مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 20 - المجلد 37

جمادى الأولى 1446 هـ - ديسمبر 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 :

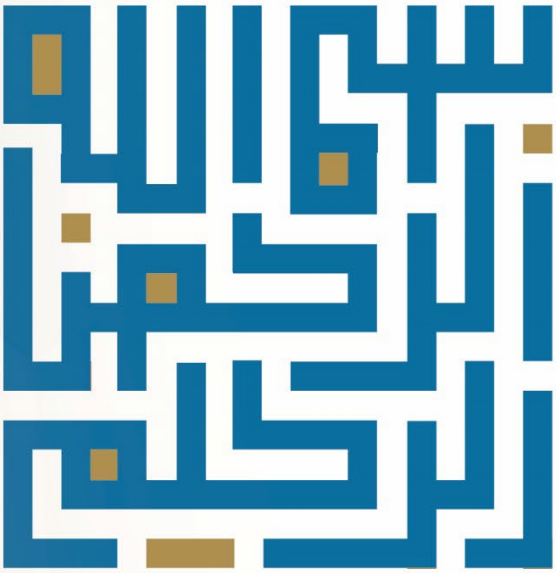
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء اختلاف تعقيد النموذج وحجم العينة وشكل توزيع البيانات وطريقة تقدير المعالم د. عبد الرحمن بن عبد الله النفيعي	11
2	درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة د. مروه بنت توفيق محمد مشعل	53
3	التفاعل بين الهوية الافتراضية والهوية الذاتية في العوالم الرقمية لدى عينة من المراهقات في مكة تحليل تطوري عبر مراحل النمو د. أمل بنت محمد علي علي النمري	87
4	فاعلية نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة شقراء د. حمد بن ناصر العضياني	129
5	واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة د. فوزية بنت عثمان عساف الغامدي	165
6	أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. بخيتة بنت عواد السناني	221
7	مستوى امتلاك المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهنّ د. نوف بنت عبد الله السديري	275
8	تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي د. ندى بنت إبراهيم الشدي	325
9	فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. أشواق بنت حمزة علي التركي	367
10	استراتيجية الملك عبد العزيز تجاه إمارة آل رشيد في حائل د. عبد الله بن علي العجلان	421

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء اختلاف تعقيد النموذج وحجم العينة وشكل توزيع البيانات وطريقة تقدير المعالم

Comparing the Accuracy of Overall Fit Indices for Confirmatory Factor Analysis based on the Factors of Model Complexity, Sample Size, Data Distribution, and Estimation Method

إعداد

د. عبد الرحمن بن عبد الله النفيعي

أستاذ القياس والتقويم المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Abdulrahman A. Alnofei

Associate Professor of Psychological Measurement and Evaluation

Department of Psychology - Faculty of Education - Am ALqura University

Email: alnofei@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-001

د. عبد الرحمن بن عبد الله النفيعي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/١١/٢٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٢/٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في: χ2، RMSEA، SRMR، CFI، TLI، AGFI في ضوء مستويات درجة تعقيد النموذج (بسيطة، ومتوسطة، وكبيرة)، وأحجام عينة (٢٠٠، ٥٠٠، ٧٥٠)، وشكل توزيع البيانات (اعتدالي، وملتوي التواء سالبا، وموجبا) وطرق تقدير المعالم (ML، WLSMV، USL). ولتحقيق ذلك تم تصميم دراسة محاكاة من خلال تصميم بحثي عاملي متقدم تم خلاله ضبط المتغيرات وفقاً للشروط السابقة. وقد أظهرت النتائج دقة جميع مؤشرات الملائمة الكلية الست عندما تكون درجة تعقيد النموذج بسيطة، أو عندما يكون حجم العينة صغير، أو عندما يتبع توزيع البيانات التوزيع الاعتدالي، أو عند استخدام أي طريقة من طرق تقدير المعالم الثلاثة. لكن عندما تكون درجة تعقيد النموذج متوسطة، أو عندما يكون حجم العينة متوسطا أو كبيرا فمؤشرات RMSEA، وSRMR، وCFI، وTLI الأكثر دقة، أما عندما تكون درجة تعقيد النموذج كبيرة، أو عندما يكون شكل توزيع البيانات ملتوي التواءً سالباً أو موجباً فمؤشري RMSEA، وSRMR الأكثر دقة.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي، تعقيد النموذج، حجم العينة، شكل توزيع البيانات، طرق تقدير المعالم المجهولة.

Abstract

This study compared the accuracy of six overall fit indices for Confirmatory Factor Analysis (CFA): χ2, RMSEA, SRMR, CFI, TLI, and AGFI. The comparison was based on four factors: model complexity (simple, medium, and large), sample size (200, 500, and 750), data distribution (normal, negative, and positive skewness), and estimation methods (ML, WLSMV, and USL). A simulation study was conducted using an advanced factorial research design to manipulate these factors. The findings indicated that all six fit indices were accurate for simple models, small samples, normal data, and any estimation method. For moderate models or medium to large samples, RMSEA, SRMR, CFI, and TLI were the most accurate fit indices. For large models or skewed data, RMSEA and SRMR were the most accurate fit indices.

Keywords: overall fit indices for confirmatory factor analysis, model complexity, sample size, data distribution, methods for estimating unknown parameters.

المقدمة

يعد مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي من المجالات المهمة التي يحتاج إليها الباحثون في العلوم السلوكية وكذلك متخذي القرارات المتعلقة بالأفراد في مختلف الميادين التطبيقية النفسية منها والتربوية، والاجتماعية، والإدارية، والصناعية، والعسكرية، وغيرها من الميادين المتمركزة حول الأفراد، وذلك بغرض مساعدة الأفراد في التعرف على قدراتهم، وإمكاناتهم، وطاقاتهم، والاستفادة منها لأقصى درجة ممكنة، وتنمية تلك القدرات والطاقات بما يسمح بوضع أفضل الخطط التي تسهم في تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، والتغلب على مشكلاتهم المختلفة. ولكن دقة تلك القرارات المتعلقة بالأفراد تعتمد بشكل كبير على دقة المعلومات التي يتم الحصول عليها، والتي تتطلب الاستعانة بأدوات جمع معلومات صادقة ودقيقة تتمثل في المقاييس النفسية والتربوية. ولتحقيق تلك المصداقية والدقة أنصب اهتمام خبراء القياس والتقويم نحو إيجاد معايير ومحكات من نوع دلائل الصدق، ومعاملات الثبات، ومعاملات فاعلية الفقرات للتأكد من أن المقاييس النفسية والتربوية مقاييس صادقة في قياس ما وضعت لقياسه وبدقة عالية.

لذا كان من أهم المفاهيم في القياس النفسي مفهومي الصدق، والثبات، وهما مفهومان يتعلقان بالمتغير الكامن المقاس فالأول يهتم بتقدير مدى صدق أن المتغير الكامن هو السبب الرئيس في إحداث التباين في المفردات. وفي المقابل يهتم الثبات بتقدير مدى تأثير المتغير الكامن على مجموعة من المفردات.

ويعتبر الصدق أحد الشروط الرئيسة الواجب توافرها في أداة القياس حتى تصبح البيانات المتحصل عليها موثوقة، فالمقياس الصادق يمكّن من التعرف على عناصر أو مصادر اشتراكه في عامل محدد مع بقية المتغيرات، فإذا تضمنّت الدراسة متغيراً أو متغيرات منخفضة الصدق فهذا يؤدي إلى عدم قدرة الباحث على استنتاج حقيقة الجوانب المشتركة بين المتغيرات ويتم الحصول على تباينات متعددة غير قابلة للتفسير.

والصدق مفهوم واحد (التكوين الفرضي أو المفهوم) فليس هنالك أنواع مختلفة من الصدق، وما اصطلح عليه في السابق بأنه أنواع للصدق ليس إلا وسائل أو طرق لجمع الأدلة على هذا المفهوم الواحد. وهو ما أكده تيغزة (٢٠١٢) بقوله إن الصدق ينظر إليه باعتباره مفهوما موحدا

أي صدق المفهوم، وهذا لا يتنافى مع وجود جوانب متمايزة له تفيد الباحث في توجيه طرق تقديره، وفي تصنيف مصادر الأدلة وطبيعتها التي توصل إلى صدق المفهوم. وهو ما يتسق مع ما ورد في الدليل الخامس لجمعية علم النفس الأمريكية APA الذي صدر عام ١٩٩٩، حيث تم تأكيد وحدة مفهوم الصدق كمفهوم تكاملي "Unitary View of Validity"، وتم تعريف الصدق على أنه مفهوم موحد بحيث لا يتجزأ إلى أقسام أو أنواع فهو يدل على مدى قدرة أو كفاية البيانات والأدلة التي تم جمعها على تعزيز عمليات تأويل درجات المقاييس وتفسيرها للأغراض أو الاستعمالات المنشودة (Aera, A. P. A., 1999).

وبالتالي أصبح مفهوم الصدق مرتبطا بمفهوم البناء الفرضي والذي يتم جمع الأدلة للتحقق منه، حيث أصبح أسلوب التحليل العاملي من أفضل الأساليب للتحقق من ذلك.

والتحليل العاملي من الأساليب الإحصائية عديدة المتغيرات، حيث يتم استخدامه مع عدد كبير من المتغيرات ذات مستويات قياس متنوعة (اسمي، رتبي، فتري، نسبي)، ويعتمد على مصفوفة معاملات الارتباط بشرط استخدام معامل الارتباط المناسب لمستوى القياس للمتغيرات الداخلة في مصفوفة الارتباط، لتحقيق الأهداف التالية (تيغزه، ٢٠١٢):

اختزال عدد كبير من المتغيرات أو المشاهدات واستخلاص أكبر قدر منها، من خلال تلخيص العلاقات بين المتغيرات بطريقة منظمة ودقيقة ومقتصدة وذلك لفهم وتصور الظواهر المدروسة وذلك من خلال طرق التحليل العاملي الاستكشافي.

تصنيف المتغيرات في مجموعات متجانسة بحسب تشبعاتها على متغير كامن مشترك، وأيضا يتم ذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

اختبار مطابقة البيانات للنماذج النظرية دفعة واحدة دون تجزئتها إلى فرضيات منفصلة واختبار كل فرضية على حدة، عندما يتكون النموذج من علاقات بين مجموعة من المتغيرات الملاحظة، والمتغيرات الكامنة، ويستخدم لذلك التحليل العاملي التوكيدي.

والتحليل العاملي التوكيدي يعتبر أحد صور أو تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية ويهتم بدراسة العلاقات بين المتغيرات المقاسة أو المؤشرات (مفردات أو درجات الاختبار) والمتغيرات الكامنة أو العوامل (عامر، ٢٠١٤؛ ٢٠٢٢). ويقوم على التحقق أو التأكد من الفروض (بناء معروف

أبعاده أو عوامله بمفرداته مسبقاً) عكس التحليل العاملي الاستكشافي القائم على اكتشاف طبيعة البناء العاملي (تحديد العوامل التي تتشبع المفردات عليه). ويرى (Brown 2006) أن التحليل العاملي التوكيدي يستخدم لتطوير وتنقيح أدوات القياس، وتقدير الصدق البنائي للمقاييس، وتشخيص تأثيرات الطريقة Method effects، وتقويم ثبات القياس أو التكافؤ العاملي عبر الزمن وعبر مجموعات مختلفة، وعليه فإن تحليل CFA يتطلب أن يكون لدى الباحث تصور مسبق لطبيعة البناء أو المفهوم المراد قياسه من حيث أبعاده والمفردات التي يتشبع عليها كل بعد وذلك في ضوء نظرية أو إطار نظري. ويعتبر التحليل العاملي التوكيدي من أهم المنهجيات أو المداخل لتحليل بيانات المقاييس والتحقق من صدق الأبنية العاملية في إطار نمذجة المعادلة البنائية (Byrne, 2001)

ولإجراء التحليل العاملي التوكيدي يستلزم العديد من الخطوات من أهمها التصور النظري للمقياس أو المفهوم المراد التحقق منه، وتشخيص مشكلة عدم التحديد للنموذج وهي أن المعلومات في مصفوفة الارتباط تكون قادرة على استخلاص معالم النموذج المتضمنة تشبعات العوامل وتباينات أخطاء القياس والعلاقات أو التغايرات بين العوامل، وتأتي مرحلة التحقق من مسلمات إجراء التحليل العاملي التوكيدي التي من أهمها حجم العينة الكافي ويفضل ألا يقل عن٢٠٠ (Kline, 2016)، والتحقق من الاعتدالية، وغياب خاصية التعددية الخطية وهي ألا يزيد حجم معامل الارتباط بين أي متغيرين في المصفوفة الارتباطية عن ٠,٨، ثم تأتي مرحلة تقدير معالم النموذج وفي هذه الخطوة يفاضل الباحث بين العديد من الطرق في ضوء البيانات المراد تحليليها، وتعتبر طريقة الاحتمال الأقصى ML هي الطريقة الافتراضية التي تعتمد عليها كل البرامج ما لم يحدد الباحث طريقة أخرى، وتمتاز بأنها طريقة غير متحيزة ونتائجها مستقرة أو متسقة مع تقديرات المعالم في المجتمع باستخدام أحجام العينات الكبيرة وتعطي تقديرات تتميز بالموثوقة والدقة (Muthén & Muthén, 2002)، وتكون المعالم المقدرة ذات توزيع اعتدالي كلما زاد حجم العينة، وبالتالي يتم استخدامها للمتغيرات التابعة المتصلة، ولديها حصانة Robust ضد انتهاك الاعتدالية بدرجة متوسطة (Moderate Kline, 2016)، ولكن عندما يتم انتهاك شرط الاعتدالية بصورة شديدة فإن تقديرات المعالم تكون أكثر عرضة للتحيز، حيث تكون الأخطاء المعيارية للمعالم المقدرة متحيزة، وتتضخم قيمة كاي تربيع وهذا يقود إلى تضخم الخطأ من النوع الأول

للنموذج، بمعني رفض النموذج على مستوي البيانات في حين أنه حقيقي على مستوي المجتمع. وتوصلت دراسات المحاكاة إلى أن طريقة الاحتمال الأقصى يكون أداؤها أفضل من طريقة (asymptotically distribution free ADF) حتى مع البيانات غير الاعتدالية (Hu et al., 1992; Boomsma & Hoogland, 2001)، وصممت طريقة ADF للمتغيرات المتصلة غير الاعتدالية (Browne, 1984)، حيث تمدنا البرامج بتقديرات المربعات الدنيا الموزونة الحصينة (Robust weighted least square RWLS) مثل طريقة WLS وطريقة WLSM وWLSMV لنمذجة المتغيرات التصنيفية. وتعتبر طريقة (Weighted least square mean and variance WLSMV) من أفضل الطرق لتقدير معالم المتغيرات التصنيفية والرتبية (Muthén & Muthén, 2012).

وتأتي مرحلة تقويم النموذج أو تقدير مطابقته كمرحلة لاحقة لمرحلة تقدير المعالم المجهولة إذ تمثل الخطوة الرابعة من خطوات إجراء التحليل العاملي التوكيدي، ويجري تقويم النموذج في ضوء تفصيلاته وهي التأثيرات والتشبعات بالعوامل، وتقدير التباين المفسر لكل عامل كامن، وأيضًا في ضوء تقويم مطابقة النموذج الكلية من خلال مؤشرات حسن المطابقة أو الملائمة الاحصائية Goodness of fit indexes (عامر، ٢٠١٨)، وعلى الرغم من الاستخدام المتزايد للتحليل العاملي التوكيدي إلا أن أهم القضايا التي ما زالت تمثل إشكالية في صناعة القرار هو تقدير مطابقة النموذج (عامر، ٢٠٠٤؛ ٢٠١٤) حيث نالت قضية تقدير مطابقة النموذج كثيراً من الاهتمام البحثي مقارنة بأي موضوع آخر من مواضيع التحليل العاملي التوكيدي. ولكن تبدو قضية تقويم النموذج غير مفهومة؛ إذ كيف نفضل نموذج على نماذج أخرى بديلة أو متنافسة للبيانات نفسها (Marsh et al., 1996). ويعرف Hu & Bentler (١٩٩٥) المطابقة بانها تكميم درجة التناظر بين نموذج المتغيرات الكامنة المفترض والبيانات أو هي درجة التماثل بين العلاقات المفترضة في النموذج (تقديرات المعالم) ومصفوفة التغاير (معاملات الارتباطات غير المعيارية التي تعرض العلاقات بين كل زوج من المتغيرات) وكلما زادت الفروق بين المصفوفتين قلت مطابقة النموذج للبيانات. ومؤشرات حسن المطابقة وسيلة لتكميم التباين المفسر في النموذج وهو يشبه مؤشرR2 في الانحدار المتعدد (Hu & Beutler, 1995). وصنفها Schumacker & Lomax (٢٠١٠) إلى:

(١) مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit indices وسميت بمؤشرات المطابقة المطلقة لأنها تقوّم مطابقة النموذج على مستوى عام. أي أنها تقوم فرضية التطابق بين مصفوفة التباين

والتغاير أو (مصفوفة الارتباطات) للنموذج المفترض أو البحثي، ومصفوفة التباين والتغاير أو الارتباطات للعينة، بدون مطابقة النموذج المفترض بنماذج أخرى. وتشمل: $\chi 2$، GFI، AGFI، RMR، RMSEA.

(٢) مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية Comparative Fit Indices / Incremental Fit Indices وهي المؤشرات التي تقدر مقدار التحسن النسبي في المطابقة التي يتمتع بها النموذج المفترض (نموذج الباحث) مقارنة بنموذج قاعدي Baseline model. ويتمثل النموذج القاعدي في الغالب في النموذج ذي المتغيرات المستقلة، ويدعى اختصارا بالنموذج المستقل Independent Model أو نموذج العدم أو الصفري Null Model الذي يقوم على افتراض أن تغايرات المتغيرات الملاحظة على مستوى المجتمع تساوي صفرا أو منعدمة ولا تبقى إلا قيم تباين هذه المتغيرات. ولما كان النموذج المستقل أو نموذج العدم يقوم على افتراض استقلال المتغيرات (أي متغيرات لا تربطها علاقات)، فإن مربع كاي له يكون في الغالب أعلى بكثير من قيمة مربع كاي للنموذج النظري المفترض. ودرجة انخفاض قيمة مربع كاي للنموذج المفترض عن قيمة مربع كاي للنموذج المستقل أو العدم تدل على مقدار التحسن في المطابقة التي يتمتع بها النموذج المفترض مقارنة بالنموذج المستقل. أما إذا كانت قيمة مربع كاي للنموذج المفترض غير ذلك (أي غير منخفضة عن قيمة مربع كاي للنموذج المستقل) دل ذلك على غياب أي تحسن في المطابقة للنموذج المفترض، وبالتالي لا يستطيع الباحث في هذه الحالة اختيار النموذج الذي افترضه باعتباره أفضل في المطابقة من النموذج المستقل. وتتضمن مؤشرات المطابقة المقارنة كل من NFI, TLI (NNFI), CFI, CMIN\DF, RNI.

(٣) مؤشرات البساطة Parsimony Indices أو المؤشرات الاقتصادية، وتصنف مؤشرات تصحيح الافتقار للاقتصاد في المعالم الحرة أو غير المقيدة أحيانا تحت مسمى المؤشرات المطلقة، غير أن هذه المؤشرات تختلف عن مؤشر مربع كاي ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وغيرها بانطوائها على دالة عقابية Penalty Function عند تحرير أو إضافة معالم حرة للنموذج بدون جدوى، أي بدون أن يرافق ذلك تحسن في مطابقة النموذج المفترض. وهو الوضع الذي يسمى بالافتقار للاقتصاد في المتغيرات أو البارامترات الحرة غير المقيدة التي تحتاج إلى تقدير Poor Parsimony، وتتضمن مؤشرات تصحيح الافتقار للاقتصاد: PGFI AIC, PNFI, PFI.

وفيما يلي عرض لأهم مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي:

إحصاء كاي تربيع ($\chi 2$): هو المؤشر التقليدي لتقدير المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي، ويقدر مقدار التعارض أو الاختلاف بين مصفوفة التغاير للعينة S ومصفوفة التغاير للنموذج المقدر Σ، ولكن من أهم الانتقادات الموجهة اليه تأثره بحجم العينة حيث يميل إلى رفض النماذج الحقيقية في حالة أحجام العينات الكبيرة (Hair et al., 2014)، ويتأثر بعدم توافر الاعتدالية للبيانات، لذلك أشار Engel et al. (٢٠٠٣)، إلى عدم إعطاء أهمية كبير لدلالة مؤشر $\chi 2$ للحكم على مطابقة النموذج ووجوب تضمين مؤشرات مطابقة أخرى. ويتأثر بدرجة تعقيد النموذج (Engel et al., 2003). ومع أحجام العينات الصغيرة تنقصه القوة الاحصائية ولا يستطيع التميز بين النماذج المطابقة والنماذج سيئة المطابقة (Kenny & McCoach, 2003, ويسمح إحصاء كاي تربيع بتقييم مطابقة النموذج باستخدام اختبارات الدلالة أو الفروض الصفرية وهذا الإحصاء يتأثر بالنماذج المعقدة (عدد المتغيرات المقاسة والكامنة الكثيرة) وحجم العينة حيث يعطي تقديرات متحيزة وتضخم لقيمة الخطأ من النوع الأول (Shi et al., 2019) ويعرف هذا التأثير بتأثير حجم النموذج Model size effect وتوصلت العديد من الدراسات إلى تأثير لحجم النموذج على أداء إحصاء كاي تربيع (Moshagen, 2012; Shi et al., 2018; Yuan et al., 2015)، ولذلك فان كاي تربيع ليست الكلمة الاخيرة في تحديد مطابقة النموذج. ونتيجة لمحددات كاي تربيع تم تطوير العديد من مؤشرات المطابقة القائمة على هذا الإحصاء.

مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) الذي اقترحه Steiger & Lind (١٩٨٠) يعد المدخل الأكثر ملاءمة لتقدير مطابقة النموذج؛ وحدد (Steiger, 1990; Browne & Cudeck, 1993) المطابقة المناسبة أو الجيدة Close fit عندما تكون قيمته RMSEA ≤ ٠,٠٥ والقيم بين ٠,٠٥ و٠,٠٨ أو ٠,١٠ تعني مطابقة مقبولة mediocre في حين أن القيم أكبر من ١,٠ تعني مطابقة غير مقبولة. ولكن توصل Hu & Bentler (١٩٩٩) إلى أن المطابقة الجيدة في ضوء هذا المؤشر تكون ٠,٠٦ فأقل، ويمكن أن تقبل المطابقة حتى ٠,٠٨. ومن أهم مميزات هذا المؤشر هو استقلاله النسبي عن حجم العينة ويكون في صالح النماذج البسيطة (Browne & Cudek, 1993, Kaplan, 2000)، ولكن توصل Breivik & Olsson (٢٠٠١) إلى أن هذا المؤشر يميل إلى رفض النماذج الأكثر بساطة،

ويكون أداؤه جيد في صالح النماذج الكبيرة الأكثر تعقيدًا، وتوصل Hu & Bentler (١٩٩٩) إلى أن هذا المؤشر يميل إلى رفض النموذج الحقيقي في حالة أن أحجام العينات الصغيرة أقل من ٥٠، وأيضًا من أهم مميزات هذا المؤشر هو قدرته على كشف سوء التحديد أو رفض النماذج غير المحددة تحديدًا دقيقًا. وأنه يمكن اختبار الفروض الصفرية حوله مصحوبة بفترات الثقة (McQuitty, 2004).

مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Rot Mean Square Residual (RMR) ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): من مؤشرات المطابقة الهامة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR). والذي يركز على تحليل قيم مصفوفة بواقي التباين والتغاير التي تنتج عن الفروق بين قيم مصفوفة التباين والتغاير المتوقعة القائمة على النموذج المفترض. والوضع المثالي أن تتطابق قيم تباين وتغاير المصفوفتين بحيث إن قيم البواقي تساوي صفرا أو قريبة من الصفر. والمؤشر يعكس متوسط القيم المطلقة لتغاير البواقي. ويعتبر مؤشر (RMR) من مؤشرات سوء المطابقة، فإذا انخفضت قيمته بحيث تساوي صفرا دل ذلك على مطابقة تامة للنموذج المفترض، وكلما ارتفعت قيمته دل ذلك على مطابقة سيئة. غير أن تغاير البواقي التي يقوم عليها حساب هذا المؤشر يجعل مدى نتائجه غير محدد، بل تتأثر بوحدة قياس المتغيرات الملاحظة، وبالتالي إذا كانت الوحدات التي قيست بها المتغيرات الملاحظة أو المقاسة متباينة، فإن اختلاف وحدات قياسها يجعل من الصعب تأويل نتائج هذا المؤشر (تيغزه، ٢٠١٢). لذا اقتراح Bentler (١٩٩٥) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) والذي يقوم على تحويل كل من مصفوفة التباين والتغاير للعينة ومصفوفة التباين والتغاير للنموذج المتوقع أو المفترض إلى مصفوفتي معاملات الارتباط. وبالتالي فمؤشر (SRMR) مقياس لمتوسط البواقي المطلقة لمعاملات الارتباط، أي الفرق العام بين الارتباطات الملاحظة للعينة والارتباطات المتوقعة للنموذج المفترض. والقيمة ٠,٠٨ فأقل لمؤشر SRMR تدل على مطابقة جيدة، والقيمة في المدى من ٠,٠٩ حتى ٠,١٠ تدل على مطابقة مقبولة (Hu & Bentler, 1999).

مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit index (GFI): وهو مقياس لمقدار التباين أو التغاير في مصفوفة بيانات العينة (S) عن طريق النموذج، وهذا المؤشر مشابه لمعامل التحديد في الانحدار

المتعدد R2وقيمة هذا المؤشر تنحصر من الصفر إلى الواحد الصحيح (عامر، ٢٠١٨)؛ حيث تشير القيم المرتفعة إلى مطابقة جيدة، والقاعدة العامة هي أن القيمة ٠,٩٥ فأعلى تشير إلى مطابقة جيدة، في حين أن القيم أكبر من ٠,٩٠ حتى ٠,٩٤ تشير إلى مطابقة مناسبة، وأقل من ٠,٩٠ تشير إلى مطابقة ضعيفة (HU & Bentler, 1999)، ومن محددات هذا المؤشر هو تأثره الواضح بحجم العينة؛ أي أن قيمته تزيد مع زيادة حجم العينة (HU & Bentler 1995, 1999)، ويتأثر بطريقة التقدير المستخدمة؛ ولذلك فإنه توجد صيغ مختلفة لهذا المؤشر باختلاف طريقة التقدير. ويشير Kline (٢٠١٦) إلى أن هذا المؤشر أقل تأثرًا بحجم النموذج مقارنة بمؤشر RMSEA، وتنقص قيمته بزيادة تعقيد النموذج خاصة للعينات الصغيرة، وكذلك يتأثر بسوء التحديد للنموذج (Mulaik et al., 1989).

مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of fit index (AGFI): هذا المؤشر طوره Joreskog & Sorbom (١٩٨٩) وذلك لتجنب تحيز مؤشر GFI الناتج عن تعقيد النموذج، تراوح قيمته بين الصفر والواحد الصحيح، والقيم المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل، ويمكن أن تكون قيمته سالبة، والقيمة ٠,٩٠ فأكبر تشير إلى مطابقة جيدة والقيم أعلى من ٠,٨٥ تشير إلى مطابقة مقبولة (Engle et al., 2003). ويتأثر هذا المؤشر بحجم العينة ودرجة تعقيد النموذج، ولكن بدرجة أقل من مؤشر GFI وكذلك يتأثر بسوء التحديد للنموذج (Hu & Bentler, 1999; Muailk et al., 1989). وعامر، ٢٠٠٤ وتنخفض قمته مع زيادة درجة تعقيد النموذج خاصة مع أحجام العينات الصغيرة (Anderson & Gerbing, 1984) وهذا المؤشر مشابه لمعامل الارتباط المصحح في تحليل الانحدار.

مؤشر المطابقة المعياري Normed fit index (NFI): وهذا المؤشر اقترحه Bentler & Bonnett (١٩٨٠) وهو يعكس نسبة التباين المفسر للمتغيرات المقاسة عن طريق النموذج المستهدف عند استخدام النموذج الصفري كنموذج أساسي للمقارنة (Mulaik et al., 1989). ويأخذ قيمًا من ٠,٠ إلى ١,٠ فالقيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة أفضل، والقيمة ٠,٩٥ فأعلى تشير إلى مطابقة جيدة بالنسبة للنموذج القاعدي، في حين أن القيمة ٠,٩٠ تدل على مطابقة مقبولة (Hu & Bentler, 1999; Kaplan, 2000; Schumaker & Lomax, 2010). ولكن من

محددات هذا المؤشر هو تأثره الواضح بحجم العينة وأنه غير حساس لسوء تحديد النموذج (Hu & Bentler, 1999; Mulaik et al., 1989).

مؤشر توكر– لويس (TLI) أو مؤشر المطابقة غير المعياري Non-normed fit index (NNFI): اقترحه Tucker & Lewis (١٩٧٣) للتخلص من محددات مؤشر NFI وخاصة تأثره بحجم العينة، ثم عمَّم Bentler & Bonnett (١٩٨٠) مؤشر Tucker & Lewis (١٩٧٣) وأمدنا بمؤشر المطابقة غير المعياري NNFI وتتراوح قيم هذا المؤشر بين الصفر والواحد الصحيح، فالقيمة ٠,٩٥ فأكبر تشير إلى مطابقة جيدة، في حين أن القيمة ٠,٩٠ تشير إلى مطابقة مقبولة (Hu & Bentler, 1999). ويرى Engle et al. (٢٠٠٣) أن القيمة ٠,٩٧ تبدو أكثر منطقية كدلالة للمطابقة الجيدة بدلاً من ٠,٩٥. ومن أهم مميزات هذا المؤشر هو أنه أقل تأثرًا بحجم العينة في حالة استخدام طريقة التقدير ML (Bollen, 1990; Hu & Bentler, 1998; Marsh et al., 1998)، وكذلك يعد هذا المؤشر حساسًا إلى حدٍّ ما لسوء تحديد النموذج، ويميل إلى رفض النماذج في حالة العينات الصغيرة) عامر, ٢٠٠٤(Hu & Bentler 1999).

مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI): اقترحه Bentler (١٩٩٠)، وقد وجد McDonald & Marsh (١٩٩٠) أن هذا المؤشر غير حساس لحجم العينة، ويوصى باستخدامه عند المقارنة بين النماذج البديلة؛ وذلك لتجنب قضية التحيز للعينات الصغيرة لمؤشر NFI. ويؤكد Sharama et al. (٢٠٠٥) أن هذا المؤشر أقل تأثرًا بحجم العينة وسوء تحديد النموذج، وتراوح قيمته بين الصفر والواحد الصحيح، فالقيمة المرتفعة تشير إلى مطابقة مناسبة، والقيمة ٠,٩٥ فأكثر تدل على مطابقة جيدة، في حين أن القيمة ٠,٩٠ تدل على مطابقة مناسبة أو مقبولة (Hu & Bentler, 1995)، وأكد Engel et al. (٢٠٠٣) أن القيمة ٠,٩٧ تشير إلى مطابقة جيدة، في حين أن القيمة أقل من ٠,٩٥ تشير إلى مطابقة مناسبة. ويختلف هذا المؤشر عن مؤشر RMSEA الذي يستخدم حجم العينة في حسابة بينما مؤشر CFI لا يستخدم حجم العينة في تقديره، وكذلك يعتمد على قيمة كاي تربيع للنموذج الصفري في تقديره (Widaman & Thompson, 2003)

ولكن القضية التي تواجه مؤشرات حسن المطابقة، والتي ما زالت محل جدل ونقاش، هي أي مؤشر لحسن المطابقة يستخدم الباحث؟ وما هي المؤشرات الأكثر فعالية التي ينبغي استعمالها

أكثر من غيرها؟ وما حدود القطع التي تدل على مطابقة جيدة أو مناسبة أو ضعيفة؟ ويؤكد تيغزه (٢٠١٢) أن اقتراح وصفة مختصرة عن مؤشرات المطابقة التي يجب استعمالها لتفوقها على المؤشرات الأخرى ليس أمراً سهلا. لأن هذه المؤشرات تتبنى محكات مختلفة لتقويم جودة المطابقة، فالمؤشرات المطلقة تتبنى محك مدى تمثيل النموذج المفترض للبيانات، أي مدى قدرة النموذج النظري (العلاقات التي تؤلفه) على إعادة إنتاج البيانات (الفرق بين مصفوفة التباين والتغاير القائمة على النموذج المفترض ومصفوفة التباين والتغاير لبيانات العينة)، في حين أن المؤشرات الاقتصادية تقوم جودة مطابقة النموذج من زاوية مدى اقتصاده في عدد المعالم الحرة في التفسير يعتبر أكثر مطابقة من النموذج الذي يستعمل عددا أكبر من المعالم الحرة في التفسير يعتبر أكثر مطابقة من النموذج الذي يستعمل عددا اكبر من المعالم الحرة لكونه يفتقر إلى خاصية الاقتصاد في عدد المعالم الحرة الموظفة في النموذج. فهي تنطلق من منظور آخر ومحكات أخرى تختلف عن المؤشرات المطلقة. وينطبق نفس الكلام على مؤشرات المقارنة التي تشتق معناها من المقارنة بين النموذج النظري والنموذج القاعدي (النموذج المستقل)، أو من المقارنة أو المفاضلة بين النماذج النظرية ذاتها. فهي مؤشرات نسبية تختلف أساسا عن المؤشرات المطلقة والمؤشرات الاقتصادية.

ورغم صعوبة الحسم في قضية انتقاء المؤشرات الأكثر فعالية، فإن دراسات المحاكاة زودت ببعض الإرشادات التي تسهم في الحكم على جودة بعض المؤشرات. حيث توصل هيو وبنتلر (Hu & Bentler, 1998; 1999) من خلال دراسة المحاكاة أن مؤشرات المطابقة التي أظهرت فعالية أكثر من غيرها هي: مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر المطابقة المقارن (RMR)، ومؤشر تاكر – لويس أو مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI). بينما شوماخر ولماكس Schreiber & Lomax (٢٠١٠) ينصحان باستعمال المؤشرات التالية إضافة إلى مربع كاي: الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA). ومؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري أو المستند إلى معايير (NFI)، ومحك المعلومات لأيكيك (AIC)، وذلك عند مقارنة النماذج الهرمية (أحدها محتوى في الآخر)، ومؤشر الصدق التعميمي المتوقع (ECVI)، لتقدير صدق النموذج في العينات الأخرى باستعمال عينة واحدة. بينما يؤكد كلاين وهو أحد الخبراء الموثوقين في مجال النمذجة بالمعادلة البنائية أن مؤشرات المطابقة التي أثبتت الدراسات

التقويمية جدارتها، والتي تفوقت أداء على المؤشرات الأخرى تتمثل بالإضافة إلى مربع كاي في المؤشرات التالية: الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI). كما قام شريبر وآخرون (Schreiber et al. (2006 بإجراء دراسة نقدية تقويمية حول المنهجية التي اعتمدتها البحوث المنشورة في مجلة الدراسات التربوية عند لنمذجة التحليل العاملي التوكيدي بأن مؤشرات المطابقة الأكثر استخداما في هذه الدراسات تمثلت في مؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر تاكر- لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة التزايدية (IFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، ثم أوصوا باستعمال مؤشرات المطابقة التالية: مؤشر تاكر –لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، ومحك المعلومات لأيكيك (AIC) وذلك عند مقارنة النماذج. كما قام عامر (٢٠١٤) بدراسة تقييمية لمعظم خطوات نمذجة المعادلة البنائية وتوصل الى أكثر المؤشرات استخداما هي كاي تربيع ومؤشر RMSEA ومؤشر TLI ومؤشر GFI.

مما سبق يتضح أن مؤشرين تم الاتفاق على استخدامهما من قبل الباحثين والخبراء وهما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA). ومؤشر المطابقة المقارن (CFI). تلتهما المؤشرات التالية: مؤشر تاكر –لويس (TLI)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر محك المعلومات لأيكيك (AIC)، ومؤشر الصدق التقاطعي المتوقع (ECVI).

ويلاحظ أن هذه المؤشرات التي أكدت الدراسات التقويمية فاعليتها مقارنة بمؤشرات المطابقة الأخرى، قد غطت المجموعات الثلاثة التي صنفت في ضوئها مؤشرات الملائمة، وكثير منها تم تطويرها كبدائل لاختبار كاي تربيع نظرا للمحددات التي يعاني منها (West et al., 2012).

وقد يرجع اختلاف الباحثين في تقييم مؤشرات المطابقة الكلية إلى تأثر هذه المؤشرات بظروف وشروط التحليل مثل: حجم العينة، وتعقيد النموذج (عدد العبارات والأبعاد الكامنة المتضمنة في النموذج)، وطريقة تقدير المعالم المجهولة، وسوء التحديد للنموذج، واعتدالية البيانات، ونوع البيانات (عامر،٢٠١٨؛ ٢٠٢٢). ففيما يخص تعقيد وحجم النموذج مسح Jackson et al. (٢٠٠٩) حوالي ١٩٤ دراسة تناولت التحليل العاملي التوكيدي، ومن أهم النتائج التي توصل

اليها أن وسيط المتغيرات المقاسة المتضمنة في هذه النماذج ١٧ متغير وان ٢٥٪ من النماذج المتضمنة تضمنت عدد متغيرات أكثر من ٢٤ متغير.

وفيما يخص تمثيل المتغيرات المقاسة للعامل فان العدد المثالي هو من ثلاث إلى خمس متغيرات (عامر, ٢٠١٨) على الرغم أن Lord & Novick (١٩٦٨) يروا أن زيادة عدد المتغيرات الممثلة للمفهوم أو العامل بصفة خاصة يحقق ثبات أعلى. وهذه يتفق مع Marsh et al. (١٩٩٨) بأن تمثيل النموذج المقاس التحليل العاملي التوكيدي مرتبط بإعطاء حلول أكثر مناسبة وأكثر دقة لتقديرات المعالم.

ومن أهم الدراسات التي تناولت المقارنة بين أداء مؤشرات الملائمة ما قام به Anderson & Gerbing (١٩٨٤) لبيانات محاكاة تحققا خلالها من تأثير أحجام العينة (٥٠, ١٠٠, ١٥٠, ٣٠٠) حيث تم تمثيل العامل بأربع متغيرات وبمتغيرين وتراوحت تشبعات العوامل بين ٠,٦, ٠,٩ وتوصلت الدراسة إلى انخفاض قيمتي TLI وCFIبزيادة عدد المتغيرات الممثلة للعامل بينما تحسنت مؤشرات المطابقة بزيادة حجم العينة.

وباستخدام بيانات حقيقية تناول Chau & Hocevar (١٩٩٥) تأثير عدد المتغيرات المقاسة على أداء العديد من مؤشرات حسن المطابقة مع درجات مختلفة لسوء تخصيص النموذج وتوصلا إلى أن قيمة مؤشري CFI وTLI تنقص بزيادة عدد المتغيرات المقاسة في نموذج التحليل العاملي التوكيدي وذلك باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى.

وأجرىDing et al. (١٩٩٥) دراسة محاكاة مونت كارلو باستخدام نموذج محدد تحديدا حقيقيا وفحص أربعة مستويات من العينات (٥٠, ١٠٠, ٢٠٠, ٥٠٠) وثلاثة مستويات لتشبعات العوامل((٠,٥, ٠,٧, ٠,٩ وطريقتين للتقدير(الاحتمال الاقصى والمربعات الصغرى المعممة) وتوصلوا إلى أن مؤشرات المطابقة TLI و CFI تتحيز قيمتهما كلما زادت عدد المتغيرات المقاسة لكل عامل، فعلى سبيل متوسط قيمة مؤشر CFI تنخفض من ٠,٩٩٥ لنموذج يتضمن متغيرين لكل عامل إلى ٠,٨٣ لنموذج يتم فيه تمثيل العامل بست متغيرات وهذا النقصان يقل كلما زاد حجم العينة، ومع أحجام العينات الكبيرة فإن معظم أداء المؤشرات يكون قريب من بعض ما عدا مؤشر TLI.

وأجرى Marsh et al. (١٩٩٨) دراسة محاكاة لنموذج محدد تحديدا حقيقيا وفحص أداء مؤشر χ2/df مع أحجام عينات تراوحت من ٥٠ إلى ١٠٠٠ حالة وعدد المتغيرات لكل عامل تراوح من ٢ إلى ١٢ متغير لعدد ٣٥,٠٠٠ محاكاة باستخدام مونت كارلو وتوصل إلى أن χ2/df يكون أداؤه ضعيفا بزيادة حجم العينة فعلى سبيل لحجم عينة ٥٠ فإن متوسط χ2/df تكون قيمت ٠,٧٨٨ مع مؤشرين للعامل وقيمته ١,٤٧ مع ١٢ مؤشر للعامل.

وتناول Fan et al. (١٩٩٩) تأثير حجم العينة وسوء تخصيص النموذج وطريقة التقدير على ثمانية من مؤشرات حسن المطابقة فبالنسبة للنموذج المحدد تحديدا حقيقيا لا تختلف قيم مؤشرات المطابقة باختلاف طريقة التقدير ML, GLS، وتتحسن قيم مؤشرات المطابقة بزيادة حجم العينة وأكثر المؤشرات تأثرا بحجم العينة مؤشري GFI وAGFI وNFI وبزيادة حجم العينة تزول الفروق بين مؤشرات المطابقة لطريقتي التقدير وإن مؤشري GFI, AGFI من أكثر المؤشرات تأثرا بسوء تحديد النموذج وأقلهم تأثرا بطريقة التقدير.

وتوصل Hu & Bentler (١٩٩٨) إلى أن أداء مؤشرات حسن المطابقة SRMR, TLI, RNI, CFI عبر طرق التقدير الثلاثة ML وGLS وADF مستقرة نسبيا إذ لا يوجد بينهما اختلافات، ولكن مؤشر RMSEA مستقر عبر طريقتي ML وGLS ولكن ليس كذلك عبر ADF.

وتحقق Kenny & McCoach (٢٠٠٣) من تأثير عدد المتغيرات على أداء مؤشرات حسن المطابقة في نمذجة المعادلة البنائية وذلك بدرجات من سوء تحديد النموذج وتوصل إلى زيادة دقة أداء مؤشر RMSEA بزيادة عدد المتغيرات المقاسة في النموذج في حين أن أداء مؤشري CFIو TLI يسوء بزيادة عدد المتغيرات أو تعقيد النموذج وهذا يتفق مع (Anderson & Gerbing, 1984; Ding, et al., 1995)

ومن الدراسات التي تحققت من تأثير حجم العينة على أداء مؤشرات المطابقة دراسة المحاكاة التي قام بها Jacskon (٢٠٠٣) حيث درس أحجام عينات مختلفة ٥٠, ١٠٠, ٢٠٠, ٤٠٠, ٨٠٠ وتوصلت الدراسة إلى أن لحجم العينة تأثير سلبي على أداء RMSEA وتأثير إيجابي على

مؤشر GFI، وبالنسبة للمؤشرات المتلازمة اتضح أن أكثر هذه المؤشرات تأثرا بحجم العينة مؤشر المطابقة المعياري NFI وأقلهم مؤشر المطابقة اللامعياري NNFI

وقام عامر(٢٠٠٤) بدراسة هدفت للمقارنة بين مؤشرات المطابقة وهي كاي تربيع والمؤشرات المطلقة(GFI, AGFI, RMSEA) والمؤشرات المتزايدة (CFI, NNFI, NFI) في ضوء أحجام عينات مختلفة وطرق تقدير مختلفة ودرجات متنوعة من سوء التحديد، وبالاعتماد علي بيانات حقيقية وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المؤشرات تحيزا لحجم العينة هي NFI, NCP, وكاي تربيع أما المؤشرات المطلقة كانت متحيزة بدرجة متوسطة، بينما أظهرت مؤشرات RMSEA, CFI, NNFI عدم تحيز لحجم العينة، كما أظهرت المؤشرات المطلقة عدم تحيزها لطريقة التقدير عكس المؤشرات المتلازمة التي اختلفت باختلاف طريقة التقدير وأظهرت مؤشرات AGFI وRMSEA وNNFI تحيز بدرجة كبيرة لسوء تحديد النموذج.

وتوصل Savalei (٢٠١٢) إلى أن مؤشر RMSEA تنقص قيمته كلما زاد عدد المتغيرات المقاسة في نموذج التحليل العاملي التوكيدي بغض النظر عن نوع أو درجة سوء التخصيص للنموذج

وتناول Shi et al. (٢٠١٩) تأثير حجم النموذج (عدد المتغيرات المقاسة) متضمنا ١٠, ٣٠, ٦٠, ٩٠, ١٢٠ متغير مقاس وحجم العينة (٢٠٠, ٥٠٠, ١٠٠٠) ونوعية سوء التخصيص للنموذج ومقدار التشبعات بالعوامل (٠,٤٠, ٠,٨٠) على أداء مؤشرات حسن المطابقة المتلازمة وهي CFI, TLI ومؤشر المطابقة المطلقة القائمة على البواقي RMSEA في نمذجة المعادلة البنائية وتوصلوا إلى أن حجم النموذج من أكثر العوامل تأثيرا على أداء مؤشرات المطابقة الثلاثة، وكانت أكثر المؤشرات تأثيرا مؤشر RMSEA حيث تنخفض قيمته مع زيادة حجم النموذج وتزيد مع النماذج البسيطة وهذا يتفق مع ما توصل اليه (Kenny & McCoach, 2003; Savalei (2012)، أما مؤشري CFI وTLI فان قيمتهم تزيد أو تنقص كلما زاد حجم النموذج وهذا يعتمد على طبيعة سوء التحديد للنموذج، وتقل قيمة المؤشرات الثلاثة مع أحجام العينات الصغيرة. وأوصوا بإعطاء اهتمام لأداء هذه المؤشرات مع أحجام متنوعة من حجم النموذج في حالة وجود درجات متفاوتة من الاعتدالية.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن زيادة المتغيرات المقاسة في نموذج التحليل العاملي التوكيدي يؤدي إلى نقصان في قيم متوسط مؤشري CFI, TLI وهذا ينعكس على إعطاء قرار بسوء مطابقة النموذج (Ding et al., 1995; Kenny & McCoach, 2003)

ولا يوجد تحيز في أداء مؤشري CFI وRNI عند استخدام أحجام العينات الصغيرة، وعلى ذلك فهما أقل تأثرًا بحجم العينة خاصة مع طريقة ML عكس طريقتي ADF, GLS (Hu & Bentler, 1995, 1999). ويتأثر أداء مؤشري CFI وRNI باختلاف طرائق التقدير ML, GLS, ADF بدرجة خفيفة جدًّا عند حجم عينة ٢٥٠ فأقل، ولكن يوجد عدم اتساق واضح لأداء المؤشرين عبر طرائق التقدير المختلفة عند حجم عينة ٥٠٠ فأقل.

في ضوء ذلك يوجد الكثير من الاهتمام والدراسات حول أداء مؤشرات حسن المطابقة في ضوء عدد المعالم المتضمنة في النموذج وحجم العينة في الكثير من الدراسات مثل (Ding et al., 1995; Hu & Bentler, 1995, 1998, 1999; Marsh et al., 1998)، وتناولت الدراسات هذه القضايا في ضوء بيانات حقيقية وفي ضوء المحاكاة.

لكن المتتبع للتراث البحثي يتضح له قلت الدراسات إلى حد ما التي تناولت أثر تعقيد النموذج، وحجم العينة، واختلاف شكل توزيع البيانات على أداء مؤشرات حسن المطابقة على أداء هذه المؤشرات وبخاصة مؤشرات المطابقة المطلقة مثل GFI وAGFI وRMSEA والمؤشرات المتلازمة وهي TLI, CFI. كما أن هذه الدراسات التي قارنت بين أداء المؤشرات قد استخدمت تصاميم بحثية بسيطة تم من خلالها المقارنة بين المؤشرات لكل متغير مقارنة على حدة، كما أنها لم تعطِ أهمية لدراسة التفاعلات بين هذه العوامل وأثرها على أداء مؤشرات المطابقة، لذا فالدراسة الحالية تسعى لمقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء عدد من الشروط المهمة هي تعقيد النموذج المتمثل في عدد المتغيرات المقاسة الممثلة للعامل (حجم النموذج)، وحجم العينة (٥٠٠، ٢٠٠، ٧٥٠)، وشكل توزيع البيانات (ملتوي سالب– اعتدالي– ملتوي موجب)، بالإضافة الي طريقة تقدير المعالم المجهولة (ML, WLSMV, USL) على أداء مؤشرات المطابقة، باستخدام تصميم بحثي عاملي متقدم يعتمد أسلوب المحاكاة ويتم من خلاله دراسة أثر التفاعل بين مؤشرات الملائمة الكلية لجودة مطابقة البيانات للتحليل العاملي التوكيدي

وكل من تعقيد النموذج، وحجم العينة، وشكل توزيع البيانات، وطريقة تقدير المعالم المجهولة، من خلال فحص معدلات الخطأ من النوع الأول لمؤشرات الملائمة الكلية في ضوء الشروط السابقة.

وبصورة أكثر دقة تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر اختلاف كل من مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي، ودرجة تعقيد النموذج، وحجم العينة، وشكل توزيع البيانات، وطريقة تقدير المعالم المجهولة، على معدلات الخطأ من النوع الأول لمؤشرات الملائمة الكلية؟

والذي يتفرع عنه التساؤلات التالية:

هل يختلف معدل الخطأ من النوع الأول باختلاف مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي؟

هل يختلف معدل الخطأ من النوع الأول باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج؟

هل يختلف معدل الخطأ من النوع الأول باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة؟

هل يختلف معدل الخطأ من النوع الأول باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات؟

هل يختلف معدل الخطأ من النوع الأول باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وطريقة تقدير المعالم المجهولة؟

وبناء على ما أثير من تساؤلات حول مشكلة الدراسة، تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي.

معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج.

معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة.

معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات.

معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وطريقة تقدير المعالم المجهولة.

وعليه فالدراسة الحالية تهدف إلى مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء عدد من الشروط المهمة، حيث يعتبر المؤشر دقيقاً عندما يحافظ على معدل الخطأ من النوع الأول أقل من مستوى ألفا الاسمي (α=0.05). ولتحقيق هذا الهدف ركزت الدراسة على الآتي:

الكشف عن أثر اختلاف درجة تعقيد النموذج المتمثل في عدد العبارات المقاسة وعدد الأبعاد على دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في معدلات الخطأ من النوع الأول.

الكشف عن أثر اختلاف حجم العينة على دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في معدلات الخطأ من النوع الأول.

الكشف عن أثر اختلاف شكل توزيع البيانات على دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في معدلات الخطأ من النوع الأول

الكشف عن أثر اختلاف طريقة تقدير المعالم المجهولة على دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي المتمثلة في معدلات الخطأ من النوع الأول

ما سبق يؤكد أن للدراسة أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية. إذ تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها تتعلق بالخطوة الرابعة من خطوات إجراء التحليل العاملي التوكيدي وهي اختبار النموذج Model testing وتقدير مؤشرات جودة المطابقة Model Fit، والتي تعد خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها عند إجراء التحليل العاملي التوكيدي. كما تتمثل في أنها إضافة علمية لدراسات مؤشرات جودة مطابقة البيانات للنماذج العاملية باللغة العربية. وذلك لندرة الدراسات

العربية التي قارنت بين دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي. وعليه فالدراسة الحالية تسعى لتوجيه انتباه الباحثين والمهتمين بقضايا القياس في البيئة العربية إلى أهمية هذا الجانب.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديم مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي. والتي تميزت بقوة وتنوع الأطر النظرية القائمة عليها، حيث قدمت الدراسة تقويما لدقة كل مؤشر والظروف التجريبية التي يفضل استخدامه معها وذلك كدليل وموجه للباحثين، وللمعنيين ببناء المقاييس النفسية والتربوية.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة:

حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء عدد من الشروط المهمة من خلال فحص معدلات الخطأ من النوع الأول لمؤشرات الملائمة الكلية عند ضبط تعقيد النموذج، وحجم العينة، وشكل توزيع البيانات، وطريقة تقدير المعالم المجهولة. لذا فإن الباحث استخدم المنهج التجريبي للإجابة على تساؤلات الدراسة حيث يوفر هذا المنهج فهماً عن العلاقة السببية الموجهة بين المتغيرات المستقلة التي تم التحكم بها وضبطها من خلال تصميم المحاكاة، والمتغير التابع المتمثل في معدلات الخطأ من النوع الأول.

التصميم البحثي للدراسة:

لتقويم دقة مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي تم استخدام التصميم التجريبي للقياسات المتكررة لخمسة عوامل تجريبية Five – Factor Experiment With Repeated Measures (Winer,1971). وفي هذا التصميم المتغير التابع هو معدلات الخطأ من النوع الأول، والمتغيرات المستقلة هي مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي (ست مؤشرات) والذي يمثل متغير القياسات المتكررة، ومتغيرات درجة تعقيد النموذج المتمثل في عدد العبارات المقاسة وعدد الأبعاد (ثلاث مستويات)، وحجم العينة (ثلاث أحجام عينات)، وشكل توزيع البيانات (ملتوي سالب، اعتدالي، ملتوي موجب)، وطرق تقدير المعالم المجهولة (ثلاث طرق) والتي تمثل متغيرات بين المجموعات. وحيث أن التصميم من النوع Five between One

within Factor لذا ينتج تصميم عاملي (٦×٣×٣×٣×٣). وللتحكم في المتغيرات المستقلة بمستوياتها المختلفة وضبطها، وللحصول على البيانات اللازمة، تم استخدام أسلوب المحاكاة Simulation، وذلك لأن أساليب المحاكاة تعتبر طريقة عملية ومنطقية بالمقارنة بالطرق البديلة، حيث يمكن التحكم في خصائص المتغيرات وفقا لأهداف الدراسة. مما يجعل أسلوب المحاكاة الأسلوب الأكثر استخداماً في دراسة دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي. ويتم توليد البيانات لأسلوب المحاكاة باستخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بتوليد البيانات حيث استخدمت الدراسة الحالية.

خطوات إجراء الدراسة:

تم تصميم الدراسة وتنفيذها وفقاً للخطوات التالية:

– تحديد مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي والتي أوصى بها العديد من الباحثين (Hu & Bentler, 1998; 1999; McDonald & Ho, 2002; Schreiber et al., 2006; Mvududu & Sink, 2013; Prudon, 2015; Kline, 2016; Bandalos & Finney, 2018) وهي: مؤشر مربع كاي ($\chi 2$)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر حسن أو جودة المطابقة (CFI)، ومؤشر تاكر– لويس (TLI)، مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) وتم الاعتماد علي المعايير التي اقترحها Hu & Bentler (١٩٩٩) لتحديد الملائمة أو المطابقة الاحصائية المناسبة والجيدة، وهي بالنسبة مربع كاي إذا كانت القيمة أقل من (٥) فإن النموذج متطابق مع البيانات، ولمؤشر RMSEA فإن القيمة ٠,٠٥ حتى ٠,٠٨ تعني مطابقة مناسبة وأقل من ٠,٠٥ مطابقة جيدة جدًا، ولمؤشر SRMR فإن القيمة ٠,٠٨ فأقل تدل على مطابقة جيدة، والقيمة في المدى من ٠,٠٩ حتى ٠,١٠ تدل على مطابقة مقبولة نسبيًا، وبالنسبة لمؤشرات CFI و TLI و AGFI فالمطابقة الجيدة ٠,٩٥ أو أكبر والمطابقة المقبولة أو المناسبة من ٠,٩٠ حتى ٠,٩٤.

– تحديد درجة تعقيد النموذج من خلال تحديد عدد العبارات وعدد الأبعاد والتي تمثل درجة تعقيد النموذج بثلاث مستويات (عشرون عبارة ذات خمس فئات استجابة رتبية تتشبع على بعد

واحد، وثلاثون عبارة تتشبع على بعدين بالتساوي، وتسع وثلاثون عبارة تتشبع على ثلاثة أبعاد بالتساوي).

– تحديد أعداد وأحجام العينات، حيث تم اختيار ثلاثة أحجام للعينة هي (٢٠٠، ٥٠٠، ٧٥٠) وقد تم اختيارها لأنها الأكثر شيوعاً في الدراسات السابقة.

– تحديد شكل توزيع السمة المقاسة حيث تم اختيار ثلاث توزيعات هي: التوزيع الاعتدالي المعياري بمتوسط (صفر)، وانحراف معياري (١)، التوزيع المعياري الملتوي التواءً موجباً بمتوسط (١,٥)، وانحراف معياري (١)، التوزيع المعياري الملتوي التواءً سالباً بمتوسط (-١,٥)، وانحراف معياري (١).

– تحديد طرق تقدير المعالم المجهولة، حيث تم اختيار ثلاث طرق قائمة على التغاير وتنتمي لأطر مرجعية مختلفة، وتستخدم دوال تقدير وشروط مختلفة هي (طريقة الاحتمال الأقصى (ML)، طريقة المربعات الصغرى الموزونة بأخطاء معيارية حصينة وإحصائية اختبار معدلة للمتوسط (WLSMV)، وطريقة المربعات الصغرى غير الموزونة (USL).

– حساب عدد العينات التي سوف يتم توليدها والمتمثلة في عدد خلايا التصميم العاملي (٣ مستويات لدرجة تعقيد النموذج × ٣ أحجام للعينة × ٣ أشكال لتوزيع السمة المقاسة × ٣ طرق تقدير المعالم المجهولة) لينتج (٨١) عينة لدراسة دقة مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي.

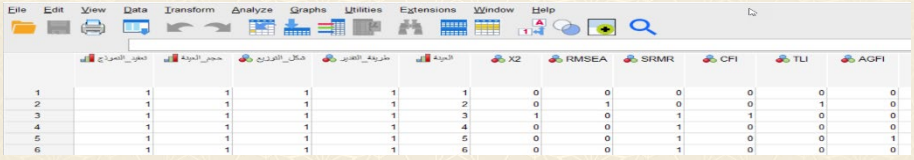
– توليد البيانات لكل عينة من العينات الاثنا عشر باستخدام مكتبة lavaan (Rosseel, 2012) وباستخدام برنامج R (R Core Team, 2023) وذلك وفقاً للمعطيات المذكورة في الخطوات (من١ إلى ٦).

– تكرار كل عينة من العينات الإحدى والثمانين، مئة مرة لينتج (٨١٠٠) عينة لدراسة دقة مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي، كل عينة في ملف مستقل.

– تحليل ملفات العينات التي تم إنتاجها في الخطوة (٨) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي حسب النموذج المحدد مكتبة lavaan (Rosseel, 2012) والحصول على مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة السبعة للتحليل العاملي التوكيدي والحكم على كل مؤشر في ضوء المعايير

التي تحدد الملائمة أو المطابقة الاحصائية المناسبة والجيدة المذكورة في الخطوة الأولى فإذا حقق ملائمة جيدة ومناسبة يعطى القيمة (صفر)، وإذا لم يحقق الملائمة الجيدة وفقا للمعيار يعطى(١).

– إدخال النتائج التي تم الحصول عليها من الخطوة (٩) في برنامجIBM-SPSS حيث تم إنشاء ملف يحتوي على المتغيرات المستقلة ومتغير القياسات المتكررة الذي يمثل مؤشرات الملائمة الكلية، وترصد القيم في الخلايا الخاصة بكل مؤشر من المؤشرات السبعة، وشكل (١) يمثل صورة لجزء من ملف البيانات المدخلة.



شكل (١) صورة لجزء من ملف البيانات المدخلة

– حساب معدلات الخطأ من النوع الأول لكل مؤشر من المؤشرات السبعة ولكل مائة عينة حسب التصميم البحثي وذلك بعد المرات التي أعطيت فيها الطريقة القيمة (١)، وقسمته على العدد (١٠٠) وذلك لكل حالة من الحالات الواحد والثمانين.

– معالجة البيانات وتحليلها باستخدام الأسلوب الإحصائي متعدد المتغيرات لتحليل التباين للقياسات المتكررة Multivariate Analysis of Variance for Repeated Measures.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

حيث إن تصميم الدراسة من النوع المختلط Five Factor Experiment with Repeated Measures لذا تم استخدام أحد الأساليب الإحصائية لتحليل عديدة المتغيرات وهو Multivariate Analysis of Variance for Repeated Measures: Four Between Subjects and one within subjects variable وذلك لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها المتعلقة بدقة مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء معدلات الخطأ من النوع الأول. وحيث أن الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق تعبر عن دلالة الفروق الظاهرية وبالتالي تأثرها بحجم العينة، لذا تم إيجاد الدلالة العملية للاختبار الإحصائي معبراً عنها بحجم الأثر

(ES) Effect Size والمتمثلة في Partial Eta Squared والذي تفسر قيمته وفقاً للمعيار التالي (الجضعي، ٢٠٠٥):

حجم أثر صغير: ES≤ 0.2

حجم أثر متوسط: $0.2 < ES \geq 0.5$

حجم أثر كبير: $0.5 < ES \geq 0.8$

حجم أثر كبير جدا: ES> 0.8

عرض نتائج الدراسة:

صممت الدراسة بهدف مقارنة دقة مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء تعقيد النموذج المتمثل في عدد الأبعاد الكامنة، وحجم العينة، وشكل توزيع البيانات، وطرق تقدير المعالم المجهولة، حيث تم فحص تأثيرها على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لكل مؤشر ومقارنتها بمعدلات الخطأ من النوع الأول المتوقعة.

وللتحقق من ذلك تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة (المختلط) حيث تم:

أولاً: التعرف على مدى تحقق افتراضاته في بيانات الدراسة، إذ أكدت نتائج اختباري كولموجروف سميرنوف، وشبيرو-ويلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين توزيع معدلات الخطأ من النوع الأول لمؤشرات الكشف السبعة، مما يعني أنها تتبع التوزيع الطبيعي. كما أكدت نتائج اختبار إم بوكس (M-Box's) والتي بلغت قيمته () وكانت غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تحقق افتراض تجانس التغاير للمتغيرات المستقلة عبر المجموعات.

ثانياً: تم إجراء التحليل الإحصائي عديد المتغيرات وباستخدام اختبار (Wilks' Lambda) ووضعت النتائج في جدول (١):

جدول (١) نتائج تحليل ا لتباين للقياسات المتكررة لدراسة معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية باستخدام اختبار ويلكس ليمدا

الآثار	قيمة اختبار ويلكس ليمدا	قيمة اختبار "ف "	درجة حرية الفرضيات	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
المؤشرات	٠,٩٩٧	٤,٩٠٢	٥	٨٠١٥	٠,٠٠١	٠,٣
تفاعل المؤشرات مع درجة تعقيد النموذج	٠,٩٩٤	٥,٠٥٦	١٠	١٦٠٣٠	٠,٠٠١	٠,٣
تفاعل المؤشرات مع حجم العينة	٠,٩٩٥	٣,٧٠١	١٠	١٦٠٣٠	٠,٠٠١	٠,٢٢
تفاعل المؤشرات مع شكل توزيع البيانات	٠,٩٩٧	٢,٦٦١	١٠	١٦٠٣٠	٠,٠٠٣	٠,٢١
تفاعل المؤشرات مع طريقة تقدير المعالم	٠,٩٩٩	٠,٩١٢	١٠	١٦٠٣٠	٠,٥٢١	–

ثالثاً: استخدام نتائج التحليل الإحصائي لاختبار ويلكس ليمدا الواردة في جدول (٢) للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فروضها كالتالي:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نصه "معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي" ولغرض قبوله أو رفضه تم استخدام نتائج التحليل المعروضة في جدول (١) والخاصة بالمؤشرات. حيث يلاحظ أن قيمة اختبار ويلكس لميدا قد بلغت (٠,٩٩٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) مما يعني أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف مؤشرات الملائمة الكلية، وللتأكد من الدلالة العملية للفرق تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مؤشر مربع إيتا الجزئي والذي بلغت قيمته (٠,٣٠) وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر متوسطاً مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه "أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي" وللتعرف على أي معدلات الخطأ

من النوع الأول التجريبية التي تختلف، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني ووضعت النتائج في جدول (٢).

جدول (٢) نتائج المقارنة البعدية بين معدلات الخطأ من النوع الأول لمستويات المتغير داخل المجموعات (مؤشرات الملائمة الكلية) باستخدام اختبار بونفيروني

الطريقة I	معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي	الطريقة J	الفرق بين المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
χ2	٠,٢٠	RMSEA	٠,١٩٠	<٠,٠٠١
		SRMR	٠,١٧٠	<٠,٠٠١
		CFI	٠١٦٠	<٠,٠٠١
		TLI	٠,١٦٠	<٠,٠٠١
		AGFI	٠,١٤٥	<٠,٠٠١
RMSEA	٠,٠١	SRMR	-٠,٠٢٠	<٠,٠٠١
		CFI	-٠,٠٣٠	<٠,٠٠١
		TLI	-٠,٠٣٠	<٠,٠٠١
		AGFI	-٠,٠٤٥	<٠,٠٠١
SRMR	٠,٠٣	BIC	-٠,٠١٠	<٠,٠٠١
		TLI	-٠,٠١٠	<٠,٠٠١
		AGFI	-٠,٠٢٥	<٠,٠٠١
CFI	٠,٠٤	TLI	صفر	-
		AGFI	-٠,٠١٥	<٠,٠٠١
TLI	٠,٠٤	AGFI	-٠,٠١٥	<٠,٠٠١
AGFI	٠,٠٦	-	-	-

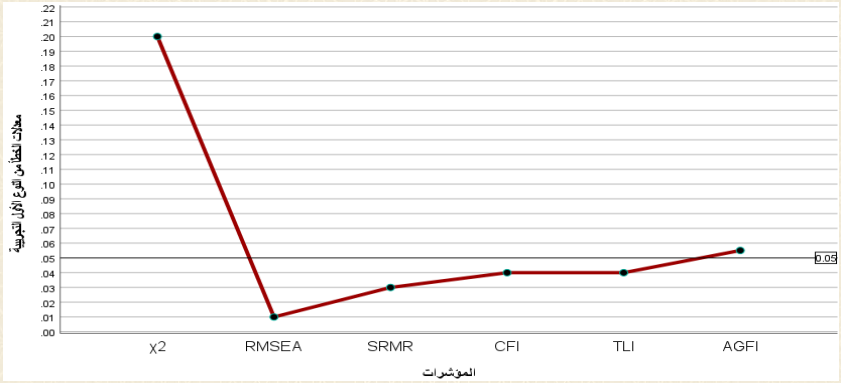
ويلاحظ من خلال النتائج المعروضة في جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) بين معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر مربع كاي (χ2) والبالغ قيمته (٠,٢٠) وبقية المؤشرات، مما يعني اختلاف معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر مربع كاي عن معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لبقية المؤشرات ولصالح بقية المؤشرات، وبالتالي هو أقل مؤشرات الملائمة دقة. كما يلاحظ أن قيمته أكبر بكثير من قيمة

معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع (α=0.05) مما يعني أنه لم يحافظ على معدل خطأه ضمن المدى المتوقع لمعدل الخطأ من النوع الأول، وبالتالي عدم دقته في الكشف عن الملائمة الكلية لنماذج التحليل العاملي التوكيدي، ويعود ذلك لما أشارت إليه معظم الدراسات (Engel et al., 2003; Moshagen, 2012; Hair et al., 2014; Yuan et al., 2015; Shi et al., 2018; Shi et al., 2019) من تأثره سلبا بزيادة درجة تعقيد النموذج، وحجم العينة، والتواء شكل التوزيع والتي تضمنتها البيانات من خلال تصميم الدراسة الحالية. كما يلاحظ من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) بين معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) والبالغ قيمته (٠,٠١) وبقية المؤشرات، مما يعني اختلاف معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب عن معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لبقية المؤشرات ولصالح مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب، أيضاً يلاحظ أن قيمته أصغر بكثير من قيمة معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع (α=0.05)، مما يعني أنه حافظ على معدل خطأه ضمن المدى المتوقع لمعدل الخطأ من النوع الأول، وهذا مؤشر على دقته الكبيرة في الكشف عن الملائمة الكلية لنماذج التحليل العاملي التوكيدي حيث كان أكثر المؤشرات الستة دقة. أيضاً يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) بين معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) والبالغ قيمته (٠,٠٣) وكل من مؤشر حسن أو جودة المطابقة (CFI)، ومؤشر تاكر– لويس (TLI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، مما يعني اختلاف معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية عن معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية للمؤشرات الثلاثة المذكورة ولصالح جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية، كما يلاحظ أن قيمته أصغر من قيمة معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع، مما يعني أنه حافظ على معدل خطأه ضمن المدى المتوقع لمعدل الخطأ من النوع الأول، وهذا مؤشر على دقته في الكشف عن الملائمة الكلية لنماذج التحليل العاملي التوكيدي. أيضاً يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) بين معدلي الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشري جودة المطابقة (CFI)، وتاكر– لويس (TLI). والبالغة قيمة كل منهما (٠,٠٤)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، مما يعني اختلاف معدلي الخطأ من النوع الأول التجريبي للمؤشرين عن معدل الخطأ من النوع الأول

التجريبي لمؤشر حسن المطابقة المصحح ولصالح مؤشري جودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس ، كما يلاحظ أن قيمتهما أصغر من قيمة معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع، مما يعني أنهما حافظا على معدل خطأهما ضمن المدى المتوقع لمعدل الخطأ من النوع الأول، وهذا مؤشر على دقتهما في الكشف عن الملائمة الكلية لنماذج التحليل العاملي التوكيدي، في حين لم يحافظ مؤشر حسن المطابقة المصحح على معدل خطأه والبالغ قيمته (٠,٠٦) ضمن المدى المتوقع لمعدل الخطأ من النوع الأول، وبالتالي عدم دقته في الكشف عن الملائمة الكلية لنماذج التحليل العاملي التوكيدي. وفي ضوء ذلك يمكن ترتيب مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي الستة وفقاً لصغر معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي كالتالي:

١. مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA)
٢. مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR).
٣. مؤشرا جودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس (TLI).
٤. مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI).
٥. مؤشر مربع كاي (χ2)

وهو ما يوضحه شكل (٢).



شكل (٢) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية الستة للتحليل العاملي التوكيدي

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل اليه (عامر، ٢٠٠٤؛ Hu& Bentler, 1998) وهذا يبين أهمية الاعتماد على مؤشر RMSEA وSRMR وCFI بينما كانت أكثر المؤشرات معاناة من الخطأ الأول هي كاي تربيع والمؤشرات المطلقة AGFوهذا يتفق مع طرح (Muthen & Muthen 2012) بعدم الاعتماد على مؤشرات المطابقة المطلقة في تقدير مطابقة النموذج. وفي هذا إجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة واختبار فرضيته.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة فرض الدراسة الثاني الذي نصه "معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج " ولغرض قبوله أو رفضه تم استخدام نتائج التحليل المعروضة في جدول (١) والخاصة بالتفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج. حيث يلاحظ أن قيمة اختبار ويلكس لميدا قد بلغت (٠,٩٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) مما يعني أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج، وللتأكد من الدلالة العملية للفرق تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مؤشر مربع إيتا الجزئي والذي بلغت قيمته (٠,٣٠) وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر متوسطاً مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه "أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي ودرجة تعقيد النموذج" وللتعرف على طبيعة التفاعل وأثره على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي، وللمساعدة في تفسير النتائج، تم إيجاد معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي للمؤشرات الستة وفقاً لدرجة تعقيد النموذج وعرضت النتائج في جدول (٣).

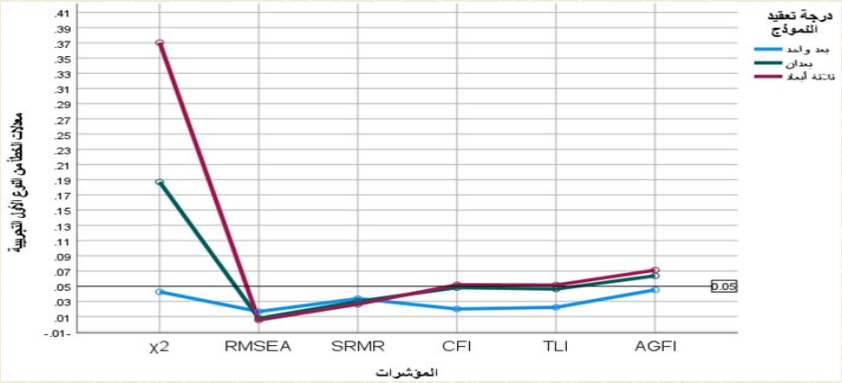
جدول (٣) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وفقاً لدرجة تعقيد النموذج.

درجة تعقيد النموذج	الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي					
	χ2	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	AGFI
عشرون عبارة تتشبع على بعد واحد	٠,٠٤٣	٠,٠١٧	٠,٠٣٤	٠,٠٢٠	٠,٠٢٢	٠,٠٤٥

درجة تعقيد النموذج	الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي					
	χ2	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	AGFI
ثلاثون عبارة تتشبع على بعدين	٠,١٨٧	٠,٠٠٨	٠,٠٣٠	٠,٠٤٨	٠,٠٤٦	٠,٠٦٤
تسع وثلاثون عبارة تتشبع على ثلاثة أبعاد	٠,٣٧٠	٠,٠٠٦	٠٠٢٦	٠,٠٥٢	٠,٠٥٢	٠,٠٧١

وبالنظر في جدول (٣) يلاحظ أن تفاعل معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي مع درجة تعقيد النموذج اتخذ نمطين مختلفين، فبالنسبة لمؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) فإن معدلات الخطأ من النوع الأول تقل بازدياد تعقيد النموذج، أما مؤشرات مربع كاي (χ2) وجودة المطابقة (CFI)، وتاكر–لويس (TLI) وحسن المطابقة المصحح (AGFI) فقد زادت معدلات الخطأ من النوع الأول بزيادة تعقيد النموذج. كما يلاحظ أن مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) المؤشران الوحيدان اللذان حافظا على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع (α=0.05) عبر مستويات درجة تعقيد النموذج الثلاثة البسيطة والمتوسطة والكبيرة، كما أن مؤشري جودة المطابقة (CFI)، وتاكر–لويس (TLI) حافظا على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع عبر مستوي درجة تعقيد النموذج البسيطة والمتوسطة وكانت أكبير من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع عندما تكون درجة تعقيد النموذج كبيرة، بينما مؤشري كاي تربيع وحسن المطابقة المصحح حافظا على معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع فقط عندما تكون درجة تعقيد النموذج بسيطة، أما عندما تكون درجة تعقيد النموذج متوسطة أو كبيرة فإن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يكون أكبر من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع، وبالتالي عندما تكون درجة تعقيد النموذج بسيطة فإن جميع المؤشرات الستة كانت دقيقة في الكشف عن مدى ملائمة البيانات للنموذج، وعندما تكون درجة تعقيد النموذج متوسطة فإن جميع المؤشرات تكون دقيقة ومعدلات خطؤها أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع ما عدا مؤشري كاي تربيع وحسن المطابقة المصحح، وعندما تكون درجة تعقيد النموذج كبيرة فإن مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي

المعيارية (SRMR) هما فقط اللذان تمتعا بالدقة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج من خلال محافظتهما على الخطأ من النوع الأول التجريبي أقل من قيمة معدل (α=0.05) وهو ما يؤكده الرسم البياني المعروض في شكل (٣).



شكل (٣) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية الستة للتحليل العاملي التوكيدي عبر درجات تعقيد النموذج

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (Kenny & McCoach, 2003; 2009) ولكن يجب الانتباه إلى أن مؤشر RMSEA لا يكون في صالح النماذج البسيطة ويؤدي إلى تضخم الخطأ من النوع الأول وهذا يتفق مع ما أشار اليه Kenny et al. (٢٠١٥) وفي هذا إجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة واختبار فرضيته.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة فرض الدراسة الثالث الذي نصه "معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة" ولغرض قبوله أو رفضه تم استخدام نتائج التحليل المعروضة في جدول (١) والخاصة بالتفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة. حيث

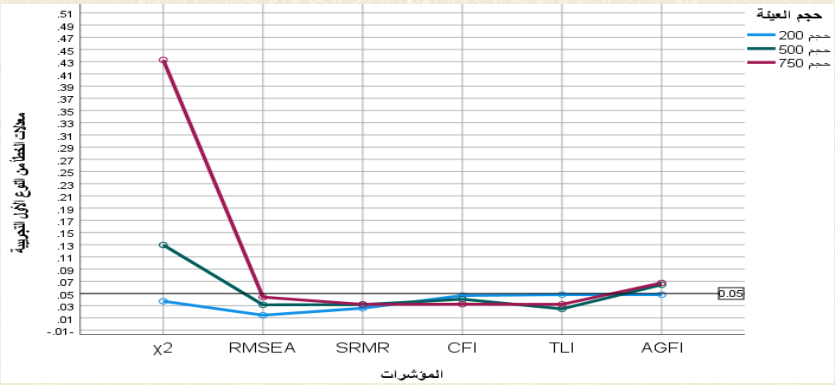
يلاحظ أن قيمة اختبار ويلكس لميدا قد بلغت (٠,٩٩٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) مما يعني أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة، وللتأكد من الدلالة العملية للفرق تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مؤشر مربع إيتا الجزئي والذي بلغت قيمته (٠,٢٢) وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر متوسطاً مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه "أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وحجم العينة" وللتعرف على طبيعة التفاعل وأثره على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي، وللمساعدة في تفسير النتائج، تم إيجاد معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي للمؤشرات الستة وفقاً لحجم العينة وعرضت النتائج في جدول (٤).

جدول (٤) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وفقاً لحجم العينة

حجم العينة	الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي					
	$\chi 2$	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	AGFI
حجم ٢٠٠	٠,٠٣٧	٠,٠١٤	٠,٠٢٦	٠,٠٤٧	٠,٠٤٨	٠,٠٤٨
حجم ٥٠٠	٠,١٣	٠,٠٣١	٠,٣٢	٠,٠٤١	٠,٠٢٥	٠,٠٦٤
حجم ٧٥٠	٠,٤٣	٠,٠٤٤	٠,٠٣٣	٠,٠٣٣	٠,٠٣٢	٠,٠٧٠

وبالنظر في جدول (٤) يلاحظ أن تفاعل معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي مع حجم العينة اتخذ نمطين مختلفين، فبالنسبة لمؤشرات كاي تربيع والجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وحسن المطابقة المصحح (AGFI) فإن معدلات الخطأ من النوع الأول تزداد بازدياد حجم العينة، أما مؤشري جودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس (TLI) فقد تناقصت معدلات الخطأ من النوع الأول بازدياد حجم العينة. كما يلاحظ أن مؤشرات الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وجودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس (TLI) حافظت على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع (α=0.05) عبر أحجام العينة الثلاثة

الصغير والمتوسط والكبير، كما أن مؤشري كاي تربيع، وحسن المطابقة المصحح حافظا على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع عندما يكون حجم العينة صغيرة، وكانت أكبر من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع عندما يكون حجم العينة متوسطا أو كبيرا، وبالتالي عندما يكون حجم العينة صغير فإن جميع المؤشرات الستة كانت دقيقة في التحقق من ملائمة البيانات للنموذج، وعندما يكون حجم العينة متوسط أو كبير فإن جميع المؤشرات تكون دقيقة ومعدلات خطؤها أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع ما عدا مؤشري كاي تربيع وحسن المطابقة المصحح ، وهو ما يؤكده الرسم البياني المعروض في شكل (٤)



شكل (٤) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية الستة للتحليل العاملي التوكيدي عبر أحجام العينة

وهذا يتفق مع (Hu & Bentler, 1999; Shi et al., 2019) وفي هذا إجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة واختبار فرضيته

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة فرض الدراسة الرابع الذي نصه "معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية الرئيسة للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات" ولغرض قبوله أو رفضه تم استخدام نتائج التحليل المعروضة في جدول (١)

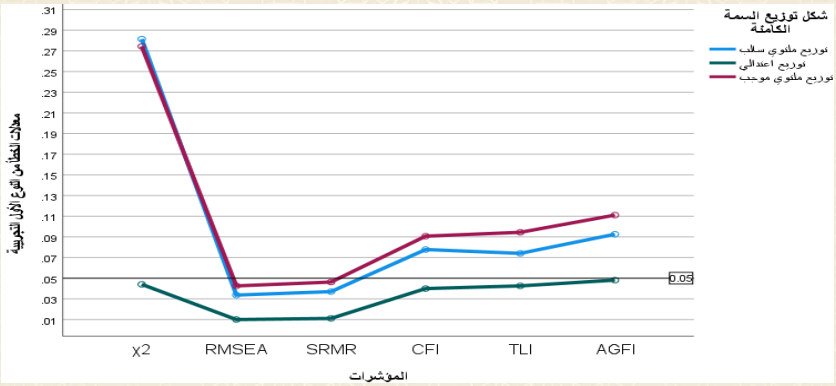
والخاصة بالتفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات. حيث يلاحظ أن قيمة اختبار ويلكس لميدا قد بلغت (٠,٩٩٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠٣) مما يعني أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات، وللتأكد من الدلالة العملية للفرق تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مؤشر مربع إيتا الجزئي والذي بلغت قيمته (٠,٢١) وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر متوسطاً مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه "أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وشكل توزيع البيانات" وللتعرف على طبيعة التفاعل وأثره على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي، وللمساعدة في تفسير النتائج، تم إيجاد معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي للمؤشرات الستة وفقاً لشكل توزيع البيانات وعرضت النتائج في جدول (٥).

جدول (٥) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وفقاً لشكل توزيع البيانات

شكل توزيع البيانات	الخطأ من النوع الأول التجريبي لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي					
	χ2	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	AGFI
ملتوي سالب	٠,٢٧	٠,٠٣٤	٠,٠٤١	٠,٠٧٨	٠,٠٧٤	٠,٠٩٢
اعتدالي	٠,٠٤٤	٠,٠١٠	٠,٠١١	٠,٠٤٠	٠,٠٤٣	٠,٠٤٨
ملتوي موجب	٠,٢٨	٠,٤٣	٠,٠٤٦	٠,٠٩١	٠,٠٩٤	٠,١١

وبالنظر في جدول (٥) يلاحظ أن تفاعل معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي مع شكل توزيع البيانات يتخذ نمطاً موحداً لجميع المؤشرات عبر جميع أشكال توزيع السمة المقاسة. حيث تأخذ معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أصغر قيمة لجميع المؤشرات عندما يكون التوزيع اعتدالي، كما أنها كانت أصغر من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع (α=0.05) أي أن جميع المؤشرات حافظت على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع. ثم تزداد معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لشكل التوزيع الملتوي التواءً سالباً، ثم تكون القيم الأكبر لشكل التوزيع الملتوي التواءً موجباً، كما أنها كانت أكبر من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع

(α=0.05) لجميع المؤشرات ماعدا مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) فقد حافظا على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع، وبالتالي عندما يكون شكل توزيع البيانات اعتدالياً فإن جميع المؤشرات الستة تكون دقيقة في التحقق من ملائمة البيانات للنموذج، وعندما يكون شكل التوزيع ملتوي التواءً سالباً أو موجباً فإن مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية فقط تكون دقيقة في التحقق من ملائمة البيانات للنموذج حيث أن معدلات خطؤها أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع، وهو ما يؤكده الرسم البياني المعروض في شكل (٥).



شكل (٥) معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية لمؤشرات الملائمة الكلية الستة للتحليل العاملي التوكيدي عبر شكل توزيع البيانات

وفي هذا إجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة واختبار فرضيته.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة فرض الدراسة الخامس الذي نصه " معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وطريقة تقدير المعالم المجهولة" ولغرض قبوله أو رفضه تم استخدام نتائج التحليل المعروضة في

جدول (١) والخاصة بالتفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وطريقة تقدير المعالم المجهولة. حيث يلاحظ أن قيمة اختبار ويلكس لميدا قد بلغت (٠,٩٩٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٥٢١) مما يعني أن معدل الخطأ من النوع الأول التجريبي لا يختلف باختلاف التفاعل الثنائي بين مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي وطريقة تقدير المعالم المجهولة، مما يعني قبول الفرض الصفري.

وفي هذا إجابة عن التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة واختبار فرضيته.

واعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- استخدام مؤشرات الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وجودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس (TLI) للتحقق من الملائمة الكلية للبيانات لنماذج التحليل العاملي التوكيدي، حيث أظهرت دقة مناسبة من خلال محافظتها على معدلات الخطأ من النوع الأول التجريبية أقل من معدل الخطأ من النوع الأول المتوقع عبر جميع الشروط التي تم ضبطها في هذه الدراسة، وعدم الاعتماد على مؤشر كاي تربيع كمؤشر وحيد للتحقق.
- استخدام جميع مؤشرات الملائمة الكلية الستة عندما تكون درجة تعقيد النموذج بسيطة حيث كانت دقيقة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج، لكن عندما تكون درجة تعقيد النموذج متوسطة فيوصى باستخدام مؤشرات الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وجودة المطابقة (CFI)، وتاكر- لويس (TLI) للتحقق من الملائمة الكلية للبيانات لنماذج التحليل العاملي التوكيدي، أما عندما تكون درجة تعقيد النموذج كبيرة فيُقتصر على استخدام مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR).
- استخدام جميع مؤشرات الملائمة الكلية الستة عندما كون حجم العينة صغير حيث كانت دقيقة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج، لكن عندما حجم العينة متوسط أو كبير فيوصى باستخدام مؤشرات الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA)

وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) وجودة المطابقة (CFI)، وتاكر– لويس (TLI) للتحقق من الملائمة الكلية للبيانات لنماذج التحليل العاملي التوكيدي.

- استخدام جميع مؤشرات الملائمة الكلية الستة عندما يتبع توزيع البيانات التوزيع الاعتدالي حيث كانت دقيقة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج، لكن عندما شكل توزيع البيانات ملتوي التواءً سالباً أو موجباً فيوصى باستخدام مؤشري الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) للتحقق من الملائمة الكلية للبيانات لنماذج التحليل العاملي التوكيدي.
- استخدام جميع المؤشرات مع أي طريقة من طرق تقدير المعالم المجهولة الثلاثة المستخدمة في هذه الدراسة في ضوء الاعتبارات المذكورة في التوصيات السابقة الذكر.

كما يقترح الباحث إجراء دراسة للتحقق من دقة مؤشرات الملائمة الكلية للتحليل العاملي التوكيدي في ضوء شروط أخرى يتم ضبطها لم تتناولها الدراسة الحالية مثل مستوى قياس المتغيرات، وعدد رتب الاستجابة للعبارات المكونة للمقياس، ودرجة تحديد النموذج.

المراجع

المراجع العربية:

تيغزة، أحمد بوزيان. (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة *SPSS* وليزرل *LISREL*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجضعي، خالد بن سعد (٢٠٠٥). تقنيات صنع القرار: تطبيقات حاسوبية. دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

عامر، عبدالناصر السيد. (٢٠٠٤). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤، ٤٥.
http://search.mandumah.com/Record/1008703

عامر، عبد الناصر السيد. (٢٠١٤). تقييم استخدام تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحث النفسي. مجلة دراسات عربية في علم النفس (رائم)، ١٣، ٢.
http://search.mandumah.com/Record/700164

عامر، عبدالناصر السيد. (٢٠١٨). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الأول). دار جامعة نايف العربية للعلوم الامنية للنشر

عامر، عبد الناصر السيد. (٢٠١٨). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الثاني). دار جامعة نايف العربية للعلوم الامنية للنشر.

عامر، عبدالناصر السيد. (٢٠٢٢). تحليل النماذج البنائية باستخدام برنامج *LISREL: SIMPLIS & PRELIS"" :*
https//www.amazon.com/dp/B098p7CGVK

ترجمة المراجع العربية:

Al-Jadha'i, Khalid bin Saad (2005). Decision-making techniques: computer applications. Dar Al-Ashab for Publishing and Distribution.

Amer, Abdel Nasser Al-Sayed. (2004). Performance of goodness-of-fit indicators to evaluate the structural equation model. Egyptian Journal of Psychological Studies, 14, 45. http://search.mandumah.com/Record/1008703

Amer, Abdel Nasser Al-Sayed. (2014). Evaluating the use of structural equation modeling applications in psychological research. Journal of Arab Studies in Psychology (RANM), 13, 2.
http://search.mandumah.com/Record/700164

Amer, Abdel Nasser Al-Sayed. (2018). Structural equation modeling for the psychological and social sciences: foundations, applications, and issues (Part One). Naif Arab University for Security Sciences Publishing House.

Amer, Abdel Nasser Al-Sayed. (2018). Structural equation modeling for the psychological and social sciences: foundations, applications, and issues (Part II). Naif Arab University for Security Sciences Publishing House.

Amer, Abdel Nasser Al-Sayed. (2022). Analysis of structural models using LISREL program: SIMPLIS & PRELIS.

Tigza, Amohamed Bouziane. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis, their concepts and methodology, using SPSS and LISREL package. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Aera, A. P. A. (1999). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. Psychometrika, 49, 155–173

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. Psychometrika, 49, 155-173.

Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences, 98-122 . Routledge.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. Psychological bulletin, 107(2), 238.

Bentler, P. M. (1995). EQS structural equations program manual (Vol. 6). Encino, CA: Multivariate software.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 88, 588-606.

Bollen, K. A. (1990). Overall fit in covariance structure models: Two types of sample size effects. Psychological Bulletin, 107, 256−259

Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom (Eds.), Structural equation models: Present and future. A Festschrift in honor of Karl Jöreskog (pp. 139–168). Chicago: Scientific Software International.

Breivik, E., & Olsson, U. H. (2001). Adding variables to improve fit: The effect of model size on fit assessment in LISREL. Structural equation modeling: Present and future, 169-194.

Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York, NY: The Guilford Press.

Browne, M. W. (1984). Asymptotic distribution free methods in the analysis of covariance structures. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 37, 62−83.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (pp. 136−162). Newbury Park, CA: Sage.

Byrne, B. m. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. Int. J. Testing, 1, 55-88.

Chau, H., & Hocevar, D. (1995, April). The effects of number of measured variables on goodness- of-fit in confirmatory factor analysis (Paper presented). at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco

Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. Structural Equation Modeling, 2, 119–144.

Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 8(2), 23-74.

Fan, X., Thompson, B., & Yang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indices. Structural Equation Modeling, 6, 56–83.

Hair, J. F., Gabriel, M., & Patel, V. (2014). AMOS covariance-based structural equation modeling (CB-SEM): Guidelines on its application as a marketing research tool. Brazilian Journal of Marketing, 13(2).

Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), Structural equation modeling: Concepts, issues and applications (pp. 76–99). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure analysis: Sensitivity under parameterized model misspecification. Psychological Methods, 3, 424- 453.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1- 55.

Hu, L., Bentler, P. M., & Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? Psychological Bulletin, 112, 351−362.

Jackson, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N: q Hypothesis. Structural Equation Modeling, 10, 128–141

Jackson, D. L., Gillaspy, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. Psychological Methods, 14, 6-23.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1989). LISREL 7: User's Reference Guide. Chicago, IL: Scientific Software.

Kaplan, D. (2000). Structural equation modeling: Foundation and extensions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. Sociological Methods & Research, 44(3), 486–507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003), "Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling," Structural Equation Modeling, 10, 333-51.

Kline, R. K. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th.ed). New York: Guilford publications, Inc.

Lord, F., & Novick, M. (1968). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley

Marsh, H. W., Balla, J. R., & Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical properties. Advanced structural equation modeling: Issues and techniques, 315-353.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indictors per factors in confirmatory factor analysis. Multivariate Behavioral Research, 33, 181–222.

McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. Psychological methods, 7(1), 64.

McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. Psychological Bulletin, 107, 247–255.

McQuitty, S. (2004), "Statistical power and structural equation models in business research,". Journal of Business Research, 57, 175-83

Moshagen, M. (2012). The model size effect in SEM: Inflated goodness-of-fit statistics are due to the size of the covariance matrix. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 19, 86-98.

Mulaik, S. A., Jams, L. R., Alstine, J. V., Bonnett, N., lind, S., & Stilwell, D. C. (1989). Evaluation of goodness of fit indices for structural equation models. Psychological Bulletin, 105, 430-445.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. Structural Equation Modeling, 4, 599−620.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). 1998–2012. Mplus user's guide. Los Angeles: Muthen & Muthen.

Mvududu, N. H., & Sink, C. A. (2013). Factor analysis in counseling research and practice. Counseling Outcome Research and Evaluation, 4(2), 75-98.

Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires: a critique. Comprehensive Psychology, 4, 03-CP.

R Core Team (2023). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. Journal of statistical software, 48, 1-36.

Savalei, V. (2012). The relationship between root mean square error of approximation and model misspecification in confirmatory factor analysis models. Educational and Psychological Measurement, 72, 910-932

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. The Journal of educational research, 99(6), 323-338.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sharama, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structural models. Journal of Business Research, 58(1), 935-943.

Shi, D., DiStefano, C., McDaniel, H. L., & Jiang, Z. (2018). Examining chi-square test statistics under conditions of large model size and ordinal data. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 25, 924-945

Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the Model Size Effect on SEM Fit Indices. Educational and Psychological Measurement, 79, 310-334 DOI: 10.1177/0013164418783530

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. Multivariate behavioral research, 25(2), 173-180.

Steiger, J., & Lind, J. C. (1980, May). Statistically based tests for the number of common factors. (Paper Presented) at the annual meeting of the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. Psychometrika, 38(1), 1-10.

West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In Hoyle, R. (Ed.), Handbook of structural equation modeling (pp. 209–231). New York: Guilford.

Widaman, K. F., & Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. Psychological Methods, 8, 16–37. doi: 10.1037/1082-989X.8.1.16

Winer, B. J. (1971). statistical principles in experimental design. New York: McGraw-Hill.

Yuan, K. H., Tian, Y., & Yanagihara, H. (2015). Empirical correction to the likelihood ratio statistic for structural equation modeling with many variables. Psychometrika, 80, 379-405.

درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

The Degree of Parents' Awareness of Cybersecurity Measures Necessary for Children in Early Childhood

إعداد

د. مروه بنت توفيق محمد مشعل

أستاذ المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال المساعد

قسم تعليم الطفولة المبكرة – كلية التربية بالدوادمي – جامعة شقراء

Dr. Marwa Tawfiq Mohammad Mashal

Assistant Professor of Kindergarten Curricula and Teaching Methods

Department of Early childhood Education - College of Education in Dawadmi – Shaqra University

Email: m.mashal@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-002

د. مروه بنت توفيق محمد مشعل

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/١٢ م

المستخلص

تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال استبانة تم توزيعها إلكترونيا، وتم استخدام المنهج الوصفي بالدراسة، وحددت الباحثة عينة عشوائية من أولياء أمور الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم الاعتماد على (٦٢) استبانة صالحة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتأثره بالحالة الاجتماعية للوالدين ومؤهلهم الدراسي.

وفي ضوء نتائج الاستبانة قدمت الباحثة عدة توصيات أهمها تقديم محاضرات توعوية لأولياء أمور الأطفال حول الأمن السيبراني، كما اقترحت الباحثة بعض الدراسات المستقبلية مثل وحدة مقترحة لتنمية الوعي السيبراني للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: الأمن السيبراني، المخاطر السيبرانية، أولياء الأمور، الطفل، مرحلة الطفولة المبكرة.

Abstract

This study seeks to determine the degree of parents ،awareness of the cyber security procedures necessary for children in the early childhood stage ،through a questionnaire that was distributed electronically. The descriptive approach was used in the study. The researcher identified a random sample of parents of children in the early childhood stage and relied on (62) A questionnaire suitable for analysis ،and the results of the study showed the importance of parents ،awareness of the cybersecurity procedures necessary for children in early childhood ،It is affected by the marital status of the parents and their educational qualifications.

In light of the results of the questionnaire ،the researcher presented several recommendations ،the most important of which is providing awareness lectures to parents of children about cybersecurity. The researcher also suggested some future studies ،such as a proposed unit to develop children،s cyber awareness in early childhood.

Keywords: cyber security ،cyber risks ،parents ،child ،early childhood.

المقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة منعطفا أساسيا في حياة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال والمؤسسات التربوية والتعليمية المهتمة بهذه المرحلة العمرية، ولا يكاد يختلف أحد على الدور الكبير الذي تركته التقنية في حياة الأطفال المعاصرين، كما أن التغيرات المستمرة والمتطورة في المجال التقني وارتباطها الوثيق بحياة الطفل، تتطلب من المربين والمهنيين العاملين في مجال الطفولة المبكرة على وجه الخصوص والتعليم على وجه العموم أن يكونوا على اطلاع دائم ومعرفة وثيقة بالتطورات الرقمية والتقنية من حولهم، وأن يكونوا في قائمة الصدارة في معرفة آلية واستراتيجيات نقل الخبرات والمعارف والمهارات التي يحتاج إليها الأطفال لإعدادهم إعدادا صحيحا وسليما وفقا لما تتطلبه مقتضيات العصر.

وكما نشهد اليوم فعالم الإنترنت عالم التطور والتحضر، عالم يوفر التواصل بين الأشخاص بدون أي معيقات أو حدود، فالجميع يستطيع استخدام الإنترنت وما يقدمه من مزايا هائلة للبشرية، ولكنه سلاح ذو حدين حيث أصبح بيئة خصبة لأعمال غير شرعية تستهدف جميع فئات المجتمع بمن فيهم الأطفال الذين يجهلون مخاطرها، وبالإضافة إلى ذلك فإن معظم الناس وخاصة الكثير من الأطفال يتأثرون بالإنترنت بشكل سلبي من حيث إدارة الوقت والإدمان، لذلك يجب التوصل إلى بعض الحلول التي تعتمد على الرقابة الأبوية للحد من مخاطر الإنترنت على الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فلم يعد الحديث عن مخاطر ما يتعرض له أطفالنا في الفضاء السيبراني من قبيل المبالغة أو التهويل الأكاديمي، فمخاطر مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول تداهم الأسرة العربية دون أن تدري، تارة نسمع عن الابتزاز والتهديد الإلكتروني لأطفالنا، وتارة أخرى نسمع عن ألعاب إلكترونية تسيطر على الأطفال وتدفعهم للانتحار، وهذا ما أكدته دراسة (إحسان، ٢٠٢٢) من حيث المخاطر المختلفة التي قد تواجه الأطفال في أثناء اتصالهم بالإنترنت.

وهنا برز دور أولياء الأمور في تثقيف وحماية أطفالهم ضد تلك المخاطر السيبرانية التي يتعرض لها الأطفال بمجرد اتصالهم بالإنترنت سواء على مواقع التواصل الاجتماعي أو الألعاب الإلكترونية، وذلك ما أكدت عليه كل من دراسة (خليل. ٢٠٢١)، ودراسة (لخضر، ٢٠٢٣)،

ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٣) حيث أكدتا على ضرورة توعية أولياء الأمور بالمخاطر السيبرانية وكيفية حماية أطفالهم منها مثل التنمر الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

لقد أفرز التطور التقني والرقمي الحديث سلوكيات ومظاهر جديدة في مختلف مناحي الحياة، فظهرت على إثر ذلك مصطلحات وصناعات ومكتسبات مستحدثة ومفيدة للإنسانية، كالكتب الإلكترونية والتعليم الإلكتروني، والعملات الإلكترونية.. إلخ. كما كان لهذا التقدم التكنولوجي تبعات على المستوى الأمني، حيث برزت أشكال جديدة مرتبطة بسوء استخدام تكنولوجيا الاتصال والشبكة المعلوماتية، من بينها الاعتداء على خصوصيات الأشخاص، والتغرير بالأحداث، والهندسة الاجتماعية، ونتيجة لحساسية مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدام الأطفال المتزايد للأجهزة الإلكترونية المتصلة بالإنترنت، كان للأطفال نصيب من الأذى بسبب مخاطر الاتصال بالإنترنت، فكان لزاما على أولياء الأمور حماية أطفالهم من هذه المخاطر بتحقيق شروط الأمن السيبراني في الأجهزة والحسابات الشخصية التي يستخدمها أطفالهم، وتوعية أطفالهم بكيفية التعامل مع المواقف التي قد تطرأ خلال اتصالهم بالإنترنت والتي قد تشكل خطورة عليهم.

وقد أكدت الدراسات السابقة كدراسة (صائغ، ٢٠١٨)، ودراسة (Spiering، ٢٠١٨)، ودراسة (فوريس، ومحرزي، ٢٠٢٢) على الدور المهم لأولياء الأمور في اتخاذ إجراءات الأمن السيبراني اللازمة لأطفالهم.

ومن واقع خبرة الباحثة بمجال الطفولة المبكرة وعملها بالإشراف على التدريب الميداني بمدارس الطفولة المبكرة تبين لها عدة مخاطر سيبرانية يتعرض لها الأطفال في هذه المرحلة، وبعد البحث عن أسبابها وجدت الباحثة أن لأولياء الأمور دور هام في حماية أطفالهم من تلك المخاطر، فتأتي الدراسة الحالية لتحديد درجة وعي أولياء أمور الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة حول إجراءات الأمن السيبراني اللازمة لهؤلاء الأطفال نظرا لما يحيط بهم من مخاطر سيبرانية بمجرد اتصال أجهزتهم بالإنترنت.

وعليه تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأجهزة التي يستخدمها أطفالهم في الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة؟

٢. ما درجة وعي أولياء الأمور لإجراءات الأمن السيبراني اللازم اتخاذها مع الأطفال في أثناء الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمؤهل الأم الدراسي؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمؤهل الأب الدراسي؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى للحالة الاجتماعية للوالدين؟

٦. ما المقترحات لتنمية وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى الوقوف على درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وما يجب عمله لزيادة هذا الوعي، من خلال تحديد:

١. درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأجهزة التي يستخدمها أطفالهم في الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. درجة وعي أولياء الأمور لإجراءات الأمن السيبراني اللازم اتخاذها مع الأطفال في أثناء الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة.

٣. تحديد أثر متغيرات كمؤهل الأب والأم والحالة الاجتماعية للوالدين على وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

٤. تقديم مقترحات لتنمية وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، والاتجاه نحو زيادة الوعي بإجراءات الأمن السيبراني لدى المجتمع السعودي.
- تتماشى الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتطلعاتها لتحقيق الأمن السيبراني.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج الدراسة متخذي القرار في وزارة التعليم على وضع خطة لتوعية أولياء الأمور والمعلمات والأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة حول إجراءات الأمن السيبراني اللازمة في تلك المرحلة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بمحافظة شقراء.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على بعض أولياء أمور الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

إجراءات الأمن السيبراني:

عرفه (أحمد، ويوسف، والسيد، ٢٠٢٢) بأنه مجموعة من الوسائل والتدابير التكنولوجية التي يتم استخدامها سواء من قبل أشخاص، أو هيئات، أو منظمات، أو أي كيانات أخرى هدفها حماية كل ما يتعلق بها من بيانات أو أدوات أو أنظمة وبرامج أو معدات أو أجهزة سواء أكانت أجهزة حاسب آلي أو الحاسوب الشخصي أو هواتف ذكية.. غيرها من الدخول غير المصرح به أو المساس بها.

وتعرفه (المنتشري، وحريري، ٢٠٢٠) بأنه "يشكل جميع إجراءات حماية شبكات المعلومات، ضد كافة الأعمال والممارسات التي تستهدف التلاعب بتلك المعلومات، وإلحاق الأذى بالمستخدمين بما يشمل الحماية ضد الاختراق، وبث البرمجيات الخبيثة والفيروسات، والوصول غير المصرح به، وغير ذلك من ممارسات سلبية".

وتعرفه الباحثة بأنه: "مجموعة من الإجراءات التي يتخذها ولي الأمر والتي تستهدف حماية البيانات ومنع إلحاق الأذى بالأطفال المستخدمين للحاسوب أو الهواتف الذكية".

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف الأمن السيبراني:

عرفه (Canongia& Mandarino، ٢٠١٤، ٦٣) بأنه "فن وجود واستمرارية مجتمع المعلومات، من خلال ضمان وحماية المعلومات وأصولها وبنيتها التحتية في الفضاء السيبراني".

ويرى (Crompton، Thompson، Reyes، Zhou and Zou، ٢٠١٦، ٣) أنه "يمثل العملية أو الحالة التي تكون بموجبها المعلومات وأنظمة المعلومات محمية بشكل تام ضد أي شكل من أشكال الإتلاف أو الوصول غير المسموح به لتلك المعلومات والأنظمة، أو التلاعب بها أو إساءة استخدامها".

وعرفته (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٠، ٥) بأنه "حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، والخدمات التي تقدمها

والبيانات التي تحتويها، من أي اختراق، أو تعطيل، أو تعديل، أو دخول، أو استخدام، أو استغلال غير قانوني.

كما عرفه (السمحان، ٢٠٢٠) بأنه "جميع الإجراءات والتقنيات المستخدمة لحماية سلامة البرامج والبيانات والشبكات من الهجوم أو الوصول غير المصرح به، ويشمل ذلك حماية الأجهزة والبيانات".

ويعرفه (المنتشري، ٢٠٢٠، ٤٦٢) بأنه "نشاط يؤمن حماية الموارد البشرية والمالية المرتبطة بتقنيات الاتصالات والمعلومات، ويضمن إمكانيات الحد من الخسائر والأضرار، فيتيح إعادة الوضع إلى ما كان عليه، بحيث لا تتحول الأضرار إلى خسائر مستمرة".

في ضوء ما سبق يتضح الاتفاق بين الباحثين في أن الأمن السيبراني يمثل 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 سلبي، أو بما يمثل خطرا على الجهات أو الأفراد ذوي الصلة بتلك المعلومات.

وترجع نشأة الأمن السيبراني إلى سبعينات القرن الماضي، عندما ابتكر "بوب توماس" برنامج على الكمبيوتر يسمى (Creeper)، ينتقل هذا البرنامج عبر شبكة (ARPANET'S)، تاركا خلفه مسار تحركاته، وأنشأ مخترع البريد الإلكتروني "راي توملينسون" برنامجا يسمى (Reaper) هو أول برنامج لمكافحة الفيروسات، ثم ظهرت برامج مضادات الفيروسات (Antivirus) التجارية لأول مرة في عام ١٩٨٧م، وقد أصبح الإنترنت متاحا للجميع في فترة التسعينات، فبدأ الأشخاص بوضع معلوماتهم الشخصية على الإنترنت، وانتهز مجرمو الإنترنت الفرصة من خلال سرقة البيانات من الأفراد والحكومات عبر شبكة الويب، وازدادت تهديدات أمان الشبكة بنحو كبير خلال منتصف التسعينات، فتطلب ذلك إنتاج برامج جدران حماية وبرامج مكافحة الفيروسات، ثم كانت الألفينات المرحلة التي بدأت فيها المنظمات الإجرامية في تمويل الهجمات الإلكترونية بنحو كبير، وفي المقابل ركزت الحكومات على مواجهة جرائم القرصنة، ووضع أحكام أكثر شدة عليها، حيث استمر أمن المعلومات في النمو بالتزامن مع نمو الإنترنت (المنتشري، وحريري، ٢٠٢٠).

أهداف الأمن السيبراني:

وحدد كل من (Katz، ٢٠٠٥)، و(السمحان، ٢٠٢٠) أهداف الأمن السيبراني في النقاط التالية:

١. تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات.

٢. توفير المتطلبات اللازمة للحد من المخاطر والجرائم الإلكترونية التي تستهدف المستخدمين.

٣. التخلص من نقاط الضعف في أنظمة الأجهزة المتصلة بالإنترنت باختلاف أنواعها.

٤. سد الثغرات في أنظمة أمن المعلومات.

٥. مكافحة البرمجيات الخبيثة، وأضرارها البالغة التي تحدثها للمستخدمين.

٦. الحد من التجسس الإلكتروني على مستوى الحكومة والأفراد.

٧. تدريب الأفراد على إجراءات لتجنب اختراق أجهزتهم بقصد الضرر ببياناتهم سواء بالإتلاف أو السرقة.

أهمية الأمن السيبراني للطفل:

لا بد من الوعي بأهمية الأمن السيبراني؛ خاصة أنه يعد إضافة حديثة إلى أجندة الأمن العالمي، حيث يهتم بحماية الدول والمواطنين من إساءة استخدام شبكات الكمبيوتر لأغراض الإرهاب والتجسس الاقتصادي والمكاسب الإجرامية، ونظرا لضعف فئة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تزيد تلك الأهمية، وتتمثل أهمية الأمن السيبراني في الحفاظ على المعلومات وسلامتها وتجانسها، وذلك بكف الأيادي من العبث بها، وتحقيق وفرة البيانات وجاهزيتها عند الحاجة إليها، وحماية الأجهزة والشبكات ككل من الاختراقات لتكون درع واق للبيانات والمعلومات، وأيضا استكشاف نقاط الضعف والثغرات في الأنظمة ومعالجتها.، وتوفير بيئة آمنة خلال الاتصال عبر الشبكة العنكبوتية (صائغ، ٢٠١٨)، و(السمحان، ٢٠٢٠).

وبدأت كل الدول تهتم بتعزيز حماية بناها التحتية الرقمية، وتحقيق الأمن السيبراني للمنشآت الحيوية؛ لتقليل المخاطر التي قد تتعرض لها إلكترونيا، وهذا يتطلب تكامل جميع مكونات المنظومة الأمنية الإلكترونية، ووضع استراتيجية متكاملة لإدارة المخاطر الإلكترونية والهجمات المحتملة، تضمن رقابة صارمة ومراجعة مستمرة لكافة الأنظمة والبيانات وإحاطتها بسياج قوي من الحماية، ووضع قوات الدفاع الإلكترونية على أهبة الاستعداد.

تجربة المملكة العربية السعودية:

تأتي تجربة المملكة العربية السعودية كأحد التجارب العربية الرائدة في هذا المجال، ويشرف على تلك الجهود الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، والتي تأسست بموجب أمر ملكي كريم برقم (٦٨٠١) بتاريخ ١١/ ١٢/ ١٤٣٨هـ، وترتبط بمقام خادم الحرمين الشريفين- أيده الله- وهي الجهة المختصة في المملكة بالأمن السيبراني والمرجع الوطني في شؤونه (الربيعة، ٢٠١٨).

وعلى صعيد الجهود التربوية، قررت إنشاء كلية الأمن السيبراني والبرمجة والذكاء الاصطناعي، التي تسعى إلى بناء وتأهيل قدرات وطنية شابة محترفة بأحدث الوسائل التقنية التي يمكن من خلالها المساعدة في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وتهدف إلى التحول إلى مجتمع معرفي وتقني ينافس الدول العالمية المتقدمة في الإبداع التقني المعلوماتي والرياضيات الذهنية، وبالأخص في المجال السيبراني والبرمجة. وفي إطار هذا الاهتمام فقد عقدت مسابقة "الهاكاثون" Cyber Space بمشاركة ستة وأربعون طالبا وثمانون طالبة جميعهم من طلبة الجامعات السعودية، وتتضمن المسابقة تطبيق عملي لهجمات سيبرانية، وإجراءات الأمن السيبراني التي يتم اتخاذها لصد تلك الهجمات (المنتشري، وحريري، ٢٠٢٠).

وصدر الأمر الملكي الكريم في تاريخ ١١/ ٢ / ١٤٣٩ هـ بإنشاء الهيئة الوطنية للأمن السيبراني والموافقة على تنظيمها لتكون الجهة المختصة بالأمن السيبراني، والمرجع الوطني في شؤونه لحماية أمن المملكة السيبراني والبنى التحتية والقطاعات ذات الأولوية والخدمات والأنشطة الحكومية، وفي سبيل تحقيق أهداف الهيئة والقيام باختصاصاتها ومهامها، فقد تضمن نقل المركز الوطني الإرشادي لأمن المعلومات من هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات إلى الهيئة الوطنية للأمن السيبراني)الموقع الرسمي للمركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني، ٢٠٢٣).

ومن خلال الهيئة الوطنية للأمن السيبراني والمؤتمرات واللقاءات المجتمعية والمحاضرات التي تعقدها لتوعية المواطنين بأهمية الأمن السيبراني والمخاطر السيبرانية التي تحيط بمستخدمي الإنترنت كان لهذا الدور الأكبر في حماية أطفال المملكة من تلك المخاطر، من خلال توعية أولياء الأمور بكيفية حماية أطفالهم من جميع المخاطر السيبرانية في أثناء اتصالهم بالإنترنت.

أثر الهجمات السيبرانية على المملكة العربية السعودية:

سببت الهجمات الإلكترونية ضررا كبيرا على البنية التحتية، وفي السعودية تضمنت أبرز الحوادث الرئيسية في هجمات استهدفت في البداية شركة أرامكو السعودية المملوكة للدولة في عام ٢٠١٢، وعطلت النشاط في الشركة لمدة شهر، وكان ذلك أكبر اختراق في التاريخ. وقد تسببت هذه البرمجيات الخبيثة في حدوث خلل مرة أخرى في (نوفمبر ٢٠١٦)، و(يناير ٢٠١٧) (السمحان، ٢٠٢٠).

جدول (١) ترتيب الدول العشر الأوائل في مؤشر GCI عامي ٢٠١٧، ٢٠١٨م، وترتيب الدول العربية الأوائل في هذا المجال (المنتشري، وحريري، ٢٠٢٠).

نتائج عام ٢٠١٧م				نتائج عام ٢٠١٨م			
الدول العشر الأوائل	ترتيب بعض الدول العربية			الدول العشر الأوائل	ترتيب بعض الدول العربية		
	الدول العربية	الترتيب العالمي	الترتيب الإقليمي		الدول العربية	الترتيب العالمي	الترتيب الإقليمي
سنغافورة	عمان	٤	١	المملكة المتحدة	السعودية	١٣	١
الولايات المتحدة	مصر	١٤	٢	الولايات المتحدة	عمان	١٦	٢
ماليزيا	قطر	٢٣	٣	فرنسا	قطر	١٧	٣
عمان	تونس	٤٠	٤	ليتونيا	مصر	٢٣	٤
أستونيا	السعودية	٤٦	٥	أستونيا	الإمارات	٣٥	٥
مويشيوس	الإمارات	٤٧	٦	سنغافورة	الكويت	٦٧	٦
أستراليا	المغرب	٤٩	٧	إسبانيا	البحرين	٦٨	٧
جورجيا	البحرين	٦٥	٨	ماليزيا	الأردن	٧٤	٨
فرنسا	الجزائر	٦٨	٩	كندا	تونس	٧٦	٩

نتائج عام ٢٠١٧م				نتائج عام ٢٠١٨م			
كندا	الأردن	٩٣	١٠	النرويج	المغرب	٩٣	١٠

يتضح من جدول (١) أن المملكة العربية السعودية استطاعت إحراز تقدم هائل في مجال الالتزام بالأمن السيبراني، حيث تقدم ترتيب المملكة نحو ثلاث وثلاثون درجة، من المركز ست وأربعين على مستوى العالم عام ٢٠١٧م، إلى المركز ثلاثة عشر، والمركز الأول عربيا، وذلك بسبب اهتمامها بالأمن السيبراني، وما قامت به من بعض الإنجازات في هذا المجال، واستحداث كلية الأمن السيبراني في عدد من الجامعات، كجامعة الملك سعود، وجامعة جدة.

أنواع المخاطر السيبرانية على الأطفال:

وقد عرفتها الهيئة الوطنية للأمن السيبراني عام ٢٠١٨ بأنها "المخاطر التي تمس أصول المؤسسة وأفرادها وعملياتها والرؤية والرسالة والسمعة بسبب خلل في استخدام المعلومات أو بسبب الوصول غير المصرح له بما يطال قيم المجتمع ودينه وأخلاقه والبنى التحتية (المنتشري، والحريري، ٢٠٢٠، ١٠٨).

وعلى الرغم من فوائد الإنترنت في رفع التحصيل الأكاديمي للأطفال في العديد من المجالات كالقراءة والرياضيات، ويمكنهم أيضا من الحصول على المعلومات، والتعبير عن الإبداع وتطوير وتعزيز العلاقات، وتحسين نتائج التعليم، فهو يوفر فرص لا مثيل لها للأطفال للتعليم والتواصل الاجتماعي، إلا أنه يقابل هذه الفوائد مخاطر كبيرة ناتجة من الاستخدام غير المناسب للتقنيات (أبو حجاب، ٢٠٢٢).

وتأسيسا على ذلك يشتمل مفهوم الأمن السيبراني على مجموعة من المفاهيم الخاصة بحماية الأطفال من الوقوع كضحايا للمخاطر والانتهاكات السيبرانية، وفيما يلي عرض لأنواع تلك المخاطر السيبرانية.

١. التنمر الإلكتروني Bullying:

يقصد به استخدام تكنولوجيا الاتصالات لأغراض التحرش والمضايقة والإزعاج والتهديد والابتزاز وغير ذلك من صور الإيذاء للطفل (Hinduja& Patchin، ٢٠١٠).

٢. التشهير الإلكتروني Defamation:

حيث يتم بث أفكار وأخبار من شأنها الإضرار الأدبي أو المعنوي بالطفل، وتتنوع طرق الاعتداء بداية من الدخول على الموقع الشخصي للطفل المراد التشهير به (الضحية) وتغيير محتوياته، أو عمل موقع آخر ينشر فيه أخبار ومعلومات غير صحيحة عنه، ولا يقتصر التشهير على الأفراد فقط، بل قد يمتد ليشمل الأنظمة التعليمية والسياسية والدينية، من خلال بث اخبار وفضائح ملفقة، أو إنشاء مواقع مخصصة للتشهير بتلك الأنظمة أو الطعن في المعتقدات الدينية (متولي، ٢٠١٥).

٣. الهندسة الاجتماعية Social Engineering:

يطلق عليها علم أو فن اختراق العقول، وانتشر هذا المصطلح مع انتشار شبكات التواصل الاجتماعي، ويشير إلى مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المجرمون في الحصول على المعلومات الحساسة، أو إقناع الأطفال الضحايا بتنفيذ بعض الإجراءات التي تساعد على اختراق أنظمتهم والإضرار بها (عبد الصادق، ٢٠١٤).

٤. التغرير والاستدراج Grooming:

غالب ضحايا هذا النوع من المخاطر هم الأطفال صغار السن من مستخدمي شبكة الإنترنت، حيث يوهم المجرمون ضحاياهم برغبتهم في تكوين علاقة صداقة على الإنترنت، وقد تتطور إلى التقاء مادي بين الطرفين (متولي، ٢٠١٥).

٥. التجسس الإلكتروني Cyber-espionage:

يتم بواسطة برامج معينة تحصل سرا على معلومات عن المستخدم عن طريق الربط بالإنترنت، وخاصة بدعاوي دعائية وإعلانية، وعادة ما يتم تضمين برامج التجسس في شكل مكونات مجانية خفية، أو برامج مشاركة يمكن تنزيلها من شبكة الإنترنت، وينقل المعلومات إلى الجهة المهاجمة (القحطاني، ٢٠١٥).

بهذا يكون الخطر الأكبر على فئة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك لحساسية تلك المرحلة، وبراءة الأطفال بهذه السن، وعدم درايتهم الكافية بالمخاطر السيبرانية التي يمكن أن يتعرضوا إليها في أثناء اتصالهم بالإنترنت، وكيفية حماية أنفسهم منها.

ومن حقوق الأطفال الحق في الحماية، بما في ذلك الحماية ضد التعسف أو التدخل غير القانوني في خصوصية الأطفال، والاعتداءات غير القانونية على شرفهم وسمعتهم، وتقر المادة (١٦) من اللائحة العامة الخاصة بحماية البيانات (GDPR) صراحة بأن الأطفال بحاجة إلى حماية أكثر من البالغين، كما أوضحت الحيثية (٣٨) من اللائحة العامة الخاصة بالبيانات، أن الأطفال يستحقون حماية خاصة لأنهم قد يكونون أقل وعيا بهذه المخاطر والعواقب والضمانات وحقوقهم فيما يتعلق بمعالجة البيانات الشخصية خاصة عبر الإنترنت بموجب المادة ٦ (١) (أ) من اللائحة العامة الخاصة بحماية البيانات، واستحدثت المادة (٨) من تلك اللائحة ضرورة موافقة الوالدين قبل تقديم خدمات مجتمع المعلومات بشكل مباشر للأطفال أقل من ١٦ عاما (ما لم يتم تطبيق حد أدنى للسن القومي بين ١٣ و ١٦ عاما)، ونظرا لهذه المخاطر عبر الإنترنت والمخاوف العامة، كانت هناك نداءات متزايدة من صانعي السياسات والأكاديميين لتغيير حقوق الأطفال، ولا سيما الحقوق لتلبية الاحتياجات الرقمية للعمر من بينها الحقوق في الإتاحة والمشاركة (Macenaite &Kosta، ٢٠١٧، ١٤٧ - 148).

نتيجة لذلك يجب توفير بيئة سيبرانية آمنة تضمن الاتصال الآمن للأطفال بالإنترنت، دون تعرضهم لأي نوع من أنواع الإساءة أو المخاطر السيبرانية، ويمكن ذلك بتوعية أولياء الأمور بتلك المخاطر وكيفية حماية أطفالهم منها.

الدراسات السابقة:

ودراسة (Esmaeili، ٢٠١٤) التي هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر على سلوك الأفراد الأمني في استخدام شبكات الإنترنت في الهواتف الذكية، تم تطبيق الدراسة على (٥٩٣) فرد كعينة عشوائية، وأظهرت الدراسة أن الجنس والوضع الوظيفي والمستوى الدراسي من أهم المتغيرات التي تؤثر على وعي الأفراد بالإجراءات الأمنية اللازمة عند استخدام الإنترنت في الهواتف الذكية، وأوصى الباحث بدراسة عوامل أخرى قد تؤثر على السلوك الأمني للمستخدمين.

أيضا هدفت دراسة (حمادي، ٢٠١٧) إلى التعرف على الجرائم السيبرانية وخصائصها ومحاولة رصد مخاطر الظاهرة وأبعادها الآنية والمستقبلية على الأطفال بعرض لأهم الإحصائيات التي ترصد خطورة الظاهرة، وأكدت نتائج الدراسة على أن هذه الجرائم يؤدي إلى خسائر مادية

ومعنوية مكلفة، خصوصا جرائم الإرهاب واستغلال الأطفال في هذه الجرائم، حيث تشكل مخاطر كبيرة على كافة أفراد المجتمع خصوصا الأطفال الذين يشكلون أكثر ضحايا هذه الجرائم لانعدام أو ضعف الحماية الأسرية خصوصا جرائم الاستغلال الجنسي.

بينما دراسة (Spiering، ٢٠١٨) هدفت إلى التحقق من التحسينات التي يمكن إجراؤها لتعزيز تعليم الوعي بالسلامة على الإنترنت، واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت طرق جمع البيانات التالية: دراسات الحالة والمقابلات والمسح، وكشفت نتائج البحث عن أنه كلما زاد وصول الأطفال إلى الإنترنت زادت فرص المخاطر التي يواجهونها، وعند التركيز على الأطفال في سن المدرسة الابتدائية الهولندية، وجدت الدراسة أن ٣٦,١٪ من عينة الدراسة يملكون جهاز كمبيوتر شخصي خاص بهم، و٧,٧٪ لديهم إنترنت محمول، و١٤,٨٪ لديهم كمبيوتر ألعاب (غالبا متصل بالإنترنت)، وأيضا ٧١,٧٪ من الأطفال يمكنهم الوصول إلى الإنترنت دون إشراف الوالدين مما يشكل مخاطر إضافية، كما أشارت نتائج الدراسة أنه بالنسبة للأطفال في سن ٨ إلى ١٠ سنوات يكون عدد الساعات في المتوسط حوالي ساعة واحدة يوميا، وتتضاعف للأطفال من سن ١٠ إلى ١٢ عاما، ويستمر في الارتفاع مع تقدم الأطفال في السن.

كما سعت دراسة (Koyuncu، Pusatli، ٢٠١٩) إلى تحديد مستوى الوعي الأمني لمستخدمي الهواتف الذكية وتأثره بعدة متغيرات مثل الجنس والعمر والمؤهل الدراسي والعمل، تم تطبيق استبانة على ١٥٥ مشاركا متطوعا من مختلف شرائح السكان، ومن أهم نتائجها ظهور تأثير عوامل الجنس والعمر والمؤهل الاجتماعي على مستوى الوعي الأمني لدى أفراد العينة بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة لمستخدمي الهواتف الذكية، وأوصت الدراسة بتوسيع البحث لفهم الأسباب الكامنة وراء سلوكيات المستخدمين للهواتف الذكية.

ودراسة (المنتشري، ٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (٢١) فقرة، تشمل ثلاثة محاور: مفاهيم الأمن السيبراني، ومخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني، وتم تطبيق الاستبانة على (٣٦٢) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى متغيري المؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة بين

استجابات المعلمات، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى متغير دورات تدريبية في الأمن السيبراني، وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية في الأمن السيبراني، وورش عمل حول إجراءات الحماية ضد المخاطر والانتهاكات السيبرانية، والتنسيق بين وزارة التعليم والجهات المشرفة على الأمن السيبراني كالهيئة الوطنية للأمن السيبراني لاتخاذ الإجراءات اللازمة ولتنمية الوعي لدى المعلمات في مجال الأمن السيبراني.

أيضا هدفت دراسة (خليل، ٢٠٢١) إلى التوصل إلى تصور مقترح لدور الأسرة في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى أبنائها من خلال دراسة مفهوم الأسرة وأهم وظائفها التربوية، ومفهوم التنمر الإلكتروني وأشكاله وأسبابه، وآراء بعض الأسر والخبراء التربويين حول واقع دور الأسرة في مواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى أبنائها، وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها الاهتمام بمعرفة أصدقاء أبنائهم على مستوى الواقع الحقيقي أو على المستوى الافتراضي، وتشجيع الأبناء على شغل أوقات الفراغ في أعمال مفيدة كالاشتراك في النوادي الرياضية أو ممارسة بعض الأنشطة الأسرية، وإكساب الأطفال ثقافة وآداب الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي مع تقنين استخدام الوسائل التكنولوجية بتخصيص أوقات معينة لاستخدام شبكة الإنترنت وعدم السماح لهم للبقاء بفترة طويلة أمام الإنترنت دون رقيب.

ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٣) هدفت إلى دراسة مدى تأثير المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور مثل الجنس، وعدد سنوات القيام بمسؤولية ولي الأمر، والمستوى التعليمي في تحديد استراتيجيات الأمن الأسري السيبراني التي يستخدمونها في مواجهة التنمر الإلكتروني، وفي ضوء ذلك أشارت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة أولياء الأمور أكدوا انتشار أنماط التنمر الإلكتروني بدرجات مختلفة، كما أن أولياء الأمور يميلون إلى استخدام استراتيجيات الحماية والتجنب أكثر من ميلهم إلى استراتيجيات التأقلم والهجوم في مواجهة التنمر الإلكتروني، إضافة إلى أن أولياء الأمور ذوي المستوى التعليمي المنخض استخدموا استراتيجيات الحماية والتجنب للأمن الأسري بصورة أكبر، بينما أولياء الأمور ذوي المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلا إلى استخدام استراتيجيات التأقلم والمواجهة في التعامل مع أنماط التنمر الإلكتروني، وأسهمت نتائج الدراسة في التأكيد على ضرورة

عقد برامج تأهيلية للأسر عن استراتيجيات الأمن الأسري السيبراني، لتأمين سلامة أبنائهم من التنمر الإلكتروني.

بالإضافة إلى دراسة (لخضر، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى البحث في خصائص الجرائم المتصلة بالإنترنت واستراتيجية الوقاية منها بطرح آليات وتصورات عملية تهدف إلى تحقيق الأمن السيبراني وصيانة الأمن الفكري والمجتمعي، واقترح الباحث ضرورة وضع إطار تعريفي شامل للجرائم الحديثة المتعلقة بمخاطر الإنترنت وتوعية الآباء بمدى خطورتها وعواقبها وطبيعتها وآثارها النفسية والاجتماعية والأخلاقية والأمنية على أبنائهم، وحتمية تكييف المناهج الدراسية مع مستجدات البيئة الرقمية خاصة في المراحل الابتدائية بإقرار مواد تعنى بالوعي الرقمي والتربية التكنولوجية وتعليم التلاميذ الاستعمالات الجيدة والسليمة للتكنولوجيا، وتحذيرهم من عواقب وخطورة التوظيف الخاطئ لها.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت العديد من الدراسات على أهمية دور الوالدين في اتخاذ الإجراءات اللازمة للأمن السيبراني مثال دراسة (Spiering، ٢٠١٨)، ودراسة (صائغ، ٢٠١٨)، ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٣)، ودراسة (لخضر، ٢٠٢٣)، كما أكدت بعض الدراسات على أهمية الأمن السيبراني للأطفال مثال دراسة (حمادي، ٢٠١٧)، لذا وجدت الباحثة في الدراسات السابقة تأكيد على أهمية توعية أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة لأطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة لحمايتهم من المخاطر السيبرانية التي يمكن أن يتعرضوا لها في أثناء اتصالهم بالإنترنت، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم الاستبانة أداة الدراسة، وتنفرد الدراسة الحالية بتحديد درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

إجراءات البحث الميدانية:

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، لأنه يعمل على تفسير وتحليل المعلومات واستخلاص دلالات، تفيد في الوقوف على درجة وعي أولياء

الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يعرف المنهج الوصفي: "بأنه عدد من الإجراءات البحثية التي تصف الظاهرة اعتماداً على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة موضع الدراسة" (الرشيدي، ٢٠٠٠، ٣٢).

ثانيا مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في محافظة شقراء، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٢) ولي أمر للأطفال من (٣- ٩) سنوات.

ثالثا: أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة في جمع البيانات وتم بناؤها من خلال: الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، والدراسات السابقة والإطار النظري، والاستعانة بذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال.

رابعا: وصف أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة مغلقة مقسمة إلى محورين كالتالي:

- المحور الأول: يتضمن إجراءات خاصة بالأجهزة والتطبيقات علي أجهزة الطفل التي يستخدمها في الاتصال بالإنترنت في التواصل الاجتماعي أو اللعب.
- المحور الثاني: يتضمن إجراءات خاصة بالطفل.

وقد استخدمت الدراسة "مقياس ليكرت ذو التدريج الخماسي" للتعبير عن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على هذا النحو: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (٥) إلى دائما، (٤) إلى غالبا، (٣) أحيانا، (٢) إلى نادرا، والقيمة الوزنية (١) إلى أبدا.

صدق أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري للأداة: عرضت الأداة بعد تصميمها في صورتها الأولية بما يتناسب مع أهدافها على مجموعة من المحكمين المختصين. وقد أعدت استمارة خاصة لاستطلاع آرائهم والاستفادة من ملاحظاتهم في تعديل صياغة الأداة ووضعها في صورتها النهائية.

٢- الصدق البنائي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول (٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الدراسة.

م	المحاور	الارتباط
١	المحور الأول	.855**
٢	المحور الثاني	.856**

من خلال الجدول (٣) يتضح بأن معامل الارتباط بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الاستبانة تتراوح بين (٠,٨٨٦، ٠,٧٤٩) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحوري الاستبانة، وأن معاملات الارتباط جميعها بين محاور الاستبيان وبين المجموع الكلي له، دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن المحاور جميعها تتميز بدرجة صدق عالية.

ثبات الاستبانة:

ولحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة من أولياء الأمور بلغ عددهم (١٥) ولي أمر، وبعد أسبوعين تم إعادة التطبيق للاستبانة على العينة ذاتها، وأعطت معاملات ثبات مقبولة، وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	النسبة
المحور الأول	17	.842	%84

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	النسبة
المحور الثاني	15	.910	%91
الاستبانة ككل	32	.906	%90

ويتضح من جدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كلية بلغت (.٩٠٦)، وهي نسبة مناسبة ومرتفعة، وهذا يؤكد على ثقة الباحثة لاستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والوثوق بنتائج تطبيقها، وبذلك تكون قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لجمع البيانات اللازمة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، تم تطبيقها ميدانياً باتباع ما يلي:

أ) كتابة الاستبانة باستخدام نماذج جوجل.

ب) إرسال رابط الاستبانة لأولياء الأمور عبر البريد الإلكتروني بالإضافة إلى مجموعات الواتس آب.

ج) جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (٦٢) استبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في جمع بيانات ومعلومات الدراسة بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وقامت بتبويبها وتفريغ البيانات في جداول، ثم استخدمت الباحثة لتحليل البيانات البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية spss لتحليل البيانات، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean".
- المتوسط الحسابي "Mean".
- الانحراف المعياري "Standard Deviation".
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفاكرونباخ.

خامسا: تحليل النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأجهزة التي يستخدمها أطفالهم في الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة ؟، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للأجهزة التي يستخدمها أطفالهم في الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة.

م	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	استخدام برامج حماية على الأجهزة الإلكترونية.	3.3548	1.21597	١٠	متوسطة
٢	تحديث البرامج المضادة للفيروسات بشكل مستمر.	3.0323	1.31782	١٤	متوسطة
٣	استخدام تطبيق مراقبة أبوية على الأجهزة الإلكترونية الخاصة بالأطفال.	3.2903	1.37169	١٢	متوسطة
٤	استخدام تطبيقات لحجب المواقع الإباحية.	3.4032	1.63426	٩	متوسطة
٥	استخدام البرامج الأصلية من الشركات بدلا من البرامج الغير موثوقة.	3.8548	1.63426	٣	مرتفعة
٦	حذف البرامج مجهولة المصدر من الأجهزة الإلكترونية.	3.8548	1.38903	٣	مرتفعة
٧	استخدام كلمات سر مختلفة لكل حساب شخصي على الإنترنت.	3.3065	1.28788	١١	متوسطة

م	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٨	تحديث نظام التشغيل بصفة مستمرة.	3.7258	1.14762	٥	مرتفعة
٩	تحديث البرامج والتطبيقات بصفة مستمرة.	3.9355	1.09949	٢	مرتفعة
١٠	حماية المعلومات الشخصية ومنع الآخرين من الاطلاع عليها.	3.7903	1.29485	٤	مرتفعة
١١	استخدام كلمات سر معقدة للحسابات وتغييرها بشكل دوري.	3.5161	1.30248	٨	متوسطة
١٢	الاكتفاء بالمواقع الموثوق فيها.	4.3548	1.00974	١	مرتفعة
١٣	الإبلاغ عن أي صفحة تنشر أخبارا ملفقة عن الشخص.	3.4032	1.38445	٩	متوسطة
١٤	إبلاغ إدارة الموقع عن أية حسابات تضايق الشخص وتتنمر عليه.	3.5323	1.35160	٧	متوسطة
١٥	الدراية بإجراءات التبليغ عن الجرائم الإلكترونية للجهات الرقابية في الدولة.	3.5806	1.45476	٦	متوسطة
١٦	عمل نسخ احتياطية من الملفات الهامة على الأجهزة الإلكترونية.	3.2581	1.50339	١٣	متوسطة
١٧	مراجعة سجل التصفح لمراقبة المواقع التي يدخلها الطفل.	3.5323	1.62680	٧	متوسطة

يتضح من جدول (٥) السابق: أن المتوسطات الحسابية الوزنية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٤,٣٥- ٣,٠٣) وهو متوسط حسابي درجته من متوسطة إلى مرتفعة وهذا يشير إلى الوعي النسبي لدى أولياء الأمور بالإجراءات اللازمة الخاصة بالأجهزة والتطبيقات على أجهزة الطفل التي يستخدمها في الاتصال بالإنترنت في التواصل الاجتماعي أو اللعب، حيث يتضح أن العبارة " الاكتفاء بالمواقع الموثوق فيها." قد أخذت المرتبة الأولى باستجابة مرتفعة بلغت (٤,٣٥)، وهذا يشير إلى وعي أولياء الأمور بأهمية الاكتفاء بالمواقع الموثوق فيها التي يستخدمها الأطفال سواء في الألعاب الإلكترونية أو التواصل الاجتماعي، وهذا يتفق مع دراسة (خليل، ٢٠٢١)، حيث أشارت إلى أهمية دور الوالدين في حماية الأجهزة التي يستخدمها الأطفال من المخاطر السيبرانية.

ويتضح أيضا أن العبارة "تحديث البرامج المضادة للفيروسات بشكل مستمر" قد أخذت المرتبة الأخيرة باستجابة متوسطة بلغت (٣,٠٣)، وهذا يؤكد على الصعوبات التي قد تواجه بعض

أولياء الأمور في تحديث البرامج المضادة للفيروسات بشكل مستمر وقد يرجع ذلك إلى صعوبة متابعة الأجهزة التي يستخدمها الطفل لتحديث البرامج عليها، وقد يرجع أيضا إلى ارتفاع تكلفة البرامج المضادة للفيروسات الأصلية التي تسمح بتحديثها، وهذا ما تشير إليه دراسة (صائغ، ٢٠١٨)، حيث أوصت بضرورة تعاون الجهات المعنية على تثقيف وتوعية أفراد الأسرة لمفاهيم الأمن السيبراني وخصوصا المرتبطة بحماية الأجهزة التي يستخدمها الأطفال في الاتصال بالإنترنت.

يتبين من الجدول السابق ارتفاع وعي أولياء الأمور ببعض الإجراءات اللازم اتخاذها تجاه أجهزة الأطفال المتصلة بالإنترنت لتأمينها ضد المخاطر السيبرانية التي يمكن أن يتعرض لها أطفالهم، بينما جاءت استجاباتهم بدرجة متوسطة على بعض العبارات مثل الإبلاغ عن أي صفحة تنشر أخبارا ملفقة عن الشخص، وإبلاغ إدارة الموقع عن أية حسابات تضايق الشخص وتتنمر عليه، والدراية بإجراءات التبليغ عن الجرائم الإلكترونية للجهات الرقابية في الدولة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف وعي أولياء الأمور بإجراءات التبليغ بصفة عامة عن أي إساءة على الإنترنت، أو عدم اهتمامهم بذلك.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة وعي أولياء الأمور لإجراءات الأمن السيبراني اللازم اتخاذها مع الأطفال في أثناء الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة ؟، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦) درجة وعي أولياء الأمور لإجراءات الأمن السيبراني اللازم اتخاذها مع الأطفال في أثناء الاتصال بالإنترنت في مرحلة الطفولة المبكرة.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٨	تحديد عدد ساعات محدد لاستخدام الأجهزة الإلكترونية حسب عمر الطفل.	4.1129	1.34414	٦	مرتفعة
١٩	مشاركة الطفل الحديث حول أصدقائه على الإنترنت.	3.3710	1.45122	١٤	متوسطة
٢٠	توعية الطفل بمخاطراستخدام الكاميرا في الاتصال بالآخرين.	4.0161	1.40831	١٠	مرتفعة
٢١	تحذير الطفل من فتح أي رابط مجهول المصدر.	4.0161	1.43574	١٠	مرتفعة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٢	تغطية الكاميرا في حال عدم استخدامها.	4.0645	1.42502	٨	مرتفعة
٢٣	رصد أي تغير في سلوك الطفل بعد البدء بلعبة جديدة.	3.7419	1.45012	١٣	مرتفعة
٢٤	التأكد من مناسبة الألعاب الإلكترونية لعمر الطفل.	4.2097	1.14716	٥	مرتفعة
٢٥	تنبيه الطفل لعدم مشاركة الصور الشخصية على المواقع والتطبيقات.	4.0323	1.25408	٩	مرتفعة
٢٦	توفير جو آمن للطفل للتواصل في حالة استلام محتوى ضار أو رسائل جنسية.	3.8871	1.26886	١١	مرتفعة
٢٧	إكساب الطفل آداب الاستخدام الآمن بشبكة الإنترنت.	3.8387	1.21727	١٢	مرتفعة
٢٨	تحذير الطفل من نشر أي معلومة خاصة بأصدقائه بدون علمهم على الإنترنت.	4.0806	1.16363	٧	مرتفعة
٢٩	توعية الطفل بعدم نشر أو ترديد الشائعات على مواقع التواصل الاجتماعي.	4.3065	.96816	٤	مرتفعة
٣٠	تجنب الحديث مع الغرباء عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	4.5161	.86350	٣	مرتفعة
٣١	رفض الطفل لطلبات الصداقة من حسابات مجهولة المصدر على مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية.	4.5968	.81903	١	مرتفعة
٣٢	حذف الحسابات المزعجة والرسائل المجهولة دون أن يفتحها الطفل.	4.5323	.82418	٢	مرتفعة

يتضح من الجدول (٦): أن المتوسطات الحسابية الوزنية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٤,٥٩– ٣,٣٧) وهو متوسط حسابي درجته مرتفعة وهذا يشير إلى أن مستويات مرتفعة من وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني الخاصة بأطفالهم، حيث يتضح أن العبارة "رفض الطفل لطلبات الصداقة من حسابات مجهولة المصدر على مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية" قد أخذت المرتبة الأولى باستجابة مرتفعة بلغت (٤,٥٩)، وهذا يشير إلى ارتفاع وعي أولياء الأمور بضرورة تنبيه الطفل إلى رفض طلبات الصداقة من الحسابات مجهولة المصدر على مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية، وهذا يتفق مع دراسة (عبد السلام، ٢٠٢٣) حيث أوصت بعقد برامج تأهيلية عن استراتيجيات الأمن الأسري السيبراني لسلامة أبنائهم، وتضمين المناهج التعليمية للسلوكيات التي يجب اتخاذها لمحاربة المخاطر السيبرانية التي قد يتعرض لها الأطفال.

وقد حصلت عبارة "مشاركة الطفل الحديث حول أصدقائه على الإنترنت" على درجة متوسطة الاستجابة (٣,٣٧) وهذا يؤكد على ضعف وعي أولياء الأمور بضرورة مشاركة الطفل الحديث حول أصدقائه على الإنترنت.

ومن الجدول السابق يتضح اهتمام أولياء أمور الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بأساليب المراقبة الأبوية لأطفالهم في أثناء استخدام الإنترنت واتخاذ الإجراءات اللازمة لتوعية الأطفال بالمخاطر السيبرانية التي يمكن أن تواجههم وكيفية حمايتهم منها.

وللإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمؤهل الأم الدراسي؟، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغير مؤهل الأم الدراسي.

المحور	مؤهل الأم الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الأول	أقل من ثانوى	7	54.4286	8.38366	4	.492
	ثانوي	7	58.5714	8.97881		
	دبلوم	17	59.8824	11.43942		
	بكالوريوس	29	62.8966	13.96001		
	دراسات عليا	2	66.0000	7.07107		
	المجموع	62	60.7258	12.16036		
الثاني	أقل من ثانوى	7	57.2857	18.45458	4	.483
	ثانوي	7	65.8571	9.63377		
	دبلوم	17	58.4118	9.85557		
	بكالوريوس	29	61.8966	12.49384		
	دراسات عليا	2	69.0000	4.24264		
	المجموع	62	61.0968	12.19340		

ويتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل تعزى لمتغير مؤهل الأب، ويمكن

تفسير هذه النتيجة بأن اختلاف مؤهل الأم يؤثر بدرجة وعي الوالدين تجاه إجراءات الأمن السيبراني اللازمة لأطفالهم، ومدى قدرة الأم على حماية أطفالها من المخاطر السيبرانية كلما ارتقت في المؤهل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Esmaeili، ٢٠١٤)، و(Koyuncu، Pusatli، ٢٠١٩) اللتان اتفقتا على تأثير المؤهل بصفة عامة على وعي الفرد بإجراءات الأمن السيبراني.

وللإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمؤهل الأب الدراسي؟، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨) درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغير مؤهل الأب الدراسي.

المحور	مؤهل الأب الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الأول	أقل من ثانوى	14	55.0000	9.67153	4	.026
	ثانوي	7	51.8571	14.19423		
	دبلوم	9	65.7778	8.87099		
	بكالوريوس	20	63.0000	12.64495		
	دراسات عليا	12	65.0000	11.14369		
	المجموع	62	60.7258	12.16036		
الثاني	أقل من ثانوى	14	54.7143	16.29636	4	.241
	ثانوي	7	58.2143	14.24067		
	دبلوم	9	59.7778	9.13479		
	بكالوريوس	20	62.7000	11.73434		
	دراسات عليا	12	66.5000	8.18535		
	المجموع	62	61.0968	12.19340		

ويتضح من جدول (٨) توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل تعزى لمتغير مؤهل الأب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اختلاف مؤهل الأب يؤثر بدرجة وعي الوالدين تجاه إجراءات الأمن السيبراني اللازمة لأطفالهم، ومدى قدرة الأب على حماية أطفاله من المخاطر السيبرانية كلما ارتقى

في المؤهل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Esmaeili، ٢٠١٤)، و(Koyuncu، Pusatli، ٢٠١٩) اللتان اتفقتا على تأثير المؤهل بصفة عامة على وعي الفرد بإجراءات الأمن السيبراني.

وللإجابة على السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا في وعي أولياء أمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة في مرحلة الطفولة المبكرة تعزى للحالة الاجتماعية للوالدين؟، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين.

المحور	الحالة الاجتماعية للوالدين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الأول	متزوج	57	61.9649	11.51391	1	.006
	منفصل أو أرمل	5	46.6000	11.30487		
	المجموع	62	60.7258	12.16036		
الثاني	متزوج	57	62.7368	62.7368	1	.000
	منفصل أو أرمل	5	42.4000	42.4000		
	المجموع	62	61.0968	61.0968		

ويتضح من جدول (٩) توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى مستوى دلالة (٠,٠٥) في درجة وعي أولياء الأمور بإجراءات الأمن السيبراني اللازمة للطفل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين على كلا المحورين، ويمكن تفسير هذه النتيجة باختلاف وعي الوالدين تجاه إجراءات الأمن السيبراني اللازمة لأطفالهم باختلاف حالتهم الاجتماعية نظرا لانشغالهم بمشاكل الانفصال أو تحمل المسئولية من جهة واحدة تجاه الأطفال، وانفردت الدراسة الحالية بدراسة هذا المتغير (الحالة الاجتماعية للوالدين) في تأثيره على وعي أولياء الأمور بالإجراءات اللازمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

سادسا: توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

- التأكيد على وجود استراتيجيات واضحة من وزارة التعليم حول تنمية الوعي بالأمن السيبراني في كافة المراحل التعليمية بداية من مرحلة الطفولة المبكرة.
- محاضرات توعوية موجهة لأولياء أمور الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة خاصة بالإجراءات اللازمة للأمن السيبراني في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- توفير البرامج الأصلية بأسعار مخفضة لتلاميذ المدارس لحمايتهم من النسخ المقلدة ومخاطرها.

سابعا: مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية حول النقاط التالية:

- برنامج مقترح لرفع وعي أولياء أمور الأطفال بالإجراءات اللازمة للأمن السيبراني للأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- وحدة مقترحة لتنمية وعي الأطفال بالإجراءات اللازمة للأمن السيبراني في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حجاب، سارة محمد حسين (٢٠٢٢). إجراءات مقترحة لإدارة المخاطر السيبرانية في المدارس الابتدائية بمصر في ضوء بعض الممارسات الدولية.مجلة الإدارة التربوية، (٣٤)، ٣٣٣- ٥٢٦.

إحسان، غادة نير لبيب (٢٠٢٢). الحماية القانونية للأطفال من الجرائم الإلكترونية. مجلة العدالة والقانون، (٣)، ٣٣-٤٧.

أحمد، فاطمة علي إبراهيم، يوسف، رحاب فايز أحمد، و السيد، وليد محمود (٢٠٢٢). الأمن السيبراني والنظافة الرقمية .المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ٩(٢)، ٣٩٠ – ٤٢٢.

جبور، منى الأشقر. (٢٠١٦، ديسمبر). السيبرانية: هاجس العصر. مجلة المكتبات والمعلومات والتوثيق في العالم العربي جامعة الدول العربية، ١(٥)، ٢٦٢- ٢٦٣.

حريري، رندة، والمنتشري، فاطمة. (٢٠٢٠، يوليو). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٣).

حمادي، آلاء محمد رحيم. (٢٠١٧). الجريمة السيبرانية ومخاطرها على الأطفال: الإشكاليات والحلول: دراسة تحليلية في ضوء الإحصائيات الدولية والعربية والوطنية. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٨(٤)، ١١٠٤- ١١١٩.

خليل، سحر عيسى محمد. (٢٠٢١). دور الأسرة فى مواجهة التنمر الالكترونى لدى أبنائها: تصور مقترح .مجلة القراءة والمعرفة، (٢٤٢) ، ٨١- ١٢٥.

الربيعة، صالح بن على. (٢٠١٨، أبريل ٢٧). الأمن الرقمي وحماية المستخدم من مخاطر الإنترنت. الملتقى الأول بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. جدة.

الرشيدي، صالح بشير. (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث.

السمحان، منى عبد الله. (يوليو،٢٠٢٠). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١١١)، ٣- ٢٩.

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

عبد السلام، مندور عبد السلام فتح الله. (٢٠٢٣). استراتيجيات الأمن الأسري السيبراني التي يستخدمها أولياء الأمور في مواجهة أنماط التنمر الإلكتروني بجمهورية مصر العربية. الفكر الشرطي. ٣٢(١٢٥)، ١٤٩- ١٩٤.

عبد الصادق، عادل. (٢٠١٤). الفضاء الإلكتروني والثورة في شؤون أجهزة الاستخبارات الدولية. مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية.

فرج، علياء عمر كامل إبراهيم. (٢٠٢٢). دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز نموذجا .المجلة التربوية، ٩٤، ٥٠٩- ٥٣٧.

فوريس، رميساء، ومحرزي، مليكة. (٢٠٢٢). ماهية التنمر الإلكتروني: مفهومه، وأشكاله، وآثاراه، واستراتيجيات مواجهته. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، (٢)، ١٣٩- ١٤٦.

القحطاني، ذيب بن عايض. (٢٠١٥). أمن المعلومات. مكتبة الملك فهد للنشر.

لخضر، حزر الله محمد. (٢٠٢٣). جرائم الإنترنت وتحديات الأمن السيبراني: دراسة في متغيرات الجريمة ومقارباتها العلاجية. مجلة المفكر، ١٨(١)، ٥٠٣- ٥٢٠.

متولي، أحمد حسني. (٢٠١٥). الجرائم المعلوماتية: رؤية مقترحة من منظور تربوي لدور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لزيادة الوعي بمكافحة الجرائم المعلوماتية. المؤتمر الدولي الأول لمكافحة الجرائم المعلوماتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية علوم الحاسوب والمعلومات، ١٨٤- ١٩٤.

المنتشري، حليمة، والمنتشري، محمد. (٢٠١٨). الأمن السيبراني. معرض الكتاب الدولي الثاني.

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

المنتشري، فاطمة يوسف، وحريري، رندة. (٢٠٢٠، يوليو). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٣).

الموقع الرسمي للمركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني. (٢٠٢٣). مسترجع من

https://cert.gov.sa/ar/about-us/

ناصف، أحمد مصطفى. (٢٠٢٢). دمج الأمن السيبراني في منظومة الأمن القومي: الأمن السيبراني والأمن القومي.إدارة الأعمال، (١٧٨)، ٤٨- ٥٤.

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (٢٠١٨). تقرير الضوابط الأساسية للأمن السيبراني. الرياض: الهيئة الوطنية للأمن السيبراني.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٠). إجراءات التعامل مع حوادث الأمن السيبراني في قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات والبريد. المركز الإعلامي للهيئة.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Hijab ،Sarah Muhammad Hussein. (2022). Proposed procedures for managing cyber risks in primary schools in Egypt in light of some international practices. Journal of Educational Administration ،(34)٥٢٦-٣٣٣ ،.

Ihsan ،Ghada Nir Labib. (2022). Legal protection of children from cybercrime. Journal of Justice and Law ،(3)٤٧-٣٣ ،.

Ahmed ،Fatima Ali Ibrahim ،Youssef ،Rehab Fayez Ahmed ،and Al-Sayed ،Walid Mahmoud. (2022). Cybersecurity and digital hygiene. Egyptian Journal of Information Sciences ، ٩(2)٤٢٢-٣٩٠ ،.

Jabour ،Mona Al-Ashqar. (2016). Cyber: the obsession of the age. Journal of Libraries ، Information and Documentation in the Arab World ،League of Arab States١ ، (5) ، December٢٦٢ ،- 263.

Hariri ،Randa ،and Al-Montashri ،Fatima. (2020 ،July). The degree of middle school teachers ، awareness of cybersecurity in public schools in Jeddah from the teachers ،point of view ، Arab Journal of Specific Education٤ ،(13).

Hammadi ،Alaa Muhammad Rahim (2017). Cybercrime and its risks to children: problems and solutions: an analytical study in light of international ،Arab ،and national statistics. Journal of the College of Education for Girls٢٨ ،(4)١١١٩-١١٠٤ ،.

Khalil ،Sahar Issa Muhammad (2021). The role of the family in confronting electronic bullying among its children: A proposed scenario. Journal of Reading and Knowledge ، (242)١٢٥-٨١ ،.

Al-Rabiah ،Saleh bin Ali (2018 ،April 27). Digital security and protecting users from Internet risks. The first forum at the General Administration of Education in Jeddah Governorate. Jeddah.

Al-Rashidi ،Saleh Bashir (2000). Educational research methods: a simplified applied vision ، Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Al-Samhan ،Mona Abdullah (July٢٠٢٠ ،). Requirements for achieving cybersecurity for administrative information systems at King Saud University ،Journal of the College of Education ،Mansoura University ،(111)٣ ،- 29.

Sayegh ،Wafa Hassan Abdel Wahab (2018). Family members ،awareness of the concept of cybersecurity and its relationship to their security precautions against cybercrimes. Arab Journal of Social Sciences. The Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resources Development. 14(3)١٨ ،- 70.

Abdel Salam ،Mandour Abdel Salam Fathallah (2023). Family cybersecurity strategies used by parents to confront patterns of cyberbullying in the Arab Republic of Egypt. Conditional Thought٣٢ ،(125)١٩٤-١٤٩ ،.

Abdel Sadiq ،Adel (2014). Cyberspace and the revolution in the affairs of international intelligence services. Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies.

Faraj ،Alia Omar Kamel Ibrahim. (2022). Reasons for promoting a culture of cybersecurity in light of digital transformation: Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model. Educational Journal ،(94)٥٣٧-٥٠٩ ،..

Fores ،Rumaisa ،and Mehrzi ،Malika (2022). What is cyberbullying: its concept ،forms ، effects ،and strategies to confront it. Scientific Journal of Early Childhood Education ، (2)١٤٦-١٣٩ ،.

Al-Qahtani ،Theeb bin Ayed. (2015). Information Security. King Fahd Publishing Library.

Lakhdar ،Hazrullah Muhammad. (2023). Internet crimes and cybersecurity challenges: a study of crime variables and their therapeutic approaches. Al-Mufakir Magazine١٨ ،(1) ، ٥٢٠-٥٠٣.

Metwally ،Ahmed Hosni. (2015). Information crimes: A proposed vision from an educational perspective for the role of faculty members in colleges of education to raise awareness of combating information crimes. The First International Conference on Combating Information Crimes. Imam Muhammad bin Saud Islamic University - College of Computer and Information Sciences١٨٤ ،- 194.

Al-Muntashri ،Halima ،and Al-Muntashri ،Muhammad. (2018). Cyber security. The Second International Book Fair.

Al-Montashari ،Fatima. (2020 ،July). The role of school leadership in enhancing cybersecurity in government schools for girls in Jeddah from the teachers ،point of view ،Arab Journal of Educational and Psychological Sciences٤ ،(17).

Al-Montashri ،Fatima Youssef ،and Hariri ،Randa. (2020 ،July). The degree of middle school teachers ،awareness of cybersecurity in public schools in Jeddah from the teachers ،point of view ،Arab Journal of Specific Education٤ ،(13).

The official website of the National Cybersecurity Guidance Center (2023). Retrieved from https://cert.gov.sa/ar/about-us/

Nassef ،Ahmed Mustafa. (2022). Integrating cybersecurity into the national security system: cybersecurity and national security. Business Administration ،pp. 178٥٥-٤٨ ،. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1320466

National Cybersecurity Authority. (2018). Cybersecurity core controls report. Riyadh: National Cybersecurity Authority.

Communications and Information Technology Commission. (2020). Procedures for dealing with cybersecurity incidents in the communications ،information technology ،and postal sectors. The Authority،s Media Center.

المراجع الأجنبية:

Canongia ،C. ،& Mandarino ،R. (2014). Cyber security the new challenge of the information society. In Crisis Management: Concepts ،Methodologies ،tools and applications: 60-80.

Crompton ،B. ،Thompson ،D. ،Reyes ،M. ،Zhou ،X. ،and Zou. ،X. (2016). Cybersecurity awareness Shrewsbury public school. School of professional studies. Paper3

Cilliers ،L. ،& Chinyamurindi ،W. (2020). Perceptions of cyber bullying at primary andsecondary school level amongst student teachers in the Eastern Cape province of South Africa. South African Computer Journal٣٢ ، (1)٤٢-٢٧ ،.

Esmaeili ،E. (2014). Assessment of users' information security behavior in smartphone networks ،Master's Theses and Doctoral Dissertations. 581. http://commons.emich.edu/theses/581

Hinduja ،S. ،Patchin ،J. (2010). Bullying ،cyberbulling and suicide. Archives of suicide research. 14(3)١٨-٩ ،.

Holloway ،D. ،Green ،L. and Livingstone ،S. (2013). Zero to eight. Young children and their internet use. London: EU Kids Online ،LSE.

Katz ،F.H. (2005 ،September 23–24). The effect of a university information security survey on instruction methods in information security. In Proceedings of the 2nd Annual Conference on Information Security Curriculum Development ،Kennesaw ،GA ،USA ، ٤٣–48.

Koyuncu،M. & Pusatli ،T (2019). Security Awareness Level of Smartphone Users: An Exploratory Case Study.

Security Awareness Level of Smartphone Users: An Exploratory Case Study (hindawi.com)

Macenaite ،M. ،& Kosta ،E. (2017). Consent for processing children،s personal data in the EU: following in US footsteps?. Information & Communications Technology Law ، ٢٦(2)١٩٧-١٤٦ ،.

Muir ،Nancy. (2010). Guide to Teaching Cyber Safety to the Digital Generation ،Wiley Publishing Inc (con el auspicio de las compañías Dell y Microsoft).

Sitarz ،R; Rogers ،M; Bentley ،L; & Jackson ،E ،(2014). "Internet Addiction to Child Pornography". Annual ADFSL Conference on Digital Forensics ،Security and Law. 6.

https://commons.erau.edu/adfsl/2014/wednesday/6

Spiering ،M. A. (2018 ،February). Improving cyber safety awareness education at Dutch elementary schools. Master Thesis of Cyber Security ،Cyber Security Academy ،Hague.

التفاعل بين الهوية الافتراضية والهوية الذاتية في العوالم الرقمية لدى عينة من المراهقات في مكة تحليل تطوري عبر مراحل النمو

The Interaction between Virtual Identity and Self-identity in Digital Worlds among a Sample of Teenage Girls in Mecca: A Developmental Analysis Across the Stages of Growth

إعداد

د. أمل بنت محمد علي علي النمري

أستاذ علم النفس النمو المساعد

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Amal Muhammad Ali Ali Al-Nimri

Assistant Professor of Developmental Psychology

Department of Psychology - College of Education - Umm Al Qura University

Email: amnamary@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-003

د. أمل بنت محمد علي علي النمري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/١٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الهويتين الافتراضية والذاتية لدى المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية بالصفوف (الأول، الثاني، الثالث)، واكتشاف هل تغيرت تلك العلاقة عبر السنوات الثلاثة أم لا، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطبيق مقياسي الهوية الذاتية، والهوية الافتراضية إعداد الباحثة، على عينة الدراسة والتي بلغت (٢١٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة بالصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية، كما توصلت إلى أن تلك العلاقة ثابتة ولم تتغير عبر مختلف الصفوف.

الكلمات المفتاحية: الهوية الذاتية، الهوية الافتراضية، العالم الرقمي، المراهقات.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between the virtual and self-identities of teenage female secondary school students in grades (first, second, and third), and to discover whether the relationship continues across the three years. The descriptive analytical approach was followed, and the self-identity scale was applied, and the virtual identity scale was prepared by the researcher. The study sample was randomly selected, and its number was (210) female secondary school students in Mecca, in the first, second, and third grades of secondary school. The results concluded that there was a positive, statistically significant correlation between the virtual identity and self-identity among adolescent girls in the first, second, and third grades of secondary school. This relationship is stable and does not change across the different grades.

Keywords: self-identity, virtual identity, digital world, adolescents.

المقدمة

احتلت العلاقات الاجتماعية مكانة مهمة في التراث السيكولوجي، بداية من المرحلة الكلاسيكية حتى الوقت الحالي، وبلغ الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية درجة كبيرة، حتى مرحلة الحداثة وما بعدها، وتلك العلاقات يمكن أن يطلق عليها العلاقات المباشرة، أو الواقعية، وهي التي تكون بين الناس وجهًا لوجه، إلا أنه ومع نهاية القرن العشرين، فقد بدأت الحياة تعرف نوعًا جديدًا من العلاقات، أطلق عليها الباحثون مسميات كثيرة، ومتنوعة، منها "العلاقات الافتراضية" والتي تعبر عن العلاقات التي ظهرت بفضل الثورة التكنولوجية، تلك الثورة التي فتحت مجال جديد للتفاعل الإنساني، تفاعل يتغلب على معوقات الزمان والمكان، وضرورة التواجد في مكان واحد، ومن ثم ظهرت الهويات الافتراضية التي تتيح للأفراد حرية التعبير، وإمكانية الاختيار بين عدة بدائل.

وتعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة في تكوين الهوية للفرد، سواءً الذاتية أو الافتراضية، حيث إنها تنبئ بالمستقبل، سواءً كان إيجابيًا أم سلبيًا، كما أن للتنشئة الاجتماعية دورًا كبيرًا في تكون هوية الفرد، ولعل تكوين الهوية لدى المراهقات من أهم الموضوعات، حيث إن المراهقة إذا لم تجد الحضن الدافئ والأمن الأسري، داخل أسرتها، فأنها تبحث عن تشكيل هويتها خارج المنزل، لتحقيق أهدافها الشخصية، وزيادة قدرتها على الإنجاز، والثقة بالنفس، وربما تلجا إلي أصدقاء السوء، ووسائل التواصل الاجتماعي، والتي تؤثر بالسلب على هويتها (الصبان وبسيوني، ٢٠٢١، ص. ١٦٩).

وتستمد هوية الفرد معناها من الوعي بالذات، والتميز الفردي عن الآخرين، إلا أن التواجد في الفضاء الافتراضي يجعل هوية الفرد محل سؤال وبحث، حيث إنه في المجتمعات الافتراضية الرقمية يمحى الحضور الفيزيائي، وما يتعلق به من مظهر، ولباس، ولون، وهيئة، وجنس، وغيرها، ويحل محله الحضور الافتراضي، فيعرف الفرد من عنوان جهازه الحاسوبي، أو عنوان اسم المجال أو البريد الإلكتروني له، أو الاسم المستعار، أو غيرها من خصائص العالم الافتراضي، والتي لا تعكس هوية الفرد الحقيقية (كرمية، ٢٠١٧، ص. ٢١٥).

وتضيف رحيم ونمر (٢٠١٣) أنّ أكثر الأشياء التي تواجه المراهِقة هي تطوير هويّتها الذّاتيّة، وتحقيق أهدافها الشّخصيّة، فالمراهِقة التي تتمكّن من بلورة هويّتها فإنها تتمكن من الاندماج مع مجتمعها بفاعليّة، كما أن المعتقدات التي تمتلكها تكون بمثابة مرآة معرفيّة تشعرها بقدرتها على التّحكّم في البيئة من حولها، ممّا يزيد من قدرتها على الإنجاز، ورفع مستوى ثقتها بنفسها، ومواجهة الضّغوطات التي تواجهها في الحياة، كما يرى إبراهيم (٢٠٢٠) أن الهوية الافتراضية تتمثل في السمات، والمواصفات التي يستخدمها الأفراد في تقديم أنفسهم للآخرين، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، ويتفاعلون عبرها مع الآخرين (ص. ١٤١).

ويعتبر الحديث عن الهوية أحد أهم القضايا التي تطرحها مواقع الشبكات الاجتماعية، واستخداماتها المتعددة، فلقد طرحت تلك المواقع العديد من الإشكاليات، على غرار الهوية الفردية الحقيقية، وإشكالياتها، والتي استبدلت بالهوية الافتراضية، وأصبح أمام الفرد استخدام أكثر من هوية، غير هويته الحقيقية، من خلال تبني أسماء مستعارة، وصور غير حقيقية، بالإضافة إلى تغيير المعلومات الشخصية الخاصة به، كالسن، والجنس، والمهنة، وغيرها، وأصبح الأفراد لا يكشفون عن هويتهم الحقيقية، وهذا التداول بين الهوية الحقيقية والهوية الافتراضية قد شكل هويات متعددة، قد تكون متناقضة، أو مندمجة، أو مشتتة (كسيرة، ٢٠١٧، ص. ١٢٩).

ومن أجل تسهيل التفاعلات والعلاقات بين الأفراد في المجتمعات الافتراضية ينبغي بناء هوية افتراضية، تتولى بناء كيان معين، عبر الانترنت يمكن من خلاله تقديم أنفسهم للآخرين (Koles & Nagy, 2012)، وتسبح الهوية الافتراضية في فضاء الإنترنت، وتتفاعل مع الآخرين عبر النصوص، أو الصوت، أو الصور، أو الرموز(أحمين وشمدين، ٢٠١٨، ص. ١١)، ويتمتع الفرد بقدر من الحرية في عرض هويته الافتراضية، حيث يمكنه أن يقدم نفسه كما يشاء، فمن خلال العوالم الافتراضية يتمكن الفرد من التلاعب بالهوية في الفضاء الافتراضي بحرية، وإذا كانت الهوية الواقعية تستمد معناها من الوعي بالذات، والتميز الفردي عن الآخرين، فإن الهوية الافتراضية تتحدد من خلال عنوان البريد الالكتروني، أو الاسم المستعار، أو الصورة الرمزية، وغيرها من الأشياء التي يقدمها المستخدم، والتي قد لا تعكس هويته الحقيقية، أو لا تقدم القدر الكافي من المعلومات عن حقيقته (الزهرة، ٢٠١٧، ص. ٤٧).

ومن خلال القراءات المتمعنة في هذا المجال جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن التفاعل بين الهوية الافتراضية والذاتية في العوالم الرقمية لدى المراهقات في مكة، تحليل تطوري، عبر مراحل النمو.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأن مرحلة المراهقة تعد من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الإنسان، لاسيما الفتيات، حيث إن تلك المرحلة تتصف بتغيرات سريعة، في جميع مراحل النمو، (العقلي، والنفسي، والاجتماعي، والنفسي)، فإن هؤلاء المراهقات يواجهون متاعب وصعوبات في هذا العالم الذي أصبح مليئًا بالتغيرات، والتطورات، التي تتسبب في زيادة القلق لديهم، كما تزيد من توترهم، وضغطهم النفسي، ويحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى تشكيل هويته، والبحث المستمر عنها، والهوية ليست كيانًا يعطى دفعة واحدة، وإلى الأبد، وإنما هي حقيقة تولد، وتتكون، وتتمايز، وتتطور، على نحو تدريجي، وتعيد تنظيم نفسها، وتتغير إلى حد تكون فيه قادرة على تحديد خصوصية الفرد (عطية، ٢٠١٣).

ولقد أوضحت العديد من الدراسات تأثير تكنولوجيا الاتصالات الحديثة على تشكيل العالم الافتراضي للفرد، حيث أوضحت تلك الدراسات أن هذا العالم الافتراضي أصبح بديلًا عن العالم الواقعي، لدى مستخدمي الإنترنت، وخاصة الشباب، والمراهقات، ومن بين تلك الدراسات (بمناس، ٢٠١٦؛ كسيرة، ٢٠١٧؛ طوالبية، ٢٠١٩؛ Subrahmanyam, 2011).

وتشير شيخي (٢٠٢١) إلى أن تصور الهوية لدى المراهقات أمر غير واضح، نظرًا لأنه يصعب تحديد العلاقة بين الهوية الذاتية والهوية الافتراضية، ومن ثم فإن تقييم أنشطة المراهقات داخل المجتمعات الافتراضية يعصب التنبؤ بها إلى حد كبير، كما أن أنشطة المراهقات ومضامينها داخل شبكة الإنترنت أمر في غاية التعقيد.

كما يؤكد بن سليمان (٢٠٢٢) على أن عملية الاندماج في العالم الافتراضي تعطي واقعًا جديدًا تكون فيه الهوية الحقيقية في محك من التأكد من مدى تواجدها بشكل كامل، وفي ضوء معطيات جديدة قد تفرضها الظّروف الافتراضية، في الفضاء الرقمي، حيث يتولد لدى المستخدم في هذا العالم حالة من عدم التّطابق بين هويتين، تتمثل الأولى في الهوية الذاتية الحقيقية، وهي التي

من الممكن أن تتأثر بهذا العالم الجديد، بينما الثّانية هي التّي يقدم بها المستخدم نفسه، ومن خلالها يحاول أن يندمج في هذا العالم الجديد ثقافيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، ومن ثم ينشأ التداخل بين الهوية الذاتية والافتراضية لدى الفرد، والصراع، حتى تهيمن إحداهن على الأخرى.

وأوضح Wallace and Buil (٢٠٢٣) أن هناك بعض الدراسات القليلة التي بحثت العلاقة بين الهوية الذاتية والهوية الافتراضية، وأن وسائل التواصل الاجتماعي تسهل بناء الهوية الذاتية والافتراضية، ومن ثم ينبغي تناول هذه الجزئية بالبحث والدراسة لدى المراهقات.

كما أن الهوية الافتراضية لدى المراهقات لها طبيعة مختلفة، حيث إن المراهقات في مرحلة حرجة، تحتاج إلى الحذر، والمرافقة، وذلك أن المراهقات اليوم قد يفتقدن للكثير من الإمكانيات الضرورية لتكوين رؤية سليمة حول ما يحيط بهن من مواقف معقدة، بل ومتناقضة أحيانًا، الأمر الذي يجعلهن يفتقدن إلى التوافق الاجتماعي المطلوب، إضافة إلى غياب أو انعدام الرقابة عبر شبكة الإنترنت، باسم الحرية الفكرية وهو ما يجعل دراسة الهوية الافتراضية لدى المراهقات أمر ضروري (رجم، ٢٠١٩).

ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت الهوية الافتراضية والهوية الذاتية في البيئة العربية، والعلاقة بينهما، وخاصة لدى فئة المراهقات، تأتي الدراسة الحالية لسد تلك الثغرة، حيث إن المراهقة تعد فترة نمائية حاسمة وحساسة في حياة الفرد، فإنها تلعب دورًا مهماً ورئيسًا في تكوين هويته، الذاتية أو الافتراضية، والمراهق اليوم اصبح يواجه تحديات جديدة، ومن نوع مختلف، في بناء هويته، في ظل عالم متطور، ومتغير، وافتراضي، حتى يلجأ بعض المراهقات إلى بناء هويتهم الافتراضية على حساب هويتهم الذاتية، وبناءً عليه فإن الهوية الافتراضية والذاتية تمران لدى المراهق بفترات نمو، وتكوين، وتتأثر كل منهما بمؤثرات داخلية وخارجية، وقد يكون بينهما علاقة وقد لا يكون، وقد تطغى إحداهما على الأخرى، ومن ثم هدفت الباحثة في هذه الدراسة التعرف على التفاعل بين كل من الهوية الافتراضية، والذاتية، في العوالم الرقمية، لدى المراهقات في مكة من خلال تحليل تطوري وذلك عبر مراحل النمو.

وتمثل السؤال الرئيس في الدراسة الحالية فيما يلي:

– هل يوجد تفاعل بين الهوية الافتراضية والذاتية في العوالم الرقمية لدى المراهقات في مكة عبر مراحل النمو؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

– هل توجد علاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الأول الثانوي؟

– هل توجد علاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الثاني الثانوي؟

– هل توجد علاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الثالث الثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية عبر السنوات (الأول، الثاني، الثالث).

هدف الدراسة:

يتمثل الهدف في الدراسة الحالية في تحديد العلاقة بين كل من الهوية الافتراضية، والذاتية، وذلك لدى المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية بالصفوف (الأول، والثاني، والثالث)، واكتشاف هل تغيرات تلك العلاقة عبر السنوات الثلاثة أم لا، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية عبر السنوات (الأول، الثاني، الثالث).

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المتغيرات الذي تتصدى لدراستها، والمتمثلة في: (الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية، ومرحلة المراهقة)، حيث إنها متغيرات تتوافق مع التطور العلمي والتكنولوجي، وتتماشى مع متطلبات العصر.

– كما أن هناك أهمية خاصة لهذه الدراسة من خلال التعرف على التفاعل بين الهويتين الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية، وتحديد مستواها، ومدى استقرارها أو تغييرها عبر مراحل النمو، من أجل إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية اللازمة.

– تلقى الدراسة الحالية الضوء على الهوية الافتراضية من حيث بيان خصائصها وأبعادها المختلفة، في هذا العصر الذي يتسم بالعولمة، والرقمنة، والاستخدام الواسع لمواقع التواصل.

– تسهم الدراسة الحالية في إمداد المكتبة العربية بمحتوى نظري يسهم في فهم متغيرات الدراسة، ويكون نواة لدراسات أخرى مستقبلية في هذا المجال.

– تركز الدراسة الحالية على قضية من أهم قضايا العصر، ألا وهي العالم الافتراضي لدى المراهقات، وتأثيراته على تشكيل الهوية لديهن.

الأهمية التطبيقية:

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال تقديمها مقياسين للبيئة التربوية، أحدهما لقياس الهوية الافتراضية، والثاني لقياس الهوية الذاتية يمكن الاستعانة بهما في بحوث مستقبلية.

– يمكن أن تساعد ما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج، المسئولين عن التعليم، في البيئة السعودية بشكل خاص في التصدي لمشكلة هيمنة الإنترنت لدى المراهقات، ووضع خطة لمعالجة ما ينتج عنها من أخطار سلبية.

– يمكن أن تساعد هذه الدراسة المراهقات، وذلك في بناء هويتهم الذاتية، التي تشتمل على المعتقدات والقيم، والاهتمامات، والمشاعر الخاصة بهم، وعدم سيطرة الهوية الافتراضية الزائفة على الفرد.

– يمكن أن تزود نتائج هذه الدراسة المعلمين بطرق لغرس القيم والمبادئ والأخلاق في طالباتهم المراهقات، من خلال توضيح أهمية الالتزام بالقيم والأخلاق، والمرونة في التعامل عبر العالم الافتراضي، وأن تسير هوية الفرد الذاتية والافتراضية في اتجاه واحد.

– قد تسهم نتائج هذه الدراسة في حل مشكلة أزمة الهوية لدى المراهقات، من خلال المؤشرات العلمية الدقيقة، التي يتم الحصول عليها من بيانات الدراسة.

– يمكن مساعدة المراهقات من خلال ما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج في حل مشكلاتهم، والصعوبات التي تواجههم، حول تشكيل هويتهن الذاتية، والافتراضية، والتغلب على الآثار السلبية لذلك على حياة المراهقة بالكامل.

- قد تمكن نتائج هذه الدراسة الباحثين من وضع برامج إرشادية لمساعدة المراهقات على تكوين هويتهم الذاتية والافتراضية المتزنة، والتغلب على أزمة الهوية.
- فتح المجال لدراسات مستقبلية حول كل من الهوية والذاتية والافتراضية لدى المراهقات.

مفاهيم الدراسة:

الهوية الذاتية:

تعرف الهوية الذاتية في الدراسة الحالية بأنها: تعبر عن مفهوم الفرد تجاه نفسه، وأخلاقه، وقيمه، والتزامه تجاه نفسه، وتجاه الاخرين، كما تتضمن التفاعل الذاتي والاجتماعي للفرد، وتعبر كذلك عن وصف ذاتي لشخصية الفرد، وخصائصه، ومهاراته، وهواياته، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة بعد استجاباتهم على بنود المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الهوية الافتراضية:

تعرف الهوية الافتراضية في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة الصفات والدلالات، والسمات، والأشكال، والبيانات، والرموز التي تستخدمها المراهقات، بالمرحلة الثانوية، أثناء تعاملهن عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتمثيلهن لأنفسهن في التفاعل مع الآخرين عبر المجتمع الافتراضي.

المراهقة:

تعرَف المراهقات في الدراسة الحالية بأنهن: طالبات المرحلة الثانوية، بمدارس مكة المكرمة، بالمملكة العربية السعودية، بالسنوات الثلاث الثانوية، (الأولى، والثانية، والثالثة)، ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١٦– ١٨) سنة، ممن تجاوزن مرحلة الطفولة، ووصلن إلى درجة من النمو (العقلي، والنفسي، والاجتماعي، والنفسي).

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة فيما يلي:

- المحددات الموضوعية: (الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات).
- المحددات المنهجية: المنهج الوصفي التحليلي.
- المحددات المكانية: وتتمثل في مدارس المرحلة الثانوية، بمكة المكرمة.

- المحددات الزمنية: وتتمثل في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- المحددات البشرية: تقتصر عينة الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري

- المحور الأول: الهوية الذاتية:
- مفهوم الهوية الذاتية:

تعبر الهوية الذاتية عن عملية البناء الاجتماعي، والديناميكي التي ترتبط بتاريخ واحداث الفرد، وحياته، كما تشير إلى مشاعر الاعتراف والانتماء للفرد على أساس القواسم المشتركة، وتصنف إلى خمسة أنماط من الهوية، وتتمثل في الاستكشاف المعمق، والاستكشاف الموسع، والاستكشاف الاجتراري، والالتزام، والتعرف مع الالتزام (Luyckx et al., 2008).

وتشير الهوية الذاتية إلى الجوانب البارزة والدائمة حول تصور الفرد لذاته، ويطبق الأشخاص فئات ذات معنى اجتماعيًا لوصف أنفسهم عند الإجابة عن السؤال "من أنا؟" فيما يتعلق بخصائصهم الاجتماعية، والديموغرافية، والجنس، والأدوار الاجتماعية، كالأم والأب، والأنواع الاجتماعية، كالمدخن، ممارس الرياضة، المتبرع بالدم، وحتى السمات الشخصية كصادق، ومتفائل، وبالتالي، فإن الهوية الذاتية هي المنظور الذي يتخذه المرء تجاه نفسه، عند تولي دور الآخرين، مما يعني ضمنًا أن المرء يدمج المعاني والتوقعات المرتبطة بالتصنيف ذي الصلة في الذات، وبالتالي تشكيل مجموعة معايير الهوية التي توجه السلوكيات المتعلقة بالهوية (Rise et al., 2010)

وتعبر الهوية الذاتية كذلك عن: بعض التغيرات الفسيولوجية، والإدراكية، والاجتماعية، والنفسية، والتي تمثل التطور النفسي، والطبيعي للفرد، في السياق الاجتماعي، عبر أزمات مختلفة يواجهها الفرد في حياته (بني خالد، ٢٠١٢، ص. ٢٦٦).

وتعرف الهوية الذاتية بأنها: تقدير الفرد لذاته سلبًا أو إيجابًا، ومدى قدرته على تحقيق طموحاته، وتكوين الصّداقات الاجتماعيّة مع من حوله، والقدرة على الاحتفاظ بها، والوثوق في شكله الخارجي (الصبان وبسيوني، ٢٠٢١، ص. ١٧٣).

كما تعرف الهوية الذاتية بأنها تتناول رؤية الفرد لنفسه، وتركز الهوية بشكل أساسي على طبيعة الذات، أي أنها مجموعة من الخصائص الطبيعية الفعلية، إذ يشير مصطلح الهوية، في الأصل إلى: بعض الخصائص والسمات التي تكون الذات، وخاصة الذات الطبيعية، وبالنسبة لمفهوم الهوية الذاتية، فإنها تشمل الإجابة على سؤال من أنا، وصف الفرد لنفسه كشخص فريد، وهي تسمية يستخدمها الفرد لوصف نفسه، واستخدام الفرد لتمييز نفسه عن الآخرين لتبرير قيمة وجوده، وهي مكون إدراكي للوعي الذاتي للشخص (Zhang 2023, p. 52)

ومن ثم يتضح أن الهوية الذاتية تعبر عن مفهوم الفرد تجاه نفسه، وأخلاقه، وقيمه، والتزامه تجاه نفسه، وتجاه الاخرين، كما تتضمن التفاعل الذاتي والاجتماعي للفرد، وتعبر كذلك عن وصف ذاتي لشخصية الفرد، وخصائصه، ومهاراته، وهواياته.

أنماط الهوية الذاتية:

تتمثل أنماط الهوية الذاتية فيما يلي:

– نمط الهوية المعلوماتي: ويتضمن هذا النمط البحث عن المعلومات المتعلقة بالهوية، وتقييمها، والتفكير الناقد، والانفتاح على بدائل جديدة، ويتميز الأفراد أصحاب هذا النمط بالانفتاح والضمير، والتعاطف، والتعبير الشخصي، والوعي بالذات، أما المراهقون ذوي هذا النمط فيتميزون بالانفتاح على التجارب، والاعتماد على أساليب التعلم النشط، والاستراتيجيات الحاسمة، واليقظة، كما يظهرون علاقات اجتماعية إيجابية، ولديهم تعاطف، وسلوكيات اجتماعية جيدة (العتيبي والسهيمي، ٢٠٢٠، ص. ٧٥).

– نمط الهوية المعيارى: ويتضمن هذا النمط استيعاب سلبي، وغير ناقد لمعايير وقيم ومعتقدات الآخرين، ويرتبط بالانغلاق، والسلطوية، والمحافظة، والدفاعية، والالتزام بالقيم التي تؤكد على التقاليد، والأهداف الثابتة، والالتزام، ويتميز أصحاب هذا النمط بأن لديهم علاقات أسرية وثيقة، وداعمة للغاية، ولديهم شخصيات مقبولة، ويلتزمون بالقيم المحددة اجتماعيًا، لتجنب الرفض، والتوافق مع الأعراف، كما يمتاز أصحاب هذا النمط بعدم القدرة على تحمل الغموض، ويُظهرون مستويات منخفضة من الوعي، والتأمل، والانفتاح على الخبرات، ويملكون معتقدات غير

مرنة، وقيم ونظم تقليدية محافظة، فالطلاب الذين يستخدمون الأسلوب المعياري يكونون قريبين من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٥).

– نمط الهوية التجنبي: ويعنى الاحجام عن مواجهة القضايا المتعلقة بالهوية ومعالجتها، مصحوبًا بالتسويف، والعواقب الظرفية، ويرتبط هذه النمط باستراتيجيات المواجهة المرتكزة على العاطفة، والتحكم الخارجي، ويُظهر المراهقون أصحاب هذا النمط بعض المشكلات العائلية، وضعف التعاطف، والمماطلة، وتأجيل قضايا الهوية، لأطول فترة ممكنة، وتأجيل اتخاذ القرار، كما يغلب عليهم القلق، ويشعرون بالنبذ من المجتمع، ويتميزون بمستويات منخفضة من التأمل الذاتي، والمثابرة، والوعي، وإتقان العمل (Brzonsky & Ferrari, 2009)

– أسلوب الالتزام بالهوية: ويشير هذا الأسلوب إلى الالتزام بالنسق القيمي للمجتمع، والامتثال للمعتقدات الدينية، والاتجاهات، وتنفيذها، وعدم الخروج عنها أو مخالفتها، والالتزام بمهنة معينة أو تخصص دراسي يختاره بنفسه، فالالتزام بالهوية يعني مدى التزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية، والدينية، والمعتقدات، والاتجاهات المشكِلة للهوية، ويتأثر الالتزام بالهوية بأسلوب الهوية المعلوماتي، حيث إن صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم إلا بعد التأمل العميق للمعلومات، وحل الصراعات المتعلقة بها، ومناقشتها (البدارين وغيث، ٢٠١٣).

– ومن خلال العرض السابق يتضح أن لكل فرد نمط معين من الهوية الذاتية، ولعل تلك النماط تتأثر بمؤثرات قد يكون بعضها شخصيًا، وقد يكون بعضها بيئيًا، إلا أن أكملها وأفضلها نمط الالتزام، الذي يعبر عن التحلي بالقيم والخلاق، والالتزام بمعايير المجتمع وقيمه وأخلاقه، ولذا وجب الحرص على تنمية هذا النمط لدى المراهقات، خاصة، ولدى طلاب المدارس عمومًا.

المحور الثاني: الهوية الافتراضية:

يشار إلى الهوية الافتراضية بأنها: مجموع الصفات، والرموز، والبيانات، التي يستخدمها الأفراد في تقديم أنفسهم للآخرين في المجتمعات الافتراضية، ويتفاعلون معهم من خلالها (مسعودة، ٢٠١١، ص. ٣٩٥).

كما يشار إلى الهوية الافتراضية بأنها: هويات رقمية ينشئها الأفراد من خلال تشكيل هوياتهم الخاصة، بما يتماشى مع تفضيلاتهم في بيئة الإنترنت، ويمكن للأفراد تقديم أو تغيير أو

إخفاء أي معلومات محددة عنهم من واقع الحياة بفضل هوياتهم الافتراضية في بيئة الإنترنت، ومن ثم يمكن للأفراد أن يحاولوا التصرف أو الظهور بصورة مختلفة عما هم عليه حتى يتم قبولهم وتقديرهم من خلال الشبكات الاجتماعية (Özdemir, 2015).

وتعكس الهوية الافتراضية الصورة ذات الأهمية للذات، والتي تم تجميعها من المواد المكتملة، ومجموعة الشخصيات، والصور الرسومية، لبيئة الإنترنت، ويمكن أن تنشأ الهوية الافتراضية نتيجة عدم الرضا عن الهوية الحقيقية، ونتيجة لأزمة الهوية التي يفقد فيها الفرد سلامته، وفي الوقت نفسه، فإن الفضاء الإلكتروني يوفر فرصًا كبيرة للتعبير عن الذات، وتحقيق أقصى قدر من الإشباع الشخصي، وإدراك الصفات، ولعب الأدوار، وتجربة المشاعر التي يتبين أنها محبطة تحت أي ظرف من الظروف في الحياة الواقعية. (Soldatova & Pogorelov, 2018, p. 106)

والهوية الافتراضية تسبح في فضاء الإنترنت، وتتفاعل مع الآخرين عبر النص، او الصوت، أو الصور، أو الرموز (أحمين وشمدين، ٢٠١٨، ص. ١١).

كما تعرف الهوية الافتراضية بأنها: مجموعة من السمات والمواصفات التي يستخدمها الأفراد في تقديم أنفسهم للآخرين في شبكات التواصل الاجتماعي، ويتفاعلون عبرها مع الآخرين (إبراهيم، ٢٠٢٠، ص. ١٤١).

ومن ثم يمكن النظر إلى الهوية الافتراضية على أنها: الصورة التي نعرضها عن أنفسنا في العالم الرقمي، وهي تختلف عن الذات الحقيقية، في أنها يمكن أن تكون منسوجة من خلال مجموعة متنوعة من الأجزاء، بما في ذلك الاسم المستعار، والصورة الرمزية، وملف التعريف، والأنشطة التي نشارك فيها، وتلعب الهوية الافتراضية دورًا مهمًا في كيفية تفاعلنا مع العالم الرقمي، فهي تحدد كيفية إدراكنا من قبل الآخرين، وكيف نتفاعل معهم، كما أنها تؤثر على كيفية رؤيتنا لأنفسنا، ويمكن أن يكون للتفاعل بين الهوية الافتراضية والذات الحقيقية تأثيرات إيجابية وسلبية، ويمكن أن يساعدنا التفاعل الإيجابي بين الهوية الافتراضية والذات الحقيقية على أن نكون أكثر راحة في التعبير عن أنفسنا في العالم الرقمي، كما يمكن أن يساعدنا على بناء علاقات قوية مع الآخرين، وفيما يلي بعض الأمثلة على كيفية تفاعل الهوية الافتراضية مع الذات الحقيقية:

– قد يستخدم الفرد اسمًا مستعارًا مختلفًا في العالم الرقمي عن اسمه الحقيقي، وقد يفعل ذلك لأسباب مختلفة، مثل حماية الخصوصية أو الرغبة في إنشاء هوية جديدة.

– قد يشارك الفرد في أنشطة مختلفة في العالم الرقمي، عن تلك التي يشارك فيها في العالم الحقيقي، فقد يكون الفرد خجولًا في العالم الحقيقي، ولكنه أكثر انفتاحًا في العالم الرقمي.

– قد يشعر الفرد بالراحة تجاه التعبير عن مشاعر أو آراء لا يشعر بالراحة تجاه التعبير عنها في العالم الحقيقي، وقد يكون هذا بسبب الشعور بالخصوصية أو الأمان في العالم الرقمي.

المحور الثالث: مرحلة المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة إحدى المراحل الحرجة في مسيرة الفرد الحياتية، ونموه النفسي والجسمي، نظرًا للتحولات السريعة والتغيرات المفاجئة التي يمر بها في حياته، والتي تطرأ على جوانبه النمائية المختلفة، حيث إن التفكير العقلاني التجريبي لدى المراهق يتطور كما تتطور غيره من النواحي، لاسيما النواحي الاجتماعية والأخلاقية، وذلك من خلال الالتزام بالقيم، والمعايير، والتوقعات المقبولة اجتماعيًا (Steinberg, 2005).

وتتصف مرحلة المراهقة بخصائص وصفات متعددة، منها أنها المرحلة التي يطلق عليها مرحلة المشكلات المتنوعة، وتختلف تلك المشكلات في أنواعها وأهميتها، وكذلك في مدى خطورتها، وتتميز هذه المرحلة بسيادة مظاهر التخريب، والعنف، والعدوان، والتمرد على السلطة، وغيرها من الممارسات السلوكية التي يغلب عليها عدم الانضباط، ومناقضة السلوك المقبول (الصميلي، ٢٠٠٩).

والمراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني "Adolescero", والذي يعني التدرج نحو النضج، بكافة أشكاله، وهي فترة من فترات النمو، لها بداية، ولها نهاية، وتتمثل بدايتها في البلوغ، حيث يتحقق النضج الجنسي للفرد، بينما يتمثل نهايتها في الرشد؛ حيث يتحقق النضج الاجتماعي والانفعالي للفرد (عقل, ١٤١٣).

وتعتبر مرحلة المراهقة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، والتي تؤثر على شخصيته، واتجاهاته، وميوله، وانفعالاته، وقيمه، حيث تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة التي يتغير فيها الفرد غير الناضج، ليبدأ مرحلة النمو المتتابعة، حتى يصل إلى النضج، والاستقرار، وتقع هذه

المرحلة بين الطفولة واكتمال النضج، ومن ثم يبدأ الفرد يعيش مرحلة جديدة تؤدي إلى إحداث تغييرات طارئة، في بنيته الجسمية، وشمات شخصيته، ومعاييره الاجتماعية، وأفكاره، وميوله، وانفعالاته (بني خالد، ٢٠١٢، ص. ٢٥٥).

يتبين مما سبق أن المراهقة فترة حرجة يمر بها الفرد أو الفتاة، تتصف بالنمو السريع في النواحي الجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية، وينتقل إليها الفرد بعد مرحلة البلوغ، وهي المرحلة التي تسبق الرشد، وتتصف بالتوترات، والجنوح، وعدم الاستقرار، وغيرها من التغيرات المزاجية، والتقلبات النفسية.

مما سبق، يمكن ملاحظة أن المراهقة هي فترة مهمة يمر بها الفرد أو الفتاة، وتتميز تلك الفترة بالنمو السريع في الجوانب الجسدية والعاطفية والاجتماعية والمعرفية، وهي مرحلة يعد البلوغ سابقًا لها، ومقدمًا لها، ومن ثم فمرحلة المراهقة فترة تتصف بالتغير والتطور النفسي والجسمي.

الدراسات السابقة:

تتمثل الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة فيما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الهوية الذاتية لدى المراهقات:

هدفت دراسة بني خالد (٢٠١٢) إلى المقارنة بين الطلبة المراهقات من ذوي التحصيل (المرتفع والمتدني) في تحقيق الهوية الذاتية، وبلغت عينة الدراسة (٨٠) طالبا تراوحت أعمارهم ما بين (١٢–١٨) سنة اختيروا عشوائياً من أربعة مدارس، وتم تقسيم تلك العينة إلى مجموعتين، الأولى ممن حصلوا على معدل (٨٠٪) فأكثر، والثانية ممن حصلوا على معدل دراسي أقل من (٦٠%) وذلك حسب نتائج العلامات المدرسية، وقام الباحث بتطبيق مقياس الهوية الذاتية لراسموسن، خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية الذاتية على المقياس الكلي وفي كل بعد من أبعاده، لصالح الطلبة المراهقات ذوي التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة Luyckx et al. (٢٠١٦) إلى بحث العلاقة بين أنماط الهوية لدى الوالدين وتأثيرها على هوية الأبناء المراهقات، وذلك من خلال اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام مقياس أنماط الهوية الذاتية وتطبيقه على الوالدين وأبنائهم المراهقات، وذلك على عينة بلغت

(٣١٧) من المراهقين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين أنماط الهوية المعيارية والمعلوماتية لدى الوالدين وأبنائهم، وكذلك وجود ارتباط إيجابي بين استخدام الوالدين للأسلوب المعياري والتجنبي وأبنائهم، وأكدت النتائج أن الوالدين يمثلون نماذج يحتذى بها لتشكيل هوية المراهقات.

وأجرى البرواري (٢٠١٩) دراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقات في المرحلة الإعدادية، وكذلك المقارنة بين الطلبة المراهقات على أساس العوامل الديمغرافية المتمثلة في العمر والجنس والفرع الدراسي من حيث درجة تحقيق الهوية الذاتية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (٤٦١) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من مدرستين من المدارس الاعدادية في محافظة دهوك، وقد تم استخدام مقياس تحقيق الهوية الذي أعده (محمد، ١٩٩٦)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالهوية الذاتية لدى المراهقات من طلبة المرحلة الإعدادية منخفض، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالهوية الذاتية تبعا لمتغير العمر والجنس، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في الشعور بالهوية الذاتية تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

وهدفت دراسة عسكر (٢٠٢٠) إلى الكشف عن الفروق في رتب الهوية (التحقق، التعليق، الانغلاق، والتشتت) لدى عينة من المراهقات، بلغ عددهم (٢٠٠) مراهقًا بالمرحلة الثانوية، لدى مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات، وكذلك الفروق بين الجنسين في القابلية للاستهواء، من خلال اتباع المنهج الوصفي، واستخدام مقياس الهوية الذاتية لدى المراهقات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في تحقيق الهوية في اتجاه مرتفعي تقدير الذات، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في أبعاد الهوية الأقل نضجًا (التعليق، والانغلاق، والتشتت) في اتجاه منخفضي تقدير الذات.

كما أجرى Ghadampour et al. (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي وأنماط الهوية واستراتيجيات المواجهة كوسيط بينهما لدى المراهقات مدمني الانترنت، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٢٠٥) مراهقًا، وتم تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، ومقياس أنماط الهوية، ومقياس استراتيجيات المواجهة على

عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن أسلوب الهوية المعلوماتي له ارتباط سالب على إدمان الانترنت، وكان للأسلوب التجنبي ارتباط موجب مباشر دال مع إدمان الانترنت، وكان لأسلوب الهوية المعلوماتي والتكيف الاجتماعي والعاطفي تأثير سلبي على إدمان الانترنت من خلال التوسط في متغير استراتيجيات المواجهة.

وهدفت دراسة الصبان وبسيوني (٢٠٢١) إلى التعرف على أسباب هروب الفتيات من منازلهن وعلاقتها بجودة الهوية الذاتية بمنطقة مكة المكرمة، والتعرف علي الفروق بين متوسطات درجات مقياس أسباب هروب الفتيات وجودة الهوية الذاتية تبعًا لمتغير المدينة، والعمر، والترتيب في الأسرة، والمستوى التعليمي، والدخل الشهري، وتكونت العينة من (١٣٤٦) فتاة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتم استخدام مقياس أسباب هروب الفتيات، وجودة الهوية الذاتية إعداد الباحثتان، وتم التوصل إلى أن أهم أسباب هروب الفتيات على التوالي هي العوامل الشخصية، ووسائل التواصل الإلكتروني، والأصدقاء والأقران، وأخيراً العوامل الأسرية، كما وجدت علاقة ارتباط بين أبعاد مقياس هروب الفتيات وجودة الهوية الذاتية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجات هروب الفتيات وجودة الهوية الذاتية تبعًا للمدينة لصالح الطائف، وجدة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لدرجات مقياس أسباب هروب الفتيات، وجودة الهوية الذاتية تعزي لمتغير العمر، لصالح الفئة من (١٣- أقل من ١٦ سنة)، كما اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا للترتيب في الأسرة لكلا المقياسين.

المحور الثاني: دراسات تناولت الهوية الافتراضية لدى المراهقات:

استهدفت دراسة رجم (٢٠١٩) معرفة تجليات الهوية الافتراضية لدى المراهقات، والمعاني التي تحملها من حيث المعلومات التي يقدمها المراهقون عن أنفسهم وأسمائهم وصورهم المستخدمة عبر مختلف المواقع الخاصة بالتواصل الاجتماعي، وذلك نظرًا لأهمية هذه المسألة بالنسبة لهذه المرحلة العمرية التي يبحث فيها المراهق عن هويته وإثبات ذاته، ويواجه فيها الكثير من التحديات وهو الأمر الذي ينعكس على هويته الافتراضية التي تكون جزءا من هذه التحديات، وذلك من خلال مساءلة عينة من المراهقات حجمها (١٥٠) مفردة باستخدام أداة الاستمارة لجمع البيانات، توصلت النتائج إلى أن معظم المراهقات يقدمون معلومات غير صحيحة عن أنفسهم حيث أن ٦٣,٣٣٪ منهم يقدمون أعمارًا أكثر من أعمارهم و٥٣,٣٣٪ منهم يقدمون مستوى

تعليمية أكبر، ويتواصلون عبر أسماء غير أسمائهم بنسبة ٩٥,٣٤٪، وصور غير صورهم الحقيقية بنسبة ٨٦٪ والتي تحمل الكثير من المعاني والدلالات.

واستهدفت دراسة بوزريرة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالهوية الافتراضية، لدي الطالب الجامعي، ولهذا الغرض اخترت عينة بلغت (٨٠) طالبًا وطالبة، من طلاب جامعة جيجل، وقد تم استخدام مقياس لتقدير الذات "لكوبر سميث"، واستبيان الهوية الافتراضية من إعداد الطالبة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية، بين كل من تقدير الذات والهوية الافتراضية، لدى الطالب الجامعي، وأنه توجد علاقة ارتباطية، ذات دلالة احصائية، بين كل من تقدير الذات والهوية التصريحية، لدى الطالب الجامعي، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كل من تقدير الذات والهوية النشطة، لدى الطالب الجامعي، ووجود علاقة ارتباطية كذلك ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والهوية المحسوبة لدى الطالب الجامعي.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) إلى الوقوف على خصائص الهوية لمستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، وتألفت عينة الدراسة من (٥٢٣) شابًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية من مدينة الإسكندرية، واستعان الباحث بالاستبيان كأداة لجمع البيانات، وهو من تصميم الباحث بعد إخضاعه للتحكيم، واحتوى على (٢٥) سؤالًا مقسمة على أربعة أبعاد يمثل كل بعد منها جانبًا من خصائص ومحددات الهوية الافتراضية، وكشفت نتائج الدراسة الميدانية أن سمات وخصائص الهوية الافتراضية تعد انعكاسًا للوجود الاجتماعي ولاهتمامات المستخدمين من جانب، ولطموحاتهم وآمالهم من جانب آخر، كما تبين أيضًا أن هناك سمات وخصائص أكثر من غيرها عرضة للتغير من جانب المستخدمين، وهي (صورة البروفيل، والعنوان، والحالة الاقتصادية والمهنية، والاسم، والنوع، والسن، والحالة الاجتماعية) رغبة منهم في التخفي، وعدم كشف هويتهم الحقيقية، كما كشفت النتائج عن رضا مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي عن هوياتهم الافتراضية، كما تبين أن هناك زيادة في مقدار الوقت الذي يقضيه الشباب في تصفح شبكات التواصل الاجتماعي بما ينعكس بالسلب على أداء أدوارهم وعلاقاتهم الاجتماعية في المجتمع الحقيقي.

وأجرى درابلية وبولوداني (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على أسباب استخدام الشباب، لمواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك) وتحديد تمثلات الهوية الافتراضية، التي يتبنوها عند استخدامهم له، وتحقيقًا لهذا الهدف تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، كما تم استخدام استمارة موزعة على عينة قصدية قوامها (٥٠) مفردة من الشباب المستخدم للفيسبوك، وخلصت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة يفضلون ولوج موقع الفيسبوك باستخدام هوية افتراضية، ذلك لأنها تتيح لهم التواصل بحرية أكثر، وتمنحهم إمكانية عرض المعلومات الخاصة بالقدر المسموح به.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة، من حيث الهدف، فكانت دراسات المحور الأول حول الهوية الذاتية لدى المراهقات، مثل دراسة بني خالد (٢٠١٢) والتي كان الهدف منها المقارنة بين الطلبة المراهقات من ذوي التحصيل (المرتفع والمتدني) في تحقيق الهوية الذاتية، ودراسة دراسة Luyckx et al. (٢٠١٦) بحثت العلاقة بين أنماط الهوية لدى الوالدين وتأثيرها على هوية الأبناء المراهقات، ودراسة البرواري (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقات في المرحلة الإعدادية، ودراسة عسكر (٢٠٢٠) إلى الكشف عن الفروق في رتب الهوية (التحقق، التعليق، الانغلاق، والتشتت) لدى عينة من المراهقات، ودراسة Ghadampour et al. (٢٠٢٠) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي وأنماط الهوية واستراتيجيات المواجهة كوسيط بينهما لدى المراهقات مدمني الانترنت، ودراسة الصبان وبسيوني (٢٠٢١) إلى التعرف على أسباب هروب الفتيات من منازلهن وعلاقتها بجودة الهوية الذاتية بمنطقة مكة المكرمة.

بينما تناولت دراسات المحور الثاني الهوية الافتراضية لدى المراهقات، مثل دراسة رجم (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة تجليات الهوية الافتراضية لدى المراهقات، والمعاني التي تحملها، من حيث المعلومات التي يقدمها المراهقون عن أنفسهم، وأسمائهم، وصورهم المستخدمة، عبر مختلف المواقع في التواصل الاجتماعي، ودراسة بوزيرة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين بتقدير الذات والهوية الافتراضية لدي الطالب الجامعي، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) إلى الوقوف على خصائص الهوية لمستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، ودراسة درابلية وبولوداني

(٢٠٢٢) دراسة للتعرف على أسباب استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي، (فيسبوك) وتحديد تمثلات الهوية الافتراضية التي يتبنوها عند استخدامهم له.

ومن حيث المنهج، فقد اتبعت تلك الدراسات المنهج الوصفي، ومن ثم فالدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات في المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي.

- وجود فروق دالة إحصائيًا في الهوية الذاتية على المقياس الكلي وفي كل بعد من أبعاده، لصالح الطلبة المراهقات ذوي التحصيل المرتفع.
- وجود ارتباط إيجابي بين أنماط الهوية المعيارية والمعلوماتية لدى الوالدين وأبنائهم، وكذلك وجود ارتباط إيجابي بين استخدام الوالدين للأسلوب المعياري والتجنبي وأبنائهم.
- مستوى الشعور بالهوية الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية المراهقات كان منخفضًا.
- وجود فروق دالة إحصائيًا، بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في تحقيق الهوية في اتجاه مرتفعي تقدير الذات.
- أسلوب الهوية المعلوماتي له ارتباط سالب على إدمان الانترنت.
- التوصل إلى أن أهم أسباب هروب الفتيات على التوالي هي العوامل الشخصية، ووسائل التواصل الإليكتروني، والأصدقاء والأقران، وأخيراً العوامل الأسرية.
- معظم المراهقات يقدمون معلومات غير صحيحة عن أنفسهم.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين تقدير الذات والهوية الافتراضية لدى الطالب الجامعي.
- سمات وخصائص الهوية الافتراضية تعد انعكاسًا للوجود الاجتماعي ولاهتمامات المستخدمين من جانب، ولطموحاتهم وآمالهم من جانب آخر.
- يفضل المراهقون ولوج موقع الفيسبوك باستخدام هوية افتراضية، ذلك لأنها تتيح لهم التواصل بحرية أكثر، وتمنحهم إمكانية عرض المعلومات الخاصة بالقدر المسموح به.

استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وفي كتابة الإطار النظري، كما استفادت كذلك في تحديد أسئلة الدراسة، وتحديد أهدافها، وصياغة أهميتها، وتحديد منهجها.

ما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تتناول العلاقة بين الهوية الافتراضية والهوية الذاتية لدى المراهقات، وهو ما لم يتم تناوله في أي دراسة من تلك الدراسات في حدود علم الباحثة، كما أن الدراسة الحالية تتناول تلك العلاقة عبر مراحل النمو المختلفة، وهو أيضًا ما لم يتم تناوله في تلك الدراسات.

إجراءات الدراسة

تحديد منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد أحد أنواع المناهج الوصفية والذي يهتم بوصف الظاهرة محل الدراسة وصفًا تفصيليًا دقيقًا من أجل الوصول إلى نتائج نهائية للدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته الموضوع المطروح، والمنهج الوصفي التحليل هو منهج يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويُعبّر عنه تعبيرًا كيفيًّا بوصف الظاهرة، وتوضيح خصائصها، أو تعبيرًا كميًّا من خلال الوصف الرقمي لتوضيح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (عبيدات وآخرون، ٢٠١٥).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من المراهقات، في مكة المكرمة، بالمرحلة الثانوية، في الصفوف (الأول، والثاني، والثالث) الثانوي.

تحديد عينة الدراسة:

حيث تمثلت عينة الدراسة الحالية في (٢١٠) مراهقة، من المراهقات، بالمرحلة الثانوية، في مكة المكرمة، بالصفوف (الأول، والثاني، والثالث) الثانوي، وتم اختيارهن بطريقة عشوائية، من خلال تحديد تقريبي لحجم المجتمع، وتحديد تقريبي لحجم العينة، ووضع المجتمع في صورة عناقيد، والاختيار العشوائي من بين تلك العناقيد، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الديموغرافية:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الحالية بحسب الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الأول	٦٥	٣٠,٩٥٪
الثاني	٧٥	٣٥,٧٢٪
الثالث	٧٠	٣٣,٣٣٪
المجموع	٢١٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق (١) أن عينة الدراسة موزعة بشكل متقارب بين السنوات الدراسية الثلاثة.

بناء أدوات جمع البيانات:

رغم تعدد الأدوات التي تسهم في جمع البيانات والمعلومات بدقة وكفاية، فقد رأت الباحثة أن أداة المقياس هو الأداة المناسبة لبحثها، لكونه من أكثر الأدوات شيوعاً واستعمالاً في الدراسات الوصفية، وبناءً على منهج الدراسة المتبع استخدمت الباحثة مقاييس لقياس المتغيرات المدروسة، لدى عينة الدراسة بهدف التعرف على التفاعل بين الهوية الافتراضية والذاتية في العوالم الرقمية لدى المراهقات في مكة، من خلال تحليل تطوري، عبر مراحل النمو.

وقامت الباحثة بإعداد تلك المقاييس وفقاً للخطوات الآتية:

١ـ الاطلاع على الكثير من الأدبيات، والدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢ـ الخبرة السابقة للباحثة في المجال.

٣ـ استطلاع آراء عدد من الخبراء حول الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية.

٤- بعد ذلك قامت الباحثة بتصميم المقاييس في صورتها الأولية، وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: مقياس الهوية الافتراضية:

الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى وضع أداة موضوعية مقننة لقياس الهوية الافتراضية لدى المراهقات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق وثبات أداة الدراسة:

١- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس، تم عرضه في صورته الأولية، على عدد من المحكمين، من المتخصصين، في مجالات علم النفس والتربية، والصحة النفسية، من أجل معرفة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم والحكم على مدى صلاحية المقياس، ووضوح عباراته، وملائمتها وانتمائها لقياس ما وضعت من أجله، حيث بلغ عدد المحكمين (٩) محكمين (ملحق ١)، وكان من أبرز ملاحظاتهم ما يلي:

١ـ اقترح بعضهم تعديلات في صياغة بعض العبارات.

٢ـ كما اقترح بعضهم تغيير بعض العبارات بعبارات أخرى بديلة.

وبناءً على آراء المحكمين قامت الباحثة بحصر وإجراء ملاحظات واقتراحات المحكمين من حيث حذف أو تعديل أو إضافة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة وصياغتها، في شكلها النهائي، ومن ثم كان المقياس في شكله النهائي مكونًا من (٣٠) فقرة، واستخدمت الباحثة المقياس الخماسي في الأداة، حيث تراوحت البدائل ما بين (أوافق تماماً، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق تماماً).

٢- حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي بيان ذلك:

حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة استطلاعية، تكونت من (٣٠) مراهقة، من المراهقات بالمرحلة الثانوية، بالصفوف الأول والثاني والثالث، ثم تم حساب الاتساق الداخلي

للمقياس، أو ما يطلق عليه التجانس الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٢) معاملات الارتباط:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ن= ٣٠

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٤**	١١	٠,٨٦٨**	٢١	٠,٨٦٢**
٢	٠,٧١٢**	١٢	٠,٦٤٣**	٢٢	٠,٨١٣**
٣	٠,٧٠٤**	١٣	٠,٧٧٣**	٢٣	٠,٨٧٨**
٤	٠,٧٣٦**	١٤	٠,٨٨٨**	٢٤	٠,٨٩٠**
٥	٠,٦٩٠**	١٥	٠,٧٥٥**	٢٥	٠,٦٢١**
٦	٠,٧٧٦**	١٦	٠,٨٣٥**	٢٦	٠,٨١١**
٧	٠,٨٠٢**	١٧	٠,٧٩١**	٢٧	٠,٨٤٠**
٨	٠,٨٥٢**	١٨	٠,٨٥٣**	٢٨	٠,٧٨٧**
٩	٠,٧٢٣**	١٩	٠,٨٣٣**	٢٩	٠,٧٩٥**
١٠	٠,٧٣٧**	٢٠	٠,٣٩٨*	٣٠	٠,٦٦٦**

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له.

٣- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بكل من طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول (٣) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٣) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ن = (٣٠)

المقياس	معامل الثبات بألفا	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٧٢	٠,٩٨٧

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات زاد عن (٠,٩٧)، وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، ومن ثم بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٠) عبارة.

ثانيًا: مقياس الهوية الذاتية:

الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى وضع أداة موضوعية مقننة لقياس الهوية الذاتية لدى المراهقات.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق وثبات أداة الدراسة:

١- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس، قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من المتخصصين في مجالات، علم النفس والتربية، والصحة النفسية، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم والحكم على مدى صلاحية المقياس، ووضوح عباراته، وملائمتها وانتمائها لقياس ما وضعت من أجله، حيث بلغ عدد المحكمين (٩) محكمين، وكان من أبرز ملاحظاتهم ما يلي:

١ـ اقترح بعضهم تعديلات في صياغة بعض العبارات.

٢ـ كما اقترح بعضهم تغيير بعض العبارات بعبارات أخرى بديلة.

وبناءً على آراء المحكمين قامت الباحثة بحصر وإجراء ملاحظات واقتراحات المحكمين من حيث حذف أو تعديل أو إضافة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة وصياغتها، في شكلها النهائي، ومن ثم كان المقياس في شكله النهائي مكونًا من (٢٤) فقرة، واستخدمت الباحثة المقياس الخماسي في الأداة، حيث تراوحت البدائل ما بين (أوافق تماماً، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق تماماً).

٢- حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة فقرات المقياس بالدرجة الكلية له، وفيما يلي بيان ذلك:

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) مراهقة، من المراهقات بالمرحلة الثانوية، بالصفوف الأول والثاني والثالث، وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، أو ما يطلق عليه التجانس الداخلي، وذلك من خلال حساب ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٤) معاملات الارتباط:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ن= ٣٠

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٦**	٩	٠,٨١٨**	١٧	٠,٩٢٩**
٢	٠,٨٧٨**	١٠	٠,٩١٣**	١٨	٠,٩٣٣**
٣	٠,٨٠٨**	١١	٠,٦٩٨**	١٩	٠,٨٩٧**
٤	٠,٨٦٩**	١٢	٠,٨٧٧**	٢٠	٠,٨٥٤**
٥	٠,٨٩٨**	١٣	٠,٨٨٠**	٢١	٠,٩٢٤**
٦	٠,٨٩٩**	١٤	٠,٩٠٦**	٢٢	٠,٨٦٢**
٧	٠,٩٣٣**	١٥	٠,٨٨٦**	٢٣	٠,٧٩٤**
٨	٠,٩٠٧**	١٦	٠,٩٤٧**	٢٤	٠,٨٥٣**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له.

٣- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول (٥) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٥) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ن = (٣٠)

المقياس	معامل الثبات بألفا	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٨٦	٠,٩٨٦

يتضح من جدول (٥) أن معامل الثبات زاد عن (٠,٩٨)، وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، ومن ثم بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٤) عبارة.

خطوات تطبيق الأدوات:

بعد تحديد مجتمع الدراسة والحصول على عدد العينة المستهدفة من المراهقات بالمرحلة الثانوية، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١ـ الدراسة النظرية: كتابة الإطار النظري، والدراسات السابقة.

٢ـ الدراسات المعمقة للأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت كل من (الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية).

