨ ما يأتي:

يوجد تأثير إيجابي لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية على الانغراز الوظيفي، حيث يؤثر الالتزام بالمرونة إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.705$; $p < 0.000$)، وكذلك يؤثر احترام الخبرات إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.302$; $p < 0.000$). وتؤثر الحساسية تجاه العمليات إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.212$; $p < 0.000$). تشير نتائج (T. vaule) إلى معنوية معاملات النموذج، كما يشير معامل جوهرية النموذج (Sig.F) إلى معنوية هذه النتائج عند مستوى معنوية قدره (٠,٠٠١). توافر الشرط الأول من شروط الوساطة وهو وجود علاقة معنوية بين المتغير المستقل (أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية) والمتغير التابع (الانغراز الوظيفي).

• مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات الآتية: Weick &

ويمكن تفسير علاقة الارتباط بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي بوجود علاقة ارتباط طردية جيدة بين المتغيرين تعكس مدى توافر مُتغير أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية مما يشير إلى وجود انعكاس طردي بنسبة عالية لزيادة مستوى الانغراز الوظيفي في مستشفيات جامعة أسيوط.

- أن هناك تأثيراً إيجابياً لليقظة الذهنية التنظيمية المتضمنة الالتزام والمرونة على الانغراز الوظيفي بمعنى أنه كلما زاد مستوى الالتزام والمرونة ازداد الإدراك بالانغراز الوظيفي، وقد يكون أحد التفسيرات المحتملة لذلك أن شعور العاملين في قطاع التمريض بقدرة قيادات المستشفيات على الصمود والقدرة على الاحتمال، ويمكن أن ترتد من النكسات التنظيمية التي تواجه عمل المستشفيات، والاستعداد للعمل بسرعة مع دراسة الوضع بسرعة، والمشاركة في التعلم في الوقت المناسب، ومن ثم التصرف.

- أن إحساس العاملين بتعاون ذوي الخبرات واحترامهم وعدالتهم ونزاهتهم واهتمام القيادة بالمستشفى بهم ورعايتهم بغض النظر عن المصلحة الشخصية ينعكس إيجاباً على الانغراز الوظيفي لدى العاملين بقطاع التمريض، وربما يأتي تفسير آخر لانغراز العاملين وظيفياً في بيئة العمل بالمستشفى؛ لأن إدارة المستشفيات تركز على جوانب الاحترام وتبادل الخبرات فيها من منطلق الاستفادة من خبرات الجميع دون استثناء.

- أن هناك تأثيراً إيجابياً للحساسية تجاه العمليات على الانغراز الوظيفي مما يجعلها تهتم بإشباع حاجات العاملين، وتحقيق الراحة والانسجام لهم، والعمل على التوافق النفسي والجسدي بين العاملين وبيئات العمل في مستشفيات الجامعة من خلال إنشاء بيئات عمل وتكوينها وتصميمها في المستشفى بالتنسيق بين الجهات المصممة والمنفذة والمستفيدة منها.

- نتائج الفرض الثاني:

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط Analysis Simple Linear Regression ويوضح جدول ٩ نتائج تحليل الانحدار البسيط لهذا الفرض:

جدول ٩ نتائج تحليل الانحدار البسيط لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية على روحانية مكان العمل

المتغير	Beta	R	R ²	Adj R ²	المعامل الثابت	قيمة T	Sig.t	قيمة F	Sig.f
(١) الانشغال بالفشل	٠,٥٩٦	٠,٥٩٦	٠,٣٥٦	٠,٣٥٤	٠,٨٠٧	١٤,٧٨٩	***,٠٠٠	٢١٨,٧٢١	***,٠٠٠
(٢) التردد في تيسير الإجراءات	٠,٥٩٥	٠,٥٩٥	٠,٣٥٤	٠,٣٥٢	٠,٣٤١	١٤,٧٢٢	***,٠٠٠	٢١٦,٧٤٥	***,٠٠٠
(٣) الحساسية تجاه العمليات	٠,٥٩٧	٠,٥٩٧	٠,٣٣٦	٠,٣٣٤	٠,٧٨٨	١٤,١٤٨	***,٠٠٠	٢٠٠,١٦٨	***,٠٠٠
(٤) الالتزام بالمرونة	٠,٦٤٥	٠,٦٤٥	٠,٤١٦	٠,٤١٤	١,٠٠٣	١٦,٧٩٤	***,٠٠٠	٢٨٢,٠٣٥	***,٠٠٠
(٥) احترام الخبرات	٠,٦٣٠	٠,٦٣٠	٠,٣٩٧	٠,٣٩٥	٠,٧٨٣	١٦,١٤١	***,٠٠٠	٢٦٠,٥٢٣	***,٠٠٠

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. ن = (٢٨٩ مفردة) *** $P < 0.000$

يتضح من جدول ٩ الآتي:

يوجد تأثير إيجابي لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية على روحانية مكان العمل، حيث يؤثر الانشغال بالفشل إيجابياً على روحانية مكان العمل ($\beta = 0.596$; $p < 0.00$)، وكذلك يؤثر التردد في تيسير الإجراءات إيجابياً على روحانية مكان العمل ($\beta = 0.595$; $p < 0.000$)، وكذلك تؤثر الحساسية تجاه العمليات إيجابياً على روحانية مكان العمل ($\beta = 0.597$; $p < 0.000$)، وكذلك يؤثر الالتزام بالمرونة إيجابياً على روحانية مكان العمل ($\beta = 0.645$; $p < 0.000$). أخيراً يؤثر احترام الخبرات إيجابياً على روحانية مكان العمل ($\beta = 0.630$; $p < 0.000$). كما يُشير مُعامل التحديد المعدل $R^2/2$ إلى أن متغير الانشغال بالفشل يُفسّر حوالي (٣٥,٦٪) من التباين في روحانية مكان العمل، وأن التردد في تيسير الإجراءات تُفسّر حوالي (٣٥,٤٪) من التباين في روحانية مكان العمل، وأن الحساسية تجاه العمليات تُفسّر حوالي (٣٣,٦٪) من التباين في روحانية مكان العمل، وأن الالتزام بالمرونة يُفسّر حوالي (٤١,٦٪) من التباين في روحانية مكان العمل، وأخيراً متغير احترام الخبرات فسّر حوالي (٣٩,٧٪) من التباين في روحانية مكان العمل. وبالتالي يمكن القول بزيادة قدرة أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية في التنبؤ بروحانية مكان العمل.

• مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أسفرت نتائج اختبار الفرض الثاني عن وجود علاقة موجبة معنوية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات الآتية: Zhao et al. (2013); Qiu and Rooney (2019); Ahmadi et al. (2014); Srivastava & Pradhan (2021). حيث وُجدت علاقة موجبة معنوية بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل، وجاء متغير الالتزام بالمرونة أعلى متغير في تفسير التغير في روحانية مكان العمل، وساعدت في الإدارة مفهوم الالتزام بالمرونة على الاستعداد للعمل بسرعة، والمشاركة في التعلم في مختلف المستويات الإدارية وسرعة الاستجابة لأي متطلبات إدارية تُطلب من العاملين.

- نتائج الفرض الثالث:

يسعى هذا الفرض إلى اختبار معنوية العلاقة بين المتغير الوسيط Mediation (روحانية مكان العمل) والمتغير التابع (الانغراز الوظيفي) واختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب الانحدار البسيط Simple Regression، ويظهر جدول ١٠ نتائج هذا التحليل:

جدول ١٠ نتائج تحليل الانحدار البسيط لروحانية مكان العمل على الانغراز الوظيفي

المتغير	Beta	R	R2	Adj R2	المعامل الثابت	قيمة T	Sig.t	قيمة F	Sig.f
الانغراز الوظيفي	٠,٧٤٢	٠,٧٤٢	٠,٥٥١	٠,٥٤٩	١,٤٩٤	٢٢,٠٢٧	***٠,٠٠٠	٤٨٥,١٧٤	***٠,٠٠٠

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. ن = (٢٨٩ مفردة) *** $P < 0.000$

يتضح من جدول ١٠ الآتي:

يوجد تأثير إيجابي لروحانية مكان العمل على الانغراز الوظيفي، حيث تؤثر روحانية مكان العمل إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.742$; $p < 0.00$). وأن هناك ارتباطاً إيجابياً وقوياً بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي. كما يشير معامل التحديد R^2 إلى أن متغير روحانية مكان العمل يُفسر (٥٥,١٪) من التباين في الانغراز الوظيفي. وقدرة متغير روحانية مكان العمل في التنبؤ بالانغراز الوظيفي، كما يشير معامل جوهرية النموذج (Sig.f) إلى معنوية النموذج كله

عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠). تُوافر الشرط الثالث من شروط الوساطة التداخلية: وهو وجود علاقة معنوية بين المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل) والمتغير التابع (الانغراز الوظيفي).

- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

يختبرُ الفرض الثالث العلاقات المباشرة بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي للتأكد من توفر الشرط الثالث من شروط الوساطة وهو وجود علاقة معنوية بين المتغير الوسيط والمتغير التابع، وقد أسفرت نتائج اختبار هذا الفرض عن وجود علاقة موجبة معنوية بين روحانية مكان العمل والانغراز الوظيفي.

- نتائج الفرض الرابع:

وتشيرُ نتائج التحليل الإحصائي إلى توافر الشروط الثلاثة، وبالتالي يمكنُ قياس دور المتغير الوسيط في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. ويظهرُ جدول ١١ مراحل إدخال أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية، والمتغير الوسيط (روحانية مكان العمل) طبقاً لأهميتها النسبية في تفسير التباين في إدراك الانغراز الوظيفي.

جدول ١١ تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية على الانغراز الوظيفي بعد دخول المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل)

المتغيرُ الداخِل	R	R2	R2 Δ	Adj R2	قيمة F	Sig.f
(١) روحانية مكان العمل.	٠,٧٤٢	٠,٥٥١	-	٠,٥٤٩	٤٨٥,١٧٤	***,٠٠٠
(٢) الحساسية تجاه العمليات.	٠,٨٠٠	٠,٦٤١	٠,٠٩٠	٠,٦٣٩	٣٥١,٨١٣	***,٠٠٠
(٣) الالتزام بالمرونة.	٠,٨١١	٠,٦٥٨	٠,٠١٧	٠,٦٥٦	٢٥٢,٩٦٤	***,٠٠٠

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. $N = (٢٨٩ \text{ مفردة})^{***} P < 0.000$

نستنتجُ من جدول ١١ النتائج الآتية:

وجودُ أثر للمتغير الوسيط التداخلي (روحانية مكان العمل) على العلاقة المباشرة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية الداخلة في معادلة الانحدار والمتغير التابع (الانغراز الوظيفي). وتُشير قيم معاملات الارتباط (R) إلى وجود ارتباط معنوي موجب بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية ذات

التأثير المعنوي والمتغير الوسيط التداخلي (روحانية مكان العمل) من جانب الانغراز الوظيفي من جانب آخر. وأن المتغير الوسيط التداخلي (روحانية مكان العمل) أهم متغير مُفسر للتباين في الانغراز الوظيفي.

ويوضح الجدول ١٢ الشكل النهائي لمعادلة الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise Regression

جدول ١٢ الشكل النهائي لمعادلة الانحدار في علاقة أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية على الانغراز الوظيفي بعد دخول المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل)

المتغير الداخل	Beta	قيمة T.	Sig.t	المعامل الثابت	قيمة F	Sig.f
(١) روحانية مكان العمل.	٠,٧٤٢	٢٢,٠٢٧	***,٠,٠٠٠			
(٢) الحساسية تجاه العمليات.	٠,٣٦٨	٩,٩٣٦	***,٠,٠٠٠			
(٣) الالتزام بالمرونة.	٠,٢٣٠	٤,٥٢٩	***,٠,٠٠٠	١,٤٩٤	٢٥٢,٩٦٤	***,٠,٠٠٠

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية. ن = (٢٨٩ مفردة) $P < 0.000^{***}$

يلاحظ من جدول ١٢ الآتي:

يوجد تأثير إيجابي لأبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل على الانغراز الوظيفي، حيث تؤثر روحانية مكان العمل إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.742$; $p < 0.00$)، وتؤثر الحساسية تجاه العمليات إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.368$; $p < 0.000$). وكذلك يؤثر الالتزام بالمرونة إيجابياً على الانغراز الوظيفي ($\beta = 0.230$; $p < 0.000$). تشير نتائج (T. vaule) إلى معنوية معاملات النموذج، كما يشير معامل جوهرية النموذج (Sig.f) إلى معنوية هذه النتائج عند مستوى معنوية قدره (٠,٠٠٠١).

• مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

يختبر الفرض الرابع دور المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل) في العلاقة بين أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي. وقد أسفرت نتائج اختبار هذا الفرض عن أن المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل) له دور في العلاقة بين بعض أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي، وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات الآتية: (Biswakarma (2018) ; (Nicolaidis (2018) ; (Otay-Ebede et al. (2019) ; (Pawar (2009b) ; (Riasudeen & Singh

(٢٠٢١). ويرجع وجود وساطة لروحانية مكان العمل في العلاقة المباشرة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي إلى أن روحانية مكان العمل تعطي للأفراد قوة تحفيزية في تنمية مهاراتهم وقدراتهم. ويمكن تفسير انخفاض تأثير المتغيرات المستقلة (اليقظة الذهنية التنظيمية) نتيجة دخول المتغير الوسيط (روحانية مكان العمل)، بأن روحانية مكان العمل في العمل أقوى في التأثير من اليقظة الذهنية التنظيمية في إدراك الانغراز الوظيفي.

مساهمة الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية المعرفة حول دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي. أولاً: تعتبر الدراسة الحالية هي المحاولة الأولى لدراسة تأثير دور روحانية مكان العمل في العلاقة بين اليقظة الذهنية التنظيمية والانغراز الوظيفي على عينة من العاملين في القطاع الصحي في البيئة العربية. ثانياً: يقدم جمع البيانات من عينة من المشاركين دليلاً ذا مغزى على الصديق الخارجي لليقظة الذهنية التنظيمية كمتنبئ للانغراز الوظيفي. ثالثاً: يمكن اعتبار اليقظة الذهنية التنظيمية بالقطاع الصحي في محافظة أسيوط مورداً قيماً لموظفيهم لتعزيز الانغراز الوظيفي، وتحسين ارتباطهم بالقطاع الصحي في محافظة أسيوط مورداً قيماً لموظفيهم الذهنية التنظيمية وروحانية مكان العمل كأداة مهمة تسهل الانغراز الوظيفي في العمل. رابعاً: قدمت نتائج هذه الدراسة إرشادات إضافية لممارسات فعالة لجودة روحانية مكان العمل، بالإضافة إلى برامج توظيف وتطوير القيادة التي تزيد من إدراك الموظفين لجودة روحانية مكان العمل. خامساً: وأخيراً ركزت هذه الدراسة على تصورات الموظفين للقيم والسلوك والمواقف الروحية لقادتهم، وألقت المزيد من الضوء على الديناميكيات والعلاقات بين ما يعتبره الموظفون مهمًا بالنسبة لهم في قاداتهم وسلوكهم.

توصيات الدراسة وتطبيقاتها الإدارية:

- تشجيع قادة المستشفيات الذين يتمتعون بالحساسية الروحانية بتعزيز الحوافز الذاتية، والقيم الروحانية المشتركة.
- الاهتمام بشكل عام بتنمية قدرات قادة المستشفيات في مجال أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية، وتضمن ذلك في إجراءات ممارسات الموارد البشرية، والتأكيد باستمرار على ذلك، والكشف عن مستويات روحانية مكان العمل، إذ إنها أحد المرتكزات الرئيسة في دعم الانغراز الوظيفي.
- الاهتمام بالمرونة في تأدية مهام العمل؛ لأن المستشفيات تعمل في ظل بيئات متغيرة، وهذا يجعل العاملين في قطاع التمريض أكثر قدرة على مواجهة المشكلات.
- بناء نظم واتخاذ إجراءات عمل مرتبطة مع أبعاد اليقظة الذهنية التنظيمية؛ لمضاعفة الشعور بروحانية مكان العمل للمورد البشري وزيادة قيمتها وتنافسيتها.
- زيادة التفاعل الشخصي بين أعضاء الإدارة العليا للمستشفيات والعاملين، مع التأكيد على التدريب الجماعي معهم.
- تنمية الروحانية في مكان العمل من خلال تبني بيئة عمل إنسانية تمكن قادة المستشفيات من منح موظفيهم الحرية الكافية؛ ليتمكنوا من توظيف إمكاناتهم الكاملة؛ ليدركوا المعنى والغرض من عملهم.
- يجب على المستشفيات تدريب قطاع التمريض على فهم إيجابيات الروحانية في مكان العمل. وينبغي البحث في طرق مختلفة لنقل هذه القيم. على سبيل المثال، يجب أن يكون برنامج التنمية الروحية جزءاً من أنشطة التدريب في المستشفيات؛ لمعرفة كيفية تأثير هذه النتائج على نتائج مكان العمل (Dent et al. 2005).
- أن تكون الإجراءات التي يتخذها الأفراد وإدارة المستشفيات موجهة نحو تعزيز مستوى معيشة المجتمع، وذلك عندما تكون هناك مواءمة تامة بين قيم الأفراد الشخصية وقيم منظماتهم.

- يمكنُ لمديري الموارد البشرية أيضاً استخدامُ تمارين المحاكاة، وأداء الأدوار، ومقاطع الفيديو؛ لإظهار تأثير السلوكيات المنحرفة على العاملين والمستشفى؛ ولتوفير بيئة عمل آمنة تجمع ملحوظات العاملين فيما يتعلقُ بالانحراف في مكان العمل، والقضايا الأخلاقية.
- إتاحة مناخ يتسم بالعدالة، من خلال قيام مديري إدارة الموارد البشرية في مستشفيات جامعة أسيوط بوضع سياسات وإجراءات واضحة المعالم وتطبيقهما بشكل متسق بطريقة غير متحيزة، وينبغي أن تتيح الموارد البشرية للعاملين فرصاً للتعبير عن آرائهم، وأن تبذل جهداً كبيراً لتوضيح القرارات التي تتخذها بشكل صريح وتقديم مسوغات لها لتحقيق أقصى قدر من نتائج العاملين.
- ينبغي على إدارة المستشفيات أن تطور ثقافة اليقظة الذهنية التنظيمية في جميع أنحاء العمل؛ ليكون العاملون منتبهين ومدركين لبيئة العمل عند التعامل مع المرضى، وأن تعتمد سياسات وإجراءات ومبادئ توجيهية تدمج اليقظة الذهنية التنظيمية في عملية صنع القرار.
- ينبغي على الإدارة أن تدرج اليقظة الذهنية التنظيمية في برامج التدريب على الانغراز الوظيفي، وكذلك في توجيه العاملين الجدد، خاصة أن الدراسات قد أثبتت أنه يمكن تطوير الذهن من خلال التدريب (Baer, 2003)
- يمكنُ للموارد البشرية ربط قياسات الأداء والمكافآت المرتبطة بها بالسلوك الأخلاقي، فتعزيزُ روحانية مكان العمل في القطاع الصحي تؤدي إلى تحسين استجابة العاملين، مما يؤثر إيجابياً على تقديم الخدمات، وبالتالي رضا المرضى، ومن خلال تعزيز الروحانية في مكان العمل يحصل العاملون على دوافع جوهرية، ومن هنا يكونُ مكان العمل الروحاني بمثابة أداة إيجابية لرفع معنويات العاملين، وزيادة الفعالية الذاتية.
- مكانُ العمل الروحاني له تأثيرٌ قوي على السلوك أثناء العمل على المستوى الفردي، ويشاركُ العاملون بشكلٍ هادف في عملهم ويصنعون فرقاً من خلال إسهاماتهم الفريدة. وعلى مستوى المجموعة تؤكدُ روحانية مكان العمل على العمل الجماعي، ويجعلُ العاملون عملهم ذا معنى من خلال علاقاتهم مع زملاء العمل والمجتمع المرتبط بالعمل على المستوى التنظيمي، وتؤدي الروحانية في مكان العمل إلى ارتفاع الأداء التنظيمي.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

- أُجريت الدراسة داخل محافظة أسيوط، والصعيد متمسك بعددٍ من التقاليد الروحية التي قد تؤثر على روحانيتهم في مكان العمل، وهذا القيد يتطلب المزيد من البحث؛ لاختبار ذلك في بيئات ثقافية مختلفة حيث إن البيئات الثقافية تؤدي دوراً مهماً في فهم السلوك البشري.
- يمكن للدراسات المستقبلية اختبار كيفية تأثير عوامل الشخصية والروحانية الفردية على روحانية مكان العمل.

• اعتمدت الدراسة الحالية على المعلومات التي جمعت من العاملين في قطاع التمريض في مستشفيات جامعة أسيوط، وقد تكون النتائج مختلفة إذا طبقناها على الأطباء في مستشفيات الجامعة نفسها بسبب تفاوت المستوى الثقافي بين العاملين في قطاع التمريض والأطباء.

ويوضح جدول (١٣) خطة عمل إرشادية لتنفيذ التوصيات الموجهة لمستشفيات جامعة أسيوط

جدول (١٣) خطة عمل إرشادية لتنفيذ التوصيات الموجهة لمستشفيات جامعة أسيوط

الجهة المسؤولة عن التنفيذ	آلية التنفيذ	التوصية
إدارة التدريب والموارد البشرية في جامعة أسيوط.	- عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال رفع اليقظة الذهنية التنظيمية.	١- توفير برامج تدريبية.
رؤساء العمل.	- ربط قياسات الأداء والمكافآت المرتبطة بها بالسلوك الأخلاقي	٢- رفع مستويات روحانية مكان العمل.
إدارات الموارد البشرية في المستشفى.	- التخطيط الوظيفي والتنمية الوظيفية.	رفع مستويات الانغراز الوظيفي.
إدارات الموارد البشرية في المستشفى.	من خلال التدريب المباشر وغير المباشر، وتدعيم قنوات الاتصالات في الشركات.	٤- تدعيم العلاقات.
الاستعانة بمجتهدين وخبراء متخصصين في وظائف إدارة الموارد البشرية	- عن طريق إعطاء دورات متخصصة في التنمية الفكرية.	٥- تنمية الخبرات.
الرؤساء المباشرين.	- تعزيز الثقة لدى العاملين وإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم الإيجابية.	٦- رفع الولاء لدى العاملين في مستشفيات جامعة أسيوط.

المصدر: من إعداد الباحثة.

المراجع

المراجع العربية:

- الحامد، عبدالله محمد، وبامرحول، مهدي سالم أحمد. (٢٠٢٠). أثر الروحانية في مكان العمل في تدعيم سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على عينة موظفي ديوان جامعة عدن. جامعة عدن - نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٤١، ١١٩-١٦٦.
- الركابي، كاشاني، والحمادي، رنا عبد الستار. (٢٠١٩). الرضا الوظيفي وأثره في الانغراز الوظيفي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين العاملين في عدد من المراكز الصحية في محافظة ذيقار. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ١١(١)، ٣١٠-٣٤٦.
- العابدي، علي رزاق جبار، الصائغ، محمد جبار طاهر، والذبحاوي، دجلة جاسم محمد. (٢٠١٨). تأثير اليقظة الذهنية التنظيمية في الأداء الريادي: دراسة استطلاعية لآراء التدريسين في معهدي الكوفة والنجف - جامعة الفرات الأوسط التقنية. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٥(١)، ١٠٦-١٢٦.
- زوين، عمار الأمير علي، والجبوري، رعد حنظل طارش. (٢٠١٨). العلاقة بين روحانية مكان العمل والعقد النفسي للعاملين: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في مستشفى الكفيل التخصصي، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٥(٤)، ٥٢٥-٥٤٨.
- عبد الوهاب، محمد أبو القمصان، محمد، سماح عبد المقصود، الشباسي، محمود محمد عبده. (٢٠٢٠). أثر اليقظة في مكان العمل على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين في مديرية الخدمات بمحافظة كفر الشيخ، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، ٣(١٠)، ٤٠-٤١.
- عبدالله، ده رون فريدون، و احمد، بقهار محمود. (٢٠٢٢). الاستقامة التنظيمية ودورها في تحقيق الانغراز الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة في مدينة السليمانية. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٨(٣)، ٣٩٩-٤٢٨.
- عليوي، اسراء عبد الحسن، كرعوي، بشري كاظم عبد الحسين سقاه، البغلي، فاروق محمد مرضي، والعزوي، علي جبار. (٢٠٢٣). توظيف الروحانية في مكان العمل لدعم الذكاء الاستراتيجي: دراسة تطبيقية على عينة من مقدمي الخدمة في المصارف التجارية في بغداد. مجلة الدراسات المستدامة، ٥(٤)، ١٠٥٤-١٠٦٧.
- يوسف، كمال، وعروسي، سميرة. (٢٠١٨). الروحانية في مكان العمل: دراسة مفاهيمية. مجلة العلوم الإنسانية، ١٠، ١٨٩-٢٠٤.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Wahhab, M. Abu Al-Q., Muhammad, S. Abdel-M. & Al-Shabbasi, M. M. (2020). The effect of vigilance in the workplace on job performance: An applied study on workers in the Services Directorate in Kafr El-Sheikh Governorate, *Journal of Contemporary Business Studies*, 3(10)1- 40.
- Abdullah, D. F. B. (2022). Organizing arrest and its role in achieving the function Economic and administrative economic sciences, 18 (3), 399-428.
- Al-Abidi, A. R. J., Al-Sayegh, M. J. T., & Al-Dhahabawi, D. J. M. (2018). The effect of organizational mindfulness on entrepreneurial performance: An exploratory study of the opinions of teachers at the Kufa and Najaf Institutes - Al-Furat Al-Awsat Technical University, *Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences*, 15 (1), 106-126.
- Al-Hamid, A. M. & Bamarhoul, M.S. A. (2020). The effect of spirituality in the workplace in strengthening organizational citizenship: A field study on a sample of employees of the University of Aden. *University of Aden - Prosecution Office for Graduate Studies and Scientific Research* 41, 119- 166.
- Aliwi, I. A. H., Karaawi, B. K. S., Al-Baghili, F. M. M., & Al-Azzawi, A. J. (2023). Employing spirituality in the workplace to support strategic intelligence: an applied study on a sample of service providers in commercial banks in Baghdad. *Journal of Sustainable Studies*, 5(4), 1054-1067.
- Al-Rikabi, K., & Al-Hammadi, R. A. S.. (2019). Job satisfaction and its impact on job embeddedness: An exploratory study of the opinions of a sample of employees working in a number of health centers in Dhiqar Governorate. *Journal of College of Management and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies*, 11(1), 310-346.
- Yousfi, K., & Aroussi, S. (2018). Spirituality in the workplace: A conceptual study. *Journal of Human Sciences*, 10, 189-204.
- Zuwayn, A. A., & Al-Jubouri, R. H. I. T.. (2018). The relationship between workplace spirituality and the psychological contract of employees: an exploratory study of the opinions of a sample of employees at Al-Kafeel Specialized Hospital, *Al-Ghari. Journal of Economic and Administrative Sciences*, 15 (4), 525-548.

المراجع الأجنبية:

- Andrianta, S., Jianhong, M., Hommmey, C., Damayanti, D., & Wahyuni, H. (2018). Re-entry Adjustment & Job Embeddedness: The Mediating Role of Professional Identity in Indonesian Returnees. *Fornt Psychol*, 9 (792), 1-11.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at Work: A Conceptualization and Measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Avinaash, T., & Lim, S. J. (2022). Flow experience, stress and mindfulness as predictors of internet addiction among university students in Malaysia (Doctoral dissertation, UTAR).
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. doi:10.1177/1073191105283504
- Biswakarma, G. (2018). Impact of Workplace Spirituality on Employee Productivity in Nepalese Hospitality Organizations. *Journal of Tourism and Hospitality Education*, 8, 62-76.
- Brass, D. J., Butterfield, K. D., & Skaggs, B. C. (1998). Relationships and unethical behavior: A social network perspective. *Academy of Management Review*, 23(1), 14-31.
- Chawla, V. (2014). The Effect of Workplace Spirituality on Salespeople's Organisational Deviant Behaviours: Research Propositions and Practical Implications. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 29 (3), 199-208
- Chiesa, A. (2010). Vipassana Meditation: Systematic Review of Current Evidence. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(1), 37-46.
- Coetzer, A., Inma, C., Poisat, P., Redmond, J., & Standing, C. (2019). Does Job Embeddedness Predict Turnover Intentions in SMEs? *International Journal of Productivity and Performance Management*, ٣٨ (٢), ٣٦١-٣٤٠.
- Copp, C. R., Agpaoa, C., Carvalho, S., & Pfeiffer, W. F. (2003). Staff Empowerment, A Prescription For Success. *The Permanente Journal/ Fall*, 7 (4), 37-41.
- Crossley, C. D., Bennett, R. J., Jex, S. M., & Burnfield, J. L. (2007). Development of a Global Measure of Job Embeddedness and Integration into a Traditional Model of Voluntary Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1031- 1042.
- Dane, E. (2011). Paying Attention to Mindfulness and its Effects on Task Performance in the Workplace. *Journal of Management*, 37(4): 997-1018.
- Dane, E., & Brummel, B. J. (2014). Examining Workplace Mindfulness and its Relations to Job Performance and Turnover Intention. *Human relations*, 67(1), 105-128.
- Daniel, J. L. (2010). The Effect of Workplace Spirituality on Team Effectiveness. *Journal of Management Development*, 29 (5), 442 – 456.
- Dent, E. B., Higgins, M. E., & Wharff, D. M. (2005). Spirituality and Leadership: An Empirical Review of Definitions, Distinctions, and Embedded Assumptions. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 625-653.
- Duchan, D., & Plowman, D. (2005). Nurturing the Spirit at Work. Impact on the Unit Performance. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 807- 833.
- Einolf, C. J. (2013). Daily Spiritual Experiences and Prosocial Behavior. *Social Indicators Research*, 110(1), 71-87.
- Feldman, D. C., & Ng, T. W. (2007). Careers: Mobility, embeddedness, and success. *Journal of Management*, 33(3), 350-377.
- Fong, V. (2017). The Role of Organizational Culture and Commitment on Job Embeddedness and Stay Intention in Hong Kong. [Doctoral dissertation, London South Bank University].
- Garcia-Zamor, J. C. (2003). Workplace Spirituality and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 63(3), 355-363.
- Giacalone, R. A. & Jurkiewicz, C. L. (2010). Toward a Science of Workplace Spirituality. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality and*

- Organizational Performance (2 ed., p. 360). Armonk, New York, United States of America: M.E. Sharp, Inc.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. (2003). *The Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*. M. E. Sharpe, Armonk, NY.
- Giosan, C. (2003). *Antecedents of job embeddedness*. [Doctoral dissertation, New School for Social Research].
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115-157.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., & Lazar, S. W. (2015). Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. *Journal of management*, 42(1), 114-142.
- Gotsis, G., & Kortezi, Z. (2008). Philosophical Foundations of Workplace Spirituality: A Critical Approach. *Journal of Business Ethics*, 78(4):575-600.
- Hafenbrack, A. C., Kinias, Z., & Barsade, S. G. 2014. Debiasing the Mind through Meditation: Mindfulness and the Sunk-Cost Bias. *Psychological science*, 25(2): 369-376.
- Haldorai, K., Kim, W. G., Chang, H. S., & Li, J. J. (2020). Workplace Spirituality as a Mediator between Ethical Climate and Workplace Deviant Behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 86, 102372.
- Harris, L. C., & Ogbonna, E. (2012). Motives for Service Sabotage: An Empirical Study of Front-Line Workers. *The Service Industries Journal*, 32(13), 2027-2046.
- Hassed, C., & Chambers, R. (2015). *Mindful Learning: Mindfulness-Based Techniques for Educators and Parents to Help Students*. Shambhala Publications.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. W. (2012). Benefits of Mindfulness at Work: The Role of Mindfulness in Emotion Regulation, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310- 225.
- Hussain, T., & Deery, S. (2018). Why Do Self-Initiated Expatriates Quit Their Jobs: The Role of Job Embeddedness and Sshocks in Explaining Turnover Intentions? *International Business Review*, 27(1),281-288.
- Javanmard, H. (2012). The Impact of Spirituality on Work Performance, *Indian Journal of Science and Technology*, 5(1), 1961 – 1966.
- Jordan, S., Messner, M., & Becker, A. (2009). Reflection & Mindfulness in Organizations: Rationales and Possibilities for Integration. *Management Learning*, 40(4), 465-473.
- Jurkiewicz, C. L., & Giacalone, R. A. (2004). A Values Framework for Measuring the Impact of Workplace Spirituality on Organizational Performance. *Journal of Business Ethics*, 49(2), 129-142.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Karakas, F. (2010). Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review. *Journal of Business Ethics*, 94(1),89-106.
- Karjalainen, M., Islam, G., & Holm, M. (2021). Scientization, Instrumentalization, and Commodification of Mindfulness in a Professional Services firm. *Organization*, 28(3), 483-509.

- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- Khari, C., & Sinha, S. (2017). Impact of Workplace Spirituality on Knowledge Sharing Intention: A Conceptual Framework. *Journal of Human Values*, 23(1), 27-39.
- Kolodinsky, R. W., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2008). Workplace Values and Outcomes: Exploring Personal, Organizational, and Interactive Workplace Spirituality. *Journal of Business Ethics*, 81(2), 465-480.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R., Sablinski, C. J., Burton, J. P., & Holtom, B. C. (2004). The Effects of Job Embeddedness on Organizational Citizenship, Job Performance, Volitional Absences, and Voluntary Turnover. *Academy of Management Journal*, 47(5), 711-722.
- Lips-Wiersma, M. S., & Mills, C. (2002). Coming Out of the Closet: Spiritual Expression in the Workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 183-202.
- Liu, Y., Zhang, F., Liu, P., Liu, Y., & Liu, S. (2023). "I'm energized to" & "I'm able to": A dual-path model of the influence of workplace spirituality on high-speed railway drivers' safety performance. *Safety Science*, 159, 106033.
- Marschke, E. Preziosi, R., & Warrington, W. (2009). Professionals and Executives Support a relationship between Organizational Commitment and Spirituality in the Workplace. *Journal of Business & Economics Research*, 7(8), 33- 48.
- Mattice, M. 2018. Wonderful Cardiovascular Benefits of Mindfulness and How to Fit this Relaxation Technique into a Hectic Lifestyle. *Heart-healthy and Stroke-free Living with Prevention Center of Vero Beach, Inc*
- Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C., & Allen, J. W. (2017). Trait Mindfulness at Work: A Meta-Analysis of the Personal and Professional Correlates of Trait Mindfulness. *Human Performance*, 30(2-3), 79-98.
- Mhatre, S. G., & Mehta, N. K. (2023). A review of workplace spirituality: identifying present development and future research agenda. *Management Research Review*, (ahead-of-print) <https://doi.org/10.1108/MRR-11-2021-0800>
- Milliman, J., Czaplewski, A., & Ferguson, J. (2003). Workplace Spirituality and Employee Work Attitudes: An Exploratory Empirical Assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Mitchell, T. R., Holtom, B. C., Lee, T. W., Sablinski, C. J., & Erez, M. (2001). Why People Stay: Using Job Embeddedness to Predict Voluntary Turnover. *Academy of management journal*, 44(6), 1102-1121.
- Mitroff, I. I. & Denton, E. A. (1999a.) A Study of Spirituality in the Workplace. *Sloan Management Review*, 40(4), 83- 92.
- Mohamed, A. A., & Wisniewski, J. (2004). Towards a Theory of Spirituality in the Workplace. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 14 (1/2), 102-107.
- Mohammed, S. M. M., El-Ashram, R. E. M., & Abosaif, M. S. A. (2022). The Relationship between Spiritual Leadership and Human Engineering among University Employees: The Mediating role of Mindfulness. *Global Business and Organizational Excellence*, 41(5), 29-43.

- Moore, T. W., & Casper, W. J. (2006). An Examination of Proxy Measures of Workplace Spirituality: A Profile Model of Multidimensional Constructs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(4), 109-118.
- Ndubisi, N. O. (2012). Mindfulness, Reliability, Pre-Emptive Conflict Handling, Customer Orientation and Outcomes in Malaysia's Healthcare Sector. *Journal of Business Research*, 65(4), 537-546.
- Nguyen, N. P., Wu, H., Evangelista, F., & Nguyen, T. N. Q. (2020). The Effects of Organizational Mindfulness on Ethical Behaviour and Firm Performance: Empirical Evidence from Vietnam. *Asia Pacific Business Review*, 26(3), 313-335.
- Nicolaides, A. (2018). The Role of Spirituality in Moderating Hospitality Industry Conflict Management and Promoting Sustainability. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 7 (2), 1-18.
- Otaye-Ebede, L., Shaffakat, S., & Foster, S. (2019). A Multilevel Model examining the relationships between Workplace Spirituality, Ethical Climate and Outcomes: A Social Cognitive Theory Perspective. *Journal of Business Ethics*, 1-16.
- Park, J., & Gursoy, D. 2012. Generation Effects on Work Engagement among US Hotel Employees. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4):1195-1202.
- Pawar, B. (2008). Two Approaches to Workplace Spirituality Facilitation: A Comparison and Implications. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (6), 544 – 567.
- Pawar, B. S. (2009b). Individual Spirituality, Workplace Spirituality and Work Attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*. 30(8), 759-777.
- Petchsawang, P., & McLean, G. N. (2017). Workplace Spirituality, Mindfulness Meditation, and Work Engagement. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 14(3), 216-244.
- Pfeffer, J. (2003). Business and Spirit: Management Practices that Suction Values: In R. A. Giacalone and C. L. Jurkiewicz eds. *The Hand Book of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, M. E. Sharpe, Armonk, NY.
- Qadariah., Majid, M.S.A., & Idris, S. (2019). Mediating Effect of Employee Performance on the Influences of Job Embeddedness, Self-Efficacy, and Organizational Commitment on the Public Organizational Performance". *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 21 (2), 55-62.
- Qiu, J. X., & Rooney, D. (2019). Addressing unintended Ethical Challenges of Workplace Mindfulness: A Four-Stage Mindfulness Development Model. *Journal of Business Ethics*, 157(3), 715-730.
- Quaglia, J. T., Goodman, R. J., & Brown, K. W. (2016). Trait Mindfulness Predicts Efficient Top-down Attention to and Discrimination of Facial Expressions. *Journal of personality*, 84(3), 393-404.
- Ray, J. L., Baker, L. T., & Plowman, D. A. (2011). Organizational Mindfulness in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 188-203.
- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z. W. (2015). Mindfulness at Work: Antecedents and Consequences of Employee Awareness and Absent-Mindedness. *Mindfulness*, 6(1), 111-122.

- Rego, A. & Cunha, M. P. (2014). Workplace Spirituality and Organizational Commitment an Empirical Study. *Journal Organizational Change Management*, 21 (1), 53- 75.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2008). Workplace Spirituality and Organizational Commitment: An Empirical Study. *Journal of Organizational Change Management*, 21(1), 53-75
- Rego, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. P. (2010). Perceptions of Organizational Virtuousness and Happiness as Predictors of Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 93(2), 215-235.
- Riasudeen, S., & Singh, P. (2021). Leadership Effectiveness and Psychological Well-Being: The Role of Workplace Spirituality. *Journal of Human Values*, 27(2), 109-125.
- Robinson, R.N., Kralj, A.b, Solnet, D.J. Goh, E.c, & Callan, V. (2014). Thinking Job Embeddedness not Turnover: Towards a Better Understanding of Frontline Hotel Worker Retention. *International Journal of Hospitality Management*, 36, 101-109.
- Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). In the Moment: The Effect of Mindfulness on Ethical Decision-Making. *Journal of Business Ethics*, 95(1): 73-87.
- Schuh, S. C., Zheng, M. X., Xin, K. R., & Fernandez, J. A. (2019). The Interpersonal Benefits of Leader Mindfulness: A Serial Mediation Model Linking Leader Mindfulness, Leader Procedural Justice Enactment, and Employee Exhaustion and Performance. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1007-1025.
- Schuh, S. C., Zheng, M. X., Xin, K. R., & Fernandez, J. A. (2019). The interpersonal benefits of leader mindfulness: A serial mediation model linking leader mindfulness, leader procedural justice enactment, and employee exhaustion and performance. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1007-1025.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Research methods for business: A Skill Building Approach. John Wiley & Sons.
- Shapiro, S. L., Carlson, M. B., Astin, H. S., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Shapiro, S. L., Jazaieri, H., & Goldin, P. R. (2012). Mindfulness-Based Stress Reduction Effects on Moral Reasoning and Decision-Making. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 504-515.
- Small, C., & Lew, C. (2019). Mindfulness, Moral Reasoning and Responsibility: Towards Virtue in Ethical Decision-Making. *Journal of Business Ethics*, 1-15.
- Smith, J. A. & Rayment, J. J. (2007). The Global SMP Fitness Framework. *Management Decision*, 45(2): 217 – 234.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate Love for Close others and Humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651.
- Srivastava, R. K., & Pradhan, T. (2021). Impact of Workplace Spirituality on Employee Performance and Organisational Citizenship Bbehaviour. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 12(3), 189-224.
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in Organizations: A Cross-Level Review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55-81.

- Tepper, B.J. (2003). Organizational Citizenship Behavior and the Spiritual Employee. In: Giacalone, R., Jurkiewicz, C. (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*. M.E. Sharpe, New York, pp. 181–192.
- Thomas, J., & Cohen, M. (2014). A methodological review of meditation research. *Frontiers in Psychiatry*, 5(74), 1-11.
- Vardaman, J. M., Rogers, B. L., & Marler, L. E. (2020). Retaining Nurses in a Changing Health Care Environment: The Role of Job Embeddedness and Self-Efficacy. *Health Care Management Review*, 45(1), 52-59.
- Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2012). Organizational Mindfulness and Mindful Organizing: A Reconciliation and Path Forward. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 722-735.
- Vogus, T. J., B. Cooil, M. Sitterding, & L. Q. Everett. (2014). Safety Organizing, Emotional Exhaustion, and Turnover in Hospital Nursing Units. *Medical Care*, 52 (10), 870–876.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 357-381.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the Unexpected* (Vol. 9). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: processes of collective mindfulness, *Research in Organizational Behaviour*. 21,81-123.
- Weick, K., & Putnam, T. (2006). Organizing for Mindfulness: Eastern Wisdom and Western Knowledge. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 275-287.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2011). A Self-Determination Theory Approach to Understanding Stress Incursion and Responses. *Stress and Health*, 27(1), 4-17.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A Multi-Method Examination of the Effects of Mindfulness on Stress Attribution, Coping, and Emotional Well-Being. *Journal of research in personality*, 43(3), 374-385.
- William Lee, T., Burch, T. C., & Mitchell, T. R. (2014). The story of why we stay: A review of job embeddedness. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 199-216.
- Zhang, M., Fried, D. D., & Griffeth, R. W. (2012). A Review of Job Embeddedness: Conceptual, Measurement Issues, and Directions for Future Research. *Human Resource Management Review*, 22(3):220-231.
- Zhao, H., Peng, Z., & Sheard, G. (2013). Workplace Ostracism and Hospitality Employees' Counterproductive Work Behaviors: The Joint Moderating Effects of Proactive Personality and Political Skill. *International Journal of Hospitality Management*, 33(6), 219-227.



**تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح
لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى
معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي**

**A Proposed Framework Based on the Theory
of Successful Intelligence to Develop Design-
Thinking Skills Among Social Studies
Teachers in Zulfi Governorate**

إعداد

د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم العلوم التربوية - كلية التربية بالزلفي - جامعة المجمعة

Dr. Nasser bin Othman bin Rashid al Othman

Associate Professor of Curriculum and instruction

Department of Educational Sciences - College of education Zulfi
Majmaah University

Email: n.alothman@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-015

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي، من خلال الوقوف على واقع ممارسة المعلمين لتلك المهارات، وذلك بتطبيق استبانة من إعداد الباحث، قُسمت إلى خمسة محاور، هي: مهارة التعاطف، مهارة التحديد، مهارة التصور (توليد الأفكار)، مهارة النمذجة، مهارة الاختبار، وأجريت عليها معاملات الصدق والثبات اللازمة، وطُبقت على عينة مكونة من (٣٨) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية تمثل المجتمع الكامل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي).

وبعد الدراسة والتحليل أظهرت نتائج الدراسة توافر مهارات التفكير التصميمي (التعاطف، التحديد، التصور، توليد الأفكار، النمذجة، الاختبار) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي -بشكل عام- تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية والخبرة العملية، وخلصت الدراسة إلى أهمية تكثيف برامج التدريب المقدمة للمعلمين بأهمية مهارات التفكير التصميمي، ودورها في صقل خبرات وقدرات الطلاب على التعامل مع المشكلات التي تواجههم.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، الذكاء الناجح، معلمو الدراسات الاجتماعية، التفكير التصميمي.

Abstract

The study aims at presenting a proposal based on the theory of successful intelligence for developing design-thinking skills among social studies teachers in Zulfi Governorate by examining the reality of teachers' practice of these skills. This is done by applying a questionnaire prepared by the researcher, which was divided into five dimensions: the empathy skill, the identification skill, the visualization skill (generating ideas), the modeling skill, and the testing skill. The questionnaire underwent essential assessments of reliability and validity coefficients, and subsequently, it was administered to a sample of 38 social studies teachers utilizing the descriptive approach (survey method).

Upon conducting thorough investigation and analysis, the findings of the study revealed that social studies teachers possess a moderate level of skill in design thinking skills, including empathy, identification, visualization, idea generation, modeling, and testing. It also showed that there were no statistically significant differences in the application of design thinking skills among social studies educators, as a whole, as a result of variations in academic stage and practical experience. The study concluded the importance of intensifying the training programs provided to teachers regarding the value of design thinking skills and their impact on enhancing students' experiences and competencies in problem-solving.

Keywords: Proposed Vision, Successful Intelligence, Social Studies Teachers, Design Thinking. Abstract

المقدمة

تعد المؤسسات التعليمية إحدى أدوات التطوير والتقدم في المجتمعات، والمعلم هو إحدى ركائز هذه المؤسسات، ومن الضروري الاهتمام بالمعلم وتدريبه، سواء أثناء الإعداد أو أثناء الخدمة؛ بهدف تحسين أدائه، ورفع كفاءته، والنهوض بمستواه والارتقاء به.

وتؤكد بعض الدراسات أن ٦٠٪ من نجاح العملية التعليمية يقع على عاتق المعلم، بينما يتوقف ٤٠٪ على الجوانب الأخرى، كالإدارة، وطرق التدريس، وظروف المتعلمين، وإمكانيات المؤسسات التعليمية، والمناهج الدراسية؛ مما يدل على أهمية دور المعلم وتحمله الجزء الأكبر من نجاح العملية التعليمية، ولهذا لا بد من تأهيله والاهتمام بتدريبه بشكل مستمر وعلى أعلى المستويات. (الزهراني، ١٤٣٢).

ويشير إبراهيم، السابح (٢٠١٠)؛ غانم (٢٠٢٠) إلى أن معلم القرن الحادي والعشرين عليه مسؤوليات وأدوار مغايرة لما كانت عليه من قبل، فهو رائد للتطوير وباحث ومبدع في التدريس، وموظف للخبرات بما يُتاح له من إمكانيات وبما يتناسب مع قدرات المتعلمين، كما أن عليه إنتاج الأفكار الجديدة، والتعامل مع المواقف الطارئة والمشكلات المتنوعة، والوصول إلى الحلول بشكل مناسب، وهي قدرات تتاح له بحكم تمكنه من مهارات التفكير التصميمي.

فلم تعد وظيفة معلم الدراسات الاجتماعية مجرد تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق، بل إن عليه العمل على تحقيق النمو الشامل لجميع جوانب نمو الطلاب العقلية والنفسية والجسمانية والاجتماعية، بالإضافة إلى تكوين المواطن الصالح الحريص على النهوض بمجتمعه، وهي أمور تتأتى للمعلم المبدع والمبتكر والمتمكن من مهارات التفكير التصميمي (نزال، ٢٠١٤).

فإذا كان الإعداد المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية وتدريبه وتزويده بالجديد من المعلومات والمهارات التدريسية والنظريات والنماذج التدريسية ذات أهمية، فإن متابعته وتنميته وتزويده بكل ما هو جديد أمر على درجة عالية من الأهمية؛ نظراً للتغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يمر بها المجتمع وانعكاسها على المناهج الدراسية؛ مما يتطلب معلماً قادراً على التعامل مع هذه المتغيرات وانعكاساتها على المناهج والمقررات (الأشقر والخطيب، ٢٠٢١).

ويؤكد سلطان (٢٠٢٢) على أن الاهتمام بالمعلمين وإعدادهم لا بد أن يظهر من خلال تنمية قدرة المعلم على تنوع أساليبه التدريسية، واكتشاف قدراته التربوية والتعليمية وتوظيفها في نجاح العملية التعليمية، بما ينعكس على علاقته بطلابه واكتشافه لقدراتهم وتوظيفه لذكاءاتهم واستغلاله لمواهبهم؛ مما يعود بالنفع على المتعلم ومجتمعه.

ومن النظريات الحديثة التي تؤكد على أهمية اكتشاف قدرات المتعلمين وتنميتها: نظرية الذكاء الناجح، حيث تؤكد هذه النظرية على تقديم العملية التعليمية بطرق مختلفة؛ لمواكبة العصر الحاضر بتركيزها على تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب، وكيفية تطبيقها في الواقع العملي؛ بهدف تحسين ذات المتعلم وإكسابها مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والتصميمي والعملي (زايد، ٢٠١٩).

وتقوم نظرية الذكاء الناجح على تحديد نقاط القوة عند المتعلمين، والكشف عن نقاط الضعف والتوجيه بالنظرة المستقبلية، وهي عملية ثلاثية الأبعاد تستند إلى استغلال نقاط القوة والتعويض أو التصحيح لنقاط الضعف، وتوجيه الطلاب للتفكير في طريقة تعلمهم وكيف يفكرون. (عمر، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

تولي وزارة التعليم عناية خاصة بتطوير الخطط والمناهج الدراسية، وتقوم استراتيجيتها على بعدين، هما: معالجة جوانب القصور في الخطط الدراسية؛ بغرض تطوير مهارات الطلاب ومعارفهم وتحسين أدائهم، بما يتناسب مع احتياجاتهم والتطلعات المستقبلية، بالإضافة إلى بناء خطط ومناهج تعليمية نوعية تستثمر في رأس المال البشري؛ لمزامنة الدول المتقدمة والحركة تجاه المستقبل نحو عام ٢٠٣٠ بإعداد المواطن العالمي على أسس راسخة من الانتماء الوطني.

ويتطلب ذلك الحاجة إلى البحث عن أفضل الممارسات التي تواكب هذا التطور، وذلك باستخدام أساليب وطرق واستراتيجيات تعتمد على نظريات مبادئها تقوم على صقل عقل المتعلم؛ بهدف تنمية قدراته لمواكبة تغيرات العصر وتحديات المستقبل، وزيادة قدرته على ابتكار الأفكار الجديدة وتحليلها وتطبيقها عملياً، ومن هذه النظريات نظرية الذكاء الناجح (عمار، ٢٠٢١).

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة سلطان (٢٠٢٢)، ودراسة الشلوي (٢٠٢١) على أن نظرية الذكاء الناجح تركز على تنمية قدرات التفكير التحليلي والإبداعي والعملية، وكيفية تطبيقها في الواقع العملي، وتهتم بتنوع استراتيجيات التدريس بما يناسب قدراتهم المختلفة.

وتأتي أهمية التفكير التصميمي من كونه يعد أحد أنماط التفكير العلمي السليم، الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبناء المعرفي للمتعلم، فتكمن أهمية تنمية مهاراته كما أشار العنزي والعمرى (٢٠١٧)، والخضيري (٢٠٢٢) إلى أنها تتطلب اكتشاف المشكلات المعقدة، وتعميم الحلول المبتكرة والإبداعية والتي تعتمد على معرفة العمليات، وكيفية تعامل المصممين مع المشكلات عند حلها، والتركيز على تحقيق التوازن بين ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرهم وما هو ممكن تنفيذه وتطويره، وحيث أوصت بعض الدراسات - كدراسة المظلوم واللوزي (٢٠٢٠) - بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى المتعلمين في مجال الحياة العملية وتحرير القيود الفكرية وعوامل الإحباط والخوف من المستقبل والتخطيط له وزيادة الدافعية وتكوين الطاقة الإيجابية، ودراسة رزق (٢٠١٨) التي تؤكد على أهمية التفكير التصميمي من حيث اكتساب مهارات التفكير العليا التي يمكن توظيفها، والاستفادة منها في مواجهة المواقف المختلفة، وهذا يسهم في تنمية الكفاءة الذاتية وتحسين مستوى المتعلمين، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها وتوظيفها وممارستها مع الطلاب عملياً، ودراسة الزبيدي (٢٠٢٠) التي تشير إلى دور التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

كما أشارت تقارير الإشراف التربوي في تقييمها للمعلمين أن هناك انخفاضاً في مستوى إتقان المعلم لكثير من المهارات، والتي أبرزها مهارات التفكير بأنواعها؛ حيث أفاد التقرير أن نسبة إتقان المعلمين لمهارات التفكير - ومنها التصميمي - بلغت ٤٠٪ (الإشراف التربوي، ١٤٤٢).

ونظراً لأهمية مهارات التفكير التصميمي، وللتأكد أيضاً من مدى إلمام معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير التصميمي؛ قام الباحث بدراسة استطلاعية شملت (٥٠) معلماً للدراسات الاجتماعية التابعين لإدارات التعليم بمحافظة الزلفي والمجموعة والفاط - لما تشكله من بيئات تعليمية متقاربة في مواردها المادية والبشرية والمستوى التعليمي لطلابها - للتعرف على مدى معرفتهم بمهارات التفكير التصميمي، من خلال استبانة إلكترونية تم عرضها عليهم، حيث أظهرت

نتائج الدراسة أن نسبة (٨٥ %) لا يعرفون مفهوم التفكير التصميمي، ونسبة (٨٠ %) لم يوظفوا مهارات التفكير التصميمي أثناء عملية التعليم والتدريس، (٧٥ %) ليس لديهم خلفية مسبقة عن التفكير التصميمي، كما بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن هناك حاجة في تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التفكير التصميمي.

ونظراً لما سبق بيانه من أهمية التفكير التصميمي وتنميته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال نظرية الذكاء الناجح والتوازن في استخدام قدرات التفكير التحليلية والإبداعية والعملية التي تحقق النجاح والتميز العلمي للمتعلمين، بحيث تساعد على مواجهة المشكلات والقضايا الحياتية طبقاً لمتطلبات المجتمع الثقافية والاجتماعية، بالإضافة إلى الضعف في مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي؛ فإن مشكلة البحث تتركز في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما مهارات التفكير التصميمي المقترح تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح؟

٢. ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح؟

٣. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي - تعزى للمرحلة الدراسية؟

٤. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي - تعزى للخبرة العملية؟

٥. ما التصور المقترح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد قائمة بمهارات التفكير التصميمي الواجب تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
2. التعرف على مستوى مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح.
3. الكشف عن الفروق في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي - تعزى للمرحلة الدراسية.
4. الكشف عن الفروق في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي - تعزى للخبرة العملية.
5. تقديم تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- ترجع أهمية الدراسة على التركيز على متغيرات هامة تتمثل في الذكاء الناجح والتفكير التصميمي، ويعد الاهتمام بقدرات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية من أهداف التدريب في معظم الأنظمة التربوية.
- تعد الدراسة استجابة لدعوات الباحثين والتوجه العالمي لدراسة التفكير التصميمي في ضوء النظريات الحديثة والمتمثلة في نظرية الذكاء الناجح.

الأهمية التطبيقية:

- توفير معلومات عن مدى توافر مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء تدريسهم؛ الأمر الذي قد يساعد في تطوير أدائهم لتلك المهارات التي يجب على المعلم امتلاكها.

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات العربية القليلة التي تناولت التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية وفق نظرية الذكاء الناجح بعد الرجوع لقواعد المعلومات، حيث لم يتم الحصول على أية دراسة للتفكير التصميمي في تخصص الدراسات الاجتماعية.

- تسهم الدراسة في بناء تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح بهدف توظيف مهارات التفكير التصميمي للمعلمين وانعكاساته على رفع مستوى المتعلمين العلمي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على مهارات التفكير التصميمي التي تندرج تحت كل من: (التعاطف، التحديد، التصور (توليد الأفكار)، النمذجة، الاختبار)، بالإضافة إلى جوانب نظرية الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي).

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي.

الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح (A proposal):

يعرف إجرائياً بأنه: خطة شاملة ذات أهداف محددة ومحتوى منظم، وتتضمن مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب الهادفة، والأنشطة الموجهة؛ لتطوير مهارات التفكير التصميمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية وفق إجراءات متتابعة في ضوء نظرية الذكاء الناجح.

الذكاء الناجح (Successful Intelligence):

تعرفه زايد (٢٠١٩، ٢٠٨): بأنه " نظام متكامل من القدرات اللازمة لنجاح المتعلم بالحياة، من خلال التوازن في استخدام قدرات التفكير التحليلية والإبداعية والعملية التي تحقق النجاح والتميز العلمي للمتعلمين، والاستفادة القصوى من قدراتهم للتصحيح والتعويض عن نقاط الضعف، بحيث تساعدهم على مواجهة المشكلات والقضايا الحياتية طبقاً لمتطلبات المجتمع الثقافية والاجتماعية".

ويعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية لتحقيق النجاح في الحياة المهنية، من خلال إدراكهم لجوانب القوة والضعف في سلوكهم التدريسي، وذلك ضمن السياق البيئي والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

التفكير التصميمي (Design Thinking):

يعرفه (Roterberg, 2018, 1) بأنه: نهج ابتكاري شامل موجه نحو حل المشكلات، من خلال توليد وتطوير أفكار إبداعية ونماذج إبداعية لحلها.

ويعرفه العنزي والعمرى (٢٠١٧، ٧٠) بأنه: "طريقة تفكير تستخدم حساسية المصمم وأساليبه لتحليل المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها، من خلال منتجات إبداعية ملموسة تتناسب مع احتياجات المستفيد وذات قيمة للمجتمع".

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة العمليات العقلية والخطوات والإجراءات التي يمارسها معلمو الدراسات الاجتماعية؛ بهدف حل المشكلات والقضايا الواقعية، من خلال ممارسة التخيل والقدرة على تحديد المشكلة وتوليد الأفكار وإنتاج النماذج الأولية واختبارها، والذي ينعكس على تنمية قدرات المتعلمين لهذه المهارات والأفكار الإبداعية، وجعلهم أكثر ذكاءً نحو تطوير ذواتهم ونموها.

الإطار النظري

تعد نظرية الذكاء الناجح إحدى محطات التفكير لفكر ستيرنبرغ Sternberg لمفهوم الذكاء، حيث إن الطالب يحتاجها لتحقيق النجاح في حياته وفق المعايير التي يضعها ويستطيع التمييز والاستفادة القصوى من قدراته ومعالجة ضعفة، مع الأخذ بالاعتبار بأن كل طالب يتميز بقدرات معينة تختلف عن الآخرين .

تعريف نظرية الذكاء الناجح:

تعرف بأنها "نظام متكامل من القدرات اللازمة في حياة الطالب الذي يتمتع بالذكاء الناجح، يميز بها نقاط القوة لديه، ويستفيد منها قدر الإمكان، ويميز نقاط ضعفه ويجد الطريقة المناسبة لتصحيحها" . (Sternberg, Grigorinko, 2007, 189)

ويعرفها أبو جادو، والصياد (٢٠١٧، ١٦١) بأنها " الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الثلاثي للقدرات، والتي تكون من الدرجات الفرعية في الذكاء التحليلي والإبداعي والعملية".

أهمية نظرية الذكاء الناجح:

أشارت بعض الدراسات إلى أهمية نظرية الذكاء الناجح، ومنها: دراسة زايد (٢٠١٩)؛ ودرويش (٢٠١٩)؛ وعسيري (٢٠٢١)؛ وسلطان (٢٠٢٢):

١. تحسين أداء الذكاء الأكاديمي وزيادة المستوى التحصيلي.
٢. التدريب على تنمية قدراته يجعل الطلاب قادرين على الاستفادة من نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف.
٣. زيادة دافعية الطلاب أثناء التعلم بشكل إيجابي وفعال يؤثر على توظيف ما تم تعليمه في الواقع.
٤. مساعدة الطلاب على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها.
٥. تنمية مهارات التفكير المختلفة له انعكاسات إيجابية على تنمية قدرات التفكير التحليلي والإبداع والعمل.

جوانب نظرية الذكاء الناجح:

تتمثل جوانب نظرية الذكاء الناجح في:

١. الذكاء التحليلي: ويشير إلى قدرة الفرد على إجراء عملية التحليل والتقييم والحكم على الأمور وإجراء عملية المقارنة بين الأشياء.

٢. الذكاء الإبداعي: يشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة من مهاراته في عمليات الاختراع والاكتشاف والتخيل وبناء الافتراضات عند مواجهة مواقف جديدة تتطلب تقديم الحلول، ويتضمن الذكاء الإبداعي قدرتين: القدرة على التعامل مع الخبرات الجديدة بالاعتماد على الخبرة السابقة وتنظيم مكونات الأداء، وتحويل المهارات الجديدة المتعلمة في المواقف.

٣. الذكاء العملي: يشير إلى قدرة الفرد على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي، وتشكيل مواقفه بما يتوافق مع بيئته، وبما يمكنه من تقديم الحلول للمشاكل اليومية التي تواجهه، ويتضمن الذكاء العملي القدرة على تحليل المواقف وفهماها (إبراهيم، ٢٠٢١).

بنية نظرية الذكاء الناجح:

تستند نظرية الذكاء الناجح على ثلاث نظريات فرعية، وجميعها تهتم بالعالم العقلي الداخلي للمتعلم، وكيف يستخدم الذكاء للتفاعل مع بيئته، وهذا النظريات كما أشار أبو جادو والناطور (٢٠١٦)؛ الحربي (٢٠٢١):

١. النظرية التركيبية: تقوم هذه النظرية الفرعية على مبدأ معالجة المعلومات التي يستقبلها المتعلم، وذلك بالتمثيل الداخلي للخبرة.

٢. النظرية التجريبية: وتشير إلى الآلية التي يستخدمها العقل في المهمات التي تكون جديدة نوعاً ما على المتعلم.

٣. النظرية السياقية: تعكس النظرية اعتقاد ستيرنبرج أن الهدف الرئيس للسلوك الذكي تحقيق الأهداف العملية في الحياة.

ولتطبيق هذه النظريات أثناء التدريس يجب استخدام مكونات معالجة المعلومات لدى الطلاب للتكيف مع متطلبات بيئتهم لتعديل أو تشكيل البيئة واختبارها.

مميزات التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح:

تتمثل مميزات التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح في النقاط التالية كما أشار لها الجاسم (٢٠١١)؛ الحربي (٢٠٢١) :

١. تساعد على تحقيق الانسجام بين عملية الكشف وطرق التدريس والتقييم.

٢. تجعل الهدف من عملية التدريس يتمحور حول إيجاد خبرات متنوعة في أوساط المتعلمين، وتنظيمها بشكل جيد ومرن.

٣. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاوت في الذكاءات.

٤. تهتم بالتحليل كطريقة تعلم إبداعية وعملية، وتسهم في تحفيز الطلبة على التعلم

ثانياً: التفكير التصميمي:

يقوم التفكير التصميمي على التعلم من خلال المحاولة والتكرار وال فشل، حيث يعد التجريب باعتباره طريقة للتعلم وتطوير الأفكار جزءاً أساسياً من مجموعة أدوات المصمم، من هذا المنطلق يقصد بنمط التفكير التجريبي الرغبة في التعلم عن طريق الفشل، عبر تطبيق تجارب صغيرة بسيطة في وقت مبكر بغية التعلم من التغذية الراجعة.

ويعرف التفكير التصميمي بأنه وسيلة لحل المشكلات التي تتناول مجموعة معقدة من المهارات والعمليات والعقول التي تساعد على إيجاد حلول جديدة لهذه المشكلات (Goldman and Kabayado, 2017).

وجاء في تعريف مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (wise,2017) أن التفكير التصميمي هو مجموعة من المراحل التي يمر بها المصممون، وتبدأ بالتعايش مع تحديد المشكلة وتنتهي بالتنفيذ، أما وفقاً لما جاء في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية عام ٢٠١٧، فإن التفكير التصميمي هو منهجية تقوم على إيجاد الحلول والابتكار المركز أساساً على الإنسان، وهو عملية تقوم على خمس خطوات هي: الملاحظة، والتصور، والنمذجة، والاختبار، والتنفيذ (المطيعي، ٢٠٢١).

أهمية التفكير التصميمي:

أشار Mootee (٢٠١١)؛ العنزي والعمرى (٢٠١٨)؛ الزبيدي (٢٠٢٠)؛ عيد (٢٠٢٢) إلى أن للتفكير التصميمي له أهمية تتمثل في:

- أنه وسيلة لتعزيز أسلوب التعلم بالممارسة.
 - تسبب الطبيعة الاستثنائية للتفكير التصميمي تحدياً ذاتياً للافتراضات القائمة مما يجعلها مثالية للتعامل مع القضايا الغامضة والمشكلات المعقدة.
 - أنه يساعد في توليد معرفة ضمنية جديدة مفيدة بطريقة إيجابية.
 - أنه يركز بشكل كبير على احتياجات المستفيدين النهائية؛ من أجل خلق قيمة لبعض الاحتياجات التي لم تتم تلبيتها بعد.
 - يساعد طابع التفكير التصميمي الاستشاري في تحقيق التبصر الواقعي والخيال الاستباقي في عملية التخطيط الإستراتيجي.
- وتتكون مراحل (خطوات) التفكير التصميمي من خمس خطوات، حيث إنه عملية غير خطية وتفاعلية؛ ويوجد في كل فراغ سلسلة من الأنشطة يمكن للفرد أن يؤديها، وتصف مؤسسة التصميم دي سكول d. school في جامعة ستانفورد كما يشير (d. school at Stanford University, 2016) في الشكل التالي:

شكل ١ مهارات التفكير التصميمي



ويوضح المظلوم واللوزي (٢٠٢٠) هذه الخطوات كآلاتي:

١. التعاطف: الخطوة الأساسية في عملية التفكير التصميمي؛ لتمحورها حول الإنسان، في توظيف التعاطف لفهم الأشخاص في نطاق المشكلة القائمة.

٢. التحديد: يتعلق التحديد في عملية التفكير التصميمي بالوضوح والتركيز على حيز المشكلة؛ حيث إن التحدي الذي يتبناه المفكر التصميمي بناء على ما عرفه عن الشخص المتعاطف معه في إطار السياق القائم للمشكلة؛ فرصة لفهم المشكلة، فبعد أن أصبح خبيراً في الموضوع؛ كسب تعاطفاً تجاه الشخص الذي تصمم له؛ وتهدف هذه المرحلة إلى توضيح أو منطقية المعلومات الممتدة التي جمعها.

٣. التصور (توليد الأفكار): تركز عملية التفكير التصميمي على توليد الأفكار من ناحية عقلية، فهي تمثل عملية التوسع من حيث المفاهيم والنتائج، حيث توفر عملية تصور الوقود والمواد الخام اللازمين لبناء النماذج والحصول على أفكار إبداعية للمستفيد.

٤. النمذجة: تهم هذه الخطوة بالتوليد المتكرر للأفكار المعنية بإجابة الأسئلة التي تقرنا من الحل النهائي للمشكلة، وفي هذه المراحل الأولية -وعلى الرغم من إنشاء نماذج- قد تكون دقتها منخفضة، لكنها كفيلة بإثارة ردود أفعال المستفيدين والزلاء.

٥. الاختبار: يركز أسلوب الاختبار على استطلاع ردود أفعال المستفيد حول النماذج التي تم إنشاؤها لتحظى بفرصة أخرى لكسب التعاطف تجاه الذين يصمم لهم؛ حيث إن الاختبار يمثل فرصة أخرى للمفكر المصمم لتفهم المزيد من مستفيديه.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بنظرية الذكاء الناجح:

تناولت العديد من الدراسات نظرية الذكاء الناجح، ومنها:

دراسة تشان (Chan, 2008) التي هدفت إلى تقييم تصورات للذكاء الناجح لدى عينة من (٢٠٠) معلم في هونغ كونج، وانعكاس ذلك على تحصيل طلابهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة التدريس في الذكاء الناجح، مكونة من ١٢ فقرة موزعة على أبعاد تدريس المتفوقين وإدارة الصف والإرشاد والتوجيه والتنوع وإشراك الطالب وإثراء التعلم، وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الناجح لدى المعلمين كان متوسطاً؛ حيث إن الذكاء الناجح لدى المعلم يرتبط بقدرة الطالب على التحليل والإبداع والممارسة العملية، كما أن فاعلية المعلم القائمة على الذكاء الناجح تزيد من قدرته على إدارة الصف وإشراك الطالب، وبالتالي إثراء التعلم لزيادة التحصيل.

أما دراسة فيمبل وسويهنبي (Vimple, Sawhney, 2017) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل والذكاء الناجح لدى عينة من المراهقين، واتبعت المنهج الارتباطي من خلال عينة مكونة من ٨٠٠ طالب تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية التابعة لمنطقة البنجاب، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء الناجح المكون من ٣٠ فقرة موزعة على أبعاد الذكاء التحليلي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي، كما تم الحصول على معدلات الطلبة لقياس تحصيلهم من ملفاتهم المدرسية، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة بين التحصيل الأكاديمي والذكاء التحليلي، ثم بين التحصيل والذكاء العملي، وأخيراً بين التحصيل والذكاء الإبداعي، وبينت النتائج أن مستوى الذكاء الناجح لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وبالتالي كان تحصيلهم الأكاديمي أعلى، وبينت النتائج الحاجة لبرامج متكاملة لتطوير مهارات الذكاء الناجح لدى الطلاب والطالبات بشكل تكاملي.

أما دراسة زايد (٢٠١٩) فهدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق البرنامج على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الصف الثاني في مادة التاريخ، وعددهم (٤٠) طالباً، مستخدمة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بما يشير إلى التأثير الإيجابي للتدريس في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

ودراسة عبد المجيد (٢٠٢٠) فهدفت إلى قياس فعالية استخدام نموذج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تدريس وحدة "مبادئ التفكير العلمي" على تنمية المفاهيم والتفكير الإيجابي والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٥٥) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام النموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح في تدريس وحدة "مبادئ

التفكير العلمي" على تنمية المفاهيم العلمية والمنطقية، والتفكير الإيجابي، والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة آل كاسي (٢٠٢٠) تم العمل على تطوير برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الإبداع في التدريس واختبار فاعليته. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) عضواً، بواقع (١٦) من القسم النسائي، و(١٨) من الذكور، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التدريس المعتمد على نظرية الذكاء الناجح لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد جاء بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أي من مجالات تنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد تعزى لأي من المتغيرات: الرتبة أو الخبرة أو الجنس.

أما دراسة درويش (٢٠٢٠) فهدفت إلى معرفة فاعلية نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية.

وتهدف دراسة سلطان (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ، واقتصرت عينة البحث على (٥٥) طالبة معلمة مقيدة بالفرقة الرابعة شعبة تاريخ تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي، ووفقاً لما تقدم أثبت البحث فاعلية البرنامج المقترح.

أما دراسة عسيري (٢٠٢١) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ١٤ معلماً جميعهم من معلمي الصف الثاني عشر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، وكذلك أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الأداء التدريسي البعدي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المعلمين الحاصلين على تدريب مسبق.

وبالآخر تشير دراسة حرحش، وسيد (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بتطبيقه على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة بواقع أربعة فصول: فصلين من البنين والبنات كمجموعة تجريبية، وعددهم (٦٠)، وفصلين آخرين من البنين والبنات كمجموعة ضابطة وعددهم (٦٠)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التصميمي:

تناولت العديد من الدراسات التفكير التصميمي، ومنها:

دراسة العنزي والعمرى (٢٠١٨) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدينة تبوك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين (المستوى الثاني) في برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام بمنطقة تبوك بالمرحلة الابتدائية، بعدد (١٨) فصلاً، وتم اختيار فصلين من تلك الفصول بطريقة عشوائية بسيطة، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي.

وفي دراسة الباز (٢٠١٨) كشفت الدراسة عن فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في اختبار عمق المعرفة لصالح التطبيق البعدي، سواء في النتيجة الكلية أو في نتيجة المستويات المختلفة للاختبار.

دراسة تو وليو وه (tu,liu.Wu,2018) التي هدفت إلى استقصاء فعالية تضمين نموذج ستانفورد بالتفكير التصميمي في التعليم الجامعي اعتماداً على نمط البحث الإجمالي، وتكونت العينة من ثلاثة معلمين وثلاثة أساتذة جامعيين مع ١٤ طالباً وطالبة من جامعات مختلفة في مدينة تايوان، حيث استخدم الباحثون المقابلات المعمقة بعدما تعرض الطلبة إلى ١٥ أسبوعاً من التدريب على إستراتيجية التفكير التصميمي، بواقع ٣ ساعات في الأسبوع الواحد، وتوصلوا إلى أن نموذج التفكير التصميمي يمكن أن يحسن التدريس من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في مرحلة التعاطف، إذ يقدم مساعدة كبيرة لهم في المقابلات الفعلية، ويعمق مناقشات الطلبة حول مواضيع تتعلق بالتصميم، ويخلق جواً تفاعلياً للتعليم؛ مما يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين، ويزيد من اهتمام الطلبة بعملية التعلم، ويثير دافعيتهم للتعلم الذاتي.

أما دراسة بينتر (Painter,2018) فوفقت على درجة معرفة فهم معلمة رياضيات لصفوف المرحلة الدراسية المتوسطة حول كيفية تطبيق إستراتيجية التفكير التصميمي في حصص الرياضيات؛ لتمكين الطلبة من إتقان المفاهيم الرياضية التي تناولتها المعايير العامة لتدريس الرياضيات، مستخدمة منهج البحوث النوعية (نمط الدراسة الحالة)، ولتطبيق ذلك اختارت الباحثة مدرستين من مدارس ولاية أوريغون في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتمد على إستراتيجية التفكير التصميمي في تدريس المعايير العامة لمادة الرياضيات، كما اختارت ٢٠ معلماً بواقع عشرة معلمين لكل مدرسة، أجريت معهم مقابلات شبه مقننة، وتم تحليل بيانات المقابلات إضافة لمحتويات ملفات إنجازهم، وأثبتت النتائج أن توظيف إستراتيجية التفكير التصميمي تساعد طلبة المرحلة الدراسية المتوسطة لإتقان المفاهيم الرياضية.

وعلى نفس المنوال جاءت دراسة المظلوم واللوزي (٢٠٢٠) فهدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات بمحاورها، وخفض قلق

المستقبل المهني بأبعاده لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بمختلف التخصصات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا، واستخدم المنهج الوصفي، والتجريبي لمجموعة تجريبية واحدة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ في مهارات تسويق الذات تبعاً لمتغيرات البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ في قلق المستقبل المهني بأبعاده تبعاً لمتغيرات البحث، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين أفراد عينة البحث التجريبية في متوسطات مهارات تسويق الذات، وأبعاد قلق المستقبل المهني قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وطبق هاريس (Harris, 2017) دراسة نوعية في إحدى المدارس المستقلة في كولومبيا في أمريكا الجنوبية هدفت إلى تحديد الفرص والتحديات التي قد يواجهها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي، عندما حاولت دمج التفكير التصميمي وعملية التفكير التكاملي في أساليب تدريسهم ومناهجهم الدراسية، إذ تلقى خمسة معلمين ست ورش تدريبية في هذا المجال، وجلسات تدريبية فردية للمساعدة في تصميم وتنفيذ التدريس المستند إلى التفكير التصميمي، وبينت النتائج أن أهم التحديات التي يواجهها المعلمون من خلال دمجهم التفكير التصميمي في التعليم يرجع إلى عاملين أساسيين، هما: القيود الزمنية، وقلة الدعم الإداري لهم، إلا أن هذا لا يقلل من كفاءة إستراتيجية التفكير التصميمي في التدريس، وأهمية دمج الإبداع والابتكار والتكنولوجيا في التعليم والتعلم.

ومن استعراض الدراسات السابقة تبين أن بعض الدراسات بما يخص الذكاء الناجح لا ترتبط بمقرر الدراسات الاجتماعية، لكنها تهتم بالذكاء الناجح في مواد دراسية أخرى، الأمر الذي يفيد الدراسة الحالية في العديد من الجوانب، وكذلك الحال بمهارات التفكير التصميمي غير مرتبطة بالدراسات الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، باستثناء دراسة زايد (٢٠١٩)، ودراسة درويش (٢٠٢٠)، ودراسة سلطان (٢٠٢٠)، ودراسة الباز (٢٠١٨)، ودراسة المظلوم واللوزي (٢٠٢٠) استخدمت مع المنهج الوصفي المنهج شبه التجريبي، ودراسة العنزي والعمرى (٢٠١٨) استخدمت المنهج شبه التجريبي.

واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول مهارات التفكير التصميمي، واختلفت في الإستراتيجية المستخدمة في ذلك، حيث استخدمت دراسة العنزي والعمرى (٢٠١٨)، ودراسة المظلوم واللوزي (٢٠٢٠)، في فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي، ودراسة الباز (٢٠١٨) فعالية برنامج تدريبي لتنمية التفكير التصميمي، ودراسة هارس (٢٠١٦) Heris دمج التفكير التصميمي في التدريس والمناهج.

