مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 22 - المجلد 41

ذو الحجة 1446 هـ - يونيو 2025 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

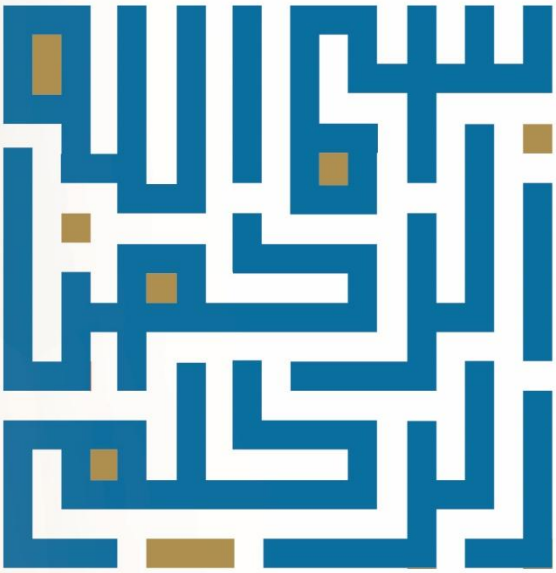
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين 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	تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لطلابهم وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي / أ.د. سعاد بنت مساعد سليمان الأحمدي / أ.د. سحر بنت عبده محمد السيد	11
2	دور قيادة المحيط الأزرق في تحسين جودة خدمات الجامعات في السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 د. لولوة بنت صالح الفراج	57
3	فاعلية استراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس الدّراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط د. عبلاء بنت محمد الربيعان	103
4	التسامح والتماسك الأُسري كمنبئين بالتمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً بالرياض أ.د. ريم بنت سالم علي الكريديس	155
5	واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء د. عبد الله بن محمد العدساني	193
6	فاعلية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي	223
7	الأزمات الأسرية وعلاقتها بالمرونة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافي لدى المرأة ربة الأسرة بمدينة الرياض د. أفنان بنت فهد إبراهيم بن دايل	259
8	فاعلية نموذج الفورمات (MAT4) في تنمية المفاهيم النَّحْوية وزيادة الدافعية نحو تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر	301
9	تصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ودرجة تطبيقهن له في مدارس منطقة الجوف د. أفراح بنت فهد النصيري	355
10	جهود المملكة العربية السعودية في الحفاظ على أمن البحر الأحمر (1395- 1398هـ/1975- 1978م) "دراسة تاريخية وثائقية" د. مترك بن تركي بن درع السبيعي	393

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لطلابهم وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم

Mathematics Teachers' Perceptions Towards Employing (STEM) Approach to develop their Students' Future Skills and its relationship to their Cognitive Flexibility

إعداد

د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

Dr. Salman Sahud Raqi Alotaibi

Associate Professor of Curriculum and Mathematics Education

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - Prince Sattam Bin Abdulaziz University

Email: ss.alotaibi@psau.edu.sa

أ.د. سعاد بنت مساعد سليمان الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Prof. Souad Musaed Sulaiman Al-Ahmadi

Professor of Curriculum and Mathematics Education

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Email: saahmady@imamu.edu.sa

أ.د. سحر بنت عبده محمد السيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

Prof. Sahar Abdo Mohamed Elsayed

Professor of Curriculum and Mathematics Education

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University

Email: s.elsayed@psau.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-001

تم دعم هذا البحث بواسطة عمادة البحث والدراسات العليا بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم: ٢٠٢٣/٠٢/٢٤٤٢٤م

د. سلمان بن صاهود راقي العتيبي / أ.د. سعاد بنت مساعد سليمان الأحمدي / أ.د. سحر بنت عبده محمد السيد

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٥/١٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٦/١٢ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات بإدارة تعليم الخرج للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ عددهم (٥٠)، واستخدمت الدراسة: استبيان وبطاقة المقابلة الشخصية- من إعداد الباحثين، لاستطلاع الرأي وتحديد درجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومقياس المرونة الإدراكية لدينيس وفاندر (Dennis& Vander, 2010) بعد ترجمة وتقنين الباحثين، وبطاقة المقابلة الشخصية- من إعداد الباحثين. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلبة المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تصورات معلمي الرياضيات والمرونة الإدراكية لديهم، وتُشير أيضًا لأهمية التكامل بين تعلُم الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا في ضوء مهارات المستقبل، وأهمية عقد البرامج والدورات لتدريب معلمي الرياضيات حول تبني أفضل الممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: منهجية (STEM)؛ تعليم الرياضيات؛ مهارات المستقبل؛ المرونة الإدراكية.

Abstract

This research aimed to identify mathematics teachers' perceptions towards employing (STEM) approach in developing future skills and their relationship to their cognitive flexibility. The research used the descriptive method. The research sample consisted of (50) mathematics teachers in Al-Kharj Education Administration for the first semester of the 1445 HD. To answer research questions, the study used a questionnaire and personal interview card- prepared by the researchers, to survey opinions and determine the degree of perceptions of mathematics teachers towards employing STEM approach to develop future skills among intermediate school students, and the Cognitive Flexibility Scale (Dennis & Vander Wal, 2010) after translating and codification by the researchers, and the personal interview card- prepared by the researchers. the results revealed a very high degree of mathematics teachers' perceptions towards employing STEM approach to develop the future skills of intermediate school students, as well as the existence of a statistically significant positive relationship between mathematics teachers' perceptions and their cognitive flexibility, it also indicates the importance of integration between learning mathematics, science, engineering and technology in light of future skills, and the importance of holding programs and courses to train mathematics teachers on adopting the best teaching practices in that regard.

Keywords: (STEM) Approach; Mathematics learning; Future Skills; Cognitive Flexibility.

المقدمة

يشهد العالم تغيرات متلاحقة نتيجة التطور السريع في التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا ما أثر بدوره على الأنظمة التعليمية للقيام بدورها في تسخير كافة الإمكانات لإعداد جيل يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة للتوافق مع متطلبات واحتياجات هذه المرحلة، ويبرز من خلال ذلك أهمية دمج وتضمين المهارات الجديدة في الرياضيات المدرسية واستثمار التكنولوجيا، والعلوم والهندسة، باعتبارها مجالات مشتركة بصورة فائقة.

ويعد مدخل (STEM) أحد مداخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من أحدث الاتجاهات في تصميم المناهج، والذي يسعى إلى تحسين قدرة الطلبة على حل المشكلات واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال اشراكهم في أنشطة تتطلب معرفة متعددة التخصصات (Hong et al.,2019)؛ حيث تقوم فكرة دمج مجالات المحتوى للعلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا على مبدأ التعلم المتماسك والتطبيقات في العالم الحقيقي والتعلم لأغراض حقيقية لحل المشكلات مع القدرة على الابتكار (William& Dugger,2013)، وقد أكد بايبي (Bybee 2013) أن تعليم (STEM) يسعى لتمكين جميع الطلبة من تطبيق المحتوى والممارسات الأساسية من تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على المواقف الحياتية، وهذا يتطلب تحليل موقف التخصصات الأربعة في المنهج الدراسي، واستراتيجيات التدريس، وتحصيل الطلبة، ونقاط القوة والضعف، والتوافق مع المعايير العالمية.

وتبرز الحاجة إلى التحدي في مجال الابتكار ومزج مهارات المستقبل بالمواقف التعليمية، واختيار المتعلم المتميز في كافة مجالات الرياضيات والعلوم والتقنية والهندسة، وهذا ما أكدته توصيات مؤتمر القمة للابتكار في التعليم (٢٠١٣) بأن الارتقاء بالمهارات في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة أمر حاسم لبناء قوى عاملة مبتكرة، متنوعة وتنافسية (Yang & Tsai, 2010؛ وايز،٢٠١٣). وهذا من خلال المعلم المتميز الذي لديه القدرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة وحل المشكلات، والنظر إليها من وجهات نظر متعددة والانتقال من فكرة إلى أخرى بيسر وسهولة (Murry et al., 1990).

ويضيف التعلُّم بمنهجية (STEM) للرياضيات المعنى الحقيقي أثناء التصميم الهندسي ومواجهة التحديات؛ لأنه يساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وتطبيق مهارات الرياضيات في سياق العالم الحقيقي وإزالة الحواجز، ويقودهم للاستدلال نحو المشكلات المركبة، وتحليل الحلول المتعددة، والتواصل بالأفكار والنتائج، وتنمية العادات العقلية مع المهارات الرياضية الضرورية .(NCTM, 2015) كما أن مهارات المستقبل تحدد السبل التي تكفل تعليم الرياضيات بنجاح، فهي تشمل جوانب المعارف والمهارات والقيم بالرياضيات (NRC,2001؛ Smit & Bakker, 2016؛ هاشم، ٢٠١٩؛ السيد، ٢٠٢١).

ويستمر دور المعلمين في التغيير مع تلقيهم مسؤوليات وأدوار جديدة في تنمية تحصيل الطلبة، وتعزيز الممارسات المدرسية الناجحة، ودمجهم لمناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتقنيات المبتكرة التي تعزز التعلم (Torres& Statti, 2023). وتتميز منهجية (STEM) بالاهتمام البالغ بتنمية مهارات الطلاب العلمية والتكنولوجية، وتوظيف المفاهيم ومبادئ العلوم والتقنية والرياضيات في التصاميم الهندسية، والذي يولد عنها أفكارٌ جديدةٌ وإبداعيةٌ (Torres et al., 2014).

وقد أظهرت الدراسات التأثير الايجابي للتدريس وفق برامج منهجية (STEM) حيث يؤكد كاراديمير ويلدمير (Karademir& Yildirm,2021) أن تعليم (STEM) هو التعلم بالحياة، لذا يمكن لهذا النهج المرتكز على المشكلة أن يعزز المهارات المعرفية العليا لدى الطلاب، مثل التفكير التحليلي والنقدي، والتفكير الإبداعي، والبراعة، والتواصل، والتعاون. (Mystakidis et al,, 2022)، وجميع تلك المهارات تعد من المهارات المستقبلية الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها الطلاب.

لذا ظهر الاهتمام العالمي بتحقيق تعلم وفق منهجية (STEM) ، حيث أكدت توصيات الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة National Science Teachers Association (NSTA,2012) على ضرورة استخدام الهندسة وتكنولوجيا المعلومات في مجالات العلوم والرياضيات.

وتعد تصورات المعلمين نحو مهنة التدريس والمحتوى التدريسي عاملاً مؤثراً في ممارساتهم التدريسية وفي سعيهم لتحقيق النواتج المرغوبة، حيث أظهرت دراسة آدمز (Waters,2006) أن فهم المعلمين للمعرفة العلمية مرتبط بتصوراتهم ومعتقداتهم حول التعليم والتدريس، لأهميتها في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للمحتوى والصف، كما أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى تصورات المعلمين وفهمهم، ومستوى وتطبيقات تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (Nadelson, et al., 2013; Chai,2019)، كذلك أظهرت دراسة فقيهي (٢٠١٩) أن تصورات المعلمين أتت متوافقة بدرجة كبيرة في التعليم وفق منحى (STEM) من حيث مبررات التكامل والاسلوب الأمثل للتكامل والفاعلية الذاتية نحو التكامل.

وتعد المرونة الإدراكية عنصر من عناصر الأداء التنفيذي للعمل، وهي مجموعة من القدرات تساعد في الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف (Zmigrod, et al, 2019) وبالرغم من أن العواطف من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بصورة كبيرة، إلا أن العديد من الدول تفتقر إلى فهم واضح لدورها في التعلم (OECD, 2019)، وتشمل المشكلات العاطفية الأكثر شيوعًا: مستويات منخفضة من التحفيز والمشاركة، وانخفاض الثقة والقلق (Noyes &Dalby, 2020)، وقد طالب بيلوك ومالوني (Beilock & Maloney,2015) بضرورة معالجة العوامل العاطفية المعروف أنها تؤثر على التعلم وخص بذلك تعلم الرياضيات.

وقد أكد العنزي والجبر (٢٠١٧) أن معرفة المعلم بالمادة الدراسية وتصوراته حولها يوضح كيفية أدائه وتعاونه في تدريس مجالات (STEM) ، وكذلك يعكس التطور التقني المعاصر أهمية امتلاك معلمي الرياضيات للمرونة الإدراكية، من خلال اتخاذ القرارات تجاه العديد من المشكلات التي تتطلب التغلب على المؤثرات المعيقة، وتحديد تلك المشكلات بدقة والتفكير العميق للبحث عن الحلول المتنوعة الأصيلة وتقييمها بموضوعية.

وألقت دراسة غازي (٢٠١٣) الضوء على المرونة الإدراكية كأحد الخصائص الفردية المميزة للتفكير، وتعني بالقدرة على إجراء التغيير في المعنى، أو التفسير، أو فهم المسألة أو تعديل اتجاه التفكير أو استراتيجية العمل إذا تطلب ذلك، كما تؤكد دراسة عبد الكريم وابراهيم (٢٠٢١) أن القدرة على إجراء هذا التغيير تؤدي إلى العثور على الحل المناسب لشروط المسألة موضوع التفكير.

في حين ترى دراسة ديك ووايسهاراتDeak& Wiseheart (٢٠١٥) أن المرونة الإدراكية هي القدرة على تعديل الذاكرة العاملة والانتباه واختيار الاستجابة في رد الفعل عند تغيير متطلبات المهمة. وتنعكس مستويات المرونة الإدراكية وفقاً لدراسة بيرجلاند Bergland (٢٠١٥) أنه كلما زادت المرونة الإدراكية لدى الشخص كلما زادت فرصه لتحسين إمكانياته.

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة وفقًا للاعتبارات الآتية:

١. أكد برنامج التحول الوطني على أهمية منهجية (STEM)، وأوصى بإنشاء مراكز لتطوير تعليم هذا المنحى (برنامج التحول الوطني ٢٠١٦-٢٠٢٠)، وعقدت العديد من المؤتمرات واللقاءات لمناقشة سبل توظيفه في العملية التعليمية؛ ومعالجة أوجه القصور والتحديات ومن ذلك: مؤتمر التميز في تعليم وتعلُّم الرياضيات الأول. توجُّه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، ٢٠١٥م، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢. يعد مجال تعليم وتعلُم الرياضيات الأساس لبقية العلوم، كونها تستخدم القوانين والمعادلات والقواعد الرياضية في تحليل الأفكار والبيانات العلمية بطريقة دقيقة، كما أن مناهج الرياضيات المطورة في المملكة العربية السعودية وفق سلاسل ماجروهل تم تضمينها العديد من الأنشطة قائمة على الربط بين فروع العلوم، كما أنها من أهم النواتج المرغوبة من تعليم الرياضيات وهذا يتوافق مع فلسفة منهج (STEM) وأهدافه، حيث أكد عليها المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics) [NCTM], (2015) على ضرورة تقديم الرياضيات كمادة للتفكير والاتصال بما يساعد على جعل الطلبة مفكرين. إلا أن عدد من الدراسات أظهرت أن هناك قصور وضعف في ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية لتنمية المهارات اللازمة لمتطلبات المستقبل، منها دراسة الخزيم والبلوى (٢٠٢٠) التي أظهرت الضعف في تنمية مهارات التعلم والابداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٣. زيادة الإسهام العلمي والبحثي للدراسات التي تركز على تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم؛ من خلال الرجوع إلى قواعد المعلومات المتاحة التي تضم الأبحاث المنشورة في تعليم وتعلم

الرياضيات، حيث تعتبر تصورات المعلمين نحو التوجهات الحديثة عامل مؤثر في قراراتهم التدريسية ومصدر دعم أو مقاومة لتلك التوجهات وفي تحقيق النواتج المرغوبة لدى الطلبة، وكذلك في ممارسة المرونة الإدراكية، حيث أوضح Beswick (2005) أن لدى المعلمين علاقة متبادلة بين معتقداتهم وممارساتهم التي تتطور معا وتؤثر في بعضها، لذا لا يمكن اجراء أي عمليات إصلاحية أو تطويرية دون التثبت من سلامة تلك التصورات والمعتقدات، وقد أظهرت الدراسات تباينًا في تأثير المرونة الإدراكية وتصورات المعلمين وادوارهم في التكامل وفق منهجية (STEM) بين الايجاب والسلب (Czajka& McConnell, 2016; Suwarma& Kuman, 2019; Timarova& Salaets, 2011;).

لذا ارتأى الباحثون دراسة "تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية (STEM) لتنمية مهارات المستقبل في المعارف والمهارات والقيم، بمكوناتها السبعة (القيادة- التفكير الناقد- التفكير الابتكاري- المواطنة الرقمية- العمل كفريق- الذكاء الاجتماعي- التواصل)، وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم في مكوناتها الأربعة (القدرة على فهم المعنى والدلالة المناسبة للموقف التعليمي- التفكير بمرونة- احترام الرأي والرأي الآخر- السيطرة على الأشياء المعقدة)"، **وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة:**

١. ما درجة تصورات معلمي الرياضيات نحو توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ؟

٢. ما طبيعة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات نحو توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن درجة تصورات معلمي الرياضيات نحو توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

٢. تحديد طبيعة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات نحو توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم.

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج الدراسة:

١. المشرفين على توجيه خططهم الداعمة في تحسين تصورات المعلمين حول توظيف منهجية ستيم (STEM).

٢. المختصين في إدارة التدريب على اعداد برامج تدريبة داعمة في تعزيز التصورات الإيجابية للمعلمين الداعمة في تنفيذ منهجية ستيم (STEM) بما يسهم في تنمية مهارات المستقبل لدى طلبتهم.

٣. إثراء المجال البحثي في تناول المرونة الإدراكية؛ لأهميتها في تنظيم وتعديل المعارف والخبرات في كافة المواقف التعليمية والحياتية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: إدارة تعليم الخرج- بمنطقة الرياض.

الحدود البشرية: عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

الحدود الموضوعية: في بعض مفاهيم الرياضيات للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول؛ لمناسبتها مع منهجية (STEM) (الأعداد النسبية- الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث- التناسب والتشابه)، ومهارات المستقبل.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التصورات.

عرفها (صبري، ٢٠٠٢، ٥٠) بأنها الآراء والبنى أو الأفكار العقلية الموجودة لدى الفرد حول موضوع أو اجراء أو عملية ما.

ويعرفها الباحثون بأنها: مجموعة الآراء والمعتقدات التي يحملها معلمو رياضيات الصف الثاني المتوسط نحو توظيف منهجية (STEM) في ممارساتهم التدريسية لتنمية مهارات المستقبل، وتقاس من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة المعدة لذلك.

منهجية (STEM).

تُعرف منهجية STEM بأنها التعلُم والعالم الحقيقي القائم على المشكلات، والذي يربط الأنظمة الأربعة (S, T, E, M) من خلال مداخل تدريسية نشطة ومتجانسة، ولا تدرس بمعزل عن بعضها البعض بنفس الكيفية التي توجد بها في العالم الحقيقي (Vaquez et al., 2013).

ويعرفها الباحثون بأنها: مدخل تعليمي احترافي يستمتع من خلاله الطلاب بتكامل تعليم وتطبيق الرياضيات مع: الهندسة، التكنولوجيا، والعلوم، بهدف تنمية مهارات المستقبل عند تدريس محتوى الرياضيات بالصف الثاني المتوسط.

مهارات المستقبل Future Skills.

تُعرف مهارات المستقبل بأنها تطبيقات متقاطعة للمعارف والقيم والمهارات والمواقف الهامة في عملية التطور الفردي، والتعلُم مدى الحياة (UNESCO, 2015).

ويعرفها الباحثون بأنها: جميع نواتج التعلُم من المعارف والمهارات والقيم في (القيادة- التفكير الناقد- التفكير الابتكاري- المواطنة الرقمية- العمل كفريق- الذكاء الاجتماعي- التواصل) الموجودة في محتوى الرياضيات الفصل الدراسي الأول التي يستطيع طلبة الصف الثاني المتوسط تحقيقها، وتقاس من خلال مقياس مهارات المستقبل المعد لهذا الغرض.

المرونة الإدراكية Cognitive Flexibility.

تُعرف المرونة الإدراكية بأنها قدرة الفرد على التكيف مع استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات المعرفية لمواجهة ظروف جديدة غير متوقعة في البيئة، والتفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات في المواقف المختلفة (Dennis & Vander, 2010).

ويعرفها الباحثون بأنها: قدرة معلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط على التطبيق الأفضل والمرن لمعارفهم الرياضية، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة المفتوحة، والاستجابة الإبداعية التكيفية

للمواقف التعليمية المختلفة عند تدريسهم طلبتهم. ويقاس من خلال مقياس المرونة الادراكية المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

منهجية (STEM).

نالت منهجية (STEM) اهتمامًا واسعًا بين مختلف دول العالم في القرن الحادي والعشرين؛ لأنها تهتم بتكامل وترابط تعليم وتطبيق الرياضيات مع المجالات المرتبطة بها: الهندسة، التكنولوجيا، والعلوم بصورة تظهر تكامل جوانب المعرفة والمفاهيم المتصلة بها؛ مما يساعد الطلاب على فهم العالم الطبيعي، ودعم المعرفة العلمية بصورة مشتركة، بتوظيف التقنية، وتطبيق المبادئ الرياضية والعلمية والهندسية. حيث تعد كفاءات (STEM) جزءًا أساسيًا من الاستجابة التعليمية للتحولات التي أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة (Kennedy& Odell, 2014)، ويتألف (STEM) من مناهج متعددة التخصصات بصورة تكاملية لمواجهة التحديات الحقيقية والمعقدة والعملية.

وقد حدد المجلس القومي للبحوث (National Research Council, 2011) ثلاثة أهداف عامة لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من الروضة وحتى الصف الثاني عشر: زيادة التدريب المتقدم والمهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتوسيع القوى العاملة القادرة على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وزيادة المعرفة العلمية لجميع الطلاب.

كما أصدر المجلس الدولي لجمعيات تعليم العلوم The International Council of Associations for Science Education (ICASE) إعلانه بشأن التعليم وفق منحى STEM إن الحصول على تعليم عالي الجودة هو حق أساسي للجميع. في ضوء أهداف التنمية المستدامة وتعزيز تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات. وأن الترابط بين هذه التخصصات هو الذي سيدفع التقدم (ICASE, 2013).

وبالرغم من الاهتمام العالمي بتعليم (STEM) والاعتراف بفوائده في القطاع التعليمي، إلا أن الدراسات أظهرت أن طبيعة تطبيقاتها وممارساتها التعليمية مازالت محدودة (المالكي، ٢٠٢١؛ Tofl-Grehl& Callahan, 2016). كما أظهرت الدراسات أن هناك قصوراً في تعريف الطلبة

بالعالم الحقيقي للتقدم العلمي عند تدريس العلوم والرياضيات، وأوصت بأهمية تغيير تصورات المعلمين كونها أحد أهم الأسباب المؤثرة في الممارسات التعليمية وتعزيز النتائج التعليمية للطلبة (Ulderich, 2023 ؛٢٠٢٢ عبوشي وشناعة، Czajka& McConnell, 2016 ;).

كما يتزايد الاعتراف بتعليم وأبحاث العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) على مستوى العالم باعتبارها أساسية للتنمية والإنتاجية الوطنية، والقدرة التنافسية الاقتصادية والرفاه المجتمعي، والأداء المقارن الذي يقاس بالتقييمات الدولية (PISA & TIMMS)، لتعزيز المشاركة والأداء العلمي، والمبادرات المتعلقة بالتدريس وتحديث استراتيجياته في التعليم، ومع تنوع التعريفات لمنهجية (STEM) فيجب أن تكون متسقةً في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وقابلةً للتطبيق لمعالجة المحتوى والعمليات الأساسية، والتي ستساعد بتمكين المتعلمين من تطوير حل المشكلات الواقعية، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لخلق فرص وخبرات تعليمية مهنية ذات جودة عالية، وبالتالي التأهيل إلى وظائف المستقبل National Academy of Engineering (NAE), 2009؛ English, 2017؛ Freeman et al., 2019؛حسن، ٢٠٢١ ؛ Farwati et al., 2021؛ بلبل، ٢٠٢٢).

واهتمت العديد من الدراسات والبحوث بمنهجية (STEM) وفقًا للمنحى التكاملي في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات؛ حيث أكدت دراسة (Tsupros, 2009؛ أحمد، ٢٠١٦؛ السعيد، ٢٠١٨؛ الغامدي، ٢٠١٩؛ Murphy et al., 2019؛ Martín-Páez et al., 2019؛ الرويثي والمحمدي، ٢٠٢٠؛ Elsayed, 2022) على أهمية تصميم وتنفيذ المناهج وفق منهجية (STEM)، واكتساب المعلومات والمهارات بشكل فعال.

كما ألقت العديد من الدراسات (Wang & Cheng, 2023؛ حويل والأسمري، ٢٠٢١؛ Suwarma & Kumano, 2019؛ Wurdinger& Allison, 2017) الضوء على تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ، وأنه يتطلب تعليماً عالي الجودة من خلال اختيار المعلمين للموضوعات واستراتيجيات التدريس المناسبة.

وفي دراسة (Margot& Kettler ,2019)التي ركزت على تحليل الدراسات التي تناولت منهجية (STEM) منذ (٢٠٠٠–٢٠١٧) للإجابة عن السؤال كيف تصف الأبحاث تصورات

المعلمين لاستخدام أساليب تدريس منحى (STEM) وتوصلت إلى أن التصورات تتأثر بالمتغيرات (المعلم، أنشطة التطبيق، التكامل بين المناهج الدراسية، واستمتاع الطلبة، وكفاح الطلبة، وقيمة منهجية (STEM)، كذلك تؤثر معتقدات كفاءة المعلم وقيمة التعليم بمنهجية(STEM) ، على رغبتهم في المشاركة والتنفيذ.

لذا يتطلب تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، أن يكون جميع الطلاب جزءًا من رؤية العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتزويد المعلمين بالتطوير المهني المناسب. وإتاحة الفرص التي تمكنهم من توجيه جميع طلابهم نحو اكتساب المعرفة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتزويدهم بالمهارات والكفاءات (Crow, et al., 2013).

خطوات توظيف منهجية (STEM).

وذلك من خلال الدمج بين المهارات والقدرات الأربعة التالية في بعض مفاهيم محتوى الرياضيات بالصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول (الأعداد النسبية- الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث- التناسب والتشابه):

المعرفة العلمية :S وتتكون من ثلاثة أبعاد:

١. معرفة الحقائق والمبادئ والمفاهيم والنظريات والقوانين الأساسية في مجال العلوم.

٢. القدرة على الاقتران والربط بين تلك الأفكار.

٣. العمليات والممارسات والأساليب الخاصة بالتفكير التي تطور المعرفة عن العالم الطبيعي وحل المشكلات الحياتية الواقعية (Vaquez, et al, 2013, 9-11).

المعرفة التكنولوجية T: وتعني القدرة على فهم واستخدام وإدارة وتقييم التكنولوجيا، ويتعين على المتعلمين فهم وتطوير كيفية استخدام التكنولوجيا وامتلاك المهارات اللازمة لتحليل كيفية تأثيرها بتعديل العالم الطبيعي، بهدف تلبية الحاجات والرغبات الإنسانية (National Research council, 2011,202).

المعرفة الهندسية E: وتعني القدرة على إنجاز الأهداف وحل المشكلات عن طريق تطبيق عملية التصميم الهندسي، فهي مدخل وأسلوب منظم لتصميم العمليات والأشياء والنظم بهدف تلبية الحاجات والمتطلبات الإنسانية. حيث يصبح المتعلمين قادرين على تطبيق مبادئ وعمليات

وممارسات الهندسة في مواقف جديدة، وتعني أيضًا القدرة على تحديد المشكلات القابلة للحل، وتوليد حلول جديدة واختبارها، وكيفية تعديل التصميم وفقًا للعديد من الاعتبارات الوظيفية والأخلاقية والاقتصادية والجمالية من أجل الوصول إلى الحل الأمثل.

المعرفة الرياضية M: وتعني قدرة المتعلم على فهم وتحديد الأدوار التي تلعبها الرياضيات في العالم، فالمتعلمين ذو المعرفة بالرياضيات قادرين على القيام وإصدار الأحكام على أساس جيد ودمج واستخدام الرياضيات بطرق تلبي حاجات ومتطلبات الأفراد كمواطنين مفكرين ومتأملين ومهتمين وبنائيين (Organization for Economic co-operation, 2009, 95).

وتعتمد مجموعة من المواقف والأنشطة والمشروعات (غندورة،١٩٩٧؛ صالح،٢٠٠٦؛ NRC, 2011) والتي تتميز بما يلي:

١. المشاركة الإيجابية للمتعلم.

٢. تنويع التعلُم.

٣. ترسيخ خبرات الرياضيات التعلُمية من خلال ربطها بالحياة، وتخصصات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة.

٤. تمنية مهارات حل المشكلات، الدافعية، ومهارات التفكير العليا.

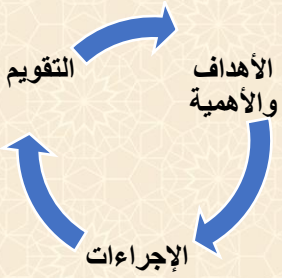
وتتضح أهم خطوات توظيف منهجية ستيم (STEM) في الدراسة الحالية كما يلي:

١. الأهداف والأهمية.

٢. الإجراءات وفقًا للخطة الزمنية.

٣. تقويم أداء الطلاب.

وذلك وفقًا للمخطط التالي:



شكل (١) خطوات التصور المقترح لمنهجية ستيم (STEM) برياضيات الصف الثاني المتوسط

أولاً: الأهداف والأهمية.

وتشتمل على:

١. تحديد نواتج التعلم.

٢. تحديد الأهداف العامة وفكرة الدرس والمفردات.

٣. تحديد الأنشطة والأساليب والمهام الأدائية المتكاملة بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا، وذلك وفقًا للزمن المحدد.

ثانيًا: الإجراءات وفقًا للخطة الزمنية.

يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري في ضوء منهجية ستيم (STEM) إلى واقع عملى محسوس. وتقوم المجموعات بتنفيذ خطة العمل، وهي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والأهمية والأهداف من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، ومن أهم استراتيجيات التدريس المستخدمة:

التعلُم القائم على المشروعات: اقتراح فكرة المشروع، وضع تصور مبدئي لها، تصميم ورسم هندسي للمشروع، ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو التنويع في المشروعات المختارة، وتقديم الملاحظات والتحفيز، وتعديل سير المشروع وتقييمه وفقًا للمعايير المحددة، وتقويم الطلاب لمشاريعهم جماعيًا بعضهم البعض، ثم اعتماده بعد إجراء التعديلات النهائية للحصول على المنتجات الابتكارية.

التعلُم التعاوني: يتم تقسيم الفصل إلى مجموعات، ويتمثل أداء مهام تلك المجموعات التعليمية في تنفيذ المشروعات الابتكارية.

الاستقصاء الموجه: يتم تحديد الخطوات التي يسير فيها الطالب للوصول إلى المفاهيم والتعميمات الجديدة، من خلال الأنشطة التي تمكنه من البحث واكتشاف القواعد العلمية والرياضية، وتسجيل استنتاجاته واختبار صحتها والتوصل إلى الصحيح منها سواء كان نظرية، أو قانونًا، أو نتيجة، أو قاعدة.

العصف الذهني: توليد الأفكار الكمية خلال حصص الرياضيات والنقاش العميق حولها، من أجل الحصول على الأفكار النوعية التي تُسهم في حل المشكلات بشكل إبداعي.

التعلُم القائم على حل المشكلات: يحدد الطلاب معلومات المشكلات من أفكار وحقائق ويقوم المعلم بتحويل نواتج التعلُم إلى مشكلات حياتية عملية أمام الطلاب، ومساعدتهم على مواجهتها جماعيًا من خلال تبادل الأفكار والآراء وتحديد المواد الأدوات اللازمة لحلها، واستخدام مصادر تعلم متنوعة ودقيقة، ثم التعلُم الذاتي ووضع خطة العمل والتنافس البناء من خلال عرض الحلول وتصويب النتائج للوصول إلى الحل، ثم عرض النتائج وتفسيرها.

فهذه المرحلة هي مرحلة النشاط والحيوية، ويقوم كل طالب بما هو مطلوب منه سواء فرديًا أو جماعيًا، ودور المعلم هو تهيئة الظروف والتوجيه التربوي، والملاحظة أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل، ويجتمع معهم لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل في سير الخطة إذا تطلب ذلك.

حيث إنها تُسهم في تنمية مهارات المستقبل بجميع مكوناتها، وذلك بطريقة منهجية ومنظمة من خلال التعلم الذاتي، والعمل الجماعي من خلال التعلم التعاوني، والمشاريع التي يمكن أن توكل إليهم، الأمر الذي يضعهم في جو حواري تشاركي فيما بينهم ومع المجتمع الخارجي من جهة، وتنمية الحس الرياضي من جهة أخرى.

ثالثًا: تقويم أداء الطلاب.

يتضح تقويم أداء الطلاب من خلال الإجراءات الأسس والمكونات والخطوات الرئيسية لخطوات توظيف منهجية (STEM) برياضيات الصف الثاني المتوسط، كما أن الأنشطة المصممة

والمشاريع حرة للإثراء والتقييم فردياً أو جماعياً من خلال أسئلة المستويات المعرفية العليا، الاسئلة التأملية وهي مرتبطة بالمعرفة المتعلقة بالتخصصات الأربعة وكيفية الاستفادة منها في بناء المشروع الابتكاري، عرض الملصق العلمي لمكونات المشروع وأهميته من خلال تعلُمهم بعض مفاهيم الرياضيات (المساحة والحجم- المعادلات والمتباينات- الدوال الخطية)، ملفات الإنجاز، والمنتج الابتكاري، مع استخدام وسائل التواصل وقواعد المعلومات الرقمية، والمناقشات المفتوحة داخل غرفة الصف ومن خلال منصة مدرستي.

وتأسيسًا على ما سبق تتضح أهمية المناهج الدراسية القائمة على منهجية (STEM) والبرامج التدريبية للمعلمين في تلبية متطلبات الاقتصاد المعرفي؛ من أجل تأهيل الطلاب للمسابقات العالمية التي تعدهم لسوق العمل وتشجعهم على الإبداع والابتكار.

مهارات المستقبل.

في عصر متضخم بكم المعلومات والعمليات الرقمية والتي تتطلب معالجتها والتفاعل معها للتوازن مع التغيرات المتسارعة التي تصاحبها حيث ستؤثر الاشكال الجديدة من التفاعل وإنتاج المعرفة على الحياة اليومية، والمهارات المستقبلية هي المهارات التي ستصبح أكثر أهمية للحياة المهنية والمشاركة الاجتماعية في السنوات القادمة، لذا كان لابد من تجهيز الجيل الجديد بالمهارات المستقبلية اللازمة للتعايش والتوافق مع متطلبات الحياتية المستقبلية.

كما تتضح أهميَّة تعلُم الرياضيات ومدى فائدتها القصوى للمستقبل؛ حتى يصل المتعلم لرؤية الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة، ويكتسب الثقة في استخدامها (Kilpatrick et al., 2001)

وقد حدد (Kirchherr et al., 2018) المهارات المستقبلية في ثلاثة مجالات لكل منها مجموعة فرعية من المهارات وهي كما يلي:

أولا: المهارات التكنولوجية: وتشمل مجموعة من المهارات الفرعية: (تحليل البيانات المعقدة؛ والروبوتات والأجهزة الذكية؛ وتطوير الشبكة؛ والتصميم المرتكز على المستخدم؛ والترجمة التقنية؛ وتصميم وإدارة أنظمة تكنولوجيا المعلومات الشبكية.

ثانيا: المهارات الرقمية الأساسية: وتشمل: محو الأمية الرقمية؛ والتفاعل الرقمي، التعاون؛ العمل الرشيق؛ والتعلم الرقمي؛ والأخلاق الرقمية.

ثالثا: المهارات الأساسية: وتشمل: القدرة على حل المشكلات؛ والابداع؛ الإجراءات الريادية والمبادرة؛ والقدرة على التكيف؛ والمثابرة.

ويصنف المنتدى الاقتصادي العالمي في تقرير مستقبل الوظائف مهارات المستقبل على أنها أهم (١٠) مهارات مطلوبة في سوق العمل، وهي: القدرة على التعامل مع المشكلات المعقدة وبحث حلولها، والتفكير الناقد، والإبداع والابتكار، وإدارة الأفراد والفرق، والعمل والتنسيق مع الآخرين، والذكاء العاطفي/ الاجتماعي، والبصيرة وحسن التقدير وصنع القرار، والتوجه والاهتمام بخدمة العملاء، والتفاوض، والمرونة الإدراكية (World Economic Forum, 2020).

وتصنف الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم مهارات المستقبل كمهارات للقرن الحادي والعشرين وفقًا للمعايير التالية (ISTE, 2016):

تمكين المتعلم: يستثمر الطلاب التكنولوجيا في تحقيق الكفاءة في مخرجات التعلم استنادًا إلى المعرفة العلمية.

المواطن الرقمي: يتعرف الطلاب على الحقوق والواجبات في العالم الرقمي.

منتج المعرفة: يقدم الطلاب خبرات تعلُم هادفة ابتكارية لأنفسهم أو للآخرين.

مصمم مبتكر: يستخدم الطلاب التكنولوجيا في تقديم الحلول الابتكارية للمشكلات.

ذو تفكير حاسوبي: يطور الطلاب الأساليب التكنولوجية في اختبار حلول المشكلات.

مبدع في تواصله: يتواصل الطلاب إبداعيًا من خلال المنصات، الأدوات، والقوالب.

المشارك العالمي: يستخدم الطلاب الوسائل الرقمية في إثراء تعلمهم بالمشاركة الفعالة مع الآخرين محليًا ودوليًا.

كما حددت منظمة الشراكات مهارات المستقبل (ترلينج وفادل، ٢٠١٣): مهارات التعلم والابتكار، وتتكون من مهارات: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون، بالإضافة إلى مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا وتتكون من الثقافة: المعلوماتية، الإعلامية، والتكنولوجية، بالإضافة إلى المهارات المهنية والحياتية وتتكون من: المرونة، والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية والمحاسبية، والقيادة والمسئولية.

وصنفت هيئة تقويم التعليم والتدريب مهارات المستقبل وفقًا للإطار الوطني للمؤهلات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠) إلى:

المعارف: وتشمل المعرفة، والعمق المعرفي في مجال التعلم والعمل أو المهنة.

المهارات: وتتضمن المهارات الإدراكية، والعملية والبدنية، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات؛ من أجل التعلُم المستمر والعمل أو المهنة.

القيم: وتشمل مهارات التعامل مع الآخرين، وتحمل المسؤولية للنجاح بمجالات الحياة والعمل أو المهنة.

وتعتبر مهارات المستقبل بمثابة الخبرات المستقبلية المطلوبة بسوق العمل، ودفع عجلة الاقتصاد الوطني؛ حيث جاءت أهمية تلك المهارات متفقة مع رؤية برنامج التحول الوطني في وزارة التعليم، وهي: "تعليم يدفع بعجلة الاقتصاد الوطني" (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠). وتتضح أهمية مهارات المستقبل في قطاع تعليم الرياضيات وعلاقتها بتنمية الاقتصاد الوطني؛ لأن الرياضيات من أهم التخصصات الحيوية والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع، ولها صلة وطيدة بدفع عجلة الاقتصاد الوطني.

كما ألقت العديد من الدراسات الضوء على مهارات المستقبل، وأهميتها في تنمية العديد من نواتج التعلم المرغوبة لدى المتعلمين. كما حددت عدداً كبيراً من الممارسات الصفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات المستقبل لدى الطلاب، ودور فئات المجتمع التربوي في ذلك (محمود،٢٠١٥م؛ هاشم، ٢٠١٩؛ TIMSS, 2019؛ الشهراني، ٢٠٢٠؛ Szabo et al., 2020؛ World Economic Forum, 2020).

ويتضح من خلال ما سبق أن الاقتصاد المعرفي القائم على استثمار العقول المنتجة، ورفع مستوى المعارف والمهارات والقيم من خلال المناهج الدراسية القائمة على منهجية (STEM) والبرامج التدريبية للمعلمين؛ من أجل تأهيل الطلاب للمسابقات العالمية التي تعدهم لسوق العمل وتشجعهم على الإبداع والابتكار.

علاوةً على ضرورة الاهتمام بمهارات المستقبل من خلال توفير البيئة المحفزة على الإبداع والابتكار لإعداد الطلاب على نحو أفضل، ليصبحوا مبدعين ومنتجين وموجهين ذاتياً في مجتمع

القرن الحادي والعشرين، لأنها تعد مؤشراً لكفاءة الطالب بين أقرانه. بالإضافة إلى أهمية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات كأحد الركائز الرئيسية لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم، وتمكينهم من التطبيق الأفضل والمرن لمعارفهم، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة المفتوحة، والاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف التعليمية المختلفة.

المرونة الإدراكية:

تُعبر المرونة عن قدرة الفرد على تسخير الموارد الشخصية والسياقية للتنقل في طريقهم من خلال التحديات (Knight, 2007)، ويتأثر نموها ويتفاعل مع القدرات الشخصية وبيئات التعلم بمرور الوقت (Ungar, 2012)، كما تعرف المرونة المعرفية بأنها القدرة على التحول بين أنماط التفكير والتكيف مع البيئات الجديدة أو المتغيرة (Zmigrod, et al., 2019) ، وهي القدرة على تعديل سلوك الفرد بشكل مناسب وفقا للبيئة المتغيرة، وتظهر أهميتها في قدرتها على خفض القلق وزيادة مستوى التحفيز والنجاح (Timarova& Salaets, 2011)، كما عرفها Yeager& Dweck (2012) بأنها "استجابة سلوكية أو عاطفية لتحدي أكاديمي أو اجتماعي إيجابي أو مفيد للتنمية.

وقد وجد (Mayes, et al., 2009) أن المرونة الإدراكية تنبأت بالأداء في الرياضيات، واعتبر المرونة الإدراكية مهارة لتعلم كيفية القراءة وحل المسائل الرياضية. ويُعرَّف مصطلح "المرونة الرياضية" بالطريقة التي يتعامل بها بعض الطلاب مع الرياضيات بثقة في نتيجة ناجحة لعملهم الشاق، والمثابرة في مواجهة الصعوبة والاستعداد للمناقشة والتأمل والبحث (Ofsted, 2012) وتهدف إلى التخفيف من تطور الخوف والقلق الرياضي لدى المتعلمين والمشكلات المصاحبة له، التي تؤدي إلى المقاومة والعزوف عن تعلم الرياضيات (Lee & Johnston, 2017)، وقد حدد (Williams, 2014) أربعة جوانب تعتمد عليها المرونة الرياضية، وهي: القيمة الشخصية للرياضيات؛ ومعرفة كيفية العمل في الرياضيات وبالأخص كيفية النضال؛ ويحمل عقلية النمو؛ وأن تكون جزءًا من مجتمع تعليمي داعم.

وتتضح أهمية المرونة الإدراكية كوظيفة أدائية ذهنية تساعد الفرد على تنويع وتغيير طرق التعامل العقلي مع الأمور حسب طبيعتها، بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في التوصل إلى الحلول (Dennis& Vander 2010).

مكونات المرونة الإدراكية.

تتكون المرونة الإدراكية بحسب النماذج المفسرة لها على النحو التالي (بريك، ٢٠١٧: ٩٧؛ بشارة، ٢٠٢٠: ٣١٥؛ Dennis& Vander, 2010):

أولاً: نموذج ديللون وفينيارد.

ويفترض أن هناك ثلاثة مكونات للمرونة الإدراكية وهي:

الترميز المرن: وهو وقدرة المتعلمين على ترميز كل مثير من المثيرات بعدة معاني باستخدام تعريفات متعددة.

التجميع المرن: ويساعد هذا المكون المتعلمين على توليد تكتيكات متعددة للحل من خلال التفكير الاستقرائي.

المقارنة المرنة: ويطور هذا المكون قدرة المتعلمين على تغيير الحلول التكتيكية كلما حدث تغيير في المهمات، حيث يقوم الفرد باختيار عناصر معينة للحل ويقوم بمقارنتها بعده أنماط أخرى.

ثانياً: نموذج مارتن وروبن.

ويفترض أن هناك ثلاثة مكونات للمرونة الإدراكية وهي: اعتراف الفرد بتوافر بدائل مختلفة اعتمادًا على عمليات المعرفة الاجتماعية، واستعداده للتكيف استناداً إلى الدافعية الداخلية لديه، وحالة الشعور بالثقة التي تعينه على التصرف لتوليد السلوك.

ثالثاً: نموذج فيور.

ويؤكد على وجود ثلاثة أبنية أساسية للمرونة الإدراكية وهي: التنوع المعرفي، الجدة المعرفية، والتشكيل المعرفي.

رابعاً: نموذج دينس وفاندروول.

ويفترض أن المرونة الإدراكية تتضمن ثلاثة مظاهر مقيسة لها وهي:

قدرة الفرد على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، قدرته على تقديم التفسيرات البديلة والمتعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني، وقدرته على إنتاج وتوليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة.

مبادئ نظرية المرونة الإدراكية

يتفق كل من الفيل، ٢٠١٣؛ (Carvalho& Moreira, 2005; Heath, et al., 2008) على عدة مبادي متكاملة ومترابطة تشكل في مجموعها بنية النظرية وإطارها العام، تتمثل هذه المبادئ في:

تجنب التبسيط الزائد: التأكيد على الترابط بين المفاهيم، وعرض كل احتمالات التعقيد والتداخل المفاهيمي، لمقاومة حدوث الفهم السطحي لمحتوى مادة التعلم.

التأكيد على التعلُم القائم على الحالة: تقديم أكثر من حالة وأمثلة متعددة لتوضيح المحتوى ليتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه في سياقات ومواقف متعددة.

تقديم المحتوى بطرق متعددة: تقديم محتوي المادة التعليمية بطرق متعددة ووجهات نظر مختلفة، مما يثري التعلم والتطبيق المرن للمعارف في المواقف الجديدة.

التأكيد على بنية المعرفة وليس نقلها: التأكيد على ضرورة أن يبني المتعلم معرفته بنفسه لكي يحدث الفهم العميق لمادة التعلم، وتطبيقها في المواقف الجديدة.

دعم المعرفة المعتمدة على السياق: تقديم المعرفة من واقع حياة المتعلمين، حيث إن المعرفة الجديدة التي تبنى من السياق هي نتيجة تفاعل المعرفة والخبرات السابقة والسياق.

دعم الترابط في المعرفة: تقديم المعرفة بشكل مترابط متكامل وكفكرة واحدة مع توضيح الترابط والتشابك بين مكونات المعرفة؛ يسهل فهمها وبالتالي تطبيقها.

علاقة المرونة الإدراكية بنظريات التعلُم

يوضح عبد الكريم، وابراهيم (٢٠١٥) أن مبادئ نظرية المروتة الإدراكية تتشابه مع مبادئ نظريات التعلم التالية: النظرية البنائية: حيث التركيز على بناء المتعلم المعرفة بنفسه، وهذا ما يتفق مع مبادئ نظرية المرونة الإدراكية مبدأ التأكيد على بنية المعرفة وليس نقلها.

نظرية أوزوبل: حيث التأكيد على أن المعلومات الجديدة يجب أن تُدمج مع المعلومات السابق تعلمها بوعي وإدراك من جانب المتعلم، وهذا يتفق مع مبدأ دعم التعقيد في المعرفة "الترابط".

نظرية بياجيه: النمو المعرفي للطلبة من خلال التكيف في المواقف الجديدة، ومن خلال المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية، وهذا ما يتفق مع مبدأ تقديم المعرفة بطرق متعددة.

ويشير(Dennis& Vander, 2010) إلى أن المرونة الإدراكية ترتبط بجوانب الاستراتيجيات المعرفية للتعلُم المنظم ذاتيًا، فالطلبة ذوي المرونة الإدراكية العالية أكثر وعيًا للعمليات الذهنية والبدائل الممكنة والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيدًا.

وتوصلت نتائج دراسة كارترايت وآخرون (٢٠١٠) Cartwright. et. al., إلى وجود تأثير إيجابي للمرونة الإدراكية علي الفهم القرائي والتذكر، ويشير كل من (Dennis& Vander, 2010; Farrant et. al., 2012) إلي تميز الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من المرونة الإدراكية بقدرتهم علي توليد الأفكار وتنظيم معارفهم وخبراتهم وتعديلها وحل المشكلات بفعالية وصولًا إلى النتائج المرغوبة.

كما أشارت دراسة كرستيان وسنجر (٢٠١٣) Cristian & Singer إلى وجود تأثير ايجابي للمرونة الإدراكية في القدرة على حل مسائل الرياضيات. وأشارت نتائج دراسة تاكونات وآخرون (٢٠٠٩) et al. Taconnat إلي أن المرونة الإدراكية من أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أهمية المرونة الإدراكية ودورها الفعال في حياة الفرد عامة ومعلمي الرياضيات خاصة، لأنها تتيح للفرد تغيير زوايا تفكيره وتبعده عن الجمود الفكري، وتقبل وجهات النظر الأخرى المختلفة والمتعارضة مع وجهة نظره الخاصة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والارتباطي؛ لمناسبتهما مع موضوع الدراسة وتحقيقًا لأهدافها.

مجتمع الدراسة: جميع معلمي الرياضيات بإدارة تعليم الخرج للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية عددها (٥٠) معلم ومعلمة في مدارس الخرج والدلم.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أدوات القياس التالية:

١- استبيان: تم تصميمه لاستطلاع الرأي عن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية لمهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بالرجوع إلى المراجع والأدبيات (NRC,2001,p115 ؛الحايك،٢٠٠٧؛ الأسيوطي،٢٠٠٧؛ السوطري،٢٠٠٨؛ ترلينج، فادل، ٢٠١٣؛ ISTE, 2016 ؛ Smit, Bakker, 2016 ؛ Tika, 2018؛ السعيد، ٢٠١٨؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠؛ World Economic Forum, 2020؛ السيد، ٢٠٢١).

مكوناً من (٧) محاور لكل مهارة على حِدة وتحتوي إجمالًا (٢٨) فقرة موزعة على تلك المحاور، وهي:

٢,٢,١	القيادة.
٢,٢,٢	التفكير الناقد.
٢,٢,٣	التفكير الابتكاري.
٢,٢,٤	المواطنة الرقمية.
٢,٢,٥	العمل كفريق.
٢,٢,٦	الذكاء الاجتماعي.
٢,٢,٧	التواصل.

واعتمدت صياغة الفقرات على مقياس ليكرت، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين تقديراته الخمس (كبير جدًا، كبير، متوسط، ضعيف، ضعيف جدًا). ولضبط الاستبيان تم حساب الصدق والثبات كما يلي:

صدق وثبات الاستبيان:

لضبط الاستبيان تم التأكد من صدقه وثباته، بتطبيقه على عيّنة مكوّنة من (٤٥) فرد خارج عينة البحث ضمن مجتمع الدراسة، أما الصدق فتم استخدام طريقة المقارنة الطرفيّة بالإضافة إلى صدق المحكمين المختصين؛ لإقرار مدى صلاحيته للتطبيق، وفي تحقيق الهدف الذي صمم من أجله.

الصدق عن طريق المقارنة الطرفية.

جدول (١) قيمة "t" للفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا:

المجموعات	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة
المجموعة العليا	11	2.64	20	9.54	دال عند مستوى α =0,01
المجموعة الدنيا	11	0.55			

من خلال الجدول (١) نلاحظ أنّ قيمة "t" كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01)، أي أنّه على درجة مقبولة من الصدق ويمكن استخدامه في الدراسة. كما تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن الاستبيان له درجة عالية من الثبات ويمكن استخدامه في الدراسة. وتم حساب الزمن الكلي للاستبيان من خلال حساب متوسط الزمن بالتسجيل التتابعي لزمن إجابة كل معلم، وهو (٢٠) دقيقة.

الوزن النسبي: لتحديد معيار الحكم على استجابات أفراد العينة، تم تحديد طول الفئة بالمعادلة الآتية: القيمة العليا- القيمة الدنيا/ عدد المستويات= ٥-١/ ٣= ١,٣٣، ووفقاً لهذه المعادلة تم اعتماد معيار الحكم على تقديرات عينة الدراسة كما يلي:

جدول (٢): الوزن النسبي والفئات والتقديرات اللفظية

م	الرتبة	التقدير اللفظي
١	من 1.00 -1.80	قليلة جداً
٢	من 1.81 -2.60	قليلة
٣	من 2.61 -3.40	متوسطة
٤	من 3.41 -4.20	مرتفعة
٥	من 4.21 -5.00	مرتفعة جداً

– أداة المقابلة الشخصية عن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل

للتأكد من درجة ومستوى العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) وتنمية مهارات المستقبل لدى الطلاب، وضمان جودة النتائج والإجابة عن تساؤلات الدراسة. حيث تم تصميمها وإعدادها واستيفائها كافة البيانات بناءً على متغيرات الدراسة، وتكونت من سبعة أسئلة، منها أربعة تستخدم المقياس الثلاثي (أوافق– أوافق إلى حد ما– لا أوافق)، وثلاثة أسئلة مفتوحة، كما بالجدول التالي:

جدول (٣): جوانب مفردات أداة المقابلة الشخصية عن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل:

م	الفقرات	الإجابة		
		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوفق
١	هل تساعد منهجية ستيم (STEM) من خلال تكامل تعلُم الرياضيات مع كل من: العلوم والهندسة والتقنية على تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟			
٢	هل توفر مشروعات الطلاب الابتكارية فرصًا للتفاعل، تحليل المشكلات، الابتكار، التعاون، والتواصل الصفي والالكتروني الفعال لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟			
٣	هل تساهم الأنشطة ومهمات تقييم الطلاب من خلال الأسئلة التأملية، عروض البوسترات، ملفات الإنجاز، والمناقشات المفتوحة داخل غرفة الصف وبمنصة مدرستي في تنمية مهارات المستقبل؟			

م	الفقرات	الإجابة		
		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوفق
٤	هل تساعد أساليب التطور التقني المعاصرة توظيف منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارات المستقبل؟			
٥	ما المحاور أو الفقرات التي تود إضافتها لتنمية مهارات المستقبل من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM)؟			
٦	من وجهة نظرك ما أسباب تحقيق مهارات المستقبل من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM)؟			
٧	كيف يساهم البحث وحل المشكلات والنمذجة والتطبيقات وتنفيذ المشروعات الابتكارية الفردية والجماعية من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارات المستقبل؟			

صدق وثبات أداة المقابلة الشخصية حول تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل

لضبط الأداة تم التأكد من صدقها وثباتها، بتطبيقها على عيّنة مكوّنة من (٤٥) فرد خارج عينة البحث ضمن مجتمع الدراسة، أما الصدق فتم استخدام طريقة المقارنة الطرفية بالإضافة إلى صدق المحكمين المختصين؛ لإقرار مدى صلاحيته للتطبيق، وتحقيق أهدافه في جمع البيانات المطلوبة، وصلاحيته في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله، كما بالجدول التالي:

جدول (٤): دلالة قيمة "t" للفرق بين المجموعة العليا والدنيا

المجموعات	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	"tقيمة "	الدلالة
المجموعة العليا	11	2.39	20	5.18	α=0.01 دال عند مستوى
المجموعة الدنيا	11	0.54			

من خلال الجدول (٤) نلاحظ أنّ قيمة "t" كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١)، أي أنّها على درجة مقبولة من الصدق ويمكن استخدامها في البحث. كما تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وهو مؤشر

عالي لثبات أداة المقابلة الشخصية. وتم حساب الزمن الكلي للأداة من خلال حساب متوسط الزمن بالتسجيل التتابعي لزمن إجابة كل معلم، وهو (١٠) دقائق.

٣-مقياس المرونة الإدراكية لمعلمي الرياضيات: استخدمت الدراسة مقياس المرونة الإدراكية لدينيس وفاندر) (٢٠١٠) Dennis& Vander, بعد ترجمته وتقنينه من قبل الباحثين، وتم إعداده لتحديد درجة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم.

مكوناً من (٤) محاور وتحتوي إجمالًا (٢٠) فقرة موزعة على تلك المحاور، وهي:

٣-٢-١- القدرة على فهم المعنى والدلالة المناسبة للموقف التعليمي.

٣-٢-٢- التفكير بمرونة لتطوير وتعديل واستبدال الاستجابات الخاطئة بالصحيحة.

٣-٢-٣- احترام الرأي والرأي الآخر.

٣-٢-٤- السيطرة على الأشياء المعقدة.

واعتمدت صياغة فقرات المقياس على مقياس ليكرت، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). والجدول التالي يوضح جوانب مفردات مقياس المرونة الإدراكية:

جدول (٥): جدول مواصفات مقياس المرونة الإدراكية

م	محاور مقياس المرونة الإدراكية	الفقرات	غدد الفقرات	النسبة
١.	القدرة على فهم المعنى والدلالة المناسبة للموقف التعليمي	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات عندما أواجه مواقف صعبة.	5	25%
		أحب أن أنظر إلى المواقف التعليمية الصعبة من زوايا مختلفة.		
		عندما أواجه مواقف تعليمية صعبة مع طلابي، لا أعرف ما يجب القيام به.		
		غالبًا ما أنظر إلى الموقف التعليمي من وجهات نظر مختلفة.		
		أبحث في جميع الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتاحة أثناء الممارسات التدريسية.		
٢.	التفكير بمرونة لتطوير	اشعر بالانزعاج عند وجود العديد من الطرق المختلفة للتعامل مع المواقف التعليمية الصعبة.		

م	محاور مقياس المرونة الإدراكية	الفقرات	غدد الفقرات	النسبة
	وتعديل واستبدال الاستجابات الخاطئة بالصحيحة	عند حل المشكلات مع طلابي اطرح مجموعة كبيرة من الحلول الممكنة قبل أن أقرر كيفية التصرف.	5	25%
		عندما أواجه مواقف صعبة أحاول التفكير في عدة طرق لحلها.		
		أصبحت مضغوطًا ولا أستطيع تعديل الأخطاء عندما أواجه مشكلات.		
		أفكر في خيارات متعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة.		
٣.	احترام الرأي والرأي الآخر	أنا أعتبر آراء متعددة لجميع طلابي قبل اتخاذ القرارات.	5	25%
		لا أسعى للحصول على معلومات إضافية على الفور قبل إسناد الأسباب إلى الممارسات التدريسية.		
		أحاول التفكير في المواقف التعليمية من وجهة نظر معلم آخر.		
		لا أستطيع أن أضع نفسي مكان الآخرين.		
		من المهم توجيه نظر طلابي إلى المواقف الصعبة من زوايا عديدة.		
٤	السيطرة على الأشياء المعقدة.	أنا جيد في إصدار الأحكام على المواقف التعليمية.	5	25%
		عندما أواجه مواقف صعبة مع طلابي أشعر وكأنني أفقد السيطرة.		
		عندما أواجه مواقف صعبة، أشعر بالتوتر لدرجة أنني لا أستطيع التفكير في طريقة لحل الموقف.		
		أنا قادر على التغلب على الصعوبات التي أواجهها في الحياة العملية.		
		لدي القدرة على تغيير الأشياء المعقدة.		
		الإجمالي	20	100%

صدق وثبات المقياس

لضبط المقياس تم التأكد من صدقه وثباته، بتطبيقه على عيّنة مكوّنة من (٤٥) فرد خارج عينة البحث ضمن مجتمع الدراسة، أما الصدق فتم استخدام طريقة المقارنة الطرفية بالإضافة إلى صدق المحكمين المختصين؛ لإقرار مدى صلاحيته للتطبيق، وتحقيق أهدافه في جمع البيانات المطلوبة، وصلاحيته في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله، كما بالجدول التالي:

جدول (٦): دلالة قيمة "t" للفرق بين المجموعة العليا والدنيا

المجموعات	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة
المجموعة العليا	11	2.41	20	4.73	α=0.01 دال عند مستوى
المجموعة الدنيا	11	0.50			

من خلال الجدول (٦) نلاحظ أنّ قيمة "t" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١)، أي أنّها على درجة مقبولة من الصدق ويمكن استخدامها في الدراسة. كما تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) وهو مؤشر عالي لثبات أداة المقابلة الشخصية. وتم حساب الزمن الكلي للمقياس من خلال حساب متوسط الزمن بالتسجيل التتابعي لزمن إجابة كل معلم، وهو (١٥) دقيقة.

٤-أداة المقابلة الشخصية حول المرونة الإدراكية لمعلمي الرياضيات: للتأكد من درجة ومستوى العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات نحو توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم، وضمان جودة النتائج والإجابة عن تساؤلات الدراسة. حيث تم تصميمها وإعدادها واستيفائها كافة البيانات بناءً على متغيرات الدراسة، وتكونت من ستة أسئلة، منها أربعة تستخدم المقياس الثلاثي (أوافق- أوافق إلى حد ما- لا أوافق)، وسؤالين مفتوحين. كما بالجدول التالي:

جدول (٧): جوانب مفردات أداة المقابلة الشخصية حول درجة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم

م	الفقرات	الإجابة		
		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
١.	هل لديك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التعليمية الصعبة؟			
٢.	هل تستطيع التنويع في الطرق المستخدمة للتعامل مع المواقف التعليمية الصعبة؟			

م	الفقرات	الإجابة		
		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوفق
٣.	هل يمكنك النظر من زوايا عديدة ومختلفة في إدارة الموقف التعليمي؟			
٤.	هل لديك القدرة على السيطرة على المواقف التعليمية الصعبة؟			
٥.	ما المحاور أو الفقرات التي تود إضافتها لتحقيق المرونة الإدراكية؟			
٦.	من وجهة نظرك هل توجد علاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم			

صدق وثبات أداة المقابلة الشخصية حول درجة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم

لضبط الأداة تم التأكد من صدقها وثباتها، بتطبيقها على عيّنة مكوّنة من (٤٥) فرد خارج عينة البحث ضمن مجتمع الدراسة، أما الصدق فتم استخدام طريقة المقارنة الطرفية بالإضافة إلى صدق المحكمين المختصين، كما بالجدول التالي:

جدول (٨): دلالة قيمة "t" للفرق بين المجموعة العليا والدنيا

المجموعات	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "t"	الدلالة
المجموعة العليا	11	2.41	20	5.36	دال عند مستوى α=0.01
المجموعة الدنيا	11	0.50			

من خلال الجدول (٨) نلاحظ أنّ قيمة "t" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١)، أي أنّها على درجة مقبولة من الصدق ويمكن استخدامها في الدراسة. كما تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهو مؤشر عالي لثبات أداة المقابلة الشخصية. كما تم حساب الزمن الكلي للأداة من خلال حساب متوسط الزمن بالتسجيل التتابعي لزمن إجابة كل معلم، وهو (١٠) دقائق.

تحليل النتائج ومناقشتها:

للإجابة على تساؤلات البحث تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب، معامل الارتباط لبيرسون، وتم استخدام برنامج SPSS لإجراء التحليل الإحصائي.

للإجابة على السؤال الأول من تساؤلات البحث، وهو: ما درجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لمهارات المستقبل ككل ومهاراته الفرعية، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٩): التحليل الوصفي لدرجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل

أبعاد مهارات المستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
القيادة	4.07	0.15	4	مرتفعة
التفكير الناقد	4.31	0.08	5	مرتفعة جدًا
التفكير الابتكاري	4.16	0.15	4	مرتفعة
المواطنة الرقمية	4.44	0.07	5	مرتفعة جدًا
العمل كفريق	4.21	0.07	5	مرتفعة جدًا
الذكاء الاجتماعي	4.24	0.04	5	مرتفعة جدًا
التواصل	4.12	0.17	4	مرتفعة
مهارات المستقبل ككل	4.22	0.05	5	مرتفعة جدًا

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لتصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) في أبعاد مهارات المستقبل تراوح بين (٤,٠٧ – ٤,٤٤)، ومهارات المستقبل ككل (٤,٢٢)، والانحراف المعياري تراوح بين (٠,٠٤ – ٠,١٧)، والانحراف المعياري ككل (٠,٠٥)، وتراوحت التقديرات ما بين (مرتفعة جدًا– مرتفعة)، وتقدير مهارات المستقبل ككل (مرتفعة جدًا). وذلك لأن استخدام طريقة ومنهجية منظمة متمثلة في توظيف منهجية

ستيم (STEM) من خلال المهام الأدائية المتكاملة بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا، والتي تتضمن ممارسات تدريسية غير تقليدية ومتنوعة تُمكن الطلاب من اكتساب المفاهيم والتعميمات وتنمية مهارات المستقبل لديهم، وذلك من خلال الأنشطة المعملية والاستقصائية والتطبيقات التقنية المستخدمة في الأعداد النسبية، الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث، والتناسب والتشابه، والتعلُم وفق خطوات حل المشكلة في الرياضيات: أفهم- أخطط- أحل – أتحقق، التي تمكن الطلاب من التوصل للحل النهائي للمشكلة وكتابة تقرير عنها وعمل عروض تقديمية.

كما أن توظيف منهجية ستيم (STEM) في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات يُمكن الطلاب من تنمية مهارات القيادة من خلال العمل الجماعي عن طريق التعلم التعاوني، التعلم بالاكتشاف، استخدام التعزيز بأنواعه، والمشاريع، كذلك تنمية مهارات التواصل من خلال الأنشطة التي تضعهم في جو حواري تشاركي فيما بينهم ومع المجتمع الخارجي من جهة، وتنمية الحس الرياضي من جهة أخرى. والتعلم الذاتي، وشعورهم بالاستمتاع من خلال الربط بين موضوعات الرياضيات التي وتخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وتنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لديهم من خلال المهام الرياضية التي تضعهم في مواقف تتحدى تفكيرهم من خلال تحديد المواد اليدوية والأدوات البيئية اللازمة لعمل تصميم هندسي ومشروع ابتكاري، كما أن توظيف منهجية ستيم (STEM) يؤدي إلى تنمية المهارات التكنولوجية في تعلُم الرياضيات من خلال البرامج المختلفة منها الوورد في كتابة التقارير البحثية، والبوربوينت في عرض المشروعات الابتكارية، والجيوجيبرا في عمل بعض التصميمات الهندسية، مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم الرقمية ومعرفة الحقوق والحدود في العالم الرقمي، وفهم القضايا الحياتية التي تواجه الطلاب يومياً من خلال مهارات المستقبل والمرتبطة ارتباطًا وثيقًا بسوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (Czajka& McConnell, 2016; Tofl-Grehl. & Callahan, 2016; English, 2017; Freeman et al., 2019; Farwati et al., 2021؛ بلبل، ٢٠٢١؛ المالكي، ٢٠٢٢).