٤ ـ بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها واستيفائها للشروط.

٥ـ الحصول على الخطابات اللازمة من الجامعة والإدارة العامة للتعليم لتطبيق أدوات الدراسة.

٦ـ توزيع الأدوات على عينة الدراسة من المراهقات بالمرحلة الثانوية بمكة.

٧ـ جمع الاستجابات من عينة الدراسة.

٨ـ تحليل الاستجابات إحصائياً.

٩ـ عرض النتائج وتفسيرها، ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى الى تحقيقها، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١ـ النسب المئوية لتوضيح خصائص عينة الدراسة.

٢– معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الاتساق الداخلي.

٣– معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب الثبات.

٤– المتوسطات الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

٥- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الصفوف الدراسية.

نتائج الدراسة:

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول: ونصه: هل توجد علاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الأول الثانوي؟

ومن أجل الإجابة عن ذلك السؤال، فقد تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، كما تم استخدام المعيار التالي لتفسير قوة معامل الارتباط كما ورد عند (دويدين، ٢٠١٨).

جدول (٦) تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مدى قوة معامل الارتباط
٠,٠٠ – أقل من ٠,٣٠	ضعيفة جدًا
٠,٣٠ – أقل من ٠,٥٠	ضعيفة
٠,٥٠ – أقل من ٠,٧٠	متوسطة
٠,٧٠ – أقل من ٠,٩٠	قوية
٠,٩٠ – الى ١	قوية جدًا

جدول (٧) معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل من الهوية الافتراضية والذاتية، لدى المراهقات، بالصف الأول الثانوي في مكة

م	المتغيرات	المتوسطات	الانحرافات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى العلاقة	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
١	الهوية الافتراضية	١٣٢,٧٨	١٧,٤٨	٠,٩٩٦	قوية جدًا	موجبة طردية	٠,٠١
٢	الهوية الذاتية	١٠٦,٣٧	١٣,٨٢				

يتضح من جدول (٧) أن العلاقة بين الدرجة الكلية لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية ارتباطية موجبة ودالة احصائياً، لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة.

ثانيًا: عرض نتائج السؤال الثاني: ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كل من الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الثاني الثانوي؟

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون بين كل من الهوية الافتراضية والذاتية في الدرجة الكلية لكل منهما لدى المراهقات بالصف الثاني الثانوي في مكة

م	المتغيرات	المتوسطات	الانحرافات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى العلاقة	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
١	الهوية الافتراضية	١٣٤،٥٧	١٥،٨٩	٠،٩٩١	قوية جدًا	موجبة طردية	٠،٠١
٢	الهوية الذاتية	١٠٧،٨٠	١٢،٦٣				

يتضح من جدول (٨) السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة احصائياً، بين الدرجة الكلية لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمكة.

ثالثًا: عرض نتائج السؤال الثالث: ونصه: هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كل من الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الثالث الثانوي؟

ومن أجل الإجابة عن السؤال السابق تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالصف الثالث الثانوي في مكة

م	المتغيرات	المتوسطات	الانحرافات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى العلاقة	نوع العلاقة	مستوى الدلالة
١	الهوية الافتراضية	١٣٠،٧١	١٨،٨٠	٠،٩٩٤	قوية جدًا	موجبة طردية	٠،٠١
٢	الهوية الذاتية	١٠٤،٨٧	١٤،٧٤				

يتضح من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين المجموع الكلي لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمكة.

رابعًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تغيرت العلاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية عبر السنوات (الأول، الثاني، الثالث) لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية؟

وللتحقق من هذا السؤال السابق تم استُخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عيّنة الدِّراسة طبقًا لاختلاف الصف الدراسي، في كل من الهوية الافتراضية والذاتية، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (١٠) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفُروق في إجابات أفراد عيّنة الدِّراسة طبقًا لاختلاف الصف الدراسي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	مُتوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
الهوية الافتراضية	بين المجموعات	٥٤١,٨٦	٢٧٠,٩٣	٠,٨٨٥	٠,٤١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣٣٨١,٤٩	٣٠٦,١٩		
	المجموع	٦٣٩٢٣,٣٥			
الهوية الذاتية	بين المجموعات	٣١٠,٦٣	١٥٥,٣١	٠,٨١١	٠,٤٤٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٦٥٨,٣٩	١٩١,٥٨		
	المجموع	٣٩٩٦٩,٠٢			

يتَّضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة الإحصائيَّة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عيّنة الدِّراسة حول العلاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية باختلاف الصف الدراسي.

مناقشة النتائج:

اتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين المجموع الكلي لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاتي:

الطالبات المراهقات اللاتي يشعرن بهوية ذاتية مرتفعة فإنه يكون لديهن أيضًا هوية افتراضية مرتفعة، حيث إنهن عندما يستمتعن بالحياة بشكل عام، ويعشن وفق وجهة نظر حياتية محددة، ويبحثن عن وجهة نظر مقبولة لحياتهن، ويحاولن البحث عن قدراتهن وامكاناتهن، وتكون لديهن رؤية مستقبلية واضحة لحياتهن، ويخططن لكل شيء، فإنهن يستعملن الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل محسوب، ويستخدمن تلك المواقع بحذر، وفي وقت محدد، ويبتعدن عن التعدي على الاخرين من خلال تلك المواقع، ولا يستغلون أنهم موجودون على الإنترنت بحسابات وهمية في التعدي على حريات الآخرين، وكذلك يعبرون عن ذواتهن، وأنفسهن بطريقة إيجابية، ويتواصلن مع الآخرين من شتى البلدان والدول، ويوسعون مستوى علاقاتهم الاجتماعية من خلال الانترنت.

ونظرًا لكون فترة المراهقة مرحلة حرجة، ويمر فيها المراهقات بتغيرات كبيرة، على جميع المستويات (الانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية، والجسدية)، ولذا فإنهن في أمس الحاجة إلى تفهم احتياجاتهم، وتغيراتهم، وتوفير الصحة النفسية لهن، والتي تجعلهم أسوياء، وتصبح لديهن القدرة على اجتياز فترة المراهقة بأمان، ومن ثم فإن المراهقة ترتبط ارتباطًا كبيرًا بتشكيل الهوية لدى المراهقات، وتكوين انطباعاتهن من منظر اجتماعي، وبما أن انتشار الإنترنت أصبح يعم كل الدول، وأصبح وسيلة عصرية مهمة، لا غنى عنها، فإنه كذلك يتكون لدى المراهقات هويتهن الافتراضية التي لا تنفك عن هويتهن الذاتية، والتي ترتبط بها.

وقد أشارت نتائج دراسة عسكر (٢٠٢٠) إلى وجود ارتباط بين تقدير الذات والهوية الذاتية، وأن الأفراد مرتفعي تقدير الذات لديهن مستوى مرتفع من الهوية، ودراسة كرمية (٢٠٢٠) والتي أظهرت إلى أن الأفراد يستخدمون هوية افتراضية تكون في بعض الأحيان متطابقة مع هويتهم الحقيقية، ولكنها في أحيان أخرى كثيرة تكون مغايرة لها، ومتناقضة معها، ودراسة

(إبراهيم، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن هوية الشباب الافتراضية تعد انعكاساً لهويتهم الذاتية والاجتماعية.

وكذلك دراسة درابلية وبولوداني (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن المراهقات يفضلون ولوج موقع الإنترنت باستخدام هوية افتراضية، ذلك لأنها تتيح لهم التواصل بحرية أكثر، وتمنحهم إمكانية عرض المعلومات الخاصة بالقدر المسموح به.

كما اتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين المجموع الكلي لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمكة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن طالبات الصف الثاني الثانوي لديهن مستوى مرتفع من الهوية الذاتية، وكذلك من الهوية الافتراضية، حيث إنهن لديهن وعي وإدراك كاف بالهوية الذاتية، وبأنفسهن، ورغباتهن، واحتياجاتهن، ويدركن العالم من حولهن، فالطالبات في الصف الثاني الثانوي وصلوا إلى درجة جيدة من النضج، كما أنهن يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي، ولديهن حاجة ماسة إلى تشكيل هويتهن الافتراضية، والتي أصبحت لا تقل أهمية عن هويتهن الذاتية.

حيث إن هذه الظاهرة المتمثلة في ظاهرة انتشار الإنترنت أصبحت واسعة الانتشار، وأصبحت تحظى باهتمام بالغ الأهمية، ولاسيما لدى المراهقات والشباب، من الجنسين، ومكنتهم الشبكات التواصلية من خلق علاقات اجتماعية افتراضية، ووفرت لهن فضاءً مفتوحاً للعبير والنقد بحرية، كما ساهمت تلك الشبكات في تشكيل هويتهن، من خلال إتاحة نطاق واسع من الحرية والاختيار في عالم متغير، وواسع الأفق.

والمراهقات يحرصن على عدم الإفصاح عن هويتهن الحقيقية على الإنترنت، وإنما يلجأن إلى كثير من الإجراءات كاستعارة القاب، أو أسماء، أو صور، معظمها غير حقيقية، ولا تدل على شخصياتهم الحقيقية، إلا أن تشكيل تلك الهوية الافتراضية يتأثر إلى حد كبير بهويتهم الذاتية الحقيقية، فإذا كانت الهوية الذاتية تستمد أهميتها من الوعي بالذات، والتميز الفردي عن الاخرين، فإن الهوية الافتراضية تتحدد من خلال عنوان البريد الإلكتروني، أو الاسم المستعار، أو الصورة

الرمزية، وغيرها من المعلومات التي ربما لا تكون حقيقية إلا أنها في الواقع تعكس هوية الفرد الذاتية.

وكلما كان لدى المراهقات هوية ذاتية وافتراضية مرتفعة كلما أدى ذلك إلى التحكم في أنفسهن، وتحديد أوقات استخدام الإنترنت، وعدم الإفراط فيه، حيث أشارت دراسة Ghadampour et al. (٢٠٢٠) إلى أن تشكيل الهوية له ارتباط سالب بإدمان الإنترنت، فكلما كان لدى الفرد هوية مرتفعة أدى ذلك إلى التقليل من إدمان الإنترنت.

وكذلك هؤلاء الفتيات لديهن مستوى مرتفع من تقدير الذات، واحترامها، وهذا ينعكس في هويتهن الذاتية والافتراضية، على نحو ما أشارت إليه دراسة بوزريرة (٢٠٢٠)، من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات والهوية الافتراضية والذاتية.

كما أشارت دراسة رجم (٢٠١٩) إلى أن معظم المراهقات يقدمون معلومات غير صحيحة عن أنفسهم، حيث يقدمون أعمارًا أكثر من أعمارهم، ويقدمون مستوى تعليمي أكبر، ويتواصلون عبر أسماء غير أسمائهم، وصور غير صورهم الحقيقية، والتي تحمل الكثير من المعاني والدلالات، إلا أنه في عينة الدراسة الحالية فيمكن تفسير ذلك بالمحافظة على الخصوصيات، والبعد عن الوقوع فريسة.

واتضح كذلك من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين المجموع الكلي لكل من الهوية الافتراضية، والهوية الذاتية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمكة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن طالبات الصف الثالث الثانوي وصلن إلى درجة مرتفعة من النضج، الجسمي، والعقلي، والمعرفي، والاجتماعي، وغيرها، وأصبحن يستطعن التمييز بين الصواب والخطأ، وأصبحن يتحملن المسئولية، ويحجمن عن إقحام أنفسهن في سخافات تؤدي بهن إلى الضرر أو الإحراج، أو التوتر، وبالتالي فكثيرًا منهن لديهن صديقات مقربات، يقضين معهن كثيرًا من الوقت، ويتحدثن معهن حول ما يخفين عن غيرهن، وما يحرصن على إخفاءه من غيرهن، وكذلك معظمهن لديهن أنشطة ترفيهية محددة، ويقمن بأنشطة تحقق لهن المتعة الذاتية، وبالتالي فلديهن هوية ذاتية مرتفعة، تنعكس على تفاعلهن الاجتماعي عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتؤثر على هويتهن الافتراضية.

كما أن هؤلاء الفتيات يحرصن على التمسك بالعادات والتقاليد، وبالقيم الأخلاقية والدينية، ويحرصهن على اختيار صديقاتهن بشكل جيد، ممن يشبههن في التمسك بالقيم والأخلاق، والعادات والتقاليد، ولديهن القدرة على التعبير عن انفسهن، ووجهة نظرهن، وبالتالي فإن تلك القيم والعادات والتقاليد تكون حاكمة لهن عند استخدام الإنترنت، فتكون لديهن القدرة التامة على التعبير عن أنفسهن افتراضيًا، ويتمسكن بقيمهن عبر تلك المواقع، ويقدمن معلومات صادقة، ولا يحاولن التعدي على خصوصيات الآخرين، كما أنهن يستخدمن تلك المواقع في فعل الخير، والدعوة إلى الفضيلة، ونشر القيم، ويحرصن على تقديم نماذج إيجابية على تلك المواقع.

حيث أشارت دراسة Luyckx et al. (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط إيجابي بين أنماط الهوية المعيارية والمعلوماتية لدى الوالدين وأبنائهم، ووجود ارتباط إيجابي بين استخدام الوالدين للأسلوب المعياري والتجنبي وأبنائهم، وأن الوالدين يمثلون نماذج يحتذى بها لتشكيل هوية المراهقات، ودراسة الصبان وبسيوني (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الهوية الذاتية والقيم والأخلاق، وعدم الهروب من المنزل.

واتَّضح كذلك من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة الإحصائيَّة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول العلاقة بين الهوية الافتراضية والذاتية لدى المراهقات بالمرحلة الثانوية باختلاف الصف الدراسي، وربما ترجع هذه النتيجة إلى الآتي:

أن المراهقات نشأن في بيئة متشابهة، وتربين على قيم وعادات وتقاليد اكتسبنها، وأصبحت منهج حياة لهن، فمن الصعب تغييرها، أو الثورة عليها، كما أن الفتيات في تلك المرحلة في مرحلة لها أهميتها، ولها دورها في تشكيل شخصية الفتاة، واستخدامهن للإنترنت في تلك المرحلة ينبغي أن يكون محددًا بوقت، وتكون عليه الرقابة، حتى لا ينجرفن خلف تلك الدعاوي التي تنال منهن، والتي تعرضهن إلى الاعتداء على خصوصياتهن، وأن يصبحن فريسة لأولئك الذين يغررن بالفتيات، ويوقعهن في شباك الرذائل.

هذا وتعد مواقع التواصل الاجتماعي أبرز ملامح الإنترنت، حيث ساهمت في إحداث تغيرات داخل بنية المجتمع، وتوجهت إلى إنشاء نمط تواصل جديد يركز على التواصل التفاعلي في

بيئة رقمية ميزتها أنها افتراضية، تزول بزوال ارتباط الفرد بالإنترنت، أو بمجرد خروجه من موقع التواصل، وبالتالي شكلت لنا عالمين متوازيين الأول: حقيقي، يعيش فيه الفرد في بيئته التي يوجد فيها، والتي اكتسب منها مؤهلات مكنته من تكوين هويته الذاتية، والثاني الافتراضي: الذي يعيشه في الفضاء الافتراضي، والذي مكنه هو الآخر من تكوين مجتمعه الافتراضي الذي يتوافق مع ما كان يطمح إليه، أو مع تطلعاته التي لم يجدها في العالم الحقيقي، إلا أن بينها علاقة وتأثير وتأثر، فمن نشأ في بيئة اجتماعية محافظة، ومتدينة، ومتمسكة بالقيم والمبادئ، فإنه عند استخدامه للإنترنت يحافظ كذلك على قيمه ومبادئه.

وإذا كانت الهوية الافتراضية تعني ذات الفرد على مواقع التواصل الاجتماعي، وما يتواصل به مع غيره، وأن أغلب المستخدمين يلجئون إلى استخدام معلومات ليست حقيقية، فهذا ليس قاعدة عامة، وليس كل المستخدمين يفعلون ذلك، وحتى إذا سلمنا جدلًا أن المراهقات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي بمعلومات ليست حقيقية، وبأسماء مستعارة فإنهن بذلك يحمين خصوصياتهن، ويحفظن أنفسهن من الوقوع في براثن الذئاب البشرية، ويزداد هذه الحرص لدى طالبات المرحلة الثانوي.

كما أن الطالبات يحرصن في هذه المرحلة على المذاكرة، وقضاء معظم أوقاتهن في البحث، والدراسة، حتى يتفوقن، ويحصلن على درجات تؤهلهن للالتحاق بالجامعة التي يحلمن بها، وقد أشارت دراسة بني خالد (٢٠١٢) إلى أن المراهقات ذوي التحصيل المرتفع لديهم مستوى مرتفع من الهوية الذاتية، ودراسة البرواري (٢٠١٩) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في الشعور بالهوية الذاتية تعزى إلى متغير الفرع الدراسي، وكشفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) أن سمات وخصائص الهوية الافتراضية تعد انعكاسًا للوجود الاجتماعي ولاهتمامات المستخدمين من جانب ولطموحاتهم وآمالهم من جانب آخر.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بالنمو المتكامل للمراهقات في مرحلة المراهقة (النفسي، والجسدي، والانفعالي، والاجتماعي).

- الاهتمام بإكساب المراهقات القيم والعادات والتقاليد التي تكون حاكمًا لهن عند استخدامهن لمواقع التواصل الاجتماعي.

- تنمية الوعي الذاتي والافتراضي لدى المراهقات، وإكسابهن طرق حماية الخصوصية على الإنترنت.

- توعية المراهقات بخطورة إدمان الإنترنت، والحفاظ على أوقاتهن، وعدم الانجرار خلف الشائعات، او العروض الكاذبة، والمغرية.

- النشأة السليمة للمراهقات من قبل الأسرة، والمعلمات، وإكسابهن الالتزام بالأخلاق الفاضلة، والتحلي بالصدق والأمانة سواءً على المستوى الاجتماعي الحقيقي، أو على المستوى الافتراضي.

- يجب أن يكون اهتمام بالمراهقات وحاجاتهم في العالم الواقعي، حتى لا يهربون إلى العالم الافتراضي، ليحققوا ويشبعوا ما افتقدوه في العالم الحقيقي، ولابد من تضافر الجهود لاحتواء تلك الفئة، في هذه المرحلة المهمة والخطيرة في حياتهن.

- وضع برامج لحماية الخصوصية الذاتية والافتراضية على الأجهزة التي يستخدمها الفتيات المراهقات.

- إكساب الطالبات سمات الهوية الذاتية الجيدة، والمناسبة، والتي تنبئ بالصحة النفسية، من أجل التصدي للدعاوي سواءً الحقيقية أو الافتراضية التي تنال من شخصية الإنسان وكرامته.

- تبصير معلمات المراهقات بالاهتمام بالجوانب النفسية للمراهقات، وعدم الاقتصار على الاهتمام بالجوانب المعرفية فقط، واستخدام أساليب وطرق تدريس تناسب هؤلاء الفتيات، وتدعم لديهن الهوية الذاتية.

- وضع برامج إرشادية وتدريبية للمراهقات لتدريبهن على تطوير المهارات الشخصية لديهن، والتي تنعكس في زيادة هويتهم الذاتية، والافتراضية.

- تشجيع الطالبات على التعبير عن أنفسهن، وإظهار مهاراتهن الفنية، أو الرياضية، أو غيرها من المهارات، مما يكسبهن الثقة في النفس، وتقدير الذات، ويكون لها مردود على هويتهم.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تقترح ما يلي:

- العوامل المسهمة في تشكيل الهوية الافتراضية لدى المراهقات من طلبة المرحلة الثانوية.
- العوامل المسهمة في تشكيل الهوية الذاتية لدى المراهقات من طلبة المرحلة الثانوية.
- علاقة الهوية الذاتية بتقدير الذات لدى المراهقات.
- علاقة الهوية الافتراضية بالثقة بالنفس لدى المراهقات.
- واقع الهوية الافتراضية لدى الشباب بالمرحلة الجامعية.
- أسباب استخدام المراهقات للهوية الافتراضية غير الحقيقية.
- الهوية الذاتية والافتراضية لدى المراهقات دراسة مقارنة في ضوء الجنس نوع التعليم.
- العلاقة بين الهوية الافتراضية ووجهة الضبط لدى المراهقات.
- علاقة الهوية الافتراضية والذاتية بالمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات لدى المراهقات.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد زين العابدين أحمد. (٢٠٢٠). خصائص الهوية الافتراضية لدى الشباب المصري: دراسة لعينة من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي. مجلة البحث العلمي في الآداب، (٢١)٤، ١٣٧- ١٨٢.

أحمين، عبد الحكيم، وشمدين، محمد. (٢٠١٨). الهويات الافتراضية في المجتمعات العربية – "أي دور لمواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الهوية؟". دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.

البدارين، غالب سلمان، وغيث، سعاد منصور. (٢٠١٣). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،٩(١)، ٦٥- ٨٧.

البرواري، رشيد حسين أحمد. (٢٠١٩). الشعور بالهوية الذاتية لدى المراهقات من طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة دهوك. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٤٠)، ١٨٣- ١٩٣.

بنسليمان، كنزة. (٢٠٢٢). شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الافتراضية: دراسة في النظريات. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، (٢)١٤, ٤٤٢- ٤٦٤.

بني خالد، محمد سليمان مجلي. (٢٠١٢). الفروق بين الطلبة المراهقات ذوي التحصيل الدراسي المرتفع / المتدني في الهوية الذاتية استنادًا إلى نظرية أريكسون. المجلة التربوية، ٢٦(١٠٣)، ٢٥٥- ٢٧٦.

بهناس، سعيد عادل. (٢٠١٦). من الهوية الحقيقية إلى الهوية الافتراضية. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، ٧(١)، ١٩- ٢٨.

بوزيرة، خولة. (٢٠٢٠). الهوية الافتراضية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية (بجامعة محمد الصديق بن يحي تاسوست – جيجل). مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل.

درابلية، فدوي، وبولوداني، خالد بوشارب. (٢٠٢٢). استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في تشكيل الهوية الافتراضية: "فيسبوك" نموذجًا: دراسة ميدانية على عينة من الشباب في ولاية الطارف. مجلة المحترف، ٩(٢)، ٣٩٢- ٤٠٩.

دودين، حمزة محمد. (٢٠١٨). التحليل الاحصائي المتقدم للبيانات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رجم، جنات. (٢٠١٩). الهوية الافتراضية لدى المراهقات: دراسة ميدانية لعينة من المراهقات بمدينة سطيف. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ١٦(٣)، ٢٦- ٤٤.

رحيم، خلود، ونمر، سهام. (٢٠١٣). علاقة فاعليّة الذّات بأساليب مواجهة أزمة الهويّة لدى طلبة المرحلة الإعداديّة. مجلة أماراباك، الأكاديميّة العربيّة الأمريكيّة للعلوم، ٤(١١)، ٢٧- ٤٢.

الزبيدى، عبد القوى وكاظم، على، والبلوشى، باسمة. (٢٠١٥). أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٣)، ٣٤٥- ٣٥٥.

الزهرة، غمشي. (٢٠١٧). الهوية الافتراضية بين الذات الأصلية والذات الزائفة – قراءة في الاغتراب الذاتي للمتلاعبين بالهوية عبر الفضاءات الافتراضية. المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والانسانية (المغرب)، (١).

شيخي، سارة. (٢٠٢١). أزمة الهوية لدى المراهق بين الافتراضية والواقع. مجلة حقول معرفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ٢(٣)، ١٣٨- ١٤٩.

الصبان، عبير بنت محمد، وبسيوني، سوزان صدقة. (٢٠٢١). أسباب هروب الفتيات من منازلهن وعلاقتها بجودة الهويّة الذّاتيّة بمنطقة مكّة المكرّمة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٥)١، ١٦٣- ٢٢٠.

الصميلي، حسن. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية. رسالة دكتوراه– غير منشورة– كلية التربية، جامعة أم القرى.

طوالبية، محمد. (٢٠١٦). أيديولوجية الفضاء الرقمي: دراسة في الخلفيات المرجعية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٢)، ١٥٥- ١٧١.

العتيبي، سميرة محارب، والسهيمي، فاطمة صالح. (٢٠٢٠). أساليب الهوية كمنبئ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة كلية التربية، ٣(٩٧)، ٤٩- ٨٦.

عسكر، سمر طاهر. (٢٠٢٠). أزمة الهوية والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٢(٢)، ١٨٩- ٢١٥.

عطية، ريم. (٢٠١٣). أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقات: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المراهقات في مدارس دمشق وريفها. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

عقل، محمود عطا (١٤١٣). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. (الطبعة الأولى). الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

كرمية، خديجة. (٢٠١٧). تمثلات الهوية الافتراضية لدى الشباب الجزائري. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، (١٠)، ٢١٤- ٢٢٢.

كسيرة، أسمهان. (٢٠١٧). الهوية الافتراضية في ظل الإعلام الجديد. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، (١٠)، ١٢٨- ١٣٤.

مسعودة، بايوسف (٢٠١١). الهوية الافتراضية: الخصائص والأبعاد: دراسة استكشافية على عينة من المشتركين في المجتمعات الافتراضية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ورقلة، (الجزائر)، (٦)، ٤٦٥- ٤٨٥.

عبيدات، ذوقان، وعدس، إبراهيم، وعبد الحق، كايد. (٢٠١٥). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. ط ١٧، عمان: دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية.

ترجمة المراجع العربية:

Abaidat, Dhouqan, Adas, Ibrahim, and Abdelhak, Kayed. (2015). Scientific research, its concept, tools, and methods. 17th edition, Amman: Dar Al-Fikr, The Hashemite Kingdom of Jordan.

Ahmin, Abdel Hakim, and Shamdeen, Muhammad. (2018). Virtual identities in Arab societies - "What role do social networking sites play in shaping identity?" Dar Al-Aman for Publishing and Distribution, Rabat, Morocco.

Akl, Mahmoud Atta (1413). Human development childhood and adolescence. (First edition). Riyadh: Dar Al-Khereiji for Publishing and Distribution.

Al-Badareen, Ghaleb Salman, and Ghaith, Souad Mansour. (2013). Parental styles, identity styles, and academic adjustment as predictors of academic self-efficacy among Hashemite University students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 9(1), 65-87.

Al-Barwari, Rashid Hussein Ahmed. (2019). The sense of self-identity among adolescent middle school students in Dohuk Governorate. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (40), 183-193.

Al-Otaibi, Samira Muhareb, and Al-Suhaimi, Fatima Saleh. (2020). Identity styles as a predictor of academic postponement of gratification among secondary school students in Jeddah. College of Education Journal, 3(97), 49-86.

Al-Sabban, Abeer bint Muhammad, and Bassiouni, Susan Sadaqa. (2021). The reasons for girls fleeing their homes and their relationship to the quality of self-identity in the Makkah Al-Mukarramah region. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (45)1, 163-220.

Al-Sumaili, Hassan. (2009). The effectiveness of a rational-emotive counseling program in reducing disruptive behavior among a sample of secondary school students in the Jazan educational region. Doctoral dissertation - unpublished - College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Zubaidi, Abdul Qawi, Kazem, Ali, and Al-Balushi, Basima. (2015). Identity styles and academic postponement of satisfaction among Omani students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(3), 345-355.

alzuhra, ghamshi. (2017). Virtual identity between the original self and the false self - a reading into the self-estrangement of identity manipulators through virtual spaces. Moroccan Journal of Social and Human Sciences (Morocco), (1).

Askar, Samar Taher. (2020). Identity crisis and susceptibility to luring among a sample of adolescents with high and low self-esteem. Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, 2(2), 189-215.

Attia, Reem. (2013). Identity crisis and its relationship to body image among adolescents: A field study on a sample of adolescent students in schools in Damascus and its countryside. Master's thesis, Damascus University, Syria.

Bani Khaled, Muhammad Suleiman Magali. (2012). Differences between high/low academic achievement adolescent students in self-identity based on Erikson's theory. Educational Journal, 26(103), 255-276.

Behnas, Saeed Adel. (2016). From real identity to virtual identity. Humanization Journal of Research and Studies, 7(1), 19-28.

Benslimane, Kenza. (2022). Social networking and virtual identity: a study in theories. Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, (2)14, 442-464.

Bouzerira, Khawla. (2020). Virtual identity and its relationship to self-esteem among university students: a field study (at Muhammad Al-Siddiq Bin Yahya Tasoust University - Jijel). A supplementary memorandum for obtaining a Master's degree in Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Muhammad Al-Siddiq Bin Yahya University - Jijel.

Dodin, Hamza Muhammad. (2018). Advanced statistical analysis of data. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Drablieh, Fadawy, and Bouloudani, Khaled Bouchareb. (2022). The uses of social networking sites and their role in shaping the virtual identity: "Facebook" as an example: a field study on a sample of young people in the state of Al-Tarf. Professional Magazine, 9(2), 392-409.

Ibrahim, Ahmed Zain Al-Abidin Ahmed. (2020). Characteristics of the virtual identity among Egyptian youth: a study of a sample of social media users. Journal of Scientific Research in Arts, (21)4, 137-182.

Karmiyeh, Khadija. (2017). Representations of virtual identity among Algerian youth. Al-Hikma Journal of Social Studies, (10), 214-222.

Kasira, Asmahan. (2017). Virtual identity in light of the new media. Al-Hikma Journal for Media and Communication Studies, (10), 128-134.

Masouda, Bayoussef (2011). Virtual identity: characteristics and dimensions: an exploratory study on a sample of participants in virtual communities. Journal of Human and Social Sciences, University of Ouargla, (Algeria), (6), 465-485.

rajm, Jannat. (2019). Virtual identity among adolescents: a field study of a sample of adolescents in the city of Setif. Journal of Arts and Social Sciences, 16(3), 26-44.

Sheikh, Sarah. (2021). The adolescent's identity crisis between virtuality and reality. Journal of Knowledge Fields for Social and Human Sciences, 2(3), 138-149.

Tawalbiyya, Muhammad. (2016). The ideology of digital space: a study of reference backgrounds. Generation Journal of Humanities and Social Sciences, (22), 155-171.

المراجع الأجنبية:

Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (2009). A diffuse-avoidant identity processing style: Strategic avoidance or self-confusion?. Identity: An International Journal of Theory and Research, 9(2), 145-158.

Ghadampour, E., Mirderikvand, F., Nosratabadi, M., Torfayeh, M., & Pourabadei, P.(2020). Socioemotional adjustment and identity styles in adolescents with internet addiction: The mediating role of coping strategies. Health Education and Health Promotion, 8(2), 87-94.

Koles, B. & Nagy, P. (2012). "Virtual Customers Behind Avatars: The Relationship between Virtual Identity and Virtual Consumption in Socond Life. Journal of Theoretical and Applied Eletronic Commerce Research, 7(2), Talaca Ago.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence, and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. Journal of adolescent research, 23(5), 566-591.

Luyckx, K., Schwartz, S., Rassart, J., & Klimstra, T. (2016). Intergenerational associations linking identity styles and processes in adolescents and their parents. European Journal of Developmental Psychology, 13(1), 67-83.

Nagy, P., & Koles, B. (2014). The digital transformation of human identity: Towards a conceptual model of virtual identity in virtual worlds. Convergence, 20(3), 276-292.

Özdemir, Z. (2015). New trend in identity achievement in social media: Using selfies. Maltepe University Journal of Faculty of Communication, 2(1), 112-131.

Pan, Z., Lu, Y., Wang, B., & Chau, P. Y. (2017). Who do you think you are? Common and differential effects of social self-identity on social media usage. Journal of Management Information Systems, 34(1), 71-101.

rahimi, khulud, namir, siham. (2013). The relationship of self-efficacy to methods of confronting the identity crisis among middle school students. Amarabak Journal, Arab American Academy of Sciences, 4(11), 27-42.

Rise, J., Sheeran, P., & Hukkelberg, S. (2010). The role of self-identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. Journal of Applied Social Psychology, 40(5), 1085-1105.

Soldatova, E. L., & Pogorelov, D. N. (2018). The phenomenon of virtual identity: The contemporary condition of the problem. The Education and science journal, 20(5), 105-124.

Steinberg, R. J. (2005). Adolescence. 7th ed. Boston. Mc Graw Hill.

Subrahmanyam, K., Smahel, D., Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Constructing identity online: Identity exploration and self-presentation. Digital youth: The role of media in development, 59-80.

Tsagem, S. Y. (2022). The Adolescence Stage. In Akinade, E. A. (Ed.), Developmental Psychology: A Life-Span Approach (2022). Ibadan, Oyo State – Nigeria: Brightways Publishers, 71 – 98.

Wallace, E., & Buil, I. (2023). Antecedents and consequences of conspicuous green behavior on social media: Incorporating the virtual self-identity into the theory of planned behavior. Journal of Business Research, 157, 113549.

Zhang, W. (2023). The construction of digital self-identity: with the focus on Chinese social media platform.

فاعلية نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة شقراء

The Effectiveness of a Model Based on Artificial Intelligence Applications in Enhancing Computer Skills among Female Early Childhood Students at Shaqra University

إعداد

د. حمد بن ناصر العضياني

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم وسائل وتقنيات التعليم – كلية التربية بالدوادمي– جامعة شقراء

Dr. Hamad Nasser Al-Adhyani

Associate Professor of Educational Technologies

Department of Educational Media and Technology - Faculty of Education in Dwadmi - Shaqra University

Email: halodaiany@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-004

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى قائمة مهارات الحاسب وإعداد نموذج مقترح على تطبيقات الحاسب الآلي كما استخدمت المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية النموذج القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب، وقد تم إجراء تجربة الدراسة على عينة قصدية مكونة من (١٥٦) طالبة من طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بمحافظة الدوادمي بجامعة شقراء، وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لقياس أداء مهارات الحاسب، وقد أظهرت النتائج فاعلية النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى الطالبات، وقد أوصت الدراسة الحالية بتبني هذا النموذج في تدريس مهارات الحاسب بجميع أقسام الطفولة بكليات التربية وجميع الكليات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مهارات الحاسب، الطفولة المبكرة، جامعة شقراء.

Abstract

The current study aimed at measuring the effectiveness of a model based on artificial Intelligence in enhancing computer skills of early childhood female students at Shaqra University. The current study used analytical descriptive design to identify the list of computer skills and to prepare a model based on artificial Intelligence. It also used the quasi experimental design to measure the effectiveness of the model in enhancing early childhood female students' computer skills at Shaqra University. The participants of the study were 156 of early childhood female students (preparatory year program) at Shaqra University. They were intentionally chosen. The sample was divided into two independent groups an experimental and a control group. The model was used with the experimental group while the regular method of teaching was used with the control group. The current study used the observation checklist to measure the computer skills as an instrument. Results revealed the effectiveness of the model based on artificial intelligence in enhancing computer skills of female students in the experimental group. The study recommended the adoption of this model in teaching computer skills in the (preparatory year program) in all faculties of early childhood and other faculties in the university.

Keywords: Artificial Intelligence applications, Computer Skills, Early Childhood Students, Shaqra University.

المقدمة

يشهد العالم تطورات هائلة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات من بينها تطبيقات الذكاء الاصطناعي وظهرت أنماط جديدة كأنظمة التدريس الذكية وبيئات التعلم التكيفي والنظم الخبيرة وربوتات الدردشة والتي شكلت منظومة متكاملة يمكن من خلالها تطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها، وقطاع التعليم العالي كغيره من القطاعات بالمملكة العربية السعودية يتسم بالتطور المستمر وذلك لتأثره بالمستحدثات التكنولوجية والتي تستخدم للنهوض بالعملية التعليمية وتحسين مخرجاتها بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما يتطلب البحث عن أفضل التقنيات والتطبيقات التي توفر بيئة تعليمية تفاعلية تجذب الطلاب والطالبات وتشجعهم على اكتساب المعارف والمهارات والخبرات.

وقد أوصى المؤتمر الدولي لمنظمة اليونسكو (٢٠١٩) والذي عقد في بكين على ضرورة استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لتعزيز التنمية المستدامة من خلال تطوير مهارات المعلم والمتعلم الرقمية والحياتية والاجتماعية والتعلم مدى الحياة، وأشار الياجزي (٢٠١٩) إلى أهمية تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من خلال بيئات افتراضية تراعي الفروق الفردية وتحقق قدرة أكبر على التفاعل والاستجابة من الطلاب وتتصف بالمرونة في عرض المادة العلمية، وذكر بوبينك وكير (Popenici & Kerr, 2017) أن تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي يدعم التدريس والبحث العلمي في الجامعات ويساعد في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلاب.

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي تطبيق روبوتات المحادثة Chatbots حيث يتم تصميمها للرد على جميع الأسئلة المتوقعة من الطلاب مع إمكانية عرض المادة التعليمية بأكثر من طريقة مما يحقق التفاعل مع الطلاب ويزيد من دافعيتهم للتعلم، حيث يعمل روبوت المحادثة كمعلم افتراضي متواجد مع الطالب في كل وقت يجيب عل كل أسئلته ويوجهه لدراسة وتعلم المهارات المطلوبة.

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية استخدام روبوتات المحادثة في عمليتي التعليم والتعليم، فقد استخدمها فراج وأخرون (٢٠٢٤) في تدريب معلمي الحاسب الآلي وتنمية أدائهم

لمهارات التعلم الرقمي، واستخدمتها أبوغنيم (٢٠٢٢) في تدريس مقرر التكنولوجيا والتصميم لطالبات الصف السادس الابتدائي بإمارة الفجيرة بدولة الامارات العربية المتحدة، واستخدمتها العمري (٢٠٢٢) في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمها أحمد ,وأخرون (٢٠٢١) في تنمية إنتاج الانفوجرافيك التفاعلي لطلاب تكنولوجيا التعليم، كما استخدمتها العمري (٢٠١٩) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، واستخدمها الياجزي (٢٠١٩) في تنمية المهارات المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

كما تعد دراسة مهارات الحاسب من الأمور الأساسية والإلزامية لطلاب التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية والتي من خلالها يتم تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلاب، وقد أشارت دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي استخدمت برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية أن مهارات الحاسب من المهارات الأساسية التي يجب التأكد من اتقان الطلاب لها حيث يستخدمها الطلاب في تنفيذ المهام المطلوبة منهم.

وتنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة شقراء من الأمور الهامة والمتطلبات الأساسية لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية في استخدام أجهزة الحاسب الآلي والاستفادة من التطبيقات المكتبية كمعالجة النصوص والجداول الحسابية والعروض التقديمية وقواعد البيانات وأيضاً تطوير مهارات البحث والوصول إلى المعلومات من خلال شبكة الانترنت.

ويأتي الاهتمام بتدريس مهارات الحاسب لطالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة شقراء من منطلق حرص إدارة الجامعة على تزويد الطالبات بالمعارف والمهارات المطلوبة والتي تساعدهم في الاستفادة من التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث تتعلم الطالبات مهارات التعامل مع نظام التشغيل وإدارة الملفات، ومع حزمة التطبيقات المكتبية Microsoft Office والتي يستطيع من خلالها الطلاب كتابة الأبحاث وتنسيقها وطباعتها وعمل عروض تقديمية واستخدام الجداول الحسابية الالكترونية واستخدام قواعد البيانات، أيضا تتعلم الطالبات مهارات التعامل مع شبكة الانترنت ومشاهدة الوسائط المتعددة والتواصل عبر البريد الإلكتروني.

وبناء على ما سبق، فإن اهتمام الدراسة الحالية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كروبوتات المحادثة التفاعلية يرجع إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال بيئة تعلم إلكترونية تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وبناء عليه تكونت فكرة الدراسة الحالية في تصميم نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقياس فعاليته في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة شقراء، وقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال:

– الواقع الذي نعيشه حاليا وهو سعي وزارة التربية والتعليم لدعم وتوظيف التعلم الالكتروني قي كافة المؤسسات التعليمية ومن بينها الجامعات، وذلك في ظل التوجه الاستراتيجي للوزارة والذي يحقق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

– عدم توافر بيئات تعلم إلكترونية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم طالبات قسم الطفولة المبكرة حيث أن الطالبات يتلقين تعليمهن بالطرق التقليدية دون مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

– ما أوصت به الدراسات السابقة كدراسة الغملاس والزهراني (٢٠٢٢) ودراسة السيد (٢٠١٦) أن هناك قصوراً واضحاً في مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي في مختلف المراحل التعليمية ومن بينها مرحلة التعليم العالي على الرغم من وجود المعامل والأجهزة، إلا أن هناك أسباباً عديدة تؤدي إلى هذا الضعف من بينها عدم استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب تكنولوجية حديثة تساعد على تحسين التعليم والتعلم.

– نظرا لما أكدته الدراسات السابقة في فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الجوانب المعرفية والمهارية كدراسة الأسطل وأخرون (٢٠٢٠) والتي استخدمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، حيث استخدمت الدراسة نظام خبير Expert System كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي تم تصميمه بلغة الجافا في الكشف عن أخطاء الطلاب في تعلم مهارات البرمجة وتقديم تغذية راجعة فورية عند اكتشاف الخطأ، ودراسة الياجزي (٢٠١٩) والتي أوصت بضرورة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج والمقررات الدراسية وتدريب أعضاء هيئة

التدريس والمعلمون قبل وأثناء الخدمة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم.

- أيضاً كشفت دراسة مشعل والعبد (٢٠٢٣) والتي سعت للوقوف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات عن ضعف كبير في معرفة معلمات الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وندرة استخدامها في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، وقد أوصت الدراسة بعمل برامج قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المعلمات، وحيث أن طالبات الطفولة المبكرة هن معلمات المستقبل واللاتي يجب أن يتقن المهارات التقنية والتكنولوجية الحديثة والتي أثبتت فاعليتها في تعليم الجوانب المعرفية والمهارية كتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- من خلال عمل الباحث في تدريس مقرر أساسيات الحاسب لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية، لاحظ ضعف مستوى الطالبات في تعلم الجوانب المعرفية والمهارية، ولتأكيد ذلك، تم عمل دراسة استطلاعية على عينة من طالبات قسم الطفولة المبكرة بمحافظة الدوادمي بجامعة شقراء حيث تبين ضعف المستوى المعرفي والمهاري في مقرر أساسيات الحاسب.

من هذه المنطلقات جاء السعي حول إيجاد بعض الطرق لتنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة من خلال نظام قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودراسة فعاليته في تنمية مهارات الحاسب لديهن.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في وجود ضعف في مستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في الجوانب المهارية لمقرر أساسيات الحاسب والذي يعد مطلباً أساسياً في البحث العلمي والوصول للمعلومات كما أنه متطلب سابق يشترط النجاح فيه لتسجيل مقررات أخرى كالتعليم الإلكتروني، أيضا في استخدام التطبيقات المكتبية والتي تحتاج إليها الطالبات أثناء الدراسة الجامعية وما بعدها مما يتطلب رفع مستواهن المهاري واستخدام تطبيقات حديثة كتطبيقات الذكاء الاصطناعي أثبتت فعاليتها في عمليتي التعليم والتعلم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال التالي: ما فاعلية نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات الطفولة المبكرة بجامعة شقراء؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة؟

٢. ما فاعلية النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شقراء؟

أهمية الدراسة:

الأهمية البحثية

١. تماشياً مع توجهات المملكة العربية السعودية ورؤية ٢٠٣٠ فيما يخص النهوض بالتعليم العالي واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

٢. إثراء الأدبيات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تقنيات التعليم.

٣. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير الكوادر البشرية من أعضاء هيئة التدريس لأداء المهام الأكاديمية بكفاءة وفاعلية.

الأهمية التطبيقية

١. تحقيق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مجال التعليم وتلبية الأهداف الاستراتيجية في ضوء التحول الرقمي.

٢. تسليط الضوء على تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأحد التوجهات الحديثة في التعليم

٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس استخدام النموذج المقترح في تنمية مهارات الحاسب لطلاب وطالبات السنة التحضيرية بكليات الجامعة.

٤. قد تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شقراء.

٥. تحفيز أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التي يتم تدريسها.

أهداف الدراسة:

تصميم نموذج قائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات الحاسب.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: مهارات الحاسب العملية المتضمنة بمقرر أساسيات الحاسب الآلي.

الحد البشري: طالبات قسم الطفولة المبكرة المستوى الأول.

الحد المكاني: كلية التربية بالدوادمي التابعة لجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤/١٤٤٥هـ.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المتغير التابع: مهارات الحاسب المتضمنة بمقرر أساسيات الحاسب الآلي.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك من خلال مسح وتحليل الدراسات السابقة والإطار النظري المتعلق بالدراسة وتحديد أهداف المحتوى التعليمي والتوصل لقائمة مهارات الحاسب وإعداد نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- المنهج شبه التجريبي: وذلك لقياس فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب.

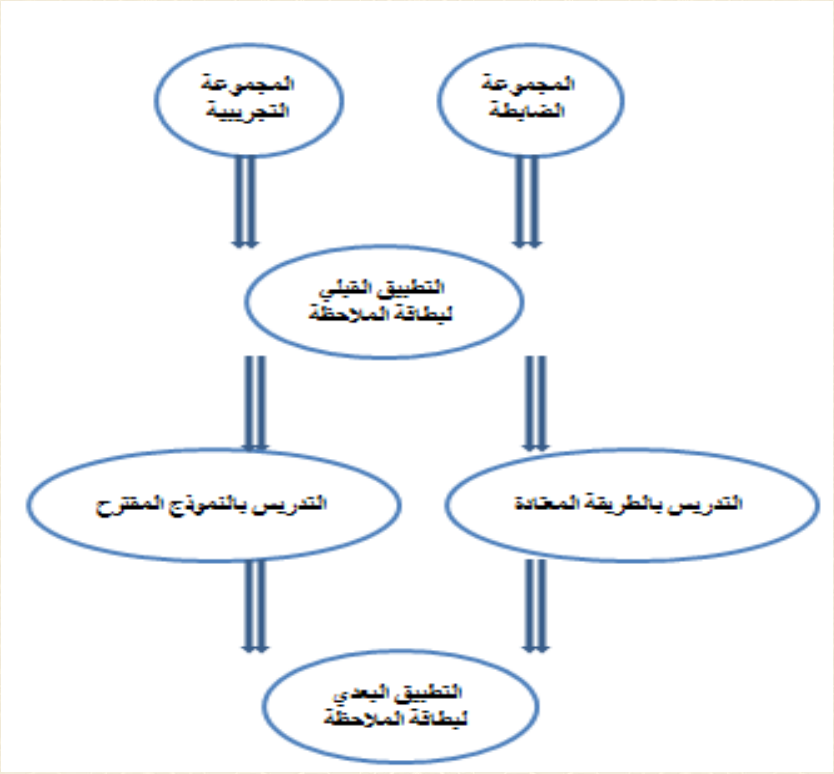
أداة الدراسة:

- بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحاسب.

التصميم التجريبي للدراسة

استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين (تجريبية درست باستخدام النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وضابطة درست بالطريقة المعتادة) وفقا للشكل التالي:

شكل (١) التصميم التجريبي للدراسة



مصطلحات للدراسة:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

عرف خير وستيورث (Khare & Steeart, 2018) الذكاء الاصطناعي بأنه جزء من علوم الحاسب الآلي يهتم بتصميم أنظمة ذكية تحاكي خصائص البشر في التعامل مع جميع المواقف الحياتية.

وعرفت شعبان (٢٠٢١، ٨) الذكاء الاصطناعي بأنه "آلات تؤدي مهام تتطلب ذكاء يحاكي ذكاء البشر وذلك من خلال برامج خاصة تتيح عملية محاكاة لمعظم الوظائف التي يقوم بها الانسان".

وإجرائياً تم تعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها برامج خاصة يتم برمجتها على أجهزة الحاسب والأجهزة الذكية لتحاكي طريقة الإنسان في التعامل مع معطيات كل موقف يواجهه وإصدار القرار المناسب تجاه كل منها.

مهارات الحاسب

عرفها الغملاس والزهراني (٢٠٢٢) بأنها مجموعة المعارف والمهارات الموجودة بمقرر الحاسب والتي تتضمن المهارات الأساسية للتعامل مع أجهزة الحاسب الآلي.

وإجرائياً تم تعريف مهارات الحاسب بأنها المهارات الأدائية المتضمنة بمقرر أساسيات الحاسب والذي تدرسه طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شقراء وتشمل نظام التشغيل- البلاك بورد- برنامج معالجة النصوص- برنامج الجداول الحسابية- برنامج العروض التقديمية- برنامج قواعد البيانات- الشبكات والانترنت.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم

مع التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتزايد استخدام الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات ومن بينها التعليم، وظهرت تطبيقات جديدة للذكاء الاصطناعي كروبوتات المحادثة وأنظمة التدريس الذكية وبيئات التعلم التكيفي والنظم الخبيرة، شكلت هذه

التطبيقات منظومة متكاملة من خلالها تطوير العملية التعليمية وأثبتت العديد من الدراسات السابقة أهمية توظيفها كدراسة شعبان (٢٠٢١) التي هدفت إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من خلال استعراض مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه وتطبيقاته ومبررات استخدامه وأثره الايجابي في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وذكرت الحجيلي والفراني (٢٠٢٠) أن الاستثمار في مجال الذكاء الاصطناعي من أهم تطلعات المملكة العربية السعودية وفقا لرؤية ٢٠٣٠ في جميع مؤسساتها وعلى رأسها قطاع التعليم وأنه أداة المستقبل التي تمتلك قدرات هائلة يجب استخدامها وتوظيفها في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية، كما أثبتت دراسة القرني وعمران (٢٠٢١) فاعلية الذكاء الاصطناعي في زيادة الدافعية لدى الطالبات في تعلم البرمجة وأوصت الدراسة بدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج الدراسية لدورها في تحسين تعليم الطلاب والطالبات.

مفهوم الذكاء الاصطناعي

يشير مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى علم من علوم الحاسب الآلي يختص بعمل مجموعة من الخوارزميات وتعليمات مكتوبة بلغات البرمجة وضعها المبرمجون لمحاكاة الانسان البشري في معالجة المشكلات وصنع القرار وذلك من خلال نظم خبيرة لديها القدرة على التنبؤ واختيار الحلول المناسب في ظل المعطيات المتوفرة لهذه المواقف.

وقد ذكر لافنج (Lufeng, 2018) أن الذكاء الاصطناعي يعني بناء نظام سلوك يمكنه تقليد وظائف العقل البشري فيما يخص استقبال ومعالجة البيانات وإصدار قرار مناسب لحل المشكلات وفقا لهذه البيانات، ويرى خير وستيورث (Khare & Steeart, 2018) أن الذكاء الاصطناعي جزء من علوم الحاسب الآلي يهتم بتصميم أنظمة ذكية تحاكي خصائص البشر في التعامل مع جميع المواقف الحياتية, وأشار ما وسايو (Ma & Siau, 2018) أن الذكاء الاصطناعي يعني تطوير أجهزة الحاسب لأداء المهام التي تتطلب ذكاء بشريا فيما يتعلق بالإدراك واتخاذ القرارات المناسبة.

وأشار راسيل ونورفج (Russell & Norvig, 2016) أن أهم ما يميز تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي قدرتها الفائقة على محاكاة العقل البشري في التعلم واكتساب الخبرة واتخاذ القرارات، ونتيجة لهذه الخصائص تستطيع اختيار أفضل الخيارات المتاحة والاستجابة للمتغيرات.

وقد عرفت شعبان (٢٠٢١، ٨) الذكاء الاصطناعي بأنه "آلات تؤدي مهام تتطلب ذكاء يحاكي ذكاء البشر وذلك من خلال برامج خاصة تتيح عملية محاكاة لمعظم الوظائف التي يقوم بها الانسان". وعرفها شاسنجل وكليموفا (Chassignol & Klimova, 2018) بأنه "تطوير أنظمة حاسب آلي قادرة على آداء المهام التي عادة ما تتطلب ذكاء بشريا كالتعرف على الكلام واتخاذ القرارات المناسبة والترجمة بين اللغات المختلفة".

ويمكن تعريفه إجرائيا في هذه الدراسة بأنه برامج خاصة يتم برمجتها على أجهزة الحاسب والأجهزة الذكية لتحاكي طريقة الانسان في التعامل مع معطيات كل موقف يواجهه وإصدار القرار المناسب تجاه كل منها.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم باهتمام واسع من قبل الباحثين التربويين والمهتمين بمجال تكنولوجيا المعلومات، وذلك مع النمو المتسارع في علم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته ومحاولة الاستفادة منها في كافة المجالات ومن بينها التعليم، وقد أصبحت الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستثمارها في مجال التعليم أمرا ملحاً لاستشراف المستقبل.

وقد أشار جوكسل وبوزخرت (Goksel & Bozkurt, 2019) إلى العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم منها:

- المحتوى الذكي: حيث يمكن إنشاء محتوى رقمي وإنشاء واجهات تعليمية رقمية تشمل ملفات الفيديو والصوت والنصوص.
- أنظمة التدريس الذكية: يقصد بها إتاحة المحتوى التعليمي للطلاب وفقا للفروق الفردية حيث تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لعرض الأنشطة التعليمية وتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب بأسلوب التعلم الذاتي.
- بيئة التعلم التكيفي: حيث يتم تصميم محتوى تعليمي مرن وذلك من خلال منصة تعليمية مفتوحة تسمح بالتفاعل وتقدم تجارب تكيفية كعمليات الجراحة الافتراضية والتجارب الافتراضية وتصميم المباني الافتراضية.

– الروبوتات التعليمية: حيث تعمل الروبوتات كمساعد تعليمي ذكي وذلك من خلال دمج مجموعة متنوعة من التقنيات.

– النظم الخبيرة: برنامج مصمم لمحاكاة تعامل الانسان مع المشكلات وذلك من خلال قاعدة بيانات بها جميع الحلول الممكنة للمشكلة بناء على معطيات وتجارب سابقة، هذه البرامج لديها القدرة على التحليل واختيار أفضل الحلول.

– الواقع الافتراضي: وهي تقنية تسمح بالتحفيز البصري واستخدام حواس متعددة مما يساعد على عمق المعرفة والاستكشاف وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

– أتمتة المهام الإدارية: ويقصد بها القيام بالإجراءات الإدارية بديلا عن الانسان كنظام القبول.

أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

كشفت العديد من الدراسات عن أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي منها دراسة تالان (Talan, 2021) التي استخدمت المنهج الوصفي في عرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذكر المجالات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ودراسة سيرين وزينال (Seren & Zenyel, 2021) التي أوضحت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يحقق الكفاءة في أنظمة التعليم مع توفير الوقت والجهد والمال وذلك من خلال بيئة تعلم تحاكي البيئة الواقعية وتستفيد من امكانات التقنية في محاكاة العقل البشري والتصرف بنفس الطريقة.

وهناك العديد من الدراسات استخدمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي منها دراسة مشعل والعبد (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى معرفة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء، وقد اظهرت نتائج الدراسة ضعف كبير في معرفة معلمات الطفولة المبكرة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وندرة توظيف هذه التطبيقات في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أوصت الدراسة بعمل برامج تدريبية للمعلمات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وأجرى العريني وآخرون (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية تطبيق Arduino القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات البرمجة لدى الطالبات.

ودراسة أحمد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم القائم على انترنت الأشياء لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة دمياط تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات تصميم بيئات التعلم القائم على انترنت الأشياء لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

كما قام شحاته وأحمد (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة تعلم قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التصميم التعليمي والرضا عن التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة بنها، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤١) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى بيئة التعلم القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد ساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات التصميم التعليمي وكذلك الرضا عن التعلم لدى الطلاب، وقد أوصت الدراسة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية معارف ومهارات الطلاب بالمرحلة الجامعية.

ودراسة الأسطل وأخرون (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، حيث استخدمت الدراسة نظام خبير Expert System كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي تم تصميمه بلغة الجافا في الكشف عن أخطاء الطلاب في تعلم مهارات البرمجة وتقديم تغذية راجعة فورية عند اكتشاف الخطأ، تم إتباع المنهج شبه التجريبي

واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة وتم تطبيقها على عدد (٣٢) من الطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج المقترح وأوصت بعمل تطبيقات مماثلة قائمة على الذكاء الاصطناعي للرقي بعمليتي التعليم والتعلم.

ومن ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي استخدمها العديد من الباحثين في تنمية مهارات التعلم روبوت المحادثة Chatbots، وقد ذكر فاركاش (Farkash, 2018) أن روبوتات المحادثة تعمل على تكييف عملية التعلم وفقاً لاحتياجات الطلاب حيث يتم تحويل المحتوى التعليمي إلى سلسلة من الرسائل المتبادلة بينه وبينهم في صورة حوار متصل مما يحقق التفاعل ويجعل التعلم محبوباً وممتعاً.

عرفتها أبوغنيم (٢٠٢٢) بأنها إحدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تم استخدامها كمعلم افتراضي يقدم الدرس للطلاب من خلال دردشة حية مباشرة تحقق التفاعل معهم ويجيب عن استفساراتهم عند الحاجة، وعرفتها العمري (٢٠١٩) بأنه نظام ذكي يعمل كرفيق دراسة ويقدم المعلومات للطلاب في صيغة سؤال وجواب يمكن استخدامه داخل الصف وخارجه.

وقد استخدمت دراسة فراج وآخرون (٢٠٢٤) روبوت المحادثة كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب معلمي الحاسب الآلي وتنمية أدائهم لمهارات التعلم الرقمي بمحافظة القاهرة بجمهورية مصر العربية، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت روبوت محادثة وتم تطبيقه على عدد (١٦) من المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية نظام التدريب القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في زيادة التحصيل المعرفي وأداء المهارات الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي.

واستخدمته أبوغنيم (٢٠٢٢) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر التكنولوجيا والتصميم لطالبات الصف السادس الابتدائي بإمارة الفجيرة بدولة الامارات العربية المتحدة، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت روبوت محادثة وتم تطبيقه على عدد (٤٠) من الطالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحقق نواتج التعلم المطلوبة ورضا الطالبات عن استخدام روبوت المحادثة في التعلم.

واستخدمته العمري (٢٠٢٢) في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر المعلمات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتم تطبيقها على عدد (٦٦) من المعلمات، وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة المعلمات على استخدام روبوتات المحادثة في تدريس مهارات البرمجة وحاجاتهن للتدريب على كيفية عمل روبوتات المحادثة لاستخدامها في تنمية مهارات الطلاب.

كما استخدمته دراسة أحمد وأخرون (٢٠٢١) في تنمية إنتاج الانفوجرافيك التفاعلي لطلاب تكنولوجيا التعليم ، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت روبوت محادثة وتم تطبيقه على عدد (٤٨) من طلاب طالبات الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية النوعية بجامعة الفيوم بجمهورية مصر العربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام روبوت المحادثة قد طور من مهارات إنتاج الانفوجرافيك التفاعلي لدى الطلاب وأن استخدام روبوت المحادثة ساهم في الحفاظ على تركيز الطلاب وانتباههم وإثارة دافعيتهم أثناء عملية التعلم.

أيضاً استخدمته العمري (٢٠١٩) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت روبوت محادثة وتم تطبيقه على عدد (١٦) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام روبوت المحادثة في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. كما استخدمته دراسة الياجزي (٢٠١٩) في تنمية المهارات المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

المحور الثاني: تنمية مهارات الحاسب

تعد مهارات الحاسب من المهارات الأساسية الواجب تنميتها لدى الطلاب بشكل عام وطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص، حيث إنها متطلب قبلي يتم دراسته في المستوى الأول لبعض المقررات التي يتم درستها خلال باقي المستويات وذلك نظراً لأهميتها حيث يتم الاعتماد عليها في تكليف الطلاب بمهام البحث العلمي من خلال قواعد البيانات العلمية الموجودة على شبكة الانترنت كما يحتاجها الطلاب في كتابة البحوث والمقالات العلمية وإعداد العروض التقديمية ومشروعات التخرج.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات الحاسب الآلي لدى الطلاب منها دراسة الغملاس والزهراني (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية تطبيق التعليم المدمج في تدريس مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التعليم المدمج في تدريس مهارات الحاسب الآلي لدى الطلاب وأوصت باستخدامه مع كافة المراحل التعليمية ومن بينها التعليم العالي.

ودراسة السيد (٢٠١٦) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج العروض التقديمية لدى طالبات الدبلوم العام، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنوفية تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي كان له أثر كبير وفعال في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات برنامج العروض التقديمية.

ودراسة السلولي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة قائمة على الفيديو التفاعلي في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الفرقة الأولى بجامعة الباحة، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بجامعة الباحة تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة القائمة على الفيديو التفاعلي في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الفرقة الأولى.

ودراسة العجرمي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة

والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب لدى الطلاب.

ودراسة عبد المقصود (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارات استخدام الحاسب لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية شعبة التعليم الأساسي بمدينة القاهرة تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارات استخدام الحاسب لدى الطلاب.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

أشار الإطار النظري إلى أهمية تنمية مهارات الحاسب لدى الطلاب حيث إنها متطلباً أساسيا للتقدم في الدراسة وأيضاً الحاجة لتلك المهارات في استخدام الانترنت وكتابة البحوث والمقالات وعمل العروض التقديمية وغيرها من المهارات التي يستخدمها الطلاب في البحث العلمي وعمليتي التعليم والتعلم، كما اتضح أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال تطبيقاته المتعددة والتي أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب ومن بينها مهارات الحاسب.

وقد أكدت جميع الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات الحاسب لدى الطلاب دراسة الغملاس والزهراني (٢٠٢٢) ودراسة السيد (٢٠١٦) ودراسة السلولي (٢٠١٣) ودراسة العجرمي (٢٠١٣) ودراسة عبد المقصود (٢٠١٢)، كما أكدت العديد من الدراسات السابقة الدور الايجابي الذي تلعبه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات لدى الطلاب كدراسة فراج وآخرون (٢٠٢٤) ودراسة أبوغنيم (٢٠٢٢) ودراسة العمري (٢٠٢٢) ودراسة أحمد وأخرون (٢٠٢١) ودراسة العمري (٢٠١٩)

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات الحاسب وأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية

مهارات الحاسب حيث لم يستخدمها أحد من الباحثين (على حد علم الباحث) في تنمية مهارات الحاسب.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بمحافظة الدوادمي جامعة شقراء والبالغ عددهن (١٥٦) طالبة، وفي الوقت نفسه تمثل عينة الدراسة والتي تم اختيارها بشكل قصدي حيث قام الباحث بتدريسهن، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين أحدهما ضابطة وعددها (٧٨) طالبة تم تدريس مقرر أساسيات الحاسب لهن بالطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية وعددها (٧٨) طالبة تم تدريسهن باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أدوات الدراسة:

بطاقة الملاحظة

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مدى امتلاك الطالبات لمهارات الحاسب المتضمنة ضمن مقرر أساسيات الحاسب الآلي، وقد تم إعداد البطاقة وفقا للخطوات الأتية:

١- تحليل محتوى مقرر أساسيات الحاسب الآلي من خلال توصيف المقرر المعتمد من مجلس الكلية وذلك وفقاً للبنود التالية:

- هدف التحليل: تحديد مهارات الحاسب المتضمنة في مقرر أساسيات الحاسب الآلي.
- عينة التحليل: المادة العلمية والتي تتضمن الموضوعات التالية: نظام التشغيل- البلاك بورد- برنامج معالجة النصوص- برنامج الجداول الحسابية- برنامج العروض التقديمية- برنامج قواعد البيانات- الشبكات والانترنت.
- وحدة التحليل: تم اختيار الفقرة كوحدة تحليل.
- فئة التحليل: مهارات الحاسب العملية.
- وحدة التسجيل: تطبيق الطالبة للمهارة المطلوبة مرة واحدة كحد أدنى للتسجيل حتى وإن لم يحقق النتيجة المرجوة، وتطبيق الطالبة للمهارة اكثر من مرة دلالة إيجابية لرفع درجتها على مقياس ليكرت.

- ضوابط التحليل: الاقتصار على المهارات العملية التي تدرسها الطالبات في مقرر أساسيات الحاسب الآلي.

٢- تحديد مهارات الحاسب المعرفية والعملية: تم الاستعانة بنتائج تحليل المحتوى وتوصيف المقرر المعتمد من مجلس الكلية، حيث تم تحديد على (١٨٠) مهارة موزعة على (٧) موضوعات هي (نظام التشغيل- البلاك بورد- برنامج معالجة النصوص- برنامج الجداول الحسابية- برنامج العروض التقديمية- برنامج قواعد البيانات- التعامل مع شبكة الانترنت)

٣- الصياغة الأولية لفقرات البطاقة حيث تم مراعاة أن تحدد كل فقرة أداء واضح ومحدد للمهارة.

٤- نظام التقدير: تم اختيار مقياس ليكرت الخماسي كتقدير كمي لدرجة تطبيق الطالبات للمهارات المطلوبة وذلك وفقا للجدول التالي:

جدول (١) مفتاح تقدير أداء الطالبات للمهارة

درجة أداء المهارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
التقدير	٥	٤	٣	٢	١

٥- التحقق من صلاحية بطاقة الملاحظة: حيث تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم لإبداء أراءهم ومقترحاتهم حول صلاحية البطاقة للتطبيق.

٦- التجربة الاستطلاعية لأداة الدراسة: تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عدد (٤٠) طالبة من طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شقراء وذلك بغرض حساب صدق وثبات الأداة.

٧- حساب صدق الأداة: وذلك من خلال:

- صدق المحكمين: تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم وذلك بأخذ أراءهم حول وضوح الفقرات وسلامتها من الناحية العلمية واللغوية ومدى ارتباطها بمحاور البطاقة.

– صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور البطاقة والدرجة الكلية لها بعد تطبيق العينة الاستطلاعية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون لمحاور بطاقة الملاحظة

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون
١	نظام التشغيل	٠٫٨٩١
٢	البلاك بورد	٠٫٦٩٧
٣	برنامج معالجة النصوص	٠٫٧٧٢
٤	برنامج الجداول الحسابية	٠٫٨٣٣
٥	برنامج العروض التقديمية	٠٫٧١١
٦	برنامج قواعد البيانات	٠٫٧٢٥
٧	التعامل مع شبكة الانترنت	٠٫٧٠٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٩٧–٠,٨٩١) وأن جميع محاور بطاقة الملاحظة دالة عند مستوى (a ≤٠,٠٥) مما يؤكد اتساق جميع محاور الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

٨– حساب ثبات الأداة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة حيث كانت قيمته ٠,٧٩ وهي قيمة مرتفعة تؤكد تمتع أداة الدراسة بدرجة ثبات عالية وتؤكد صلاحيتها للتطبيق.

٩– الوصول للصورة النهائية لأداة الدراسة:

وذلك بعد الأخذ بتعديلات المحكمين وأيضا في ضوء التطبيق على العينة الاستطلاعية والمعالجة الاحصائية التي تمت على البيانات والتي أكدت صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق، حيث أصبحت في صورتها النهائية تتكون من (٤٥) فقرة موزعة على (٧) محاور هي (نظام التشغيل– البلاك بورد–برنامج معالجة النصوص– برنامج الجداول الحسابية– برنامج العروض التقديمية– برنامج قواعد البيانات– التعامل مع شبكة الانترنت)

مادة الدراسة

بناء النموذج المقترح

لضمان إعداد وتصميم النموذج المقترح وفقاً لمعايير التصميم التعليمي الجيد، اتبعت الدراسة منهجية محددة لعملية التصميم وذلك بعد الاطلاع على العديد من نماذج التصميم المختلفة، حيث تم اختيار النموذج المعياري العالمي (ADDIE) والذي يتكون من خمسة مراحل متتالية هي التحليل Analysis والتصميم Design والتطوير Development والتنفيذ Implementation ثم التقويم Evaluation ، وقد بررت الدراسة الحالية استخدامها لهذا النموذج لمرونته حيث يترك تفاصيل النموذج لخبرة المصمم ورؤيته وما يحتاجه الموقف التعليمي، وقد تم بناء النموذج وفقا للخطوات التالية:

مرحلة التحليل:

- تحديد الهدف العام من النموذج وهو تنمية مهارات الحاسب الآلي وذلك من خلال نموذج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تحديد خصائص الطالبات: ومن أهم خصائصهن تقارب المستوى المعرفي- امتلاكهن لبعض المهارات البسيطة في التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي والانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي.
- تحديد الحاجات التعليمية: تنمية الجوانب المهارية للتعامل مع جهاز الحاسب.
- تحليل المصادر: حيث تم تجهيز معمل الحاسب الآلي بالكلية والتأكد من جاهزيتها.

مرحلة التصميم:

صياغة الأهداف التعليمية: حيث تم الاعتماد على أهداف المقرر المحددة في توصيف المقرر المعتمد من إدارة الجامعة، وتحديد قائمة المهارات المطلوب تدريسها والأهداف الاجرائية المطلوب تحقيقها من خلال عمليتي التعليم والتعلم، حيث تم وضعها في صورة استبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم للوقوف على مدى صلاحيتها، وبعد إجراء تعديلات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (١٨٠) مهارة موزعة على (٧) موضوعات هي نظام التشغيل(٢٠)- البلاك بورد(١٥)- برنامج معالجة النصوص(٤٠)- برنامج

الجداول الحسابية(٣٠)- برنامج العروض التقديمية(٤٠)- برنامج قواعد البيانات(٢٠)- التعامل مع شبكة الانترنت (١٥).

- تحديد المحتوى التعليمي: تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي وتنظيمه في شكل موضوعات هي (نظام التشغيل- البلاك بورد- برنامج معالجة النصوص- برنامج الجداول الحسابية- برنامج العروض التقديمية- برنامج قواعد البيانات- التعامل مع شبكة الانترنت)، ثم اختيار الوسائط المتعددة والأنشطة المناسبة لهذه الموضوعات

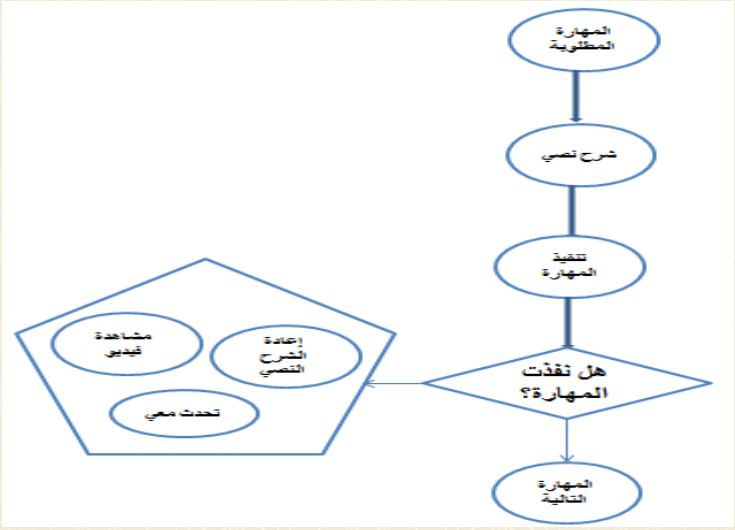
- واجهة المستخدم: تم عمل واجهة رسومية مبسطة للأجهزة المحمولة وأساليب الابحار في المقرر وأدوات التواصل لتتعامل الطالبات معها بسهولة ويسر حيث تم بناء روبوت المحادثة في صيغة سؤال وجواب مع دعم الأجوبة بروابط لمقاطع فيديو أو ملفات نصية أو صوتية كما هو موضح بالشكل (٢).

شكل (٢) واجهة المستخدم الخاصة بالنموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي

مرحلة التطوير:

تم ترجمة خطوات عملية التصميم في شكل نموذج وبناءها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والذي يسمح لكل طالبة بالسير في عملية التعلم وفقاً لإمكاناته وقدراته. كما هو موضح بالشكل (٣)

شكل (٣) خطوات عمل النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي



حيث يتم:

- عرض شرح نصي لكيفية أداء المهارة.
- طلب موجه للطالبة للبدء في تنفيذ المهارة.
- في حالة أدائها يتم توجيهها للمهارة التالية.
- في عدم أدائها يتم توجيه الطالبة لمشاهدة فيديو توضيحي لأداء المهارة.
- في حالة أدائها يتم توجيهها للمهارة التالية.
- في عدم أدائها يتم توجيه الطالبة لمحادثة مع الروبوت لبيان الخطأ الذي وقعت فيه الطالبة.

- في حالة أدائها يتم توجيهها للمهارة التالية.

مرحلة التنفيذ:

حيث تم عرض النموذج المقترح القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول مدى صلاحية النموذج للتطبيق ومناسبته للهدف المطلوب تحقيقه وهو تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى الطالبات.

مرحلة التقويم:

اقترح المحكمون مجموعة من التعديلات تم الأخذ بها منها كتقليل الوسائط المتعددة من بعض الموضوعات وزيادة عدد الأنشطة الإثرائية، أيضاً تم عمل تجربة استطلاعية على عينة من طالبات قسم الطفولة المبكرة لا تشملهم التجربة الأساسية للتأكد من مناسبة النموذج المقترح لقدراتهم وعدم وجود معوقات تحول دون تطبيقه بالشكل المطلوب، وبعد عمل التحليل الإحصائي للتطبيق الاستطلاعي للنموذج، اطمأنت الدراسة الحالية لصلاحية النموذج للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS حيث تم استخدام

- معامل ارتباط بيرسون
- معامل ألفا كرونباخ
- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- اختبار ت
- معادلة حجم التأثير

تجربة الدراسة

بدأت التجربة الأساسية باختيار عينة الدراسة والتي بلغ عددها (١٥٦) طالبة من طالبات قسم الطفولة المبكرة تم تقسيمهما إلى مجموعتين أحدهما ضابطة وعددها (٧٨) طالبة والأخرى تجريبية وعددها (٧٨) طالبة حيث تم إجراء التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، بدأت التجربة بعقد جلسة تنظيمية مع طالبات المجموعة التجريبية لتوضيح

الغرض من التجربة والتأكد من تمكن الطالبات من الكفايات الأساسية لاستخدام النموذج، بعد ذلك تم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة للتأكد من تجانس المجموعتين واستخدام الأسلوب الاحصائي المناسب وذلك بحساب قيمة ت كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح قيمة (ت) للتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٥	٢٠و١٣	٤٤و٧٤٪	٢و٣٧	١و٠٣	غير دالة
التجريبية	٤٥	٢٠و٢٢	٤٤و٩٤٪	٤و٧٨		

باستقراء الجدول السابق يتضح أن الفرق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين قبل بدء تجربة الدراسة.

بعد التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) بدأت عملية استخدام النموذج المقترح ودراسة المقرر وتنفيذ التجربة والتي استغرق تنفيذها (١٤ أسبوعاً)، وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعتين وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة على السؤال الأول

للإجابة على هذا السؤال الذي نصه "ما الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة"، تم حساب قيمة ت كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح قيمة (ت) للتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٥	٩و٦٦	٠٨و٤٤٪	٥و٠٣	٢و٥٥	دالة عند مستوى (٠,٠١)
التجريبية	٤٥	٢٥و١٣٢	١٦و٨٨٪	١٢و٢٢		

باستقراء الجدول السابق يتضح أن الفرق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة عند مستوى (a ≤٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الاجابة على السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الذي نصه "ما فاعلية النموذج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شقراء" تم حساب حجم تأثير استخدام النموذج المقترح القائم على أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الحاسب لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة وذلك بحساب قيمة مربع إيتا كما هو موضح بالجدول التالي

جدول (٥) يوضح قيمة حجم التأثير للتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة مربع ايتا	قيمة d	حجم التأثير
الضابطة	٦٦و٩	٤٤و٠٨٪	٥و٠٣	٢و٥٥	٩١و٠	٤و٩٥	كبير
التجريبية	١٣٢و٢٥	٨٨و١٦٪	١٢و٢٢				

باستقراء الجدول السابق يتضح أن حجم التأثير للتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المجموعتين الضابطة والتجريبية كبير وذلك لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تمت الاجابة على السؤال الرابع.

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت نتائج الدراسة الحالية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة عند مستوى (a ≤٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن التصميم الجيد للنموذج المقترح القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد ساهم في تنمية أداء طالبات قسم الطفولة المبكرة

لمهارات الحاسب الآلي حيث أن احتواء النموذج المقترح على روبوت المحادثة كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدت إلى زيادة تفاعل الطالبات مع النموذج، كما أن طبيعة مهارات الحاسب نفسها والتي تحتاج إلى أنشطة تفاعلية ومحاكاة لكيفية تنفيذها بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فراج وآخرون (٢٠٢٤) ودراسة أبوغنيم (٢٠٢٢) ودراسة العمري (٢٠٢٢) ودراسة أحمد وآخرون (٢٠٢١) ودراسة العمري (٢٠١٩) ودراسة الياجزي (٢٠١٩) والتي أكدت جميعها على أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي له دور فعال في تنمية الجوانب المهارية لدى الطلاب.

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية النموذج المقترح القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أداء طالبات قسم الطفولة المبكرة لمهارات الحاسب الآلي، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن حجم تأثير استخدام النموذج المقترح القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يعود إلى توافر عدد كبير من الوسائط المتعددة والأنشطة التفاعلية قد سمح للطالبات بمشاهدة كيفية تنفيذ ومحاكاة المهارات وتنفيذها على النحو المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من مشعل والعبد (٢٠٢٣) ودراسة العريني وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة أحمد (٢٠٢١) ودراسة شحاته وأحمد (٢٠٢١) ودراسة الأسطل وآخرون (٢٠٢٠).

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية أمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تبني النموذج المقترح في تدريس مهارات الحاسب في السنة التحضيرية بجميع كليات الجامعة.

٢. تشجيع أعضاء هيئة التدريس وطلاب وطالبات كليات التربية والطفولة المبكرة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم والتي أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات المعرفية والأدائية.

٣. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم.

٤. تصميم بيئات ونماذج تعليمية مشابهة للنموذج الحالي والاستفادة منها وفقا لقدرات واحتياجات الطلاب والمعلمون.

٥. تضمين مقرر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ضمن مقررات السنة التحضيرية لطلاب الجامعات السعودية.

البحوث المقترحة:

١. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية النموذج في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلاب والطالبات.

٢. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية النموذج في تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب والطالبات.

٣. إجراء دراسة معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية واقتراح طرق لحلها.

٤. إجراء دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات بالكليات العملية كالطب، والصيدلة، والعلوم، والهندسة.

المراجع

المراجع العربية:

أبوغنيم. ناهد محمد سعيد (٢٠٢٢). أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية *Chatbots* في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. جمهورية مصر العربية. ٢٩(٦). ٤٣٧-٤٥٢.

أحمد. إسراء الكودي (٢٠٢١). تطوير برنامج تعليمي بتوظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات تصميم بيئات التعلم القائم على انترنت الأشياء لدى طلاب تكنولوجيا التعليم [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة دمياط.

أحمد. شيماء أحمد محمد (٢٠٢٠). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. ٢١(١٣). ٤٧٠-٥٠١.

أحمد. محمود صالح. كامل. آمال ربيع. صالح. إيمان صلاح الدين. عبدالعظيم. حمدي أحمد ٢٠٢١). أثر تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية ببيئة المحفزات الرقمية على تنمية إنتاج الانفوجرافيك التفاعلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة الدولية للتعليم الالكتروني. ٣(٣). ١١-٥٠.

الأسطل. محمود زكريا و عقل. مجدي سعيد والأغا. إياد محمد (٢٠٢٠). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ١٩(٢). ٧٤٣-٧٧٢.

الحجيلي. سمر أحمد سليمان و الفراني. لينا أحمد خليل (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية. ١١(١). ٧١-٨٤.

السلولي. راجح سعد عبدالله (٢٠١٣). أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة قائمة على الفيديو التفاعلي في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الباحة [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة الباحة.

السيد. عماد أبو سريع حسنين (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج العروض التقديمية لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاههن نحوه. مجلة كلية التربية ببنها. جامعة المنوفية. العدد ١٠٦(٣). ١-٥٨.

العجرمي. سامح جميل (٢٠١٣). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوها. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢١(٢). ٣٧٣-٤٠٧.

العريبي. آمال سليمان محمد و المقبل. جنان عبدالله سليمان و العتيبي. الجوهرة زين صقر و العيسى. حبيبة عائض محمد و الشمري. ريوف سعود نحو و الهويل. مشاعل محمد سليمان و الأحمدي. نوال أحمد سعد (٢٠٢٢). فاعلية استخدام (*Arduino*) القائم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية. المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. جمهورية مصر العربية. ٦(٢). ٣٤٥-٣٨٨.

العمري. زهور حسن ظافر (٢٠١٩). أثر استخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية. ٦٤(١). ٢٣-٤٨.

العمري. وردة غرمان (٢٠٢٢). دور الروبوتات التعليمية في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. ١٥(١). ٣٧-٦١.

الغملاس. خالد بن عبدالله . الزهراني. عبدالعزيز بن عبدالله (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة لتطبيق التعليم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ٤٦(١). ٣٦٩-٤٠٣.

فراج. أمل خالد محمدين. سرايا. عادل السيد محمد. إبراهيم. إيمان شعبان (٢٠٢٤). نظام تدريب قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ونمط التعلم وأثره على تنمية مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي الحاسب الآلي. المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية. ١٠(١). ٦٢٢-٦٦١.

القرني. سماهر أحمد حامد و عمران. أماني محمد عبدالله (٢٠٢١). أثر الذكاء الاصطناعي في المايكروبت في رفع الدافعية نحو تعلم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بغزة. ٣٠(٥). ٥٨-٧٦.

المالكي. وفاء فواز (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بغزة. ٧(٥). ٩٣-١٠٧.

مشعل. مروة توفيق محمد. العبد. نداء محمد (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. القاهرة. ١٩٨(٣). ٤٣٣-٤٧٨.

المطيري. علياء زيد (٢٠٢٢). أثر بيئة تعليمية الكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الالكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. ٧(١). ١٤٥-١٧٦.

المؤتمر الدولي لمنظمة اليونسكو (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي في التعليم. *https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education* تاريخ الاسترجاع ١٢-١٠-٢٠٢٣

الياجزي. فاتن حسن (٢٠١٩) استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١١٣(١). ٢٥٧-٢٨٢.

شحاته. نشوى رفعت محمد. أحمد. رحاب السيد (٢٠٢١). تطوير بيئة تعلم قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية مهارات التصميم التعليمي والرضا عن التعلم لدى طلاب كلية التربية. ١٢٧(٣). ٩١-١٧٦.

شعبان. أماني عبدالقادر محمد (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. المجلة التربوية. ٨٤. ١-٢٣. *http://search.mandumah.com/Record/1141709* . تاريخ الاسترجاع ٣-١-٢٠٢٤

عبدالمقصود. مروة سيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارات استخدام الحاسب لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة القاهرة.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Maqsoud. Marwa Sayed (2012). The Effectiveness of a Multimedia Program in Enhancing Using Computer Skills Among Faculty of Education, Basic Education Section Students [A master's thesis]. Faculty of education. Cairo University

Abu Guneem. Nahed Mohamed Saeed (2022). The Effect of Using the Intelligent live Chatbot in Self Learning Lessons of Technology and design Subject on Six Graders. The Arabic Journal of Psychological and Educational Sciences. The Arabic Organization of Arts, Science and Education. Arab Republic of Egypt. 29(6). 437-452.

Ahmed. Israa Al-Kody (2021). Improving A Learning Program Employing Artificial Intelligence Technology In Developing The Designing Skills Of The Environmental

Learning Based On Internet Of Things Among Education Technology Students [A master's thesis]. Faculty of Education. Demyeta University.

Ahmed. Mahmoud Saleh, Kamel. Amal Rabea, Saleh. Iman salah El Deen, and Abdel Azeem. Hamdy Ahmed (2021). The Effect of Designing Interactive Chatbots In The Digital Stimulus Environment On Developing Interactive Infographic Among Education Technology Students. International journal of electronic learning, 3(3) 11-50

Ahmed. Shaimaa Ahmed Mohamed. (2020). A Prepared Program According To The Artificial Intelligence Applications For Developing 21st Century Skills and The Awareness of Future Roles Among Faculty of Education Students. Journal of Scientific Research in Education. Faculty of Eduation, Science and Arts for Females. Ain Shams University. 21(13). 470-501

Al Ajrami. Sameh Jameel (2013). The Effectiveness of Blended Learning in Developing Computer Maintenance Skills among Education Technology Students Al Aqsa University and Their Attitudes Towards Them. Islamic University journal for psychological and educational studies. 21(2). 373-407.

Al Astal. Mahmoud Zakaria, Aql. Majdy Saeed and Al Agha. Eaad Mohmed. (2020). Developing A Suggested Model Based on Artificial Intelligence and Its Effectiveness In Enhancing the Programming Skills among Faculty of Science and Technology Students in Khan Younis. Islamic University journal of psychological educational studies. 10(2). 743-772.

Al Ereeby. Amal Sulaiman Mohamed, Al Moqbel. Jenan Abdullah Sulaiman, Al Otaiby. Al Jwhara Zein Saqr , Al Essa. Habiba Aed Mohamed, Al Shemary. Reyouf Sauod Nahw, Al Haweel. Meshael Mohamed Sulaiman, and Al Ahmady. Nawal Ahmed Saad (2022). The Effectiveness Of Using Arduino Based on Using Artificial Intelligence Applications in Developing Programming Skills Among Secondary School Female Students in Digital Skills Course. Arabic Journal of Specific Education. Arabic Institution of Arts, Science and Education. Arab Republic of Egypt. 6(2). 345-388

Al Ghemlas. Khalid Bin Abdullah, Al Zahrany. Abdel Aziz Bin Abdullah (2022). The Effectiveness of a Suggested Strategy for Applying The Blended Learning in Developing Computer Skills Among Secondary School Students. Faculty of Education Journal. Ein Shams University. 46(1). 369-403.

Al Hejely. Samar Ahmed Sulaiman and Al Frany. Leena Ahmed Khalil (2020). Artificial Intelligence in Education in Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Specific Education. 11(1). 71-84.

Al Malki. Wafaa fawaz. (2023). The role of artificial intelligence applications in enhancing learning strategies in higher Education: reviewing literature. Journal of psychological and educational sciences. National center of research in Ghaza.7(5). 93-107.

Al Motairy. Aliaa Zaid. (2022). The Effect Of An Electronic Learning Environment on Artificial Intelligence on Developing Electronic Learning Skills Among Faculty of

Education Female Students in Om El Qura University. Journal of Curricula and Instruction. Faculty of Education. Om El Qura University. 7(1). 145-176.

Al omary. Warda gharman (2022). The role of educational Chabot in developing programming skills among secondary school female students and challenges from female teacher's point of view in Jeddah city. Arabic journal for science and research publication. 15(1). 37-61

Al Omary. Zhoor Hassan Thafer (2019). The Effect of Using Artificial Intelligence Chabot on Developing the Cognitive Domains in Science Course among Elementary School Pupils. The Saudi Journal for Educational Sciences, 64(1). 23-48.

Al Qarni. Samaher Ahmed Hamid, Omran. Amany Mohamed Abdullah. (2021) The Effect Of Using Artificial Intelligence In Micro Bit On Enhancing Motivation Towards Programming Learning Among Female Students In Learning Techniques Course in king Abdel Aziz University in Jeddah. Journal of psychology and education sciences. National center of research in Ghaza, 30(5). 58-76.

Al Sayed. Emad Abu Saree Hasaneen (2016). The Effect of Using Blended Learning in Teaching Computer Course on Developing Some Powerpoint Presentation Skills among General Diploma Students Industrial Subjects and Their Attitudes. Faculty of Education Journal Banha University. Al Menofya University, 106(3). 1-58.

Al Slouly. Rajah Saad Abdullah (2013). The Effect of Using a Computerized Instructional Software Based On Interactive Video on Developing Some Computer Skills Among Preparatory Year Program Students, Al Baha University [A Master's Thesis]. Faculty of Education Al Baha University.

Al Yajzy. Faten Hassan (2019) Using Artificial Intelligence in Supporting University Education in K.S.A. Arabic studies in education and psychology, 113(1). 257-282.

Faraj. Amal Khalid Mohamaden, Saraya. Adel El Sayed Mohamed, Ibrahim. Iman Shaban (2024). A training system based on artificial intelligence and learning pattern and its effect on developing digital learning skills among computer teachers. The scientific journal for specific education research and studies, 10(1). 622-661.

Meshel. Marwa Twfeeq Mohamed, Al Abd. Nedaa Mohamed (2023). The reality of employing artificial intelligence applications in early childhood stage from female teachers point of view in Shaqra city Kingdom of Saudi Arabia. Faculty of Education journal. Al Azhar university. Cairo. 198(3). 433-478.

Shabaan. Amany Abdel Quader Mohamed. (2021). Artificial Intelligence and Its Applications in Higher Education. Educational journal. 84.1-23. http://search.mandumah.com/Record/1141709 on 3-1-2024.

Shehata. Nashwa Refaat Mohamed, Ahmed. Rehab El Sayed (2021). Developing a Learning Environment Based on Artificial Intelligence Applications and Its Effects on Enhancing

Educational Design Skills and Learning Satisfaction Among Faculty of Education Students, Faculty of Education 127(3).91-176.

The international conference of UNESCO. (2019). Artificial intelligence in education. https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education. Retrieved on 12-10-2023.

المراجع الأجنبية:

Chassignol, M., Kilmova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in Education: A Narrative Overview, Procedia Computer Science. 136. 16-24. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050918315382. Date 4-1-2024

Farkash, Z. (2018). Chatbot for University, Four Challenges Facing Higher Education and How Chatbots can Solve Them. https://chatbotslife.com/chatbot-for-university-4-challenges-facing-higher-education-and-how-chatbots-can-solve-them-90f9dcb34822

Farkash, Z. (2018). Chatbots are the Future of Higher Education. https://chatbotslife.com/higher-education-chatbot-chatbots-are-the-future-of-higher-education-51f151e93b02

Shravankumar H. (2016). Build your First Generative AI Chatbot. https://medium.com/slalom-data-ai/build-your-first-generative-ai-chatbot-1aac6cb9f4a8

Goksel, N., Bozkurt, A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspectives. Handbook of Research on Learning in the age of Trans humanism. Hershey. PA: IGI Global. 224-236.

Khare, K., Stewart, B. (2018). Artificial Intelligence and the Student Experience: An Institutional Perspective, IAfOR Journal of Education, 6(3). 63-68. http://doi.org/10.22492/ije.6.3.04. Date 5-1-2024

Lufeng, H. (2018). Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence, Advances is Social Science. Education and Humanities Research, 220, 3rd International Conference on Education E-Learning and Management Technology, Atlantis Press, 608-611. http://researchgate.net/publication Date 4-1-2024

Ma, Y., Siau.k. (2018). Artificial Intelligence Impacts on Higher Education, Proceeding of the Thirteenth Midwest Association for Information Systems Conference, Saint Louis, Missouri May 17-18, 2018. http://aisel.aisnet.org/mwais2018/42. Date 1-1-2024.

Popenici, S., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of Artificial Intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning. https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8. Date 4-1-2024.

Russell, j., Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A modern approach, Prentice Hall. -extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://people.engr.tamu.edu/guni/csce421/files/AI_Russell_Norvig.pdf. Date 2-1-2024

Seren. M., Ozcan. Z. (2021). Post Pandemic Education: Distance Education to Artificial Intelligence Based Education. International journal Of Curriculum and Instruction. 13(1). 212-225.

Talan. T.(2021). Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study. International Journal of Research in Education and Science. 7(3). 822-837,

UNESCO. (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education. Beijing. People's Republic of China. 16-18 May 2019. https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education. Date 15-11-2023.

واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة

The Reality of Educational Awareness of Cultural Dimensions among Male and Female Teachers of General Education Schools in the Al-Baha Region in Light of some Contemporary

إعداد

د. فوزية بنت عثمان عساف الغامدي

أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المساعد

قسم الدراسات الإسلامية –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الباحة

Dr. Fawzia Othman Assaf Al-Ghamdi

Assistant Professor in Islamic Fundamentals of Education

Department of Islamic Studies - College of Arts and Humanities - University of Al-Baha

Email: Foao97@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-005

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢٥ م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، وقد استخدمت الد راسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وصممت استبانة الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، واشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واقتصرت عينة البحث على (٣٧٣) معلمًا من معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وكانت نتائج البحث كالآتي: الدرجة الكلية لمستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة، كما أن هناك بعض المعوقات التي تعيق تنمية هذا الوعي، ووجود درجة مرتفعة من متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، كما أوصت الدراسة بضرورة أن يتضمَّن هذا الوعي الثقافي عنصر الشمول، وعمل الدورات التدريبية التي تستهدف تنمية الوعي الثقافي لدى المعلمين؛ لأن هذا الوعي بالتأكيد سينعكس إيجابًا على الطلاب مع ضرورة متابعة قياس وعي المعلمين في مرحلة التعليم العام؛ لتحديد ومعالجة أوجه القصور مبكرًا.

الكلمات المفتاحية: الوعي التربوي، الأبعاد الثقافية، معلم التعليم العام، المتغيرات المعاصرة.

Abstract

The research aimed to identify the reality of educational awareness of cultural dimensions among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some contemporary variables. The researcher in this study used the descriptive approach, and the researcher designed a questionnaire of educational awareness of cultural dimensions among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Some contemporary variants of their point of view. The research community included all general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and the research sample was limited to (373) general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the research were as follows: The overall score for the level of educational awareness of cultural dimensions among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some contemporary changes, from the point of view of general education teachers, was high. There are also some obstacles that hinder the development of this awareness and the presence of a high degree of educational awareness requirements. The cultural dimensions of general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some contemporary changes. The researcher also recommended that this cultural awareness include an element of comprehensiveness, and the conduct of training courses aimed at developing cultural awareness among teachers because this awareness will certainly reflect positively on students, with the need to continue measuring awareness. Teachers in general education to identify and address deficiencies early.

Keywords: educational awareness, cultural dimensions, general education teacher, contemporary variables.

المقدمة

التعليم هو عملية تنمية القدرات والمهارات والمعارف والقيم لدى الأفراد والمجتمعات، وهو أحد أهم عوامل التقدم والتطور في العصر الحديث، ولكن التعليم لا يقتصر على نقل المعلومات والمفاهيم فقط، بل إنه يشمل تنمية الوعي والإدراك والتفاعل مع البيئة والثقافة، والتراث، والهوية الوطنية، والإنسانية. وفي هذا السياق، يؤدي المعلم دورًا حيويًا ومحوريًا في العملية التعليمية؛ فهو المسؤول عن توجيه وتحفيز وتقييم وتطوير التلاميذ، وهو المنفذ الرئيسي للمناهج والبرامج والسياسات التعليمية؛ لذلك، فإن إعداد المعلم وتأهيله وتطويره يعتبر من أولويات التنمية التربوية والتعليمية في أي مجتمع.

وقد أشار تقرير (منظمة اليونسكو، ٢٠١٤) إلى أن المعلمين المؤهلين هم محور أي نظام تربوي عالي الجودة، وأن جودة أي نظام تربوي تُقاس بمستوى معلميه، ويذكر (الخيبري، ٢٠١٦) أنه قد أصبح من الضروري أن يكون إعداد المعلم عن طريق برامج متطورة حديثة؛ نظرًا للمتغيرات العالمية والتحديات المعاصرة والتكنولوجيا الجديدة التي تفرض على التعليم سرعة التغيير في الاحتياجات التعليمية والمهارات للقوى البشرية.

ويمكن القول إن عملية إعداد المعلم العصري تحتوي على مساحة كبيرة من الاهتمام من قِبل أهل التربية وعلم النفس، وذلك انطلاقًا من دور المعلم المهم والحيوي في إنجاح أهداف المؤسسات التعليمية، حيث أصبح إعداده وتأهيله وتنميته مهنيا من أساسيات تحسين التعليم والتعلم (عبد العظيم وعبد الفتاح، ٢٠١٧).

ومن بين الجوانب المهمة التي يجب أن يتمتع بها المعلم هو الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية، وهو مفهوم يُشير إلى درجة إدراك المعلم للقيم والمعتقدات والممارسات والتقاليد والرموز واللغة والفنون والتاريخ والجغرافيا والدين والسياسة والاقتصاد والاجتماع والتكنولوجيا والبيئة والتحديات والفرص والتغيرات التي تميز الثقافة الخاصة بالمجتمع الذي يعمل فيه والمجتمعات الأخرى التي يتعامل معها. ويعبر هذا الوعي عن قدرة المعلم على التعرف والتقدير والاحترام والتواصل والتعاون والتكيف والابتكار والنقد والتحول والتأثير في الجوانب الثقافية المختلفة، وتوظيفها في تحقيق

أهداف التعليم وتنمية شخصية التلاميذ، وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع المحلي والعالمي (العازمي بدر وآخرون، ٢٠١٦).

ويعد الإعداد الثقافي للمعلمين أحد جوانب الإعداد التي تؤدي دورًا مهمًا في تثقيف أفراد المجتمع بما يتعلق بسلبيات العولمة؛ وبسبب أهمية الإعداد الثقافي للمعلمين، حظي باهتمام البحث العلمي؛ حيث تم إجراء العديد من الدراسات؛ لتحليل وتقييم برامج الإعداد التربوي للمعلمين باستخدام مداخل متعددة، وتوصلت جميع هذه الدراسات إلى أنه من الضروري تمكين المعلمين من الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية اللازمة؛ لأداء مهمتهم كمعلمين (مكروم،١٩٩١؛ عتيبة، ٢٠٠٨).

يضيف (العوا، ٢٠٠٤) بعدًا آخرًا للإعداد الثقافي للمعلم يتلخص في دوره في المحافظة على الذات الثقافية للمجتمع. ويقوم المعلم بعمله عن طريق غرس الشعور بالانتماء والوحدة لدى الطلاب وتجهيزهم؛ للحفاظ على المجتمع وحماية حقوقه، كما يعمل المعلم على تواصل أجياله من خلال نقل المعرفة والرسالة الثقافية إلى الأجيال القادمة والمجتمع عامةً، كما يلتزم المعلم بدوره في تحقيق رسالته ونشرها للناس، وتعزيز قيم المجتمع من خلال تربية وتعليم الطلاب.

ويؤكد (إبراهيم، ٢٠٠٣) أن التكوين الثقافي للمعلم له أهمية كبيرة؛ وذلك بسبب الدور الاجتماعي الذي يُتَوقَّع أن يقوم به كقائد في المجتمع، ويوضح (راشد، ٢٠٠٢) أن المعلم مُلزَم بتطوير الاتجاهات الإيجابية لدى طلابه تجاه ثقافة المجتمع، والحفاظ عليها، وحمايتها، والاعتزاز بها، وتطويرها وإثرائها.

ويعتمد الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلم على عدة عوامل منها: مستوى التعليم والتخصص والخبرة والتدريب والمعرفة والموقف والمهارة والممارسة والتفاعل والتقييم والتطوير، ويتأثر هذا الوعي ببعض المتغيرات المعاصرة مثل: العولمة والتنوُّع والتكامل والتعددية، والتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والبيئية والتكنولوجية والتعليمية، وينعكس هذا الوعي على جودة وفعالية وملاءمة وابتكار وتحديث وتطوير العملية التعليمية ومخرجاتها (حجاج، ٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق، يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على مستواه ومصادره، ومظاهره، ومعوقاته، ومقترحاته.

مشكلة البحث:

يعتبر الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية من العوامل المؤثرة في جودة التعليم والتعلم، ويتمثل في مدى إدراك المعلم للقيم والمعتقدات والممارسات الثقافية التي تحكم سلوكه وسلوك المتعلمين والمجتمع المحيط، وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية وبين بعض المتغيرات المعاصرة مثل: التكنولوجيا والعولمة والتنوع، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ومن بين هذه الدراسات، دراسة (غيث والشوارب، ٢٠٠٩)، ودراسة (حسن والعياصرة، ٢٠١٣)، ودراسة (أبو الشيخ، ٢٠١٥)، وأوضحت هذه الدراسات أن سلوك المعلم في الفصل الدراسي وتفاعله مع الطلبة يعكس حصيلة ما لديه من معتقدات حول عملية التعلم والتعليم، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تظهر الطريقة التي يتفاعل بها المعلم مع الطلبة وكيفية تفاعل الطلبة مع المعلم، وكذلك الأفكار والمعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بعملية التعليم وكيفية إيصال المعلومات للطلبة.

ويعتبر تغيير الثقافات والمعتقدات أمرًا بالغ الأهمية في عملية التغيير؛ حيث إنه إذا لم تتغير، قد تكون مسؤولة عن استمرار الممارسات التعليمية القديمة؛ ولذا لا يمكن تغيير الممارسات التربوية إلا إذا قام الممارسون بتغيير طريقة تفكيرهم.

إن من أهم ما أوصى به خبراء التربية والتعليم؛ للنهوض بالتعليم العربي والتقدم في الترتيب العالمي للدول الأكثر تفوقًا وتعليمًا هو ضرورة مراجعة منظومة إعداد المعلمين وتدريبهم بقصد توفير إطار تعليمي مؤهل لقيادة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات (وزارة التعليم، ٢٠١٩)، وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية من أهم المعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم في ضوء المتغيرات والتحديات المعاصرة. إضافةً إلى ذلك، يتطلَّب التجديد التربوي تعديل سلوك المعلمين؛ إذ يجب أن يكونوا محفزين من خلال مجموعة من المعتقدات والنماذج الثقافية (Chafi & Elkhouzai,2017).

وقد أشار عديد من الدراسات إلى ضرورة إعداد المعلم من الناحية الثقافية مع مواكبة التحديات والمتغيرات المعاصرة، ومن بين هذه الدراسات دراسة (الزايدى، ٢٠١٢)، ودراسة (خليل، ٢٠١٧)، ودراسة (الطوخي، وعبد الغني، ٢٠١٧)، ودراسة (البلوي، ٢٠٠٠)، ودراسة (كنعان، ٢٠٠١). وتسلّط هذه الدراسات الضوء على أهمية إعداد المعلم من الناحية الثقافية في ظل وجود متغيرات مهمة مؤثرة في العملية التربوية، مثل: العولمة والتكنولوجيا.

ولكن يبدو أن هناك نقص في البحوث التي تتناول هذا الموضوع في سياق التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ – في حدود اطلاع الباحثة علي الدراسات السابقة – اذ تواجه تحديات كبيرة في مواكبة التطورات العالمية والمحلية، وتتطلب تعزيز الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين؛ لذلك تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، والتي تشمل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية والمنطقة الجغرافية والتخصص والتدريب والمشاركة في الأنشطة الثقافية والتعليمية. وتسعى الدراسة أيضًا إلى معرفة مدى تأثُّر هذه المتغيرات على مستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين، والتحديات والمعوقات التي تواجههم في تطوير هذا الوعي، والإستراتيجيات والمقترحات التي يمكن اتباعها؛ لتحسينه.

أسئلة البحث:

١. ما مستوي الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المعاصرة؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون تنمية وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية في المجتمع على ضوء المتغيرات المعاصرة؟

٣. ما المتطلبات اللازمة لتنمية وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية في المجتمع على ضوء المتغيرات المعاصرة؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١– التعرف على مستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٢– تحديد معوقات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين والصعوبات التي تواجههم في تطويره.

٣– تحديد المتطلبات اللازمة لتنمية وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية وتفعيله في العملية التعليمية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

– تسليط الضوء على مفهوم الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية وأهميته في تحقيق الجودة التعليمية والتنمية المستدامة.

– إثراء الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالوعي التربوي للأبعاد الثقافية لدى المعلمين.

– ملء الفجوة البحثية في هذا المجال في سياق التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والمساهمة في توفير معلومات وإحصاءات عن واقع هذا الوعي ومحدداته ومؤثراته.

– فتح آفاق بحثية جديدة حول دور المعلم في التربية الثقافية في ظل المستجدات المعاصرة.

– تسليط الضوء على أهمية تطوير الوعي التربوي للمعلمين في مواكبة المتغيرات الاجتماعية والثقافية.

– تقييم واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات في هذا الجانب.

– توفير معلومات وإحصاءات دقيقة وموثوقة عن مستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين، ومدى تأثّره بالمتغيرات المعاصرة التي يمكن استخدامها في التخطيط والتطوير والتحسين المستمر للعملية التعليمية.

– تزويد القائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بتغذية راجعة حول واقع الوعي بالأبعاد الثقافية.

– تقديم توصيات عملية لصانعي القرار التربوي حول سُبل تفعيل دور المعلم في التنشئة الاجتماعية والثقافية للطلاب.

– تقديم مقترحات وتوصيات عملية وفعالة؛ لتحسين الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع التنوّع والتغير الثقافي في بيئة تعليمية متجددة ومتطورة.

مصطلحات البحث:

الوعي التربوي:

الوعي هو إدراك الإنسان لذاته ولما يحيط به إدراكًا حقيقيًا مباشرًا، ويعتبر أساسًا لكل معرفة، ويشير الوعي أيضًا إلى الفهم وصحة الإدراك، سواء للذات أو للعالم، ويشمل الوعي القدرة على إدراك الذات بصورة شاملة تشمل الماضي والحاضر والمستقبل، وتشمل أيضًا قدرتنا على انعكاس الذات، وتأثير ما يحيط بنا على ذاتنا وتأثيراتنا. وعلاوة على ذلك، يرتبط الوعي بمصطلحات مثل الخبرة والذاتية والتأثير المميز والإبداع، ومن المهم أن نفهم أن وجود الوعي ليس ضروريًا لوجود الإدراك؛ فالوعي يرتبط بالفعل المميز (Arp, Robert, Consciousness& Awareness, 2007).

وتعرِّف الباحثة الوعي التربوي بأنه قدرة المعلم على فهم وإدراك العوامل والمتغيرات المرتبطة بالعملية التربوية والتفاعل معها بفعالية.

الثقافة:

تعتبر الثقافة نظام التوجيه العام الذي يُعرف عامةً لدى جميع أفراد المجتمع ويحدد انتمائهم إليه، ويمكن أن تعرف الخصائص الرئيسية لنظم التوجيه الثقافية المعروفة بـ "المعايير الثقافية"؛ حيث

تمثّل طرق الإدراك والتفكير والتصرف والتقييم التي يعتبرها معظم أفراد ثقافة معينة كمعيارية ونموذجية وإلزامية (Crocamo, ٢٠١٥م).

الأبعاد الثقافية:

تُعرف بأنها زيادة تنمية الوعي الانساني بما تتضمنه من الاتجاهات والدوافع والمفاهيم المرتبطة بتصورات الأفراد والأحداث المحلية والعالمية المعاصرة، وتهدف هذه العملية إلى تعزيز الوعي لدى الفرد بمسؤولياته تجاه التغيير نحو الأفضل، وذلك من خلال فهم المعاني المرتبطة بهذا التغيير والتزام الفرد بالمشاركة الفاعلة في تحقيقه. وفي الوقت نفسه، يجب أن يحافظ المجتمع على مرجعيته الثقافية المميزة، حيث يتم ترسيخ قيمه ومبادئه في عملية زيادة تنمية الوعي الإنساني (حجاج، ٢٠٢١، ص٣٤).

وتُعرِّف الباحثة الأبعاد الثقافية: بأنها مجمل السمات والمميزات وأنماط السلوك المرتبطة بثقافة معينة.

الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية:

هو إدراك الإنسان لذاته ولما يحيط به إدراكًا حقيقيًا مباشرًا، ويعتبر أساسًا لكل المعرفة؛ بهدف زيادة تنمية الوعي الإنساني بما تتضمنه من الاتجاهات والدوافع والمفاهيم المرتبطة بتصورات الأفراد والأحداث المحلية والعالمية المعاصرة.

ويُعرّف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية.

التعليم العام:

يعرّف التعليم العام في المملكة العربية السعودية بأنه القطاع الذي يُقدم الخدمة التعليمية في مختلف المراحل المعتمدة في نظام التعليم الشامل، ويشمل هذا النظام التعليمي المدارس التابعة لوزارة التعليم التي تعد جزءًا من القطاع الحكومي، ويتم تقديم التعليم العام في جميع المراحل التعليمية ابتداءً من الصف الأول الأساسي وصولًا إلى الصف الثالث الثانوي بمراحله المختلفة. ويهدف التعليم العام إلى توفير فرص التعليم والتعلم للجميع، وتطوير المهارات الأساسية والمعرفية للطلاب.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية. بحيث تشمل: الواقع، والمعوقات، والمتطلبات
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة الباحة.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على المعلمين في مدينة الباحة.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٣م/ ٢٠٢٤م.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

أولًا: الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية للمعلم

في مجتمع اليوم المترابط والمعولم، برز الوعي الثقافي باعتباره جانبا أساسيا من جوانب التعليم الذي لا يمكن تجاهله. وأظهر عديد من الدراسات أنه عندما يمتلك المعلمون فهمًا قويًا للأبعاد الثقافية ويكونون مجهزين بإستراتيجيات التدريس المستجيبة ثقافيًا، يمكنهم إنشاء بيئات تعليمية شاملة وجذابة تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب.

على سبيل المثال، وجدت دراسة أجراها (Gay, 2010) أن ممارسات التدريس المستجيبة ثقافيًا عززت مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما أدى إلى تحسين التحصيل الأكاديمي، وبالمثل، كشفت الأبحاث التي أجراها (Villegas and Lucas, 2002) أن الممارسات التعليمية الحساسة ثقافيًا أثّرت إيجابيًا على مواقف الطلاب تجاه المدرسة، واحترام الذات، والنجاح الأكاديمي عامةً.

وعلاوة على ذلك، أكدت دراسة أجراها (Banks et al, 2005) على الدور الحاسم للوعي الثقافي في تفكيك الحواجز التي تعيق الفرص التعليمية العادلة، وأكدت أبحاثهم على أن المعلمين الذين يتمتعون بوعي ثقافي مرتفع هم مجهزون بشكل أفضل؛ لفهم ومعالجة الاحتياجات والتجارب الفريدة لطلابهم المتنوعين ثقافيًا.

كما أن دمج وجهات نظر متنوعة ومحتوى ثقافي في المنهج الدراسي يعزز الشعور بالشمول والتفاهم بين الثقافات فيما بين الطلاب، وكما ذكر (Nieto, 2001) أن المنهج الذي يعكس بدقة

هويات الطلاب وتاريخهم يساعد في بناء احترامهم لذاتهم، والتحقق من صحة تجاربهم، ويؤدي إلى تجارب تعليمية أكثر فائدة وذات صلة.

وتقع على عاتق المؤسسات التعليمية مسؤولية تزويد معلميها بالمعرفة والمهارات اللازمة؛ لتنمية الوعي الثقافي، كما أن توفير فرص التطوير المهني وورش العمل التي تركز على الكفاءة الثقافية يمكن أن يساعد المعلمين على فهم تحيزاتهم الثقافية بشكل أفضل مع تعزيز الممارسات الشاملة في الفصل الدراسي (Johnston et al, 2017).

وبناءً على ذلك، يمكن القول بأن أي فهم لعملية التعليم سيكون غير كامل إذا تم تجاهل الثقافة التربوية للمعلم؛ فالثقافة التي يتبناها المعلمون تؤدي دورًا مهمًا في تحديد كيفية تعاملهم مع الطلاب وكيفية انتقال المعرفة والمهارات إليهم. (Guthrie, 2011)

الأبعاد الثقافية للمعلم:

تشير الأبعاد الثقافية إلى الجوانب المختلفة التي تشكل وتحدد قيم الثقافة ومعتقداتها وأعرافها وسلوكياتها، توفر هذه الأبعاد إطارًا؛ لفهم الاختلافات الثقافية، ويمكن أن تؤثر على كيفية رؤية الأفراد لأنفسهم وللآخرين داخل المجتمع. وفي سياق التعليم، يعد فهم الأبعاد الثقافية أمرًا بالغ الأهمية؛ لأنه يساعد المعلمين على إنشاء بيئات تعليمية شاملة ومستجيبة ثقافيًا.

تعد نظرية الأبعاد الثقافية "لهوفستيد" واحدة من أكثر الأطر المعترف بها على نطاق واسع؛ لفهم الاختلافات الثقافية. ووفقا لـ (هوفستيد، ١٩٨٤) فإن هناك ستة أبعاد ثقافية: مسافة القوة (مدى قبول المجتمع للعلاقات الهرمية وتوقعها)، والفردية الجماعية (التركيز على الأهداف الفردية أو الجماعية)، والذكورة والأنوثة (الدرجة التي يمكن أن يصل إليها، فالثقافة تقدر الحزم والقدرة التنافسية أو الرعاية والتعاون)، وتجنب عدم اليقين (مدى تحمل المجتمع للغموض وعدم اليقين)، والتوجه طويل المدى (التركيز على التخطيط الموجَّه نحو المستقبل والمثابرة)، والتسامح وضبط النفس (مدى ما يسمح به المجتمع لإشباع الرغبات الأساسية) (Nickerson, 2023).

ولهذه الأبعاد الثقافية أهمية كبيرة في التعليم، ويمكن للمعلمين الذين يدركون الاختلافات الثقافية ويحسون بها أن يصمموا مناهج وإستراتيجيات التدريس الخاصة بهم؛ لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب. على سبيل المثال، في ثقافة المسافة عالية الطاقة، قد يكون الطلاب أكثر اعتيادًا

على هيكل الفصل الدراسي الهرمي. ويمكن للمعلمين تكييف ممارساتهم التعليمية؛ لتوفير إرشادات وتوقعات واضحة مع تعزيز التواصل المفتوح ومشاركة الطلاب أيضًا.

علاوة على ذلك، فإن فهم الأبعاد الثقافية يمكن أن يساعد المعلمين على تطوير أساليب التدريس والمناهج التعليمية المستجيبة ثقافيًا، ومن خلال دمج وجهات النظر والأمثلة والخبرات المتنوعة ثقافيًا في المواد التعليمية، يستطيع المعلمون التحقق من صحة هويات الطلاب وتعزيز شعورهم بالانتماء، وهذا لا يعزز بيئة تعليمية أكثر شمولًا فحسب، بل يساعد الطلاب أيضًا على تطوير مهارات التفكير النقدي، وفهم أكثر دقة للعالم من حولهم.

فوائد الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية للمعلم:

ومن فوائد الوعي الثقافي للمعلمين ما يلي:

– يساعد على خلق بيئة تعليمية إيجابية ومحترمة تقدر التنوع والشمول.

– يساعد على تحسين التواصل والتعاون بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من خلفيات ثقافية مختلفة.

– يساعد على تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم وإنجازهم من خلال ربط المنهج بمعارفهم وخبراتهم واهتماماتهم السابقة.

– يساعد على إعداد الطلاب؛ لمواجهة تحديات العيش والفرص والعمل في مجتمع متعدد الثقافات (Importance of cultural awareness for educators, 2021).

هناك عديد من الطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها تطوير وإظهار وعيهم الثقافي، مثل:

– التعرف على الخلفيات الثقافية، والتاريخ، والتقاليد لطلابهم، وأسرهم.

– التفكير في هوياتهم الثقافية ومعتقداتهم وممارساتهم، وكيفية تأثيرها على تعليمهم وتعلمهم.

– طلب التعليقات والتوجيه من الزملاء والموجهين والخبراء حول كيفية معالجة القضايا والتحديات الثقافية في الفصل الدراسي.

– استخدام أساليب وإستراتيجيات تستجيب ثقافيًا وتحترم وتستجيب للاحتياجات، ونقاط القوة المتنوعة لطلابهم.

– دمج وجهات نظر وموارد متعددة الثقافات في المناهج والتدريس.

– الاحتفاء بالتنوع الثقافي للمدرسة والمجتمع وتعزيزه (Parrish& Linder-VanBerschot, 2010; Hunt& Tickner, 2015; Kiraz& ŞENEL, 2021).

المعوقات والتحديات التي تعيق تطوير الوعي الثقافي لدي المعلمين:

يعد تطوير الوعي الثقافي عنصرًا حاسمًا في التدريس الفعال في بيئات الفصول الدراسية المتنوعة اليوم، ومع ذلك يواجه المعلمون العديد من التحديات والقيود في هذه العملية، وفيما يلي بعض التحديات والقيود المحتملة:

١. نقص التدريب: ربما لم يتلق عديد من المعلمين التدريب الكافي أو التطوير المهني؛ لتطوير الوعي الثقافي والتفاعل بفعالية مع الثقافات المتنوعة في الفصل الدراسي Sipple& Brent, 2012))، وهذا النقص في التدريب يمكن أن يعيق قدرة المعلمين على التعامل مع الاختلافات الثقافية، وتلبية احتياجات الطلاب من مختلف الخلفيات.

٢. محدودية الموارد: غالبًا ما يواجه المعلمون قيودًا من حيث الموارد مثل: الوقت والمواد والوصول إلى المعلومات حول الثقافات المختلفة (Oktadiana & Djauhar, 2011)، وهذا النقص في الموارد يمكن أن يجعل من الصعب على المعلمين جمع المعرفة والفهم اللازمين للثقافات المتنوعة؛ لدمجها بفعالية في ممارساتهم التعليمية.

٣. الصور النمطية والتحيزات: قد يحمل المعلمون تحيزات أو قوالب نمطية غير واعية تؤثر على تصوراتهم وتفاعلاتهم مع الطلاب من ثقافات مختلفة (Claassen & Ryan, 2016)، ويمكن لهذه التحيزات أن تمنع المعلمين من الفهم الدقيق وتقدير ثراء الثقافات المختلفة، وقد تؤثر دون قصد على إستراتيجيات التدريس أو بيئة الفصل الدراسي.

٤. العوائق اللغوية: يمكن أن تشكل الاختلافات اللغوية بين المعلمين والطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة تحديًا في التواصل الفعال وفهم بعضهم بعضًا (Ashcraft, 2006)، وقد يواجه المعلمون صعوبةً في تلبية الاحتياجات اللغوية للطلاب، مما يؤدي إلى تفاعل محدود وانخفاض في التبادل الثقافي.

٥. مقاومة التغيير: قد يقاوم بعض المعلمين التغييرات في ممارساتهم التعليمية أو إدراج وجهات نظر ثقافية متنوعة في مناهجهم الدراسية (Smits & Janssenswillen, 2020)، ويمكن أن تنبع هذه المقاومة من المعتقدات الشخصية، أو ممارسات التدريس التقليدية، أو عدم الثقة في تنفيذ إستراتيجيات جديدة.

٦. نقص الدعم: قد يفتقر المعلمون إلى الدعم من زملائهم أو الإداريين أو الأنظمة المدرسية في تنمية الوعي الثقافي (Pang & Moons, 2014)، وهذا النقص في الدعم يمكن أن يثني المعلمين عن متابعة الوعي الثقافي بفعالية، ودمجه في ممارساتهم التعليمية.

وللتغلب على هذه التحديات والقيود، من الضروري تزويد المعلمين بفرص التدريب والتطوير المهني التي تركز على تنمية الوعي الثقافي (Okumus, 2010)، إضافةً إلى ذلك، فإن خلق بيئة مدرسية داعمة وشاملة، وتعزيز التواصل الفعال بين المعلمين والطلاب، وتزويد المعلمين بالموارد والمواد الكافية يمكن أن يساهم أيضًا في التغلب على هذه التحديات.

الإعداد الثقافي للمعلم:

إعداد المعلم ثقافيًا هو عملية تهدف إلى تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والمواقف اللازمة؛ للتعامل مع التنوع الثقافي في البيئة التعليمية، ويعتبر الوعي الثقافي والكفاءة الثقافية من الجوانب المهمة في إعداد المعلم ثقافيًا؛ حيث يمكّنهما من فهم واحترام واستجابة احتياجات وتوقعات الطلاب وأسرهم من خلفيات ثقافية مختلفة، كما يمكنهما من تطوير وتنفيذ مناهج وإستراتيجيات تعليمية تعكس وتحترم التراث والقيم والمنظورات الثقافية المتعدد (National Education Association (NEA, 2015).

هناك عديد من الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها إعداد المعلم ثقافيا، مثل:

- القراءات الحرة والمتخصصة في مجالات الثقافة والتعليم والتنوع والإدماج.
- التدريب أثناء الخدمة والدراسات التكميلية والتجديدية في موضوعات ذات صلة بالتعليم الشامل والمتعدد الثقافات.
- المشاركة في الحلقات البحثية والاجتماعية والمؤتمرات والندوات وورش العمل التي تناقش وتتناول قضايا وتحديات وفرص التعليم في بيئات ثقافية متنوعة.

• الاستفادة من المصادر والمواد والأدوات الرقمية والإلكترونية التي توفر معلومات وتدريبات وأنشطة وتجارب تعليمية ثقافية.

• التعاون والتواصل مع الزملاء والمرشدين والخبراء والمنظمات المحلية والدولية التي تُعنى بتطوير ودعم المعلمين في مجال الثقافة والتعليم (Shrestha, 2018; Jaquith et al.,2010; Makwinja, 2020; Cochran-Smith & Villegas,2015).

مجالات تقويم تدريس المعلم:

تتحدد مجالات التقويم بما يلي (الهزاع، ٢٠١٨):

أولًا: مدخلات عملية تدريس المعلم: وتشمل المعلم نفسه، والتلاميذ، والإدارة المدرسية، والمجتمع المحلي، والمنهج، والبيئة الصفّية، والبيئة المدرسية، والخدمات، والمواد المساعدة.

ثانيًا: عمليات تدريس المعلم: وتشمل العمليات التحضيرية، مثل: اختيار الأهداف وتحضيرها، وتقويم ما قبل التدريس، وتحضير أنشطة التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية، والطرق والإجراءات للدرس، واختيار أساليب التقويم، وإجراءات التوجيه؛ للانضباط الصفي، وتهيئة البيئة الصفّية، والأنشطة الإضافية والمساعدة، كما تشمل العمليات التنفيذية، مثل: تحضير التلاميذ، واستخدام أنشطة التعليم والتعلم، واستخدام الوسائل والمواد التعليمية، وتوجيه التلاميذ وضبطهم، وإدارة الفصل، واستعمال الخدمات المساعدة، واستخدام الأنشطة الإضافية، وتقويم التعلم.

ثالثًا: مخرجات ونتائج تدريس المعلم: وتشمل التحصيل المعرفي، والعاطفي، والاجتماعي، والمهارى السلوكي الحركي، والتأثيرات المنعكسة على المعلمين، والإداريين، والبيئة المدرسية ،والاجتماعية.

تشير وكالة التعليم الجامعي (٢٠١٩) أن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تشرف على الجامعات السعودية متمثِّلة في وكالة التعليم الجامعي والتي تسعى إلى تنفيذ أهداف وسياسات الوزارة في مجال تنظيم العمل الجامعي، وتقترح الوكالة السياسات العامة الموجهة لنشاط التعليم العالي وتشرف على تنفيذها بعد اعتمادها.

نظام برامج إعداد المعلمين:

تتبع المملكة العربية السعودية في برامج إعداد معلميها النظامين التكاملي والتتابعي، حيث يتبع مسار إعداد معلمة الطفولة المبكرة النظام التكاملي، بينما يتبع مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية النظام التتابعي.

المستجدات العالمية والمحلية التي تواجه معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

هناك بعض المستجدات العالمية والمحلية التي تواجه معلم التعليم العام وهي كما يوضحها (العازمي وآخرون، ٢٠١٦)

الثورة العلمية والتكنولوجية: تتطلب من المعلم مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية واستخدامها في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتطوير مهاراته ومعارفه وقدراته على التعامل مع المصادر المتنوعة والمتاحة للمعلومات والمعرفة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والابتكاري لدى المتعلمين.

تحديات العولمة: تتمثل في التأثيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية للعولمة على البلدان والمجتمعات والأفراد، والتي تستوجب من المعلم التعرف على القيم والمعايير والممارسات العالمية في مجال التعليم، والتكيف مع التنوع والاختلاف والتغير الثقافي، وتعزيز الهوية الوطنية والانتماء العربي والإسلامي، وتنمية مهارات التواصل والتعاون والتفاهم مع الآخرين.

المستجدات البيئية والتنمية المستدامة: تشير إلى القضايا والمشكلات البيئية التي تهدد الحياة على الأرض مثل: التلوث والاحتباس الحراري والتغير المناخي والتصحر والجفاف والفقدان الحيوي، والتي تتطلب من المعلم توعية المتعلمين بأهمية الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية، وترسيخ قيم المسؤولية والمشاركة والمواطنة البيئية، وتطبيق مبادئ التنمية المستدامة في التعليم والتعلم.

المستجدات الاقتصادية: تنبع من التحولات والأزمات الاقتصادية التي تمر بها البلدان والمناطق والعالم، والتي تؤثر على مستوى المعيشة والرفاهية والتنمية البشرية التي تحتاج من المعلم تنمية مهارات المعلمين والمتعلمين في الإدارة المالية والاستثمار والتخطيط والتدبير والريادة والمبادرة، وتعزيز القدرات على مواجهة التحديات والفرص والمخاطر الاقتصادية ١٢.

مستجدات الديمقراطية: تتعلق بالمشاركة السياسية والمدنية والاجتماعية للمواطنين في صنع القرار والرقابة والمحاسبة والتغيير، والتي تتطلب من المعلم تربية المتعلمين على قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والعدالة والمساواة والحرية والسلام، وتنمية مهارات التفاوض والحوار والنقد والمناقشة والتعبير والاستماع، وتشجيع الانخراط والتطوع والقيادة والتأثير في الشأن العام.

هذه بعض المستجدات العالمية والمحلية التي تواجه معلم التعليم العام، والتي تستدعي منه تطوير مهاراته ومعارفه ومواقفه وقيمه للتكيف معها والاستفادة منها في تحسين جودة التعليم والتعلم.

وهناك بعض المستجدات الأخرى التي تواجه معلم التعليم العام منها:

أولًا: المستجدات العالمية:

الثورة الصناعية الرابعة وانتشار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم ومنها:

- انتشار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم مثل: المعلم الافتراضي ونظم التعلم الذكية.
- ظهور مفاهيم جديدة كالواقع الافتراضي والواقع المعزز.
- تراجع أدوار المعلم التقليدية والتحول نحو أدوار جديدة كميسّر وموجّه للعملية التعليمية (Schwab, 2017).

انتشار جائحة كورونا والتحول نحو التعلم عن بُعد

- التحول المفاجئ نحو التعلم عن بعد.
- التحديات التي واجهت المعلمين في توظيف التقنية وإدارة الفصول الافتراضية (آل ابراهيم، ٢٠٢٢؛ Daniel, 2020).

ظهور مفاهيم تربوية حديثة كالتعلم المدمج والتعلم التكيفي (Tucker, 2012)

ثانيًا: المستجدات المحلية:

إطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠م ومبادرات التحول الوطني (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠).

- تبني مفاهيم جديدة كالتعلم الذاتي وريادة الأعمال.
- تطوير البنى التحتية التقنية بالمدارس.

- إعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم على المهارات الرقمية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

إصلاحات وزارة التعليم في المناهج وسياسات القبول بالجامعات (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

توجه نحو مشروع المدرسة الرقمية وإدخال التقنيات الحديثة (الثبيتي، ٢٠٢١).

- تزويد المدارس بأحدث أجهزة الحاسب الآلي ووسائل العرض.
- إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي والتطبيقات التفاعلية.
- تدريب المعلمين على دمج التقنية في التدريس.

من خلال ما سبق يتضح أن هذه المستجدات العالمية والمحلية التي ذُكرت سابقًا تمثل تحديات حقيقية تواجه معلم التعليم العام في المملكة، وتتطلب من المعلم مواكبتها والتكيف معها بشكل فاعل؛ حتى يستطيع الاستمرار في أداء دوره التربوي والتعليمي على الوجه الأمثل.

ويتضح أن أبرز هذه التحديات هي الثورة التقنية وانتشار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم؛ إذ تتطلب من المعلم امتلاك مهارات تقنية ورقمية متقدمة مع القدرة على دمج التقنيات الحديثة بفاعلية في التدريس، إضافةً إلى تبنِّي أساليب وطرق تدريس حديثة تتمحور حول المتعلم.

كما أن جائحة كورونا شكَّلت نقطة تحول أساسية؛ حيث فرضت تحديات كبيرة على المعلمين في التكيف مع بيئة التعلم الرقمية وإدارة الفصول الافتراضية.

وبالتالي، يتعين على معلم التعليم العام امتلاك المهارات والكفايات اللازمة؛ لمواجهة هذه المستجدات بنجاح من خلال التطوير المهني المستمر، ومواكبة أحدث الاتجاهات والممارسات التربوية العالمية.

الدراسات السابقة:

دراسة (الطوخي وعبد الغني، ٢٠١٧) قد استهدفت تحليل وبحث تطوير ثقافة المعلم في مواجهة التحولات في القرن الواحد والعشرين، خضع لهذه الدراسة مجموعة من الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، حيث بلغ عدد المشتركين ١٩٨ فردًا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأداة البحث كانت الاستبانة الإلكترونية،

وأظهرت نتائج البحث تواجد المعتقدات البنائية والتقليدية لدى المعلمين، وتضمنت التوصيات الناتجة عن الدراسة أهمية فهم السياق الثقافي والاجتماعي الذي يحتضن عملية التعليم واكتساب المهارات والكفايات الأساسية لمعلم المستقبل، كما تمت التوصية بضرورة استمرار مراجعة المقررات الدراسية وتحديثها بإضافة المعلومات الجديدة والمستحدثة في المجال التربوي، وإضافةً إلى ذلك، تم تشجيع تنظيم ندوات تناقش أحدث الأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

بينما هدفت دراسة حجاج (٢٠٢١) إلى صياغة رؤية جديدة؛ لزيادة وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية استنادًا إلى المتغيرات المعاصرة. قامت الباحثة بتطبيق المنهج الوصفي لهذه الدراسة واستخدمت أداة الدراسة (الاستبانة) في اثنتين من أشكالها: الأولى استهدفت عينة من مديري وموجهي التعليم العام في القرى بمحافظة الدقهلية، بينما الثانية استهدفت معلمي التعليم العام في نفس المحافظة، وتمكنت الدراسة من الإجابة عن السؤال التالي: إلى أي حد يدرك معلم التعليم العام الأبعاد الثقافية داخل المجتمع وفقًا للمتغيرات العالمية المعاصرة؟ كما ركزت الدراسة على توضيح الإطار المفاهيمي للأبعاد الثقافية، ومن أبرز المتغيرات العالمية المعاصرة التي تؤثر على وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية للمجتمع، وقد حددت الدراسة أيضًا العوائق التي تعيق تطوير وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية للمجتمع وفقًا للمتغيرات العالمية المعاصرة، وذكرت المتطلبات اللازمة لتطوير وعي معلم التعليم العام بالأبعاد الثقافية للمجتمع في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

دراسة (خليل، ٢٠١٧) بعنوان: "محددات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة: دراسة تحليلية ورؤية عصرية" تهدف إلى فهم محددات التنمية المهنية للمعلمين في العصر الحالي، استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا. وتمت دراسة سبعة محاور رئيسية في البحث من أهمها: مفهوم التنمية المهنية الذي يشمل الممارسات والخبرات والأنشطة التي يتبعها قادة الإشراف؛ لتعزيز أداء المعلمين وتحفيزهم على النمو المستمر، ومجالات التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية، بما في ذلك مجال التدريس والإدارة والتقويم والأخلاقيات وخدمة المجتمع، وخُتم البحث بالتأكيد على ضرورة تعزيز الانتماء للوطن وغرس قيم الاعتدال والتسامح والتعايش مع تعزيز التفاعل الإيجابي مع ثقافات أخرى، وبناء تقدير واحترام وثقة المجتمع.

هدفت دراسة (طه، ٢٠١٨) إلى الكشف عن متطلبات تطوير نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠م، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على عينة بلغت (٥٤) مشرفةً تربويةً بإدارة الإشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجات موافقة عالية جدا من عينة الدراسة على متطلبات تطوير إعداد المعلم في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠م، كما أكدت الدراسة إلى إعادة النظر في معايير قبول الطلاب في كليات التربية وبرامج إعدادهم والاهتمام بالجوانب التطبيقية في إعداد المعلم وتنمية معرفته بأساسيات مناهج البحث العلمي.

كذلك هدفت دراسة (السحيباني، ٢٠١٨) إلى تحديد أبرز المعايير العالمية في مجال المسؤولية المهنية للمعلم والكشف عن درجة تضمين هذه المعايير في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت الأداة في قائمة المعايير، وبلغت عينة الدراسة (٣٤) برنامجًا من برامج إعداد المعلمين في المملكة، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمعايير العالمية للمسؤولية المهنية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين معايير المسؤولية المهنية في برامج إعداد المعلم في المملكة كانت بدرجة ضعيفة، الأمر الذي يستوجب الارتقاء بمستوى هذه البرامج وضرورة التركيز على توافر معايير المسؤولية المهنية في تصميم وتقديم برامج إعداد المعلم.

وهدفت دراسة (الهزاع، ٢٠١٨) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن؛ للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة اتفاق المملكة مع تجربة الصين في كون مؤسسات إعداد المعلم تابعة للجامعات، وتختلف الصين بتخصيص معاهد وكليات؛ لإعداد مدرسي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، ووجود برامج في المستوى الجامعي لإعداد معلمي المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة (Jensen et al. 2018) إلي قياس الأبعاد الثقافية للتفاعلات الصفّية وتوصلت إلي تحديد عشرة أبعاد للتفاعلات الاجتماعية والثقافية ضمن ثلاثة مجالات: تطبيقات الحياة (أي الاتصالات مع ما يعرفه الطلاب ويفعلونه خارج المدرسة) ، الذات في المجموعة (أي

الاعتماد المتبادل؛ لتحفيز التعلم وتعزيز الهويات الاجتماعية)، والوكالة (أي كيفية إدارة الحرية والاختيار).

هدفت دراسة (السّلمي، ٢٠١٩) إلى معرفة مدى توافر المتطلبات التنظيمية للتطوير المهني للمعلمين وفقًا لخطة التحول الوطني ٢٠٢٠م، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم الاستبانة كأداة للبحث، تم تطبيق الاستبانة على جميع المشرفين التربويين في تعليم مكة، وتم الاستجابة من قِبل ١٤٤ مشرفًا تربويًا بنسبة استجابة تبلغ ٧٧٪، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتطلبات التنظيمية تتوافر بشكل متوسط.

هدفت دراسة (Özcan, 2021) إلي التعرُّف على أثر الوعي بالأبعاد الثقافة على الرضا الوظيفي للمعلمين، وبلغت عينة الدراسة (٤٢٦) مشاركًا، واستخدمت تحليلات الانحدار المتعدد التدريجي في تحليل البيانات، وتوصلت إلي أن هناك قوة تفسيرية للأبعاد الثقافية متمثّلة في التفسير الذاتي في الرضا الداخلي، والرضا الخارجي، والرضا الوظيفي (الإجمالي).

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتناول الدراسات السابقة عدة جوانب متعلقة بإعداد المعلم وتطويره مهنيًا مع التركيز على الأبعاد الثقافية المرتبطة بذلك، فقد ركزت بعض الدراسات على أهمية فهم السياق الثقافي والاجتماعي الذي يتم فيه التعليم، وضرورة تزويد المعلم بالمهارات والكفايات اللازمة؛ للتعامل مع هذا السياق والتفاعل الإيجابي مع مكوناته الثقافية المختلفة (دراسة الطوخي وعبد الغني، ٢٠١٧؛ دراسة حجاج، ٢٠٢١).

كما أكدت بعض الدراسات على أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال الدورات والبرامج التدريبية، بحيث تراعي التطورات والمستجدات على المستويين المحلي والعالمي (دراسة خليل، ٢٠١٧)، وركزت دراسات أخرى على الجوانب التنظيمية والهيكلية في برامج إعداد المعلم وتطويره، وأهمية مراعاة الأبعاد الثقافية عند تصميم وتنفيذ تلك البرامج (دراسة السحيباني، ٢٠١٨). أما دراسة (Jensen et al., 2018) فقد ركّزت مباشرةً على الأبعاد الثقافية للتفاعلات داخل غرفة الصف، وحددت ١٠ أبعاد رئيسية ضمن ٣ مجالات تتعلق بالجوانب الثقافية والاجتماعية.

وفي المحصلة، تشير معظم الدراسات إلى أهمية مراعاة الأبعاد والسياقات الثقافية في برامج وسياسات إعداد المعلم وتطويره، باعتبار ذلك عاملًا أساسيًا لنجاح تلك البرامج وفاعليتها، ويعد ذلك نقطة انطلاق للدراسة الحالية في تركيزيها على واقع الوعي بالأبعاد الثقافية للمعلم.

كما اتّضح من عرض الإطار النظري أن هناك بعض المتغيرات التي يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد المعلم ثقافيًا مثل: الثورة الصناعية الرابعة وانتشار الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، وهو ما يهتم به البحث الحالي عند دراسة واقع هذا الوعي في ضوء هذه المتغيرات.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها أُستخدِمت الأساليب التالية:

- البحث المكتبي من خلال تحليل الوثائق والأدبيات التربوية العربية منها والأجنبية التي تناولت الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام، إضافةً إلى رصد ومتابعة إسهامات وزارة التعليم من حيث تدريب المعلمين وتوعيتهم بالأبعاد الثقافية في ضوء التغيرات المعاصرة التي تؤثر على المجتمع السعودي، سواء من قِبل القرارات الإدارية أو من خلال الاطلاع على البحوث السابقة.

- اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي؛ لتنفيذ الدراسة وذلك من خلال تطبيق استبانة واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام في منطقة الباحة، مما يمكّن الباحثة من تقديم وصف شامل ودقيق لذلك الواقع، ولا يقتصر على ذلك وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك بتضمينه قدرًا من التفسير لهذه البيانات.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع الدراسة الحالية في كافة المعلمين والمعلمات بالإدارات التعليمية بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (١٢٢٧٧) معلمًا ومعلمة بواقع (٧٩٨٠ معلمة، ٤٢٩٧ معلمًا)

ثالثًا: عينة البحث:

نظرًا لصعوبة دراسة مجتمع بأكمله ستقتصر الدراسة الحالية على اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام معادلة كوكران (Cochran's formula) وهي معادلة مشهورة ومتداولة في الإحصاء التطبيقي لحساب حجم العينات _خاصةً_ للمجتمعات الصغيرة والمحدودة عندما يكون عدد أفراد المجتمع معلومًا، وتعتمد هذه المعادلة على عدة معطيات أساسية مثل: حجم المجتمع، مستوى الثقة المطلوبة، هامش الخطأ المقبول، ومن ثمَّ توفِّر هذه المعادلة طريقة علمية ودقيقة؛ لتحديد الحجم المناسب للعينة التي تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بشكل صحيح.

وباستخدام معادلة تحديد حجم العينة للمجتمعات المحدودة:

$$n = N * P * (1-P) / (SE^2 * (N-1) + P * (1-P))$$

حيث يمثّل:

- n حجم العينة
- N حجم المجتمع (١٢٢٧٧)
- P نسبة النجاح أو الفشل (افتراضية ٥٠٪)
- SE هامش الخطأ المسموح (هنا ٥٪ أي ٠,٠٥)

بالتعويض:

$$n = 12277 * 0.5 * 0.5 / (0.05^2 * (12277-1) + 0.5 * 0.5) = 373$$

إذن حجم العينة المناسب هو ٣٧٣ معلمًا ومعلمةً

وبذلك نكون قد حصلنا على عينة ذات ثقة ٩٥٪ وهامش خطأ ٥٪، وتعتبر ممثلة لمجتمع الدراسة، وفيما يلي وصفا إحصائيًا لعينة الدراسة:

الخصائص الإحصائية لأفراد عينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية:

لمعرفة الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية، قامت الباحثة بتحليل البيانات الشخصية للعينة، والتي تتعلق بـ (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض لنتائج عينة الدراسة:

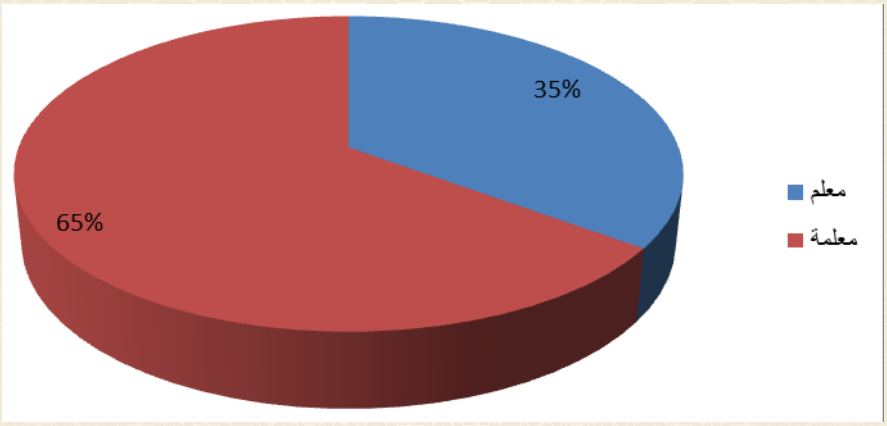
أ. توزيع أفراد العينة حسب النوع:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب النوع الذي ينقسم لقسمين: (معلم، ومعلمة)، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
معلم	١٣١	٣٥٪
معلمة	٢٤٢	٦٥٪

يتضح من الجدول (١) أن أكبر نسبة استجابة على الاستبيان كانت للمعلمات بنسبة مئوية (٦٥٪)، وكانت النسبة المئوية لاستجابة المعلمين (٣٥٪) والشكل (١) يبيّن هذه النتائج.



شكل (١) النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على نوع المعلم

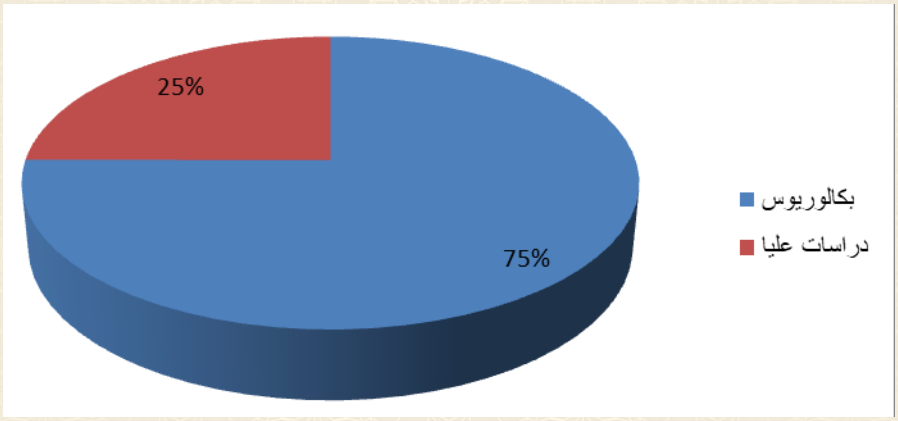
ب. توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة في مؤهلهم العلمي الذي ينقسم لقسمين: (بكالوريوس، دراسات عليا ماجستير ودكتوراه)، والجدول (١) يوضّح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٢٨٠	٧٥٪
دراسات عليا	٩٣	٢٥٪

يتّضح من الجدول (٢) أن أكبر نسبة استجابة على الاستبيان كانت من أفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي البكالوريوس بنسبة مئوية (٧٥٪)، وكانت النسبة المئوية لاستجابة أفراد العينة الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا (٢٥٪) والشكل (١) يبين هذه النتائج.



شكل (٢) النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على نوع مؤهلهم العلمي

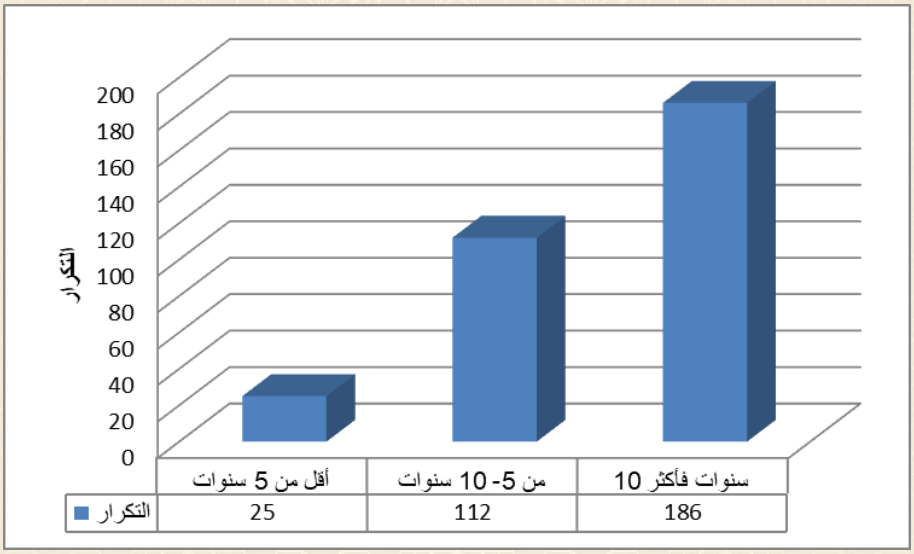
ج. توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة في سنوات، وتنقسم لثلاثة أقسام (أقل من ٥ سنوات، من ٥– ١٠ سنوات، من ١٠ فأكثر)، والجدول (٣) يوضّح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

جدول (٣) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٠٪
من ٥- ١٠ سنوات	١١٢	٣٠٪
١٠ سنوات فأكثر	١٨٦	٥٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن أكبر نسبة استجابة على الاستبيان كانت من أفراد العينة الذين كانت سنوات خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر بنسبة مئوية (٥٠٪)، ويليهم الذين سنوات خبرتهم من ٥- ١٠ سنوات بنسبة مئوية (٣٠٪)، وكانت النسبة المئوية لاستجابة أفراد العينة الذين كانت سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات (٢٠٪) والشكل (٣) يبين هذه النتائج.



شكل (٣) النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على عدد سنوات الخبرة

رابعًا: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها: استبيان الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر معلم التعليم العام.

كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان صُمم خصيصًا؛ لتسهيل جمع بيانات وافية من أفراد العينة، وتم توزيعه عليهم مباشرةً، أو من خلال تقنيات التواصل الإلكتروني المتوفرة، أو الاتصال الهاتفي في بعض الحالات.

وقد تم بناؤه؛ لجمع البيانات والمعلومات التي تحقق أهداف الدراسة، وتسهم في الإجابة عن أسئلتها، وتضمّن النموذج جزأين: الأول بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة (النوع، والمؤهل، وسنوات الخبرة)، أما الجزء الآخر فقد شمل محاور الدراسة وفقراتها، وتم الاعتماد في بنائها وتصميمها على الدراسات السابقة مثل: دراسة (أحمد، ٢٠٢١م) التي أكدت على تنمية ثقافة التغيير التربوي، ودراسة (نافع، ٢٠٠٤م) التي أشارت إلى خصائص الوعي الثقافي للمعلم، وتكونت أداة الدراسة من (٥٢) عبارةً موزّعه على ثلاثة محاور رئيسية (درجة الوعي الثقافي _ معوقات تطوير الوعي الثقافي _ متطلبات تطوير الوعي الثقافي).

تقنين أداة الدراسة (الثبات والصدق)

١- الصدق الظاهري للأداة:

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، جرى التحقق من صدقها بعرضها على (١٢) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات الإدارة، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم، وأصول التربية والقياس والتقويم في عدد من الجامعات، وقد اعتمدت موافقة جميع المحكمين على عبارات ومجالات الأداة؛ إذْ أبدى عددٌ منهم جملة ملاحظات على عبارات الاستبانة تتعلق بإعادة الصياغة والانتماء، وتم التعديل والحذف؛ ليصبح عدد فقرات الاستبانة في الصورة النهائية (٥٢) عبارةً، وقد قامت الباحثة أيضا بحساب صدق المحكمين باستخدام معادلة لوش لحساب نسبة صدق محتوى العبارة (Lawshe Ratio Validity Content (CVR)، ووجدت أن نسب صدق المحكمين على عبارات الاستبيان بطريقة لوش تراوحت ما بين (٠,٨٨ و١)، وجميعها أكبر من القيمة الحرجة التي حددها لوش للصدق والتي تساوي (٠,٦٢)، وأصبح المقياس (٥٢) عبارة موزَّعة علي ثلاثة محاور، المحور الأول: درجة الوعي بالأبعاد الثقافية، ويتكون من الأبعاد الفرعية الآتية: (القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، والقدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي، والقدرة على

التعلم المستمر والتطوير الذاتي)، المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام، والمحور الثالث متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام، مما يشير إلى صدق الاستبانة.

١- الاتساق الداخلي للأداة:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي التأكد من مدي ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد، والدرجة الكلية لكل محور رئيسي للاستبانة، وتم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق معامل بيرسون Pearson Correlation، وجدول (٤، ٥) يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
١	.796**	٦	.741**	١٢	.792**
٢	.705**	٧	.793**	١٣	.763**
٣	.735**	٨	.820**	١٤	.739**
٤	.772**	٩	.763**	١٥	.778**
٥	.726**	١٠	.782**	١٦	.790**
		١١	.783**	١٧	.734**
البعد الرابع	معامل الارتباط	المحور الثاني	معامل الارتباط	المحور لثالث	معامل الارتباط
١٨	.783**	١	.796**	١	.802**
١٩	.770**	٢	.705**	٢	.853**
٢٠	.763**	٣	.735**	٣	.854**
٢١	.733**	٤	.772**	٤	.734**
٢٢	.711**	٥	.726**	٥	.856**
٢٣	.756**	٦	.818**	٦	.803**
٢٤	.728**	٧	.741**	٧	.793**
٢٥	.783**	٨	.796**	٨	.703**
٢٦	.770**	٩	.705**	٩	.775**

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
٢٧	.763**	١٠	.735**	١٠	.792**
٢٨	.733**	–	–	–	–
٢٩	.711**	–	–	–	–
٣٠	.756**	–	–	–	–
٣١	.762**	–	–	–	–
٣٢	795**	–	–	–	–

** دال عند (٠,٠١)

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
معامل الارتباط	.711**	.733**	.796**	.763**	.770**	.783**

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤، ٥) أن عبارات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية (أكبر من ٠,٧) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما أن ارتباط كل بعد بالاستبيان ككل قوي (أكبر من ٠,٧) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن الاستبانة بعباراتها تتمتع باتساق داخلي عالٍ.

ثبات الأداة عن طريق حساب معامل ألفا – كرونباخ Alpha :

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل (ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

الابعاد	معامل ألفا كرونباخ
القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر	٠,٨٤٢
القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين	٠,٧٦٣
القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي	٠,٨٢١
القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي	٠,٧٨٥

الابعاد	معامل ألفا كرونباخ
المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	٠,٨٧٥
متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	٠,٨٢٠
الاستبيان ككل	٠,٨٦٣

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ألفا للاستبانة ككل بلغ (٠,٨٦٣)، وهذه القيمة تدل على ثبات مرتفع (أكبر من ٠,٧)، وهذا دليل كافٍ على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ، وبذلك تكون صالحة للاستخدام

٢- معامل الصدق الذاتي للأداة

تم حساب معامل الصدق الذاتي لكل محور والاستبيان ككل عن طريق جذر معامل الثبات، والجدول (٧) يوضّح هذه النتائج.

جدول (٧) معاملات الصدق الذاتي للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الصدق الذاتي
القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر	0.918
القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين	0.873
القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي	0.906
القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي	0.886
المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	0.935
متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	0.906
الاستبيان ككل	0.929

يتضح من الجدول (٧) ارتفاع معامل الصدق الذاتي للاستبيان؛ حيث جاءت جميع القيم أعلى من (٠,٧)، مما يدل على صدق البناء للاستبيان.

الصورة النهائية للاستبانة

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٢ عبارةً)، وتُصحح الاستجابات وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتمثّل (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتتمثل أبعاده وعباراته على النحو التالي:

جدول (٨) بيانات الأبعاد وعدد عبارات الاستبانة

المحور	الأبعاد	عدد عبارات البعد	النسبة المئوية للبعد
الأول	القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر	٥	10%
	القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين	٦	12%
	القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي	٦	12%
	القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي	١٥	29%
الثاني	المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	١٠	19%
الثالث	متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام	١٠	19%
	الاستبيان ككل	٥٢	100%

معيار الحكم على الاستجابات:

قد تم الحصول على البيانات المتعلقة بالاستبانة إلكترونيًا في صورة ملف Excel، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي حسب طبيعة كل محور كما يوضحها جدول (٩):

جدول (٩) كيفية الاستجابة على عبارات محاور الاستبيان

الدرجة				
٥	٤	٣	٢	١
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

وللحصول على تقدير غير متحيز في الحكم على المتوسطات تم إعداد الجدول (١٠)؛ لتحديد درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الدراسة على النحو التالي:

جدول (١٠) درجة القطع ومستويات التقدير لاستجابات أفراد العينة

فئات الدرجات	النسبة المئوية%	التقدير في أداة البحث	التقدير العام لدرجة الممارسة
١ – ١,٨٠	من ٣٠٪ – ٣٦٪	درجة ضعيفة جدًا	ضعيفة جدًا
١,٨١ – ٢,٦٠	٣٧٪ – ٥٢٪	درجة ضعيفة	ضعيفة
٢,٦١ – ٣,٤٠	من ٥٣٪ – ٦٨٪	درجة متوسطة	متوسطة

فئات الدرجات	النسبة المئوية%	التقدير في أداة البحث	التقدير العام لدرجة الممارسة
٣,٤١- ٤,٢٠	من ٦٩٪ - ٨٤٪	درجة كبيرة	كبيرة
٤,٢١-٥	من ٨٥٪ - ١٠٠٪	درجة كبيرة جدًا	كبيرة جدًا

خامسًا: المعالجات الإحصائية المستخدمة:

بناءً على طبيعة البحث والأهداف التي سعت الباحثة إلى تحقيقها، تم تفريغ وتحليل الاستبانة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package (SPSS 26) for Social Science، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية Frequencies & Percentages؛ لوصف عينة الدراسة، وكذلك لبيان أهمية العبارة بالنسبة لبقية العبارات.
- المتوسطات المرجحة؛ لتحديد اتجاه استجابات أفراد العينة وترتيب العبارات.
- الانحرافات المعيارية؛ لتحديد المدى الذي تتراوح فيه الاستجابات.
- معامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب الاتساق الداخلي.
- معامل الصدق الذاتي؛ لحساب الصدق.

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الرئيسي الذي ينص على "ما مستوي الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء المتغيرات المعاصرة "، استخدمت الباحثة النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة (ممارسة)؛ للكشف عن مستوي الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة لدى عينة الدراسة وفق واقع ممارستها، وتقيس هذه العبارات أربعة أبعاد هي: (القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، والقدرة على

استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي، والقدرة على التّعلم المستمر والتطوير الذاتي)، كما يوضّحها الجدول (١١) على النحو التالي:

جدول (١١) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ومستوي الوعي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر معلم التعليم العام (ن=٣٧٣)

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي الوعي	رتبة البعد
القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر	4.15	0.256	83%	كبيرة	4
القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين	4.23	0.306	85%	كبيرة جدًا	١
القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي	4.19	0.299	84%	كبيرة	٣
القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي	4.21	0.241	84%	كبيرة جدًا	٢
المحور ككل	4.22	0.524	84%	كبيرة جدًا	

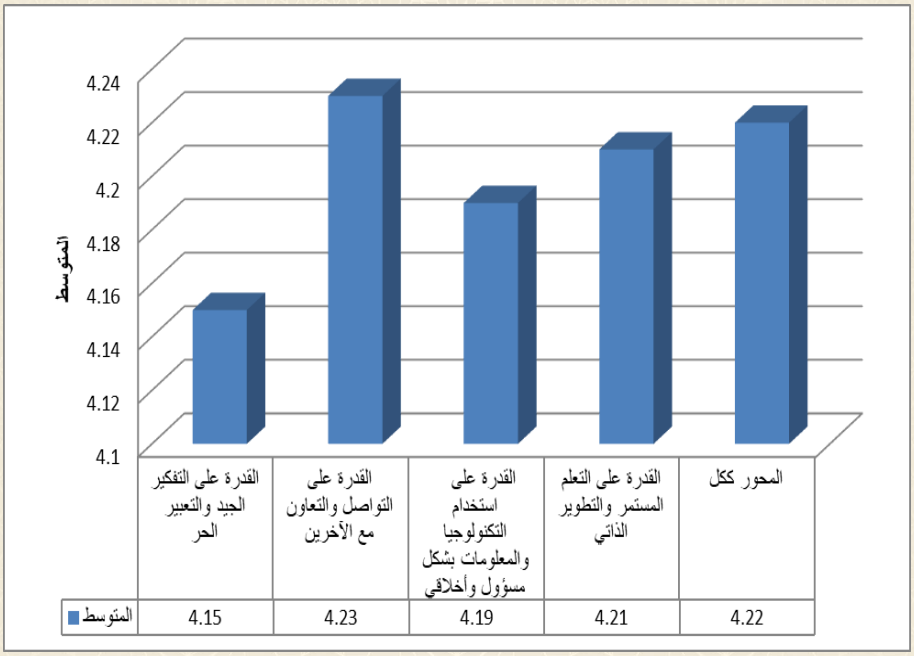
يتضح من الجدول (١١) أن أبعاد واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بمنطقة الباحة في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة جاءت بدرجة كبيرة كما يلي:

– بلغ المتوسط المرجح للبعد الأول، القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر (٤,١٥)، فتبعًا لمقياس ليكرت الخماسي تعتبر القدرة على التفكير الجيد، والتعبير الحر متوفر بدرجة كبيرة، فقد بلغت النسبة المئوية (٨٣٪)، ورتبة هذا البعد الرابعة.

– بلغ المتوسط المرجح للبعد الثاني، القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين (٤,٢٣)، فتبعًا لمقياس ليكرت الخماسي تعتبر القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين متوفرة بدرجة كبيرة جدًا، فقد بلغت النسبة المئوية (٨٥٪)، ورتبة هذا البعد الأولي.

– بلغ المتوسط المرجح للبعد الثالث، القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي (٤,١٩)، فتبعًا لمقياس ليكرت الخماسي تعتبر القدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي متوفرة بدرجة كبيرة، فقد بلغت النسبة المئوية (٨٤٪)، ورتبة هذا البعد الثالث.

- بلغ المتوسط المرجح للبعد الرابع، القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي (٤,٢١)، فتبعًا لمقياس ليكرت الخماسي تعتبر القدرة على التعلم المستمر والتطوير الذاتي متوفرة بدرجة كبيرة جدًا، فقد بلغت النسبة المئوية (٨٤٪)، ورتبة هذا البعد الثانية، والشكل (٤) يوضح هذه النتائج.



شكل (٤) المتوسطات المرجحة لأبعاد الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

يتضح من الشكل (٤) ارتفاع مستوى الوعي لدي المعلمين بالأبعاد الثقافية، وبنظرة أكثر تفصيلًا لهذه النتائج، قامت الباحثة بتحليل كل بعد فرعي من أبعاد الاستبيان على حده بالإجابة على الأسئلة الآتية:

البعد الفرعي الأول: ما مستوى قدرة معلم التعليم العام على التفكير الجيد والتعبير الحر؟ استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسط المرجح كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ومستوي الوعي لاستجابات أفراد العينة على بعد قدرة معلم التعليم العام على التفكير الجيد والتعبير الحر (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	مستوي الوعي	رتبة العبارة
أشجع الطلاب على التفكير الجيد والتعبير الحر	4.05	0.226	81%	كبيرة	٥
أستخدم العديد من الإستراتيجيات التعليمية الحديثة	4.19	0.395	84%	كبيرة	٢
أنوّع في طرق التدريس لتتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة	4.20	0.397	84%	كبيرة	١
أستخدم طرق متنوعة لتقديم التغذية الراجعة لإرشاد الطلاب ومعالجة أخطائهم	4.15	0.360	83%	كبيرة	4
أستخدم العديد من الوسائل المعينة على التواصل مع مصادر المعرفة المختلفة	4.16	0.365	83%	كبيرة	٣
مجموع البعد الأول	4.15	0.256	83%	كبيرة	

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

١. مستوى قدرة معلم التعليم العام على التفكير الجيد والتعبير الحر جاء بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجابات أفراد العينة على مجموع عبارات هذا البعد ٤,١٥ من ٥ بانحراف معياري ٠,٢٥٦، وهذا يشير إلى تقارب وتجانس آراء أفراد العينة.

٢. جاءت العبارة "أنوع في طرق التدريس؛ لتتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٢٠، يليها العبارة "أستخدم العديد من الإستراتيجيات التعليمية الحديثة" بمتوسط ٤,١٩، وهذا يشير إلى حرص معلمي التعليم العام على التنويع في طرق وإستراتيجيات التدريس.

٣. معظم العبارات حصلت على نسب توافر تراوحت ما بين ٨٣٪ إلى ٨٤٪ وهي نسب عالية، مما يؤكد على تقييم أفراد العينة الإيجابية لقدرة معلمي التعليم العام على التفكير الجيد والتعبير الحر.

وتشير النتائج إلى توفر قدرة كبيرة لدى معلمي التعليم العام على التفكير الجيد والتعبير الحر من وجهة نظر أفراد العينة.

البعد الفرعي الثاني: ما مستوي قدرة معلم التعليم العام على التواصل والتعاون مع الآخرين؟ جاءت استجابة أفراد العينة على هذا البعد كما يوضحها الجدول (١٣)

جدول (١٣) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ومستوي الوعي لاستجابات أفراد العينة على بعد قدرة المعلم على التواصل والتعاون مع الآخرين (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	مستوي الوعي	رتبة العبارة
أحرص على توفير بيئة تعاونية بين المعلمين والطلاب	4.12	0.326	82%	كبيرة	٦
أتعاون مع الزملاء المعلمين في تطوير أساليب التعلم	4.20	0.399	84%	كبيرة	٥
أحرص على التعاون مع أولياء الأمور؛ لتقديم حلول لمشكلات أبنائهم	4.24	0.425	85%	كبيرة جدًا	٤
أرشد الطلاب لكيفية الوصول إلى المعلومات بطريقة صحيحة	4.34	0.475	87%	كبيرة جدًا	١
أحرص على الربط بين المحتوى التعليمي والبيئة المحيطة بالطلاب	4.23	0.422	85%	كبيرة جدًا	٢
أشجع الطالب على مواجهة التحديات البيئية والمجتمعية والعالمية	4.23	0.423	85%	كبيرة جدًا	٣
مجموع البعد الثاني	4.23	0.306	85%	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

١. مستوى قدرة معلم التعليم العام على التواصل والتعاون مع الآخرين جاء بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجابات أفراد العينة ٤,٢٣ من ٥ بانحراف معياري ٠,٣٠٦.

٢. جاءت العبارة "أرشد الطلاب لكيفية الوصول إلى المعلومات بطريقة صحيحة "في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٣٤، وهي أعلى نسبة توافر بين باقي العبارات".

٣. معظم عبارات هذا البعد حصلت على نسب توافر مرتفعة تراوحت بين ٨٢٪ إلى ٨٧٪، مما يشير إلى تقييم إيجابي لقدرة المعلمين على التواصل والتعاون.

٤. انخفاض مستوى الانحراف المعياري (٠,٣٠٦) يعكس تقارب واتفاق وجهات نظر أفراد العينة حول هذه القدرة.

تشير النتائج إلى تقدير أفراد العينة الإيجابي وتصورهم العالي؛ لقدرة معلمي التعليم العام على التواصل والتعاون مع الآخرين.

البعد الفرعي الثالث: ما مستوي قدرة المعلم على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي؟ جاءت استجابة أفراد العينة على هذا البعد كما يوضحها الجدول (١٤)

جدول (١٤) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ومستوي الوعي لاستجابات أفراد العينة على بعد قدرة المعلم على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	مستوي الوعي	رتبة العبارة
أرشد الطلاب للالتزام بالقيم الأخلاقية والإسلامية	4.25	0.435	85%	كبيرة جدًا	١
اهتم بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في عملية التعلم	4.16	0.368	83%	كبيرة	٥
أرشد الطلاب لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم	4.16	0.365	83%	كبيرة	٤
أفضّل استخدام التكنولوجيا في إعداد الخطط وتنفيذها	4.13	0.335	83%	كبيرة	٦
أحرص على تبادل الأفكار والخبرات مع زملائي والمهتمين	4.23	0.423	85%	كبيرة جدًا	٣
أحرص على استخدام الأساليب التربوية الحديثة في وضع الاختبارات	4.24	0.425	85%	كبيرة جدًا	٢
مجموع البعد الثالث	4.19	0.299	84%	كبيرة	

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

١. مستوى قدرة معلم التعليم العام على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بشكل مسؤول وأخلاقي جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط المرجح ٤,١٩ من ٥.

٢. حصلت العبارة "أرشد الطلاب للالتزام بالقيم الأخلاقية والإسلامية" على أعلى متوسط بلغ ٤,٢٥، مما يشير إلى اهتمام المعلمين بالجانب القيمي والأخلاقي.

٣. معظم العبارات حصلت على نسب توافر مرتفعة بين ٨٣٪ إلى ٨٥٪، مما يعكس تقدير إيجابي لهذه القدرة.

٤. انخفاض مستوى الانحراف المعياري (٠,٢٩٩) يشير إلى تقارب آراء أفراد العينة.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن أفراد العينة يقدّرون إيجابيًا قدرة معلمي التعليم العام على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بمسؤولية وأخلاقية.

البعد الفرعي الرابع: ما مستوي قدرة المعلم على التّعلم المستمر والتطوير الذاتي؟ جاءت استجابة أفراد العينة على هذا البعد كما يوضحها الجدول (١٥)

جدول (١٥) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ومستوي الوعي لاستجابات أفراد العينة على بعد قدرة المعلم على التعلم المستمر والتطوير الذاتي (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	مستوي الوعي	رتبة العبارة
أستطيع التميز ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	4.27	0.446	85%	كبيرة جدًا	٤
أهتم باستخدام أساليب تعليمية حديثة	4.34	0.473	87%	كبيرة جدًا	١
أتابع باستمرار كل المستجدات التربوية	4.23	0.422	85%	كبيرة جدًا	٧
أحرص على التدريب الكافي على طرق التدريس الحديثة والتزود بالنواحي الثقافية	4.31	0.461	86%	كبيرة جدًا	٢
أحاول دومًا التدرب على توظيف الطرق والمناهج الحديثة في إعداد الخطط وتنفيذها	4.28	0.449	86%	كبيرة جدًا	٣
أسعى دومًا للتغيير والتطوير في مجال تقويم وتوجيه ومتابعة أداء الطلاب	4.20	0.401	84%	كبيرة	٨
أهتم ببرامج وخطط تحسين التعليم وتحقيق التنمية المهنية	4.06	0.241	81%	كبيرة	١٥
أواكب المعرفة المعايير الوطنية / الدولية الجديدة لتحقيقها في المستقبل	4.27	0.445	85%	كبيرة جدًا	٥
أجد نفسي قادرًا على المساهمة في بناء المناهج الدراسية على أساس أهداف المجتمع السعودي ومحتوى ثقافته	4.24	0.425	85%	كبيرة جدًا	٦
أجد أني أدرك طبيعة التغير الاجتماعي من حولي وطبيعة البيئة التي أعيش فيها وتؤثر على اختياراتي	4.15	0.358	83%	كبيرة	١٢
أجد أني أستطيع تنفيذ البرامج التربوية الحديثة داخل المدرسة	4.13	0.338	83%	كبيرة	١٣

أجد نفسي لدى ثقافة الجودة وأستطيع مواكبة العصر والاستعداد للتحديات المقبلة	4.16	0.365	83%	كبيرة	١١
أجد نفسي قادرًا على إعداد خريطة بحثية؛ لمواجهة أهم التحديات التربوية المحتملة مستقبلًا	4.17	0.380	83%	كبيرة	١٠
أحرص على التواصل والتفاعل مع أساتذة جامعيين في المجال التربوي؛ للاستفادة من خبراتهم	4.09	0.284	82%	كبيرة	١٤
أحاول التحرر من الأعمال الورقية المرهقة؛ لتوفير طاقتي ووقتي لمقابلة مجالات أخرى متطورة	4.19	0.393	84%	كبيرة	٩
مجموع البعد الرابع	4.21	0.241	84%	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول، يمكن تفسير الآتي:

١. مستوى قدرة معلم التعليم العام على التعلم المستمر والتطوير الذاتي جاء بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسط المرجح ٤,٢١ من ٥.

٢. حصلت العبارة "أهتم باستخدام أساليب تعليمية حديثة "على أعلى متوسط بلغ ٤,٣٤، مما يشير إلى اهتمام المعلمين بالجديد في مجال التعليم.

٣. معظم العبارات حصلت على نسب توافر مرتفعة بين ٨١٪ إلى ٨٧٪، مما يعكس التقدير الإيجابي لهذه القدرة.

٤. انخفاض مستوى الانحراف المعياري (٠,٢٤١) يدل على تقارب آراء أفراد العينة.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن أفراد العينة يرون أن لدى معلمي التعليم العام القدرة والاستعداد؛ للتعلم المستمر والتطوير الذاتي.

للإجابة على السؤال الثاني ما المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام؟ جاءت استجابة أفراد العينة على هذا البعد كما يوضحها الجدول (١٦)

جدول (١٦) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد العينة على بعد الخامس المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الموافقة	رتبة العبارة
ضعف الإعداد التربوي والثقافي للمعلمين	3.25	0.961	65%	متوسطة	٨
قصور برامج الإعداد في الجامعات وكليات التربية	3.28	0.957	66%	متوسطة	٥
غياب الرؤية الواضحة حول الكفايات المهنية المستهدفة للمعلمين	3.29	0.961	66%	متوسطة	٤
بطء مواكبة التطورات العلمية والتقنية	3.25	0.949	65%	متوسطة	٩
الأمية المعلوماتية لدى المعلمين	3.27	0.956	65%	متوسطة	٦
ضعف فرص تنمية المعلم مهنيًا	3.25	0.952	65%	متوسطة	١٠
عدم ملاءمة برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين	3.29	0.960	66%	متوسطة	٣
غياب آليات مساءلة فاعلة	3.33	0.968	67%	متوسطة	١
ضعف التكامل بين جوانب إعداد المعلم	3.27	0.956	65%	متوسطة	٧
ضعف ثقافة التعلم المستمر لدى المعلمين	3.31	0.964	66%	متوسطة	٢
مجموع المحور الثاني	3.28	0.919	66%	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

١. مستوى المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط المرجح ٣,٢٨ من ٥.

٢. حصلت العبارة "غياب آليات مساءلة فاعلة" على أعلى متوسط بلغ ٣,٣٣، مما يشير إلى أنها المعوق الأبرز.

٣. معظم العبارات حصلت على نسب متوسطة تراوحت بين ٦٥٪ و٦٧٪، مما يشير إلى وجود معوقات، ولكن بدرجة متوسطة.

٤. ارتفاع مستوى الانحراف المعياري نسبيًا (٠,٩١٩) يشير إلى تباين آراء العينة حول شدة هذه المعوقات.

وعامةً، تشير النتائج إلى وجود معوقات تحدُّ من تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لكنها ليست بالمعوقات الحادة.

للإجابة عن السؤال الثالث ما متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام؟ جاءت استجابة أفراد العينة على هذا البعد كما يوضحها الجدول (١٧)

جدول (١٧) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد العينة على بعد متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام (ن=٣٧٣)

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الموافقة	رتبة العبارة
إكساب المعلمين المعارف والخبرات التربوية	4.24	0.430	85%	كبيرة جدًا	١٠
الإلمام بمفاهيم التربية وقضاياها المعاصرة	4.25	0.433	85%	كبيرة جدًا	٦
المعرفة بأسس ومبادئ وإستراتيجيات التنشئة الثقافية	4.24	0.427	85%	كبيرة جدًا	٩
بناء المناهج الدراسية على أساس ثقافة المجتمع	4.29	0.454	86%	كبيرة جدًا	٥
إعداد المعلم لتوظيف التكنولوجيا بدلًا من مجرد امتلاكها	4.25	0.432	85%	كبيرة جدًا	٧
القدرة على توظيف الموروث الثقافي في العملية التعليمية	4.31	0.462	86%	كبيرة جدًا	٤
التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع	4.32	0.468	86%	كبيرة جدًا	٣
دعم الوعي التربوي بإكساب المعارف للمهتمين بالعملية التربوية	4.24	0.430	85%	كبيرة جدًا	٨
تمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى	4.70	0.460	94%	كبيرة جدًا	٢
تشجيع الحوار وقبول الآخر المختلف ثقافيًا	4.93	0.255	99%	كبيرة جدًا	١
مجموع المحور الثالث	4.38	0.306	88%	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

١. مستوى متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام جاء بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ المتوسط المرجح ٤,٣٨ من ٥ وبنسبة ٨٨٪.

٢. حصلت العبارة "تشجيع الحوار وقبول الآخر المختلف ثقافيًا" على أعلى متوسط بلغ ٤,٩٣ ونسبة ٩٩٪، مما يشير إلى أهميتها كمتطلب أساسي.

٣. معظم العبارات حصلت على نسب توافر مرتفعة بين ٨٥٪ و٩٩٪، مما يعكس التقدير الإيجابي العالي لهذه المتطلبات.

٤. انخفاض مستوى الانحراف المعياري (٠,٣٠٦) يشير إلى تقارب آراء أفراد العينة.

وعامةً تشير النتائج إلى وعي وإدراك عالٍ لدى المعلمين بأهمية الأبعاد الثقافية ومتطلبات تفعيلها.

ملخص النتائج : من خلال ماسبق، يمكن تلخيص نتائج البحث كما يلي:

١- إن الدرجة الكلية لمستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر معلم التعليم العام جاءت مرتفعة.

٢- هناك بعض المعوقات التي تحول دون تنمية الوعى التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام، وهذه المعوقات جاءت بدرجة متوسطة مما يعني الاهتمام الكبير من قِبل إدارة التعليل بتذليل كل الصعوبات التي تواجه إعداد المعلمين وتدريبهم.

٣- هناك متطلبات للوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام، وجاءت هذه المتطلبات مرتفعة مما يعني اهتمام المعلمين بالتطوير والتحديث المستمر.

تفسير النتائج:

تفسير نتيجة السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المعاصرة ؟"

تشير النتائج إلى أن أبعاد واقع الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية متوفرة بدرجة كبيرة عامةً حيث بلغ المتوسط (٤,٢٢) بنسبة مئوية (٨٤٪)، ويتضح ذلك من خلال المتوسطات المرجّحة العالية لمعظم الأبعاد، حيث تراوحت بين (٤,١٥ - ٤,٢٣) وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما أن المتوسط المرجح للمحور واقع الوعي التربوي بلغ (٤,٢٢) وهو يشير إلى درجة كبيرة جدًا من التحقق، وقد احتل بُعد "القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين" المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٤,٢٣)، بينما احتل بُعد "القدرة على التفكير الجيد والتعبير الحر" المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٤,١٥)، وعامةً تشير هذه النتائج إلى وجود مستوى جيد من الوعي التربوي لدى المعلمين في المملكة فيما يتعلق بالجوانب الثقافية.

ولعل ذلك _من وجهة نظر الباحثة_ يرجع إلى حرص المعلم السعودي على مواكبة التطور الثقافي، إضافةً إلى جهود وزارة التعليم السعودي في رفع الوعي الثقافي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأيضًا فعالية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم العام في رفع مستواهم الثقافي؛ للحاق بالثورة الثقافية المعاصرة. وهذا ما اتفق مع دراسة (الثبيتي، ٢٠٢١م) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الوعي بالهوية الوطنية ومكوناتها جاء بدرجة مرتفعة، كما يبرز ما للرؤية الوطنية ومحاورها وبرامجها من حضور فاعل في تلك المقررات بوصفها أحد عوامل ترسيخ الوعي الثقافي، وخارطة الطريق نحو مستقبل زاهر لهذا الجيل الناهض من أبناء المملكة العربية السعودية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية في توفّر الوعي التربوي بدرجة كبيرة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (حجاج، ٢٠٢١م) التي أظهرت وجود درجة مرتفعة من الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لمعلمي التعليم العام.

ويرجع أيضًا إلى حرص وزارة التعليم السعودي على التنمية الثقافية للمعلم؛ لمواكبة التغيرات العالمية والمحلية، بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م التي تضمنت رفع الكفاءة المهنية للمعلمين بالمملكة مع الحرص على تطويرهم وإعدادهم مهنيا وثقافيًا.

تفسير نتائج الفرض الثاني: ما المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام؟

بلغ المتوسط العام لهذه المعوقات ٣,٢٨ مع انحراف معياري مقداره ٠,٩١٩، وتشير النسبة إلى أن هذه المعوقات متوسطة الشدة وتشكّل حوالي ٦٦٪ من العوامل المؤثرة في عدم تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يلي:

١. غياب آليات مساءلة فاعلة: حصل على أعلى درجة توافر بين المعوقات (٦٧٪) مما يشير إلى أن غياب آليات المساءلة والمحاسبة للمعلمين، يُعد التحدي الأبرز الذي يحد من تنمية الوعي التربوي لديهم.

٢. ضعف ثقافة التعلم المستمر لدى المعلمين: جاء في المرتبة الثانية بنسبة (٦٦٪)، مما يوضّح أن ضعف اقتناع المعلمين بأهمية التعلم المستمر يُشكِّل عائقًا أمام تنمية وعيهم التربوي.

٣. عدم ملاءمة برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين: كان بنسبة (٦٦٪)، ويشير إلى أن برامج تدريب المعلمين حاليًا لا تلبِّي احتياجاتهم بالشكل المناسب مما يحول دون رفع مستوى وعيهم.

٤. غياب الرؤية الواضحة حول الكفايات المهنية المستهدفة للمعلمين: كان بنسبة (٦٦٪)، ويشير إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية بشأن الكفايات والمهارات الواجب توافرها لدى المعلمين مما يؤثر سلبًا على تنمية وعيهم التربوي.

٥. قصور برامج الإعداد في الجامعات وكليات التربية: كان بنسبة (٦٦٪)، ويعكس وجهة نظر المعلمين بأن برامج إعدادهم تفتقر إلى تنمية الوعي التربوي لديهم بالشكل المطلوب.

٦. الأمية المعلوماتية لدى المعلمين: كان بنسبة (٦٥٪)، وتشير إلى أن الأمية التكنولوجية بين المعلمين تحدُّ من قدرتهم على تطوير أنفسهم وتنمية وعيهم التربوي.

٧. ضعف التكامل بين جوانب إعداد المعلم: كان بنسبة (٦٥٪)، ويشير إلى عدم وجود تكامل بين محاور إعداد المعلم (التربوي والأكاديمي والثقافي) مما يؤثر سلبًا على تنمية وعيهم.

٨. ضعف الإعداد التربوي والثقافي للمعلمين: كان بنسبة (٦٥٪)، ويعكس رأي المعلمين بأن الجانب التربوي والثقافي في برامج الإعداد لا يرقى للمستوى المأمول.

٩. بطء مواكبة التطورات العلمية والتقنية: كان بنسبة (٦٥٪)، ويوضح أن عدم مواكبة المستجدات التربوية والتقنية يشكل عائقًا أمام تنمية وعي المعلمين.

١٠. ضعف فرص تنمية المعلم مهنيًا: كان بنسبة (٦٥٪)، ويشير إلى قلة فرص التطوير المهني المتاح أمام المعلمين أثناء الخدمة.

وتشير نتائج الدراسة عامةً إلى وجود عديدٍ من التحديات والمعوقات التي تحول دون تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام؛ حيث جاءت معظم العبارات بدرجات توافر متوسطة تراوحت بين ٦٥٪ و٦٧٪.

ويمكن تلخيص أبرز هذه المعوقات في الآتي:

- غياب آليات المساءلة والمحاسبة الفاعلة للمعلمين.
- ضعف ثقافة التعلم المستمر وتطوير الذات لدى المعلمين.
- عدم ملاءمة برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين.
- قصور برامج الإعداد التربوي والثقافي في الجامعات وكليات التربية.

كما أشارت النتائج إلى ضرورة وضع إستراتيجية متكاملة؛ لمعالجة هذه التحديات بما يسهم في تنمية الوعي التربوي لدى المعلمين بصورة فاعلة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (حجاج، ٢٠٢١م) في وجود بعض المعوقات التي تعيق تنمية الوعي، ومن أهمها قصور برامج الإعداد التربوي والثقافي في الجامعات وكليات التربية، وكذلك اتفقت مع دراسة (الحربي، ٢٠٢٢م) إذ خَلُصت إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية فيما يتعلق بتنمية الوعي بقضايا الهوية الوطنية، وأن تناول البرامج كان ضعيفًا بالنسبة للأبعاد الاجتماعية والثقافية والبيئية، وهو ما يتفق جزئيًا مع وجود بعض المعوقات حسب نتائج الدراسة الحالية، وعامةً تتفق هذه النتائج ــإلى حد كبيرــ مع ما توصل إليه عديد من الدراسات السابقة المهتمة بقياس مستوى الوعي التربوي لدى المعلمين فيما يخص الجوانب الثقافية والهوية الوطنية، وأيضا اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (الطوخي، وعبد الغني، ٢٠١٧م)، (أحمد، ٢٠٢١م)، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسات (Sipple & Brent, 2012; Oktadiana & Djauhar, 2011; Claassen & Ryan, 2016; Smits & Janssenswillen, 2020; Pang & Moons, 2014) في وجود تحديات تواجه تطوير الوعي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين من أهمها: نقص التدريب، ونقص الدعم.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثالث: ما متطلبات الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام؟ كما يلي:

١. تشجيع الحوار وقبول الآخر المختلف ثقافيًا: حصل على أعلى درجة توافر (٩٩٪)، وهذا يعني أن المعلمين يدركون أهمية تشجيع الحوار البنّاء، وقبول الاختلافات الثقافية بين الطلاب في الفصول الدراسية.

٢. تمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى: حصل على درجة توافر عالية (٩٤٪) مما يعكس إدراك المعلمين لضرورة تمكين الطلاب من التعامل الإيجابي مع الثقافات المختلفة.

٣. التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع: بدرجة توافر عالية (٨٦٪)، مما يدل على وعي المعلمين بأهمية التكامل بين المدرسة والمجتمع.

٤. القدرة على توظيف الموروث الثقافي في العملية التعليمية: بدرجة توافر عالية (٨٦٪) مما يشير إلى إدراك المعلمين لأهمية استثمار التراث الثقافي في تعزيز العملية التعليمية.

٥. بناء المناهج الدراسية على أساس ثقافة المجتمع: بدرجة توافر عالية (٨٦٪) تعكس وعي المعلمين بضرورة مراعاة الخلفية الثقافية للمجتمع عند بناء المناهج.

٦. الإلمام بمفاهيم التربية وقضاياها المعاصرة: بدرجة توافر عالية (٨٥٪) تشير إلى وعي المعلمين بأهمية اطّلاعهم على القضايا التربوية الحديثة.

٧. إعداد المعلم لتوظيف التكنولوجيا بدلًا من مجرد امتلاكها: بدرجة توافر عالية (٨٥٪) تعكس إدراك المعلمين لأهمية استخدام التقنية بفعالية في التدريس.

٨. دعم الوعي التربوي بإكساب المعارف للمهتمين بالعملية التربوية: بدرجة توافر عالية (٨٥٪) تشير إلى أهمية نشر المعرفة التربوية بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية.

٩. المعرفة بأسس ومبادئ واستراتيجيات التنشئة الثقافية: بدرجة توافر عالية (٨٥٪) تدل على ضرورة إلمام المعلمين بمبادئ التنشئة الثقافية وكيفية تطبيقها.

١٠. إكساب المعلمين المعارف والخبرات التربوية: بدرجة توافر عالية (٨٥٪) تؤكد على أهمية إكساب المعلمين المعتقدات الإيجابية تجاه الثقافات المتعددة.

عامةً، تشير النتائج إلى وعي وإدراك عالٍ من قِبل معلمي العينة بأهمية الجوانب الثقافية، وضرورة دمجها في العملية التربوية، كما تشير أيضًا إلى وجود مستوى جيد من الوعي التربوي لدى المعلمين في المملكة فيما يتعلق بالجوانب الثقافية مع وجود بعض المعوقات التي يمكن العمل على تذليلها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حجاج، ٢٠٢١م) في وجود متطلبات؛ لتطوير الوعي بالأبعاد الثقافية، وتتفق كذلك مع نتائج دراسات. (Parrish & Linder-VanBerschot, 2010; Hunt & Tickner, 2015; Kiraz & ŞENEL, 2021) في وجود بعض الآليات المطلوبة؛ لتطوير الوعي بالأبعاد الثقافية للمعلمين.

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج أوصت بما يلي:

١. ضرورة أن يتضمن هذا الوعي الثقافي عنصر الشمول، وذلك من خلال تقديم ورشات عمل تنمّي هذا الوعي المتكامل.

٢. عقد عديدٍ من الدورات التدريبية التي تستهدف تنمية الوعي الثقافي لدى معلمي المراحل المتوسطة والإبتدائية؛ لأن هذا الوعي بالتأكيد سينعكس إيجابًا على الطلاب.

٣. ضرورة متابعة قياس وعي المعلمين في مرحلة التعليم العام؛ لتحديد ومعالجة أوجه القصور مبكرًا.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

١- إجراء دراسة مماثلة على معلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على مستوى الوعي التربوي لديهم بالأبعاد الثقافية.

٢- إجراء دراسة لقياس أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي التعليم العام.

٣- إجراء دراسة مقارنة بين مستوى الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلمي المدارس الحكومية والمدارس الأهلية.

٤- إجراء دراسة للتعرف على دور الإدارات المدرسية في تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

٥- إجراء دراسة ميدانية لرصد أهم التحديات التي تواجه تنمية الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية في الميدان التربوي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار الفكر.

أبو السعود، سعيد. (٢٠١٠). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، دراسات تربوية ونفسية، (٦٧)،٢٣-١١٢.

أبو الشيخ، عطية. (٢٠١٥). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح، ٩ (٥٣)، ١١٧ -١٣٧.

أحمد، مصطفى أحمد شحاته. (٢٠٢١). تنمية ثقافة التغير التربوي في المدارس الثانوية العامة بمصر مدخلا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة أنثوجرافية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٥)، ٣٦٩-٤٦٧.

آل إبراهيم، أمل بنت عبدالله بن إبراهيم. (٢٠٢٢). تجربة التحول الى التعليم عن بعد في التعليم العام إثر جائحة كورونا (*Covid 19*) من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية، ٣٨ (١٢)، ٣٣٠-٣٦٢.

الثبيتي، نايف بن سعد البراق. (٢٠٢١). أثر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي بمفهوم الهوية الوطنية السعودية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية،١٣(١)، ٥٦-١٠١.

الجبر، حامد سعيد؛ الثويني، عيسى صلاح، العيار، غيدا محمد. (٢٠٢٠). أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، (١١١)، ١٧٢- ١٩٧.

جلبي، علي عبد الرازق.(٢٠٠٩). دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية. دار المعرفة الجامعية

جمال الدين، نادية يوسف (٢٠١٧). المعلم والتجديد في التعليم وضرورة طرح الأسئلة الصحيحة. تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، (٣٤)، ٥٥- ٦٩.

حجاج، نادية صالح حسن إبراهيم. (٢٠٢١) .الوعي التربوي بالأبعاد الثقافية لدى معلم التعليم العام على ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، (١١٦)،١٠٨٢-١١١٦.

حجازي، أحمد مجدي .(١٩٩٩). العولمة وتهميش الثقافة الوطنية . مجلة عالم الفكر، ٢٨ (٢) . ١٢٣-١٤٣.

الحربي، عبدالرحيم نويجع جابر.(٢٠٢٢). دور منهج التاريخ في تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٧(٤)،١٠٩-١٥٢.

حسن، بسنت، و العياصرة، أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في العلوم الحياتية مستندا إلى أبعاد الثقافة العلمية في تنمية المعتقدات البيداغوجية للمعلمين، دراسات: العلوم التربوية، ٤٠ (٤)، ١٣٦٨- ١٣٨٠ .

حنفي، حسن والعظم، جلال صادق. (٢٠٠٢). ما العولمة، حوارات لقرن جديد. ط ٢.دار الفكر المعاصر.

خليل، ميسر يوسف .(٢٠١٧). محددات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية، ٢٨ (١١٠)، ٢١١- ٢٦١.

الخوالدة، تيسير .(٢٠٠٣). مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة و تصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامع [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان.

الخيبري، ابتسام. (٢٠١٦). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٤ (١٧١)، ٤٥٠-٤٧٩.

راشد، على. (٢٠٠٢) .خصائص المعلم العصري . دار الفكر العربي .

الرويلي، حميد بن كويمي حران؛ اليحيي، محمد بن عبد الله (٢٠١٧). دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثقافي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،(٨)، ١٣٧-١٥٩.

الزايدي، أحمد بن محمد خلف. (٢٠١٢). تصور مقترح لمعلم التعليم العام في القرن الواحد والعشرين في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢٣)، ١٧٩ - ١٩٢.

الزبيدي، حسن (٢٠٠٢) .العولمة ومستقبل الدور الاقتصادي للدولة في العالم الثالث . دار الكتاب الجامعي .

الزبيدي، عبد القوي. (٢٠١١). بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين. مجلة التطوير التربوي، (٦٧)، ٥٠-٥٣.

السحيباني، إيمان. (٢٠١٨). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢٣٩)، ٨٧-١٢٣.

سعد، أحمد، والشاماني، سند بن لافي. (٢٠١٢) . واقع الثقافة المدنية لطلاب جامعة طيبة وآليات الارتقاء بها: دراسة تقويمية . مجلة العلوم التربوية، ٢٠ (٢)، ٢٣-٦٤.

سعيد التلي. (١٩٩٣). المرجع في مبادئ التربية . دار الشروق.

السيد، وليد هلال.(٢٠١٩) .التنمية المهنية الإلكترونية المستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي والمعلوماتي . المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير،٢ (٤)، ٤١٧-٤٣٦.

الشويخات، أحمد مهدي، والطيب، صلاح الدين الزين، والبازعي، سعد بن عبد الرحمن. (١٩٩٦).الموسوعة العربية العالمية .ط٢. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع .

طه، أماني. (٢٠١٨). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٥)، ١٠٩-١٣٤.

الطوخي، هيثم محمد، وعبد الغني، نسرين محمد. (٢٠١٧). تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرون. مجلة العوم التربوية، ٢٥ (٣)، ١٥٢-١٩٦.

العازمي، بدر حامد، والعجمي، ناصر محمد، الرشيدي، حسين مجبل. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية. مجلة كلية التربية ،٢٧ (١٠٨)، ١- ١٠٦.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (٢٠٠٤). التربية العملية، ومكانتها في برامج تربية المعلمين. دار وائل.

عبدالعظيم، بري، وعبدالفتاح، رضا. (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربية للتدريب والنشر

عتيبة، آمال محمد حسن. (٢٠٠٨). واقع المكون الوجداني ومتطلبات تفعيله بمنظومة الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر الطالبات المعلمات . دراسات في التعليم الجامعي، (١٩)، ٤٧٦-٤٧٨ .

علواني، عبد الواحد (٢٠٠١). أطفالنا في ظل العولمة. مجلة الطفولة والتنمية، ١ (٢)، ١٦٥-١٧٢ .

العمري، وصال .(٢٠١٥) . تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،٢ (٣٧)، ١٠٧- ١٤٨ .

العوا، محمد سليم (٢٠٠٤) .المعلم وثقافة الأمة .المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل. ١ (١)،كلية التربية – جامعة السلطان قابوس. مسقط.٢٠- ٣٠.

عوض، شريف محمد (٢٠١٧) . صناعة الثقافة في عصر العولمة وأثرها في تغيير ملامح الهوية الثقافية. هرمس، ٢ (١)، ٩٩-١٣٦

عوضه، أحمد، وعبد الحميد، يحيي (٢٠١٢) . معلم القرن الحادي والعشرين . مجلة المعرفة، (٢٠٠)، ٣٩- ٧٣.

غيث، ايمان، الشوارب، أسيل. (٢٠٠٩). تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٤)،٢٥٩-٢٧٨.

الفريحات، هناء محمود ، والقطيشات، أمل رياض .(٢٠١٥) العولمة مفهومها وتحدياتها التربوية الداخلية والخارجية وسبل مواجهتها . المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (٢)، ٥١-٧١.

كنعان، أحمد علي .(٢٠٠٥، إبريل،٢١- ٢٢). دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة[بحث مقدم]. مؤتمر العولمة وأولويات التربية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

المجالس القومية المتخصصة. (٢٠٠١) . رؤية استراتيجية للتعليم الجامعي والعالي لمواجهة القرن الحادي والعشرين ضمن تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا . الدورة (٢٨) .

مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية.

مدبولي، جلال. (١٩٧٩).الاجتماع الثقافي. دار الثقافة للطباعة والنشر.

مكروم، عبد الودود. (١٩٩١) . الإعداد الثقافي للمعلمين في كليات التربية . المؤتمر السنوي الثامن بقسم أصول التربية : الأداء الجامعي في كليات التربية، الواقع والطموح. جامعة المنصورة. كلية التربية.

ملاعب، حنان نايف. (٢٠٢١). التكنولوجيا التعليمية: تعريفها – تاريخها – آثارها — وقضاياها، مجلة التربية، ٤٣-٩٠.

منظمة اليونسكو.(٢٠١٤). التعلم والتعليم: تحقيق الجودة للجميع *https://ar.unesco.org/gem-report/node/259*.

ناصر، إبراهيم. (١٩٨١). الانثروبولوجيا الثقافية. مطابع جمعية عمال المطابع الأردنية .

نافع، عبد المنعم عبد المنعم محمد. (٢٠٠٤). تحديات وإشكاليات التنمية الثقافية: دراسة ميدانية في خصائص الوعي الثقافي للمعلم العربي، المؤتمر العلمي السنوي (التعليم والتنمية المستدامة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.٢٣-١٠٦.

النبهان، محمد فاروق.(١٩٩٧). جهود الاسيسكو في مجال التنمية الثقافية في الدول الإسلامية .المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٥ (١٥)، ٩٩- ١٠٤.

ندا، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٧). الاعداد الثقافي للمعلم لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة (رؤية مقترحة) . المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٩) ، ٤٦- ٧٥.

الهزاع، سليم. (٢٠١٨). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة جمهورية الصين الشعبية. مجلة التربية، (١٧٩)، ٢٦٤-٢٨٩.

وزارة التعليم (٢٠١٩). الواقع العربي في اختبارات *Timss* وطموحات المستقبل. مسترجع من: *https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx*

وكالة التعليم الجامعي (٢٠١٩). نبذة عن الوكالة. مسترجع من: *https://departments.moe.gov.sa/EducationAffairsAgency/AboutUs/Pages/AboutUs.aspx*

ترجمة المراجع العربية:

Abd Allah, ‘Abd al-Raḥman Ṣaliḥ. (2004). Al-Tarbiyah al-‘amaliyah, wa-makanatuha fi Baramij tarbiyat al-Mu‘allimin (In Arabic). Dar Wa’il.

Abu Al-Saud, Saeed. (2010). I‘dad al-Mu‘allim wa-muwajahat taḥaddiyat al-mustaqbal. Educational and Psychological Studies, (67), 23- 112.

Abu- Sheikh, Ateih. (2013). The Beliefs of Arabic Teachers in the Public Schools Regarding the Teaching Profession and its Relation to their Teaching Skills. Al- Fatih Journal, 9 (53), 117- 137.

Ahmed, Mostafa Ahmed Shehata. (2021). Developing the Culture of Educational Change of Egyptian Public Secondary Schools as an Approach to Cope with the Fourth Industrial Revolution Requirements: An Ethnographic Study. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (15), 369-467.

AI Tukhi, Hytham Muhammad, & Abdul Ghani, Nisreen Muhammad. (2017). Developing the Educational Culture for The Teacher to Face the Transformations of The Twenty-First Century. Journal Educational Sciences. 25 (3), 152- 196.

Al- Freihat, Hana’ Mahmoud, & Kitishat, Amal Riyadh. (2015). Globalization and Its Internal and External Challenges To Education: Reasons & Solutions. The International Interdisciplinary Journal of Education, 4 (2), 51- 74.

Al Ibrahim, Amal Abdullah. (2022). The Experience of Switching to Distance Education in Public Education Due to The "covid19" Pandemic, from The Students' Point of View. Journal of Faculty of Education, 38 (12), 330- 362.

Al-‘Awwa, Muḥammad Salim (2004). Al-Mu‘allim wa-thaqafat al-ummah. Al-Mu’tamar al-dawli Naḥwa i‘dad afḍal li-mu‘allim al-mustaqbal (In Arabic). 1 (1). Faculty of Education- Sultan Qaboos University. Muscat. 20- 30.

Al-Harbi, Abdulraheem Nouaijea. (2022). The Role of the History Curriculum in Enhancing the Dimensions of National Identity among Secondary Education Students "by Courses" in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Research in Education and Psychology, 37 (4), 1368- 1380.

Alhazaa, Salim. (2018). Developing Teacher Preparation in The Kingdom of Saudi Arabia in Light of The Experience of The People's Republic of China. Journal of Education, (179), 264- 289.

Al-Jabr, Ḥamid Sa‘id, wa- Althwyny, ‘Isá Ṣalaḥ, wa-Al‘yar, ghyda Muḥammad. (2020). AhammIyat Al-tiknūlūjiya al-raqmiyah fi majal al-Ta‘lim min wijhat naẓar a‘ḍa’ Hay’at

al-tadris fi Kulliyat al-Tarbiyah al-asasiyah fi Dawlat al-Kuwayt. Journal of The Faculty of Education - Mansoura University, (111), 172- 197.

Alkhaibari, Ibtesam Yasef. (2016). Developing Teacher and Educational Supervisor Preparation Systems in The Kingdom of Saudi Arabia in Light of The Experience of The United States of America. Journal of Education- Azhar University, 4 (171), 450- 479.

Al-Khawalda, Tayseer Muhammad Ahmed. (2003). Awareness of Jordanian Universites of Faculty Members of Globlization and Their Perceptions of its Impact on University Education [Unpublished Doctoral dissertation]. Amman University.

Al-Majalis al-Qawmiyah al-mutakhaṣṣiṣah. (2001). Ru'yah istiratijiyah lil-ta'lim al-Jami'i wa-al-'ali li-muwajahat al-qarn al-ḥadi wa-al-'ishrin ḍimna taqrir al-Majlis al-Qawmi lil-ta'lim wa-al-Baḥth al-'Ilmi wa-al-Tiknūlūjiya (In Arabic). al-dawrah (28).

Al-Nabhan, Muḥammad Farūq. (1997). Juhūd alasyskw fi majal al-tanmiyah al-Thaqafiyah fi al-Duwal al-Islamiyah. The Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO), 15 (15), 99- 104.

Al-Omari, Wesal Hani. (2015). Perceptions of Science Teachers of Primary Stage of Technology Integration into Teaching Process and its Relationship with Some Variables. The Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies,2 (37), 107- 148.

Alruwaili, Hamid Bin Kuwaimi Haran, Al- Yahya, Mohamed Bin Abdullah. (2017). The Role of Faculty Members in Developing Cultural Awareness. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (8), 137- 159.

Al-Sayyid, Walid Hilal. (2019). Al-tanmiyah al-mihniyah al-iliktrūniyah al-mustadamah lil-Mu'allimin fi ḍaw' Mutaṭallabat al-'aṣr al-raqmi wa-al-ma'lūmati. Arab Journal for Training and Development Research, 2 (4), 417- 436.

Alshwykhat, Aḥmad Mahdi, wa-al-ṭib, Ṣalaḥ al-Din al-Zayn, walbaz'y, Sa'd ibn 'Abd al-Raḥman. (1996). Global Arabic Encyclipedia. 2nd ed. Encyclopedia Works Publishing & Distribution.

Alsuhaibani, Eman. (2018). Assessment of Teacher Education Programs in Saudi Arabia in Light of the International Professional Responsibility Standards. Majallat Dirasat fi al-Manahij wa-ṭuruq al-tadris (In Arabic).(239), 87- 123.

Althobaiti, Naif Saad Al Burak. (2021). The Impact of Social Studies Curricula Development of the Intermediate Schools in Saudi Arabia on Raising Awareness of the Concept of Saudi National Identity. Journal of Educational Studies and Humanities, 13 (1), 56- 101.

Al-Zaidi, Ahmed bin Mohammed. (2012). Suggested approach for general education teacher's in the 21th century in light of the globalisation economic competiveness and cultueal challenges. Journal of Reading and knowledge, (123), 179- 192.

Alzubaidi, Abdulqawi. (2011). Ba'ḍ tajarib al-'alam fi akhtbarat Qubūl al-Mu'allimin. Majallat al-taṭwir al-tarbawi (In Arabic), (67), 50- 53.

Al-Zubaydi, Ḥasan (2002). Al-'awlamah wa-mustaqbal al-Dawr al-iqtiṣadi lil-dawlah fi al-'alam al-thalith (In Arabic). Dar al-Kitab al-Jami'i.

'Awaḍ, Sharif Muḥammad (2017). Sina'at al-Thaqafah fi 'aṣr al-'awlamah wa-atharuha fi taghyir Malamiḥ al-huwiyah al-Thaqafiyah.Hermes, 2 (1), 99- 136.

‘Bdal‘ẓym, Birri, wa- ‘bdalftaḥ, Riḍa. (2017). I‘dad al-Mu‘allim fi ḍaw’ tajarib ba‘ḍ al-Duwal (In Arabic). Al-Majmū‘ah al-‘Arabiyah lil-Tadrib wa-al-Nashr.

collectivist context. Journal of Pedagogical Research, 5(2), 222-236.

Deputy Minister for University Education. (2019). Introduction about Deputy (In Arabic). Retrieved from: https://departments.moe.gov.sa/EducationAffairsAgency/AboutUs/Pages/AboutUs.aspx.

El Azzmey, Bader Hammd, Al Ajmy, Nasr Mohmmed & Al- Rashidy, Hussien Mgbl. (2016). A Proposed Paradigm to Develop a System for Preparing General Education Teachers in The Arab World to Face Local and International Developments. Journal of Faculty of Education, 27 (108), 1- 98.

El-Wany, Abdel Wahid. (2001). Our Children Under Globalization. Journal of Childhood and Development (In Arabic), 1 (2), 165- 172.

Ḥajjaj, Nadiyah Ṣaliḥ Ḥasan Ibrahim. (2021). Al-Wa‘y al-tarbawi bal’b‘ad al-Thaqafiyah ladá Mu‘allim al-Ta‘lim al-‘amm ‘alá ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirat al-‘Alamiyah al-mu‘aṣirah (dirasah taḥliliyah). Journal of The Faculty of Education - Mansoura University, (116), 1082- 1116.

Ḥanafi, Ḥasan wal‘ẓm, Jalal Ṣadiq. (2002). ma al-‘awlamah, ḥiwarat li-qarn jadid (In Arabic). 2nd ed . Dar al-Fikr al-mu‘aṣir.

Hassan, Basant & AL-ayasra, Ahmed. (2013). The effectiveness of a training program in biology based on the dimensions of scientific literacy in teachers' pedagogical content knowledge beliefs. Studies: Educational Sciences, 40 (4), 1368- 1380.

Ḥijazi, Aḥmad Majdi. (1999). Al-‘awlamah wthmysh al-Thaqafah al-Waṭaniyah. Majallat ‘Alam al-Fikr (In Arabic), 28 (2). 123-143.

Ibrahim, Muḥammad ‘Abd al-Razzaq. (2003). Manẓūmat takwin al-Mu‘allim fi ḍaw’ ma‘ayir al-jawdah al-shamilah (In Arbic). Dar al-Fikr.

Jalabi, ‘Ali ‘Abd al-Raziq. (2009). Dirasat fi almjtm‘ walthqafh wa-al-shakhṣiyah (In Arabic). Dar al-Ma‘rifah al-Jami‘iyah..

Kanaan, Ahmed Ali. (2002). The role of Education in Facing Globalization and the Challenges of the Twenty- First Century and the Reinforcement of Civilized Identity and the Belonging to the Nation [Advance research]. Conference on Globalization and Educational Priorities (In Arabic). College of Education. King Saud University. Saudi Arabia.

Khalil, Maysr Yussef. (2017). Determinants of Professional Development of Teachers in Light of The Third Millennium: Analytical Study and Modern Vision. Journal of Faculty of Education, 28 (110), 211- 261.

Madbūli, Jalal. (1979). Al-ijtima‘ al-Thaqafi (In Arabic). Dar althqafh llṭba‘h wa-al-Nashr.

Malaeb, Hanan. (2021). Al-Tiknūlūjiya al-ta‘limiyah : ta‘rifuha-tarikhuha-atharuha – wa-qaḍayaha. Education Magazine, 43- 90.

Ministry of Education. (2019). The Arab reality in Timss tests and future aspirations (In Arabic). Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx.

Mkrwm, ‘Abd al-Wadūd. (1991). Al-i‘dad al-Thaqafi lil-Mu‘allimin fi Kulliyat al-Tarbiyah. The eighth annual conference of the Department of Educational Foundations: University

performance in colleges of education, reality and ambition. Mansoura University. Faculty of Education.

Nada, Abdulrahman Ahmed. (2017). Al-I'dad al-Thaqafi lil-mu'allim li-muwajahat taḥaddiyat mujtama' al-Ma'rifah (ru'yah muqtaraḥah). International Journal of Educational and Psychological Sciences (IJEPS), (9), 46- 75.

Nadiyah Jamal al-Din. (2009). Al-Mu'allim wa-al-tajdid fi al-Ta'lim wa-ḍarūrat ṭarḥ al-as'ilah al-ṣaḥiḥah. Education Technology - Studies and Research, (35), 55- 69.

Nafea, Abdulmoneim Abdulmoneim Mohammed. (2004). Taḥaddiyat wa-ishkaliyat al-tanmiyah al-Thaqafiyah : dirasah maydaniyah fi Khaṣa'iṣ al-Wa'y al-Thaqafi lil-mu'allim al-'Arabi. Annual Scientific Conference (Education and Sustainable Development) (In Arabic), Faculty of Education, Zagazig University, 23- 106.

Naṣir, Ibrahim. (1981). Al-anthrūbūlūjiya al-Thaqafiyah (In Arabic). Maṭabi' jm'yh 'Ummal al-Maṭabi' al-Urduniyah.

National Education Association (NEA). (2015). Definition of cultural competence. Retrieved from https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/cultural-competence.

Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11(2), 1-19.

Rashid, 'Ali. (2002). Khaṣa'iṣ al-Mu'allim al-'aṣri (In Arabic). Dar al-Fikr al-'Arabi.

Saad, Ahmed Yousef, & Al- Shamany, Sanad Bin Lafy. (2012). Waqi' al-Thaqafah al-madaniyah li-ṭullab Jami'at Ṭaybah wa-aliyat al-Irtiqa' bi-ha : dirasah taqwimiyah. Journal Educational Sciences, 20 (2), 23- 64.

Sa'id altly. (1993). Al-Marji' fi Mabadi' al-Tarbiyah (In Arabic). Dar al-Shurūq.

Taha, Amani. (2018). Development of Primary School Teachers Preparation Systim in Saudi Arabia in Light of The National Vision 2030. Journal of Reading and knowledge,(205), 109- 134.

UNESCO. (2014). Teaching and learning: achieving quality for all (In Arabic). https://www.unesco.org/gem-report/en/teaching-and-learning-achieving-quality-all.

'Utaybah, Amal Muḥammad Ḥasan. (2008). Waqi' al-mukawwan al-wijdani wa-mutaṭallabat Taf'ilih bi-manẓūmat al-i'dad al-tarbawi lil-mu'allim min wijhat naẓar al-ṭalibat alm'lmat. Studies in university education, (19), 476- 586.

'Wḍh, Aḥmad, wa-'Abd al-Ḥamid, Yaḥyá (2012). Mu'allim al-qarn al-ḥadi wa-al-'ishrin. Majallat al-Ma'rifah (In Arabic), (200), 39-73.

المراجع الأجنبية:

Arp , Robert (2007). Consciousness and Awareness. Journal of Consciousness Studies , 14 (3) , 102-103 .

Ashcraft, N. (2006). Overcoming language barriers in content-area instruction. Learning and Teaching in Higher Education. Gulf Perspectives, 3(1), 20-30.

Banks, J. A., Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., ... & Parker, W. C. (2005). Democracy and diversity. Principles and Concepts for.

Chafi, E., & Elkhouzai, E. (2017). Reculturing pedagogical practice: Probing teachers' cultural models of pedagogy. International Journal of Education and Literacy Studies, 5(1), 78-85.

Claassen, R. L., & Ryan, J. B. (2016). Social desirability, hidden biases, and support for Hillary Clinton. PS: Political Science & Politics, 49(4), 730-735.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. Journal of Teacher Education, 66(1), 7-20.

Crocamo, F. C. (2015). The impact of national culture on the ethical standards of the German restaurant market. Saimaa University of Applied Sciences .

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. Prospects, 49(1), 91-96.

Economical and Development Affairs Council. (2016). Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). Economical and Development Affairs Council.

Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. teachers college press.

Gheith, Emanm & Shwareb, Aseel. (2009). The Development of the Conceptions Concerning Teaching and Learning Among Classroom Student Teacher. Journal of Educational and Psychological Sciences. 10 (4). 259- 278.

Guthrie, G. (2011). The progressive education fallacy in developing countries: In favour of formalism. Springer Science & Business Media.

Hofstede, G. (1984). Culture's consequences: International differences in work-related values . Sage.

Hunt, A., & Tickner, S. (2015). Cultural dimensions of learning in online teacher education courses. Journal of Open, Flexible, and Distance Learning, 19(2), 25-47.

Importance of cultural awareness for educators. Mississippi College Online. (2021, February 4). Retrieved from https://online.mc.edu/degrees/education/cultural-awarenessfor-educators/

Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Summary Report. Learning Forward (NJ).

Jensen, B., Grajeda, S., & Haertel, E. (2018). Measuring cultural dimensions of classroom interactions. Educational Assessment, 23(4), 250-276.

Johnston, E., D'Andrea Montalbano, P., & Kirkland, D. E. (2017). Culturally responsive education: A primer for policy and practice. Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of Schools.

Kiraz, G., & ŞENEL, A. P. D. M. (2021). The Role of The Cultural Intelligence Levels of English Language Teachers in Foreign Language Teaching [Unpublished Master'S Thesis]. Ondokuz Mayıs University, Samsun.

Makwinja, V. M. (2020). Inclusive and multicultural education: The dynamics of higher education institutions in Botswana–Inequality and exclusion of students. In Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education .Emerald Publishing Limited. ٣٠, ٨٥- ٩٩.

Nickerson, C. (2023). Hofstede's Cultural Dimensions Theory & Examples. Simply Psychology.

Nieto, S. (2001). Language, culture, and teaching: Critical perspectives. Routledge.

Oktadiana, H., & Djauhar, R. H. (2011). The importance of understanding cultural awareness for managers in the hospitality industry (in Indonesia). Binus Business Review, 2(1), 230-243.

Özcan, B. (2021). Cultural dimensions of teacher job satisfaction in a

Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. Currency.

Scott , Cynthia Luna (2015) . The Futures Of Learning 3 : What Kind of Pedagogies For The 21st Century . UNESCO http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf Smith , M.K. , (2005) : Happiness and Education- Theory.

Shrestha, C. (2018). Teachers' Experiences of Teacher Professional Development (TPD) Training: A Narrative Inquiry [Doctoral dissertation]. Central Department of Education English.

Sipple, J. W., & Brent, B. O. (2012). Challenges and strategies associated with rural school settings. In Handbook of research in education Finance and Policy. Rutledge. 634-652.

Smits, T. F., & Janssenwillen, P. (2020). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. International Journal of Qualitative Studies in Education, 33(4), 421-445.

Tucker, C. R. (2012). Blended learning in grades 4–12: Leveraging the power of technology to create student-centered classrooms. Corwin Press.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Suny Press.

أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The Effect of Using the Six-Dimensional Strategy (PDEODE) on the Development of Reflective Reading Skills among Middle School Students

إعداد

د. بخيتة بنت عواد السناني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Bakatah Awad Al-Sinani

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Tabaha University

Email: Basenani@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-006

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ كما حددت الباحثة قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط، وتمّ في ضوئها بناء اختبار تحصيلي في القراءة التأملية، وبعد أن تحققت الباحثة من صدق أداة الدراسة وثباتها، تمَّ تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٦٠) طالبة. وبعد معالجة البيانات إحصائيًّا توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي الكلي لمهارات القراءة التأملية؛ لصالح المجموعة التجريبية، كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات أهمها: ضرورة تضمين مهارات القراءة التأملية في تطوير محتوى كتب اللغة العربية في جميع صفوف المراحل الدراسية لمختلفة، من خلال إجراء المزيد من الدراسات التي تسهم في تحديد المهارات المناسبة لتلك المراحل عند بناء مناهج اللغة العربية؛ حيث توصل البحث الحالي لقائمة من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط. واقترحت الباحثة إجراء عددٍ من البحوث المستقبلية التي تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE)، القراءة التأملية.

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of the six-dimensional strategy (PDEODE) in developing reflective reading skills. To achieve the aim of the study, the researcher used the quasi-experimental method, based on the design of the experimental and control groups. The researcher also identified a list of reflective reading skills suitable for first-year middle school female students, and based on them, an achievement test in reflective reading was constructed. After the researcher verified the validity and reliability of the study tool, it was applied to the study sample consisting of (60) female students. After processing the data statistically, the study found that there were statistically significant differences at a significance level less than or equal to (0.05) between the average scores of the experimental and control group in the overall post-test of reflective reading skills. For the benefit of the experimental group, the study also presented a number of recommendations and proposals, the most important of which are: the necessity of including reflective reading skills in developing the content of Arabic language books in all grades at different academic levels, by conducting further studies that contribute to identifying the appropriate skills for those stages when building Arabic language curricula. ; The current research found a list of reflective reading skills suitable for first-year middle school female students. The researcher suggested conducting a number of future research that would contribute to developing reflective reading skills.