واتفقت بعض الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، واختلفت في أداة الاختبار كدراسة العنزي والعمرى (٢٠١٨)، ودراسة المظلوم واللوزي (٢٠٢٠).

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في بناء تصور مقترح، حيث انفردت الدراسة بذلك.

وقد استفاد الباحث من جميع هذه الدراسات في تكوين فكرة عامة للوصول إلى بناء تصور واضح للدراسة، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة، أم في صياغة الأهداف، وبناء أداة الدراسة؛ ومن ثم استخدام المعالجة الإحصائية للدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب المسحي)؛ بهدف معرفة مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة تلك المهارات تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في المرحلة الدراسية والخبرة العملية.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي، وعددهم (٣٨) معلماً، وقد قام الباحث بإرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصل على (٣٨)، من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتهم الوظيفية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة	الخبرة العملية	التكرار	النسبة
الابتدائية	٢٠	٥٢,٦	من ٥ سنوات فأقل	٥	١٣,٢
المتوسطة	١١	٢٨,٩	من ٦-١٠ سنوات	٥	١٣,٢
الثانوية	٧	١٨,٤	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٧٣,٧
المجموع	٣٨	٪١٠٠	المجموع	٣٨	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (٢٠) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٢,٦٪)، من معلمي المرحلة الابتدائية، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (٢٨) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٧٣,٧٪) من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: ويشمل المتغيرات الوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة.

الجزء الثاني: يتكون من (٤٥) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة.

صدق الأداة: قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية؛ لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (١٠) من أساتذة الجامعات السعودية، وقد تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظاتهم حتى وُضعت الاستبانة في صورتها النهائية، وقام الباحث بتحديد نسبة اتفاق (٨٠٪) أو أكثر بين المحكمين معياراً لقبول الفقرة (الجودة، ٢٠١٠).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة، قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول التالي يشير للنتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالبعد الذي تنتمي إليه والمحور ككل

المحور الأول								
م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور
التصور (توليد الأفكار)			التحديد			التعاطف		
١	**٠,٤٠٤	**٠,٣٣٩	١	**٠,٨١٨	**٠,٨٦٣	١	**٠,٥٨٤	**٠,٥٤٩
٢	**٠,٦٣٩	**٠,٥٥٢	٢	**٠,٨٠٢	**٠,٧٨٦	٢	**٠,٨٠٢	**٠,٦٤٦
٣	**٠,٧٥٠	**٠,٦٦٧	٣	**٠,٧٧٣	**٠,٧٥١	٣	**٠,٨٢٢	**٠,٧٦٦
٤	**٠,٨٢٣	**٠,٧٩٤	٤	**٠,٨٢٨	**٠,٧٠٠	٤	**٠,٥٦١	**٠,٤٨١
٥	**٠,٧٩٤	**٠,٧٧٠	٥	**٠,٦٠٣	**٠,٥٦٦	٥	**٠,٨٥٥	**٠,٧٥٠
٦	**٠,٧٥٩	**٠,٦٤٤	٦	**٠,٧٣٤	**٠,٥٧٠	٦	**٠,٨٤٤	**٠,٨٠٧
٧	**٠,٧٣٦	**٠,٥٩١	٧	**٠,٨٥٣	**٠,٨١٥	٧	**٠,٨٠٩	**٠,٧٥٢
٨	**٠,٧٥٨	**٠,٧٣٧	٨	**٠,٨٠٤	**٠,٧٥١	٨	**٠,٧٨٠	**٠,٧٥٣
٩	**٠,٧٦٣	**٠,٨٣٨	٩	**٠,٨٢٢	**٠,٧٥٨	٩	**٠,٨٣٤	**٠,٨٧٦
النمذجة			الاختبار			١٠	**٠,٦٦٦	**٠,٦٨٢
١	**٠,٨٢٨	**٠,٧٥٧	١	**٠,٦٣٦	**٠,٦٦٩	-	-	-
٢	**٠,٨٥٢	**٠,٧٧٥	٢	**٠,٧٤٢	**٠,٦٧٥	-	-	-
٣	**٠,٨٧١	**٠,٨٢٠	٣	**٠,٨٣٠	**٠,٨١٨	-	-	-
٤	**٠,٧٩٦	**٠,٧٥٦	٤	**٠,٧٧٦	**٠,٧٣٨	-	-	-
٥	**٠,٨٠٢	**٠,٦٩٥	٥	**٠,٧٤٩	**٠,٦٩٨	-	-	-
٦	**٠,٨٦٣	**٠,٨١٧	٦	**٠,٦٤٨	**٠,٤٧٦	-	-	-

المحاور الأولى							
م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور	م	معامل الارتباط بالبعد
٧	**٠,٨٨٦	**٠,٨٦١	٧	**٠,٧٣١	**٠,٦٦٣	-	-
٨	**٠,٨١٢	**٠,٨١١	٨	**٠,٨٤٣	**٠,٧٥٩	-	-
-	-	-	٩	**٠,٦٧٨	**٠,٦٢٠	-	-

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات الاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى أن جميع الفقرات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات استبانة الدراسة؛ تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة الخمس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التعاطف	٩	٠,٨١٧
التحديد	٩	٠,٨٠٨
التصور (توليد الأفكار)	١٠	٠,٨٠٢
النمذجة	٨	٠,٨٥١
الاختبار	٩	٠,٧٩١
معامل الثبات الكلي	٤٥	٠,٨١٦

تشير نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة إلى ثباتها، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات لجميع أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٨٨٢ إلى ٠,٩٣٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٧٧)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدراسة:

تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول (٤) تصحيح أداة الدراسة

درجة الممارسة	عال جداً	عال	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 0.80 = 0.80$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٥) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عال جداً	من ٤,٢١ - ٥,٠٠
عال	من ٣,٤١ - ٤,٢٠
متوسطة	من ٢,٦١ - ٣,٤٠
ضعيفة	من ١,٨١ - ٢,٦٠
ضعيفة جداً	من ١,٠٠ - ١,٨٠

أساليب تحليل البيانات:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات محاور الدراسة.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما مهارات التفكير التصميمي الواجب تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

توصل الباحث إلى قائمة تضم مجموعة من المهارات بعد الرجوع لبعض الدراسات والمراجع في مهارات التفكير التصميمي، وبصورتها النهائية هي (التعاطف، التحديد، التصور (توليد الأفكار)، النمذجة، الاختبار)، وتشتمل مهارة التعاطف على (٩) مهارات فرعية، والتحديد على (٩) مهارات فرعية، والتصور (توليد الأفكار) على (١٠) مهارات فرعية، والنمذجة على (٨) مهارات فرعية، والاختبار على (٩) مهارات فرعية.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح؟
أولاً: بالنسبة لمهارة التعاطف:

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة على عبارات مهارة التعاطف مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	أشجع على الاهتمام بالإحساس بالمشكلة.	ك	٠	١	١٢	١٣	١٢	٣,٩٥	٠,٨٦٨	عالية	١
		%	٠,٠	٢,٦	٣١,٦	٣٤,٢	٣١,٦				

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٤	أشجع على استخدام أدوات التفكير: ماذا، كيف، لماذا؟.	ك	١	٣	١٣	١٢	٩	٣,٦٦	١,٠٢١	عالية	٢
		%	٢,٦	٧,٩	٣٤,٢	٣١,٦	٢٣,٧				
٨	أهين للطلاب الجو النفسي الآمن للتحدث عما يروونه مناسباً بموضوع المشكلة.	ك	٥	٢	٦	١٥	١٠	٣,٦١	٠,٨٨٩	عالية	٣
		%	١٣,٢	٥,٣	١٥,٨	٣٩,٥	٢٦,٣				
٢	أطرح أسئلة تثير التفكير حول المشكلة.	ك	٧	٦	٩	٨	٨	٣,١١	١,٠٠٩	متوسطة	٤
		%	١٨,٤	١٥,٨	٢٣,٧	٢١,١	٢١,١				
٣	أعرض بعض المواقف المتعددة لمعرفة كيف يتصرفون معها.	ك	٨	٧	٩	٥	٩	٣,٠٠	١,٠٤٦	متوسطة	٥
		%	٢١,١	١٨,٤	٢٣,٧	١٣,٢	٢٣,٧				
٦	أشجع على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بالمشكلة.	ك	١١	٦	٧	٥	٩	٢,٨٧	١,٠٨٣	متوسطة	٦
		%	٢٨,٩	١٥,٨	١٨,٤	١٣,٢	٢٣,٧				
٥	أطالب بوضع خارطة طريق للأشخاص المؤثرين بالمشكلة.	ك	١١	٧	٦	٨	٦	٢,٧٦	١,٠٥٩	متوسطة	٧
		%	٢٨,٩	١٨,٤	١٥,٨	٢١,١	١٥,٨				
٩	أحفز على التواصل مع بعض الشخصيات للإفادة من تجاربهم وخبراتهم.	ك	٩	١٢	٤	١٠	٣	٢,٦٣	١,٠١٦	متوسطة	٨
		%	٢٣,٧	٣١,٦	١٠,٥	٢٦,٣	٧,٩				

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٧	أُمني القدرة على	ك	١٢	١٣	١٢	١	٠	٠,٨٦٨	ضعيفة	٩
	التعاطف مع المشكلة	%	٣١,٦	٣٤,٢	٣١,٦	٢,٦	٠,٠			
المتوسط العام								٠,٨١٣	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي يمارسون مهارة التعاطف كإحدى مهارات التفكير التصميمي بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧ من ٥,٠٠). كما تبين أن العبارة رقم (١) وهي (أشجع على الاهتمام بالإحساس بالمشكلة)، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (عال). في حين جاءت العبارة رقم (٧) وهي (أُمني القدرة على التعاطف مع المشكلة) في المرتبة التاسعة والأخيرة من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٥ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (ضعيفة).

ثانياً: بالنسبة لمهارة التحديد:

جدول (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات مهارة التحديد مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٤	أشجع على	ك	١	٣	١١	١٢	١١	١,٠٥١	عالية	١
	مناقشة الآراء ووجهات النظر حيال المشكلة.	%	٢,٦	٧,٩	٢٨,٩	٣١,٦	٢٨,٩			
٦	أطلب تدوين	ك	١	٢	١٣	١١	١١	١,٠٢٥	متوسطة	٢
	الملاحظات بشكل فردي.	%	٢,٦	٥,٣	٣٤,٢	٢٨,٩	٢٨,٩			

م	الممارسة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
	أطلب منهم تحليل المشكلة المحددة بشكل تفصيلي.	ك	٤	٧	٩	١٢	٦	٣,٢٤	١,٠٨٣	متوسطة	٣
		%	١٠,٥	١٨,٤	٢٣,٧	٣١,٦	١٥,٨				
٨	أطالب بوضع بيان لتأثير المشكلة.	ك	٩	٦	٧	٩	٧	٢,٩٧	١,٠٣٠	متوسطة	٤
		%	٢٣,٧	١٥,٨	١٨,٤	٢٣,٧	١٨,٤				
٧	أطلب تحليلاً أكثر دقة للملاحظات العامة.	ك	١١	٣	١٢	٦	٦	٢,٨٢	١,٠٥١	متوسطة	٥
		%	٢٨,٩	٧,٩	٣١,٦	١٥,٨	١٥,٨				
٢	أُساعد في الوصول إلى مصادر المعلومات ذات الصلة بالمشكلة.	ك	١٢	٦	٧	٤	٩	٢,٧٩	٠,٨٣٣	متوسطة	٦
		%	٣١,٦	١٥,٨	١٨,٤	١٠,٥	٢٣,٧				
٥	أثير التفكير في المشكلة من زوايا متعددة.	ك	١٥	٣	٥	٨	٧	٢,٧١	٠,٩٢٤	متوسطة	٧
		%	٣٩,٥	٧,٩	١٣,٢	٢١,١	١٨,٤				
٣	أؤكد على التأمل في المعلومات السابقة بشكل فردي.	ك	٨	١٩	٧	٢	٢	٢,٢٤	٠,٩٢٢	ضعيفة	٨
		%	٢١,١	٥٠,٠	١٨,٤	٥,٣	٥,٣				
٩	أساعد في تحديد المشكلة بمنهجية علمية.	ك	١٣	١٢	١٢	١	٠	٢,٠٣	٠,٨٨٥	ضعيفة	٩
		%	٣٤,٢	٣١,٦	٣١,٦	٢,٦	٠,٠				
			المتوسط العام					٢,٩٢	٠,٨٠٢	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي مارسون مهارة التحديد كإحدى مهارات التفكير التصميمي بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢ من ٥,٠٠)، كما تبين أن العبارة رقم (٤) وهي (أشجع على مناقشة الآراء ووجهات النظر حيال المشكلة)، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٦ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (عال)، في حين جاءت العبارة رقم (٩) وهي (أساعد في تحديد المشكلة بمنهجية علمية) في المرتبة التاسعة والأخيرة من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٣ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (ضعيفة).

ثالثاً: بالنسبة لمهارة التصور (توليد الأفكار):

جدول (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات مهارة التصور (توليد الأفكار) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	أستخدم إستراتيجيات التعلم النشط المثيرة للتفكير كالعصف الذهني.	ك	٠	٢	٨	١٩	٩	٣,٩٢	٠,٨١٨	عالية	١
		%	٠,٠	٥,٣	٢١,١	٥٠,٠	٢٣,٧				
١٠	أُسهم في إثراء الفكرة الواحدة بتفاصيل جديدة.	ك	٥	٩	٤	١٢	٨	٣,٢٤	٠,٩٧٠	متوسطة	٢
		%	١٣,٢	٢٣,٧	١٠,٥	٣١,٦	٢١,١				
٣	أشجع علي الإبداع في توليد رؤى وحلول منطقية للمشكلة.	ك	٢	١١	١٠	١٠	٥	٣,١٣	٠,٩٩١	متوسطة	٣
		%	٥,٣	٢٨,٩	٢٦,٣	٢٦,٣	١٣,٢				

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٧	أدعم فكرة تصنيف الأفكار حسب أهميتها.	ك	٧	٨	٦	١٠	٧	٣,٠٥	متوسطة	٤
		%	١٨,٤	٢١,١	١٥,٨	٢٦,٣	١٨,٤			
٤	أحفز على استخدام الرسم كطريقة للتفكير.	ك	٧	١٨	٨	٤	١	٢,٣٢	ضعيفة	٥
		%	١٨,٤	٤٧,٤	٢١,١	١٠,٥	٢,٦			
١	أشجع على تغيير الوجهة الذهنية بالتفكير بأفكار غير تقليدية وغير متوقعة.	ك	٩	١٧	٧	٢	٣	٢,٢٩	ضعيفة	٦
		%	٢٣,٧	٤٤,٧	١٨,٤	٥,٣	٧,٩			
٨	أشجع على صياغة تفسيرات علمية للمشكلة.	ك	٩	١٣	١	١٥	٠	٢,١٦	ضعيفة	٧
		%	٢٣,٧	٣٤,٢	٢,٦	٣٩,٥	٠,٠			
٥	أثمي القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول للمشكلة.	ك	١٠	١٥	١١	٢	٠	٢,١٣	ضعيفة	٨
		%	٢٦,٣	٣٩,٥	٢٨,٩	٥,٣	٠,٠			
٦	أوظف الذكاءات المتعددة لدى الطلاب	ك	٩	١٩	٨	٢	٠	٢,٠٨	ضعيفة	٩
		%	٢٣,٧	٥٠,٠	٢١,١	٥,٣	٠,٠			

م	الممارسة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٩	أُتيح الفرصة لتقييم الأفكار وتطويرها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة.	ك	١٤	١٥	٨	١	٠	٠,٨٣١	١,٨٩	ضعيفة	١٠
		%	٣٦,٨	٣٩,٥	٢١,١	٢,٦	٠,٠				
			المتوسط العام					٢,٦٢	٠,٨٨٦	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظه الزلفي يمارسون مهارة التصور (توليد الأفكار) كإحدى مهارات التفكير التصميمي بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢ من ٥,٠٠)، كما تبين أن العبارة رقم (٢) وهي (أستخدم إستراتيجيات التعلم النشط المثيرة للتفكير كالعصف الذهني)، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (عال)، في حين جاءت العبارة رقم (٩) وهي (أُتيح الفرصة لتقييم الأفكار وتطويرها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة) في المرتبة العاشرة والأخيرة من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٩ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (ضعيفة).

رابعاً: بالنسبة لمهارة النمذجة:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات مهارة النمذجة مرتبة تنازلياً حسب

المتوسط الحسابي

م	الممارسة	التكرار	درجة الممارسة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي *	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٣	أشارك الطلبة في تجهيز الأدوات والمواد لتي قد يحتاجونها.	ك	٠	١	٩	١٢	١٦	٠,٨٧٥	٤,١٣	عالية	١
		%	٠,٠	٢,٦	٢٣,٧	٣١,٦	٤٢,١				

م	الممارسة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيف جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٦	أشجع على بناء أكثر من نموذج أولي للأفكار المطروحة.	ك	٥	٨	٣	١٢	١٠	٣,٣٧	٠,٨٩٦	متوسطة	٢
		%	١٣,٢	٢١,١	٧,٩	٣١,٦	٢٦,٣				
١	أطلب بجمع جميع الأفكار التي تم التوصل لها.	ك	٦	٥	٧	١٠	١٠	٣,٣٤	٠,٩٩٨	متوسطة	٣
		%	١٥,٨	١٣,٢	١٨,٤	٢٦,٣	٢٦,٣				
٤	أنبه على أهمية تحويل الأفكار إلى أشياء ملموسة.	ك	٧	٨	٦	٩	٨	٣,١٠	٠,٩٣٧	متوسطة	٤
		%	١٨,٤	٢١,١	١٥,٨	٢٣,٧	٢١,١				
٥	أوضح الطريقة المناسبة لبناء النموذج.	ك	٧	٩	٤	١٠	٨	٣,٠٨	١,٠١١	متوسطة	٥
		%	١٨,٤	٢٣,٧	١٠,٥	٢٦,٣	٢١,١				
٢	أحث على وضع خارطة ذهنية لتنظيم الأفكار.	ك	١٣	٢	٩	١	١٣	٢,٩٧	١,٠٢٤	متوسطة	٦
		%	٣٤,٢	٥,٣	٢٣,٧	٢,٦	٣٤,٢				
٧	أطالب بتطوير النموذج الأولي للفكرة.	ك	٨	١٤	١٢	٤	٠	٢,٣٢	٠,٩٣٣	ضعيفة	٧
		%	٢١,١	٣٦,٨	٣١,٦	١٠,٥	٠,٠				
٨	أقوم بربط النموذج والفكرة بالمواقف التعليمية.	ك	٨	١٦	١١	١	٢	٢,٢٩	١,٠١١	ضعيفة	٨
		%	٢١,١	٤٢,١	٢٨,٩	٢,٦	٥,٣				
المتوسط العام											
٣,٠٨ ٠,٨٩٧ متوسطة											

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي مارسون مهارة النمذجة كإحدى مهارات التفكير التصميمي بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٨ من ٥,٠٠)، كما تبين أن العبارة رقم (٣) وهي (أشارك الطلبة في تجهيز الأدوات والمواد التي قد يحتاجونها)، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٣ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (عال)، في حين جاءت العبارة رقم (٨) وهي (أقوم بربط النموذج والفكرة بالمواقف التعليمية)، جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة) من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٩ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (ضعيفة).

خامساً: بالنسبة لمهارة الاختبار:

جدول (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات مهارة الاختبار مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الممارسة	التكرار %	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	أطرح للطلاب نماذج معينة للتعرف على فكرة النموذج.	ك	١	٠	٦	١٨	١٣	٤,١٤	٠,٨٥٥	عالية	٤
		%	٢,٦	٠,٠	١٥,٨	٤٧,٤	٣٤,٢				
٩	أشجع على خلق بيئة تعليمية جاذبة لتحسين عملية التعليم والتعلم.	ك	٠	١	١٣	١١	١٣	٣,٩٥	٠,٨٩٩	عالية	١
		%	٠,٠	٢,٦	٣٤,٢	٢٨,٩	٣٤,٢				
٤	أوفر نماذج للطلاب بطريقة تمثيل الأدوار.	ك	٣	٧	١٠	١١	٧	٣,٣٢	٠,٨٦٩	متوسطة	٦
		%	٧,٩	١٨,٤	٢٦,٣	٢٨,٩	١٨,٤				
٦	أقدم التغذية الراجعة للطلبة.	ك	٦	٦	٥	١٣	٨	٣,٢٩	٠,٩٤٤	متوسطة	٧
		%	١٥,٨	١٥,٨	١٣,٢	٣٤,٢	٢١,١				

م	الممارسة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	أشير إلى ضرورة الحديث عن النموذج الأول لحل المشكلة.	ك	٧	٩	٧	٤	١١	٣,٠٨	٠,٨٨٤	متوسطة	٥
		%	١٨,٤	٢٣,٧	١٨,٤	١٠,٥	٢٨,٩				
٥	أثبت على تسجيل الملاحظات لتحديد الأخطاء ومعالجتها.	ك	٨	٧	٦	١٠	٧	٣,٠٣	٠,٨٩٩	متوسطة	٨
		%	٢١,١	١٨,٤	١٥,٨	٢٦,٣	١٨,٤				
٨	أحدد مع الطلاب مستوى النجاح.	ك	٤	١٢	٨	٩	٥	٢,٩٧	٠,٨٩٢	متوسطة	٣
		%	١٠,٥	٣١,٦	٢١,١	٢٣,٧	١٣,٢				
٧	استثمر الدروس المستفادة من المشكلة.	ك	٦	٩	١٠	٨	٥	٢,٩٢	٠,٩٧٧	متوسطة	٢
		%	١٥,٨	٢٣,٧	٢٦,٣	٢١,١	١٣,٢				
٣	أقوم باختبار النموذج الأول على أرض الواقع.	ك	٨	١٣	١٥	٢	٠	٢,٢٩	٠,٨٦٧	ضعيفة	٩
		%	٢١,١	٣٤,٢	٣٩,٥	٥,٣	٠,٠				
المتوسط العام								٣,٢٢	٠,٨٠٩	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي يمارسون مهارة الاختبار كإحدى مهارات التفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح بدرجة متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢ من ٥,٠٠)، كما تبين أن العبارة رقم (١) وهي (أطرح للطلاب نماذج معينة للتعرف على فكرة النموذج)، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٤ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (عال)، في حين جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أقوم باختبار النموذج الأول على أرض الواقع) في المرتبة التاسعة

والأخيرة من حيث الموافقة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٩ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (متوسطة).

ومما سبق، وفي ضوء نتائج تحليل استجابات أفراد العينة للمهارات الخمس الفرعية للتفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح؛ يمكن ترتيب هذه المهارات وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (١١) استجابات أفراد الدراسة على جميع مهارات التفكير التصميمي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات
٣	متوسطة	٠,٨١٣	٣,٠٧	التعاطف.
٤	متوسطة	٠,٨٠٢	٢,٩٢	التحديد.
٥	متوسطة	٠,٨٨٦	٢,٦٢	التصور (توليد الأفكار).
٢	متوسطة	٠,٨٩٧	٣,٠٨	النمذجة.
١	متوسطة	٠,٨٠٩	٣,٢٢	الاختبار.
	متوسطة	٠,٧٤٥	٢,٩٨	المتوسط العام

يشير الجدول السابق إلى أن أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظه الزلفي يمارسون جميع مهارات التفكير التصميمي بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط العام لمجموع ممارسات المهارات (٢,٩٨ من ٥,٠٠)، وجاءت درجة ممارسة المعلمين "لمهارة الاختبار" في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة قدره (٣,٢٢ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة (متوسطة)، وأن أهم ممارسات مهارة الاختبار تمثلت في طرح نماذج معينة للتعرف على فكرة النموذج، وكذلك التشجيع على خلق بيئة تعليمية جاذبة لتحسين عملية التعلم والتعليم، ويعزى ذلك إلى الإعداد التربوي الذي حصل عليه المعلم عندما كان يعد للتدريس، وهذا الإعداد تناول دراسة مقررات في مجال العلوم التربوية والنفسية، وكلها ذات علاقة قوية وتأثير كبير على ما اكتسبه المعلمون من مهارات خاصة بإعداد دروسهم اليومية، وقد انعكس هذا على وعي المعلمين بأهمية توفير العناصر الإيجابية للبيئة التعليمية، واختيار طرق التدريس الملائمة التي تتناسب مع الطلاب، وهذا يساهم في زيادة جاذبية الطلاب للتعلم.

وفي المرتبة الثانية جاءت ممارسات مهارة النمذجة، بمتوسط موافقة (٣,٠٨ من ٥,٠٠)، وأهم هذه الممارسات تتمثل في مشاركة الطلبة في تجهيز الأدوات والمواد التي قد يحتاجونها، وربط

النموذج والفكرة بالمواقف التعليمية، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية النمذجة والمحاكاة في تقريب الواقع إلى أذهان الطلاب؛ حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التعليمية والحياتية بكفاءة وفاعلية، وكذلك تزيد من قدرات الطلاب على ربط النموذج بالمواقف التي يتعرضون لها.

كما تبين ضعف قيام المعلمين بدورهم المنوط بهم في المطالبة بتطوير النموذج الأولي للفكرة، والقيام بربط النموذج والفكرة بالمواقف التعليمية، وتشير تلك النتيجة إلى ضعف خبرات ومهارات المعلمين نحو قدرتهم على ربط النموذج والفكرة بالموقف التعليمي وتطويره، بما يسهم في تقريب الهدف إلى أذهان الطلاب، ويُعزى ذلك إلى أن هذا الجانب يحتاج إلى نوع من التفكير بشكل أوسع، وهذا قد يستغرق وقت الحصة، ويحتاج إلى تدريب، وقد يرجع إلى عدم الفهم الكامل والشامل من بعض معلمي الدراسات الاجتماعية لها، بالإضافة إلى أن بعض المعلمين يستخدم طرق تدريس تعتمد على الإلقاء والشرح، وهي تتضمن التركيز على الجانب المعرفي وإهمال بقية الجوانب المهمة.

في حين جاءت درجة ممارسة مهارة التعاطف في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة قدره (٣,٠٧) من (٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة، وتمثلت أهم ممارسات مهارة التعاطف في تشجيع الطلاب على الاهتمام بالإحساس بالمشكلة، وتفيد تلك المهارة الطلاب في معرفة حجم المشكلة، وكيفية البحث عن الطرق الملائمة للتغلب عليها، وإيجاد الحلول الملائمة لها، وتهيئة الجو النفسي الآمن للتحديث عما يروونه مناسباً بموضوع المشكلة. في حين أشارت دراسة عيد (٢٠٢٢) إلى ضعف قدرات ومهارات المعلمين نحو تنمية قدرة الطلاب على التعاطف مع المشكلة، وقد يُعزى ذلك إلى أنهم يتعاملون مع طلاب مختلفي القدرات وبينهم فروق فردية؛ مما يستوجب عليهم فهم هذه الفروق وكيفية التعامل معها، ومراجعة الطلاب في أداؤهم، وبذلك هم يمارسون مهارات التعاطف في عملهم بصورة قليلة.

وجاءت درجة ممارسة مهارة التحديد في المرتبة الرابعة بمتوسط موافقة قدره (٢,٩٢) من (٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة، وتمثلت أهم ممارسات مهارة التحديد في التشجيع على مناقشة الآراء ووجهات النظر حيال المشكلة، ومطالبة الطلاب بتحليل المشكلة المحددة بشكل تفصيلي، وتشير تلك النتيجة إلى ضرورة تعزيز مهارات الطلاب الخاصة بتحديد المشكلة بدقة؛ مما يسهم في معرفة الحلول الملائمة لتلك المشكلة، والوقوف على جميع جوانب

المعرفة، وتجميع أكبر قدر من المعلومات حول المشكلة؛ بهدف معرفة كيفية التعامل معها، واختيار ما يتناسب من الحلول المطروحة للتغلب على تلك المشكلة، كما تبين ضعف مهارات المعلمين المتعلقة بالتأكيد على التأمل في المعلومات السابقة بشكل فردي، والمساعدة في تحديد المشكلة بمنهجية علمية، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الإمكانيات المتاحة لدى إدارة المدرسة، وخاصة التجهيزات والأدوات التي تساعد المعلمين على اختيار الطرق والأساليب التي تؤهل لإعمال مهارات التفكير والتأمل، والقدرة على تحديد المشكلة وفق أساليب علمية مخططة ومدروسة.

كما تبين أن درجة ممارسة مهارة التصور (توليد الأفكار) جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط موافقة قدره (٢,٦٢ من ٥,٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة، وأن أهم ممارسات مهارة التصور (توليد الأفكار) تمثلت في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط المثيرة للتفكير كالعصف الذهني، والتشجيع علي الإبداع في توليد رؤى وحلول منطقية للمشكلة، ويتضح من تلك النتيجة وعي المعلمين بضرورة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط التي تثير لدى الطلاب مهارة التفكير التحليلي والإبداعي والعملية التي تسهم في زيادة قدراتهم على حل المشكلات، كما تساعد الطلاب في معرفة أكبر عدد من الحلول الممكنة للمشكلة التي قد تواجههم، واختيار الحلول الملائمة لها في حدود الإمكانيات المتاحة لديهم، وكذلك هناك ضعف نحو القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو الحلول للمشكلة، وكذلك توظيف الذكاءات المتعددة لدى الطلاب، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لتقييم الأفكار وتطويرها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي تعزى للمرحلة الدراسية؟

جدول رقم (١٢) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات مجتمع

الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

أبعاد الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	الابتدائية	٢٠	١٨,٢٥	٢,٢٧٥	٢	٠,٣٢١ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢٣,٦٤			
	الثانوية	٧	١٦,٥٧			

أبعاد الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحديد	الابتدائية	٢٠	١٩,٤٨	٠,٨١٧	٢	٠,٦٦٥ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢١,٤١			
	الثانوية	٧	١٦,٥٧			
التصور (توليد الأفكار)	الابتدائية	٢٠	١٨,٩٥	١,٧٣٨	٢	٠,٤١٩ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢٢,٧٧			
	الثانوية	٧	١٥,٩٣			
النمذجة	الابتدائية	٢٠	١٩,٣٥	٠,٦٧٣	٢	٠,٧١٤ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢١,٣٦			
	الثانوية	٧	١٧,٠٠			
الاختبار	الابتدائية	٢٠	٢٠,٢٥	٠,٧٢٤	٢	٠,٦٩٦ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢٠,١٨			
	الثانوية	٧	١٦,٢٩			
الدرجة الكلية لجميع المهارات	الابتدائية	٢٠	١٩,٠٨	١,٥٨٠	٢	٠,٤٥٤ غير دالة
	المتوسطة	١١	٢٢,٥٥			
	الثانوية	٧	١٥,٩٣			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي تعزى للمرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٢١، ٠,٦٦٥، ٠,٤١٩، ٠,٧١٤، ٠,٦٩٦، ٠,٤٥٤) وهي جميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير المرحلة الدراسية في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي تعزى للخبرة العملية؟

جدول رقم (١٣) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لفروق إجابات مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة العملية

أبعاد الدراسة	الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	من ٥ سنوات فأقل	٥	٧,٦٠	٦,٩٥٩	٢	*٠,٠٣١ دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٣,٩٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢٠,٨٤			
التحديد	من ٥ سنوات فأقل	٥	٩,٢٠	٦,٥٦٤	٢	*٠,٠٣٨ دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٦,٨٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢٠,٠٤			
التصور (توليد الأفكار)	من ٥ سنوات فأقل	٥	٧,٦٠	٧,٩٩٧	٢	*٠,٠١٨ دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٦,٦٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢٠,٣٦			
النمذجة	من ٥ سنوات فأقل	٥	١٠,٤٠	٤,٢٠٢	٢	٠,١٢٢ غير دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٣,٤٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢٠,٤٣			
الاختبار	من ٥ سنوات فأقل	٥	٧,٥٠	٦,٨٥١	٢	*٠,٠٣٣ دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٢,٦٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢١,٠٩			
الدرجة الكلية لجميع المهارات	من ٥ سنوات فأقل	٥	٨,٢٠	٦,٧٩٦	٢	*٠,٠٣٣ دالة
	من ٦-١٠ سنوات	٥	٢٥,٤٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٢٠,٤٦			

*فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة النمذجة كإحدى مهارات التفكير التصميمي تعزى للخبرة

العملية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,١٢٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمغير الخبرة العملية في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة النمذجة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لبقية مهارات التفكير التصميمي، تعزى للخبرة العملية لصالح أفراد الدراسة من ذوي الخبرة من ٦ إلى ١٠ سنوات، وكذلك أفراد الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة من ذوي الخبرة الكبيرة عادة ما يكونون أكثر فهماً ومعرفة لطرق وأساليب ممارسة مهارات التفكير التصميمي مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة الأقل.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة آل كاسي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أي من مجالات تنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد تعزى للخبرة.

إجابة السؤال الخامس: ما التصور المقترح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح؟

قام الباحث بإعداد تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية الذكاء الناجح، وتحسينه في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، ويتضمن التصور المقترح للبرنامج التدريبي النقاط الآتية:

١. أهداف البرنامج التدريبي المقترح.
٢. منطلقات البرنامج التدريبي المقترح.
٣. معايير اختيار البرنامج التدريبي المقترح.
٤. محتوى البرنامج التدريبي المقترح، ويتكون من خمس وحدات تدريبية، تضم كل وحدة تدريبية ما يلي:

- الأهداف السلوكية.

- المحتوى.

- إستراتيجيات التدريب.

- الأنشطة التعليمية.

- الوسائل والتقنيات المساعدة.

- التقويم.

١. أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير التصميمي في ضوء نظرية الذكاء الناجح، من خلال تنمية المهارات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وتدريبهم على هذا البرنامج التدريبي المقترح.

الأهداف التفصيلية، ويتفرع من الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية، وهي:

- تنمية مهارة التعاطف وقياسها.

- تنمية مهارة التحديد وقياسها.

- تنمية مهارة التصور (توليد الأفكار) وقياسها.

- تنمية مهارة النمذجة وقياسها.

- تنمية مهارة الاختبار وقياسها.

٢. منطلقات البرنامج التدريبي المقترح:

اعتمد البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من المنطلقات، وهي:

أ- الهدف من البرنامج إيجاد المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة يمكن استرجاعها بسهولة.

ب- تحديد الخطوات وفق نظرية Sternberg باستخدام تعليم التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملية وتوظيفها في سياقات غير مألوقة.

ج- الكشف عن قدراتهم، وتعزيز نقاط القوة لديهم، ومعالجة نقاط الضعف.

د- نتائج الدراسة الحالية، خاصة فيما يتعلق بالاستبانة، حيث أشارت نتائج البحث إلى:

- أن أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالزلفي لمهارات (التعاطف، والتحديد، التصور (توليد الأفكار)، النمذجة، الاختبار) بشكل عام جاء متوسطاً.

- الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن هناك اتفاقاً إلى حد كبير فيما يخص مهارات التفكير التصميمي الرئيسة المتمثلة في (التعاطف، التحديد، التصور (توليد الأفكار)، النمذجة، الاختبار).

- أهمية الاتجاهات المعاصرة في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية وتدريبهم.

٣. معايير اختيار البرنامج التدريبي المقترح:

- شمولية محتوى البرنامج لجميع المهارات المطلوب تنميتها معرفياً وأدائياً بناء على نتائج الاستبانة.

- مناسبة محتوى البرنامج للأهداف المراد تحقيقها.

- مراعاة التنوع والتدرج المنطقي في تقديم محتوى البرنامج، والترابط بين أجزائه.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

- أن يكون محتوى البرنامج التدريبي حديثاً، ويسير وفق التطورات العلمية المعاصرة، وقابلاً للملاحظة والتقييم.

- تنظيم الخبرات والمحتوى التدريبي في عدد من الوحدات التدريبية بلغت (٥) وحدات تدريبية، على أساس أن يتم التدريب بواقع (٤) ساعات في اليوم، وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج (٢٠) ساعة تدريبية.

٤. محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي المقترح جميع جوانب الخبرة والمهارات والمعارف التي يتوقع من المتدرب أن يكتسبها بعد التدريب على البرنامج، والجدول التالي يوضح ذلك:

الوحدة التدريبية	المحتوى	الزمن
الوحدة الأولى (مهارة التعاطف)	<ul style="list-style-type: none"> مقدمة عن مفهوم التفكير التصميمي وأهميته ماهية مرحلة التعاطف العمل على مخطط مجال المشكلة كيفية بناء الشخصية، والأساليب المستخدمة في ذلك تطبيقات عملية لمهارة التعاطف 	٤ ساعات
الوحدة الثانية (مهارة التحديد)	<ul style="list-style-type: none"> المقصود بمرحلة التحديد خطوات تحديد المشكلة المقارنة بين الملاحظات والمعلومات الداخلية بيان تأطير المشكلة وتحديد وجهات النظر حيالها تطبيقات عملية لمهارة التحديد 	٤ ساعات
الوحدة الثالثة (التصور (توليد الأفكار)	<ul style="list-style-type: none"> المقصود بتوليد الأفكار دور العصف الذهني في مرحلة توليد الأفكار كيفية توظيف الذكاءات المتعددة في توليد الأفكار كيفية تصنيف الأفكار حسب أهميتها المخطط لاختيار الحل المناسب تطبيقات عملية لمهارة التصور (توليد الأفكار) 	٤ ساعات
الوحدة الرابعة (النمذجة)	<ul style="list-style-type: none"> ماهية النمذجة كيفية بناء النموذج مبررات بناء النموذج كيفية بناء مخطط الابتكار تطبيقات عملية لمهارة النمذجة. 	٤ ساعات
الوحدة الخامسة (الاختبار)	<ul style="list-style-type: none"> المقصود بمرحلة الاختبار كيفية اختبار النموذج خطوات اختبار النموذج (التخطيط، التنفيذ، الدروس المستفادة) تطبيقات عملية لمهارة الاختبار 	٤ ساعات

٥. إستراتيجيات التدريب:

في ضوء أهداف البرنامج والمحتوى، تم اختيار طرق التدريب التي تناسب المحتوى وتحقق الأهداف، وتراعي طبيعة المتدربين وقدراتهم، وميولهم، وطبيعة المكان المعد للتدريب، ومن هذه الإستراتيجيات طريقة الإلقاء، المناقشة، الحوار، العصف الذهني، حل المشكلات، التعلم التعاوني، التعلم النشط، الذكاءات المتعددة، والأنشطة والتدريبات العملية.

٦. الوسائل والتقنيات المساعدة:

السبورة التفاعلية، وجهاز الحاسب الآلي، واللوحات التعليمية، وجهاز العرض (Data Show)، والوسائط المتعددة (نصوص، رسوم متحركة، صور، مقاطع فيديو...).

٧. الأنشطة التعليمية:

يمكن استخدام الأنشطة التعليمية التالية:

- إعداد دروس تطبيقية وعرضها على المتدربين.
- دعوة الخبراء والمختصين في مجال التعليم.
- الأنشطة الفردية والجماعية (أوراق العمل، التقارير الفردية والجماعية).
- إجراء دروس مصغرة يتم فيها تطبيق ما تم التدريب عليه.

٨. التقويم:

- تقويم أداء المتدربين أثناء الوحدات التدريبية من خلال أوراق العمل الجماعي، وورش العمل الجماعية.

- بطاقة ملاحظة لقياس مستوى إتقان المتدربين لمهارات التفكير التصميمي.
- العمل على تقرير فردي لكل متدرب بعد نهاية كل وحدة بشكل يومي.
- يقوم كل متدرب بتقويم البرنامج التدريبي عن طريق استبانة لتقويم الاتجاه نحو التدريب، ورصد الانطباعات عن: المدرب، والمحتوى، وبيئة ومكان التدريب بعد نهاية البرنامج.

ضبط البرنامج التدريبي المقترح:

- للتأكد من دقة التصور المقترح، وصدقه، ومناسبته لما وضع من أجله؛ تم عرضه على عدد من المختصين لإبداء آرائهم في التصور ومكوناته، وقد أقرّوا جميعاً بمناسبة التصور لتحقيق الهدف منه، مع الإشارة لبعض التعديلات المتمثلة في تعديل بعض الصياغات لبعض العبارات، وحذف عبارة تفسيرية في المنطلقات.

التوصيات:

بناء على ما انتهت إليه الدراسة من أن مهارات التفكير التصميمي من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، وفي ضوء هذه النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يأتي:

- تكثيف برامج التوعية المقدمة للمعلمين بأهمية مهارات التفكير التصميمي ودورها في صقل خبرات وقدرات الطلاب على التعامل مع المشكلات التي تواجههم.
- تكثيف برامج التدريب المقدمة للمعلمين نحو كيفية توظيف أساليب التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب.
- تشجيع الطلاب على التعاون فيما بينهم وتنمية مفاهيم العمل بروح الفريق الواحد وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم، وزيادة مهارات التواصل مع الآخرين لدى الطلاب.
- استخدام إستراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة التي تساهم في تعزيز مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب وتثراء معهم، وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم.

المقترحات:

في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث الآتي:

١. إجراء دراسات أخرى تعتمد على نتائج هذه الدراسة لتشمل عينات أوسع من المعلمين في تخصصات ومراحل تعليمية أخرى، والمقارنة تبعاً لمتغيرات أخرى مثل التخصص والجنس.
٢. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن مهارات التفكير التصميمي التي يمارسها معلمو الدراسات الاجتماعية داخل الصف من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.
٣. بناء برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
٤. تصميم وحدة تعليمية في مقرر الدراسات الاجتماعية قائمة على مهارات التفكير التصميمي لتنمية مفاهيم العمل الجماعي، وتنمية مهارات التواصل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٥. أثر برنامج تعليمي قائم على مهارات التفكير التصميمي في مقرر الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، خالد (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٣)، ٣٠٠-٣٤١.
- إبراهيم، مجد، السابح، السيد. (٢٠١٠). الإبداع والتدريس الصفي التفاعلي. عالم الكتب.
- أبو جادو، محمود، الصياد، السيد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي للمعلمين مستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام، مجلة دراسات: العلوم التربوية، (٤٤).
- أبو جادو، محمود، الناطور، ميادة. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (١).
- الإشراف التربوي. (١٤٤٢). التقرير السنوي لإدارة الإشراف التربوي، إدارة التعليم.
- الأشقر، سماح، الخطيب، منى. (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٤)، ٧٨٤-٨٥٣.
- آل كاسي، عبد الله. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٢)، ٣٨٢-٣٩٩.
- الباز، مروة. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، مجلة كلية التربية، ٣٤(١٢)، ١-٥٤.
- الجاسم، فاطمة. (٢٠١١). تأثير مواءمة نظريات الذكاء الناجح على منهج الصف الثالث الابتدائي عملية التجريب على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، مجلة كلية التربية، ٣(٧٥)، ١٦٧-١٩٣.
- الجودة، ماجد. (٢٠١٠). مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لملاءمة فقرات أدوات القياس [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الحري، نوار. (٢٠٢١). فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات التحليلية والإبداعية والعملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٦) ٢٤٧-٢٩٧.

حrchش، صفوت، سيد، أحمد. (٢٠٢٣). نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢٥٧)، ١٢ - ٦٢.

درويش، دعاء. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحس الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١١١)، ٨٠ - ١٥٦.

زايد، غادة (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٠٨)، ٢٠٠ - ٢٣٩.

الزيدي، نانسي. (٢٠٢٠). تصميم وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الزهراني، سعود. (١٤٣٢). برنامج مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية في ضوء كفايات التدريس اللازمة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السكران، محمد. (٢٠٠٢). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية (ط٣). دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلطان، هند. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ. مجلة البحث العلمي في التربية، (٢٣)، ٢١٣ - ٢٦١.

عبد المجيد، عبد الله. (٢٠٢٠). استخدام نموذج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تدريس وحدة "مبادئ التفكير العلمي" لتنمية المفاهيم والتفكير الإيجابي والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية، (٧٩)، ٥١٠ - ٦١٠.

عسيري، مفرح. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٢٦ - ٣٥١.

عمار، سلوى. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح باستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التحليلي والتخيل التاريخي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، (مقبول للنشر).

عمر، سعاد (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٣١)، ٦٦ - ٩٩.

العنزي، سالم، العمري، عبد العزيز. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (٤)، ٦٨ - ٨١.

- عيد، أيمن. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على منحنى *STEM* لتنمية مهارات التفكير التصميمي ومهارات تطوير مناهج اللغة العربية لدى موجهي "مشرفي" اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ٣٣ (١٢٩)، ٣٦٩-٤٥١.
- غانم، نيفيد. (٢٠٢٠). الأبعاد التنموية لتدريب المعلمين على التعليم في مجال التغير المناخي في إطار المدرسة الشاملة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٣ (٦)، ٤١-٧٠.
- المطيعي، ميسرة. (٢٠٢١). أثر تطبيق نماذج التفكير التصميمي على طلاب التبعة والتغليب لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العمارة والفنون الإنسانية، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، (٢٩)، ٤١١-٤٣٢.
- المظلوم، هند، اللوزي أزراق. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣٠)، ٣٧-١٠٧.
- نزال، شكري حامد. (٢٠١٤). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. دار الكتاب العربي.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Ashqar, Samah, Al-Khatib, Mona. (2021). A proposed training program in light of the theory of successful intelligence to develop cognitive achievement, creative teaching skills, and self-efficacy for primary school science teachers. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(4). 784-853.
- Al-Mazloun, Hind, Al-Lawzi Azraq. (2020). A training program based on the design thinking approach to develop self-marketing skills and reduce professional future anxiety among students of the Faculty of Home Economics - Helwan University. Journal of Research in the Fields of Specific Education, 30, 37-107.
- Harhash, Safwat, Sayed, Ahmed. (2023). A teaching model based on the theory of successful intelligence to develop literary criticism and functional writing skills among first-year secondary school students. Studies in Curricula and Teaching Methods, 257, 12-62.
- Eid, Ayman. (2022). A training program based on the Steam approach to develop design thinking skills and Arabic language curriculum development skills among Arabic language "supervisors" mentors at the primary level. Al-Mina University Journal of the College of Education, 129(33), 369-451.
- Ammar, Salwaa. (2021). A proposed strategy based on the theory of successful intelligence using augmented reality technology in teaching history to develop analytical thinking skills and historical imagination for middle school students. Educational Journal, (accepted for publication).
- Sultan, Hind. (2022). The effectiveness of a proposed program in teaching history based on the theory of successful intelligence to develop twenty-first century skills among female history teachers. Journal of Scientific Research in Education, 23(3), 213 -261.

- Al-Harbi, Nawar. (2021). The effectiveness of an enrichment program based on the theory of successful intelligence to develop analytical, creative, and practical skills among middle school female students. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, 6, 247-297.
- Al-Mutai'i, Maysara. (2021). The impact of applying design thinking models on packaging students to develop creative thinking skills. *Journal of Architecture and Human Arts*, 29, 411-432.
- Asiri, Mufarreah (2021). The impact of a proposed training program based on the theory of successful intelligence in developing higher-order thinking skills and the teaching performance of secondary school mathematics teachers. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 326-351.
- Ibrahim, Khaled (2021). The effectiveness of a training program based on the theory of successful intelligence in developing critical thinking skills among students in the second cycle of basic education. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(3), 300-341.
- Abdel Majeed, Abdullah (2020). Using a proposed model based on the theory of successful intelligence in teaching the "Principles of Scientific Thinking" unit to develop concepts, positive thinking, and scientific attitudes among first-year secondary school students. *Sohag University Educational Journal*, (79), 510-610.
- Al Kasi, Abdullah (2020). A training program based on the theory of successful intelligence to develop creativity in teaching among faculty members at King Khalid University. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 2(28), 382-399.
- Al-Zubaidi, Nancy (2020). Designing an educational unit in science based on design thinking and measuring its effectiveness in imparting scientific concepts, creative thinking skills, and critical thinking to basic stage students. unpublished doctoral dissertation, Yarmouk University, Jordan.
- Darwish, Duaa. (2020). A proposed teaching model in light of the theory of successful intelligence to develop deep understanding and geographical curiosity among secondary school students. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (111), 80-156.
- Ghanem, Tafidah. (2020). Developmental dimensions of training teachers to teach in the field of climate change within the framework of the comprehensive school to meet the challenges of the twenty-first century, *Egyptian Journal of Scientific Education*, 6(23), 41-70.
- Zayed, Ghada (2019). A program based on the theory of successful intelligence to develop historical thinking skills among secondary school students, *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (108), 200-239.

- Al-Anzi, Salem Mazlouh, Al-Omari, Abdul Aziz bin Ghazi. (2018). The effectiveness of a training program based on design thinking in developing creative thinking skills among gifted students in the city of Tabuk, International Specialized Educational Journal, 4(6),68-81.
- Al-Baz, Marwa. (2018). The effectiveness of a training program in STEM education to develop the depth of knowledge, teaching practices, and design thinking among in-service science teachers, Assiut University Journal of the Faculty of Education, 12(34), 1-54.
- Omar, Souad. (2018). A program based on the theory of successful intelligence to develop philosophical skills among secondary school students, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods Journal, 231, 66-99.
- Abu Jado, Mahmoud, Al-Sayyad, Al-sayed. (2017). The effectiveness of a training program for teachers based on the theory of successful intelligence within the mathematics and science curriculum in developing analytical, creative and practical abilities and academic achievement among a sample of primary school students in Dammam, Journal of Educational Science Studies, (44).
- Abu Jado, Mahmoud, Al-Natour, Mayada. (2016). The impact of an educational program based on the theory of successful intelligence in developing the analytical, creative, and practical abilities of mentally gifted students, Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 1(14).
- Nazzal, Shukri (2014). Social Studies Curricula and Teaching Principles. Dar Al-Kitab Al-Arabi.
- Al-Jassem, Fatima. (2011). The effect of harmonizing theories of successful intelligence on the third-grade primary curriculum, the process of experimentation on analytical, creative, and practical abilities. Mansoura University Journal of the Faculty of Education, 75(3), 167-193.
- Ibrahim, Majd, Al-Sabeh, Al-Sayed. (2010). Creativity and interactive classroom teaching. World of Books.
- AlJoudah, Majid. (2010). Comparing two Methods for Examining Bilateral Arbitrators' Estimates of the Adequacy of Measurement Instrument Items. Unpublished doctoral dissertation. Yarmouk University
- Al-Sakran, Muhammad. (2002). Methods of Teaching Social Studies (3rd) edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Educational supervision. (1442). Annual report of the Department of Educational Supervision, Department of Education, Zulfi.
- Al-Zahrani, Saud. (1432). A proposed program for developing an educational preparation program for social studies teachers for the primary stage in teachers' colleges in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the necessary teaching competencies [unpublished doctoral dissertation]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

المراجع الأجنبية:

- Chan, W. (2008). Teacher Self - efficacy and successful intelligence among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 755-786
- Goldman, S., Kabayadondo, Z. (2017). *Taking Design Thinking to school*. Routledge.
- Harris, R. (2017). *Teachers as designers: Creativity, innovation and technology in professional development* (Unpublished Dissertation). Columbia University.
- Mootee, I. (2011). *Teaching Note "Design for Creativity and Business Innovation series"*, NY: Idea couture Inc.
- Painter, D. (2018). *Using Design Thinking in Mathematics for Middle School Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives*, Unpublished Dissertation. Concordia University.
- Roterberg Christian M. (2018). *Handbook of Design Thinking: Tips & Tools for How to Design Thinking*. Kindle Direct Publishing.
- Sternberg, R. J. Grigorenko, E. (2007). *Teaching for Successful intelligence* (2nd Ed), Corwin Press.
- Tu, J., Liu, L., & Wu, K. (2018). Study on the Learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education. *Sustainability*, 10(8), 26-49.
- Vimple, A, 8 Sawhney, S. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents. *Journal of Education and Applied Social Science*, 8(3), 799-805.
- D.School at Stanford University. (2016). *Design Thinking Bootleg: Stanford University Institute of Design at Stanford*.
- https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/5b19b2f2aa4a99e99b26b6bb/1528410876119/dschool_bootleg_deck_2018_final_sm+%282%29.pdf



**تقييم برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر
التعليمية " التربية الخاصة عام" وعلاقته
بكفايات المعلمين وتطويرهم المهني من وجهة
نظر معلمي التربية الخاصة المتحقين به**

**Evaluating the Optimal Investment Program for
Educational Cadres in 'Special Education
Generalist' and Its Relationship to Teachers'
Competencies and Professional Development:
Perspectives from Enrolled Special Education
Teachers**

إعداد

د. سارة بنت عبد العزيز بن عمار

أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Dr. Sara Bin Ammar

Assistant Professor of Special Education
Department of Special Education
College of Education - Princess Nourah
Bint Abdulrahman University

Email: Saalammar@pnu.edu.sa

د. حاتم بن حمدي بن حميد القريري

أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة حائل

Dr. Hatim Hamdi Algraigay

Assistant Professor of Special Education
Department of Special Education
College of Education
University of Ha'il

Email: h.algraigay@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-016

المستخلص

هدفت الدراسة لاستكشاف ملائمة برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة لتطوير كفايات المعلمين للتعامل مع القضايا الحديثة في ميدان التربية الخاصة، وتحديد نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية لتلك البرامج. ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي المتمثل بالأدوات التالية وهي: تحليل الوثائق الرسمية، والمقابلات شبه المنظمة. تكون مجتمع الدراسة من (١١٠) من معلمي التربية الخاصة الملتحقين بهذا البرنامج، بينما تمت مقابلة (١٩) معلم في جامعة حائل. من خلال تحليل الوثائق، أشارت نتائج الدراسة إلى تركيز أغلبية مقررات البرنامج على الجانب التطبيقي ومساهمتها في تطوير المجال المهني لمعلمي التربية الخاصة من خلال إكسابهم المهارات المهنية في ميدان العمل، كما كشفت على عدد من جوانب القصور كإغفال البرنامج لعدد من القضايا التربوية الأساسية كقضية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة وقضية دور الأسرة في التعاون والتفاعل مع المعلمين، عدم توضيح آلية متابعة المعلمين في المواد الميدانية. كما أشارت نتائج المقابلات إلى تناول برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل لمجالات التنمية المهنية لكفايات المعلمين، وتعويض أوجه العجز في قدرات المعلمين كضبط إدارة الصف وتعزيز مفاهيمهم وممارساتهم حول استراتيجيات تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. كما كشفت عن بعض جوانب القصور المتعلقة بالجوانب التنفيذية كعدد المقررات العلمية وكثافتها، تأثير البعد الجغرافي بين مقر العمل وبين الجامعة المنفذة، وعدم التفرغ الوظيفي. أبرز التوصيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية كانت أهمية الأخذ بآراء وأصوات معلمي التربية الخاصة وتحديد احتياجاتهم التدريبية وقصورهم الوظيفي في عين الاعتبار أثناء تصميم وتنفيذ هذه البرامج التطويرية أثناء الخدمة الوظيفية، وضرورة التنسيق بين جميع الجهات ذات العلاقة في تصميم وتنفيذ هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية، الدبلوم العالي في التربية الخاصة، معلمي

التربية الخاصة، كفايات معلمي التربية الخاصة.

Abstract

The study aimed to explore the suitability of the optimal investment program for educational personnel in special education to develop teachers' competencies to deal with modern issues in the field of special education, and to identify strengths and weaknesses in the academic and implementation aspects of these programs. Thus, a qualitative approach was used, represented by the following tools: documents analysis and semi-structured interviews. The study population consisted of (110) special education teachers enrolled in this program, while (19) teachers were interviewed at the University of Hail. The results indicated that the majority of the program's courses focus on the applied aspect and their contribution to developing the professional field of special education teachers by providing them with professional skills in the field of work. Also, the results of the interviews indicated that this program addresses the areas of professional development for teachers' competencies, and compensates for deficits in teachers' capabilities, such as controlling classroom management and enhancing their concepts and practices about applied behavior analysis. The study recommended to consider voices of special education teachers before and during designing these development programs, with not forgetting the coordination between all relevant parties in the design and implementation of these programs.

Keywords: Optimal investment in human resources, higher diploma in special education, special education teachers, special education teachers, competencies.

المقدمة

يشهد القرن الواحد والعشرين الحالي سلسلة من التطورات الجلية في العديد المجالات ومن أبرزها مجال التعليم، إذ تلعب المنظومة التعليمية دوراً هاماً وبالغ الأثر في تطوير المجتمعات والحضارات، الأمر الذي يستلزم ضرورة سعي المؤسسات التعليمية على استقراء الاحتياجات المستقبلية والاكتشافات المهنية والعمل على تطوير مهارات العاملين فيها لمواكبة تلك التغيرات. وفي ضوء الحديث عن المؤسسات التعليمية، تجدر الإشارة إلى أبرز الأفراد العاملين فيها وهم المعلمين، حيث يعدون محوراً أساسياً من محاور العملية التعليمية، والذين أصبحوا مطالبين بالقيام بالعديد من الأدوار والواجبات التربوية في ظل تلك التطورات والتغيرات.

ومن هذا المنطلق، تأتي ضرورة إعادة النظر في إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم لتمكينهم من مواكبة التطورات في الميدان وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تساعد في تحقيق وتجويد النواتج التعليمية بشكل فعال. وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنه لم يعد من الكافي تزويد المعلمين بالمعارف والمعلومات، بل أصبح هناك حاجة ملحة تستلزم ضرورة تزويدهم بالمهارات اللازمة لتحقيق الكفاءة في التعليم. وفي هذا الصدد، تُعد برامج التطوير المهني أثناء وبعد الخدمة من أهم الركائز الأساسية التي يمكن من خلالها تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة التي تساعد في رفع مستوى أدائهم الوظيفي وزيادة كفاءتهم الإنتاجية. وبناء على ذلك، تحظى عملية إعداد وتدريب معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لمتطلبات المهنة بالاهتمام في جميع النظم التعليمية المحلية والدولية.

ولهذا تتزايد أهمية إعادة تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة لعدة أسباب أبرزها التوسع بدمج جميع فئات ذوي الإعاقة بالمدارس التعليم العام، وما واكب هذا التوسع من تطور ونمو، يقتضي ضرورة تزويد معلمي التربية الخاصة بالمهارات والكفايات التدريسية والشخصية والمهنية اللازمة لتمكينهم من تقديم وتجويد الخدمات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم. وبالتالي فإنه أهمية تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة تكمن في ضرورة اطلاعهم بشكل مستمر حيال المستجدات في التخصص ومدركين وموأكبين للتطورات العالمية المعاصرة في الميدان) البطاينة، (٢٠٠٢).

مشكلة الدراسة:

إن المتأمل لميدان التربية الخاصة يجد العديد من التحديات أبرزها تلك التي تتعلق بمستوى أداء معلمي التربية الخاصة والكفايات الواجب توفرها من خلال برامج التطوير المهني أثناء الخدمة لمواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة. وفي ضوء ذلك، استقرت وزارة التعليم تلك التحديات واستشعرت أهمية إجراء التغييرات تماشياً مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي أكدت على ضرورة تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة، وبادرت إلى استحداث العديد من برامج الدبلومات العليا ومن ضمنها برنامج الدبلوم العالي للتربية الخاصة الذي يهدف إلى تأهيل معلمي التربية الخاصة لتمكينهم من التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة بكافة فئاتهم في مدارس التعليم العام أو المعاهد وفق أفضل الممارسات العالمية الحديثة بمجال التربية الخاصة. (توصيف برنامج الدبلوم العالي للتربية الخاصة (٢٠٢٢).

وبالرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولت تقييم واقع برامج الاستثمار الأمثل المقدمة من قبل وزارة التعليم مثل دراسة نجمي والودعاني (٢٠٢٣)، إلا أنه على حد علم الباحثان - لا يوجد دراسات سابقة تناولت استكشاف وجهات النظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العالي للتربية الخاصة. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة والتي هدفت للتعرف على آرائهم واتجاهاتهم وتقييم مدى ملائمة أحد أهم وأحدث برامج الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية المقدمة من قبل وزارة التعليم وهو برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في ميدان التربية الخاصة ومعرفة نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية للبرنامج والمقترحات لتطوير برامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة بشكل عام.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مدى ملائمة برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في ميدان التربية الخاصة؟

- ٢- كيف يتصور معلمي التربية الخاصة نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية لبرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة؟
- ٣- كيف يتصور معلمي التربية الخاصة الطرق والأساليب لتطوير برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. استكشاف مدى ملائمة برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في ميدان التربية الخاصة.
٢. تحليل نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية لملائمة برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة.
٣. تقييم الطرق والأساليب لتطوير برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة.

الأهمية النظرية والتطبيقية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الجانب النظري: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال تعرفها على أحدث برامج التطوير المهني المقدمة من قبل وزارة التعليم وهو برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة والتقسي عن ملائمة ومساهمته في تطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في الميدان. كما تأتي أهمية هذه الدراسة في محاولتها لاستكشاف نقاط القوة والقصور في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية لهذا البرنامج وتحديد المقترحات التطويرية، الأمر الذي قد يساهم لاحقاً في تعديل بناء البرنامج وتقديمه بصورة أفضل مما يساعد في تزويد معلمي التربية الخاصة بالمهارات اللازمة التي تؤهلهم لتقديم أفضل الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة. إضافة إلى ذلك، قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات البحثية حول موضوع الدراسة وتوجيه الأبحاث المستقبلية لإجراء العديد من الدراسات حياله وإضافة متغيرات أخرى.

الجانب التطبيقي: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في منح الفئة المستهدفة وهم معلمي التربية الخاصة الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم حيال برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة مما يسهم في تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية الواجب توفرها ببرامج الاستثمار الأمثل المستقبلية. كما تسهم هذه الدراسة في تزويد صناع القرار بوزارة التعليم والجامعات السعودية بوجهات نظر معلمي التربية الخاصة عن مدى ملائمة ومساهمة برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة في تطوير كفاياتهم ومهاراتهم، ومنحهم تصور شامل عن جوانب القوة والقصور للنواحي الأكاديمية والتطبيقية في برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة، الأمر الذي قد يسهم مستقبلاً في مساعدة صناع القرار على تفعيل نقاط القوة وتلافي جوانب القصور وتحديد معايير أكثر دقة لبناء برامج التطوير المهني في مجال التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

مشروع يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات، وتطويرهم في تخصصات جديدة، واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم (توصيف برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة، ٢٠٢٢).

برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة.

أحد برامج مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، والذي يستهدف معلمي التربية الخاصة، يحصل المشاركون فيه على درجة الدبلوم العالي في التربية الخاصة من إحدى الجامعات السعودية (توصيف برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة، ٢٠٢٢).

التطوير المهني.

عملية تهدف لرفع مستوى كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، وإكسابهم المهارات والخبرات الضرورية لتطوير أدائهم نحو الأفضل من خلال مجموعة من الأنشطة والوسائل التي تبدأ بالتعيين في الوظيفة، وتستمر طوال سنوات العمل السدة (٢٠١٣).

ويعرفها الباحثان على أنها مجموعة من البرامج التدريبية المتضمنة ورش أو برامج تدريبية والتي تقدم بشكل مستمر لمعلمي التربية الخاصة أثناء وبعد الخدمة لتمكينهم من الوصول لمستوى

وظيفي أفضل ومساعدتهم في تطوير معارفهم ومهاراتهم بالشكل الذي يضمن تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة.
التربية الخاصة.

مجموعة من البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشمل طرائق تدريس، وأدوات، ومعدات خاصة، بالإضافة الى خدمات مساندة. (وزارة التعليم، ٢٠٢٣). وعرفها الباحثان إجرائياً على أنه ذلك النوع من التعليم المبني على استخدام أفضل الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين، والاستراتيجيات التدريسية لتقديم جميع الخدمات التعليمية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة المدموجين في مدارس التعليم العام.
كفايات معلم التربية الخاصة.

تعرّف على أنها تلك "المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لديه كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص، والتقييم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، وطرق التواصل، وأساليب التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم" (العجمي والدوسري، ٢٠١٦، ٥٥).

وعرفها الباحثان إجرائياً على أنها حزمة من المعارف والمهارات المكتسبة من قبل معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة والتي تمكنهم من القيام بأدوارهم المهنية بفاعلية وبمستوى أداء عالي سواء داخل الفصل الدراسي وخارجه، بالشكل الذي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وذويهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة كأحد برامج الاستثمار الأمثل المقدمة من قبل وزارة التعليم.

الحدود المكانية: جامعة حائل.

الحدود البشرية: معلمي التربية الخاصة الملحقين ببرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٣.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: كفايات معلمي التربية الخاصة.

لا تقتصر كفايات معلمي التربية الخاصة على تلك الكفايات المهنية المنوطة بالدرجة العلمية والتي تؤهلهم لاستخدام وتطبيق أفضل الاستراتيجيات والممارسات مع الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل الدراسي فحسب، ولا تلك الكفايات الشخصية المتضمنة السمات والصفات النفسية والسلوكية، وإنما هي حزمة من جميع ما ذكر. وهذا ما تم تأكيده من قبل العديد من المنظمات والهيئات ذات الصلة بإعداد معلمي التربية الخاصة مثل مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) والذي أشار إلى مجموعة من المعايير اللازمة للإعداد معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل، وهي: التقييم؛ معرفة محتوى المنهج الدراسي؛ البرامج والخدمات والنتائج؛ البحث والاستقصاء؛ القيادة والسياسة؛ الممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون.

كذلك أشارت دراسة Majoko (٢٠١٩) على تأكيد معلمي التربية الخاصة بأهمية التشخيص والتقييم، والتمايز في التدريس، وإدارة الفصول الدراسية والسلوك، والتعاون كأهم الكفايات الرئيسية المطلوبة من معلمي التعليم الشامل. وفي نفس السياق، أكدت دراسة Adoniou and Gallagher (٢٠١٧) على إجماع معلمي التربية الخاصة على أهمية تطبيق معايير (CEC)، كما أجمعوا على صعوبة تطبيق بعض منها داخل الصف.

تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حيال مدى توفر كفاءتهم المهنية والتدريسية ما بين نتائج تشير إلى وجود تلك الكفايات وأخرى تشير إلى انخفاضها. أكدت نتائج دراسة Alfaiz (٢٠١٦) على انخفاض تقييم المعلمين لكفاءاتهم، حيث كان المتوسط (٢,٥٧)، مما يشير إلى أن المعلمين بشكل عام غير راضين عن كفاءاتهم في التعامل مع الطلاب ذوي التوحد، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تُعزى إلى جنس المعلمين ومؤهلاتهم وخبراتهم التدريسية. وفي نفس السياق، أفادت دراسة Almasoud (٢٠١٠) إلى افتقار معلمي التربية الخاصة لامتلاك الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وعلى وجه الخصوص ذوي التوحد وكذلك تعديل

وتكثيف البيئة المدرسية بما يتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة. كما أشارت دراسة زعموش (٢٠١٧) إلى انخفاض مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة بالإضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

وفي المقابل، أشارت دراسة العجمي والدوسري (٢٠١٦) إلى توافر الكفايات التدريسية المهنية وكفايات الأسس العامة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وفي نفس السياق، أكدت دراسة بن عمار (٢٠٢٣) إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفايات اللازمة للتعليم الشامل بدرجة مرتفعة، وأكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالدرجة الكلية تُعزى لجنس المعلم والخبرات التدريسية والفئة التي يتعامل معها المعلمين. أيضاً، أشارت دراسة الكناني (٢٠٢٢) إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفايات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل، كما أشارت دراسة زغدي (٢٠١٧) إلى امتلاك معلمي التربية الخاصة لفئة المعاقين سمعياً الكفايات الأدائية والشخصية والمعرفية بدرجة عالية. تأتي أيضاً دراسة البطاينة (٢٠٠٢) مؤكدة على امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفايات التعليمية والتدريسية بدرجة تتراوح من عالية إلى متوسطة. كذلك، أوضحت دراسة (Aslan 2020) إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين يمتلكون خبرات شخصية أطول يمتلكون مهارات وكفايات أكثر تنوعاً تمكنهم من مواجهة الصعوبات في مجال تصميم التعليم الشامل. تجدر الإشارة إلى أنه بغض النظر عن تباين نتائج توفر كفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، إلا أنه يتضح ضرورة توفرها في معلمي التربية الخاصة وتقديمها بشكل مستمر سواء في مرحلة الإعداد أو مرحلة التطوير المهني نظراً لأهميتها في تجويد الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية.

ثانياً: وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حيال برامج الإعداد في مرحلة البكالوريوس

تناولت العديد من الدراسات السابقة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حيال برامج إعدادهم قبل الخدمة، والتي أظهرت العديد من النتائج المتباينة. حيث أظهرت دراسة Alzahrani and Brigham (٢٠١٧) إلى رضا المعلمين عن جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في الجامعات السعودية. وفي نفس السياق، كشفت دراسة عبد الله (٢٠١٩) إلى ارتفاع درجة رضا خريجي كلية التربية بالوادي الجديد عن دور الكلية في إعداد المعلمين.

وبالمقابل، أشارت نتائج دراسة Hussain (٢٠٠٩) إلى عدم رضا معلمي التربية الخاصة عن برامج إعدادهم في مرحلة البكالوريوس وتأكيدهم على افتقار العديد من المقررات الدراسية التي تناولت مهارات إعداد الخطط الفردية والتواصل مع أولياء الأمور، وأكدوا على وجود انفصال تام بين ما يتم تدريسه بالمقررات النظرية وما يحتاجونه في الميدان. وفي نفس السياق، أكدت دراسة Alnahdi (٢٠١٤) ودراسة النهدي والعرجي والحميد (٢٠١٧) إلى عدم رضا معلمي التربية الخاصة عن برامج إعدادهم في مرحلة البكالوريوس وأوصت بضرورة إعادة تأهيلهم من خلال تقديم دبلومات تربوية متخصصة.

إشارة لما تم استعراضه مسبقاً، وبغض النظر عن نتائج الدراسات التي أكدت على جودة المخرجات في برامج الإعداد في مرحلة البكالوريوس، إلا أن هناك نتائج أكدت على وجود قصور واضح فيها، الأمر الذي يستوجب أهمية تغطية تلك الجوانب وسد الفجوة من خلال تقديم برامج تطوير مهني. ولهذا فإن الهدف من استحداث البرامج التطويرية وبرامج الدبلومات العليا لمعلمي التربية الخاصة هو تعويض النقص وتدارك القصور الحاصل من إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس، وعلى هذا فإن أحد أهداف هذه الدراسة هو تقييم برامج دبلوم الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة، للتأكد من أن جوانب النقص في إعدادهم في مرحلة البكالوريوس تم تلافها.

ثالثاً: برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

تتعدد المصطلحات المستخدمة والدالة على التطوير المهني كالتنمية المهنية، التأهيل والتدريب، والتطوير الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، عرفها السدة (٢٠١٣) على أنها عملية تهدف لرفع مستوى كفاءة أعضاء هيئة تدريس في الجامعات، وإكسابهم المهارات والخبرات الضرورية لتطوير أدائهم نحو الأفضل من خلال مجموعة من الأنشطة والوسائل التي تبدأ بالتحديد في الوظيفية، وتستمر طوال سنوات العمل. يلعب التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية دوراً جوهرياً في العملية التعليمية نظراً لأهميته في تنمية وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم الأمر الذي ينعكس على تجويد مخرجات التعليم. لا يقتصر مفهوم التطوير المهني على طريقة أو أسلوب واحد، وإنما هو عبارة عن حزمة من العديد من الوسائل والطرق والأساليب والتي تهدف لتطوير وتنمية قدرات الأفراد في المجال المهني وتمكينهم من الوصول لمستوى وظيفي أفضل، وهي أيضاً عملية مستمرة لا

تقتصر على فترة أو مرحلة معينة. ولهذا تتعدد أنواع التطوير المهني والتي قد تكون موجهة من خلال المنظمة عن طريق تقديم فرصة الحصول على شهادات من جهات رسمية من خلال الالتحاق ببرامج دراسية أو الإعلان عن عدد من الورش المهنية المهمة في الميدان، وقد تكون موجهة من خلال الفرد وذلك عن طريق الالتحاق بالعديد من الدورات التدريبية لتطوير مهاراته العلمية والحياتية لمواكبة التطورات المهنية في الميدان وتحسين قدراته ومهاراته.

كما حظي موضوع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص باهتمام العديد من الباحثين وتم تناوله في العديد من الدراسات الأدبية. وبهذا الصدد، أكدت دراسة Shady, Luther and Richman (٢٠١٣) ودراسة Butt (٢٠١٨) إلى حاجة معلمي التربية الخاصة للتدريب والتطوير المهني المستمر سعياً لتطوير قدراتهم وتمكينهم من استخدام أفضل الممارسات والأساليب التدريسية بهدف تلبية الاحتياجات الفردية المختلفة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج. وفي هذا الصدد، تناولت دراسة Hughes et al (٢٠١٦) تحديد الاحتياجات المهنية اللازمة للتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة اللازمة للتعليم الشامل، وكشفت نتائج الدراسة الحاجة للتطوير المهني في العديد من المجالات كإدارة السلوك وتنظيم التدريس واستراتيجيات التعلم وأساليب التدريس. وفي نفس السياق، أكدت دراسة Hu (٢٠١٠) إلى تأكيد معلمي التربية الخاصة على الحاجة الملحة للتدريب في مجال الخطط التربوية الفردية، وإدارة السلوك، واستراتيجيات الدمج، والتواصل مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة. أيضاً، أكدت نتائج دراسة السبيعي (٢٠٢٠) بارتفاع احتياج معلمات التربية الخاصة بمجال الخطط التربوية الفردية واحتياج تدريبي متوسط بمجال التقييم والتشخيص والتدريس، كما أوصت بضرورة تقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم في مجال التطوير المهني، إلا أنه لا يزال يواجه العديد من المشاكل والصعوبات بصورته الحالية مثل تعذر استيعاب الأعداد المطلوب تدريبها من المعلمين، أو عدم اختيار الوقت الملائم لتنفيذ بعض البرامج التدريبية، وضعف فاعلية تلك البرامج التطويرية وعدم وصولها للمستوى المأمول (رفاعي، ٢٠١٧). يعد القصور في برامج التطوير المهني عاملاً مؤثراً على تنمية مهارات معلمي التربية الخاصة، حيث أكدت دراسة Francisco, Haetman and Wang (٢٠٢٠) إلى أن القصور في تدريب وتطوير معلمي التربية

الخاصة يقلل بلا شك من فاعليتهم داخل الصف. وجاء التأكيد على القصور وتأثيره واضحاً في الكثير من الأدبيات، حيث أشارت دراسة Rattaz et al (٢٠٢٠) إلى أن القصور في تدريب وتطوير معلمي التربية الخاصة يعد من أكبر العوائق المؤثرة على تطبيق الدمج بالشكل المرجو منه، كما أكدت الحاجة لإقامة ورش عمل للتطوير المهني والتي تؤثر بشكل إيجابي على تطوير قدرات المعلمين. كما أكدت دراسة Smith et al (٢٠١٤) إلى أن قصور تدريب معلمي التربية طلاب المصابين بالتوحد. كذلك، أشارت دراسة Stough et al (٢٠١٥) إلى قصور خبرات المعلمين في مجال إدارة السلوك للطلاب ذوي الإعاقة. تعددت أسباب القصور ومقترحات تفاديها في برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

وفي هذا الصدد، أكدت دراسة العلوي (٢٠١٠) إلى أن أبرز معوقات برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة هو عدم وجود فلسفة واضحة للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، والقصور في الإمكانيات المادية، واعتماد الكثير من برامج التطوير المهني على الدورات القصيرة وعدم التوسع في برامج الدراسات العليا أو الزيارات الدولية. أيضاً، أشارت نتائج دراسة جاسم (٢٠١٧) إلى قصور في برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، وسلطت الضوء على العديد من المعوقات التي تعيق فاعلية برامج التطوير المهني كعدم متابعة أثر تدريب معلمي التربية الخاصة، وقلة مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية. وفي نفس السياق، أكدت دراسة العلوي (٢٠١٠) إلى معوقات تتعلق بالتقويم والمتابعة لبرامج التطوير المهني، حيث عادة ما يهمل تقويم ومتابعة البرامج التدريبية بعد انتهاء البرنامج التدريبي، ودراسة التقارير عن مدى جودة هذه البرامج ونقاط القوة والضعف للاستفادة من ملاحظاتها في تقويم وتحسين تلك البرامج.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت أغلب الدراسات العالمية والمحلية المشار لها أعلاه الكفايات المعرفية والأدائية والشخصية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في مجال التعليم الشامل، كما تناول البعض الآخر استكشاف وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حيال برامج الإعداد في مرحلة البكالوريوس وبرامج التطوير المهني أثناء وبعد الخدمة. كذلك، ركزت الدراسات السابقة على تحديد وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حيال برامج التطوير المهني كالورش والدورات التدريبية. استفادت الدراسة

الحالية من جميع ما سبق تناوله في الدراسات السابقة في تأكيد وجود قصور في الجوانب التأهيلية لمعلمي التربية الخاصة في مرحلة الاعداد (البكالوريوس)، ومرحلة التطوير المهني (أثناء وبعد الخدمة). كذلك استفادت الدراسة الحالية مما سبق في تأكيد وجود فجوة بحثية حيال تقييم برامج التطوير المهني كتلك المقدمة من قبل وزارة التعليم لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وعلى وجه الخصوص في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين الطلبة.