ولتوضيح درجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، وفقًا للجدول التالي:

جدول (١٠): التحليل الوصفي لدرجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم لتنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ

رقم السؤال	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	هل تساعد أساليب التطور التقني المعاصرة توظيف منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارات المستقبل؟	2.98	0.47	1
١	هل تساعد منهجية ستيم (STEM) من خلال تكامل تعلُم الرياضيات مع كل من: العلوم والهندسة والتقنية على تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟	2.98	0.49	2
٢	هل توفر مشروعات الطلاب الابتكارية فرصًا للتفاعل، تحليل المشكلات، الابتكار، التعاون، والتواصل الصفي والالكتروني الفعال لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟	2.96	0.50	3
٣	هل تساهم الأنشطة ومهمات تقييم الطلاب من خلال الأسئلة التأملية، عروض الملصقات العلمية، ملفات الإنجاز، والمناقشات المفتوحة داخل غرفة الصف وبمنصة مدرستي في تنمية مهارات المستقبل؟	2.94	0.52	4
تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل		2.96	0.01	مرتفعة جدًا

يتضح من الجدول (١٠) وجود موافقة مرتفعة بين أفراد العينة من معلمي الرياضيات على كافة الأسئلة، والتي من شأنها أن توضح درجة تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) لتنمية مهارات المستقبل، حيث كانت جميع استجابات أفراد العينة بدرجة مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٩٥– ٢,٩٨)، وقد أشارت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيث تمثلت بصورة مرتفعة جدًا في "هل تساعد أساليب التطور التقني المعاصرة توظيف منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارات المستقبل؟" وبمتوسط حسابي (٢,٩٨)، أما المرتبة الثانية من حيث الأهمية فكانت "هل تساعد منهجية ستيم (STEM) من خلال تكامل تعلُم الرياضيات مع كل من: العلوم والهندسة والتقنية على تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟" وبمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وفي المرتبة الثالثة فكانت

الاستجابة مرتفعة "هل توفر مشروعات الطلاب الابتكارية فرصًا للتفاعل، تحليل المشكلات، الابتكار، التعاون، والتواصل الصفي والالكتروني الفعال لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟" وبمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وجاء "هل تساهم الأنشطة ومهمات تقييم الطلاب من خلال الأسئلة التأملية، عروض الملصقات العلمية، ملفات الإنجاز، والمناقشات المفتوحة داخل غرفة الصف وبمنصة مدرستي في تنمية مهارات المستقبل؟" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٩٤)، وقد تؤدى هذه النتائج إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يرون بأن توظيف منهجية ستيم (STEM) يسهم بقوة في تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، والذي أكدته إجابة السؤال المفتوح الخامس: ما المحاور أو الفقرات التي تود إضافتها لتنمية مهارات المستقبل من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM)؟، فقد أكدت استجابات أفراد العينة على أن المحاور والفقرات كافية؛ نظرًا لأهمية المشاركة والتواصل والتعاون واستخدام التعلُم التفاعلي في مشروعات الرياضيات الابتكارية من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM)، والذي يسهم بقوة في تنمية مهارات المستقبل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wurdinger& Allison, 2017; Suwarma& Kumano, 2019; Margot& Kettler, 2019 الغامدي، ٢٠٢٠).

كما أكدت جميع أفراد العينة من خلال إجابة السؤال السادس: من وجهة نظرك ما أسباب تحقيق مهارات المستقبل من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM)؟ على أن تقنيات تعليم وتعلُم الرياضيات من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM) يسهم في تنويع التعلُم، وتوضيح الترابط الأفقي من خلال أهمية الرياضيات في الحياة اليومية، والرأسي من خلال تعلُم الرياضيات المتوازن والمستمر الذي يحقق مهارات المستقبل، وذلك بالاتفاق مع نتائج دراسة (العنزي، وآخرون، ٢٠١٧؛ الغامدي، ٢٠١٩؛ Elsayed, 2022)، كما أشارت إجابة أفراد العينة على السؤال السابع: كيف يساهم البحث وحل المشكلات والنمذجة والتطبيقات وتنفيذ المشروعات الابتكارية الفردية والجماعية من خلال توظيف منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارات المستقبل؟ إلى أن توظيف منهجية ستيم (STEM) يسهم بقوة في تنمية مهارات المستقبل من خلال التواصل والتعاون والمشاركة الفعالة، كما أنه يساعد الطلاب في تنمية مهارات البحث والابتكار والتفكير

المنتج، وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام تقنيات الحاسوب بمهارة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (NCTM, 2015؛ الغامدي، ٢٠٢٠؛ عبوشي، وشناعة، ٢٠٢٢؛ بلبل، ٢٠٢١؛ المالكي، ٢٠٢٢؛ Elsayed, 2022).

للإجابة على السؤال الثاني من تساؤلات البحث، وهو: ما طبيعة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم؟

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط لبيرسون في مقياس المرونة الإدراكية عن تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم، من حلال محاورها الأربعة (القدرة على فهم المعنى والدلالة المناسبة للموقف التعليمي– التفكير بمرونة لتطوير وتعديل واستبدال الاستجابات الخاطئة بالصحيحة– احترام الرأي والرأي الآخر– السيطرة على الأشياء المعقدة) والمرونة الإدراكية ككل، كما يلي:

جدول (١١): معامل الارتباط لبيرسون:

المرونة الإدراكية	تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM)	
	معامل الارتباط لبيرسون	الدلالة عند مستوى α= 0,01
القدرة على فهم المعنى والدلالة المناسبة للموقف التعليمي	0.93	دالة
التفكير بمرونة لتطوير وتعديل واستبدال الاستجابات الخاطئة بالصحيحة	0.87	دالة
احترام الرأي والرأي الآخر	0.90	دالة
السيطرة على الأشياء المعقدة	0.93	دالة
المرونة الإدراكية ككل	0.89	دالة

يتضح من الجدول (١١) أن: قيمة معامل الارتباط لبيرسون عن العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم (٠,٨٩)، عند مستوى الدلالة (α= 0,01)، ويرجع ذلك لأهمية توظيف معلمي الرياضيات منهجية ستيم (STEM) في التطبيق الأفضل والمرن لمعارفهم الرياضية، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة المفتوحة، والاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف التعليمية المختلفة عند تدريسهم طلبتهم، وهذا ما أكدته

نتائج دراسة: (Farrant et. al., 2005; Beswick, Dennis& Vander, 2010; ٢٠١٢ Cartwright, et.al., 2010).

وللتأكد من درجة ومستوى العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، وفقًا للجدول التالي:

جدول (١٢): التحليل الوصفي لدرجة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم

رقم السؤال	السؤال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	هل يمكنك النظر من زوايا عديدة ومختلفة في إدارة الموقف التعليمي؟	2.98	0.50	1
٤	هل لديك القدرة على السيطرة على المواقف التعليمية الصعبة؟	2.92	0.72	2
٢	هل تستطيع التنويع في الطرق المستخدمة للتعامل مع المواقف التعليمية الصعبة؟	2.88	0.56	3
١	هل لديك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التعليمية الصعبة؟	2.85	0.65	4
تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) وعلاقتها بالمرونة الإدراكية لديهم		2.91	0.10	مرتفعة جدًا

يتضح من الجدول (١٢) وجود موافقة مرتفعة بين أفراد العينة من معلمي الرياضيات على كافة الأسئلة، والتي توضح درجة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم، حيث كانت جميع استجابات أفراد العينة بدرجة مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٩١- ٢,٩٨)، وقد أشارت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيث تمثلت بصورة مرتفعة جدًا في "هل يمكنك النظر من زوايا عديدة ومختلفة في إدارة الموقف التعليمي؟" وبمتوسط حسابي (٢,٩٨)، أما المرتبة الثانية من حيث الأهمية فكانت "هل لديك القدرة على السيطرة على المواقف التعليمية الصعبة؟" وبمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وفي المرتبة الثالثة فكانت الاستجابة مرتفعة "هل تستطيع التنويع في الطرق المستخدمة للتعامل مع المواقف التعليمية الصعبة؟" وبمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وجاء "هل لديك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التعليمية الصعبة؟" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٨٥)،

وقد تؤدى هذه النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن توظيف منهجية ستيم (STEM) ذو علاقة قوية بالمرونة الإدراكية لديهم، والذي أكدته إجابة السؤال المفتوح الخامس: ما المحاور أو الفقرات التي تود إضافتها لتحقيق المرونة الإدراكية؟، فقد أكدت استجابات أفراد العينة على أن المحاور والفقرات كافية؛ نظرًا لأهمية توظيف منهجية ستيم (STEM) في التنويع في الطرق المستخدمة والنظر من زوايا عديدة، والتي تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التعليمية الصعبة، بالاتفاق مع نتائج دراسة.(Beswick, 2005; Dennis& Vander, 2010) كما أشارت إجابة أفراد العينة على السؤال السادس: من وجهة نظرك هل توجد علاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم؟ إلى أن توظيف منهجية ستيم (STEM) يساعد المعلمين على التطبيق الأفضل والمرن لمعارفهم الرياضية، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة المفتوحة، والاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف التعليمية المختلفة عند تدريسهم طلبتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Dennis& Farrant, et. Al., 2012 Vander, 2010; ; 2010. Cartwright. et. al).

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج تشمل التوصيات والمقترحات أهمية:

١. الاهتمام بتوظيف البرامج القائمة على منهجية (STEM) في بناء البرمجيات التعليمية وتوظيف التقنية، من خلال تهيئة المشروعات الابتكارية للطلاب التي تمكنهم من حل المشكلات الرياضية.

٢. تزويد مراكز مصادر التعلم ومعامل الرياضيات بجميع مراحل التعليم العام باستراتيجيات قائمة على منهجية (STEM).

٣. دراسة العلاقة بين تصورات معلمي الرياضيات حول توظيف منهجية ستيم (STEM) والمرونة الإدراكية لديهم تُعزى إلى الجنس وسنوات الخبرة.

شكر وتقدير.

تم دعم هذا البحث بواسطة عمادة البحث والدراسات العليا بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم: ٢٠٢٣/٠٢/٢٤٤٢٤م.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، هبة. (٢٠١٦). فاعلية تدريس وحدة في ضوء توجهات ستيم (*STEM*) لتنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى تلاميذ المرحة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، ١٩(٣)، ١٢٩- ١٧٦.

برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠): رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الرياض.

بريك، السيد. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٦(١). ٩٥- ١٠٧.

بشاره، موفق (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجله جامعه الحسين بن طلال للبحوث، ٦٢، ٣١٣-٣٣٢.

بلبل، يسرا. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لأساليب التعلم وبيئة التعلم الإبداعية في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة مدارس المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (*STEM*). المجلة التربوية. (٩٤)، ٣٨٩- ٤٥٠.

ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز. (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (بدر الصالح، ترجمة)، النشر العلمي والمطابع: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٩).

حسن، إبراهيم. (٢٠٢١). مدخل تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات *STEM*. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. ٤(٤)، ٩٩— ١٣٦.

حويل، إيناس، والأسمري، نوره. (٢٠٢١). تطوير تعليم *STEM* في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة بعض الدول: دراسة مقارنة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. (٨)، ١٦٥- ٢٣٣.

الخزيم، خالد محمد؛ البلوي، عبد الله مرزوق. (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، ٣٣(٥)، ٢٨-٥٦.

الرويثي، ريم؛ والمحمدي، نجوى. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منحى ستيم (*STEM*) التكاملي في تنمية البراعة الرياضية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات- أبحاث تعليم الرياضيات التأثير والتطبيق والممارسة، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية- جسر، جامعة الملك سعود، الرياض، ٥-٧ ديسمبر ٢٠٢٠، ٤١١- ٤٣١.

السعيد، رضا. (٢٠١٨). *STEM*: مدخل تكاملي حديث متعدد التخصصات للتميز الدراسي ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات. جامعة بنها، مصر، ٢١(٢)، ٢٠١٨، ٦- ٤٢.

السيد، سحر. (٢٠٢١). أثر استراتيجية سوم (*SWOM*) في تدريس الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات. جامعة بنها، مصر، ٢٤(٤)، ٢٠٢١، ٢٢٧-٢٥١.

الشهراني، شرف. (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات الداعمة لتنمية مهارات المستقبل لدى طلابهم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. (٥)، ١٩٥٤- ١٩٨٣.

صبري، ماهر. (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد.

عبد الكريم، سحر، وإبراهيم، سماح. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤(١٠).

عبوشي، مصعب، وشناعة، هشام. (٢٠٢٢). فعالية تطبيق منحى ستيم "*STEM*" في تنمية العمل الجماعي والتفكير الناقد والاتجاه نحوه لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٣٠(٥)، ٢٦٨- ٢٩٢.

العنزي، عبد الله؛ والجبر، جبر. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (*STEM*) وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ٣٣(٢)، ٣١٢-٦٧٤.

الغامدي، سامية. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي وفق اتجاه تعليم *STEM* في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. مجلة كلية التربية. ٣٥(٥)، ٨٢- ١٢٤.

الغامدي، نورة. (٢٠٢٠). مستوى نواتج التعلم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم "*STEM*". المجلة التربوية. ٧٩، ٢٤٢٣- ٢٤٥٤.

غندورة، عباس. (١٩٩٧). تدريس الرياضيات باليدويات، جدة: مكتبة مرزا.

فقيهي، يحى. (٢٠١٩). التصورات والفاعلية الذاتية نحو التكامل بين العلوم والرياضيات لدى المعلمين بمنطقتي نجران وجازان في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٣٠)، ٤٤-٢٢.

الفيل، حلمي. (٢٠١٣). تصميم مقرر إلكتروني في علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنظومي وخفض العبء المعرفي لدي طالب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة الاسكندرية.

المالكي، فاطمة (٢٠٢١). المعوقات التي تواجه المعلمات في استخدام *STEM* في تدريس مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في منطقة تعليم الطائف. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات. العدد ٣٨.

محمود، آمال. (٢٠١٥). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار سكامبر في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية. ١٨(٤)، ١-٥٠.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). الإطار الوطني للمؤهلات ١٤٤١هـ- ٢٠٢٠م، الرياض.

وايز "مؤتمر القمة للابتكار في التعليم". (٢٠١٣). توصيات المؤتمر تحت عنوان" إعادة اختراع التعليم من أجل الحياة"، الدوحة، الفترة من: ١٠/١٢- ٢٠١٣/١١/١.

اليونسكو (٢٠١٩). التقرير العالمي لرصد التعليم، الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Karim, Sahar; Ibrahim, Samah. (2021). The effectiveness of a training program based on the theory of cognitive flexibility in developing creative teaching skills and raising the level of mental motivation among female student teachers with low mental motivation. International specialized educational journal. 4(10).

Aboushi, Musab; Shanaa, Hisham. (2022). The effectiveness of applying the STEM approach in developing group work, critical thinking, and attitudes toward it among basic stage students in Palestine. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies.30(5), 268-292.

Ahmed, Heba. (2016). The effectiveness of teaching a unit in light of STEM approach to develop problem-solving skills and the attitude towards studying science among primary school students. Journal of Scientific Education, 19(3), 129-176.

Al-Enazi, Abdullah; Aalgabr, Gabr. (2017). Perceptions of science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia towards the orientation of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relationship to some variables. College of Education Journal, 33(2), 312-674.

Al-Feel, Helmy. (2013). Designing an electronic course in psychology based on the principles of cognitive flexibility theory and its impact on developing systemic intelligence and reducing the cognitive load of a student at the Faculty of Specific Education in Alexandria University, PhD dissertation, Faculty of Specific Education, Alexandria University.

Al-Ghamdi, Noura. (2020). The level of creative learning outcomes among gifted students in the secondary stage in Jeddah Governorate in light of "STEM" education applications, Educational Journal. 79, 2423- 2454.

Al-Ghamdi, Samia. (2019). The effectiveness of an enrichment program according to the direction of STEM education in developing creative thinking skills among gifted female students. College of Education Journal. 35(5), 82- 124.

Al-Khuzaim, Khaled; Mohammed; Al-Belwi, Abdullah Marzouq. (2020). The level of teaching practices among primary school mathematics teachers to develop learning and creativity skills according to the requirements of the twenty-first century. Journal of Mathematics Education, 33(5), 28-56.

Al-Malki, Fatma (2021). Obstacles facing female teachers in using STEM in teaching intermadiate school mathematics in Al-Taif education region. The comprehensive multidisciplinary electronic journal. Issue 38.

Al-Ruwaithi, Reem; Al-Mohammadi, Najwa. (2020). The effectiveness of using the integrative STEM approach in developing mathematical prowess among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia, the Seventh Conference on Teaching and Learning Mathematics - Mathematics Education Research Impact, Application and Practice, Saudi Society for Mathematical Sciences - Bridge, King Saud University, Riyadh, December 5-7. 2020, 411- 431.

Al-Saeed, Reda. (2018). STEM: A modern, integrative, interdisciplinary approach to academic excellence and 21st century skills. Mathematics Educational Journal. Banha University, Egypt, 21(2), 2018, 6- 42.

Al-Shahrani, Sharaf. (2020). The level of teaching practices of mathematics teachers that support the development of future skills among their students at the primary stage in Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Young Researchers in Educational Sciences. (5), 1954- 1983.

Bishara, Muwafak (2020) The relationship between cognitive flexibility and academic achievement among a sample of students at Al- Hussein Bin Talal University, Al Hussein Bin Talal University. Journal of Research, 6 (2), 313-332.

Bolbol, Yousra. (2022). The relative contribution of learning methods and the creative learning environment in predicting creative self-efficacy among high-achieving secondary school students in science and technology (STEM). Educational Journal. (94), 389- 450.

Breck, Alsayed. (2017). The relative contribution of cognitive flexibility in predicting social and academic adaptation among foreign students at King Saud University. International specialized educational journal. 6(1). 95- 107.

Education and Training Evaluation Commission. (2020). National Qualifications Framework 1441 AH - 2020 AD, Riyadh.

Elsayed, Sahar. (2021). The impact of (SWOM) strategy in teaching mathematics to achieve some twenty-first century skills, Journal of Mathematics Education. Benha University, Egypt, 24(4), 2021, 227-251.

Faqihi, Yahya. (2019). Perceptions and self-efficacy towards integration between science and mathematics among teachers in Najran and Jazan regions in Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(30), 22-44.

Ghandoura, Abbas. (1997). Teaching Mathematics Using Manuals, Jeddah: Mirza Library.

Hassan Ibrahim. (2021). Introduction to STEM integration. International Journal of Research in Educational Sciences. 4(4), 99– 136.

Howil, Enas; Al-Asmari, Noura. (2021). Developing STEM education at secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of some countries: a comparative study. Journal of Young Researchers in Educational Sciences. (8), 165-233.

Mahmoud, Amal. (2015). The effectiveness of teaching science using (SCAMPER) idea generation strategy in developing imaginative thinking skills and some habits of mind among first-year intermediate school students. Scientific Education Journal. 18(4), 1-50.

National Transformation Program (2020): Saudi Arabia Vision 2030, Riyadh.

Sabry, Maher. (2002). The Arabic Encyclopedia of Educational Terminology and Educational Technology, Riyadh, Al Rushd Library.

Trilling, Bernie; Fadell, Charles. (2013). Skills for the Twenty-First Century: Learning for Life in Our Time (Badr Al-Saleh, translation), Scientific Publishing and Press: King Saud University. (2009).

UNESCO (2019). Global Education Monitoring Report, Migration, Displacement and Education: Building Bridges Not Walls, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

WISE “Innovation in Education Conference” (2013). Recommendations of the conference entitled: “Reinventing Education for Life”, Doha, period: 12/10 - 1/11/2013.

المراجع الأجنبية:

Beilock, S. L., & Maloney, E. A. (2015). Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2 (1), 4–12.

Bergland, c. (2015, sep 7). new paradigm of thought demystifies cognitive flexibility Retrieved (https://www.psychologytoday.com/blog/the-athletes-way/201509/new-paradigm-thought-demystifies-cognitive-flexibility(.

Beswick,K.(2005): The beliefs/ practice connection in broadly defined contexts. Mathematics Education Research Journal, 17(2),39-68.

Bybee, Rodger, W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. National Science Teachers Association, NSTA Press, Arlington, Virginia.

Cartwright, K. Marshall, T, Dandy,K. & Essac, M. (2010). The development of graph phonological-semantic cognitive flexibility and its contribution to reading comprehension

Carvalho A .A & Moreira. A. (2005). Criss- crossing cognitive flexibilty. Theory- based research in Portugal. An overview. Interactive Educational Multimedia, 11. 1-26.

Chai, C. S. (2019). Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A review from the perspectives of technological pedagogical content (TPACK). Asia-Pacific Education Researcher,28(1), 5-13.

Cristian,V., & Singer, F. (2013). "Problem modification as a tool for detecting cognitive flexibility in school children ". Zem. 45(2). 267-279.

Crow, J. E., Kennedy, T. J., Odell, M. R. L., Ophus, J. D., & Abbitt, J. T. (2013). Using just-in-time PD to technologically prepare high school STEM teachers. Improving Urban Schools: Equity and Access in K-16 STEM Education, 143-157.

Czajka, C. D., & McConnell, D. (2016). Situated instructional coaching: a case study of faculty professional development. International Journal of STEM Education, 3(1), 1-14.

Deak, G& Wiseheart, M (2015) . cognitive flexibility in young children: general or task – specific capacity. journal of experimental child psychology, (138) , 31-53.

Dennis, j. & Vander wal, j. (2010). The cognitive flexibility inventories. Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity Cognitive Therapy and Research, 3(40), 241 -253.

Elsayed, S. A. M. (2022), The Effectiveness of Learning Mathematics according to the STEM Approach in Developing the Mathematical Proficiency of Second Graders of the Intermediate School. Education Research International, 55-75.

English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. International Journal of Science and Mathematics Education, 15, 5-24.

Farrant, M., Maybery ,T. & Fletcher, J. (2012). "Language, cognitive flexibility and expect false belief understanding: longitudinal analysis in typical development and specific language impairment". Child development. 83(1). 223-235.

Farwati, R., Metafisika, K., Sari, I., Sitinjak, D. S., Solikha, D. F., & Solfarina, S. (2021). STEM education implementation in Indonesia: A scoping review. International Journal of STEM Education for Sustainability, 1(1), 11-32.

Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2019). An international view of STEM education. In STEM Education 2.0 (350-363). Brill.

Heath, Scott; Higgs, John; Ambruso, Daniel R. (2008). Evidence of Knowledge Acquisition in a Cognitive -Flexibility- Based Computer Learning Environment. Medical Education Online. (13). 1-6.

Hong, H.-Y., Lin, P.-Y., Chen, B., & Chen, N. (2019). Integrated STEM learning in an idea-centered knowledge-building environment. Asia-Pacific Education Researcher, 28(1), 63-76.

ICASE. (2013). The Kuching Declaration. Final Proceeding of the World Conference on Science and Technology Education (WorldSTE2013). Kuching, Malaysia.

in beginning readers. Journal of cognition and development. 11(1). 61-85.

International Society for Technology in Education (ISTE), 2016. ISTE Standard for Student, from: http://www.iste.org/standards/standards/for-students

Karademir, A. & Yildirm, B. (2021). A Different Perspective on Preschool STEM Education: STEM Education and View on Engineering. Journal of Turlish Science Education, 18(3), 338- 350.

Kilpatrick, K., Saafford, J. & Findel, B.(2001). Adding it Up: Helping children learn Mathematics, National Academy Press, Washington, DC.

Kirchherr, J. W., Klier, J., Lehmann-Brauns, C., & Winde, M. (2018). Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Future Skills-Diskussionspapier, 1.

Knight, C. 2007. "A Resilience Framework: Perspectives for Educators." Health Education (Bradford, West Yorkshire, England), 107 (6): 543–555.

Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. In Understanding emotions in mathematical thinking and learning (269-291). Academic Press.

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. International Journal of STEM education, 6(1), 1-16.

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. Science Education, 103(4), 799-822.

Mayes, S., Calhoun, S., Bixler, E., & Zimmerman, D. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. Learning and Individual Differences, 19, 238-241. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.001

Murphy, S., MacDonald, A., Danaia, L., & Wang, C. (2019). An analysis of Australian STEM education strategies. Policy Futures in Education, 17(2), 122-139.

Murray, N. Hirt, E. & Sujan, H. (1990). The Influence of Mood on Categorization: A Cognitive Flexibility Interpretation. Journal of Personality & Social Psychology, 50(3), 411- 425.

Mystakidis, S., Christopoulos, A., & Pellas, N. (2022). A systematic mapping review of augmented reality applications to support STEM learning in higher education. Education and Information Technologies, 27(2), 1883-1927.

Nadelson,L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance,M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry – based STEM professional development for elementary teachers. Journal of Education Research, 106 (2), 157-168.

National Academy of Engineering (NAE) and National Research Council (NRC). (2009). Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospects Washington, DC: National Academics Press.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2015): STEM Gives Meaning to Mathematics. 21 (7), teaching children mathematics. Retrieved from: www.nctm.org.

National Council of Teachers of Mathematics. (2014). Principles to actions: Ensuring mathematics success for all. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics

National Research Council (2011): Successful (STEM) Education: A workshop, summary. A Beatly, Rapporteur. Committee on Highly Successful Schools or Programs for k-12 (STEM) Education, Board on Science Education and Board on Testing and Assessment division of Behavioral And Social Science and Aducation. Washington, DC: The National Academics Press.

National Research Council [NRC]. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. National Academies Press.

Noyes, A., and D. Dalby. 2020. Mathematics in Further Education Colleges Final Report.

NSTA (2012). The NSTA readers guide to aframework for k-12 science education. Retrived from www.nsta.org/permissions.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). Mathematical Literacy Program for International Student Assessment (PISH) Assessment Frame.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2019. Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills OECD Education Working Paper No. 207

Ofsted. (2012). Mathematics: Made to measure. (Report No. 110159).

Pokhrel, T. R. (2018). Activity based mathematics instruction: Experiences in addressing the 21st-century skills. Journal of Mathematics Education, 11(1), 46-61.

Smit, Jantien & Bakker, Arthur (2016). Using Genre Pedagogy to promote Student Proficiency in the Language Required for interpreting Line Graphs, Mathematics Education Research journal, Dordrecht, 28(3), Sep,457-478.

Suwarma, I. R., & Kumano, Y. (2019, November). Implementation of STEM education in Indonesia: teachers' perception of STEM integration into curriculum. In Journal of Physics: Conference Series 1280(5), 052052. IOP Publishing.

Szabo, Z. K., Körtesi, P., Guncaga, J., Szabo, D., & Neag, R. (2020). Examples of problem-solving strategies in mathematics education supporting the sustainability of 21st-century skills. Sustainability, 12(23), 10113.

Taconnat, L. , Raz, N. , Tocze, C. , Bouazzaoui, B. , Sauzeon, H. , Fay, S. , Isingrini, M. (2009). "Ageing and Organization Strategies in Free Recall: The Role of Cognitive Flexibility" . European Journal of Cognitive Psychology. 21(2). 347- 360.

Timarova, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. Interpreting, 13, 31-52.

TIMSS (2019). TIMSS 2019 Assessment Frameworks, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, BOSTON COLLEGE, from: http://timss2019.org/wp-content/uploads/frameworks/T19-Assessment-Frameworks.pdf

Tofl-Grehl, C. & Callahan, C. (2016). STEM school discourse patterns. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 17(2), 34-41.

Torres, K. M., & Statti, A. (2023). The Impact of Teacher Leaders in STEM Education. In Technology Integration and Transformation in STEM Classrooms (pp. 56-73). IGI Global.

Torres-Crespo, Marisel N.; Kraatz, Emily; Pallansch (2014) .From fearing (STEM) to playing with it: The natural integration of (STEM) into the preschool classroom, SRATE Journal, 23 (2), 8-16.

Tsupros, N., (2009) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), Education What Form? What Function?, Hays Blaine Lantz, Jr., Ed.D.

Ulderich, M. (2023). advancing authentic assessment in STEM education. Technology and Engineering Teacher, 82(6), 8-14.

UNESCO, 2015. Education for All 2000-2015: achievements and challenges, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015, from: https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/199

Ungar, M. 2012. “Social Ecologies and Their Contribution to Resilience.” In The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice, edited by M. Ungar, 13–32. New York: Springer.

Vaquez, J. Sneider, & Camer, M (2013): (STEM) lesson essentials grades 3-8: integrating Science, Technology, Engineering And Mathematics. Partsnouth, NH: Heinemann,

Wang, T., & Cheng, E. C. (2023, January). Towards Effective Teacher Professional Development for STEM Education in Hong Kong K-12: A Case Study. In Artificial Intelligence in Education Technologies: New Development and Innovative Practices: Proceedings of 2022 3rd International Conference on Artificial Intelligence in Education Technology (pp. 3-19). Singapore: Springer Nature Singapore.

Waters-Adams, S. (2006). The Relationship between Understanding of the Nature of Science and Practice: The influence of teachers’ beliefs about education, teaching and learning. International Journal of Science Education, 28(8), 919–944.

Williams, G. (2014). Optimistic problem-solving activity: enacting confidence, persistence, and perseverance. ZDM, 46, 407-422.

World Economic Forum (2020). Future of Jobs Reports 2020, October 2020, from : https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Wurdinger, S., & Allison, P. (2017). Faculty perceptions and use of experiential learning in higher education. Journal of e-learning and Knowledge Society, 13(1).

Yang.D.C, Tsai.Y.F (2010): Promoting Sixth Graders, Number Sense and Learning Attitudes via technology- Based Environment, Educational Technology and society,13(4).

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. Educational Psychologist, 47(4), 302–314.

Zmigrod, L., Rentfrow, P. J., Zmigrod, S., & Robbins, T. W. (2019). Cognitive flexibility and religious disbelief. Psychological Research, 83(8), 1749–1759.

دور قيادة المحيط الأزرق في تحسين جودة خدمات الجامعات في السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

The Role of Blue Ocean Leadership in Improving the Quality of University Services in Saudi Arabia in Light of Saudi Vision 2030

إعداد

د. لولوة بنت صالح الفراج

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم العلوم التربوية – كلية التربية بالمزاحمية – جامعة شقراء

Dr. Lulwa bint Saleh Al-Faraj

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Sciences - College of Education in Al-Muzahmiyya - Shaqra University

Email: lalfrag@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-002

د. لولوة بنت صالح الفراج

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٨/٢٧ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٩/٢٢ م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح دور "قيادة المحيط الأزرق" في تحسين جودة خدمات الجامعات في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٣٨٤ عضو هيئة تدريس من ثلاث جامعات سعودية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام، وجامعة شقراء بشقراء. تم اختيار العينة بطريقة ميسرة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٥هـ.

استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تضمنت محورين رئيسيين: الأول يختص بقيادة المحيط الأزرق بأبعادها الأربعة (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار)، والثاني يتعلق بجودة الخدمات الجامعية.

أظهرت النتائج أن الجامعات السعودية تتبنى استراتيجية المحيط الأزرق بشكل مرتفع، مع تأثير إيجابي على جودة الخدمات التعليمية. وخلصت الدراسة إلى أن الجامعات بحاجة إلى تعزيز الابتكار، تحسين التواصل، تطوير الموارد البشرية، وتحديث البنية التحتية لدعم التعليم والبحث العلمي.

توصي الدراسة بضرورة تكثيف الجهود في الابتكار وتحديث المرافق، بالإضافة إلى تبني سياسات تدعم الابتكار والتطوير المستمر بما يتماشى مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: قيادة المحيط الأزرق، جودة الخدمات الجامعية، رؤية ٢٠٣٠، الابتكار، التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

Abstract

This study aims to clarify the role of "Blue Ocean Leadership" in enhancing the quality of university services in Saudi Arabia in alignment with Vision 2030. The research was conducted on a sample of 384 faculty members from three Saudi universities: the Islamic University of Medina, Imam Abdulrahman Bin Faisal University in Dammam, and Shaqra University in Shaqra. The sample was selected through convenient sampling during the second semester of 1445 AH.

A questionnaire was used as the primary data collection tool, covering two main areas: the first focused on the dimensions of Blue Ocean Leadership (Eliminate, Reduce, Raise, Create), and the second addressed the quality of university services.

The findings revealed that Saudi universities have adopted the Blue Ocean Strategy at a high level, with a positive impact on the quality of educational services. The study concluded that universities need to foster innovation, enhance communication, develop human resources, and update infrastructure to support education and scientific research.

The study recommends intensifying efforts in innovation and upgrading facilities, as well as adopting policies that promote continuous innovation and development in line with the objectives of Vision 2030.

Keywords: Blue Ocean Leadership, Quality of University Services, Vision 2030, Innovation, Higher Education, Saudi Arabia.

المقدمة

في ظل التحولات السريعة والمتنوعة التي يشهدها العالم على مختلف الأصعدة، وخصوصاً في مجالات الاقتصاد والتكنولوجيا والمعلومات، تجد المؤسسات الخدمية والإنتاجية نفسها أمام تحديات متعددة تتطلب استجابة إدارية مرنة واستراتيجية. هذه التحولات جعلت المؤسسات تواجه ضرورة إعادة التفكير في نماذجها الإدارية وتبني مداخل حديثة للتكيف مع البيئة الديناميكية. من هذا المنطلق، ظهرت أهمية الإدارة الاستراتيجية التي تركز على كيفية استخدام الموارد والقدرات لتحقيق أهداف بعيدة المدى في بيئة تتسم بالتعقيد.

وفي ضوء هذه التحديات، أصبح من الضروري على القادة الإداريين لعب دور جوهري في تطبيق وتوجيه الاستراتيجيات نحو تحقيق الأهداف، تعتبر القيادة الاستراتيجية عاملاً حاسماً في تعزيز القدرات التنافسية للمؤسسات، حيث يتعين على القادة ليس فقط وضع الاستراتيجيات، بل أيضاً توجيه فرق العمل لتنفيذها بفعالية وتحقيق التميز المؤسسي، القيادة الاستراتيجية الناجحة تساهم في توفير رؤية واضحة واستراتيجية طويلة المدى تمكن المؤسسات من التميز والتكيف مع المتغيرات.

تعد استراتيجية المحيط الأزرق، التي طورها كيم و موبورن، من أبرز الاستراتيجيات التي تعزز من هذا المفهوم (Mauborgne & Kim, 2005). هذه الاستراتيجية تعتمد على الابتكار وتجنب المنافسة المباشرة في الأسواق التقليدية، وبدلاً من ذلك، تهدف إلى إيجاد مساحات جديدة غير مستغلة، حيث يمكن للمؤسسات أن تحقق من خلالها نمواً ملحوظاً وربحية أعلى، ومن هنا يأتي دور القيادة في توجيه المؤسسات نحو تطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق بنجاح من خلال تحديد الفرص المتاحة في السوق وتعزيز الابتكار القيمي.

أظهرت العديد من الأبحاث أن استراتيجيات المحيط الأزرق لا تعتمد فقط على الابتكار في المنتجات أو الخدمات، بل تتطلب قيادة قوية تمتلك الرؤية والقدرة على إدارة التغيير والتكيف مع الظروف المتغيرة (Ahmat et al., 2015). القيادة القادرة على تبني هذه الاستراتيجية تستطيع بناء حواجز يصعب تقليدها، وتحقق بذلك ميزة تنافسية مستدامة مقارنة بالمؤسسات التي تعتمد على استراتيجيات المنافسة المباشرة (Alghamdi, 2016).

وفيما يتعلق بالجامعات، ومع تزايد دورها كمؤسسات خدمية وتعليمية، باتت جودة الخدمات التي تقدمها محورية لتحسين أدائها ومكانتها التنافسية. التحديات التي تواجه الجامعات اليوم تشمل العولمة، نقص التمويل الحكومي، واشتداد المنافسة بين المؤسسات الأكاديمية (Khalifa & Mahmoud, 2015). لذا، أصبح من الضروري على قيادات الجامعات تبني استراتيجيات فعالة تساعدها على التميز في ظل هذه التحديات، مما يتطلب إبداعاً في تطوير الخدمات التعليمية والبحثية.

تشير الدراسات إلى أن القيادة الفعالة التي تتبنى استراتيجية المحيط الأزرق في قطاع التعليم يمكن أن تسهم بشكل كبير في تحسين جودة الخدمات الجامعية، وزيادة القدرة التنافسية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تتطلع إليها الدول، بما في ذلك رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (صلاح الدين، ٢٠١٦). هذه الرؤية تركز على تطوير التعليم والبحث العلمي كركيزة أساسية لتحقيق التنمية، مما يتطلب من الجامعات السعودية تعزيز قيادتها الاستراتيجية لتكون قادرة على المنافسة عالمياً. وبناءً على ما سبق، يعد دور القيادة الاستراتيجية محورياً في نجاح تطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق في الجامعات، حيث تعتمد جودة الخدمات الجامعية بشكل كبير على القيادة التي تدير هذه المؤسسات وتوجهها نحو الابتكار والتحسين المستمر (Kim & Mauborgne, 2004).

لذا تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور قيادة المحيط الأزرق على جودة الخدمات الجامعية في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تركز على تطوير التعليم والبحث العلمي كأحد محاور التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

وفقًا لدراسة (Mauborgne & Kim ٢٠٠٥)، أظهرت النتائج أن ٨٦٪ من الشركات تتبع استراتيجية المحيط الأحمر، بينما ١٤٪ فقط تتبع استراتيجية المحيط الأزرق. ورغم هذا التباين، أظهرت الدراسة أن الشركات التي تطبق استراتيجية المحيط الأزرق تحقق ٦١٪ من الأرباح مقابل ٣٩٪ لشركات المحيط الأحمر (المشني، ٢٠١١). حيث يرى براغانسا (Bragança ٢٠١٦) أن تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في الأوساط الأكاديمية أمر لا مفر منه من خلال التركيز على تمايز

المنتجات والخدمات وتقليل التكاليف. وأظهرت دراسته أن ٢٥٪ من مديري الجامعات في الولايات المتحدة يعتقدون أن مؤسسات الأعمال التي لا تتبنى هذه الاستراتيجية لن تستمر لأكثر من خمس سنوات (Lynch & Dennis, 2015).

إضافة إلى ما تم ذكره من تحديات تواجه الجامعات السعودية في تحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية، هناك دراسات سابقة تدعم أهمية تبني استراتيجيات المحيط الأزرق كنهج فعال لتحقيق التميز في هذا السياق. دراسة (العتيبي، ٢٠٢٣) على سبيل المثال، كشفت عن أن تطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية الناشئة كان بدرجة متوسطة، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين تطبيق هذه الأبعاد وتحقيق الميزة التنافسية، الدراسة أظهرت أن الجامعات السعودية، بالرغم من استخدامها لاستراتيجية المحيط الأزرق، لم تستغل بعد إمكانياتها بالكامل، حيث تركز على بعض الأبعاد مثل الاستبعاد والابتكار، لكن ما زالت تحتاج إلى تعزيز جهودها في تقليص التكاليف وزيادة الإبداع.

ومن خلال دراسة (آل مسلط وحويحي، ٢٠٢١) التي شملت عينة من الجامعات السعودية، تم التوصل إلى أن تطبيق أبعاد جودة الخدمات الجامعية كان بدرجة متوسطة، ما يوضح الحاجة الماسة لتبني استراتيجيات جديدة لرفع مستوى الخدمات. الدراسة أوضحت أيضاً أن تنفيذ أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق يساهم بشكل كبير في تحسين جودة الخدمات الجامعية من خلال إيجاد أسواق جديدة واستراتيجيات مبتكرة تتجنب المنافسة التقليدية، وهذا يرتبط بشكل إيجابي مع تحسين الأداء التنظيمي للجامعات.

وفي ظل التحولات السريعة والمتغيرات العالمية التي يشهدها قطاع التعليم العالي، تواجه الجامعات السعودية تحديات كبيرة تتعلق بتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية. هذه التحديات تتطلب استراتيجيات جديدة ومبتكرة لتحقيق التميز والتنافسية على المستوى المحلي والعالمي. من هنا تنبع إشكالية الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الرئيسية التالية:

١. ما هي درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق في الجامعات السعودية؟

٢. ما هي درجة تحسين جودة الخدمات في الجامعات السعودية؟

٣. هل توجد علاقة بين درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق بأبعادها (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) وتحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

فرضيات الدراسة:

فرضية الدراسة الرئيسة: لا توجد علاقة بين درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق بأبعادها (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) وتحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الفرضيات الفرعية:

١. لا يوجد دور للاستبعاد على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٢. لا يوجد دور للتقليص على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٣. لا يوجد دور للزيادة على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٤. لا يوجد دور للابتكار على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحليل دور قيادة المحيط الأزرق في استبعاد وتحديث البرامج الأكاديمية والمعدات والإجراءات غير الضرورية في الجامعات.

٢. تقييم دور قيادة المحيط الأزرق في تقليص وقت تقديم الخدمات والنفقات وزيادة كفاءة الموارد في الجامعات.

٣. دراسة دور استراتيجيات الزيادة والابتكار على تحسين جودة الخدمات التعليمية وزيادة الحصة السوقية للجامعات.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. يساهم البحث في إثراء الأدبيات الأكاديمية حول تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في قطاع التعليم العالي، ويسهم في فهم أعمق لكيفية تأثير هذه الاستراتيجية على جودة الخدمات الجامعية.

٢. يضيف البحث إلى الدراسات السابقة التي تناولت إدارة التعليم العالي واستراتيجيات تحسين جودة الخدمات، من خلال تقديم نموذج جديد لتحليل وتطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق في الجامعات.

٣. يساهم البحث في تقديم رؤية مستقبلية حول كيفية تطوير الجامعات السعودية لتصبح أكثر تنافسية وابتكارًا في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما يساعد في وضع إطار نظري لتحسين جودة التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية:

١. يوفر البحث إطارًا عمليًا للجامعات السعودية لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية من خلال تبني استراتيجيات المحيط الأزرق، مما يمكنها من مواجهة التحديات الراهنة بفعالية أكبر.

٢. يمكن أن يسهم البحث في توجيه السياسات التعليمية وصناع القرار في الجامعات نحو تطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق، مما يساعد في تحسين الأداء العام للمؤسسات التعليمية.

٣. يساعد البحث الجامعات السعودية على تبني استراتيجيات جديدة تعزز من قدرتها التنافسية محليًا ودوليًا، من خلال استغلال الفرص غير المستغلة في السوق وتقديم خدمات تعليمية مبتكرة.

٤. يسهم البحث في دعم أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تقديم توصيات عملية لتحسين جودة التعليم العالي في السعودية، مما يمكن الجامعات من تحقيق التميز الأكاديمي والوصول إلى مصاف الجامعات العالمية.

٥. يوفر البحث أدوات ومنهجيات عملية يمكن للجامعات تطبيقها لتحسين جودة خدماتها، مثل تحديث البرامج الأكاديمية، تحسين كفاءة الموارد، وزيادة فعالية الابتكار التعليمي.

من خلال هذه الأهمية النظرية والتطبيقية، يسعى البحث إلى تقديم قيمة مضافة للجامعات السعودية، مما يعزز من قدرتها على تقديم خدمات تعليمية وبحثية عالية الجودة، ويساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

حدود البحث:

- الحدود المكانية: تنحصر الدراسة مكانياً بجامعات المملكة العربية السعودية عموماً وبالتحديد الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في الدمام وجامعة شقراء في شقراء.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كل من: الجامعة الإسلامية (المدينة المنورة) وجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل (الدمّام) وجامعة شقراء (شقراء) في السعودية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٥هـ.
- الحدود الموضوعية: أثر قيادة المحيط الأزرق على جودة خدمات الجامعات في السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

مصطلحات البحث:

قيادة المحيط الأزرق (Blue Ocean Leadership):

هي استراتيجية إدارية تهدف إلى الابتعاد عن المنافسة التقليدية من خلال صنع مساحات جديدة في السوق وتقديم منتجات أو خدمات مبتكرة تلبي احتياجات غير مستغلة، تتضمن هذه الاستراتيجية أربعة أبعاد رئيسية: الاستبعاد، التقليص، الزيادة، والابتكار (الخزرجي وعمار،١٤٢،٢٠٢٣).

إجرائياً: تعرّف بأنها الاستراتيجية التي تعتمدها الجامعات السعودية لخلق بيئات تعليمية مبتكرة بعيدة عن المنافسة التقليدية. يركز هذا المفهوم على استبعاد الأنشطة غير الضرورية، تقليص

التكاليف غير الأساسية، زيادة الكفاءة، والابتكار، مما يساهم في تحسين جودة الخدمات التعليمية والبحثية في الجامعات.

جودة الخدمات الجامعية:

تشير إلى مستوى الكفاءة والفعالية التي تقدم بها الجامعات خدماتها التعليمية والبحثية والإدارية. تشمل جودة الخدمات الجامعية عناصر مثل البنية التحتية الأكاديمية، الكفاءة الإدارية، الابتكار في تقديم الخدمات، ومدى رضا المستفيدين (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، المجتمع). (عاشور والعبادلة، ٢٠٠٧، ١١٢)

إجرائياً: تعرّف بأنها مستوى الكفاءة والفعالية التي تقدم بها الجامعات السعودية خدماتها التعليمية، الإدارية، والبحثية. والتي يتم تقييمها من خلال مؤشرات مثل البنية التحتية، جودة المناهج الدراسية، الموارد البشرية، ومدى رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

هي خطة استراتيجية طويلة الأمد أطلقتها المملكة العربية السعودية بهدف تحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم. تركز الرؤية على تحسين جودة التعليم، تعزيز الابتكار، وزيادة التنافسية العالمية للجامعات السعودية.

الإطار النظري

أولاً: استراتيجية المحيط الأزرق:

تُعد استراتيجية المحيط الأزرق تطورًا مُهمًّا في مجال الإدارة الاستراتيجية، حيث تقدم نهجًا مبتكرًا لتعزيز الممارسات القيادية وتوجيه رأس المال البشري نحو تحقيق التميز التنظيمي. تعتمد هذه الاستراتيجية على تنظيم وتعظيم المواهب والقدرات غير المستغلة، وتسخيرها لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بشكل فعال. تركز على توجيه الجهود نحو الابتكار والإبداع بدلاً من المنافسة المباشرة في الأسواق المشبعة (Mauborgne & Kim, 2005).

تستند فلسفة استراتيجية المحيط الأزرق إلى فكرة صنع أسواق وقيم جديدة بعيدًا عن المنافسة التقليدية. يتم ذلك من خلال التركيز على استبعاد الأنشطة والعمليات غير الضرورية والتي تساهم

في تضخيم التكاليف دون فائدة، وتقليص الأنشطة غير المجدية، وزيادة الأنشطة والخدمات التي تعزز رضا المستفيدين. تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وتعزيز الابتكار كقيمة مستدامة، مما يتيح للمؤسسات التعليمية استقطاب عملاء جدد وتحقيق التميز (عمر، ٢٠١٧).

الهدف الرئيسي من تنفيذ استراتيجية المحيط الأزرق هو خلق قيمة للإبداع والابتكار، وكلاهما أساس جوهري لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة، وكذلك خلق قيمة للتكلفة من خلال رفع قيمة النتائج للمستفيد، في نفس الوقت، من خلال قفزة في القيمة للمستفيدين في الجامعة. ثم يُفتح المجال لبيئة تنافسية جديدة. يجب تحقيق القيمة والابتكار معًا لأن القيمة بدون القدرة على الإبداع تركز على إيجاد القيمة مع زيادة تدريجية. هذا الجانب يحسن القيمة، ولكنه لا يمكن تمييزه في البيئات التنافسية. الابتكار بدون قيمة يتوجه أيضًا نحو الجوانب التقنية وريادة الأعمال في سوق العمل أو قفزة إلى المستقبل؛ وهذا يؤدي بشكل أساسي إلى تحقيق أهداف مختلفة بشكل كبير عن تلك الخاصة بالمستفيدين (Al-Khelaiwi، ٢٠١٨).

أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق:

تعتبر هذه الاستراتيجية متميزة في تركيزها على تحقيق الفعالية والكفاءة من خلال أربعة أبعاد رئيسية. هذه الأبعاد هي:

١. الاستبعاد: يركز هذا البعد على إزالة العمليات والإجراءات التي تعتبر غير ضرورية، عن طريق استبعاد هذه العناصر، يمكن للمؤسسات التعليمية تخفيض التكاليف وزيادة الكفاءة التشغيلية. مثلاً، يمكن للجامعات استبعاد البرامج الأكاديمية التي لم تعد تتناسب مع احتياجات السوق الحالية، مما يساهم في تحسين جودة الخدمات المقدمة وتوجيه الموارد نحو الأنشطة الأكثر فاعلية (Rawabdeh et al., 2012).

٢. التقليص: يُعنى هذا البعد بتقليل بعض الإجراءات والتكاليف التي لا تضيف قيمة مباشرة للعملية التعليمية. من خلال تخفيض هذه التكاليف، يمكن للمؤسسات تحقيق وفرة مالية دون التأثير على جودة التعليم. على سبيل المثال، يمكن للجامعات تقليص حجم الخدمات التكميلية غير الأساسية وتوجيه الموارد نحو تطوير البرامج الأكاديمية الرئيسية (Alghamdi, 2016).

٣. الزيادة: يتمثل هذا البعد في إضافة أنشطة أو مواد تعزز من جودة الخدمات المقدمة للعملاء. تهدف هذه الزيادات إلى تحسين تجربة المستفيدين وزيادة رضاهم. على سبيل المثال، يمكن للجامعات تقديم دورات تدريبية إضافية أو ورش عمل متقدمة تعزز من مهارات الطلاب وتزيد من فرصهم في سوق العمل (Al-Qudahi & Hashem, 2018).

٤. الابتكار: يشمل هذا البعد تحويل الأفكار الإبداعية إلى نتائج ملموسة، من خلال تقديم خدمات جديدة أو استحداث تخصصات أكاديمية جديدة تلبي احتياجات السوق المتغيرة. يمثل الابتكار جوهر استراتيجية المحيط الأزرق، حيث يسهم في خلق قيمة جديدة وجذب عملاء جدد. يمكن للجامعات تبني تقنيات تعليمية حديثة أو تطوير برامج دراسات عليا مبتكرة لتلبية الطلب المتزايد على المهارات المتخصصة (Al-Qudahi & Hashem, 2018).

تحدد استراتيجية المحيط الأزرق إطارًا تشخيصيًا يساعد الجامعات على تقييم وضعها التنافسي ووضع منحنى القيمة المستهدفة. يركز هذا الإطار على الجوانب غير المستغلة من الطاقات الموهوبة والإمكانات المتاحة، ويسعى إلى إضفاء الطابع المؤسسي على النموذج الاستراتيجي للقيادة (Seth & Malhotra, 2014). يتم ذلك من خلال تحليل عميق للمكونات الأساسية للمؤسسة وتحديد الفرص الجديدة للنمو والتميز (Zakaria et al., 2017).

تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات يمكن أن يحسن الخدمات الجامعية بطرق متعددة.

أولاً: يمكن استبعاد الإجراءات البيروقراطية المعطلة أو تقليصها لتبسيط العمليات وتحسين الكفاءة.

ثانياً: يمكن السعي الجاد لزيادة أو ابتكار تخصصات جديدة تميز الجامعة عن غيرها من الجامعات، مما يعزز من قدرتها على جذب الطلاب والباحثين وتلبية حاجات السوق (عمر، ٢٠١٧). هذا يتطلب تغييرات استراتيجية وتنظيمية كبيرة تشمل تحديد نقاط القوة والضعف داخل الجامعة، وتحديد احتياجات العملاء المستهدفين وتلبيتها بفعالية، ودعم الثقة والالتزام لدى فرق العمل، وتهيئة بيئة جاذبة للإبداع والابتكار (Mauborgne & Kim, 2005).

في النهاية، يمكن القول إن استراتيجية المحيط الأزرق توفر إطارًا قويًا يمكن للجامعات استخدامه لتحقيق التميز والابتكار في خدماتها التعليمية. من خلال التركيز على الاستبعاد، التقليص، الزيادة، والابتكار، يمكن للجامعات السعودية تحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية بشكل كبير، مما يسهم في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ ويضعها في مصاف الجامعات الرائدة عالميًا.

ثانياً: جودة الخدمات الجامعية:

جودة الخدمات الجامعية تمثل حجر الزاوية في تحقيق التميز والقدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية. تتضمن جودة الخدمة كافة التجهيزات والتسهيلات المادية التي تمكن الطلاب من الالتحاق والاستمرار في الدراسة بشكل فعال، إن مراقبة وتحسين جودة هذه الخدمات ضروريان لضمان رضا الطلاب وتلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم (زقاي ووزاني، ٢٠١٧؛ Salih & Basheer, 2012).

مكونات جودة الخدمات الجامعية:

تحسين جودة الخدمات الجامعية يتطلب تهيئة مناخ وثقافة شاملة للتغيير تشمل أنظمة صنع القرار، وأنظمة التشغيل، وممارسات الموارد البشرية. يجب على الجامعات تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة من خلال تحديث المناهج والمقررات التعليمية، واستحداث برامج أكاديمية جديدة تتماشى مع التطورات في الذكاء الاصطناعي والمعرفة العالمية. يعتبر التعاون والتبادل الثقافي والفكري بين الأكاديميين والطلاب، واستخدام استراتيجيات التدريب الحديثة، وتقديم دورات شاملة عبر الإنترنت من العوامل الأساسية لتعزيز جودة التعليم (Nazarian et al., 2012؛ Bragança, 2016).

أهمية قياس جودة الخدمات:

تشدد التوجهات المعاصرة على أهمية قياس جودة الخدمات الجامعية، كونها وسيلة رئيسية لتحقيق الميزة التنافسية. يُعد قياس جودة الخدمة أحد أهم الأدوات التي تمكن المؤسسات التعليمية من جذب المزيد من الطلاب وتعزيز قدرتها على البقاء والنمو. يساهم قياس جودة الخدمات في

تحقيق رضا الطلاب والمحافظة عليهم، وزيادة الأرباح، وتقليل التكلفة (صلاح الدين، ٢٠١٦؛ Roses et al., 2009).

أبعاد قياس جودة الخدمة:

يعتمد مقياس SERVPERF على مجموعة من الأبعاد الأساسية لقياس جودة الخدمة، وهي:

- الجوانب الملموسة: تشمل جميع المظاهر والتجهيزات المادية اللازمة لتقديم الخدمات الجامعية للطلاب (Calvo-Porral et al., 2013).
- الاعتمادية: تعني القدرة على إنجاز الخدمة الموعودة والوفاء بها بشكل صحيح من المرة الأولى (Calvo-Porral et al., 2013).
- سرعة الاستجابة: يقصد بها ترحيب الجامعة وجاهزيتها وسرعتها في تقديم الخدمة (أبو وردة، ٢٠٠٧).
- الأمان: يعكس مدى قدرة العاملين في الجامعة على بث الثقة والأمان في نفوس العملاء عند تقديم الخدمات (أبو وردة، ٢٠٠٧).

تأثير استراتيجية المحيط الأزرق على جودة الخدمات

تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق وتحسين جودة الخدمات الجامعية. فمثلاً، وجدت دراسة القضاه وهاشم (٢٠١٨) أن تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق يؤدي إلى تغييرات جوهرية في الإدارة الاستراتيجية للمؤسسات من خلال فتح أسواق جديدة بعيدًا عن المنافسة التقليدية. تؤكد الدراسة على أهمية إقامة تحالفات استراتيجية جديدة، وتحسين القيمة المدركة، وتهيئة البيئة الجاذبة، ودعم الابتكار، وهي متطلبات أساسية لتحقيق جودة الخدمات الجامعية (Qudahi & Hashem, 2018).

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بتقييم كامل للدراسات السابقة، العربية والأجنبية، حول موضوع الدراسة الحالية، وتوصلت إلى أنه، على حد علمها، كانت هنالك ندرة في دراسة مفهوم "المحيط الأزرق"

في مجال التعليم. ونتيجة لذلك، تم التركيز على دراسة سلسلة من الدراسات التي تناولت منهج المحيط الأزرق في مختلف المنظمات الخدمية والاقتصادية.

أولاً: دراسات "المحيط الأزرق":

دراسة (العتيبي، ٢٠٢٣) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية الناشئة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة من ٣٥٧ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الحدود الشمالية وشقراء ونجران. جمعت البيانات باستخدام الاستبانة، وخلصت الدراسة إلى أن متوسط تطبيق الأبعاد كافة كان بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام (٢٩٢ من ٥٠٠). جاءت مرتبة بعد الاستبعاد في المرتبة الأولى بمتوسط (٣٠٣ من ٥٠٠)، تلتها مرتبة بعد الردة بمتوسط (٢٩٥ من ٥٠٠)، ثم مرتبة بعد الابتكار بمتوسط (٢٨٦ من ٥٠٠)، وأخيرًا مرتبة بعد التقليص بمتوسط (٢٨٤ من ٥٠٠). أما بالنسبة لمستوى تطبيق أبعاد الميزة التنافسية، فجاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي (٣٢٠ من ٥٠٠)، حيث جاءت مرتبة بعد الجودة في المرتبة الأولى بمتوسط (٣٤٢ من ٥٠٠)، تلتها مرتبة بعد المرونة بمتوسط (٣٣٦ من ٥٠٠)، ثم مرتبة بعد الإبداع بمتوسط (٣٠٣ من ٥٠٠)، وأخيرًا مرتبة بعد التكلفة المناسبة بمتوسط (٢٩٩ من ٥٠٠). أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) بين درجة تطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق ومستوى تحقيق الميزة التنافسية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط موجبة. أوصت الدراسة بتكثيف برامج التدريب للعاملين في الجامعات لزيادة خبراتهم وكفاءتهم في تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق، وتبني منظومة تحفيز مادية ومعنوية للمميزين في هذا المجال.

كما أن دراسة (بلالي، ٢٠٢٣) هدفت إلى تقييم جدوى وأهمية تبني المؤسسات الصغيرة والمتوسطة لاستراتيجية المحيط الأزرق التي تعتمد على تجنب المنافسة وابتكار القيمة. استخدمت الدراسة عدة أدوات استراتيجية منها المخطط الاستراتيجي، سلم الفعاليات الأربعة، والطرق الستة لإعادة بناء حدود السوق. توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية المحيط الأزرق تعتبر ذات أهمية كبيرة ومناسبة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، حيث توفر لها وسيلة لتجنب المنافسة الشرسة عن

طريق إنشاء أسواق جديدة وابتكار القيمة بالاعتماد على أدوات هذه الاستراتيجية وخطواتها المنهجية.

هدفت الدراسة التي أجراها آل مسلط وحويحي(٢٠٢١) إلى تقديم رؤية لرفع معايير المؤسسات السعودية عبر استراتيجيات المحيط الأزرق. تم جمع البيانات من عينة من ٧٨١ مشاركًا من خلال توزيع استبيان كجزء من منهجية البحث الوصفي التحليلي. خلصت الدراسة إلى أن تحقيق أبعاد جودة الخدمات الجامعية كان بدرجة متوسطة (٣:٠٠) بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ لمتغيرات البحث (الجامعة، الدرجة العلمية، والجنس). وكانت الفروق لصالح جامعتي الملك سعود والملك خالد، ومراتب الأستاذ المساعد والأستاذ المشارك. لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس؛ وبلغت درجة أهمية تنفيذ أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (٣,٦١)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في أهمية التنفيذ لصالح جامعتي الملك خالد والملك سعود والملك فيصل ومرتبة الأستاذ. بالنسبة لمتغير الجنس، كان لصالح الذكور. وُجد ارتباط إيجابي (٠,٥١٦) بين أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق وأبعاد تحسين جودة الخدمات الجامعية.

وهدفت دراسة أخرى أجراها رحمن وشودهري ((Rahman & Choudhury, 2019 إلى تحديد تأثير استراتيجية المحيط الأزرق على الأداء التنظيمي وفتح أسواق جديدة بعيدة عن المنافسة التقليدية. استخدمت الدراسة أسلوب البحث المكتبي من خلال مسح الأدبيات السابقة وخلصت إلى أن استراتيجية المحيط الأزرق تساهم بشكل كبير في تحسين الأداء التنظيمي (Rahman & Choudhury, 2019).

ثانياً تناولت الدراسات جودة الخدمات الجامعية.

هدفت دراسة زقاي، ووزاني (٢٠١٧) إلى تحديد أثر جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة سعيدة في الجزائر على رضا الطلبة، باستخدام مقياس الأداء (SERVPERF) الذي يركز على قياس الأداء الفعلي للخدمة المقدمة. شملت عينة الدراسة ٣٧٠ طالبًا، وتم جمع البيانات باستخدام استمارة تحتوي على ٢٩ فقرة، وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSSv.20).

أظهرت النتائج أن درجة تقدير الطلبة لأبعاد جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعة كانت متوسطة، حيث حصلت على درجة كلية بلغت ٥٧,٤٪. كما أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلبة على جودة الخدمات التعليمية في الجامعة كان متوسطًا، بدرجة كلية بلغت ٥٤٪. أشارت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تم استخدام نموذج SERVPERF في الدراسة التي أجراها صلاح الدين (٢٠١٦) لاقتراح إجراءات تحسين جودة الخدمات بكلية التربية بجامعة عين شمس في مصر. وأشارت النتائج إلى أن جودة الخدمات الجامعية كما ينظر إليها ويطلبها الطلاب متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات تعزى لمتغير الجنس (صلاح الدين، ٢٠١٦).

وأخيرًا، قام بحث (Lu, ٢٠١٣) بتقييم جودة الخدمة في الجامعات الصينية باستخدام نموذجي SERVPERF وHEdPERF. استخدمت الدراسة التحليل العاملي الاستكشافي وحددت أن كلا النموذجين يظهران نتائج مرضية أو مقبولة في جميع الأبعاد (Lu, 2013).

ويتضح من هذه المراجعات أن استراتيجية المحيط الأزرق لديها القدرة على تحسين جودة الخدمات الجامعية بشكل كبير. ويلزم إجراء المزيد من البحوث لتطبيق هذه الاستراتيجية في مجال التعليم من أجل تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠.

التعقيب على الدراسات السابقة:

عند مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية المحيط الأزرق وجودة الخدمات الجامعية، نجد أن هناك تنوعًا في الأبحاث التي تناولت هذه الموضوعات في قطاعات خدمية واقتصادية مختلفة. ومع ذلك، كانت هناك ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت تطبيقات هذه الاستراتيجية في مجال التعليم، وخاصة في الجامعات.

تتشابه دراستنا مع بعض الدراسات السابقة في استخدام منهجية الاستبيانات والتحليل الإحصائي لقياس تأثير الاستراتيجيات المختلفة على الأداء المؤسسي. على سبيل المثال، استخدمت دراسات بلالي (٢٠٢٣) والعتيبي (٢٠٢٣) المنهج الوصفي التحليلي والأدوات الإحصائية مثل SPSS لتحليل تأثير استراتيجية المحيط الأزرق على الأداء المؤسسي. كذلك، ركزت

هذه الدراسات على أهمية الابتكار وتجنب المنافسة التقليدية من خلال إيجاد أسواق جديدة وتحقيق الميزة التنافسية في مجال الجامعات، وهو ما يتوافق مع أهداف دراستنا في تحسين جودة الخدمات الجامعية من خلال تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق.

مع ذلك، تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة من حيث القطاع المستهدف والأهداف البحثية المحددة، ركزت دراستنا على قطاع التعليم العالي في السعودية، وتحديداً على تأثير قيادة المحيط الأزرق على جودة الخدمات الجامعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. بينما تناولت الدراسات الأخرى قطاعات متنوعة مثل المؤسسات الصغيرة والمتوسطة (بلالي، ٢٠٢٣)، وركزت على تحسين الأداء المؤسسي والابتكار في تلك القطاعات. هذا الاختلاف يعكس تنوع السياقات التي تم فيها تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق، مما يبرز الحاجة إلى مزيد من الأبحاث لتطبيق هذه الاستراتيجية في مجالات مختلفة.

تتميز دراستنا بأنها الأولى، على حد علم الباحثة، التي تستقصي تأثير قيادة المحيط الأزرق على جودة الخدمات الجامعية في المملكة العربية السعودية، وقد تم تصميم الدراسة بشكل شامل يتضمن جمع البيانات من ثلاث جامعات مختلفة (الجامعة الإسلامية، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة شقراء (شقراء)، مما يوفر نظرة واسعة وشاملة على تطبيق هذه الاستراتيجية في بيئات جامعية متنوعة.

بالإضافة إلى ذلك، تركز دراستنا على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما يضفي أهمية تطبيقية واستراتيجية على النتائج والتوصيات المقدمة. تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إطار عمل يمكن للجامعات السعودية استخدامه لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية من خلال تبني استراتيجيات المحيط الأزرق، مما يسهم في تحقيق التميز الأكاديمي وتعزيز القدرة التنافسية على المستوى المحلي والدولي.

الإطار العملي

أولاً: منهج الدراسة:

لقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب لموضوع الدراسة، وذلك لأنه الأنسب لتحليل العلاقة بين المتغيرات المختلفة وربطها، مثل علاقة درجة تطبيق أبعاد قيادة المحيط

الأزرق (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) على تحسين جودة الخدمات الجامعية في السعودية. يساعد هذا المنهج على وصف الظاهرة الحالية بدقة، وتحليل مدى قوة واتجاه العلاقات بين المتغيرات باستخدام أدوات إحصائية مثل معامل الارتباط وتحليل الانحدار. كما يمكّن الباحث من تقديم توصيات عملية بناءً على البيانات المستخلصة من عينة الدراسة، مما يجعله المنهج الأكثر ملاءمة لأهداف البحث.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. وتكونت عينة الدراسة من عينة ميسرة بلغت (٣٨٤) من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة شقراء.