Keywords: Six-dimensional strategy (PDEODE) , Reflective reading.

المقدمة

تعدُ القراءة من أهم مهارات الاتصال الأساسية الهامة؛ كونها نافذة يطل المتعلم من خلالها على مختلف العلوم والفنون والثقافات المختلفة؛ مما يسهم في تطوير شخصيته وإشباع حاجاته وتنمية تفكيره وخبراته، بما تقدمه من آراء وأفكار تساعده على التعلم المستمر مدى الحياة مواكبة للتورات العلمية وتكيفًا مع المتغيرات السريعة في الوقت الراهن. إذ أن القراءة لم تعد مهارة آلية تقوم على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها، فهي بمفهومها الحديث عملية عقلية تأملية، تقوم على التفكير والتحليل، والاستنتاج، والحكم، والتقويم. (مجاور،١٩٩٨) (الركابي،٢٠١٤)

ويشير الناقة (٢٠١٧، ص. ٣٠١) إلى أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة وثيقة؛ إذ أن تنمية التفكير لدى المتعلم يعد من المتطلبات للبناء الفكري السليم، والتي تعين على تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مناهج اللغة العربية، والتي ينبغي على معلم اللغة العربية استخدامها من خلال أنشطة اللغة العربية من أجل استثارة التفكير بأنواعه لدى المتعلمين من خلال أنشطة التأمل، والاستكشاف، والتجريب، والتحليل لديهم.

فالقراءة التأملية عملية ذهنية، تحقق للمتعلمين التعلم الهادف، وجعلهم يراقبون تفكيرهم أثناء عملية القراءة، مما يزيد من استيعابهم للغة ومفرداتها وبالتالي تنمية تفكيرهم تنمية سليميه. (Glennie،٢٠١٥، ص.٣٤)

وتعد القراءة التأملية من أهم المستويات العليا في القراءة بوجه عام، وبالفهم القرائي بوجه خاص والتي يتعين على المتعلم التمكن منها أثناء معالجة النصوص القرائية وفهمها؛ حيث تساعدهم على تحقيق مهارات عدة من أهمها: استجلاء المعاني الغامضة، وقراءة ما بين السطور، واستخلاص ما وراء السطور، وفهم المعاني والأفكار التي يرمي إليها الكاتب، وصولاً إلى فهم النص المقروء وتحليله وتقويمه والحكم عليه. (محمد، ٢٠٢١، ص. ٥٨٣)

والقراءة التأملية تعد من المهارات التي ينبغي على المتعلمين اكتسابها في جميع المراحل التعليمة المختلفة، وعلى وجه الخصوص المرحلة المتوسطة كونها تسهم في إكسابهم القدرة على فهم وتحليل لأفكار للنص المقروء، تقويم أفكار النص وإصدار واتخاذ القرار، ومحاولة فهم مغزى ما يرمي إليه

الكاتب؛ لما يتميز به النمو اللغوي لطالبات هذه المرحلة بالقدرة على التحليل والنقد والمناقشة والتأمل وفهم مغزى الكاتب ونمو الثروة اللغوية لديهن. (القحطاني وأبوسيف،٢٠١٦)

ونظرًا لأهمية القراءة التأملية فقد تناولتها العديد من البحوث والدراسات تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية متعددة، ومنها دراسة عسيري (٢٠٢٠)، وصفاء (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢١)، والجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، والتي أوصت بضرورة تنمية تلك المهارات باستخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية ثبت فاعليتها.

ومما سبق يمكن تحديد مظاهر ضعف المتعلمين في القراءة التأملية بتلك الدراسات بـ:

- القدرة على تأمل النص وتحليله ونقده،
- القدرة على تحديد المعنى السياقي للمفردات الواردة في النصوص المقروءة.
- تقديم استنتاجات من خلال قراءة ما بين السطور.
- القدرة على الإلمام بالمعلومات والأفكار بالنص المقروء.

وقد أرجع الباحثون هذا الضعف في مهارات القراءة التأملية إلى الممارسات والأساليب التدريسية المتبعة في تدريس القراءة والتي لا تكترث بذاتية المتعلم في التعلم وفي بناء تفكيره، ولا تعينه على النظر للنص المقروء نظرة تأمل وتدبر، وبذلك يكون المتعلم متلقي لا منتج، ولا يوظف مضامين النص المقروء في بناء فكره وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

وانطلاقًا من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتي تؤكد على ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تشجع المتعلم على التعلم الذاتي؛ وأن يكونوا متعاونين ومتشاركين في الحصول على المعلومات وفي اكتسابها؛ مما يعزز قدرتهم على التفاعل مع النص المقروء بتحليله، ونقده وفهم مضامينه، وتأمله. وهذا ما أكد عليه مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها (٢٠٢٣)، وقد أشارت دراسة أحمد (٢٠١٧) بأن الأساليب السائدة في تعليم اللغة العربية لازالت تعتمد على الحفظ والتلقي وسلبية المتعلم في تحليل والنصوص القرائية وفهم معانيها وتأملها.

إذ أن مثل هذه المهارات لن يستطيع المتعلم اكتسابها الاّ من خلال استراتيجيات تدريسية تسهم في جعل المتعلم يبني معرفته بذاته من خلال إتاحة الفرصة له بتأمل النص المقروء وفهم مضامينه ونقده وتحليله؛ فالتعلم البنائي يهدف إلى أن يبني المتعلم معرفته بنفسه؛ حيث لم يعد المعلم في الصف البنائي ملقنًا للمعرفة، بل أصبح مسهلاً وميسرًا لعملية التعلم ذاتها؛ لذا عليه أن يدرك أن بناء المعرفة لدى المتعلمين مختلف؛ وذلك لاختلاف المعرفة السابقة لديهم. (زيتون، ٢٠٠٧، ص.٢٤)

وتعتبر استراتيجية الأبعاد السداسية نموذجًا من أفكار النظرية البنائية التي تدرك أن المتعلم هو محور العملية التعلمية؛ حيث تهيئ للمتعلمين مواجهة مواقف ومشكلات يسعى إلى حلها من خلال قيامه بالمنافسة والملاحظة والتفسير والبحث، ويكون دور المتعلم في هذا النموذج باحثًا ومستكشفاً للمعرفة، أما دور المعلم فيكمن في كونه ميسرًا ومنظمًا لبيئة التعلم البنائي وتقويمه.

وقد أجمعت العديد من البحوث والدراسات السابقة على أهمية توظيف استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في مواقف التعلم المختلفة؛ حيث تتيح للمتعلم أن يعتمد على ذاته في بناء المعرفة بنفسه من خلال الأنشطة التعلمية التي تساعده على ذلك، كما جاءت هذه الدراسات لتؤكد أهمية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية في عملية التدريس على وجه العموم، وفي تدريس اللغة العربية بوجه خاص، ومن الدراسات التي تناولت مفهوم واستراتيجية أبعاد التعلم السداسية وأفادت منها الدراسة الحالية، ما يلي: ومنها دراسة دواي (٢٠٢٠)، وحسين (٢٠٢٠)، والعردان (٢٠٢٠).

وفي ضوء ما سبق تؤكد الباحثة بأنَ على المعلم أن يسهم في تدريب طلابه على الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة والتي تعتمد على إيجابية وذاتي المتعلم، مع أهمية العناية بتنمية مهارات التفكير في اللغة العربية ومن طرقه القراءة التأملية ومهاراتها والتي تسهم في تحقيق مهارات المتعلم في القرن (٢١)، من أجل تدريبهم على التحليل والنقد والتأمل في معالجة النص المقروء، ومن هناء جاء هذا البحث ليسهم في تقصي أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراء التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، إلاَ أنّ تنمية مهارتها لا تحظى –بأغلب مراحل التعليم–بأهمية بالغة في تدريس اللغة العربية. وباستقراء الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية القراءة التأملية كدراسة عسيري (٢٠٢٢)، ودراسة الجهني (٢٠١٩)، ودراسة الشمري (٢٠١٩) فقد أكد معظمها على أنه لا يوجد اهتمام بتنمية مهارات القراءة التأملية؛ مما أسهم في ضعف تلك المهارات لدى المتعلمين.

كما أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، وكان عددهن (١٥) طالبة؛ حيث طبق عليهن اختبارًا في القراءة التأملية، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- ٨٤٪ من الطالبات لديهن ضعف في الربط بين الخبرات السابقة ومعلومات النص المقروء.
- ٧٥٪ من الطالبات لديهن ضعف في اقتراح عدداً من الأفكار التي تتكامل مع أفكار النص المقروء.
- أغلب الطالبات وجهن صعوبة في التوصل إلى استنتاجات تعمق فهمهن للنص المقروء، وفي طرح أسئلة مفتوحة حوله.

تحديد مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف طالبات الصف الأول المتوسط في مهارات القراءة التأملية؛ وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)؟

٢– ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)؟

٣– ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مجال مهارات القراءة الاستنتاجية؟

٤– ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)؟

٥– ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ككل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية تحقيق تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط من خلال ما يلي:

١– تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط.

٢– التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات القراءة التأملية في مجالات القراءة: (الاستكشافية، والتحليلية، والاستنتاجية، والتقويمية) لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي بما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية: وتتمثل في إسهام الدراسة الحالية في:

– مسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم، وألاَ يكون متلقي سلبيًا.

– تزويد الباحثين بجانب نظري عن استراتيجية الأبعاد السداسية، ومهارات القراءة التأملية.

– فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية تعنى بتدريس القراءة التأملية وفق الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهاراتها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: وتتمثل في فتح المجال لدى:

١– مخططي المناهج المدرسية ومطوريها: إذ تقدم الدراسة الحالية قائمة بمهارات القراءة التأملية لتضمينها في محتوى وأنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

٢– معلمات ومشرفات اللغة العربية: إذ تقدم الدراسة الحالية دليلاً إجرائيًا لكيفية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية مهارات القراءة التأملية، يمكن الاسترشاد به، كما تزودهن بقائمة بمهارات القراءة التأملية يمكن الاستفادة منها في المراحل الدراسية المختلفة، واختبار لمهارات القراءة التأملية يمكن الإفادة منه.

٣– طالبات الصف الأول المتوسط: إذ تقدم الدراسة الحالية أنشطة تعليمية قائمة على استراتيجية أبعاد التعلم السداسية لتنمية مهارات القراءة التأملية لديهن، ويمكن الاستفادة من إجراءات هذه الاستراتيجية في التعلم الذاتي لديهن.

مصطلحات الدراسة:

تمثلت مصطلحات الدراسة في الآتي:

١–استراتيجية الأبعاد السداسية:

عرفها كلًا من Saviander& Kolari (٢٠٠٣، ص.٤–٥) بأنَها:" استراتيجية تدريسية مهمة تدعم المناقشة، والآراء المتباينة بين المتعلمين وتتكون من ستة مراحل هي التنبؤ، والمناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، ثم التفسير، من أجل مساعدة المتعلمين على فهم المواقف الحياتية."

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: إجراءات تدريسية تفاعلية مبنية على النظرية البنائية، والتي تؤكد على الدور الإيجابي لطالبات الصف الأول المتوسط داخل الصف، إذ تقوم فيها الطالبة

ببناء المعرفة الحالية وربطها بالخبرات السابقة من خلال توفير جو مدعوم بالمناقشة الجماعية والتنبؤ حول ظاهرة معينة، ووضع حلول لها من خلال القيام بسلسلة من الإجراءات تتلخص في ستة مراحل كالتالي: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لديهن.

٢-مهارات القراءة التأملية:

وردت في المعجم الوسيط (١٩٧٢، ص. ٤٧): " تأمل: تلبَث في الأمر والنظر. والشيء وفيه: تدبره: وأعاد النظر فيه مرة أخرى يستيقنه."

عرف الشمري (٢٠١٩، ص. ٨٠-٨١) مهارات القراءة التأملية بأنَها" عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، يقوم من خلالها المتعلمين بربط خبراتهم الحيوية بمحتوى النَص المقروء وذلك من خلال تنظيم خبراتهم ومعارفهم وفق خطوات إجرائية تقودهم لاستنتاجات ورؤى عميقة للنص."

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: عملية عقلية تتضمن الملاحظة والتأمل تقوم من خلالها طالبات الصف الأول المتوسط بمجموعة من العمليات، والتي تساعدهن على ربط خبراتهن السابقة بخبرات النص الأدبي الذي يقرأن من خلال طرح أسئلة تمكنهن من التوصل إلى استنتاجات ذاتية ورؤى جديدة تعمق من فهمهن للنص المقروء.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على الآتي:

١- حدود بشرية: تقتصر على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة ينبع البحر، والبالغ عددهن (٦٠) طالبة، تمَ اختيارهن عشوائيًا.

٢- حدود مكانية: مدارس محافظة ينبع البحر.

٣- حدود زمانية: تطبيق أدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

٤- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة التي تم تحديدها من قبل السادة المحكمين.

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات الناقدة (التقويمية).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل.

الإطار النظري

مفهوم القراءة التأملية.

تناولت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر مختلفة؛ يمكن عرضها على النحو الآتي:

يعرفها محمد (٢٠٢١) بأنهَا:" عملية يقوم بها المتعلم بربط خبراته السابقة ومعرفته اللغوية بمعلومات النص وحقائقه من خلال طرح الأسئلة وتوليدها؛ بهدف التوصل إلى استنتاجات ومعان جديدة، وتكوين رأي شخصي يعمق دراسة النص وفهمه وتفسيراً وتحليلاً وتأملاً." (ص. ٥٨٨)

كما عرفها الشمري بأنها" عملية عقلية تعتمد على التأمل يقوم بها طالب الصف الثالث المتوسط من خلال تنظيم أفكاره وفق خطوات محددة تقود لاستنتاجات ورؤى عميقة للنص المقروء." (٢٠١٩، ص. ٨١)

ويتضح من التعريفات السابقة أن القراءة التأملية:

- نوع من أنواع التفكير، تتيح للطالب عددًا من العمليات الفكرية من تأمل واستنتاج وتفسير وتحليل وتقويم وإبداء الرأي فيما يعرض عليه من معلومات.
- أداة من أدوات البحث والتقصي؛ من أجل البحث عن الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة نظره.
- يربط القارئ خبراته السابقة ومعارفه بخبرات النص المقروء بطريقة إجرائية منظمة.

والقراءة التأملية تعد عملية مركبة تحتوي على ثلاث خطوات يقوم بها قارئ النص وهي: ربط الخبرات السابقة بخبرات النص المقروء من خلال اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بينهما، طرح أسئلة موجهة لعملية التأمل ماذا لو كيف؟ وماذا لو؟، التوصل الى استنتاج وفهم عميق للنص المقروء. (Glennine،٢٠١٥)

أهمية القراءة التأملية.

أشار الشمري (٢٠١٩)، وعسيري (٢٠٢٢) إلى أن أهمية القراءة التأملية تكمن في النقاط التالية:

- تتيح للمتعلم تنمية قدراته الذهنية والفكرية.
- التحول إلى قارئ ناقد وفاحص منتج مدى الحياة.
- زيادة حماس المتعلم ودافعيته نحو التعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.

- تسهم في تطوير استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية التي يمارسها المتعلم أثناء قراءة وتأمل النصوص المقروء.
- تساعد الطالب على تحليل ومعالجة المشكلات.

مهارات القراءة التأملية:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال القراءة التأملية إلى عددٍ من هذه المهارات، ومنها دراسة كلاً من عسيري (٢٠٢٢)، والجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، وبناء على ذلك توصلت الباحثة لتصنيف مهارات القراءة التأملية في هذا البحث على النحو التالي:

أولا: مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة):

- تحدد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تحدد مرادف كلمات تضمنها النص المقروء.
- تربط بين عنوان النص المقروء وفقراته.
- تحدد المعنى السياقي للمفردة الواردة في النص المقروء.
- تجيب عن أسئلة تضمن النص المقروء إجابة ضمنية عنها.

ثانيا: مهارات القراءة التحليلية (الترابطية):

- تربط بين أفكار النص الفرعية وفكرته الرئيسة.
- تميز بين تعبير حقيقي وتعبير مجازي مما تضمنه النص المقروء.
- تحدد السبب والنتيجة في النص المقروء.

ثالثًا: مهارات القراءة الاستنتاجية:

- تستنتج القيم التي تضمنها النص المقروء.
- تحدد دلالات التعبيرات السياقية التي تضمنها النص المقروء

رابعًا: مهارات القراءة الناقدة (التقويمية):

- تقترح عددا من الأفكار التي تدعم فكرة النص الرئيسة.
- تحدد الأدلة التي تدعم رأي الكاتب.
- تميز بين التفسير المنطقي وغير المنطقي للأحداث المضمنة في النص.

وقد تناول العديد من الباحثين مهارات القراءة التأملية في دراساتهم بالبحث ومنها: دراسة عسيري (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بأبها؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثة بإعداد اختبار في القراءة التأملية، ودليل التدريس، والتأكد من صدقة وثباته. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام مدخل التفكير المتشعب؛ بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ ممَّا يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة ي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة محمد (٢٠٢١) التي استهدفت بناء نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية بالقاهرة، وقد أظهرت النتائج فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية القراءة التفسيرية والقراءة التأملية.

ودراسة صفاء (٢٠٢١) التي هدفت التعرف على نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في القراءة التأملية، ودليل التدريس، والتأكد من صدقة وثباته. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج شوارتز؛ بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من

النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ ممَّا يدل على فاعلية نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الجهني (٢٠١٩) التي هدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية ومهارات التفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في القراءة التأملية، ودليل التدريس، والتأكد من صدقة وثباته. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات حلقات الأدب؛ بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ ممَّا يدل على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لصالح المجموعة التجريبية.

أمَا دراسة الشمري (٢٠١٩) فتهدف التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار في القراءة التأملية، ودليل التدريس، والتأكد من صدقة وثباته. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا؛ بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية؛ ممَّا يدل على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال العرض للدراسات السابقة في هذا المحور يتضح ما يلي:

– حظي مجال تنمية مهارات القراءة التأملية باهتمام الباحثين، وتمَّ تناوله في مراحل تعليمية مختلفة، كما أن البحوث لم تقتصر على قياس هذه المهارات، بل امتدت إلى تنميتها باستخدام النماذج، والاستراتيجيات التدريسية المختلفة كمدخل التفكير المتشعب كدراسة عسيري (٢٠٢٢)، نموذج "شوارتز صفاء (٢٠٢١)، واستراتيجيات حلقات الأدب كدراسة الجهني (٢٠١٩)، التعلم المنظم ذاتيًا كدراسة الشمري (٢٠١٩) باستخدام المنهج شبه التجريبي.

– استفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المحور، في تأصيل الإطار النظري، وفي تحديد مهارات القراءة التأملية التي ينبغي قياسها، ووضع القائمة المبدئية التي أعدتها الباحثة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط، كما استفادة الدراسة الحالية من دراسات هذا المحور في بناء اختبار مهارات القراءة التأملية، والوصول به إلى صياغته النهائية.

تدريس مهارات القراءة التأملية في ضوء استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

تعد استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) إحدى الاستراتيجيات التي تنبثق عن النظرية البنائية؛ حيث اقترحها العالمان (Saviander& Kolari) عام ٢٠٠٣م، حيث تسهم هذه الاستراتيجية بتحقيق بعض مبادئ الفلسفة البنائية من خلال مساعدة المتعلمين على التعلم عندما تواجهه مشكلة أو مهمة حقيقة تحث أفكاره وتشجعه على تكوين تفسيرات تحمل رؤية شخصية لها معنى. إذ يتناول هذا المحور مفهوم استراتيجية الأبعاد السداسية، ومميزاته، وخطوات استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية.

مفهوم استراتيجية الأبعاد السداسية:

تناول الباحثون مفهوم استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) من وجهات مختلفة:

فقد عرفها Saviander & Kolari (٢٠٠٣، ص.٤-٥) استراتيجية تدريسية مهمة تدعم المناقشة، والآراء المتباينة بين المتعلمين وتتكون من ستة مراحل هي التنبؤ، والمناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، ثم التفسير، من أجل مساعدة المتعلمين على فهم المواقف الحياتية."

كما عرفها حسين (٢٠٢٢، ص. ٨٩٩) سلسلة من الخطوات والإجراءات التدريسية التي تستند إلى النظرية البنائية وتهدف إلى تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي في دراستهم للتراكيب والقواعد النحوية من خلال المراحل الستة المتفق عليها وهي: التنبؤ، والمناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، وأخيرًا التفسير.

مميزات استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

من مميزات استراتيجية الأبعاد السداسية ما أشار إليها مهاود (٢٠٢٠) ومحمود (٢٠١٩) بالتالي:

- أتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل الفردي والجماعي، وتشجيع العمل التعاوني.
- توفر مناخ يتمتع بالمناقشات وتنوع الأفكار والآراء.
- تشجع المتعلم على تنمية مهارات التفكير العلمي فيقوم بالملاحظة، والتنبؤ، والتفسير.
- تنمي لغة الحوار بين المتعلمين؛ من خلال قيام المتعلم بالمناقشة مع المعلم أو مع زملائه بالمجموعات التعاونية.
- تشجع المتعلمين على التفكير من خلال طرح أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة المطروحة.
- تساعد على تطوير عملية التعلم من خلال الكشف عن المعرفة والخبرات السابقة لدى المتعلمين.

خطوات استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية:

أشار كلاً من Widyastuti et al (2019)، ومحمد (٢٠١٩)، Dipaiaya &Duran (Corebime 2016) إلى أن خطوات تطبيق استراتيجية الأبعاد السداسية تتلخص فيما يلي:

أولاً: التنبؤ Prediction (P): وفي هذه المرحلة يقدم المعلم لطلابه مشكلة حول المفهوم أو الظاهرة التي يراد تعليمها لهم؛ إذ يتيح لهم الفرصة بالتنبؤ حول المشكلة المطروحة بشكل فردي قبل البدء بتقديم الأنشطة التعلمية لهم.

ثانياً: المناقشة Discuss (D): وفي هذه المرحلة يتح المعلم لطلابه الفرصة ليعملوا في شكل مجموعات تعاونية صغيرة؛ وذلك من أجل تبادل الخبرات ومناقشة الأفكار والتأمل معاً:

ثالثًا: التفسير Explain (E): وفيها يصل الطلاب لحل تعاوني للمشكلة المطروحة إذ يتبادلون نتائجهم مع المجموعات التعاونية الأخرى؛ وذلك من خلال قيام الصف بأكمله بالمناقشة الجماعية.

رابعاً: الملاحظة:Observe (O): وفيها يقوم الطلبة باختبار آرائهم وأفكارهم حول المشكلة من خلال قيامهم بالأنشطة في شكل مجموعات تعاونية، وتسجيل ملاحظاتهم، وقد يقع الطالب في هذه المرحلة في حالة عدم أتزان معرفي في حال عدم توافق تنبؤاته.

خامساً: المناقشة Discuss (D): وفيها يقوم المعلم بمناقشة الملاحظات التي توصل إليها الطلاب؛ إذ يقوم بحل الأنشطة التعلمية ويقوم الطلبة بالتعديل على التنبؤات المطروحة؛ وذلك من خلال الملاحظات الفعلية في الخطوة السابقة؛ لذا عليهم ممارسة مهارات التحليل والمقارنة، والنقد لزملائهم في المجموعات التعاونية الأخرى.

سادساً: التفسير Explain (E): وفي هذه المرحلة يتابع المعلم تعليقات الطلاب وطرح عدد من الأسئلة؛ وذلك من أجل التأكد أن المفهوم قد أكتسبه الطلاب بالشكل المطلوب.

ويتلخص دور المعلمة في استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE): في (إذكاء روح التنافس بين الطالبات، وإتقان الطالبة مرحلة الملاحظة بشكل جيد، وتسهيل المناقشة بين الطالبات، وإتقان الطالبات مراحل الاستراتيجية بشكل صحيح)

ويتلخص دور المتعلمة في استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE): في (الإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل المعلمة، تبرير الطالبة للإجابات عن الأسئلة لمعرفة مدى قناعته، تحاول المتعلم بمساعدة الطالبات استبعاد الإجابات الخاطئة، المقارنة بين إجابته للأسئلة المتعلقة بالمفهوم مع ملاحظته من خلال إجراء الأنشطة الموكلة إليهن من المعلمة.)

وقد تناول العديد من الباحثين استراتيجية الأبعاد السداسية في دراساتهم ومنها:

– دراسة حمدان (٢٠٢١) والتي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس القواعد النحوية لتنمية الإعراب والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة دواي (٢٠٢٠) استهدفت التعرف على أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية الأداء التعبيري عند طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة مهاود (٢٠٢٠) استهدفت التحقق من أثر تدريس الراضيات باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية المدعمة ببيئة تعلم الكترونية في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية المدعمة ببيئة التعلم الالكترونية في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، والاستيعاب المفاهيمي لدى عينة الدراسة.

– دراسة حسين (٢٠٢٠) استهدفت التحقق من فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى عينة الدراسة.

– دراسة العردان (٢٠٢٠) والتي استهدفت التحقق من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى عينة الدراسة.

– دراسة الأحمدي (٢٠٢٠) استهدفت التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

– دراسة محمود (٢٠١٩) والتي استهدفت التحقق من فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الحس التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الحس التاريخي لدى عينة الدراسة.

– دراسة عبد الله (٢٠١٩) والتي استهدفت التحقق من فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة Demircioglu (٢٠١٧) والتي استهدفت تطوير الأنشطة التعلمية وفقًا لاستراتيجية أبعاد التعلم السداسية، وأثرها على فهم المتعلمين للطبيعية الجسمية للمادة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

يتبين من خلال العرض للدراسات السابقة أنها:

– ركزت على تنمية المهارات اللغوية للغة العربية كمهارات الاستماع الناقد، وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البلاغية، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية وتنمية مهارات الاستدلال النحوي، وتنمية الأداء التعبيري، وتدريس القواعد اللغوية إلى جانب المتغيرات الأخرى كالتحصيل والتفكير الإبداعي، وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، في المرحل التعليمة المختلفة باستخدام المنهج شبه التجريبي.

– إن جميع دراسات هذا المحور، أكدت على معرفة أثر أو فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية المهارات اللغوية للغة العربية، كما في دراسة حمدان (٢٠٢١)، وداوي (٢٠٢٠)، والعردان (٢٠٢٠)، وعبد الله (٢٠٢٠)، والاحمدي (٢٠١٦) وفي المتغيرات التي تناولت مواد دراسية أخرى كدراسة مهاود (٢٠٢٠) محمود (٢٠١٩).

ويختلف هذا البحث عن تلك الدراسات السابقة في كونه يوظف استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي، كما سوف تقدم الدراسة الحالية إجراءات؛ لتدريس وتنمية مهارات القراءة التأملية من خلال استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) يمكن الاستفادة منه بصورة متعددة.

ترى الباحثة أن هذه الدراسة جاءت؛ لتكمل جوانب لم تتناولها الدراسات السابقة، وبهذا تكون قد استفادت ممَّا سبق، وأضافت عليه أفكاراً قد تفيد في مجال تدريس مهارات القراءة التأملية.

ثالثًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراء التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، إذ تقدم الباحثة عرضًا للإجراءات التي اتبعتها، كما توضح وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة المستخدمة، وكيفية بناء الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين؛ للتعرف على أثر المتغير المستقل (استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) على المتغير التابع (مهارات القراءة التأملية) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة ينبع البحر.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طالبات الصف الأول المتوسط المنتظمات دراسيًا في الفصل الثاني من المرحلة المتوسطة بينبع البحر للعام الدراسي (١٤٤٤هـ) إذ بلغ عددهن (٥٤٠) طالبة، وتمَ اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي، وقد بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالبة، (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية، (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة بالمتوسطة السابعة بينبع البحر.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE).

المتغير التابع: مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، وتتمثل في أربعة محاور: مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، مهارات القراءة الاستنتاجية، مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

ضبط متغيرات الدراسة:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وجب التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بينهما في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، مهارات القراءة الاستنتاجية، مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)) والاختبار الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	الضابطة	30	2.63	1.450	1.153	58	.254	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	30	3.07	1.461				
مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	الضابطة	30	1.93	1.285	1.631	58	.108	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	30	1.40	1.248				
مهارات القراءة الاستنتاجية	الضابطة	30	1.47	0.571	1.417	58	.162	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	30	1.27	0.521				
مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	الضابطة	30	2.70	1.236	1.481	58	.144	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	30	2.20	1.375				
الاختبار الكلي	الضابطة	30	8.73	2.559	1.195	58	.237	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	30	7.93	2.625				

يتضح من الجدول رقم (١):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند (مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)) هو (٢,٦٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٣,٠٧).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند (مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)) هو (١,٩٣)، وللمجموعة التجريبية هو (١,٤٠).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند (مهارات القراءة الاستنتاجية) هو (١,٤٧)، وللمجموعة التجريبية هو (١,٢٧).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند (مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)) هو (٢,٧٠)، وللمجموعة التجريبية هو (٢,٢٠).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية (ككل) هو (٨,٧٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٧,٩٣).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند جميع المهارات التي تضمنها الاختبار (مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، مهارات القراءة الاستنتاجية، مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)) والاختبار الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المهارات وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة إحصائيًّا.

- المحتوى التعليمي: إذ تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الموضوعات القرائية المتضمنة بوحدة (حرف وهويات) من مقرر لغتي الخالدة المقرر عليهن.

أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

سارت إجراءات الدراسة الحالية كالتالي:

أولاً: قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط:

ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَ إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط؛ وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف الأساسي من القائمة: تمثَل الهدف الأساسي من تصميم القائمة في تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط من المرحلة المتوسطة، والتي استهدفت الدراسة الحالية تنميتها لديهن.

ب. مصادر إعداد القائمة: تمثلت مصادر اشتقاق القائمة في التالي:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي هدفت تنمية مهارات القراءة التأملية.
- آراء المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- آراء بعض المعلمات ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
- الخصائص العامة لطالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وطبيعة الاحتياجات الخاصة بتلك المرحلة.

ج. صدق الأداة: وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية على (٤) مهارات رئيسة يندرج ضمنها (٢٠) مهارة فرعية.

وقد عرضت الباحثة القائمة في صورتها الأولية على عددٍ من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وآدابها، وكذلك المختصين بعلم النفس والتقويم، وبعض معلمات ومشرفات اللغة العربية؛ بهدف التوصل للقائمة في صورتها الأولية.

د. تعديل القائمة في صورتها النهائية: تمَ تعديل قائمة مهارات القراءة التأملية في ضوء آراء السادة المحكمين المختصين، حيث تم حساب الوزن النسبي الخاص بنسبة اتفاقهم على المهارات الرئيسية والفرعية بالقائمة؛ وقد اتفق جميع المحكمين على المهارات الرئيسة (الأربعة) دون تعديل أو حذف، أما المهارات الفرعية تم إجراء التعديل عليها بالحذف أو بالإضافة بنسبة اتفاق ٨٥٪ بين

المحكمين، وبذلك توصلت الباحثة للقائمة في صورتها النهائية وقد احتوت على (٤) مهارات رئيسة يندرج ضمنها (١٣) مهارة فرعية.

ثانياً: اختبار مهارات القراءة التأملية:

أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط وفقاً للخطوات التالية:

أ. هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وهذه المهارات كالتالي: مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، مهارات القراءة الاستنتاجية، مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

ب. مصادر بناء اختبار مهارات القراءة التأملية:

- قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة التي تم التوصل إليها.
- بعض اختبارات القراءة التأملية التي وردت في الدراسات والبحوث والأدبيات السابقة.
- آراء المختصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

ج. صدق الاختبار: بعد القيام بالخطوات السابقة أصبح اختبار مهارات القراءة التأملية في صورته الأولية جاهزًا، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعض معلمي ومشرفي اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني، وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحيته، وتم إجراء التعديلات بالإضافة أو التعديل أو الحذف وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

ثالثًا–إعداد دليل المعلمة لاستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث.

أ. هدف الدليل: أستهدف الدليل مساعدة معلمات المرحلة المتوسطة في تدريس مهارات القراءة التأملية وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية البنائية.

ب. مكونات الدليل:

– مقدمة الدليل: وتضمنت المقدمة الهدف منه، كما تضمنت توضيحًا لكيفية تنفيذ استراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية، كما تضمنت توجيهات وارشادات للمعلم بشأن تحقيق فاعلية من التدريس وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية، ودور الطالب في هذه الاستراتيجية.

– أهداف الدليل: أستهدف الدليل مساعدة معلمات المرحلة المتوسطة في تدريس مهارات القراءة التأملية وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية البنائية.

– عرض الخطة الزمنية لتدريس موضوعات القراءة التأملية وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية.

– دروس وحدة (حرف وهويات) معدة وفقًا لاستراتيجية وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية، حيث تضمنت خطة كل درس ما يلي: عنوان الدرس، الوسائل المعينة في التدريس، الأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية مهارات القراءة التأملية، خطة سير مخططة وفقًا لاستراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية البنائية. أساليب التقويم لتأكد من اكتساب الطالبات مهارات القراءة التأملية.

– المراجع.

ج. صدق الدليل: تم عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وآدابها؛ لتأكد من صدقة، وتمَ إجراء التعديلات في ضوء آراء ومقترحات المحكمين؛ وبالتالي أصبح الدليل في صورته النهائية وجاهزًا للتطبيق (ملحق رقم ٢)

د. التجربة الاستطلاعية الخاصة باختبار مهارات القراءة التأملية: بعد إجراء التعديلات على الاختبار، طبقته الباحثة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط؛ وذلك من أجل التأكد من مدى ملائمة الاختبار ومناسبته للطالبات ووضوح تعليماته، حساب زمنه، وحساب معاملات الصدق والثبات، ومعاملات السهولة والصعوبة.

١- معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار:

تمَ حساب معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار القراءة التأملية وفق المعادلات الموضحة ادناه، حيث تفيد معاملات الصعوبة والسهولة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطالبات اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

$$\text{معامل السهولة} = ١ - \text{معامل الصعوبة}$$

والجدول (٢) يوضح نتائج معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار.

جدول ٢ معاملات الصعوبة ومعاملات السهولة لأسئلة الاختبار

الرقم	المهارة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الرقم	المهارة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	0.63	0.37	1	مهارات القراءة الاستنتاجية	0.60	0.40
2		0.53	0.47	2		0.63	0.37
3		0.57	0.43	3		0.57	0.43
4		0.47	0.53	4		0.63	0.37
5		0.63	0.37	1	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	0.47	0.53
6		0.63	0.37	2		0.53	0.47
7		0.50	0.50	3		0.50	0.50
8		0.43	0.57	4		0.37	0.63
9		0.40	0.60	5		0.43	0.57
10		0.50	0.50	6		0.43	0.57
1	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	0.63	0.37				
2		0.47	0.53				
3		0.63	0.37				
4		0.63	0.37				

الرقم	المهارة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الرقم	المهارة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
5		0.63	0.37				
6		0.63	0.37				

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الصعوبة لجميع أسئلة الاختبار مقبولة إحصائيًّا، حيث أن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين (٠,٣٠) و (٠,٧٠)، وقد تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار بين (٠,٣٧) و (٠,٦٣).

٢- معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

إن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب المتفوق والطالب ذو التحصيل الأكاديمي الضعيف. وقد تم حساب معامل التمييز بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{(عدد طالبات الفئة العليا اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة} - \text{عدد طالبات الفئة الدنيا اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة)}}{\text{عدد إحدى المجموعتين}}$$

- والجدول (٣) يوضح نتائج معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

جدول ٣ معامل التمييز لأسئلة الاختبار

الرقم	المهارة	معامل التمييز	الرقم	المهارة	معامل التمييز
1	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	0.73	1	مهارات القراءة الاستنتاجية	0.80
2		0.93	2		0.73
3		0.87	3		0.87
4		0.93	4		0.73
5		0.73	1	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	0.93
6		0.73	2		0.93
7		1.00	3		1.00
8		0.87	4		0.73

الرقم	المهارة	معامل التمييز	الرقم	المهارة	معامل التمييز
9		0.80	5		0.87
10		1.00	6		0.87
1	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	0.73			
2		0.93			
3		0.73			
4		0.73			
5		0.73			
6		0.73			

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات التمييز لجميع أسئلة الاختبار مقبولة إحصائيًّا، حيث أن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (٠,٣٠ إلى ١,٠٠)، وقد تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠,٧٣) و (١,٠٠).

٣- حساب الاتساق الداخلي للاختبار:

لقد تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب:

- معامل الارتباط بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال)، والجدول (٤) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

- معامل الارتباط بين درجة كل (مهارة) و(الدرجة الكلية للاختبار)، والجدول (٤) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول ٤ معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال)

الرقم	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	مهارات القراءة الاستنتاجية	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)
1	.530**	.705**	.712**	.800**
2	.720**	.751**	.703**	.526**
3	.676**	.739**	.862**	.581**

الرقم	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	مهارات القراءة الاستنتاجية	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)
4	.669**	.604**	.703**	.735**
5	.813**	.705**		.667**
6	.551**	.739**		.862**
7	.599**			
8	.659**			
9	.566**			
10	.662**			
** دال احصائيا عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠١				

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال) دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه الاسئلة وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول ٥ معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (مهارة) و(الدرجة الكلية للاختبار)

الرقم	المهارة	معامل الارتباط
1	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	.887**
2	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	.718**
3	مهارات القراءة الاستنتاجية	.801**
4	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	.781**
** دال احصائيا عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠١		

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (مهارة) و(الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا، مما يدل على ترابط هذه المهارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

٤ – ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بالطرق التالية:

أ. بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

$$\text{KR-20} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \times \left(١ - \frac{\text{(مجموع ص} \times \text{خ)}}{\text{ع}}\right)$$

حيث أن:

- ن: عدد فقرات الاختبار.
- ع: التباين الكلي للاختبار.
- (مجموع ص × خ): نسبة الإجابات الصحيحة × نسبة الإجابات الخاطئة

جدول ٦ معاملات ثبات الاختبار بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠

الرقم	المهارة	عدد الأسئلة	(مجموع ص × خ)	ع	(KR-20)
1	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	10	10.424	2.426	0.853
2	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	6	4.378	1.410	0.814
3	مهارات القراءة الاستنتاجية	4	2.185	0.950	0.754
4	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	6	4.409	1.471	0.800
5	الاختبار الكلي	26	51.679	6.257	0.914

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع المهارات، وللاختبار الكلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) مقبولة إحصائيًا، حيث يشير أبو هاشم (٢٠١٢، ص.٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ب. بمعادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (٧) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

جدول ٧ معاملات ثبات الاختبار بمعادلة كرونباخ الفا

الرقم	المهارة	عدد الأسئلة	كرونباخ الفا
1	مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	10	.844
2	مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	6	.800
3	مهارات القراءة الاستنتاجية	4	.734
4	مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	6	.786
5	الاختبار الكلي	26	.910

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع المهارات التي تضمنها الاختبار، وللاختبار الكلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا هي قيم مقبولة إحصائيًا، حيث يشير أبو هاشم (٢٠١٣، ص.٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة التأملية: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٢٦) فقرة تقيس مهارات القراءة التأملية في عدة محاور وهي كالتالي: (مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، مهارات القراءة الاستنتاجية، مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

رابعًا: التعرف على أثر استراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية البنائية في تنمية مهارات القراءة التأملية على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط:

١- تمَ اختيار (٦٠) طالبة اختيارًا عشوائيًا لتطبيق أدوات الدراسة عليهن.

٢- تمَ تطبيق أدوات الدراسة قبليًا على عينة البحث قبل البدء بتطبيق التجربة على عينة الدراسة.

٣- تم تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (PDEODE) الأبعاد السداسية، والتدريس بالطريقة المعتادة من قبل المعلمة للمجموعة الضابطة.

٤- معالجة البيانات احصائيًا.

٥- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات.

٧- تمَ تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على عينة الدراسة بنهاية الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

الأساليب الإحصائية:

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في التحليل:

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة التأملية.

٢- معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) لحساب ثبات اختبار مهارات القراءة التأملية.

٣- معادلة كرونباخ الفا لحساب ثبات اختبار مهارات القراءة التأملية.

٤- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، لمقارنة درجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التأملية.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها: يمكن تفسير ومناقشة النتائج على النحو التالي:

١-للإجابة على سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة). والجدول (٢) يوضح نتائج ذلك.

– مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة). والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول ٨ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	الضابطة	30	4.93	1.285	6.992	58	.000	دال إحصائيًا
	التجريبية	30	7.43	1.478				

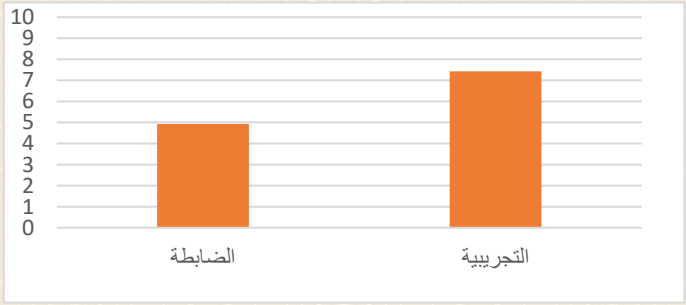
يتضح من الجدول رقم (٨):

– إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة) هو (٤,٩٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٧,٤٣).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، حيث أن قيمة اختبار (ت) لهذه المهارة هي قيمة دالة إحصائيا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

– تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

شكل ١ المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)



يتضح من الشكل رقم (١) المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

جدول ٩ نتائج مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)	4.93	7.43	.457	مرتفع

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة مربع ايتا لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة)، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen، ١٩٨٨) والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية الأبعاد السداسية قد أسهمت في تنمية مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة) من خلال أتاحه الفرصة أمام الطالبة في مرحلة الملاحظة

للاستكشاف والملاحظة والتفحص من خلال اختبار أفكارهن ووجهات النظر لديهن، من خلال الأنشطة والتدريبات العملية وتدريبات على أمثلة جديدة، كما إتاحة الفرصة للمتعلمة للتنبؤ، والذي يتيح لها بلورة المشكلة المطروحة بشكل فردي، قبل البدء بالأنشطة التعلمية الخاصة بمهارات القراءة التأملية؛ مِمَا أسهم في تنمية مهارات القراءة الاستكشافية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم اللغة العربية في مختلف فروعها، ومنها دراسة كلاً من حمدان (٢٠٢١)، والعردان (٢٠٢٠) وداوي (٢٠٢٠)، والأحمدي (٢٠١٦).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومنها دراسة كلاً من محمد (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٠)، ومحمود (٢٠١٩)، Demircioglu (٢٠١٧).

٢–للإجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم صياغة الفرضية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

– اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية). والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

- مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية). والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٠ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	الضابطة	30	3.97	1.520	3.836	58	.000	دال إحصائيًا
	التجريبية	30	5.17	0.791				

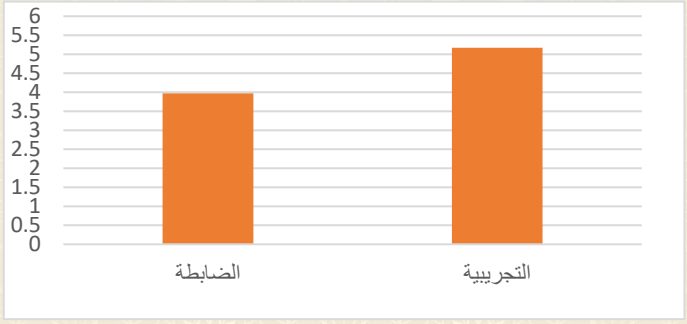
يتضح من الجدول رقم (١٠):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية) هو (٣,٩٧)، وللمجموعة التجريبية هو (٥,١٧).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، حيث إن قيمة اختبار (ت) لهذه المهارة هي قيمة دالة إحصائيًا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

شكل ٢ المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)



يتضح من الشكل رقم (٢) المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

جدول ١١ نتائج مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)	3.97	5.17	.202	مرتفع

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة مربع ايتا لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية)، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen،١٩٨٨) والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية التعلم السداسية قد أسهمت في تنمية مهارات القراءة التأملية في مجال مهارات القراءة التأملية التحليلية (الترابطية) حيث إن التتابع المنطقي الذي تسير عليه خطوات التدريس باستراتيجية الأبعاد السداسية من خلال اعتمادها على المناقشة والتفسير والملاحظة والتنبؤ من قبل طالبات المجموعة التجريبية قد أسهم في تكوين المفاهيم والبنية المعرفية وبقاء أثر التعلم لديهن بتوجيه من المعلمة، مما ساعد في توفير بيئة صفية تعلمية آمنة مناسبة قائمة على التعلم التعاوني؛ مما أسهم في التغلب على الخوف والتوتر وتنمية مهارات التفاعل والمشاركة والحوار وبالتالي أسهمت في تحسين مهارات القراءة التأملية في مجال (مهارات القراءة التحليلية الترابطية) بتوجيه من المعلمة.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم اللغة العربية في مختلف فروعها، ومنها دراسة كلاً من حمدان (٢٠٢١)، والعردان (٢٠٢٠)، وداوي (٢٠٢٠)؛ الأحمدي (٢٠١٦).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومنها دراسة كلاً من محمد (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٠)، ومحمود (٢٠١٩)، وDemircioglu (٢٠١٧).

٣-سؤال الدراسة الثالث والذي نصه على: هل ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

– اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية. والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

– مربع ايتا (α 2) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية. والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٢ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات القراءة الاستنتاجية	الضابطة	30	2.20	1.064	4.908	58	.000	دال إحصائيًا
	التجريبية	30	3.40	0.814				

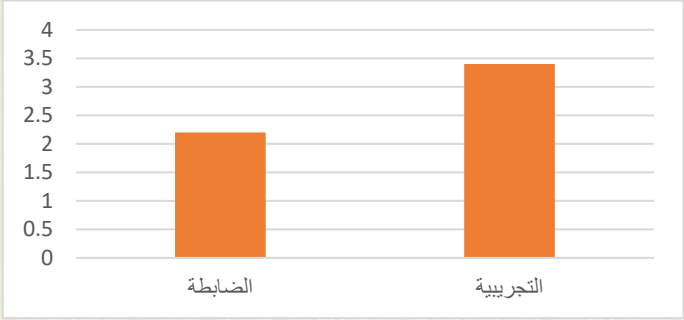
يتضح من الجدول رقم (١٢):

– إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية هو (٢,٢٠)، وللمجموعة التجريبية هو (٣,٤٠).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية، حيث إن قيمة اختبار (ت) لهذه المهارة هي قيمة دالة إحصائيًا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

شكل ٣ المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية



يتضح من الشكل رقم (٣) المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

جدول ١٣ نتائج مربع ايتا (α2) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
مهارات القراءة الاستنتاجية	2.20	3.40	.293	مرتفع

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة مربع ايتا لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen،١٩٨٨) والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية أبعاد

التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

وذلك يعزو إلى أن استراتيجية التعلم السداسية قد أسهمت في تنمية مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية جعلت المتعلمة محور العملية التعليمية؛ من خلال إعطاء الطالبة قدراً كبيراً من الحرية والتفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات العمل التعاوني؛ من خلال إتاحة الفرصة لها للقيام بالتنبؤ والملاحظة والمناقشة والتفسير، من أجل انتقاء الحلول المناسبة للمشكلة في خطوات منتظمة مع إتاحة الفرصة للمتعلمة للتنبؤ، والذي يتيح لها بلورة المشكلة المطروحة بشكل فردي، قبل البدء بالأنشطة التعلمية الخاصة بمهارات القراءة التأملية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم اللغة العربية في مختلف فروعها، ومنها دراسة كلاً من حمدان (٢٠٢١)، والعردان (٢٠٢٠)، وداوي (٢٠٢٠)، والأحمدي (٢٠١٦).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومنها دراسة كلاً من محمد (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٠)، ومحمود (٢٠١٩)، وDemircioglu (٢٠١٧).

٤–للإجابة على الدراسة الرابع والذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم صياغة الفرضية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية). والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

- مربع ايتا (α 2) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية). والجدول (١٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٤ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	الضابطة	30	3.97	1.650	4.080	58	.000	دال إحصائيًا
	التجريبية	30	5.33	0.802				

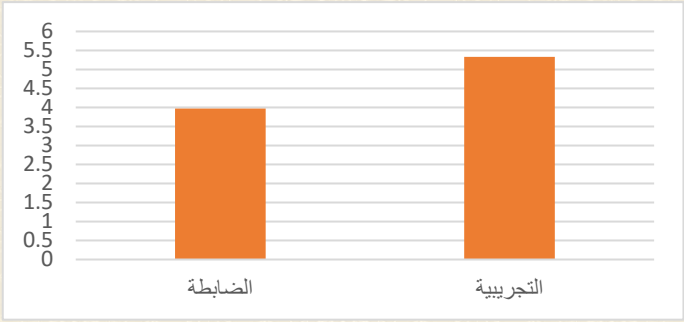
يتضح من الجدول رقم (١٤):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية) هو (٣,٩٧)، وللمجموعة التجريبية هو (٥,٣٣).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)، حيث أن قيمة اختبار (ت) لهذه المهارة هي قيمة دالة إحصائيًا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

– تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

شكل ٤ المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)



نتائج مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)	3.97	5.33	.223	مرتفع

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة مربع ايتا لاختبار مهارات القراءة التأملية عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية)، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen،١٩٨٨) والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الأول المتوسط عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية الأبعاد السداسية إتاحة الفرصة للمتعلمات من خلال خطواتها الفرصة لممارسة مهارات التحليل والنقد والمقارنة، وتعديل التنبؤات من خلال المعالجة العميقة للنص الأدبي من خلال الأنشطة التعليمة الخاصة بمهارات القراءة التأملية من خلال خطوات التدريس باستراتيجية الأبعاد السداسية والذي ساعد في توفير بيئة صفية تعلمية آمنة مناسبة قائمة على التعلم التعاوني؛ مما أسهم في التغلب على الخوف والتوتر وتنمية مهارات التفاعل والمشاركة والحوار وبالتالي أسهمت في تحسين مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المجموعة التجريبية تحت إشراف وتوجيه المعلمة، كما كان لتوظيف الأنشطة الفردية والجماعية وتقديم التغذية الراجعة مع المناقشة والتفسير والملاحظة والتنبؤ من قبل طالبات المجموعة التجريبية قد أسهم في تكوين المفاهيم والبنية المعرفية وبقاء أثر التعلم لديهن بتوجيه من المعلمة ،كما أسهمت استراتيجية أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم اللغة العربية في مختلف فروعها، ومنها دراسة كلاً من حمدان (٢٠٢١)، والعردان (٢٠٢٠)، وداوي (٢٠٢٠)، والأحمدي (٢٠١٦).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومنها دراسة كلاً من محمد (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٠)، ومحمود (٢٠١٩)، وDemircioglu (٢٠١٧).

٥-للإجابة على سؤال الدراسة الخامس والذي نصه على: ما أثر استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية ككل لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم صياغة الفرضية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

– اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، وذلك للتحقق من الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل. والجدول (١٠) يوضح نتائج ذلك.

– مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية ككل لدى طالبات الصف الأول المتوسط. والجدول (١١) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٦ نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
اختبار مهارات القراءة التأملية ككل	الضابطة	30	15.07	3.005	9.577	58	.000	دال إحصائيًا
	التجريبية	30	21.33	1.953				

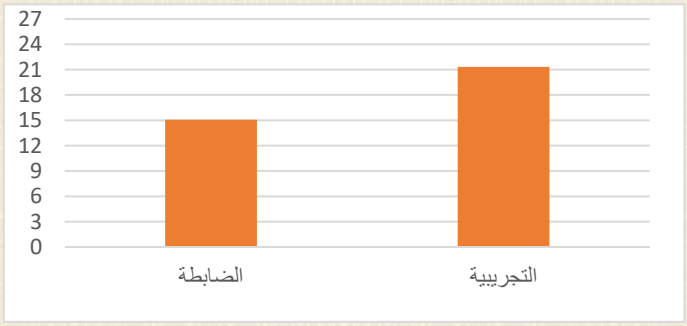
يتضح من الجدول رقم (١٦):

– إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل هو (١٥,٠٧)، وللمجموعة التجريبية هو (٢١,٣٣).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل، حيث إن قيمة اختبار (ت) للاختبار الكلي هي قيمة دالة إحصائيًا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية ككل لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

شكل ٥ المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل



يتضح من الشكل رقم (٥) المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل.

جدول ١٧

نتائج مربع ايتا (2 α) لقياس حجم تأثير استخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية ككل لدى طالبات الصف الأول المتوسط

الاختبار	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
اختبار مهارات القراءة التأملية ككل	15.07	21.33	.613	مرتفع

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة مربع ايتا لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen،١٩٨٨) والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة التأملية ككل لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية الأبعاد السداسية في مراحلها الستة(التنبؤ– المناقشة– التفسير– الملاحظة– المناقشة–التفسير) قد اشتملت على العديد من الأنشطة والإجراءات التدريسية المتنوعة القائمة على الفهم العميق لمهارات القراءة التأملية في مجال (مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة – مهارات القراءة التحليلية (الترابطية– مهارات القراءة الاستنتاجية– مهارات القراءة الناقدة (التقويمية) وإتاحة الفهم لهذه المهارات بترتيب منطقي وهذا يسهم في بناء المعرفة في البنى المعرفية للمتعلمة بشكل سليم؛ إذ أن الملاحظ أن فترة التطبيق قد كانت كافية على إتقان الطالبات لجميع مهارات القراءة التأملية من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمات لممارسة مهارات التحليل والنقد والمقارنة، وتعديل التنبؤات من خلال المعالجة العميقة للنص القرائي من خلال الأنشطة التعليمة الخاصة بمهارات القراءة التأملية.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم اللغة العربية في مختلف فروعها، ومنها دراسة كلاً من حمدان (٢٠٢١)، والعردان (٢٠٢٠)، وداوي (٢٠٢٠)، والأحمدي (٢٠١٦).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة على توافق مع نتائج العديد من الدارسات والأبحاث والتي أظهرت فاعلية استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE) في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومنها دراسة كلاً من محمد (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٠)، ومحمود (٢٠١٩)، وDemircioglu (٢٠١٧).

نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١–التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط.

٢–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستكشافية (الفاحصة).

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة التحليلية (الترابطية).

٤-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الاستنتاجية.

٥-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وذلك عند مجال مهارات القراءة الناقدة (التقويمية).

٦-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل.

التوصيات:

أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها:

١- ضرورة تضمين مهارات القراءة التأملية في تطوير محتوى كتب اللغة العربية في جميع صفوف المراحل الدراسية لمختلفة، من خلال إجراء المزيد من الدراسات التي تسهم في تحديد المهارات المناسبة لتلك المراحل عند بناء مناهج اللغة العربية؛ حيث توصل البحث الحالي لقائمة من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط.

٢- ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية ومنها استراتيجية أبعاد التعلم السداسية (PDEODE).

٣- العناية بتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية.

٤-عقد دورات تدريبية وورش عمل تطبيقية؛ من أجل تدريب معلمات اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات القراءة التأملية.

٥- استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس المهارات اللغوية الأخرى.

المقترحات:

اقترحت الدراسة البحوث والدراسات المستقبلية الآتية:

١-تقويم مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في ضوء معيار مختارة.

٢-فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية التفكير التأملي في مراحل التعليم المختلفة.

٣-فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية التعلم السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٤- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات القراءة التأملية في المرحلة المتوسطة.

٥- فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات الكتابة الإعلامية في مراحل التعليم المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمدي، مريم محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (*PDEODE*) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، ٣، ١٣١-٢٣٤.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبد الحليم، والصوالحي، وعطية؛ أحمد. (١٩٧٢). المعجم الوسيط (ط٢). القاهرة.

الجهني، عبيد الله عبد الله. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية والتفكير التحليلي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة [رسالة دكتورة غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حسين، على عبد المنعم. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (*PDEODE*) في اللغة العربية لتنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، ٧٦(٦٧)، ٨٨٧-٩٧١.

دواي، علي حطاب. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٦ (١٠٩)، ٣٩٢-٤٢٢.

الركابي، جودت. (٢٠١٤). طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر.

زيتون، حسن. (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق

الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل. مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٦، ٧٢-١١٠.

الشهراني، ناصر عبد الله. (٢٠١٨). فاعلية استخدام الأبعاد السداسية (*PDEODE*) في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية،٩(١)،١٨٧-٢١١.

عبد الرحمن، فايزة أحمد. (٢٠١٧). تقويم كتاب اللغة العربية المطور " لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٥، ١٢-٦٨.

عبد الله، سامية محمود. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية (*PDEODE*) في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة لجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢١٤)،١٥-٨٥.

العردان، سلطان بن عبد الله. (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ٢٠(٤)، ٤٥-٩٨.

عسيري، فاطمة شعبان. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١(١١)، ١٧٥-٢٢٤.

صفاء، محمد إبراهيم. (٢٠٢١). استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٥(٢٢)، ٢٣٥-٣٠٩.

القحطاني، عبد الله، وأبو سيف، حسام. (٢٠١٦). علم النفس النمو مقبل الميلاد وحتى مرحلة المراهقة. مكتبة المتنبي.

محمد، إبراهيم سيد. (٢٠٢١). نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٤٨، ٥٨٠-٤٩٥.

محمد، مها علي. (٢٠١٩). استراتيجية الأبعاد السداسية (*PDEODE*) وتنمية الثقة الرياضية والتفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٧، ١٩٤-٢٣٨.

محمود، شيماء سيد. (٢٠١٩). أثر استخدام الأبعاد السداسية(*PDEODE*) في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية الحس التاريخي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٢، ٣٤٥-٢٩٣

مهاود، حشمت أحمد. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية (*PDEODE*) المدعمة ببيئة تعلم الكرتونية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١، ٤٣-٤٨٢.

مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها. (٢٠٢٣، ديسمبر١٩-٣١). اللغة العربية والعلوم. مكة المكرمة.

الناقة، محمود. (٢٠١٧). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس. دار الفكر العربي.

أبو هاشم. السيد. (٢٠١٢). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام *SPSS*. مكتبة الرشد.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Rahman, Faiza Ahmed. (2017). Evaluation of the developed Arabic language book "My Eternal Language" for the first intermediate grade in light of the objectives of comprehensive development of the curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, 85, 12-68.

Abdullah, Samia Mahmoud. (2019). The effectiveness of the six-dimensional development strategy (PDEODE) in correcting alternative perceptions of some rhetorical concepts and developing self-regulation skills among secondary school students. Journal of Reading and Knowledge Egyptian Society for Reading and Knowledge, (214), 15-85.

Abu Hashem. Mr. Muhammad Abu Hashem. (20012). Statistical evidence in data analysis using SPSS. Al Rushd Library.

Al-Ahmadi, Maryam Muhammad. (1436). The effectiveness of a proposed program based on the PDEODE strategy in developing critical listening skills among middle school female students. Journal of Educational Sciences, 3, 131-234.

Al-Ardan, Sultan bin Abdullah. (2020). The effectiveness of the six-dimensional strategy for developing creative writing skills among second-grade intermediate students in Hail. Journal of the Faculty of Education Kafrelsheikh University, 20(4), 45-98.

Al-Juhani, Obaidullah Abdullah. (2019). The effectiveness of the literature circles strategy in developing reflective reading and analytical thinking skills among students of the Institute for Teaching Arabic Non-Native Speakers at the Islamic University of Medina] Unpublished doctoral thesis [. Islamic University of Medina.

Al naqh, Mahmoud. (2017). The contemporary reference in teaching the Arabic language to non-native speakers, foundations, approaches and teaching strategies. Dar Al-Fikr Al-Arabi

Al-Qahtani, Abdullah, and Abu Seif, Hossam. (2016). Developmental psychology before birth to adolescence. Almotanabi Library.

Al-Rikabi, Jawdat. (2014). Methods of teaching the Arabic language. Damascus. Dar Al-Fikr.

Olive, Hassan. (2007). Constructivist theory and science teaching strategies. Dar Al Shorouk.

Al-Shahrani, Nasser Abdullah. (2018). The effectiveness of using six-dimensional dimensions (PDEODE) in teaching science on developing achievement and creative thinking among primary school students. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, 9(1), 187-211.

Al-Shammari, Zaid Muhalhal. (2019). The effectiveness of a strategy based on self-regulated learning in developing reflective reading skills among middle school students in the Hail region. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 106, 72-110.

Anis, Ibrahim; Montaser, Abdel Halim; Al-Sawalhi; gift; Ahmed. (1972). Intermediate dictionary (2nd edition). Cairo.

Asiri, Fatima Shaaban. (2022). A proposed strategy based on the divergent thinking approach and its effectiveness in developing reflective reading skills among middle school female students. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, 1(11), 175-224.

Douai, Ali Hattab is distracted. (2020). The effect of the six-dimensional strategy on the expressive performance of first-year intermediate students. Journal of College of Basic Education, 26 (109), 392-422.

Hussein, Ali Moneim. (2020). The effectiveness of using the six-dimensional strategy (PDEODE) in the Arabic language to develop grammatical reasoning skills among middle school students. Educational Journal, 76(67), 887-971.

Mahaud, Hashmat Ahmed. (2020). Using the six-dimensional strategy (PDEODE) supported by a cartoon learning environment in teaching mathematics to develop the skills of creative solution to mathematical problems and conceptual understanding among secondary school students. Journal of Scientific Research in Education, 21, 43-482.

Muhammad, Ibrahim Sayed. (2021). A teaching model based on reading theories in literary criticism to develop expository reading and reflective reading skills among academically exceptional high school students in public schools. Sohag University Educational Journal, 48, 580-495.

Muhammad, Maha Ali. (2019). The six-dimensional strategy (PDEODE) and developing mathematical confidence and divergent thinking among middle school students. Journal of Mathematics Education, Egyptian Society for Mathematics Education, 7, 194-238.

Mahmoud, Shaima Sayed. (2019). The effect of using the six-dimensional dimensions (PDEODE) in teaching social studies on developing the sense of history among students in the second cycle of basic education. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 12, 293-345.

The Fifth Mecca International Conference on Arabic Language and Literature. (2023, December 19-31). Arabic language and science. Makkah.

المراجع الأجنبية:

Cohen, J .(1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Erlbaum.

Dawai, Ali Hattab Mushtar. (2020). The effect of the six-dimensional strategy on the expressive performance of first grade intermediate students. Journal of the College of Basic Education, 26(109), 392-422.

Demircioglu,H.(2017).Effect of PDEODE teaching strategy on Turkish students' conceptual understanding particulate. nature of matter. . Journal of educationand training studies,5(7). 2324-805 .

Dipalay,T& Duran Corebime,A.(2017). The effect of pdeode (predict-discuss-explain-obsercuss-explain) learning strategy in the different academic abilities on students'

critical thinking skills in senior hig school .European Journal of Education Studies, 2(5). Pp 59-68 .

Glennie,A.(2015). Reactive reading learning support teachersscotland.Andrell education,http://WWW.The learning gzoo.co.uk/reflective- reading.

Saviander_ Ranne, C & Kolari, S. (2003). Promoting the conceptual understanding of engineering students through visualization. Global Journal of Engineering Education, 7 (2). 189-199

Widyastuti, F, Helsy ,I. ,Faride, I. ,& Irwansyah, F. (2019).Implementation of PDEODE (predict, discuss, explain, observe, discuss, explain) supported by PhET simulated on solubility material .Paper present at the Journal of Physics :Conference Series

مستوى امتلاك المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهنّ

The Level of Soft Skills Mastery among Female Students with Learning Disabilities from the Perspective of their Teachers

إعداد

د. نوف بنت عبد الله السديري

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nouf Abdullah A. Alsudairy

Assistant Professor of Special Education

Special Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: naalsudairy@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-007

د. نوف بنت عبد الله السديري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٢٣ م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، بالمدارس الحكومية للمراحل الدراسية المتوسطة والثانوية، والمتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث صُممت استبانة لجمع المعلومات، مكونةٌ من (٤٣) عبارة موزعة على (٦) مجالات، هي: مهارات إدارة الوقت، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات القيادة والإدارة، ومهارات التعاون والعمل الجماعي. وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة البحث البالغ عدد أفرادها (١٣٢) معلمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. وخلصت نتائج البحث إلى أن مستوى امتلاك المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم كان منخفضًا في جميع مجالات الاستبانة. واقترحت المعلمات عمل برامج تدريبية لتحسين المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ودمج هذه المهارات في المناهج الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة – الطالبات ذوات صعوبات التعلم – معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

Abstract

The aim of the study was to identify the level of soft skills among female students with learning disabilities from the perspective of their teachers in government schools for middle and high school stages, including learning disabilities programs in Riyadh city. To achieve this goal, a descriptive survey method was used, where a questionnaire was designed to collect information, consisting of (43) statements distributed across (6) domains, namely: time management skills, critical thinking skills, problem-solving skills, communication skills with others, leadership and management skills, and cooperation and teamwork skills. After ensuring its validity and reliability, it was distributed to the research sample consisting of (132) female teachers of students with learning disabilities. The study results concluded that the level of possession of soft skills among female students with learning disabilities was low in all areas of the questionnaire. Teachers suggested implementing training programs to improve the soft skills of female students with learning disabilities and integrating these skills into the curriculum.

Keywords: Soft Skills, Female students with learning disabilities, learning disabilities teachers.

المقدمة

يُعَدُّ التعليم أحد أهم أعمدة بناء الحضارة الإنسانية على مر العصور، وهو سبب نجاح الكثير من الأمم، حيث يُسهم في تنشئة أفراد المجتمع وتنمية شخصياتهم وإكسابهم المهارات اللازمة التي تُعِدهم للإسهام في بناء وخدمة الوطن. ومن هذا المنطلق فإن نظام التعليم حسب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ يقوم على التدرج؛ بدايةً من ترسيخ القيم الإيجابية لدى الطالب، منتقلًا إلى التعلم من أجل العمل، مرورًا بكل مكونات البيئة التعليمية وأركانها من معلم ومؤسسة تعليمية وشراكة مجتمعية وفلسفة تعليم؛ سعيًا إلى خلق جيل من الشباب يصنع فرصته في العمل والوظيفة عبر التعليم النوعي الذي يتلقاه، ويتم ذلك عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، ورفع مستوى الخدمات التعليمية، والارتقاء بجودة التعليم، وربط مخرجاته باحتياجات سوق العمل (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٣).

وفي السنوات الأخيرة لم تَعُد تكفي معرفة الجوانب الفنية للوظيفة، بل كيف ستتحول هذه المعرفة إلى مخرجات، فالسلوكيات والمواقف ومهارات التواصل تلعب دورًا مهمًّا في مكان العمل وعند البحث عن وظيفة. وغالبًا ما يطلق عليها المهارات الناعمة، وهي التي تشمل مجموعة واسعة من المهارات وعادات العمل والسمات الشخصية التي يعتقد المعلمون وقادة المدارس وأساتذة الجامعات وأصحاب العمل أنها ذات أهمية حاسمة للنجاح في عالم اليوم، لا سيما في مجال التعليم. وتعتبر هذه المهارات مهمة جدًّا للطلاب؛ حيث تساعدهم على دخول سوق العمل، ومع ذلك؛ فإن نسبة هذه المهارات في مناهج التعليم لا تتجاوز ١٠٪، فتوظيف المهارات الناعمة في مناهج التعليم له أثر إيجابي كبير في تحسين جودة هذه المهارات لدى الطلاب (Triyanto, 2020).

وفي ظل التحول الذي تشهده المملكة العربية السعودية وسعيها نحو تبني اقتصاد أكثر تنوعًا وتعزيز نمو القطاع الخاص فيها، بات لزامًا عليها أن تركز على تزويد القوى العاملة في المملكة بالمهارات المطلوبة من أجل دعم هذا التحول وضمان استمراريته. وقد صنفت أكاديمية مسك المهارات المطلوبة لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي إلى ثلاث فئات، كان من بينها المهارات الناعمة، التي تشمل الذكاء الاجتماعي والإبداعي والنقدي، وذلك من أجل حل المشكلات، وقد

حددت أبرز المهارات المطلوبة في هذه الفئة، ألَا وهي مهارات التواصل (أكاديمية مسك، ٢٠٢٠).

ولقد أثبتت الدراسات التي أجراها معهد ستانفورد للأبحاث ومؤسسة كارنيجي ميلون Stanford Research Institute and the Carnegie Mellon Foundation among Fortune بين الرؤساء التنفيذيين الـ ٥٠٠ أن ٧٥٪ من النجاح الوظيفي على المدى الطويل نتج عن إتقان المهارات الناعمة، و٢٥٪ فقط من المهارات التقنية. كما وجد باحثون في جامعة بوسطن، وكلية روس لإدارة الأعمال بجامعة ميشيغان، أن العمال الذين يتمتعون بالتدريب على المهارات الناعمة هم أكثر إنتاجية بنسبة ١٢٪ من أولئك الذين لا يحصلون عليها. وأفادت جامعة هارفارد أن ٨٥٪ من النجاح في مكان العمل يُعزى إلى المهارات الناعمة و١٥٪ فقط إلى المهارات التقنية (Sundararajan,2019).

فالمهارات الناعمة هي من الأبجديات الجديدة للقرن الحادي والعشرين، وتلعب دورًا كبيرًا في التعليم من خلال تعزيز المواطنة الواعية القادرة على التعامل مع الأزمات العالمية المعاصرة والتغير السريع، وتأثير الثورة الرابعة على توليد التفكير الناقد، وإظهار خصائص المرونة والتكيف والتعاون والعمل الجماعي، وغيرها الكثير من المهارات الناعمة الضرورية لإعداد الأفراد من أجل مواجهة التحديات التي سيتعين عليهم مواجهتها خلال حياتهم (Culcasi et al.,2022;Sotelo & López, 2022). ومن ثم فإن المعرفة بموضوع ما دون وجود علاقات جيدة مع فريق العمل، وضعف مهارات قيادة هذا الفريق ستؤدي إلى ضعف الإنتاجية وجودة العمل.

ومن الجدير بالذكر أن ثمتَ فجوة هائلة بين احتياجات القطاع الخاص ومهارات القوى العاملة الحالية والمستقبلية، وهو ما تؤكده معدلات البطالة المرتفعة لدى المواطنين السعوديين، والتقارير الصادرة عن المؤسسات الصناعية والحكومية الوطنية في المملكة التي تشير إلى أن الفجوة بين المؤهلات العلمية واحتياجات سوق العمل تتسع هوَّتها أكثر فأكثر؛ الأمر الذي يستوجب التركيز الشديد من أجل التوفيق بين التعليم واحتياجات القوى العاملة سعيًا إلى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، لا سيما وأن ٦٠٪ من طلاب التعليم العالي يشاركون في برامج أكاديمية لا تلبي متطلبات التأهيل للأدوار الوظيفية المطلوبة (أكاديمية مسك، ٢٠٢٠).

ولأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتسمون ببعض الصفات مثل الصعوبة في التواصل مع الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية والصداقات، كما أنهم يواجهون صعوبة في التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة، ويُلاحظ أيضًا أنهم يواجهون مشكلات في أداء المهام والتواصل الاجتماعي، ولديهم مستويات عالية من المشاعر السلبية، وانخفاض مفهوم الذات، والذي قد يكون لها الأثر في مستوى تقدمهم الدراسي والمهني (أبو نيان، ٢٠١٩؛ Ghisi et al. ,2018). فالضعف في المهارات الناعمة هو أهم عائق أمام توظيف الأفراد ذوي الإعاقة، ومنهم ذوي صعوبات التعلم (Chen et al. 2014).

وبما أن غالبية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزًا في المهارات الاجتماعية، فإنه يجب أن يكون تعليم هذه المهارات جزءًا واضحًا ومستمرًا في المنهج الدراسي، فهم لن يصلوا إلى المستويات الاجتماعية المطلوبة الكفاية فيها في فترة محددة، بل يجب تدريس المهارات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية من خلال دروس مناسبة تنمويًا، ويستمر التدخل على مدى فترة زمنية ممتدة، تستمر طوال العام الدراسي، وحسب احتياج كل طالب (Cartledge,2005).

فتعلم المهارات الناعمة يجب أن يكون في أنماط المنهج الخفي والمنظم من خلال تنمية المعلم لدى طلابه مهارة الثقة بالنفس، والتعاون، والعمل الجاد، واحترام الآخرين، والصبر، والحكمة، والنضج، والمرونة العقلية، والتواضع، والمسؤولية، والتفكير الإبداعي، والتفكير الإيجابي، والتسامح (huda et al.,2021). وعلى الرغم من الاعتراف بأن المهارات الناعمة مهمة للطلاب ذوي الإعاقة في الحصول على وظيفة والحفاظ عليها؛ فقد تم إجراء القليل من الدراسات حول كيفية توفير تعليم المهارات الناعمة لهؤلاء الطلاب، وقياس هذه المهارات (Agran et al., 2016).

وبناءً على ما سبق، وما أكدته نتائج الدراسات من أهمية تضمين المهارات الناعمة في التعليم للطلاب عامة، وذوي الإعاقة خاصة، ودورها في ضمان مستقبل الفرد واستمرارية تعليمه الجامعي والالتحاق بسوق العمل، تظهر الحاجة إلى قياس هذه المهارات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى امتلاكهم لها، ولفت نظر المعلمين إلى أهمية هذه المهارات وتنميتها لدى طلابهم، وتضمينها في أهداف المناهج، وتوظيفها في كافة المجالات الحياتية. لذلك هدف البحث استقصاء مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن.

مشكلة البحث وأسئلته:

تواجه مؤسسات التعليم تحديًا تعليميًّا معقدًا، وهو إعداد الطلاب للاندماج في مجتمع دائم التغير، حيث تصبح المعرفة والمهارات الصلبة قديمة بسرعة ومع ذلك، فإن هذا السيناريو التربوي ما زال بعيدًا عن الواقع اليومي. حيث تعتمد المقررات الدراسية – بشكل أساسي – على نقل المحتوى بدلًا من تقديم مقررات تطمح إلى تطوير المهارات العليا والمهارات الشخصية والاجتماعية (Cornalli,2018; Hernández-Barco et al,2020). وتماشيًا مع هذا الواقع؛ أشار Cinque (٢٠١٦) سينك إلى ضرورة تركيز النظام التعليمي ليس على تدريس المهارات العلمية والمهنية التقليدية فحسب، بل على المهارات الناعمة أيضًا.

ويرتبط التوظيف فيما بعد المدرسة بنوعية الحياة للأفراد ذوي الإعاقة ومستوى امتلاكهم للمهارات الناعمة تلبيةً لاحتياجات سوق العمل. ومع ذلك، ظلت نتائج التوظيف للأفراد ذوي الإعاقة مختلفة عن أقرانهم العاديين (Newman et al., 2011). على سبيل المثال؛ أفاد مكتب وزارة العمل لإحصاءات العمل بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠١٧) أن ١٧,٥٪ فقط من الأفراد ذوي الإعاقة تم توظيفهم مقارنة بـ ٦٥٪ من الأفراد غير ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، كانت معدلات البطالة أعلى بين الأفراد ذوي الإعاقة مقارنة بأولئك الذين ليس لديهم إعاقة، وكان الأفراد ذوي الإعاقة أكثر عرضة للعمل بدوام جزئي من أولئك الذين ليس لديهم إعاقة.

ووفقًا لما سبق عمل الباحثون على تحديد العوائق التي تمنع الأفراد ذوي الإعاقة من الحصول على عمل، وكان أحد هذه المعيقات هو الدعم المحدود في أثناء الإعداد الوظيفي وخبرات العمل، كأحد التفسيرات للنتائج الضعيفة للطلاب ذوي الإعاقة (Luecking & Luecking ,2015). بالإضافة إلى وجود عائق رئيس آخر أمام توظيف الطلاب ذوي الإعاقة، وهو عدم كفاية المهارات الناعمة للتوظيف مثل مهارات إكمال العمل، ودقة المهام، والالتزام بالمواعيد، والمهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي (Riesen et al., 2014). وقد يمثل ذلك ما يقرب ٩٠٪ من فقدان الوظائف لهؤلاء الأفراد (Elksnin & Elksnin ,2001).

ولقد أظهرت الدراسات المنهجية بأن صعوبات التعلم هي مشكلة تتجاوز آثارها قطاع التعلم المعرفي، وقد تؤثر سلباً على النمو العاطفي والاجتماعي، فالطلاب ذوي صعوبات التعلم

يميلون إلى الإصابة بمشكلات اجتماعية أكثر، وتدني احترام الذات، وأعراض الاكتئاب، والشعور بالوحدة، والقلق، والعدوان، والانسحاب الاجتماعي مقارنة بأقرانهم العاديين (Casserly, 2013 ;Hackett, et all, 2010). فمساهمة التعليم في معالجة مشاكل التكيف الاجتماعي التي يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو أمر ضروري، وأسلوب التدخل الذي قد يتبعه الطالب في المدرسة من خلال معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يجب أن يحظى بدعم واهتمام كبير ومشاركة فعّالة من قبل الوالدين (Broomhead, 2014).

وبالتالي ينبغي التركيز على تحسين امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية باعتبارها من أهم المجالات التي تندرج ضمن المهارات الناعمة، فقد كشفت دراسة جورج وفارفرا George and Varvara (٢٠١٤) أهمية تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية والذي بدوره يساهم في تنمية التفاعل الاجتماعي والمشاركة النشطة، كما يساعد في رفع مستوى المهارات الناعمة وينعكس على الجانب الأكاديمي للطالب. ويفسّر الباحثون القصور الواضح في المهارات الناعمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بكونه عائداً إلى ضعف فهمهم للمؤشرات والدلالات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، كما أنهم مستمعين غير جيدين، وقد لا يتقبلون وجهات النظر المختلفة، ويعزفون عن المشاركة الاجتماعية مع أقرانهم، علاوة على ذلك يفتقرون إلى الحساسية الانفعالية للآخرين (Fox & Boulton, 2015).

ولا بد من الإشارة إلى أن مستوى إتقان المهارات الناعمة لدى المعلمين يؤثر بشكل كبير على أدائهم التدريسي للطلبة الأمر الذي ينعكس على معدل الإنجاز الوطني، ومعدل تسرب الطلبة وإتمامهم للدراسة مستقبلاً، ويعبّر ذلك عن حاجة المعلمين إلى التطوير المستمر ودمج المهارات الناعمة في الممارسات التدريسية. ويقدّر النظام المدرسي المهارات الناعمة للمعلمين، حيث تعتبر هذه المهارات محورية في إنشاء علاقة إيجابية مع الطلبة لتعزيز كفاءاتهم الاجتماعية وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي، كما أنها تساعد المعلمين على أداء مهامهم التدريسية بنجاح، وتعمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتساعدهم في تشكيل سلوك الطلاب، وتساهم في زيادة كفاءة عملية التدريس والتعلم (Lavilles & Robles,2017) . وبالتالي، فإن عدم امتلاك المعلمين لهذه المهارات له أثر سلبي كبير على نمو الطلبة.

ووفقاً لما سبق يُعَدُّ معلم التربية الخاصة عنصرًا أساسيًّا في اكتساب المهارات الناعمة لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث وُجد أن هناك فجوة في تدريب معلمي التربية الخاصة على هذه المهارات الأمر الذي ينعكس على تدريس طلابهم من ذوي الإعاقة. ومن ثم، لابد أن يكون هناك استثمار في البرامج التدريبية لتطوير المهارات الناعمة لدى هؤلاء المعلمين؛ حتى يتم توظيفها في ممارساتهم التدريسية (Fernandes et al. ,2021). حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى إتقان المهارات الناعمة للمعلمين والممارسات التدريسية (Lavilles & Robles,2017).

وقد انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال خبرة الباحثة في مجال صعوبات التعلم واحتكاكها المباشر مع مُعلِّمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وطالباتهن، فقد لاحظت ضعفًا في المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من خلال قلة التفاعلات الاجتماعية بين الطالبات، وسوء إدارة الوقت، وضعف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى تبايُن مستويات الطالبات في امتلاك هذه المهارات. وهذا ما دعا إلى محاولة قياس مستوى امتلاك المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ كونها إحدى أهم الأسباب لضمان استمرارية تعليم هؤلاء الطلبة، وتمكنهم من الالتحاق بالجامعة وسوق العمل.

فقد يُسهم قياسها في تطوير أداء المعلمين واستخدام الأساليب التدريسية الحديثة، ومن ثمَّ تطوير العملية التعليمية، حيث يظهر أثر ذلك في وَعْيهم بأهمية المهارات الناعمة، وتعزيز دورهم في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن قياسها قد يساعد على وضع مقترحات تسهم في تنمية المهارات الناعمة وتحسينها لدى الطلاب. وبناءً على ذلك حاول البحث الحالي استقصاءً فيما إذا كان الطالبات ذوات صعوبات التعلم يمتلكن مستوًى مناسبًا من المهارات الناعمة للانخراط في المجتمع والالتحاق بالجامعة والوظيفة فيما بعد المدرسة.

ويحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن؟

- ما المقترحات لتحسين مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن؟

أهداف البحث:

– هدف البحث إلى التعرف على مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن.

– هدفت البحث إلى التعرف على المقترحات لتحسين مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

١– الأهمية النظرية:

– إثراء المكتبة العربية ببعض المفاهيم الأساسية للمهارات الناعمة، وظهور أثر كل منها على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

– يحاول البحث الحالي تنمية الوعي الكافي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم بأهمية المهارات الناعمة وتنميتها لديهم.

– قد تفيد نتائج البحث في توجيه نظر مطوّري برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات السعودية في الاهتمام بالمهارات الناعمة وتضمينها داخل هذه البرامج بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.

– يأمُل هذا البحث، بما يقدّمه من توصيات في توجيه أصحاب القرار إلى ضرورة تفعيل الممارسات التدريسية الحديثة، التي تنمي المهارات الناعمة لدى الطلبة.

٢– الأهمية التطبيقية:

– يُتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعّال لتنمية المهارات الناعمة لدى هذه الفئة من الطلبة؛ لما لها من أهمية بالغة في تحسين فرص تعلمهم الأكاديمي لما بعد المدرسة وحصولهم على وظيفة؛ ومن ثم يتحقق ضمان جودة الحياة لهم.

- الاستفادة من نتائج هذا البحث ميدانيًّا في بناء برامج تدريبية للمعلمين، تُسْهِم في تطوير الممارسات التدريسية لتنمية وتحسين المهارات الناعمة لدى الطلبة، وتساعد على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين لمواكبة متطلبات هذا القرن.

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج التوجيه والإرشاد للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

- أما على الصعيد البحثي، فإن نتائج هذا البحث سوف تُسهم في توفير أساس لدراسات تجريبية لاحقة تقترح برامج وأساليب تدريبية محددة؛ لرفع مستوى المهارات الناعمة لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعلميهم كذلك.

- يوفر البحث الحالي مقياسًا للمهارات الناعمة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على مستوى امتلاك المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن.

- الحدود البشرية: اقتصرت على جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة والثانوية.

- الحدود المكانية: نُفذ هذا البحث في المدارس الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

- الحدود الزمانية: طُبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

تُعرّف المهارات الناعمة Soft Skills: بأنها مجموعة من السمات الشخصية والقدرات الاجتماعية التي تمكن الأفراد من التفاعل مع الآخرين بفعالية، وتحقيق أهدافهم في سياقات مختلفة (Nurlaila & Fadhillah, ,2023).

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا: بأنها القدرات الشخصية التي ترتبط بخبرة الفرد في التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره، واستخدام السلوكيات القيادية بصورة مقنعة ولبقة، وقدرته على التفكير

الناقد وإدارة الوقت وحل المشكلات والإدارة والقيادة والعمل الجماعي والتواصل مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي.

ويُعرَّف مصطلح الطالبات ذوات صعوبات التعلم Female Students with Learning Disabilities: بأنه الطالبة التي تعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ٢٠١٦، ١٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنهن الطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات في المرحلة المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

ويعرّف مصطلح معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم Learning Disabilities Teachers: بأنها المعلمة المؤهلة في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صعوبات التعلم – وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وكذلك تقدم الاستشارات التربوية لمعلمات التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلبات ذوات صعوبات تعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بأنهنّ المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس في مسار صعوبات التعلّم، اللاتي يدرّسن الطالبات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر أو في فصول التعليم العام، في مدارس التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية الحكومية، المتضمّنة برامجَ صعوبات التعلّم، في مدينة الرياض.

الإطار النظري

مفهوم المهارات الناعمة:

يعتبر مصطلح المهارات الناعمة من المصطلحات الحديثة نسبياً، ويمكن تعريفه بأنه صفات شخصية مرنة تنظم حالاتنا العاطفية والسلوكية والمعرفية، مما يمكننا من التفاعل بفعالية مع الآخرين

وتحقيق أهدافنا الشخصية. وتشير هذه الصفات إلى الموقف الشخصي مثل القدرة على التكيف والمثابرة والفضول والقيادة ((Robles, 2012. كما يصف مصطلح " المهارات الناعمة" بنية واسعة ومتعددة التخصصات تم تعريفها بطرق مختلفة، مثل المهارات غير المعرفية، والمهارات الشخصية، والمهارات الحياتية (Park et al., 2017). كما عرفها ليسس وآخرون (٢٠٢٠) بأنها تشمل مهارات التواصل الفعّال، والتفاوض، والتخطيط والتنظيم، والتفكير الناقد، ومهارات العمل ضمن الفريق، ومهارات أخلاقيات العمل والتطوير المستمر (Lecis et al., 2020).

وتعبّر المهارات الناعمة عن القدرات المطلوبة في مكان العمل لتحقيق النجاح المهني، فهي الطريقة المهذبة والممتعة لتقديمها للآخرين وترتبط في الغالب بالشخصية والموقف والسلوك. كما أنها عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات العديدة المتعلقة بتنفيذ مهام مثل التواصل وإدارة الوقت والتفاوض والكتابة والاستماع والقراءة والعرض وحل المشكلات واتخاذ القرار. وهي ضرورية على كل مستوى من مستويات المنظمة إذا أرادت أن تعمل بسلاسة ونجاح. أما المهارات الصلبة فهي الكفاءات التقنية ومعرفة المجال، في حين أن المهارات الناعمة هي مزيج من مهارات الناس، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات الاتصال، والذكاء العاطفي. إن مجرد اكتساب المهارات الصلبة وحدها ليست كافية للأفراد للبقاء في الوظيفة، وفي الواقع، ما نحتاجه اليوم هو مزيج مثالي بين المهارات الصلبة والناعمة للتفوق كمحترفين ناجحين (Rao,2012). فالمهارات الناعمة مكملة للمهارات الصلبة ولا يمكن فصلها للنجاح مستقبلاً.

ولقد حددت المجالس الأوروبية (The European Commission (2016 المهارات الناعمة باعتبارها أحد العوامل الرئيسية لنمو المجتمع والتعليم واقتراح طرق لتحسينها، وقوائم بالمهارات الأكثر أهمية التي ينبغي تعزيزها كجزء من المناهج المدرسية النموذجية. ولقد أثبتت الدراسات أهمية المهارات الناعمة وجوانبها النظرية والعملية التي لها تأثير كبير على سوق العمل (Heckman, 2011; Heckman & Kautz, 2012; Velasco, 2012). فالحفاظ على المهارات الناعمة بالفعل في مرحلة المدرسة من شأنه أن يمنح الطلاب الفرصة للتركيز على تلك السمات الشخصية التي ستسهل عليهم دخول سوق العمل بشكل فعال (Heckman & Kautz,2012).

كما اقترح المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠١٦) the World Economic Forum نموذجاً ثلاثيًا يعتمد على المتطلبات الاقتصادية والاحتياجات التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار الصفات

الشخصية مثل القدرة على التكيف والفضول، والكفاءات مثل حل المشكلات، والتواصل، والإبداع، ومحو الأمية مثل المعرفة والمواقف في الرياضيات والعلوم والأدب (Soffel, 2016) .وعليه تعتبر المهارات الناعمة مطلباً أساسياً لمعلم القرن الحادي والعشرين، وأحد المعايير الأساسية للنجاح المهني، ويعد الإبداع والتفكير النقدي والتعاون والعمل الجماعي ومهارات الاتصال مع الآخرين من بين مهارات القرن الحادي والعشرين ذات العلاقة الإيجابية للمعلمين في مراحل حياتهم المهنية المختلفة، وكلما ارتفعت المرحلة المهنية وزادت الخبرة زاد تطوير هذه المهارات (Leon ,2020). فهناك علاقة تتناسب طرديًّا بين استخدام المهارات الناعمة من قبل الطلاب المعلمين قبل الخدمة واستخدامهم لها في أثناء خدمتهم وتدريسهم لطلابهم مستقبلًا (Ocampo, 2021).

فمستوى إتقان المهارات الناعمة لدى المعلمين يؤثر بشكل كبير على ممارساتهم التدريسية، فالنظام المدرسي يقدّر المهارات الناعمة للمعلمين، كونها محورية في إنشاء علاقات إيجابية مع الطلبة لتعزيز كفاءاتهم الاجتماعية وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي، كما أنها تساعد المعلمين في تشكيل سلوك الطلاب وتساهم في كفاءة عملية التدريس (Lavilles & Robles,2017) . وبالتالي، فإن عدم امتلاك المعلمين لهذه المهارات له أثر سلبي كبير على نمو الطلبة. ومعلم التربية الخاصة يعتبر عنصرًا أساسيًّا في اكتساب المهارات الناعمة لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث وُجد أن هناك فجوة في تدريب معلمي التربية الخاصة على هذه المهارات الأمر الذي ينعكس على تدريس طلابهم (Fernandes et al. ,2021). حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى إتقان المهارات الناعمة للمعلمين والممارسات التدريسية (Lavilles & Robles,2017).

وفي الواقع، هناك ست مهارات شخصية فقط في فئة المهارات الناعمة وهي: القدرة على التكيف، أي قدرة الأفراد على تنظيم الوظائف النفسية والسلوكية بشكل بناء استجابة للظروف والأحوال والمواقف الجديدة والمتغيرة؛ والفضول أو الرغبة في التعلم والاستكشاف وهي الخبرة التي تحفز الناس على المشاركة في الحصول على معلومات جديدة؛ والمبادرة للتحسين في مجالات الحياة؛ والمثابرة أو الميل إلى العمل الجاد؛ والوعي الاجتماعي من خلال الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والبيئة ؛ والقيادة أو القدرة على التأثير على الآخرين ومساعدتهم على المساهمة في نجاح الفريق (Feraco et al.,2022) وعليه، حاولت الدراسة الحالية استقصاء فيما إذا كان الطلبة ذوو

صعوبات التعلم في يمتلكون مستوى مناسباً من المهارات الناعمة الضرورية للانخراط في المجتمع والالتحاق بالجامعة والوظيفة مابعد المدرسة.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية (أبو نيان، ٢٠٢٠):

الخصائص المرتبطة بالجوانب الأكاديمية: وهي ضعف التحصيل، وضعف الدافعية نحو التعلم، والتسويف، وترك الدراسة، وإعادة السنة الدراسية.

الخصائص المعرفية: وهي ضعف الوعي بمتطلبات التعلم، وضعف وعي الطالب بقدراته، وضعف التنظيم وإدارة الوقت.

الخصائص الاجتماعية والنفسية: والمتمثلة في ضعف تكوين العلاقات والصداقات مع الآخرين، والقلق الاجتماعي، ومشكلة في العلاقات الأسرية، وضعف الوعي بالذات والمحيط الخارجي، وضعف المهارات الاجتماعية، وتدني مفهوم الذات، والشعور بالاكتئاب والقلق.

أهمية المهارات الناعمة للطلبة عامة ولذوي صعوبات التعلم خاصة في المرحلة الدراسية (إبراهيم،٢٠٢٣):

- تسهم في إعداد أفراد قادرين على التكيف بفاعلية مع متغيرات العصر المعرفية والتقنية.
- تكسب المتعلم خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر، وتحقق التكامل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع وتربط التعليم بحاجات المجتمع والطلاب.
- تكسب الطالب القدرة على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب.
- تساعد على تنمية المهارات العقلية اللازمة للحياة مثل: حل المشكلات، والقدرة على التخطيط، وغيرها.
- تنمّي الميول نحو التعلم.
- تنمّي الشخصية والمسؤولية الفردية والاجتماعية، وتعزز الثقة بالنفس.
- تدعم المبادرة والعمل الجماعي.
- تزيد من دافعية التعلم، وفاعلية الذات، وتنمية القدرة على الإنجاز.
- تحقق التوافق النفسي، والتكيف الاجتماعي، والشعور بجودة الحياة.

وتُعد المهارات الناعمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ذات أهمية بالغة لما لها من دور كبير وتأثير على الجانب الأكاديمي والاجتماعي والمهني، وقد أكد جوشي (٢٠١٧) joshiبأهمية المهارات الناعمة في جميع المجالات ويمكن إجمال مدى الحاجة إليها كالتالي:

- تتيح المهارات الناعمة للطالب استخدام مهاراته ومعارفه التقنية بفعالية وكفاءة.
- تعمل على تحسين طريقة الاتصال بين الطالب وزملائه ومعلميه.
- تسمح بإنجاز المهام في الوقت المحدد.
- تؤثر إيجابياً في الاتجاه نحو المدرسة أو الوظيفة.
- التغيير المستمر في بيئة وسوق العمل.

ولقد أشار المركز الوطني لصعوبات التعلم (NCLD)، بوجود خمسة أسباب شائعة تجعل الشباب ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات في العمل:

١. الكفاءة: بطء وتيرة العمل، وصعوبات التنظيم.

٢. الدقة: ارتفاع معدل الأخطاء المرتبطة بمهام القراءة و/أو المراسلات الكتابية.

٣. تسلسل المهام: مشاكل في اتباع التعليمات أو إكمال المشاريع بخطوات متعددة.

٤. إدارة الوقت: مشكلة في التخطيط أو الالتزام بالوقت المحدد أو الالتزام بالمواعيد النهائية.

٥. المهارات الاجتماعية: مشاكل في مقابلة أشخاص جدد، وفي التفاعلات المهنية، وفي مناقشة تأثير صعوبات التعلم على المهام التي يتعين إكمالها. (Mooney & Pacuilla,2010)

فالشباب ذوي صعوبات التعلم يواجهون معدلات عالية من البطالة، وعدد ساعات عمل أقل، وأجور أقل، وانخفاض الدخل السنوي كبالغين مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Kaye,2005). وبالإضافة إلى ذلك وجد أصحاب العمل أن الشباب ذوي الإعاقة في وضع غير مواتٍ مقارنة بالشباب غير ذوي الإعاقة، وأوصوا بالتركيز على تعليم المهارات الناعمة التي يمكن أن تكون وسيلة لمساعدة الشباب ذوي الإعاقة في الحصول على عمل (Lindsay et al.,2014). حيث أفاد أصحاب وقادة الأعمال أنهم يقدِّرون المهارات الناعمة المتمثلة في النزاهة والصدق واتباع التعليمات وإظهار الاحترام للآخرين، والتعاون والحضور في الوقت المحدد أكثر من المهارات

الأكاديمية والتقنية، وأشاروا أيضًا إلى أن الموظفين الأصغر سنًّا غالبًا ما يفتقرون إلى المهارات الناعمة في مجالات الاتصال والعمل الجماعي والتعاون وحل المشكلات وأخلاقيات العمل (Casner & Barrington ,2006; Ju et al.,2012).

ومع زيادة أعداد الخريجين العاطلين عن العمل، والتي هي في الواقع مشكلة خطيرة، وأحد أسباب ذلك هو أن الخريجين لا يَبدُون قادرين على تلبية احتياجات سوق العمل، مما يجعل مهارات التوظيف كفايةً يجب أن تأخذها مؤسسات التعليم العالي بعين الاعتبار، كما أن بعض أصحاب العمل يميلون إلى اعتقاد أن الموظفين من ذوي الإعاقة سيكونون مرهِقين لهم وسيخلقون مشاكل في العمل، فقد يتسببون في تأخير إكمال العمل أو الفشل في تلبية جودة ومستوى العمل الذي حددته المؤسسة (Lindsay et al., 2014).

وما زالت نتائج التوظيف بعد المدرسة للأفراد ذوي الإعاقة غير كافية بالمقارنة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Newman et al., 2011). وأحد العوائق التي تحول دون توظيف هؤلاء الأفراد هو الافتقار إلى "المهارات الناعمة" في التوظيف (Riesen et la., 2014) مثل الالتزام بالمواعيد وإكمال العمل. ويتضح مما سبق ضرورة اختيار منهجيات التدريس البديلة التي تعزز الدور النشط للطلاب في أثناء عملية التعلم من أجل السماح لهم بالنمو كمواطنين منتجين في المستقبل، الأمر الذي يستدعي إجراء بحث لتحديد مدى قدرة التنفيذ وكفاية التوظيف وامتلاك المهارات الناعمة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة:

نظراً لندرة الدراسات السابقة المتصلة اتصال وثيق بموضوع الدراسة تم الرجوع إلى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كونها من أبرز المهارات المطلوبة ضمن نطاق المهارات الناعمة، كما تم الرجوع للمهارات الناعمة لدى الطلبة المعلمين في كليات التربية وفي قسم التربية الخاصة بالتحديد كون معلمي التربية الخاصة عنصرًا أساسيًّا في اكتساب المهارات الناعمة لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى إتقان المهارات الناعمة للمعلمين والممارسات التدريسية (Lavilles & Robles,2017). والمحاور كالتالي:

أولاً: دراسات تناولت المهارات الناعمة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

قام كاسالي وآخرون (٢٠٢٣) Casali et al. بمحاولة فهم الصفات الفردية التي تدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدعم تحصيلهم الأكاديمي ورفاهيتهم. حيث قاموا بدراسة الاختلافات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من حيث العوامل الفردية (المهارات الناعمة)، والنتائج الأكاديمية وغير الأكاديمية (التحصيل والرضا الأكاديمي والحياة)، والعلاقات بين هذه العوامل. حيث وزعت الاستبانة على مجموعه ٣١٨ طالبًا من بينهم (١٤٧) طالب ذوي صعوبات التعلم في الجامعات الأمريكية. وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أفادوا بإبداع أعلى، ولكن ضعف في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمرونة في الدراسة، والتحصيل الأكاديمي. وفي كلا المجموعتين، يرتبط الإنجاز بشكل إيجابي كبير بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وسلبيًا بالإبداع. وكان الرضا عن الحياة مرتبطًا بشكل إيجابي بمرونة الدراسة؛ وكان الرضا الأكاديمي مرتبطًا بالتفكير النقدي والفضول والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وهدفت دراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٢) التعرف إلى واقع تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر معلميهم. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي، كما قام بتصميم استبانة مقسمة على ثلاثة محاور: التواصل مع الآخرين، وتقدير الذات، والتنظيم الذاتي. وطبق الباحثان أداة الدراسة على عينة قوامها (١٣٠) معلماً ومعلمة لصعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة على أن واقع تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية جاء بدرجة تقدير منخفضة، واحتل التدريب على مهارة التواصل مع الآخرين المرتبة الأولى، فيما جاء التدريب على مهارة التنظيم الذاتي ثانيا، بينما جاء التدريب على مهارة تقدير الذات في المرتبة الأخيرة.

وأجرى فيراكو وآخرون Feraco et al.(٢٠٢٢) دراسة تبحث في كيفية عمل المهارات الناعمة جنبًا إلى جنب مع التعلم المنظم ذاتيًا والتحفيز والجوانب المعرفية في الحفاظ على استمرارية النجاح في المدرسة، كم تفحص كيفية ارتباط الأنشطة اللامنهجية بهذه المتغيرات. حيث تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (٤٦٠) طالبًا من طلاب المدارس، واختبارهم في ٦ مهارات ناعمة في القدرة على التكيف، والمبادرة الشخصية، والمثابرة، والفضول، والقيادة، والوعي الاجتماعي، والقدرات المعرفية في التفكير، وحل المشكلات، والتدوير العقلي، والذاكرة العاملة، والدافع للتعلم، والتعلم المنظم ذاتيًا كمؤشرات لإنجازهم الأكاديمي. كما تم تضمين مقياس للأنشطة اللاصفية في

التحليل. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الناعمة تنبأت بالتعلم المنظم ذاتيًا والتحفيز في المدرسة، فقد عززت بشكل غير مباشر الإنجازات الذهنية على القدرات المعرفية. وفي حين تنبأت القدرات المعرفية أيضًا بالإنجاز الأكاديمي والتحفيز، وأثرت الأنشطة اللامنهجية على المهارات الناعمة.

وفحص كلارك وآخرون (٢٠١٩) Clark et al. في دراستهم التي هدفت إلى التعرف على آثار برنامج "ترقية أدائك" على المهارات الناعمة لأربع طلاب من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية في أمريكا، في كل من مواقع العمل داخل المدرسة والمجتمع. من خلال استخدام المنهج شبه تجريبي وتعريض الطلبة لبرنامج تدريبي يتضمن المراقبة الذاتية، وتحديد الأهداف، والرسوم البيانية الذاتية، والتعليمات المدعومة بالتكنولوجيا. وأظهرت النتائج أن جميع الطلاب تحسنوا في مجال المهارات الناعمة التي تم اختيارها ذاتيًا، وحققوا مكاسب في أدائهم العام، وكانوا قادرين على مراقبة أدائهم ذاتيًا باستخدام الجهاز المحمول، وقاموا بتعميم مهاراتهم.

وهدفت دراسة درادكة وخزاعلة (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء الجنس ومستوى الطبقة ونوع الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم المسجلين في غرف المصادر في الأردن. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفض. ويوصي الباحثون بضرورة وجود برامج تعليمية تهتم بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وقيّم غيسي وآخرون Ghisi et al. (٢٠١٨) السمات النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكون عينة الدراسة من (٢٨) طالباً جامعياً يعانون من صعوبات القراءة في إيطاليا. ومقارنتهم بمجموعة ضابطة من الطلاب ذوي النمو الطبيعي المتطابقين من حيث الجنس والتعليم والانضباط الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة لديهم مستويات أعلى من الشكاوى الجسدية والمشاكل الاجتماعية والانتباه، وانخفاض احترام الذات، وارتفاع الاكتئاب والإبلاغ عن مشكلات نفسية أكثر من الطلاب العاديين، ويمكن أن يستفيدوا من التدخل لتحسين صحتهم النفسية والجسدية.

ولارتباط مهارات التوظيف بالمهارات الناعمة والمهارات الصلبة، فحص بوتيه وآخرون Puteh et al (٢٠١٧). في دراستهم مهارات التوظيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة، من خلال التعرف على مدى تطبيق وضبط مهارات التوظيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة في الكليات التقنية. فقد طبقت الاستبانة على (٨١) طالبًا من ذوي الإعاقة في أربع كليات الفنون التطبيقية في ماليزيا. وأظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على أن يكونوا موظفين جيدين، مع حاجتهم الماسة إلى بعض التحسينات لتعزيز مهاراتهم الوظيفية ومنها المهارات الناعمة من أجل تصحيح تصور أصحاب العمل للطلاب ذوي الإعاقة، وضرورة تكثيف الأنشطة التي تساهم في تحسين مهارات التوظيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة لمساعدتهم على المنافسة في سوق العمل والمساهمة في التنمية الوطنية. وأوصت بتحسين جودة خريجي التعليم والتدريب المهني والتقني.

وعمل ساتي وفيج (٢٠١٧) Sati and Vig دراسة هدفت إلى تقييم تأثير القلق الأكاديمي وتقدير الذات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث تم اختيار (٨٠) طالب من ذوي صعوبات التعلم تم تشخيصهم مسبقاً من مدارس تقدم خدمات علاجية في الهند. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس كوبر سميث لتقدير الذات ومقياس القلق الأكاديمي على هؤلاء الطلبة. ووجد الباحثان بأن هناك انخفاض في مستوى تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة. كما وجدا أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتمتعون بتقدير كبير للذات لديهم قلق أكاديمي منخفض على عكس الذين يتمتعون بتقدير ذات متوسط.

وقام شيمت وآخرون (٢٠١٤) Schmidt et al. بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في سلوفينيا يواجهون صعوبات في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين. وتم استخدام أدوات القياس التالية: استبيان الصعوبات الشخصية لدى المراهقين، ومقياس القلق الاجتماعي لدى المراهقين، ومقياس مفهوم الذات. على عينة (٩٠) طالب من ذوي صعوبات التعلم. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم. وتختلف المجموعتان من حيث الصعوبات في التفاعل الاجتماعي، حيث يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم المزيد من الصعوبات في التفاعلات الاجتماعية. وظهرت أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التوتر في الاتصال الاجتماعي والقلق الاجتماعي، وكذلك في مجال مفهوم الذات، وكان الطلاب ذوي

صعوبات التعلم أكثر قلقًا وتحفظًا في الاتصالات الاجتماعية، وانخفاض في مستوى التفاعل الاجتماعي، وضعف في علاقاتهم مع الأسرة والأصدقاء.

وأجرى المقداد وآخرون (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. وشارك في الدراسة ٢٧٨ طالباً وطالبة، منهم (٩٧) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن. واستخدم البحث المنهج الوصفي، حيث طُبقت الاستبانة على هؤلاء الطلبة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً في المهارات الاجتماعية مع الأفضلية للطلبة العاديين. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكا للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة واتباع لوائح المدرسة وقوانينها.

وقام خزاعلة والخطيب (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية الرمثا. وتكونت العينة من (٢٣٨) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس للمهارات الاجتماعية والعاطفية على الطلبة حيث تم تطبيقه من قبل المعلمين. وأظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب أظهروا مهارات اجتماعية/عاطفية أقل من المتوسط. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لنوع صعوبات التعلم الاجتماعية والعاطفية.

ثانياً: دراسات تناولت المهارات الناعمة في برامج الإعداد الجامعي

قامتا البليهد ومجرشي (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، والتحقق من أهمية تضمينها. كما هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات الأكثر ملائمة لتدريسها، وطرق التقييم المناسبة لتقييمها. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث طبقت على (٥٩) عضو من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية. وأظهرت نتائج البحث بأن تضمين المهارات الناعمة جاء بدرجة متوسطة،

كما أنه تم تقدير أهمية تضمينها بأهمية عالية. وأوصت بضرورة تطوير توصيفات مقررات التربية الخاصة وتحديد متطلبات إجرائية لإكساب المهارات الناعمة لدى الطلبة.

وأجرى هدى وآخرون huda et al.(٢٠٢١) دراسة هدفت إلى استكشاف تجارب المشاركين في برنامج التعليم المهني للمعلمين في اكتساب المهارات الناعمة. وتم جمع بيانات البحث من خلال إجراء المقابلات على خمسة عشر مشاركًا من خمس جامعات منتشرة في إندونيسيا. ووجدت النتائج أن المشاركين تلقوا تعلمًا للمهارات الناعمة في أنماط المناهج المخفية بحيث يكون لدى كل مشارك فهم أولي عن المهارات الناعمة، وكيفية الحصول عليها، وهي مهارة الثقة بالنفس، والتعاون، والعمل الجاد، واحترام الثقافة، والصبر، والحكمة، والنضج، والمرونة العقلية، والتواضع، والمسؤولية، والتفكير الإبداعي، والتفكير الإيجابي، والتعاون، والتواضع، واحترام الآخرين، والتسامح. يوصي هذا البحث بتنفيذ تعلم المهارات الناعمة من خلال منهج منظم بحيث يتمتع المشاركون بقدرات أفضل كمعلمين.

وقام فيرناندز Fernandes et al. (٢٠٢١) بإجراء مراجعة للإنتاج العلمي بين الأعوام (٢٠١٠-٢٠٢٠)، حيث تم تضمين (٣٣) دراسة في المراجعة التي تشير إلى المهارات الناعمة ضمن نطاق التربية الخاصة، وهي: المرونة، وقابلية الانعكاس ، والتعاطف، والعمل الجماعي، والكفاءة الذاتية، والإبداع، والتواصل الفعال. وتم تضمين الدراسات التي قدمت مثل هذه المعايير فقط في التحليل. ومن التحليل تبيّن أن التواصل الفعّال والعمل الجماعي والمرونة هي من أبرز المهارات الناعمة في تلك الأدبيات، كما وجد بأن هناك فجوات في التدريب المتخصص لهؤلاء المعلمين. وبالتالي، يقترح أن يكون هناك استثمار في البرامج التدريبية لتطوير المهارات الناعمة لدى المعلمين.

وهدفت دراسة العلا وأبو سكر (Allala and Abusukkar ٢٠١٨) إلى التعرف على درجة امتلاك طالبات قسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة الأميرة نورة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم واعتبارات أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) عضو هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة، والثانية مكونة من (٢٨٧) طالبات قسم التربية الخاصة. توصلت الدراسة إلى انخفاض نسبة امتلاك الطالبات للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن، باستثناء بعض الفقرات التي فيها كان التقدير مرتفعاً. كما عبّر أعضاء هيئة التدريس

بانخفاض نسبة امتلاك الطالبات للمهارات الناعمة. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام في المهارات الناعمة وذلك من خلال تضمين هذه المهارات في المقررات الدراسية ومن خلال الأنشطة الطلابية المختلفة.

وقام الهولي والخياط (٢٠٢٠) AlHouli and Al-Khayatt بتقييم احتياجات المهارات الناعمة للطلاب المعلمين في جامعة الكويت، مما أدى إلى قيام الباحثين بتطوير استبانة مكونة من جزأين، غطى الجزء الأول ٤٩ مهارة شخصية مقسمة إلى خمسة أبعاد مهارات: قابلية التوظيف، والدراسة، والاجتماعية، وضبط النفس، وحل المشكلات. وتضمن الجزء الثاني خمسة أساليب مختلفة لاكتساب المهارات الناعمة. وزعت الاستبانة على (١٠٨٣) طالب معلم، وكشفت النتائج أن مستوى الحاجة كان متوسط إلى مرتفع لجميع المهارات الناعمة المذكورة في الاستبانة وتفضيلهم لجميع أساليب الاكتساب الخمسة. توصي الدراسة بأن تركز الأبحاث المستقبلية على استكشاف الأساليب الأكثر فعالية لاكتساب المهارات الناعمة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الدارسات السابقة جوانب ذات علاقة وطيدة بالبحث الحالي، ولكن بمنظور مغاير، وجميعها طرق جوانب علمية مهمة تُؤخذ بالاعتبار حال مناقشة وتفسير النتائج، ويسفر البحث عن نتائج أخرى لا تقل أهمية عن نتائج تلك الدراسات. كما تناقش الاعتبارات وتربط بما يناسبها من الأدبيات في ضوء نتائج البحث وفي إطار مبادئ البحث العلمي وقواعده.

- ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين صعوبات التعلم وانخفاض المهارات الناعمة الذي يحد من تفاعل الطلبة وتعاونهم مع زملائهم ومعلميهم، كما يحد من تطوّر الطلبة في إكمال المهام، وإدارة الوقت، والتنظيم، والدقة. كما وُجد ارتباط بين صعوبات التعلم والمشاكل الاجتماعية وضعف الانتباه، وانخفاض احترام الذات (درادكة وخزاعلة ٢٠١٨؛ الزهراني والغامدي،٢٠٢٠٢٠٢٣؛ Casali et al., (Sati & Vig,2017; Ghisi et al. .;,2018

- وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة التي استُعرضت يتبيّن أنها اتّفقت بالمجمل على أهمية المهارات الناعمة لدى الطلبة عامة وذوي الإعاقة خاصة، ودورها في ضمان استمرارية تعليمهم

الأكاديمي والتحاقهم بسوق العمل، وأظهرت الحاجة الماسة إلى بعض التحسينات لتعزيز مهارات الطلبة الوظيفية ومنها المهارات الناعمة، وضرورة تكثيف الأنشطة التي تساهم في تحسين هذه المهارات لمساعدتهم على المنافسة في سوق العمل والمساهمة في التنمية الوطنية، ومن ثم ضمان تحقيق جودة الحياة لهم (Clark et al ;2019 ;Puteh et al.,2017 ,Feraco et al.,2022.).

– تتطلب المهارات الناعمة إدراكًا ووعيًا من قبل أصحاب القرار والمتخصصين في التخطيط الفعّال لتنمية هذه المهارات وتضمينها في برامج الإعداد الجامعي. حيث أوصت معظم الدراسات بضرورة تضمين المهارات الناعمة في أهداف المناهج الدراسية وفي توصيفات المقررات للطلبة المعلمين بكليات التربية وفي أقسام التربية الخاصة والذي بدوره سينعكس على طلبتهم من ذوي الإعاقة (البليهد ومجرشي،٢٠٢٣ & Allala ;huda et al.,2021 ;Fernandes et al.,2021 ;Abusukkar,2018).

– واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الاطلاع على المصادر والمراجع العلمية التي وردت فيها، بجانب الاستفادة منها في تدعيم مشكلة البحث، وفي إثراء الإطار النظري، وتصميم الأداة، وفي تفسير ومناقشة النتائج.

وعلى الرغم من أهمَّية الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، إلا أن البحث الحالي تميَّز بربطه بين المهارات الناعمة وصعوبات التعلم وتطبيقه على البيئة السعودية، وعلى عيّنة من الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم تحديداً، بخلاف الدراسات السابقة التي ركَّزت على الطلبة العاديين أو ذوي الإعاقة، كما أن معظمها ركز على المهارات الاجتماعية فقط باعتبارها جزء من المهارات الناعمة. أما البحث الحالي فقد شمل المهارات الناعمة في (٦) مجالات والتي من ضمنها المهارات الاجتماعية. ويحاول البحث سدَّ النقص في هذا المجال، وأملًا في أن يسهم في تحسين نوعية التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة في ظل التحول الذي تشهده المملكة، وسعيها نحو تزويد القوى العاملة بالمهارات المطلوبة من أجل تلبية احتياجات سوق العمل السعودي، والتي من أهمها تنمية المهارات الناعمة لدعم هذا التحول وضمان استمراريته والتنمية المستدامة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لموضوع البحث، فهو يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، كما عرفها العساف (٢٠١٢) بأنها ذلك النوع من البحوث، الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب. كما يُعرَّف بأنه: الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو واقع؛ وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات جزئية أو أساسية (عدس وآخرون، ٢٠٢٠).

مجتمع البحث وعينتها:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، في المدارس الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض في المرحلة المتوسطة والثانوية. وبلغ عددهن (٢٠٣) من معلّمات تخصص بكالوريوس التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم (إحصائية صعوبات التعلم لعام ١٤٤٥هـ)، وتم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة على (٣٠) معلمة، حيث بلغ المتوسط العمري لعينة الخصائص السيكومترية (٤٠,١٠) عامًا والانحراف المعياري (٢,٥٦)، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٣٢) معلمة، حيث بلغ المتوسط العمري لعينة البحث الأساسية (٤٠,٢٨) عامًا والانحراف المعياري (٢,٠٧). وفيما يلي توضيح الوصف الإحصائي لعينة البحث:

جدول (١) الوصف الاحصائي للمشاركين في البحث

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية التي تقومين بالتدريس فيها	المتوسطة	٨٦	٦٥,١٥٪
	الثانوية	٤٦	٣٤,٨٤٪
التخصص	صعوبات التعلم	١٣٢	١٠٠٪

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٠	٦٨,١٨٪
	دراسات عليا	٤٢	٣١,٨١٪
الإجمالي			١٣٢

أداة البحث:

أُعدت الاستبانة بعد الاطلاع المتعمق على المصادر والمراجع المختلفة الأجنبية والعربية، مثل دراسة كلٍّ من: (درادكة وخزاعلة، ٢٠١٨، Puteh et al., ٢٠١٧، Ghisi et al., 2018 2018 Muzata,) وغيرها من الدراسات السابقة. وتم توزيع عبارات المهارات الناعمة بناءً على عدد من المجالات، وهي: إدارة الوقت، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل مع الآخرين، والقيادة والإدارة، والتعاون والعمل الجماعي.

الخصائص السيكومترية لاستبانة المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم:

(أ) صدق الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق الاستبانة على ما يأتي:

١- صدق المحكَّمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية والبالغ عدد عباراتها (٤٦) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية بكليات التربية، والبالغ عددهم (٧) محكّمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة الاستبانة. مدى ملاءمة عبارات المقياس للتعريف الإجرائي. مدى ملاءمة عبارات كل مجال للتعريف الإجرائي له مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، وحذفت الباحثة (٣ عبارات)، وهي العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى (٨٠٪)، كما أن الباحثة قامت بتعديل صياغة بعض العبارات.

وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة (٤٣) عبارة تمثل استبانة المهارات الناعمة، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة معيارًا لصدقها؛ مما يدعو إلى الثقة بالنتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق الاستبانة على أفراد العينة.

٢- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات استبانة المهارات الناعمة على النحو الآتي:

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٢*	١٣	٠,٨٢٧**	٢٥	٠,٤٦٥**	٣٧	٠,٤٨٤**
٢	٠,٦٣٠**	١٤	٠,٧٢٣**	٢٦	٠,٤٨٠**	٣٨	٠,٥٨٩**
٣	٠,٥٣٣**	١٥	٠,٤٢٠*	٢٧	٠,٥١٩**	٣٩	٠,٤٢٦**
٤	٠,٣٧٩*	١٦	٠,٧٣٣**	٢٨	٠,٥١٩**	٤٠	٠,٥٣٢**
٥	٠,٦٤٢**	١٧	٠,٧٤٨**	٢٩	٠,٥٧٠**	٤١	٠,٤٣٧*
٦	٠,٥٤٨**	١٨	٠,٤٨٥**	٣٠	٠,٤٨٤**	٤٢	٠,٤٣٧**
٧	٠,٤٥٠*	١٩	٠,٥٠٦**	٣١	٠,٦١٩**	٤٣	٠,٥٣٥**
٨	٠,٤٥٤*	٢٠	٠,٤٩٦**	٣٢	٠,٦١٥**		
٩	٠,٤٩٦**	٢١	٠,٤٩٦**	٣٣	٠,٤٩٩**		
١٠	٠,٥٠٤**	٢٢	٠,٦١٢**	٣٤	٠,٥١١**		
١١	٠,٧٩٠**	٢٣	٠,٤٢٤*	٣٥	٠,٧٢٥**		
١٢	٠,٤٦٨**	٢٤	٠,٤٩٨**	٣٦	٠,٤١٤*		

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالَّة عند مستوى (٠,٠١). فيما عدا العبارات (١ - ٤ - ٧ - ٨ - ١٥ - ٢٣ - ٣٦ - ٤١) فهي دالته عند مستوى (٠,٠٥).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

إدارة الوقت		التفكير الناقد		حل المشكلات		التواصل مع الآخرين		القيادة والإدارة		التعاون والعمل الجماعي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٥٣**	٨	٠,٥٣٨**	١٤	٠,٣٧١*	١٩	٠,٦٢٩**	٢٨	٠,٨٧٨**	٣٦	٠,٦٧٤**

إدارة الوقت		التفكير الناقد		حل المشكلات		التواصل مع الآخرين		القيادة والإدارة		التعاون والعمل الجماعي	
٢	٠,٨٤٩**	٩	٠,٦٥٦**	١٥	٠,٦٩٣**	٢٠	٠,٦٣٣**	٢٩	٠,٦٦٩**	٣٧	٠,٥٣٥**
٣	٠,٨٢٠**	١٠	٠,٦٥٨**	١٦	٠,٩٣٦**	٢١	٠,٣٨٤*	٣٠	٠,٣٩٢*	٣٨	٠,٧٠٥**
٤	٠,٥٦٠**	١١	٠,٧٩٣**	١٧	٠,٨٩٧**	٢٢	٠,٥٧٦**	٣١	٠,٧٠٢**	٣٩	٠,٦٦٤**
٥	٠,٧٨٢**	١٢	٠,٧٢٥**	١٨	٠,٨٠٣**	٢٣	٠,٥٤٢**	٣٢	٠,٧٥٦**	٤٠	٠,٧٢٣**
٦	٠,٦٦٨**	١٣	٠,٨٨١**			٢٤	٠,٦١٣**	٣٣	٠,٥٢٨**	٤١	٠,٦٧٤**
٧	٠,٧٤٠**					٢٥	٠,٦٢٦**	٣٤	٠,٥٦٦**	٤٢	٠,٤٦٧**
						٢٦	٠,٥٠١**	٣٥	٠,٥٥٨**	٤٣	٠,٧٠١**
						٢٧	٠,٥٩١**				

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١). فيما عدا العبارات (١٤ – ٢١ – ٣٠) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.

م	المجالات	معامل الارتباط
١	إدارة الوقت	٠,٧٥١**
٢	التفكير الناقد	٠,٨٠٣**
٣	حل المشكلات	٠,٧٨٦**
٤	التواصل مع الآخرين	٠,٨٥٠**
٥	القيادة والإدارة	٠,٨٥٩**
٦	التعاون والعمل الجماعي	٠,٧٣٧**

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١).

(ب) ثبات الاستبانة:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات الاستبانة، وهما: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

١- ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٣٠) مشاركة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية للاستبانة المهارات الناعمة.

م	المجال	معامل الثبات
١	إدارة الوقت	٠,٨٢٠
٢	التفكير الناقد	٠,٧٦٥
٣	حل المشكلات	٠,٨١٠
٤	التواصل مع الآخرين	٠,٧٢١
٥	القيادة والإدارة	٠,٧٢٩
٦	التعاون والعمل الجماعي	٠,٧٨٥
الدرجة الكلية		٠,٩٢٦

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٢١ - ٠,٩٢٦)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة بالنتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال الاستبانة.

٢- التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة جتمان على عينة مقدارها (٣٠) مشاركة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٦) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبانة المهارات الناعمة.

الطريقة	العدد=٣٠	
	جتمان	سبيرمان براون
معامل الثبات	٠,٧٨٩	٠,٨٠٩

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٧٨٩)، بطريقة سبيرمان – براون بلغت (٠,٨٠٩)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات استبانة المهارات الناعمة.

نتائج البحث ومناقشتها:

ينبغي تحديد درجة القطع، التي تُستخدَم لتصنيف المفحوصين إلى فئات تعكس مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن التي يقيسها المقياس، بحيث يمكن من خلالها الحكم على مستوى المفحوص بأنه مرتفع، أو متوسط، أو منخفض. وفي هذا البحث قد حُدِّدت درجة القطع للأسئلة، وذلك كما يلي: (١ – ٢,٣٣) تشير إلى أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن منخفض، (٢,٣٤ – ٣,٦٧) تشير إلى أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن متوسط، (٣,٦٨ – ٥,٠٠) تشير إلى أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن مرتفع.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١–نتائج السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: "ما مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن؟"

أ– المجال الأول: إدارة الوقت:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال إدارة الوقت من وجهة نظر معلماتهن.

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
إدارة الوقت	١	٢,٠٠	١,٠١	٥	٧	١٦	٥٩	٤٥	٥	منخفض
	٢	٢,٦٩	١,٢٤	٥	٣٨	٣٦	١٨	٣٥	١	متوسط
	٣	٢,٢٦	١,٢٢	٥	٢٢	٢٥	٣١	٤٩	٢	منخفض
	٤	١,٨٨	٠,٩٦	٢	٦	٢٤	٤٣	٥٧	٧	منخفض
	٥	١,٩٤	١,٠١	–	١٥	١٩	٤٢	٥٦	٦	منخفض
	٦	٢,٢٤	١,٠١	–	١٢	٥١	٢٦	٤٣	٤	منخفض
	٧	٢,٢٥	١,٠٦	٥	٨	٤١	٣٩	٣٩	٣	منخفض

يتضح من الجدول (٧) العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في مجال إدارة الوقت بين (١,٨٨ – ٢,٦٩)، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمنخفضة، وحصلت العبارة رقم (٢) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٦٩)، في حين حصلت العبارة رقم (٤) على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٨٨). وجاء ترتيب متوسطات الاجابات حول مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية في مجال إدارة الوقت مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (٢– ٣ – ٧ – ٦ – ١ – ٥ – ٤).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال إدارة الوقت ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (٨) اختبار "ت" لعيّنة واحدة

–	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	١٥,٢٦	٧,٥١	٢١	١٣١	١٤,٢٥٤	٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (٨) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال إدارة الوقت جاء منخفض، بمتوسط حسابيّ (١٥,٢٦)، وانحراف معياريّ (٧,٥١)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (٢١)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (١٤,٢٥٤)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال إدارة الوقت منخفض.

ب- المجال الثاني: التفكير الناقد:

تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال التفكير الناقد من وجهة نظر معلماتهن.

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
التفكير الناقد	٨	٢,٣٤	١,١٨	٥	٢٣	٢٣	٤٢	٣٩	٣	متوسط
	٩	٢,٦٤	١,٢٧	١٠	٢٨	٣٢	٢٩	٣٣	١	متوسط
	١٠	٢,٠١	٠,٨٩	–	٦	٣٥	٤٦	٤٥	٤	منخفض
	١١	١,٨٧	١,٠١	–	١٣	٢١	٣٤	٦٤	٥	منخفض
	١٢	٢,٤٠	١,٣٣	٨	٢٩	٢٠	٢٧	٤٨	٢	متوسط
	١٣	١,٧٥	٠,٨٠	–	٥	١٥	٥٥	٥٧	٦	منخفض

يتضح من الجدول (٩) العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التفكير الناقد حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٧٥ – ٢,٦٤)، وهي قيم منخفضة، وحصلت العبارة رقم (٩) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٦٤)، في حين حصلت العبارة رقم (١٣) على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٧٥). وجاء ترتيب متوسطات إجابات المعلمات حول مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التفكير الناقد مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (٩ – ١٢ – ٨ – ١٠ – ١١ – ١٣).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التفكير الناقد في المجال ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (١٠) اختبار "ت" لعيّنة واحدة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	١٣,٠١	٦,٤٨	١٨	١٣١	١٣,٥٥١	٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (١٠) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التفكير الناقد جاءت منخفضة، بمتوسط حسابيّ (١٣,٠١)، وانحراف معياريّ (٦,٤٨)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (١٨)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (١٣,٥٥١)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التفكير الناقد جاءت منخفضة.

ت–المجال الثالث: حل المشكلات:

تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١١) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال حل المشكلات من وجهة نظر معلماتهن.

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
حل المشكلات	١٤	١,٧٦	٠,٧٩	–	٧	٩	٦٢	٥٤	٥	منخفض
	١٥	١,٨٩	١,٠٦	–	١٥	٢٣	٢٧	٦٧	٣	منخفض
	١٦	١,٩٣	١,٠٢	–	١٣	٢٦	٣٢	٦١	١	منخفض
	١٧	١,٨١	١,١٢	١	١٩	١٠	٢٦	٧٦	٤	منخفض
	١٨	١,٩٣	١,٠٣	–	١٧	١٦	٤١	٥٨	٢	منخفض

يتضح من الجدول (١١) العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال حل المشكلات؛ حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٧٦ – ١,٩٣)، وهي قيم منخفضة، وحصلت العبارة رقم (١٦) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (١,٩٣)، في حين حصلت العبارة رقم (١٤) على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٧٦). وجاء ترتيب متوسطات إجابات المعلمات حول مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال حل المشكلات مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (١٦ – ١٨ – ١٥ – ١٧ – ١٤).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال حل المشكلات ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (١٢) اختبار "ت" لعيّنة واحدة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حل المشكلات	٩,٣٢	٥,٠٢	١٥	١٣١	١٧,٢٣٨	٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (١٢) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال حل المشكلات منخفض، وذلك بمتوسط حسابيّ (٩,٣٢)، وانحراف معياريّ (٥,٠٢)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (١٥)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (١٧,٢٣٥)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال حل المشكلات منخفض.

ث-المجال الرابع: التواصل مع الآخرين:

تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٣) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال التواصل مع الآخرين من وجهة نظر معلماتهن

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
التواصل مع الآخرين	١٩	١,٧٨	٠,٨١	–	٥	١٧	٥٥	٥٥	٩	منخفض
	٢٠	٢,١٢	٠,٨٦	٤	١	٣١	٦٧	٢٩	٣	منخفض
	٢١	٢,٢١	٠,٩٣	٤	٥	٣٥	٥٩	٢٩	٢	منخفض
	٢٢	١,٨١	١,٠٦	٨	١	١٣	٤٦	٦٤	٨	منخفض
	٢٣	٢,٠٧	٠,٩٣	–	١٠	٣٣	٤٦	٤٣	٤	منخفض
	٢٤	٢,٤٩	٠,٩٧	٣	١٧	٤٢	٥٠	٢٠	١	متوسطة
	٢٥	١,٩٦	٠,٨٢	–	٧	٢٢	٦٣	٤٠	٧	منخفض
	٢٦	٢,٠٤	٠,٧٦	–	٣	٣٢	٦٥	٣٢	٦	منخفض
	٢٧	٢,٠٦	٠,٧٥	–	١	٣٩	٥٩	٣٣	٥	منخفض

يتضح من الجدول (١٣) أن العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التواصل مع الآخرين؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٧٨ – ٢,٤٩)، وهي قيم تتراوح بين مخفضة ومتوسطة، وحصلت العبارة رقم (٢٤) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٤٩)، في حين حصلت العبارة رقم (١٩) على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٧٨). وجاء ترتيب المتوسطات لمستوى

امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التواصل مع الآخرين مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (٢٤ – ٢١ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٧ – ٢٦ – ٢٥ – ٢٢ – ١٩).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التواصل مع الآخرين ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

اختبار "ت" لعيّنة واحدة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التواصل مع الآخرين	١٨,٥٤	٧,٨٩	٢٧	١٣١	٢٠,٨٤٥	٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (١٤) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التواصل مع الآخرين جاء منخفضًا، بمتوسط حسابيّ (١٨,٥٤)، وانحراف معياريّ (٧,٨٩)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (٢٧)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (٢٠,٨٤٥)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التواصل مع الآخرين منخفض.

ج- المجال الخامس: القيادة والإدارة:

تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال القيادة والإدارة من وجهة نظر معلماتهن.

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
القيادة والإدارة	٢٨	٢,٣٣	١,١٦	٤	١٨	٤٠	٢٦	٤٤	١	منخفض
	٢٩	١,٨٨	٠,٨٩	–	٢	٤٠	٣١	٥٩	٧	منخفض
	٣٠	٢,٢٧	١,٢١	١٠	١٢	٢٣	٤٦	٤١	٢	منخفض
	٣١	١,٨٧	٠,٩٣	–	٣	٤١	٢٥	٦٣	٨	منخفض
	٣٢	١,٩٤	١,٠١	٥	–	٣٤	٣٧	٥٦	٦	منخفض
	٣٣	٢,٢٢	١,٠٥	٤	١٤	٢٥	٥٤	٣٥	٣	منخفض
	٣٤	٢,١٣	٠,٩٧	٥	٧	٢١	٦٧	٣٢	٤	منخفض
	٣٥	٢,٠٠	٠,٨٠	٤	–	١٨	٨٠	٣٠	٥	منخفض

يتضح من الجدول (١٥) أن العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٨٧ – ٢,٣٣)، وهي قيم منخفضة، وحصلت العبارة رقم (٢٨) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٣٣)، في حين حصلت العبارة رقم (٣١) على أقل متوسّط حسابي، وبلغت قيمته (١,٨٧). وجاء ترتيب متوسطات الاجابات مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (٢٨ – ٣٠ – ٣٣ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٢ – ٢٩ – ٣١).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (١٦) اختبار "ت" لعيّنة واحدة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القيادة والإدارة	١٦,٦٤	٨,٠٢	٢٤	١٣١	١٥,٢١١	٠,٠٠١

يتّضح من الجدول رقم (١٦) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة جاء منخفضًا، بمتوسط حسابيّ (١٦,٦٤)، وانحراف معياريّ (٨,٠٢)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (٢٤)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (١٥,٢١١)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة منخفض.

د- المجال السادس: التعاون والعمل الجماعي:

تم حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة في مجال التعاون والعمل الجماعي من وجهة نظر معلماتهن.

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات					الترتيب	المستوى
				أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	غير موافق إطلاقًا		
التعاون والعمل الجماعي	٣٦	١,٧٥	٠,٦٩	–	–	١٩	٦١	٥٢	٥	منخفض
	٣٧	١,٧٦	٠,٧٧	–	–	٢٧	٤٧	٥٨	٤	منخفض
	٣٨	١,٨٧	٠,٩٠	٥	–	١٧	٦٢	٤٨	٣	منخفض
	٣٩	١,٩٥	٠,٩٥	–	١١	٢٤	٤٥	٥٢	٢	منخفض
	٤٠	١,٥٦	٠,٧٤	–	٢	١٤	٤١	٧٥	٧	منخفض
	٤١	٢,٠٠	٠,٩٨	٢	٤	٤٠	٣٣	٥٣	١	منخفض
	٤٢	١,٥٦	٠,٩٠	٤	١	١٠	٣٦	٨١	٨	منخفض
	٤٣	١,٥٩	٠,٨٧	١	٣	١٩	٢٨	٨١	٦	منخفض

يتضح من الجدول (١٧) العبارات التي تعبر عن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التعاون والعمل الجماعي حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٥٦- ٢,٠٠)، وهي قيم منخفضة، وحصلت العبارة رقم (٤١) على أعلى متوسط، وبلغت قيمته (٢,٠٠)، في حين حصلت العبارة رقم (٤٢) على أقل متوسّط

حسابي، وبلغت قيمته (١,٥٦). وجاء ترتيب المتوسطات لمستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التعاون والعمل الجماعي مرتّبةً ترتيبًا تنازليًّا كما يأتي: (٤١ - ٣٩ - ٣٨ - ٣٧ - ٣٦ - ٤٣ - ٤٠ - ٤٢).

ولتحديد مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال القيادة والإدارة في المجال ككل حُسبت الفروق بين المتوسط الحسابيّ والمتوسط الفرضيّ، باستخدام اختبار "ت" لعيّنة واحدة، كما في الجدول الآتي:

جدول (١٨) اختبار "ت" لعيّنة واحدة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعاون والعمل الجماعي	١٤,٠٤	٦,٨	٢٤	١٣١	٣٤,١٣٨	٠,٠١

يتّضح من الجدول رقم (١٨) أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التعاون والعمل الجماعي جاء منخفضًا، بمتوسط حسابيّ (١٤,٠٤)، وانحراف معياريّ (٦,٨)، وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط الفرضيّ (٢٤)، وباستخدام "ت" لعيّنة واحدة بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (٣٤,١٣٨)، وهي قيمة دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مستوى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمهارات الناعمة من وجهة نظر معلماتهن في مجال التعاون والعمل الجماعي منخفض.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة درادكة وخزاعلة (٢٠١٨) التي وجدت أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم منخفض. كما أنها اتفقت مع نتيجة دراسة بوتيه وآخرين (٢٠١٧) Puteh et al. التي حصلت على وجود حاجة ماسة للطلاب ذوي الإعاقة إلى بعض التحسينات لتعزيز مهاراتهم الوظيفية ومنها المهارات الناعمة من أجل تصحيح تصور أصحاب العمل للطلاب ذوي الإعاقة، وضرورة تكثيف الأنشطة التي تسهم في تحسين مهارات التوظيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ لمساعدتهم على المنافسة في سوق العمل والمشاركة في التنمية الوطنية. واتفقت مع نتائج دراسة غيسي وآخرين Ghisi et al. (٢٠١٨) التي أكدت

على أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة لديهم مستويات أعلى من المشكلات الاجتماعية والانتباه، وانخفاض احترام الذات.

كما تتوافق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة مازاتا (Muzata ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب ذوي الإعاقة يفتقرون إلى المهارات التعويضية ذات الصلة، كما أنهم يفتقرون إلى مهارات إدارة الوقت وقضاء وقت الفراغ وفرص الترفيه. وأوصت بضرورة إلزام كليات التربية تصميم دورات أو دمج المهارات الناعمة في برامج إعداد وتدريب. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه شيمت وآخرون (Schmidt et al ٢٠١٤). من أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت منخفضة، حيث كشفت نتائج البحث عن انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي، وضعف علاقاتهم مع الأسرة والأصدقاء.

وقد يعود السبب في حصول الطالبات ذوات صعوبات التعلم على مستوى منخفض في جميع مجالات المهارات الناعمة الستة:(إدارة الوقت، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والإدارة والقيادة، والتعاون والعمل الجماعي، والتواصل مع الآخرين)، بسبب التوقعات العالية من قبل معلماتهن، ومن ثمَّ تقديراتهن للطالبات ذوات صعوبات التعلم أعلى مما هي عليه في الواقع، فالتوقعات المنخفضة تكون أكثر مرونة وتقبل لمستويات الطلبة. وقد تفسّر هذه النتيجة أيضًا بأن المعلمات سواء معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم أو معلمات التعليم العام لم تضمّن المهارات الناعمة ضمن أهداف المناهج التعليمية والذي أدّى إلى انخفاضها لدى الطالبات، فقد وجدت العديد من الدراسات ضعف المهارات الناعمة لدى الطلاب المعلمين في أقسام التربية الخاصة في كليات التربية، وهذا سيؤدي إلى ضعف وجودها لدى طلبتهم مستقبلًا.

فدراسة العلا وأبو سكر ((Allala and Abusukkar ٢٠١٨ وجدت أن مدى امتلاك الطالبات المعلمات في قسم التربية الخاصة للمهارات الناعمة كانت منخفضة، كما وجد الهولي والخياط (AlHouli and Al-Khayatt ٢٠٢٢) عندما قيّما احتياجات الطلاب المعلمين للمهارات الناعمة في كلية التربية، بمستوى احتياج متوسط إلى مرتفع لجميع المهارات الناعمة. فهناك علاقة تتناسب طرديًّا بين استخدام هذه المهارات من قبل الطلاب المعلمين قبل الخدمة واستخدامهم لها في أثناء خدمتهم وتدريسهم لطلابهم مستقبلًا (Ocampo, 2021).

٢-نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: "ما المقترحات لتحسين مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل منها، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٩) التكرارات والنسبة المئوية لمقترحات تحسين مستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن.

م	المقترحات	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	تعزيز ثقة الطالبة بنفسها وتدريبهن على مهارات اتخاذ القرار.	٦	٤,٥٤٪	٩
٢	إشراكهن في الأنشطة الصفية واللا صفية.	٩	٦,٨١٪	٦
٣	استضافة مؤثرين في المجتمع ليوضحوا أهمية هذه المهارات في النجاح.	٥	٣,٧٨٪	١٠
٤	تخصيص وقت من الحصة الدراسية للمعلمة للحديث عن المهارات الناعمة للطالبات.	١٣	٩,٨٤٪	٣
٥	دمج المهارات الناعمة في المناهج الدراسية.	٢١	١٥,٩٠٪	٢
٦	تفعيل التدريس المبني على المجتمع في البيئات الواقعية.	١	٠,٧٥٪	١٤
٧	تعزيز الإرشاد النفسي والاجتماعي.	٢	١,٥١٪	١٣
٨	عقد دورات تدريبية وورَش عمل لتدريب الطالبات على المهارات الناعمة.	٣٢	٢٤,٢٤٪	١
٩	زيادة وعي الطالبات بالاشتراك في الأعمال التطوعية.	١٠	٧,٥٧٪	٥
١٠	تعزيز الدافعية ودعم الطموح.	٣	٢,٢٧٪	١٢
١١	إقامة دورات وورش عمل لتطوير المهارات الشخصية.	٨	٦,٠٦٪	٧
١٢	توعية أسر الطالبات بأهمية دورهم في تعزيز المهارات الناعمة لدى أبنائهم.	٧	٥,٣٠٪	٨
١٣	توفير فرص للتطوع في بعض الأماكن المناسبة.	٤	٣,٠٣٪	١١
١٤	تنظيم الرحلات التعليمية والفاعليات التي تهتم بخدمة المجتمع.	١١	٨,٣٣٪	٤

يتضح من الجدول (١٩) مقترحات التحسين لمستوى المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، حيث قامت المعلمات باقتراح بعض نقاط التحسين والتي أمكن حصرها في (١٤) مقترحًا، وجاء في المرتبة الأولى كأكثر المقترحات تكرارًا المقترح الثامن، الذي ينص على "عقد دورات تدريبية وورَش عمل لتدريب الطالبات على المهارات الناعمة" وذلك بنسبة مئوية (٢٤,٢٤٪) ، يليه في المرتبة الثانية المقترح الخامس، الذي ينص على

"دمج المهارات الناعمة في المناهج الدراسية"، وذلك بنسبة مئوية (١٥,٩٠٪) ، يليه في المرتبة الثالثة المقترح الرابع، الذي ينص على " تخصيص وقت من الحصة الدراسية للمعلمة للحديث عن المهارات الناعمة للطالبات"، وذلك بنسبة مئوية (٩,٨٤٪)، يليه في المرتبة الرابعة المقترح الرابع عشر، الذي ينص على "تنظيم الرحلات التعليمية والفاعليات التي تهتم بخدمة المجتمع"، وذلك بنسبة مئوية (٨,٣٣٪)، يليه في المرتبة الخامسة المقترح التاسع، الذي ينص على "زيادة وعى الطالبات بالاشتراك في الأعمال التطوعية"، وذلك بنسبة مئوية (٧,٥٧٪)، يليه في المرتبة السادسة المقترح الثاني، الذي ينص على "إشراكهن في الأنشطة الصفية واللا صفية" ، وذلك بنسبة مئوية (٦,٨١٪)، يليه في المرتبة السابعة المقترح الحادي عشر، الذي ينص على "إقامة دورات وورِش عمل لتطوير المهارات الشخصية" ، وذلك بنسبة مئوية (٦,٠٦٪)، يليه في المرتبة الثامنة المقترح الثاني عشر، الذي ينص على "توعية أسر الطالبات بأهمية دورهم في تعزيز المهارات الناعمة لدى أبنائهم"، وذلك بنسبة مئوية (٥,٣٠٪)، يليه في المرتبة التاسعة المقترح الأول، الذي ينص على "تعزيز ثقة الطالبة بنفسها وتدريبهن على مهارات اتخاذ القرار"، وذلك بنسبة مئوية (٤,٥٤٪)، يليه في المرتبة العاشرة المقترح الثالث، الذي ينص على "استضافة مؤثرين في المجتمع ليوضحوا أهمية هذه المهارات في النجاح"، وذلك بنسبة مئوية (٣,٧٨٪)، يليه في المرتبة الحادية عشرة المقترح الثالث عشر، الذي ينص على "توفير فرص للتطوع في بعض الأماكن المناسبة"، وذلك بنسبة مئوية (٣,٠٣٪)، يليه في المرتبة الثانية عشرة المقترح العاشر، الذي ينص على "تعزيز الدافعية ودعم الطموح"، وذلك بنسبة مئوية (٢,٢٧٪)، يليه في المرتبة الثالثة عشرة المقترح السابع، الذي ينص على "تعزيز الإرشاد النفسي والاجتماعي"، وذلك بنسبة مئوية (١,٥١٪)، يليه في المرتبة الرابعة عشرة المقترح السادس، الذي ينص على "تفعيل التدريس المبنيّ على المجتمع في البيئات الواقعية"، وذلك بنسبة مئوية (٠,٧٥٪).

واتفقت نتيجة البحث الحالي في حصول العبارة "عقد دورات وبرامج تدريبية لتحسين المهارات الناعمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم" على أكثر تكرار مع دراسة كلارك وآخرين Clark et al (٢٠١٩). التي أظهرت نتائجها تحسن المهارات الناعمة لطلاب المرحلة الثانوية ذوي الإعاقة بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي في كل من مواقع العمل داخل المدرسة والمجتمع، وحققوا

مكاسب في أدائهم العام، وكانوا قادرين على مراقبة أدائهم ذاتيًّا باستخدام الجهاز المحمول، وقاموا بتعميم مهاراتهم.

ولكن لا بد من التنبيه هنا على أن تنمية المهارات الناعمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يكون من خلال دورات وبرامج تدريبية فقط، بل لا بدَّ أن يكون تعليم هذه المهارات مستمرًّا ضمن أهداف المناهج التعليمية، وفي جميع المراحل الدراسية من خلال دروس مناسبة تنمويًّا، واستمرار التدخل على مدى فترات زمنية ممتدة، طوال العام الدراسي، وحسب احتياج كل طالب (Cartledge,2005). فعلى سبيل المثال تعليم الطلبة تحمل المسؤولية لن يكون خلال برنامج مرتبط بفترة زمنية محددة، بل ممتد لفترة زمنية طوال العام الدراسي، بحيث يصبح الطلبة قادرين على إنجاز المهام بانتظام وفي الوقت المحدد. وتوجد العديد من الفرص لتعليم الطلبة وتعوديهم على تحمل المسؤولية في المنزل والمدرسة، كالاستيقاظ والاستعداد للمدرسة في الوقت المحدد، والوصول إلى الفصول الدراسية في الوقت المحدد، وأن يكونوا موجودين في المكان الذي يحتاجون إليه في الوقت المحدد وبشكل مستقل قدر الإمكان، وهذا ينمّي لديهم حس المسؤولية وإدارة الوقت وغيرها من المهارات الضرورية لتهيئة الطالب للالتحاق بالجامعة وإعداده للعمل مستقبلًا.

كما أن تعليم الطلبة كيفية العمل ضمن الفريق ومهارات التعاون والعمل الجماعي مع الآخرين يكون من خلال مساعدتهم على فهم الاختلافات لدى الناس، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية مثل المهرجانات المجتمعية التي تتميز بثقافات مختلفة، ومنحهم الفرصة بالعمل في المشاريع الجماعية، وغيرها من الأفكار التي تنمّي لديهم هذه المهارات، وقد يكون هذا أحد أهداف البرنامج التربوي الفردي للطالب.

كما اتفقت نتيجة البحث في حصول العبارة " دمج المهارات الناعمة في المناهج الدراسية" على المرتبة الثانية في العبارات الأعلى تكرارًا مع دراسة huda et al.(٢٠٢١) التي أوصت بتنفيذ تعلم المهارات الناعمة من خلال منهج منظم بحيث يتمتع المشاركون بقدرات أفضل كمعلمين. كما اتفقت مع نتائج دراسة بوتيه وآخرين (٢٠١٧) Puteh et al. التي وجدت ضرورة تكثيف الأنشطة الصفية التي تسهم في تحسين مهارات التوظيف لدى الطلاب ذوي الإعاقة لمساعدتهم على المنافسة في سوق العمل والإسهام في التنمية الوطنية. وقد يكون هذا المقترح من أفضل المقترحات التي اقترحتها معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتحسين مستوى امتلاك

المهارات الناعمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم حسب وجهة نظر الباحثة، وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي تم عرضها سابقًا وتوصياتها من خلال تضمين المهارات الناعمة ضمن أهداف المقررات الدراسية ومن خلال الأنشطة الطلابية المختلفة.

وحصل المقترح " تخصيص وقت من الحصة الدراسية للمعلمة للحديث عن المهارات الناعمة للطالبات" على المرتبة الثالثة في العبارات الأكثر تكرارًا، قد يساعد تنبيه الطالبات في الحصص الدراسية على أهمية المهارات الناعمة، ولكن هذا لا يكفي مثل ما أشرنا إليه سابقًا فتنمية هذه المهارات لا بدَّ أن تكون ضمن أهداف المناهج وفي فترات زمنية ممتدة.

التوصيات والمقترحات البحثية:

تساعد المهارات الصلبة في الحصول على العمل، في حين تساعد المهارات الناعمة في ضمان قابلية التوظيف والاستمرارية، فمن الضروري دمج المهارات الصلبة والناعمة لتسريع المسار الوظيفي وإنجاحه، فالتدريب على المهارات الناعمة يجب أن يبدأ في المراحل العمرية المبكرة؛ لضمان نجاح الفرد في بيئة الدراسة والعمل مستقبلًا. وبناءً على نتائج البحث الحالي، فإنه توصل إلى عدد من التوصيات، وهي:

– ضرورة تضمين المهارات الناعمة وتطبيقاتها ضمن مناهج ومقررات المراحل الدراسية المختلفة والإعداد الجامعي.

– أهمية إحداث تحول في أساليب التدريس لدى المعلمين والتركيز بشكل أكبر على الطالب، والاستناد إلى المشروعات وحل المشكلات وغيرها من أساليب التدريس الحديثة التي يظهر أثرها في الطلاب عامة، وذوي صعوبات التعلم خاصة ومدى امتلاكهم للمهارات الناعمة.

– ضرورة مراعاة التوازن بين المهارات الصلبة والناعمة عند صياغة أهداف المنهج، والتأكيد على توظيف هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة.

–توعية المعلمين بالمهارات الناعمة وأهميتها، وتنمية فرص التطوير المهنيّ والتنمية المستدامة لهم، وتضمين التطوير المستمر للمعرفة التراكمية الحديثة، من خلال:

١. تقديم الدورات أو البرامج التدريبية أو وِرش العمل في المدارس أو في مراكز التدريب، والعمل على الموازنة في هذه البرامج التدريبية بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وسدّ الثغرات الميدانية في الواقع التربوي بالمدارس.

٢. العمل على ربط حضور المعلمين لهذه البرامج التدريبية بمعايير تقييم الأداء الوظيفي وحوافز تشجيعية.

٣. العمل على توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة كافةً في عملية التطوير المهنيّ أثناء الخدمة.

٤. حضور المعلمين الدروسَ النموذجيةَ المفعّلة للمهارات الناعمة.

مقترحات بحثية:

نظرًا لأهمية المهارات الناعمة، والمنطلقات الرئيسة التي تم تناولها في هذا البحث؛ فإن البحث يقترح ما يأتي:

- إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة وتحسين فرص الالتحاق بالجامعة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- إجراء دراسة نوعية للتعرف على مقترحات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تضمين المهارات الناعمة في المناهج.

- إجراء دراسة نوعية لمعرفة معوّقات اكتساب المهارات الناعمة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، انتصار. (٢٠٢٣). المهارات الناعمة كمتغير وسيط بين المواطنة الرقمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، ١(٢٨)،٦٧٦-٧٣١.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة: الرياض.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٩). صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أكاديمية مسك. (٢٠٢٠). دراسة تقييم احتياجات سوق العمل السعودي. *https://cdnhub.misk.org.sa/media/q2lhn3wk/needs-assesment-study-misk-academy-arabic-final.pdf*

البليهد، مها، ومجرشي، جميلة.(٢٠٢٣). المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية،(٦)، ٢٨٤-٣٣٠.

خزاعلة، أحمد، والخطيب، جمال. (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (٣٨)، ٣٧٢-٣٨٩.

درادكة، إيمان، وخزاعلة، أحمد. (٢٠١٨). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٨(١)، ٦٤ - ٧٨. *https://doi.org/10.12816/0054741*

الزهراني، عبد الله، والغامدي، عبد الله. (٢٠٢٢). واقع تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر معلميهم. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، ٣٨(١٢)، ٤٠٠ – ٤٣٩. *doi: 10.21608/MFES.2022.287423*

عدس، عبد الرحمن، عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد. (٢٠٢٠). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه (ط.١٩). دار الفكر.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

المقداد، قيس، وبطاينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر. (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣)، ٢٥٣ – ٢٧٠.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *http://vision2030.gov.sa/*

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة والثانوية. وزارة التعليم: الرياض.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. وزارة التعليم: الرياض.

ترجمة المراجع العربية:

Eberaheym, anetsar. (2023). Soft skills as a mediating variable between digital citizenship and the quality of academic life among undergraduate students (in Arabic). Journal of Humanitarian and Literary Studies, 1(28),676-731 .

Alebleyhed, mha, wemjershey, jemyelh.(2023). Soft skills in special education teacher preparation programs to keep pace with comprehensive education programs (in Arabic). Hafr Al-Batin University Journal of Educational and Psychological Sciences,(6), 284-330.

Abew neyan, eberaheym. (2020). Learning disabilities and the role of general education teachers in providing services. King Salman Center for Disability Research: Riyadh.

Abew neyan, E.(2019). Learning disabilities, teaching methods and cognitive strategies (in Arabic). International publisher for publishing and distribution.

Al'esaf, S.(2012). Introduction to research in behavioral sciences (in Arabic). Dar Al-Zahra.

Deradekh, eyeman, wekheza'elh, ahemd. (2018). The level of social skills among children with academic learning disabilities in Jordan in light of some variables(in arabic). Zarqa Journal for Human Research and Studies, 18(1), 64 - 78. hetteps://doi.oreg/10.12816/0054741

kheza'elh, ahemd, walekhetyeb, jemal. (2011). Social and emotional skills of students with learning disabilities and their relationship to some variables (in Arabic). Journal of Educational Sciences, (38), 372-389.

Alezheraney, E., waleghamedy, E. (2022). The reality of training students with learning disabilities on social skills at the primary stage in the city of Taif from the point of view of their teachers(in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(12), 400-439. doi: 10.21608/MeFES.2022.287423

Alemqedad, qeys, webtayenh, asamh, walejrah, 'ebedalenaser.(2011). The level of social skills among ordinary children and children with learning disabilities in Jordan from the point of view of teachers(in Arabic). Jordanian Journal of Educational Sciences, 7(3),253-270.

'edes, 'ebedalerhemn, w'ebeydat, dewqan, w'ebedalheq, kayed.(2020).Scientific research, its concept, tools and methods(in Arabic). Dar Al-Fikr.

Ministry of education. (2016). Regulatory guide for special education (in Arabic). Ministry of Education: Riyadh

Ministry of education. (2020). Learning disabilities teacher's guide for middle and high school (in Arabic). Ministry of Education: Riyadh

Saudi Arabia Vision 2030 document. http://vision2030.gov.sa/

المراجع الأجنبية:

Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment social skills what skills are really valued?. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39, 111–120.

AlHouli, A., & Al-Khayatt,A. (2020). Assessing The Soft Skills Needs Of Teacher Education Students. International Journal of Education and Practice,8 (3), 416-431.

Allala,S., & Abusukkar, O. (2018). The Degree to which Private Education Students at Princess Nourah Bint Abdulrahman University have Access to Soft Skills from their Point of View and Educational Body. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 9 (12),129-140.

Broomhead, K.(2014). A clash of two worlds; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioral, emotional and social difficulties. British Journal of Special Education, 41(2).136-150. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12058

Casserly, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. Journal of Research in Special Educational Needs, 13(1), 79–91. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01227.x

Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities And Social Skills: Reflections. Learning Disability Quarterly, 28, 179-181.

Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Re, AM., Sini, B., Passolunghi, MC., Valenti, A., Montesano, L., Pellegrino, G., & Carretti, B. (2023). Academic Achievement and Satisfaction Among University Students With Specific Learning Disabilities: The Roles of Soft Skills and Study-Related Factors. Journal of Learning Disabilities, 57(1), 16-29. doi: 10.1177/00222194221150786.

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). Are they really ready to work? Employers'perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce. The Conference Board, Inc., the Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and the Society for Human Resource Management. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf

Chen, J. L., Leader, G., Sung, C., & Leahy, M. (2014). Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: A review of the research literature. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2, 1–13.

Cinque, M. (2016). "Lost in translation": Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education, 3(2), 389–427. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427

Clark, K., Konrad, M., & Test, D. (2019). Teaching Soft Skills to Students with Disabilities with UPGRADE Your Performance. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54(1), 41–56 .doi: 10.1177/17446295231163263.

Cornalli, F. (2018, June 20–22). Training and developing soft skills in higher education [Paper presentation]. 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd) 18, Valencia, Spain.

Culcasi,I., Claudia Russo,C., and Cinque,M .(2022). E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 26(3),39-56.

'ebed alelh, waleghamedy, 'ebed alelh. (2022). The reality of training students with learning disabilities on social skills at the primary stage in the city of Taif from the point of view of their teachers(in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 38(12), 400 – 4 39.

doi: 10.21608/MeFES.2022.287423

Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training. Exceptionality, 9, 91–105.

European Commission (2016). A New Skills Agenda for Europe.

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). Soft Skills and Extracurricular Activities Sustain Motivation and Self Regulated Learning at School. The Journal of Experimental Education, 90(3), 550-569, DOI: 10.1080/00220973.2021.1873090

Fernandes, P., Jardim, J., & Lopes, M. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. Education Sciences,11(125), 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci11030125.

Fox, C., & Boulton, M. (2015). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer, and teacher perceptions. British Journal of Educational Psychology, (75), 313-328.

George, A., & Varvara, A. (2014). Teaching Social Skills Students with Learning Difficulties and Behavioral Problems in the Inclusive Classroom. American Journal of Educational Research, 2(12), 1284-1287.DOI:10.12691/education-2-12-24

Ghisi M., Bottesi G., Re A., Cerea, S., & Mammarella, I. (2016) .Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. Frontiers in Psychology,(7),1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00478

Hackett, L., Theodosiou, L., Bond, C., Blackburn, C., Spicer, F.& Lever, R.(2010).Mental health needs in schools for emotional, behavioural and social difficulties. British Journal of Special Education, 37(3),148-155. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00451

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. American Educator, 35, 31–35.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451–464. https://doi.org/ 10.1016/j.labeco.2012.05.014

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching down to earth—service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. Sustainability, 12(2), 542–565. https://doi.org/10.3390/su12020542

Huda SA, N., Suyanto, Arifi, A., Putranta, H., & Azizah, A. N. M. (2021). Experiences of participants in teacher professional education on obtaining soft skills: A case study in Indonesia. European Journal of Educational Research, 10(1), 313-325. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.313

Joshii,M.(2017). soft skills . edition 1 , Bangalore.

Ju, S., Zhang, D., & Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entrylevel employees with and without disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35, 29 –38.

Jungsun ,K., Mehmet, E., JeoungWoo, B., and Hwayoung J. (2011). Training soft skills via e-learning, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 23(6), 739-763.

(PDF) Soft skills and its application in work place. https://www.researchgate.net/publication/337181806_Soft_skills_and_its_application_in_work_place

Kaye, S. (2005). Unpublished tabulations of 2005 data from the U.S. Survey of Income and Program Participation. U.S. Census Bureau, Survey of Income and Program Participation (SIPP).

Lavilles,h., Robles, M.(2017). Teachers' soft skills proficiency level and school performance of selected schools in Sultan Kudarat Division. Journal of Advances in Humanities and Social Sciences,(3)1,10-28.

Lecis, M., Fournet, G., Cottin, H., Buirel, P., & Ciobanu, C. (2020). The Importance of Soft Skills in the Jobs Market. An analysis of the soft skills demand by job, function and seniority level. Retrieved from: https://hooshio.com/wp-content/uploads/2021/07/the-importance-of-soft-skills-in-the-job-market.pdf

Lindsay, S., McDougall, C., Menna-Dack, D., Sanford, R., & Adams, T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: Views of youth, employers, and job counselors. Disability and Rehabilitation, 37, 701–711.

Leon, J. (2020). Lifelong learners with 21st century skills: Basis for mentoring program for educators (doctoral dissertation). University of Makati, College of Continuing, Advanced and Professional Studies, Philippines, Manila. https://www.academia.edu/44278335/lifelong_learners_with_21st_century_skills_a_basis_for_mentoring_program_for_educators

Luecking, D. M., & Luecking, R. G. (2015). Translating research into a seamless transition model. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38, 4 –13.

Misk Academy.(2020). A study assessing the needs of the Saudi labor market (in Arabic). hetteps://cednhub.misek.oreg.sa/media/q2lhen3wek/needes-asesesemenet-setudey-misek-academey-arabic-final.pedf

Mooney,M., Pacuilla, H. (2010). Literacy, Employment and Youth with Learning Disabilities: Aligning Workforce Development Policies and Programs. The National Institute for Literacy.

Muzata, K. (2018). Assessing soft skills among students with disabilities in teacher training institutions in Zambia. Zambia Journal of Education, 5(1),1-10.

National Longitudinal Transition Study 2 (NLTS2). (2003). The achievements of youth with disabilities during secondary school. SRI International

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Schwarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years

after high school (A report from the National Longitudinal Transition Study–2 [NLTS2; NCSER 2011–3005]). SRI International.

Nurlaila, N., & Fadhillah, N. (2023). Soft Skills Training for English Classes to Develop Students' Quality. Journal of English Education and Teaching, 7(2), 183-196.

Ocampo, D. (2021). 21st pedagogical competence of pre-service teachers in the new normal modalities. Globus Journal of Progressive Education,11(1), 74-79 . https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613644.pdf

Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. Contemporary Educational Psychology, 48, 16–27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001

Puteh, S., Maisarah, M., & Rosnawati, B. (2017) .Employability Skills Mastery of Special Needs Students at Polytechnics. SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES, 25 (S), 41-46 .

Rao, M. (2012). Myths and truths about soft skills. https://www.td.org/magazines/td-magazine/myths-and-truths-about-soft-skills

Riesen, T., Schultz, J., Morgan, R., & Kupferman, S. (2014). School-to-work barriers as identified by special educators, vocational rehabilitation counselors, and community rehabilitation professionals. Journal of Rehabilitation, 80, 33– 44.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453–465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400

Sati, L., & Vig, D. (2017). Academic anxiety and self-esteem of learning-disabled children. Indian Journal of Health & Wellbeing 8(9), 1024-1026.

Schmidt, M., Prah, A., & Cagran, B. (2014). Social Skills of Slovenian Primary School Students with Learning Disabilities. Educational Studies, 40(4), 407–42.

Soffel, J. (2016, March). Ten 21st-century skills every student needs. In World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-%E2%80%8Ecentury-skills-future-jobs-students%E2%80%8F/%E2%80%8F

Sotelo, x., López, R. (2022). Soft Skills In Humanities Education: Automation And The Future Of The Workforce. The International. Journal of Humanities Education. 20, (2), DOI: https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v20i02/0-0

Sundararajan,V. (2019). Soft skills and its application in work place. World Journal of Advanced Research and Reviews, 3(2), 66-72. DOI: https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057

Triyanto,I.(2020). Development of Student Soft Skills in Learning Process. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 436, 789-792.

Velasco, M. S. (2012). More than just good grades: Candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates. Journal of Business Economics and Management, 13(3), 499–517. https://doi.org/10. 3846/16111699.2011.620150 References

تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

A Proposed Framework Developing Human Resources Management at Shaqra University Using Artificial Intelligence Applications

إعداد

د. ندى بنت إبراهيم الشدي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة شقراء

Dr. Nada Ibrahim ALSHEDDI

Associate Professor, Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration - College of Education - Shaqra University

Email: Dr.nadaalsheddi@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-008

د. ندى بنت إبراهيم الشدي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/١٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٢١ م

المستخلص

هدفت الدِّراسة إلى تقديم تصور مقترح؛ لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، بالكشف عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية، وتحديد الصعوبات والمتطلبات اللازمة لتطويرها؛ حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وُزِّعت على منسوبي إدارة الموارد البشرية بواقع (٥٣) إداريًّا، وعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢٩٩) عضوًا. وأبرز النتائج أنَّ واقعَ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجةٍ متوسطة؛ حيث جاء بعد تخطيط الموارد البشرية، يليه بعد التدريب ثم بعد التوظيف، وأخيرًا بُعد تقويم الأداء كأقل بُعدٍ من حيث الاستخدام، وأنَّ هناك موافقة بدرجة مرتفعة حول الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث جاءت الصعوبات الماديَّة والتقنية يليها الصعوبات البشرية، وأخيرًا الصعوبات التنظيمية الإداريَّة، كما أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ مرتفعة حول المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث جاءت المتطلبات التنظيمية الإداريَّة يليها المتطلبات البشرية، وأخيرًا المتطلبات المادية والتقنية، ثم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وأبرز توصيات الدِّراسة تبنِّي التصور المقترح، وبناء خطة إستراتيجية تعتمدُ على توظيف واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية، وعقد شراكات إستراتيجية مع الجهات المتخصِّصة للاستفادة من خبراتها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية.

الكلمات المفتاحية: الموارد البشرية، الذكاء الاصطناعي، الرقمية، الجامعات، إدارة.

Abstract

The study aimed to present a suggested perception for developing human resources management at Shaqra University, by recognizing the reality of using artificial intelligence applications from the viewpoints of faculty members and human resources management employees and identifying the difficulties and the necessary requirements of its development. The study used the descriptive survey method, and the questionnaire was used as a study tool. It was distributed to 53 administrative employees from the Human Resources Department and a random sample of 299 faculty members. The most prominent results are that the reality of using artificial intelligence applications came with a moderate degree, and its dimensions were ordered as follows: “the Human Resources Planning" dimension, followed by “the Training” dimension, then “the Employment” dimension, and finally “the Performance Evaluation” dimension as the least one in terms of use; there is a high degree of agreement about the difficulties facing the development of human resources management using artificial intelligence applications, where material and technical difficulties came first, followed by human difficulties, and finally administrative and organizational difficulties; and there is also a high degree of agreement about the requirements needed to develop human resources management using artificial intelligence applications, where the organizational and administrative requirements came first, followed by the human requirements, and finally the material and technical requirements. Based on the results, the study recommended adopting the proposed vision, developing the university's technical infrastructure, contracting with consulting firms and specialists in AI applications, and developing the performance of administrative staff by holding training courses and workshops.

Keywords: Human Resources, Artificial Intelligence, Digitalization, University, Management.

المقدمة

يشهدُ العالمُ ثورةً تقنية هائلة مدعومة بتطور تقنية المعلومات والاتصالات؛ ممَّا أدَّى إلى ظهور أساليب وطرق متعددة تعتمد على توظيف أحدث التقنيات في مختلف المجالات، ويُعدُّ الذكاءُ الاصطناعي أحد أهم مظاهر هذه الثورة؛ حيث أسهم في تغيير المؤسسات على مختلف المستويات، بدءًا من التفكير التقليدي وصولًا إلى مواكبة تطلعات العصر الرقمي؛ حيث أدركت الدول أهمية تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في جميع قطاعاتها؛ من أجل إحداث تحوّلٍ جذري فيها، بما فيها قطاع التعليم والموارد البشرية من خلال عدة عمليات منها أتمتة المهام الإدارية كالتوظيف والتدريب للسعي نحو التميُّز والريادة.

ولقد أعلنت الصين وأمريكا وكندا عن خططها الإستراتيجية للذكاء الاصطناعي وكيفية ربطها بقطاعاتها كافة، كما أعلنت الشركة الأمريكية IBMعن شركة جديدة مُسمَّاها (Talent & Transformation)، تهدفُ إلى تطوير وظائف إدارة الموارد البشرية عن طريق تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Ronal & Ascard، ٢٠١٨،١١). أمَّا في الدول العربية فقد أعلنت الإمارات العربية المتحدة عام ٢٠١٧م عن إنشاء وزارة للذكاء الاصطناعي (ماجد، والهاشمي، ٢٠١٨، ٣٤) وفي عام ٢٠١٩ م أعلنت أبو ظبي عن تأسيس جامعة محمد بن زايد كأول جامعة للدِّراسات العليا مُتخصِّصة في بحوث الذكاء الاصطناعي، تهدفُ إلى تمكين الطلبة والشركات والحكومات من تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتسخيرها لخدمة البشرية (جامعة حمدان بن محمد الذكية، ٢٠٢٠، ٧٧).

كما حرصت المملكة العربية السعودية على استبدال العمليات التقليدية بالرقمية؛ ولهذا أنشأت الهيئة الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي "سدايا"(المنصة الوطنية الموحدة،٢٠٢٠، ٢٣)؛ التي تهدف إلى تفعيل تقنية الذكاء الاصطناعي في كافة القطاعات، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه العمليات المختلفة في إدارة البيانات الوطنية. كما أشار تقرير شركة (KBMG) السعودية أنَّ (٧٩٪) من المسؤولين التنفيذيين في إدارات الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية يرون أنَّه يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحققَ قيمةً كبيرةً لها، وأكَّد التقرير على أنَّه

ينبغي الإسراع في استخدام تلك التطبيقات؛ حيث بدأت (٢٥٪) فقط من إدارات الموارد البشرية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل إداراتها (عبد الله وآخرون ٢٠١٩، ١١).

ونظرًا لذلك سعت المؤسسات المحلية، بما فيها الجامعات بضرورة تجاوز ممارسات وإجراءات العمل التقليدية، واتّباع أساليب وطرق وبرامج حديثة وفقًا للأهداف الإستراتيجية وبرامج التحوّل الوطني، والتي أكّدت على أهمية إدارة الموارد البشرية وتنميتها من منطلق الاعتقاد بأنَّ العنصر البشري يُعَدُّ أهم عنصرٍ لأي مؤسسة (القحطاني، ٢٠٢١، ٧٦)، فبعد أن كان دورها تقليديًّا مقتصرًا على استقطاب الأيدي العاملة والتعيين أخذ دورها يُصبح أكثر شمولية، بالتركيز على تقييم الأداء والتدريب واستقطاب الخبراء وغيره، وهكذا أصبح لإدارة الموارد البشرية دورٌ إستراتيجي يتطلبُ توافر كفاءات وتطبيقات مُتخصِّصة لمزاولة مهامها ووظائفها المتعددة، ويُعَدُّ الذكاءُ الاصطناعي من أهم التقنيات المتقدِّمة التي يمكن استخدامها في إدارة الموارد البشرية؛ لمساعدة المسؤولين في اتخاذ قرارات الاختيار والتعيين دون تحييز، وكذلك تقييم أداء العاملين بشفافية وفق منصات تقنية.

وممَّا سبق وتحقيقًا لتوجُّهات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ولأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير إدارة الموارد البشرية والارتقاء بوظائفها؛ لتواكب متطلبات التطور التقني، والمساهمة في تحسين جودة الأداء، تبرز أهمية إجراء دراسة علميَّة تُسهم في تحسين ممارسة إدارة الموارد في جامعة شقراء، والاهتمام بأن تتضمن إدارة الموارد البشرية كلّ ما تحتاجه من برامج وتطبيقات في إطار تخطيط الوظائف واختيار العاملين وتدريبهم وتقويم أدائهم.

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ الذكاءُ الاصطناعي أحد أبرز التطورات العلمية الحديثة، وقد أدَّى إلى ثورة في عددٍ من المجالات، بما في ذلك مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث أصبح بإمكان تطبيقات الذكاء الاصطناعي محاكاة الوظائف البشرية التي تتطلب قدراتٍ عالية من الاستنتاج والاستنباط والإدراك، وتقديم رؤى ثاقبة تساعد على اتخاذ قراراتٍ أفضل.

ونظرًا لتطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكلٍ متسارع، أصبح من الضروري مواكبة هذا التطور، والعمل على توظيف التطبيقات بشكلٍ أمثل، فقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية

٢٠٣٠ لتؤكِّد على أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية؛ وذلك من خلال برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، الذي يهدفُ إلى الاستثمار في رأس المال البشري، وتطوير قدرات العاملين، وتحسين بيئة العمل. ولكن، بالرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال، فإنَّه لا يزالُ أمامنا الكثير من الوقت لكي نوظفَ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مؤسسات الدولة عامة، والجامعات خاصة، كما أنَّ هناك بعض الصعوبات التي تعترض تطبيقها، والتي تتطلب جهودًا لتحسينها وتطويرها حتى تواكب الرؤية (الداود،٢٠٢١، ٥٣).

وأظهرت الدراسات التي تناولت موضوع تطوير إدارة الموارد البشرية في الجامعات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كدراسة Matsa & Gullamajji ,2019)) أهمية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي كالأنظمة الخبيرة، ومعالجات اللغات، في وظائف إدارة الموارد البشرية كالتوظيف والتدريب، وتقييم الأداء وما إلى ذلك، ولكن مازالت أغلب الجامعات متأخرة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية لديها بسبب تكلفة هذه التطبيقات. كما أوصت الدراسة بالنظر إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أنَّها فرصة مهمة؛ لأنَّها تخلقُ مستقبلًا أفضل إذا فُهِمَت بوضوح واستُخدِمت بطريقةٍ مناسبة.

كما أوصت دراسة الداود (٢٠٢١) بضرورة إدخال تطبيقاتٍ الذكاء الاصطناعي في جميع وظائف إدارة الموارد البشرية في الجامعات، مثل عمليَّة الاختيار والتعيين، والرواتب، والمكافآت، والإجازات. كما أوصت بتوفير فريق من الخبراء والكوادر المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما أوصت دراسة الفرَّاج (٢٠٢١) بأهمية الاستمرار بوضع الخطط والسياسات الفاعلة؛ لتنمية الموارد البشرية في جامعة شقراء مع إشراك إدارة الموارد البشرية فيها، وضرورة استخدام أحدث الطرق التقنية في التوظيف والتدريب وتقييم الأداء، مع التأكيد على فهم العنصر البشري، وإفساح المجال أمام الابتكار والإبداع.

وبناءً على ما سبق، جاءت هذه الدِّراسة بعنوان" تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي".

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١- الكشفُ عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة.

٢- التعرفُ على الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية.

٣- تحديدُ المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية.

٤- تقديمُ تصورٍ مقترح؛ لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أسئلة الدِّراسة:

هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقعُ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة؟

٢- ما الصعوباتُ التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية؟

٣- ما المتطلباتُ اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية؟

٤- ما التصورُ المقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

أهمية الدِّراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تُسلط الدراسة الضوء على مجال الذكاء الاصطناعي المواكب للتطورات التقنية؛ وذلك من خلال تطبيقه في كافة القطاعات بما فيها الجامعات.

٢- تُسلط الدراسة الضوء على إدارة الموارد البشرية بالجامعة والتي تُعَدُّ المسؤولة المباشرة عن تطوير رأس المال البشري فيها.

٣- من المأمول أن تُسهم الدراسة في زيادة الرصيد المعرفي بالمكتبات المحلية، في مجال الذكاء الاصطناعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- من المأمول أن تُسهم الدراسة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتقديم خدمات رقمية لإدارة الموارد البشرية.

٢- من المتوقع أن تُساعد نتائج الدِّراسة أصحاب القرار في جامعة شقراء؛ لاستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.

٣- من المأمول أن تُفيد نتائج الدراسة منسوبي إدارة الموارد البشرية تطوير خدماتهم وتجويد مهامهم، من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء في بُعد التخطيط والتدريب والتوظيف وتقويم الأداء، والتعرف على الصعوبات المادية والتقنية والبشرية والتنظيمية الإدارية، التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية، وتحديد المتطلبات التنظيمية الإدارية والبشرية والمادية والتقنية اللازمة لتطويرها، ثم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في جامعة شقراء.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على منسوبي إدارة الموارد البشرية كافة بجامعة شقراء، وعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس فيها.

مصطلحات الدراسة:

الذكاءُ الاصطناعي: يُعرِّفه Berhil, Benlahmar & Labani (٢٠٢٠، ٣٥) بأنَّه" العلمُ الذي يهتم بمعالجة إنتاج المعرفة البشرية، ويُقدِّم للآلات القدرة على محاكاة المنطق والذكاء البشري، فهو يحاكي تنفيذ المهام المشابهة لتلك التي يتولَّاها الإنسان، مثل: التعرف، والتنبؤ، والتصنيف، والفهم، والحوار، والتكيف، والتعلم".

إجرائيًا: هو "فرعٌ من فروع الحاسبات الآلية يحاكي العقل البشري، من خلال تطبيقات حاسوبية تساعد إدارة الموارد البشرية على أداء مهامها، وحل مشكلاتها، بسرعة وإتقان".

إدارة الموارد البشرية: يُعرِّفها الجحايا (٢٠١٨، ٣٤) بأنَّها: "الإدارة التي تُعنى بالعنصر البشري في المؤسسة، من خلال عمليات التخطيط، والتنظيم، والتدريب، والتنمية، والتحفيز، والرقابة، والمتابعة، والتقييم، على كافة المستويات الإدارية؛ بهدف إدارة الموارد البشرية بطريقة الكفاية والفاعلية".

إجرائيًا: هي "الوظائف التي تقوم بها الجامعات السعودية من تخطيط، وتوظيف، وتدريب، وتقويم، وتسهيل إجراءات العمل، وتنسيق الجهود للوصول إلى أعلى مستوى من الإنتاجية بكفاءة وفاعلية".

تقنية المعلومات: يُعرِّفها قنديلجي والسمرائي (٢٠٠٩) بأنَّها "مختلف أنواع الاكتشافات والمستجدات والاختراعات التي تعاملت وتتعامل مع شتى أنواع المعلومات؛ من حيث جمعها وتحليلها وتنظيمها وخزنها واسترجاعها في الوقت المناسب والطريقة المناسبة والمتاحة".

إجرائيًا: تقنية المعلومات هو "مجالٌ واسعٌ يشمل كافة جوانب جمع المعلومات ومعالجتها وتخزينها واستخدامها ونشرها، من خلال تقنيات متعددة كالبرمجيات والروبوتات وغيرها".

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي هو فرعٌ من فروع علوم الحاسوب يهدفُ إلى بناء أنظمة قادرة على تقليد أو محاكاة قدرات الإنسان الذهنية، مثل: التعلم والتفكير والاستدلال والإدراك والتكيف، وتهدفُ هذه الأنظمة إلى القيام بمهام معقدة دون تدخلٍ بشري مباشر، ولقد بدأ تاريخ الذكاء الاصطناعي في الخمسينات من القرن الماضي، وشهدت العقود الأخيرة تقدُّمًا ملحوظًا في هذا المجال بفضل التطورات في تقنيات الحوسبة السحابية والتعلُّم الآلي والخوارزميات؛ ممَّا ساعد في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القطاعات والإدارات كافة بما فيها إدارة الموارد البشرية.

ويُعرَّفُ الذكاء الاصطناعي بأنَّه "أحد علوم الحاسب التي تهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية، قادرة على محاكاة السلوك البشري كاتخاذ القرارات، وتخزين واسترجاع المعلومات، وإنجاز المهام الصعبة والمعقدة التي كانت تتم يدويًا؛ وذلك باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي" (محمد ومحمد، ٢٠٢٠، ٢١).

وتُعرَّفُ إدارة الموارد البشرية بأنَّها " مجموعة من العمليات والأنشطة الإدارية التي تتعلق بدورة حياة العاملين تخطيطًا وتنظيمًا وتوجيهًا، ومراقبة وتحديد احتياجات المؤسسة من القوى البشرية، واستقطابها واختيارها وتعيينها والعمل على تنميتها وتدريبها وتطويرها ورفع كفاءتها وفعاليتها، بما يضمن أفضل أداء لتحقيق أهداف المؤسسة" (المحمدي، ٢٠١٩، ١٩).

وتظهر أهمية الذكاء الاصطناعي بأنَّه يمنح أجهزة الحاسوب القدرة على التفكير والتعلم بشكلٍ بشري؛ ممَّا يجعلها قادرة على حل المشكلات المعقدة التي لا يمكن لأجهزة الحاسوب التقليدية التعامل معها، وتشمل هذه القدرات القدرة على إجراء الاستدلالات على أساس الحقائق، واتخاذ القرارات المستندة إلى المخاطر، والتعلم من التجربة (عجام، ٢٠١٨، ٤٤)، فتتيحُ هذه القدرات لأجهزة الحاسوب المبنية على الذكاء الاصطناعي، والتعامل مع مهام ومشكلات ذات مستوى أعلى من تلك التي تتعامل معها التطبيقات التقليدية.

كما يُؤدِّي الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في مهام إدارة الموارد البشرية كافة، فيُحسِّنُ من مستوى الكفاءة والفعالية لدى العاملين، ويُقيِّم أداءهم بدقةٍ وشفافية، ويساعد على تطوير

العاملين، وزيادة رضاهم الوظيفي، كما يساعد على تسجيل معلومات المرشحين للوظيفة، وتحليل بياناتهم، وتصميم تطبيقات تدريب مخصَّصة لكل موظفٍ على حدة.

ويهدفُ الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني، وتطوير أنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة السلوك الإنساني، وتحسين قدرة الحاسبات الآلية على القيام بوظائفها التقليدية، مثل تنظيم المعلومات وتخزينها وتحليلها، بالإضافة إلى تطوير وظائف جديدة للحاسبات الآلية، مثل القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتنبؤ بالمستقبل.

ولقد لخَّص أبو النصر (٢٠٢٠، ١٣٤-١٣٥) أبرز أهداف تطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مهام إدارة الموارد البشرية بأنَّها: استخدام معايير موضوعية لتقييم الأداء، واتخاذ قرارات التوظيف؛ ممَّا يساعد في الحدِّ من التحيُّز البشري الذي قد يؤثرُ على هذه القرارات. وأتمتة العديد من المهام الروتينية في إدارة الموارد البشرية، مثل: فرز السير الذاتية، وإجراء المقابلات الأولية، ممَّا يوفر الوقت والجهد للموظفين، ويسمح لهم بالتركيز على المهام الأكثر تعقيدًا. واستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي للمحادثة (Chatbots) للإجابة على أسئلة العاملين، وتقديم الدعم لهم، ممَّا يُوفر للموظفين طريقة سهلة للحصول على المعلومات التي يحتاجونها. واستخدام بيانات الأداء والتفاعلات في العمل لإنشاء برامج تدريب مخصَّصة لكل موظف؛ ممَّا يساعد العاملين على تطوير مهاراتهم وتحسين إنتاجيتهم.

ويتضح ممَّا سبق أنَّ الذكاء الاصطناعي هو أداة ثورية تُمكننا من تطوير الحاسب بطريقةٍ توازي قدرات الذكاء الإنساني، كالقدرة على التفكير والتعلم وأتمتة العمليات ومعالجة البيانات، وتحسين كفاءة الموارد البشرية ورفع أداء العاملين لتحقيق أهدافهم بشكلٍ أفضل.

خبرات الجامعات العالمية والعربية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، ومدى الاستفادة منها في جامعة شقراء:

تستخدم أفضل الجامعات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية؛ حيث تتقدَّم الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة عالميًّا، والإمارات العربية المتحدة وقطر عربيًّا، في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مهام إدارة الموارد البشرية، وسنتناولها بالتفصيل:

جامعة هارفارد الأمريكية: تُعَدُّ من الجامعات الرائدة في مجال تقنية المعلومات، فقد ظهر الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة هارفارد من خلال عددٍ من المبادرات، منها "عقد الشراكات مع جهات متخصصة في التطبيقات الذكية؛ وذلك لتحديد وتنفيذ أنظمة إدارية مشتركة تُسهِّل تبادل المعرفة، وزيادة الاستثمار المشترك، وتطوير البنية التحتية لدعم المحتوى الرقمي، بما في ذلك إدارة الأصول الرقمية والتخزين؛ لتسهيل الوصول للبيانات واستخدام المحتوى الرقمي، وكذلك توضيح السياسات واللوائح ومتابعة وتقييم المرحلة الحالية من إدارة البيانات الإدارية؛ لتحسين جودة استخدام البيانات في وظائف إدارة الموارد البشرية، وأخيرًا التوعية الأمنية وتقييم المخاطر لضمان الاستخدام الآمن للبيانات وحماية الخصوصية" (جامعة هارفارد،٢٠١٨).

وتهدفُ إدارة الموارد البشرية في جامعة هارفرد إلى تطوير العاملين في مجال تقنية المعلومات من خلال التعاون مع أكاديميات تقنية المعلومات، والاستفادة من البنية التحتية، بما في ذلك الاتصال بالشبكات الافتراضية عالية السرعة، والتطبيقات الذكية المتوافرة، وتوفير نظام الموارد البشرية المتكامل مثل: نظام إدارة علاقات العملاء، ونظام التخزين، ونظام الوصول عن بُعد، ونظام الموارد البشرية People Soft HCM والذي يشمل: سجلات العاملين والحوافز، وكشوفات الرواتب، ونظام التعيين، وإدارة الأداء (جامعة هارفاد،٢٠٢٣).

جامعة أكسفورد البريطانية: تهدف إدارة الموارد البشرية في الجامعة إلى تعزيز جودة العمليات الإدارية، وزيادة القدرة التنافسية من خلال الاستثمار في مجال تقنية المعلومات، من خلال توفير بنية تحتية قوية تمكنها من التواصل بفاعلية ومشاركة المعلومات بأمان والتعاون محليًّا وعالميًّا، كما تُقدِّم إدارة الموارد البشرية تسهيلات لتدفق البيانات والمعلومات من خلال الاستفادة من مركز البيانات المشترك بالجامعة، وتوفير شبكة اتصال، بالإضافة إلى شبكة افتراضية وخدمات الوصول عن بُعد، وتُستثمر أنظمة تقنية المعلومات في عملية تدريب منسوبي الموارد البشرية؛ لتحسين أدائهم ومحو الأمية الرقمية ،كما تُقدِّم دورات عن التوعية الأمنية القائمة على أمن المعلومات وخصوصية البيانات(جامعة أكسفورد،٢٠٢٣).

جامعة حمدان بن محمد الذكية في الإمارات العربية المتحدة: تسعى الجامعة إلى تحقيق إنجازات نوعية في توظيف الابتكارات التقنية للارتقاء بالعمليات الإدارية والتعليمية كافة، من

خلال نقل جميع أنظمتها وخدماتها الذكية إلى منصة الحوسبة السحابية الرائدة (AWS) بما فيها أنظمة إدارة الموارد البشرية؛ وذلك من أجل تحسين الأداء من خلال استخدام ساعات حاسوبية قابلة للتعديل تلقائيًا حسب الحاجة، والحدّ من النفقات من خلال تطبيق نموذج التكلفة حسب الاستخدام الفعلي، وزيادة سرعة وكفاءة الخدمات والعمليات من خلال توفير المصادر والموارد في دقائق معدودة. وتدريب منسوبي إدارة الموارد البشرية على الاستفادة من تقنيات الحوسبة السحابية (جامعة حمدان بن محمد الذكية ٢٠٢٠).

جامعة حمد بن خليفة في قطر: تسعى الجامعة إلى بناء بيئة رقمية مرنة، وتعزيز الكفاءة التشغيلية من خلال التطبيق الفعَّال لتقنية المعلومات، وتوفير بنية تحتية، وتطبيقات وأنظمة وشبكات لاسلكية متاحة لمنسوبي الجامعة كافة ، وتوفير شبكة (VPN) الافتراضية التي تتيحُ للعاملين التمتع بخصوصية كاملة عبر الإنترنت لتبادل البيانات، وتوفير بنية تحتية للحواسب الافتراضية تسمح لإدارة الموارد البشرية بالوصول إلى الحواسب الافتراضية، والتطبيقات الأخرى من أيّ متصفح وفي أي مكان، وبناء قاعدة معلومات تحتوي على دورات تدريبية تفاعلية ذاتية التعلم لتقديم البرامج التدريبية للعاملين، وكذلك توفير نظام Interfolio لإدارة بيانات أعضاء هيئة التدريس، والإشراف والرقابة المشتركة، وأدوات لتتبع أداء العاملين، وتوفر بوابة الخدمة الذاتية التي تمكن أعضاء هيئة التدريس من طلب الخدمات والتعويضات وتحديث المعلومات(جامعة حمد بن خليفة، ٢٠٢٣).

ويمكنُ الاستفادة من الخبرات العالميَّة والعربية في جامعة شقراء من خلال: صياغة خطة إستراتيجية لإدارة الموارد البشرية بالجامعة، تُدعم وتتبنَّى التحوَّل الرقمي والذكاء الاصطناعي، وتوفير بنية تحتية تقنية مُتقدِّمة، وإمداد إدارة الموارد البشرية بالأجهزة والتطبيقات المتقدمة والشبكات عالية السرعة التي تُمكِّن الإدارة من التواصل بفاعلية ومشاركة المعلومات بأمان، كذلك تبنِّي آليات فعَّالة لنشر الثقافة الرقمية والأمن المعلوماتي، والتوعية بأهمية استخدام التطبيقات المتقدِّمة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية. وعقد شراكات مع جامعات ومعاهد متقدمة للاستفادة من خبراتهم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحديث قواعد البيانات ورفع مستوى جودتها، وتوفير نظام متخصص في إدارة الموارد البشرية يقوم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو تطوير الأنظمة الموجودة حاليًّا، وتدريب منسوبي إدارة الموارد البشرية على تلك التطبيقات والتقنيات المتقدمة، من

خلال التعاون مع كلية نُظم المعلومات والحاسب الآلي، وتوفير خدمات الأمان وأدوات الحماية المتقدمة ضد الهجمات الإلكترونية والثغرات الأمنية المستَخدَمة في إدارة الموارد البشرية، والصيانة الدورية لأجهزة الحاسب الآلي المستخدمة في إدارة الموارد البشرية في جامعة شقراء.

الدِّراساتُ السابقة:

ستعرضُ الباحثةُ أهم الدراسات السابقة مرتبة تصاعديًّا من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

ففي دراسة إيمان عبد الرحمن(٢٠١٩) سعت إلى تحديد واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية الإلكترونية (E-HRM) في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؛ حيث استُخدِم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على مجموعة من القادة الأكاديميين، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية الإلكترونية جاء بدرجةٍ متوسطة في مجالات تحليل وتصميم الوظيفة والاستقطاب، والاختيار، وتخطيط الموارد البشرية، وتدريبها، وتقييم الأداء؛ وأنَّ أهم معوقات تطبيق إدارة الموارد البشرية الإلكترونية: ضعف مستوى البنية التحتية اللازمة لتطبيقها، وغياب التخطيط الإستراتيجي في التحول نحو إدارة الموارد البشرية الإلكترونية، ونقص البرامج التدريبية للعاملين في إدارة الموارد البشرية في مجال الإدارة الإلكترونية. وأبرز الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على معوقات تطبيق إدارة الموارد البشرية هي: الاهتمام بالبنية التحتية التقنية، والتوجه نحو التخطيط الإستراتيجي في عملية التحوَّل نحو إدارة الموارد البشرية الإلكترونية، ودعم القيادات العليا، وعقد برامج تدريبية للعاملين في إدارة الموارد البشرية المتخصصة في مجال الإدارة الإلكترونية، وتطوير التشريعات واللوائح المنظمة لإدارة الموارد البشرية.

أما دراسة Johansson & Herranen (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على واقع الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، والبحث عن الآثار المترتبة لتطورات التقنية لا سيما الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف، ومعرفة أنشطة عملية التوظيف التقليدية التي يُمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيها، استخدمت الدراسة المنهج النوعي والمقابلة كأداة للدراسة؛ حيث تكوَّن مجتمع الدراسة من ثمانية خبراء في مجال إدارة الموارد البشرية من ثمان شركات عالميَّة، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ مجال الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف يُعَدُّ جديدًا نسبيًا، فلا

تستخدمُ العديد من الشركات الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف، وأنَّ أكثر الأنشطة ملاءمةً لتطبيق الذكاء الاصطناعي هي الاختيار المسبق والتواصل مع المرشحين، وإرسال نتائج التوظيف للمتقدمين.

ودراسة Ropinson (٢٠١٩) هدفت إلى معرفة كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في التوظيف، وعملية الاختيار وفهم مواقف ووجهات نظر ممارسي الموارد البشرية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف؛ حيث استخدم المنهج النوعي، والمقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من عشرة أفراد من المسؤولين بإدارة الموارد البشرية، والعاملين في قسم توظيف الموارد البشرية ومحللي نظم معلومات الموارد البشرية في مؤسسات عالمية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ هناك استخداماتٍ متفاوتة بين المؤسسات المشاركة للذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف، وهي تحديد مصادر المتقدمين وفحصهم، واستخدام نماذج التحليلات التنبؤية، حيث تساعد البيانات قبل وبعد التوظيف في تشكيل ملامح التعيينات المستقبلية؛ ومن ثمَّ تحسين جودة التوظيف، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك عوامل مؤثرة في استخدام الذكاء الاصطناعي، وهي: الثقافة التنظيمية، واحتياجات العمل الإستراتيجي، كما أظهرت الدِّراسة أنَّ أهم الصعوبات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف التحيُّز المحتمل عند الاختيار ما بين المتقدمين، وعدم الثقة والخوف من الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في التوظيف والاختيار، فقد تتغير وظائفهم، وربما قد تخلق وظائف جديدة.

ودراسة الداود (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها، وقد استُخدِم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على ٩٦ قائدًا وموظفًا، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية، جاء بدرجةٍ قليلة، وأنَّ مجتمع الدراسة موافقون بدرجةٍ كبيرة على المتطلبات اللازمة؛ لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تمثَّلت في بُعد أداء العمل، ثم بُعد البنية التحتية، ثم بُعد التنظيم الإداري.

أما دراسة Hmoud (٢٠٢١) هدفت إلى معرفة موقف قادة الموارد البشرية تجاه تبنِّي الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، استُخدِم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على مجموعة من قادة الموارد البشرية في دول الشرق الأوسط (الأردن، الكويت، المملكة العربية السعودية، قطر)، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ قادة الموارد البشرية لديهم موقفٌ إيجابي تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في إدارة الموارد البشرية، وأنَّهم يرون أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي مفيدة، وتُعَدُّ فرصةً لتحسين كفاءة وجودة أدوار إدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة.

ودراسة المصري والطراونة (٢٠٢١) هدفت إلى معرفة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعاتٍ منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؛ حيث استُخدِم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية في الأردن، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجةٍ متوسطة في مجال التعليم، ومجال البحث العلمي، ومجال خدمة المجتمع، ومجال إدارة الموارد البشرية.

أما دراسة المقيطي (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة الأداء بالجامعات الأردنية؛ حيث استُخدِم المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كانت بدرجةٍ متوسطة، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في المجال الإداري والأكاديمي وجودة الأداء في الجامعات الأردنية؛ إذ إنَّ هذه العلاقة الإيجابية تشيرُ إلى أنَّه كلما ارتفعت درجة توظيف الذكاء الاصطناعي ارتفعت جودة الأداء في الجامعات الأردنية.

وجاءت دراسة البشر(٢٠٢٢) لتقديم تصورٍ مقترحٍ لتطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية؛ حيث استُخدِم المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على ٨٧ من رؤساء ووكلاء الأقسام، وأبرز النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ منخفضة على واقع تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، وأنَّ أفراد

الدِّراسة متفقون بدرجةٍ متوسطة على الصعوبات التي تواجه تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسةُ بوضع برامج وورش عمل؛ لتطوير مهارات القيادة الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في استخدام الحاسب الآلي، ونشر ثقافة وأهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في الوحدات الإدارية المختلفة بالجامعة.

وأخيراً دراسة Soni (٢٠٢٢) هدفت إلى معرفة تأثير الذكاء الاصطناعي على إدارة الموارد البشرية في العصر الحالي والمستقبلي؛ حيث استخدمت المنهج المختلط النوعي والكمي، والاستبانة كأداة للدراسة، وُزِّعت على مختصين في عملية التوظيف في قطاعات مختلفة بالهند، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ هناك استجابةً إيجابية بقبول إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية، وأنَّ غالبية المؤسسات تحملُ آراءً إيجابية تجاه الذكاء الاصطناعي، وأنَّه هو مستقبل إدارة الموارد البشرية، وأنَّ المؤسسات التي لا تستخدمُ البرمجيات القائمة على الذكاء الاصطناعي ترغبُ في اعتماده مستقبلاً.

التعليق على الدِّراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي ماعدا دراسة Johansson & Herranen 2019، ودراسة Ropinson 2019، اللَّتين استخدمتا المنهج النوعي، أمَّا دراسة المقيطي ٢٠٢١م فاستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة soni 2022 استخدمت المنهج النوعي المختلط. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة ماعدا دراسة Johansson & Herranen 2019، ودراسة Ropinson 2019 اللَّتين استخدمتا المقابلة كأداة للدراسة. وتميَّزت الدراسةُ الحالية بأنَّها الدراسة الأولى التي طُبقت بإدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لملاءمته للدراسة، والمعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة ممثلة لهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط، بل يتعداه إلى حدود

استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف،٢٠١٢، ٢١٣)

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، بإجمالي (١٣٩٠)، وذلك بواقع (١٣٣٧) عضو هيئة تدريس، و (٥٣) بإدارة الموارد البشرية.

عينة الدراسة:

تمثَّلت عينة الدراسة في مسحٍ شاملٍ لمنسوبي إدارة الموارد البشرية؛ حيث استجاب منهم (٤٨) فردًا، وعينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس مكوَّنة من (٢٩٩) عضو هيئة تدريس، وقد أُعتُمِدَ على معادلة ستيفن ثامبسون في تحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصفُ أفراد عينة الدراسة بعددٍ من الخصائص الوظيفية تتمثل في (المسمَّى الوظيفي، سنوات الخبرة) كما يوضحه الجدول رقم (١):

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية.

	-	التكرارات	النسبة المئوية
المسمَّى الوظيفي	عضو هيئة تدريس.	٢٩٩	٨٦,٢
	إداري في إدارة الموارد البشرية بالجامعة.	٤٨	١٣,٨
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات.	٢٢	٦,٣
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات.	٨٩	٢٥,٧
	عشر سنوات فأكثر.	٢٣٦	٦٨,٠
الإجمالي		٣٤٧	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أنَّ هناك (٢٩٩) من أفراد عينة الدِّراسة بنسبة (٨٦,٢٪) من أعضاء هيئة التدريس، في حين أنَّ هناك (٤٨) فردًا بنسبة (١٣,٨٪) من منسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة، وفيما يتعلق بسنوات الخبرة فإنَّ هناك (٢٣٦) فردًا بنسبة (٦٨,٠٪)

خبرتهم عشر سنوات فأكثر، في حين أنَّ هناك (٢٢) فردًا بنسبة (٦,٣٪) خبرتهم أقل من خمس سنوات.

أداة الدِّراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أنَّ الأداة الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل (المسمَّى الوظيفي، سنوات الخبرة)، أمَّا الجزء الثاني: فقد تكوَّن من (٤٤) عبارة موزَّعة على ثلاثة محاور كالآتي:

- المحور الأول: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، وتضمن (١٦) عبارة.
- المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء في تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة وتضمَّن (١٥) عبارة.
- المحور الثالث: تناول متطلَّبات تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتضمن (١٣) عبارة، وطلبت الباحثةُ من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كلِّ عبارة من خلال اختيار أحد الخيارات الآتية: (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، وقد حُدِّدت فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما في الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

منخفضة	متوسطة	مرتفعة
١,٠ – ١,٦٦	١,٦٧ – ٢,٣٣	٢,٣٤ – ٣,٠

صدق الأداة:

قامت الباحثةُ بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

- صدقُ المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، عُرِضَت على عددٍ من المحكمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي كتبوها، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدقُ الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًّا على عينة استطلاعية مكوَّنة من (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول الآتية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء).

التخطيط		التوظيف		التدريب		تقويم الأداء	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٠**	٥	٠,٦٥٦**	٩	٠,٧٩٠**	١٣	٠,٨٠١**
٢	٠,٦٩٠**	٦	٠,٨١٣**	١٠	٠,٨٨٠**	١٤	٠,٦٤٥**
٣	٠,٦٠٧**	٧	٠,٨٠٦**	١١	٠,٨٤٠**	١٥	٠,٨١٣**
٤	٠,٦٩٠**	٨	٠,٧٥٣**	١٢	٠,٧٧٦**	١٦	٠,٧٤٣**
٠,٨٣٨**		٠,٨٢٣**		٠,٨٤٧**		٠,٨٨٢**	

** دال عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (الصعوبات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء في تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة).

صعوبات تنظيمية إدارية		صعوبات مادية تقنية		صعوبات بشرية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٥**	٧	٠,٧٠١**	١١	٠,٧٨١**
٢	٠,٨١٠**	٨	٠,٨٨٨**	١٢	٠,٧١٠**
٣	٠,٦٩١**	٩	٠,٦٩١**	١٣	٠,٦٤٥**
٤	٠,٥٩٩**	١٠	٠,٧٠٨**	١٤	٠,٦٩١**
٥	٠,٧٧٤**	–	–	١٥	٠,٧٤٢**
٦	٠,٧٣٩**	–	–	–	–

صعوبات تنظيمية إدارية	صعوبات مادية تقنية	صعوبات بشرية
٠,٧٣٨**	٠,٨٦٧**	٠,٧١٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (متطلبات تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء في تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة).

متطلبات تنظيمية إدارية		متطلبات مادية تقنية		متطلبات بشرية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٤**	٦	٠,٨١٣**	١١	٠,٧٧٥**
٢	٠,٥٥٦**	٧	٠,٦٢٩**	١٢	٠,٨٤٩**
٣	٠,٦١٢**	٨	٠,٨٧٠**	١٣	٠,٦٩١**
٤	٠,٥٩٨**	٩	٠,٧٤١**	–	–
٥	٠,٥٧٠**	١٠	٠,٨٤٧**	–	–
٠,٧٥٨**		٠,٩٠٣**		٠,٨٠٢**	

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال الجداول رقم (٣، ٤، ٥) أنَّ جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠,٥٥٦، ٠,٨٨٠)، ولأبعاد المحاور بين (٠,٧٣٨، ٠,٩٠٣)، وهذا يُعطي دلالةً على مؤشرات صدق مقبولة، ويمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٦) معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة.

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
تخطيط الموارد البشرية.	٠,٨٢٣	صعوبات تنظيمية إدارية.	٠,٨٣٠	متطلبات تنظيمية إدارية.	٠,٨٣٣
التوظيف.	٠,٨٣٤	صعوبات مادية تقنية.	٠,٨٠٢	متطلبات مادية تقنية.	٠,٨٧٥
التدريب.	٠,٨٠٩	صعوبات بشرية.	٠,٨٨٣	متطلبات بشرية.	٠,٧٢٩

المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات	المحور	معامل الثبات
تقويم الأداء.	٠,٨١١	الدرجة الكلية للصعوبات.	٠,٨٨٧	الدرجة الكلية للمتطلبات.	٠,٨٦٣
الدرجة الكلية لواقع الاستخدام	٠,٨٤٨	–	–	–	–

يوضح الجدول رقم (٦) أنَّ استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة بين (٠,٨٤٨، ٠,٨٨٧)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، جرى الحصول على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة، حيث قامت الباحثةُ بتوزيع أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، وتم الرد على الأداة خلال ثلاثة أسابيع؛ حيث حصلت الباحثة على (٣٤٧) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل؛ وذلك بواقع (٢٩٩) عضو هيئة تدريس، و (٤٨) من منسوبي إدارة الموارد البشرية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمِعَت، تم استخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية كالتكرارات، والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدَّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات).

عرض نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة؟

للتعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما رُتِّبت هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (٧) يوضح واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بالجامعة.

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس		منسوبو إدارة الموارد البشرية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	تخطيط الموارد البشرية						
١	تخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقيق الأهداف الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية.	٢,٢٢	٠,٦٧	١	٢,٢٩	٠,٤٦	٢
٢	تُسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير خطط إدارة الموارد البشرية.	٢,٢١	٠,٧٢	٢	٢,٧١	٠,٤٦	١
٣	تستخدم إدارة الموارد البشرية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيئة العمل.	١,٦٦	٠,٧٣	٤	١,٢٩	٠,٤٦	٤
٤	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التنبؤ باحتياج الجامعة للوظائف بالمستقبل.	١,٨٧	٠,٨٤	٣	٢,٢٥	٠,٨٤	٣
	المتوسط الحسابي العام للبُعد.	١,٩٩	٠,٦٢	–	٢,١٤	٠,٣٦ –	
	التوظيف						
٥	تستقطبُ إدارة الموارد البشرية العاملين المؤهلين في مجال الذكاء الاصطناعي.	١,٥٩	٠,٧٣	٣	١,٥٠	٠,٦٨	٤
٦	تعتمدُ إدارة الموارد البشرية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإعلان عن الشواغر الوظيفية.	١,٦١	٠,٦٤	٢	١,٧٩	٠,٦٥	٣
٧	تستخدمُ إدارة الموارد البشرية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إجراء اختبارات المرشحين على الوظائف بالجامعة.	١,٥٨	٠,٦٩	٤	٢,٠٠	٠,٧١	٢
٨	تستعينُ إدارة الموارد البشرية بنظام الرد الآلي للرد على استفسارات المتقدمين.	١,٧٨	٠,٧٢	١	٢,٠٠	٠,٥٨	١

م	العبارات	أعضاء هيئة التدريس			منسوبو إدارة الموارد البشرية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المتوسط الحسابي العام للبعد.	١,٦٤	٠,٥٨	–	١,٨٢	٠,٤٤	–
	التدريب						
٩	تُدرب الإدارة منسوبيها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأداء مهامهم.	١,٧١	٠,٦٥	٢	٢,٥٠	٠,٥١	١
١٠	تُحدِّد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاحتياجات التدريبية بناءً على عمليات تقويم الأداء.	١,٧٠	٠,٦٦	٣	١,٧٥	٠,٤٤	٣
١١	تُفعِّل إدارة الموارد البشرية تدريب افتراضي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١,٦٥	٠,٦٨	٤	٢,٠٠	٠,٧١	٢
١٢	تستخدمُ الإدارة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقييم وقياس أثر التدريب.	١,٧٢	٠,٧١	١	١,٤٦	٠,٧٤	٤
	المتوسط الحسابي العام للبعد.	١,٦٩	٠,٦٠	–	١,٩٣	٠,٤٨	–
	تقويم الأداء						
١٣	تتابعُ تطبيقات الذكاء الاصطناعي أداء العاملين وفق المؤشرات المحددة مسبقًا.	١,٧١	٠,٧٠	٢	١,٧٥	٠,٨٤	٢
١٤	تقارنُ تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأداء السابق بالأداء الحالي للعاملين.	١,٦٦	٠,٦٤	٤	١,٥٠	٠,٨٨	٣
١٥	تتابعُ إدارة الموارد البشرية الحضور والانصراف باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١,٦٩	٠,٦٧	٣	١,٥٠	٠,٨٨	٣ مكرر
١٦	تُقدِّم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التغذية الراجعة للعاملين عن أدائهم.	١,٨٨	٠,٧١	١	٢,٢٥	٠,٨٦	١
	المتوسط الحسابي العام للبعد.	١,٧٣	٠,٥٧	–	١,٦٣	٠,٨١	–
	المتوسط الحسابي العام للمحور	١,٧٦	٠,٥٤	–	١,٨٨	٠,٤٥	–

يتضح من الجدول رقم (٧) أنَّ المتوسط الحسابي العام لمحور واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية جاء بدرجةٍ متوسطة؛ حيث بلغ (١,٧٦) وانحرافٍ معياري (٠,٥٤) من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس، وبلغ المتوسط الحسابي العام (١,٨٨) والانحراف المعياري (٠,٤٥) لمنسوبي إدارة الموارد البشرية.

وبناءً على تسلسل الأبعاد في الجدول رقم (٧) فيأتي بُعد تخطيط الموارد البشرية بالمرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (١,٩٩) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٢)، وتمثَّلت أعلى عباراته بالعبارة رقم (١) "تخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقيق الأهداف الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية" بمتوسط حسابي (٢,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٦٧)، أمَّا من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية فتمثَّلت أبرز عباراته في العبارة رقم (٢) والتي تنصُّ على (تُسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير خطط إدارة الموارد البشرية) بمتوسط حسابي (٢,٧١) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٦)، ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ بُعد تخطيط الموارد البشرية ما زال دون المأمول؛ بسبب حداثة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإلى الصعوبات التي تواجهها كضعفِ الخبرة المطبقة في المجال الإداري، وارتفاع تكاليفها، وتدني مستوى الثقافة باستخدامها في وظائف إدارة الموارد البشرية.

وأمَّا بُعد التوظيف فيأتي بالمرتبة الرابعة والأخيرة كأقل الأبعاد من حيث الاستخدام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (١,٦٤) وبانحرافٍ معياري (٠,٥٨). وأبرز عباراته العبارة رقم (٨) (تستعينُ إدارة الموارد البشرية بنظام الرد الآلي للردِّ على استفسارات المتقدمين) بمتوسط حسابي (١,٧٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٧٢)، ويأتي بُعد التوظيف بالمرتبة الثالثة من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (١,٨٢) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٤) للعبارة الثامنة كذلك، ولكن بمتوسط حسابي (٢,٠) وبانحرافٍ معياري (٠,٥٨)، وقد يعود السبب إلى حداثة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف، والاعتماد على المديرين لإجراء المقابلات وترشيح المقبولين، أو قد يعود السبب لقلة الثقة في إمكانات الذكاء الاصطناعي.

ويأتي بُعد التدريب بالمرتبة الثالثة بالجدول رقم (٧) بمتوسط حسابي (١,٦٩) وانحرافٍ معياري (٠,٦٠) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث كانت أبرز عباراته رقم (١٢) (تستخدم الإدارة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقييم وقياس أثر التدريب) بمتوسط حسابي (١,٧٢) وبانحرافٍ معياري (٠,٧١)، أمَّا من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية فيأتي بُعد التدريب بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٣) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٨)، وتمثَّلت أبرز عباراته

في العبارة رقم (٩) والتي تنصُّ على (تُدرب الإدارة منسوبيها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأداء مهامه) بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وبانحرافٍ معياري (٠,٥١)، ويمكن تفسير النتيجة؛ بسبب حداثة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في برامج التدريب على مستوى الجامعة، والحاجة إلى خبراء مختصين في بناء برامج تدريب قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولقلة الثقة في نتائج التدريب التي تُقدِّمها هذه التطبيقات.

أمَّا البُعد الأخير وهو تقويم الأداء فجاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٧٣) وبانحرافٍ معياري (٠,٥٧)، وأبرز عباراته رقم (١٦) "تُقدِّم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التغذية الراجعة للعاملين عن أدائهم" بمتوسط حسابي (١,٨٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٧١)، ولكن جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية كأقل الأبعاد من حيث الاستخدام بمتوسط حسابي (١,٨٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٥)، للعبارة (١٦) كذلك، ولكن بمتوسط حسابي (٢,٢٥) وبانحرافٍ معياري (٠,٨٦). ويمكن تفسير النتيجة؛ بسبب الاعتماد على الرئيس المباشر في تقييم أداء العاملين، وضعف قناعة القيادات بإمكانات وقدرات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في متابعة وتقويم أداء العاملين، وكذلك الحاجة إلى تطوير مهارات منسوبي إدارة الموارد البشرية ومديري الأقسام على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية تقويم الأداء.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠١٩)، ودراسة (Johansson & Herranen,2019)، ودراسة المصري والطراونة (٢٠٢١)، ودراسة المقيطي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أنَّ واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية الإلكترونية E-HRM في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين جاءت بدرجةٍ متوسطة، وأنَّ مجال الذكاء الاصطناعي في عملية التوظيف يُعَدُّ جديدًا نسبيًّا، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Ropinson,2019) والتي توصلت إلى أنَّ درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات كافة من وجهة نظر قيادات الموارد البشرية جاء بدرجةٍ مرتفعة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الداوود (٢٠٢١) ودراسة البشر (٢٠٢٢) اللتين توصلتا إلى أنَّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجةٍ منخفضة.

ويمكن تفسير نتيجة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية أنَّها دون المأمول؛ إلى حداثة استخدام التطبيقات، وقلة انتشارها داخل الجامعة، ونقص الخبرة المحلية، وارتفاع تكاليف توفيرها وصيانتها، ومحدودية ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة، ولتحقيق أقصى استفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ستحتاج الجامعة إلى الاستثمار في التدريب وتطوير القدرات، وخفض التكاليف، وتعزيز ثقافة استخدامها.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية؟

للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما رُتِّبَت هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (٨) يوضح الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصعوبات التنظيمية الإدارية				
١	قصور الخط ط الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية بالجامعة.	٢,٤٠	٠,٦٨	٦
٢	تدني مستوى ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإدارة الموارد البشرية.	٢,٥٤	٠,٦٢	٥
٣	غموض اللوائح التنظيمية التي تُحدد أطر عمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٨٨	٠,٤٩	١
٤	المركزية باتخاذ القرارات الإدارية لتطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعة.	٢,٥٦	٠,٥٠	٤
٥	قلة الشراكات الإستراتيجية مع الجهات المختصة في مجال الذكاء الاصطناعي.	٢,٧١	٠,٤٦	٣
٦	محدودية البيانات التي تعتمد عليها تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالإدارة.	٢,٧٧	٠,٤٢	٢
	المتوسط الحسابي للبعد	٢,٦٤	٠,٣٩	–

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصعوبات المادية والتقنية				
٧	ارتفاع التكلفة المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة.	٢,٦٧	٠,٦٠	٤
٨	قلة المزودين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال إدارة الموارد البشرية.	٢,٥٤	٠,٦٢	٣
٩	قصور البنية التحتية التقنية الملائمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٨٨	٠,٤٩	١
١٠	وجود ثغرات أمنية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل التجسس على البيانات.	٢,٧٧	٠,٥٦	٢
المتوسط الحسابي للبعد		٢,٧١	٠,٤٩	–
الصعوبات البشرية				
١١	ضعف قناعة القيادة العليا بالجامعة بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية.	٢,٤٤	٠,٦٢	٤
١٢	تردد إدارة الموارد البشرية من الانتقال الكلي إلى بيئة تقنية ذكية يصعبُ التعامل معها.	٢,٣٨	٠,٨٤	٥
١٣	قلة توافر الفنيين المتخصصين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٨٥	٠,٤٦	٢
١٤	محدودية خبرة بعض منسوبي إدارة الموارد البشرية في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٨٨	٠,٥٤	١
١٥	مقاومة العاملين للتغيير بإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٦٧	٠,٤٨	٣
المتوسط الحسابي للبعد		٢,٦٤	٠,٣٧	–
المتوسط الحسابي العام للمحور		٢,٦٧	٠,٣٩	–

يتضح من الجدول رقم (٨) أنَّ المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (٢,٦٧) بانحرافٍ معياري (٠,٣٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تأتي الصعوبات المادية والتقنية بالمرتبة الأولى يليها الصعوبات البشرية، وفي الأخير تأتي الصعوبات التنظيمية الإدارية.