وعلى حد علم الباحثين، لم تتطرق أيًا من تلك الدراسات السابقة لذلك بالرغم من أن تقييم جودة أي برنامج تدريبي يسعى لتطوير المهارات وتحويل المخرجات يستدعي استكشاف وجهات نظر الفئة المستفيدة ومن أهمهم المعلمين الملتحقين بتلك البرامج. تختلف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في العديد من النواحي أبرزها موضوع البحث، حيث تناولت الدراسة الحالية تقييم أهم برامج التطوير المهني وهو برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين الطلبة بصفتهم أهم الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، وأبرز المقدمين للخدمات للطلاب ذوي الإعاقة. تسعى الدراسة الحالية للتعرف على مدى ملائمة برامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في الميدان، وتحديد نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية للبرامج، واستكشاف المقترحات والأساليب التطويرية، الأمر الذي قد يسهم في تحديد أوضح للاحتياجات التربوية والتطويرية للمعلمين ويسهم في إعادة النظر في أهداف البرنامج الموضوع.

كذلك تتميز الدراسة الحالية بالمنهجية البحثية المستخدمة، حيث تم استخدام أداتي تحليل الوثائق مع أداة المقابلات شبه المنظمة والتي تفسح المجال لعينة الدراسة بالإسهاب في توضيح وجهات نظرهم حيال مدى ملائمة برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة لتطوير كفاياتهم المهنية.

منهجية الدراسة

يتناول هذا الجزء منهجية الدراسة المستخدمة من خلال تقديم عرض دقيق وشامل لإجراءات الدراسة المستخدمة من خلال التطرق لمجتمع الدراسة وأدواتها وتحليل البيانات وإجراءات تطبيقها وموثوقية البيانات التي تم جمعها من أدوات هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي لدراسة موضوع تطبيق برامج دبلوم الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة بشكل مفصل ودقيق حيث ساهم هذا المنهج في فهم هذه القضية قيد الدراسة بشكل شامل وعميق. ويعتبر المنهج النوعي من أكثر المنهجيات شيوعاً عندما تتعلق أهداف الدراسة بتقديم صورة تهم بالفهم الواسع والعميق لقضية تطبيق دبلوم الاستثمار الأمثل وذلك في إطار تطوير الكادر البشري والمهني لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة التعليمية (Creswell, 2012). ولهذا فإن تطبيق هذه المنهجية في الدراسة الحالية ساهم بشكل كبير في تحقيق أهدافها والإجابة بشكل مفصل على أسئلة الدراسة مما ساعد الباحثين على تقديم تحليل نقدي وواقعي لتطبيق هذه البرامج.

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أداتي تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بدبلوم الاستثمار الأمثل والصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، والمقابلات شبه المنظمة لمعلمي التربية الخاصة الذين تم تسجيلهم في هذا الدبلوم، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة. تم استخدام أداة تحليل الوثائق لمعرفة الأهداف المرجوة من تطبيق هذا الدبلوم، ومعرفة الأسباب التي دعت إلى تطبيقه على معلمي التربية الخاصة، ومعرفة رسالة البرنامج والمخرجات المتوقعة منه، وذلك لتقديم تحليل نقدي يمكن الباحثين من الكشف عن نقاط قوة وضعف هذا البرنامج، وذلك لتقييم تطبيق هذه التجربة وتطويرها. ولهذا تم استخدام هذه الأداة لمعرفة ما إذا تم تطبيق هذا البرنامج التطويري والتدريبي بشكل فعال كما هو مخطط له، أو كان هناك بعض السلبيات والعوائق التي سوف يسلط عليها الضوء في هذه الدراسة. وبالتالي فإن استخدام هذه الأداة يساهم بشكل كبير على فهم وتصنيف

المصادر الأولية والرسمية لتطبيق برامج دبلوم الاستثمار الأمثل، كما تساهم هذه الأداة في فهم هذه القضية من خلال جمع هذه الأداة مع أداة المقابلات شبه المنظمة (Bowen, 2009).

كما تم استخدام أداة المقابلة شبه المنظمة لفهم آراء معلمي التربية الخاصة الذين تم تسجيلهم في برامج دبلوم الاستثمار الأمثل، الأمر الذي ساهم في جمع قدر كبير من المعلومات ساعد في الحصول على فهم أعمق وتصور شامل لتطبيق هذا الدبلوم، وخصوصاً أن المعلومات تتعلق بخبرات المعلمين المشاركين (القحطاني، ٢٠١٧). وتم من خلال هذه الأداة طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة على المشاركين في هذه الدراسة تتعلق بآرائهم حول تناول دبلوم الاستثمار الأمثل لكفايات المحتوى العلمي وما هو ملائمة هذا البرنامج لإعداد المعلم وتطويره في خدمة قضايا التربية الخاصة الحديثة. كما تم طرح بعض الأسئلة المتعلقة بمجالات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وخصوصاً المجال التربوي والمهني والأكاديمي والإداري وكيف تناول دبلوم الاستثمار الأمثل هذه الجوانب. وأخيراً تم طرح بعض الأسئلة التي تتعلق في فعالية هذا الدبلوم وكيفية تطبيقه ومعرفة جوانب القوة والضعف إضافة إلى معرفة السبل الممكنة لتطوير هذه البرامج الإعدادية والتطويرية لمعلمي التربية الخاصة. وبالتالي فإن أسئلة المقابلة شبه المنظمة تم إعدادها بعد تحليل الأداة الأولى " تحليل الوثائق" وذلك لتأكيد النتائج أو التفصيل في فهمها والتحقق منها بشكل واسع مما يساهم في تقليل التحيزات المحتملة ويرفع من موثوقية هذه النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة الذين تم تسجيلهم في دبلوم الاستثمار الأمثل في جامعة حائل. حيث كان عدد المعلمين الذين انخرطوا في هذا البرنامج التدريبي هو ١١٠ من معلمي التربية الخاصة. بينما تمت مقابلة ١٩ معلم ممن أكملوا هذا الدبلوم، من تخصصات مختلفة (صعوبات تعلم - عوق سمعي - اضطرابات نطق وتخاطب - توحّد) للإجابة على أسئلة مقابلة هذه الدراسة. ولهذا من الطريقة المستخدمة في هذه الدراسة لبناء عينة الدراسة هي العينة القصدية العشوائية وهي تُعتبر من الطرق الأكثر شيوعاً واستخداماً عندما تتعلق أسئلة البحث للحصول على فهم واسع وعميق حول قضية دبلوم الاستثمار الأمثل في تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال التحقيق فيها واكتشافها في سياقها الطبيعي من خلال مقابلات المعلمين (Creswell, 2012). جميع المعلمين الذين تمت مقابلتهم تم تعريفهم مسبقاً

بأهداف هذا البحث وأسئلته وأدوارهم في المشاركة فيه، ولهذا تمت موافقتهم على تسجيل المقابلات وتدوينها، كما تم إبلاغهم بأن بيانات المقابلات سوف تحفظ بسرية تامة ولا يتم استخدامها إلا في أغراض البحث، إضافة إلى إخفاء أسماء المشاركين في البحث.

بناء أداة الدراسة:

وللتحقق من صدق أداة هذه الدراسة تم الاعتماد على آراء وصدق المحكمين على أسئلة المقابلات التي تم بناؤها على ما سبق تناوله في الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء خدمتهم التعليمية. وفي هذه الخطوة تم عرض أسئلة المقابلة والمتكونة من ١٤ سؤال على مجموعة من أولي الخبرة والتميز في تخصص التربية الخاصة من أجل أخذ آرائهم واقتراحاتهم حول طريقة عرض الأسئلة وللتحقق ما إذا كانت أسئلة المقابلة تتعلق بشكل كبير حول موضوع البحث وأسئلته. كما تم طلب المحكمين على مدى شمول الأسئلة لجميع جوانب موضوع هذه الدراسة وسلامة صياغة الأسئلة اللغوية وعدم احتمالية حملها لأكثر من معنى ومدى ملائمة هذه الأسئلة لتقييم برامج دبلوم الاستثمار الأمثل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

موثوقية النتائج:

تمت في هذه الدراسة إجراءات الموثوقية كونها تمثل أهمية قصوى في تأكيد خلو بيانات هذه الدراسة من التحيز وصحة تفسيرات الباحثين للاعتماد عليها في مناقشة النتائج. ولهذا السبب فإن موثوقية الدراسة تمت من خلال تحقيق المصدقية، التأكيد والاعتمادية. وبشكل مفصل فإن المصدقية تحققت من خلال الدعم المثلي البحثي من خلال استخدام أكثر من أداة بحثية، وهذا ما تم في هذه الدراسة حيث استخدمت أداتي تحليل الوثائق والمقابلات شبه المنظمة. استخدام الأدوات البحثية المتنوعة ساعد الباحثين في تعويض القصور المتوقع في حال استخدام أداة بحثية بمفردها. كما تم تحقيق عنصر التأكيد من خلال التواصل مع المشاركين في المقابلات شبه المنظمة للتأكيد على دقة التفسيرات المقدمة من الباحثين. بالإضافة إلى ذلك، تم تحقيق عنصر الاعتمادية من خلال تقديم شرح واضح لطريقة استخدام المنهجية البحثية والأدوات في جميع بيانات الدراسة

وتوضيح طرق تحليلها التي أدت إلى تقديم نتائج واسعة وغنية لفهم موضوع هذه الدراسة وهو تقييم برامج دبلوم الاستثمار الأمثل لمعلمي التربية الخاصة.
إجراءات تطبيق الدراسة وتحليل البيانات:

تم البدء بإجراءات هذه الدراسة بعد ما تم أخذ الموافقة من المشاركين للمساهمة في أخذ آرائهم حول دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة ومدى فاعلية هذا البرنامج في تدريبهم وتطوير قدراتهم للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. تم البدء بأداة تحليل الوثائق من خلال جمع جميع المستندات الرسمية من موقع وزارة التعليم ومن هيئة تقويم التعليم والتدريب المتعلقة حول دبلوم الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التربية الخاصة. وبالتالي فإن الهدف من استخدام أداة تحليل الوثائق هو معرفة أهداف هذا البرنامج المرسومة من صانعي القرار وما هي النتائج المتوقعة للاستفادة من هذا البرنامج. كذلك تم تحليل جميع بيانات القرارات في هذا البرنامج ومعرفة جوانب القوة فيه وكيفية تطبيق وتنفيذ آليات تدريب المعلمين وتطويرهم. وبعد الانتهاء من تحليل الأداة الأولى "تحليل الوثائق" ومعرفة نتائجها تم بناء أداة المقابلات شبه المنظمة. ويتبع السبب في البدء بأداة تحليل الوثائق هو أن المقابلات شبه المنظمة تعتبر أداة تأكيدية وتحققه لما تم جمعه من بيانات في المرحلة الأولى من جمع البيانات.

وفيما يتعلق بآلية تحليل البيانات من أداتي هذه الدراسة، فقد تم باستخدام طريقة تحليل الموضوعات Thematic Analysis وهي الطريقة الأكثر شيوعاً في تحليل البيانات النوعية من خلال اتباع الخطوات الستة في هذه المنهجية. تم البدء أولاً بالقراءة المكثفة للبيانات المجموعة من أداتي الدراسة، ومن ثم ترميز البيانات الأولى، معرفة المجموعات الأولية التي تندرج تحتها الرموز الأولية، من ثم تعريف المجموعات مرة أخرى وإعادة تصنيفها، وختاماً تم كتابة التقرير النهائي لبيانات هذه الدراسة (Braun and Clarke, 2006). هذه المنهجية في تحليل البيانات ساعدت الباحثين في استخدام طرق مرنة أدت إلى جمع بيانات ثرية وغنية حول الظاهرة قيد الدراسة، كما ساهمت في معرفة العناصر الأساسية والشاملة للحصول على وصف شامل وعميق لموضوع الدراسة. من خلال قراءة البيانات بشكل عميق يساهم للوصول إلى مرحلة التشبع من فهم البيانات وتكوين المعاني المتعلقة بها وتنظيمها لأجل الإجابة على أسئلة البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء توصيفاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بعد تحليل أداتي جمع البيانات "تحليل الوثائق والمقابلات" وهي كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول.

ما مدى ملائمة برامج دبلوم الاستثمار الأمتل في التربية الخاصة لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في ميدان التربية الخاصة؟

من خلال نتائج تحليل الأداة الأولى في هذه الدراسة "تحليل الوثائق" تمت الإجابة على سؤال البحث الأول على جانبين أساسيين تتمثل في نقاط القوة لبرنامج دبلوم الاستثمار الأمتل في مدى ملائمته لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة، والنقاط السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على تنفيذ هذا البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه.

فيما يخص الجانب الأول، أشارت النتائج إلى أن أحد أسباب إنشاء وتنفيذ برنامج دبلوم الاستثمار الأمتل هو الاستجابة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وهي إعداد معلمين مهنيين وتربويين يملكون قدراً عالياً من المهارات والكفايات لتلبية الحاجة الملحة لسوق العمل في مجال التربية الخاصة. هذه الكوادر المهنية والاحترافية يكون إعدادهم عبر أحدث الممارسات العالمية في مجال التربية الخاصة من خلال تزويدهم بالتطورات والقضايا الحديثة والذي من شأنه أن يساهم بتجويد الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة ليجعلهم أفراد فعالين ومنتجين في المجتمع وقائمين بأدوارهم المناطة بهم وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠. ولهذا تمت الإشارة على أن أهداف إنشاء وتنفيذ برنامج دبلوم الاستثمار الأمتل هو اكساب المعلمين المعارف الحديثة والمهارات اللازمة للقيام بمهامهم وفق أحدث الممارسات العالمية المبنية على الأدلة والبراهين. ولكون مجال التربية الخاصة أحد المجالات التي تستدعي الكثير من المهارات العالية لحل مشكلات الأشخاص ذوي الإعاقة ومساعدتهم على التغلب على عوائقهم الأكاديمية والسلوكية، فإن برنامج دبلوم الاستثمار الأمتل شدد على أن يكسب المعلمين مهارات التفكير واستخدام التقنيات الحديثة لابتكار الحلول التربوية الحديثة التي تساهم في حل الكثير من مشكلات الأشخاص ذوي الإعاقة، الأمر الذي يساهم في تقديم أجود الخدمات العلمية والتعليمية لهذه الفئات الحيوية من المجتمع.

كما يسعى هذا البرنامج إلى تطوير المجال المهني لمعلمي التربية الخاصة من خلال إكسابهم المهارات المهنية في ميدان العمل، كتحمل المسؤوليات والالتزام بأخلاقيات العمل المهنية والأكاديمية. وبالتالي فإن المواد العلمية المقررة في هذا البرنامج جاء معظمها على الجانب التطبيقي والميداني مثل تحليل السلوك التطبيقي، قيم ومسؤوليات المهنية في التربية الخاصة، والممارسات المبنية على البراهين. كما استهدفت بعض المواد تعزيز القضية الكبرى للتربية الخاصة وهي قضية الدمج من خلال التعريف بمبادئ وأساسيات التعليم الشامل وما يترتب عليه من تقديم للخدمات الانتقالية في المرحلة الثانوية، وذلك لمحاولة لتعزيز مفهوم الدمج ليشمل المراحل التعليمية ما بعد الثانوية.

في المقابل، أشارت النتائج إلى مجموعة من السلبيات المتعلقة بتصميم برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل والتي قد تؤثر سلباً على تحقيق الأهداف المرجوة والمذكورة آنفاً والتي تعتبر من أسباب تنفيذ وتصميم هذا البرنامج.

أولاً، إغفال البرنامج لبعض قضايا التربية الجوهرية والتي تلعب دوراً جوهرياً في نجاح وتفعيل قضية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. على سبيل المثال، لم يتم التطرق لقضية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة وقضية دور الأسرة في التعاون والتفاعل مع المعلمين وعدم التطرق لأهمية هذا المبدأ الجوهري في مجال التربية الخاصة.

ثانياً، وعلى الرغم من الجانب التطبيقي والميداني كان حاضراً بشكل كبير في مقررات دبلوم الاستثمار الأمثل، إلا أن آلية متابعة المعلمين في تطبيقهم لهذه المواد الميدانية لم يكن بذي فاعلية عالية. وقد يرجع السبب إلى ذلك في عدم وضوح آلية الأدوار المناطة بالمعلمين المشرفين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المنفذة لهذه البرامج. بمعنى آخر، لم يتم تحديد من هي الجهة المسؤولة عن زيارة المعلمين في الميدان ومعرفة مدى تطبيقهم للممارسات المبنية على البراهين ومعرفة مدى تحقيقهم لأهداف البرنامج في الجانب التطبيقي. مع الأخذ في عين الاعتبار أن طبيعة المعلمين المسجلين في هذه البرامج هي معلمين يعملون في مناطق نائية، ولهذا كان الدافع الأساسي لدخولهم في برامج دبلوم الاستثمار الأمثل هو رغبتهم في النقل الوظيفي من المناطق النائية. ولذلك، فإن قضية متابعة المعلمين وزيارتهم ميدانياً لم تتم في هذا البرنامج، ولم يتم تحديد من هي الجهة التي تقوم بهذا الجانب الجوهري في دبلوم الاستثمار الأمثل.

ثالثاً، وعلى الرغم من حداثة مقررات التربية الخاصة المدرجة في برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل من حيث شمولها على قضايا حديثة مثل مبادئ وأساسيات التعليم الشامل والإعاقات الحسية والإعاقات قليلة الانتشار، إلا أن إدراج هذه المقررات الحديثة تزامن مع وجود مراجع قديمة لا تساعد في بناء المحتوى العلمي لهذه المقررات. على سبيل المثال، إضافة المواد الحديثة مثل التعليم الشامل وإضافة التصنيفات والمسميات الحديثة في مجال التربية الخاصة كالإعاقات قليلة وكثيرة الانتشار يجب أن تكون فيه قائمة مصادر التعلم والمرافق هي مراجع حديثة ومتخصصة في تناول هذه القضايا. ولهذا فإن القيمة العلمية في هذه المقررات قد تكون عليها بعض الاستفهامات في ظل عدم ملائمة المراجع والمصادر لموضوعات المقرر.

وتلخيصاً على إجابة السؤال الأول فإنه يمكن القول بأن برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة قد يكون ملائماً لتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع القضايا الحديثة في مجال التربية الخاصة من الناحية النظرية والمعرفية. بمعنى آخر، يعتبر البرنامج ثري من ناحية اكساب المعلمين المعارف والمعلومات اللازمة لتطوير كفايات المعلمين، ولكن هناك بعض نقاط الضعف التي تلحق بالجانب التطبيقي والميداني لهذا البرنامج وخصوصاً أن أغلب المقررات تستهدف هذا الجانب من التطوير المهني.

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني.

كيف يتصور معلمي التربية الخاصة نقاط القوة والضعف في الجوانب الأكاديمية والتنفيذية لبرنامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة؟

تمت الإجابة على هذا السؤال البحثي من خلال تحليل بيانات أداة المقابلات من حيث تناول برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل لمجالات التنمية المهنية لكفايات المعلمين، إضافة إلى آراء المعلمين حول نقاط قوة وضعف البرنامج.

أولاً: تناول دبلوم الاستثمار الأمثل لمجالات التنمية المهنية لكفايات المعلمين.

أشار المعلمون المشاركون في هذه الدراسة إلى أن أحد جوانب القوة في دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة هو تناوله لمجالات التطوير المهني من خلال تطوير مجال التنمية للمعلمين في الجانب الإداري. فقد أشار المشاركون (١) إلى أن الجانب الإداري في تطوير المعلمين مهنيًا له

أهمية جوهرية في تجويد خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، حيث ذكر ما يلي "تناول الدبلوم مجالات التنمية عامل ممتاز لتطوير المستفيدين من هذا الدبلوم حيث وضحت جوانب يغفل معلم التربية الخاصة عنها مثل الجانب الإداري الذي لا يعترف به معلم التربية الخاصة بشكل كبير حيث المرونة والقدرة على التعامل مع القضايا والمواقف المختلفة والتصرف حسب احتياج الموقف والتقبل الإيجابي غير المشروط للطلاب من ذوي الاعاقة بمختلف البيئات والقدرة علي ضبط الصف باستخدام الطرق الفعالة".

كما أكدت نتائج الدراسة إلى أن تطوير مجالات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أصبح من المهارات الأساسية لكيفية تناول المعلمين للاستجابة للقضايا الجوهرية في التربية الخاصة والتي تعتبر من المسؤوليات التي تقع على عاتقهم، حيث صرح المشارك (٤) إلى أن "التنمية المهنية للمعلمين مطلباً ملحاً في ظل المسؤوليات والأدوار الجديدة الملقاة على المعلمين، بسبب التطور في العلوم والتقنيات التعليمية، مما دعا للحاجة إلى وجود أساليب تتصف بالكفاءة والجودة لتنمية مهارات المعلمين وتلبي حاجاتهم في الميدان التربوي".

وعند التمعن في إجابات المشاركين حول مجالات التنمية المهنية لكفايات المعلمين استنبط الباحثين إلى أن أحد أهداف دبلوم الاستثمار الأمثل والمتمثل في تعزيز إيمان المعلمين بدورهم الحيوي في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة قد تحقق من خلال وضوح آرائهم بأن أدوارهم ومسؤولياتهم لها بالغ الأهمية في نجاح العملية التعليمية هؤلاء الأطفال، حيث أشار المشارك (٣) إلى أن "برائي تعتبر مجالات التنمية المهنية مهمة جداً في تحسين كفاءة معلم التربية الخاصة ومن المعروف أن دور معلم التربية يختلف عن دور المعلم التعليم العام من نواحي عدة فمعلم التربية الخاصة يتعامل مع فئة من الأطفال من ذوي الاعاقة ويشترط أو يفضل فهم تام لخصائصهم النفسية والسلوكية والأكاديمية والثقافية ومستوى الأسرة الثقافي وفهم أيضاً المجال الإداري والشخصي للطفل".

كما أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أن دبلوم الاستثمار الأمثل ساهم في تعويض العجز في قدرات المعلمين في ضبط إدارة الصف وتعزيز مفاهيمهم وممارساتهم حول استراتيجيات تعديل السلوك للأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وهذا يعد أحد الاختلافات الجوهرية بين إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس وبين دبلوم الاستثمار الأمثل. وهذا ما أكد عليه المشارك (٦) حيث ذكر ما يلي "بداية يجب أن نعترف أن هناك قصوراً لدينا كمعلمي تربية

خاصة في عدة مجالات ومنها مجالات التنمية المهنية وذلك يعود لأسباب أكاديمية دراسية منهجية وكذلك شخصية بعض الشيء، ولهذا تمكن الدبلوم من تنمية مهارات المعلمين وبالأخص المجال التربوي والأكاديمي، ومن الأمور الملاحظة في هذا الدبلوم تنوعه وشموليته لجميع الجوانب، وساهم في معرفة جوانب القصور في المعلمين وكيفية تلافيها من خلال مساعدتهم على فهم طبيعة الصف ووضع خطط لتعديل السلوكيات الغير مقبولة من الطلاب لإدارة العملية التعليمية". وبالتالي فإن شمول برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل لجميع الجوانب المهنية التي يحتاجها المعلمين لتطوير كفاءاتهم وتحسين مستوى الممارسة الميدانية لتجويد الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة يعتبر من نقاط قوة هذا البرنامج، الأمر الذي يُشير إلى تحقيق الدبلوم لأهدافه التي وُضعت مسبقاً.

في المقابل، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين في هذه الدراسة كانت لهم آراء متباينة حول جوانب القصور في تصميم وتنفيذ دبلوم الاستثمار الأمثل، والتي كانت تشكل بعض العوائق لتحقيق كامل الاستفادة من هذا البرنامج. فعلى سبيل المثال، ذكر المشاركون في هذه الدراسة إلى أن بعض الجوانب التنفيذية لهذا البرنامج كان له أثر سلبي في تحقيق الفائدة المرجوة منه، كعدد المقررات العلمية وكثافتها حقيقة البعد الجغرافي بين مقر العمل وبين الجامعة التي تقوم بتنفيذ هذا الدبلوم من خلال حضور المعلمين من مسافات بعيدة إضافة إلى عدم التفرغ الوظيفي لإتمام هذا البرنامج. وهذا ما أكدته أغلب المشاركين في هذه الدراسة حيث أشار المشاركون (١,٢,٣,٤) إلى أن أحد جوانب القصور هي "١ توقيت وقت دبلوم الاستثمار الأمثل في وقت ضيق ٢ عدم تفرغ المعلمين أو تقليل أنصبتهم ٣ ضيق الوقت فالمعلم الصباح بالمدرسة وفي المساء في دبلوم الاستثمار الأمثل ٤ كثرة متطلبات المقررات ولم يراعي الدبلوم وضع المعلمين في إعداد وشرح وتحضير الدروس وبعد المسافات".

كما أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أن أحد جوانب القصور في هذا الدبلوم يكمن في عدم حداثة المصادر والمراجع العلمية الموجودة في المقررات، وهذا كان له تأثير سلبي في تعزيز كفايات المعلمين الأكاديمية والمعرفية، حيث ذكر المشاركون (٢) "من جوانب الضعف في هذا المشروع فهي شموليته الغير ممنهجة أحياناً فقد تنوه أحياناً بين موضوعات المقرر الواحد لتعدد المصادر والمراجع وعدم وجود مادة علمية خاصة في هذا المشروع". هذه النتيجة تتوافق مع نتائج

الأداة الأولى في هذه الدراسة حيث أكدت نتائج السؤال الأول سلبية عدم تكافؤ المراجع والمصادر لمقررات دبلوم الاستثمار الأمثل مع كثافة المحتوى العلمي لهذه البرنامج.

وفي سياق جوانب القصور في برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة، أكد المشاركون في هذه الدراسة على ما تضمنته نتائج السؤال الأول حيال جوانب الدبلوم الميدانية، حيث أشار المشاركون إلى أن مقررات دبلوم برنامج الاستثمار الأمثل كانت تركز على تنمية الجوانب الميدانية والتطبيقية، إلا أنه لم تتم متابعة تقدمهم ميدانياً وزيارتهم في المدارس بسبب البعد الجغرافي للمدارس التي يعلمون بها. كذلك أشار المعلمون المشاركون في هذه الدراسة إلى أنه لم تكن هناك موازنة بين ما تم تدريسه نظرياً وما بين ما تم طلبه منهم في المواد الميدانية، وبالتالي يُعتبر الاختلاف بين الجانب النظري والجانب الميداني من المشكلات المشتركة التي تخص إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة. ولهذا أشار المشاركون (٤) إلى ذلك عندما ذكر "للأسف بعض النقاط المعلومات التي يتم التحدث عنها في الجانب النظري لكن بالميدان الميداني لا وجود لها من الأساس ولم تتم زيارتنا لا من قبل المشرفين في إدارة التعليم ولا من قبل الأكاديميين في الجامعة، وهذا أشبه ما يكون بإعدادنا في مرحلة البكالوريوس من الفرق الشاسع بين ما درسناه وبين ما نطبقه ميدانياً". كذلك أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أن أحد جوانب القصور في برامج دبلوم الاستثمار الأمثل هو عدم ملائمة الوقت الزمني لتنفيذ البرنامج في ظل كثافة المقررات والمحتوى العلمي، حيث ذكر المشاركون (١) إلى أن أحد الإشكاليات الجوهرية في هذا الدبلوم "هي توزيع الساعات الدراسية على المناهج، فهناك مناهج كانت تستحق عدد ساعات أكبر، وكذلك كانت هناك مواد عدد ساعاتها أكبر من المقرر المحدد لها، بالإضافة إلى أن الدبلوم المفترض يمتد إلى عامين أو عام ونصف بمقارنة بالمحتوى العلمي المقرر علينا وحجم التكاليفات العلمية المترتبة من كثرة المقررات".

وبالتالي يمكن استخلاص نتائج السؤال البحثي الثاني إلى أن جوانب القوة في برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل من وجهة نظر المعلمين تمثلت في شمول البرنامج لمجالات التنمية المهنية لكفايات المعلمين في تطوير وتعزيز ممارستهم وذلك لأجل تجود الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، ومن مجالات التنمية التي شملها هذا الدبلوم هي المجال التربوي والأكاديمي والمعرفي والمهني والإداري متضمناً طرق ومهارات إدارة الصف وتعديل السلوك. وفي المقابل، كانت وجهات نظر المعلمين

تجاه جوانب القصور في هذا الدبلوم تخص جانب آلية تصميم وتنفيذ هذه البرامج من حيث أوقات الدبلوم، البعد الجغرافي للمعلمين في ظل إلزامية حضورهم الميداني مع عدم التفرغ الوظيفي، عدم ملائمة الجانب النظري ما يتم تطبيقه في الجانب الميداني في ظل غياب المشرفين والأكاديميين عن زيارتهم ميدانياً لمتابعة مستوى تقدمهم في الممارسات الميدانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث.

كيف يتصور معلمي التربية الخاصة الطرق والأساليب لتطوير برامج دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة؟

تمت الإجابة على سؤال البحث الثالث من خلال تحليل بيانات المقابلات للمعلمين المشاركين في هذه الدراسة وتمثلت تصورات المعلمين في تحسين وتجود برامج دبلوم الاستثمار الأمثل على النحو التالي:

أولاً: أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى ضرورة تحسين الآلية الحالية لتطبيق برامج دبلوم الاستثمار الأمثل من حيث تطبيق عدة خيارات كإتاحة التفرغ الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة أو إطالة المدة الزمنية لهذا البرنامج خصوصاً في ظل حقيقة كثافة المقررات العلمية والتطبيقات الميدانية الإلزامية. وهذا ما أكد عليه المشاركون (٥) حيث قال "من وجهة نظري إن يمكن تطوير دبلوم الاستثمار الأمثل من خلال تمديد الدبلوم لثلاث فصول دراسية بسبب الكم الكبير من المقررات والمعلومات".

ثانياً: ذكر المشاركون في هذه الدراسة إلى أن أحد السبل الممكنة في تطوير برامج دبلوم الاستثمار الأمثل هي تحسين آلية المقررات النظرية والميدانية حيث أشار المشاركون إلى ضرورة إيجاد المصادر العلمية الحديثة للمقررات في ظل تدريس بعض القضايا الحديثة للتربية الخاصة، ولهذا تُعتبر الملائمة بين المقررات الدراسية وبين حداثة مراجعها العلمية قضية جوهرية للمساعدة في تحقيق الأهداف المرجوة من هذا الدبلوم. كما أكد المشاركون على ضرورة تحسين آلية المقررات الميدانية من خلال تحديد مهام الإشراف الميداني سواء كانت على عاتق الكادر الأكاديمي في الجامعات المنفذة لهذا البرنامج أو على مشرفي إدارات التعليم. وهذا ما أشار إليه المشاركون (٦) "أعتقد أنه من الضروري تحديد المصادر العلمية الحديثة وإتاحتها لنا، ما ندرسه حالياً ليس مراجع علمية في

قائمة المصادر والمراجع، كذلك من الضروري إسناد المقررات الميدانية للأكاديميين أو المشرفين الميدانيين حتى نستفيد كامل الاستفادة من المواد الميدانية أو التي تحمل الطابع الميداني مثل مقرر الممارسات المبنية على البراهين، وخصوصاً أن تكاليفات المادة عبارة تكاليفات ميدانية". ونفس السياق أشار المشارك (٢) "الجانب التطبيقي في الدبلوم يعتبر ضعيف فالمعلم بحاجة إلى تدعيم الجانب النظري بالجانب التطبيقي الأمر الذي يجعل المعلم ملماً أكثر بتطبيق الممارسات والاستراتيجيات التي تعلمها".

ثالثاً: من السبل الممكنة لتحسين جودة برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل ما ذكره المشاركون في هذه الدراسة من حيث تطبيق إلزامية تعميم هذا البرنامج على جميع معلمي التربية الخاصة، حيث أن البرنامج الحالي هو اختياري لمن لديه الرغبة في النقل الوظيفي من مناطق نائية، ولهذا أشار المشاركون إلى ضرورة العمل على تحسين المحفزات للمعلمين في دراسة هذه الدبلوم الذي كان له إضافات كبيرة في الجانب النظري والميداني، وهذا ما أكدته المشارك (٤) " تتضح مستوى استفادتنا من هذا الدبلوم من خلال المحفز الذي دفعنا لدراسته، جميع المعلمين في هذا الدبلوم رغبتهم هي النقل من مدارسهم التي تقع في مناطق نائية، ولهذا أتوقع لو تم تعميم الدبلوم على جميع معلمي التربية الخاصة فإنه من الممكن إحداث تغيير جوهري في مستوى ممارستهم الميدانية مثل ما تم التخطيط له من قبل الوزارة".

رابعاً: أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى افتقار برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل لأصوات معلمي التربية الخاصة وآرائهم قبل تصميم البرنامج، ولهذا فإن من السبل الممكنة لتطوير هذا الدبلوم هو أخذ مشاركة المعلمين في تصميم الدبلوم في عين الاعتبار كونهم العنصر الأقرب ميدانياً ومن خلالها يمكن التعرف على جوانب القصور لديهم سواء في مستوى معرفتهم في قضايا التربية الخاصة الحديثة، أو في مستوى ممارستهم الميدانية، الأمر الذي يساهم بشكل كبير في تحديد احتياجاتهم المهنية، وبهذا يكون تصميم دبلوم الاستثمار الأمثل يساهم فعلياً في تطوير كفاياتهم المهنية على جميع الأصعدة، أكاديمياً ومهنياً وإدارياً. وهذا ما أكدته المشار؛ (٣) "من المهم في تحسين جودة الدبلوم هو أخذ آراء المعلمين من حيث معرفة سبلات العمل لديهم والنواقص التي تحتاجها البرامج مادياً وأكاديمياً وبهذا يتم تركيز البرنامج على تناول هذه الجوانب ومعالجتها بشكل فعال في مرحلة الدراسة".

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في برنامج التربية الخاصة ومعرفة مدى تحقق المستهدفات التي وضعت من أجله، وكيفية تحسين وتطوير هذه البرامج من خلال ملاءمتها لكفايات معلمي التربية الخاصة. فيما يتعلق بنتائج السؤال البحثي الأول فقد جاءت متوافقة مع ما تم تأكيده من قبل المنظمات والهيئات العالمية (CEC) التي أشارت إلى ضرورة شمول البرامج التطويرية التي تُقدم للمعلمين أثناء الخدمة على مجموعة من المعايير من أهمها الممارسات المهنية والأخلاقيات اللازم توفرها لدى المعلمين (Cook et al, 2014). ولهذا فإن تقديم برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل لمعلمي التربية الخاصة قد يكون له دور إيجابي ينعكس على مستوى ممارساتهم الميدانية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Aslan (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن المعلمين الذي يمتلكون مستوى متنوع من الكفايات المهنية بجوانبها الإدارية والأكاديمية والمهنية لديهم قدرة عالية على مواجهة الصعوبات التي تواجههم في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. ولهذا فإنه يمكن القول بأن دبلوم الاستثمار الأمثل يساهم في عملية التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، وخصوصاً في ظل التطورات الحديثة التي يشهدها مجال التربية الخاصة، الأمر الذي يستلزم من المعلمين بأن يكونوا على قدر عالي من الكفايات المعرفية والمهارية حتى تكون المحصلة النهائية هي تجويد الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (Algraigray, 2023).

أن تمتع معلمي التربية الخاصة بالكفايات المتنوعة من خلال حصولهم على الدورات والبرامج العلمية والأكاديمية كدبلوم الاستثمار الأمثل يساهم في تحسين الكفاءة المهنية في مجال التربية الخاصة الذي يحمل في طياته الكثير من التعقيدات الميدانية. على سبيل المثال، اتخاذ القرارات المناسبة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة بشأن الاستراتيجيات التدريسية والأساليب الحديثة في إدارة الصف وتعديل السلوك يُعتبر من المؤشرات الجوهرية على عمل المعلمين باحترافية عالية يساهم في شعورهم من تمكنهم الوظيفي (Passanisi et al, 2022). ولهذا فإن دبلوم الاستثمار الأمثل في التربية الخاصة تناول بشكل كبير قضية تطوير كفايات معلمي التربية الخاصة بجميع جوانبها الإدارية والمهنية والأكاديمية للتعامل مع القضايا الحديثة التي يشهدها ميدان التربية

الخاصة، الأمر الذي سوف يساهم في نهاية المطاف إلى تجويد الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

وبخصوص نتائج السؤال البحثي الثاني فقد ظهرت بشكل غير متوافق مع دراسة نجمي والودعاني (٢٠٢٣) التي أشارت إلى ارتفاع درجة رضى المعلمين المشاركين في دبلوم الاستثمار الأمثل لبرنامج التفكير الناقد، على الرغم من كثرة التحديات التي واجهتهم، على سبيل المثال كثرة المقررات الدراسية وعدم التفرغ الوظيفي أثناء الدراسة. وعلى الرغم من هذه التحديات التي أوجدتها نتائج هذه الدراسة، إلا أنه لا يحتزل حقيقة تقديم البرامج التعليمية والتدريبية التي تأخذ هذه الكفايات بعين الاعتبار أثناء خدمة المعلمين الميدانية يساهم بشكل كبير في تطبيق مبادرات الدمج الحديثة كمبادرة التصميم الشامل للتعليم (الكناني، ٢٠٢٢).

وفي سياق كثرة التحديات التي واجهت معلمي التربية الخاصة في دبلوم الاستثمار الأمثل التي تناولت التحديات في المقررات الميدانية، فإنه من الواضح تشابه تحديات هذا الدبلوم مع تحديات إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس، حيث أشارت دراسة السبيعي (٢٠٢٠) إلى أن هناك احتياج واضح ببعض الجوانب الميدانية مثل الخطط التربوية الفردية والاحتياجات التدريبية في مجالات التعليم والتقييم والتشخيص. ولهذا يبرز هناك خوف بخصوص أن النقاط السلبية التي تواجدت في إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة البكالوريوس لم يتم تداركها في دبلوم الاستثمار الأمثل، على سبيل المثال وليس الحصر إغفال الجوانب الميدانية والتدريبية وبعدها عن الجانب النظري الذي يتم تدريسه. وعلى ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة التي تخص تحديات دبلوم الاستثمار الأمثل التي أشارت إلى عدم رضى معلمي التربية الخاصة هي شبيهة بنتائج دراسة النهدي وآخرون (٢٠١٧) التي ذكرت انخفاض رضى معلمي التربية الخاصة حيال إعدادهم في مراحل ما قبل بدء الخدمة التدريسية.

كما جاءت نتائج السؤال البحثي الثالث بالتوافق مع دراسة نجمي والودعاني (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن أسباب رغبة معلمي التربية الخاصة في تطوير برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل كانت تعزى إلى حداثة هذا النوع من البرامج على مستوى الجامعات السعودية، مع عدم وجود الوقت الكافي لتلبية متطلبات هذا البرنامج في ظل غياب الأدوار التنسيقية بين الجامعات وبين إدارات التعليم خصوصاً في متابعة المعلمين ميدانياً للوقوف على مدى تحقق مستهدفات هذا البرنامج

على مستوى ممارسات المعلمين. وعلى نفس السياق، فإن رغبات معلمي التربية الخاصة في تطوير برنامج دبلوم الاستثمار الأمثل هي نتيجة لإحساسهم بالعوائق التي تخص تطويرهم المهني. وهذا ما أكدته دراسة العلوني (٢٠١٠) في أن عدم وجود المنهجية الواضحة والتنسيق ما بين الجهات ذات العلاقة في آلية تصميم وتنفيذ هذه البرامج يُعتبر من أبرز معوقات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة. ولهذا الأمر، فإن نتائج هذه الدراسة والتي تعتبر بمثابة التقييم من معلمي التربية الخاصة عن مدى جودة البرامج التطويرية ومدى تحقق المستهدفات التي وضعت مسبقاً تعتبر نتائج جوهرية يمكن الاستفادة منها في تقويم وتحسين دبلوم الاستثمار الأمثل، خصوصاً عندما يتم الأخذ بعين الاعتبار آراء المعلمين ووجهات نظرهم حيال السبل الممكنة لتطوير هذه البرامج.

التوصيات:

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج ومناقشة هذه الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

١. ضرورة أخذ آراء وأصوات معلمي التربية الخاصة ومعرفة مدى احتياجاتهم وقصورهم الوظيفي في عين الاعتبار عند تصميم وتنفيذ هذه البرامج التطويرية أثناء الخدمة الوظيفية، وذلك للتأكد من أن مستهدفات هذا الدبلوم يسعى لسد احتياجاتهم وتطوير كفاياتهم المهنية.
٢. ضرورة التنسيق بين جميع الجهات ذات العلاقة في تصميم وتنفيذ هذه البرامج وبالخصوص "القائمين على إعداد دبلوم الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية - الجامعات المنفذة لهذه البرامج - إدارات التعليم وما يتبعهم من معلمين ومشرفين ميدانيين".
٣. إعادة النظر في الجوانب التنفيذية لهذه البرامج وعلى وجه الخصوص آليات تفرغ المعلمين وظيفياً لدراسة هذا الدبلوم، وأوقات أقامته في فترات صباحية مع الأخذ في عين الاعتبار ضرورة إعادة النظر في مدة تنفيذ هذه البرامج في ظل كثرة المقررات التعليمية والميدانية لضمان حصول معلمي التربية الخاصة على الاستفادة القصوى من هذه البرامج.
٤. ضرورة إعادة النظر في تحديث مراجع ومصادر المقررات العلمية والتأكد على حداثةها التأليفية حتى تصبح أكثر ملاءمة لحداثة المواضيع التي يتم تدريسها كمقررات الإعاقات كثيرة الانتشار والإعاقات الحسية ومنظومة الدعم متعدد المستويات.

٥. ضرورة إعادة النظر في مستوى التقارب بين المقررات النظرية وما بين ما يتم تكليف المعلمين به في التطبيق الميداني، وذلك لتدارك النقاط السلبية التي كانت في إعداد المعلمين في مرحلة ما قبل بدء الخدمة التعليمية "البكالوريوس".

٦. استكمال عجلة التطوير المهني في التوسع في تقديم هذه البرامج التطويرية والمهنية من خلال إعداد برامج دراسات عليا تخص بعض القضايا الجوهرية والحديثة في مجال التربية الخاصة، كالعلاج الوظيفي واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، خصوصاً في ظل عدم وجود جامعات سعودية تقدم هذه المقررات.

المراجع

المراجع العربية:

- البطانية، أسامة. (٢٠٠٢). تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (٢١)، ٣١-٤٩
- الدوايدة، أحمد. (٢٠١٤). أهمية امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة، الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية. ٢٢ (٢) ٣٥-٦٣
- الزغدي، منى. (٢٠١٧). الكفايات الشخصية، الأدائية والمعرفية المطلوبة لدى معلمي التربية الخاصة لفئة المعوقين سمعياً من وجهة نظر المربين والأخصائيين. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية: تخصص تأهيل التربية الخاصة، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
- السبيعي، ثملة. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٣)، 169-226
- السدة، إبراهيم. (٢٠١٣). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة القراءة والمعرفة. (١٣٨)، ٢١٣-٢٣٦
- العجمي، ناصر، الدوسري، عبدالمهدي. (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهيتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. جامعة الإمارات العربية المتحدة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٩، ٨٤-٤٨
- العلوني، سليم. (٢٠١٠). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. /رسالة دكتوراه/، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- القحطاني، علي. (٢٠١٧). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. مجلة العلوم التربوية، ٤ (٣)، ٤٤-١٧
- الكناني، ريم. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج الكفايات المهنية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣ (١٢)، ١٠٤-١٢٣
- النهدي، بن حمد، العرجي، بن مبارك، فهد، عبد الحميد، محمود، أيمن. (٢٠١٧). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وللمعلمي التعليم العام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٥ (١٩) الجزء الأول، ٩-٤٥
- برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة. (٢٠٢٢). هيئة تقويم التعليم والتدريب. توصيف البرنامج (مرحلة الدراسات العليا). <https://m.mu.edu.sa/ar/colleges/college-of-education/196621>

بن عمار، ساره. (٢٠٢٣). مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٧(٢)، ٣٥١-٤٠٠.

جاسم، شريفة. (٢٠١٧). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الفئات الخاصة بدولة الكويت في ضوء الاتجاه العالمي نحو الدمج. [رسالة دكتوراه]، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، (١١).

رفاعي، آية. (٢٠١٧). دراسة تقييم البرامج المنفذة في وزارة التنمية الإدارية ودورها في رفع مستوى الكفاءة البشرية. [رسالة ماجستير]، الجامعة الافتراضية السورية،

نجمي، علي، والودعاني، جعان. (٢٠٢٣). درجة رضا الطلبة المعلمين عن مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (برنامج التفكير الناقد انموذجا). المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ١٠٧(١٠٧)، ٢١٩-٢٥٧.

وزارة التعليم. (٢٠٢٣). التربية الخاصة. ادارة التعليم بمحافظة القريات.

<https://edu.moe.gov.sa/Quriat/Departments/AffairsEducationalAssistant/Pages/SpecialEducation.aspx>.

ترجمة المراجع العربية:

- Batayneh, U. (2002). Evaluation of educational competencies for teachers of children with special needs in northern Jordan. Journal of the Arab Universities Union for Education and Psychology, 2(1), 31-49.
- Al-Dawaida, A. (2014). The degree of importance and possession of special education teachers to professional competences associated with assistive technology as related to some variables. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 22(2), 35-63.
- Al-Zaghdi, M. (2017). Personal, performance, and cognitive competencies required for special education teachers for hearing impaired students from the perspective of educators and specialists. Supplementary thesis for the Master's Degree in Education Sciences, Special Education Qualification, Echahid Hamma Lakhdar University- El Oued, Algeria.
- AL-Subaie, N. (2020). Training needs of special education supervisors and teachers in KSA. Journal of Humanities and Social Sciences, (33), 169-226.
- Al-Saddah, I. (2013). Professional development for faculty members in Palestinian universities. Reading and Knowledge Magazine, (138), 236-213.
- Al-Ajami, N., Al-Dossari, A. (2016). The reality of necessary professional competence for teachers of students with intellectual disability and its importance from the viewpoint of teachers in Riyadh. International Journal for Research in Education - United Arab Emirates University, 39, 48-84.
- Al-Alwani, S. (2010). Professional development of special education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some countries. [Ph.D. Dissertation], College of Women for Arts and Educational Sciences, Ain Shams University.

- Gahtanee, A.S. (2017). A proposed standard to assess qualitative research in curriculum and instruction methods. *Journal of Educational Sciences*, 44(4), Supplement 3, 17–44.
- Al-Kanany, R. (2022). The degree to which special education teachers in mainstream schools possess professional competencies to apply the principles of Universal Design for learning from their point of view. *Journal of Scientific Research in Education*, 23(12), 104–123.
- Al-Nahdi, B., Al-Arji, B., Fahd, A., Mahmoud, A. (2017). The reality of rehabilitation of special education teachers in light of the competencies necessary for teachers of special education and teachers of public education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 5(19) Part One, 9–45.
- Diploma Program in Special Education. (2022). Education and Training Evaluation Commission.
- Binammar, S. (2023). Evaluating the competencies needed for inclusive Education: Perspectives of Special Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education in Psychological Sciences*, 47(2), 351–400.
- Jassim, S. (2017). A proposed concept for the professional development of special education teachers in Kuwait in light of the global trend towards inclusion. [Ph.D. Dissertation], Faculty of Graduate Studies in Education, Cairo University.
- Refai, A. (2017). Evaluating training programs and their role in raising competency a case study of Ministry of Administrative Development. Master's Thesis, Syrian Virtual University.
- Najmi, A., Al-Wadaani, J. (2023). The degree of satisfaction of student teachers with the optimal investment project for educational cadres (critical thinking program as a model). *Journal of Education Sohag UNV.*, 107(107), 219–257. <https://10.21608/EDUSOHAG.2023.288935>.
- Ministry of Education. (2023). Special education. Education Administration in Quriat Province. <https://edu.moe.gov.sa/Quriat/Departments/AffairsEducationalAssistant/Pages/SpecialEducation.aspx>.

المراجع الأجنبية:

- Adoniou, M. & Gallagher, M. (2017). Professional standards for teachers—what are they good for? *Oxford review of education*, 43(1), 109–126.
- Alfaiz, H. S. (2016). Teachers' competencies of dealing with autistic students in regular classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of English and Education*, 5(4), 204–217.
- Algraigray, H. (2023). Professionalism and the challenges of inclusion: An evaluation of special education teachers' practice. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 10(7): 99-108.
- Almasoud, H. (2010). The Education of children with autism in Saudi Arabia: A teaching guide. College of Education King Saud University, 1–20. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/the_education_of_children_with_autism_in_saudi.pdf.
- Alnahdi, G. H. (2014). Factors influence the choice of special education major. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, 416-442.
- Alquraini, T. A. & Rao, S. M. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia, *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 1014-1032. <https://doi:10.1080/13603116.2018.1452298>
- Alzahrani, A. N., & Brigham, F. J. (2017). Evaluation of special education preparation programs in the field of autism spectrum in Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 32(4), 746-766.
- Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2):37–49.
- Binammar, S. (2020). Toward a new professionalism in Saudi Arabia: could council for exceptional children standards be a catalyst for change in special education? *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 655-670.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Butt, R. (2018). Pulled in off the street and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234.

- Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., & Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 206-212.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Boston: Pearson Education, Inc.
- Crowe, E. & Venuto, L., (2001). Teacher recruitment and training in after-school programs. Paper available on Line at http://www.ed.gov/pubs/after_school_programs/Teacher_Programs.Html. Accessed on 9 Oct 2003.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238-254. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>.
- Groundwater-Smith, S. (2017). Professional standards for teachers—what are they good for? *Oxford review of education*, 43(1), 109-126.
- Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K. (2016). Assessing the special education professional development needs of northern Malawian schoolteachers. *British Journal of Special Education*, 43(2), 159-177.
- Hussain, O. (2009). Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning disabilities in Saudi Arabia. [Ph.D. Thesis]. The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Hu, B. Y. (2010). Training needs for implementing early childhood inclusion in China. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 12-30.
- Johansson, S., Myrberg, E., & Rosén, M. (2015). Formal teacher competence and its effect on pupil reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 564-582.
- Liston, A. G., Nevin, A., & Malian, I. (2009). What do paraeducators in inclusive classrooms say about their work? analysis of national survey data and follow-up interviews in California. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1), 1-14, <https://doi.org/10.1177/2158244018823>.
- Passanisi, A., Buzzai, C., & Pace, U. (2022). Special education teachers: The role of autonomous motivation in the relationship between teachers' efficacy for inclusive practice and teaching styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17): 10921, <https://doi.org/10.3390/ijerph191710921>.
- Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., & Baghdadli, A. (2020). School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 455-466.

- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: a study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40(2013), 169-191.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & McIntyre, L. J. (2014). Teaching students with special needs in inclusive settings. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48.



**منظومة القيم التربوية ذات الأولوية
المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء
التربية الإسلامية**

**The System of Educational Values with
Future Priorities in the Personality of
University Students in Light of Islamic
Education**

إعداد

د. عوض بن عبد الله مسفر المنكاع

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك

قسم التربية ورياض الأطفال – كلية العلوم والآداب بشرورة – جامعة نجران

Dr. Awad Abdullah Musfer Al-Menkaa

Associate Professor of Islamic Education Fundamentals

Department of Education and kindergarten – College Sciencf and
Arts Sharoura - Najran University

Email: aaalmenkaa@nu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-017

المستخلص

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف إلى منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية؛ والكشف عن أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها تلك المنظومة القيمية، وأهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في سبيل تعزيزها لهذه المنظومة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، بجانب استخدام أسلوب دلفي (Delphi)، وطبقت أداة الدراسة على عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين وخبراء القيم المعتمدين في برنامج الخبراء القيمي بالمملكة العربية السعودية بلغ خبراء عينة الدراسة (٣٢) خبيراً، وأسفرت نتائج الدراسة عن أهم قيم المنظومة المستقبلية لشخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية التربية الإسلامية من وجهة نظرهم تمثلت في القيم الآتية: تعظيم الوحي، المسؤولية، الحياء، الصدق، الالتزام، المراقبة الذاتية، تقدير الأسرة، التعلم الذاتي، الاعتزاز بالهوية، الإيجابية، الوسطية، العطاء، الطموح، الانتماء، المواطنة الرقمية، الإبداع، الإتقان، العمل الجماعي، وكانت أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي من وجهة نظر خبراء الدراسة هي: القدوة، البرامج الطلابية النوعية، دمج القيم في المقررات الدراسية، المشاركة العملية في برامج قيمية، الإرشاد الأكاديمي، مركز إعلامي للتنوعية القيمية، المشاريع الطلابية، مقررات مستقلة بالقيم، القراءات الموجهة، الحديث المباشر عن القيم، الدورات التدريبية، نادي طلابي قيمي، وتمثلت أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في المعوقات الآتية: وسائل الإعلام الحديثة، ضعف تجسيد القيم ومفاهيمها، الصراع القيمي، ضعف الوعي القيمي في الأسرة.

الكلمات المفتاحية: الطالب؛ الأستاذ الجامعي؛ التربية الإسلامية، منظومة القيم، المستقبل.

Abstract

This study aimed to uncover the educational values that should hold precedence in shaping the future personality of university students within the context of Islamic education. It also sought to suggest methods for universities to strengthen these values and identify potential challenges Saudi universities might encounter in promoting this values-based system. Using a descriptive approach and the Delphi method, the study engaged 32 faculty experts with expertise in values from the Gulf Experts Observatory and the Values Expert Program in Saudi Arabia. The findings of the study highlighted a set of core values that should be central in molding the future personality of university students within the framework of Islamic education. These values encompassed reverence for revelation, responsibility, honesty, modesty, commitment, self-monitoring, family appreciation, self-learning, identity pride, positivity, moderation, generosity, ambition, belonging, digital citizenship, creativity, mastery, and teamwork. The study also put forth various methods for universities to reinforce these values, including role modeling, integrating values into the curriculum, creating specialized student programs, providing academic counseling, establishing values awareness information centers, encouraging student projects, offering standalone value courses, recommending guided readings, providing training courses, and forming values-based student clubs. Furthermore, the study identified potential obstacles that Saudi universities might encounter in promoting this future-oriented value system. These challenges encompassed the influence of modern media, a lack of embodiment and comprehension of values and their concepts, value conflicts, and a lack of values awareness within families. In summary, this study offers valuable insights into the educational values that should be given priority in shaping the future personalities of university students, especially within the context of Islamic education. It provides practical recommendations for universities to enhance these values and underscores potential challenges they may face in establishing a values-based educational system.

Keywords: the student, university professor, Islamic education, value system, the future.

المقدمة

يشهد العالم اليوم متغيرات متسارعة تمتد لتشمل منظومة التعليم الجامعي بكافة عناصرها، ويتنوع الخطاب الأكاديمي حول أي المتغيرات يمكن التحكم به أو أي عناصر المنظومة يكون التأثير عليه منعكس على بقية مكونات المنظومة التعليمية؛ ومن الطبيعي أن يكون هناك تجاذب للآراء حول هذا العنصر الأكثر تأثيراً وفقاً لمعطيات متعددة وسياقات مختلفة.

غير أن العنصر الذي لا يمكن الاختلاف حول فاعلية التأثير فيه وانعكاسه على غيره من المكونات الأخرى هو الطالب الجامعي وذلك بحسب ما يرى القريشي والموسوي (٢٠١٤)؛ وهذا بطبيعة الحال لما يمثله هذا العنصر من ركيزة أساسية في حركة التنمية في المجتمعات بل الوطن يتركز على الطالب الجامعي بشكل كبير في بناء المستقبل؛ لذا فإن القحطاني (١٤٣٩) يؤكد أن مرحلة الدراسة الجامعية تعدّ من أهم مراحل بناء الشاب وإعداده للمستقبل؛ وفيها تركز دعائم البناء التربوي على مختلف مستوياته، وتنوع عوامل التأثير والإعداد للانطلاق نحو المستقبل العلمي والعملية والسعي نحو البناء المتكامل لشخصية الطالب الجامعي.

وفي ذات السياق يؤكد الزبيد (٢٠١٦) أن الجامعات من أكثر المؤسسات التي تسهم في تكوين شخصية الطالب؛ بل يرى المعلوم وآخرون (٢٠١٨) أن دورها فاعل ومؤثر في تشكيل الشخصية وليس مجرد الإسهام؛ وذلك لما يحمله أعضاء هيئة التدريس فيها من مسؤوليات وأدوار تربوية كبيرة جداً؛ باعتبارهم من يمثل القيادة الفكرية والعلمية فيها؛ وبما يتوفر لديهم من القدرات المؤهلة تأهيلاً عالياً في التعامل مع تشكيل شخصية الطالب الجامعي.

ومن أهم مجالات تنمية الشخصية التي تتعاطى معها الجامعات إعداد الشخصية المستقبلية للطالب الجامعي وفق منظومة القيم للطالب الجامعي والتي تجعله قادراً على التعامل مع الواقع المعاصر والتعاطي مع المستقبل وفق منظومته القيمية بحسب ما أكد دليل جامعة الملك عبدالعزيز القيمي (٢٠٢١)؛ بالإضافة لعدد من الدراسات جاءت مؤكدة على هذا المجال الأساسي كدراسة حسن (٢٠٠٦) والربيعي (٢٠١٢) وعكور (٢٠١٢) والزبيد (٢٠١٦) والمعلوم وآخرون (٢٠١٨)، وأكدوا على أن الجامعات في ظل التحديات المعاصرة تعدّ مرتكزاً أساسياً في العناية بالجانب القيمي في شخصية الطالب الجامعي.

ومن هنا فقد أوضحت الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ بجلاء أن تنمية القيم لدى الشباب يعتبر توجهاً مستقبلياً لها في جانب الفرص المستثمرة؛ إذ بينت الوثيقة ملامح المجتمع الحيوي والتي من أولها أنه مجتمع "قيمه راسخه"، ونصت أولى أهداف الرؤية على "تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية" (رؤية ٢٠٣٠، ٣)؛ بالإضافة إلى أن برنامج تنمية القدرات البشرية اشتمل على عدة مرتكزات للمواطن المنافس عالمياً ومن أهمها المنظومة القيمية (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١، ٧١-٧٩)

ومن أجل أن تتحقق هذه الغايات فإن منظومة القيم لأي مجتمع تركز في الأغلب على هويته وتتصل بخلفياته الثقافية وموروثه الديني والاجتماعي والحضاري والأخلاقي (عكور، ٢٠١٢) التي تشكلت مع مرور الزمن بشكل تدريجي وعمل متراكم بمختلف أشكال التجريب والتمحيص وفق معايير كل مجتمع؛ وفي المجتمع السعودي تحديداً تنطلق القيم من ديننا الإسلامي ومصادر التربية الإسلامية امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَيِّنُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [سورة الإسراء: ٩].

قال السعدي (١٤٢٠): يخبر تعالى عن شرف القرآن وجلالته وأنه ﴿يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ أي: أعدل وأعلى من العقائد والأعمال والأخلاق، فمن اهتدى بما يدعو إليه القرآن كان أكمل الناس وأقومهم وأهداهم في جميع أمورهم.

وبناء على هذا الإطار المرجعي فإن الاهتمام بمنظومة القيم في شخصية الطالب الجامعي جاء نابعاً من اهتمام التربية الإسلامية ببناء شخصية الفرد، فهي تسعى لبناء القويم في الإنسان المسلم ليكون بناؤه القيمي متكاملًا، وتؤسس فيه عقيدة صافية وأخلاقاً فاضلةً وآداباً ساميةً وتستحث قدراته من أجل أن يكون عضواً صالحاً في ذاته ومع أسرته ومجتمعه ووطنه (الشدوخي، ٢٠١٦، ٣٣)؛ وتأسيساً على ما سبق أصبحت الحاجة ماسة للعناية بموضوع المنظومة القيمية لشخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية التربية الإسلامية؛ فمن هنا جاءت الدراسة في محاولة لبيان هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

تُظهر الدراسات التربوية اهتماماً متزايداً بموضوع القيم ودور الجامعات في ترسيخها ويرى الحري (٢٠٢٠) أن ذلك الاهتمام المتزايد انبثق من أهمية المرحلة الجامعية في شخصية الطالب ودور الجامعة في التغيير؛ فمن هنا تضافرت الدراسات فيما يتعلق بموضوع القيم والاتجاهات لدى طلاب الجامعات كما يشير ملكاوي (٢٠٢٣).

غير أن من الملاحظ أن الدراسات العربية لازالت تتمحور حول الدراسات التطبيقية كما يشير ملكاوي والعودة (٢٠٠٦) وتركز على الدراسات التحليلية الوصفية للقيم لدى الطالب أو عضو هيئة التدريس؛ وعمّا إذا كان هذا التوجه لا يزال كما هو حتى الوقت الحاضر فإن الخوالة (٢٠٢١) تؤكد أن الدراسات القيمية العربية لازالت تركز على الجانب الوصفي للقيم وتروم معرفة اتجاهات الطلبة نحوها وأشارت إلى أن هذه الدراسات لازالت دون المأمول في اتخاذ موقف فاعل لمنظومة القيم في شخصية الطالب أو تقديم فكرٍ تأصيلٍ لها.

ومما يمكن ملاحظته أيضاً في الدراسات القيمية العربية على وجه الخصوص أنها ركزت في أغلبها على التعاطي مع القيم المعززة لواقع الطالب الحالي أو الممارسات التطبيقية الحالية؛ ويتفق الصمدي (٢٠٢١) وهذا التوجه إذ يرى من خلال رصد لقضايا القيم البحثية أنه يمكن تصنيفها في مسارين أساسيين يتكاملان معاً ويتقاطعان في النتائج وهما: المجال الفكري النظري، والمجال التربوي التطبيقي العملي؛ غير أن هذا التصنيف يمكن أن يؤخذ عليه أنه واسع ويشمل الأبحاث القيمية وغيرها من أنواع البحوث، فغالبيتها الأبحاث تنحى في كلا المجالين أو في أحدهما باختلاف التخصصات؛ لكن ومراجعة عددٍ من الأبحاث القيمية تجاوزت ١٤٢ بحثاً ودراسة كان محورها الجامعات بمختلف مكوناتها، يلاحظ أنها ارتكزت في حقلها الموضوعي في جانب القيم على عدة مسارات أهمها:

١- دراسات ركزت على القيم في الجامعات بشكل نظري فلسفي يركز على الدواعي والأهمية والمجالات.

٢- دراسات حددت مجموعة من القيم وتناولت واقعها في الجامعات السعودية.

٣- دراسات تتعلق بالقيم المؤسسية للجامعات السعودية ومدى تفعيلها في الواقع التعليمي.

٤- دراسات توضح أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تجاه القيم وتعزيزها.

٥- دراسات للقيم المضمنة في المقررات أو البرامج التعليمية والتربوية والأنشطة الطلابية.

ومع أهمية هذا الجانب وحقله الموضوعية؛ إذ أنها شكّلت مدخلا تراكمياً للبناء القيمي كان لا بد منه؛ وتضافر الدراسات في هذا الجانب في فترة زمنية سابقة أمر لازم لتحقيق البناء المعرفي؛ ولكن في الوقت نفسه يجب أن يتجه البحث القيمي كذلك للتكامل المعرفي نحو منظومات القيم الأولى بالدراسة بحسب ما أشارت دراسة المحسن والصحفي (٢٠١٦)، ودراسة مكارم الأخلاق (٢٠١٩)؛ بل يؤكد ملكاوي (٢٠٢٣) أن دراسة منظومة القيم في شخصية الطالب الجامعي للتعاظم مع المستقبل جديرة بالدراسة والاهتمام.

وغياب تحديد منظومات القيم سيكون مشكلة كبيرة على الوسط التعليمي؛ إذ ستصرف الجهود التربوية إلى غير الاحتياج القيمي الحقيقي؛ وبالتالي أشار عدد من الباحثين لأهمية هذه القضية وأولويتها بالدراسة ففي دراسة حديثة يؤكد المنكاع (٢٠١٩) إلى أن موضوع العناية بمنظومة القيم للطالب الجامعي من المواضيع ذات الأولوية بالدراسة والبحث وأشار إلى أن هذا الموضوع حظي بدرجة عالية لدى عينة من خبراء التربية في الجامعات السعودية؛ ويضع بعض الباحثين هذه القضية من المتغيرات التي يتوجب الحديث عنها باستمرار لتغير العوامل المؤثرة فيها والمحيط بها على العديد من المستويات التعليمية أو الحياتية (أبو عاقلة، ٢٠١٥، ١١)؛ ويؤكد أيضاً أن السلوك الإنساني الحالي والمستقبلي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمنظومة القيم الحالية.

وعلى هذا التوجه تحديداً أكد مؤتمر دور الجامعات السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠ المنعقد في جامعة القصيم (١٤٣٨هـ) وأوصى بضرورة العناية بمنظومة القيم في شخصية الطالب الجامعي على كافة المستويات لتتواءم وتطلعات الرؤية ٢٠٣٠ (جامعة القصيم، ١٤٣٨هـ، ٢٨١)؛ وأوصت مؤتمرات علمية أخرى بهذه القضية كمؤتمر (نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٩) ومؤتمر (العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية، ٢٠١٨) ومؤتمر (تعزيز الشخصية السعودية لمجتمع حيوي، ١٤٤١) على العناية بالقيم المستقبلية وأوصت بضرورة العناية بموضوع القيم في شخصية الطالب والشباب السعودي على وجه العموم.

وفي ذات سياق الاهتمام الوطني بالمنظومة القيمية فقد ركز برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) على وضع المنظومة القيمية لتكون واحدة من أهم عوامل تكوين القدرات البشرية، وأحد ضمانات الركيزة الأولى تطوير أساس تعليمي ومرن ومتين للجميع، وأحد محاور الركيزة الثانية الإعداد لسوق العمل المستقبلي محلياً وعالمياً، وكذلك القدرة على التكيف مع احتياجات سوق العمل (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١، ١١-١٢)

وعلى المستوى العالمي ومن بين الإشارات الكثيرة إلى أهمية هذا الموضوع ما تضمنه تقرير ندوة اليونسكو (٢٠٢١) والتي جاءت بعنوان التعليم العالي وما بعده وجهات نظر حول مستقبل التعليم العالي حتى عام ٢٠٥٠ وقد تضمنت خلاصة هذا التقرير أربعة مطالب كان أولها: " يجب أن تكون القيم في صميم مؤسسات التعليم العالي المستقبلية ومهامها"، ومن ذلك ما نشرته مجلة داخل التعليم العالي (Inside higher Ed;2021) في تقريرها وأوصت بضرورة تقديم منظومة قيم للجامعات تكون ومواكبة للمتطلبات والاحتياجات للطلبة.

وعلى مستوى الدراسات العلمية فقد أوصت دراسة كلا من: المحسن والصحفي (٢٠١٦)، وجويل (Joel;2016)، والرويلي (٢٠١٧)، وبلقوميدي والزهاء (٢٠١٨)، والنومس (٢٠٢١) ضرورة إجراء دراسات حول منظومة القيم المستقبلية؛ وقد لاحظ الصمدي (٢٠٢١) أن تشكلات القيم في العصر الحالي تستدعي تقصي منظومة القيم الأكثر حاجة وتأثيراً في شخصية الطالب الجامعي.

وفي هذا الإطار أكد ملكاوي (٢٠٢٣) أن على الجامعات عدم إغفال هذه القضية وأن تسعى لتنمية المنظومة القيمية لدى طلابها انطلاقاً من وظيفتها التعليمية والتربوية، وبناء على ذلك فإن هذه الوظيفة التربوية تتطلب مواكبة التغيرات المؤثرة في بناء المنظومة القيمية في شخصية الطالب الجامعي؛ ذلك لأن هذه العملية تتطلب تضمين منظومة القيم وتوجيهها لكافة الجوانب التعليمية المتعلقة بالطالب الجامعي وفق معايير محددة. (الحديدي، ٢٠٢٢، ١٦)

ولعل من مبررات التوجه نحو هذه القضية البحثية؛ وكثرة التوصيات العلمية تجاهها وخطورة غيابها في الحقول البحثية ما أكدته الحديدي (٢٠٢٢) من وجود فجوة في التخطيط القيمي وعدم الارتكاز على منظومة قيم فاعلة تسهم في التوجيه العملي للطلبة من حيث الأخذ والتبني للقيم

والمنظومات القيمية وضعف تركيز الجهود نحو منظومات ذات احتياج حقيقي في شخصية الطالب الجامعي؛ ومن المبررات كذلك اضطراب تناول موضوعات القيم في شخصية الطالب الجامعي وعدم المعيارية في الاختيار؛ وأشار حمدي (٢٠١٧) إلى أن هذا الاضطراب سيجعل المجتمعات اليوم تعاني من أزمة قيم تتجلى مظاهرها وبحسب المحسن والصحفي (٢٠١٦) في صراع القيم؛ إذ أنه إذا ابتدأ في حياة إنسان أوقعه في حيرة بين الأخذ بقيمة أو بأخرى أو بأيهما أولى.

ونتيجة لذلك فإن غياب هذه القضية البحثية سيورث التردد في أي القيم أولى بالدراسة أو بالتطبيق العملي أو التعزيز لدى الطالب الجامعي وسيكون محصلة هذا الأمر الطبيعية التناول الأحادي للقيم دون أن تكون ضمن منظومة قيمية تسهم في تكامل شخصيته وتجعله قادراً على مواجهة ما يعترضه من تحديات معاصرة، ومن نتائج غياب منظومات القيم بحسب حمدي (٢٠١٧) الوقوع في مرحلة تناقض بين القيم ومفاهيمها أو بين القيم ذات الأولوية بالعباية والتعزيز في شخصية الطالب الجامعي؛ ومن هنا يشير موسى (٢٠١٨) إلى أن أحد أهم الحلول لهذه الأزمة القيمية هو البحث عن منظومة القيم المتوخاة لتشكيل الشخصية الحالية والمستقبلية للطالب الجامعي لتكون بداية عالم القيم ومن ثم تصبح الرؤية لعالم القيم رؤية مستقبلية تتناسب والاحتياجات التي تلبي مطالبه القيمية.

وتأسيساً على ما سبق ومع المتغيرات المتعلقة بمستقبل الشباب؛ والتي تنعكس توقعاتهم له إيجاباً أو سلباً بحسب منظومة القيم لديهم وسيكون تعاملهم والتعاطي مع هذا المستقبل بحسبها؛ لذلك واستناداً إلى ما سبق تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ١- ما منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية؟
- ٢- ما أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟
- ٣- ما أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- طرح رؤية لمنظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية لشخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية التربية الإسلامية
- ٢- معرفة أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي.
- ٣- التعرف إلى أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تبرز أهمية هذه الدراسة من جانبين أساسيين، الأهمية العلمية والعملية، وذلك على النحو الآتي: في الجانب العلمي قدمت الدراسة تأصيلاً لقضية القيم ومنظومتها في ضوء رؤية التربية الإسلامية، ودراسة المصطلح وإشكالياته، وحاولت أن تعالج قضية لها علاقة مباشرة بتحسين نوعية مخرجات التعليم الجامعي وهي تنمية شخصية الطالب الجامعي؛ بالإضافة أنها قدمت مجموعة مترابطة من العلاقات بين القيم ومنظومتها وتأثيرها في شخصية الطالب الجامعي؛ وأما في الجانب العملي فقد قدمت الدراسة قائمة بمنظومة القيم المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية التربية الإسلامية؛ كما حاولت الدراسة أن تقدم للجامعات السعودية قائمة بأهم أساليب التعزيز لهذه المنظومة وأهم المعوقات.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على منظومة القيم الشخصية المستقبلية للطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية.
- الحدود الزمانية: ابتدأت هذه الدراسة الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي

١٤٤٤هـ.

- الحدود البشرية لعينة الدراسة: تحددت في عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين، وخبراء برنامج الخبير المحترف في القيم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

يمكن إيجاز مصطلحات الدراسة فيما يأتي:

القيم: تعرّف القيم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مفهوم مجرد يشير إلى ما يتباه الطالب الجامعي من معتقدات وتصورات راسخة متوائمة في مضمونها مع الرؤية الإسلامية، تتحكم في التفضيلات والاختيارات، وتُصدر سلوكاً منظماً يتميز بالثبات والتكرار.

منظومة القيم المستقبلية: مجموعة القيم التي تنتظم في إطار مفاهيمي في ضوء رؤية التربية الإسلامية تشكّل شخصية الطالب الجامعي في علاقة متناسقة ومتكاملة ومتراصة فيما بينها على شكل بناء هرمي متدرج من الأهم إلى الأقل أهمية؛ لتؤدي وظائفها داخل هذه المنظومة.

شخصية الطالب الجامعي: مفهوم الشخصية بشكل عام يختلف بحسب السياقات والمفاهيم التي ترد فيه؛ إذ عبر عنها الكوراني (٢٠١٧، ٧٦) بأنها التفاعل المتكامل للأشكال السلوكية الظاهرة والباطنة التي يتصف بها الشخص؛ وهذا التعريف الذي تتبناه الدراسة وذلك لشموليته عن غيره من التعريفات في هذا الجانب؛ كما أن التعريفات على اختلافها؛ تعتبر اختلاف تنوع لا تضاد تؤدي لمعنى واحد وهو ما يميز الشخصية عن غيرها من أنماط جراء التفاعلات الحادثة عليها؛ وتأسيساً على ما سبق فإن شخصية الطالب الجامعي في هذه الدراسة إجرائياً: تعني التفاعل الفكري والسلوكي مع متطلبات الحياة وفق منظومة قيمية متكاملة تراعي الحاضر وتؤهل للمستقبل.

رؤية التربية الإسلامية: هي ذلك الإطار الفكري لمجموعة من المفاهيم التربوية المتكاملة التي تهدف إلى بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة من جميع الجوانب والقدرة على تحقيق العبودية لله ومواجهة تحديات العصر في كل زمان ومكان.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التربوية التي تناولت موضوع القيم والحرص على العناية بها في العديد من الجوانب والمجالات؛ غير أن الاختلاف والتنوع واضح في هذه الدراسات؛ ولعل ذلك يعزى إلى السياقات المعرفية واختلاف المفاهيم من دراسة لأخرى؛ وكذلك أبعاد المجتمعات وخلفيتها الثقافية من دراسة لأخرى.

فجاءت دراسة حسن (٢٠٠٦) هادفة لمعرفة دور الجامعة في تنمية الشخصية لدى الطالب الجامعي في المنظومة القيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج البحث ضعف دور الجامعات في تنمية الشخصية في ضوء المنظومة القيمية.

واستهدفت دراسة المهدي (٢٠١١) وضع رؤية لتفعيل دور الجامعات في تعزيز قيم الوسطية في ضوء المناهج التعليمية ومنظومة القيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت لعدد من النتائج من أهمها: أن الجامعات لازالت بحاجة لمزيد من الجهد التعليمي والتربوي للارتقاء بالقيم عند طلابها.

أما خياط وآخرون في (٢٠١٢) فقد أجروا دراسة هدفت إلى التعرف إلى طبيعة منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، واستخدمت المنهج المسحي مطبقاً على عينة مكونة من ٦٦٠ طالباً وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم قيم الطلبة كانت تمثل فيما يأتي الاهتمام بالصحة، ومساعدة الآخرين، الحكمة، الأمن الوطني، الذكاء والإبداع، الالتزام الديني، حب الاستطلاع، البحث عن الذات والعدالة واحترام الآباء

في حين جاءت دراسة عكور (٢٠١٢) محاولة الكشف عن دور الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة منظومة القيم التربوية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٢ عضو هيئة تدريس، وعدد ١٠٣٩ طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أن الجامعة نجحت في إكساب طلابها منظومة القيم التربوية الإسلامية بدرجة عالية

أما دراسة شورير وآخرون (Schurer et al,2015) إذا هدفت إلى ما إذا كانت الجامعات تشكّل القيم في شخصية طلابها، وارتكزت الدراسة على جامعة سدي وجامعة موناشر وجامعة

ستيفاني وجامعة فيليكس ليونج. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن أداء الجامعات لازال منخفضاً في تشكيل شخصية الطلاب، وأن المقررات الفاعلة وتجسيد القدوة وإثارة العقل وتبصيره اللامحدود من أهم أساليب تشكيل شخصية الطالب.

وفي ذات السياق جاءت دراسة القواسمة (٢٠١٦) للتعرف إلى دور جامعة طيبة بالمدينة المنورة في تعزيز منظومة القيم الجامعية للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتألقت عينة الدراسة من (٤٥٦) من طلاب وطالبات الجامعة، وتوصلت لعددٍ من النتائج أهمها: أن دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم جاء برتبة متوسطة، وكانت قيمة التعاون والمشاركة هي الأعلى وكذلك قيم الاعتدال والولاء والانتماء وأخيراً قيم حماية البيئة، وضرورة إيجاد النموذج والقدوة والحوار وتنويع الأنشطة لتعزيز القيم.

وفي سياق أسري يكون الشباب الجامعي أحد مكوناته جاءت دراسة المحسن والصحفي (٢٠١٦) لبحث منظومة القيم الأسرية ذات الأولوية في المجتمع السعودي واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت لعدد من النتائج أهمها منظومة القيم المكونة لها وأهمها: الصدق، المسؤولية، الأمانة، الرقابة الذاتية، التعاون، التسامح، المحبة، الحوار مع الآخرين، الأمن الفكري.

ومن جهة أخرى فإن دراسة الرويلي (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف إلى واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية وذلك في ضوء التحديات المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسح وعينة الدراسة ٢٩٠ طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها أن واقع منظومة القيم لدى الطلبة عينة الدراسة كان متوسطا بشكل عام وجاءت القيم الدينية بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة الاهتمام بالأنشطة النوعية لتعزيز القيم.