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٥	١٧
	أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات	٨٧	٢٣
	أكثر من ١٠ سنوات واقل من ١٥ سنة	٩١	٢٤
	أكثر من ١٥ سنة	١٤١	٣٧
الرتبة الاكاديمية	أستاذ دكتور	١٣٤	٣٥
	أستاذ مشارك	١٤٥	٣٨
	أستاذ مساعد	٨٨	٢٣
	محاضر	١٧	٤
الكلية	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	٥١	١٣
	كلية الصيدلة	٤٤	١١
	كلية الطب	٥٤	١٤
	كلية الهندسة	٧٨	٢٠
	كلية الحاسب الالي وتقنية المعلومات	٣٥	٩
	كلية التربية	٤٦	١٢
	كلية العلوم الطبية التطبيقية	٢٥	٧
	كلية إدارة الأعمال	٥١	١٣

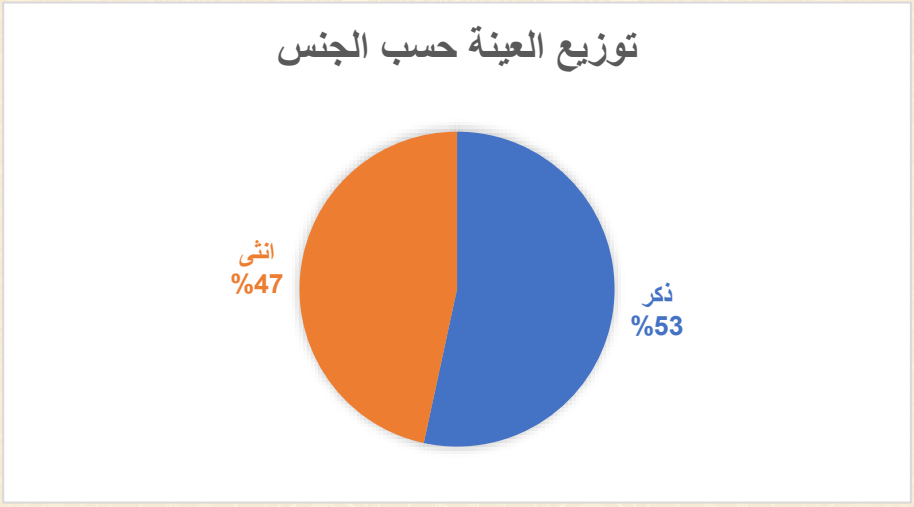
المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٢٠٥	٥٣
	انثى	١٧٩	٤٧

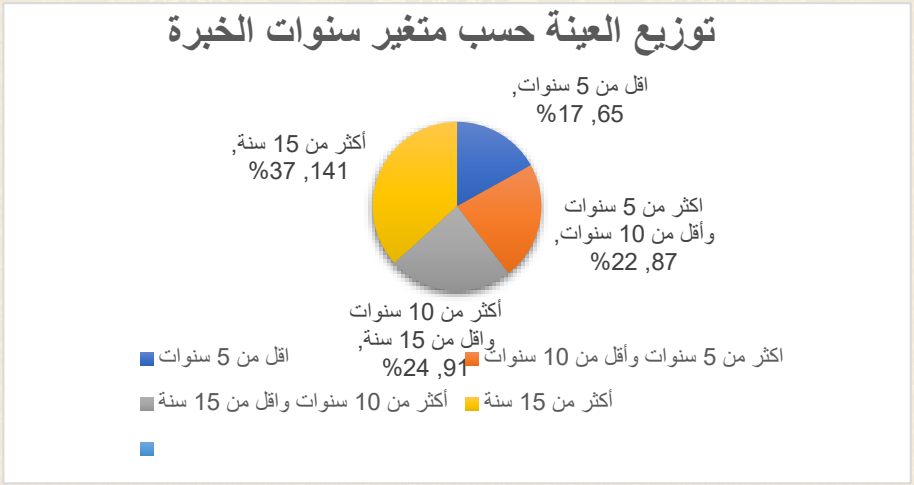
الخصائص الديموغرافية: يظهر الجدول رقم (١) ما يلي:

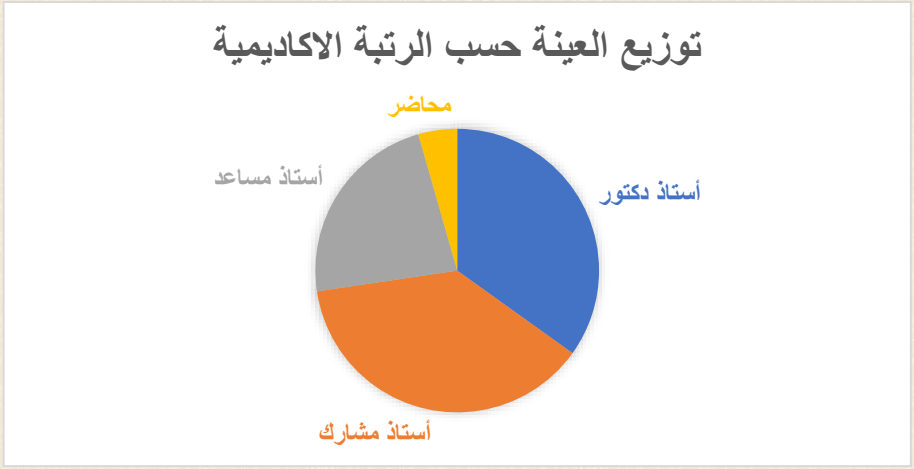
- سنوات الخبرة:
  - ١٧٪ من أعضاء العينة لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات.
  - ٢٣٪ لديهم خبرة بين ٥ و١٠ سنوات.
  - ٢٤٪ لديهم خبرة بين ١٠ و١٥ سنة.
  - ٣٧٪ لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة.
- الرتبة الأكاديمية:
  - ٣٥٪ من أعضاء العينة من أساتذة الدكاترة.
  - ٣٨٪ من الأساتذة المشاركين.
  - ٢٣٪ من الأساتذة المساعدين.
  - ٤٪ من المحاضرين.
- الكليات:
  - ١٣٪ من أعضاء العينة من كلية العلوم والدراسات الإنسانية.
  - ١١٪ من كلية الصيدلة.
  - ١٤٪ من كلية الطب.
  - ٢٠٪ من كلية الهندسة.
  - ٩٪ من كلية الحاسب الآلي وتقنية المعلومات.
  - ١٢٪ من كلية التربية.
  - ٧٪ من كلية العلوم الطبية التطبيقية.

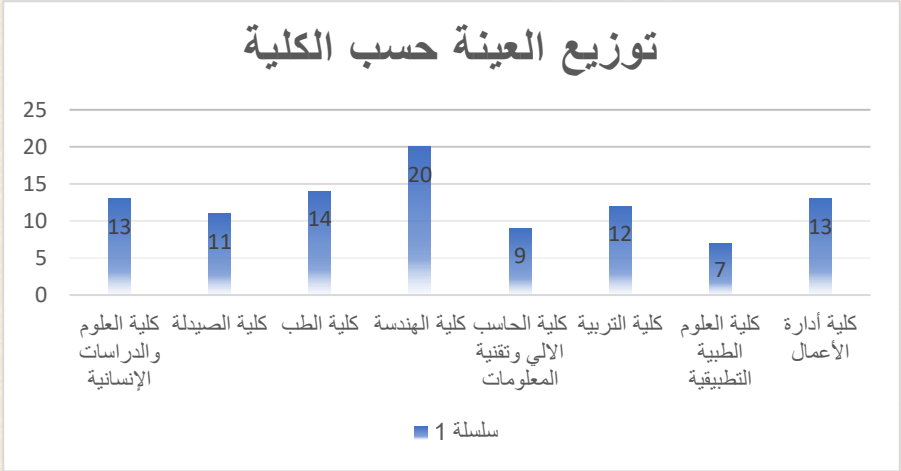
- ١٣٪ من كلية إدارة الأعمال.

- الجنس:
  - ٥٣٪ من أعضاء العينة ذكور.
  - ٤٧٪ من الإناث.
- تميل عينة الدراسة إلى تمثيل أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة، حيث إنّ ٧٤٪ منهم لديهم ١٠ سنوات أو أكثر من الخبرة.
- يُهيمن الأساتذة الدكاترة والمشاركين على العينة، حيث يشكلون ٧٣٪ من المشاركين.
- تُمثل كلية الهندسة أكبر مجموعة فرعية داخل العينة (٢٠٪)، تليها كلية العلوم والدراسات الإنسانية وكلية إدارة الأعمال (١٣٪ لكل منهما).
- هناك تمثيل متساوٍ نسبيًا للجنسين في العينة (٥٣٪ ذكور و ٤٧٪ إناث).




توزيع العينة حسب متغير سنوات الخبرة
اقل من 5 سنوات, 17 ,65%
اكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات, 22 ,87%
أكثر من 10 سنوات واقل من 15 سنة, 24 ,91%
أكثر من 15 سنة, 37 ,141%
اقل من 5 سنوات
اكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات
أكثر من 10 سنوات واقل من 15 سنة
أكثر من 15 سنة


توزيع العينة حسب الرتبة الاكاديمية
محاضر
أستاذ مساعد
أستاذ دكتور
أستاذ مشارك


توزيع العينة حسب الكلية
25
20
15
10
5
0
13
11
14
20
9
12
7
13
كلية العلوم والدراسات الإنسانية
كلية الصيدلة
كلية الطب
كلية الهندسة
كلية الحاسب الالي وتقنية المعلومات
كلية التربية
كلية العلوم الطبية التطبيقية
كلية أدارة الأعمال
سلسلة 1

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: حيث يُعد معامل ألفا كرونباخ من أشهر مقاييس الثبات الداخلي (Reliability Internal Consistency) للاستبيان، ويعتمد على حساب الاختلافات (التباينات) الداخلية بين إجابات الأسئلة في الاستبيان. جرى حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكانت (٠,٩٣٢)، وهي قيمة جيدة؛ أي أنَّ جميع القيم تزيد عن (٠,٧٥)، وتشير إلى أنَّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

جدول (٢): توضيح لمعامل ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	قيادة المحيط الازرق	٢٠	٠,٩٠١
٢	جودة الخدمات الجامعية	٢٠	٠,٩٢١

رابعاً: مدى ارتباط محاور الدراسة:

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط في جميع الدراسة دالة إحصائيا، وبدرجة قوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تعتبر جميع فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت له.

جدول (٣): معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع الدرجة الكلي للاستبانة

م	المحور	معامل بيرسون	Sigالمعنوية
١	قيادة المحيط الازرق	0.761	0.00
٢	جودة الخدمات الجامعية	0.872	0.00

* داله عند مستوى دلالة (٠,٠١).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إجراء التحليلات الإحصائية SPSS، حيث تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة، بالإضافة لتحليل الانحدار الخطي المتعدد لااختبار فرضيات الدراسة.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥ – ١ = ٤)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٤): المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	الدرجة
١ – ١,٨	٪٢٠ – ٪٣٦	ضعيفة جداً
أكبر من ١,٨ – ٢,٦	أكبر من ٪٣٦ – ٪٥٢	ضعيفة
أكبر من ٢,٦ – ٣,٤	أكبر من ٪٥٢ – ٪٦٨	متوسطة
أكبر من ٣,٤ – ٤,٢	أكبر من ٪٦٨ – ٪٨٤	مرتفعة
أكبر من ٤,٢ – ٥	أكبر من ٪٨٤ – ٪١٠٠	مرتفعة جداً

وللكشف عن صحة الفرضيات تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الاحصائي SPSS ومقارنته بقيمة الخطأ α=٠,٠٥ فإذا كانت قيمة sig أكبر من ٠,٠٥ فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهريا عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأيا حول الممارسات المراد دراستها.

سادساً: نتائج الدراسة:

اولاً للإجابة عن أسئلة الدراسة:

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

الاستبعاد.

جدول رقم (٥) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الاستبعاد

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
تستبعد الجامعة البرامج الأكاديمية التي لا تناسب متطلبات سوق العمل.	٤,٢٧	١,٠٢١	مرتفعة جداً
تعمل الجامعة على استبعاد بعض المعدات والتجهيزات التي لا تناسب عملها.	٣,٩٦	١,٠٥٥	مرتفعة
تقوم الجامعة باستبعاد الإجراءات غير الضرورية دون المساس بجودة الخدمة التعليمية.	٤,١٢	٠,٨٩١	مرتفعة
تستبدل الجامعة برامجها المحوسبة القديمة بحديثة بين فترة وأخرى.	٣,٦٩	٠,٨٦٧	مرتفعة
تستبعد الجامعة الكوادر البشرية غير الكفؤة.	٣,٦٩	٠,٩٩١	مرتفعة
المتوسط الكلي	٣,٩٤٦	٠,٩٦٥	مرتفعة

يظهر الجدول رقم (٥) ما يلي:

- بشكل عام، أظهرت عينة الدراسة مستوى مرتفعًا من الاتفاق على ممارسات الاستبعاد في الجامعة. كان متوسط الدرجات الإجمالية ٣,٩٤٦ من ٥، مع انحراف معياري ٠,٩٦٥.
- أعلى مستوى من الاتفاق كان على عبارة: "تقوم الجامعة باستبعاد الإجراءات غير الضرورية دون المساس بجودة الخدمة التعليمية" (متوسط ٤,١٢، انحراف معياري ٠,٨٩١).
- أدنى مستوى من الاتفاق كان على عبارة: "تستبدل الجامعة برامجها المحوسبة القديمة بحديثة بين فترة وأخرى" (متوسط ٣,٦٩، انحراف معياري ٠,٨٦٧).
- كانت هناك أيضًا عبارتان حصلتا على نفس التقييم (متوسط ٣,٦٩):
- "تستبعد الجامعة البرامج الأكاديمية التي لا تناسب متطلبات سوق العمل." (انحراف معياري ١,٠٢١)
- "تستبعد الجامعة الكوادر البشرية غير الكفؤة." (انحراف معياري ٠,٩٩١)

- تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس توافق بشكل عام على أن الجامعة تمارس الاستبعاد بطريقة فعالة ومسؤولة.
- يُظهر المستوى المرتفع من الاتفاق على عبارة "تقوم الجامعة باستبعاد الإجراءات غير الضرورية دون المساس بجودة الخدمة التعليمية" أن أعضاء هيئة التدريس والطلاب يقدرون جهود الجامعة لضمان كفاءة وفعالية العمليات.

التقليص

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

جدول رقم (٦) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول التقليص

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
تكتسب الجامعة ثقة المستفيدين عبر تقليص الخدمات ذات الجودة المنخفضة.	٣,٩٦	٠,٩٤	مرتفعة
تعمل الجامعة على تقليص وقت عملية تقديم الخدمة للمستفيدين.	٣,٩٢	٠,٩٥٨	مرتفعة
يُسهم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في الجامعة بتقليص حجم النفقات.	٣,٦٩	١,١٦٩	مرتفعة
تعمل الجامعة على تقليص حجم الأخطاء الداخلية لجودة خدماتها إلى أقل ما يمكن.	٣,٩٢	٠,٩٥٨	مرتفعة
تسعى الجامعة إلى تقليص الخدمات التكميلية لتوفير النفقات غير الأساسية.	٤,١٩	٠,٨٧٨	مرتفعة
المتوسط الكلي	٣,٩٣٦	٠,٩٨٠٦	مرتفعة

يُقدم الجدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية "لإجابات عينة الدراسة" حول تقليص الخدمات في الجامعة.

- المتوسطات مرتفعة: تتراوح المتوسطات بين ٣,٦٩ و٤,١٩، مع انحرافات معيارية تتراوح بين ٠,٨٧٨ و١,١٦٩. يشير هذا إلى أن المشاركين في الدراسة يتفقون بشكل عام على أن الجامعة تتخذ خطوات فعالة لتقليص الخدمات.
- أعلى تقييم: حصلت عبارة "تسعى الجامعة إلى تقليص الخدمات التكميلية لتوفير النفقات غير الأساسية" على أعلى متوسط (٤,١٩)، مما يدل على أن المشاركين يرون أن هذا المجال هو الأكثر أهمية أو الأكثر فعالية في تقليص الخدمات.

- أدنى تقييم: حصلت عبارة "يُسهم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في الجامعة بتقليص حجم النفقات" على أدنى متوسط (٣,٦٩)، مع ذلك، لا يزال المتوسط مرتفعًا، مما يشير إلى أن المشاركين يرون أن هذا المجال مهم لتقليص الخدمات.
- تكتسب الجامعة ثقة المستفيدين عبر تقليص الخدمات ذات الجودة المنخفضة: متوسط مرتفع (٣,٩٦)، مما يدل على أن المشاركين يعتقدون أن تقليص الخدمات ذات الجودة المنخفضة يساعد في تحسين صورة الجامعة للمستفيدين.
- تعمل الجامعة على تقليص وقت عملية تقديم الخدمة للمستفيدين: متوسط مرتفع (٣,٩٢)، يُظهر أن المشاركين يرون أن الجامعة تتخذ خطوات لتقليل وقت انتظار المستفيدين.
- يُسهم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في الجامعة بتقليص حجم النفقات: متوسط معتدل (٣,٦٩)، يشير إلى أن المشاركين يعتقدون أن استخدام الموارد بكفاءة يساعد في تقليص النفقات، ولكن قد لا يكون هذا هو المجال الأكثر أهمية لتقليص الخدمات.
- تعمل الجامعة على تقليص حجم الأخطاء الداخلية لجودة خدماتها إلى أقل ما يمكن: متوسط مرتفع (٣,٩٢)، يُظهر أن المشاركين يرون أن الجامعة تولي اهتمامًا لتقليل الأخطاء في تقديم الخدمات.
- تسعى الجامعة إلى تقليص الخدمات التكميلية لتوفير النفقات غير الأساسية: أعلى متوسط (٤,١٩)، يُشير إلى أن المشاركين يعتقدون أن تقليص الخدمات التكميلية هو أكثر الطرق فعالية لتقليص النفقات.

الزيادة :

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

جدول رقم (٧) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الزيادة

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة بالجامعة زاد من إقبال المستفيدين.	٣,٩٢	٠,٨٢٨	مرتفعة
فتح تخصصات جديدة لدرجتي البكالوريوس والماجستير في الجامعة زاد حصتها السوقية من المستفيدين.	٣,٥٨	١,٠٨	مرتفعة

تستقطب الجامعة الكوادر الكفؤة لزيادة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للمستفيدين.	٣,٢٧	٠,٩٤٣	مرتفعة
تعتمد الجامعة الأساليب التقنية الحديثة لزيادة كفاءة أداء الخدمة التعليمية.	٣,٧٥	٠,٩٣٤	مرتفعة
تتميز الجامعة عن منافسيها بإضافة بعض الإجراءات ذات القدرة والكفاءة العالية.	٢,٨٨	٠,٩٣٣	مرتفعة
المتوسط الكلي	٣,٤٨	٠,٩٤٣٦	مرتفعة

يقدم الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية "لتقييمات" عينة الدراسة لخمس عبارات متعلقة بزيادة عدد المستفيدين في الجامعة.

- تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة بالجامعة: حصلت على أعلى متوسط (٣,٩٢) وانحراف معياري منخفض (٠,٨٢٨)، مما يدل على اتفاق قوي من المشاركين على أن تحسين جودة الخدمة يؤدي لزيادة عدد المستفيدين.

- فتح تخصصات جديدة لدرجتي البكالوريوس والماجستير في الجامعة: حصلت على متوسط مرتفع (٣,٥٨) وانحراف معياري (١,٠٨)، مما يدل على اتفاق جيد من المشاركين على أن فتح تخصصات جديدة يجذب المزيد من الطلاب.

- تستقطب الجامعة الكوادر الكفؤة لزيادة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للمستفيدين: حصلت على متوسط مرتفع (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٤٣)، مما يدل على اتفاق جيد من المشاركين على أن استقطاب الكفاءات يُحسّن من جودة التعليم ويجذب المزيد من الطلاب.

- تعتمد الجامعة الأساليب التقنية الحديثة لزيادة كفاءة أداء الخدمة التعليمية: حصلت على متوسط مرتفع (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٣٤)، مما يدل على اتفاق قوي من المشاركين على أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يُحسّن من كفاءة الخدمة التعليمية ويجذب المزيد من الطلاب.

- تتميز الجامعة عن منافسيها بإضافة بعض الإجراءات ذات القدرة والكفاءة العالية: حصلت على أدنى متوسط (٢,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٣٣)، مما يدل على اتفاق متوسط من المشاركين على أن تميز الجامعة عن منافسيها يُساهم في زيادة عدد المستفيدين.

المتوسط الكلي: ٣,٤٨ وانحراف معياري ٠,٩٤٣٦، مما يدل على اتفاق عام من المشاركين على أن جميع العوامل الخمسة تساهم في زيادة عدد المستفيدين.

الابتكار

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات العينة وفق الجداول:

جدول رقم (٨) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول الابتكار

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
تتبنى الجامعة سياسة تقديم الخدمات الجديدة بما ينسجم مع حاجات المجتمع.	٣,٨٣	٠,٨٧٥	مرتفعة
تُعد الجامعة السباقة دوماً في استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في تقديم خدماتها.	٣,٧٣	١,٠٢	مرتفعة
يُعد استخدام تكنولوجيا المعلومات المتطورة مفتاح نجاح الجامعة في تحقيق تفوقها التنافسي.	٣,٩٢	٠,٨٩٣	مرتفعة
تعمل الجامعة على خلق بيئة ابتكارية تشجع العاملين على أداء أعمالهم.	٣,٦٥	٠,٨٦٤	مرتفعة
تمتلك الجامعة القدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية المتسارعة.	٢,٧٨	٠,٩٨٣	مرتفعة
المتوسط الكلي	٣,٥٨٢	٠,٩٢٧	مرتفعة

وللإجابة عن السؤال الأول ما درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق في الجامعات السعودية؟

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري الكلي للمحور:

جدول رقم (٩) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد قيادة المحيط الأزرق

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
الاستبعاد	٣,٩٤٦	٠,٩٦٥	مرتفعة
التقليص	٣,٩٣٦	٠,٩٨٠٦	مرتفعة
الزيادة	٣,٤٨	٠,٩٤٣٦	مرتفعة
الابتكار	٣,٥٨٢	٠,٩٢٧	مرتفعة
المتوسط الكلي	٣,٧٣٦	٠,٩٥٤٠٥	مرتفعة

يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد قيادة المحيط الأزرق في الجامعات السعودية. تهدف هذه المعلومات إلى تقييم درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق في هذه المؤسسات التعليمية.

تحليل النتائج:

- المتوسط الكلي: يشير المتوسط الكلي لأبعاد قيادة المحيط الأزرق (٣,٧٣٦) إلى مستوى مرتفع للتطبيق. يدعم ذلك وجود اهتمام ملحوظ بتبني مبادئ هذه الاستراتيجية في الجامعات السعودية.
- الأبعاد الفردية:

o الاستبعاد: يُظهر بعد الاستبعاد متوسطًا مرتفعًا (٣,٩٤٦) مع انحراف معياري منخفض نسبيًا. يدل ذلك على تركيز قوي على إزالة العوامل غير الضرورية من العمليات والخدمات الجامعية، مما يتماشى مع مبادئ قيادة المحيط الأزرق.

o التقليص: يُظهر بعد التقليص متوسطًا مرتفعًا (٣,٩٣٦) وانحرافًا معياريًا منخفضًا. يشير ذلك إلى سعي الجامعات السعودية لتقليل التكاليف دون التأثير على جودة الخدمات التعليمية، وهو مبدأ أساسي لقيادة المحيط الأزرق.

o الزيادة: يُظهر بعد الزيادة متوسطًا مرتفعًا (٣,٤٨) وانحرافًا معياريًا منخفضًا. يدل ذلك على اهتمام الجامعات السعودية بزيادة القيمة المقدمة للطلاب والمجتمع، بما يتماشى مع مبادئ قيادة المحيط الأزرق.

o الابتكار: يُظهر بعد الابتكار متوسطًا مرتفعًا (٣,٥٨٢) وانحرافًا معياريًا منخفضًا. يشير ذلك إلى تركيز الجامعات السعودية على ابتكار عروض تعليمية جديدة وتطوير حلول إبداعية للتحديات التي تواجهها، وهو عنصر أساسي لقيادة المحيط الأزرق.

الاستنتاج:

بشكل عام، تشير نتائج تحليل البيانات إلى درجة مرتفعة لتطبيق قيادة المحيط الأزرق في الجامعات السعودية. تُظهر جميع أبعاد الاستراتيجية معدلات مرتفعة، مما يدعم التزام هذه المؤسسات التعليمية بإنشاء "محيطات زرقاء" جديدة من خلال الابتكار وتقديم قيمة فريدة للطلاب والمجتمع.

تتفق هذه النتائج مع دراسة العتيبي (٢٠٢٣) التي أظهرت أن الجامعات السعودية الناشئة تطبق أبعاد قيادة المحيط الأزرق بدرجة متوسطة، مما يشير إلى توجه إيجابي نحو تطبيق هذه الاستراتيجية. كما أن دراسة Ahmat et al. (٢٠١٥) دعمت الفكرة بأن قيادة المحيط الأزرق تتطلب قيادة قوية قادرة على الابتكار والتكيف، وهو ما يعكسه المستوى المرتفع لتطبيق القيادة في الجامعات السعودية.

يتماشى هذا التطبيق المرتفع مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تركز على الابتكار والتحديث في كافة القطاعات، بما في ذلك التعليم العالي. الرؤية تسعى إلى تعزيز مكانة الجامعات السعودية لتكون ضمن أفضل الجامعات العالمية من خلال الابتكار، مما يعزز من جودة التعليم وتحسين الخدمات.

بشكل عام، تُقدم هذه النتائج نظرة إيجابية لدرجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق في الجامعات السعودية. تُظهر هذه المؤسسات التزامًا قويًا بالابتكار وخلق قيمة فريدة للطلاب والمجتمع.

وللإجابة عن السؤال الثاني ما درجة جودة الخدمات في الجامعات السعودية؟

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري الكلي للمحور:

جودة الخدمات الجامعية:

جدول رقم (١٠) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة الخدمات الجامعية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
تمتلك الجامعة الموارد البشرية (الأكاديمية – الإدارية–الفنية) المتميزة.	٤,١	٠,٩١٦	مرتفعة
توجد حاضنات بحثية متخصصة لدعم البحث العلمي بالجامعة.	٣,٩٦	٠,٩٥٢	مرتفعة
تعمل الجامعة على تحديث مقرراتها العلمية بما يتناسب مع متطلبات المجتمع.	٣,٨٧	٠,٩٦٩	مرتفعة
توجد خطط أكاديمية واضحة لكافة البرامج بالجامعة.	٤,٣٢	٠,٨٨٦	مرتفعة
تمتلك الجامعة مباني ومنشآت وفق المواصفات الحديثة.	٤,٣١	٠,٩٦٧	مرتفعة
تمتلك الجامعة نظام أرشفة متكامل لتوثيق كافة عملياتها بدقة.	٣,٩٢	١,١٩٤	مرتفعة
تتميز أنظمة الجامعة الإلكترونية بدرجة عالية من الحماية بما يعزز شعور المستفيدين بالثقة.	٤,٠٤	١,١٣٩	مرتفعة
تقدم الجامعة حوافز (مادية –مالية–إدارية–...) لدعم الموهبة والموهوبين.	٤,٠٢	١,٠٢٩	مرتفعة
توجد لدى الجامعة سياسات واضحة ومعلنة لتوفير الأمن النفسي لطلبتها.	٤,٢٨	١,١١١	مرتفعة
توجد في الجامعة قنوات تواصل متعددة لاستقبال مقترحات الطلبة وآرائهم.	٣,٩٨	١,٠٥٢	مرتفعة
يلتزم منسوبو الجامعة بالأعراف والتقاليد الأكاديمية.	٣,٩٤	١,١٨٤	مرتفعة
توجد قاعدة بيانات متكاملة ومحدثة تزود المستفيدين بالمعلومات المطلوبة في الوقت المحدد بكل سهولة.	٤,١٧	٠,٨٥٦	مرتفعة
البيئة الجامعية (المرافق، المختبرات، القاعات، الساحات، المكتبة، المطاعم، ...) محفزة للعملية التعليمية والأكاديمية.	٤,٣٢	٠,٩٢٦	مرتفعة
يتميز إجراءات القبول والتسجيل داخل الجامعة بالمرونة بما يحقق التعليم المستمر.	٣,٨٥	١,١٤٨	مرتفعة
تشارك الجامعة المجتمع في الفعاليات المختلفة (الوطنية، الأيام العالمية، ...).	٣,٩٤	١,١٨٣	مرتفعة
يوجد تواصل مستمر بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في الجامعة لحل مشاكلهم بشكل فوري.	٤,٢٩	١,٠٦٤	مرتفعة
تقدم الجامعة برامج تهيئة للطلبة الجدد لتوعيتهم بأنواع الخدمات والمرافق المتاحة.	٤,١٥	٠,٩٣	مرتفعة
تلبي الجامعة احتياجات منسوبيها المتنوعة بكل يسر وسهولة.	٤	١,٠٤٦	مرتفعة
توجد برامج توعوية تتعلق بالأمن والسلامة لمنسوبي الجامعة.	٤,٠٣	١,١٦٢	مرتفعة
توجد قاعات تدريسية مجهزة بكافة التقنيات الحديثة.	٣,٨٥	١,١٢٩	مرتفعة
المتوسط الكلي	٤,٠٦٧	١,٠٥٤٢	مرتفعة

يوفر الجدول المقدم (جدول رقم ١٠) لمحة عن جودة الخدمات المقدمة في الجامعات السعودية. تُظهر البيانات بشكل عام مستوى مرتفعًا لجودة الخدمات المقدمة، مع تقييمات إيجابية في جميع العبارات المقاسة.

تحليل مفصل:

الموارد البشرية: تُشير درجات التقييم العالية (٤,١ و٣,٩٦) إلى أن الجامعات تمتلك كفاءات بشرية متميزة (أكاديمية وإدارية وفنية) تُدعم العملية التعليمية.

- البحث العلمي: توفر الجامعات حاضنات بحثية متخصصة (٣,٩٦) وتعمل على تحديث مقرراتها العلمية (٣,٨٧) بما يعزز بيئة البحث العلمي.
- البرامج الأكاديمية: تتميز البرامج بوجود خطط واضحة (٤,٣٢) وتلبي احتياجات الطلاب (٤).
- المرافق والبنية التحتية: تمتلك الجامعات مباني حديثة (٤,٣١) وقاعات مجهزة (٣,٨٥) ونظام أرشفة متكامل (٣,٩٢).
- الأنظمة الإلكترونية: تتميز أنظمة الجامعة الإلكترونية بالحماية والأمان (٤,٠٤) وتسهل على الطلاب الوصول إلى المعلومات (٤,١٧).
- دعم الموهوبين: تقدم الجامعات حوافز مادية ومعنوية للموهوبين (٤,٠٢) وتوفر بيئة آمنة لهم (٤,٢٨).
- التواصل: تُتيح الجامعات قنوات تواصل متعددة (٣,٩٨) وتُشجع التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب (٤,٢٩).
- خدمات الطلاب: تُقدم الجامعات برامج تهيئة للطلاب الجدد (٤,١٥) وبرامج توعوية (٤,٠٣) وتلبي احتياجات الطلاب بكل سهولة (٤).

- المشاركة المجتمعية: تشارك الجامعات في الفعاليات المختلفة (٣,٩٤) مما يعزز دورها المجتمعي.

نقاط القوة:

- تركيز قوي على جودة التعليم: تُظهر البيانات اهتمامًا كبيرًا بتوفير تعليم ذو جودة عالية للطلاب من خلال توظيف كفاءات متميزة، وتحديث المناهج، وتوفير بيئة جامعية محفزة.
- دعم البحث العلمي: تُولي الجامعات أهمية كبيرة للبحث العلمي من خلال توفير حاضنات بحثية متخصصة وتحديث المقررات العلمية.
- خدمات طلابية مميزة: تُقدم الجامعات مجموعة واسعة من الخدمات التي تلبي احتياجات الطلاب وتدعمهم خلال رحلتهم التعليمية.
- بنية تحتية حديثة: تمتلك الجامعات مرافق حديثة وقاعات مجهزة وأنظمة إلكترونية متطورة.

مجالات للتحسين:

- تفاوت طفيف في تقييمات بعض الخدمات: على الرغم من أن التقييمات إيجابية بشكل عام، إلا أن هناك بعض الخدمات التي حصلت على تقييمات أقل مثل "إجراءات القبول والتسجيل" (٣,٨٥) و"قواعد السلامة" (٤,٠٣).
- الحاجة إلى المزيد من التواصل: على الرغم من وجود قنوات تواصل متعددة، إلا أن هناك حاجة إلى تعزيز التواصل بين الطلاب والإدارة بشكل أكبر (٣,٩٨).

بشكل عام، تُشير نتائج الدراسة إلى أن جودة الخدمات في الجامعات السعودية مرتفعة في جميع المجالات المقاسة، مع ذلك، هناك بعض المجالات التي تتطلب تحسينات طفيفة، مثل تعزيز

التواصل وتطوير بعض الخدمات. تُقدم هذه النتائج قاعدة قوية لقيادة الجامعات نحو مزيد من التميز والجودة في تقديم خدماتها التعليمية.

هذه النتائج تتفق مع دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) التي أوضحت أن جودة الخدمات الجامعية في بعض الجامعات العربية متوسطة إلى مرتفعة، ولكنها تشير إلى حاجة مستمرة لتحسين جوانب معينة مثل خدمات الطلاب والبيئة الجامعية، أيضًا، دراسة زقاي ووزاني (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن الجامعات تحتاج إلى تحسين جوانب معينة تتعلق بالتجهيزات والخدمات المقدمة للطلاب.

تتماشى هذه النتائج مع رؤية ٢٠٣٠ التي تسعى إلى تعزيز جودة التعليم من خلال تحديث البنية التحتية، تطوير البرامج الأكاديمية، وتحسين البيئة التعليمية. تهدف الرؤية إلى جعل الجامعات السعودية أكثر تنافسية على المستوى العالمي من خلال تقديم خدمات عالية الجودة.

وللإجابة عن السؤال الثالث هل توجد علاقة بين درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق بأبعادها (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) وتحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

تم إجراء اختبار ارتباط بيرسون وثم تحليل الانحدار الخطي:

جدول (١١): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
الاستبعاد	١				
التقليص	.٥٦٠**	١			
الزيادة	.٥٨٥**	.٨٣٣**	١		
الابتكار	.٤٩٩**	.٧٨٤**	.٨٥٢**	١	
جودة خدمات الجامعات السعودية	.٥٣٣**	.٤٩١**	.٤٦٧**	.٤٦٠**	١

* داله عند مستوى (٠,٠١).

يظهر جدول معاملات الارتباط ما يلي:

- يوضح الجدول معاملات الارتباط بين خمسة متغيرات: أربعة متغيرات مستقلة (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) ومتغير تابع واحد (جودة خدمات الجامعات السعودية).
- جميع معاملات الارتباط الموجودة في الجدول ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود علاقات قوية بين المتغيرات.

مناقشة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع:

- الارتباط بين الاستبعاد وجودة خدمات الجامعات السعودية: معامل الارتباط متوسط (٠,٥٣٣) ودال إحصائيًا، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين المتغيرين.
- الارتباط بين التقليص وجودة خدمات الجامعات السعودية: معامل الارتباط متوسط (٠,٤٩١) ودال إحصائيًا، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين المتغيرين.
- الارتباط بين الزيادة وجودة خدمات الجامعات السعودية: معامل الارتباط متوسط (٠,٤٦٧) ودال إحصائيًا، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين المتغيرين.
- الارتباط بين الابتكار وجودة خدمات الجامعات السعودية: معامل الارتباط متوسط (٠,٤٦٠) ودال إحصائيًا، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين المتغيرين.

الاستنتاجات:

- تشير نتائج تحليل معاملات الارتباط إلى وجود علاقات إيجابية قوية بين جميع المتغيرات المستقلة (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) وبين المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات السعودية).
- تُظهر النتائج أنَّ الجامعات التي تُطبق ممارسات الاستبعاد والتقليص والزيادة والابتكار بشكل فعال تميل إلى تقديم خدمات ذات جودة أعلى لطلابها.

هذه النتائج تتماشى مع دراسة Rahman & Choudhury (٢٠١٩) التي أظهرت أن تطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق يؤدي إلى تحسين الأداء التنظيمي بشكل كبير. كما أن دراسة آل مسلط وحويحي (٢٠٢١) توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين تطبيق استراتيجيات المحيط الأزرق وتحسين جودة الخدمات في الجامعات السعودية.

تتماشى هذه النتائج مع رؤية ٢٠٣٠ التي تؤكد على أهمية تحسين جودة الخدمات التعليمية من خلال الابتكار وتطوير استراتيجيات جديدة، مثل قيادة المحيط الأزرق، لتعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية.

ثانيًا: اختبار وفحص الفرضيات:

يسعى هذا الجزء لاختبار فرضيات الدراسة والتي تنص على التالي:

الفرضية الرئيسة: لا لا يوجد علاقة بين درجة تطبيق قيادة المحيط الأزرق بأبعادها (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) وتحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الفرضيات الفرعية:

١. لا يوجد دور للاستبعاد على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٢. لا يوجد دور للتقليص على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٣. لا يوجد دور للزيادة على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٤. لا يوجد دور للابتكار على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد

(Multiple Regression) لتحديد تأثر المتغير المستقل (قيادة المحيط الأزرق) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

اختبار الفرضية الرئيسة: لا يوجد أثر لقيادة المحيط الأزرق بأبعادها (الاستبعاد، التقليص، الزيادة، الابتكار) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

جدول رقم (١٢) تحليل الانحدار لأثر لقيادة المحيط الأزرق على جودة خدمات الجامعات السعودية

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
البيان	(B)	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى المعنوية	درجات الحرية DF	قيمة F	Sig F*	معامل التحديد (R2)	معامل الارتباط R
قيادة المحيط الأزرق	٠,٦٣٢	٠,٠٤٦	١٣,٧٢١	٠,٠٠	1 ٣٨٣ ٣٨٤	١٨٨,٢٦٨	٠,٠٠	٠,٣١٠	٠,٥٥٦

جدول تحليل الانحدار:

يقدم الجدول المعروض (جدول رقم ١٢) نتائج تحليل الانحدار الذي يختبر العلاقة بين قيادة المحيط الأزرق وجودة خدمات الجامعات السعودية.

تحليل النتائج:

معامل التحديد (R2): يشير معامل التحديد (R2) إلى ٣١٪ من التباين في جودة خدمات الجامعات السعودية يمكن تفسيره من خلال قيادة المحيط الأزرق.

معامل الارتباط (R): يدل معامل الارتباط (R) على وجود ارتباط إيجابي متوسط بين قيادة المحيط الأزرق وجودة خدمات الجامعات السعودية (قيمة = R0.556).

اختبار t: تشير قيمة t ومستوى المعنوية (٠,٠٠) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين قيادة المحيط الأزرق وجودة خدمات الجامعات السعودية.

تحليل التباين ANOVA:

قيمة F: توضح (قيمة F.268) العلاقة القوية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

مستوى معنوية F: يدعم مستوى معنوية F المنخفض (٠,٠٠) الدلالة الإحصائية للعلاقة بين قيادة المحيط الأزرق وجودة خدمات الجامعات السعودية.

الاستنتاج:

بناءً على نتائج تحليل الانحدار، يمكن رفض الفرضية الرئيسة.

الخلاصة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لقيادة المحيط الأزرق بأبعادها على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

اختبار الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر للاستبعاد على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

تشير نتائج الجدول (١٣) أن للاستبعاد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. ويظهر من قيمة F المحسوبة والبالغة (١٣٣,٦٥٧) و(sig=0.00) وهو ما يشير إلى وجود التأثير الإحصائي للاستبعاد على جودة خدمات الجامعات السعودية. أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين.

كذلك توضح قيمة معامل التحديد (R^2) أن ٢٤٪ من التباين الحاصل في جودة خدمات الجامعات السعودية يعود إلى الاستبعاد وأن ٧٦٪ تعود لمتغيرات أخرى لم تدخل في الدراسة.

جدول (١٣): أثر الاستبعاد على جودة خدمات الجامعات السعودية.

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
البيان	(B)	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى المعنوية	درجات الحرية DF	قيمة F	Sig F*	معامل التحديد (R2)	معامل الارتباط R
الاستبعاد	٠,٤٧٦	٠,٠٤١	١١,٥٦١	٠,٠٠	1 ٣٨٣ ٣٨٤	١٣٣,٦٥٧	٠,٠٠	٠,٢٤	٠,٤٩١

اختبار الفرضية الفرعية الثانية لا يوجد أثر للتقليص على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

تشير نتائج الجدول (١٤) أن للتقليص أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. ويظهر من قيمة F المحسوبة والبالغة (١٦٧,٠٨٤) و(sig=0.00) وهو ما يشير إلى وجود التأثير الإحصائي للتقليص على جودة خدمات الجامعات السعودية. أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين. كذلك توضح قيمة معامل التحديد (R^2) أن ٢٨٪ من التباين الحاصل في جودة خدمات الجامعات السعودية يعود إلى أبعاد التقليص وأن ٧٢٪ تعود لمتغيرات أخرى لم تدخل في الدراسة.

جدول (١٤): أثر التقليص على جودة خدمات الجامعات السعودية.

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات السعودية)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
البيان	(B)	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى المعنوية	درجات الحرية	قيمة F	Sig F*	معامل التحديد	معامل الارتباط

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات السعودية)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
					DF			(R2)	R
التقليص	٠,٥٨٩	٠,٠٤٦	١٢,٩٢٦	٠,٠٠	1 ٣٨٣ ٣٨٤	١٦٧,٠٨٤	٠,٠٠	٠,٢٨	٠,٥٣٣

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر للزيادة على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

تشير نتائج الجدول (١٥) أن للزيادة أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. ويظهر من قيمة F المحسوبة والبالغة (١٢٢,٧٢٤) و(sig=0.00) وهو ما يشير إلى وجود التأثير الإحصائي للزيادة على جودة خدمات الجامعات السعودية. أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين. كذلك توضح قيمة معامل التحديد (R^2) أن ٢٢٪ من التباين الحاصل في جودة خدمات الجامعات السعودية يعود إلى الزيادة وأن ٧٨٪ تعود لمتغيرات أخرى لم تدخل في الدراسة.

جدول (١٥): أثر الزيادة على جودة خدمات الجامعات السعودية.

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات السعودية)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
البيان	(B)	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى المعنوية	درجات الحرية DF	قيمة F	Sig F*	معامل التحديد (R2)	معامل الارتباط R
الزيادة	٠,٥	٠,٠٤٥	١١,٠٧٨	٠,٠٠	1 ٣٨٣ ٣٨٤	١٢٢,٧٢٤	٠,٠٠	٠,٢٢	٠,٤٧٦

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر للابتكار على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

تشير نتائج الجدول (١٦) أن للابتكار أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α≤0.05) على جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. ويظهر من قيمة F المحسوبة والبالغة (١١٢,٥٠٥) و(sig=0.00) وهو ما يشير إلى وجود التأثير الإحصائي للابتكار على جودة خدمات الجامعات السعودية. أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين. كذلك توضح قيمة معامل التحديد (R^2) أن ٢١٪ من التباين الحاصل في جودة خدمات الجامعات السعودية يعود إلى الابتكار وأن ٧٩٪ تعود لمتغيرات أخرى لم تدخل في الدراسة.

جدول (١٦): أثر الابتكار على جودة خدمات الجامعات السعودية

جدول المعاملات Coefficients المتغير التابع (جودة خدمات الجامعات السعودية)					تحليل التباين ANOVA			ملخص النموذج	
البيان	(B)	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى المعنوية	درجات الحرية DF	قيمة F	Sig F*	معامل التحديد (R2)	معامل الارتباط R
الابتكار	٠,٤٠٩	٠,٠٣٩	١٠,٦٠٧	٠,٠٠	1	١١٢,٥٠٥	٠,٠٠	٠,٢١	٠,٤٦٠
					٣٨٣				
					٣٨٤				

خلاصة النتائج:

- تبنت الجامعات السعودية قيادة المحيط الأزرق بمستوى مرتفع، مما يشير إلى جهود ملحوظة في الابتكار، والاستبعاد، والتقليص، والزيادة.
- كانت استراتيجية الاستبعاد هي الأكثر فعالية في تحسين جودة الخدمات التعليمية.
- تمتلك الجامعات السعودية جودة خدمات مرتفعة، خاصة في مجالات البنية التحتية، الموارد البشرية، ودعم البحث العلمي.
- تواجه بعض المجالات تحسّنًا طفيفًا، مثل إجراءات القبول والتسجيل وتعزيز التواصل.

- أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لقيادة المحيط الأزرق بأبعادها على جودة خدمات الجامعات السعودية.
- كل من الاستبعاد، التقليص، الزيادة، والابتكار لها تأثير إيجابي على جودة الخدمات التعليمية.

التوصيات:

- ينبغي على الجامعات السعودية إنشاء وحدات داخلية متخصصة في الابتكار والإبداع تشجع على تبني تقنيات تعليمية حديثة وتطوير برامج أكاديمية جديدة تتماشى مع احتياجات سوق العمل.
- تشجيع المزيد من الابتكار في البرامج الأكاديمية والخدمات المقدمة لتعزيز التميز التنافسي.
- تطوير قنوات التواصل بين الطلاب والإدارة لتعزيز رضا الطلاب وتحسين تجربتهم التعليمية.
- زيادة الاستثمار في تطوير الكوادر البشرية لتحسين جودة التعليم والخدمات المقدمة.
- مواصلة تحديث المرافق والتقنيات المستخدمة لدعم التعليم والبحث العلمي.
- تقديم حوافز مالية وأكاديمية للعاملين الذين يساهمون في تقديم أفكار أو برامج مبتكرة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو وردة، شيرين حامد محمد. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر. المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة – كلية التجارة، ٣١(١)، ٢٧٧–٣٢٨.

العتيبي، حصة. (٢٠٢٣). استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية الناشئة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

آل مسلط، محمد أحمد علي، وحويجي، محمد أحمد غريب السيد. (٢٠٢١). تحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق: رؤية مقترحة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج٤١, ع١، ٢٣ – ٥٣.

بلالي، أحمد. (٢٠٢٣). استراتيجية المحيط الأزرق في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. مجلة البشائر الاقتصادية، المجلد ٩، العدد ٢، الصفحات ٢٧٤–٢٩٠. تاريخ النشر: ٢٠٢٣–٠٨–٣١.

الخزرجي، محمد، وعمار، أسامة. (٢٠٢٣). دور استراتيجية المحيط الأزرق في إنشاء الحصة السوقية. مجلة الإدارة والتسويق، ٢١، ١٤١–١٥٠.

زقاي، حميدي، ووزاني، محمد. (٢٠١٧). مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلاب: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة – الجزائر. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، ١٠(٣٠).

صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (٢٠١٦). تقييم جودة الخدمات الجامعية باستخدام نموذج الأداء الفعلي (*SERVPERF*): دراسة حالة كلية التربية جامعة عين شمس. مجلة الدارس العلمي في التربية جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٤(١٧)، ١–١٠٠.

عاشور، يوسف حسين، العبادلة، طلال عثمان ٢٠٠٧، ، قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا : حالة *MBA* في برنامج الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة جامعة الأقصى بغزة، سلسة العلوم الإنسانية، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، ص ١٢٨–٩٨

عمر، أميرة محمد أحمد. (٢٠١٧). أثر تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق على تنمية الإبداع في المنظمة. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية: جامعة قناة السويس – كلية التجارة بالإسماعيلية، ٣(٨)، ١١٥–١٤٥.

المشني، نانسي داود علي. (٢٠١١). استراتيجية المحيط الأزرق ودورها في ريادة منتجات وأسواق في قطاع الصناعات الغذائية في الأردن: شركة النبيل للصناعات الغذائية، دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال.

ترجمة المراجع العربية:

Abū Wardah, Shīrīn Ḥāmid Muḥammad. (2007). Namūdhaj Maqtarah li-Qiyās Jawdat al-Khadamāt al-Taʿlīmiyyah bi-al-Tatbīq ʿala Muʾassasāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī Miṣr. al-Majallah al-Miṣriyyah lil-Dirāsāt al-Tijārīyyah: Jāmiʿat al-Manṣūrah - Kulliyat al-Tijārah, 31(1), 277-328.

ʿUtaybī, Ḥiṣṣah. (2023). Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq ka-Madkhal li-Taḥqīq al-Mīzah al-Tanāfusiyyah fī al-Jāmiʿāt al-Suʿūdiyyah al-Nāshiʾah. Risālat Majistīr ghayr Manshūrah, Jāmiʿat Shaqrāʾ, al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah.

Āl Musliṭ, Muḥammad Aḥmad ʿAlī, wa Ḥawījī, Muḥammad Aḥmad Gharīb al-Sayyid. (2021). Taḥsīn Jawdat Khadamāt al-Jāmiʿāt al-Suʿūdiyyah fī Ḍawʾ Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq: Ruʾyah Muqtarah. Majallat Ittiḥād al-Jāmiʿāt al-ʿArabiyyah lil-Buḥūth fī al-Taʿlīm al-ʿĀlī, 41(1), 23-53.

al-Khazrajī, Muḥammad, wa ʿAmmār, Usāmah. (2023). Dawr Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq fī Inshāʾ al-Ḥiṣṣah al-Sūqiyyah. Majallat al-Idārah wa-al-Taswīq, 21, 141-150.

al-Mushnī, Nānsi Dāwūd ʿAlī. (2011). Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq wa-Dawruha fī Riyādat Muntajāt wa-Aswāq fī Qiṭāʿ al-Ṣināʿāt al-Ghidhāʾīyyah fī al-Urdunn: Sharikāt al-Nabīl lil-Ṣināʿāt al-Ghidhāʾīyyah, Dirāsat Ḥālah. Risālat Majistīr ghayr Manshūrah, Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ, Kulliyat al-Aʿmāl.

ʿĀshūr, Yūsuf Ḥusayn, wa al-ʿAbādilah, Ṭalāl ʿUthmān. (2007). Qiyās Jawdat al-Khadamāt al-Taʿlīmiyyah fī al-Dirāsāt al-ʿUlyā: Ḥālat MBA fī Barnāmij al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah bi-Ghazza. Majallat Jāmiʿat al-Aqṣā bi-Ghazza, Silsilat al-ʿUlūm al-Insāniyyah, 11(1), 128-98.

Bilālī, Aḥmad. (2023). Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq fī al-Muʾassasāt al-Ṣaghīrah wa-al-Mutawassiṭah. Majallat al-Bashāʾir al-Iqtiṣādiyyah, 9(2), 274-290. Tārīkh al-Nashr: 2023-08-31.

Ṣalāḥ al-Dīn, Nasrīn Ṣāliḥ Muḥammad. (2016). Taqyīm Jawdat al-Khadamāt al-Jāmiʿiyyah bi-Istikhdām Namūdhaj al-Adāʾ al-Fiʿlī (SERVPERF): Dirāsat Ḥālat Kulliyyat al-Tarbiyyah Jāmiʿat ʿAyn Shams. Majallat al-Dāris al-ʿIlmī fī al-Tarbiyyah Jāmiʿat ʿAyn Shams Kulliyat al-Banāt lil-Adāb wa-al-ʿUlūm wa-al-Tarbiyyah, 4(17), 1-100.

Ṣāliḥ, Muṣṭafā Raʿd. (2023). Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq wa-Dawruha fī Taʿzīz al-Tawajuh al-Istibāqī lil-Sūq: Baḥth Maydānī fī Sharikāt Luʾluʾat al-Bakhīt lil-Tijārīyyah al-ʿĀmmah / Baghdād. Majallat Jāmiʿat al-Anbār lil-ʿUlūm al-Iqtiṣādiyyah wa-al-Idāriyyah, 15(2), 213-231.

ʿUmar, Amīrah Muḥammad Aḥmad. (2017). Athar Taṭbīq Istrātījiyyat al-Muḥīṭ al-Azraq ʿala Tanmiyat al-Ibdāʿ fī al-Munazzamah. al-Majallah al-ʿIlmiyyah lil-Dirāsāt al-Tijārīyyah wa-al-Bīʾīyyah: Jāmiʿat Qanāt al-Suways - Kulliyat al-Tijārīyyah bi-al-Ismāʿīliyyah, 3(8), 115-145.

Zuqāy, Ḥamīdī, wa Wazānī, Muḥammad. (2017). Mustawá Jawdat al-Khadamāt al-Taʿlīmiyyah wa-Atharuhā fī Riḍā al-Ṭulāb: Dirāsah Taṭbīqiyyah ʿala Ṭulāb Jāmiʿat Saʿīdah - al-Jazāʾir. al-Majallah al-ʿArabiyyah li-Ḍamān Jawdat al-Taʿlīm al-ʿĀlī al-Jāmiʿī, 10(30).

المراجع الأجنبية:

Ahmat N., et al. (2015). Blue Ocean Strategies in Hotel Industry, Taylor & Francis Group, London.

Al-Khelaiwi, Lina bint Suleiman (2018), The quality of the faculty performance appraisal system and its impact on the strategies pursued by the university to achieve competitive advantage: An applied study on the universities of the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences: University of Bahrain - Scientific Publishing Center Volume 19, Volume 4, 487 - 516.

Al Qudahi, M., & Hashem, T. (2018). The Impact of Applying the Blue Ocean Strategy on the Achievement of a Competitive Advantage: a Field Study Conducted in the Jordanian Telecommunication Companies. International Business Research, 11(9), 108. DOI: 10.5539/ibr.v11n9p108.

Alghamdi, A. (2016). Market Knowledge, Blue Ocean Strategy, and Competitive Advantage (Direct and Indirect Relationships and Impact). Universal Journal of Management, 4(4), 141-160. DOI: 10.13189/ujm.2016.040401.

Basheer, A., & Ahmad Salih, M. (2012). Assessing the Relationship between Higher Education Service Quality Dimensions and Student Satisfaction. Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 6(1), 156-164.

Bragança, R. (2016). Blue Ocean Strategy for Higher Education. International Conferences ITS, ICEduTech and STE: United Arab Emirates University.

Calvo-Porral, C., Le´vy-Mangin, J., & Novo-Corti, I. (2013). Perceived Quality in Higher Education: An Empirical Study. Marketing Intelligence & Planning, 31(6), 601-619.

Dennis, M., & Lynch, R. (2015, August 28). Is Higher Education Ready for Blue Ocean Strategies? University World News.

Kim, C., & Mauborgne, R. (2004, October). Blue Ocean Strategy. Harvard Business Review.

Kim, C., & Mauborgne, R. (2005). Blue Ocean Strategy: From Theory to Practice. California Management Review, 47(3), 15-28.

Lu, D. C. S. (2013). Initial Assessment of Two Questionnaires for Measuring Service Quality in the Hong Kong Postsecondary Education Context. Quality Assurance in Education, 21(3), 231-246.

Mahmoud, A., & Khalifa, B. (2015). A Confirmatory Factor Analysis for SERVPERF Instrument Based on a Sample of Students from Syrian Universities. Education & Training, 57(3), 343-359.

Malhotra, D., & Seth, S. (2014). The Rise of Blue Ocean Strategy and Leadership. The International Journal of Business & Management, 2(9).

Nazarian, R., Saber-Mahani, M., & Beheshtifar, M. (2012). Role of Service Quality in Universities. Innova Ciencia, 4(6).

Rahman, H., & Choudhury, S. (2019). The Influence of Blue Ocean Strategy on Organizational Performance. Global Disclosure of Economics and Business, 8(1).

Rawabdeh, I., Raqab, A., Al-Nimri, D., & Haddadine, S. (2012). Blue Ocean Strategy as a Tool for Improving a Company's Marketing Function: The Case of Jordan. Jordan Journal of Business Administration: University of Jordan, 8(2).

Roses, L., Hoppen, N., & Henrique, J. (2009). Management of Perceptions of Information Technology Service Quality. Journal of Business Research, 62, 876-882.

Zakaria, Z., Idris, M. K., & Ismail, M. B. (2017). Blue Ocean Leadership (BOL) Practices towards Promoting Employee Engagement in Public Service. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7(3).

فاعلية استراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط

The Role of a Modeling-Based Strategy in Teaching Social Studies to Develop Certain Life Skills and Self-Learning Skills Among First-Grade Middle School Students

إعداد

د. عبلاء بنت محمد الربيعان

أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة القصيم

Dr. Able Mohammad Alrobaian

Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching Social Studies

Department of Curriculum and Instruction - College of Education

Qassim University

Email: Robiaanabla112@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-022-003

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٥/٢٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٦/١٢ م

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية استراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج شبه التّجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبية، كما أُعدت المواد التعليميّة التي تمثلت في دليل المعلم، وأُعدت أدوات البحث التي شملت اختبار المهارات الحياتية، ومقياس التعلُّم الذاتي، وجرى التحقق من صدقها وثباتها وفق الإجراءات العلمية المناسبة، وطُبق البحث على عيّنة من طالبات الصف الأول المتوسط (٦٢) بالمدرسة المتوسطة (الثالثة والخمسون) بمدينة بريدة، مقسمة إلى مجموعة ضابطة (٣١) طالبة، مجموعة تجريبية (٣١) طالبة. وتوصل البحث إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وأوصى بضرورة تدريب معلمي ومعلمات الدِّراسات الاجتماعية على استخدام النمذجة في التدريس لتنمية المهارات المختلفة المضمنة في مناهج الدِّراسات الاجتماعية بما فيها المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: النمذجة . الدِّراسات الاجتماعية . المهارات الحياتية . التعلُّم الذاتي . المرحلة المتوسطة.

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of a strategy based on modeling in teaching social studies to develop some life skills and self-learning skills among first-year middle school students. The quasi-experimental approach was used, and educational materials were prepared, which were represented in the teacher's guide. Research tools were also prepared, which were: Testing life skills and the self-learning scale and verifying its validity and reliability according to appropriate scientific procedures. The research was applied to a sample of first-grade female students (62) in the middle school (fifty-third) in the city of Buraidah, divided into a control group (31) female students, and an experimental group (31) female student. The research found the effectiveness of the strategy based on modeling for teaching social studies in developing life skills and self-learning skills among first-year middle school female students. It recommended the necessity of training male and female social studies teachers to use modeling in teaching to develop the various skills included in the social studies curricula, including Life skills and self-learning skills.

Keywords: Modeling - Social studies - Life Skills - Self-Learning - Middle School.

المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرون تطورات متسارعة في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تتطلب من الفرد أن يكون على وعي بتلك التغيرات والتحولات المتلاحقة، وامتلاك القدرة على التفاعل والتكيف معها، والوعي بالمهارات اللازمة التي تمكّنه من مواجهة متطلبات الحياة في هذا العصر، والتعامل معها بشكل ملائم، الأمر الذي يفرض على المنظومة التعليمية ضرورة العمل على إعداد أجيالٍ يتفاعلون مع ذلك العالم المتسارع بكافة تغيراته، وما يتطلبه من مهارات جديدة ينبغي أن يتمكن منها الأبناء للتعليم والعمل في هذا العصر.

وقد ترتب على تلك المسؤولية الملقاة على عاتق المنظومة التعليمية تحول الفكر والفلسفة التعليمية في معظم دول العالم بما فيها المملكة العربية السعودية إلى تبني نظرية التعلُّم مدى الحياة، إذ أكدت الأدبيات التربوية حاجة الفرد أن يكون متعلماً مدى الحياة، وقادرًا على اكتساب المهارات الجديدة التي يحتاج إليها لممارسة مهنة معينة تبعاً لمتغيرات سوق العمل، حيث أشار (جاك ديلور،١٩٩٧،ص١٢٠) إلى أربعة أعمدة أساسية للتعلم مدى الحياة وهي تعلم لتعرف وتشمل المعرفة العامة والتخصصية ،وتعلم لتعمل لاكتساب مهارات مهنية ،وتعلم للعيش وذلك لفهم الآخرين ، وتعلم لتكون ليتصرف الفرد باستقلالية .

وتمثل المهارات الحياتية أهمية كبيرة لكافة أفراد المجتمع، حيثُ إن اكتساب الفرد لتلك المهارات وممارستها في الحياة تمكنه من أن يتفاعل مع محيطه الاجتماعي تفاعلًا إيجابيًا، وأن يتسم سلوكه بالتناغم والاتساق مع بقية الأفراد، إضافة إلى قدرة الفرد على التعايش مع مواقف الحياة اليومية، مما يساعده على تحقيق التكيف والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية (الشوفات، ٢٠٠٩). وقد حظي مفهوم المهارات الحياتية باهتمام متزايد على المستوى المحلي والدولي؛ بما يتضمنه من مجموعة من المهارات الشخصية والمهنية، ومهارات التواصل الاجتماعي التي تمكّن الأفراد من التغلب على التحدّيات اليومية، وتسهم في تطوير قدراتهم، ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم (الحارثي، ٢٠٢١).

وتعدُّ المهارات الحياتية من المهارات القابلة للتحول التي تُمكّن الأفراد من التعامل في الحياة اليومية، وإحراز التقدُّم والنجاح، إذ تضم مهارات وسلوكيات وقيم بما فيها المعرفة القائمة على

المجالات التي يتعين تطبيقها باتساق مع بعضها بعضا، ويمكن تعلُّمها في مراحل الحياة :هوسكينز وليو(Hoskins and Leo,2019) وتضم المهارات الحياتية مجموعة من الكفاءات التي يمتلكها الفرد، والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي، والقدرة على التكيف، لكي تمكنه من التعامل مع المعلومات التي يكتسبها، وتحويلها إلى معلومات أخرى يُمكن الاستفادة منها في حلِّ ما يصادفه من مشكلات تتطلب اتخاذ قرارات مهمة(العوض، ١٤٢٩هـ).

ويرتبط اكتساب المتعلمين للمهارات الحياتية بدرجة كبيرة في القدرة على إظهار فهمهم، وتطبيق ما لديهم من معارف في مواقف جديدة، وعليه فإن التحدي الحقيقي الذي يواجه المعلمين والقائمين على العملية التعليمية هو الانتقال من تعلّم لتعرِف إلى تعلّم كيف تتعلم، ويستلزم ذلك نقل عملية التعليم والتعلُّم من تأكيد المحتوى إلى تأكيد المهارات والعمليات المعرفية، بحيث تعكس طبيعة التعلُّم للحياة التي تركز على الممارسات العقلية والأدائية بوصف عملية التعلُّم شيء يقوم به الطلاب أنفسهم لا أن يقوم أحدٌ آخر بها بدلاً عنهم: كمال وآيسه (Kemal & Ayse, 2011, 43).

وكما اتضحت أهمية المهارات الحياتية من خلال ما سبق فإن لمهارات التعلم الذاتي أهميتها حيث تعتبر من المهارات المهمة التي ينبغي تدريب المتعلمين على ممارستها في مراحل دراسية مبكرة، وذلك لدورها في اكتساب المعارف والمهارات والتعلُّم مدى الحياة، والقدرة على التحقق من دقة ما يقدَّم لهم من معلومات، ومعارف، وحقائق علمية عبر الوسائط المختلفة (سعادة، ٢٠٠٩).وتعد مهارات التعلم الذاتي من المهارات التي تشجع المتعلمين على استثمار الوقت والجهد في التعلم الخاص بهم، علاوة على أنها تساعد الفرد في أن يكتسب بنفسه القدر الكبير من المفاهيم والمهارات والقيم.

ويهدف التعلُّم الذاتي إلى إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية جديدة نحو التعلُّم، وتحقيق مخرجات تعليمية قادرة على إتقان مهارات التعلُّم الأساسيّة لمواصلة تعليم المتعلم لذاته بذاته دون وسائط معينة على تعلُّمه، كما تُسهم مهارات التعلُّم الذاتي في إيجاد بيئة خصبة للإبداع وإمكانية التعلُّم المستمر مدى الحياة لذا؛ تحرص المناهج الدِّراسية بما فيها مناهج الدِّراسات الاجتماعية على تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وعليه يمكن القول إن هناك نوعاً من الارتباط بين المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، إذ تعدُّ من المهارات اللازمة للمتعلم

لتحقيق مستويات متقدِّمة في الدِّراسة الأكاديمية وفي حياته المستقبلية، ودونهما قد يواجه المتعلم تحديات في المجال العلمي والعملي.

إضافة إلى ذلك، فقد أوصت العديد من الدِّراسات، كدراسة المساعيد (٢٠١٦) على ضرورة تضمين المهارات الحياتية في مناهج الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الأردن، كذلك أشارت دراسة الحربي والتركي(٢٠١٨) على ضرورة استخدام استراتيجيات مناسبة لتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية والسعودية، كما أوصت دراسة الجهني والعميري(٢٠٢٠) على ضرورة تنمية المهارات الحياتية والوعي بالتنمية المستدامة لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وأوصت دراسة دانيل (Daniel,2020) على ضرورة اهتمام المعلم في تدريسه على تنمية المهارات الحياتية والوعي بالذات والتعلم الذاتي ، أمَّا دراسة الحناكي(١٤٤٢هـ) فقد أشارت إلى ضرورة تضمين المهارات الحياتية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، كما اشارت دراسة البنا(٢٠٢١) على ضرورة العمل على تطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مصر.

واشارات العديد من الدراسات على أهمية التعلُّم الذاتي كدراسة عبد الشافي (٢٠١٣) ودراسة عبد اللطيف ومهدي وإبراهيم(٢٠٢٠) كذلك دراسة الصقرية والسالمي(٢٠٢٠) ودراسة العدل(٢٠٢١) ودراسة التريكي(٢٠٢٢) والتي أوصت على ضرورة التعلم الذاتي وتنمية مهاراته لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية باستخدام الاستراتيجيات والتطبيقات التكنولوجية المناسبة لذلك.

لذا؛ كان من الضروري توظيف المناهج الدِّراسية ومنها مناهج الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى المتعلمين عن طريق تضمين تلك المهارات في المناهج، وأثناء ممارسات عمليات التعليم والتعلُّم وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة المناسبة لتنمية تلك المهارات.