وبناءً على تسلسل الصعوبات في الجدول رقم (٨) جاءت الصعوبات التنظيمية الإدارية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤) وانحرافٍ معياري (٠,٣٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية؛ حيث تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنصُّ على (غموض اللوائح التنظيمية التي تُحدِّد أُطر عمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٩)، يليها العبارة رقم (٦) التي تنص على (محدودية البيانات التي تعتمد عليها تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالإدارة) بمتوسط حسابي (٢,٧٧) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٢). ويمكن تفسير ذلك لحداثة الأنظمة والسياسات واللوائح التنظيمية من جهات الاختصاص في المملكة وهي (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، والهيئة الوطنية للأمن السيبراني)، واعتماد إدارة الموارد البشرية على لوائح وأنظمة قديمة لا تتواكب مع التطورات التقنية، وكذلك ضعف قناعة القيادات العليا بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، وضعف وضوح الرؤية المستقبلية لإدارة الموارد البشرية بعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وجاءت الصعوبات المادية والتقنية بالمركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) وانحرافٍ معياري (٠,٤٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول الصعوبات المادية والتقنية؛ حيث تأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على (قصور البنية التحتية التقنية الملائمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٩)، في حين تأتي العبارة رقم (٧) والتي تنصُّ على (ارتفاع التكلفة المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة) بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٠). ويمكن تفسير ذلك إلى التكلفة العالية لتصميم برامج مختصة بمهام إدارة الموارد البشرية تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وصعوبة تدريب العاملين عليها؛ وذلك بسبب نقص الخبراء والمتخصصين، وضعف الشراكات، وقلة الميزانيات المخصَّصة لذلك؛ مما يُؤكِّد على ضرورة تبني مصادر تمويل متنوعة وكافية لتوفير تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوفير شبكات عالية السرعة، وقواعد بيانات ضخمة وآمنة قادرة على تشغيل مثل هذه التطبيقات.

وجاءت الصعوبات البشرية بالمركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقةً بدرجة مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول

الصعوبات البشرية التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تأتي العبارة رقم (١٤) التي تنصُّ على (محدودية خبرة بعض منسوبي إدارة الموارد البشرية في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٥٤)، يليها العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (قلة توافر الفنيين المتخصصين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي) بمتوسط حسابي (٢,٨٥) وبانحرافٍ معياري (٠,٤٦)، ويمكن تفسير النتيجة بمحدودية خبرات منسوبي إدارة الموارد البشرية وضعف تدريبهم وتأهيلهم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مهام عملهم، وقلة توفر التطبيقات التدريبية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠١٩) التي توصلت إلى أنَّ ضعف مستوى البنية التحتية اللازمة لتطبيق إدارة الموارد البشرية من أهم معوقات تطبيق إدارة المورد البشرية الإلكترونية في الجامعات الأردنية الرسمية، ودراسة الداوود (٢٠٢١) التي أظهرت أنَّ هناك موافقة كبيرة جدًا بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه عمادة الموارد البشرية حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البشر (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ متوسطة بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية.

السؤال الثالث: ما المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية؟

للتعرف على المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما رُتِّبَت هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (٩) يوضح المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتطلبات التنظيمية الإدارية				
١	تتبنى الخطة الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٦٧	٠,٦٠	٤
٢	نشر إدارة الموارد البشرية لثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٦٩	٠,٦٦	٢
٣	تفعيل شراكات إستراتيجية مع الجهات المختصة بمجال الذكاء الاصطناعي.	٢,٦٩	٠,٦٦	٢ مكرر
٤	الاستفادة من الخبرات الناجحة في الذكاء الاصطناعي بالموارد البشرية.	٢,٥٨	٠,٨٢	٥
٥	إتاحة البيانات لكلّ موظفي إدارة الموارد البشرية بسهولة.	٢,٧٩	٠,٤١	١
	المتوسط الحسابي للبعد	٢,٦٨	٠,٥٧	–
المتطلبات المادية والتقنية				
٦	تخصيص ميزانية كافية لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.	٢,٣٥	٠,٨١	٣
٧	توفير شبكة حاسوبية ذات سرعة عالية لمنسوبي إدارة الموارد البشرية كافة.	٢,٤٤	٠,٨٥	٢
٨	إنشاء منصة إلكترونية تقوم على الذكاء الاصطناعي وتدريب منسوبي الإدارة عليها.	٢,٤٦	٠,٦٨	١
٩	توفير برمجيات الأمن المعلوماتي لمستخدمي تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٣٣	٠,٨٣	٤
١٠	الصيانة الدورية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي المفعلة في إدارة الموارد البشرية.	٢,٢٣	٠,٩٣	٥
	المتوسط الحسابي للبعد	٢,٣٦	٠,٧٥	–
المتطلبات البشرية				
١١	تأهيل المسؤولين في إدارة الموارد البشرية على التعامل بفعالية مع التغيرات التِّقْنية المتسارعة.	٢,٤٠	٠,٨٩	٢
١٢	عقد دورات تدريبية لمنسوبي إدارة الموارد البشرية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢,٣٨	٠,٨٩	٣
١٣	دعم منسوبي إدارة الموارد البشرية لحضور المؤتمرات والندوات في مجال الذكاء الاصطناعي.	٢,٥٦	٠,٧٧	١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	المتوسط الحسابي للبعد	٢,٤٤	٠,٨٢	–
	المتوسط الحسابي العام للمحور	٢,٥٠	٠,٥٩	–

يتضح من الجدول رقم (٩) أنَّ المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (٢,٥٠) وبانحرافٍ معياري بلغ (٠,٥٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تأتي المتطلبات التنظيمية الإدارية بالمرتبة الأولى، يليها المتطلبات البشرية، وفي الأخير تأتي المتطلبات المادية والتقنية.

وبناءً على تسلسل المتطلبات في الجدول رقم (٩) جاءت المتطلبات التنظيمية الإدارية بالمركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨) وانحرافٍ معياري (٠,٥٧)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية؛ حيث تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (إتاحة البيانات لكلّ موظفي إدارة الموارد البشرية بسهولة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وبانحرافٍ معياري (٠,٤١)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على (نشر إدارة الموارد البشرية لثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٦)، وهذا يؤكد أهمية نشر ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية من تخطيط وتوظيف وتدريب وتقويم الأداء، وإشراكهم في بناء الخطة الإستراتيجية التي تتبنّى استخدام هذه التطبيقات، وتُعزّز الثقة والمبادرة في استخدامها.

وجاءت المتطلبات المادية والتقنية بالمركز الثالث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٦) وانحرافٍ معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية؛ حيث تأتي العبارة رقم (٨) والتي تنص على (إنشاء منصة إلكترونية تقوم على الذكاء الاصطناعي وتدريب منسوبي الإدارة عليها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٨)، يليها العبارة رقم (٧) والتي تنص على (توفير شبكة حاسوبية ذات سرعة عالية لمنسوبي إدارة الموارد البشرية كافة) بمتوسط حسابي (٢,٤٤) وبانحرافٍ معياري (٠,٨٥)، وهذا يؤكد ضرورة ملاءمة التطبيقات لوظائف ومهام إدارة الموارد البشرية، واحتياجاتهم وأهدافهم، و كذلك إمداد إدارة الموارد البشرية بقاعدة بيانات، وأجهزة حديثة قادرة على تشغيل تطبيقات الذكاء

الاصطناعي، مع أهمية سنِّ الأنظمة والتشريعات اللازمة لحماية البيانات المستخدمة لضمان إدارة البيانات الشخصية وحوكمتها، واستخدامها بطريقةٍ تراعي خصوصية العاملين.

وجاءت المتطلبات البشرية بالمركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤) وانحرافٍ معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجةٍ مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية؛ حيث تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (دعم منسوبي إدارة الموارد البشرية لحضور المؤتمرات والندوات في مجال الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبانحراف معياري (٠,٧٧)، في حين تأتي العبارة رقم (١٢) والتي تنص على (عقد دورات تدريبية لمنسوبي إدارة الموارد البشرية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٨٩)، وهذا يؤكد على ضرورة توفير أجهزة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك تدريب العاملين على استخدامها، وتوفير شبكة حاسوبية ذات سرعة عالية متاحة لمنسوبي إدارة الموارد البشرية كافة، وسنّ الأنظمة والتشريعات اللازمة لحماية البيانات المستخدمة ضد الهجمات الإلكترونية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Ropinson,2019) بأنَّ التطوير الأكاديمي والمهني للموظفين يُعزِّز من استخدام قيادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات كافة، ومع دراسة الداوود (٢٠٢١) التي أكدت على ضرورة توفير بنية تحتية ملائمة تُعزِّز من استخدام قيادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات كافة.

السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

تُقدِّمُ الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالاستفادة من الخبرات العالمية والعربية، وبناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة، بُنِي التصور المقترح في عدة محاور هي:

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

١- رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدفُ إلى تقديم خدمات إلكترونية متميزة ومتكاملة، من خلال تيسير الإجراءات ودعم استخدام التطبيقات الإلكترونية، وتعزيز حوكمة الخدمات الإلكترونية.

٢- الأهداف الإستراتيجية للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) والتي من مهامها زيادة تفعيل جميع الجهات الحكومية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز صورة المملكة العربية السعودية، بوصفها دولة رائدة عالميًا في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي.

٣- الخطةُ الإستراتيجية لجامعة شقراء (٢٠٢١- ٢٠٢٤) والتي من ضمن أهدافها تبنّي أفضل الممارسات التقنية في إدارة الموارد البشرية، والسعي إلى تدريب العاملين على أحدث التطبيقات التقنية.

٤- الاستفادةُ من الخبرات الجامعية العالمية والعربية في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح:

١- تفعيلُ دور الجامعة في تحقيق تطبيقات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال دعم خطط الجامعة الإستراتيجية، وتطوير القدرات البشرية.

٢- رفعُ مستوى أداء منسوبي إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء بالاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتواكب الجامعة الجامعات المحلية والعالمية.

٣- تقديمُ إطار عملٍ يُعزِّز جهود جامعة شقراء في إدارة مواردها البشرية بطريقةٍ متقدمة، من خلال نشر الوعي بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، وتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى.

ثالثًا: متطلبات التصور المقترح:

- متطلبات إداريَّة: تمكينُ المسؤولين من اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتعاون مع الجهات المتخصِّصة في مجال الذكاء الاصطناعي للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم، وتطوير الهياكل التنظيمية لإدارة الموارد البشرية بما يتناسب مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإعداد خطة إستراتيجية لإدارة الموارد البشرية

تعتمد على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعديل اللوائح والأنظمة المعمول بها في إدارة الموارد البشرية بما يضمن كفاءة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإنشاء قاعدة بيانات متكاملة تضم جميع البيانات والمعلومات اللازمة لإدارة الموارد البشرية، وإنشاء جهاز متخصص للرقابة والمتابعة لضمان كفاءة أداء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية.

- متطلبات بشريَّة: الاستعانةُ بخبراء في الذكاء الاصطناعي لاختيار وتثبيت التطبيقات الملائمة لوظائف إدارة الموارد البشرية، واستقطاب الكفاءات التقنية، وتشكيل لجنة استشارية لمتابعة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، ودعم منسوبي الإدارة لحضور المؤتمرات والندوات في المجال، وتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال التعاون مع كليات وأقسام الجامعة ذات العلاقة.

- متطلبات مادية: توفير مصادر تمويل كافية لتطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، وتأسيس شبكة حاسوبية متطورة، ومنصة إلكترونية للتدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبناء بنية تحتية، وتوفير تطبيقات أمن معلوماتي، وصيانة دورية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ووضع نظام حوافز لتشجيع منسوبي إدارة الموارد البشرية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

رابعًا: مراحل بناء التصور المقترح:

- المرحلة الأولى: الإعداد: تقوم المرحلة بالتمهيد لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير إدارة الموارد البشرية، من خلال نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وتعزيز قناعة قادة الجامعة باستخدام تطبيقاته في وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية؛ ومن ثمَّ دراسة الوضع الراهن، من قبل فريق مكون من بعض قادة الجامعة وخبراء مختصين في التقنية والإدارة وأعضاء هيئة التدريس ومنسوبي إدارة الموارد البشرية، وتحديد نقاط القوة والضعف، ومكامن الفرص والتحديات لبناء الخطة الإستراتيجية لتطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتنظيم دورات تدريبية حول ذلك لمنسوبي الإدارة.

- المرحلة الثانية: التنفيذ: يتم فيها العملُ على تطوير البنية التحتية، وبناء نظام للموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، أو تطوير الأنظمة الحالية، وتفعيل تطبيقات

الأمن السيبراني لحماية البيانات؛ وذلك من خلال عقد اتفاقيات مع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، وعقد شراكات مع الشركات التقنية في مجال الذكاء الاصطناعي، والبحث عن مصادر تمويل متنوعة، وتوفير صيانة مستمرة للأجهزة وزيادة سرعة شبكات الإنترنت، والحرص على مشاركة منسوبي الإدارة بالبرامج التدريبية والندوات والمؤتمرات التي تتعلقُ باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- المرحلة الثالثة: المتابعة والتقويم: قياس درجة رضا منسوبي الجامعة من الخدمات التي تُقدِّمها إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتقييم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، والتأكد من كفاءتها وفعاليتها، والحكم على جودتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة وفقًا لمؤشرات محددة تحدد من قبل الفريق الاستراتيجي وإدارة الموارد البشرية، وتوفير الرقابة الداخلية والخارجية على بيانات إدارة الموارد البشرية لحمايتها من التهديدات المحتملة، وتحليل نتائج التقييم والتغذية الراجعة، وتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في إدارة الموارد البشرية بناءً على تلك النتائج.

خامسًا: معوقات تطبيق التصور المقترح وسُبل التغلب عليها:

- إدارية: قصور الخطط الإستراتيجية. وضعف الشراكات الإستراتيجية: ويمكن التغلب عليها من خلال تعزيز قناعة القيادات العليا بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي، واعتماد الخطط الإستراتيجية والتنفيذية التي تقوم على توظيف واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية، وعقد شراكات إستراتيجية محلية وعالمية مع جهات متخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي.

- بشرية: مقاومة التغيير وضعف الخبرة، ويمكن التغلب عليها من خلال تعريف منسوبي إدارة الموارد البشرية بآليات وأساليب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية، ونشر الثقافة بينهم، وإعطائهم وقتًا كافيًا لاستيعاب عملية التغيير. وكذلك تدريب منسوبي الإدارة وتأهيلهم على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية.

- مادية: قلة مصادر التمويل وارتفاع تكاليف توفير التطبيقات وتجهيزاتها، وضعف الالتزام بضوابط الأمن السيبراني، ويمكن التغلب على هذه الصعوبات من خلال إيجاد حلولٍ تمويلية متنوعة، مثل: الشراكات الإستراتيجية مع الجهات المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي، والتعاون مع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) لتقديم الدعم للجامعة لتبنّي استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، واختيار التطبيقات المناسبة للاحتياجات الفعلية للجامعة مع مراعاة تكاليفها، وكذلك الاستفادة من الكفاءات المتخصّصة في مجالات التقنية والأمن السيبراني من منسوبي الجامعة، وتحفيزهم لإقامة برامج تدريبية في مجال الأمن المعلوماتي عبر منصة تدريب إلكترونية.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج؛ وذلك على النحو الآتي:

- أنَّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجةٍ متوسطة؛ حيث يأتي بُعد تخطيط الموارد البشرية بالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الثانية يأتي بُعد تقويم الأداء، ثم بُعد التدريب، وفي الأخير يأتي بُعد التوظيف كأقل الأبعاد من حيث الاستخدام.

- أنَّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء من وجهة نظر منسوبي إدارة الموارد البشرية جاء بدرجةٍ متوسطة؛ حيث يأتي بُعد تخطيط الموارد البشرية بالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الثانية يأتي بُعد التدريب، ثم بُعد التوظيف، وفي الأخير يأتي بُعد تقويم الأداء كأقل الأبعاد من حيث الاستخدام.

- أنَّ هناك موافقةً بدرجة مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث

تأتي الصعوبات المادية والتقنية بالمرتبة الأولى، يليها الصعوبات البشرية، وفي الأخير تأتي الصعوبات التنظيمية الإدارية.

- أنَّ هناك موافقةً بدرجة مرتفعة بين منسوبي إدارة الموارد البشرية حول المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تأتي المتطلبات التنظيمية الإدارية بالمرتبة الأولى، يليها المتطلبات البشرية، وفي الأخير تأتي المتطلبات المادية والتقنية.
- تقديمُ تصور مقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها، تُوصي الباحثة بما يلي:

١. تبنِّي التصور المقترح لتطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢. بناءُ خطة إستراتيجية لإدارة الموارد البشرية بالجامعة، تعتمد على توظيف واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف ومهام إدارة الموارد البشرية.

٣. عقدُ شراكات وتحالفات إستراتيجية مع الجهات المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي؛ للاستفادة من خبراتها في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف إدارة الموارد البشرية.

٤. توفيرُ ميزانية مناسبة، وإيجاد بدائل تمويلية تُمكِّن إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائفها.

٥. توفيرُ بنية تحتية تقنية مُتقدمة، وإمداد إدارة الموارد البشرية بالأجهزة والتطبيقات الحديثة، والشبكات عالية السرعة لمنسوبي إدارة الموارد البشرية كافة.

دراسات مستقبلية:

١. إجراءُ دراسة مماثلة تتناول تصور مقترح؛ لتطوير إدارة الموارد البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتطبيق على جامعات أخرى.

٢. إجراءُ دراسة تتناول متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء.

٣. إجراءُ دراسة تتناول درجة أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإدارة الموارد البشرية بجامعة شقراء.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في المنظمات الذكية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

البشر، فاطمة. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٧(١٤٥)، ٨٧-١٢٦.

جامعة أكسفورد. (٢٠٢٣). خدمات تقنية المعلومات. مسترجع من: *https://services-it-ox-ac-uk.translate.goog/Service/networks-and-infrastructure?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ar&_x_tr_hl=ar&_x_tr_pto=op,sc*.

جامعة حمد بن خليفة. (٢٠٢٣). قسم خدمات التكنولوجيا بجامعة حمد بن خليفة. مسترجع من: *https://www.hbku.edu.qa/ar/uts*.

جامعة حمدان بن محمد الذكية. (٢٠٢٠). جامعة حمدان الذكية الأولى إقليمياً في تحويل جميع أنظمتها وتطبيقاتها إلى منصة الحوسبة السحابية الرائدة " أمازون ويب سيرفيس". مسترجع من: *https://www.hbmsu.ac.ae/ar/news*.

جامعة هارفارد. (٢٠١٨). الخطة الاستراتيجية لتقنية المعلومات لجامعة هارفارد ٢٠١٨ مسترجع من: *https://hwpi.harvard.edu/files/huit20/files/final_2018_itstrategicplan.pdf?m=1601*.

جامعة هارفارد. (٢٠٢٣). الأنظمة المالية والموارد البشرية والتقارير. مسترجع من: *https://huit.harvard.edu/finance*

الحجايا، دهمة. (٢٠١٨). دور سياسات إدارة الموارد البشرية في تحسين الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة. دار وائل للنشر والتوزيع.

الداود، منيرة. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (٥)، ج٢، ٤٩-٩٣.

عبد الله، نزيه والعمران، فواز، والعودة، عبد الله، وعبد الله، سامر، والغذامي، لطيفة، والقضاة، غسان وآخرون. (٢٠١٩). مستقبل الموارد البشرية استطلاع الموارد البشرية، شركة *KPMG* السعودية.

عبد الرحمن، إيمان. (٢٠١٩). واقع تطبيق إدارة الموارد البشرية الإلكترونية *HRM-E* في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، دراسات جامعة عمار ثليجي الأغوط، ٧٦، ١٢٢-١٢٩.

عجام، إبراهيم. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء" دراسة استطلاعية" في وزارة العلوم والتكنولوجيا، مجلة الإدارة والاقتصاد، ع ٨٨،١١٥-١٠٢.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفراج، لولوة. (٢٠٢١). واقع إدارة الموارد البشرية في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. المجلد ٢٩، العدد واحد. الصفحات من ١١١ إلى ١٥٦.

القحطاني، عبير عبد الله ٢٠٢١ تطوير الموارد البشرية بالجامعات السعودية في ضوء إدارة التنوع المعرفي والمهاري، إستراتيجية مقترحة رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود الرياض.

قنديلجي، عامر، والسمرائي، إيمان. (٢٠٠٩). تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها. جامعة البلقاء التطبيقية، دار الوراق للنشر، ط٩.

ماجد، أحمد، والهاشمي، ندى. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي بدولة الإمارات العربية المتحدة، إدارة الدراسات والسياسات الاقتصادية. وزارة الاقتصاد بالإمارات العربية المتحدة.

محمد، أسماء. ومحمد، كريمة. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تقنية التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المحمدي، سعد علي. (٢٠١٩). إدارة الموارد البشرية رؤيا إستراتيجية ومنهجية متكاملة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المصري، إيمان. والطراونة، خليف. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(١١)، ١٢١-١٤٥.

المقيطي، سجود. (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٠). التحول الرقمي. مسترجع من:
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, Nazih; Al-Emran, Fawaz; Al-Awda, Abdullah; Abdullah, Samer; Al-Ghudhami, Latifa; Al-Qudah, Ghassan & others. (2019). The Future of HR: A HR Survey. KPMG Saudi Arabia.

Abdulrahman, Iman. (2019). The reality of the application of E-HRM in public Jordanian universities from the viewpoint of academic leaders. Studies Journal of Ammar Thiliji Laghouat University, 76, 122-129. (in Arabic).

Abu Al-Nasr, Medhat. (2020). Artificial intelligence in smart organizations. Arab Group for Training and Publishing. (in Arabic).

Ajam, Ibrahim. (2018). Artificial intelligence and its implications for high-performance organizations: An exploratory study in the Ministry of Science and Technology. Journal of Management and Economics, Issue 115, 88-102. (in Arabic).

Al-Assaf, Saleh. (2012). Introduction to behavioral sciences. Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Al-Bishr, Fatima. (2022). A proposed scenario for academic leaders' application of artificial intelligence in administrative work in the College of Education and Arts, Northern Borders University. Kuwait University Educational Journal, 37(145), 87–126. (in Arabic).

Al-Daoud, Munira. (2021). The reality of using AI applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, (5), Part 2, 49-93. (in Arabic).

Al-Farraj, Lulwa. (2021). The reality of human resource management at the College of Education in Al-Muzahmiya from the point of view of its employees. Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, Vol. 29, Issue 1, pp. 111–156. (in Arabic).

Al-Hajaya, Dahma. (2018). The role of human resources management policies in the improvement of the institutional performance: An empirical study on public organizations. Dar Wael for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Al-Masry, Iman; & Al-Tarawnah, Khalif. (2021). The reality of using artificial intelligence applications supporting the transformation of Jordanian public universities into productive universities from the point of view of academic leaders. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 37(11), 121-145. (in Arabic).

Al-Mohammadi, Saad Ali. (2019). Human resources management: An integrated strategic and methodological vision. Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution. (in Arabic).

Al-Muqiti, Sujood. (2022). The reality of employing artificial intelligence and its relationship to the quality of performance of Jordanian universities from the faculty members' perspectives. Master's thesis, Middle East University, Amman. (in Arabic).

Al-Qahtani, Abeer Abdullah. (2021). Developing human resources in Saudi universities in light of the management of cognitive and skill diversity: a proposed strategy. Unpublished Ph.D. dissertation, King Saud University, Riyadh. (in Arabic).

Hamad bin Khalifa University. (2023). University Technology Services Department. Retrieved from: https://www.hbku.edu.qa/ar/uts. (in Arabic).

Hamdan bin Mohammed Smart University. (2020). HBMSU becomes MENA region's first educational institution to migrate its full systems and applications to AWS Cloud. Retrieved from: https://www.hbmsu.ac.ae/ar/news. (in Arabic).

Harvard University. (2018). Harvard IT Strategic Plan 2018. Retrieved from: https://hwpi.harvard.edu/files/huit20/files/final_2018_itstrategicplan.pdf?m=1601.

Harvard University. (2023). Financial, HR, and reporting systems. Retrieved from: https://huit.harvard.edu/finance.

Majid, Ahmed; & Al-Hashemi, Nada. (2018). Artificial Intelligence in the United Arab Emirates. Department of Economic Studies and Policies, Ministry of Economy, United Arab Emirates. (in Arabic).

Mohammed, Asmaa; & Mohammed, Karima. (2020). Artificial intelligence applications and the future of instructional technology. Arab Group for Training and Publishing. (in Arabic).

Oxford university. (2023). IT Services. Retrieved from: https://services-it-ox-ac-uk.translate.goog/Service/networks-and-infrastructure?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ar&_x_tr_hl=ar&_x_tr_pto=op,sc.

Qandilji, Amer, & Al-Samarrai, Iman. (2009). IT and its applications. Al-Balqa Applied University, Al-Warraq Publishing House, 9th ed. (in Arabic).

The unified national platform. (2020). Digital transformation. Retrieved from: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransformation. (in Arabic).

المراجع الأجنبية:

Berhil, S.; Benlahmar, H. & Labani, N. (2020). A review paper on artificial intelligence at the service of human resources management. Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science, 18(1), 32-40.

Hmoud, B. (2021). The determinants of HR leaders' attitude toward the adoptioan of artificial intelligence in human resources management. Unpublished Ph.D. thesis, university of Debrecen, Faculty of Economics and Business, Debrecen, Hungary.

Johansson, J. & Herranen, S. (2019). The application of artificial intelligence (AI) in human resource management: Current state of (AI) and its impact on the traditional recruitment process. Bachelor Thesis, Jonkoping University, Sweden.

Matsa, P. & Gullamajji, K. (2019). To study impact of artificial intelligence on human resource management. International Research Journal of Engineering and Technology, 6(8), 1229-1238.

Robinson, M. (2019). Artificial Intelligence in Hiring: Understanding Attitudes and Perspectives of HR Practitioners. (PHD Thesis) United States: ProQuest LLC.

Ronal Berger GMBH & ASCARD (2018). Artificial lntelligence- Astrategy for European startups. Germany, Munic: Ronal Berger GUMBH.

Soni, J. (2022). A study on the impact of artificial intelligence on human resource management. International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR), 9(2), 149-168.

فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The Effectiveness of Guided Imagery Strategy in Science Teaching on Developing Future Thinking Skills and Achievement Motivation of Intermediate School Students

إعداد

د. أشواق بنت حمزة علي التركي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم –كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Ashwaq Hamzah Ai Alturki

Assistant Professor in Curriculum and Science Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Tabaha University

Email: Ahturki@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-009

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٨ م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التخيل الموجه لتدريس مقرر العلوم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. لتحقيق أهداف البحث، تم توظيف منهج البحث الوصفي التحليلي وشبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي وبعدي. تألف مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة وعددهن (٣٩٦٨٢) طالبة ومنه تم اختيار عينة البحث والمؤلفة من (٦٦) من طالبات الصف الأول المتوسط بالمدرسة المتوسطة الثالثة والسبعين، تم تقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (٣٤) درست وحدة "تباين الحياة" باستخدام استراتيجية التخيل الموجه ومجموعة ضابطة قوامها (٣٤) درست باستخدام الطريقة التقليدية. واشتملت أدوات ومواد البحث –وكلها من إعداد الباحثة– على اختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الدافعية للإنجاز ودليل للمعلمة للتدريس وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه. ولتحليل البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط البسيط لبيرسون، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين. أشارت نتائج البحث إلى فاعلية تدريس مقرر العلوم وفق استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وفي ضوء هذه النتائج تمت التوصية بالاستفادة من دليل المعلمة وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه وتضمين أنشطة للتخيل الموجه في مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة.

الكلمات الدالة: استراتيجية التخيل الموجه، مهارات التفكير المستقبلي، الدافعية للإنجاز، التربية العلمية، مقررات العلوم.

Abstract

This research aimed to reveal the effectiveness of using the guided imagery strategy to teach a science course in developing futures thinking skills and achievement motivation among middle school students. The descriptive analytical, and quasi-experimental research methods were employed. The research population consisted (39,682) female middle school students in Al-Madinah Al-Munawwarah. The research sample was selected, which included (66) female first-year middle school students at the Seventy-Third Middle School in Al-Madinah Al-Munawwarah region. They were divided into two groups, an experimental group of (34) who studied the unit “The Contrast of Life” using the guided imagery strategy, and a control group of (34) who studied using the traditional method. The research instruments and materials included a test of futures thinking skills, a measure of achievement motivation, and a guide for the teacher to teach according to the guided imagery strategy, all of which were prepared by the researcher. To analyze the data, means, standard deviations, and the “t” test were used for data analysis. The results indicated the effectiveness of teaching the science course according to the guided imagery strategy in developing futures thinking skills and achievement motivation among middle school female students. In light of these results, it was recommended to benefit from the teacher’s guide according to the guided imagery strategy and to include guided imagery activities in science curricula for the intermediate stage.

Keywords: guided imagery strategy, futures thinking skills, achievement motivation, scientific education, science courses.

المقدمة

للمؤسسات التعليمية في المجتمع أهميتها البالغة في إكساب متعلمي اليوم ومواطني المستقبل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وأنماط وعادات التفكير التي يحتاجون إليها مستقبلا في مختلف جوانبهم حياتهم مهنيا وأسريا ومجتمعيا وعلميا. إن المتعلم في القرن الحادي والعشرين بحاجة لمدى واسع من المعارف والمهارات التي صاحبت التطور التكنولوجي والمعرفي الكبير للعصر الحالي.

ومن بين المهارات التي ينبغي التركيز عليها بالوقت الحالي ما يتعلق بالتفكير المستقبلي؛ والذي بات يحظى باهتمام عالمي كبير، فعلى سبيل المثال تم عقد بعض المؤتمرات العلمية المعاصرة التي ركزت على التفكير المستقبلي منها مؤتمر التفكير المستقبلي Futures Thinking Conferene الذي عقدته جامعة أوكسفورد من أجل مناقشة التفكير المستقبلي ودوره في تحقيق غايات التنمية المستدامة.

ووفقًا لما يذكره إبراهيم (٢٠١٩، ص٢٣٧) أن التفكير المستقبلي يمثل أنواع التفكير التي انبثقت نتيجة تزايد الاهتمام بشكل كبير حول المستقبل والطرق البديلة للتنمية، واتخاذ القرارات الصائبة لمنع حدوث أزمات سلبية تنعكس على المجتمع، مما جعل من التفكير المستقبلي وتنمية مهاراته أمرًا في غاية الأهمية لمساعدة الطلاب على متابعة حياتهم بخطط مخطط لها ومدروسة مسبقًا.

إن التفكير المستقبلي له أهمية كبيرة في صنع المستقبل واستشرافه ودراسته، بل هو البوصلة الموجهة له بخطوات ومنهجية علمية ويمكن مساعدة الطلاب به في توفير مخزون معرفي حول البدائل المستقبلية وإعمال الفكر والخيال وإدارة الأزمات والكوارث، وله أهمية في تمكين الطلاب وتحريك عقولهم لمواجهة المخاطر، كما تعمل على رسم خريطة للواقع والمستقبل من خلال خطط واستراتيجيات مدروسة لتحقيق الأهداف المرجوة (عبد الواحد، ٢٠٢٢، ص٤٥).

وينطوي التفكير المستقبلي على مجموعة من مهارات التفكير العليا التي تحتم على الفرد الربط بين الخبرات القديمة والجديدة، من أجل صياغة روابط جديدة لمواجهة الأزمات والمشكلات المستقبلية، والتوقع لما سوف يحدث مستقبلًا بناء على أسس علمية، ومن أهم مهاراته التخطيط المستقبلي، والتنبؤ والتوقع المستقبلي، والقدرة على التخيل وحل المشكلات المستقبلية، وإدارة

الأزمات، والقدرة على وضع تصورات وسيناريوهات ذهنية وتقييم المنظور المستقبلي (البرجس، ٢٠٢٣، ص٤٤).

وتعد ممارسة مهارات التفكير المستقبلي ذات أهمية كبيرة في التربية العلمية؛ ففي سياق تعليم العلوم يوفر استكشاف القضايا الاجتماعية العلمية مجالًا كبيرًا لاستدماج التفكير المستقبلي في المقرر الدراسي، وكذلك، يتضمن التفكير المستقبلي استكشافًا منظمًا لكيفية تشكيل البيئة المادية والثقافية للمجتمع في المستقبل من منظور علمي (Jones, et al., 2012; Buntting & Jones, 2015). ومن شأن ذلك توفير خبرات تعلم مشوقة ومثيرة لاهتمام الطلاب تساعدهم على التخيل والتفكير بشأن سيناريوهات جديدة وغير مألوفة وتساعد على استدماج الخيال العلمي في تعلم العلوم؛ مما يكسر الممل المصاحب لتعلم العلوم وصرامتها الزائدة (Reiss, 2015; van Kesse & Chahal, 2019).

ولكي يمكن تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال مقررات العلوم، فإنه من الضروري أن يتم وضع الطلاب في مواقف وأنشطة وفرص تعليمية متنوعة تتيح لهم ممارسة وتطبيق تلك المهارات على قضايا ترتبط بالمحتوى العلمي الذي يدرسونه. ولذلك؛ فقد تعمل الاستراتيجيات التدريسية التي تضع الطلاب في مواقف لتصور سيناريوهات مستقبلية على تحقيق ذلك وإيجاد فرص مواتية لممارسة وصقل مهارات التفكير المستقبلي، ومن بين تلك الاستراتيجيات استراتيجية التخيل الموجه.

وتتضمن استراتيجية التخيل الموجه رحلة تخيلية يقوم بها المتعلم بناء على محفز ما (أو سيناريو يتم وضعه فيه) يثير حواسه وخيالاته، وينتج عنها بناء صور ذهنية، تجعله يعيش الموقف التعلمي وينغمس به (الجزار، والهاشمي، ٢٠٢٣). وجدير بالذكر هنا، أن بعض المفاهيم والتفسيرات العلمية لا يمكن ملاحظتها في الحياة اليومية، لكن مع استخدام التخيل الموجه يمكن للطلاب أن تكون لهم خبرة مع هذه المفاهيم والأفكار والتفسيرات العلمية (Christensen, 2014).

ومن ناحية أخرى، تعد تنمية الدافعية للإنجاز في سياق تعليم العلوم من أهم الأهداف التي ينبغي التركيز عليها في مقررات العلوم للمساهمة في تحقيق الغاية الرئيسية لهذه المقررات والمتمثلة في إعداد مواطني الغد المتنورين علميًا (Van & Csapó, 2022). إن موضوع الدافعية للإنجاز من

المواضيع التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من قبل التربويين، ويعود ذلك إلى أن دافعية الطالب نحو الإنجاز لها تأثيرات إيجابية عدة على الكثير من عناصر ومكونات العملية التعليمية، كما تعد قوة ذاتية لدى الطالب تحرك سلوكه، وتسيره من أجل تحقيق أهداف تعلمه إليه (الحناكي، ٢٠٢٠).

فالطلاب الذين يمتلكون دافعية نحو الإنجاز، من الممكن أن يبذلوا جهودًا مضاعفة ويقضون أوقات أكثر في محاولة التعلم، ولا يتوقفون إلا في حالة إذا شعروا بالإرهاق الجسدي، ويكون ذلك نتيجة للدافع الذي ينتج عن التحفيز الذي يعود إلى ردود أفعال شعورية وطاقات كامنة، فالمشاعر والانفعالات تقومان بدور بارز في عمليتي التعلم وتوجيه الانتباه، وهو ما ينعكس بدوره على الطالب من خلال تنمية تحصيله الدراسي (السعيدي، ٢٠١٩، ٣٠٦).

ويمكن لمعلم العلوم من خلال الابتعاد عن الطرق التقليدية للتدريس القائمة على الحفظ والتلقين، والاتجاه للاستراتيجيات الأكثر نشاطًا وتمركزًا حول المتعلم كما هو الحال في استراتيجية التخيل الموجه، وإيجاد فرص وسيناريوهات في سياقها لتطبيق وممارسة وصقل مهارات التفكير المستقبلي، ويمكن لهم أن يوجدوا مناخًا للتعلم يزيد من إحساس المتعلم بالسيطرة على تعلمه وجعله أكثر إحساسًا بالدافعية للإنجاز.

وتُعتبر العلوم الطبيعية واحدة من أهم مقومات الحياة الإنسانية في أغلب المجتمعات؛ فمن خلال العلم والبحث العلمي يتم تطوير المعارف النظرية والتطبيقية التي يتم توظيفها والاستفادة منها في كافة مجالات الحياة، وفي تطوير الاختراعات والابتكارات والتقنيات التي تسهل حياة البشر وتجعلها أكثر راحة ورخاء؛ ولذلك يكتسب تدريس العلوم أهمية وعناية خاصة من قبل الباحثين والممارسين التربويين في جميع أنحاء العالم.

ومن خلال مقررات العلوم يمكن العمل على تنمية العديد من المهارات العلمية والعملية ومهارات التفكير المتنوعة والتي تعد ركيزة أساسية ينبغي العمل على صقلها وترسيخها لدى الطلاب في القرن الحادي والعشرين من أجل التعاطي بكفاءة وفاعلية مع قضاياه المتنوعة خاصة ما يتعلق بالمستقبل وآفاقه، وبما يساعد على تحقيق المتطلبات البشرية اللازمة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومنها مهارات التفكير المستقبلي. ومن الضروري تطوير طرق تدريس العلوم بحيث يمكن

من خلالها تنمية العديد من المهارات أو الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المهمة المرتبطة بتعليم العلوم في عالم اليوم ومن بينها مهارات التفكير المستقبلي، والدافعية للإنجاز.

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على تفعيل الدور النشط لمتعلم العلوم، استراتيجية التخيل الموجه. وفي حدود علم الباحثة الحالية، فإن هناك قلة في الدراسات التي اختبرت فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز في مقررات العلوم مما قد يشير إلى فجوة بحثية مُحتملة يتم التعامل معها من خلال إجراء البحث الحالي.

وقدتم اعتماد عدد من المصادر لتحديد مشكلة البحث الحالي تمثل أولها في الملاحظات الأولية للباحثة حول واقع تدريس العلوم خاصة فيما يتعلق بشيوع الاعتماد على طرق التدريس التقليدية القائمة على طريقة العرض المباشر والمحاضرات والمناقشة على مستوى الفصل بأكمله مقابل ضعف الاهتمام بالجوانب الوجدانية لتعلم العلوم وإغفال تنمية وتعزيز مهارات التفكير المرتبطة بتعلم وتعلم موضوعات العلوم.

ومن خلال الرجوع للدراسات السابقة أوضحت بعض الدراسات أن هناك حاجة لتنمية الدافعية للإنجاز من خلال مقرر العلوم لاسيما لدى طلبة المرحلة المتوسطة كما تشير إلى ذلك دراسات كل من الرقيعي، وآخرون (٢٠٢٣)، والسعيدان، وآخرون (٢٠٢٣)؛ كما أبرزت دراسات كل من نصحي (٢٠٢٣)، وكطفان، وآخرون (٢٠٢٢) الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال مقررات العلوم لدى الطلاب باعتبارها من المهارات اللازمة في الوقت الحالي في ضوء اعتبارات تتعلق بالحاجة إلى تنمية قدرة الطلاب على رصد سيناريوهات المستقبل والتعامل معها بكفاءة وهي أحد المهارات المهمة في القرن الحادي والعشرين. وكذلك من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، لوحظ – في حدود علم الباحثة – عدم وجود أي دراسات سابقة تركز على فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في العبارة التالية: "تدني مستوى مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال مقررات العلوم".

يركز البحث الحالي على الإجابة عن سؤال رئيسي مفاده: "ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم؟" وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

ما الإجراءات المتبعة لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مقرر العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة؟

ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التخيل الموجه لتدريس مقرر العلوم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف المركب تم العمل على تحقيق الأهداف التالية:

الكشف عن إجراءات تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مقرر العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة.

الكشف عن فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

تحديد فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يعالج فجوة بحثية تتعلق بقلة الدراسات التي ركزت على فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز من خلال مقررات العلوم خاصة في المملكة. ويمكن أن يستفيد الباحثون المستقبليون من هذا البحث كأساس لمزيد من الدراسات والبحوث التي تستكشف طرق تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

بالنسبة لمطوري ومصممي المناهج الدراسية للعلوم، فإنه يبرز أهمية تضمين محتوى يركز على مهارات التفكير المستقبلي باعتبارها من أهم المهارات اللازمة لخريجي النظام التعليمي في القرن الحادي والعشرين، وكذلك أهمية تضمين أنشطة قائمة على استراتيجية التخيل الموجه في مقررات العلوم.

بالنسبة لمعلمات ومشرفات العلوم، فإنه يقدم دليلًا تطبيقيًا لكيفية تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس أحد وحدات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

ربما يساعد هذا البحث المسئولين عن تدريب معلمات العلوم قبل وأثناء الخدمة في توضيح أحد الاستراتيجيات النشطة والحديثة لتدريس العلوم، وهي استراتيجية التخيل الموجه وأهمية تضمينها في مقررات طرق تدريس العلوم بكليات التربية، وتضمين كيفية تطبيقها في برامج التنمية المهنية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

حدود البحث:

– الحدود المكانية: تطبيق البحث في المدرسة المتوسطة الثالثة والسبعين وهي إحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة.

– الحدود البشرية: تطبيق البحث ميدانيًا على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؛ وتم اختيار هذه العينة لقلة الدراسات السابقة التي طُبقت على طلبة المرحلة المتوسطة، إضافة إلى أن الطلاب في هذه المرحلة يمكنهم ممارسة التفكير المستقبلي بشكل طبيعي؛ مما يعطي فرصة لتنمية هذه المهارات لديهم بشكل منظم.

–الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني للبحث في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ.

– الحدود الموضوعية: تضمنت هذه الحدود ما يلي:

تدريس وحدة من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط وهي الوحدة الخامسة "تباين الحياة" باستخدام استراتيجية التخيل الموجه؛ ذلك لأن محتوى هذه الوحدة يساعد على تطبيق العديد من السيناريوهات المستقبلية التي من خلالها يمكن ممارسة وتطبيق استراتيجية التخيل الموجه.

تم التركيز على الأبعاد التالية لمهارات التفكير المستقبلي: (التخطيط للمستقبل- التخيل المستقبلي- التنبؤ المستقبلي- اتخاذ القرارات)

الاقتصار على الأبعاد التالية للدافعية للإنجاز (الشعور بالمسؤولية- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع- المثابرة- الشعور بأهمية الإنجاز).

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية Effectiveness

تُعرف الفاعلية بأنها " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة باستخدام مربع إيتا "η"^"2" " (سيد، ٢٠٢٠؛ شحاته والنجار، ٢٠٠٣). وتُعرف الفاعلية في البحث الحالي على أنها "مقدار ما يحدثه متغير مستقل المتمثل في (استراتيجية التخيل الموجه مقابل عدم تطبيقها) في متغيرين تابعين وهما (مهارات التفكير المستقبلي، والدافعية للإنجاز) لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم. وتُقاس الفاعلية إجرائيًا في هذا البحث من خلال معادلة حساب حجم الأثر المستخدمة لهذا الغرض وهي: مربع إيتا "η^2 ".

استراتيجية التخيل الموجه Guided Imagery Strategy

تعرف استراتيجية التخيل الموجه على أنها "استراتيجية يتم فيها صياغة سيناريو تخيلي يصطحب الطلاب في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية تعبر عن الموضوع من خلال التأمل في سلسة الأحداث التي تقرأ عليهم من قبل المعلم، واستخلاص المعاني والرؤى من خلال الخبرات التأملية، حيث يحدث فيها التكامل بين البصر والسمع والعواطف والأحاسيس" (عوض، ٢٠٢٠، ص ٦٤).

وتُعرف استراتيجية التخيل الموجه في هذا البحث بأنها "مجموعة من الإجراءات التدريسية وأنشطة التعلم التي تتضمن صياغة محتوى وحدة "تباين الحياة" ضمن مقرر العلوم للصف الأول

المتوسط في صورة سيناريوهات تخيلية تستلزم من الطالبات تفعيل حواسهن والمحفزات كالأصوات والألوان لربط خبراتهن السابقة بالحالية وتشكيل صور ذهنية جديدة بهدف تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لديهن".

مهارات التفكير المستقبلي Futures Thinking Skills

تعرف مهارات التفكير المستقبلي بأنها "مجموعة من العمليات العقلية المتسلسلة والمتكاملة المؤدية لبعضها التي يتم من خلالها تحليل الأحداث عبر الماضي والحاضر لتوقع ما تكون عليه في المستقبل واتخاذ الإجراءات التي تحد أو تجنب أو تمنع عواقبها في المستقبل" (الدوسري، ٢٠٢٠، ص١١٣). وتعرف مهارات التفكير المستقبلي في هذا البحث إجرائيًا بأنها "عمليات عقلية ومعرفية تقوم بها الطالبة خلال دراسة وحدة "تباين الحياة" من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بهدف فهم المشكلات المتوقع حدوثها في المستقبل للتوصل إلى حلول ملائمة للتغلب عليها، من خلال التخطيط، والتنبؤ، والتصور، وحل المشكلات، والتخيل، وتقاس مهارات التفكير المستقبلي في البحث الحالي بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات المشاركات في عينة البحث على اختبار مهارات التفكير المستقبلي المعد لهذا الغرض".

الدافعية للإنجاز Achievement Motivation

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها "القوة المحركة للسلوك التي تدفعه نحو أداء عمله والمهام الموكلة إليه بحماس وعلى أكمل وجه" (الكيومي، والمقبالية، ٢٠٢١، ص٢٧٣). وتُعرف الدافعية للإنجاز في البحث الحالي على أنها "استعداد داخلي لدى طالبة الصف الأول المتوسط يتسم بالثبات النسبي ويحفزها ويثير رغبتها في أداء المهام والواجبات والمهام والأنشطة المطلوبة في دروس العلوم لتحقيق أهداف التعلم والنجاح فيها. وتقُاس الدافعية للإنجاز بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات المشاركات في البحث على مقياس الدافعية للإنجاز المعد لهذا الغرض".

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: استراتيجية التخيل الموجه

مفهوم استراتيجية التخيل الموجه:

تستند ممارسات العلماء بشكل رئيسي إلى إعمال العقل والتفكير العميق والتأمل والتخيل؛ لذلك فإن التخيل يمثل جزء منهم من تدريس العلوم، ومن ثم فقد اهتم الكثير من المتخصصين بتوظيف استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم.

تعد استراتيجية التخيل الموجه من أحد أنواع التخيل، وذلك لأنها تعمل على توجيه الطلاب من قبل المعلم، وتسهم في مساعدة المعلم للطلاب على اكتشاف حواسهم ودورهم التخيلي في التدريس، وتدريبهم على الاسترخاء والتركيز على الجوانب الحسية عند قيامهم بدور التخيل (Bashir & Goswami, 2020, p.148). ويمكن تعريف استراتيجية التخيل على أنها: "استراتيجية للتدريس تقوم على تصور سيناريو تخيلي عند المتعلمين نحو نشاط معين يصطحبهم في رحلة تخيلية تتضمن سلسلة من الأحداث التي تتلى عليهم من قبل المعلم وتتكامل فيها حواسهم المختلفة" (خضيرات, ٢٠١٩، ص ٢٥١).

وتعرف استراتيجية التخيل الموجه وفقًا لإسماعيل (٢٠٢٠، ص٦٠٢) بأنها: "الموقف التدريسي الذي يوجه فيه المعلم تلاميذه بخطوات منظمة نحو توجيه ذهنهم إلى بناء صور ذهنية وتصورات عقلية للحقائق والمعلومات التي يتعلمونها، حيث يتكامل بين البصر والسمع والشم والتذوق والعواطف".

كما تُعرف استراتيجية التخيل الموجه بأنها "استراتيجية تدريس يقوم فيها المعلم بإعداد سيناريو التخيل، ويقوم بتنفيذ أنشطة التخيل وطرح الأسئلة بعد تنفيذها من خلال اصطحاب الطلبة في رحلة تخيلية يقومون فيها ببناء صور ذهنية لما يقومون بدراسته، مستخدمين جميع حواسهم بشكل متكامل" (الجليدي، ٢٠٢٢، ص١٠٢).

وتأسيساً على ما سبق تُجمع التعريفات السابقة على عناصر رئيسية لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم وهي: مساعدة المتعلمين على بناء وتطوير سيناريوهات تخيلية

لمشكلات مستقبلية مرتبطة بالمحتوى الذي يدرسونه، وكذلك مساعدة المتعلمين على بناء صور ذهنية بالتكامل بين مختلف الحواس.

لاستراتيجية التخيل الموجه أهميتها في تعليم وتعلم العلوم، فالتخيل جزء لا يتجزأ من التفكير العلمي وممارسة العديد من الأنشطة العلمية، ومع التوجيه الكاف من قبل معلم العلوم يمكن أن يكون للتخيل الموجه دور حيوي في تحقيق نواتج تعلم العلوم المعرفية والمهارية والوجدانية. وفي الفقرات التالية، يتم توضيح وجهات نظر متنوعة بشأن أهمية استراتيجية التخيل الموجه قبل أن تتطرق الباحثة لعرض وجهة نظرها الشخصية.

استراتيجية التخيل الموجه تعتبر من الاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على تفعيل عمل نصفي الدماغ، كونها تشجع الطلاب على الدمج بين قدراتهم وإمكاناتهم الإبداعية ومهاراتهم الأكاديمية، لتنمية كافة مجالات النمو لديهم (Garcia, 2017, p.16).

كما تعد استراتيجية التخيل الموجه استراتيجية فعالة في تعاملها مع كافة الطلاب في جميع المراحل التدريسية والذين لديهم دافعية منخفضة نحو التعلم؛ وذلك لأجل تسهيل انخراطهم في العمل داخل الحجرة الصفية، فهي تعزز ثقة الطالب بذاته وبقدراته على التعبير والإبداع، كما أنها سهلة الاستخدام وتساعد المعلم في العملية التدريسية (Panneerselvam & Govindharaj, 2016, p.55).

وتأسيسا على ما سبق يتضح أن استراتيجية التخيل الموجه من الأساليب الفعالة في تدريس العلوم لدى الطلبة كونها تستند على استقطاب الأفكار الإبداعية، ولا سيما بأنها تتيح لديهم القدرة على اكتشاف أحاسيسهم وأفكارهم في بيئة بعيدة عن التحديات والمشكلات، كما أنها تجعل التعليم للطلبة تعليمًا سلسًا للفهم والاستيعاب، ويساعدهم على تطوير القدرة الاستيعابية للذاكرة واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها، إضافة لكونها تضع المتعلم في مواقف وخبرات تيسر تنمية العديد من المهارات ومن بينها مهارات التفكير المستقبلي كما سيتضح ذلك لاحقًا.

تسير الخطوات الإجرائية لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه بطريقة منظمة ومتسلسلة وفق ما لخصه (السيد، ٢٠٢٣، ص٥٦) على النحو التالي:

الخطوة الأولى: إعداد سيناريو التخيل، بحيث تكون العبارات سهلة وبسيطة وقابلة للفهم وتخاطب الحواس وتبعد عن التشتت والإزعاج، وتسمح ببناء صور ذهنية تتماشي مع قدرات الطالب وطاقاته.

الخطوة الثانية: استخدام الوقفات التأملية القصيرة من قبل الطالب والمعلم، لتمكين الطالب من التصور وتكوين صور ذهنية.

الخطوة الثالثة: تقديم التمهيد المناسب لمساعدة الطالب على التهيئة والاسترخاء، وتحيد المشتتات التي تمتلئ بها المخيلة.

الخطوة الرابعة: تنفيذ النشاط من خلال تعريف الطلبة بنشاط التخيل وأهميته، والطلب منهم أخذ نفس عميق وإغلاق أعينهم، والقراءة بصوت عال وبطيء، وتجنب الحركة الزائدة وإعطاء كل وقفة حقها، وتجاهل الضحكات والابتعاد عن المشتتات.

الخطوة الخامسة: طرح المعلم أسئلة تتيح للطالب الفرصة للتعبير عما تصوره وتخيله، وأسئلة عن الصور العقلية التي قام بتكوينها وليس عن المعلومات الموجودة في الحوار، ومحاولة السؤال عن جميع الحواس وكيفية الشعور بها.

تبرز العديد من الدراسات الميدانية المعاصرة أنه إذا ما تم تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مقررات العلوم بمختلف المراحل التعليمية، فإن لها العديد من التأثيرات الإيجابية على تعلم الطلاب سواء فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي وتنمية مهاراتهم العقلية/الذهنية والعملية، فضلًا عن تنمية الجوانب الوجدانية المرتبطة بتعلم العلوم. وفيما يلي عرض لبعض من هذه الدراسات كما يلي:

هدفت دراسة محمد، وآخرون (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فعالية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية بعض عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، وتم توظيف منهج البحث الوصفي التحليلي، كما تم استخدام منهجية البحث التجريبية القائمة على التصميم شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعتين المتكافئتين. أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة إسماعيل عبد اللطيف الثانوية بمركز يوسف الصديق (مجموعة تجريبية)، ومدرسة والي ميزار الثانوية (مجموعة ضابطة) بمحافظة الفيوم. وتمثلت أدوات جمع

البيانات في اختبار عمليات العلم. وتوصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم في كل من المهارات لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التخيل الموجه، مما يعزو لوجود أثر دال وفعال لاستخدام الاستراتيجية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء.

كما هدفت دراسة محمد، ومحمد (٢٠٢٢) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي التخيل الموجه والقصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير العليا والميول العلمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وتم الاعتماد على المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبار القبلي والبعدي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس الميول العلمية، وتمثلت عينة الدراسة في عدد من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة الخياط الإعدادية بنات بمحافظة أسيوط، قسموا إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية التخيل الموجه والقصص الرقمية، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من اختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس الميول العلمية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التخيل الموجه.

وتمثل الهدف من دراسة أبو عرجة (٢٠٢١) في الكشف عن أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع في غزة، وتم الاعتماد على منهجي البحث الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار لقياس عمليات العلم واختبار لقياس المفاهيم العلمية، وطُبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية تكونت من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرسة مساعد بن عبد الله العازمي بمنطقة الوسطى التعليمية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي لصالح التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم العلمية، وفي اختبار عمليات العلم مما دل على وجود أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم.

وهدفت دراسة "كريستينسين" (Christensen, 2020) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل الدراسية وتنمية قدرات التخيل لدى الطلاب. وظفت الدراسة منهج بحثي مختلط يجمع منهج البحث شبه التجريبي الكمي، ومنهج البحث النوعي على عينة قوامها (٤٦) من طلاب الصف الثالث في الولايات المتحدة الأمريكية. تم جمع البيانات باستخدام اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبليًا وبعديًا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فضلًا عن استخدام المقابلات شبه المقننة كأدوات لجمع البيانات النوعية. وقد بينت نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية تمكن الطلاب من استخدام التخيل الموجه بشكل فعال لممارسة التخيل العقلي، كما أظهرت النتائج التأثير الإيجابي لاستراتيجية التخيل الموجه في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب.

وهدفت دراسة ووكر (Walker, 2019) إلى البحث في دور التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه والتأمل الذهني على مستوى التذكر لدى (٢٤) من طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، لمجموعتين تجريبية وضابطة مع اختبار قبلي واختبار بعدي. توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إذ تبين أن التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه مع الطلاب يساعد في تعزيز مناخ الفصل الدراسي ومزاج الطلاب، وتحسين الذاكرة والأداء الأكاديمي لديهم.

المبحث الثاني: مهارات التفكير المستقبلي في مقررات العلوم

مفهوم التفكير المستقبلي:

التفكير المستقبلي هو عملية منظمة وليست عشوائية للأحداث والتحديات التي قد نواجهها مستقبلًا، بهدف التهيؤ لها ومعرفة كيفية التعامل معها، وذلك من خلال وضع تنبؤات وتصورات، وتوقعات حقيقية، وطرح حلول وبدائل قائمة على ما لدينا من معلومات، وخبرات من ماضينا وحاضرنا، لتحسين وتطوير مستقبلنا (المعمرية، ٢٠٢٢، ص٢٣).

كما يعرف التفكير المستقبلي بأنه: "قدرة المتعلم على فهم ما يدور حوله من مواقف أو مشكلات مستقبلية، والعمل على إيجاد المقترحات أو الحلول المناسبة من خلال عدة مهارات

كالتنبؤ، والتصور، والتوقع، ومهارة حل المشكلات بالأسلوب العلمي، والعمل من خلال المعلومات المتوافرة لإيجاد الحلول الواقعية واتخاذ القرار المناسب بشأنها" (عقل، وأبو موسى، ٢٠٢٠، ص٧٩).

ويعرف كلاً من رزوقي ومحمد (٢٠١٦) التفكير المستقبلي على أنه "عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل ببعضها البعض، وتتضمن وضع توقعات عن التوجه الذي يتخذه حدث معين مستقبلا وتتطلب هذه العملية التساؤل، والتأمل، والبحث عن الغموض، والبحث والتقصي، والخيال؛ لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار"(ص ٢٩٢).

بينما عرّف "ليتونين" Lehtonen (٢٠١٢) التفكير المستقبلي بأنه: "عملية استكشاف منظم لكيفية تشكيل المجتمع وبيئته المادية والثقافية في المستقبل، والقضايا الاجتماعية العلمية في عملية التعليم" p.105.

ويتضح من التعريفات السابقة للتفكير المستقبلي أن جميعها تتفق في:

اعتبار التفكير المستقبلي نشاط عقلي هادف.

أحد المتغيرات المؤثرة في تعلم الفرد.

يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية (التخطيط- التنبؤ- التقييم- التفكير الإيجابي).

يساعد المتعلم على التعرف على المشكلات المستقبلية ومحاولة البحث عن حلول له (أحمد، ٢٠٢٣، ص٢١٦).

مما سبق يمكننا أن نستخلص أن التفكير المستقبلي يتمثل في كونه عملية عقلية ومعرفية تقوم بها الطالبة بهدف فهم المشكلات المتوقع حدوثها في المستقبل للتوصل إلى حلول ملائمة للتغلب عليها من خلال توظيف عدد من المهارات مثل التخطيط، والتنبؤ، والتصور، وحل المشكلات، والتخيل.

مهارات التفكير المستقبلي

المهارة في اللغة هي إحكام الشيء وإجادته، واصطلاحًا هي القدرة على القيام بمهمة ما (عقلية أو بدنية) بدرجة معينة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول (طالب،

٢٠٢٢، ص٥٤٩). وللتفكير المستقبلي خمس مهارات أساسية تصنفها الدوسري (٢٠٢٠، ص١١٣) وعبد الوارث (٢٠١٦، ص٣٣) على النحو الآتي:

مهارة التوقع: تشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على توقع نتائج الأفعال، وبروز الأشياء، وبناء رؤى لسير الأحداث المقبلة بالاستناد إلى الخبرات السابقة، فهي عبارة عن توقع المتعلم حول ما سيحدث في المستقبل، وتضم هذه المهارة عدة مهارات: مهارة التوقع الاستكشافي، مهارة التوقع المعياري، مهارة التوقع المحسوب.

مهارة التنبؤ: وتعبر عن قدرة الطالب على التنبؤ بما سيحدث مستقبلًا، وتضم عدة مهارات فرعية: مهارة عمل الخيارات الشخصية، ومهارة صياغة الفرضيات، ومهارة التمييز بين الافتراضات، ومهارة التحقق من التناسق أو عدمه.

مهارة التصور: وتضم قدرة الطالب على بناء رؤية متكاملة وشاملة للأحداث خلال الفترة المستقبلية، وتسهم عدة عوامل بالتأثير عليها كالابتكار، والخيال العلمي، حيث تؤثر هذه العوامل في تطوير التصور المستقبلي، وتضم عدة مهارات: مهارة تحديد الأولويات، مهارة التعرف على وجهات النظر، ومهارة تحليل المجادلات، ومهارة طرح الاسئلة.

مهارة حل المشكلات المستقبلية: وتضم هذه المهارة قدرة الطالب على تحليل وتحديد استراتيجيات تسعى لحل سؤال صعب، أو حدث معقد، أو مشكلة تقف في طريق تقدمه في أي جانب من جوانب الحياة، وتشتمل على: مهارة الوصول إلى المعلومات، ومهارة كتابة الملاحظات، ومهارة وضع المعايير، ومهارة تحديد وتطبيق الإجراءات، ومهارة تقييم البدائل، ومهارة إصدار الأحكام.

مهارة اتخاذ القرار: تشير مهارة اتخاذ القرار إلى قدرة الطالب على التفاعل مع حدث أو موضوع محدد بهدف التوصل إلى قرارات سليمة، وتشمل هذه المهارة مجموعة من الخطوات التي تمكن المتعلم على إصدار الأحكام حول ما عليه أن يقوم به لحل مشكلة معينة، ويشمل اتخاذ القرار كلاً من: طرح بدائل لحل المشكلة، وتقييم هذه البدائل المقترحة، واختيار أفضلها لاتخاذ القرار في حل المشكلة.

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير المستقبلي، ويمكن أن نستخلص أهم المهارات التي يضمها التفكير المستقبلي في الاتي: مهارة التخطيط، ومهارة التخيل، ومهارة التنبؤ، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار.

أهمية مهارات التفكير المستقبلي

وتكمن أهم خصائص مهارات التفكير المستقبلي في أنه تفكير ديناميكي متغير وممنهج، ويعتمد على عدد من القدرات العقلية: (التنبؤ، والتصور، والتحليل، والاستنتاج، وصياغة الفروض، والتقييم)، ليرسم مسار المشكلات الحاضرة، ويقترح بدائل متعددة، لما ستكون عليه المشكلات في المستقبل، ووضع حلول لها، بالإضافة إلى أن هذا التفكير من الممكن أن يكون في بعض الأحيان لاإرادي (المعمرية، ٢٠٢٢، ص٣٢).

ومهارات التفكير المستقبلي من المهارات التي تتيح للطالب وضع تصوراته حول الأحداث والمشكلات المستقبلية التي يحتمل حدوثها، الأمر الذي ينعكس إيجابًا عليه فيجعله أكثر تكيفًا مع المشكلات المحتملة، فيتمكن من تجاوزها بسهولة، وتسهم هذه المهارات في تنمية قدرات الطالب على التخطيط واتخاذ القرارات والتنظيم للمستقبل، فضلًا عن أن مهارات التفكير المستقبلي تسهم بخلق بيئة متوازنة تساعد في تحقيق أهداف المتعلم سواء قصيرة أو طويلة المدى (نهابة، وعبود، ٢٠٢١، ص٦).

وبشكل أكثر تحديدًا، تتجسد أهمية مهارات التفكير المستقبلي فيما يلي:

تسهم مهارات التفكير المستقبلي في مساعدة الطالب على الكشف عن المشكلات قبل حدوثها.

تساعد مهارات التفكير المستقبلي في دعم المتعلم في اتخاذ القرارات المستقبلية.

تسهم في مساعدة المتعلم على فهم وإدراك ما يحدث حوله من أحداث وقضايا في مجتمعه.

تساعد على تنمية مهارات وقدرات المتعلم العقلية للتمكن من مواكبة حياتهم على النحو الذي يمكنهم من تلبية احتياجاتهم المستقبلية.

تسهم مهارات التفكير المستقبلي في مساعدة المتعلم على إدارة الأزمات المستقبلية (مصطفى، ٢٠٢٠، ص٩٨).

وفي هذا السياق، توضح نتائج دراسة "تومين" و"جينسون" (Tomin & Jenson, 2021) أن ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنشطة التفكير المستقبلي المرتبطة بالخيال العلمي من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد وثقافته لديهم. وكذلك توضح نتائج الدراسة التي أجراها كل من "لاهيرتوا" و"راسا" (Laherto & Rasa, 2022) أن أنشطة تعلم العلوم الموجهة نحو المستقبل، والتي تنطوي على التفكير المنظومي، وتطوير السيناريوهات، والإسقاط والتنبؤ بالمستقبل، يمكن أن تساعد الطلاب على توسيع نطاق تصوراتهم المستقبلية وتخيل البدائل، كما أن ممارسة التفكير المستقبلي في سياق تعليم العلوم المعاصرة ينمي قدرة الطلاب على التغلب على عدم اليقين والاحتمالات المستقبلية المتعددة ويعزز قدرتهم على التفكير الإبداعي بشأنها.

ومما سبق يتضح أن مهارات التفكير المستقبلي تعد من المهارات التي تساعد طالبات المرحلة المتوسطة على تنظيم مشاعرهن وصناعة واتخاذ القرارات المناسبة، فضلًا عن تعزيز قدرتهن على التنظيم والتخطيط بشكل كبير، والإسهام في إنتاج استراتيجيات فعّالة عن طريق الفهم البديل.

تنمية مهارات التفكير المستقبلي

يمكن للمعلم أن يلعب أدورًا هامة في تنمية التفكير المستقبلي، وذكرها (أحمد، ٢٠٢٣، ص٢٢٠) على النحو التالي:

تشجيع الطالب على توقع سيناريوهات مستقبلية لبعض القضايا.

التنوع في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تجذب اهتمام الطلبة وتحقق إيجابيتهم ومشاركتهم في عملية التعلم؛ وبالتالي تمكنهم من البحث عن حلول وبدائل محتملة للمشكلات والقضايا المتضمنة في الموضوعات العلمية.

إتاحة الفرصة للطلبة لحرية التفكير وتقبل معلومات أو أسئلة خارج الموضوع.

توفير المواقف التعليمية التي تتيح للطلبة استقراء التحديات المستقبلية.

تدريب الطالب على التخطيط بمرونة لتحقيق أهداف بعيدة المدى.

استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي قدرة الطلبة على التفكير المستقبلي.

وقد أكدت العديد من الدراسات الميدانية السابقة أنه يمكن تنمية مهارات التفكير المستقبلي في سياق مقررات العلوم من خلال اتباع مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعطي للمتعلم الدور الأكثر بنائية ونشاطًا في التعلم وتتيح له فرص وخبرات وأنشطة تستلزم منه إعمال وممارسة وصقل مهارات التفكير المستقبلي المختلفة، وفيما يلي عرض لبعض من تلك الدراسات:

تمثل الهدف من دراسة نصحي (٢٠٢٣) في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في العلوم قائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية سلوكيات الاستهلاك المستدام، ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واتبعت الدراسة منهجية البحث الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي واختبار بعدي. وطُبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة المستقبل الإعدادية بنات، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير المستقبلي واشتمل المقياس على الأبعاد (التخطيط المستقبلي؛ التوقع؛ حل المشكلات المستقبلي). وبينت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الاستهلاك المستدام لصالح التطبيق البعدي، مما أكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستهلاك المستدام لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

وهدفت دراسة خليفة (٢٠٢٢) إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لأفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، وتحقيقًا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والبعدي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير المستقبلي والمتضمن الأبعاد (التصور، التوقع، حل المشكلات المستقبلية، الإبداع). وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة الصف السادس الابتدائي بإدارة المنيا التعليمية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بلغ حجمها (٦٩) طالبًا وطالبة بالمجموعة الضابطة، و(٦٣) من الطلبة بالمجموعة التجريبية، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية وفي الاختبار البعدي مما أوضح

فاعلية استخدام التعلم التشاركي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة محمد، وآخرون (٢٠٢٢) التعرف على فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مفاهيم بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ووظفت الدراسة منهجي البحث الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٦٠) من طلاب وطالبات مدرستين (مدرسة ٦ أكتوبر الإعدادية بنات، ومدرسة محمد عبده الإعدادية بنين). وتمثلت أدوات جمع البيانات في مقياس مهارات التفكير المستقبلي والمتضمن الأبعاد والمهارات (التنبؤ والتوقع والتخطيط المستقبلي). وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير المستقبلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس للوحدة المصممة القائمة على مفاهيم بيولوجيا الفضاء، ومن ثم بينت النتائج فاعلية تصميم وحدة قائمة على مفاهيم بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وهدفت دراسة "راسا"، وزملاءه (Rasa, et al., 2022) إلى الكشف عن خبرات طلاب المرحلة الثانوية في مقرر للتفكير المستقبلي والحوسبة الكمية. تضمنت الدراسة تطوير مقررات علمية موجهة نحو المستقبل بالاعتماد على مجال الدراسات المستقبلية. وظفت الدراسة منهج البحث النوعي؛ حيث تم استخدام التحليل الظواهري على بيانات المقابلة لمعرفة التغييرات الحادثة لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا بالولايات المتحدة بشأن تصوراتهم المستقبلية بعد الحضور في مقرر يتناول مهارات التفكير المستقبلي في سياق الحوسبة الكمية والنهج التكنولوجي للمشاكل العالمية. أوضحت النتائج التأثير الإيجابي للمقرر المقدم على مهارات التفكير المستقبلي للطلاب وتحسن تصوراتهم بشأن التطورات المستقبلية للتقنيات العلمية.

وهدفت دراسة كطفان، وآخرون (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، وتم استخدام التصميم التجريبي عشوائي الاختيار ذي الاختبار البعدي والضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) حيث تكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط في إحدى مدارس المديرية العامة لتربية الديوانية، جرى توزيع طالبات عينة البحث

عشوائيًا بين مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٥) طالبة (تدرس باستراتيجية الأنشطة المتدرجة) والأخرى ضابطة عددها (٣٥) طالبة (تدرس بالطريقة التقليدية)، وتم إعداد اختبارا لمهارات التفكير المستقبلي. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطالبات اللاتي درسن باستراتيجية الأنشطة المتدرجة، على الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية بشكل دال إحصائيًا في مهارات التفكير المستقبلي.

المبحث الثالث: الدافعية للإنجاز في مقررات العلوم

مفهوم الدافعية للإنجاز

يعرف الدافع على أنه "مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين ويمثل قوة تدفع بالفرد لأن يقوم بسلوك معين من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف" (النوايسة، ٢٠١٣، ص ٢٦٠). وتعرف دافعية الإنجاز بانها قدرة المتعلم على اختيار أهداف واقعية ووضع الخطط الملائمة لقدراته لأداء المهمات التي يقوم بها والمثابرة للتغلب على المشكلات التي تواجهه في ادائها والشعور بأهمية الوقت وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الأداء يضعه المعلم (متولي والقحطاني، ٢٠١٤، ص ٣٨).

وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها: "مجموعة من العمليات يتم من خلالها استثارة رغبة الطلاب من أجل القيام بالواجبات والتنافس مع زملائهم عند أداء المهام المطلوبة منهم" (بارعيده، والزهراني، ٢٠٢١، ص١١). ويعرفها كلًا من خلفة وحجوجي (٢٠١٩) بأنها: "قوة داخلية تثير في المتعلم الرغبة في الدراسة والتحصيل، وهي التي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال"(ص١١). وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها: "نوع من الاستعداد يتسم بالثبات النسبي في شخصية المتعلم يحدد مدى سعيه لتحقيق النجاح الذي يترتب عليه من الرضا عن الذات، في موقف ما يتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد مسبقًا من التميز، والسعي نحو إحراز النجاح وتلافي الفشل" (العمري، ٢٠١٧، ص٢١٦).

أهمية الدافعية للإنجاز في تعلم العلوم

إن وجود الدافعية بمستوى مرتفع لدى الطلبة في سياق تعليم وتعلم العلوم يسهم بشكل كبير على تحسين اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، وزيادة التحصيل لدى الطلبة (المساعيد، ٢٠٢٣).

وحدد عمر، ولشهب (٢٠١٧، ص٤٨-٤٩) أهمية الدافعية للإنجاز فيما يلي:

ترتبط الدافعية للإنجاز بموضوعات العلوم كالادراك والذاكرة والتفكير.

فهم وتفسير سلوك الطالب لأن السلوك لا يمكن أن يحدث إلا بوجود دافع محفز له.

تثير الدافعية للإنجاز الطاقة والنشاط بمعنى أن السلوك يعتمد على الدافع.

الدافعية نحو الإنجاز تكسب الطلاب الخبرات والمعارف وترقي سلوكياتهم.

الدافعية نحو الإنجاز وسيلة تعلم الطالب كيفية التأقلم، وتعمل على إزالة القلق في العملية التعليمية.

وبناءً على ماسبق تستنتج الباحثة أن الدافعية للإنجاز تعد من المكونات الرئيسية في العملية التعليمية، كونها تسهم بدور بارز في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في مادة العلوم، وتحقق للطالب حالة من الاتزان التي تستثير انتباهه وفاعليته الذهنية للاسهام في مختلف المواقف التعليمية والخبرات التي تواجهه خلال تدريس مادة العلوم، فهي تعد أحد الدلائل لفاعليته مما تزيد من مستوى تحصيله الدراسي.

العوامل المؤثرة في الدافعية نحو التعلم:

هنالك مجموعة من العوامل التي تتوقف عليها الدافعية للإنجاز، ومن أبرزها ما أشار إليها الجبير (٢٠٢٠، ص٥١) على النحو الآتي:

اعتماد الطالب على ذاته: ويتم من خلال إسهام الطالب في تحديد الأهداف ووضعها وتشجيعه على المشاركة في وضع الخطط الدراسية والأساليب التي ينبغي اتباعها خلال العملية التعليمية.

البيئة الصفية: حيث أن وجود الطالب داخل بيئة صفية محفزة على التعلم والإبداع، ينمي من دافعية الطالب نحو التعلم.

اهتمامات الطالب: من خلال محاولة المعلم تقديم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية للطلاب بأسلوب مشوق قريب من اهتماماتهم وتشجيعهم عبر تقديم طرح الأسئلة التي تحتاج إلى التفكير.

ضبط الطالب: من خلال مراعاة المعلم لمهارات الطلاب وقدراتهم وفتح المجال لديهم في تعيين الانتقاءات في إنجاز الواجبات والمهام المدرسية.

المكافآت: يتم توظيف هذا الأسلوب في حال انخفاض رغبة الطالب نحو التعلم لمادة أو موضوع ما وتكون عبارة عن مكافآت بسيطة وفعالة في ذات الوقت.

وقد هدفت دراسة "كابريرا"، وزملاءه (Cabrera, et. al. 2023) إلى التحقق من بعض العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة. وظفت الدراسة منهج بحثي مختلط يجمع كل من المنهج الكمي والنوعي. اشتملت العينة الكمية للدراسة على (١٨٢٨) من طلاب المدارس المتوسطة في غرب الولايات المتحدة الأمريكية ممن أجابوا عن استبيان يحدد بعض العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز، بينما اشتملت العينة النوعية للدراسة على (٢٧) طالب وطالبة ممن أجابوا عن مقابلات مجموعة التركيز النوعية. أظهرت نتائج الدراسة خمسة عوامل مهمة تؤثر على الدافعية للإنجاز، وهي معتقدات الكفاءة الذاتية، والإتقان، وتوجهات الأهداف الأدائية والاندماج الدراسي للطلاب، فضلًا عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية على مستوى الصف والمدرسة.

ويتضح مما سبق أن العوامل التي تؤثر في الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة تتمثل في الآتي: كفاءة وقدرة المعلمة على التعامل مع الطالبات وتوجيههن، وتسيير دافعيتهن ودعم رغباتهن في النجاح، بالإضافة إلى دورهن في تهئية مناخ يضم جميع الشروط التي تسهم في إشباع متطلباتهن، وحثهن على التفاعل الإيجابي، ومساعدتهن على تحسين مستواهن الدراسي، ومتابعة عملية تعلمهن، وهناك العوامل التي ترتبط بالطالبة نفسها، وتضم رغبتها في التفوق والشعور بالنجاح، وقدرتها على فهم واستيعاب الدروس.

تنمية الدافعية للإنجاز

تدل العديد من الدراسات المعاصرة على إمكانية تنمية الدافعية للإنجاز في سياق مقرر العلوم وذلك إذا ما تم تفعيل استراتيجيات وطرق تدريس متمركزة حول الطلاب تزيد من نشاطهم في التعلم وتقدم لهم خبرات مشوقة ومثيرة للاهتمام تدفعهم للتعلم بشكل يفوق كثيرًا ما يحدث للمتعلمين في سياق طرق واستراتيجيات التدريس التقليدية التي يكونون فيها متلقون سلبيون. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

هدفت دراسة "بايسال"، وزملاءه (Baysal, et al., 2023) إلى تحديد تأثير تطبيقات التدريس المتمركزة حول الطلاب على دافعية الطلاب نحو تعلم العلوم. ولهذا الغرض، تم استخدام منهجية التحليل البعدي للدراسات والبحوث السابقة، وذلك من خلال فحص قواعد البيانات الوطنية والدولية والتحقيق في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والمقالات المعدة بين عامي ٢٠١٠ و٢٠٢٠. وبناء على ذلك، تم الوصول إلى مجتمع أصل من الدراسات قوامه (٢٧١) دراسة أجريت في تركيا، وتم تحديد عينة قوامها (٥٩) دراسة تنطبق عليها المعايير المحددة، وتم حساب حجم التأثير الإجمالي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية الشامل للتحليل البعدي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حجم التأثير العام لتطبيقات التدريس المتمركزة حول الطلاب على دافعية الطلاب نحو تعلم العلوم قد بلغ (٠,٦٢٠) وهي قيمة ذات "مستوى متوسط" وفقًا لتصنيف حجم التأثير لكوهين وآخرين.

وهدفت دراسة السعيدان، وآخرون (٢٠٢٣) إلى بناء برنامج مقترح في العلوم في ضوء التعلم القائم على توجهات STEM، وذلك لتنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس المتوسط في دولة الكويت، وتحديدًا لأهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي والبعدي، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس الدافعية للإنجاز واشتمل على أربعة أبعاد رئيسية (الشعور بالمسئولية؛ التخطيط للمستقبل؛ الطموح؛ المثابرة)، وتطبيقه على عينة قوامها (٢٥) من طلاب الصف السادس المتوسط في دولة الكويت، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الخوالدة (٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر توظيف التعلم المقلوب على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي وعلى الدافعية نحو تعلم مادة العلوم في محافظة الزرقاء، ولتحقيق أهداف الدراسة وظفت الدراسة منهجية البحث شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات الصف الثاني الأساسي بلغ حجمها (٥٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (٢٦)، والأخرى تجريبية قوامها (٢٤) في المجموعة الضابطة، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وتمثلت أدوات جمع البيانات في اختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف الثاني الأساسي، ومقياس الدافعية نحو مادة العلوم تكون من (٦) محاور رئيسية هي (محور الكفاءة الذاتية؛ استراتيجيات التعلم النشط؛ قيمة تعلم العلوم؛ أهداف الأداء والتحصيل؛ بيئة التعلم؛ مواد التعلم)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو مادة العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يعزو وجود أثر دال إحصائيًا لتوظيف التعلم المقلوب على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي وعلى الدافعية نحو تعلم مادة العلوم.

كما هدفت دراسة عبدالله (٢٠٢٣) إلى التعرف على أثر تدريس العلوم باستخدام الأحاجي والألغاز في التحصيل والدافعية نحو تعلمها لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهجية البحث شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٨٠) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وُزعوا عشوائيًا لمجموعتين تجريبية درست باستخدام أسلوب الأحاجي والألغاز، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ولجمع البيانات تم إعداد اختبار تحصيلي في مادة العلوم، كما تم إعداد مقياس للتعرف على دافعية التعلم لدى الطلبة والمكون من (٢٢) فقرة، وكشفت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر تدريس العلوم باستخدام الأحاجي والألغاز في التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة، أنها تندرج تحت ثلاث محاور رئيسية اشتمل المحور الأول على الدراسات التي تمت باستراتيجية التخيل الموجه ودورها في تدريس العلوم. بينما اهتمت الدراسات في المحور الثاني بمهارات مهارات التفكير المستقبلي في سياق مقررات العلوم. واهتمت

الدراسات في المحور الثالث بالدافعية للإنجاز في تعلم العلوم. ومن الملاحظ وجود فجوة بحثية تتمثل في عدم وجود دراسات سابقة –بحد علم الباحثة الحالية– تستكشف أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التخيل الموجه على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز وكذلك الكشف عن العلاقة ما بين الدافعية للإنجاز ومهارات التفكير المستقبلي.

ويتشابه البحث الحالي مع دراسات المحور الأول في الكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية نوع من مهارات التفكير (مهارات التفكير المستقبلي)، إلا أن البحث الحالي يركز أيضًا على دور استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز. كما يتشابه البحث الحالي مع دراسات المحور الثاني في التركيز على تنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال مقررات العلوم، ويتشابه مع المحور الثالث كذلك في التركيز على تنمية الدافعية للإنجاز في مقررات العلوم، إلا أنه يختلف عن هذين المحورين في الاعتماد على استراتيجية التخيل الموجه كمتغير مستقل.

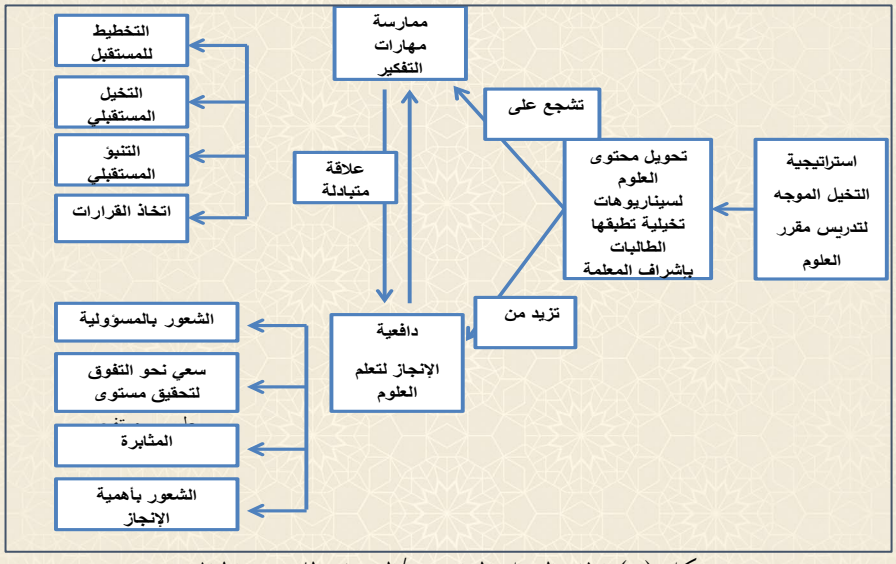
وقد استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة في عدة جوانب تتضمن: إبراز أصالة مشكلة البحث الحالي، والفجوة البحثية التي يركز عليها، خاصة فيما يتعلق بقلة الدراسات التي ركزت على أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز، خاصة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية. كما تم الاستفادة من مراجعة الدراسات السابقة في تحديد آليات تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم وتحديد أهم مجالات الدافعية للإنجاز التي ينبغي التركيز على قياسها، وأهم أبعاد مهارات التفكير المستقبلي ذات الصلة بمقررات العلوم، كما تم توظيف نتائج الدراسات السابقة عند مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي.

العلاقات بين متغيرات البحث:

يوضح الشكل التالي إطار العمل المفاهيمي للبحث (نموذج البحث) والذي يبرز العلاقات فيما بين المتغيرات الثلاث للبحث الحالي المتمثلة في استراتيجية التخيل الموجه، ومهارات التفكير المستقبلي، والدافعية للإنجاز في مقرر العلوم. ويتبين من الشكل (١) أن تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في مقابل الطريقة التقليدية (مستويي المتغير المستقل للبحث الحالي او طريقة التدريس)

يتضمن تحويل محتوى وحدة "تباين الحياة" إلى مجموعة من السيناريوهات التخيلية التي يتعين على الطالبات بإشراف من المعلمة ممارستها وتطبيقها وتفعيل حواسهن واستخدام المحفزات كالأصوات والألوان، لربط خبراتهن السابقة بالحالية وتشكيل صورة ذهنية جديدة؛ ومن شأن ذلك إعطاء فرص للطالبات لممارسة التفكير المستقبلي وصقل مهاراته الفرعية إزاء بعض الجوانب التي تتعلق بأشكال وتباين الحياة على الكرة الأرضية وهي (التخطيط للمستقبل- التخيل المستقبلي- التنبؤ المستقبلي- اتخاذ القرارات).

وفي نفس الوقت فإن تطبيق استراتيجية غير تقليدية تتضمن دورًا نشطًا وفاعلًا من الطالبات في التعلم من شأنه أن يوفر خبرات تعلم مثيرة للاهتمام ومشوقة قد تزيد من الدافعية للإنجاز لدى الطالبات ومجالاتها (الشعور بالمسؤولية- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع- المثابرة- الشعور بأهمية الإنجاز). وكذلك، فإن ممارسة مهارات التفكير المستقبلي وزيادة الدافعية للإنجاز قد يكون بينهما علاقات متبادلة من خلالها يمكن أن تساعد الدافعية للإنجاز على قدر أكبر من ممارسة مهارات التفكير المستقبلي وكذلك فإن ممارسة مهارات التفكير المستقبلي قد تزيد بدورها من الدافعية للإنجاز.



شكل (١) إطار العمل المفاهيمي/النموذج للبحث الحالي.

منهج وإجراءات البحث

منهج وتصميم البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم الاعتماد على نوعين من المناهج البحثية التربوية وهي المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف بناء دليل المعلمة للتدريس وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه؛ فضلًا عن بناء أدوات البحث. كما تم استخدام منهج البحث شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي واختبار بعدي؛ ذلك لأنه يساعد على تحقيق الهدف الرئيسي للبحث من خلال التعرف على ما إذا كانت هناك تأثيرات واضحة ودالة لاستراتيجية التخيل الموجه في تنمية متغيري البحث التابعين.

مجتمع وعينة البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات المرحلة المتوسطة (بنات في المدينة المنورة) والبالغ إجمالي عددهن وفقًا للإحصائيات الرسمية (٣٩٦٨٢) طالبة موزعين على (٢١٥) مدرسة.

ولاختيار عينة البحث الحالي تم اللجوء لطريقة العينة العشوائية العنقودية والتي تضمنت الاختيار العشوائي لإحدى المدارس المتوسطة ومن بينها تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية تم تخصيص أحدهما كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة. تكونت العينة الأساسية للدراسة من (٦٦) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط داخل المدينة المنورة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتضم (٣٢) طالبة، وضابطة تضم (٣٤) طالبة. وتم اختيار هذه العينة لقلة الدراسات السابقة التي طُبقت على طلبة المرحلة المتوسطة فيما يتعلق موضوع الدراسة، إضافة إلى أن الطلاب في هذه المرحلة يبدئون في ممارسة التفكير المستقبلي بشكل طبيعي؛ مما يعطي فرصة لتنمية هذه المهارات لديهم بشكل منظم.

مواد البحث:

تألفت مادة المعالجة التجريبية من دليل المعلمة الذي تم إعداده لإرشاد المعلمات بشأن كيفية تدريس الوحدة الخامسة من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط "تباين الحياة" وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه وهو الدليل الذي تم تطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية دون طالبات المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية المعتادة. وقد وقع الاختيار على هذه الوحدة

بالتحديد؛ ذلك لأن محتوى هذه الوحدة يساعد على تطبيق العديد من السيناريوهات المستقبلية التي من خلالها يمكن ممارسة وتطبيق استراتيجية التخيل الموجه.

وقد اشتمل دليل المعلمة على ما يلي:

١. توضيح الهدف العام والأهداف الخاصة لدليل المعلمة.

٢. العينة المستهدفة من التدريس باستخدام هذا الدليل.

٣. نبذة عن استراتيجية التخيل الموجه، ومهارات التفكير المستقبلي ومجالات الدافعية للإنجاز.

٤. تحديد الأهداف العامة للوحدة الدراسية.

٥. الخطة الزمنية المقترحة لتدريس الوحدة.

٦. الأنشطة المتضمنة والوسائل التعليمية والأدوات المستخدمة في تنفيذ الدروس.

٧. خطط للتدريس قائمة على استراتيجية التخيل الموجه بما تتضمنه من سيناريوهات تخيلية.

كما تضمنت خطة كل درس من دروس وحدة "تباين الحياة" الأهداف السلوكية للدرس والأدوات المطلوبة لتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإجراء تنفيذ الدرس وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه وأساليب التقويم والقبلي والتكويني والختامي والواجبات المنزلية المرتبطة بتطبيق الاستراتيجية.

وفي أعقاب الانتهاء من دليل المعلمة تم عرضه على (٨) من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم بالجامعات السعودية، فضلًا عن بعض المشرفات ذوات الخبرة في المجال، وذلك لتحكيم الدليل علميًا ولإبداء ملاحظاتهم في محتواه العلمي ومدى جدارته وصلاحيته للتطبيق في البحث الميداني. وذلك من حيث ما إذا كانت إجراءاته وأنشطته وطريقة تحضير الدروس به تتسق مع الأفكار الرئيسية لاستراتيجية التخيل الموجه، وما إذا كانت أنشطته ومحتواه من شأنهما العمل على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول المتوسط، فضلًا عن إجراء أي تعديلات أو إضافات أو حذف على محتوى

الدليل. واستنادًا إلى آراء المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات في بعض الأنشطة المتضمنة في الدليل وعدّت الباحثة ذلك بمثابة مؤشرًا على صلاحية الدليل للتطبيق الميداني.

كما قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي لدليل المعلمة على عينة قوامها (٦) من معلمات المرحلة المتوسطة لتنفيذ أحد الدروس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه، وذلك لبيان ما إذا كان طريقة تحضير الدروس مفهومة، وما إذا كانت هناك أي صعوبات تواجه المعلمات في التطبيق الاستطلاعي. وأشارت النتائج إلى أنه لم تكن هناك أي صعوبات في تطبيق استراتيجية التخيل الموجه وطريقة تحضير الدروس وفقًا لها، وأن الاستراتيجية كانت مفهومه بالنسبة للمعلمات وسهلة التطبيق على الطالبات. وفي ضوء هذه الإجراءات، تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول لهذا البحث والذي نص على: "ما الإجراءات المتبعة لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مقرر العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة؟"

أدوات البحث:

لجمع البيانات اللازمة للبحث الحالي، تم استخدام أداتين وهما اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وفيما يلي وصف لإجراءات بناء الأداتين والتحقق من تمتعهما بمستوى مناسب من الصدق والثبات.

أولًا: اختبار مهارات التفكير المستقبلي:

تحدد الهدف من الاختبار في قياس التغير الحادث في مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة نتيجة لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه. ومن خلال مراجعة الأدبيات تم تحديد أربع مهارات أساسية تم التركيز على قياسها تمثلت في التالي: (التخطيط للمستقبل- التخيل المستقبلي- التنبؤ المستقبلي- اتخاذ القرارات). تم صياغة (٢٠) فقرة اختيار من متعدد وأمام كل فقرة (٣) بدائل للاختيار من بينها.

وللتحقق من صدق الاختبار تم استخدام طريقة الصدق الظاهري حيث تم عرض الصورة الأولية للاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم في كليات التربية بالجامعات السعودية وذلك لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مدى دقة انتماء فقرات الاختبار للبعد الذي تندرج تحته، وما إذا كانت كل فقرة تقيس مهارة فرعية واحدة فحسب، وما

إذا كانت صياغة فقرات الاختبار سليمة علميًا، وما إذا كانت بدائل الإجابة متمايزة عن بعضها البعض وتتضمن إجابة واحدة صحيحة، فضلًا عن اقتراح ما يرونه مناسبًا من حذف أو إضافة أو تعديل. واستنادًا إلى آراء المحكمين تم إجراء تعديلات طفيفة على صياغة بعض فقرات الاختبار وتحقق الإجماع بين المحكمين على كافة فقراته واعتبرت الباحثة ذلك مؤشرًا على تمتع الاختبار بالصدق الظاهري، وأنه يقيس ما وُضع لقياسه بالفعل.

وتم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة. ويعرف الاتساق الداخلي بأنه: "أن تكون بنود أداة القياس متسقة وتقيس جميعها المتغير نفسه ولا تكون متناقضة بل تتفق في قياسها للمتغير موضع القياس" (فرج, ٢٠٠٧, ص ٢٨٣). وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٦) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط ممن لم يشاركن في العينة الأساسية؛ حيث تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطالبات على كل عبارة ودرجاتهن على البعد الذي تنتمي إليه وبين درجاتهن على كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

وقد اتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كل عبارة من عبارات الاختبار ودرجاتهن الإجمالية على البعد الذي تنتمي إليه العبارات ترتبط ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٩١ ٠,٩٣٤)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاختبار تتمتع بالاتساق الداخلي. كما يوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة.

جدول رقم (١): الاتساق الداخلي بين درجات الطالبات على كل بعد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير المستقبلي.

م	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	البعد الأول: مهارة التخطيط للمستقبل	٠,٦٥٢**
٢	البعد الثاني: مهارة التخيل المستقبلي	٠,٨٧٦**
٣	البعد الثالث: مهارة التنبؤ المستقبلي	٠,٨٨٦**

م	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤	البعد الرابع: اتخاذ القرارات	٠,٨٢٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كل بعد ودرجاتهن الإجمالية مع الدرجة الإجمالية للاختبار كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الإجمالية ما بين (٠,٦٥٢) و(٠,٨٨٦)، وهذا يدل على أن جميع أبعاد الاختبار تتمتع بالاتساق الداخلي، مما يعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي للأداة ككل.

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α (Taber, 2018). وجاءت النتائج كما يتبين من الجدول (٢) التالي:

جدول (٢): معامل الثبات ألفا كرونباخ الإجمالي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي (ن=٤٦)

م	الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: مهارة التخطيط للمستقبل	٥	٠,٨١٠
٢	البعد الثاني: مهارة التخيل المستقبلي	٦	٠,٩٠٩
٣	البعد الثالث: مهارة التنبؤ المستقبلي	٥	٠,٨٢٢
٤	البعد الرابع: اتخاذ القرارات	٤	٠,٩٠١
	معامل الثبات العام للاختبار	٢٠	٠,٩٣١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات العام للاختبار بلغ (٠,٩٣١)، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية ما بين (٠,٨١٠) و(٠,٩٠٩) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

واستنادًا إلى الإجراءات سابقة الذكر اتخذ اختبار مهارات التفكير المستقبلي صورته النهائية والتي اشتملت على (٢٠) فقرة اختيار من متعدد وأمام كل منها ثلاث بدائل للإجابة يكون على الطالبة اختيار واحدة ويمكن أن تتراوح الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على هذا الاختبار ما بين (٠-٢٠) درجة ويتألف من أربعة أبعاد رئيسية تتضح من الجدول التالي:

جدول (٣): أبعاد وعبارات اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

المجال	عنوان المجال	عدد العبارات
البعد الأول	مهارة التخطيط للمستقبل	٥
البعد الثاني	مهارة التخيل المستقبلي	٦
البعد الثالث	مهارة التنبؤ المستقبلي	٥
البعد الرابع	مهارة اتخاذ القرارات	٤
الإجمالي		٢٠

ثانيًا: مقياس الدافعية للإنجاز

هدف هذا المقياس إلى جمع البيانات اللازمة لتحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المشاركات في البحث في التطبيقين القبلي والبعدي. ومن خلال مراجعة الأدبيات تم تحديد أربع مجالات رئيسية ينبغي التركيز عليها عند قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المشاركات وهي: (الشعور بالمسؤولية- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع- المثابرة- الشعور بأهمية الإنجاز) تحت كل مجال من هذه المجالات قامت الباحثة بإعداد صورة أولية لمقياس الدافعية للإنجاز بحيث يتضمن كل مجال عدد من الفقرات التي تقيس هذا المجال. وقد اشتملت الصورة الأولية للمقياس على (٣٦) فقرة موزعة على المجالات الأربع سابقة الذكر.

وقد تم عرض الصورة الأولية للمقياس-بهدف التحقق من صدقها الظاهري- على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس، وذلك للحكم عليها من حيث ما يلي: ما إذا كانت الفقرات تقيس الدافعية للإنجاز ومجالاتها الرئيسية، وما إذا كانت كل فقرة تنتمي بدقة للمجال الرئيسي التي تندرج تحته، وما إذا كانت كل فقرة واضحة ودقيقة وصحيحة ومُصاغة بطريقة صحيحة علميًا، وما إذا كانت كل فقرة تقيس فكرة واحدة فحسب، مدى قابلية كل فقرة للقياس والتقويم فضلًا عن إضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة من

الفقرات. وقد أجمع السادة المحكمون على جميع فقرات الصورة الأولية وأدرجوا بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات والتي أخذت بها الباحثة، واعتبرت ذلك بمثابة مؤشر على تمتع مقياس الدافعية للإنجاز بالصدق الظاهري، وأنه يقيس ما وُضع لقياسه.

تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٦) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط ممن لم يشاركن في العينة الأساسية؛ حيث تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطالبات على كل عبارة ودرجاتهن على المجال الذي تنتمي إليه وبين درجاتهن على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

وقد اتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كل عبارة من عبارات المقياس ودرجاتهن الإجمالية على المجال الذي تنتمي إليه العبارات ترتبط ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٤٥ ٠,٨٧٨)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي. ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي بين درجات الطالبات على كل مجال والدرجة الكلية.

جدول رقم (٤): الاتساق الداخلي بين درجات الطالبات على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

م	مجالات المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	المجال الأول: الشعور بالمسؤولية	٠,٧٦٧**
٢	المجال الثاني: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	٠,٨٢٦**
٣	المجال الثالث: المثابرة	٠,٩٤٩**
٤	المجال الرابع: الشعور بأهمية الزمن	٠,٦٧٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كل مجال ودرجاتهن الإجمالية مع الدرجة الإجمالية للمقياس كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة

(٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الإجمالية ما بين (٠,٦٧٩) و(٠,٩٤٩)، وهذا يدل على أن جميع مجالات المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي، مما يعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي للأداة ككل.

وللتحقق من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ. وجاءت النتائج كما يتبين من الجدول رقم (٥).

جدول (٥): معامل الثبات ألفا كرونباخ الإجمالي لمقياس الدافعية للإنجاز (ن=٤٦)

م	المجالات الرئيسية	عدد العبارات	معامل الثبات
١	المجال الأول: الشعور بالمسؤولية	١٠	٠,٧٥٦
٢	المجال الثاني: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	١٠	٠,٨٨٠
٣	المجال الثالث: المثابرة	١٠	٠,٩١٠
٤	المجال الرابع: الشعور بأهمية الزمن	٦	٠,٧٨٩
	معامل الثبات العام للمقياس	٣٦	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام للمقياس بلغ (٠,٩٣٥)، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية ما بين (٠,٧٥٦) و(٠,٩١٠) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

واستنادًا إلى الخطوات سالفة الذكر، تم إعداد الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز والذي اشتمل على (٣٦) موزعة على المجالات التالية:

المجال الأول: واشتمل هذا المجال على (١٠) عبارات.

المجال الأول: واشتمل هذا المجال على (١٠) عبارات.

المجال الثالث: المثابرة واشتمل هذا المجال على (١٠) عبارات.

المجال الرابع: الشعور بأهمية الإنجاز واشتمل هذا المجال على (٦) عبارات.

جدول (٦): مجالات وعبارات مقياس الدافعية للإنجاز بصورته النهائية.

المجال	عنوان المجال	عدد العبارات
المجال الأول	الشعور بالمسؤولية	١٠
المجال الثاني	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	١٠
المجال الثالث	المثابرة	١٠
المجال الرابع	الشعور بأهمية الإنجاز	٦
الإجمالي		٣٦

وأمام كل فقرة من الفقرات تدريج ليكرتي ثلاثي (Joshi, Kale, Chandel & Pal, 2015) يتضمن البدائل الثلاث التالية (تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق) بحيث يتم رصد (٣) درجات للإجابة تنطبق، ودرجة واحدة للإجابة لا تنطبق، وبذلك يمكن أن تتراوح الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على هذا المقياس ما بين (٣٦-١٠٨) درجة.

إجراءات البحث:

تم تنفيذ هذا البحث من خلال اتباع الإجراءات التالية:

١- تحديد مشكلة البحث وأسئلته ووضع خطة للإجابة عن تلك الأسئلة.

٢- مراجعة الأدبيات بما فيها الإطار النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع البحث ومتغيراته.

٣- إعداد الصورة الأولية لمقياس اختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الدافعية للإنجاز ودليل المعلمة للتدريس وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه.

٤- تحكيم أدوات البحث ودليل المعلمة.

٥- أخذ الموافقات الرسمية على التطبيق الميداني للبحث من الجهات المعنية.

٦- اختيار عينة استطلاعية من غير المشاركات في البحث للتحقق من صدق وثبات الأداتين، وكذلك التحقق من سهولة تطبيق دليل المعلمة.

٧- اختيار عينة البحث من طالبات المدرسة المتوسطة الثالثة والسبعين وهي إحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة.

٨- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الدافعية للإنجاز على مجموعتي البحث.

٩- تدريس وحدة "تباين الحياة" من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط باستراتيجية التخيل الموجه على طالبات المجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية على طالبات المجموعة الضابطة.

١٠- التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي ومقياس الدافعية للإنجاز على مجموعتي البحث.

١١- تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

١٢- استخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها وكتابة التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

من خلال ما سبق توضحيه في العنصر الخاص بمواد المعالجة التجريبية، أجابت الباحثة عن السؤال الأول لهذا البحث والذي نص على:" ما الإجراءات المتبعة لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه في تدريس مقرر العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة؟". وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني والثالث للبحث مع مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات والبحوث السابقة.

عرض نتائج السؤال الثاني للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على "ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الإحصائي الأول لهذه الدراسة وقد نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي". ولاختبار هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي. وجاءت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي.

اختبار مهارات التفكير المستقبلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة "η2"	حجم التأثير
البعد الأول: مهارة التخطيط للمستقبل	التجريبية	٣٢	٤,١٥٦	٠,٧٢٣	٦٤	١٤,٧٠ ٩**	٠,٧٣٨	كبير
	الضابطة	٣٤	١,٧٠٦	٠,٦٢٩				
البعد الثاني: مهارة التخيل المستقبلي	التجريبية	٣٢	٤,٨٤٤	٠,٩٨٧	٦٤	١٢,٠٠ ٣**	٠,٦٥٢	كبير
	الضابطة	٣٤	١,٩١٢	٠,٩٩٦				
البعد الثالث: مهارة التنبؤ المستقبلي	التجريبية	٣٢	٤,١٢٥	٠,٧٠٧	٦٤	١٤,٦٣ ٨**	٠,٧٣٦	كبير
	الضابطة	٣٤	١,٧٣٥	٠,٦١٨				
البعد الرابع: اتخاذ القرارات	التجريبية	٣٢	٣,٤٣٨	٠,٦١٩	٦٤	١٤,٩٦ ٢**	٠,٧٤٤	كبير
	الضابطة	٣٤	١,٣٨٢	٠,٤٩٣				
المتوسط الحسابي العام للاختبار	التجريبية	٣٢	١٦,٥٦٣	٢,٦٧٥	٦٤	١٦,٠٢ ٩**	٠,٧٦٩	كبير
	الضابطة	٣٤	٦,٧٠٦	٢,٣١٦				

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة اختبار "ت" الإجمالية بلغت (١٦,٠٢٩)، بينما تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية ما بين (١٢,٠٠٣) و(١٤,٩٦٢)، وهي قيم تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيم إيتا "η^2 " تراوحت ما بين (٠,٦٥٢) و(٠,٧٦٩) وهي قيم تؤكد على أن "استراتيجية التخيل الموجه" لها حجم تأثير (كبير) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

واستنادًا إلى ما تقدم تم رفض الفرض الإحصائي الأول للبحث. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني الذي نصه "ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المستقبلي بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟".

وبناءً على ماورد سابقاً توضح نتائج هذا السؤال أن الطالبات اللاتي درسن وحدة "تباين الحياة" باستخدام استراتيجية التخيل الموجه قد تفوقن بشكل دال في متوسطات درجاتهن في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي على زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة التقليدية مما دل على تأثير لاستراتيجية التخيل الموجه مقابل الطريقة التقليدية، كما اتضح أن هذا التأثير قد بلغ من الحجم الدرجة التي معها يصبح ذي دلالة عملية وليس دلالة إحصائية فحسب. وبالتالي، فإنه يمكن القول بأن استراتيجية التخيل الموجه قد اتسمت بالفاعلية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال مقرر العلوم.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أبرزت فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية بعض مهارات التفكير مثل دراسة طه، وآخرون (٢٠٢٢) التي بينت فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير التأملي في مقرر العلوم، ودراسة محمد، ومحمد (٢٠٢٢) التي أبرزت فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ثنايا النقاط التالية:

ساعد تحويل محتوى مقرر العلوم في وحدة "تباين الحياة" إلى سيناريوهات تخيلية تمارسها الطالبات على توفير فرص جديدة لممارسة وتطبيق التخطيط للمستقبل على أساس السيناريو المتخيل، وتخيل المستقبل وفقًا لهذا السيناريو، والتنبؤ بالمستقبل على أساس التخيل، واتخاذ قرارات

عملية مناسبة استنادًا إلى ذلك التنبؤ؛ الأمر الذي ساهم في صقل مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

ومن ناحية أخرى، فإن تطبيق استراتيجية جديدة ومشوقة وتضطلع فيها الطالبات بدور نشط مثل استراتيجية التخيل الموجه قد ساهم في زيادة رغبة الطالبات في التعلم واستكشاف السيناريوهات المستقبلية والتخطيط ولها وتخيلها والتنبؤ بها واتخاذ قرارات على أساسها.

ساعدت استراتيجية التخيل الموجه – وبما يتسق مع افتراضات النظرية البنائية – الطالبات على بناء مهارتهن للتفكير المستقبلي بأنفسهن في سياق اجتماعي من خلال السيناريوهات التي مارسنها.

من خلال الإجراءات المتبعة لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه كان هناك ترابط بين الأنشطة الهادفة لتنمية كل مهارة من مهارات التفكير المستقبلي (التخطيط للمستقبل- التخيل المستقبلي- التنبؤ المستقبلي- اتخاذ القرارات)؛ مما ساعد الطالبات على تنمية هذه المهارات كمجموعة متسلسلة ومترابطة من المهارات.

كان لمراعاة أسس وركائز استراتيجية التخيل الموجه من تدريب الطالبات على ممارسة الاسترخاء، وتشجيع الطالبات في التركيز على الصور الذهنية التي يشاهدنها في خيالهن، ومساعدة الطالبات على بتوليد صورة ذهنية واحدة فقط ثم التوسع بشكل تدريجي بالتوسع فيها، والتعبير والاتصال بشأن هذه الصور، إضافة لتشجيع الطالبات على استخدام التخيلات في مواقف من حياتهن الواقعية، كان لكل ذلك تأثيراته على تشجيع الطالبات على ممارسة وتعلم مهارات التفكير المستقبلي.

عرض نتائج السؤال الثالث للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على "ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الإحصائي الثاني لهذه الدراسة وقد نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز". ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وقيمة اختبار "ت" للعينات المستقلة، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز. وجاءت النتائج كما يتبين في الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة "η2"	مقدار حجم التأثير
المجال الأول: الشعور بالمسؤولية	التجريبية	٣٢	٢٦,٤٦٩	٣,٩١٨	٦٤	١٦,٤٥٨**	٠,٧٧٩	كبير
	الضابطة	٣٤	١١,١٧٦	٣,٦٣٠				
المجال الثاني: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	التجريبية	٣٢	٢٦,١٨٨	٤,٤٩٧	٦٤	١٤,٣٢٨**	٠,٧٢٧	كبير
	الضابطة	٣٤	٩,٧٠٦	٤,٨٢٨				
المجال الثالث: المثابرة	التجريبية	٣٢	٢٥,٩٦٩	٤,٢٦١	٦٤	١٥,٣٨٦**	٠,٧٥٥	كبير
	الضابطة	٣٤	١١,٢٦٥	٣,٤٨٤				
المجال الرابع: الشعور بأهمية الزمن	التجريبية	٣٢	١٥,٥٣١	٢,٦١٥	٦٤	١٥,٥٧٥**	٠,٧٥٩	كبير
	الضابطة	٣٤	٦,٥٢٩	٢,٠٦٣				
المتوسط الحسابي العام للمقياس	التجريبية	٣٢	٩٤,١٥٦	١٣,٥١٣	٦٤	١٧,٥٧٦**	٠,٨٠٠	كبير
	الضابطة	٣٤	٣٨,٦٧٦	١٢,١٢٥				

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة اختبار "ت" الإجمالية بلغت (١٧,٥٧٦)، بينما تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية ما بين (١٤,٣٢٨) و(١٦,٤٥٨)، وهي قيم تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات

المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيم إيتا "η^2 " تراوحت ما بين (٠,٧٢٧) و(٠,٨٠٠) وهي قيم تؤكد على أن "استراتيجية التخيل الموجه" لها حجم تأثير (كبير) في تنمية الدافعية للإنجاز بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

واستنادا إلى ما تقدم، تم رفض الفرض الإحصائي الثاني لهذه الدراسة. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثالث الذي نصه "ما فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز بمقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟".

ويتضح مما سبق أن نتائج هذا السؤال قد أبرزت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية التخيل الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز بما أوضح تأثير إيجابي لاستراتيجية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز، وأوضحت معادلة حساب حجم الأثر أن هذا التأثير قد بلغ من الكبر الحد الذي يكسبه دلالة عملية مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى إمكانية تنمية الدافعية للإنجاز من خلال مقرر العلوم باتباع استراتيجيات تدريسية نشطة ومتمركزة حول الطلاب مثل نتائج دراسة عبد الله (٢٠٢٣) التي أشارت إلى تنمية الدافعية للإنجاز في مقرر العلوم باستخدام استراتيجية قائمة على الأحاجي والألغاز، وكذلك دراسة الكنعان (٢٠٢٢) التي أشارت إلى إمكانية تنمية الدافعية لتعلم العلوم من خلال توظيف استراتيجية نشطة قائمة على التلعيب.

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

ساعد وضع الطالبات في سيناريوهات مستقبلية وتكليفهن بالتخيل بتوجيه من المعلمة على زيادة إحساس الطالبات بالمسؤولية عن تعلمهن، ولا يكمن دورهن في كونهن متلقيات لمحاضرة يتم إلقائها عليهن.

كما أن تكليف الطالبات بتخيل المستقبل والتنبؤ به واتخاذ قرارات على أساسه قد ساهم في سعي الطالبات نحو مستوى مرتفع من الطموح، كما زاد تشويق هذه الطريقة وجاذبيتها بالنسبة للطلبة في مساهمتها في تحقيق قدر أعلى من المثابرة في مواجهة تحديات تعلم العلوم.

ومن خلال تطبيق استراتيجية التخيل الموجه ومهامها في توقيتات محددة قد ساهم في زيادة إحساس الطالبات بأهمية الزمن.

تعد استراتيجية التخيل الموجه جديدة بالنسبة للطالبات وأكثر تمركزا حولهن مما كان لهم عامل مشوق بالنسبة لهن وجعلهن يشعرن بأنهم أمام خبرات تربوية جديدة ومثيرة للاهتمام.

ساعدت استراتيجية التخيل الموجه على ربط الطالبات بمواقف من واقع حياتهن؛ مما جعل دراسة مادة العلوم وموضوعاتها ذات معنى بشكل أكبر وذات أهمية أكبر بالنسبة لهن.

توصيات البحث:

ضرورة تضمين سيناريوهات تخيلية مرتبطة بوحدات مقرر العلوم المختلفة في الصف الأول المتوسط ضمن الكتاب المدرسي لتشجيع كل من المعلمات والطالبات على تطبيقها والتدريب عليها.

العمل على زيادة مهارات التفكير المستقبلي في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة كونها من المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

الاستفادة من دليل المعلمة المستخدم في البحث الحالي لتدريس العلوم وفقًا لاستراتيجية التخيل الموجه كدليل يتم تعليم تدريب معلمات العلوم عليه لمساعدتهن على تطبيق تلك الاستراتيجية.

ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية لتعلم العلوم سيما الدافعية للإنجاز ودورها الحاسم في اكتساب مهارات التفكير المرتبطة بمقرر العلوم.

البحوث المقترحة:

امتدادًا لما تم به في البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

دراسة فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية متغيرات أخرى مرتبطة بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط مثل تنمية مفاهيم الاستدامة البيئية، ومهارات عمليات العلم، ومهارات التفكير المستقبلي، والاتجاهات نحو دراسة العلوم.

إجراء دراسة تتبعيه قائمة على مشاركين من نفس عينة البحث الحالي باستخدام المنهج النوعي لاستكشاف التأثيرات طويلة الأمد لتطبيق استراتيجية التخيل الموجه.

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التكامل ما بين التخيل الموجه والتعلم المستند إلى المشكلات في تنمية الدافعية للإنجاز، ومهارات التفكير المستقبلي.

برنامجًا مقترح للتنمية المهنية قائم على مهارات التفكير المستقبلي وطرق تنميتها وفاعليته في تنمية تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عويس (٢٠١٩). فاعلية تدريس برنامج مقترح في النصوص الأدبية القصصية القصيرة باستراتيجية دورة التعلم البنائية السباعية *Seven Es* في تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١١)، ٢٣٥-٣٠٩.

أبو عرجة، نور (٢٠٢١). أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

أحمد، هبة (٢٠٢٣). برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على التعلم التشاركي في بيئات التعلم الافتراضية وأثره على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد التنمية المستدامة لدى طلاب كلية التربية. المجلة التربوية، ١٠٥، ١٩١-٢٥٩.

اسماعيل، سحر (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٦(١)، ٥٩١-٦٤٠.

بارعيده، ايمان، والزهراني، أمل (٢٠٢١). قياس مستوى الدافعية للإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي بمدينة جدة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٥(٢١)، ١-٢٤.

البرجس، خولة (٢٠٢٣). مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات جامعة الجوف. المجلة السعودية للعلوم النفسية، (٩)، ٤١-٦٠.

الجبير، تهاني بنت خالد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، ١(٢)، ٤٤-٦٣.

الجزار، فاطمة، والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٢٣). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، ٨، (١)، ٦٨-٩١.

الجليدي، حسن (٢٠٢٢). واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١١، ٩٥-١٣٨.

الحناكي، عهود سليمان (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات أول متوسط في الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٧)، ١٣٢-١٦٣.

خضيرات، محمد عبد الله (٢٠١٩). استراتيجيات التفكير العميق. دار الفكر الثقافي.

خلفة، نجلاء، وحجوجي، نعيمة (٢٠١٩). دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى آداب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة، الجزائر.

خليفة، رقية (٢٠٢٢). استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٧، (٣)، ١١١٣-١١٥٨.

الخوالدة، هبه (٢٠٢٣). أثر توظيف التعلم المقلوب على التحصيل والدافعية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

الدوسري، الجوهرة محمد (٢٠٢٠). فاعلية انموذج مقترح قائم على دمج استراتيجيتي المحطات التعليمية والمحاكاة الحاسوبية في تدريس وحدة الديكور المنزلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٥(١١)، ٩٧-١٣٤.

الرزوقي، رعد، ومحمد، نبيل (٢٠١٦). التفكير وأنماطه (٥). دار الكتب العلمية.

الرقيعي، عبد الرحمن، وعبد الفتاح، محمد، ومحمد، مروة، وجاد الحق، أيمن (٢٠٢٣). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية شخصية لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة المتوسط بالسعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٥٨، ١٧٨-٢١٠.

السعيدان، منى، والموجي، أماني، والرشيدي، خالد (٢٠٢٣). برنامج مقترح في العلوم في ضوء التعلم القائم على توجهات ستيم لتنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٢٠)، ١٢٧-١٤٩.

السعيدي، حنان أحمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(١)، ٣٠٠-٣٢٤.

سيد، عصام (٢٠٢٠). التوجهات المعاصرة في البحوث والدراسات التربوية. دار التعليم الجامعي.

السيد، صباح (٢٠٢٣). برنامج قائم على التكامل بين استراتيجية التخيل الموجه والمنصات الإلكترونية لتنمية التفكير السابر وخفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٦، (١)، ٤٢-٩٤.

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

طالب، يسرى (٢٠٢٢). أثر دمج مهارات التفكير المستقبلي في مادة علم الأحياء على الوعي البيئي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة الجامعة العراقية، ٥٥، (٣)، ٥٤٤-٥٦٣.

طه، محمود، وغلوش، محمد، والصاوي، محمد (٢٠٢٢). فعالية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، (١٠٧)، ٧٩-٩٨.

عبد الله، أحمد (٢٠٢٣). أثر تدريس العلوم باستخدام الأحاجي والألغاز في التحصيل والدافعية نحو تعلمها لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

عبد الواحد، أحمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على التطبيقات الرياضية لمبادئ النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القوة الرياضية والتفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق، الزقازيق.

عبد الوارث، إمام، وإيمان (٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (*STSE*) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج. ٢٠١٦، ع. ٧٥، ص ص. ١٧-٥٨.

عقل، مجدي، وأبو موسى، إيمان (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٦)، ١-٣٤.

عمر، سعدية، ولشهب، خولة (٢٠١٧). دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بمدينة الجلفة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

العمري، نادية (٢٠١٧). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر، (١٧٣)، ٢١١-٢٥٧.

عوض، أمل (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تحسين تحصيل طالبات الصف الخامس في العلوم وتنمية قدرات الإدراك الفراغي لديهن. مجلة جامعة الخليل للبحوث: العلوم الإنسانية، ١٥(٢)، ٥٦ ٩٠.

فرج، صفوت (٢٠٠٧). القياس النفسي. ط٦. مكتبة الأنجلو المصرية.

كطفان، ولاء، والشون، هادى، والشباني، علياء (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٦)، ١٦٢-١٧٤.

الكنعان، هدى (٢٠٢٢). فاعلية استخدام التلعيب في التحصيل الدراسي في مادة العلوم والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية، ٣٤، (٣)، ٣٣٧-٣٦٢.

الكيومي، محمد والمقبالية، مرهونة (٢٠٢١). العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى معلمي مدارس ولاية صحار. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٥(١)، ٢٦٦-٣٠٢.

متولي، فكري، والقحطاني، شتوي (٢٠١٤). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، أماني، ومحمد، آمال، والسيد، تامر (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجة في تدريس مادة الأحياء لتنمية بعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٦)، ١٠، ٧٧٣-٨٠٣.

محمد، سماح، ومحمد، أماني (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين استراتيجيتي القصص الرقمية والتخيل الموجه في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والميول العلمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، ١٠٠، ٥٧٨ ٦١٦.

محمد، عواطف، وراشد، علي، وعبد الرزاق، محمد (٢٠٢٢). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مفاهيم بيولوجيا الفضاء لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٤٣ (، ٢٢٩-٢٨٣.

المساعيد، زينب (٢٠٢٣). أثر دورة التعلم الخماسية *Es٥* في التحصيل العلمي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الشرقية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

مصطفى، أماني محمد (٢٠٢٠). برنامج أنشطة مقترح قائم على ريادة الأعمال لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الريادي في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ٢٨(١)، ٥١ ١٤٨.

المعمرية، سميرة (٢٠٢٢). درجة امتلاك الطلبة المعلمين بتخصص العلوم في جامعة السلطان قابوس لمهارات التفكير المستقبلي وعلاقتها بمستوى معرفتهم بالنمذجة العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

نصحي، شيري (٢٠٢٣). برنامج تدريبي مقترح في العلوم قائم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الاستهلاك المستدام ومهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٧،)١)، ١٥-٧٩.

نحابة، أحمد صالح، وعبود، أحمد حمزة (٢٠٢١). درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٩(٢)، ١-١٨.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). أساسيات علم النفس. دار المناهج للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Wahed, A. (2022). The effectiveness of a program based on mathematical applications of nanotechnology principles in developing athletic strength skills and future thinking among secondary school students. Unpublished doctoral dissertation. Zagazig University,

Abdel-Wareth, E., E. (2016). Using the Science, Technology, Society, and Environment (STSE) approach in teaching geography for developing futures thinking skills and awareness of the dimensions of anticipating the future among secondary school students [In Arabic]. Arab Studies in Education and Psychology, (2016), 75, 17-58.

Abdullah, A. (2023). The effect of teaching science using riddles and puzzles on the achievement and motivation toward learning among seventh grade students [In Arabic]. Unpublished master's thesis. Al-Bayt University, Mafraq.

Abu-Arja, N. (2021). The effect of employing the guided imagination strategy in developing scientific concepts and science processes in the science and life subject among fourth-grade female students in Gaza [In Arabic]. Unpublished master's thesis. Islamic University, Gaza.

Ahmed, H. (2023). A proposed program in family education based on collaborative learning in virtual learning environments and its impact on developing futures thinking skills and awareness of the dimensions of sustainable development among college of education [In Arabic]. Educational Journal, 105, 191-259.

Akl, M., & Abu Musa, E. (2019). The effectiveness of an electronic educational environment that employs active learning strategies in developing futures thinking skills in technology among seventh grade female students [In Arabic]. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 27(6), 1-34.

Al-Barjas, K. (2023). Future thinking skills among female students at Jouf University. Saudi Journal of Psychological Sciences, (9), 41-60.

AL-Canaan, H. (2022). The effectiveness of using gamification in academic achievement in science and motivation towards learning among fifth-grade female students [In Arabic]. Journal of Educational Sciences, 34, (3), 337-362.

Al-Dosary, A., M. (2020). The effectiveness of a proposed model based on integrating the strategies of educational stations and computer simulations for teaching the home decor unit in developing futures thinking skills and the level of academic ambition among female secondary school students [In Arabic]. Journal of Educational Sciences and Human Studies, 5(11), 97-134.

Al-Hanaki, A. S. (2020). The effectiveness of using flipped classrooms in developing motivation towards learning English language among first intermediate female students in Riyadh [In Arabic]. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(7), 132-163.

Al-Jazzar, F., & Al-Hashimi, A. (2023). The effect of the guided imagination strategy in improving listening comprehension among sixth-grade female students in Jordan [In Arabic]. Jordanian Educational Journal, 8, (1), 68-91.

Al-Jubeir, T. (2020). The effectiveness of using some blended learning strategies in developing motivation towards learning among second-year middle school female students [In Arabic]. Educational and Psychological, 1(2), 44-63.

Al-Kayoumi, M., & Al-Muqbaliyya, M. (2021). The relationship between the practice of administrative transparency and achievement motivation among school teachers in the state of Sohar [In Arabic]. International Journal of Educational Research, 45(1), 266-302.

Al-Khawaldeh, H. (2023). The effect of employing flipped learning on the achievement and motivation towards science among second-year primary school students [In Arabic]. Unpublished master's thesis. Al-Bayt University, Mafraq.

Al-Masaieed, Z. (2023). The impact of the 5Es learning course on academic achievement and motivation towards learning science among eighth-grade female students in the Directorate of Education for the North-Eastern Badia District [In Arabic]. Unpublished master's thesis. Al-Bayt University, Mafraq.

Al-Nawaisa, F. A. (2013). Basics of psychology. Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Al-Omari, N. (2017). Academic adaptation and its relationship to achievement motivation among female secondary school students in Riyadh [In Arabic]. Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University, (173), 211-257.

Al-Raqai, A., Abdel-Fattah, M., Muhammad, M., & Jad Al-Haqq, A. (2023). The effectiveness of a personalized electronic learning environment for developing academic achievement and achievement motivation in science among middle school students in Saudi Arabia [In Arabic]. Studies in Curriculum and Teaching Methods, 258, 178-210.

Al-Razouki, R. and Muhammad, N. (2016). Thinking and its patterns (5). House of Scientific Books.

Al-Saeedan, M., Al-Muji, A., & Al-Rashidi, K.H. (2023). A proposed program in science in light of learning based on STEM trends to develop achievement motivation among middle school students in the State of Kuwait [In Arabic]. International Journal of Technology Curriculum and Education, (20), 127-149.

Al-Saeedi, H. A. (2019). The effectiveness of using electronic mind maps in developing achievement and motivation towards learning mathematics among middle school female

students in the Asir region [In Arabic]. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 27(1), 300-324.

Awad, A. (2020). The effect of employing the guided imagination strategy in improving the achievement of fifth-grade female students in science and d their spatial perception abilities [In Arabic]. Hebron University Journal of Research: Human Sciences, 15(2), 56 90.

Baraida, A., & Al-Zahrani, A. (2021). Measuring the level of achievement motivation in the distance education system among female secondary education students in Jeddah [In Arabic]. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(21), 1-24.

Elgalidy, h. (2022). The reality of using the guided imagination teaching strategy among secondary stage Arabic language teachers at the Al-Jawf region [In Arabic]. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 11, 95-138.

Elsaid., P. (2023). A program based on the integration of the guided imagination strategy and electronic platforms to develop probing thinking and reduce mathematics anxiety among first-year middle school students [In Arabic]. Journal of Mathematics Education, 26, (1), 42-94.

Faraj, S. (2007). Psychological Measurement. 6th edition. Anglo-Egyptian Library.

Ibrahim, M. A. (2019). The effectiveness of teaching a proposed program in short narrative literary texts using the Seven E.s constructivist learning cycle strategy in developing some futures thinking skills among secondary school students [In Arabic]. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (11), 235-309.

Ismail, S. (2020). The effectiveness of the imaginative thinking strategy in developing literary appreciation skills among sixth-grade primary school students [In Arabic]. Journal of Educational and Social Studies, 26(1), 591-640.

Katfan, F., Al-Shun, H., & Al-Shabani, A. (2020). The effect of using the progressive activities strategy on futures thinking among second-year intermediate school students in science [In Arabic]. International Journal of Humanities and Social Sciences, (16), 162-174.

Khalfa, N., & Hajouji, N. (2019). Learning motivation and its relationship to academic achievement among first-year arts students [In Arabic]. Unpublished master's thesis. University of Guelma.

Khalifa, R. (2022). Using collaborative e-learning in teaching science to develop futures thinking skills among primary school students [In Arabic]. Journal of Research in Education and Psychology, 37, (3), 1113-1158.

Khudairat, M. A. (2019). Deep thinking strategies. House of Cultural Thought.

Metwally, F. and Al-Qahtani, S. (2014). Learning difficulties for innovators and gifted people. Anglo-Egyptian Library.

Mohamed, A., Mohamed, A., & El-Sayed, T. (2022). The effect of using guided imagination strategy for teaching biology in developing some science processes among first year secondary school students [In Arabic]. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, (16), 10, 773-803.

Muhammad, A., Rashid, A., & Abdul Razzaq, M. (2022). The effectiveness of a proposed unit based on space biology concepts for developing some futures thinking skills among middle school students [In Arabic]. Journal of Reading and Knowledge, (243), 229-283.

Muhammad, S., & Muhammad, A. (2022). The effect of the interaction between the strategies of digital stories and guided imagination in developing some higher-order thinking skills and scientific interests for middle school students [In Arabic]. Educational Journal, 100, 578- 616.

Mustafa, A. M. (2020). A proposed program of activities based on entrepreneurship to develop futures thinking skills and attitude towards entrepreneurial learning in geography among secondary school students [In Arabic]. Journal of Educational Sciences, 28(1), 51 148.

Nahaba, A. P., & Abboud, A. H. (2021). The degree to which students at the open education college possess futures thinking skills [In Arabic]. Babylon University Journal of Human Sciences, 29(2), 1-18.

Nashi, Sh. (2023). A proposed training program in science based on the principles of social constructivism to develop sustainable consumption and futures thinking skills among middle school students [In Arabic]. College of Education Journal of Educational Sciences, 47, (1), 79-15.

Omar, S., & Welshahab, K.H. (2017). The role of parental accompaniment in developing learning motivation among fifth-year primary school students: a field study in some primary schools in the city of Djelfa [In Arabic]. Unpublished master's thesis. Zayan Achour University of Djelfa, Algeria.

Sayed, E. (2020). Contemporary trends in educational research and studies. House of university education.

Shehata, H. and Al-Najjar, Z. (2003). Dictionary of educational and psychological terms. The Egyptian Lebanese House.

Taha, M., Ghaloush, M., & El-Sawy, M. (2022). The effectiveness of using the guided imagination strategy in developing reflective thinking skills in science among first year middle school students [In Arabic]. College of Education Journal, (107), 79-98.

Taleb, Y. (2022). The effect of incorporating futures thinking skills into the biology subject on environmental awareness among fourth-year scientific female students [In Arabic]. Iraqi University Journal, 55, (3), 544-563.

Zagazig.Al-Maamaria, S. (2022). The degree to which student teachers majoring in science at Sultan Qaboos University possess futures thinking skills and its relationship to their level of knowledge in scientific modeling [In Arabic]. Unpublished master's thesis Sultan Qaboos University, Muscat.

المراجع الأجنبية:

Bashir, J., & Goswami, Y (2020). Stress and Guided Imagery Technique. Galore International Journal of Health Sciences and Research, 5(1), pp. 147-149.

Baysal, Y. E., Mutlu, F., & Nacaroğlu, O. (2023). The Effectiveness of Student-Centered Teaching Applications Used In Determining Motivation Toward Science Learning: A Meta-Analysis Study. International Journal of Psychology and Educational Studies, 10(1), 1-12.

Buntting, C., & Jones, A. (2015). Futures thinking in science education. Springer encyclopedia in science education, 434-436.

Cabrera, L., Bae, C., & DeBusk-Lane, M. (2023). A mixed methods study of middle students' science motivation and engagement profiles. Learning and Individual Differences, 103, 102281.

Christensen, K. A. (2014). Contemplative Education, Science and Guided Imagery in the Elementary Classroom. Retrieved from: https://pdfcoffee.com/contemplative-education-science-and-guided-imagery-in-the-elementary-classroom-pdf-free.html

Christensen, K. A. (2020). Elementary students as transpersonal researchers: Guided cognitive imagery on science test scores using a mixed-methods approach (Order No. 28150018). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2454588743).

Garcia, E. (2017). Guided Imagery Relaxation Effects on South Texas Public School Teachers' Stress. Dissertation. Walden University, United States.

Jones, A., Buntting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (2012). Developing students' futures thinking in science education. Research in Science Education, 42, 687-708.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. British journal of applied science & technology, 7(4), 396-403.

Laherto, A., & Rasa, T. (2022). Facilitating transformative science education through futures thinking. On the Horizon: The International Journal of Learning Futures, 30(2), 96-103.

Lehtonen, A. (2012). Future thinking and learning in improvisation and a collaborative devised theatre project within primary school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 45(1), pp. 104 – 113.

Panneerselvam, S., & Govindharaj, P. (2016). Effectiveness of Guided Imagery in Reducing Examination Anxiety among Secondary School Students in South India. The International Journal of Indian Psychology, 3(3), 54-61.

Rasa, T., Palmgren, E., & Laherto, A. (2022). Futurising science education: Students' experiences from a course on futures thinking and quantum computing. Instructional Science, 50(3), 425-447.

Reiss, M. J. (2015). Learning for a better world: Futures in Science Education. The Future in Learning Science: What's in it for the Learner? What's in it for the Learner?, 19-34.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. Research in science education, 48, 1273-1296.

Tomin, B., & Jenson, J. (2021). Exploring Science Fictional Futures with Secondary Students: Practicing Critical Literacy. In Disciplinary Literacy Connections to Popular Culture in K-12 Settings (pp. 94-114). IGI Global.

van Kessel, C., & Chahal, M. (2019). Imagining Possible Futures with Science Fiction: Doctor Who and the Classroom. Alberta Science Education Journal, 46(1), 28-34.

Van Vo, D., & Csapó, B. (2022). Exploring students' science motivation across grade levels and the role of inductive reasoning in science motivation. European Journal of Psychology of Education, 37(3), 807-829.

Walker, M. (2019). The Effects of a Guided Imagery Intervention on the Working Memory of Primary Aged Students. Dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine, United States.

استراتيجية الملك عبد العزيز تجاه إمارة آل رشيد في حائل

Strategy of King Abdulaziz Towards the Al Rashid Emirate in Hail

إعداد

د. عبد الله بن علي العجلان

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

قسم التاريخ والحضارة – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Abdullah bin Ali Al-Ajlan

Assistant Professor of Modern and Contemporary History

Department of History and Civilization - College of Social Sciences - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: Alajlan15@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-010

د. عبد الله بن علي العجلان

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/١١/٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٢/٢ م (*)

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على إحدى أهم الخطوات التي خطاها الملك عبدالعزيز من أجل توحيد المملكة العربية السعودية، حيث ركَّز جهوده نحو منطقة حظيت بأهمية سياسية واقتصادية بالغة، بالإضافة إلى كونها محطَّة عبورٍ لقوافل الحج والتجارة القادمة من العراق وما جاورها قاصدة الحجاز؛ حيث ظلت حائل هاجساً وهدفاً للملك عبدالعزيز منذ عودته من الكويت واستعادته للرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، لذا نجد أنه حسب لهذا المنطقة حسابها، فكانت آخر منطقة من مناطق نجد تنضم تحت لوائه، فمنذ مقتل أمير حائل عبدالعزيز بن متعب آل رشيد في معركة روضة مهنا عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، نجد أن الملك عبدالعزيز عمل وبشكل جدي على دراسة أحوال حائل والقوى المساندة لها، والعوامل التي ستساعده من أجل مد السيطرة عليها، مدركاً لأهميتها، فحكمه لنجد لن يستقيم ما لم يسيطر على منطقة حائل؛ وهو ما حدث بالفعل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م.

الكلمات الدالة: استراتيجية، الملك عبد العزيز، ضم حائل، آل رشيد.

Abstract

The aim of this study is to reveal one of the most important steps taken by King Abdulaziz to unify the Kingdom of Saudi Arabia, as he concentrated his efforts towards such an area that enjoyed great political and economic importance, in addition to being a transit station for Hajj and trade caravans coming from Iraq and its surroundings, heading to the Hijaz. Hail has remained a significant target for King Abdulaziz since his return from Kuwait and his reclaim of Riyadh in 1319 AH/1902 AD. Therefore, we noticed that he gave a great attention to this area, as it was the last region of Najd to be joined under his banner. So, since killing the prince of Hail, Abdulaziz bin Mut'ib Al Rashid, in the battle of Rawdat Muhanna in 1324 AH/1906 AD, we find that King Abdulaziz studied hardly the conditions of Hail and its supporting forces, as well as the factors that would help him to extend his control over it, as he was well aware of its importance. That is, his rule in Najd would not be stable unless he controlled the Hail region. This is what actually happened in 1340 AH/1921 AD.

Keywords: Strategy, King Abdulaziz, Control Over Hail, Al Rashid.

(*) تم دعم هذا العمل وتمويله من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

التعريف بالموضوع: تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تعيد قراءة الأحداث التاريخية وذلك من خلال تتبعها لاستراتيجية الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد حتى تمكنه من ضم حائل، كما تتبع جهود الملك عبدالعزيز ورجاله في ضم منطقة حظيت بأهمية سياسية واقتصادية بالغة، بالإضافة إلى كونها محطة عبور لقوافل الحج والتجارة بين العراق والحجاز. كما اكتسبت حائل شهرتها أكثر بعد أن جعل الإمام فيصل بن تركي عليها آل رشيد حكاماً عام ١٢٥١هـ/١٨٣٤م؛ ونتيجة لعدَّة تحولات سياسية شهدتها المنطقة تمكنت إمارة آل رشيد وخلال إحدى مراحلها أن تضم أجزاء كبيرة من مناطق شمال ووسط وغرب الجزيرة العربية، حتى بلغت أوج قوتها حينما أسقطت حكم الدولة السعودية الثانية عام ١٣٠٩هـ | ١٨٩١م؛ حيث ترتب على ذلك عدَّة أحداث أهمها صناعة التاريخ لشخصية الملك عبدالعزيز تلك الشخصية الفذَّة التي تمكنت وبعون من الله وتوفيقه ومن ثم الفكر والدهاء ووقفة الرجال من استعادة ملك آبائه وأجداده، ومن ثم وجه آماله نحو توحيد أراضي مملكته ومنها حائل والتي حسب لها ألف حساب وخطط لضمها بدهاء ودون تسرُّع قد يكلفه الكثير، ولذا أتت هذه الدراسة لتبين عظيم الجهود التي بذلها يرحمه الله في سبيل تحقيق الأمن لرعاياهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها: على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت رحلات الملك عبدالعزيز لتوحيد مناطق المملكة العربية السعودية إلا أن أغلبها أتت سردية ووصفية؛ إذ لم تركز على الاستراتيجيات التي عمل بها جلالته كي يحقق النجاح خاصة تجاه إمارة الرشيد التي شاب الكتابات حولها الإجمال سواء بقصد أو بغير قصد؛ كما أهملت التحليل والدراسة بعمق للبعدين الجغرافي والتاريخي، بل لم توظف أغلب تلك الدراسات المعايير البحثية التاريخية. في حين نجد أن كثيراً من الكتابات التاريخية قد تناولت مرحلة التكوين وركَّزت في ثنايا كتاباتها على جانب من الجوانب دون النظر إلى الجوانب الأخرى، أو تناولت فترة الضم لحائل بشكل موجز ومخل غير مستوف لكافة الجوانب والمعايير للبحوث العلمية؛ فتكتب وفق ميول أو اتجاه معين، وقد يعذر

بعض المؤرخين السابقين، إذ لم تكن الأدوات البحثية متوفرة بشكل كبير مما كان له أثراً على قلم الباحثين الذين لم يدونوا تلك الأحداث على الوجه المطلوب، فبات الباحث بحاجة لقراءة مستوفية، آخذة بعين الاعتبار آثرها على الجوانب السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية في المنطقة، وفي هذه الدراسة سيعمل الباحث جهده في محاولة سد هذا الفراغ من خلال إعادة قراءة تاريخ تلك الحقبة التي مر بها في تاريخنا الوطني.

أما التساؤل الرئيسي والذي ستجيب عليه هذه الدراسة فهو: ما الاستراتيجية التي عمل بها الملك عبدالعزيز لتحقيق آماله نحو ضم حائل؟ ويتفرع عنها عدَّة تساؤلات منها: ما المراحل التي مر بها الملك عبدالعزيز من أجل ضم حائل؟ وهل اختار الملك عبدالعزيز التوقيت المناسب لضم حائل؟ وهل عمل على استغلال كافة الأسباب من أجل القيام بهذه الخطوة المهمة على الصعيدين الداخلي والخارجي؟ وأخيراً: كيف تصرَّف مع آل رشيد بعد ذلك؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تتبع استراتيجية الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد حتى تمكنه من ضم حائل، وذلك بالاعتماد على مصادر ومراجع وروايات شفهية ووثائق تناولت في طياتها تلك الأحداث.

منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي، حيث ركزت على دراسة البعد الاستراتيجي لسياسة الملك عبدالعزيز تجاه إمارة حائل، آخذةً بعين الاعتبار التحولات السياسية التي شهدتها المنطقة إبان فترة الدراسة وأثرها في تشكُّل الوحدات السياسية أو اضمحلالها، فالأوضاع المحيطة والتقلبات السياسية التي شهدها العالم آنذاك قد أثرت بشكل مباشر على سير الأحدث حيث عملت بعض القوى العالمية على تأمين مصالحها الاقتصادية والعسكرية عبر تكوين الأحلاف، وإعانة الموالين لها خاصة إذا ما ارتبطت مصالح تلك الدول مع أهدافها الاستراتيجية سواء بقصد أو بغيره، ومع تلك الظروف المحيطة آنذاك نجد أن نجم الملك عبدالعزيز لمع، حيث أخذ يدبر أموره لتحقيق طموحه في توحيد المملكة العربية السعودية؛ وهنا يأتي سبب اختيار الموضوع وهو عدم وجود دراسة علمية مستقلة تناولت استراتيجية الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد في حائل وذلك بالاعتماد على منهج التحليل والوصف لتلك الأحداث التي جرت بين ابن سعود وابن رشيد.

الدراسات السابقة: حسب علم الباحث واطلاعه فإنه لا توجد دراسة علمية تناولت (استراتيجية الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد في حائل)، إلا أنه ينبغي الإشارة إلى بعض الدراسات التي تناولت تاريخ إمارة آل رشيد بشكل عام وهي: دراسة جبار يحي عبيد (التاريخ السياسي لإمارة حائل)، ودراسة محمد الزعارير (إمارة آل رشيد في حائل)، ودراسة مايكل براون (إمارة آل رشيد)، ودراسة مضاوي الرشيد (السياسة في واحة عربية: إمارة آل رشيد)، ودراسة عبير بنت عبدالله الطريقي، (ضم حائل للدولة السعودية الثالثة).

محاور الدراسة: تناقش هذه الدراسة الاستراتيجية التي عمل بها الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد في حائل منذ استعادته للرياض عام ١٣١٩هـ | ١٩٠٢م حتى عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، حيث قسم الباحث بحثه إلى تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، وذلك وفقاً للتفصيل التالي:

ففي التمهيد عرف الباحث بمصطلح الاستراتيجية وبناء القوة العسكرية وارتباطها بالخطط التي عمل بها الملك عبدالعزيز لتحقيق آماله تجاه إمارة آل رشيد، أما المبحث الأول فتناول الباحث فيه الحديث عن استعادة الرياض والاستعدادات الأولية تجاه إمارة آل رشيد، وفي المبحث الثاني سيتناول الباحث الحديث عن أثر المتغيرات السياسية الخارجية على سير الأحداث في نجد، وفي المبحث الثالث سيتناول الباحث الحديث عن الحصار وضم حائل، ثم يختم الباحث دراسته بأبرز النتائج التي توصل إليها، والتوصيات التي دونها.

التمهيد: الاستراتيجية وبناء القوة العسكرية:

برزت استراتيجية[1] الملك عبدالعزيز العسكرية التي اتبعها تجاه إمارة آل رشيد بشكل جلي للمتخصص في التاريخ العسكري، حيث بذل جلالته جهداً عظيماً في سبيل توسيع رقعة دولته، كما حسب لتلك الخطوات، ورتب الأولويات، واستغل التقلبات في موازين القوى العالمية

(١) الإستراتيجية هي: "العلم والفن الذي بموجبه يجب تجنيد كافة الامكانات والكفاءات البشرية والاقتصادية والدبلوماسية والعسكرية لأجل الوصول الى مكانة قوية في المعترك العالمي وبلوغ الهدف سلمياً مدعومًا بالقوى العسكرية، ولذا أصبحت الدول ذات الكيانات السياسية والعسكرية المرموقة في العالم تتبع سبيل السلم بدلاً من سبيل الحرب للوصول إلى الغايات والأهداف" (عبدالمنعم ١٩٧٧م: ١٦٥).

والمتغيرات المحلية، فكان يؤمن بأن الحدود السياسية بين الدول ماهي إلاَّ ظاهرة بشرية وليست طبيعية، وأن الدول تخط هذه الحدود تبعاً لقوتها وأهمية المنطقة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية بالنسبة لها وذلك بعد أن تتوافق تلك الأهمية بعلاقتها مع حياة الدولة وسكانها.

من جانب آخر نلحظ أن الملك عبدالعزيز عمل على توفير المقومات الحضارية في وطنه والتي تعتمد عليها الدول في بناء كيانها على الرَّغم من أننا نلحظ وجود تباين في المقومات بين دولة وأخرى، وهذا الاختلاف يحمل في طياته عناصر قوة وعناصر ضعف؛ ولذا نلاحظ أن حائل قد حظيت بمقومات جغرافية وسكانية فهي بوابة الشمال التي أغرت الملك عبدالعزيز وجعلته يحرص كثيراً على ضمها، متى ما سنحت له الفرصة، ناهيك عن العداء التاريخي والاستراتيجي بين القوتين (آل سعود وآل رشيد).

المبحث الأول: استعادة الرياض والخطط الأولية تجاه إمارة آل رشيد:

باستعادة الملك عبدالعزيز الرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، يكون قد وضع اللبنة الأولى في بناء المملكة العربية السعودية، فمنذ دخوله الرياض يكون قد خطى أول خطوة في رحلة التوحيد الشاقة؛ حيث علت الراية السعودية وقضى الملك عبدالعزيز على نفوذ عبدالعزيز بن متعب بن رشيد[١] في الرياض؛ ونتيجة لذلك اجتمع حول الملك عبدالعزيز الأنصار، فبدأ بمعيتهم على تحصين مركز حكمه، مدركًا بأن أمامه مهمَّات وأهداف وغايات وخصوم وأطماع يحدِّقون به من كل صوب، فكانت همَّته عظيمة، وطموحه كبيرٌ على الرَّغم من أن الظروف المحيطة به لم تكن في صالحه؛ لكن الملك عبدالعزيز كقائد محنَّك كان يملك فكرًا متقدمًا أعانه بعد الاستعانة بربه على رسم استراتيجيته تجاه غريمه ابن رشيد، سنرى كيف تكللت بالنجاح ولله الحمد والمنَّة.

بدأت آمال الملك عبدالعزيز تتولد وعرف أن حلمه سيتحقق منذ أن اندلع الخلاف الإقليمي بين الشيخ مبارك الصباح[٢] –حاكم الكويت– من جهة والأمير محمد بن رشيد[٣] –أمير حائل–

(١) هو عبدالعزيز بن متعب بن عبدالله بن علي الرشيد، من أمراء آل رشيد، تولى إمارة حائل في الفترة ما بين عامي ١٣١٥-١٣٢٤هـ/١٨٩٧-١٩٠٦م (الزركلي ٢٠٠٢ ج٤: ٢٥).

(٢) هو مبارك بن صباح بن جابر الصباح سابع حكام الكويت، ولد عام ١٢٥٣هـ/١٨٣٧م، وقيل ١٢٦٠هـ/١٨٤٤م،

واستمرار هذا الخلاف في عهد عبدالعزيز بن رشيد، فوجد الملك عبدالعزيز في ذلك فرصة للتحرك نحو تحقيق أهدافه وتطبيق استراتيجيته الرامية لبناء دولته واستعادة ملك آبائه.

وبالفعل سار الملك عبدالعزيز متخفيًا حتى تمكن من استعادة الرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠٢م، من غريمه ابن رشيد فشرع مباشرة بإعادة بناء سور الرياض (الزركلي ١٩٩٢ ج١: ٨٨؛ العثيمين ٢٠٠٥ ج٢: ٤٩-٥٥؛ السماري وآخرون ١٩٩٩: ٤٧) وتحصين نفسه وبناء جيشه، وانطلق بعدها يوحِّد الأقاليم ويبسط نفوذه على المناطق التي كانت تحت نفوذ آبائه وأجداده، ويبني مجد دولته الجديدة، فوجه همته إلى المناطق المجاورة لحكمه -والتي كانت تحت نفوذ أمير حائل- فضم الخرج[١] وحوطة بني تميم[٢] والأفلاج[٣] والحريق[٤] ووادي الدواسر[٥] (الريحاني ١٩٨١: ١٢٦-١٣٧ ؛ ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ٣٢٥-٣٢٧) ؛ مستغلاً استهانة خصمه -ابن رشيد- بإمكانيات ودهاء الملك عبدالعزيز العسكري، إضافة إلى البعد الجغرافي لمركز قوات الملك عبدالعزيز عن مركز ابن رشيد -حائل- وذلك بنحو سبعمائة كيلو متر.

حكم الكويت لأكثر من عشرين عاما، توفي عام ١٣٣٤هـ/١٩١٥م، (الغانم ١٩٩٦: ١٢٦).

(٣) هو محمد بن عبدالله بن علي بن رشيد أمير حائل من عام ١٢٨٩هـ إلى عام ١٣١٥هـ| ١٨٧٢-١٨٩٧م والذي تمكن من السيطرة على الرياض واسقاط الدولة السعودية الثانية ومن ثم مد نفوذه على كامل منطقة نجد (الزركلي ٢٠٠٢ ج٦: ٢٤٤).

(١) الخرج: محافظة تقع جنوب شرق الرياض وتبعد عنها قرابة ١٠٠كم (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ مج٣: ١٨١).

(٢) حوطة بني تميم: منطقة تقع جنوب نجد تحدها من الشمال منطقة الحريق ومن الشرق الخرج ومن الجنوب سلسلة جبال برك الواقعة بينها ومنطقة الأفلاج ومن الغرب سلسلة جبال طويق، وتقع هذه المنطقة على بعد ٣٥ ميلا غرب جنوب الدلم (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤، مج٣: ٩٧-٩٩).

(٣) الأفلاج: محافظة تابعة لمنطقة الرياض، وقاعدتها مدينة ليلى، تبعد الأفلاج عن الرياض نحو ٣٠٠ كم جنوباً (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ مج١: ص١٣٧).

(٤) الحريق: محافظة تابعة لمنطقة الرياض، تقع جنوب الرياض في المنطقة التي تعرف بوادي نعام، وتبعد عن الرياض قرابة٢٠٠كم، (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤ مج٢: ص٤٢٠).

(٥) وادي الدواسر: محافظة تابعة لمنطقة الرياض تبعد عنه نحو ٦٥٠كم جنوباً، تقع على أحد أشهر أودية شبه الجزيرة العربية، الواقعة جنوب الأفلاج، ونسبة التسمية ناتجة عن سكانه من قبيلة الدواسر، ووديان الدواسر تقع في منطقة منخفضة بين جبال طويق في الشمال الشرقي والربع الخالي في الجنوب الشرقي (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ مج٣: ص٤٥٤، ٤٦٣).

تلك الأعمال التي قام بها الملك عبدالعزيز تدور وعبدالعزيز بن رشيد منشغل بهدفه تجاه الكويت (الريحاني١٩٨١: ١٢٧؛ ابن هذلول ١٩٦١م: ٦٢)، فكانت الأخبار تصله عن توالي انتصارات الملك عبدالعزيز على المناطق التي كانت تابعه له، وهنا أيقن ابن رشيد ضرورة الالتفات لتحركات الملك عبدالعزيز واتباعه، فاتجه بالفعل وقصد الرياض وهدفه القضاء على الملك عبدالعزيز، إلا أنه فوجئ بخطة محكمة حاكها له الملك عبدالعزيز واختار أن تكون أرض المعركة خارج أسوار الرياض وتحديداً في جنوب الرياض كي تساعده تلك المناطق على تطبيق استراتيجية عسكرية تعرف بالكر والفر، وبالفعل دارت رحى معركة الدّلم[1] عام ١٣٢٠هـ/١٩٠٢م، تمكن الملك عبدالعزيز فيها من الانتصار ابن رشيد وتشتيت قواته واجباره على الانسحاب إلى الشمال حيث نزل حفر الباطن (آل عبدالمحسن ٢٠٠٧ ج٢: ٥ وما بعد؛ العثيمين ١٩٩٥: ٦٧-٧٠؛ الريحاني ١٩٨١: ١٢٧ وما بعد)، ونلحظ أن هذه الوقعة قد قلّلت من هيبة ابن رشيد عند رعاياه وعلى الوجه الآخر زادت من هيبة الملك عبدالعزيز، وبدأت موازيين القوى تتغير في المنطقة شيئاً فشيئاً، ويؤكد ذلك ما ذكره آر مسترونغ بأن أخبار هذا النصر قد انتقلت كالبرق وأنه كان نصرًا مذهلًا فلأول مرَّه طوال السنوات الماضية يتمكن أحد أفراد أسرة آل سعود من هزيمة ابن رشيد (آر مسترونغ ٢٠٠٩: ٧٧).

وبعد أن توسع ملك الملك عبدالعزيز وامتد نفوذه وقوي جيشه، بدأ يخطط للسيطرة على القصيم؛ كونها منطقة اقتصادية مهمة واقعة في قلب نجد، إضافة إلى وجود اتباع وأعيان وتجار وعلماء من أهل هذه المنطقة ناقمين على ابن رشيد الذي وضع يده على منطقتهم منذ عام ١٣٠٨هـ/١٨٩٠م، وما أن علم أعيان القصيم بمخطط الملك عبدالعزيز حتى أعلنوا انضمامهم له، ومن أهم من أعلن ولاءهم له هم آل مهنا وآل سليم أمراء بريدة وعنيزة السابقين الذين كانوا في الكويت هاربين من ابن رشيد ومعهم قرابة مائتي مقاتل (ابن هذلول١٩٦١: ٦٧)، ومن هنا بدأت بوادر انفتاح الطريق أمام الملك عبدالعزيز إلى القصيم، الميدان القادم للمجابهة بينه وابن رشيد، فضاق الخناق على ابن رشيد حينما اقترب الملك عبدالعزيز من حماه، وأخذ ابن رشيد

(١) الدلم: حاضرة منطقة الخرج على بعد ١١٠كم جنوب شرق مدينة الرياض (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤: مج ٣، ٤١٨).

يهاجم بعض المناطق والقبائل التي دانت للملك عبدالعزيز بالولاء والطاعة، كما قام ابن رشيد بترتيب الحاميات في القصيم، ثم غادر بعدها متجهًا للعراق لطلب العون من الدولة العثمانية (الريحاني ١٩٨١: ١٣٧)، وهنا تظهر استراتيجية الملك عبدالعزيز باستغلال انشغال خصمه وابتعاده عنه، فوجد الفرصة أمامه سانحة فتوجه بجيشه مسرعًا نحو القصيم، وفي الطريق علم بوجود سرية حسين بن جراد[١] التابعة لابن رشيد والمتمركزة في السِّر[٢] فباغته الملك عبدالعزيز بهجوم مفاجئ وانتصر عليه (العثيمين١٩٩٩ ج٢: ٨٤). وهذا الانتصار من قبل جيش الملك عبدالعزيز أثبت أن "خطة ابن رشيد في تقسيم قواته إلى حاميات لم تكن موفقة، بل أدَّت إلى إضعاف قواته وتقسيمها مما ساعد على هزيمتها الواحدة تلو الأخرى" (المطيري ٢٠٠٩: ٤١).

رأى الملك عبدالعزيز بحكمته وذكائه الرجوع إلى الرياض فلم يكمل طريقه لضم القصيم رغم استطاعته ذلك؛ وهنا يتبادر تساؤل هو: ما الاستراتيجية التي يرمي لها الملك عبدالعزيز بعودته للرياض وإرجاء ضم القصيم؟ ويمكن أن نجيب بأن هناك عدَّة أسباب جعلت الملك عبدالعزيز يتخذ هذا القرار، ومنها: علمه بأن ابن رشيد قد استعد جيداً لصدِّه (السلامة٢٠١٠: ٢٦٨)، ولذا رأى الملك عبدالعزيز أن يملّل ابن رشيد الذي كان لا يعلم متى يقرر الملك عبدالعزيز الهجوم على قوات ابن رشيد المتمركزة في القصيم، كما أنه خشي من أن يتجه عبدالعزيز بن رشيد إلى الرياض مستغلًا خلو الرياض بعد خروج الملك عبدالعزيز منها، وبعد أن أقام الملك عبدالعزيز قرابة الشهر في الرياض أرسل إلى رعاياه أهل القصيم المتواجدين في بلدة شقراء يأمرهم أن يلتقوا به في ثادق[٣]، لأنه يريد أن ينحدر إلى الكويت، وهنا نلحظ ذكاء الملك عبدالعزيز ودهاؤه العسكري في حروبه حيث استخدم أسلوب الخدعة مع ابن رشيد وعيونه فهو لا شك يريد ضم القصيم

(١) هو حسين بن محمد بن جراد الناصري التميمي من أبرز رجال عبدالعزيز بن رشيد قتل في وقعة السر بين قوات ابن رشيد بقيادة حسين بن جراد والملك عبدالعزيز وذلك في ذي القعدة من عام ١٣٢١هـ/ فبراير ١٩٠٤م، (البسام٢٠١٥: ٤٧٠، ٤٩٣-٤٩٤).

(٢) السِّر: وادٍ يقع شرق الدوادمي على بعد ٤٠كم، نشأت على ضفافه العديد من البلدان، (ابن جنيدل١٩٧٩ ج٢: ٦٨١)؛ وعن مسميات السِّر وتعدد مناطقه واتساعه، (الجاسر١٩٧٧ج٢: ٧١١-٧١٣).

(٣) ثادق: محافظة تقع في الجزء الشمالي الغربي من منطقة الرياض، وثادق عاصمة إقليم المحمل تبعد عن الرياض نحو ١٢٥كم (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤: مج٢، ٢٩).

لكنه أشاع أن قصده الكويت (آل عبدالمحسن٢٠٠٧ ج٢: ١٧)، وفي الطريق ظهرت فراسته العسكرية فغير اتجاهه فجأة وانقض على أتباع ابن رشيد في عنيزة واستطاع أن يضمها إلى حكمه عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، ثم توجه بعد ذلك إلى بريدة واستطاع بعد حصارها وولاء أهلها له أن يضمها إلى حكمه وذلك في العام نفسه ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، وقد أشارت عددٌ من الوثائق المنشورة لتفاصيل تجهيزات الملك عبدالعزيز التي عمل بها لضم القصيم، حيث ضمت أسماء القادة والقبائل المحاربة مع الملك عبدالعزيز والجوانب المادية من مؤن وذخيرة وغيرها (آل زلفة ٢٠١٤: ٢٧ وما بعد؛ المطيري٢٠٠٩: ٤٥ وما بعد).

ونتيجة لتمكن الملك عبدالعزيز من استعادة القصيم من يد غريمه ابن رشيد نلحظ ارتفاع المعنويات في صفوف اتباع الأول والعكس صحيح لدى اتباع ابن رشيد الذين فقدوا مركزًا وموردًا اقتصاديًا كبيرًا ومهماً؛ وذلك لأن القصيم واقعة على طريق الحج والتجارة علاوة على شهرة عمل رجالها بالتجارة والمعروفين بالعقيلات[١]، إضافة إلى القوة الزراعية في القصيم المنتجة بكثرة للحبوب والتمور.

بعدها أخذ الملك عبدالعزيز يرسل إلى اتباعه من حاضرة وبادية يطلب منهم العون والمدد بهدف استكمال ضم بلدان القصيم إلى حكمه، أما ابن رشيد فقد كان مستميتًا أمام قوات الملك عبدالعزيز كما أخذت رسائله تتردد على الدولة العثمانية يطلب منها الدعم، وبالفعل تم له ذلك فأمدَّته بالسلاح والمدافع والرجال، كما انضمت إليه قبائل شمَّر المتواجدة في العراق، ونتيجة لذلك توجه ابن رشيد بتلك القوات صوب نجد بهدف مواجهة الملك عبدالعزيز، وهناك أخذ الملك عبدالعزيز يرسم خطة استراتيجية لتلك المواجهة المحتملة والتي تقتضي بتقسيم قواته إلى قسمين، الأول: يتكون من أهل العارض ويواجه جيش ابن رشيد والقسم الثاني: يتكون من أهل القصيم

(١) العقيلات: جماعة امتهنوا الأعمال التجارية عبر القوافل لا ينتمون إلى قبيلة معينة، برز نشاطهم في الفترة ما بين منتصف القرن الثاني عشر الهجري وحتى منتصف القرن الرابع عشر الهجري تقريبًا، حيث عملوا على ربط الجزيرة العربية بالعراق والشام ومصر ودول المغرب العربي والهند، كان سكان نجد عامة والقصيم خاصة بطبعهم مغامرين في الخروج لطلب الرزق في عدد من البلدان التي كانت تشتهر في أسواقها التجارية كبغداد والبصرة والكويت ومكة والمدينة، إضافة إلى مصر والشام والعراق (عبدالغني٢٠١٤: ١٩، ٢٤؛ السلامة٢٠١٧: ٧٣ وما بعدها).

ويواجه القوات العثمانية وحين تكاملت أدوات خطته زحف من بريدة غربًا يريد البكيرية[١] فاصطدم بابن رشيد عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م (الزركلي١٩٩٢ ج٢: ١٥٠-١٥٢)؛ وانتهت هذه المعركة بنهاية غريبة وغير حاسمة، تكبد فيها الطرفان خسائر فادحة على الرغم من تمكن الملك عبدالعزيز من الانتصار على ابن رشيد في النهاية (العثيمين ١٩٩٥: ٦٠).

شهدت نجد إبان سير المعارك بين ابن سعود وابن رشيد انتشار وباء عمَّ بلدانها عرف بالكوليرا[٢] حيث خشي جند الملك عبدالعزيز أن يصابون بهذا الوباء الخطير والمنتشر بين جند ابن رشيد خاصة العثمانيين منهم فأرسلوا إلى الملك عبدالعزيز يرغِّبونه بالصلح مع ابن رشيد، فاستجاب لهم (الريحاني ١٩٨١ :١٤٤-١٤٧)، حيث أرسل فهد العلي الرشودي[٣] للبحث في ذلك مع ابن رشيد (آل عبدالمحسن ٢٠٠٧ ج٢: ٢٨-٢٩)، وهنا تظهر استراتيجية الملك عبدالعزيز حينما حرص على تحصين اتباعه من أن يصابوا بهذا الوباء قدر الإمكان، لكن ابن رشيد رفض الصلح إذ كان معجبًا بقوته، ومع ذلك فإن الملك عبدالعزيز سمح لرعاياه من البادية أن يتفرقوا لرعي مواشيهم، وأخذ بمن تبقى معه من جنود يناوش قوات ابن رشيد بقصد إنهاكها، ونتيجة لذلك نلحظ سريان الملل بين أتباع ابن رشيد حيث سئموا من طول المناخ بين الطرفين، فلما شعر ابن رشيد بذلك أذن لأتباعه بالاستعداد للرحَّيل، فاستغل الملك عبدالعزيز ذلك وهجم عليه لكن لم تحدث نتيجة تذكر، ثم أن ابن رشيد عزم على حصار قصر ابن عقيل[٤] القريب من الرس وأخذ يضربه بالمدافع، فتوجه الملك عبدالعزيز إليه، فاضطر ابن رشيد لفك الحصار عنه، ثم أن الملك عبدالعزيز سعى لملاقاة ابن رشيد، وبالفعل حدثت على ضفاف وادي الرُّمَة معركة كبيرة

(١) البُكيريّة: بلدة من بلدان منطقة القصيم تبعد عن بريدة نحو ٥٢كم غربًا، (العبودي١٩٩٠ ج٢: ٦٢٠-٦٢١).

(٢) الوباء الأصفر (الكوليرا): هو مرض جرثومي حاد ومعدٍ، يصيب المريض بتعب وإنهاك شديد، ينتهي غالبًا بالوفاة (العُبيِّد:١٣٤؛ الخالدي ٢٠١٤: ٣٩٩).

(٣) هو فهد بن علي الرشودي من أعيان بريدة ووجهائها، ولد في بريدة ١٢٨٢هـ|١٨٦٥م، عرف برجاحة العقل وحكمته، من رجالات الملك عبدالعزيز الذي ساهموا معه في توحيد وبناء المملكة العربية السعودية، توفي عام ١٣٦٧هـ|١٩٤٧م (العبودي٢٠١٠ ج٧: ٤٠١ وما بعدها).

(٤) قصر ابن عقيل: يقع غرب الرس على بعد ١٢كم (العبودي١٩٩٠ ج٥: ١١٩٧).

عرفت بوقعة الشنانة[1]، والتي نتج عنها انتصار ابن رشيد في بدايتها وانهزامه على يد الملك عبدالعزيز في نهايتها، وكان ذلك في رجب من عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م (ابن عيسى٢٠١٩ج٣: ٣٧٩؛ الريحاني١٩٨١: ١٤٤-١٤٧).

وهنا نلحظ كيف أن الملك عبدالعزيز جعل غريمه يتخبط في قراراته مستغلًا تملك الغضب على لب عقله، وعزمه على عدم العودة إلى حائل لاستعادة قواه، كل هذا قد أسهم بشكل غير مباشر في إضعاف قوة ابن رشيد، حيث حرص الملك عبدالعزيز على عدم ملاقاة ابن رشيد حتى ينكشف عن نجد هذا الوباء فعاد إلى الرياض وأذن لرعاياه بالعودة إلى بلدانهم حيث أراد يكونوا على أهبة العزيمة والاستعداد المعنوي والمادي متى ما أرادهم، وبالفعل ما أن اكتملت أدوات النصر لدى الملك عبدالعزيز حتى أعلن المسير من الرياض بهدف القضاء بشكل نهائي على عبدالعزيز بن رشيد الذي بقي في القصيم طوال تلك الفترة التي امتدت إلى مطلع عام ١٣٢٤هـ | ١٩٠٦م.

وعن هذه الاستراتيجيات للملك عبدالعزيز في الأحداث السابقة يقول المؤرخ محمد العُبيّد: "وأما سجية عبدالعزيز بن سعود فإنه شرَّاد ورَّاد، ولا يرى من الشردة عيبًا متى ألجأته الضرورة لها، فكان يرى أن الهزيمة التي تقارنها السلامة هي بمثابة نصر له، فيشرد حينما تلجئه الضرورة على الشردة، ويرد حينما يرى ثمرة للورود يجنيها من عدوه، وهكذا لعمري سيرة الرئيس الذي عركته الحوادث بثقالها وغذته المعامع بلبانها، فانظر إلى الفرق بينه وبين خصمه عبدالعزيز بن رشيد، هذا عبدالعزيز بن سعود يأتيه النذير فيهرب ويرى أن الهرب في موضعه كالكر في موضعه، وبضده عبدالعزيز بن رشيد فإنه ليلة قتله أتاه نذير من الهوامل من مطير وكان يرى عبدالعزيز بن سعود وجنوده قد قرب من الهجوم على ابن رشيد، وهذا النذير لم يحمله على إنذاره إلا أنه يريد الجزاء منه، فلما قال له وصلك عبدالعزيز بن سعود، فلم يسأله أين هو وكيف رأيته، بل بادره بسحب الفرد من جنبه ورماه منها بثلاث طلقات كلها في رأسه، ولكن القاتل لم يمض عليه أكثر من أربع ساعات حتى قتل في منزله ذلك برصاصة في رأسه عينًا، فخر صريعًا ميتًا واستولوا عليه أعداؤه،

(١) الشَّنَانَة: قرية تابعة للرس تقع على الضفة الجنوبية لوادي الرمة على بعد نحو ٦كم، كما تقع على مجرى ماء يمر بها يسمى شعيب الشنانة، أما تسميتها فنسبة إلى شجر الشنان (العبودي١٩٩٠ ج٣: ١٢٨٩).

يجزون رأسه ويرسلون به إلى المدن، بريدة وعنيزة، فتأمل في العقول بين الرفق والأناة وبين النزق والطيش، فبين ذلك بعد شاسع" (العُبيِّد:١٣٨).

ولا شك أن الملك عبدالعزيز قد تميز بعبقرية فذَّة وموهبة نادرة كان لها دوراً فعَّالاً في العديد من الانتصارات العسكرية التي حققها، إذ نلحظ اهتمامه بالنواحي المعنوية والاقتصادية، وتقديره لعامل السرعة لمقابلة العدو ومباغتته في أرض المعركة كما حدث في روضة مهنا[1] عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م (السرحاني١٩٩٩: ٤٤)، وقد انتهى الأمر في هذه المعركة بالقضاء على عبدالعزيز الرشيد ومقتله (الزركلي٢٠١٥ ش:١٧٠-١٧٢)، وبذلك تخلص الملك عبدالعزيز من ألد أعدائه، لكنه لم يحقق انتصارًا نهائيًا بعد على حائل، حيث عقد متعب بن عبدالعزيز الرشيد صلحًا مع الملك عبدالعزيز مدَّته ثلاث سنوات (الزعارير١٩٩٧: ٢٠١).

ولعلنا نشير إلى حاجة طرفي النزاع وفي فترات متقطعة إلى الصلح كما سنرى لاحقًا، وذلك تبعاً لما تمليه عليهم الظروف المحيطة والتحولات الاقتصادية والعسكرية، بل وحتى مسألة الجدب والقحط والتي كانت سبباً مباشراً في بعض الأحوال إلى ركون الطرفين للصلح، فكانت تلك الظروف محوراً أساسياً في ترجيح كفة طرف على آخر؛ إذ كانت أساليب المعيشة وأدوات القوة قبل اكتشاف النفط مختلفة تمامًا عمَّا بعده، فاتباع الطرفين منشغلين طوال الوقت إما بالزراعة أو عند الحاضرة أو الرعي عند البادية وغيرها من أمور.

المبحث الثاني: أثر المتغيرات السياسية الخارجية على سير الأحداث في نجد:

كان للمتغيرات السياسية على الصعيدين الداخلي والخارجي منذ عام ١٣٢٤هـ / ١٩٠٦م، أثرًا كبيرًا على الطرفين سلباً وإيجاباً، فبعد معركة روضة مهنا أخذ البيت الرشيدي يتداعى شيئًا فشيئًا، ولعل الملك عبدالعزيز قد لحظ ذلك فعمل على أخذ خطوة جريئة في سبيل ضم حائل إلى سلطانه، لكن تلك الخطوة كان لابد أن تسبقها عدة خطوات واستعدادات تامة وقراءة لتبعات هذه الخطوات، على الصعيدين الداخلي والخارجي، حيث عمل الملك عبدالعزيز قبل ذلك على:

(١) روضة مهنا: روضة كبيرة تقع شرق مدينة بريدة على بعد نحو ١١٠كم، سميت بذلك نسبة إلى مهنا الصالح أبا الخيل لأنه أول من حاول إحداث عمارة فيها (العبودي١٩٩٠ ج٣: ١٠٧٢-١٠٧٣).

١-استتباب الأمر له في منطقة القصيم خاصة، إذ كانت الممول الاقتصادي الأول له -قبل ضم الأحساء-، حيث قام بعزل صالح بن حسن أبا الخيل[١] عن إمارة بريدة وتعين ابن عمه محمد بن عبدالله أبا الخيل[٢] (آل عبدالمحسن ٢٠٠٧ج٢: ٦٤؛ ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ٣٧٩).

٢-تحييد القوات العثمانية عن مناصرة ابن رشيد بشكل مباشر (المالك١٩٩٩: ١٥)، بل إنه عمل بعد ذلك على طردها من القصيم عام١٣٢٤/١٩٠٦م (السلمان ١٩٩٤: ٣٠٢)، وذلك بعد أن تبين له خطرها إذ كانت الدولة العثمانية تضمر الشر للملك عبدالعزيز وتتحين الفرصة لنصرة آل رشيد متى ما عزم على المسير نحو القصيم، وكانت قبل ذلك قد أغضبته حينما اقترحت عليه جعل القصيم منطقة محايدة مستقلة عنه وعن ابن رشيد.

خلال السنوات الست التي تلت معركة روضة مهنا نلحظ أن منطقة حكم الملك عبدالعزيز لم تتسع كثيرًا فحدود حكمه طبقًا لولاءات رجال القبائل البدوية الذين ارتضوه شيخًا عليهم فمن الرياض إلى حدود القصيم الشمالية كانت للملك عبدالعزيز، أما جبل شمر فكان لايزال تحت حكم آل رشيد لكن الأحوال في منطقة حائل كانت أكثر تعقيداً حيث تردَّت الأوضاع الداخلية فيها حينما قام سلطان الحمود الرشيد[٣] وأخويه سعود وفيصل بقتل أبناء أختهم وهم: الأمير

(١) هو صالح بن حسن بن مهنا بن صالح أبا الخيل، أكبر أبناء أمير بريدة حسن المهنا أبا الخيل، كان صالح على رأس الذين قبض عليهم ابن رشيد من أبا الخيل بعد وقعة المليداء عام ١٣٠٨هـ| ١٨٩٠م وأودعهم السجن في حائل، ولكنه بعد عشر سنوات تمكن هو ومن معه من الفرار من السجن وذهبوا إلى الكويت، ثم التحق مع الملك عبدالعزيز واستعادة القصيم من ابن رشيد، حيث جعله الملك عبدالعزيز أميراً عليها، ثم ما لبثت الأحداث أن تطورت، وبعد معركة روضة مهنا عام ١٣٢٤هـ عزله الملك عبدالعزيز عن إمارة بريدة، ونقل للرياض حيث قتل فيها بعد محاولة الهرب عام ١٣٢٥هـ| ١٩٠٧م (أبا الخيل: (ب.ت): ٦٥وما بعدها).

(٢) هو محمد بن عبدالله بن مهنا بن صالح أبا الخيل عينه الملك عبدالعزيز أميراً على بريدة بعد عزله لصالح الحسن المهنا، ثم عزله الملك عبدالعزيز عن الإمارة فخرج إلى البصرة، وتوفي عام ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م (صابان٢٠٠٤: ١٩٢).

(٣) هو سلطان بن حمود بن عبيد بن علي آل رشيد، تولى إمارة حائل من عام ١٣٢٤هـ/١٩٠٦م، إلى أن قتل على يد أخيه سعود عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م (ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ٤١٠).

متعب بن عبدالعزيز وأخويه مشعل ومحمد، أما الأخ الرابع سعود[١] فقد هرب به أخواله من السبهان إلى المدينة المنورة (العُبيِّد:١٤٤-١٤٥؛ ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ٤١٠-٤١٣).

تولى سلطان الحمود إمارة حائل وعلى الفور تحالف مع بعض شيوخ مطير وهم فيصل الدويش[٢] ونايف بن هذال[٣]، ثم انضم إلى هذا التحالف -ضد ابن سعود- أمير بريدة محمد العبدالله أبا الخيل، لكن هذا التحالف انتهى بالفشل بعد هزيمة الملك عبدالعزيز لهم في الطرفية[٤] عام ١٣٢٥هـ/١٩٠٧م (الريحاني ١٩٨١: ١٥٩-١٧٢)، لكن بريدة ضلت عصية حتى مطلع العام القادم وتحديداً في ٢٠ ربيع الثاني من عام ١٣٢٦هـ/٢١/مايو ١٩٠٨م (العثيمين١٩٩٩ج٢: ١١٧-١١٨)، حينما تمكن الملك عبدالعزيز من دخولها بمساعدة أهاليها، حيث توجه الملك عبدالعزيز إلى القصر لمحاصرة محمد العبدالله أبا الخيل الذي طلب منه الأمان فأمنه على أن يرحل من بريدة، فوافق ورحل إلى العراق (المطيري ٢٠٠٩: ٢١٢) بصحبة أخيه إبراهيم، وسليمان الحسن المهنا، وعبدالرحمن المهنا، ثم عادوا بعد مدَّة إلى مكة المكرمة، أما فهد العبدالله أبا الخيل والشاعر محمد العوني[٥] فرحلا إلى حائل، حيث بقيا فيها حتى ضم الملك

(١) هو سعود بن عبدالعزيز بن متعب بن عبدالله بن علي بن رشيد، تولى إمارة حائل عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، ولكن تحت وصاية أخواله السبهان وذلك لصغر سنه، بقي في الإمارة إلى أن قتل عام ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م، (الدخيل ٢٠١٥م: ٨٢).

(٢) هو فيصل بن سلطان بن فيصل بن نايف الدويش، من شيوخ قبيلة مطير، ولد عام ١٢٩٩هـ/١٨٨٢م، وكان من جنود الملك عبدالعزيز وبعد مدَّة خرج عن طاعته فقبض عليه وسجنه حتى مات في سجنه عام ١٣٤٩هـ/١٩٣٠م، (الزركلي ٢٠٠٢ ج٥: ١٦٦).

(٣) هو نايف بن هذال من عليان بن غرير بن بصيص شيخ الصعران من مطير، قتل عام ١٣٢٧هـ|١٩٠٩م على يد قوات زامل بن سالم بن سبهان، (الهفتاء٢٠١٠: ٦٢٢-٦٢٥).

(٤) الطرفية: بلدة تقع في الشمال الشرقي من بريدة وتبعد عنها قرابة ٢٩كم، (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ مج٥: ٤٤٠).

(٥) هو الشاعر محمد بن عبدالله العوني، المكنى بأبي عبدالعزيز، ولد في الربيعية عام ١٢٨٧هـ/١٨٧٠م تقريبًا، تنقل في حياته بين البلدان، حيث سافر إلى الكويت والبحرين ومكة ثم عاد إلى نجد، كان مقربًا من الملك عبدالعزيز، ثم تغير موقفه فانتقل إلى حائل عند الرشيد، ثم انتقل إلى الجوف وبعدها عاد إلى حائل ومكث فيها إلى أن تمكن الملك عبدالعزيز من ضمها عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، فكان العوني من ضمن من عفا عنه الملك عبدالعزيز، حيث سار معه للرياض، ثم بدى من العوني بعض علامات العصيان للملك عبدالعزيز فأمر الملك بحبسه في سجن الأحساء حيث بقي فيه إلى أن توفي عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م (المارك ٢٠١٢: ٥٩ وما بعدها).

عبدالعزيز لها عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م(أبا الخيل ٢٠١٧)[١]؛ ولا شك أن من ضمن استراتيجية الملك عبدالعزيز لضم حائل موافقته على طلب العوني وأبا الخيل بأن يذهبوا إلى حائل لأنه للمتبصر والقارئ للوهلة الأولى يصعب عليه فهم وإدراك مثل هذا القرار الاستراتيجي؛ فكيف يسمح الملك عبدالعزيز لأبرز شعراء نجد آنذاك واكثرهم تأثيرًا ووقعًا ليستوطن عند أعداءه ويلهب حماسهم ضدَّه؛ وجوابًا على ذلك يتضح لنا أن الملك عبدالعزيز كان أفهم وأكثر إدراكًا لشخصية وطموح العوني صاحب الأطماع الشخصية الخفية التي استغلها الملك عبدالعزيز دون توجيه مباشر في ارتباط العوني ببعض قصص الصراع والنزاع الأسري على إمارة حائل.

وبالعودة إلى أخبار حائل، تجدر الإشارة إلى أن إمارة سلطان الحمود لم تدم أكثر من سبعة أشهر، حيث غدر به أخاه سعود، لكن الأخير أيضاً لم يهنئ بإمارته طويلاً حيث عاد السبهان بسعود بن عبدالعزيز بن رشيد وعملوا على انتزاع الإمارة من سلطان الحمود وبالفعل تم لهم ذلك (البسام٢٠١٥: ٥١٦).

لكن الفتن والاضطرابات في حائل لم تتوقف، حيث دارت مفاوضات بين من تولى الإمارة من آل سبهان–أخوال سعود الرشيد– وبين الملك عبدالعزيز، إلا أننا نلحظ أن المفاوضات لم تسفر عن نتيجة واضحة فاستأنف القتال بين الطرفين وحدثت بين الطرفين معركة الأشعلي[٢] عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م (الذكير:٥١).

كان من حظ آل رشيد أن الملك عبدالعزيز قد انشغل عنهم، إذ لم يستطع استثمار تلك المتغيرات في حائل لصالحه؛ حيث ركز اهتمامه لمعالجة الاضطرابات التي أحدثتها الهزازنة —من عنزة– الذين اعلنوا العصيان على الملك عبدالعزيز، وفي الوقت نفسه انفتحت على الملك عبدالعزيز جبهة أخرى تمثلت في أقاربه من أبناء سعود بن فيصل (الذكير: ٥٤ وما بعد؛ ابن عيسى ٢٠١٩ ج٣: ٤١٥) الذين كانوا أسرى في حائل فعمل الملك عبدالعزيز على افتكاك

(١) رواية شفهية عن الأستاذ عبدالله بن سليمان أبا الخيل.

(٢) الأشعلي: موضع أحد عروق نفود المظهور، وهي على شكل لسان رمل يخرج من النفود الكبير، يبعد عن حائل نحو ١٦٠كم باتجاه الشمال الشرقي (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ ج١: ١٢٥).

أسرهم إلا أنهم وكما يقول الريحاني: "قاموا بعدئذ يجازون عمله بالعصيان" (الريحاني١٩٢٨: ١٦١-١٦٣).

تلك الظروف وغيرها عملت على عرقلة طموح الملك عبدالعزيز نحو ضم حائل كما كان للجدب الذي أصاب نجد أثره الكبير حتى عرف عام ١٣٢٨هـ/١٩٠٨م بعام ساحوق أو ساحوت (البدراني٢٠٠٨: ٦٥)، حيث خسر فيه الملك عبدالعزيز كثيراً من الأموال والإبل، فلم يكن لدى الملك عبدالعزيز ما يعينه على الحرب والغزو؛ ولذا رأى الملك عبدالعزيز ضرورة ضم الأحساء الغنية اقتصاديًا قبل ضم حائل.

تأزمت الأوضاع أكثر على الملك عبدالعزيز وذلك بعد علمه بتوجه بعض أبناء عمه -أبناء سعود بن فيصل - للأحساء لطلب المساعدة من العجمان، فرأى الملك عبدالعزيز ضرورة القضاء على هذه الفتنة قبل ضم حائل، يقول الريحاني: "كان في عزمه، بعد حسم ذلك الخلاف وحل ذاك المشكل، أن يستأنف السير ليجتمع بالهذال والشعلان فيشدون جميعاً على ابن رشيد" (الريحاني١٩٢٨: ١٦٤).

وبالفعل نلحظ اجتماع عوامل القوة للملك عبدالعزيز بعد ضم القصيم واستقراره سياسيًا له، وانشغال آل رشيد بمشاكلهم الداخلية، بدأ الملك عبدالعزيز يوجه طموحه نحو الأحساء، وهو عمل أكثر أهمية آنذاك من ضمه لحائل التي كانت منهمكة بخلافاتها ومشاكلها علاوة على أنه أصابها ما أصاب نجد، فكان التوقيت الزمني الذي اختاره الملك عبدالعزيز لاسترداد الأحساء عام١٣٣١هـ/ ١٩١٣م، مدروسًا وموفقًا، حيث استفاد من ضعف الدولة العثمانية وانشغالها بحروبها، الأمر الذي جعلها تستدعي سائر قواتها من بغداد والبصرة، وبذلك ضعف مركزها في الأحساء، إضافة إلى توفر الأسباب الداخلية للملك عبدالعزيز حيث عقد الصلح مع أمير حائل سعود بن عبدالعزيز الرشيد (الذكير: ٥٥-٥٧)، وبذلك وحان الوقت للملك عبدالعزيز كي يسير بقواته لتحقيق هدفه المتمثل بضم الأحساء عام ١٣٣١هـ/١٩١٣م؛ والذي كان من أهم نتائجه اعتراف الدولة العثمانية بالسلطان عبدالعزيز والياً على نجد ومتصرفاً على الأحساء (الريحاني١٩٢٨: ١٨٤؛ السلمان٢٠١٠: ٥٠).

لم يتخلى الملك عبدالعزيز عن طموحه نحو ضم حائل، فما أن أخذ يرتب العتاد نحوها حتى فوجئ بتطور الأوضاع الداخلية والخارجية وذلك على إثر مد نفوذه على الأحساء، حيث تأزمت العلاقة مع الكويت وذلك حينما حاول الشيخ مبارك أن يوقع الفتنة بين وفد الدولة العثمانية والملك عبدالعزيز، لكن الأخير فطن لذلك وأخذ يراسل الدولة العثمانية بهدف كسب الوقت وتحييدها عن المشهد السياسي داخل الجزيرة العربية، وكان ذلك قد تم في أواخر عام ١٣٣٢هـ/١٩١٤م (قورشون٢٠٠٥: ٣٧٩؛ الزركلي١٩٩٢ج٢ :٢١٤) فلما علم الشيخ مبارك الصباح بهذه الاتفاقية عن طريق السيد طالب، أسرع على تدارك الوضع وأصلح علاقته مع الملك عبدالعزيز حينما أرسل يهنئه بالاتفاقية (السعدون١٩٩٠: ١٤٣).

الدولة العثمانية والتي كانت للتو قد وقعَّت اتفاقية مع الملك عبدالعزيز عملت في الوقت نفسه على تقديم الدَّعم المالي والسلاح لسعود بن رشيد الذي اجتمع بوالي البصرة شفيق كمال باشا، وتم الاتفاق بينهما على أن تساعد الدولة العثمانية في حربه ضد الملك عبدالعزيز، حيث أمدته بعشرة آلاف بندقية، وحينما علم الملك عبدالعزيز بذلك؛ كتب لابن رشيد يذكِّره بالصلح ويعيب عليه اتفاقه مع الأتراك، فرد عليه ابن رشيد أنه من رجال الدولة ومصالحي معك لا تكون إلا إذا رضيت الدولة العثمانية بها، فعد الملك عبدالعزيز ذلك خيانة (الريحاني ١٩٢٨: ١٩٥-١٩٦؛ حمزة ٢٠٠٢: ٣٤٧-٣٤٨)

وعلى إثر اندلاع الحرب العالمية الأولى نلحظ تبدل الأحوال فاشتد التنافس بين الدولة العثمانية وبريطانيا على كسب ولاء الملك عبدالعزيز، وقدمت الدولة العثمانية للملك عبدالعزيز عشرة آلاف ليرة، لكن احتلال الإنجليز للبصرة جعل الملك عبدالعزيز يتريث في قراره ويرى مع من مصلحته ستكون وإن كان في داخله راغباً في استمرار العلاقة مع بريطانيا، (الريحاني١٩٢٨: ١٩٦؛ فاسلييف ١٩٩٥: ٣٠٧؛ الجار الله٢٠٠٦: ١٠٨ وما بعد)، وعن استراتيجية الملك عبدالعزيز تقول العنقري: "كان من الضروري بالنسبة إليه أن يوجه سياسته بين إهمالها وضغطها المتبادلين كي يحصل على منافع مادية من كليهما، كذلك عززت المعونة البريطانية المتزايدة لابن سعود أثناء الحرب احتمال قيام آل رشيد المدعومين من العثمانيين بمهاجمة ابن سعود بسبب

علاقته مع بريطانيا ... لذا كان من الحكمة أن يحافظ على بعض العلاقات مع العثمانيين" (العنقري٢٠١٣: ١٨٥).

واجه الملك عبدالعزيز بعد ذلك العديد من التحديات إلا أنه تمكن بكفاءة من السيطرة عليها وبدأ سياسة جديدة لضم حائل عندما نقض سعود ابن رشيد الصلح وعاود العداء والتقى مع الملك عبدالعزيز في جراب سنة ١٣٣٣هـ/١٩١٥م، وهو أول اصطدام عسكري بين الملك عبدالعزيز وابن رشيد وذلك منذ ضم الأول للقصيم، حيث دارت رحى المعركة بين الطرفين وتكبد الطرفان الخسائر وانتهت المعركة بانسحاب الطرفين دون تحقيق أي نصر، وقد قتل في هذه المعركة ممثل بريطانيا لدى الملك عبدالعزيز القائد شكسبير. ثم ركن الطرفين بعد هذه المعركة إلى الصلح فالملك عبدالعزيز رغب بذلك من أجل توفير الوقت للقضاء على فتنة العجمان (ابن هذلول: ١٠٤-١٠٥؛ العثيمين م: ١٤٩ وما بعد)، وحائل رغبت بذلك لأنها فقدت حليفتها الدولة العثمانية ولأن الفتن الداخلية لاتزال على أشدها، حيث أتت الأحداث متسارعة في صالح الملك عبدالعزيز ضد طموح ابن رشيد فاقتربت النهاية لإمارتهم، ولم يعلموا أن سقوط إمارتهم لم يتبق عليه سوى بضع سنوات.

ومن الأحداث التي ارتبطت بتاريخ حائل وكان لها أثراً بالغاً ما حدث عام ١٣٣٤هـ/١٩١٦م، حينما التقى الشريف حسين بن علي[١] بعددٍ من شيوخ شمر بهدف الاطلاع على الأوضاع وآخر المستجدات في الشأن الداخلي لحائل حيث نلحظ، أن الشريف لم يرد التواصل مباشرة مع سعود ابن رشيد نظرًا لوقوف الأخير بجانب الدولة العثمانية ضد طموح الشريف في بناء الدولة العربية؛ حيث اعتبر الشريف حسين أن ابن رشيد غير مأمون الجانب (

(١) هو الشريف الحسين بن علي بن محمد بن عبد المعين ابن عون، ولد في اسطنبول عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م، إذ كان أبوه منفيًا بها، ثم انتقل معه إلى مكة، وعمره ثلاث سنوات، عُين أميرًا لمكة سنة ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، وفيها أعلن ثورته العربية فأخرج العثمانيين من الحجاز بمساعدة من بريطانيا سنة ١٣٣٧هـ/١٩١٩م، ولقب بالملك، ثم أنه تنازل عن ملك الحجاز لابنه علي، حيث خرج الشريف حسين منها برغبة من أهلها وذلك بعد ضم الملك عبدالعزيز للطائف سنة ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، ثم نفي بعدها إلى قبرص بطلب من بريطانيا، توفي الشريف حسين سنة ١٣٥٠هـ/١٩٣١م ودفن بالقدس (الزركلي٢٠٠٢ ج٣: ٢٤٩-٢٥٠).

صفوة ١٩٩٦ ج٢: ٤٧٠) مع أنه في الوقت نفسه لم يمل من محاولة استمالته طمعًا في مد نفوذه على حائل بشكل سلمي، ومن ثم الوقوف معًا في وجه أي مخاطر ستواجههما مستقبلاً متى ما لزم الأمر (السويدات٢٠١٠: ٧٤، ٧٨).

عمل الملك عبدالعزيز على الاستفادة من هذا التوتر الدائر بين ابن رشيد والشريف حسين، نتيجة لاختلاف الولاء الخارجي فأخذ الملك عبدالعزيز يستعد من أجل الظفر بممتلكاتهم بعدما ينهكهما الصراع، رغم أن حائل آنذاك كانت اكثر تدهورًا وضعفًا من غريمتها الحجاز، وبإمكان الملك عبدالعزيز مدَّ نفوذه على حائل منذ معركة جراب، لكنه تريث حتى لا يطالب الشريف بها على اعتقاد أن الشريف في ذلك الوقت كان يعتبر الملك عبدالعزيز أحد المؤيدين له ولو بشكل اسمي؛ علاوة على أن الشريف في ذلك الوقت كان يتكئ على بريطانيا في سبيل تحقيق آماله السياسية في المنطقة، وعلى أية حال نلحظ بوادر التوتر في العلاقة بين ابن سعود وأشراف مكة وذلك حينما قام الملك عبدالعزيز بتجاهل رسالة الأمير عبدالله بن الحسين والتي ذكر فيها أن الفرصة قد أصبحت مواتية للهجوم على حائل (السويدات٢٠١٠: ٩٤).

ولا بد أن ننوه إلى أمر مهم وهو أن المصاعب توالت على البيت الرشيدي، حيث تورد صحيفة القبلة خبراً مفاده بأن قوات الشريف تمكنت من الاستيلاء على قافلة تابعة لأمير حائل تحمل أقمشة وسكر و١٧ ألف جنيه (القبلة، مكة المكرمة، ع: ١٤٩، ١١ربيع الثاني ١٣٣٦هـ/١٩١٧م، ص٢)كما خسر في الوقت نفسه ثلاثة مراكز عسكرية كانت تشرف على حماية خط سكة الحديد، وعلى إثر ذلك تم تدمير مسافة ٢٠ كيلو متر من سكة الحديد (القبلة، مكة المكرمة، ع:١٥٥، ٣جمادى الأولى ١٣٣٦هـ/١٩١٧م، ص٢)، كل هذه الأحداث قد ألقت بظلالها على العلاقة بين ابن رشيد والدولة العثمانية، إضافة إلى تضرر ابن رشيد من تنامي شعبية الشريف الحسين بن علي في الشام، حيث أدى ذلك إلى قطع خطوط الامدادات القادمة من إسطنبول لحائل.

واجه الملك عبدالعزيز آنذاك ضغوطًا من بريطانيا (الحمدي٢٠١٦ :٣٤٢ وما بعد) والشريف حسين-كما مر بنا سابقًا- من أجل حث الأول على التحرك ضد ابن رشيد الموالي للعثمانيين؛ لكن الملك عبدالعزيز بفكره الاستراتيجي وبعد نظره الحكيم رأى أن الفرصة لم تحن

بعد، نظرًا لتواجد القوات العثمانية في الجزيرة العربية، ولأنه يعلم أن خروج تلك القوات بات قريبًا، فخسائر الدولة العثمانية كانت في كل مكان، ومتى ما خرجت فإنه سيعلن المسير نحو حائل.

المبحث الثالث: الحصار وضم حائل:

تنبه الملك عبدالعزيز لأهمية استغلال الحصار الاقتصادي الذي فرضته بريطانيا على ابن رشيد، فعمل على تعزيزه بما يحقق مصلحته في الصراع مع آل رشيد (الطريفي٢٠١٤: ٢١٢)، فكان الطرفين متفقين من حيث الطموح والغاية، فالطموح هو ما يدفع الملك عبدالعزيز والغاية عند البريطانيين القضاء على الموالين للدولة العثمانية، وبالفعل بدأ الملك عبدالعزيز بتطبيق استراتيجية الحصار الاقتصادي قبل العسكري على حائل والموالين لها من قبائل شمر، وذلك عن طريق حرمانها من الوصول إلى الأسواق في الأحساء التي كانت تحت سيطرة الملك عبدالعزيز، وكذلك قطع خطوط الإمدادات القادمة من العراق والكويت وغيرها من طرق القوافل التجارية المعروفة آنذاك، وبالفعل تم له ذلك عن طريق تعيين وكلاء في المناطق التجارية التي تزود وسط نجد بالمؤن مع مراقبة الصادرات المتجهة لإقليم نجد، وقد كان لأسرة القصيبي دورًا في تزويد الملك عبدالعزيز بالمال والسلاح والذخيرة لضم حائل (الزهراني٢٠١٣: ١٤٢).

أعقب ذلك عدَّة مناوشات عسكرية، وباتت علامات سقوط حائل بيد الملك عبدالعزيز حتمية، فالضعف قد اعترى إمارة ال رشيد بتحالفها مع الدولة العثمانية المهزومة، زامنها حدوث خلاف بين آل سبهان، كما قويت شوكة الملك عبدالعزيز بدعم بريطانيا له وتحالفهم معه بهدف الاستيلاء على حائل، إلى جانب ذلك كله تبدل ولاء كثيرٍ من قبائل شيوخ شمر وآل رشيد وانضموا تحت لواء الملك عبدالعزيز فاستوطنوا الهجر (الزركلي ١٩٩٢ ج٢: ٢٥٣) وهكذا توفر للملك عبدالعزيز الأسباب والقوة العسكرية المناسبة لبدء عملياته العسكرية إلى جانب استمرار حصاره الاقتصادي الذي كان قد فرضه على حائل.

حرص الملك عبدالعزيز على استثمار هذه الظروف لصالحه ومواصلة هدفه في توسيع رقعة بلده وضم البلدان واحدة تلو أخرى، فطموحه ضد الرشيد لا يزال قائماً، كما أن الاستعدادات كانت تجري على قدم وساق من أجل ضم حائل، وحين اكتملت خطة الملك عبدالعزيز واجتمع لديه المال والعتاد أخذ يسير السرايا الاستكشافية كما أمرها بمناوشة نواحي حائل بقصد إنهاك

القوة المركزية في حائل، وتمهيدًا للقضاء على إمارة الرشيد نهائيًا، وفي عام ١٣٣٩هـ/١٩٢١م أمر الملك عبدالعزيز أميره على القصيم فهد بن معمر[١] بأن يقوم بحملة استطلاعية مع رجاله على أطراف حائل هدفها الكشف عن قدرات ابن رشيد العسكرية، ونتج عن هذه الطلائع العسكرية حدوث اشتباك مفاجئ بين الطرفين، أسفر عنه مقتل ابن معمر مع سبعة من رجاله (خزعل د.ت ج٥: ٣٧)، ونتيجة لذلك أذن الملك عبدالعزيز لقواته بالإغارة على قرى حائل وباديتها فتمكنت هذه القوة من إحراز تقدم على بوادي حائل كما غنمت منها ثم عادت لمواضعها قرب حائل، وكان النوري الشعلان[٢]-أحد أتباع الملك عبدالعزيز- يومئذ يهدد حائل من جهة الشمال (خزعل د.ت ج٥: ٣٨؛ العثيمين١٩٩٥ م: ٢١١) فاشتدت المضايقات على عشائر شمر وأخذت ترتحل عن حائل.

شجعت هذه النتائج والعمليات الناجحة على الاستعداد وتعبئة الجيوش، واستنفر الملك عبدالعزيز رعاياه من بادية وحاضرة لضم حائل، حيث قسّم الجيش إلى ثلاثة أقسام لكل منها قائد، وهي على النحو التالي:

(١) هو الأمير فهد بن عبدالعزيز بن معمر، ولد في الرياض عام ١٢٨٣هـ/١٨٦٦م ثم رحل مع أهله إلى بلدة سدوس وذلك عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م، فلما كبر سنه رحل إلى الكويت فكان يتردد على الإمام عبدالرحمن الذي كان في الكويت، ثم عاد مع الملك عبدالعزيز لاستعادة الرياض عام ١٣١٩هـ/١٩٠١م، تولى ابن معمر عدة مناصب منها إمارة الدلم ثم القصيم، إلى أن قتل في إحدى المواجهات أمام قوات ابن رشيد وذلك أثناء حصار حائل عام ١٣٣٩هـ/١٩٢٠م (الرشودي، ٢٠٠٩م: ص٤٠).

(٢) هو الشيخ النوري بن هزاع بن نايف بن عبدالله الشعلان من قبيلة عنزة، تولى المشيخة بعد قتله لأخيه فهد عام ١٣٢٢هـ/١٩٠٤م، وقد واجه في فترة إمارته عدة عقبات كما تعرض للسجن بسبب تعديه على مواشي تابعة للدروز، وبعد أن خرج النوري من السجن عام ١٣٣٠هـ/١٩١٢هـ عادت الإمارة له من جديد، فمنحته الدولة العثمانية لقب الباشوية، لكنه خسر منطقة الجوف بالرغم من استمرار نفوذه على وادي السرحان، وبعد الحرب العالمية الأولى اختار النوري الاستقرار في دمشق حيث بقي فيها إلى أن توفي عام ١٣٦١هـ/١٩٤٢م، (أوبنهايم٢٠٠٧ ج١: ١٨٧؛ الدين (د .ت): ٢٧).

- القسم الأول: بقيادة أخيه الأمير محمد بن عبدالرحمن[1] وحدد مهمته بمهاجمة أطراف حائل والبدء بحصارها (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٠).

- القسم الثاني: بقيادة ابنه الأمير سعود بن عبدالعزيز ومهمته مهاجمة بادية شمر المتمركزة حول حائل (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٠).

- القسم الثالث: بقيادة ابنه الأمير فيصل بن عبدالعزيز ومهمته مباشرة حصار حائل (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٠).

أما الملك عبدالعزيز فكانت له القيادة العامة لتلك القوات، فجعل من القصيم مركزًا لقيادته ولإمداد وتموين قواته (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٠). وقد شارك القصيم برجاله في إمداد تلك القوات المحاصرة لحائل، ولم يقتصر دور أهالي القصيم على الدعم العسكري حيث أسهم بعض أعيان ووجهاء القصيم بمساعدة الملك عبدالعزيز ودعمه ماديًا (السلامة٢٠١٠: ٤٣٥، الزهراني٢٠١٣: ١٢٤ وما بعد).

وفي وثيقة مؤرخة بالرابع من شعبان عام ١٣٣٩هـ/١٢ أبريل ١٩٢١م مرسله من الملك عبدالعزيز إلى الشيخ عبدالله السالم الصباح يصف فيها العمليات العسكرية ضد ابن رشيد واتباعه، والاستراتيجية العسكرية التي انتهجها، كما يبشّره فيها بنجاحه وأنه فرض حصارًا مباشرًا على حائل، كما يرد فيها تحذير الملك عبدالعزيز لرعاياه بعدم التعرض لأهالي حائل حيث يرغب بدخولها بشكل سلمي، وهو ما تم ولله الحمد[2].

وهكذا تمكنت قوات الملك عبدالعزيز بقيادة ابنه الأمير سعود بن عبدالعزيز من مهاجمة بوادي شمر القاطنة قرب حائل وهزيمتها، ثم أكمل مسيره نحو حائل بهدف مباشرة حصارها مع

(١) هو الأمير محمد بن عبدالرحمن بن فيصل بن تركي آل سعود، ولد في الرياض سنة ١٢٩٨هـ/١٨٨١م، ثم انتقل مع والده للكويت، تميز بشجاعته وفروسيته فكان عضدًا لأخيه الملك عبدالعزيز منذ استعادة الرياض وطوال مسيرة توحيد المملكة العربية السعودية، واختلف في تاريخ وفاته فيذكر ابن هذلول أنه توفي في الرياض عام ١٣٦١هـ/١٩٤٢م، أما الزركلي فيذكر أنه توفي عام ١٣٦٢هـ/١٩٤٣م (الزركلي ٢٠٠٢ ج٦: ١٩٩؛ ابن هذلول ١٩٦١م: ص٢٣٨).

(٢) انظر ملحق الوثائق، وثيقة رقم: ١.

عمه محمد الذي كان قد بدأ بحصارها (العثيمين١٩٩٥م: ٢١٢)، حيث تم إحكام الحصار على حائل وتوالت النجدات وتمركزت قوات الملك عبدالعزيز خارج السور.

وعندما اشتدت هجمات الأمير محمد بن عبدالرحمن خشي شيوخ شمر المحاصرين من تبعات ذلك فطلبوا من الأمير محمد أن يأذن لوفد منهم بمقابلة الملك عبدالعزيز في بريدة لمفاوضته فأذن لهم بذلك، وبالفعل وصل الوفد برئاسة خدام الفايز[١] الذي كان يحمل كتابًا من الأمير الجديد عبدالله بن متعب بن عبدالعزيز آل رشيد[٢]، وأعرب هذا الوفد عن قبول ما رفضه سلفه سعود من شروط سبق أن اشترطها عليهم الملك عبدالعزيز في العام الماضي وهي بقاء آل رشيد في الحكم ولهم الشؤون الداخلية، ويتولى الملك عبدالعزيز الأمور الخارجية جميعها (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٠-١٣١؛ الطريفي٢٠١١: ٦٤)، إلا أن الملك عبدالعزيز رفض ذلك وقال لهم ناصحًا: "اعلموا أن الرئاسة القائمة بين عبد وامرأة لا تدوم، واعلموا أن أموركم لا تستقيم ما زلتم تحت تلك الرئاسة، وما زالت أموركم كذلك ما زال الشقاق وما زالت الفتن، وهذا مضر بكم وبنا، مضر بنجد وبأهل نجد وشمر، عليكم أذن أن تدخلوا في ما دخل فيه أهالي نجد...، شروطي هي أن تسلموا إلي شوكة الحرب وعائلة الرشيد، فيكون لكم إذ ذاك مالنا وعليكم ما علينا، وإذا رفضتم ذلك فاعلموا أني زاحف إليكم بنفسي بعد ثلاثة أشهر" (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٠).

رجع الوفد إلى حائل وعرضوا شروط الملك عبدالعزيز على أمير حائل فرفضها، واتفق رأيه هو ورجاله على الحرب والدفاع عن حائل قدر ما يستطيعون، فخرج الشيخ ضاري بن طوالة لمهاجمة بعض القبائل الموالية للملك عبدالعزيز حول حائل وقتل في ذلك الهجوم، واستمرت قوات

(١) هو خدّام بن محمد الفايز، من أهالي لبدة كان من رجالات الرشيد والوجهاء والمستشارين المقربين لهم، ثم أصبح من رجال الملك عبدالعزيز وذلك بعد ضمه لحائل عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م إلى أن توفي عام ١٣٥٢هـ/١٩٣٣م، (الرشيد ١٤٤٠هـ: رواية شفهية عن عبدالله بن مشعل الرشيد).

(٢) هو عبدالله بن متعب بن عبدالعزيز بن متعب بن عبدالله بن علي بن رشيد، تولى إمارة حائل بعد مقتل سعود بن عبدالعزيز بن رشيد، وأثناء حصار حائل خرج -عبدالله بن متعب- إلى الملك عبدالعزيز ملتجأً به وذلك أواخر عام ١٣٣٩هـ/١٩٢١م؛ وبقي عند الملك عبدالعزيز في الرياض معززًا حتى وفاته سنة ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م (السديري ٢٠٠٩ ج٢: ٩٤؛ ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ٤٤٣).

حائل تعمل على مناوشة القوات المحاصرة لهم دون نتيجة حاسمة، وهناك استدعى الملك عبدالعزيز أخاه محمد وجعل القيادة موحدة بيد ابنه سعود (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٠؛ المختار١٩٥٧ج٢: ٢٣٣)، أما أهل حائل فقد استدعوا محمد بن طلال الرشيد[١] أمير الجوف لمساعدتهم رغم أن عبدالله المتعب لم يرق لمجيئه خشية في أن يطمع ابن طلال بانتزاع الإمارة منه، فخرج عبدالله بن متعب من حائل والتجأ بمعسكر الأمير سعود بن عبدالعزيز الذي رحبَّ به وذهب برفقته إلى الملك عبدالعزيز في الرياض حيث كان الأخير قد عاد إليها (المختار١٩٥٧ ج٢: ٢٣٣).

وما أن وصل محمد بن طلال إلى حائل حتى بلغه هروب عبدالله بن متعب منها ولجوؤه عند سعود بن عبدالعزيز، وبدوره سار الأخير بأمير حائل بهدف تسليمه للملك عبدالعزيز، وهنا استغل ابن طلال ذلك، وبدأ يستنهض من حوله، ثم أخذ يشن الغارات على القبائل الموالية للملك عبدالعزيز والقاطنة قرب حائل، ولما علم الملك عبدالعزيز بذلك أمر على الشيخ فيصل الدويش بأن يتوجه بالقوات التي معه إلى حائل ليضرب حصاراً مشدداً عليها حتى يصل بنفسه لقيادة تلك القوات (الزركلي١٩٩٢ ج٢: ٢٥٥).

وبالفعل أخذت قوات الملك عبدالعزيز بقيادة فيصل الدويش تتقدم فسيطرت على القرى الواقعة قرب حائل، حتى وصل إلى ماء ياطب[٢] فبلغه أن أمير حائل محمد بن طلال قد خرج بقوة قاصدًا الجثامية[٣]، فشد الدويش رحاله مسرعًا إليها، ونزل فيها بقواته قبل أن يصل إليها ابن طلال، وكان يريد بذلك قطع الإمدادات القادمة من شيوخ شمر والدولة العثمانية لابن طلال،

(١) هو محمد بن طلال بن نايف بن طلال بن عبدالله بن علي بن رشيد، تولى إمارة حائل في ذي الحجة من عام ١٣٣٩هـ/أغسطس ١٩٢١م إلى أن اسلمت حائل للملك عبدالعزيز في أواخر صفر من عام ١٣٤٠هـ/نوفمبر ١٩٢١م، وقيل إلى اليوم الثاني من شهر ربيع الأول من عام ١٣٤٠هـ/٢ نوفمبر ١٩٢١م، بعدها استقر محمد الطلال في الرياض وبقي فيها إلى أن توفي عام ١٣٧٤هـ/١٩٥٤م، (رواية شفهية عن عبدالله بن مشعل الرشيد، بتاريخ ١٤٤٠/١٢/٢٠هـ؛ ابن عيسى٢٠١٩ ج٣: ص٤٤٦).

(٢) ياطب: وادٍ يقع في منطقة حائل، يبعد عن حائل نحو ٤٠ كم شرقًا (مجموعة من المؤلفين٢٠١٤ مج١٠: ٤٤٩).

(٣) الجثامية: قرية تقع على طرف جبل أجا تبعد عن حائل نحو ٢٢ كيلو شمالاً (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤: مج ٢، ٩٤).

فلما رأى الأخير ذلك قرر التوجه للنيصية[1] -قرب الجثامية- واتخذها مركزًا له، فسار إليه فيصل الدويش ووقعت بين الطرفين اشتباكات عديدة تكبد فيها محمد بن طلال خسائر جسيمة، وكان الملك عبدالعزيز قد خرج بقواته من الرياض متوجهًا إلى حائل في الثالث عشر من ذي الحجة من عام ١٣٣٩هـ/١٩٢١، وكان على اتصال دائم مع الدويش حيث أمره أن يبقى مكانه حتى يصل إليه، وعندما وصل الملك عبدالعزيز إلى الجثامية، اجتمع الملك عبدالعزيز مع قادة القوات وكبار القوم وتشاور معهم في كيفية الهجوم على ابن طلال الذي لم يكن يعلم بوجود الملك في الجثامية، ووضعوا خطة للهجوم فقرروا أن يسير جزءًا من قواته ليلًا ليطوقون النيصية التي يتواجد فيها محمد بن طلال ليقطعوا عليه خط العودة إلى حائل، وأن تقوم بقية القوات بالهجوم على النيصية من جميع الجهات واتفقوا أن يكون موعد الهجوم حينما تطلق نيران مدافع القوة الرئيسية التي مع الملك عبدالعزيز (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٢؛ الريحاني١٩٢٨: ٢٥١-٢٥٢؛ العثيمين١٩٩٥: ٢١٥-٢١٦).

ومع بزوغ فجر يوم الجمعة الموافق للسادس من شهر محرم من عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م، أطلقت نيران المدافع ونفذت الخطة بدقة وإحكام، فتشتت صفوف ابن طلال ومن معه ولم يتمكنوا من الدفاع عن أنفسهم وتفاجأوا بذلك ولم يسلم منهم إلا القليل، أما ابن طلال وبعض اتباعه فقد سلموا واستطاعوا دخول حائل (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٢-١٣٣؛ السلامة٢٠١٠: ٤٣٩)، وهنا تظهر استراتيجية التخطيط الجيد والتنفيذ الدَّقيق للتغلب على الخصم؛ إضافة إلى عدم إدراك قيادة شمر لما أصبحت عليه قوة الملك عبدالعزيز وتعاظمها فكان رجاله جنودًا مستبسلين ورهن إشارته (العثيمين١٩٩٥: ٢٢١).

بعد وصول ابن طلال إلى حائل أخذ يحصن أسوارها فعين بعض الحاميات في عدد من الأماكن وحاول تقوية دفاعاتها، وأثناء تلك الأحداث أتى حمد الشويعر إلى الملك عبدالعزيز في معسكره يريد الصلح فرد عليه الملك بقوله:" إن كان القصد ابن طلال فلاحنا بمصلحين وإن كان القصد أهل حائل وأنهم يدورون العافية وأن حائل تصير قرية من قرى المسلمين فحنا ما نظهرهم من المسلمين" (الطريفي٢٠١٠: ٧٧).

(١) النيصية: قرية تقع على بعد نحو ١٣ كيلو شمال حائل (مجموعة من المؤلفين ٢٠١٤: مج ١٠، ٣٠٣).

ثم أن الملك عبدالعزيز بعث إنذارًا لأعيان حائل ينصحهم بالاستسلام وحقن الدماء فقبلوا بذلك بشرط أن يبقى ابن طلال أميرًا عليهم فرفض الملك عبدالعزيز ذلك، عندئذ تقدم الملك عبدالعزيز بقواته إلى حائل وبدأ يشدد الحصار عليها من جميع الجهات، ولم يعد هناك أي منفذ يمكن أن يستعمله أهل حائل للخروج أو الدخول منها واستمر على تلك الحال مدة خمسة وخمسين يومًا (الريحاني١٩٢٨ :٢٥٤؛ المختار١٩٥٧ ج٢: ٢٣٧).

وفي محاولة أخيرة للبقاء قام أمير حائل محمد بن طلال بمراسلة المفوض البريطاني في العراق يطلب منه التوسط بينه وبين الملك عبدالعزيز لكن الملك عبدالعزيز لم يقبل بذلك (المختار ١٩٥٧ ج٢: ٢٣٧؛ العثيمين١٩٩٥: ٢١٩)؛ على الرَّغم من التحول في الرأي لدى بريطانيا، والتي كانت في السابق تشجع وتدعم الملك عبدالعزيز ضد حائل، والآن وبعد أن زال الخطر بقرب أفول نجم الدولة العثمانية فإننا نلحظ أنها عادت لسياستها الدائمة (فرِّق تسد) فكأنها أرادت حصر الملك عبدالعزيز وسط نجد وشرق الجزيرة العربية، والإبقاء على آل رشيد شمال نجد والجزيرة العربية، وللشريف حسين بن علي الحجاز وبقية الساحل الغربي من الجزيرة العربية، إلاَّ أن الملك عبدالعزيز فطن لهذا التحول السياسي فأخذ يسخِّر إمكانياته ويعتمد على نفسه بهدف تحقيق طموحه باستعادة ملك آبائه وتوحيد دولته.

وعودًا على ذي بدء فإن الحصار على أهل حائل قد طال أمده فكتب الملك عبدالعزيز إليهم: "لقد طال الحصار وأقبل الشتاء فليعذرنا الأهالي إذا أنذرناهم، لهم ثلاثة أيام ليسلموا المدينة وعائلة الرشيد، وإلا فنحن إلى غرضنا مسرعون بالرصاص والنار" (الريحاني١٩٢٨: ٢٥٤). وهنا نلحظ استراتيجية الملك عبدالعزيز الحكيمة وهدفه من إطالة الحصار الذي دام قرابة ثلاثة أشهر كما يذكر ابن هذلول (ابن هذلول ١٩٦١: ١٣٥)، أن الملك عبدالعزيز كان حريصاً على عدم سفك الدماء فأراد ضم حائل سلمياً وبأقل خسائر بشرية ومادية ممكنة، وبالفعل تم له ذلك.

وصل الرد للملك عبدالعزيز من أهالي حائل بأنهم ينفضون أيديهم من ابن طلال وبيت الرشيد، وأننا جاهزون لتسليم المدينة متى ما جاءتنا سرية من جندك، وقد لعب إبراهيم السالم السبهان دورًا كبيرًا في المفاوضة بين الملك عبدالعزيز وابن رشيد وإقناع ابن رشيد بالاستسلام (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٥).

ولم يكن موقف إبراهيم السبهان قد أتى جزافًا وإنما الاستراتيجية التي اتبعها الملك عبدالعزيز في ضمه للمناطق من خلال إكرام الأعيان وخدمة المناطق التي استحوذ عليها وتأمينها أكثر مما كانت عليه من قبل، قد شجع إبراهيم السبهان وبعض أهالي حائل للتصالح مع الملك عبدالعزيز الذي بدوره لم ينس له هذا الموقف، فنجد أنه عين إبراهيم السبهان أميرًا على حائل، وذلك بعد أن تمكَّن من ضمها وهذا يدل على سياسة وحنكة وذكاء ودهاء الملك عبدالعزيز ونجاح استراتيجيته العسكرية.