في حين جاءت دراسة النومس (٢٠١٨) لتضع تصوراً مقترحاً لدور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز منظومة القيم التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي وتوصلت إلى عددٍ من النتائج أهمها: ضرورة الاهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة القيم في المواقف التعليمية المختلفة، وزيادة الاهتمام بالجوانب الشخصية للطلاب الجامعي، وجاء تركيز المقترح على قيم: المبادرة والمشاركة، المسؤولية، العمل والإنجاز، الحرية، الولاء والانتماء، الجودة والتميز، الاعتدال والوسطية.

أما دراسة بيلقوميدي والزهر (٢٠١٨)، فقد هدفت إلى دراسة تموضع منظومة القيم لدى الشباب الجامعي بين التصور والسلوك الفعلي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي لعينة الدراسة المكونة من ١٤٥ طالبا وطالبة في الجزائر وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: وجود فرق بين القيم المتصورة والقيم الواقعية، وجاءت أهم قيم المنظومة المتصورة والمأمولة عند الطلبة على النحو الآتي: القيم الدينية، الصدق، الأمانة، الولاء والانتماء للوطن، والطموح، التعلم، التعقل، تحمل المسؤولية، حب الاستطلاع، الصحة النفسية، الإنجاز، والانتماء الأسري، وأكدت أن التناقض بين القيم المتصورة والواقعية أحيانا عائد لطبيعة الصراع القيمي في هذه الفترة.

وبالنسبة لدراسة العصامي (٢٠٢٠) فقد هدفت لتحديد منظومة القيم الخلقية الإسلامية لدى الشباب البعد الغائب في وسائل التواصل الاجتماعي، مستخدمة المنهج الوصفي الاستنباطي، وتوصلت لمنظومة قيم تتكون من ست قيم كبرى هي: الصدق، المسؤولية، الأمانة، الوفاء، التسامح، اجتناب سوء الظن، وأن للأنشطة والقدوة والحوار المباشر دور فاعل في تعزيز القيم، وأن وسائل التواصل الجديدة اخترقت الحدود الثقافية للشباب وأحدثت صراعا قيميا في نفوسهم.

ودراسة الحري (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن منظومة القيم التربوية التي وردت في رؤية ٢٠٣٠ وتقديم تصور مقترح لها لتعزيزها لدى طلبة الجامعات السعودية؛ واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ومجموعة التركيز، ومن نتائج الدراسة التي توصلت إليها أن القيم التي وردت في رؤية ٢٠٣٠ بلغت (٤٤) قيمة، وقدمت الدراسة تصورا مقترحا حول تعزيزها من خلال التوجيه والإرشاد، وأساليب التدريس، وإدراج مقرر دراسي عن القيم، والأنشطة الطلابية.

أما دراسة جومجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021) فقد هدفت إلى دراسة منظومة القيم الشخصية للطلاب الجامعي ودورها في إنجازات الطالب؛ واستخدمت الدراسة المنهج النوعي وتوصلت لعدد من النتائج أهمها: تشكّل منظومة القيم التربوية للطلاب تأثيرا كبيرا في شخصيته وخاصة في التعليم العالي؛ كما أن لها تأثير كبيراً على الإنجاز الأكاديمي؛ وأن قيمة التوجيه الذاتي وقيمة الإنجاز هما الأكثر تأثيراً في الإنجاز الأكاديمي؛ وأشارت النتائج إلى أهمية القضايا القيمة المتعلقة باحتياج الطالب وكذلك أوضحت أن للقيم دور كبير ومهم للغاية في صناعة التحولات المعرفية والعلمية وتشكيل السلوكيات للطلاب الجامعي.

وهدفت دراسة الرشدان (٢٠٢١) لدراسة دور الجامعة في مواجهة صراع منظومة القيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت لعددٍ من النتائج أهمها: جاء دور الجامعة في مواجهة صراع القيم بدرجة عالية في الدور الثقافي والاجتماعي والاقتصادي بينما جاء الدور النفسي في المرتبة الأخيرة.

أما دراسة الزعبي (٢٠٢١) فقد هدفت لدراسة القيم التربوية لدى طلبة جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٥ أستاذاً جامعياً و ١٥ طالباً كعينة في المنهج النوعي، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم السلبية الممارسة في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء وهيئة التدريس بلغت نسبة ٨١,٢٪؛ أما بالنسبة لأبرز المشكلات من وجهة نظر الطلاب فتمثلت في ضعف الوازع الديني، وطبيعة التنشئة الأسرية، وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، وكان من نتائج الحلول توضيح التربية الإسلامية ودورها في تعزيز القيم والتغلب على التربية المشوهة.

وفي سياق عالمي جاءت دراسة الخوالدة (٢٠٢١) لتقدم استطلاعاً لحضور القيم والمعايير الأخلاقية وفعاليتها في التعليم الجامعي من خلال دراسة مسحية نقدية الكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير، وقد تناولت الدراسة ١٠٠ بحث علمي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن أكثر من كتب في هذا المجال هم مؤيدو إدخال القيم والمعايير الأخلاقية في التعليم الجامعي، حرص الدراسات الغربية على دمج القيم في التعليم الجامعي وتقديمها في سياقات متعددة ومنظومات قيمية تلبي احتياج الطالب، وأشارت إلى أن هناك تركيز كبير على أن المرحلة الجامعية ليست متأخرة بالنسبة إلى بناء شخصية الطالب من خلال محور القيم، واستمرار صراع القيم في شخصية الطلبة نتيجة كثرة العوامل المؤثرة

أما دراسة شويلكا وآخرون (Schuelka et al,2022) فقد هدفت إلى دراسة القيم التربوية في الأنظمة المعقدة لتقييم منظومة القيم التربوية في دولة بوتان، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي والنوعي الميداني، وتوصلت لعدد من النتائج أن الجامعات لازالت بحاجة شديدة لإيلاء موضوع القيم وسياقاتها التربوية مزيد اهتمام من أجل الإدماج والتنوع ما بين القيم والمفردات التعليمية، كما أوضحت الدراسة أن هناك عناصر فاعلة في القيم وفي التأثير عليها يجب العناية بها ومنها تجسيد مفاهيم القيم.

بينما دراسة بيليايفا وفيكورتيا (Bieliaieva, Viktoriia, 2022) بحثت تحولات منظومة القيم لدى طلاب التعليم العالي في أوكرانيا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتوصلت لعددٍ من النتائج من أهمها استقرار منظومة القيم لدى عينة الدراسة نسبياً مع تأثير الظروف المحيطة على هذه القيم، كما أن قيمة التفرد والمسؤولية تعتبر هي القيم التي تحتاج لتركيز في التعليم الجامعي والحاجة ملحة لتوظيفها في شخصية الطالب الجامعي.

أما دراسة روسو وآخرون (Russo et al; 2022) فقد تناولت تغيير منظومة القيم الشخصية من خلال مهام معالجة القيم؛ واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وتوصلت لعددٍ من النتائج من أهمها: إمكانية إحداث تغيير طوعي في القيم، وإمكانية التغيير في رتبة القيمة في منظومة القيم الشخصية، ويعطي الطلبة اهتماماً أكثر بالقيم المُعينة لهم على التكيف مع الأوضاع الجديدة؛ وكذلك تماسك القيم المستهدفة داخل المنظومة الواحدة عند استهدافها بالتغيير.

وبالنظر للدراسات السابقة يلاحظ أنها اتفقت والدراسة الحالية حول موضوع منظومة القيم وحول محورية الجامعات في دورها في تعزيز القيم؛ ومن حيث التقاطع الموضوعي يلاحظ أنها في تقاطعها مع الموضوع الحالي اتخذت ثلاثة أشكال: الشكل الأول من الدراسات السابقة اتفق مع الدراسة الحالية حول الإطار الفلسفي والفكري لموضوع القيم ومنظوماته على المستوى الجامعي كدراسة حسن (٢٠٠٦)، ودراسة شورير وآخرون (Schurer et al, 2015)، دراسة المحسن والصحفي (٢٠١٦)، دراسة الخوالدة (٢٠٢١)، ودراسة بيليايفا وفيكورتيا (Bieliaieva, Viktoriia, 2022)، ودراسة روسو وآخرون (Russo et al; 2022)، أما الشكل الثاني من الدراسات السابقة فاتفق والدراسة الحالية حول مركزية دور الجامعات وجهودها في تعزيز القيم باختلاف منظوماتها وسياقاتها المعرفية كدراسة دراسة المهدي (٢٠١١)، خياط وآخرون في (٢٠١٢)، دراسة عكور (٢٠١٢)، دراسة القواسمة (٢٠١٦)، دراسة الرويلي (٢٠١٧)، دراسة بيلقوميدي والزهران (٢٠١٨)، دراسة النومس (٢٠١٨)، الحربي (٢٠٢٠)، الزعي (٢٠٢١)، ودراسة شويلكا وآخرون (Schuelka et al, 2022) أما الشكل الأخير من أشكال اتفاق الدراسات السابقة والدراسة الحالية فارتكزت حول العلاقة التفاعلية بين القيم ومنظوماته وطبيعة الشخصية كدراسة لدراسة العصامي (٢٠٢٠)، دراسة الرشدان (٢٠٢١)، دراسة جوجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021).

واختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات في مرتكزين أساسيين أولهما أنها بحثت عن منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية للطالب الجامعي التي يجب أن تركز الجهود حولها، وأن تكون أحد أهم المستهدفات في البناء القيمي في الجامعات السعودية، وهذا يختلف وأغلب الدراسات السابقة التي ركزت على تموضع القيم الحالية أو ركزت على جهود الجامعات في تعزيز القيم بمختلف السياقات بينما هذه الدراسة تركز على المنظومة التي هي جدير بالتركيز والتعزيز والبناء القيمي أولاً، وثانيهما أنها ركزت على رؤية التربية الإسلامية فيما يتعلق بالإطار الفكري للقيم ومفاهيمها وخصائصها.

الإطار النظري للدراسة

القيم وإشكاليات المصطلح:

حظي هذا المصطلح بعناية كبيرة بين عددٍ من التخصصات العلمية وميادين المعرفة المختلفة كالفلسفة وعلم النفس والاجتماع والتربية والسياسة والاقتصاد وغيرها، ولكل تعريفه الخاص به؛ بل في كل ميدان تتعدد التعريفات لهذا المصطلح وهذا أمر طبيعي إذا ما تم النظر للسياقات المتعددة التي يرد فيها المصطلح والخلفيات الثقافية والمعرفية لأصحابها.

وبحسب ملكاوي (٢٠٢٠) فإن هذا المصطلح لم يكن مألوفاً في لغة التراث على النحو المعاصر واستعمالاته؛ ويُرجع السبب في ذلك أن العلماء في الإسلام استعملوا مصطلحات أخرى يمكن أن تكون عناوين للقيم مثل الأخلاق، الفضائل، الشمائل، والآداب وكان استخدامها هو الشائع والأكثر، ومن ناحية أخرى يمكن تفسير ذلك أيضاً بحداثة هذا المصطلح أصلاً في الاستعمال المعاصر القيمي الأخلاقي بعيداً عن القيمة الاقتصادية السائدة عن المصطلح قديماً كما يرى الجابري (٢٠٠٦)؛ إذ يؤكد حداثة هذا المصطلح حتى على مستوى اللغات الأوربية المعاصرة في انتقاله من المعنى التجاري الاقتصادي إلى المعنى الأخلاقي؛ ولهذا الرأي وجهته ومن قرر هذا الاتجاه وأنه لم يكن مألوفاً بهذا الاستعمال في تراثنا العربي والإسلامي (خليفة، ١٩٩٢، معزز، ٢٠١٨، الخلف، ٢٠٢٠)؛ بل يرى الخلف (٢٠٢٠، ١٣) أن هذا المصطلح لا يعود لذات معنى كلمة قوم في الأصل.

غير أن بعض الأطر الفكرية والمعرفية وبعض الدراسات السابقة ترى بأن القيم ومفرداتها القيمة لها أصلها بهذا الاستعمال المعاصر في التراث الإسلامي مثل بعض الدراسات المرجعية الأصلية القديمة كدراسة محي الدين (١٩٨١)، ودراسة زاهر (١٩٨٤) وأبو العينين (١٩٨٨)، وخياط (١٩٩٦)، ثم تبعتهم دراسات معاصرة كدراسة الجلاد (٢٠١٣)، القواسمة والبلوي (٢٠١٥)، الحارثي (٢٠١٦)، المحسن والصحفي (٢٠١٦)، مرداد (٢٠١٦)، الحازمي (٢٠١٧)، السفياي (٢٠٢١)؛ إذ يرجعون الكلمة لأصلها اللغوي في مفردة "قوم" ويستدلون لها ببعض المعاني الواردة من مثل ما أورده الحارثي (٢٠١٦) أن معنى القيم ورد في القرآن بعدة صيغ ومعاني منها:

الاستقامة والصلاح قال تعالى: ﴿قُلْ إِنِّي هَدَيْتُ رَحْمَتِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [سورة الأنعام: ١٦١].

ومعنى العدل في قوله تعالى: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [سورة الفرقان: ٦٧].

ومعنى الثبات والاستمرار والدوام كما في قوله تعالى: ﴿لَيْسُوا سَوَاءً مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ ءَايَاتِ اللَّهِ ءَانَةً أَلَيْلَ وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾ [سورة آل عمران: ١١٣]. ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنٌ إِن تَأْمَنَهُ يَقْطَرِ بِؤَدَّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنٌ إِن تَأْمَنَهُ بِدِينَارٍ لَا يُوَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا﴾ [سورة آل عمران: ٧٥].

ومعنى الملازمة كقوله تعالى: ﴿لَيْسُوا سَوَاءً مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ ءَايَاتِ اللَّهِ ءَانَةً أَلَيْلَ وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾ [سورة آل عمران: ١١٣].

ومعنى المحافظة والمراعاة كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ يَتَّأَهَّلُ الْكِتَابُ لَسْتُمْ عَلَى شَيْءٍ حَتَّى تُقِيمُوا التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ﴾ [سورة المائدة: ٦٨].

وأخيراً بمعنى الرعاية والسياسة قال تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ﴾ [سورة النساء: ٣٤].

وخلاصة التحقيق في هذه المسألة عند طه عبد الرحمن (٢٠٢٢) يتفق وهذا التوجه التأصيلي؛ إذ يرى أن مفهوم القيمة مفهوم قرآني صريح يتأسس على مفاهيم قرآنية راسخة، وهي الإقامة والتقويم والاستقامة إذ كل مفهوم من هذه المفاهيم الثلاثة يحيل من حيث مبناه ومعناه إلى القيمة في حال لا ينازع في ذلك.

ومع ذلك فإن الاختلاف حول تأصيل استعمال المصطلح قديم ودائم، وربما يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القيمة من عمق معرفي وثقافي (الجلاد، ٢٠١٣، ٢١)؛ غير أن هذا الاختلاف في قضية التأصيل لاستعمال المصطلح امتد ليشمل ذات المعنى لمفهوم المصطلح؛ ومن خلال استقراء هذه المعاني والمفاهيم ومدلولاتها يمكن تصنيفها إلى عدة اتجاهات، وملاحظة هذه الاتجاهات ينعكس على الوعي بسياقات كل اتجاه وفلسفته الثقافية والفكرية ومنطلقاته التي ينطلق منها.

وبناء على ما سبق فإن أي مفهوم يتبناه الشخص سينعكس تبعاً لذلك على التطبيقات العملية، والاستعمالات العلمية لذات المفهوم؛ فقد تم تصنيف الاتجاهات التي تعاملت مع مفهوم هذا المصطلح إلى عدد من الاتجاهات كما يشير (الجلاد، ٢٠١٣) فمنها تعريفات نظرت إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء، أو الأفكار أو المواقف والأفعال بالحسن أو بالقبح، ومنها تعريفات نظرت إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارها الفرد، وأخيراً من نظر إلى القيم باعتبارها حاجات، ودوافع واهتمامات، ومعتقدات ترتبط بالفرد.

ومن هنا تعددت تعريفات القيم فالخلف (٢٠٢١) يعرفها بأنها مفهوم مجرد يشير إلى ما يتبناه الفرد أو المنظمة أو المجتمع أو الوطن من معتقد ذي صبغة أخلاقية توجيهية يتضمن تفضيلات تتحول إلى مبادئ حافزة وموجهة للسلوكيات والمواقف الاختيارية، ويرى رضا (٢٠١٩) أنها قواعد أو قوانين أو أحكام يتخذها الفرد ليحكم على الأشياء صحة وخطأ في كل أمر يقتضي التعامل في الحياة، وفي ذات الاتجاه يراها الجلاد (١٤٣٥) مجموعة معايير تستخدم للحكم على الأشياء بالحسن أو القبح، والقبول أو الرفض، من خلال معايير الحكم القيمي المعايير الدينية، والعقلية، والاجتماعية؛ وبمثل هذا التوجه يميل ملكاوي (٢٠٢٣) في تعريفه للقيم لتكون عنده معايير وضوابط للسلوك؛ وأما الحارثي (٢٠١٦) فيرى بأن القيم بناء معرفي وجداني سلوكي، تتسم بأنها إيجابية تقويمية واختيارية تفضيلية، تتكون لدى من خلال تفعله مع مجتمعه

وتعد إطاراً مرجعياً للسلوك والتصرفات القولية والفعلية المباشرة والضمنية؛ وفي سياق الإطار العلمي لرؤية التربية الإسلامية يلاحظ أن مفاهيم القيم ركزت في تعريفاتها على الإطار المرجعي للتربية الإسلامية؛ واشتركت مع المفاهيم السابقة في ماهية القيم واختلفت في الدلالة، فيعرفها (الشنقيطي، ٢٠٠٨، وخزعلي، ٢٠٠٩، وعكور، ٢٠١٢، والعصامي، ٢٠٢٠) أنها معتقدات ومبادئ موجهة للسلوك في ضوء مصادر التربية الإسلامية المتمثلة في الوحيين كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، ويرى الدقلة (٢٠١٣) أنها المعاني التي تتصورها وتتعلق بالأفراد والأشياء والقضايا والمواقف، بينما الرشدان (٢٠٢١) يرى بأنها مبادئ ومثل عليا تحدد سلوك الفرد ويكون مصدرها الأساس التشريع الإسلامي.

ولا شك أن هذا التنوع يعزى لاختلاف الخلفيات المعرفية والفكرية، ولكن يلاحظ من خلال تتبع المصطلح وتعريفاته أن الاختلاف الرئيس يكمن في المؤشرات التي تدل على القيم، فبعض الباحثين يراها منعكسة في دائرة الاتجاهات، وبعضهم يراها في دائرة الأنشطة السلوكية، والبعض يراها مركبة بين الاتجاه والسلوك، وهناك من يجعلها مرادفة للأخلاق، ومنهم من يجعلها مرادفة للاتجاهات والاهتمامات؛ في حين أن هناك من يراها تفضيلات يختار الفرد بناء عليها.

ومن خلال ما سبق من تعريفات للقيم ومن غيرها مما يقع في إطار المصطلح، يرى الحارثي (٢٠١٦) أن هناك سمات مشتركة بينها حيث ركزت في أغلبها على الاتفاق على أهمية القيم واختلفت في الدلالات، واتفقت في أنها جعلت القيم حاکمة على السلوك، وجعلتها أحكاماً تفضيلية، وتضيف مكارم الأخلاق (٢٠١٩) أن تعريفات القيم على تنوعها ركزت في مفاهيمها على أن طبيعة القيم مولدة للسلوكيات الدافعة في حياة الإنسان، وأنها تشكل مجموعة المعايير السلوكية المتوافق عليها؛ بقي الإشارة إلى أن مفاهيم القيم وكما يشير الصمدي (٢٠٢١) تلمح إلى كونية القيم وعالميتها وفي الوقت نفسه تشير إلى خصوصية المفاهيم فكل قيمة تنطلق في مفاهيمها من رؤيتها التي تحكمها، وفي إطار التربية الإسلامية فإن الإطار المرجعي يتمثل في مصادرها الأصلية التي تستقي منها مفاهيمها وتحكمها في سلوكياتها.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن مفاهيم القيم كما يشير (الشنقيطي، ٢٠٠٨، الجلال، ١٤٣٥، الدقلة، ٢٠١٣، الحارثي، ٢٠١٦، الصمدي، ٢٠٢١، ملكاوي، ٢٠٢٣) تضمنت ثلاثة مكونات أساسية المكون المعرفي للقيمة، والمكون الوجداني لها، والمكون السلوكي،

ويضيف الخلف (٢٠٢١) المكون الاعتقادي ولكن المكونات الثلاث المتفق عليه تغني إذ المكون الاعتقادي سيكون بطبيعة الحال تبعاً للمكون الوجداني ومركزاً أساسياً فيه.

منظومة القيم في شخصية الطالب الجامعي:

المنظومة القيمية هي مجموعة من القيم المنتظمة بشكل هرمي أو تتابعي على طول سلسلة متصلة من درجات الأهمية النسبية (ملكاوي، ٢٠٢٣، ١٧٩)؛ وفي هذه الدراسة فإنها: مجموعة القيم التي تنتظم في إطار مفاهيمي في ضوء رؤية التربية الإسلامية لتشكّل شخصية الطالب الجامعي في علاقة متناسقة ومتكاملة ومترابطة فيما بينها على شكل بناء هرمي متدرج من الأهم إلى الأقل أهمية؛ لتؤدي وظائفها داخل هذه المنظومة.

وللمنظومة القيمية علاقة قائمة مع شخصية الطالب الجامعي فكما يؤكد ملكاوي (٢٠٢٣) أن لها تأثيرها في الشخصية واتخاذ القرارات وتحديد الأولويات وبمجرد تبني الإنسان لمنظومة قيمية فإنها تبدأ فاعليتها على سلوك الأفراد وتكوين شخصياتهم، وتقدم العديد من الدراسات والبحوث تأكيداً لفاعلية المنظومة القيمية في الشخصية عموماً وفي شخصية الطالب الجامعي تحديداً؛ فنسرين (Nasreen Baao et al, 2016) تؤكد فاعليتها في الأداء، والتمكن من التماسك الداخلي لشخصية الطالب الجامعي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بفاعلية.

ومن جانب آخر فإنها تنعكس على التكامل أو السعي نحو التكامل في مختلف جوانب شخصية الطالب الجامعي؛ حيث أن المنظومة القيمية ليست قيمة واحدة فقط وإنما مجموعة من القيم التي تنتظم في نسق متوازن ومتكامل ليكمل بعضها بعضاً، بالإضافة إلى أنها تسمح للشخصية بالتطوير المستمر لأن القيم ذاتها ليست في مرتبة واحدة فكل قيمة داخل المنظومة تقود لأخرى، وكل قيمة كما يشير خلوفي وبطواف (٢٠٢٣) لها مدرج في الترقى وفي تطور المفهوم ذاته وفي الممارسات السلوكية ينعكس بعضه على بعض.

وأكدت بعض الدراسات إلى أحد جوانب أهمية منظومة القيم في انعكاسها في عملية الاختيار إذا أن الفرد يختار ويتبنى مجموعة من التصورات حول الأشياء والمواقف تبعاً لمنظومة القيم التي يحملها وكذلك عملية تقدير الفرد لاختياراته وجدانياً وانفعالياً، وسعادته بها وشعوره بأهميتها

يكون بطبيعة الحال من خلال ما يحمله من منظومة قيم؛ بالإضافة لعملية تمثيل السلوك فإنه يكون بمقتضى منظومة القيم التي يحملها. (الجلاد، ٢٠١٣، ٣٣-٣٤)

وأشارت موسوعة نضرة النعيم (١٤٢٥) إلى مجالات أوسع لدور المنظومة القيمية للفرد وذلك في قدرتها على التهيئة للاختيارات المناسبة وتشكيل الشخصية، وأنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان إذ مجموع المنظومة القيمية يقوي بعضها بعضاً ويبني بعضها بعضاً، وأشارت لدورها في تحسين وعيه ودفعه لتحسين سلوكه وتوجهاته واتجاهاته وفق مدلولات المنظومة القيمية المتبنية، وقدرتها على إعطائه فرصة للتعبير عن الذات وإصلاحه لنفسه وضبطه لشهواته ومطامعه فلا تغلب على فكره ووجدانه لأن المنظومة القيمية تنعكس على أفكاره وترتبط بسلوكه وتصرفاته.

وأكد مرداد (٢٠١٦) إلى أن منظومة القيم تؤثر بشكل كبير في تشكيل الشخصية وتكوين الاتجاهات والآراء وأنماط السلوك والتفكير ويتفق معه الحديدي (٢٠٢٢) ويضيف أنها تعد بمثابة معايير وموازن تجعل الفرد قادراً على تبني الآراء أو إصدار الأحكام في ضوءها؛ ويمكن أن يُشار أيضاً إلى أهمية أخرى تتعلق بالطالب الجامعي والنظرة المستقبلية للحياة؛ إذ أن منظومة القيم للطالب الجامعي تساعده على إدراك الدور المنوط به مستقبلاً تجاه مجتمعه ووطنه وأمتة، كما أنها تشكل إطاراً مرجعياً لتصرفاته وسلوكياته، وأن ما يكتسبه الآن منها ستكون معينة له على العمل والتعايش والتكيف مع الحياة ومؤثراتها، والحياة المجتمعية ومتغيراتها، والعوامل المحيطة بها والمؤثرة فيها.

التربية الإسلامية ودورها في منظومة القيم:

التربية الإسلامية اهتمت ببناء شخصية الفرد، فهي تسعى لبناء إنسان مسلم متكامل الجوانب، وتؤسس فيه عقيدة صافية وأخلاقاً فاضلة وآداباً سامية وتستحث قدراته من أجل أن يكون عضواً صالحاً في ذاته ومع أسرته ومجتمعه ووطنه (الشدوخي، ٢٠١٦، ٣٣).

والتأمل في التربية الإسلامية ليعجب مما انطوت عليه من الشمول والكمال؛ ولا غرو في ذلك فمصدرها دين رباني، أصله مكين، وأساسه عظيم، اشتمل على خيرى الدنيا والآخرة (القحطاني، ١٤٣٩هـ، ٧٦)؛ ومن هنا فقد جمعت التربية الإسلامية المحاسن كلها؛ فهي تطهر النفوس، وتركي القلوب، وتهذب السلوك، وتحم بكافة جوانب الشخصية، وتنمية الذات، وتركبة

الفرد قال تعالى في سورة الجمعة: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾.

قال السعدي (١٤٢٠، ٢٧٦) رحمه الله: "فكانوا بعد هذا التعليم والتزكية من أعلم الخلق، بل كانوا أئمة أهل العلم والدين، وأكمل الخلق أخلاقاً، وأحسنهم هدياً وسمتاً، اهتموا بأنفسهم، وهدوا غيرهم، فصاروا أئمة المهتدين، وهداة المؤمنين".

وهذا ما أشار إليه أيضاً فرغل (١٤٢٩) حيث أوضح أن الشخصية الإسلامية بقيمتها ومبادئها مرسومة بهدي الله، لذا فمنظومة القيم الشخصية تتكامل وتتوازن بالضرورة في مجموعها من ناحية، وفي علاقتها بالشرعية من ناحية أخرى، فالله واضع الشريعة هو باري الشخصية الإنسانية وخالق نزعاتها المختلفة.

وهذه هي رؤية التربية الإسلامية؛ التي تأخذ الإنسان بكامل جوانبه؛ فتُعنى به من كل النواحي الروحية والعقلية والجسمية والمهنية وغيرها، دون طغيان جانبٍ على آخر؛ وذلك حتى يكون الفرد صالحاً مؤدياً لرسالته في الحياة قادراً على عمارة الأرض، ومحققاً للغاية الكبرى عبودية الله تعالى.

والمكوّن الإسلامي للقيم بني منذ اللحظات الأولى من الوحي وتبلور خلال القرون الأولى للهجرة متدرجاً بصفة عمودية من النص القرآني إلى السنة النبوية وحياته ﷺ، (رحومة، ٢٠٠٧، ٦٢) وتأسيساً على ذلك فإن منظومة القيم في التربية الإسلامية تسير بشكل متكامل ومتوازن، فلا تقتصر على جانب على حساب آخر، ذلك لأنها تسعى إلى تشكيل الإنسان على نحوٍ يحقق الخير لنفسه ومجتمعه وللإنسانية كلها، وليمتلك من منظومة القيم ما يجعله قادراً على عمارة الأرض بأصالة ومعاصرة وفق منظور التربية الإسلامية.

ومن هنا ربطت التربية الإسلامية القيم بمصادرها الأساسية الشرعية؛ فالشرع هو الذي يحسّن ويقبّح، وليس متروكاً لذات الإنسان لينظر فيها بعقله فحسب؛ بل إن المنظومة القيمية لن تكون حيّة مالم تنبعث في قيمها أصالة العقيدة وصفاء المنبع الشرعي من مصادره الأساسية الكتاب والسنة النبوية على صاحبها أفضل صلاة وأتم تسليم (خزعلي، ٢٠٠٩، ٣٢-٣٥)

وتعد هذه أحد أهم العلاقات لدور التربية الإسلامية في منظومة القيم حيث تمثل المرجعية الأساسية لمفهوم القيم؛ ومع وجود بعض المدارس التي ترى أن القيم لا تستند إلى مرجعية باعتبارها قيمة إنسانية مشتركة لا مجال للاختلاف فيها؛ وقد ناقش الصمدي (١٤٢٩) هذه المدارس مؤكداً أن الخلاف ليس في منظومة القيم بأبعادها ومسمياتها فقد تشترك كل المرجعيات في ذات المسميات؛ غير أن الخلاف في تحديد ماهية القيم ومفهومها ومعاييرها وسلوكيات تطبيقها فلكل مرجعيته؛ ولرؤية للتربية الإسلامية نظرتها وشموليتها وثباتها المنبثق من مصادرها الأصيلة.

ويشير المقدادي (٢٠١١) إلى أن التربية الإسلامية تعد الوسيلة المثلى التي يمكن استخدامها في توضيح وإرساء العقيدة والمثل والقيم في نفوس الطلاب وفق إطار فكري يتميز بخصائص تميزه عن غيره في جوانب عدة تكون حاضرة كأحد العلاقات المنعكسة على منظومة القيم؛ فمن بين هذه الخصائص كما تشير موسوعة نضرة النعيم (١٤٢٥) ربانية المصدر أي مرجعيتها المصدران الأساسيان كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وتستمد الأحكام الشرعية منها باعتبار أن الحياة قائمة عليها، والقيم هي في الأصل تأتي في صور أوامر تفعل أو نواهي تترك.

ومن الخصائص المتفردة قيام منظومة القيم على مبدأ التوحيد باعتباره النواة التي تتجمع حولها سلوكيات المسلم واتجاهاته، وكذلك الاستمرارية والعمومية لمختلف جوانب القيم وكافة مراحل الإنسان؛ بالإضافة لثباتها الموضوعي ومرونتها التطبيقية فهناك قيم عليا ثابتة وهناك قيم نسبية تعتمد على الأدلة ظنية الدلالة فهذه أمرها واسع؛ وفي الوقت ذاته فإن المرونة تكتسب خاصية المعاصرة للتكيف ومتطلبات الحياة التطبيقية في ضوء مفهوم القيم الواسع؛ وأخيرا الوسطية المبنية على الانتقائية وفق توجيهات الوحي وإمكانات وقدرات الإنسان، والوسطية بين العالم المادي والمعنوي، مع التوازن الدقيق بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع والوسطية في تحقيق مصلحة كل منهما، والموازنة بين الدنيا والآخرة ومتطلبات كل واحدة منهما، وأخيرا وسطية في منظومة القيم بين الإفراط والتفريط والعلو والجفاء. (نضرة النعيم، ١٤٢٥، ٨١-٨٦، الحارثي، ٢٠١٦، ٥٧-٧٤)

ويمكن أن يضاف لما سبق من الخصائص المنعكسة على منظومة القيم في ضوء رؤية التربية الإسلامية خاصية الشمول والتكامل بمعنى أن منظومة القيم تراعي جميع مجالات الشخصية وعالم الإنسان بكل أبعاده ومجتمعه الذي يعيش فيه وعلاقاته المختلفة، وكذلك أنها جامعة لكافة

مناشط الإنسان؛ بالإضافة للوضوح والبساطة فهي بعيدة عن التعقيد لوضوح مصدريتها ومنطلقاتها الأساسية في ضوء رؤية التربية الإسلامية.

تصنيف منظومات القيم:

تتعدد تصنيفات القيم تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين، واختلاف السياقات المعرفية والفكرية والفلسفية وكذلك التطبيقية؛ إلا أن عدداً من الباحثين كالقواسمة والبلوي (٢٠١٥) يرون أن من الصعب تصنيفها تصنيفاً شاملاً؛ ويتفق الحارثي (٢٠١٦) واللبايدي (٢٠١٩) والحديدي (٢٠٢٢) وخلوفي وبطواف (٢٠٢٣) مع هذا الرأي؛ ويرد قنصوه (٢٠١٠) هذه الصعوبة إلى حداثة الاعتراف بالقيم ونظرياتها، وإلى تجدد الفكر الإنساني المتصل بها؛ وكذلك استحداث مواقف جديدة تطبيقية تنمرد على مسار التصنيفات السابقة؛ ويمكن عزو الصعوبة والاختلاف في أن واحد إلى أن التصنيفات الحالية للقيم هي نابعة من مختلف التخصصات التي تناولتها فلكل تخصص نظريته ونظريته وفهمه للقيم ومنظوماته التي عليها بنيت تصنيفاته؛ بالإضافة إلى أن التصنيف يواجه شكلاً من أشكال الصعوبة في مفاهيمية القيم وتداخل القيم بعضها في بعض، وانعكاسها فيما بينها إما تأثيراً وإما ترتيباً في المستوى القيمي.

ومع هذا الاختلاف وهذه الكثرة في التصنيفات للقيم ومنظوماتها؛ فإن عمليات تصنيف المنظومة القيمية من العمليات التي لا تزال تواجه صعوبة ويرى الجلال (١٤٣٥) أنها بحاجة لدراية واسعة ورؤية شاملة للقيم من حيث الدلالة والمفاهيم والنظريات، ولذا جاءت التصنيفات في هذا المجال بحسب ما يرى إلى مستوى عالٍ من الموضوعية والمكانة العلمية بينما جاءت تصنيفات أخرى ضعيفة ودون المستوى المأمول.

غير أن الملاحظ أن جميع التوجهات السابقة تتفق وأهمية تصنيف القيم وانعكاس التصنيف بشكل كبير على توسعة مدارك الباحثين كما يشير الجلال (١٤٣٥) ويضيف أنها تساعد في تشكيل صورة أعمق وفهم أشمل للمنظومة القيمية، ومن أهداف التصنيف كذلك كما يراها قنصوه (٢٠١٠) ويوافقه الحارثي (٢٠١٦) أنه يسهل بيان المنظومة القيمية ومجالاتها للدارسين والباحثين، على أنه يجب الإشارة أنه لا يقصد بالتصنيف تمييز جانب على آخر فالمنظومة القيمية متداخلة قيمها فيما بينها في تكوين الشخصية.

ومن خلال تتبع عددٍ من الأدبيات التربوية التي تبنت التصنيفات للقيم ومنظوماتها والتي تتجاوز ٦٠ تصنيفاً، يلاحظ أن من أشهر التصنيفات التي ارتكزت عليها كثير من الأدبيات التربوية تصنيف كلاكهون (Kluckhohn, C. 1951)؛ ويعتبره روبنز (٢٠١٦) أشهر التصنيفات العالمية وأسبقها ويوافقه الحارثي (٢٠١٦) والحديدي (٢٠٢٢)؛ ويعتمد تصنيفه على عدة أبعاد وهي على النحو الآتي: بعد المحتوى: وهو بعد يتضمن تصنيف القيم بحسب موضوعاتها أو محتواها؛ وهذا الذي اعتمدت عليه أغلب الدراسات العلمية ابتداء بتصنيف سبرانجر كما يشير الحارثي (٢٠١٦)؛ وبملاحظة الباحث لتصنيفات عقل (٢٠٠٦)، وخياط وآخرون (٢٠١٢) والقواسمة والبلوي (٢٠١٥) وأبو المعاطي (٢٠١٨). يلحظ أنها سارت على ذات البعد في تصنيفاتها.

ومن الأبعاد كذلك بعد شدة القيمة: ويضم قيماً ملزمة أو أمرة وناهية، وقيماً تفضيلية يشجع عليها، وقيماً مثالية يتطلع لها، وكذلك بعد العمومية: ويقصد به مدى الانتشار للقيم ويضم هذا البعد قيماً عامة منتشرة في المجتمع، وقيماً خاصة ترتبط بفئة دون غيرها، وبعد المقصد أو الهدف: ويشتمل على قيمٍ وسائلية لغايات أبعد، وقيمٍ غائية مقصودة لذاتها، وبعد الوضوح: ويضم قيماً واضحة صريحة أو قيماً ضمنية، وأخيراً بعد الديمومة: ويقصد نوعين من القيم قيم عابرة أو مؤقتة وعارضة، وقيم دائمة أكثر ثباتاً واستقراراً.

وأما التصنيفات في ضوء رؤية التربية الإسلامية فقد قدم الهاشمي وزميله (١٩٨٠) في وقت مبكرٍ جداً تصنيفاً للقيم في ضوء التربية الإسلامية اعتمد على ماورد في القرآن الكريم على مستويين، المستوى الأول يضم ثلاثة أبعاد وهي بعد القيم المتصلة بعلاقة العبد بربه، وبعد القيم المتصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه، وبعد القيم المتصلة بعلاقة الإنسان بالآخرين وتبعه في هذا المستوى تصنيفات عدة ارتكزت عليه كتصنيف الحارثي (٢٠١٦) ومرداد (٢٠١٦)، وجاء المستوى الثاني للهاشمي وزميله ليضم تصنيفاً سداسياً ينقسم إليها كل بعد من الأبعاد السابقة واشتمل على البعد الروحي، البعد النفسي، البعد العقلي المعرفي، البعد الانفعالي العاطفي، البعد السلوكي الأخلاقي، والبعد الاجتماعي الخاص والعام، وتبعه كثير من التصنيفات أو ارتكزت عليه ومن التصنيفات المبكرة كذلك في ضوء رؤية التربية الإسلامية تصنيف أبو العينين (١٩٨٨) فقد صنف القيم إلى قيم روحية وخلقية وعقلية ووجدانية واجتماعية ومادية وجمالية، وتبعه، ومن

بعده الفرحان (١٩٩٩) إذ يرى أن منظومة التصنيف للقيم وفق رؤية التربية الإسلامية تركز على منظومة خماسية للقيم من رؤية التربية الإسلامية وتتكون من قيم الإيمان بالله، وقيم العلم النافع، وقيم العمل الصالح، وقيم الخلق الحسن وقيم التعاون الجماعي وتبعه أبو حرب وآخرون (٢٠٠٢) والزهراني (٢٠٠٤) والشنقيطي (٢٠٠٨) والشبيلية (٢٠٢١).

ومن التصنيفات التي حاولت الخروج عن النمط السائد الدقلة (٢٠١٣) حيث صنف القيم باعتبار معايير الاتساع والشمولية، والاتجاه والسلوك، والمصدر والمرجعية، ومجالها، وموقعها من عملية البناء القيمي؛ وربما يكون ملكاوي (٢٠٢٠) كذلك خرج بتصنيف للقيم وفق مقاصد التربية وتجلياتها جعلها مكونة من ثلاثة قيم عليا وحاكمة وهي قيم التوحيد وال عمران والتزكية؛ فأصبح التصنيف للقيم وفق ذات القيم العليا أو الحاكمة وتبعه على ذلك الصمدي (٢٠٢١).

وبتأمل هذه التصنيفات وغيرها يلاحظ أنها لم تخرج عن دائرة التصنيفات السابقة؛ بل يلاحظ أن التنوع قائم بشكل كبير في دائرة المحتوى والموضوعات التي تقدم وطبيعة كل دراسة؛ ويمكن القول بأن التصنيفات مهما تنوعت فإنها لن تخرج عن تصنيف كلاكهون (١٩٥١) الذي كان له السبق في هذا تصنيف القيم ذي الأبعاد الستة.

ومن الضروري الإشارة إلى أن طبيعة الدراسة الحالية تركز على منظومة القيم الشخصية التي حوت عدداً من القيم ذات العلاقة بحسب ما سيرد في جانب الدراسة الميداني؛ غير أنه بالنظر لها سيلاحظ أنها تندرج كذلك تحت بعد المحتوى بشكل أكبر.

منهجية وإجراءات الدراسة

أولاً-منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على أسلوب دلفي (Delphi) أحد أساليب الدراسات المستقبلية؛ لأنه يتناسب وأهداف الدراسة، حيث تهدف إلى الكشف عن منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر الخبراء، وأسلوب دلفي (Delphi) كما يشير فليه (٢٠٠٣) أداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء، وتقدم من خلال جولات عديدة من الاستبانات لمجموعة منتقاة من الخبراء؛ بهدف

التوصل إلى درجة من الاتفاق العام بين الخبراء فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها زمن حدوثها وتأثيرها المتوقع.

ثانياً- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الخبراء في مرصد الخبراء الخليجيين ذوي الاهتمام بموضوع الدراسة أو ذوي التوجه البحثي في موضوع القيم كما يظهر من خلال بياناتهم بالمرصد وكذلك الخبراء الحاصلين على شهادة الخبير المحترف في القيم في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم جميعاً ٨٧ خبيراً، وقام الباحث باختيار عينة قصدية نظراً لطبيعة الدراسة قوامها (٣٢) عضواً تمثل ٣٠٪ من مجتمع الدراسة كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

عدد الخبراء	المجال
١٩	أعضاء هيئة تدريس بالجامعات السعودية ذوي اهتمام بحثي بموضوع القيم وخبراء بمرصد الخبراء الخليجيين
١٣	الخبراء الحاصلين على شهادة الخبير المحترف في القيم في المملكة العربية السعودية
٣٢	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ذوي اهتمام بحثي بموضوع القيم وخبراء بمرصد الخبراء الخليجيين هم الأعلى عدداً بنسبة (٨٠,٦٪)؛ فيما بلغت نسبة عينة الدراسة من الخبراء الحاصلين على شهادة الخبير المحترف في القيم في المملكة العربية السعودية (١٩,٤٪) كأقل نسبة،

ثالثاً- أداة الدراسة:

صمّم الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وفق متطلبات أسلوب دلفي (Delphi)؛ وقد تمّ إعداد الاستبانة من خلال اتباع الخطوات التالية:

١- الاستبانة في الجولة الأولى: هدفت إلى استقراء إجابات الخبراء من خلال أسئلة مفتوحة عن مشكلة؛ فتضمنت الأسئلة الآتية:

- ما منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء خصائص التربية الإسلامية؟

- ما أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟
- ما أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟

٢- الاستبانة في الجولة الثانية: تم جمع العبارات الأكثر تكراراً في الجولة لدى عينة الخبراء، وتم الطلب منهم إبداء وجهة نظرهم حول القيم وترتيبها حسب درجة الأهمية من وجهة نظرهم.

٣- الاستبانة في الجولة الثالثة: تم جمع آراء الخبراء في الجولة الثانية، وإعادة صياغتها بما يتلاءم وطبيعة الدراسة مع الأخذ بوجهات نظرهم حيال ما يتم دمج أو تضمينه في بعضه أو حذفه وبما يتفق وآلية أسلوب دلفي (Delphi)؛ وتم إعادة الاستبانة لهم في صورتها النهائية متضمنة ٢٧ قيمة في منظومة القيم التربوية ذات الأولوية في شخصية الطالب الجامعي، و ١٢ أسلوباً يمكن للجامعات من خلالها تعزيز منظومة القيم المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي، و ٨ معوقات يعتقد الخبراء أنها ستواجه الجامعات السعودية عند تعزيز منظومة القيم المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي.

رابعاً- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاستجابة لعينة الخبراء، وذلك للكشف عن منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية وأساليب التعزيز، والمعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر الخبراء.

خامساً- نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمثلت نتائج الدراسة على نتائج استجابات الخبراء حول منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية والمقترح تعزيزها في شخصية الطالب الجامعي، وأساليب الجامعات في تعزيزها والمعوقات التي تحول دون ذلك؛ وحيث تم تحليل الاستجابات وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وذلك وفق الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول للدارسة:

استجابات الخبراء حول من منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي، يوضحها الجدول رقم (٢)؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل قيمة مقترحة والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء حول من منظومة القيم التربوية ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي مرتبة حسب أهميتها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة
0.11	4.88	تعظيم الوحي
0.11	4.88	المسؤولية
0.19	4.75	الحياء
0.19	4.75	الصدق
0.24	4.63	الالتزام
0.24	4.63	المراقبة الذاتية
0.26	4.5	تقدير الأسرة
0.45	4.25	التعلم الذاتي
0.37	4.13	الاعتزاز بالهوية
0.77	4	الإيجابية
0.52	4	الوسطية
0.63	3.88	العطاء
0.37	3.88	الطموح
0.5	3.63	الانتماء
0.5	3.63	المواطنة الرقمية
1.02	3.63	الإبداع
0.52	3.5	الإتقان
0.5	3.38	العمل الجماعي

يتضح من الجدول السابق عدداً من قيم منظومة القيم المقترحة من خبراء عينة الدراسة والتي تقترح تعزيزها في شخصية الطالب الجامعي؛ وتمثلت المنظومة القيمية المقترحة في قيم: تعظيم الوحي، المسؤولية، الحياء، الصدق، الالتزام، المراقبة الذاتية، تقدير الأسرة، التعلم الذاتي، الاعتزاز بالهوية، الإيجابية، الوسطية، العطاء، الطموح، الانتماء، المواطنة الرقمية، الإبداع، الإتقان، العمل الجماعي.

وحازت قيمة تعظيم الوحي، وقيمة المسؤولية على الترتيب الأول في المنظومة المقترحة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٨٨) لكل قيمة؛ ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية هاتين القيمتين؛ فقيمة تعظيم الوحي تتقاطع مع قيمة الالتزام الديني والقيم الإنمائية التي أكدت أهميتها دراسة خياط وآخرون (٢٠١٢) ودراسة الخوالدة (٢٠٢١) ودراسة العصامي (٢٠٢٠) ودراسة الزعبي (٢٠٢١)؛ وتعد قيمة تعظيم الوحي حاکمة في الشخصية كما أوضح ملكاوي (٢٠٢١)، كما أنها تتفق ودراسة مسك (٢٠٢٠) لمسح القيم للشباب السعودي والتي أكدت أن التحلي بالإيمان وتعظيم الشعائر الدينية هي أحد أهم معتقدات الشباب السعودي أنها موجهة للسلوك؛ ولعل اتفاق خبراء الدراسة على القيمة يؤكد أهميتها لتعلقها بجانب كبير في شخصية الطالب الجامعي وسلوكياته؛ وهذه القيمة تعتبر قيمة محورية في رؤية التربية الإسلامية في تشكيل الشخصية.

أما قيمة المسؤولية فحظيت كذلك بهذه الأهمية؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (٤,٨٨)؛ وتتفق هذه المكانة الأهمية ونتيجة دراسات النومس (٢٠١٨)، ببلقوميدي والزهراء (٢٠١٨)، العصامي (٢٠٢٠)، ودراسة بيليايفا وفيكتوريا (Bieliaeva, Viktoriia, 2022)، ويتفق مع ذلك ما أكد عليه مؤتمر العاملين مع الشباب وتمكينهم (٢٠١٩) والذي عقد في مدينة الرياض وأكد على ضرورة رفع قيمة المسؤولية لدى الشباب؛ وعلى مستوى الأهمية كذلك أكد الشهري (٢٠١٩)، (١٧) على أنها تمثل احتياجاً لدى الشباب السعودي في المملكة العربية السعودية، وكذلك تتفق ونتيجة دراسة مسك (٢٠٢٠) إذ كانت قيمة المسؤولية وتحملها أحد أهم القيم المرغوبة لدى الشباب السعودي.

كما حازت القيم الآتية المقترحة في منظومة القيم المقترحة على درجة كبيرة من الأهمية وهي: الحياء، الصدق، الالتزام، المراقبة الذاتية، تقدير الأسرة، التعلم الذاتي، الاعتزاز بالهوية، الإيجابية،

الوسطية، العطاء، الطموح، الانتماء، المواطنة الرقمية، الإبداع، الإتقان، العمل الجماعي مما يعكس أهميتها لدى عينة خبراء الدراسة.

ومما يعكس أهميتها أنها شملت أكثر من مجال على مستوى مجالات الشخصية سواء الدينية أو الحياتية أو الاجتماعية أو الأسرية أو التعليمية وغيرها ويتفق هذا التنوع في المجالات والتدرج في الأهمية مع دراسة روسو وآخرون (Russo et al; 2022) التي أفادت بضرورة التنوع والتغير الرتبي للقيم داخل المنظومة، وتتفق كذلك ودراسة جومجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية المنظومة القيمية المقترحة في تشكيل شخصية الطالب الجامعي.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نصّ السؤال الثاني على ما يلي: ما أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل الأساليب المقترحة والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء حول أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي مرتبة حسب أهميتها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة
0.25	4.56	القدوة
0.26	4.53	البرامج الطلابية النوعية
0.26	4.5	دمج القيم في المقررات الدراسية
0.65	4.25	المشاركة العملية في برامج قيمية
0.71	4.06	الإرشاد الأكاديمي
0.65	4	مركز إعلامي للتوعية القيمية
1.03	4	المشاريع الطلابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة
0.77	3.94	مقررات مستقلة بالقيم
0.64	3.94	القراءات الموجهة
0.96	3.94	الحديث المباشر عن القيم
0.9	3.94	الدورات التدريبية
0.89	3.88	نادي طلابي قيمي

اتضح من الجدول السابق تنوع وتعدد الأساليب المقترحة وتضمنت استجابات الخبراء حول هذا السؤال عدة أساليب أهمها: القدوة، البرامج الطلابية النوعية، دمج القيم في المقررات الدراسية، المشاركة العملية في برامج قيمية، الإرشاد الأكاديمي، مركز إعلامي للتوعية القيمية، المشاريع الطلابية، مقررات مستقلة بالقيم، القراءات الموجهة، الحديث المباشر عن القيم، الدورات التدريبية، نادي طلابي قيمي.

وجاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦) أسلوب القدوة كأحد أهم الأساليب المقترحة التي يمكن من خلالها تعزيز منظومة القيم المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي وتتفق هذه النتيجة مع توصيات نتائج دراسة شورير وآخرون (Schurer et al,2015) ودراسة القواسمة (٢٠١٦)؛ ودراسة العصامي (٢٠٢٠)؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي عينة خبراء الدراسة بأهمية هذا الأسلوب وانعكاسه على تعزيز القيم وهذا يتفق وما أكدت عليه دراسة الصمدي (٢٠٢١) وملكاوي (٢٠٢٢).

وجاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣) أسلوب البرامج النوعية وهذا يتفق ودراسة شورير وآخرون (Schurer et al,2015)، ودراسة القواسمة (٢٠١٦)، ودراسة الرويلي (٢٠١٧)، ودراسة النومس (٢٠١٨)، ودراسة العصامي (٢٠٢٠)، ودراسة الحربي (٢٠٢٠)؛ كما حازت الأساليب: دمج القيم في المقررات الدراسية، المشاركة العملية في برامج قيمية، الإرشاد الأكاديمي، مركز إعلامي للتوعية القيمية، المشاريع الطلابية، مقررات مستقلة بالقيم، القراءات الموجهة، الحديث المباشر عن القيم، الدورات التدريبية، نادي طلابي قيمي على درجة كبيرة مما يعكس أهميتها؛ وهذا التنوع في الأساليب يتفق وتوصيات عدد من الدراسات بضرورة تنوع أساليب تعزيز القيم كدراسة حسن (٢٠٠٦)، دراسة المهدي (٢٠١١)، دراسة عكور (٢٠١٢)،

ببلقوميدي والزهراء (٢٠١٨)، الحري (٢٠٢٠)، دراسة جومجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021)، دراسة بيليايفا وفكتوريا (Bieliaieva, Viktoriia, 2022)، دراسة روسو وآخرون (Russo et al; 2022).

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

نصّ السؤال الثالث على ما يلي: ما أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل المعوقات والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء حول أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي مرتبة حسب أهميتها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة
0.58	4.44	وسائل الإعلام الحديثة
0.74	4.31	ضعف تجسيد القيم ومفاهيمها
0.6	4.28	الصراع القيمي
0.58	4.25	ضعف الوعي القيمي في الأسرة
0.89	3.63	عدم تناسب المرحلة العمرية لطبيعة البناء القيمي

اتضح من الجدول السابق ومن خلال استجابات خبراء الدراسة وجود عدد من المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي تمثلت في تحدي: وسائل الإعلام الحديثة، ضعف تجسيد القيم ومفاهيمها، الصراع القيمي، ضعف الوعي القيمي في الأسرة، وعدم تناسب المرحلة العمرية لطبيعة البناء القيمي.

وحازت وسائل الإعلام الحديثة على المرتبة الأولى وتتفق هذه النتيجة ودراسة العصامي (٢٠٢٠) وكانت أحد أهم التحديات في دراسة دراسة جومجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021)؛ ولعل مما يفسر هذا الاتفاق على هذا التحدي كونه يمثل أداة كبيرة في الاختراق الثقافي والصراع القيمي بحسب الحارثي (٢٠١٦)، وبللقوميدي والزهران (٢٠١٨)، وملكاوي (٢٠٢٢).

وجاء في الدرجة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣١) تحدي ضعف تجسيد القيم ومفاهيمها وهذا يتفق دراسة شورير وآخرون (Schurer et al, 2015)؛ ويفسر هذه النتيجة ما أكد عليه الخلف (٢٠٢٠) أن التحدي الذي يواجه منهجية تعزيز القيم تحويلها إلى كيان له مؤشرات سلوكية ومكونات فرعية بدلا من مفاهيم مجردة يصعب إدراكها بشكل تام؛ بل جعلها أساس عمليات بناء القيم.

أما تحدي عدم تناسب المرحلة العمرية لطبيعة البناء القيمي فقد جاء في الدرجة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) وهذه النتيجة تختلف ونتائج دراسة جومجي وآخرون (Gamage KAA, et al, 2021)؛ ودراسة شويلكا وآخرون (Schuelka et al, 2022) بل إن نتائج دراسة دراسة روسو وآخرون (Russo et al; 2022) ترى إمكانية إحداث تغيير طوعي في القيم، وإمكانية التغيير في رتبة القيمة في منظومة القيم الشخصية في هذه المرحلة العمرية؛ وكذلك دراسة الخوالدة (٢٠٢١) من خلالها مسحها لما يقارب ١٠٠ دراسة قيمية فقد أكدت بشكل كبير على أن المرحلة الجامعية ليست متأخرة بالنسبة إلى بناء شخصية الطالب من خلال محور القيم؛ ومع ذلك فقد يكون تحدياً تبعاً للتحدي السابق تجسيد القيم في هذه المرحلة وتبعاً لمقدار التحكم في العوامل المؤثرة في مرحلة تعزيز القيم؛ فالطالب الجامعي بحاجة لتجسيد للقيم يتناسب وطبيعة شخصيته ومتغيرات مرحلته وعلى هذا أكد ملكاوي (٢٠٢٢) والصمدي (٢٠٢١).

أولاً - ملخص النتائج:

أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١. تمثلت أهم قيم المنظومة المستقبلية لشخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية التربية الإسلامية من وجهة نظر خبراء الدراسة في القيم الآتية: تعظيم الوحي، المسؤولية، الحياء، الصدق، الالتزام، المراقبة الذاتية، تقدير الأسرة، التعلم الذاتي، الاعتزاز بالهوية، الإيجابية، الوسطية، العطاء، الطموح، الانتماء، المواطنة الرقمية، الإبداع، الإتقان، العمل الجماعي.

٢. كانت أهم الأساليب المقترحة التي يمكن للجامعات أن تعزز من خلالها منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي من وجهة نظر خبراء الدراسة هي: القدوة، البرامج الطلابية النوعية، دمج القيم في المقررات الدراسية، المشاركة العملية في برامج قيمية، الإرشاد الأكاديمي، مركز إعلامي للتوعية القيمية، المشاريع الطلابية، مقررات مستقلة بالقيم، القراءات الموجهة، الحديث المباشر عن القيم، الدورات التدريبية، نادي طلابي قيم.

٣. تمثلت أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه الجامعات السعودية في تعزيز منظومة القيم ذات الأولوية المستقبلية في شخصية الطالب الجامعي في المعوقات الآتية: وسائل الإعلام الحديثة، ضعف تجسيد القيم ومفاهيمها، الصراع القيمي، ضعف الوعي القيمي في الأسرة، وعدم تناسب المرحلة العمرية لطبيعة البناء القيمي.

ثانياً - التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج وفي ضوء أدبيات الدراسة بما يأتي:

- على الجامعات العناية بمنظومة القيم الشخصية لدى طلابها؛ وفق احتياجاتها ومواصفات خريجها المأمولة ومخرجات التعلم المتوقعة.
- تأهيل عددٍ من أعضاء هيئة التدريس ليكونوا خبراء في قضية تعزيز القيم وتجييدها وتيسير قضايا التعزيز لأعضاء هيئة التدريس.
- التركيز في المنظومة على القيم الحاكمة والرئيسة والتي تنعكس عند تعزيزها على غيرها والتي حظيت بدرجة عالية وأهمها قيمة تعظيم الوحي والمسؤولية.

- التنويع في الأنشطة والتركيز على البرامج النوعية ذات الامتداد التأثيري العميق في تعزيز القيم.
- الموازنة بين أهم قيم المنظومة المستهدفة وبين قيم الجامعة في سبيل الاستفادة من التوجهات ذات العلاقة واستثمار الجهود المبذولة.
- إقامة الندوات والمؤتمرات والمحاضرات التي تعنى بإبراز منظومة القيم وتعزيزها وأهم قضاياها
- تقديم دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول الأساليب التعليمية والتدريبية الحديثة المعززة للقيم.

ثالثاً-المقترحات:

يقترح الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج إجراء المزيد من الدراسات حول منظومة القيم في بقية المجالات المستهدفة، وكذلك دراسة قضية تجسيد القيم في المرحلة الجامعية المنهجية والآليات؛ ودراسة العوامل المؤثرة في المنظومة القيمية وتقديم تصور مقترح للجامعات للتعامل معها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو العينين، علي خليل مصطفى. (١٩٨٨). القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلي.
- أبو المعاطي، يوسف جلال. (٢٠١٨). دور الحياة الجامعية في تشكيل النسق القيمي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ببعض التخصصات الأكاديمية، مجلة بحوث التربية النوعية. مجلة جامعة المنصورة، (٤٩)، ١٠٢-٥٤.
- أبو حرب، يحيى، الشباطات، محمود، السالمي، حمد. (٢٠٠٢). التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي الثقافة والقيم. دار الجبل.
- أبو عاقلة، أحمد. (٢٠١٥، أبريل ٨-٩). مدارس المستقبل ودورها في بناء شخصية الطالب من خلال الأنظمة التمثيلية. المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث المهوبة والتفوق في الوطن العربي، الجامعة الأردنية والمؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية، الأردن.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية.
- [/https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/human-capacity-development-program](https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/human-capacity-development-program)
- بلوقميدي، الزهراء. (٢٠١٨). تموضع منظومة القيم لدى الشباب الجامعي بين التصور والسلوك الفعلي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٤)، ١٠١ - ١٢٢.
- الجابري، محمد عابد. (٢٠٠٦). العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية. دراسات الوحدة العربية.
- جامعة القصيم. (١٤٣٨، ربيع الثاني، ١٢-١٤). مؤتمر دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية ٢٠٣٠. القصيم.
- جامعة الملك عبد العزيز، (٢٠٢١). دليل بناء القيم في الجامعة، بيت الخبرة قيم. نشر الوقف العلمي.
- الجلاد، ماجد. (١٤٣٥). المرشد العملي للتربية على القيم رؤية نظرية وطرائق علمية. مؤسسة قم المعرفة
- الجلاد، ماجد. (٢٠١٣). تعلم القيم وتعليمها (ط.٣). دار المسيرة.
- الحارثي، فهد محمد. (٢٠١٦). القيم في مدرسة المستقبل جدل التحولات والتحديات. منتدى المعارف للنشر والتوزيع.
- الحازمي، محمد عبد الله. (٢٠١٧). دور الجامعة في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي. مجلة كلية التربية. (٣٣)، ج. ٢، ١٩٧ - ٢٢١.
- الحديدي، فايز. (٢٠٢٢). أزمة القيم ومشكلة الشباب العربي. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الحري، علي بن حمود. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعزيز القيم التربوية الواردة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لدى طلبة الجامعات السعودية. مجلة التربية، (١٨٧)، ج٣، ٢٠٧ - ٢٤٢.
- حسن، محمود. (٢٠٠٦). تقويم دور الجامعة كنظام في بناء شخصية الشباب من منظور قيمي. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٠٥)، ٢١٤ - ٢٤٣.
- حمدي، محمد الفاتح. (٢٠١٧). أزمة القيم ومشكلات الشباب. دار أسامة للنشر والتوزيع.

- خزعلي، قاسم محمد محمود. (٢٠٠٩). التصور الإسلامي للقيم في الفلسفات التربوية الوضعية. مجلة علوم إنسانية، أكاديمية علماء المهجر، (٤١)، ٧٤-٩٨.
- الخلف، سعد إبراهيم. (٢٠٢٠). القيم فلسفة الفهم ومنهجية البناء. دار الرواد للنشر.
- خلوفي، محمد، بطواف، جليلة. (٢٠٢٣). القيم مقارنة نظرية. مجلة أبعاد، (٥١)، ٢٥٩-٢٧٤.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٢). ارتقاء القيم دراسة نفسية. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحوالدة، سميرة. (٢٠٢١). دراسة مسحية نقدية للكتابات الأجنبية في ربع القرن الأخير حول حضور القيم في التعليم الجامعي. مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، ٢٧(١٠٢)، ٤٨-١٣.
- خياط، غالب، وآخرون. (٢٠١٢). منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، ١٣ (٢)، ٢٤٧-٢٩٥.
- خياط، محمد جميل. (١٩٩٦). المبادئ والقيم في التربية الإسلامية. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
- الدقلة، صالح بن أحمد. (٢٠١٣). هندسة القيم المفهوم والتأصيل. مطابع السفراء.
- الريعي، صاحب. (٢٠١٢، ديسمبر٦). تنمية الاستقلالية الفردية والمهنية. www.ahewar.org/debat/show.art
- رحومة، علي محمد. (٢٠٠٧). الانترنت ومنظومة القيم. مركز دراسات الوحدة العربية.
- الرشدان، مازن بن عبد الله بن إبراهيم. (٢٠٢١). دور الجامعة في مواجهة صراع القيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣١)، ١٢٧-١٥٦.
- رضا، أنور طاهر. (٢٠١٩). القيم الإسلامية الرفيعة لمسات نفسية تربوية. دار البداية للنشر والتوزيع.
- روبنز، ريتشارد اتش. (٢٠١٦). المشاكل العالمية وثقافة الرأسمالية (فؤاد سروجي، مترجم). الأهلية للنشر والتوزيع.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. <https://www.vision2030.gov.sa>
- الرويلي، السعودي السمني. (٢٠١٧). واقع منظومة القيم لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(١٣)، ١٧١-١٤٣.
- زاهر، ضياء. (١٩٨٤). القيم في العملية التربوية. مؤسسة الخليج العربي للنشر والتوزيع.
- الزعي، حازم أحمد فلاح. (٢٠٢١). القيم التربوية الممارسة لدى طلبة جامعة اليرموك مشكلات وحلول [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الزهراني، صالح يحيى. (١٤٢٥). قيم السلام في كتب التفسير والحديث والتربية الوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامع أم القرى.
- الزيود، نايف محمود سلامة. (٢٠١٢). دور الأنشطة والبرامج الطلابية في جامعة اليرموك في صقل شخصية الطالب الجامعي. مجلة بحوث التربية الرياضية: جامعة الرقازيق - كلية التربية الرياضية للبنين، ٤٦(٩٠)، ٢٤-١.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (١٤٢٠هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة.

- السفياي، نايلة زريق. (٢٠٢١). القيم الخلقية عند الشيخ ابن سعدي دراسة تحليلية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- الشبلية، سميرة خميس. (٢٠٢١). القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصنفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٥(١٩)، ٢٥٥ - ٢٩٦
- الشدوخي، فيصل ناصر. (٢٠١٦). منهج المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الابتدائي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الشنقيطي، الطيب. (٢٠٠٨). الأساليب النبوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشهري، نوح يحيى. (٢٠١٩، مارس ١٨-٢٠). الاحتياجات ذات الأولوية للشباب السعودي، مؤتمر العاملين مع الشباب وتمكينهم، الرياض.
- الصمدي، خالد. (٢٠٢١). القيم في مشاريع الجامعات: رؤية ناظمة لأسئلة التنظير وقواعد الممارسة. مجلة الفكر الإسلامية المعاصر، (١٠٢)، ١٤٦ - ١٧٨
- الصمدي، خالد. (١٤٢٩). القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- عبد الرحمن، طه. (٢٠٢٢). التأسيس الانتمائي لعلم المقاصد. مركز تحوض للدراسات والبحوث.
- العصامي، هالة عبد الفتاح. (٢٠٢٠). منظومة القيم الخلقية لدى الشباب البعد الغائب في وسائل التواصل الاجتماعي. المجلة التربوية، ج٧٤، ٩١٣ - ٩٦٢.
- عقل، محمود عطا. (٢٠٠٦). القيم السلوكية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عكور، كوثر عبد الرحيم. (٢٠١٢). دور الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة القيم التربوية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة أنفسهم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك بالأردن.
- الفرحان، إسحاق. (١٩٩٩). القيم والتربية في عالم متغير من منظور إسلامي. اليرموك للنشر والتوزيع.
- فرغل، يحيى. (١٤٢٩). التكامل والتوازن في بناء الشخصية الإسلامية. دار القلم.
- فليه، فاروق عبده. (٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. دار المسيرة.
- القحطاني، عوض عبد الله. (١٤٣٩هـ). تصور مقترح لمسؤولية الجامعات السعودية في تنمية مهارات الطالب الجامعي في ضوء التربية الإسلامية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدعوة وأصول الدين. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- القريشي، حسين محمد؛ والموسوي، عبد المحسن جواد. (٢٠١٤). أداء الطالب الجامعي وأثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٧(١٨)، ٢١٩ - ٢٤٩.
- قنصوه، صلاح. (٢٠١٠). نظرية القيم في الفكر المعاصر. دار التنوير للطباعة والنشر.
- القواسمة، أحمد حسن، البلوي، عايد علي. (٢٠١٥). منظومة القيم الجامعية. دار صفاء للنشر والتوزيع.

- القواسمة، أحمد صالح. (٢٠١٦). دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(١٢)، ٢١٣-٢٢٨.
- الكوراني، عبد الباسط. (٢٠١٧). الشخصية الإيجابية في القرآن الكريم دراسة تحليلية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- اللبايعدي، خديجة سليم. (٢٠١٩). القيم ودور المعلم في غرسها وأكسابها للمتعلمين. دار الغوثاني للدراسات القرآنية.
- مجموعة باحثين. (١٤٢٥). موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم (ط٢). دار الوسيلة للنشر والتوزيع.
- المحسن والصحفي وآخرون. (٢٠١٦). منظومة القيم المستقبلية للأسرة وسبل تعزيزها في ظل التحديات المعاصرة. مجلة جامعة جازان، ١(١٥)، ١-٣٥.
- محي الدين، أحمد حسين. (١٩٨١). القيم الخاصة لدى المبدعين. دار المعارف للنشر والتوزيع.
- مرداد، فؤاد. (٢٠١٦). الدليل الإجرائي للدور معلم القرآن في غرس القيم. بيت الخبرة قيم.
- مسك القيم. (٢٠٢٠). قيم الشباب السعودي. مؤسسة الأمير محمد بن سلمان مسك الخيرية.
- معزیز، عبد الرحمن. (٢٠١٨). تشخيص أزمة القيم المعاصرة. رابطة العلماء بالمملكة المغربية للنشر.
- المعلوف، لینا ماجد؛ والزبون، محمد سليم؛ وعناب، رشا علي. (٢٠١٨). تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١(٣٦): ١٣٣-١٥٢.
- المقدادي، هاني صلاح. (٢٠١١). درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب فيها. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٢)، ٢٤٤٧ - ٢٤٧٠.
- مكارم الأخلاق، مجموعة باحثين. (٢٠١٩). القيم الأسرية مصفوفة القيم الأساسية للأسرة الفاعلة المرتكزة على المبادئ الأخلاقية، نشر جمعية مكارم الأخلاق.
- ملكاوي، فتحي حسن. (٢٠٢٣). القيم الجامعية فلسفتها ومرجعيتها وتحليلاتها. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ملكاوي، فتحي حسن، (٢٠٢٠). منظومة القيم المقاصدية وتحليلاتها التربوية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- ملكاوي، فتحي حسن؛ عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٦). موقع القيم في التعليم الجامعي. المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢١). تقرير ندوة التعليم العالي ومابعده وجهات نظر حتى عام ٢٠٥٠. <https://2u.pw/mJMqZrC>
- المنكاع، عوض. (٢٠١٩، مارس ٦-٩). أولويات البحث التربوي في مجال تنمية شخصية الطالب الجامعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مؤتمر التربية والمستقبل، جامعة الباحة، ٣٢٠-٣٥٥.

المهدي، محمد بن سعيد. (٢٠١١، مارس ٦-٨). المناهج التعليمية ومنظومة القيم رؤية حول تفعيل دور الجامعات في تعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب. مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، ج ٢، المدينة المنورة، جامعة طيبة، ١٠٦١ - ١١١

المؤتمر التاسع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية (١٤٤١، رجب ٨-١٠). مؤتمر الشخصية السعودية لمجتمع حيوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مؤتمر الرياض (٢٠٢٠، أكتوبر ١٨-١٩). تمكين العاملين مع الشباب وصناعة أولوياتهم. الرياض

مؤتمر كرسي عبد العزيز السعودي. (١٤٤٠، جمادى الثاني ٢٩-٣٠). مؤتمر نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. جامعة القصيم

مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية بالقاهرة. (٢٠١٨، ديسمبر ٤-٥). مؤتمر العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية. القاهرة

موسى، عبد الله. (٢٠١٨). فلسفة القيم الأصول والامتدادات، دار كلمة للنشر والتوزيع، تونس.

النومس، سعد فهد. (٢٠١٨). تعزيز منظومة القيم التربوية لدى طلبة التعليم العالي: تصور مقترح. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (١٩)، ج ١٣، ٢١٤ - ٢٢٨.

الهاشمي، عبد الحميد، فاروق، عبد السلام. (١٩٨٠). البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Al-Enein, Ali Khalil Mustafa. (1988). Islamic values and education, Ibrahim Halabi Library.
- Abu Al-Maati, Youssef Jalal. (2018). The role of university life in shaping the value system of students at King Abdulaziz University in some academic disciplines, Journal University Journal, (49), 54-102
- Abu Harb, Yahya, Al-Shabbat, Mahmoud, Al-Salmi, Hamad. (2002). Five-point classification of human values from the perspective of Islamic culture and values. House of the mountain.
- Abu Aqla, Ahmed. (2015, April 8-9). Schools of the future and their role in building the student's personality through representative systems. The Fourth Scientific Conference on Research on Giftedness and for Youth, Environment and Development, Jordan.
- Human capabilities development program. (2021). Human Capacity Development Program Document. <https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/human-capacity-development-program/>
- Blogmidi, Zahraa (2018). Positioning the value system among university youth between perception and actual behavior. Researcher Journal in Humanities and Social Sciences, (34), 101-122

- Al-Jabri, Muhammad Abed. (2006). The Arab moral mind is a critical analytical study of value systems in Arab culture. Arab unity studies.
- Al Qussaim university. (1438, Rabi' al-Thani, 12-14). Conference on the role of Saudi universities in achieving Vision 2030. Qassim.
- King Abdulaziz University, (2021). Guide to building values at the university, House of Experience Values. Publishing the scientific endowment.
- Al-Jallad, Majid. (1435). The practical guide for education on values, a theoretical vision and scientific methods. Knowledge Summits Foundation
- Al-Jallad, Majid. (2013). Learning and teaching values (3rd edition). Dar Al Masirah.
- Al-Harithi, Fahd Muhammad. (2016). Values in the School of the Future: Controversy, Transformations and Challenges. Knowledge Forum for Publishing and Distribution.
- Al-Hazmi, Muhammad Abdullah. (2017). The role of the university in promoting moral values in the student community. College of Education Journal. Mg. 33, p. 2, c. 2, 197-221
- Al-Hadidi, Fayez. (2022). The crisis of values and the problem of Arab youth. Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Al-Harbi, Ali bin Hammoud. (2020). A proposed vision for enhancing the educational values contained in the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030 among Saudi university students. Journal of Education, (187) Part 3, 207-242
- Hassan Mahmoud. (2006). Evaluating the role of the university as a system in building the personality of young people from a values perspective. Journal of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, (105), 214-243
- Hamdi, Muhammad Al-Fatih. (2017). The crisis of values and youth problems. Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Khazali, Qasim Muhammad Mahmoud. (2009). The Islamic perception of values in positive educational philosophies. Journal of Human Sciences, Academy of Overseas Scholars, (41), 74-98
- Al-Khalaf, Saad Ibrahim. (2020). Values, philosophy of understanding and construction methodology. Al-Rowad Publishing House.
- Khaloufi, Muhammad, Battawaf, Jalila. (2023). Values theoretical approach. Abaad Magazine, Issue 01, 259-274
- Khalifa, Abdul Latif Muhammad. (1992). The advancement of values is a psychological study. National Council for Culture, Arts and Letters.
- Al-Khawalda, Samira. (2021). A critical survey of foreign writings in the last quarter century on the presence of values in university education. Journal of Contemporary Islamic Thought, 27(102), 13-48

- Khayyat, Ghaleb, et al. (2012). The prevailing value system among students of Al-Balqa Applied University. Scientific Journal of King Faisal University of Humanities and Administrative Sciences, 13(2), 247- 295
- Khayat, Muhammad Jameel. (1996). Principles and values in Islamic education. Institute for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage.
- Al-Dakla, Saleh bin Ahmed. (2013). Value engineering concept and rooting. Ambassadors Press.
- Al-Rubaie, owner. (2012, December 6). Developing individual and professional independence. www.ahewar.org/debat/show.art
- Rahuma, Ali Muhammad. (2007). The Internet and the value system. Center for Arab Unity Studies.
- Al-Rashdan, Mazen bin Abdullah bin Ibrahim. (2021). The role of the university in confronting the conflict of of Hail. Journal of Reading and Knowledge, (231), 127-156
- Reda, Anwar Taher. (2019). High Islamic values, psychological and educational touches. Dar Al-Bedaya for Publishing and Distribution.
- Robbins, Richard H. (2016). Global problems and the culture of capitalism (Fuad Srouji, translator). Eligibility for publication and distribution.
- Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (2016). In Saudi Arabia Vision 2030. <https://www.vision2030.gov.sa>
- Al-Ruwaili, Al-Saudi Al-Samni. (2017). The reality of the value system among students of the College of in light of contemporary challenges. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(13), 171-143.
- Zahir, Diya (1984). Values in the educational process. Arabian Gulf Publishing and Distribution Corporation.
- Al-Zoubi, Hazem Ahmed Falah. (2021). Practiced educational values among Yarmouk University students, problems and solutions [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University.
- Al-Zahrani, Saleh Yahya. (1425). Values of peace in books of interpretation, hadith, and national education in the middle school in the Kingdom of Saudi Arabia [Unpublished doctoral dissertation] College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Zyoud, Nayef Mahmoud Salama. (2012). The role of student activities and programs at Yarmouk University : Zagazig University - Faculty of Physical Education for Boys, 46(90)1-24.
- Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (1420 AH). Taysir Al-Karim Al-Rahman in interpreting the words of Al-Mannan. Al-Resala Foundation.
- Al-Sufyani, Nayla Zureiq. (2021). Moral values according to Sheikh Ibn Saadi, an analytical study [Unpublished master's thesis]. Umm Al Qura University.

- Al-Shibliyya, Samira Khamis. (2021). The necessary values for the Islamic education textbooks for the ninth and tenth grades in the Sultanate of Oman. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(19), 255-296
- Al-Shadoukhi, Faisal Nasser. (2016). Life skills curriculum for high school students.
- Al-Shanqeeti, Al-Tayeb. (2008). Prophetic methods for developing faith values among Muslim youth in light of contemporary challenges [Unpublished master's thesis]. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Shehri, Noah Yahya. (2019, March 18-20). Priority needs of Saudi youth, Conference of those working with and empowering youth, Riyadh.
- Al-Samadi, Khaled. (2021). Values in university projects: a vision regulating theorizing questions and rules of practice. Journal of Contemporary Islamic Thought, (102), 146-178
- Al-Samadi, Khaled. (1429). Islamic values in the educational system: A study of Islamic values and mechanisms for promoting them. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Abdul Rahman, Taha (2022). The fiduciary establishment of the science of objectives. Nawadh Center for Studies and Research.
- Al-Essami, Hala Abdel Fattah. (2020). The moral system of youth among young people is the absent dimension in social media. Educational Journal, 74, 913-962.
- Akl, Mahmoud Atta. (2006). Behavioral values. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Akour, Kawthar Abdel Rahim. (2012). The role of Jordanian universities in providing students with Islamic [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University, Jordan.
- Al-Farhan, Ishaq. (1999). Values and education in a changing world from an Islamic perspective. Al-Yarmouk Publishing and Distribution.
- Farghal, Yahya. (1429). Integration and balance in building the Islamic personality. Dar Al-Qalam.
- Fleeh, Farouk Abdo (2003). Future studies educational perspective. Dar Al Masirah.
- Al-Qahtani, Awad Abdullah. (1439 AH). A proposed vision of the responsibility of Saudi universities in developing university students' skills in light of Islamic education [Unpublished doctoral dissertation]. Islamic University of Medina.
- Al-Qurayshi and Al-Musawi. (2014). University student performance and its impact on determining the efficiency of higher education institutions. Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences, 7(18), 219-249.
- Snipe it, Salah. (2010). The theory of values in contemporary thought. Dar Al-Tanweer for Printing and Publishing.