مشكلة البحث:

نظرًا لأهمية تنمية مهارات التعلُّم الذاتي والمهارات الحياتية لدى المتعلمين، وبما أوصت به الدِّراسات من أن هناك ضعفًا في تناول تلك المهارات، ووجود قصور في معالجتها بصورة تطبيقية تضعها موضع التطبيق لدى المتعلمين، كدراسة الحناكي(١٤٤٢هـ) التي أشارت إلى عدم التوازن في تناول المهارات الحياتية بصورة متوازنة، ودراسة البنا (٢٠٢١) التي أوصت على ضرورة اعتماد أساليب تدريس تطبيقية تحقق تنمية حقيقية للمهارات الحياتية نظرًا لضعف مناهج الدِّراسات الاجتماعية في تناول هذه المهارات، ودراسة الحربي والتركي(٢٠١٨)، ، ودراسة العدل(٢٠٢١) والتي أوصت جميعها على ضرورة اعتماد الاستراتيجيات التدريسية التطبيقية لتنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى المتعلمين، حيثُ إن مناهج الدِّراسات الاجتماعية والأساليب المستخدمة من جانب المعلم لا تحقق ذلك.

وبناء على الدِّراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على (١٠) من معلمات الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، وطُرحت التساؤلات المرتبطة بمدى الاهتمام بتدريس المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي في مناهج الدِّراسات الاجتماعية، أظهرت النتائج أن ٣٦٪ من المعلمات لا يوافقن على أن "مناهج الدِّراسات الاجتماعية تتضمن المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي"، وأن ٧٤٪ من المعلمات لا يوافقن على أن معلمي الدِّراسات الاجتماعية يهتمون بتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي للطلاب، وبينت النتائج أيضًا أن ٦١٪ من المعلمات لا يوافقن على أن أساليب التّدريس المستخدمة في التدريس تُسهم في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، وأن ٦٩٪ من المعلمات لا يوافقن على أن المتعلمين في المرحلة المتوسطة يتعلمون مهارات التعلُّم الذاتي والمهارات الحياتية، مما يؤكد الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلُّم الذاتي والمهارات الحياتية.

وانطلاقا من مبادئ نظرية النمذجة وما قدمته من مسلَّمات وآليات وعلميات لفهم سلوك التعلُّم، وأهمية النمذجة والملاحظة لحدوث التعلُّم، ومدى أهميتها في امتلاك المتعلمين في المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم، وتعلم الدِّراسات الاجتماعية، وإدراك قيمتها الحياتية، والتمكن من مواصلة الحياة مستقبلًا والتغلب على

صعوباتها، اتجهت الباحثة إلى الاستعانة باستراتيجية قائمة على النمذجة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، والتحقق من فاعليتها في ذلك.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما المهارات الحياتية التي يُمكن تنميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٢) ما مهارات التعلُّم الذاتي التي يُمكن تنميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٣) ما صورة الوحدة التّدريسية في الدِّراسات الاجتماعية القائمة على استراتيجية النمذجة في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

٤) ما فاعلية الوحدة التّدريسية في الدِّراسات الاجتماعية القائمة على استراتيجية النمذجة في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

٥) ما فاعلية الوحدة التّدريسية في الدِّراسات الاجتماعية القائمة على استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

. تحديد المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي التي يُمكن تنميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

. تصميم وحدة من مقرر الدِّراسات الاجتماعية والقائمة على استراتيجية النمذجة لتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي التي تكون نموذجًا يُمكن محاكاته في تصميم الدروس باستخدام استراتيجية النمذجة.

. التحقق من فاعلية الاستراتيجية القائمة على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

. تقديم قائمة بالمهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي التي يتعين تنميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط من خلال تدريس مقرر الدِّراسات الاجتماعية.

. تقديم وحدة معدّة باستراتيجية قائمة على النمذجة تفيد طالبات الصف الأول المتوسط في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي

. تقديم استراتيجية تدريس قائمة على النمذجة يستفيد منها معلمي الدِّراسات الاجتماعية في تدريس الدِّراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي.

. تقديم عدد من الأدوات العلمية لقياس نمو المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي من خلال إعداد: (اختبار المهارات الحياتية – مقياس مهارات التعلُّم الذاتي).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

. حدود موضوعية: وحدة الحوار بمقرر الدِّراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، المهارات الحياتية، ومهارات التعلُّم الذاتي.

. حدود بشرية: طالبات الصف الأول المتوسطة بمدينة بريدة.

. حدود مكانية: مدينة بريدة –المملكة العربية السعودية.

. الحدود الزمانية: ١٤٤٤–١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

. المهارات الحياتية Life Skills:

عرّف العوض(١٤٢٩هـ) المهارات الحياتية بأنها: "مجموعة المهارات التي يتعلمها الطلاب بصورة متعمدة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية المرتبطة بالبيئة التي يعيشون فيها، والتي تهدف إلى بناء شخصياتهم بالصورة التي تمكّنهم من تحمل المسؤولية"(ص١٥).

وعرّفتها المنظمة الدولية للشباب (٢٠١٤، ٣) بأنها: "مجموعة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة، وسلوكيات الاتصال والتوجهات الشخصية، والمعرفة التي يُنميها الأفراد، ويحتفظون بها طوال حياتهم لتطوير أنفسهم ليصبحوا أطراف فاعلة ومنتجة في مجتمعهم"(ص٣).

وعرّفها هوسكينز وليو(Hoskins and leo,2019) بأنها: "مهارات قابلة للتحول تمكّن الأفراد من التعامل في الحياة اليومية، وإحراز التقدّم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية، وتضم مهارات وسلوكيات وقيم واتجاهات والمعرفة القائمة على المجالات التي يتعين تطبيقها باتساق مع بعضها البعض، ويُمكن تعلُّمها خلال جميع مراحل الحياة" (ص.٧)

وتُعرّف إجرائيا بأنها: مجموعة المعارف والسلوكيات والقدرات والتوجهات الشخصية والاجتماعية التي تُنميها طالبات الصف الأول المتوسط لتطوير وصيانة أنفسهم مستقبلاً ليصبحوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المهارات الحياتية المعدّ لهذا الغرض.

- مهارات التعلُّم الذاتي: Self-learning skills

عرّف الصقرية والسالمي (٢٠٢٠) "مهارات التعلُّم الذاتي بأنها: مجموعة الأداءات والأعمال التعليميّة التي تمكّن الطلاب من تنمية معارفهم ومهارتهم واتجاهاتهم وبأنفسهم"(ص٣٥٧).

وتُعرّف إجرائيا بأنها: مجموعة الأداءات التعليميّة التي تُمكّن طالبات الصف الأول متوسط من تنمية معارفهن ومهاراتهن في الدِّراسات الاجتماعية، وتساعدهن على التعلُّم مدى الحياة.

- استراتيجية قائمة على النمذجة: modeling strategy

عرّف كارول (Carol, 2007) النمذجة Modeling بأنها: "تنظيم مجموعة من التّصميمات التي تعبّر عن طبيعة التّفاعل بين المعلم والطلاب والمعرفة باستخدام تمثيلات المحاكاة لتسهيل شرح وتفسير الظواهر، أو الأحداث، بحيث ينتج عنها تصورٌ عقليّ للعلاقات والتفاعلات التي تربط بين تلك الظواهر والأحداث"(ص٢٥).

كما عرّفها الغامدي (٢٠١٩) بأنها: "نظام من الأفكار التي تُستخدم لتمثيل وشرح الظواهر الطبيعية وإدراك العلاقات، والتنبؤ بما يحدث لتطوير المعرفة العلمية واستخدامها في مواقف واقعية جديدة"(ص٥١).

وتعرّف إجرائيا بأنها: استراتيجية تدريس تتضمن إجراءات لتنظيم مجموعة من التصميمات والأشكال والتمثيلات البصرية واللفظية التي تعبر عن التّفاعل بين الطالبات ومحتوى وحدة الحوار من مقرر الدراسات الاجتماعية في الصف الأول متوسط، وينتج عنها تصورٌ عقليٌّ للعلاقات بين المعارف الاجتماعية يسهم في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أولا: الإطار النظري والدِّراسات السابقة

المحور الأول: المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي:

أولا: المهارات الحياتية:

١- مفهوم المهارات الحياتية:

تؤكد الأدبيات ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق في عملية تعليم مفاهيم الدِّراسات الاجتماعية وتعلُّمها، وذلك بربطها بالمهارات الحياتية ذات العلاقة، فاكتساب المتعلمين لتلك المهارات يعدُّ أمراً في غاية الأهمية من خلال ممارستهم في حياتهم في صورة مهارة حياتية؛ إذ تُمكّن تلك المهارات المتعلمين من التعامل مع مواقف الحياة اليومية المختلفة، وحل المشكلات اليومية بأسلوب متزن.

كما تعتبر المهارات الحياتية خبرات تربوية يمر بها المتعلمون عن طريق أنشطة وبرامج مخططة لاكتساب أدوات تمكّنه من التعامل مع البيئة المحيطة به، بما تتضمنه من مواقف وأشخاص بمرونة ونجاح، فهي مهارات مستمرة، وتسهم إسهامًا فعّالًا في إكساب المتعلم مجموعة المهارات الأساسيّة التي تمكّنه من التعامل مع صعوبات البيئة المحيطة (الشمري والصعيدي، ٢٠١٧)،

ويشير: هوسكينز وليو (Hoskins and leo,2019) إلى مجموعة من القواعد الأساسيّة لتعلُّم المهارات الحياتية وتدريسها منها:

. التعليم من خلال تعاون الأطفال.

. التعليم من خلال ممارسة المهارات الحياتيّة.

. التعليم في بيئة آمنة (الترابط بين القيم التي جرى تعلمها في التعليم).

. الاستراتيجيات الموجهة لدعم الأطفال والشباب.

وتعدُّ المهارات الحياتية مجموعة من الأنشطة والقدرات والكفاءات التي يمتلكها الفرد، التي تعمل على مساعدته في التفاعل الإيجابي، والقدرة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها ومشكلاتها، كما تمكّنه من التعامل مع المعلومات التي يكتسبها، وتحويلها إلى معلومات أخرى، يمكن الاستفادة منها في حل ما يصادفه من مشكلات ومواقف صعبة تتطلب اتخاذ قرارات مهمة (العوض، ١٤٢٩هـ، ٢٥).

ونستخلص مما سبق أن المهارات الحياتية تقوم على ترجمة الجوانب النظرية إلى إجراءات عملية وتطبيقية في الحياة، تمكن المتعلم من التصدي لما يواجهه من مشكلات والتكيف مع المتغيرات في البيئة المحيطة به، فهي وسيلة لتحقيق غايات أكبر، وليست غاية في حد ذاتها.

٢– أهمية تنمية المهارات الحياتية:

يُعدُّ اكتساب المهارات الحياتية ذا قيمة كبيرة للمتعلمين، كما أن اكتسابها وتطبيقها يسهم في جعل المتعلمين قادرين على ممارسة حياتهم، ويمكن تحديد أهمية تلك المهارات على النحو الآتي: (المنظمة الدولية للشباب، ٢٠١٤؛ وافي، ٢٠١٠):

– تكسب المتعلم خبرة مباشرة، مما يجعله قادرًا على التغلب على المشكلات الحياتية.

– تجعل من المتعلم قادراً على إدارة التفاعل الصحي بينه وبين البيئة والمجتمع، ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، كما تساعد المتعلم على الربط بين النظرية والتطبيق.

– تؤدي إلى تحسين النتائج التعليميّة والاقتصادية المستقبلية للمتعلمين، كما تساعد في تغيير السلوكيات الشخصية والتوجهات الاجتماعية للمتعلمين نحو الصواب.

- تسهم المهارات الحياتية في تطوير الاتجاهات الإيجابية بين المتعلمين، وتلبية احتياجاتهم ومطالب مجتمعهم، والمشاركة في التصدي للقضايا الكبرى كالفقر، والإدمان، والعنف، وقضايا البيئة (بغدادي، ٢٠٢٠)

٣- تصنيف المهارات الحياتية.

تتعدد المهارات الحياتية كما تتعدد تصنيفاتها، وقد راجعت الباحثة عددًا من التصنيفات العربية والأجنبية للمهارات الحياتية منها:

- تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO): التي صنفتها إلى خمس مهارات أساسية هي: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات الوعي بالذات والتعاطف، ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ومهارات إدارة المشاعر، ومهارات التواصل مع الآخرين (WHO, 1999, p.1-3).

- تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم: الذي صنفها إلى مهارات انفعالية (ضبط المشاعر- المرونة والقدرة على لتكيف- تقدير مشاعر الآخرين)، ومهارات اجتماعية (تحمل المسؤولية- المشاركة في الأعمال الخارجية- اتخاذ القرارات السليمة- احترام الذات)، ومهارات عقلية (القدرة على الابتكار- القدرة على البحث- القدرة على التعلُّم المستمر- القدرة على التخطيط السليم) (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠٠٠، ص٦٤).

- تصنيف المنظمة الدولية للشباب: وقد اعتمدت في تصنيفها للمهارات الحياتية على تعريف كلٍّ من اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية لها، وقد صنفت المهارات إلى مهارات معرفية، مثل (مهارات التفكير الناقد- مهارات التفكير الإبداعي -مهارات حل المشكلات)، ومهارات شخصية، وتضم (مهارات السيطرة الداخلية على السلوك- مهارات إدارة الضغوط)، ومهارات التكيف الاجتماعي، ومنها (مهارات التفاوض- مهارات التعاطف- مهارات التعاون- مهارات كسب التأييد- مهارات التحفيز- مهارات النوع الاجتماعي) (المنظمة الدولية للشباب، ٢٠١٤، ص ٤).

- تصنيف وزارة التعليم السعودية، الذي ضمنته مقرر المهارات الحياتية بالمرحلة الثانوية، وقد صنفت المهارات الحياتية إلى (مهارات شخصية واجتماعية- مهارات تدعم الاستقرار

الأسري– مهارات التفكير– مهارات استثمار الوقت– مهارات الوعي المجتمعي والولاء للوطن) (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

– وصنفها: هوسكينز وليو (Hoskins and leo,2019) إلى اثنتي عشرة مهارة، هي الابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون، والتفاوض، وصنع القرار، والتحكم الذاتي، القدرة على التكيف، والتواصل، واحترام التنوع، والتعاطف، والمشاركة.

يتضح مما سبق تعدد قوائم وتصنيفات تلك المهارات، وذلك لاختلاف أهداف المصنفين ومرجعياتهم العلمية، لكن هناك تداخل وتشابه كبير بين تلك المهارات، وهذا يؤكد أن كل التصنيفات تركز على المهارات نفسها بتوافقات متباينة وفقًا للغرض من عملية التصنيف، لأن المهارات الحياتية تتميز بأنها (البسطويسي، ٢٠١٩):

- تشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بحاجات الفرد.
- تختلف من مجتمع لآخر وفقاً لطبيعة كل مجتمع.
- ينبغي تعلُّمها في سن مبكرة وبصور مختلفة.
- ينبغي تدريسها في الأماكن الطبيعية حتى تُكتسب بطرق طبيعية.

ويتطلب ذلك وضع معايير لانتقاء المهارات الحياتية المناسبة التي يمكن العمل عليها، ولها علاقة بالتعلُّم الذاتي أيضًا. وقد اعتمدت الباحثة معايير أساسية للانتقاء هي: (وضوح المهارة وتميزها، ومناسبة المهارة لمستوى طالبات المرحلة المتوسطة، واتساق المهارات بعضها ببعض، والمحتوى الدراسي)، وبناء على تلك المعايير حُددت أربع مهارات حياتية أساسية هي:

– مهارات حلّ المشكلات واتخاذ القرار: وتتمثل هذه المهارات في مهارات الفرد الخاصة في حلّ مشكلاته اليومية، والثقة فيما يصل إليه من حلول، وإصدار حكم عما يجب أن يفعله حول مشكلة ما، وهذه المهارات لا تكتسب بالتعلُّم فقط، بل بالممارسة والتجربة (النعيمي والخزرجي، ٢٠١٤).

– مهارات التواصل مع الآخرين: وتتمثل في مهارات الفرد في إقامة العلاقات والاحتفاظ بها، والعمل في فريق والتعاون، ومعرفة حدود العلاقات بين الأشخاص وآدابها السلوكية، وتحقيق التوافق الاجتماعي (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠ي٠٤).

- مهارة التفاوض: وتتمثل في تفهم وجهات النظر، وتتطلب التدرب على قواعد الحوار السليم، واستخدام أساليب متنوعة في التفاوض، والقدرة على التعبير عن الرأي بوضوح، والاستماع الجيد لوجهات نظر الآخرين. (بغدادي، ٢٠٢٠).

ثانيا: التعلُّم الذاتي:

١- مفهوم التعلُّم الذاتي:

عرف القاسم (٢٠١٨) التعلُّم الذاتي بأنه " أسلوب من أساليب التعلُّم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المدارة التعليمية، ويسير فيها المتعلم وفق قدراته الخاصة مع توجيه وإشراف المعلم(ص١٢١).

وعرفه عبد الأمير (٢٠١٦): بأنه: " أسلوب تعلم يعتمد فيه المتعلم على نفسه تعليم نفسه بنفسه، بالمرور في مختلف المواقف التعليمية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الموضوعة، ويتم ذلك عن طريق تفاعله مع بيئته في مواقف مختلفة "(ص٢٤٥).

كما يعرف بالتعلم الذاتي بأنه: " نشاط تعليمي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية في التعلُّم بالاعتماد على نفسه والثقة في قدراته من خلال مجموعة من المواقف التي يمر بها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة سواء أكان ذلك من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم أو من خلال المواقف النظرية التي يتعرض لها المتعلم ويكون دور المعلم مرشداً ومتابعاً للعملية التعليمية (عبد اللطيف ومهدي وإبراهيم، ٢٠٢٠، ٣٢٤).

٢- خصائص التعلُّم الذاتي:

يتميز التعلُّم الذاتي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من أساليب التعلُّم (حسن، ٢٠١٢؛ محمد، ٢٠١٦؛ القاسم، ٢٠١٨): وهي كالتالي

- يسهم في مراعاة الفروق الفردية.
- يسهم في إتقان المتعلم للمادة التعليمية.
- يسهم في تحقيق إيجابية المتعلم وإثارته.
- القدرة على اتخاذ القرار.

- التقويم الذاتي للمتعلم وتقويم الأقران.
- توفير الحق في التعليم لكل متعلم بما يتناسب وقدراته.
- مساعدة المتعلم على إتقان المهارات اللازمة لمواصلة تعليم ذاته بذاته مدى الحياة.
- يوفر الدافعية للمتعلم من خلال التنوع في المواد التعليمية.
- يساعد على التغلب على التكرار الممل الذي يلازم التعليم الجماعي.

٣– أهمية التعلُّم الذاتي:

بناء على ما يتميز به التعلُّم الذاتي من خصائص فهو يقدم عدد من الفوائد للعملية التعليمية التي تعد ذات أهمية بالنسبة للمتعلم والمعلم والعملية التعليمية ككل (الغامدي والأنصاري، ٢٠١٨؛ الصقرية والسالمي، ٢٠٢٠):

- يعد المتعلم للمستقبل عن طريق تحمل مسؤولية تعليم ذاته.
- الاستفادة من التقدُّم التكنولوجي في الوصول إلى المعرفة.
- مواجهة مشكلة تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.
- تمكين المتعلم من إتقان مهارات التعلُّم المستمر مدى الحياة.
- إعداد المتعلم للمستقبل بكل متغيراته ومواكبة كل جديد.
- تنمية الوعي بالذات والثقة بها والتقبل الإيجابي لها.

٤– مهارات التعلُّم الذاتي:

تنوعت مهارات التعلُّم الذاتي، وتعددت تصنيفاته، وفي ضوء تلك التصنيفات تتحدد المهارات المناسبة فيما يلي (حسن٢٠١٦؛ العبيكان، ٢٠٢٢):

- مهارة التخطيط: تتمثل في قدرة المتعلم على تحديد ميوله فيما يتعلُّمه، وتحديد الوقت المناسب، والتخطيط لكيفيّة السير في تعلُّمه، وتوقّع المشكلات، وإيجاد البدائل لها، وتوظيف معرفته السابقة.
- مهارات الاستعداد للتعلم: يقصد بها قدرة المتعلم في البحث عن المعلومة.

- مهارات المشاركة بالرأي: تعني قدرة المتعلم على المشاركة الفعّالة في المناقشات، وتقديم المقترحات وفقاً للمحتوى التعليمي.
- مهارات التقويم الذاتي: تمثل مجموعة الإجراءات التي يجري من خلالها التحقق من تمكن المتعلم من تنفيذ الأنشطة، وتقييم نفسه وأقرانه.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والخاص بتحديد المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي اللازم تدريسها للطالبات في المرحلة المتوسطة.

المحور الثاني: الدِّراسات الاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي:

تعدُّ الدِّراسات الاجتماعية مادة دراسية حياتية تهدف إلى جعل المتعلم قادراً على التفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق إلمامه بقيمه وطموحاته، والطريقة المثلى للمشاركة في الارتقاء بمجتمعه، فبيئات الدِّراسات الاجتماعية مكان طبيعي لتدريس ثقافة المجتمع، وتدريب الطلاب على تطبيق ما تعلُّموه في محيطهم الاجتماعي من خلال مواقف تعليمية مصممة بدقة لذلك، واختيار القضايا التي تسمح بإجراء مناقشات واسعة (Rubin, 2007).

وتضطلع مقررات الدِّراسات الاجتماعية بدور رائد في إعداد المتعلمين للحياة، حيث تساعدهم على التكيف مع مجتمع يتسم بالتطور، وذلك من خلال تضمين المهارات المختلفة، خاصة المهارات الحياتية في تلك المناهج، بما يمكن المتعلمين من التفاعل مع بيئاتهم المحلية وبقاء أثر التعلُّم، وجعل ما يتعلُّموه ذا معنى وظيفي (الغامدي والأنصاري، ٢٠١٨).

ومما يعزز دور الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي ما تتميز به من طبيعة اجتماعية، إذ تدرس حياة الإنسان في الماضي والحاضر من حيث كونه فردًا في المجتمع يؤثر ويتأثر به، ويقع على عاتقها مسؤولية إعداد الإفراد القادرين على العيش في مجتمع سريع التغير؛ مما جعل للدِّراسات الاجتماعية أهمية كبيرة لنشر المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي في المجتمع (العدل، ٢٠٢١).

كذلك تسهم الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، لأن محورها الأساسي هو الحياة وما فيها من تفاعلات وعلاقات، كما تتخذ من الحياة ميدانًا يمارس فيه المتعلمون أنشطتهم الأساسيّة لفهم العلاقات التي تربطهم بهذه الحياة، وهي تركز على توعيه

المتعلمين وتدريبهم على المهارات الحياتية وتحمل المسؤولية، غير أن عمليات تدريس الدِّراسات الاجتماعية لا تسهم في تحقيق ما تتضمنه المناهج من مهارات متنوعة بما فيها المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي (محمد، ٢٠٢٠).

ونتيجة لذلك الدور فقد اهتمت الدِّراسات بالوقوف على مدى تضمين المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي في مناهج الدِّراسات الاجتماعية، والوقوف على فاعلية بعض الاستراتيجيات والبرامج الإثرائية لتدريس الدِّراسات الاجتماعية، بحيث تساعد على تنمية تلك المهارات، ومنها: دراسة المساعيد (٢٠١٦) التي اهتمت بتضمين المهارات الحياتية بمناهج الدِّراسات الاجتماعية بالأردن، وتوصلت إلى أن المناهج تتناولها لكن بدرجات متفاوتة وغير متوازنة، ودراسة الحناكي(١٤٤٢هـ) التي توصلت نتائجها إلى عدم التوازن في تناول تلك المهارات في مقرر الدِّراسات الاجتماعية بالصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ودراسة حسن (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية برنامج إثرائي في الدِّراسات الاجتماعية قائم على المشروعات التعليميّة في تنمية المهارات الحياتية لدة طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة الجهني والعميري(٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية برنامج إثرائي قائم على التعلُّم الخدمي لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الغامدي والأنصاري(٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية التعلُّم المقلوب في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى الطلاب بالصف الأول الثانوي، ودراسة محمد(٢٠٢٠). التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية PDEODE لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة العدل (٢٠٢١) التي أشارت إلى ضرورة توظيف استراتيجيات مبتكرة مثل اليد المفكرة لتنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

وباستقراء ما سبق يتضح أن مناهج الدِّراسات الاجتماعية يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الحياتية وتنمية مهارات التعلُّم الذاتي عن طريق توظيف استراتيجيات تدريسية مناسبة، ومن ثَمَّ ينقلنا ذلك إلى استراتيجية قائمة على النمذجة خاصة وأن أيا من الدِّراسات السابقة –في حدود علم الباحثة– لم تتناول توظيف استراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال تدريس الدِّراسات الاجتماعية.

المحور الثالث: استراتيجية التدريس القائمة على النمذجة:

١) مفهوم التعلُّم بالنمذجة Learning by Modeling:

عرّف هوليدي (Holliday, 2001) النمذجة بأنها: عملية تكوين تصور ذهني للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات للمحاكاة تيسر الأشياء والظواهر والأحداث وتشرحها وتفسرها والتنبؤ بها.

وعرّفتها هند طه (٢٠١٦) بأنها: "تمثيل الأشياء والأحداث والعلاقات بينها في نماذج توضيحية، وذلك بصورة محكمة بهدف تفسير الوقائع غير المفهومة"(٤١).

وعرّفها الغامدي (٢٠١٩) بأنها: "نظام من الأفكار التي تستخدم لشرح الظواهر الطبيعية وإدراك العلاقات، والتنبؤ بما يحدث لتطوير المعرفة العلمية، واستخدامها في مواقف واقعية جديدة"(٥١).

فالتعلُّم بالنمذجة نوع من التعلُّم الذي يقوم على محاكاة سلوكيات أو مفاهيم أو مظاهر معينة بواسطة نموذج يسلط الضوء على حقيقة أن هناك نموذجًا يجب تقليده، ويسهم في تعلُّم معارف وسلوكيات ومهارات علمية واكتسابها، بصورة مبسطة من خلال التمثيل والتجسيد، وقد وضح قطامي (٢٠٠٥) أنه ينبغي أن يكون النموذج مبسطًا حتى يسهل العمل عليه، والتعلُّم منه، وأن يكون النموذج:

- صورة (مصغرة أو كاملة) للشيء الأصلي المراد تقليده.
- وسيلة مادية توضح كيف يعمل شيء ما.
- وصف المعلومات في صورة نظام رمزي.

والتعلم بالنمذجة يعتمد على نشاط المتعلم وتطوير بنيته المعرفية، حيث يبذل الطالب جهدًا عقلياً ليكتشف المعرفة بنفسه، حيث يحدث تعديل للمعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية لديه، ولذلك يعد التعلُّم بالنمذجة من أنجح أساليب التعلُّم وأكثرها فاعلية، خاصة عندما يقترن بإيضاحات وتعليقات يقدّمها المعلم في أثناء التدريس، وتقديم النموذج الذي يساعد على التعلُّم الذاتي (راشد، ٢٠٠٦، ٦٤).

وقد أظهرت تجارب باندورا أن هناك ثلاثة أنماط لنمذجة السلوكيات بغرض تعلمها، وهذه الأنماط الثلاثة تتمثل في الآتي:(Nabavi, 2012):

١- النمذجة الحسية: وتعني إعطاء نموذج حي يمكن ملاحظته بالحواس.

٢- النمذجة اللفظية: وتعني تقديم وصفٍ بالألفاظ والكلمات، كأن يتضمن النموذج تفسيرات للسلوك.

٣- النمذجة الرمزية: وتعني تضمين النموذج شخصيات حقيقية أو خيالية تعرض سلوكيات في الكتب أو عبر الانترنت.

٢) أنواع التعلُّم بالنمذجة:

تتنوع أساليب وأنماط التعلُّم بالنمذجة بناء على أنواع النماذج، نستعرضها على النحو الآتي:

١- التعلُّم بالنمذجة الحية(الحسية): يشير التعلُّم بالنموذج الحسي إلى وجود النموذج بالفعل في بيئة المتعلم؛ وهذا النوع من النمذجة يطلب من الشخص مراقبة السلوكيات، والقيام بالسلوك المستهدف، ويعد التعلُّم بالنمذجة الحية فعالًا إذا استعمل بطريقة صحيحة وفعالة (بطرس، ٢٠١٠).

٢- التعلُّم بالنمذجة اللفظية: حيث يقدّم وصفا بالألفاظ والكلمات للنموذج لتحل الكلمات محل الخبرات الحسية، وهذه النماذج هي التي تُميز البشر عن غيرهم من الكائنات الأخرى، ويمكن استدعاء الأنشطة الممثلة في صورة لفظية أو التخزين للاستخدام فيما بعد، ويتمكن المتعلم عن طريق هذا النوع من النمذجة أن يربط كثيرًا من الأشياء المعقدة، ويتعلم كيف يتصرف في مختلف المواقف، وكيف يؤدي مهامه بطريقة جيدة، كما يمكن بهذه الطريقة تشكيل أعقد أنواع السلوك. (عبد الهادي، ٢٠٠٠).

٣- التعلُّم بالنمذجة الرمزية: تعني تضمين النموذج شخصيات حقيقية أو خيالية تعرض سلوكيات في الكتب، أو الأفلام، أو البرامج التلفزيونية، أو وسائل الإعلام، أو عبر الإنترنت أو أي مصدر ينتج سلوكًا يمكن محاكاته، حيث يعتمد النموذج الرمزي على اللفظ أكثر من الحس، ويبنى التعلُّم بالنمذجة الرمزية على أساس حضور أو غياب النموذج (عبد الخالق، ٢٠٠٠، ٢٥٣).

٤- التعلُّم بمشاركة النموذج: يحدث هذا النوع من التعلُّم عندما يستطيع المتعلم ملاحظة استجابة النموذج ونتائج الاستجابة، بحيث تحدث ملاحظة الاستجابة الفعلية والتعزيز الناتج عنها، أو العقاب في الإيماءات، أو الإشارات الصوتية، أو تعبيرات الوجه. (ملحم، ٢٠٠١، ٣١٠).

٥- التعلُّم بالنمذجة الإلكترونية: فرض الحاسوب نفسه على النمذجة، حيث يزيد من روح المشاركة بين المتعلمين بما يحويه من معلومات تعليمية تحتوي على النص، والصورة، والصوت، والأفلام التي تقلل من أعباء المعلم للقيام بعملية النمذجة لشرح المادة وتبسيطها، واستثارة استجابة المتعلم، وتوظيفها لتعديل السلوك، وذلك من خلال البرامج الإلكترونية المتنوعة (الفار، ٢٠٠٢).

٦- التعلُّم بالنمذجة التخيلية: يستخدم هذا النوع من النمذجة في التعلُّم إذا كان من الصعب توفير نموذج حي أو نموذج رمزي، فيتخيل الطالب نموذج ما بسلوك أو حدث أو ظاهرة ما (أبو أسعد، ٢٠١٤).

٣) شروط تنفيذ التعلُّم بالنمذجة والعوامل التي يجب مراعاتها:

لكي يكون التعلُّم بالنمذجة فعالًا، ويحقق الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها والتي خطط لها، فلابد من مراعاة عدد من الشروط هي:(العتوم وعلاونة والجراح وعبد الناصر وأبو غزالة، ٢٠١٤، ١٢٧- ١٢٨):

- تحديد ما يراد تعليمه للمتعلم ونمذجته بدقة.
- التأكد من أن المعرفة أو المهارة التي تكون بحاجة إلى نمذجة.
- اختيار أنواع المعززات المناسبة للمعرفة أو للمهارة.
- تحديد أساليب الاستثارة وعرض المعرفة أو المهارة المراد نمذجتها.
- تجنب تعريض المتعلمين لخبرات الفشل المتكرر، والتركيز على التجارب الناجحة.
- تنويع النماذج المستخدمة وفقًا لطبيعة المعرفة أو المهارة.
- التحقق من إدراك المتعلم لطبيعة النموذج وكيفية عمله.

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في التعلُّم بالنمذجة وهي:(عدنان، ٢٠٢٠؛ ياسين، ٢٠٢٠):

١- خصائص النموذج: يجب أن يكون النموذج ذا مصدر لضبط سلوك الملاحظ، ومصدر تعزيز وإثابة، ويشترط أن يكون من بيئة المتعلم.

٢- خصائص المتعلمين: يتم اختيار النموذج وفقًا لنوع المتعلم، واحتياجاته، وخصائصه العقلية، والنفسية.

٣- خصائص المعرفة أو المهارة أو السلوك المنمذج: فمن الممكن أن يكون أيا منهما نمطاً بكامله أو أجزاء كبيرة منها.

٤- تحديد المعرفة أو المهارة أو السلوك المراد نمذجتها، والهدف من تعليمها وتعلُّمها، والمهام المطلوبة وتوضيحها.

٥- نتائج التعلُّم: يمكن القول: إن المتعلم إذا رأى أنه يثاب عندما يتعلم ويستعرض النموذج فإنه يميل إلى أن يتعلمه ويحاكيه، إذ يؤثر التعزيز المترتب على استجابات المتعلم للنموذج على عملية التعلُّم.

وقد أكدت العديد من الدِّراسات على فاعلية التعليم القائمة على النمذجة في التدريس، فترى دراسة جاكسون ودكرش وهيستينس (Jachson, Dukerich & Hestenes, 2008) التي ركزت على بحث فاعلية التدريس القائم على النمذجة المفاهيمية والمادية في تدريس العلوم، ودراسة شيو ولين (Chiu & Lin, 2019) أن استخدام النمذجة وبناء النماذج يحسّن في تدريس العلوم، ويسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة، ويعزز الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم. أمَّا دراسة الغامدي (٢٠١٩) فأكدت فاعلية النمذجة والتعلم البنائي في تنمية العمق المعرفي في العلوم، وأكدت دراسة البسطويسي(٢٠١٩)فاعلية التدريس القائم على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدِّراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، في حين أكدت دراسة ياسين(٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلُّم الاجتماعي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي اضطرابات التعلُّم، ودراسة الشمري(٢٠٢٢) التي أكدت فاعلية التدريس القائمة على النمذجة في تنمية التفكير والاتجاه نحو مادة الفيزياء.

وبناء على ما سبق يتضح فاعلية استراتيجية قائمة على النمذجة في إكساب الطلاب المهارات المختلفة، ومن ثَمَّ يمكن البناء على ذلك بالاستفادة منها في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المحور الرابع: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تم تناولها في محاور البحث السابقة نجد أن هناك أوجه اتفاق وأوجه اختلاف مع تلك الدراسات، كما أن الدراسة الحالية استفادت من تلك الدراسات من خلال أستعرضها على النحو التالي:

١) أوجه الاتفاق:

. من حيث الأهداف: اتفقت الدراسة الحالية جزئيا مع عدد من الدراسات مثل دراسة المساعيد(٢٠١٦) التي تناولت تضمين المهارات الحياتية بمناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن، ودراسة الجهني والعميري(٢٠٢٠) التي تناولت تأثير التعليم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة الحناكي(١٤٤٢هـ) التي تناولت تضمين المهارات الحياتية في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الغامدي والأنصاري٢٠١٨)، التي تناولت تنمية التعلم الذاتي باستخدام الصف المقلوب، ودراسة العدل(٢٠٢١) التي استخدمت اليد المفكرة في تنمية التعلم الذاتي، كذلك اتفقت جزئيا مع دراسة البسطويسي(٢٠١٩) التي استخدمت النمذجة في تنمية المهارات الحياتية عبر تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب مدارس التربية الفكرية

. من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات مثل دراسة حسن (٢٠١٦)، ودراسة الجهني والعميري (٢٠٢٠)، والغامدي والأنصاري (٢٠١٨)، ودراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة العدل (٢٠٢١) التي اعتمد على المنهج شبه التجريبي.

. من حيث عينة ومجتمع الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحناكي(١٤٤٢هـ)، ودراسة البسطويسي (٢٠١٩) التي أجريت على مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

٢) أوجه الاختلاف:

. من حيث الأهداف: اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف لأنه لم توجد دراسة ضمن تلك الدراسات هدفت إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة

على النمذجة لتدريس الدراسات الحياتية بهدف تنمية المهارات الحياتية والتعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، فنجد أن دراسة جاكسون ودكرش وهيستينس (Jachson, Dukerich & Hestenes, 2008)، ودراسة شيو ولين(Chiu & Lin, 2019) ودراسة الغامدي (٢٠١٩) ركزت على استخدام النمذجة في تدريس العلوم، أما دراسة الشمري(٢٠٢٢) فاستخدمت النمذجة في تدريس الفيزياء.

. من حيث المنهج: اختلف الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات مثل دراسة المساعيد (٢٠١٦) ودراسة الحناكي(١٤٤٢هـ) التي اعتمد على المنهج الوصفي، ودراسة ياسين (٢٠٢٠) التي اعتمد منهج دراسة الحالة

. من حيث عينة ومجتمع الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، حيث نجد أن دراسة محمد (٢٠١٦) أُجريت على الطلاب الموهوبين، ودراسة الغامدي والأنصاري (٢٠١٨)، ودراسة الجهني والعميري (٢٠٢٠) قد طُبقت على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة البسطويسي (٢٠١٩) أُجريت على طلاب مدارس التربية الفكرية، ودراسة ياسين (٢٠٢٠) أُجريت على الطلاب ذوي اضطرابات التعلُّم، ودراسة الشمري (٢٠٢٢) أُجريت على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية،

٣) أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

. تحديد مشكلة البحث بوضوح واختيار المنهج البحثي المناسب للمشكلة وهدف الدراسة.

. إعداد الإطار النظري وتحديد محاوره المختلفة.

. بناء أدوات الدراسة (اختبار المهارات الحياتية ومقياس التعلم الذاتي).

. مناقشة نتائج الدراسة.

المحور الخامس: الاستراتيجية المقترحة القائمة على النمذجة:

١) أسس الاستراتيجية المقترحة:

في ضوء ما تم تناوله من طبيعة الدِّراسات الاجتماعية وعلاقتها بتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي المادة وما تم استعراضه فيما يخص التعلُّم بالنمذجة، ينبغي أن يُراعى عدة أسس عند بناء استراتيجية تدريس قائمة على النمذجة:

١- تحليل جوانب العملية التعليمية المرتبطة بتعليم وتعلم الدِّراسات الاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، وصياغة ذلك في صورة أهداف محدد قابلة للقياس، وتحديد الأداءات المتوقعة من المتعلمين.

٢- إشراك المتعلمين في عملية بناء واستخدام النماذج العلمية، والتحقق من صحة المعرفة العلمية بإشراكهم في تقييم النماذج.

٣- تؤدي إلى تطوير مهارات المتعلمين المتعلقة بالنمذجة، وذلك بتزويدهم بأفكار واضحة عن نمذجة المعارف والمهارات والمضمنة في الدِّراسات الاجتماعية (Jackson, Dukerich & Hestenes, 2008).

٤- ضرورة التنوع في الأنشطة وأساليب النماذج المتضمنة في استراتيجية التدريس، والتحقق من مدى مناسبتها للمتعلمين.

٥- تأسيس بيئة تعليمية ثرية والمحافظة عليها في أثناء التدريس، وتوفير الأدوات اللازمة للأنشطة المختلفة والنماذج، وتنظيم خبرات التعلُّم والمواقف التدريسية التي تقدم من خلالها.

٦- المرونة في خطوات تنفيذ الاستراتيجية، والانتقال بين خطواتها بما يتناسب مع المواقف التعليمية وقدرات الطلاب، وطبيعة المحتوى الذي يجري تدريسه والأهداف المراد تحقيقها.

٢) خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على النمذجة.

١. التهيئة للنمذجة:

في هذه الخطوة يجري تهيئة المتعلمين لتنفيذ الدرس بإشراف المعلمة عن طريق طرح الأسئلة التي تحفّز الخبرات السابقة لدى المتعلمين لإيجاد حلول لها، فتشعر الطالبات بعدم التوازن المعرفي الذي يدفعهن للبحث عن وسيلة لتبسيط المعرفة، وجعلها قابلة للاستيعاب والفهم، وتقبل فكرة

النمذجة والمشاركة في متطلبات بناء النموذج وشرحه وتحليله، وهنا تستقبل المعلمة أفكار الطالبات في جو تعاوني، بحيث تُعطي الفرصة لتبادل النقاش، ومقارنة أفكار الطالبات مع بعضهن بعضا، وفي النهاية تقوم الطالبات بصياغة ما توصلن إليه بواسطة المجموعات التعاونية، ويكون ذلك بتوجيه وتحفيز من المعلمة للطالبات، وتجري التهيئة للنمذجة في شكل نموذج مبدئي مبسط (لفظي أو تصوري)، عن طريق عرض توضيحي، ومناقشة صفيّة لتأسيس فهم مشترك للأسئلة التي تُطرح عن الموضوع.

٢. تصميم النموذج:

تطبق الطالبات ما تعلمنه في المرحلة السابقة على موقف تعليمي، وهنا يتاح للطالبات الفرصة للتعلم ذاتيًا، وتقديم الاستنتاجات بتوجيه من المعلمة، وهنا ينبغي على الطالبات الانخراط في جميع جوانب النموذج لمعرفة ما يتضمنه هذا التصميم، وتبدأ عملية النمذجة على النحو الآتي:

- موقف تعليمي أو مفهوم أو مبدأ علمي يرغب المتعلم في فهمه، وقد يجري تقديمه بأي شكل؛ على سبيل المثال، كموقف نقاش أو مجموعة من الحقائق المترابطة.
- فحص المعلومات والمفاهيم ذات العلاقة، وتقديم معلومات إضافية للتوضيح.
- التوصل إلى شكل النموذج المناسب أو تكييف نموذج مألوف ومناسب للموقف أو الموضوع الجديد.
- تمثيل المعلومات والبيانات التي حُددت في مخطط النموذج، وبذلك يجري التحديد بدقة لما يمكن نمذجته.
- فحص العلاقات والخصائص المميزة للنموذج من أجل تمثيلها في النموذج، ومن ثَمَّ تقديم النموذج التفصيلي الناتج عن عملية البناء.

٣. تفسير النموذج:

يجري في هذه الخطوة التعاون بين الطالبات لتطبيق ما تعلمنه، والتعاون في فحص النموذج وتحليله، والقيام باستنتاجات وعلاقات يصعب الوصول إليها من خلال الدراسة التقليدية للمحتوى، وربطها بأشياء تمثل واقع الحياة، والاستفادة من ذلك في تعزيز الفهم المتكامل للموضوع

وما يتضمنه من علاقات، ويتمثل دور المعلمة برصد وتصنيف مفاهيم الطالبات الخاطئة التي يجب معالجتها، والتحقق من فهمهن.

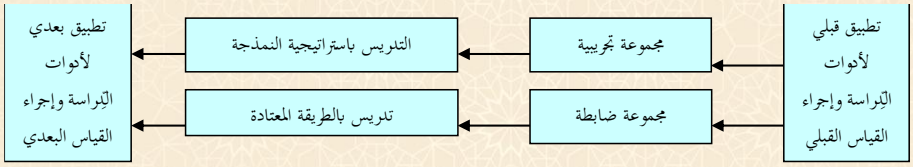
٤. تقييم التعلُّم:

تعدُّ هذه الخطوة متزامنة مع الخطوات السابقة، وفيها تقوم المعلمة بتقويم قبلي لمعرفة الخلفية المعرفية لدى الطالبات عن الموضوع المراد تعلمة بالنمذجة، يليها مرحلة التقويم البنائي، وتشمل جميع أجزاء الموضوع لمعرفة نواحي القوة والضعف لديهن، ومعالجة الصعوبات التي تواجههن في أثناء دراسة النموذج وتحليله، وتقديم التغذية الراجعة لضمان وصولهن لمستوى التعلُّم المطلوب وفق الأهداف المنشودة، يليها المرحلة النهائية، وتتمثل في مرحلة التقويم النهائي للمحتوى المضمن بالنموذج.

إجراءات البحث

١) منهج البحث:

أُستخدم المنهج شبه التجريبي: وهو منهج يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين كما هما موجودان في أرض الواقع دون أن يقوم الباحث بالتحكم فيهما، ويتم اللجوء إلى هذا المنهج عندما يكون هناك صعوبات في استخدام المنهج التجريبي (الحربي، ٢٠١٦)، لإجراء تجربة البحث والوقوف على أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وذلك باستخدام التصميم القائم على المجموعتين كما هو موضح بالشكل (١):



شكل (١) التصميم شبه التجريبي الخاص بعينة البحث.

٢) مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع طالبات الصف الأول بالمدارس الحكومية بمدينة بريدة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

٣) عيّنة البحث:

- عيّنة تقنين الأدوات: تكوّنت العينة الاستطلاعية التي جرى التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدم في البحث الحالي بالتطبيق عليها من ٦٠ طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط اخترن عشوائيًا، من مدارس المرحلة المتوسطة (المتوسطة الثالثة والأربعون) وطُبقت عليهن الأدوات في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- عيّنة البحث الأساسية: تكوّنت عيّنة البحث الأساسيّة من ٦٢ طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بالمدرسة المتوسطة (الثالثة والخمسون) بمدينة بريدة، قُسمن إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، وتكوّنت من ٣١ طالبة، والأخرى ضابطة، وتكوّنت من ٣١ طالبة، وجرى التأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي للمهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التعلُّم الذاتي واختبار المهارات الحياتية، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٢):

جدول (٢): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للمهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي (د.ح = ٦٠)

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية	حل المشكلات	ضابطة	٣١	٢,٢١٩	٠,٨٠٦	٠,٣١٨	٠,٧٥٢ غير دالة
		تجريبية	٣١	٢,١٩٤	٠,٧٩٢		
	التواصل مع الأخرين	ضابطة	٣١	٢,١٦١	٠,٥٨٣	٠,٢١٥	٠,٨٣١ غير دالة
		تجريبية	٣١	٢,١٩٤	٠,٦٠١		
	التفاوض	ضابطة	٣١	١,٨٠٧	٠,٧٤٩	٠,١٦٦	٠,٨٦٩ غير دالة
		تجريبية	٣١	١,٨٣٩	٠,٧٧٩		
	الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٦,٠٩٧	١,٣٢٦	٠,٣٥٩	٠,٧٢١

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		تجريبية	٣١	٦,٢٢٦	١,٤٩٩		غير دالة
مهارات التعلُّم الذاتي	التخطيط	ضابطة	٣١	١٣,٥٨١	٠,٧٦٥	٠,٤٧١	٠,٦٣٩ غير دالة
		تجريبية	٣١	١٣,٤٨٤	٠,٨٥١		
	الاستعداد للتعلم	ضابطة	٣١	١٣,٩٦٨	١,٥١٦	٠,٠٨٥	٠,٩٣٣ غير دالة
		تجريبية	٣١	١٤,٠٠٠	١,٤٨٣		
	المشاركة بالرأي	ضابطة	٣١	١٦,٨٧١	١,٤٥٥	٠,١٧٤	٠,٨٦٢ غير دالة
		تجريبية	٣١	١٦,٩٣٥	١,٤٥٩		
	التقويم الذاتي	ضابطة	٣١	١٣,٢٩٠	١,٠٣٩	٠,٤٢٤	٠,٦٧٣ غير دالة
		تجريبية	٣١	١٣,٤١٩	١,٣٣٦		
	الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٥٧,٧١٠	٢,٨٠٧	٠,١٧٣	٠,٨٦٣ غير دالة
		تجريبية	٣١	٥٧,٨٣٩	٣,٠٥٦		

يتضح من الجدول رقم (١) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمهارات الحياتية.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التعلُّم الذاتي.

ولذلك، تأكد لنا التكافؤ بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للمهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي، وما إذا كانت هناك أي فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي يمكن إرجاعها لفاعلية استخدام استراتيجية النمذجة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية.

٤) إعداد الوحدة الدِّراسية: أعدت الوحدة في إطار الخطوات الآتية (ملحق ١):

- تحديد موضوع الوحدة المختار من مقرر الدِّراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط (وحدة الحوار).
- تحديد إجراء صياغة الوحدة بالاستراتيجية القائمة على النمذجة.

- تحديد المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي التي يراعى تضمينها في الوحدة للتدريس.
- تحديد دروس الوحدة، وعدد الحصص اللازم لكل درس من الدروس.
- صياغة الدروس باستخدام الاستراتيجية التدريسية القائمة على النمذجة.
- إعداد الأنشطة المقترحة لدروس الوحدة بأنواعها المختلفة (تمهيدية، تكوينية، ختامية).
- وضع أدوات وأساليب التقويم في نهاية كل درس.
- إعداد دليل المعلم لتدريس دروس الوحدة باستخدام الاستراتيجية القائمة على النمذجة، وتضمينه مقدّمة عن الاستراتيجية وإجراءاتها، وكيفيّة تنفيذ الدروس باستخدامها.

وبذلك أجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والخاصة باستراتيجية تدريس قائمة على النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية لطالبات الصف الأول المتوسط.

٥) أدوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيقًا للأهداف التي يسعى إليها أُستخدم اختبار للمهارات الحياتية ومقياس للتعلم الذاتي، وفيما يلي وصف لأدوات البحث وخصائصها الإحصائية.

١- اختبار المهارات الحياتية:

- الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى تعرّف مدى اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمهارات الحياتية (حل المشكلات، التواصل، التفاوض).
- طريقة إعداد الاختبار: أُعد الاختبار على هيئة مواقف تتطلب من الطالبة القيام بالأداء أو الفعل المناسب لكل موقف من هذه المواقف، إذ تختار الطالبة من بين البدائل(الأداءات) المطروحة بما يناسب الموقف، وأشارت الكتابات في مجال القياس والتقويم إلى مناسبة هذا النوع من الاختبارات لقياس الجوانب المهارية لدى الطلاب. وتكون المقياس في صورته المبدئية من(٢٢) مفردة.
- تعليمات المقياس: أُعدت تعليمات المقياس لتوضّح للطالب كيفيّة الاستجابة، وكيفيّة تصحيح استجابات الطالبات وهي كالآتي: الأداء الصحيح (١)، الأداء الخطأ (٠).

• التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجالات "مناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعية، والقياس النفسي" لتعرّف آرائهم في الاختبار، من حيث تناسب مفرداته مع الهدف من إعداده ومناسبة البدائل، وتناسبها مع قدرات الطالبات، وقد أعيدت صياغة بعض العبارات في ضوء آرائهم، كما حذفت مفردتان لعدم مناسبتهما، وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٢٠) مفردة كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) اختبار المهارات الحياتية

م	المهارة الرئيسة	أرقام المفردات	المجموع
١	مهارة حل المشكلات.	١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦	٦
٢	مهارة التواصل مع الآخرين.	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٧
٣	مهارة التفاوض.	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٧
المجموع		٢٠	

• التحقق من صدق الاتساق الداخلي: طُبق المقياس مجموعة من الطالبات، وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية للاختبار، وحساب زمن الاختيار أيضًا.

• حساب زمن تطبيق المقياس: حُسب الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن الاختبار، ومن ثم قُسّم مجموع زمن الاختبار لجميع الطالبات على عددهم، ووجد أنه (٢٧) دقيقة + (١٠) دقائق للتعليمات والتوزيع = (٣٧) دقيقة.

• الكفاءة السيكومترية للاختبار:

• أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاختبار جرى الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity حيث عُرض الاختبار على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، وطلب منهم دراسة الاختبار وإبداء آرائهم فيه، من حيث ارتباط كل سؤال من أسئلته بالمهارة الفرعية المنتمي إليها، ومدى وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أُعتمدت النسبة (٨٠٪ فأكثر) للأخذ

برأي المحكمين، وقد قدّم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثْرت الاختبار، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، وأُبقي على جميع أسئلة الاختبار مع بعض التعديلات التي أجريت.

كذلك جرى التحقق من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار Internal Consistency في كل مهارة فرعية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الفرعية المنتمي إليها السؤال، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس أسئلة كل مهارة فرعية فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول رقم (٤):

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة الفرعية المنتمي إليها السؤال

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
التفاوض		التواصل مع الآخرين		حل المشكلات	
١	٠,٨٢٠**	١	٠,٧٥٦**	١	٠,٧٨١**
٢	٠,٨٧٣**	٢	٠,٧٤٢**	٢	٠,٧٥٥**
٣	٠,٨٢٥**	٣	٠,٧٥٥**	٣	٠,٧٦٢**
٤	٠,٨٩٧**	٤	٠,٨٥٧**	٤	٠,٧٢٨**
٥	٠,٨٤٦**	٥	٠,٧٩٠**	٥	٠,٧٩٣**
٦	٠,٨٢١**	٦	٠,٨١١**	٦	٠,٧٢٠**
		٧	٠,٧٤١**	٧	٠,٨٠١**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة المنتمي إليها السؤال معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أسئلة كل مهارة فرعية فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضا.

كذلك جرى التحقق من الاتساق الداخلي بين المهارات الفرعية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل

مهارة فرعية في الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس المهارات الفرعية للاختبار فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول رقم (٥):

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات المهارات الفرعية لاختبار المهارات الحياتية والدرجة الكلية للاختبار

المهارات الفرعية	التفاوض	التواصل مع الآخرين	حل المشكلات
معامل الارتباط	٠,٩٢١**	٠,٩٤٠**	٠,٩٤٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية في اختبار المهارات الحياتية والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد تجانس المهارات الفرعية للاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضا.

- ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات اختبار المهارات الحياتية وأبعاده الفرعية بطريقة التجزئة النصفية Split-Half باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient، وكذلك بطريقة كيودر وريتشاردسون (K-R 20) التي تناسب مثل هذا النوع من الاختبارات (علام، ٢٠٠٦، ٩٩)، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول رقم (٦):

جدول (٦): معاملات ثبات درجات اختبار المهارات الحياتية وأبعاده الفرعية

المهارات الحياتية	معامل ثبات سبيرمان وبراون	معامل ثبات كيودر وريتشاردسون
التفاوض.	٠,٨٢٢	٠,٨١٣
التواصل مع الآخرين.	٠,٨١٧	٠,٨٠١
حل المشكلات.	٠,٨٣٧	٠,٨٢٤
الثبات الكلي للاختبار.	٠,٨٧٠	٠,٨٦٦

يتضح من الجدول رقم (٦) أن لاختبار المهارات الحياتية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاختبار مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) وبهذا، تأكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٢- مقياس التعلُّم الذاتي:

• تحديد هدف المقياس: وهدف إلى قياس مهارات التعلُّم الذاتي لدى الطالبات بالصف الأول المتوسط.

• بناء المقياس: بُني المقياس من خلال السير في الخطوات الآتية: مراجعة الأدوات التي أعدت لقياس مهارات التعلُّم الذاتي، وتحديد أبعاد المقياس والمتضمن المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المنبثقة من كل مهارة رئيسة وهي (مهارة التخطيط، ومهارة الاستعداد للتعلُّم، ومهارة المشاركة بالرأي – ومهارة التقويم الذاتي)، وصياغة عبارات تتضمن كل مهارة فرعية، ومراعاة قصر العبارة وتركيز مضمونها، والتركيز على أن تكون العبارات متوافقة مع مستوى الطالبات، وأصبح المقياس في صورت الأولية كما هو موضح بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) الصورة الأولية لمقياس مهارات التعلُّم الذاتي

الرقم	البعد الرئيس	عدد الفقرات
١	مهارة التخطيط.	١٣
٢	مهارة الاستعداد للتعلُّم.	١٢
٣	مهارة المشاركة بالرأي.	١٣
٤	مهارة التقويم الذاتي.	١٣
المقياس ككل		٥١

• التحقق من صدق المقياس: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وطُلب إليهم تحكيم المقياس، من حيث انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة الذي تنتمي إليه وسلامة بنائها اللغوي، واقتراح أي تعديلات، وتُرك لهم حرية الحذف والإضافة والتعديل بما يحقق مصداقة المقياس، وحُذفت وعُدلت عدد من العبارات

حتى تكون واضحة للطالبات، وقد أسهمت التعديلات في تحسين المقياس، وجعله صالحًا للتطبيق، فبلغت عدد فقراته في صورته النهائية (٤٩) كما هو موضح بالجدول رقم (٨)

جدول (٨) الصورة النهائية لمقياس مهارات التعلُّم الذاتي

الرقم	المهارة الرئيسة	عدد الفقرات
١	مهارة التخطيط.	١٢
١	مهارة الاستعداد للتعلُّم.	١٢
٢	مهارة المشاركة بالرأي.	١٣
٣	مهارة التقويم الذاتي.	١٢
٤	المقياس ككل	٤٩

- تصحيح المقياس وتحديد نظام تقدير الدرجات: جرى اعتماد طريقة الاستجابة وتقديرها وفق تقدير ليكرت الثلاثي: (يحدث دائمًا: ٣، يحدث أحيانًا: ٢، لا يحدث أبدًا: ١)، ومن ثَمَ فإن أعلى درجة للمقياس هي ١٤٧ درجة، وأقل درجة هي ٣٩ درجة، وبما أن جميع عبارات المقياس موجبة فإن الدرجة العالية على هذه المقياس تدل على أن للطالب مستوى عالٍ من مهارات التعلُّم الذاتي، كما أن الدرجة المنخفضة تدل على أن الطالب لا يمتلك إلا مستوى منخفض بحده الأدنى من مهارات التعلُّم الذاتي.
- التجريب الاستطلاعي للمقياس: طُبق المقياس على عيّنة استطلاعية (وهي نفس العيّنة التي طُبق اختبار المهارات الحياتية عليها) للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس:
- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق المقياس أُعتمد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين)Face Validity حيث عُرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، وطُلب منهم دراسة المقياس، وإبداء آرائهم فيه، من حيث ارتباط كل عبارة من عباراته بالمهارة الفرعية المنتمي إليها، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أُعتمدت النسبة (٨٠٪ فأكثر) للأخذ برأي

المحكمين، وقد قدّم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثْرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث أُتفق على جميع عبارات المقياس مع بعض التعديلات التي أجريت.

كذلك جرى التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس Internal Consistency في كل بعد من أبعاده الفرعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول رقم (٩):

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
التقويم الذاتي		المشاركة بالرأي		الاستعداد للتعلم		التخطيط	
١	٠,٧٤٥**	١	٠,٧٤٧**	١	٠,٦٧١**	١	٠,٧٢٤**
٢	٠,٧٧٠**	٢	٠,٧٨٩**	٢	٠,٦٨٩**	٢	٠,٧٤٨**
٣	٠,٧٤٢**	٣	٠,٧٣٨**	٣	٠,٧٧٨**	٣	٠,٧٧٨**
٤	٠,٦٩٩**	٤	٠,٦١٦**	٤	٠,٦٦٠**	٤	٠,٦٥٨**
٥	٠,٧٧٥**	٥	٠,٦٦٥**	٥	٠,٧٢٦**	٥	٠,٨٣٢**
٦	٠,٧٢٤**	٦	٠,٧٥٥**	٦	٠,٧١٥**	٦	٠,٧٨٣**
٧	٠,٧٣٤**	٧	٠,٧٠٢**	٧	٠,٦٣٧**	٧	٠,٧٢٢**
٨	٠,٧١٣**	٨	٠,٦٩٣**	٨	٠,٧٠٨**	٨	٠,٧١٢**
٩	٠,٧٦٦**	٩	٠,٧٢٠**	٩	٠,٧١٣**	٩	٠,٧٦٢**
١٠	٠,٨٠٨**	١٠	٠,٧٠٨**	١٠	٠,٧٤١**	١٠	٠,٧٧٥**
١١	٠,٧٦٠**	١١	٠,٦٣٥**	١١	٠,٧٨٤**	١١	٠,٧١٦**
١٢	٠,٦٨٩**	١٢	٠,٧٩٦**	١٢	٠,٦٦٥**	١٢	٠,٧٣٢**
** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١				١٣	٠,٦٨٧**		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضا.

كذلك جرى التحقق من الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية للمقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس الأبعاد الفرعية للمقياس فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول (١٠):

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس التعلُّم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التقويم الذاتي	المشاركة بالرأي	الاستعداد للتعلم	التخطيط
معامل الارتباط	٠,٧٦٣**	٠,٧٦٩**	٠,٨٠٦**	٠,٨٨٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التعلُّم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعضا.

ثانياً: الثبات:

جرى التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول رقم (١١):

جدول (١١): معاملات ثبات درجات مقياس التعلُّم الذاتي وأبعاده الفرعية

مهارات التعلُّم الذاتي	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التخطيط.	٠,٨٣٣
الاستعداد للتعلُّم.	٠,٨٢٩
المشاركة بالرأي.	٠,٨٩١
التقويم الذاتي.	٠,٨٧٤
الثبات الكلي للمقياس	٠,٩٠٤

يتضح من الجدول (١١) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، وبذلك تأكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

٦) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أُستخدمت في الدِّراسة الحالية مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS نوضحها في الآتي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث الحالي أُستخدم:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في البحث.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient ومعامل ثبات كيودر وريتشاردسون (K-R 20) للتأكد من ثبات درجات الأدوات المستخدمة في البحث الحالي.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من صحة فروضه أُستخدم:

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية، ومقياس التعلُّم الذاتي للتعرّف إلى فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية، وفي التطبيق القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples T-Test للمقارنة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ومقياس التعلُّم الذاتي للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية.
- حجم التأثير d لكوهين للكشف عن فاعلية وحجم تأثير استخدام استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي (Lalongo, 2016; Tomczak & Tomczak, 2014).

نتائج البحث وتفسيراتها

أولاً: نتائج السؤال الثالث: نص السؤال الثالث للبحث الحالي على " ما فاعلية وحدة في الدِّراسات الاجتماعية معدة باستراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين الأول والثاني للبحث، وهو ما يتضح من خلال الآتي:

• نتائج الفرض الأول: نص الفرض الأول للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية وأبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (١٢):

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (درجات الحرية = ٦٠)

المهارات الحياتية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة معامل كوهين d	حجم التأثير
حل المشكلات.	ضابطة	٣١	٢,٤٨٤	٠,٧٢٤	١١,٠٨٢	٠,٠١	٣,٨٨٠	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٤,٥٨١	٠,٧٦٥				
التواصل مع الآخرين.	ضابطة	٣١	٢,٤٨٤	٠,٧٢٤	١٣,٨٦٠	٠,٠١	٤,٤٢٣	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٥,٢٩٠	٠,٨٦٤				
التفاوض.	ضابطة	٣١	٢,٠٦٥	٠,٨٥٤	١١,٣٠١	٠,٠١	٣,٦٢٧	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٤,٨٧١	١,٠٨٨				
الدرجة الكلية.	ضابطة	٣١	٧,٠٣٢	١,٥٨١	١٥,٧٦١	٠,٠١	٧,٠٨٥	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	١٤,٧٧٤	٢,٢٣٢				

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية ككل بلغ (١٤,٧٧٤)، وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة التي بلغت (٧,٠٣٢)، كما يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة ت بلغت (١٥,٧٦١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ نظرًا لأن قيمة الدلالة المرتبطة بها بلغت (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج في الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار المهارات الحياتية الثلاثة (حل المشكلات، والتواصل مع الآخرين، والتفاوض) أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة، إذ تراوحت قيم "ت" بين ١١,٠٨٢ و١٣,٨٦٠، وهي قيم دالة إحصائيًا؛ نظرًا لأن قيمة الدلالة المرتبطة بها بلغت (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار المهارات الحياتية الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معامل كوهين لحجم الأثر تراوحت ما بين (٣,٦٢٧)، و(٧,٠٨٥)، مما يشير إلى حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية على المتغير التابع المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط له حجم تأثير وفاعلية مرتفعة.

وبشكل عام تشير النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. ويمكن تفسير التحسن في تمكّن الطالبات من المهارات الحياتية بأن التدريس القائم على النمذجة يُكسب الطلاب المفاهيم والمعارف والمهارات المختلفة من خلال مواقف مرتبطة بالحياة اليومية للطالب، وتستفيد المعلمات والطالبات من مظاهر الحياة اليومية في تعلُّم المهارات الحياتية، حيث يوضع في مواقف تتطلب حل مشكلةٍ، أو اتخاذ قرارٍ، أو التفاعل مع زميل له خلال تنفيذ أنشطة التعلُّم المختلفة، كما أسهم تنوع الأنشطة والنماذج المستخدمة وتوجيه المعلمة للطابات للعمل معا في

أثناء الدرس في تمكّن الطالبات من المهارات إلى جانب اختيار مواقف حياتية مرتبطة بالمحتوى الدراسي المقدم للطالبات.

نتائج السؤال الرابع: نص السؤال الرابع للبحث على "ما فاعلية وحدة في الدِّراسات الاجتماعية معدة باستراتيجية قائمة على النمذجة في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع للبحث، وهو ما يتضح في الآتي:

- نتائج الفرض الثاني: نص الفرض الثاني للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلُّم الذاتي وأبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلُّم الذاتي، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٣):

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلُّم الذاتي (درجات الحرية = ٦٠)

مهارات التعلُّم الذاتي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة معامل كوهين d	حجم التأثير
التخطيط.	ضابطة	٣١	١٤,١٦١	١,٤٤٠	١٨,٨١٣	٠,٠١	٣,٩٥٣	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٢٦,٢٩٠	٣,٢٨٨				
الاستعداد للتعلُّم.	ضابطة	٣١	١٥,٢٥٨	٢,٥٨٢	١٧,٠٦٥	٠,٠١	٤,٣٠٥	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٢٥,٦٧٧	٢,٢١٢				
المشاركة	ضابطة	٣١	١٨,٣٢٣	٢,٦٦٣	١٧,٠٥٥	٠,٠١	٤,١٢٢	حجم تأثير

مهارات التعلُّم الذاتي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة معامل كوهين d	حجم التأثير
بالرأي.	تجريبية	٣١	٣٠,٩٣٥	٣,١٤٠				مرتفع
التقويم الذاتي.	ضابطة	٣١	١٤,٠٩٧	١,٧٠٠	٢١,٢١٤	٠,٠١	٥,٢٦٦	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	٢٥,٦١٣	٢,٤٩٩				
الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٦١,٨٣٩	٥,٢٤١	٢٣,٨٣١	٠,٠١	٥,١١٢	حجم تأثير مرتفع
	تجريبية	٣١	١٠٨,٥١٦	٩,٥٦٣				

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لدرجة المجموعة التجريبية في مقياس التعلُّم الذاتي ككل بلغ (٩,٥٦٣) وهو أعلى من متوسط المجموعة الضابطة التي بلغت (٥,٢٤١)، كما يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة ت بلغت (٢٣,٨٣١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ نظرًا لأن قيمة الدلالة المرتبطة بها بلغت (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس التعلُّم الذاتي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج في الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في أبعاد في مقياس التعلُّم الذاتي الأربعة (التخطيط، والاستعداد للتعلم، والمشاركة بالرأي، والتقويم الذاتي) أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس التعلُّم الذاتي، وقد تراوحت قيم "ت" بين ١٧,٠٥٥ و٢١,٨٣١، وهي قيم دالة إحصائيًا؛ نظرًا لأن قيمة الدلالة المرتبطة بها بلغت (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في أبعاد مقياس التعلُّم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم معامل كوهين لحجم الأثر تراوحت ما بين (٣,٩٥٣)، و(٥,٢٦٦)، مما يشير إلى حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية على المتغير التابع مقياس التعلُّم الذاتي وأبعاده لدى طالبات الصف الأول المتوسط الذي له حجم تأثير وفاعلية مرتفعة.