وبالعودة لسير الأحداث فإن إبراهيم السبهان قد رتَّب أمر تسليم حائل حيث طلب من الملك عبدالعزيز أن يجهز قوة كافية لتسليم أبراج المدينة، ويقوم إبراهيم السبهان بدعوة أهل الأبراج لوليمة العشاء في بستانه، وبالفعل أخذ إبراهيم ينفذ خطته وبدأ يرسل رجاله إلى الأبراج لدعوة الجنود المتواجدين فيها لبستانه، وكلما غادروا برجًا سلمها لجنود الملك عبدالعزيز واحدة تلو أخر، حتى تم تسليم الأبراج الأربعة، وتم تسليم المدينة بيسر ودون إراقة دماء (ابن هذلول١٩٦١: ١٣٥؛ الطريفي ٢٠١٠: ٨٣)، أما محمد بن طلال فقد اتفق رأيه هو ومن معه على الاستسلام للملك عبدالعزيز غير أن التردد في إقراره كان يرجع إلى الكيفية التي سيتم عليها وما هو مصيره بعد ذلك.

وبعد أن رضخ محمد الطلال لرغبة الأهالي والاستسلام نجد أن الملك عبدالعزيز قد أرسل إليه مندوبه عبدالعزيز بن إبراهيم ومعه رسالة منه وهناك سار محمد الطلال لمقابلة الملك عبدالعزيز في مخيمه، فخرج الأخير لاستقباله وإكرامه ومن معه، وكان ذلك في التاسع والعشرين من شهر صفر من عام ١٣٤٠هـ الموافق للواحد والثلاثين من شهر أكتوبر من عام ١٩٢١م (الريحاني ١٩٢٨: ٢٥٥؛ ابن هذلول١٩٦١: ١٣٥؛ العثيمين١٩٩٥: ٢١٩-٢٢٠). وهكذا تمكَّن الملك عبدالعزيز من ضم حائل التي كلفته الكثير من الجهد والوقت والمال على مدى واحدٍ وعشرون عامًا. تجدر الإشارة إلى أن الملك عبدالعزيز بعث في ١١ محرم ١٣٤٠هـ رسالة إلى الميجر جي.

بي. مور، يخبره بذلك ويصف له أعمال ضم حائل بشكل سلمي، وذلك بعد استسلام محمد بن طلال[1].

وهكذا فإن إمارة آل رشيد قد انتهت بعد حكم دام تسعين عامًا (العثيمين١٩٩٥ :٢٢٠)، وعفى الملك عبدالعزيز عن محمد بن طلال، ونُقل ومن معه من أفراد أسرته إلى الرياض وبقوا لديه معززين مكرَّمين، وما هذا إلا دلالة على حسن معاملة الملك عبدالعزيز للخصوم وحبه للخير وحقن الدماء، فكان كرمه مع خصومه أكثر من أصحابه، ولم يتعرض أهل حائل بسوء وكانت حائل قبل ليلة من ضمها على آخر درجة من الضيق، يرون بأعينهم شبح المجاعة ودنو الموت، فأمسوا ليلة الضم وكلهم شباع مكسيين مطمئنين (المحيميد٢٠٠٩: ٤٧، ٥٠)، وهذه أحد المواقف الإنسانية التي عرف بها الملك عبدالعزيز، التي تتجلى فيها رأفته وشفقته على من سيصبحون من رعيته، وفي الوقت نفسه برهان على حزمة وعبقريته وحكمته.

"والحقيقة التي لاشك ولا شبهة فيها هي أن السلطان عبدالعزيز بن عبدالرحمن الفيصل آل سعود ما كان لينجح إلى هذه السياسة من الحكمة واللين والعفو ونشر السلامة العامة في المدن والقرى وإلى جانبها الحزم والعزم والشدة عند اللزوم" (المختار١٩٥٧ ج٢: ٢٣٩-٢٤٠).

(١) انظر ملحق الوثائق، وثيقة رقم: ٢.

الخاتمة: مما سبق يمكننا تلخيص استراتيجيات الملك عبدالعزيز تجاه إمارة آل رشيد بالآتي:

- حرص الملك عبدالعزيز على انجاز العمل ومباشرة تحصين مركز حكمه خوفاً من مباغتة ابن رشيد له، فأمر بإعادة بناء سور الرياض، مستغلاً استهانة غريمه عبدالعزيز بن متعب بن رشيد بإمكانياته.

- حرص الملك عبدالعزيز على ضم القصيم في أسرع وقت ممكن، كونها منطقة اقتصادية مهمة، واقعة بقلب نجد، كما وأن أهاليها من أعيان وتجار وعلماء كانوا ناقمين على آل رشيد ومساندين بكل ما لديهم من إمكانيات للملك عبدالعزيز.

- تبين أن من أهم الاستراتيجيات العسكرية التي عمل بها الملك عبدالعزيز هي الإجهاز على عدوه التقليدي –عبدالعزيز بن رشيد– وذلك في معركة روضة مهنا، متوجاً بذلك جهوده وخططه العسكرية ضده منذ أن تمكن من طرد أتباعه المتواجدين في الرياض.

- استغل الملك عبدالعزيز انشغال عدوه –آل رشيد– بشؤونهم الداخلية وصراعاتهم فأخذ يوجه طموحه نحو الأحساء بهدف التقوي اقتصاديًا وعسكريًا، ومن ثم العودة لنجد بهدف ضم حائل.

- أوكل الملك عبدالعزيز لابنه تركي الأول ولفهد بن معمر مهمَّة بدء عمليات الحصار الاقتصادي والعسكري لحائل، وبالفعل آتت تلك الاستراتيجية ثمارها.

- أمر الملك عبدالعزيز ببدء الحصار العسكري المباشر ثم تلا ذلك قدوم الملك عبدالعزيز بنفسه لمباشرة عمليات حصار حائل.

- أظهرت هذه الدراسة ذكاء ودهاء الملك عبدالعزيز العسكري؛ وذلك حينما سخَّر كافة إمكانياته في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته بضم حائل، فتعامل مع القوى العالمية التي تترقَّب تلك التحولات، بل وحاولت التدخُّل بشكل مباشر لصده عن هدفه، إلاَّ أن الملك عبدالعزيز كان لهذه التدخلات حازمًا ممتنعًا، بل سار غير آبه يطلب الموت في سبيل تحقيق آماله ونجاحه، فحقق الله له ذلك.

- بين هذا النصر الكبير للملك عبدالعزيز حلمه وأناته –يرحمه الله– تجاه آل رشيد رغم ما لحق به وبأسرته من ضرر وشتات على يديهم وذلك بعد سقوط الرياض عام ١٣٠٩هـ | ١٨٩١م على يد محمد بن رشيد، بل إن الملك عبدالعزيز كان يقدِّم أعيانهم في مجالسه على أبنائه ويقربهم منه إلى أن توفي يرحمه الله، ثم سار على ذلك أبناؤه من بعده، حتى زال بهذا الإكرام كل ما في النفس وعمَّ الأمن والأمان في مملكة بيت الله الحرام فلله الحمد والمنة.

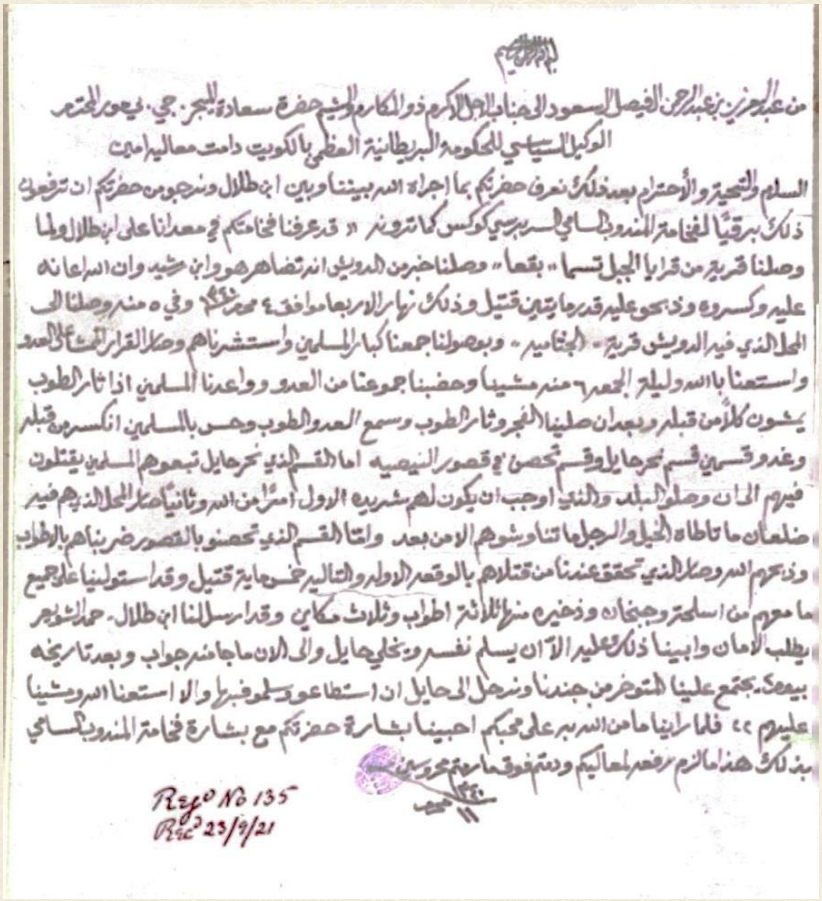
التوصيات: توصي هذه الدراسة الباحثين بضرورة تتبع استراتيجيات الملك عبدالعزيز التي عمل بها في سبيل تحقيق آماله وذلك بالعودة للقوالب العلمية بهدف إثراء المكتبة التاريخية بالمزيد من القراءات التاريخية والدراسات العسكرية لجهود الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود في توحيد الجزيرة العربية، ومن ثم توظيف تلك الدراسات للرَّد على كل من يحاول المساس في أمن هذا الوطن، مع ضرورة إبراز الجهد الكبير الذي بذله رجال هذا الوطن المعطاء في سبيل توحيد أرجاء المملكة العربية السعودية.

الملاحق

ملحق رقم (١): وثيقة مؤرخة في ٤ شعبان عام ١٣٣٩هـ/١٢ أبريل ١٩٢١م مرسله من الملك عبدالعزيز إلى أمير الكويت الشيخ عبدالله السالم الصباح يصف فيها العمليات العسكرية ضد ابن رشيد واتباعه [١]:

(١) وثيقة محلية محفوظة في الأرشيف البريطاني (IOR/R/15/5/25).

ملحق رقم (٢): وثيقة مرسلة من الملك عبدالعزيز إلى الميجر جي. بي. مور، بتاريخ ١١ محرم ١٣٤٠هـ يصف فيها الملك عبدالعزيز أعمال ضم حائل بشكل سلمي، وذلك بعد استسلام محمد بن طلال[١]:



(١) وثيقة محلية محفوظة في الأرشيف البريطاني (IOR/R/15/5/25).

المراجع

المراجع العربية:

أولاً: الروايات الشفهية:

الأستاذ عبدالله بن مشعل الرشيد.

الأستاذ عبدالله بن سليمان أبا الخيل.

ثانياً: الوثائق:

الأرشيف البريطاني (*IOR/R/15/5/25*).

ثالثاً: المصادر والمراجع العربية والمعربة:

أبا الخيل، محمد(ب.ت)، في تاريخ أبا الخيل، ب.ن، ب.ط.

إبراهيم، عبدالعزيز عبدالغني(٢٠١٤م)، نجديون وراء الحدود (العقيلات)، بيروت، دار الساقي، ط٢.

ابن عيسى، إبراهيم صالح (١٣٤٣هـ/١٩٢٤م)، (٢٠١٩م)، تاريخ ابن عيسى، تحقيق أحمد البسام، الرياض، إصدارات الناشر المتميز.

ابن هذلول، سعود (١٤٠٤هـ/١٩٢١م) (١٩٦١م)، تاريخ ملوك آل سعود، الرياض، مطابع الرياض، ط١.

آر مسترونغ، (٢٠٠٩م)، سيد الجزيرة عبدالعزيز آل سعود، ترجمة رافد الأسد، لندن، دار الوراق للنشر، ط٢.

آل زلفة، محمد عبد الله، (٢٠١٤م)، التجهيزات العسكرية والاقتصادية اثناء ضم منطقة القصيم لحكم الملك عبدالعزيز في عام ١٣٢١-١٣٢٢هـ، الرياض، دار بلاد العرب، ط١.

آل عبدالمحسن، إبراهيم بن عبيد (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م)، (٢٠٠٧م)، تذكرة اولي النهى والعرفان بأيام الله الواحد الديان وذكر حوادث الزمان، الرياض، مكتبة الرشد، ط١.

البدارني، فائز موسى (٢٠٠٨م)، أشهر التسميات المحلية للسنوات الهجرية، الرياض، ط٢.

البسام، عبد الله محمد (١٣٤٦هـ/ ١٩٧٢م)، (٢٠١٥م)، تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، تحقيق أحمد البسام، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز.

الجار الله، تركية (٢٠٠٦م)، موقف الملك عبدالعزيز من الحرب العالمية الأولى، القاهرة، دار القاهرة، ط١.

الجاسر، حمد(١٩٧٧م): المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، الرياض، دار اليمامة، ط١.

الحمدي، صبري، (٢٠١٦م)، السياسة البريطانية تجاه النزاع بين نجد وحائل ودور برسي كوكس في تطور أحداثها١٩١٥-١٩٢١، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد٢٢، العدد ٩٦.

الخالدي، دايل: الإدارة العثمانية وأنظمتها في الحجاز في عهد السلطان عبدالحميد الثاني ١٢٩٣-١٣٢٧هـ/١٨٧٦-١٩٠٩م، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م.

الدخيل، سليمان بن صالح(٢٠١٥م) القول السديد في إمارة آل رشيد، تحقيق: طارق الحمداني، بيروت، دار الوراق للنشر، ط١.

الدين، رضا حسين (ب.ت)، قبيلة عنزة، بيروت، دار الرافدين للطباعة والنشر.

الذكير، مقبل (١٣٩٣هـ/١٩٧٣م)، مطالع السعود في تاريخ نجد وآل سعود، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز.

الرشودي، عبدالمحسن بن صالح: القصيم في عهد الملك عبدالعزيز (دراسة حضارية)، رسالة ماجستير، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

الريحاني، أمين، (١٣٥٩هـ/١٩٤٠م)، (١٩٨١م)، تاريخ نجد الحديث وملحقاته، الرياض، منشورات الفاخرية، ط٥.

الزركلي، خير الدين (١٣٩٦هـ/١٩٧٦م)، (١٩٩٢م)، شبه الجزيرة في عهد الملك عبدالعزيز، بيروت، دار العلم للملايين، ط٥.

الزركلي، خير الدين (١٣٩٦هـ/١٩٧٦م)، (٢٠٠٢م)، الأعلام، بيروت دار العلم للملايين، ط١٥.

الزعارير، محمد، (١٩٩٧م)، إمارة آل رشيد في حائل، لبنان، بيسان للنشر والتوزيع، ط١.

الزهراني، ابتسام (٢٠١٣م)، جهود التجار في توحيد نجد في عهد الملك عبدالعزيز ١٣١٩-١٣٤٠هـ/ ١٩٠٢-١٩٢١م، قسم التاريخ والحضارة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.

السرحاني، محمد عوض، (١٩٩٩م)،"تحليل عسكري لمعركة فاصلة"، مجلة كلية الملك عبدالعزيز الحربية، العدد ٢٩.

السعدون، خالد حمود (١٩٩٠م)، العلاقات بين نجد والكويت ١٣١٩-١٣٤١هـ/ ١٩٠٢-١٩٢٢م، الكويت ذات السلاسل للطباعة والنشر، ط٢.

السلامة، محمد بن عبدالرحمن(٢٠١٧م)، الدور السياسي والحضاري لعقيلات القصيم داخل الجزيرة العربية وخارجها(١٢٠٠-١٣٦٧هـ/١٧٨٦-١٩٤٨م)، رسالة دكتوراه، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، قسم التاريخ.

السلامة، محمد، (٢٠١٠ م)، موقف أهل القصيم من المواجهة بين آل سعود وآل رشيد، ١٢٨٩-١٣٤٠هـ/ ١٨٧٢-١٩٢١م، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدارسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

السلمان، محمد (٢٠١٠م)، دخول الملك عبدالعزيز الاحساء اسبابه ونتائجه ١٣٣١هـ /١٣١٩م، الأحساء، نادي الأحساء الأدبي.

السماري، فهد، (١٩٩٩م)، الطريق إلى الرياض، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز.

السويدات، عائشة (٢٠١٠م)، العلاقات السياسية بين شريف مكة وال رشيد في حائل١٩٠٨-١٩٢١، كلية الدراسات العلياء، الجامعة الاردنية، الأردن.

الطريفي، طلال، (٢٠١٤م)،"الأوضاع الاقتصادية في حائل خلال الحرب العالمية الأولى، مجلة الدرعية، العدد التاسع والخمسون والستون.

العبودي، محمد(١٩٩٠م)، معجم بلاد القَصِيم، الرياض، مطابع الفرزدق، ط ٢.

العُبيّد، محمد العلي (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، النجم اللامع للنوادر جامع أخبار وأشعار من القرنين الثالث عشر والرابع عشر.
العثيمين، عبد الله الصالح، (٢٠٠٥م)، تاريخ المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة العبيكان، ط١٣.
العثيمين، عبدالله الصالح، (١٩٩٥م)، معارك الملك عبدالعزيز المشهورة لتوحيد البلاد، ط٢.
العنقري، هيفاء (٢٠١٣م)، السلطة في الجزيرة العربية ابن سعود الحسين بريطانيا ١٩١٤-١٩٢٦م، لبنان، دار الساقي، ط١
المارك، فهد(٢٠١٢م) محمد العوني تاريخ جيل وحياة رجل، الرياض، دار الثلوثية، ط١.
المالك، إبراهيم محمد (١٩٩٩م)، "أشهر معارك توحيد المملكة معركة روضة مهنا"، مجلة الدفاع، العدد ١١٤.
المحيميد، عبدالمجيد (٢٠٠٩م)، منهج الملك عبدالعزيز في استقطاب خصومه، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
المختار، صلاح الدين، (١٩٥٧م)، تاريخ المملكة العربية السعودية في ماضيها وحاضرها، بيروت، مكتبة الحياة، ط١.
المطيري، مخلد (٢٠٠٩م)، ضم القصيم إلى حكم الملك عبدالعزيز١٣٢٢-١٣٢٦/ ١٩٠٤-١٩٠٨م، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدارسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
الهفتاء، خالد بن هجاج ومنصور بن مروي الشاطري(٢٠١٠م)، تاريخ قبيلة مطير ٣٥٠-١٣٧١هـ، المملكة المتحدة، مركز قبيلة مطير للدراسات والبحوث التاريخية، ط١.
أوبنهايم، ماكس فرايهيرفون(٢٠٠٧م)، البدو (شمال ووسط الجزيرة العربية والعراق الجنوبي)، تحقيق: ماجد شبر، ترجمة: محمود كبيبو، لندن، دار الوراق للنشر المحدودة، ط٢.
حمزة، فؤاد، (٢٠٠٢م)، قلب جزيرة العرب، مصر، مكتبة الثقافة الدينية، ط١.
خزعل، حسين خلف (١٣٩٠هـ)، تاريخ الكويت السياسي، بيروت.
صابان، سهيل(٢٠٠٤م)، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، الرياض، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.
صحيفة القبلة، (١٣٣٦هـ -١٩١٧م)، مكة المكرمة، العدد١٤٩.
صحيفة القبلة، (١٣٣٦هـ -١٩١٧م)، مكة المكرمة، العدد١٥٥.
صفوة، نجدة (١٩٩٦م)، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، بيروت، دار الساقي، ط١.
فاسيليف، اليكسي (١٩٩٥م)، تاريخ العربية السعودية، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط١.
قورشون، زكريا (٢٠٠٥م)، العثمانيون في الارشيف العثماني١٧٤٥-١٩١٤، لبنان، الدار العربية للموسوعات، ط١.
مجموعة من المؤلفين (٢٠١٤م)، معجم البلدان والقبائل في شبه الجزيرة العربية والعراق وجنوبي الأردن وسيناء، ترجمة وتعليق: عبدالله بن ناصر الوليعي، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز، ط١.
-العبودي، محمد(٢٠١٠م)، معجم أسر بريدة، الرياض، دار الثلوثية للنشر والتوزيع، ط١.
-عبدالوهاب، عبدالمنعم،(١٩٧٧م) جغرافية العَلاقاتِ السَيَاسِيَّة (دراسة وتحليل تطبيقي يعلم الجيوبوليتيكين والجغرافيا السياسية)، الكويت، وكالة المطبوعات، ط١.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Wahab, Abdel-Moneim, (1977 AD) Geographia relationum politicarum (quae studium et analysis applicata docet geopoliticam et geographiam politicam), Kuwait, Publications Agency, 1st ed.

Abdullah bin Mishal Al-Rasheed, colloquium personale datum 12/20/1440 AH.

Al Abdul Mohsen, Ibrahim bin Ubaid (1421 AH/2000 AD), (2007 AD), Recordatio dierum Prohibitionis et Ignorantiae dierum Dei, unius iudicis, et memoriam eventuum temporum, Al. -Riyadh, Bibliotheca Al-Rushd, 1st ed.

Al Zalfa, Muhammad Abdullah, (2014 AD), Apparatus militaris et oeconomicus in annexatione regionis Qassim sub imperio regis Abdulaziz anno 1321-1322 AH, Riyadh, Dar Bilad Al Arab, 1st ed.

Al-Aboudi, Muhammad (1990 AD), Dictionarium Bilad Al-Qassim, Riyadh, Al-Farazdaq Press, 2nd ed.

Al-Anqari, Haifa (2013 AD), Auctoritas in paeninsula Arabico, Ibn Saud Al-Hussein, Britannia 1914-1926 AD, Libanium, Dar Al-Saqi, 1st ed.

Al-Badarni, Fayez Musa (MMVIII AD), Celebris Loci Nomenclatura pro Annis Hijri, Riadum, 2nd ed.

Al-Bassam, Abdullah Muhammad (1346 AH / 1972 AD), (2015 AD), Tuhfat Al-Mushtaq fi Akhbar Najd, Hijaz, et Iraquia, edidit Ahmed Al-Bassam, Riyadh, rex Abdulaziz.

Al-Dhukair, Muqbil (1393 AH/1973 AD), Initia Saudiana in historia Najd et domus Saudi, Riyadh, regis Abdulaziz.

Al-Din, Reda Hussein (B.T): Anza Tribe, Berytus, Dar Al-Rafidain ad Typographiam et Hungaricam.

Al-Haftaa, Khalid bin Hajjaj et Mansour bin Marawi Al-Shatri (2010 AD), Historia Mutair Tribe 350-1371 AH, United Kingdom, Mutair Tribe Centre pro Studiis Historicis et Research, 1st ed - Al-Dakhil, Suleiman bin Saleh (2015 AD), Verbum justum in Emirate Al-Rashid, editum ab: Tariq Al-Hamdani, Beirut, Dar Al-Warraq Publishing, 1 ed.

Al-Hamdi, Sabri, (2016 AD), "Britanniae consilium ad conflictum inter Najd et Hail et partes Percy Cox in evolutione eventuum suorum 1915-1921", Acta Collegii Basic Educationis, Volume XXII. 96 anceps.

Al-Jarallah, Turcia (2006), regis Abdulaziz's Positiones de Bello I, Cairo, Domus Cairo, 1st ed.

Al-Jasser, Hamad (1977 AD): Dictionarium Geographicum Arabiae Saudianae, Riyadh, Dar Al-Yamamah, 1st ed.

Al-Khalidi, Dale: Ottomanicum administrationem eiusque systemata in Hijaz regnante Sultano Abdul Hamid II 1293-1327 AH / 1876-1909 AD, Riyadh, Rex Abdulaziz Domus, 1435 AH / 2014 AD.

Al-Malik, Ibrahim Muhammad (1999), "Clarissimum proelium adunationem regni, bellum Rawdat Muhanna," Defensio Magazine, n.

Al-Mark, Fahd (2012 AD) Muhammad Al-Awni, Historia generationis et vitae hominis, Riyadh, Dar Al-Thuluthiyya, 1st ed.

Al-Muhaimid, Abdul Majeed (2009), accessus regis Abdulaziz ad adversarios alliciendos, Thesim Magistri, Department of History, Collegium Linguae Arabicae et Studiorum Socialium, Universitas Qassim, Regnum Arabiae Saudianae.

Al-Mukhtar, Saladinus, (1957 AD), Historia regni Arabiae Saudianae in suo praeterito et praesenti, Beirut, Bibliotheca Al-Hayat, 1st ed.

Al-Mutairi, Mukhlid (2009 AD), annexio Qassim ad regulam Regis Abdulaziz 1322-1326/1904-1908 AD, Thesis Magistri, Historiarum, Collegio Linguae

Al-Othaimeen, Abdullah Al-Saleh, (1995), rex Abdulaziz's Celeberrimas Battles ad Unify patriam, 2, ed.

Al-Othaimeen, Abdullah Al-Saleh, (2005 AD), Historia Regni Arabiae Saudianae, Riyadh, Bibliotheca Obeikan, 13th ed.

Al-Qibla diurna, (1336 AH - 1917 AD), Mecca, part 149.

Al-Qibla newspaper, (1336 AH - 1917 AD), Mecca, part 155;

Al-Rashudi, Abdul Mohsen bin Saleh: Al-Qassim regnante rege Abdulaziz (in studio culturali), Thesis Magistri, Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Universitas islamica, Collegium Scientiarum Socialium, Department of Historia, anno 1430 AH/2009 A.D.

Al-Rihani, Amin, (1359 AH / 1940 AD), (1981 AD), The Hadith History of Najd and its Appendix, Riyadh, Al-Fakhriya Publications, 5th ed.

Al-Saadoun, Khaled Hamoud (1990 AD), Relationes inter Najd et Kuwait 1319-1341 AH / 1902-1922 AD, Kuwait Quod Al Salasil Typographiae ac Publishing, 2nd ed.

Al-Salama, Muhammad (2010 AD), Situs populi Qassim de exercitio inter Al Saud et Al Rashid, 1289-1340 AH / 1872-1921 AD, Thesis Magistri, Department of History, Collegium Linguae Arabicae. et Studia Social, Universitas Qassim, Regnum Arabiae Saudianae.

Al-Salama, Muhammad bin Abdul Rahman (2017 AD), munus politicum et culturale feminarum intra et extra Peninsulam Arabicam Qassim (1200-1367 AH / 1786-1948 AD), PhD thesis, Universitas Qassim, Collegium Arabicum. Language and Social Studies, Department of History

Al-Salman, Muhammad (2010 AD), rex Abdulaziz ingressum in Al-Ahsa, causas et consequentias 1331 AH / 1319 AD, Al-Ahsa, Al-Ahsa Literary Club.

Al-Sammari, Fahd, (1999), Via ad Riyadh, Riyadh, Domus Regis Abdulaziz.

Al-Sarhani, Muhammad Awad, (1999), "Analysis Militaris de Bello Decitivo," Rex Abdulaziz Acta Collegii Militaris, Part XXIX.

Al-Suwaidat, Aisha (2010 AD), Relationes politicae inter Sharif Meccae et Al-Rashid in Ave 1908-1921, Collegium Studiorum Graduati, Universitas Jordanis, Jordanis.

Al-Tarifi, Talal, (2014), "Condiciones oeconomicae in Ave per Bellum Orbis Terrarum I", Al-Diriyah Magazine, sexaginta novem.

Al-Ubaid, Muhammad Al-Ali (1399 AH / 1979 AD), Stella fulgens anecdotorum, collector nuntiorum et poematum e saeculis XIII et XIIII.

Al-Zaarir, Muhammad, (1997), Emirate Al Rashid in Ave, Libani, Publishing Bisan et Distributio, 1st ed.

Al-Zahrani, Ibtisam (2013 AD), conatus mercatorum ad Unificandum Najd in aetate regis Abdulaziz 1319-1340 AH/1902-1921 AD, Department of History and Civilization, Collegio Scientiarum Socialium, Imam Muhammad bin Saud Universitas islamica , Riyadh.

Al-Zirakli, Khair al-Din (1396 AH/1976 AD), (2002 AD), Al-A'lam, Berytus, Dar Al-Ilm Lil-Millain, 15th ed.

Al-Zirkli, Khair al-Din (1396 AH / 1976 AD), (1992 AD), Peninsula in Era Abdulaziz regis, Beryti, Dar Al-Ilm Lil-Millain, 5th ed.

Coetus auctorum (2014), Dictionarium Regionum et Tribuum in Peninsula Arabico, Iraquia, Jordane Australi et Sinai, translatione et commentario: Abdullah bin Nasser Al-Waleei, Riyadh, Domus Regis Abdulaziz, 1st ed.

Dominus Abdullah bin Salman Aba Al-Khail, colloquia personalia, MMXVII AD.

Hamza, Fouad, (2002), Cordis paeninsulae Arabicae, Aegypti, Bibliotheca Culturae religiosae, 1st ed.

Ibn Hathloul, Saudi (1404 AH/1921 AD) (1961 AD), Historia regum domus Saudianae, Riyadh, Riadum Press, 1st ed.

Ibn Isa, Ibrahim Saleh (1343 AH/1924 AD), (2019 AD), Historia Ibn Isa, ab Ahmed Al-Bassam, Riyadh, ab illustri editore edita.

Khazal, Hussein Khalaf (1390 AH), Historia Politica Kuwait, Berytus.

Qurson, Zakaria (2005), Ottomanorum in Archivo Ottomanico 1745-1914, Libanus, Domus Arabum Encyclopedias, 1st ed.

R. Fortis, (2009), Magister Insulae Abdulaziz Al Saud, translatus a Rafid Al-Assad, Londinii, Al-Warraq Publishing House, 2nd ed.

Safwa, Najda (1996), Arabica Peninsula in Documentis Britannicis, Beirut, Dar Al-Saqi, 1st ed.

Vasiliev, Alexei (1995), Historia Arabiae Saudianae, Berytus, Publicationes Societatis pro Distributione et Publishing, 1st ed.

-Abu Al-Khail, Muhammad (B.T.), in historia Aba Al-Khail, B.N., B.T.

-Al-Aboudi, Muhammad (2010), Dictionarium Familiae Buraidah, Riadum, Dar Al-Thuluthiyya pro Publishing et Distributione, 1st ed.

Arabicae et Studiorum Socialium, Universitatis Qassim, Regnum Saudi Arabia.

-Ibrahim, Abdulaziz Abdulghani (2014), Najdi populi ultra fines (Al-Uqailat), Beirut, Dar Al-Saqi, 2nd ed.

Oppenheim, Max Freihervon (2007 AD) Bedouins (Arabiae Septentrionalis et Centralis et Iraq Australis), editus ab: Majid Shubar, translatus ab: Mahmoud Kabibo, Londinii, Al-Warraq Publishing House Limited, 2nd ed.

-Saban, Suhail (2004), Viscus in nonnullis notabilium paeninsulae Arabicae in Archivo Ottomanico, Riyadh, Regis Abdulaziz Bibliotheca Publica. references

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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)

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 20 - المجلد 38

جمادى الأولى 1446 هـ - ديسمبر 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 :

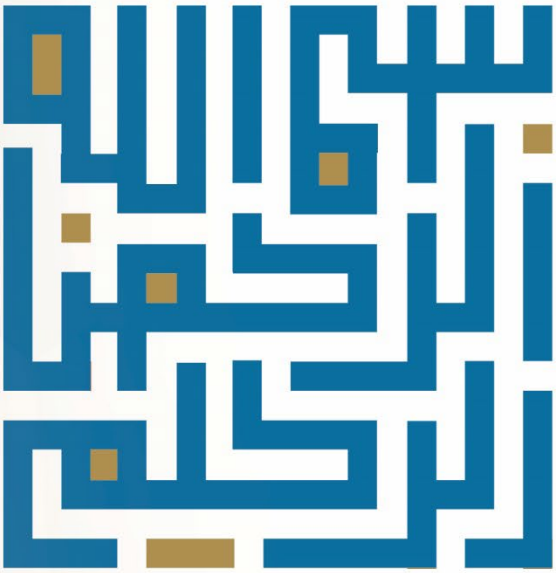
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس د. هلال بن محمد الحارثي	11
2	درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن د. صفيه بنت صالح الدايل	57
3	المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة د. عائشة بنت علي محمد البكري	101
4	الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين د. نايف بن فهد الفريح	135
5	تحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق	187
6	حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي كعوامل مفسرة لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب جامعة القصيم د. أحمد بن مجاور عبد العليم	221
7	مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل وعلاقته بترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لديهم د. ميسم بنت فوزي مطير العزام	269
8	قيم البحث العلمي في مقدمات كتب المفسرين ومستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها د. عائشة بنت حسن بن شراز الزهراني	305
9	التحليل البعدي لفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الإسلامية د. مصعب بن مطلق العنزي	353
10	معركة قُديد 130هـ/747م الموقف السياسي والأثر الاجتماعي والمآل التاريخي د. فوزي بن عناد العتيبي	377

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس

Trends of International (multicultural) Islamic University Students Towards Psychology

إعداد

د. هلال بن محمّد الحارثيّ

أستاذ علم النّفس المشارك

قسم التربية – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Helal bin Mohammed Al-Harthei

Associate Professor of Psychology

Department of Education - College of Arabic Language and Humanities - Islamic University of Madina

Email: helal@iu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-011

د. هلال بن محمد الحارثي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/١٠ م

المستخلص

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على اتّجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس، ومدى تباين هذه الاتجاهات وفقًا لاختلاف الثّقافة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا- أفريقيا- أوروبا- أمريكا)، أو تخصّصه الأكاديميّ (نظري- تطبيقيّ)، أو التفاعل بينهما.

وتم استخدام المنهج الوصفي، من خلال تطبيق (استبانة) لقياس اتّجاهات الطّلّاب نحو دراسة تخصص علم النفس (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائيّة طبقيّة مكونة من (٦١٦) طالبًا دوليًّا من مختلف كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وأظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات الطّلّاب نحو دراسة تخصص علم النفس إيجابيّة، مع وجود فروق دالّة إحصائيًّا تعزى إلى متغير الثّقافة التي ينتمي إليها الطّالب لصالح طلّاب قارّة أفريقيا، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تعزى إلى متغير تخصّص الطالب الأكاديميّ، أو بأسباب التفاعل بين متغيريّ الثقافة التي ينتمي إليها الطالب وتخصصه الأكاديمي، وتوصلت الدّراسة إلى مجموعة من التّوصيات.

الكلمات المفتاحيّة: الاتّجاهات- علم النّفس- الطّلّاب الدّوليّون- الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.

Abstract

This study aimed to identify the trends of international (multicultural) Islamic University students towards psychology, and the extent to which these trends vary according to the difference in the culture to which the student belongs (Asia - Africa- Europe - America), his academic specialization (theoretical - applied), or the interaction between them.

The descriptive method was used, through the application of a questionnaire to measure students' attitudes towards studying psychology (prepared by the researcher), on a random stratified sample consisting of (616) international students from various faculties of the Islamic University in Medina.

The results showed that the students ' attitudes towards studying psychology are positive, with statistically significant differences attributed to the variable of the culture to which the student belongs in favor of the students of the continent of Africa, and there are no statistically significant differences attributed to the variable of the student's academic specialization, or the reasons for the interaction between the variables of the culture to which the student belongs and his academic specialization, and the study reached a set of recommendations.

Key words: trends- Psychology- International Students- Islamic University of Madina.

المقدمة

يمثل علم النفس الميدان الأساس لتنمية المعارف الإنسانية والخبرات وتنمية القدرة على تفسير السلوك وفهم الظواهر النفسية ودوافعها والقدرة على التنبؤ والتحكم في السلوك الإنساني (محمد، ٢٠١٣، ص. ٤١).

وتعتبر مقررات علم النفس من المقررات الهامة التي يدرسها الطالب ويستفيد منها في حياته المهنية، ومن خلالها يمكنه تحديد صورته الذاتية، وطريقة تفكيره ومشاعره، وتعلم طرق حل مشاكله، وتحسين تفاعله مع الآخرين والمجتمع المحيط به (مصطفى، ٢٠٢١، ص. ٣٤٥).

وبالرغم من أهمية علم النفس فإن غالبية الطلاب يواجهون تحديات وصعوبات عند دراستهم لمقرر علم النفس؛ بسبب كثرة مفاهيم وموضوعات علم النفس، لا سيما تلك المفاهيم المجردة المتعلقة بالنفس الإنسانية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى ضعف قدرات الطالب على حفظها أو تذكرها أو تنظيم أفكاره ومعالجتها (حمزة، ٢٠١٥، ص. ٤٩٦).

وبما أنّ الاتجاهات تعد محددًا هامًا وموجهًا وضابطًا لسلوك الأفراد؛ فإنها تعد من الموضوعات الرئيسة في الكثير من البحوث والدراسات الاجتماعية والنفسية في العالم، وتبرز هذه الأهمية من خلال وظائف الاتجاهات حينما تعمل كوسيط بين العمليات النفسية الأساسية كالدافعية أو العمليات العقلية كالإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى من جهة، وسلوك الفرد من جهة أخرى (القحطاني، ١٩٩٦، ص. ٥١).

ومما يبعث الأمل في النفس من حيث تحسين صورة علم النفس في أذهان الناس، قول أبراهام ماسلو Maslow: إنني مقتنع أنّ مكانة علم النفس هي واحدة من أهم الأماكن؛ لأن المشكلات التي تواجه البشرية من حرب وسلام، ونظام وفوضى، واستغلال وتآخٍ، وفهم وسوء فهم، وسعاد وشقاء، وحب وكراهية، جميعها يمكن حلّها من خلال فهم الطبيعة البشرية فهمًا جيداً، وإلى هذا الهدف تتجه وظيفة علم النفس (اليوسف، ٢٠١٠، ص. ٢٨).

ويعزز هذا الرأي قول ابن باجة الأندلسي (١٩٩٢، ص. ٢٩): إنّ علم النفس يعد مقدمة ضرورية وهامة لمعرفة العلوم الأخرى، وأن دراسة النفس تعد أشرف وأسمى دراسة بين سائر العلوم

الطبيعية، وكل علم بحاجة إلى علم النفس، وبذلك فهو أشرف العلوم قاطبة، ويتقدم على سائر العلوم الأخرى بأنواع الشرف كلها، ومن خلال دراسة النفس البشرية نتوصل إلى معرفة الله سبحانه وتعالى، ومعرفة الحقائق، والتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ.

ولكن على مدى تاريخ علم النفس فإنه يعاني من مشكلة الصورة الذهنية في عقول الناس، والتي ظهرت في الغرب ثم انتقلت إلى شعوب الدول النامية بصورة أكثر حدة، ولا سيما مع ظهور علم النفس في الدول العربية، والمؤسف في الأمر أن هذه الصورة غير دقيقة، حيث يعتريها الكثير من الغموض والخلط والتداخل مع ميادين العلم والمعارف الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الاتجاهات نحو علم النفس بصفة عامة، وعدم فهم موضوعاته وميادينه بشكل صحيح، كما أنه قد يعزى ذلك إلى الصورة الذهنية النمطية التي قُدِّمَ علم النفس بها من خلال وسائل الإعلام المتنوعة، التي حاول بعضها إظهار الاختصاصي النفسي بشكل فكاهي هزلي لا تعبر عن حقيقة عمله بقدر ما تثير الفكاهة والسخرية تجاهه؛ الأمر الذي أثّر بشكل سلبي على اتجاهات الناس نحو علم النفس (خليفة، ٢٠٠١).

ويذكر الطواب (١٩٩٨) أن الاتجاه نحو علم النفس ظل يعاني من مشكلة الصورة المدركة لهوية علم النفس لدى عامة الناس، وهي مشكلة تعاني منها الدول الغربية بسبب غموض هذا العلم، وعدم دقته خاصة في بدايات ظهوره، ثم تلاشت هذه النظرة المتمثلة في عدم فهمة في بعض دول الغرب ولكنها لا تزال كما هي في الدول النامية بصفة عامة، والدول العربية بخاصة، بينما يرى أبو حطب وآخرون (١٩٨٩) أن عدم فهم طبيعة علم النفس من قبل البعض، وضعف القناعة بأهميته وجدواه في جوانب الحياة المختلفة جاءت بسبب الرؤية الغامضة لطبيعته، في ظل التداخل بينه وبين التخصصات العلمية الأخرى كعلم الاجتماع والطب النفسي، كما يرى إبراهيم (١٩٨٥، ص. ١١) أن بعض المعتقدات الشائعة عن علم النفس صحيحة وبعضها الآخر غير صحيح، ويؤيد قوله بأن هناك بحوث ودراسات أجريت في كل من أمريكا وبعض الدول العربية توصلت إلى أن نسبة الخطأ في اتجاهات الناس نحو موضوعات علم النفس أعظم بكثير مما فهمت بشكل صحيح.

ويؤكد القحطاني (١٩٩٦، ص. ٥٧) أن الوعي بعلم الاتجاهات نحو علم النفس لم ينل الاهتمام المطلوب لا سيما في دول الوطن العربي رغم الحاجة إلى معرفة هذه الاتجاهات وتوظيفها

في المناهج والمقررات الدراسية والبرامج التربوية التي من شأنها أن ترفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب. كما يؤكد زهران (٢٠٠٣، ص. ١٧٧٧) أن العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية تلعب دورًا في مهمًا في تكوين الاتجاهات، حيث تتكون في إطار المواقف الاجتماعية والثقافية ذات الأهمية للفرد أو الجماعة.

وبما أنّ المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات تتحمل مسؤولية كبيرة في تغيير اتجاهات الأفراد بشكل عام والطلاب بشكل خاص نحو العديد من المجالات المهمة للمجتمع، بما في ذلك مجال علم النفس، الذي تنشئه الجامعات كقسم علمي بها، ومن خلاله تقدم برامج الدراسات العليا التي تعنى بإعداد المدرسين، والباحثين، والاختصاصيين النفسيين، والمرشدين الطلابيين، والتي يأتي من أهدافها صناعة اتجاهات إيجابية نحو علم النفس داخل الجامعة وخارجها (اليوسف، ٢٠١٢، ص. ١٣٧).

والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة هي الجامعة الأولى في المملكة العربية السعودية في قبول الطلاب الدوليين، الذين يمثلون بيئات ثقافية وجغرافية مختلفة، حيث تحتضن أكثر من نصف الطلاب الدوليين الدارسين في جامعات المملكة العربية السعودية مجتمعة؛ كونها أنشئت بهدف خدمة شعوب العالم الإسلامي، وبالتالي فنسبة الطلاب الدوليين الدارسين فيها تشكل حوالي ٨٥٪ منها إجمالي طلابها (اليحيى، ١٩٩٥)، وهي بذلك تضم تنوعًا ثقافيًّا كبيرًا، وهذا ما دعا الباحث إلى التفكير في تسليط الضوء على تناول موضوع الاتجاه نحو دراسة تخصص عِلْم النَّفْس في ضوء الفُروق الثَّقافيَّة بين الطلاب، أو تخصصاتهم الأكاديميّة.

مشكلة الدراسة:

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات ينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات المتعددة كالأسرة والبيئة والمجتمع وأنماط الثقافة، والتراث الحضاري والثقافي للأجيال الماضية (Pennington et al., 1999).

كما تتأثر عملية اختيار التخصص بشخصية الطالب الجامعي، وتؤثر فيه وفي حاضر حياته ومستقبلها، فاختيار التخصص الأكاديمي يبنى على ميول الطالب، وسمات شخصيته، ومفهومه لذاته، واتجاهاته الدراسية (عبد الفتاح، ٢٠١٥، ص ٤٨).

وعلى الرغم من تطور علم النفس وخاصة في الدول المتقدمة، وتطور تطبيقاته الوظيفية في مختلف مجالات الحياة، إلا أن النظرة إلى هذا العلم لا تزال غامضة، من حيث مفهومه وموضوعاته وفائدته، ويعزو توفيق (٢٠٠٠، ص. ٢٤٢) سبب هذه النظرة إلى طبيعة الاتجاه نحوه، وعدم فهم موضوعاته بشكل صحيح، وهذا يتطلب من الباحثين دراسة اتجاهات الطلاب والأفراد نحو علم النفس وطبيعته، والعمل على نشر ثقافة الوعي والمعرفة به من أجل إزالة الغموض وتصحيح نظرة الناس إليه.

ويرى بروسكوسكي Broskowski (1995) أن هناك الكثير من الأفراد الذين لا يزالون يعتقدون أن علم النفس يهتم بدراسة السلوك المضطرب وعلاجه، حتى أن الكثير من برامج الدراسات العليا التي تقدمها المؤسسات الأكاديمية في أمريكا تركز على اتجاه التحليل النفسي، ولا تهتم بالاتجاهات الإيجابية نحو علم النفس، وفي هذا الصدد يرى توفيق (٢٠٠٠، ص. ٢٤٢) أن هذا الاعتقاد يتضمن الإيحاء بأن علم النفس يهتم بالمجال العلاجي فقط، وهي نظرة قاصرة لدور علم النفس في مجالات وجوانب الحياة المتعددة؛ ولذلك فبات من الضروري العمل على تعميم فوائد علم النفس في الحياة، وكذلك إجراء البحوث والدراسات التي تستقصي اتجاهات الطلبة في التعليم العالي والتعليم العام نحو علم النفس، وهذا ما تؤكده شادية التل (١٩٩١، ص. ٦٧) التي ترى أن دراسة الاتجاهات تفيدنا في تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به مستقبلًا، وأن اتجاهات الأفراد ترتبط باحتياجاتهم ومتطلبات حياتهم أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لهذا الاتجاه.

هذا، ومع أن هذا الموضوع قد تناولته عدد من الدراسات التربوية الأجنبية والعربية إلا أن أيًّا من هذه الدراسات –التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها– لم تتناول فئة ذات أهمية وعلاقة مباشرة به، وهي فئة الطلاب الدوليين (متعددي الثقافات)، فتبادر إلى ذهن الباحث سؤال مشروع حول طبيعة اتجاهات الطلّاب الدّوليّين مختلفيّ الثقافات والجنسيات نحو علم النفس، ومعرفة اتجاهاتهم نحو أهمية دراسة هذا العلم، والمتخصصين فيه، ونظرياته وموضوعات، ووظائف خريجيه، ومدى علاقة ذلك باختلاف ثقافاتهم وفقًا للقارات التي ينتمون إليها، أو اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، فإذا كانت اتجاهاتهم إيجابية فهذا مؤشر جيد يشير إلى أنهم سيعكسون هذه الصورة الإيجابية في أفكار وعقول طلابهم وزملائهم عند عودتهم إلى بلدانهم، وبالتالي سيسهم هذا الأمر في خلق اتجاهات إيجابية لدى أفراد هذه الدول نحو علم النفس، أما إذا كانت اتجاهاتهم

سلبية فيبدو أن بات من أولوية واجبات أقسام علم النفس في الجامعات العمل على تغيير اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو علم النفس، وتم اختيار الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ كونها الجامعة الأولى في استقطاب الطلاب الدوليين في المملكة العربية السعودية، حيث ينتمي طلابها إلى أكثر من (١٧٠) جنسية، يتحدثون أكثر من (٥٠) لغة عالمية، **ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تجيب عن الأسئلة التالية:**

١. ما اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف الثقافة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا- أفريقيا- أوروبا- أمريكا)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف تخصص الطالب الأكاديمي (نظري- تطبيقي)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى أسباب التفاعل بين متغيريّ التخصص الأكاديمي والثقافة التي ينتمي إليها الطالب؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس.

٢. كشف تباين اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو دراسة تخصص علم النفس التي تعزى إلى اختلاف الثقافة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا- أفريقيا- أوروبا- أمريكا)، أو تخصصه الأكاديمي (نظري- تطبيقي)، أو بأسباب التفاعل بينهما.

أهميّة الدّراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين: أولهما نظري، والثاني تطبيقي، وذلك كما يلي:

أولًا – الأهمية النظرية:

١. تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالبحث والدراسة، حيث يعد علم النفس أحد التخصصات الأكاديمية في الجامعات، وكذلك أهمية عيّنة الدّراسة، وهم: الطّلّاب الدوليون الدراسون في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، لا سيما في هذا الوقت الذي فتحت الجامعات السعودية أبوابها لقبولهم والتنافس في استقطابهم.

٢. تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت اتجاهات الطلاب متعددي الثقافات والجنسيات نحو علم النفس، حيث تعد هذه الدّراسة –على حد علم الباحث– الدّراسة الأولى التي ربطت بين متغيرات الدّراسة، وطبقت على هذه العيّنة من الطّلّاب.

٣. من المؤمل أن تكون هذه المحاولات من قبل الباحث ذات فائدة للباحثين في مجال قياس اتجاهات الطلاب نحو علم النفس، ودافعًا للمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

ثانيًا – الأهمية التطبيقية:

١. لفت انتباه مسؤولي الجامعات وإدارات استقطاب الطلاب الدوليين إلى أهمية توفير الإمكانات الضرورية التي تضمن استمرار وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو علم النفس.

٢. قد تفيد نتائج هذه الدراسة صنّاع القرار في وزارة والتعليم والجامعات والأكاديميين والمعلميّن، في بناء وتطوير المقررات والمناهج الدّراسيّة، وتحسين أساليب التدريس المقدمة للطلّاب في كافة المراحل الدّراسيّة، بما يكفل تحسين اتجاهاتهم نحو علم النفس.

٣. قد تسهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول الاتجاه نحو التخصصات الأكاديميّة المختلفة عند الطّلّاب الدوليين، وتفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث ودراسات مماثلة فيما يتعلق بالكشف عن متغيرات لتحسين اتجاهات الطلاب نحو علم النفس.

٤. للدراسة مضامين عملية وتطبيقية يمكن أن ينبثق عنها ورش عمل وتدريب، وبرامج تنموية في مجال تحسين اتجاه الطلاب والطالبات بصة عامة نحو علم النفس.

٥. تزويد المكتبة العربية بمقياس –من إعداد الباحث– لقياس اتجاهات الطلاب نحو علم النفس.

مصطلحات الدراسة:

– الاتجاه، هو: حالة من الاستعداد العقلي (إيجابية أو سلبية)، مكتسبة ومنظمة من خلال الخبرة والتجربة، وهو الشعور الذي يوجه استجابة الفرد نحو المواقف أو الموضوعات أو الناس الآخرين (Gibson. et a ll., 1994).

– ويعرف عبد الرزاق (٢٠٢٠، ص. ١٥٥) الاتجاه نحو علم النفس، بأنّه: مشاعر الطالب ومعتقداته نحو علم النفس، والتي تتمثل في استجابته نحوه بالقبول أو الرفض، ومدى رغبته أو متعته بدراسته، من خلال إدراكه لإسهامه في جوانب الحياة المختلفة.

– يعرف الباحث مصطلح (الاتجاه) إجرائيًا بأنه: مجموعة مشاعر ومعتقدات الطلاب الدوليين الدارسين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تجاه دراسة علم النفس، بمحاوره المتمثلة في دراسة علم النفس، وموضوعات علم النفس، والمتخصصين في علم النفس، ووظائف خريجي علم النفس، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

– طلاب الجامعة الإسلامية الدَّوْلِيّون، هم: طلاب المنح الدراسية الذين قدموا للدراسة من مختلف الدول، بعد حصولهم على مقاعد دراسية مخصصة لغير السعوديين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (القرني، ٢٠١٧).

– ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: الطلاب الذين قدموا من بلدانهم من مختلف قارات ودول وثقافات العالم؛ لإكمال تعليمهم الجامعيّ، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والذين ينتمون إلى نحو (١٧٠) جنسية، حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٥هـ

– الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، هي: مؤسسة سعودية عالمية، تقدم العلوم الشرعية والعربية والمعارف الأخرى للطلاب من دول العالم، وتُعْنَى بالبحوث العلمية والخدمات المجتمعية المتميزة، مع التوظيف المثل للتقنية؛ إسهامًا في نشر رسالة الإسلام الخالدة (الجامعة الإسلامية، ٢٠٢٤).

حدود الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية قياس اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، وذلك في ضوء الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود البشرية: الطلاب الدوليون الدارسون في مختلف كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإطار النظري

يتناول الباحث في هذا الإطار النظري موضوع الاتجاهات بصفة عامة، والاتجاهات نحو علم النفس، وخصائصها، ووظائفها، ومكوناتها، وتصنيفها، وأنواعها، وعملية تكوينها، والعوامل المؤثرة فيها، والطلّاب الدّوليّين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك على النحو التالي:

مفهوم الاتجاهات:

أول من استخدم كلمة الاتجاه، هو عالم الاجتماع البريطاني، هربارت سبنسر (Herbert Spencer)، وذلك عام ١٨٦٢م، في كتابه (المبادئ الأولى)، والذي أكد أن إصدار الأحكام الصحيحة في المسائل الخلافية أو المثيرة للجدل يعتمد على الاتجاه الذهني للفرد، وبذلك فإن الاتجاهات النفسية تعد من الموضوعات التي شكلت مجال علم النفس الاجتماعي منذ بدايته (أوزي، ٢٠٠٦، ص. ١٠).

والاتجاهات هي ظاهرة نفسية اجتماعية تلعب دورًا بارزًا في توجيه سلوك الفرد نحو القضايا والموضوعات المختلفة؛ مما يجعل إمكانية التنبؤ بردود أفعاله، وبهذا فيمكننا القول: إنّ الاتجاهات حلقة وصل بين القيم التي قيم الفرد التي اكتسبها خلال خبراته وتجاربه وبين سلوكه في المواقف المختلفة، وبهذا فقد نالت اهتمام المتخصصين في علم النفس والتربية، من خلال العمل على

توجيه سلوك الأفراد وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية باستخدام البرامج المختلفة نحو العديد من الموضوعات (عبد الرزاق، ٢٠٢٠، ص. ١٧٤).

ويعتبر أبو علام (٢٠٠٤، ص. ٢٠١) الاتجاهات شعورًا وجدانيًّا انفعاليًّا تجاه موضوع محدد، وتكون إيجابيّة أو سلبيّة، وتعمل على توجيه السلوك، كما تعتبرها عماشة (٢٠١٠، ص. ١٤) مفاهيم افتراضية تمثل ما يحبه الفرد أو ما يكرهه، كما يعتبرها عمر وآخرون (٢٠١٠، ص. ٣١٧) تنظيمًا ذهنيًّا وعصبيًّا ونفسيًّا للفرد واستعدادًا للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأفكار بطريقة معينة، وهي توجه وتتحكم في استجابات الفرد المختلفة.

ويؤكد علم النفس الاجتماعي على الصلة الوثيقة بين الاتجاهات وسلوك الأفراد في المواقف الحياتية اليومية المختلفة، وهي بذلك تحوز على أهمية كبير في البحث العلميّ، وذلك بقدر مالها من أهمية تطبيقية، فدراستها كمتغير أساس يفيد في تفسير سلوك الأفراد، أو التنبؤ بمستقبل سلوكهم، لا سيما وأن الاتجاهات لدى الأفراد مرتبطة بحاجاتهم ومتطلبات حياتهم أكثر من ارتباطها بخصائص الاتجاه الموضوعية (الجبوري وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٣)، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي تشير إلى أهمية الاتجاهات ودورها في حياة الناس، ومكانتها في ميادين الحياة المختلفة (الجراح، ٢٠٠٧).

الاتجاهات نحو علم النفس:

يدل الاتجاه نحو مادة دراسية معينة على أن لدى الطالب مشاعر إيجابية أو سلبية تجاهها، وهذه المشاعر من العوامل التي تحدد سلوكه وتدفعه إلى تحقيق أهدافه؛ لذلك يلعب الاتجاه دورًا مهمًا في تحديد نوعية مشاعر الطالب سواء أكانت إيجابية أم سلبية تجاه المادة الدراسية؛ مما يدفعه إلى الإقبال على واجباتها ومتطلباتها أو تجنبها، ولذلك فإن المعلم الكفء يهتم بفهم اتجاهات طلابه نحو مادته الدراسية من أجل التنبؤ بمدى تحقيقه لأهدافه التعليمية (علي، ٢٠٠٧، ص. ٧٥- ٧٦)

ويرى عبد الغفار (٢٠٠٨، ص. ٢٤) أن الاتجاهات تؤثر بدرجة كبيرة على عملية التعلّم لدى الطلاب، فكلما كان لدى الطالب اتجاه إيجابي نحو مادة دراسية أو مقرر دراسيّ محدد، فإنه يتولد لديه دافعية كبيرة لتعلم هذه المادة الدراسية أو المقرر. والطالب الذي يكره مادة دراسية أو

مقرر فإنه لا يُقْبِل على دراسته ولا يرتاح لمراجعته واستذكاره، كما أنه إذا أحب مقرر دراسي ما، فإنه يقبل على دراسته واستذكاره، ويتكون لديه دافعية عالية نحو دراسته؛ لذلك يكتسب الطلاب اتجاهاتهم عن طريق التعلم والخبرة المباشرة أو من خلال ارتباطهم بعوامل التنشئة الاجتماعية.

خصائص الاتجاهات:

للاتجاهات خصائص وسمات من حيث كيفية تعلمها واكتسابها، وهي لا تتشكل من فراغ، بل تقوم على علاقة بين فرد وموضوع، وتختلف بحسب مثيراتها، ولها خصائص انفعالية، وتمثل الانسجام بين استجابات الفرد لمثيرات بيئته الاجتماعية؛ مما يجعل التنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية أمرًا ممكنًا، وبعضها محددة وواضحة، في حين أن بعضها غامض، وقد يكون الاتجاه محددًا أو عامًا.

ويقع الاتجاه بين طرفين، أحدهما إيجابي والآخر سلبي، وبذلك فهي تتراوح بين اتجاهات إيجابية وأخرى سالبة، وتغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها، وتتميّز كذلك بخاصية الاستقرار والاستمرارية النسبية (عماشة، ٢٠١٠، ص. ٢١- ٢٢).

وظائف الاتجاهات:

تتمثل وظائف الاتجاهات النفسية في تنظيم الدوافع والانفعالات والإدراك والعمليات المعرفية للفرد حول بعض متغيرات وعوامل البيئة التي يعيش فيها، كما أنها تعكس سلوك الأفراد من خلال أقوالهم وأفعالهم، وتفاعلهم مع بعضهم، وتساعد الفرد على تحقيق التّكيّف مع ظروف ومعطيات الحياة المختلفة.

ومن وظائفها أيضًا مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات الصائبة في مواقف حياته المختلفة، وتوجيه استجابات الأفراد نحو بعضهم، أو نحو أحداث الحياة المختلفة بطريقة شبه ثابتة (الحارثي، ١٩٩٣؛ كمال، ١٩٩٧؛ ملحم، ٢٠٠١).

مكونات الاتجاه:

للاتجاهات أربع مكونات، هي (عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٦؛ Wade & Travis, 2005):

١. المكون الإدراكي: يعد المكون الإدراكي من أهم مكونات الاتجاه، بل هو أساس مكوناته، ومن خلاله يدرك الفرد المثيرات الخارجية أو المواقف الاجتماعية، ويكون الإدراك حسّيًّا عندما يكون الاتجاه نحو المحسوسات أو الماديات منها، ويكون اجتماعيًا عندما يكون الاتجاهات نحو المثير الاجتماعي أو الأمور المعنوية، وهنا تتشكل العديد من العوامل، كصورة الفرد عن ذاته، أو تكوين المفاهيم عن الآخرين.

٢. المكون المعرفي: وهو مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات المتعلقة بموضوع الاتجاه، والتي تتشكل عن طريق الممارسة المباشرة النقل أو التلقين، بالإضافة إلى المعتقدات والتوقعات، وتشكل قنوات التواصل الثقافي والحضاري مصدرًا أساسيًا للمكون المعرفي، إضافة إلى مؤسسات التربية والتعليم.

٣. المكون الانفعالي: هو السّمة التي تميز الاتجاه، وتفرّق بينه وبين الميل أو الرأي أو الاهتمام، كما أنّه يحدد درجة قوة الاتجاه أو ضعفه.

٤. المكون السلوكي: وهو مجموعة من الاستجابات والتعبيرات التي يمارسها الفرد استجابة لمثير محدد، فسلوك الفرد هو تعبيرٌ عن إدراكه للمثيرات واستجابته نحو ها.

تصنيف الاتجاهات:

تتشكل الاتجاهات في خط مستقيم أحد أقطابه القبول (الإيجابي)، والآخر الرفض (السّلبيّ)، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف الاتجاهات إلى ثلاثة أنماط: اتجاهات إيجابية، وتتمثل في قبول الفرد لموضوع أو موقف معين، واتجاهات سلبية تتمثل في رفض الفرد لموضوع أو موقف معين، واتجاهات محايدة تتمثل في حيرة الفرد بين قبول أو رفض موضوع أو موقف معين، وفي ضوء ذلك تختلف الاتجاهات في مستوى قوّتها أو ضعفها (كمال، ٢٠٠٦).

أنواع الاتجاهات:

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الاتجاهات هي (القحطاني، ١٩٩٦، ص. ٥٣):

١. الاتجاهات السلوكية: وهي عبارة عن استجابة الفرد تجاه موقف أو موضوع معين في موقف محدد، ويتميز هذا النوع من الاتجاهات بوجود عنصر الأداء السلوكي للفرد، وفي هذا

الصدد يرى بعض علماء النفس أن الاتجاهات تدفع الفرد إلى ممارسة سلوك محدد من الممكن التنبؤ به.

٢. الاتجاهات اللفظية التلقائية: وتظهر في آراء الفرد التي يعبر عنها في حديثه، في المواقف اليومية مع أصدقائه وزملائه.

٣. الاتجاهات اللفظية المنتزعة: وتظهر في استجابة الفرد اللفظية التي تعبر عن رأيه نحو مثيرات مصطنعة على شكل استجوابات أو استفتاءات تطلب منه، كما هو معمول به في تطبيق مقاييس الاتجاهات النفسية في البحوث والدراسات النفسية.

كما تنقسم الاتجاهات إلى اتجاهات فردية مقابل اتجاهات جماعية، واتجاهات شعورية مقابل اتجاهات لاشعورية، واتجاهات قوية مقابل اتجاهات ضعيفة، واتجاهات خاصة مقابل اتجاهات عامة (كمال، ٢٠٠٦، ص. ١٧٤)

عملية تكوين الاتجاه:

يتكون الاتجاه لدى الفرد من خلال التفاعل بينه وبين بيئته، ويمر بثلاث مراحل لتكوينه، هي (عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص. ٣٧٧):

١. مرحلة الإدراك المعرفي: وفيها يدرك الفرد المثيرات في بيئته، وتتشكل لديه الخبرة والمعلومات عنها.

٢. مرحلة التقييم: وهي مرحلة تقييم الفرد للموضوع؛ نتيجة تفاعله مع المثيرات وفق إدراكه المعرفي، بما فيه من متغيرات موضوعية، مثل صفات وخصائص الموضوعات، وأخرى ذاتية مثل صورة ذاته.

٣. مرحلة التقرير: وهي مرحلة إصدار الحكم بشأن علاقة الفرد بمتغيرات بيئته، فإن كان التقييم إيجابيًا تكوّن لديه اتجاه إيجابي، والعكس صحيح.

العوامل المؤثرة في الاتجاهات:

تتأثر الاتجاهات في تكوينها بعدد من العوامل كالتنشئة الأسرية، والتعليم والدراسة، وذلك من خلال تأثير جماعة الأقران والأصدقاء، أو التفاعل بين الطالب والمعلم، ووسائل الإعلام المختلفة التي يتعرض لها الفرد (الكبيسي والداهري، ١٩٩٩).

الطلاب الدّوليّون بجامعات المملكة العربية السّعودية:

تقدم المملكة العربية السعودية منحًا دراسية مجّانيّة للطلاب الدّوليّين غير السعوديين؛ لإكمال دراستهم الجامعية في مرحلة البكالوريوس، أو الدراسات العليا، في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الشمراني، ٢٠١٤، ص. ٣٠).

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

تم إنشاء الإسلامية بالمدينة المنورة في العام ١٣٨١هـ، وبدأت الدراسة فيها في يوم الأحد الثاني من شهر جمادى الآخرة في عام ١٣٨١ هـ، وذلك بهدف تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم عن طريق التعليم الجامعي، وإعداد البحوث العلمية ونشرها وترجمتها ودعمها في مجالات العلوم الشرعية والعربية، وكافة فروع المعرفة والعلوم الإنسانية، وتهيئة علماء في العلوم الشريعة والعربية، وتأهيل الدعاة والفقهاء للدعوة إلى الدين الإسلاميّ، وكذلك جمع تراث الإسلام ودراسته وتحقيقه ونشره.

وتشتمل الجامعة الإسلاميّة على عدد من الكليات، وهي: كلية الشريعة، وكلية الدعوة والعقيدة، وكلية القرآن الكريم، وكلية الحديث الشريف، وكلية الأنظمة والدراسات القضائية، وكلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، وكلية الحاسب الآلي، وكلية الهندسة، وكلية العلوم، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والسنة الأولى المشتركة للكليات العلميّة (الحارثي، ٢٠٢١، ص. ١١٠- ١١١).

البحوث والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالاتجاهات نحو علم النفس، وتم ترتيب عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة أشتون Ashton (2002) إلى تحديد الصورة العامة لعلم النفس ومدى تطور الاتجاهات وصدقها نحو علم النفس لدى طلبة جامعة أوهايو الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس (الاتجاه نحو علم النفس)، على عينة مكونة من (٤١٦) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة أوهايو الأمريكية، وأظهرت النتائج أن الصورة العامة لدى طلبة جامعة أوهايو الأمريكية تجاه علم النفس هي صورة إيجابية.

وهدفت دراسة يي وتيدويل Yi, & Tidwell (2005) إلى الكشف عن اتجاهات عينة من الطلبة اليافعين الكوريين الأمريكيين نحو خدمات الإرشاد النفسي في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات على عينة مكونة من (١٥٧) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو الإرشاد النفسي أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة بقية السنوات الدراسية الأخرى.

وهدفت دراسة المحاميد (٢٠٠٧) إلى التعرّف على اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو علم النفس (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائية مكونة من (٤٣٢) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو علم النفس بشكل عام كانت إيجابية.

وهدفت دراسة الجبوري (٢٠١١) إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة بالعراق نحو علم النفس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة لديهم اتجاه سلبي ونظرة سلبية نحو علم النفس، مع وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصص العلمي.

وهدفت دراسة اليوسف (٢٠١٢) إلى التعرف على اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائية بسيطة، مكونة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم الأكاديمي بشكل عام كانت إيجابية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير تخصصهم الأكاديمي في الثانوية العامة.

وهدفت دراسة مخيمر والعبسي (٢٠١٤) إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين نحو مساق علم النفس التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحثين)، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (٣٠٠) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة كانت كبيرة بشكل عام، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية (تربية– آداب).

وهدفت دراسة خريسات (٢٠١٧) إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بالأردن نحو علم النفس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائية عنقودية، مكونة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو علم النفس كانت إيجابية.

وهدفت دراسة الحصيني (٢٠١٨) إلى معرفة مستوى اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة تعز باليمن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحث) على عينة عشوائية، مكونة من (١٨٩) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات أفراد العينة نحو علم النفس إيجابية، مع وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الدراسات النظرية.

وهدفت دراسة الردعان والسعيد Al- radaan & Al-saeed (2019) إلى الكشف عن درجة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو علم النفس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة لجمع البيانات على عينة مكونة من (٧٤٦) طالبًا وطالبة من معلمي ما قبل الخدمة من طلبة كلية التربية بجمعة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهاتهم كانت متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة العزاوي (٢٠١٩) إلى معرفة مستوى اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى بالعراق تجاه مادة علم النفس التربوي، وكشف الفروق التي تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي– إنساني)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحث)، على عينة عشوائية طبقية، مكونة من (٤٦٢) طالبا وطالبة. وتوصلت النتائج

إلى أن اتجاه الطلبة نحو مادة علم النفس كان إيجابيًا متوسطًا، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة بلهواري (٢٠٢١) إلى الوقوف على طبيعة اتجاهات طلبة علم النفس بجامعة جيلالي ليابس بالجزائر نحو تخصصهم الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق (استبانة) لجمع بيانات الدراسة، على عينة عشوائية عنقودية قدرها (١٣٠) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى تمتع طلبة علم النفس (عينة الدراسة) باتجاه إيجابي نحو تخصصهم الأكاديمي (علم النفس)، مع وجود فرق في مستوى الاتجاه نحو علم النفس يعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصصات النظرية.

التعليق على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسة تتفق مع جميع البحوث والدراسات السابقة في هدفها المتمثل في التعرف على الاتجاه نحو علم النفس لدى عينات مختلفة، كما تتفق معها من حيث الإجراءات المتبعة في تصميم منهج الدراسة (المنهج الوصفي)، ومعالجة متغيراتها، كما تتشابه معها في اختيار عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

ورغم أن بعض البحوث والدراسات السابقة تناولت علاقة الاتجاه نحو علم النفس بالتخصص الأكاديمي إلّا أن أيًّا منها لم تتناول العلاقة بين الاتجاهات والثقافة؛ الأمر الذي يميّز هذه الدراسة في أن أفراد عينتها من الطلاب الدوليين من مختلف الدول والثقافات والحضارات، وهو مالم تتناوله أيٌّ من البحوث والدراسات السابقة.

وأفادت الدّراسة الحالية مما سبقها من دراسات تناول هذا الموضوع، ووظفت كثيرًا من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، وكذلك الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان، وكذلك اختيار المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف هذه الدّراسة، كما وجهتها إلى بعض البحوث والدراسات السابقة، واختيار أداتها.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفيّ، الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويحاول تفسيرها وتحليلها، سعيًا إلى إدراك طبيعتها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب مرحلة البكالوريوس المنتظمين في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعيّ ١٤٤٥هـ، وعددهم (٨٨٧٨) طالبًا، وذلك وفقًا لبيانات النظام الأكاديمي (E-Register) بالجامعة، في: (١٤ نوفمبر، ٢٠٢٤م)، وتكونت عيّنة الدّراسة النهائية من (٦١٦) طالبًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائيّة طبقيّة، من طلاب جميع كلّيات الجامعة، وذلك على النحو التالي:

- الكليات النظرية: الشريعة، القرآن الكريم، الحديث الشريف، الدعوة والعقيدة، الأنظمة والاقتصاد، اللغة العربية والدراسات الإنسانية.
- الكليات التطبيقية: العلوم، والهندسة، والحاسب الآلي.

ومثّلت العيّنة أبرز قارّات العالم، وهي: آسيا وأفريقيا وأوروبا وأمريكا، وقد تم تحديد هذه القارّات الأربع؛ لأنها تمثل جنسيات غالبية طلاب الجامعة، وتتوزع العيّنة وفقًا متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

جدول ١ توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة			المجتمع	النسبة المئوية	العينة
التخصص الأكاديميّ	–	الكلية			
	نظريّ	الشريعة	4442	% 53.56	103
		القرآن الكريم	291	% 3.51	62
		الحديث الشريف	1038	% 21.52	91
		الدعوة والعقيدة	1608	% 19.39	71
		الأنظمة والاقتصاد	394	% 4.75	81
		اللغة العربية والدراسات الإنسانية	520	% 6.27	91
		الإجمالي	8293	% 100	499

	تطبيقيّ	العلوم	144	% 24.62	33
		الهندسة	277	% 47.35	45
		الحاسب الآلي	164	% 28.03	39
		الإجمالي	585	% 100	117
الثقافة التي ينتمي إليها الطالب		آسيا	–	% 42.86	264
		أفريقيا	–	% 46.75	288
		أوروبا	–	% 5.52	34
		أمريكا	–	% 4.87	30
العدد الكلّيّ			8878	% 100	616

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس الاتجاهات نحو النفس، كمقياس فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، ومقياس شادية التل (١٩٩١)، ومقياس عبد المنعم توفيق (٢٠٠٠)، ومقياس زائد الحارثي (١٩٩٣)، ومقياس عليّ الدّيب (١٩٩٧)، ومقياس محمد مرعي القحطاني (١٩٩٦)، ومقياس عبد العزيز كمال (١٩٩٧)، قام الباحث بإعداد "مقياس الاتجاه نحو النفس" وفق الخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات والعديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الاتجاه نحو علم النفس.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الاتجاهات نحو النفس، كمقياس فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، ومقياس شادية التل (١٩٩١)، ومقياس زائد الحارثي (١٩٩٣)، ومقياس محمد مرعي القحطاني (١٩٩٦)، ومقياس عليّ الدّيب (١٩٩٧)، ومقياس عبد العزيز كمال (١٩٩٧)، ومقياس عبد المنعم توفيق (٢٠٠٠)، ومقياس يوسف عبد الفتاح محمد (٢٠٠٥).

٣. تحديد الهدف من المقياس، وهو التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين نحو علم النفس.

٤. صياغة الفقرات الخاصة لكل بعد من أبعاد المقياس، مع مراعاة إمكانية فهمها من قبل أفراد العينة، وتجنب العبارات المركبة التي تعطي أكثر من مدلول أو معنى.

٥. صياغة تعليمات المقياس، والتي تتضمن فكرة مبسطة عن المقياس، والهدف منه، وبدائل الاستجابة، وطريقة الإجابة على المقياس، مع تقديم بعض الأمثلة على كيفية الاستجابة.

٦. عرض المقياس في صورته الأولية على (٥) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، والقياس النفسي، والمناهج وطرق التدريس، واللغة العربية؛ لإبداء الرأي حول المقياس، وتم تعديله في ضوء آرائهم.

٧. تطبيق المقياس –بعد إجراء تعديلات المحكمين– على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة الأساسية؛ من أجل التأكد من مدى وضوح فقرات المقياس، والتحقق من صدق المقياس وثباته.

٨. تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية، ثم القيام بالتحليل الإحصائي.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (أربعة) أبعاد، وذلك على النحو التالي:

- البعد الأول: الاتجاه نحو دراسة علم النفس، وعدد فقراته (١٠) فقرات.
- البعد الثاني: الاتجاه نحو موضوعات علم النفس، وعدد فقراته (١٠) فقرات.
- البعد الثالث: الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس، وعدد فقراته (١٠) فقرات.
- البعد الرابع: الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس، وعدد فقراته (١٠) فقرات.

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على فقرات المقياس وفقًا لتدرج ثلاثي (موافق– لا أعلم– غير موافق)، ويتم تصحيحها، وفق الدرجات التالية: (٣– ٢– ١)، ويتم احتساب درجة المستجيب على القائمة بجمع درجاتها على كل بعد وجمع درجاتها على جميع الأبعاد لحساب الدرجة الكلية للمقياس، وتجمع الفقرات السالبة بطريقة عكسية، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٤٠– ١٢٠) درجة، وتعبر الدرجة الكلية عن اتجاه الطالب نحو علم النفس.

ولتصحيح الأداة ومعيار الحكم عليها فقد تمّ استخدام المعيار التالي لقياس اتجاهات الطلاب نحو علم النفس، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٣–١=٢)،

وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٢÷٣=٠,٦٦)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الخلية، ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول ٢ اتجاه الرأي لأداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الثلاثي:

الوسط الحسابي المرجح	الإجابة	اتجاه الرأي
من 1 إلى 1.66	غير موافق	سلبي
من 1.67 إلى 2.33	لا أعلم	محايد
من 2.34 إلى 3	موافق	سلبي

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أوّلًا- الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (خمسة) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلاميّة في تخصص علم النفس، والقياس النفسي، ومناهج البحث، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومرئياتهم.

ثانيًا- الصدق العاملي:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لمكونات المقياس، وفق الخطوات التالية:

١. حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار ٤٠×٤٠ على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم الفقرات قيمته (+١ أو -١، أو تساوي= صفر، أو أقل من ٠,٢٥، أو أكثر من ٠,٩٠، وبالتالي فإنه لا حاجة لحذف أي فقرات من فقرات المقياس.

٢. حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO TEST، حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين (صفر- ١)، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح، كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) (كما ورد في أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ص. ١٨٧) إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠)، حتى يمكن الحكم بكفاية حجم

العينة ومناسبتها. وفي هذا المقياس بلغت قيمة إحصائي اختبار (KMO) في تحليل هذا المقياس (٠,٨٤٩)، وهو أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser)، وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم هذه العينة ومناسبتها لإجراء هذا التحليل.

٣. إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لخريطة (هوتلينج)؛ للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من (١) صحيح.

٤. بناء على ما حدده (Scree Plot) من عدد العوامل البارزة في التحليل، فقد تم التوصل إلى تشبع المقياس على عامل عام واحد، وكانت قيمة الجذر الكامن له (١٠,٤٥٩)، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول ٣ العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمقياس الاتجاه نحو علم النفس

الفقرة	العامل الأول	الفقرة	العامل الأول	الفقرة	العامل الأول	الفقرة	العامل الأول
1	0.443	11	0.450	21	0.421	31	0.496
2	0.496	12	0.501	22	0.421	32	0.385
3	0.385	13	0.421	23	0.602	33	0.488
4	0.484	14	0.602	24	0.386	34	0.612
5	0.500	15	0.316	25	0.385	35	0.429
6	0.535	16	0.519	26	0.496	36	0.489
7	0.661	17	0.496	27	0.385	37	0.498
8	0.519	18	0.385	28	0.602	38	0.421
9	0.489	19	0.489	29	0.501	39	0.480
10	0.389	20	0.385	30	0.489	40	0.421
الجذر الكامن		10.459		التباين		23.556%	

يتضح من الجدول السابق تشبع جميع الفقرات على العامل العام على العامل العام، بجذر كامن مقداره (١٠,٤٥٩)، وتباين مقداره (٢٣,٥٥٦)، وهذا يجعلنا نبقي جميع فقرات المقياس كما هي دون حذف، وعددها (٤٠) فقرة.

ثالثًا– صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) لفقرات المقياس ما بين (٠,٤٢٨ – ٠,٨٦٥)، وجميعها

قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي.

رابعًا- ثبات المقياس:

١. تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس الأربعة، وتم تصحيح معاملات الثبات وفق معادلة سبيرمان- براون، وجاءت معاملات الثبات بعد التصحيح ما بين (٠,٦٤- ٠,٨٧) على أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

٢. تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ثبات ألفا كرونباخ، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من قوامها (٣٠) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الدوليين، وجاءت النتائج متراوحة بين ٠,٦٩٦- ٠,٨١١، فيما جاءت الدرجة الكلية لثبات المقياس (٠,٨٢١)، وهي تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، وإمكانية ثبات النتائج المستفادة منه، وتعميمها على مجتمع الدراسة، حيث جاءت جميعها فوق الحد الإحصائي المقبول البالغ (٠,٦٠)، وذلك وفق ما قاله (Taber, 2018).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة، وهي:

١. المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية.

٢. اختبار (ت) للعينة الواحدة (One- Sample T- test).

٣. اختبار (ت) للعينة المستقلة (Independent samples T test).

٤. تحليل التباين أحادي الاتجاه- (ANOVA) One Way ANOVA-، متبوعًا باختبار أقل فرق معنويّ دال (Least Significant Difference: LSD) للمقارنات البعدية.

٥. تحليل التباين ثنائي الاتجاه- Two-Way ANOVA.

٦. الاختبار التشخيصي (اختبار كولموجروف – سميرنوف - Kolmogorov-Smirnov test)؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع.

٧. اختبار ليفين (Levene)؛ لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي.

نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّيّن نحو علم النفس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One- Sample T-test)، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول ٤ نتائج اختبار (ت) لاتجاهات طلاب الجامعة نحو علم النفس:

المحور	القيمة المختبرة = ٢						طبيعة الاتجاه	الترتيب
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة المعنوية	النتيجة		
الاتجاه نحو دراسة علم النفس	2.70	0.34	50.710	615	٠.000	دال	إيجابي	1
الاتجاه نحو موضوعات علم النفس	2.30	0.41	18.464	615	٠.000	دال	محايد	4
الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس	2.53	0.38	34.899	615	٠.000	دال	إيجابي	2
الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس	2.43	0.38	28.302	615	٠.000	دال	إيجابي	3
الدرجة الكلية	2.49	0.30	40.796	615	٠.000	دال	إيجابي	–

توضح نتائج الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس جاءت بقيمة (٢,٤٩)، وهذا يدل على أن اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين نحو دراسة تخصص علم النفس (إيجابية) بشكل عامّ، كما جاءت قيم المتوسط الحسابي لأبعاد المقياس ما بين (٢,٤٣–٢,٧٠)، وتدل على أن اتجاهات الطلاب نحو هذه المحاور (إيجابية)، ما عدا محور (الاتجاه نحو موضوعات علم النفس)، فقد جاءت قيمة متوسطه الحسابي (٢,٣٠)، وهذا يدل على أن اتجاهات الطلاب نحو هذا المحور (محايدة).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أشتون (Ashton, 2002) التي أظهرت أن الصورة العامة لدى طلبة جامعة أوهايو الأمريكية تجاه علم النفس هي صورة إيجابية، ونتائج دراسة (Yi, &

Tidwell, 2005)، التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة السنة الرابعة الكوريين الأمريكيين نحو خدمات الإرشاد النفسي كانت إيجابية، ونتائج دراسة المحاميد (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس كانت إيجابية، ونتائج دراسة اليوسف (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي كانت إيجابية، ونتائج دراسة مخيمر والعبسي (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين نحو مساق علم النفس التربوي كانت إيجابية، ونتائج دراسة خريسات (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بالأردن نحو علم النفس كانت إيجابية، ونتائج دراسة الحصيني (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة تعز باليمن كانت إيجابية، ونتائج دراسة العزاوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن اتجاه طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى بالعراق نحو مادة علم النفس كان إيجابيًا، ونتائج دراسة بلهواري (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة علم النفس بجامعة جيلالي ليابس بالجزائر نحو تخصصهم الأكاديمي كانت إيجابية.

وتختلف مع نتائج دراسة الجبوري (٢٠١١) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة بالعراق نحو علم النفس سلبية، ونتائج دراسة الردعان والسعيد (Al-radaan & Al-saeed, 2019) التي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو علم النفس كانت متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الإشارة إلى أن تخصص علم النفس من التخصصات التربوية والنفسية المهمة التي يتوفر لها سوق عمل مناسب في جميع دول العالم، وكذلك إمكانية إكمال الدراسات العليا في مجالات وتخصصات متعددة مرتبطة بعلم النفس أو التربية بصفة عامة، وذلك في العديد من جامعات العالم، إضافة إلى تعدد مساراته وتخصصاته المختلفة؛ الأمر الذي يعني ميل الطلاب لهذا التخصص، وانعكاس ذلك إيجابيًّا على اتجاهاتهم نحوه، وذلك في ظل ارتفاع مستوى الوعي الاهتمام بعلم النفس على المستوى الأكاديمي أو العام، من خلال دوره الفاعل في حل المشكلات النفسية والتربوية والأسرية، وغيرها من مشكلات الحياة في هذا العصر.

كما يعزو الباحث ذلك إلى أهمية ومكانة علم النفس بين التخصصات الأكاديمية، وتنافس الطلاب في الالتحاق بهذا التخصص، وخاصة في الدراسات العليا؛ ما جعل اتجاهات الطلاب

نحوه إيجابية، كما أن الجانب الإنساني والجانب المهني لتخصص علم النفس جعله محط اهتمام المجتمع، وأعطى انطباعًا إيجابيًا عنه، وجعل اتجاهات الطلاب نحوه إيجابية.

وفيما يلي نستعرض نتائج اتجاهات الطلاب وفق محاور (أبعاد) المقياس بشكل مفصل، وذلك على النحو التالي:

أوّلًا– "الاتجاه نحو دراسة علم النفس":

جدول ٥ التكرار والنسبة المئوية لرأي أفراد العينة في محور "الاتجاه نحو دراسة علم النفس في الحياة":

محور: الاتجاه نحو دراسة علم النفس في الحياة	غير موافق	لا أعلم	موافق	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
	التكرار	التكرار	التكرار					
	%	%	%					
علم النفس علم مهم مثل غيره من العلوم.	38	14	564	+	2.85	0.50	موافق	إيجابي
	6.2	2.3	91.6					
علم النفس يفيد في التعامل مع الآخرين.	20	14	582	+	2.91	0.38	موافق	إيجابي
	3.2	2.3	94.5					
أصبح علم النفس علم أساسي في الدراسة الجامعية.	102	116	398	+	2.48	0.76	موافق	إيجابي
	16.6	18.8	64.6					
لابد لكل طالب جامعي من دراسة علم النفس.	186	62	368	+	2.30	0.90	محايد	محايد
	30.2	10.1	59.7					
علم النفس ضروري للوالدين لتربية أبنائهم.	52	34	530	+	2.78	0.59	موافق	إيجابي
	8.4	5.5	86.0					
علم النفس يساعد في التغلب على بعض مشاكل الحياة اليومية.	30	20	566	+	2.87	0.46	موافق	إيجابي
	4.9	3.2	91.9					
علم النفس علم نظري غير تطبيقي.	410	90	116	–	2.48	0.79	غير موافق	إيجابي
	66.6	14.6	18.8					
علم النفس لا يخدم المجتمع.	514	46	56	–	2.74	0.61	غير موافق	إيجابي
	83.4	7.5	9.1					
لا أهمية لعلم النفس في الحياة العملية.	532	38	46	–	2.79	0.56	غير موافق	إيجابي
	86.4	6.2	7.5					
علم النفس ليس له مستقبل أو أهمية في الحياة.	530	42	44	–	2.79	0.56	غير موافق	إيجابي
	86.0	6.8	7.1					
الدرجة الكلية					2.70	0.34	إيجابي	

تشير نتائج الجدول السابق الدرجة الكلية لمحور "الاتجاه نحو دراسة علم النفس"، التي بلغت (٢,٧٠)، وهذا يقابل الاتجاه "إيجابي" وفقًا لتدرج ليكارت الثلاثي، أما الفقرات الإيجابية، فقد

حققت الفقرة " يفيدنا علم النفس في التعامل مع الآخرين " المتوسط الأعلى بقيمة (٢,٩١)، وهذه القيمة تقابل الرأي "موافق"، والاتجاه "إيجابي"، وحققت الفقرة " أقترح تدريس علم النفس لجميع طلاب الجامعة " المتوسط الأدنى بقيمة (٢,٣٠)، وهذا يتوافق مع الرأي "محايد" والاتجاه "محايد"، وعلى مستوى الفقرات السلبية فقد حققت العبارتين " لا تفيدنا دراسة علم النفس في حياتنا العملية "، و"لا مستقبل لعلم النفس ولا أهمية له في الحياة" المتوسط الأعلى بقيمة (٢,٧٩)، كما حققت الفقرة " أعتبر علم النفس تخصص نظري وليس تطبيقي " المتوسط الأدنى بقيمة (٢,٤٨)، وكلا المتوسطين يقابلان الرأي "غير موافق" والاتجاه "إيجابي"، أي أن أفراد العينة لا يوافقون على محتوى هذه الفقرات السلبية، وبالتالي فإن اتجاههم إيجابيًا نحو دراسة علم النفس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية علم النفس في حياة الناس، والتي تنامت مؤخراً، وإلى إدراك ووعي طلاب الجامعة بذلك، حيث لم يعد علم النفس بعيدًا عن الحياة، بل يعتمد عليه في فهم الحياة، وحل مشكلاتها، إلا أن أفراد العينة أقروا باتجاه محايد نحو ضرورة دراسة كل طالب لعلم النفس.

وربما يعزى ذلك أيضًا إلى أن مصادر المعلومات لم تعد تنحصر في الدراسة الأكاديمية أو الرسمية، بل يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة أفرزتها الثورة الرقمية على شبكة الإنترنت. ومن ناحية أخرى فليس من الضروري إحاطة كل شخص بعلم النفس بشكل احترافي؛ بسبب وجود المتخصصين الذين يمكن استشارتهم عند الضرورة.

ثانيًا- "الاتجاه نحو موضوعات علم النفس":

جدول ٦ التكرار والنسبة المئوية لرأي أفراد العينة في محور "الاتجاه نحو موضوعات علم النفس":

محور: الاتجاه نحو موضوعات علم النفس	غير موافق	لا أعلم	موافق	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
	التكرار	التكرار	التكرار					
	%	%	%					
أجد متعتي في قراءة نظريات وموضوعات علم النفس	96	92	428	+	2.54	0.75	موافق	إيجابي
	15.6	14.9	69.5					
أرغب في دراسة ومعرفة كل نظريات علم النفس	66	56	494	+	2.69	0.65	موافق	إيجابي
	10.7	9.1	80.2					

محور: الاتجاه نحو موضوعات علم النفس	غير موافق	لا أعلم	موافق	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
	التكرار	التكرار	التكرار					
	%	%	%					
لا أثق في الكثير من معلومات كتب علم النفس	256	198	162	–	1.85	0.81	محايد	محايد
	41.6	32.1	26.3					
نظريات علم النفس غير صحيحة كلها	338	196	82	–	2.42	0.71	غير موافق	إيجابي
	54.9	31.8	13.3					
أحرص على شراء وقراءة كتب علم النفس	208	106	302	+	2.15	0.90	محايد	محايد
	33.8	17.2	49.0					
البحوث والدراسات النفسية لم تتوصل إلى نتائج مفيدة ودقيقة	242	212	162	–	2.13	0.80	محايد	محايد
	39.3	34.4	26.3					
تهتم بحوث ودراسات علم النفس بالحيوان أكبر من الإنسان	356	178	82	–	2.44	0.72	غير موافق	إيجابي
	57.8	28.9	13.3					
لا تلتزم دراسات علم النفس بمناهج البحث العلمي	308	194	114	–	2.31	0.77	محايد	محايد
	50.0	31.5	18.5					
معلومات علم النفس متناقضة ومتضاربة	246	232	138	–	2.18	0.77	محايد	محايد
	39.9	37.7	22.4					
لا تلتزم دراسات علم النفس بأخلاقيات البحث العلميّ	308	204	104	–	2.33	0.75	محايد	محايد
	50.0	33.1	16.9					
الدرجة الكلية					2.30	0.41	محايد	

توضح نتائج الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمحور جاءت بقيمة (٢,٣٠)، وهذا يقابل الاتجاه "محايد"، حسب سلم ليكارت الثلاثي، وبالنسبة للفقرات الإيجابية فقد سجلت الفقرة " أرغب في دراسة ومعرفة كل نظريات علم النفس " المتوسط الأعلى بقيمة (٢,٦٩)، الذي يقابل الرأي "موافق" والاتجاه "إيجابي"، والفقرة "أحرص على شراء وقراءة كتب علم النفس" المتوسط الأدنى بقيمة (٢,١٥)، الذي يوافق الرأي والاتجاه "محايد"، أما بالنسبة للفقرات السلبية، فقد سجل المتوسط الأعلى بقيمة (٢,٤٤) عند الفقرة "تهتم بحوث ودراسات علم النفس بالحيوان أكبر من الإنسان"، الذي يدل على الرأي "غير موافق" والاتجاه "إيجابي"، والمتوسط الأدنى (١,٨٥) عند الفقرة "لا أثق في الكثير من معلومات كتب علم النفس" الذي يقابل الرأي والاتجاه "محايد".

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتمثلة في أن الاتجاه "محايد" نحو نظريات علم النفس إلى قلة تركيز الإعلام بصفة عامة على الموضوعات النفسية من جهة، وإلى عدم اهتمام الإعلام الأكاديمي بتسليط الضوء على البحوث والدراسات النفسية المنجزة من جهة أخرى، وهذا يتطلب التركيز على نشر نتائج البحوث والدراسات النفسية، ليس على المستوى الأكاديمي فحسب، بل وعلى المستوى العام أيضاً، وذلك من خلال إلقاء المحاضرات، وعقد الندوات، وورش العمل، واللقاءات؛ لنشر الوعي بأهمية النظريات والمعارف والبحوث النفسية بين الناس.

ثالثًا- "الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس":

جدول ٧ التكرار والنسبة المئوية لرأي أفراد العينة في محور "الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس":

محور: الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس	غير موافق	لا أعلم	موافق	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
	التكرار	التكرار	التكرار					
	%	%	%					
أسلوب المتخصص في علم النفس أسلوب علميّ مقنع	366	188	62	-	2.49	0.67	غير موافق	إيجابي
	59.4	30.5	10.1					
المتخصص في علم النفس معقد نفسيًّا	324	192	100	-	2.36	0.75	غير موافق	إيجابي
	52.6	31.2	16.2					
يهتم المتخصص في علم النفس بنفسه أكثر من غيره	456	108	52	-	2.66	0.63	غير موافق	إيجابي
	74.0	17.5	8.4					
يصاب المتخصص في علم النفس بالاضطرابات النفسية أكثر من غيره	296	192	128	-	2.27	0.78	محايد	محايد
	48.1	31.2	20.8					
المتخصص في النفس يفهم الآخرين أكثر من غيره	94	102	420	+	2.53	0.75	موافق	إيجابي
	15.3	16.6	68.2					
أستمتع بسماع محاضرات ولقاءات المتخصصين في علم النفس	98	90	428	+	2.54	0.75	موافق	إيجابي
	15.9	14.6	69.5					
يساعد المتخصص في علم النفس الناس المضطربين نفسيًّا	74	82	460	+	2.63	0.69	موافق	إيجابي
	12.0	13.3	74.7					
تعجبني كثيرًا شخصية المتخصص في علم النفس	112	90	414	+	2.49	0.78	موافق	إيجابي
	18.2	14.6	67.2					
أحرص على مقابلة المتخصص في علم النفس والتحاور معه	64	42	510	+	2.72	0.64	موافق	إيجابي
	10.4	6.8	82.8					

محور: الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس	غير موافق التكرار %	لا أعلم التكرار %	موافق التكرار %	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
أقتدي بشخصية المتخصص في علم النفس في حياتي	86 14.0	50 8.1	480 77.9	+	2.64	0.71	موافق	إيجابي
الدرجة الكلية					2.53	0.38	إيجابي	

توضح نتائج الجدول السابق الدرجة الكلية لمحور "الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس"، والتي بلغت (٢,٥٣)، وتقابل الاتجاه "إيجابي" وفق تدرج ليكارت الثلاثي، وهذا يدل على أن أفراد العينة يتخذون موقفًا إيجابيًا تجاه المتخصصين في علم النفس، فعلى مستوى الفقرات الإيجابية حققت الفقرة "أتمنى مقابلة المتخصصين في علم النفس والتحاور معهم" المتوسط الأعلى بقيمة (٢,٧٢)، والفقرة "تعجبني كثيرًا شخصية المتخصص في علم النفس" المتوسط الأدنى بقيمة (٢,٤٩)، وكلا المتوسطين يوافقان الرأي "موافق" والاتجاه "إيجابي"، وبالنسبة للفقرات السلبية، فقد كان المتوسط الأعلى (٢,٦٦) عند فقرة "يهتم المتخصص في علم النفس بنفسه أكثر من غيره "، والمتوسط الأدنى (٢,٢٧) عند فقرة "يصاب المتخصص في علم النفس بالاضطرابات النفسية أكثر من غيره "، إذ يوافق المتوسطان الرأي "غير موافق"، والاتجاه "إيجابي"، فعدم موافقة أفراد العينة على الفقرات السلبية في هذا المحور تعكس اتجاههم الإيجابي نحو المتخصصين في علم النفس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتمثلة في وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد العينة نحو المتخصصين في علم النفس إلى ارتفاع مستوى الوعي لديهم، حيث إن المشكلات النفسية في الوقت الراهن باتت كثيرة ومتعددة الأسباب والمسببات؛ بسبب نمط الحياة المتسارع، أو تعقيدات الحياة أحيانًا، وبالتالي فإن إدراك الناس لأهمية دور المتخصصين في علم النفس يعد أمرًا مفيدًا للعمل على مواجهة المشكلات النفسية، وهذا قد يؤدي إلى تغيير جزئي في النظرة التقليدية نحو المتخصصين في علم النفس.

وإضافةً لما سبق، فقد سجل أفراد العينة الرأي "محايد" تجاه فقرة "يصاب المتخصص في علم النفس بالاضطرابات النفسية أكثر من غيره"، وقد يعزى ذلك إلى أنه لازالت النظرة تجاه علم النفس بحاجة إلى تعديل وتوضيح.

رابعًا- "الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس":

جدول ٨ التكرار والنسبة المئوية لرأي أفراد العينة في محور "الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس":

محور: الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس	غير موافق	لا أعلم	موافق	اتجاه الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرأي	اتجاه الرأي
	التكرار	التكرار	التكرار					
	%	%	%					
أحلم بالعمل في مهنة تتعلق بعلم النفس	214	112	290	+	2.12	0.90	محايد	محايد
	34.7	18.2	47.1					
يحتاج الناس للعيادات النفسية كغيرها من العيادات الطبية الأخرى	58	68	490	+	2.70	0.63	موافق	إيجابي
	9.4	11.0	79.5					
أتمنى اهتمام المسؤولين بتوفير فرص عمل مناسبة للمختصين في علم النفس	64	98	454	+	2.63	0.66	موافق	إيجابي
	10.4	15.9	73.7					
لعلم النفس دور مؤثر في مختلف مجالات وشؤون الحياة	52	96	468	+	2.68	0.62	موافق	إيجابي
	8.4	15.6	76.0					
يتزايد عدد المرضى النفسيين المحتاجين للعلاج بشكل مستمر	54	74	488	+	2.70	0.62	موافق	إيجابي
	8.8	12.0	79.2					
فرص العمل لخريجي علم النفس ضئيلة	190	244	182	-	2.01	0.78	محايد	محايد
	30.8	39.6	29.5					
يحظى المتخصصين في علم النفس بمكانة اجتماعية مرموقة ولائقة	136	254	226	+	2.15	0.75	محايد	محايد
	22.1	41.2	36.7					
العائد المادّيّ لمهنة الأخصائيّ النفسيّ غير مجزٍ	166	312	138	-	2.05	0.70	محايد	محايد
	26.9	50.6	22.4					
جميع الجهات الرسمية والخاصة بحاجة للمختصين في علم النفس	78	104	434	+	2.58	0.71	موافق	إيجابي
	12.7	16.9	70.5					
آمل أن تتاح لي الفرصة لتطبيق ما تعلمته في علم النفس عمليًا في الحياة	56	66	494	+	2.71	0.62	موافق	إيجابي
	9.1	10.7	80.2					
الدرجة الكلية					2.43	0.38	إيجابي	

توضح نتائج الجدول السابق أنّ الدرجة الكلية لمحور "الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس" جاء بقيمة (٢,٤٣)، وهذا يدل على الاتجاه "إيجابي"، وفي الفقرات الإيجابية حققت الفقرة "آمل أن تتاح لي الفرصة لتطبيق ما تعلمته في علم النفس عمليًا في الحياة" المتوسط الأعلى (٢,٧١)، الذي يعكس الرأي "موافق" والاتجاه "إيجابي"، والفقرة "أحلم بالعمل في مهنة تتعلق بعلم النفس" المتوسط الأدنى (٢,١٢)، الذي يدل على الرأي والاتجاه "محايد"، وبالنسبة للفقرات

السلبية فكانت فقرة "فرص العمل لخريجي علم النفس ضئيلة" ذات المتوسط الأعلى (٢,٠٥)، وفقرة "العائد المادّيّ لمهنة الأخصائيّ النفسيّ غير مجزٍ" ذات المتوسط الأدنى (٢,٠١)، وكلا المتوسطين يدلان على الرأي والاتجاه "محايد".

ويرى الباحث أن اتجاه أفراد عينة الدراسة الإيجابي نحو دراسة علم النفس يمكن تفسيره بأن علم النفس أصبح ضرورة حياتيّة، حيث إن الاهتمام بهذا العلم يسهم في حل المشكلات النفسية وخفض ضررها.

وعلى الرغم من هذه النتيجة فقد اتخذ أفراد العينة اتجاهًا محايدًا نحو العمل في هذه الوظائف، ونحو المكانة الاجتماعية للمتخصصين فيها، ونحو إيجاد فرص عمل لهم، بالإضافة إلى عوائدها المادية.

وقد يعزى ذلك إلى قلة المتخصصين المشتغلين في المجالات المتعلقة بعلم النفس، وإلى رواسب النظرة التقليدية تجاه علم النفس التي مازالت تترك أثرها عند بعض الناس.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف الثقافة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا- أفريقيا- أوروبا- أمريكا)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة، في كل محور من محاور الاستبانة وفقًا للثقافة التي ينتمي إليها الطالب، وذلك على النحو التالي:

ولحساب التجانس تم استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov test)؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع وفقًا لمتغير ثقافة الطالب، وذلك على النحو التالي:

جدول ٩ نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف للتحقق من اعتدالية التوزيع وفقًا لمتغير ثقافة الطالب:

المحاور	القارة	اختبار Kolmogorov – Smirnov		
		القيمة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
الاتجاه نحو دراسة علم النفس	آسيا	0.132	263	0.010
	أفريقيا	0.089	287	0.000

المحاور	القارة	اختبار Kolmogorov – Smirnov		
		القيمة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
	أوروبا	0.144	33	0.010
	أمريكا	0.275	29	0.012
الاتجاه نحو موضوعات علم النفس	آسيا	0.153	263	0.001
	أفريقيا	0.163	287	0.014
	أوروبا	0.137	33	0.000
	أمريكا	0.220	29	0.018
الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس	آسيا	0.132	263	0.010
	أفريقيا	0.115	287	0.000
	أوروبا	0.147	33	0.040
	أمريكا	0.250	29	0.000
الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس	آسيا	0.105	263	0.094
	أفريقيا	0.146	287	0.044
	أوروبا	0.134	33	0.000
	أمريكا	0.269	29	0.000
الدرجة الكلية	آسيا	0.079	263	0.019
	أفريقيا	0.114	287	0.000
	أوروبا	0.138	33	0.010
	أمريكا	0.187	29	0.000

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

يتضح من الجدول السابق تحقق التجانس بين درجات أفراد عينة الطلاب وفقا للثقافة التي ينتمي إليها الطالب، في كل بُعد من أبعاد مقياس الدراسة، وفي الأداة ككل؛ حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة أعلى من مستوى المعنوية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥). وبناء عليه؛ تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه- One Way ANOVA (ANOVA) للدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول ١٠ نتائج اختبار F لاتجاهات طلبة الجامعة نحو دراسة تخصص علم النفس وفق متغير ثقافة الطالب:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	قيمة المعنوية	النتيجة
بين المجموعات	1.679	3	0.560	6.403	0.000	دال
داخل المجموعات	53.503	612	0.087			
الإجمالي	55.182	615	–			

توضح نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات أفراد العينة نحو دراسة تخصص علم النفس تعزى إلى متغير الثقافة التي ينتمي إليها الطالب، ولتحديد الفروق الجوهرية بين متوسط الاتجاهات حسب متغير الثقافة التي ينتمي إليها الطالب، تم استخدام اختبار أقل فرق معنويّ دال (Least Significant Difference: LSD) للمقارنات البعدية، وذلك على النحو التالي:

جدول ١١ المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق معنوي وفقًا لمتغير الثقافة:

القارة	المتوسط	القارة	متوسط الفرق	اتجاه الفروق (لصالح)
آسيا	2.47	أفريقيا	-0.07164*	أفريقيا
		أوروبا	0.08170	–
		أمريكا	0.10430	–
أفريقيا	2.54	آسيا	0.07164*	أفريقيا
		أوروبا	0.15334*	أفريقيا
		أمريكا	0.17594*	أفريقيا
أوروبا	2.39	آسيا	-0.08170	–
		أفريقيا	-0.15334*	أفريقيا
		أمريكا	0.02260	–
أمريكا	2.36	آسيا	-0.10430	–
		أفريقيا	-0.17594*	أفريقيا
		أوروبا	-0.02260	–

*: تدل على الفروقات الجوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

توضح نتائج الجدول السابق أن متوسط اتجاه أفراد العينة الأعلى (٢,٥٤) كان في قارة أفريقيا، تلاه قارة آسيا بقيمة (٢,٤٧)، ثم قارة أوروبا بقيمة (٢,٣٩)، وجاءت قارة أمريكا في الترتيب الأخير بمتوسط (٢,٣٦). وعلى الرغم من أن المتوسطات الأربعة تقع ضمن الاتجاه "إيجابي" إلا أن التحليل الإحصائي أظهر وجود فروق جوهرية بينهم، وذلك لصالح قارة إفريقيا، التي تفوقت جوهريًا على القارات الأخرى التي لم يسجل التحليل الإحصائي فروقًا جوهرية بينها.

وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية عينة الدراسة كانت من طلاب قارة أفريقيا، بحكم أنهم أكثر طلاب المنح الدراسية الدوليين في الجامعة الإسلامية مقارنة بأعداد طلاب بقية القارات، إضافة إلى الاهتمام في هذه القارة بدراسة العلوم النفسية، وكذلك اهتمام الطلاب بتحصيل المعارف والمعلومات في مجال علم النفس.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف تخصص الطالب الأكاديمي (نظري- تطبيقي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم التأكد من توفر فرضيات استخدام اختبار T-TEST المتمثلة في حساب التجانس؛ نظرًا لاختلاف عدد المجموعات، مع عدم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات.

ولحساب التجانس تم استخدام اختبار ليفين (Levene)؛ لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول ١٢ نتائج اختبار التجانس لبيان نسبة التجانس بين العينات المسحوبة من المجتمع الأصلي وفقًا للتخصص الأكاديمي (نظري- تطبيقي):

المحاور	Leveneقيمة اختبار ليفين	درجة الحرية١	درجة الحرية ٢	القيمة الاحتمالية
الاتجاه نحو دراسة علم النفس	0.813	1	614	0.364
الاتجاه نحو موضوعات علم النفس	0.134	1	614	0.714
الاتجاه نحو المتخصصين في علم النفس	0.081	1	614	0.777
الاتجاه نحو وظائف خريجي علم النفس	2.266	1	614	0.135
الدرجة الكلية	0.523	1	614	0.471

المصدر: نتائج التحليل باستخدام برنامج SPSS.

يتضح من الجدول السابق تحقق التجانس بين درجات أفراد عينة طلاب التخصصات النظرية والتطبيقية في كل بُعد من أبعاد الدراسة، وفي الأداة ككل؛ حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة أعلى من مستوى المعنوية (0.05 ≤ □). وبناء عليه؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق للكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات الطلاب نحو علم النفس، التي تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (النظري- التطبيقي)، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول ١٣ نتائج اختبار (ت) لاتجاهات طلبة الجامعة نحو دراسة تخصص علم النفس وفق متغير التخصص الأكاديمي:

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية	قيمة المعنوية	النتيجة
نظري	499	2.48	0.31	-1.362	614	0.174	غير دال
تطبيقي	117	2.53	0.25				

توضح نتائج الجدول السابق عدم وجود فروقات دالة إحصائيًا بين متوسط اتجاهات أفراد العينة نحو دراسة تخصص علم النفس تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (نظري- تطبيقي)؛ إذ أنّ أفراد العينة من كلا التخصصين كانت اتجاهاتهم نحو دراسة تخصص علم النفس إيجابية، ولا أثر للتخصص الأكاديميّ في اتجاه الطلبة نحو علم النفس.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة اليوسف (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي تعزى إلى متغير تخصصهم الأكاديمي، ونتائج دراسة الردعان والسعيد (Al- radaan & Al-saeed, 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو علم النفس تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي، ونتائج دراسة العزاوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاه طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى بالعراق نحو مادة علم النفس، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

وتختلف مع نتائج دراسة الجبوري (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات طلبة الجامعة بالعراق نحو علم النفس تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصص العلمي،

ونتائج دراسة مخيمر والعبسي (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين نحو مساق علم النفس التربوي تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات النظرية، ونتائج دراسة الحصيني (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة تعز باليمن تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الدراسات النظرية، ونتائج دراسة بلهواري (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات طلبة علم النفس بجامعة جيلالي ليابس بالجزائر نحو تخصصهم الأكاديمي، تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصصات النظرية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تخصص علم النفس ينسجم مع طموحات ورغبات الطلبة في كل التخصصات الأكاديمية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة المعرفة الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة خلال محاضراتهم التخصصية؛ الأمر الذي قد يسهم في إزالة هذه الفروق بينهم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى أسباب التفاعل بين متغيريّ التخصص الأكاديمي والثقافة التي ينتمي إليها الطالب؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two-Way- ANOVA) على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وذلك على النحو التالي:

جدول ١٤ اختبار التباين F للتفاعل بين متغيري التخصص والثقافة:

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة التباين	قيمة المعنوية	النتيجة
النموذج	3828.571	8	478.571	5474.856	0.000	دال
التخصص	0.080	1	0.080	0.918	0.338	غير دال
الثقافة	0.695	3	0.232	2.651	0.048	دال
التخصص* الثقافة	0.014	3	0.005	0.054	0.983	غير دال
الخطأ	53.147	608	0.087			
الإجمالي	3881.718	616				

توضح نتائج الجدول السابق عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات أفراد العينة نحو دراسة تخصص علم النفس تعزى للتفاعل بين متغيري تخصص الطالب الأكاديميّ والثقافة التي ينتمي إليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات النفسية عامة قد يتعرض لها أي فد في المجتمع، وهي ليست حكرًا على تخصص معين أو مكان معين، حتى وإن اختلفت الدول أو القارات في مستوياتها، سواء كانت دولًا أو قارات متقدمة أو غير ذلك، فلكلٍ مشكلاته وهمومه التي تستوجب تدخل المتخصصين في علم النفس للإسهام في حلها.

واعتمادًا على ما سبق يمكن القول: إنّ اتجاه طلاب الجامعة نحو دراسة تخصص علم النفس لم يختلف جوهريًا وفق متغير التخصص الأكاديمي، وإنما اختلف وفق متغير الثقافة لصالح قارة إفريقيا، ولم يختلف جوهريًا بالنسبة للتفاعل بين المتغيرين.

وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بعلم النفس يعد أمرًا عامًّا يخص الجميع بصرف النظر عن التخصص والمكان، إلا أنّ تفوّق قارة إفريقيا قد يفسر بالاهتمام الأكبر على المستويين العام والأكاديمي بموضوعات علم النفس فيها.

أبرز نتائج الدراسة:

١. اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو دراسة تخصص علم النفس إيجابيّة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف الثقافة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا– أفريقيا– أوروبا– أمريكا)، لصالح طلاب أفريقيا.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى اختلاف تخصص الطالب الأكاديمي (نظري– تطبيقي).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلّاب الجامعة الإسلامية الدّوليّين نحو علم النفس، تعزى إلى أسباب التفاعل بين متغيريّ التخصص الأكاديمي والثقافة التي ينتمي إليها الطالب.

التوصيات والمقترحات:

١. العمل على ترسيخ الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو علم النفس، من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في قسم التربية، وبرنامج علم النفس بالجامعة الإسلامية.

٢. إجراء دراسات للكشف عن اتجاهات الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية نحو تخصصات أكاديمية أخرى، أو حتى نحو الدراسة في جامعات المملكة العربية السعودية.

٣. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على قطاعات وعينات مختلفة من أطياف المجتمع.

٤. إجراء دراسات حول الاتجاهات نحو علم النفس وأهميته في المجالات الاجتماعية، والصناعية والإدارة والتنظيمية.

٥. إجراء دراسات للكشف عن الاتجاهات نحو علم النفس وعلاقتها بمتغيرات الشخصية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار. (١٩٨٥). الإنسان وعلم النفس. الكويت: علم المعرفة.

أبو حطب، فؤاد؛ الكامل، حسنين؛ وخزام، نجيب. (١٩٨٩). صورة علم النفس لدى الشباب العماني. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٧ (٣)، ص ص. ١٩– ٥١.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٤). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أمين، أسامة ربيع. (٢٠٠٨). التحليل الإحصائي باستخدام *SPSS*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأندلسي، أبو بكر محمد بن باجة. (١٩٩٢). النفس، تحقيق: محمد صغير حسن المعصومي (الطبعة الثانية). بيروت: دار صادر بيروت.

أوزي، أحمد. (٢٠٠٦). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح.

بلهواري، فاطمة. (٢٠٢١). اتجاهات طلبة علم النفس نحو تخصصهم الأكاديمي. مجلة أبعاد، ٨ (٣١)، ص ص. ٣٥٧ – ٣٧٤.

التل، شادية. (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٦(٣)، ص ص. ٦٩– ٩٣.

توفيق، عبد المنعم. (٢٠٠٠). الاتجاه نحو علم النفس لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة البحرين. المجلة التربوية، ١٥(٥٧)، ص ص. ٢٣٩– ٢٦٥.

الجامعة الإسلامية. (٢٠٢٤). موقع الجامعة الإسلامية على شبكة الإنترنت. تاريخ الدخول (٢٠٢٤/١/٢٤م): *https://www.iu.edu.sa*

الجبوري، أوراس. (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة نحو علم النفس. مجلة الباحث، ١ (١)، ص ص. ١٤٠– ١٦٥.

الجبوري، سعد؛ الشافعي، صادق؛ والفتلاوي، علي. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة قسم التاريخ نحو تخصصهم الدراسي وفقًا لبعض المتغيرات. مجلة الباحث، ٢ (٣)، ص ص. ١٩٥– ٢٢٦.

الجراح، عبد الناصر. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣ (٢)، ص ص. ١٦٥– ١٨١.

الحارثي، زايد. (١٩٩٣). اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس. المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة، (٤)، ص ص. ٥٣– ٨٨.

الحارثي، هلال. (٢٠٢١). التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية بالجامعة الإسلامية، السعودية، ٥ (٢)، ص ص. ٩٥– ١٥٣.

الحصيني، جميل. (٢٠١٨). اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز فرع التربة نحو علم النفس. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٤)، ص ص. ١٩٤– ٢١٩.

حمزة، سلمى. (٢٠١٥). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تدريس مادة علم النفس على تنمية الفهم والاتجاه لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٥٧، ص ص. ٤٦١- ٤٩٥.

خريسات، محمد. (٢٠١٧). اتجاهات طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن نحو علم النفس. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨ (١)، ص ص. ٦١٥- ٦٣٢.

خليفة. عبد اللطيف. (٢٠٠١). صورة علم النفس لدى الجمهور العام في المجتمع الكويتي. مجلة علم النفس، (٥٨)، ص ص. ٦- ٣١.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعيّ (الطبعة السادسة). القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشمراني، ناصر. (٢٠١٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القري بمكة المكرمة.

الطواب، سيد؛ وعمر، محمود. (١٩٩٨). صورة علم النفس لدول مجلس التعاون الخليجي (دراسة تحليلية). ورقة عمل مقدمة لندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية بجامعة قطر.

عبد الرحمن، سعد. (٢٠٠٨). القياس النفسي للنظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة، القاهرة: هبة النيل للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، مصطفى. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي قائم على ما وراء التعلم في تحصيل مادة علم النفس والاتجاه نحو ها لدى طلاب كلية التربية المعرضين لخطر الاستبعاد الأكاديمي. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ص ص. ١٤- ٢٥٦.

عبد الغفار، محمد. (٢٠٠٨). نظريات التعلم والتعليم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الفتاح، ولاء. (٢٠١٥). اتجاهات طالبات تخصص التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو تخصصهن الأكاديمي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١١)، ص ص. ٤٥- ٦٩.

العزاوي، محمد. (٢٠١٩). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مادة علم النفس التربوي. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، ٧٩ (٢)، ص ص. ٦٥٢- ٦٧٥.

علي، عبد الهادي. (٢٠٠٧). فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٢٠)، ص ص. ٦٠- ٨٩.

عماشة، سناء. (٢٠١٠). الاتجاهات النفسية والاجتماعية، أنواعها، ومدخل لقياسها. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

عمر، محمود؛ حصة عبد الرحمن؛ السبيعي، تركي؛ وتركي، آمنة. (٢٠١٠). القياس النفسي والتربوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني، محمد. (١٩٩٦). الاتجاهات نحو علم النفس لدى طلاب الجامعات السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

القرني، حسن. (٢٠١٧). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها (دراسة ميدانية). مجلة العلوم التربوية، ١٣، ص ص. ١٠٣- ١٦٠.

الكبيسي، وهيب؛ الداهري، صالح. (١٩٩٩). علم النفس العام. الأردن: دار الكندري للنشر والتوزيع.

كمال، عبد العزيز. (١٩٩٧). طبيعة اتجاهات طلبة كليات جامعة قطر نحو علم النفس. المجلة التربوية بالكويت، ١١ (٤٢)، ص ص. ١٣٥- ١٥٠.

المحاميد، شاكر. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ١٣ (١)، ص ص. ٣٤٧ – ٣٦٨.

محمد، هناء. (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتطوير مقرر علم النفس وفقًا لمعايير القومية لمناهج علم النفس، في دافعية التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنيا بمصر.

مخيمر، سمير؛ والعبسي، سمير. (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى نحو مساق علم النفس التربوي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢ (٨)، ص ص. ١٦١- ١٩٤.

مصطفى، آية. (٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم السباعية لتدريس علم النفس في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ٣٦ (٤) ص ص. ٣٤٣-٣٧٢.

ملحم، سامي. (٢٠٠١). سيكولوجية التعلم والتعليم. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اليحيى، محمد. (١٩٩٥). دراسة تقويمية لنظام المنح الدراسيّة للطلاب المسلمين بجامعات المملكة العربيّة السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس بمصر.

اليوسف، رامي. (٢٠١٠). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٦١)، ص ص. ١٣٣- ١٦٥.

ترجمة المراجع العربية:

Abd Al-Razzaq, M. (2020). The impact of an educational program based on beyond learning on the achievement of the psychology subject and the trend towards it among students of the Faculty of education at risk of academic exclusion (in Arabic). Journal of the Faculty of education at Ain Shams University, 44 (4), pp. 14- 256.

Abdel Fattah, W. (2015). Trends of students majoring in special education at Prince Sattam Bin Abdulaziz University towards their academic specialization. International Journal of specialized pedagogy, 4 (11), PP. 45- 69.

Abu Hatab, F.; al- Kamil, H.; and Khuzam, N. (1989). The psychology of Omani youth (in Arabic). Journal of Social Sciences. 17 (3), pp. 19- 51.

Al-azawi, M. (2019). Directions of students of the Faculty of basic education towards the subject of educational psychology (in Arabic). Diyala Journal of humanitarian research, 79 (2), pp. 652- 675.

Al-Harthei, H. (2021). The educational challenges facing international Islamic University students and ways to overcome them. Journal of educational and Social Sciences, Islamic University, 5 (2), pp. 95- 151.

Al-Harthi, Z. (1993). Trends of Saudi university youth towards psychology (in Arabic). Egyptian Journal of psychological studies in Cairo, (4), pp. 53- 88.

Al-husayniu, j. (2018). Trends of students of the Faculty of Education, Taiz University soil branch towards psychology (in Arabic). Journal of Educational Sciences and Humanitarian Studies, (4), pp. 194- 219.

Ali, A. (2007). The effectiveness of the diversity of the use of some active learning strategies in teaching economics on achievement and the trend towards studying economics among secondary school students in the Sultanate of Oman (in Arabic). Studies in curricula and teaching methods, (120), pp. 60- 89.

Al-jaraah, A. (2007). The attitudes of psychological counseling students at Yarmouk University towards their academic specialization and their relationship to some variables (in Arabic). Jordanian Journal of Educational Sciences, 3 (2), pp. 165- 181.

Al-Jubouri, O. (2011). Directions of university students towards psychology (in Arabic). Researcher Magazine, 1 (1), pp. 140- 165.

Al-Jubouri, S.; al- Shafi'i, S.; and al- Fatlawi, A. (2012). The trends of the students of the history department towards their academic specialization according to some variables (in Arabic). The researcher's journal, 2 (3), pp. 195- 226.

Al-mahamid, S. (2007). Trends of Motah university students towards psychology: a field study on a sample of Motah university students (in Arabic). Journal of Damascus University of Educational Sciences, 23 (1), pp. 347- 368.

Al-Qahtani, M. (1996). Trends towards psychology among Saudi university students (unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University in Makkah.

Al-Qahtani, M. (1996). Trends towards psychology among Saudi university students [unpublished master's thesis]. Umm Al- Qura University in Makkah, Faculty of Education, (in Arabic).

Al-Qarni, H. (2017). Some of the problems of scholarship students at Tabuk University and the procedural mechanisms to address them (field study). Journal of Educational Sciences, pp. 13, 103-160.

Al-Shamrani, N. (2014). Academic problems facing scholarship students at Umm Al-Qura University (unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-quri University in Makkah.

Al-Shamrani, Naser (2014). Problems facing scholarships students in Umm al- Qura University: field study]Unpublished Master's Thesis[, Umm Al- Qura University, Makkah Al- Mukarramah, (in Arabic.(

Al-tal, S. (1991). Trends of Yarmouk University students towards psychology: its structure and measurement (in Arabic). Mutah Journal of research and studies, 6 (3), pp. 69- 93.

Al-Yahya, M. (1995). An evaluation study of the scholarship system for Muslim students at universities in the kingdom of Saudi Arabia (unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.

Al-Yahya, M. (1995). An evaluation study of the scholarship system for Muslim students in universities in the Kingdom of Saudi Arabia (unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.

Al-yossef, R. (2012). The trends of students of the psychology department at hail University towards their academic specialization in the light of some variables (in Arabic). Journal of the Union of Arab universities, (61), pp. 133- 165.

Belhawari, F. (2021). Trends of psychology students towards their academic specialization (in Arabic). Dimensions magazine, 8 (31), pp. 357- 374.

Hamza, S. (2015). The use of mental maps in teaching the subject of psychology influenced the development of understanding and orientation in secondary third-graders. Journal of the Faculty of education at Tanta University, 57, pp. 461- 495.

Kamal, A. (1997). The nature of the attitudes of Qatar University students towards psychology (in Arabic). Educational magazine in Kuwai, 11 (42), pp. 135- 150.

Karisat, M. (2017). Directions of students of Al- Hosn University College affiliated to the applied University of Al- Balqa in Jordan towards psychology (in Arabic). Journal of scientific research in education, 18 (1), pp. 615- 632.

Mohammed, H. (2013). The effectiveness of a program to develop a psychology course in accordance with national standards for Psychology curricula, in the motivation of learning and academic achievement among high school students (unpublished doctoral thesis). Faculty of Education, Minya University, Egypt.

Mukhaimer, S.; and Abbasi, S. (2014). Directions of students of the Faculty of education at Al- Aqsa University towards the course of educational psychology (in Arabic). Journal of al- Quds Open University for educational and psychological research and studies, 2 (8), pp. 161- 194.

Mustafa, A. (2021). The effectiveness of using the seven-year learning cycle model for teaching psychology in the development of creative thinking among secondary second-graders. Journal of research in pedagogy and psychology. 36 (4) pp. 343-372.

Taufik, A. (2000). The trend towards psychology among a sample of students at the University of Bahrain (in Arabic). Educational journal, 15 (57), pp. 239- 265.

المراجع الأجنبية:

Al-radaan, D. and Al-saeed, M. (2019). Attitude and its components among preservice teachers in Kuwait University towards psychology topics in the light of some demographic variable. Journal of Education Science. Vol. 27, no. 4, p. 3, pp. 45- 109.

Ashton, K. (2002). The public image of psychologists: development and validation of an attitudes toward psychologists' scale]Unpublished Ph.D. Dissertation[. Michigan: Ohio American State University.

Broskowski, A. T. (1995). The evolution of health care: Implications for the training and careers of psychologists. Professional Psychology: Research and Practice, 26 (2), pp. 156– 162.

Gibson, J., John, M., and Jane, J. (1994). Organization: Behavior, Structure, and Processes. 11th Ed. (Homewood 111 IRWIM).

Pennington, D., Gillen, K. & Pam, H. (1999). Social Psychology. New York: Oxford University Press Inc

Taber, K. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. Research in Science Education, 48 (6), pp. 1273-1296. doi:10.1007/s11165-016-9602-2

Wade, C. & Travis, C. (2005). Invitation to psychology (3rd ed). Boston MA: Addison – Wesley.

Yi, S. H., & Tidwell, R. (2005). Adult Korean Americans: Their attitudes toward seeking professional counseling services. Community Mental Health Journal, 41(5), pp. 571–580.

درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

The Degree of Employing of Design Thinking Skills in Website Design from the Perspective of Female Students at the Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

إعداد

د. صفيه بنت صالح الدايل

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم التعليم والتعلم – كلية التربية والتنمية البشرية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Dr. Safyah Saleh Aldayel

Associate Professor in Educational Technology

Department of Teaching and Learning - College of Education and Human Development

Princess Nourah bint Abdulrahman University

Email: ssaldayel@pnu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-012

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/١٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب لدى طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وأراءهن نحوها في المملكة العربية السعودية. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة. حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبه من طالبات برنامج الصحافة الرقمية لمرحلة البكالوريوس اللاتي سجلن في مقرر تصميم الصحف الرقمية للفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٢٠٢٣م. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق أداتي الدراسة الاستبيان والمقابلة، حيث أن الاستبيان يهدف لقياس مهارات التفكير التصميمي والمكون من خمس محاور وهي (التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، النموذج الاولي، الاختبار). وتم إجراء مقابلات ذات أسئلة مفتوحة لاكتشاف أراء الطالبات نحو التفكير التصميمي ومهاراته. ثم جرى معالجه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وأشارت النتائج إلى أن الطالبات كانت درجة توظيفهم لمهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع للصحف الإلكترونية على الويب جاءت بدرجة مرتفعة. كما أشارت نتائج تحليل المقابلات إلى أن الطالبات كانت وجهة نظرهن إيجابية حيث ساهم تصميم مواقع الصحف الإلكترونية على الويب بتوظيف مهارات التفكير التصميمي وكان من أبرزها مهاره حل تحديد المشكلة ومهارة توليد الأفكار. وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل لعدد من التوصيات من أهمها: تطبيق طرق التدريس الحديثة التي تساهم في تعزيز التفكير التصميمي في المقررات المختلفة، ودمج مبادئ التفكير التصميمي في المقررات الدراسية والمشاريع العلمية، وأيضاً تطوير المقررات الدراسية وفق مهارات التفكير التصميمي.

الكلمات المفتاحية: التفكير التصميمي، تصميم مواقع الويب.

Abstract

The present research aims to reveal the degree of employing design thinking skills in website design among female students of Princess Nourah Bint Abdul Rahman University in Saudi Arabia. The research followed the descriptive-analytical approach to answer the study questions. The sample consists of (63) undergraduate female students of the digital journalism program who are enrolled in the course of designing digital newspapers at the college of Art in 2023 academic year. To achieve the research objectives, the author applied the questionnaire and interview study tools, a questionnaire, where the psychometric characteristics of the questionnaire were verified to measure the skills of Design thinking, which consists of five axes: (empathy, problem identification, idea generation, prototype, and testing). Interviews with open-ended questions were conducted to explore the students ' perspective's' towards design thinking skills. The data was then processed using appropriate statistical methods .

The results indicated that the students had a high degree of use of design thinking skills in designing websites. The results of the analysis of the interviews also indicated that the students had a positive point of view, as the design of electronic newspaper websites contributed to employing design thinking skills, the most prominent of which were the problem -solving identification and idea generation skills. In light of the results, the researcher set a number of recommendations were reached.

Key words: Design thinking, Design websites.

المقدمة

تسعى الأنظمة التعليمية إلى إنشاء بيئات تعليمية متطورة داعمة للتقنية ومعززة لفرص النجاح والإبداع لدى الطلاب، وتعمل على تطوير قدراتهم ومهاراتهم بقدر يسمح لهم بالتعامل بإيجابية مع مختلف المواقف والتحديات التي يواجهونها في مسيرتهم التعليمية.

حيث أن التطور في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات يعد من الأساليب والتقنيات الحديثة والمبتكرة التي أسهمت في تطوير المؤسسات التعليمية، وظهور استراتيجيات وأدوات تقنيه تدعم بيئات التعلم. لذا فإن طرق تعليمية تستهدف تقنيات التعليم قد أصبح مطلبا أساسياً في عمليات تطوير التعليم (إبراهيم وآخرون،٢٠٢٢). وخاصة في ظل التغيرات العالمية السريعة والتقدم التكنولوجي والتنافس العالمي في الأسواق والتجديد المستمر في المهارات المطلوبة في سوق العمل والتي تكون أسرع من مؤسسات التعليم العالي في تدريس هذه المهارات المتجددة، يتطلب الأمر بشكل ضروري العمل بجد لتنمية مهارات الطلبة حتى تتناسب مع سوق العمل وتقليل الفجوة بين احتياجات سوق العمل من مختلف المهارات، والمهارات التي يكتسبها الطلبة في الجامعات.

لقد أثر هذا التسارع التكنولوجي والتطور العلمي والتقني على كافة مناحي الحياة، بما فيها شكل العملية التعليمية وطبيعتها وكذلك أهدافها، حيث لم تعد المعرفة هدفا بحد ذاتها؛ نظرا لسهولة الوصول إليها، لكن الحاجة ازدادت إلى تعلم التعامل مع المعرفة وحسن توظيفها، ومن ثم ازداد الاهتمام بما يعرف بمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يذكر عطية (٢٠٠٩) أن الحاجة لتعليم التفكير بشتى أنواعه أصبح حاجة ماسة باعتباره أداة إنتاج المعرفة، ومدخلا للجودة الشاملة في التعليم، والتي تتأسس على جودة التفكير والقدرة على تحصيل المعرفة وإنتاجها ونشرها واستخدامها ، فمن الضروري أن نبحث وننظر في الأساليب والطرق التي يمكن من خلالها تطوير قدرات الخريجين وتمكينهم من دمج أنفسهم في سوق العمل. وقد ظهرت في الآونة الأخيرة بعض مداخل التفكير التي تركز على تنمية القدرات الإبداعية والتحليلية، ومن هذه المداخل التفكير التصميمي(الجبرتي،٢٠٢٢). حيث يعتبر التفكير التصميمي مدخلًا حديثًا ومرتبطًا بمجالي التصميم والتخطيط، التي يحتاجها الطلاب في القرن الحادي والعشرين، حيث يعد وسيلة لتحديد

الفرص الجديدة ومصدر إلهام لإطلاق طاقات الإبداع والابتكار لكي يكونوا أفرادًا فاعلين قادرين على ابتكار حلول تصنع الفرق في مجتمعاتهم اليوم وغدًا. إذ أنه نوع من أنماط التفكير التي تعتمد على اكتساب المعلومات وتحليل المعارف وتقديم الحلول وتطوير الإبداع ودافعية التعلم (المظلوم وآخرون ،٢٠٢٠؛ Yu-Shan & Tsai, 2021). ويهدف إلى حل المشكلات بأسلوب إبداعي؛ وقد أصبح مصطلح التفكير التصميمي من أحدث المصطلحات التي يروج لها العديد من المؤسسات التعليمية، حيث يعتبر توظيفه ضروريًا في المناهج وأساليب التدريس. إن التفكير التصميمي نموذج فعّال لمواجهة التحديات وحل المشكلات وتطوير وتحسين الحياة من خلال إيجاد حلول ابتكارية وإبداعية غير تقليدية تتمحور حول الإنسان وترتكز على فهم احتياجات الجمهور المستهدف ورغباتهم.

التفكير التصميمي يساهم في تشجيع العمل الجماعي وتنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات، وبالتالي يجعلهم قادرين على التكيف مع متطلبات سوق العمل. حيث يعمل على إنشاء حلول محددة من خلال عملية تحليلية وإبداعية، يشارك فيها المتعلمون في الفرص المتاحة لهذه الأنشطة والنماذج الأولية، ويجمعون ردود الأفعال، وبعد ذلك يقومون بإعادة التصميم، وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير التصميمي. وللتفكير التصميمي خمس مهارات تتشمل في مهارة التعاطف، وتحديد المشكلة، وتصور الحل، وبناء النموذج، واختبار الحل، وهو يركز على التعايش مع المشكلة وبيئتها وتشخيصها، وتصور الحل المناسب لها، ثم بناء نموذج أولي ووضعه موضع الاختبار قبل تعميمه (أبو عودة وأبو موسى، ٢٠٢١؛ محمد ،٢٠٢٣).

أصبح التفكير التصميمي في العقود الأخيرة شائع الاستخدام ومفتاح النجاح لكبرى الشركات العالمية مثل شركة amazon apple، Google، كما يتم تدريسه وممارسته في كبرى المؤسسات والنظم التعليمية والإدارية وفي جميع المجالات المختلفة الربحية وغير الربحية. ويحتاج نمو التفكير واكتساب مهاراته إلى برامج تعليمية فعالة وتقنيات مساعدة متقدمة، وللتحقق من دور التقنية في تنمية التفكير العلمي والمعرفي وفوق المعرفي برزت الحاجة إلى البحث العلمي الذي يُعد من أساليب التنمية والتطور ويمكن استثماره في مجالات الإنتاج المختلفة (رزوقي وعبد الكريم،٢٠١٥)

وتأسيسا على ما سبق؛ تتضح أهمية مهارات التفكير التصميمي التعليمي وفوائدها التربوية؛ لذا رأت الباحثة إجراء دراسة استكشافية تهدف إلى تسليط الضوء على مهارات التفكير التصميمي من خلال معرفة درجة توظيفها في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي من خلال عدة مصادر وهي:

١. توصيات الدراسات والأبحاث المرتبطة:

أوصت الدراسات بضرورة التركيز على مهارات التفكير التصميمي في مجال التعليم والأبحاث التربوية مثل دراسة همام (٢٠١٨) والزبيدي وبني خلف (٢٠٢٠) وأبو عودة وموسى (٢٠٢١)، والخضير (٢٠٢٢). فقد أكدت دراسة كلا من المشهداني (٢٠٢١) والخضير (٢٠٢٢) أن للتفكير التصميمي دوراً مهم في مخرجات التعليم وتحسين التطور البيئي للمتعلم؛ ويساعد المتعلمين على النجاح وتطوير مهاراتهم التي تعزز قدرتهم على حل المشكلات واعدادهم اعداد جيدا لسوق العمل. وأكدت دراسة كوه واخرون (Koh,2015) ودراسة محمد (٢٠٢٣) على أهميه توظيف التفكير التصميمي في التعليم وفي المقررات الدراسية بشكل خاص. وتدعوا لها العديد من المؤسسات التعليمية، ويرون توظيفه ضروريًا في المناهج وأساليب التدريس. وهو ما أكدت عليه دراسة الحوام (٢٠٢٣)؛ وبالرغم من العوائد التربوية لمنهجية التفكير التصميمي إلا أنه مازال هنالك قصور في نشر الجوانب التربوية لتطبيق التفكير التصميمي في مجال التعليم الجامعي.

٢. الملاحظة:

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئه تدريس تدريسها لمقرر تصميم الصحافة الإلكترونية ضمن برنامج الصحافة الرقمية؛ لاحظت غياب مفهوم التفكير التصميمي نظرياً لدى الطالبات وعدم معرفتهن المعرفة الكافية بمهاراته، وظهر ذلك من خلال المشروعات العملية المقدمة في المقرر وهي مشروع تصميم موقع إلكتروني على الويب للصحيفة الإلكترونية المرتبط بتخصصهم؛ الأمر الذي ينعكس على أداء مهامهم مستقبلياً مما دعا إلى معرفه درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي وفق نموذج الذي اقترحه معهد هاسو بلاتنر للتصميم في جامعه ستانفورد الامريكية.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات وموضوع التفكير التصميمي وجد أن الموضوع يحتاج لدراسة لسد الفجوة البحثية لدراسة العلاقة بين درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي وتصميم مواقع الويب الالكترونية.

وبناء على ما سبق، حاولت الباحثة أن تستثمر تمحور التفكير التصميمي حول الإنسان وقدرة منهجيته على تقديم حلول مبتكرة ونوعية وقابلة للتطبيق في التعليم والمقررات الدراسية، وسعت الباحثة من خلال توظيف مهارات التفكير التصميمي في تحسين مهارات المتعلمات وادائهم من خلال تسليط الضوء على الجوانب التربوية لتطبيق نموذج التفكير التصميمي في مشاريع طالبات قسم الصحافة الرقمية في تصميم مواقع الصحف الإلكترونية على مواقع الويب التفاعلية نظراً للطبيعة العملية للمقرر وتأثير التفكير التصميمي على جوانب الإبداع والابتكار في تصميم مواقع الويب.

أسئلة البحث:

التساؤل الرئيس للبحث الحالي: ما درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن؟ وأراءهن نحوها؟

ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة توظيف مهارة الاكتشاف والتعاطف في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

٢. ما درجة توظيف مهارة تعريف وتحديد المشكلة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

٣. ما درجة توظيف مهارة التصور وتوليد الأفكار في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

٤. ما درجة توظيف مهارة النمذجة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

٥. ما درجة توظيف مهارة الاختبار والتجريب في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

٦. ما وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره حول توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي الرئيس: التعرف على درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن، وأراءهن نحوها. ومنه تنبثق الأهداف الفرعية:

١. التعرف إلى درجة توظيف مهارة الاكتشاف والتعاطف في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن

٢. التعرف إلى درجة توظيف مهارة تعريف وتحديد المشكلة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن

٣. التعرف إلى درجة توظيف مهارة التصور وتوليد الأفكار في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن

٤. التعرف إلى درجة توظيف مهارة النمذجة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن

٥. التعرف إلى درجة توظيف مهارة الاختبار والتجريب في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن

٦. التعرف إلى وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن حول توظيف التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب

أهمية البحث:

توضح الباحثة أهمية البحث الحالي من خلال:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث النظرية بأثارة انتباه الباحثين والمهتمين في المجال، بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتعلق بالتفكير التصميمي وتطبيق في مجالات ومراحل مختلفة. حيث إن

موضوع التفكير التصميمي يساعد المتعلمين على إظهار قدراتهم الإبداعية وتحسينها وإنتاج الأفكار والتفكير الناقد والوصول مهارات لحل المشكلات التربوية وخلق مناخ مناسب للابتكار والإبداع. حيث يتم وضع التفكير التصميمي كمنهج للإبداع والابتكار في سياق التدريس والتعليم لتحقيق أهداف التعلم من خلال أنشطة التدريس وتطوير المهارات المهنية للمتعلمين ومواجهة التحديات من خلال تطوير التعاطف وتشجيع العمل وتوليد الأفكار وتنمية الحلول الإبداعية للمشكلات، وبالتالي هو وسيلة للتحسين المستمر ولتطوير الكفاءة مدى الحياة (Koh et al. 2015, Noh & Karim 2021).

الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة إطارا عاماً تربوياً، من خلال وضع إطار نظري للتفكير التصميمي في السياقات التعليمية وفي سياق تصميم المواقع الإلكترونية خاصة، حيث تم إعداد مقياس للتفكير التصميمي من إعداد الباحثة بناء على مراجعة الأدبيات السابقة لتوفير الوقت والجهد واستخدامه في الدراسات المستقبلية، والذي قد يفيد كل من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين ومصممي التعليم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

حدود موضوعية: درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية من خلال مقرر تصميم الصحافة الإلكترونية.

حدود مكانية: طالبات بكالوريوس برنامج الصحافة الرقمية بكلية الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية.

حدود بشرية: طالبات المستوى السابع لبرنامج البكالوريوس في الصحافة الرقمية بكلية الآداب اللاتي سجلن في مقرر تصميم الصحافة الإلكترونية بجامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

التفكير التصميمي:

منهجيه للتفكير لحل المشكلات بطريقه عمليه وعقليه كما تم تحديدها من قبل مدرسه ستانفورد للتصميم Stanford Design School (D.school) حيث أنها تتمحور حول الإنسان لتحديد متطلباته واهتمامه من خلال عمليات التفكير التصميمي لتحفيز إبداع المتعلمين لتقديم الأفكار الإبداعية باستخدام نموذج أولي ومن ثم يتم تحسين تلك الأفكار من خلال الاختبار (Tu et al., 2018). ويعرف أيضاً بأنه عملية عقلية يتم استخدامها لبناء الأفكار بصورة كلية متكاملة وذات معنى وفائدة من الأجزاء البسيطة غير ذات المعنى، وتتألف من خمس مهارات: التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار، وعمل على تمكن المتعلمين من تطوير حلول مبتكرة لمشاكل العالم الحقيقي (جبارين، ٢٠٢١).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه طريقه تفكير وهو أسلوب لحل المشكلات الحياتية التي تواجههم وتتمثل من خلال تصميم مشروع صحيفة إلكترونية على الويب لطالبات الصحافة الرقمية بجامعه الأميرة نوره بنت عبدالرحمن باستخدام مراحل التفكير التصميمي عند التخطيط للعمل وتتمثل بالتعاطف ومعرفه حاجات الجمهور المستهدف للصحيفة وتحديد المشكلة وتوليد الأفكار والنموذج الأولي ثم الاختبار.

موقع الويب:

تتمثل بمجموعة من الصفحات الإلكترونية على شبكة الإنترنت وتحتوي محتوى إلكتروني مبني ومنظم بشكل منهجي داخل تلك الصفحات باستخدام الوسائط الإلكترونية وأدوات تفاعل إلكترونية (عمران وآخرون، ٢٠٢٠)

وتعرفها الباحثة إجرائيا: هي مواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت من خلال عنوان الموقع الويب (https://ar.site123.com) يتم إنشاؤه وتصميمه من قبل الطالبات وفق معايير محددة توفر دعما مجانيا كأداة سهلة لإنشاء الموقع الإلكتروني باستخدام تصاميم وتخطيطات جاهزة تسمح بإضافة المحتوى الذي يتم تصميميه من قبل الطالبات بسهولة واستخدام الوسائط المتعدد والأدوات الرقمية المختلفة مرورا بمراحل التفكير التصميمي.

الصحافة الرقمية:

برنامج الصحافة الرقمية هو إحدى برامج مرحلة البكالوريوس بجامعة الأميرة نوره بنت الرحمن؛ ويهدف لإعداد متخصصات في مجال الصحافة الرقمية ويسهمن في خدمة المجتمع في المجال الإعلامي والصحفي والرقمي. وتعرف الباحثة إجرائياً: طالبات المستوى السابع لمرحلة البكالوريوس في برنامج الصحافة الرقمية والمسجلات بمقرر تصميم الصحف الإلكترونية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التفكير التصميمي Design thinking

يعد مدخل التفكير التصميمي من المفاهيم الحديثة والمرتبطة بمجالي التصميم والتخطيط. ومع ذلك، فإن الخطوات المنظَّمة التي ينهجها هذا المدخل في هذه العمليات قد أثارت اهتمام المتعلمين والمربين بتطوير عمليات ومهارات التعليم والتعلم، مما يجعلها أداة مثالية لتحفيز المتعلمين على ابتكار حلول واضحة تعتمد على الخبرة، والمعرفة، والملاحظة، والتخيل (حجازي ،٢٠٢٢).

فجوهر عملية التفكير التصميمي هو التفكير بطريقة علمية لمعرفة وتحديد المشكلة من خلال جمع المعلومات والملاحظة والاستماع للمستخدمين وتوليد الأفكار المتنوعة؛ لتحويلها هذه الأفكار الملائمة في تصميم وإنتاج حلول تطويرية لحل المشكلات. فالتفكير التصميمي هو عملية منهجيه مبتكرة تساعد المتعلم لفهم المشكلات وتطوير الحلول (Lin & Shen,2020). كما يشير أيضاً بهوت وآخرون (٢٠٢٢) أن التفكير التصميمي أداة لحل المشكلات وتعتمد على تطبيق مهارات موجهة نحو انتاج أفكار جديدة وتوليد حلول مبتكرة قائمة على سلوكيات واحتياجات المستخدم.

إن التفكير التصميمي منهجا يعتمد على محور إنساني، لبحث المشاكل وتوليد الأفكار في صور متكاملة ذات معنى وحلول منطقيه لها وهذا النوع من التفكير يشمل خمس مراحل: وهي التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النماذج والاختبار (المظلوم واخرون ،٢٠٢٠). وأشار Evrim and Alzoubi (٢٠٢٣) يبدأ التفكير التصميمي بتحديد المشكلة ثم يليها الفهم للمستخدم وحاجاته ومساحة التصميم، والتفكير في الحلول من خلال العصف الذهني، وتطوير الحلول واختبارها عبر النماذج الأولية.

كما أن هذه المراحل الخمسة لتطبيق التفكير التصميمي حددت وفق نموذج d.school للتفكير التصميمي الذي اقترحه معهد هاسو بلاتنر للتصميم في جامعه ستانفورد الامريكية Stanford (٢٠١٦) حيث يعمل هذا النموذج على مشاركة المتعلمين في عملية التفكير المتميزة والتي تهدف إلى توليد حلول محتملة من خلال التفكير الإبداعي حيث تتضمن استراتيجيات وأفكار وتطوير الحلول واختيار افضل الحلول الممكنة. ويعد نموذج (d.school) من أكثر النماذج استخداماً في المجال التعليمي والدراسات الأكاديمية حيث تم استخدام هذا النموذج في كل من دراسة من دراسة المظلوم واخرون (٢٠٢٠) ودراسة عبدالرؤوف (٢٠٢٠) ودراسة جبارين (٢٠٢١) و أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢١) ودراسة نوير (٢٠٢١) ودراسة الجبرتي (٢٠٢٢) ودراسة إبراهيم (٢٠٢٢) ودراسة (٢٠٢٢) Christophe.

مراحل التفكير التصميمي Design thinking processes:

التعاطف Empthize:

التعاطف هو أساس عملية التفكير التصميمي المتحورة حول المتعلم بصفته المستفيد من المنتج أو الخدمة، حيث يهدف إلى فهم المستفيدين في نطاق المشكلة وابعادها بمعنى فهم الاحتياجات النفسية والعاطفية لهم وحاجات الجمهور المستهدف، وهو يركز على الأبعاد الحسية الشعورية حيث يضع المصمم نفسه مكان الفئة المستهدفة التي يرغب في تقديم أو خدمة المنتج لها، لكي يتمكن من التعاطف واكتشاف الاحتياجات الملموسة وغير الملموسة للإطار الذي يواجه المشكلة. ومن خلال إحساس المصمم بمعايشة الانطباعات تجاه الخدمة والإحساس بوجود مشكلة وأثرها، يتولد العمل على حلها (الحوام ،٢٠٢٣).

التحديد Define:

يتم هذه المرحلة فرز وتصنيف ما تم جمعه من مدخلات ومعلومات من المرحلة السابقة وتحليها وفق بنود محددة حيث يتم زيادة التركيز على نوعية المشكلات التي تحتاج إلى حلول، وتحليل كل عنصر من عناصر المشكلة على حده وتفسيرها بكل دقه وصياغتها بشكل واضح. ويتم تحديد الاحتياجات الملموسة وغير الملموسة وتحديد العوامل المؤثرة؛ كما يحدد المصمم أهم وأكثر المشاكل أولوية وهي التي سيتم العمل عليها.

توليد الأفكارIdeate:

هي عملية تركز على توليد الأفكار من ناحية عقلية بهدف التوسع في المفاهيم والنتائج لإيجاد أفضل الحلول للمشكلة. ويتم استخدام العصف الذهني لطرح الأفكار التي تتصف بالمرونة والطلاقة والأصالة في مجموعات ليساهم في تطوير الأفكار والآراء والعمل على إيجاد الحلول بشكل جماعي مع مراعاة عدم القيام بتقييم الحلول أو استبعاد أي فكرة. إنما التفكير على نطاق أوسع وتشجيع جميع الأفكار والملاحظات وتسجيل كل الآراء بهدف الخروج بأكبر قدر من الأفكار لتي يمكنك الاختيار من بينها وتحديد الحلول الأفضل لاحقا من خلال اختيار المستخدم وملاحظات ورصد الأفكار المطروحة والممكنة والقابلة للتنفيذ.

النمذجة Prototype:

هي عملية ترجمة وتحويل الأفكار من استقصاءات في مرحلة سابقة إلى خدمة أو منتجات ملموسة بالواقع من خلال نماذج أولية قابله للعرض والمشاركة والتفاعل مع المستهدفين لتجريب مدى قبول الأفكار التي تم طرحها لحل المشكلة والتحقق من فعالية الحلول وتجميع الملاحظات وردود فعل المستهدفين التي يمكن البناء عليها لتطوير وتحسين النموذج في المراحل التالية.

الاختبارTesting:

يتوفر في هذه المرحلة التغذية الراجعة والتعليقات حول النماذج الأولية التي أنشائها من خلال اختبار تصميم النموذج النهائي للخدمة أو المنتج وتقييمه ضمن سياق واقعي ومواقف حقيقية للمستخدمين في ضوء المتغيرات المحيطة، وجمع أراء المستخدمين لها مع مراعاة عدم تقديم شروحات تفصيلية حول كيفية الاستخدام بهدف اختبار سهولة الاستخدام من عدمها. ويتم في هذه المرحلة التحسين المستمر والتطوير وجعلها بأفضل صورة، كما تستهدف إعادة بناء وتصميم النماذج الأولية.

من المهم الإشارة إلى أن مراحل التفكير التصميمي هي عملية ليست خطية فقط، بل هي عملية تكرارية تتسم بالمرونة ويمكن إجراء أكثر من مرحلة في وقت واحد؛ وهي تستخدم لإيجاد أفضل الحلول والمراجعة والتعديل لتحقيق أفضل النتائج. وقد يحتاج الفريق إلى الرجوع إلى مرحلة سابقة أو أكثر للحصول على معلومات أكثر عن الجمهور المستهدف أثناء عرض النماذج الأولية

ومناقشة الأفكار والتحسينات المقترحة وتوضيح أفضل الحلول (نوير،٢٠٢١؛ الحوام، ٢٠٢٣). وقد تقود نتائج الاختبار إلى إعادة تعريف المشكلة، أو لتعديل الحلول، أو ابتكار أفكار جديدة، أو تعديل النموذج الأولي لزيادة فعاليته في حل المشكلة.

خصائص التفكير التصميمي:

أشار كل من رزق (٢٠١٨، ص.٢٩٩) وعيد (٢٠٢١) أبرز خصائص التفكير التصميمي والملامح التي يتميز بها التفكير التصميمي وهي على النحو الآتي:

١. التفكير التصميمي يبنى على الحل ويعتمد على التفكير الشمولي.

٢. أنه يشجع على التفكير خارج الصندوق ويحفز القدرات الإبداعية والعمل الجامعي والتعلم الذاتي.

٣. يساعد على تحقيق التوازن بين بيان المشكلة والحل الذي تم تطويره حيث أن العقلية التي تركز على التصميم لا تركز على المشكلة، ولكنها تركز على العمل من أجل حل المشكلة.

٤. التكامل الموجه حيث يساعد التفكير التصميمي المتعلم على التفكير في وقت واحد على ثلاث عوامل وهي المشكلة والموارد المادية والتقنية المتاحة والتحديات والصعوبات التي تواجه حل المشكلة.

٥. أسلوب من أساليب حل المشكلات، يأتي من منظور الهدف النهائي

٦. أسلوب يعتمد على التفكير التفريقي والتجميعي لدى المتعلم حيث يستخدم التفكير التصميمي التفكير التباعد للحصول على أكبر عدد من الحلول المطروحة ثم يستخدم التفكير المتقارب لتحديد أفضلها.

٧. يعتمد على التركيب أي تجميع العناصر أو المكونات الأولية وتكوين كل متماسك.

٨. أنه لا يقيم أو يستبعد أي فكره أولية مهما بدت غريبه أو مستحيلة.

٩. أنه يقضى على الخوف من الفشل والإخفاق.

الدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير التصميمي في السياقات التعليمية:

دراسة Warman (٢٠١٥) والتي هدفت إلى كيفية استخدام التفكير التصميمي في التعليم العالي ومناقشه مبادئ التفكير التصميمي وعملياته من خلال إبراز أمثله حقيقية لهذا التفكير وكيفية تطبيقه في أغلب مؤسسات التعليم العالي؛ وأكدت أنه يستخدم في وصف نمط معين من التفكير التطبيقي الإبداعي في مختلف فروع المعرفة حيث يشبه نظم التفكير في تحديد نهج معين لفهم المشكلات وحلها مصدر من مصادر الأفكار والنمذجة.

دراسة أبو عودة وموسى (٢٠٢٠) هدفت لدراسة أثر تدريس وحدة العلوم من خلال توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي لتنميه مهارات التفكير التصميمي لدى عينه مكونه من ٤٠ طالبه طالبات الصف التاسع بمدرسة طيبة الثانوية بغزة. استخدم البحث المنهجين الوصفي (الأسلوب التحليلي وتحليل المضمون) وشبة التجريبي للمجموعة الواحدة وتطبيق القياس قبلي وبعدي من خلال بطاقة ملاحظة لمهارات التفكير التصميمي وأظهرت النتائج فروق ذات دلاله إحصائية في التطبيقي القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وأن التدريس وفق التعلم القائم على المشروع له أثر في تنمية مهارات التفكير التصميمي.

دراسة المشهداني (٢٠٢١) والذي يهدف إلى التعرف على التفكير التصميمي لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة والفروق بينهم وفق للجنس والتخصص، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طلبة من معهد الفنون الجميلة ببغداد ومن خلال استخدم المنهج الوصفي، توصل البحث إلى أن طلبة معاهد الفنون الجميلة لديهم مستويات عالية من التفكير التصميمي وهي متساوية لدى الذكور والإناث وفروقا لصالح قسم الفنون التشكيلية.

دراسة بهوت واخرون (٢٠٢٢) والتي هدفت لتصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وقام الباحث بإعداد بيئة تعلم افتراضية واعداد اختبار خاص بتنمية مهارات التفكير التصميم وتطبيه على عينه مكونه من ٤٠ طالبا قبليا وبعديا وأظهرت نتائج الد راسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام بيئة التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد.

دراسة الخضير (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير استخدام البودكاست التعليمي في تعليم وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تطوير مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة والقياس القبلي والبعدي للإجابة على أسئلة الدراسة. تضمنت المجتمع الدراسي جميع طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياض للعام ١٤٤٣ وبلغت عددهم ٤٢٨٧٦ طالبة. تم اختيار عينة عشوائية متعددة المراحل تضم ١٣ طالبة للدراسة. استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات التفكير التصميمي. وتم استخدم اختبار ويلكوكسون لتحليل البيانات وتحديد وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظه مهارات التفكير التصميمي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات مهارات التفكير التصميمي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة محمد (٢٠٢٣) والتي تهدف إلى التحقق من فاعلية نموذج Steam على تنمية مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب التدريب الميداني من خلال عينه تكونت ٢٦ طالبه تم استخدام المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة مقياس التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية وأشارت نتائج الدراسة إلى ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لطلاب في مستوى مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي.

دراسة الحوام (٢٠٢٣) التعرف على مفهوم التفكير التصميمي ودوره في تعزيز الإبداع والابتكار في حل المشكلات وغيرها من مهارات القرن الواحد والعشرون وكيفيه تطبيق منهجيه التفكير التصميمي لدى طلبه كليات الفنون بجامعه طيبة بالسعودية وفق نموذج جامعه ستانفورد للتفكير التصميمي وتألفت عينه البحث من ٢٥ طالبه من قسم التربية الفنية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في اطاره النظري والمنهج شبه التجريبي في إطاره العملي من خلال تطبيق مفهوم التفكير التصميمي القائم على المشاريع وأشارت النتائج أن التفكير التصميمي كطريقة ناجحة في التدريس والتصميم والتنفيذ تنمي الدراس على المستوى الإبداعي والابتكاري والمهني والشخصي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من الملاحظ على الدراسات التي تناولت التفكير التصميمي أنها أوضحت الإطار النظري والتطبيقي لكيفية تطبيق التفكير التصميمي في البيئات التعليمية المختلفة مثل دراسة الحوام (٢٠٢٣) حيث أوضحت الخطوات التفصيلية لكل مرحلة من مراحل التفكير التصميمي وفق نماذج التفكير التصميمي المستخدمة في السياق التعليمي؛ كما أنها أجمعت على أن أثر تطبيق مهارات ومراحل التفكير التصميمي ساهم في تحسين عملية التعلم وتنمية مهارات الطلبة بشكل عام كدراسة المشهداني (٢٠٢١) بما يساهم في التطوير والتحسين لحل المشكلات والإبداع، في حين كانت مهارات التفكير التصميمي متغيراً تابعا في دراسات أخرى حيث استهدفت تنميتها باستخدام متغيرات مستقلة متنوعة كدراسة بهوت وآخرون ودراسة محمد (٢٠٢٣) وكانت تلك الدراسات للمرحلة الجامعية، بينما دراسة أبو عودة وموسى (٢٠٢٠) كانت للمرحلة الثانوية؛ لذا تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على المرحلة الجامعية من خلال تصميم طالبات الصحافة الرقمية لمواقع صحف إلكترونية على الويب هذه الدراسة لمعرفة درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي من خلال تصميم مشاريع العملية للمقرر الدراسي واستخدام الباحثة الاستبيان لمهارات التفكير التصميمي لقياس ذلك. كما استخدمت أداة المقابلة وهي أداة إضافية تميزت فيها عن الدراسات السابقة لمعرفة آراء الطالبات حول التفكير التصميمي من خلال عملية التصميم لمواقع الويب وتوضيح ذلك مما سيكون له إضافة علمية في المجال.

المحور الثاني: تصميم مواقع الويب.

إن تصميم مواقع الويب من المستحدثات التكنولوجية التي أثبتت فاعليتها في التعليم وقد حظيت باهتمام التربويين والمصممين وخاصة في الآونة الأخيرة بعد أن تحول التعليم في عصرنا إلى التعليم الإلكتروني. وقد تناولت العديد من الدراسات ذات الصلة مفهوم الويب حيث عرفها ثنيو (٢٠١٧) "بأنها مجموعة من الصفحات الإلكترونية المرتبطة ببعضها البعض وتضم مجموعة من ملفات الشبكة العنكبوتية ذات الصلة والمرتبطة فيما بينها والتي قام ببناها وتصميمها فرد او مجموعات او مؤسسات ".

كما عرفها مظهر حميد (٢٠١١، ص.٥٩٩) مواقع الويب بأنها مجموعة من الصفحات الرقمية على شبكة الإنترنت، تقدم بأشكال رقميه متنوعة وتعتمد على مجموعة من الأدوات كالبرمجية التعليمية، وغرف النقاش، ومنتدى النقاش، ومكتبة الموقع، والمدونات الشخصية، مما يوفر للمتعلمين التفاعل مع المحتوى والزملاء، ومعلم المقرر لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا ويمكن قياس أثرها.

إن تصميم صفحات الويب لا يتطلب فهم بلغة html حيث إن هنالك بعض التطبيقات والمواقع السهلة المصممة لإنشاء صفحات الويب بالشكل الذي نريده ودون الحاجة لكتابة الرموز الازمة لذلك. وهي تعني تماما القيام بعمل صفحة عادية على أي برنامج لمعالجة الكلمات إلا أن تحقيق بعض المؤثرات المعقدة في صفحات الويب قد يحتاج أحيانا إلى الإلمام بقواعد html. كما يطلق على صفحات الويب العدد من المسميات الصحافة الإلكترونية أو صفحات المعلومات أو صفحات الشبكة العنكبوتية، إلا أن الأكثر انتشاراً هو صفحات الويب (دياب والحارثي ،٢٠١٩).

إن مفهوم تصميم المواقع يعرف بأنه صفحات تعليمية تعرض عبر الويب وتتكون من عناصر الوسائط المتعددة والارتباطات الفائقة وتحوي على أنشطه متعددة يتم انتاجها وفق لمعايير تربوية وتقنيه لتحقيق أهداف محددة (المرداني وآخرون ،٢٠١٩).

ويعتبر تصميم مواقع الويب من أهم التطبيقات التربوية في شبكة الانترنت. حيث تشجع التفاعل بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين فيما بينهم وتسمح بتبادل المعلومات فيما بينهم وتتيح مميزات وفرصا متنوعة لتعليم المتعلمين، حيث انها تتيح التعامل مع الوسائط المتعددة كالنص المكتوب والصوت المسموع والصور المتحركة والثابتة؛ بما يدعم ويعزز عملية التعلم بطريقة تتناسب مع قدرات وخصائص المتعلمين (طه وآخرون ،٢٠١٩). وأضافت حكمي (٢٠٢٢) أن عمليه تصميم مواقع الويب ليست عملية عشوائية، بل تستند إلى مبادئ تؤخذ في عين الاعتبار عند القيام بكل خطوة من خطوات بناء وإنتاج المواقع بدءاً من مرحلة التخطيط والبناء وانتهاء بمرحلة التنفيذ والتطبيق.

وقد أشار كلا من (حكمي ،٢٠٢٢؛ وعمران وأبو ناجي ،٢٠٢٠) إلى أهم خطوات تصميم مواقع الويب الرئيسية وهي:

- التخطيط لبناء موقع الويب:

تعد أول خطوه في تصميم موقع الويب الفعال، ومن أهم مراحله حيث تتضمن خطة واضحة لما يراد تصميمه ويتم في هذه المرحلة رسم تخطيطي على الورق يتضمن صفحات الموقع يشمل تحديد الأهداف والفئة المستهدفة والمعلومات التي يتضمنها المحتوى للموقع متمثلة في الصفحة الرئيسة وصفحات الويب المرتبطة بها، والخدمات التي يتضمنها الموقع.

- التصميم لصفحات الويب للموقع:

تتضمن تخطيط وشكل الصفحة الرئيسة والصفحات الأخرى والعناصر والتنسيقات لصفحات الويب مثل: لون الخلفيات وأنواع وحجم النصوص واستخدام الوسائط المتعددة والارتباطات التشعبية وقابلية الاستخدام حيث يتمثل بسهوله الحصول على المعلومات ومعالجتها وإعادة استخدامها.

- الإعداد والتجهيز لصفحات الويب:

يتم في هذه الخطوة إعداد وتجهيز النصوص والصور وملفات الصوت والفيديو من خلال استخدام برامج لتحرير وتجهيز الوسائط المتعددة والتي سوف يتم ادراجها في الموقع. كما يضمن المصمم في هذه الخطوة راحة المستخدم أثناء تجوله في صفحه الإنترنت وانسجامه وضمان رجوعه إليها. حيث يتضمن التنسيق والتنظيم والتسلسل بين عناصر الصفحة والصفحات الأخرى وتوافقها بشكل جيد مع بعضها البعض.

- تنفيذ صفحات الويب:

حيث يتم تحويل التصميم الورقي في الصفحات السابقة إلى صفحات ويب يمكن عرضها من خلال إحدى برامج متصفحات الإنترنت وإضافة المعلومات في صفحات الويب وإنشاء الارتباطات التشعبية والعناصر الفائقة بين صفحات الويب ليسهل الانتقال بين صفحات الموقع من خلال الأدوات التي يوفرها التطبيق المستخدم.

- نشر الموقع عبر الانترنت:

تشمل هذه المرحلة اختيار عنوان للموقع وتخصيص مساحة تخزينيه للموقع على أجهزة الخادم ونشر الموقع بالإنترنت.

وبناء على ماورد أعلاه، يتبين أهمية مراعاة مراحل وخطوات تصميم مواقع الويب عند انشاء وتصميم مواقع إنترنت فعالة. كما أشارت دراسة الشامي (٢٠٢٢) للتأكيد على أسس نجاح التصميم لمواقع الويب من خلال الدارسة المنهجية لاختيار العناصر المرئية وأساليب التصميم لمواقع الويب، وهيكل وتنظيم المحتوى، وتجربة المستخدم لسهولة الوصول إلى المعلومات واستخدام الموقع. بالإضافة إلى الخطوات السابقة مرحلة دعم وتوجيه المعلم للمتعلمين في تصميم وإنشاء مواقع الويب حيث أشارت دراسة يوسف والجبرتي (٢٠٢٠) الكشف عن تأثير نمطي الدعم في بيئة التعلم المعكوس المزود بنمطي الدعم (معلم/اقران) في تنميه مهارات تصميم وانشاء مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الإعدادية حيث استخدم البحث المنهج التجريبي باستخدام بيئة التعلم المعكوس عبر منصة التعلم الاجتماعي Edmodo. كما استخدم البحث عدد من الأدوات لجمع البيانات منها بطاقة الملاحظة للأداء المهاري لمهارات تصميم وإنشاء مواقع الويب. وتكونت عينة التجربة من ٥٠ طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين الأولى استخدمت نمط دعم المعلم في بيئة التعلم المعكوس والثانية نمط دعم الأقران في بيئة التعلم المعكوس. وقد أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، الأولى (درست وفق نمط دعم المعلم) والثانية (درست وفق نمط دعم الاقران) في بطاقة ملاحظة الجانب المهاري في التطبيق البعدي لصالح نمط دعم المعلم. حيث يتضح من هذه الدراسة إضافة إحدى خطوات تصميم مواقع الويب المهمة هو دور دعم المعلم في توجيه المتعلمين أثناء عملهم على تصميم وإنشاء مواقع الويب.

منهجيه البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

اتبع البحث الحالي منهج البحث الوصفي عند تعقب الدراسات السابقة في مجال التفكير التصميمي لدراسة قياس درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات قسم الصحافة الرقمية بكليه الآداب بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن،

وذلك لأن المنهج الوصفي يوفر معلومات عن واقع الظاهرة المراد بحثها، ويصفها بدقة ويعبر عنها كيفيا وكماً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة وخصائصها، أما التعبير الكمي فيعطها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ويهدف للوصف الموضوعي والمنظم للمحتوى ووسيلة أنجح للقيام بتفسير لهذه البيانات، وذلك في حدود الإجراءات والأساليب المنهجية المتبعة، وقدرة الباحث على تفسير النتائج (العساف، ٢٠٠٠). حيث خضعت العينة قصدياً من مجتمع الدراسة لتوافرها، وتم تطبيق أداتي الاستبانة والمقابلات على عينة البحث.

مجتمع البحث والعينة:

يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع الطالبات بالمرحلة الجامعية بجامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن بالمملكة العربية السعودية للعام الأكاديمي ٢٠٢٣م. حيث تكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة من طالبات بكالوريوس قسم الصحافة الرقمية بكلية الآداب والمسجلين بمقرر تصميم الصحافة الالكترونية، وتم اختيارهن بطريقه قصديه نظراً للتسجيل في المقرر وتعاون إدارة القسم الأكاديمي مع الباحثة لتطبيق البحث واستعداد عينة البحث لتطبيق أدوات البحث عليهن.

إجراءات البحث:

تمثلت إجراءات البحث في الخطوات التالية:

أولا: إعداد أدوات الدراسة:

الاستبانة:

تم تصميم استبانة عامة بأهم محاور التفكير التصميمي المناسبة لهدف الدراسة الحالية وهي التعرف على درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبدالرحمن، وذلك بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة في ضوء مشكلة البحث وأهداف الدراسة والأبحاث ذات العلاقة التفكير التصميمي ومهاراته وبالرجوع لنموذج التفكير التصميمي المقترح من قبل مدرسة ستانفورد للتصميم Stanford Design School (D.school) بمراحله الخمسة (٢٠٢٣) وإلى الدراسات السابقة التي استخدمت النموذج المقترح مثل دراسة الجبرتي (٢٠٢٢) ودراسة إبراهيم (٢٠٢٢) ودراسة أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢١)، والخضير (٢٠٢٢)وقد تم تحديد عدد من مهارات التفكير التصميمي وهي:

- مهارة الاكتشاف والتعاطف.
- مهارة تعريف وتحديد المشكلة.
- مهارة التصور وتوليد الأفكار.
- مهارة النمذجة.
- مهارة الاختبار والتجريب.

وتلك المهارات تتوافق مع المقرر والمشاريع العملية، ووضعها في استبانة عامه في ملحق (١) يستعرض المجالات والمهارات الفرعية لها والسلوكيات الدالة على وجود المهارة. وتم اعداد الاستبانة بصورته النهائية مكون من (٢١) فقرة موزعة على ٥ محاور كما تم تقدير درجات الإجابة عبر مقياس ليكرت رباعي لمعرفة أراء الطالبات بشكل محدد وهي كالتالي (موافق بشدة، موافق، غير موافق– غير موافق بشدة) وانحصرت الدرجات لكل عبارة (١–٤).

المقابلات:

تم استخدام أداة المقابلة بهدف التعرف على وجهة نظر الطالبات نحو درجة توظيف التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب. وتم ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة وجها لوجه عبر المقابلات الشخصية ذات الأسئلة المفتوحة من أجل منح المتطوعين للمشاركة مزيداً من الحرية لتشجيع الطالبات إبداء وجهة نظرهن. كما تم عرض أسئلة المقابلات بصورتها الأولية على نفس الخبراء التربويين الذين حكموا أداة الاستبانة لأخذ مرئياتهم وتعديل الصياغة وفقاً لذلك؛ وتضمنت أسئلة المقابلة بصورتها النهائية ملحق رقم (٢). وللتحقق من صدق المقابلات تم من خلال نهج فهم العوامل الاجتماعية بشكل صحيح. فالباحثة عضو هيئة تدريس في الجامعة نفسها ومن نفس بيئة المجتمع المحلي لعينة البحث كما ان لديها خبره في التدريس وتدريس المقرر والتعامل مع الطالبات. وتم مراجعة المقابلات مع الطالبات وإتاحة إمكانية التعديل للمعلومات والإضافة. كما سعت الباحثة للتحقق من إثبات الموثوقية من خلال التأكيد على المشاركات الإجابة بكل حرية وشفافية وأن المعلومات يتم التعامل مها بسرية لأغراض البحث. وتم إجراء مقابلات بعدية تطوعية من عينة البحث (٧) طالبات. وأجريت المقابلة في الحرم الجامعي واستغرقت كل مقابلة ما بين ١٥–٢٠ دقيقة. ولاحظت الباحثة تكرار للإجابات على بعض

الأسئلة وتأكيد عليهن. وتم التأكيد على تفسير النتائج من خلال إرسال نسخة من نص الإجابات للزميلات ممن لديهن خبره للمراجعة والتدقيق.

ثانياً: حساب صدق وثبات الأداة:

صدق المحكمين: اتبعت الباحثة للتحقق من صدق أداة البحث الاستبانة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وصدق البناء (صدق الاتساق الداخلي). فقد تم عرض أداة الباحثة بعد صياغتها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم والتصميمي التعليمي وذلك لإبداء الرأي حول سلامة العبارات ودقتها العلمية ومناسبة العبارة لقياس المهارة المصنفة تحت المجال وسلامه الصياغة اللغوية ووضوحها وفي ضوء ذلك أبدى المحكمون مرئياتهم وتم التعديل وفق ذلك.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طالبات الجامعة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١): "صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٣٠ طالبة)"

المحور الأول: مهارة التعاطف والاكتشاف		المحور الثاني: مهارة تعريف وتحديد المشكلة		المحور الثالث: مهارة التصور وتوليد الافكار		المحور الرابع: مهارة النمذجة		المحور الخامس: مهارة الاختبار والتجريب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٢**	٦	٠,٨٠٨**	١٠	٠,٨٤٨**	١٤	٠,٨١٤**	١٨	٠,٧٨٧**
٢	٠,٧٤٣**	٧	٠,٨٦٠**	١١	٠,٧٩٦**	١٥	٠,٨٥١**	١٩	٠,٨٢١**
٣	٠,٧٢٨**	٨	٠,٨٧٩**	١٢	٠,٧٥٣**	١٦	٠,٨٧٢**	٢٠	٠,٧٥١**
٤	٠,٨٠٠**	٩	٠,٧٥٣**	١٣	٠,٨٠١**	١٧	٠,٨٨٣**	٢١	٠,٨٥٢**

المحور الأول: مهارة التعاطف والاكتشاف		المحور الثاني: مهارة تعريف وتحديد المشكلة		المحور الثالث: مهارة التصور وتوليد الافكار		المحور الرابع: مهارة النمذجة		المحور الخامس: مهارة الاختبار والتجريب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٧٦٦**	الارتباط بالاستبانة	٠,٩٢٤**	الارتباط بالاستبانة	٠,٧١١**	الارتباط بالاستبانة	٠,٧٠٣**	الارتباط بالاستبانة	٠,٧١٨**
الارتباط بالاستبانة	٠,٨٠٦**								

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١) ومن خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول أعلاه ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما تبين ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات ومحاور الاستبانة ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة موافق بشدة من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الاداة:

المقصود بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طالبات الجامعة، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لعبارات الاستبانة على مستوى محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول رقم (٢): يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مهارة التعاطف والاكتشاف	٥	٠,٨١
المحور الثاني: مهارة تعريف وتحديد المشكلة	٤	٠,٨٥

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الثالث: مهارة التصور وتوليد الافكار	٤	٠,٨١
المحور الرابع: مهارة النمذجة	٤	٠,٨٨
المحور الخامس: مهارة الاختبار والتجريب	٤	٠,٨١
إجمالي الاستبانة	٢١	٠,٩٢

ويتضح من الجدول (٢) ارتفاع معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٨١، ٠,٨٨)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

ثالثاً: الإجراءات التطبيقية:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بعدد من الإجراءات ما يلي:

١. استخدام موقع Site 123 كإحدى التطبيقات المجانية لتصميم موقع الويب من قبل الطالبات (الفئة المستهدفة) بهدف تصميم موقع صحيفة إلكترونية فعال كإحدى المشاريع العملية للمقرر الذي تم تدريسه وهو مقرر تصميم الصحف الرقمية و من خلال هذه الدراسة وعمل الطالبات في مشروعهم العملي " تصميم مواقع صحف الكترونية على الويب " تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات كل مجموعة مكونة ما بين (٤-٥) طالبات للمجموعة الواحدة يتشارك فيها أعضاء الفريق في إمكانية تطبيق مراحل ومهارات التفكير التصميمي، حيث أن الطالبات لديهن معرفة سابقة بمفهوم التفكير التصميمي من خلال ملاحظة ذلك في التدريس. كما أنه من خلال عملهن على المشروع يبدأن بالتخطيط لبناء الموقع بعدد من الإجراءات منها: الشعور بالمشكلة وجمع المعلومات وتحديد حاجات الجمهور المستهدف وتوليد الأفكار والموضوعات واختيار أفضل الأفكار والأدوات والحلول الممكنة التي تساهم في تفعيل موقع الصحيفة الالكترونية؛ ثم اعداد نموذج أولي وسيناريو تفصيلي لمراحل تصميم موقع الصحيفة الإلكترونية. حيث يكون في هذه المرحلة مرحلة التجريب المبدئي للموقع والتفاعل ويتم في هذه المرحلة تقديم التغذية الراجعة من قبل أستاذة المقرر لجمع الملاحظات ثم يليها اختبار التصميم للموقع في سياق حقيقي وواقعي ويتم من خلالها عملية التحسين والتطوير.

٢. تحديد دور الباحثة:

تعريف عينة البحث بالهدف من هذه الدراسة والدور المتوقع منهن وكذلك شرح أساسيات الموقع والخدمات المجانية التي يقدمها ويتم تطبيق الطالبات للمشروع العملي من خلال حضور المحاضرات وجها لوجه داخل وخارج المحاضرات والتواصل معهن بشكل مباشر وتقديم التغذية الراجعة لهن. وتكون خطه العمل للمشروع العملي "تصميم صحيفة إلكترونية" خلال الفترة الزمنية (٥-٦ أسابيع) وإجمالي وقت المحاضرة للمشروع العلمي (٢) ساعتان من كل أسبوع.

٣. تحديد دور الطالبة:

يتم تقسيم الطالبات على مجموعات وكل مجموعه تتشارك مع أعضاء الفريق الواحد من كل أسبوع بالتخطيط لبناء موقع الصحيفة الإلكترونية على الويب. حيث تتناقش الطالبات وجها لوجها فيما بينهن في عملية التخطيط والبناء والتصميم للموقع على الورق وإمكانية تطبيق المهارات الرئيسة والفرعية للتفكير التصميمي وتطبيق ذلك من خلال تصميم موقع الويب وأثناء ذلك يتم تقديم التغذية الراجعة من قبل أستاذة المقرر لكل مجموعة على حدة.

الأساليب الاحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج التحليل الاحصائي SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لبيان الاستبانة معتمداً على مدرج ليكرت الرباعي لقياس مدى تطور مهارات الطالبات والذي يوضح درجات الموافقة على فقرات الاستبانة بدرجات (موافقة بشدة، موافقه،غير موافق، غير موافق بشدة) بالإضافة إلى استخدام المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب الثبات للأداة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب صدق الاتساق.
- المتوسط الحسابي Mean لمعرفه مدى ارتفاع وانخفاض استجابات عينة البحث حول فقرات محاور الاستبانة.
- الانحراف المعياري SD للتعرف على مدى انحراف استجابات افراد العينة لعبارات محاور الاستبانة.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. خصائص مجتمع البحث:

تم تصنيف مجتمع البحث وفقاً للمتغيرات وهي المعدل التراكمي ومستوى المهارات التقنية في التصميم وفيما يلي الخصائص لعينة أفراد الدراسة في ضوء المتغيرات:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية ٪
المعدل التراكمي	ممتاز	٥٧	٩٠,٤٨
	جيدجدا	٦	٩,٥٢
	جيد	٠	٠,٠
	مقبول	٠	٠,٠
تقييم مستوى المهارات التقنية للتصميم	ممتاز	٣٩	٦١,٩
	جيداجدا	٢٢	٣٤,٩٢
	جيد	٢	٣,١٨
	مقبول	٠	٠

يتضح من الجدول (٣) أن المعدل التراكمي لمعظم أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة (ممتاز) حيث بلغت نسبتهن المئوية (٩٠,٤٨٪)، ثم يأتي من معدلهن التراكمي (جيد جدًا) وذلك بنسبة مئوية (٩,٥٢٪). كما أن مستوى تقييم أكثر من نصف حجم أفراد العينة من طالبات الجامعة (٦١,٩٠٪) للمهارات التقنية في مجال التصميم بشكل عام (ممتاز)، ثم يأتي من تقييمهن للمهارات التقنية في مجال التصميم بشكل عام (جيد جدًا) وذلك بنسبة مئوية (٣٤,٩٢٪)، وأخيرًا يأتي أفراد العينة من طالبات الجامعة ممن كان تقييمهن للمهارات التقنية في مجال التصميم بشكل عام (جيد) وذلك بنسبة مئوية (٣,١٨٪).

نتائج البحث ومناقشتها:

يتم عرض نتائج الدراسة للإجابات عن تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة توظيف مهارة الاكتشاف والتعاطف في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على درجة توظيف مهارة الاكتشاف والتعاطف في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: مهارة التعاطف والاكتشاف، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث من طالبات الجامعة كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٤): استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة حول عبارات المحور الأول: مهارة التعاطف والاكتشاف.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	اجمع المعلومات عن المشكلة وأبعادها.	ت	٣٩	٢٠	٤	٠	٣,٥٦	٠,٦٢	١	موافق بشدة
		%	٦١,٩	٣١,٧٥	٦,٣٥	٠				
٣	أستطيع تحديد حاجات الجمهور المستهدف.	ت	٣٤	٢٧	٢	٠	٣,٥١	٠,٥٦	٢	موافق بشدة
		%	٥٣,٩٧	٤٢,٨٦	٣,١٧	٠				
٤	أستطيع الالمام العميق بجوهر المشكلة وعناصرها وأبعادها.	ت	٣٠	٣١	٢	٠	٣,٤٤	٠,٥٦	٣	موافق بشدة
		%	٤٧,٦٢	٤٩,٢١	٣,١٧	٠				
٢	اكتشف سلوكيات وخصائص الجمهور المستهدف.	ت	٢٦	٣٥	٢	٠	٣,٣٨	٠,٥٥	٤	موافق بشدة
		%	٤١,٢٧	٥٥,٥٦	٣,١٧	٠				
١	أشعر بالمشكلة وأبعادها على أرض الواقع مع الجمهور المستهدف.	ت	٢٣	٣١	٨	١	٣,٢١	٠,٧٢	٥	موافق
		%	٣٦,٥١	٤٩,٢	١٢,٧	١,٥٩				
المتوسط العام للمحور							٣,٤٢	٠,٤٥	موافق بشدة	

يتضح من الجدول السابق أن وجهات نظر أفراد العينة من طالبات الجامعة حول درجة موافقتهن على عبارات محور: مهارة التعاطف والاكتشاف، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٢ من ٤,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام. مما يشير إلى ان افراد العينة من الطالبات يرون أن درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي لهذا المحور جاءت بدرجة عالية (موافق بشدة) وذلك بشكل عام. ولتفسير هذه النتيجة من خلال عمل الطالبات على مشروعهن العملي وهو تصميم موقع صحيفة الكترونية على الويب ساهم في عملية التخطيط لبناء موقع فعال حيث يجمعن معلومات تفصيلية عن هدف الموقع وجمع معلومات عن المشكلة وأبعادها وتحديد الفئة المستهدفة التي سيخدمها الموقع حيث اهتمت الطالبات بتحديد حاجات واهتمامات الجمهور المستهدف لجذب القارئ والمستخدم لموقع الويب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من بهوت واخرون (٢٠٢٣) ومحمد (٢٠٢٣) في ان استخدام التكنولوجيا يؤكد توظيف مهارات التفكير التصميمي وتنميتها.

السؤال الثاني: ما درجة توظيف مهارة تعريف وتحديد المشكلة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على درجة توظيف مهارة تعريف وتحديد المشكلة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: مهارة تعريف وتحديد المشكلة، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٥): استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة حول عبارات المحور الثاني: مهارة تعريف وتحديد المشكلة.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٤	أصيغ المشكلة بأسلوب محدد وواضح.	ت	٣٠	٣٢	١	٠	٣,٤٦	٠,٥٣	١	موافق بشدة
		%	٤٧,٦٢	٥٠,٧٩	١,٥٩	٠				

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	أقيم المعلومات التي تم جمعها عن المشكلة.	ت	٣٢	٢٨	٣	٠	٣,٤٦	٠,٥٩	٢	موافق بشدة
		%	٥٠,٨	٤٤,٤٤	٤,٧٦	٠				
٢	أستطيع فهم المشكلة وابعادها بشكل صحيح.	ت	٢٧	٣١	٥	٠	٣,٣٥	٠,٦٣	٣	موافق بشدة
		%	٤٢,٨٦	٤٩,٢	٧,٩٤	٠				
٣	أحدد ابعاد المشكلة في ضوء الاحتياجات الفعلية.	ت	٢٣	٣٣	٧	٠	٣,٢٥	٠,٦٥	٤	موافق
		%	٣٦,٥١	٥٢,٣٨	١١,١١	٠				
المتوسط العام للمحور							٣,٣٨	٠,٤٩		موافق بشدة

يتضح من الجدول (٥) وجهات نظر أفراد العينة من طالبات الجامعة حول درجة موافقتهن على عبارات محور: مهارة تعريف وتحديد المشكلة، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٣٨ من ٤,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام. مما يشير إلى ان افراد العينة يرون ان درجة توظيف مهارة تعريف وتحديد المشكلة لديهم كانت بشكل عام بدرجة مرتفعة جداً. وترى الباحثة من العوامل التي ساعدت في ذلك من خلال عمل الطالبات في مشروع تصميم مواقع الصحف الالكترونية على الويب كان طريقة ومنهجية للتفكير ومدخلا لحل المشكلات التي واجهت الطالبات أثناء تصميم الموقع، حيث يبدأ بتحديد الجمهور المستهدف المراد التصميم له وينتهي بحلول جديدة مفصلة لحاجاتهم والمشكلات التي واجهتهم أثناء عملية البناء والتصميم. والدراسة بهذا التفسير اتفقت مع دراسة Warman (٢٠١٥) ودراسة الخضير (٢٠٢٢).

السؤال الثالث: ما درجة توظيف مهارة التصور وتوليد الأفكار في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على درجة توظيف مهارة التصور وتوليد الأفكار في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: مهارة التصور وتوليد الافكار، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث من طالبات الجامعة كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٦): استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة حول عبارات المحور الثالث: مهارة التصور وتوليد الأفكار.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	اقترح الحلول والأفكار الممكنة لحل المشكلة في ضوء المعطيات.	ت	٣٨	٢٣	٢	٠	٣,٥٧	٠,٥٦	١	موافق بشدة
		%	٦٠,٣٢	٣٦,٥١	٣,١٧	٠				
٣	أقارن بين الحلول المقترحة للمفاضلة بينها.	ت	٣٥	٢٥	٣	٠	٣,٥١	٠,٥٩	٢	موافق بشدة
		%	٥٥,٥٦	٣٩,٦٨	٤,٧٦	٠				
٤	اتخذ القرار المناسب في اختيار الحلول الملائمة.	ت	٣١	٣١	١	٠	٣,٤٨	٠,٥٣	٣	موافق بشدة
		%	٤٩,٢١	٤٩,٢	١,٥٩	٠				
٢	أخذ أراء الجمهور المستهدف لصياغة الحلول والافكار.	ت	٣٠	٢٥	٨	٠	٣,٣٥	٠,٧٠	٤	موافق بشدة
		%	٤٧,٦٢	٣٩,٦٨	١٢,٧	٠				
المتوسط العام للمحور							٣,٤٨	٠,٤٦		موافق بشدة

يتضح من الجدول (٦) وجهات نظر أفراد العينة من طالبات الجامعة حول درجة موافقتهن على عبارات محور: مهارة التصور وتوليد الافكار، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤٨ من ٤,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام، وبذلك تكون الباحثة أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة دراستها. ولتفسير هذه النتيجة فالطالبات من خلال عملهن كمجموعات في المشروع العملي للمقرر وهو بناء موقع صحيفة إلكترونية على الويب، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدة بعضهن البعض في اقتراح وتبادل الأفكار المتنوعة ومقارنة الأفضل فيما بينهن والتصحيح لبعضهم من خلال تفاعلهم في تصميم وبناء الموقع واتخاذ أفضل القرارات، واتفقت تفسيرات هذه النتيجة مع دراسة أبو عودة وموسى (٢٠٢٠).

السؤال الرابع: ما درجة توظيف مهارة النمذجة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على درجة توظيف مهارة النمذجة في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الرابع: مهارة النمذجة، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٧): استجابات أفراد عينة البحث من طالبات الجامعة حول عبارات المحور الرابع: مهارة النمذجة.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	إعداد نموذج أولي لخطة تنفيذ الحلول المقترحة.	ت	٣٧	٢٥	٠	١	٣,٥٦	٠,٥٩	١	موافق بشدة
		%	٥٨,٧٣	٣٩,٦٨	٠	١,٥٩				
٢	أحدد خطوات تصميم النموذج الأولى بشكل دقيق.	ت	٣٤	٢٦	٣	٠	٣,٤٩	٠,٥٩	٢	موافق بشدة
		%	٥٣,٩٧	٤١,٢٧	٤,٧٦	٠				
٣	أصمم وأطور الأدوات والمنتجات المصاحبة للنموذج المقدم.	ت	٢٧	٣٢	٣	١	٣,٣٥	٠,٦٥	٣	موافق بشدة
		%	٤٢,٨٦	٥٠,٧٩	٤,٧٦	١,٥٩				
٤	أشرح الخصائص التي يشملها النموذج تفصيلاً.	ت	٢٤	٣١	٧	١	٣,٢٤	٠,٧١	٤	موافق
		%	٣٨,١	٤٩,٢	١١,١١	١,٥٩				
المتوسط العام للمحور							٣,٤١	٠,٥٤		موافق بشدة

يتضح من الجدول (٧) وجهات نظر أفراد العينة من طالبات الجامعة حول درجة موافقتهن على عبارات محور: مهارة النمذجة، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٤١ من ٤,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام. مما يشير إلى أن أفراد العينة من الطالبات يرون أن درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي لهذا المحور جاءت بدرجة عالية (موافق بشدة) وذلك بشكل عام.

السؤال الخامس: ما درجة توظيف مهارة الاختبار والتجريب في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة؟

وللإجابة على هذا السؤال وللتعرف على درجة توظيف مهارة الاختبار والتجريب في تصميم مواقع الويب من وجهة نظر طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الخامس: مهارة الاختبار والتجريب، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث من طالبات الجامعة كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة حول عبارات المحور الخامس: مهارة الاختبار والتجريب.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣	أستفيد من التغذية الراجعة عن النموذج المقدم للتصحيح.	ت	٤١	٢٢	٠	٠	٣,٦٥	٠,٤٨	١	موافق بشدة
		%	٦٥,٠٨	٣٤,٩٢	٠	٠				
٤	أطور وأحدث النموذج وفق المستجدات والتغذية الراجعة.	ت	٤٢	١٧	٤	٠	٣,٦٠	٠,٦١	٢	موافق بشدة
		%	٦٦,٦٧	٢٦,٩٨	٦,٣٥	٠				
٢	أراجع خطوات تطبيق استخدام النموذج ومدى مناسبتها للجمهور المستهدف.	ت	٣٤	٢٩	٠	٠	٣,٥٤	٠,٥٠	٣	موافق بشدة
		%	٥٣,٩٧	٤٦,٠٣	٠	٠				
١	أجرب النموذج المقدم على الجمهور المستهدف.	ت	٣٦	٢٤	٣	٠	٣,٥٢	٠,٥٩	٤	موافق بشدة
		%	٥٧,١٤	٣٨,١	٤,٧٦	٠				
المتوسط العام للمحور							٣,٥٨	٠,٤٦	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (٨) وجهات نظر أفراد العينة من طالبات الجامعة حول درجة موافقتهن على عبارات محور: مهارة الاختبار والتجريب، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٥٨ من ٤,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الجامعة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام.

مما يشير إلى أن أفراد العينة من الطالبات يرون أن درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي لهذا المحور جاءت بدرجة عالية (موافق بشدة) وذلك بشكل عام. وقد اتفقت نتائج الدراسة ان هنالك درجة توظيف عالية لمهارات التفكير التصميمي من خلال استخدام التكنولوجيا وهو بناء موقع ويب مع دراسة بهوت واخرون (٢٠٢٣) ومحمد (٢٠٢٣) والخضير (٢٠٢٢) ان التقنية تساهم في تنميه مهارات التفكير التصميمي.

كما تعزو الباحثة هذا الأثر في أن درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام إلى أن التصميم يتمركز حول التعاطف العميق مع المستخدم وهو القارئ لموقع الويب الأساسي للأفكار المتنوعة، وبناء نماذج أولية ومشاركة ما تم تصميمه مع الفئة المستهدفة، ومن ثم نشر الحلول المبتكرة مع الجمهور، وكل تلك الخطوات تطبقه الطالبات أثناء بناء وتصميم موقع الويب، الأمر الذي ساعدهن في تحويل التحديات والصعوبات التي يوجهنها إلى فرص للتصميم والابتكار والإبداع.

وللإجابة عن السؤال الذي ينص على: ما وجهة نظر الطالبات حول درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب؟

ويتم الإجابة عن هذا التساؤل من خلال تحليل نتائج نص المقابلات للتعرف على وجهة نظر الطالبات حول درجة توظيف مهارات التفكير التصميمي في تصميم مواقع الويب من خلال عمل الطالبات على المشروع العملي للمقرر تصميم الصحف الرقمية وهو تصميم موقع صحيفة إلكترونية على الويب.

وقد وتم تصنيف وترميز استجابات الطالبات المتكررة من خلال تحليل نصوص المقابلات بناء على ردود الطالبات، والتي تعبر عن الأسباب التي تجعل لديهن موقف إيجابي نحو درجة توظيف لمهارات التفكير التصميمي وهذا الأثر الإيجابي ظهر من خلال عملهن على تصميم مواقع الصحف الإلكترونية على الويب. إذ تم تحليل الاستجابات إلى ست موضوعات رئيسة وفق مفهوم ومهارات التفكير التصميمي وهي: مفهوم التفكير التصميمي، مهارات التفكير التصميمي، تطبيق التفكير التصميمي، تأثير التعليم، الفوائد، التحديات والجدول (٩) يوضح كل موضوع مع اقتباسات لنص المقابلات مع الطالبات.

جدول رقم (٩) نماذج من نص استجابة الطالبات في المقابلات.

الموضوع Theme	نماذج استجابات الطالبات
التفكير	" التفكير التصميمي في تصميم موقع الويب هو تحديد المشكلة والحل والقدرة على اتخاذ القرار" " هو التفكير في جمع المعلومات ومن ثم تقييم هذه المعلومات والمقارنة للمفاضلة في المعلومات المناسبة" "التفكير في جمع المعلومات وطرح الحلول والأفكار ومن ثم اختيار أفضل الخيارات" " تجميع المعلومات وفرزها وتحديد المشكلة والمقارنة واختيار أنسب الحلول" " هو أسلوب لحل المشكلات وحلها وتحليل وفهم رغبات المستخدم لهدف تصميم الصحيفة" هو الإبداع والابتكار لتكوين الصور الأولى لعدد من النماذج التي ساعدتنا في العمل على هذه الصحيفة وكذلك طرح الأفكار التي تحتاج لعصف ذهني وتصميم نماذج وإجراء عدد من الاختبارات التجريبية لإنجاح مثل هذه الخطوات المهمة لاستقطاب وجذب أكبر عدد من القراء للصحيفة أو المجلة والتفكير بنفس طريقة تفكير الجمهور".
المهارات	" تطور قدراتي من خلال جمع المعلومات والاستفادة من المعلومات المحفوظة لدي في ذاكرتي، كما وجدت نفسي قادرة على وضع خطة عمل متكاملة ابتداء من كتابة أهداف وطرح أفكار أساسية ورئيسية لهذه المجلة ومن ثم تصميم هوية بصرية وشعار والإبحار في كل مجال يختص فيه برنامج الصحافة الرقمية فلاحظت تطور هائل في مهاراتي ما بعد إنجاز هذا المشروع في عدة مهارات منها التقنية وبناء الخطط وتوزيع المهام والأفكار". " مهارات تحديد الهدف من الصحيفة، وتحديد حاجات الجمهور المستهدف، وتصميم الصحيفة الإلكترونية وتحديد المشكلات التي توجهني أثناء تصميم الصحيفة ومعالجتها وأخيرا التغذية الراجعة بعد انتهاء العمل" " مهارات عديدة من خطوات التصميم الجيد فمهارة تصميم الموقع من ناحية إضافة أيقونات وإضافة مساحات للكتابة ومساحة للصور وتقسيمها بناءً على المعلومات التي تم جمعها والشكل بحيث يتم تحديد شكل الموقع، أيضا مهارة حل المشكلات والابتكار في طرح الأفكار" " المهارة الأولى والأهم هي عمل الموقع من الأساس والتسجيل وكيفية التخطيط والبحث وطرح الأفكار وحل المشكلات (التخطيط للموقع بشكل دقيق)، المهارة الأخرى هي التفريق بين لغات البرمجة وعمل كل لغة واختيار الأنسب وطريقة استخدام الصحيح للنصوص التشعبية، طريقة استخدام الوسائط المتعددة وكيفية وضع الصور وبأي صيغة واي صيغة تسهل عمليه التحميل والثانية تقوم بتأخير العملية". "التخطيط وفهم حاجات ورغبات الجمهور المستهدف وربط شعار الموقع فكريا وعاطفيا واختيار الأنسب من القوالب والألوان والصور" "مهارة جمع المعلومات الشاملة، واختصارها بحيث لا تكون مملة في عين القارئ، ومعرفة كيفية تناسق الالوان مع الصحيفة لان الشكل في الاساس يجذب القارئ، وتوليد الأفكار وتحديد أفضل الأفكار التي

الموضوع Theme	نماذج استجابات الطالبات
	تجذب الجمهور وتحدد حاجاته" " التفكير الناقد وكذلك طرح الأفكار وتحديد الفكرة الجيدة الغير مكرره التي تهم المجتمع وتجذبه "
التطبيق	أثناء تصميم صحيفة الكترونية في مقرر تصميم صحف استخدمت التفكير التصميمي في تحديد الموضوع وواقع المشكلة وحلها والهدف والتنفيذ وفي النهاية التقييم والاستفادة من التغذية الراجعة" "خبرتي كانت أن كيف ممكن أني أوظف وأجمع ما بين مهارة جمع المعلومات عن المشكلة وعناصرها وحلها بشكل صحيح بحيث يخدم المحتوى هدف الصحيفة" " استخدمته التفكير التصميمي في المشروع من خلال تحديد الأهداف، وتحديد الجمهور المستهدف وحاجاته والتفكير الناقد وكذلك تحديد وحل المشكلات" " في البداية أن أضع استراتيجية أو خطة أمشي عليها مستقبلاً لو واجهتني مشكلة أستطيع أن اتفاداها بحلول أخرى وخيارات كثيرة". " تجميع المعلومات وفرزها والأفكار الجذابة وأحدد الرغبات للجمهور المستهدف ومحاولة فهم الهدف ذاته"" " من خلال تجميع المعلومات وفرزها والعمل مع الفريق يساعد على الخروج عن المألوف في طرح الأفكار الجديد وتحديد المشكلة والمقارنة في اختيار أنسب الحلول"
تأثير التعليم	" ساعد تصميم مواقع الويب من خلال عملنا على الصحيفة الإلكترونية على فهم خطوات التصميم أكثر" " مقرر تصميم الصحف ساعدني جداً أن أوظف مهارة التفكير التصميمي من خلال إنشاء نموذج لموقع متفرد مميز لا يشبه موقع أخر مرورا بمراحل تحديد الهدف وحاجات الجمهور، وجمع المعلومات وطرح الأفكار فيما بيننا كفريق وفرزها " " استفدت كثيرًا منها وكنت أتمنى من البداية أن ادرس مثل هذه المواد العملية الممتعة حيث أضافت لي الكثير من المعلومات الثرية وشجعت على تطبيق مهارات التفكير والتصميم بطريقه إبداعية، ودعم الأفكار المميزة" " الدكتورة شجعت كثيراً على تطبيق مهارات التفكير من خلال توظيف مهارات التفكير في تصميم موقع الصحيفة الإلكتروني ودققت جميع التفاصيل المتعلقة بالمشروع من تحديد الأهداف ومعرفة المشكلة وتبادل الأفكار إلى التقييم النهائي لنموذج الموقع " " أثناء العمل على هذا المشروع التزامنا بعدد من الخطوات لتحقيق أهداف عدة خلال تصميم الصحيفة ومن المهارات والإمكانيات التي لامسناها خلال العمل هو ضرورة العمل الجماعي كعقل واحد والتعاون واحترام وجهات النظر وتقدير الفروق الفردية ما بين أعضاء العمل وبعد ذلك العمل على خطة مرنة لتحقيق استمرارية العمل والاهتمام بعدة عناصر وأركان لتحقيق التوازن في التصميم من الناحية العلمية والعملية والاستفادة من مميزات كل فرد في الفريق لإنجاز مهمة في هذه الصحيفة بالإضافة إلى التعلم والبحث الجماعي في تقنيات لم تكن من ضمن المناهج الدراسية وتنمية وتطوير

الموضوع Theme	نماذج استجابات الطالبات
	حس الإبداع والابتكار".
التحديات والفوائد	" التحدي أن كيف أجمع المعلومات التي تفيد المجتمع وتناسب حاجاتهم بطريقة تشكل محتوى هادف وكيف أن أوظف هذا المحتوى بتصميم إبداعي دقيق" " الحمدالله، لم أواجه مشاكل كبيرة، ولكن ربما تحديد المشكلة والأهداف والحلول لها كان هو الجزء الصعب " "التحدي الوحيد كان موقع الويب الذي صممت به الصحيفة، لأن الواجهات جاهزة كنت أتمنى أطور نموذج الموقع وفق المستجدات وفيه نوع من الابتكار والتجديد" " الفوائد عديدة منها تقديم نموذج لموقع متكامل مبتكر وحديث ومناسب للجمهور المستهدف" : الفوائد تكمن في البحث وجمع المعلومات وتحديدها وفهم خصائص الجمهور المستهدف لكي يتم بناء عليه نموذج الموقع وفق حاجاتهم" " تسهل لي عملية تصميم الموقع بشكل متقن وخلق أفكار جديدة"

يتبين من الجدول السابق، حيث كانت إجابات الطالبات تدل على أنهن يتمتعن بقدرة على التفكير التصميمي حيث كانت آرائهن ان هنالك توظيف لمهارات التفكير التصميمي أثناء عملهن على مشروع تصميم موقع صحيفة إلكترونية على الويب بدرجة جيدة وقد تتفاوت مهارة عن مهارة أخرى؛ حيث أن إجابة أغلب الطالبات تكررت إجابتهن في مهارات التفكير التصميمي وهي مهارات التعاطف والاكتشاف، تعريف وتحديد المشكلة، التصور وتوليد الأفكار وهذه الإجابات تؤكد إجاباتهن في أداة الاستبيان المستخدمة للإجابة عن تساؤلات البحث لكلاً من السؤال الأول والثاني والثالث كما يتضح في الجداول (٤،٥،٦) حيث جاءت إجابات الطالبات لهذه المهارات كانت بدرجة عالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة، أن الطالبات هن في المستويات الأخيرة من برنامج الصحافة الرقمية ولديهن مهارات وخبرات متنوعة تم اكتسابها أثناء الدراسة في المرحلة الجامعية ومنها مهارات التفكير التصميمي بدرجات متفاوتة؛ حيث لاحظت اهتمام الطالبات في بناء وتصميم الموقع على الويب أثناء وقت المحاضرات، كما أن هذا الجيل قد نشأ في عصر التقنية والجيل الرقمي والبحث والإبداع ولديهن توظيف لمهارات التفكير العليا. وقد أكدت نتائج تحليل خصائص الطالبات في الجدول رقم (١) أن أغلب الطالبات متفوقات أكاديمياً. واتفقت هذه النتيجة لدرجة مهارات التفكير التصميمي مع نتائج الدراسات كلا من الخضير (٢٠٢٢) وبهوت واخرون (٢٠٢٢) ان هنالك توظيف وتعزيز لمهارات التفكير التصميمي

من خلال استخدام التقنية والتقنية المستخدمة في هذه الدراسة تصميم موقع الويب. بالإضافة إلى ذلك دور المعلم في توجيه الطالبات أثناء تصميم وإنشاء مواقع الويب وهذا ما تمت الإفادة فيه في إجابة الطالبات أثناء المقابلات في موضوع تأثير التعلم حيث أكدنا على دور عضو هيئة التدريس في التوجيه والدعم وهو ما اتفقت عليه هذه النتيجة الحالية مع دراسة يوسف والجبرتي (٢٠٢٠).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من قائمة مهارات التفكير التصميمي للدراسة الحالية لتنمية مهارات التفكير التصميمي لطالبات الجامعة في مشاريع ومقررات أخرى.
- العمل على التحسين والتطوير للمناهج التعليمية لتساهم في تنميه التفكير التصميمي وتطوير مهارات المتعلمين.
- توجيه المهتمين والمختصين بأهمية التفكير التصميمي في السياقات التعليمية وعلاقتها في تصميم مواقع الويب.

مقترحات الدراسة:

– إجراء بحوث لدراسة العلاقة بين التفكير التصميمي ومستوي التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة.

– إجراء بحوث لدراسة معوقات تطبيق التفكير التصميم في تدريس المقررات المختلفة في المراحل الجامعية.

– إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث تتناول مهارات التفكير التصميمي في مقررات أخرى، فربما تختلف نتائج هذه البحوث وفقاً لدرجة اهتمام الطالبات ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة لهم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، نانسي صابر الدمرداش، وأحمد، رشا أحمد إبراهيم .(٢٠٢٢). أنماط التكنولوجيا تصميم المعلومات وأثر تفاعلها مع مستويات التدفق في تنمية مهارات التفكير التصميمي لرواية القصص التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وكفاءة الذات. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٨(٤٠) ، ١٥٤١ – ١٦٥١.

أبو عودة، محمد؛ أبو موسى، أسماء. (٢٠٢١). أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣٣ (١٢)، ١ – ١٢.

بهوت، عبدالجواد ، البرادعي، أشرف محمد، والحفناوي، كمال محمد . (٢٠٢٢). تصميم بيئة تعلم افتراضي ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، ١٣٦-١١٥،١٠٧

ثنيو، سمية (٢٠١٧) المواقع الالكترونية: خصائصها ومعايير قياس جودتها، مجله العلوم الإنسانية، جامعة منتور بقسنطينة، ٤٧، ٣٨-٢٩

الزبيدي، نانسي عادل إبراهيم، وبني خلف، محمود حسن مصطفى. (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٦)٢٨ ، ١٠٦٥-١٠٤٥

الجبرتي، أريج. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة [رساله ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي.

جبارين، يسرى. (٢٠٢١). مستوى استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمي العلوم في محافظة جنين،[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الحوام، وسام علي محمد كامل. (٢٠٢٣). التفكير التصميمي كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون أدى دراسي الخزف بكليات الفنون. مجلة العلوم التطبيقية, ١٠(١)، ٥١-٨٧

حجازي، رحاب علي حسن. (٢٠٢٢). تصميم بيئة تعلم منتشر قائمة على التفاعل بين نمط تصميم المحتوى المصغر "موزع – مكثف" وأسلوب التعلم لتنمية مهارات تصميم المنصات التعليمية والتفكير التصميمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، ٥١ ، ١٧١-١١٣

حكمي، سارة بنت عمر عثمان، وموكلي، خالد بن حسين خلوي. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أدوات الويب الدلالي *Web 3.0* في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى معلمات التعليم الثانوي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان، جازان.

حميد، مطهر أحمد مطهر. (٢٠١١). تصميم موقع تعليمي على شبكة الانترنت وأثره على تنمية التحصيل لمادة تكنولوجيا التعليم والاتجاهات نحو استخدام الانترنت لدى طلاب كلية التربية والعلوم التطبيقية. المؤتمر العلمي السابع: التعلم

الالكتروني وتحديات الشعوب العربية: مجتمعات التعلم التفاعلية، معهد الدراسات التربوية بجامعه القاهرة ، القاهرة ، مصر.

الخضير، أمل بنت عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠٢٢). أثر استخدام البود كاست التعليمي في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع على تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٢٦ ، ١-٣٩

دياب، ماجد دياب الزبير، والحارثي، ماجد بن عبدالله حامد. (٢٠١٩). الأبعاد الجمالية والوظيفية للألوان في تصميم المواقع التعليمية الإلكترونية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٠)١(،٩٧-١١٥

رزوقي، رعد، وعبد الكريم، سهى. (٢٠١٥). التفكير وأنماطه. دار المسيرة للطباعة والنشر.

رزق، حنان بنت عبدالله أحمد. (٢٠١٨). أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٤٠،١٠٠-٢٢٣.

طه، محمود إبراهيم عبدالعزيز، عبدالفتاح، شادية بسيوني، وعبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠١٩). تأثير نمط التشارك (التآزري-المتوازي) ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية الجانب الأدائي لتصميم مواقع الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ١٩) (٤ ، ٥٦٥-٥٩٠.

عبد الرؤف، مصطفي محمد (٢٠٢٠) برنامج تدريبي في ضوء إطار "تيباك"*TPACK* لتنمية التفكير التصميمي والتقبل لتكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية(نموذجاً)، المجلة التربوية لكليه التربية بجامعه سوهاج، ٧٥ (٧٥)، ١٧١٧-١٨٥٠

العساف، صالح (٢٠٠٠) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. العبيكان للنشر

عطية، محسن. (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. دار صفاء للطباعة والنشر

عمران، عبد الحافظ عمران بركات، أبو ناجي، محمود سيد محمود سيد، ومنصور، ماريان ميلاد. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات المدعومة بأدوات الويب ٢,٠ في تدريس مقرر الحاسب الآلي لتنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٢(٣) ، ١١٣-٦٩

عيد، سماح (٢٠٢١). برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم *NGSS* لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لجامعة سوهاج، ٨٨(٣)، ١٥٦٧-١٦٢٩.

الشامي، ياسر حسين. (٢٠٢٢). مفاهيم تصميم تجربة المستخدم ودورها في تحقيق سهولة استخدام وفعالية مواقع الويب التعليمية المتجاوبة. مجلة التصميم الدولية، ١٢(٣) ، ٢٢٣ -٢٣٥

محمد، وجدان سامي عبدالحميد (٢٠٢٣). اثر تطبيق نموذج *Steam* على تنمية مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب التدريب الميداني. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، (١)٦٥, - ١٦٩ .١٩١

المشهداني، وسام توفيق لطيف. (٢٠٢١). التفكير التصميمي لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة. مجلة الدراسات المستدامة، ٣(٣) ، ٢٨٥-٢٦١

المرادني، محمد مختار، مراد، محمد رضوان، والشيخ، محمد عبدالرؤوف مصطفى. (٢٠١٩). إستراتيجية مهام الويب التشاركية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ونشر مواقع الويب. مجلة كلية التربية، (١)١٩ ،٦٢٠-٥٩٩.

المظلوم، هند محمد إبراهيم، واللوزي، أرزاق محمد عطية. (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-

نوير، مها فتح الله بدير. (٢٠٢١). فاعلية توظيف استراتيجية البنتاجرام في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التصميمي وتحقيق الازدهار النفسي للطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٧(٣٤) ، ٢٣٧-٣١٥.

الناجي، عبدالسلام بن عمر(٢٠٢٠). أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي.مجلة كلية التربية، ٢٠,(٢)، ٧٥-١١٦

همام، أحمد (٢٠١٨) فاعليه وحدة مقترحة في ضوء مدخل (*STEM*) لتنميه مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعه حلوان

يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد، الجبرتي، ياسر سيد نور، السيد، هويدا سعيد عبدالحميد، والأشقر، داليا صبحي صلاح. (٢٠٢٠). نمط تقديم الدعم التعليمي في بيئة التعلم المعكوس وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنشاء مواقع الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٧ ، ٨٠-٢٣

ترجمة المراجع العربية:

Abu Odeh, Muhammad; Abu Musa, Asma. (2021). The impact of employing project-based learning according to the Integrative orientation on the development of design thinking skills among the basic ninth grade students. Al-Quds Open University Journal for educational and psychological research and studies, 33(12),1-12

Abdul Rauf, Mustafa Mohammed (2020) a training program in the light of the "tpack" tpack framework for the development of design thinking and acceptance of technology towards the Internet of things among students teachers Chemistry Division at the Faculty of education and its impact on their teaching practices through virtual laboratories (model), Educational journal of the Faculty of education at Sohag University, 75 (75), 1717-1850

Alberti, Arij. (2022). The effectiveness of a training program based on blended learning in the development of design thinking skills among middle school science teachers [unpublished master's thesis].Colleges of the Arab East.

Al-Khudair, Amal bint Abdullah bin Abdulrahman. (2022). The use of the educational podcast in teaching the oral communication and listening unit influenced the

development of skills for applying the stages of design thinking among secondary school students in Riyadh. Journal of Educational Sciences and Humanitarian Studies, 26 , 1-39

Al-hawam, Wissam Ali Mohammed Kamel. (2023). Design thinking as an input for the development of skills of the XXI century led ceramics students at art colleges. Journal of Applied Sciences, 10(1), 51-87

Assaf, Saleh (2000) the entrance to research in behavioral sciences. Obeikan publishing

Atiyah, Mohsen. (2009). Comprehensive quality and novelty in teaching. Safa printing and publishing house

Al-Mashhadani, Wissam Tawfiq Latif. (2021). Design thinking among students of fine arts institutes. Journal of Sustainable Studies, 3(3), 285-261

Al-Mazloum, hind Mohamed Ibrahim, and Al-Lozi, Arzak Mohamed Atiyah. (2020). A training program based on the entrance of design thinking to develop self-marketing skills and reduce career anxiety among students of the Faculty of Home Economics - Helwan University. Journal of research in the fields of specific education, (30), 37- 107

Alzubaidi, Nancy Adel Ibrahim, and Bani Khalaf, Mahmoud Hassan Mustafa. (2020). The impact of teaching an educational module in science based on design thinking on the acquisition of physical concepts in the students of the basic eighth grade in the light of their formal thinking. Journal of the Islamic University for educational and psychological studies, (6)28 , 1045-1065

Bahout, Abdeljawad, ElBaradei, Ashraf Mohamed, and El-hefnawi, Kamal Mohamed. (2022). Designing a three-dimensional virtual learning environment to develop design thinking skills in education technology students. Journal of the Faculty of Education, 107,115-136.

Diab, Majid Diab Al-Zubair, and Al-Harthi, Majid bin Abdullah Hamed. (2019). Aesthetic and functional dimensions of colors in the design of electronic educational websites. Journal of Humanities, 20 (1) ,97-115

Eid, Grace (2021). A proposed program in Earth and Space Sciences based on the science standards of the next generation NGSS for the development of design thinking and some engineering habits of mind among middle school students. Pedagogical Journal of Sohag University, 88 (3), 1567-1629.

Hamid, Mutahir Ahmed Mutahir. (2011). Designing an educational website on the internet and its impact on the development of achievement of the subject of educational technology and trends towards the use of the internet among students of the Faculty of education and Applied Sciences. Seventh scientific conference: e-learning and the challenges of the Arab peoples: Interactive Learning Communities, Institute of Educational Studies, Cairo University, Cairo, Egypt.

Hammam, Ahmed (2018) he has a proposed module in light of the stem entrance to develop design thinking skills in the subject of science among students of official language schools.[Unpublished master's thesis] .Helwan University

Hijazi, Rahab Ali Hassan. (2022). Designing a diffuse learning environment based on the interaction between the "distributed - intensive" mini-content design style and the learning style to develop the skills of designing educational platforms and design thinking among graduate students at the Faculty of specific education. Educational technology-studies and research, 51 , 131-171

Imran, Abdul Hafiz Imran Barakat, Abu Naji, Mahmoud Sayed Mahmoud Sayed, and Mansour, Marian Milad. (2020). Using a project-based learning strategy supported by Web 2.0 tools in teaching a computer course to develop web design skills among middle school students. Educational journal of adult education, (3)2, 69-113

Ibrahim, Nancy saber demirdash, and Ahmed, Rasha Ahmed Ibrahim .(2022). Patterns of Information Design Technology and the Impact of its Interaction with Levels of Flow on the Development of Design Thinking Skills for Interactive Storytelling among Educational Technology Students and Self-Efficacy. Journal of research in the fields of qualitative education, 8(40) 1541 - 1651.