- Al-Qawasmeh, Ahmed Hassan, Al-Balawi, Ayed Ali. (2015). University value system. Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Qawasmeh, Ahmed Saleh. (2016). The role of Taibah University in enhancing the university value system among students. International Specialized Educational Journal, 5(12), 213-228
- Al-Kurani, Abdul Basit. (2017AD). The positive personality in the Holy Qur'an, an analytical study [Unpublished doctoral dissertation]. College of Graduate Studies, International Islamic Sciences University, Jordan.
- Lababidi, Khadija Salim. (2019). Values and the role of the teacher in instilling them and imparting them to learners. Dar Al-Ghouthani for Quranic Studies.
- A group of researchers. (1425). Nadhrat al-Na'im Encyclopedia on the Noble Manners of the Noble Messenger, may God bless him and grant him peace (2nd edition). Dar Al-Wasila for Publishing and Distribution.
- The philanthropist, the journalist, and others. (2016). The future value system of the family and ways to enhance it in light of contemporary challenges. Jazan University Journal, 5(1), 1-35.
- Mohieddin, Ahmed Hussein. (1981). The special values of creative people. Dar Al Maaref for Publishing and Distribution.
- Mirdad, Fouad. (2016). Procedural guide to the role of the Qur'an teacher in instilling values. House of valuable experience.
- Hold values. (2020). Values of Saudi youth. Prince Mohammed bin Salman Misk Charitable Foundation.
- Muaziz, Abdul Rahman. (2018). Diagnosing the crisis of contemporary values. Association of Scholars in the Kingdom of Morocco for Publishing.
- Al-Maalouf, Lina Majid; And the customer, Muhammad Salim; And Annab, Rasha Ali. (2018). Perceptions of. Arab Journal for Quality Assurance in University Education, 11(36): 133-152.
- Al-Miqdadi, Hani Salah. (2011). The degree of contribution of faculty members at King Khalid University in point of view. Journal of Educational Science Studies, 38(2) 2447-2470
- Makarem Al-Akhlaq, a group of researchers. (2019). Family values: A matrix of basic values for an effective family based on moral principles, published by the Makarem Al-Akhlaq Association.
- Malkawi, Fathi Hassan. (2023). University values: their philosophy, reference, and manifestations. International Institute of Islamic Thought.
- Malkawi, Fathi Hassan, (2020). The Maqasid value system and its educational manifestations. International Institute of Islamic Thought.

- Malkawi, Fathi Hassan; Odeh, Ahmed Suleiman (2006). Location of values in university education. Moroccan Center for Educational Studies and Research.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Report of the Higher Education and Beyond Perspectives to 2050 symposium report. <https://2u.pw/mJMqZrC>
- Al-Mankaa, Awad. (2019, March 6-9). Priorities for educational research in the field of university student Conference, Al Baha University, 320-355.
- Al-Mahdi, Muhammad bin Saeed. (2011, March 6-8). Educational curricula and value system: A vision about activating the role of universities in promoting the values of moderation among students. Conference on, Part 2, Medina, Taibah University, 1061 - 111
- The Nineteenth Conference of the Association of Educational and Psychological Sciences (1441, Rajab 8-10). Saudi Personality Conference for a Vibrant Society, College of Education, King Saud University.
- Riyadh Conference (2020, October 18-19). Empowering those working with youth and shaping their priorities. Riyadh
- Abdulaziz Al-Sawi Chair Conference. (1440 Jumada al-Thani 29-30). Conference towards a positive society according to the Kingdom's Vision 2030. Qassim University
- Conference of the Faculty of Islamic Studies in Cairo. (2018, December 4-5). Conference on Islamic sciences and their role in consolidating societal values. Cairo
- Musa, Abdullah. (2018). The Philosophy of Values, Origins and Extensions, Dar Kalima for Publishing and Distribution, Tunisia.
- Al-Numis, Saad Fahd. (2018). Strengthening the educational value system among higher education students: a proposed scenario. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, (19), Part 13, 214-228.
- Al-Hashemi, Abdul Hamid, Farouk, Abdul Salam. (1980). The value structure of personality as mentioned in the Holy Qur'an. Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

المراجع الأجنبية:

- Aleph, J. (2018). Social competence as a positive youth development construct: A conceptual review. The scientific World Journal, 2012, 1-7. Article ID 287472, doi:10.1100 \ 28747.
- BANO, N., ANSARI, M., & GANAI, M. Y. (2016). A Study of Personality Characteristics and Values of Secondary School Teachers in Relation to Their Classroom Performance and Students' Likings. Anchor Academic Publishing.
- Bieliaieva, V. (2022). Value transformations of Ukrainian student youth in the educational space. 10.5604/01.3001.0016.3052.

- Christensen, M., & Henry J. Eyring. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Escobar-Ortloff, O. W. (2001). Higher Education and the Transmission of Educational Values in Today's Society. This paper was presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AR, November 14-16. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/>
- Gamage, K.A.A., Dehideniya, D., & Ekanayake, S.Y. (2021 Jul 16). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behav Sci (Basel)*, 11(7), 102. doi: 10.3390/bs11070102. PMID: 34356719; PMCID: PMC8301052.
- Joel, R., & Sommerschuh, J. (2016). "Values". In *The Open Encyclopedia of Anthropology* (Felix Stein, Ed). Facsimile of the first edition in *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification (In: Parsons, T. and Shils, E., Eds). *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press, Cambridge, 388-433. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Report on The Futures Of Higher Education Envisions Collective and Holistic Responses to Global Challenges. <https://www.iesalc.unesco.org/en26/05/2021/report-on-the-futures-of-higher-education-envisions-collective-and-holistic-responses-to-global-challenges/>
- Russo, C., Danioni, F., Zagrean, I., & Barni, D. (2022). Changing Personal Values through Value-Manipulation Tasks: A Systematic Literature Review Based on Schwartz's Theory of Basic Human Values. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 12, 692–715.
- Schuelka, M., & Sherab, K. (2022). Educational Values in Complex Systems: An Introduction to the Educational Values Evaluation and Design Framework and a Case Study of Inclusivity in Bhutan. *Current Issues in Comparative Education*, 24, 114-131. 10.52214/cice.v24i1.8773
- Schurer, S., S. Kassenboehmer, F. & Leung. (2015, February). Do Universities Shape their Students' Personality?. IZA Discussion Paper No. 8873.
- Sredharn, N. C. (2010). Personality development labs: need of the hour. . <http://www.thehindu.com/features/education/personality-development-labs-need-of-the-our/article617441.ece>



**متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة
تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات
التربويات**

**Requirements for Developing Electronic
Administration in the Al-Kharj Education
Administration: Perspectives of Educational
Supervisors**

إعداد

د. ندى بنت خالد حمد السيارى

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nada Khaled Hamad Al-Sayyari

Assistant Professor of Educational Administration and Planning
Department of Educational Administration and Planning
Faculty of Education - Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Email: nkalsayyari@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-018

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؛ والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية والتي تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأسلوب الحصر الشامل حيث طُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على كامل مجتمع الدراسة وبلغت الاستجابات (١٢٦) مشرفة تربوية تعادل ٧٢٪ من مجتمع الدراسة وأظهرت النتائج موافقة العينة بدرجة عالية جداً على جميع متطلبات الإدارة الإلكترونية، حيث كان أعلاها المتطلبات الأمنية بمتوسط حسابي (٤,٥٠) يليها المتطلبات التقنية بمتوسط حسابي (٤,٤١) ثم المتطلبات البشرية بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وأخيراً المتطلبات الإدارية بمتوسط حسابي (٤,٢٥). وأوجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بشأن (المتطلبات الإدارية) لصالح المشرفات التربويات الحاصلات على البكالوريوس ولم توجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات المشرفات التربويات حول المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لمتغير سنوات الخدمة. وبناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بإنشاء نظام أجور وحوافز متوازن للوظائف التي تتطلب إلماماً بالحاسب والعمل على تطوير الموقع الإلكتروني لإدارة تعليم الخرج وصياغة أدلة إرشادية لكيفية تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج وإيجاد نظام متكامل للأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية في إدارات التعليم.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات، التطوير، الإدارة الإلكترونية، التعليم العام.

Abstract

The present study aims to identify administrative, human, technical and security requirements for the development of electronic management in the Department of AL Kharj Education from the point of view of the female educational supervisors; Disclosure of statistical differences in e-management development requirements attributable to variables (educational qualification, years of service). The study used the survey descriptive curriculum and a comprehensive inventory method where the study tool (questionnaire) was applied throughout the study community. Responses amounted to 126 female educational supervisors equivalent to 72% of the study community. The results showed: The matching of the sample is very high for all electronic management requirements, the highest being security requirements with an average of (4.50) followed by technical requirements with an average (4.41) and human requirements with an average of (4.34) and finally administrative requirements with an average (4.25). The study created statistically significant differences regarding (administrative requirements) in favor of bachelor's educational supervisors. There were no statistically significant differences in the responses of female supervisors to administrative, human, technical and security requirements of the years of service. Based on the results of the study, the researcher recommends the establishment of a balanced pay and incentive system for jobs that require computer literacy and the development of AL Kharj education management website and the drafting of guides on how to develop e-administration in AL Kharj education management and the creation of an integrated electronic security and confidentiality system in education departments.

Keywords: requirements, development, electronic management, general education.

المقدمة

اهتمت حكومة المملكة العربية السعودية - حفظها الله - بنشر التعليم منذ تأسيسها وسعت إلى تطويره وإنشاء جهات تشرف عليه في ضوء توجهات حكومتنا الرشيدة للحكومة الإلكترونية وسعيها الحثيث لتجويد العمليات وتوفير الوقت والجهد في كافة قطاعات الدولة؛ ولذلك حظيت الجهات المشرفة على التعليم باهتمام عالي من المسؤولين حتى يومنا هذا في وزارة التعليم وفي الإدارات التابعة لها حيث عملت الوزارة على أتمتة العمليات الإدارية وتوفير النظم والمنصات الإلكترونية كنظام نور ونظام فارس ومنصة مدرستي واهتمت بتطوير العاملين في وزارة التعليم والإدارات التابعة لإحداث تحسين مستمر في إدارة التعليم ولمواكبة هذا التطور والتحول في النظم الإدارية ظهرت الإدارة الإلكترونية لتحل محل الإدارة التقليدية.

وتعد الإدارة الإلكترونية من أهم المداخل الحديثة للتطوير الإداري ويعد تطبيق الإدارة الإلكترونية كما ذكر محمود (٢٠١٦م، ص٢٥٧) وسيلة لرفع كفاءة الإدارة والعاملين وتطوير أدائها، وتخفيف الأعباء الإدارية عنها، كما تعمل الإدارة الإلكترونية على تحسين جودة أداء العمل عن طريق استخدام أساليب الكترونية حديثة تتسم بالكفاءة والفعالية والسرعة، بالإضافة إلى قدرتها على مواجهة كل مشكلات الإدارة التقليدية في صنع القرار وقد نص الهدف التاسع من الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم على زيادة فعالية التقنية في رفع مستويات الأداء وتحسينه ويندرج تحت هذا الهدف عدد من الإجراءات المتوائمة مع التقدم التقني في القرن الواحد والعشرين من تطوير بوابة وطنية للتعليم وتطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي وبناء قدرة المعلمين على توظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم وتطوير مدارس افتراضية وإنشاء نظام المؤشرات التربوية لتسهيل عملية صنع القرار القائمة على البيانات. (وزارة التعليم، ٢٠٢٣) وقد ذكرت دراسة (تبون، ٢٠٢١م) أن أهمية الإدارة الإلكترونية تظهر في الارتقاء بالأداء الإداري لاسيما الخدماتي منه من خلال تحقيقها للمرونة المطلوبة بالنظر إلى سهولة الولوج إلى الشبكة الداخلية، تيسيرا لاتخاذ القرار السليم في وقت وجيز مع توخي الدقة؛ وهذا ما أكدت عليه دراسة (الأقرع، ٢٠١٩م) حيث أظهر تحليل معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة موجبة ومرتفعة ما بين الإدارة الإلكترونية وتحسين الأداء الوظيفي، كما أكدت دراسة (الفضلي، ٢٠١٩م) أن الإدارة الإلكترونية تساهم في تطوير العمل وكفاءته وزيادة انتاجيته حيث دعت الحاجة لتطبيق الإدارة

الإلكترونية في المؤسسات التعليمية نتيجة التوجه نحو توظيف التطور التكنولوجي والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرار اضافة إلى توجه حكومة المملكة العربية السعودية-حفظها الله- نحو الحكومة الإلكترونية وهي تعني كما ذكر قندلجي (٢٠١٥م، ص٢٤٦) تكوين منظومة الكترونية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة تعتمد على نظم معلوماتية قوية باستخدام الحاسب الآلي تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف، وهذا ما تسعى إليه وزارة التعليم حيث عززت إطلاق البرامج والمبادرات التي تحقق مُستهدفات رؤية ٢٠٣٠ في بناء مجتمع معرفي يعتمد على اقتصاد المعرفة، وصولاً إلى بناء منظومة تعليمية إلكترونية متكاملة، وتوظيف التقنيات الحديثة واستثمارها، وفق أحدث الممارسات والمنهجيات العالمية للحلول الرقمية التعليمية، ويأتي ضمن جهود وزارة التعليم في التعاملات الرقمية، توظيف برامج التحول الرقمي في العملية التعليمية والإفادة من الأدوات والآليات التقنية والتوسع في توظيف التقنية وحوكمة تطبيقها من خلال الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وإتاحة المكتبة الرقمية السعودية والبيانات التعليمية المفتوحة للمهتمين والمتخصصين والباحثين، وتعزيز المشاركة المجتمعية الإلكترونية. (وزارة التعليم، ٢٠٢٣)

مشكلة الدراسة:

المشرف التربوي جزء من منظومة التعليم التي تأثرت بالانفجار المعرفي والتطور التقني و التكنولوجي حيث ذكر (جويلي وفضل، ٢٠١٠، ص١٦٧) بأن دور المشرف التربوي لم يعد مقصوراً على متابعة المعلم أثناء تنفيذ الخطط الدراسية والمناهج، وإنما قيادة التطوير والتغيير الشامل والمستمر للارتقاء بدوره لمواجهة حاجات المجتمع ومتطلبات العصر، ولكي تزداد فعالية المشرف التربوي نحو ادواره الجديدة فلا بد من استخدام الإدارة الإلكترونية في الممارسات الاشرافية وذلك لمسايرة التغيرات العالمية والمحلية ومحاولة التكيف معها، حيث أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٦م) على تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية واستخدام أساليب متنوعة لتعزيز الفهم والتبني داخل الإدارة العامة للتعليم، كما ذكرت وجوب دعم فكرة التعاون المثمر والجاد بين الموظفين فيما يتعلق بتطبيق الإدارة الإلكترونية وتعزيز جاهزية البنية التحتية لتحقيق متطلبات البيئة الإلكترونية ومما يؤكد على أهمية الإدارة الإلكترونية ودورها في تطوير المنظمات ما توصلت إليه دراسة (Al-Khasi et al., 2021) من نتائج أبرزها أن الإدارة الإلكترونية ساعدت في تحسين جودة الخدمات التعليمية،

وأوصت الدراسة بضرورة التزام وزارة التربية والتعليم بتدريب العاملين على الإدارة الإلكترونية وتقديم الدعم المالي اللازم لتشغيل وتنفيذ برامج الإدارة الإلكترونية في كافة دوائر الوزارة كما أكد العديد من الباحثين والكتاب على أهمية توفر متطلبات الإدارة الإلكترونية في الإدارات بشكل عام وفي الإدارة التعليمية بشكل خاص حيث ذكرت عواطف يوسف (٢٠٢٠م، ص ٩٤) إن العمل بالإدارة الإلكترونية يعني التخطيط والتنفيذ والتحول الكامل إلى العالم الإلكتروني بدلاً عن النماذج التقليدية، ولأجل اجتياز هذا التغيير لابد من فهم متطلبات العمل الإلكتروني من قبل الإدارة والعاملين، كما أوصت دراسة (Tan,2016) بضرورة تطبيق برامج الإدارة الإلكترونية في المدارس في تركيا ومراعاة متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية وفقاً للسياسات الخاصة بكل مدرسة والتي قد تظهر بشكل واضح في استخدام التكنولوجيا في إدارة المدرسة كبرامج خاصة بها. ولتحقيق نجاح الإدارة الإلكترونية فلا بد من إدراك أنها عملية معقدة ونظام متكامل يشمل المكونات البشرية والمكونات المادية، والتقنية، والتنظيمية، والإدارية، والتشريعية، والبيئية، والمالية، والأمنية، وغيرها وهو ما يتحتم ضرورة توافر متطلبات مترابطة ومتكاملة لتطوير الإدارة الإلكترونية وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

حيث أوصت دراسة دراسة الزرقى (٢٠٢٢) بضرورة التأكيد على توافر متطلبات الإدارة الإلكترونية من حيث المتطلبات الإدارية وتوفير الكوادر البشرية المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والمتابعة لتطبيق النظام، وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك، والعمل على توفير مجموعة من الأنظمة والبرامج اللازمة لحماية البيانات والمعلومات الإدارية لضمان تحقيق السرية والأمان، كما أوصت دراسة (السميري، ٢٠٠٩م) بالبحث عن المصادر التمويلية المتنوعة على المستوى الداخلي والخارجي لتوفير بنية تحتية تلائم تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية، وتوفير الأجهزة الحاسوبية بمواصفات تتناسب تماماً مع تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية، وتوفير خدمة الإنترنت لجميع المحافظات في قطاع غزة، وعمل دورات تدريبية لمدير المدارس والعاملين بها وتمكينهم من آليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وكان من نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة من المشرفات التربويات بإدارة تعليم الخرج بلغ عددهن ٤٢ مشرفة تربوية؛ وجود عدد من المعوقات التي تواجه إدارة تعليم الخرج ومنها مقاومة بعض المشرفات للتقنية والتطور التقني وحاجة موقع إدارة تعليم الخرج إلى التطوير وضعف الدعم المعنوي و المادي للمتميزات في الحاسب

وتقنية المعلومات وضعف التأهيل لدى بعض المشرفات التربويات في مجال الحاسب الآلي والهيكل التنظيمي لا يتناسب مع متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية والبيئة الداخلية في إدارة تعليم الخرج غير مهيئة لتطبيق الإدارة الإلكترونية وضعف الأدلة واللوائح التي تساعد في تطوير الإدارة الإلكترونية ومركزية النظام في إدارة تعليم الخرج يؤثر على تطبيق الإدارة الإلكترونية؛ كما أكدت المشرفات التربويات وفق نتائج الدراسة الاستطلاعية حاجة إدارة تعليم الخرج لتطوير الإدارة الإلكترونية وضرورة تحديد المتطلبات اللازمة لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج .

ومما سبق؛ يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما المتطلبات الإدارية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٢. ما المتطلبات البشرية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٣. ما المتطلبات التقنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٤. ما المتطلبات الأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات وفق المتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

يمكن تقسم الأهداف لهدفين رئيسين:

1. التعرف على المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات.
2. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات وفق المتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو الإدارة الإلكترونية والذي يعد أحد المداخل الإدارية الحديثة التي نالت ولا تزال تنال اهتمام الباحثين.
- تتطرق الدراسة لأهم المتطلبات التي تمثل حجر الأساس لنجاح عملية تطوير الإدارة الإلكترونية.
- مواكبة توجهات المملكة العربية السعودية نحو التحول إلى حكومة رقمية لتكون نموذجاً رائداً في تقديم خدمات رقمية محورها المواطن والمقيم والزائر والجهات الحكومية ومنها وزارة التعليم والإدارات التابعة لها.
- إسهامها في نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية لدى المشرفات التربويات.

الأهمية التطبيقية:

- إمكانية إستفادات صناع القرار والقائمين على إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية من نتائج الدراسة في تطوير الإدارة الإلكترونية.
- تزويد إدارات التعليم بأهم المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية اللازمة لتطوير الإدارة الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

المتطلبات:

تعرف في اللغة: بأنها من طالب ومطلب وطليب وطلبة وطلاب وكلهم أسماء وتطلبه من حاول وجوده فمتطلب اسم مفعول من تطلب بمعنى أمر معين يلزم تحقيقه (ابن منظور، ١٤١٤، ٢٦٨٤)

في الاصطلاح:

- المتطلبات: تعرف بأنها مجموعة الاحتياجات الإدارية، التنظيمية، المالية، البشرية والتقنية التي لا بد من توافرها في المؤسسات التربوية. ((سهيلة شعبان، ٢٠١٩م، ص ٣٤٠)
- وكذلك تعني المتطلبات مجموعة الاحتياجات التي يلزم توافرها لإنجاز عمل معين والقيام به فهي الشروط والمعايير التي يجب توفرها أو تحقيقها لتحقيق هدف معين أو لنجاح عملية ما (إبراهيم، ٢٠٢٣، ٣٣٨)

ووفقا للدراسة الحالية يمكن تعريفها إجرائيا على أنها: الممكنات والقدرات التي يجب توافرها لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج بما يشمل الجوانب الإدارية، والبشرية، والتقنية، والأمنية.

التطوير:

في اللغة من التطور والذي يعني حدوث تغير تدريجي وتحول من طور إلى طور ومنه التغير الذي يطرأ على المجتمع والعلاقات بين أفراد (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٥٧٠).

أما في الاصطلاح فيعني: التحسين التدريجي الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة بشكل أكثر كفاءة حيث يتم الانتقال من الوضع القائم إلى الوضع المستهدف خلال مدة زمنية معينة (عبد الجواد، ٢٠١٧، ١٠٥).

ويمكن تعريف التطوير الإلكتروني إجرائيا: على أنه العملية الشاملة والمنهجية التي تهدف إلى التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج، حيث تشمل هذه العملية

خطوات ومراحل يتم من خلالها توفير المتطلبات الإدارية، والبشرية، والتقنية، والأمنية. ويحدث خلالها تحسين مستمر في أداء وكفاءة الإدارة في إدارة تعليم الخرج.
مفهوم الإدارة الإلكترونية.

تعرف الإدارة الإلكترونية على أنها تلك الإدارة التي تعتمد في أدائها على التقنيات الحديثة كأجهزة الحاسب الآلي وشبكة الاتصالات المحلية والإنترنت في أداء المهام الإدارية الخاصة بها والتواصل بين الإدارة في مستوياتها الإشرافية والتنفيذية ما يعني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع الهياكل الإدارية، لتنفيذ جميع الأعمال الخاصة بها إلكترونياً (القحطاني، ٢٠١٦، ٢٣٢).

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها العملية الاستراتيجية والتنظيمية التي تهدف إلى تبني التقنية في تنفيذ عمليات وأنشطة إدارة تعليم الخرج وتطويرها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات.
- الحدود البشرية: المشرفات التربويات بإدارة تعليم الخرج.
- الحدود المكانية: إدارة تعليم الخرج.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م).

الإطار النظري

الإدارة الإلكترونية:

تعد الإدارة الإلكترونية امتداد لتطور الفكر الإداري، ابتداءً بالمدرسة الكلاسيكية المتضمنة النموذج البيروقراطي، والإدارة العلمية، ووظائف الإدارة، ومدرسة العلاقات الإنسانية ومدرسة النظم ثم المدرسة الموقفية ثم المنظمة المتعلمة وصولاً للإدارة الإلكترونية. (عواطف يوسف، ٢٠٢٠، ص ٩٢).

وتعرف الإدارة الإلكترونية بأنها: عملية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة وخاصة شبكة الإنترنت، لإنجاز الأعمال الخاصة بالمنشأة بما يضمن لها زيادة وكفاءة وفاعلية الأداء وبناء وتدعيم علاقاتها مع المنظمات الأخرى والعملاء وخفض التكاليف. (أحمد، ٢٠٢٠م، ص ٥٣)

كما عرفها الزعير (٢٠١٧م) بأنها: "استراتيجية إدارية لعصر المعلومات، تعمل على تحقيق خدمات أفضل للمواطنين والمؤسسات، مع استغلال مصادر المعلومات المتاحة، من خلال توظيف الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة في إطار إلكتروني من أجل الاستثمار الأمثل للوقت والمال والجهد، وتحقيقاً للمطالب المستهدفة، وبالجودة المطلوبة" (ص ٢٢٥).

وتهدف الإدارة الإلكترونية كما ذكر (أحمد، ٢٠٢٠م) إلى:

١. تقديم الخدمات للمستفيدين بصورة مرضية طوال أيام السنة وفي أي وقت من اليوم.

٢. تحقيق السرعة المطلوبة في إنجاز إجراءات العمل وتكلفة مالية مناسبة.

٣. إيجاد مجتمع قادر على التعامل مع معطيات العصر التقني.

٤. تعميق مفهوم الشفافية والبعد عن المحسوبية.

٥. الحفاظ على حقوق الموظفين.

٦. الحفاظ على سرية المعلومات. (ص ٧٣)

وأضاف (عبد الحميد، ٢٠٢٠م) أن من أهداف الإدارة الإلكترونية الإدارية:

١. تطوير العمل الإداري باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة.

٢. التأكيد على مبدأ إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يمكن من خلال الإدارة الإلكترونية تقديم

الخدمات بأقل تكلفة للعميل المناسب في الوقت المناسب.

٣. التغلب على عامل المكان من خلال إنهاء الأعمال التي تتعلق بالعاملين بداية من التعيين

إلى تسيير إجراءات العمل وعقد دورات التدريب والتعليم المستمر.

٥. تحقيق تواصل أكبر وارتباط أفضل بين إدارات المؤسسة الواحدة. (ص ١٢٥)

متطلبات الإدارة الإلكترونية:

هنالك متطلبات لا بد من توافرها حتى يمكن تطبيق الإدارة الإلكترونية وتُصنفها الباحثة إلى:

١. المتطلبات التنظيمية والإدارية، ومن أهمها: (عبد الحميد، ٢٠٢٠م، ص ٢٤٣-٢٤٤)؛ (الأسنوي، ٢٠٢١م، ص ٤٨)؛ (الزعير، ٢٠١٧م، ص ٢٣٣).

- القيادة والدعم الإداري لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وتبنيها لعمليات التحول.
- التنظيم الداخلي للمؤسسة وضع استراتيجيات واضحة، وخطط مرنة للتأسيس والتحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- استحداث إدارات جديدة أو إلغاء أو دمج إدارات قائمة.
- هندرة الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية؛ لتتلاءم مع عمليات التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- وضع الأطر التشريعية وتطوير اللوائح والأنظمة القانونية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وحماية المعلومات.

- منح الصلاحيات الإدارية والمالية اللازمة للوفاء بمتطلبات الإدارة الإلكترونية، وإنشاء وحدة للدعم الفني.

- تطبيق معايير جودة الخدمات والأداء، ومبادئ الحوكمة، والتركيز على رضا المستفيدين.
- التكامل والتنسيق بين الإدارات والجهات المختصة، والمتابعة الدورية والتقييم المستمر للأداء.

- توفير القدر الكافي من المرونة للنظام وتحديد مدى قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.
- ٢. المتطلبات التقنية، ومن أهمها: (الأسنوي، ٢٠٢١م، ص ٤٩)؛ (عواطف يوسف، ٢٠٢٠م، ص ٩٦)؛ (السلي، ٢٠٠٩م، ص ١٠٨).

- توفير البنية التحتية اللازمة لإقامة مشروع الإدارة الإلكترونية.
- الأجهزة الإلكترونية، كالحاسب الآلي، والطابعة، والماسح الضوئي.
- ضرورة ارتباط الإدارة بمختلف أنماط التقنية المادية والبرمجية وشبكات الاتصال.

- البدء بتوثيق المعاملات الورقية القديمة إلكترونياً.
- شبكات الاتصال، كشبكة الإنترنت (Internet) العالمية المفتوحة، وشبكة الإنترنت الداخلية الخاصة بالمؤسسة أو إدارة معينة، والتي لا يسمح للأفراد من خارج الجهة الدخول لها، وشبكة الإكسترنات (Extranet) الداخلية التي تسمح للمستخدمين من خارج الجهة الدخول لها لكن بصلاحيات وقيود محددة.
- مواكبة التطور التكنولوجي المتسارع والتنوع في أنماط التقنية.
- ٣. المتطلبات البشرية، ومن أهمها: (عواطف يوسف، ٢٠٢٠م، ص ٩٦)؛ (الأسناوي، ٢٠٢١م، ص ٥٣)
- تدريب وتأهيل الموظفين حيث يعد العنصر البشري البنية الأساسية ورأس المال الفكري في المنظمات، خاصة التي تطبق الإدارة الإلكترونية
- توفير كوادر متخصصة على درجة عالية من المهارات المختلفة.
- استيعاب الموظفين لأبعاد ومتطلبات الإدارة الإلكترونية وأهدافها يساهم في تحقيق تغيير في ثقافة المنظمة نحو مرحلة التطور للتحويل إلى الإدارة الإلكترونية.
- تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية من الأفراد المؤهلين في نظم المعلومات والبرمجيات.
- استقطاب الكفاءات المتخصصة في تقنية المعلومات الإدارية.
- التمكين الإداري للأفراد لمساعدتهم في التعامل السريع مع المتغيرات في البيئة التكنولوجية.
- ٤. المتطلبات الأمنية، ومن أهمها: (عبد الحميد، ٢٠٢٠م، ص ٢٤٥-٢٤٦)
- توفير الأمن والسرية الإلكترونية على مستوى عال.
- وضع السياسات الأمنية لتقنية المعلومات بما فيها خدمة الإنترنت.
- دعم أمن المعلومات من الإدارة العليا.
- تحديد آليات المراقبة والتفتيش لنظم المعلومات وشبكات الحاسب.

ومما تقدم يتضح لنا أهمية توفير المتطلبات الأساسية لعمل المؤسسات التعليمية بشكل عام وإدارات التعليم بشكل خاص وهي تختلف من إدارة إلى أخرى حسب متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية.

الدراسات السابقة:

دراسة عطير (٢٠١٧) وقد هدفت إلى تحديد مدى توفر المتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الخاصة في الضفة الغربية، وتأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على توافر هذه المتطلبات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تكونت من ١٠٠ مفردة وتوصلت الدراسة إلى المتطلبات الإدارية والمادية والمالية والبشرية والتقنية كأدوات لتقييم التوافر، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالمتطلبات المادية والمالية والبشرية والتقنية أنها كانت متوفرة بشكل عالٍ، ومع ذلك، كانت متطلبات الأمن والسلامة والمتطلبات الإدارية متوسطة المستوى، بالإضافة إلى ذلك، لم تظهر فروق في جميع المجالات والمستويات وفقاً لمتغير الجنس، باستثناء متطلبات الأمن والسلامة، ولم تظهر فروق فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، ولكن كانت هناك فروق فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بالعمل على تأهيل الكوادر الإدارية حول نظام التخطيط الإلكتروني كمتطلب أساسي للإدارة الإلكترونية، وتعزيز التواصل بين إدارة المدارس ووحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية لتحقيق الأمان الإلكتروني للبيانات المدرسية.

دراسة الربيعي (٢٠١٩). وقد هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية وعلاقتها بفعالية القرار التربوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، و تم استخدام أداة تتألف من محورين: المحور الأول لقياس درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية والمحور الثاني لقياس فعالية القرار التربوي، كما تكونت عينة الدراسة من ٣٧١ معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أظهرت الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية كانت متوسطة في جميع المجالات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير متغيري الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، بينما كانت هناك فروق في سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، وأوصى الباحث بأهمية تعزيز تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال

تحسين التكنولوجيا المعلوماتية، وتعزيز الموارد البشرية، وتحسين البنية التحتية والخدمات الإدارية. كما يوصون بتوفير التدريب والتطوير المستمر للمعلمين والإداريين لتعزيز فهمهم ومهاراتهم في استخدام التقنيات الإلكترونية في العمل الإداري واتخاذ القرارات التربوية.

هدفت دراسة الضويحي والمعمري (Al-Dhuwaih & Maamari, 2020) إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الحكومية للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بجودة العمل الإداري بمدينة الخبر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، كما تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من ٣٨ مدير، وأظهرت نتائج الدراسة استخدام الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية مما يؤثر على ارتفاع جودة العمل الإداري، وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإدارة الإلكترونية وجودة العمل الإداري، وقد أوصت الدراسة بضرورة التحسين المستمر في أداء العمل من خلال زيادة الوعي بأهمية استخدام أجهزة الحاسب الآلي وبرامجه التطبيقية وكذلك زيادة التواصل الإداري بين الموظفين والمستويات الإدارية، وإجراء المزيد من التدريب المستمر على استخدام الحاسب الإلكتروني، والأجهزة الإلكترونية والوصول إلى جميع برامج الكمبيوتر التطبيقية الجديدة.

هدفت دراسة حلاج (Hallaj, 2021) إلى دراسة أثر الإدارة الإلكترونية ومتطلباتها (دعم الإدارة العليا والموارد الفنية والموارد البشرية) في النجاح الاستراتيجي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات على شكل استمارة بناء على الجانب النظري وتوزيعها على عينة كلية قوامها ٤٠ فرداً يمثلون مدراء وموظفي مديرية التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها وجود أثر ذو دلالة إحصائية للإدارة الإلكترونية ومتطلباتها (دعم الإدارة العليا والموارد الفنية والبشرية) في تحقيق النجاح الاستراتيجي، وأوصت بضرورة تطبيق الإدارة الإلكترونية لأهميتها في حل العديد من المشكلات ومن بينها سلبات التعامل مع الورق، وكونها تساهم في عملية التخلص من التعقيدات والإجراءات البيروقراطية والروتينية لعملية ممارسة الأعمال وتقديم الخدمات.

هدفت دراسة الزركي (٢٠٢٢) إلى تحديد مدى توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف، وتشمل المتطلبات الإدارية والبشرية والمالية والأمنية والمادية، وذلك وفقاً لوجهة نظر موظفيها واستناداً إلى الاختلافات بين وجهات النظر بناءً على سنوات الخبرة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والمقارن، واستخدمت

الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تألفت من ١٤٧ موظفة من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف متوفرة بدرجة قليلة وفقاً لوجهة نظر موظفاتهما، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على توافر متطلبات الإدارة الإلكترونية من حيث المتطلبات الإدارية وتوفير الكوادر البشرية المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والمتابعة لتطبيق النظام، وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك، والعمل على توفير مجموعة من الأنظمة والبرامج اللازمة لحماية البيانات والمعلومات الإدارية لضمان تحقيق السرية والأمان.

هدفت دراسة الدرعي (٢٠٢٢) إلى معرفة متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية لرفع مستوى الكفاءة المهنية لدى مديري مدارس الحلقة الثالثة في إمارة أبو ظبي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وبلغت عينة الدراسة ٢٨٨ من المديرين والوكلاء في مدارس أبو ظبي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام الإدارة الإلكترونية داخل المدارس كونه آلية تساعد في تحقيق الكفاءة المهنية لدى مديري المدارس وتوفير الجهد والوقت في الوصول إلى نتائج الطلاب وتحليلها بشكل دقيق وبسرعة وبجودة أكبر، وأشارت الدراسة إلى ضرورة العمل على دعم آليات توظيف الإدارة الإلكترونية للمساهمة في رفع الكفاءة المهنية لدى مديري المدارس واستخدام العاملين لهذا النظام لدعم روح المبادرة والابتكار لديهم وتحقيق نتائج أفضل في أقل وقت ممكن.

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكتب التربية بأمانة العاصمة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من ٨٥ فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الموافقة على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكتب التربية بأمانة العاصمة صنعاء كانت عالية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالرغبة في الوعي بتطوير أدائهم الإداري في ضوء مدخل الإدارة الإلكتروني، وحددت الدراسة المتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية ومنها وضع تشريعات متعلقة بالإدارة الإلكترونية وتوفير الاحتياجات اللازمة وتبني سياسيات مؤسسية حديثة، والمتطلبات البشرية بما يتضمن تطوير أداء القيادات الإدارية وتشجيعهم على إدارة الأعمال الإدارية إلكترونياً وتدريبهم على التعامل مع الأدوات الإلكترونية

والاستعانة بالخبراء، والمتطلبات الفنية والتي تشمل توفير أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت وأنظمة وبرامج حديثة وحماية البيانات، وتوفير المتطلبات المالية اللازمة لرصد موازنة واعتماد حوافز مالية وتخصيص موارد للتدريب والصيانة والربط الشبكي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه: من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح اتفاق أغلبها مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة بالإضافة إلى أن بعض الدراسات تم تطبيقها في المملكة العربية السعودية وهي الإطار المكاني للدراسة الحالية ومنها دراسة الزريقي (٢٠٢٢) ، ودراسة الربيعي (٢٠١٩) بالإضافة إلى أن كل من دراسة الزريقي (٢٠٢٢) والدرعي (٢٠٢٢) وإبراهيم (٢٠٢٣)، وعطير (٢٠١٧)، اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية كما اتفقت دراسة الربيعي (٢٠١٩) مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الارتباطي.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية في الهدف المحدد للدراسة حيث إن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على "متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات" مع اغلب الدراسات السابقة كدراسة (Al-Dhuwaih & Maamari, 2020) التي هدفت إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الحكومية للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بجودة العمل الإداري بمدينة الخبر و دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكتب التربية بأمانة العاصمة صنعاء دراسة الربيعي (٢٠١٩). التي هدفت إلى تقييم مدى تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية وعلاقتها بفعالية القرار التربوي، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة واختلفت الزريقي (٢٠٢٢) بإتباعها للمنهج المقارن إضافة إلى المنهج الوصفي المسحي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب؛ التي من أبرزها ما يلي:

١- التأكيد على مشكلة الدراسة وتوثيقها.

٢- بناء الإطار النظري للدراسة.

٣- تحديد محاور الاستبانة التي تتضمن متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه: من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح إتفاق أغلبها مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة بالإضافة إلى أن بعض الدراسات تم تطبيقها في المملكة العربية السعودية وهي الإطار المكاني للدراسة الحالية ومنها دراسة الزريقي (٢٠٢٢) ودراسة القحطاني (٢٠١٦)، بالإضافة إلى أن كل من دراسة الزورقي، (٢٠٢٢) والدرعي (٢٠٢٢) وإبراهيم (٢٠٢٣)، وعطير (٢٠١٧)، والسميري (٢٠٠٩) اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

أوجه الاختلاف:

اختلفت أغلب الدراسات مثل دراسة كل من القحطاني (٢٠١٦) ودراسة Seyal (٢٠١٢) ودراسة (Orhani et al., 2023) ودراسة Al-Dhuwaih & Maamari (٢٠٢٠) ودراسة (Al-) Khasi et al., 2021 ودراسة Tan (2016) مع الدراسة الحالية في الهدف المحدد للدراسة حيث إن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على "متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات"، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وبيئتها وكذلك العينة. كما اختلفت بعض الدراسات مثل دراسة (Al-Dhuwaih & Maamari 2020) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب؛ التي من أبرزها ما يلي:

١. التأكيد على مشكلة الدراسة وتوثيقها.
٢. بناء الإطار النظري للدراسة.
٣. تحديد محاور الاستبانة التي تتضمن متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية.
٤. تفسير النتائج التي تتوصل لها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي: والذي عرّفه العساف (٢٠٠٦م) بأنه " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط"، لإجراء الدراسة الميدانية (ص ٢٠٨).

مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع أفراد المجتمع الذي يرغب الباحث في دراستهم، أو أخذ العينة منهم (الخطيب، ٢٠١٦، ص ١٣٢). وفي ضوء ذلك تكون مجتمع الدراسة من: المشرفات التربويات في إدارة تعليم الخرج والبالغ عددهم ١٧٦ مشرفة تربوية حسب إفادة مساعدة شؤون المعلمين بإدارة تعليم الخرج.

استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وقامت بتطبيق الاستبانة على كامل المجتمع وبلغت عدد الاستجابات المناسبة للإدخال والتحليل (١٢٦) استجابةً، وهي تمثل (٧٢٪) من مجتمع الدراسة.

وتقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة، والتي تمثلت في: المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي:

- المؤهل العلمي:

يتضح من الجدول (٣) أن ٨٦,٥٪ من أفراد العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأن ٨,٧٪ منهم مؤهلهم العلمي ماجستير، وأن ٤,٨٪ منهم مؤهلهم العلمي دكتوراه.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة (%)
بكالوريوس	١٠٩	٨٦,٥
ماجستير	١١	٨,٧

النسبة (%)	التكرار	المؤهل العلمي
٤,٨	٦	دكتوراه
١٠٠	١٢٦	المجموع

- سنوات الخدمة:

يتضح من الجدول (٤) أن ٨٠,٢٪ من أفراد العينة سنوات خبرتهم من (١٥) سنة فأكثر، وأن ١٤,٢٪ منهم سنوات خبرتهم من (١٠) - أقل من (١٥) سنة، وأن ٤,٨٪ منهم سنوات خبرتهم من (٥) - أقل من (١٠) سنوات، وأن ٠,٨٪ منهم سنوات خبرتهم أقل من (٥) سنوات.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

النسبة (%)	التكرار	سنوات الخدمة
٠,٨	١	أقل من (٥) سنوات
٤,٨	٦	(٥) - أقل من (١٠) سنوات
١٤,٢	١٨	(١٠) - أقل من (١٥) سنة
٨٠,٢	١٠١	(١٥) سنة فأكثر
١٠٠	١٢٦	المجموع

أداة الدراسة:

تم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ لمناسبتها لأهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها وللمنهج المتبع في الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها.

بناء أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك الاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة توفيرها، والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) والتي تكونت في صورتها النهائية من قسمين. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

- القسم الأول يشمل المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة ممثلة في: (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

- القسم الثاني: يتكوّن من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة محاور.

جدول (٣) محاور الاستبانة وعباراتها

المحاور	عدد العبارات	المجموع
للمتطلبات الإدارية	٦	٢٤
للمتطلبات البشرية	٦	
للمتطلبات التقنية	٦	
للمتطلبات الأمنية	٦	
الاستبانة		٢٤

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات عينة الدراسة وفق درجات الموافقة التالية (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً) وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت الخماسي؛ لأنه سهل الإعداد والتطبيق، ويعطي المستجيب الحرية في تحديد موقفه ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة.

جدول (٤) درجة الموافقة والمتوسط

المتوسط	درجة الموافقة
٥ - ٤,٢١	عالية جداً
٤,٢٠ - ٣,٤١	عالية
٣,٤٠ - ٢,٦١	متوسطة
٢,٦٠ - ١,٨١	منخفضة
١,٨٠ - ١	منخفضة جداً

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني إلى أي درجة يقيس المقياس ما صُمم لقياسه فعلاً، كما يقصد بالصدق: " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها وأفرادها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها "(عبيدات وآخرون، ٢٠٠١م، ص ١٧٩). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يأتي:

١. الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه، قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين وعددهم ٩ (محكمين) للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وُضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٢٤) عبارة موزعة على ٤ محاور، ومن ثمَّ تطبيقها ميدانيًا على مجتمع الدراسة .

٢. صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. جدول (٥) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط				م
المتطلبات الإدارية	المتطلبات البشرية	المتطلبات التقنية	المتطلبات الأمنية	
**٠,٧٩٨	**٠,٨٨١	**٠,٩٢١	**٠,٨٧٤	١
**٠,٧٩١	**٠,٨٩٣	**٠,٨٩٤	**٠,٩٢٠	٢
**٠,٧٦٨	**٠,٨٦٨	**٠,٩١٦	**٠,٩٢٨	٣
**٠,٨١٤	**٠,٨٨٢	**٠,٩٥٠	**٠,٩٣٨	٤
**٠,٨٧٠	**٠,٩٣٢	**٠,٩٣٣	**٠,٩٣٤	٥
**٠,٨٧٤	**٠,٨٩٧	**٠,٩٢٥	**٠,٩٢٥	٦
**٠,٨٦٨	-	-	-	٧

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) يتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يشير إلى: وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٦) قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

الجدول (٦) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
المتطلبات الإدارية	٠,٩٢٢
المتطلبات البشرية	٠,٩٤٨
المتطلبات التقنية	٠,٩٦٣
المتطلبات الأمنية	٠,٩٦٢
كامل الاستبانة	٠,٩٧٨

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة وإمكانية التطبيق؛ قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

١. تم تصميم أداة الدراسة إلكترونياً على موقع (Google Drive)، بعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الرابط ورمز الاستجابة السريع (QRCode) على مجتمع الدراسة ١٧٦ مشرفة تربوية.
٢. استعادة (١٢٦) استجابةً لتحليلها بواسطة برنامج (SPSS)، وهي تمثل (٧٢٪) من مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

١. معامل الفا كرنباخ لحساب ثبات الأداة.
٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.
٥. اختبار كروسكال - والس (Kruskal - Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية.
٦. اختبار مان - ويتني (Mann - Whitney) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يأتي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها:

تم حساب المتوسط الحسابي للمحاور وصولاً إلى تحديد المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؛ والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور:

جدول (٧) استجابات مفردات عينة الدراسة على المتطلبات (الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية) لتطوير الإدارة الإلكترونية يبين ترتيب محاور متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المتطلبات الإدارية	٤,٢٥	٠,٦٦٧	٤
٢	المتطلبات البشرية	٤,٣٤	٠,٧٥٢	٣
٣	المتطلبات التقنية	٤,٤١	٠,٨١٥	٢
٤	المتطلبات الأمنية	٤,٥٠	٠,٦٩٩	١
المتوسط الحسابي العام = ٤,٣٧، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٦٧				

يتضح من الجدول (٧) أن درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣٧).

واتضح من النتائج أن محاور متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. المتطلبات الأمنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
٢. المتطلبات التقنية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
٣. المتطلبات البشرية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
٤. المتطلبات الإدارية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

وتعزو الباحثة حصول المتطلبات الأمنية على المرتبة الأولى في متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية إلى أهمية أمن المعلومات خاصة في الإدارة الإلكترونية لحمايتها من القرصنة والتجسس خاصة البيانات الشخصية لمنسوبي التعليم وضرورة اتباع من يتعامل مع البيانات الرقمية و المنصات والأنظمة التي خصصتها وزارة التعليم لإدارات التعليم للأنظمة التي أقرتها حكومة المملكة العربية السعودية كنظام التعاملات الإلكترونية ونظام حماية البيانات الشخصية ونظام مكافحة الجرائم المعلوماتية والتي تحفظ أمن وخصوصية المعلومات الإلكترونية حيث أكدت توصيات دراسة عطر (٢٠١٧م) إلى أهمية تعزيز التواصل بين إدارة المدارس ووحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية لتحقيق الأمان الإلكتروني للبيانات المدرسية.

أما حصول المتطلبات التقنية على المرتبة الثانية فيُعزى إلى أن الإدارة الإلكترونية تقوم على المكونات المادية والمكونات البرمجية لأجهزة الحاسب الآلي والشبكات بأنوعها والملحقات الحاسوبية و ما تتطلبه التقنية من تجهيزات للبيئة الداخلية وأنظمة حماية البيانات حيث أوصت دراسة الزرقي (٢٠٢٢م) بتوفير البنية التحتية اللازمة ، والعمل على توفير مجموعة من الأنظمة والبرامج اللازمة لحماية البيانات والمعلومات الإدارية لضمان تحقيق السرية والأمان كما أكدت الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على (٤٢) مشرفة بإدارة تعليم الخرج حاجة الإدارة إلى أجهزة حاسب لكل مشرفة تربوية وتوفير شبكة الانترنت في إدارة تعليم الخرج لجميع المشرفات التربويات .

وحصول المتطلبات البشرية على المرتبة الثالثة يُعزى إلى دور العنصر البشري المؤهل في الإدارة الإلكترونية حيث توصلت الباحثة في دراستها الاستطلاعية على المشرفات التربويات أن هناك

عدد من المعوقات البشرية التي تعيق عملية تطوير الإدارة الإلكترونية ومنها ضعف برامج التنمية المهنية التي تدعم تطبيق الإدارة الإلكترونية مقاومة التغيير والتمسك بالأساليب التقليدية.

وحصول المتطلبات الإدارية على المرتبة الأخير بموافقة المشرفات التربويات بدرجة عالية يرجع إلى ما يتطلبه تطوير الإدارة الإلكترونية من ضرورة التعديل في الأنظمة والتشريعات واستحداث وحدات إدارية جديدة وهيكل تنظيمي مرن والتغيير في كافة الإجراءات لتتلاءم مع توجهات كافة قطاعات الدولة ومنها إدارات التعليم نحو الحكومة الإلكترونية وهذا ما أكدت عليه دراسة الزرقي (٢٠٢٢) بضرورة التأكيد على توافر متطلبات الإدارة الإلكترونية من حيث المتطلبات الإدارية وتوفير الكوادر البشرية المسؤولة عن التخطيط والتنظيم والمتابعة لتطبيق النظام، وما ذكر في نتائج دراسة إبراهيم ان من متطلبات الإدارة الإلكترونية المتطلبات البشرية بما يتضمن تطوير أداء القيادات الإدارية وتشجيعهم على إدارة الأعمال الإدارية إلكترونياً وتدريبهم على التعامل مع الأدوات الإلكترونية والاستعانة بالخبراء.

نتائج السؤال الأول: ما المتطلبات الإدارية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على عبارات المتطلبات (الإدارية) لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) استجابات مفردات مجتمع الدراسة حول المتطلبات (الإدارية) لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات

م	العبارات	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
١	تهيئة الإدارة العليا للكوادر البشرية لتطوير الإدارة الإلكترونية.	٩٢	١٨	١٤	٢	٠	٤,٥٨	١
		٧٣	١٤,٣	١١,١	١,٦	٠		
	ك						٠,٧٥١	
	%							

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٢	الاستعانة بالجهات الاستشارية والبحثية للمشاركة في الدراسة ووضع الخطط.	ك	٥٨	٥٣	١١	٤	٠	٠,٧٦٣	٣
		%	٤٦	٤٢,١	٨,٧	٣,٢	٠		
٣	تتسم الخطط الحالية بمرونة كافية لاستيعاب التغيرات المطلوبة لتطوير الإدارة الإلكترونية.	ك	٢٩	٧٠	٢٠	٥	٢	٠,٨٣٢	٧
		%	٢٣	٥٥,٦	١٥,٩	٤	١,٦		
٤	استحداث إدارات جديدة أو إلغاء ودمج إدارات أخرى قائمة.	ك	٤١	٧٠	١١	٣	١	٠,٧٤٥	٦
		%	٣٢,٥	٥٥,٦	٨,٧	٢,٤	٠,٨		
٥	إعادة تشكيل الهرم الإداري، وبيان حدود السلطات والمسؤوليات.	ك	٥١	٥٨	١٣	٣	١	٠,٧٩١	٤
		%	٤٠,٥	٤٦	١٠,٣	٢,٤	٠,٨		
٦	تطوير نظم التدريب بما يتلاءم مع تطوير الإدارة الإلكترونية.	ك	٦٥	٤٥	١١	٥	٠	٠,٨٠٣	٢
		%	٥١,٦	٣٥,٧	٨,٧	٤	٠		
٧	انشاء نظام أجور وحوافز متوازن للموظائف التي تتطلب خبره وعلم في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.	ك	٥٧	٥١	٨	٧	٣	٠,٩٥٧	٥
		%	٤٥,٢	٤٠,٥	٦,٣	٥,٦	٢,٤		
المتوسط الحسابي العام = ٤,٢٥، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٦٧									

من الجدول (٨) يتضح لنا أن عبارات المتطلبات الإدارية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تهيئة الإدارة العليا للكوادر البشرية لتطوير الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٨) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٢. تطوير نظم التدريب بما يتلاءم مع تطوير الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٣. الاستعانة بالجهات الاستشارية والبحثية للمشاركة في الدراسة ووضع الخطط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣١) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٤. إعادة تشكيل الهرم الإداري، وبيان حدود السلطات والمسؤوليات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٣) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٥. إنشاء نظام أجور وحوافز متوازن للوظائف التي تتطلب خبره وعلم في مجال الحاسب وتقنية المعلومات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٠) أي أن درجة الموافقة عالية.
 ٦. استحداث إدارات جديدة أو إلغاء ودمج إدارات أخرى قائمة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٦) أي أن درجة الموافقة عالية.
 ٧. تتسم الخطط الحالية بمرونة كافية لاستيعاب التغيرات المطلوبة لتطوير الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٤) أي أن درجة الموافقة عالية.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٢٥) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية جداً.
- كما يتضح أن المشرفات التربويات بإدارة تعليم الخرج موافقات بدرجة عالية جداً على ثلاثة من متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية وتمثل في العبارات التالية: تهيئة الإدارة العليا للكوادر البشرية لتطوير الإدارة الإلكترونية بالمرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٨) تلتها عبارة تطوير نظم التدريب بما يتلاءم مع تطوير الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤) ثم عبارة الاستعانة بالجهات الاستشارية والبحثية للمشاركة في الدراسة ووضع الخطط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣١).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ما توصلت إليها الباحثة في دراستها الاستطلاعية أن من معوقات تطوير الإدارة الإلكترونية المقاومة للتقنية والتطور التقني من بعض المشرفات التربويات أن بعض

المشرفات التربويات غير مؤهلات لتطبيق الإدارة الإلكترونية مما يتطلب من الإدارة العليا تهيئة الكوادر البشرية اللازمة لعملية التطوير وتطوير نظم التدريب بما يتواءم مع تطوير الإدارة الإلكترونية وكذلك كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف الشراكات الاستراتيجية مع القطاع الخاص وهذا ما يؤكد أهمية الاستعانة بالجهات الاستشارية والبحثية للمشاركة في الدراسة ووضع الخطط لإدارة تعليم الخرج وكذلك ما أوصت به دراسة الخاسي (Al-Khasi et al., 2021) بضرورة التزام وزارة التربية والتعليم بتدريب العاملين على الإدارة الإلكترونية وما أظهرته نتائج دراسة الضويحي والمعمري

(Al-Dhuwaili & Maamari, 2020) وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإدارة الإلكترونية وجودة العمل الإداري وكذلك أوصت الدراسة بزيادة التواصل الإداري بين الموظفين والمستويات الإدارية، وإجراء المزيد من التدريب المستمر على استخدام الحاسب الإلكتروني.

نتائج السؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على عبارات المتطلبات (البشرية) لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) استجابات مفردات مجتمع الدراسة حول المتطلبات (البشرية) لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات

م	العبارات	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	تدريب وتنمية الكوادر البشرية في كافة المستويات الإدارية على استخدام المكونات المادية والبرمجية للحاسب الآلي.	٧٩	٣٢	٩	٥	١	٤,٤٥	٠,٨٥٤	١
		٦٢,٧	٢٥,٤	٧,١	٤	٠,٨			

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
٢	متابعة أثر التدريب للعاملين الذين تم تدريبهم على برامج الإدارة الإلكترونية.	ك	٧٠	٣٥	١٤	٦	١	٤,٣٢	٠,٩١٠	٤
		%	٥٥,٦	٢٧,٨	١١,١	٤,٨	٠,٨			
٣	نشر ثقافة التعامل مع الحاسب الآلي وتقنية المعلومات.	ك	٦٦	٤٦	١١	٣	٠	٤,٣٨	٠,٧٤٨	٢
		%	٥٢,٤	٣٦,٥	٨,٧	٢,٤	٠			
٤	تعيين فنيين للصيانة الفورية حال وجود أعطال تقنية او برمجية في أجهزة الحاسب الآلي.	ك	٥٨	٥٥	٨	٥	٠	٤,٣١	٠,٧٦٥	٥
		%	٤٦	٤٣,٧	٦,٣	٤	٠			
٥	مشاركة جميع موظفي الإدارة في استراتيجية تطوير الإدارة الإلكترونية	ك	٦٢	٤٥	١١	٧	١	٤,٢٧	٠,٨٩٨	٦
		%	٤٩,٢	٣٥,٧	٨,٧	٥,٦	٠,٨			
٦	وجود كوادر بش لتطوير البنية التحتية للشبكات	ك	٦٦	٤٣	١٠	٦	١	٤,٣٢	٠,٨٧٤	٣
		%	٥٢,٤	٣٤,١	٧,٩	٤,٨	٠,٨			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٣٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٥٢										

من الجدول (٩) يتضح لنا أن عبارات المتطلبات البشرية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تدريب وتنمية الكوادر البشرية في كافة المستويات الإدارية على استخدام المكونات المادية والبرمجية للحاسب الآلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٢. نشر ثقافة التعامل مع الحاسب الآلي وتقنية المعلومات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٨) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٣. وجود كوادرات بشرية مؤهلة لتطوير البنية التحتية للشبكات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٤. متابعة أثر التدريب للعاملين الذين تم تدريبهم على برامج الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٥. تعيين فنيين للصيانة الفورية حال وجود أعطال تقنية أو برمجية في أجهزة الحاسب الآلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣١) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٦. مشاركة جميع موظفي الإدارة في استراتيجية تطوير الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٧) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٣٤) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية جداً.
- وتعزو الباحثة حصول كافة عبارات هذا المحور على درجة موافقة عالية جداً إلى أن العنصر البشري من أهم العناصر في المنظمات التعليمية وخاصة الأفراد المؤهلين في مجال تقنية المعلومات حيث أكدت نتائج دراسة الدرعي (٢٠٢٢) ضرورة العمل على دعم آليات توظيف الإدارة الإلكترونية للمساهمة في رفع الكفاءة المهنية لدى مديري المدارس واستخدام العاملين لهذا النظام لدعم روح المبادرة والابتكار لديهم وتحقيق نتائج أفضل في أقل وقت ممكن. وما أوصت به دراسة السميوي (٢٠٠٩) بضرورة عمل دورات تدريبية لمديري المدارس والعاملين بها وتمكينهم من آليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وما ذكر في نتائج دراسة سيال (Seyal, 2012) أن جميع الإداريين الذين شملهم الاستطلاع يمتلكون معرفة بالكمبيوتر، ولكن الغالبية العظمى منهم يفتقرون إلى التدريب، وكذلك أكدت نتائج دراسة أورحاني (Orhani et al., 2023) أن توافر البيانات وتحفيز المعلمين يعتبر أحد أهم متطلبات استمرار تطبيق الإدارة الإلكترونية.

نتائج السؤال الثالث: ما المتطلبات التقنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على عبارات المتطلبات (التقنية) لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) استجابات مفردات مجتمع الدراسة حول المتطلبات (التقنية) لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	توفير أجهزة حاسب آلي حديثة ذات مواصفات عالية.	ك	٨٧	١٩	٨	٩	٣	٤,٤١	١,٠٤	٤
		%	٦٩	١٥,١	٦,٣	٧,١	٢,٤			
٢	تطوير الموقع الإلكتروني للإدارة.	ك	٨٤	٢٧	١٣	١	١	٤,٥٢	٠,٧٧٦	١
		%	٦٦,٧	٢١,٤	١٠,٣	٠,٨	٠,٨			
٣	الاستعانة بشبكات اتصال سريعة.	ك	٧٦	٣٥	٧	٧	١	٤,٤١	٠,٨٨٧	٣
		%	٦٠,٣	٢٧,٨	٥,٦	٥,٦	٠,٨			
٤	تجهيز المكونات المادية والبرمجية اللازمة.	ك	٦٩	٣٨	١٤	٣	٢	٤,٣٤	٠,٨٨٦	٦
		%	٥٤,٨	٣٠,٢	١١,١	٢,٤	١,٦			
٥	مواكبة الجديد في المجال التقني	ك	٧١	٤٠	١٠	٣	٢	٤,٣٨	٠,٨٨٤	٥
		%	٥٦,٣	٣١,٧	٧,٩	١,٦	٢,٤			
٦	صياغة أدله إرشادية وتوعية لتطبيق إجراءات الإدارة الإلكترونية.	ك	٧٤	٣٥	١٤	٢	١	٤,٤٢	٠,٨١٣	٢
		%	٥٨,٧	٢٧,٨	١١,١	١,٦	٠,٨			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٤١، الانحراف المعياري العام = ٠,٨١٥										

من الجدول (١٠) يتضح لنا أن عبارات المتطلبات التقنية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تطوير الموقع الإلكتروني للإدارة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٢. صياغة أدله ارشادية وتوعية لتطبيق إجراءات الإدارة الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٣. الاستعانة بشبكات إتصال سريعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٤. توفير أجهزة حاسب آلي حديثة ذات مواصفات عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٥. مواكبة الجديد في المجال التقني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٨) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

٦. تجهيز المكونات المادية والبرمجية اللازمة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٤١) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية جداً.

وتَعَزُّو الباحثة حصول كافة عبارات هذا المحور على درجة موافقة عالية جداً إلى أن أساس الإدارة الإلكترونية هو توفر المتطلبات التقنية وتعزيز البنية التحتية حيث أوصت دراسة (Seyal, 2012) بضرورة أن يمكن القادة المعلمين في المدارس من المهارات التقنية من خلال توفير المتطلبات اللازمة لها، وما أوصت به دراسة القحطاني (٢٠١٦) بأنه يجب دعم فكرة التعاون المثمر والجاد بين الموظفين فيما يتعلق بتطبيق الإدارة الإلكترونية وتعزيز جاهزية البنية التحتية لتحقيق متطلبات البيئة الإلكترونية، وكذلك ما توصلت له الباحثة في دراستها الاستطلاعية على المشرفات التربويات في إدارة تعليم الخرج من حاجة موقع الإدارة الإلكتروني إلى التطوير وكذلك

أن البيئة الداخلية بإدارة تعليم الخرج غير مهيئة لتطوير الإدارة الإلكترونية مما يؤكد على أهمية المتطلبات التقنية.

نتائج السؤال الرابع: ما المتطلبات الأمنية لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على عبارات المتطلبات (الأمنية) لتطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) استجابات مفردات مجتمع الدراسة حول المتطلبات (الأمنية) لتطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات

م	العبرة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
١	ك انشاء نظام للأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عالٍ للحفاظ على البيانات والمعلومات.	٨٤	٣٠	١٠	٢	٠	٤,٥٥	٠,٧١٠	١
		٦٦,٧	٢٣,٨	٧,٩	١,٦	٠			
٢	ك توضيح أنظمة وسياسة التعاملات الإلكترونية للموظفين في الإدارة وما يترتب عليها من عقوبات حال تجاوزها.	٨٢	٣٣	٨	٢	١	٤,٥٣	٠,٧٥٥	٢
		٦٥,١	٢٦,٢	٦,٣	١,٦	٠,٨			
٣	ك توفير أنظمة حماية عالية للحاسب الآلي.	٧٧	٤٠	٧	٢	٠	٤,٥٢	٠,٦٧٧	٣
		٦١,١	٣١,٧	٥,٦	١,٦	٠			
٤	ك تأسيس إدارة تعنى بالمتابعة والرقابة على الأعمال الإلكترونية.	٧٦	٣٧	٥	٨	٠	٤,٤٣	٠,٨٤٣	٦
		٦٠,٣	٢٩,٤	٤	٦,٣	٠			

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
٥	تطوير أدوات تشفير البرامج والأنظمة.	ك	٧٨	٣٦	٩	٣	٠	٤,٥٠	٠,٧٣٤	٤
		%	٦١,٩	٢٨,٦	٧,١	٢,٤	٠			
٦	توفير برامج خاصة بالمؤسسة للتوقيع الإلكتروني.	ك	٨٢	٢٩	١٠	٤	١	٤,٤٨	٠,٨٣٦	٥
		%	٦٥,١	٢٣	٧,٩	٣,٢	٠,٨			
المتوسط الحسابي العام = ٤,٥٠، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٩٩										

من الجدول (١١) يتضح لنا أن عبارات المتطلبات الأمنية لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. إنشاء نظام للأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عالٍ للحفاظ على البيانات والمعلومات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٥) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٢. توضيح أنظمة وسياسة التعاملات الإلكترونية للموظفين في الإدارة وما يترتب عليها من عقوبات حال تجاوزها حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٣. توفير أنظمة حماية عالية للحاسب الآلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٢) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٤. تطوير أدوات تشفير البرامج والأنظمة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٥. توفير برامج خاصة بالمؤسسة للتوقيع الإلكتروني حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٨) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
 ٦. تأسيس إدارة تعنى بالمتابعة والرقابة على الأعمال الإلكترونية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٣) أي أن درجة الموافقة عالية جداً.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤,٥٠) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور عالية جداً.

وتعزو الباحثة حصول كافة عبارات هذا المحور على درجة موافقة عالية جداً إلى أن إدارات التعليم بحاجة إلى أن توضح لمسئوبيها الأنظمة والعقوبات الرادعة التي فرضتها الدولة على من يتجاوز النظام في التعاملات الإلكترونية وفي انتهاك خصوصية الآخرين وأيضاً توفير برامج حماية عالية وتطوير الأنظمة الأمنية في تشفير البرامج والأنظمة واعتماد برامج خاصة بإدارة تعليم الخرج للتوقيع الإلكتروني منعاً لوقوع الانتحال والتزوير والتابعة والرقابة الدائمة على الأجهزة الإلكترونية وهذا متأكد عليه دراسة الزريقي (٢٠٢٢) والعمل على توفير مجموعة من الأنظمة والبرامج اللازمة لحماية البيانات والمعلومات الإدارية لضمان تحقيق السرية والأمان.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج من وجهة نظر المشرفات التربويات وفق المتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أ. إحصائية المؤهل العلمي:

اختبار كروسكال - والس (Kruskal - Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (١٢) نتائج " اختبار كروسكال والس " لبيان الفروق الإحصائية في استجابات مفردات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

الخوار	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	بكالوريوس	١٠٩	٦٦,٥٠	١٠,٢٩	٢	*,٠٠٦
	ماجستير	١١	٣٠,٠٩			
	دكتوراه	٦	٧٠,١٧			
المتطلبات البشرية	بكالوريوس	١٠٩	٦٥,١٠	٤,٦٧	٢	٠,٠٩٧
	ماجستير	١١	٤٢,٠٥			
	دكتوراه	٦	٧٣,٧٥			

مستوى الدلالة	درجات الحرية	مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	المؤهل العلمي	المحور
٠,٠٨٣	٢	٤,٩٨	٦٦,١٧	١٠٩	بكالوريوس	المتطلبات التقنية
			٤٤,٠٥	١١	ماجستير	
			٥٠,٧٥	٦	دكتوراه	
٠,١٤٠	٢	٣,٩٣	٦٥,٦٩	١٠٩	بكالوريوس	المتطلبات الأمنية
			٤٤,٥٠	١١	ماجستير	
			٥٨,٥٨	٦	دكتوراه	

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات الإدارية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١٠,٢٩) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٦) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) وأتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهم العلمي بكالوريوس و ماجستير لصالح من مؤهلهم العلمي بكالوريوس، والجدول رقم (١١) يبين ذلك:

جدول (١٢) يوضح اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق في استجابات مفردات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
المتطلبات الإدارية	بكالوريوس	٦٣,٧٦	٦٩٥٠	٢٤٤	*,٠٠١
	ماجستير	٢٨,١٨	٣١٠		

(*) دالة عند ٠,٠٥

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات البشرية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٤,٦٧) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٩٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات التقنية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٤,٩٨) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٨٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات الأمنية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٣,٩٣) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,١٤٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

ج. إحصائية سنوات الخدمة:

د. اختبار كروسكال - والس (Kruskal - Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية للمجالات بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة:

جدول (١٣) نتائج " اختبار كروسكال والس" لبيان الفروق الإحصائية في استجابات مفردات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخدمة

المتطلب	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات الإدارية	٥ - أقل من ١٠ سنوات	٦	٥٠,٤٢	١,٥٩	٢	٠,٤٤٩
	١٠ - أقل من ١٥ سنة	١٨	٥٦,٥٣			
	١٥ سنة فأكثر	١٠١	٦٤,٩٠			
المتطلبات البشرية	٥ - أقل من ١٠ سنوات	٦	٦٢,٢٥	٠,٧٧٤	٢	٠,٦٧٩
	١٠ - أقل من ١٥ سنة	١٨	٥٦,٢٨			
	١٥ سنة فأكثر	١٠١	٦٤,٢٤			
المتطلبات التقنية	٥ - أقل من ١٠ سنوات	٦	٤٩,٣٣	١,٠٢	٢	٠,٦٠٠
	١٠ - أقل من ١٥ سنة	١٨	٦٢,٩٧			
	١٥ سنة فأكثر	١٠١	٦٣,٨٢			
المتطلبات الأمنية	٥ - أقل من ١٠ سنوات	٦	٤٥,٦٧	٢,٠٢	٢	٠,٣٦٤
	١٠ - أقل من ١٥ سنة	١٨	٥٩,٢٨			
	١٥ سنة فأكثر	١٠١	٦٤,٦٩			

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات الإدارية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١,٥٩) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٤٤٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات البشرية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٠,٧٧٤) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٦٧٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات التقنية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١,٠٢) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٦٠٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المتطلبات الأمنية، حيث بلغ معامل مربع كاي (٢,٠٢) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٣٦٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).

وهذا يتفق مع دراسة عطير (٢٠١٧) حيث لم تظهر فروق فيما يتعلق بمتغير سنوات الخدمة لدى أفراد مجتمع الدراسة الدراسة.

وهذا يوافق ماتوصلت إليه دراسة عطير (٢٠١٧) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، ولكن كانت هناك فروق فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي.

الخاتمة

بعد الإجابة على أسئلة الدراسة وعرض نتائجها تلخص الباحثة نتائج وتوصيات الدراسة كالآتي:

أ. نتائج الدراسة:

كان أبرز ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ما يلي:

١. أن درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على المتطلبات الأمنية درجة الموافقة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠).
٢. أن درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على المتطلبات التقنية عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١).
٣. أن درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على المتطلبات البشرية عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٤).
٤. أن درجة الموافقة لدى أفراد عينة الدراسة على المتطلبات الإدارية عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٥).
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول المتطلبات الإدارية، حيث بلغ معامل مربع كاي (١٠,٢٩) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٦) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم إجراء اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney) وأتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مؤهلهم العلمي بكالوريوس وماجستير لصالح من مؤهلهم العلمي بكالوريوس؛ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول المتطلبات البشرية والتقنية والأمنية لمتغير المؤهل العلمي كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول المتطلبات الإدارية والبشرية والتقنية والأمنية لمتغير سنوات الخدمة.

ب. التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
١. الاستعانة بالجهات الاستشارية والبحثية للمشاركة في دراسة سبل تطوير الإدارة الإلكترونية بإدارة تعليم الخرج ووضع الخطط المناسبة لذلك.
 ٢. دعم ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية لدى المشرفات التربويات في إدارات التعليم.
 ٣. تهيئة الكوادر البشرية وتطوير نظم التدريب.
 ٤. وضع الأنظمة واللوائح اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.
 ٥. إنشاء نظام أجور وحوافز متوازن للوظائف التي تتطلب إلماماً بالحاسب.
 ٦. العمل على تطوير الموقع الإلكتروني لإدارة تعليم الخرج.
 ٧. صياغة أدلة إرشادية لكيفية تطوير الإدارة الإلكترونية في إدارة تعليم الخرج.
 ٨. إيجاد نظام متكامل للأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية في إدارات التعليم.
 ٩. عقد الورش والبرامج التدريبية لتأهيل العاملين في إدارات التعليم للتعامل مع التقنية.
 ١٠. إعادة بناء الهياكل التنظيمية وبيان حدود السلطة والمسؤولية لإدارة تعليم الخرج لتناسب مع التحول من الإدارة التقليدية للإلكترونية ومتطلبات تطويرها.
 ١١. توفير البنى التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.
 ١٢. إجراء دراسات مستقبلية حول الإدارة الإلكترونية في إدارات التعليم في مختلف مناطق المملكة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، حميد صالح. (٢٠٢٣). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر القيادات الإدارية، مجلة بن خلدون للدراسات والأبحاث، ٣(٦)، ٣٣٣-٣٥٨.
- إبراهيم، مصطفى محمود محمود. (٢٠١٦). الإدارة الإلكترونية بين الواقع والتطبيق، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٥(٥)، ٢٥٤-٢٦٩.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (١٤١٤هـ). لسان العرب (الطبعة الثالثة). دار صادر-بيروت.
- أحمد محمد، سمير. (٢٠٢٠). الإدارة الإلكترونية، ط٢، دار المسيرة. الأردن
- الأسناوي، جلال فاروق أحمد. (٢٠٢١). الإدارة الإلكترونية. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر
- الأقوع، نور طاهر محمد. (٢٠١٩). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ٢٨(٢)، ١٣٣-١٦٤.
- تبون عبد الكريم. (٢٠٢١). الإدارة الإلكترونية: الأهمية والمتطلبات، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، ١٠(٢)، ٣٨٩-٤٠٧.
- جويلي، بسام صلاح محمود، فضل، محمود عبد التواب. (٢٠١٠). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية بمنطقة جازان التعليمية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٤(١٤٤)، ١٦٥-٢٠٦.
- الخطيب، سلوى عبد الحميد (٢٠١٦م). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية، الشقري للنشر وتقنية المعلومات. الرياض.
- الدرعي، حميد راشد عبيد. (٢٠٢٢). "متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية لرفع الكفاءة المهنية لمدير مدارس الحلقة الثالثة في إمارة أبو ظبي"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٢٠)، ٤٥٣-٤٨٢.
- ذوقان، عبيدات وعدس، عبد الرحمن وعبدالحق، كايد (٢٠٠١م). البحث العلمي: مفهومه وأدواته، وأساليبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.
- الربيعي، سعد قابل عيضة. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية بما يزيد من فاعلية القرارات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢)، ٢٠-١.
- الزعير، إبراهيم. (٢٠١٧). الجديد في الإدارة التربوية والتخطيط، مكتبة الرشد.
- الزورقي، ريم بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٢). "درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١١٧)، ٩٦٩-١٠١٥.
- السالمي، علاء. (٢٠٠٩). الإدارة الإلكترونية. ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن
- السميري، مريم عبد ربه أحمد. (٢٠٠٩). درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل التطوير [رسالة ماجستير غير منشور]. الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة).

- شعبان، سهيلة بسطامي سليمان. (٢٠١٩). متطلبات التحول نحو الإدارة الإلكترونية لتطوير الأداء بالمؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية، ٧٥ (٣)، ٣٣٦ - ٣٦٢.
- عبد الحميد، عماد حسن. (٢٠٢٠). الإدارة الإلكترونية لنظم وشبكات مراكز المعلومات، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر
- عبد الجواد، أمل مجدي محمد. (٢٠١٧). التطوير التنظيمي وتحقيق التخطيط الاستراتيجي بالجمعيات الأهلية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ٨ (٨)، ٩٧ - ١١٢.
- العساف، صالح. (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. الرياض
- عطير، ربيع شفيق لطفي. (٢٠١٧). "درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الخاصة في الضفة الغربية"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٦ (٦)، ١٢ - ٣٨.
- عماد، عبد الغني. (٢٠١٦م). علم الاجتماع والبحث العلمي "الإشكالية، المنهج، المقاربات. دار الطليعة للطباعة والنشر.
- الفضلي، عبدالله دبي عبدالكريم. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدرسة الثانوية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٤٣ع، ١٢٠ - ١٥١.
- القحطاني، منصور بن عوض. (٢٠١٦). "تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية". مجلة العلوم التربوية، ١١ (١)، ٢٢٥ - ٣١٥.
- قندليجي، عامر إبراهيم. (٢٠١٥). التجارة الإلكترونية وتطبيقاتها، دار المسيرة. الأردن.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط، ط٤، مكتبة الشروق الدولية. القاهرة.
- وزارة التعليم. (٢٠٢٣، أكتوبر ٧). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. وزارة التعليم . <https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArchiveGE001.pdf>
- وزارة التعليم . (٢٠٢٣، أكتوبر ٧). محققاً منجزات علمية في مجال التحول الرقمي. وزارة التعليم . <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/Digitization.aspx>
- يوسف، عواطف امين. (٢٠٢٠). الحكومة الإلكترونية، ط٢، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع. جدة.

ترجمة المراجع العربية:

- ‘Abd al-Hamid, ‘Imād Hasan. (2020). Al-Idārah al-iliktrūniyah li-nuzum wa-shabakāt Marākiz al-ma‘lūmāt, Dār al-‘Ilm wa-al-‘Imān lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- Abduljawwad, Aml Majdi Mohammed. (2017). Organizational Development and Achieving Strategic Planning in Civil Associations (In Arabic). Journal of Faculty of Social Work for Social Studies and Research, 8(8), 97- 112.
- Aḥmad Muḥammad, Samīr. (2020). al-Idārah al-iliktrūniyah, 2nd ed, Dār al-Masirah.
- Alaqraa, Nour Taher. (2020). The Role of E-Management in Improving Job Performance of the Employees of Governmental Institutions in Qalqilya Governorate (In Arabic). IUG Journal of Economics and Business Studies, 28 (2), 133- 164.
- Al-‘Assāf, Šāliḥ. (1995). Al-Madkhal ilā al-Baḥṭh fi al-‘Ulūm al-sulūkiyah. Obekan Book Store.