وبشكل عام تؤكد النتائج فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للتعلم الذاتي، ويمكن تفسير التحسن في تمكّن الطالبات من مهارات التعلُّم الذاتي بأن التدريس القائم على النمذجة يتضمن أساليب تدريس متنوعة تتيح الفرصة للمعلمة والطالبات في تنفيذ عدد من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تمارس من خلالها الطالبة مهارات التعلُّم الذاتي وتتعاون مع زميلاتها في تعلُّم المهارات الجديدة من خلال رؤية وملاحظة الأقران في تنفيذ المهارة فيقمن بتنفيذها، كما أنه أتاح الفرصة للطالبات لاتخاذ القرارات المتعلقة في اختيار الأنشطة وتنفيذها، والمشاركة مع زميلاتها، والإعداد للأنشطة، وتوفير المواد تعليمية، وتنفيذ أوراق العمل، وتقويم إنجازهن وإنجاز زميلاتهن، والقيام بعمليات التقويم الذاتي إلى جانب تقويم المعلم.

ويتفق البحث الحالي فيما توصل إليه من نتائج والمتمثلة في فاعلية استراتيجية التدريس القائمة على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التعلُّم الذاتي مع دراسة جاكسون ودكرش وهيستينس (Jachson, Dukerich & Hestenes, 2008) التي أكدت فاعلية النمذجة في تنمية المهارات العلمية المختلفة في العلوم. ودراسة شيو ولين (Chiu & Lin, 2019) التي أكدت أن استخدام النمذجة وبناء النماذج يساعد في تحسين تدريس العلوم، ويسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة، ويعزز اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو دراسته. ودراسة الغامدي (٢٠١٩) التي أكدت فاعلية النمذجة والتعلم البنائي في تنمية العمق المعرفي في العلوم كونها تتضمن حل المشكلات، والتفكير. ودراسة البسطويسي (٢٠١٩) التي أكدت فاعلية التدريس القائم على النمذجة في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدِّراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. ودراسة ياسين (٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلُّم الاجتماعي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي اضطرابات التعلُّم. ودراسة الشمري (٢٠٢٢) التي أكدت فاعلية التدريس القائمة على النمذجة في تنمية مهارات التفكير والاتجاه لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة.

ملخص نتائج البحث:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث:

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل وفي كل بعد من أبعاد المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية على المتغير التابع المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط له حجم تأثير وفاعلية مرتفعة، وهذا يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس القائمة على النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس التعلُّم الذاتي ككل وفي كل بعد من أبعاد مقياس التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل استراتيجية النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية على المتغير التابع مقياس التعلُّم الذاتي وأبعاده لدى طالبات الصف الأول المتوسط الذي له حجم تأثير وفاعلية مرتفعة، وهذا يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المقترحة والقائمة على النمذجة لتدريس الدِّراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي جرى التوصّل إليها في البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١– توجيه معلمي ومعلمات الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة إلى توظيف استراتيجية التدريس القائمة على النمذجة وما يرتبط بها من أساليب تعليم وتعلُّم.

٢– الاهتمام باستخدام مبادئ التعلُّم القائمة على التعلُّم الاجتماعي والنمذجة في بناء أدلة المعلم، وتعلُّم المحتوى الجديد، واكتساب المهارات الجديدة.

٣- الاستفادة من مقياس التعلُّم الذي تم وضعه في قياس مهارات التعلُّم الذاتي لدى الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة.

٤- الاستفادة من اختبار المهارات الحياتية للتعرّف إلى مدى تمكّن الطلاب الطالبات في المرحلة المتوسطة من هذه المهارات.

٥- الاستفادة من دليل المعلم للتعرّف في كيفيّة تخطيط الدروس باستخدام النمذجة وتدريب معلمي ومعلمات الدِّراسات الاجتماعية على كيفيّة تخطيط وتنفيذ دروس الدِّراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية النمذجة.

مقترحات البحث:

في ضوء هدف الدراسة ونتائجها؛ تقترح الباحثة إجراء الدِّراسات المستقبلية الآتية:

- إجراء دراسة تقويمية للتحقق من مدى تضمين مهارات التعلُّم الذاتي والمهارات الحياتية في كافة عناصر مناهج الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ابتداء بالأهداف وانتهاء بأساليب التقويم المختلفة.

- إجراء دراسة للتحقق من فاعلية استراتيجية النمذجة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والتركيز على تلك المهارات التي تناسب خصائص المرحلة.

- إجراء دراسة للتحقق من فاعلية استراتيجية النمذجة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية على تنمية المهارات المتضمنة في أبعاد التنمية المستدامة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الباز، خالد صلاح. (٢٠٠٧). أثر استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، ١٠(٢)، ٩١- ١١٩.

البسطويسي، نوال محمد السيد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة الدِّراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٠٦(٣)، ٤٤٣- ٥٦٩.

بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٠). تعديل وبناء سلوك الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بغدادي، منار محمد. (٢٠٢٠). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة أسيوط، (٧٤)، ٦٥٦- ٧٢٨.

البنا، تماني عطية محمود. (٢٠٢١). تطوير منهج الدِّراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي العام في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة وأثره في تنمية المهارات الحياتية. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ٨٨(١)، ٥٩٤- ٦٩٤.

التريكي، أمل محمد حمد. (٢٠٢٢). مهارات التعلُّم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١(٥)، ١٠٩٤- ١١٠٧.

الجهني، طلال دخيل الله، العميري، فهد علي. (٢٠٢٠). بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلُّم الخدمي في مقرر الدِّراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. المجلة العربية للتربية، ٣٩(١)، ١٦٠- ٢١٢

جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز الكامن: تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، تعريب حامد عبد الحميد حامد، القاهرة، دار النهضة العربية، ٠٧٧٩.

الحارثي، سارة. (٢٠٢١). المهارات الحياتية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٨، ٩٣٩-٩٩١.

الحربي، أميرة جزاء شديد، التركي، خالد إبراهيم علي. (٢٠١٨). فعالية التدريس بالمديولات التعليمية في تنمية المهارات الحياتية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الرس. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢)، ١٩٠- ٢٣٨.

الحربي، عبد الله عواد. (٢٠١٦). مبادئ البحث التربوي. الدمام، مكتبة المتنبي.

حسب، علياء. (٢٠١٦). فاعلية برنامج في الدِّراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلُّم الخدمي في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لتلاميذ الصف الإعدادي، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة المنيا.

حسن، نبيل السيد محمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٧(٣)، ١٢- ٥١.

الحناكي، لولوه علي إبراهيم. (١٤٤٢هـ). واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر الدِّراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، (٢٧)، ١٣١- ١٨٦.

راشد، علي. (٢٠٠٦). أثر بيئة التعلُّم. المعلم الناجح ومهارات الأساسية. الكتاب الخامس، القاهرة، دار الفكر العربي.

سعادة، جودة أحمد. (٢٠٠٩). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. عمان، دار الشروق.

الشمري، ضحوي سليمان. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على النمذجة لتدريس الفيزياء وأثرها على تنمية التفكير المنتج والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الشمري، هزاع عامر، الصعيدي، وليد سليمان. (٢٠١٧). تقييم مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج قسم التربية البدنية بكلية التربية جامعة الباحة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ١١(١)، ٢٣٧- ٢٧٢.

الشوفات، مقبل سالم صبح (٢٠٠٩). مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

الصقرية، رابعة محمد، السالمي. (٢٠٢٠). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلُّم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلُّم الذاتي لديهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٢١)، ٣٣٩- ٣٧٢.

طه، هند محمد كمال. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيتي النمذجة والخرائط العقلية في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي وتفكيرهم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.

عبد الشافي، دينا حسن. (٢٠١٣). المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، ٢١(٢)، ١٤٦- ١٨٦.

عبد الهادي، جودت عزت. (٢٠٠٠). نظريات التعلُّم وتطبيقاتها التربوية. عمان، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر.

العبيكان، ريم عبد المحسن. (٢٠٢٢). بناء مقياس لمهارات التعلُّم الذاتي للطلبة الجامعيين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، (١١٧)، ٤٧- ٧١.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزالة، معاوية. (٢٠١٤). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٥، عمان، دار المسيرة للطبع والنشر العدل، استراتيجية مقترحة في الدِّراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلُّم الذاتي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١١٥)، ١٩١- ٢٢٤.

عدنان، مروه هاشم. (٢٠٢٠). باندورا- نظرية التعلُّم الاجتماعي، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية(*www.researchgate.net*).

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للنشر.

العوض، خالد عبد الرحمن. (١٤٢٩). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الغامدي، ماجد شباب سعد (٢٠١٩). نموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين التعلُّم البنائي والنمذجة المفاهيمية وأثره على عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الباحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٢٥(٣)، ص ص٤٩– ٧٣

الغامدي، مها سعيد غرم الله، الأنصاري، وداد مصلح وكيل. (٢٠١٨). فاعلية توظيف استراتيجية التعلُّم المقلوب في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي والتحصيل المعرفي في مقرر الدِّراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات المستوى الأول الثانوي في مدينة الطائف. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤٢(٣)، ١٩٦– ٢٣٦.

الفار، إبراهيم الوكيل. (٢٠٠٢). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. عمان: دار الفكر.

القاسم، حسان حسن. (٢٠١٨). دور المعلم في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٩)، ١١٩– ١٣٦.

قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٥). نظريات التعلُّم والتعليم. عمان: دار الفكر.

اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة، عالم الكتب.

محمد، حاتم محمد مرسي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي الإلكتروني والتفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية،١٩(٢)، ٣٩– ٨٣.

محمد، سالي أحمد نجاتي. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية *PDEODE* في تدريس وحدتي الأخطار الطبيعية والبيئية والمواطنة الصالحة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٠٩(٥)، ١٢٩٧– ١٣٢١

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٠٠٠). القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام.

المساعيد، مهند إبراهيم أحمد. (٢٠١٦). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البت.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠١). سيكولوجية التعلُّم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة.

المنظمة الدولية للشباب. (٢٠١٤). تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب: دليل عملي لتصميم برامج نوعية. البنك الدولي، المنظمة الدولية للشباب، عمان، الأردن.

النعيمي، لطيفة ماجد محمود، الخزرجي، ضياء إبراهيم محمد. (٢٠١٤). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة ديالي. كلية التربية للعلوم الإنسانية، عدد٦٣، ص٤٦٦– ٥٠٢.

هوسكينز، براوني؛ وليو، ليوان. (٢٠١٩). قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. البنك الدولي.

وافي، عبد الرحمن جمعة. (٢٠١٠). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٤). دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية. فلسطين.

وزارة التعليم. (٢٠١٩). كتاب الدِّراسات الاجتماعية، التعليم الثانوي، البرنامج المشترك ،٢٠١٩م / ١٤٤١هـ، الرياض، وزارة التعليم.

ياسين، طهراوي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التعلُّم الاجتماعي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لذوي اضطرابات التعلُّم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Latif, Osama Jibril, and Mahdi, Yasser Sayed Hassan, Ibrahim, Sally Kamal. (2020). The Effectiveness of a Teaching System Based on Artificial Intelligence in Developing Deep Understanding of Nuclear Reactions and Self-Learning Capability Among High School Students. Journal of Educational Research, (21), 307-349.

Abdel Shafi, Dina Hassan. (2013). Basic Skills for Teaching and Learning Lifelong: A Proposed Vision in the Framework of the 21st Century Transformations. Journal of Educational Sciences, 21(2), 146-186.

Abdelhadi, Joudat Ezzat. (2000). Learning Theories and Their Educational Applications. Amman, The International House and House of Culture for Publishing.

Abu Asaad, Ahmad Abdul Latif. (2014). Modifying Human Behavior: Theory and Application, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Adnan, Marwa Hashem. (2020). Bandura - Social Learning Theory, Faculty of Basic Education, Al-Mustansiriya University (www.researchgate.net).

Al-Awad, Khalid Abdul Rahman. (1429H). The Impact of a Proposed Training Program in Developing Some Life Skills Among Sixth Grade Students [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Education, King Saud University.

Al-Banna, Tahani Atiya Mahmoud. (2021). Developing the Social Studies Curriculum for the Second Year of Preparatory School in Light of the Requirements of the Knowledge Economy and Its Impact on Developing Life Skills. Educational Magazine, Faculty of Education, Sohag University, 88(1), 594-694.

Al-Bastawisi, Nawal Mohammad El-Sayed. (2019). The Effectiveness of an Educational Program Based on Sensory Modeling in Developing Some Life Skills in Social Studies Among Students of Intellectual Education Schools. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 106(3), 443-569.

Al-Baz, Khaled Salah. (2007). The Effect of the Modeling Strategy on Achievement, Scientific Reasoning, and Attitude Towards Chemistry Among Second-Grade High School Students. Journal of Scientific Education, Egyptian Association for Scientific Education, Cairo, 10(2), 91-119.

Al-Far, Ibrahim Al-Wakil. (2002). Using Computers in Education. Amman: Dar al-Fikr.

Al-Ghamdi, Maha Sa'id Garm Allah, Al-Ansari, Widad Muslih Waki. (2018). The Effectiveness of Employing the Flipped Learning Strategy in Developing Self-Learning Skills and Cognitive Achievement in Social Studies and National Education Course Among First-Year High School Female Students in Taif City. International Journal of Educational Research, 42(3), 196-236.

Al-Ghamdi, Majid Shabab Saad (2019). A Proposed Model for Teaching Science Based on the Integration Between Constructivist Learning and Conceptual Modeling and Its Impact on the Depth of Scientific Knowledge Among Sixth Grade Students in Al-Baha Province. Journal of Educational and Psychological Sciences, 25(3), 49-73.

Al-Hanaki, Luluh Ali Ibrahim. (1442H). The Reality of Including Life Skills in the Social Studies Course for the First Intermediate Grade in Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, (27), 131-186.

Al-Harbi, Abdullah Awad. (2016). Principles of Educational Research. Dammam, Al-Mutanabbi Bookstore.

Al-Harbi, Amira Jazaa Shdeed, Al-Turki, Khaled Ibrahim Ali. (2018). The Effectiveness of Teaching by Educational Modules in Developing Life Skills in the Family Education Course Among Second Intermediate Grade Female Students in Al-Rass. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (2), 190-238.

Al-Harthi, Sarah. (2021). Life Skills and Their Relation to Psychological Stress Among University Female Students in Light of Some Variables. Journal of Youth Researchers in Educational Sciences, 8, 939-991.

Al-Jahni, Talal Dakhilallah, Al-Omairi, Fahd Ali. (2020). Constructing an Enrichment Program Based on Service Learning Projects in the Social Studies and Citizenship Course and Measuring Its Effectiveness in Developing Social Life Skills and Awareness of Sustainable Development Among First Level High School Students in Yanbu. Arab Journal of Education, 39(1), 160-212.

Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2006). Educational and Psychological Tests and Measures. Amman: Dar al-Fikr for Publishing.

Al-Laqani, Ahmed Hussein, Al-Jamal, Ali Ahmed. (2003). Dictionary of Educational Terms Known in Curricula and Teaching Methods. Cairo, World of Books.

Al-Masa'id, Muhannad Ibrahim Ahmad. (2016). The Degree of Inclusion of

Al-Naimi, Latifa Majed Mahmoud, Al-Khazraji, Diya Ibrahim Mohammed. (2014). Life Skills Among University Students, Journal of the University of Diyala, Faculty of Education for Human Sciences, Issue 63, pp. 466-502.

Al-Obaikan, Reem Abdulmohsen. (2022). Developing a Scale for Self-Learning Skills for University Students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (117), 47-71.

Al-Otoum, Adnan, Alawneh, Shafiq, Al-Jarrah, Abdulnasser, and Abu Ghazaleh, Muawiya. (2014). Educational Psychology: Theory and Application, 5th Edition, Amman, Dar Al-Masirah for Printing and Publishing.

Al-Qasim, Hassan Hasan. (2018). The Role of the Teacher in Developing Continuous Self-Learning Skills Among Students in Public Schools in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies, 26(9), 119-136.

Al-Saayida, Mohammad, Talaifeh, Hamed. (2019). The Effect of Teaching National Education According to a Proposed Educational Program Based on Social Skills in Developing National Affiliation Concepts Among Tenth Grade Basic Students in Jordan. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Islamic University, Gaza, 27(6), 430-448.

Al-Saqriya, Rabia Mohammad, Al-Salmi. (2020). The Impact of Employing Electronic Activities in a Blended Learning Environment on the Achievement of Eleventh Grade Female Students in Islamic Education and Developing Their Self-Learning Skills. Journal of Educational and Psychological Sciences, (21), 339-372.

Al-Shammari, Dhawi Suleiman. (2022). A Proposed Strategy Based on Modeling for Teaching Physics and Its Impact on Developing Productive Thinking and Attitude Towards the Subject Among First-Year High School Students [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Education, King Khalid University.

Al-Shammari, Hazza Amer, Al-Saeedi, Walid Suleiman. (201

Al-Shoufat, Maqbel Salem Subh. (2009). The Extent to Which Basic Scien-ce Textbooks for Lower Basic Grades Include Life Skills [Unpublished Master's Thesis]. Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

Al-Triki, Amal Mohammad Hamad. (2022). Self-Learning Skills During Distance Education Among High School Students in Taif City in Light of Some Variables. International Journal of Educational and Psychological Studies, 11(5), 1094-1107.

Baghdadi, Manar Mohammad. (2020). Empowering High School Students with Life Skills in Light of Sustainable Development Goals. Educational Magazine, Faculty of Education, Assiut University, (74), 656-728.

Botros, Hafez Botros. (2010). Modifying and Building Children's Behavior. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Curriculum and Educational Material Development Center. (2000). Contemporary Issues and Concepts in School Curricula, Ministry of Education, Cairo, Al-Ahram Printing Press.

Evaluating the Availability of Life Skills in the Physical Education Department Curricula at the Faculty of Education, University of Al-Baha. University of Al-Baha Journal for Human Sciences, 11(1), 237-272.

Hasab, Alia. (2016). The Effectiveness of a Program in Social Studies Based on Service Learning Projects in Developing Environmental Awareness and Life Skills of Middle School Students [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Education, Minia University.

Hassan, Nabil El-Sayed Mohamed. (2012). The Effectiveness of a Web-Based Site According to Constructivist and Behavioral Theory in Developing Self-Learning Skills and Attitudes Toward It Among Educational Technology Students. Arab Studies in Education and Psychology, 27(3), 12-51.

Hoskins, Browny; and Leo, Liuwan. (2019). Measuring Life Skills in the Context of Teaching Life Skills and Citizenship in the Middle East and North Africa Region. The World Bank.

International Youth Foundation. (2014). Enhancing Life Skills for Youth: A Practical Guide to Designing Quality Programs. The World Bank, International Youth Foundation, Amman, Jordan.

Malhem, Sami Mohammed. (2001). Psychology of Learning and Teaching: Theoretical Foundations and Practical Applications. Amman: Dar Al-Masirah.

Ministry of Education. (2019). Social Studies Book, Secondary Education, Joint Program, 2019 / 1441H, Riyadh, Ministry of Education.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2004). Teacher Training Guide in Teaching Life Skills. Palestine.

Mohamed, Hatem Mohamed Morsi. (2016). The Effectiveness of an Enrichment Program in Science Using Blogs in Developing Electronic Self-Learning Skills and Visual Thinking Among Gifted Elementary Stage Students. Journal of Scientific Education, 19(2), 39-83.

Mohamed, Sally Ahmed Nagaty. (2020). The Effect of Using PDEODE Strategy in Teaching Units on Natural Hazards, Environmental and Good Citizenship to Develop Some Life Skills Among First-Year Preparatory Students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 109(5), 1297-1321.

Qattami, Yousuf Mahmoud. (2005). Learning and Teaching Theories. Amman: Dar al-Fikr.

Rashid, Ali. (2006). The Impact of the Learning Environment. The Successful Teacher and Basic Skills. Fifth Book, Cairo, Dar al-Fikr al-Arabi.

Saada, Jouda Ahmad. (2009). The School Curriculum for Gifted and Talented Students. Amman, Dar al-Shorouk.

Social Education Books in the Lower Basic Stage for Life Skills in Jordan [Unpublished Master's Thesis]. Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

Taha, Hind Mohammed Kamal. (2016). The Effect of Using Modeling and Mind Mapping Strategies in Teaching Biology on the Achievement and Thinking of Second-Year High School Science Students [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Education, University of Damascus.

Wafi, Abdul Rahman Juma. (2010). Life Skills and Their Relation to Multiple Intelligences Among High School Students in Gaza Strip [Unpublished Master's Thesis]. Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Yassin, Tahrawi. (2020). The Effectiveness of a Proposed Therapeutic Program Based on Social Learning Theory in Improving the Level of Social Skills of Individuals with Learning Disorders [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Humanities and Social Sciences, Abi Bakr Belkaid University.

المراجع الأجنبية:

Carol ،s (2007) Using Conceptual Models To Facilitate Conceptual Change (online) Www. House. Gove. Net.

Chiu, M. & Lin, J.(2019). Modeling Competence in Science Education, Discplinary and Inder disciplinary Science Education Research, 1(2) pp.1-11.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Daniel, T.(2020). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong, DOI https://08102o3cm-1103-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1007/s11482-020-09848

Fidler, F., & Thompson, B. (2001). Computing Correct Confidence Intervals for ANOVA Fixed- And Random-Effects Effect Sizes. Educational and Psychological Measurement, 61(4), 575-604

Holliday, W.(2001).Modeling In Science, Science Scop, 25(2).

Jachson, J., Dukerich, L. & Hestenes, D. (2008). Modeling Instruction: An Effective Model for Science Education, Science Educator, 17(1) , pp.11-19.

Kemal,y. & Ayse,O(2011):"A Suggestion for an Experiment That Integrates the Teaching of Science with Everyday Life: ―Why Are the Seas Blue? ", Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas,48(2): 43-48.

Lalongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures. Biochemia Medica.26(2),150–63

Nabavi, R.(2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory, www.researchgate,net

Rubin, B.C.(2007)."Laboratories of Democracy", A situated Classroom, Theory and Research in Social Education, 35(1(, p.62- 95.

Tomczak, M. & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited, an overview of some recommended measures of effect size. Trends in Sport Sciences, 1(21), 19-25.

World Health Organization(WHO).(1999). Partners in Life Skills Education, Conclusion from United Nations Tnter-Agency Meeting Department of Mental Health, Geneva.

التسامح والتماسك الأُسري كمنبئين بالتمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً بالرياض

Tolerance and family cohesion as predictors of psychological empowerment Newly married teachers in Riyadh

إعداد

أ.د. ريم بنت سالم علي الكريديس

أستاذ علم النفس

قسم التعليم والتعلم – كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Prof. Reem Salem Ali Al keraidees

Professor of Psychology

Department of Education and Learning - Faculty of Education and Human Development - Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU)

Email: rsalkredes@pnu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-004

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٨/٢٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٠٢ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة كلٍّ من التسامح والتماسك الأسري بالتمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بمدينة الرياض، والتحري عن العلاقة بين التسامح والتماسك الأُسري، و التعرف على إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال متغيري التسامح والتماسك الأُسري، اتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة البحث في (٢٤٠) من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً بالرياض، قسمت إلى (١٢٠) معلمًا، و(١٢٠) معلمةً، وتم استخدام مقياسي التمكين النفسي والتسامح (إعداد الباحثة)، ومقياس التماسك الأُسري (إعداد/ خلالية، ٢٠١٩)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين التمكين النفسي والتماسك الأسري، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين التسامح والتماسك الأسري، كما تَبَيَّنَ إمكانية التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات عينة البحث في ضوء التسامح والتماسك الأسري لديهم.

الكلمات المفتاحية: التسامح – التماسك الأسري – التمكين النفسي– المتزوجين حديثاً.

Abstract

The current research aims to identify the relationship between tolerance and family cohesion and psychological empowerment among newly married male and female teachers in the city of Riyadh. It also aimed to investigate the relationship between tolerance and family cohesion, and the possibility of predicting psychological empowerment through the variables of tolerance and family cohesion. The research followed the descriptive, correlational approach. The research sample consisted of (240) newly married male and female teachers in Riyadh, divided into (120) male and (120) male teachers, and the psychological empowerment and tolerance scales were used (Prepared By The Researcher), and the family cohesion scale (Prepared By Khaliliyeh, 2019). The results revealed the existence of a strong positive correlation between psychological empowerment and tolerance among male and female teachers, and the existence of a strong positive correlation between psychological empowerment and family cohesion. The results also indicated the existence of a strong positive correlation between tolerance and family cohesion. It was also shown that the level of empowerment can be predicted. Psychological study of male and female teachers in the research sample in light of their tolerance and family cohesion.

Keywords: Tolerance - Family Cohesion - Psychological Empowerment- Newly Married.

المقدمة

شرع الله عز وجل الزواج كنظام شرعي لتعمير الكون وبناء المجتمعات، فقد مَنَّ الله علينا بتشريع الزواج كأولى خطوات تحقيق المودة والرحمة بين الزوجين، فالمودة والرحمة هي ما تجعل هناك قدرًا من الدفء الأسري والترابط بين الزوجين يتجاوزان بهما عن المشكلات الأسرية والخلافات التي تواجه الأزواج في بداية زواجهم، ويجعلهم متسامحين فيما بينهم، وتضيف (أبو رقيقة وآخرون،٢٠٢١) أن الأسرة هي النواه الأولى في غرس قيم التسامح، فإن الأسرة التي تغيب فيها ثقافة التسامح وتتلاشى بين الزوجين هي الأسرة التي ينتشر فيها العنف وعدم احترام الرأي الآخر، وهذا ما يتفق مع دراسات (محمد، ٢٠١١؛ والمطيري وآخرون، ٢٠١٥)

كما أن اهتمام الآباء بثقافة التسامح وتقديم القدوة الحسنة للأبناء من خلال سلوك التعامل معهم بسلوك التسامح، هو ما يساعد على التعايش مع الثقافات المجتمعية المختلفة بسلام؛ إذ إنه سمة مُكتسبة وليست فطرية (Sintang et al ٢٠١٣).

وهو ما يتفق مع دراسات كل من (النجاحي ونصار، ٢٠١١؛ السيد وعلي، ٢٠١١).

فالتسامح هو ما يعمل على مساعدة الأزواج في الترابط فيما بينهم البعض، والرغبة في المحافظة على الحياة الزوجية وتكوين أسرة تتسم بالرباط العاطفي تتسم بالانتماء والتعاطف، ويغلب عليها طابع المصلحة الجماعية وليس الفردية، وهو ما يسمى بالتماسك الأُسري وهو عملية اجتماعية تعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية المختلفة، مثل: المودة، والسكينة، والتكافل، والتوافق التي يجب أن يدركها ويتعامل وفقًا لها الأزواج المتزوجون حديثًا، والذين قد لا تتواجد لديهم الخبرة للحفاظ على الأسرة، فدورهم كأبناء بأسر ذويهم يختلف كل الاختلاف عن دورهم ومسئولياتهم كأزواج وزوجات حاليًا وآباء وأمهات في المستقبل ، لذا قد تحدث العديد من الارتباكات نتيجة عدم فهم الدور الجديد لكل منهم، وعدم تقبل مدى حقوق وواجبات كل منهم تجاه الآخر، مما قد يؤثر على عملية التماسك الأُسري.

لذا لابد من تعزيز وتنمية قدرات هؤلاء الأزواج؛ بهدف السيطرة على الذات وعلى المشكلات الطارئة وهو ما يعرف بالتمكين النفسي. الذي يعمل تعزيز وعي الفرد وإيمانه بكفاءته

الذاتية، والرغبة في الاندماج مع الآخرين والتعاون فيما بينهم، ويرتبط التمكين النفسي بمعتقدات وأفكار الفرد الداخلية (Gündüz, & Kay,2014).

ويحاول البحث الحالي التعرف على علاقة كل من التسامح والتماسك الأسري كمنبئين بالتمكين النفسي لدى عينة البحث.

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة أن العديد من المترددين على مراكز الإرشاد الأُسري من فئة الشباب المتزوجين حديثًا، الذين يعانون من بعض المشكلات الحياتية النابعة عن عدم توافر الخبرة من الأسرة، وعدم تحمل المسئولية كل منهم تجاه الآخر وتجاه الأسرة؛ ما يحدث نوعًا من التراكمات السلبية التي تؤدي إلى جفاف المشاعر وعدم الرغبة في التواجد معًا بنفس المنزل، فقد يُفَضِل الزوجان أو أحدهما التواجد بمنزل العائلة؛ للهروب من المسئولية والعودة للحرية النفسية، وهو ما يضعف من الرباط الأُسري بينهم، ويساعد على التفكك الأُسري الذي قد يصل بهم إلى حد الطلاق في بعض الأحيان، وعلى الرغم من ذلك قد يحدث في كثير من الأحيان نوعًا من التعنت وعدم الرغبة في تقديم التنازلات أو الاعتراف بالأخطاء أو التسامح مع الآخر؛ لأن كل من الطرفين يرى أن تقديم التنازل نوعًا من إهدار الكرامة، وأن التسامح نوعًا من الضعف، وترى الباحثة أنه قد يمكن للأزواج تعزيز التسامح والحفاظ على الترابط والتماسك الأُسري، وذلك من خلال التمكين النفسي الذي يقوم بدورٍ مُهمٍ للزوجين، حيث يعمل بدوره على تعزيز الدافعية الداخلية، والكفاءة الذاتية، وتحمل المسئولية، داخل الفرد ويرى كل من (Whitaker & Weserman, 2014; Edralin et al., 2015) أن التمكين النفسي هو ما يحمل في طياته ما يمكن الفرد من جميع مصادر القوة والسيطرة عليها، وتوظيفها حسب متطلباته النفسية والاجتماعية.

ومن خلال ما سبق يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض؟".

٢. "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض؟".

٣. "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض؟".

٤. "هل يمكن التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا عينة البحث في ضوء التسامح والتماسك الأُسري لديهم؟".

أهداف البحث:

١. التحري عن العلاقة بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض.

٢. التحري عن العلاقة بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض.

٣. التحري عن العلاقة بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا.

٤. التحري عن إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال التسامح والتماسك الأسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً

أهمية البحث:

١. الأهمية النظرية:

– اشتقت متغيرات البحث من علم النفس الإيجابي.

– يُسهم البحث في تقديم إطار نظري يثري المكتبات العربية.

٢. الأهمية العملية:

– قد يفيد البحث القائمين على مراكز الإرشاد الأُسري والنفسي في مساعدة المتزوجين حديثًا على تنمية التسامح والتوعية بأهمية التماسك الأُسري من خلال عقد برامج إرشادية للمقبلين على الزواج والمتزوجين حديثًا.

– قد يفيد البحث القائمين على مراكز الإرشاد الأُسري والنفسي في عقد دورات تدريبية للمقبلين على الزواج والمتزوجين حديثًا في تنمية التمكين النفسي.

مصطلحات البحث:

١. التسامح Tolerance:

هو تلك الحالة الانفعالية التي تُساعد الفرد على السيطرة على الأفكار والمشاعر السلبية واستبدالها وبالأفكار والمشاعر الإيجابية التي تتضمن العفو والشفقة تجاه الذات وتجاه الآخرين (Macaskill, 2012).

التعريف الإجرائي للبحث: بأنه: " الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس التسامح"

٢. التماسك الأُسري: Family Cohesion:

هو العلاقة الأُسرية الإيجابية التي تُبنى على التفاعل الدائم والرغبة في إنجاح العلاقة السوية وتحقيق الحب لجميع أفرادها، وغرس قيم التعاون والحب والمرونة فيما بينهم. (علو،٢٠١٥).

التعريف الإجرائي للبحث: بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس التماسك الأُسري".

٣. التمكين النفسي: Psychological Empowerment:

مفهوم مُتعدد الأبعاد يتضمن الدافعية، والكفاءة الذاتية، والشعور بالمسئولية، ويُمَكِنُ الفرد من التحكم في البيئة المحيطة، وذلك من خلال القدرة على التفاعل وإصدار الأحكام الصائبة (حسن ،٢٠١٨).

التعريف الإجرائي للبحث: بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس التمكين النفسي".

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تحدد البحث الحالي بمغيراتها الثلاثة التي تتمثل في: (التسامح . التماسُك الأُسري – التمكين النفسي)، كما تتحدد عينتها من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض.

الحدود المكانية: تحدد البحث بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الهجري ١٤٤٥هـ.

الإطار النظري

المحور الأول: التسامح:

يُعرف التسامح بأنه: عملية التباعد عن أي تصنيفات أو تقسيمات تجعل الفرد يأخذ موقفًا عدائيًا أو مناهضًا تجاه الأخرى؛ فالتسامح يعني الالتزام بالحيادية والمرونة مع كافة الفراد وفي جميع المواقف (Orathinkal & Vansteenwegen, 2006).

كما تُعرفه شقير (٢٠١٠) بأنه مكون معرفي ووجداني سلوكي، ويوجه الفرد نحو ذاته أو نحو المحيطين به أو نحو الحدث مستخدمًا المشاعر والمعتقدات والسلوكيات التي تمكنه من التسامي والترقي ومن ثم التسامح.

ويصنف التسامح بأنه أحد متغيرات علم النفس الإيجابي، إذ ينطوي على عدد من القيم التي تتمثل في: الاحترام – السلام– التعاون– الحب . الضمير– المشاركة — العدالة – المرونة (Al-Majali & Al-Khaldi,2020).

ويرى كل من (قاسم،٢٠١٨؛ Asli et al., 2014؛McCullough et al., 2015) أن التسامح هو ما يهدف إلى تقبل الآراء والمعتقدات المختلفة والتعايش معها؛ ويعنى عدم اتخاذ المواقف المنَاهضة تجاه الطرف الآخر، فهو يُبنى على التزام الحيادية والتحلي بالمرونة؛ لذا يستلزم تخفيض الدافعية تجاه الانفعالات السلبية كالانتقام والغضب، ويُنمى التسامح ويُكتسب من خلال الأسرة والمؤسسات الدينية والتربوية، وتتعدد أنواعه، مثل: التسامح النفسي، والاجتماعي، والديني، والفكري، والثقافي، والسياسي، والأُسري.

ويتضمن التسامح على عدة أنماط كما يلي:

– التسامح نحو الذات: ويعني اللطف بالذات والحنو عليها أثناء الأوقات الصعبة، ومنها: التعثر، والفشل، وارتكاب الأخطاء.

– التسامح مع الآخرين: وهو اختيار إرادي من الفرد بالتخلي عن الاستجابات السلبية تجاه الآخرين، واستبدالها باستجابات إيجابية.

– التسامح الحقيقي: ويعني أن يُقدم المسَاء إليه على تقديم مشاعر التسامح إلى ذاته وإلى الأخرين باقتناع تام ومشاعر طيبة. (Breines & Chen,2012).

المحور الثاني: محور التماسك الأسري:

يُعرف التماسك الأسري بأنه: عملية نفسية اجتماعية تؤدي إلى تدعيم العلاقات الأسرية من خلال التعاطف والتآزر والتألف (جحازي، ٢٠١٥).

كما يعرفه مرغاد (٢٠١٩) بأنه: حالة الارتباط العاطفي التي تسود العلاقات الأسرية وتشتمل على جميع الجوانب الحياتية للأسرة.

ويضيف عوفي (٢٠٠٣) أن التماسك الأسري هو ما يعبر عن التزام أفراد الأسرة الواحدة بالعادات والقيم المشتركة، من خلال التعاون والتضامن والاعتماد على بعضهم البعض.

وقد قسم "منوشن" وزملاؤه الأسرة إلى أربعة مستويات كما يلي:

– الأسرة المترابطة: التي تتسم بالانسجام والتعاطف بين جميع أفرادها.

– الأسرة المتشابكة: التي يحدث التفاعل فيها من جانب واحد فقط.

– الأسرة المنفصلة: تتسم بالتفاعل القليل بين أفراد الأسرة.

– الأسرة المتباعدة: التي تتسم بعدم تفاعل أفراد الأسرة مع بعضهم البعض (البغدادي،٢٠١٣).

ومن النظريات التي فسرت التماسك الأسري:

- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن التعلم عملية دائمة ومستمرة منذ ولادة الفرد حتى نهاية عمره، ونظرًا للتغيرات البيئة والتقلبات التي تحدث للفرد، فإنه يحدث له تغيرات سلوكية تتفاوت في درجة شدتها حتى يستطيع التكيف معها، وهذا التكيف يحدث لتحقيق هدف معين، كما يرى أصحاب نظرية التعليم الاجتماعي أن هذا التغير يحدث نتيجة التقليد أو الملاحظة (حافظ، ٢٠١٢).

- نظرية التفاعل الرمزي:

يتضمن هذا الاتجاه مجموعة من المصطلحات لتفسير السلوك الإنساني كما يلي:

- التفاعل: الذي يعني سلسلة من الاتصالات المتبادلة بين فرد وفرد أو فرد وجماعة أو جماعة وجماعة، لذا يجب على الأفراد تنمية لغة الحوار والتفاعل.
- المرونة: وهي قدرة الفرد على التصرف في المواقف المختلفة بطرق مختلفة.
- الرموز: وتشمل اللغة والمعاني والصور الذهنية التي يجب على الفرد استخدامها في التواصل.
- الوعي الذاتي: وتعني قدرة الفرد على تمثيل الأدوار، حيث يرى "ميد" أن الذات الاجتماعية حصيلة تفاعل العامل النفسي الداخلي والعامل الاجتماعي (الحسن، ٢٠٠٥).

المحور الثالث: التمكين النفسي:

والتمكين النفسي هو أحد المفاهيم الإدارية الخاصة بالاهتمام بالموارد البشرية بالمنظمات، فهو يعمل على تنمية شعور الفرد بالكفاءة الذاتية وتحمل المسئولية، مما يؤدي زيادة التوجه الإيجابي نحو العمل، وقد انضم مفهوم التمكين مؤخرًا إلى مجال العلوم الاجتماعية والنفسية بوصفه أحد المتغيرات الإيجابية (زروخي وعابد وكربوش، ٢٠٢٠).

كما يُعد التمكين النفسي من المفاهيم التي تخضع للتنمية والتعزيز، وهو ما يتفق مع تعريف الكعبي (٢٠١٨) الذي يرى أن التمكين النفسي هو" عملية تعزيز قدرات الأفراد على اختلاف المستويات؛ بهدف السيطرة على المشكلات".

حيث يعمل التمكين النفسي على تعزيز وعي الفرد وإيمانه بكفاءته الذاتية، والرغبة في الاندماج مع الآخرين والتعاون فيما بينهم، ويرتبط التمكين النفسي بمعتقدات وأفكار الفرد الداخلية (Gündüz, & Kaya ,2014).

فالتمكين النفسي تركيب متعدد المكونات إذ يحتوى على اللآليات التي يستطيع الفرد أن يعيد بها ضبط حياته وبيئته، كما يعكس التمكين النفسي إدارك الفرد لقدرته على التأثير في الأحداث الأسرية والمهنية والإجتنماعية (Speer et al., 2019).

وينطوي التمكين النفسي على عدة أبعاد يوردها كل من (Spreitzer, 1995; Mat, et al., 2021) فيما يلي:

- المعنى: ويعني مدى شعور الفرد بأهمية عمله، وعدم تعارضه مع معتقداته.
- الكفاءة: وتعني الإيمان بالقدرة على إنجاز المهام وتحقيق الهدف.
- الاستقلالية: وتعني الحرية في أداء المهام الموكلة للفرد.
- التأثير: ويعني قوة شخصية الفرد ومدى استخدامه لقدراته.

ومن النماذج والنظريات المفسرة للتمكين النفسي:

- نموذج جوردون وتورنر (٢٠٠٤) Gordon & Turner

والذي يرى أن أبعاد التمكين النفسي تتمثل في الشعور القوي والإيجابي للذات، والمعرفة والقدرة على فهم الحقائق الإجتماعية، وتوظيف المهارات بكفاءة عالية لتحقيق الهداف الشخصية والإجتماعية، إذ يرى أصحاب هذا النموذج أن الفرد بأمكانه تعزيز ثقته بذاته وتحقيق النجاح من خلال توافر هذه الأبعاد، كما يروا أن التعزيز الخارجي كالدعم الإجتماعي والمكافاءت هو ما يساعد على تحقيق المهارات (Gordon & Turner ٢٠٠٤).

- نموذج مينون (١٩٩٩) Menon

يُعرف التمكين النفسي من خلال هذا النموذج بأنه حالة إدراكيه تتميز بشعور الفرد بالتحكم والسيطرة والكفاءة المدركة، ويرى Menon أن التمكين النفسي هو حالة نفسية يمكن

قابلة للقياس، لذا يجب التركيز والاهتمام على الجانب النفسي في التعاملات بين الأفراد (Menon, 1999).

– نظرية الشخصية البالغة: التي ينظر من خلالها للفرد على أنه فرد بالغ وعاقل ومن ثم بإمكانه تحمل المسؤولية، وهو ليس بحاجة للتوجية والإشراف والمساعدة (علوان، ٢٠١٨).

– النظرية الظرفية: التي تقوم على مبدأ التكيف مع المتغيرات الظرفية أو البيئية التي تواجه الفرد وبالتالي يكون هناك مجال للتفكير (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٢١).

دراسات سابقة:

المحور الأول: محور الدراسات التي تناولت التسامح:

١. دراسة (Bahramian & Pahramian,2014) طبقت الدراسة على (٦٠) مدرسًا من المدرسين المتزوجين، و(٦٠) مدرسةً من المتزوجات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التوافق الزواجي والصلابة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التوافق الزواجي والتسامح، كما تَبَيَّنَ وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لكل من التسامح والصلابة النفسية في التوافق الزواجي.

٢. ودراسة (الشايع والشايجي،٢٠١٨) طبقت الدراسة على (١٧١) امرأةً من أمهات أطفال الروضات بالرياض، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع دور الأسرة في تنمية ثقافة التسامح لدى الأطفال عينة الدراسة، كما تَبَيَّنَ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة العمرية، بينما تَبَيَّنَ وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة تعزى لمتغيري المستوى التعليمي والدخل الاقتصادي لصالح المستوى التعليمي الأعلى والدخل الاقتصادي الأعلى.

٣. ودراسة (Aghaei, et al., 2019) طبقت الدراسة على (١٠٠) زوجٍ من الأزواج المتزوجين، و(١٠٠) زوجٍ من الأزواج المطلقين، وتوصلت النتائج إلى وجود تمتع الأزواج المتزوجين بقدرٍ مرتفعٍ من التسامح والصحة النفسية مقارنةً بالأزواج المطلقين.

٤. دراسة خليفة وآخرون (٢٠٢١) طبقت الدراسة على (١٠٠) من المتزوجين بمصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام الزواجي والتسامح لدى عينة

الدراسة، كما تبين انتقاء الارتباط بين الالتزام الزواجي لدى الأزواج وتسامح زوجاتهم، وانتقاء الارتباط بين الالتزام الزواجي لدى الزوجات وتسامح أزواجهن.

المحور الثاني: محور الدراسات التي تناولت التماسك الأسري:

١. دراسة البغدادي (٢٠١٣) طبقت الدراسة على (١٩٤) من الآباء، و(٢٠٨) من الأمهات لطلبة الصف العاشر الأساسي بمدارس عمان، وتوصلت إلى أن درجة أداء الوالدين ودرجة التماسك الأُسري من وجهة نظر الآباء والأمهات كانت مرتفعة، كما تَبَيَّن عدم وجود فروق داله إحصائيًا في أداء الوالدين لمسئولياتهم الأُسرية تعزى إلى متغير جنس الوالدين، بينما توجد فروق تعزى لجنس الأبناء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بَيّن في أداء الوالدين لمسئولياتهم الأُسرية والتماسك الأُسري تعزى لمتغير الجنس للآباء أو الأبناء.

٢. دراسة الفارس والوريكات (٢٠١٥) طبقت الدراسة على (٨٠) نزيلة من نزيلات دور الإيواء، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التماسك الأسري والعنف الموجه نحو المرأة، كما أظهرت النتائج أن الأب هو الأكثر ممارسة للعنف.

٣. دراسة حنا (٢٠١٩) طبقت الدراسة على (٢٧٦) من الزوجات المنتميات إلى مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمدينة المنصورة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التماسك الأسري والذكاء الوجداني لدى السيدات عينة الدراسة.

٤. ودراسة ضبش، وأحمد (٢٠٢٠) طبقت الدراسة على (٢٠٠) ربةٍ من ربات الأُسر بمحافظة الغربية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية والتماسك الأُسري، كما تَبَيَّن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة المعرفية تعزى للسن أو المستوى التعليمي أو دخل الأسرة، بينما يوجد فروق تعزى لمدة الزواج لصالح المدة الأطول، كما تَبَيَّنَ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التماسك الأُسري يعزى لمتغير السن أو المستوى التعليمي أو دخل الأسرة أو مدة الزواج.

٥. دراسة العفيفي (٢٠٢٤) طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٣) من الأسر السعودية بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت إلى وجود تأثير سالب لوسائل التواصل الاجتماعي على التماسك الأسري.

المحور الثالث – محور الدراسات التي تناولت التمكين النفسي:

١. دراسة العتيبي (٢٠٢٢) طبقت الدراسة على (٣٦٥) طالبًا من طلبة جامعة شقراء، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من التمكين النفسي لدى الطلبة في حين تَبَيَّنَ وجود مستوى متوسط من السعادة النفسية لديهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة عينة الدراسة على مقياس التمكين النفسي تعزى النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى للمرحلة الدراسية، في حين تَبَيَّنَ وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة عينة الدراسة على مقياس السعادة النفسية تعزى للمرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق تعزى للنوع.

٢. دراسة (Alotaibi et al.,2020) طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣١٨) من الممرضات بمدينة الرياض، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي والذكاء العاطفي لدى الممرضات عينة الدراسة.

٣. دراسة فيصل (٢٠٢١) طبقت الدراسة على (١٣٧) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة العريش، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة في التمكين النفسي والوعي بالذات والمشاركة الاجتماعية تعزى للنوع، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة على متغيراتها الثلاثة تعزى لسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، كما تَبَيَّنَ وجود علاقة ارتباطية موجبه بين التمكين النفسي وكل من الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية، كما أشارت الدراسة إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال الوعي الذاتي والمشاركة الوجدانية.

٤. دراسة خوجة والكشكي (٢٠٢٤) طبقت الدراسة على (٢١٦) طبيبًا وطبيبةً من مدينة جدة، وتوصلت النتائج إلى و وجود علاقة ارتباطية موجبة التمكين النفسي والتدفق لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التمكين النفسي والصراع بين الأسرة والعمل، ووجود تأثير دال إحصائيًا للتمكين النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين التدفق النفسي وصراع الأسرة والعمل لدى عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

– تبين للباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت متغير التسامح، تباين تناول موضوع التسامح من حيث سعت بعض الدراسات للتحري عن العلقة بين التسامح وبعض المتغيرات الإيجابية كدراسات (Pahramian & Pahramian,2014) و(Aghaei, et al., 2019) وخليفة، وآخرون (٢٠٢١)، بينما هدفت دراسة الشايع والشايجي (٢٠١٨) إلى الكشف عن دور الأسرة في تنمية ثقافة التسامح لدى الأطفال عينة الدراسة، كما تبين أنه كان هناك ارتباط إيجابي بين متغير التسامح والمتغيرات الإيجابية الأخري.

– تبين للباحثة من خلال الإطلاع على الدراسات التي تناولت متغير التماسك الأسري، أنه كان هناك تنوع في ربط متغير التماسك الأسري بالمتغيرات الأخرى، حيث تم التحري عن العلاقة بين التماسك الأسرى والعنف تجاة المرأة بدراسة الفارس والوريكات٢٠١٥))، بينما قامت دراسات كل من حنا (٢٠١٩) وضبش وأحمد، (٢٠٢٠) بالكشف عن العلاقة بين التماسك السري وبعض المتغيرات الإيجابية، كما هدفت دراسة البغدادي وبنات (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى أداء الوالدين ودرجة التماسك الأُسري من وجهة نظر الآباء والأمهات لدى الأبناء، وتبين من خلال ذلك وجود ارتباط موجب بين متغير التماسك الأسري والمتغيرات الإيجابية الأخري ، بينما حقق علاقة ارتباطية سالبة مع العنف ضد المرأة.

– تبين للباحثة من خلال الإطلاع على الدراسات التي تناولت متغير التمكين النفسي، أنه كان هناك تباين في اختيار المتغيرات النفسية والاجتماعية التي سعت الدراسات إلى الكشف عن علاقتها بالتمكين النفسي، حيث تم التحري عن العلاقة بين التمكين النفسي والعديد من المتغيرات الإيجابية بدراسات العتيبي (٢٠٢٢) وفيصل (٢٠٢١) و(Alotaibi et al.,2020)، بينما قامت دراسة خوجة والكشكي(٢٠٢٤) بالكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي واحد المتغيرات السلبية وهي الصراع الأسري، وتبين من خلال ذلك وجود ارتباط موجب بين متغير التمكين النفسي والمتغيرات الإيجابية الأخرى، بينما حقق علاقة ارتباطية سالبة الصراع الأسري.

– يتفرد هذا البحث بالتحري عن العلاقة بين التسامح ومتغيري من متغيرات علم النفس الإيجابي وهما التماسك الأسري والتمكين النفسي، كما يتفرد البحث من حيث اختيار العينة المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً.

– فروض البحث:

١. "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا."

٢. "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا."

٣. "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا."

٤. "يمكن التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا في ضوء التسامح والتماسك الأُسري
لديهم."

إجراءات البحث

أولاً– الخطوات المنهجية للبحث:

١. إعداد الإطار النظري لمتغيرات البحث.

٢. بناء أدوات البحث.

٣. عرض الأدوات على السادة المحكمين.

٤. تطبيق أدوات البحث على عينة الخصائص السيكومترية، واستخراج الصدق والثبات.

٥. استخراج الصورة النهائية لأدوات البحث.

٦. تطبيق المقاييس على عينة البحث النهائية.

٧. رصد الدرجات واجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج spss

٨. كتابة النتائج والتوصيات.

ثانيًا: منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لطبيعة وفروض البحث، حيث يقوم البحث بدراسة العلاقة بين المتغيرات، ووصفها وتحديد طبيعة واتجاه هذه العلاقة.

ثالثًا: مجتمع البحث:

تَكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا من الرياض، أي لم يَمُر على زواجهم أكثر من ثلاثة سنوات، ومتوسط العمر يتراوح ما بين (٣٥:٢٥) عامًا بمدينة الرياض.

رابعًا: عينة البحث:

وقد تكونت عينة البحث مما يلي:

تكونت العينة الأساسية من (٢٤٠) من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بالرياض، ومقسمين إلى (١٢٠) زوجًا، و(١٢٠) زوجةً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من خلال إعطاء رقم لكل شخص والاختيار تم عشوائيًا من خلال الحاسب الآلي.

خامسًا: أدوات البحث:

١- مقياس التسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا: (إعداد الباحثة)

تم الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة كمقاييس (عبد الجواد، ٢٠١٥) و(Berryet al., 2004) ، وتم صياغة عبارات المقياس، وتم تحكيم المقياس بعرضه على (ن= ١٠) من الاختصاصيين في علم النفس؛ بهدف التأكد من ملاءمتها، وبما يتناسب مع عينة البحث، وقد تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٢١) عبارةً، موزعة على ثلاثة أبعاد، كما يلي:

البُعد الأول: البُعد السلوكي، ويتكون من (٦) عباراتٍ.

البُعد الثاني: البُعد المعرفي، ويتكون من (٥) عباراتٍ.

البُعد الثالث: البُعد الوجداني، ويتكون من (٥) عباراتٍ.

- تصحيح المقياس:

يتم الإجابة عن المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: (دائمًا . أحيانًا . أبدًا)، تعطي درجات (٣ . ٢ . ١) على التوالي للقيم الثلاث في حالة العبارة الموجبة، وتعكس في حالة العبارة السالبة لتصبح (١ . ٢ . ٣)، وبذلك تتراوح درجات المقياس بس (٢١ . ٦٣) درجةً.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الصدق والثبات للمقياس كالآتي:

أولًا: الصدق

أ- الصدق الظاهري: ويقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة المقياس ظاهريًا للغرض الذي وضعت وضع من أجله، وذلك من خلال الفحص المبدئي لمحتوى المقياس، وقد راعت الباحثة وضوح تعليمات المقياس، وصلاحية العبارات، وإمكانية تطبيقه وتصحيحه وتفسير نتائجه.

ب-صدق المحكمين: حيث عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية؛ بهدف التأكد من صدقه، وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات، وتم البقاء على العبارات التي حصلت على نسبة ٨٠٪ فأكثر، وقد بلغت نسب الاتفاق كالتالي البعد السلوكي (١٠٠٪)، البعد المعرفي (١٠٠٪)، البعد الوجداني (١٠٠٪)، المقياس ككل (١٠٠٪)

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التسامح من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وذلك كما يلي:

أ) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد التابع لها، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد ما بين (٠,٤٠٠)، و(٠,٧٤٤) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٨٢٦)، و(٠,٩٢٠) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من ذلك أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيًا، وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل، ويدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل "ألفا كرونباخ" وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ) معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha (α)): استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) زوجٍ من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وقد بلغت قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (٠,٨٦١)، ويتضح من الجدول التالي (١٠) قيم معامل "ألفا كرونباخ" لكل بُعد من أبعاد المقياس.

جدول ١) قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا وللمقياس ككل بطريقة "ألفا كرونباخ"

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل "ألفا كرونباخ"
١	البُعد السلوكي	٦	٠,٧٢٧
٢	البُعد المعرفي	٥	٠,٧١٦
٣	البُعد الوجداني	٥	٠,٧٣٧
المقياس ككل		١٦	٠,٨٦١

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات يمكن الوثوق بها، كما أنه صالح للتطبيق.

ب) التجزئة النصفية Split Half: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قُسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في المقياس ككل، وتم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان – براون)، ثم تم استخدام معادلة (جوتمان) كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢) قيم معامل الثبات بطرق مختلفة لأبعاد مقياس التسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا وللمقياس ككل

البطاقة	عدد العبارات	الثبات باستخدام معامل (بيرسون)	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل (جوتمان)
مقياس التسامح لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا	١٦	٠,٨٠٧	٠,٨٩٣	٠,٨٩٠

لهذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التسامح لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا.

ج) إعادة التطبيق Test-Retest: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على ثبات المقياس ككل، وصلاحيته للتطبيق، ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٢- مقاييس التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا: (إعداد الباحثة)

- خطوات إعداد المقياس:

تم الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة كمقاييس (عبد الحليم، ٢٠٢١؛ ويونس،٢٠٢٢)، وتم صياغة عبارات المقياس، وتم تحكيم المقياس بعرضه على (ن= ١٠) من الاختصاصيين في علم النفس؛ بهدف التأكد من ملاءمتها، وبما يتناسب مع عينة البحث، وقد تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (٢١) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

البُعد الأول: بُعد الكفاءة، ويتكون من (٨) عباراتٍ.

البُعد الثاني: بُعد تحديد الذات، ويتكون من (٧) عباراتٍ.

البُعد الثالث: بُعد وثاقة التأثير، ويتكون من (٦) عباراتٍ.

- تصحيح المقياس:

يتم الإجابة عن المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: (دائمًا ـ أحيانًا ـ أبدًا)، وتعطي درجات (٣ ـ ٢ ـ ١) على التوالي للقيم الثلاث في حالة العبارة الموجبة، وتعكس في حالة العبارة السالبة لتصبح (١ ـ ٢ ـ ٣)، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٢١ ـ ٦٣) درجةً.

الخصائص السيكومترية لمقايس التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الصدق والثبات للمقياس كالآتي:

أولاً: صدق المقياس:

أ) الصدق الظاهري: ويُقصد بالصدق الظاهري مدى مناسبة المقياس ظاهريًا للغرض الذي وضع من أجله، وذلك من خلال الفحص المبدئي لمحتوى المقياس، وقد راعت وضوح تعليمات المقياس وصلاحية العبارات.

ب) صدق المحكمين: حيث عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة علم النفس؛ بهدف التأكد من صدقه، وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات، وتم البقاء على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر، حيث بلغت نسب الاتفاق بين المحكمين في بُعد الكفاءة (٩٠٪)، وبُعد تحديد الذات (١٠٠٪)، وبُعد دقة التأثير (٩٠٪)، كما بلغ نسبة الاتفاق للمقياس ككل (٩٣,٣٣ %)

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون التي تضمنت تعديلًا في صياغة بعد عبارات المقياس، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وذلك كما يلي:

أ) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حدة:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد التابع لها، وقد كانت معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٣٨٤)، و(٠,٨٠١) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥).

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وقد كانت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٥٧)، و(٠,٨٨٥) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من ذلك أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيًا؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل، ويدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، وذلك كما يلي:

أ. معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha (α)): استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وقد بلغت قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (٠,٨٥٣)، ويتضح من الجدول التالي (٣) قيم معامل "ألفا كرونباخ" لكل بُعد من أبعاد المقياس.

جدول (٣) قيم الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا وللمقياس ككل بطريقة "ألفا كرونباخ"

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل "ألفا كرونباخ"
١	الكفاءة	٨	٠,٧٤٠
٢	تحديد الذات	٧	٠,٧٦٦
٣	وثاقة التأثير	٦	٠,٥٩٩
المقياس ككل		٢١	٠,٨٥٣

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبذلك يمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

أ. التجزئة النصفية Split Half: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قُسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في المقياس ككل، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان– براون)، ثم تم استخدام معادلة (جوتمان) كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) قيم معامل الثبات بطرق مختلفة لأبعاد مقياس التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا وللمقياس ككل

البطاقة	عدد العبارات	الثبات باستخدام معامل (بيرسون)	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل (جوتمان)
مقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا	٢٢	٠,٨١٠	٠,٨٩٥	٠,٨٩٤

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا.

ب. إعادة التطبيق Test-Retest: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩١١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككل، وصلاحيته للتطبيق، ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا؛ وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٣- مقياس التماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا: (إعداد خلايلة، ٢٠١٩)

أولًا: صدق وثبات المقياس:

قام معد المقياس (الخلايلة، ٢٠١٩) بتحكيم المقياس من (١٠) محكمين، وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين أصبح مقياس التماسك الأسري بصورته النهائية مكوناً من (٢٧) فقرةً موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

البُعد الأول: المشاركة والتعاون وتمثله الفقرات (١-٨).

البُعد الثاني: التواصل والتعاطف وتمثله الفقرات (٩-١٩)

البُعد الثالث: الاحترام والتقدير وتمثله الفقرات (٢٠-٢٧)

ثانيًا: مؤشرات صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس قام معد المقياس باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (٢٥) مراهقاً ومراهقة، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات؛ حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بُعد والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل

ما بين (٠,٣٧-٠,٨٤)، ومع البُعد (٠,٣٨.-٠,٨٨)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

ثالثًا: ثبات مقياس التماسك الأسري:

قام معد المقياس بالتأكد من ثبات أداة البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة البحث مكونة من (٢٥) مراهقاً ومراهقة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وجميعها دالة إحصائيًا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذا البحث.

رابعًا: تصحيح مقياس التماسك الأسري:

تكون الإجابة على فقرات المقياس من تدريج ليكرت الخماسي كالتالي: دائمًا (٥) درجاتٍ، غالبًا (٤) درجاتٍ، أحيانًا (٣) درجاتٍ، نادرًا (٢) درجتين، أبدًا (١) درجة، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٢٧-١٣٥) درجة، وكلما ارتفعت الدرجة دلت على التماسك الأسري وصيغت جميع الفقرات بطريقة إيجابية تعكس ظهور التماسك الأسري.

وقامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس كالتالي:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام مُعامِل "ألفا كرونباخ"، والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

أ- مُعامل "ألفا كرونباخ" ((Cronbach's Alpha (α): استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وقد بلغت قيمة مُعامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل (٠,٧٩٦)، وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق بها، كما أنه صالح للتطبيق.

ب- التجزئة النصفية Split Half: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وتم تفريغ درجات العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل إلى نصفين، وتم بعد ذلك استخراج مُعاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في

المقياس ككل، وتم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، ثم تم استخدام معادلة (جوتمان) كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥) قيم معامل الثبات بطرق مختلفة لأبعاد مقياس التماسك الأُسري لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا وللمقياس ككل

البطاقة	عدد العبارات	الثبات باستخدام معامل (بيرسون)	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل (جوتمان)
مقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا	٢٧	٠,٧١٩	٠,٧٨٤	٠,٧٨٤

وتُظهِر النتائج السابقة ثبات المقياس، وبذلك يمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

نتائج البحث

أولًا: التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات عينة البحث في مقياس التمكين النفسي ودرجاتهم في مقياس التسامح، كما هو مبين بالجدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا (ن=٢٤٠)

المتغيرات		مقياس التسامح			
		البُعد السلوكي	البُعد المعرفي	البُعد الوجداني	المقياس ككل
مقياس التمكين النفسي	الكفاءة	٠,٧٦٨**	٠,٧٩٦**	٠,٨٢٧**	٠,٨٥٠**
	تحديد الذات	٠,٧٩٧**	٠,٨٢٧**	٠,٨٢٨**	٠,٨٧٣**
	وثاقة التأثير	٠,٧٧٠**	٠,٨٤٦**	٠,٨٢٨**	٠,٨٦٩**
	المقياس ككل	٠,٨٠٨**	٠,٨٥٢**	٠,٨٥٩**	٠,٨٩٦**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية (طردية) بين درجات المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا في مقياس التمكين النفسي ككل ودرجاتهم في مقياس التسامح ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) (٠,٨٩٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن مُتغير التمكين النفسي ككل ومُتغير التسامح ككل مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فكلما زاد أحدهما زاد الآخر والعكس صحيح.

ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسي والتسامح لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث.

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى طبيعة مُتغير التمكين النفسي الذي يُنمي ويُعزز الشعور الكفاءة لدى الأزواج المتزوجين حديثًا؛ مما يؤدي زيادة التوجه الإيجابي (زروخي وعابد وكربوش، ٢٠٢٠).

ويساعد الأزواج المتزوجين حديثًا على الاتجاه نحو التعامل على أساس المودة والرحمة والاحترام والتقدير، ومراعاة الحقوق والالتزام بالوجبات، وتحمل المسئولية، والرغبة في حل المشكلات بطُرق ودية تُرضى الطرفين، والعمل على إسعاد الطرف الآخر وتقديم الاعتذار، إبداء الندم من الطرف المسيء والتغاضي والغفران من الطرف المساء إليه.

ويتضح من ذلك أن التمكين النفسي هو "عملية تعزيز لقدرات الأفراد على اختلاف المستويات؛ بهدف السيطرة على المشكلات" (الكعبي، ٢٠١٨).

كما يرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى الموضوعية المصداقية للفرد مع ذاته، وإدراكه لقدراته ومهارته وكيفية توظيفها في العلاقة الأسرية، فكل من الزوجين حينما يُدرك قدراته ويتعامل مع ذاته بصدق يكون قادرًا على إتمام وعودة للطرف الآخر، ومن ثم يكون متفهمًا لإبداء الاعتذار عند التقصير مدركًا إدراكًا تامًا لمدى تقصيره، كما يكون لديه القدرة على التسامح عند التعرض للإساءة من الطرف الآخر؛ حيث إنه يُدرك تماما قيمة العلاقات الأُسرية ويُدرك مسئوليته تجاه الأُسرة.

كما تُعد ثقة التأثير على الآخر من العوامل التي تساعد على نجاح العلاقات الأُسرية من خلال استخدام السلوكيات الإيجابية والتعامل بمرونة مع الطرف الآخر، وتقديم يد العون والمشاركة الوجدانية.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا في مقياس التمكين النفسي ودرجاتهم في مقياس التماسك الأسري، كما هو مبين بالجدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا (ن=٢٤٠)

المتغيرات		مقياس التماسك الأُسري			
		المشاركة والتعاون	التواصل والتعاطف	الاحترام والتقدير	المقياس ككل
مقياس التمكين النفسي	الكفاءة	٠,٨٨٣**	٠,٧٩٥**	٠,٨١٥**	٠,٨٧٥**
	تحديد الذات	٠,٨٩٨**	٠,٨١٧**	٠,٨٥٨**	٠,٩٠٣**
	وثاقة التأثير	٠,٨٨٣**	٠,٨٠٣**	٠,٨١٧**	٠,٨٧٩**
	المقياس ككل	٠,٩٢١**	٠,٨٣٥**	٠,٨٦١**	٠,٩١٩**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية (طردية) بين درجات المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ككل ودرجاتهم في مقياس التماسك الأُسري ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) (٠,٩١٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ أي أن مُتغير التمكين النفسي ككل ومُتغير التماسك الأُسري ككل مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فكلما زاد أحدهما زاد الآخر والعكس صحيح.

ويعنى هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية عند مستوى (٠,٠١) بين التمكين النفسي والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثاً بعينة البحث.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء دور الكفاءة وطبيعتها التي تساعد الأزواج المتزوجين حديثًا على تنمية الثقة بالنفس والثقة في المهارات والقدرات الفعلية لهم، ومن ثم تنمية السلوك الإيجابي وإبداء التعاون مع الطرف الآخر؛ لنجاح الأسرة والحفاظ عليها ومشاركة الطرف الآخر في أحلامه وأفكاره ومشاريعه تجاه المستقبل، والحفاظ على التواصل المستمر، وعدم الاستسلام لحالات الخرس الزواجي وجفاف المشاعر، والحفاظ على التعامل بالاحترام المتبادل، والحرص على تقديم الشكر والتقدير للطرف الآخر.