Jabarin, left. (2021). The level of use of design thinking in teaching among science teachers in Jenin governorate, [unpublished doctoral dissertation].An-Najah National University

Mohammed, wajdan Sami Abdul Hamid (2023). The impact of applying the Steam model on the development of design thinking skills and self-efficacy among field training students. Assiut Journal of Science and arts of physical education, (1) 65, 169-191

Muradani, Mohammed Mukhtar, Murad, Mohammed Radwan, and Sheikh, Mohammed Abdul Rauf Mustafa. (2019). The strategy of participatory web tasks in developing the skills of designing, producing and publishing websites. Journal of the Faculty of education, (1) 19, 620-599.

My ruling, Sarah bint Omar Othman, and my client, Khalid bin Hussein khlawi. (2022). The effectiveness of a training program based on semantic web tools Web 3.0 in developing the skills of designing educational websites for secondary education teachers at the General Department of education in Jazan region [unpublished master's thesis]. Jazan University, Jazan.

Noir, Maha Fathallah Badir. (2021). The effectiveness of using the pentagram strategy in teaching home economics to develop design thinking and achieve psychological prosperity for students with learning disabilities in the preparatory stage. Journal of research in the fields of qualitative education, 7 (34), 237-315.

Rizouki, Raad, and Abdulkarim, Suha. (2015). Thinking and its patterns. Al Masirah printing and publishing house.

Rizk, Hanan bint Abdullah Ahmed. (2018). The impact of a strategy based on the entrance of design thinking in teaching mathematics on the self-efficacy of middle school students in Makkah. Arabic Studies in education and psychology, 100 ,240-223

Shami, Yasser Hussein. (2022). User experience design concepts and their role in achieving the ease of Use and effectiveness of responsive educational websites. International design journal, 12(3), 223-235

Taha, Mahmoud Ibrahim Abdulaziz, Abdel Fattah, Shadia Bassiouni, Abdul Rauf, Mustafa Mohammed Al-Sheikh. (2019). The impact of the participatory (synergistic-parallel) mode of an electronic learning environment on the development of the instrumental aspect of website design among middle school students. Journal of the Faculty of Education، (19)4 , 565-590.

Thenio, Sumaya (2017) websites: their characteristics and criteria for measuring their quality, Journal of Humanities, mentor University of Constantine, 47, 29-38

The survivor, Abdulsalam Bin Omar(2020). Model the development of the curriculum using design thinking. Journal of the Faculty of Education, 20,(2), 116-75

Youssef, Maher Ismail Sabri Mohamed, Al-Jabarti, Yasser Sayed Nour, al-Sayed, howeida Saeed Abdul Hamid, and Al-Ashqar, Dalia Sobhi Salah. (2020). The pattern of providing educational support in a reverse learning environment and its impact on the development of website design and creation skills among middle school students. Journal of Arab Research in the fields of specific education, 17 , 80-23.

المراجع الأجنبية:

Christopher N Blundell (2022) A scoping review of design thinking in school-based teacher professional learning and development, Professional Development in Education, 1-16

Evrim Baran & Dana AlZoubi (2023) Design thinking in teacher education: Morphing preservice teachers' mindsets and conceptualizations, Journal of Research on Technology in Education, 1-19

Hasso Plattner Institute of Design. (2023). d.school. Stanford University. https://dschool.stanford.edu (Accessed 20 Jun 2023.)

Koh, J.H.L., Chai, C.S., Wong, B., Hong, HY. (2015). Design Thinking and Education. In: Design Thinking for Education. Springer, Singapore. 1-15

Lin, L., Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Shen, S. (2020). From knowledge and skills to digital works: An application of design thinking in the information technology course. Thinking Skills and Creativity, 36, 100646.

Noh, S. C., & Abdul Karim, A. M. (2021). Design thinking mindset to enhance education 4.0 competitiveness in Malaysia. International journal of evaluation and research in education, 10(2), 494-501

Tu, J. C., Liu, L. X., & Wu, K. Y. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. Sustainability, 10(8), 2649.

Warman, G (2015). Using Design Thinking in Higher Education, EduSearch, No.51, 50-55, https://search.mandumah.com/Record/631683. (Access on 1/6/2023)

Yu-Shan Chang & Meng-Chen Tsai (2021) Effects of design thinking on artificial intelligence learning and creativity, Educational Studies, 2-16.

المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة

Educational Requirements Necessary for Developing Critical Thinking Skills among University

إعداد

د. عائشة بنت علي محمد البكري

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Ayesha bint Ali Mohammad Al-Bakri

Associate Professor of Fundamentals of Education

Department of Educational Sciences - College of Education - Majmaah University

Email: a.albakri@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-013

د. عائشة بنت علي محمد البكري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، والكشف عن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لها في ممارساتهم الأكاديمية، من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانة طُبقت على عينة قوامها (١٨٠٠) طالب وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٥-٢٠٢٣م)، وكان من أبرز النتائج ما يلي: إن توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة إلى ضعيفة وكانت الأبعاد على التوالي: معرفة الافتراضات وتفسيرها، ثم الاستقراء والاستنباط، ثم التقييم وإصدار الأحكام، كما جاءت المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير بدرجة كبيرة وكانت على التوالي: متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، ثم متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئة التنظيمية، وتوصلت الدراسة إلى: أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، وتقديم الدعم اللازم لتشجيعهم على توظيف هذه المهارات، واقترحت الدراسة: إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه الجامعات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وآليات التغلب عليها، ووضع إستراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي في ضوء بعض خبرات دول العالم المتقدم.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات التربوية، التفكير، التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد.

Abstract

The purpose of this study is to detect The Extent of Employing of to Which Faculty Members Critical thinking skills in their academic practices from the point of view of Majmaah University students, and to identify the requirements to developing their Critical thinking skills, The Descriptive approach in this study and the questionnaire was used as a tool to collecting data from study sample, numbered (1800) male and female students, During the first semester of the academic year (1445-2023 AD), The study reached the following results: Faculty members employ critical thinking skills in their academic practices to a moderate or weak degree, and the dimensions came in the following order: knowing assumptions and interpreting them, then induction and deduction, and then evaluation and making judgments, The educational requirements necessary to develop thinking skills to a large extent came in the following order: requirements that must be met in the academic practices of the university professor, then organizational requirements that must be met in the organizational environment.

The study also concluded the importance of training faculty members to employ critical thinking skills in their academic practices and providing the necessary support to encourage them to employ these skills. The study suggested: conducting a study on the challenges facing universities in developing critical thinking skills, mechanisms to overcome them, and developing a strategy to develop them. Critical thinking skills in higher education in light of the experiences of some developed countries .

Keywords: educational requirements, thinking, critical thinking, critical thinking skills.

المقدمة

يشهد العالم اليوم الكثير من التغييرات المتسارعة، والتحديات المعقَّدة التي طالت جميع جوانب الحياة؛ وهنا ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلم، لكون التعلّم الفعال لا يعتمد على كم المعلومات بقدر اعتماده على كيفية استخدام هذه المعلومات في حل المشكلات، والكشف عن المغالطات، وتمييز الحقائق والآراء، واتخاذ القرارات.

ويؤكد الخوالدة (٢٠١٤) على أن الإنسان في هذا العصر يعيش حياة مليئة بالاضطرابات، ويواجه مشكلات تتسم بالتنوع والتعقيد، فبات عليه أن يواجه هذا التحدي، وأن يبحث عن العقول الناقدة والمبتكرة؛ ليصل إلى حلول تخفِّف من حدة الصراع الذي يعانيه، ولذا أصبحت دراسة التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية التي تسعى التربية الحديثة إلى إكسابها للطلبة.

كما أشار الأصفر (٢٠١٩) إلى أن التفكير الناقد يعزز في الطلبة روح البحث والاستفسار، وتحليل المواقف قبل إصدار الأحكام، وعدم التسليم بالحقائق دون فحصها، والسبر العميق للمعرفة، وإثراء البنية المعرفية لديهم.

وقد تعددت الآراء حول مفهوم التفكير الناقد وأهم مهاراته، كونه يقوم على أسس ومعايير منطقية، ويستخدم المعلومات والخبرات في بناء تصوراتٍ جديدة.

ويمكن تعريف التفكير الناقد على أنه:" نشاط عقلي مركب وهادف، تحكمه قواعد المنطق والاستدلال، ويؤدي إلى نتاجات يمكن التنبؤ بها، هدفه التحقق من الشيء، وتقييمه في ضوء معايير أو محكات مقبولة"(مطاوع والخليفة، ٢٠١٥).

كما يعرَّف على أنه:" عملية ذهنية يتم فيها تقويم الأدلة القائمة خلف المعرفة والمحاجة، ويمكّن من بناء معرفة وحجج يمكن الدفاع عنها"(Ivory,2021).

وقد عرَّف المنصوري والظفيري) ٢٠١٦) التفكير الناقد بأنه:" نمط من التفكير يستطيع الفرد من خلاله تقييم مشكلة أو موقف ما؛ باستخدام الأدلة والحجج، ويتنبأ بالحل الصحيح، للوصول إلى معلومات تساعد في التفسير، وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيدًا عن التحيز".

وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر في مفهوم ومهارات التفكير الناقد، إلا أنه قد حاز على اتفاق كبير في أهميته ومدى فاعليته، إذ تشير الكثير من الدراسات إلى أن التفكير الناقد يعتبر من أعلى مستويات التفكير، إذ يساعد على تحري الحقيقة، والتعلم الذاتي، وتعميق المعرفة، وتنمية القدرة على التنبؤ، والمساعدة في صنع القرار (Ahmad,2020 ؛Bahmani, 2016).

وتكمن أهمية التفكير الناقد كما عبر عنها (الهيلات،٢٠١٣، ص ٢٣٩؛ العبد الكريم والحسينان والعقل، ٢٠٢٢، ص ٤٤) فيما يلي:

١- تحقيق فهم أعمق للمعرفة، وتحويل المتعلم من متلقٍ سلبيٍ إلى متعلمٍ إيجابيٍ متقن.

٢- تنمية روح السؤال والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحقق.

٣- تنمية القدرة على التعلم الذاتي، وتقدير الذات والإنجازات.

٤- القدرة على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات والبيانات.

٥- التدريب على التأني، وعدم التسرع في إطلاق الأحكام.

٦- تغليب التفكير العقلي على التفكير العاطفي.

٧- ضرورة لأنواع أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات.

وهنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، تبعًا لتعدد الأطر النظرية المفسرة له ومن هذه التصنيفات (Facione,1998,p28؛ الملكاوي،٢٠١٩) ما يلي:

١- التفسير: وهو التعبير عن المواقف، والمعطيات، والأحداث، ومن مهاراته الفرعية التصنيف، واستخراج المعاني، وتوضيحها.

٢- التحليل: ويشير إلى تحديد العلاقات بين المواقف والأفكار، والمفاهيم، ومن مهاراته الفرعية فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها.

٣- التقويم: ويشير إلى صدق المواقف والإدراكات، ويضم مهارة تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

٤- الاستدلال: ويشير إلى استخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

٥- الشرح: وهو إعلان نتائج التفكير، وتبريره في ضوء الأدلة والحجج المقنعة، وله مهارات فرعية هي إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

٦- تنظيم الذات: وهي قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج، وله مهارتان هما اختبار الذات، وتنظيم الذات.

أما تصنيف (ناجي والرشيد، ٢٠١٩، ص ١١٣؛ عرب، ٢٠٢٣، ص ٢٦) فكان كالتالي:

١- مهارات التفكير الاستقرائي: وهي عملية استدلال عقلي، تستهدف استنتاجات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة، إذ يذهب إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل القائم.

٢- مهارات التفكير الاستنباطي: هو عملية استدلال منطقي، تستهدف الوصول لاستنتاج ما، بناءً على بيانات ومعطيات متوفرة طبقاً لقواعد محددة.

٣- مهارات التفكير التقييمي: ويعني النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول الأفكار أو الحلول، ومدى صحتها، واختيار أفضلها.

وحدد العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١، ص ٨٠) عشرة مهارات رئيسة للتفكير الناقد وهي كالتالي:

١- التمييز بين الحقائق والادعاءات.

٢- التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية.

٣- التحقق من مصداقية مصدر الخبر.

٤- تمييز البراهين الغامضة من الموضوعية.

٥- تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

٦- تقدير درجة تحيز الآخرين.

٧- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

٨- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق.

٩- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

وحدد كل من (دي بونو، ١٩٩٨؛ جروان، ٢٠٠٩؛ الشمري وآل رشيد٢٠٢١؛ عرب ٢٠٢٣) اتجاهات تعليم التفكير الناقد كالتالي:

الاتجاه الأول: تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، وهذا يستدعي تحليل أهداف المنهج، وتقويم احتياجات المتعلمين من خلال أشكال عديدة للمنهج منها: المحاضرات، المختبرات، قراءة الكتب والبحوث، التمارين الكمية الرياضية، أوراق العمل، والاختبارات.

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد خارج المنهج الدراسي من خلال برامج تدريبية، وأنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية.

الاتجاه الثالث: وهو اتجاه توفيقي يجمع بين الاتجاه الأول والثاني معاً، ويهدف إلى تعليم التفكير الناقد كمقرر مستقل كغيره من المواد الدراسية.

وحددت المبيريك (٢٠٠٨) معوقات التفكير الناقد فيما يأتي:

١- الجزميّة: وهي إما نظام مغلق يعارض كل ما هو جديد، ويتسم بالجمود، والتسلط والعجز، وضيق الأفق، أو نظام مرن مستعد لتقبل الآراء الجديدة والمنفتحة.

٢- المسايرة: وتعني موافقة الإنسان للاتجاهات المحيطة به من أسرة، ومجتمع، وغيرها.

٣- التفكير الخرافي: وهو الاستناد إلى أسباب غير طبيعية أو غير صحيحة، وليس للإرادة فيها دور.

وأضاف (Russell.2018) معوقات أخرى كالتالي:

١- العناد والتمسك بالرأي والمعتقدات الخاصة، وعدم التخلي عنها حتى في حال ظهور آراء أخرى تمثل حقائق وأدلة واضحة.

٢- التعصب والكيفية التي ينظر بها إلى الأمور، مما قد يجعله متحيزاً ومتعصباً في رأيه ضد آراء الآخرين.

٣- الخوف حيث قد يعيق الفرد عن مواجهة الحقائق التي قد تؤدي إلى تغييره لآرائه.

٤-الكسل وعدم بذل الجهد في تحليل الآراء المختلفة، ووجهات النظر الأخرى.

بينما أشار أبو جادو ونوفل (٢٠١٣) إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه مهارات التفكير الناقد كالتالي:

١- قلة البرامج المعدّة لتعليم التفكير الناقد.

٢- قلة الاختبارات والمقاييس التي تتمتع بدلالات سيكومترية موثوقة، إذ أن معظمها متبنى من بيئات متباينة، وغير مناسبة لبيئات أخرى.

٣- ضعف وغياب التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين.

وقد تناولت الكثير من البحوث والدراسات موضوع التفكير الناقد وأهميته ومهاراته بكثير من الاهتمام كدراسة الخزاعلة والحويجي (٢٠١٩) التي هدفت إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد الأكثر ممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالسعودية، إذ تم تطبيق اختبار كاليفورنيا نموذج(٢٠٠٠) لمهارات التفكير على (٥٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن: مهارة التحليل كانت أكثر مهارات التفكير الناقد ممارسة من قبل الطلبة، في حين كانت مهارة الاستنتاج أقلها ممارسة، كما أظهرت النتائج فرقًا دالًا في درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لمتغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة لمتغير المستوى الدراسي.

ودراسة الحميري (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً في المرحلة الأساسية و(٤٣) معلمًا في مدينة تبوك، وكشفت الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى معلمي العلوم كان متوسطاً، أما مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب فكان ضعيفًا، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الناقد لدى المعلم، والتفكير العلمي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

ودراسة فطرياني (٢٠١٩) التي هدفت إلى وصف تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ومعرفة المعوقات والحلول في تعليم مهارة القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي بمدخل دراسة الحالة، وجمعت البيانات بأسلوب المقابلة والملاحظة، وكشفت الدراسة عن أن

تطبيق مهارة القراءة الناقدة يطبق في المرحلة الثالثة من خلال مجموعة من النصوص المتعددة المقررة، أما المعوقات في تعليم مهارة القراءة فقد تمثلت في قلة التدريب والممارسة القرائية.

ودراسة القديمات وعطا الله (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٧) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثالثة من كليات الجامعات الأردنية، وكشفت الدراسة عن أن أثر وسائل التواصل الاجتماعي التي يتفاعل معها الطلبة حدّت من الفجوات بينهم في الخبرات، وأن المواد الدراسية تعتني بالمحتوى المعرفي، وليست مبنية على دمج مهارات التفكير والتدريب عليها مما يقلل فرص تحسين هذه المهارات ، وأوصت الدراسة بتخطيط مناهج التعليم العالي وتعديلها بالتركيز على التعلم القائم على المشكلات والتعلم النشط.

ودراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة، وتحديد علاقته الارتباطية بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بواسطة اختبار واطسون وجلاسير للتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٤) طالبة، وكشف النتائج عن ضعف مستوى الطالبات في مهارات التفكير الناقد، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ودراسة اردوقان (Erdoğan,2020)التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية، في ضوء متغيرات التحصيل الدراسي والصف، والجنس، وتم تطبيق الدراسة على (٢٠١) معلمًا من معلمي الرياضيات في جامعة حكومية تركية، وتم استخدم مقياس التفكير التأملي ومقياس معايير التفكير النقدي، وكشفت نتائج الدراسة عن درجة مرتفعة من مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين، ومتوسطة من مستوى التفكير التأملي، كما أنه يوجد فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقًا لمتغير الجنس، والإنجاز الأكاديمي، وأن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين التفكير التأملي والتفكير الناقد.

ودراسة أسلو (Uslu,2020) التي هدفت إلى تحليل طريقة التفكير الناقد لدى الطلبة المرشحين لتعليم الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا من طلاب كلية التربية في قسم الدراسات الاجتماعية في جامعة حكومية بتركيا، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى منخفض في التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

أما دراسة ايزي وآخرون (Eze et al., 2022) فقد هدفت إلى تقييم ملاحظات الطلاب حول المعوقات التي تحول دون تطوير التفكير النقدي في بيئة الصف، ولتحقيق ذلك تم استخدام تقنيات تحليل الظواهر التفسيرية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا في جامعة جنوب افريقيا، وكشفت النتائج عن أهم المعوقات وهي: قلة الاهتمام بهذه النوعية من التفكير، وعدم كفاية تدريب الأساتذة على هذا النوع من التدريس، والافتقار للأساليب المبتكرة لتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة نزار الدين وآخرون (Nizaruddin et al ٢٠٢٢) إلى معرفة أثر تطبيق وحدة MRC-Math باستخدام برنامج Mathematica لتحسين مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى طلبة جامعة وسط جاو، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا وطالبة ممن يدرسون في دورات وحدة التكامل والتفاضل، وكشفت النتائج أن تطبيق MRC-Math قد ساهم في تحسين نتائج التعلم ومهارات التفكير الإبداعي والنقدي عند الطلبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

انطلاقاً من الخطط التنموية الشاملة للمملكة العربية السعودية لمواكبة متطلبات العصر ومتغيراته، وحيث جعلت من التعليم الجامعي أحد أهم محركٍ لإحداث تغيير جذريٍ، وثورةٍ حقيقةٍ في نمط التفكير والحياة (المركز الإعلامي لرؤية ٢٠٣٠م)، كان من أهم أهداف التعليم الجامعي الاهتمام بتطوير ممارسات الأستاذ الجامعي وتنمية مهاراته في تدريب الطلبة على مهارات التفكير، وخاصةً التفكير الناقد، من خلال تهيئة الفرص للمواقف التي تجعل من بيئة التعلم بيئة فاعلة، ونشطة، تشجع على البحث، والاستقصاء، وتوليد الأفكار، وكشف المغالطات، والتعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب اختيار البدائل وتقويمها.

وقد أكدت دراسة (الأحمد ،٢٠٠٣؛ وآل مراد،٢٠٠٧؛ ونور،٢٠١٨) على أن قدرة الأستاذ الجامعي على التفكير تنعكس على الطالب، ولذا تعمل الجامعات على تحسين وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم أكثر اتصالًا وتأثيرًا على الطلبة من خلال عملهم الأكاديمي.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث التي دعت إلى الاهتمام بالتفكير الناقد، وحثت على ممارسته فعلياً، إلا أنّ العديد من الدراسات كدراسة (الشريف،٢٠١٧؛ الخزاعلة، والحويجي،٢٠١٩؛ الخالدي، ٢٠٢١؛ Grace, Manihar,2022)) أشارت إلى أن غالبية المناخات الصفية تعتمد على الأسلوب التقليدي في التدريس، وتفتقر إلى بيئةٍ صفيةٍ تزود الطلبة بمهارات التفكير الناقد، ودراسة (Belkin, 2017) التي أشارت إلى أن الانخراط في التعليم الجامعي ليس بالضرورة أن يجعل من الطلبة مفكرين ناقدين.

ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير المهارات الخاصة بعضو هيئة التدريس لمساعدته في استخدام طرق وإستراتيجيات تشجع الطلبة على التفكير الناقد، ليس فحسب من خلال المناهج والتنظيمات الرسمية في المحاضرات والقاعات الدراسية، وإنما خارج الصفوف الدراسية أثناء التعامل مع الطلبة، وفي التوجيه والإرشاد الأكاديمي، ومن خلال المناشط والفعاليات اللامنهجية والأعمال التطوعية؛ مما سيكون له تأثيرٌ بالغٌ في زيادة وعيهم، واستيعاب واقعهم.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة بسيطة، وكذلك عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس لسنوات طويلة، لاحظت أن الطالبات يواجهن بعض الصعوبات عند إصدار الأحكام، وعند اتخاذ القرارات، وضعف في مهاراتهن في التحليل والتفسير والاستنتاج، مما دعاها لإجراء هذه الدراسة والتي تمثلت في السؤال الرئيس التالي:

ما المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة؟

وتفرع من السؤال الرئيس تساؤلات الدراسة التالية:

١- ما مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة؟

٢- ما المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والمتعلقة بالممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، وبتنظيم البيئة الأكاديمية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، والمتطلبات التربوية اللازمة لذلك من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة تعود لطبيعة التخصص؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة.

٢- تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والمتعلقة بالممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، وبتنظيم البيئة الأكاديمية؟

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، والمتطلبات اللازمة لذلك من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة، تعود لطبيعة التخصص.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

- تتسق مع توجهات وزارة التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والتي تسعى لإعداد جيلٍ قادرٍ على مواجهة التحديات المعاصرة، بما يمتلكه من مهارات التفكير الناقد.
- تحديد قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

٢- الأهمية التطبيقية: وتكمن في نتائجها وتوصياتها والتي تسهم في إفادة كل من:

- المسؤولين ومصممي المناهج: من خلال تزويدهم بأبرز المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإفادة منها في الممارسات الأكاديمية، وعند رسم السياسات والتشريعات.
- الباحثين والأكاديميين: من خلال تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوثٍ ودراساتٍ مستقبلية، حول التفكير الناقد ومهاراته وإستراتيجيات توظيفه.

- الطلبة: من خلال تدريبهم على مهارات التفكير الناقد ليتمكنوا من مواجهة الانفجار المعرفي الهائل، وتمحيص الأفكار الصحيحة من الخاطئة، والبعد عن الإذعان العاطفي، والتطرف الفكري

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت في الكشف عن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، والتعرف على المتطلبات التربوية اللازمة لذلك لدى طلبة الجامعة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة المجمعة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٣م).

الحدود المكانية: جامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة:

المتطلبات التربوية (Educational requirements):

عرّفها المعاني (٢٠٢٣) بأنها:" جمع متطلب؛ وتعني أمر أو عمل يطلب تحقيقه، أو شيء أساسي لا غنى عنه".

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: مجموعة الضوابط والشروط التربوية التي ينبغي توافرها في البيئة والممارسات الأكاديمية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

التفكير الناقد (critical thinking):

عرّفه النبهاني (٢٠١٥، ص ٤٠٨) بأنه:" مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار المعلومات، والتأكد من صدق مصادرها، في ضوء الأدلة والبراهين للوصول إلى النتائج، وتقويمها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم".

ويعرَّف إجرائيًا بأنه: عملية منظمة تهدف إلى تحليل الحقائق والمعلومات والحكم على صحتها، وتقاس بالدرجة التي يتم الحصول عليها نتيجة الاستجابة على أداة الدراسة.

مهارات التفكير الناقد (Critical thinking skills):

عرّفها (Lun, Fischer & Ward,2010) بأنها:" مجموعة من المهارات تتمثل في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والتقييم، تهدف للوصول إلى أحكام مقبولة، ويمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة".

وتُعرّف إجرائياً بأنها: العملية العقلية التي يتم فيها التحقق من صحة ودقة معلومةٍ ما، باستخدام الدليل والبرهان، ومن ثم الحكم بقبولها أو رفضها بناءً على ضوابط معينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة الإجراءات العلمية التالية:

١- منهج الدراسة.

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعتمد على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يوضح رقميًا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها بالظواهر الأخرى" (عبيدات وأبو السميد، ١٤٢٣: ٩٥).

٢- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة جامعة المجمعة والبالغ عددهم (١٧٩١٤) طالب وطالبة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ -٢٠٢٣م)، وتم اختيار عينة منه بلغت (١٨٠٠) طالب وطالبة ويوضح الجدول (١) توزيع العينة وفق طبيعة التخصص (موقع جامعة المجمعة، https://m.mu.edu.sa/ar).

جدول رقم (١) التوزيع النسبي للعينة وفقاً لطبيعة التخصص

التخصص	المجموع	
	العدد	نسبة%
التخصصات التربوية	٩٠٠	٥٠٪
التخصصات غير التربوية	٩٠٠	٥٠٪

التخصص	المجموع	
	العدد	نسبة%
المجموع	١٨٠٠	١٠٠٪

- أدوات الدراسة:

تتحدد الأدوات بحسب طبيعة الدراسة، وأهدافها، وعينتها، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد، والمتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، فقد تطلب ذلك بناء استبانة بنتها الباحثة من خلال قراءاتها لمجموعة من الكتب والأدبيات الخاصة بمهارات التفكير الناقد، وقامت بصياغتها في عبارات الاستبانة، وقد خضعت هذه الاستبانة للتحكيم من مختصين وخبراء في تخصصات متنوعة، وتكونت من محورين كالتالي:

المحور الأول: مهارات التفكير الناقد ويحتوي على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: معرفة الافتراضات وتفسيرها ويحتوي على (٧) فقرات.

البعد الثاني: الاستقراء والاستنباط ويحتوي على (٩) فقرات.

البعد الثالث: التقييم وإصدار الأحكام ويحتوي على (٨) فقرات.

المحور الثاني: المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد ويحتوي على بعدين هما:

البعد الأول: متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، ويحتوي على (١٣) فقرة.

البعد الثاني: متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئية الأكاديمية، ويحتوي على (٧) فقرات.

٤-حساب المعاملات العلمية للاستبانة:

ضبط الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبًا وطالبة، وذلك لضبطها وتقنينها بحساب صدقها وثباتها.

الصدق: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين وهما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

أولاً: مهارات التفكير الناقد:

- صدق الاتساق الداخلي:

من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والبعد والدرجة الكلية للاستبانة.

	معرفة الافتراضات وتفسيرها			الاستقراء والاستنباط			التقييم وإصدار الأحكام	
م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٧٨**	٠,٨٥٣**	٨	٠,٧٦٣**	٠,٦٨٧**	١٧	٠,٨٨٣**	٠,٧٥٣**
٢	٠,٨١١**	٠,٨٨٣**	٩	٠,٧٧٢**	٠,٧١٧**	١٨	٠,٧٤٢**	٠,٧٥٠**
٣	٠,٧٢٥**	٠,٧٣٢**	١٠	٠,٧٧٦**	٠,٧٠٢**	١٩	٠,٦٤١**	٠,٧١٢**
٤	٠,٦١٢**	٠,٧٩٣**	١١	٠,٨١١**	٠,٧٣٢**	٢٠	٠,٧١٣**	٠,٦٧٩**
٥	٠,٧٣١**	٠,٦٥٤**	١٢	٠,٦٧٩**	٠,٣٦٦*	٢١	٠,٦٥٤**	٠,٧١٢**
٦	٠,٧٢٨**	٠,٧٣٢**	١٣	٠,٦١٠**	٠,٦٨٩**	٢٢	٠,٦٥٤**	٠,٧٣١**
٧	٠,٧٣١**	٠,٧١٢**	١٤	٠,٧٢٨**	٠,٥٩٢**	٢٣	٠,٧٢٢**	٠,٦١٢**
			١٥	٠,٧٣١**	٠,٧٩٣**	٢٤	٠,٧٩٣**	٠,٧٥٣**
			١٦	٠,٧٧٥**	٠,٦٥٤**			

**دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠٥، ومستوي ٠,٠١) مما يدل على أن العبارات تشترك في قياس ما وضعت الاستبانة لقياسه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

البعد	معرفة الافتراضات وتفسيرها	الاستقراء والاستنباط	التقييم وإصدار الأحكام
الارتباط بالاستبانة ككل	٠,٧٨٣**	٠,٨١٥**	٠,٧٨٣**

**دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

وهي قيم مرتفعة تعكس الاتساق الداخلي للاستبانة، وتدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاستبانة: باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

تم حساب ثبات أبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل، كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للثبات.

البعد	معرفة الافتراضات وتفسيرها	الاستقراء والاستنباط	التقييم وإصدار الأحكام	الاستبانة ككل
عدد العبارات	٧	٩	٨	٢٤
معامل ألفا كرونباخ للثبات	٠,٨٠٤	٠,٧٩١	٠,٨٠١	٠,٨١١

وبلغ معامل الثبات للاستبانة (٠,٨١١) وهي قيمة مرتفعة تعني أن الاستبانة تتميز بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانيًا: المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

- صدق الاتساق الداخلي:

من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والبعد والدرجة الكلية للاستبانة.

–	متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي					متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئة الأكاديمية		
م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٧٢٨**	٠,٧١٢**	٨	٠,٧٧٦**	٠,٦٧٩**	١٤	٠,٦٨٩**	٠,٦٥٤**
٢	٠,٧٣١**	٠,٧٩٣**	٩	٠,٨١١**	٠,٦١٠**	١٥	٠,٧٢٢**	٠,٧٥٠**
٣	٠,٧٧٥**	٠,٦٥٤**	١٠	٠,٧٠٢**	٠,٨٨٣**	١٦	٠,٧٩٣**	٠,٧١٢**
٤	٠,٦٨٧**	٠,٦١٢**	١١	٠,٧٣٢**	٠,٧٤٢**	١٧	٠,٦١٢**	٠,٦٧٩**
٥	٠,٧١٧**	٠,٧٣١**	١٢	٠,٦٤١**	٠,٧٥٣**	١٨	٠,٦٥٤**	٠,٧١٢**
٦	٠,٧٢٨**	٠,٧٦٣**	١٣	٠,٧١٣**	٠,٧٥٣**	١٩	٠,٧٩٣**	٠,٧٣١**
٧	٠,٧٣١**	٠,٧٧٢**				٢٠	٠,٦٥٩**	٠,٧٣٢**

**دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة، ودرجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠٥، ومستوي ٠,٠١) مما يدل على أن العبارات تشترك في قياس ما وضعت لقياسه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

البعد	متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي	متطلبات تنظيمية
الارتباط بالاستبانة ككل	٠,٨١٥**	٠,٨٢٦**

**دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

وهي قيم مرتفعة تعكس الاتساق الداخلي للاستبانة، وتدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات الاستبانة: باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

تم حساب ثبات أبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل، كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للثبات

البعد	متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي	متطلبات تنظيمية	الاستبانة ككل
عدد العبارات	١٣	٧	٢٠
معامل ألفا كرونباخ للثبات	٠,٧٨٩	٠,٧٩٢	٠,٧٩٣

وبلغ معامل الثبات للاستبانة (٠,٧٩٣) وهي قيمة مرتفعة تعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحليل الاحصائي لبيانات البحث استخدمت الدراسة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك للمعالجة الإحصائية التالية:

- الإحصاءات الوصفية من تكرارات ونسب مئوية لاستجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة.
- المتوسط الوزني المرجح، والانحراف المعياري للوقوف على مستوى الواقع، ودرجة الموافقة على المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.
- ألفا كرونباخ لحساب صدق وثبات الاستبانة.
- أسلوب معامل الارتباط لبيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

التساؤل الأول:

الإجابة عن السؤال البحثي: ما مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، وحيث تتضمن الاستجابة على كل مفردة اختيار أحد ثلاث بدائل تعبر عن مستوى الواقع (كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١))، لذا تم الحكم على مستوى الواقع وذلك لكل

عبارة ضمن أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة الدراسة كما في الجدول (٨).

جدول (٨) مقياس دلالة المتوسط الوزني المرجح

مستوى الممارسة	المتوسط الوزني المرجح	
	إلى	من
ضعيفة	١,٦٦	١
متوسطة	٢,٣٣	١,٦٧
كبيرة	٣	٢,٣٤

وتم تناول الإجابة عن السؤال البحثي وفق محورين كما يلي:

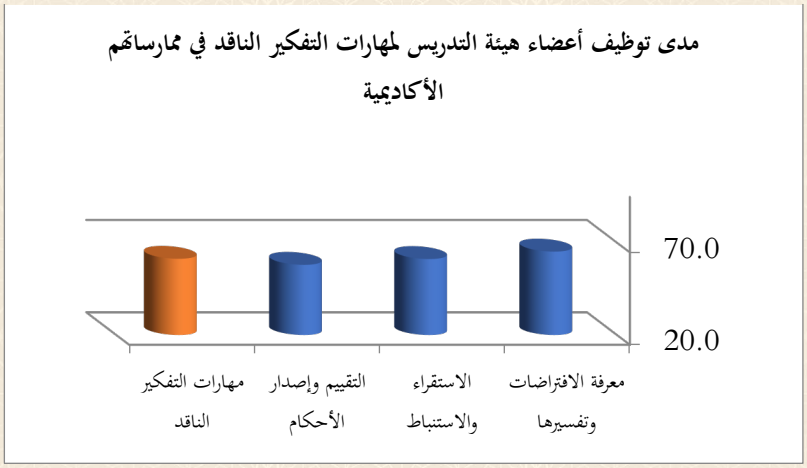
الأول: مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة إجمالاً.

حيث تم تحديد درجة طلبة جامعة المجمعة على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩) مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة.

البعد	عدد المؤشرات	المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الممارسة	ترتيب الأبعاد
معرفة الافتراضات وتفسيرها	٧	١,٩٥	٠,٣٩	٦٥,٢٪	متوسطة	١
الاستقراء والاستنباط	٩	١,٨٣	٠,٣٣	٦١,١٪	متوسطة	٢
التقييم وإصدار الأحكام	٨	١,٧٤	٠,٣٦	٥٨٪	متوسطة	٣
الاستبانة ككل	٢٤	١,٨٤	٠,٣١	٦١,٣٪	متوسطة	

ويتضح من الجدول (٩) أن درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة للواقع ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية وبتمثيل درجات الموافقة على الأبعاد بالتمثيل البياني بالأعمدة اتضح ما يلي:



شكل (١) التمثيل البياني بالأعمدة لمدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة.

يتضح من الشكل (١) المستوى المتوسط لتوظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة، كما يتضح من الجدول ترتيب الأبعاد، وجميع الأبعاد محققة بدرجة متوسطة تقترب من المنخفضة مما يتطلب رفع مستوى هذا التوظيف في الممارسات الأكاديمية، وأهمية توفير المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

الثاني: مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة تفصيلاً، لدراسة مستوى الممارسة اتضح ما يلي:

جدول (١٠) إحصاءات دالة على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية

المؤشرات	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
1	٣٣١	١٨,٤	٤٩٤	٢٧,٤	٩٧٥	٥٤,٢	٢,٣٦	٠,٧٧	كبيرة	١
2	٣٥١	١٩,٥	٤٧٨	٢٦,٦	٩٧١	٥٣,٩	٢,٣٤	٠,٧٨	كبيرة	٢

المؤشرات	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	مستوي الممارسة	الترتيب
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
3	٣٣٦	١٨,٧	١٢٧٧	٧٠,٩	١٨٧	١٠,٤	١,٩٢	٠,٥٣	متوسطة	٣
4	٦٦٠	٣٦,٧	٨٥٤	٤٧,٤	٢٨٦	١٥,٩	١,٧٩	٠,٦٩	متوسطة	٥
5	٧٢٩	٤٠,٥	٧٨٧	٤٣,٧	٢٨٤	١٥,٨	١,٧٥	٠,٧١	متوسطة	٦
6	٥٢١	٢٨,٩	١١٠٠	٦١,١	١٧٩	٩,٩	١,٨١	٠,٥٩	متوسطة	٤
7	٦٧٠	٣٧,٢	٩٨٢	٥٤,٦	١٤٨	٨,٢	١,٧١	٠,٦١	متوسطة	٧
البعد الأول: معرفة الافتراضات وتفسيرها							١,٩٥	٠,٣٩	متوسطة	
1	٣٠٢	١٦,٨	٤٧٠	٢٦,١	١٠٢٨	٥٧,١	٢,٤٠	٠,٧٦	كبيرة	١
2	٥٦٤	٣١,٣	١٠٢٧	٥٧,١	٢٠٩	١١,٦	١,٨٠	٠,٦٣	متوسطة	٥
3	٥٢٨	٢٩,٣	١٠٧٧	٥٩,٨	١٩٥	١٠,٨	١,٨٢	٠,٦١	متوسطة	٣
4	٥٢٤	٢٩,١	١٠٥٤	٥٨,٦	٢٢٢	١٢,٣	١,٨٣	٠,٦٢	متوسطة	٢
5	٦٠٥	٣٣,٦	١٠١٤	٥٦,٣	١٨١	١٠,١	١,٧٦	٠,٦٢	متوسطة	٧
6	٦٢١	٣٤,٥	٩٨٠	٥٤,٤	١٩٩	١١,١	١,٧٧	٠,٦٣	متوسطة	٦
7	٤٤٦	٢٤,٨	١٢٤٩	٦٩,٤	١٠٥	٥,٨	١,٨١	٠,٥٢	متوسطة	٤
8	٨٠٥	٤٤,٧	٨٠٧	٤٤,٨	١٨٨	١٠,٤	١,٦٦	٠,٦٦	ضعيفة	٩
9	٧٨٤	٤٣,٦	٨٥٠	٤٧,٢	١٦٦	٩,٢	١,٦٦	٠,٦٤	ضعيفة	٨
البعد الثاني: الاستقراء والاستنباط							١,٨٣	٠,٣٣	متوسطة	
1	٨٢٨	٤٦	٨٥٢	٤٧,٣	١٢٠	٦,٧	١,٦١	٠,٦١	ضعيفة	٨
2	٦٣٧	٣٥,٤	٩٩١	٥٥,١	١٧٢	٩,٦	١,٧٤	٠,٦٢	متوسطة	٥
3	٥٩٨	٣٣,٢	١٠١٦	٥٦,٤	١٨٦	١٠,٣	١,٧٧	٠,٦٢	متوسطة	٤
4	٦١٥	٣٤,٢	١٠٤٩	٥٨,٣	١٣٦	٧,٦	١,٧٣	٠,٥٩	متوسطة	٦
5	٧٧٦	٤٣,١	٨٩٠	٤٩,٤	١٣٤	٧,٤	١,٦٤	٠,٦٢	ضعيفة	٧
6	٣٧٢	٢٠,٧	١٢٨٩	٧١,٦	١٣٩	٧,٧	١,٨٧	٠,٥٢	متوسطة	١
7	٦١٦	٣٤,٢	٩٦٧	٥٣,٧	٢١٧	١٢,١	١,٧٨	٠,٦٤	متوسطة	٢
8	٦٢٥	٣٤,٧	٩٥٥	٥٣,١	٢٢٠	١٢,٢	١,٧٨	٠,٦٥	متوسطة	٣
البعد الثالث: التقييم وإصدار الأحكام							١,٧٤	٠,٣٦	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الممارسة متوسط للمحور ككل وكذلك لكل الأبعاد:

- بالنسبة لبعد معرفة الافتراضات وتفسيرها: درجة الممارسة متوسطة إجمالًا، وكذلك متوسطة لجميع المؤشرات عدا المؤشرين الأول والثاني فدرجة الموافقة كبيرة، وأول المؤشرات رقم (١)، وآخر المؤشرات رقم (٧).

- بالنسبة لبعد الاستقراء والاستنباط: درجة الممارسة متوسطة إجمالًا، وكذلك متوسطة لعدد (٦) مؤشرات، وكبيرة لمؤشر وضعيفة لمؤشرين، وأول المؤشرات رقم (١)، وآخر المؤشرات رقم (٨).

- بالنسبة لبعد التقييم وإصدار الأحكام: درجة الممارسة متوسطة إجمالًا، وكذلك متوسطة لعدد (٦) مؤشرات، وضعيفة لمؤشرين، وأول المؤشرات رقم (٦)، وآخر المؤشرات رقم (١).

وهكذا يتضح أن درجة التوظيف متوسطة وتقترب من المنخفضة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة فطرياني(٢٠١٩)، ودراسة القديمات وعطا الله(٢٠٢١)، ودراسة الزهراني(٢٠٢٢) ودراسة أسلو(٢٠٢٠)، ودراسة ايزي وآخرون(٢٠٢٢)، والتي كشفت عن مستوى متوسط إلى منخفض في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة الاهتمام بمهارات التفكير الناقد في الممارسات الأكاديمية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والافتقار للأساليب التربوية في ممارسة هذه النوعية من التفكير، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هذه الممارسات وتنمية متطلباتها التربوية حتى يستطيع الطالب الوصول للمعرفة مستخدمًا ما لديه من خبرات ومهارات بطريقة حيادية ومنطقية، يكتشف من خلالها الحقائق ويميز الجوانب المختلفة، ويمحص الأفكار المغلوطة، مما يجعله أكثر مرونة وموضوعية في حل المشكلات، والانفتاح العقلي، والاستقلالية في اتخاذ القرار.

٤- الإجابة عن السؤال البحثي: ما المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والمتعلقة بالممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، وبتنظيم البيئة الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على العبارات، وتضمنت الاستجابة على كل مفردة اختيار أحد ثلاث بدائل تعبر عن المتطلبات كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١)، لذا تم الحكم على المتطلبات وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة الدراسة وذلك على النحو التالي:

جدول (١١) مقياس دلالة المتوسط الوزني المرجح

المتطلبات	المتوسط الوزني المرجح	
	إلى	من
ضعيفة	١,٦٦	١
متوسطة	٢,٣٣	١,٦٧
كبيرة	٣	٢,٣٤

وتم تناول الإجابة عن السؤال البحثي وفق محورين كما يلي:

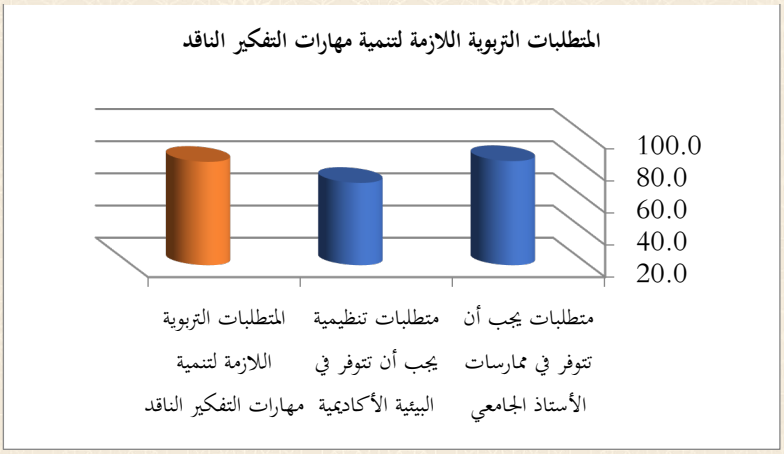
– الأول: المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة إجمالًا.

حيث تم تحديد درجة الاستجابة على المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد ككل كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢) المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة

البعد	عدد المؤشرات	المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتطلبات	ترتيب المحاور
متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي	١٣	٢,٥٤	٠,٦٥	٨٤,٨٪	كبيرة	١
متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئية الأكاديمية	٧	٢,١٤	٠,٦٦	٧١,٢٪	كبيرة	٢
المتطلبات التربوية ككل	٢٠	٢,٥٣	٠,٦٦	٨٤,٣٪	كبيرة	

ويتضح من الجدول (١٢) أن المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة جاءت بدرجة كبيرة للمتطلبات ككل، وكذلك للأبعاد الفرعية وبتمثيل درجات الموافقة على الأبعاد بالتمثيل البياني بالأعمدة اتضح ما يلي:



شكل (٢) التمثيل البياني بالأعمدة للمتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد

يتضح من الشكل (٢) المستوى المرتفع للمتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة، فجميع الأبعاد حصلت على درجة موافقة كبيرة.

الثاني: المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة تفصيلًا، لدراسة المتطلبات اتضح ما يلي:

جدول (١٣) إحصاءات دالة على درجة الموافقة على المتطلبات

المؤشرات	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	المتطلبات	الترتيب
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
١	٢٣٣	١٢,٩	٣٤٥	١٩,٢	١٢٢٢	٦٧,٩	٢,٥٥	٠,٧١	كبيرة	٥
2	٢٠٩	١١,٦	٣٦١	٢٠,١	١٢٣٠	٦٨,٣	٢,٥٧	٠,٦٩	كبيرة	١
3	٢٤٧	١٣,٧	٣٣٥	١٨,٦	١٢١٨	٦٧,٧	٢,٥٤	٠,٧٢	كبيرة	٧
4	٢٢٧	١٢,٦	٣٥٣	١٩,٦	١٢٢٠	٦٧,٨	٢,٥٥	٠,٧١	كبيرة	٤
5	٢٣٣	١٢,٩	٣٦٣	٢٠,٢	١٢٠٤	٦٦,٩	٢,٥٤	٠,٧١	كبيرة	٨
6	٢٧٦	١٥,٣	٢٩٨	١٦,٦	١٢٢٦	٦٨,١	٢,٥٣	٠,٧٥	كبيرة	١٢
7	٢٨٩	١٦,١	٢٥٣	١٤,١	١٢٥٨	٦٩,٩	٢,٥٤	٠,٧٥	كبيرة	٩
8	٢٧١	١٥,١	٣١٧	١٧,٦	١٢١٢	٦٧,٣	٢,٥٢	٠,٧٤	كبيرة	١٣
9	٢٣٥	١٣,١	٣٣٣	١٨,٥	١٢٣٢	٦٨,٤	٢,٥٥	٠,٧١	كبيرة	٦

المؤشرات	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	المتطلبات	الترتيب
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
10	٢٦٥	١٤,٧	٣٢٠	١٧,٨	١٢١٥	٦٧,٥	٢,٥٣	٠,٧٤	كبيرة	١١
11	٢٣٧	١٣,٢	٣٢٢	١٧,٩	١٢٤١	٦٨,٩	٢,٥٦	٠,٧١	كبيرة	٣
12	٢٣٥	١٣,١	٣١٧	١٧,٦	١٢٤٨	٦٩,٣	٢,٥٦	٠,٧١	كبيرة	٢
13	٢٤٠	١٣,٣	٣٥٠	١٩,٤	١٢١٠	٦٧,٢	٢,٥٤	٠,٧٢	كبيرة	١٠
متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي							٢,٥٤	٠,٦٥	كبيرة	
1	٢٦٦	١٤,٨	٣٥٦	١٩,٨	١١٧٨	٦٥,٤	٢,٥١	٠,٧٢	كبيرة	٤
2	٢٥٥	١٤,٢	٣٣٣	١٨,٥	١٢١٢	٦٧,٣	٢,٥٣	٠,٧١	كبيرة	٢
3	٢٨٥	١٥,٨	٣٢٠	١٧,٨	١١٩٥	٦٦,٤	٢,٥١	٠,٧٤	كبيرة	٥
4	٢١٧	١٢,١	٣٢٢	١٧,٩	١٢٢١	٦٧,٨	٢,٥١	٠,٧١	كبيرة	٦
5	٢٥٥	١٤,٢	٣١٧	١٧,٦	١٢٢٨	٦٨,٢	٢,٥٤	٠,٧١	كبيرة	١
6	٢٦٠	١٤,٤	٣٥٠	١٩,٤	١١٩٠	٦٦,١	٢,٥٢	٠,٧٢	كبيرة	٣
7	٢٦٦	١٤,٨	٣٥٦	١٩,٨	١١٧٨	٦٥,٤	٢,٥١	٠,٧٢	كبيرة	٧
متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئة الأكاديمية							٢,٥٢	٠,٦٦		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى المتطلبات كبير للمحور ككل وكذلك لكل الأبعاد:

– بالنسبة لبعد متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي: درجة الموافقة كبيرة إجمالًا، وكذلك كبيرة لجميع المؤشرات، وأول المؤشرات رقم (٢)، وآخر المؤشرات رقم (٨).

– بالنسبة لبعد المتطلبات التنظيمية التي يجب أن تتوفر في البيئة الأكاديمية: درجة الموافقة كبيرة إجمالاً، وكذلك كبيرة لجميع المؤشرات، وأول المؤشرات رقم (٥)، وآخر المؤشرات رقم (٧).

وهذه النتيجة تؤكد أهمية توفر هذه المتطلبات التربوية سواء في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، أو في البيئة الأكاديمية؛ باعتبار الأستاذ أهم ركيزة لتعليم التفكير الناقد في البيئة الداعمة لتنمية مهارات التفكير الناقد، والقادر على خلق بيئة تعاونية تسودها حرية التفكير والتعبير.

الإجابة عن السؤال البحثي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، والمتطلبات التربوية اللازمة لتنمية هذه المهارات من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة تعود لطبيعة التخصص؟

تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين في التخصصات (التربوية، غير التربوية) في الاستبانة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى (٠,٠٥) تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة اتضح ما يلي:

جدول (١٤) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في استبانة مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، والمتطلبات التربوية اللازمة من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة. ن=١٨٠٠

البعد	التخصصات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
معرفة الافتراضات وتفسيرها	تربوية	٩٠٠	١,٩٥	٠,٣٩	٠,٣٣	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	١,٩٦	٠,٣٩		
الاستقراء والاستنباط	تربوية	٩٠٠	١,٨٣	٠,٣٤	٠,٧٨	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	١,٨٤	٠,٣٢		
التقييم وإصدار الأحكام	تربوية	٩٠٠	١,٧٤	٠,٣٧	٠,٤٥	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	١,٧٤	٠,٣٥		
مهارات التفكير الناقد ككل	تربوية	٩٠٠	١,٨٣	٠,٣٢	٠,٦٠	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	١,٨٤	٠,٣٠		
متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي	تربوية	٩٠٠	٢,٥٤	٠,٦٦	٠,٣٤	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	٢,٥٥	٠,٦٥		
متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئية الأكاديمية	تربوية	٩٠٠	٢,٥٤	٠,٦٧	٠,٣٧	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	٢,٥٥	٠,٦٦		
المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد ككل	تربوية	٩٠٠	٢,٥٤	٠,٦٦	٠,٣٥	غير دالة
	غير تربوية	٩٠٠	٢,٥٥	٠,٦٥		

* درجة الحرية = ١٧٩٨

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، وكذلك في تقييم المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر طلبة جامعة المجمعة تعزى لاختلاف التخصصات (التربوية – غير التربوية).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لتشابه التأهيل والإعداد التربوي في برامج إعداد المعلم في التخصصات التربوية وغير التربوية، والتركيز على التخصص والمعرفة العلمية أكثر من الإعداد التربوي، مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، والتركيز على الأساليب التربوية في الممارسات الأكاديمية سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها، وهذا ما أوصت به دراسة ايزي وآخرون(٢٠٢٢)، ودراسة نزار الدين وآخرون (Nizaruddin et al ٢٠٢٢,.).

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أولًا: نتائج الدراسة.

١- إن توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة إلى ضعيفة وجاءت الأبعاد على التوالي: معرفة الافتراضات وتفسيرها، ثم الاستقراء والاستنباط، ثم التقييم وإصدار الأحكام.

٢- إن المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير جاءت بدرجة كبيرة وجاءت على التوالي كالتالي: متطلبات يجب أن تتوفر في الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، ثم متطلبات تنظيمية يجب أن تتوفر في البيئة التنظيمية.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، وكذلك في تقييم المتطلبات التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف التخصصات (تربوية – غير تربوية).

ثانياً: التوصيات.

١- أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية، من خلال البرامج التدريبية، والفعاليات، والمناشط المختلفة التي تزيد من ممارساتهم لهذه المهارات.

٢- العمل على تحفيز أعضاء هيئة التدريس، وتقديم الدعم اللازم لتشجيعهم على توظيف مهارات التفكير الناقد في ممارساتهم الأكاديمية.

٣- تعميم المتطلبات التربوية التي أقرتها نتائج الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس ليتم تبنّيها في ممارساتهم الأكاديمية.

٤- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين والمناهج التربوية أدلة تطبيقية لكيفية توظيف مهارات التفكير الناقد في الممارسات الأكاديمية.

ثالثاً: المقترحات.

١- إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه الجامعات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وآلية التغلب عليها.

٢- وضع إستراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي في ضوء بعض خبرات دول العالم المتقدم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد. (٢٠١٣). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الأحمد، هند. (٢٠٠٣). مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بتنمية أنماط التفكير العلمي لدى طالب وطالبات المرحلة الجامعية [رسالة ماجستير]. قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية.

الأصفر، عبد الخالق الأسود. (٢٠١٩). تعليم مهارات التفكير الناقد، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم بمسلاته، مجلة القلعة، (١١)، ٢٠٠-٢١٦.

آل مراد، نبراس. (٢٠٠٧). قياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٣(٤٣)، ٢٨٢- ٣٠٢.

جروان، فتحي. (٢٠٠٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان.

الحميري، عبد القادر. (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة دراسات العلوم التربوية،٤(٤٦)، ٩١- ١٠٦.

الخالدي، جمال. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات للعلوم التربوية، ٤٨(٢)، ٣١٧- ٣٣٠.

الخزاعلة، محمد؛ الحويجي، خليل. (٢٠١٩). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢(٢٠)، ١٨٨- ٢٠٠.

الخوالدة، محمد. (٢٠١٤). الخيال التاريخي والتفكير الناقد. دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

دي بونو، ادوارد. (١٩٩٨). برنامج الكورت لتعليم التفكير. ترجمة: ناديا السرور وآخرون، دار الفكر، عمان.

الزهراني، أميرة سعد. (٢٠٢٢). العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦١(٤)، ٣٧٤- ٣٦٣.

الشريف، خالد. (٢٠١٧). درجة امتلاك مهارة التفكير الناقد وكفاءة الذات الأكاديمية كما تدركها عينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في ضوء مستويات التحصيل الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٣)، ٤١٧- ٤٤٦.

الشمري، عفاف عليوي؛ آل رشيد، هياء معجب. (٢٠٢١). التفكير الناقد. المجلة العلمية للنشر العلمي، ٢٩(٢)، ٦٤٦- ٦٦٨.

العبد الكريم، راشد حسين؛ الحسينان، إبراهيم عبد الله؛ العقل، عقل عبد العزيز. (٢٠٢٢). التفكير الناقد المفهوم والتطبيقات. شركة وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة. (١٤٢٣). البحث النوعي والبحث الكمي. دار الفكر، عمان.

العتوم، عدنان؛ الجراح، ناصر؛ بشارة، موفق. (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

عرب، خالد عبد الرحمن. (٢٠٢٣). التفكير الناقد طرائق وإستراتيجيات تدريسه وتقويمه. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فطرياني، ليلى. (٢٠١٩). تعليم مهارة القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، الملتقى العلمي العالمي الثاني عشر للغة العربية حول تعزيز دور اللغة العربية في الحضارة والتربية، بين الواقع والمأمول. جامعة بادجاران باندونغ، جاوا بارات، اندونيسيا.

القديمات، جهاد عبد الحميد؛ عطا الله، جمال صالح. (٢٠٢١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢١(١)، ١٧- ٢٥.

المركز الإعلامي، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦) على الرابط: *https://www.vision2030.gov.sa/ar*/

موقع جامعة المجمعة على الرابط: *https://m.mu.edu.sa/ar* .

مطاوع، ضياء الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٥). مهارات التعلم والتفكير والبحث. مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المبيريك، هيفاء فهد. (٢٠٠٨). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئية الجامعية. جامعة الملك سعود، الرياض.

المعاني، قواميس عربية (٢٠٢٣) مسترجع: بتاريخ٢/١١/٢٠٢٣م *https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar*

الملكاوي، محمد. (٢٠١٩). مستوى التفكير الناقد لدى معلمي التربية الفنية: دراسة ديموغرافية على معلمي التربية الفنية في مدينة عمان، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٤٣، ٣٤٥- ٢٥٦.

المنصوري، مشعل؛ الظفيري، سلوى. (٢٠١٦). مستويات التفكير الناقد لدى عينة من الطالب الفائقين في مادة الرياضيات بالصف التاسع في دولة الكويت، مجلة التربية: جامعة الأزهر،٢ (١٩٦)، ٣٩١ –٤٢٠.

ناجي، ماجدة عبدة؛ الرشيد، عبد الرحمن سعود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٣(١)، ١٠٨– ١٢٣.

النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر. (٢٠١٦). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٤)، ٤٠٣ –٤٣٣

نور، أسماء. (٢٠١٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة ا لتفكير الناقد على تحقيق أهداف المقررات الدراسية. جامعة أسيوط، كلية التربية، مركز الإرشاد النفسي والتربوي، دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، (١)، ٣٨– ٨٥.

الهيلات، مصطفى قسيم. (٢٠١٣). كيف تكون مفكراً ناقداً لامعاً؟. مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Jadu, Saleh; Nofal, Muhammad. (2013). Teaching Thinking Theory and Practice, 4th edition. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman.

Al Murad, Nibras. (2007). Measuring the attitudes of faculty members in the College of Physical Education at the University of Mosul towards critical thinking, Al-Rafidain Journal of Mathematical Sciences, 13 (43), 282- 302.

Al-Abdul Karim, Rashid Hussein; Al-Husseinan, Ibrahim Abdullah; The mind, the mind of Abdul Aziz. (2022). Critical Thinking Concepts and Applications, Faces Publishing and Distribution Company. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ahmad, Hind. (2003). The extent to which faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh develop scientific thinking patterns among male and female undergraduate students. Master's thesis, Department of Education, College of Social Sciences.

Al-Atoum, Adnan; Al-Jarrah, Nasser; Bishara, good luck. (2011). Developing thinking skills: theoretical models and practical applications. Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Hilat, Mustafa Qassem. (2013). How to be a brilliant critical thinker?. Debono Center for Teaching Thinking, Jordan.

Al-Humairi, Abdul Qadir. (2019). The degree to which science teachers practice critical thinking skills and its relationship to the scientific thinking skills and achievement of

their students in the middle school science course, Journal of Educational Science Studies, 4 (46), 91-106.

Al-Khalidi, Jamal. (2021). The degree to which Islamic education teachers practice critical thinking skills in the Kingdom of Saudi Arabia. Derasat Journal for Educational Sciences, 48(2), 317- 330.

Al-Khawalda, Muhammad. (2014). Historical Imagination and Critical Thinking. Dar Al Khaleej Publishing and Distribution, Amman.

Al-Khaza'la, Muhammad; Al-Huwaji, Khalil. (2019). Practiced critical thinking skills among students of the College of Education at King Faisal University, Scientific Journal of King Faisal University, 2(20), 188-200.

Al-Maany, Arabic Dictionaries (2023) Retrieved: on 11/2/2023 AD https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

Al-Malkawi, Muhammad. (2019). The level of critical thinking among art education teachers: a demographic study on art education teachers in the city of Amman, Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 43, 345-256.

Al-Mansouri, Mishal; Al-Dhafiri, Salwa. (2016). Levels of critical thinking among a sample of outstanding students in mathematics in the ninth grade in the State of Kuwait. Journal of Education: Al-Azhar University, 2(196), 391-420.

Al-Mubareek, Haifa Fahd. (2008). Faculty members' practice of critical thinking and its relationship to university environmental variables. [PhD dissertation], King Saud University, Riyadh.

Al-Nabhani, Saud bin Suleiman bin Matar. (2016). The level of critical thinking skills among social studies teachers in the basic education stage in the Sultanate of Oman, Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 4(14), 403-433

Al-Qadimat, Jihad Abdel Hamid; Atallah, Gamal Saleh. (2021). The level of critical thinking among Zarqa University students according to the California Test of Critical Thinking Skills and its relationship to some variables, Zarqa Journal of Human Research and Studies, 21(1), 17-25.

Al-Shammari, Afaf Aliwi; Al Rashid, Haya admires. (2021). Critical Thinking, Scientific Journal of Scientific Publishing, 29(2), 646-668.

Al-Sharif, Khaled. (2017). The degree of possession of critical thinking skills and academic self-efficacy as perceived by a sample of students from the College of Education, King Faisal University in light of levels of academic achievement, Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(3), 417-446.

Al-Zahrani, Amira Saad. (2022). The relationship between critical thinking and academic achievement among third-year middle school female students in Mecca, Al-Ustad Journal for Humanities and Social Sciences, 61(4), 374- 363.

Arabs, Khaled Abdel Rahman. (2023). Critical thinking methods and strategies for teaching and evaluating it. Yafa Scientific Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.

De Bono, Edward. (1998). The Cort Program for Teaching Thinking, translated by: Nadia Al-Sorour and others. Dar Al-Fikr, Amman.

Fitriani, Laila. (2019). Teaching critical reading skill by applying it to students of the Department of Arabic Language and Literature at Maulana Malik Ibrahim State Islamic University Malang, Twelfth International Scientific Forum for the Arabic Language on Strengthening the Role of the Arabic Language in Civilization and Education, Between Reality and Aspirations, Badjaran University Bandung, Java Barat, Indonesia.

Jarwan, Fathi. (2009). Teaching thinking: concepts and applications, Dar Al-Fikr, Amman.

Majmaah University https://m.mu.edu.sa/ar.

Media Center, Saudi Arabia Vision 2030 (2016). https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Mutawa, Dia al-Din Muhammad; Caliph, Hassan Jaafar. (2015). Learning, thinking, and research skills. Al Rushd Library, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Naji, Magda Abda; Al-Rasheed, Abdul Rahman Saud. (2019). The effectiveness of a training program in developing critical thinking skills among university students. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 13(1), 108- 123.

Nour, Asmaa. (2018). Attitudes of faculty members towards the ability of critical thinking to achieve course objectives, Assiut University, Faculty of Education. Center for Psychological and Educational Counseling, Studies in Psychological and Educational Counseling, (1), 38-85.

Obaidat, Dhuqan; Abu Al-Samid, Suhaila. (1423). Qualitative and quantitative research. Dar Al-Fikr, Amman.

Yellow, Abdul Khaleq Al-Aswad. (2019). Teaching Critical Thinking Skills, Al-Marqab University. College of Arts and Sciences in Masalata, Al-Qalaa Journal, (11), 200-216.

المراجع الأجنبية:

Ahmad, Z. (2020). Beliefs about Critical Thinking among English Teachers in Qasabet Al-Mafraq, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences,4(8),175–192.

Bahmani,S.(2016). Improved critical thinking in students using current events journaling. International Journal of Sociology and Social Policy, 36(3/4),190–202. doi: https://doi.org/10.1108/IJSSP-04-2015-0038.

Belkin, D. (2017). Many colleges fail to teach thinking test shows students get degrees but lack critical job skills. Wall Street Journal.

Erdoğan, Fatma. (2020). The relationship between prospective middle school mathematics teachers' critical thinking skills and reflective thinking skills. Participatory Educational Research, 7, 220-241.

Eze Ikenna Franklin, Chux Gervase Iwu. (2022). Students' views regarding the barriers to learning critical thinking. international journal of research in business and social science,11(4) 355-364

Facione , P. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts. San Francisco: Academic Press.

Grace Elisabeth Damanik, Manihar Situmorang. (2022). THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE LEARNING RESOURCES WITH PROJECT TO IMPROVE STUDENT CRITICAL THINKING SKILL ON THE TEACHING OF DISTILLATION, Technical Social, 3(10), 2722-5356.

Ivory, S. (2021). Becoming a Critical Thinker. Oxford: Oxford University

Lun, V. M.; Fischer, R. & Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking is it about my thinking style or the language I speak, Learning and Individual Differences, 20, 604-616.

Nizaruddin, Yanuar Hery Murtianto, Sutrisno, Muhtarom. (2022). Effectiveness of the Multiple Representation of Calculus with Mathematica Module to Improve Students' Creative and Critical Thinking Ability, KNE Social Sciences, 5th International Conference on Education and Social Science Research (ICESRE), 454–459.

Russell, Robert (2018). what are four Barriers to critical Thinking? Retrieved 6-2 2021 https://classroom.synonym.com/four-barriers-critical%20thinking%20-%208427849.htm

Uslu, S. (2020). Critical Thinking Dispositions of Social Studies Teacher Candidates.Asian Journal of Education and Training, 6, 72-79.

الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين

Academic Motivation as a Predictor for Self-Regulated Learning among Gifted Students

إعداد

د. نايف بن فهد الفريح

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم

Dr. Naif bin Fahad Alfurayh

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - college of Education - Qassim University

Email: nfrieh@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-014

د. نايف بن فهد الفريح

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن قدرة الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة ١٧٦ من الطلاب الموهوبين (٩٤ طالباً و٨٢ طالبة)، كما تم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لكليري (Cleary, 2006) (ترجمة وتعريب الباحث)، ومقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث). أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا، والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية ترجع لتأثير التفاعلات المشتركة بين النوع والمرحلة الدراسية ماعدا بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية، حيث أظهر الذكور– عند انتقالهم للمرحلة الثانوية– انخفاضًا في بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية مقارنة بالإناث اللاتي يزداد لديهن الالتزام وتحمل المسؤولية بعد الانتقال للمرحلة الثانوية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، وأن هناك إسهامات مرتفعة للدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية، التعلم المنظم ذاتيًا، الطلاب الموهوبون، المملكة العربية السعودية.

Abstract

The current study aimed to discover the ability of academic motivation to predict self-regulated learning among gifted students, following the descriptive correlational method. The sample consisted of 176 gifted students. The Cleary (2006) instrument of self-regulated learning (translated by researcher), and the instrument of academic motivation (prepared by the researcher) were applied. The results showed a high level self-regulated learning and academic motivation among gifted students. Also, results indicated that there were statistically significant differences on the level of self-regulated learning and academic motivation due to gender, while they indicated that there were no statistically significant differences on the level of self-regulated learning and academic motivation due to educational stage. In addition, results indicated that there were no statistically significant differences in academic motivation due to the interaction effects between gender and educational stage, except the dimension of commitment and responsibility, where male students showed a decrease in the commitment and responsibility when they moved to high school compared to females who have increased commitment and responsibility after moving to secondary school. Moreover, results found a statistically significant relationship between self-regulated learning and academic motivation, and that there were high contributions of academic motivation in predicting self-regulated learning among gifted students.

Keywords: Academic motivation, self-regulated learning, gifted students, Saudi Arabia.

المقدمة

نعيش في وقتنا الحاضر حقبة زمنية تزخر بالتطور المعرفي، والانفجار التقني والتكنولوجي في كافة المجلات والأصعدة، وفي ظل هذا التطور أصحبت المؤسسات التعليمية عاجزة عن إكساب الطلاب جميع المهارات والمعلومات اللازمة، ولذلك برز ما يُسمى بالتعلم المنظم ذاتيًا، باعتباره مدخلاً مهمًا في تحسين عملية التعلم ومساعدة الطلاب على استثمار أفضل ما لديهم من قدرات ومهارات للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات والتقنيات المتجددة (الحسينان، ٢٠١٧). كما يسهم التعلم المنظم ذاتيًا في مساعدة الطلاب الموهوبين على تطوير قدراتهم المعرفية، وتحقيق أهدافهم نحو التميز والنجاح (Efklides, 2019)، ومعالجة المعلومات والمعارف الأكثر تعقيدًا (Winne, 2018)، ويزيد في مستوى مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية (الغامدي، ٢٠٢٠).

وعليه فقد ازداد الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا باعتباره أسلوبًا متناغما مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن إدراك المتعلم لما يتم تعليمه وتقديمه له ليس كافيًا لبلوغ أفضل مستويات التعلم، وإنما يحتاج إلى الإلمام بالتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لأنه ينمي لديه فاعلية الذات، والاهتمام بالمهمة، ويزيد من مستوى قدرته على تحديد الأهداف والتخطيط وتنظيم ومراقبة التعلم، فضلًا عن أنه يسْهم في رفع المستوى الأكاديمي والتقييم الذاتي للتقدم الدراسي. وعلى النقيض فإن تدني مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب- وخصوصا الموهوبين- قد يؤدي إلى العديد من المشكلات التوافقية والتعليمية، ومنها تدني التحصيل الدراسي (النجار وزايد، ٢٠١٧).

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتيًا، فقد حاول العديد من الباحثين دراسة التعلم المنظم ذاتيًا، ودراسة العوامل المؤثرة فيه والتي تزيد من فاعليته واستمراريته، وتدفع الطلاب الموهوبين نحو استخدامه في العملية التعليمية (الخطيب، ٢٠١٨؛ الزهراني، ٢٠١٩). وعليه فقد برزت الدافعية الأكاديمية بوصفها أحد تلك العوامل المؤثرة فيه، وذلك لكونها تعمل على تحرير طاقة الطلاب الكامنة، وتجعلهم يتفاعلون مع الأنشطة التعليمية، وتدفعهم نحو استخدام وتفعيل الاستراتيجيات التعليمية المتقدمة في معالجة المعلومات خلال عملية التعلم (تزكرات ومحمودي، ٢٠٢٢). كما تُعد الدافعية الأكاديمية العامل الجوهري لمختلف الأساليب والاستراتيجيات التعليمية كالتعلم المنظم ذاتيًا، والتي من خلالها يكتسب الطلاب الخبرات والمهارات الجديدة (عودات، ٢٠١٦). ومن ثمّ

يمكن الإشارة إلى العلاقة بين الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا للسلوك، والتعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أداة مميزة له في تحقيق الأهداف. ويؤكد ذلك النجار وزايد (٢٠١٨) أن الدافعية الأكاديمية تمثل الحالة التي تحرك مهارات وطاقة وأفكار الطلاب نحو التعلم، في حين يمثل التعلم المنظم ذاتيًا الاستراتيجية والوسيلة لبلوغ التعلم. كما يؤكد فرحات (٢٠٢٠) أن الدافعية الأكاديمية توجه وتدفع المتعلم نحو تنفيذ وتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

مشكلة الدراسة:

برز التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه توجهًا حديثًا نسبيًا، وأحد أهم أساليب التعلم التي تعمل على تنشئة طلاب قادرين على الاستقلال الذاتي، واستغلال القدرات في عملية التعلم، حيث إن التعلم المنظم ذاتيًا لا يقتصر على كونه تعلماً فاعلاً، بل تخطى ذلك ليصبح هدفًا جوهريًا لعملية التعلم المستمرة والطويلة المدى (الدرابكة، ٢٠١٨). علاوة على ذلك، نجد مؤخرًا أن التعليم لا يقتصر على تلقين الطلاب العلوم والمعارف فحسب، بل تجاوز ذلك ليشتمل على تعليمهم وتنمية قدراتهم على اكتساب وإدراك المعلومات والتعامل معها بشكل ذاتي، وذلك من خلال الاهتمام بتطوير قدراتهم على التعلم المنظم ذاتيًا (الطيب، ٢٠١٢).

وفي ظل ما تشهده المملكة العربية السعودية من تقدم وتطور في مجال الخدمات التربوية لعموم الطلاب، فقد كان كذلك للطلاب الموهوبين نصيب من تلك الخدمات (الزهراني، ٢٠١٩)، وعليه فقد انبثقت العديد من البرامج والمدارس الخاصة بالطلاب الموهوبين، إلا أن معظم التركيز يقع على جوانب تقديم المعرفة والمعلومات الكمية والإثرائية، دون الاهتمام بشكل كبير بالمهارات والاستراتيجيات التعلمية النوعية، والتي تساعدهم في تنظيم تعلمهم، والتعامل مع كمية المعلومات الهائلة، وتحقيق الأهداف. وهنا يأتي التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أحد تلك الجوانب التي لم تلاقِ اهتمامًا ملائمًا من قِبل صناع القرار والمعلمين ورواد المدارس والبرامج من جهة، والباحثين والمتخصصين من جهة أخرى. ولذلك، تبرز الحاجة للاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيًا بوصفه أحد أهم الاستراتيجيات التي يحتاجها الطلبة الموهوبون في تعليمهم، حيث إنه يعد أحد السمات الأساسية التي تؤثر في حياة الطلاب وتقودهم إلى الإنجاز والتقدم في شتى المجالات، وخصوصا المجال الأكاديمي (فرحات، ٢٠٢٠؛ الفزيع، ٢٠١٨).

في المقابل، لا يعني تعلم أو امتلاك الطلاب الموهوبين لمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا قدرتهم على تفعيلها في تعلمهم بشكل تلقائي، بل يحتاجون إلى وجود دافع ورغبة تضمن استخدامهم لها بشكل مستمر، وهنا تبرز الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا مؤثرًا في استخدام واستمرار التعلم المنظم ذاتيًّا، فالتكامل بين هذين المتغيرين يتمثل في أن التعلم المنظم ذاتيًّا يمثل الأداة أو المهارة، في حين تمثل الدافعية الأكاديمية الباعث نحو استخدام تلك الأداة بفاعلية واستمرارية، وصولًا لتحقيق الأهداف التعليمية. وفي هذا الإطار يشير زيمرمن (Zimmerman, 2008) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًّا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًّا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية. كما يؤكد تلك العلاقة ما أشار إليه فرحات (٢٠٢٠) من أن الطلاب الذي يتمتعون بمستوى جيد من التعلم المنظم ذاتيًّا هم بالأساس يمتلكون دافعية أكاديمية عالية، بل إنه يمكن التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا من خلال الدافعية الأكاديمية (عودات، ٢٠١٦).

وعليه، فقد أوصت العديد من الدراسات بأهمية إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين وذلك لقلتها (فرحات،٢٠٢٠؛ الدرابكة، ٢٠١٨)، وأهمية دراسة العوامل المؤثرة بالتعلم المنظم ذاتيًّا (جابر وساطع، ٢٠١٨؛ النجار وزايد، ٢٠١٧)، بل أشارت بعض تلك الدراسات بشكل مباشر إلى أهمية دراسة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًّا (خطاطبة، ٢٠٢٠؛ زكري، ٢٠١٦)، ودراسة القدرة التنبئية للدافعية الأكاديمية على التعلم المنظم ذاتيًّا (عودات، ٢٠١٦).

وبناء على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على قدرة الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين من ذكور وإناث في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واللتين تعتريهما العديد من التغيرات السيكولوجية. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، **وذلك من خلال التساؤلات الآتية:**

١. ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين؟
٢. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٥. هل تسهم الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

٢. تحديد الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الطلاب الموهوبين الذكور والإناث، وبين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣. تحديد الفروق في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الطلاب الموهوبين الذكور والإناث، وبين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، والتفاعلات المشتركة بينهما.

٤. التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

أهمية الدراسة:

- قد تسْهم في ردم فجوة في الأدبيات التربوية والتي لم تتناولها الدراسات والبحوث السابقة والمتمثلة في دراسة الإسهامات التنبئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.
- قد تساعد في رفع مستوى وعي التربويين بأهمية الدافعية الأكاديمية وتأثيرها في الجوانب التعليمية لدى الموهوبين، ومن ثمّ الاهتمام بتنميتها واستثارتها في سياق يحقق مزيدًا من النجاح والتفوق لدى هؤلاء الطلاب.
- تُعد من أوائل الدراسات العربية-في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت الإسهامات التنبئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا، والتفاعلات المشتركة بين النوع والمرحلة الدراسية.

- قد توجّه اهتمام القائمين على المناهج التعليمية نحو أهمية تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وذلك في سبيل تحسين عملية التعليم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على دور الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- التعلم المنظم ذاتيًّا (Self-regulated Learning)

يعرف بأنه عملية معقدة ومتعددة الأوجه، تقوم على دمج المتغيرات التحفيزية (الكفاءة الذاتية، الرغبة في المهمة) مع العمليات الذاتية (تحديد الأهداف، استخدام استراتيجيات التعلم) من أجل إدارة وتنظيم السلوكيات التعليمية بشكل فعال (Cleary,2006) ويتبنى الباحث في الدارسة الحالية التعريف السابق للتعلم المنظم ذاتيًّا، ويقدر إجرائيًّا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا.

٢- الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation)

تعرف بأنها عملية معرفية تدفع وتوجّه المتعلم نحو المواقف والأنشطة التعليمية بحماس وحيوية واستمرار (قطامي وعدس، ٢٠١٧). وتعرف إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلاب الموهوبون على مقياس الدافعية الأكاديمية.

٣- الطالب الموهوب (Gifted Student)

ويعرف الطالب الموهوب بأنه "الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، خاصة في مجالات التفوّق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية" (الإدارة العامة

للموهوبين، ٢٠١٧). ويُعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الطالب الملتحق بمدارس الموهوبين والذي تم تحديده كموهوب من خلال اختبار الموهبة التابع للمركز الوطني للقياس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا

يعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد أبرز الموضوعات الحديثة التي طرقها الباحثون في مجال التربية، لما له من أهمية كبيرة في تنمية العملية التربوية، حيث يشير هذا المصطلح إلى طبيعة وشكل تعامل المتعلمين مع عمليات التعلم في سياق مراقبة وتنظيم وتقويم الخبرات التعلّمية المقدمة لهم، ومن ثم تعديل وتنمية السلوكيات التعليمية الأكثر فاعلية في سبيل تحقيق الأهداف الأكاديمية.(Albelbisi & Yusop, 2019) ويعرف بأنه عملية مركبة وديناميكية تكاملية، تتضمن مهارات تحقيق غايات تعلم الطلاب، المتمثلة في مهارات إدارة البيئة، وضبط السلوك، والتحفيز الذاتي، والمهارات ما وراء المعرفية (Efklides, 2019). كما يعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية موجهة بشكل ذاتي نحو تحقيق الأهداف من خلال التفكير في كيفية وطرق الوصول إليها، باستخدام استراتيجيات الضبط والمراقبة الذاتية، وصولا إلى تأمل الذات. (Vrieling et al., 2013)

ويرى الأسود (٢٠١٧) أن التعلم المنظم ذاتيًا عبارة عن حالة تسيطر على أداء الأفراد، وتدفعهم نحو التطور والتقدم، واستغلال القدرات والمهارات التعليمية في سبيل تحقيق الذات، وصولًا إلى التكيف الإيجابي والتوازن المعرفي. كما يعرف على أنه قدرة الطلاب على ضبط وتوجيه سلوك التعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، مع القدرة على المشاركة النشطة في التعلم، واستخدام التفكير ما وراء المعرفي، وتكوين مستوى مرتفع من الدافعية، وذلك من أجل الاستفادة القصوى من خبرة التعلم. (Kayacan&Ektem,2019) كما يعرف بأنه عملية بنائية يقوم من خلالها الطالب بتحديد هدف التعلم، ومن ثم مراقبة وضبط وتعديل السلوك التعليمي والانفعالي ومستوى الدافعية في سياق متكامل، في سبيل الوصول إلى أعلى مستوى للتعلم (Fuentes et al., 2019).

وفي هذا الإطار فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي تفسر التعلم المنظم ذاتيًا، ففي اتجاه معالجة المعلومات تم التركيز على عملية التخطيط والتنظيم واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراقبة استخدامها. أما الاتجاه المعرفي الاجتماعي فقد ركز على التصور الذاتي الذي يكوّنه الفرد عن

ذاته، والطريقة التي يعلل بها نجاحه أو إخفاقه في التعلم، والوعي بالفروق بين واقع تعلمه الفعلي والتعلم النموذجي. أما الاتجاه البنائي فيرى أن الصراع المعرفي والخبرات السابقة تُعد أحد الجوانب المسْهِمة في تطور التعلم المنظم ذاتيًّا (المقداد والجراح، ٢٠١٣). أما اتجاه فيجوتسكيان فيرى أن التعلم المنظم ذاتيًّا عبارة عن محصلة التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين ذوي الخبرة العالية، كما يرى أن الدافعية عامل مهم ومسْهِمٌ في تلك التفاعلات. (Whitebread et al, 2010)

أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا

يعد التعلم المنظم ذاتيًّا أحد أهم المهارات الأساسية للأفراد بشكل عام، والطلاب بشكل خاص، والتي يمكن استغلالها وتفعيلها في مواقف الحياة المتنوعة، ومواقف التعلم العامة، كما يمكن استخدامها في العمل وإنجاز المهام واكتساب الخبرات التعليمية. (Skinner et al., 2015) وتبرز أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا في أنه يساعد المتعلم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية في التعامل مع محتوى وعمليات التعلم؛ كما يسْهِم في زيادة مستوى سرعة التعلم، والانخراط في مهام التعلم، وتحقيق الفهم المتعمق. أيضًا، يسْهِم التعلم المنظم ذاتيًّا في تطبيق ما تم تعلّمه في الحياة الواقعية، ويعمل على ضبط السلوك والبيئة التعلمية في سبيل تحقيق الأهداف (Hendikawati et al., 2019). كما تظهر أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا من خلال إسهامه الفاعل في توجيه الأنشطة المعرفية، وتحقيق مستويات عليا في التحصيل الأكاديمي. كما أنه يساعد الطلاب في تقييم التقدم الذاتي وعمل التعديلات الضرورية للوصول إلى الأهداف، ويزيد من مستوى الشعور بمسؤولية التعلم والسعي نحو خلق المتعة في التعلم، والنظر إلى المشكلات التعلمية على أنها تحديات يجب مواجهتها (الفزيع، ٢٠١٨).

بالإضافة إلى ذلك، يزيد التعلم المنظم ذاتيًّا من مستوى النشاط في العملية التعليمية، ويدعم التعلم المستمر، ويزيد من مستوى فاعلية التعلم، والاهتمام بالمهام التعليمية؛ كما يلعب دوراً جوهريًّا في حياة الطلاب، حيث إنه يسْهِم في ارتفاع مستوى الإنجاز في كافة المهام، مع زيادة قدرتهم على تحديد الأهداف والتخطيط لتحقيقها، ومن ثم مراقبة وتقويم الأداء (الدرابكة، ٢٠١٨). ويعد التعلم المنظم ذاتيًّا ذا أهمية كبيرة في تحسين العملية التعليمية، وذلك لإسهامه في اعتماد الطلاب على أنفسهم في التعلم، ورفع مستوى وعيهم بقدراتهم وطرق تفكيرهم المستخدمة في التعلم، ورفع مستوى التحصيل لديهم (رحمون، ٢٠٢١). بالإضافة إلى ذلك، يسْهِم في بناء

خطة التعلم الذاتي، وزيادة الكفاءة التعلّمية والثقة بالنفس (جابر وساطع، ٢٠١٨)، ومراقبة السلوك التعليمي والسيطرة عليه، ومن ثم تعديل وتطوير وتنظيم العمليات المعرفية، وذلك في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية (خطاطبة، ٢٠٢٠).

مكونات التعلم المنظم ذاتيًا

تعددت مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، والتي اختلف المتخصصون في تحديدها، حيث يتجه البعض إلى تقسيمها إلى مكونات معرفية سطحية وأخرى عميقة، حيث تشير المكونات المعرفية السطحية إلى استخدام التنظيم المعتمد على الحفظ والتكرار. أما المكونات المعرفية العميقة فتشير إلى استخدام التفكير الناقد، والإتقان، وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة بشكل متكامل (فرحات، ٢٠٢٠). وفي اتجاه آخر، يرى بعض المتخصصين أن التعلم المنظم ذاتيًا يضم في طياته المهارات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر (الغامدي، ٢٠٢٠). وتتضمن المهارات المعرفية: مهارات التنظيم، والتسميع الذاتي، والإتقان (الردادي، ٢٠١٩). أما المهارات ما وراء المعرفية فتتضمن مهارات التخطيط، وتقييم الذات، والمراقبة الذاتية، في حين تتضمن مهارات إدارة المصادر: مهارات طلب الدعم والمساعدة، وإدارة البيئة التعليمية، وإدارة الوقت (الحسينان، ٢٠١٧).

ومن زاوية أخرى، يشتمل التعلم المنظم ذاتيًا على عدة مكونات تتمثل في التقويم الذاتي، والتخطيط والتنظيم، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضبط بيئة التعلم، والتعزيز ومكافأة الذات. ويشير التقويم الذاتي إلى التأكد من جودة ما يتم القيام به من أعمال ومهام. أما التخطيط والتنظيم فيشيران إلى تحديد الأهداف والتخطيط قبل عملية التعلم وإنجاز المهام، وترتيب المواد التعليمية. أما البحث عن المعلومات فيشير إلى الجهد المبذول للحصول على المعلومات المرتبطة بالمهمة وموضوع التعلم. كما يُقصد بالاحتفاظ بالسجلات والمراقبة القدرة على تسجيل ورصد الأحداث والمعلومات حتى يتم العودة لها عند التعلم والحاجة لها. أما بيئة التعلم فتشير إلى القدرة على تهيئة وتنظيم بيئة التعلم نفسيًا وماديًا، في حين يشير التعزيز ومكافأة الذات إلى تذكر وتوقع المكافآت بعد إتمام عملية التعلم والنجاح فيها (شفيق، ٢٠٠٩).

كما يتضمن التعلم المنظم ذاتيًّا عدة مكونات وهي، أولًا- تحديد الأهداف الذي يزيد من مستوى التحفيز والدافعية، وتبني الطرق التي تسْهِم في تحقيق التعلم. ثانيًا- التخطيط الذي يشير إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتعلم، والتي بدورها تساعد على تنظيم البحث عن المعلومات. ثالثًا- التعزيز الذاتي الموجّه نحو الأداء، والذي يتضمن اختيار نوع التعزيز، ومعايير الحصول على التعزيز الذاتي. رابعًا- المراقبة الذاتية لعملية التعلم، وما يرتبط بها من سلوكيات وأخطاء تحدث خلال عملية التعلم. خامسًا- التقويم الذاتي الذي يشير إلى تقييم الطالب لتعلمه، وتعديل وتصحيح عملية التعلم بناء على نتائج ذلك التقييم(Dembo & Seli, 2012)).

في المقابل، يرى الهيلات وآخرون (٢٠١٥) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتكون من القدرة على توظيف العمليات ما وراء المعرفية، وامتلاك مستوى مرتفع من الدافعية، والقدرة على ضبط وتعديل السلوك بمهارة. وفي ذات السياق، يشير المقداد والجراح (٢٠١٣) إلى خمس مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا والتي تتمثل في الدافعية الأكاديمية، ومراقبة الذات، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية، وتحديد الأهداف، وتكييف الاستراتيجيات. في حين يرى النجار وزايد (٢٠١٧) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتضمن تحديد الهدف، وتنظيم الجهد في سبيل الوصول للهدف، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم البيئة الاجتماعية والفيزيقية.

مفهوم الدافعية الأكاديمية

حظيت الدافعية الأكاديمية باهتمام العديد من المتخصصين في المجال التربوي، وذلك باعتبارها موجهًا لسلوك الطلاب نحو تحقيق أهدافهم وصولًا للنجاح والتفوق الأكاديمي (الأسود، ٢٠١٧). وتعد الدافعية مفهوماً فرضيًّا يتم الاستدلال علية عبر السلوك (بلعاوي، ٢٠١٨)، ويسمى كذلك الدافعية للتعلم (النجار وزايد، ٢٠١٧). وتعرف بأنها عملية داخلية تعمل على استثارة وتنشيط سلوك الفرد وطاقته، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية (زكري، ٢٠١٦). ويرى عودات (٢٠١٦) أن الدافعية الأكاديمية عبارة عن حالة داخلية تقوم على استثارة وتوجيه السلوك نحو تحقيق هدف ما، حيث إنها تتمحور في متابعة ومراقبة الطالب لمهامه سعياً في الوصول إلى أهدافه. كما تعرف بأنها عمليات داخلية تقوم على استثارة النشاط وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية (Kalavani&Rajeseari,2016). ويرى العنزي (٢٠٢١) أنها قوى تثير وتنشط السلوك وتوجهه خلال عملية التعلم، وتعمل على استمراريته، وترتبط

بعمليات التفكير المعرفية. ويعرفها النجار وزايد (٢٠١٧) بأنها توجه يعبر عن رغبة الطالب في الاستمرار في ممارسة أنشطة التعلم، وبذل مزيدٍ من الجهد لإنجاز المهام التعليمية وإتقانها بطرق ذاتية مستقلة مع الاستمتاع بها.

بالإضافة إلى ذلك، فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي فسرت الدافعية الأكاديمية، فالاتجاه السلوكي يرى أن الدافعية حالة تهيمن على أداء الفرد، وتجعله يحاول- من خلال استجاباته ومساعيه المستمرة- إحراز التعزيز، كما يؤكد الاتجاه السلوكي دور التعزيز في دفع السلوك واستمراريته. أما الاتجاه الإنساني فيرى أن الدافعية الأكاديمية تتمثل في الرغبة في النمور والتطور، واستغلال الطاقات والقدرات في سبيل تحقيق الذات، والوصول إلى مرحلة التكيف الإيجابية (نصر الله، ٢٠١٠). أما الاتجاه المعرفي فيرى أن الدافعية تتمثل في سعي المتعلم نحو بناء حالة من التوازن المعرفي، والتي تتحقق من خلال الحصول على إجابة كل سؤال محير أو حل مشكلة، وعليه يبقي الفرد قلقاً حتى يحقق ذلك وصولًا إلى حالة من التوازن (عودات، ٢٠١٦).

أهمية الدافعية الأكاديمية

تعد الدافعية الأكاديمية غاية في الأهمية، بل لا تقل أهميتها عن القدرات العقلية ومهارات التفكير لدى الطلاب، وذلك لأنه في حال تدني أو انعدام الدافعية لديهم، لن يبذلوا أي مجهود في سبيل تعلمهم حتى إن كانوا يتمتعون بالقدرات والمهارات التعليمية (الأسود، ٢٠١٧). وتحتل الدافعية الأكاديمية أهمية عظمى لما لها من تأثير بالغ في رفع مستوى التركيز والانتباه والتفاعل مع الموضوعات الأكاديمية، بالإضافة إلى رفع مستوى التعلم والأداء لدى المتعلمين؛ بل تعد الدافعية أحد شروط عملية التعلم، ومن أهم أهداف النظام التربوي، حيث إنها تعمل على زيادة مستوى إقبال الطلاب على المهام والتكاليف التعليمية بنشاط وفاعلية. كما تعد إحدى السمات التي يمكن استخدامها للتفريق بين الطلاب في التعلم والنجاح والتميز، حيث إن الطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المرتفعة هم الأكثر إنتاجية وتميزًا (بلعاوي، ٢٠١٨). ويؤكد ذلك العنزي (٢٠٢١) أن الدافعية الأكاديمية تفسر سلوك المتعلمين والاختلافات بينهم في الأنشطة التعلّمية. وقد يكون التباين الذي يظهر على سلوك الطلاب في المواقف التعليمية المتنوعة يعود إلى التباين في الدافعية (Aldhamit&Kreishan,2016).

ومما تجدر الإشارة له أن الدافعية الأكاديمية ترتبط بعمليات التفكير والمعالجة المعرفية، فهي تزيد من مستوى الانتباه إلى الأنشطة التعليمية، مع الإقبال والاستمرار عليها بحيوية، وصولًا إلى مرحلة تحقيق التعلم والإنجاز الدراسي. كما أنها تزيد من المبادأة والمثابرة والإيمان بأن المشكلات التعلّمية تمثل تحديًا، وحلها سيؤدي إلى حالة الاتزان النفسي وتحقيق الذات الذي بدوره يعود على رفع المستوى الأكاديمي (الليثي، ٢٠٢٠). أيضا، تعد أحد العوامل الجوهرية في إحراز النجاح والتفوق الأكاديمي، وإشباع الحاجات المتعلقة بتحقيق الذات، كما تسهم في مواجهة التحديات الدراسية، والتحفيز على زيادة الجهد والمثابرة (العنزي، ٢٠٢١). علاوة على ذلك، تؤثر الدافعية الأكاديمية بشكل إيجابي في السلوك والأداء، وإتقان المهام، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، وتزيد من مستوى النشاط والاهتمام بعملية التعلم (زكري، ٢٠١٦). كما تعمل على زيادة مستوى الطاقة والجهد المبذول في إحراز الأهداف، وتحقيق الجودة والاستمرارية في عملية التعلم، وصولًا إلى الأهداف المرجوة (عامر ومحمود، ٢٠١٧).

مكونات وأبعاد الدافعية الأكاديمية

تتكون الدافعية الأكاديمية، بناء على مصدر الاستثارة، من نوعين هما الدافعية الداخلية والخارجية. أما الدافعية الداخلية الأكاديمية أو ما تسمى الدافعية الأكاديمية الذاتية والتي يكون منشؤها الطالب، فيكون فيها التوجه للتعلم برغبة ودافع داخلي، وذلك في سبيل إرضاء الذات، والإحساس بمتعة التعلم، واكتساب المعارف والمهارات المحببة ذات الحظوة والمكانة لدى المتعلم. وتعد الدافعية الأكاديمية الداخلية إحدى ضروريات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. أما الدافعية الأكاديمية الخارجية فتكون خارجية المنشأ، كالمدرسة أو المعلم أو الآباء أو الأقران، والتي يسعى فيها الطالب نحو التعلم، وذلك لنيل رضاء وتشجيع الآخرين.(Kalavani&Rajeseari,2016)

وفي ذات السياق، فإن الدافعية الداخلية تتمثل في الأنشطة التي يؤديها الطلاب لتحقيق غايات داخلية، وتضم ثلاثة أنماط، أولها دافع المعرفة، ويعني تعلم وفهم علوم جديدة من أجل الشعور بالرضا والمتعة. أما النمط الثاني فيشير إلى دافع الإنجاز الذي يعني الانغماس في المهام من أجل الرضا أو تحقيق هدف ما. أما النمط الثالث فيشير إلى دافع الإثارة الذي يعني الانغماس في مهمة ما بسبب خبرات الإثارة التي يشعر بها المتعلم. أما الدافعية الخارجية فتتمثل في الاستغراق بالأنشطة التعليمية بوصفها وسيلة للحصول على غاية خارجية، وتضم ثلاثة أنماط، أولها دافع

التنظيم الخارجي، ويعني انتظام السلوك من أجل الحصول على المكافآت أو تجنب العقاب. أما النمط الثاني فيشير إلى دافع التنظيم المعرف الذي يعني استناد سلوك الفرد إلى الانتقاء الشخصي والأهمية. أما النمط الثالث فيشير إلى غياب الدافعية الذي يعني غياب إدراك العلاقة بين السلوك والنتيجة (عامر ومحمود، ٢٠١٧).

وفي اتجاه آخر، يرى بعض المتخصصين أن الدافعية الأكاديمية تتمثل في ثلاث مكونات تقوم على تحفيز المتعلم نحو القيام بالأنشطة التعليمية، وهي المعتقدات التي تشير إلى إيمان المتعلم بمهاراته وقدراته على إنجار المهام والأهداف، والتي تشير إلى توجه المتعلم نحو المهام باعتبارها أهدافًا بحد ذاتها، والاستجابة الانفعالية من أجل إحراز تلك الأهداف (Amrai et al., 2011). في حين يرى العنزي (٢٠٢١) أن الدافعية الأكاديمية تضم أبعادًا عدة تتمثل في الأبعاد الشخصية، والانفعالية، والتوقعات، والإنجاز، والطموح. وبشكل عام، فقد تعددت مكونات وأبعاد الدافعية الأكاديمية، وهنا يمكن عرض الأبعاد التي تناولتها البحوث بشكل متكرر، كبُعد السعي نحو المعرفة، والمثابرة والإصرار، والالتزام وتحمل المسؤولية، والتحدي والمنافسة، والطموح، والثقة بالنفس.

أما السعي نحو المعرفة فيشير إلى قناعة الطالب بأن النشاطات التعليمية التي يؤديها ستحقق أهدافه، وعليه يتولد لديه الإحساس بالشغف وحب الاستطلاع والتعلم .(Rigby & Ryan, 2018) في حين تشير المثابرة والإصرار إلى قدرة الطالب على بذل الجهد المستمر في سبيل تحقيق الأهداف، والتغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهه دون ملل حتى ينتهي منها. أما بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية فيعني رغبة الطالب الداخلية في إتقان وتنفيذ المهام التعليمية بأسلوب مستقل، مع تحمل المسؤولية والالتزام بتنفيذها بعيدًا عن تحكم ومراقبة المعلمين والآباء (زكري، ٢٠١٦). ويشير بُعد التحدي والمنافسة إلى الجهد المبذول في سبيل تحقيق أعلى مستويات التعلم والرغبة في التفوق على الأقران، والانخراط في ظروف التحدي والتنافس. في حين يشير بُعد الطموح إلى تفكير الطالب المتواصل في أهدافه المستقبلية، والتي يسعى ويناضل لتحقيقها من أجل تحسين وضعه الحالي (بودالي، ٢٠١٩). أما بُعد الثقة بالنفس فيشير إلى إدراك الطالب لمهاراته وقدراته على التعامل مع المواقف والأنشطة التعليمية المتنوعة بفاعلية، مع إدراك تقبله لذاته وتقبل الآخرين له (عطاالله، ٢٠١٧).

العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعليم المنظم ذاتيًا

إن التعلم المنظم ذاتيًا- بوصفه أحد أهم أساليب التعلم التي تعمل على تنشئة طلاب قادرين على الاستقلال الذاتي واستغلال القدرات في عملية التعلم- لا يقتصر على كونه تعلماً فاعلاً، بل تخطى ذلك ليصبح هدفًا جوهريًا لعملية التعلم المستمرة الطويلة المدى (الدرابكة، ٢٠١٨). علاوة على ذلك، نجد مؤخرًا أن عملية التعليم لا تقتصر على تلقين الطلاب العلوم والمعارف فحسب، بل تجاوزت ذلك لتشمل تعليمهم وتنمية قدراتهم على اكتساب وإدراك المعلومات، والتعامل معها بشكل ذاتي، وذلك من خلال الاهتمام بتطوير قدراتهم على التعلم المنظم ذاتيًا (الطيب، ٢٠١٢). في المقابل، لا يعني امتلاك الطلاب الموهوبين لمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا قدرتهم على تفعيلها في تعلمهم بشكل تلقائي، بل يحتاجون إلى وجود دافع ورغبة تضمن استخدامهم لها بشكل مستمر، وهنا تبرز الدافعية الأكاديمية بوصفها محركًا ودافعًا مؤثرًا في استخدام واستمرار التعلم المنظم ذاتيًا، فالتكامل بين هذين المتغيرين يتمثل في أن التعلم المنظم ذاتيًا يمثل الأداة أو المهارة، في حين تمثل الدافعية الأكاديمية الباعث نحو استخدام تلك الأداة بفاعلية واستمرارية، وصولا لتحقيق الأهداف التعليمية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه زيمرمن (Zimmerman, 2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية، وأن الطلاب الذين حققوا مستويات عليا في التعلم المنظم ذاتيًا هم أنفسهم الذين أحرزوا أعلى مستويات الدافعية.

كما تبرز العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية في ضوء الأهداف الأكاديمية التي يحددها الموهوبون، والتي تزيد بطبيعة الحال من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، وتدفعهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في سبيل تحيق تلك الأهداف. ويؤكد ديمبو وسيلي (Dembo & Seli, 2012) أن تحديد الطلاب لأهداف أكاديمية عالية يزيد من مستوى التحفيز والدافعية الأكاديمية، ويقودهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. كما يؤكد النجار وزايد (٢٠١٨) أن الدافعية الأكاديمية تمثل الحالة التي تحرك مهارات وطاقة وأفكار الطلاب نحو التعلم، في حين يمثل التعلم المنظم ذاتيًا الاستراتيجية والوسيلة لبلوغ التعلم. ويؤكد فرحات (٢٠٢٠) أن الدافعية نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية تقود المتعلم نحو تنفيذ استراتيجيات وأنشطة

التعلم المنظم ذاتيًا. علاوة على ذلك، أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية (خطاطبة، ٢٠٢٠؛ رحمون، ٢٠٢١؛ النجار وزايد، ٢٠١٨).

دراسات سابقة:

أُجري عدد من الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، كلٌّ على حدة، ومن بينها دراسات ركزت على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمتغيرات التفكير الشمولي والإبداعي والكفاءة الذاتية والذكاء الناجح، كما تناولت بعض الدراسات الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات الفاعلية الذاتية، الاندماج المدرسي والتواصل اللغوي. في المقابل، تندر الدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية بوصفها منبئًا بالتعلم المنظم ذاتيًا أو العلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين؛ وفيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة في محورين رئيسين هما:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

وفي هذا الإطار، قام فرحات (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا، والتفكير الشمولي. وتكونت عينتها من ٤٩٦ من الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الشمولي، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولصالح الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة قامت بها الغامدي (٢٠٢٠) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. وتكونت عينتها من ١٥٠ طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الموهوبات، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعدي الدراسة تُعزى لمتغير الصف.

كما قامت جابر وساطع (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى الطلاب الموهوبين. وتكونت عينتها من ١٢٠ من الطلاب الموهوبين. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين،

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا يُعزى لمتغير النوع. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية.

وفي دراسة قام بها الخطيب (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الناجح. وتكونت عينتها من ٧١ من الطلاب الموهوبين في الأردن. أشارت النتائج إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ترجع لمتغير النوع ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الناجح.

كما قام المقداد والجراح (٢٠١٣) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين والعاديين، وتكونت عينتها من ٤٩١ من الموهوبين والعاديين في الأردن. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين، وأن طلاب المرحلة المتوسطة (١٣ عامًا) كانوا أعلى من أقرانهم من الفئات الأخرى (١٥و ١٧ عامًا). كما أشارت النتاج إلى وجود فروق بين الموهوبين والعاديين في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا، تمثّلت في الدافعية الأكاديمية، وتحديد الهدف، واستخدام الاستراتيجية ولصالح الموهوبين. أيضًا، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

المحور الثاني: الدافعية الأكاديمية

وفي هذا الإطار، قامت بوبكري (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينة الدراسة من ٤٦٤ من طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر. وأشارت النتائج إلى تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا، وعدم وجود تفاعل بين تأثير الدافعية الأكاديمية الداخلية والفاعلية الذاتية والتخصص الدراسي بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيًا.

كما قام عودات (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبئية للدافعية الأكاديمية والعوامل الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينتها من ٥٩٣ طالبًا وطالبة في الأردن. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدافعية الأكاديمية والتعلم المنظم ذاتيًا

جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في مستوى الدافعية الأكاديمية يُعزى لمتغير الجنس. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية الأكاديمية أسهمت في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا.

وفي دراسة قام بها ألدامت وكرشان (Aldhamit & Kreishan, 2016). وهدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب الموهوبين، ودور الوالدين في تعزيزها، وتكونت عينتها من ١٢٢ من الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلاب الموهوبين، ووجود فروق في مستوى الدافعية يُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى أن الإناث قد حصلن على دعم والدي وتعزيز للدافعية أعلى من الذكور.

كما هدفت دراسة العنزي (٢٠١٤) إلى دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم (الدافعية الأكاديمية) ومهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الموهوبين في تبوك. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٥ من الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم ومهارات التواصل، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوي الدافعية للتعلم ومهارات التواصل تُعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدافعية للتعلم ومهارات التواصل لدى الطلاب الموهوبين.

وفي دراسة قام بها مارتن (Martin,2012) هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية والاندماج المدرسي. وتكونت عينتها من ٣٣٧٨ من الطلاب، من المرحلة العمرية ١٢-١٣ و١٤-١٥و ١٦-١٨ سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الدافعية والاندماج المدرسي في المرحلة ١٢-١٣ و١٤-١٥، وارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة ١٦-١٨ سنة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية والاندماج المدرسي تُعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

١. أن معظم الدراسات السابقة ركزت على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين، ومن ثمّ أتت توصياتها بأهمية دراسة العوامل المتعلقة بها كالدافعية الأكاديمية، وهذا ما

أنار الطريق للدراسة الحالية، ومكّنها من دراسة العلاقة بينهما، والإسهامات التنبُّئية للدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًّا.

٢. أسْهمت الدراسات السابقة في تحديد كلٍّ من أبعاد وفقرات مقياس الدافعية الأكاديمية.

٣. أسهمت الدراسات السابقة بشكل مباشر في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة، وإظهار أهميتها بشكل علمي ومبني على دراسات ميدانية.

٤. تناولت الدراسات السابقة النوع والمرحلة الدراسية كلا على حدة؛ ولكنها لم تتناول التفاعلات المشتركة بينهما، مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير التفاعلات المشتركة بينهما في كلا متغيري الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يمكن من خلاله التعرف على دور الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين.

مجتمع الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة الحالي من جميع الطلاب والطالبات الموهوبين بمنطقة القصيم الملتحقين بمدارس الموهوبين، والبالغ عددهم قرابة ٤٩٠ طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تم التأكد من المؤشرات السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي بالتطبيق عليها من ٣٥ طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة الحالية.

عينة الدراسة الأساسية:

بلغ العدد النهائي لطلاب عينة البحث الحالي من ١٧٦ طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:

جدول (١) توزيع الطلاب عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	٩٤	٥٣,٤٪
إناث	٨٢	٤٦,٦٪
المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
المرحلة المتوسطة	١٠٩	٦١,٩٪
المرحلة الثانوية	٦٧	٣٨,١٪

أدوات الدراسة.

أولاً- مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا (ترجمة وتعريب الباحث)

تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا لكليري (Cleary, 2006)، حيث قام الباحث بتعريب وترجمة المقياس ليتوافق مع عينة الدراسة والبيئة العربية، وينقسم المقياس إلى محورين:

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- المحور الثاني: يتناول مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا، ويتكون من (٢٨) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على ثلاثة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك، ويقيس قدرة الطلاب على تنظيم بيئة التعلم المادية وأدوات ومستلزمات الدراسة، كما يقيس قدرتهم على إدارة السلوك من خلال استخدام استراتيجيات إدارة الوقت، وتحديد الأهداف، والتخطيط، واستراتيجيات التعليم الذاتي وضبط النفس، ويتضمن (١٢) عبارة. البُعد الثاني: يتناول البحث عن المعلومات واكتسابها، ويقيس قدرة الطلاب على البحث عن الدعم الاجتماعي، وتحديد وإيجاد المعلومات، سواء من المصادر البشرية كالمعلمين، أو المصادر الأخرى كالوجبات، وقدرتهم على التعلم والتعامل مع المعلومات، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثالث: يتناول السلوكيات التنظيمية غير الفعالة، ويقيس تجنب المواقف التعليمية التي يكون فيها التعلم صعبًا، وضعف التنظيم والإدارة الذاتية للتعلم، ويتضمن (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة.

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيّمة أثْرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين، مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	
١	٠,٥٣٠**	١	٠,٥٩١**	١	٠,٥٨١**
٢	٠,٥٩١**	٢	٠,٤٠٤*	٢	٠,٨١٨**
٣	٠,٦٤٩**	٣	٠,٧٢٢**	٣	٠,٨٠٢**
٤	٠,٦٦٧**	٤	٠,٣٥٩*	٤	٠,٧٨٣**
٥	٠,٦٦٤**	٥	٠,٧٠٨**	٥	٠,٨٠٥**
٦	٠,٧٧٤**	٦	٠,٧٧٨**	٦	٠,٦٩٧**

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	
٧	٠,٨١٨**	٧	٠,٧٨٦**	٧	٠,٧٣٥**
٨	٠,٦٩٥**	٨	٠,٧٩٦**	٨	٠,٦٨٧**
٩	٠,٦١٠**	*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٣٢٤٦، ٠,٤١٨٢)			
١٠	٠,٦٤٨**				
١١	٠,٦٤١**				
١٢	٠,٥٤٢**				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة
٠,٩١٥**	٠,٦٧٤**	٠,٦١٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة.

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية.

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	المقياس ككل
٠,٨٧٨	٠,٨٠٩	٠,٨٧١	٠,٨٩٢

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً– مقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث)

- المحور الأول: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- المحور الثاني: يتناول مستوى الدافعية الأكاديمية، ويتكون من (٤٨) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على ستة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول السعي نحو المعرفة، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثاني: يتناول التحدي والمنافسة، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثالث: الطموح، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الرابع يتناول الالتزام وتحمل المسؤولية، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الخامس: المثابرة والإصرار، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد السادس: الثقة بالنفس، ويتضمن (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): Face Validity

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: انتماء العبارات للبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيّمة أفادت البحث، وأثْرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على

العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
السعي نحو المعرفة		التحدي والمنافسة		الطموح		الالتزام وتحمل المسؤولية		المثابرة والإصرار		الثقة بالنفس	
١	٠,٦٢٧**	١	٠,٧٩٣**	١	٠,٧٥٣**	١	٠,٨٦٠**	١	٠,٧٤٨**	١	٠,٨٠٥**
٢	٠,٨٦١**	٢	٠,٧٩٩**	٢	٠,٨٠٥**	٢	٠,٨١٩**	٢	٠,٦٦٩**	٢	٠,٦٩٨**
٣	٠,٨١٩**	٣	٠,٨٦٩**	٣	٠,٨٠٩**	٣	٠,٨٤٣**	٣	٠,٧٣٨**	٣	٠,٥٤٩**
٤	٠,٧٩٨**	٤	٠,٨٤٥**	٤	٠,٦٥٩**	٤	٠,٨٥٩**	٤	٠,٨٢٢**	٤	٠,٧٩٨**
٥	٠,٨٦١**	٥	٠,٧١١**	٥	٠,٥٩١**	٥	٠,٨١٠**	٥	٠,٧٩٥**	٥	٠,٦١١**
٦	٠,٦٧٩**	٦	٠,٨٦٦**	٦	٠,٥٧٦**	٦	٠,٨٠٦**	٦	٠,٨٧٤**	٦	٠,٦٣٩**
٧	٠,٦٧٧**	٧	٠,٧٤٠**	٧	٠,٥٩٧**	٧	٠,٤٩٦**	٧	٠,٥٩٥**	٧	٠,٥٥٧**
٨	٠,٨٧٩**	٨	٠,٨١١**	٨	٠,٧٦٣**	٨	٠,٦٩٩**	٨	٠,٧٧٩**	٨	٠,٦٢٥**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٥ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٣٢٤٦، ٠,٤١٨)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

السعي نحو المعرفة	التحدي والمنافسة	الطموح	الالتزام وتحمل المسؤولية	المثابرة والإصرار	الثقة بالنفس
٠,٨٣٨**	٠,٩١٠**	٠,٧٨١**	٠,٩٤٨**	٠,٩٥١**	٠,٧٨٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة.

تم التحقق من ثبات درجات مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧): معاملات ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

السعي نحو المعرفة	التحدي والمنافسة	الطموح	الالتزام وتحمل المسؤولية	المثابرة والإصرار	الثقة بالنفس	معامل ثبات المقياس ككل
٠,٩٠٥	٠,٨٧٦	٠,٨٣٠	٠,٩٠٩	٠,٨٨١	٠,٨٠٥	٠,٩٦٥

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي بأن يتم الاختيار من بين خمس اختيارات تعبر عن درجة انطباق العبارة، وتتمثل في (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في الجدول الآتي في الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (٨): محكّات الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

الاستجابة	متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة التوافر		المستوى
تنطبق عليّ أبداً	أقل من ١,٨	(متوسط درجات البُعد مقسوماً على النهاية العظمى لدرجة البُعد)	أقل من ٣٦٪	ضعيف جداً
تنطبق عليّ نادراً	من ١,٨ لأقل من ٢,٦		من ٣٦٪ لأقل من ٥٢٪	ضعيف
تنطبق عليّ أحياناً	من ٢,٦ لأقل من ٣,٤		من ٥٢٪ لأقل من ٦٨٪	متوسط
تنطبق عليّ غالباً	من ٣,٤ لأقل من ٤,٢		من ٦٨٪ لأقل من ٨٤٪	مرتفع
تنطبق عليّ دائماً	من ٤,٢ فأكثر		من ٨٤٪ فأكثر	مرتفع جداً

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي والأبعاد الفرعية لها.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات درجات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي وأبعادها الفرعية.

٣- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، وذلك بمقارنة متوسط درجات الطلاب الفعلي بمتوسط فرضي.

٤- تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) (2□2) Tow Way ANOVA وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين باختلاف الجنس (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) والتفاعلات المشتركة بينهما.

٥- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي الكشف عن علاقة الدافعية الأكاديمية بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

٦- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا من خلال الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

نتائج البحث وتفسيراتها

أولاً– نتائج السؤال الأول

نصُّ السؤال الأول "ما مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة متوسط درجات الطلاب عينة البحث الحالي بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة " تنطبق عليّ غالباً "، وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في جدول (٨) في تحديد مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩): دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في التعلم المنظم ذاتيًّا وأبعاده الفرعية (درجات الحرية = ١٧٥).

التعلم المنظم ذاتيًّا	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	٤٠,٨	٤٧,٧٨٤	٨,١٥٦	١١,٣٦١**	٧٩,٦٤٪	مرتفع
البحث عن المعلومات واكتسابها	٢٧,٢	٣١,٠٦٨	٦,١١٥	٨,٣٩٢**	٧٧,٦٧٪	مرتفع
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	٢٧,٢	٣١,٠٤٦	٦,٥٣٢	٧,٨١١**	٧٧,٦٢٪	مرتفع
الدرجة الكلية	٩٥,٢	١٠٩,٨٩٨	١٦,٠٧١	١٢,١٣٣**	٧٨,٥٠٪	مرتفع

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، وهو ما يؤكد أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى السعي الحثيث الذي يبذله الطلاب الموهوبون في إظهار تميزهم وتفوقهم، وهذا بدوره يحتم عليهم الاهتمام برفع مستوى التعلم المنظم ذاتيًّا، والذي سينعكس على تحصيلهم الدراسي، مما سيحقق لهم الشعور والإحساس بالتميز والتفوق. ويؤكد ذلك ما أشار إليه جونسون (Johnsen, 2021) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل طردي. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بالتحاق جميع أفراد عينة البحث بمدارس الموهوبين، والتي من شأنها أن تزيد من نسبة المنافسة بينهم لتقارب

القدرات والمواهب، وهذا بدوره سيزيد من اهتمامهم بتحسين وتنظيم سلوك وبيئة التعلم، والبحث عن المعلومات واكتسابها، والبعد عن السلوكيات غير التنظيمية والتي تمثل مجتمعة التعلم المنظم ذاتيًا.

كما يمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى خصائص الطلاب الموهوبين، حيث يتميز هؤلاء الطلاب بسمات عدة تسْهِم في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، والتي تتضمن سمات القدرة على التخطيط واتخاذ القرار (الفريح، ٢٠٢٢)، والقدرة على التعلم المستقل، وضبط سلوكيات التعلم، والبعد عن المشتتات، وضبط الوقت، وتحديد الأهداف، والبحث عن المعلومات، والانضباط والتقييم الذاتي (Rimm et al., 2018)، والتي تعد في جوهرها ومحصلتها أساسًا للتعلم المنظم ذاتيًا. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بالدعم المدرسي والأسري الذي يتلقاه الطلاب الموهوبون، حيث يتلقون التعزيز والتشجيع لقاء سلوكيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يظهرونها، وهذا ما يؤكده شانين وآخرون (Shannon et al., 2010) أن الدعم الذي يتلقاه الطلاب الموهوبون من معلميهم وأسرهم يساعد في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لديهم حتى يتغلغل في سلوكياتهم ويصبح جزءًا منها.

أيضا، يمكن عزو النتيجة الحالية إلى تعدد المهام والواجبات التي يقوم بها الطلاب الموهوبون نتيجة التحاقهم ببرامج ومدارس الموهوبين، والتي تتطلب منهم الممارسة الفعلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والعمل على تنميتها من أجل القيام بتلك الواجبات والمهام في الوقت المحدد، وعلى الوجه المطلوب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة جابر وساطع (٢٠١٨)، اللتين أشارتا إلى ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠) ودراسة الخطيب (٢٠١٨) اللتين أشارتا إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا كان متوسطًا لدى الطلاب الموهوبين.

ثانياً- نتائج السؤال الثاني

نصُّ السؤال الثاني "ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test لمقارنة متوسط درجات الطلاب عينة البحث الحالي بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً

(عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة "تنطبق عليّ غالباً "، وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في جدول (٨) في تحديد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠): دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في الدافعية الأكاديمية وأبعادها الفرعية (درجات الحرية = ١٧٥).

الدافعية الأكاديمية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
السعي نحو المعرفة	٢٧,٢	٣٠,٤١٥	٦,٨٥٥	٦,٢٢٢**	٧٦,٠٤٪	مرتفع
التحدي والمنافسة	٢٧,٢	٣١,٣١٣	٦,٣٧٧	٨,٥٥٦**	٧٨,٢٨٪	مرتفع
الطموح	٢٧,٢	٣٤,٦٧٦	٥,٣٦٨	١٨,٤٧٧**	٨٦,٦٩٪	مرتفع جداً
الالتزام وتحمل المسؤولية	٢٧,٢	٣٤,١٥٣	٥,٤٧٨	١٦,٨٤١**	٨٥,٣٨٪	مرتفع جداً
المثابرة والإصرار	٢٧,٢	٣٢,٤٥٥	٦,٢٧١	١١,١١٦**	٨١,١٤٪	مرتفع
الثقة بالنفس	٢٧,٢	٣٣,٧٥٦	٥,٥٥٦	١٥,٦٥٣**	٨٤,٣٩٪	مرتفع جداً
الدرجة الكلية	١٦٣,٢	١٩٦,٧٦٧	٣٠,٦٦٤	١٤,٥٢٢**	٨١,٩٩٪	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويعدّ الباحث تلك النتيجة منطقية، وذلك لأن الدافعية الأكاديمية تعدّ أحد سمات الطلاب الموهوبين، ويؤكد ذلك رم وآخرون (Rimm et al., 2018) أن الطلاب الموهوبين يتميزون بدافعية أكاديمية عالية مقارنه مع أقرانهم العاديين. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى وجود الطلاب الموهوبين أفراد الدراسة الحالية في مدارس متوسطة وثانوية مخصصة للموهوبين، في حين كانوا في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام، ومن ثمّ فيمكن القول بأن هؤلاء الطلاب الموهوبين وبعد التحاقهم بالمدارس الخاصة بالموهوبين، قد زاد من مستوى دافعيتهم الأكاديمية، نظرًا لأن جميع أقرانهم من الطلاب الموهوبين. علاوة على ذلك، فإن الالتحاق بمدارس الموهوبين في المملكة العربية السعودية هو أمر اختياري، وعليه فلن يلتحق بها إلا من كان لديه رغبة، ويتمتع بدافعية أكاديمية عالية.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بارتفاع سقف التوقعات والطموح لدى هؤلاء الطلاب الموهوبين وأسرهم في تحقيق أعلى مستويات التعلم والمعرفة، والتي بدورها ستنعكس على تحصيلهم

الأكاديمي، والذي سيمكنهم لاحقاً من الالتحاق بأفضل الكليات والجامعات، وعليه ستتولد لديهم دافعية أكاديمية عالية نحو بذل مزيدٍ من الجهد وتحقيق الأهداف. أيضًا، يمكن تفسير النتيجة الحالية بأن التصنيف الذي حصل عليه الطلاب بوصفهم موهوبين قد يزيد من الدافعية الأكاديمية لديهم، حيث يميل هؤلاء الطلاب إلى تكوين رغبات أكاديمية عالية متوافقة مع التصنيف الذي نالوه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٤)، ودراسة ألدامت وكرشان (Aldhamit&Kreishan,2016)، ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

ثالثاً– نتائج السؤال الثالث:

نصُّ السؤال الثالث "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي)؟ والتفاعلات المشتركة بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) Tow Way ANOVA (2×2) وذلك للكشف عن تأثير متغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين في ضوء النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

التعلم المنظم ذاتيًا	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	ذكور	٤٦,٦٠٨	٨,٩٢٦	٤٤,٦٠٠	٨,١٦٥	٤٦,١٨١	٨,٧٦٦
	إناث	٤٩,٨٠٠	٧,٢٨٧	٤٩,٤٨٩	٦,٨٦٥	٤٩,٦٢٢	٧,٠٠٦
	العينة الكلية	٤٧,٦٣٠	٨,٥٣٣	٤٨,٠٣٠	٧,٥٥٨	٤٧,٧٨٤	٨,١٥٦
البحث عن المعلومات واكتسابها	ذكور	٣٠,٣٣٨	٦,٨٠٩	٢٩,٣٥٠	٤,٩٨٧	٣٠,١٢٨	٦,٤٥٣
	إناث	٣١,٩٧١	٥,٤٨٥	٣٢,٢٧٧	٥,٦٤٨	٣٢,١٤٦	٥,٥٤٧
	العينة الكلية	٣٠,٨٦٢	٦,٤٣٤	٣١,٤٠٣	٥,٥٨٧	٣١,٠٦٨	٦,١١٥

التعلم المنظم ذاتيًا	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	ذكور	٢٩,٤٨٦	٨,٠٣٥	٣١,٣٠٠	٤,٨٢٤	٢٩,٨٧٢	٧,٤٨٢
	إناث	٣٣,٠٥٧	٥,٢٢	٣١,٨٩٤	٤,٧١٩	٣٢,٣٩٠	٤,٩٤٦
	العينة الكلية	٣٠,٦٣٣	٧,٤١٩	٣١,٧١٦	٤,٧٢٢	٣١,٠٤٦	٦,٥٣٢
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦,٤٣٢	١٧,٠١٨	١٠٥,٢٥٠	١٥,٩٦٠	١٠٦,١٨١	٦,٧٢٢
	إناث	١١٤,٨٢٩	١٥,١٠٣	١١٣,٦٦٠	١٣,٦٩١	١١٤,١٥٩	١٤,٢٣١
	العينة الكلية	١٠٩,١٢٨	١٦,٨٢٥	١١١,١٤٩	١٤,٧٩٩	١٠٩,٨٩٨	١٦,٠٧١

والجدول الآتي يوضح دلالة تأثير النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (١٢): دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين باختلاف النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	المرحلة الدراسية	٤٧,٤٢٩	١	٤٧,٤٢٩	٠,٧٣٨	٠,٣٩٢ غير دالة
	النوع	٥٧٦,٠٩٢	١	٥٧٦,٠٩٢	٨,٩٦٣	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٢٥,٤١٨	١	٢٥,٤١٨	٠,٣٩٥	٠,٥٣٠ غير دالة
	الخطأ	١١٠٥٥,٧٨٠	١٧٢	٦٤,٢٧٨		
البحث عن المعلومات واكتسابها	المرحلة الدراسية	٤,١١١	١	٤,١١١	٠,١١١	٠,٧٣٩ غير دالة
	النوع	١٨٣,٤٤٢	١	١٨٣,٤٤٢	٤,٩٧١	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	١٤,٧٤٨	١	١٤,٧٤٨	٠,٤٠٠	٠,٥٢٨ غير دالة

التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الخطأ	٦٣٤٧,٤٨٠	١٧٢			
السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	المرحلة الدراسية	٣,٧٢٧	١	٣,٧٢٧	٠,٠٩٠	٠,٧٦٤ غير دالة
	النوع	١٥٢,٩٧٢	١	١٥٢,٩٧٢	٣,٧٠١	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	٧٨,١٨١	١	٧٨,١٨١	١,٨٩٢	٠,١٧١ غير دالة
	الخطأ	٧١٠٩,٠٤٠	١٧٢	١,٣٣٢		
الدرجة الكلية	المرحلة الدراسية	٤٨,٧٧٥	١	٤٨,٧٧٥	٠,١٩٨	٠,٦٥٧ غير دالة
	النوع	٢٤٩١,٤٢٧	١	٢٤٩١,٤٢٧	١٠,١١٦	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٩٩٨ غير دالة
	الخطأ	٤٢٣٥٩,٤٣٧	١٧٢	٢٤٦,٢٧٦		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية).

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلاب المرحلتين في ضوء التحصيل الأكاديمي المرتفع والذي يُعد أحد سمات الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية (Johnsen, 2021)، ومن ثمّ فإن هؤلاء الطلاب في كلا المرحلتين يسعون إلى تبوء مكانة مرموقة من خلال تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع والذي يتطلب منهم بطبيعة الحال مستوى مرتفعًا من التعلم المنظم ذاتيًا، وهذا ما يؤكده العتيبي وآخرون(Alotaibi et al., 2017) أن التعلم المنظم ذاتيًا يرتبط بالتحصيل الأكاديمي، بل إنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا (Judd, 2015).

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بارتباط وتشابه خصائص التعلم المنظم ذاتيًا بخصائص الموهبة دون اعتبار للمرحلة الدراسية، ولاسيما أن عينة الدراسة الحالية في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية يقعون في فئة عمرية متقاربة تتقلص فيها الفروق بينهم في العديد من الخصائص المعرفية.

علاوة على ذلك، فإن الطلاب في هاتين المرحلتين يسارعون نحو التميز والظهور وتأكيد الذات (الجميلي، ٢٠١٨)، مما يقودهم نحو تنظيم بيئة التعلم وضبط السلوك التعليمي. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح طلاب الثانوية. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا تُعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الطلاب في المرحلة المتوسطة (١٣ عاما). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الموهوبات تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

– بالنسبة لمتغير النوع: توجد فروق دالة إحصائيًا في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، والفروق لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة منطقية، ويمكن عزو ذلك إلى وجود فروق في الطبيعة السيكولوجية بين الطلاب والطالبات، حيث الإناث يملن إلى إدارة وتنظيم السلوك والبيئة التعليمية، والابتعاد عن السلوكيات غير التنظيمية وغير الفعالة بشكل أكبر من الذكور، ويؤكد ذلك (Acar &Aktamıs,2010) حيث أشار إلى أن الإناث يملن إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أكثر من الذكور. كما تُعزى النتيجة الحالية إلى بقاء الإناث في منازلهن لفترات أطول من الذكور الذين يقضون معظم أوقاتهم في نشاطات خارج منازلهم، ومن ثمّ نجد أن الإناث يكرسن أوقاتهن في تنظيم بيئة التعلم، وضبط السلوك التعليمي، والتكرار والحفظ، والمتابعة الدورية للتعلم، والتي تمثل جميعها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ويؤكد ذلك عودات (٢٠١٦) أن الإناث يمتلكن مستوى تعلم منظم ذاتيًا أعلى من الذكور، وذلك بفضل قدرتهن على إدارة الوقت، وقضاء معظم نشاطاتهن وأوقاتهن في المنزل، على نقيض الذكور الذين يميلون إلى النشاطات التي تكون خارج المنزل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠١٨) ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرحات (٢٠٢٠)، ودراسة جابر وساطع (٢٠١٨) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا

تُعزى لمتغير النوع. أيضًا، أشارت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع (ذكور، إناث) والمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) في التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين.

رابعاً- نتائج السؤال الرابع:

نصُّ السؤال الرابع "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين تُعزى لاختلاف متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي الاتجاه (٢×٢) (2×2) Tow Way ANOVA وذلك للكشف عن تأثير متغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي) والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين في ضوء النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

الدافعية الأكاديمية	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
السعي نحو المعرفة	ذكور	٣٠,٤٨٧	٧,٠٢١	٢٧,٣٥٠	٧,٩٨٩	٢٩,٨١٩	٧,٣٠٧
	إناث	٣٢,٠٢٩	٥,٣٨٨	٣٠,٤٠٤	٦,٨٢٩	٣١,٠٩٨	٦,٢٧١
	العينة الكلية	٣٠,٩٨٢	٦,٥٥٦	٢٩,٤٩٣	٧,٢٧٠	٣٠,٤١٥	٦,٨٥٤
التحدي والمنافسة	ذكور	٣٢,٠٤١	٦,٠٢٤	٢٨,٤٥٠	٦,٩٧٧	٣١,٢٧٧	٦,٣٧٣
	إناث	٣٢,٦٥٧	٦,٤٢٦	٣٠,٣٨٣	٦,٣٠٩	٣١,٣٥٤	٦,٤٢٠
	العينة الكلية	٣٢,٢٣٩	٦,١٣٣	٢٩,٨٠٦	٦,٥٢٣	٣١,٣١٣	٦,٣٧٧
الطموح	ذكور	٣٤,٢٧٠	٥,٧٠٣	٣٢,٦٥٠	٤,٦١٤	٣٣,٩٢٦	٥,٥٠٧
	إناث	٣٥,٦٥٧	٦,١٢١	٣٥,٤٤٧	٤,٢٥٧	٣٥,٥٣٧	٥,١٠٢
	العينة الكلية	٣٤,٧١٦	٥,٨٤٩	٣٤,٦١٢	٤,٥١٩	٣٤,٦٧٦	٥,٣٦٨
الالتزام	ذكور	٣٣,٨٦٥	٥,٨٥٣	٣٠,٧٠٠	٤,٤٤٩	٣٣,١٩٢	٥,٧١٢

الدافعية الأكاديمية	النوع	المرحلة الدراسية				العينة الكلية	
		متوسطة		ثانوية			
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
وتحمل المسؤولية	إناث	٣٤,٦٨٦	٥,٦٧٦	٣٥,٦٨١	٤,٤٥٨	٣٥,٢٥٦	٥,٠٠٦
	العينة الكلية	٣٤,١٢٨	٥,٧٨٣	٣٤,١٩٤	٤,٩٨٣	٣٤,١٥٣	٥,٤٧٨
المثابرة والإصرار	ذكور	٣٢,٠٥٤	٦,٦٤٣	٢٩,٥٠٠	٦,١٧٧	٣١,٥١١	٦,٥٩٩
	إناث	٣٣,٣٧١	٦,٢٦٩	٣٣,٦٦٠	٥,٣٤٦	٣٣,٥٣٧	٥,٧٢٢
	العينة الكلية	٣٢,٤٧٧	٦,٥٢٦	٣٢,٤١٨	٥,٨٨١	٣٢,٤٥٥	٦,٢٧١
الثقة بالنفس	ذكور	٣٣,٦٣٥	٥,٩٦٢	٣٢,٣٠٠	٥,٢٦٣	٣٣,٣٥١	٥,٨١٩
	إناث	٣٤,٤٠٠	٥,٤٢٩	٣٤,٠٨٥	٥,١٤١	٣٤,٢٢٠	٥,٢٣٥
	العينة الكلية	٣٣,٨٨١	٥,٧٨٣	٣٣,٥٥٢	٥,٢٠٣	٣٣,٧٥٦	٥,٥٥٦
الدرجة الكلية	ذكور	١٩٦,٣٥١	٣٣,١٥٤	١٨٠,٩٥٠	٢٩,٠٨٣	١٩٣,٠٧٥	٣٢,٧٩٩
	إناث	٢٠٢,٨٠٠	٣١,٣٠٠	١٩٩,٦٦٠	٢٤,٧٨٢	٢٠١,٠٠٠	٢٧,٦١٢
	العينة الكلية	١٩٨,٤٢٢	٣٢,٥٦٦	١٩٤,٠٧٥	٢٧,٣١٢	١٩٦,٧٦٧	٣٠,٦٦٤

والجدول الآتي يوضح دلالة تأثير النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (١٤): دلالة الفروق في الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين باختلاف النوع والمرحلة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما.

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السعي نحو المعرفة	المرحلة الدراسية	١٩٩,٩٣٨	١	١٩٩,٩٣٨	٤,٣٢٩	٠,٠٥
	النوع	١٨٦,٣٦٣	١	١٨٦,٣٦٣	٤,٠٣٥	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	٢٠,١٧١	١	٢٠,١٧١	٠,٤٣٧	٠,٥١٠ غير دالة

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الخطأ	٧٩٤٣,٣٢٧	١٧٢	٤٦,١٨٢		
التحدي والمنافسة	المرحلة الدراسية	٣٠٣,٤٠٨	١	٣٠٣,٤٠٨	٧,٦٦٤	٠,٠١
	النوع	٥٧,٣٤٢	١	٥٧,٣٤٢	١,٤٤٩	٠,٢٣٠ غير دالة
	المرحلة الدراسية× النوع	١٥,٢٨٦	١	١٥,٢٨٦	٠,٣٨٦	٠,٥٣٥ غير دالة
	الخطأ	٦٨٠٨,٨٢٠	١٧٢	٣٩,٥٨٦		
الطموح	المرحلة الدراسية	٢٩,٥٦١	١	٢٩,٥٦١	١,٠٤٠	٠,٣٠٩ غير دالة
	النوع	١٥٤,٤٠١	١	١٥٤,٤٠١	٥,٤٣٥	٠,٠٥
	المرحلة الدراسية× النوع	١٧,٥٣٦	١	١٧,٥٣٦	٠,٦١٧	٠,٤٣٣ غير دالة
	الخطأ	٤٨٨٦,٦٤٧	١٧٢	٢٨,٤١١		
الالتزام وتحمل المسؤولية	المرحلة الدراسية	٤١,٥٢٨	١	٤١,٥٢٨	١,٤٦٢	٠,٢٢٨ غير دالة
	النوع	٢٩٦,٩٢٤	١	٢٩٦,٩٢٤	١٠,٤٥١	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	١٥٢,٦٥٩	١	١٥٢,٦٥٩	٥,٣٧٣	٠,٠٥
	الخطأ	٤٨٨٦,٦٠٤	١٧٢	٢٨,٤١٠		
المثابرة والإصرار	المرحلة الدراسية	٤٥,٢٩٢	١	٤٥,٢٩٢	١,١٨١	٠,٢٧٩ غير دالة
	النوع	٢٦٤,٦١٣	١	٢٦٤,٦١٣	٦,٨٩٩	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	٧١,٢٦٠	١	٧١,٢٦٠	١,٨٥٨	٠,١٧٥ غير دالة
	الخطأ	٦٥٩٧,٥٠٨	١٧٢	٣٨,٣٥٨		
الثقة بالنفس	المرحلة الدراسية	٢٤,٠١٧	١	٢٤,٠١٧	٠,٧٧٤	٠,٣٨٠ غير دالة
	النوع	٥٧,٣٥٩	١	٥٧,٣٥٩	١,٨٤٨	٠,١٧٦ غير دالة
	المرحلة الدراسية× النوع	٩,١٨٢	١	٩,١٨٢	٠,٢٩٦	٠,٥٨٧ غير

الدافعية الأكاديمية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
						دالة
	الخطأ	٥٣٣٩,٤٠٨	١٧٢	٣١,٠٤٣		
الدرجة الكلية	المرحلة الدراسية	٣٠٣٢,٧٥٣	١	٣٠٣٢,٧٥٣	٣,٣٠٤	٠,٠٧١ غير دالة
	النوع	٥٥٨٣,٣٤٢	١	٥٥٨٣,٣٤٢	٦,٠٨٣	٠,٠١
	المرحلة الدراسية× النوع	١٣٢٦,١١٤	١	١٣٢٦,١١٤	١,٤٤٥	٠,٢٣١ غير دالة
	الخطأ	١٥٧٨٦٩,٩٦٨	١٧٢	٩١٧,٨٤٩		

يتضح من الجدول السابق أنه:

– بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية، إلا في بُعدي السعي نحو المعرفة، والتحدي والمنافسة، ولصالح طلاب المرحلة المتوسطة.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بوقوع العينة أفراد الدراسة ضمن مرحلة عمرية واحدة تتمثل في مرحلة المراهقة التي تتسم بخصائص وتطورات نمائية متشابهة (الفريح، ٢٠٢٢)، الأمر الذي يقلص الفروق فيما بينهم في مستوى الدافعية الأكاديمية. كما يمكن عزو التشابه في مستوى الدافعية الأكاديمية بين طلاب المرحلتين إلى تشابه البيئة التعليمية، وطرق التدريس، والنشاطات الإثرائية المقدمة للطلاب الموهوبين في المدارس الخاصة بالموهوبين، بوصفها مؤثرات في مستوى الدافعية، حيث إن جميع أفراد عينة البحث ملتحقون بمدارس حكومية خاصة بالموهوبين. علاوة على ذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء تشابه الأهداف الأكاديمية التي يحددها الطلاب الموهوبون، والتي تتمثل في تحقيق أعلى مستويات التعلم، سواء كان ذلك لإشباع الرغبات الداخلية للمعرفة، أو الحصول على أفضل الخيارات التعليمية والوظيفية في المستقبل، ومن ثمّ يمكن القول إن التشابه في تلك الأهداف يقود بطبيعة الحال إلى التشابه في مستوى الدافعية الأكاديمية.

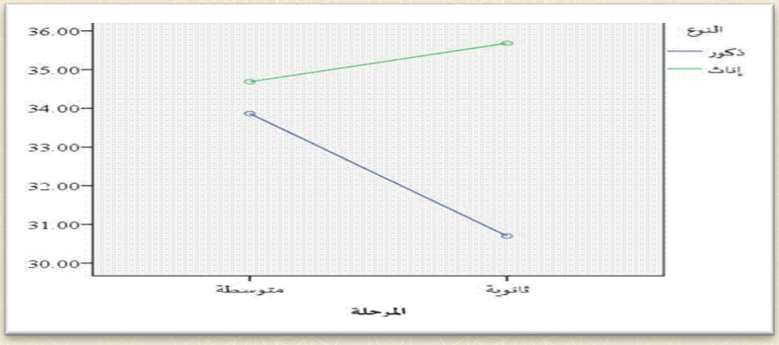
ويمكن عزو تفوق الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة في بُعدي السعي نحو المعرفة، والتحدي والمنافسة إلى وقوعهم في بداية مرحلة المراهقة التي تتسم– وفقا لنظرية النمو الاجتماعي–

بمحاولة اكتشاف الأدوار الاجتماعية، والالتزام بدور اجتماعي (شريم، ٢٠٠٩)، وعليه يمكن استنتاج أن طلاب المرحلة المتوسطة يقعون في بداية مرحلة المراهقة التي تمثل لهم أول انتقال أكاديمي من المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يجعلهم يميلون إلى التجريب والتحدي والاكتشاف والسعي نحو المعرفة. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٤) التي أشارت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الطلاب الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة مارتن (Martin,2012) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الدافعية، وتُعزى لمتغير العمر، ولصالح الطلاب في عمر ١٦-١٨ سنة (المرحلة الثانوية).

- بالنسبة لمتغير النوع: توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، والفروق لصالح الإناث.

ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى رغبة الطالبات الموهوبات في الوصول إلى أفضل المستويات التعليمية والأكاديمية من أجل زيادة فرص وخيارات التعليم العالي المتميز، ومن ثمّ الفرص المهنية المتنوعة، حيث يشعرن بالتطورات الحالية التي تعيشها المملكة العربية السعودية في جانب تمكين المرأة في شتى المجالات الحكومية والأهلية. كما يمكن تسويغ النتيجة الحالية برغبة الطالبات الموهوبات في إثبات ذواتهن في الجوانب التعليمية والأكاديمية، الأمر الذي يزيد من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهن. ويؤكد تلك النتيجة ما أشار إليه ديميريل وكوسكون (Demirel & Coskun, 2010) أن الإناث يظهرن دافعية أكبر من الذكور. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة ألدامت وكريشان (Aldhamit&Kreishan,2016)، ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى الدافعية الأكاديمية بين الذكور والإناث الموهوبين ولصالح الإناث. وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة عودات (٢٠١٦) ودراسة العنزي (٢٠١٤)، اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية الأكاديمية.

- بالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية الأكاديمية وأبعادها الفرعية لدى الطلاب الموهوبين، ترجع لتأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية، ماعدا بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية، فالفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتأثير التفاعل يتضح من الشكل الآتي:



شكل (١): تأثير التفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية في الالتزام وتحمل المسؤولية

يتضح من الشكل السابق أن الطلاب الذكور عند انتقالهم للمرحلة الثانوية يحدث لديهم انخفاض في بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية مقارنة بالإناث اللاتي يزداد لديهن الالتزام وتحمل المسؤولية بعد الانتقال للمرحلة الثانوية. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى طبيعة التنشئة الأسرية في الوطن العربي، وخصوصًا المملكة العربية السعودية التي تهتم كثيرًا بتهيئة وتدريب الإناث على الالتزام وتحمل المسؤولية على المستوى الأسري والأكاديمي. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى استعداد الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية للدخول في مرحلة الراشدين التي تتطلب منهن تحمل المسؤولية، تمهيدًا لتحمل الأعباء الوظيفية والأسرية مستقبلًا. أيضًا، يمكن تفسير النتيجة الحالية بالطبيعة السيكولوجية للموهوبات في المرحلة الثانوية، حيث يملن إلى إتمام المهام على أكمل وجه وبشكل مثالي، وهذا ما يؤكده الزهراني (٢٠١٩) أن الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية يملن بطبيعتهن إلى السعي نحو التفوق والالتزام وتحمل المسؤولية في جميع ما يوكل إليهن من أعمال وتكاليف بشكل نموذجي ومتقن. كما يؤكد عودات (٢٠١٦) ارتفاع مستوى الالتزام لدى الإناث أكثر من الذكور في التعلم والمراجعة والمتابعة اليومية.

خامساً– نتائج السؤال الخامس:

نصُّ السؤال الخامس "هل تسهم الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين؟". هدف الباحث من هذا السؤال هو التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا بوصفه متغيرًا تابعًا من خلال الدافعية الأكاديمية بوصفها متغيرًا مستقلًّا، وتم في البداية التأكد من دلالة

العلاقات ما بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٥): معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين.

الدافعية الأكاديمية	التعلم المنظم ذاتيًا			
	إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك	البحث عن المعلومات واكتسابها	السلوكيات التنظيمية غير الفعالة	الدرجة الكلية
السعي نحو المعرفة	٠,٦٣٥**	٠,٦٥٣**	-٠,١٥٨*	٠,٦٣٥**
التحدي والمنافسة	٠,٥٨٨**	٠,٥٥٣**	-٠,٢١٦**	٠,٥٩٧**
الطموح	٠,٥٥٩**	٠,٤٦١**	-٠,٣٣٠**	٠,٥٩٤**
الالتزام وتحمل المسؤولية	٠,٦٢٥**	٠,٤٥٩**	-٠,٣٦٥**	٠,٦٤٠**
المثابرة والإصرار	٠,٧٣١**	٠,٥٥٧**	-٠,٢٨٦**	٠,٦٩٩**
الثقة بالنفس	٠,٥٦٢**	٠,٤٨١**	-٠,٣٠٩**	٠,٥٩٤**
الدرجة الكلية	٠,٧٢٥**	٠,٦٢٥**	-٠,٣١٨**	٠,٧٣٥**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، وهي علاقات مباشرة. كما قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis وبطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise للتعرف على إسهامات الدافعية الأكاديمية بالتنبؤ في التعلم المنظم ذاتيًا، حيث إن تحليل الانحدار يفسر العلاقات غير المباشرة؛ فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٦): معاملات الانحدار غير المعيارية Beta ومعاملات الانحدار المعيارية B وقيمة معامل الارتباط المتعدد R ومعامل التحديد R2 والنسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين من خلال الدافعية الأكاديمية.

الدافعية الأكاديمية	التعلم المنظم ذاتيًّا							
	إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك		البحث عن المعلومات واكتسابها		السلوكيات التنظيمية غير الفعالة		الدرجة الكلية	
	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B
ثابت الانحدار	١٥,٠٥٢**	×××	٨,٦٣٥**	×××	٣١,٨٢٢	×××	٣٨,٩٤١	×××
السعي نحو المعرفة	٠,٣٠٣**	٠,٢٥٤	٠,٤٩٢**	٠,٥٥١			٠,٦٨٥**	٠,٢٩٢
الطموح							٠,٥٧٢**	٠,١٩١
الالتزام وتحمل المسؤولية					–٠,٤٣٥**	–٠,٣٦٥		
المثابرة والإصرار	٠,٧٢٥**	٠,٥٥٧					٠,٩٣٣	٠,٣٦٤
الثقة بالنفس			٠,٢٢٢**	٠,٢٠١				
معامل الارتباط المتعدد R	٠,٧٥٤		٠,٦٧٦		٠,٣٦٥		٠,٧٤٤	
معامل التحديد R2	٠,٥٦٤		٠,٤٥١		٠,١٣٣		٠,٥٤٦	
النسبة الفائية ودلالتها الإحصائية، ودرجات الحرية	١١٤,٢٨٤** (٢، ١٧٣)		٧٢,٧٧٨** (٢، ١٧٣)		٢٦,٧٥٧** (١، ١٧٤)		٧١,١٢٣** (٣، ١٧٢)	

يتضح من الجدول السابق أنه:

– بالنسبة للدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًّا: تسْهم أبعاد السعي نحو المعرفة، والطموح، والمثابرة والإصرار إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، وبلغت قيمة التباين المفسر ٥٤,٦٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

التعلم المنظم ذاتيًّا = ٣٨,٩٤١ +٠,٦٨٥ × السعي نحو المعرفة + ٠,٥٧٢ × الطموح + ٠,٩٣٣× المثابرة والإصرار

– بالنسبة لإدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك: يسهم بُعدا السعي نحو المعرفة، والمثابرة والإصرار إسهاماً دالًّا في التنبؤ بإدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك، وبلغت قيمة التباين المفسر ٥٦,٤٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

إدارة وتنظيم بيئة التعلم والسلوك = ١٥,٠٥٢ +٠,٣٠٣ × السعي نحو المعرفة + ٠,٧٢٥ × المثابرة والإصرار

– بالنسبة للبحث عن المعلومات واكتسابها: يُسهم بُعدا السعي نحو المعرفة، والثقة بالنفس إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالبحث عن المعلومات واكتسابها، وبلغت قيمة التباين المفسر ٤٥,١٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

البحث عن المعلومات واكتسابها = ٨,٦٣٥ +٠,٤٩٢ × السعي نحو المعرفة + ٠,٢٢٢ × الثقة بالنفس

– بالنسبة للسلوكيات التنظيمية غير الفعالة: يسهم فقط بُعد الالتزام وتحمل المسؤولية إسهاماً دالًّا في التنبؤ بالسلوكيات التنظيمية غير الفعالة، وبلغت قيمة التباين المفسر ١٣,٣٪، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالآتي:

السلوكيات التنظيمية غير الفعالة = ٣١٨٢٢ –٠,٤٣٥ × الالتزام وتحمل المسؤولية

والنتائج هنا في مجملها تؤكد الإسهامات المرتفعة لكافة أبعاد الدافعية الأكاديمية في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب الموهوبين، ماعدا بُعد التحدي والمنافسة فلم يكن له إسهامات دالة في التنبؤ. ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء منطقية العلاقة، فعندما يمتلك الطلاب الموهوبون الدافعية الأكاديمية التي تُعبر عن الدافع والقوة الكامنة لديهم، فإنهم سيجندون جميع القدرات والمهارات لديهم، ومن بينها التعلم المنظم ذاتيًّا، في سبيل تحقيق الغايات. فبطبيعة الحال فإن الموهوب لا يستطيع أن يتعلم بفاعلية ويحقق أهدف التعلم بالاعتماد فقط على ما يقدم له في الأنشطة التعلّمية، وإنما لابد من توافر الجهد الذاتي (التعلم المنظم ذاتيًّا) بوصفه أداة، والدافع والرغبة (الدافعية الأكاديمية) بوصفها محركًا للسلوك. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الفزيع (٢٠١٨) أن الطلاب الموهوبين الذين يتسمون بمستويات عليا من الدافعية يميلون إلى بذل المزيد من الجهد

للتعلم، وتصنيف المعلومات، وتنظيم المذاكرة، والاستعداد الجيد للاختبارات، وتحديد الأولويات الدراسية، والتي تمثل في مجملها التعلم المنظم ذاتيًا.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء الأهداف الأكاديمية المتمثلة في الوصول إلى أعلى مستويات التعلم، والتي يضعها الموهوبون لأنفسهم في سبيل إشباع رغباتهم وفضولهم العلمي من ناحية، وفي الوصول إلى الكثير من الفرص التعلّمية والمهنية من ناحية أخرى، والتي تزيد بطبيعة الحال من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، وتدفعهم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في سبيل تحقيق تلك الأهداف. ويؤكد ذلك ديمبو وسيلي (Dembo & Seli, 2012) أن تحديد الأهداف لدى الطلاب يزيد من مستوى التحفيز والدافعية الأكاديمية، ومن ثم تبني طرق واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. كما يؤكد النجار وزايد (٢٠١٧) أن الدافعية الأكاديمية تتأثر بالأهداف الأكاديمية التي يحددها الطلاب؛ كما يعتمد الطلاب على تعلمهم المنظم ذاتيًا في تحقيق تلك الأهداف الأكاديمية (جابر وساطع، ٢٠١٨). ومما يدعم ويفسر النتيجة الحالية أنه في كل من تعاريف التعلم المنظم ذاتيًا (Efklides, 2019) (Albelbisi & Yusop, 2019;، وتعاريف الدافعية الأكاديمية (Kalavani & Rajeseari, 2016؛ زكري، ٢٠١٦) تمت الإشارة بشكل مباشر ومتكرر إلى السعي نحو تحقيق الأهداف بوصفه عاملًا مشتركًا بين المتغيرين.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء اعتماد التعلم المنظم ذاتيًا على وجود الدافعية الأكاديمية، حيث إن التعلم المنظم ذاتيًا لا يمكن أن يظهر بمستويات مرتفعة لدى الطلاب الموهوبين دون وجود دافعية أكاديمية عالية، وهذا ما تؤكده العديد من تعاريف التعلم المنظم ذاتيًا التي أشارت إلى أن الدافعية تمثل متطلبًا أساسيًا لارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (Kayacan & Ektem, 2019؛ Fuentes et al., 2019؛ فرحات، ٢٠٢٠). علاوة على ذلك، هنالك العديد من المتخصصين يرون أن الدافعية تُعد أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيًا (Ventiz&Perels,2019؛ الهيلات وآخرين، ٢٠١٥)، بل يمكن اعتبار الدافعية الأكاديمية منبئًا بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الموهوبين (المقداد والجراح، ٢٠١٣). بالإضافة إلى ذلك، يؤكد زيمرمن (Zimmerman, 2008) أن التعلم المنظم ذاتيًا يقوم بالأساس على وجود مستوى مرتفع من الدافعية، بل إنه لا يمكن أن يتجسد التعلم المنظم ذاتيًا على أرض الواقع إلا بوجود دافعية عالية. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة بوبكري (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية والتعلم

المنظم ذاتيًا. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عودات (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن الدافعية الأكاديمية قد أسهمت في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتيًا.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

- توعية معلمي الطلبة الموهوبين بأهمية استثارة الدافعية الأكاديمية وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلابهم الموهوبين، من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل.
- ضرورة تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في المناهج بشكل يراعي تنميتها لدى الطلاب الموهوبين.
- تقديم الدورات التدريبية لآباء الطلاب الموهوبين؛ وذلك لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أبنائهم، وتوعيتهم بأهمية استثارة الدافعية الأكاديمية وتأثيرها في جوانب حياة أبنائهم الموهوبين الحالية والمستقبلية.
- مساعدة وتشجيع الطلاب الموهوبين على تحديد أهدافهم التعليمية، والتي بدورها ستزيد من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم، ومن ثم تقودهم نحو تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
- توسع المدارس في مجال الأنشطة اللامنهجية والتي تهتم بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجميع العوامل المؤثرة فيها لدى الطلاب الموهوبين.

المراجع

المراجع العربية:

الأسود، الزهرة (٢٠١٧). جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(١٢)، ٨٧-٩٥.

الإدارة العامة للموهوبين (٢٠١٧). دليل فصول الموهوبين. *https://moe.gov.sa/ar/pages*

بلعاوي، منذر (٢٠١٨). الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية بجامعة الملك فيصل، ١٩(٢)، ١٤٣-١٥٩.

بوبكري، ليلى (٢٠١٧). أثر الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية على عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلميذ المرحلة الثانوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الدولي للدراسات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، الجزائر.

بودالي، حميدة (٢٠١٩). استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الدراسي ومستوى طموح الطالب الجامعي (رسالة دكتوراه)، جامعة الجزائر، الجزائر.

تزكرات، عبدالناصر ومحمودي، سليم (٢٠٢٢). الفاعلية الذاتية ودافعية التعلم: أي علاقة؟ دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ٦(١)، ١٦٨-١٨٢.

جابر، وصال وساطع، نور (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٥(٥٦)، ١٢٤-١٤٣.

الجميلي، حارث (٢٠١٨). دور الإرشاد التربوي في تنمية الشخصية القيادية لدى المرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار (رسالة ماجستير). جامعة آل البيت، الأردن.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). التعلم المنظم ذاتيًا، المفهوم والتصورات النظرية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

خطاطبة، عائدة (٢٠٢٠). القدرة التنبئية لقوة السيطرة المعرفية والتدريس الإبداعي بالتعلم المنظم ذاتيًا(رسالة دكتوراه). جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، بلال (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة كلية التربية بالأزهر، ١٧٩(٣٧)، ٤٢٦-٤٣٥.

الدرابكة، محمد (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل- دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٤(٦)، ١٤٨-١٦٩.

رحمون، أمينة (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا، دراسة على عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة خميس مليانة. مجلة الدراسات النفسية، ١٢(١)، ٣١٩-٣٣٦.

الردادي، فهد (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. الناسخ العلمي للطباعة والنشر.

زكري، نوال (٢٠١٦). فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الدافعية للتعلم والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٦(١)، ٣٤٥-٤٠٤.

الزهراني، مسفر (٢٠١٩). الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٥(٨)، ٢٨٣-٣١٢.

شريم، رغدة (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شفيق، وليد (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (رسالة دكتوراه). جامعة الزقازيق، مصر.

الطيب، عاصم (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان. عالم الكتاب.

عامر، ابتسام ومحمود، حنان (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية من طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٩٤(٢)، ١٩٩-٢٦٦.

عطاالله، مصطفى (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٣(٢)، ١٥٧-١٩٥.

العنزي، فرحان (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالأزهر، ١٨٩(٢)، ٦١٩-٦٨٠.

العنزي، محمد (٢٠١٤). مهارات التواصل اللغوي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين (رسالة ماجستير). جامعة البلقاء، الأردن.

عودات، أدهم (٢٠١٦). التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير). جامعة اليرموك، الأردن.

الغامدي، إيمان (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٨٦(١)، ٥٣٩-٥٨٦.

فرحات، بهاء (٢٠٢٠). التفكير الشمولي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة المتميزين (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة، الأردن.

الفريح، نايف (٢٠٢٢). المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٥(٣)، ٥٠٢-٥٣٨.

الفزيع، فاطمة (٢٠١٨). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية(رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.

الفضلي، ردينة (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بالأحساء. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبدالعزيز، ٢٩(٦)، ٦٤٧-٦٨٠.

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٧). علم النفس العام. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الليثي، أحمد (٢٠٢٠). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. مجلة البحث العلمي، ٢١(٦)، ١٣٩-١٨٥.

المقداد، قيس والجراح، عبدالناصر (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٢٨(٥)، ٦٩-١٢١.

النجار، حسني وزايد، أمل (٢٠١٧). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(٣)، ٣٦٧-٤١٦.

نصر الله، عمر، (٢٠١٠). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه. دار وائل للنشر والتوزيع.

الهيلات، مصطفى ورزق، عبدالله والخواجا، أحمد (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ترجمة المراجع العربية:

Alaswed, Alzahrah (2017). Quality of life as a predictor of motivation to learn among the students of Alwady University. Specialized Educational Journal, 6(12), 87-95.

General Administration for the Gifted (2017). Gifted classroom guide. https://moe.gov.sa/ar/pages

Balawi, Munther (2018). Internal and external academic motivation among new students at Qassim University. Journal of Humanities and Administrative Sciences at King Faisal University, 19(2), 143-159.

Boubakri, Laila (2017). The effect of internal motivation and self-efficacy on the process of self-regulation of learning among secondary school students. Paper presented to the International Educational Conference for Educational and Psychological Studies, Medina International University, Algeria.

Boudali, Hamida (2019). Self-regulated learning strategy and its relationship to motivation for academic achievement and the level of university student ambition (PhD dissertation), University of Algiers, Algeria.

Tazkarat, Abdel Nasser and Mahmoudi, Salim (2022). Self-efficacy and learning motivation: what relationship? A field study in some secondary schools in Setif Province. Al-Resala Journal for Human Studies and Research, 6(1), 168-182.

Jaber, Wesal and Satea, Nour (2018). Self-regulated learning strategies and self-efficacy among gifted students. Journal of Educational and Psychological Research, 15(56), 124-143.

Al-Jumaili, Harith (2018). The role of educational guidance in developing the leadership personality in the middle school in Anbar Governorate (Master's thesis). Al-Bayt University, Jordan.

Al-Husseinan, Ibrahim Abdullah (2017). Self-regulated learning, concept, and theoretical perceptions. King Fahd National Publishing Library.

Khatahtbeh, Aida (2020). The predictive ability of cognitive control strength and creative teaching through self-regulated learning (Doctoral dissertation). Yarmouk University, Jordan.

Al-Khatib, Bilal (2018). The level of self-regulated learning and its relationship to successful intelligence among gifted students in Jordan. Al-Azhar College of Education Journal, 179(37), 426-435.

Al-Darabkeh, Muhammad (2018). Self-regulated learning strategies among gifted and non-gifted students in the Hail region - a comparative study. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 34(6), 148-169.

Rahmoun, Amina (2021). Self-regulated learning among university students considering the Corona pandemic, a study on a sample of first-year master's students at Khemis Miliana University. Journal of Psychological Studies, 12(1), 319-336.

Al-Raddadi, Fahd (2019) Self-regulated learning and academic achievement. Alnasek Scientific for printing and publishing.

Zakry, Nawal (2016). The effectiveness of training on some self-regulated learning strategies in improving learning motivation and social competence among a sample of female secondary school students. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 16(1), 345-404.

Al-Zahrani, Misfer (2019). The trend towards self-learning and its relationship to perseverance among gifted female students in the Al-Baha region. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 35(8), 283-312.

Shreim, Raghda (2009). Psychology of adolescence. Dar Almaserah for publishing, distribution and printing.

Shafiq, Walid (2009). Procedural ways of knowing and cognitive beliefs and their relationship to self-regulated learning strategies (Doctoral dissertation). Zagazig University, Egypt.

Al-Tayeb, Asim (2012). Self-regulated learning strategies, a contemporary approach to learning for mastery. Book world.

Amer, Ibtisam and Mahmoud, Hanan (2017). Successful intelligence and its relationship to both academic self-efficacy and academic motivation among female university students. Journal of the College of Education in Zagazig, 94(2), 199-266.

Atallah, Mustafa (2017). Academic procrastination and its relationship to motivational tendencies (internal and external) and self-confidence among students at the College of Education. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 33(2), 157-195.

Al-Anazi, Farhan (2021). Modeling the relationships between academic motivation, metacognition, and academic progress among secondary school students. College of Education Journal at Al-Azhar University, 189(2), 619-680.

Al-Enezi, Muhammad (2014). Linguistic communication skills and their relationship to learning motivation among gifted students (Master's thesis). Al-Balqa University, Jordan.

Awdat, Adham (2016). Self-regulated learning in light of the five big factors of personality and academic motivation among Yarmouk University students (Master's thesis). Yarmouk University, Jordan.

Alghamdi, Iman (2020). Self-regulated learning strategies and their relationship to creative thinking among gifted female students in the secondary stage in Al-Baha region. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 186(1), 539-586.

Farhat, Bahaa (2020). Holistic thinking and its relationship to self-regulated learning among outstanding students (Master's thesis). Mutah University, Jordan.

Alfurayh, Naif (2022). Leadership skills and their relationship to self-esteem among gifted students. Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University, 15(3), 502-538.

Al-Fazia, Fatima (2018). Self-regulated learning and its relationship to perseverance among gifted female students in the secondary stage (Master's thesis). Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Fadhli, Rudayna (2021). Self-regulated learning and its relationship to decision-making among gifted female students in the secondary stage in Al-Ahsa. Journal of Arts and Humanities at King Abdulaziz University, 29(6), 647-680.

Qatami, Youssef and Adas, Abdul Rahman (2017). General psychology. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Laithi, Ahmed (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and methods of coping with stress for a sample of Helwan University students. Journal of Scientific Research, 21(6), 139-185.

Al-Miqdad, Qais and Al-Jarrah, Abdel Nasser (2013). The level of self-regulated learning among gifted and ordinary students in Jordan. Journal of Humanities and Social Sciences, 28(5), 69-121.

Al-Najjar, Hosni and Zayed, Amal (2017). The effectiveness of training on self-regulated learning strategies in improving self-academic motivation and attitudes toward school among a sample of gifted, low-achieving students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(3), 367-416.

Nasrallah, Omar, (2010). Low level of school achievement and achievement, its causes and treatment. Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Hailat, Mustafa, Rizk, Abdullah, and Al-Khawaja, Ahmed (2015). Self-regulated learning strategies: a comparative study between a sample of gifted students and non-gifted students. A working paper presented to the International Conference for the Gifted and Talented, United Arab Emirates University.

المراجع الأجنبية:

Acar, E., & Aktamıs, H. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 5539-5543.

Albelbisi, N. & Yusop, F. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course. Environment. Turkish Online Journal of Distance Education, 20(3), 1-17.

Aldhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(1), 13-23.

Alotaibi, K., Tohmaz, R., & Jabak, O. (2017). The relationship between self-regulated learning and academic achievement for a sample of community college students at King Saud University. Education Journal, 6(1), 28-37.

Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(15), 399-402.

Cleary, T. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory-self-report. Journal of school psychology, 44(4), 307-322.

Dembo, M. & Seli, H. (2012). Motivation and learning strategies success: a focus on self-regulated learning. (4th ed.). Taylor & Francis Press.

Demirel, M., & Coskun, Y. (2010). A study on the assesment of undergraduate students' learning preference. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4429-4435.

Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. High Ability Studies, 30(1), 79-102.

Fuentes, M., Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. International journal of environmental research and public health, 16(15), 2778.

Hendikawati, P., Zahid, M. & Arifudin, R. (2019). Android-based computer assisted instruction development as a learning resource for supporting self-regulated learning. International Journal of Instruction, 12(3), 389-404.

Johnsen, S. (2021). Identifying gifted students: A practical guide. Routledge.

Judd, J. (2015). The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students (doctoral dissertation). University of Hawaii, USA.

Kalaivani, M. & Rajeswari, V. (2016). The Role of Academic Motivation and Academic Self Concept in Student's Academic Achievement. International Journal of Research, 4(9), 37-49.

Kayacan, K. & Ektem, I. (2019). The effects of biology laboratory practices supported with self-regulated learning strategies on students' self- directed learning readiness and their attitudes towards science experiments. European Journal of Educational Research, 8(1), 313- 323.

Martin, A. J. (2012). High School Motivation andEngagement: Gender and Age Effects. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney.

Rigby, C. & Ryan, R. (2018). Self-Determination Theory in Human Resource Development: New Directions and Practical Considerations. Advanced in Developing Human Resources, 20(2), 133-147.

Rimm, S., & Siegle, D, & Davis, G. (2018). Education of the gifted and talented (7th ed.). Upper Saddle River.

Shannon, M., Barry, C., DeGrace, A., & DiDonato, T. (2016). How parents still help emerging adults get their homework done: The role of self-regulation as a mediator in the relation between parent–child relationship quality and school engagement. Journal of Adult Development, 23(1), 36-44.

Skinner, D., Saylors, C., Boone, E., Rye, K., Berry, K. & Kennedy, R. (2015). Becoming a lifelong learner: a study in self-regulated learning. The journal of allied health,44(3), 172-188.

Vrieling, E., Bastiaens, T. & Stijnen, P. (2013). The self-regulated learning opportunities questionnaire: A diagnostic instrument for teacher Professional Development in Education, 39(5), 799-821.

Ventiz, L. & Perels, F. (2019). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: differential effects of an indirect intervention. International Electronic Journal of Elementary Education, 11(5), 437-448.

Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Winne, P. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In Schunk D. & Greene J. (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 36–48).

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: a historical background, methodological developments and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

تحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية

Analysis of the Content of Final Exam Questions for Jurisprudence curricula at the Bachelor of Sharia Program in the Light of Higher Thinking Skills According to Bloom's Taxonomy for Cognitive Levels

إعداد

د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

Dr. Abdulmohsen bin Mubarak Alateeq

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - college of Education - King Faisal University

Email: Atiq430@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-015

د. عبد المحسن بن مبارك أحمد العتيق

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/١٢ م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وذلك من خلال تطبيق المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ أما بالنسبة لمجتمع الدراسة وعينته، فقد اشتمل على جميع أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددها (٢٧٧) فقرةً موزعةً على اثني عشر مقرراً، ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث أداتين: الأولى: معيار تحليل أسئلة الاختبارات النهائية وفق مستويات بلوم المعرفية، والثانية: بطاقة تحليل الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: تركيز الاختبارات النهائية لمقررات الفقه على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، وتحديداً على مستويي التذكر والفهم، في حين ظهر تدني درجة تمثيل المستويات العليا (التحليل، والتركيب) مع انعدام تام لمستوى التقويم؛ ولذا خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: عقد دورات تدريبية لأساتذة مقررات الفقه تهدف إلى تعريفهم بتصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وتوعيتهم بأهمية توظيفه في تقويم المقررات، خصوصًا في الاختبارات النهائية، وعقد ورش عمل لأساتذة مقررات الفقه؛ بهدف تمهيرهم وتدريبهم على تضمين المستويات العليا من تصنيف بلوم في أسئلة الاختبارات النهائية.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، مقررات الفقه، بكالوريوس الشريعة، تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، أسئلة الاختبارات النهائية.

Abstract

This study aims to determine how far Higher- order thinking skills versus lower- order thinking can be represented in the final exams of jurisprudence at the Bachelor of Sharia program in the light of Bloom's taxonomy for the levels of the cognitive results. That can be done through using the descriptive method based on the content analysis. As for the study sample and population, it includes all the questions of the final exams of the jurisprudence in the program of the Bachelor degree in the Islamic Law in the second semester of the academic year 1444. that consisted of 277 paragraphs distributed to Twelve curricula. To achieve the aim of the study, the researcher developed Two research tools. The first is the standard of analyzing the final exam questions of the jurisprudence curriculum according to Bloom's cognitive taxonomy. The second is the analysis card of the final exam questions of the jurisprudence curriculum in the light of the analysis standard. The study revealed some findings. Some important results are as it follows: the final exam of jurisprudence curriculum focused on the lower- order thinking of Bloom's taxonomy specially levels of remembering and understanding, while it is appeared that the higher- order thinking was slightly represented in these exams (Analysis, and synthesis) With a complete lack of evaluation level. Hence, the study developed some recommendations such as: holding training courses for professors of the jurisprudence program so that they can know about Bloom's mental taxonomy and to make them aware of the importance of utilizing it in the exams of the curricula especially final exams. The study also recommended holding workshops for professors of jurisprudence curricula to train them to include higher order thinking of Bloom's taxonomy in the final exam questions.

Key words: content analysis- jurisprudence curricula- bachelor's degree in the Islamic Law- Bloom's Cognitive taxonomy- final exam questions.

المقدمة

كرم الله الإنسان بالعقل، فجعله مناط التكليف، وميّزه عن سائر المخلوقات في الأرض، قال الله تعالى: ﴿۞وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلًا ٧٠﴾ [سورة الإسراء: ٧٠].

ولا شك بأن منّة الله على الإنسان بالعقل من أسمى صور تكريمه، هذا بالإضافة إلى المواضع الأخرى في كتاب الله التي تجلّت فيها منزلة العقل وفضل المعتبرين والمتفكرين، ولذا كان الهدف الأول للتربية العقلية في الإسلام تحكيم العقل في الوصول إلى الحقائق، واستخدامه في البحث والنظر والتأمّل، وتدريبه على التفكير قبل الحكم على الأمور، بعيداً عن التقليد أو اتّباع ما عليه الأولون دون نظرٍ أو تمحيص.

ولذا، فقد أصبح من أبرز الوظائف الحديثة للمدرسة أن تُعنى بتعليم آليات التفكير للناس، وتدريبهم على أساليبه الصحيحة، وتوظيف مهارات التفكير المتعددة وقدرات العقل الفائقة التي حباها الله للإنسان في تحصيل المعرفة والوصول إلى الحقائق العلمية، حيث يذكر (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م): إن المعلم مطالب بأن يدعو طلبته إلى التفكير فيما حولهم من معارف وقضايا، وقد شبه ستيوارت مكلير التفكير بعملية التنفس للإنسان، وكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير يمثل النشاط الطبيعي المستمر لقدرات الإنسان العقلية.

وقد تعددت وتباينت تعريفات (التفكير) بناءً على تعقّد طبيعة العقل وتركيبه (باعتباره آلة التفكير)، وتعدد واختلاف العمليات الفرعية التي يقوم بها العقل (باعتبار التفكير الوظيفة الأساس له)، واختلاف أهداف الإنسان وغايات استعماله للعقل (باعتباره القائم بعملية التفكير). ولعل من أوضح التعريفات التي تناولت التفكير من منظور الموقف التعليمي تعريف (الكبيسي، ٢٠٠٨م) بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ –عقل المتعلم– عندما يتعرض لمثير ما –سواءً من خلال المعلم مباشرةً أو إحدى تقنيات التعليم– ويتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن من أبرز الجهود المبكرة في وصف النشاطات العقلية لدى الإنسان ما أنتجه عالم النفس السويسري بياجيه في نظريته لمراحل التطور المعرفي؛ حيث حدّد تلك

النشاطات في أربع مراحل عمرية لنمو عقل الإنسان، يأتي في ختامها القدرة على التفكير المجرد التي يصل إليها الفرد في مرحلة المراهقة (المفدى، ٢٠٠٦م)، إلا أنَّ عالم النفس الأمريكي بلوم في نظريته لتصنيف الأهداف المعرفية السلوكية تناول تلك النشاطات العقلية من جهة نواتجها على شكل مستويات هرمية متتابعة، وفي سياقٍ عملي يمكن توظيفه في الميدان التربوي؛ حيث يذكر (عمرو، ٢٠١٣م، ص٨٦): أن "تصنيف بلوم (Bloom) من أهم المحاولات التي تصدت لتصنيف نتاجات المجال العقلي، ومن أكثرها شيوعاً واستعمالاً، وتكمن أهميته في كونه دليلاً يمكن الاسترشاد به"، ويؤكد ذلك (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٧٦): "ولايزال تصنيف بلوم (Bloom) من أكثر التصنيفات شيوعاً وفائدة في مجال الأهداف التعليمية، وتحديدها بشكل يكفل إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم".

وقد أشارت عددٌ من الأدبيات التربوية: (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م؛ عمرو وآخرون، ٢٠١٣م) إلى الخصائص التي أعطت تصنيف بلوم تميزاً عن المحاولات التربوية المشابهة، من أهمها:

– أنه تصنيف هرمي يبدأ بالمستوى البسيط وينتقل بالتدريج إلى المستويات الأكثر تعقيداً.

– أنه قابل للاستخدام في المواد الدراسية كافة، ويمكن توظيفه في مختلف الأسئلة والأنشطة التعليمية.

– أنه تصنيف شامل، يتناسب مع أشكال الأسئلة التقويمية كلها دون استثناء.

– أنه يعطي وصفاً لكل مستوى من المستويات، ولا يفضّل مستوى على آخر، فلكل مستوى أهميته.

– أن ترتيبه الهرمي يتسق مع سيكولوجية التفكير الإنساني، من حيث اعتماد كل مستوى على المستوى الذي يسبقه.

وقد حدد بلوم ستة مستويات في تصنيفه لنتاجات التفكير في المجال المعرفي، وجاءت تلك المستويات –من الأدنى إلى الأعلى– على النحو الآتي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، ويرى عدد من المتخصصين أن هذه المستويات الستة لا يمكن وضعها في إطار واحد؛ لذا فيرى (شومر، ٢٠١١م) أنه يمكن تقسيم هذه المستويات الستة إلى قسمين، الأول:

مهارات التفكير الدنيا، والثاني: مهارات التفكير العليا، حيث "يطلق لفظ مهارات التفكير العليا على أكثر العمليات تعقيداً، مثل: التحليل، التركيب، التقويم، وهي أعلى مستويات في هرم بلوم المعرفي، ويتميز هذا النوع من التفكير بأنه يحتوي على حكم، تفسير، وإقناع" (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٦٣)، وهذا ما يؤكد ضرورة تعاطي المنظومة التعليمية مع هذه المستويات العقلية المتباينة –التي أكدتها الدراسات الحديثة– بدءاً من مخططي المناهج، ومروراً بالبيئة التعليمية في المدارس، وانتهاءً بالمعلم.

وبالنظر إلى الدور الرئيس للمؤسسة التعليمية في تعزيز مهارات التفكير وتوظيف القدرات العقلية لدى المتعلمين، فقد تباينت وجهات نظر التربويين في الأسلوب الذي يمكن أن تتبعه مؤسسات التعليم ومخططو المناهج في تقديم مهارات التفكير؛ حيث اتجه البعض إلى إيجاد برامج محددة، ومقررات خاصة بتدريس مهارات التفكير للطلاب، وفي المقابل ذهب البعض الآخر ومن أبرزهم: (كراوليك وآخرون، ١٩٩٣م؛ المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات، ١٩٩٩م) إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير وتعزيزها لدى المتعلمين من خلال دمجها في المقررات الدراسية المختلفة كالرياضيات والعلوم وغيرها، وهو الاتجاه الذي تتبناه العديد من التجارب العالمية في الدول المتقدمة؛ "بل تجاوزت تلك الدول حدود تطبيق منهج مستقل للمهارات التفكيرية، وإنما نصت سياستها التعليمية صراحةً على أن تنمية التفكير لدى الطالب مطلب أساس يجب مراعاته عند التخطيط والتنفيذ التربوي، فمثلاً يعتبر في كندا تعلم مهارات التفكير الأساس المهم للتدريس؛ أما في شيلي، فإن الاختبارات الرسمية للتفكير الناقد هي الأساس للالتحاق بالجامعة، ويعتبر الدور الأساس للمدرسة في اليابان هو تنمية القدرة على التفكير" (الكبيسي، ٢٠٠٨م، ص٢٤)، ويضيف –المصدر السابق– أيضاً عدداً من المسوِّغات والآثار الإيجابية التي أظهرتها التجارب العالمية لاعتماد تطبيق هذا الاتجاه، من أبرزها:

– أن هذا الأسلوب يسهم في تكوين الشخصية العلمية المفكرة التي تتجاوز حدود المعلومة المرتبطة بالمقرر الدراسي إلى توظيفها في مواقف تعليمية أو علمية أخرى.

– أن تعلم المحتوى الدراسي مقروناً بتعلم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنةً مع تعلم المحتوى فقط، ويعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسين مستوى تحصيله، وشعوره بالثقة في نفسه في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

– أن تعليم مهارات التفكير بمنزلة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها؛ حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أيّ نوع من المعلومات والمتغيرات التي تأتي في المستقبل، ويساعد على رفع مستوى الكفاءة الفكرية للطالب.

– أن التفكير مطلب لنمو الاتجاه الإيجابي نحو التعلم؛ حيث إن دمج مهارات التفكير، واتباع نهج التعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً.

– أن التفكير مطلب لمواجهة الكمّ الهائل من المعلومات التي تتدفق علينا كل يوم، وإذا لم نستوعبها استيعاباً منظمًا قائمًا على أساس التفكير، فلن نتمكَّن منها مطلقاً.

وانطلاقاً مما سبق فيظهر تأكيد عدد من الدراسات الحديثة والتجارب العالمية جدوى تنمية مهارات التفكير من خلال دمجها في المقررات الدراسية، وأن هذا ليس مقتصراً على المقررات العلمية أو التطبيقية فحسب؛ بل حتى في غيرها من المقررات النظرية، ولاسيما إذا كانت تلك المقررات تتطلب في تحقيق نواتجها إلى استعمال مهارات التفكير العليا وليس مجرد الحفظ والتذكر والفهم (كمقررات الفقه)، حيث أكدت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م، ص٧٥): أن "الأسلوب الأمثل لدى المشاركين في تدريس مهارات التفكير الفقهي أن يتم من خلال دمجها في مقررات العلوم الشرعية كالفقه وأصوله"، كما أنّ هذا الاتجاه ليس مقصوراً على مقررات التعليم العام؛ بل تتأكد أهميته ويتعزز دوره ضمن مقررات التعليم الجامعي؛ وذلك لبلوغ القدرات العقلية لدى الفرد أوج نُضجها واستقرارها، وهو ما يجب على الكليات الشرعية التركيز عليه والعناية به في مقررات الفقه ضمن برامجها المختلفة؛ حيث يذكر (الغدوني، ٢٠٢١م، ص٥٨): "أن على الكليات الشرعية دور كبير في تنمية مهارات التفكير لدى الدارسين للعلوم الشرعية خاصةً في الفقه الإسلامي لما اختص فيه من مزايا وخصائص تتناسب مع تنمية مهارات التفكير من خلاله"، وقد أوصى (البيان الختامي لمؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، ١٩٩٩م) بعدة توصيات في هذا الجانب، من أبرزها:

– الاهتمام بتشكيل العقلية الاجتهادية، وتكوين الملكة الفقهية عند طالب العلم الشرعي؛ بحيث يستطيع مواجهة المشاكل والقضايا المستجدة، ويرتقي بالفقه الإسلامي.

– الاهتمام بتدريس آيات وأحاديث الأحكام، وتحديث التأليف فيها، وفق منهجية واضحة في تنمية عملية الاستنباط الفقهي عند الطالب.

– الإفادة من الأساليب الحديثة في تدريس الفقه الإسلامي وأصوله، مثل: أساليب تدريس المفاهيم، وأساليب تنمية التفكير الإبداعي.

ولذا، فإن على مخططي المناهج، وأساتذة الفقه في الجامعات مسؤولية تربوية في تنمية القدرات العقلية، وتعزيز مهارات التفكير لدى الدارسين عبر دمجها في مقررات الفقه، سواءً أثناء عرض المادة العلمية وتدريسها من خلال الأمثلة، والتدريبات، والتطبيقات المطروحة، أو من خلال الأنشطة، والتكاليف الصفية واللاصفية، أو من خلال الاختبارات التي تقيس الحصيلة المعرفية للطالب، وتنمي ملكته العقلية الفقهية من خلال تحقيق نتاجات التفكير المعرفية؛ حيث يسهم تصنيف بلوم في تطوير نظام الأهداف التعليمية، ويوجه المختصين من علماء النفس والتربية، والعاملين في الميدان التربوي، والمهتمين بالاختبارات والتقويم في إيضاح سبل قياس نجاح العملية التعليمية (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٠م، ص٧٦). وقد أوصت دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م، ص١٠٨) "التأكيد على واضعي المناهج بضرورة استخدام إستراتيجية الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا عند تصميم البرامج التعليمية وبنائها، ومراعاة ذلك في إعداد أساليب التقويم الخاصة بالمقررات الدراسية"، كما أوصت بضرورة إعداد بنوك أسئلة في المواد الدراسية المختلفة، تتضمن أسئلة تقيس المستويات المعرفية العليا للمراحل كافة، حتى يتمكّن المعلمون من الاسترشاد بها أثناء التدريس أو إعداد الاختبارات؛ حيث تعتمد قدرة دارسي الفقه في تحقيق الملكة الفقهية على التمكّن من مهارات التفكير العليا على وجه الخصوص (التحليل والتركيب والتقويم) التي يعرفها (عمرو، ٢٠١٣م، ص٨٨) على النحو الآتي:

التحليل: يتمثل في القدرة على تجزئة المادة أو المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسة من خلال: تحليل المحتوى إلى عناصر ومكونات رئيسة، وتحليل العلاقات بين الأحكام والقضايا. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في استنباط الأدلة للفروع الفقهية، وتحرير محل النزاع في المسائل الفقهية، وتجلية سبب الخلاف الفقهي، وتنقيح المناط في المسائل الفقهية، وغيرها من التطبيقات الأخرى.

التركيب: يتمثل في القدرة على إنتاج نماذج جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة على نحوٍ يتميز بالأصالة والإبداع. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في تحقيق مناط المسائل الفقهية، والتكييف الفقهي، وتنزيل أحكام الفروع الفقهية على النوازل المعاصرة إلى غيرها من التطبيقات الأخرى.

التقويم: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام معينة، أو اتخاذ قرارات مناسبة، استناداً إلى معايير داخلية أو خارجية. وتظهر حاجة دارس الفقه لهذه المهارة في الترجيح بين الأقوال الفقهية، والاحتجاج للقول الفقهي الذي تدعمه الأدلة، ومناقشة الأقوال الأخرى وغيرها من التطبيقات.

ومن هذا المنطلق، فقد رأى الباحث ضرورة توجيه الجهود التربوية إلى مراجعة وتحليل محتوى اختبارات مقررات الفقه؛ للوقوف على مدى تضمنها لقياس مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم)؛ حيث يؤكد (توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة، ٢٠٢٢م، ص٧) –في الجامعة التي ينتمي إليها الباحث– أنَّ هدف البرنامج " إعداد باحثين في الشريعة يمتلكون مهارات التفكير الناقد، وأصول البحث العلمي، قادرين على التصدي لمستجدات المجتمع"، ويُعد (مقرر الفقه) المادة التخصصية الأساس في تخصص الشريعة، كما يحدد توصيف البرنامج أُطر المواصفات المطلوبة في مخرجاته، والتي لا يمكن للمتعلم تحقيق بعضها دون ممارسته وتمكنه من مهارات التفكير العليا، ومنها: " أن يكون الطالب قادراً على تحليل النصوص الفقهية، واستخدام المصطلحات الأصولية والفقهية بالشكل الصحيح، وعلى استنباط الأحكام الشرعية من نصوص الكتاب والسنة وفق المنهجية العلمية، وتطبيق القواعد والأصول على فروع المسائل القديمة والنوازل المستجدة" (توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة، ٢٠٢٢م، ص١٠). ويعزّز ما سبق ذكره كون تخصص الشريعة يؤهل لعدد من المهن التي تتطلب أشخاصاً بمهارات عقلية متميزة، ومن أبرز تلك المهن بحسب توصيف البرنامج: قاضٍ، مستشار شرعي، محقق شرعي، ممثل ادعاء، محامٍ، محضر بحث قضائي، ويظهر جلياً أن هذه المهن تحتاج إلى قدرة خاصة في النظر العقلي، وتفكيك القضايا والأحكام والأحداث وتفسيرها، أو ربط بعضها مع بعض، واستنباط الأدلة للرأي الذي يتبناه الفرد، أو فحص الرأي المخالف للتوصل إلى مواطن النقض والقدح، وإصدار الأحكام والقرارات بعد ذلك كله، وهو ما لا يتحقق من دون تمكن دارسي الشريعة من مهارات (التحليل،

والتركيب، والتقويم)؛ حيث إن "تعليم مهارات التفكير يحقق في تكوين انقلاب نوعي في طريقة تدريس المناهج الدراسية، وفي تحسين نوعية المخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي انعكاسه على خطط التنمية الوطنية للبلاد" (الكبيسي، ٢٠٠٨م، ص٢٢). ومن هنا، كان لابد من دراسةٍ لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء المستويات المعرفية العليا بحسب تصنيف بلوم، ولأجل إثراء الدراسة الحالية، سيعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي اتفقت مع هذه الدراسة في هدفها أو بعض متغيرات البحث؛ للاستفادة منها في الدراسة الحالية؛ حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث تحليل أسئلة الاختبارات في ضوء المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، منها: دراسة (الشقيرات، ٢٠٢٠م) التي هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في الأردن لمادة تاريخ الأردن في ضوء مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، للوقوف على مدى مناسبة أسئلة امتحانات الثانوية العامة للأهداف التي وضعت من أجلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة تاريخ الأردن للسنوات الدراسية ٢٠١٧ – ٢٠١٩م، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات، أهمها: التركيز على الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، وعقد دورات تدريبية لمعلمي ومشرفي مادة تاريخ الأردن، وعقد دورات تناسب المستويات المعرفية لواضعي أسئلة الامتحانات، كما تناولت دراسة (رسلان، ٢٠١٧م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات اللغة العربية للشهادة الدينية العالية الماليزية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات اللغة العربية للشهادة الدينية العالية الماليزية خلال ثلاث سنوات من ٢٠١٣ حتى ٢٠١٥م، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: ارتفاع التركيز على مستوى التذكر بنسبة عالية، في حين أُهمِل مستوى التقويم تماماً، كما تناولت دراسة (عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م) الاتجاه نفسه؛ حيث هدفت إلى تقويم أسئلة امتحانات التعليم الأساسي بولاية الخرطوم في مادة الفقه والعقيدة للأعوام ٢٠٠٧ – ٢٠٠٩م؛ لمعرفة مدى شمول هذه الأسئلة في كل عام من الأعوام المحددة على الأهداف المعرفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ معلماً ومعلمة،

وكانت أداة الدراسة استبانة مقننة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على وضع أسئلة تشمل الأهداف التربوية كلها، وإقامة ورش عمل لتدريب المعلمين على التقويم وعملياته المختلفة، كما تناولت دراسة (ملاك، ٢٠١٤م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحديد نسب تمثيل المستويات المعرفية لهرم بلوم المعدل التي تقيسها أسئلة امتحانات الكيمياء النهائية للثانوية العامة في الأردن، وأنواع الأسئلة (موضوعية، مقالية)، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٥ سؤالاً موزعاً على ٩ امتحانات في مبحث الكيمياء للأعوام ٢٠١٠ – ٢٠١٤م، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى في ضوء تصنيف بلوم المعدل للمستويات المعرفية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: ضرورة مراعاة التوازن في أسئلة مستويات المجال المعرفي، والاهتمام أكثر بالأسئلة في مستوى التقويم ومستوى الإبداع، كما تناولت دراسة (قدف، ٢٠٠٩م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية في مقرر الكيمياء في ثلاثة أبعاد: شمولها مستويات الأهداف المعرفية بمعيار بلوم، وتمثيلها موضوعات المقرر، وتنوع أسئلتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحان الشهادة الثانوية لعام ٢٠٠٦م، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: مراعاة أن تشمل أسئلة الامتحانات مستويات الأهداف المعرفية المختلفة، وألّا يُركّز فقط على المستويات الدنيا، كما تناولت دراسة (العمادي، ١٩٩٨م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى معرفة نسب الأسئلة المتضمنة في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، وأسئلة امتحانات نهاية الفصل للمرحل ذاتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٦٨ سؤالاً من كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاث، و٧٦٧ سؤالاً من امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تحليل المضمون لأسئلة الكتب الدراسية وأسئلة امتحانات نهاية الفصل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: أن الإعداد المهني للمعلم يتطلب تقديم قدر من المعرفة التربوية للخروج بسلوك حقيقي واقعي لتوفير أفضل الظروف للموقف التعليمي، وتدريب المعلم على استخدام الطرق المتكاملة في تقويم التلاميذ.

كما استهدفت دراسات أخرى التعرف على مهارات التفكير في مقررات أو برامج الفقه وفق تصنيفات مختلفة عن تصنيف بلوم؛ حيث هدفت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) إلى التعرف على التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ١٣ أستاذاً من أساتذة الجامعات السعودية، وتمثلت أداة الدراسة في أسلوب المقابلة، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: الإفادة من نتائج الدراسة في تطوير تدريس الفقه الإسلامي، ونشر مهارات التفكير الفقهي لدى جميع المشاركين من المختصين لظهور أهميتها لديهم، والدعوة إلى العمل بها في التدريس، كما تناولت دراسة (الحامد، ٢٠٢٠م) الاتجاه ذاته؛ حيث هدفت إلى التعرف على مدى تضمين مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير البصري، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الصور، والجداول، والخرائط الواردة في مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للفصلين الأول والثاني، وتمثلت أداة الدراسة في أسلوب تحليل المحتوى، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: الاهتمام بتضمين مهارات التفكير في مقررات الفقه بنسب متوازنة، وإعداد دورات تدريبية؛ لتعريف المعلمين بمهارات التفكير البصري بما يساعدهم في تنميتها لدى طلابهم.

في حين تفردت دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م) باستهدافها استخدام إستراتيجية قائمة على أسئلة ذات مستويات معرفية عليا في تدريس العلوم، وإبراز أثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي عند تحليل المحتوى، بالإضافة إلى المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٦ طالباً، منهم ٦٤ طالباً في المجموعة التجريبية درسوا محتوى وحدة (الكهرباء والمغناطيس) باستخدام إستراتيجية قائمة على أسئلة ذات مستويات معرفية عليا، و٦٢ طالباً في المجموعة الضابطة درسوا المحتوى نفسه بالطريقة السائدة، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الاستدلالي في العلوم قبلياً وبعدياً، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، من أبرزها: الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية صياغة أسئلة لمستويات التفكير العليا، وإعداد برامج تدريب وورش عمل لتنفيذ ذلك، والتأكيد على واضعي المناهج بضرورة استخدام إستراتيجية الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا عند تصميم البرامج التعليمية وبنائها، ومراعاة ذلك في إعداد أساليب التقويم الخاصة بالمقررات الدراسية.

من خلال العرض السابق، يتضح مدى اهتمام الباحثين في تحليل محتوى الاختبارات في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، إسهاماً منهم في تطوير الاختبارات وأدوات التقويم بمراحل التعليم المختلفة، وسعياً في تطوير مخرجاتها، ويظهر من العرض السابق أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، كما اتفقت مع (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة الحامد، ٢٠٢٠م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة آل عوض، ٢٠٠٧م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في استخدامها لأسلوب تحليل المحتوى منهجاً للدراسة، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) في تناولها لمهارات التفكير في التعليم الجامعي وفي كليات الشريعة على وجه الخصوص، في حين تناولت بقية الدراسات مهارات التفكير في مختلف مراحل التعليم العام، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م) في تناولها لمهارات التفكير العليا تحديداً، في حين تناولت بقية الدراسات السابقة جميع مستويات تصنيف بلوم، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كلها في مجتمع الدراسة، وفي هدفها، حيث لم تتطرق أيٌّ من الدراسات السابقة لمستويات التفكير العليا في التعليم الجامعي، وبهذا يتبين أن الباحث لم يقف على دراسةٍ تربويةٍ واحدة تناولت تحليل محتوى أسئلة اختبارات الفقه في ضوء مهارات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال شعور الباحث بعدم التوازن في تناول مهارات التفكير بمستوياته المختلفة في بعض الاختبارات النهائية بالمرحلة الجامعية من خلال تركيز أسئلتها على مستويات التفكير الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، مع ضعف تمثيل مستويات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد توافق شعور الباحث مع ما توصلت إليه عددٌ من الدراسات السابقة؛ حيث أوضحت دراسة (قدف، ٢٠٠٩م) في نتائجها "أن أسئلة الامتحانات قيد البحث تركز على المستويات المعرفية الدنيا وفق معيار بلوم، وتحديداً تركز على مستوى التذكر (٤٤٪)، يليها مستوى التطبيق (٣٦٪)، ثم مستوى الفهم (١٧٪)"، وهو ما أكدته كذلك دراسة (الشقيرات، ٢٠٢٠م) في نتائجها التي أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التذكر بنسبة (٥٢,٥٪)، ومستوى الفهم بنسبة (٤١,٤٪)، في حين أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التحليل بنسبة (٣,٩٪)، وانعدماً في أسئلة مستويي التركيب والتقويم، كما أكدت

دراسة (رسلان، ٢٠١٧م) في نتائجها أيضاً على أن التركيز كان عالياً في أسئلة مستوى التذكر بنسبة (٤٠٪)، ومستوى الفهم بنسبة (٣٥٪)، في حين جاءت أسئلة مستوى التحليل بنسبة منخفضة (١٢٪)؛ وأما مستوى التقويم فأُهمِل تماماً؛ حيث أظهرت هذه الدراسات وجود تمثيل مكثف للمستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات العليا في أسئلة الاختبارات النهائية، وهو ما يخالف أصول التقويم التربوي السليم، وفي مقابل تلك النتائج أوصت عدة دراسات، ومنها (دراسة عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م؛ ودراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ ودراسة آل عوض، ٢٠٠٧م) بضرورة مراعاة قياس المستويات العليا من الأهداف المعرفية؛ لأهميتها التربوية وعائدها على العملية التعليمية؛ من حيث تناول الاختبارات لجميع مستويات التفكير بشكل متوازن، لاسيما في مقررات الفقه التي تتطلب مفرداتها ومضامينها إلى تمكّن الطالب من مهارات التفكير بجميع مستوياته؛ حيث أوصت (دراسة الحامد، ٢٠٢٠م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م) بضرورة مراعاة التوازن في مستويات المجال المعرفي بمقرر الفقه، والاهتمام بشكل أكبر بالأسئلة في المستويات العليا؛ لتأثير ذلك إيجابياً على الكفايات المهنية للطالب الجامعي، حيث يتحقق ذلك من خلال "تدريب طلاب كليات التربية وكليات المعلمين على كيفية صياغة الأسئلة في المستويات المعرفية العليا" بحسب ما أوصت به دراسة (آل عوض، ٢٠٠٧م، ص١٠٨)، في حين أن وجود التباين في تمثيل مستويات التفكير والتركيز على مستويات الحفظ والفهم سيؤثر تأثيراً سلبياً على مخرجات التعليم الجامعي من ناحية الحصيلة المعرفية للطالب، وقد أشارت دراسة (الغدوني، ٢٠٢١م) إلى أن بعض مقررات العلوم الشرعية الجامعية تحولت إلى محفوظات تكرر وتستظهر، كما وردت في مصادرها دون اشتغال الطالب في فقهها وحسن الاستفادة منها في الواقع الراهن وتطويرها بما تقتضيه احتياجات العصر؛ ولذا كان لابد من توجيه اهتمام الباحثين إلى تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في المرحلة الجامعية؛ للوقوف على واقع تضمينها لمستويات التفكير العليا؛ حيث توصي دراسة (ملاك، ٢٠١٤م) بأهمية تحليل أسئلة الامتحانات النهائية باستمرار من أجل تطويرها، ومعالجة المشكلات في البنية التركيبية للأسئلة؛ لمواكبة التطورات التربوية. ومن هنا رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة اختبارات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وتوظيف نتائج الدراسات التربوية الحديثة في تقويم وتطوير أساليب التقويم التربوي لمقررات الفقه في التعليم

الجامعي، وهو ما يتسق مع التوصية الخامسة والعشرين من (البيان الختامي لمؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات، ١٩٩٩م، ص٩) التي تؤكد على ضرورة "ربط أستاذ العلم الشرعي بالعلوم الأخرى ذات العلاقة بعلم الفقه، مثل: علم الاجتماع، والتربية، والنفس، والاقتصاد، والإدارة ... وغيرها، والاستفادة منها في زيادة قدراته التدريسية والبحثية؛ لتمكينه من مواكبة القضايا المستجدة في الحقول المختلفة".

سؤال الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة:

للتعرف على درجة تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

أهمية الدراسة:

استمدّت الدراسة أهميتها مما يلي:

١. تقدم الدراسة الحالية تغذيةً راجعةً لمخططي المناهج وأساتذة مقررات الفقه بالجامعات، من خلال مراجعة توصيفات المقررات في ضوء مهارات التفكير العليا من تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وتحديد جوانب القوة والضعف مما يسهم في تطويرها.

٢. تمثّل هذه الدراسة إثراءً للبحوث والدراسات العلمية في مجال تحليل اختبارات مقررات الفقه في الجامعات في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، خاصةً مع عدم وجود دراسات -على حدِّ علم الباحث- استهدفت دراسة تمثيل مهارات التفكير العليا.

٣. تلفت الدراسة الحالية نظر الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تستهدف تحليل اختبارات مقررات الفقه بالتعليم الجامعي ومراحل التعليم العام؛ لدراسة مهارات التفكير العليا في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

٤. تسهم الدراسة الحالية في توجيه برامج التدريب والتطوير المهني لأساتذة الفقه في الجامعات.

٥. تساعد هذه الدراسة في تجويد مخرجات كليات الشريعة التي تدفع بها إلى سوق العمل في المملكة العربية السعودية من خلال تحسين كفايات الخريجين وتطوير مهاراتهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي دون غيرها من التصنيفات المختلفة لمهارات التفكير، كما اقتصرت على تحليل مدى تمثيل المستويات العليا من تصنيف بلوم (التحليل، والتركيب، والتقويم) مقارنةً بالمستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، بناءً على ما فرضته طبيعة مشكلة الدراسة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة بجامعة الملك فيصل.

الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة على اختبارات مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى: ويعرفه (المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس، ٢٠٢٠م، ص٢٠) بأنه: "أحد الأساليب العلمية الذي يسعى إلى تقديم وصف موضوعي وكمي منظم لمضمون مقرر تعليمي مثلاً وفق معايير محددة مسبقاً، ومن خلال تحليل المحتوى لمادة دراسية معينة يمكن التعرف على مجموعة الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المتضمنة فيها. ويتبع منهجية صحيحة في إجراءاته بشكل يحقق له الموضوعية ودرجة مناسبة من الصدق والثبات، وإجراءات منهجية نظامية يتم فيها تناول جميع جزئيات المحتوى بشكل متوازن دون التركيز على بعض الجزئيات وإهمال بعضها الآخر".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: فحص المضمون الظاهر لأسئلة اختبار الطلاب المنتظمين في مقررات الفقه ببكالوريوس الشريعة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤هـ، من خلال تقييمها في ضوء معيار التحليل المعد لذلك، وفرزها إلى أحد فئات التحليل الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبيان درجة تمثيل كل فئة من تلك الفئات.

الاختبارات النهائية: ويعرفها (المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي، ٢٠٢٠م، ص٤٠) بأنها: "امتحان يعدّه المدرس أو مجموعة من المدرسين بعد الانتهاء من دراسة محتوى المنهج، وغالباً ما يكون على هيئة أسئلة مقالية أو موضوعية أو مهام شاملة لجميع مستويات الأهداف والمهارات".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ ببرنامج بكالوريوس الفقه بمختلف مستوياته، التي تتضمن اثني عشر مقرراً، وهي كالآتي: فقه العبادات١، فقه العبادات٢، فقه العبادات٣، فقه المعاملات١، فقه المعاملات٢، فقه الأسرة١، فقه الأسرة٢، فقه الحدود، فقه الجنايات، فقه الأطعمة والأيمان، فقه النوازل، فقه القضاء؛ حيث يتكون اختبار كل مقرر من مجموعة أسئلة مقالية أو موضوعية أو كليهما، وتأتي في صيغة سؤال استفهامي أو عبارة تبدأ بفعل أمر، وتتطلب من الطالب إجابة كتابية في نموذجٍ محدد؛ بهدف الكشف عن المعلومات أو المهارات المتوافرة لتكون تقويماً ختاميًا للطالب في نهاية الفصل الدراسي.

مهارات التفكير العليا: ويعرفها (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص٣٠٣) بأنها: "مهارات غير تقليدية، فهي لا تهدف تدريب التلاميذ على إجراء العمليات أو المهارات الحسابية والرياضية، إنما تهدف تعليم التلاميذ كيف يفكرون في القيام بإجراءات رياضية معينة وبخطوات محددة؛ أي إنها تهدف إكسابهم أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف الرياضية، أو تطبيق المهارات الحسابية. كما تعرف بأنها: حدوث تفكير عالي المستوى، عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة ويخزنها في الذاكرة، ثم تترابط أو ترتب وتقيّم هذه المعلومات لتحقيق الهدف، وتتمثل مهارات التفكير على مهارات فرعية (تحليل، تركيب، تقويم)، وهي المستويات الثلاثة العليا من التصنيف المعرفي عند بلوم".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المهارات التي تمكّن المتعلم في مقرر الفقه من تحقيق نواتج تعليمية تتجاوز مجرد حفظ المضامين الفقهية أو فهمها أو تطبيقها إلى تحقيق نواتج تعليمية عليا تتناول (مهارة تحليل المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: استنباط الأدلة للفروع الفقهية، وتحرير محل النزاع في المسائل الفقهية، بالإضافة إلى (مهارة تركيب المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: تحقيق مناط المسائل الفقهية، وتنزيل أحكام الفروع الفقهية على النوازل المعاصرة، (ومهارة تقويم المضامين الفقهية) ومن تطبيقاتها: الترجيح بين الأقوال الفقهية، والاحتجاج للقول الذي تدعمه الأدلة، ومناقشة الأقوال الأخرى.

تصنيف بلوم: ويعرفه (العمر، ٢٠٠٧م) بأنه: نظام هرمي لتصنيف نواتج التعلم (بلوم، ١٩٥٦م) في المجال المعرفي (Ccognitive Domain) وتظهر نواتج التعلم عند المستويات التالية: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الخبرات والمهارات العقلية التي تحقق بتكاملها الكفايات الفقهية اللازمة لدى طالب الشريعة، من خلال تمثيل المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) بقدر متوازن مع المستويات الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، الذي يعد أسلوباً شائعاً في البحوث التربوية، حيث يعرفه (الشربيني وآخرون، ٢٠١٣م، ص٣٠٧) بأنه: "منهج وثائقي، يعتمد على دراسة وتحليل الوثائق ومصادر المعلومات المختلفة، المطبوعة منها وغير المطبوعة، وخاصةً مقالات الصحف، والمجلات، والتسجيلات الصوتية والتسجيلية (الفديوية) والتلفزيونية، والمواقع المتخصصة على شبكة الإنترنت وما شابه ذلك من المصادر والأوعية الإعلامية الوثائقية الناقلة للمعلومات؛ حيث يقوم الباحث بدراسة وتحليل المعلومات الواردة فيها بشكل كمي"، كما يعرفه (الدليمي وصالح، ٢٠١٤م، ص١٥٩) بأنه: "وصف منظم ودقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، من خلال تحديد موضوع الدراسة، وهدفها، وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليله".

مجتمع الدراسة والعينة:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينته على جميع أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، وقد حصل الباحث على نماذج الاختبارات (محل الدراسة) من خلال التواصل المباشر مع رئيس القسم المعني، وقد بلغ عدد الأسئلة في نماذج الاختبارات كلها (٢٩) سؤالاً، اندرج تحتها (٢٧٧) فقرةً، موزعةً على اثني عشر مقرراً على النحو الآتي:

جدول رقم (١) عدد فقرات أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه الممثلة لمجتمع وعينة الدراسة.

م	اسم المقرر	عدد أسئلته	عدد فقراته
١	فقه العبادات ١	٢	٢٢
٢	فقه العبادات ٢	٣	٢٧
٣	فقه العبادات ٣	٣	٢٧
٤	فقه المعاملات ١	٢	٢٥
٥	فقه المعاملات ٢	٢	٢٠
٦	فقه الأسرة ١	٢	٢٥
٧	فقه الأسرة ٢	٤	٢٠
٨	فقه الأطعمة والأيمان	٣	١٥
٩	فقه القضاء	٢	٢٨
١٠	فقه الحدود	٢	٢٤
١١	فقه الجنايات	٢	٢٧
١٢	فقه النوازل	٢	١٧
الإجمالي		٢٩	٢٧٧

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن سؤالها بنى الباحث أداتين، هما:

أولاً: معيار تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه وفق مستويات بلوم لنتاجات المجال المعرفي، وذلك بعد الرجوع إلى عددٍ من الأدبيات التربوية التي تناولت تصنيف بلوم للأهداف المعرفية بمستوياته الستة، ومنها: (الخليفة، ٢٠١٤م؛ عرفان، ٢٠٠٨م)، والاطلاع على عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الأسئلة التقويمية في ضوء مستويات بلوم، منها:

(دراسة الخطيب، ٢٠٢١م؛ دراسة آل عوض، ٢٠٠٧م)؛ حيث احتوى المعيار على مجموعة من محكات تحليل النواتج المعرفية التي تقيسها الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء تصنيف بلوم، وقد اشتمل المعيار على ضبط تعريف كلِّ مستوى من مستويات التصنيف مع الإشارة إلى بعض تطبيقاته في مقررات الفقه على النحو الآتي:

١. التذكر: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على تذكر المعارف واستدعاء ما تعلّمه سابقاً، مثل: استدعاء النصوص والتعريفات، وتعداد الأفكار.

٢. الفهم: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إدراك معاني المعلومات وترجمتها وتفسيرها، مثل: توضيح الأفكار، وتفسير القضايا، والتوصل إلى الاستنتاجات، وتعليل الأحكام.

٣. التطبيق: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة، مثل: حلّ المسائل، واستخدام القواعد والضوابط، وتمثيل المسائل.

٤. التحليل: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على تحليل المعرفة إلى مكوناتها الجزئية، وبيان العلاقات بينها، مثل: تمييز الأفكار بعضها عن بعض، والمقارنة من خلال إظهار الفروق بين المسائل، وتقسيم القضايا إلى أجزاء متفرعة.

٥. التركيب: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على جمع الأجزاء مع بعضها؛ لتكوين نموذج جديد، مثل: ربط المسائل بعضها ببعض، وتوليد الروابط بين الأفكار، وتركيب القضايا المستحدثة على أحكام سابقة.

٦. التقويم: ذلك المستوى الذي يقيس قدرة الطالب على إصدار حكم على فكرة أو قضية معينة، مثل:

مناقشة القضايا والأحكام، والترجيح بين المسائل، ونقد الأفكار.

ثانياً: بطاقة تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل، والتي تم من خلالها حساب تكرارات فئات التحليل، وتم التعامل مع كل نموذج اختبار بصورة منفردة.

صدق أدوات التحليل:

من أجل التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة عرض الباحث المعيار وبطاقة التحليل على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس، ومعلمي التربية الإسلامية البالغ عددهم (١١) محكماً كما في الملحق رقم (١)، حيث يذكر (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢م، ص١١٨) أن "من أبرز طرائق التحقق من صدق التحليل وأدواته شيوعاً عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وأهل الدراية والخبرة في تحليل المحتوى وبناء أدواته؛ للتأكد من مدى صلاحية الأداة، ومفردات قوائم التحليل، وتصميم استمارة التحليل". وقد جاءت آراء الأساتذة المحكمين بالموافقة على ما بناه الباحث من أدوات، مع الأخذ ببعض الملحوظات اليسيرة التي تقدم بها السادة المحكمون؛ حيث اعتمد الباحث نسبة ٨٠٪ فأعلى لاعتبار موافقة المحكمين على عناصر استبانة التحكيم.

التأكد من ثبات التحليل:

حلّل الباحث في هذه الخطوة جميع الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء معيار التحليل من خلال قياس ثبات التحليل عبر عنصر الزمن، والذي يعرفه (طعيمة، ٢٠٠٤م، ص٢٢٥): "بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً أداة التحليل التي أعدها، وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من الصور للتحليل السابق الذي أجراه"، كما يذكر (محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢م، ص١٢١) في هذا السياق: "ولكي يتحقق الباحث من ثبات التحليل في هذا النوع يقوم بعد مدة زمنية معينة من انتهاء التحليل الأول بتحليل ثانٍ للمحتوى بنفس الطريقة، وذلك في فاصل زمني ملائم يتجاوز الأسبوعين؛ للتأكد من إعطاء معيار الدراسة نفس النتائج تقريباً إذا أعيد القياس". وفي ضوء ما قررته الأدبيات التربوية أعاد الباحث التحليل بعد فاصلٍ زمني قدره (أربعة أسابيع)؛ بهدف التحقق من عدم بقاء أثر التحليل الأول في ذهن الباحث، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق معاملة هوليستي (Holsti) كما حددها (طعيمة، ٢٠٠٤م؛ محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢م)، وذلك من خلال تحديد نقاط الاتفاق بين التحليلين وعدد التكرارات لكل تحليل كما في المعادلة الآتية: (٢م ÷ (ن١+ن٢))؛ حيث إن (م) تدل على عدد نقاط الاتفاق بين التحليلين، و(ن١) تدل على عدد التكرارات للمستوى

الذي حدده الباحث في التحليل الأول، و(ن٢) تدل على عدد التكرارات للمستوى الذي حدده الباحث في التحليل الثاني، وقد ظهرت معاملات الثبات للمستويات التي حددها الباحث في معيار التحليل كما يلي:

جدول رقم (٢) معاملات ثبات تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في ضوء مستويات بلوم.

المستويات	التحليل الأول	التحليل الثاني	المجموع	عدد مرات الاتفاق	٢م	معامل الثبات
التذكر	١٧١	١٧٨	٣٤٩	١٧١	٣٤٢	٠,٩٨
الفهم	٩٣	٨٤	١٧٧	٨٤	١٦٨	٠,٩٥
التطبيق	٣	٣	٦	٣	٦	١,٠
التحليل	٧	٨	١٥	٧	١٤	٠,٩٣
التركيب	٣	٤	٧	٣	٦	٠,٨٦
التقويم	٠	٠	٠	٠	٠	٠
الثبات الكلي	٢٧٧	٢٧٧	٥٥٤	٢٦٨	٥٣٦	٠,٩٧

يظهر من الجدول السابق أن الباحث لم يقف على أي تكرارات لمستوى التقويم في كلا التحليلين، في حين تراوحت معاملات ثبات التحليل لبقية المستويات بين (٠,٨٦٪ و ١,٠)، وهي معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة، وجاء الثبات العام للتحليل بنسبة ٠,٩٧٪، وهي درجة ثبات عالية، وقد تجنب الباحث حساب ثبات التحليل عبر الأشخاص –من خلال تكليف باحث آخر للقيام بالتحليل الثاني– حفاظاً على خصوصية أسئلة الاختبارات (مجتمع الدراسة)، ومراعاةً لحقوق أساتذة المقررات من نشرها دون إذنهم؛ حيث إن جميع الاختبارات كانت من النماذج التي يُجيب الطالب عليها في ورقة الأسئلة نفسها ولا يأخذها معه بعد الاختبار، وهو ما يعطي الأساتذة فرصةً لاستخدام تلك الأسئلة أو بعضها في اختباراتٍ لاحقة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة التكرارات، والنسب المئوية؛ للإجابة عن سؤال الدراسة، واستخدمت معادلة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات التحليل.

إجراءات تنفيذ التحليل:

لإجراء عملية التحليل اتّبع الباحث عدداً من الخطوات الإجرائية بحسب ما يناسب طبيعة الدراسة الحالية؛ حيث يذكر (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢م، ص٨٩): أنه "باستقراء الأدبيات والدراسات التي تناولت تحليل المحتوى نجد أنه ليس هناك تصور لخطوات مطلقة يلزم اتباعها في جميع الدراسات التي تستخدم تحليل المحتوى". وقد اتّبع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية:

* تحديد الهدف من إجراء التحليل، وهو التعرف على مدى تمثيل المستويات العليا من تصنيف بلوم لنتاجات المجال المعرفي مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه.

* تحديد وحدة التحليل التي تمثلت في (الفقرة)، واعتمدها الباحث لتكون وحدة للتحليل بدلاً من السؤال، بناءً على طبيعة نماذج اختبارات التعليم الجامعي التي تتضمن أسئلة محدودة كما يظهر في الجدول رقم (١)، ويندرج تحت كل سؤال فقرات متعددة ومتباينة في صيغتها وأسلوبها وما تقيسه في المتعلمين.

* تحديد وحدة العد أو القياس لظهور فئات التحليل المتمثلة في التكرار.

* تحديد فئات التحليل المتمثلة في: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، من واقع هدف إجراء التحليل الذي اعتمد نظرية بلوم للمستويات المعرفية كإطار نظري للدراسة.

* تصميم بطاقة معيار التحليل بناءً على فئات التحليل التي حددها الباحث، وقد تضمنت البطاقة التعريف بهدف الدراسة، وإيضاح المطلوب من السادة المحكمين، ثم عُرضت فئات التحليل واحداً تلو الآخر واستُجْوب المحكمين ضمن كلٍ منها حول مناسبة العبارة من عدمها، ووضوح صياغة العبارة من عدمها، وإن كان هناك أي مقترحات إضافية على صيغة العبارة.

* تصميم بطاقة تحليل الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه، وقد احتوت البطاقة على المعلومات الخاصة بالتحليل، وهي: اسم مقرر الاختبار، وعدد أسئلة الاختبار، وعدد فقرات الاختبار، بالإضافة إلى تحليل الفقرات وفق محكات التحليل الستة؛ حيث قُسِّمت البطاقة

إلى حقلين: تمثل الحقل الأول في رقم الفقرة، في حين جاء الحقل الثاني للمستوى المعرفي الذي تقيسه الفقرة، وقد احتوت البطاقة على فئات التحليل المعتمدة كلها في الدراسة.