- Al-Dar'i, Hamid Rāshid 'Ubayd. (2022). Mutaṭallabāt taṭwir al-Idārah al-iliktrūniyah li-raf al-kafā'ah al-mihniyah li-mudir Madāris al-halaqah al-thālithah fi Imārat Abū Zaby. Journal Faculty of education, Mansoura University, (120), 453- 482.
- Alfadli, Abdullah Dubai Abdulkarim. (2019). Requirements for The Application of E-Administration in The Secondary School in The State of Kuwait (In Arabic). Ismailia Faculty of Education Journal, (43), 120- 151.
- Al-Qahtani, Mansour bin Awad. Implementation of Electronic Management at the General Directorate of Education in Asir Province: A Field Study (In Arabic). Journal of Education Studies, (11), 225- 315.
- Al-Rubaie, Saad Qabil Aidah. (2019). The requirements of the application of electronic administration in Riyadh schools in Saudi Arabia to increase the effectiveness of educational decisions (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(2), 20-1.
- Al-Sālimi, 'Alā'. (2009). Al-Idārah al-iliktrūniyah. 2nd ed, Dār Wā'il lil-Nashr wa-al-Tawzi'.
- Al-Samiri, Maryam 'Abd Rabbih Aḥmad. (2009). Darajat twāfr Mutaṭallabāt taṭbiq al-Idārah al-iliktrūniyah fi al-Madāris al-thānawiyah bhmāfzāt Ghazzah wa-subul al-taṭwir[Unpublished Master's thesis]. Islamic University of Gaza.
- Al'snāwy, Jalāl Fārūq Aḥmad. (2021). Al-Idārah al-iliktrūniyah. Dār al-'Ilm wa-al-Īmān lil-Nashr wa-al-Tawzi'.
- Alzwrqy, Rim bint 'Abd al-Raḥmān. (2022). Darajat twāfr Mutaṭallabāt taṭbiq al-Idārah al-iliktrūniyah fi al-Idārah al-'Āmmah lil-ta'lim bi-Muḥāfazat al-Ṭā'if. Journal Faculty of education, Mansoura University, (117), 969- 1015.
- Alz'ybr, Ibrāhim. (2017). Al-jadid fi al-Idārah al-Tarbawiyah wa-al-takhtīt, Maktabat al-Rushd.
- Gouili, Bassam Salah Mahmoud, Fadl, Mahmoud Abdel Tawab. (2010). The reality of applying electronic management in supervisory practices in the Jazan educational region(In Arabic), Journal of Education, Al-Azhar University, 4 (144), 165- 206.
- Ibn manzūr, Muḥammad ibn Mukarram ibn 'Ali. (1414h). Lisān al-'Arab (3rd ed). Dār ṣādr-byrwt.
- Ibrahim, Hamid Nasser. (2023). Requirementsofapplication of Electronic Management inthe Office of Education in the Secretariat of the capital Sana'a(from the point of view ofAdministrative Leaders (In Arabic). Ibn Khaldon Journal for Studies and Researches, 3(6), 333- 358.
- Ibrāhim, Muṣṭafā Maḥmūd Maḥmūd. (2016). Al-Idārah al-iliktrūniyah bayna al-wāqi' wa-al-taṭbiq. Journal of Social Work, (55), 254- 269.
- 'Imād, 'Abd al-Ghani. (2016m). 'ilm al-ijtimā' wa-al-Baḥth al-'Ilmi "al-ishkāliyah, al-manhaj, al-muqārabāt. Dār al-Ṭali'ah lil-Tibā'ah wa-al-Nashr
- Majma' al-lughah al-'Arabiyah. (2004). Al-Mu'jam al-Wasit, 4th ed, Majma' al-lughah al'rbyt-Maktabat al-Shurūq al-Dawliyah.
- Oteer, Rabee ShafiqLutfy. (2017). Degree of the availability of the requirements of implementing the electronic administation in private school in the West Bank (In Arabic). Al-Jamie Journal In Psychological Studies and Educational Sciences, (6), 12- 38.

- Qndlyjy, 'Āmir Ibrāhīm. (2015). Al-Tijārah al-iliktrūniyah wa-taṭbiqātuhā, Dār al-Masīrah.
- Sha'bān, Suhaylah Bisāmī Sulaymān. (2019). Mutaṭallabāt al-taḥawwul Naḥwa al-Idārah al-iliktrūniyah li-taṭwir al-adā' bi-al-mu'assasāt al-ta'limiyah. Faculty of Education Journal, 75(3), 336- 362.
- Tebboune, Abdelkarim. (2021). E-Management: Relevance and Requirements (In Arabic). Al-Ijtihad Journal on Legal and Economic Studies, 10(2), 389- 407.
- Yūsuf, 'Awāṭif Amin. (2020). Al-Ḥukūmah al-iliktrūniyah. 2nd ed, Khuwārizm al-'Ilmiyah.

المراجع الأجنبية:

- Al-Dhuwaihi, A., & Maamari, A. (2020). Degree of Electronic Management Use among Public School Principals and Its Relationship to the Quality of Administrative Work in Al Khobar. Journal of Entrepreneurship Education, 23, 1-13.
- Al-Khasi, M. M. M. A., & Mudholkar, G. P. (2021). The Role of Electronic Management Systems In Improving The Quality Of Educational Services. Ilkogretim Online, 20(6), 2918-2942.
- Hallaj, Riad Awad .(2021). The Role of Electronic Management in Achieving Strategic Success: a Field Study at the Directorate of Education in Baghdad. Journal of Administration and Economics, (129), 513-527.
- Orhani, S., Saramati, E., & Drini, L. (2023). School administration through the school's electronic management system. European Journal of Educational Management, 6(1), 59-67.
- Seyal, A. (2012). A preliminary study of school administrators' use of information & communication technologies: Bruneian perspective. International journal of Education and Development using ICT, 8(1), 29-45.
- Tan, Ç. (2016). Technology usage in school management: electronic school. International Journal of Learning and Teaching, 2(1), 53-57.



**التحليل المكاني لكفاءة توزيع المسطحات
الخضراء بمدينة الرياض في الفترة ٢٠٠٣-
٢٠٢٣م "دراسة في التخطيط الحضري"**

**Spatial Analysis of the Efficiency of Green
Space Distribution in the City of Riyadh from
2003 to 2023: A Study in Urban Planning**

إعداد

د. تغريد بنت حمدي ضويعن الجهني

أستاذ التخطيط والتنمية الإقليمية المشارك

قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

Dr. Taghreed Hamdi Dowiaan Aljohani

Associate Professor of Planning and Regional Development

Department of Social Studies - College of Arts And Humanities

Taibah University

Email: thjuhani@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-018-019

المستخلص

تعد المسطحات الخضراء من أبرز معالم في المدن في الوقت الحاضر، وهي تشكل نسبة جيدة ضمن المدن الجديدة في الدول المتقدمة، والغاية من تأسيس الحدائق هو إيجاد مساحات خضراء مناسبة للترويح، في الوقت الذي تعاني منه معظم المدن من تلوث بيئي ناجم عن الاستخدامات الصناعية وغيرها.

وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على نمط التوزيع الجغرافي للمسطحات الخضراء في مدينة الرياض وعلاقة ذلك بالتوزيع الجغرافي للكثافات السكانية في بلديات المدينة التي بلغت ٢٠ بلدية، كما أن الدراسة تهدف إلى حساب متوسط نصيب الفرد من تلك المسطحات الخضراء وطبيعة التباين العددي لها داخل أحياء منطقة الدراسة.

وتكمن أهمية الدراسة في أن مدينة الرياض تشهد في الوقت الحاضر نهضة عمرانية كبيرة بسبب النمو والتطور العمراني لها فضلاً عن دور الجهات الحكومية في تطوير المدينة ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وبما أن الترويح يعد في الوقت الحاضر أحد أهم متطلبات الفرد الضرورية، فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد مساحات المسطحات الخضراء وتوزيعها ومعدل نصيب الفرد منها.

استخدمت الدراسة منهج الإحصاء الوصفي التحليلي في تحليل البيانات الرقمية والبيانات المجدولة الصادرة عن أمانة مدينة الرياض، والذي يستخدم فيه العديد من التقنيات الإحصائية لتحديد نمط التوزيع الجغرافي للمناطق الخضراء، وحجم التركيز في ذلك التوزيع، والعلاقة بينه وبين الحجم السكاني.

وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها أن مساحة المسطحات الخضراء بمدينة الرياض كانت عام ٢٠٠٣م نحو (٣٧,٥ كم^٢) من جملة مساحة المدينة، أما بعام ٢٠٢٣م فقد ارتفعت مساحات المسطحات الخضراء إلى ما مقداره (٨٨,٢ كم^٢) من جملة مساحة مدينة الرياض أي ما نسبته (١,٦٪) من جملة مساحة منطقة الدراسة.

وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بإنشاء حدائق تتوزع على أنحاء بلديات المدينة كافة، مع تطوير الخدمات التي تقدمها الحدائق العامة، بحيث يمكن تحويلها إلى حدائق متخصصة تنتشر فيها المراكز التعليمية والثقافية.

الكلمات الدالة: المسطحات الخضراء، نصيب الفرد، البيئة العمرانية، المعايير التخطيطية.

Abstract

Green areas are among the most prominent land uses in cities at the present time and they constitute a good percentage among the new cities in developed countries and the purpose of establishing parks is to find green spaces suitable for recreation at a time when most cities suffer from environmental pollution resulting from industrial and other Uses.

This study came to identify the pattern of geographical distribution of spaces and green areas in the city of Riyadh and its relationship to the geographical distribution of population densities in the neighborhoods of the city.

The importance of the study lies in the fact that the city of Riyadh is currently witnessing a great urban renaissance due to its urban growth and development as well as the role of government agencies in developing the city and the vision of the Kingdom 2030. Garden areas their distribution and the per capita rate pattern and thus the results of this study will form a database for planners in the city.

The study used the analytical descriptive statistics approach in analyzing the numerical and tabulated data issued by the Municipality of Riyadh in which many statistical techniques are used to determine the pattern of the geographical distribution of green areas the size of the concentration in that distribution and the relationship between it and the population size.

The study reached a number of results, including that the area of green spaces in the city of Riyadh in 2003 was about (37.5 km²) of the total area of the city, but in 2023 AD, the areas of green spaces had increased to an amount of (88.2 km²) of the total area of the city of Riyadh, i.e. a percentage of (1.6). % of the total area of the study area.

The study recommends the need to pay attention to the establishment of parks distributed throughout the municipalities of the city with the development of services provided by public parks so that they can be transformed into specialized parks in which educational and cultural centers spread.

Keywords: green areas amount of person urban environment planning criteria.

تمهيد

تمثل المسطحات الخضراء احتياجاً رئيسياً لسكان المدن في العالم، ومنها مدينة الرياض، التي تتسم بكثافة عمرانية وسكانية عالية، ويهدف البحث إلى توضيح أبعاد هذه المشكلة وتحليلها تمهيداً لتقديم الحلول فيبدأ بتحديد المعايير التخطيطية العالمية التي تتراوح بين (١٥ - ٢٠) متراً مربعاً للفرد (الزعفراني ٢٠٠٣). ثم يستعرض الأوضاع القائمة من حيث الكمية والتوزيع، والتي تظهر أنه رغم وجود بعض المناطق الخضراء يرتفع نصيب الفرد فيها إلى (٧٧٥,٢ م^٢) إلا أنه توجد مناطق محرومة بشدة من المسطحات الخضراء، وخاصة في مناطق الشرقية لمدينة الرياض يقل نصيب الفرد فيها عن (واحد متر مربع)، لتبدوا بخلوها من الخضرة نوعاً من الصحاري العمرانية. ويقارن البحث بلديات الرياض بعضها البعض التي يتجاوز معظمها الحد الأدنى بكثير وذلك من خلال الإحصائيات ومن خلال صور الأقمار الصناعية التي تظهر بوضوح الفارق بين المسطحات الخضراء والكتلة السكنية المصمتة لمنطقة الدراسة ويتناول البحث بالتحليل الكثافة السكانية العالية جداً في الرياض مقارنة لها بعواصم العالم المقاربة في الحجم، وبالتالي نقص نصيب الفرد من مسطح المدينة بشكل عام ومن كافة الخدمات المطلوبة، مما ينعكس على نقص نصيب الفرد من المناطق الخضراء، ويضع حدوداً لإمكانية زيادتها.

المشكلة البحثية:

تشكل المسطحات الخضراء أحدي الاحتياجات التخطيطية الأساسية والجوهرية لأي مدينة، ويكتسب التخطيط الحضري التقييم وتنظيم استعمالات الأرض الخضراء في المدينة العربية الواقعة في عروص حارة جافة كمدينة الرياض أهمية استثنائية في ضوء النمو السكاني والتحضر السريع المرتبط باكتشاف البترول.

أدى ارتفاع معدلات التحضر إلى زيادة الاهتمام بالمسطحات الخضراء، وتبذل الحكومات جهوداً كبيرة لحمايتها من الامتداد العمراني، لتوفير الأماكن اللازمة للترويح البشري، وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة التعرف إلى النمط الجغرافي لتلك المساحات داخل مدينة الرياض، وقياس مدى تناسب مساحتها مع حجم السكان في مناطق المدينة المختلفة، أثر الانتشار العمراني على تخصيص مساحات من الأراضي لأغراض الترويح والتنزه، ويجمع معظم المهتمين بالتخطيط

والبيئة في المملكة على نقص كمية المسطحات الخضراء بالرياض (رؤية المملكة ٢٠٣٠)، وعلى ضآلة نصيب الفرد من هذه المسطحات، ويبدل العديد منهم جهودا لزيادة هذه المساحات كلما أمكن، ولتنمية عن المسطحات القليلة القائمة التي يهددها التدهور أو التحول إلى استعمالات أخرى.

ورغم اقتناع المتخصصين بوجود هذه المشكلة إلا أن التقدير الكمي لحجمها غير واضح، سواء على مستوى تحديد المساحات المتوفرة بالفعل وبالتالي تحديد نصيب الفرد منها، أو بالنسبة لتحديد المسطح المستهدف، والذي يمكن توفيره للقضاء على هذه المشكلة، والذي يجب في ضوءه تحديد خطط زمنية وبرامج علمية لزيادة المناطق الخضراء، والتي لها جانب آخر غير واضح وهو عدم انتظام توزيع المسطحات الخضراء داخل محيط منطقة الدراسة.

أهداف الدراسة:

- تحديد نمط التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض.
 - تحديد كفاءة التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء وتوافقها مع توزيع بلديات المدينة.
 - تقييم المواقع الحالية للمسطحات الخضراء من حيث نسبة التغطية.
 - تصور وتحديد مواقع مقترحة جديدة لتغطية الطلب الحالي والمستقبلي للمدينة.
- وعليه فإن أسئلة الدراسة تتلخص فيما يلي: -
- ما هو النمط الجغرافي لتوزيع المسطحات الخضراء في مدينة الرياض؟
 - هل هناك علاقة بين عدد المسطحات الخضراء والكثافة السكانية بمدينة الرياض؟
 - هل يوجد تركيز للمسطحات الخضراء في مدينة الرياض؟
 - كم يبلغ نصيب الفرد من المسطحات الخضراء في مدينة الرياض سواء عددياً أو مساحياً؟
 - ما نسبة تغطية المسطحات الخضراء في بلديات مدينة الرياض، وما هي نسب الأحياء المحرومة من هذا الاستخدام؟

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبرز أهمية الدراسة من خلال التعرف إلى نمط التوزيع الجغرافي للمسطحات الخضراء بالمدينة، ذلك أن نمط التوزيع يرتبط بالسياسة التي تتبعها الخطط التنموية من أجل توفير أماكن تروح مناسبة للسكان، كما أنه من المهم أن تتناسب تلك المساحات مع الكثافات السكانية، وأن لا تبدى تركزا في جهة معينة عن الأخرى.

هذا ويمكن تلخيص أسباب اختيار الموضوع فيما يلي:

- قلة الدراسات التي تتناول موضوع المسطحات الخضراء في مدينة الرياض وتحليل كفاءتها ضمن النسيج الحضري للمدينة، لذا فإن هذه الدراسة جاءت في محاولة من الباحثة لسد النقص في هذا المجال.
- الحاجة الماسة لوضع إطار نظري تحليلي يمكن من خلاله تفسير الصورة التوزيعية للمسطحات الخضراء وتحديد كفاءتها.
- تلعب المسطحات الخضراء والحدائق دورا هاما في التوازن الايكولوجي للمدن والتي يركز المخططون على أهميتها ودورها الفاعل في استدامة المدن ورفع جودة الحياة بها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت على المنهج الاستقرائي والذي يبدأ بالجزئيات ووصولاً إلى الكليات ومنه تم الاعتماد على منهج الوصفي التحليلي، في عرض خصائص المسطحات الخضراء في مدينة الرياض، وكما تم استخدام بعض الجداول والاشكال البيانية والمؤشرات الإحصائية للكشف عن الحقائق وتفسيرها المرتبة بخصائص توزيعها.

وقد كانت الخريطة أهم وسائل وأدوات دمع البيانات وتمثيلها حيث تم الحصول على عدد من الخرائط الرقمية والورقية بمقياس رسم (١: ٥٠٠) التي تظهر التوزيع الجغرافي للمساحات والحدائق الخضراء داخل منطقة الدراسة، وسيتم مقارنتها إحصائيا باستخدام بعض الاختبارات الإحصائية مثل منحنى لورنز الذي يستخدم للتعرف على مدى تركيز الحدائق والمسطحات الخضراء في مناطق الدراسة ومقارنتها مع التوزيع المثالي، بالإضافة إلى الاعتماد على مرئية فضائية للقمر الصناعي الأمريكي (LANDSAT ETM 7) من خلال استخدام كل من Band 3، Band 4،

لاستخراج المسطحات الخضراء بمؤشر NDVI، MSAVI فضلاً عن استخدام البصمات الطيفية للمناطق الخضراء وعمل تصنيف موجه لها. كما تم استخدام مرئيات Sentinel 2 بدقة ١٠ متر من خلال وكالة الفضاء الأوروبية لعام ٢٠٢٣ م واستخدام برنامج ESA-SNAP لتحليل تلك المرئيات واستخراج المناطق الخضراء استخدام معامل الجار الأقرب Nearest Neighbor ، لقياس نمط التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء، بالإضافة عن استخدام معامل ارتباط بيرسون قياس العلاقة بين عدد الحدائق والكثافات السكانية، هذا فضلاً عن استخدام مؤشرات ومعادلات التوزيع والتشتت النزعة المركزية داخل بيئة نظم المعلومات الجغرافية وهم: - (تحليل المسافة المعيارية، تحليل اتجاه التوزيع، الجار الأقرب، الحرم المكاني).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع تقييم كفاءة المسطحات الخضراء داخل المدن، وذلك لأهميتها في تعزيز جودة الحياة وجعل المجاورات السكنية بيئة صالحة ومستدامة للسكن بالإضافة للدور الحيوي للغطاء النباتي في تنقية الهواء والاستدامة البيئية للمناطق الحضرية، وجاءت الدراسات على النحو التالي:

- تناول (السري، ١٩٩٥م) المسطحات الخضراء في مدينة أبها جنوب غربي المملكة السعودية توزيعها وأهم خصائصها وأهميتها لمدينة أبها خاصة من الناحية البيئية والتي تمثلت في مقاومة تلوث الهواء إلى جانب أهمية التشجير في تخفيف معدلات الضوضاء، كما سعى إلى تصنيف المسطحات الخضراء بالمدينة حسب المساحة - الشكل - الوظيفة (الوظيفة الجمالية - الوظيفة الترفيهية - الحدائق ذات الوظائف المحدودة - الطرق والشوارع المزروعة) - حسب الخدمات المتوفرة فيها، وایضاح أثر الموقع والوظيفة السياحية على المسطحات الخضراء بها.

- ناقش (موسي، ٢٠٠٠م) عناصر التفريق بين السياحة والترويح، وحيث بدأ الفصل بينهما بالانحسار التدريجي في مطلع العقد الثامن من القرن العشرين وبخاصة في دول العالم الغربي.

- درس (دويكات وآخرين، ٢٠٠٩م) التوزيع الجغرافي للحدائق العامة في أمانة عمان الكبرى وتوصل إلى أن نحو ٣١٪ فقط من الحدائق في مدينة عمان تتمتع بمستوى خدمات جيد،

وتبين أن نمط توزيع الحدائق في أمانة عمان يميل إلى النمط المتجمع، مع وجود علاقة سلبية بين الكثافة السكانية في مناطق عمان ومساحة المسطحات الخضراء والحدائق العامة بمدينة عمان.

- تناول (حجلة علي، ٢٠١٧م) البعد البيئي للتنمية المستدامة في دراسته: المسطحات الخضراء بمدينة تبسة، دراسة بنظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد. حيث تطرق إلى أهمية المسطحات الخضراء في المدن خاصة بعد ما شهدته المدن من امتدادات حضرية بعد الثورة الصناعية ، فأدرجت ضمن مستلزمات تخطيط المدن ، وإيضاح الدور الحيوي للغطاء النباتي في التعديل الحراري ومواجهة ظاهرة الاحتباس الحراري للأرض ، التي تقتضي التقليل من غازات الدفيئة ومنها غاز الفحم ، وزيادة مساحة الغطاء النباتي ، لتفادي الخطر الذي يهدد الجميع خلال القرن ٢١ ، لهذا تسعى دول العالم إلى تنمية مستدامة محورها البعد البيئي زيادة على البعدين الاقتصادي والاجتماعي من خلال اجتماعاتها(من قمة ريودي جانيرو ١٩٨٧م إلى قمة باريس ٢٠١٥م)

- درس (خذاري، ٢٠٢٣م)، المسطحات الخضراء ضمن تخطيط الأحياء السكنية في المدن (بين الضرورة والإهمال)، تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية المساحة الخضراء وضرورة إدراجها ضمن برامج و مشاريع الأحياء السكنية في المدينة وتحسينها ، وذلك نظرا لما تقدمه المسطحات الخضراء من فوائد اجتماعية وبيئية ونفسية على سكان الأحياء الحضرية، بالإضافة للطابع الجمالي وخلق التوازن بين ما هو مادي و طبيعي بمعنى "ايكولوجية المدينة"، واعتبارها عنصر للانتماء والتماسك الاجتماعي وخلق الروابط الاجتماعية التي تساهم في خفض نسبة العنف والجريمة بالأحياء السكنية، كذلك فهم العلاقات بين الإنسان والطبيعة.

أجمعت جميع الدراسات على الدور الهام للمسطحات الخضراء في إحداث التوازن البيئي داخل المناطق الحضرية بالإضافة لدورها في تعزيز الجانب الجمالي للمدن وتحقيقها لأهداف التنمية المستدامة.

ويتجه العالم اليوم إلى تبني نهج ومبادرات استراتيجية لدمج النواحي البيئية ضمن استراتيجيات تخطيط المدن، فقد جاءت ركز المبادرة المدن الخضراء التي أطلقتها منظمة الأغذية والزراعة في سبتمبر/ أيلول ٢٠٢٠ إلى تحسين سبل عيش سكان المناطق الحضرية وشبه الحضرية

ورفاههم في ١٠٠ مدينة على الأقل حول العالم خلال الأعوام الثلاثة المقبلة، والتي تتطلع إلى انضمام ١٠٠٠ مدينة إليها بحلول عام ٢٠٣٠م. حيث ترمي إلى على تحسين البيئة الحضرية، وتعزيز الروابط القائمة بين المناطق الحضرية والمناطق التابعة لها " الضواحي - القرى"، وزيادة قدرة النظم والخدمات الحضرية وتعزيز قدرة المدن على الصمود بحيث تكون " المدن مرنة ومستدامة" ومن شأنها ضمان الانتفاع ببيئة صحية وأنماط غذائية صحية عن طريق نظم زراعية وغذائية مستدامة، وزيادة توافر المساحات الخضراء من خلال الزراعة في المناطق الحضرية وشبه الحضرية، والتي تسهم بدوره يساهم أيضاً في التخفيف من حدة آثار تغير المناخ والتكيف معه والإدارة المستدامة للموارد الطبيعية. (<https://cutt.us/F1SEo>)

مقدمة

يشهد العالم حالياً ارتفاعاً كبيراً في نسبة سكان المناطق الحضرية حيث تصل نسبتهم إلى أكثر من (٥٠٪)، وهذه المعدلات تتطلب دراسة وتحليل مكونات البيئة الحضرية والوقوف على الإمكانيات والتحديات المستقبلية التي تواجهها المناطق الحضرية، والنظام البيئي الحضري يعد أحد أهم العناصر الأساسية لبقاء الإنسان في المدن حيث يحصل الناس على احتياجاتهم بشكل مباشر وغير مباشر من خلال وظائف النظام البيئي (Bolund and Hunhammar, 1999, p27)، لذا تعد البنية التحتية الخضراء الحضرية جزءاً لا غنى عنه في التخطيط الحضري حيث يتم تحليل أهميتها بشكل استثنائي للحفاظ على الجودة الطبيعية واستدامة الحياة في المدن (Ramesh Anguluri, al, 2017, p58).

إن ما يشهده العصر الحالي من تطورات تقنية وما يوجبها من ضغوطات عملية ونفسية، خاصة مع ارتفاع مستوى الحراك الاقتصادي والاجتماعي، وتفاقم المشكلات البيئية الناجمة عن التقدم الصناعي والامتدادات العمرانية، تثقل كاهل المدن بمزيد من الاحتياجات التي قد تفوق قدرتها الحالية مما يؤكد على أهمية تبني استراتيجيات عمرانية تراعي إنشاء وتوسيع رقعة المسطحات الخضراء (دويكات، ٢٠٠٩م، ص ٢)، سواء مناطق خضراء أو حدائق مسورة عامة كانت أم خاصة، بالإضافة الجزر الخضراء بين الطرق بالإضافة إلى المساحات المزروعة على المستوى الأفقي

أو الراسي (زراعة اسطح المنازل، الزراعة العامودية، الزراعة المائية) كل ما يسهم في تنمية الرقعة الخضراء بالمدن.

وتعد مدينة الرياض إحدى مدن المملكة العربية السعودية التي تشهد في وقتنا الحاضر نهضة عمرانية متسارعة وامتدادات وزحف عمراني كبير على جميع المحاور الرئيسية فضلاً عن ارتفاع أسعار الأراضي مما أدى إلى زيادة عدد ومساحات المناطق الخضراء، ونتيجة للنمو الاقتصادي والتوسع في قطاع التجارة والصناعة مع زيادة نسبة التحضر بمختلف بلديات المدينة، فقد سعت أمانة مدينة الرياض إلى زيادة مساحة الأراضي الخضراء من خلال إنشاء حدائق جديدة وتطوير المساحات القائمة مما يلبي حاجيات متلقي الخدمة على اختلاف ميولهم وفئاتهم العمرية.

المعايير التخطيطية لإنشاء المسطحات الخضراء والمنتزهات:

تتوقف المعدلات التخطيطية للمسطحات الخضراء والمنتزهات بصفة عامة على الظروف المحلية لكل مدينة ويخصص لكل فرد من سكان المدينة مساحة محددة من المسطحات الخضراء وتقسم على النحو التالي:

- مساحات خضراء بين المساكن.
 - مساحات خضراء في المراكز المختلفة بالمدينة ومنها مركز المجاورة السكنية.
 - مساحات خضراء أو عامة على مستوى المدينة.
- وهناك منطقة للترويح والترفيه على مستوى مركز المجاورة السكنية تحتسب مساحتها بناء على عدد سكان المجاورة ومن بعض المعايير العربية والعالمية في هذا المجال ما يلي:
- في جمهورية مصر العربية ٤,٢ م^٢ للشخص كحدائق عامة.
 - في الولايات المتحدة الأمريكية ٢١ م^٢ للشخص كحدائق عامة.

تتراوح المعدلات العالمية لنسبة المناطق المفتوحة من مساحة المجاورة السكنية لبعض الدول كالتالي: إنجلترا ٢٦ %، ألمانيا ٣٧ %، العراق ١٧,٥ %، المجر ١٥ %. (الزعراني، ٢٠٠٣م، ص ١٥)

تتراوح المعدلات التخطيطية للمناطق المفتوحة في كثير من دول العالم الصناعية بين (٢١٠٠ / ٤٢٠٠ م/ ١٠٠٠ نسمة). يخصص للفرد من الحدائق العامة داخل المجاورة السكنية حوالي ٢٠,٦ م / للفرد، أي أن مساحة الحديقة اللازمة للمجاورة السكنية والتي تتكون من ٥٠٠٠ نسمة = ٢٣٠٠٠ م. وعموماً يجب أن يراعي المخطط في اختيار مواقع ومساحات الحدائق والمنتزهات المعايير التخطيطية التالية:

- أن تتناسب المساحات المخصصة للحدائق والمنتزهات مع كثافة السكان الذين تخدمهم هذه المرافق بحيث يجب توفير حديقة لكل من ٢٥٠٠-٥٠٠٠ نسمة وأن تكون المساحة المطلوبة للحديقة تتراوح بين ٢-٢١٠ م لكل نسمة (المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، ٢٠٠٨ م).
 - أن يكون موقع الحديقة أو المنتزه مناسباً حسب الغرض من الاستخدام ويفضل أن يكون خارج نطاق توسع مباني المدينة في المستقبل ليبقى مكانها بعيداً عن ازدحام المدينة وفي مكان آمن بعيداً عن حركة السيارات السريعة (Breuste, 2015, pp. 1-11).
- موقع مدينة الرياض:

تقع مدينة الرياض في وسط المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيارها كعاصمة إدارية للمملكة. تتمتع بأكثر مساحة بين باقي المدن بالمملكة، بدأ ظهور مسمى كلمة الرياض في عهد الإمام (تري بن عبد الله) واتخذها عاصمة للدولة السعودية الثانية، بعهد الملك عبد العزيز إلى سعود والذي توصل إلى الاستقلال بعد خوضه العديد من الحملات العسكرية أصبحت الرياض عاصمة رسمية للمملكة وسبب تسميتها هو الانتشار الواسع والكبير للبساتين وأشجار النخيل بها على الرغم من وجود الطبيعة الجافة فيما حولها. (الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٩ م، ص ٤٣٩ - ٤٤٤).

تتميز المدينة بموقعها في وسط شبه الجزيرة العربية، حيث تقع على هضبة نجد، وتشغل الجزء الشرقي منها، ويحيط بها باقي المدن السعودية من جميع الجهات، فعلى بعد ٣٨٩ كم غربا توجد مدينة الدمام ومحافظه الشرقية، وعلى بعد ١٢٤٥ شمالا تقع مدينة جازان، أما بجانبها الغربي تقع مكة المكرمة بحوالي ٨٨٠ كم، فضلا عن موقعها على منسوب يرتفع حوالي ٦٠٠ م فوق مستوى سطح البحر.

تتغير طبوغرافية مدينة الرياض بين التلال والأودية، فتتحد من منسوب ١٠١٠ متر بالشمال الغربي إلى منسوب ٥٠٠ متر في الجنوب الشرقي وتصرف السيول في واديين هما وادي السلي الذي يقع شرق مدينة الرياض، ووادي حنيفة ويقع في الغرب.

تقع مدينة الرياض على هضبة رسوبية، يصل ارتفاعها إلى نحو ٦٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر في الجزء الشرقي من هضبة نجد. أبرز المعالم التضاريسية للمدينة هي الأودية وأهمها وادي حنيفة الذي يخترق المدينة من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي والذي يبلغ طول مجراه حوالي ١٢٠ كم، (جغرافيا الرياض، موقع مدينة الرياض، ٢٢ مارس ٢٠٢٠م).

مناخ مدينة الرياض صحراوي قاري، حار جاف صيفا، ممطر ورطب أحيانا ومعتدل في الخريف، بارد ورطب وممطر أحيانا في الشتاء، ودافئ ممطر في الربيع. ويعد يوليو أحر أشهر السنة بمتوسط حرارة يبلغ ٤٣,٥ درجة مئوية، وفي المقابل فإن أبرد شهور السنة هو شهر يناير حيث يبلغ متوسط الحرارة ٩ درجات مئوية، أما الأمطار في مدينة الرياض كباقي المدن الصحراوية تتميز بتطرف هطولها وشذوذه عن المعدل كثيرا فقد تسجل سنة ١٥٠٪ فوق المعدل والسنة التي تليها لا تسجل أي قطرة مطر والأمطار بشكل عام قليلة الهطول وغير منتظمة، وتعتبر الرياح السائدة في مدينة الرياض بشكل عام هي الرياح الشمالية وتحديدًا الشمالية الشرقية.

الكثافة السكانية في مدينة الرياض:

بلغ عدد سكان مدينة الرياض حوالي (٦,٢ مليون نسمة) عام ٢٠٢٣م، ينتشرون على مساحة قدرت (٥٤٢٠,٨ كم^٢) وبذا تبلغ الكثافة الإجمالية للسكان بمنطقة الدراسة (١١٤٦,٣) نسمة لكل كم^٢) وتتفاوت الكثافة السكانية من منطقة أو بلدية لأخرى داخل المدينة كما يظهرها الجدول رقم (١) الذي يوضح الكثافة السكانية لبلديات مدينة الرياض.

جدول رقم (١) الحجم السكاني لبلديات مدينة الرياض وكثافتهم عام ٢٠٢٣ م

البلدية	المساحة كم ^٢	الحجم السكاني م 2022	كثافة السكان نسمة / كم ^٢
البطحاء	39.3	824640	20999
الملز	53.7	600000	11176.6
العريحاء	80.2	605663	7548
العليا	83.2	483963	5820.2

المساحة	الحجم السكاني	كثافة السكان	البلدية
كم ٢	م 2022	نسمة / كم ٢	
44	228000	5184.8	الشميسي
48	221695	4620.2	المعذر
123.6	556000	4497.8	خشم العان
108.5	286173	2636.4	الشفاء
225.3	514364	2283.4	النسيم
235	500000	2127.9	نمار
179.1	344475	1923.8	العزيزية
271.1	322255	1188.9	السلي
9.4	8894	945.3	حي السفارات
445.1	328389	737.8	الشمال
891.7	271935	304.9	الروضة
409.4	47211	115.3	عرقه
565.4	44268	78.3	الدرعية
383	21200	55.4	الحائر
991.5	4768	4.8	العمارية
234.7	0	0	مطار الملك خالد
5420.8	6213893	1146.3	الجملة

المصدر/ الحجم السكاني من البيانات السكانية، أمانة مدينة الرياض، الكثافة من حساب الباحثة.

يتفاوت الحجم السكاني بين بلديات منطقة الدراسة، فكان أعلى حجم سكاني قد سجل لعام ٢٠٢٣م هي بلدية البطحاء التي تجاوز بها الحجم السكاني أربعة أخماس مليون نسمة، يليها العريجاء التي سجل بها عدد سكان بلغ (٦٠٥,٧ ألف نسمة) ثم الملز بثلاثة أخماس مليون نسمة، نجد أن الثلاث بلديات السابقة تقع جميعها بوسط مدينة الرياض أو ما يعرف بالقلب القديم للمدينة، أساس التطور والزحف العمراني، وينخفض الحجم السكاني ببقية البلديات حتى نصل إلى أقل بلدية بها سكان وهي العمارية (٤٧٦,٨ نسمة)، التي تقع بالجانب الشمالي الغربي لمدينة الرياض حيث تتميز بطبيعتها الجبلية المتضجرة، جدير بالذكر أن منطقة مطار الملك خالد لم تسجل أي أحجام سكانية مطلقاً كونها منطقة مطار ولا يوجد بها سكان أو مباني سكنية.

وقد صنفّت بلديات مدينة الرياض في خمس مجموعات حسب الكثافة السكانية وفق الجدول رقم (١) و (الشكل رقم-٢).

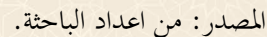
- فئة كثافة منخفضة جدا (أقل من ١٠٠ نسمة / كم^٢): - وهنا ظهرت ثلاث بلديات أقلهم العمرية لكبر مساحة البلدية التي حيث تعد أكبر بلديات منطقة الدراسة مساحة (٩٩١,٥ كم^٢) وأقلها حجما للسكان (٤٧٦٨ نسمة) ليكون معدل الكثافة السكانية بها (٤,٨ نسمة للكيلو متر المربع)، تليها بلدية الحائر بالطرف الجنوبي الغربي للرياض بمساحة (٣٨٣ كم^٢) وحجم سكاني أكثر من ٢١ ألف نسمة بمعدل كثافة (٥٥,٤ نسمة لكل كم^٢) وأخيرا بهذه الفئة جاءت بلدية الدرعية بكثافة (٧٨,٣ نسمة/ كم^٢).

- فئة كثافة منخفضة (من ١٠٠ إلى ١٠٠٠ نسمة / كم^٢): - وقد شملت هذه الفئة على ٤ بلديات، جاءت أقلها بلدية عرقه مسجلة (١١٥,٣ نسمة لكل كم^٢)، ثم الروضة (٣٠٤,٩ نسمة/ كم^٢)، بينما حلت بلدية الشمال الترتيب الثالث بهذه الفئة المنخفضة (٧٣٧,٨ نسمة لكل كيلو متر مربع)، وأخيرا حي السفارات صاحب أقل مساحة بمدينة الرياض (٩,٤ كم^٢) فقط، ولكن بحجم سكان بلغ (٨٨٩٤ نسمة) ليكون كثافة سكانية (٩٤٥,٣ نسمة/ كيلو متر^٢).

- فئة كثافة متوسطة (من ١٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ نسمة / كم^٢): - حيث تضم ٧ بلديات يتصدرها بلدية المعذر بكثافة سكانية (٤٦٢٠,٢ نسمة لكل كم^٢) نتيجة صغر مساحة البلدية وكبر الحجم السكاني بها الذي يبلغ (٢٢١,٧ ألف نسمة) على مساحة (٤٨ كم^٢)، يليها خشم العان مسجلا (٤٤٩٧,٨ نسمة/ كم^٢) ثم كل من بلدية الشفاء، النسيم و نمار (٢٦٣٦,٤، ٢٢٨٣,٤، ٢١٢٧,٩ نسمة لكل كيلو متر مربع) لكل منهم على التوالي، ثم كل من العزيزية بالمرتبة قبل الأخيرة و السلى متذيلة ترتيب هذه الفئة فقد سجلت الأولى (١٩٢٣,٨ نسمة على كم^٢) والثانية (١١٨٨,٩ نسمة / كم^٢).

- فئة كثافة مرتفعة (من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ نسمة / كم^٢): - احتوت على ثلاث بلديات أدناها الشميسي ثم العليا وأخيرا العريجاء بكثافة سكانية (٥١٨٤,٨ نسمة لكل كم^٢) للأولى و (٥٨٢٠,٢ نسمة/ كم^٢) للثانية و (٧٥٤٨ نسمة للكيلو متر مربع) بلدية العريجاء.

- شكل رقم (٢) الحجم السكاني لبلديات مدينة الرياض وكثافتهم عام ٢٠٢٣ م



بداية الرياض الخضراء:

وكان برنامج "الرياض الخضراء" قد بدأ عملياً في تشجير عدد من الأحياء كالعزيزية والنسيم والجزيرة والعرجاء وقرطبة والغدير والنخيل (الشكل رقم-٣)، وإقامة المعارض المؤقتة في كل حيّ من الأحياء، وذلك لاطلاع السكان على مستقبل حيّهم ورفع مستوى الوعي المجتمعي العام، والتأكيد على دور المشاركة المجتمعية في إنجاح المشاريع التنموية، وقد تم الانتهاء من المرحلة الأولى من المشروع وذلك بتشجير غالبية الطرق الرئيسية بالعاصمة ومداخل المدينة، كما شملت مشروعات تشجير الأحياء العمل على اعتماد التصاميم المختلفة لكل حيّ، وكذلك انتقاء نوعية الأشجار الملائمة لكل حيّ على حدة، متبعةً في ذلك العديد من المعايير العالمية، والتي كان من ضمنها ابتداءً اختيار الشركات المنفذة ذات الخبرات الأفضل في هذا المجال، لتستمر أعمال التشجير الحضري المقررة حتى عام ٢٠٣٠م محققة بذلك المستهدف النهائي بزراعة ٧,٥ مليون شجرة في مدينة الرياض.

الشكل رقم (٣) من مشاريع الرياض الخضراء



المصدر : <https://cutt.us/pZNIh>.

برنامج "الرياض الخضراء" بات يمثل بارقة الأمل الكبرى لدى سكان العاصمة السعودية، حيث استحدث برنامج التشجير الحضري الذي يغطي معظم عناصر ومكونات المدينة بما يشمل ٣,٣٣١ حديقة، و٤٣ حديقة كبرى، كما يغطي برنامج التشجير ٤,٤٤٠ كيلومتر من الشوارع والطرق، و٢٠٠٠ موقع لمواقف السيارات، و١٠٠١ كيلومتر طولي من "الأحزمة الخضراء" ضمن خطوط المرافق العامة - أبراج نقل الكهرباء ومسارات أنابيب البترول و٤,٥١٥ قطعة أرض فضاء، و٢٣١ كيلومتر من الأودية وروافدها.

وتمثل أهداف مشروعات التشجير في برنامج "الرياض الخضراء" الطموح الوطني على صعيد تحسين جودة الحياة، من خلال رفع نصيب الفرد من المساحة الخضراء في المدينة من ١٤ متر مربع حالي، إلى ٢٨ متراً مربعاً، بما يعادل الضعف عما هي عليه الآن، وزيادة نسبة المسطحات الخضراء الإجمالية في المدينة من ١,٦٪ حالياً إلى ٩,١٪ بما يعادل ٥٤١ كيلومتراً مربعاً، وذلك بزراعة ٧,٥ مليون شجرة داخل النطاق العمراني لمدينة الرياض، مما يعني أن نصيب الفرد في العاصمة الرياض سيتجاوز النصيب المخصص لنظيره العالمي من الغطاء الأخضر بواقع الضعف بحلول عام ٢٠٣٠م، حيث يبلغ المعدل العالمي ١٥ أمتار مربعة للفرد فقط بحسب الموقع الرسمي للأمم المتحدة على شبكة الإنترنت مقابل ٢٨ متراً مربعاً لسكان العاصمة السعودية الرياض (<https://cutt.us/6lnki>).

ومن هنا مشروع حديقة الملك عبدالله العالمية الذي تبلغ مساحته الإجمالية مليوني متر مربع، ذات التصميم المعماري الفريد والذي يأخذ هيكلًا عصريًا مبهرًا على هيئة الهلال المزدوج يشتمل مبنى الهلال على سلسلة من الحدائق، والمكاتب الإدارية، والبحثة والمطاعم، وأكشاك التسوق المتخصصة والمساجد وملعب للمغامرات، وغيرها من المرافق، ويتوقع أن يستقبل المشروع ما يصل إلى ٢٥ ألف زائر يوميًا خلال أوقات الذروة في عطلات نهاية الأسبوع والعطلات الرسمية، كما أشار المدير التنفيذي نيكولاس سولت للمشروع أن سقف الحديقة هو أكثر أجزائها إثارة، موضحة أن السقف صُنع من مادة أغشية خفيفة الوزن للغاية، وقوية جدًا، وصُنعت وسائل الحديقة بطريقة تسمح بالتحكم في درجة الحرارة، ونوع الضوء الذي يعم الحدائق (<https://cutt.us/0QyF2>).

أيضاً من المشاريع الواعدة التي أعلنت عنها الهيئة الملكية لمدينة الرياض مشروع حديقة الملك سلمان والتي تقدر مساحتها بـ ١٦ كيلو متراً مربعاً لتصبح أكبر الحدائق على مستوى المدن في العالم (الشكل رقم-٤) ، والتي تقدم مجموعة واسعة من الخيارات والأنشطة النوعية لسكان الرياض وزائريها، حيث يشتمل المشروع على مناطق خضراء ممتدة تضم قرابة مليون شجرة، بالإضافة إلى الساحات مفتوحة والتي تزيد مساحتها عن ١١,٦ كيلومتر متر مربع، كما يضم المشروع كلا من المجمع الملكي للفنون والمسرح الوطني والمسار دائري للمشاة بطول ٧,٢ كيلو متر، وتتوسط منطقة “الوادي” الحديقة التي تتجمل بمجموعة من العناصر المائية والمعالم والأيقونات الفنية، وستُسهّم حديقة الملك سلمان في زيادة الغطاء النباتي بمدينة الرياض بحلول ٢٠٣٠ م و رفع مُعدّل نصيب الفرد من المساحات الخضراء ممّا ينعكس على جودة الحياة بالمدينة.

<https://www.rcrc.gov.sa/ar/projects/king-salman-park>

الشكل رقم (٤) مشروع حديقة الملك سلمان بمدينة الرياض



المصدر : <https://www.rcrc.gov.sa/ar/projects/king-salman-park>

التوزيع المساحي للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض:

قبل التطرق لدراسة التوزيع المساحي للمسطحات الخضراء داخل منطقة الدراسة يجب أولاً دراسة تلك الظاهرة على فترتين مختلفتين للوقوف على معدل نموها سواء نمو متزايد أو متناقص لمعرفة التوقع العام لاتجاه المدينة نحو التخضير من عدمه لتلبية احتياجات الحجم السكاني المتزايد بالمدينة، وهنا تم دراسة المسطحات الخضراء بعام ٢٠٠٣م وفق ما أنتجته الدراسة والتحليل التي تم على مرئية فضائية للقمر الصناعي الأمريكي (LANDSAT ETM 7) من خلال استخدام كل من Band 3، Band 4، لاستخراج المسطحات الخضراء بمؤشر NDVI، MSAVI فضلاً عن استخدام البصمات الطيفية للمناطق الخضراء وعمل تصنيف موجه لها. كما تم استخدام مرئيات Sentinel 2 بدقة ١٠ متر من خلال وكالة الفضاء الأوروبية لعام ٢٠٢٣م واستخدام برنامج ESA-SNAP لتحليل تلك المرئيات واستخراج المناطق الخضراء منها، لنتج الجدول رقم (٢) الذي يظهر مساحة المناطق الخضراء بمنطقة الدراسة لعام ٢٠٠٣م و٢٠٢٣م، (Murad, 2018, pp279-288) كما تم حساب نسبة المساحة من المساحة الكلية للبلدية والمعدل السنوي للزيادة في الرقعة الخضراء بين العامين.

-المسطحات الخضراء عام ٢٠٠٣م:

سجلت مساحة المسطحات الخضراء بمدينة الرياض عام ٢٠٠٣م نحو (٣٧,٥ كم^٢) من جملة مساحة المدينة التي تسجل مساحة كلية (٥٤٢,٨ كم^٢) أي بنسبة لم تتجاوز (١٪) من جملة مساحة المدينة.

تم استعراض تلك المساحات داخل منطقة الدراسة بنوعين من التحليل النسبي للمساحة الأول وهو نسبة مساحة المسطحات الخضراء من جملتها داخل مدينة الرياض، فقد تصدرت بلدية الروضة مناطق المدينة استحوذاً على مساحة المسطحات الخضراء بنسبة (٤٣,٢٪) من جملتها بمساحة بلغت (١٦,٢ كم^٢) والتي سجلت نسبة (١,٨٪) من جملة مساحة البلدية نفسها. بينما لم تشهد ثلاث بلديات بمدينة الرياض أي مساحات خضراء بها عام ٢٠٠٣م (البطحاء، العمارية والملز) نتيجة لحداثة هذه البلديات عمرانياً، وقد تم تقسيم بلديات المدينة إلى أربع فئات للمقارنة

بين مساحات المناطق الخضراء بعام ٢٠٠٣ م وفقا لنسبة مساحتها من جملة مساحة المناطق الخضراء بالمدينة الجدول رقم-٢.

الفئة الأولى: نسبة مساحة كبيرة (أكثر من ١٠٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء: - تضم هذه الفئة منطقتان فقط من مدينة الرياض وهما (الروضة والحائر) فقد ذكرنا أن بلدية الروضة تصدر بلديات منطقة الدراسة من حيث نسبة مساحة المسطحات الخضراء بها مقارنة بجملة المسطحات الخضراء بالمدينة، تليها بلدية الحائر والتي سجلت نسبة (٢٥,١٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء بمدينة الرياض مسجلة (٩,٤ كم٢). بينما تسجل نسبة (٢,٥٪) من مساحة البلدية نفسها والتي تقدر (٣٨٣ كم٢).

جدول رقم (٢) التوزيع المساحي والنسبي للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض عامي

(٢٠٠٣م / ٢٠٢٣م)

البلدية	المساحة متر مربع	المساحة الخضراء (م٢)		النسبة من مساحة المسطحات الخضراء		تطور مساحة المسطحات الخضراء (م٢)		نسبة المسطحات الخضراء من مساحة البلدية	
		عام ٢٠٠٣	عام ٢٠٢٣	عام ٢٠٠٣ (%)	عام ٢٠٢٣ (%)	جملة	سنوي	2003	2023
مطار الملك خالد	234688500	156407.7	355878.9	0.4	0.4	199471.1	9974	0.07	0.15
الشفاء	108545681	14633.3	1916319.6	0.0	2.2	1901686.2	95084	0.01	1.77
المعذر	47984322	213453.6	338470.3	0.6	0.4	125016.7	6251	0.44	0.71
السلي	271056042	1330938.7	4992252.6	3.5	5.7	3661313.9	183066	0.49	1.84
الشمال	445111769	1407930.1	8010492.3	3.8	9.1	6602562.2	330128	0.32	1.80
الحائر	382763910	943433.1	16435252	25.1	18.6	7000920.9	350046	2.46	4.29
العزيزة	179056762	857747.9	1429807.2	2.3	1.6	572059.3	28603	0.48	0.80
خشم العان	123615225	44253.4	1415992.3	0.1	1.6	1371738.9	68587	0.04	1.15
العريضاء	80241097	1279152.7	1815610.6	3.4	2.1	536457.9	26823	1.59	2.26
الدرعية	565391416	2923755.6	20928848	7.8	23.7	18005092.8	900255	0.52	3.70
حي السفارات	9408647	316273.2	346414.1	0.8	0.4	30140.9	1507	3.36	3.68
عركة	409395260	2066860.0	7315929.8	5.5	8.3	5249069.8	262453	0.50	1.79

البلدية	المساحة متر مربع	المساحة الخضراء (م ^٢)		النسبة من مساحة المسطحات الخضراء		تطور مساحة المسطحات الخضراء (م ^٢)		نسبة المسطحات الخضراء من مساحة البلدية	
		عام ٢٠٢٣	عام ٢٠٢٣	عام ٢٠٢٣ (%)	عام ٢٠٢٣ (%)	جملة	سنوي	2003	2023
النسيم	225257411	7231.2	176511.4	0.0	0.2	169280.2	8464	0.00	0.08
الشمسي	43974880	1125119.3	1658352.7	3.0	1.9	533233.4	26662	2.56	3.77
العليا	83151593	72829.0	248175.8	0.2	0.3	175346.8	8767	0.09	0.30
نمار	234972173	46255.3	1063681.3	0.1	1.2	1017426.1	50871	0.02	0.45
البطحاء	39270413	0.0	224315.5	0.0	0.3	224315.5	11216	0.00	0.57
العمارية	991512701	0.0	1011585.4	0.0	1.1	1011585.4	50579	0.00	0.10
الملز	53683773	0.0	405116.6	0.0	0.5	405116.6	20256	0.00	0.75
الروضة	891748002	16228894.9	18149037.5	43.2	20.6	1920142.6	96007	1.82	2.04
الجملة	5420829579	37526067.2	88238044.4	100.0	100.0	50711977.2	2535599	0.69	1.63

المصدر/ المسطحات الخضراء من خلال المراثيات الفضائية عام (٢٠٢٣، ٢٠٢٣م)، النسب من حساب الباحثة.

الفئة الثانية: نسبة مساحة متوسطة (من ٥ إلى ١٠٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء:- تحتوي هذه الفئة على بلديتين فقط من المدينة الأولى كانت بلدية الدرعية والتي مثلت حوالي (٧,٨٪) لمساحة المسطحات الخضراء بها مقارنة بمساحة المناطق الخضراء بالمدينة كلها، أما نسبة هذه المساحة من جملة مساحة البلدية لم تسجل سوى (٠,٥٢٪) فقط من مساحة البلدية التي تبلغ (٥٦٥,٤ كيلو متر مربع)، أما بلدية عرفة فقد سجلت مساحة خضراء بلغت (٢ مليون م^٢) من جملة (٣٧,٥ مليون متر مربع) مساحة خضراء داخل مدينة الرياض لتسجل نسبة (٥,٥٪)، فضلا عن تسجيل نسبة (٠,٥٪) من مساحة البلدية نفسها التي تبلغ (٤٠٩,٤ كم^٢).
 الفئة الثالثة: نسبة مساحة منخفضة (من ١ إلى ٥٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء:- تشمل على ٥ بلديات تتقدمهم بلدية الشمال بنسبة (٣,٨٪) ثم كل من بلدية السلي و العريياء (٣,٥، ٣,٤٪) لكل منهما على التوالي، وبالمرتبة الرابعة جاءت بلدية الشمسي والتي سجلت نسبة (٣٪) من جملة مساحة المناطق الخضراء بمدينة الرياض عام ٢٠٠٣ وفقا لما اظهرته نتيجة تحليل المراثيات الفضائية والتي قدرت مساحة المناطق الخضراء بها (١,١ كم^٢)، أما بالترتيب

الأخير فقد جاءت بلدية العزيزية بنسبة (٢,٣٪) من مساحة المناطق الخضراء بينما سجلت نسبة (٤,٨٪) من جملة مساحته البلدية والتي تبلغ (١٧٩,١ كم^٢). شكل رقم (٥).

الفئة الرابعة: نسبة مساحة منخفضة جدا (أقل من ١٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء: - حيث احتوت على ٨ بلديات من مدينة الرياض، تصدرها بلدية حي السفارات بنسبة (٠,٨٪) فقط، ثم كل من المعذر ومطار الملك خالد حيث سجلت الأولى (٠,٦٪) من جملة مساحة المناطق الخضراء بالمدينة بينما الثانية فقد جاءت بنسبة (٠,٤٪) وتتولى انخفاضات بتلك الفئة المتدنية جدا حتى نصل إلى بلدية الشفا مسجلة مساحة قليلة جدا (١٤٦٣٣ متر مربع).

المسطحات الخضراء عام ٢٠٢٣ م:

أما بعام ٢٠٢٣ م اختلفت كثيرا مساحات المسطحات الخضراء بمنطقة الدراسة حيث سجلت مساحة نحو (٨٨,٢ كم^٢) من جملة مساحة المدينة التي تسجل مساحة كلية (٥٤٢٠,٨ كم^٢) اي بنسبة (١,٦٪) من جملة مساحة المدينة.

تم دراسة تلك المسطحات داخل بمدينة الرياض كما يلي: - أكبر بلدية سجلت بها مساحات خضراء كانت الدرعية بما يدنو من ربع جملة مساحة المناطق الخضراء بمدينة الرياض بنسبة (٢٣,٧٪) أما ادنى بلدية كانت النسيم بنسبة (٠,٢٪) حيث لم يوجد بها سوى ١٧٦٥١١ متر مربع فقط، الجدير بالذكر هنا أن جميع بلديات منطقة الرياض سجلت مساحات متفاوتة من المناطق الخضراء بعكس عام ٢٠٠٣ م التي لم تشهد بها ثلاثة بلديات بالمدينة أي مساحات خضراء، وقد تم تقسيم بلديات المدينة إلى أربع فئات للمقارنة بين مساحات المناطق الخضراء بعام ٢٠٢٣ م وفقا لنسبة مساحتها من جملة مساحة المناطق الخضراء بالمدينة ، الشكل رقم (٥).

الفئة الأولى: نسبة مساحة كبيرة (أكثر من ١٠٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء: - تشمل هذه الفئة ثلاثة بلديات من مدينة الرياض وهما (الدرعية، الروضة و الحائر) فقد ذكرنا أن بلدية الدرعية تصدر بلديات منطقة الدراسة من حيث نسبة مساحة المسطحات الخضراء بها مقارنة بجملة المناطق الخضراء بالمدينة، حيث سجلت مساحة قدرت بنحو (٢١ كم^٢) لتمثل نسبة (٢٣,٧٪) من جملة المسطحات الخضراء وبما يوازي تقريبا (٣,٧٪) من جملة مساحة البلدية

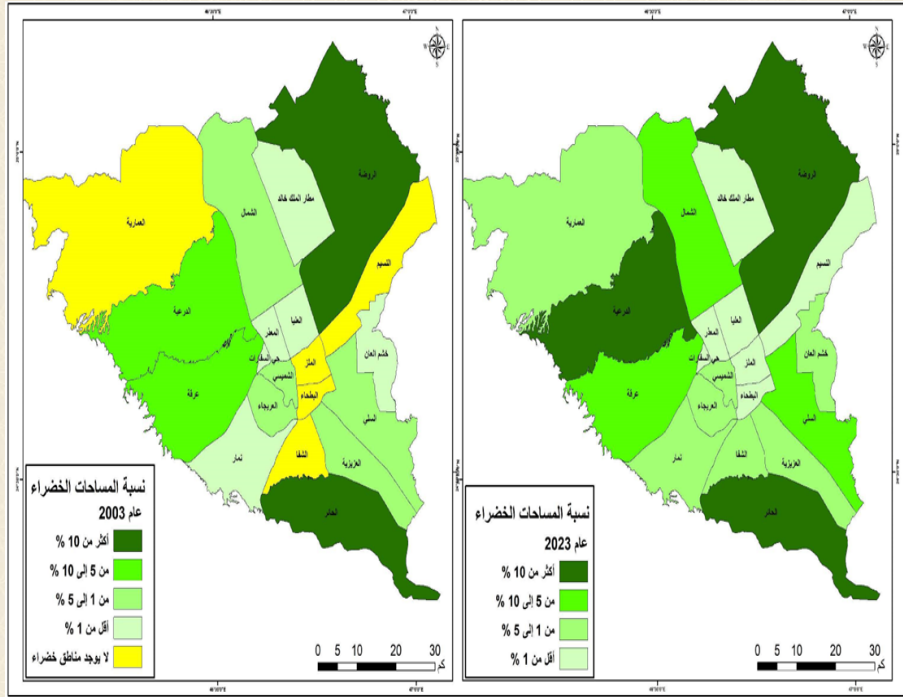
نفسها، ثم بالمرتبة الثانية ظهرت بلدية الروضة بعد أن كانت متصدرة ترتيب البلديات عام ٢٠٠٣، فقد جاءت ثانية بمساحة (١٨,١ كم^٢) بنسبة تجاوزت خمس جملة المسطحات الخضراء (٢٠,٦٪) لتمثل نحو (٢,٠٤٪) من جملة مساحة البلدية، تليها ثالثا بلدية الحائر والتي سجلت نسبة (١٨,٦٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء بمدينة الرياض مسجلة (١٦,٤ كم^٢). بينما تسجل نسبة (٤,٣٪) من مساحة البلدية نفسها والتي تقدر (٣٨٣ كم^٢).

الفئة الثانية: نسبة مساحة متوسطة (من ٥ إلى ١٠٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء:- تضم هذه الفئة ثلاثة بلديات من المدينة، الأولى كانت بلدية الشمال والتي مثلت حوالي (٩,١٪) لمساحة المسطحات الخضراء بها مقارنة بمساحة المسطحات الخضراء بالمدينة كلها، إذ بلغت مساحة المسطحات الخضراء بها ما تجاوز قليلا ثمانية كيلومترات مربعة وفقا لم أظهرته نتائج تحليل المراتب الفضائية، أما نسبة هذه المساحة من جملة مساحة البلدية فقد مثلت (١,٨٪) فقط من مساحة البلدية التي تبلغ (٥٦٥,٤ كيلو متر مربع)، بينما بالمرتبة الثانية بتلك الفئة ظهرت بلدية عرقة فقد سجلت مساحة خضراء بلغت (٧,٣ مليون م^٢) من جملة (٨٨,٢ مليون متر مربع) مساحة خضراء داخل مدينة الرياض لتسجل نسبة (٨,٣٪)، فضلا عن تسجيل نسبة (١,٨٪) من مساحة البلدية نفسها التي تبلغ (٤٠٩,٤ كم^٢)، واخيرا بالترتيب الثالث بلدية السلي بمحاة اقترت من خمسة ملايين كم^٢ للمناطق الخضراء بنسبة (٥,٧٪) من جملتها بالمدينة و (١,٨٤٪) من المساحة الكلية للبلدية.

الفئة الثالثة: نسبة مساحة منخفضة (من ١ إلى ٥٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء:- احتوت على ٧ بلديات تتقدمهم بلدية الشفا بنسبة (٢,٢٪)، تليها ثانيا العريجاء بنسبة (٢,١٪) حيث بلغت مساحة المناطق الخضراء بها (١,٨ كم^٢) تمثل (٢,٢٦٪) من جملة مساحة البلدية، تليها بالمرتبة الثالثة بلدية الشميسي بنسبة (١,٩٪) بمساحة (١,٦ كم^٢)، كل من بلدية العزيزية و خشم العان (١,٦٪) لكل منهما، وبالمرتبة قبل الاخيرة بتلك الفئة ظهرت بلدية غمار (١,٢٪)، بينما تذيلت بلدية العمارة ترتيب بلديات هذه الفئة المنخفضة بمساحة تجاوزت قليلا واحد كم^٢ لتمثل (١,١٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء بالمدينة.

شكل رقم (٥) نسبة المسطحات الخضراء من جملتها ببلديات مدينة الرياض عامي

(٢٠٠٣م / ٢٠٢٣م)



المصدر: من اعداد الباحثة.

الفئة الرابعة: نسبة مساحة منخفضة جدا (أقل من ١٪) من جملة مساحة المسطحات الخضراء: - حيث احتوت على ٧ بلديات من مدينة الرياض، تصدرها بلدية الملز بنسبة (٠,٥٪) فقط، ثم كل من مطار الملك خالد، المعذر و حي السفارات بنسبة (٠,٤٪) لكل منهم، ثم كل من بلدية العليا والبطحاء بنفس النسبة (٠,٣٪) وأخيرا بلدية النسيم بأقل مساحات المناطق الخضراء بالمدينة مسجلة (٠,٢٪) بمساحة (١٧٦ ألف متر مربع) تمثل (٠,٨٪) من جملة مساحة البلدية نفسها التي تبلغ (٢٢٥,٣ كم^٢).

تطور رقعة المسطحات الخضراء بين عامي (٢٠٠٣م / ٢٠٢٣م):

شهدت منطقة الدراسة تطور كبير في مساحات مدينة الرياض ويرجع هذا نتيجة إلى الامتدادات العمرانية وتوسع العمران على مدار ٢٠ عام، مما صاحبه توسع كبير في المساحة الخضراء وفقا لرؤية أمانة المنطقة في العمل على توفير مسطحات خضراء للترويح على السكان فضلا عن استخدام أنماط التخطيط الحضري المتقدمة في إنشاء وتحسين المسطحات الخضراء القائمة والمستحدثة، وعليه فإن مقدار التوسع الحضري للمدينة قد قدر (٥٠,٧ كم^٢) خلال فترة عشرون عاما أي بما يمثل تقريبا (٢,٥ كم^٢) بالعام الواحد.

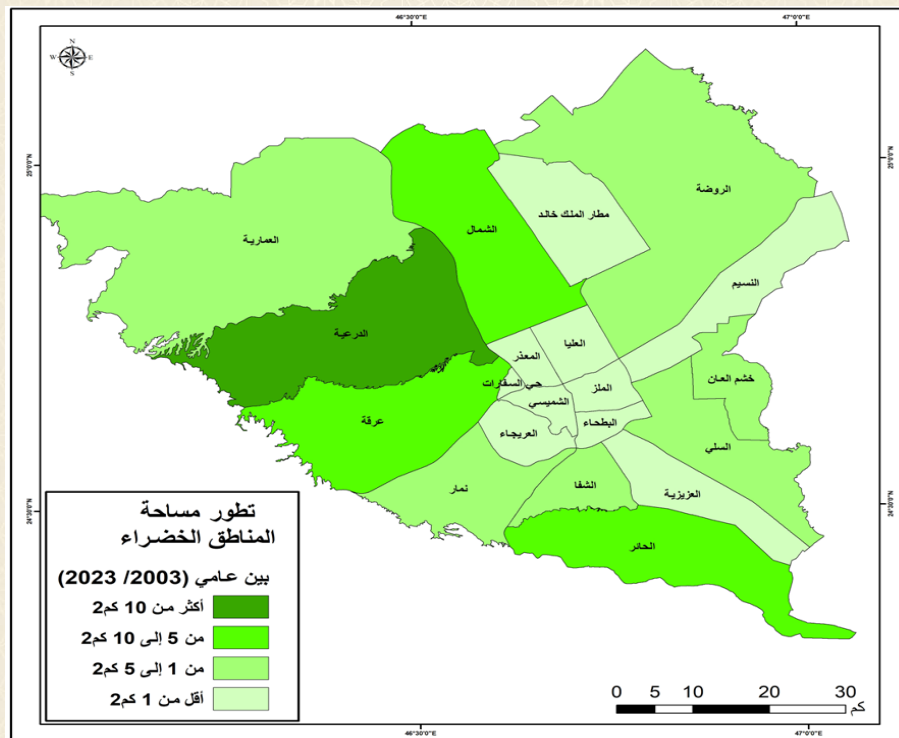
شهدت بلدية الدرعية أكبر مقدار لنمو واتساع مساحة المسطحات الخضراء بين بلديات مدينة الرياض، نتيجة بلوغ مقدار الزيادة الكلية للمساحة أكثر من ١٨ كم^٢ نتيجة أن المساحة بعام ٢٠٠٣م سجلت ٢,٩ كم^٢ ارتفعت إلى ما يقرب من ٢١ كم^٢ بعام ٢٠٢٣م، بمقدار زيادة سنوية اقترب من واحد كم^٢ للعام الواحد. فيما جاء حي السفارات بأقل مقدار للزيادة فلم يتعد ١٥٠٧ م^٢ للعام الواحد أي ما يعادل تقريبا ثلث فدان فقط لا غير كل عام.

تم تقسيم بلديات منطقة الدراسة إلى مستويات للوقوف على أكثر الأماكن توسعا في مساحة المسطحات الخضراء وأين تتواجد - شكل رقم (٦).

المستوى الأول: أكثر من ١٠ كم^٢: - وقد شملت منطقة واحدة فقط وهي الدرعية التي تقع بالجانب الغربي لمدينة الرياض.

المستوى الثاني: من ٥ إلى ١٠ كم^٢: - لتضم ثلاث بلديات بمقدمتهم بلدية الحائر والتي سجلت مقدار نمو كلي أكثر من ٧ كم^٢ بمعدل سنوي يبلغ ثلث كم^٢ تقريبا لكل عام، يليها بلدية الشمال والتي بلغ مقدار الزيادة بمساحة المسطحات الخضراء بها (٦,٦ كم^٢) على مدار ٢٠ سنة، بما يمثل (٣٣٠ ألف متر مربع) أي تقريبا ثلث كم^٢ لكل عام، وبالمرتبة الثالثة جاءت بلدية عرقة والتي تقع غرب منطقة الدراسة إلى الجنوب من بلدية الدرعية بمقدار تجاوز ربع كم^٢ بالعام الواحد (٢٦٢٤٥٣ م^٢). جدير بالذكر أن هذا المستوى بجميع مناطقه يمر بها أودية جافة تستخدم في الزراعة والرعي وتحتوي الكثير من الأراضي والمسطحات الخضراء وأهمها وادي حنيفة.

شكل رقم (٦) تطور رقعة المسطحات الخضراء بين عامي (٢٠٠٣م / ٢٠٢٣م)



المصدر: من اعداد الباحثة.

المستوى الثالث: من ١ إلى ٥ كم^٢:- جاء بهذا المستوى ٦ بلديات بمدينة الرياض، أديها بلدية كل من العمارة و نمار والتي تجاوزت بمعدل الزيادة الكلية (١ كم^٢) بقليل، ثم بلدية خشم العان بالجانب الشرقي للمدينة والتي يمر بها وادي السلي فقد سجلت بعام ٢٠٠٣ م مساحة مناطق خضراء (٤٤ الف متر مربع) لتصبح بعام ٢٠٢٣ م (١,٤ كم^٢) بمقدار زيادة كلية (١,٣٧ كم^٢) أي أنه كل عام توسعت الرقعة الخضراء بالبلدية بمقدار (٢٦٨٥٨٧ م^٢)، يليها بلدية الشفا بمقدار زيادة سنوية (٩٥٠٨٤ م^٢) ثم بلدية الروضة التي ارتفعت بها مساحة المسطحات الخضراء لتسجل عام ٢٠٢٣ م مساحة (١٨,١ كم^٢) عن عام ٢٠٠٣ م الذي سجل (١٦,٢

٢ كم) بزيادة كليه تبلغ (١,٩ كم ٢) على مدار ٢٠ عام، وأخيراً بهذا المستوى ظهرت بلدية السلي بأعلى مقدار زيادة (٣,٧ كم ٢) بما يقدر (١٨٣ ألف متر مربع) لكل عام.

المستوى الرابع: أقل من ١ كم ٢: - يضم المستوى الرابع ١٠ بلديات من مدينة الرياض يقع معظمهم بالقلب أو وسط المدينة، وانخفضت به معدلات ومقدار نمو واتساع الرقعة الخضراء نتيجة عدم توافر مساحات بيئية بين الكتلة السكنية لاستحداث حديقة أو مساحة خضراء، ايضاً كنتيجة الكثافة الكبيرة للكتلة العمرانية داخل نطاق كل بلدية، كما أظهرت الدراسة بحجى السفارات التي لم تسجل سوى (١٥٠٧ م ٢) لكل عام وقد توقفت التوسعات الحضرية لعدم وجود أماكن للاستحداث الجديد.

تحديد المعايير التخطيطية (الكمية والمكانية) للمسطحات الخضراء:

استعانت الدراسة بمعايير وأسس التخطيط الحضري المتعددة لدى وزارة الشؤون البلدية والقروية بالملكة العربية السعودية بهدف تقييم كفاءة التوزيع المكاني وتخطيط الاحتياج الحالي والمستقبلي للمناطق الخضراء بمدينة الرياض من اجل المساعدة في دعم واتخاذ القرار المكاني والتي يوضحها الجدول رقم (٣)، تعتمد المعايير التخطيطية للمناطق الخضراء على الظروف المحلية لكل مدينة أو حي أو مجموعة سكنية. إلا أن هناك اعتبارات أساسية في تخطيط وتصميم المناطق المفتوحة أو الخضراء يجب مراعاتها، وهي:

- أن تتناسب المساحات المخصصة للمناطق الخضراء مع حجم السكان الذين تخدمهم.
- أن يكون موقع المنطقة الخضراء مناسباً حسب الغرض من الاستخدام.
- مراعاة الاستفادة من طبوغرافية الأرض والمحافظة على طبيعة الموقع العام.
- مراعاة توفير العناصر الترفيهية في الحدائق والمتنزهات العامة.

جدول رقم (٣) المعدلات التخطيطية للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض وفقاً للمعدلات العالمية

نوع التجمع	معدلات المناطق المفتوحة في بلديات وسط المدينة		معدلات المناطق المفتوحة في مناطق الظهير الصحراوي		الوضع الحالي
	الحد الأدنى	المعدل	الحد الأدنى	المعدل المستهدف	
بلديات قائمة	٧	١٠	٥	٧	أقل من ١ م ٢

٢٠١٠ / ١٠	١٥	١٠	٢٠	١٥	بلديات تطور عمراني
	١٠	٥	١٠	٥	قرى (أكبر ٠,٥ كم٢)
	٥	٣	٥	٣	قرى (أقل من ٠,٥ كم٢)

المصدر/ المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية العمرانية طبقا لقانون رقم ١١٩ لسنة ٢٠٠٨، الجهاز القومي للتنسيق الحضاري.

المسطحات الخضراء على المستوى الدولي: (National Green Area).

هي فراغات ذات مقومات جذب خاصة، وتحتوي عناصر طبيعية كمناطق جبلية مخضرة أو شلالات طبيعية ونباتات مياها، ومياه كبريتية. ويمكن أن تمثل تفردا بمقومات خاصة عنصر جذب ترفيهي على المستوى الدولي كحدائق قصر فرساي بفرنسا، أو عنصر جذب ثقافي كحدائق الحيوان بالرياض، والحدائق التراثية وادي نمار (الشكل رقم-٧)، ووادي حنيفة.

الشكل رقم (٧) الحدائق والمسطحات الخضراء بوادي نمار



المصدر: <https://www.almrsal.com/post/785732>.

المسطحات الخضراء على المستوى الإقليمي (Green Area) Regional:

تكون هذه المناطق غالباً مناطق طبيعية يتم تحويلها إلى متنزهات، وهي حدائق ذات حجم كبير يكفي لعزلها عن عمران المدينة وعادة ما ينشد زائرها التمتع بالمناظر الطبيعية وما يصاحبها من أنشطة ساكنة. وترتبط هذه الفراغات شبكة المناطق المفتوحة مع مستوى المحافظات ذات صلة ببعضها، على مستوى كل مدينة وإقليمها كإقليم مدينة الرياض، وقد يكون ذلك من خلال بعض العناصر الطبيعية كالجارى المائية والعيون الصناعية، أو عناصر عمرانية مثل محاور الحركة الرئيسية كالطرق الشريانية.

التحليل الكمي للمسطحات الخضراء في مدينة الرياض بين عامي (٢٠٠٣م/ ٢٠٢٣م) باستخدام تقنية GIS:

استخدام مقاييس النزعة المركزية المكانية:

بما أن هناك مؤشرات أو معاملات إحصائية لوصف وتحليل البيانات غير المكانية فإن هناك مؤشرات إحصائية لوصف وتحليل البيانات المكانية (الجغرافية) للظواهر من حيث خصائصها المكانية وانتشارها المكاني، (جمعة داوود، التحليلات المكانية في إطار نظم المعلومات الجغرافية، عام ٢٠١٢، ص ٤٥) إن تحليل البعد المكاني للظاهرة يعد مكملاً أساسياً لتحليل قيم الظاهرة ذاتها، فأى ظاهرة على سطح الأرض تحتاج لفهمها إلى تحليل مواضع وأبعاد وأحجام مفرداتها مكانياً.

تقدم مقاييس التمرکز Central Tendency معلومات عن الممرکز المتوسط أو الممرکز الوسيط لمجموعة من التوزيعات بمهدف مقارنة بعد الممرکز الواقعي عن الممرکز المثالي للتوزيع، والتعرف على الموقع المتوسط المناسب ليكون ممرکزاً للخدمات العامة أو الأسواق أو المصانع لتحديد ممرکز أي ظاهرة مكانياً نستخدم الممرکز المتوسط أو الممرکز المتوسط الموزون.

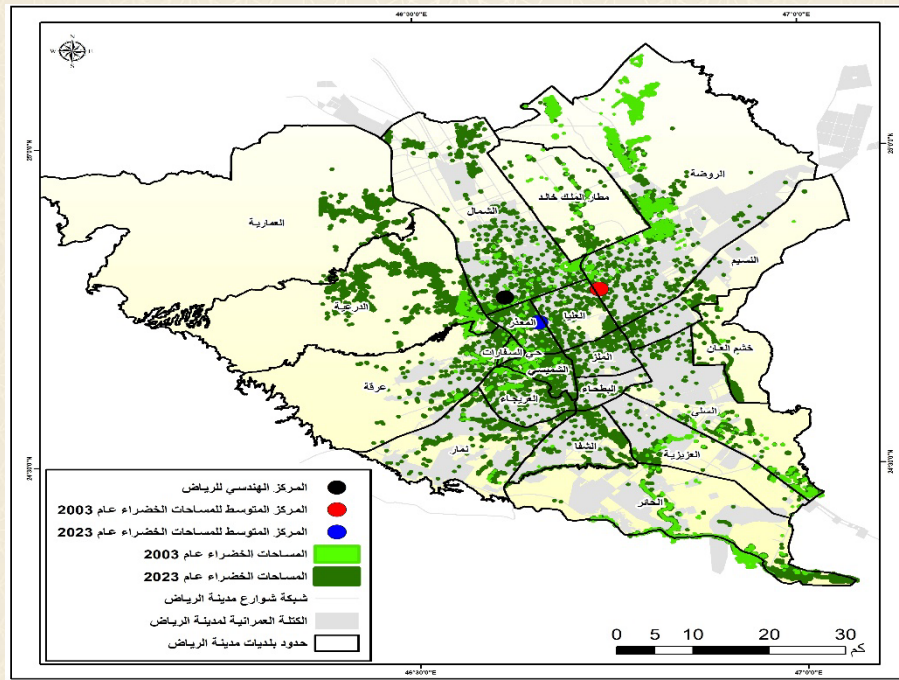
- توظيف التحليلات المكانية والاحصائية في بيئة نظم المعلومات الجغرافية:

الممرکز المتوسط Mean Center:

الممرکز المتوسط هو الموقع التي تتوسط المواقع الجغرافية لمفردات الظاهرة قيد الدراسة (المسطحات الخضراء) ويتم حساب موقع الممرکز كمتوسط لقيم احداثيات مواقع مفردات التوزيع

للمسطحات الخضراء (Fisher, H.B, 1979, pp 83-97)، فمن خلال تطبيق معادلتها على انتشار المسطحات الخضراء بعام ٢٠٠٣ م، نتج H المركز المتوسط للمسطحات الخضراء بتلك السنة جار قريبا من الحد الغربي لبلدية الروضة بعيدا عن الوسط الهندسي لمنطقة الدراسة بمسافة (١٢,٤ كم طولي) جهة الغرب حيث يقع الوسط الهندسي لمدينة الرياض جنوب بلدية الشمال، بينما بتطبيقها على المسطحات الخضراء بعام ٢٠٢٣ م جاء المركز المتوسط لها شرق بلدية المعذر بمسافة تبعد جنوبا عن وسط المدينة الهندسي (٦١٥٩ متر) على محور طولي شمالي غربي، بينما يبعد المركز المتوسط لعام ٢٠٢٣ م عن عام ٢٠٠٣ م بمسافة (٩٨٢٧ متر طولي)، شكل رقم (٨).

شكل رقم (٨) المركز الهندسي والمتوسط للمسطحات الخضراء بعامي (٢٠٠٣ / ٢٠٢٣ م)



المصدر: من اعداد الباحثة.