كما أن قدرة الأزواج المتزوجين حديثًا على تحديد الذات والوقوف على نقاط القوة والضعف التي بداخلهم هي ما تمكنهم من تحديد حاجاتهم، وتساعدهم على طلب العون من بعضهم البعض، وإبداء التعاطف عند إخفاق أحدهم أو فشله في موضوع ما، وذلك في ضوء الحفاظ على عامل الاحترام المتبادل.

حيث إن الأزواج المتزوجين حديثًا يكونوا غير قادرين على تحديد مدى قدراتهم على الالتزام بالحقوق والوجبات الأُسرية التي تُعد عاملًا جديدًا عليهم.

كما تُعد وثاقة تأثير الأزواج في بعضهم البعض من العوامل الإيجابية التي تعطي حافزًا لهم على إنجاح الأُسرة والحفاظ على الترابط، فحينما يشعر الأزواج بمقدرتهم على التأثير والسيطرة على مشاعرهم والسلوكيات السلبية، وتقديم المشاعر والسلوكيات الإيجابية، يحرص كل منهم على التعاون والمشاركة والتخفيف عن الآخر، في ضوء إبداء التعاطف والحب والتقدير والاحترام للآخر.

ثالثًا: التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمين والمعلمات . عينة البحث . في مقياس التسامح ودرجاتهم في مقياس التماسك الأُسري، كما هو موضح بالجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا (ن=٢٤٠)

المتغيرات		مقياس التماسك الأُسري			
		المشاركة والتعاون	التواصل والتعاطف	الاحترام والتقدير	المقياس ككل
مقياس التسامح	البُعد السلوكي	٠,٨١٤**	٠,٧١٦**	٠,٧٥٩**	٠,٨٠٢**
	البُعد المعرفي	٠,٨٣٩**	٠,٧٦٦**	٠,٨١٨**	٠,٨٥٠**
	البُعد الوجداني	٠,٨٥٦**	٠,٧٦٣**	٠,٨٠٣**	٠,٨٤٩**
	المقياس ككل	٠,٨٩٣**	٠,٧٩٩**	٠,٨٤٧**	٠,٨٩٠**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية (طردية) بين درجات المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا في مقياس التسامح ككل ودرجاتهم في بُعد مقياس التماسك الأُسري ككل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) (٠,٨٩٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ أي أن مُتغير التسامح ككل ومُتغير التماسك الأُسري ككل مرتبطان ارتباطًا طرديًا قويًا فكلما زاد أحدهما زاد الآخر والعكس صحيح.

ويعني هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، ويشير هذا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية عند مستوى (٠,٠١) بين التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث.

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء طبيعة مُتغير التسامح الذي يُعد من السمات تظهر من خلال السلوكيات والأفعال والمشاعر، وتُترجم في صورة الاحترام . التعاون – الحب . السلام – الضمير– المشاركة — العدالة – المرونة. (Al-Majali & Al-Khaldi,2020).

وترى الباحثة أن اتسام الأزواج المتزوجين حديثًا بالتسامح هو ما يعمل على تخطى المصاعب، والتغاضي عن بعض الحقوق وتقديم بعض التنازلات؛ بهدف استمرار الحياة الأسرية.

حيث يرى كل من (قاسم، ٢٠١٨) و (McCullough,2012; Asli & Ilhan, 2014) أن التسامح هو ما يساعد على تقبل الآراء والمعتقدات المختلفة والتعايش معها، وعدم اتخاذ المواقف المناهضة تجاه الطرف الآخر؛ لكي تُبنى على التزام الحيادية والتحلي بالمرونة.

كما تضيف (أبو رقيقة وآخرون،٢٠٢١) أن الأسرة هي النواه الأولى في غرس قيم التسامح، وأن الأسرة التي تغيب فيها ثقافة التسامح وتتلاشى بين الزوجين هي الأسرة التي ينتشر فيها العنف وعدم احترام الرأي الآخر.

رابعًا: التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " يمكن التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا في ضوء التسامح والتماسك الأُسري لديهم ".

وللتحقق صحة هذا الفرض والكشف عن دلالة معاملات التنبؤ بمستوى التمكين النفسي من خلال التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث؛ لذا فقد تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis (MRA)، ويوضح الجدول التالي (٩) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار الخطي:

جدول (٩) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث (ن = ٢٤٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الانحدار	٢٦٩٣١,٣٩٦	٢	١٣٤٦٥,٦٩٨	٨٢٠,٢٨٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠,٨٧٤
الباقي	٣٨٩٠,٥٨٧	٢٣٧	١٦,٤١٦				
المجموع الكلي	٣٠٨٢١,٩٨٣	٢٣٩					

ويتضح من جدول (٩) وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لتنمية التسامح والتماسك الأُسري على مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، كذلك يتضح أن المتغيرات المبنية على التسامح والتماسك الأُسري استطاعت أن تفسر (٨٧,٤٪) من درجات التحسن في التسامح والتماسك الأُسري لدى المتزوجين حديثًا، وهي نسبة ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١)، وفيما يلي جدول (١٠) يوضح قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية:

جدول (١٠) دلالة نموذج الانحدار من خلال تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار على تنمية التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث (ن = ٢٤٠)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta			
الثابت	٢,٣٠٠-	١,٥٨٧		١,٤٤٩	٠,١٤٩	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
التسامح	٠,٥٠٤	٠,٠٦٨	٠,٣٧٧	٧,٤٥١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
التماسك الأُسري	٠,٣٤٦	٠,٠٣٠	٠,٥٨٣	١١,٥٢٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٩)، (١٠) أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد بلغت (٠,٨٧٤)، وبلغت قيمة ثابت الانحدار(-٢,٣٠٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما بلغت قيمة معامل الانحدار غير المعياري للمتغير الأول (التسامح) بلغت (٠,٥٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أما قيمة معامل الانحدار غير المعياري للمتغير الثاني (التماسك الأُسري) بلغت (٠,٣٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ ومما سبق يتضح وجود قدرة تنبؤية للمتغير (التسامح) على متغير (التمكين النفسي لدى المتزوجين حديثًا)، كما يتضح وجود قدرة تنبؤية للمتغير (التماسك الأُسري) على متغير التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وفي حالة تدخل متغير التسامح والتماسك الأُسري يظهر التأثير للتسامح والتماسك الأُسري على مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات بعينة البحث.

وبذلك يمكن التوصل إلى معادلة الانحدار التالية:

التمكين النفسي = ٠,٥٠٤ (التسامح) – ٠,٣٤٦ (التماسك الأُسري)

ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث، ويشير إلى أنه يمكن التنبؤ بمستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، في ضوء التسامح والتماسك الأُسري لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا، وفي حالة تدخل متغير التسامح والتماسك يظهر التأثير للتسامح والتماسك على مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين حديثًا بعينة البحث.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء تمتع المتزوجين حديثًا، بالقدرة على المشاركة والتعاون وإبداء التعاطف والحب والتواصل للطرف الآخر مع التعامل في ضوء الاحترام والتقدير، ذلك من خلال السيطرة على مشاعرهم وأفكارهم وسلوكياتهم السلبية واتجاها نحو منحى ايجابي، هو ما يعبر عن تمتع هؤلاء الأفراد . عينة البحث . بقدرٍ مرتفعٍ من الكفاءة الذاتية والاجتماعية، وقدرتهم على التأثير في الآخرين من خلال الثقة بالنفس والقدرات والمهارات، وذلك في ضوء فهمهم لذواتهم وماهية نقاط الضعف والقوة بها.

توصيات البحث:

١. تقديم الإرشاد للمقبلين على الزواج بأهمية ثقافة التسامح وأهميتها في التماسك والترابط الأسري، من خلال الدورات التدريبية للمقبلين على الزواج.

٢. عقد دورات بمراكز الإرشاد لتنمية التمكين النفسي لدى المقبلين على الزواج.

٣. تفعيل الجهات الدينية لندوات عن واجبات الزوجين للحفاظ التماسك الأُسري.

البحوث المقترحة:

١. العلاقة بين التمكين النفسي والاستقرار الأُسري لدى المتزوجين.

٢. نمذجة العلاقة السببية بين كل من التنظيم الانفعالي والتسامح والشفقة بالذات لدى عينة من الزوجات غير المنجبات.

٣. التمكين النفسي وعلاقته بالتنشئة الأسرية لدى طالبات الجامعة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو رقيقة، مها؛ وسليمان سناء؛ وإبراهيم أسماء (٢٠٢١). برنامج تدريبي لتنمية الحب والتسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية لخفض درجة العنف، مجلة بحوث،٤(٢)، ١٤٤-١٨٤.

البغدادي، ضحى سليمان. (٢٠١٣). أداء الوالدين لمسؤولياتهم الأسرية وأثره على التماسك الأسري،] رسالة ماجستير منشورة [جامعة عمان العربية.

جحازي، مصطفي. (٢٠١٥). تماسك السرة الخليجية (المقومات- الأخطار- متطلبات التحضير). سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية ومجلس وزراء العمل بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (٢٠١٢). النظريات الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحسن، إحسان. (٢٠٠٥). النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة: القاهرة: دار وائل للنشر.

خلالية، أحمد حسين. (٢٠١٩). التماسك الأسري وعلاقته بالأمن النفسي لدى المراهقين في منطقة سخني،] رسالة ماجستير منشورة [الجامعة العربي المفتوحة.

خليفة، عبد اللطيف، وعبد المنعم، الحسين، ومحمد، سحر. (٢٠٢١). العلاقة بين الالتزام الزواجي والتسامح لدى عينة من الأزواج وزوجاتهم، مجلة بحوث ودراسات نفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٧(٤)، ٧٣٣-٨٣٢.

خوجة، أنهار فؤاد، والكشكي، مجدة السيد. (٢٠٢٤). التمكين النفسي كمتغير معدل للعلاقة بين التدفق النفسي والصراع بين الأسرة- العمل لدى عينة من الأطباء بجدة، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٤٠(٥)، ١٨٧-٢١٦.

زروخي، فيروز، وعابد، مختار، وكربوش، محمد. (٢٠٢٠). التمكين النفسي كمدخل لتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية – دراسة استطلاعية –، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، ١٢(٣)،٦٨-٨١.

السيد، محمد، وعلي، عزة. (٢٠١١). مسؤولية الأسرة والمدرسة نحو تنمية قيم ثقافة التسامح: رؤية تربوية مقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،١١٤٦-٥٣.

الشايع، خولة إبراهيم، والشايجي، عهود عبد اللطيف. (٢٠١٩). دور الأسرة في تنمية ثقافة التسامح لدى طفل الروضة في مدينة الرياض، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)،٤٨٧-٥١٢.

شقير، زينب. (٢٠١٠). مقياس تشخيص التسامح" المراهقة – الرشد – وسط العمر". القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ضبش، عبد الرحمن أحمد، وأحمد، آيات عبد المنعم. (٢٠٢٠). المرونة المعرفية لربة الأسرة وعلاقتها ببعض أبعاد التماسك الأسري، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٦(١)،٨٥٣-٩٠٣.

عبد الجواد، ميرفت عزمي. (٢٠١٥). التسامح والتفاؤل كمنبئ بطيب الحياة لدى عينة من المراهقين، مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية، ٢٥(٥)،٣٦٣-٤٢٣.

عبد الحليم، أحمد، وحافظ، عبد الستار، وعبد الغني، ياسمين. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٥(٤)،١٩٣-٢٣٨.

العتيبي، أسماء بنت فراج. (٢٠٢٢). التمكين النفسي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٥٤٤،١٠-٥٧٨.

العفيفي، عبد الملك مسلم. (٢٠٢٤). تأثير وسائل التواصل الإجتماعي على التماسك الأسري لدى عينة من الأسر السعودية بجمعية المودة للتنمية الأسرية بمنطقة مكة المكرمة، المجلة الأكاديمية للبحث والنشر العلمي، ٥٨، ٧٤-١٢٠.

علو، فيروز. (٢٠١٥). تعدد الزوجات وأثره على التماسك الأسري،] رسالة ماجستير منشورة [جامعة وهران.

علوان، سهام أحمد. (٢٠١٨). آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة التربية المقارنة والدولية، ٩(٦)،٢٧٠-٣٣٩.

عوفي، مصطفى. (٢٠٠٣). خروج المرأة إلى ميدان العمل وأثره على التماسك الأسري، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٩،٣٢-٤٠.

الفارس، نجمة إسماعيل، والوريكات، عايد عواد. (٢٠١٥). التماسك الأسري وعلاقته بالعنف ضد المرأة،] رسالة ماجستير منشورة [الجامعة الأردنية.

فيصل، ضياء أبو عاصي. (٢٠٢١). الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية كمنبئين بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعاونيهم، مجلة كلية الربية، جامعة بني سويف، ١٨(١)، ٢٤٥-١٩٥.

قاسم، مصطفى محمد. (٢٠١٨). دور المدرسة الثانوية في إكساب طلابها ثقافة التسامح: دراسة ميدانية على طلاب ومعلمي بعض المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ٩٠(٢)،١١٢١-١١٩٠.

الكعبي، سهام مطشر. (٢٠١٨). برنامج التمكين النفسي للمرأة القيادية في الدولة العربية، مجلة الدنانير،١٣،٣٧٥-٤٦٠.

محمد، محمد النصر. (٢٠١١). التربية على التسامح في مواجهة ثقافة التعصب لدى أطفال جنوب الصعيد في مصر، مجلة الثقافة والتنمية، ١١، ٣٠-٦٥.

مرغاد، زينب. (٢٠١٩). دور التربية الحديثة في تحقيق التماسك الأسري،] رسالة دكتوراه منشورة [جامعة محمد خضير بسكرة.

المطيري، نورا محمد، والعبد الغفور، محمد، والرشيدي، غازي. (٢٠١٥). واقع التسامح في الأسرة من وجهة نظر الأمهات في المجتمع الكويتي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥(٤)، ٢٣-٥٢.

النجاحي، فوزية، ونصار حنان (٢٠١١). برنامج لتنمية التسامح لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٤٣،٢٩٧-٣٧٢.

يونس، ياسمينا محمد. (٢٠٢٢). التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٥١(١)، ٢٧١-٣٣٨.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Hamid, H ., & Abdel-Ghani, Y. (2021). Psychometric properties of the psychological empowerment scale among a sample of teachers in Egyptian schools (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 45(4), 193-238.

Abdel-Gawad, M. (2015). Forgiveness and optimism as predictors of a good life among a sample of adolescents (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 25(5), 363-423.

Abu Raqeeqa, M. (2021). A training program to develop love and Forgiveness among secondary school students to reduce the degree of violence (in Arabic). Research Journal, 4(2), 144-184.

Al-Afifi, A. (2024). The impact of social media on family cohesion among a sample of Saudi families at the Al-Mawadda Association for Family Development in the Makkah Al-Mukarramah region (in Arabic). Academic Journal of Scientific Research and Publishing, 58, 74-120.

Al-Baghdadi, D. (2013). Parents' performance of their family responsibilities and its impact on family cohesion, (in Arabic). [Published Master Thesis]. Arab Open University.

Al-Faris, N., & Al-Warikat, A. (2015). Family cohesion and its relationship to violence against women (in Arabic). [Published Master Thesis]. University of Jordan.

Al-Hassan, I. (2005). Advanced Social Theories: An Analytical Study of Contemporary Social Theories (in Arabic). Cairo: Wael Publishing House.

Al-Kaabi, S. (2018). Psychological empowerment program for women leaders in the Arab country (in Arabic). Al-Danair Journal, 13, 375-460.

Al-Mutairi, N., Al-Abd Al-Ghafoor, M.., & Al-Rashidi, G. (2015). The reality of tolerance in the family from the point of view of mothers in Kuwaiti society (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 25(4), 23-52.

Al-Najahi, F., & Nassar, H. (2011). A program for developing tolerance in kindergarten children (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 43, 297-372.

Al-Otaibi, A. (2022). Psychological empowerment and its relationship to psychological happiness among university students (in Arabic). Bisha University Journal for Humanities and Educational Sciences, 10,

Alou, F. (2015). Polygamy and its impact on family cohesion (in Arabic). [Published Master Thesis].University of Oran.

Al-Sayed, M., & Ali, A. (2011). The responsibility of the family and the school towards developi ng the values of the culture of tolerance: A proposed educational vision, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 146, 11-53.

Al-Shaya, K., & Al-Shayji, A. (2019). The role of the family in developing a culture of Forgiveness among kindergarten children in the city of Riyadh (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27(2), 487-512.

Alwan, S. (2018). Because it was decided in the Arab Republic of Egypt in light of the experiences of some countries, Journal of Emerging Education, 9(6), 270-339.544-578.

Awfi, M. (2003). Women's entry into the field of work and its impact on family cohesion (in Arabic). Journal of Social Sciences, 19, 32-40

Dabash, A., & Ahmed A. (2020). Cognitive flexibility of the housewife and its relationship to some dimensions of family cohesion (in Arabic). Journal of Qualitative Education Studies and Research, 6(1), 853-903.

Faisal, D. (2021). Self-awareness and emotional engagement as predictors of psychological empowerment among university faculty members and their assistants (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 18(1), 195-245

Hafez, N. (2012). Social Theories (in Arabic). Cairo: Anglo Egyptian Library.

Jahazi, M. (2015). The cohesion of the Gulf family (components - risks - preparation requirements) (in Arabic). Social and Labor Studies Series, Executive Office of the Council of Ministers of Social Affairs and the Council of Ministers of Labor in the Gulf Cooperation Council countries.

Khalifa, A., Abdel Moneim, A., & Mohamed, S. (2021). The Relationship between Marital Commitment and Tolerance in a Sample of Husbands and Their Wives (in Arabic). Journal of Psychological Research and Studies, Faculty of Arts, Cairo University, 17(4), 733-832.

Khaliya, A. (2019). Family cohesion and its relationship to psychological security among adolescents in the Sakhnin region (in Arabic). [Published Master Thesis]. Arab Open Univers

Khoja, A., & Al-Kashki, M.. (2024). Psychological empowerment as a moderating variable of the relationship between psychological flow and family-work conflict among a sample of doctors in Jeddah (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40(5), 187-216

Marghad, Z. (2019). The role of modern education in achieving family cohesion(in Arabic). [Published Doctoral Thesis]. University of Mohamed Khedhir Biskra

Mohamed, M. (2011). Education for tolerance in confronting the culture of fanaticism among children in Upper Egypt (in Arabic). Journal of Culture and Development, 11, 30-65

Qasim, M. (2018). The role of the secondary school in providing its students with a culture of Forgiveness: A field study on students and teachers of some public secondary schools in Gharbia Governorate (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, 90 (2), 1121-1190.

Shaqir, Z. (2010). Forgiveness Diagnostic Scale: “Adolescence - Adulthood - Middle Ages”. (in Arabic). Cairo: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Younis, Y. (2022). Psychological empowerment and goal orientations as predictors of psychological flow among kindergarten teachers, Childhood and Education Journal, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 51(1), 271-338.

Zarroukhi, F., Abed, M., & Karboush, M. (2020). Psychological empowerment as an approach to enhancing organizational citizenship behaviors - an exploratory study (in Arabic). Journal of Economic, Management and Business Sciences,12 (3), 68-81.

المراجع الأجنبية:

Aghaei, A., Misripour, S., & Maroufi, M. (2013). Comparison of forgiveness and psychological health among couples undergoing regular and ongoing divorce in Isfahan. Journal of Res Behavioural Science 11(4), 123-165.

Al Majali , S., & Alkhaldi, K. (2020) Values of Forgiveness in Relation toAcademic Achievements:, Cultures and Gender Among UAE Universities Students. International Journal of Instruction , 13 (3), 571-586.

Alotaibi, S., Amin, M., & Winterton,A. (2020). Does emotional intelligence and empowering leadership affectpsychological empowerment and work engagement? Leadership & Organization Development Jouranl, 41(8), 971-991.

Asil, R., Abadi,. S., Ganji, I., & Barainian, A. (2014). The effectiveness of forgiveness based consultancy on marital conflicts of women with severe conflicts referring to court in Koohdasht Town. Journal of Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences, 3(4), 13-19.

Bahramian,J., Bahramian, S .(2014). The role of Psychological hardiness and forgiveness in prediction of marital adjustment, International Journal of Current Life Sciences,4 (9),6822-6826.

Berry, W., Worthington, L., O'Connor, E., Parrott, L., & Wade, G. (2005). Forgivingness, vengeful rumination, and affective traits. Journal of personality, 73(1), 183-226.

Breines, J., & Chen, S. (2012). Self –compassion increases self-improvement motivation. Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 1-11, 98-111.

Edralin, M.., Tibon, M., & Tugas, F. (2015). Initiating Women Empowerment and Youth Development through Involvement in Non-Formal Education in Three Selected Parishes: An Action Research on Poverty Alleviation. Journal of DLSU Business & Economics Review. 24 (2): 108–123.

Gordon, J ., & Turner, K . (2004). The empowerment principle: Casualties of two schools' failure to grasp the nettle. Journal of Health Education . 104(4),226-240

Gündüz, H., & Kaya, G. (2014). Linking Psychological Empowerment, Individual Creativity and Firm Innovativeness: A Research on Turkish Manufacturing Industry. Journal of Business Management Dynamics,3(10), 1-13.

Macaskill, A. (2012). Differeniating dispositional self-forgiveness from other forgiveness, and life satisfaction. Journal of Social and Clincal Psychology, 31(1), 28-50. .

Mat, R., Rafida, N., Abdul Rahman, N., & Aqilah, N. (2021). The Effect of Psychological Empowerment on Employee Performance, Retrieved from https://www.researchgate.net

McCullough, K ., Ashley, J ., McCullough, M., & Wang, B. (2015). Site-specific tolerance tables and indexing device to improve patient setup reproducibility, Journal of Applied Clinical Medical Physics, 16(3),378-388.

Menon, S. (1999) . Psychological Empowerment: Definition Measurement and Validation, Canadian Journal of Behavioral Science. 31, (3), 161-164.

Orathinkal, J., & Vansteenwegen, A. (2006). The Effect of Forgiveness on Marital Satisfaction in Relation to Marital Stability. Journal of Contemporary Family Therapy, 28(2), 251-260.

Sintang, S., Khambali, M., Hambali, S., Shahrud-Din, S., Rahman, N., & Zin, S. M. (2013). The Culture of Forgiveness in Families of New Muslims Convert. Middle-East Journal of Scientific Research, 15(5), 669-678.

Speer, P., Peterson N., Christens B., & Reid R. (2019). Youth Cognitive Empowerment: Development and Evaluation of an Instrument. Am Journal of Community Psychology, 64, 528–540.

Spreitzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. Academy of Management Journal, 1442-1465.

Whitaker, B., & Weserman, J., (2014). Linking spirituality and values to personal initiative through psychological empowerment, Journal of Management, Spirituality & Religion , 11(3), 269.

واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء

The Reality of Organizational Immunity among Private Schools in Alahsa form the Perceptions of Principals and Deputy Principals

إعداد

د. عبد الله بن محمد العدساني

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم القيادة التربوية – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

Dr. Abdullah Mohammed Aladsani

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Leadership - College of Education
King Faisal University

Email: aaladani@kfu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-005

د. عبد الله بن محمد العدساني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/٠٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/١٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء؛ ولتحقيق هذا الهدف استُخدم المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتشكل مجتمع الدراسة من مديري ووكلاء المدارس الأهلية في محافظة الأحساء البالغ عددهم (١١٤) وشارك في الدراسة (٧٧) مديرا ووكيلا، وتوصلت الدراسة إلى أن المناعة التنظيمية جاءت مرتفعة جدا في المدارس الأهلية في محافظة الأحساء حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لأبعاد المناعة التنظيمية (٤,٢١) بدرجة موافقة شديدة كما بلغ بعد التعلم التنظيمي (٤,٢٤) بدرجة موافقة شديدة وبعد الذاكرة التنظيمية (٤,٢١) بدرجة موافقة شديدة أيضا بينما بلغ بعد الجينات التنظيمية (٤,١٧) بدرجة موافقة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية لصالح الذكور، بينما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع المناعة التنظيمية تعزى لمتغيري الوظيفة (مدير، وكيل) والمرحلة الدراسية (ثانوي، متوسط، ابتدائي) وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات لتعزيز المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية وضمان استمراريتها كدعم المدارس الأهلية ونشر ثقافة المناعة التنظيمية فيها.

الكلمات المفتاحية: المناعة التنظيمية، المدارس الأهلية، محافظة الأحساء.

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree of organizational immunity among private schools in Alahsa form the perceptions of principals and deputy principals. To achieve this purpose, descriptive survey method was adopted and a questionnaire was used to collect date. The population of the study was all principals and deputy principals in private schools in Alahsa, a total of (114). Of this total, (77) principals and deputy principals participated in the study. The study revealed that the degree of organizational immunity in private schools in alahsa was very high as the mean of organizational immunity dimensions was (4,21). Additionally, the degree of the organizational learning was very high as its mean was (2,24) and the degree of organizational memory was also very high as its mean was (4,21) while the degree of organizational DNA was only high as its mean was (4,17). The study also revealed that there were statistical significant differences between male and female participants regarding organizational immunity in favor of male participants. On the other hand, the study revealed that there was no statistical significant differences regarding other variables; position (principals, deputy principals) and school stage (high schools, secondary schools, primary schools). Based on these findings, a set of recommendations was provided to enhance organizational immunity and to insure its sustainability such as providing support and enhancing culture of organizational immunity in private schools .

Key words: Organizational immunity, private schools, Alahsa.

المقدمة

تتعرض المنظمات بشكل عام لأزمات وظروف تمر بها بين الفينة والأخرى، وفي كثير من الأحيان تستطيع المنظمة تجاوز هذه الأزمة والاستمرار قدما، ولكن في أحيان أخرى تتعرض بعض المنظمات إلى الزوال ولا تستطيع مقاومة الظروف التي تمر بها. ولكي تستمر المنظمات في البقاء فإن عليها أن تزيد من مناعتها التنظيمية كما أشار Stocker (٢٠٠٦) إلى أن بداية موت المنظمات تبدأ بضعف جهازها المناعي.

يشير عيد (٢٠٢١) إلى أن مصطلح المناعة يستخدم في العلوم الطبية ويعني قدرة الجسم على مقاومة المضار من الفيروسات والجراثيم والأخطار والأمراض التي يتعرض لها الإنسان من حين لآخر وتختلف مناعة الجسم من شخص لآخر.

وقد استوحى علماء الإدارة هذا المصطلح الطبي في المنظمات لأن المنظمة تشبه الكائن الحي الذي يتأثر ثباته وقوته بمدى قوة جهازه المناعي. وقد أشارت الحضرمي (٢٠٢٢) إلى أن الجهاز المناعي التنظيمي يتشابه مع الجهاز المناعي البشري في أنه يتكون من مجموعة من الأجهزة والوظائف الأساسية التي تؤثر في بعضها البعض والتي تتكامل فيما بينها لمحاربة الفيروسات البيئية أو الأخطار التنظيمية التي قد تتعرض لها المنظمة مثل الأزمات الإدارية والتنافسية سواء على مستوى المنظمة بشكل كامل أو جزء معين من وظائفها، ولا تخرج المؤسسات التعليمية لا سيما مؤسسات التعليم الخاص عن هذا السياق فهي الأخرى تمر في بعض الأحيان ببعض الأزمات والظروف التي تؤثر بشكل كبير على فعاليتها أو استمراريتها، مما يجعل تسليط الضوء على المناعة التنظيمية في المؤسسات التعليمية الخاصة أمرا مهما.

مشكلة الدراسة:

للتعليم الأهلي دور مهم في العملية التعليمية، كما أنه يعد أنموذجا حيا وفريدا للشراكة المجتمعية بين التعليم والقطاع الخاص ومساهمة فعالة يقدمها المجتمع للمؤسسات التعليمية، وبالرغم من أن للتعليم الأهلي إسهامات اجتماعية وثقافية وتعليمية إلا أن الجانب الاقتصادي لا يمكن إغفاله فهو عصب القطاع التعليمي الأهلي ومن غيره لا يمكن للمدارس الأهلية الاستمرار. وفي

ضوء الخدمات التي تقدمها المدارس الأهلية المتمثلة في تخفيف العبء على وزارة التعليم، تبرز أهمية الاهتمام به وتعزيزه من أجل الاستمرار والتطور والنمو.

ولأن المدرسة الأهلية تتشارك إلى حد ما مع المنظمات التجارية في عدة أمور، فهي تهدف إلى الربح كما أنها تتأثر بالمنافسين فإن هذا يجعلها عرضة للزوال مثلها مثل باقي المنظمات التجارية، وقد تمر بالمدرسة الأهلية ظروف خاصة بها مثل دخول مدارس أخرى منافسة لها وقد تتناول الأزمة القطاع بأكمله كما حدث من عزوف بعض الأهالي عن تسجيل أبنائهم في مدارس التعليم الأهلي خلال فترة أزمة كورونا بعد تحول نمط التعليم إلى التعليم عن بعد. كل هذا يؤكد على ضرورة تقوية المناعة التنظيمية للمدارس الأهلية من أجل استبقاء جوانب القوة التي تمكنها من البقاء. وقد كشفت الدراسات عن العديد من الآثار الإيجابية للمناعة التنظيمية، ومن هذه الدراسات دراسة يوسف (٢٠٢١) التي كشفت عن وجود أثر إيجابي لنظم المناعة التنظيمية على إستراتيجيات إدارة الأزمات الوقائية والعلاجية، كما توصلت دراسة حنظل وشران (٢٠٢١) إلى أن المناعة التنظيمية تساعد في تحقيق جودة القرارات التنظيمية والخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية، وكشفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) عن ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد المناعة التنظيمية ومستوى الذكاء الاستراتيجي في جامعة مدينة السادات، بينما توصلت دراسة أحمد (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد نظام المناعة التنظيمية وأبعاد الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر.

وبالرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع المناعة التنظيمية، إلا أن أغلب هذه الدراسات تناولت الموضوع في المؤسسات والشركات أو مؤسسات التعليم الحكومية، بينما تتناول هذه الدراسة موضوع المناعة التنظيمية في التعليم الأهلي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء وتجيب عن الأسئلة التالية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات أفرادا لدارسة تعزى لمتغيرات الدارسة (الجنس، الوظيفة، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء.

٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة استجابات أفراد الدراسة والتي تعزى لمتغيرات الدراسة وهي الجنس، والوظيفة، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

من المأمول أن تعزز الدراسة المكتبة السعودية والمكتبة العربية بإضافة معرفة حديثة حول موضوع المناعة التنظيمية مما يفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات حولها خاصة فيما يتعلق بالمدارس الأهلية التي تشتمل على بعض الخصائص التي تميزها عن مدارس التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

أما من الجانب التطبيقي فإن الدراسة قد تكشف عن جوانب القصور في المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية مما يتيح لهذه المدارس الوقوف على مواطن الخلل وتصحيح المسار لتقوية المناعة التنظيمية لديها أو تعزيز استمراريتها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة واقع المناعة التنظيمية من خلال دراسة أبعادها (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري ومديرات ووكلاء ووكيلات المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء بجميع مراحلها.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جميع المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٤٤هـ/١٤٤٥هـ).

مصطلحات الدراسة:

المناعة التنظيمية: عرفت يوسف (٢٠٢١) المناعة التنظيمية بأنها "مفهوم افتراضي يبين قدرة المنظمة على مواجهة الأزمات من خلال إطار خطة إجرائية تتكون من مجموعة من العمليات التي تشتمل على تعلم تنظيمي وذاكرة تنظيمية وجينات تنظيمية بهدف تحديد الإستراتيجيات المناسبة لإدارة الأزمات".

بينما عرفها الثابت (٢٠٢٠) بأنها "مجموعة من الإجراءات والعمليات التنظيمية التي تقوم بها جميع أجزاء ووظائف المنظمة بهدف حمايتها والحفاظ عليها من التهديدات الخارجية التي تتعرض لها حيث تعمل تلك الإجراءات والعمليات كجهاز مناعي من خلال التعرف على العوامل المسببة لتلك التهديدات والقيام بتحديدها بالشكل الصحيح ومن ثم العمل على القضاء عليها".

أما محمد (٢٠٢١) فترى أن المناعة التنظيمية "تعبر عن قدرة المنظمة على حماية نفسها والدفاع عنها من الأخطار البيئية والفيروسات التي تواجهها من خلال مجموعة من العمليات التنظيمية التي تقوم بها جميع وظائف ومفاصل المنظمة لحمايتها ضد أي خطر أو تهديد يمكن أن يواجهها عن طريق معرفة وتحديد العوامل التي أدت وكانت السبب في هذه التهديدات والأخطار والعمل على التصدي لها والقضاء عليها لكي تحافظ المنظمة على وجودها وبقاءها وبالتالي استمراريتها".

وتعرف الدراسة الحالية المناعة التنظيمية إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات والعمليات التنظيمية والخصائص التي تمتاز بها المدرسة الأهلية وتمارسها من أجل بقائها واستمراريتها في

مواجهة الأزمات وكافة الظروف التي تمر بها والتي تشتمل على تعلم تنظيمي وذاكرة تنظيمية وجينات تنظيمية.

الإطار النظري

تستخدم المناعة كمصطلح في العلوم الطبية وتشير إلى قدرة جسم الإنسان على مقاومة المضار من الفيروسات والجراثيم والأخطار والأمراض التي يتعرض لها الإنسان من حين لآخر، وتختلف مناعة الجسم من شخص إلى آخر، واسترشادا بتلك الفكرة ولارتباط علم إدارة الأعمال بمختلف العلوم الطبيعية لتحقيق الاستفادة منها، فقد حرص علماء الإدارة على استخدام هذا المصطلح الطبي في المنظمات لأن المنظمة تشبه الكائن الحي الذي يتأثر ثباته وقوته بمدى قوة جهازه المناعي (عيد،٢٠٢١). ويتشابه الجهاز المناعي التنظيمي بالجهاز البشري، حيث يتكون من مجموعة من الأجهزة، والوظائف الأساسية التي تؤثر في بعضها البعض، والتي تتكامل فيما بينها لمحاربة الفيروسات البيئية أو الأخطار التنظيمية التي قد تتعرض لها المنظمات والمؤسسات، مثل الأزمات الإدارية والتنافسية (الحضرمي، ٢٠٢٢).

وتشير يوسف (٢٠٢١) إلى عدة مؤشرات لجودة الجهاز المناعي وهي قدرة المنظمة على التعامل مع الأزمات من خلال منع حدوث مسبباتها وارتفاع درجة المرونة لدى المنظمة من خلال منع نمو نقاط الضعف والتهديدات التي تواجهها، وتكامل مكونات ووظائف المنظمة الأساسية بحيث تحتوي على قيادة رشيدة وثقافة لحل المشكلات وتوزيع للسلطة واتخاذ القرار بشكل لا مركزي، والقدرة على محاربة الأخطار التنظيمية التي قد يتعرض لها الهيكل التنظيمي عبر المستويات الإدارية المختلفة.

بينما يصنف الطائي (٢٠٠٩) المنظمات وفق خطوط الدفاع التي تمتلكها إلى أربعة أصناف: منظمة ذات نظام دفاعي متين وغير قابل للإزالة في الوقت الحالي ولديها جهاز مناعي قوي قادر على تخطي أخطار الفيروس البيئي والأخطار التنظيمية، ومنظمة ذات دفاعات قوية ولكنها في طور النشوء وهي أيضا غير قابلة للإزالة في الوقت الحالي، ومنظمة ذات دفاعات متوسطة وقد أصيبت بفايروس بيئي أحدث نوعا من عدم التوازن في نظامها وهي في طور

المعالجة، ومنظمة ذات دفعات ضعيفة وهي التي لم تستطع الصمود أمام الفايروس البيئي وقد خرجت من المنافسة وأعلنت إفلاسها.

ويشير الطائي (٢٠٠٩) إلى بعض الأسباب التي تؤدي إلى عدم صمود المنظات (ذات المناعة الضعيفة) أمام الأزمات أو الأخطار البيئية ومنها: عدم القدرة على مقاومة الفايروس البيئي، وعدم التعرف على طريقة العلاج المثلى، وعدم تقبلها للأفكار الجديدة، ولتقوية الجهاز المناعي يقترح الطائي (٢٠٠٩) قيام المنظمات بالتنبؤ الصحيح والعلمي للتغيرات البيئية، والاطلاع على الأخطار التنظيمية التي أصابت المنظمات المشابهة والاستفادة منها، وإشاعة التعاون وإحياء روح العمل كفريق، وتبني الهياكل التنظيمية المرنة.

أبعاد المناعة التنظيمية:

ليس هناك اتفاق بين الباحثين في تقسيم أبعاد المناعة التنظيمية وسوف تتبنى هذه الدراسة ثلاثة أبعاد للمناعة التنظيمية بالاتفاق مع دراسة فيروز (٢٠١٧) ودراسة حنظل وشران (٢٠٢١) ودراسة يوسف (٢٠٢١) ودراسة حسن (٢٠٢٢) وهي التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية والجينات التنظيمية.

وقد عرف (Senge 1994) التعلم التنظيمي بأنه الدراسة المستمرة للخبرات التي تمر بها المنظمة وتحويلها إلى معارف متاحة لكل العاملين فيما يخدم أهداف المنظمة الأساسية. ويرى Senge أن التعلم التنظيمي يعتمد بشكل أساسي على التفكير المنهجي والإتقان الشخصي والانفتاح بين العاملين وتحقيق الرؤية المشتركة وتعزيز التعلم الجماعي كفريق. ويشير (٢٠٠٠) Cross إلى أن التعلم التنظيمي يحدث في عدة مستويات وهي مستوى المنظمة، والمستوى المجتمعي، ومستوى الفريق ومستوى الأفراد. إن التعلم من خلال الخبرة ونقل الدروس المهمة إلى المستويات العليا في المنظمة ليس بالأمر السهل (Cross,2000) حيث إن تقبل الأخطاء يعتبر جزءا مهما من التعليم التنظيمي (Rass et al, 2023). وبالرغم من الفوائد الجمة التي تنجم عن التعليم التنظيمي مثل المساعدة في إدارة الأزمات من خلال التغذية الراجعة والارتباط الوثيق مع قدرة المنظمة على التغيير والتكيف مع الأوضاع والمتغيرات الجديدة سواء على مستوى المنظمة أو الأفراد (Eismann et al, 2021) إلا أن (٢٠٠٠) Cross يشير إلى أن أغلب المنظمات ما

زالت تستثمر في الأمور التكنولوجية أكثر من إكساب العاملين مهارة الاستفادة من الأحداث السابقة في المنظمة.

بينما تعرف الذاكرة التنظيمية بأنها مفهوم يستخدم لوصف عملية حفظ وإعادة تقديم وتقاسم المعرفة داخل المنظمة (Croasdell,2001). ويشير (Barros et al, 2015) إلى أن المنظمة عندما تستطيع الحصول على المعلومة والاحتفاظ بها وتخزينها بين الحين والآخر وإتاحتها للآخرين عند الحاجة فإننا نستطيع أن نصف هذه المنظمة بأن لديها ذاكرة تنظيمية، وتشتمل الذاكرة التنظيمية على الجوانب الوظيفية والتقنية والعاملين ومكان العمل وتساعد في تقديم المعلومات التي من شأنها أن تقلل التكاليف وتساهم في صنع القرارات الصحيحة وتزيد من قوة المنظمة وتدعم التعاون وإنجاز المهام المتعددة (Croasdell,2001) . ويوضح (Barros et al, 2015) أنه بالرغم من أهمية الذاكرة التنظيمية إلا أن كثيرا من المنظمات تفقد معلومات مهمة جدا بسبب ضعف إجراءاتها في نقلها من الأفراد إلى المنظمة.

أما بالنسبة للجينات التنظيمية فهي العوامل والصفات والرؤية والقيم والأهداف التي تجمع المنظمة وتتصف بها وتساعدها في تحسين أدائها لأعمالها وتصف شخصيتها (Dos, 2013). ويشير Dos (٢٠١٣) إلى أن الجينات التنظيمية تلعب دورا مهما في صنع القرارات الشخصية والتنظيمية الصحيحة وترتب العلاقات والتوقعات في المنظمة، كما يؤكد إسماعيل (٢٠٢٠) أن الجينات التنظيمية تؤثر تأثيرا إيجابيا على الثقة التنظيمية، وحيث إن مصطلح جينات مستعار من جينات الكائن الحي فإن جينات المنظمة تتكون من أربعة عناصر أساسية تحدد هويتها وشخصيتها (Dos, 2013) أشارت إليها إبراهيم (٢٠١٨) وهي حقوق اتخاذ القرارات والمعلومات والمحفزات والهيكل التنظيمي.

الدراسات السابقة:

قام فيروز (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الدور الذي يؤديه الاستغراق الوظيفي في تعزيز نظم المناعة التنظيمية في معمل اسمنت النجف، وتكونت عينة دراسته من ٧٥ عاملا من أقسام مختلفة في المصنع. وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات المطلوبة لتحقيق

أهداف دراسته، وقد خلصت الدراسة إلى أن ارتفاع معدل الاستغراق الوظيفي للعاملين من شأنه أن يزيد من قوة ومتانة نظم المناعة التنظيمية.

كما هدفت دراسة Wang et al (٢٠١٧) إلى تقديم تعريفات أساسية لهيكلة المناعة التنظيمية مثل الكيانات غير التنظيمية، والقدرات التنظيمية المناعية ونماذج الاستجابة للمناعة التنظيمية. كما قدمت الدراسة خمس مقترحات أساسية للمناعة التنظيمية وهي الضرورة، والاعتدال، والمحدودية، والقدرة على المقاومة والدفاع، والثنائية، بالإضافة إلى ذلك اقترح المؤلفون إطارا نظريا لبحث المناعة التنظيمية. هذا الإطار النظري يسلط الضوء على تقييم العلاقة بين الكيانات غير التنظيمية والأمراض التنظيمية والصحة التنظيمية تحت ظروف وبيئات تنظيمية معينة.

أما دراسة عبودي (٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن دور أنشطة التجديد الاستراتيجي في تعزيز المناعة التنظيمية عبر أبعادها الأساسية المتمثلة في (المناعة التنظيمية الطبيعية، والمناعة التنظيمية المكتسبة) وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢١٨ فردا من القيادات الجامعية (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام)، وقد خلصت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي للتجديد الاستراتيجي على المناعة التنظيمية الطبيعية والمكتسبة، كما كشفت عن تأثير معنوي للتجديد الاستراتيجي في أبعاد المناعة التنظيمية التالية وهي: الموقع التنافسي، الخلايا المناعية، الذاكرة التنظيمية، اللقاح التنظيمي، المقارنات المرجعية، الموقع التنافسي، بينما لم تكشف الدراسة عن علاقة تأثير معنوية للتجديد الاستراتيجي الاستثماري على الحمض النووي.

وقد هدفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) إلى تحديد نوع وقوة العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي، والمناعة التنظيمية والذكاء الاستراتيجي لجامعة مدينة السادات والتعرف على الدور الوسيط للذكاء الاستراتيجي في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على قائمة الاستقصاء لجمع البيانات الأولية باستخدام عينة قوامها ٢٥٧ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة السادات وأظهرت نتائج الدراسة وجود اهتمام منخفض من جانب جامعة مدينة السادات بالذاكرة التنظيمية وانخفاض مستوى الجينات التنظيمية ووجود مناعة تنظيمية

متوسطة ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد المناعة التنظيمية ومستوى الذكاء الاستراتيجي.

بينما هدفت دراسة حسن (٢٠٢١) إلى الكشف عن مدى تأثير المناعة التنظيمية المكتسبة على تطبيق إستراتيجيات إدارة المعرفة ببعديها (استراتيجية الترميز، واستراتيجية الشخصنة) في الكلية التقنية الهندسية والمعهد التقني للعمارة في الجامعة التقنية في محافظة ميسان في العراق. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٥ عضو هيئة تدريس للكليتين المشار لهما وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المناعة التنظيمية المكتسبة وإستراتيجيات إدارة المعرفة وأن تفعيل أبعاد المناعة التنظيمية المكتسبة سيؤدي إلى تعزيز تطبيق إستراتيجيات إدارة المعرفة في الكليتين المبحوثتين.

كما قام حسن وآخرون (٢٠٢١) بإجراء دراسة لاكتشاف تأثير ممارسات التسويق الداخلي بأبعادها (المنتج الداخلي، والسعر الداخلي، والتوزيع الداخلي، والترويج الداخلي) على المناعة التنظيمية بأبعادها (الحمض النووي التنظيمي، والذاكرة التنظيمية) على العاملين في جامعة مؤتة بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من ٣١٨ فردا من أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين الإداريين في جامعة مؤتة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود تأثير ذي دلالة إحصائية بين أبعاد التسويق الداخلي وأبعاد المناعة التنظيمية كما توصلت إلى بعض التوصيات منها حث الجامعة على وضع سياسات واستراتيجيات واضحة تساهم في تحقيق أهدافها المخطط لها بما يعزز الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين.

وأما دراسة حنظل وشران (٢٠٢١) فقد سعت إلى التعرف على دور المناعة التنظيمية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لتحقيق هذا الهدف وتمثلت عينة الدراسة من مجموعة من المدرسين والطلبة في مدارس التعليم الثانوي الحكومي والأهلي في تكريت وكان عددهم ٩٣ مشاركا، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليه البحث وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين أبعاد المناعة التنظيمية مجتمعة وجودة الخدمات التعليمية. وفي ضوء النتائج المستخلصة قدم الباحثان بعض التوصيات ومنها زيادة الاهتمام والوعي لدى إدارات المدارس بالمناعة التنظيمية من أجل الحصول على جودة تعليمية أعلى.

وقد أجرى حسن (٢٠٢٢) دراسة للتعرّف على القدرة التأثيرية لنظم المناعة التنظيمية على جودة القرارات التنظيمية الاستثنائية أثناء وبعد جائحة كوفيد -١٩, وتكون مجتمع الدراسة من مديري ١٠ شركات سياحية (خمس شركات سعودية وخمس شركات مصرية) وعددهم ٢٤٠ مديرا. وتبنت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات وكان عدد المستجيبين لها ١١٩. وقد كشفت الدراسة عن نتائج منها أن بعد التعلم التنظيمي وبعد الحامض النووي كان لهما تأثير قوي على جودة القرارات التنظيمية الاستثنائية، بينما لم تظهر الدراسة وجود أثر لبعد الذاكرة التنظيمية على جودة القرارات التنظيمية. وقد أوصت الباحثة بضرورة تصميم جهاز مناعي مرن له القدرة على التفاعل مع كافة المستجدات والمخاطر غير المتوقعة.

كما أجرت الحضرمي (٢٠٢٢) دراسة للتعرف على درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والكشف عن عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر تلك الأبعاد تعزى لمتغيرات الدراسة وهي (النوع الاجتماعي، المركز القيادي، تخصص الكلية). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك والبالغ عددهم ٢٠٠ قائدٍ وقائدة واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك بشكل عام جاءت متوسطة وقد جاء محور المناعة التنظيمية الطبيعية متقدما بالترتيب الأول على محور المناعة التنظيمية المكتسبة الذي جاء في الترتيب الثاني. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) حول أبعاد نظم المناعة التنظيمية بشكل عام وذلك لصالح الإناث. وقد قدمت الدراسة بعض التوصيات التي تساعد الجامعة على تعزيز المناعة التنظيمية لديها لمواجهة كافة التحديات المستقبلية.

فبينما أجرت البشري والحربي (٢٠٢٤) دراسة للتعرف على درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في أقسام التربية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات والكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة توافر نظم المناعة التنظيمية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة. وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة بلغت ٥٣ من عضوات هيئة التدريس والإداريات وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر نظم المناعة التنظيمية في جامعة الملك عبد العزيز جاءت متوسطة حيث

جاء بعد التعلم التنظيمي في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة ويليه بعد الحمض النووي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وأخيرا جاء بعد الذاكرة التنظيمية في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة أيضا، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر نظم المناعة التنظيمية بكافة أبعادها الثلاثة وهي التعلم التنظيمي والذاكرة التنظيمية والحمض النووي تعزى لمتغير مسمى الوظيفة لصالح الإداريات.

وأما أحمد (٢٠٢٤) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المناعة التنظيمية السائد بالجامعات الخاصة في مصر من خلال قياس أبعادها المتمثلة في (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الحمض النووي التنظيمي) والتعرف على مستوى الصحة التنظيمية السائد في الجامعات الخاصة في مصر من خلال قياس أبعادها المتمثلة في وضوح الأهداف/ فعالية الاتصالات/ توازن السلطة، استغلال الموارد/ التماسك/ أو الانتماء/ الروح المعنوية/ الاستقلالية/ الإبداع/ التكيف/ حل المشكلات) ومن ثم معرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد المناعة التنظيمية وأبعاد الصحة التنظيمية. وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في الجامعات الخاصة في مصر. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد نظام المناعة التنظيمية وأبعاد الصحة التنظيمية بمعنى أنه كلما زاد مستوى المناعة التنظيمية تزداد الفرصة المتوقعة لتعزيز الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر.

وأخيرا هدفت دراسة الشلاحي (٢٠٢٤) إلى الكشف عن دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، واعتمد الباحث على الاستبانة لجمع البيانات وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٣٣٦ مديرا بينما تكونت عينة الدراسة من ١٠١ مديرا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية جاء بدرجة عالية حيث جاءت الجينات التنظيمية بالمرتبة الأولى ثم يليها التعلم التنظيمي ثم أخيرا الذاكرة التنظيمية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على أدبيات الدراسة، وتحديد المنهج البحثي المستخدم، وكذلك في إعداد أداة الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاستنتاج بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منها والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والوكلاء في المدارس الأهلية التابعة لمكاتب التعليم بمحافظة الأحساء للعام ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ والبالغ عددهم (١١٤) مديرا ووكيلا وفقاً لإحصائية مكتب التعليم الأهلي بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء للعام ١٤٤٥هـ

وقد تم تطبيق الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وبلغ عدد الاستجابات على الاستبانة (٧٧) استجابة، ويمثل ما نسبته (٦٧,٥٪) من العدد الكلي للمجتمع كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٦	٤٦,٨
	أنثى	٤١	٥٣,٢
الوظيفة	مدير/ة	٤٠	٥١,٩
	وكيل/مساعدة	٣٧	٤٨,١
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٧	٣٥,١
	المتوسطة	٢٥	٣٢,٥
	الثانوية	٢٥	٣٢,٥
الإجمالي		٧٧	١٠٠,٠

أداة الدراسة: تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات نظرًا لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية وقدرتها على جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها. وقد تم بناءها من قبل الباحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بأهداف

الدراسة. وتكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول واشتمل على الخصائص الديموغرافية للعينة وأما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور لقياس المناعة التنظيمية.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الأداة ظاهريا تم عرضها على عدد من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وذلك لإبداء آرائهم في الأداة من حيث وضوح العبارات وانتماؤها للمجال الذي تندرج تحته ولإبداء أية إضافات أو ملاحظات يرونها مناسبة. وقد تمت الاستفادة من ملاحظات السادة المحكمين والأخذ ببعض ملاحظاتهم وآرائهم.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد (المناعة التنظيمية) بالدرجة الكلية لكل بعد

التعلم التنظيمي		الذاكرة التنظيمية		الجينات التنظيمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٥**	١٣	٠,٨٤٤**	٢١	٠,٨٦٦**
٢	٠,٧٦٦**	١٤	٠,٩٠٢**	٢٢	٠,٨٨٣**
٣	٠,٨٥٥**	١٥	٠,٨٦٥**	٢٣	٠,٨٦١**
٤	٠,٧٩٠**	١٦	٠,٨٩٥**	٢٤	٠,٨٨٤**
٥	٠,٨٠٢**	١٧	٠,٨٧٣**	٢٥	٠,٨٢٤**
٦	٠,٨٢٩**	١٨	٠,٨٧٧**	٢٦	٠,٧٣٥**
٧	٠,٨٨٣**	١٩	٠,٨٦٩**	٢٧	٠,٨٣٠**
٨	٠,٨٦٧**	٢٠	٠,٩٠٠**	٢٨	٠,٩١١**
٩	٠,٨٦١**	–	–	٢٩	٠,٨٥٧**
١٠	٠,٨٤٦**	–	–	–	–
١١	٠,٨٢٩**	–	–	–	–

التعلم التنظيمي		الذاكرة التنظيمية		الجينات التنظيمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١٢	٠,٨١٤**	–	–	–	–

**دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد (المناعة التنظيمية) بالدرجة الكلية للاستبانة

العبارة	معامل الارتباط
التعلم التنظيمي	٠,٨٧٤**
الذاكرة التنظيمية	٠,٨٧٧**
الجينات التنظيمية	٠,٨٦١**

يتضح من الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣) أن عبارات الاستبانة كلها مترابطة مع بعضها بدرجة عالية حيث جاءت الدلالة عند مستوى (٠،٠١).

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المعايير	عدد العبارات	معامل الثبات
١	التعلم التنظيمي	١٢	٠,٨٥٩
٢	الذاكرة التنظيمية	٨	٠,٨٥٨
٣	الجينات التنظيمية	٩	٠,٨٥٢
الثبات الكلي		٢٩	٠,٨٨٣

تبين من نتائج الاختبار أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل الثبات (٠،٨٨٣) وأنها صالحة للتطبيق.

وقد تم إعطاء الوزن لدرجة الموافقة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٥) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة الموافقة	مدى المتوسطات
موافق بشدة	من ٤,٢ فأكثر
موافق	من ٣,٤ لأقل من ٤,٢
محايد	من ٢,٦ لأقل من ٣,٤
غير موافق	من ١,٨ لأقل من ٢,٦
غير موافق بشدة	أقل من ١,٨

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين؟

تناولت الدراسة الحالية المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية من خلال ثلاثة أبعاد وهي: التعلم التنظيمي، والذاكرة التنظيمية، والجينات التنظيمية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالتعلم التنظيمي:

للتعرف على واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالتعلم التنظيمي في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٦) يوضح واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالتعلم التنظيمي في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الموافقة
٢	تعمل المدرسة على تدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم.	٤,٣٩	٠,٩٢	١	موافق بشدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الموافقة
٣	تحرص المدرسة على الحصول على المعلومات التي تساعدها على معالجة الأخطاء.	٤,٣٦	٠,٨٩	٢	موافق بشدة
١٠	تناقش المدرسة الأخطاء السابقة وتحللها.	٤,٣٤	٠,٩٥	٣	موافق بشدة
٧	تعقد المدرسة اللقاءات اللازمة لمناقشة المشكلات التي تواجهها وإيجاد الحلول المناسبة.	٤,٣١	٠,٨٨	٤	موافق بشدة
٨	تسعى المدرسة إلى اكتساب المعرفة التي تساعدها في تطوير أدائها.	٤,٣١	٠,٩١	٥	موافق بشدة
١	تتعرف المدرسة على المشاكل التنظيمية وتحاول حلها.	٤,٢٩	٠,٩٧	٦	موافق بشدة
٩	تشجع المدرسة عملية التعلم الجماعي بين العاملين بها.	٤,٢٦	٠,٨٣	٧	موافق بشدة
٤	تسعى المدرسة إلى مشاركة الخبرة من خلال الاستفادة من الموظفين السابقين.	٤,٢٢	٠,٩٤	٨	موافق بشدة
١١	تزود المدرسة العاملين بها بكل ما هو جديد لتحسين أدائهم.	٤,٢١	٠,٩٦	٩	موافق بشدة
٦	تحرص المدرسة على توليد المعلومات المفيدة التي تساعدها في تجاوز التحديات المحيطة بها.	٤,١٩	٠,٩٠	١٠	موافق
١٢	تتعاون المدرسة مع المدارس الأخرى لإيجاد حل للمخاطر المحتملة.	٤,٠٣	١,٠٦	١١	موافق
٥	تستفيد المدرسة من أساليب المدارس الأخرى المماثلة في حل مشكلاتهم.	٤,٠٠	٠,٩٩	١٢	موافق
	المتوسط الحسابي للبعد	٤,٢٤	٠,٧٨	–	موافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة أن المدارس الأهلية في محافظة الأحساء لديها تعلم تنظيمي يعزز من مناعتها التنظيمية حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤،٢٤) بانحراف معياري (٠,٧٨) وتراوحت عبارات البعد ما بين (٤,٣٩) و (٤,٠٠) وهي كلها تقع في نطاق الموافقة بشدة والموافقة. وقد جاءت العبارة الثانية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وهي (تعمل المدرسة على تدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم) بينما جاءت العبارة الخامسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وهي (تستفيد المدرسة من أساليب المدارس الأخرى المماثلة في حل مشكلاتهم). ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن المدارس الأهلية بحكم الصفة

التنافسية تهتم بتطوير طاقمهم التعليمي وتستفيد من التجارب والمشكلات التي مرت بها وتتعلم منها لكي تتجاوز المشكلات الشبيهة بها في المستقبل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فيروز (٢٠١٧) التي جاء بعد التعلم التنظيمي فيها مرتفعا جدا ودراسة الشلاحي (٢٠٢٤) التي جاء بعد التعلم التنظيمي فيها مرتفعا بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة البشري (٢٠٢٤) التي جاء بعد التعلم التنظيمي فيها متوسطا.

للتعرف على واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالذاكرة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) يوضح واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالذاكرة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الدرجة
١٣	لدى المدرسة قواعد بيانات منظمة ويتم تحديثها باستمرار.	٤,٢٩	٠,٨٩	١	موافق بشدة
١٧	تسترجع المدرسة الحالات المشابهة التي مرت بها وتسفيد منها.	٤,٢٦	٠,٨٩	٢	موافق بشدة
١٦	تقوم المدرسة بأرشفة منظمة للمعلومات والخبرات التي مرت بها.	٤,٢٢	٠,٩٤	٣	موافق بشدة
١٥	توظف المدرسة ذاكرتها عند اتخاذ القرارات المستقبلية.	٤,١٩	٠,٩٦	٤	موافق
١٤	تستحضر المدرسة الخبرات السابقة التي مرت بها لحل المشكلات التي تواجهها.	٤,١٨	٠,٩١	٥	موافق
١٨	تعتمد المدرسة على نظام متطور لحفظ السجلات واسترجاعها عند الحاجة.	٤,١٨	٠,٩١	٥	موافق
٢٠	يحتفظ كثير من أفراد المدرسة في أذهانهم بمواقف مرت بها المدرسة تمكنهم من صنع القرارات المناسبة.	٤,١٧	٠,٨٩	٧	موافق
١٩	مرت بالمدرسة أحداث يمكن أن يستفاد منها في أحداث مشابهة.	٤,١٧	٠,٩٤	٨	موافق
	المتوسط الحسابي للبعد	٤,٢١	٠,٨١	–	موافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة أن المدارس الأهلية في محافظة الأحساء لديها ذاكرة تنظيمية تعزز من مناعتها التنظيمية حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤،٢١) بانحراف معياري (٠،٨١) وتراوحت عبارات البعد ما بين (٤،٢٩) و (٤،١٧) وهي كلها تقع في نطاق الموافقة بشدة والموافقة. وقد جاءت العبارة الثالثة عشر في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤،٢٩) وهي (لدى المدرسة قواعد بيانات منظمة ويتم تحديثها باستمرار) بينما جاءت العبارة التاسعة عشر في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤،١٧) وهي (مرت بالمدرسة أحداث يمكن أن يستفاد منها في أحداث مشابهة). ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن الإداريين في المدارس الأهلية يدركون بأن البيانات والخبرات والمعلومات إذا لم يتم ترتيبها وتنسيقها وأرشفتها بشكل جيد فإنه لا يمكن الاستفادة منها في وقت الحاجة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فيروز (٢٠١٧) التي جاء بعد الذاكرة التنظيمية فيها مرتفعا جدا ودراسة الشلاحي (٢٠٢٤) التي جاء بعد الذاكرة التنظيمية فيها مرتفعا بينما اختلفت مع دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) والبشري (٢٠٢٤) التي جاء فيها بعد الذاكرة التنظيمية متوسطا ومع دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي جاء فيها بعد الذاكرة التنظيمية منخفضا.

ثالثاً: واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالجينات التنظيمية:

للتعرف على واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالجينات التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) يوضح واقع المناعة التنظيمية فيما يتعلق بالجينات التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الدرجة
٢٨	يحدد الهيكل التنظيمي في المدرسة الصلاحيات والمسؤوليات بصورة واضحة.	٤,٢٧	٠,٩٤	١	موافق بشدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الدرجة
٢٧	تتسم المدرسة بالسرعة في اتخاذ القرارات عند الأزمات.	٤,٢٦	٠,٩٧	٢	موافق بشدة
٢٦	لدى المدرسة وسيلة تواصل فعالة مع الجهات الخارجية.	٤,٢٢	٠,٩٠	٣	موافق بشدة
٢٩	تمنح إدارة المدرسة العاملين بها الصلاحيات اللازمة لتسيير العمل.	٤,٢١	٠,٩٢	٤	موافق بشدة
٢٢	يتم تداول المعلومات بين العاملين في المدرسة بصورة سلسلة وشفافة.	٤,١٨	٠,٨٧	٥	موافق
٢١	لدى المدرسة هيكل تنظيمي مرن.	٤,١٤	٠,٩٨	٦	موافق
٢٥	تشرك إدارة المدرسة العاملين بها في عملية صنع القرار.	٤,١٣	٠,٩٩	٧	موافق
٢٤	لدى المدرسة نظام تحفيزي فعال.	٤,١٢	٠,٩٩	٨	موافق
٢٣	ترسخ المدرسة ثقافة الرقابة الذاتية لدى العاملين بها.	٤,٠٤	١,٠٣	٩	موافق
	المتوسط الحسابي للبعد	٤,١٧	٠,٨١	–	موافق

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أفراد عينة الدراسة موافقون أن المدارس الأهلية في محافظة الأحساء لديها جينات تنظيمية تعزز من مناعتها التنظيمية حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤،١٧) بانحراف معياري (٠,٨١) وتراوحت عبارات البعد ما بين (٤,٢٧) و (٤,٠٤) وهي كلها تقع في نطاق الموافقة بشدة والموافقة. وقد جاءت العبارة الثامنة والعشرون في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وهي (يحدد الهيكل التنظيمي في المدرسة الصلاحيات والمسؤوليات بصورة واضحة) بينما جاءت العبارة الثالثة والعشرون في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وهي (ترسخ المدرسة ثقافة الرقابة الذاتية لدى العاملين بها). ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن الإداريين في المدارس الأهلية لديهم صلاحيات ومسؤوليات ربما تفوق أقرانهم في المدارس الحكومية وهذا يؤكد أهمية وضوح الهيكل التنظيمي ومرونته وأهمية السرعة في اتخاذ القرارات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فيروز (٢٠١٧) التي جاء بعد الجينات التنظيمية فيها مرتفعا جدا ودراسة

الشلاحي (٢٠٢٤) التي جاء بعد الجينات التنظيمية فيها مرتفعا بينما اختلفت مع دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) ودراسة البشري (٢٠٢٤) التي جاء فيها بعد الجينات التنظيمية متوسطا ومع دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي جاء فيها بعد الجينات التنظيمية منخفضا.