* قراءة وتحليل الأسئلة الواردة في كل نموذج اختبار نهائي لمقررات الفقه قراءةً متأنيةً ودقيقةً وفاحصة؛ للإلمام بمحتواها، وتحديد الفئة التي تتضمنها كل فقرة على حدة.

* حساب تكرار الفئات في كل نموذج اختبار نهائي من مقررات الفقه، ومن ثم رصد نتائج تحليل الفقرات في البطاقة التي أعدها الباحث لذلك.

* معالجة النتائج إحصائياً، ومن ثم مناقشتها في ضوء سؤال الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

ينص سؤال الدراسة على: "ما مدى تمثيل مستويات التفكير العليا مقارنةً بالمستويات الدنيا في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي؟"

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات بلوم المعرفية للأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه، كما يبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتمثيل مستويات بلوم المعرفية في أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه.

الاختبار النهائي لمقررات الفقه		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
فقه العبادات ١ عدد فقراته (٢٢)	التكرار	٢٠	٢	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٪٩١	٪٩	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	٪١٠٠			–		
فقه العبادات ٢ عدد فقراته (٢٧)	التكرار	١٨	٩	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٪٦٧	٪٣٣	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	٪١٠٠			–		
فقه العبادات ٣ عدد فقراته (٢٧)	التكرار	٢١	٤	–	–	٢	–
	النسبة المئوية	٪٧٨	٪١٥	–	–	٪٧	–
	تمثيل المستويات	٪٩٣			٪٧		

الاختبار النهائي لمقررات الفقه		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
فقه المعاملات ١ عدد فقراته (٢٥)	التكرار	١٦	٩	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٦٤٪	٣٦٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه المعاملات ٢ عدد فقراته (٢٠)	التكرار	١٧	٣	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٨٥٪	١٥٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه الأسرة ١ عدد فقراته (٢٥)	التكرار	١١	١٤	–	–	–	–
	النسبة المئوية	٤٤٪	٥٦٪	–	–	–	–
	تمثيل المستويات	١٠٠٪			–		
فقه الأسرة ٢ عدد فقراته (٢٠)	التكرار	١٣	٦	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٦٥٪	٣٠٪	–	٥٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٥٪			٥٪		
فقه الأطعمة والأيمان عدد فقراته (١٥)	التكرار	١٠	٤	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٦٧٪	٢٧٪	–	٦٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٤٪			٦٪		
فقه القضاء عدد فقراته (٢٨)	التكرار	١٥	١٢	–	١	–	–
	النسبة المئوية	٥٣٪	٤٣٪	–	٤٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٦٪			٤٪		
فقه الحدود عدد فقراته (٢٤)	التكرار	١٧	٣	–	٤	–	–
	النسبة المئوية	٧١٪	١٢٪	–	١٧٪	–	–
	تمثيل المستويات	٨٣٪			١٧٪		
فقه الجنايات عدد فقراته (٢٧)	التكرار	١١	١٢	٣	١	–	–
	النسبة المئوية	٤١٪	٤٤٪	١١٪	٤٪	–	–
	تمثيل المستويات	٩٦٪			٤٪		
فقه النوازل عدد فقراته (١٧)	التكرار	٩	٦	–	–	٢	–
	النسبة المئوية	٥٣٪	٣٥٪	–	–	١٢٪	–
	تمثيل المستويات	٨٨٪			١٢٪		
إجمالي التكرارات لجميع المقررات		١٧٨	٨٤	٣	٨	٤	–

الاختبار النهائي لمقررات الفقه	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
النسبة المئوية التقريبية لجميع المقررات	٦٤٪	٣٠٪	١٪	٣٪	١٪	–
النسبة المئوية التقريبية لتمثيل المستويات	٩٥٪			٤٪		
الترتيب	١	٢	٥	٣	٤	٦

يتضح من الجدول السابق أن الأسئلة الواردة في الاختبارات النهائية لمقررات الفقه بلغ عددها (٢٧٧) فقرةً، توزعت بنسب متفاوتة على المستويات المعرفية باستثناء مستوى التقويم الذي لم يكن له نصيب من التوفر.

حيث جاء في المرتبة الأولى مستوى التذكر بـ (١٧٨) فقرةً، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪) من المجموع الكلي للفقرات، وهذه النسبة تدلّ على أن أكثر من نصف فقرات الاختبارات النهائية لمقررات الفقه تناولت أدنى المستويات المعرفية وهو مستوى التذكر، ويُلاحظ أن جميع مقررات الفقه قد تناولت مستوى التذكر ضمن اختباراتها النهائية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة بسبب تركيز مخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات الفقه على مستوى التذكر بشكل ظاهر ما يدفع الأساتذة إلى تكثيفها في الاختبارات، بالإضافة إلى سهولة صياغة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر؛ إذ إنها غالباً ما تأتي مباشرةً ولا تحتاج إلى جهدٍ في صياغتها وإعدادها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في حصول مستوى التذكر على أعلى المستويات المعرفية تمثيلاً في أسئلة الاختبارات من بين بقية المستويات.

وجاء في المرتبة الثانية مستوى الفهم بـ (٨٤) فقرةً، وبنسبة مئوية بلغت (٣٠٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويُلاحظ أن جميع مقررات الفقه قد تناولت مستوى الفهم ضمن اختباراتها النهائية، ويعزو الباحث حصول مستوى الفهم على هذه النتيجة لعدم معرفة الأساتذة بتفاوت درجات مستويات المجال المعرفي وأن مستوى الفهم يعتبر من المستويات الدنيا في تصنيف المستويات المعرفية، بالإضافة إلى الانطباع الذهني اللغوي السائد لدى جملة من الأساتذة "أن الفقه هو الفهم" ما جعلهم يكثفون الأسئلة التي تقيس هذا المستوى العقلي، ويرون أن تحقق هذا القدر المعرفي لدى الطالب يُشعرهم بالرضا عن المخرجات التعليمية؛ لكون الطالب قد أظهر إدراكه واستيعابه لمعارف المقرر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة

رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في مجيء مستوى الفهم في المرتبة الثانية من بين بقية المستويات المعرفية في أسئلة الاختبارات.

وجاء في المرتبة الثالثة مستوى التحليل بـ (٨) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (٣٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم دراية بعض الأساتذة بتنوع درجات المستويات المعرفية، وعدم إحاطتهم بماهية مستوى التحليل، وكيفية توظيفه باعتباره أسلوبًا مهمًا ومؤثّرًا في تقويم مقررات الفقه، بالإضافة إلى التصور الخاطئ لدى بعض الأساتذة الذي يرى أن مهارة التحليل ماهي إلا تفكيك لنصوص المتن الفقهي، وتجلية غموض مفرداته ومعانيه بعيداً عن اصطلاح المتخصصين لمستوى التحليل وتطبيقاته التربوية. ويُلاحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التحليل جاءت في خمس مقررات فقط، وهي: مقرر فقه الأسرة ٢، ومقرر فقه الأطعمة والأيمان، ومقرر فقه القضاء، ومقرر فقه الحدود، ومقرر فقه الجنايات، بتكرارات محدودة للفقرات في تلك المقررات، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في حصول أسئلة مستوى التحليل على نسبة متدنية في الاختبارات بانخفاض ملحوظ بين بقية المستويات المعرفية.

وجاء في المرتبة الرابعة مستوى التركيب بـ (٤) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (١٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم مواكبة توصيفات مقررات الفقه للتوجهات التربوية الحديثة من جهة تناول مخرجات التعلم المعرفية الواردة في التوصيف لما يحقق مستوى التركيب لدى المتعلمين؛ حيث اطلع الباحث على توصيف المقررات كلها –محل الدراسة– ووجد أنها لم تستهدف المسائل الفقهية المستجدة والنوازل المعاصرة المرتبطة بموضوعات المقررات، حيث إن ذلك من أبرز تطبيقات مهارة التركيب في مجال دراسة الفقه، الأمر الذي أثر سلباً على اهتمام الأساتذة في تمثيل مستوى التركيب ضمن فقرات اختباراتهم النهائية، ولذا يُلاحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التركيب جاءت في مقررين فقط، هما: مقرر فقه العبادات٣، ومقرر فقه النوازل، بتكراراتٍ متدنية للفقرات في تلك المقررات، ومع أن مقرر فقه النوازل يعدُّ مجالاً رحباً لتوظيف مستوى التركيب كما ذكرنا سابقاً، إلا أن الاختبار النهائي للمقرر غلب عليه تفعيل المستويات المعرفية الدنيا، وهي التذكر والفهم، وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات،

٢٠٢٠م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م)؛ حيث انعدم تمثيل مستوى التركيب في أسئلة الاختبارات بتلك الدراسات.

وجاء في المرتبة الخامسة مستوى التطبيق بـ (٣) فقرات، وبنسبة مئوية بلغت (١٪) من المجموع الكلي للفقرات، ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت بسبب وجود مقررات أخرى – ضمن خطة برنامج الشريعة– أكثر قرباً لمهارة التطبيق، مثل: مقرر الفرائض، ومقرر عقود التمويل الإسلامي، ومقرر القواعد الفقهية وغيرها من المقررات، ما يجعل الأساتذة يكتفون بتحقيق مستوى التطبيق من خلال تلك المقررات، ويُغفلون تناوله في سائر موضوعات وأبواب الفقه التي يدرسها الطالب خلال مسيرته التعليمية؛ حيث لوحظ أن الفقرات التي تناولت مستوى التطبيق جاءت في مقرر واحد فقط، وهو: مقرر فقه الجنايات، بتكراراتٍ محدودة للفقرات في هذا المقرر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م؛ دراسة العمادي، ١٩٩٨م) في مجيء أسئلة مستوى التطبيق في الاختبارات بنسبة متدنية جداً من بين بقية المستويات.

وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة مستوى التقويم، الذي لم يقف الباحث على أيّ فقرة تناولت هذا المستوى في جميع نماذج الاختبار النهائي لمقررات الفقه، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظرة السائدة عند جملة من الأساتذة، وهي أنّ الجانب النقدي الفقهي مهارة متقدمة تناسب المستوى العلمي لطلاب الدراسات العليا، لارتباطها غالباً بمناقشة الأقوال والترجيح بينها والاحتجاج للقول المختار، ويغفلون عن التطبيقات الأخرى لمهارة التقويم التي تتناسب مع طلاب البكالوريوس، مثل: مناقشة قول المذهب إذا خالف نصاً واضحاً صريحاً وغير ذلك، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (دراسة الشقيرات، ٢٠٢٠م؛ دراسة رسلان، ٢٠١٧م) من حيث انعدام مجيء أي أسئلة تمثل مستوى التقويم مطلقاً في الاختبارات.

وبالنظر إجمالاً للنتائج السابقة، يظهر أن الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ركزت تركيزاً ظاهراً على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وعلى مستويي التذكر والفهم تحديداً؛ حيث حقق هذان المستويان نسبة (٩٤٪)، بينما حققت المستويات الدنيا مجتمعةً (التذكر والفهم والتطبيق) نسبة (٩٥٪) من مجموع الفقرات، في حين ظهرت المستويات العليا بتمثيل منخفض جداً على الرغم من مجيء مستوى التحليل في الترتيب الثالث إلا أنه جاء بنسبة

متدنية وهي (٣٪)، في حين لم تحقق المستويات العليا مجتمعةً (التحليل، التركيب، التقويم) سوى نسبة (٤٪) من مجموع الفقرات، ويعزو الباحث هذه النتيجة بشكل مجمل لعدة أسباب –تضاف إلى الأسباب الخاصة التي ذكرها الباحث سلفاً ضمن تناول كل مستوى في العرض السابق– وهي: عدم إدراك بعض أساتذة مقررات الفقه لتنوع المستويات المعرفية وتفاوت درجاتها، أو عدم معرفتهم بماهية التحليل والتركيب والتقويم، وأنها تقع ضمن المستويات المعرفية العليا التي يجب العناية بها والعمل على تكثيفها، أو عدم درايتهم بأسلوب تحقيقها، وبطريقة توظيفها في أسئلة مقررات الفقه؛ بسبب تخرجهم من كليات شرعية، وعدم حصولهم على تأهيل تربوي في مرحلة البكالوريوس، أو حصولهم على تأهيل تربوي نظري في مرحلة البكالوريوس دون ممارسة عملية تطبيقية، وكذلك عدم إدراكهم لضرورة تضمين جميع المستويات المعرفية بشكل متوازن في اختبار كل مقرر دراسي، حيث يُلاحظ من خلال العرض السابق للنتائج عدم وجود مقرر واحد حقّق جميع المستويات المعرفية ضمن اختباره النهائي، مما يشير إلى أن الفقرات التي تناولت المستويات المعرفية العليا –على الرغم من محدوديتها– جاءت مصادفةً وتوافقاً وليس قصداً من أستاذ المقرر، وقد اتفقت النتيجة المجملة للدراسة مع نتائج (دراسة عثمان وعبدالله، ٢٠١٦م؛ دراسة ملاك، ٢٠١٤م؛ دراسة قدف، ٢٠٠٩م) والتي خرجت بأن أسئلة الاختبارات ركّزت بشكل ظاهر على المستويات الدنيا في مقابل إهمالها للمستويات العليا من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية لأساتذة مقررات الفقه تهدف إلى تعريفهم بتصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وتوعيتهم بأهمية توظيفه في تقويم المقررات، لاسيما في الاختبارات النهائية.

٢. عقد ورش عمل لأساتذة مقررات الفقه تهدف لتدريبهم وتمهيرهم على تضمين قياس المستويات العليا من تصنيف بلوم في أسئلة الاختبارات النهائية.

٣. مراجعة وتطوير توصيفات مقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة؛ بحيث تتضمن مخرجاتها جميع المستويات المعرفية من تصنيف بلوم، عوضاً عن تركيزها الحالي على مستوى التذكر.

٤. إعداد دليل للمواصفات الفنية اللازم توافرها في أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة؛ بحيث يتضمن ذلك الدليل الوزن النسبي لتمثيل المستويات المعرفية كلها تمثيلاً متوازناً بما يناسب كل مقرر، وبما يتماشى مع مخرجات التعلم المعرفية في التوصيف بعد تطويره.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

١. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه في إحدى مراحل التعليم العام في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

٢. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء مهارات التفكير الفقهي.

٢. إجراء دراسة لتحليل محتوى أسئلة الاختبارات النهائية لمقررات أصول الفقه ببرنامج بكالوريوس الشريعة في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.

المراجع

المراجع العربية:

آل عوض، يحيى علي. (٢٠٠٧م). استخدام إستراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي [رسالة ماجستير]. جامعة الملك خالد، كلية التربية.

توصيف برنامج بكالوريوس الشريعة التابع لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الملك فيصل. (٢٠٢٢م).

الحامد، عبد الله حامد. (٢٠٢٠م). مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٦ (٣)، ٦٤٧ – ٦٧٥ .

الخطيب، إبراهيم عبد الله. (٢٠٢١م). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتابي التجويد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، ٢ (٧)، ١١٣ – ١٤١ .

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤م). المنهج المدرسي المعاصر. دار الرشد.

الدليمي، عصام، صالح، علي. (٢٠١٤م). البحث العلمي أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

رسلان، عبد الغفور. (٢٠١٧م). تقويم أسئلة امتحانات اللغة العربية في الشهادة الدينية العالية الماليزية في ضوء مستويات بلوم المعرفية [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية.

شحاتة، حسن، النجار، زينب. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا، صادق، يسرية، القرني، محمد، مطحنة، السيد. (٢٠١٣م). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة الشقري.

الشقيرات، غازي عبد الله. (٢٠٢٠م). تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في الأردن لمادة تاريخ الأردن في ضوء مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٤)، ١ – ١٣ .

شومر، توفيق. (٢٠١١م). مهارات التفكير. شركة الشرق الأوسط للطباعة، بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة فيلادلفيا.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه أسسه استخداماته. دار الفكر العربي.

عثمان، زليخة عبد العزيز، عبد الله، أحمد عبد الله. (٢٠١٦م). تقويم أسئلة امتحانات شهادة التعليم الأساسي في مادة الفقه والعقيدة في ولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢ (١٧)، ٨٠ – ٩١ .

عرفان، خالد محمود. (٢٠٠٨م). المناهج المدرسية. مكتبة الرشد.

العمادي، أمينة عباس. (١٩٩٨م). دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٤ السنة السابعة، ٢٣ – ٥٩ .

العمر، عبد العزيز سعود. (٢٠٠٧م). لغة التربويين. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عمرو، أيمن، يحيى، عيد، محمد، مصطفى. (٢٠١٣م). الأهداف التربوية. زمزم ناشرون وموزعون.

الغدوني، عبد الله بن محمد. (٢٠٢١م). التفكير الفقهي ومهاراته الأساسية لطلاب الكليات الشرعية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة تعز فرع التربة، ٢٢ ، ٥٢ – ٧٧ .

قدف، ساتي جمعة. (٢٠٠٩م). تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية للأعوام ٢٠٠٣ – ٢٠٠٦م في مقرر الكيمياء [رسالة ماجستير]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية بالخرطوم.

قطامي، يوسف، قطامي، نايفة. (٢٠٠٠م). سيكولوجية التعلم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٨م). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، وائل عبد الله، عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢م). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. دار المسيرة.

المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي. (٢٠٢٠م). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.

المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس. (٢٠٢٠م). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.

المفدى، عمر عبد الرحمن. (٢٠٠٦م). علم نفس المراحل العمرية. مطبعة دار طيبة.

ملاك، حسن علي. (٢٠١٤م). مدى تحقيق أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث الكيمياء في الأردن لمستويات هرم بلوم المعدل. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٣٧ ، ١ – ٣٨ .

ترجمة المراجع العربية:

Āl ʻAwaḍ, Yaḥyá ʻAlī. (2007m). istikhdām istirātījīyah qā'imah ʻalá al-as'ilah Dhāt al-mustawayāt al-maʻrifīyah al-ʻUlyā fī tadrīs al-ʻUlūm wa-atharuhā fī al-taḥṣīl wa-Tanmiyat al-tafkīr al-istidlālī ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. Jāmiʻat al-Malik Khālid, Kullīyat al-Tarbiyah, [Risālat mājistīr]

Tawṣīf Barnāmaj bakālūriyūs al-sharīʻah al-tābiʻ li-Kullīyat al-sharīʻah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, Jāmiʻat al-Malik Fayṣal. (2022m)

al-Ḥāmid, ʻAbd Allāh Ḥāmid. (2020m). Madá taḍmīn mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī fī muqarrarāt al-fiqh lil-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar, 186 (3), 647-675

al-Khaṭīb, Ibrāhīm ʻAbd Allāh. (2021m). taḥlīl al-as'ilah altqwymyh al-wāridah fī Kitābī al-tajwīd lil-marḥalah al-ibtidā'īyah fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat Jāmiʻat al-Jawf lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 2 (7), 113-141

al-Khalīfah, Ḥasan Jaʻfar. (2014m). al-manhaj al-Mudarrisī al-muʻāṣir. Dār al-Rushd

al-Dulaymī, ʻIṣām, Ṣāliḥ, ʻAlī. (2014m). al-Baḥth al-ʻIlmī ususuhu wa-manāhijuh. Dār al-Riḍwān lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ

Raslān, ʻAbd al-Ghafūr. (2017m). Taqwīm as'ilat imtaḥānāt al-lughah al-ʻArabīyah fī al-shahādah al-dīnīyah al-ʻĀlīyah al-Mālīzīyah fī ḍaw' mustawayāt blwm al-maʻrifīyah. al-Jāmiʻah al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah bi-Mālīziyā, Kullīyat Maʻārif al-waḥy wa-al-ʻUlūm al-Insānīyah, [Risālat mājistīr]

Shiḥātah, Ḥasan, al-Najjār, Zaynab. (2003m). Muʻjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah

al-Shirbīnī, Zakarīyā, Ṣādiq, ysryh, al-Quranī, Muḥammad, mṭḥnh, al-Sayyid. (2013m). Manāhij al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʻīyah. Maktabat al-Shaqarī

al-Shuqayrāt, Ghāzī ʻAbd Allāh. (2020m). taḥlīl as'ilat imtaḥānāt al-thānawīyah al-ʻĀmmah fī al-Urdun lmādh Tārīkh al-Urdun fī ḍaw' mustawayāt al-majāl al-maʻrifī Ḥasab taṣnīf blwm. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15 (4), 1-13

Shawmar, Tawfīq. (2011M). mahārāt al-tafkīr. Sharikat al-Sharq al-Awsaṭ lil-Ṭibāʻah, bi-daʻm min ʻImādat al-Baḥth al-ʻIlmī wa-al-Dirāsāt al-ʻUlyā bi-Jāmiʻat Fīlādilfiyā

Ṭuʻaymah, Rushdī. (2004m). taḥlīl al-muḥtawá fī al-ʻUlūm al-Insānīyah, mafhūmuhu ususuhu astkhdāmāth. Dār al-Fikr al-ʻArabī

ʻUthmān, Zulaykhah ʻAbd al-ʻAzīz, ʻAbd Allāh, Aḥmad ʻAbd Allāh. (2016m). Taqwīm as'ilat imtaḥānāt shahādat al-Taʻlīm al-asāsī fī māddat al-fiqh wa-al-ʻaqīdah fī Wilāyat al-Kharṭūm. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʻat al-Sūdān lil-ʻUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā, 2 (17), 80-91

ʻIrfān, Khālid Maḥmūd. (2008M). al-Manāhij al-madrasīyah. Maktabat al-Rushd

al-‘Imādī, Amīnah ‘Abbās. (1998M). dirāsah muqāranah fī taḥlīl maḍmūn as’ilat kutub al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah wāmthānāthā lil-marḥalah al-i‘dādīyah bi-Dawlat Qaṭar. Majallat Markaz al-Buḥūth al-Tarbawīyah bi-Jāmi‘at Qaṭar, 14 al-Sunnah al-sābi‘ah, 23-59

al-‘Umr, ‘Abd al-‘Azīz Sa‘ūd. (2007m). Lughat al-Tarbawīyīn. Maktab al-Tarbiyah al-‘Arabī li-Duwal al-Khalīj

‘Amr, Ayman, Yaḥyá, ‘Īd, Muḥammad, Muṣṭafá. (2013m). al-ahdāf al-Tarbawīyah. Zamzam Nāshirūn wa-Muwazzi‘ūn

Alghdwny, ‘Abd Allāh ibn Muḥammad. (2021m). al-tafkīr al-fiqhī wa-mahārātuh al-asāsīyah li-ṭullāb al-Kullīyāt al-shar‘īyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, Dā’irat al-Dirāsāt al-‘Ulyā wa-al-Baḥth al-‘Ilmī, Jāmi‘at Ta‘izz Far‘ al-turbah, 22, 52-77

Qaddafi, Sātī Jum‘ah. (2009M). taḥlīl wa-taqwīm as’ilat imtaḥānāt al-shahādah al-thānawīyah lil-a‘wām 2003 – 2006m fī muqarrir al-kīmiyā’, Jāmi‘at al-Sūdān lil-‘Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā. Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Kharṭūm, [Risālat mājistīr]

Qaṭāmī, Yūsuf, Qaṭāmī, Nāyfah. (2000M). Saykūlūjīyat al-ta‘allum al-Ṣafī. Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘

al-Kubaysī, ‘Abd al-Wāḥid. (2008M). Tanmiyat al-tafkīr b’sālyb mshwqh. dybwnw lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘

Muḥammad, Wā’il ‘Abd Allāh, ‘Abd al-‘Aẓīm, Rīm Aḥmad. (2012m). taḥlīl muḥtawá al-manhaj fī al-‘Ulūm al-Insānīyah. Dār al-Masīrah

al-Mu‘jam al-muwaḥḥad li-muṣṭalaḥāt al-ishrāf al-tarbawī. (2020m). al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm, Maktab tansīq al-Ta‘rīb

al-Mu‘jam al-muwaḥḥad li-muṣṭalaḥāt al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. (2020m). al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm, Maktab tansīq al-Ta‘rīb

al-Mufaddá, ‘Umar ‘Abd al-Raḥmān. (2006m). ‘ilm nafs al-marāḥil al-‘Umarīyah. Maṭba‘at Dār Ṭaybah

Malāk, Ḥasan ‘Alī. (2014m). Madá taḥqīq as’ilat imtiḥān shahādat al-dirāsah al-thānawīyah al-‘Āmmah lmbḥth al-kīmiyā’ fī al-Urdun li-mustawayāt Haram blwm al-mu‘addal. al-Majallah al-Tarbawīyah, Jāmi‘at Sūhāj, Kullīyat al-Tarbiyah, 37, 1-38

المراجع الأجنبية:

Krulike, Stephen, and Jesse A. (1993). Reasoning and Problem Solving: A Handbook for Elementary School Teachers.

Yearbook of the National Council of Teacher of Mathematics. (1999). National Council of Teacher of Mathematics.

حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي كعوامل مفسرة لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب جامعة القصيم

The Ego States (Parent, Adult, Child) in Context of Transactional Analysis Theory as Explanatory Factors for Behavioral Patterns and Social Interaction among University Students

إعداد

د. أحمد بن مجاور عبد العليم

أستاذ الصحة النفسية المشارك

قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم

Dr. Ahmed bin Megawer Abdelaliem

Associate Professor of Mental Health

Department of Psychology - Faculty of Languages and Humanities - Qassim University

Email: a.abdelaliem@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-016

د. أحمد بن مجاور عبد العليم

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢٥ م

المستخلص

يهدف البحث إلى التعرف على حالات الأنا السائدة لدى طلاب الجامعة كعوامل مفسرة لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الاختلافات بين الذكور والإناث في حالات الأنا الثلاثة، والفروق في الأنماط السلوكية والتفاعل الاجتماعي الراجعة إلى حالات الأنا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمقارن. وتكونت عينة البحث من (٣٤٣) طالباً وطالبة من كليات جامعة القصيم (٤٥ طالباً، ٢٨٣ طالبة). طبق عليهم استبيان التحليل التفاعلي واختبار الأنماط السلوكية، ومقياس التفاعل الاجتماعي. وتوصلت نتائج البحث إلى أن حالة الأنا الوالد هي السائدة لدى الطلاب بالتداخل مع حالة الأنا الطفل واستبعاد حالة الأنا الراشد، كما أن هناك فروقا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في حالات الأنا (الوالد، الطفل) لصالح مجموعة الإناث وفي حالة الأنا الراشد لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط السلوك (أ، ب) لدى الطلاب راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاث (الوالد، الراشد، الطفل)، كما توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الاجتماعي (المرتفع والمنخفض) لدى الطلاب، تعزى لحالات الأنا الثلاثة (الوالد، الراشد، الطفل)، وتوصلت النتائج أيضا إلى أن الإيجوغرام Egogram لحالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) يمكن استخدمها كأداة للكشف عن أنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. وتوصل البحث لعدة توصيات، أهمها التعرف على حالات الأنا المستخدمة لدى الطلاب، ودورها في التواصل مع أقرانهم ومعلميهم بالبيئة التعليمية.

كلمات مفتاحية: حالات الأنا، التحليل التفاعلي، أنماط السلوك، التفاعل الاجتماعي، طلاب الجامعة.

Abstract

The research aims to identify the prevailing ego states among university students as explanatory factors for Behavioral Patterns and social interaction among university students, examining gender differences in the three ego states, and the variations in behavioral patterns and social interaction related to ego states. The research method is descriptive, analytical, and comparative. The research sampled 343 students (45 males, 283 females) from Qassim University. The research tools included the Transactional Analysis Questionnaire, Behavioral Patterns Test, and Social Interaction Scale.The findings indicated a predominance of the Parent ego state, intertwined with the Child ego state, and excluding the Adult ego state. Statistically significant gender differences were observed in the Parent and Child ego states (favoring females) and in the Adult ego state (favoring males). Behavioral patterns (A, B) also showed significant differences due to the three ego states (Parent, Adult, Child), as did levels of social interaction (high and low), attributable to these ego states. The egogram effectively explored behavioral and social interaction patterns among students. The research reached several recommendations, the most important of which is identifying the ego states used by students, and their role in communicating with their peers and teachers in the educational environment.

Keywords: Ego States, Transactional Analysis, Behavioral Patterns, and Social interaction, University Students.

المقدمة

يُعدّ التفاعل الاجتماعي أمراً أساسياً لبناء العلاقات وتبادل الأفكار وتبادل المعلومات والحفاظ على الانتماء إلى مجموعة أو مجتمع، وقد يحدث في سياقات مختلفة مثل العمل والمدرسة والعائلة والأصدقاء ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها، ويلعب دوراً حاسماً في بناء الشخصية والتكيف الاجتماعي والرفاه العاطفي (Laursen & Collins, 2009)، فمن خلال التفاعل والتواصل بين الأفراد والجماعات تبرز شخصية الفرد وأنماطه السلوكية؛ فطبيعة التفاعل الاجتماعي تؤثر على بناء الشخصية والسلوك الاجتماعي، ومن ثم يؤثر على نمط السلوك واستجابات الفرد للآخرين (الركابي، ٢٠١٨؛ Brown, 2000; Collins & Steinberg, 2006).

ويشير التفاعل الاجتماعي إلى قدرة الفرد على التعايش واقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين (عسكر، ٢٠٠٨). ويظهر ذلك من خلال التفاعلات الإيجابية كالتعاون والمشاركة والتكيف والتوافق والتكامل والتبادل، أو التفاعلات السلبية كالصراع، والنزاع، والتنافس، والتعصب، والتمييز، أو التفاعلات المتناقضة كالتنافس والمشاركة (العتوم، ٢٠٠٨؛ Barus-Michel, et al., 2016). بينما تُعدّ مشكلة التفاعل الاجتماعي من المشكلات الإنسانية التي قد يُواجهها الفرد في الواقع الحالي، وتظهر في عدم القدرة على إقامة علاقات إيجابية؛ تؤدي إلى عزلة الفرد، وإصابته ببعض المشكلات النفسية (أبو النيل، ٢٠٠٩).

ومن السمات التي تتشكل نتيجة التفاعلات بالبيئة الاجتماعية، النمط السلوكي للفرد، والذي يشير إلى سلوك متكرر وملموس يمكن تحديده وتحليله لدى الفرد في تعاملاته مع الآخرين أو بين الجماعات؛ حيث ترتبط هذه الأنماط بجوانب مختلفة من السلوك، مثل التفاعلات الاجتماعية واتخاذ القرارات والاستجابات العاطفية وغيرها (APA, 2018). ويُعرف النمط السلوكي بأنه الطريقة أو الأسلوب الخاص والمميز للفرد عند الاستجابة للمواقف الحياتية المختلفة، وفي التعامل مع الآخرين، ويتميز بمستوى من الترتيب والتنظيم الذي يوفر حدًا مقبولًا من الفهم والضبط والتنبؤ بالسلوك (عبدالخالق، ٢٠٠٠). وهو أسلوب سلوكي ينمو من خلال التفاعل في البيئة الاجتماعية بين متطلبات البيئة والسمات الشخصية للفرد (يوسف، ٢٠٠٠). ومن ثم فإن معرفة الفرد بنمط سلوكه الخاص يساعده على إدارة التواصل بشكل أفضل، والاستقرار والكفاءة

في حياته، وأداء المهام بطريقة معينة، والتخطيط واتخاذ القرارات، وإدارة الصراعات (Prochaska & Norcross, 2010).

ومن أنواع الأنماط السلوكية التي قد يظهرها الأفراد في تعاملاتهم مع الآخرين، النمط السلوكي (أ)؛ وهو سمة عامة تمثل استعداداً عامًا أو مجموعة خصائص تظهر في الميل للاستجابة للمثير المحدد بزملة من السلوكيات والخصال النفسية، تظهر في السلوك التعبيري والمنافسة والسرعة والنشاط، والعدائية والاندفاع وانخفاض الصبر والانفعالية، والكفاح من أجل الإنجاز، وحب المنافسة والخصومات والخلافات (باظة، ٢٠٠٣). بالإضافة إلى الدقة والمثابرة والجدية والتنظيم، والشعور بالتوتر الذهني والعضلي وسرعة الانفعال، والحذر والاحتراس الزائد، والانهماك في العمل، وكبت الأعباء والتعب والانهماك في عدة نشاطات بنفس الوقت، والصرامة، والرغبة العالية في المنافسة للوصول للتميز والتفوق، وعدم الصبر، وتجنب التفاعلات الاجتماعية عند التعرض للمشكلات (صمادي وغوانمة، ٢٠١٢).

ويقابله بالطرف المقابل النمط السلوكي (ب)؛ الذي يتسم أفراده بأنهم أكثر تحرراً من العدوان، ولديهم قدرة على الاسترخاء والمشاركة في الأنشطة الترويحية دون الحاجة إلى إثبات التفوق، وعدم الإحساس بضغط الوقت وعدم المنافسة (عبدالخالق، ٢٠٠٠، ٢٠٠٢). كما يتميزون بأن لديهم القدرة على التعاطف والتسامح والإنصات للآخرين وعدم مقاطعتهم، والتفاهم والثقة مع الآخرين، والقدرة على تحمل الضغوطات والمسؤوليات، والمشاركة في الأنشطة المتعددة (الخديم وقليل، ٢٠١٦).

ومن النظريات النفسية التي تفسر أنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي والتواصل بين الأفراد؛ نظرية التحليل التفاعلي Transactional analysis (TA) وهي إحدى نظريات الشخصية، وضعها إريك بيرن وزملاؤه (١٩٦١- ١٩٦٦) (ستوارت وفان جوينز، ٢٠٢١). وتُستخدم في تفسير وفهم السلوك البشري والتواصل الفعّال مع الآخرين، والوعي بالذات من خلال دراسة حالات الأنا: الوالد، الطفل، والراشد (Stewart & Joines, 2008) .

وتمثل حالات الأنا الوظيفية (الأنا الوالد، والأنا الراشد، والأنا الطفل)، نظامًا مترابطًا من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وهي بنية نظرية أساسية في التحليل التفاعلي قدمها بيرن في

دراسته للشخصية؛ حيث تتضمن حالة الأنا الوالد: الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تم استيعابها في الطفولة من قبل الوالدين، وتتضمن حالة الأنا البالغ: قدرة الفرد على التعرف والتمييز بين التجارب الداخلية والواقع الخارجي واختبار الواقع، بينما تعتبر حالة الأنا الطفل بنية مرتبطة بالعواطف والغرائز والاحتياجات وتحتوي داخلها على جميع التجارب السابقة للفرد (Hay, 1992; Levin, 2015).

وتعتبر حالات الأنا جزءا من الشخصية، وهي الواقع الذي يُعيشه الشخص فعلاً من ذاته العقلية والجسدية أو مجموعة مميزة من الأنماط السلوكية (Stewart, 2008; Tudor, 2010). وتظهر حالات الأنا من خلال أنواع التفاعلات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، وأنماط السلوك التعبيرية، ويتجلى ذلك في التفاعلات أو المعاملات المتكاملة وتحقيق التواصل بين الفرد والآخر بنفس حالة الأنا (الوالد– الوالد، الطفل–الطفل، الراشد– الراشد). وفي أحيان أخري تحدث بعض التفاعلات ذات النمط السلبي للتواصل أثناء التعاملات المتداخلة أو المتقاطعة، عندما يستخدم الأشخاص حالات الأنا المختلفة غير المتوافقة: الطفل المتكيف مقابل الوالد المسيطر، أو حالة الأنا الراشد مقابل حالة الوالد المسيطر، أو حالة الطفل الطبيعي مقابل حالة الوالد الراعي (Steiner, 1990). وترتبط حالة الأنا الراشد بالجوانب العقلانية والتحليلية والمنطقية في السلوك الشخصي، بينما تظهر حالة الأنا الوالد المحب والراعي من خلال الاهتمام والدعم وتشجيع الآخرين، بينما ترتبط حالة الوالد المسيطر من خلال التعبير عن النقد ووضع الحدود والالتزام بالقواعد والأعراف، في حين يظهر السلوك العاطفي والاندفاعي والمفاجئ في حالة الأنا الطفل الطبيعي الحر، بينما يتضمن حالة الطفل المتكيف الانحياز والطاعة والتكيف والامتثال لمطالب الآخرين في حالة الأنا الطفل المتكيفة (Levin, 2015).

ويتم تنشيط حالة الأنا الوالد في المواقف التي تؤدي فيها ذكريات الطفولة إلى التأثير في الأفعال والسلوكيات والتحفظات التي قدمها الولدين للفرد في مرحلة طفولته؛ ويتجلى ذلك في الأوامر أو الأسلوب التنظيمي والوقائي تجاه الآخرين (Barrow & Newton, 2004). وتنقسم حالة الأنا الوالد إلى نمطين هما: الوالد المسيطر أو الناقد؛ ويتميز بالاستبداد، والتسلط، والإلحاح في طلب الأشياء، والسيطرة، والتهكم على الآخرين، والشدة والقوة، وعدم التسامح، والإزعاج، والعناد، والتحامل والصرامة، أما حالة الوالد الراعي؛ فتتسم بالحنان، والرعاية، والتسامح، والكرم،

واللطف، والتعاون، والعطف، والمدح، والود، والتفاهم، وعدم الأنانية، والدفء (Williams & Williams, 1980). ويُفترض بيرن وجود حالات الأنا في كل فرد، وقد تنشط أي حالة للأنا في أي وقت، وحسب الموقف والسياق الاجتماعي (Parveen & Haque, 2002).

وتظهر حالة الأنا الراشد عندما يبدأ الفرد في التظاهر بالنشاط والحيوية، والاتزان الانفعالي، والتحكم في المشاعر الناتجة عن حالة الأنا الطفل وتحفظات حالة الأنا الوالد، ومن هنا يأتي الدور الرئيس للراشد في أن يكون موضوعيًا ومنطقيًا في التعامل مع الحقائق الداخلية والخارجية (Barrow & Newton, 2004). وتظهر حالة الأنا الراشد في سلوكيات: اليقظة والحذر، والقدرة والكفاءة، والتفكير الواضح، والفعالية والنشاط، والعدل، والمنطق، والعلمية، والموضوعية، والتنظيم، والدقة، والتعقل، وغير العاطفية (Williams & Williams, 1980).

في حين أن حالة الأنا الطفل مرتبطة بالتعبير الطبيعي والتلقائي والعاطفي والغريزي عن العالم الداخلي، والتي تؤدي إلى أنواع مختلفة من العواطف والمشاعر التي تسيطر علينا في العديد المواقف الحياتية (Barrow & Newton, 2004; Dawson, 2013). وتظهر سلوكيات حالة الأنا الطفل في جانبين، هما: الطفل الحر، ويتسم بالمغامرة، والحنان، وحب الأنشطة، والحماسة، والانفعال، وروح الدعابة، وسعة الخيال، والتلقائية، والسعي للمتعة، وعدم التقيد بالنظم، وهناك الطفل المتكيف، ويتميز بالقلق، واللامبالاة، والجدل، والتكبر، والإحراج، وكثرة الشكوى، والتشويش، والعدوانية، والاتكالية، والاندفاعية، وتقلب المزاج، والتوتر (Williams & Williams, 1980).

وثمة علاقة وثيقة بين حالات الأنا وأنماط السلوك؛ حيث تؤثر حالات الأنا في النمط السلوكي للفرد، من خلال تشكيل الطريقة التي يدرك بها المواقف والتعاملات، واستجابته لمختلف المواقف والتجارب (Barrow & Newton, 2004; Dawson, 2013). وتكشف الأبحاث عن وجود ارتباط بين حالات الأنا والنمط السلوكي لدى الأشخاص؛ حيث تبين أن الأشخاص الذين لديهم حالة الأنا الوالد عالية يميلون للأسلوب القائم على السيطرة والتنظيم، أما الأشخاص الذين لديهم حالة الأنا الراشد فيعتمدون الأسلوب القائم على المنطق والموضوعية والعقلانية، في حين أن الأشخاص ذوي حالات الأنا الطفل يميلون إلى الاندفاعية (Kaygusuz & Ozpolat, 2016; Bekir, 2022). بالإضافة إلى أن حالة الأنا الوالد المحب لها علاقة إيجابية قوية مع سمة

الشخصية اللطيفة والمتعاطفة، وحالة الأنا البالغ لها علاقة إيجابية مع سمة الشخصية العاقلة أو الضمير، أما حالة الأنا الطفل فلها علاقة إيجابية مع سمة الشخصية المنفتحة والراضية عن الحياة المهنية (Bekir, 2022; Ciucur, 2013).

وأكدت دراسة بكير وتاير (٢٠٢٣) Bekir and Tair وجود اختلافات كبيرة بين حالات الأنا الراشد والطفل، والوالد الراعي، والوالد المسيطر لدى المراهقين في التفاعل الاجتماعي وأنماط السلوك؛ حيث تبين أن حالة الأنا الوالد تظهر بشكل أكبر في تعاملاتهم وتعبيرهم عن أنفسهم بالتواضع والشك في النفس، وتقدير أقل لنجاحاتهم، بالإضافة إلى الثقة والصلابة في سلوكهم. كما أشار موموبو وماسامي (١٩٩٥) Momoyo and Masami بأن الأشخاص ذوو النمط السلوكي (أ)، يتميزون بارتفاع حالة الأنا الوالد الناقد؛ نظرًا لخصائصهم الشخصية المتمثلة في الهيمنة والعدوانية والانتقادية، كما تظهر حالة الأنا الطفل التي تتسم بالحرية والاستقلالية، في هذا النمط السلوكي، من خلال عدم التعاون ومشاعر الضغط المستمر، والرغبة على إنجاز الأعمال بكفاءة. كما أشار جونج (٢٠١٥) Jung وأليبيفا (٢٠١٧) Alipieva أن هناك تأثيرات واضحة لحالات الأنا على العلاقات الشخصية للأفراد، وعلى التفاعلات والتعاملات الأكاديمية بين الطلاب وبين معلميهم.

وأكدت نتائج بعض الدراسات على أن حالات الأنا تؤثر بشكل كبير على التواصل والعلاقات من الآخرين وإدراكهم لها والاستجابة لها؛ فعندما يكون الأفراد في حالة الأنا الطفلية، قد يتفاعلون بمشاعر الضعف أو الأذى أو الدفاع، بينما تؤدي حالة الأنا الوالدية إلى أسلوب تواصل أكثر رعاية أو انتقادًا، في حين ترتبط حالة الأنا البالغ بنهج أكثر عقلانية وموضوعية في التواصل (Alkasir, et al., 2017; Singh & Shukla, 2023). ومن هنا فإن فهم حالات الأنا والتعرف عليها يمكن أن يساعد الأفراد على تحسين تواصلهم وعلاقاتهم من خلال تعزيز تفاعلات أكثر فعالية مع الآخرين.

ويمكن التعبير عن حالات الأنا في شكل مخطط بياني اقترحه دوساي Dusay 1972، تحت مصطلح الإيجوغرام Egogram (مخطط حالات الأنا) ليعبر عن القوة النسبية لحالات الأنا المختلفة أو درجة استخدام الشخص لحالات الأنا الوظيفية [الوالد الناقد (CP)، والوالد الراعي والمحب (NP)، والبالغ (A)، والطفل الحر (FC)، والطفل المتكيف (AC)] (ستوارت وفان جوينز،

٢٠٢١)، ويعتقد دوساي Dusay أن لكل شخص إيجوغرام فريدًا ومميزًا، يتسم بالتماسك ويتضح في أسلوب التصرف والتفاعل عبر المواقف والأحداث المختلفة (Parveen & Haque, 2002).

ومن هنا فإن فهم وتفسير حالات الأنا يمكن أن يكون مفيدًا في تحديد أنماط السلوك، التي قد تسهم في المشاعر العواطف السلبية أو التجارب غير السارة والتفاعل الاجتماعي، ومن ثم العمل على تغيير أنماط السلوك غير الملائمة والوصول إلى حالات الأنا الإيجابية، وتحسين قدرة الأفراد على التواصل بفعالية في سياقات اجتماعية مختلفة وتحسين جودة الحياة لديهم.

مشكلة البحث:

قد يعاني الطلاب ذوو التفاعل الاجتماعي الضعيف من العزلة وضعف التواصل والعلاقات الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى صعوبات في الحياة الجامعية، والافتقار إلى التقاليد الجامعية الهادفة في العلاقات المتبادلة مع الزملاء والأساتذة والعاملين، بالإضافة إلى عدم الحصول على المكانة الاجتماعية المناسبة والقبول بين الآخرين. وفي ضوء ذلك فإن حاجة الفرد إلى التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في الوسط الجامعي تعد ضرورة اجتماعية لتطوير العلاقات المتبادلة بين الطلاب من حيث التعاون والمساعدة في طلب العلم (Collins, Repinski, 2001). بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي النمط السلوكي (أ)، قد يظهرون سلوكيات تتسم بعدم الأمان وانخفاض تقدير الذات وتصلب الرأي، مما يؤدي إلى القلق والاكتئاب والشعور بالإحباط الناتج عن الفشل في العلاقات الاجتماعية في حين أن الطلاب ذوي النمط السلوكي (ب)؛ يتسمون بأنهم أكثر تحرراً من العدوانية والضغوط، والتعاطف مع الآخرين والثقة بالنفس (عبدالخالق، ٢٠٠٠، ٢٠٠٢).

ومن العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي والنط السلوكي للأفراد حالات الأنا، وهو ما أكدته درسة جونج Jung (٢٠١٥) ومدي تأثير حالات الأنا على العلاقات الشخصية بين الأفراد، في حين أشارت دراسة باروو Barrow (٢٠١٥) أن فهم حالات الأنا يساعد على تفسير الصراعات وفهم العلاقات بين الطلاب بالمدارس، وهو ما أكدته دراسة بارفين وهاكو Parveen and Haque (٢٠٠٢) ، بأن حالات الأنا لدى الفرد، تنشط حسب الموقف والسياق الاجتماعي، مما يؤثر على شكل التفاعلات والعلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، توجد علاقة بين حالات الأنا وأنماط السلوك، وهو ما أكدته دراسة مومويو وماسامي (١٩٩٥)

Momoyo and Masami. كما أن تحديد حالات الأنا، يعزز الوعي بالذات لدي الأفراد ويساعدهم في فهم سلوك الآخرين وتعاملاتهم الاجتماعية (Barrow & Newton, 2004)، ويُمكننّا من التنبؤ بطبيعة العلاقات الاجتماعية (رحماني، ٢٠١٧)، والكشف عن أنماط التواصل وإدارة الصراعات في القاعات الدراسية، وعمليات التواصل بين الطلاب، وبين المعلمين (Barrow & Newton, 2004).

كما أشارت نتائج دراسة المشاط (٢٠٠٨) إلي وجود علاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، وأن الأشخاص الذين يتسمون بالنمط السلوكي السابق، يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، ويبدون كما لو كانوا في معركة دائمة مزمنه. بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت دراسة فريدمان (١٩٩٥) Friedman إلى مساهمة أنماط سلوك الطلاب في التنبؤ بالاحتراق بضعف التواصل الاجتماعي. وأوضحت دراسة كوروتكوف وأخرين (٢٠١٠) Korotkov, et al. أن الأفراد ذوي النمط السلوكي من النوع (ب) ينخرطون في سلوكيات أكثر وقائية وأقل ارتباطًا بالمخاطر مقارنة بالنمط السلوكي (ب)، مع القدرة على التنظيم الذاتي في المواقف الضاغطة. كما أكدت دراسة (٢٠١٠) Tudor على أن تفسير حالات الأنا الوظيفية ذات أهمية في فهم الشخصية الأنسانية، وحل الصراعات العلائقية، وفي عملية العلاج النفسي المرتبط بالعلاقات بين الأقران والأزواج، وهو ما أكدت دراسة (٢٠١٨) Abramowitz & Torem.

ويحاول الباحث في هذه الدراسة، استكشاف العلاقة بين حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) وأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب؛ لما لذلك من أهمية بحثية، كما أشارت إلى ذلك دراسة بكير وتاير (٢٠٢٣) Beki and Tair ودراسة موموبو وماسامي (١٩٩٥) Momoyo and Masami، بالإضافة إلى أهميتها في الكشف عن الصراعات بالقاعات الدراسية والعلاقات التبادلية بين الطلاب (Barrow, 2015). ومن هنا يرى الباحث أهمية إجراء البحث الحالي للتعرف على حالات الأنا كمؤشر للتفاعلات الاجتماعية وأنماط السلوك لدى طلاب الجامعة، كمحاولة لاستيضاح مخطط حالات الأنا لديهم في ضوء نظرية التفاعل التحليلي، حيث تبقى الدراسات التي تناولت حالات الأنا لدى الطلاب الجامعيين في ضوء نظرية التحليل التفاعلي، محدودة على مستوى البيئة العربية، رغم أهمية ذلك لهذه الشريحة الأكاديمية؛ لما لها من

تأثير على علاقاتهم وأنماط تواصلهم فيما بعد بالمؤسسات الخدمية التي سيلتحقون بها بالمستقبل، وكان هذا دافعًا للباحث لإجراء الدراسة الحالية. وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. ما حالات الأنا السائدة في المستوى الشعوري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة (الذكور، الإناث، العينة الكلية) كما تظهر في الإيجوغرام لحالات الأنا؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في حالات الأنا لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في أنماط السلوك (أ، ب، ج) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاث (الوالد، الراشد، الطفل)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الاجتماعي (المرتفع والمنخفض) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاث (الوالد، الراشد، الطفل)؟

أهداف البحث:

في ضوء صياغة مشكلة البحث وتساؤلاته، يمكن تحديد أهداف البحث فيما يلي:

١- التعرف على حالات الأنا السائدة والأكثر استخدامًا لدى عينة البحث من طلاب الجامعة بصفة عامة، ولدي كل من الذكور والإناث بصفة خاصة كما تظهر في مخطط حالات الأنا (الإيجوجرام).

٢- الكشف عن الاختلافات في حالات الأنا الثلاثة (الأنا الوالد، الأنا الراشد، الأنا الطفل) بين الذكور والإناث بعينة البحث من طلاب الجامعة.

٣- الكشف عن الاختلافات في الأنماط السلوكية من النوع (أ، ب، ج) والتي ترجع لتأثير حالات الأنا الثلاثة (الوالد، الراشد، الطفل) لدي عينة البحث من طلاب الجامعة.

٤- الكشف عن الاختلافات في مستوى التفاعل الاجتماعي (المرتفع والمنخفض) والتي ترجع إلى تأثير حالات الأنا الثلاثة (الوالد، الراشد، الطفل) لدي عينة البحث من طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

١. تنبثق أهمية الدراسة من كونها تبحث في أحد مظاهر الشخصية وهي حالات الأنا الوظيفية، في محاولة علمية جديدة تضاف إلى الأدب البحثي العربي، خاصة الأعمال البحثية المرتبطة بدراسة الشخصية في ضوء نظرية التحليل التفاعلي، لما لها من آثار سلبية على العملية التربوية، وتكيف الطلاب وعلاقاتهم الاجتماعية.

٢. إثراء الميدان التربوي والنفسي بدراسة حديثة عن إحدى نظريات دراسة الشخصية، وهي نظرية التحليل التفاعلي لإيرك بيرن Berne، وتفسيرها للأنماط السلوكية وأنماط التفاعل والتواصل بين الأفراد من خلال بحث حالات الأنا لدى الطلاب الجامعيين، وهو ما يسهم في تطوير البحث العلمي.

٣. التفسير العلمي الواقعي لتحليل حالات الأنا المستخدمة لدى الطلاب الجامعيين، يساعد في التعرّف على الصراعات التي تنشأ نتيجة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين؛ مما يسهم في تقديم الخدمات التربوية والإرشادية اللازمة، وفتح المجال للباحثين والمختصين لفهم البنية النفسية والاجتماعية للطلاب بالجامعات.

٤. يكتسب البحث أهميته من خلال استكشاف العلاقة بين حالات الأنا والنمط السلوكي والتفاعل الاجتماعي؛ حيث يتضمن التراث البحثي إرهاصات قليلة حول طبيعة هذه العلاقة، والتي يمكننا اكتشافها في إطار المجتمع السعودي ولدى فئة الطلاب الجامعيين بصفة خاصة، وهو ما يفتح المجال لدراسة المتغيرات وفق رؤية أشمل وأعمق.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. توجيه أنظار المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي إلى الاهتمام بالطلاب الذين يتسمون بسيادة حالات الأنا الوالد والطفل وغياب حالة الأنا الراشد، والسعي نحو تقديم خدمات إرشادية وعلاجية لهم.

٢. قد تساعد نتائج البحث الحالي الباحثين والمختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لفهم البنية النفسية والصراعات والتفاعلات الاجتماعية لسلوك الطلاب بالقاعات الصفية، ما يدفهم لمزيد من البحوث والدراسات التطبيقية والتجريبية لهذه الظواهر، وتقديم حلول عملية للحد منها.

٣. توجيه أنظار المختصين والمهتمين في مجال الصحة النفسية إلى ضرورة إعداد برامج إرشادية لمساعدة الأفراد بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة على التخفيف من حدة سلوكيات النمط (أ) كالغضب والعدائية المضمرة، وضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٤. مساعدة المسؤولين بالجامعات على كيفية التعامل مع الظواهر السلوكية والصراعات المنتشرة بين الطلاب، من خلال إقامة الندوات وورش العمل التثقيفية، وزيادة وعييهم بذلك، وهو ما يسهم في استغلال الطاقات المخزونة لدى الطلاب، والتي تمثل أفضل ما لديهم من معارف ومهارات أفضل استغلال.

مصطلحات ومفاهيم البحث:

أ-حالات الأنا Ego States:

يشير مفهوم حالات الأنا في نظرية التحليل التفاعلي (TA) لإيرك بيرن Berne إلى أن الأفراد لديهم ثلاث حالات تظهر خلال التفاعلات الاجتماعية هي (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨؛ ستوارت وفان جوينز، ٢٠٢١؛ Berne, 1996; Cornell, et al., 2016):

١- حالة الأنا الوالد Parent Ego State (P) : وتشمل هذه الحالة الأفكار والسلوكيات والتصرفات التي تشبه التأثيرات والسلوكيات الوالدية، متأثرة بالتمثيل الداخلي للآباء والأمهات والقيم المجتمعية، ويمكن أن تظهر حالة الأنا الوالد على هيئة الوالد الراعي والمحب (الداعم والراعي) أو الوالد المسيطر (فرض القواعد والسلطة، وهي تعبر عن الضبط والرقابة والانضباط والمحافظة؛ فهي بذلك مصدر للمعايير والأحكام والمساءلة، وكذلك مصدر للحماية والرعاية.

٢- حالة الأنا الراشد Adult Ego State (A): وترتبط هذه الحالة بالتفكير والسلوك الموضوعي، والمبني على الحقائق، ولا تتأثر بالتفاعلات العاطفية أو خبرات الماضي أو الطفولة. وتشمل حالة البالغ معالجة المعلومات بطريقة منطقية وتحليلية، تعبر عن مركز المنطق وتقدير الواقع

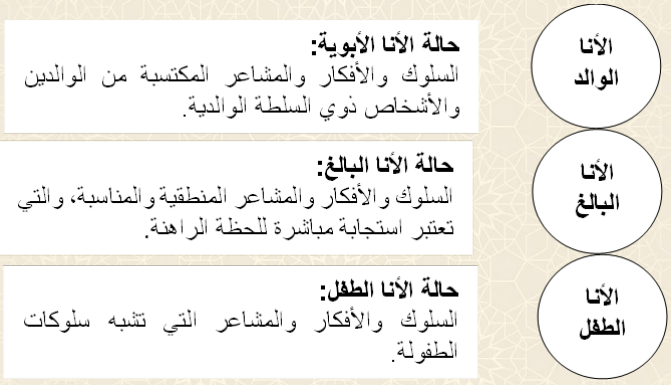
والسيطرة على الانفعالات والمساواة والتخطيط للمستقبل والتقدير الموضوعي، وهي بذلك تلعب دور المنسق ما بين حالتي الأنا الأخريين (أنا الأب والأنا الطفولي بالواقع الخارجي، وهي تتأرجح بين الاستقلالية والتبعية، وهي بذلك محصلة الخبرات الذاتية).

٣- حالة الأنا الطفل Child Ego State (C) : وتمثل هذه الحالة السلوكيات والأفكار والمشاعر التي تشبه سلوكيات الطفولة للفرد؛ حيث إنها متأثرة بالتجارب والخبرات الأولى والعواطف والردود التي تم تعلمها خلال مرحلة الطفولة، وتعبر عن الطفولة وما تحويه من رغبات ومخاوف وإحساس بالعجز والتلقائية والعفوية والجاذبية والميل نحو الحرية والعاطفية والاتكالية واللامسئولية، وتحتوي على صراعات تتعلق برفض التدخل الأبوي والقيود التي يفرضها الآباء أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تنقسم إلى حالتين: حالة الطفل الطبيعي، وحالة الطفل المتكيف الحر.

وتحدد حالات الأنا إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التحليل التفاعلي المستخدم في البحث الحالي.

ويوضح الشكل التالي تمثيل حالات الأنا الثلاثة:

شكل ١: حالات الأنا (Cornell, et al., 2016)



ب-التحليل التفاعلي Transactional Analysis:

يعتبر التحليل التفاعلي (TA) أحد نظريات الشخصية التي طورها إريك بيرن Eric Berne، لتفسير التعاملات بين الأفراد من خلال حالات الأنا Ego States (الأنا الوالد، والأنا الراشد، والأنا الطفل)؛ باعتبارها تمثل نظامًا مترابطًا من الأفكار والمشاعر والسلوكيات لدى الفرد، وتظهر حالة الأنا الوالد في الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تم استيعابها في الطفولة من قبل الوالدين، في حين تظهر حالة الأنا البالغ في قدرة الفرد على التعامل مع التجارب والواقع الخارجي بشكل منطقي وواقعي، بينما تظهر حالة الأنا الطفل في السلوكيات والمشاعر المرتبطة بالعواطف والغرائز والاحتياجات الطفولية (Levin, 2015; Abramowitz & Torem, 2018; Berne, 1996).

التفاعلات والتعاملات وفق نظرية التحليل التفاعلي:

أولاً: التفاعل ضمن حالات الأنا:

وتتمثل فيما يلي (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨؛ Parissopoulos & Kotzabassaki, 2004):

١- الخلط والتشويش: وينتقل فيها الفرد بشكل مشوش من حالة أنا إلى أخرى في نفس الموقف، وتعني أن إحدى حالات الأنا تشوش على الأخرى بحيث تبدو التفاعلات في خلط عشوائي لا تتميز فيه الأبعاد بين الحالات.

٢- التلوث: ويعني وجود تداخل بين حالتين من حالات الأنا بحيث تبدوان واحدًا دون إمكانية الفصل بينهما- صفات مختلطة - وغالبا يتم تلويث الأنا الراشد بنقد الأنا الوالد؛ حين تحكم الأنا الراشد على أمر ما بأنه مفيد وطبيعي مثلا، ولكن يأتي حكم من مصدر آخر (الوالد مثلا) بأن في الأمر شيء سيئ.

٣- الإقصاء أو الاستبعاد: ويعني ذلك أن هناك حالة من حالات الأنا تحتل الشعور أغلب الوقت، ومنع الحالات الأخرى من الاستخدام، كأن تسود حالة الأنا الوالد، وتعني هذه الخاصية أحادية التواجد لصفات إحدى حالات الأنا، وكأنها نوع من ثبات الشخصية.

٤- عدم النفاذ أو تليف الحدود: ويحدث ذلك عندما يكون هناك طاقة زائدة جداً في أحد حالات الأنا مثل: الأنا الوالد أو الأنا الطفل أو هما معاً، وتكون الحدود بين حالات الأنا صلبة

وغير نافذة لمعالجة هذه الطاقة، وتعني هذه الظاهرة أن الحدود شديدة الكثافة بحيث لا تسمح بالتداخل وتمنع المرونة والتبادل بين حالات الأنا.

ثانيا : تحليل التفاعلات والتعاملات:

ويشتمل على مايلي (بلان، ٢٠١٥؛ الشناوي، ٢٠٠٦؛ أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨):

– التفاعلات التكاملية: ويعنى هذا النوع أن التفاعل يتم بين نفس حالة الأنا من الجانبين، أي أن الطفل – مثلا – يتفاعل مع الطفل، هكذا مباشرة، والراشد مع الراشد، والوالد مع الوالد، وفي هذه التعاملات يتبع الوضع الصحي في العلاقات.

– التفاعلات المتصادمة أو المتقاطعة: ويحدث عندما توجه إحدى حالات الأنا الرسالة إلى حالة أنا أخرى وتأتي الاستجابة من حالة أنا غير مقابلة وغير متوقعة الرسالة. ومن أكثر التعاملات المتقاطعة شيوعًا وأكثرها تدميرًا المثير الراشد الموجه إلى شخص آخر، الذي يرد بدروه من مستوى الطفل لديه إلى مستوى الوالد لدى البادئ بالمحادثة والتعامل، ويماثلها إيضًا إذا جاء الرد من مستوى الوالد إلى مستوى الطفل.

– التفاعلات الخفية: يحاول الفرد إظهار عكس ما يخفي، وهنا رسالة محكية تحمل رسالة نفسية، أي أن الاتصال يكون على مستويين: رسالة نفسية بمعنى أن الشخص يقول شيئا ويعني شيئا آخر، ورسالة محكية وهي تخفي في طياتها الرسالة النفسية المخفية، وهو أعقد أنواع التعاملات لتداخل النوعين السابقين فيه.

ج– أنماط السلوك Behaviour Pattern:

١– النمط السلوك من النوع (أ):

يعرف النمط السلوكي (أ) بأنه سمة عامة أو مجموعة خصائص تظهر في الميل للاستجابة للمثير المحدد بزملة من السلوكيات والخواص النفسية تظهر في السلوك التعبيري والمنافسة والسرعة والاندفاع والنشاط العالي (باظه، ٢٠٠٣). وحدده عبدالخالق (٢٠٠٠) بأنه مركب ثابت إلى حد كبير يميز الفرد ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات.

٢– النمط السلوك من النوع (ب):

يُعبر النمط السلوكي (ب) عن الأشخاص الذين لا يملكون خصائص وسمات النمط (أ)، ويتميزون بأنهم أكثر صبراً وأقل تنافسية وأقل عدوانية (باظة، ٢٠٠٣). وهو الجانب الآخر لخصائص وسمات النمط السلوك (أ)، في إبداء الاهتمام الأقل بالوقت، وضبط النفس في التعامل مع الأمور الحياتية، والاسترخاء وعدم الشعور بالذنب، والتعامل مع الأمور بصورة هادئة (العتوم، ٢٠٠٨). كما أنهم أكثر مرونة، ولا يميلون إلى الإلحاحية (عبدالخالق، ٢٠٠٢). وهو نمط من أنماط الشخصية يتصف صاحبه بعدم التنافسية، والتروي والهدوء والصبر، والتحرر من العدوان، والمشاركة في الأنشطة دون توتر، وعدم الإحساس بضغط الوقت، وعدم التنافسية (Korotkov, et al., 2010).

٣- النمط السلوكي من النوع / (ج): ويعني عدم مطابقة الوصف السلوكي الخاص بكل من النمط السلوكي (أ) أو (ب) لدى الأفراد (باظة، ٢٠٠٣).

وبناء على ذلك، يمكن يُعرف النمط السلوكي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: نموذج ثابت نسبيًا، مركب من تجمع الصفات والخصائص النفسية المتعلقة بالطريقة والنهج السلوكي في تعامل الأفراد مع المواقف والمثيرات المختلفة (باظة، ٢٠٠٣)، ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الأنماط السلوكية.

هـ- التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

يشير النوبي (٢٠١٠) إلى أن التفاعل الاجتماعي هو: مجموعة من الخصائص ونوع من الاستعدادات الثابتة نسبيًا تميز استجابات الفرد في سلوكه الاجتماعي، وتُدعَى بالسمات التفاعلية والسمات الأولية للاستجابات الشخصية، ويتكون من أربع مهارات اجتماعية هي:

- الإقبال على الآخرين: ويعني السعي نحو إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين من خلال التواصل معهم، ومساعدتهم ومشاركتهم.
- التعاون مع الآخرين: ويشير إلى العملية التي يشارك فيها الفرد الآخرين أحداث حياتهم بقصد تحقيق أهداف مشتركة.
- الاتصال بالآخرين: ويشير إلى نقل الفرد لأفكار معينة أو معنى محدد إلى الآخرين.

– الاهتمام بالآخرين: ويعني تلبية الحاجات النفسية للآخرين من خلال مشاركتهم الأنشطة الاجتماعية، والسؤال عن شؤونهم.

وهو التعريف الإجرائي المستخدم في البحث الحالي، ويحدد التفاعل الاجتماعي إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفاعل الاجتماعي

حدود البحث:

١– الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة من طلاب وطالبات جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وعددها (٣٤٣) طالبًا وطالبة.

٢– الحدود المكانية: وتمثلت في كليات جامعة القصيم، بالمملكة العربية السعودية.

٣– الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

٤– الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة حالات الأنا (الوالد–الراشد–الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي، كأداة تشخيصية لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.

المنهجية والإجراءات

أولاً: منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (التحليلي والمقارن)؛ من خلال تحليل حالات الأنا السائدة ودلالتها التفسيرية لأنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، إلى جانب المقارنة بين عينتي الذكور والإناث من الطلاب، وذوي النمط السلوكي (أ، ب)، ومرتفعي ومنخفضي التفاعل الاجتماعي في حالات الأنا الثلاثة (الأنا الوالد، الأنا البالغ، الأنا الطفل).

ثانيًا: عينة البحث:

أ– المشاركون في الدراسة الاستطلاعية: تكّون عدد المشاركين في الدراسة الاستطلاعية من ١٦٩ طالباً وطالبة (٣١ ذكورًا، ١٣٩ إناثًا) من طلاب وطالبات جامعة القصيم؛ تمهيدًا للتحقّق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث، وتتراوح أعمارهم بين ١٧,٥ و١٨,٤ سنة، بمتوسط

عمري قدره ١٨,٢ سنة، وانحراف معياري قدره ٣,٤٣، وهي عينة متاحة من خلال تطبيق أدوات البحث في عن طريق رابط إلكتروني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.

ب-المشاركون في الدراسة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من ٣٤٣ طالباً وطالبة من كليات جامعة القصيم؛ موزعين إلى ٢٨٣ طالبة و٤٥ طالبًا، وقد تراوحت أعمار العينة بين ١٨-٢٢,٥ سنة بمتوسط عمر ٢١,١٢ سنة، وانحراف معياري ٢,٢٣، وهي عينة متاحة تم تطبيق أدوات البحث عليها من خلال رابط إلكتروني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.

ثالثا: أدوات البحث:

أ- استبيان التحليل التفاعلي Transactional Analysis Questionnaire (TAQ):

تم تصميم استبيان التحليل التفاعلي (TAQ) من قبل برنامج برادفورد للتدريب الصحي والتعليمي (٢٠١٤) Bradford VTS (متاح على موقع برنامج برادفورد) [١] ؛ ويهدف إلى تشخيص حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) لدى الأفراد، ويحتوي على (٦١) عبارة، مقسمة إلى ثلاثة مقاييس فرعية: حالة الأنا الوالد (٢٥) عبارة [١٢ للوالد الراعي، و١٣ للوالد المسيطر]، وحالة الأنا الراشد (١٩) عبارة، وحالة الأنا الطفل (١٧) عبارة. وتتم الاستجابة على الاستبيان من خلال البدائل (موافق، غير موافق) لتقابل الدرجات (١، صفر) على التوالي. وقد قام ريشان والمحمدواي (٢٠١٨) بتعريب الاستبيان والتحقّق من خصائصه السيكومترية بالبيئة العراقية، من خلال صدق البناء؛ حيث أظهرت النتائج أن جميع عبارات الاستبيان لها قوة تميزية عالية ودالة إحصائياً باستخدام اختبار (كا٢) بدرجة حرية (١) وقيمة جدولية (٣,٨٤)، بالإضافة إلى أن معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له، وبالدرجة الكلية للاستبيان، ومعاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان، وبين المجالات الفرعية فيما بينها، كانت جميعها دالة إحصائيًا، في حين كانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٣) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

(1)https://www.bradfordvts.co.uk/wpcontent/onlineresources/teachinglearning/learning-personality-styles/transactionalanalysis/transactional%20analysis%20questionnaire.pdf.

الخصائص السيكومترية للاستبيان في البحث الحالي:

تم عرض الاستبيان على ثمانية محكمين من المتخصصين في الصحة النفسية والإرشاد النفسي للتأكد من صدق المحتوى، من خلال مناسبة وسلامة صياغة فقرات الاستبيان، ومناسبتها للتطبيق في البيئة السعودية، بالإضافة إلى التحقق من مدى انتماء العبارات للبعد أو حالات الأنا، وذلك باستخدام معادلة نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لـ لاوشي Lawshe 1975م، والذي يعبر عن تمثيل الاختبار للمحتوى السلوكي والظاهرة، وأسفرت النتائج عن أن متوسط نسب اتفاق المحكمين على صدق المفردات (٠,٩١)، وهي قيمة أعلى من القيمة المقبولة لمعامل صدق المحتوى لعدد المحكمين الثمانية (٠,٧٥) (محمد، ٢٠١٦). تلا ذلك تطبيق الاستبيان على عينة التقنين وتم التأكد من الشروط السيكومترية للاستبيان في البحث الحالي كما يلي:

- الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان:

تمّ التحقّق من مؤشّرات الاتساق الداخلي لعبارات استبيان التحليل التفاعلي (TAQ) من خلال حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الاستبيان بدرجة البعد أو المجال الذي تنتمي إليه بعد استبعاد درجة العبارة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، كما يضح بجدول (١):

جدول ١: معاملات الارتباط بين درجات عبارات استبيان التحليل التفاعلي والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية بعد استبعاد درجة العبارة:

حالة الأنا الوالد				حالة الأنا الراشد		حالة الأنا الطفل	
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
١	٠,٢٧٤**	٥٠	٠,١٩٦*	٣	٠,٣١٦**	٢	٠,٢٦٢**
٤	٠,٣٣٤**	٥١	٠,٢٧٨**	٧	٠,١٩٣*	٦	٠,٢٢١*
٥	٠,١٩١*	٥٣	٠,٢٥٢**	٩	٠,٤٣٨**	١٠	٠,٣٥٩**
٨	٠,٣٢٥**	٥٥	٠,٢٢٧**	١٣	٠,٢٣٦**	١٤	٠,٣٩٤**
١١	٠,٢٢١**	٥٨	٠,١٩٨*	١٦	٠,١٩٦*	١٧	٠,٣٢٣**
١٢	٠,٤٣٦**	٦١	٠,٣٢٩**	٢٠	٠,١٩٧*	٢١	٠,٢٢٢*
١٥	٠,٢٧٧**			٢٣	٠,٢٩٦**	٢٤	٠,٢١٦**

حالة الأنا الوالد				حالة الأنا الراشد		حالة الأنا الطفل	
١٨	٠,١٧٣*			٢٦	٠,٢٧٦**	٢٧	٠,٤٢٦**
١٩	٠,٣٥٧**			٢٩	٠,٣١٩**	٣١	٠,٣٢٧**
٢٢	٠,٢٥٣**			٣٠	٢٧٧,**	٣٤	٠,١٧٥*
٢٥	٠,١٨١*			٣٣	٠,٣٢٧**	٣٩	٠,٤٧٠**
٢٨	٠,٥١١**			٣٦	٠,٣٣٨**	٤٢	٠,٤٤٠**
٣٢	٠,٠٤٩١**			٣٨	٠,٣٩٦**	٤٦	٠,٤٤٤**
٣٥	٠,٣١٨**			٤١	٠,٤٥٩**	٤٩	٠,٢٧٨**
٣٧	٠,٤٦٧**			٤٥	٠,٤٨٨**	٥٤	٠,٤٤٠**
٤٠	٠,٢٠٩**			٤٨	٠,١٦٩*	٥٧	٠,٣٣٨**
٤٣	٠,٠٣٦٩**			٥٢	٠,٠٢٢٨**	٦٠	٠,٢٧٣**
٤٤	٠,٢٤٠**			٥٦	٠,٤٤١**		
٤٧	٠,٢٣٢**			٥٩	٠,٤٧٥**		
*معامل الارتباط دلال عند مستوى ٠,٠٥				**معامل الارتباط دلال عند مستوى ٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالمجال أو المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهو ما يؤكد اتساق عبارات الاستبيان في كل مجال من مجالاته وتماسكها مع بعضها البعض.

- الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان:

تمّ التحقّق من مؤشّرات الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان التحليل التفاعلي (TAQ) من خلال حساب معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان، بعد استبعاد درجة البعد باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، ويوضحها جدول (٢):

جدول ٢: معاملات الارتباط بين درجات أبعاد استبيان التحليل التفاعلي والدرجة الكلية للاستبيان بعد استبعاد درجة البعد:

حالة الأنا الوالد		حالة الأنا الراشد	حالة الأنا الطفل
٠,٨٥٣**		٠,٦١٥**	٠,٥٤٢**
الوالد الراعي	الوالد المسيطر		
٠,٦٣٣**	٠,٧١١**		
**معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١			

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد الاستبيان وتماسكها مع بعضها البعض.

- معاملات الثبات:

تم التأكد من ثبات الاستبيان باستخدام معامل كيودر-ريتشاردسون Kuder-Richardson، للمقاييس التي تكون الاستجابة على عباراتها (صفر، ١)، ويُعَدّ مؤشراً على الاتساق الداخلي Internal Consistency للعبارات في قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها؛ وبلغت قيمة معامل K-R (٠,٧٩٦)، وهو معامل ثبات عالٍ. كما تم التحقق من ثبات الاستبيان بطريقة إعادة التطبيق على عينة عددها (٣٩) طالبًا من عينة التقنين بعد فترة زمنية ثلاثة أسابيع، باستخدام معامل الارتباط الداخلي Intraclass Correlation Coefficient (ICC). وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط الداخلي (ICC) للأبعاد الفرعية للاستبيان (TAQ) هي (٠,٧٢١ – ٠,٧٤٤ – ٠,٧٩٨) لحالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) على التوالي، في حين كانت قيمة معامل الارتباط الداخلي لاستبيان التحليل التفاعلي ككل (٠,٧٧٦)، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بمؤشرات سيكومترية جيدة، وهو ما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

تقدير الدرجات الاستبيان:

يتم تقدير الدرجات بإعطاء درجة واحدة للعبارة التي يجيب عليها المستجيب بـ (موافق) والدرجة (صفر) للعبارة التي يجيب عنها المستجيب بـ (غير موافق)، مع تقدير العبارات المتروكة باعتبارها غير صحيحة وتحمل الاستجابة (غير موافق). علما بأن درجات حالة الأنا الوالد تتراوح بين (صفر: ٢٥) درجة، والمقياسين الفرعيين حالة الأنا الوالد الراعي (صفر –١٢) وحالة الأنا الوالد المسيطر (صفر–١٣). أما حالة الأنا الراشد فتتراوح الدرجات بين (صفر –١٩) درجة، وحالة الأنا الطفل بين (صفر –١٧). ووفقًا لتعليمات الاستبيان تُحَوَّل الدرجات في المقاييس الفرعية إلى نسب مئوية يُعبّر عنها في مخطط حالات الأنا– الإيجوغرام Egogram؛ وفق مدرج بروفيلات المقياس لرسم الإيجوغرام حالات الأنا. ويشير مؤلفو الاستبيان إلى أن أعلى نسبة في الدرجات الثلاثة تشير إلى حالة الأنا الخاصة بالفرد، وإذا كان هناك فارق يزيد عن ٢٠٪ بين

درجة حالة الأنا الأعلى والتي تليها، يعني ذلك أن حالة الأنا ذات النسبة الأعلى هي الحالة السائدة، وإذا كان هناك فارق أقل من ٢٠٪، فإن هناك احتمالًا للتبديل بين حالات الأنا دون وعي واضح بهذا التبديل لدى الفرد.

ب- اختبار الأنماط السلوكية Behavior Patterns Test (باظة، ٢٠٠٣):

يتكون الاختبار من (١٨) بندًا، عبارة عن أوصاف سلوكية ثنائية القطب تخص النمط السلوكي (أ) أو (ب). ولتحديد النمط السلوكي الوسط بين النمطين تم وضع اختيار ثالث هو (جـ)، عند عدم مطابقة الوصف السلوكي الخاص بالنمطين (أ) أو (ب) لسلوكيات الفرد. وتتم الاستجابة على الاختبار باختيار أي نمط من (أ، ب) ينطبق على الفرد، أو النمط (ج) إذا لم ينطبق على الفرد أي من النمطين السابقين، ثم تجمع عدد الاختيارات للنمط (أ)، وعدد الاختيارات للنمط (ب)، وعدد الاختيارات للنمط (جـ). وتقدر النسبة المئوية لكل نمط على حدة، ويحدد بناء على ذلك أي من هذه الأنماط هو السائد لدى الأفراد. وهو من الاختبارات التي تتمتع بمؤشرات إحصائية جيدة وتم تقنينه على البيئة المصرية؛ حيث كان معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة إعادة التطبيق مساوياً ٠,٧٨ للطلاب، ٠,٨٢ للطالبات، وتم حساب الصدق من خلال حساب درجة اتفاق المحكمين على صلاحية بنود الاختبار، لتمييز خصائص النمط السلوكي (أ) عن كل من النمط السلوكي (ب) والنمط السلوكي (جـ)، وذلك بعد استبعاد العبارات التي لم تلقَ اتفاقًا عليها.

الخصائص السيكومترية للاختبار في البحث الحالي:

تم عرض الاختبار على ثمانية محكمين من المتخصصين في الصحة النفسية والإرشاد النفسي للتأكد من صدق المحتوى، من خلال مناسبة وسلامة صياغة بنود الاختبار، ومناسبتها للتطبيق في البيئة السعودية، بالإضافة إلى التحقق من مدى انتماء البنود للظاهرة التي يقيسها الاختبار للأنماط السلوكية، وذلك باستخدام معادلة نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لـ لاوشي Lawshe 1975م؛ وأسفرت النتائج عن أن متوسط نسب اتفاق المحكمين على صدق المفردات (٠,٨٧)، وهي قيمة أعلى من القيمة المقبولة لمعامل صدق المحتوى لعدد المحكمين

الثمانية (٠,٧٥) (محمد، ٢٠١٦). وبعد ذلك تم تطبيق الاستبيان على عينة التقنين للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار كما يلي:

- القوة التمييزية للاختبار:

تم حساب القوة التمييزية للاختبار باستخدام اختبار مربع كاي (كا٢) Chi-Square لحسن المطابقة؛ بهدف التحقق من قوة الاختبار في التمييز بين أنماط السلوك (أ، ب، ج). ويستخدم هذا الأسلوب مع التصنيفات الاسمية، وذلك من خلال الكشف عن دلالة الفروق بين التكرارات أو الاستجابات الملاحظة في كل تصنيف وبين التكرارات أو الاستجابات المتوقعة (الدردير، ٢٠٠٦). ويبين جدول (٣) قيمة (كا٢):

جدول ٣: نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة للأنماط السلوكية (أ، ب، ج) بين الطلاب (ن= ١٦٩)

الأنماط السلوكية	التكرارات الملاحظة والنسبة (%)	التكرارات المتوقعة	البواقي	قيمة مربع كاي (كا٢) درجة حرية =٢	الدلالة الإحصائية
النمط أ	٥٦ (٣٣٪)	٥٦,٣	-٠,٣	٤٩,٩٣	٠,٠٠٠ دالة
النمط ب	٩٤ (٥٦٪)	٥٦,٣	٣٧,٧		
النمط ج	١٩(١١٪)	٥٦,٣	-٣٧,٣		
المجموع	١٦٩ (١٠٠٪)	١٦٩			

ويتضح من الجدول السابق، أن قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠)؛ مما يعني أن هناك فروقا بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة؛ مما يدل على وجود فروق بين الأنماط السلوكية الثلاثة (أ، ب، ج)، ويعني ذلك أن للاختبار قوة تمييزية عالية في تصنيف الأفراد حسب النمط السلوكي.

- معاملات ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة عددها (٣٩) طالبًا من عينة التقنين بعد فترة زمنية تُقَدَّر بثلاثة أسابيع، باستخدام معامل الارتباط الداخلي Intraclass Correlation Coefficient (ICC). وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط الداخلي (ICC) للاختبار

(٠,٧٩). وتشير المؤشرات السابقة المتعلقة بالصدق والثبات إلى تمتع الاختبار بمؤشرات سيكومترية جيدة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ج- مقياس التفاعل الاجتماعي (النوبي، ٢٠١٠):

تم إعداد المقياس من قبل محمد النوبي (٢٠١٠) والمطبق على الطلاب الجامعيين في كل من المجتمع المصري والسعودي، والمكون من (٢٨) عبارة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الإقبال على الآخرين، والتعاون مع الآخرين، والاتصال بالآخرين، والاهتمام بالآخرين. ويتكون كل بُعد من ٧ عبارات، يتم الاستجابة عليها بتدرج ثلاثي (نعم، أحيانًا، مطلقًا) لتقابل الدرجات (٣، ٢، ١) بالترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية لكل بُعد بين (٧-٢١) أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح بين (٢٨- ٨٤). ويتمتع المقياس بمؤشرات إحصائية جيدة؛ حيث كانت معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية -سبيرمان براون- تتراوح بين (٠,٥٣- ٠,٧٢)، ومعادلة جتمان تتراوح (٠,٤٩- ٠,٨٩)، وبطريقة إعادة الاختبار كان معامل الثبات مساويا (٠,٧٦)، ومعامل ألفا كرونباخ (٠,٨١)، وتم حساب الصدق من خلال الصدق العاملي للتحقق من أبعاد المقياس، والصدق التلازمي حيث جاءت معاملات الارتباط مع المقياس المحكي دالة وموجبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ- الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في كل بعد من أبعاده؛ فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (٤):

جدول ٤: معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الإقبال على الآخرين		التعاون مع الآخرين		الاتصال بالآخرين		الإهتمام بالآخرين	
١	٠,٧١٩**	٨	٠,٨٥٦**	١٥	٠,٧٩٥**	٢٢	٠,٨١٠**
٢	٠,٧٩٣**	٩	٠,٨٥١**	١٦	٠,٨٦٨**	٢٣	٠,٩٣٠**
٣	٠,٧٧٢**	١٠	٠,٨٨١**	١٧	٠,٧٢٥**	٢٤	٠,٨٦٢**
٤	٠,٨٦٨**	١١	٠,٨٤٤**	١٨	٠,٨١٢**	٢٥	٠,٧٥٢**
٥	٠,٨٧٣**	١٢	٠,٨٢٤**	١٩	٠,٨٢٢**	٢٦	٠,٨٩٩**
٦	٠,٨٣٦**	١٣	٠,٧٩٠**	٢٠	٠,٨٢٠**	٢٧	٠,٨١١**
٧	٠,٧٢٩**	١٤	٠,٨٨٦**	٢١	٠,٧٥٥**	٢٨	٠,٧٧٧**

**دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة منها، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق عبارات المقياس في كل بعد من أبعاده وتماسكها مع بعضها البعض.

ب-الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس؛ فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (٥):

جدول ٥: معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها.

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الإقبال على الآخرين	٠,٦٨١**	الاتصال بالآخرين	٠,٨٥٨**
التعاون مع الآخرين	٠,٩٠٦**	الإهتمام بالآخرين	٠,٨٨٢**

**دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha؛ وكانت قيم معاملات الثبات (٠,٨٣٤) لبُعد الإقبال على الآخرين، (٠,٧٢٧) لبُعد التعاون مع الآخرين، (٠,٧١٣) لبُعد الاتصال بالآخرين، (٠,٨٢١) لبُعد الإهتمام بالآخرين، وكانت قيمة الثبات العام للمقياس ككل (٠,٩٥١)؛ مما يشير إلى أن معاملات ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة، والمؤشرات السابقة والمتعلقة بصدق وثبات المقياس تؤكد تمتع المقياس بمؤشرات سيكومترية جيدة، وهو ما يؤكد صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للإجابة عن السؤال الأول، واختبار "ت" للعينتين المستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار مربع كاي (كا٢) للاستقلالية Chi-Square Test of Independence للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع؛ وقد تم إجراء جميع العمليات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS-25.

نتائج البحث وتفسيرها

(١) نتائج السؤال الأول، وينص على: ما حالات الأنا السائدة في المستوى الشعوري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة (الذكور، الإناث، العينة الكلية) كما تظهر في الإيجوغرام لحالات الأنا؟

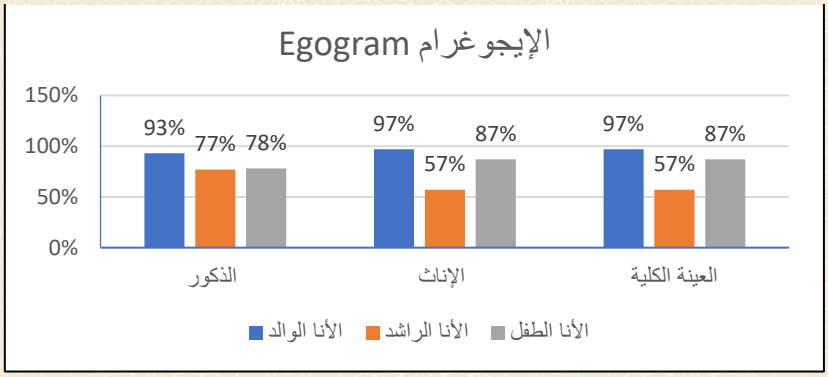
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب مجموع الدرجات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لحالات الأنا لدى العينة الكلية من طلاب الجامعة بصفة عامة، بالإضافة

إلى عينتي الذكور والإناث من الطلاب على مقياس التحليل التفاعلي لحالات الأنا، كما يتضح بجدول رقم (٦):

جدول ٦: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لحالات الأنا (الوالد– الراشد– الطفل) للعينة الكلية والذكور والإناث:

حالات الأنا	الذكور (ن=٤٥)				الإناث (ن=٢٩٨)				العينة الكلية (=٣٤٣)			
	مجموع الدرجات	المتوسط العام	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط العام	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مجموع الدرجات	المتوسط العام	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الوالد الراعي	٣٢٠	٧,١٢	١,٧٥	–	٢٣٢٢	٧,٧٩	١,٧٤	–	٢٧٧٩	٨,١٠	١,٧٣	–
الوالد المسيطر	٣٦١	٨,٠٣	١,٩٤	–	٢٩٧١	٩,٩٧	١,٩٥	–	٣٣٣٢	٩,٧١	٢,١٠	–
الأنا الوالد	٦٨١	١٥,١٥	٢,٨٨	٪٩٣	٥٢٩٣	١٧,٧٦	٢,٩٠	٪٩٧	٦١١١	١٧,٨١	٣,٠٨	٪٩٧
الأنا الراشد	٦٢٠	١٣,٧٧	٢,١٣	٪٧٧	٣٦١٢	١٢,١٢	٢,٢٢	٪٥٧	٤٢٣٢	١٢,٣٣	٢,٥٩	٪٥٧
الأنا الطفل	٤٤٩	٩,٩٨	٢,٤٩	٪٧٨	٣٣١٧	١١,١٣	٢,٤٤	٪٨٧	٣٧٦٦	١٠,٩٨	٢,٠٩	٪٨٧

شكل ٢: الإيجوغرام لحالات الأنا Egogram (بروفيلات حالات الأنا)



تبين من جدول (٦) وشكل (٢) لمخطط الإيجوغرام للعينة الكلية (ن=٣٤٣)، أن هناك تفوقا واضحًا في حالة الأنا الوالد بنسبة ٩٧٪ (م= ١٧,٨١، ع= ٣,٠٨)؛ مما يعني أن نسبة انتشار حالة الأنا الوالدية مرتفعة. كما أظهرت نتائج المقياسين الفرعيين للوالدية: الوالد الراعي (م=٨,١٠، ع=١,٧٣) والوالد المسيطر (م=٩,٧١، ع=٢,١٠)، فروقا ظاهرية بينهما، وهذه النتائج تشير إلى أن المستجيبين اختاروا بشكل أكبر السيطرة والتنظيم والتحكم الوالدي، وأنهم أدركوا أهمية ذلك أكثر من الحماية والرعاية، مما يعني أن نمط الوالد المسيطر الأكثر ظهورًا في استجابات الطلاب، سوف ينعكس على مهارات التواصل والتفاعل لديهم ونمط سلوكهم. أما الترتيب الثاني فكان لحالة الأنا الطفل بنسبة ٨٧٪ (م=١٠,٨٩، ع=٢,٠٩)، وجاءت حالة الأنا الراشد في الترتيب الأخير بنسبة ٥٧٪ (م= ١٢,٣٣، ع=٢,٥٩). ويُظهر مخطط الإيجوغرام للعينة عدم وجود توزيع متناغم بين حالات الأنا؛ حيث لا تزال لدى الطلاب بعض البقايا من الطفولة والمراهقة، الظاهرة في حالات الأنا الوالد والطفل، أما حالة الأنا الراشد فلم تتطور بما يكفي لاستخدامها في التواصل والتعاملات والعلاقات والسلوك كشريك متكامل مع حالات الأنا الأخرى. وتبين النتائج أن هناك احتمالية لأن ينتقل الطلاب بين حالات الأنا –خاصة الوالد والطفل– دون علم أو وعي بذلك، إلا أن حالة الأنا الوالد –وخاصة الوالد المسيطر– هي التي تحتل المستوى الشعوري لدى عينة البحث الكلية من طلاب الجامعة، مع تداخلها مع حالة الأنا الطفل، والتداخل فيما بينهما، مع استبعاد حالة الأنا الراشد الناضجة.

وبالنسبة للذكور والإناث من طلاب الجامعة فقد اتضح من جدول (٦) وشكل (٢) أن هناك تباينًا بين الجنسين في حالات الأنا الثلاثة، وتُعتبر حالة الأنا الراشد من أدنى نسب الانتشار في حالات الأنا على الإيجوغرام للإناث بنسبة ٥٧٪ (م=١٢,١٢، ع=٢,٢٢). كما تُظهر النتائج أن الذكور أكثر استخدامًا لحالة الأنا الوالد في التعاملات بنسبة ٩٣٪ (م= ١٥,١٥، ع= ٢,٨٨)، مع تقارب حالة الوالد المسيطر (م=٨,٠٣، ع= ١,٩٤) وحالة الوالد الراعي (م= ٧,١٢، ع= ١,٧٥)؛ مما يعني أنهم يتنقلون بين السيطرة والتنظيم والتحكم الوالدي وبين الحماية والرعاية، بالإضافة إلى تداخل حالتي الأنا الراشد بنسبة ٧٧٪ (م= ١٣,٧٧، ع=٢,١٣) والأنا الطفل بنسبة ٧٨٪ (م= ٩,٩٨، ع= ٢,٤٩) وتقارب نسبة انشارهم بين الذكور، مما يشير إلى احتمالية أن يتنقل الذكور بين حالات الأنا دون علم أو وعي بذلك. في حين تبين أن الإناث

أكثر استخدامًا لحالة الأنا الوالد بنسبة ٩٧٪ (م= ١٧,٧٦، ع= ٢,٩٠)، مع الميل إلى استخدام حالة الأنا الوالد المسيطر (م= ٧,٧٩، ع= ١,٩٥) أكثر من حالة الأنا الوالد الراعي (م= ٨,٢٥، ع=١,٧٤)، يلي ذلك حالة الأنا الطفل بنسبة ٨٧٪ (م= ١١,١٣، ع=٢,٤٤) مما يشير إلى احتمالية أن يتنقل الإناث بين حالات الأنا دون علم أو وعي بذلك. بينما غابت حالة الأنا الراشد عن الاستخدام لدى الإناث في التفاعل والتواصل مع الآخرين بنسبة ٥٧٪ (م= ١٢,١٢، ع= ٢,٢٢). ويتضح مما سبق أن حالة الأنا الوالد هي التي تحتل المستوى الشعوري لدى كل من الذكور والإناث، مع تداخلها مع حالة الأنا الطفل عند الإناث، ومع حالتي الأنا الراشد والطفل لدى الذكور، والتنقل فيما بينهم، مع استبعاد حالة الأنا الراشد الناضجة خاصة لدى الإناث بشكل ظاهر.

وقد يرجع تداخل سمات حالات الأنا الوالد والطفل بشكل عام إلى خصائص المرحلة العمرية للطلاب في نهاية المراهقة وبدايات الرشد، والتي تتسم بمحاولة التحرر من قيود الوالدين والاستقلالية؛ مما يؤدي إلى التصادم معهم وتولد صراعات داخلية قد تدفعه للخنوع لسطلة الوالدين والضبط الوالدي، أو أن هناك بقايا لمرحلة الطفولة لم يستطع المراهق التخلص منها (زهران، ٢٠٠٥). وقد يرجع سيادة حالة الأنا الوالد الناقد إلى طريقة التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، التي تتسم بالتسلط والسيطرة، والتي تولد لدى الأبناء الاستسلام والخضوع أو التمرد والعدوانية (Likanen, 2001). وعندما تكون حالة الأنا الوالد هي المسيطرة فإن الشخص يستخدم لغة الوالد المتحكم أو الناقد (Prochaska & Noreross, 2010). كما تشير النتائج إلى أن الوالد هو المسيطر وواضع الحدود وراسم القواعد الصلبة في الشخصية الذي ظهر في سيطرة حالة الأنا الوالد الناقد؛ كونه مستودع العادات والقيم للمحافظة على الأعراف والسلوكيات المجتمعية في المواقف غير الواضحة للفرد، عندما لا تتوفر السمات والخصائص الكافية لحالة الأنا الراشد الغائبة. ويعتبر استدماج حالة الأنا الوالد وتداخلها مع حالات الأنا الأخرى خاصة حالة الأنا الطفل لدى المراهقين، آلية دفاعية تتم بصورة لا واعية، وتستخدم عندما يكون هناك نقص في التواصل بين الأبناء والوالدين؛ مما يولّد لديهم صراعات داخلية، ويسمعون صوتًا ناقدًا محذرًا واضعًا للقواعد؛ مما يدفعم إلى استدماج حالة الأنا الوالد بداخله بصورة غير واعية، مع الحفاظ

على العلاقة مع الوالد كي يصبح مقبولاً؛ مما يؤدي إلى فقدان ذاته والتلقائية والمرونة والقدرة على النضج والتحرر الذاتي (Erskine, 2003).

كما يشير التداخل بين حالات الأنا إلى وجود حالة من الخلط والتشويش خاصة لدى الإناث وتداخلها مع حالة الأنا الطفل؛ مما يدفع الفرد إلى الانتقال من حالة أنا إلى أخرى في نفس الموقف والتعاملات؛ مما يشير إلى أن إحدى حالات الأنا وخاصة الأنا الوالد تشوش على حالات الأنا الأخرى بحيث تبدو الأمور في خلط عشوائي وتلوث بين حالات الأنا السائدة في المستوى الشعوري (Cicchetti & Lynch, 1998). في حين تبدو حالات الأنا لدى الذكور في حالة توزان وتكافؤ إلى حد ما في الاستخدام الوظيفي لها؛ مما يشير إلى أن الذكور يظهرون حالات الأنا المختلفة حسب طبيعة الموقف والتفاعل الاجتماعي، مع ميلهم نحو التفاعلات التكاملية في التواصل مع الآخرين.

(٢) نتائج السؤال الثاني، وينص على: هل تختلف حالات الأنا باختلاف نوع الجنس (ذكور وإناث) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" T-test للمجموعتين المستقلتين لتحديد الفروق بينهما في حالات الأنا لدى طلاب الجامعة، كما يتضح بجدول رقم (٧):

جدول ٧: قيم اختبار ت لدلالة الفروق بين الذكور (ن=٤٥) والإناث (ن=٢٩٨) في حالات الأنا (الوالد، الرشد، والطفل) (درجات الحرية= ٣٤١):

حالات الأنا	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
الوالد الراعي	الذكور	٧,١٢	١,٧٥	٤,٠٤٤	٠,٠٠١
	الإناث	٨,٢٥	١,٧٤		
الوالد المسيطر	الذكور	٨,٠٣	١,٩٤	٦,٢٠٤	٠,٠٠٠
	الإناث	٩,٩٧	١,٩٥		
الأنا الوالد	الذكور	١٥,١٥	٢,٨٨	٦,٦٠٢	٠,٠٠٠
	الإناث	١٧,٧٦	٢,٩٠		
الأنا الراشد	الذكور	١٣,٧٧	٢,١٣	-٤,٥٦٨	٠,٠٠٢
	الإناث	١٢,١٢	٢,٢٢		
الأنا الطفل	الذكور	٩,٩٨	٢,٤٩	٢,٩٢٩	٠,٠٠٣

حالات الأنا	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة
	الإناث	١١,١٣	٢,٤٤		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في حالات الأنا (الوالد، الطفل) وكذلك المقاييس الفرعية لحالة الأنا الوالد (الوالد الراعي، والوالد المسيطر) لصالح مجموعة الإناث. وترجع الاختلافات بين الجنسين في سيادة استخدام الإناث لحالة الأنا الوالد والمقاييس الفرعية (الوالد المسيطر والراعي) مقارنة بالذكور. كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في حالة الأنا الراشد لصالح مجموعة الذكور. وهو ما يتوافق ونتائج السؤال الأول في وجود اختلافات في نسب درجات حالات الأنا بين الذكور والإناث على مخطط حالات الأنا؛ مما يعني أن كلا الجنسين بينهم تباين وتمايز في حالات الأنا.

ويعني هذا أنَّ الإناث كن أكثر استخداماً لحالة الأنا الوالد والأنا الطفل، مقارنةً بالذكور الأكثر استخدامًا لحالة الأنا الراشد، وهو ما لا يتفق ونتائج دراسة إسكندراني (٢٠٢١)؛ وربما يعود هذا وفقاً لبيرن إلى أنَّ شخصية كل فرد –مهما كان جنسه ذكراً أم أنثى– تنقسم إلى حالات للأنا الثلاثة، إلاّ أنَّ هناك بعض العوامل التي قد تُسهم في الفروق الفردية بين الأفراد في استخدام حالة من حالات الأنا أكثر من الأخرى؛ ومنها البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد والعادات والتقاليد والأعراف السائدة بالمجتمع، ومقدار ما يتلقاه من دعم من الآخرين، ودرجة استجابتهم وتلبيتهم لحاجاتهم، بالإضافة إلى الخبرات والتجارب الحياتية (رزق، ٢٠٠٩). بالإضافة إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية والعادات الثقافية للآباء ومستوى تعليمهم، قد تلعب دورًا في سيادة حالة من حالات الأنا لدى مجموعة من الأفراد مقابل حالات الأنا الأخرى، وقد تعود الفروقات بين الجنسين لطبيعة المجتمع وثقافته ونظرته لكل من الجنسين ودورهما فيه، فقد يكون شعور الإناث المكتسب بالنقص يجعلهن أكثر خضوعاً من الذكور نحو سمات الأنا الوالد والطفل، في حين أن شعور الذكور المكتسب بالاستقلالية يجلعهم أكثر اتجاها نحو التحرر واستخدام حالة الأنا الراشد (رزق،٢٠٠٩؛ الشناوي، ٢٠٠٦؛ Likanen,2001).

وقد ترجع الاختلافات أيضا بين الجنسين في حالات الأنا الوالد والطفل لصالح الإناث؛ بسبب غريزة الأمومة المعروفة لديهن، والتي قد تظهر في بداية عملية النضج، أو طبيعة علاقتهن مع الآباء، وأساليب المعاملة الوالدية، والتي قد تظهر في حالة الوالد المسيطر الناقد تارة وفي حالة الوالد الراعي الحنون تارة أخرى، أو في حالة الطفل المطيع والخاضع، في حين قد يتسم أسلوب المعاملة الوالدية مع الذكور بحالة الأنا الراشد (Caizzi, et al., 2004). وقد ترجع الفروق أيضًا إلى دور الوالدين في الإصرار والحرص على تشكيل نموذج الذكورة والأنوثة لدى أبنائهما من الجنسين، وهذا يقودهما لمعاملة متباينة وفقاً لجنس الفرد، وهو ما يتضح في المجتمعات العربية بشكل ظاهر.

(٣) نتائج السؤال الثالث، وينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في أنماط السلوك (أ، ب، ج) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاثة (الوالد، الراشد، الطفل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للاستقلالية Chi-Square Test of Independence، لاختبار ما إذا كان هناك متغيران فئويان مرتبطان (أي ما إذا كانت المتغيرات مستقلة أم مرتبطة)، ويستخدم للمقارنة بين التوزيعات التكرارية للمتغيرات المستمرة أو المتغيرات الفئوية والمستمرة (Kent State University, n.d.; McHugh, 2013). حيث تم التحقق مما إذا كانت حالات الأنا وأنماط السلوك مرتبطين، وأن الاختلافات في أنماط السلوكي ترجع لتأثير حالات الأنا، كما يتضح بجدول رقم (٨):

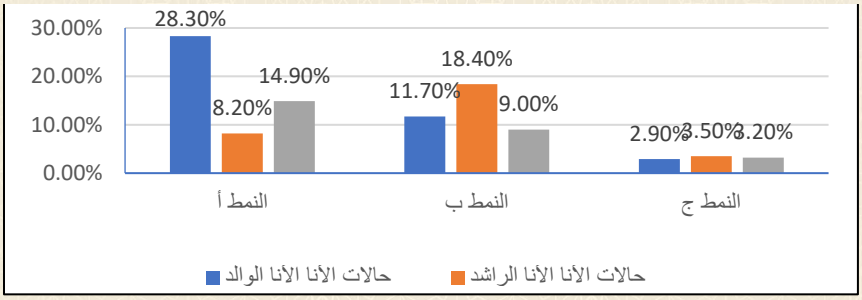
جدول ٨: اختبار مربع كاي Chi-Square (كا٢) للاستقلالية لمتغيرات الأنماط السلوكية وحالات الأنا (ن=٣٤٣، درجة حرية =٤):

-			حالات الأنا			الإجمالي	قيمة مربع كاي (كا٢)	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل التوافق Contingency coefficient
			الأنا الوالد	الأنا الراشد	الأنا الطفل				
النمط_السلوكي	النمط أ	العدد	٩٧	٢٨	٥١	١٧٦	٣٩,١٥٢	٠,٠٠٠	٠,٤٣١
		%	٪٢٨,٣	٪٨,٢	٪١٤,٩	٪٥١,٣			
	النمط ب	العدد	٤٠	٦٣	٣١	١٣٤			
		%	٪١١,٧	٪١٨,٤	٪٩,٠	٪٣٩,١			
	النمط جـ	العدد	١٠	١٢	١١	٣٣			
		%	٪٢,٩	٪٣,٥	٪٣,٢	٪٩,٦			

–			حالات الأنا			الإجمالي	قيمة مربع كاي (كا٢)	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل التوافق Contingency coefficient
			الأنا الوالد	الأنا الراشد	الأنا الطفل				
الإجمالي	العدد		١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
	%		٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
قيمة كا٢ الجدولية عند درجة حرية=٤: ٩,٤٩ عند مستوى (٠,٠٥)، ١٣,٢٨ عند مستوى (٠,٠١)									

وتبين من جدول (٨) أن قيمة مربع كاي (كا٢) كانت (٣٩,١٥٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، مما يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين النمط السلوكي وحالات الأنا، وهي علاقة ارتباطية موجبة لكنها متوسطة كما تظهر في قيم معامل التوافق Contingency coefficient (٠,٤٣١)، مما يعني أن الاختلافات في أنماط السلوك (أ، ب، ج) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل). كما اتضح أن الطلاب الذين تسود لديهم حالة الأنا الوالد، يميلون إلى سمات وخصائص النمط السلوكي (أ) بنسبة ٢٨,٣٪، في حين أن الطلاب ذوي حالة الأنا الراشد، يتسمون بخصائص وسمات النمط السلوكي (ب) بنسبة ١٨,٤٪، بينما يميل الطلاب ذوي حالة الأنا الطفل إلى النمط السلوكي (أ) بنسبة ١٤,٩٪؛ ويُفسر ذلك أن الطلاب الذي يمارسون النمط السلوكي (أ) تسود لديهم حالة الأنا الوالد، يليها حالة الأنا الطفل، وأخيرا حالة الأنا الراشد، بينما الطلاب الذين يمارسون النمط السلوكي (ب)، تسود لديهم حالة الأنا الراشد، يليها حالة الأنا الوالد، ثم حالة الأنا الطفل، في حين أن الطلاب ذوي النمط السلوكي (ج) لا يوجد حالة من حالات الأنا سائدة لديهم؛ حيث إن نسب حالات الأنا الوالد والراشد والطفل (٢,٩٪، ٣,٥٪، ٣,٢٪) متقاربة، كما يظهر في شكل (٣):

شكل ٣: النسب المئوية للأنماط السلوكية وحالات الأنا:



وبناء على النتائج السابقة يتضح أن الطلاب الذي يمارسون النمط السلوكي (أ) تسود لديهم حالة الأنا الوالد؛ مما يعني أنهم يميلون في تعاملاتهم وتفاعلاتهم اليومية إلى المنافسة للوصول إلى التمييز، والسرعة والاندفاعية، والعدائية والخلافات وانخفاض الصبر والانفعالية، والسعى نحو الإنجاز، مع الدقة والمثابرة والجدية والتنظيم (باظة، ٢٠٠٣؛ صمادي، وغوانمة، ٢٠١٢)، وهي من السمات التي تتميز بها حالة الوالد المسيطر خاصة، في فرض القواعد والسلطة والصرامة، والرقابة والانضباط، والرغبة على تأكيد الذات (Cornell, et al., 2016; Momoyo & Masami, 1995) وهي إرث أبوي وقوانين وممنوعات ومسموحات يكتسبها الأبناء نتيجة تفاعلهم الحقيقي والمباشر مع الوالدين (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨). ويتفق ذلك ونتائج دراسة بكير وتاير (٢٠٢٣) Bekir and Tair. كما يتسم الأفراد ذوو النمط السلوكي من النوع (أ)، بارتفاع حالة الوالد الناقد؛ نظرًا لخصائصهم الشخصية المتمثلة في الهيمنة والعدوانية والانتقادية، كما أن استخدام حالة الأنا الطفل قد ظهر في هذا النمط السلوكي أيضاً، من خلال الرغبة في الحرية والاستقلالية، وعدم التعاون ومشاعر الضغط المستمر، والرغبة في إنجاز الأعمال بكفاءة، وهو ما يتفق ونتائج دراسة موموبو وماسامي (١٩٩٥) Momoyo and Masami.

بينما يميل الطلاب ذوو النمط السلوكي (ب)، إلى استخدام حالة الأنا الراشد، مما يعني أنهم يميلون في سلوكهم إلى التحرر من مشاعر العدوانية، والمشاركة في الأنشطة دون الحاجة إلى إثبات الذات والمناقشة، والقدرة على التعاطف والتسامح والتفاهم والإنصات للآخرين (عبدالخالق، ٢٠٠٢؛ الخديم وقليل، ٢٠١٦)، والقدرة على ضبط النفس، وإدارة الانفعالات والمنطقية والتعقل (Shalev & Hall, 2004). وهي من السمات التي تتسم بها حالة الأنا الراشد، والتي تتطور بشكل تدريجي من خلال التفاعلات والتعاملات مع البيئة الخارجية والداخلية لفترة طويلة من السنوات (الشناوي، ٢٠٠٦). إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة موموبو وماسامي Momoyo and Masami (١٩٩٥) التي توصلت إلى أن الأشخاص ذوي النمط السلوكي (ب) يتميزون بارتفاع ملحوظ في استخدام حالة الأنا الوالد، خاصة الوالد الراعي مقارنة بالوالد المسيطر.

في حين أن الطلاب ذوي النمط السلوكي (ج) لا يوجد لديهم أي حالة من حالات الأنا هي السائدة، وقد يرجع ذلك إلى حالة الخلط والتشوش في حالات الأنا، والانتقال من حالة

إلى أخرى أثناء التفاعلات والتعاملات اليومية، دون استخدام حالة محددة في التفاعل (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨؛ Berne, 1996)؛ مما يعني أن الفرد غير قادر على التمييز بين حالات الأنا الخاصة به، بل ينتقل من حالة إلى أخرى وهو في حالة تشويش (Prochaska & Norerоss, 2010). وقد يرجع ذلك أيضا إلى قيام الأفراد ذوي النمط السلوكي من النوع (ج) إلى التعاملات والتفاعلات الخفية، من خلال إظهار الفرد سلوك عكس ما يخفي؛ بمعنى أن الشخص يقوم بفعل شيئا ما لكنه يعني شيئا آخر (بلان، ٢٠١٥؛ الشناوي، ٢٠٠٦) أو الميل إلى ممارسة الألعاب النفسية واستخدام أكثر من حالتين من حالات الأنا في التعاملات المباشرة، وقد تمارس الألعاب في الوسط الاجتماعي والتعاملات نتيجة الافتقار إلى المودة والعلاقات الجيدة مع الآخرين (Barrow & Newton, 2004).

ومن هنا يتضح أن هناك ثمة علاقة وثيقة بين حالات الأنا وأنماط السلوك؛ حيث تؤثر حالات الأنا في النمط السلوكي للفرد، من خلال تشكيل الأسلوب والطريقة التي يدرك بها المواقف والتعاملات اليومية، والاستجابة لمختلف المواقف والتجارب. ومن جهة أخرى، يمكن أن تعزز أنماط السلوك حالات الأنا؛ عن طريق إظهار الفرد بشكل متكرر أنماطا سلوكية غير ملائمة، مثل العدوان أو التجنب؛ مما يعزز حالات الأنا السلبية، مثل حالة الأنا الوالد المسيطر أو الأنا الطفل، ومن ناحية أخرى، إذا كان الفرد قادرًا على تطوير أنماط سلوكية تكيفية، مثل مهارات التواصل الفعال أو حل المشكلات، فقد يساعد ذلك في تعزيز حالات الأنا الإيجابية، مثل حالة الأنا الراشد وحالة الأنا الراعي (Barrow, et al., 2001; Stuart & Alger, 2011).

(٤) نتائج السؤال الرابع، وينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الاجتماعي (المرتفع والمنخفض) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاثة (الوالد، الراشد، الطفل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) للاستقلالية Chi-Square Test of Independence، لاختبار ما إذا كانت المتغيرات مستقلة أم مرتبطة، والمقارنة بين التوزيعات التكرارية للمتغيرات الفئوية. حيث تم التحقق مما إذا كانت حالات الأنا ومستوى التفاعل الاجتماعي مرتبطين أم مستقلين، وأن الاختلافات في مستوى التفاعل الاجتماعي يرجع لتأثير حالات الأنا. وقد تم تقسيم الطلاب عينة البحث إلى مجموعتين هما منخفضو ومرتفعو

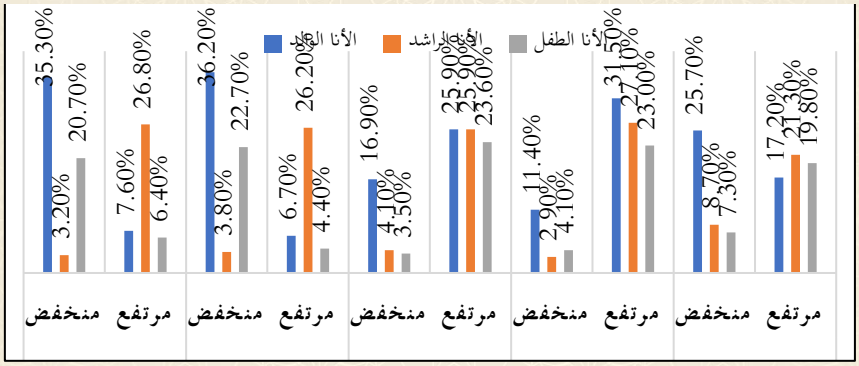
التفاعل الاجتماعي؛ باعتبار أن درجة القطع تساوي ٦٥,٥ للمقياس ككل (عدد بنود المقياس ٢٨ × ٢,٣٤ بداية فئة الاستجابة مرتفع على متصل الاستجابة) ودرجة القطع ١٦,٤ لكل بعد على حدة بالمقياس (عدد بنود البعد ٧ × ٢,٣٤ داية فئة الاستجابة مرتفع على متصل الاستجابة)، وكانت النتائج كما يتضح بجدول رقم (٩):

جدول ٩: اختبار مربع كاي Chi-Square (كا٢) للاستقلالية لمتغيرات التفاعل الاجتماعي وحالات الأنا (ن=٣٤٣، درجة حرية =٢):

أبعاد التفاعل الاجتماعي			حالات الأنا			الإجمالي	قيمة مربع كاي (كا٢)	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل التوافق Contingency coefficient
			الأنا الوالد	الأنا الراشد	الأنا الطفل				
الإقبال	منخفض	العدد	١٢١	١١	٧١	٢٠٣	١٤٤,٢٠٤	٠,٠٠٠	٠,٥٤٤
		%	٪٣٥,٣	٪٣,٢	٪٢٠,٧	٪٥٩,٢			
	مرتفع	العدد	٢٦	٩٢	٢٢	١٤٠			
		%	٪٧,٦	٪٢٦,٨	٪٦,٤	٪٤٠,٨			
	الإجمالي	العدد	١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
		%	٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
التعاون	منخفض	العدد	١٢٤	١٣	٧٨	٢١٥	١٥٧,٧١٥	٠,٠٠٠	٠,٥٦١
		%	٪٣٦,٢	٪٣,٨	٪٢٢,٧	٪٦٢,٧			
	مرتفع	العدد	٢٣	٩٠	١٥	١٢٨			
		%	٪٦,٧	٪٢٦,٢	٪٤,٤	٪٣٧,٣			
	الإجمالي	العدد	١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
		%	٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
الاتصال	منخفض	العدد	٥٨	١٤	١٢	٨٤	٣١,١٧١	٠,٠٠٠	٠,٣٨٩
		%	٪١٦,٩	٪٤,١	٪٣,٥	٪٢٤,٥			
	مرتفع	العدد	٨٩	٨٩	٨١	٢٥٩			
		%	٪٢٥,٩	٪٢٥,٩	٪٢٣,٦	٪٧٥,٥			
	الإجمالي	العدد	١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
		%	٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
الاهتمام	منخفض	العدد	٣٩	١٠	١٤	٦٣	١٢,٣٦٥	٠,٠٠٢	٠,٣٨٧
		%	٪١١,٤	٪٢,٩	٪٤,١	٪١٨,٤			
	مرتفع	العدد	١٠٨	٩٣	٧٩	٢٨٠			

أبعاد التفاعل الاجتماعي			حالات الأنا			الإجمالي	قيمة مربع كاي (كا٢)	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل التوافق Contingency coefficient
			الأنا الوالد	الأنا الراشد	الأنا الطفل				
		%	٪٣١,٥	٪٢٧,١	٪٢٣,٠	٪٨١,٦			
	الإجمالي	العدد	١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
		%	٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
التفاعل الاجتماعي	منخفض	العدد	٨٨	٣٠	٢٥	١٤٣	٣٥,٠٥٠	٠,٠٠٠	٠,٤٠٤
		%	٪٢٥,٧	٪٨,٧	٪٧,٣	٪٤١,٧			
	مرتفع	العدد	٥٩	٧٣	٦٨	٢٠٠			
		%	٪١٧,٢	٪٢١,٣	٪١٩,٨	٪٥٨,٣			
	الإجمالي	العدد	١٤٧	١٠٣	٩٣	٣٤٣			
		%	٪٤٢,٩	٪٣٠,٠	٪٢٧,١	٪١٠٠,٠			
قيمة كا٢ الجدولية عند درجة حرية (٢): ٥,٩٩ عند مستوى (٠,٠٥)، ٩,٢١ عند مستوى (٠,٠١)									

شكل ٤: النسب المئوية لمتغيرات التفاعل الاجتماعي وحالات الأنا:



ويتضح من جدول (٩) وشكل (٤) ما يلي:

بالنسبة لبُعدي الإقبال والتعاون؛ تبين أن قيم مربع كاي (كا٢) كانت (١٤٤,٢٠٤، ١٥٧,٧١٥) على التوالي، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، مما يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين الإقبال والتعاون وبين حالات الأنا، وهي علاقة ارتباطية موجبة وجيدة. كما تظهر في قيم معامل التوافق (٠,٥٤٤، ٠,٥٦١)؛ مما يعني أن الفروق بين منخفضي ومرتفعي التفاعل الاجتماعي في بعدي الإقبال والتعاون لدى عينة البحث من الطلاب راجعة لاختلاف حالات

الأنا (الوالد، الراشد، الطفل)؛ حيث تبين أن الطلاب الذين تسود لديهم حالة الأنا الوالد، يتسمون بانخفاض مستوى الإقبال والتعاون بنسب (٣٥,٣٪، ٣٦,٢٪) بالتتابع، في حين أن الطلاب ذوي حالة الأنا الراشد، هم أكثر تفاعلًا اجتماعيًا في مستوى الإقبال والتعاون بنسب (٢٦,٨٪، ٢٦,٢٪)، بينما يُظهر الطلاب ذوو حالة الأنا الطفل، انخفاضًا في مستوى الإقبال والتعاون بنسب (٢٠,٧٪، ٢٢,٧٪) بالتوالي، ويُفسر ذلك بأن الطلاب ذوي التفاعل الاجتماعي المنخفض في الإقبال والتعاون، تسود لديهم حالة الأنا الوالد، يليها حالة الأنا الطفل، بينما الطلاب ذوو التفاعل الاجتماعي المرتفع في الإقبال والتعاون، تسود لديهم حالة الأنا الراشد.

وبالنسبة لبُعدي الاتصال والاهتمام؛ تبين أن قيم مربع كاي (كا٢) كانت (٣١,١٧١، ١٢,٣٦٥) بالتتابع لبعدي الاتصال والاهتمام، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتصال والاهتمام من جانب وبين حالات الأنا من جانب آخر، وهي علاقة ارتباطية متوسطة، كما تظهر في قيم معامل التوافق (٠,٣٨٩، ٠,٣٨٧)؛ مما يعني أن الاختلافات بين منخفضي ومرتفعي التفاعل الاجتماعي في بعدي الاتصال والاهتمام لدى عينة البحث من الطلاب راجعة لاختلاف حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل)؛ حيث تبين أن الطلاب الذين تسود لديهم حالات الأنا، سواء الأنا الوالد أو الأنا الراشد أو الأنا الطفل، يتسمون بمستوى مرتفع في التفاعل الاجتماعي في بُعد الاتصال بنسب (٢٥,٩٪، ٢٥,٩٪، ٢٣,٦٪) وبُعد الاهتمام بنسب (٣١,٥٪، ٢٧,١٪، ٢٣٪) بالتتابع للأنا الوالد والراشد والطفل، ويُفسر ذلك بأن الطلاب ذوي التفاعل الاجتماعي المرتفع في الاتصال والاهتمام، لا يوجد لديهم أي من حالات الأنا السائدة.

وبالنسبة للتفاعل الاجتماعي ككل؛ تبين أن قيمة مربع كاي (كا٢) كانت (٣٥,٠٥٠)، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠)؛ مما يعني أن هناك علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي وحالات الأنا، وهي علاقة ارتباطية متوسطة. كما تظهر في قيمة معامل التوافق (٠,٤٠٤)، مما يعني أن الفروق بين منخفضي ومرتفعي التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب راجعة لاختلاف حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل)؛ حيث تبين أن الطلاب الذين تسود لديهم حالة الأنا الوالد، يتسمون بانخفاض التفاعل الاجتماعي بنسبة ٢٥,٧٪، في حين أن الطلاب ذوي حالة الأنا الراشد هم أكثر تفاعلًا اجتماعيًا بنسبة ٢١,٣٪، كما يُظهر الطلاب ذوو حالة الأنا

الطفل، ارتفاعًا في التفاعل الاجتماعي بنسبة ١٩,٨٪. ويُفسر ذلك بأن الطلاب ذوي التفاعل الاجتماعي المنخفض، تسود لديهم حالة الأنا الوالد، بينما الطلاب ذوو مستوى التفاعل الاجتماعي المرتفع، تتداخل لديهم حالة الأنا الراشد وحالة الأنا الطفل في المستوى الشعوري.

وبناء على ما سبق تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيًا في مستوى التفاعل الاجتماعي (المرتفع والمنخفض) لدى عينة البحث من طلاب الجامعة راجعة لاختلاف حالات الأنا الثلاثة؛ حيث يتميز الأشخاص ذوو حالة الأنا الوالد بانخفاض مستوى الإقبال على الآخرين والسعي نحو إقامة علاقات اجتماعية معهم، مع ضعف التعاون، إلى جانب ضعف مستوى التفاعل الاجتماعي بشكل عام. إلا أنهم يتميزون بارتفاع في مستوى الاتصال مع الآخرين والاهتمام بهم، وتلبية احتياجاتهم النفسية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية. وقد يرجع ذلك إلى التداخل في سمات حالة الأنا الوالد الناقد، التي تمثل الجانب الحذر والمتشدد في إعاقة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وفرض القواعد والحدود، مع سمات حالة الوالد الراعي، والتي تميل للحفاظ على العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ولكن في حدود، مع الاهتمام والعناية بهم وفق ما تتطلبه التعاملات (Cornell, et al., 2016)؛ مما يعني أن الذين يستخدمون حالة الأنا الوالد، قد تتسم تعاملاتهم بالتفاعل المتقاطع (والد–طفل) (راشد– والد مسيطر) تارة من خلال التعامل بحالة أنا مختلفة مع الآخرين في العلاقات، وتارة أخرى يميلون إلى التعامل الخفي وإخفاء عكس ما يظهرون (والد راعي– والد راعي: والد مسيطر– والد راعي).

كما يتميز الأشخاص ذوو حالة الأنا الطفل، بانخفاض مستوى الإقبال على الآخرين والتعاون معهم، مع ارتفاع مستوى الاتصال والاهتمام والتفاعل الاجتماعي بشكل عام. وقد يرجع ذلك إلى أثر التجارب والخبرات الأولى للفرد في مرحلة الطفولة على تعامله مع الآخرين اجتماعيًا، والتي قد تتسم أحيانًا بالعجز ومخاوف خبرات الطفولة فتدفعه نحو البعد عن الآخرين والحرص في التعامل والتعاون معهم، والمتمثلة في حالة الطفل المتكيف (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨؛ Cornell, et al., 2016). وقد يكون ذلك نتيجة للميل إلى استخدام حالة الأنا الوالد المسيطر. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن حالة الأنا الطفل تتسم بالعفوية والتلقائية والحرية والتحرر من القيود كما في حالة الطفل المتحرر من السلطة الوالدية والتدخل الأبوي والقيود (Steiner, 1990) فتدفعه إلى التفاعل الاجتماعي المتحرر والاتصال مع الآخرين. وقد يرجع إلى ميل

الأشخاص إلى استخدام حالة الأنا الوالد الراعي؛ مما يعني أن الأشخاص ذوي حالة الأنا الطفل قد يميلون إلى التعاملات المتقاطعة (طفل- والد) (راشد- طفل)، والتعاملات الخفية (طفل حر- طفل حر: طفل حر- طفل متكيف). في حين أن الأشخاص ذوي حالة الأنا الراشد، يتسمون بارتفاع مستوى الإقبال والتعاون والاتصال والاهتمام والتفاعل الاجتماعي بشكل عام؛ ويرجع ذلك إلى أن حالة الأنا الراشد تتسم بالموضوعية والضبط الداخلي للانفعالات، ولا تتأثر بخبرات الماضي الطفولية، بل التعامل بمنطقية وواقعية مع الأحداث، في محاولة التوافق بين حالتي الأنا الأخرى في الاستقلالية والتبعية للآخرين (الشناوي، ٢٠٠٦؛ Cornell, et al., 2016)، مما يعني أنها تميل إلى التعاملات التكاملية الصحية مع الآخرين، والتفاعل والتواصل مع الآخرين بنفس حالة الأنا في التعاملات.

ووفقا لنظرية التحليل التفاعلي، يمكن أن تؤثر حالات الأنا بشكل كبير على التواصل والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، بل إن تشكل حالات الأنا قد يرجع إلى الخبرات والتجارب الاجتماعية والتواصل من الآخرين والتعاملات معهم؛ فعندما يكون الأفراد في حالة الأنا الطفل، فقد يتفاعلون بمشاعر الضعف أو الأذى أو الدفاع؛ مما قد يؤثر على تواصلهم وعلاقاتهم، بينما تؤدي حالة الأنا الوالد إلى أسلوب تواصل أكثر رعاية أو انتقادًا، في حين ترتبط حالة الأنا الراشد بنهج أكثر عقلانية وموضوعية في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومن هنا فإن فهم حالات الأنا والتعرف عليها يمكن أن يحدد مستوى الأفراد في تواصلهم وعلاقاتهم مع الآخرين (Singh & Shukla, 2023).

ووفقا للنتائج السابقة، نتوصل إلى نتيجة مفادها أن حالات الأنا الوظيفية المستخدمة تؤثر بشكل كبير على أنماط التواصل والتفاعل الاجتماعي، وعلى ميل الأفراد إلى ممارسة بعض السلوكيات التي تعبر عن النمط السلوكي السائد لدى الفرد؛ بحيث يميل الأفراد الذين تسود لديهم حالة الأنا الوالد إلى ممارسة النمط السلوكي من النوع (أ)، وإلى التفاعل الاجتماعي والتواصل والإقبال على الآخرين، بينما يتسم الأفراد الذين تسود لديهم حالة الأنا الراشد إلى ممارسة النمط السلوكي من النوع (ب)، في حين يتميز الأفراد ذوو حالة الأنا الطفل السائدة بسمات وخصائص النمط السلوكي من النوع (أ) والتواصل والتفاعل الاجتماعي المتوسط، وهو ما يؤكد أن حالات الأنا (الوالد، الراشد، الطفل) في إطار نظرية التحليل التفاعلي يمكن م خلالها الكشف عن أنماط

السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة؛ بهدف زيادة الوعي الذاتي لديهم بسمات كل حالة من حالات الأنا التي يستخدمونها في تعاملاتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين؛ من أجل التعرف على شكل التفاعلات ونوعها، وهل هي تكاملية أم متقاطعة أم خفية؟ (Akbar & Deniz, 2003).

توصيات مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتفسيرها، يوجد العديد من التوصيات المقترحة كما يلي:

- تصميم وإعداد برامج إرشادية قائمة على نظرية التحليل التفاعلي في تنمية حالة الأنا الراشد لدى الطلاب، وتدريبهم على استخدامها وتطويرها في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

- ضرورة إعداد برامج علاجية وإرشادية للطلاب ذوي النمط السلوكي من النوع (أ)، خاصة القائمة على التدخلات السلوكية.

- تفعيل الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعات، بهدف استغلال إمكانيات الطلاب فيما هو مفيد، كممارسة الهوايات والأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية وغيرها، وهو ما يسهم في استغلال أوقات فراغهم بصورة أفضل وتدريبهم على المهارات الاجتماعية في التفاعل والتعامل مع الآخرين.

- تفعيل دور الأسرة والوالدين من خلال الجلسات واللقاءات الأسرية، بهدف بناء الثقة لدى الأبناء وتوعيتهم بالأنماط السلوكية ومهارات التعامل والتفاعل مع الآخرين.

- توعية الطلاب بسمات وخصائص حالات الأنا وتأثيرها على تعاملاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية اليومية مع الزملاء والاساتذة بالجامعة.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتفسيرها، يوجد العديد من البحوث المقترحة كما يلي:

- التعرف على مدى تأثير استخدام حالات الأنا المختلفة على الأنماط السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- التعرف على حالات الأنا المستخدمة لدى عينات مختلفة من الطلاب في التعليم العام، ودورها في التواصل مع أقرانهم ومعلميهم.
- دراسات حول القدرة التشخيصية لمقياس التحليل التفاعلي لحالات الأنا في الكشف عن الاضطرابات النفسية والسلوكية.
- الحاجة إلى بحوث إكلينيكية تعتمد على دراسة الحالة؛ للكشف عن حالات الأنا بشكل متعمق لدى الطلاب.
- دراسة الاختلافات بين الجنسين من الذكور والإناث في الأنماط السلوكية والتفاعل الاجتماعي.
- الكشف عن العلاقة بين الأنماط السلوكية والتفاعل الاجتماعي.
- دراسة حالة للطلاب ذوي الأنماط السلوكية المختلفة، والتحقق من سمات كل نمط، وتأثيره على الحالة النفسية والاجتماعية للفرد.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النيل، محمود السيد. (٢٠٠٩). علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا. مكتبة الانجلو المصرية.

إسكندراني، أماني. (2021). حالات الأنا لدى بيرن وعلاقتها بالانغلاق المعرفي دراسة ميدانية لدى عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة دمشق. المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (١)، ١١٢-١٣٨.

إسكندراني، أماني. (2022). أثر نظرية التحليل التبادلي في التقليل من إشكالية التواصل بين الأفراد. المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧ (٢)، ١٠٧- ١٩٨.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف؛ وعربيات، أحمد عبدالحليم. (٢٠١٨). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي (ط٤). دار المسيرة.

أبوبكر، نشوة كرم. (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ، ب)، وعلاقتها بأساليب مواجهة المشكلات [رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، مصر]. دار المنظومة. https://thesis.mandumah.com/Record/135386

باظة، آمال عبد السميع. (٢٠٠٣) اختبار النماذج السلوكية للشخصية. مكتبة الانجلو المصرية

بلان، كمال يوسف. (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الخديم، أحلام؛ وقليل، الخونية. (٢٠١٦). التقبل الانفعالي والأنماط السلوكية (أ، ب، ج) لدى المصابين بداء السكري: دراسة وصفية وعيادية [رسالة ماجستير، جامعة ابن خلدون –تيارت، الجزائر]. المستودع الرقمي للرسائل لجامعة ابن خلدون –تيارت. http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/9341

رحماني، مريم. (٢٠١٧). تحليل سيرورات العلاقات الاجتماعية في إطار نظرية التحليل التبادلي لـ ERIC BERNE. مجلة آفات للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، ٩، ٢٠١- ٢١٦.

رزق، أمينة. (٢٠٠٩). نظريات الشخصية. منشورات جامعة دمشق.

الزكابي، صبري. (٢٠١٨). التفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة سومر. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، ٨(٣)، ٢٠٧- ٢٣٨.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٤). عالم الكتب.

الشناوي، محمد محروس. (٢٠٠٦). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (ط٤). دار غريب للطباعة.

صبيحة، بنية. (٢٠١٥). علاقة الأنماط السلوكية (أ، ب، ج) بالمرونة النفسية لدى المرأة المتزوجة العاملة والماكثة بالبيت: دراسة مقارنة [رسالة ماجستير، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر]. المستودع الرقمي لجامعة يحي فارس المدينة. http://dspace.univ-medea.dz/handle/123456789/2021

صمادي، أحمد؛ وغوانمة، مأمون. (٢٠١٢). نمط السلوك (أ) لدى مرضى القلب. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ٩، ٣٣-٥٦.

عبدالخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٠). نمط السلوك " أ " دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية [رانم]، ١٠(٤)، ٤٨٥- ٤٩٥.

عبدالخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٢). الأبعاد الاساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٨). علم النفس الاجتماعي. دار إثراء للنشر والتوزيع.

عسكر، سهيلة. (٢٠٠٨). الانتماء الاجتماعي وعلاقة بالإذعان لدى المسنين. مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٥(١٩)، ٢١٧- ٢٥١.

محمد النوبي. (٢٠١٠). مقياس التفاعل الاجتماعي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، محمد إبراهيم. (٢٠١٦). صدق المحتوى في البحوث التربوية: الواقع والتطوير. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٩٢)، ٢١٧- ٢٤٧.

المشاط، هدى عبدالرحمن. (٢٠٠٨). العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينه من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة دراسة وصفية إرتباطية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ١٦(٢)، ٣٢-٧٦.

يوسف، جمعه سيد. (٢٠٠٠). دراسات في علم النفس الإكلينيكي. دار غريب للطباعة والنشر.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Khaleq, A. (2000). Behavior Pattern A is a study of some social and psychological correlates. Journal of Psychological Studies, Egyptian Association of Psychologists [RANM], 10(4), 485-495.

Abdul Khaleq, A. (2002). Basic dimensions of personality. University Knowledge House in Alexandria.

Abu Al-Nil, M. (2009). Social psychology, Arab and international. Anglo-Egyptian Library.

Abu Asaad, A. & Arabiyat, A. (2018). Theories of psychological and educational counseling (4th ed.). Dar Al Masirah.

Abu Bakr, N. (2007). Psychological burnout among teachers with type A and B, and its relationship to methods of confronting problems [Master's thesis, Fayoum University, Egypt]. House of the system. https://thesis.mandumah.com/Record/135386

Al-Atoum, A. (2008). Social Psychology. Dar Ithra for Publishing and Distribution.

Alexandrian, A. (2021). Berne's ego states and their relationship to cognitive closure: A field study among a sample of male and female teachers in the city of Damascus. American International Journal of Humanities and Social Sciences, 6(1), 112-138.

Alexandrian, A. (2022). The effect of the theory of transactional analysis in reducing the problem of communication between individuals. American International Journal of Humanities and Social Sciences, 7(2), 107-198.

Al-Khadim, A. & Al-Kalil, A. (2016). Emotional acceptance and behavioral patterns (A, B, C) among people with diabetes: a descriptive and clinical study [Master's thesis, Ibn Khaldun University - Tiaret, Algeria]. Digital repository of theses from Ibn Khaldun University - Tiaret. http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/9341

Al-Mashat, H. (2008). The relationship between behavior type (A) and social skills and self-efficacy among a sample of female students at the Teachers' Preparation College in

Jeddah Governorate, a descriptive correlational study. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 16(2), 32-76.

Al-Rikabi, S. (2018). Social interaction among Sumer University students. Journal of the College of Education for Human Sciences, Dhi Qar University, 8(3), 207-238.

Askar, S. (2008). Social belonging and its relationship to compliance among the elderly. Journal of the Center for Educational and Psychological Research, University of Baghdad, 5(19), 217-251.

Baza, A. (2003). Testing behavioral models of personality. Anglo-Egyptian Library

Blanc, K. (2015). Theories of counseling and psychotherapy. Dar Al-Assar Al-Alami for Publishing and Distribution.

El-Shenawy, M. (2006). Theories of counseling and psychotherapy (4th ed.). Gharib Printing House.

Muhamma, A. (2010). Social interaction scale. Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Muhammad, M.I. (2016). Content validity in educational research: reality and development. Egyptian Journal of Psychological Studies, 26 (92), 217-247.

Rahmani, M. (2017). Analysis of the processes of social relations within the framework of the theory of transactional analysis by ERIC BERNE. Afat Journal of Science, University of Djelfa, Algeria, 9, 201-216.

Rizk, A. (2009). Personality theories. Damascus University Publications.

Sabiha, B. (2015). The relationship of behavioral patterns (A, B, C) to psychological flexibility among married women who work and stay at home: a comparative study [Master's thesis, Yahya Fares Medea University, Algeria]. The digital repository of Yahya Fares University of Medina. http://dspace.univ-medea.dz/handle/123456789/2021

Smadi, A. & Ghawanmeh, M. (2012). Behavior pattern (A) among heart patients. Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University, 9, 33-56.

Youssef, Kh. (2000). Studies in clinical psychology. Dar Gharib for Printing and Publishing.

Zahran, H. (2005). Mental health and psychotherapy (4th ed.). Alieem of books.

المراجع الأجنبية:

Abramowitz, E. & Torem, M. (2018) The Roots and Evolution of Ego-State Theory and Therapy, International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 66:4, 353-370. https://doi.org/10.1080/00207144.2018.1494435

Akbar, M. & Deniz, L. (2003). The perception of students- teachers and their instructors toward each other: A transactional analysis evaluation. Educational Sciences: Theory and Practice, 3(2), 287-293. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146137080

Alipieva, D. (2017). The impact of ego states of parent, adult and child on the professional choice of teachers. Journal of Education Culture and Society, 2, 177- 192. https://doi.org/10.15503/jecs20172.177.1932

Alkasir, E., Jafarian Dehkordi, F., Mohammadkhani, P., Soleimani Sefat, E., & Atadokht, A. (2017). Effectiveness of Transactional Analysis Group Training in Reducing Control-

oriented Behaviors of Spouse in Marital Conflicts. Iranian Rehabilitation Journal, 15 (1),57-64. https://doi.org/10.18869/nrip.irj.15.1.57

American Psychological Association [APA]. (2018). APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association

Barrow, G. (2015). Transactional analysis in the classroom, staffroom and beyond. Pastoral Care in Education, 33 (3), 169–179. http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2015.1070895

Barrow, G., & Newton, T. (2004). Walking the Talk: How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem. David Fulton Publishers Ltd.

Barrow, G., Bradshaw, E., & Newton, T. (2001). Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom: A Practical Guide to Using Transactional Analysis. David Fulton Publ.

Barus-Michel, J., Enriquez, E. & Lévy, A. (dir.). (2016). Vocabulary of psychosociology; In Eres, Coll. "Social issues: Interaction", pp. 191-198.

Bekir, S. (2022, 1–3 July). The ego states and "big-five" personality traits relationships. In Proceedings of the 21th International Scientific Conference "Applied Psychology–Possibilities and Perspectives", Varna Free University "Chernorizets Hrabar", Varna, Bulgaria, pp. 182–190.

Bekir, S.; Tair, E. (2023). Functional Ego States, Behavior Patterns, and Social Interaction of Bulgarian Adolescents and Their Parents. Societies, 13, 154. https://doi.org/10.3390/soc13070154

Berne, E. (1996). Transactional Analysis in Psychapy. Souvenir Press Ltd.

Brown, R. (2000). School connection and Alienation. University of Nevada, USA

Caizzi, C., Bove, S., Scilligo, P., (2004). La controingiunzione SiiPerfetto e gli Stati dell'Io Sè. Psicologia Psicoterapia e Salute,10, 85-94 .

Cicchetti, D. & Lynch, M. (1998). An Ecological-Transactional Analysis of Children and Contexts: The Longitudinal linterplay Among Child Maltreatment Community Violence and Childrens Symptom. Development psychopathology journal, 10 (2), 235-257. https://doi.10.1017/s095457949800159x

Ciucur, D. (2013). The Ego States and the "Big Five" Personality Factors. Procedia Social Behaviorral, 78, 581–585. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.355

Collins, W.A.; Repinski, D.J. (2001). Parents and adolescents as transformers of relationships: Dyadic adaptations to developmental change. In Gerris, J.R.M., Ed.; Dynamics of Parenting: International Perspectives on Nature and Sources of Parenting. Leuven The Netherlands, pp. 429–443.

Collins, W.A.; Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. In Eisenberg, N., Damon, W., Lerner, R.M., Eds.; Handbook of Child Psychology, 6th ed.; Social, Emotional, and Personality Development; Chapter 16, Hoboken, NJ, USA, Volume 3, pp. 1003–1067.

Cornell, W.F., De Graaf, A., Newton, T. & Thunnissen, M. (2016). INTO TA a Comprehensive Textbook on Transactional Analysis. Karnac Books Ltd

Dawson, T. (2013). The role of communication and ego states in patient compliance. Dental Nursing, 9(11), 654-656. https://www.dental-nursing.co.uk/features/the-role-of-communication-and-ego-states-in-patient-compliance

Erskine, R. G. (2003). Introjection, Psychic Presence and Parent Ego States: Considerations for Psychotherapy. In C. Sills & H. Hargaden (Eds.), Ego States: Key Concepts in Transactional Analysis, Contemporary Views (p. 83-108). London: Worth Publishing.

Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. The Journal of Educational Research, 88(5), 281–289. http://www.jstor.org/stable/27541987

Friedman, I. A. (1996). Type "A" Behaviour: Its diagnosis and treatment. Springer.

Hay, J. (1992). Transactional Analysis for Trainers. Sherwood Publishing, Hertford.

Jung, M. (2015). Influence of Ego states, Self Esteem, and Empathies on Interpersonal Relationship of Nursing Students. Journal of the Korea Academia-Industrial, cooperation Society, 16 (7), 4614-4620. http://dx.doi.org/10.5762/KAIS.2015.16.7.4614

Kaplan, B. H. (1992). Social health and the forgiving heart: The Type B story. Journal of Behavioral Medicine, 15, 3-14.

Kaygusuz, C., & Ozpolat, A. R. (2016). An analysis of university students' levels of self-control according to their ego states. Eurasian Journal of Educational Research, 16(64), 1-15 .

Kent State University. (n.d.). SPSS Tutorials: Chi-Square Test of Independence. https://libguides.library.kent.edu/spss/chisquare

Korotkov, D., Perunovic, M., Claybourn, M., Fraser, I., Houlihan, M., Macdonald, M., & Korotkov, K. A. (2010). The type B behavior pattern as a moderating variable of the relationship between stressor chronicity and health behavior. Journal of health psychology, 16(3), 397-409.

Laursen, B.; Collins, W.A. (2009). Parent–Child Relationships During Adolescence. In Richard, M.L., Laurencem, S., Eds.; Handbook of Adolescent Psychology; JohnWiley & Sons, Inc.; Chapter 1; pp. 3–42.

Levin, P. (2015). Ego States and Emotional Development in Adolescence. Transactional Analysis Journal, 45(3), 228-237. https://doi.org/10.1177/0362153715599990

Likanen, P. (2001). Varhaislapsuuden ihmissuhde-kokemukset persoonallisuuden ja suomalaisen kult-tuurin ilmentäjinä [Early childhood experiences in human relations as a predictor of personality and Finnish culture]. Research Rep. No. 45). Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.

McHugh, ML. (2013) The chi-square test of independence. Biochem Med (Zagreb), 23(2),143-149. https://doi.10.11613/bm.2013.018

Momoyo, O. & Masami, O. (1995). Type A: Behavior and Personality Explained Using the Egogram. The Japanese Journal Health Psychology, 8(1), 1-11.

Parissopoulos, S., Kotzabassaki, S., (2004). Orem's Self-Care Theory, Transactional Analysis and the Management of Elderly Rehabilitation. ICUS Nursing Web Journal, (17), 1-11. https://doi.10.4135/9781483325842

Parveen, N. & Haque, A. (2002). Transactional Analysis Ego States Via Adjective Check List at Sindh University Campus. Pakistan Journal of Psychological Research, 17(3-4), 99-110.
https://link.gale.com/apps/doc/A259960689/AONE?u=anon~c7145432&sid=googleScholar&xid=21096527

Prochaska, J., & Norcross, J. (2010). Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis (7th ed.). Pacific Grove, Brooks/Cole.

Shalev, S. A., & Hall, J. G. (2004). Behavioral pattern profile: A tool for the description of behavior to be used in the genetics clinic. American Journal of Medical Genetics Part A, 128(4), 389-395.

Singh, S. & Shukla, J. (2023). Relationship between Birth Order and Ego States in Adolescents: An Exploratory Study. Journal of Case Reports, 7(3), 1-14.

Steiner, C. (1990). Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts (2nd ed.). Grove Press.

Stewart, I.; Joines, V. (2008). TA Today: A new introduction to transactional analysis. Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill.

Summers, G., & Tudor, K. (2000). Cocreative transactional analysis. Transactional Analysis Journal, 30, 23–40. https://doi.org/10.1177/036215370003000104

Tudor, K. (2010). The State of the Ego: Then and Now. Transactional Analysis Journal, 40(3-4), 261-277. https://doi.org/10.1177/036215371004000311

Williams, K. & Williams, J. (1980). The Assessment of Transactional Analysis Ego States Via the Adjective Checklist. Journal of Personality Assessment, 44 (2), 120-129. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4402_2

مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل وعلاقته بترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لديهم

The Level of Positive Thinking among Academic Department Heads at the University of Hail and its Relationship to Rationalizing Their Administrative Decision-Making

إعداد

د. ميسم بنت فوزي مطير العزام

أستاذ رياض الأطفال المشارك

قسم رياض الأطفال – كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Miesam bint Fawzi Motiar Al azam

Associate Kindergarten Teacher

Kindergarten Department - College of Education - University of Hail

Email: m2020fm@yahoo.com

DOI:10.36046/2162-000-020-017

د. ميسم بنت فوزي مطير العزام

تاريخ التقديم: ١٣/٣/٢٠٢٤ م تاريخ القبول: ٧/٤/٢٠٢٤ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعَلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لديهم، ولتحقيق أهداف البَحثْ قد تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والارتباطي، وقد تم استخدام أداتي البَحثْ وهي مقياس التفكير الايجابي ومقياس ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية وقد تم التأكد من صدق وثبات أداتي البَحثْ، وقد تكوّنت عيّنة البَحثْ من (١٠٠) رئيس قسم أكاديمي في جامعة حَائِل، وقد أظهرت النتائج أنّ مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل جاء متوسّطًا، كما وتبيّن أنّ مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل جاء مُتوسّطًا، كما وتبيّن وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التّفكير الإيجابي وبين ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، كما وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل تعزى لمتغير نوع الكلية.

وقد خرج البَحثْ بمجموعة من التوصيات أبرزها توفير برامج تثقيفيّة تعزّز الوعي بأهميّة التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام وعمل ورشات تدريبية لاستخدام استراتيجيّات التّفكير الموَجّه نحو الإيجابية، ووضع مؤشرات واضحة لتعريف رؤساء الأقسام الأكاديميين بأساليب الترشيد في اتخاذ القرار الإداري، والتي تساعد رؤساء الأقسام الأكاديميين في تعزيز مجال عملهم.

الكلمات المفتاحيّة: التّفكير الإيجابي– ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية– رُؤساء الأقسام– جَامعة حائل.

Abstract

The aim of the current research is to identify the level of positive thinking among academic department heads at the University of Hail and its relationship to rationalizing their administrative decision-making. To achieve the objectives of the research, the descriptive method was used in its survey and correlational style. Two research tools were used, which are the positive thinking scale and the administrative decision-making scale. Ensuring the validity and reliability of the two research tools. The research sample consisted of (100) heads of an academic department at the University of Hail. The results showed that the level of positive thinking among academic department heads at the University of Hail was moderate. It was also found that the level of rationalization of administrative decision-making among department heads Academics at the University of Hail came in the middle, and it was found that there was a positive, statistically significant relationship between the level of positive thinking and the rationalization of administrative decision-making among academic department heads at the University of Hail. It was also shown that there were no statistically significant differences in the rationalization of administrative decision-making among academic department heads at University of Hail due to the college type variable.

The research came out with a set of recommendations, most notably providing educational programs that enhance awareness of the importance of positive thinking among department heads, conducting training workshops to use positive-oriented thinking strategies, and developing clear indicators to acquaint academic department heads with methods of rationalization in administrative decision-making, which help academic department heads in enhancing the field of Their work.

Keywords: positive thinking - rationalizing administrative decision making - department heads - University of Hail.

المقدمة

يُعد التفكير العَملية التي يتم من خلالها استيعاب المعْلومات وتحليلها وتقييّمها بهدف فهم الأمور بشكل أعمق وبالتالي اتخاذ القرارات السّليمة، ويشمل التفكير العديد من العّمليات العقلية كالتحليل والتخطيط وحل المشكلات بشكل منطقي ومنظم، أو إبداعيًا عبّر توليد أفكار جديدة، فالتفكير من المهارات الأساسية التي تُساعد في تحسين الاتصال واتخاذ القرارات وتحقيق النجاح في مختلف المجالات.

ولاستخدام التفكير أهمية كبيرة في تطوير مهارات الفرد مهنيًا، حيث يستطيع الفرد اتخاذ قرارات مدروسة وتحليل الوضع بشكل أفضل وفهم الأمور بشكل أوضح وايجاد حلول للمشاكل التي قد يواجهها، ومن خلالهِ أيضًا يتم تقييم المواقف والتعامل معها بحكمة، لذلك يُعدّ التّفكير الإيجابي العُنصر الحقيقي الذي يُواجه الفرد به مُتغيّرات العصر، وبواسطته تتكوّن مُعتقداته وميوله وتطلّعاته لما حوله، وعليه فإنّ اهتمام الجامعات أصبح ينصبّ على تنمية مهارات التّفكير الإيجابي لدى العاملين فها لتحقيق أقصى استفادة منه، فإنّ للتفكير الإيجابي دورًا كبيرًا وهامًا كونه يعمل على تأسيس فكرة التفاؤل، والتي تُعتبر عنصرًا رئيسيًا للعديد من مجالات الحياة، وبالتالي دَفْع العاملين نحو اتخاذ قَرارات إدارية جيدة وفعّالة (Suud & Na'imah, 2023).

فالتّفكير الإيجابي يساعد في بناء الثقة بالنفس وتعزيز العلاقات الاجتماعيّة والشخصيّة، فالأفراد الذين لديهم تفكير إيجابي غالبًا ما يكونوا محفّزين ومُلهمين للآخرين، ممّا يعزّز التواصُل الإيجابي والتفاعُلات الاجتماعية لديهم، كما أنّه يساعد في تقليل مستوى التوتّر، ويُساعدهم على التعامل مع التحدّيات بشكل أفضل، ويزيد من إصرارهم على تحقيق التميّز بالعمل، بالإضافة إلى خفض مستوى القلق الذي قد يواجههم خلال فترات ضغط العمل، وتكوين علاقات إيجابيّة مع زملائهم والمدراء ولذلك، من المهم تعزيز التّفكير الإيجابي والبحث عن الجوانب الإيجابيّة في كل موقف (Celik & Sarıcam, 2018).

لذلك تمّ استخدام مصطلح التّفكير الإيجابي في المحافل التعليميّة والتربوية، فالتّفكير بشكل عام يساعد الفرد على اكتساب شخصيّة إيجابيّة قادرة على التعامُل مع التحدّيات المعاصرة، فالفرد الذي يُفكر بطريقة إيجابيّة يكون أكثر قدرة على التعامُل مع الضغوطات بمرونة، فعندها

يميل إلى رؤية الأمور من جانبها المضيء وهذا يؤدّي إلى تحسين مستوى السعادة والرضا الشخصي لديه، وزيادة الإيجابيّة في الحياة بشكل عام (ميدون وأبي مولود، ٢٠١٥).

وإن رؤساء الأقسام لهم دورًا حيويًا في أي منظمة أو شركة، حيث يتحملون مسؤولية إدارة وتوجيه الفرق والموظفين في قسم معين، ويتوقع منهم أن يكونوا مُلهمين وقادة فعّالين، قادرين على اتخاذ القرارات الصعبة وتحقيق الأهداف المحددة للقسم، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون لديهم قدرة على التفكير الاستراتيجي وتحليل البيانات والمعلومات بدقة، وكذلك القدرة على التواصل بفاعلية مع الفريق والجهات الأخرى داخل وخارج القسم، فإن تحقيق النجاح في دور رئيس القسم يتطلب توازنًا متقنًا بين المهارات الفنية والقيادية، بالإضافة إلى القدرة على التكيف مع التغييرات في البيئة العملية واتخاذ القرارات الحاسمة في الوقت المناسب (Ghodsbin, et all., 2015).

وللمفكّر الإيجابي عدّة خصائص أهمّها أنّه يفكّر في الحل رغم صعوبته، كما أنّ المفكّر الإيجابي يكون أكثر توافُقاً مع نفسه وأفكاره ومشاعره، ولديه القوّة والدّافعية لتحقيق ذاته وتقبّل الأمور الصّعبة، ولديه طاقة إيجابيّة على العمل والنشاط وقادر على تنظيم الوقت ولا يلقي الأعذار على غيره، ولديه من الشجاعة ما يجعله يتحمّل مسؤوليّاتِه بلا تردّد (صالح، ٢٠٢٠).

كما ويساهم وجود التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين على الاستمتاع بالمهام المطلوبة منهم، وزيادة الرضا الوظيفي لديهم، والاندماج الفعّال داخل بيئة العمل، ولذلك فالتّفكير الإيجابي يرتبط بشكل كبير بالتكيّف الإيجابي، ممّا يؤدّي إلى الاستمرار في العمل واتخاذ القرارات الإدارية الملائمة، ويجعلهم أكثر استعداداً للتصدي للتحدّيات بإيجابيّة، ممّا يطوّر أدائهم في اتخاذ القرارات الإدارية (Gamze, et all., 2022).

ويعتبر ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية عنصراً أساسياً في تحقيق الكفاءة والفعالية في البيئة الإدارية، ويشمل هذا المفهوم استخدام المعلومات بشكل أفضل لاتخاذ القرارات، وتحسين العمليات الداخلية لتسهيل هذه العملية ومن خلال ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية، يمكن للمؤسسات تحسين أدائها وتحقيق أهدافها بفعالية، ويعمل التفكير الإيجابي دوراً هاماً في ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية ويُهيّئ لرؤساء الأقسام ظروف أفضل للنموّ السّوِي المعرفي والانفعالي والاجتماعي، ومن خِلاله يستطيع أن يتكيّف ويتأقْلم مع بيئة العمل بهدف تحقيق النجاح

للجامعة، ويعد مؤشّراً إيجابياً ودافعاً قوياً نحو اتخاذ القرارات الجيّدة، ويُرغّبهم في العمل وإقامة علاقات ناجحة وتعزيز الروح المعنوية وزيادة الدعم والتعاون (الساعدي، ٢٠٢٠).

فالقرار هو الخيار الذي يتمُّ اختِياره بين مَجموعةٍ من البدائل، وهو الرأي الصادر عن شخصٍ يملك النفوذ والسلطة الكافية لاتّخاذه، وهو الفعل الذي يساعد في البتِّ بمَسألة مما يؤدّي إلى صدورِ حُكمٍ مُعيّن حول اتّخاذ القرار الملائم، وهو من الوظائف المهمّة في بيئة العمل؛ لأنّه يساهم في التخطيط للعَديد من الأنشطةِ الخاصّة في الأعمال، ويعتمد اتخاذ القرارات الإداريّة على مجموعةٍ من المراحل وهي: أولًا تشخيص المشكلة: وتُعدُّ من الوظائف المهمة التي يجب على المدير أو المسؤول معرفتها، ثانيًا: جمع المعلومات والبيانات: وهي مرحلة فَهم المشكلة بطَريقةٍ واقعيّة وحقيقيّة، لاقتراح بدائلَ تُساعِد على حلّها، ثالثًا: تقييم البدائل المقترحة ودراستها لاختيار الأنسب منها وبالتالي تحقيق الأهدافِ المطلوبة، رابعًا: متابعة تنفيذ القرار الإداريّ: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل اتخاذ القرارات الإداريّة ويجب فيها اختيار الوقت المناسب للإعلان عن القرار الإداريّ؛ حتى يحقق أفضل النتائج التي يُقيّمها المدير، ومقدارُ نجاح القرار في الوصول إلى الهدف المرجو (الشجيري، والسلماني، ٢٠١٦).

ونظرًا للتغيّرات التي تحدث في بيئة العمل فإن رؤساء الأقسام مطالبون باتخاذ قرارات إدارية رشيدة من أجل مواكبة هذا التغير، وكلّما كانت هذه التغيّرات سريعة تصبح عملية اتخاذ القرار أكثر أهمية من أجل الحصول على الاستقرار في بيئة العمل (الثويني، ٢٠٢٣)، ولذلك فإن رئيس القسم عليه اتخاذ القرارات بشكل مدروس ومنطقي، وذلك بهدف تحقيق أفضل النتائج للقسم الذي يديره، كما ويجب عليه أن يستند في قراراته إلى البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة، وأن يحلل الوضع بشكل شامل قبل اتخاذ أي إجراء، وأن يكون القرار مبنيًا على أسس قوية ومدروسة لضمان نجاحه وفعاليته في تحقيق أهداف القسم (الصالح، ٢٠١٨).

وهنالك عدّة مؤشّرات لاتخاذ القرارات الإدارية الصائبة ومنها: التحليل الشامل ويتمثل في قدرة صانع القرار على إجراء تحليل شامل للمعلومات المتاحة وتقييم البدائل المختلفة قبل اتخاذ القرار، والشفافية وتتمثل في توضيح الأسباب والمعايير التي أسهمت في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى التوجه نحو الهدف أي استناد القرارات إلى أهداف واضحة ومحددة مسبقًا، وتحديد المسؤوليات

وتوزيعها بوضوح على الآخرين وتحمل المسؤولية، والقدرة على التكيف مع التغيرات والظروف المتغيرة بفاعلية (Çelik & Sarıçam, 2018).

وفي ضوء ذلك، تبرز أهمية البَحثْ في التعرف على مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعَلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لديهم، ومدى تطبيقهم لمهارات التفكير الايجابي، فإن التفكير الايجابي يعكس التزام رئيس القسم باتخاذ قرارات إدارية رشيدة وفعالة ذات فائدة للقسم وللجامعة.

مشكلة البَحثْ:

لقد شَهدت الجَامعات اهتمام مُتزايد بمفهوم التّفكير الإيجابي كونه عُنصر مهمّ لأعضائها، حيث يُثير نشاط العاملين بها ويعزّز إصرارهم على أداء المهام والتكيف داخل البيئة الجامعية، لتحقيق مستوى عالٍ من التقدّم والنجاح المهني ويُنمّي لديهم مهارة اتخاذ القرار (لطفي، ٢٠٢٠)، فالتفكير الإيجابي له أهميّة كبيرة كونه يقود الفرد إلى حلّ المشكلة، ويعزّز ثقته بذاته ويقوده إلى الرضا عن بيئ العملة، ويعزز لديه المشاعر الإيجابية من خلال زيادة القدرة على التّفكير التفاؤلي (الخوالدة، ٢٠١٦)، فقد تبين من خلال الدراسات السابقة أن التفكير الإيجابي لدى رئيس القسم يلعب دوراً مهماً في تحسين جودة قراراته فهو يساعد في تعزيز التمكين في عملية اتخاذ القرارات، ووضع حلول جديدة وفعالة للتحديات التي يواجهها الرئيس (Gamze, et all., 2022) مما يؤثر بشكل إيجابي على قراراته وتنفيذها بثقة.

ونظرًا لأهمية وجود التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين كما جاء في دراسة (الساعدي، ٢٠٢٠) على الجامعات العمل على تعزيز هذا النوع من التّفكير بين رؤساء أقسامها، وعمل مبادرات اجتماعية لخلق بيئة داعمة لهذا التفكير داخل الحرم الجامعي ولترشيد اتخاذ القرارات الإدارية، فقد بينت دراسة (الأغا، ٢٠١٨) أن للتفكير الإيجابي علاقة وثيقة بترشيد اتخاذ القرارات الإدارية، فعندما يكون هناك تفكير إيجابي داخل بيئة العمل تتحسن عملية اتخاذ القرارات السليمة والفعالة في البيئة الإدارية (Megdadi & Alibrahim, 2019).

وقد أشارت دراسة (الثويني، ٢٠٢٣) إلى أنّ هناك انخفاضًا ملحوظًا لدى رؤساء الأقسام في اتخاذ القرارات الإدارية، ومن خلال عمل الباحثة عضو هيئة تدريس جامعي وإدراكها لأهمية وجود

التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام وتأثير الأفكار عليهم، لتمكنهم من اختيار الخيار المناسب من بين البدائل المتاحة لتحقيق أهداف الجامعة في إطار بيئة إدارية محددة، لذلك حرص البَحثْ الحالي على ضرورة بحث العلاقة بين ولتّفكير الإيجابي وبين ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية، فتُعتبر هذه العلاقة موضوعًا مهمًا للدراسات البحثيّة في مجال الإدارة التربوية، حيث يمكن أن تُساهم في تطوير استراتيجيّات التفكير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وبالتالي تحسين بيئة التعلّم في الجامعة، بالإضافة إلى معرفة تأثير التفكير الايجابي على اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام وبالتالي تبني الجامعة الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير لدى رؤساء أقسامها الأكاديميين، ولذلك هدف البَحثْ الحاليّ إلى معرفة مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعَلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لديهم ويتبين من المشكلة التساؤلات التالية:

تساؤلات البَحثْ:

يجيب البَحثْ الحالي عن التساؤلات التالية

١. ما مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم؟

٢. ما مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم؟

٣. هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل؟

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل تُعزى لمتغيّر (نوع الكلية)؟

أهميّة البَحثْ:

وتكمن أهمية البحث الحالي في الموضوع الذي تناوله الآ وهو دراسة مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعَلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لديهم:

الأهميّة النّظريّة:

تشكّلت الأهميّة النّظرية لهذا البَحثْ من خلال المتغيّرات المبحوث بها، فإن التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية من المتغيّرات المهمّة الّتي يَجِبُ تَسْليط الضّوء علَيْها في ميدان الإدارة التربوية بشكل عام وميدان العمل الجامعي بشكل خاص، وقدّم البَحثْ الحالي أُطرًا نظريّة حول الربط بين هذه المتغيّرات، كما وقدّم البَحثْ الحاليّ تحليل نظري لعلاقة التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، وتوضيح طريقة تفكير رؤساء الأقسام الأكاديميين المسؤولين من خلال تحديد طبيعة العَوامل الخارجيّة والداخليّة المؤثّرة على ترشيد اتّخاذ القرارات الإداريّة لديهم.

الأهميّة التطبيقيّة

وقد تَشكّلت الأهميّة التَطْبيقية لهذا البَحثْ من خلال ما وفّرته من نتائج حول مستوى التّفكير الإيجابي وعلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، ومِنَ المؤَمّل أن تستفيد الجامعات منَ النّتائِج الّتي تمّ التّوصّل إلَيْها لتَحْسين جودة أدائها وتفكير رؤساء الأقسام الأكاديميين العاملين بها وتعزيز استراتيجيّات لتنمية التّفكير الإيجابي لديهم، وقدّم البَحثْ الحالي مُقترحات وتَوْصيات منْ شَأْنها توضيح أهميّة تنمية التّفكير الإيجابي وتأثيره على ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين وزيادة التفكير بإيجابية.

أهداف البَحثْ:

وقد حقق البَحثْ مجموعة من الأهداف وهي:

١. تحديد مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم.

٢. معرفة مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم.

٣. الكشف عن العلاقة بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل.

حدود البَحثْ ومحدّداته:

الحدود الموضوعية: يغطي هذا البَحثْ مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعَلاقته بترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لديهم.

الحدود البشرية: اقتصر البَحثْ الحالي على رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وعددهم (١٠٠) رئيس قسم أكاديمي، مقسمين إلى (٤١) رئيس قسم أكاديمي ينتمي للكلية العلمية، (٥٩) رئيس قسم أكاديمي ينتمي للكلية الإنسانية.

الحدود المكانيّة: تم تطبيق البَحثْ الحالي في جَامعة حائل بالمملكة العربية السّعوديّة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البَحثْ الحالي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

مصطلحات البَحثْ:

التّفكير الإيجابي اصطلاحاً (Positive thinking): هو توقُّع النجاح والقدرة على معالجة المشكلات بتوجيه من قناعات عقليّة بنّاءة، ومن خلال استخدام استراتيجيّات القيادة الذاتيّة والتي تزيد من ثقة الفرد بنفسه وبأدائه وسيطرته وإدارته لعمليّات التّفكير لديه (معمري، ٢٠٢٠).

ويُعرف إجرائيًا: بأنّه العملية التي يستخدمها الرئيس لتحويل الأفكار والمفاهيم السلبية إلى أخرى إيجابية، ويشمل هذا النوع من التفكير استعمال تقنيات معينة مثل التحليل الإيجابي، وتغيير النماذج السلبية للتفكير، وتطوير مهارات التفكير الموجه نحو المشكلة إلى الحلول وزيادة القدرة على التعامل مع التحديات بشكل بناء وفعال.

رؤساء الأقسام اصطلاحاً (Head of the Department) هم الأشخاص الذين يتولون مسؤولية إدارة القسم المؤسسة، ويكون لديهم صلاحيات تنفيذية لاتخاذ القرارات المهمة المرتبطة بالقسم المسؤولين عنه، وهم يتولون ضمان سير العمل بسلاسة وفعالية، ويتطلب ذلك منهم أن يكونوا قادرين على التخطيط والتنظيم وإدارة الموارد بشكل فعال (Gamze, et all., 2022).

ويُعرفون إجرائيًا: هم رؤساء الأقسام الأكاديميين المسؤولين عن إدارة الأقسام في جامعة حائل وهم عينة البحث ومن سيجيبون على المقاييس المعدّة لأغراض هذا البَحثْ.

ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية اصطلاحاً (Making administrative decisions): وتتمثّل في قدرة رئيس القسم على التعامُل بنجاح مع الضغوطات داخل بيئة العمل، بالإضافة إلى اختيار الخيار الملائم من بين البدائل المتاحة لتحقيق أهداف العمل باتخاذ القرارات الإدارية بناءً على المعلومات والتحليلات المتاحة لديهم (Al-Ajrafi, 2017)،

ويُعرف إجرائيًا: بأنّها العمليات والإجراءات المحددة التي يستخدمها رئيس القسم لتحسين وتنظيم عملية اتخاذ القرارات في البيئة الإدارية، عبر مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها لاتخاذ قرارات مدروسة وفعالة، لتحسين كفاءة وفعالية عملية صنع القرار وضمان تحقيق الأهداف المرجوة بشكل أفضل.

جامعة حائل: هي جامعة سعودية تقع في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، تحت إشراف وزارة التعليم السعودية، تأسست في جمادي الآخر ١٤٢٦هـ الموافق ٧ يونيه ٢٠٠٥م، تحتوي على العديد من التخصصات وإن لغة التعليم المعتمدة في الجامعة هي اللغة الإنجليزية، باستثناء مواد الدراسات الإسلامية والعربية.

الدّراسات السابقة:

حيث تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث في البيئتين العربية والأجنبية وجاء منها ما يلي:

أولاً: الدّراسات السّابقة التي تناولت مُتغير التّفكير

أجرى غامزي، وآخرون (Gamze, et all., 2022) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات التفكير التأملي وتطبيقاتها التأملية لدى الإداريين الأكاديميين في التعليم العالي جامعات تركيا والكشف عن أهمية التفكير التأملي للتعليم العالي، حيث تم إجراء البحث في تصميم حالة فردية شاملة كدراسة حالة والتي تُعرف بأنها إحدى طرق البحث النوعي، وتكونت عينة البحث من ١٢ عضو هيئة تدريس يقومون بمهام إدارية (عميد ومساعد عميد) في عشر كليات مختلفة في إحدى الجامعات الحكومية في تركيا. تم تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال استمارة المقابلة الفردية شبه المنظمة باستخدام تقنية تحليل المحتوى، ووفقاً للنتائج التي تم الحصول عليها من البحث فقد تبين أن الإداريين الأكاديميين يكتسبون مهاراتهم الإدارية في الغالب بناءً على خبراتهم وكفاءاتهم

الذاتية، كما أن ميولهم لتقييم أعمالهم بشكل فردي عالية، كما أنهم يأخذون بعين الاعتبار التقييمات الداخلية والخارجية. كما تم تحديد مجالات التفكير التأملي المتعلقة بإدارة أعضاء هيئة التدريس والتطوير الفردي للإداريين الأكاديميين، وتم التوصل إلى أنهم يشككون في إدارة أعضاء هيئة التدريس في الغالب من حيث التعليم وخدمات الطلاب، وتطورهم الفردي من حيث حل المشكلات ومهارات الاتصال. بالإضافة إلى ذلك، تم في الدراسة تحديد خصائص الإداريين الأكاديميين التأمليين ومساهمات التفكير التأملي بناءً على آراء الإداريين الأكاديميين، وأخيراً تم تضمين الاستعارات التي تصف الإداري الأكاديمي ذو التفكير التأملي، وتبين أن الإداريين الأكاديميين لديهم مهمة صعبة تعتمد على واجباتهم الإدارية، وعليهم التعامل مع الجميع على قدم المساواة وأن يكونوا في دور الإداريين، وأن المهمة الإدارية مؤقتة.

وفي دراسة (الرشيدي، والزعبي، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرّف على مستوى التفكير التأملي ومستوى اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتم تطوير استبانة مكونة من (٦٢) فقرة وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) عضو هيئة تدريس في معاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت جاء مرتفعا، كما أظهرت النتائج أن مستوى اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية جاء متوسطًا. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التفكير التأملي ومستوى اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لأثر الخبرة والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس. ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير التأملي واتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في دولة الكويت.

وقد أجرى (الشجيري، والسلماني، ٢٠١٦) دراسة هدفة إلى التعرف على التفكير الاستراتيجي والقدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في جامعة الانبار، وقد اعتمد الباحثان خطوات المنهج الوصفي لتحقيق اهداف بحثهما، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية

البسيطة، اذ بلغت (٥٠) رئيس قسم علمي في جامعة الانبار للعام الدراسي (٢٠١٥) – (٢٠١٦) ، وأعد الباحثان أداتا البحث الأولى مقياس التفكير الاستراتيجي: وقد تكون من (٤٥) فقرة، والثانية: مقياس القدرة على اتخاذ القرار : وقد تكون من صورتين صورة (أ) والتي تكونت من (٢١) موقفاً، والصورة (ب) التي تكونت من (٤١) فقرة . كما تحقق الباحثان من الخصائص القياسية للمقياسين والمتمثلة بالصدق والثبات. وقد : تم تطبيق المقياسين على عينة البحث وبعد معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية أظهرت النتائج الى أن رؤساء الاقسام العلمية لديهم تفكير استراتيجي بدرجة دالة احصائيا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الاقسام العلمية في مستوى التفكير الاستراتيجي تعزى لمتغير التخصص علمي إنساني)، وأن رؤساء الأقسام العلمية لديهم القدرة على اتخاذ القرار بدرجة دالة إحصائيا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الاقسام في مقياس القدرة على اتخاذ القرار للصورة (أ): المواقف، ولصالح التخصص (العلمي)، أما الصورة (ب) الجمل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الأقسام في القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير التخصص علمي انساني)، وكذلك وجود علاقة طردية بين التفكير الاستراتيجي والقدرة على اتخاذ القرار أي كلما ارتفع مستوى التفكير الاستراتيجي ارتفعت القدرة على اتخاذ القرار.

ثانيًا: الدّراسات السّابقة التي تناولت مُتغير ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية

وفي دراسة محمد، وفخر الدين (Muhammad, & Fakhrulddin, 2023) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى اتخاذ القرار والتفويض والتحفيز، والتعرف على العلاقة بين اتخاذ القرار والتفويض والتحفيز لدى رؤساء الأقسام في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق، وتم اختيار العينة قصدياً من كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق، مكونة من (٥٤) رئيس قسم، استخدم الباحثون المنهج المسحي من الأساليب الأساسية في البحث الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج مستوى متوسطاً فيما يتعلق بمحاور تفويض السلطة، كما أظهرت النتائج متوسط مستوى المحاور التحفيزية، كما أظهرت النتائج متوسط مستوى اتخاذ القرار، وقد تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفويض السلطة واتخاذ القرار، وبين الدافعية واتخاذ القرار لدى رؤساء أقسام كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق.

أجرى العطاري، والزيتاوي (Attari & Zitawi, 2021) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بالإضافة إلى تحديد الفروق فيهما تبعا الى متغيرات نوع القسم، والخبرة، ونوع الجامعة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) رئيس قسم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التمكين الإداري وفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري وفاعلية اتخاذ القرار، كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التمكين الإداري وفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيرات نوع القسم، والخبرة ونوع الجامعة.

وقد قام (الساعدي، ٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الاقسام في الجامعات العراقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتحقيقا لأهداف هذا البحث قامت الباحثة ببناء اختبار للقدرة على اتخاذ القرار، وتم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من (١٠٠) رئيس قسم تم اختيارهم من أربع جامعات في الدولة العراقية بالطريقة العشوائية ذات الاختيار التناسبي في محافظة بغداد وهي (بغداد – المستنصرية – التكنلوجيا – الجامعة العراقية) موزعين بالتساوي على وفق متغيري التخصص وسنوات الخبرة الوظيفية، ولقد توصل البحث الى النتائج الآتية: أن رؤساء الأقسام يتصفون بالقدرة على اتخاذ القرار بدرجة متوسطة، وأن رؤساء الأقسام للفروع الإنسانية لا يختلفون عن عينة رؤساء الأقسام للفروع العلمية في القدرة على اتخاذ القرار، وعينة رؤساء الأقسام الذين كانت خبرتهم الوظيفية من ١٥ سنة فأكثر لا تختلف عن أقرانهم الذين تقل سنوات خبراتهم الوظيفية عن ١٥ سنة.

كما وقام (الأغا، ٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى معرفة متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر، وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرارات؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر والبالغ عددهم حسب السجلات الرسمية لدائرة شئون الموظفين في الجامعة (٧٠) عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى: أن مستوى توافر متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى فاعلية اتخاذ القرارات لدى رؤساء الأقسام

بجامعة الأزهر جاءت بدرجة متوسطة، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى توافر متطلبات التمكين الإداري وبين فعالية اتخاذ القرارات لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر بغزة.

أجرى (الصالح، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والمرونة النفسية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الجوف وفقا لمتغيرات (العمر، النوع، والدرجة العلمية)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) رئيس قسم أكاديمي، موزعين على كليات التربية، العلوم الإنسانية، العلوم، العلوم والآداب، جامعة الجوف حيث كان عدد الذكور (٢٧) بنسبة (٤٠,٣٪) وعدد الإناث (٤٠) واستخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار والمرونة النفسية والذي صممه الباحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج بينت تحقق صحة الفرض الأول بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار بقيمة (٠,٦٣) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما أظهرت النتائج عدم تحقق الفرض الثاني بعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في القدرة على اتخاذ القرار، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة بين الفئات العمرية في القدرة على اتخاذ القرار، كما لا توجد فروق دالة بين الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في القدرة على اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الفئات العمرية في المرونة النفسية، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في المرونة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات التي اتّفقت مع مُتغيّرات الدراسة الحاليّة وهدفها مثل دراسة (Gamze, et all., 2022) والتي هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الايجابي وتطبيقاته لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الحكومية، ودراسة (الساعدي، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الاقسام في الجامعات العراقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، واختلفت العديد من الدراسات ببعض مُتغيّراتها وأهدافها مثل دراسة (الرشيدي، والزعبي، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرّف على مستوى التفكير التأملي ومستوى اتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، ودراسة (الأغا، ٢٠١٨) والتي سعت للتعرّف على

متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر، وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرارات ودراسة (Attari & Zitawi, 2021) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين التمكين الاداري وفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بالإضافة إلى تحديد الفروق فيهما تبعا الى متغيرات نوع القسم، ودراسة (الصالح، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والمرونة النفسية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الجوف وفقا لمتغيرات (العمر، النوع، والدرجة العلمية)، وقد تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بربطها لمتغيّرات ذات أهمّية في تأثيرها على رؤساء الأقسام ومن خلالها قد تستطيع الجامعة تبنّي استراتيجيّات لتنمية مهارات التّفكير الإيجابي وتعزّز من قدرتهم على اتخاذ القرارات الإدارية.

الإطار النظري

إن للتفكير الإيجابي دورًا حيويًا في عملية اتخاذ القرارات الإدارية فالتفكير الإيجابي يُعد عاملًا محوريًا يؤثر بشكل كبير على قدرة رؤساء الأقسام على تحليل المعلومات والتفاعل بشكل ايجابي مع التحديات، وذلك من خلال تبني مواقف إيجابية، فيستطيع رئيس القسم تقديم قرارات إدارية جيدة، مما يعزز الأداء الإداري وبالتالي تحقيق النجاح في سير العمل الأكاديمي (صالح، ٢٠٢٠).

أولا: التّفكير الإيجابي

يعتبر التّفكير الإيجابي نمط من أنماط التّفكير الذي يُركّز على الجوانب الإيجابيّة في الحياة وتحثّ متبنّيها على التحلّي بالتفاؤل والأمل، فيُعدّ التّفكير الإيجابي أسلوبًا يهدف إلى تعزيز قدرة الفرد على التكيّف مع التحدّيات التي تواجهة، ويشمل ذلك التركيز على الحلول بدلاً من التركيز على الصعوبات وتعزيز الثقة بالنفس والإيمان بالقدرة على تحقيق النّجاح (Attari & Zitawi, 2021).

وقد عرف (الفقي، ٢٠١٢: ١٨) التّفكير الإيجابي بأنه "نهج عقلي يعتمد على النظر إلى المواقف بطريقة فعاله وبناءة، ويتضمن استعمال العقل والعواطف بطريقة ايجابية تدعم الأمل والتفاؤل، وتساهم في تحويل التحديات إلى فرص للتطوير والنمو الشخصي" فهو يساعد الأفراد على التعامل بشكل أفضل مع الضغوطات، ويزيد من قدرتهم على اتخاذ قرارات موضوعية.

وللتفكير الايجابي أهميّة كبيرة كونه يُساعد رئيس القسم على أداء مهامه وتحقيق أهدافه، من خلال تبني نهج ايجابي تجاه المشكلات والفرص المتاحة، كما يمكن لرئيس القسم من خلال التفكير تحفيز فريق العمل وتعزيز روح المبادرة داخل القسم، كما ويساهم في اتخاذ قرارات إدارية رشيدة، بالإضافة إلى تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب على تحقيق أهداف الجامعة بشكل أفضل وتحقيق بيئة عمل مثمرة للجميع في القسم الأكاديمي (الساعدي، ٢٠٢٠).

فالتفكير هو عملية عقلية يستخدمها الفرد لفهم المعلومات وتحليلها، واستخدامها لاتخاذ القرارات الصائبة باستعمال العقل لتقييم الوضع، وفهم الأفكار والمفردات، وتوليد أفكار جديدة، ويعتبر التفكير عملية حيوية تتطلب وجود قدرات معرفية والتي تمكن الفرد من استخدام قدراته العقلية بكفاءة عالية (الشجيري، والسلماني، ٢٠١٦)، (Gamze, et all., 2022) وهي:

١. الإدراك (Perception): وهو العملية التي يتم عن طريقها تلقي المعلومات واستيعابها عن طريق التفكير وهذه المعلومات تأخذ عدة أشكال وهي: (أولاً: مجردة وتتمثل في التقاط المعلومات وتكوين مفاهيم لها وتصورها عن طريق التفكير، ثانيًا: محسوسة وهي التي تمكن الفرد من تلقى المعلومات وتسجيلها من خلال الحواس مباشرة).

٢. التنظيم (Ordering) وهي القدرات التنظيمية التي تزود الفرد بالطريقة التي يرتب وينظم بها المعلومات ويزودها بالمراجع

٣. العشوائية (Random) وهي الطريقة التي يهيئ بها الفرد ذهنه لكي يستقبل المعلومات، ثم ينظمها بطريقة عشوائية دون ترتيب.

وهنالك عدة أبعاد للتّفكير الإيجابي يتّسم بها الايجابيون، ويمكن إجمال هذه الصفات فيما يلي: التوقّعات الايجابيّة، والتفاؤل والضبط الانفعالي والتحكّم في العمليات العقلية العُليا، والتعلّم والتفتّح المعرفي والشعور العام بالرضا والتقبّل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين والسماحة والأريحية والذكاء الانفعالي والتقبّل غير المشروط للذات وتقبّل المسؤوليّة الشخصية والمجازفة الإيجابية والذكاء الوجداني. (المسوي، ٢٠٢٣).

ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية.

يشير ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية إلى عملية منظمة ومنهجية ومدروسة لاتخاذ القرارات ضمن السياق الإداري، من خلال استخدام الخطط والمعايير المحددة بشكل جيد وملائم لاتخاذ قرارات فعالة، وتتضمن هذه العملية توقع المخاطر الممكن حصولها، وتحليل البدائل المتاحة، وتقييم النتائج المتوقعة لكل قرار يتخذه الفرد، كما وتشمل توفير الموارد بشكل فعال وتعين الأولويات والأهداف التي يجب تحقيقها من خلال القرارات التي سيتم اتخاذها (عطاري، ٢٠٢٣).

وإن لترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية أهمية كبيرة في سياق الإدارة والقيادة، وذلك لعدة أسباب منها (Wilson, 2004) (Andressl, 2007):

- زيادة الكفاءة: فهو يساعد في تحسين كفاءة العمل واستخدام الموارد بشكل أكثر فعالية.
- تحقيق الأهداف: وذلك من خلال تحديد الأولويات وضبط الأهداف، والسعي لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تقليل المخاطر: فهو يساعد على تحليل المخاطر والتحكم بها بشكل أفضل ومحاولة ضبتها، مما يقلل من احتمالية حدوثها.
- زيادة الشفافية: فإن مستوى الشفافية والمساءلة داخل المؤسسة، يسهل عملية التقييم والمتابعة.
- تعزيز التنظيم: فهو يساهم في تنظيم العمل وتحديد الإجراءات التي تزيد من فعالية العمل.

أبعاد ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية

وقد شمل البحث الحالي بُعدين لترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية وهما الأكثر دقة وشمولية لمعرفة قدرة رؤساء الأقسام في ترشيد اتخاذ قراراتهم- أولاً: الدّقة في اتخاذ القرار: وقد بينت قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مستنيرة ومدروسة بشكل دقيق، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرة الفرد على التحليل الدقيق والتقييم الشامل وتقليل الاحتمالات السلبية (الساعدي، ٢٠٢٠)، ثانيًا: الفَعالية في اتِخاذ القرار: وتعني قدرة الفرد على اتخاذ القرارات التي تحقق الأهداف المرجوة بشكل ناجح،

وتشمل الفعالية في التفكير بشكل استراتيجي قبل اتخاذ القرار، وتحليل البدائل المتاحة، واختيار البديل الأفضل (الأغا، ٢٠١٨).

مراحل اتخاذ القرارات الإداريّة

يُعدُّ اتخاذ القرارات الإداريّة من الاحتياجات المهمّة في بيئة العمل؛ لأنّه يساهم في التخطيط للأنشطةِ، ويعتمد اتخاذ القرارات الإداريّة على مجموعةٍ مراحل أولها تشخيص المشكلة: وتُعدُّ مرحلة مهمة وعلى المدير معرفتها، وخصوصاً أثناء تحديد طَبيعة المشكلة ومُكوّناتها، والكشف عن الحدث الذي أدّى إلى ظهورها، وذلك يُساعد على تحديدِ تأثيرها ودرجةِ أهميّتها، مّا يؤدّي إلى اتّخاذ القرار الإداريّ المناسب، ثانيا جمع المعلومات والبيانات: هي مرحلة فَهم المشكلة بطَريقةٍ واقعيّة وحقيقيّة، واقتراح بدائلَ تُساعِد على ايجاد الحل، لذلك على المدير الحصول على أكبر عددٍ من المعلومات والبيانات من مصادر مُتنوّعة، ثالثا وضع البدائل المقترحة وتقييمها: ويَعتمد ذلك على السياسات المطبقة في القسم والوضع الخاص بها، والفلسفة التي يتبعها القسم، بالإضافة إلى الاتّجاهات الفكريّة عند المدير، رابعًا اختيار البديل المناسب لحلّ المشكلة: ويجب أن تكون البدائل المقترحة تحقق الأهدافِ المطلوب، وأن تتوافق البدائل مع قيم القسم، معرفة درجة السرعة في توفير الحل، وموعد الحُصول على النتائج، خامسًا متابعة وتقييم تنفيذ القرار الإداريّ وتعد هذه المرحلة الأخيرة من مراحل اتخاذ القرارات الإداريّ وفيها يتم تحديد مدى نجاح القرار الإداري في الوصول إلى الهدف المطلوب (Andressl, 2007).

ولذلك ترى الباحثة بأن ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية يعتبر أساسيًا لضمان نجاح واستدامة مؤسسات التعليم الجامعي في بيئة الأعمال المعاصرة، ولذلك فإن تعزيز مستوى التفكير الإيجابي له ضرورة ملحة لتحقيق نجاح وفعالية أكبر في إدارة الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل.

إجراءات البحث

منهج البحث:

إن المنهج الملائم الذي تم استخدامه هو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والارتباطي كونه يتناسب مع طبيعة المشكلة البحثية لتحقيق أهداف البَحثْ، وذلك بهدف تحليل ووصف الظاهرة الحالية من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وربطها بالمتغيرات والوصول إلى معلومات شاملة ودقيقة.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البَحثْ من رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وعددهم (١٥٣) رئيس قسم أكاديمي.

عينة البحث:

تكوّنت عيّنة البَحثْ من رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وعددهم (١٠٠) رئيس قسم أكاديمي، حيث تم توزيع (١٥٣) استبانة واسترداد (١٠٠) استبانة صالحة لأغراض التحليل الإحصائي، وهي عيّنة ممثّلة لمجتمع البَحثْ، للعام (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)، وتم توزيعها على المتغير كما هو مبين بالجدول رقم (١).

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية تبعا لمتغيّرات البَحثْ (الجنس، نوع الكلية، عدد سنوات الخبرة) (ن= ١٠٠)

المُتغيّرات	الفئات	التكرار	النسبة
نوع الكلية	إنسانية	59	%59.0
	علمية	41	%41.0
المجموع		100	100.0

أداتي البحث:

الأداة الأولى: مقياس التّفكير الإيجابي

تمّ بناء أداة البَحثْ للتعرّف على مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل وذلك بالاستعانة بالدّراسات السابقة التالية مثل: دراسة، (عثمان، ٢٠٢١)، ودراسة (المسوي، ٢٠٢٣)، (الفقي، ٢٠١٢)، ودراسة (عودة، ٢٠٢٢)، (Suud & Na'imah, 2023) وتكوّن المقياس من أربعة أبعاد وهي (التوقّعات الإيجابية، التقبّل الإيجابي، ضبط الذات، المجازفة الإيجابيّة) لكل بُعد (٦) فقرات لمعرفة مستوى التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حائل، وقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من (٢٤) فقرة.

الأداة الثانية: مقياس ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية

تمّ بناء أداة البَحثْ للتعرّف على مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، وذلك بالاستعانة بالدّراسات السابقة التالية مثل: (الرشيدي، والزعبي، ٢٠١٩)، ودراسة، (Al Rababah, 2019)، ودراسة (Al-Ajrafi, 2017)، ودراسة (الساعدي، ٢٠٢٠)، (الأغا، ٢٠١٨) وتكوّن المقياس من بُعدين وهما: (الدّقة في اتخاذ القرار، الفَعالية في اتِخاذ القرار) لكل بُعد (١٠) فقرات لمعرفة مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، وقد تكوّن المقياس بصورته النهائيّة من (٢٠) فقرة.

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداتي البَحثْ، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته بالشكل التالي (أوافق بشدّة)، (أوافق)، (أوافق بدرجة مُتوسّطة)، (لا أوافق)، (لا أوافق بشدّة)، لمقياس التّفكير الإيجابي، و(دائمًا)، (غالبًا)، (أحيانًا)، (نادرًا)، (أبدًا) لمقياس اتخاذ القرارات الإدارية وهي تمثّل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ – ٢,٣٣ منخفض

ومن ٢,٣٤ – ٣,٦٧ متوسط

ومن ٣,٦٨ – ٥,٠٠ مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١) / عدد الفئات المطلوبة (٣)

٥ – ١ / ٣ = ١,٣٣ ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

الصدق الظاهري:

للتأكّد من صِدْق أدوات البَحثْ تم عرضها على مجموعة من المحكّمين في الجامعات بالمملكة العربية السّعوديّة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وعددهم (١٠) محكمين، للحكم على درجة صلاحيّة الفقرات وملائمتها لما وضعت من أجلة وملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه، أو إذا كانت بحاجة إلى تعديل مُعيّن، وتمّ اختيار الفقرات المحكّمة وإجراء التعديلات عليها بنسبة ٨٠٪ بإعادة الصياغة أو بالحذف والإضافة.

صدق البناء:

صدق البناء لمقياس التفكير الايجابي

تمّ استخدام دلالات صِدْق البناء من خلال إيجاد مُعاملات الارتباط بين الأبعاد والأداة ككل.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد والأداة ككل.

	التوقّعات الإيجابية	التقبّل الإيجابي	ضبط الذات	المُجازفة الإيجابية	التفكير الإيجابي
التوقّعات الإيجابية	1	.848**	.837**	.714**	.925**
التقبّل الإيجابي	.848**	1	.781**	.653**	.892**
ضبط الذات	.837**	.781**	1	.841**	.946**
المجازفة الإيجابية	.714**	.653**	.841**	1	.889**
التّفكير الإيجابي	.925**	.892**	.946**	.889**	1

* معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يتبيّن من الجدول (٢) أنّ قيمة معاملات الارتباط جميعها أكبر من ٠,٣ وهذه القيم دالّة على صِدْق الأداة وبأنّها كافية لأغراض البَحثْ الحاليّ.

ثبات الأداة:

للتأكّد من ثبات أداة البَحثْ، تمّ التحقّق بتطبيق المقياس على مجموعة من خارج عيّنة البَحثْ ومن داخل المجتمع مُكوّنة من (٣٠) رئيس قسم أكاديمي في جامعة حَائِل، ومن ثم تمّ حساب مُعامل الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وإعادة الاختبار.

جدول (٣) معامل الاتّساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach`s Alpha) وإعادة الاختبار

الأداة	طريقة الاتّساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach`s Alpha	إعادة الاختبار (معامل الارتباط بيرسون)
التوقعات الإيجابية	0.893	0.985**
التقبل الإيجابي	0.873	0.983**
ضبط الذات	0.868	0.984**
المجازفة الإيجابية	0.979	0.995**
التفكير الإيجابي	0.967	0.991**

وتبيّن من الجدول (٣) أنّ قِيَم مُعامل الاتّساق الداخلي "كرو نباخ ألفا" تراوحت (٠,٨٦٨-٠,٨٩٣)، وتراوحت قيمة إعادة الاختبار (٠,٩٨٣**-٠,٩٩٥**) وهذه القيم دالّة على الثّبات وكافية لأغراض البَحثْ الحاليّ.

صدق البناء لمقياس اتخاذ القرارات الإدارية:

تمّ استخدام دلالات صِدْق البناء من خلال إيجاد مُعاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الفقرات والبُعد ككل الذي تنتمي إليه

الدّقة في اتخاذ القرار			الفَعالية في اتِخاذ القرار		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل
١	.773**	.709**	1	.527**	.584**
٢	.636**	.591**	2	.547**	.524**
٣	.822**	.769**	3	.590**	.603**

الدّقة في اتخاذ القرار			الفَعالية في اتِخاذ القرار		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة ككل
٤	.798**	.856**	4	.929**	.895**
٥	.901**	.898**	5	.942**	.904**
٦	.844**	.918**	6	.973**	.951**
٧	.880**	.849**	7	.937**	.929**
٨	.891**	.846**	8	.973**	.948**
٩	.744**	.690**	9	.950**	.918**
١٠	.782**	.752**	10	.943**	.906**

* معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يتبيّن من الجدول (٤) أنّ قيمة معاملات الارتباط جميعها أكبر من ٠,٣ وهذه القيم دالّة على صِدْق الأداة وبأنّها كافية لأغراض البَحثْ الحاليّ.

ثبات الأداة:

للتأكّد من ثبات أداة البَحثْ، تم التحقّق بتطبيق المقياس على مجموعة من خارج عيّنة البَحثْ ومن داخل المجتمع مكوّنة من (٣٠) رئيس قسم أكاديمي من جامعة حائِل، ومن ثمّ تمّ حساب معامل الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وإعادة الاختبار.

جدول (٥) معامل الاتّساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach`s Alpha) وإعادة الاختبار.

الأداة	طريقة الاتّساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach`s Alpha	إعادة الاختبار (معامل الارتباط بيرسون)
الدّقة في اتخاذ القرار	0.938	0.918**
الفَعالية في اتِخاذ القرار	0.951	0.993**
اتخاذ القرارات الإدارية	0.971	0.996**

وتبيّن من الجدول (٥) أنّ قِيَم مُعامل الاتّساق الداخلي "كرو نباخ ألفا" تراوحت (٠,٩١٨**-٠,٩٩٣**)، وهذه القيم دالّة على الثبات وكافية لأغراض البَحثْ الحاليّ.

إجراءات البَحثْ:

١. الحصول على الموافقات الرسميّة اللازمة من الجهات المختصة.

٣. إعداد أدوات البَحثْ بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها ومن ثم يتم تحكيمها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

٤. اختيار عينة البَحثْ بالطريقة المناسبة (العشوائية).

٥. تطبيق أداة البَحثْ على العينة المختارة وهي رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

٦. الإجابة عن أسئلة البَحثْ وتحليل البيانات.

٧. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات صدق وثبات أداة البَحثْ كرونباخ ألفا.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) لإجراء الاختبارات التالية:

- للإجابة على السؤال الأول والثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أدوات البَحثْ.
- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرات.
- للإجابة على السؤال الرابع: تم استخدام اختبار تحليل التبايُن الثنائي على استجابة الأفراد تبعًا لمتغير (نوع الكلية).

عرض نتائج البَحثْ ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسّؤال الأوّل: ما مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم؟

للإجابة على سؤال البَحثْ الأول تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم؟

جدول (٦) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل من وجهة نظرهم مرتّبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	المجازفة الإيجابية	3.74	910.8	مرتفع
2	1	التوقّعات الإيجابية	3.68	0.740	مرتفع
3	3	ضبط الذات	3.26	0.859	مُتوسط
٤	2	التقبّل الإيجابي	3.20	0.883	مُتوسط
		التفكير الإيجابي	3.40	0.73	مُتوسط

يُبيّن الجدول (٦) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٢٠-٣,٧٤)، حيث جاء البُعد الرابع (المجازفة الإيجابية) بالمرتبة الأولى وبمستوى "مرتفع" بمُتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٨١٩)، بينما جاء الأول (التّوقّعات الإيجابية) في المرتبة الثانية بمُتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٤٠) وبمستوى " مرتفع"، بينما جاء البعد الثالث (ضبط الذات) في المرتبة الثانية بمُتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٨٥٩) وبمستوى " مُتوسط"، بينما جاء البُعد الثاني (التقبل الإيجابي) في المرتبة الأخيرة بمُتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٨٨٣) وبمستوى "مُتوسط "، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٤٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٣) وبمستوى "مُتوسط".

مناقشة نتائج السؤال الأول وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنّ مستوى التّفكير الإيجابي لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل جاء مُتوسطًا، وقد يعزى ذلك نتيجة

الضغط الكبير المرتبط بالمسؤوليات القيادية والإدارية والتي تُعد سببًا رئيسيًا في تقليل مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام، حيث يمكن أن يؤدي الضغط المستمر في العمل إلى إرهاق عقلي وانخفاض مستوى الطاقة الإيجابية في التفكير والأداء، كما وأن تحديات العمل والتغييرات السريعة في بيئة العمل المستمرة قد تؤدي إلى قلق رؤساء الأقسام الأكاديميين وتأثير ذلك على مستوى التفكير الإيجابي لديهم، كما ويمكن تفسير ذلك بأن مهام رؤساء الأقسام تتطلب مِنهم اتخاذ قرارات إدارية حاسمة وصائبة وهذا قد يُعد مصدرًا للضغط والقلق لدى رئيس القسم مما يؤثر على تفكيره الإيجابي، ولزيادة مستوى التفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين على الجامعة توفير برامج تدريب وتطوير تهدف إلى تعزيز التفكير الإيجابي وتوفير الأدوات والموارد اللازمة لتحقيق ذلك وتشابهت الدراسة الحالية مع متغيرات دراسة (Gamze, et all., 2022) والتي أظهرت أن الإداريين الأكاديميين يكتسبون مهاراتهم الإدارية في الغالب بناءً على خبراتهم وكفاءاتهم الذاتية، كما أن ميولهم لتقييم أعمالهم بشكل فردي عالية، كما أنهم يأخذون بعين الاعتبار التقييمات الداخلية والخارجية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الرشيدي، والزعبي، ٢٠١٩) والتي توصّلت إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت جاء مرتفعًا.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل من وجهة نظرهم؟

للإجابة على سؤال البَحثْ الثاني تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل من وجهة نظرهم.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام في جَامعة حَائِل من وجهة نظرهم مُرتّبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	١	الدّقة في اتخاذ القرار	3.55	0.784	مُتوسط

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	٢	الفَعالية في اتِخاذ القرار	2.66	0.608	مُتوسط
		اتخاذ القَرارات الإدارية	3.10	0.658	متوسط

يُبيّن الجدول (٧) أنّ المتوسّطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٦٦-٣,٥٥٠)، حيث جاء البُعد الأوّل (الدّقة في اتخاذ القرار) في المرتبة الأولى وبمستوى "متوسط " وبمتوسّط حسابي بلغ (٣,٥٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٨٤)، بينما جاء بُعد (الفَعالية في اتِخاذ القرار) في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي بلغ (٢,٦٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٠٨) وبمستوى "متوسط"، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس ترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية ككل (٣,١٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٥٨) وبمستوى "متوسط".

مناقشة نّتائج السّؤال الثاني: وأظهرت النتائج أنّ مستوى ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل جاء مُتوسطًا، ويُمكن تفسير تلك النتيجة إلى عدة أسباب محتملة ومنها كثرة الضغوطات الناجمة عن المسؤوليات الأكاديمية، مما يؤدي إلى صعوبة اتخاذ القرارات بمرونة، بالإضافة إلى تقييد بيئة العمل الأكاديمية ضمن شروط معينة مما يُصعب عملية اتخاذ القرار بشكل فعّال، كما وأن السياسات والإجراءات الإدارية لمنصب رئيس القسم تُشكل مجموعة من الضغوطات والتي تعد سببًا في تقليل ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية وضعف القدرة على التحليل واتخاذ القرارات بثقة وتقليل استعداد رؤساء الأقسام لاتخاذ قرارات إدارية رشيدة وفعّالة، واتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الآتية (Muhammad, & Fakhrulddin, 2023) بأنّ مستوى اتخاذ القرار جاء متوسطاً كما أظهرت النتائج أن مستوى المحاور التحفيزية لدى رؤساء الأقسام جاء متوسط، ودراسة (الساعدي، ٢٠٢٠) بأن رؤساء الأقسام يتصفون بالقدرة على اتخاذ القرار بدرجة متوسطة، ودراسة (الأغا، ٢٠٨١) بأن مستوى فاعلية اتخاذ القرارات لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر جاءت بدرجة متوسطة.

عرض نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل؟

للإجابة عن السؤال الثالث قد تمّ استخدام مُعامل الارتباط بيرسون بين التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل.

جدول (٨) معامل الارتباط بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل.

	الدّقة في اتخاذ القرار	الفَعالية في اتخاذ القرار	اتِخاذ القَرارات الإدارية
التوقّعات الإيجابية	.616**	.763**	.719**
التقبّل الإيجابي	.701**	.949**	.856**
ضبط الذات	.815**	.838**	.873**
المجازفة الإيجابية	.894**	.781**	.893**
التّفكير الإيجابي	.865**	.953**	.955**

يتبيّن من الجدول (٨) أنّ هناك علاقة إيجابيّة قويّة بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام في جَامعة حَائِل.

مناقشة نّتائج السّؤال الثالث: وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التّفكير الإيجابي وترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل، ويدلّ ذلك على وجود علاقة إيجابية وتأثير قوي للتفكير الإيجابي على ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين، ويمكن تفسير ذلك بأنّ وجود التّفكير الايجابي يساعد رؤساء الأقسام على رؤية الفرص بدلاً من التحديات، كما يُمكنهم التفكير الايجابي من اتخاذ قرارات مبتكرة وهادفة، ويزيد من الروح المِعنوية لدى رؤساء الأقسام، ممّا يجعلهم أكثر استعدادًا للتحديات والقرارات الصعبة، كما أنّ التّفكير الإيجابي يُساهم في بناء ثقة رؤساء الأقسام بقدراتهم على اتخاذ القرارات الصائبة، وبصورة عامّة، فإنّ وجود التفكير الإيجابي يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في تعزيز قدرة رؤساء الأقسام على اتخاذ قرارات إدارية ناجحة وفعالة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Muhammad, & Fakhrulddin, 2023) والتي أظهرت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفويض السلطة واتخاذ القرار، وبين الدافعية واتخاذ القرار لدى رؤساء أقسام كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق، ودراسة (الرشيدي، الزعبي، ٢٠١٩) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير التأملي واتخاذ القرارات الإدارية لدى رؤساء الأقسام

الأكاديمية، ودراسة (الصالح، ٢٠١٨) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المرونة النفسية واتخاذ القرار.

عرض نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في ترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل تُعزى لمتغيّر (نوع الكلية)؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل لمتغيّر نوع الكليّة والجدول أدناه يُبيّن ذلك.

جدول رقم (٩) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل حسب مُتغيّر نوع الكلية

–	–	اتِخاذ القَرارات الإدارية		
–	المُتغيّرات	المتوسط حسابي	العدد	الانحراف المعياري
نوع الكلية	إنسانية	3.34	80	0.74
	علمية	3.39	73	0.71

س=المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يبيّن الجدول (٩) تبايُناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جَامعة حَائِل حسب مُتغيّر نوع الكلية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسّطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التبايُن الثنائي جدول (١٠).

الجدول (١٠) اختبار " ت " لأثر نوع الكلية على ترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية

مصدر التبايُن	درجات الحرية	T	الدلالة الإحصائية
نوع الكلية	358	-0.670	0.503

يتبيّن من الجدول (١٠) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر نوع الكلية في ترشيد اتِخاذ القَرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام في جَامعة حَائِل وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٥٠٣

مناقشة نتائج السؤال الرابع: والتي أظهرت عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل تُعزى لأثر مُتغيّر نوع الكلية، ويدلّ ذلك على عدم وجود تبايُن في اتخاذ القرارات الإدارية تبعًا لمتغير نوع الكلية، ويمكن تفسير تلك النتيجة نظرًا لوجود مهارة اتخاذ القرارات الإدارية لدى رُؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة حَائِل بغضّ النظر عن نوع الكلية التابعين لها فإنّ جميع رؤساء الأقسام الأكاديميين يحرصون على اتخاذ قرارات إدارية صائبة ويحرصون على تقدم القسم وتحقيق أهداف الجامعة بعضّ النظر عن كلياتهم سواء كانت علمية أو إنسانية فإنّهم يحرصون على التميّز بقراراتهم واتخاذ القرارات الإدارية الفعالة لتحقيق الأهداف المرجوة، كما وقد يعي ذلك إلى حرص الجامعة على تقديم خدمات جيدة وتوفير ورش تدريبية وفرص متكافئة لرؤساء الأقسام بكافة الكليات، واتّفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الساعدي، ٢٠٢٠) بأن رؤساء الأقسام للفروع الإنسانية لا يختلفون عن عينة رؤساء الأقسام للفروع العلمية في القدرة على اتخاذ القرار، وعينة رؤساء الأقسام الذين كانت خبرتهم الوظيفية من ١٥ سنة فأكثر لا تختلف عن أقرانهم الذين تقل سنوات خبراتهم الوظيفية عن ١٥ سنة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

١. نشر الوعي حول أهميّة وجود التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين وتوضيح مدى تأثيره على تمكين ترشيد اتخاذ القرارات لديهم.

٢. حث الجامعات على عمل ورشات تدريبيّة تُنمّي مهارات التّفكير الإيجابي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين العاملين بها.

٣. تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديميين على المشاركة في أنشطة إيجابيّة مثل التطوّع في المبادرات والأنشطة، التي تُساهم في تمكين مهاراة ترشيد اتخاذ القرار.

٤. وضع مؤشرات واضحة لتعريف رؤساء الأقسام الأكاديميين بأساليب الترشيد في اتخاذ القرار الإداري، وتكثيف الدورات باستمرار بجامعة حائل، والتي تساعد رؤساء الأقسام الأكاديميين في تعزيز مجال عملهم.

٥. تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث والدّراسات حول مُتغيّر التّفكير الإيجابي ومُتغيّر ترشيد اتخاذ القرارات الإدارية لدى عيّنات مُغايرة وبيئات مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

الأغا، صالح. (٢٠١٨). متطلبات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام بجامعة الأزهر وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرارات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية، ٣(٩)، ١٢٠ – ١٣٣.

الثوبني، يوسف. (٢٠٢٣) واقع أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل على ضوء قيادة التعقيد، مجلة جامعة الأزهر، ٤٢(١٩٩)، ٢٧٧-٣٢٤.

حسن، شريف.، وحبيب، رانيا. (٢٠٢٢). التّفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر بتفهمنا الاشراف. دراسة فارقة تنبؤية. مجلة التربية، ٥(١٩٣)، ٥٢٥-٥٥٦.

الخوالدة، عبدالله. (٢٠١٦). مستويات التفكير الاخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الاردنية، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢(٣)، ١٥-٣٥.

الرشيدي، نور.، والزعبي، محمد. (٢٠١٩). مستوى التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات الادارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت.

الساعدي، حسين. (٢٠٢٠). القدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الاقسام في الجامعات العراقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الدوريات المصرية، ١٨(٤٨)، ٣٢٨-٣٤٤.

الشجيري، ياسر، والسلماني، أوراد (٢٠١٦). على التفكير الاستراتيجي والقدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الاقسام العلمية في جامعة الانبار، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٨(٣)، ٨٨-١١٣.

صالح، عبدالله. (٢٠٢٠). التّفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة بالعراق. دراسة استكشافية. المجلة العلمية لكلية الآداب. جامعة أسيوط، ٧٦ (١٩٣)، ١٨٩-٢١٦.

الصالح، محمد .(٢٠١٨). اتخاذ القرار وعلاقته بالمرونة النفسية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الجوف، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، ٢(٢٦)، ١٦٠ – ٢٠٤.

عثمان، محمد. (٢٠٢١)، التفكير الإيجابي وعلاقته بإدارة الإحباط الأكاديمي والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية، ٤(٢٩)، ٤٧ – ١١٣.

عطاري، مجدي .(٢٠٢٣). واقع الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الحكومية والخاصة في المحافظات الشمالية من فلسطين، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٦(١٢)، ١١٥٩ – ١١٧٧.

عودة، هديل. (٢٠٢٢). التّفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية للبنات. المجلة الدولية للعلوم الانسانية. ٢(١٥)، ١٧٨-١٨٧.

الفقي، إبراهيم. (٢٠١٢). التفكير السلبي والتفكير الإيجابي، القاهرة: دار اليقين للنشر.

القصاص، بشار.، والحلو، محمد. (٢٠١٨). التفاؤل ومركز الضبط وعلاقتهما بالتّفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة).

لطفي، هديل. (٢٠٢٠). التمكين الإداري وعلاقته بالتميز التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية: جامعة المنوفية نموذجا، مجلة كلية التربية، ١٣(١٢٣)، ٢٥٣ – ٣١٢.

المسوي، عبدالله .(٢٠٢٣). التّفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة علم الاجتماع وعلم النفس، ٥١(٤)، ٥٦٩–٥٤٨.

معمري، محمد. (٢٠٢٠). التّفكير الإيجابي وعلاقته بالتّوافُق الدراسي لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.

ميدون، محمد. وأبي مولود، عيسى. (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتّوافُق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. ١٧ (٥)، ١٠٥-١١٨.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Agha, Saleh. (2018). Requirements for administrative empowerment among department heads at Al-Azhar University and its relationship to the effectiveness of decision-making, Al-Quds Open University Journal for Administrative and Economic Research, 3(9), 120-133.

Al-Thuwaini, Youssef. (2023). The reality of the performance of heads of academic departments at the University of Hail in light of complexity leadership, Al-Azhar University Journal, 42 (199), 277-324.

Hassan, Sharif, & Habib, Rania. (2022). Positive thinking and academic advancement among male and female students at Al-Azhar University, according to our supervision. A predictive differential study. Journal of Education, 5(193), 525-556.

Al-Khawaldeh, Abdullah. (2016). Levels of moral thinking and their relationship to decision-making among University of Jordan students, Journal of the College of Basic Education, 2(3), 15-35.

Al-Rashidi, Nour, & Al-Zoubi, Muhammad. (2019). The level of reflective thinking and its relationship to administrative decision-making among heads of academic departments in the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait, published master's thesis, Al al-Bayt University.

Al-Saadi, Hussein. (2020). The decision-making ability of department heads in Iraqi universities and its relationship to some variables, Egyptian Journal of Periodicals, 18 (48), 328-344.

Al-Shajiri, Yasser, & Al-Salmani, Awrad .(2016). On strategic thinking and decision-making ability among heads of scientific departments at Anbar University, Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 8(3), 88-113.

Saleh, Abdullah. (2020). Positive thinking among university students in Iraq. Exploratory study. Scientific Journal of the College of Arts. Assiut University, 76 (193), 189-216.

Al-Saleh, Muhammad .(2018). Decision making and its relationship to psychological flexibility among heads of academic departments at Jouf University, Cairo University - Graduate School of Education, 2(26), 160 – 204.

Othman, Muhammad. (2021), Positive thinking and its relationship to managing academic frustration and job satisfaction among a sample of faculty members, Journal of Educational Sciences, 4 (29), 47 – 113.

Attari, Magdy .(2023). The reality of administrative creativity among heads of academic departments in public and private universities in the northern governorates of Palestine, International Journal of Educational and Psychological Studies, 6(12), 1159-1177.

Odeh, Hadeel. (2022). Positive thinking among students of the College of Education for Girls. International Journal of the Humanities. 2(15), 178-187.

Al-Faqi, Ibrahim. (2012). Negative thinking and positive thinking, Cairo: Dar Al-Yaqin Publishing.

Al-Qassas, Bashar, & Al-Helou, Muhammad. (2018). Optimism and locus of control and their relationship to positive thinking among Palestinian university students. Published master's thesis, Islamic University (Gaza).

Lotfy, Hadeel. (2020). Administrative empowerment and its relationship to organizational excellence among heads of academic departments in Egyptian universities: Menoufia University as a model, Journal of the College of Education, 13 (123), 253-312.

Al-Musawi, Abdullah (2023). Positive thinking and its relationship to academic advancement among university students, Journal of Sociology and Psychology, 51(4), 548–569.

Maamari, Muhammad. (2020). Positive thinking and its relationship to academic adjustment among university students. Ph.D. Mohamed Boudiaf University of M'sila. Algeria.

Midoun, Muhammad. My father is born, Issa. (2015). Self-efficacy and its relationship to academic adjustment among a sample of middle school students. Journal of Humanities and Social Sciences. 17(5), 105-118.

المراجع الأجنبية:

Abw Krym, A. & Walthwyny, T. (2014). "Drjt Ttbyq Mbad' Alhwkmh Bklyat Altrbyh Bjam't Ha'l Wjam't Almlk S'wd Kma Yraha A'da' Hy'h Altdrys". Mjlt Almnarh Lldrasat Altrbwyh: 11(13), 121-145.

Al Rababah, I. (2019). Decision making. Amman: Al-Alwakah Publishing House.

Al-Ajrafi, M. (2017). The role of knowledge management in developing administrative skills for the leaders of university colleges in Dawadmi governorate. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences 35.

Andressl, M, (2007). Decision Making Psychology, teacher press, New York, U.S.

Attari, M. & Zitawi, I. (2021) The Relationship between Administrative Empowerment and Decision-making Effectiveness for Heads of Academic Departments in Palestinian Universities, Ibn Khaldoun Journal for Studies, 1(2), 303-333.

Çelik, c & Sarıçam, m.)2018(.The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents. Universal Journal of Educational Research, 6(3), 392-398.

Gamze, K., Dağyar, M.,Corresponding a., Mehmet, Ö., & Yeşilyurt E. (2022). Positive thinking skills among academic administrators in higher education, doi: 10.3389/fpsyg.2022.893517

Ghodsbin, F., Safaei, M., Jahanbin, I., Ostovan, M., & Keshvarzi, S. (2015). The effect of positive thinking training on the level of spiritual well-being among the patients with coronary artery diseases referred to Imam Reza specialty and subspecialty clinic in Shiraz, Iran: A randomized controlled clinical trial. ARYA atherosclerosis, 11(6), 3-41.

Megdadi, B. & Alibrahim, A (2019) Administrative performance of the heads of the academic department chairs at Jordanian universities and its relationship with implementing principles of governance, International Journal of Educational and Psychological Studies, 1 (1) | PP: 1 - 26

Muhammad, A., & Fakhrulddin, D. (2023). Administrative Delegation and Motivation and Its Relationship to Effective Decision-Making for Heads of Departments in Physical Education and Sports Sciences Faculties in Iraq, Journal of Exercise and Sports Psychology 1(18), 15-32.

Suud, m & Na’imah. g)2023(.The effect of positive thinking training on academic stress of Muslim students in thesis writing: a quasi-experimental study. International Journal of Adolescence and Youth. 28(1), 5-22.

Wilson, E .(2004). self-concept and its relationship with decision making, journal of teaching and teacher education, USA.

قيم البحث العلمي في مقدمات كتب المفسرين ومستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها

The Values of Scientific Research in the Introductions to Interpreters' Books and the Level of Commitment of Postgraduate Students to Them

إعداد

د. عائشة بنت حسن بن شراز الزهراني

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Aisha bint Hassan bin Sherraz Al-Zahrani

Assistant Professor of the Fundamentals of Education

Department of Educational Leadership and Policies – College of Education - King Khalid University

Email: aialzahrani@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-020-018

د. عائشة بنت حسن بن شراز الزهراني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٣/٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٣٠ م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى التعرف على قِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين، والكشف عن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بهذه القِيَم في مقدمات هذه الكُتب من وجهة نظر أساتذتهم.

تحقيقًا لهذه الأهداف استخدم البحث المنهجين: الوصفي التحليلي، والوصفي المسحي؛ وتكوَّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد، حيث طبَّقت الباحثة الاستبانة على عينة بلغ عددها (٩٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس؛ وبناءً على هذه الإجراءات بينت نتائج البحث أنَّ مقدمات كتب التفسير تضمَّنت جملة من قِيَم البحث العلمي، منها: قِيمة الإبداع العلمي، وقِيمة حب العلم وسعة الاطلاع، وقِيمة الدقة العلمية، وقِيمة الأمانة العلمية، وقِيمة النقد العلمي؛ وهو ما يدل على اهتمام علماء التفسير في مختلف العصور بهذا المجال؛ كذلك توصل البحث إلى أن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين من وجهة نظر أساتذتهم؛ كان مستوى عاليًا؛ كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث حول مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين تعزى إلى متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: قِيَم البحث العلمي – مقدمات الكتب – المفسرين – ابن عاشور – ابن عطية – طلبة الدراسات العليا.