مقاييس التشتت والانتشار المكانية:

توجد عدة مؤشرات إحصائية لقياس مدى التشتت والانتشار المكاني في مواقع مفردات الظاهرة المدروسة. (ESRI, Arc GIS, version 10X help).

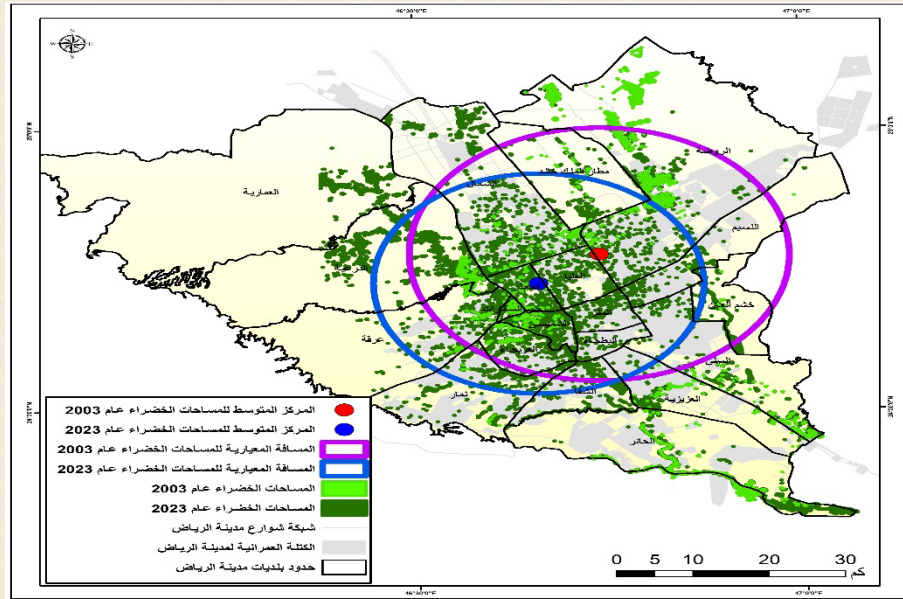
المسافة المعيارية Standard Distance:

تعد المسافة المعيارية هي المقابل في التحليل المكاني لمؤشر الانحراف المعياري المستخدم في تحليل البيانات الوصفية، أي أنها مؤشر لقياس مدى تباعد أو تركز مفردات الظاهرة مكانياً، وغالباً يتم استخدام قيمة المسافة المعيارية لرسم الدائرة المعيارية Standard Circle والتي يمكن من خلالها معرفة مدى تركز أو انتشار البعد المكاني للظاهرة، ويكون مركز هذه الدائرة موقع المركز المتوسط، وكلما كبرت قيمة المسافة المعيارية وكبر حجم الدائرة كلما دل ذلك على زيادة الانتشار والتشتت المكاني لتوزيع الظاهرة والعكس صحيح. (جمعة داوود، ٢٠١٢م).

تقوم فكرة تطبيق هذا المؤشر على حساب الجذر التربيعي لمجموع مربعات انحرافات قيم الموقع (Y, X) عن المتوسط الحسابي مع قسمته على عدد قيم انتشار الظاهرة (المسطحات الخضراء) بحيث يكون الناتج رقماً يبين مدى تركيز (٦٨٪) من القيم (الإحداثيات) حول نقطة المتوسط، ومن ثم فإن هذه المسافة تظهر مدى انتشار واختلاف مجموعة النقاط حول المركز المتوسط لها.

ومع التطبيق على منطقة الدراسة عام ٢٠٠٣م نجد ناتج المعادلة تكوين دائرة بنصف قطر بلغ (٢٤,٩ كم) بمساحة (١٩٤٥,٥ كم^٢) ونستنتج من هذا زيادة انتشار وتشتت المسطحات الخضراء داخل مدينة الرياض، ويعلل هذا أيضاً أن هذه الدائرة ضمت داخل حدودها (١٢ كم^٢) من المسطحات الخضراء من جملة (٣٧,٥ كم^٢) بعام ٢٠٠٣م، لتبلغ نسبة التركز حول نقطة المتوسط المتمركز للمسطحات الخضراء (٣٢٪) فقط، ليكون دليلاً قاطعاً على تشتت وعدم مركزية التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء بالرياض بعام ٢٠٠٣. شكل رقم (٩).

شكل رقم (٩) المسافة المعيارية للمسطحات الخضراء بعامي (٢٠٠٣م / ٢٠٢٣م)



بينما بعام ٢٠٠٣م ظهرت نتاج أخرى مكونة دائرة أصغر من السابقة بنصف قطر بلغ (٢١,٦ كم) بمساحة (١٤٧١,٧ كم^٢) ونستنتج من هذا زيادة تجمع وتركز المسطحات الخضراء داخل مدينة الرياض، ويعلل هذا أيضا أن هذه الدائرة ضمت داخل حدودها (٦٢,٥ كم^٢) من المسطحات الخضراء من جملة (٨٨,٢ كم^٢) بعام ٢٠٠٣، لتبلغ نسبة التركز حول نقطة المتوسط للمسطحات الخضراء (٧٠,٩٪)، ليكون دليلا قاطعا على تركيز ومركزية التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء بالرياض بعام ٢٠٠٣م.

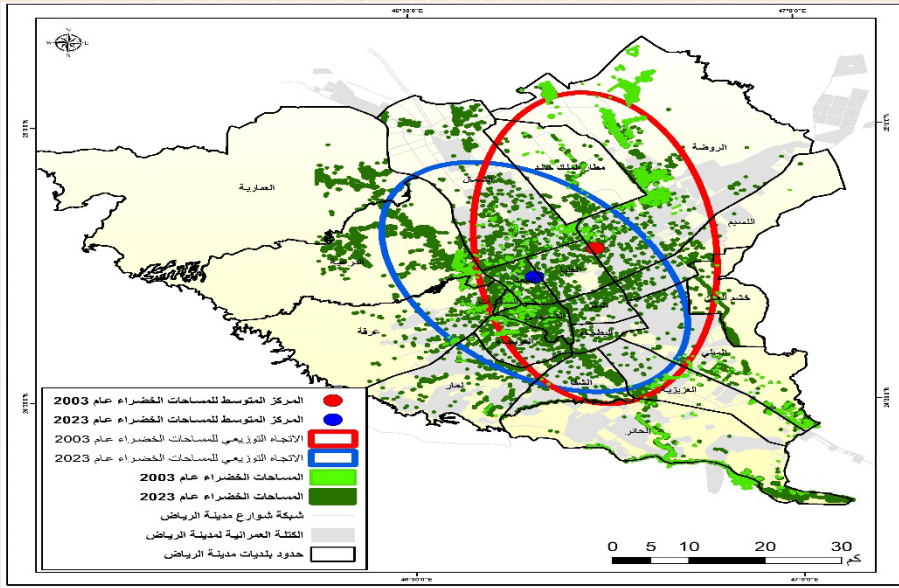
الاتجاه التوزيعي Directional Distribution:

يعبر الاتجاه التوزيعي ويسمى أيضا الشكل البيضاوي المعياري للتشتت Standard Ellipse Deviatonal عما إذا كان التوزيع المكاني للظاهرة له اتجاه محدد، لذلك من الممكن الحصول على

شكل بيضاوي منطبقا على نقطة المركز المتوسط ويقيس محوره الأكبر قيمة الاتجاه الذي تأخذه معظم مفردات الظاهرة. (جمعة داود، ٢٠١٢م).

يتضح بعد استخدام التحليلات الجغرافية المكانية، أن اتجاه التوزيع الجغرافي للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض عام ٢٠٠٣ يأخذ محور شمالي جنوبي ويتميز الشكل البيضاوي بكونه حجمية حيث سجل مساحة قدرت (١٥٦٣ كم^٢)، مع ضيق جوانبه من جهة الشرق والغرب، حيث يشكل طوله نحو (٨٢,٣٪) من طول القطر الذي يمتد من الشمال إلى الجنوب، حيث يبلغ طول قطر الشكل البيضاوي (٦٢,٨ كم) مقارنة بطول الحد الإداري لمدينة الرياض من الشمال للجنوب الذي يبلغ (٧٦,٤ كم)، وقد شمل الشكل البيضاوي على ١٥٦ حي من جملة أحياء منطقة الدراسة التي تبلغ ٢٠٢ حي أي ما يزيد قليلا عن ثلاثة أرباع أحياء المدينة (٧٧,٢٪). شكل رقم (١٠).

شكل رقم (١٠) الاتجاه التوزيعي للمسطحات الخضراء بعامي (٢٠٠٣م/٢٠٢٣م)



المصدر: من اعداد الباحثة.

أما بعام ٢٠٢٣ م اختلف الاتجاه التوزيعي للظاهرة المدروسة، حيث نجدها تأخذ محور شمالي غربي جنوبي شرقي ويتميز الشكل البيضاوي بصغر حجمه فقد سجل مساحة (١٣٣٠ كم^٢)، حيث يشكل طوله نحو (٥٦٪) من طول القطر الذي يمتد من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي، حيث يبلغ طول قطر الشكل البيضاوي (٥١,٧ كم) مقارنة بطول الحد الإداري لمدينة الرياض بنفس الاتجاه الذي يبلغ (٩٢,٣ كم)، وقد شمل الشكل البيضاوي على ١٥٥ حي من جملة أحياء منطقة الدراسة التي تبلغ ٢٠٢ حي أي ما يزيد قليلا عن ثلاثة أرباع أحياء المدينة (٧٦,٧٪).

الجار الأقرب Average Nearest Neighbor:

يحاول هذا التحليل معرفة نمط انتشار ظاهرة معينة جغرافيا أو مكانيا وذلك من خلال مقارنة التوزيع الفعلي للظاهرة مع توزيع نظري معين، ويمسى أيضا (بمعامل صلة الجوار) يمثل نسبة المسافة المقاسة (متوسط المسافات من كل نقطة إلى أقرب نقطة لها) مقسومة على المسافة النظرية أو المسافة المتوقعة في حالة النمط العشوائي لنفس عدد النقاط ونفس مساحة الظاهرة على الأرض. (جمعة دأود، ٢٠١٢م).

تتراوح قيمة معامل صلة الجوار بين الصفر و ٢,١٥ وكلما اقتربت من الصفر كان التوزيع متجمعا وكلما اقتربت من الحد الأقصى كلما كان التوزيع منتظما، بينما القيمة ١ تدل على التوزيع العشوائي الكامل. كما يظهره الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) قيمة معامل الجار الأقرب

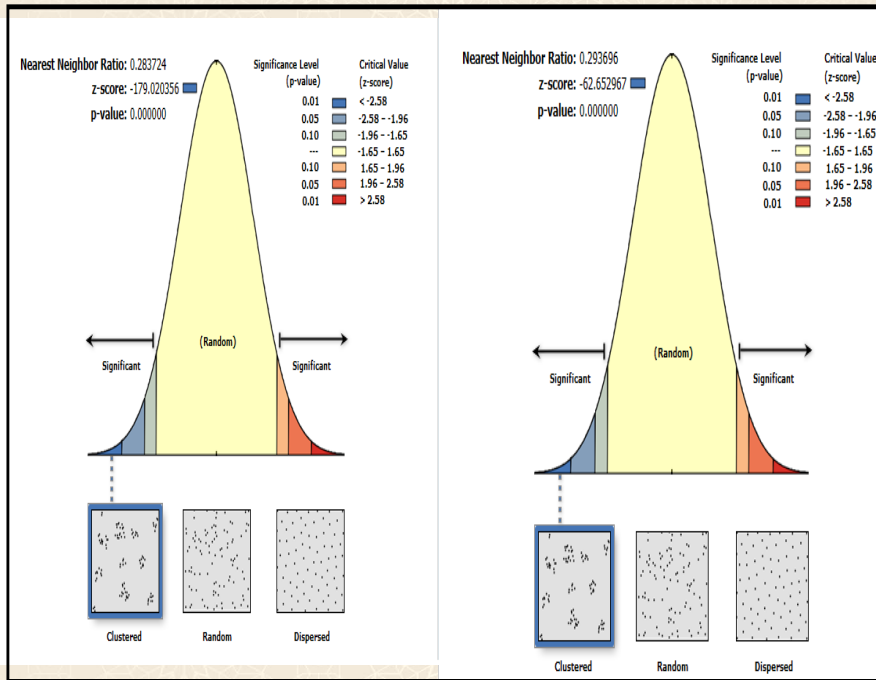
النمط	قيمة معامل الجار الأقرب	النمط الفرعي	قيمة معامل الجار الأقرب
المتقارب / المتجمع	أقل من ١,٠	متجمع تمام	صفر
		متقارب لكن غير منتظم	من صفر إلى ٠,٥
		متقارب يتجه ناحية العشوائي	من ٠,٥ إلى ١,٠
العشوائي	١,٠		
المتباعد / المنتظم	أكبر من ١,٠	المتباعد في المسافات	من ١,٠ إلى ٢,٠
		المنتظم (شكل المربع)	٢,٠
		المنتظم (الشكل السداسي)	أكبر من ٢,٠

المصدر/ بتصريف من، جمعة محمد دأود، أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، النسخة الأولى، ٢٠١٢.

اتضح من نتائج صلة الجوار التي طبقت على المسطحات الخضراء عام ٢٠٠٣م، والذي يظهره الشكل رقم (١٢) أن نمط التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء متقارب لكن غير منتظم (متجمع)، وقيمته (٠,٢٩)، وقيمة ((z سجلت (-٦٢,٦) وهي قيمة أكبر من أدنى قيمة متوقعة للمعيار (Z).

وبتطبيقه بعام ٢٠٢٣، أظهرت أن التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء أيضا متقارب لكن غير منتظم (متجمع) وقيمته سجلت (٠,٢٨)، وقيمة (Z) قد سجلت رقم كبير جدا أكثر بكثير من أدنى قيمة متوقعة للمعيار فقد بلغ (-١٧٩) - الشكل رقم (١٢).

شكل رقم (١١) معامل صلة الجوار للمسطحات الخضراء بعامي (٢٠٠٣م/٢٠٢٣م)



تقييم كفاءة المسطحات الخضراء بمدينة الرياض:

أسس ومعايير التخطيط الحضري (الكمية والمكانية) لتقييم كفاءة المسطحات الخضراء:

أصبح الوقوف على مستوى كفاءة وكفاية خدمة معينة خاصة أن كانت كفاءة التوزيع المكاني المساحي المرتبط بمساحات المناطق الخضراء أحد أهم روافد التخطيط الحضري المعاصر (Castella, et al,2005,p310) والذي استفاد كثيرا من التقنيات الحديثة مثل الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية وأدوات التحليل المكاني والإحصائي، وذلك بهدف ضمان سهولة الوصول إلى هذه المناطق من خلال اختيار الموقع الأمثل لها وتوزيعها توزيعا عادلا (Ohta,et al,2007,p688) وهو ما انعكس على تطوير وظائف الجيوماتكس حيث يعد التحليل المكاني من أهم هذه الوظائف التي بناء على نتائجها سوف يتم اتخاذ القرارات وينتج عنها العديد من الخرائط.

ومن استعراض الوضع الراهن للمناطق الخضراء في مدينة الرياض فيما سبق، وربطها بالحجم السكاني لكل بلدية، يتضح نصيب الفرد من تلك المناطق على مستوى المدينة بلغ (١٤,٢ م^٢/ نسمة)، وهو معدل يزيد عن المعدلات التخطيطية لنصيب الفرد من المناطق الخضراء لوزارة الشؤون البلدية والقروية والبالغ (٢٥,٩ م^٢ لكل فرد)، الذي يظهره جدول رقم ٥-.

جدول (٥) نصيب الفرد من مساحة المناطق الخضراء ببلديات مدينة الرياض عام ٢٠٢٣ م

البلدية	المساحة الخضراء	الحجم السكاني	نصيب الفرد من المسطحات الخضراء
	عام ٢٠٢٣	2022	متر مربع / نسمة
الحائر	16435252	21200	775.2
الدرعية	20928848	44268	472.8
العمارية	1011585.4	4768	212.2
عركة	7315929.8	47211	155
الروضة	18149037.5	271935	66.7
حي السفارات	346414.1	8894	38.9
الشمال	8010492.3	328389	24.4
السلي	4992252.6	322255	15.5
الشميسي	1658352.7	228000	7.3

المساحة الخضراء	الحجم السكاني	نصيب الفرد من المسطحات الخضراء	البلدية
عام ٢٠٢٣	2022	متر مربع / نسمة	
1916319.6	286173	6.7	الشفاء
1429807.2	344475	4.2	العزيرية
1815610.6	605663.7	3	العرجاء
1415992.3	556000	2.5	خشم العان
1063681.3	500000	2.1	نمار
338470.3	221695	1.5	المعذر
405116.6	600000	0.7	الملز
248175.8	483963	0.5	العليا
176511.4	514364	0.3	النسيم
224315.5	824640	0.3	البطحاء
355878.9	0	0	مطار الملك خالد
88238043.9	6213893.7	14.2	الجملة

المصدر/ المسطحات الخضراء من اخلال المراثيات الفضائية عام ٢٠٢٣، الحجم السكاني من البيانات السكانية، أمانة مدينة الرياض، نصيب الفرد من حساب الباحثة.

وعند الانتقال لنصيب الفرد من المسطحات الخضراء على مستوى البلديات فهناك أربع فئات رئيسية تم تقسيمهم لنصيب الفرد وهي، (الشكل رقم -١٢): -

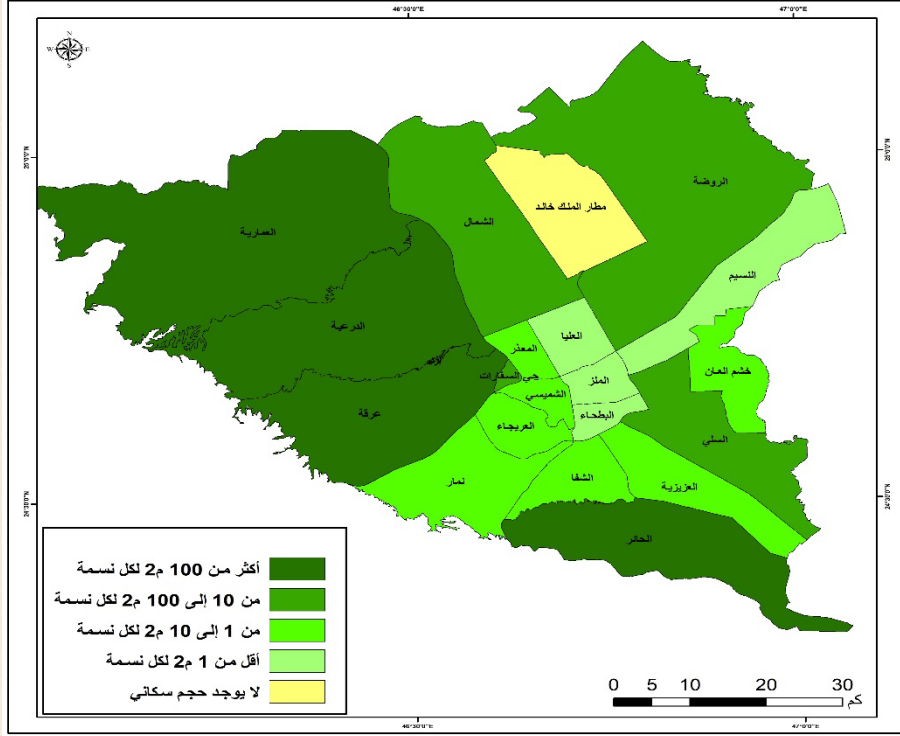
الفئة الأولى (أكثر من ١٠٠ متر لكل فرد)، وتعتبر من أكبر فئات الدراسة لنصيب الفرد متجاوزة مائة متر لكل فرد، أدناها بلدية عرفة بمعدل (١٥٥ م) للفرد على الرغم من تسجيل مساحة أكثر من ٧ كم^٢ للمناطق الخضراء ولكن الحجم السكاني بها يقترب تجاوز ٤٧ ألف نسمة، يليها بلدية المعمارية بنصيب فرد تجاوز ٢١٢ متر مربع للنسمة، وثالثا بلدية الدرعية والتي تحتوي على من ٢١ كم^٢ من المسطحات الخضراء بغرب مدينة الرياض ويسكنها (٤٤٢٦٨ نسمة) ليكون نصيب الفرد بها (٧٤٢,٨ م لكل فرد)، وأعلى بلديات تلك الفئة بل المدينة كلها بنصيب الفرد هي الحائر التي يسكنها (٢١ ألف نسمة) وتحتوي على (١٦,٤ كم^٢) مسجلة بهذا (٧٧٥,٢ متر مربع للنسمة).

الفئة الثانية (من ١٠ إلى ١٠٠ متر لكل فرد)، تدخل هذه الفئة في المعدلات المتوسطة لنصيب الفرد من المساحة الخضراء، حيث تضم بها ٤ بلديات تتقدمهم الروضة والتي تقع بالطرف الشمالي الشرقي لمدينة الرياض حيث تضم أكبر المسطحات الخضراء بها متجاوزة (١٨ كم^٢) مع انخفاض العدد السكاني بها ليتجاوز بقليل ربع مليون نسمة لتسجل نصيب فرد (٦٦,٧ م^٢ لكل نسمة) يليها حي السفرات على الرغم من انخفاض المسطحات الخضراء به ولكن أيضا انخفاض الحجم السكاني به والذي سجل فقط (٨٨٩٤ نسمة) يعطيها الترتيب الثاني داخل هذه الفئة بنصيب فرد تقريبا ٤٠ متر مربع للنسمة، ثم بلدية الشمال بمعدل (٢٤,٤ م^٢ / نسمة) وأخيرا بلدية السلي مسجلة (١٥,٥ م^٢ لكل فرد).

الفئة الثالثة (من ١ إلى ١٠ متر لكل فرد)، تضم هذه الفئة المنخفضة في نصيب الفرد من مساحة المناطق الخضراء ٧ بلديات تتقدمهم بلدية الشميسي بنصيب فرد (٢٧,٣ م^٢ لكل نسمة) تليها بلدية الشفا بمعدل (٦,٧ متر مربع/ نسمة)، وثالثا تأتي بلدية العزيزية والتي تشمل مساحة مناطق خضراء (١,٤ كم^٢) ويسكنها تقريبا ثلث مليون نسمة ليكون نصيب الفرد من المسطحات الخضراء لعام ٢٠٢٣ قد بلغ (٤,٣ م^٢ للفرد الواحد)، أما بالمرتبة الرابعة لتلك الفئة المنخفضة جاءت بلدية العريحاء بنصيب فرد ثلاثة امتار مربعة، يليها كل من خشم العان، نمار و المعذر بمعدل (٢,٥، ٢,١، ١,٥ م^٢ لكل نسمة) لكل منهم على التوالي. شكل رقم (١٣).

الفئة الرابعة (أقل من واحد متر لكل فرد)، تشمل هذه الفئة المنخفضة بشكل كبير في نصيب الفرد من مساحة المناطق الخضراء والتي تقع تحت المعدلات التخطيطية لوزارة الشؤون البلدية على أربعة بلديات أدانهم كل من بلدية النسيم والبطحاء بنفس نصيب الفرد (٠,٣ متر مربع / نسمة) ويرجع هذا لانخفاض مساحة المناطق الخضراء بكل منهما مقارنة بارتفاع الحجم السكاني بهما، وبالمرتبة الثانية بتلك الفئة بلدية العليا حيث سجلت نصيب فرد يبلغ نصف متر مربع لكل فرد بها ويرجع السبب في هذا كون البلدية تحتوي على مساحة خضراء قدرت (٢٤٨ ألف م^٢) مقابل حجم سكاني (٤٨٣,٩ ألف نسمة) أي أنه ومع توحيد وحدة القياس تساوى الضعف، وأخيرا بهذه الفئة المنخفضة كثيرا ظهرت بلدية الملز بنصيب فرد اقتراب من ثلاثة أرباع المتر المربع للفرد (٧٠ سم^٢ / نسمة).

شكل رقم (١٢) نصيب الفرد من المسطحات الخضراء على مستوى بلديات
مدينة الرياض ٢٠٢٣م



المصدر: من اعداد الباحثة.

مقارنة نصيب الفرد من المسطحات الخضراء بمدينة الرياض مع بعض المدن على مستوى العالم:

كما سبق الإشارة إلى تدني نصيب الفرد من المسطحات الخضراء بالرياض خاصة ببلديات وسط المدينة المكتظة سكانية وسكنياً، بأقل من ١ م^٢ لكل نسمة وارتفاع هذا المعدل ليصل إلى ١٠ م^٢ في بعض البلديات الأخرى، ليعطى بشكل عام نصيب فرد (١٤ م^٢ لكل نسمة) ولكن هذا معدل متوسط لمناطق المملكة كلها التي يوجد بها مسطحات خضراء كبيرة مقابل حجم

سكاني منخفض بلديات هامش المدينة الغربي. ومع هذا وبمقارنة هذا المتوسط بمتوسط بعض الدول العالمية والتي يظهرها الجدول رقم (٦). نجد أن المتوسط العام للرياض منخفض كثيرا عن هذه الدول.

جدول رقم (٦) نصيب الفرد من المسطحات الخضراء بمدينة الرياض وبعض مدن العالم عام ٢٠٢٣ م

الدولة	المدينة	نصيب الفرد م ^٢
المملكة العربية السعودية	الرياض	١٤
المانيا	ستوتجارت	١٣,٥
	برلين	٢٣,٦
	كولون	٣٣,٥
النمسا	جزار	٥٦٧,١
	فيينا	١٢٤,٧
بلجيكا	بروكسيل	١٢٤,٧
	انتورب	٣٨
الدنمارك	كوبنهاجن	٣٥
اسبانيا	برشلونة	٦,٤
	مدريد	١١,٥
	فالنسيا	٢١,٣
فنلندا	هلسنكي	١٢٢,٤
فرنسا	مارسيليا	٤,٣
	ليون	٧,٦
	تولوز	٢١,٤
	نيس	٧,٩
ايطاليا	روما	٢٣,٥
المملكة المتحدة	جلاسكو	٥٥,٦
	أفريج	٢٩
لوكسمبورج		١٨
السويد		٤٢,١

المصدر/ الأوضاع القائمة للمناطق الخضراء بمدينة الرياض، مقارنة بالمعايير التخطيطية والأوضاع العالمية (عباس محمد الزعفراني)، تحديث البيانات من خلال شبكة الانترنت عام ٢٠٢٣.

أظهر الجدول السابق أن متوسط نصيب الفرد بمدينة الرياض من المسطحات الخضراء على الرغم من كبر المتوسط العام للمدينة كما سبق الإشارة، يظل أقل بكثير من نصيب الفرد في دول الاتحاد الأوروبي التي يتراوح معدلها بين (٢٠ / ٤٠ متر مربع) للفرد على الرغم وجود قيم متطرفة تتجاوز المئة متر مربع.

النتائج والتوصيات:

أولا نتائج الدراسة: -

- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي المكاني أن نمط توزيع الحدائق في مدينة الرياض نمط متجمع (متقارب، ولكن غير منتظم) وليس نمطا عشوائيا، وهذا يدل على أن هناك مناطق محرومة من المسطحات الخضراء خاصة في بلديات وسط الرياض وذلك يرجع لعدد من العوامل أبرزها عدم توافر المساحات وارتفاع الكثافة السكانية والسكانية بها، والتي يجب أن تعطى أولوية في استراتيجيات التطوير الحضري لمدينة الرياض.
- تركز ومركزية التوزيع المكاني للمسطحات الخضراء بمدينة الرياض ففي عام ٢٠٠٣م أخذ التوزيع الاتجاهي شماليا جنوبيا، بينما بعام ٢٠٢٣م أخذ محورا شماليا غربيا إلى جنوبيا شرقيا مما يدل على أن هناك تطور ملحوظ للمسطحات الخضراء على مستوى البلديات الفرعية بمدينة الرياض.
- بلغ عدد سكان مدينة الرياض حوالي (٦,٢ مليون نسمة) عام ٢٠٢٣م، ينتشرون على مساحة قدرت (٥٤٢٠,٨ كم^٢) وبذا تبلغ الكثافة الإجمالية للسكان بمنطقة الدراسة (١١٤٦,٣ نسمة لكل كم^٢) وتتفاوت الكثافة السكانية من منطقة أو بلدية لأخرى داخل المدينة.
- سجلت مساحة المناطق الخضراء بمدينة الرياض عام ٢٠٠٣م نحو (٣٧,٥ كم^٢) من جملة مساحة المدينة التي تسجل مساحة كلية (٥٤٢٠,٨ كم^٢) أي بنسبة لم تتجاوز (١٪) من جملة مساحة المدينة، أما بعام ٢٠٢٣م اختلفت كثيرا مساحات المناطق الخضراء بمنطقة الدراسة حيث سجلت مساحة نحو (٨٨,٢ كم^٢) من جملة مساحة المدينة التي تسجل مساحة كلية (٥٤٢٠,٨ كم^٢) أي بنسبة (١,٦٪) من جملة مساحة المدينة.

- قدر نصيب الفرد من المسطحات الخضراء بـ (١٤,٢) مترا مربعا، وهو من أقل المعدلات بين مدن العالم.
- بلغ مقدار التوسع الحضري للمدينة نحو (٥٠,٧ كم^٢) خلال فترة عشرون عاما أي بما يمثل تقريبا (٢,٥ كم^٢) بالعام الواحد.

ثانيا التوصيات: -

- تعد الخدمات الترفيهية والمتمثلة في البيئة الخضراء من العناصر الأساسية في عمليات التنمية العمرانية لمدينة الرياض، خاصة في ظل التمدد الحضري والسكاني المتزايد والذي يحمل منطقة الدراسة أعباء تخطيطية إضافية، فضلا عن تدني نصيب الفرد من الإساس في مساحات المناطق الخضراء بالمدينة، ومن أجل إيجاد حلول تخطيطية للتقليل من تلك المشاكل وتحسين واقع المناطق الخضراء وكفائها وكفاءتها المردودة على السكان توصي الدراسة ببعض النقاط.
- الاتجاه إلى عملية التشجير بشوارع وميادين بلديات مدينة الرياض، خاصة أنواع الأشجار كبيرة الحجم والأشجار المثمرة.
- ضرورة الاهتمام بإنشاء مناطق حدائق كاملة بدون استخدامات أخرى كالحدائق العامة الكبيرة بالمناطق التي يندر بها وجود مساحات خضراء البلديات الغربية لمدينة الرياض (الدرعية، العمارية، عرفة) ذات الاتساع الإداري الكبير، كزراعة مناطق خضراء مثمرة مثل شجر النخيل على مساحات كبيرة.
- يجب وضع الحدائق ضمن مخططات استعمالات الأرض بمناطق التوسع الحضري على أطراف مدينة الرياض سواء الغربية أو الشرقية، خاصة أنها في طور الإعمار والتمدد الحضري.
- توصي الدراسة بتفعيل دور الشراكة الاجتماعية بين القطاع الحكومي والخاص من أجل الارتفاع بتطوير المناطق السكنية، عن طريق فرض زراعة أشجار أمام كل منزل أو شركة، بتوفير الحكومة شتلات زراعية وزراعتها والعناية بها من قبل السكان.
- الاتجاه إلى زراعة أسطح المباني لزيادة رقعة المسطحات الخضراء بطريقة جديدة ومبتكرة لا تؤثر على الاندسكيب العمراني الافقي لمدينة الرياض.

- التعامل مع الحدائق والمسطحات الخضراء على أنها عنصرا أساسيا داخل نطاق المدينة كمكلا لمنظومة التخطيط وليست كرصيد للأرض فضاء يمكن أن تقام عليها مباني عامة وشوارع عند الحاجة.
- تحقيق عدالة توزيعية للمسطحات الخضراء تتناسب مع حجم السكان والمساحة العمرانية والأنشطة السائدة، ويراعى سهولة الوصول إليها.
- مراعاة الاستفادة من طبوغرافية الأرض من شعاب وأودية وجبال وذلك بإقامة مناطق ترفيهية ومنتزهات عليها والمحافظة على طبوغرافية المواقع الطبيعية وتنسيقها كتميز بيئي للحي. مع مراعاة الأخطار الطبيعية المتمثلة في الجريان السيلي للأودية بمدينة الرياض، بوضع وعمل مصدات وسدود بتلك الأودية للاستفادة من الجريان في تنمية تلك المسطحات الخضراء، مع عمل دراسات مورفولوجية للأودية.
- تحديد الشوارع المحيطة بالحديقة أو المنتزه وكذلك الشوارع المؤدية إلى المداخل الرئيسية لها مع مراعاة توفر مواقف للسيارات قريبة منها وبواقع موقف لكل ٣٠٠ م^٢ من مساحة الأرض.
- عزل الحدائق العامة عن الشوارع المحيطة بها بأسوار مرتفعة أو أسيجة كثيفة من الأشجار ومصدات الرياح وذلك في حالة إنشائها داخل المدينة أو بالقرب منها. إلا أنها لا تعزل في حالة إنشاء حدائق ومنتزهات المرافق العامة في المناطق التي تحيط بها المناظر الطبيعية.

المراجع

المراجع العربية:

- دأود، جمعة محمد (٢٠١٢م)، أسس التحليل المكاني في إطار نظم المعلومات الجغرافية، النسخة الأولى <https://cutt.us/1vFYJ>
- السيد، شيرين محمد لطفي (١٩٩٠م)، "أهمية تخطيط الأماكن المفتوحة كجزء من تخطيط الإسكان"، معهد التخطيط القومي، القاهرة، رسالة دكتوراه، غير منشورة.
- القيعي، طارق محمود (١٩٩٥م): "تصميم وتنسيق الحدائق"، منشأة المعارف، الطبعة الرابعة، الإسكندرية.
- مصيلحي، فتحي محمد (٢٠٠١م)، "جغرافية الخدمات - الإطار النظري وتجارب عربية"، القاهرة.
- الدويكات، قاسم محمد (٢٠٠٩م)، التوزيع الجغرافي للحدائق العامة في أمانة عمان الكبرى، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٢٤، العدد (٤) جامعة اليرموك.
- الزوكة، محمد خميس (٢٠٠٤م) "صناعة السياحة من المنظور الجغرافي"، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة، الإسكندرية.
- الزغت، معين فهد، وفهد بن عبد العزيز، وفيصل محمد سعدأوي (١٩٩٠م): "المسطحات الخضراء"، مطابع جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، السعودية.
- الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (١٤٣٤هـ)، المخطط الاستراتيجي الشامل لمدينة الرياض، الملخص التنفيذي رجب ١٤٣٤هـ، الرياض.

المصادر والدوريات:

- جستينية، أسامة رشاد (١٩٩١م)، "مستوى الاستخدام الترويحي بكونرنيش جده - دراسة جغرافية الترويح"، معهد البحوث والدراسات العربية- سلسلة الدراسات الخاصة العدد ٥٣.
- الزامل، أحمد السيد (٢٠٠٥م)، المناطق الخضراء في القاهرة الكبرى، سلسلة بحوث جغرافية، الجمعية الجغرافية المصرية، العدد ٩.
- خليل، أحمد ادم (٢٠١٠م)، المعايير الجغرافية والتخطيطية للمسطحات الخضراء في المراكز الحضرية: دراسة تطبيقية على ولاية الخرطوم، مجلة كلية الآداب، جامعة ام درمان.
- أحمد، مصباح احمد (٢٠٢٠م) أثر استخدامات الأسطح على البيئة السكنية بحي روض الفرج، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، ٢٠٢٠م.
- عبد الكريم، أشرف أحمد على (٢٠٢٢م)، التخطيط الحضري للمناطق الخضراء في حاضرة الدمام بالمملكة العربية السعودية اعتمادا على نماذج إمكانية الوصول وتخصيص الموقع في تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، المجلة الجغرافية العربية، المجلد ٥٣، العدد ٧٩.
- الجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والإعلام (١٩٩٧م)، تقرير بعنوان " الحدائق العامة وتأثيرها على البيئة والمجتمع المصري، جمهورية مصر العربية.

- الشيخ، آمال يحي عمر (٢٠٠٨م)، تحليل نمط توزيع الحدائق العامة النموذجية في مدينة جدة باستخدام تقنية المعلومات الجغرافية، الملتقى الوطني الثالث لنظم المعلومات الجغرافية، الخبر، المملكة العربية السعودية، ٧-٩ أبريل.
- حزين، عبد الفتاح إمام (١٩٩٨م)، الاتجاهات الحديثة في جغرافية المدن، "المجلة الجغرافية العربية"، العدد الثاني والثلاثون.
- حجلة، على، لعروق، محمد الهادي (٢٠١٧م)، المسطحات الخضراء بمدينة تبسة، دراسة بنظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد، دراسة في التنمية والمجتمع.
- السريسي، مجدي عبد الحميد محمد (١٩٩٥م): المسطحات الخضراء في مدينة أبها، "مركز بحوث الشرق الأوسط، العدد ١٨٤.
- الزعراني، محمد عباس (٢٠٠٣م)، المناطق الخضراء في القاهرة الكبرى المشكلة وإمكانيات الحل، بحث منشور، مجلة كلية التخطيط العمراني، القاهرة.
- الشمراي، صالح علي (١٩٨٨م)، المسطحات الخضراء بمدينة مكة المكرمة، وحدة البحث والترجمة، الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد ١٩٩.
- صباحة، صفاء صبح محمد (٢٠١٣م): التوزيع الجغرافي للحدائق في مدينة حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣٠.
- غلاب، مرفت عبد اللطيف (٢٠٢١م)، التحليل المكاني للحدائق العامة ومشكلاتها في مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم، المجلد ١٣.
- لخزاري هشام، بوزغاية باية، جيمأوي نتيجة، (٢٠٢٣م) المسطحات الخضراء ضمن تخطيط الاحياء السكنية في المدن، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد ١١، المجلد ١.

ترجمة المراجع العربية:

- Juma Mohamed Daoud (2012), Foundations of Spatial Analysis within the Framework of Geographic Information Systems, First Edition <https://cutt.us/IVFYJ>
- Sherine Mohamed Lotfy Al Sayed (1990), "The Importance of Open Space Planning as Part of Housing Planning", National Planning Institute, Cairo, PhD thesis, unpublished.
- Tariq Mahmoud Al Qai'i (1995), "Garden Design and Landscaping", Mansha'at Al-Ma'arif, Fourth Edition, Alexandria.
- Fathi Mohamed Moselhi (2001), "The Geography of Services - Theoretical Framework and Arab Experiences", Cairo.
- Qasim Mohamed Al Dweikat (2009), The Geographical Distribution of Public Parks in the Greater Amman Municipality, Yarmouk Research, Humanities and Social Sciences Series, Volume No. (24), Issue No. (4), Yarmouk University.
- Mohamed Khamis Al Zouka (2004), "The Tourism Industry from a Geographical Perspective", University Knowledge House, Third Edition, Alexandria.
- Al Zaghat, Moin Fahd, Fahd Abdul Aziz, and Faisal Mohamed Saadawi (1990), "Green Flats", King Saud University Press, First Edition, Kingdom of Saudi Arabia.
- The Supreme Authority for Riyadh Development (1434 H), "The Comprehensive Strategic Plan for Riyadh City", Executive Summary, Rajab 1434 H, Riyadh.

Sources and Journals:

- Osama Rashad Justinia (1991), "The Level of Recreational Use in Jeddah Corniche - A study of the geography of recreation", Institute of Arab Research and Studies - Special Studies Series, No. 53.
- Ahmed Al Sayed Al Zamili (2005), Green Areas in Greater Cairo, Geographic Research Series, Egyptian Geographical Society, No. 9.
- Ahmed Adam Khalil (2010), Geographical and Planning Standards for Green Spaces in Urban Centers, an Applied Study on Khartoum State, Journal of the Faculty of Arts, Omdurman University.
- Misbah Ahmed Ahmed (2020), "Impact of Roof Uses on the Residential Environment in the Rawd Al-Farag District", Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, 2020.
- Ashraf Ahmed Ali Abdul Karim (2022), Urban Planning for Green Areas in the capital of Dammam, the Kingdom of Saudi Arabia, based on accessibility models and location allocation in geographic information system applications, Arab Geographic Journal, Volume No. (53), Issue No. (79).
- National Council for Culture, Arts, Literature and Media (1997), report entitled "Public Parks and their Impact on the Environment and Egyptian Society", Arab Republic of Egypt.
- Amal Yahya Omar Al Sheikh (2008), Analysis of the Distribution Pattern of Typical Public Parks in Jeddah City using geographical information technology, Third National Forum for Geographic Information Systems, Khobar, Kingdom of Saudi Arabia, 7 -9 April.
- Abdel Fattah Imam Hazin (1998), Modern Trends in Urban Geography, Arab Geographical Journal, and Issue No. (32).
- Hajla, Ali Larouq, Mohamed Al Hadi (2017), Green Spaces in Tebessa City, a study using geographic information systems and remote sensing, a study in development and society.
- Magdi Abdel Hamid Mohamed Al Sarsi (1995) Green Spaces in Abha City, Middle East Research Center, No. 184.
- Mohamed Abbas Al Zaafarani (2003), Green Areas in Greater Cairo, the Problem and the Possibilities of a Solution, published research, Journal of the College of Urban Planning, Cairo.
- Saleh Ali Al Shamrani (1988), Green Surfaces in Mecca City, Research and Translation Unit, Kuwait Geographical Society, Issue No. (199).
- Safaa Sobh Mohamed Sababha (2013), "The Geographical Distribution of Gardens in Hail City", Al Quds Open University Journal for Research and Studies, No. 30.
- Mervat Abdel Latif Ghallab (2021), Spatial Analysis of Public Parks and their problems in the Hofuf City, Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University, Volume No. (13).
- Lakhdari Hisham, Bozghaya Baya, Jemawi Nateiga (2023), Green Spaces within the Planning of Residential Districts in Cities, Journal of Social Studies and Research, Issue No. (11), Volume No. (1).

المراجع الأجنبية:

- Abd El Karim ،A.; Awawdeh ،M.M. (2020) ، "Integrating GIS Accessibility and Location-Allocation Models with Multicriteria Decision Analysis for Evaluating Quality of Life in Buraidah City ،KSA" ،Sustainability ،MDPI ،Vol. 12 ،٤١٢ ، <https://doi.org/10.3390/su12041412>
- Breuste ،J.; Artmann ،M. (2015) ، "Allotment Gardens Contribute to Urban Ecosystem Service: Case Study Salzburg ،Austria" ،J. Urban Planing. Dev. ،Vol. 141 ،Issue 3 ،pp. 1-11. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)UP.1943-5444.0000264](https://doi.org/10.1061/(ASCE)UP.1943-5444.0000264).
- P. Bolund et al, Ecosystem services in urban areas, Ecol. Econ, (1999).
- Ramesh Anguluri (2017), Urban Forestry & Urban Greening, Volume 25, July 2017, Pages 58-65 <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.04.007>
- Comber ،A.; Brunsdon ،C.; Green ،E (2008) ، "Using a GIS-based network analysis to determine urban greenspace accessibility for different ethnic and religious groups" ،Landscape and urban planning ،Vol. 86 ،Issue 1 ،pp. 103-
<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2008.01.002>.
- ESRI ،Arc GIS ،version 10X help ،<http://desktop.arcgis.com/en/arcmap/latest/extensions/network-analyst/location-allocation.htm>.
- Fisher ،H.B.; Rushton ،G. (1979) ، "Spatial efficiency of service locations and the regional development process papers" ،Regional Science Association ،Vol. 42 ،pp. 83-97 ،
<https://doi.org/10.1111/j.1435-5597.1979.tb01066.x>
- Gupta ،K.; Roy ،A.; Luthra ،K.; Maithani ،S. (2016) ، " GIS based analysis for assessing the accessibility at hierarchical levels of urban green spaces" ،Urban Forestry & Urban Greening ،Vol. 18 ،pp. 198-211 ،<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2016.06.005>.
- Murad ،A. (2018) ، "Using GIS for Defining Public Services Catchment Area at Jeddah City" ،European Journal of Scientific Research ،Vol. 149 ،No. 3 ،pp. 279- 288.
- Ohta ،K.; Takano ،S.; Kagaya ،S.; Yamada ،H.; Minakami ،H.; Yamamura ،E. (2007) ، "Analysis of The Geographical Accessibility Of Neurosurgical Emergency Hospitals In Sapporo City Using GIS And AHP" ،International Journal of Geographical Information Science ،Vol. 21 ،pp. 687-698. <https://doi.org/10.1080/13658810601135692>.
- Schamel ،J.; Job ،H. (2017) ، "National Parks and demographic change –Modelling the effects of ageing hikers on mountain landscape intra-area accessibility" ،Landscape and Urban Planning ،Vol. 163 ،pp. 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.03.001>
<https://cutt.us/FISEo>.



**مشاكل طرق التجارة والحج وأثرها على
التموين الغذائي في مكة خلال القرنين الرابع
والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر
الميلاديين**

**Their Impact on Food Supply in Makkah
During the Fourth and Fifth Hijri Centuries /
Tenth and Eleventh Centuries AD**

إعداد

د. مريم بنت عبد اللطيف النعيم

أستاذ التاريخ الإسلامي المساعد

قسم الدراسات الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل

بالأحساء

Dr. Maryam bint Abdul Latif Al Naeem

Assistant Professor of Islamic History

Department of Social Studies - college of Literature

King Faisal University in Al-Ahsa

Email: Reemo0o28@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-018-020

المستخلص

تعد طرق التجارة والحج التي تربط مكة المكرمة بالمدن الإسلامية الأخرى شريان الحياة بالنسبة لها؛ فقد كان أهل مكة يعتمدون اعتمادًا كبيرًا على التجارة المتبادلة مع هذه المدن؛ كما أن هذه الطرق كانت تمثل أهمية كبيرة لأهل المدن الإسلامية الأخرى فهم يسلكونها لأداء مناسك الحج، بالإضافة إلى كونها منافذ لسوق من أعظم أسواق الحواضر الإسلامية، لذلك كان لهذه الطرق أثر كبير على طبيعة الحياة في مكة المكرمة سلبًا أو إيجابًا. ويستعرض هذا البحث التعريف بتلك الطرق والمشاكل التي كانت تتعرض لها خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين، وأثر ذلك على الأمن الغذائي في مكة. وقد جاء هذا البحث في تمهيد وعدة مباحث على النحو التالي:

أولاً: طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين.

ثانيًا: مشاكل طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين.

ثالثًا: الآثار المترتبة على مشاكل طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين.

ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات، وأهم هذه النتائج: أن الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مكة المكرمة تأثرت بالفتن والأوضاع السياسية التي كانت سائدة في تلك الفترة الحرجة من عمر الدولة العباسية، وأن ثمة علاقة تأثير وتأثر نشأت بين نشاط موسم الحج ورغد العيش في مكة.
الكلمات المفتاحية: (طرق، التجارة، الحج، مكة).

Abstract

The trade routes connecting Mecca with other Islamic cities are the lifeblood of Mecca; Where the people of Mecca depend heavily on mutual trade with these cities, just as the people of other Islamic cities represent a great deal for them. They take it to perform the rituals of Hajj, in addition to being a road to one of the greatest markets in Islamic cities. Therefore, these roads had a great impact on the nature of life in Makkah Al-Mukarramah, positively and negatively. This research reviews the problems faced by the trade and pilgrimage routes leading to Makkah in the fourth and fifth centuries AH, and its impact on food security in Makkah.

First: Trade Routes in Makkah in the Fourth and Fifth Centuries.

Second: the problems of trade routes in Mecca in the fourth and fifth centuries.

Third: the implications of the problems of trade routes in Mecca in the fourth and fifth centuries.

Then the conclusion, which contains the most important findings and recommendations, and the most important of these results: the impact of economic and social life in Makkah on the strife and the political situation that prevailed in this critical period of the life of the Abbasid state, and the relationship of influence and vulnerability between the activity of the Hajj season and the luxury of living in Makkah.

key words: (Roads, Trading, Hajj, Makkah).

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن الله -تعالى- شرف مكة وأعلى قدرها، بأن جعلها تحتضن بيته الحرام، وتشهد مواسم الحج والعمرة، وشرفها بانطلاقة دعوة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وقد تعلق قلوب المسلمين بمكة منذ قديم العصور، خاصة بعد رسوخ دولة الإسلام وانتشار سلطانها في المشرق والمغرب، فأصبحت العناية بطرق التجارة إلى مكة تمثل أهمية كبيرة للقائمين على شؤون الدولة الإسلامية، حيث إن هذه الطرق لم تعد معبراً لأداء الحج والعمرة فحسب، بل للتجارة وكسب المال أيضاً، بعد أن جعلها الله سبلاً لتوفير المؤن والأغذية لأهل مكة. فأنفقت الأموال الطائلة في تمهيد هذه الطرق وتأمينها، وتجهيتها لسير القوافل، إلا أنه في كثير من الأحيان كانت هذه الطرق تتعرض لمشاكل تؤثر على الحياة والأوضاع الاقتصادية والمعيشية في مكة، سواء كانت هذه المشاكل طبيعية، مثل: قلة الأمطار، والقحط، والسيول، أو كانت بشرية، مثل: الفتن، والحروب، وقطع الطرق، فنتج عن ذلك كثير من الآثار السلبية على مكة وأهلها وزائريها والمجاورين لها.

وقد تعرضت هذه الطرق خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين لكثير من هذه المشاكل؛ بسبب وقوع الفتن في مختلف البلاد الإسلامية، وظهور الصراعات على الحكم بين الجهات المختلفة، حيث وصفت تلك الفترة من عمر الدولة الإسلامية بأنها فترة فتن.

أهمية الموضوع:

تبرز أهمية هذا الموضوع من خلال النقاط التالية:

- ١- تأثير الحياة في مكة في مختلف نواحيها بمشاكل طرق التجارة المؤدية إليها.
- ٢- طبيعة مكة ومكانتها بين بلدان العالم الإسلامي.
- ٣- أثر الفتن والصراعات على موسم الحج وعلى البلد الحرام.

أهداف البحث:

- ١- الوقوف على أثر طرق الحج والتجارة على الحياة في مكة.
- ٢- دراسة أثر الصراعات والفتن على مكة المكرمة.
- ٣- دراسة كيفية تأثير التموين الغذائي في مكة بمشاكل طرق الحج والتجارة، سواء كانت مشاكل طبيعية أو بشرية.
- ٤- الوقوف على ملمح من أهم ملامح ضعف الدولة العباسية خاصة في فترة الدراسة، وأثر ذلك على مكة المكرمة.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما أبرز طرق التجارة والحج التي كانت تربط مكة بالعواصم الإسلامية الأخرى؟
- ٢- ما مدى تأثير مكة بما كان يحدث في البلدان الأخرى من فتن أو كوارث طبيعية؟
- ٣- كيف أثرت مشاكل طرق الحج والتجارة على الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مكة المكرمة؟
- ٤- كيف تأثر التموين الغذائي في مكة بمشاكل الطرق في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين؟

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي، حيث تم الرجوع إلى أهم كتب التاريخ والرحلات والجغرافيا التي تناولت مكة وموسم الحج في هذه الفترة، والوقوف من خلالها على المشاكل التي كانت تتعرض لها طرق التجارة المؤدية إلى مكة، وأثر ذلك على طبيعة الحياة فيها.

خطة البحث:

تم تقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة على النحو التالي:

المقدمة: وفيها أهمية الموضوع، وأهدافه، ومشكلته، ومنهجه، وخطته.

التمهيد: وفيه نبذة عن مكة البلد الحرام وطبيعة الحياة فيها.

المبحث الأول: طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين.

المبحث الثاني: مشاكل طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين.

المبحث الثالث: الآثار المترتبة على مشاكل طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

نبذة عن مكة البلد الحرام وطبيعة الحياة فيها:

مكة - كما وصفها الله تعالى في كتابه العزيز - وادٍ غير ذي زرع، وهذا الواد يتوسط بين مجموعة من الجبال، حيث طبيعة الحياة فيه قاسية، فلا تصلح أرضه أن تكون ذات نخيل وزرع وحب؛ فاضطر سكانها إلى استيراد ما يحتاجون إليه من الخارج، وأن يكتفوا في حياتهم بالعيش مما يكسبونه من الحجاج، وأن يضيفوا إلى ذلك تجارة تسعفهم وتغنيهم^(١).

أما فيما يخص موقعها، فهي تبعد عن خط المغرب سبع وستون درجة (أربعة آلاف وأربعمائة واثنان وعشرون ميلاً)، وعن خط الاستواء ثلاث وعشرون درجة، وقيل: إحدى وعشرون^(٢).

(١) علي: جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الناشر: دار الساقى، الطبعة: الرابعة، ١٤٢٢ هـ / ٢٠٠١ م، ج ٧، ص ٥.

(٢) المنجم: إسحاق بن الحسين (ت ٤ هـ)، آكام المرجان في ذكر المدائن المشهورة في كل مكان، بيروت - عالم الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤٠٨ هـ، ص ٢٦.

تتكون مكة المكرمة من عدة وديان ذات شعاب بين جبال عظام، فأبرز جبالها المحيطة بها: أبو قبيس^(١): وهو الجبل الأعظم، منه تشرق الشمس على المسجد الحرام، وهو أقرب الجبال إليها، وهُوَ مستدير كالقبة لَو رمي سهم من أسفله لبلغ قمته. ومن الجبال أيضاً قعيقعان^(٢)، وفاضح^(٣)، والمحصب^(٤)، وثور^(٥)، وحراء^(٦)، وثبير^(٧)، وتفاجة^(٨)،

- (١) أبو قبيس: الجبل المشرف على الصفا سمي باسم رجل من مذحج كان يكنى بأبي قبيس؛ لأنه أول من بنى فيه، وكان يسمى في الجاهلية الأمين لأن الركن كان مستودعاً فيه عام الطوفان، وهو أحد الاخشيين. الزمخشري: أبو القاسم جار الله محمود بن عمرو (ت ٥٣٨هـ)، الجبال والأمكنة والمياه، تحقيق أحمد عبد التواب، القاهرة- دار الفضيلة، ١٩٩٩م، ص ٢٧.
- (٢) قعيقعان: تصغير قعقعان وهو جبل بمكة، وذكر الكلبي وغيره من أهل الأخبار أن قبيلتي جرهما وقطوراء لما تحاربوا بمكة، قعقعا السلاح بذلك المكان، فسمى قعيقعان. البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت ٤٨٧هـ)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٣هـ، ج ٣، ص ١٠٨٦.
- (٣) فاضح: موضع قرب مكة عند جب أبي قبيس كان الناس يخرجون إليه لحاجاتهم، سمي بذلك لأن بني جرهم وبني قطوراء تحاربوا عنده فافتضحت قطوراء يومئذ وقتل رئيسهم السميذع فسمي بذلك، وقال ابن الكلبي: إنما سمي فاضحاً لأن جرهما والعمالق التقوا به فهزمت العمالق وقتلوا به فقال الناس افتضحوا به فسمي بذلك، وموقعه أسفل سوق الرقيق في مكة الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٣١.
- (٤) المحصب: مأخوذ من الحصباء أو الحصب، وهو الرمي بالحصى سواء صغار الحصى أو كبارها، والمحصب وهو موضع فيما بين مكة ومنى، وهو إلى منى أقرب، وهو بطحاء مكة وهو خيف بني كنانة وحده من الحجون ذاهباً إلى منى، وقال الأصمعي حده ما بين شعب عمرو إلى شعب بني كنانة وهذا من الحصباء التي في أرضه. الحموي، معجم البلدان، ج ٥، ص ٦٢.
- (٥) ثور: من جبال مكة بالمفجر من خلف مكة على طريق اليمن. الزمخشري، الجبال والأمكنة والمياه، ص ٧٢.
- (٦) حراء: من جبال مكة يقع ناحية الشرق على بعد ثلاثة أميال منها، وكان النبي صلى الله عليه وسلم قبل أن يأتيه الوحي يتعبد في غار من هذا الجبل، وفيه أتاه جبريل عليه السلام. الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٢٣٣.
- (٧) ثبير: من أعظم جبال مكة، بينها وبين عرفة، سمي ثبيراً برجل من هذيل مات في ذلك الجبل فعرف الجبل به. الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٧٣.
- (٨) تفاجة: هو الجبل المشرف على دار سليم بن زياد، ودار الحمام بزقاق النار، وتفاجة مولاة لمعاوية، كانت أول من بنى في ذلك الجبل، وذكر في بعض المصادر باسم تفاحة. الفاسي: تقي الدين محمد بن أحمد الحسني المكي (ت ٨٣٢هـ)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، المحقق: محمد عبد القادر عطا، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٩٩٨ م، ج ١، ص ٥٠.

والمطابخ^(١)، والحجون^(٢)، إلى جانب عدة جبال أخرى^(٣).

أما المسجد الحرام فيقع بين جبلي أجياد^(٤) وقعيقعان، وتقع الكعبة في وسطه بعد التوسعة التي أضافها الخليفة المهدي العباسي سنة (١٦٤هـ - ١٧٨١م)^(٥).

وعليه فإن مكة المكرمة تقع في وادٍ بين تلك الجبال وهي بطن واد مقدس، كبيرة مستطيلة، تسع من الخلائق ما لا يحصيه إلا الله عز وجل، ولها ثلاثة أبواب: باب المعلى، بين الشرق

(١) تفاحة: هو الجبل المشرف على دار سليم بن زياد، ودار الحمام بزقاق النار، وتفاحة مولاة لمعاوية، كانت أول من بنى في ذلك الجبل، وذكر في بعض المصادر باسم تفاحة. الفاسي: تقي الدين محمد بن أحمد الحسني المكي (ت ٨٣٢ هـ)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، المحقق: محمد عبد القادر عطا، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٩٩٨ م، ج ١، ص ٥٠.

(٢) الحجون: جبل بأعلى مكة، عنده مدافن أهلها، وقال السكري: مكان من البيت على ميل ونصف، وقال السهيلي: على فرسخ وثلاث، عليه سقيفة آل زياد بن عبيد الله الحارثي، وكان عاملاً على مكة في أيام السفاح وبعض أيام المنصور، وقال الأصمعي: الحجون هو الجبل المشرف الذي بمحذاً مسجد البيعة على شعب الجزارين. الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٢٢٥.

(٣) اليعقوبي: أحمد بن إسحاق (أبي يعقوب) بن جعفر بن وهب بن واضح (ت: بعد ٢٩٢هـ)، البلدان، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ ص ١٥٣، المنجم، آكام المرجان في ذكر المدائن المشهورة في كل مكان، ص ٢٦، خسرو: أبو معين الدين ناصر خسرو الحكيم القبادياني المروزي (ت ٤٨١هـ)، سفر نامه، المحقق: د. يحيى الخشاب، بيروت - دار الكتاب الجديد الطبعة: الثالثة، ١٩٨٣م، ص ١٢١؛ البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت ٤٨٧هـ)، المسالك والممالك، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م، ج ١، ص ٤٠٣.

(٤) أجياد: جمع جواد، والناس تقول (جِيَاد)، وكان الاسم يطلق على شعبين كبيرين من شعاب مكة، يأتي أحدهما من الجنوب فينتجه شمالاً، والآخر يأتي من الشرق من جبل الأعرف، ثم يجتمعان أمام المسجد الحرام من الجنوب فيدفعان في وادي إبراهيم. وقد أصبحا اليوم مأهولين بأحياء عديدة من أحياء مكة، أشهرها: حي جِيَاد، والمصافي. الحربي: عاتق بن غيث بن زهير بن زاير البلادي (ت ١٤٣١هـ)، معالم مكة التاريخية والأثرية، مكة - دار مكة للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م، ص ١٤٠.

(٥) الأزرقي: أبو الوليد محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن الوليد بن عقبة بن الأزرقي الغساني المكي المعروف بالأزرقي (ت ٢٥٠هـ)، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، المحقق: رشدي الصالح ملحس، بيروت - دار الأندلس للنشر، (ب.ت)، ج ١، ص ٣٥١.

والشمال، وهو إلى المشرق أميل، وعليه طريق الطائف وطريق العراق والصعود إلى عرفات، ثم باب المسفل: وهو إلى جهة الجنوب، وعليه طريق اليمن، ثم باب الزاهر: ويعرف أيضا باب العمرة، وهو غربي، وعليه طريق المدينة، وطريق الشام وطريق جده، ومنه يتوجه إلى التنعيم، وهو أقرب ميقات المعتمرين، يخرج من الحرم إليه على باب العمرة وهو طريق حسن فسيح، فيه الآبار العذبة التي تسمى بالشبيكة^(١).

وحدود الحرم: من طريق المدينة على ثلاثة أميال، ومن طريق جدة على عشرة أميال، ومن طريق اليمن على سبعة أميال، ومن طريق الطائف على أحد عشر ميلاً، ومن طريق العراق على تسعة أميال^(٢).

هذه الطبيعة الجغرافية لمكة كما وصفها الله - تعالى - في كتابه العزيز على لسان الخليل - عليه السلام -: ﴿رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْعَدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾ [سورة إبراهيم: ٣٧]، فقد دعا الخليل في هذه الآية لأهل مكة بأن يرزقهم الله تعالى من الثمرات، فاستجاب الله تعالى دعاءه، فحُمِلَتْ إلى مكة الثمرات من مختلف البلدان عن طريق التجارة، كما قال - تعالى -: ﴿وَقَالُوا إِن نَّبْتَغِ الْهُدَىٰ مَعَكَ نَخْضَطُ مِنْ أََرْضٍ أَوْ لَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا يُجِبْ إِلَىٰ ثَمَرَتِ كُلِّ شَيْءٍ رِّزْقًا مِّن لَّدُنَّا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سورة القصص: ٥٧]، وقال - تعالى -: ﴿لَا يَلْفُ قَرِيشٌ ۖ إِلَيْهِمْ رِحْلَةُ الْبُشْتَاءِ وَالصَّيْفِ ۚ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَٰذَا الْبَيْتِ ۚ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّنْ جُوعٍ وَعَآمَنَهُمْ مِّنْ خَوْفٍ ۚ﴾ [سورة قريش: ١-٤].

(١) ابن جبير: محمد بن أحمد بن جبير الكتاني الأندلسي، أبو الحسين (ت ٦١٤هـ)، رحلة ابن جبير، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (ب.ت)، (ب.ط)، ج ١، ص ٧٧.

(٢) ابن الفقيه: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه (ت ٣٦٥هـ)، البلدان، المحقق: يوسف الهادي، بيروت - عالم الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م، ص ٧٨.

فقلوه - تعالى -: {يُجْنَى} أي: يجمع ويجلب، وقوله: {ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ}، أي: مما به صلاح حالهم وقوام أمرهم، فكان تعايشهم بما يحمل إليهم من الآفاق والأمكنة النائية^(١).

فطبيعة الحياة في مكة المكرمة وموقعها الجغرافي جعلها جلب الأرزاق إليها يأتي عن طريق التجارة، فكانت الثمار تجلب إليها من جميع البلدان، حيث يلتقي التجار في أسواق مكة ببضائعهم، وقد عمل أهل مكة في التجارة كوسطاء مع غيرهم، فكانوا ينقلون التجارة لأهل مكة وللتجار الآخرين من مكة المكرمة، فلما كان القرن السادس الميلادي، احتكر تجار مكة التجارة، وسيطروا على حركة النقل في الطرق المهمة التي تربط اليمن ببلاد الشام والعراق^(٢). لذا يمكن القول بأن مكة شهدت رواجاً تجارياً كبيراً على مر عصورها، كان سبباً لتوفر الكثير من الصناعات والحرف التي تقوم عليها التجارة، لازدهار أسواقها ووفرة البضائع فيها^(٣).

المبحث الأول: طرق التجارة والحج في مكة المكرمة في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين

تمتعت مكة المكرمة بمكانة كبيرة؛ نظرًا لمكانتها الدينية وذلك لتواجد المسجد الحرام بها، وكونها مقصداً للحجاج والمعتمرين القادمين لأداء المناسك، كما أنها تقع على طريق التجارة

(١) الطبري: أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي (ت ٣١٠هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، بيروت - مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، ج ٢٤، ص ٦٢٤؛ الماتريدي: أبو منصور محمد بن محمد بن محمود (ت ٣٣٣هـ)، تفسير الماتريدي تأويلات أهل السنة، المحقق: د. مجدي باسلوم، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م، ج ١٠، ص ٦٢٠.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ٧، ص ٦.

(٣) ستمسم: عبد المعطي بن محمد عبد المعطي، المنظور الاجتماعي والاقتصادي للحرف والصناعات بمكة قبيل البعثة من خلال كتاب الفاكهي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد ٢٦، نيسان، ٢٠١٦ م، ص ٧٢: ٧٥.

الرئيس بين بلدان العالم الإسلامي، مما جعل الحياة فيها قائمة على النشاط التجاري بشكل كبير، حيث تمرُّ بها طرق التجارة برًّا وبحرًا^(١)، ومن أهم هذه الطرق:

١- الطرق البرية:

سلكت قوافل الحج والتجارة في طريقها إلى مكة أربعة طرق رئيسة، تشق الجزيرة العربية من شرقها وشمالها وجنوبها، وهي كالتالي:

أ- الطريق العراقي:

حيث ارتبطت مكة بالعراق من خلال طريقين أولها طريق الكوفة مكة وهو الطريق الذي يربط الكوفة بمكة المكرمة، وتسلكه قوافل الحج القادمة من العراق وخراسان^(٢)، وفارس، والديلم^(٣)، وبخارى^(٤)، وما وراء النهر، وبقية بلاد المشرق الإسلامي، وقارة آسيا.

(١) مالكي: سليمان عبد الغني، بلاد الحجاز منذ بداية عهد الأشراف حتى سقوط الخلافة العباسية في بغداد، دار الملك عبد العزيز، الرياض، ١٩٨٣م، ص ١٤٩.

(٢) خراسان: مقاطعة كبيرة من الدولة الإسلامية وتشتمل على عدد من البلاد منها نيسابور وهراة ومرو، وفتحت أغلبها عنوة سنة ٣١ هـ / ٦٥١م في خلافة عثمان بن عفان رضي الله عنه. الحموي: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت الرومي (ت ٦٢٦هـ)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م، ج ٢، ص ٣٥٠؛ شُرَّاب: محمد محمد، المعالم الأثرية في السُّنة والسيرة، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٩٠م، ص ١٠٨. وتتقاسمها اليوم دول: إيران، وأفغانستان، وتركمانستان.

(٣) الديلم: القسم الجبلي من بلاد جيلان، شمال بلاد قزوين في إيران، وأهلها منقسمون منهم من يقيم على الساحل، والآخر بين الجبال والصخور، وهناك قسم ثالث بين هذين الاثنين، ومن دول إقليم الديلم الدولة الزيدية في طبرستان (٢٥٠-٣٩٥هـ / ٨٦٤-١١٠٥م)، والدولة الزيارية في جرجان (٣١٦-٤٧٠هـ / ٩٢٨-١٠٧٧م). العليان: خالد عبد العزيز، جامع الدول للمؤرخ أحمد بن عيسى بن لطف الله المعروف بمنجم باشي، (دول القرن الرابع والنصف الأول من القرن الخامس الهجريين وفروعها) دراسة وتحقيق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم، ٢٠١٨م، ص ١٠٩؛ شُرَّاب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة ص ١١٧.

(٤) بخارى: من بلاد ما وراء النهر، تقع في إقليم الصغد غربي سمرقند. الحموي، معجم البلدان ج ١، ص ٣٥٣. وهي اليوم جزء من دولة أوزبكستان

وعلى هذا الطريق منازل عامرة ومناهل قائمة، فيها قصور لخلقاء بني العباس، تبدأ بالقادسية^(١) ثم يمر بعدة منازل حتى يصل إلى النقرة^(٢)، ومعدن النقرة^(٣)، ومنها يعطف من أراد الذهاب للمدينة، على بطن نخل^(٤)، ومن قصد مكة فيلى مغيثة الماوان^(٥)، مروراً بعدة منازل حتى يصل إلى غمرة^(٦)، ومنها يهل بالحج، ثم ذات عرق^(٧)، ثم بستان ابن عامر^(٨)، ثم مكة^(٩)، وقد اعتنى بهذا الطريق الخلفاء والأمراء العباسيون، ومن أشد من اعتنى به السيدة زبيدة^(١٠)، فقد

(١) القادسية: بلدة بالقرب من الكوفة تبعد عنها حوالي خمسة عشر فرسخاً، وقبل كانت القادسية تسمى قديسا، حيث روى ابن عيينة قال: مر إبراهيم عليه السلام بالقادسية فرأى زهرتها ووجد هناك عجوزا فغسلت رأسه فقال: قدست من أرض، فسميت القادسية، وبهذا الموضع كان يوم القادسية بين المسلمين والفرس في أيام عمر بن الخطاب رضي الله عنه سنة ١٦هـ / ٦٣٧م. الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٩١.

(٢) النقرة: يروى بفتح النون وسكون القاف وهي مكان في طريق مكة، يمر بها القادم إلى مكة من الحاجر إليها. شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة، ص ٢٨٩.

(٣) معدن النقرة: على مسيرة يومين من بطن نخلة. السمهودي: علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي، نور الدين أبو الحسن (ت ٩١١هـ)، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٩هـ، ج ٤، ص ١٤٨.

(٤) بطن نخل، جمع نخلة، قرية قريبة من المدينة على طريق البصرة. الحموي، معجم البلدان ج ١، ص ٤٤٩.

(٥) الماوان: اسم ماء، وهو واد غلب عليه الماء، فسَمِيَ ماوان، وهو فيما بين الرّيزة والنّقرة. البكري: معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ج ٤، ص ١١٧٧.

(٦) غمرة: تقع في الشمال الشرقي من مكة وهي محطة من محطات الحاج العراقي قديما على الضفة الشرقية لوادي العقيق (الطائف) حين يمر بين عشيرة المسلح. شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة، ص ٢١٠.

(٧) عِرْق: هو الجبل المشرف على ذات عِرْق، وسميت ذات عِرْق نسبة إليه، وهي مهل أهل العراق. الحربي، معالم مكة التاريخية والأثرية، ص ١٨٣.

(٨) بستان ابن عامر: مجتمع النخلتين النخلة اليمانية والنخلة الشامية، وهما واديان. الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٤١٤.

(٩) اليعقوبي، البلدان، ص ١٥٠.

(١٠) زبيدة بنت جعفر بن المنصور: هي أم جعفر الهاشمي العباسية، زوجة هارون الرشيد، وبنت عمه، أعظم نساء عصرها ديناً وأصلاً وجمالاً ومعروفاً، كانت لها عناية كبيرة بعمارة مكة وطرق الحج، قال ابن جبير: "وهذه المصانع والبُرك والآبار والمنازل التي من بغداد إلى مكة، هي آثار زبيدة ابنة جعفر، انتدبت لذلك مدة حياتها، فأبقت في هذا الطريق مرافق ومنافع

مهدته وأقامت عليه العمارات وبرك المياه، حتى عُرف بعد ذلك باسمها، فكان يقال له: "درب زبيدة"^(١).

أما الطريق الآخر فهو طريق البصرة حيث يبدأ من مدينة البصرة ويلتقي بطريق الكوفة في ذات عرق ويلتقي الطريقان أيضاً في معدن النقرة ويلاحظ في كتابات الجغرافيين المسلمين قلة المعلومات التفصيلية عن هذا الطريق بالذات وربما يعود السبب في ذلك أن معظمهم عاش في فترة القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي وهي الفترة التي كان التركيز فيها على طريق الكوفة رغم أن هذا الطريق لم يكن بمنأى عن اهتمام الخلفاء العباسيين^(٢).

ب- الطريق الشامي:

ويبدأ هذا الطريق من دمشق مروراً بسرخ^(٣) ثم إلى تبوك، ثم إلى وادي القرى^(٤)، ويمر بالمدينة ثم إلى المنازل حتى يصل إلى مكة^(٥).

=تعمّد وفد الله تعالى كل سنة من لدن وفاتها إلى الآن، ولولا آثارها الكريمة في ذلك لما شُكلت هذه الطريق"، توفيت ببغداد سنة ٢١٦ هـ / ٨٣١ م. ابن جبير، رحلة ابن جبير ج ١، ص ١٦٥؛ الزركلي: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الدمشقي (ت ١٣٩٦ هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو ٢٠٠٢ م، ج ٣، ص ٤٢.

(١) ابن بطوطة: أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد الطنجي (ت ٧٧٧ هـ)، رحلة ابن بطوطة، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، ١٩٩٦ م، ج ١، ص ٤١٣؛ الحربي، معالم مكة التاريخية والأثرية، ص ١٦٠.

(٢) ابن خرداذبة: أبو القاسم عبيد الله بن عبد الله (ت ٢٨٠ هـ)، المسالك والممالك، بيروت، دار صادر، أفسست ليدن، ١٨٨٩ م، ص ١٤٦؛ البكري، المسالك والممالك، ج ١، ص ٣٨١.

(٣) سرخ: بفتح الأول وسكون الثاني وإعجام العين، وقيل: بفتح السين المهملة والراء، عدها بعضهم آخر أعمال المدينة، وعدّها بعضهم آخر الشام وأول الحجاز بوادي تبوك. شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة، ص ١٣٩.

(٤) وادي القرى: سمي بذلك لكثرة قراه، وهو بين المدينة وتبوك، وأعظم مدنه اليوم: مدينة «العلا» شمال المدينة، ويعرف

اليوم بوادي العلا. المرجع السابق، ص ٢٢٤.

(٥) ابن خرداذبة، المسالك والممالك، ص ١٥٠.

وقد اهتم الخلفاء العباسيون بالطريق الشامي، لاسيما في الفترة التي سيطر فيها القرامطة على طريق الحج العراقي، مما أدى إلى تحول حجاج العراق وما وراءه إلى استخدام الطريق الشامي، كما حدث العكس في بعض الأوقات، فقد قُطع درب الحج الشامي بعد الاحتلال الصليبي لبلاد الشام، وذلك إثر قيام مملكة (بيت المقدس) الصليبية.

وكان طريق الحج الشامي يخدم الحجاج القادمين من بلاد الشام، وآسيا الصغرى، وشبه جزيرة البلقان^(١).

ج- الطريق المصري:

أول منازل هذا الطريق جب عميرة^(٢) به مجتمع الحاج يوم خروجهم، ثم يسيرون إلى القلزم^(٣) ومن القلزم ينزل الناس في برية وصحراء ست مراحل إلى إيلة^(٤)، ويتزودون الماء، ثم من إيلة إلى شرف البعل^(٥)،

(١) البدرشيني: أحمد هاشم، دروب الحج إلى الحرمين الشريفين في العصور الوسطى، حوليات المؤرخ المصري، كلية الآداب- جامعة القاهرة، أبريل ٢٠١٥م - جمادى الآخر ١٤٣٦هـ، ص ٣٦، ٣٧.

(٢) جب عميرة: بركة الحاج لنزول الحجاج بها عند مسيرهم من القاهرة إلى الحج في كل سنة، ونزولهم عند العود بها، ومنها يدخلون إلى القاهرة ومن الناس من يقول: جب يوسف، وهو خطأ، وإنما هي أرض جب عميرة، وعميرة هذا هو: ابن تميم بن جزء التجيبي من بني القرناء، نسبت هذه الأرض إليه، فقبل لها: أرض جب عميرة. المقرئ: أحمد بن علي المصري (ت ٨٤٥هـ)، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، بيروت- دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٩٩٧م، ج ٢، ص ٤٣٤

(٣) القلزم: مدينة من أعمال مصر على ساحل البحر، وبها يعرف البحر فيقال: بحر القلزم، وبها المراكب للتجارة، وسمي القلزم لأنه في مضائق بين جبال، والقلزم: الدواهي والمضايق، وفيها التجار الذين يجهزون الميرة من مصر إلى الحجاز وإلى اليمن، وبها مرسى المراكب، وأهلها أخلاط من الناس تجارها أهل يسار. الحميري: أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت ٩٠٠هـ)، الروض المعطار في خبر الأقطار، المحقق: إحسان عباس، الناشر: مؤسسة ناصر للثقافة - بيروت - مطابع دار السراج، الطبعة: الثانية، ١٩٨٠م، ص ٤٦٦. والقلزم هي مدينة السويس حاليًا.

(٤) إيلة: مدينة جبلية على ساحل بحر القلزم مما يلي الشام، وبها يجتمع حاج الشام وحاج مصر والمغرب وبها التجارات الكثيرة. الحموي: معجم البلدان، ج ١، ص ٢٩٢؛ شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة، ص ٤٠. وهي مدينة العقبة اليوم

(٥) شرف البعل: اسم جبل يقع في طريق الشام من المدينة. الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٤٥٥.

ومن شرف البعل إلى مدين^(١)، وعندها ينقسم الطريق، فمن أراد أن يذهب إلى مكة أخذ طريق ساحل البحر، ومن أراد أن يذهب إلى المدينة أخذ الطريق من مدين ماراً بعدة منازل حتى يصل إلى المدينة^(٢).

د- الطريق اليمني:

ترتبط صنعاء بمكة بطريقين:

الأول: الطريق الساحلي، يمر بصنعاء، وصعدة^(٣)، وجرش^(٤)، وبيشة^(٥)، وتبالة^(٦) حتى ينتهي إلى مكة.

(١) مدين: مدينة قديمة عامرة، وأصل اسم مدين: اسم القبيلة التي أرسل الله إليها شعباً عليه السلام، ثم أصبحت علماً على مكان، وكان مركزها في جهات بلدة «البدع»، بين تبوك والساحل، وهي في واد بين الجبال ويسمى واديها: «عفال»، وبها العديد من العيون والأنهار والبساتين والنخيل، وأهلها أخلاط من الناس. شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة ص ٢٤٣.