ومن خلال العرض السابق لواقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر الإداريين، نجد أنها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٩) يوضح واقع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المديرين والوكلاء.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نطاق الدرجة
١	التعلم التنظيمي	٤,٢٤	٠,٧٨	١	موافق بشدة
٢	الذاكرة التنظيمية	٤,٢١	٠,٨١	٢	موافق بشدة
٣	الجينات التنظيمية	٤,١٧	٠,٧٧	٣	موافق
	المتوسط الحسابي العام	٤,٢١	٠,٨١	–	موافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٩) أن بعد التعلم التنظيمي حصل على المرتبة الأولى في أبعاد المناعة التنظيمية بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٧٨) ويليه بعد الذاكرة التنظيمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٨١) ويليه بعد الجينات التنظيمية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٧٧) وأن المتوسط الحسابي للمناعة التنظيمية (٤,٢١) وهو يقع ضمن نطاق الموافقة بشدة وهذا يشير إلى أن المدارس الأهلية في محافظة الأحساء تتمتع بمناعة تنظيمية عالية جدا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيروز (٢٠١٧) ودراسة حنظل وشران (٢٠٢١) ودراسة الشلاحي (٢٠٢٤) التي جاءت فيها درجة المناعة التنظيمية مرتفعة، بينما تختلف مع دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) والبشري (٢٠٢٤) التي جاءت درجة المناعة التنظيمية فيها متوسطة وكذلك مع دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي جاءت درجة المناعة التنظيمية فيها منخفضة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات أفراد الدارسة تعزى لمتغيرات الدارسة الجنس (ذكر/أنثى)، الوظيفة (مدير/ وكيل)، المرحلة الدراسية (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعلم التنظيمي	ذكر	٣٦	٤,٤٤	٠,٦٨	٢,١١٤	٠,٠٣٨ دال إحصائياً
	أنثى	٤١	٤,٠٧	٠,٨٢		
الذاكرة التنظيمية	ذكر	٣٦	٤,٣٦	٠,٧٦	١,٥٨٠	٠,١١٨ غير دال إحصائياً
	أنثى	٤١	٤,٠٧	٠,٨٣		
الجينات التنظيمية	ذكر	٣٦	٤,٣٨	٠,٧٤	٢,١٥٩	٠,٠٣٤ دال إحصائياً
	أنثى	٤١	٣,٩٩	٠,٨٤		
الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية	ذكر	٣٦	٤,٣٩	٠,٧١	٢,٠٠٩	٠,٠٤٨ دال إحصائياً
	أنثى	٤١	٤,٠٥	٠,٨٠		

يكشف الجدول رقم (١٠) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في بعد التعلم التنظيمي وفي الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية بين الذكور والإناث لصالح الذكور وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدرجة العامة للمناعة التنظيمية ولكن لصالح الإناث. كما كشفت هذه الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببعد الجينات التنظيمية لصالح الإناث وهو ما يتفق مع دراسة الحضرمي (٢٠٢٢) بينما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق فيما يتعلق ببعد الذاكرة التنظيمية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الوظيفة

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير الوظيفة؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير الوظيفة

الأبعاد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعلم التنظيمي	مدير/ة	٤٠	٤,٢٧	٠,٧٤	٠,٣٣٢	٠,٧٤١ غير دال إحصائياً
	وكيل/مساعدة	٣٧	٤,٢١	٠,٨٢		
الذاكرة التنظيمية	مدير/ة	٤٠	٤,٢١	٠,٨٢	٠,٠١٨	٠,٩٨٦ غير دال إحصائياً
	وكيل/مساعدة	٣٧	٤,٢١	٠,٨٠		
الجينات التنظيمية	مدير/ة	٤٠	٤,١٩	٠,٨٢	٠,٢٢٢	٠,٨٢٥ غير دال إحصائياً
	وكيل/مساعدة	٣٧	٤,١٥	٠,٨١		
الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية	مدير/ة	٤٠	٤,٢٢	٠,٧٧	٠,١٩٤	٠,٨٤٦ غير دال إحصائياً
	وكيل/مساعدة	٣٧	٤,١٩	٠,٧٩		

يكشف الجدول رقم (١١) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع أبعاد المناعة التنظيمية وكذلك في الدرجة الكلية لها تعزى لمتغير الوظيفة (مدير / وكيل) ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن المديرين والوكلاء يعيشون نفس الظروف ويتلقون نفس التدريب ويصفون نفس المدرسة.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول واقع المناعة التنظيمية بمحافظة الأحساء باختلاف متغير المرحلة الدراسية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعلم التنظيمي	بين المجموعات	١,٩٢٧	٢	٠,٩٦٤	١,٦٢٨	٠,٢٠٣
	داخل المجموعات	٤٣,٨١١	٧٤	٠,٥٩٢		
	المجموع	٤٥,٧٣٩	٧٦			
الذاكرة التنظيمية	بين المجموعات	٢,٧٠٨	٢	١,٣٥٤	٢,١٤٨	٠,١٢٤
	داخل المجموعات	٤٦,٦٥٥	٧٤	٠,٦٣٠		
	المجموع	٤٩,٣٦٣	٧٦			
الجينات التنظيمية	بين المجموعات	٢,٠٦٧	٢	١,٠٣٣	١,٥٩٣	٠,٢١٠
	داخل المجموعات	٤٧,٩٩٣	٧٤	٠,٦٤٩		
	المجموع	٥٠,٠٦٠	٧٦			
الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية	بين المجموعات	٢,١٦٩	٢	١,٠٨٤	١,٨٤٩	٠,١٦٥
	داخل المجموعات	٤٣,٤١٠	٧٤	٠,٥٨٧		
	المجموع	٤٥,٥٧٩	٧٦			

يكشف الجدول رقم (١٢) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع أبعاد المناعة التنظيمية وكذلك في الدرجة الكلية لها تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ثانوي، متوسط، ابتدائي) ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن المدارس الأهلية مهمة بكل مراحلها وأن ملاك هذه المدارس حريصون كل الحرص على نجاحها واستمراريتها بشكل عام دون تفرقة بين مرحلة وأخرى مما انعكس إيجابا على المديرين والوكلاء في هذه المدارس.

ومن هنا يمكن تلخيص أبرز ما توصلت إليه الدراسة في أن المناعة التنظيمية جاءت مرتفعة جدا في المدارس الأهلية في محافظة الأحساء حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لأبعاد المناعة التنظيمية (٤,٢١) بدرجة موافقة شديدة كما بلغ بعد التعلم التنظيمي (٤,٢٤) بدرجة موافقة شديدة وبعد الذاكرة التنظيمية (٤,٢١) بدرجة موافقة شديدة أيضا بينما بلغ بعد الجينات التنظيمية (٤,١٧) بدرجة موافقة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمناعة التنظيمية لصالح الذكور، بينما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع المناعة التنظيمية تعزى لمتغيري الوظيفة (مدير، وكيل) والمرحلة الدراسية (ثانوي، متوسط، ابتدائي) وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها تُقدم الدراسة التوصيات والمقترحات الآتية:

- نشر ثقافة المناعة التنظيمية وسبل تعزيزها في المدارس الأهلية لضمان استمراريتها لا سيما في جانب الإناث.
- الاستمرار في دعم المدارس الأهلية لتتمكن من الاستمرار في تعزيز مناعتها التنظيمية.
- تدريب الإداريين في المدارس الأهلية على ممارسة وتطبيق كافة الإجراءات التي من شأنها أن تزيد من المناعة التنظيمية بكافة أبعادها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع المناعة التنظيمية في المدارس الأهلية مع التركيز على دور ملاك هذه المدارس.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، لمياء عيد عطا. (٢٠١٨). المتطلبات الواجب توافرها في الجينات التنظيمية للحد من المخاطرة في اتخاذ القرارات الإدارية. المجلة العملية للدراسات التجارية والبيئية، ٩ (٣)، ٩١٨– ٩٣٧.

أحمد، محمد حسين صلاح. (٢٠٢٤). دور المناعة التنظيمية في تعزيز الصحة التنظيمية بالجامعات الخاصة في مصر: دراسة ميدانية. مجلة البحوث المالية والتجارية، (١)، ٢٤٩-٢٩٢.

إسماعيل، عمار فتحي موسى. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي، دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات. المجلة العلمية للبحوث التجارية، (١)، ١٥١-٢٢١.

إسماعيل، محمد يوسف محمد يوسف. (٢٠٢٠). تأثير الجينات التنظيمية على الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالمستشفيات الجامعية بجمهورية مصر العربية. مجلة البحوث المالية والتجارية، (٤)، ٥٦٩-٥٤٦.

البشري، رناد محمد حمدان، والحربي، حياة محمد سعد. (٢٠٢٤). درجة توفر أبعاد نظم المناعة التنظيمية بجامعة الملك عبد العزيز في كلية التربية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والإداريات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣٧)، ١٢٥-١٤٦.

الثابت، أحمد سمير نايف نعمان. (٢٠٢٠). تعزيز المناعة التنظيمية المكتسبة في ظل التشارك المعرفي: دراسة استطلاعية في شركة ديالي العامة. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٥٣)، ٣٢٨-٣٠٨.

حسن، عبد العزيز علي، والطراونة، ماريا محمد حماد، وعشري، تامر إبراهيم السيد. (٢٠٢١). تأثير ممارسات التسويق الداخلي على المناعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة مؤتة في الأردن. المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٤٥ (١)، ٣٠٨-٣٨٦.

حسن، فاضل عباس. (٢٠٢١). المناعة التنظيمية المكتسبة وتأثيرها في تطبيق استراتيجيات إدارة المعرفة. دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسيين في الكلية التقنية الهندسية والمعهد التقني العمارة. مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية، ٢٧ (١٢٥)، ٣٥٠-٣٢٧.

حسن، فاطمة محمد مهدي. (٢٠٢٢). نظم المناعة التنظيمية وقدرتها التأثيرية على تحسين جودة القرارات التنظيمية الاستثنائية أثناء جائحة كوفيد – ١٩ وما بعد الجائحة والرجوع إلى الوضع الطبيعي. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، ١٤ (٢)، ١-٣٠.

الحضرمي، نوف خلف محمد. (٢٠٢٢). درجة توافر أبعاد نظم المناعة التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٩ (٧٢)، ٦٨-٣٠.

حنظل، قاسم أحمد، وشران، هبة ربيع. (٢٠٢١). دور المناعة التنظيمية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية: دراسة تحليلية وصفية لمجموعة من مدارس التعليم الثانوي (الحكومية والأهلية) في تكريت. مجلة اقتصاديات الأعمال، ١ (٢)، ٤٠٩-٤٢٦.

الشلاحي، عبد الكريم عبد العالي. (٢٠٢٤). دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٨ (٤٠)، ٣٨٣- ٤٠٦.

الطائي، يوسف حجيم. (٢٠٠٩). الشراكة ودورها في تحقيق المناعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من مديري القطاع الصناعي. المجلة العراقية للعلوم الإدارية، (٢٨)،٢٨-١.

عبودي، صفاء إدريس. (٢٠١٩). التجديد الاستراتيجي مدخلا لتعزيز المناعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في الجامعة التقنية الشمالية وجامعة الموصل. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٩(٢)، ٩٨-٨١.

عيد، أيمن عادل عبد الفتاح. (٢٠٢١). دور النضج المؤسسي كمتغير وسيط في العلاقة بين رأس المال الفكري وتحقيق المناعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية المصرية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، ١٢ (٢)، ٤٤-١.

فيروز، خضير علي. (٢٠١٧). تأثير الاستغراق الوظيفي في تعزيز نظم المناعة التنظيمية: دراسة تطبيقية في معمل اسمنت النجف. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ٩(٤)، ٤٤٥-٤١٤.

محمد، رنا عبد الله، والعيساوي، محمد حسين منهل. (٢٠٢١). تأثير التفكير النظمي في زيادة المناعة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من المسؤولين في شركة الحفر العراقية. مجلة الاقتصادي الخليجي، (٤٧)، ١٥٠-٩٧.

يوسف، ياسمين علاء الدين علي. (٢٠٢١). دور المناعة التنظيمية في مواجهة الأزمات داخل التنظيمات: دراسة حالة لشركة أرامكو. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، (٢٥)، ٧١-١.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, Mohammed Hosain Salah. (2024). The role of organizational immunity in promoting organizational health in private university in Egypt a field study. Journal of Financial and Business Research, (1), 292-249.

Al-Bashri, Ranad Mohammed Hamdan, and Al-Harbi, Hayat Mohammed Saad. (2024). Degree of organizational immune systems at King Abdulaziz university faculty of education from the point of view of faculty members and administrators. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (37), 125-146.

Al-Hadrami, Nouf Khalaf Muhammad. (2022). The degree of Availability of the dimensions of organizational immunity systems at the university of Tabuk from the perspectives of academic leaders. Journal of Educational and Psychological Research, 19 (72), 30-68.

Alshallahi, Abdulkarim Abdulali. (2024). The role of organizational immunity in achieving competitive advantage in educational institutions- a field study. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (40), 383-406.

Altaee, Yousuf Hajeem. (2009). Partnership and its role in achieving organizational immunity: an analytical study of the opinions of a sample of industrial sector managers. Iraqi Journal of Administrative Sciences, (28), 1-28.

Al-Thabit, Ahmad Sammer Nayyef Noman. (2020). Enhancing acquired organizational immunity under knowledge sharing, an exploratory study at the Diyala state company. The Journal of Arts, literature, Humanities and Social Sciences, (53), 308-328.

Handhal, kasim Ahmed, and Sharran, Hibah Rabeea. (2021). The role of organizational immunity in enhancing the quality of educational services, Journal of Business and Economics, 1 (2), 409-426.

Hasan, Abdulaziz Ali, Altarawnah, Maria Mohammed Hammad, Ashiri, tamer Ibraheem alsayid. (2021). The Impact of Internal Marketing Practices on Organizational Immunity: An Applied Study on Employees at Mutah University in Jordan. Egyptian Journal of Business Studies, 45 (1), 308-386.

Hasan, Fadhel Abbas. (2021). Acquired organizational immunity and its impact on the implementation of knowledge management strategies. An analytical study of the opinions of a sample of lecturers at the Technical College of Engineering and the Technical Institute of Architecture. Journal of Economics and Administrative sciences, 27 (125), 327-350.

Ismaeel, Ammar Fathi Mosa. (2020). The role of strategic intelligence as an intervening Variable in the relationship between organizational immunity and institutional Excellence, an spplied study on faculty members at Sadat City University. Scientific Journal of Business Research, (1), 151-221.

Ismaeel, Mohammed Yosuf Mohammed Yousf. (2020). The effect of organizational DNA on organizational trust, an applied study on workers at university hospitals in Egypt. Journal of Financial and Business Research, (4), 546-569.

Ibraheem, Lamia Eid Ata. (2018). Requirements for organizational genes to reduce risk in making organizational decision. Journal of Business and Environmental Studies, 9 (3), 918-937.

Yosef, Yasmeen Alaa El-Din Ali. (2021). The role of organizational Immunity in facing crises within organizations: A case Study of Aramco. Journal of Humanities and Literary Studies, (25), 1-71.

المراجع الأجنبية:

Barros, V. F. D. A., Ramos, I., & Perez, G. (2015). Information systems and organizational memory: a literature review. JISTEM-Journal of information systems and technology management, 12, 45-63.

Croasdell, D. T. (2001). IT's role in organizational memory and learning. Information Systems Management, 18(1), 8-11.

Cross, R., & Israelit, S. (2000). Introduction: strategic learning in a knowledge economy: individual, collective and organizational learning process. Strategic learning in a knowledge economy, vii-xviii.

Doş, İ. (2013). School DNA and its transfer. American Journal of Human Ecology, 2(1), 7-15.

Eismann, K., Posegga, O., & Fischbach, K. (2021). Opening organizational learning in crisis management: On the affordances of social media. The Journal of Strategic Information Systems, 30(4), 101692.

Rass, L., Treur, J., Kucharska, W., & Wiewiora, A. (2023). Adaptive dynamical systems modelling of transformational organizational change with focus on organizational culture and organizational learning. Cognitive Systems Research, 79, 85-108.

Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B., & Kleiner, A. (1994). The Fifth Discipline Fieldbook, Boubleday. New York, NY.

Stocker, G. (2006). Avoiding the Corporate Death Spiral: Recognizing and Elimination the Signs of Decline. ASQ Quality Press.

Wang, Y., Coa, H., Wu, C., Guo, G., & Lv, P. (2017). Concepts of Organizational Immunity. Wang Concepts of Organizational Immunity, 1-19.

فاعلية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة

The Effectiveness of Extended Reality in Developing Digital Content Production Skills and the attitude towards to Creative Commons licensing Among Female Students of a Digital Content Design Course at Taiba University

إعداد

د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية

جامعة طيبة

Dr. Jawaher Dhahir Muhammad Al-Anazi

Associate Professor of Educational Technologies

Department of Curriculum and Teaching Methods and Educational Technologies - College of Education - Taibah University

Email: janzi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-006

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٨/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٩/٢٤ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة ومقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طالبة من طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج spss توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: تفعيل تقنية الواقع الممتد في تدريس المقررات الجامعية وخاصة المقررات المتعلقة بإنتاج المحتوى الرقمي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنية الواقع الممتد، وتضمين رخصة المشاع الإبداعي عند إنتاج محتوى رقمي ونشره على الإنترنت.

الكلمات المفتاحية: الواقع الممتد، المحتوى الرقمي، مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، منصة Cospaces Edu، رخصة المشاع الإبداعي.

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of extended reality technology in developing digital content production skills and their trend to Creative Commons licensing among female students enrolled in a digital content design course at Taiba University. A quasi-experimental approach was employed, The study tools included: observation card, and attitude scale towards to Creative Commons licensing, The study was applied on a sample of 40 female students from the digital content design course, After collecting and processing the data using SPSS, the study concluded that there is statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of students' scores in pre-test and post test of the observation card. In addition, there are statistically significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of students' scores in pre-test and post test of the trend scale of Creative Commons licensing. . In view of these findings, the study recommended the following :Activating extended reality technology in teaching university courses, especially courses related to digital content production, training faculty members on using extended reality technology, and including the Creative Commons license when producing digital content and publishing it on the Internet.

Keywords: Extended Reality, Digital Content, Digital Content Production Skills, Cospaces Edu platform, Creative Commons License.

المقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة تطورًا تكنولوجيًا سريعًا ومذهلًا، وتميز هذا التطور بأنه تراكمي البناء؛ حيث تظهر العديد من التقنيات كنسخة مطورة عن سابقتها، أو امتداد لها، وهذا ما ينطبق على تقنية الواقع الممتد الذي ظهر كنتيجة حتمية لتطور تكنولوجيا الواقع الافتراضي والواقع المعزز.

والواقع الممتد Extended Reality هو مصطلح ظهر مؤخرًا يجمع بين الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والواقع المختلط، بالإضافة إلى التفاعلات بين الإنسان والآلة الناتجة عن تكنولوجيا الحاسوب والأجهزة القابلة للارتداء، ويطلق عليه في بعض الأدبيات الواقع الموسّع نظرا لاشتماله على الواقع الافتراضي، والواقع المعزّز، والواقع المدمج أو المختلط (Gil, 2024).

يعد الواقع الممتد نقلة نوعية في مجال التكنولوجيا؛ حيث يتم دمج المعلومات الرقمية مع البيئة المحيطة للمستخدم بطريقة تجعل المستخدم للتقنية يشعر وكأنه يعيش في عالم واقعي محسن وموسع، ويتسم الواقع الممتد بقدرته على تحسين التفاعل مع العالم، حيث يتيح الوصول إلى معلومات إضافية وتجارب تفاعلية (Chiang & Liu, 2023).

وكما أشار دنيس (Dennis,2023) فإن الواقع الممتد يمكن استخدامه والاستفادة منه في العديد من المجالات، ومنها المجال الطبي؛ وذلك من خلال استخدامه لتدريب الطلاب على الإجراءات الجراحية الدقيقة، أو تشخيص الأمراض عن طريق محاكاة واقعية وافتراضية للأجسام البشرية، كما يمكن استخدامه في التدريب المهني في مجالات مثل الهندسة والتصميم والبناء؛ حيث يمكن للطلاب تجربة التدريب العملي في بيئات افتراضية وواقعية، كما يمكن استخدامه في الصناعة والإنتاج لتحسين عملية التصميم والتصنيع.

وكذلك الحال بالنسبة لمجال التعليم الذي استفاد من تطبيقات الواقع الممتد في العملية التعليمية، وظهرت العديد من التجارب الواعدة التي تشجع على استخدام الواقع الممتد في التعليم (Kluge et al, 2023) ولازال المجال مفتوحا لمزيد من التجارب والتطبيقات المتخصصة في استخدام الواقع الممتد في التعليم؛ ولهذا أوصى مؤتمر الواقع الافتراضي وواجهات المستخدم ثلاثية الابعاد ٢٠٢٤ بضرورة الاستفادة من تطبيقات الواقع الممتد على نطاق واسع في مجال التعليم بما

في ذلك التعليم الحضوري والتعليم عن بعد (مؤتمر الواقع الافتراضي وواجهات المستخدم ثلاثية الأبعاد، ٢٠٢٤).

كما أثبتت مجموعة من الدراسات السابقة فاعلية الواقع الممتد في التعليم كدراسة شين وليو (Chiang & Liu, 2023)، ودراسة كابلان وآخرون (Kaplan et al. , 2023)، ودراسة كلوج وآخرون (Kluge et al, 2023) حيث أكدت تلك الدراسات أن تطبيق الواقع الممتد يصب في صالح العملية التعليمية ويعمل على نجاحها، ويساعد على استمرار التعلم وبقاء أثره، ويوفر فرصًا لمحاكاة المعرفة المعقدة وتبسيط المحتوى التعليمي.

ومن مميزات الواقع الممتد أنه يتيح للطلاب فرصة الانغماس في تجارب تعليمية غامرة وواقعية تفوق حدود الفصل التقليدي، وتمكّن الطلاب من التفاعل المباشر مع العناصر الواقعية والافتراضية في بيئة التعلم، كما تُضفي تقنيات الواقع الممتد عنصر المتعة على التعلّم، وتسهم في تسريع تعلم الطلاب والاحتفاظ بالمعرفة وإثراء عملية التعلم بالخبرات التكنولوجية الحديثة (Kaplan et al., 2023)

لذا يعد استخدام الواقع الممتد في التعليم خطوة حيوية تقود نحو تجربة تعليمية أكثر تفاعلية وفاعلية، وخاصة أن التجارب السابقة للواقع الافتراضي والواقع المعزز في الميدان التربوي كانت نتائجها مشجعة وملهمة، وعكست إمكانات كبيرة لتحسين مستوى المتعلمين وتعزيز مشاركتهم.

ولا تقتصر فائدة الواقع الممتد على تحسين التعلم، بل تتجاوزه إلى مرحلة التدريب واكتساب المهارات؛ بما في ذلك مهارات إنتاج المحتوى الرقمي سواء كان ذلك المحتوى موقع الكتروني، أو مقاطع فيديو، أو إنشاء الرسوم المتحركة، أو تطوير عروض تقديمية تفاعلية متعددة الوسائط؛ وذلك من خلال غمر الطلاب في بيئات الواقع الممتد وتزويدهم بالأدوات والموارد التفاعلية، وتوفير بيئة للتجارب التصميمية والإبداعية تتضمن نماذج ثلاثية الأبعاد، وتجارب تفاعلية تساعدهم في تطوير مهارات إنتاج المحتوى الرقمي.

وفي هذا الصدد أكد جونج وجونسون (Gong & Johansson,,2021) أن الواقع الممتد هو أداة قوية للتعليم والتدريب وتطوير مهارات إنتاج المحتوى الرقمي؛ تلك المهارات المتجددة والمتوائمة مع الثورة التكنولوجية الصاعدة، كما أن التعامل مع الواقع الممتد بحد ذاته والغوص في غماره لا

يخلو من اكتساب مهارات إنتاج المحتوى الرقمي أثناء تلك التجربة؛ لأنه يتيح التفاعل مع التكنولوجيا ومباشرتها عبر أدواته المتعددة.

ثمّة أمر آخر مرتبط بمهارات إنتاج المحتوى الرقمي، وهو ترخيص ذلك المحتوى لأنه غالبا سينشره مؤلفه على الانترنت، وينبغي حينها أن يكون مرخصًا؛ لاعتبارات عدة لخصها جانج وربورت (Jhang & Robert,2023) في حماية حقوق الملكية الفكرية، وتنظيم استخدام المحتوى، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتعزيز الثقة والشفافية، وحماية المحتوى من الانتهاكات، وترخيص المحتوى الرقمي كما أشار جانج وربورت (Jhang & Robert,2023) يجب أن يكون مرحلة من مراحل إنتاج المحتوى الرقمي التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند الانتهاء من إنتاج المحتوى الرقمي وقبل نشره نظرا لكثرة الانتهاكات غير القانونية.

وعليه يمكن القول إن ترخيص المحتوى الرقمي يعد عنصرًا أساسيًا لا يمكن تجاهله في ظل تزايد الانتهاكات الجسيمة والسطو في العالم الرقمي، وهو يمنح المؤلفين ومنتجي المحتوى الرقمي الحماية القانونية التي تحفظ أعمالهم وتعزز استدامتها؛ وما عليهم سوى تحديد الترخيص الذي يرغبونه من خلال البحث عن التراخيص المعتمدة دوليا، واختيار ما يناسبهم، بحيث يكون ذلك الاختيار هو الخطوة الأخيرة من خطوات إنتاج المحتوى الرقمي.

ويشير مصطلح ترخيص المحتوى الرقمي إلى تمتع المحتوى بحقوق الملكية الفكرية من خلال ترخيصه للجمهور بضوابط معينه حسب رغبة المؤلف، وهذا يعطي الاخرين الحق في استخدامه، أو إعادة إنتاجه،أو توزيع، أو تعديله بموجب الشروط التي تم تحديدها في الترخيص (Jhang & Robert,2023).

وعادة ما تكون هناك تراخيص متنوعة في العالم الرقمي تتضمن شروط محددة للاستخدام، وأشهرها رخصة المشاع الإبداعي Creative Commons، وهي حسب ماورد في الموقع الرسمي لمؤسسة للمشاع الإبداعي (creativecommons.org) بأنها نظام لتراخيص المحتوى المفتوح تهدف إلى تمكين المؤلفين من مشاركة أعمالهم الفنية والإبداعية بطرق مختلفة وتحت شروط محددة، حيث توجد عدة أنواع من رخص المشاع الإبداعي، وتتميز كل واحدة منها بمجموعة محددة من الشروط.

وتأسيسًا على ما سبق ظهرت الحاجة إلى التحقق من فاعلية الواقع الممتد في تنمية مهارات المحتوى الرقمي المرخص (برخصة المشاع الإبداعي)، وكذلك معرفة اتجاه الطالبات نحو تلك الرخصة تم اجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء توصية مؤتمر الرقمنة والمجتمعات الافتراضية (٢٠٢٤) حول ضرورة تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، وبناء على نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود ضعف في مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلبة الجامعات كدراسة بدر (٢٠٢١)، ودراسة السعدي وآخرون ٢٠٢٢))، واستنادًا إلى ما لاحظته الباحثة من وجود ضعف لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، وذلك من خلال التكاليف والأنشطة المطلوبة أثناء الفصل الدراسي، ولأهمية إتقان مهارات إنتاج المحتوى الرقمي التي تتطلب اكتساب مهارات جديدة موائمة للتقدم التكنولوجي الصاعد؛ تم البحث عن تقنية جديدة ومبتكرة تسهم في إكساب الطالبات مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، ووقع الاختيار على تقنية الواقع الممتد التي ذكر سي وآخرون (See et al.,2023) أنه يمكن استخدام الواقع الممتد في تقديم تدريب عملي وممارسة حية في مجالات إنتاج المحتوى الرقمي، مثل تصميم الألعاب، والنمذجة ثلاثية الأبعاد، وتطوير الرسوم المتحركة، وتحرير الفيديو، وإنشاء المؤثرات البصرية، والتفاعل مع أدوات وواجهات التحرير والإنتاج في بيئة آمنة وافتراضية، وتطبيق مهاراتهم في العالم الحقيقي، كما أكد المؤتمر الدولي حول علوم الكمبيوتر والتكنولوجيا في التعليم (٢٠٢٣) على أهمية استخدام الواقع الممتد في تعليم المهارات الرقمية، مما دفع الباحثة لتجربة تقنية الواقع الممتد أثناء تدريس طالبات تصميم المحتوى الرقمي؛ لقياس فاعليتها في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص –الذي سيقمن بترخيصه– بعد إنتاجه وقبل نشره على الأنترنت من خلال رخصة المشاع الإبداعي، وكذلك معرفة اتجاههن نحو تلك الرخصة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص؟

السؤال الثاني: ماهي رخصة المشاع الإبداعي؟

السؤال الثالث: ما فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة؟

السؤال الرابع: ما فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص.
- التعرف على رخصة المشاع الإبداعي.
- التحقق من فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة.
- الوصول إلى فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة.

أهمية الدراسة:

تسلط الضوء على تقنية حديثة تستحق التحقق من فاعليتها في التعليم، كما أنها تواكب المرحلة الرقمية والتحول الرقمي الذي تعيشه المملكة العربية السعودية، وتقدم مجموعة من مهارات الإنتاج الرقمي المتجددة، وتوفر تجربةً عملية لتطويرها من خلال استخدام تقنية الواقع الممتد؛

علاوة على أنها تلفت الأنظار نحو ترخيص المحتوى الرقمي، وتقدم نموذجا حقيقيًا للترخيص من خلال استخدام رخصة المشاع الإبداعي، وهي بذلك من الدراسات السباقة في هذا المجال؛ مما يؤهلها أن تكون نواة للعديد من الدراسات المستقبلية حول ذات المتغيرات التي تناولتها.

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥.

حدود موضوعية: تقيدت الدراسة بقياس فاعلية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي.

حدود مكانية: طبقت الدراسة على طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي EDTE 651 في كلية التربية/ جامعة طيبة.

مصطلحات الدراسة:

الواقع الممتد: هو مصطلح يجمع بين الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والواقع المختلط، بالإضافة إلى التفاعلات بين الإنسان والآلة الناتجة عن تكنولوجيا الحاسوب والأجهزة القابلة للارتداء (Alhakamy,2024)، وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

المحتوى الرقمي: ويقصد به البيانات أو المعلومات التي يتم تقديمها بشكل رقمي عبر الإنترنت، ويمكن تخزينها ونقلها واستهلاكها باستخدام الأجهزة الإلكترونية، وتشمل النصوص، الصور، الرسومات، الإنفو جرافيك، ملفات الصوت، الألعاب الإلكترونية (السيد، ٢٠٢٢).

وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

المحتوى الرقمي المرخص: هو محتوى رقمي يتم إنشاؤه ونشره بموجب ترخيص من مالك حقوق النشر أو صاحب الحقوق باستخدام الرخص المتاحة (Benkler & Lessig, 2023).

وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص: وتشمل مجموعة من المهارات التي تساعد على إنشاء محتوى جذاب ومؤثر عبر وسائط الإعلام الرقمية ويكون هذا المحتوى مرخصًا بأحد الرخص المعتمدة عند نشره على الانترنت (Jhang & Robert,2023).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها مجموعة من المهارات التي تسمح لطالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي بإنتاج محتوى رقمي عالي الجودة يتضمن الترخيص برخصة المشاع الإبداعي، وتشمل تلك المهارات: مهارات كتابة المحتوى، مهارات تحرير الصور والرسومات، مهارات تصميم الجرافيك، مهارات إنتاج الفيديو، مهارات المونتاج، مهارات ترخيص المحتوى الرقمي.

رخصة المشاع الإبداعي: تمتع المحتوى بحقوق الملكية الفكرية من خلال ترخيصه للجمهور بضوابط معينة تم وضعها من قبل مؤسسة المشاع الابداعي (Hartmann et al. 2021)، وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

وتناول ثلاثة مباحث على النحو التالي:

- الواقع الممتد.
- المحتوى الرقمي المرخص.
- رخصة المشاع الإبداعي.

الواقع الممتد:

مفهوم الواقع الممتد:

ذكر الحكمي (Alhakamy,2024) أن مصطلح الواقع الممتد Extended Reality هو مصطلح تم إضافته حديثًا إلى قاموس الكلمات التكنولوجية، ويشير إلى البيئات الحقيقية والافتراضية معا، وإلى التفاعل بين الإنسان والعناصر التي تم إنشاؤها بواسطة الحاسوب، ويُعد الواقع الممتد بمثابة المظلة لكل من الواقع الافتراضي والمعزز والمختلط. وهو يشمل كما أشار شاين وليو (Chiang & Liu, 2023) على ثلاث تقنيات رئيسية:

- الواقع المعزز :(AR) هو تقنية تسمح بعرض المعلومات الرقمية في العالم الحقيقي.
- الواقع الافتراضي :(VR) هو تقنية تغمر المستخدم في بيئة افتراضية بالكامل.
- الواقع المختلط:(MR) هو تقنية تجمع بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي.

وفي هذا الصدد يمكن القول إن الواقع المعزز يهتم بتعزيز العالم الحقيقي بمنتجات رقمية، أما الواقع الافتراضي فهو بيئة افتراضية ثلاثية الابعاد تنقل المستخدم خارج عالمه الحقيقي، وعند الجمع بينهما–أي الواقع المعزز والواقع الافتراضي– ينتج الواقع المختلط، وعند جمع الأنواع الثلاثة (الواقع المعزز والواقع الافتراضي والواقع المختلط) ينتج ما يسمى بالواقع الممتد.

استخدامات الواقع الممتد بشكل عام:

للواقع الممتد استخدامات متنوعة تشمل العديد من المجالات ذكرها (Hugues, 2024) و (Dennis, 2023) و(Atiker, 2021) على النحو التالي:

التسوق عبر الإنترنت:

تسمح بعض تطبيقات الواقع الممتد للمستخدمين بتجربة المنتجات قبل شرائها عبر الإنترنت، ويمكن للمستهلكين مشاهدة المنتجات ثلاثية الأبعاد لتقييم حجمها وشكلها قبل الشراء.

السفر والسياحة:

توفر تطبيقات الواقع الممتد تجارب سفر محسنة للمستخدمين، يمكن للسياح استخدام الكاميرا على هواتفهم الذكية لعرض معلومات إضافية عن المعالم السياحية والمواقع التاريخية أثناء استكشافها.

الطب:

يستخدم الأطباء والممرضون تقنية الواقع الممتد في تشخيص الأمراض والجراحة؛ حيث يمكن استخدامها لتقديم توجيهات ثلاثية الأبعاد للأطباء أثناء العمليات الجراحية أو لعرض صور الأشعة على جسم المريض بشكل مباشر.

العمل والصناعة:

يمكن استخدام تطبيقات الواقع الممتد في تدريب العمال وتحسين كفاءتهم في بيئات العمل، ويمكن للفنيين والمهندسين استخدامها لتوجيههم خلال عمليات الصيانة والإصلاح.

استخدامات الواقع الممتد (XR) في التعليم:

ذكر كلوج (Kluge et al, 2023) ولوكشا (Lokesha, 2022) وسميث (Senthil et al.,2024) أبرز استخدامات تقنيات الواقع الممتد في التعليم وتشمل:

التعليم والتدريب:

يمكن الاستفادة من تطبيقات الواقع الممتد في مجال التعليم لتوفير تجارب تعليمية تفاعلية؛ وذلك باستخدام الأجسام ثلاثية الأبعاد، والتفاعل معها؛ لاستيعاب المفاهيم الصعبة بشكل أفضل، كما يمكن استخدامها في تدريب المهارات العملية في مجالات مثل الطب والهندسة.

تعزيز التفاعل البصري:

يمكن استخدام الواقع الممتد لتعزيز التفاعل البصري في التعليم، من خلال قدراته المتنوعة على استيعاب الصور والفيديو والواقع المعزز والواقع الافتراضي.

تعزيز التعلم التشاركي:

يمكن استخدام الواقع الممتد لتعزيز التعلم التشاركي والتعاون بين الطلاب.

تعزيز التعلم عن بُعد:

يمكن استخدام الواقع الممتد لتعزيز التعلم عن بُعد؛ من خلال الاستفادة من الموارد التعليمية والمحتوى التفاعلي من أي مكان وفي أي وقت، مما يساعدهم على الاستفادة من فرص التعلم المستمرة.

برامج وتطبيقات الواقع الممتد:

نظرا لحداثة هذه التقنية فإن التطبيقات المتوفرة لهذه التقنية محدودة، ومن أشهرها منصة Cospaces Edu، وهي منصة مصممة في الأساس للواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط، لكن يمكن إنتاج الواقع الممتد من خلال دمج تلك الأنواع الثلاثة (يونس والعلي، ٢٠٢٢)، وقد تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

تعمل منصة Cospaces Edu على تحفيز وتشجيع التلاميذ على استخدام

ادوات الواقع الافتراضي والمعزز، كما إنها تتيح الفرصة بشكل كبير للطلاب والمستخدمين ليصبحوا مصممين ومكونين لبيئات افتراضية ومعززة ومختلطة بحسب اهتماماتهم واحتياجاتهم، كما تتيح المنصة استخدم نظارات الواقع الافتراضي واستخدام أدوات الواقع المعزز؛ بحيث يتم دمج البيئة الافتراضية ومكوناتها مع البيئة الحقيقية) يونس والعلي، ٢٠٢٢).

ولهذا يمكن اعتبار منصة Cospaces Edu بيئة مناسبة لتصميم بيئات الواقع الممتد؛ نظرا لأنها تستخدم في تصميم الواقع الافتراضي والمعزز والمختلط، وهي البيئات المكونة للواقع الممتد بحيث لا يحتاج الأمر سوى الجمع بين تلك البيئات لإنتاج بيئة الواقع الممتد.

المحتوى الرقمي المرخص:

هو محتوى رقمي يتم إنشاؤه ونشره بموجب ترخيص من مالك حقوق النشر أو صاحب الحقوق باستخدام الرخص المتاحة (Benkler, Lessig, & 2023)، وهذا يعني أن المحتوى الرقمي المرخص يمكن استخدامه بشكل قانوني بعد الحصول على إذن من صاحبه الأصلي، هذا الإذن يأتي عادةً على شكل ترخيص يحدد الشروط التي يمكن بموجبها استخدام هذا المحتوى.

أهمية ترخيص المحتوى الرقمي:

في ظل انتشار المحتوى الرقمي والاعتماد عليه بشكل كبير، وفي ظل الانتهاكات الشائعة في العالم الرقمي تبرز أهمية ترخيص المحتوى الرقمي التي لخصها ميلر وسميث (Miller & Smith, 2023) في النقاط التالية:

- الامتثال لحقوق الملكية الفكرية: يحمي ترخيص المحتوى حقوق الملكية الفكرية لصاحب العمل الأصلي، مما يضمن حصوله على الاعتراف المادي والمعنوي لعمله.
- الابتكار: يوفر المحتوى الرقمي المرخص للمبدعين مواد خام يمكنهم استخدامها لإنشاء أعمال جديدة ومبتكرة.
- الاستخدام المشروع: يضمن الترخيص أن يتم استخدام المحتوى بشكل مشروع وقانوني ولا يتم انتهاك حقوق المؤلف أو أي حقوق أخرى متعلقة به.
- تجنب المشاكل القانونية: من خلال الحصول على ترخيص مناسب، يتجنب المستخدمون أي مشاكل قانونية قد تنشأ عن استخدام محتوى غير مرخص.

مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص:

وتشمل مجموعة من المهارات التي تساعد على إنشاء محتوى جذاب ومؤثر عبر وسائط الإعلام الرقمية ويكون هذا المحتوى مرخصًا بأحد الرخص المعتمدة عند نشره على الإنترنت (Jhang & Robert,2023)، وهي تختلف باختلاف هدف المحتوى الرقمي، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة كـ (Torbaghan et al, 2023)، و (Ogegbo ٢٠٢٣,) تم تحديد مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص على النحو التالي:

مهارات كتابة المحتوى:

تشمل القدرة على صياغة نصوص متميزة وقوية التأثير، خالية من الأخطاء الاملائية والنحوية.

مهارات تحرير الصور والرسومات:

التعامل مع البرامج والأدوات التي تسمح بتعديل وتحرير الصور والرسومات، مثل Adobe Photoshop أو. GIMP

مهارات تصميم الجرافيك:

تصميم الجرافيك، وإنشاء رسومات وعناصر بصرية مبتكرة وجذابة؛ من خلال استخدام أدوات مثل Adobe Illustrator أو Canva لإنشاء تصاميم جرافيكية احترافية.

مهارات إنتاج الفيديو:

إنتاج وتحرير الفيديو، وإضافة تأثيرات وأصوات وذلك باستخدام برامج تحرير الفيديو مثل Adobe Premiere أو Final Cut Pro.

مهارات المونتاج:

القدرة على تحرير المحتوى الرقمي بشكل احترافي، ليظهر بصورته النهائية من خلال استخدام برامج المونتاج مثل أدوبي برمير برو Adobe Premiere Pro.، فاينال كات Final Cu.

مهارات ترخيص المحتوى الرقمي:

وهي المهارات الخاصة بتطبيق العملية القانونية التي يمنح بموجبها المؤلفون حقوقًا محددة للآخرين لاستخدام محتواهم الأصلي أو توزيعه أو تعديله؛ من خلال اختيار ترخيص رقمي مناسب.

وتعد رخصة المشاع الإبداعي من أشهر التراخيص المستخدمة عند نشر المحتوى الرقمي، وتم الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

رخصة المشاع الإبداعي Creative Commons Licenses:

هي نوع من التراخيص التي تسمح لمالك حقوق النشر بمشاركة أعماله الرقمية الإبداعية مثل الصور والفيديوهات والمقالات مع الآخرين وتوزيعها على نطاق واسع، تم تطوير رخصة المشاع الإبداعي من قبل المنظمة غير الربحية المعروفة باسم "Creative Commons" عام ٢٠٠٢م، وهي

تهدف إلى تعزيز الاستخدام الحر والمشاركة الإبداعية في العصر الرقمي (https://creativecommons.org).

رخصة المشاع الابداعي تأتي بصيغ متعددة، وكل صيغة تحدد حقوق وقيود معينة، وهي كما ذكرت في موقع المشاع الإبداعي https://creativecommons.org تتكون من ست رخص حسب الشكل التالي:

شكل رقم (١) أنواع رخص المشاع الإبداعي نقلا عن (https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/16478)

ويمكن الدخول على الرابط https://creativecommons.org/choose لاختيار نوع الرخصة المناسبة، علما أن الموقع متاح بعدة لغات بما فيها اللغة العربية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

وتم تقسيمها إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات متعقلة باستخدامات الواقع الممتد في تنمية عدة متغيرات بما فيها مهارات إنتاج المحتوى الرقمي.

دراسة سي وآخرون (See et al.,2023) وهدفت إلى انشاء مشاريع قائمة على الواقع الممتد والمحاكاة؛ لتنمية مهارات الإنتاج الرقمي من خلال التعلم القائم على الممارسة والتكنولوجيا، وطُبقت على طلاب التعليم العالي من السنة الأولى حتى مستوى الدراسات العليا في إحدى الجامعات الأسترالية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، أظهرت النتائج أن الطلاب قدموا مشاريع رقمية جيدة من خلال المحاكاة والواقع الممتد، وكان لها أثرا واضحا في تنمية مهارات الإنتاج الرقمي لديهم، وأوصت الدراسة بالاستفادة من الواقع الممتد في تسريع تعلم الطلاب والاحتفاظ بالمعرفة، وتحقيق مستوى أعلى من مشاركة التعلم المعزز بالتكنولوجيا، وتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي.

دراسة شاين وليو (Chiang & Liu, 2023) وهدفت إلى قياس آثار تقنية الواقع الممتد بالتكامل مع تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، حيث تم فحص آثار الواقع الممتد بالتكامل مع STEM على استجابة الطلاب للتعلم وأدائهم، تم استخدام المنهج شبه تجريبي، وتم تطبيق البحث على عينة من طلاب في جامعة تايوان عددهم ١٠٢ قسموا إلى مجموعتين ضابطة قوامها٥١ طالب تدرس بالطريقة المعتادة، وتجريبية قوامها٥١ طالب تدرس من خلال الواقع الممتد بالتكامل مع STEM، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين يطبقون العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات المتكاملة مع الواقع الممتد لديهم استجابات تعليمية أفضل من الطلاب في المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أيضا أن الطلاب في المجموعة التجريبية حصلوا على أداء تعليمي أفضل من الطلاب في المجموعة الضابطة، وان تطبيق الواقع الممتد في التعليم يصب في صالح العملية التعليمية ويعمل على نجاحها.

دراسة كابلان وآخرون (Kaplan et al. 2023) وهدفت إلى معرفة تصورات معلمي اللغات نحو استخدام الواقع الممتد، وهي دراسة استخدمت المنهج النوعي وطبقت الاستبانة على ١١٠

معلما، كما استخدمت المقابلة من خلال مجموعات التركيز مع ١٠ معلمين، أسفرت النتائج عن طريقة تطبيق معلمي اللغة للواقع الممتد وذلك من خلال التطبيقات الموجودة، كما كشفت عن فوائد تطبيق الواقع الممتد في التعليم، ومن أبرزها استمرار التعلم وبقاء أثره، وكذلك كشفت عن أبرز التحديات التي يواجهونها عند استخدام الواقع الممتد في التعليم، ومن أبرزها التكلفة والمتطلبات الفنية لهذه التقنية، وما تتطلبه من أجهزة وبرامج متخصصة يصعب تنفيذها في الفصول الدراسية التقليدية، بالإضافة إلى الحاجة إلى التدريب المستمر ودعم أعضاء هيئة التدريس لاستخدام هذه التقنيات بفعالية في البيئات التعليمية، وقدمت النتائج تطبيقات عملية للواقع الممتد؛ لتسهيل تعلم اللغة وتدريسها.

دراسة كلوج وآخرون (Kluge et al., 2023) وهي دراسة حالة في جامعة نيوكاسل أستراليا، وهدفت إلى مقارنة مجموعة من تطبيقات الواقع الممتد، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن من خلال تصميم أربع تطبيقات تعليمية جديدة للواقع الممتد والمقارنة بينها مع ذكر كافة التفاصيل المصاحبة للتصميم مثل محتوى التدريس المناسب، والبرمجيات، واستراتيجيات التدريس واتخاذ القرارات، والايجابيات، والتحديات، توصلت النتائج إلى تحديد مجموعة من الأطر المفيدة للمنظمات والأفراد الذين يتطلعون إلى تطوير مسارات وتطبيقات لدمج تقنية الواقع الممتد في التعليم، كما أثبتت أن الواقع الممتد وفر فرصًا لمحاكاة المعرفة المعقدة، وتبسيط المحتوى التعليمي مما يعود بالنفع على العملية التعليمية.

دراسة جاك وآخرون (Jack et al. ,2023) وهي دراسة وصفية مسحية هدفت إلى معرفة الفرص وفهم القيود والفوائد المتصورة للواقع الممتد المستخدم عن بُعد، تكونت أداة الدراسة من استبيان مكون من ٣٠ سؤال تم توزيعها على عينة مقدارها ٤٦ فردًا، توصلت الدراسة إلى بعض المخاوف الشائعة حول الواقع الممتد مثل مشاركة المستهدفين، والسلامة وتباين الأجهزة، وكذلك توصلت الدراسة إلى المزايا الإيجابية المحتملة لتقنية الواقع الممتد مثل: جمع البيانات المدمجة في أجهزة العرض الموجهة للرأس كتتبع اليد والنظر، بالإضافة إلى أن تقنية الواقع الممتد كتقنية تفاعلية وجهاز جمع بيانات قادر ة على إجراء التجارب عن بُعد.

المحور الثاني: دراسات متعلقة بمهارات إنتاج المحتوى الرقمي:

دراسة توربا‌جهان وآخرون (Torbaghan et al, 2023) وهدفت إلى إعداد الطلاب لمستقبل رقمي من خلال تدريبهم على مهارات الإنتاج الرقمي، وذلك باستخدام التقنيات الرقمية المتطورة؛ حيث يتعرض الطلاب لأنشطة تعليمية قائمة على أحدث التقنيات؛ لأجل اكتسابهم مهارات الإنتاج الرقمي كونها من أكثر المهارات التي يزداد عليها الطلب، طُبقت الدراسة على طلاب جامعة برمنغهام في المملكة المتحدة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وتم تدريبهم على التقنيات الرقمية المتطورة من خلال معسكرين تدريبيين منفصلين لمدة أسبوع، أظهر الطلاب المتدربون تطبيقات عملية واعدة لمختلف المهارات الرقمية خلال المعسكرات التدريبية.

دراسة أوججبو (Ogegbo ٢٠٢٣,) هدفت هذه الدراسة قياس الكفاءة لمعلمي العلوم النيجيريين من خلال معرفة مدى توافر مهارات الإنتاج الرقمي لديهم، وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي العلوم عددهم ١٠٢ معلمًا من منطقة تعليمية في لاغوس في نيجيريا، وتم توزيع استبيان مكون من ٢٢ بندا، واستخدمت الإحصاءات الوصفية لتحليل البيانات، تم اكتشاف أن غالبية المعلمين أظهروا بشكل عام مستوى أقل في الكفاءة الرقمية، كما أظهروا أيضا مستويات كفاءة منخفضة في أبعاد الاستبيان الخاصة بإنشاء المحتوى الرقمي، وأنهم ما زالوا بحاجة إلى تحسين مستواهم في مهارات إنتاج المحتوى الرقمي من خلال متابعتهم للتقنيات الرقمية الحديثة ودمجها في التعليم، لأجل الوصول للتطوير المهني المتوائم مع التكنولوجيا الحديثة، وأوصت الدراسة مؤسسات التعليم العالي بإعادة تقييم برامج إعداد المعلمين؛ لضمان استعداد المعلمين الجدد بشكل أفضل لاستخدام مهارات إنتاج المحتوى الرقمي.

دراسة (المحمدي والقرني، ٢٠٢٣) وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على بيئة تعلم تكيفية لتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي التفاعلي لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل، ولتحقيق الهدف استخدم المنهج الكمي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعتين المتكافئتين، وتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٦٠) طالبة تم تقسيمهن بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين المقررات

الجامعية مجموعة متنوعة من المواد والوسائط المتعددة، والتركيز على إكساب المتعلمين مهارات إنتاج المحتويات الرقمي تزامنا مع احتياجات العصر الرقمي.

دراسة (السيد، ٢٠٢٢) وهدفت إلى تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة، وقد تم إعداد برنامج قائم على بيئة التعلم المنتشر وبحث أثره في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وتم اختيار التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتطبيق أدوات القياس قبليا وبعديًا على أفراد العينة، المتمثلة في اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي، وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات إنتاج المحتوى الرقمي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك يوجد فرق ذات دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وأثبتت الدراسة فاعلية بيئة التعلم المنتشر في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة المنصورة.

المحور الثالث: دراسات متعلقة برخصة المشاع الإبداعي:

دراسة صلاح (٢٠٢٣) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وعي الباحثين في الهيئة المعاونة بأقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية برخص المشاع الإبداعي وإفادتهم منها، فضلًا عن موقفهم من مبدأ إتاحة المصنفات برخص المشاع الإبداعي لتقليل القيود التي تفرضها الملكية الفكرية، وإتاحة المزيد من الصلاحيات للمرخص له للاستفادة من المصنفات بهذه الرخص، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلي منهج المسحي الميداني؛ لحصر أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية، وبلغ عدد الكليات التي بها أقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية ٢٢ كلية منها ١٩ كلية بجامعات التعليم العام، و٣ كليات بجامعة الأزهر، وبلغ مجتمع الدراسة ١٣٩ باحثًا من إجمالي ١٧٤ من الباحثين، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج أهمها: جاء من لديهم العلم برخص المشاع الإبداعي بنسبة ٣٤,٥٪ من مجتمع الدراسة، ولكن بشكل عام هناك ضعف في مستوى

وعي وإفادة الباحثين من رخص المشاع الإبداعي، كما تؤيد نسبة ٨٥,٤٪ من مجتمع الدراسة مبدأ رخص المشاع الإبداعي.

دراسة بنكلر ولسج (Benkler & Lessig, 2023) وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تراخيص المشاع الإبداعي على سلوكيات الابتكار والمشاركة في مجتمعات الإنترنت، واستخدم الباحثون مسحًا عبر الإنترنت لجمع بيانات من مستخدمي الإنترنت حول سلوكياتهم المتعلقة بالمحتوى المرخص بموجب تراخيص المشاع الإبداعي، من خلال استبيان تضمن أسئلة حول سلوكيات الابتكار والمشاركة، بالإضافة إلى أسئلة حول الديموغرافية واستخدام الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى أنه تم اعتماد تراخيص المشاع الإبداعي على نطاق واسع في العصر الرقمي وقد ثبت أنها تُحقق عددًا من الآثار الإيجابية، مثل: زيادة توفر المحتوى الإبداعي وتشجيع التعاون، ومع ذلك لم يتم إجراء سوى القليل من الأبحاث حول تأثير تراخيص المشاع الإبداعي على سلوك المستخدم، وأكدت الدراسة أن المستخدمين الذين يشاركون المحتوى بموجب تراخيص المشاع الإبداعي هم أكثر عرضة للمشاركة في سلوكيات الابتكار، مثل: توليد أفكار جديدة، حل المشكلات بشكل إبداعي، كما أظهرت الدراسة أن تراخيص المشاع الإبداعي تُشجع على المشاركة في مجتمعات الإنترنت من خلال زيادة احتمالية مشاركة المستخدمين لأفكارهم ومحتواهم مع الآخرين.

دراسة هارتمان وآخرون (Hartmann et al. 2021) وهي دراسة تحليله مقارنة هدفت إلى مقارنة رخص المشاع الإبداعي المختلفة في سياق مشاركة المعرفة العلمية، وكذلك مناقشة مزايا وعيوب كل نوع من تراخيص المشاع الإبداعي، لتقديم توصيات بشأن اختيار رخصة المشاع الإبداعي المناسبة لمختلف أنواع المحتوى العلمي، وتم استخدام مسح عبر الإنترنت لجمع البيانات من ٢٠٠ باحث علمي، طُرحت عليهم أسئلة حول سلوكيات مشاركة المعرفة العلمية، واستخدام رخص المشاع الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى أن تراخيص المشاع الإبداعي الأكثر شيوعًا في سياق مشاركة المعرفة العلمية هي الرخص الخاصة بنسب المصنف، كما أظهرت الدراسة أن الباحثين الذين يستخدمون تراخيص المشاع الإبداعي هم أكثر عرضة لمشاركة معرفتهم مع الآخرين، كما وجدت الدراسة أن تراخيص المشاع الإبداعي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على جودة المعرفة العلمية المشتركة.

مناقشة الدراسات السابقة:

ركزت دراسات المحور الأول على الواقع الممتد وتنوعت بين الأساليب شبه التجريبية والوصفية، حيث أثبتت الدراسات شبه التجريبية الأثر الإيجابي للواقع الممتد كدراسة سي وآخرون (See et al.,2023)، ودراسة شاين وليو (Chiang; Liu, 2023)، والتي توصلت إلى فعالية الواقع الممتد في تسريع تعلم الطلاب والاحتفاظ بالمعرفة وتحقيق مستوى أعلى من مشاركة التعلم المعزز بالتكنولوجيا، والحصول على استجابات تعليمية أفضل، أما دراستي كلوج وآخرون(Kluge et al. 2023) ، وجاك وآخرون (Jack et al. ,2023) فهما دراستين وصفيتين توصلتا إلى مجموعة من الأطر المفيدة للمنظمات والأفراد الذين يتطلعون إلى تطوير مسارات وتطبيقات لدمج تقنية الواقع الممتد في التعليم، وكذلك معرفة الفرص وفهم القيود والفوائد المتصورة للواقع الممتد عن بُعد، أما دراسة كابلان وآخرون (Kaplan et al. 2023) النوعية فقد كشفت فوائد تطبيق الواقع الممتد في التعليم، وأبرز التحديات.

ويلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجنبية لندرة الدراسات العربية المتخصصة في هذا المجال.

أما دراسات المحور الثاني فقد اهتمت بمهارات الإنتاج الرقمي من حيث اكتسابها من خلال التدريب كدراسة توربا‌جهان وآخرون (Torbaghan et al, 2023)، أو معرفة مدى توفرها كدراسة أوججبو (Ogegbo, ٢٠٢٣) أو تصميم برنامج تدريبي لتعلمها كدراسة (المحمدي والقرني، ٢٠٢٣) ودراسة (السيد، ٢٠٢٢).

وأثبتت جميع تلك الدراسات أهمية مهارات الإنتاج الرقمي وضرورة اكتسابها من خلال التدريب والبرامج التدريبية المصممة خصيصا لها، عدا دراسة أوججبو (Ogegbo ٢٠٢٣,) التي توصلت إلى انخفاض مستوى كفاءة المعلمين في مهارات الإنتاج الرقمي.

ويلاحظ من حداثة تلك الدراسات أن موضوع مهارات إنتاج المحتوى الرقمي من المواضيع المتجددة الجديرة بالبحث والاهتمام؛ نظرا للتحديثات المستمرة للتقنيات وتطورها المستمر.

فيما ركزت دراسات المحور الثالث على رخص المشاع الإبداعي من حيث مدى الالمام بها كدراسة صلاح (٢٠٢٣)، أو معرفة تأثير تراخيص المشاع الإبداعي على سلوكيات الابتكار والمشاركة في مجتمعات الإنترنت كدراسة بنكلر ولسج (Benkler & Lessig, 2023)، أو مقارنة

رخص المشاع الإبداعي المختلفة في سياق مشاركة المعرفة العلمية كدراسة هارتمان وآخرون (Hartman et al. 2021)، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة ومناقشة النتائج.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة من خلال القياس القبلي ثم تطبيق التجربة ثم القياس البعدي؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (الواقع الممتد) على المتغيرين التابعين (مهارات إنتاج المحتوى الرقمي والاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي).

مجتمع الدراسة: طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة، وهذا المقرر من متطلبات الجامعة وبلغ عدد الدارسات فيه أثناء القيام بالدراسة ٣٥٠ طالبة.

العينة: مجموعة من طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في إحدى الشعب وصل عددهن إلى ٤٠ طالبة.

أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية:

تضمنت الدراسة على أداة المعالجة التجريبية وهي: إنشاء محتوى رقمي (مشروع) قائم على الواقع الممتد من خلال منصة Cospaces Edu، بالإضافة إلى أدوات الدراسة الرئيسة وهما: بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص، ومقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي.

وفيما يلي تفصيل بناء تلك الأدوات:

أولا: إنشاء المحتوى الرقمي (مشروع) قائم على الواقع الممتد:

وتم تنفيذه من خلال منصة Cospaces Edu على النحو التالي:

خطوات انشاء محتوى رقمي (مشروع) قائم على الواقع الممتد من خلال منصة Cospaces Edu:

١) مشاهدة عددًا من الفيديوهات في يوتيوب تشرح عمل منصة Cospaces Edu.

٢) تقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل، كل مجموعة تحتوي على ٨ طالبات، علما أن جميع الطالبات وعددهن ٤٠ طالبة تعرضن لنفس ظروف التعلم، وكان الغرض من التقسيم ضمان اشتراك جميع الطالبات في المشاريع المنتجة، وتم التقسيم العشوائي من خلال بلاك بورد.

٣) اختيار نوع المشروع: تم اختيار مشروع تصميم برمجية تفاعلية قائمة على الواقع الممتد تحتوي على معظم الوسائط الالكترونية (نصوص، صور، انفوجرافيك، رسومات، فيديو) من خلال منصة Cospaces Edu، وتم اختيار تلك المنصة؛ نظرا لأنها توفر تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع الحقيقي مما يعني سهولة دمج تلك التقنيات والحصول على الواقع الممتد المطلوب في هذه الدراسة.

٤) انشاء المشروع: البدء بإنشاء مشروع جديد على منصة Cospaces Edu؛ من خلال تسجيل الدخول على المنصة بالإيميل الجامعي، وبعد تسجيل الدخول يظهر خيارًا لإنشاء مشروع جديد.

٥) تصميم المشروع: بمجرد الدخول، يمكن البدء بإنشاء المشروع القائم على الواقع الممتد، من خلال كتابة المحتوى وإدراج الصور، والرسومات، والجرافيك، وإضافة أشكال ثلاثية الأبعاد، وتسجيل مقطع صوتي، وتسجيل مقاطع فيديو، واضافة روابط تفاعلية ومؤثرات، وبعد اكتمال الأجزاء المطلوبة في البرمجية يتم مونتاجها، علمًا أن المنصة تحتوي على عدد من القوالب الجاهزة مثل الرحلات التعليمية، والبيئات ثلاثية الأبعاد، واستخدام المكعب الذكيMerge Cube، والصور ذات ٣٦٠ درجة.

٦) إضافة التفاعل: يمكن جعل العناصر في البيئة تتفاعل مع المستخدمين بأشكال مختلفة؛ من خلال إنشاء روابط تفاعلية والنقر عليها.

٧) تضمين رخصة المشاع الإبداعي بعد تجهيز البرمجية للنشر.

٨) تجربة الواقع الممتد: بمجرد الانتهاء من تصميم البيئة وإضافة التفاعلات، يمكن استخدام الهاتف الذكي أو الجهاز اللوحي لتجربة تطبيق الواقع الممتد المتمثل في البرمجية المنتجة.

ثانيا: بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة وفقا للخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الأداء المهاري في إنتاج المحتوى الرقمي لطالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي.

٢- تحديد المهارات الادائية لإنتاج المحتوى الرقمي المرخص:

من خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة كـ تروباجهان وآخرون (Torbaghan et al, 2023)، وأججبو (Ogegbo ٢٠٢٣,)، تم التوصل إلى قائمة أولية للمهارات، تندرج تحت خمسة محاور وهي: مهارات كتابة المحتوى، مهارات تحرير الصور والرسومات والجرافيك، مهارات إنتاج الفيديو، مهارات المونتاج، مهارات تضمين رخصة المشاع الإبداعي، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين الذين أقروها كما هي عدا تعديلات طفيفة تم الأخذ بها.

٣ - صياغة فقرات بطاقة الملاحظة:

تم صياغة (٤٤) فقرة في صورة مهارات يمكن ملاحظتها مباشرة.

٤-صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على ستة أفراد من المتخصصين في الحاسب الآلي وتقنيات التعليم؛ لفحص عبارات البطاقة، وقد أتفق غالبية المحكمين على وضوح العبارات وانتمائها للمحاور، وبعد إجراء التعديلات المقترحة المتمثلة في حذف عبارة واحدة متداخلة مع مضمون عبارة أخرى، وإعادة صياغة ثلاث عبارات، تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة والمكونة من (٤٠) عبارة كما في الملحق (١).

٥- صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات المحاور بعضها البعض، وبين درجة كل محور من المحاور الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (١).

جدول (١) قيم معامل الارتباط بين درجات المحاور بعضها البعض وبين درجة كل محور مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

–	مهارات كتابة المحتوى	مهارات تحرير الصور والرسومات والجرافيك	مهارات إنتاج الفيديو	مهارات المونتاج	مهارات تضمين رخصة المشاع الإبداعي
مهارات كتابة المحتوى	١	٠,٧٧٦**	٠,٨٠٨**	٠,٨٠٣**	٠,٧٩٨**
مهارات تحرير الصور والرسومات والجرافيك	٠,٧٧٦**	١	٠,٨٢٣**	٠,٩٠٢**	٠,٧٨٣**
مهارات إنتاج الفيديو	٠,٨٠٨**	٠,٨٢٣**	١	٠,٩٢٨**	٠,٦٩٤**
مهارات المونتاج	٠,٨٠٣**	٠,٩٠٢**	٠,٩٢٨**	١	٠,٨٩٧**
مهارات تضمين رخصة المشاع الابداعي	٠,٧٩٨**	٠,٧٨٣**	٠,٦٩٤**	٠,٨٩٧**	١

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

اتضح من خلال الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجات المحاور بعضها البعض أو بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للبطاقة.

٥ – ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة، وللبطاقة عامةً كما في جدول (٢):

جدول رقم (٢) قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور بطاقة الملاحظة وللبطاقة بشكل عام.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
مهارات كتابة المحتوى	٠,٩٠
مهارات تحرير الصور والرسومات والجرافيك	٠,٩١
مهارات انشاء الفيديو	٠,٨٨

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
مهارات المونتاج	٠,٨٩
مهارات تضمين رخصة المشاع الابداعي	٠,٨٧
البطاقة ككل	٠,٨٩

اتضح من الجدول (٢) ارتفاع معامل ألفا كرونباخ لجميع محاور بطاقة الملاحظة، وللبطاقة بشكل عام؛ مما يدعم الثقة في نتائج الدراسة.

٦- التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة:

لتحديد قيمة كل فئة من فئات بطاقة الملاحظة وفقا للتدرج (٣، ٢، ١) التي تقابل الاستجابة المختارة على التوالي (إتقان عالي، إتقان متوسط، إتقان ضعيف) استُخدمت المعادلة التالية:

قيمة كل فئة من المقياس = أعلى قيمة من قيم المقياس – أقل قيمة من قيم المقياس / عدد فئات المقياس.

وفي ضوء ذلك: يشير المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (١ إلى ١,٦٦) إلى الإتقان الضعيف، أما المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (١,٦٧إلى ٢,٣٣) فيشير إلى الإتقان المتوسط، بينما المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (٢,٣٤ إلى ٣) فيدل على الإتقان العالي.

ثانيا: مقياس الاتجاه نحو برنامج رخصة المشاع الابداعي:

اتبعت الخطوات التالية في إعداد المقياس:

١- تحديد الهدف من المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي بجامعة طيبة نحو رخصة المشاع الابداعي.

٢- تحديد طريقة قياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي:

تم بناء مقياس الاتجاه وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة)، وتشتمل عبارات المقياس عبارات موجبة، وعبارات سالبة، وتم تحويل

استجابة الطالبات نحو كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية حسب نوع العبارة، وذلك من أجل المعالجة الإحصائية، كما يتضح في جدول (٤).

جدول (٣) الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس

نوع العبارة	بدائل الاستجابة				
	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
موجبة	٥	٤	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣	٤	٥

– صياغة عبارات المقياس:

وُضِعت مجموعة من العبارات تشمل عبارات تقيس الاتجاهات الإيجابية، وعبارات تقيس الاتجاهات السلبية، وقد دُرِجت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجاً خماسياً؛ وفق طريقة ليكرت لتحديد درجة الموافقة لكل عبارة من العبارات.

٤– صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على تسعة أفراد من المتخصصين في تقنيات التعليم وعلم النفس، وقد أتفق غالبية المحكمين على وضوح عبارات المقياس وانتمائها للمحاور التي تقيسها، وقد اقتصرت الاقتراحات على إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات دون حذف أي منها، وقد تم الأخذ بها، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (١٦) عبارة كما في الملحق (٢).

٥– التجريب الاستطلاعي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٧) طالبة من غير أفراد العينة، وكان الهدف من هذا التطبيق معرفة الزمن المناسب والصعوبات التي تواجه الطالبات عند الإجابة.

٦– ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ الذي وصل إلى ٠,٨٩، مما يدل على ثباته.

النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

ونصه "ما مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص"؟ وتمت الإجابة عنه من خلال الإطار النظري.

إجابة السؤال الثاني:

ونصه "ماهي رخصة المشاع الإبداعي"؟ وتمت الإجابة عنه من خلال الإطار النظري.

إجابة السؤال الثالث:

ونصه "ما فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة"؟ وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في الجدول (٤).

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لاختبار دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وحجم التأثير (η^2)

محاور بطاقة الملاحظة	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
مهارات كتابة المحتوى	قبلي	١,٣٩	٧٦	٠,٨٠	-١١,٠١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٠	كبير
	بعدي	٢,٢٣		٠,٨٨					
مهارات تحرير الصور والرسومات والجرافيك	قبلي	١,٣٣	٧٦	٠,٦٦	-١٠,٢١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٧	كبير
	بعدي	٢,٤٣		٠,٧٠					
مهارات انشاء الفيديو	قبلي	١,٣٠	٧٦	٠,٦٥	-١١,٢٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٦	كبير
	بعدي	٢,٣٣		٠,٧١					
مهارات المونتاج	قبلي	١,٤٠	٧٦	٠,٥٩	-١٢,٠٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٨	كبير
	بعدي	٢,٢٥		٠,٧١					
مهارات تضمين رخصة المشاع الابداعي	قبلي	١,٢٩	٧٦	٠,٦٢	-١١,٣٣	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٥	كبير
	بعدي	٢,٤٣		٠,٧٢					

محاور بطاقة الملاحظة	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
المقياس ككل	قبلي	١,٣٧	٧٦	٠,٦١	-١٢,٠١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣	كبير
	بعدي	٢,٢٦		٠,٧٠					

اتضح من خلال الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة بشكل عام، حيث بلغت قيمة ت (-١٢,٠١) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهو أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على أن هناك فرق معنوي لصالح التطبيق البعدي ذا المتوسط الحسابي الأعلى (٢,٢٦)، كما اتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي في كل محور من محاور بطاقة الملاحظة، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة سي وآخرون (See et al.,2023) التي توصلت إلى فاعلية الواقع الممتد في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، وكذلك اتفقت مع دراسة شاين وليو (Chiang & Liu, 2023) التي توصلت إلى فاعلية الواقع الممتد في حصول الطلاب على أداء تعليمي أفضل.