Abstract

This research aims to introduce the scientific research values in the introductions to interpreters' books, to reveal the level of graduate students' commitment to these values in the introductions to these books from their professors' point of view.

To achieve these objectives, the research has adopted two approaches: The descriptive analytical and descriptive survey. The research population consisted of all faculty members in the College of Education at King Khalid University, where the researcher applied the questionnaire to a sample of (94) faculty members. According to these procedures, the findings of the research reveal that the introductions to the interpretation books include several scientific research values, including: Scientific creativity, love of science and erudition, scientific accuracy, scientific honesty, and scientific criticism. This indicates the interest of interpretation scholars in different eras at this field.

The research also found that the commitment level of graduate students of the College of Education at King Khalid University to the scientific research values in the introductions to interpreters' books from their professors' point of view was a high level; The findings also indicate that there were no statistically significant differences between the responses of the research sample members regarding the level of graduate students' commitment to the scientific research values in the introductions to interpreters' books due to the variables of the research.

Keywords: Scientific Research Values - Book Introductions - Interpreters - Ibn Ashour - Ibn Atiya - graduate students

المقدمة

الحمد لله رَبِّ العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين أجمعين؛ أما بعد:

حظي البحث العلمي باهتمام كبير من علماء المسلمين انطلاقًا من حثِّ الإسلام على طلب العلم والاستزادة منه، وأنه سبب لدخول الجنة، ورفع الدرجات قال تعالى: ﴿يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ﴾ [المجادلة:١١]، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ومن سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة" (رواه مسلم، ٢٠٠٦، ح ٢٦٩٩ ، ص ١٢٤٢).

وتتضح منزلة البحث العلمي عند علماء المسلمين من خلال أصالته لديهم واهتمامهم به، فأما أصالته، فتتجلى في أن الدين الإسلامي ارتكز على العلم والعقل السليم المطالب بالتفكر والبحث عن الحق؛ وأما اهتمامهم به، فيتجلى من خلال ممارستهم له، ويشهد لذلك نتاجهم العلمي العظيم الذي وصل إلينا (الربيعة، ١٤٣٣).

إنَّ المتأمل في الإنتاج العلمي لعلماء المسلمين يلاحظ عنايتهم الكبيرة بالقِيَم الخاصة بالبحث العلمي، وتأكيدهم على الالتزام بها؛ وقد بين البحيري (١٩٩٥) أن "تراثنا الإسلامي حافل بعدد من الآداب والقِيَم العلمية في مجال البحث العلمي، يمكن أن نستفيد منها، ويلتزم بها الباحثون اليوم" (ص ١٢٩).

كما تؤكِّد مجموعة من الدراسات العلمية أهمية الالتزام بقِيَم البحث العلمي، وخطورة الإخلال بها، ومن هذه الدراسات دراسة فواز (٢٠١٨) التي بينت أن قِيَم البحث العلمي ليست أمرًا اختياريًّا يمكن للباحث أن يلتزم بها أو يتركها، بل تمثل أحد أسس كتابة البحث العلمي، وعند غياب هذا الأساس ينتفي البحث بمجمله.

ونظرًا لأهمية قِيَم البحث العلمي وممارسة الباحثين لها، فقد تضمنت اللوائح والأدلة التي صدرت من الجامعات السعودية القِيَم والأخلاقيات التي يجب على الباحثين الالتزام بها عند كتابة بحوثهم العلمية، والعقوبات التي تترتب على الإخلال بهذه القِيَم، ومن تلك العقوبات: طي قيد

الطالب، أو إلغاء الدرجة العلمية الممنوحة (دليل كتابة الرسائل العلمية لكلية التربية بجامعة الملك خالد، ٢٠٢٣).

في ضوء ما سبق، جاء هذا البحث للتعرف على قِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين، والكشف عن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتسم القِيَم والأخلاق في الإسلام بالشمول؛ ومن مظاهر هذا الشمول شمولها لجميع أعمال الإنسان وتصرفاته، ومن ذلك البحث العلمي، الذي يُعدُّ عملية أخلاقية إلى جانب كونه عملية منهجية وقد أشار إلى هذا الأستاذ (٢٠٠٥) بقوله: "إن المنهج العلمي الإسلامي يؤكِّد على أن البحث العلمي عملية أخلاقية، بالإضافة إلى كونه عملية منهجية تؤدي إلى اكتساب المزيد من المعرفة عن الظواهر وحل ما يواجهنا من مشكلات، لذا فإن الباحث مطالب أن يكون متسلحًا بمواصفات أخلاقية جنبًا إلى جنب مع المواصفات المعرفية والمنهجية" (ص ٣٥٢).

من هذا المنطلق، حرص العلماء المسلمون على الالتزام بقِيَم البحث العلمي في كتبهم وبحوثهم، وكان لهم السبق والريادة في هذا المجال، "وتتعدَّد كلمات العلماء المسلمين وأفعالهم التي تقرر آدابًا أخلاقية للباحثين في مناهج البحث وفي سلوكهم العلمي" (البحيري، ١٩٩٥، ص ١٠٠)، وفي السياق ذاته، أكَّد محمد (٢٠٢٢) أن قِيَم البحث العلمي لم تكن نتاجًا غربيًّا معاصرًا، بل ناقش مفكرو الإسلام عديدًا من مسائل قِيَم البحث العلمي.

وتمثل مقدمات كتب العلماء جزءًا مهمًا من هذه الكتب، فهي أول ما يُقرأ منها، لذا ضمَّنها العلماء جملة من المباحث والموضوعات الأساسية؛ وقد كان من توصيات دراسة العصيمي (٢٠١٧) أن مقدمات كتب العلماء في مختلف الفنون تحتاج إلى دراسات تُظهر ما تشتمل عليه من فوائد وفرائد.

وتُعدُّ مقدِّمات كتب المفسِّرين من أهم هذه المقدمات؛ حيث أولاها المفسِّرون عناية بالغة، فلا يكاد يخلو تفسير للقرآن من مقدمة خاصة به، ومن هذه المقدِّمات "ما تصلح أن تصنّف كتابًا مستقلًّا عن التفسير؛ وذلك لأهمية ما تناوله المفسِّر في تلك المقدِّمة من مسائل، وقضايا"

(الصمادي، ٢٠٠٨، ص٣١١)؛ ومن هنا أوصى السلمي (٢٠٢٣) بأن تُولى مقدِّمات المفسِّرين مزيد أهمية ودراسة لدى الباحثين.

وتمثل قيم البحث العلمي أحد الموضوعات المهمة الواردة في مقدمات كتب المفسِّرين؛ حيث تضمنت هذه المقدِّمات جملة مهمة من قيم البحث العلمي؛ ومن أبرزها قيمة الأمانة العلمية؛ يقول ابن عطية في مقدمة تفسيره (١٤٣٦) مبينًا التزامه بهذه القيمة: "وأثبت أقوال العلماء في المعاني منسوبة إليهم" (ج١، ص١٣٦)، وكذلك قيمة الدقة العلمية، والتي تظهر في مواضع متعددة في مقدمات تفسيري ابن عطية، وابن عاشور.

وتُظهر نتائج الدراسات العلمية وجود ضعف في تطبيق قِيَم البحث العلمي، حيث توصَّلت دراسة حسين (٢٠٢٢) إلى" أن السرقات العلمية ازدادت انتشارًا بانتشار استخدام الإنترنت، وسهولة الحصول على المعلومات في الوقت الحالي" (ص١٠٣)، كما توصَّلت دراسة العمر (٢٠٢٢) إلى أن (٩٢,٦٪) من أعضاء هيئة التدريس يرون أن مستوى التزام الطلبة بأخلاقيات البحث العلمي كانت بدرجة متوسطة إلى ضعيفة.

تأسيسًا على ما سبق، سيتناول البحث الحالي هذه المشكلة من زاويتين: الأولى: من خلال بيان قِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين – ويمثل هذا الإطار النظري للدراسة –، والثانية من خلال الكشف عن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها.

بناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما قِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين؟

٢. ما مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين من وجهة نظر أساتذتهم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث حول مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والقسم العلمي)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على قِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين.

٢. الكشف عن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين من وجهة نظر أساتذتهم.

٣. بيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث حول مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين تُعزى إلى متغيرات البحث التي تم تحديدها.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته مما يأتي:

١- الإضافة إلى المعرفة التربوية المتعلقة بقِيَم البحث العلمي من خلال تجلية إسهامات بعض علماء التفسير في هذا المجال.

٢- تناول قِيَم البحث العلمي التي تمثل أحد الأسس المهمة التي ينبغي للباحثين الالتزام بها، كما أنها تمثل أحد الأسس التي ينبغي أن يتم تقييم الأبحاث في ضوئها.

٣- القِيْمة العلمية لمقدمات كتب التفسير، وما اشتملت عليه من مسائل وفوائد كثيرة.

٤- يكشف هذا البحث للمعنيين بالبحث العلمي في الجامعة عن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي، ومعرفة القِيَم التي ينبغي تعزيزها سواء من خلال المقررات أو من خلال عقد دورات تدريبية تتعلق بهذا الموضوع.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على مقدِّمات كتب التفسير؛ وذلك لمكانة هذه المقدمات لارتباطها بتفسير القرآن الذي يمثل المصدر الرئيس للتربية الإسلامية من جهة، وأهمية ما تضمَّنته من موضوعات وفوائد من جهة أخرى؛ حيث أكد السلمي (٢٠٢٣) إن مقدمات التفاسير اشتملت على مادة علمية قيمة، وقد احتوت آراء المفسرين في كثير من المسائل، والموضوعات، وهي آراء من الأهمية بمكان.

ونظرًا لتعدُّد مقدمات كتب التفسير، فقد اختارت الباحثة منها مقدمتين:

الأولى: مقدمة تفسير ابن عطية (المحرر الوجيز)؛ حيث تمثل هذه المقدِّمة شطرًا من الجزء الأول من تفسيره، واشتملت على تسعة أبواب، بالإضافة إلى التقديم الذي يسبق هذه الأبواب، وقد شرحها الطيار في مؤلف مستقل. المقدِّمة الثانية: مقدمة تفسير ابن عاشور (التحرير والتنوير)؛ وتمثل هذه المقدِّمة شطرًا من الجزء الأول من تفسيره، واشتملت على عشر مقدِّمات، بالإضافة إلى المقدِّمة العامة التي تسبق هذه المقدِّمات، وقد حقَّقها وعلَّق عليها دردور في مؤلف مستقل.

تجدر الإشارة إلى أن اختيار هاتين المقدمتين كان للاعتبارات الآتية:

١. القِيْمة العلمية لهذين التفسيرين، يقول فايد (١٣٩٣): "لقد أجمع العلماء الذين ترجموا لابن عطية، وأرَّخوا لحياته على أن تفسيره كان له في عالم الإسلام شأن عظيم، ومن ثم تناقله العلماء وانتشر في كل مكان" (ص ٢٦٣)؛ وأكد الحمد (١٤٢٨) أن "من أعظم ما أُلِّف في هذا الشأن في العصور المتأخرة ما رقمته يراعة العلامة الشيخ محمد الطاهر بن عاشور رحمه الله، وذلك في تفسيره المعروف بالتحرير والتنوير، فهو تفسير عظيم حافل بما لذ وطاب من العلوم، ولا غرو في ذلك؛ فصاحبه عالم كبير، وجهبذ نحرير، له يد طُوْلى، وقدح معلى في شتى العلوم" (ص ٣).

٢. اختلاف الأزمنة التي ينتمي إليها المؤلفان، فابن عطية من مفسري القرن السادس الهجري، وتوفي سنة (٥٤١هـ)، أما ابن عاشور فهو من مفسري القرن الرابع عشر الهجري، وتوفي سنة (١٣٩٣هـ).

٣. انتماؤهم إلى مدارس مختلفة في التفسير، فابن عطية ينتمي إلى مدرسة التفسير بالمأثور، بينما ابن عاشور من مدرسة التفسير بالرأي، وهذا يعطي شمولًا أكبر لموضوع البحث.

الحد المكاني: كلية التربية في جامعة الملك خالد.

الحد الزماني: طُبِّقت أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٥.

الحد البشري: اشتمل على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

مصطلحات البحث:

- قِيَم البحث العلمي:

تُعرَّف القِيَم بأنها: "مجموعة المعايير والأحكام والمبادئ والقواعد التي تتكوَّن لدى الفرد من خلال تفاعله ومروره بالمواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، والتي توجِّه سلوكه وتدفعه لفعل الخير وتنظم حياته وتحدد أهدافه في الحياة" (المزروع ومحمد، ١٤٣٦، ص٢٠).

ويُعرَّف البحث العلمي بأنه: "محاولة الوصول إلى الحقيقة النسبية بواسطة البحث عن الأدلة العلمية الصحيحة التي يمكن بها استجلاء علامة الاستفهام" (العساف، ١٤٣٨، ص٢٨).

هذا، ويقصد بقِيَم بالبحث العلمي إجرائيًّا في هذا البحث: مجموعة المعايير والمبادئ التي اشتملت عليهما مقدمات تفسيري ابن عطية، وابن عاشور، والتي ينبغي توافرها في البحث العلمي من أجل تحقيق الجودة والكفاءة في البحوث العلمية.

- مقدمات كُتُب المفسرين:

تُعرَّف مقدِّمات كُتُب المفسِّرين بأنها: "ما يذكره مؤلفو هذه الكتب في بدايتها –من كلام عام، ومسائل متنوعة– قبل الشروع في بيان المقصود الحقيقي لهذه الكتب، وهو التفسير، وشرح المقصود من آيات القرآن الكريم، وبيان معانيها" (المهيدب، ١٤٣٤، ص٢١)؛ وهذا هو المقصود بمقدمات كُتُب المفسِّرين في هذا البحث.

الإطار النظري

قِيَم البحث العلمي في مقدِّمات كُتُب المفسرين

اعتنى علماء التفسير بالبحث في معاني القرآن الكريم، وصدروا تفاسيرهم بمقدمات علمية تضمَّنت جملة من قِيَم البحث العلمي؛ ونظرًا لتعدد هذه القِيَم الواردة في هذه المقدمات فقد اختارت الباحثة أهمها للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وهي تمثل قِيَما محورية وضرورية للبحث العلمي؛ توجهه، وتؤثر فيه، وتسهم في تجويده؛ هذه القِيَم المختارة، هي: قِيَمة الإبداع العلمي، وقِيَمة حب العلم وسعة الاطلاع، وقِيَمة الدقة العلمية، وقِيَمة الأمانة العلمية، وقِيَمة النقد العلمي.

١. قِيَمة الإبداع العلمي:

يحظى الإبداع في العصر الحاضر بأهمية بالغة؛ لما له من إسهام كبير في رقي المجتمعات وتطورها، وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتها، لذا يعد الإبداع العلمي إحدى القِيَم التي ينبغي توافرها في البحث العلمي.

وقد اختلف المتخصصون في تعريف الإبداع، حيث نظروا إليه من زوايا مختلفة؛ لذا فإننا نجد تعريفات كثيرة له، جزء منها يركّز على الإنسان المبدع، وأخرى على بيئة الإبداع، وثالثة تركز على العملية الإبداعية، وأكثر التعريفات شيوعًا هي تلك التي تركّز على النواتج الإبداعية (جروان، ١٤١٩)؛ ومن هذه التعريفات تعريف الإبداع بأنَّه: "نشاط إنساني ذهني راقٍ ومتميز، ناتج عن تفاعل عوامل عقلية، وشخصية، واجتماعية لدى الفرد، بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى نتاجات أو حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية، في مجال من المجالات العلمية، أو الحياتية، وتتصف هذه المجالات بالحداثة والأصالة والمرونة والقِيْمة الاجتماعية "(المعاضيدي، ٢٠١٤، ص. ٧١-٧٢).

كما يتكوَّن الإبداع من عدد من المهارات أو القدرات تتمثل في: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والحساسية للمشكلات (جروان، ١٤١٩؛ العياصرة، ٢٠١١؛ نوفل، ٢٠٠٩)، وكذلك الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته (ريان، ٢٠٠٩)، وتمثل هذه المكوّنات معايير للإبداع في البحث العلمي (العصيمي، ١٤٣٥).

والقارئ لكتب التفسير ومقدماتها يُلاحظ توافر هذه المكونات فيها، وهو ما أكَّده عدد من العلماء، يقول الداوودي (١٤٠٣) عن تفسير ابن عطية: "ألَّف كتابه المسمى بالوجيز في التفسير فأحسن فيه وأبدع، وطار بحسن نيته كل مطار"(ج١، ص ٢٦٦).

مكونات الإبداع في مقدمات كتب التفسير:

– الأصالة:

يُقصد بها في البحث العلمي: "أن يكون المنتج البحثي في فكرته وتصميمه وكتابته يتميز بالجِدَّة والندرة والتفرُّد، وألَّا تكون تكرارًا لأفكار الآخرين، وتتجاوز حدود الأفكار الشائعة أو المألوفة" (الخليفة،٢٠١٨، ص ٣٦١).

وقد ذكر ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره التزامه بأنه يأتي بالجديد في تفسير القرآن؛ ورفض الاقتصار فيه على آراء العلماء السابقين، فقال: "فجعلت حقًّا علي أن أبدي في التفسير نكتًا لم أرَ من سبقني إليها...فإن الاقتصار على الحديث المعاد تعطيل لفيض القرآن الذي ماله من نفاد" (ص ٧)؛ ومن أبرز النماذج على الجديد في تفسيره ما أسماه بـ "مبتكرات القرآن"، وقد خصَّص لها بحثًا مستقلًا في المقدِّمة العاشرة من مقدِّمات تفسيره، بيَّن فيها المقصود بمصطلح المبتكرات، وصوَّرها، ومعايير الابتكار؛ وأكَّد جِدَّة هذا الموضوع عند حديثه عن أوجه إعجاز القرآن فقال: "وأما الجهة الثانية، وهي ما أبدعه القرآن من أفانين التصرف في أساليب الكلام البليغ، وهذه جهة مغفولة من علم البلاغة" (١٨٨٤، ص١١٣)، كما وردت المبتكرات أيضًا في مواضع مختلفة في تفسيره، حيث كان من نتائج دراسة الصاعدي (٢٠١٣) أن "مسار المبتكرات ابتدأ من أوائل صفحات (التحرير والتنوير) في المقدِّمة الخامسة "قصص القرآن"، وامتد إلى تفسير سورة الشمس "مبتكر الإلهام" (ص ٤٨٨).

أيضًا، قد أكَّد عدد من الباحثين تفرد ابن عاشور في بحث هذا الموضوع المهم، قال الراعوش (٢٠١٦): "والحديث في المبتكرات في الألفاظ والتعابير تحديدًا نادرًا جدًا، ولم أجد من العلماء قبل ابن عاشور من ألَّف فيه كتابًا أو أفرد له بابًا، إنما هي إشارات هنا وهناك ... لذا يمكن أن نقول: إن ابن عاشور أول من توسَّع في الموضوع وجعله بابًا مستقلا" (ص ٧٢).

كما حرص ابن عاشور على التأكيد للقارئ على إضافاته الجديدة التي لم يُسبق لها، وتكرَّر هذا في عدد من المواضع في مقدِّمات تفسيره، ومن ذلك قوله بعد أن بيَّن الفائدة الأولى للقصص القرآني: "وهذه فائدة لم يبيِّنها من سلفنا من المفسرين" (١٨٨٤، ص ٦٥).

كذلك، تتضح الأصالة في كتب التفسير ومقدِّماتها في جانب آخر، وهو أنها فتحت المجال للباحثين في علم التفسير، حيث أكَّد فايد (١٣٩٣) أثر تفسير ابن عطية فيمن جاء بعده، حيث استفادوا من منهجه في التفسير، وساروا على طريقته، واستدلوا بأقواله وآرائه، ومنهم القرطبي في تفسيره (الجامع لأحكام القرآن)، وأبو حيَّان في كتابه (البحر المحيط).

– الطلاقة:

يُقصد بالطلاقة: "أن يكون المنتج البحثي قادرًا على إنتاج أكبر قدر من الأفكار، أو الحلول، أو البدائل، أو المشكلات، أو التعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة"(الخليفة، ٢٠١٨، ص ٣٦١)؛ وتشمل ثلاثة أنواع: الطلاقة اللفظية أو التعبيرية، والطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال (جروان، ١٤١٩)؛ وتعدُّ الطلاقة اللفظية أهم هذه الأنواع، ذلك لأنها تمنح المبدع القدرة على أن يمتلك عددًا كبيرًا من المفردات يستطيع من خلالها التعبير عن إبداعاته (القانع، ١٤٣٠).

كذلك، تعتبر الطلاقة اللفظية من أبرز السمات التي تميز بها كلٌّ من ابن عطية وابن عاشور؛ وهي سِمة ظاهرة في تفسيريهما ومقدماتها؛ حيث فسَّروا كتاب الله أحسن تفسير، وعبَّروا عن مقاصدهما وآرائهما بأسلوب سلسل رصين، وألفاظ بينة، وعبارات واضحة دالة على المقصود.

– المرونة:

يُقصد بالمرونة: "قدرة المنتج البحثي على إجراء تغيير من نوع ما، وتوليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة دائمًا، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف" (الخليفة، ٢٠١٨، ص ٣٦١).

وتظهر هذه المهارة في تنوع الموضوعات البحثية التي تناولها المفسرون في مقدمات كتبهم؛ حيث تضمنت مقدمة تفسير ابن عطية جملة من الموضوعات، منها: فضل القرآن الكريم والاعتصام به، وفضل تفسير القرآن والاستنباط منه، وإعجاز القرآن وغيرها من الموضوعات، كما اشتملت مقدمات تفسير ابن عاشور على عدد من الموضوعات، منها: صحة التفسير بغير المأثور، والقراءات، وقصص القرآن، وأسباب النزول، وغيرها.

أيضًا، تظهر في تنوع المصادر التي رجعوا إليها وأفادوا منها في تفاسيرهما ومقدماتها، حيث أكَّد فايد (١٩٨٣) تنوع مصادر ابن عطية بقوله: "ومصادر ابن عطية في تفسيره كثيرة ومتنوعة، فمنها ما هو من كتب التفسير، ومنها ما هو من كتب القراءات، ومنها ما هو من كتب الحديث، ومنها ما هو من كتب اللغة والنحو، ومنها ما هو من كتب الفقه، ومنها ما هو كتب التوحيد ومنها ما هو من كتب التاريخ، ومنها نوع آخر غير ما تقدم وهم شيوخ ابن عطية الذين اتصل بهم وتتلمذ عليهم" (ص ٩٥).

فضلًا عن ذلك، أشار ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره إلى عدد من مصادر التفسير المهمة التي رجع إليها واستفاد منها؛ ومن هذه المصادر: تفسير الكشاف، والمحرَّر الوجيز، ومفاتح الغيب؛ وأكَّد الزهراني (١٤٣٠) "كثرة المصادر التي أفاد منها الطاهر بن عاشور، وتنوعها في مختلف العلوم والفنون ذات الصلة بالتفسير، الأمر الذي أدَّى ببعض الدارسين إلى محاولة حصرها، والعزم على إفرادها بدراسة مستقلة" (ص ١٢٥).

- التفاصيل (التوسع):

المقصود بالتفاصيل في مجال البحث العلمي: "قدرة المنتج البحثي على التوسع في معالجة المشكلات البحثية، وذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المتوقَّعة" (الخليفة، ٢٠١٨، ص ٣٦٢).

وتظهر هذه القدرة في مواضع كثيرة في كتب التفسير ومقدِّماتها؛ ومن أبرز هذه المواضع توسيع المفسرين لمعنى الآيات، حيث كان من منهج ابن عطية في التفسير تبيين معاني الآيات وجميع محتملات الألفاظ، يقول (١٤٣٦) في مقدِّمة تفسيره: "واعتمدت تبيين المعاني وجميع محتملات الألفاظ"(ج١، ص ١٣٦)، كما قرر ابن عاشور (١٨٤٤) في المقدِّمة التاسعة أن المعاني التي تتحملها جمل القرآن تعتبر مرادة بها.

أيضًا، تظهر في توسع المفسرين في دراسة الموضوعات الواردة في المقدِّمات والنظر إليها من زوايا متعددة، وذكر أكبر عدد ممكن من النتائج الخاصة بها، ومن الأمثلة على ذلك: أن ابن عاشور (١٨٨٤) بيَّن في المقدِّمة الرابعة ثمانية مقاصد للقرآن الكريم، ووضَّح

- الحساسية تجاه المشكلات:

ويُقصد بها: "أن يتمتع المنتج البحثي بالقدرة على تحديد مواطن القوة والضعف بشكل دقيق للمشكلات، وإضافة معارف أو نتاجات جديدة" (الخليفة، ٢٠١٨، ص ٣٦٢)، وتعني أيضًا: "أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك في أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة" (جروان، ١٤١٩، ص ٩٩).

وقد اعتنى ابن عطية في تفسيره بردّ الأقوال الباطلة في التفسير، وهي مشكلة وجدت في عصره، فتنبه إليها وتصدى لها في تفسيره للقرآن الكريم؛ يقول (١٤٣٦) في مقدمة تفسيره: "وأثبت أقوال العلماء في المعاني منسوبة إليهم على ما تلقى السلف الصالح –رضوان الله عليهم– كتاب الله من مقاصده العربية السليمة من إلحاد أهل القول بالرموز، وأهل القول بعلم الباطن، وغيرهم" (ج١، ص ١٣٦)؛ فرد أقوال أهل الرموز والإلحاد في تفسير كلام الله تعالى بهذه القاعدة المهمة؛ وقد أشار الطيار (١٤٤٢) إلى هذا بقوله: "وكأن هذه القضية العلمية كانت تمثل مشكلة في وقته، فوجد من يقول بالرموز، وبالتفسير الباطن الذي لا يدل عليه دليل، ولا يتسع له لفظ... فرد المؤلف زيف هذه الأقوال في التفسير بقاعدة مهمة جدًا في هذه القضية، وهي أن العمدة في التعامل مع الأقوال هي العربية السليمة، فإذا جاءت عبارات لا تتناسق مع عربية القرآن فإنه يتوقف فيها، وهو قد أورد بعض أقوالهم واعترض عليها في التفسير" (ص ٣٣).

كما كانت عناية ابن عاشور بفن البلاغة في تفسيره، نتيجة لإحساسه بأهمية هذا الفن، والحاجة إليه، مع عدم العناية به من قِبل المفسرين السابقين، حيث لم يخصصوا له كتابًا مثل بقية أفانين القرآن الأخرى؛ لذلك التزم بالبحث في هذا المجال، يقول (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره: "ولكنَّ فنًا من فنون القرآن لا تخلو عن دقائقه ونكته آية من آيات القرآن، وهو فن دقائق البلاغة هو الذي لم يخصُّه أحد من المفسرين بكتاب كما خصُّوا الأفانين الأخرى من أجل ذلك التزمت أن لا أغفل التنبيه على ما يلوح لي من هذا الفن العظيم في آية من آي القرآن" (ص ٨).

– الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته (المثابرة):

ويقصد به: قدرة الفرد على مواصلة التفكير في المشكلة لفترة كبيرة من الزمن، حتى يصل إلى حلول جديدة لهذه المشكلة، فالمبدع لديه القدرة على التركيز لفترات طويلة في المجال الذي يهتم به، مع بذل الجهد لتحقيق أهدافه على الرغم من وجود الصعوبات والمتاعب (ريان، ٢٠٠٩).

وقد بذل المفسرون كثيرًا من الوقت والجهد والطاقة في سبيل إنجاز تفسيرهم لكتاب الله، وواجهوا عديدًا من الصعوبات والمشاق، يقول ابن عطية في مقدِّمة تفسيره (١٤٣٦): "ذكرت في هذا الكتاب كثيرًا من علم التفسير، وحملت خواطري فيه على التعب الخطير، وعمرت به زمني،

واستفرغت فيه مني، إذ كتاب الله لا يتفسر إلا بتصريف جميع العلوم فيه، وجعلته ثمرة وجودي ونخبة مجهودي" (ج١، ص ١٣٧)؛ ويقول ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره: " أقدمت على هذا المهم إقدام الشجاع على وادي السباع، متوسطًا في معترك أنظار الناظرين" (ص ٦-٧)، هذا، وقد قضى ابن عاشور فترة كبيرة في كتابة تفسير التحرير والتنوير بلغت تسعًا وثلاثين سنة وستة أشهر، كما أشار إلى ذلك في خاتمة هذا التفسير (ج ٣، ص. ٦٣٦).

٢. قِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع:

حب العلم، والشغف به، وسعة الاطلاع من القِيَم المهمة في البحث العلمي؛ ذلك لأن" إدراك المشكلة البحثية، ومن ثم بذل الجهد في حلها وفق أصول محددة؛ بحاجة إلى قراءة معمقة، واطلاع واسع على المصادر، وما لم تتحقق محبة القراءة في الباحث، فإنه لا يستطيع إكمال مسيرته البحثية، وتحقيق نتائج مُرْضِيَة" (مرحبا، ١٤٤٤، ص ٤٩).

وقد تميَّز المفسرون بحبهم للعلم، وسعة اطلاعهم وتبحرهم في مختلف العلوم، يقول ابن عاشور (كما ورد في الزهراني، ١٤٣٠، ص ٤٣): "وإني أحمد الله على أن أودع فيَّ محبة العلم والتوق إلى تحصيله وتحريره، والأنس بدراسته ومطالعته، سجيَّة فطرت عليها فخالطت شغاف قلبي وملأت مهجتي ولبي، وغرزت فيَّ غريزة نمتها التربية القويمة التي أخذني بها مشايخي"(ص. ٤٣)، وقد جاء تفسيره للقرآن الكريم مطولًا يقع في ثلاثين جزءًا، مشتملًا على كثير من العلوم والمعارف.

كذلك، قال السيوطي (١٤٣١) مبينًا سعة علم ابن عطية: "وكان فقيهًا، عارفًا بالأحكام، والحديث، والتفسير، بارع الأدب، بصيرًا بلسان العرب، واسع المعرفة " (ص ٦١)، وقد أشار ابن عطية (١٤٣٦) في مقدمة تفسيره إلى أنه جمع في تفسيره كثيرًا من علم التفسير، فقال: "ذكرت في هذا الكتاب كثيرًا من علم التفسير" (ج١، ص ١٣٧)، وأوصى من أراد تحصيل العلم والوصول للمعارف: "أن يأخذ من كل علم طرفًا خيارًا" (ج١، ص ١٣٢)، وهذا التوجيه مهم لكل باحث، خاصة تلك العلوم المرتبطة بتخصصه.

ومن مظاهر حب المفسرين للعلم وشغفهم به حرصهم على استعمال جميع الأدوات والطرق الممكنة لتحصيله، ومن أبرز هذه الأدوات: الاستقراء، حيث توصل المفسرون من خلاله لكثير من النتائج العلمية الدقيقة المتعلقة بمسائل التفسير وعلوم القرآن؛ جاء في مقدِّمات التحقيق لتفسير

المحرر الوجيز أن ابن عطية "عندما يتعرض لنقطة لا يتركها حتى يوفيها حقها من البحث والاستقصاء، ومهما كان البحث الذي يتعرض له فهو دائمًا عالم مطلع ملم بالآراء المختلفة" (ابن عطية، ١٤٣٦، ج١، ص٤٩).

أيضًا، نصَّ ابن عاشور (١٨٨٤) على اعتماده الاستقراء في عدد من الموضوعات الواردة في مقدمات تفسيره، ومن هذه الموضوعات عادات القرآن، حيث قال: "وقد استقريت بجهدي عادات كثيرة في اصطلاح القرآن سأذكرها في مواضعها" (ص. ١٢٥).

كذلك، من الطرق التي اعتمد عليها المفسرون: الحوار والمناظرة، حيث تُعدُّ من الطرق المهمة لتحصيل المعرفة عند العلماء؛ "رغبةً منهم في تعميق المعرفة على سبيل التفاوض والتخاوض" (ليبوض، ٢٠١٥، ص. ٢٦٨)، يقول ابن عطية (١٤٣٦) في مقدمة تفسيره: "ففزعت إلى تعليق ما ينتخل لي في المناظرة من علم التفسير، وترتيب المعاني" (ج١، ص ١٣٥)؛ ومعنى ذلك أنه يختار من التفاسير التي عنده، والحوارات التي تكون بينه وبين أهل العلم ما هو حري بأن يُحلي به تفسيره (الطيار، ١٤٤٢).

٣. قِيَمة الدقة العلمية:

تُعدُّ الدقة من أبرز القِيَم المهمة المتعلقة بالبحث العلمي، ولها أثر كبير على نتائجه؛ فالالتزام بالدقة في جميع مراحل البحث العلمي وعناصره المختلفة؛ يسهم في الوصول إلى النتائج المرجوة منه.

وتُعرَّف الدقة في البحث العلمي بأنها: "تحديد الشيء المراد دراسته والتعبير عن الظاهرة المدروسة بدقة من غير استخدام ألفاظ تحمل أكثر من معنى وأكثر من تفسير، أي أنه لا بدَّ من تحديد المصطلحات واللغة المعبرة تعبيرًا علميًا دقيقًا" (التركي، ٢٠١٤، ص ١٥٦)، كما تعرف بأنها: "مدى التزام الباحث بالقواعد والإجراءات المنهجية في دراسته ...وتعني حرص الباحث على اتّباع المنهج العلمي أثناء بحثه عن الحقيقة، وأن يكون واعيًا بمختلف العوامل المحيطة بالظواهر المبحوثة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨، ص ١٠٢).

من جهة أخرى، تظهر الدقة عند المفسرين في مواضع متعددة في مقدمات كتبهم، ومن أبرز هذه المواضع:

- الدقة في تحديد العنوان:

عنوان البحث أول ما يطالع القارئ، وهو الذي يكشف عن محتوى البحث؛ لذا ينبغي أن يكون واضحًا، محدَّدًا يدل على مضمونه بشكل دقيق.

وقد تضمَّنت مقدمة تفسير ابن عطية والمقدِّمة العامة لتفسير ابن عاشور تحديدًا دقيقًا لعنوان التفسير؛ فأشار ابن عطية (١٤٣٦) إلى عنوان تفسيره بقوله: "وقصدت فيه أن يكون جامعًا وجيزًا محرَّرًا" (ج١، ص ١٣٦)؛ وقد اشتهر تفسيره بهذه التسمية التي أشار إليها في مقدمته؛ فسمي بـ "المحرَّر الوجيز"؛ كذلك نصَّ ابن عاشور (١٨٨٤م) على تسمية كتابه، فقال: "وسميته "تحرير المعنى السديد، وتنوير العقل الجديد، من تفسير الكتاب المجيد"، واختصرت هذا الاسم باسم " التحرير والتنوير من التفسير" (ص ٨-٩)، وهو الاسم الذي عُرف به كتابه.

ويقصد بالتحرير "التقويم والتدقيق والإحكام، وبعبارة مختصرة، هو التحقيق العلمي" (الصمادي، ٢٠٠٨، ص ١٦٢)، وقد أكَّد العلماء عناية ابن عطية وابن عاشور بالتحرير في تفسيريهما؛ قال أبو حيان (١٤٣١) عن ابن عطية بأنه: "أجل من صنَّف في علم التفسير، وأفضل من تعرَّض للتنقيح فيه والتحرير" (ص٢٠)؛ أما الوجازة في تفسير ابن عطية، فهي نسبية وتظهر عند مقارنته بغيره من التفاسير الطوال، مثل تفسير الطبري (الطيار، ١٤٤٢).

كما بيَّن ابن عاشور (١٨٨٤) عنايته بالتحرير في مقدمة تفسيره بقوله: "واهتممتُ بتبيين معاني المفردات في اللغة العربية بضبط وتحقيق مما خَلَت عن ضبط كثير منه قواميس اللغة "(ص٩)، أما التنوير الذي ذكره ابن عاشور في عنوان تفسيره، ففيه إشارة إلى التجديد في التفسير.

- الدقة في استعمال اللغة:

من مظاهر الدقة في البحث العلمي الدقة في استعمال اللغة، حيث تمثل اللغة الوسيلة التي يتم من خلالها إيصال المعلومات والأفكار إلى القارئ، ولا يتم ذلك بطريقة سليمة إلا من خلال الإلمام التام بقواعد اللغة التي يُكتب بها البحث، وهذا يتطلَّب من الباحث بذل الجهد في إتقان اللغة ومماسة الكتابة العلمية بها بأسلوب واضح رصين (حسن، ١٩٩٦).

وقد تميَّز المفسرون بالعلم في اللغة العربية، واعتمدوا عليها في تفسير الآيات، حيث بيَّن السيوطي (١٤٣١) أن تفسير ابن عطية للقرآن "أصدق شاهد له بإمامته في العربية وغيرها" (السيوطي، ١٣٩٩، ج٢، ص ٧٣)؛ وقد جعل ابن عطية في مقدِّمته بابًا خاصًا باللغة، عَنْوَنَ له بـ"باب في فضل تفسير القرآن، والكلام على لغته، والنظر في إعرابه ودقائق معانيه".

وبيَّن ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة الثانية أن علم التفسير يُستمد من عدد من العلوم منها علم اللغة العربية، "وقد كتب تفسيره بأسلوب عربي بليغ قوي أخَّاذ، شديد الأسْر، محكم النسج" (الحمد، ١٤٢٨، ص. ٥٠).

- الدقة في تحديد أهداف البحث، والمنهج المستخدم فيه:

قبل كتابة البحث ينبغي للباحث تحديد أهداف البحث التي يرغب في تحقيقها، وكذلك المنهج المستخدم فيه بشكل دقيق؛ والالتزام بهذا المنهج؛ ويجد القارئ هذا جليًّا في مقدِّمات كتب التفسير، حيث حدَّد ابن عطية (١٤٣٦) أهدافه في مقدِّمة تفسيره بقوله: "وقصدت فيه أن يكون جامعًا وجيزًا محررًا" (ج١، ص ١٣٦)؛ فمن أهدافه جمع أقوال العلماء في التفسير، وقد التزم عند هذا الجمع الأمانة العلمية –وسيأتي توضيح المقصود بها لاحقًا– ، وكذلك الإيجاز؛ وقد أشار إليه في مواضع متعددة من المقدِّمة، منها قوله: " كل ذلك بحسب جهدي، وما انتهى إليَّ علمه، وعلى غايتي من الإيجاز وحذف فضول القول" (ج١، ص ١٣٦)، ومن أهدافه أيضًا التحرير؛ وقد سبق بيان المقصود بالتحرير عند حديث الباحثة عن الدقة في تحدد العنوان.

وقد بيَّن ابن عطية (١٤٣٦) منهجه في التفسير بقوله: "وسردت التفسير في هذا التعليق بحسب رتبة ألفاظ الآية: من حكم، أو نحو، أو لغة، أو معنى، أو قراءة، وقصدت تتبع الألفاظ حتى لا يقع طفر كما في كثير من كتب التفسير" (ج١، ص ١٣٦)، والقارئ لتفسير ابن عطية يجد التزامه بهذا المنهج، يقول الطيار (١٤٤٢): "فإن تفسيره للآيات شامل لجميع الألفاظ الموجودة في القرآن الكريم... فلا يكاد يمر بآية حتى يتناول كل ما سبق بيانه من حكم، ونحو ولغة ومعنى وقراءة " (ص ٣٥).

كما كان من منهجه في التفسير تبيين معاني الآيات وجميع محتملات الألفاظ، وأشار إلى هذا بقوله: "واعتمدت تبيين المعاني وجميع محتملات الألفاظ" (ابن عطية، ١٤٣٦، ج١، ص

١٣٦)، يقول الطيار (١٤٤٢) مبينًا التزام ابن عطية بهذا المنهج: "وبيان المعنى أهم شيء في علم التفسير... والمعاني المحتملات لألفاظ الآية على قسمين: الأول: المحتملات التي ينقلها عن غيره، وأهمها ما كانت واردة عن السلف، حيث اعتنى بذكرها، واعتنى بتوجيهها وبيانها. الثاني: ما يلوح له من محتملات في معاني الآيات فينص على أن ما يذكره احتمالًا من عنده" (ص ٣٨).

أما ابن عاشور، فإن الهدف الأساسي لتفسيره هو إبراز الجانب البلاغي (الحصار، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى عدد من الأهداف الأخرى منها: بيان وجوه إعجاز القرآن الكريم، وتناسب الآيات، وأساليب الاستعمال، وأغراض السور؛ وقد أشار ابن عاشور (١٨٨٤) إلى هذه الأهداف في المقدِّمة العامة لتفسيره بقوله: "ولكن فنًا من فنون القرآن لا تخلو عن دقائقه ونكته آية من آيات القرآن، وهو فن دقائق البلاغة، هو الذي لم يخصُّه أحد من المفسرين بكتاب كما خصّوا الأفانين الأخرى من أجل ذلك، التزمت أن لا أُغفل التنبيه على ما يلوح لي من هذا الفن العظيم في آية من آي القرآن ... وقد اهتممت في تفسيري هذا ببيان وجوه الإعجاز ونكت البلاغة العربية وأساليب الاستعمال، واهتممت أيضًا ببيان تناسب اتصال الآي بعضها ...ولم أغادر سورة إلا بيَّنت ما أحيط به من أغراضها ...واهتممت بتبيين معاني المفردات في اللغة العربية" (ص ٨).

- الدقة في تحديد المصطلحات العلمية ومعانيها:

تحديد المصطلحات وبيانها بدقة ركيزة أساسية في البحث العلمي؛ خاصة إذا كانت هذه المصطلحات واردة في عنوان البحث، لذا فقد أولى المفسرون تحديدها وبيان معانيها عناية كبيرة، ومقدمات تفاسيرهم تتضمن شواهد كثيرة على عنايتهم بهذا الأمر، فنجد مثلًا في المقدِّمة الأولى من مقدِّمات تفسير التحرير والتنوير تحريرًا دقيقًا لمصطلح التفسير في اللغة والاصطلاح، ولم يقف ابن عاشور على ذلك، بل بحث في بيان معنى التأويل – وهو من المصطلحات المقاربة لمصطلح التفسير –؛ وهل هو مساوٍ للتفسير أو أخصُّ منه أو مباين له (ابن عاشور، ١٨٨٤).

وقد أكد الحمد (١٤٢٨) عناية ابن عاشور في تفسيره بالتعريفات، فهو "يتطرق إلى الألفاظ التي تمر به في تفسيره، فيعرفها بدقة ووضوح، وشمول لا تكاد تجده عند غيره" (ص ٤٦).

- الدقة في التنظيم:

من جوانب الدقة المطلوبة في البحث العلمي تنظيم الأفكار والمعلومات الواردة فيه، "وهذا التنظيم هو الذي يخرج لنا أبحاثًا علمية منظَّمة منمَّقة يسهل قراءتها وفهم مراد أصحابها " (مرحبا، ١٤٤٤، ص. ٥١).

وقد اعتنى المفسرون في تفاسيرهم ومقدماتها بهذا الجانب؛ يظهر هذا في حسن تقسيمهم للمقدمات، وجودة العنونة لها؛ حيث قسَّموها إلى موضوعات مرتبة، وجعلوا لها عناوين دالة على مضمونها بشكل دقيق، فقسم ابن عطية (١٤٣٦) مقدمة تفسيره إلى تسعة أبواب، بدأها بباب ما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم وعن الصحابة، وعن نبهاء العلماء في فضل القرآن المجيد وصورة الاعتصام به؛ وقسَّمها ابن عاشور إلى عشر مقدِّمات، جعل المقدِّمة الأولى في التفسير والتأويل وكون التفسير علمًا، يقول دردور (١٤٤٣): "صدر العلامة محمد ابن عاشور تفسيره التحرير والتنوير بمقدِّمات عشر، في ترتيب فريد، وتنظيم أنيق"(ص٥).

كما يظهر هذا الجانب أيضًا عند المفسرين في تفسيرهم للآيات، حيث ذكر ابن عطية في مقدمة تفسيره (١٤٣٦) أنه سوف يلتزم بترتيب الكلام في تفسير الآيات وفقا لترتيب الألفاظ فيها بقوله: "وسردت التفسير في هذا التعليق بحسب رتبة ألفاظ الآية من حكم، أو نحو، أو لغة، أو معنى، أو قراءة "(ج١، ص ١٣٦)؛ "ومن هذا يتضح أنه كان صاحب قدرة على التنظيم والتنسيق وحسن العرض، فهو لا يخلط بين نقاط البحث، بل تراه ينشط للقول في المعنى، حتى إذا انتهى مما يريد، ووفَّى النقطة حقها من البحث، انتقل إلى الإعراب، فإذا ما فرغ منه تكلَّم عن القراءات، ولا نقول إنه يلتزم الترتيب الذي ذكرناه، بل نقول إنه كان يراعي الترتيب والتنسيق، فلا تجد في كلامه اضطرابًا، بل هو النظام، وحسن العرض، وتوفية كل نقطه حقها قبل الانتقال إلى غيرها، مما نراه نادرًا في كلام المؤلفين في عصره" (ابن عطية، ١٤٣٦، مقدمات التحقيق، ص٤٦).

- الدقة في الاقتباس:

من مظاهر الدقَّة عند المفسرين الدقَّة في الاقتباس؛ حيث يلاحظ القارئ للتحقيقات العلمية لمقدمة تفسير المحرر الوجيز، ومقدِّمات تفسير التحرير والتنوير، توافق النقولات المقتبسة التي ذكرها

المفسرون في مقدماتهم، مع المصادر المتعلقة بهذه النقولات، وقد أشار الزهراني (١٤٣٠) إلى دقة اقتباس ابن عاشور وأنه "لا يكتفي في بعض الأحيان بذكر النقل منسوبًا إلى صاحبه أو إلى الكتاب الذي أخذ منه، وإنما يزيد على ذلك العزو إلى الموضع الذي أخذ منه هذا النقل من ذلك المصدر" (ص١٨٣).

ومن مظاهر الدقَّة أيضًا عند المفسرين توظيف الاقتباس بشكل مناسب، حيث استفاد كلٌّ من ابن عطية وابن عاشور من المصادر المتعلقة بالتفسير، وأخذا من هذه المصادر باعتدال وبقدر الحاجة، فلا يجد القارئ لمقدِّماتهما اقتباسات زائدة، ليست لها علاقة بالموضوع الذي يتحدثون عنه.

٤. قِيْمة الأمانة العلمية:

جاءت النصوص الشرعية تأمر بالأمانة وتحث عليها، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا﴾ [النساء: ٥٨]، يقول الشوكاني (١٤٣١): "هذه الآية من أمهات الآيات المشتملة على كثير من أحكام الشرع؛ لأن الظاهر أن الخطاب يشمل جميع الناس في جميع الأمانات" (مج١، ص ٤٨٠)، ومن صور الأمانة: الأمانة في البحث العلمي، وهي من أهم القِيَم التي يجب على الباحثين العناية بها.

وتُعرَّف الأمانة العلمية بأنها: "صفة أخلاقية مهمة تتصل بمؤهلات الباحث ... وهي الشعور الداخلي الإيماني بعدم الأخذ من الآخرين دون ذكر كتبهم وبحوثهم وما يتصل بجهودهم العلمية أو هضمهم حقوقهم وغمطهم سبقهم ومكانتهم" (أبو داهش، ١٤١٨، ص. ٩٦)، وتظهر الأمانة في البحث العلمي من خلال "رد المادة المقتبسة إلى صاحبها بالعزْو والدلالة على موضع وجودها وهو ما يسمى بالتوثيق" (قوفي،٢٠١٧، ص٢٩٥).

ومَن يقرأ مقدمات المفسرين يدرك عنايتهم الكبيرة بالأمانة العلمية، والتوثيق الدقيق، فابن عطية نصَّ في مقدمة تفسيره على التزامه بنسبة أقوال العلماء إليهم، فقال (١٤٣٦): "وأثبت أقوال العلماء في المعاني منسوبة إليهم" (ج١، ص. ١٣٦)، كما حرص ابن عاشور على تمييز أقواله عن أقوال غيره من المفسرين، حيث قال (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره: "وقد ميَّزت ما يفتح الله لي من فهمٍ في معاني كتابه وما أجلبه من المسائل العلمية، مما لا يذكره المفسرون"

(ص. ٧)؛ وأكَّد الزهراني (١٤٣٠) عناية ابن عاشور بدقة التوثيق، فقال: "والملاحظ أن تفسير ابن عاشور له اهتمامه الخاص بالعزْو والتوثيق وصفحاته عمومًا تشهد بذلك، فلا تكاد تخلو صفحة من ذكر مصادر بعضها مشهور كأمهات كتب التفسير والحديث واللغة والبلاغة، وبعضها كتب مغمورة أو رسائل خاصة" (ص ١٧٥).

ومن مظاهر الأمانة العلمية: رجوع الباحث إلى المصادر الأصيلة بنفسه (حسن، ١٩٩٦) والاعتماد عليها، ويقصد بذلك "أنه إن وجدت معلومة في كتاب متقدم، فلا تُعتمد ذات المعلومة من مصدر متأخر؛ لأن المصدر المتقدم يُعد مصدرًا أصيلًا والمتأخر يُعد مصدرًا ثانويًا" (مرحبا، ١٤٤٤، ص ٢٠٥)؛ وقد تميز كلٌّ من ابن عطية وابن عاشور بالرجوع إلى المصادر الأصيلة في مختلف العلوم والاستفادة منها، وقد سبقت الإشارة إلى ذكر جملة من مصادر المفسرين، عند الحديث عن تنوع المصادر التي رجعوا إليها.

٥. قِيْمة النقد العلمي:

يعدُّ النقد العلمي أحد أبرز أسباب تطور العلوم والمعارف، وهو من القِيَم المهمة التي يتحتم على الباحث العلمي ممارستها، إذ "لا ينبغي أن يقف عند مرحلة التحصيل والحفظ أو مجرد عرض الأفكار من غير أن يكون له موقف تجاهها، أي أنه ينبغي أن يراجع ما حصله مراجعة نقدية تقبل هذا وترفض ذاك وتعدل من ذلك" (التركي، ٢٠١٤، ص ١٣٥).

ويُعرَّف النقد العلمي بأنه: "دراسة الأشياء وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها مما يشابهها أو يقابلها؛ ثم إصدار الحكم عليها بتحديد مقدار قِيمتها وبيان واقع درجتها، يجري هذا في الحسِّيَّات والمعنويات، وفي العلوم والفنون، وفي كل شيء متصل بالحياة "(ابن عباد، ١٣٨٥، المقدِّمة، ص ٧)؛ ويُعرَّف أيضًا بأنه: "عملية عقلية تتناول الفكرة (أو الرأي) من جميع وجوهها بالفحص والاختبار، وذلك بهدف الكشف عن جوانب الخطأ أو الصواب، فالنقد إذن هو الفحص والتدقيق بهدف بيان المحاسن والعيوب" (التركي، ٢٠١٤، ص ١٢٩).

بناءً على التعريفات السابقة؛ فإن النقد يشمل خطوتين: التفسير والتحليل، ثم إصدار الحكم بتحديد القِيَمة بالحسن أو القبح أو بالصواب أو الخطأ؛ ويشير الحازمي (٢٠٠٦) إلى أنه "لا جدوى من التفسير المجرد ما لم يقترن بالخطوة المترتبة عليه، وهي الحكم" (ص ١٨٧).

وقد مارس المفسرون هذه القِيْمة في تفاسيرهم ومقدِّماتها؛ حيث بيَّنت نتائج بحث سلمان (٢٠١٦) "غزارة المادة النقدية في تفسير ابن عطية، وأنها سمة لازمت تفسيره بحيث لا تكاد تخلو صفحة من صفحاته من نقد أقوال المفسرين وتوجيهها وتحليلها" (ص ٤٢٨)؛ كما ذكر ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة العامة لتفسيره أنه سوف يقف موقف الحكم على أقوال المفسرين السابقين، وانتقد الاقتصار في تفسير القرآن الكريم على الجمع فقط، فقال: "فجعلت حقًّا عليَّ ... أن أقف موقف الحكم بين طوائف المفسِّرين تارة لها وآونة عليها، فإن الاقتصار على الحديث المعاد تعطيل لفيض القرآن الذي ما له من نفاد... والتفاسير وإن كانت كثيرة فإنَّك لا تجد الكثير منها إلا عالة على كلام سابق بحيث لا حظَّ لمؤلِّفه إلا الجمع على تفاوت بين اختصار وتطويل"(ص٧).

ومن أبرز ملامح النقد العلمي في مقدِّمة تفسير ابن عطية، ومقدِّمات تفسير ابن عاشور؛ ما يأتي:

(أ) التمكُّن العلمي: المراد بالتمكُّن العلمي أن يمتلك الناقد من العلم والمعرفة ما يؤهله للقيام بالنقد العلمي، وقد سبقت الإشارة إلى سعة علم كلٍّ من ابن عطية، وابن عاشور وتضلعهما في مختلف العلوم، يقول سلمان (٢٠١٦): "والتأهل العلمي كان من أهم السِمات التي وضعت ابن عطية في مصاف النقاد الكبار في علم التفسير، وجعلت نقده في غاية من القوة والعمق والدقة" (ص ٨٥).

(ب) الشمول: حيث لم يقتصر النقد على نقد الأقوال التفسيرية؛ بل شمل مناهج المفسرين وعلوم القرآن، ومن ذلك نقد ابن عطية (١٤٣٦) في مقدمة تفسيره للمنهج الذي اعتمد عليه المهدوي في تفسير القرآن بقوله: "ورأيت أن تصنيف التفسير كما صنع المهدوي رحمه الله مفرق للنظر، مشعب للفكر" (ج١، ص ١٣٦)؛ وقد بين الطيار (١٤٤٢) هذا النقد، وأشار إلى أن المنهج الذي اتبعه المهدوي في تفسير القرآن مرهق للباحث؛ وذلك لأنه يتطلب قراءة ما يتعلق بالآية في خمسة مواضع ليجمع العلوم الوارد فيها.

كذلك نقد ابن عاشور (١٨٨٤) في المقدِّمة الخامسة ولعَ كثير من المفسرين بتطلب أسباب النزول، والإكثار منها، وإثبات رواياتها الضعيفة من غير نقد لها وتمييز قوتها وضعها؛ حتى أوهموا

الناس أن كل آية وردت في القرآن نزلت على سبب، وقد بيَّن بطلان هذا الوهم بقوله: "بئس هذا الوهم فإن القرآن جاء هاديًا إلى ما به صلاح الأمة في أصناف الصلاح فلا يتوقف نزوله على حدوث الحوادث الداعية إلى تشريع الأحكام" (ص٤٦).

(ج) استناد النقد إلى الدليل والتعليل: هذا الملمح يكسب النقد متانة وقبولًا، لذلك اعتنى المفسرون بالاستدلال والتعليل للنقد الذي يقدمونه؛ ومن الأمثلة على ذلك: نقد ابن عطية في مقدمته لبعض آراء العلماء المتعلقة بالأحرف السبعة؛ حيث حكم عليها بالضعف وعلَّل هذا الحكم، كما بين الراجح منها واستدلَّ عليه، يقول ابن عطية (١٤٣٦): "قال فريق من العلماء "إن المراد بالسبعة الأحرف معاني كتاب الله تعالى، وهي: أمر، ونهي، ووعد، ووعيد، وقصص، ومجادلة، وأمثال"، وهذا أيضًا ضعيف، لأن هذه لا تسمى أحرفًا ، وأيضًا فالإجماع أن التوسعة لم تقع في تحريم حلال، ولا في تحليل حرام، ولا في تغيير شيء من المعاني المذكورة" (ج١، ص١٦٦).

(د) وضوح الآراء واقترانها بالمبررات العلمية: فآراء المفسرين جلية واضحة، مستندة إلى أدلة ومبررات علمية، ومقدمات تفاسيرهم حافلة بأمثلة كثيرة على ذلك؛ منها أن ابن عطية (١٤٣٦) يرى أن إعجاز القرآن يكمن في نظمه وصحة معانيه وفصاحة ألفاظه، وقد أكد صحة ما يراه بقوله: "وهذا هو القول الذي عليه الجمهور والحذاق، وهو الصحيح في نفسه" (ج١، ص١٩١)، واستدل على صحة رأيه هذا بشمول علم الله، وإحاطة علمه بالكلام كله، وجهل البشر وقصور معرفتهم.

أيضًا، من الأمثلة على هذه السمة أن ابن عاشور يرى جواز التفسير بالرأي، وقد وضح رأيه، هذا واستدل عليه في المقدِّمة الثالثة من مقدمات تفسيره، ومن الأدلة التي ذكرها دعاء النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس بقوله: "اللهم فقهه في الدين، وعلّمه التأويل" (صحيح ، الألباني، ١٤١٦، ج ٦، ح ٢٥٨٩، ص ١٧٣)، يقول ابن عاشور (١٨٨٤): "اتفق العلماء على أن المراد بالتأويل تأويل القرآن" (ص٢٩)؛ وكذلك اتساع كتب التفسير وتضمنها للمعاني المستنبطة، يقول ابن عاشور (١٨٨٤): "وهل اتسعت التفاسير وتفنَّنت مستنبطات معاني القرآن إلا بما رزقه الذين أوتوا العلم من فهم في كتاب الله..." (ص ٢٨).

وقد أكَّد عبد الكريم وآخرون (١٤٤٤) أن الكاتب الجيد يحتاج التفكير الناقد في مجالين: نقد كتابات الآخرين وأفكارهم، وكتابة المقالات العلمية التي تقدم الآراء والأفكار للآخرين بطريقة واضحة خالية من أخطاء التفكير ومدعومة بما يؤيِّدها من الأدلة والمبررات العلمية.

(هـ) الالتزام بأخلاقيات النقد العلمي: وهي من أبرز سمات النقد عند المفسرين؛ فالمتتبع لنقدهم يلاحظ أدبهم الوافر، وتقديرهم للعلماء، وحسن ظنهم بهم، والشواهد على ذلك كثيرة، منها: ما أشار إليه سلمان (٢٠١٦) من أن ابن عطية كان يحرص على الدعاء بالرحمة والمغفرة للعلماء الذين انتقد منهجهم أو آراءهم؛ ومن الأمثلة على ذلك: دعاؤه بالرحمة للمهدوي عند انتقاده لمنهجه في التفسير.

وكذلك تقدير ابن عاشور للعلماء السابقين الذين قبله والاعتراف بفضلهم، حيث قال (١٨٨٤): "وهناك حالة أخرى ينجبر بها الجناح الكسير، وهي أن نعمد إلى ما أشاده الأقدمون فنهذبه ونزيده وحاشا أن ننقضه أو نبيده، علما بأن غمض فضلهم كفران للنعمة، وجَحْد مزايا سَلفها ليس من حميد خصال الأمة" (ص. ٧).

يتضح مما سبق أن مقدِّمات كتب التفسير تضمَّنت جملة من قيم البحث العلمي المهمة؛ ويدل ذلك على عناية علماء التفسير البالغة في مختلف العصور بهذه القيم، وأن لهم قصب السبق في هذا المجال، وهو ما يفسر جودة البحث التفسيري الذي قدموه، والقِيَمة العلمية العالية له.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ابن داود (٢٠١١)، ودراسة السلمي (٢٠٢٣) من الأهمية العلمية لمقدمات كتب التفسير؛ حيث احتوت آراء المفسِّرين في كثير من المسائل، والموضوعات، وهي آراء من الأهمية بمكان.

الدراسات السابقة:

وقفت الباحثة على مجموعة من الدراسات التي تناولت مقدِّمات كتب المفسِّرين، وفيما يأتي عرض هذه الدراسات:

- دراسة الصمادي (٢٠٠٨):

اهتمت هذه الدراسة بدراسة مقدِّمات مجموعة من علماء التفسير، باستخدام المنهجين: الاستقرائي والتحليلي، ومن أبرز نتائجها: أن من المقدِّمات ما يصلح أن تصنَّف كتابًا مستقلًا عن

التفسير، وذلك لأهمية ما تناوله المفسِّر في تلك المقدِّمة من مسائل وقضايا؛ وأن من علماء التفسير من اقتصر في مقدمته على تناول موضوعات علاقتها وثيقة بعلم التفسير، ومنهم من وسع الدائرة، وأنَّ للمقدمة أثرًا واضحًا في الكشف عن أصول المفسر، وذلك يظهر بتتبع المقدِّمة وتحليل ما تناوله المفسِّر فيها.

– دراسة ابن داود (٢٠١١):

سعت هذه الدراسة –من خلال استقراء مقدمات المفسِّرين– إلى بيان أهم موضوعات أصول التفسير التي أشار لها المفسِّرون في مقدمة تفاسيرهم، والموضوع المشترك بين جميع المفسِّرين، والموضوع المذكور عند غالبيتهم، والموضوعات التي زادها المعاصرون عن سلفهم، وما اتسمت به هذه المقدِّمات؛ ومن أهم نتائجها: إن هذه المقدمات بمجموعها استوعبت أصول التفسير، ولم تستوعب واحدة منها المادة كلها، وإن هذه المقدِّمات من نفائس ما كُتب، فقد ذُكر فيها قواعد نافعة في أصول التفسير.

– دراسة المهيدب (١٤٣٤):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان ما في مقدِّمات كتب التفسير من مسائل عقدية مهمة، وبيان القول الحق في هذه المسائل العقدية وفق عقيدة أهل السنة والجماعة، وذلك عند دراسة المسائل العقدية المخالفة لهذا المنهج، وإبراز عقيدة مؤلفيها من خلال كلامهم الوارد في هذه المقدمات، وتصنيف هذه المسائل العقدية ودراستها؛ وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي الاستنتاجي، ومن أهم نتائجها: أن كتب التفسير رغم أنها مؤلَّفة في تفسير القرآن إلا أن بعض مؤلفيها اهتموا بإيراد كثير من المسائل العقدية في مقدِّمات كتبهم؛ مما يدل على أهمية العقيدة في حياة المسلم، وأن بعض مقدمات كتب التفسير تباينت في عرضها للمسائل العقدية بين مُقلٍّ ومستكثر، وبعضها جاء فيها التصريح بشكل واضح بعقيدة المؤلف، وبعضها الآخر لم يصرح مؤلفوها بعقائدهم.

– دراسة راضي (٢٠١٤):

سعت الدراسة للتعرف على إمكانية استنباط بعض مباحث أصول التفسير ومسائله من مجموع المقدمات التي وضعها المفسِّرون لتفاسيرهم؛ ولتحقيق ذلك عمل الباحث على تتبُّع عناصر

هذا العلم، وتطوراته منذ القرن الرابع حتى العاشر للهجرة؛ وذلك من خلال النظر فيما احتوت عليها مقدمات التفاسير المطبوعة من مادة علمية، والكشف فيها عن العناصر المنهجية التي يمكن أن تكون أصولاً لعلم التفسير، ومن أهم نتائجها: إن إسهامات المتقدمين في خدمة علم أصول التفسير ظهرت في أمرين: مقدمات التفاسير، والتأليف العام في مفهوم مصطلح أصول التفسير.

- وفي الأخير، قام السلمي (٢٠٢٣) بدراسة اهتمت ببيان الإعجاز القرآني ووجوهه في مقدمات كتب التفسير، واعتمد الباحث على الاستقراء، والموازنة، والتحليل؛ فكان من نتائج دراسته: إن مقدمات التفاسير اشتملت على مادة علمية قيمة، وقد احتوت آراء المفسرين في كثير من المسائل، والموضوعات، وهي آراء من الأهمية بمكان، وأن المفسِّرين الذين تناولوا موضوع الإعجاز في مقدماتهم هم: الطبري، والماوردي، والراغب الأصفهاني، وابن عطية الأندلسي، والقرطبي، وابن جزي، وأبو حيان، والألوسي، والقاسمي، وابن عاشور.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة يتبيَّن ما يأتي:

- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجالها العام، وهو العناية بمقدمات كتب المفسِّرين؛ ولكنه يختلف عنها في أهدافها، وهو ما يوضح أهمية البحث الحالي والحاجة إلى إجرائه. أيضًا، يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المعتمد، وكذلك مجتمع البحث، وأداته.

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة البحث وتأكيد أهميته، غير أن البحث الحالي تفرَّدَ بتناوله قِيَم البحث العلمي في مقدمات كتب المفسِّرين، وكذلك مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بها، وهذا الموضوع لم تتم دراسته سابقًا في حدود علم الباحثة.

منهجيَّة البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفه الأول، بينما اتبع المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدفيه: الثاني، والثالث.

مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يتولَّون التدريس والإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد، ويحملون درجات: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، والبالغ عددهم (١٢٢) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وقد تم الحصول على هذا العدد من خلال تواصل الباحثة مع الأقسام العلمية في كلية التربية.

كما تمَّ تطبيق الاستبانة على جميع مجتمع البحث، حيث استجاب (٩٤) عضوًا بنسبة ٧٧٪ من المجتمع يمثِّلون عينة البحث الحالي، وفيما يلي وصف خصائص عيِّنة البحث حسب المتغيرات:

١. وصف عينة البحث وفق الجنس:

جدول (١) وصف عينة البحث وفق الجنس

م	نوع الجنس	عدد العيِّنة	النسبة المئوية %
١	ذكور	٥٠	٥٣,٢٪
٢	إناث	٤٤	٤٦,٨٪
الإجمالي		٩٤	١٠٠٪

٢. وصف عينة البحث وفق الرتبة العلمية:

جدول (٢) وصف عينة البحث وفق الرتبة العلمية.

م	الرتبة العلمية	عدد العيِّنة	النسبة المئوية %
١	أستاذ	١٩	٢٠,٢٪
٢	أستاذ مشارك	٣٥	٣٧,٢٪
٣	أستاذ مساعد	٤٠	٤٢,٦٪

م	الرتبة العلمية	عدد العيّنة	النسبة المئوية %
	الإجمالي	٩٤	٪١٠٠

٣. وصف عينة البحث وفق عدد سنوات الخبرة:

جدول (٣) وصف عينة البحث وفق عدد سنوات الخبرة.

م	عدد سنوات الخبرة	عدد العيّنة	النسبة المئوية %
١	أقل من (٥) سنوات	٤	٪٤,٣
٢	من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات	٢١	٪٢٢,٣
٣	(١٠) سنوات فأكثر	٦٩	٪ ٧٣,٤
	الإجمالي	٩٤	٪١٠٠

٤. وصف عينة البحث وفق القسم العلمي:

جدول (٤) وصف عيّنة البحث وفق القسم العلمي.

م	القسم العلمي	عدد العيّنة	النسبة المئوية %
١	التعليم والتعلم	٣٧	٪٣٩,٤
٢	القيادة والسياسات التربوية	٢٤	٪٢٥,٥
٣	علم النفس	١٩	٪٢٠,٢
٤	التربية الخاصة	١٤	٪١٤,٩
	الإجمالي	٩٤	٪١٠٠

أداة البحث وإجراءاتها:

استخدم البحث استبانة لتحقيق الهدفين: الثاني، والثالث من أهداف البحث الحالي، وقد أعدَّتها الباحثة من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع البحث، وتكوَّنت من قسمين:

القسم الأول: يشمل البيانات الأولية، وتتضمَّن: الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، والقسم العلمي.

القسم الثاني: الاستبانة، موزَّعة على ثلاثة محاور:

المحور الأول: يقيس مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الإبداع العلمي، وقِيمة حب العلم وسعة الاطلاع؛ ويشتمل على (١٣) عبارة.

المحور الثاني: يقيس مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيمة الدقة العلمية؛ ويشتمل على (١٠) عبارات.

المحور الثالث: يقيس مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيمة الأمانة العلمية وقِيمة النقد العلمي؛ ويشتمل على (٩) عبارات.

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري: تمَّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين الخبراء في تخصص أصول التربية، والتربية الإسلامية، حيث بلغ عددهم (٨) خبراء من أساتذة الجامعات السعودية، وتمت الاستفادة من آرائهم وإجراء التعديلات على الاستبانة، وأصبحت في صورتها النهائية مكوَّنة من (٣٢) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضح في جدول (٥)

جدول (٥) نتائج قِيَم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول			١٠	٠,٧٢**	٠,٦٦**	٦	٠,٨٢**	٠,٨٠**	٥	٠,٨١**	٠,٧٤**
١	٠,٥٢**	٠,٥٠**	١١	٠,٧٨**	٠,٧٢**	٧	٠,٨٤**	٠,٧٥**	٦	٠,٨٢**	٠,٧٧**
٢	٠,٦٠**	٠,٥٢**	١٢	٠,٧٤**	٠,٧٤**	٨	٠,٨١**	٠,٧٦**	٧	٠,٨٧**	٠,٧٨**
٣	٠,٧٣**	٠,٦٦**	١٣	٠,٦٥**	٠,٦٥**	٩	٠,٧٤**	٠,٧٣**	٨	٠,٨٠**	٠,٧٤**
٤	٠,٦٩**	٠,٦٣**	المحور الثاني			١٠	٠,٧٥**	٠,٧٤**	٩	٠,٨٤**	٠,٧٤**
٥	٠,٧٢**	٠,٦٥**	١	٠,٧٧**	٠,٧٨**	المحور الثالث					
٦	٠,٧٢**	٠,٦٢**	٢	٠,٧٥**	٠,٧٠**	١	٠,٨٣**	٠,٧٧**			

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٧	٠,٧٨**	٠,٧٦**	٣	٠,٨٣**	٠,٧٣**	٢	٠,٨٢**	٠,٧٤**			
٨	٠,٧٤**	٠,٦٨**	٤	٠,٨٥**	٠,٧٧**	٣	٠,٧٥**	٠,٦٩**			
٩	٠,٨٣**	٠,٧٥**	٥	٠,٧٧**	٠,٧٠**	٤	٠,٧٧**	٠,٧٢**			

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قِيَم معاملات الارتباط بين (٠,٥١ إلى ٠,٩٣)؛ مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة، لذا فإنها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول (٦) معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية.

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	الأول	٠,٩٢**
٢	الثاني	٠,٠,٩٤**
٣	الثالث	٠,٩٢**

يتضح من جدول (٦) ارتفاع قِيَم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية على الاستبانة؛ مما يدعم صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام طريقتي ألفا –كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

١– تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا– كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قِيَمته (٠,٩٧)، وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح بجدول (٧)

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا–كرونباخ
الأول	١٣	٠,٩١
الثاني	١٠	٠,٩٣
الثالث	٩	٠,٩٣
الكلي	٣٢	٠,٩٧

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قِيَم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، حيث تراوحت قِيَم معاملات ثبات محاور الاستبانة ما بين (٠,٩١ إلى ٠,٩٧)، وهي قِيَم ثبات مرتفعة تؤكد مناسبة الاستبانة للتطبيق الميداني.

٢– أيضًا تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، حيث بلغت قِيَمته (٠,٩٢)، ما يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة.

المحاور	عدد العبارات	معامل التجزئة النصفية
الأول	١٣	٠,٨٨
الثاني	١٠	٠,٩٢
الثالث	٩	٠,٩٠
الكلي	٣٢	٠,٩٢

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قِيَم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة، حيث تراوحت قِيَم معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٨٨ إلى ٠,٩٢)؛ وتشير تلك النتائج إلى أن قِيَم الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة؛ مما يعطي مؤشرًا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لحساب صدق الاستبانة وثباتها:

- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون.

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل بيانات الاستبانة:

- المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.
- أسلوب تحليل التباين الأحادي one way ANOVA
- اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددةSheaffe
- معاملات الارتباط الثنائية correlation

تحديد مستوى الالتزام والأوزان النسبية:

تم تحديد مستوى الالتزام بناءً على قِيَمة المتوسط الحسابي، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير مستوى الالتزام، حيث تم تحديد طول فترة مقياس "ليكرت" الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٥)، وتم حساب المدى (٥ – ١ =٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمس للحصول على طول الفترة أي (٤/٥ = ٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القِيْمة إلى أقل قِيَمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لبقية الفترات كما هو مبين بالجدول الآتي:

جدول (٩) مستوى الالتزام والأوزان النسبية.

م	الوزن النسبي	الفترة	المتوسط الوزني	مستوى الالتزام
١	٢٠ – ٣٥,٩ %	(١) إلى – أقل من (١,٨)	١ – ١,٧٩	منخفض جدًا
٢	٣٦ – ٥١,٩ ٪	(١,٨) إلى – أقل من (٢,٦)	١,٨ – ٢,٥٩	منخفض
٣	٥٢ – ٦٧,٩ %	(٢,٦) إلى – أقل من (٣,٤)	٢,٦ – ٣,٣٩	متوسط
٤	٦٨ – ٨٣,٩ %	(٣,٤) إلى – أقل من (٤,٢)	٣,٤ – ٤,١٩	عالٍ
٥	٨٤ – ١٠٠ %	(٤,٢) إلى (٥)	٤,٢ – ٥	عالٍ جدًا

نتائج البحث الميدانية:

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين من وجهة نظر أساتذتهم؟

أولًا: مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الإبداع العلمي وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع:

للتعرف على مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الإبداع العلمي، وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع من وجهة نظر أساتذتهم؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠) مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الإبداع العلمي وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع

رقم العبارة	العبارات	مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الإبداع العلمي وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مستوى الالتزام
١١	يرجع الطلبة إلى مراجع متنوعة ذات علاقة بموضوعات بحوثهم.	٣,٧٧	٠,٧٨	٧٥,٤	١	عالٍ
٣	يختار الطلبة موضوعات بحثية متنوعة.	٣,٧٠	٠,٧	٧٤	٢	عالٍ
٨	يلتزم الطلبة بكتابة التفاصيل المتبعة في إجراءات بحوثهم.	٣,٦٩	٠,٧٢	٧٣,٨	٣	عالٍ
٤	يختار الطلبة موضوعات بحثية ذات أهمية بالنسبة للمجتمع.	٣,٦٦	٠,٧٣	٧٣,٢	٤	عالٍ
١٢	يقضي الطلبة الوقت المناسب في إنجاز بحوثهم بما يتناسب مع طبيعة موضوعاتهم.	٣,٦٥	٠,٧٩	٧٣	٥	عالٍ
١٣	يتغلب الطلبة على الصعوبات والتحديات التي تواجههم أثناء البحث.	٣,٦	٠,٦٣	٧٢	٦	عالٍ
٦	يحرص الطلبة على مناقشة المتخصصين للاستفادة من آرائهم.	٣,٥٥	٠,٧٦	٧١	٧	عالٍ
٩	يحرص الطلبة على استقراء أكبر قدر ممكن من المعلومات الخاصة ببحوثهم.	٣,٤٦	٠,٧١	٦٩,٢	٨	عالٍ
٥	يلم الطلبة بالأطر النظرية الدقيقة في مجال الدراسة.	٣,٤١	٠,٧٨	٦٨,٢	٩	عالٍ
١٠	يتوصل الطلبة إلى نتائج علمية تقود إلى فتح آفاق جديدة لأبحاث مبتكرة.	٣,٣٣	٠,٧٢	٦٦,٦	١٠	متوسط

رقم العبارة	العبارات	مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الإبداع العلمي وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مستوى الالتزام
٢	يتناول الطلبة موضوعات بحثية لم يسبق للآخرين دراستها.	٣,٣٢	٠,٧٩	٦٦,٤	١١	متوسط
١	يحرص الطلبة على الاستفادة من العلوم الأخرى المرتبطة بتخصصاتهم.	٣,٣١	٠,٧٢	٦٦,٢	١٢	متوسط
٧	يعالج الطلبة الموضوعات البحثية من زوايا متعددة.	٣,٢٤	٠,٧٣	٦٤,٨	١٣	متوسط
	إجمالي المحور الأول	٣,٥١	٠,٥٢	٧٠,٢	ـــــ	عالٍ

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الإبداع العلمي، وقِيْمة حب العلم وسعة الاطلاع من وجهة نظر أساتذتهم؛ كان مستوى عاليًا، بمتوسط وزني (٣,٥١)، ووزن نسبي (٧٠,٢) بانحراف معياري (٠,٥٢)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

كما يتضح من الجدول أن أعلى العبارات هي العبارة رقم (١١) التي تنصُّ على: (يرجع الطلبة إلى مراجع متنوعة ذات علاقة بموضوعات بحوثهم)، حيث حصلت على الترتيب الأول وأعلى متوسط وزني (٣,٧٧)، وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)؛ وتشير هذه النتيجة إلى حرص طلبة الدراسات العليا على الاستفادة من مراجع متنوعة عند كتابة بحوثهم، لأهمية ذلك في إثراء البحث وتحقيق أهدافه؛ ثم تلتها العبارة رقم (٣)، وهي: (يختار الطلبة موضوعات بحثية متنوعة)، حيث حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣,٧٠)، وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)؛ ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دور المشرف العلمي، وكذلك لجان الدراسات العليا والبحث العلمي في الأقسام العلمية، والتي تحرص على توجيه الطلبة لدراسة موضوعات بحثية تنتمي إلى مجالات متنوعة.

أيضًا يتبين من الجدول السابق أن أقل العبارات هي العبارة رقم (١) التي تنصُّ على: (يحرص الطلبة على الاستفادة من العلوم الأخرى المرتبطة بتخصصاتهم)، حيث حصلت على الترتيب الثاني عشر بمتوسط وزني (٣,٣١)، وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة لديهم بعض القصور في الاستفادة من العلوم الأخرى ذات العلاقة بتخصصاتهم؛ ويمكن

أن يعزى هذا إلى قلَّة وعي الطلبة بأهمية الاستفادة من هذه العلوم؛ ثم تلتها العبارة رقم (٧)، وهي: (يعالج الطلبة الموضوعات البحثية من زوايا متعددة)، حيث حصلت على الترتيب الأخير وأقل متوسط وزني (٣,٢٤)، وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بضيق الوقت لدى الطلبة، خاصة أن عددًا كبيرًا منهم يعملون في التعليم العام.

ثانيًا: مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الدقة العلمية:

للتعرف على مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الدقة العلمية من وجهة نظر أساتذتهم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

ويوضح جدول (١١) نتائج مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الدقة العلمية

رقم العبارة	العبارات	مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الدقة العلمية				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مستوى الالتزام
١٠	يلتزم الطلبة بمناهج البحث التي تم تحديدها في بحوثهم.	٣,٩٠	٠,٧٣	٧٨	١	عالٍ
٦	يختار الطلبة العناوين الرئيسية والفرعية للبحث، بحيث تعبر عن محتوى الموضوع الخاص بها.	٣,٨٦	٠,٦٩	٧٧,٢	٢	عالٍ
٥	يحدد الطلبة بدقة معاني المصطلحات العلمية الواردة في بحوثهم.	٣,٨٤	٠,٧٥	٧٦,٨	٣	عالٍ
١	يحدد الطلبة عناوين البحوث بحيث تعبر عن الموضوعات البحثية بشكل دقيق.	٣,٧٢	٠,٧٨	٧٤,٤	٤	عالٍ
٤	يحدد الطلبة بدقة أهداف بحوثهم.	٣,٧٠	٠,٨٣	٧٤	٥	عالٍ
٩	يراعي الطلبة الترتيب المنطقي للأفكار الواردة في بحوثهم.	٣,٤٩	٠,٦٥	٦٩,٨	٦	عالٍ
٧	يلتزم الطلبة الدقة في اقتباس النصوص من الآخرين.	٣,٤٣	٠,٨٢	٦٨,٦	٧	عالٍ
٢	يحرص الطلبة على سلامة بحوثهم من الأخطاء اللغوية.	٣,٤١	٠,٨٧	٦٨,٢	٨	عالٍ

رقم العبارة	العبارات	مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الدقة العلمية				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مستوى الالتزام
٨	يلتزم الطلبة الدقة في اقتباس الأفكار من الآخرين.	٣,٣٨	٠,٧٩	٦٧,٦	٩	متوسط
٣	يوظف الطلبة الاقتباس توظيفًا سليما يخدم البحث.	٣,٢٨	٠,٨٩	٦٥,٦	١٠	متوسط
إجمالي المحور الثاني		٣,٦٠	٠,٦٢	٧٢	ـــــــ	عالٍ

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الدقة العلمية من وجهة نظر أساتذتهم؛ كان مستوى عاليًا، بمتوسط وزني (٣,٦٠) ووزن نسبي (٧٢) بانحراف معياري (٠,٦٢)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

كما يتضح من الجدول أن أعلى العبارات العبارة هي رقم (١٠) التي تنصُّ على: (يلتزم الطلبة بمناهج البحث التي تم تحديدها في بحوثهم)، حيث حصلت على الترتيب الأول، وأعلى متوسط وزني (٣,٩٠)، وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)؛ وتشير هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة لأهمية الالتزام بالمنهج العلمي للوصول إلى نتائج سليمة؛ ثم تلتها العبارة رقم (٦) وهي: (يختار الطلبة العناوين الرئيسية والفرعية للبحث بحيث تعبر عن محتوى الموضوع الخاص بها)، حيث حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣,٨٦)، وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)، ويمكن تفسير هذه النتيجة باكتساب الطلبة لمهارات الكتابة الأكاديمية أثناء دراسة المقررات، وأثر هذه المهارات في دقَّة كتابتهم للعناوين الواردة في بحوثهم.

أيضًا يتبين من الجدول أن أقل العبارات هي العبارة رقم (٨) التي تنصُّ على: (يلتزم الطلبة الدقة في اقتباس الأفكار من الآخرين)، حيث حصلت على الترتيب التاسع بمتوسط وزني (٣,٣٨)، وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ ثم تلتها العبارة رقم (٣)، وهي: (يوظِّف الطلبة الاقتباس توظيفًا سليمًا يخدم البحث)، حيث حصلت على الترتيب الأخير، وأقل متوسط وزني (٣,٢٨)؛ وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ وتشير هاتان النتيجتان إلى أنَّ الطلبة لديهم بعض القصور في الحفاظ على المعاني المقتبسة من الآخرين، وكذلك التوظيف المناسب للاقتباس، وعدم الإكثار منه.

ثالثًا: مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الأمانة العلمية وقِيَمة النقد العلمي:

للتعرف على مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمتي الأمانة العلمية والنقد العلمي من وجهة نظر أساتذتهم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمتي الأمانة العلمية والنقد العلمي.

رقم العبارة	العبارات	مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الأمانة العلمية وقِيَمة النقد العلمي.				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	مستوى الالتزام
٢	ينسب الطلبة النصوص المقتبسة من الآخرين إلى أصحابها.	٣,٨٢	٠,٧٣	٧٦,٤	١	عالٍ
٣	ينسب الطلبة الأفكار المقتبسة من الآخرين إلى أصحابها.	٣,٦٧	٠,٧٤	٧٣,٤	٢	عالٍ
١	يعبر الطلبة بشكل صحيح عن أفكار الآخرين عند الاستفادة منها.	٣,٦٤	٠,٨٣	٧٢,٨	٣	عالٍ
٤	يحرص الطلبة على وضوح الأفكار الواردة في بحوثهم.	٣,٦٣	٠,٦٧	٧٢,٦	٤	عالٍ
٩	يلتزم الطلبة بأخلاقيات النقد العلمي.	٣,٥٤	٠,٧٣	٧٠,٨	٥	عالٍ
٥	يدعم الطلبة الآراء الواردة في البحث بمبررات علمية.	٣,٣٢	٠,٧٨	٦٦,٤	٦	متوسط
٦	يرجع الطلبة إلى المصادر الأصيلة.	٣,٢٢	٠,٩١	٦٤,٤	٧	متوسط
٧	يمتلك الطلبة خلفية علمية حول موضوع البحث تؤهلهم للقيام بالنقد العلمي.	٣,١٧	٠,٨١	٦٣,٤	٨	متوسط
٨	يقترن النقد الذي يقدمه الطلبة لآراء الآخرين وكتاباتهم بأدلة علمية وبراهين صحيحة.	٣,١٢	٠,٧٧	٦٢,٤	٩	متوسط
	إجمالي المحور الثالث	٣,٤٦	٠,٦٣	٦٩,١٧	_____	عالٍ
	أجمالي الاستبانة	٣,٥٣	٠,٥٤	٧٠,٦	_____	عالٍ

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمتي الأمانة العلمية والنقد العلمي من وجهة نظر أساتذتهم؛ كان مستوى عاليًا، بمتوسط وزني (٣,٤٦) ووزن نسبي (٦٩,١٧) بانحراف معياري (٠,٦٣)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

كما يتضح من الجدول أن أعلى العبارات هي العبارة رقم (٢)، وهي: (ينسب الطلبة النصوص المقتبسة من الآخرين إلى أصحابها)، حيث حصلت على الترتيب الأول وأعلى متوسط وزني (٣,٨٢)، وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)؛ ثم تلتها العبارة رقم (٣) وهي: (ينسب الطلبة الأفكار المقتبسة من الآخرين إلى أصحابها)، حيث حصلت على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣,٦٧) وتقع ضمن مستوى التزام (عالٍ)؛ وتدل هاتان النتيجتان على وعي الطلبة بقِيْمة الأمانة العلمية والتزامهم بها؛ وتفسر الباحثة هذا بأن الأمانة قِيْمة إسلامية أكَّدت النصوص الشرعية على التمسك بها، وكذلك حرص جامعة الملك خالد وكلية التربية على تضمين الالتزام بقِيْمة الأمانة العلمية في اللوائح والأدلة الخاصة بطلبة الدراسات العليا.

أيضًا يتبين من الجدول أنَّ أقل العبارات العبارة هي رقم (٧) التي تنصُّ على: (يمتلك الطلبة خلفية علمية حول موضوع البحث تؤهلهم للقيام بالنقد العلمي)، حيث حصلت على الترتيب الثامن بمتوسط وزني (٣,١٧)، وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ ثم تلتها العبارة رقم (٨)، وهي: (يقترن النقد الذي يقدمه الطلبة لآراء الآخرين وكتاباتهم بأدلة علمية وبراهين صحيحة)، حيث حصلت على الترتيب الأخير وأقل متوسط وزني (٣,١٢)، وتقع ضمن مستوى التزام (متوسط)؛ وتشير هاتان النتيجتان إلى أنَّ الطلبة لديهم بعض القصور في الالتزام بقِيَمة النقد العلمي، ويمكن أن يفسر ذلك بقلة معرفة الطلبة بضوابط النقد العلمي وقواعده.

بالنسبة للاستبانة ككل يتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين من وجهة نظر أساتذتهم؛ كان مستوى عاليًّا، بمتوسط وزني (٣,٥٣) ووزن نسبي (٧٠,٦) بانحراف معياري (٠,٥٤)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها، وتعكس هذه النتيجة وعي طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي وأهمية الالتزام بها، وتفسر الباحثة ذلك بقيام أعضاء هيئة التدريس بدورهم في تعزيز هذه القِيَم.

والجدول التالي يوضح ترتيب محاور الاستبانة من حيث مستوى الالتزام بقِيَم البحث العلمي:

جدول (١٣) ترتيب المحاور من حيث مستوى الالتزام بقِيَم البحث العلمي.

المحور	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	مستوى الالتزام
المحور الأول (مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمة الإبداع العلمي وقِيَمة حب العلم وسعة الاطلاع).	٣,٥١	٠,٥٢	٧٠,٢	٢	عالٍ
المحور الثاني (مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَمة الدقة العلمية).	٣,٦٠	٠,٦٢	٧٢	١	عالٍ
المحور الثالث (مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيْمتي الأمانة العلمية والنقد العلمي).	٣,٤٦	٠,٦٣	٦٩,١٧	٣	عالٍ

يتضح من جدول (١٣) أن المحور الثاني كان أعلى المحاور في مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي من وجهه نظر أساتذتهم بمتوسط وزني (٣,٦) ووزن نسبي (٧٢)؛ وجاء في المرتبة الثانية المحور الأول بمتوسط وزني (٣,٥١) ووزن نسبي (٧٠,٢)؛ بينما جاء في المرتبة الأخيرة المحور الثالث بمتوسط وزني (٣,٤٦) ووزن نسبي (٦٩,١٧).

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث حول مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدمات كُتب المفسرين تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والقسم العلمي)؟

أولًا: الفروق في الاستجابات وفق متغير الجنس:

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير الجنس.

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير الجنس.

المحور	نوع الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قِيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الاول	ذكور	٥٠	٤٥,٥٠	٦,٥٢٥	٠,٢٩	٩٢	غير دالٍ
	إناث	٤٤	٤٥,٩١	٧,٠١١			

المحور	نوع الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قِيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الثاني	ذكور	٥٠	٣٥,٧٠	٦,٢٨٠	٠,٤٩	٩٢	غير دالٍ
	إناث	٤٤	٣٦,٣٤	٦,١٤٥			
الثالث	ذكور	٥٠	٣٠,٤٢	٦,٠٥٤	١,٢٩	٩٢	غير دالٍ
	إناث	٤٤	٣١,٩٣	٥,١١٩			
الكلي	ذكور	٥٠	١١١,٦٢	١٧,٥٣٩	٠,٧٢	٩٢	غير دالٍ
	إناث	٤ ٤	١١ ٤,١٨	١٦, ٨٩٤			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث بالنسبة للمحاور الأول، والثاني، والثالث؛ وبين الدرجة الكلية تعزى إلى متغير نوع الجنس؛ مما يعنى أن استجابات عينة البحث لم تختلف باختلاف نوع الجنس.

ثانيًا: الفروق في الاستجابات وفق متغير الرتبة العلمية:

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير الرتبة العلمية.

جدول رقم (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير الرتبة العلمية.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قِيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥,٨٧٥	٢	٢,٩٣٨	٠,٦٤	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٤١٩٨,١٧٨	٩١	٤٦,١٣٤		
	الكلي	٤٢٠٤,٠٥٣	٩٣	_____		
الثاني	بين المجموعات	٤٨,٢٢٦	٢	٢٤,١١٣	٠,٦٢٤	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٣٥١٧,٧٧٤	٩١	٣٨,٦٥٧		
	الكلي	٣٥٦٦,٠٠٠	٩٣	_____		
الثالث	بين المجموعات	٢٤,٩٧٤	٢	١٢,٤٨٧	٠,٣٨٥	غير دالٍ

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قِيَمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٢٩٥١,٤٩٤	٩١	٣٢,٤٣٤		
	الكلي	٢٩٧٦,٤٦٨	٩٣	_____		
الكلي	بين المجموعات	١٣٥,٨٩٢	٢	٦٧,٩٤٦	٠,٢٢٦	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٢٧٣٦٤,٠٣٣	٩١	٣٠٠,٧٠٤		
	الكلي	٢٧٤٩٩,٩٢٦	٩٣	_____		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث بالنسبة للمحاور: الأول، والثاني، والثالث؛ وبين الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الرتبة العلمية، مما يعني أن استجابات عينة البحث لم تختلف باختلاف الرتبة العلمية.

ثالثًا: الفروق في الاستجابات وفق متغير عدد سنوات الخبرة:

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قِيَمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥٣,١٩٦	٢	٢٦,٥٩٨	٠,٥٨٣	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٤١٥٠,٨٥٨	٩١	٤٥,٦١٤		
	الكلي	٤٢٠٤,٠٥٣	٩٣	_____		
الثاني	بين المجموعات	٦٠,٦٢٩	٢	٣٠,٣١٤	٠,٧٨٧	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٣٥٠٥,٣٧١	٩١	٣٨,٥٢١		
	الكلي	٣٥٦٦,٠٠٠	٩٣	_____		
الثالث	بين المجموعات	١٢٢,٣٢٥	٢	٦١,١٦٣	١,٩٥	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٢٨٥٤,١٤٣	٩١	٣١,٣٦٤		
	الكلي	٢٩٧٦,٤٦٨	٩٣	_____		
الكلي	بين المجموعات	٦١٠,٣٨٩	٢	٣٠٥,١٩٥	١,٠٣٣	غير دالٍ

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قِيَمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٢٦٨٨٩,٥٣٦	٩١	٢٩٥,٤٨٩		
	الكلي	٢٧٤٩٩,٩٢٦	٩٣	_____		

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث لكل المحاور وبين الدرجة الكلية؛ مما يعني أن استجابات عينة البحث لم تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

رابعًا: الفروق في الاستجابات وفق متغير القسم العلمي:

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير القسم العلمي.

جدول رقم (١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير القسم العلمي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قِيَمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٢٧٦,٥١٨	٣	٩٢,١٧٣	٢,١١٢	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٣٩٢٧,٥٣٥	٩٠	٤٣,٦٣٩		
	الكلي	٤٢٠٤,٠٥٣	٩٣	_____		
الثاني	بين المجموعات	٩٠,٥٣٧	٣	٣٠,١٧٩	٠,٧٨	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٣٤٧٥,٤٦٣	٩٠	٣٨,٦١٦		
	الكلي	٣٥٦٦,٠٠٠	٩٣	_____		
الثالث	بين المجموعات	٦٣,٥٥٥	٣	٢١,١٨٥	٠,٦٦	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٢٩١٢,٩١٣	٩٠	٣٢,٣٦٦		
	الكلي	٢٩٧٦,٤٦٨	٩٣	_____		
الكلي	بين المجموعات	٩٨٦,١٧٧	٣	٣٢٨,٧٢٦	١,١١٦	غير دالٍ
	داخل المجموعات	٢٦٥١٣,٧٤٩	٩٠	٢٩٤,٥٩٧		
	الكلي	٢٧٤٩٩,٩٢٦	٩٣	_____		

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث لكل المحاور وبين الدرجة الكلية؛ مما يعنى أن استجابات عينة البحث لم تختلف باختلاف القسم العلمي الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس.

توصيات البحث، والدراسات العلمية المقترحة:

في ضوء النتائج النظرية والميدانية التي توصل إليها البحث؛ توصِي الباحثة بما يأتي:

١. نشر ثقافة قِيَم البحث العلمي بين طلبة الدراسة العليا في جميع التخصصات، مع التأكيد على الالتزام بها، وعدم التهاون في تطبيقها.

٢. تشجيع طلبة الدراسات العليا على حضور الدورات التدريبية المتعلقة بقِيَم البحث العلمي.

٣. إضافة الالتزام بقِيَم البحث العلمي ضمن معايير تقييم الأوراق العلمية والأبحاث المقدَّمة من طلبة الدراسات العليا في المقررات التي تدرس لهم.

٤. إقامة دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا تتعلق بقِيَم البحث العلمي، مثل: (دورة خاصة بمعايير الإبداع في البحث التربوي، ودورة خاصة بالتوثيق العلمي، ودورة خاصة بالكتابة النقدية في البحوث التربوية).

وتقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. مستوى التزام طلبة الدراسات العليا بقِيَم البحث العلمي في مقدِّمات كُتب المفسرين في الجامعات السعودية الأخرى.

٢. واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز قِيَم البحث العلمي لدى طلابهم.

٣. أثر برنامج تدريبي خاص بقِيَم البحث العلمي في التزام الطلبة بهذه القِيَم.

المراجع

المراجع العربية:

ابن داود، سلمى. (٢٠١١). أصول التفسير في مقدمات كتب التفسير. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، (٥٣)، ١٧٥- ٢٣٤.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (١٨٨٤). تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.

ابن عباد، الصاحب أبي قاسم إسماعيل. (١٣٨٥). الكشف عن مساوئ شعر المتنبي. مكتبة النهضة.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (١٤٣٦). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: مجموعة من الباحثين. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

أبو حيان، محمد بن يوسف. (١٤٣١). تفسير البحر المحيط. دار الفكر.

أبو داهش، عبد الله محمد. (١٤١٨). معجم مصطلحات البحث العلمي. مكتبة العبيكان.

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠٠٥). مستوى امتلاك طلبة الدراسات العليا لقِيَم البحث العلمي من منظور أساتذة الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى، ٩ (٢)، ٣٧٢- ٣٤٨.

الألباني، محمد ناصر الدين. (١٤١٦). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. مكتبة المعارف.

البحيري، خلف. (١٩٩٥). أخلاقيات البحث العلمي في المجالات العلمية والاجتماعية رؤية مستقبلية من منظور إسلامي. دراسات تربوية، ١٠، ٩٧- ١٦٢.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٤١٩). الموهبة والإبداع والتفوق. دار الكتاب الجامعي.

الحازمي، زيني طلال. (٢٠٠٦). النقد العلمي عند علماء المسلمين في العلوم التجريبية في المشرق الإسلامي [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

حسن، أحمد عبد المنعم. (١٩٩٦). المنهج العلمي وأساليب كتابة البحوث والرسائل العلمية. المكتبة الأكاديمية.

حسين، أحمد عبد الحميد. (٢٠٢٢). ظاهرة الانتحال والسرقات العلمية: مراجعة علمية. المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة، ١ (١)، ٦١-١١٤.

الحصار، داود سليمان. (٢٠١٦). البيئة وأثرها على أقوال المفسرين: دراسة تطبيقية على تفسير ابن عاشور [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحمد، محمد بن إبراهيم. (١٤٢٨). مدخل لتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور. دار ابن خزيمة.

الخليفة، عبد العزيز علي. (٢٠١٨). معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها. مجلة العلوم التربوية، (١٧)، ٤١٥- ٣٤٥.

الداوودي، محمد علي. (١٤٠٣). طبقات المفسرين. دار الكتب العلمية.

دردور، إلياس. (١٤٤٣). لطائف التقرير على مقدمات التحرير والتنوير للعلامة محمد الطاهر بن عاشور. دار ابن حزم.

راضي، ياسر.(٢٠١٤). إسهامات المفسرين في مباحث أصول التفسير: دراسة في مقدمات التفاسير بين القرنين الرابع والعاشر للهجرة. التجديد، ١٨(٣٥)، ١١١- ١٤٥.

الراعوش، عماد طه. (٢٠١٦). مبتكرات القرآن الكريم عند ابن عاشور: دراسة نقدية مقارنة. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، (١٢)، ٦٩ – ١٤٠.

الربيعة، عبد العزيز. (١٤٣٣). البحث العلمي. مكتبة العبيكان.

ريان، محمد هاشم. (٢٠٠٩). التفكير الإبداعي. مكتبة الفلاح.

الزهراني، مشرف أحمد. (١٤٣٠). أثر الدلالات اللغوية في التفسير عند الطاهر بن عاشور. مؤسسة الريان.

السلمي، حمدان. (٢٠٢٣). الإعجاز القرآني في مقدمات كتب التفسير: دراسة نحوية دلالية. مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، ١٨ (٣٥)، ٢٠١- ٢٥٦.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (١٣٩٩). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. دار الفكر.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (١٤٣١). طبقات المفسرين. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

الشوكاني، محمد بن علي. (١٤٣١). فتح القدير. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

الصاعدي، هاني عبيد الله. (٢٠١٣). مبتكرات القرآن عند الطاهر بن عاشور (دراسة بلاغية). [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

الصمادي، عبد الله محمد. (٢٠٠٨). مقدمات المفسرين بين النظرية والتطبيق [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الطيار، مساعد سليمان. (١٤٤٢). شرح مقدمة تفسير ابن عطية المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. دار ابن الجوزي.

العبد الكريم، راشد حسين، الحسينان، إبراهيم عبد الله، والعقل، عقل. (١٤٤٤). التفكير الناقد: المفهوم والتطبيقات. وجوه للنشر والتوزيع.

عبد المؤمن، علي معمر. (٢٠٠٨). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب). جامعة ٧ أكتوبر.

العساف، صالح. (١٤٣٨). المراحل الثلاث لإعداد البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

العصيمي، رائد خلف. (٢٠١٧). الفوائد الندية من مقدِّمات الكتب الأصولية. مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية، (٧٧)، ١٦٣-٢٠٧.

العصيمي، نورة أحمد. (١٤٣٥). معايير ومؤشرات الإبداع في الأبحاث التربوية من وجهة نظر المتخصصين فيه [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العمر، هيفاء علي. (٢٠٢٢). برامج كشف الانتحال: دراسة استطلاعية على أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم المعلومات بجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز. المجلة العربية للدراسات المعلوماتية، (١٢)، ١٠١- ١٣٩.

العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. دار أسامة للنشر والتوزيع.

الغريسي، محمد الصالح. (٢٠١٧). دور الاستقراء في تحديد مباحث علوم القرآن والتفسير عند الإمام الطاهر بن عاشور. مجلة الشهاب، (٨)، ٩-٣٦.

فايد، عبدالوهاب .(١٣٩٣). منهج ابن عطية في تفسير القرآن الكريم. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

فواز، فرح خير الله. (٢٠١٨). أخلاقيات البحث العلمي. مجلة العلوم الإسلامية، (١٨)، ٥٥١ - ٥٩٢.

القانع، أمل سعيد. (١٤٣٠). تنمية مهارات التفكير. مكتبة الرشد.

قوفي، حميد. (٢٠١٧). الاقتباس في البحث العلمي وأخطاء المقتبسين (نماذج من كتابات بعض المتأخرين والمعاصرين في الحديث وعلومه). مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، (٥٤)، ٢٨١ – ٣٢٨.

ليبوض، مسعود. (٢٠١٥). دور الجدل والمناظرة في التحصيل العلمي في الإسلام. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (١٧)، ٢٦٧- ٢٩٤.

محمد، عجوط. (٢٠٢٢). مناهج البحث العلمي وأخلاقياته عند العلماء المسلمين. مجلة جسور المعرفة، ٨ (٤)، ٢٩٨ – ٣٠٦.

مرحبا، إسماعيل غازي. (١٤٤٤). منهج البحث في الدراسات الإسلامية المعاصرة (ط٢). دار ابن الجوزي.

المزروع، عبد الواحد، ومحمد، ماهر. (١٤٣٦). بناء وتكوين القِيَم التربوية. مكتبة المتنبي.

مسلم، مسلم الحجاج. (٢٠٠٦). صحيح مسلم. دار طيبة.

المعاضيدي، سفيان صائب. (٢٠١٤). الموهبة العقلية والإبداع من منظور علم نفس الشخصية. دار صفحات.

المهيدب، هيلة إبراهيم. (١٤٣٤). المسائل العقدية في مقدمات كتب التفسير [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٩). الإبداع الجاد: مفاهيم وتطبيقات. ديبونو للطباعة والنشر.

وكالة كلية التربية للبحث والدراسات العليا. (٢٠٢٣). دليل كتابة الرسائل العلمية لكلية التربية بجامعة الملك خالد.من الرابط *https://education.kku.edu.sa/ar/node/431*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Agha, Saleh. (2018). Requirements for administrative empowerment among department heads at Al-Azhar University and its relationship to the effectiveness of decision-making, Al-Quds Open University Journal for Administrative and Economic Research, 3(9), 120-133.

Al-Thuwaini, Youssef. (2023). The reality of the performance of heads of academic departments at the University of Hail in light of complexity leadership, Al-Azhar University Journal, 42 (199), 277-324.

Hassan, Sharif, & Habib, Rania. (2022). Positive thinking and academic advancement among male and female students at Al-Azhar University, according to our supervision. A predictive differential study. Journal of Education, 5(193), 525-556.

Al-Khawaldeh, Abdullah. (2016). Levels of moral thinking and their relationship to decision-making among University of Jordan students, Journal of the College of Basic Education, 2(3), 15-35.

Al-Rashidi, Nour, & Al-Zoubi, Muhammad. (2019). The level of reflective thinking and its relationship to administrative decision-making among heads of academic departments in the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait, published master's thesis, Al al-Bayt University.

Al-Saadi, Hussein. (2020). The decision-making ability of department heads in Iraqi universities and its relationship to some variables, Egyptian Journal of Periodicals, 18 (48), 328-344.

Al-Shajiri, Yasser, & Al-Salmani, Awrad .(2016). On strategic thinking and decision-making ability among heads of scientific departments at Anbar University, Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 8(3), 88-113.

Saleh, Abdullah. (2020). Positive thinking among university students in Iraq. Exploratory study. Scientific Journal of the College of Arts. Assiut University, 76 (193), 189-216.

Al-Saleh, Muhammad .(2018). Decision making and its relationship to psychological flexibility among heads of academic departments at Jouf University, Cairo University - Graduate School of Education, 2(26), 160 – 204.

Othman, Muhammad. (2021), Positive thinking and its relationship to managing academic frustration and job satisfaction among a sample of faculty members, Journal of Educational Sciences, 4 (29), 47 – 113.

Attari, Magdy .(2023). The reality of administrative creativity among heads of academic departments in public and private universities in the northern governorates of Palestine, International Journal of Educational and Psychological Studies, 6(12), 1159-1177.

Odeh, Hadeel. (2022). Positive thinking among students of the College of Education for Girls. International Journal of the Humanities. 2(15), 178-187.

Al-Faqi, Ibrahim. (2012). Negative thinking and positive thinking, Cairo: Dar Al-Yaqin Publishing.

Al-Qassas, Bashar, & Al-Helou, Muhammad. (2018). Optimism and locus of control and their relationship to positive thinking among Palestinian university students. Published master's thesis, Islamic University (Gaza).

Lotfy, Hadeel. (2020). Administrative empowerment and its relationship to organizational excellence among heads of academic departments in Egyptian universities: Menoufia University as a model, Journal of the College of Education, 13 (123), 253-312.

Al-Musawi, Abdullah (2023). Positive thinking and its relationship to academic advancement among university students, Journal of Sociology and Psychology, 51(4), 548–569.

Maamari, Muhammad. (2020). Positive thinking and its relationship to academic adjustment among university students. Ph.D. Mohamed Boudiaf University of M'sila. Algeria.

Midoun, Muhammad. My father is born, Issa. (2015). Self-efficacy and its relationship to academic adjustment among a sample of middle school students. Journal of Humanities and Social Sciences. 17(5), 105-118.

المراجع الأجنبية:

Abw Krym, A. & Walthwyny, T. (2014). "Drjt Ttbyq Mbad' Alhwkmh Bklyat Altrbyh Bjam't Ha'l Wjam't Almlk S'wd Kma Yraha A'da' Hy'h Altdrys". Mjlt Almnarh Lldrasat Altrbwyh: 11(13), 121-145.

Al Rababah, I. (2019). Decision making. Amman: Al-Alwakah Publishing House.

Al-Ajrafi, M. (2017). The role of knowledge management in developing administrative skills for the leaders of university colleges in Dawadmi governorate. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences 35.

Andressl, M, (2007). Decision Making Psychology, teacher press, New York, U.S.

Attari, M. & Zitawi, I. (2021) The Relationship between Administrative Empowerment and Decision-making Effectiveness for Heads of Academic Departments in Palestinian Universities, Ibn Khaldoun Journal for Studies, 1(2), 303-333.

Çelik, c & Sarıçam, m.)2018(.The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents. Universal Journal of Educational Research, 6(3), 392-398.

Gamze, K., Dağyar, M.,Corresponding a., Mehmet, Ö., & Yeşilyurt E. (2022). Positive thinking skills among academic administrators in higher education, doi: 10.3389/fpsyg.2022.893517

Ghodsbin, F., Safaei, M., Jahanbin, I., Ostovan, M., & Keshvarzi, S. (2015). The effect of positive thinking training on the level of spiritual well-being among the patients with coronary artery diseases referred to Imam Reza specialty and subspecialty clinic in Shiraz, Iran: A randomized controlled clinical trial. ARYA atherosclerosis, 11(6), 3-41.

Megdadi, B. & Alibrahim, A (2019) Administrative performance of the heads of the academic department chairs at Jordanian universities and its relationship with implementing principles of governance, International Journal of Educational and Psychological Studies, 1 (1) | PP: 1 - 26

Muhammad, A., & Fakhrulddin, D. (2023). Administrative Delegation and Motivation and Its Relationship to Effective Decision-Making for Heads of Departments in Physical Education and Sports Sciences Faculties in Iraq, Journal of Exercise and Sports Psychology 1(18), 15-32.

Suud, m & Na'imah. g)2023(.The effect of positive thinking training on academic stress of Muslim students in thesis writing: a quasi-experimental study. International Journal of Adolescence and Youth. 28(1), 5-22.

Wilson, E .(2004). self-concept and its relationship with decision making, journal of teaching and teacher education, USA.

التحليل البعدي لفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الإسلامية

A Meta-Analysis of the Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy in Enhancing Academic Achievement in Islamic Studies Courses

إعداد

د. مصعب بن مطلق العنزي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية والآداب

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Mosab bin Mutlak Alenazi

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Sciences

Department of Curricula and Educational Technologies - College of Education and Arts - Northern Border University

Email: M2827@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-019

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٢/١٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٣/٢٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى إجراء تحليل بعدي لنتائج الدراسات التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في الدراسات الإسلامية وفقًا لعوامل (النوع، المرحلة، الفرع، نوع المنشور)، والكشف عن متوسط حجم تأثيرها، ومدى التباين وفقًا للمتغيرات. شملت عينة الدراسة تحليل (١٠) دراسات أجريت في دول الخليج العربي خلال الفترة (٢٠١٥- ٢٠٢١) انطبقت عليها معايير التحليل، وقد توصلت النتائج إلى أن متوسط حجم التأثير بلغ (٣,٢٢) مما يشير إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل (النوع، المرحلة، الفرع) ليس لها تأثير معدل دال إحصائيًا في فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي. في حين توصلت إلى وجود تأثير معدل لعامل نوع المنشور لصالح رسالة الماجستير.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الصف المقلوب، الدراسات الإسلامية، التحليل البعدي، حجم الأثر، دول الخليج العربي.

Abstract

The flipped classroom strategy began to spread in educational circles, especially in light of the circumstances that necessitated the transition from regular education to distance education. Studies were conducted to identify its impact on the development of academic achievement, including Islamic studies courses. The current study aimed to identify the average effect size of the flipped classroom strategy on the development of academic achievement in teaching Islamic studies branches, and the extent of the variation according to the variables (gender, stage, track, type of publication). The study included an analysis of (10) studies conducted in the Arab Gulf countries during the period (2015-2021) to which the analysis criteria were applied. The study results revealed high effect size estimated 3.22 that proved the effectiveness of FCS in developing academic achievement. The results also found that there were no moderating effects for (gender, stage, and track) factors on the average size of the effect of the flipped classroom strategy on academic achievement, while it was found that there was a moderating effect for publication type factor in favor of the master's thesis.

Keywords: Flipped classroom; Islamic studies; Meta- analysis; Effect size.

المقدمة

استدعت جائحة كوفيد١٩ التي اجتاحت العالم بداية من مارس ٢٠٢٠ التحول من أنظمة التعليم التقليدية إلى أنظمة التعليم عن بعد، حيث تم اغلاق المدارس والجامعات على مستوى دول العالم، واستمر هذا الإغلاق قرابة عامين دراسيين. وقد بدأت المؤسسات التعليمية حول العالم في تضمين نماذج تدريسية تنسجم مع ما فرضته الجائحة من تحديات، وسرَّعت الأنظمة التعليمية من مجهوداتها لتضمين أنظمة التعليم عن بعد والأدوات التقنية الميسرة من أجل استبدال التدريس الاعتيادي بالتدريس عن بعد، ولم تكن المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية بعيدة عن هذا التحوُّل، حيث تم التحوُّل كليًا إلى خيار التعليم عن بعد، كأكثر الخيارات أمانًا ومناسبة لهذه المرحلة، بغية تلبية الاحتياجات التعليمية لعددٍ كبيرٍ من الطلاب.

ويشير (Greener,2020) إلى أن حضور الطلاب في الفصل –سواءً كان وجهًا لوجه أو كان عن بعد– لا يضمن استفادتهم من المحتوى المقدم لهم، وهو ما قد يتوافق مع نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية التي تؤكد على أن التواجد في الفصل لا يعني بالضرورة حدوث التعلم. ومن هنا تبرز أهمية اطلاع الطلاب على محتوى الدرس مسبقًا، مع تزويده بالمعينات التعليمية المناسبة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية والمواد الإثرائية قبل الحصة الدراسية المتزامنة بين المعلمين والطلاب، واستثمار وقت الحصة في المناقشة وحل الأنشطة التعليمية بما يضمن تحقيق مخرجات التعلم المنشودة من المحتوى المقدم (Greener,2020)، وهو ما يعرف باستراتيجية الصف المقلوب flipped classroom.

وتشير هذه الاستراتيجية إلى عملية تعلم مدمجة تضع المعلم في مركز النموذج، حيث يقوم بإعداد فيديوهات مسبقة يتم إرسالها للطلاب للاطلاع عليها بحيث تساعدهم على الاستعداد للمناقشة داخل الصف، ويتم إجراء الواجب المنزلي والنشاط التعليمي داخل الفصل وبتوجيه وإرشاد المعلم (Kazu & Kurtoglu , 2020). أي أن استراتيجية الصف المقلوب "تحتوي على نوعين من الأنشطة التعليمية التعلمية، هما: التعلم التفاعلي الجماعي بين المتعلمين في أثناء الحصة الدراسية، والتعلم الفردي الموجه خارج وقت الحصة الدراسية عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة" (العياصرة والشبيبي، ٢٠٢١). ويظهر في هذه الاستراتيجية الاستثمار الأمثل للوقت

حيث لا يضيع وقت الحصة الدراسية في المحاضرة، وإنما تتم الاستفادة منه بفاعلية وكفاءة لكلٍ من الطالب والمعلم (Latorre-Cosculluela et al., 2021). ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها سهلت على المعلم مهمة التدريس، وتجاوز من خلالها العديد من الصعوبات، كما ساعدته في تمكين طلابه من الانهماك في التعلم والفهم والمشاركة (Prasodo et al., 2020)

ومما يؤكد على هذه المزايا ما أشار إليه Herreid and Schiller (٢٠١٣) من أن هذه الاستراتيجية تتيح للمتعلمين التحكم في المادة المتعلمة، كما تتيح مزيدًا من التفاعل بين المعلم والمتعلم، كما أنها تدفع نحو مزيد من انهماك أولياء الأمور في عملية التعلم، عبر مشاركتهم لأبنائهم في مشاهدة مقاطع الفيديو، وهو الأمر الذي يعني التكامل بين عناصر العملية التعليمية، المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي والأسرة، وهو مالا تتيحه أي من استراتيجيات التدريس المعروفة.

ويشير كل من(Davies- Dean and Ball (2013، Milman(٢٠١٢) إلى أربعة متطلبات رئيسة يجب توافرها لتطبيق استراتيجية الصف المقلوب بكفاءة وفاعلية، تتمثل في: البيئة المرنة التي تستجيب لطبيعة هذه الاستراتيجية، وتغير ثقافة التعلم بحيث تتمحور عملية التعليم حول المتعلم، والمحتوى المقصود بحيث يكون محددًا ومتاحًا للمتعلمين، والمعلم الكفء المدرب الذي يقوم بأدواره ومهامه بكفاءةٍ واقتدار.

وقد أُجريت العديد من الدراسات حول استخدام معلمي الدراسات الإسلامية لاستراتيجية الصف المقلوب وأثر ذلك في تنمية التحصيل الدراسي. من ذلك دراسة المحمادي (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل في مادة الفقه لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وتوصلت إلى وجود حجم تأثير يتراوح بين متوسط إلى كبير للاستراتيجية المستخدمة.

كما قام العياصرة والشبيبي (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تطبيق الطالبات في مادة التربية الإسلامية لأحكام التلاوة وحفظ الآيات القرآنية المقررة في ضوء تحصيلهن الدراسي. وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار الشفهي لأحكام التلاوة وفي اختبارات الحفظ الكتابية وفقا لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشبيبية (٢٠١٩) إلى تعرف فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي للطالبات تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السراء والحسن (٢٠١٩) إلى تعرف أثر استخدام التعلم المقلوب على إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر القرآن الكريم ٢، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيا بين التدريس وفق استراتيجية التعلم المقلوب أو الطرق التقليدية.

وهدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى تعرف فاعلية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي في مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي عند المستويات المعرفية (التذكر- الفهم – التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم) وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الناجم (٢٠١٨) تعرف أثر استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى الطلاب بجامعة شقراء، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي كبير لتدريس الثقافة الإسلامية باستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل ورفع مستوى الدافعية لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الجريبة (٢٠١٧) إلى قياس فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر الحديث على تحصيل طالبات المستوى الرابع للنظام الفصلي للتعليم الثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في جميع المستويات لصاح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبا نمي (٢٠١٦) إلى تعرف أثر استخدام الصف المقلوب في تدريس مادة التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، وقد أسفرت

النتائج عن وجود أثر إيجابي كبير لتدريس التفسير باستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وتحسين اتجاهات الطلاب نحو مادة التفسير.

ومما تقدم يتضح للباحث أن هذه الدراسات قد أجريت من العام ٢٠١٦ إلى العام ٢٠٢١ وشملت فروع الدراسات الإسلامية (التلاوة والتجويد، الفقه، الثقافة الإسلامية، الحديث، التفسير)، وهو ما يستدعي إجراء عملية تحليل كمي للوقوف على متوسط حجم تأثير هذه الاستراتيجية بغية تقديم التوصيات المناسبة للباحثين في الميدان حول الاستمرار في استخدام هذه الاستراتيجية أو التوقف عن استخدامها.

مشكلة الدراسة:

شاع استخدام مدخل التحليل البعدي في الدراسات في الدول الغربية التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، ومنها استراتيجية الصف المقلوب؛ حيث تناولت دراسة Aydin (٢٠٢١) تحليل (٢٥) دراسة منشورة ما بين ٢٠١٤ – ٢٠١٨ شملت طلاب التعليم العام والجامعي، وأشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الصف المقلوب.

وتناولت دراسةCheng (٢٠١٩) تحليل (٥٥) دراسة منشورة (٢٠١٣– ٢٠١٦) شملت جميع أنواع المتعلمين حيث أشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير صغير للاستراتيجية. وهو ما يتفق مع نتائج دراسةGillette (٢٠١٨) والتي تناولت (٥) دراسات فقط بالتحليل للأعوام بين (٢٠١٤ – ٢٠١٧) والتي توصلت نتائجها إلى وجود حجم تأثير صغير أيضا.

وتناولت دراسة (٢٠١٩Kara Gol (تحليل (٨٠) دراسة منشورة ما بين الأعوام ٢٠١٢– ٢٠١٧ وأشارت نتائجها إلى حجم تأثير متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Lag (2019) والتي تناولت تحليل (٢٧٢) دراسة منشورة ما بين الأعوام ٢٠١٧– ٢٠٢٠. حيث أشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير متوسط للاستراتيجية.

وتناولت دراسة Orhan (٢٠١٩) تحليل (١٣) دراسة منشورة ما بين ٢٠١٥ – ٢٠١٧ على طلاب المدارس الثانوية والجامعة، وتوصلت إلى حجم تأثير كبير للاستراتيجية المستخدمة. كما تناولت دراسة Strelan (٢٠٢٠) تحليل (١٩٨) دراسة منشورة ما بين الأعوام ٢٠١٢ – ٢٠١٨ حيث أشارت نتائجها أيضا إلى وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الصف المقلوب.

وكشفت نتائج دراسة (Tutal٢٠٢١ (والتي تناولت تحليل (٢٠٣) دراسة منشورة ما بين الأعوام (٢٠١٢ – ٢٠١٩) وتوصلت إلى وجود حجم تأثير كبير للاستراتيجية.

وفي الدراسات العربية تناولت دراسة الغامدي (٢٠٢١) تحليل (٢٨) دراسة خلال الفترة ما بين (٢٠٠٥ – ٢٠٢١) لدى كل المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، وتوصلت نتائجها إلى حجم تأثير كبيرٍ جدًا لاستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل.

ومما تقدم يتضح تباين ما توصلت إليه نتائج الدراسات حول حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب، حيث أشارت نتائج دراسات كلا من (٢٠١٩) Cheng و (٢٠١٨) Gillette إلى أن حجم التأثير كان صغيرًا، في حين أشارت نتائج دراسة كلا من (٢٠١٩) Lag ودراسة (٢٠١٤) Kara Gol إلى أن حجم التأثير كان متوسطًا، أما نتائج دراسات كل من (٢٠٢١) Aydin، Strelan (2020)، Orhan(2019)، Tutal (٢٠٢١) فقد أشارت إلى وجود حجم تأثيرٍ كبيرٍ لاستراتيجية الصف المقلوب. وتوصلت دراسة الغامدي (٢٠٢١) أيضًا إلى حجم تأثير كبيرٍ جدًا للاستراتيجية.

كما يتضح مما سبق أن معظم دراسات التحليل البعدي أجريت في الدول الغربية وبعض دول آسيا، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها في الدول العربية ومنها دول الخليج العربي.

وحيث أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في الدراسات الإسلامية بمختلف فروعها والتي تشمل (الفقه، الحديث، التفسير، التلاوة، والتجويد، الثقافة الإسلامية)، ورغم ذلك وفي حدود إطلاع الباحث عبر قواعد بيانات المكتبة الرقمية السعودية لم تجر دراسة واحدة في التحليل البعدي الكمي للكشف عن متوسط حجم تأثير هذه الاستراتيجية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١ – ما متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في الدراسات الإسلامية؟

٢ – ما مدى تباين متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي وفقا لعوامل (النوع، المرحلة، الفرع العلمي، نوع المنشور)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

– متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في الدراسات الإسلامية.

– مدى تباين متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي وفقا لعوامل (النوع، المرحلة، فرع الدراسات الإسلامية، نوع المنشور).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في:

– أن الكشف عن حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي قد يفيد في توجيه الباحثين في الاستمرار في استخدام هذه الاستراتيجية أو الحد منها.

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التطوير المهني للمعلمين فيما يخص تصميم التدريب على هذا الأسلوب أو الحد منه في تدريس الدراسات الإسلامية.

– تحديد العوامل المعدلة بين استراتيجية الصف المقلوب والتحصيل الدراسي قد يساهم في تحسين التصميمات التدريبية للبرامج المستندة إلى هذا النموذج التدريبي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وتتحدد في:

– فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس الدراسات الإسلامية بمختلف فروعها (التفسير، الحديث، الفقه، التلاوة والتجويد، الثقافة الإسلامية) والتحصيل الدراسي.

– العوامل المعدلة وتشمل (نوع الطالب، المرحلة، فرع الدراسات الإسلامية، نوع المنشور).

الحدود الزمانية: الدراسات التي أجريت خلال الفترة (٢٠١٥– ٢٠٢١).

الحدود المكانية: الدراسات التي أجريت في دول الخليج العربي.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية الصف المقلوب:

يعرفها الزهراني والثقفي (٢٠٢١) بأنها: " استراتيجية تربوية تدمج بين توظيف التقنيات الحديثة، كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو والكتب الإلكترونية؛ بحيث تكون متاحة للطلاب في المنزل؛ حيث يقوم الطلاب بممارسة التعلم الذاتي المباشر، وتنفيذ المهام والأنشطة التفاعلية في مجموعات تعاونية داخل الفصل" (ص.١٧٩).

التحليل البعدي:

يعرفه قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه: "أسلوب كمي يعمل على تجميع نتائج دراسات متعددة حول ظاهرة ما، وذلك في نتيجة واحدة من خلال الجمع بين تقديرات حجم الأثر من كل دراسة في تقدير واحد لحجم الأثر المشترك أو في توزيع أحجام التأثير". (APA Dictionary of Psychology)

الإطار النظري للدراسة

استراتيجية الصف المقلوب.

من أبرز تعريفات الصف المقلوب أنه "يعكس نموذج الفصل الدراسي التقليدي من خلال تقديم مفاهيم الدروس قبل الفصل، مما يسمح للمعلمين باستخدام وقت الفصل لتوجيه كل طالب من خلال التطبيقات النشطة والعملية والمبتكرة لمبادئ المقرر" (Academy of Active Learning Arts and Sciences, 2018). وفي تصور مفاهيمي آخر، يعكس الصف المقلوب "مجموعة من الأساليب التربوية التي (١) تنقل معظم معلومات التدريس خارج الفصل الدراسي؛ (٢) تستخدم وقت الفصل في أنشطة التعلم النشطة والاجتماعية؛ و(٣) تطالب الطلاب بإكمال أنشطة ما قبل و/أو ما بعد الفصل للاستفادة الكاملة من العمل داخل الفصل" (Abeysekera & Dawson, 2015, p. 3).

ويظهر في هذا النموذج انتقال مسؤولية التعلم في جزء منها إلى الطالب، من خلال التعلم الذاتي، وبمساعدة من المعلم بما يوفره من مقاطع فيديو ومواقع تعليمية وغيرها مما يدعم التعلم

خارج الصف، بحيث يستثمر وقت الحصة الدراسية في الأنشطة التي تعمق التعلم، بمعنى أن التعلم في هذا النموذج متمركز حول المتعلم.

ويقوم المعلمون بقلب صفوفهم ومقرراتهم لإدراكهم أن استراتيجية الصف المقلوب توفر لهم استثمارًا أفضل للوقت الذي يقضونه مع الطلاب. كما يشير المدافعون عن الصف المقلوب إلى أن النموذج المقلوب قد يساعد المعلمين على تلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل (E.g., Clark, 2015).

وفي ظل أنظمة التعليم الحديثة وخاصة بعد جائحة كورونا؛ أصبح الانتقال من التعليم الحضوري (وجها لوجه) إلى التعليم عن بعد عبر منصات التعليم الرسمية متكررا في ظل بعض الظروف البيئية الطارئة، ومن هنا يصبح نموذج الصف المقلوب هو الخيار الأنسب للتعليم، إلا أن هناك العديد من العوائق أمام التنفيذ الفعال للصف المقلوب، والتي تمثل تحديًا لهذا النموذج من التدريس، حيث تتطلب الصفوف المقلوبة (الناجحة) معلمين متحمسين نحو هذا النوع من التعليم، كما أنهم يحتاجون أيضا إلى مستويات مناسبة من الوقت والموارد والدعم لتطوير نموذج تدريسي مقلوب (Wang, 2017)، وقد يكون الطلاب أنفسهم أحد أبرز التحديات كمقاومين للنموذج المقلوب، لما يتطلبه من تعلم أكثر نشاطًا من جانبهم، وإعدادًا أكبر قبل الحضور إلى الصف (E.g.,Sander, Stevenson, King, & Coates, 2000).

ولعل ما فرضه الواقع من تجريب لهذا النموذج خلال جائحة كورونا، وما تبعه من تطوير لمنصات التعليم واستخدام المعلمين للتدريس من خلالها، ساهم في تجاوز بعض هذه العقبات، إلا أن دافعية المعلمين ومعتقداتهم حول هذا النوع من التعليم يعد مؤثرًا في نجاح هذا النموذج.

وقد تم تطوير نموذج الصف المقلوب على أسس البحث التجريبي. فعلى سبيل المثال، تميل المحاضرات التقليدية إلى أن تكون تعليمية ويكون دور الطلاب فيها متلقين سلبيين للمعلومات، وعادة ما تكون المعلومات المقدمة في قاعات المحاضرات جديدة؛ وهو ما ينتج عنه تعلم الطلاب "السطحي" وليس "العميق" (E.g., Beattie, Collins, & McInnes, 1997). بالإضافة إلى ذلك، هناك أدلة على أن الطلاب يحتفظون بأقل من ٥٠٪ من المعلومات المقدمة خلال محاضرة تقليدية مدتها ٥٠ دقيقة (for a review see Wilson & Horn, 2007). ولمعالجة هذه الحقائق، عادة ما

يتم تعريف الطلاب في نموذج الصف المقلوب بمواد جديدة عبر الإنترنت من خلال عروض تقديمية قصيرة، من الناحية المثالية مدتها خمس عشرة دقيقة، تعكس فترات انتباه الطلاب النموذجية (E.g., Hartley & Cameron, 1967) ويطلب منهم المشاركة بهذه المادة قبل حضور الفصل مع معلمهم. علاوة على ذلك، فإنه يمكن للطلاب إيقاف العروض التقديمية عبر الإنترنت مؤقتا وإعادتها – بدلا من تدوين الملاحظات بشكل سريع في الصف– فقد يكونون أكثر قدرة على إدارة العبء المعرفي بشكل أفضل والاحتفاظ بمزيد من المعلومات بعمق أكبر (Clark, Nguyen, & Sweller, 2005).

وفي الفصل الدراسي أو البرنامج التعليمي أو حتى في قاعة المحاضرات، يمكن أن تكون استراتيجية الصف المقلوب مفيدة من حيث تعزيز تعلم الطلاب، حيث يعمل الطلاب على تطبيق معارفهم الجديدة من خلال المشاركة في المهام والتمارين والأنشطة التفاعلية – التي تتطلب منهم عادة حل المشكلات ضمن مجموعة صغيرة – مع وجود المعلم لتقديم التوجيه والمشورة بشأن حل المشكلات (Hmelo-Silver, 2004). كما أن نموذج الصف المقلوب يدعم أهمية التكرار لتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند التعلم، حيث يعيد المتعلم المعلومات التي اطلع عليها قبل الفصل من خلال الأنشطة التفاعلية داخل الفصل.

ومن الواضح أن هذه الأنواع من ممارسات التعلم تمثل المكونات التي تشجع التعلم النشط (e.g., Prince, 2004)، والذي يشير إلى كل من "العمل" – بدلًا من مجرد القراءة أو الاستماع إلى مفهوم ما – والتفكير فيما يفعله المتعلم عند الانخراط في مهمة تعليمية (Bonwell & Eison, 1991). مما يؤكد تمركز هذا النوع من التعليم على المتعلم، وقيامه بأدوار إيجابية تضمن بقاءه نشطًا، ليتحقق له حصول التعلم. وهوما تشير إليه التحليلات التي تقارن أساليب التعلم النشط والسلبي إلى أن التعلم النشط من المرجح أن يرتبط بتحسين أداء الطلاب (Freeman et al., 2014)، في حين تميل أساليب التدريس التقليدية إلى تجاهل احتياجات الطلاب الأساسية من الاستقلالية والكفاءة والارتباط، ومن المرجح أن تسهل أساليب التعلم النشط هذه الاحتياجات، مما يؤدي بدوره إلى تشجيع مستويات أعلى من دوافع الطلاب الداخلية للتعلم (Abeysekera & Dawson, 2015).

ويبقى العامل الأكثر تأثيرًا في نظر الباحث هو حماس المعلمين وانهماكهم في مهمة التعليم، وقدرتهم على تهيئة بيئةٍ صفيةٍ مليئةٍ بالتحديات الإيجابية.

منهجية الدراسة

أولا: المنهج المستخدم:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ذو تصميم التحليل البعدي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

ثانيا: جمع البيانات:

استخدم الباحث عدة كلمات مفتاحية للبحث في قواعد البيانات العربية وهي قواعد بيانات: دار المنظومة، قاعدة شمعة التربوية، قاعدة الباحث العلمي في Google Scholar.

وتمثلت الكلمات المفتاحية في " الصف المقلوب، الفصل المقلوب، الصف المعكوس" وأسفرت نتائج التحليل عن توافر عدد (١٢) دراسة في المرحلة الأولى.

ثالثا: معايير دمج الدراسات:

استند الباحث إلى المعايير التالية في دمج الدراسات التي توصل إليها في المرحلة الأولى من البحث وهي:

١ – أن تحتوي الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة.

٢ – أن تتوافر في الدراسة بيانات إحصائية لحساب حجم التأثير تتمثل في: متوسط المجموعة التجريبية، متوسط المجموعة الضابطة، الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية، الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة.

٣ – أن تكون الدراسة مطبقة في إحدى دول الخليج العربي.

٤– أن تكون الدراسة منشورة في إحدى المجلات العربية المحكمة.

٥ – أن تكون الدراسة منشورة خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى الفترة ٢٠٢٠ م.

ونتيجة لتطبيق هذه المعايير تم استبعاد عدد (٢) من الدراسات الناتجة من جمع البيانات في المرحلة الأولى، وبالتالي يصبح عدد الدراسات التي سيتم تحليلها (١٠) دراسات فقط.

رابعا: ترميز البيانات:

قام الباحث بترميز البيانات المتحصل عليها من تحليل الدراسات كما يلي:

١ – النوع الاجتماعي: تم ترميزه إلى: " ذكور، إناث، ذكور وإناث معا ".

٢ – المرحلة الدراسية: تم ترميزها إلى: " ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي ".

٣ – الفرع العلمي: تم ترميزه إلى: " التفسير، الحديث، الفقه، التلاوة والتجويد، الثقافة الإسلامية ".

٤ – نوع المنشور: تم ترميزه إلى: "رسالة ماجستير، أطروحة دكتوراه، بحث أكاديمي"

خامسا: حساب حجم التأثير:

استخدم الباحث حجم الأثر ل هجيز (g Hedges) مع تصحيح أثر التحيز (Hedges & Olkin, 1985) ويرجع استخدام (g) لأنه عند استخدام أحجام عينات صغيرة فإن حجم الأثر ل(g Hedges) يوفر تقديرا أفضل لحجم الأثر إلى حد ما أكثر مما يوفره حجم الأثر ل كوهين ((d Cohen، والسبب في ذلك أنه عند حساب حجم الأثر (g) يتم تجميع البيانات باستخدام (n-1)، في حين أنه عند حساب حجم الأثر ل(d) يتم تجميع البيانات باستخدام (Grissom & Kim, 2005).(n.

وللتحكم في الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قام الباحث بحساب الفروق بين الدرجات المكتسبة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي واستخدامها كبسط في معادلة حساب حجم الأثر، واستخدم الباحث الانحراف المعياري المشترك Spooled للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي كمقام في المعادلة التالية:

ES=g=(X1-X2)/SD Spooled

حيث يشير X1 إلى متوسط درجات الاختبار القبلي وX2 إلى متوسط درجات الاختبار البعدي.

وقد تم اعتماد المعايير التالية لتفسير قيمة مؤشر حجم الأثر: ٠,٠١ = صغير جدا، ٠,٢٠= صغير، ٠,٥٠ = متوسط، ٠,٨٠ = كبير، ١,٢٠ = كبير جدا، ٢,٠٠ = ضخم (Sawilowsky, 2009). نقلا من (سليمان ٢٠٢٠، ص٥٣)

التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث في تحليل البيانات المتحصل عليها من تحليل الأبحاث والدراسات (ن=١٠) برنامج التحليل البعدي الشامل Comprehensive Meta- Analysis (CMA).

نتائج الدراسة

أولا: نتيجة السؤال الأول.

ما متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في تدريس فروع الدراسات الإسلامية؟

تم حساب عدم التجانس باستخدام إحصاء كوكران " Q ". والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (١) حساب عدم التجانس باستخدام إحصاء كوكران " Q "

النموذج	حجم التأثير	الخطأ المعياري	عدد الدراسات	فترة الثقة		عدم التجانس			
				الحدود الدنيا	الحدود العظمي	Q	df	P	I²
التأثير الثابت FEM	1.7645	0.098	10	1.5718	1.9572	270.51	9	0.001	96.67%
التأثير العشوائي REM	3.22	0.8677	10	1.5193	4.9208				98.57%

وأظهرت النتائج المبينة في جدول (١) أن قيمة Q بلغت ٢٧٠,٥١ وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، بدرجة حرية = ٩ وهذا يعني أن الدراسة تبنت نموذج التأثيرات العشوائية، والتي أظهرت أن حجم التأثيرات بلغ ٣,٢٢ وهو حجم تأثير كبير، وأنه يشير إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي.

اختبار عدم التحيز للنشر:

ولتقييم تحيز النشر استخدم الباحث الاختبارات المبينة في الجدول الآتي:

جدول (٢): نتائج اختبار عدم التحيز للنشر.

قيمة Z للدراسات الملاحظة	3.74
قيمة P للدراسات الملاحظة	0.000
ألفا	0.05
عدد الدراسات الملاحظة	10
عدد الدراسات المفقودة التي تمثل قيمةP عند مستوى (0.05)	1743

أشارت نتائج التحليل كما في جدول (٢) أن قيمة " ت " بلغت (٣,٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني عدم وجود تحيز في الدراسات المنشورة في المجلات العلمية.

ثانيا: نتيجة السؤال الثاني: ما مدى تباين متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي وفقا لمتغيرات (النوع، المرحلة، الفرع العلمي، نوع المنشور)؟

يوضح الجدول الآتي نتائج حساب حجوم تأثير المتغيرات المعدلة.

جدول (٣) حجوم تأثير المتغيرات المعدلة.

المتغير المعدل	K	حجم التأثير	فترة الثقة		عدم التجانس			
			الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Q b	df	P	I²
النوع	10	3.1612	1.9438	4.3785	0.1088	1	0.7415	97%
ذكور	5	3.3674	1.6403	5.0945				
إناث	5	2.9576	1.2415	4.6736				

المتغير المعدل	K	حجم التأثير	فترة الثقة		عدم التجانس			
			الحدود الدنيا	الحدود العظمي	Q b	df	P	I²
المرحلة	10	3.1404	2.019	4.2618	5.0711	2	0.079	97%
المتوسطة	5	3.0017	1.4228	4.5806				
الثانوية	4	2.4277	0.6682	4.1872				
الجامعية	1	7.1571	3.4086	10.9056				
الفرع العلمي	10	3.1887	1.7998	4.5776	4.2486	4	0.3734	97%
الفقه	4	4.4236	2.2141	6.6332				
الثقافة الإسلامية	2	3.8652	0.7331	6.9972				
الحديث	1	1.4963	-2.8732	5.8658				
التفسير	1	3.5350	-0.2393	7.9092				
التجويد	2	0.8390	-2.2185	7.8965				
نوع المنشور	10	1.7645	1.5718	1.9572	73.7006	١	0.001	97%
بحث أكاديمي	9	1.6592	1.4650	1.8535				
رسالة ماجستير	1	8.5356	6.9777	10.0934				

ويتضح من جدول (٣) ما يلي:

١ – عدم وجود تأثير معدل للنوع في متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة Qb =0.11 عند مستوى ٠,٧٤ وهي قيمة غير دالة.

٢ – عدم وجود تأثير معدل لعامل المرحلة الدراسية في متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة Qb = 5.07 عند مستوى ٠,٠٨ وهي قيمة غير دالة.

٣ – عدم وجود تأثير معدل لعامل الفرع العلمي في متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي، حيث بلغت Qb =4.25 عند مستوى ٠,٣٧ وهي قيمة غير دالة.

٤ – وجود تأثير معدل لعامل نوع المنشور في متوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي لصالح رسالة الماجستير، حيث بلغت Qb =73.7 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

مناقشة النتائج:

يتفق ما توصل إليه البحث من نتائج في إجابة السؤال الأول مع نتائج دراسات كل من:

Aydin (٢٠٢١)، Strelan (2020)، Orhan (2019)، Tutal (2021)، الغامدي (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الصف المقلوب، في حين تختلف مع نتائج دراسات كل من:

Cheng (٢٠١٩)، Lag (2019)، Gillette (2018)، Kara Gol (2014) ويمكن أن يعزى ذلك التأثير الكبير لمتوسط حجم تأثير استراتيجية الصف المقلوب إلى الخصائص التي تتسم بها استراتيجية الصف المقلوب والتي تتمثل في مراعاتها للقدرات الفردية لكل طالب، حيث يمكن للطالب مشاهدة المادة العلمية ومراجعتها حسب مستواه وسرعة تعلمه، فهو من يتحكم بالمادة العلمية وعليه تقع مسؤولية التعلم وليس كما في الاستراتيجيات التي تتمركز حول المعلم والتي يضعف معها دور الطالب ومسؤوليته في التعلم، الأمر الذي يتيح له المزيد من الانهماك في التعلم والفهم المسبق للمادة قبل الحضور والمناقشة وقت الحصة الدراسية، وبذلك يتم استثمار وقت الحصة بشكل أكثر فعالية لكل من الطالب والمعلم. كما أن هذه الاستراتيجية تعزز من مشاركة

أولياء الأمور لأبنائهم في مشاهدة الفيديوهات التعليمية التي يتيحها المعلم على منصة التعلم، وبذلك يحصل التكامل بين عناصر العملية التعلمية، وهو ما لا تتيحه أي من استراتيجيات التدريس المعروفة.

وأشارت نتائج الدراسة في السؤال الثاني:

إلى عدم وجود تأثير لعوامل (النوع، المرحلة، الفرع العلمي) ويمكن للباحث عزو ذلك إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب لكل من الذكور والإناث على السواء، وتأثيرها إيجابيا على كل المراحل الدراسية، وتأثيرها في مختلف فروع الدراسات الإسلامية.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير معدل لعامل (نوع المنشور) لصالح "رسالة الماجستير"، ويعزو الباحث ذلك إلى أن التحليل الإحصائي تم إجراؤه بين عدد (٩) أبحاث منشورة ورسالة ماجستير واحدة، وبالتالي فإن متوسط حجم تأثيرها سيكون أقل بكثير من حجم تأثير رسالة الماجستير التي تضمنها التحليل البعدي، وهو ما أدى إلى وجود فروق دالة في قيمةQb.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- تضمين الدراسات المستقبلية في التحليل البعدي لعامل النوع لكلا الجنسين معا.
- إجراء دراسات تتناول تأثير الصف المقلوب في التحصيل الدراسي في الجامعات.
- توجيه الباحثين لإجراء دراسات حول تأثير فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- توجيه الباحثين في مجال الدراسات الإسلامية لإجراء مزيد من الأبحاث حول تأثير استراتيجية الصف المقلوب في مختلف الفروع العلمية.
- توجيه القائمين على المجلات العلمية وتحكيم الأبحاث لقبول الدراسات والأبحاث حتى وإن أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال للاستراتيجيات التعليمية المستخدمة.
- إجراء بحث مماثل يتضمن جميع الدول العربية والإسلامية في الفترة ٢٠١٤-٢٠٢٤

قصور الدراسة:

ظهرت للباحث في هذه الدراسة بعض القيود التي تحول دون تعميم نتائجها يمكن بيانها فيما يأتي:

القيد الأول الذي فرضته الدراسة هو اختيار الدراسات ذات التصميمات التجريبية التي تنطوي على مجموعتين تجريبية وضابطة واختبار بعدي، وبالتالي فإن الدراسات التي لم يتوفر فيها هذا الشرط لم تؤخذ في الاعتبار. والقيد الثاني الفترة الزمنية التي تم فيها تضمين الدراسات والتي كانت بين ٢٠١٥-٢٠٢٠ م، ما أسفر عنه صغر حجم عينة الدراسة المستخدمة، وهو ما يفرض على الدراسة دعوة الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع الدراسة الحالية مع زيادة حجم العينة. وثالث هذه القيود يتمثل في حصر الدراسات المفحوصة في الدول الخليجية فقط، وهو ما أدى إلى صغر حجم عينة الدراسة، ولذا تتضح الحاجة إلى تضمين الدراسات المستقبلية كافة الدول العربية.

المراجع

المراجع العربية:

أبانمي، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٣، ٢١-٤٨.

الجريبة، منى بنت محمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل في مادة الحديث لطالبات التعليم الثانوي في مدينة الرياض. مجلة التربية،١(١٧٢)، ٦٧٢ - ٧٠٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/865419

الزهراني، عزة والثقفي، مهدية (٢٠٢١). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم والاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣١، ١٧٥-١٩٢.

السراء، عبد الملك بن سليمان، والحسن، رياض بن عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدي طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة العلوم التربوية، ٤(١)، ٤١ - ٦٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1028757

الشبيبية، ثرياء (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٢، ٢٣-٤٩.

العمري، ردعان سالم ردعان. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس الفقه على تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢١٢، ٧٩ - ١٢٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/965827

العياصرة، محمد. والشبيبي، ثرياء. (٢٠٢١). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تطبيق الطالبات في مادة التربية الإسلامية لأحكام التلاوة وحفظ الآيات القرآنية في ضوء تحصيلهن الدراسي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٢ (٤٨) ، ٤٣١ -٤٣٤.

الغامدي، ريم أحمد رمزي. (٢٠٢١). أثر الصف المقلوب فى تحقيق بعض نواتج العلوم: تحدى بعدى. مجلة البحث العلمي في التربية، ٩(٢٢)، ٣٢٥ - ٣٥٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1226280

المحمادي، غدير. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مادة الفقه على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث متوسط. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٠، ٥٢٥-٥٥٨.

الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالصف المقلوب في تدريس مقرر الثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٥(١)، ٣٢٠ - ٣٤٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/902029

ترجمة المراجع العربية:

Abanmi, F.A. (2016). The effect of using the flipped classroom strategy in teaching interpretation on cognitive achievement and attitude toward the subject among second-year secondary school students. Journal of Reading and Cognition, 173, 21-48.

Al-Ayasra, M.& Al-Shabibi, T. (2021). The effect of the flipped classroom strategy on female students in the Islamic education subject applying the provisions of recitation and memorizing Qur'anic verses in light of their academic achievement. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 2 (48), 431-434.

Al-Ghamdi, R. R. (2021). The effect of the flipped classroom on achieving some science outcomes: A post-hoc challenge. Journal of Scientific Research in Education, 9(22), 325 - 355. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1226280

Al-Jariba, M.M. (2017). The effectiveness of using the flipped classroom strategy in developing the level of achievement in the Hadith subject for female secondary education students in the city of Riyadh. Journal of Education, 1(172), 672 - 703. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/865419

Al-Mohammadi, G. (2021). The effectiveness of the flipped classroom strategy in teaching jurisprudence on the achievement of third-year intermediate female students. Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, 100, 525-558.

Al-Najem, M.M. (2018). The effect of using the flipped classroom learning strategy in teaching the Islamic culture course on developing achievement and motivation to learn among preparatory year students at Shaqra University. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 5(1), 320 - 347. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/902029

Al-Omari, R.R. (2019). The effect of using the flipped classroom strategy in teaching jurisprudence on developing achievement among secondary school students. Journal of Reading and Cognition, 212, 79 - 122. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/965827

Al-Sarraa, A. & Al-Hassan, R. (2019). The effect of using the flipped classroom strategy on mastering the intonation skill among third year secondary school students. Journal of Educational Sciences, 4(1), 41 - 63. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1028757

Al-Shabibiya, T. (2019). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing the academic achievement of female students in Islamic education in light of their previous academic achievement and their attitudes towards the strategy. Arab Studies in Education and Psychology, 112, 23-49.

Al-Zahrani, A. & Al-Thaqafi, M. (2021). The effect of the flipped classroom strategy on developing concepts and attitudes toward them among middle school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 131, 175-192.references

المراجع الأجنبية:

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. Higher Education Research and Development, 34(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336.

Academy of Active Learning Arts and Sciences (2018). Updated definition of flipped learning. Retrieved August 8, 2019 from http://aalasinternational.org/updateddefinition-of-flipped-learning/.

APA Dictionary of Psychology. Retrieved from.https://dictionary.apa.org/meta-analysis

Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: A simple or simplistic dichotomy? Accounting Education, 6, 1–12. https://doi.org/10.1080/096392897331587"10.1080/096392897331587.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED336049

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the FCL instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. Educational Technology Research & Development, 67(4), 793–824. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7.

Clark, K. R. (2015). The Effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. Journal of Educators Online, 12, 91–115.

Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2005). Efficiency in learning. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and integration technology integration in a college–level information systems spreadsheet course. Education Technology Research Development, 61, 563–580.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the national academy of sciences of the United States of Americahttps://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rockich-Winston, N., Smith, L., & Broedel-Zaugg, K. (2018). A Systematic Review and Meta Analysis of Student Pharmacist Outcomes Comparing Flipped Classroom and Lecture. American Journal of Pharmaceutical Education. https://doi.org/10.5688/ajpe6898

Greener, D. L. (2020). COVID-19: A stimulus to 2020 vision. Interactive Learning Environments, 28(6), 656-657. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1821434

Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2005). Effect sizes for research: A broad practical approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hartley, J., & Cameron, A. (1967). Some observations on the efficiency of lecturing. Educational Review, 20, 30–37. https://doi.org/10.1080/0013191670200103.

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). Statistical methods for meta-analysis. Orlando, FL: Academic Press.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5), 62–66. http://www.jstor.org/stable/43631584 https://doi.org/10.29333/iji.2020.13437a

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16, 235–266. 9

Kazu, İ., & Kurtoğlu, C. (2020). Research of Flipped Classroom based on Students' Perceptions. Asian Journal of Education and Training, 6(3), 505–513.

Lag, T., & Saele, R. G. (2019). Does the FCL improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta–analysis. AERA Open, 5(3), 1-17 https://doi.org/10.1177 / 2332858419870489

Latorre-Cosculluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradiel-Sierra, N., Lozano-Blasco, R. & Rodríguez-Martínez, A. (2021), "Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills". Interactive Technology and Smart Education, 18 (2), 189-204. https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137

Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? Distance Learning, 9(3), 85-87.

Orhan, A. (2019). The effect of flipped learning on students' academic achievement: A meta-analysis study. Cukurova University Faculty of Education Journal, 48(1), 368-396.

Prasojo, L. D., Habibi, A., Mukminin, A., & Yaakob, M. F. M. (2020). Domains of Technological Pedagogical and Content Knowledge: Factor Analysis of Indonesian In-Service EFL Teachers. International Journal of nstruction,13(4), 593-608

Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. Studies in Higher Education, 25, 309–323. https://doi.org/10. 1080/03075070050193433

Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. Educational Research Review, 30, 100314.

Tutal, Ö. & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: a meta-analysis. Asia Pacific Educ. Rev. 22, 655–673. https://doi.org/10.1007/s12564-021- 09706-9

Wang, T. (2017). Overcoming barriers to'flip': Building teacher's capacity for the adoption of flipped classroom in Hong Kong secondary schools. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12, 6–17. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0047-7.

Wilson, K., & Horn, J. H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. Teaching of Psychology, 34, 85–89.

معركة قُديد ١٣٠هـ/٧٤٧م الموقف السياسي والأثر الاجتماعي والمآل التاريخي

Battle of Qudaid 130 AH / 747 AD Political Context, Social Impact and Historical Outcome

إعداد

د. فوزي بن عناد العتيبي

أستاذ التاريخ المشارك

قسم التاريخ – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Fawzi bin Enad Al-Otaibi

Associate Professor of History

Department of History - College of Arabic Language and Humanities - Islamic University of Madina

Email: fa_11_11@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-020-020

د. فوزي بن عناد العتيبي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/١١/٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٢/٤ م

المستخلص

وقعت معركة قُديد في سنة ١٣٠هـ/٧٤٧م والتي دارت رحاها بين أهل المدينة والخوارج بالقرب من مدينة رسول الله ﷺ في ظل مرحلة تاريخية صعبة كانت تمر بها الدولة الأموية (٤١-١٣٢هـ/٦٦١-٧٥٠م) لذا هدفت الدراسة إلى محاولة الوقوف على تفاصيل هذه المعركة وانعكاساتها على المستويين السياسي والاجتماعي وقتذاك. وقد استخدم المنهج التاريخي التحليلي في التعامل مع الروايات التاريخية المختلفة، وتطلب ذلك تنويع المصادر وتتبع الروايات ومقارنتها وتحليلها وربط أحداثها للوصول إلى نتائج عديدة كان من أهمها:

تبيان موقف أهل المدينة الداعم للخلافة الأموية، والمعارض لحكم الخوارج. وتأكيد قضية العصبية القبلية ومدى تغللها في المجتمع وقتذاك ولم تكن المدينة في منأى عن ذلك، وأيضًا أثرت تلك الأحداث على الجوانب الاجتماعية لا سيما على التركيبة السكانية للمدينة.

الكلمات الدالة: قديد، المدينة المنورة، الدولة الأموية، الخوارج، أهل المدينة.

Abstract

The study aimed to try to know the details of the Battle of Qudayd in 130 AH/747 AD, which took place between the people of Medina and the Kharijites near the city of the Messenger of God, may God bless him and grant him peace. It clarified the position of the people of Medina towards the Umayyad state at that time, and also showed the political and social effects on the state. We have used the historical-analytical method in dealing with various historical narratives, which requires monitoring sources, tracking and analyzing the narratives, and linking their events to reach multiple results, the most important of which are:

-Explaining the position of the people of Medina on the Umayyad Caliphate and opposing the rule of the Kharijites. The events also witnessed the extent to which tribal fanaticism had penetrated society at that time, and the city was not immune to it. These events also contributed to affecting the city's demographics.

Keywords: Qudayd,Al Medina Almunawwarah, Umayyad state, Kharijites, people of Medina.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

فتعد معركة قُديد من الأحداث المهمة التي وقعت في أواخر الدولة الأموية وذلك حينما تصدى أهل المدينة لأحد أبرز الأقطاب المعارضة للدولة الأموية وهم الخوارج، في ظل منعطف خطير كانت تمر به تلك الدولة، ولو استثمر الأمويون نتائج تلك الأحداث لتغيرت معالم التاريخ والجغرافيا السياسية وقتذاك، ولعل مآلات الأحداث السياسية بعد ذلك هي ما جعلت هذه المعركة لا تأخذ نصيبها من الاهتمام والدراسة.

إن معركة قديد مهمة في أحداثها وتفاصيلها ونتائجها ومآلاتها التاريخية بعد ذلك؛ فهي تعطي صورة واضحة وجلية عن الصراعات الدائرة وقتذاك سواء كانت صراعات دينية أو تعصبات قبلية أو تنافسات سياسية، وموقف بعض الأقاليم الإسلامية من ذلك خاصة موقف أهل مدينة رسول الله ﷺ من تلك الأحداث التي كانت تعصف بالدولة الأموية، وهذا ما ستحاول هذه الدراسة أن تركز عليه، ثم تبين النتائج المترتبة على ذلك لا سيما الآثار الاجتماعية والمآلات التاريخية.

تهدف الدراسة: إلى محاولة الوقوف على تفاصيل معركة قديد التي درات رحها بين أهل المدينة والخوارج بالقرب من مدينة رسول الله ﷺ وهذا بدوره سيكشف موقف أهل المدينة من الدولة الأموية وقتذاك، ونتائج الأحداث على المستويين السياسي والاجتماعي.

مشكلة الدراسة: تكمن في اضطراب الروايات التاريخية حول أحداث المعركة، مما يتطلب تتبع الروايات في المصادر المختلفة ومقارنتها وتحليلها وربط أحداثها.

أما تساؤلات الدراسة فتتركز على الآتي:

- ما أسباب معركة قديد؟
- ما أحداث معركة قديد؟
- ما نتائج معركة قديد؟

- ما موقف أهل المدينة من الخوارج؟

-ما موقف أهل المدينة من الدولة الأموية؟

توطئة:

يزخر تاريخ المدينة المنورة[١] بالعديد من الأحداث الجسام ومن أبرزها معركة قديد[٢] والتي وقعت في عام ١٣٠هـ/٧٤٧م، ولعل من المناسب قبل الخوض في تفاصيل هذه المعركة وأحداثها ونتائجها أن نعطي صورة مختصرة عن الأوضاع في المدينة قبيل المعركة.

فقد كانت المدينة النبوية تتبع الخلافة الأموية في الشام، وكانت أوضاع الخلافة الأموية وقتذاك تمر باضطرابات وصراعات داخلية على كرسي الخلافة الأموية بين أبناء البيت الأموي، في المقابل كان العباسيون قد بثوا دعاتهم وعيونهم وقادتهم لا سيما في شرق الخلافة الأموية وباتوا يشكلون خطرًا حقيقيًا على الخلافة الأموية، كذلك نشاط الخوارج هو الآخر كان واضحًا لا

(١) مسمى المدينة المنورة من المسميات الحديثة لها فلم تعرف به في المصادر المتقدمة على الرغم من كثرة المسميات لها؛ فمثلا ذكر ياقوت الحموي(ت٦٢٦هـ/١٢٢٩م) حوالي تسع وعشرين اسمًا لها، ويرتفع العدد عند السمهودي(ت٩١١هـ/١٥٠٥م) إلى ستة وتسعين اسمًا لم يكن فيها لقب المنورة. الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، معجم البلدان، بيروت: دار صادر، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م، ج٥، ص٨٣، السمهودي، علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، بيروت: دار الكتب العلمية الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ، ص١٣-٣٠

(٢) قديد: قال البكري: بضمّ أوّله، على لفظ التصغير: قرية جامعة، مذكورة في رسم الفرع، وفى رسم العقيق، وهى كثيرة المياه والبساتين... وسمّيت قديدًا لتقدّد السّيول بها؛ وهي لخزاعة. وقال عاتق البلادي: قديد، واد فحل من أودية الحجاز التهامية، يأخذ أعلى مساقط مياهه من حرة ذرة فيسمى أعلاه ستارة، وأسفله قديدًا، يقطعه الطريق من مكة إلى المدينة على نحو من ١٢٥ كيلا، ثم يصب في البحر عند القضيمة، فيه عيون وقرى كثيرة. البكري، عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت٤٨٧هـ/١٠٩٤م)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، بيروت: عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ، ج٣، ص١٠٥٤، البلادي، عاتق بن غيث الحربي(ت١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، مكة: دار مكة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص٢٤٩.

سيما في مناطق جنوب الجزيرة العربية في عمان واليمن وقد سيطروا على بعض المناطق هناك ولديهم مشروع توسعي للإطاحة بالخلافة الأموية نفسها.

وقد تولى أمر الخلافة الأموية مروان بن محمد(١٢٧-١٣٢هـ/٧٤٥-٧٤٩م) وكان من أبرز قادة البيت الأموي، وقد حاول ضبط الأمور وفرض سيطرة الدولة مرة أخرى على بقية المناطق التي خرجت عن الدولة. أما الأوضاع في المدينة فقد أقر عليها عبد العزيز بن عمر بن عبدالعزيز بن مروان[١] ثم عزله بعدها بسنتين تقريبًا[٢]، وعين عليها عبدالواحد بن سليمان بن عبدالملك[٣].

---

(١) عبد العزيز بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم القرشي، قال البخاري:سمع أباه، ونافعًا، وعبدالله بن موهب، سمع منه وكيع، وأبو نعيم، ويحي بن سعيد الأنصاري. قال النسائي: ليس به بأس. وقال محمد بن عبدالله بن عمار الموصلي: ثقة، ليس بين الناس فيه اختلاف. وقال أبو زُرْعَة: لا بأس به. وقال أبو حاتم: يكتب حديثه. ولاه يزيد بن الوليد على مكة والمدينة والطائف وأقره مروان بن محمد ثم عزله. ينظر؛ البخاري، البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م) التاريخ الكبير، عناية محمد عبد المعيد خان، حيدر آباد- الدكن: الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، د.ت، ، ج٦، ص٢١، ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله (ت٥٧١هـ/١١٧٥م)، تاريخ دمشق، تحقيق: محب الدين عمرو بن غرامة العمروي، د.م: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٥ هـ /١٩٩٥م، ج٣٦، ص٣٢٩، المزي، يوسف بن عبد الرحمن القضاعي(ت٧٤٢هـ/١٣٤١م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ج١٨، ص١٧٦.

(٢) يذكر ابن الأثير أنه كان على مكة والمدينة والطائف. ينظر، ابن الأثير، عز الدين علي بن أبي الكرم محمد الشيباني(ت٦٣٠هـ/١٢٣٣م)، الكامل في التاريخ، تحقيق عمر عبد السلام، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ج٧، ص١٥.

(٣) ينظر؛خليفة بن خياط الليثي العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق أكرم ضياء العمري، دمشق: دار القلم، طبعة الثانية، ١٣٩٧هـ، ص٤٠٦. أما ترجمة عبدالواحد؛ فهو عبدالواحد بن سليمان بن عبد الملك بن مروان، وأمه بنت عبد الله بن خالد بن أسيد بن أبي العيص بن أمية، تولى إمرة المدينة ومكة والطائف لمروان بن محمد، وكان جوادًا ممدحًا، حدث عن ابيه وعبد الله بن علي بن عبد الله بن العباس، روى عنه الوليد بن محمد الموقري، وقال ابن عساكر:كانت له داره بدمشق في سوق الصفارين القديم المعروفة اليوم بدار ابن عوف. وينقل عن الزبير بن بكار أن عبد الواحد قتله صالح بن علي وكان ذلك في سنة اثنتين وثلاثين ومائة(١٣٢هـ/٧٥٠م). ينظر. ابن عساكر، تاريخ، ج٣٧، ص٢٣٨، السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن

وقد كانت المدينة تقريبًا بعيدة عن الصراعات الدائرة بين التيارات المتنافسة والأقاليم المتصارعة ومحافظة على ولائها للخلافة الأموية.

-مصادر معركة قديد:

لقد تطرقت المصادر التاريخية لمعركة قديد بتفاصيل كثيرة، وقد حفظت لنا وثائق مهمة حول أحداثها، ولعل مما يزيد ذلك أهمية أنها تنقل من رواة نقلوا عن شهود عيان أو معاصرين للحدث أو مشاركين فيه، ومن أبرز الرواة الذين اعتمدوا عليهم في نقل معلومات عن المعركة هو الحزامي(ت١٥٣هـ/٧٧٠م)[١] الذي ينقل عن معاصرين للمعركة، وكذلك هارون بن موسى الفروي(ت٢٥٢هـ/٨٦٦م)[٢] الذي ينقل عن رواة ينقلون عن معاصرين لأحداث المعركة.

-أسباب معركة قديد:

كانت الأحداث متسارعة وقتذاك في الخلافة الأموية، وزاد نشاط المعارضين لها في جهات عدة، وكان من أبرز هؤلاء ما يسمون بالخوارج في المصادر التاريخية؛ فقد تم مبايعة عبدالله بن يحيى

=(ت٩٠٢هـ/١٤٩٧م)، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، بيروت: الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ج٢، ص٢١٧.

(١) أبوعثمان، الضحاك بن عثمان بن عبدالله بن خالد بن حزام القرشي المدني. وجده خالد بن حزام، أخو حكيم بن حزام، ويُقال: ابن ابنه. روى عن جماعة منهم سفيان الثوري والواقدي،. قال مصعب الزبيري: ثقة، وذكره ابن حِبَّان فِي كتاب الثقات وقال أبو زُرْعَة ليس بقوي. وقال أبو حاتم: يكتب حديثه، ولا يحتج به، وهو صدوق. روى له الجماعة، سوى البخاري. وقال محمد بن سعد: كان ثبتًا، ومات بالمدينة سنة ثلاث وخمسين ومئة(١٥٣هـ/٧٧٠م). ينظر، البخاري، التاريخ، ص٣٣٤، المزي، تهذيب، ج١٣، ص٢٧٢-٢٧٤.

(٢) هارون بن موسى بن أبي علقمة الفروي المدني، مولى آل عثمان بن عفان، ولد سنة ١٧٤هـ/٧٩٠م روى عنه الترمذي، والنَّسَائي، وأبوبكر إبراهيم بن محمد ابن إسحاق البصري وغيره، قال أبو حاتم: شيخ، وقال النسائي: لا بأس به، وقال عنه مسلمة بن قاسم: ثقة، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال الدار قطني ثقة وأبوه ثقة، وقيل توفى سنة اثنتين وقيل ثلاث وخمسين ومئتين. المزي، تهذيب، ج٣٠، ص١١٣-١١٥ ينظر؛ مغلطاي، علاء الدين مغلطاي بن قليج الحنفي(ت٧٦٢هـ/١٣٦١م)، إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، د.م: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، د.ت، ج١٢ ص١١٥.

الكندي الملقب بطالب الحق[١] في اليمن، والذي بدوره أرسل أبا حمزة المختار بن عوف الأزدي الإباضي[٢]مع سبعمائة رجل إلى مكة عام١٢٩هـ/٧٤٧م؛ فوافق دخوله لها وقت الحج فلم يحصل أي نزال أو صدام مع قوات الدولة الأموية، بل إن أميرها على مكة عبدالواحد بن سليمان بن عبدالملك اتفق مع أبي حمزة على هدنة أثناء الحج، ويظهر أن عبدالواحد رأى أن الأوضاع في مكة غير مهيأة لمجابهة هؤلاء القوم الذين باغتوا الحرم، وأن أهل مكة غير مستعدين أو متحمسين لخوض هذه المجابهة، بل إن هناك روايات تؤكد أنه كتب إلى الخليفة مروان بن محمد يؤكد خذلان أهل مكة له[٣]، لذا اتجه إلى المدينة ويظهر أنه كان يثق في أهل المدينة وأنهم حاضنة للدولة يمكن الوثوق بهم فانسحب إلى المدينة، ويبدو أن انسحابه هذا لم يرض الخلافة الأموية في الشام، وهناك روايات تؤكد عزله من قبل الخليفة الأموي مروان بن محمد، وتعيين عبدالعزيز بن عمر واليه على المدينة وأمره أن يوجه جيشًا إلى مكة[٤]، وهناك روايات أخرى تؤكد أن عبدالواحد ظل واليًا

(١) عبدالله بن يحيى الكندي الشاري من أئمة الإباضية، لقبه أصحابه بطالب الحق، خرج بحضرموت وغلبه عليها، واجتمع إليه الإباضية، ثم سار إلى صنعاء وغلب عليها أيضًا فجبى الأموال فيها وجهز جيشًا أرسله إلى مكة بعد ذلك. قال الصفدي:كان من حضرموت مجتهدًا عابدًا. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله(ت٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م، ج١٧، ص٣٦٠.

(٢) أبو حمزة المختار بن عوف بن سليمان بن مالك السليمي الأزدي، من أهل البصرة، اعتنق المذهب الإباضي، وكان خطيبًا مفوهًا، من قادة الخوارج، كان يحرض على الخلافة الأموية في موسم الحج، توفي عام ١٣٠هـ/٧٤٧م. ينظر ترجمته عند الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني(ت٨٣٢هـ/١٤٢٩م)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١،١٩٩٨م، ج٦، ص٤٥؛ الزركلي، خير الدين بن محمود(ت١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، الأعلام، بيروت: دار العلم للملايين،٢٠٠٢م، ج٧، ص١٩٢.

(٣) ينظر؛ خليفة، تاريخ، ص٣٩١.

(٤) خليفة تاريخ، ص٣٩١، البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر(ت٢٧٩هـ/٨٩٢م)، جمل من أنساب الأشراف،

للمدينة وهو الذي أرسل جيشًا إلى مكة لمجابهة الخوارج بقيادة عبدالعزيز بن عبدالله بن عمرو بن عثمان بن عفان.[1]

وتذكر بعض الروايات الإباضية أن عبدالواحد ضغط على أهل المدينة بالمشاركة في الحرب وهدد بإسقاط اسم من لم يشارك من الديوان(٢)، وقريب من هذا المعنى ذكر ابن خلدون(ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م) أن عبدالواحد ضرب على أهلها-أي المدينة-البعث وزادهم في العطاء عشرة(٣)، وذكر اليعقوبي(ت٢٩٢هـ/٩٠٥م) أن عبدالواحد دعا الناس إلى الديوان(٤). ولعله يفهم من ذلك أنه لم يجبر أهل المدينة على البعث وإنما حفزهم على ذلك بزيادة العطاء. وأن أهل المدينة كانت لديهم الرغبة في قتال الخوارج والدليل مشاركة أهل المدينة الكبيرة في هذه المعركة.

تحقيق، سهيل زكار ورياض الزركلي، بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ /١٩٩٦م، ج٩، ص٢٩٤.

(١) ينظر؛ الزبيري، المصعب بن عبدالله بن المصعب، نسب قريش، إ.ليفي بروفنسال، القاهرة: دار المعارف، ط٥، ٢٠١٩م، ص١١٤، اليعقوبي، أحمد بن إسحاق البغدادي(ت٢٩٢هـ/٩٠٥م)، تاريخ اليعقوبي، علق عليه خليل منصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٢٣٦.

(٢) ابن سلام الإباضي(ت بعد سنة ٢٧٣هـ/٨٨٧م)، بدء الإسلام وشرائع الدين، تحقيق قيرنر شقارتس، سالم يعقوب، قيسبادن: فرانز شتايز، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص١١٣.

(٣) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الإشبيلي(ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق رضوان السيد، تونس: د.ن، ٢٠٠٦م، ج٥، ص٤١٦.

(٤) اليعقوبي، تاريخ، ص٢٣٦.

-أحداث المعركة:

سار جيش المدينة متوجهًا إلى مكة وكذلك خرج أبو حمزة من مكة إلى المدينة حينما سمع بخروج جيش المدينة[١]، واستخلف على مكة أبرهة بن الصباح الحميري[٢] وجعل على مقدمة الجيش بلج بن عقبة[٣]، وكان ذلك في بداية عام ١٣٠هـ/٧٤٧م ويظهر أن أبا حمزة كان يريد عقر الخلافة الأموية، ولا يريد قتال أهل المدينة بدليل ما تذكره المصادر أن قائده بلجًا طلب من أهل المدينة حينما التقوا في قديد أن يخلوا طريقه إلى الشام لقتال الأمويين وأنه لا يريد الصدام معهم[٤]، لكن أهل المدينة أبوا ذلك، وهناك روايات تفصل في الحوارات التي دارت بين أهل المدينة وأبي حمزة وجماعته فمثلا يذكر البلاذري(ت٢٧٩هـ/٨٩٢م) أنه أرسلَ المختار إليهم بلج بن عقبة ليدعوهم، فأتاهم في ثلاثين راكبًا، فذكرهم الله، وسألهم أن يكفوا أيديهم عنهم حتى يسيروا إلى مروان وقال: خلّو سربنا لنلقى من ظلمكم وجار في الحكم عليكم ولا تجعلوا حدّنا بكم، فإنا لا نريد قتالكم، فشتمهم أهل المدينة وقالوا: نخليكم وندعكم تفسدونَ في الأرض، فقالت الخوارج:

---

(١) حاول أبو حمزة وهو في مكة ضم المناطق القريبة منها؛ فوجه رجلًا إلى الطائف، فخرج أهل الطائف عن القرية والحصن، فقال عامل الطائف: يا أهل الطائف أين رجالكم؟ فقال له أبو ولهية مولى بني علاج: أصلحكَ الله رجالنا غَيب ونحن مغيبات فاحفظنا فيهم، فأمنهم وقال: هم آمنون. فرجعوا إلى الطائف. ونادى منادي أبي حمزة =أربعة أيام، في كل يوم: الناس آمنون إلا من حاربنا. ولم يزل مقيمًا حتى خرج إلى قديد. البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٠.

(٢) جاء اسمه أبرهة بن علي اليمني في بعض الكتب الإباضية. ينظر؛ الباروني، عبدالله بن يحيى النفوسي(ت١٣٣٢هـ/١٩١٤م)، سلم العامة والمبتدئين، مصر: مطبعة النجاح، د.ت، ص٢٦.

(٣) بلج بن عقبة الهصيم الأسدي، من فراهيد بن مالك، عاش بالبصرة، أرسله أبوعبيدة مسلم بن أبي كريمة إلى عبدالله بن يحيى طالب الحق ليشارك معه في ثورته على الأمويين في اليمن، قتل سنة ١٣٠هـ/٧٤٨م عند وادي القرى. ينظر ترجمته، محمد بن موسى ورفاقه، معجم أعلام الإباضية من القرن الأول حتى العصر الحاضر، قسم المغرب الإسلامي، بيروت: دار الغرب، ط٢، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ج٢، ص٩٩.

(٤) ينظر،خليفة، تاريخ، ص٣٩٢.

يا أعداء الله، ونحنُ نفسد في الأرض؟ وإنما خرجنا لنكفّ الفساد، ونقاتلَ من استأثرَ بالفيء عليكم فانظروا لأنفسكم واخلعوا من لم يجعل الله له طاعة، فإنه لا طاعة لِمن عصى الله، وادخلوا في السلم وعاونوا أهل الحق. ويقول في رواية أخرى أن عبدالعزيز بن عمر سأله: ما تقول في عثمان؟ قال: قد برئ المسلمون منه قبلي وأنا متبع آثارهم ومقتدٍ بهم وبِهديهم، فقال عبدالعزيز: فارجع إلى أصحابك فليس بيننا إلا السيف فرجع إلى أبي حمزة فأخبره فقال: كفّوا عنهم حتى يبدءوكم بالقتال.(١)

ويتضح من هذه الروايات أن أبا حمزة لم يكن يرغب في قتال أهل المدينة ويؤكد على ذلك أنه بعد تلك المحاولات أمر أن لا يبدؤا أهل المدينة القتال، حتى رمى رجلٌ بسهم من معسكر أهل المدينة معسكر أبي حمزة فأصابَ رجلا منهم، فعندها قال أبو حمزة: شأنكم فقد حلّ قتالهم(٢). فوقع القتال بين الطرفين وكانت المعركة لصالح أصحاب أبي حمزة، ويرى بعض المؤرخين أن من أسباب هزيمة أهل المدينة الثقة المفرطة في الانتصار حتى أن أحدهم قال:"من يشتري مني سَبْيَ أهل الطائف؟"(٣) كناية عن الانتصار المحقق ضد أبي حمزة وجماعته والتوجه إلى الطائف بعدها.! ويصف هؤلاء المؤرخون حالة جيش المدينة بالقول:"قوم مغترّون ليسوا بأصحاب حرب"(٤)، ويصف هشام بن يحيى بن عبيد بن كيسان مولى خزاعة حال معسكر المدينة بشي من الدقة

(١) البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٦.

(٢) البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٦.

(٣) وذلك لأنهم كرهوا موقف أهل الطائف تجاه الخوارج، وفي ذلك تذكر الرواية أن رجلًا من قريش قال: لو شاء أهلُ الطائف لكفونا أمر هذه المارقة، أما والله لئن ظفرنا لَنَسْبِيَنَّ أهل الطائف..ينظر، البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٤.

(٤) ينظر؛ الطبري، تاريخ، ج٧، ص٣٩٣، مسكويه، أحمد بن محمد بن يعقوب(ت٤٢١هـ/١٠٣٠م)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تحقيق أبو القاسم إمامي، طهران: سروش، ٢٠٠٠ م، ج٣، ص٢٩٦. وعند ابن الأثير وابن خلدون: وكانوا مترفين ليسوا بأصحاب حرب.. ابن الأثير، الكامل، ج٤، ص٣٨٣؛ ابن خلدون، العبر، ج٥، ص٤١٦.

بقوله:"فباتوا على غير تعبئة ولا استعداد فصبحهم الحرورية يوم الخميس صلاة الصبح لسبع ليال مضين من صفر سنة ثلاثين ومائة فشنوا عليهم الغارة وأكثرهم نيام فثار أهل المدينة منهم المقاتل ومنهم الهارب".(١)

ويذكر بعض المؤرخين سببًا آخر لهزيمة أهل المدينة وهو أن قبيلة خزاعة داهنت الخوارج ودلت على عورات أهل المدينة وإن جاء ذلك على صيغة التمريض.(٢) وينكر حزام بن هشام(ت١٩٠هـ/٨٠٦م)(٣) أحد أبناء قبيلة خزاعة ومن أهل قديد هذا الاتهام بقوله:"والله لقد آويت رجالًا من قريش منهم حتى آمن الناس".(٤)

(١) ينظر؛ أبو يعرب، محمد بن أحمد بن تميم التميمي المغربي الإفريقي، المحن، (ت٣٣٣هـ/٩٤٤م)، تحقيق عمر سليمان العقيلي، الرياض: دار العلوم، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص٢٦٢.

(٢) نقل الطبري رواية عن هارون بن موسى الفروي يقول فيها: وقد زعم بعض الناس أن خزاعة دلت أبا حمزة على عورتهم، وأدخلوهم عليهم فقتلوهم... الطبري، محمد بن جرير الآملي(ت٣١٠هـ/٩٢٢م)، تاريخ الرسل والملوك، بيروت: د.ن، الطبعة الثانية، ١٣٨٧هـ، ج٧، ص٣٩٣-٣٩٩.

(٣) حزام بن هشام بن حُبَيش بن خالد بن الأشعر الخزاعي القُديدي(ت١٩٠هـ/٨٠٦م) وفد مع أبيه على عمر بن عبد العزيز.وروى عنه وعن أبيه، وأخيه عبد الله بن هشام.وعنه: وكيع، والواقدي، ويحيى بن يحيى التميمي، والقعنبي، وداود بن عمرو الضبي، وآخرون، وبقي إلى قريب الثمانين ومائة.قال أحمد: ليس به بأس.وقال ابن سعد: ثقة. وقال السمعاني القديدي هذه نسبة قديد، وذكر ياقوت أنه ينسب إلى قديد حزام بن هشام بن حبيش بن خالد بن الأشعر الخزاعي القديدي من أهل الرّقم بادية بالحجاز. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد(ت٧٤٨هـ /١٣٤٧م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت:دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى،٢٠٠٣م،ج٤، ص٨٣١؛ السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي(ت ٥٦٢هـ/)، الأنساب، تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية، الطبعة الأولى، ١٣٨٢هـ/١٩٦٢م، ج١٠ ص٣٥٣؛ الحموي، ياقوت بن عبدالله(ت٦٢٦هـ/١٢٢٩م)، معجم البلدان، بيروت: دار الفكر، د.ت،ج٤ ص٣١٣.

(٤) ينظر؛ الطبري، تاريخ، ج٧، ص٣٩٥.

ولعل من المهم هنا أن نقف عند بعض التفصيلات المهمة حول هذه المعركة، فمثلا أعداد الجيش، تذكر بعض المصادر أنه كان حوالي ثمانية آلاف أعداد جيش أهل المدينة، أما جيش أبي حمزة فتتفاوت الروايات في عدده فذكر الواقدي(ت٢٠٧هـ/٨٢٣م) رواية ينقلها عن حزام بن هشام الخزاعي أن عدد الحرورية أربعمائة، أما خليفة بن خياط(ت٢٤٠هـ/٨٥٤م) فذكر رواية عن إسحاق بن إبراهيم الأزدي أن عددهم ثلاثون ألف فارس، وهو تفاوت كبير كما يلاحظ، وعند النظر في الروايات عند الإباضية نجد تفاصيل مهمة لعلها تفيدنا في قراءة هذه الأرقام، فقد ذكر الدرجيني (ت٦٧٠هـ/١٢٧١م) أنه اجتمع لأبي حمزة من نواحي مكة رجال من خزاعة مسلحون في نحو أربعمائة رجل[١]، ويؤكد هذا العدد الشماخي(ت٩٢٨هـ/١٥٢٢م) وبالصياغة نفسها لكن مع حذف خزاعة[٢]، ويمكن القول إن الرواية الأولى لعل المقصود بها أعداد من انضم إلى الخوارج حينما غادروا مكة باتجاه المدينة ولعل أغلبهم من قبيلة خزاعة وهي مقدمة الجيش بقيادة بلج بن عقبة، ثم تبعهم أبوحمزة ببقية الجيش[٣]، ولعل هذه مقصد الرواية الثانية، ولكن يظل عدد ثلاثون ألف كبيرًا، ويظهر أن العدد المعقول ثلاثة آلاف وليس ثلاثين ألفًا فربما وقع تصحيف أو وهم من الناقل أو الناسخ، وبذلك يكون العدد معقول بالنسبة لسياق الأحداث.

أما عدد الخسائر في جيش أهل المدينة فهناك تفاوت أيضًا؛ فتذكر بعض الروايات أنه قُتِل عبدالعزيز قائد الجيش في جمع كثير منهم من أهل المدينة سبعمائة أكثرهم من قريش ولم ينج إلا

(١) الدرجيني، أبو العباس أحمد بن سعيد الدرجيني(ت٦٧٠هـ/١٢٧١م) طبقات المشائخ بالمغرب، تحقيق إبراهيم طلاي، الجزائر: مطبعة البعث، قسنطينة، د.ت، ج٢، ص٢٦٥.

(٢) الشماخي، أحمد بن سعيد بن عبدالواحد(٩٢٨هـ/١٥٢٢م)، السير، تحقيق أحمد بن سعود الشيباني، عمان: وزارة التراث القومي والثقافة، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ج١، ص٩٣.

(٣) ذكر ابن سلام الإباضي(ت بعد سنة ٢٧٣هـ/٨٨٧م) أن أبا حمزة استعمل على مقدمته بلجًا وحينما بلغه وهو بمكة مسير جيش المدينة إليه خرج إليهم والتقوا في قديد. ينظر ابن سلام، بدء الإسلام، ص١١٣.

الشريد[١]، وفي بعض الروايات يصل العدد إلى ثمانمائة وسبع وسبعين من أهل المدينة[٢]، وفي روايات أخرى يزيد العدد إلى ألفين ومائتين وثلاثين، ويقفز العدد عند البلاذري إلى أربعة آلاف[٣]، ويمكن أن نخرج بمثل هذه الروايات أن أعداد القتلى كان كبيرًا في صفوف أهل المدينة وأن أكثر من تضرر منهم هم قريش، وتعلل بعض الروايات ذلك بأنهم كانوا أكثر الناس وبهم الشوكة.[٤]

ويظهر أن من أهم أسباب هزيمة جيش أهل المدينة هو عدم تهيئته للقتال لا من ناحية تدريبه وتنظيمه ولا من ناحية تجهيزه نفسيًا للقتال والمعركة، كذلك وهذا الأهم وهو عدم انسجامه؛ فتركيبة الجيش لم تكن على وئام واضح ويطغى عليها العصبية القبلية، وهذا ظاهر في العديد من الروايات منها: ما نُقل عن هارون بن موسى الفروي والذي يقول فيها أخبرني بعض أصحابنا أن رجلًا من قريش نظر إلى رجل من أهل اليمن وهو يقول: الحمد لله الذي أقر عيني بمقتل قريش، فقال لابنه: يا بني إبدأ به– وقد كان من أهل المدينة– قال: فدنا منه ابنه فضرب عنقه[٥]. بل أن

(١) المسعودي، علي بن الحسين بن علي(ت٣٤٦هـ/٩٥٧م)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، اعتنى به كمال حسن مرعي، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ /٢٠٠٥م، ص٢٨٢، ويتفق ابن خلدون مع المسعودي في عدد قتلى قريش. ابن خلدون، العبر، ج٥، ص٤١٦، ويذكر خليفة أن عدد قتلى قريش يصل إلى ثلاثمائة. خليفة، تاريخ، ج١، ص٣٩٢–٣٩٥.

(٢) وحينما تفصل الرواية أعداد القتلى من صليبة قريش وأحلافها ومواليها ومن صليبة الأنصار وحلفائها ومواليهم ومن صليبة العرب ومواليها فإن العدد يصل إلى تسعمائة واثنين وعشرين وإذا كانت الرواية المفصلة مضاف عددها إلى العدد الأول فإن العدد يصبح ألف وسبعمائة وتسع وتسعين. أبو يعرب، المحن، ص٢٦٢.

(٣) البلاذري، أنساب، ج٩ ص٢٩٥–٢٩٧.

(٤) مسكوية، تجارب، ص٢٩٦–٢٩٨.

(٥) وفي رواية عن الحزامي عن محمد بن ضحاك عن أبيه قال: لما كان يوم قديد كان حمزة بن مصعب وابنه عمارة بن حمزة يزحمونه على حوض قديد فسمعوا رجلا من الأنصار من بني زريق من بني عمرو بن خلدة وهو يقول الحمد لله الذي أراني ذل قريش فقال له حمزة يا بني ألا تسمع ما يقول هذا فقال له عمارة والله يا أبتاه لأبرأنه فأقبل نحوه فلم يشعر الأنصاري حتى ضربه بالسيف ضربة طرح رأسه في الحوض ثم شد على الحرورية فقاتلهم.. أبو

التعصب بلغ ذروته في القبيلة الواحدة[١]؛ فذكر البلاذري أنه لما كان أهل المدينة بذي الحليفة عرضهم عبدالعزيز فمر به أمية بن عنبسة بن سعيد بن العاص[٢] فرحب به وضحك في وجهه، ومر به حمزة بن مصعب بن الزبير(ت١٣٠هـ/٧٤٧م) فلم يكلمه ولم يلتفت إليه، فقال له: عمران بن عبدالله بن مطيع: سبحان الله، مر بك شيخ من شيوخ قريش فلم تلتفت إليه، ومَرّ بك غلام من بني أمية فضحكت إليه وألطفته، أما والله لئن التقى الجمعان لتعلمن أيهما أصبر.[٣]

بعد انتصار أبي حمزة وجماعته توجه إلى المدينة ودخلها، واُختلف في يوم دخوله وإن اتفقوا أنه كان في شهر صفر من عام ١٣٠هـ/٧٤٧م، ويظهر أنه حرص على عدم إراقة الدماء وحفظ دماء أهل المدينة حتى أنه لم يتتبع من فر من أرض المعركة، وأظهر لطف المعاملة مع أهل المدينة يؤكد على ذلك ما نقله هارون بن موسى الفروي عن جده –وهو شاهد عيان–بقوله:" كان قد أحسن السيرة في أهل المدينة"(٤)، وكذلك ما ذكرته بعض المصادر أن أبا حمزة خطب في أهل المدينة في مسجد رسول الله ﷺ وأن اختلفت في تفاصيلها(٥) إلا أنها تتفق على حسن

=يعرب، المحن ص٢٦٥.

(١) أن مظاهر التعصب القبلي كانت واضحة بشكل عام في أواخر الدولة الأموية وهذا أدى بدوره إلى انعكاساته الخطيرة عليها بعد ذلك.

(٢) أمية بن عنبسة بن سعيد بن العاص بن سعيد ابن العاص الأموي القرشي، عمه عمرو بن سعيد الأشدق من أهل المدينة وتغلب على دمشق أيام عبد الملك بن مروان(٦٥-٨٦هـ/٦٨٤-٧٠٥م) ووالده مشهور وترجم له. ينظر؛ ابن عساكر، تاريخ، ج٤٧، ص٣.

(٣) ويذكر البلاذري أنه عند لقاء عدوهم صبر حمزة حتى قتل، أما أمية فقد ركب فرسه ومضى. ينظر، البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٦، وهناك روايات تذكر أن بني عنبسة ثبتوا شيئًا ثم انهزموا. أبو يعرب، المحن، ص٢٦٢.

(٤) الطبري، تاريخ ج٧ ص٣٩٢-٣٩٩.

(٥) ويظهر أنها أكثر من خطبة. ينظر، الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين(ت356هـ/967م)، الأغاني، شرحه وكتب هوامشه عبد أ.علي مهنا، سمير جابر،(بيروت: دار الكتب العلمية، 1422هـ/2002م)، ج٢٣، ص٢٤٣ وما بعدها.

خطابه[١]، ويظهر أن خطبته كانت لها تأثير كبير على أهل المدينة حتي قيل إن مالك بن أنس(ت١٧٩هـ/٧٩٥م)تعجب منها وقال:"خطبنا أبو حمزة خطبة شك فيها المستبصر وردّت المرتاب[٢]".

وربما كاد أبو حمزة أن ينجح في استمالة أهل المدينة لصفه لولا أنه أدخل في خطبته ما يعتقد به الخوارج من أمور عقدية تختلف مع ما يؤمن به أهل المدينة إذ تذكر بعض المصادر أن أهل المدينة تغيروا على أبي حمزة حينما قال في خطبته:"يا أهل المدينة، من زنا فهو كافر ومن سرق فهو كافر"[٣]. وذكر اليعقوبي أن أهل المدينة كانوا يصلون خلفه، ويعيدون الصلاة![٤]. ورغم ما حاول أبو حمزة إظهاره من حسن السيرة والمعاملة لأهل المدينة إلا أنهم لم يقبلوه بل كانوا وبالًا عليه وعلى أصحابه لا سيما مع خروج جيش الخلافة الأموي إليهم بقيادة عبدالملك بن محمد بن عطية

(١) كذلك تتفق على توبيخه لأهل المدينة لدعمهم بني أمية ومناصرتهم من ذلك ما جاء في خطبته هذه:"فدعوناهم إلى طاعة الرحمن وحكم القرآن، ودعونا إلى طاعة الشيطان وحكم آل مروان". وكذلك قوله:يا أهل المدينة، سألناكم عن ولاتكم هؤلاء، فأسأتم لعمر الله فيهم القول، وسألناكم: هل يقتلون بالظن؟ فقلتم لنا:نعم، وسألناكم:هل يستحلون المال الحرام والفرج الحرام؟ فقلتم لنا:نعم، فقلنا لكم:تعالوا نحن وأنتم نناشدهم الله ألا تنحوا عنا وعنكم، فقلتم:لا يفعلون، فقلنا لكم:تعالوا نحن وأنتم نقاتلهم، فإن نظهر نحن وأنتم نأت بمن يقيم فينا كتاب الله وسنة نبيه محمد ﷺ، فقلتم: لا نقوى، فقلنا لكم: فخلوا بيننا وبينهم، فإن نظفر نعدل في أحكامكم ونحملكم على سنة نبيكم ﷺ ونقسم فيئكم بينكم، فأبيتم، وقاتلتمونا دونهم، فقاتلناكم فأبعدكم الله وأسحقكم. الطبري، تاريخ، ج٧، ص٣٩٤.

(٢) ابن عبدربه، أحمد بن محمد الأندلسي(ت٣٢٨هـ/٩٤٠م)، العقد الفريد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ، ج٤، ص٢٢٨، وينسب مثل هذا القول كذلك للنزنجي مسلم بن خالد (ت١٨٠هـ/٧٩٦م) فقيه مكة:"خطبنا أبو حمزة بمكة خطبة شكك المستبصر وزاد المرتاب". خليفة، تاريخ، ٣٨٦.

(٣) ذكر مسكويه أن أبا حمزة استمال الناس حتّى سمعوه يقول في خطبته: يا أهل المدينة من زنا فهو كافر.. مسكويه، تجارب، ص٢٩٦-٢٩٨.

(٤) اليعقوبي، تاريخ، ص٢٣٦.

السعدي الهوازني(ت١٣٠هـ/٧٤٨م) إذ أرسله مروان بن محمد على رأس جيشًا كبيرًا قوامه ثلاثون ألف وهو عدد كبير في ظل ظروف صعبة كانت تحيط بالخلافة الأموية من جهات عدة.

نتائج المعركة:

نستطيع القول إن هذه المعركة انتصر فيها أبو حمزة وأصحابه لكنها لم تحسم نتائجها عند ذلك، خاصة مع خروج الجيش الأموي باتجاه المدينة، ومازال موقف أهل المدينة رافض لوجود هؤلاء بين ظهرانيهم وداعم للخلافة الأموية، ويؤكد ذلك موقف علي بن الحصين(ت١٣٠هـ/٧٤٨م)[١] حينما اقترح على أبي حمزة قتل رجال المدينة لكن أبا حمزة رفض ذلك[٢]، ولعله كان يأمل مع ما يظهره من حسن معاملة أن يكسب تعاطف أهل المدينة لكنه فشل في ذلك[٣]، ويظهر ذلك من خطبة أبي حمزة وهو يودع أهل المدينة لحرب جيش الخلافة الأموية حيث قال:"يا أهل المدينة، إنا خارجون إلى مروان، فإن نظفر نعدل في أحكامكم،

(١) في بعض المصادر جاء اسم والده الحسين بدلًا من الحصين وجده مالك بن الخشخاش العنبري البصري، من فقهاء الإباضية. قال الذهبي:كان يرى رأي الخوارج، وقال أبو حاتم: يكتب حديثه، وقال ابن حبان:لا يحتج به. من أهل البصرة، وسكن مكة. ناصر طالب الحق بعد ما بويع له بالخلافة في اليمن. فكتب مروان إلى عامله بمكة، يأمر بالقبض عليه؛ فاعتقل وأوثق بالحديد وأشخص إلى المدينة، وهو شيخ كبير. وأدركه في الطريق بعض أنصار طالب الحق، فأنقذوه وعادوا به إلى مكة، مستترين. وقتل في مكة مع أصحاب أبي حمزة. ينظر؛ ابن عساكر، تاريخ، ج٤١، ص٤٤٣؛ الذهبي، تاريخ، ج٣، ص٤٦٥؛ الزركلي، أعلام، ج٤، ص٢٨٢.

(٢) تذكر الروايات أن علي بن الحصين قال لأبي حمزة يوم قديد: اتبع هؤلاء القوم وأجهز على جريحهم فإن لكل زمان حكمًا والإثخان في هؤلاء أمثل، قال ما أرى ذلك، وما أرى أن أخالف سيرة من مضى قبلي. وفي رواية أو دعني اتبعهم فاقتل المدبر وأذَفِّف على الجريح، فإن هؤلاء أشر علينا من أهل الشام فلو جاؤوك غدًا لرأيت من هؤلاء ما تكره، فقال لا أفعل ولا أخالف سيرة أسلافنا. خليفة، تاريخ، ج١، ص٣٩٢، الأصفهاني، الأغاني، ج٢٣، ص٢٤٤.

(٣) والحق أن الروايات–التي تمكنت من الرجوع إليها– لا تذكر أن أبا حمزة حاول إجبار أو إكراه أهل المدينة لمبايعته أو ارتكب أي مجزرة داخل المدينة.

ونحملكم على سنة نبيكم، ونقسم فيئكم بينكم، وإن يكن ما **تتمنون**، فسيعلم الذين ظلموا أي منقلب ينقلبون".[١]

خرج أبو حمزة وأصحابه إلى لقاء جيش الأمويين بعد أن ترك بعض أصحابه في المدينة، وحينما اصطدم مع الجيش الأموي في وادي القرى انتصر الأمويون انتصارًا كبيرًا وحينما سمع أهل المدينة بذلك، وثبوا على أصحاب أبي حمزة الذين تركهم في المدينة وقتلوهم، ومن حاول الرجوع من جيش أبي حمزة إلى المدينة أيضًا قاتلوه[٢]، وتذكر الروايات التاريخية التي تؤكد نجاة أبي حمزة[٣] أنه فر إلى مكة وليس إلى المدينة وهذا دليل على معرفته المسبقة بموقف أهل المدينة تجاههم، وبذلك ساهم أهل المدينة بشكل واضح في ضرب جيش الخوارج ومنعه من إعادة تمركزه وتموضعه وترتيب صفوفه بل كانوا وبالًا على أبي حمزة وجيشه. ولعل من أبرز نتائج هذه الأحداث أنه تلقى الخوارج ضربة قاسية أضعفتهم وقضت على خطرهم حتى قال ابن خلدون(ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م): وركد ريح الخوارج من يومئذ إلى أن ظهرت الدولة العباسية.[٤]

(١) ينظر، الطبري، تاريخ، ج٧ ص٣٩٩، ابن الأثير، الكامل، ج٤ ص٣٨٥، القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد(ت٨٢١هـ/١٤١٨م)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ج٢١ ص٥٣٤.

(٢) يذكر خليفة بن خياط تفاصيل مهمة في هذا الشأن:"فقتل بلج وعامة أصحابه ولم يزل يقتلهم حتى دخلوا المدينة ولحق نحو من ألف رجل منهم عليهم رجل منهم يقال الصباح من همدان فتحصن في جبل من جبال المدينة فقاتلهم فيه ثلاثة أيام ثم انحاز ليلا في نحو من ثلاث مائة فرقى في الجبال حتى لحق بمكة". خليفة، تاريخ، ص٣٩٣

(٣) المسعودي، أبو الحسن على بن الحسين بن على المسعودي(ت ٣٤٦هـ)، التنبيه والإشراف، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي، القاهرة: دار الصاوي، د.ت. ص٢٨٢، وهناك روايات أخرى تؤكد أنه قتل في المعركة مع الأمويين. ينظر ابن خلدون، العبر، ج٥، ص٤١٦.

(٤) ابن خلدون، العبر، ج٥، ص٤١٧

وعليه يمكن القول إن وقوف أهل المدينة سدًا منيعًا في وجه الخوارج أطال أمد الخلافة الأموية التي تكالب عليها الخصوم والمنافسين من جهات عدة، وكان بالإمكان استثمار هذا النصر بشكل أفضل فلربما تغيرت ملامح كثيرة على خريطة الأحداث بعد ذلك.(١)

كذلك من أبرز مآلات هذه المعركة التغير الاجتماعي في تركيبة المجتمع المدني، فقد كان لقبيلة قريش شوكتها وحضورها في المدينة، وقد استحر القتل فيهم في معركة قديد، ويظهر أن الخوارج كانوا يستهدفون قريشًا، وفي ذلك ذكرت بعض المصادر.وعرض أبو حمزة من أُسر في المعركة فمن كان قريشًا قتله، ومن كان أنصاريًّا خلّوا سبيله(٢). وكذلك استهدف من قريش بني أمية تحديدًا وفي ذلك تذكر رواية أنه لما نادى منادي الحرورية بعد معركة قديد:"من كان هاهنا آمن إلا من كان من بني أمية" فلجأ عبدالجبار بن عبدالعزيز بن عبدالله بن عمرو بن عثمان إلى جماعة من الأنصار وبوجهه جرح شديد فقال له رجل من الجماعة هذا عبدالجبار بن عبدالعزيز فشأنك به فأخرجوه من الجماعة فقتلوه؛ فأقبل على الرجل قومه فلاموه بما فعل.(٣)

ولا يعني ذلك أنه سلم من القتل من لم يكن قرشيًا بل أفنت المعركة أبرز رجالات المدينة وفرسانها حتى قيل ما سمع الناس بواكي أوجع للقلوب من بواكي قديد ما بقي بالمدينة أهل بيت إلا وفيهم بكي، وفي ذلك قالت نائحتهم:

ما للزمان وماليَهْ ... أفنى(٤) قديد رجالَيهْ

(١) واصل قائد الأمويين ابن عطية زحفه على الخوارج بعد ذلك فالتقى بهم عند مكة وحقق انتصارًا ساحقًا عليهم وواصل المسير إلى عقر دارهم في صنعاء وتمكن من الانتصار عليهم أيضا. ويظهر أن خط سيره كان مخطط له منذ خروجه من الشام. ولكن الخليفة مروان بن محمد استعجل في قراره بعد ذلك بأن استدعى قائده ابن عطية للعودة إلى مكة وأمره على الحج؛ فخرج مسرعا بأعداد قليلة من رجاله واعترض لهم قوم موتورون وقتلوه. وقد ندم مروان على هذا القرار وصرح به. ينظر تفاصيل ذلك، خليفة، تاريخ، ص٣٩٥، البلاذري، أنساب، ج٩، ص٣٠٦-٣٠٧.

(٢) البلاذري، أنساب،ج٩، ص٢٩٧

(٣) أبو يعرب، المحن، ص٢٦٤.

(٤) عند المسعودي أفنت. المسعودي، التنبيه، ص٢٨٢.

فلأبكينّ سريرةً ... ولأبكينّ علانية[1]

ويؤكد على أثر هذه الأحداث على التركيبة السكانية للمدينة ما تذكره بعض المصادر أنه حينما دعا عبدالرحمان بن أسيد بن عبدالرحمان بن يزيد بن الخطاب الناس إلى قتال الخوارج بعد هزيمتهم من قبل الأمويين،"لم يجد كبير أمر؛ لأن القتل قد كان شاع في الناس، وخرج وجوه أهل البلد عنه؛ فاجتمع إلى عمر البربر والزنج وأهل السوق والعبيد فقاتل بهم الشراة.." وقد وصف عبدالرحمان بن أسيد حينما قابل قائد الأمويين ابن عطية أنه لقي هؤلاء الخوارج بأهل المدينة بقضهم وقضيضهم.![2]

(١) خليفة، تاريخ، ص٣٥٩، البلاذري، أنساب، ج٩، ص٢٩٧

(٢) ينقل هذه المعلومات الأصفهاني عن المدائني(ت٢٢٤هـ/٨٣٩م). ينظر، الأصفهاني، الأغاني، ج٢٣، ص٢٦٠.

الخاتمة:

-حاولت الدراسة تبيان أسباب معركة قديد وأحداثها من مصادر مختلفة سواء رواة من أهل المدينة أو مؤلفين من الإباضية أو مؤرخين مستقلين ينقلون الأخبار كما وصلتهم.

-ركزت الدراسة على موقف أهل المدينة تجاه الخوارج والذي بدوره يعكس موقفهم من الخلافة الأموية ولقد اتضح أنهم كانوا أوفياء للخلافة الأموية ورافضين للوجود الخارجي فيها في مرحلة صعبة كان يمر بها الأمويون.

-أظهرت الدراسة دور أهل المدينة في مساعدة الجيش الأموي في هزيمة جيش الخوارج وضربهم ضربة موجعة دفعت خطرهم عن الخلافة الأموية.

-بينت الدراسة مدى تغلل التعصب القبلي في المجتمع المدني وقتذاك وهو يعطي صورة عامة للأوضاع الاجتماعية في الخلافة الأموية وقتذاك والتي شهدت صراعات قبلية كان لها أثراً كبيرًا في سقوطها بعد ذلك.

- أوضحت الدراسة أن المجتمع المدني وقتذاك كان بعيدًا عن التجاذبات السياسية والصراعات العسكرية وموقفه واضح مع الخلافة الأموية.

-أكدت الدراسة على تأثير معركة قديد في الجوانب الاجتماعية في المدينة، فأعداد القتلى كان كبيرًا حتى لم يبق بيت بالمدينة إلا وفقد من رجاله، وهذا بدوره أثر في التركيبة السكانية للمدينة وفي الديمغرافية السكانية للمدينة بشكل عام.

المراجع

المراجع العربية:

أولا: المصادر:

ابن الأثير، عز الدين علي بن أبي الكرم محمد الشيباني(ت٦٣٠هـ/١٢٣٣م)، الكامل في التاريخ، تحقيق عمر عبد السلام، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين(ت٣٥٦هـ/٩٦٧م)، الأغاني، شرحه وكتب هوامشه عبد أ.علي مهنا، سمير جابر،بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م.

الباروني، عبدالله بن يحيى النفوسي(ت١٣٣٢هـ/١٩١٤م) سلم العامة والمبتدئين، مصر: مطبعة النجاح، د.ت.

البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ/٨٦٩م) التاريخ الكبير، عناية محمد عبد المعيد خان، حيدر آباد- الدكن: الطبعة: دائرة المعارف العثمانية، د.ت.

البكري، عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت ٤٨٧هـ/١٠٩٤م)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، بيروت: عالم الكتب، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ.

البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر(ت٢٧٩هـ/٨٩٢م)، جمل من أنساب الأشراف، تحقيق، سهيل زكار ورياض الزركلي، بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ /١٩٩٦م.

الحموي، ياقوت بن عبدالله(ت٦٢٦هـ/١٢٢٩م)، معجم البلدان، بيروت: دار الفكر، د.ت.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي الإشبيلي(ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق رضوان السيد، تونس: د.ن، ٢٠٠٦م.

الدرجيني، أبو العباس أحمد بن سعيد الدرجيني(ت٦٧٠هـ/١٢٧١م) طبقات المشائخ بالمغرب، تحقيق إبراهيم طلاي، الجزائر: مطبعة البعث، قسنطينة، د.ت.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد(ت٧٤٨هـ /١٣٤٧م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام(ت٧٤٨هـ/١٣٤٧م)، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت:دار الغرب الإسلامي، طبعة أولى،٢٠٠٣م.

الزبيري، المصعب بن عبدالله بن المصعب، نسب قريش، إ.ليفي بروفنسال، القاهرة: دار المعارف، ط٥، ٢٠١٩م.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، معجم البلدان، بيروت: دار صادر، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م.

خليفة بن خياط الليثي العصفري(ت٢٤٠هـ/٨٥٤م)، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق أكرم ضياء العمري، دمشق: دار القلم، طبعة الثانية، ١٣٩٧هـ.

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (ت٩٠٢هـ/١٤٩٧م)، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، بيروت: الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

ابن سلام الإباضي(ت بعد سنة ٢٧٣هـ/٨٨٧م) ، بدء الإسلام وشرائع الدين، تحقيق قيرنر شقارتس، سالم يعقوب، قيشبادون: فرانز شتايز، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي، (ت ٥٦٢هـ/)، الأنساب، تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية، الطبعة الأولى، ١٣٨٢هـ/١٩٦٢م.

السمهودي، علي بن عبد الله بن أحمد الحسني الشافعي، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، بيروت: دار الكتب العلمية الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ.

الشماخي، أحمد بن سعيد بن عدالواحد(ت٩٢٨هـ/١٥٢٢م)، السير، تحقيق أحمد بن سعود الشيباني، عمان: وزارة التراث القومي والثقافة، ط٢، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله(ت٧٦٤هـ/١٣٦٣م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

الطبري، محمد بن جرير الآملي(ت٣١٠هـ/٩٢٢م)، تاريخ الرسل والملوك، بيروت: د.ن، الطبعة الثانية، ١٣٨٧هـ.

ابن عبدربه، أحمد بن محمد الأندلسي(ت٣٢٨هـ/٩٤٠م)، العقد الفريد، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله (ت٥٧١هـ/١١٧٥م)، تاريخ دمشق، تحقيق: محب الدين عمرو بن غرامة العمروي، د.م: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني(ت٨٣٢هـ/١٤٢٩م)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م.

القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد(ت٨٢١هـ/١٤١٨م)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن القضاعي(ت٧٤٢هـ/١٣٤١م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

المسعودي، علي بن الحسين بن علي(ت٣٤٦هـ/٩٥٧م)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، اعتنى به كمال حسن مرعي، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ /٢٠٠٥م.

= التنبيه والإشراف، تصحيح: عبد الله إسماعيل الصاوي، القاهرة: دار الصاوي، د.ت. ص٢٨٢،

مسكويه، أحمد بن محمد بن يعقوب(ت٤٢١هـ/١٠٣٠م)، تجارب الأمم وتعاقب الهمم، تحقيق أبو القاسم إمامي، طهران: سروش، ٢٠٠٠ م.

مغلطاي، علاء الدين مغلطاي بن قليج الحنفي(ت٧٦٢هـ/١٣٦١م)، إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، د.م: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، د.ت.

أبو يعرب، محمد بن أحمد بن تميم التميمي المغربي الإفريقي، المحن، ت٣٣٣هـ/٩٤٤م)، تحقيق عمر سليمان العقيلي، الرياض: دار العلوم، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

اليعقوبي، أحمد بن إسحاق البغدادي(ت٢٩٢هـ/٩٠٥م)، تاريخ اليعقوبي، علق عليه خليل منصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

ثانيًا: المراجع:

البلادي، عاتق بن غيث الحربي(ت١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، مكة: دار مكة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

الزركلي، خير الدين بن محمود(ت١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، الأعلام، بيروت: دار العلم للملايين،٢٠٠٢م.

محمد موسى، إبراهيم بكير، مصطفى صالح، مصطفى محمد، معجم أعلام الإباضية من القرن الأول حتى العصر الحاضر، قسم المغرب الإسلامي، بيروت: دار الغرب، ط٢، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

ترجمة المراجع العربية:

Bin Al-Atheer, Izz al-Din Ali bin Abi al-Kiram Muhammad al-Shaybani (d. 630 AH/1233 AD), Al-Kamil fi al-Tarikh, edited by Omar Abdul Salam, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi (1417 AH/1997 AD

Al-Isfahani, Abu Al-Faraj Ali bin Al-Hussein (d. 356 AH / 967 AD), Al-Aghani, his commentary and footnotes, written by Abd Abd Ali Muhanna, Samir Jaber, Beirut: Dar Al-Kutub - 1422 AH / 2002 AD.

Al-Barouni, Abdullah bin Yahya Al-Nafusi (d. 1332 AH / 1914 AD), Peace of the Ummah and the Beginners, Egypt: Al-Najah Press, d.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (d. 256 AH/869 AD), Al-Tarikh Al-Kabir, attended by Muhammad Abd Al-Muayyad Khan,Hyderabad - Deccan: Edition: The Ottoman Encyclopedia, D.

Al-Bakri, Abdullah bin Abdul Aziz bin Muhammad Al-Andalusi (d. 487 AH/1094 AD), Dictionary of Names of Countries and Places, Beirut: Alam al-Kutub, third edition, 1403 AH

Al-Biladi, Atiq bin Ghaith Al-Harbi (d. 1431 AH / 2010 AD), Dictionary of Geographical Landmarks in the Prophet's Biography,Mecca: Dar Mecca for Publishing and Distribution, first edition, 1402 AH / 1982 AD.

Al-Baladhuri, Ahmed bin Yahya bin Jaber (d. 279 AH / 892 AD), Sentences from the Genealogies of the Nobles, edited by Suhail Zakkar and Riyad Al-Zirikli, Beirut: Dar Al-Fikr, 1417 AH / 1996 AD).

Al-Hamwi, Yaqut bin Abdullah (d. 626 AH / 1229 AD), Mu'jam al-Buldan, Beirut: Dar Al-Fikr, d.d..

Ibn Khaldun, Abd al-Rahman bin Muhammad al-Hadrami al-Ishbili (d. 808 AH/1405 AD), Diwan al-Mubtada wa al-Khabar fi the History of the Arabs and Berbers and Their Contemporaries of Greater Importance, edited by Radwan al-Sayyid,Tunisia: DN, 2006 AD.

Al-Darjini, Abu Al-Abbas Ahmad bin Saeed Al-Darjini (d. 670 AH / 1271 AD), Classes of Sheikhs in Morocco, edited by Ibrahim Talai,Algeria: Al-Baath Press, Constantine, d.d..

Al-Dhahabi, Shams al-Din Muhammad bin Ahmad (d. 748 AH / 1347 AD), The History of Islam and the Deaths of Celebrities and Notables (d. 748 AH / 1347 AD), edited by Bashar Awad Marouf, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami, first edition, 2003 AD

Al-Zubairi, Al-Musab bin Abdullah bin Al-Musab, The Lineage of Quraysh, edited by Levy Provencal, Cairo: Dar Al-Maaref, fifth edition, 2019 AD.

Al-Zirakli, Khair al-Din ibn Mahmoud (d. 1409 AH/1989 AD), The World,Beirut: Dar al-Malayn, 2002 AD.

Al-Hamawi, Shihab al-Din Abu Abdullah Yaqut bin Abdullah al-Rumi, Mu'jam al-Buldan, Beirut: Dar Sader, second edition, 1995 AD.

Khalifa bin Khayat Al-Laithi Al-Asfari, The History of Khalifa bin Khayat, edited by Akram Dhia Al-Omari,Damascus: Dar Al-Qalam, second edition, 1397 AH.

Al-Sakhawi, Shams al-Din Muhammad bin Abdul Rahman (d. 902 AH/1497 AD), The Gentle Masterpiece in the History of the Noble City, Beirut: Scientific Books, first edition, 1414 AH/1993 AD.

Ibn Salam al-Abadi (died after the year 273 AH/887 AD), The Origin of Islam and its Rulings, edited by Kerner al-Din Shqarts, Salem Yacoub, Qashbadon: Franz Sties, 1406 AH/1986 AD

Al-Samani, Abdul Karim bin Muhammad bin Mansour Al-Tamimi, (d. 562 AH), Ansab, edited by Abdul Rahman bin Yahya Al-Muallami, Hyderabad: Council of the Ottoman Encyclopedia, first edition, 1382 AH / 1962 AD.

Al-Samhudi, Ali bin Abdullah bin Ahmed Al-Hasani Al-Shafi'i, Wafa' Al-Wafa' Akhbar Dar Al-Mustafa, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, first edition, 1419 AH.

Al-Safadi, Saladin Khalil bin Aybak bin Abdullah (d. 764 AH/1363 AD), Al-Wafi bi'l-Wafiyat, edited by Ahmed Al-Arnaout and Turki Mustafa, Beirut: Dar Al-Turath, 1420 AH / 2000 AD.

Al-Shamakhi, Ahmed bin Saeed bin Adal Wahed (928 AH / 1522 AD), Al-Sir, edited by Ahmed bin Saud Al-Shaibani, Amman: Ministry of National Heritage and Culture, 2nd edition, 1412 AH / 1992 AD

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir Al-Amli (d. 310 AH/922 AD), History of the Messengers and Kings, Beirut: D.N., second edition, 1387 AH.

Ibn Abd Rabbo, Ahmed bin Muhammad Al-Andalusi (d. 328 AH / 940 AD), Al-Eqd Al-Farid,Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1404 AH

Ibn Asakir, Ali bin Al-Hasan bin Hibatullah (d. 571 AH / 1175 AD), History of Damascus, edited by: Muhib Al-Din Amr bin Gharamah Al-Amrawi, D.M.: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Publishing. Distribution, 1415 AH/1995 AD.

Al-Fassi, Taqi al-Din Muhammad bin Ahmad al-Hasani (d. 832 AH/1429 AD), The Precious Decade in the History of the Faithful Homeland, edited by Muhammad Abd al-Qadir Atta, Beirut: Dar al-Adab. Scientific Books, First Edition, 1998.

Al-Qalqashandi, Ahmed bin Ali bin Ahmed (d. 821 AH / 1418 AD), The End of the Arabs in Knowing the Genealogies of the Arabs, edited by Ibrahim Al-Abiyari, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Lubani, 1400 AH / 1980 AD.

Muhammad Musa, Ibrahim Bakir, Mustafa Saleh, Mustafa Muhammad, Dictionary of Ibadi Notables from the First Century to the Present Era, Islamic Maghreb Section Beirut: Dar Al-Gharb, 2nd edition, 1421 AH / 2000 AD

Al-Mazzi, Yusuf bin Abdul-Rahman Al-Qadi (d. 742 AH/1341 AD), Tahdheeb al-Kamal fi Asma al-Rijal, edited by Bashar Awad Marouf, Beirut: Al-Resala Foundation, 1400 AH/1980 AD

Al-Masoudi, Ali bin Al-Hussein bin Ali (d. 346 AH / 957 AD), Muruj Al-Gold and Precious Metals, curated by Kamal Hassan Mar'i, Beirut: Al-Mattabah Al-Asriyya 1425 AH / 2005 AD.

Alert and Supervision, edited by: Abdullah Ismail Al-Sawy, Cairo: Dar Al-Sawy, D.T. s. 282,=

Miskawayh, Ahmad bin Muhammad bin Yaqoub (d. 421 AH/1030 AD), The Experiences of Nations and the Succession of Passions, edited by Abu al-Qasim al-Imami, Tehran: Soroush, 2000 AD,

Magalati, Alaa al-Din Magalti bin Qulaij al-Hanafi (d. 762 AH/1361 AD), Complete Tahdheeb al-Kamal fi Asma al-Rijal, ed.: Al-Faruq al-Hadithah Printing and Publishing, d.d.,

Abu Yaarub, Muhammad bin Ahmed bin Tamim Al-Tamimi, the Moroccan African, Al-Muhann, Dr. d. 333 AH/944 AD, edited by Omar Suleiman Al-Uqaili, Riyadh: Dar Al-Ulum, first edition, 1404 AH/1984 AD.

Al-Yaqoubi, Ahmad bin Ishaq Al-Baghdadi (d. 292 AH/905 AD), History of Al-Yaqubi, commented on by Khalil Mansour, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah 1423 AH/2002 AD.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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)