(٢) البعقي، البلدان، ج ١، ص ١٨٠؛ الجزيري: عبد القادر بن محمد الأنصاري الحنبلي (ت ٩٧٧هـ)، الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحاج وطريق مكة العظيمة، تحقيق محمد حسن إسماعيل، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م، ج ٢، ص ٥٥.

(٣) صعدة: بالفتح ثم السكون، وهي مدينة باليمن، أهلها أهل تجارة. الحموي: معجم البلدان ج ٣، ص ٤٠٦؛ الحميري: الروض المعطار في خبر الأقطار، ص ٣٦٠.

(٤) جُرش: مدينة عظيمة وولاية واسعة كانت قائمة منذ القديم وظلت إلى القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي ثم اندثرت وبقيت آثارها اليوم بالقرب من خميس مشيط جنوب السعودية، وهي اليوم من بلاد شهران. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ١٢٦؛ الحربي: عاتق بن غيث بن زوير بن زاير البلادي (ت ١٤٣١هـ)، معجم المعالم الجغرافية الواردة في السيرة النبوية، دار مكة، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م، ص ٨٢. وهي غير جرش الواقعة في الأردن.

(٥) بيشة: اسم قرية غناء، بينها وبين تبالة أربعة وعشرون ميلاً، وهي من عمل مكة، وتبعد عن مكة خمس مراحل، وبها من النخل والفسيل شيء كثير. وبيشة هي منطقة واسعة تقع شمال شرق مدينة أبها، وتعد مفتاح عسير من جهة الشرق، وتسكنها عدة قبائل من خثعم وهلال وسواء بن عامر بن صعصعة وسلول وعقيل والضباب وقريش، وهم بنو هاشم، كما يسكنها بعض قبائل الأزد كبنو عامر وشمتر وغامد، وزهران، وبني الحارث، وغيرهم. ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٥٢٩.

(٦) تبالة: بفتح أوله: واد ذو قرى ومياه ونخل، يقع جنوب شرقي الطائف على مسافة مائتي كيلو متر. شراب، المعالم الأثرية في السنة والسيرة ص ٦٩.

وطريق الصدور في سفح جبل على أحياء اليمن ومخالفها يسلكه الخواصّ منهم. وأمّا أهل حضرموت ومهرة فأتمّ يقطعون عرض بلادهم حتّى يتّصلوا بالجادّة بين عدن ومكّة^(١).

٢- الطريق البحري:

ويتمثل هذا الطريق البحري في ميناء جدة القريب من مكّة، وهو مطل على البحر الأحمر، تخرج منه وإليه قوافل الحج والتجارة إلى الهند واليمن ومصر^(٢)، وعن طريقه يجلب لمكّة خراجها من أعشار وصدقات والميرة، فتحمل إليها من مصر إلى جدة^(٣).

ويسلك هذا الطريق البحري من أهل الجزيرة: أهل عمان والبحرين، فإن الطريق البري بينهم وبين مكّة يصعب سلوكه؛ لكثرة القفار، وقلة السكّان، وكذلك لما بين العرب هناك من نزاعات وصراعات^(٤).

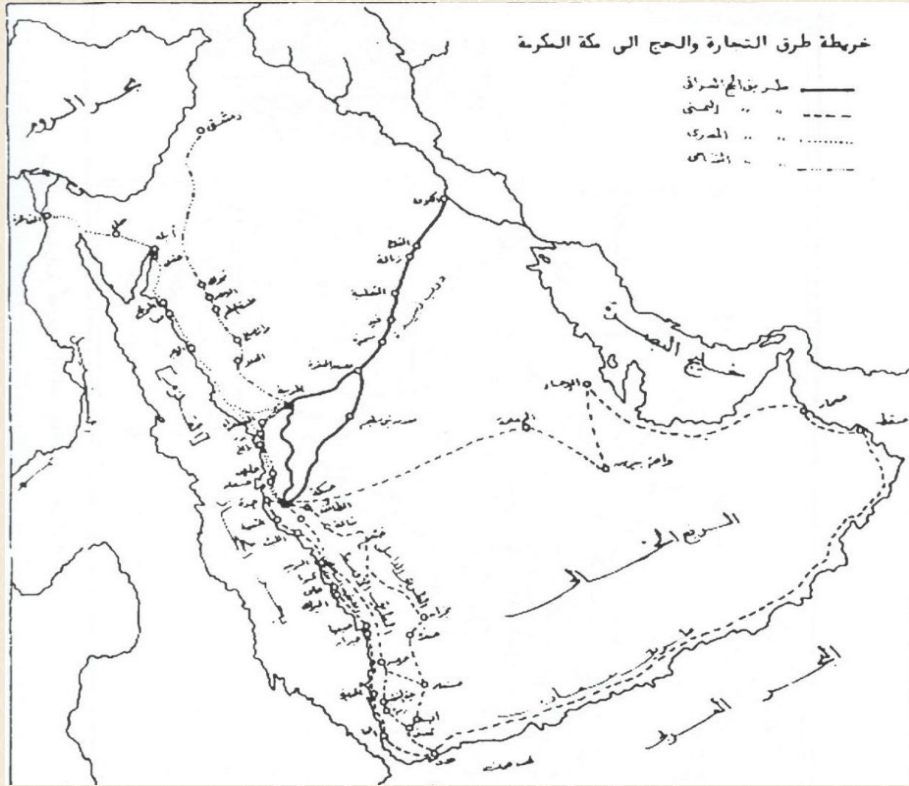
مما سبق نجد أن طرق التجارة والحج كانت حلقة وصل بين مكّة وجميع بلدان العالم الإسلامي من كلّ الاتجاهات، فالطرق البرية ربطت مكّة بالعراق وما وراءها وبالشام ومصر واليمن، ونظرًا لوقوع مكّة محاذية للبحر الأحمر فهي إذن قريبة من ميناء جدة، فقد ربط البحر الأحمر بينها وبين المناطق التي تستخدم هذه الطرق في الحج والتجارة. وهذه الطرق التجارية - كما هو معلوم - هي نفسها طرق الحج والعمرة، فهي مسلك الناس إلى مكّة طوال السنة، وخاصة في موسم الحج، حيث تشهد هذه الطرق في هذا الموسم رواجاً تجارياً كبيراً، إذ يعد من أهم مواسم التبادل التجاري بين مكّة وغيرها من البلدان.

(١) ابن حوقل: محمد بن حوقل البغدادي الموصلّي، أبو القاسم (ت بعد ٣٦٧هـ)، صورة الأرض، بيروت، دار صادر، أفست ليدن، ١٩٣٨ م، ج ١، ص ٤١.

(٢) ابن جبّير، رحلة ابن جبّير، ج ١، ص ٤١.

(٣) اليعقوبي، البلدان، ص ١٥٤.

(٤) ابن حوقل، صورة الأرض، ج ١، ص ٤١.



خريطة توضح طرق التجارة والحج إلى مكة المكرمة^(١)

(١) الزيلعي: أحمد عمر، مكة وعلاقتها الخارجية ٣١٠ هـ - ٤٨٧ هـ، الدار العربية للموسوعات، الطبعة: الثانية، ١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٥ م، ص ٢٢٠.

المبحث الثاني: مشاكل طرق التجارة والحج إلى مكة خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين

تعرضت طرق التجارة البرية والبحرية في مكة خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين لمشاكل أعاقَتْ نشاطها التجاري وحدث من نموه وازدهاره، وعندما نتأمل تلك المشاكل نجد أنها قد ارتكزت على محورين رئيسيين: مشاكل سياسة، وأخرى طبيعية. وقد أثرت هذه المشاكل تأثيراً سلبياً كبيراً على العملية التجارية وحركة الأسواق في فترة الدراسة، والذي انعكس بدوره على التموين الغذائي لأهل مكة.

١- المشاكل السياسية:

■ الحركات الاستقلالية:

كانت الدولة الإسلامية خلال هذين القرنين تحت مظلة الحكم العباسي في عصره الثالث والرابع، وعليه فإن هذه الفترة التاريخية هي مرحلة ضعف الخلافة العباسية؛ حيث استفحلت خلالها الإقليمية، واتسعت موجة الحركات الاستقلالية، حتى بلغ صدها مكة، فقد استغل زعماء العلويين من بني سليمان بن داود الناهض^(١) في مطلع القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي ضعف الخلفاء العباسيين، وانشغلهم بمواجهة الفتن الداخلية، وسعوا إلى الاستقلال بمكة، فقام محمد بن سليمان^(٢) سنة (٣٠١ هـ - ٩١٣ م)

(١) سليمان بن داود: هو سليمان بن داود بن الحسن بن الحسن بن الحسن بن علي بن أبي طالب، المسمى بالناهض، القائم بالمدينة أيام المأمون، ولحق بالمدينة فاستولى على الحجاز واستقرت إمارة ملكه في بنيه إلى أن غلبهم عليها هؤلاء الهواشم. ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن محمد، أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (ت ٨٠٨ هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، المحقق: خليل شحادة، بيروت - دار الفكر، الطبعة: الثانية، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، ج ٦، ص ٢٦.

(٢) محمد بن سليمان: هو ابن داود بن الحسن بن الحسن بن الحسن بن علي بن أبي طالب، من أبناء سليمان الذي دعا لنفسه بالمدينة، أيام المأمون، وتسمى بالناهض، من ولاية من مكة من الأشراف، وكان يلقب بالزبيدي لاتباعه بعض مذاهب الإمامية. الفاسي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، ج ٢، ص ١٧٩.

بخلع طاعة الخليفة العباسي المقتدر^(١)، وخطب لنفسه بالإمامة في موسم الحج، فقال: «الحمد لله الذي أعاد الحق إلى نظامه، وأبرز زهر الإيمان من أكمامه، وكَمَّلَ دعوة خير الرسل بأسباطه لابني أعمامه صلى الله عليه وعلى آله الطاهرين، وكَفَّ عَنَّا ببركته أسباب المعتدين، وجعلها كلمة باقية في عقبه إلى يوم الدين، ثم أنشد:

لأُطلَبَ بسيفي
وأسطونٌ يقوم
يعدون كل بلاد
من العراق علينا^(٢).

ورغم أن تلك الحادثة كانت مجرد حركة استقلالية إلا أنها أرغمت أهل مكة على الخضوع لأسرة محلية. وقد كان الهدف الأكبر لأمرء تلك الفترة تحديداً جمع الأموال من هنا وهناك، دون العمل على استقرار الأوضاع وتنظيم الأمور^(٣).

وفي سنة (٣٠٨ هـ - ٩٢٠ م) تطلع العبيديون إلى ضم مكة إلى دولتهم، فأرسل إليهم أبو القاسم العبيدي ولي العهد الفاطمي كتاباً يدعوهم فيه إلى طاعته ووعدهم فيه بحسن السيرة فيهم،

(١) المقتدر: هو جعفر بن أحمد بن طلحة، أبو الفضل، المقتدر بالله بن المعتضد ابن الموفق، الخليفة العباسي، ولد في بغداد سنة ٢٨٢ هـ / ٨٩٥ م، وبويع بالخلافة بعد وفاة أخيه المكتفي سنة ٢٩٥ هـ / ٩٠٨ م، فاستصغره الناس، فخلعوه سنة ٢٩٦ هـ / ٩٠٩ م، ونصبوا عبد الله بن المعتز، ثم قتلوا ابن المعتز وأعيد المقتدر، فطالت أيامه، وكثرت فيها الفتن، توفي سنة ٣٢٠ هـ / ٩٣٢ م. السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت ٩١١ هـ)، تاريخ الخلفاء، المحقق: حمدي الدمرداش، مصر - مكتبة نزار مصطفى الباز، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م، ص ٢٧٤؛ الزركلي، الأعلام، ج ٢، ص ١٢١.

(٢) ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر، ج ٤، ص ١٢٨.

(٣) السباعي: أحمد، تاريخ مكة دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٩ م، ج ١، ص ٢٠٥، ص ٢٢٢.

وكان ذلك تزامناً مع محاولته الثانية للاستيلاء على مصر رغبة منه في كسب مودتهم وضمهم تحت جناحه فأجابوه: «إن لهذا البيت رباً يدفع عنه، ولن نؤثر على سلطاننا غيره»^(١).

فمن مغزى إجابة أهل مكة أن لهذا البيت رباً يدفع عنه يتضح مدى الفوضى العارمة التي كانت تعيش فيها مكة آنذاك وتأثيرها المباشر بالأحداث السياسية والضعف الذي انتاب الخلافة العباسية في ذلك الوقت.

■ فتنة القرامطة^(٢):

كانت فتنة عظيمة شعواء، حيث استباح القرامطة حرمة البلد الحرام، وذلك سنة (٣١٧ هـ - ٩٢٩ م)، فدخلوا المسجد الحرام، وخلعوا باب الكعبة، وسلبوا كسوتها، وأعملوا السيف في رقاب الحجيج، فقتلوا نحوًا من ثلاثين ألفًا، وألقوا الجثث في زمزم حتى امتلأت بجثث القتلى، وسَوا النساء والذراري، وهلك في بطون الأودية ورؤوس الجبال والبراري عطشًا وضراً ما لا يدركه الإحصاء، وبقوا في مكة أيامًا - قيل: ثمانية، وقيل: أحد عشر - يدخلونها غدوة ويخرجون منها عشياً، يقتلون وينهبون، إضافة إلى كلِّ هذا خلَعوا الحجر الأسود من مكانه واحتملوه إلى بلادهم، وظل عندهم نحو اثنتين وعشرين سنة، وقد حاول عدد من الأمراء استرداد الحجر الأسود منهم

(١) القرطبي: عريب بن سعد (ت ٣٦٩هـ)، صلة تاريخ الطبري، بيروت - دار التراث، الطبعة: الثانية - ١٣٨٧هـ، ج ١١، ص ٧٧؛ الزيلعي، ص ٢٣، ٢٤.

(٢) القرامطة: فرقة من فرق الباطنية الإسماعيلية، تنسب إلى مؤسسها حمدان بن الأشعث الملقب بقرمط وكان قد قدم من خوزستان ونزل بموضع في الكوفة حوالي سنة ٢٧٣هـ / ٨٨٦ م وتظاهر بالزهد والورع والتقشف، وكان لهم طرق في إغواء الناس واستمالتهم إلى مذهبهم، تمكن القرامطة من فتنة عدد كبير من الفلاحين وأهل البادية، وضموهم إلى مذهبهم، وكانوا يتدربون في دعوتهم للناس، فيدعون إلى التشيع وإلى إمام من أهل البيت، ثم يتدربون شيئاً فشيئاً إلى الغلو والإباحة. للاستزادة حول فرقة القرامطة وعقائدهم وشنائعهم ينظر الشهرستاني: أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني (ت ٥٤٨هـ)، الملل والنحل، مصر - مؤسسة الحلبي، (ب ط)، (ب ت)، ج ١، ص ١٩٢؛ ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزيري (ت ٦٣٠هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت - لبنان، دار الكتاب العربي، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧ م، ج ٦، ص ٤٦١.

وبذلوا في سبيل ذلك أموالاً كثيرة، إلا أن تلك المحاولات لم تفلح، فلما أرادوا رده حملوه إلى الكوفة، وعلقوه بجامعها حتى رآه الناس، ثم حملوه إلى مكة، وقالوا: أخذناه بأمر ورددناه بأمر^(١). وقد كانوا أيضاً يتعرضون للأفواج الأولى من القوافل منذ سنة (٢٩٤ هـ - ٩٠٦ م)، فيسلون فيها السيوف، ويقتلون الرجال، ويغنمون الزاد والمال، ويسبون النساء، ويأسرون الشيوخ والأطفال، ويسدون الآبار التي على الطرق بالجيف والرمال والأحجار، فلا تجد القوافل المتابعة على الطريق ماء، فيحاربونها وأصحابها على غير ماء، فيضطرون للتسليم من شدة العطش، فيفعل القرامطة بهم مثل فعلهم بمن سبقهم من الحجيج، وقد بلغ عدد القتلى في إحدى القوافل عشرين ألفاً^(٢). وفي سنة (٣١٢ هـ - ٩٢٤ م) سار أبو طاهر القرمطي^(٣) يريد التعرض لطريق الحج والتجارة، فاستولى على الكوفة، وكانت تقع في طريق القوافل إلى مكة، فانصرف الناس عن الحج،

(١) المسعودي: أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي (ت ٣٤٦هـ)، التنبيه والإشراف، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي، القاهرة - دار الصاوي، (ب.ت)، ج ١، ص ٣٣٥؛ ابن الأثير، الكامل، ج ٧، ص ١٩٠؛ سبط ابن الجوزي: شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزأوغلي بن عبد الله البغدادي (ت ٦٥٤ هـ)، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق وتعليق: محمد بركات وآخرون، دمشق - سوريا، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م، ج ١٦، ص ٥٥٢؛ وقيل: أن الخليفة العبيدي بعث إليهم برسالة فيها توبيخ لهم بما فعلوا وأمرهم برد الحجر إلى مكانه، وقد رد هذا ابن خلكان لأنه لا يستقيم، لأن المهدي توفي سنة ٣٢٢هـ / ٩٣٤م، وكان رد الحجر في سنة ٣٣٩هـ / ٩٥٠م، فقد ردوه بعد موته بسبع عشرة سنة. ابن خلكان: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت ٦٨١هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، المحقق: إحسان عباس، بيروت - دار صادر، (ب.ط)، ج ٢، ص ١٤٩.

(٢) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٦، ص ٥٥٦.

(٣) أبو طاهر القرمطي: هو سليمان بن الحسن بن بهرام، رئيس القرامطة، نسبته إلى جنابة (من بلاد فارس) وكان أبوه قد استولى على هجر والأحساء والقطيف وسائر بلاد البحرين، وهلك أبوه سنة ٣٠١هـ / ٩١٣م، وقد عهد بالأمر إلى كبير أبنائه (سعيد) فعجز هذا عن الأمر، فغلبه أبو طاهر، وأكت له فتن وشنائع، مات كهلاً بالجدي، في هجر ٣٣٢هـ / ٩٤٤م. الصفدي: صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله المصري (ت ٧٦٤هـ)، الوافي بالوفيات، المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، بيروت - دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م، ج ١٥، ص ٢٢٤؛ الذهبي: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قنماز الدمشقي (ت ٧٤٨هـ)، سير أعلام النبلاء، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، بيروت - مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م، ج ١٥، ص ٣٢٠.

ولم يحج أحد منهم في تلك السنة ^(١). وقد تتابعت هجمات القرامطة على الحجاج في السنوات التالية، حتى كان ما كان من استباحة مكة واقتلاع الحجر الأسود.

■ الصراع على الحكم:

وكذلك من المشاكل السياسية التي تعرضت لها الدولة الإسلامية في هذه الفترة أيضاً الصراع على الخلافة بين الدولة العباسية والدولة العبيدية، وكذلك الصراعات التي نشأت في البيت البويهي، وكان نتيجة ذلك الغلاء والوباء الذي عمّ، مثلما حدث سنة (٤٤٠ هـ - ١٠٤٨ م)، حيث انتشر الفقر والمرض بمكة والعراق والموصل والجزيرة والشام ومصر وغيرها من البلاد ^(٢).

ومن هذه الصراعات أيضاً تلك الصراعات التي كانت بين أمراء مكة أنفسهم، ومن ذلك ما حدث سنة (٤٥٦ هـ - ١٠٦٣ م)، بعد مغادرة علي بن محمد الصليحي ^(٣) مكة إلى اليمن، حيث أقام نائباً بمكة وهو محمد بن أبي هاشم ^(٤)، فقام بنو سليمان الحسينيون بصدده وذلك بالتعاون مع

(١) ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر، ج ٧، ص ١٢٨؛ العصامي: عبد الملك بن حسين بن عبد الملك المكي (ت ١١١١هـ)، سبط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، المحقق: عادل أحمد عبد الموجود- علي محمد معوض، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م، ج ٤، ص ٢٠٧.

(٢) ابن الأثير، الكامل، ج ٨، ص ٧٨.

(٣) أبو الحسن علي بن محمد القائم باليمن، رأس الدولة الصليحية، وأحد من ملوك اليمن عنوة، بالحزم والقوة، واتخذ صنعاء مقراً له، وعمر بها قصوراً، قتله سعيد الأحول أخو جيش بن نجاح، وكان الصليحي قد قتل أباهما "نجاحاً" في جملة من قتل من ملوك اليمن، فقتله سعيد بثأر أبيه، سنة ٤٧٣هـ / ١٠٨٠ م. باخرمة: الطيب بن عبد الله الحضرمي (ت ٩٤٧هـ)، فلاة النحر في وفيات أعيان الدهر، عُني به: بو جمعة مكري / خالد زواري، جدة - دار المنهاج، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٨ م، ج ٣، ص ٤٢٤؛ الزركلي، الأعلام ج ٤، ص ٣٢٨.

(٤) محمد بن جعفر بن محمد بن عبد الله بن أبي هاشم، أقامه الصليحي بعد أن رحل إلى اليمن متخوفاً من الأشراف لموت سبعمائة رجل من أصحابه، أقام نائباً عنه بمكة، فقصده الحسينيون بنو سليمان، مع حمزة بن أبي وهاس، فلم يكن لأبي هاشم بهم طاقة، وحرّهم وخرج من مكة، فتبعوه فرجع وضرب واحداً منهم ضربة، فقطع درعه وفرسه وجسده، ووصل إلى الأرض. فدهشوا ورجعوا عنه، وعاد إلى أبي هاشم بعد خروجه من مكة إلى إمرتها، ودامت ولايته عليها إلى أن مات في سنة ٤٨٧هـ / ١٠٩٤ م. الفاسي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين ج ٢، ص ١٣٤؛ الفاسي: تقي الدين محمد بن أحمد الحسيني المكي (ت ٨٣٢هـ)، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠ م، ج ٢، ص ٢٣٤.

حمزة بن أبي وهاس^(١)، فلم يستطع بن أبي هاشم مقاومتهم، واضطر إلى الخروج من مكة فتبعوا أثره، إلا أنه قام بمباغتتهم وضرب واحدًا منهم ضربة فقطع ذراعه وفرسه وجسده ووصل الأرض، فدهشوا ورجعوا عنه إلى وادي ينبع وقطع الطريق عن مكة، ومالبت أن قام بنو سليمان بنهب مكة وما بها من خيرات، وعلى أثر ذلك منع الصليحي الحج من اليمن. كل هذا أدى إلى ارتفاع الأسعار وانتشار البلاء^(٢).

■ هجمات قطاع الطرق:

والحديث هنا يطول، لكننا سنورد أحدها على سبيل المثال لا الحصر، فمن ذلك تعطل الطريق التجاري العراقي منذ سنة (٣٦٧ هـ - ٩٧٨ م) وحتى سنة (٤١٢ هـ - ١٠٢١ م)، فلم يخرج الركب العراقي للتجارة ولا للحج، بسبب هجمات قطاع الطرق على الطريق حيث إنهم أصبحوا بحاجة ماسة للمال والطعام؛ لانشغال بني بويه بالحروب والفتن الداخلية التي عمت العراق وقلة الأعطيات، ولم يتوقف نهب قطاع الطرق وسلبهم إلا بعد أن أرسل لهم الخليفة القادر الأعطيات^(٣).

كذلك كان طريق الحج المصري يشهد هجمات من قطاع الطرق على الحجاج في فترة ضعف الدولة العبيدية، وخاصة في فترة الجفاف الشديدة للنيل والتي عرفت بالشدة المستنصرية^(٤).
مما سبق نجد أن مكة المكرمة كانت محط أنظار أصحاب المطامع السياسية ما أدى إلى وقوع الكثير من الفتن فيها، وذلك في فترة ضعف الخلافة العباسية، فأثر ذلك سلباً على الأمن فيها وعلى الطرق المؤدية إليها، والذي انعكس بدوره على التموين الغذائي الذي كان يجلب إلى مكة

(١) ولي أمر مكة بين ولاية الصليحي وولاية ابن أبي هاشم الثانية. الفاسي، شفاء الغرام، ج ٢، ص ٢٣٤.

(٢) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، ج ١٩، ص ١٤٧؛ الفاسي، العقد الثمين، ج ٢، ص ١٣٣.

(٣) الجزيري، الدرر الفرائد المنظمة، ج ١ ص ٣٤٠؛ مالكي، بلاد الحجاز منذ بداية عهد الأشراف حتى سقوط الخلافة

العباسية، ص ١٢٩، ١٣٠.

(٤) المرجع السابق، ص ١٤٣.

من هذه الطرق. كما أن القرامطة أحدثوا فتناً عظيمة في مكة وفي الطرق المؤدية إليها أثرت على موسم الحج وعلى حركة هذه الطرق، فانعدم الأمن في هذه الطرق خاصة طريق العراق، مما أدى إلى تعطل حركة التجارة والحج فيه لعدة أعوام، وتحول الناس خلالها إلى الطريق الشامي. وقد أدت هذه الفتن إلى وقوع الوباء وغلاء الأسعار في مكة خلال تلك الفترة.

٢ - المشاكل الطبيعية:

تتمثل أبرز المشاكل الطبيعية في ندرة سقوط الأمطار، أو حلول الكوارث المختلفة كالزلازل، والقحط، والجفاف، والفيضانات، والسيول، مما ينتج عنه قلة الغلات والمؤن الغذائية، وغالبًا ما يقتزن عدم نزول المطر بحدوث أزمات اقتصادية كثيرة مسببة ارتفاعًا حادًا في أسعار المواد الغذائية الأساسية بسبب شحها^(١).

ولما كانت مكة -بطبيعة الحال- قليلة المطر فقد اعتمدت في مؤنّها على ما يجلب إليها من البلاد الأخرى ذات الموارد المائية الدائمة، لذا فإنه إذا حدث حادث أو نزلت نازلة في هذه البلاد فإنها ستؤثر حتمًا على ما يجلب إلى مكة من الزروع والأطعمة، من ذلك ما حدث في العراق سنة (٤١٦هـ - ١٠٢٥م)؛ حيث : "وقع في سلخ شوال برد لم يعهد مثله، واستمر ذلك إلى العشرين من ذي الحجة، وجمد الماء طول هذه المدة، وقاسى الناس شدة عظيمة، وتأخر المطر وزادت دجلة، وقلت الزراعة، وامتنع كثير من الناس عن التصرف. ولم يحج أحد من أهل العراق وخراسان في هذه السنة لفساد البلاد وضعف الدولة"^(٢).

ولأن مصر كانت من أهم موارد مكة من المواد الغذائية، حيث كانت تُرسل منها آنذاك المساعدات المالية والعينية وكسوة الكعبة إلى مكة، إلا أنّ ذلك كان يتأثر بما يحدث للنيل من

(١) المنديل: شريفة بنت صالح، المجاعات في مكة في العصر العباسي خلال العصر العباسي الثاني، ٢٣٢ هـ - ٦٥٦ هـ /

٥٤٦ - ١٢٨٦م، السعودية - القصيم، مجلة العلوم العربية والإنسانية، مج ١٠، ٤٤، يونيو ٢٠١٧م، ص ٢٠٣٧.

(٢) ابن كثير: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، المحقق: علي

شيري، دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، ج ١٢، ص ٢٥.

جفاف، مثلما حدث سنة (٤٤٧هـ - ١٠٥٥م)، حيث تأثرت مكة بعدم زيادة النيل في مصر، فوقع بها غلاء شديد أثرت بشكل بالغ على ارتفاع أسعار المواد الغذائية في مكة حتى بلغ الخبز عشرة أرطال بدنيار مغربي، ثم تعذر وجوده، حيث لم يحمل الطعام إلى مكة، فأشرف الناس والحجاج على الهلاك، فأرسل الله -تعالى- عليهم من الجراد ما مألأ الأرض، فتعوض الناس به^(١). وربما تعرضت الطرق لقلة المياه في بعض الأحيان، فيضطر الحجاج إلى سلوك طرق غيرها، مثل ما حدث من هلاك كثير من الحجاج، وكذا الكثير من جمالهم وحميرهم عطشاً، وهم متجهون إلى مكة سنة (٣٣٤هـ - ٩٤٥م)^(٢)، وكذلك ما حدث مع قوافل حج العراق سنة (٣٦٤هـ - ٩٧٤م)، عندما عرفوا أن لا ماء في الطريق من فيد^(٣) إلى مكة، إلا صباية لا يقوم بهم وجمالهم، فعدلوا إلى بطن نخل، يطلبون مدينة الرسول -صلى الله عليه وسلم-، فوصلوا إليها يوم الجمعة سادس ذي الحجة، فبركت الجمال ولم تنهض، فعرفوا في المسجد، وخرجوا فصلوا صلاة العيد في مصلى النبي صلى الله عليه وسلم^(٤).

كما تعرضت مكة لعدة كوارث طبيعية، مثل: السيول، والرياح الشديدة، أدت إلى إحداث أضرار في المسجد الحرام وفي الكعبة نفسها، ففي سنة ٤٠٧هـ - ١٠١٦م تشعث الركن اليماني،

(١) ابن الأثير، الكامل، ج ٨، ص ١٣٠.

(٢) المقرئزي: أحمد بن علي المصري (ت ٨٤٥هـ)، السلوك لمعرفة دول الملوك، المحقق: محمد عبد القادر عطا، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م، ج ٧، ص ٢٢٣.

(٣) فيد: بلدة في نصف طريق مكة من الكوفة عامرة إلى الآن يودع الحاج فيها أزوادهم وما يثقل من أمتعتهم عند أهلها، فإذا رجعوا أخذوا أزوادهم ووهبوا لمن أودعوها شيئاً من ذلك، وهم مغوثة للحاج في مثل ذلك الموضع المنقطع، ومعيشة أهلها من ادخار العلوفة طول العام إلى أن يقدم الحاج فيبيعونه عليهم، قال الزجاجي: سميت فيد بفيد بن حام وهو أول من نزلها.

الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٨٢.

(٤) ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ج ١٤، ص ٢٣٤.

وفي سنة (٤١٧هـ - ١٠٢٦م) تشعث البيت، وفي سنة (٤٣٣هـ - ١٠٤٢م)، انكسر جزء من الركن اليماني وأخذ بعض أهل مكة، واحتفظوا به حتى أصابهم الوباء، فاضطروا لإعادته^(١).

ولا شك أن الجفاف وقلة المطر في البلدان الإسلامية كانت تؤثر تأثيراً سلبياً على أسواق مكة التي تجلب إليها الثمار والحبوب والأغذية من تلك البلدان، مثلما حدث في العراق من تأخر المطر سنة (٤٢٢ هـ - ١٠٣١م)، مما أدى إلى الجفاف، وانتشار الأوبئة؛ بسبب قلة الزراعة، "فكثر طباخو ماء الشعير حتى طبخه أصحاب الأرز باللبن، وبيع كل ثلاثين رمانة حلوة بدينار، ومثلاً^(٢) شراب بعشرة قرايط، وأصاب أهل الري وهمذان وحلوان وواسط ونواحي فارس وكرمان وأرجان^(٣) نحو ذلك، وكان السبب تأخر المطر. ولم يحج الناس في هذه السنة من خراسان والعراق لانقطاع الطرق، وزيادة الاضطراب"^(٤). ومن ثم يمكن القول إن المشاكل البيئية المتمثلة في قلة الأمطار وانتشار الجفاف والفيضانات والسيول والرياح الشديدة وغيرها أثرت تأثيراً سلبياً على التموين الغذائي في مكة، فقد تأثرت مكة لأعوام كثيرة بجفاف الأنهار، وقلة الزروع في العراق، وبقلة الماء في طريق الحج، فشحت المواد الغذائية في مكة، وضعفت حركة التجارة في الطرق المؤدية إليها.

(١) السندي: عبد العزيز بن راشد، معوقات التقدم الحضاري في مكة من القرن الثالث حتى نهاية القرن الخامس الهجري،

مجلة عصور (جامعة وهران) - العدد ٣٧ أكتوبر - ديسمبر ٢٠١٧م، ص ٢٤.

(٢) المن: كيل أو ميزان قدره رطلان وهو أربعون استاراً وكل أربعة مثاقيل ونصف، فالمن شرعاً مائة وثمانون مثقالاً. البركتي:

محمد عميم الإحسان المجددي، التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ٢٠٠٣م، ص ٢١٧.

(٣) أرجان: هي مدينة كبيرة كثيرة الخير في بلاد فارس، بينها وبين شيراز ستون فرسخاً، وبينها وبين سوق الأهواز ستون فرسخاً، وكان أول من أنشأها كما روى الفرس هو قباد بن فيروز والد أنوشروان لما استرجع الملك من أخيه وغزا الروم افتتح من ديار بكر مدينتين: ميفارقين وآمد وكانتا في أيدي الروم، وأمر فبني فيما بين حد فارس والأهواز مدينة سماها أبز قباد، وهي التي تدعى أرجان، وينسب إليها الكثير من أهل العلم. الحموي: معجم البلدان، ج ١، ص ١٤٣.

(٤) ابن الجوزي: جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي البغدادي (ت ٥٧٩هـ)، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، المحقق:

محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، بيروت - دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م،

ج ١٥، ص ٢٢٠.

مما سبق يتضح أن المشاكل السياسية والكوارث الطبيعية التي تعرضت لها طرق التجارة إلى مكة خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين كان لها تبعات اقتصادية أثّرت على التجارة والأسعار في مكة، مما أدى إلى قلة التموين الغذائي بها.

المبحث الثالث: الآثار المترتبة على مشاكل طرق التجارة والحج في مكة في القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين

١- الأثر الديني:

■ انقطاع ركب الحج أو قلة ورود الحجاج: فالتجارة وجلب البضائع إلى مكة تعتمدان على موسم الحج بشكل كبير، كما قال تعالى: ﴿وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ۖ لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا أَسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَةٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطِيعُوا أَلْبَاسَ الْفَقِيرِ ۝﴾ [سورة الحج: ٢٧-٢٨]، فإلى جانب موسم العبادة تزدهر التجارة في مكة من خلال القوافل الوافدة إليها لطلب البضائع والغلال والثمار وغير ذلك^(١).

ويعود انقطاع ركب الحج أو قلة الحجاج إلى ما يقع في البلدان من فتن وقلاقل تؤثر على طريق الحج، مثلما حدث عندما استولى أبو طاهر القرمطي على الكوفة، وقطع طريق قوافل الحج، فتوقف الحج من العراق سنة (٣١٢ هـ - ٩٢٥ م)، فهذه المشاكل وإن كانت سياسية إلا أنها كانت لها تبعات اقتصادية كبيرة أيضاً على مكة آنذاك.

كما تأثرت قوافل الحج بقطاع الطرق الذين كانوا يخرجون على الحجاج فيقتلونهم ويسلبون أمتعتهم ويسرقون أموالهم، ومن ذلك ما حدث سنة (٣٠٢ هـ - ٩١٥ م) من قطع الطريق على الحجاج، إذ خرجوا على بُعد ثلاثة فراسخ مما يلي البر على المنصرفين من مكة، فأخذوا ما معهم

(١) الطبري، جامع البيان، ج ١٨، ص ٦٠٨.

من العين، واستاقوا من جمالمهم ما أرادوا، وأخذوا نحو مئتين وثمانين امرأة حرائر سوى من أخذوا من الممالك والإماء^(١).

كذلك قطعت قبائل حرب الطريق الشامي سنة (٤١٧هـ - ١٠٢٦م)، فقد قطعوا الطريق على ركب الحج الشامي، وحصروا الآبار، ومعنوا الحجاج من الماء حتى يدفعوا لهم المكوس، فاضطر الحجاج لدفع ما يملكون من أموال للتزود من الماء والمرور إلى مكة^(٢).

ولما لم تكن ثمة حاصلات زراعية ولا مصادر للكسب فقد تأثر سكان هذا الطريق بطبيعة هذه الحياة، إذ دفعهم ذلك إلى معاودة قطع الطريق على الحجاج لتستمر حياتهم^(٣).

ولم يكن الطريق المصري أحسن حالاً من سابقه فقد كانت تعترضه الكثير من الصعوبات والأخطار التي أدت إلى تعطل الحج إلى مكة المكرمة، فقد قطع بنو سليم^(٤) الطريق على قافلة المغرب ومصر والشام الحاجة إلى مكة، وقد كانت قافلة عظيمة ضمت إلى جانب الحجاج الكثير من التجار القادمين من الشام هرباً من الروم، فتمكن بنو سليم من اعتراضهم، وقتل الكثير منهم، والاستيلاء على جميع الأموال والأمتعة التي قدرها مسكويه بعشرين ألف حمل، حتى شبهت تلك الحادثة من شدتها وقساوتها بحادثة القرامطة^(٥).

(١) القرطبي، صلة تاريخ الطبري، ج ١٠، ص ١٥٠.

(٢) الجزيري، الدرر الفرائد، ج ١، ص ٣٤٢؛ مالكي، بلاد الحجاز منذ بداية عهد الأشراف حتى سقوط الخلافة العباسية في بغداد، ص ١٣٨.

(٣) المرجع السابق، ص ١٣٩.

(٤) بنو سليم: هم بنو سليم بن منصور بن عكرمة بن خفصة بن قيس بن عيلان، وقد تغلبوا على البحرين بعد القرامطة مع بني عقيل وبني تغلب ثم أخرجوا منها سنة ٣٧٨هـ/٩٨٨م إلى مصر ومنها إلى إفريقية (تونس)، وكانت منازلهم في البداية بلاد الحجاز، ومن ثم نزح قسم منهم إلى العراق والشام، إلا أنه بعد أن استطاع الخليفة العبيدي المعز لدين الله (٣٤١-٣٦٥هـ/٩٥٢-٩٧٦م) انتزاع بلاد الشام من القرامطة قام بنقل أتباعهم من بني هلال وسليم وإنزالهم بلاد الصعيد. ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر، ج ٢، ص ٧٧٨.

(٥) مسكويه: أحمد بن محمد بن يعقوب (ت ٤٢٠هـ)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، المحقق: أبو القاسم إمامي، سروش، طهران، الطبعة: الثانية، ٢٠٠٠م، ج ٢، ص ٢١٥؛ الزيلعي، مكة وعلاقتها الخارجية، ص ١٠٧.

تأثر ركب الحج - كما تقدم - بمشاكل الطرق تأثراً كبيراً، لأنّ قوافل الحجيج هي السالك الرئيس لهذه الطرق، فكانت الفتن والقلائل التي تحدث في المدن التي على هذه الطرق تؤدي إلى توقف الحج منها. كما أن قطاع الطرق الذين كانوا يغيرون على ركب الحجيج ويسلبون وينهبون ما معهم كل ذلك أثر سلباً على موسم الحج.

■ التأثير السلبي على قدوم طلبة العلم والمجاورين:

لمكة المكرمة مكانة دينية وعلمية كبيرة، فهي قبلة ومنازة علم تُقصد لطلب العلم على أيدي علمائها، كما تُقصد مكة من أجل مجاورة المسجد الحرام أيضاً^(١)، وهذا لا شك كان يتأثر بمشاكل الطرق، فإن الوافدين إلى مكة من طلاب العلم والمجاورين كانوا يتأثرون بما يحدث فيها كما يتأثر بها أهل مكة أنفسهم. وقد أشار إلى ذلك ناصر خسرو عندما وصف حال المجاورين بمكة في رحلته سنة (٤٤٤ هـ - ١٠٥٢ م): "وقدرت أن سكانها القاطنين بها لا يزيدون على ألفين والباقي ويقربون من الخمسمائة من الغرباء والمجاورين. وفي ذلك الوقت كان بمكة قحط فكان السبعة عشر من القمح بدينار مغربي وقد هاجر منها كثير، وقد كان لأهالي كل مدينة من خراسان وما وراء النهر والعراق وغيرها منازل بمكة، ولكن أغلبها كان خراباً"^(٢).

فمن الطبيعي إذن أن يضطر المجاورون إلى الهجرة من مكة بسبب القحط والغلاء وضيق العيش الذي شاع فيها آنذاك.

٢- الأثر الاقتصادي:

■ كساد الأسواق وضعفها:

يتأثر الوضع الاقتصادي لمكة وما حولها من المدن بموسم الحج تأثراً كبيراً، لأن التجارة هي الحرفة الرئيسة لأهل هذه البلاد، وموسم الحج هو موسم رواج تجارتهم، يقول ابن جبير في وصف

(١) ابن جبير، رحلة ابن جبير، ص ١١٣.

(٢) خسرو، سفرنامه، ص ١٢٣.

السوق في مكة أثناء موسم الحج: "ولو لم يكن لها من المتاجر إلا أوان الموسم، ففيه مجتمع أهل المشرق والمغرب، فيباع فيها في يوم واحد فضلاً عما يتبعه، من الذخائر النفيسة كالجواهر، والياقوت، وسائر الأحجار، ومن أنواع الطيب كالمسك، والكافور، والعنبر والعود؛ والعقاقير الهندية، إلى غير ذلك من جلب الهند والحبشة، إلى الأمتعة العراقية واليمانية، إلى غير ذلك من السلع الخراسانية، والبضائع المغربية، إلى مالا ينحصر ولا ينضب ما لو فرق على البلاد كلها لأقام لها الأسواق النافقة، ولعم جميعها بالمنفعة التجارية، كل ذلك في ثمانية أيام بعد الموسم، حاشا ما يطرأ بها من طول الأيام من اليمن وسواها، فما على الأرض سلعة من السلع، ولا ذخيرة من الذخائر إلا وهي موجودة فيها مدة الموسم"^(١). فمن الطبيعي إذن أن تؤثر الأحداث السياسية والكوارث الطبيعية على مجرى الحياة الاقتصادية، مما قد يؤدي إلى كساد الأسواق وضعف حركة السلع والبضائع بها.

■ غلاء المعيشة:

لقد أدى زيادة التعسف في معاملة التجار، وفرض الضرائب الباهظة عليهم، إلى ارتفاع أسعار المواد الغذائية بشكل كبير، ومن ثم غلاء المعيشة؛ بسبب رغبة التجار في تعويض خسارتهم^(٢).

■ تأثير التجارة الخارجية:

عمل أهل مكة كوسطاء للتجارة، يتبادلون البضائع مع التجار من البلدان الأخرى، فكانوا يقايضون تجار هذه البلاد، فيأخذون ما يلزمهم من الأطعمة والغلال، مقابل إعطائهم الملابس من الأقنعة والملاحف المتان، وما أشبه ذلك مما يلبسه الأعراب^(٣).

(١) رحلة ابن جبير، ص ٨٦، ٨٧.

(٢) المنديل، المجاعات في مكة في العصر العباسي، ص ٢٠٧٢.

(٣) ابن جبير، رحلة ابن جبير، ص ٩٨.

ففي موسم الحج تنتعش التجارة في مكة، وتكثر الحبوب والثمار والأغذية، وترخص الأسعار، فإذا تأثر هذا الموسم بأن توقف أو ضعف لسبب ما بأحد طرقه فإن هذا يؤثر على الوضع الاقتصادي لتلك المدن التي يقوم اقتصادها في الأساس على موسم الحج، وما يجلب إليها فيه من زروع وثمار وأغذية، كما أن التجارة الخارجية مع مختلف المدن الإسلامية تتأثر بتعطل الطرق التي تربط بين مكة وهذه المدن، حيث تؤدي تلك المشاكل التي تتعرض لها طرق التجارة إلى الشح في المواد الغذائية

من ثم ارتفاع أسعارها بشكل كبير^(١).

وعلى العكس تماماً فإنه متى ما توفرت السلع الغذائية الواردة إلى مكة فإن الأسعار ترخص، وتحسن الأحوال المعيشية للأهالي والمجاورين. ونستشهد على ذلك بحادثة عامر بن عبد الله الزواحي أحد دعاة الدولة العبيدية، عندما حج سنة (٤٥٥ هـ - ١٠٦٣ م)، وملك مكة، ونشر بها العدل، وأكثر فيها من الإحسان، ومنع المفسدين، وأمن الناس أمناً لم يعهدوه قبله، فرخصت بها الأسعار؛ لكثرة ما جلب إليها بأمره وأحبته الناس حباً زائداً^(٢).

ومن ثم فقد أدت المشاكل الاقتصادية التي تعرضت لها مكة بسبب الأخطار التي حلت بطرقها التجارية إلى ارتفاع الأسعار، وندرة المواد الغذائية فيها، وتأثر طبقات المجتمع لاسيما الفقيرة بهذه الأزمات^(٣).

٣- الأثر الاجتماعي: من أخطر آثار مشاكل الطرق ما ينتج عنها من مشاكل اجتماعية، تتمثل فيما يقع بين الناس من أمراض وأوبئة ومجاعات، وهجرات جماعية، تؤدي إلى تغير التركيبة السكانية، وبيان هذا الأثر الاجتماعي على النحو التالي:

(١) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج ٨، ص ١٣٠.

(٢) الفاسي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، ج ١، ص ١١٦.

(٣) أمين: وسن سمين محمد، الكوارث البيئية في مكة وآثارها الاقتصادية والاجتماعية خلال الفترة من القرن الرابع حتى القرن السابع الهجري، مجلة آداب المستنصرية، العدد: ٨٥، آذار ٢٠١٩ م، ص ٣٠٤، ٣٠٥.

■ المجاعات والأوبئة:

تعتمد مكة في غذائها والمواد الأساسية للعيش فيها اعتماداً كبيراً على ما يمد إليها عن طريق التجارة، فإذا تأثرت هذه التجارة لأي سبب وقع في مكة الجوع والجذب، وكثر الموت فيها^(١).

وقد تعرضت مكة بسبب قلة الغلال والحبوب والأغذية الواردة إليها إلى غلاء أسعار السلع الأساسية، فلم يعد يستطيع شراءها العامة، ثم ندرت وقلت حتى انعدمت، فوقع في الناس مجاعة بسبب عدم وجود المواد الغذائية والأطعمة الأساسية، حتى ارتفع ثمن الخبز في بعض الأحيان فَكَانَ السِّتَّةَ عَشَرَ مَنًّا مِنَ الْقَمْحِ بِدِينَارٍ مَغْرِبِي^(٢). ومن ذلك ما حدث بمكة سنة (٤٤٧ هـ - ١٠٥٥ م) بسبب الغلاء، حيث ارتفعت الأسعار، حتى بلغ الخبز عشرة أرطال بدینار مغربي بسبب عدم زيادة النيل في مصر^(٣)، وغالبًا ما يصاحب المجاعة الأمراض والأوبئة التي تفتك بالناس، فيكون الناس بين الموت جوعًا أو مرضًا، ومن ذلك ما وقع سنة (٤٤٠ هـ - ١٠٤٨ م) من وباء وغلاء عام في مكة، والعراق، والموصل، والجزيرة، والشام، ومصر وعامة بلاد الدولة الإسلامية^(٤). كذلك وقع البلاء بمكة بسبب الحرب بين أمراء مكة سنة (٤٤٥ هـ - ١٠٥٣ م)^(٥).

■ هجرة السكان:

(١) ابن جبير، رحلة ابن جبير ص ٩٨.

(٢) خسرو، سفرنامه، ص ١٢٣.

(٣) ابن الأثير، الكامل، ج ٨، ص ١٣٠؛ الفاسي، العقد الثمين، ج ١، ص ٣٥٨.

(٤) ابن الأثير، الكامل ج ٨، ص ٧٤.

(٥) سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان ج ١٩، ص ١٤٧.

تأثرت مكة تأثراً كبيراً بالمشاكل التي تعرضت لها طرق التجارة، والتي كان صداها يصل إلى مكة نفسها، فوقع فيها كثير من الفتن والقلاقل، مما أدى إلى هجر كثير من أهل مكة لمنازلهم، وتحول بعض الدور فيها إلى خراب، كما يذكر ناصر بن خسرو في رحلته^(١).

كذلك تأثرت التركيبة السكانية لأهل مكة، بسبب قلة الغذاء، وارتفاع الأسعار، حتى صار عدد المجاورين ربع عدد أهل مكة، وذلك في سنة (٤٤٤ هـ - ١٠٥٣ م)، حيث قدر خسرو أهل مكة بألفين، وما يقرب من خمسمائة من الغرباء والمجاورين^(٢).

٤- الأثر الأمني:

من أهم الأسباب التي أدت إلى انعدام الأمن ووقوع السلب والنهب وانتشار اللصوص وقطاع الطرق قلة الأقوات، وما وقع على الناس من الفقر والحاجة، حيث كان يلجأ ضعاف النفوس إلى أي حيلة من أجل الحصول على المؤن والأطعمة، فأثر ذلك على استقرار الحياة في مكة. أضف إلى ذلك ما كان يقع فيها بسبب الفتن من القتل والسلب، مثل ما حدث عند استباحة القرامطة للمسجد الحرام، وقتلهم الآلاف من الحجاج، وسبي أموالهم، إضافة إلى هجمات قطاع الطرق، وعمليات السلب والنهب التي أحدثوها.

وعلى ذلك فقد أدت المشاكل والصراعات التي كانت تحدث في مواسم الحج في مكة، إما بسبب الفتن أو المشاكل التي كانت تقع بين أمراء مكة، أو المشاكل التي كانت تتعرض لها طرق الحج إلى اختلال الأمن في مكة المكرمة، ووقوع الاضطرابات الداخلية فيها، وذهاب كثير من الأنفس ضحية هذه الصراعات من الحجاج أو المجاورين أو من أهل مكة نفسها^(٣).

(١) ناصر خسرو، سفرنامه، ص ١٢٣.

(٢) المصدر السابق، ص ١٢٣.

(٣) السنيدي، معوقات التقدم الحضاري في مكة، ص ١٨.

وقد استمرت مشكلة قطاع الطرق هذه على مدى قرون طويلة، وأحداث التاريخ تشهد بذلك، حتى كان الحجاج اليمينيون يفضلون الحج عن طريق البحر على الرغم من مخاطره، حتى لا يتعرضوا لمهاجمة العربان وقطاع الطرق البرية^(١).

من العرض السابق تتضح الآثار السلبية الناتجة عن ضعف التجارة وقلة التموين الغذائي في مكة المكرمة، وتأثيرها سلبيًا على موسم الحج، حيث يقل عدد الحجاج، وربما ينقطع ركب الحج في بعض السنين، وتتأثر العادات الاجتماعية المتوارثة عند الأهالي، فيقل كرم الضيافة، والإحسان إلى الفقراء، كما يؤثر ذلك على التركيبة السكانية لأهل مكة؛ بسبب هجرة الناس منها، كما تؤثر قلة المواد الغذائية إلى قيام ضعاف النفوس بحركات السلب والنهب وقطع الطرق التجارية التي تعد عصب الحياة في مكة المكرمة.

الخاتمة

أولاً: النتائج:

من خلال بحثنا حول طرق التجارة في مكة المكرمة خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين، وما كانت تتعرض له من مشاكل أثرت تأثيراً سلبياً على الأمن الغذائي في مكة توصلنا لعدة نتائج أهمها:

١ - أهمية مكة الدينية بالنسبة للعالم الإسلامي، حيث يفد إليها المسلمون من شتى بقاع الأرض؛ لأداء فريضة الحج، وقد مهدت لهذا الغرض الطرق، وأنفق الأمراء والخلفاء الأموال الطائلة من أجل تيسير طرق قوافل الحج.

٢ - تأثرت الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مكة بالفتن والأوضاع السياسية التي كانت سائدة في هذه الفترة الحرجة من عمر الدولة العباسية.

(١) الخمسائي مفضي، الملك المؤسس قضى على مشاهد السلب والنهب.. ودفع "الإتاوات" في طرق الحج، مقال بمجريدة الرياض بتاريخ الخميس ١٦ صفر ١٤٤٣ هـ ٢٣ سبتمبر ٢٠٢١ م، على رابط: <https://www.alriyadh.com/> ١٩٠٨٧٦٦

٣- تعددت المشاكل التي تعرضت لها طرق التجارة والحج في مكة بين مشاكل طبيعية ومشاكل بشرية، مما أثر على موسم الحج، حتى وصل الأمر لتعطل الحج في بعض هذه الطرق خلال بعض السنوات.

٤- علاقة التأثير والتأثير التي نشأت بين نشاط موسم الحج ورغد العيش في مكة.

٥- ما كان يتسبب فيه قطاع الطرق من إفساد في الأرض، من قطع طرق الحج، والتعرض للحججاج بالسي والقتل في القرون الخالية، لهذا كان من مآثر الملك عبد العزيز آل سعود -رحمه الله- أنه عمل على تأمين الطرق إلى مكة، وكبح جماح قطاع الطرق إثر توليه أمر مكة المكرمة.

٦- تأثر التموين الغذائي في مكة المكرمة بالمشاكل السياسية والاقتصادية والبيئية في مكة وكذلك في البلاد الأخرى التي كانت تفد منها البضائع الغذائية.

٧- كان لقلة التموين الغذائي تأثير سلبي على الأوضاع الأمنية والحياة الاجتماعية والدينية في مكة المكرمة.

ثانيًا: التوصيات:

١- أوصي الباحثين باستكمال الموضوع من خلال أبحاث توضح مدى الفارق في تأثر التموين الغذائي في مكة بعد فترة الدراسة وعمل مقارنات بينها.

٢- أوصي بدراسة مثل هذه المواضيع المتعلقة بالطرق لما تحمله من طابع سياسي واقتصادي واجتماعي وخاصة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/ السابع عشر والثامن عشر الميلاديين وذلك لقلة الدراسات فيها نوعاً ما.

المراجع

المراجع العربية:

أولاً: القرآن الكريم:

ثانياً. المصادر المطبوعة:

ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري (ت ٦٣٠هـ). (١٤١٧هـ/١٩٩٧م). الكامل في التاريخ. (تحقيق عمر عبد السلام تدمري). (الطبعة الأولى). بيروت-لبنان: دار الكتاب العربي. عدة أجزاء.

ابن بطوطة، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد الطنجي (ت ٥٧٧هـ). (١٩٩٦م). رحلة ابن بطوطة. الرباط: أكاديمية المملكة المغربية. عدة أجزاء.

ابن جبير، محمد بن أحمد بن جبير الكثاني الأندلسي. أبو الحسين (ت ٦١٤هـ). (ب.ت). رحلة ابن جبير. (ب.ط). بيروت: دار ومكتبة الهلال. عدة أجزاء.

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي البغدادي (ت ٥٧٩هـ). (١٤١٢هـ - ١٩٩٢م). المنتظم في تاريخ الأمم والملوك. (المحقق محمد عبد القادر عطا. مصطفى عبد القادر عطا). (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.

ابن حوقل، محمد بن حوقل البغدادي الموصلبي. أبو القاسم (ت بعد ٣٦٧هـ). (١٩٣٨م). صورة الأرض. بيروت: دار صادر. أفسست ليدن.

ابن خرداذبة، أبو القاسم عبيد الله بن عبد الله (ت ٢٨٠هـ). (١٨٨٩م). المسالك والممالك، بيروت: دار صادر، أفسست ليدن.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد. أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (ت ٨٠٨هـ). (١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م). ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، (المحقق خليل شحادة). (الطبعة الثانية). بيروت: دار الفكر. عدة أجزاء.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت ٦٨١هـ). (ب.ط). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. (المحقق إحسان عباس). بيروت: دار صادر. عدة أجزاء.

ابن الفقيه، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه (ت ٣٦٥). (١٤١٦هـ - ١٩٩٦م). البلدان. (المحقق يوسف الهادي). (الطبعة الأولى). بيروت: عالم الكتب.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤هـ). (١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م). البداية والنهاية. (المحقق علي شيري)، دار إحياء التراث العربي، (الطبعة الأولى). عدة أجزاء.
- الأزرق، أبو الوليد محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن الوليد بن عقبة بن الأزرق الغساني المكي المعروف بالأزرق (ت ٢٥٠هـ). (ب.ت). أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، (المحقق رشدي الصالح ملحس)، بيروت: دار الأندلس للنشر. عدة أجزاء.
- بالمخرمة، الطيب بن عبد الله الحضرمي (ت ٩٤٧هـ). (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٨م). قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، غني به. بو جمعة مكري / خالد زواري. جدة: دار المنهاج. (الطبعة الأولى). عدة أجزاء.
- البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت ٤٨٧هـ). (١٩٩٢م). المسالك والممالك. بيروت: دار الغرب الإسلامي. عدة أجزاء.
- _____. (١٤٠٣هـ). معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع. (عالم الكتب). (الطبعة الثالثة). بيروت. عدة أجزاء.
- الجزيري، عبد القادر بن محمد الأنصاري الحنبلي (ت ٩٧٧هـ). (١٥٦٩م) الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحاج وطريق مكة المعظمة، تحقيق محمد حسن إسماعيل. بيروت: دار الكتب العلمية، (الطبعة الأولى). عدة أجزاء.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت الرومي (ت ٦٢٦هـ). (١٩٩٥م). معجم البلدان. (الطبعة الثانية). بيروت: دار صادر. عدة أجزاء.
- الحميري. أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت ٩٠٠هـ). (١٩٨٠م). الروض المعطار في خبر الأقطار. (المحقق إحسان عباس). (الناشر مؤسسة ناصر للثقافة). (الطبعة الثانية). بيروت: مطابع دار السراج.
- خسرو، أبو معين الدين ناصر خسرو الحكيم القبادياني المروزي (ت ٤٨١هـ). (١٩٨٣م). سفر نامه. (المحقق د. يحيى الخشباب). (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الكتاب الجديد.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قاتماز الدمشقي (ت ٧٤٨هـ). (١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م). سير أعلام النبلاء. مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة. عدة أجزاء.
- الزحخشري. أبو القاسم جار الله محمود بن عمرو (ت ٥٣٨هـ). (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م). الجبال والأمكنة والمياه، تحقيق أحمد عبد التواب، القاهرة - دار الفضيلة.
- سبط ابن الجوزي. شمس الدين أبو المظفر يوسف بن فؤاد علي بن عبد الله البغدادي (ت ٦٥٤هـ). (١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م). مرآة الزمان في تواريخ الأعيان. (تحقيق وتعليق محمد بركات وآخرون)، (الطبعة الأولى). دمشق - سوريا: دار الرسالة العالمية. عدة أجزاء.

- السمهودي، علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي. نور الدين أبو الحسن (ت ٩١١هـ). (١٤١٩هـ). وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى. (الطبعة: الأولى). بيروت: الناشر دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. جلال الدين (ت ٩١١هـ). (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م). تاريخ الخلفاء. (المحقق حمدي الدمرداش). (الطبعة الأولى). مصر: مكتبة نزار مصطفى الباز.
- الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني (ت ٥٤٨هـ). (ب ت). الملل والنحل. (ب ط). مصر: مؤسسة الحلبي. عدة أجزاء.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي. (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م). جامع البيان في تأويل القرآن. (المحقق أحمد محمد شاكر). (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة. عدة أجزاء.
- الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني المكي (ت ٨٣٢هـ). (١٤٢١هـ-٢٠٠٠م). شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- (١٩٩٨م). العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. (المحقق محمد عبد القادر عطا). (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- القرطبي، عريب بن سعد (ت ٣٦٩هـ). (١٣٨٧هـ). صلة تاريخ الطبري. (الطبعة الثانية). بيروت: دار التراث. عدة أجزاء.
- الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود. (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م). تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، (المحقق د. مجدي باسليم). (الطبعة الأولى). بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي (ت ٣٤٦هـ). (ب ت). التنبيه والإشراف، (تصحیح عبد الله إسماعيل الصاوي)، القاهرة: دار الصاوي. عدة أجزاء.
- مسكويه، أحمد بن محمد بن يعقوب (ت ٤٢٠هـ). (٢٠٠٠م). تجارب الأمم وتعاقب الهمم. (المحقق أبو القاسم إمامي) (الطبعة الثانية). طهران: سروش. عدة أجزاء.
- المقريزي، أحمد بن علي المصري (ت ٨٤٥هـ). (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). السلوك لمعرفة دول الملوك، (المحقق محمد عبد القادر عطا). (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- _____. (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار. (الطبعة: الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- المنجم. إسحاق بن الحسين (ت ٤٤هـ). (١٤٠٨هـ). آكام المرجان في ذكر المدائن المشهورة في كل مكان. (الطبعة الأولى). بيروت: عالم الكتب.
- اليقوي. أحمد بن إسحاق (أبي يعقوب) بن جعفر بن وهب بن واضح (المتوفى بعد ٢٩٢هـ). (١٤٢٢هـ). البلدان. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

ثالثاً: المراجع العربية:

- البركتي: محمد عميم الإحسان المجددي (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م) التعريفات الفقهية. (الطبعة: الأولى). دار الكتب العلمية.
- الحري، عاتق بن غيث بن زوير بن زاير البلادي (ت ١٤٣١هـ). (١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م). معالم مكة التاريخية والأثرية. (الطبعة: الأولى). مكة: دار مكة للنشر والتوزيع.
- _____ (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م). معجم المعالم الجغرافية الواردة في السيرة النبوية. (الطبعة: الأولى). مكة المكرمة: دار مكة.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الدمشقي (ت ١٣٩٦هـ). (أيار/ مايو ٢٠٠٢ م). الأعلام، (الطبعة: الخامسة عشر). دار العلم للملايين. عدة أجزاء.
- الزيلعي، أحمد عمر. (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م). مكة وعلاقتها الخارجية ٣١٠ هـ - ٤٨٧ هـ، (الطبعة الثانية). الدار العربية للموسوعات.
- السباعي، أحمد. (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م). تاريخ مكة دراسات في السياسة، والعلم، والاجتماع، والعمران. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. عدة أجزاء.
- شُرَّاب، محمد محمد. (١٩٩٠م). المعالم الأثرية في السُّنة والسيرة. دمشق- بيروت: دار القلم. الدار الشامية. (الطبعة: الأولى).
- العصامي، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك المكي (ت ١١١١هـ). (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م). سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، (المحقق عادل أحمد عبد الموجود- علي محمد معوض). (الطبعة: الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية. عدة أجزاء.
- علي، جواد. (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. (الطبعة: الرابعة). الناشر: دار الساقى. عدة أجزاء.
- مالكي، سليمان عبد الغني. (١٩٨٣م). بلاد الحجاز منذ بداية عهد الأشراف حتى سقوط الخلافة العباسية في بغداد. الرياض: دار الملك عبد العزيز.

رابعاً: الأبحاث العلمية:

أمين، وسن سمين محمد. (آذار ٢٠١٩م). الكوارث البيئية في مكة وآثارها الاقتصادية والاجتماعية خلال الفترة من القرن الرابع حتى القرن السابع الهجري. مجلة آداب المستنصرية. العدد ٨٥.

البدريشني، أحمد هاشم. (أبريل ٢٠١٥م - جمادى الآخر ١٤٣٦هـ). دروب الحج إلى الحرمين الشريفين في العصور الوسطى. حوليات المؤرخ المصري. كلية الآداب - جامعة القاهرة.

سمسم، عبد المعطي بن محمد عبد المعطي. (نيسان ٢٠١٦م). المنظور الاجتماعي والاقتصادي للحرف والصناعات بمكة قبيل البعثة من خلال كتاب الفاكهي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد ٢٦.

السنيدي، عبد العزيز بن راشد. (أكتوبر - ديسمبر ٢٠١٧م). معوقات التقدم الحضاري في مكة من القرن الثالث حتى نهاية القرن الخامس الهجري. مجلة عصور (جامعة وهران). العدد ٣٧.

المنديل، شريفة بنت صالح. (يونيو ٢٠١٧م). المجاعات في مكة في العصر العباسي خلال العصر العباسي الثاني. ٢٣٢- ٦٥٦هـ/٥٤٦-١٢٨٦م. السعودية - القصيم: مجلة العلوم العربية والإنسانية. مج ١٠. ع ٤٤.

خامساً: الرسائل العلمية:

العليان، خالد عبد العزيز. (٢٠١٨م). جامع الدول للمؤرخ أحمد بن عيسى بن لطف الله المعروف بمنجم باشي. (دول القرن الرابع والنصف الأول من القرن الخامس الهجريين وفروعها) دراسة وتحقيق. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القصيم.

سادساً: المواقع الالكترونية:

الخمساني مفضي، الملك المؤسس قضى على مشاهد السلب والنهب. ودفع "الإتاوات" في طرق الحج. مقال بجريدة الرياض بتاريخ الخميس ١٦ صفر ١٤٤٣هـ ٢٣ سبتمبر ٢٠٢١م، على رابط: <https://www.alriyadh.com>.

ترجمة المراجع العربية:

First: Holy Quran.

Second: Printed sources:

Ibn al-Atheer: Abu al-Hasan Ali bin Abi al-Karam Muhammad bin Muhammad bin Abdul Karim bin Abdul Wahid al-Shaybani al-Jazari (dated 630 AH), Al-Kamil fi al-Tarikh, edited by: Omar Abdul Salam Tadmurri, Beirut - Lebanon, Dar al-Kitab al-Arabi, Edition: First, 1417 AH/1997 AD, several parts.

Ibn Battuta: Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah bin Muhammad al-Tanji (dated 77 AH), The Journey of Ibn Battuta, Kingdom of Morocco Academy, Rabat, 1996 AD, several parts.

Ibn Jubair: Muhammad bin Ahmad bin Jubair Al-Kinani Al-Andalusi, Abu Al-Hussein (dated 614 AH), The Journey of Ibn Jubair, Al-Hilal House and Library, Beirut, (B.T), (B.T), several parts.

Ibn al-Jawzi: Jamal al-Din Abu al-Faraj Abd al-Rahman bin Ali al-Baghdadi (dated 579 AH), systematic in the history of nations and kings, edited by: Muhammad Abd al-Qadir Atta, Mustafa Abd al-Qadir Atta, Beirut - House of Scientific Books, Edition: First, 1412 AH - 1992 AD, several parts.

Ibn Hawqal: Muhammad bin Hawqal Al-Baghdadi Al-Mawsili, Abu Al-Qasim (dated after 367 AH), Suwarat Al-Ard, Beirut, Dar Sader, Leiden Avest, 1938 AD.

Ibn Khordadhbha: Abu al-Qasim Ubayd Allah bin Abdullah (dated 280 AH), Al-Masalik wal-Mamlakat, Beirut, Dar Sader, Leiden Avest, 1889 AD.

Ibn Khaldun: Abd al-Rahman ibn Muhammad ibn Muhammad, Abu Zaid, Wali al-Din al-Hadrami al-Ishbili (dated 808 AH), Diwan al-Mubtada wa al-Khabar in the History of the Arabs and Berbers and those of their contemporaries of greatest importance, edited by: Khalil Shehadeh, Beirut - Dar al-Fikr, Edition: Second, 1408 AH - 1988 AD, several parts.

Ibn Khallikan: Abu Abbas Shams al-Din Ahmad bin Muhammad bin Ibrahim bin Abi Bakr al-Barmaki al-Irbli (dated 681 AH), Deaths of Notables and News of the Sons of the Time, edited by: Ihsan Abbas, Beirut - Dar Sader, (B-V), several parts.

Ibn al-Faqih: Abu Abdullah Ahmad bin Muhammad bin Ishaq al-Hamdani, known as Ibn al-Faqih (dated 365), Al-Buldan, edited by: Yusuf al-Hadi, Beirut - World of Books, Edition: First, 1416 AH - 1996 AD.

Ibn Kathir: Abu Al-Fida Ismail bin Omar bin Kathir Al-Qurashi Al-Basri then Al-Dimashqi (dated 774 AH), The Beginning and the End, edited by: Ali Shiri, Dar Ihya Al-Tarath Al-Arabi, Edition: First 1408, AH - 1988 AD, several parts.

Al-Azraqi: Abu Al-Walid Muhammad bin Abdullah bin Ahmad bin Muhammad bin Al-Walid bin Uqba bin Al-Azraq Al-Ghassani Al-Makki, known as Al-Azraqi (dated 250

AH), Mecca News and its Antiquities, Editor: Rushdi Al-Saleh Malhas, Beirut - Al-Andalus Publishing House, (p.t.), several parts.

Bamakhrama: Al-Tayyib bin Abdullah Al-Hadrami (dated 947 AH), The Necklace of Sacrifice on the Deaths of Notable Men of Ages, named after: Bu Jumah Makri / Khaled Zawari, Jeddah - Dar Al-Minhaj, Edition: First, 1428 AH-2008 AD, several parts.

Al-Bakri: Abu Ubaid Abdullah bin Abdul Aziz bin Muhammad al-Andalusi (dated 487 AH), Paths and Kingdoms, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami, 1992 AD, several parts.

Dictionary of the names of countries and places, publisher: Alam al-Kutub, Beirut, edition: third, 1403 AH, several parts.

Al Jaziri, Abdul Qadir bin Muhammed Al Ansari Al Hanbali (T. 977H). (1569G) Al Durar Al Fari'ad Al Munazim fi Akhbar Al Hajj and Makkah Road, edited by Mohammed Hassan Ismail. Beirut: Dar Al Kutub Al-Ilmiyah, (First Edition). Several parts.

Al-Hamwi: Shihab al-Din Abu Abdullah Yaqut al-Rumi (dated 626 AH), Dictionary of Countries, Dar Sader, Beirut, second edition, 1995 AD, several parts.

Al-Himyari: Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah bin Abdul Moneim (dated 900 AH), Al-Rawd Al-Ma'tar fi Khabar Al-Aqtar, editor: Ihsan Abbas, publisher: Nasser Establishment for Culture - Beirut - Dar Al-Sarraj Press, second edition, 1980 AD.

Khusraw: Abu Mu'in al-Din Nasir Khusraw al-Hakim al-Qubadiyani al-Maruzi (dated 481 AH), Safar Nama, editor: Dr. Yahya Al-Khashab, Beirut - New Book House, Edition: Third, 1983 AD.

Al-Dhahabi: Shams al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmad bin Othman bin Qaymaz al-Dimashqi (dated 748 AH), Biographies of Noble Figures, a group of investigators under the supervision of Sheikh Shuaib al-Arnaout, Beirut - Al-Risala Establishment, Edition: Third, 1405 AH /

1985 AD, several parts.

Al Zamakhshari. Abu El Qasim Jar Ullah Mahmoud bin Amr (T. 538H). (1420H / 1999G). Mountains, places and water, edited by Ahmed Abdel Tawab, Cairo - Dar Al Fadila.

The tribe of Ibn al-Jawzi: Shams al-Din Abu al-Muzaffar Yusuf ibn Qazughli ibn Abdullah al-Baghdadi (date 654 AH), Mirror of Time in the History of Notables, investigation and commentary by: Muhammad Barakat and others, Damascus - Syria, Dar al-Risala al-Ilmiyya, Edition: First, 1434 AH - 2013 AD, several parts.

Al-Samhudi: Ali bin Abdullah bin Ahmad Al-Hasani Al-Shafi'i, Nour Al-Din Abu Al-Hassan (dated 911 AH), Wafa Al-Wafa Akhbar Dar Al-Mustafa, Publisher: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya - Beirut, Edition: First - 1419 AH, several parts.

Al-Suyuti: Abd al-Rahman ibn Abi Bakr, Jalal al-Din (dated 911 AH), History of the Caliphs, edited by: Hamdi al-Demerdash, Egypt - Nizar Mustafa al-Baz Library, Edition: First Edition: 1425 AH-2004 AD.

Al-Shahrastani: Abu Al-Fath Muhammad bin Abdul Karim bin Abi Bakr Ahmad Al-Shahrastani (dated 548 AH), Al-Milal wal-Nihal, Egypt - Al-Halabi Establishment, (ed.), (pt.), several parts.

Al-Tabari: Muhammad bin Jarir bin Yazid bin Katheer bin Ghalib Al-Amli, Abu Jaafar, Jami' Al-Bayan fi Interpretation of the Qur'an, edited by: Ahmed Muhammad Shaker, Beirut - Al-Risala Establishment, Edition: First, 1420 AH - 2000 AD, several parts.

Al-Fassi: Taqi al-Din Muhammad ibn Ahmad al-Hasani al-Makki (d. 832 AH), Healing love with news from the Sacred Land, Beirut - Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Edition: First 1421 AH-2000 AD, several parts.

-----, The Precious Decade in the History of the Honest Country, edited by: Muhammad Abdul Qadir Atta, Beirut - Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Edition: First, 1998 AD, several parts.

Al-Qurtubi: Oraib bin Saad (dated 369 AH), Link to the History of Al-Tabari, Beirut - Dar Al-Turath, Edition: Second - 1387 AH, several parts.

Al-Maturidi: Muhammad bin Muhammad bin Mahmoud, Abu Mansur, Interpretation of Al-Maturidi (Interpretations of the Sunnis), edited by: Dr. Majdi Basloun, Beirut, Lebanon, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Edition: First, 1426 AH - 2005 AD, several parts.

Al-Masoudi: Abu Al-Hassan Ali bin Al-Hussein bin Ali Al-Masoudi (dated 346 AH), Al-Tanbih wal-Ashraf, edited by: Abdullah Ismail Al-Sawy, Cairo - Dar Al-Sawy, (B.T), several parts.

Miskawayh: Ahmad bin Muhammad bin Yaqoub (dated 420 AH), The Experiences of Nations and the Succession of Determinations, edited by: Abu al-Qasim Emami, Soroush, Tehran, Edition: Second, 2000 AD, several parts.

Al-Maqrizi: Ahmed bin Ali Al-Masry (dated 845 AH), Behavior to Know the Countries of Kings, edited by: Muhammad Abdul Qadir Atta, Beirut - Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Edition: First, 1418 AH - 1997 AD, several parts.

----- (1418H / 1997G) Sermons and taking consideration by mentioning plans and impacts. (First Edition). Beirut: Dar Al Kutub Al Ilmiyah. Several parts.

Astrologer: Ishaq bin Al-Hussein (dated 4 AH), Akam Al-Murjan fi Dhikr Al-Medain Al-Madinah Famous Everywhere, Beirut - The World of Books, Edition: First, 1408 AH.

Al-Yaqoubi: Ahmad bin Ishaq (Abi Ya'qub) bin Jaafar bin Wahb bin Wadh (deceased: after 292 AH), Al-Buldan, Beirut - Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, First edition, - 1422 AH.

Third: Arabic References:

Al Barakty: Mohammad Amim Al Ehsan Al Mujaddidi (1424H / 2003G) Jurisprudential Definitions. (First Edition). Dar Al Kutub Al-Ilmiyah.

Al-Harbi: Atiq bin Ghaith bin Zuwayr bin Zayer Al-Biladi (dated 1431 AH), Historical and Archaeological Landmarks of Mecca, Mecca - Dar Mecca for Publishing and Distribution, First Edition, 1400 AH - 1980 AD.

_____ Dictionary of geographical landmarks mentioned in the Prophet's biography, Dar Makkah, Makkah al-Mukarramah, first edition, 1402 AH - 1982 AD.

Al-Zirakli: Khair al-Din ibn Mahmoud ibn Muhammad ibn Ali ibn Faris al-Dimashqi (dated 1396 AH), Al-A'lam, Dar Al-Ilm Lil-Millain, and edition: fifteenth - May 2002 AD, several parts.

Al-Zayla'i: Ahmed Omar, Mecca and its Foreign Relations 310 AH - 487 AH, Arab Encyclopedia House, second edition, 2005 AD - 1425 AH.

Al-Sibai: Ahmed, History of Mecca, Studies in Politics, Science, Sociology, and Urbanism, King Fahd National Library, Riyadh, 1419 AH/1999 AD, several parts.

Sharab: Muhammad Muhammad, Favorite Landmarks in the Sunnah and Biography, Dar Al-Qalam, Dar Al-Shamiya, Damascus, Beirut, first edition, 1990 AD.

Alasami: Abd al-Malik bin Hussein bin Abd al-Malik al-Makki (dated 1111 AH), Summarizing the Awali Stars in the News of the First and the Successive, edited by: Adel Ahmad Abd al-Mawjoud - Ali Muhammad Moawad, Beirut - Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, First Edition, 1419 AH - 1998 AD, Several parts.

Ali: Jawad, Al-Mufasssal fi Tarikh Al-Arab before Islam, Publisher: Dar Al-Saqi, Fourth Edition 1422 AH/2001 AD, several parts.

Maliki: Suleiman Abdul Ghani, The Land of the Hejaz from the Beginning of the Ashraf Era until the Fall of the Abbasid Caliphate in Baghdad, King Abdul Aziz House, Riyadh, 1983 AD.

Fourth: Arab Magazines:

Amin: Wasan Samin Muhammad, Environmental disasters in Mecca and their economic and social effects during the period from the fourth century to the seventh century AH, Al-Mustansiriya Journal of Arts, Issue: 85, March 2019 AD.

Al-Badarshini: Ahmed Hashem, Paths of Pilgrimage to the Two Holy Mosques in the Middle Ages, Annals of the Egyptian Historian, Faculty of Arts - Cairo University, April 2015 AD - Jumada Al-Akhir 1436 AH.

Semsem: Abdul Muti bin Muhammad Abdul Muti, the social and economic perspective of crafts and industries in Mecca before the mission through the book Al-Fakihi, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, Issue. 26, April, 2016 AD.

Al-Sunaidi: Abdulaziz bin Rashid, Obstacles to the Progress of Civilization in Mecca from the Third Century to the End of the Fifth Century AH, Asoor Magazine (University of Oran) - Issue 37, October - December 2017 AD.

Al-Mandeel: Sharifa Bint Saleh, Famines in Mecca in the Abbasid Era during the Second Abbasid Era, 232 AH - 656 AH / 546 - 1286 AD, Saudi Arabia - Al-Qassim, Journal of Arab and Human Sciences, Volume 10, Issue. 4, June 2017 AD.

Fifth: Scientific theses:

Al-Olayan: Khaled Abdel Aziz, Jami' al-Dawla by the historian Ahmed bin Issa bin Lutfullah, known as Mine Bashi, (the countries of the fourth century and the first half of the fifth century AH and their branches), study and investigation, unpublished doctoral thesis, Qassim University, 2018 AD.

Sixth: Websites:

Al-Khamsani Mufaddi, the founding king who eliminated scenes of looting and plunder... and paid "royals" on the Hajj routes, an article in Al-Riyadh newspaper dated Thursday, 16 Safar 1443 AH, September 23, 2021 AD, at the link: <https://www.alriyadh.com>.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