ويمكن عزو تلك النتائج إلى مايلي: يعد الواقع الممتد (XR) تقنية حديثة تدمج بين تقنيات الواقع المعزز والافتراضي والمختلط مع العالم المادي الحقيقي، مما يوفر إمكانيات هائلة لتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المرخص (الذي سيتم ترخيصه بعد اكتمال المنتج الرقمي)، حيث يمكن كتابة النصوص وانشاء الصور والرسوم المتحركة والجرافيك واضافة مقاطع الصوت وتسجيل فيديو ومونتاجه من خلال تقنية الواقع الممتد وأدواتها المتاحة في منصة Cospaces Edu؛ وعلى رأس تلك الأدوات تأتي الأدوات البرمجية التي تسمح للطالبات بإنشاء محتوى تفاعلي والانغماس فيه.

علاوة على أن تقنية الواقع الممتد توفر بيئة مرنة وواسعة يمكن انشاؤها بمجرد الجمع بين أنواع تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط مع مواقف تعليمية حقيقية، وفي هذا الصدد أكد النارجا وأدرس (Alnagra & Idrus, 2021) أنه ليس من الصعب إنشاء بيئات التعلم القائمة على الواقع الممتد؛ فبمجرد استخدام الصور ثلاثية الأبعاد، وتطبيقات الواقع المعزز، وربط العالم المادي بالافتراضي، واستخدام المحاكاة يمكن إنشاء بيئة تعلم ممتدة غامرة ومستوعبة الكثير

والكثير من الإمكانات، وأضاف سي وآخرون (See et al.,2023) أن تقنية الواقع الممتد تقنية واسعة وشاملة تتميز بالقدرة على تحفيز المتعلم ومشاركته في تجربة التعلم وتمكينه من الوصول بشكل كامل إلى المحتوى المطلوب مهما كان نوعه.

كما يمكن عزو تلك النتائج إلى تضمين العديد من الفيديوهات في موقع المقرر في منصة بلاك بورد، وإلزام الطالبات بمشاهدتها، وتفعيل خيار تتبع المشاهدة؛ للتأكد من استيعابهن لمفهوم الواقع الممتد وإنشاؤه من خلال منصة Cospaces Edu، كما أن المنصة بحد ذاتها تتضمن دروس تعليمية تُساعد الطالبات على تعلم كيفية استخدام أدواتها، وتوفر مجتمع تعاوني يُمكن من خلاله مشاركة الأفكار وطلب المساعدة من الطالبات بعضهن البعض.

إجابة السؤال الرابع:

ونصه "ما فاعلية تقنية الواقع الممتد في تنمية الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي لدى طالبات مقرر تصميم المحتوى الرقمي في جامعة طيبة؟ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، كما في الجدول (٥).

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطين لاختبار دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الابداعي وحجم التأثير (η^2)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
مقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الابداع	قبلي	٢,٢٠	٧٦	٠,٨٧	-١٢,٠١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠	كبير
	بعدي	٤,١٢		٠,٨١					

اتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو رخصة المشاع الابداعي، لصالح التطبيق البعدي، كما تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت ٠,٨٠ إلى حجم الأثر الكبير الذي أحدثته الواقع الممتد في تنمية الاتجاه نحو رخصة المشاع الإبداعي.

ويمكن عزو تلك النتائج إلى أن ترخيص المحتوى الرقمي وتضمينه رخصة المشاع الإبداعي قد أدى إلى توجيه أنظار الطالبات نحو تلك الرخصة وتعزيز الوعي بها ونشر ثقافة الترخيص من خلالها، وتغيير النظرة السائدة لعملية مشاركة المحتوى دون الخوف من انتهاكه من خلال اختيار نوع الرخصة المناسبة، علاوة على أن تضمين رخصة المشاع الإبداعي للمحتوى الرقمي يعطي مثال واقعي وحقيقي لكيفية مشاركة المحتوى من خلالها، ممّا يُشجّع الطالبات على التوجه نحوها واعتمادها عند نشر المحتوى الرقمي على الأنترنت، كما أن الأنواع المتاحة في رخصة المشاع الإبداعي تستوعب ما ترغبه الطالبة من خيارات قد تكون شديدة القيود أو سهلة لا تتطلب سوى نسبة العمل لمؤلفه، كما إن انتشار المحتوى الرقمي على الأنترنت وكثرة الانتهاكات قد تكون سببا في توجه الطالبات نحو رخصة المشاع الإبداعي.

وقد أكدت نتائج بعضِ الدراسات السابقة إيجابيات رخصة المشاع الابداعي، ومنها دراسة بنكلر ولسج (Benkler & Lessig, 2023) التي توصلت إلى دورها في سلوكيات الابتكار ومشاركة المحتوى في مجتمعات الإنترنت، وكذلك دراسة هارتمان وآخرون (Hartmann et al. 2021) التي أكدت أن تراخيص المشاع الإبداعي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على جودة المعرفة العلمية المشتركة، وهذه النتائج بحد ذاتها داعمة للتوجه نحو رخصة المشاع الإبداعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج صيغت التوصيات التالية:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنية الواقع الممتد في تدريس المقررات الجامعية وخاصة المقررات المتعلقة بإنتاج المحتوى الرقمي.
- مواكبة مهارات الإنتاج الرقمي المتجددة من خلال الاستفادة من أحدث التقنيات التكنولوجية.
- تدريب الطالبات في المرحلة الجامعية على استخدام تقنية الواقع الممتد في مشاريعهن المقدمة.

- رفع الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة برخصة المشاع الإبداعي وطريقة استخدامها.
- تدريب الطالبات على تضمين رخصة المشاع الإبداعي في محتواهن الرقمي قبل نشره على الإنترنت.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية مزيدًا من الدراسات حول:

- فاعلية تقنية الواقع الممتد في التعليم عن بعد.
- دراسة مسحية حول مدى استخدام تقنية الواقع الممتد في تدريس المقررات الجامعية.
- حصر التطبيقات والبرامج القائمة على تقنية الواقع الممتد.
- اتجاه أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو استخدام تقنية الواقع الممتد.
- مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس والطلبة برخصة المشاع الإبداعي.

المراجع

المراجع العربية:

الأحول، مروة نبيل. (٢٠٢٢) الواقع الممتد كبيئة تعليمة غامرة قائمة على أنشطة الدوران العقلي لتعزيز المهارات المكانية وأداء الطلاب في الرسم الهندسي للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ، (٤)٣٠، ٢٥٣-٣٢٧.

السيد، بسمة محمد زكي. (٢٠٢٢). تصميم بيئة التعلم المنتشر وأثرها في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي، ٣(٩)، ١٠٨-١٥٢.

السعدي، محمد، والنجار، عبد الرحمن، والعبدلي، فاطمة (٢٠٢٢). مهارات الإنتاج الرقمي لدى طلاب جامعة قطر، مجلة التربية الحديثة، ٢٥(٢)، ٣-١٤٥.

صلاح، أمل. (٢٠٢٣). رخص المشاع الإبداعي: دراسة ميدانية لمدى الوعي بها والإفادة منها من قبل الباحثين في علم المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية، المجلة العلمية في المكتبات والوثائق والمعلومات، المجلد ٥، العدد ١٦، ١٦٥-١٩٦.

مؤتمر الواقع الافتراضي وواجهات المستخدم ثلاثية الابعاد (٢٠٢٤). مؤتمر الواقع الافتراضي وواجهات المستخدم ثلاثية الابعاد، في الفترة ١٦-٢١ مارس، أورلاندو الولايات المتحدة الامريكية.

المحمدي؛ أمل رجاء الله والقرني، علي سويعد. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على البيئة التكيفية لتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي التفاعلي والذات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٤(١٢٤)، ١-٣٨.

يونس، نشوى عبد الحميد؛ والعلي، إبراهيم خليل. (٢٠٢٢). أثر التدريب باستخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال منصة *Cospaces Edu* على مهارات عمليات العلم لدى طالبات برنامج رياض الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(٥)، ٢٦٩-٣٣٧.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ahwal, Marwa Nabil. (2022) Extended reality as an immersive learning environment based on mental rotation activities to enhance spatial skills and students' performance in engineering drawing for the mentally disabled who are capable of learning in the preparatory stage, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 30)4(, 253-327.

Al-Sayed, Basma Mohamed Zaki. (2022). Designing the pervasive learning environment and its impact on developing digital content production skills among graduate students at the Faculty of Education, Journal of Educational Technology and Digital Education, 3(9) , 108-152.

Al-Saadi, Mohamed, Al-Najjar, Abdel-Rahman, and Al-Abdali, Fatima (2022). Digital production skills among Qatar University students, Journal of Modern Education, 25(2), 3-145.

Salah, Amal. (2023). Creative Commons Licenses: A Field Study of Their Awareness and Benefit from Them by Researchers in Library and Information Science at Egyptian Universities, Scientific Journal of Libraries, Documentation and Information, 5(16), 165-196.

Virtual Reality and 3D User Interfaces Conference (2024). Virtual Reality and 3D User Interfaces Conference, March 16-21, Orlando, USA.

Al-Mohammadi; Amal Raja Allah and Al-Qarni, Ali Suwaid. (2023). A Proposed Program Based on the Adaptive Environment to Develop the Skills of Interactive Digital Content Production and Academic Self among Female Students of the College of Education at Hail University, Journal of the College of Education, Benha University, 24(134), 38-1.

Younis, Nashwa Abdel Hamid; and Ali, Ibrahim Khalil. (2022). The Effect of Training Using Virtual Reality and Augmented Reality through Cospaces Edu Platform on Science Process Skills of Kindergarten Students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(5), 269-337.

المراجع الأجنبية:

Alhakamy, A'aeshah.(2024). Extended Reality (XR) Toward Building Immersive Solutions: The Key to Unlocking Industry 4.0,ACM Computing Surveys, Association for .Computing Machinery, New York, 56(9), 1–38

Alnagrat, A. J. A., Ismail, R. C., & Idrus, S. Z. S. (2021, May). Extended reality (XR) in virtual laboratories: a review of challenges and future training directions. In Journal of Physics: Conference Series, 1874(1), 12-31.

Atiker, B., Süngü, E., Tinç, K., & Gürbüz, A. B. (2021). Asset-Based Extended Reality Model for Distance Learning. In Game, Design Education, n.6, 375-392.

Benkler, Y., & Lessig, L.(2023).The Impact of Creative Commons Licenses on Innovation and Participation Behaviors in Online Communities, Journal of Psychology and Behavior, n3, 235-250.

Chiang, Yu-Chen; Liu, Shao-Chieh.(2023). The Effects of Extended Reality Technologies in STEM Education on Students' Learning Response and Performance, Journal of Baltic Science Education, 22 (4), 568-578.

Dennis M. Levi.(2023). Applications and implications for extended reality to improve binocular vision and stereopsis, Journal of Vision, 23(1), 1- 14.

Gil, Rosa. (2024).Semantics and Non-fungible Tokens for Copyright Management on the Metaverse and Beyond ،ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications, 20(186), 1-20 .

Gong, L., Fast-Berglund, Å., & Johansson, B. (2021). A framework for extended reality system development in manufacturing. IEEE, n.9, 24796-24813.

Hartmann, C., et al. (2021). A Comparative Analysis of Creative Commons Licenses in the Context of Scientific Knowledge Sharing. Journal of Librarianship and Information Science, 43(4), 512-533

Hugues M. Kamdjou; David Baudry; Vincent Havard; Samir Ouchani.(2024). Resource-Constrained EXtended Reality Operated with Digital Twin in Industrial Internet of Things, IEEE Open Journal of the Communications Society, v.5, 928-950.

Jack Ratcliffe, Francesco Soave, Nick Bryan-Kinns, Laurissa Tokarchuk, Ildar Farkhatdinov. .(2023). Extended Reality (XR) Remote Research: A Survey of Drawbacks and Opportunities ,conference on Human Factors in Computing Systems, Hamburg, Germany.

Kaplan, Regina; Papin, Kevin; Hartwick, Peggy.(2023). Language Teachers' Perceptions and Use of Extended Reality, Calico Journal, 40(1), 1-23 2023.

Kluge, Murielle G.; Maltby, Steven; Kuhne, Caroline; Evans, Darrell J. R.; Walker, Frederick Rohan.(2023). Comparing Approaches for Selection, Development, and Deployment of

Extended Reality (XR) Teaching Applications: A Case Study at the University of Newcastle Australia, Education and Information Technologies, 28(4), 4531-4562.

Lokesha, V. B., Banumathi, D., & Bhagya, R. (2020). Progressing with extended reality. Journal of Critical Reviews, 7(18), 1405-1411.

Miller, R. J., & Smith, L. (2023). Copyright in the digital age: New challenges and solutions, International Journal of Intellectual Property Management, 15(1), 45-61.

Ogegbo, Ayodele A.(2023). Assessing the Proficiency Level in Digital Competences of Secondary School Science Teachers, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, v19(2), 40-57.

Jhang-Li, and Robert, Chiang, Jhih-Hua. (2023). Licensing and Revenue Sharing for Digital Content Co-Production. ICIS Proceedings. Retrieved on https://aisel.aisnet.org/icis2023/emobilecomm/emobilecomm/16.

See, Zi Siang; Ledger, Susan; Goodman, Lizbeth L.; Matthews, Benjamin; Jones, Donovan; Fealy, Shanna; Ooi, Wooi Har; Amin, Manisha.(2023). Playable Experiences through Technologies: Opportunities and Challenges for Teaching Simulation Learning and Extended Reality Solution Creation, Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, v22, 67-90.

Senthil Kumar Jagatheesaperumal; Kashif Ahmad; Ala Al-Fuqaha; Junaid Qadir .(2024). Advancing Education Through Extended Reality and Internet of Everything Enabled Metaverses: Applications, Challenges, and Open Issues, IEEE Transactions on Learning Technologies, n17, 1120 - 1139

Torbaghan, Mehran Eskandari; Sasidharan, Manu; Jefferson, Ian Preparing Students for a Digitized Future; Watkins, Jonathan, .(2023). IEEE, Transactions on Education, 66(1), 20-29.

الأزمات الأسرية وعلاقتها بالمرونة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرأة ربة الأسرة بمدينة الرياض

Family Crises and their relationship to Psychological Resilience and Some Demographic Variables among Woman head of the family in Riyadh City

إعداد

د. أفنان بنت فهد إبراهيم بن دايل

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Afnan Fahad Bin Dayel

Associate Professor of Counseling Psychology

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: Afdayal@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-007

د. أفنان بنت فهد إبراهيم بن دايل

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/٠٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٠٢ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى الأزمات الأسرية ومستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة، كما هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (عدد سنوات الزواج- العمر) في ظل وجود الأزمات الأسرية، وتكونت عينة البحث من (٣٨١) ربة أسرة بمدينة الرياض، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨-٦٠) عامًا، واستخدمت الباحثة مقياس الأزمات الأسرية ليوسف (٢٠١٤)، ومقياس المرونة النفسية لكونور ديفيدسون (Connor-Davidson) ترجمة البيومي (٢٠٢٠). وكشفت نتائج البحث أن المرأة ربة الأسرة تعاني من مستوى فوق المتوسط من الأزمات الأسرية، كما اظهرت النتائج أن المرأة ربة الأسرة تمتع بمستوى مرتفع من المرونة النفسية في ظل وجود الأزمات الأسرية، واسفرت النتائج أيضًا عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للأزمات الأسرية بأبعادها (الاقتصادية، النفسية والاجتماعية) والدرجة الكلية للمرونة النفسية بأبعادها (الصلابة، التفاؤل، تعدد المصادر، الهدف)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (العمر- عدد سنوات الزواج) في ظل وجود الأزمات الأسرية.

الكلمات المفتاحية: الأزمات الأسرية، المرونة النفسية، المرأة ربة الأسرة.

Abstract

The present study aimed to identify the level of Family Crises and the level of Psychological Resilience among Woman head of the Family in Riyadh City, find out the relationship between Family Crises and Psychological Resilience among Woman head of the Family, and to identify if there statistically significant differences in the level of Psychological Resilience in Women according to demographic variables: (number of years of marriage - age) in light of the presence of Family Crises.The study sample consisted of (381) Woman heads of families in Riyadh City, their ages ranged between (18-60) years. The researcher used the Family Crisis Scale by Youssef (2014), and the Psychological Resilience Scale by Connor-Davidson (translated to Arabic) by Elbayoumy (2020).The results of the study showed that: The Woman head of the family suffers from an above average level of Family Crises and high level of Psychological Resilience in light of the presence of Family Crises. Furthermore,There is a negative Correlation with statistically significant at the level of (0.01) between the total score of Family Crises in its dimensions (economic, psychological and social) and the total score of of Psychological Resilience and its sub-dimensions of: (hardiness, optimism, multiple sources, and having a goal). Finally, there are no differences in the level of Psychological Resilience among women according to demographic variables: (age - number of years of marriage) in the presence of family crises.

Keywords: Family Crises, Psychological Resilience, Woman head of the family.

المقدمة

نال موضوعُ الأسرة اهتمام الباحثين لفترة طويلة من الزمن؛ باعتبار الأسرة منظومة صغرى في المجتمع، يعيش أفرادها حياة مشتركة، ويعملون معًا على توفير الحاجات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية لاستمرارية الحياة، وقد تتعرض الأسرة المعاصرة –في كثير من الأحيان– لأنواع عديدةٍ من الأزمات؛ كالأزماتِ النفسية والاجتماعيةِ، أو الاقتصادية، والتي تنشَأ بين الزوجين، أو بين الأبناء، أو بين الآباء والأبناء؛ ففي نتائج دراسة أجرتها يوسف (٢٠١٤) وجدت أن نسبة انتشار الأزمات الأسرية –سواء النفسية والاجتماعية أو الاقتصادية–كانت (٤٧,٦٪) بمستوى شديد، وأن هناك نفس النسبة تعاني من الأزمات الأسرية بمستوى متوسط، كما أكدت الدهان (١٩٨٩) –في وقت سابق– أن الأزمات هي واقع حتمي تواجهه الأُسر، نتيجة للتغيرات البيئية المتعددة والمتسارعة؛ الأمر الذي يهدد كيان الأسرة، وقيمها، وسلامة أفرادها وممتلكاتها.

وتتمثل هذه الأزمات –كما أشار لين ولو ولوي وونغ (Lin, Lo, Lui & Wong, 2016)– في مواقف وتحديات صعبة لا يمكن حلها باستخدام الروتين المعتاد، وإستراتيجيات التكيف، وتوصف الأزمة بأنها: "نقطة تحول، أو موقف مفاجئ يؤدي إلى أوضاع غير مستقرة، وتُحدِث نتائجَ غير مرغوب فيها في وقت قصير، ويستلزم اتخاذ قرار محدد للمواجهة في وقت تكون فيه الأطراف المعنية غير مستعدة، أو غير قادرة على المواجهة" (الغولي، ٢٠١٥، ٧).

وقد تنشأ بداية الأزمات الأسرية في اللحظة التي يشعر فيها الفرد بالضغوط الخارجية التي تتمثل في مطالب المجتمع، والضغوط الداخلية، والتي تتمثل في احتياجات أفراد الأسرة، وعندما تتصارع الضغوط الخارجية والداخلية معًا، يجد الفرد نفسه أمام أزمة، كما يؤدي تعارض وجهات النظر بين أفراد الأسرة وتصارع الأوليات والأهداف إلى حدوث الأزمات، ومما يزيد الأمر سُوءًا الاعتماد على الجوانب العاطفية في تفسير الأمور أكثر من الجوانب العقلية، وهذا ما يؤدي إلى التفسير الخاطئ للأمور، ويجعل القرارات منفصلة عن الواقع الحقيقي، ويسبِّب نوعًا من التعارض الذي يؤدي في النهاية إلى الأزمة (حنفي وآخرون، ٢٠١٩).

وتتسم الأزمات بخصائص عدة؛ من أهمها: فقدان قدرة الفرد على السيطرة؛ إذ إن جميع أحداث الأزمة تقع خارج مستوى قدرة صاحب القرار وتوقعاته عن الأمور العادية؛ وهذا ما

يُحدِث حالةً من الذعر لدى جميع الأطراف المتعلقة بالأزمة؛ الأمر الذي يجعلهم يُصدِرون ردود أفعال شديدة (جاد الله، ٢٠٠٨). وعليه؛ فإن ردود أفعال أفراد الأسرة أثناء الأزمات تتنوع وتتداخل؛ إذ يمكن أن تضمّ مشاعر الحزن والاكتئاب، أو مشاعر الخوف والقلق، أو مشاعر الغضب والحقد (مرسي، ٢٠٠٨)، ولا تقتصر ردودُ الأفعالِ على التغيرات الانفعالية فحسب؛ ولكن تشمل حدوث الاضطرابات السلوكية، والشكوى من الاضطرابات الجسمية، كما تؤثر الأزمات على أفراد الأسرة، وعلاقتهم مع بعضهم البعض؛ إذ يؤكد والش (Walsh,2021) أن الأزمات التي تتعرّض لها الأسرة تؤثر سلبًا على الأسرة بأكملها؛ وهذا ما يزيد من مخاطر ارتفاع معدلات الطلاق (بن عميرة، ١٤٣٠).

وفي واقع الأمر؛ فإن مقدار شدة ردود الأفعال المتعلقة بالأزمة، وشكلها، يتحدد وفق تفاعل أفراد الأسرة –مجتمعين، أو منفردين– مع المشكلة، وفَهمهم لها، وقدرتهم على مواجهتها، ويوافق ذلك ما أشار إليه هل Hill في نموذج الأزمات الأسرية التي مفادُها أن الأزمات لا تحدُث بسبب المشكلة التي حدثت فقط؛ ولكن بسبب تفاعل أفراد الأسرة مع المشكلة، وإدراكهم لما فيه تهديد، وما يجدونه في أنفسهم من قدرةٍ على التعاملِ مع المشكلة، ومواجهة نتائجها، أو التعايش معها (مرسي، ٢٠٠٨). وتبعًا لهذا السياق، يؤكد ويبر (weber, 2011) أن الأسرة عندما تقاوم الأزمات، أو تحقق نتائج إيجابية، يُطلَق عليها أسرة مرِنة؛ فالمرونة النفسية تُسهِّل تكيّف جميع أفراد الأسرة، وتُحسِّن من علاقاتهم أثناء الأزمات.

وتُعدّ المرونة النفسية من المهارات التي تساعد على التكيّف الإيجابي مع الشدائد، والتغلب على التحديات الكبيرة للحياة (Graber, Pichon & Carabine, 2015,5) ؛ حيث أشارت نتائجُ التحليلاتِ لعدد كبير من الأفراد –الذين عانَوا كثيرًا من الصعوباتِ، وتجاوزوها بنجاح– إلى أنهم يتمتعون بدرجةٍ عاليةٍ من المرونة النفسية (في آل موسى، ٢٠٢٤).

إنَّ دراسة المرونة النفسية تعني دراسة العوامل التي تحمي الأفراد من النتائج السلبية في مواجهة الضغوط؛ ومن ثَمَّ، هو التحقق بما يقوم به الأفراد؛ لكي يكونوا قادرين على الاستمرار في الحياة، مقارنة بآخرين لا يستطيعون التأقلم، أو التكيّف (وود وجنسون، ٢٠٢٢)، ولقد أظهرت مراجعة الأدبيات المرتبطة بالمرونة النفسية أنَّ أبرز عوامل المرونة النفسية تتمثل في القدرة على التحلّي بالصلابة والتفاؤل، والقدرة على وضع أهداف واقعية، ووجود مصادر المساندة، وتعدّدها؛

وتُعرّف المرونة النفسية بأنها: "عملية التوافق بشكل جيد في مواجهة الشدائد، أو الصدمات، أو المآسي، أو التهديدات، أو المصادر المهمة للتوتر، مثل: مشاكل الأسرة، والعلاقات، أو المشكلات الصحية الخطيرة، أو مكان العمل، والضغوط المالية" (APA, 2012).

وللمرأةِ ربّةِ الأسرةِ دورٌ أساسي وفعَّال في المحافظةِ على استقرار الأسرة أثناء حدوث الأزمات الأسرية، فالمرأة عندما تتصف بالمرونة النفسية عند الأزمات؛ فإن ذلك يترك آثارًا إيجابية على جميع أفراد أسرتها، ويرفع من روحهم المعنوية؛ الأمر الذي يحافظ على استقرار الأسرة، وتوافقها، وترابطها؛ ومن ثَمَّ، الخروج من هذه الأزمات بأعلى مستوًى من الأداء، مقارنة قبل حدوث الأزمة. وتدعم ذلك نتائج دراسة شلهوب وحماد (Shalhoub & Hammad, 2021) أثناء أزمة كوفيد-١٩، بأن الدور الاجتماعي والنفسي والمهني للمرأة خلال الأزمات بلغ ما بين (٨٢,٢٤٪، و٧٨,٨٠٪)، وهذا يدل على أهمية دور المرأة ربةِ الأسرة عند حدوث الأزمات الأسرية.

وبما أن عملية التدخل الإرشادي في الأزمات تركّز على الدعم العاجل لوقف الألم النفسي قبل أن تسبّب آثارًا سلبية على الصحة النفسية للفرد (العاسمي، ٢٠١٣)، ولأن الإرشاد النفسي الأسري يهدف إلى مساعدة أفراد الأسرة على تحقيق التكيّف، وتنمية الوعي في التعامل مع ضغوطات الحياة المختلفة، والمساعدة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة (البريثن، ٢٠١١)؛ فإن ذلك يلقي الضوء -في هذا البحث- على إبراز أهمية المرونة النفسية لدى المرأة عند الأزمات الأسرية. ومن هنا، تسعى الباحثة -من خلال هذا البحث- إلى التعرف على العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرأة ربة الأسرة.

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث الحالي من أن الحياة الأسرية لا تخلو من الأزماتِ ذاتِ الطابع النفسي والاجتماعي، أو الاقتصادي؛ وإن هذه الأزمات -كما أشار الختاتنة (٢٠١٦)- تُحدِث لدى الفرد تأثيراتٍ عميقة، كما تحدِث لديه ضغوطًا نفسية، واضطرابات عاطفية، أو سلوكية معرفية، وردود أفعال لا يستطيع السيطرة عليها، ومع ذلك، فقد أشار المرعول (٢٠١٤) إلى أن هذه الأزمات قد تكون نقطة تحول حاسمة للفرد، يجتمع فيها الخطر والفرصة، فهي إما أن يَنتُجَ

عنها تغيّرٌ إلى الأحسن، والخروجُ من الأزمة أكثر صلابةً وخبرة، أو تغيّرٌ إلى الأسوأ، وحدوث آثار سلبية نفسية، واجتماعية، وجسمية، أو العودة إلى الحالة السابقة دون تغيّر في الوظائف والأدوار. وتأسيسًا على ما سبق؛ فإن مواجهة المرأةِ ربّةِ الأسرة للأزمات الأسرية، وما تحتوي عليه هذه الأزمات من مخاطر فإنها تُحدِث درجة عالية من التوتر لديها التي من شأنها تؤثر إما إيجابًا أو سلبًا على المرونة النفسية لديها، وهذا ما دفع الباحثة إلى التعرف على العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأةِ ربةِ الأسرة.

ومن جهة ثانية، لقد اتفق الباحثون –منذ أوائل السبعينيات– على الإشارة إلى ارتباط المرونة بالأزمات، والنتائج الإيجابية، وعلى الرغم من ذلك، لا يزال هناك عدم اتفاق في الآراء بشأن قياس المرونة النفسية (Vella & Pai, 2019,234)، فقد يختلف مستوى المرونة النفسية لدى المرأة في ظل وجود الأزمات؛ إذ توصلت نتائج دراسة جاو وو وتشانغ (Gao, Wu & zhang, 2023) إلى أنَّ مستوى المرونة النفسية أقل لدى الأفراد الذين تعرضوا لحوادث، مقارنة بالذين لم يتعرضوا لحوادث، وفي المقابل، ينظر بعض الباحثين إلى أن المرونة هي حالةٌ تحدُثُ فقط استجابةً للشدائد والمواقفِ الصعبةِ (Troy et al., 2023)، ولا يمكن تنميتها دون التعرّض للمخاطر، أو الشدائد (Vella, & Pai, 2019)، في حين أشار بعض الباحثين إلى المرونة على أنها سمةٌ شخصية مستقرة نسبيًّا موجودة، وقابلة للقياس حتى في غياب الشدائد والأزمات (Troy et al., 2023).

وفي سياق آخر، فقد يختلف مستوى المرونة النفسية لدى المرأة وفقا للعمر؛ إذ توصلت نتائج دراسة جاو وآخرون (Gao & et al., 2023) ودراسة علي (٢٠١٧) إلى أنَّ العمر ارتبط ارتباطًا إيجابيًّا بمستوى المرونة النفسية، فكلما زاد عُمْر الفرد زادت خبرته في تعامله مع المشكلات.

إنَّ نتائج هذه الدراسات تطرح مسألة الدور الجوهري لقياس مستوى المرونة النفسية لدى المرأة عند تعرضها للأزمات الأسرية في هذا البحث، كما تعكس الحاجة إلى إجراءِ مزيدٍ من البحث في المرونة النفسية، وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية؛ من أجل الوصول إلى فهم أعمق لأهمية المتغيرات الديموغرافية؛ كالعمر، وعدد سنوات الزواج. ونظرًا لعدم وجود دراسة –حسب اطّلاع الباحثة– تحاول التعرف على العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأةِ ربةِ الأسرة، وفي ضوء ما سبق، تتبلور مشكلةُ البحثِ الحالي في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الأزمات الأسرية لدى المرأة ربة الأسرة؟

٢. ما مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية؟

٣. ما العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة؟

٤. هل توجد فروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (عدد سنوات الزواج – العمر) في ظل وجود الأزمات الأسرية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستوى الأزمات الأسرية لدى المرأة ربة الأسرة.

٢. التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية.

٣. التعرف على العلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة.

٤. التعرف على الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (عدد سنوات الزواج – العمر) في ظل وجود الأزمات الأسرية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية الدور الذي تؤديه المرأة في بناء الأسرة، واستقرارها، ومساعدتها على تحقيق الكفاءة والفاعلية في أداء أدوارها في ظل وجود الأزمات.

٢. إبراز الدور المهم الذي تحدِثه سمات الشخصية الإيجابية التي من بينها المرونة النفسية في مواجهة الأزمات الأسرية.

الأهمية التطبيقية:

يعد البحثُ ذا أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية؛ حيث يمكن أن يُستفاد من نتائجه في الآتي:

١. مساعدة المعالجين والمرشدين النفسيين في إعداد البرامج الوقائية للتدخل المبكر؛ لتوعية الأسر بكيفية التعامل مع الأزمات الأسرية –خاصة المرأة– وما يترتب على هذه الأزمات من آثار.

٢. مساعدة المعالجين والمرشدين النفسيين في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج الإرشادية التنموية والعلاجية التي تهدف إلى تحسين مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، والقدرة على التعامل مع الأزمات.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالمرونة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرأة ربة الأسرة بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طُبِّق البحث الحالي في عام (٢٠٢٤).

الحدود المكانية: طُبِّق البحث الحالي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على المرأة المتزوجة ربة الأسرة.

مصطلحات البحث:

أولًا: الأزمات الأسرية Family Crisis

يعرِّف ابن عميرة (١٤٣٠، ٢٠) الأزمات الأسرية بأنها: "المواقف السلبية التي تنشأ بين أفراد الأسرة، ويؤدي تفاقمها إلى نتائج، وآثار، وسلوكيات، مؤثرة على ترابط النسيج الأسري".

وتعرِّف الباحثة الأزمات الأسرية إجرائيًّا بأنها: الأحداث الضاغطة التي تصيب الأسرة، أو أحد أفرادها؛ كالأزمات النفسية والاجتماعية، أو الاقتصادية، ويُقاس مستوى هذه الأزمات

بالدرجة التي تحصل عليها المرأةُ ربةُ الأسرة على مقياس الأزمات الأسرية من إعداد: يوسف (٢٠١٤).

ثانيًا: المرونة النفسيةPsychological Resilience

يعرِّف كل من سبري ومارلو (Spry & Marlow,2020,12-14) المرونة النفسية بأنها: "قدرة الفرد على التأقلم والتكيّف مع مجموعة من الظروف المتغيرة باستمرار، والتعافي من الشدائد، والذي يؤثر بشكل ملحوظ على الخطوات اللاحقة في اتخاذ القرار، ومن الأمثلة على هذه الظروف المتغيرة: أحداث الحياة الضاغطة، والعلاقات الشخصية، ومشكلات الصحة، والمخاوف المالية، والإحباط في العمل".

وتعرِّف الباحثة المرونة النفسية إجرائيًّا بأنها: قدرة المرأة ربة الأسرة على امتلاك مهارات التوافق عند المرور بأزمات أسرية، وتتمثل هذه المهارات في: التحلي بالصلابة والتفاؤل، ووجود مصادر المساندة، وتعددها، ووجود أهداف واقعية. إن هذه المهارات تساعد المرأة على التعافي من آثار الأزمات، والرجوع إلى نفس المستوى الأعلى من الكفاءة في أداء أدوارها، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها المرأة ربة الأسرة على مقياس المرونة النفسية لكونور ديفيدسون (Connor-Davidson)، ترجمة البيومي (٢٠٢٠).

الإطار النظري

أولًا: الأزمات الأسرية Family Crisis

ورد مصطلح الأزمات في اللغة بمعنى: "شدة، ضِيق، ضائقة، تطور فجائي وخطير، وتغير يحدث اضطرابا وبلبلة" (حموي، ٢٠٠٨، ٢١).

وقد أشار بارد Bard (١٩٩٠) أن الأزمة من المنظور النفسي هي: "حالة من خيبة الأمل العاطفي الحاد، تصاحبها مشاعر الارتباك والتوتر والاكتئاب والغضب والفوضى في العلاقات العادية والوظائف الاجتماعية"(المساعدة، ٢٠١٢، ٢٥١).

ويُعرِّف مرسي (٢٠٠٨، ١٢٨) الأزمات الأسرية بأنها: "وجود حدث ضاغط Stress Event يصيب الأسرة في وجودها، أو مالها، أو يصيب أحد أفرادها في نفسه، أو ماله، أو عِرضه،

أو دينه، أو عقله، أو يعرّضه للحرمان من شيء، أو شخص عزيز عليه، أو يمنعه من تحقيق هدف أساسي في حياته".

في حين تعرّف شقير (٢٠٠٢) الأزمات الأسرية بأنها: "مجموعة من المشكلات الناتجة عن أسباب متعددة داخل الأسرة؛ كالصراعات الأسرية، والتفكك الأسري، وسوء الفهم للموقف، وسوء التقدير، وسوء الإدارة، والأخطار البشرية، واليأس، وغيرها" (في: أبو عقيل ونيروخ، ٢٠٢٠، ٤٠).

ومن أنواع الأزمات الأسرية –كما أشارت إليها يوسف (٢٠١٤، ١٢٢) – الآتي:

١. الأزمات النفسية والاجتماعية: Social and Psychical Crises وتتمثل في: "المواقف الأسرية السلبية التي تحدُث بصورة مفاجئة، والناتجة عن خلل في العلاقات الاجتماعية والنفسية للفرد، أو للأسرة، وتؤدي إلى توتر واضطراب الفرد نفسيًّا، وسوء تكيّفه، أو توتر واضطراب العلاقات، وضعف الروابط بين الفرد والمحيطين به داخل وخارج الأسرة، بما يهدد استقرار واستمرار الكيان الأسري".

٢. الأزمات الاقتصادية Economics Crises : وتتمثل في: "المواقف الأسرية السلبية التي تحدث بصورة مفاجئة، والناتجة عن قلة الدخل المادي للأسرة، أو عدم كفايته، أو انعدامه، أو سوء إدارته عند التعامل مع هذه المواقف السلبية، بما يؤدي إلى حدوث اضطرابات في الكيان الأسري".

والأزمة تقود إلى عدة مراحل، يحددها الختاتنة (٢٠١٦) وفق الآتي:

- المرحلة الأولى والثانية: يواجه الفرد حدث صادم مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديه؛ وللتخلص من هذا القلق فإنه يستجيب لهذا الموقف باستخدام الميكانيزمات المألوفة لحل المشكلة، وإذا نجح الفرد في ذلك لن يؤدي الحدث الصادم إلى أزمة. أمّا في حال فشلت قدرات الفرد العادية في حل المشكلة فإنه يدخل إلى المرحلة الثانية، وهذا يجعل إمكانية حدوث الأزمة في هذه المرحلة ستزداد لكن حدوثها ليس أمرا حتميا؛ لأنه يعتمد على ما سيحدث في حياة الفرد بعد ذلك.

- المرحلة الثالثة والرابعة: يزداد ارتفاع مستوى القلق لدى الفرد، ويدفعه التوتر لعمل كل ما بوسعه لحل المشكلة التي تسبب له ألما متزايدا، فإذا فشل الفرد في ذلك فإنه يدخل إلى المرحلة الرابعة حيث تكون الأزمة في حالة نشطة، وتبقى مشاكل الفرد غير محلولة، بسبب وجود النقص في القوى الداخلية وغياب المساندة الاجتماعية له؛ مما يصل مستوى القلق عند الفرد إلى درجة غير محتملة.

يتضح مما سبق أن الأزمات الأسرية تشتمل على عناصر مشتركة بينها تشكل ملامح الأزمات، تتمثل هذه العناصر كما أشار إليها المساعدة (٢٠١٢): وجود خلل وتوتر في العلاقات، والحاجة إلى اتخاذ القرار، وعدم القدرة على التنبؤ الدقيق بالأحداث القادمة، ووجود نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ.

ثانيًا: المرونة النفسية Psychological Resilience

المرونة هو مصطلح مشتق من الفعل اللاتيني Resilire الذي يعني الارتداد أو القفز إلى الوراء أو الخلف، ويوصف بأنه: "القدرة على التغلب على بعض أشكال الشدائد والرجوع إلى نفس الوضع السابق والنتائج الإيجابية عند وجود حدث أو موقف مكروه"(Vella & Pai, 2019,234).

وتُعرف المرونة النفسية بأنها: "قدرة الفرد على إظهار أدلة نحو تجاوز المعاناة، أو الاحتفاظ الفّعال بحالة نفسية جيدة في مواجهة المخاطر، أو الخبرات الصعبة". كما توصف بأنها: "حالة من الأداء الأمثل، والتكيّف الناجح، وذلك بالرغم من الظروف البيئية المعاكسة" (وود وجنسون، ٢٠٢٢، ١٧٧-٢٧٦).

وأشار غباري (٢٠١٨) بأن هناك حكمان رئيسان لتشخيص المرونة، هما: أن الأفراد يؤدون بشكل مقبول على الأقل فيما يتعلق بمجموعة من التوقعات بالنسبة للسلوك، ولا بد أن يكون هناك تعرض شديد للمخاطر تفرض تهديدا خطيرا.

ووفقًا لكونور ديفيدسون (Connor-Davidson)، تتمثل عوامل المرونة النفسية في الآتي:

- أولًا: الصلابة التي تمنح الفرد القدرة على تحويل الأزمات إلى فرص للنمو الشخصي؛ إذ افترض ريتشاردسون (Richardson, 2002) أن الشدائد التي يتعرّض لها الفرد تنمّي لديه صفات

مرنة، تجعله قادرًا على مواجهة معظم الأحداث بأقلّ تهديد ممكن، في حين أن ركود الحياة يحدُث بسبب تشبّث الفرد بمناطق الراحة؛ ما يعني محاولته تجنب الأزمات بدلًا من النمو خلالها.

- ثانيًا: التفاؤل الذي ينطوي على تعلّم التفكير بشكل إيجابي حول المستقبل، حتى عندما تسوء الأمور؛ ما يحمي الفردَ من القلقِ والاكتئاب (Reivich & Shatte, 2003))، والتفاؤلُ طريقةٌ لمعالجة المشاعر السلبية الناتجة عن الأحداث المؤلمة، كما أنها آلية تكيفية يستطيع الفرد من خلالها تجاوز أزماته (Bonanno, 2021).

- ثالثًا: قدرة الفرد على وضع أهداف واقعية، واتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتطبيقها؛ الأمر الذي يحدد مسار حياة الفرد، ويساعده على التغلب على المصاعب التي يواجهها (أبو حلاوة، د.ت).

- رابعًا: تعدد مصادر المعلومات التي يحصل عليها الفرد من العلاقات الاجتماعية، فهي تمنحه المساندة؛ لمواجهة أزماته، كما تُشعِره بالأمان، فالعلاقات الاجتماعية والأسرية الإيجابية والدافئة التي يتوافر فيها الحب، والثقة، والتعاطف، والمساندة، وإعطاء الأهمية لسلوك طلب المساعدة؛ تعدّ مصدرًا من مصادر المرونة النفسية (Reivich & Shatte, 2003، أبو حلاوة، د.ت، غباري، ٢٠١٨)، كما أنّ لها دورًا حيويًّا في عملية التوافق حتى مع الظروف الصحية السيئة (يونس، ٢٠١١).

وتتلخص خصائص الأفراد الذين يتسمون بالمرونة النفسية، كما ذكرها شريت (٢٠٠٨) كالتالي:

- فهم الفرد لذاته من خلال معرفة نقاط القوة والضعف لديه، وتقبل ذاته بإيجابياتها وسلبياتها وألا يرفضها أو يكرهها، ومحاولته لتحسين ذاته وتطويرها.
- الواقعية في التعامل مع الحقائق: من خلال وضع أهدافا قابلة للتحقيق.
- شعور الفرد بالأمن: من خلال إزالة مصادر التهديد، وحسم الأمر باتخاذ القرار المناسب في حدود إمكاناته.
- المواجهة الصحيحة للأزمات: من خلال التفكير فيها وتحديد عناصرها ووضع الحلول.

- الإفادة من الخبرة: فهو يعدل من سلوكه حسب ما تعلمه من المواقف ذات العلاقة بالموقف الذي يقف فيه.

وتعتمد التدخلات الإرشادية القائمة على المرونة على استغلال الموارد الأسرية بدلا من تعويض نقاط ضعفها؛ إذ يمكن تعزيز مرونة الأسرة وقدرتها على التكيف على عدة مستويات، أشار إليها يونس (٢٠١١) كالآتي:

- التقبل النشط للموقف، والتخطيط لأهداف واقعية وممكنة للمرضى ولأفراد الأسرة.
- انتباه واهتمام كل فرد لاحتياجات باقي أفراد الأسرة.
- أسلوب الأسرة في التواصل وحل المشكلة: كالتبادل المفتوح والواضح للمعلومات فيما بين أفراد الأسرة، والتعبير المتبادل عن الانفعالات ومشاركة القرارات، والتفسير الإيجابي للفشل كفرصة لدعم الروابط الأسرية.
- دعم قدرة الأسرة على التكيف خاصة في حالات العجز والعيوب الخلقية والمرض المتطور.

يتضح مما سبق أن المرونة النفسية هي قدرة الفرد على الاستجابة بفعالية عند مروره بالأزمات وامتلاك مهارات التوافق التي تتمثل في: التحلي بالصلابة والتفاؤل، ووجود مصادر المساندة، وتعددها، ووجود أهداف واقعية. إن هذه المهارات تساعد الفرد على التعافي من آثار الأزمات، والرجوع إلى نفس المستوى السابق في أدائه للسلوك المتوقع منه.

الدراسات السابقة:

في السنوات الأخيرة زاد اهتمام الباحثين بموضوع الأزمات، والمرونة النفسية، ومع ذلك لم تتطرق دراساتهم إلى الأزمات الأسرية تحديدًا، وقياس مستوى المرونة النفسية لدى المرأة في ظل وجود الأزمات الأسرية، وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية؛ ولذا سيتم إلقاء الضوء على عدد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة كلا على حدا وذلك وفق الآتي:

أ–الدراسات التي تناولت الأزمات الأسرية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرت البريدي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض التحديات الأسرية والتعليمية والاقتصادية التي تواجه الأسرة السعودية نتيجة الأزمات (كورونا المستجد أنموذجاً)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) من الأسر السعودية في مدينة الرياض التي لديها أولاد بمراحل التعليم العام، وتوصَّلَت أهم نتائج الدراسة إلى أن من أهم التحديات التي تؤثر في الأسرة السعودية هي التحديات الاقتصادية والتي تمثلت في ارتفاع أسعار المواد الاستهلاكية، والتحديات التعليمية التي تمثلت في عدم ممارسة الأولاد للأنشطة المصاحبة بالتعليم الحضوري، والتحديات الأُسرية التي تمثلت في زيادة المسؤوليات على الأسرة؛ إذ أصبحت العملية التعليمية متطلبًا ضروريا في المنزل وبات الأبُ أو الأمُّ هما المسؤولَيْن عن متابعة وتدريس الأولاد، كما واجهت الأسرة صعوبات في ضبط وقت النوم عند الأولاد.

كما أجرى ماكوفا وآخرون (Mackova et al., 2019)دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأزمة في الأسرة والتطور الإيجابي للشباب، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٤١) من المراهقين بمنطقة كوشيتسه في شرق سلوفاكيا، متوسط أعمارهم (١٣,١٦) عامًا، تم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الأزمة في الأسرة ومقياس أداء الأسرة من خلال أسلوب الأبوة كما يدركه المراهقون والأنشطة العائلية المشتركة وأسلوب التربية المدرك، ومقياس التطور الإيجابي للشباب والذي يقيس السمات الآتية: الكفاءة والثقة والاهتمام والاتصال والشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأزمة في الأسرة ارتبطت ارتباطًا سلبيًّا بالتطور الإيجابي للمراهقين، والنمو الصحي لديهم، وأوصت الدراسة بأهمية التدخلات الأسرية، والإرشاد؛ لدعم مهارات الأبوة والأمومة؛ ما يساعد في مواجهة التأثير السلبي للأزمة الأسرية على التطور الإيجابي للشباب.

ومن جهة أخرى، هدفت دراسة يوسف (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين جودة إدارة الأزمات الأسرية والرضا عن الحياة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عمديه غرضيه بلغت (٣٣٦) زوج وزوجة بمحافظة المنيوفية في مصر. واشتملت أدوات الدراسة على استمارة البيانات العامة للأسرة، واستبيان معدل انتشار الأزمات الأسرية، واستبيان جودة إدارة الأزمات الأسرية، ومقياس الرضا عن الحياة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين معدل انتشار الأزمات الأسرية وكل من حجم الأسرة والسن ومدة الزواج، كما

أشارت النتائج أن مستوى الأزمات الأسرية جاءت بدرجة متوسطة إذ احتلت الأزمات الاقتصادية المرتبة الأولى، في حين جاءت الأزمات النفسية والاجتماعية في المرتبة الثانية.

كما أجرت الحلبي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الأزمات المهنية والأسرية وأساليب الزوجات في التعامل معها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) زوجة في دمشق، تم سحب العينة بطريقة مقصودة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة كشف الأزمات وهي: (الاقتصادية، المهنية، الصحية، الجنسية، النفسية، الأسرية، الدراسية، الاجتماعية)، ومقياس أساليب التعامل مع الأزمة: (الإسقاط، الهروب غير المباشر، القفز فوق الأزمة)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق بين منخفضي الأزمة ومرتفعي الأزمة في اتجاه مرتفعي الأزمة الأسرية؛ إذ يزداد عند الزوجة استخدام أساليب التعامل التقليدية في حال الأزمة الشديدة، وهذا يعني أن المرأة عندما تتعرض لأزمة أسرية بسيطة تختلف طريقة معالجتها وانفعالاتها وتصرفاتها عن المرأة التي تتعرض لأزمة أسرية مرتفعة.

ب–الدراسات التي تناولت المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

قام كل من تشو ووو وويدلي وتشيان (Zhu, Wu, Waidley & Qian, 2024) بدراسة نوعية هدفت إلى تحديد عوامل مرونة الأسرة؛ لمساعدة الأسر على التكيّف مع كوفيد–١٩، والتعامل معه، وقدرة الأسرة على الصمود أثناء أزمة مثل جائحة كوفيد–١٩ في الصين. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٢١) مريضًا (من تسع عائلات)، شُخِّصت إصابتهم بـ(COVID-19)، وتم استخدام المقابلة لاستكشاف تجارب الأسرة، وكشفت نتائج الدراسة عن أنه يمكن إثبات مرونة الأسرة أثناء الأوبئة من خلال عملية تكيّف الأسر بعد تشخيصِ إصابة العديدِ من أفرادها بكوفيد–١٩، بدءًا من إنشاء وتعزيز أنظمة المعتقدات، وتحديد كيفية تعامل الأسرة مع المخاطر، وقدرتها على تحمّل المخاطر.

كما هدفت دراسة جونز وكيل ولوبي وهاي (Jones, Kiel, Luebbe, & Hay, 2022) إلى التعرف على مستوى مرونة الأمهات أثناء جائحة (COVID- 19) التي تسبَّبت في حدوث ضغوطٍ نفسية كبيرةٍ، واضطرابات لدى أفراد الأسرة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٩٥) أُمًّا في أمريكا، بمتوسط عمر (٣٨,٢١) عامًا، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وكشفت أهم

نتائج الدراسة عن أن طبيعة مرونة الأم، ومَداها، والتنبؤ بها؛ يمكن أن تساعدها على التعامل مع الضغط الهائل الناجم عن (COVID-19)، كما أن دعم أفراد الأسرة في أوقات التوتر يسهم في تخفيف الضغوط الاجتماعية والضغوط العادية للأزمة الأسرية.

وهدفت دراسة السيد (٢٠٢٢) إلى التعرف على طبيعة علاقة الضغوط الأسرية بالمرونة النفسية، والتوجّه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وشارك في الدراسة (٤٠٧) من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الزقازيق، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٧-١٨) عامًا، وقد تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية، ومقياس المرونة النفسية ومقياس التوجه نحو المستقبل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الضغوط الأسرية والمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أنه يمكن التنبؤُ بالمرونة النفسيةِ من درجات أبعاد كل من الضغوط الشخصية والضغوط الاقتصادية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

في حين هدفت دراسة عبدالمنعم (٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى إدراك ربات الأسر للمرونة المعرفية وعلاقته بقدراتهن على إدارة الأزمات الأسرية في ظل التعايش مع كوفيد-١٩، وقد أُجريت الدراسة على (١٩٠) ربة أسرة بمحافظتي القاهرة والشرقية في مصر، تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجَبة بين إدراك ربات الأسر للمرونة المعرفية بمحاورها (المرونة في التفكير، المرونة في التعامل، المرونة الأسرية) وقدرتهنّ على إدارة الأزمات الأسرية في ظل التعايش مع كوفيد-١٩، كما اتضح أنَّ هناك فروقًا في إدراك ربّات الأسر للمرونة بين العاملات وغير العاملات لصالح ربات الأسر غير العاملات اللاتي لم يمرّ على زواجهن (١٠) سنوات.

كما أجرى خضر وأبو السعود وعبدالرحمن (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهري، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمًا ومعلمة في المعاهد الأزهرية بمنطقة الشرقية في مصر، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المرونة النفسية ومقياس مواجهة الضغوط المهنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية ومواجهة الضغوط المهنية، كما تبين أن كلًّا من التفاؤل، والتفكير الإيجابي، والصلابة النفسية، تُنبئُ بالقدرةِ على مواجهة الضغوط المهنية.

وتمثل الهدف من دراسة إيلز وآخرين (Eales & et al, 2021) في الكشف عن العلاقة بين مرونة الأسرة والضيق النفسي في جائحة (COVID-19)؛ إذ فرضت هذه الجائحة التغييرات على العائلات، بما في ذلك الحَجْر الصحي الإلزامي، والتباعد الاجتماعي، والانتقال إلى التعلم عن بُعد للأطفال، والعمل عن بُعد. وأجريت الدراسة على (٤٦٩) والدًا و(٤٥٩) والدة لأطفالٍ تتراوحُ أعمارهم ما بين (٢) إلى (١٣) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الآباء والأسر يواجهون صراعات في العديد من مجالات الحياة، كالتحولات في ديناميات الأسرة، وروتينها، كما أن التغييرات العديدة التي شهدتها الأسر في حياتها أثّر بعضها بشكل إيجابي، وبعضها بشكل سلبي، وغالبًا ما أظهر الوالدان مرونة في إدارة هذه التغييرات.

كما هدفت دراسة الخميس وطونس (٢٠١٩) إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية والضغوط النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مكونة من (١٤٠) طالبة في السنة الأولى بجامعة الجوف بمحافظة القريات، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس المرونة النفسية، ومقياس الضغوط النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية لدى الطالبات جاء بدرجة منخفضة، كما أنَّ مستوى الضغوط النفسية جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى الطالبات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

١. اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أن الأزمات الأسرية تؤثر بالسلب على أفراد الأسرة.

٢. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت الأزمات الأسرية والتي تشمل: الأزمات النفسية والاجتماعية، والاقتصادية وعلاقتها بالمرونة النفسية؛ في حين أن الدراسات السابقة بحثت عن الضغوط والأزمات التي أُجريت في فترة زمنية محددة هي فترة أزمة كوفيد-١٩، والتي عاشتها جميع المجتمعات، ولا تقيّم تلك الدراسات الأزمات الأسرية بأبعادها (النفسية والاجتماعية، والاقتصادية).

٣. عدم وجود دراسات –في حدود اطّلاع الباحثة– بحثت في العوامل الديموغرافية للمرونة النفسية لدى المرأة في ظل وجود الأزمات الأسرية.

٤. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة فروض الدراسة وأهدافها وتحديدها، واختيار الأدوات المناسبة؛ كمقياس الأزمات الأسرية ليوسف (٢٠١٤)، ومقياس المرونة النفسية لكونور ديفيدسون (Connor-Davidson) ترجمة البيومي (٢٠٢٠).

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، ومشكلة البحث الحالي؛ يفترض البحث الآتي:

١. تعاني المرأةُ ربّةُ الأسرة من مستوى متوسط من الأزمات الأسرية.

٢. تتمتع المرأةُ ربّةُ الأسرة بمستوًى متوسط من المرونة النفسية في ظل وجود الأزمات الأسرية.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأةِ ربةِ الأسرة.

٤. توجد فروقٌ في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (عدد سنوات الزواج – العمر) في ظل وجود الأزمات الأسرية.

منهج البحث وإجراءاته

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن؛ بهدف التعرف على العلاقة والفروق بين متغيرات البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

تمثّل مجتمعُ البحث في جميع النساء المتزوجات ربات الأسر في مدينة الرياض؛ حيث بلغ عدد الأسر السعودية بمدينة الرياض (٩٩٦,١٦٦) ألف أسرة، وفقًا لآخر إحصائية للهيئة العامة للإحصاء لتعداد السعودية (٢٠٢٢) (https://www.stats.gov.sa)، وقد بلغ حجم عينة الدراسة النهائية (٣٨١) من المتزوجات ربات الأسر العاملات، وغير العاملات بمدينة الرياض، وتتراوح

أعمارهنّ ما بين: (١٨ حتى ٦٠) سنة، ومدة زواجهنّ تتراوح ما بين سنة فأكثر، خلال المدة ما بين شهري يناير وفبراير من عام (٢٠٢٤)، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة الغرضية بسبب كبر حجم الدراسة، تحققت فيها عدد من الشروط وهي: أن تكون ربة الأسرة ممن لديها أزماتٌ أسرية؛ بحيث يمكن قياس المرونة النفسية في ظل وجود الأزمات الأسرية، وتم استبعاد بعض استبانات ربات الأسر للاتي ليست لديهن أزماتٌ أسرية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث، وفقًا لخصائصهن الديموغرافية.

الجدول (١): يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
عدد سنوات الزواج	٥ سنوات فأقل	٧٤	١٩,٤
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٧٣	١٩,٢
	١١ سنة فأكثر	٢٣٤	٦١,٤
العمر	١٨–٣٠ سنة	١٠٠	٢٦,٢
	٣١–٤٥ سنة	١٧٣	٤٥,٤
	٤٦ فما فوق	١٠٨	٢٨,٣
الإجمالي		٣٨١	١٠٠,٠

ثالثًا: أدوات البحث وإجراءاتها

لتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

١. استمارة البيانات الأولية، إعداد الباحثة:

هدفت هذه الاستمارة إلى تحديد خصائص أفراد عينة البحث من حيث: العمر، وعدد سنوات الزواج، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لخصائصهم الديموغرافية.

٢. استبانة معدل انتشار الأزمات الأسرية– إعداد: يوسف (٢٠١٤)

صمَّمت يوسف (٢٠١٤) استبانة مكونة من (٢٨) عبارة، تقيس مدى انتشار وجود الأزمات الأسرية، وتندرج تحت محورين، وفق الآتي:

- الأزمات الاقتصادية:

يشتمل هذا المحور على (١١) عبارة، تقيس مدى تعرّض الأسرة للأزمات الاقتصادية؛ من حيث تعرض الأسرة للاستدانة، أو أزمة مالية؛ بسبب ارتفاع الأسعار، أو تعرض المسكن لحوادث مفاجئة، أو تعرض أحد أفراد الأسرة لمرض يتطلب علاجه نفقات تفوق ميزانية الأسرة، أو دخلها، أو معاناة أحد أفراد الأسرة من البطالة، أو تعرض أحد أفراد الأسرة لأزمات مالية في المواسم، أو الأعياد، أو المناسبات، أو تعرض أحد أفراد الأسرة لأزمة مالية؛ بسبب السلوك الشرائي العاطفي، أو تعرض الأسرة لحادث سرقة.

- الأزمات النفسية والاجتماعية:

يشتمل هذا المحور على (١٧) عبارة، تقيس مدى تعرض الأسرة للأزمات النفسية والاجتماعية؛ من حيث: التعرض لحدوث خلافات أسرية، أو إقامة أفراد آخرين مع الأسرة، أو وجود أمراض مزمنة داخل الأسرة، أو فقدان عزيز على الأسرة، أو تعرض أحد أفراد الأسرة لاضطرابات نفسية، أو مرض نفسي، أو حدوث أزمات عاطفية، أو الخيانة الزوجية، أو إخفاق أحد أفراد الأسرة في الامتحان، أو انتقال أحد أفراد الأسرة إلى مقر سكن آخر؛ بسبب التحاق أحد الأبناء بالدراسة في المدرسة، أو الجامعة، أو انتقال محل عمل أحد أفراد الأسرة لمكان بعيد، أو تعرّض أحد أفراد الأسرة للسجن، أو تعاطي المخدرات، أو المكيفات، أو وجود أزمات أخلاقية.

وقد تحققت يوسف (٢٠١٤) من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عبر حساب مُعامِلات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية؛ وتراوحت معامِلات الصدق ما بين (٠,٩٣٩-٠,٧٢٩)، كما بلغ معامِل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة (٠,٨٦٨)، وهي قيم عالية تؤكد صدق وثبات الاستبانة.

وقد أَجرت الباحثةُ تعديلًا على صياغة بعض العبارات؛ لتتناسب مع عينة البحث الحالي، كما حُذِفت عبارةٌ واحدة في بُعد الأزمات الاقتصادية؛ نظرًا لتكرارها، والجدول التالي يوضّح أبعاد الاستبانة في البحث الحالي.

الجدول (٢): يوضح أبعاد استبانة الأزمات الأسرية في البحث الحالي

أبعاد الأزمات الأسرية	المجموع الكلي
الأزمات الاقتصادية	١٠
الأزمات النفسية والاجتماعية	١٧
المجموع	٢٧

وتتحدد الاستجابة على هذه العبارات، وفقًا لثلاثة اختيارات (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) على مقياس متصل (١-٢-٣)، وتشير الدرجة المنخفضة إلى ارتفاع مستوى انتشار الأزمات. أما الدرجات المرتفعة، فتشير إلى انخفاض مستوى الأزمات الأسرية، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٢٧) درجة، وأقل درجة (٨١) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأزمات الأسرية في البحث الحالي:

- الاتساق الداخلي لحساب مدى تجانس البنود:

تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي؛ لمعرفة مدى تجانس البنود لمقياس الأزمات الأسرية باستخدام مُعامِل الارتباط بيرسون، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) امرأة متزوجة ربّةِ أسرةٍ؛ إذ حُسب مُعامِل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة والأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٣): يوضح مُعامِلات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الأزمات الأسرية بالدرجة الكلية للمقياس

الأزمات الاقتصادية		الأزمات النفسية والاجتماعية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٧**	١١	٠,٦٧٧**	٢١	٠,٧٨٠**
٢	٠,٥٩٢**	١٢	٠,٥٤٤**	٢٢	٠,٥٥٧**
٣	٠,٥٥٥**	١٣	٠,٥٩٩**	٢٣	٠,٦٢٢**
٤	٠,٥٥٢**	١٤	٠,٥٣١**	٢٤	٠,٧٤٣**
٥	٠,٧٠٨**	١٥	٠,٥٤١**	٢٥	٠,٧٠٧**
٦	٠,٦١١**	١٦	٠,٦٠١**	٢٦	٠,٦٥٠**

الأزمات الاقتصادية		الأزمات النفسية والاجتماعية			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٧	٠,٥٤٢**	١٧	٠,٥٧٠**	٢٧	٠,٦٤٣**
٨	٠,٥٩٨**	١٨	٠,٧٨٦**	–	–
٩	٠,٥١٧**	١٩	٠,٦٦٣**	–	–
١٠	٠,٦٩٠**	٢٠	٠,٦٩٤**	–	–
٠,٨٦٧**		٠,٩٠٢**			

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول السابق، أن جميع مُعامِلات الارتباط لعبارات مقياس الأزمات الأسرية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت قيم مُعامِلات الارتباط لعبارات مقياس الأزمات الأسرية بالدرجة الكلية ما بين (٠,٧٨٦، ٠,٥١٧)، كما بلغت قيمة مُعامِل الارتباط لبُعد الأزمات النفسية والاجتماعية في مقياس الأزمات الأسرية بالدرجة الكلية (٠,٩٠٢)، وبُعد الأزمات الاقتصادية في مقياس الأزمات الأسرية بالدرجة الكلية (٠,٨٦٧)، وجميعها مُعامِلات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على تجانس البنود، كما يعطي مؤشرات صدق مناسبة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة في البحث الحالي.

- ثبات مقياس الأزمات الأسرية:

قامت الباحثة بقياس ثبات مقياس الأزمات الأسرية باستخدام مُعامِل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح مُعامِل الثبات، وذلك على النحو التالي:

الجدول (٤): مُعامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الأزمات الأسرية

الأبعاد	مُعامل ثبات ألفا كرونباخ
الأزمات الاقتصادية	٠,٧٧٧
الأزمات النفسية والاجتماعية	٠,٨٠١
الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٥٩

يوضح الجدول السابق أن مقياس الأزمات الأسرية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ إذ بلغت قيمة مُعامل الثبات الكلية لألفا كرونباخ (٠,٨٥٩)، كما كانت قيمة مُعامِل ثبات أداة الدراسة

بمُعامِل ألفا كرونباخ لبُعد الأزمات النفسية والاجتماعية (٠,٨٠١)، وبُعد الأزمات الاقتصادية (٠,٧٧٧)، وهي مُعامِلات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة في البحث الحالي.

٣. مقياس المرونة النفسية:

استُخدِم مقياس كونور ديفيدسون (Connor-Davidson) للمرونة النفسية المعَدّ من قِبَل سنغ ونان ويو (٢٠١٠)، واستخدمه البيومي في دراسته عام (٢٠٢٠) بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وقد تكوَّن المقياس في صورته الأصلية من (٢٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الصلابة، والتفاؤل، وبُعد الهدف، وتعدّد المصادر.

وتتم الاستجابة على عبارات المقياس بأحد الاختيارات التالية: بدرجة (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًّا)، ودرجات هذه البدائل على النحو الآتي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٢٥) درجة، وأقل درجة (٢٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الانخفاض الشديد للمرونة النفسية.

وقد تحقق البيومي من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة من طلاب جامعة المنصورة، بلغ عددهم (٥٠) طالبًا وطالبة، وبلغت معامِلات ارتباط صدق الاتساق الداخلي للمقياس ما بين (٠,٧٩٦) و(٠,٥١٢)، وهي مؤشرات جيدة تدل على صدق المقياس، كما بلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٩٧٥)، وبطريقة جتمان (٠,٨٦٨)، وبطريقة سبيرمان–برون (٠,٩١٨)؛ وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس، وفيما يلي أبعاد مقياس المرونة النفسية، وأرقام العبارات، وعددها في البحث الحالي.

الجدول (٥): أبعاد مقياس المرونة النفسية وأرقام العبارات وعددها

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	مجموع الأبعاد
١	الصلابة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧
٢	التفاؤل	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٧
٣	تعدد المصادر	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٦
٤	وجود الهدف	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	٥
مجموع العبارات		٢٥	

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في البحث الحالي:

- الاتساق الداخلي لحساب مدى تجانس البنود:

تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي؛ لمعرفة مدى تجانس البنود لمقياس المرونة النفسية باستخدام مُعامِل الارتباط بيرسون، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) امرأة متزوجة ربة أسرة؛ إذ حُسب مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، والأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٦): يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للمقياس

الصلابة		التفاؤل		تعدد المصادر		الهدف	
العبارة	مُعامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٣**	٨	٠,٦٣٠**	١٥	٠,٦١٠**	٢١	٠,٥٠٦**
٢	٠,٥٥٥**	٩	٠,٥٨٤**	١٦	٠,٥٩٣**	٢٢	٠,٧٤٨**
٣	٠,٦٦٣**	١٠	٠,٦٦٧**	١٧	٠,٥٣٩**	٢٣	٠,٥٣٠**
٤	٠,٥٦٥**	١١	٠,٥٨٠**	١٨	٠,٥٥١**	٢٤	٠,٥٤٥**
٥	٠,٥٣٦**	١٢	٠,٧٧٣**	١٩	٠,٥٧١**	٢٥	٠,٥٠٥**
٦	٠,٥٤١**	١٣	٠,٥٢٤**	٢٠	٠,٥٢١**	–	–
٧	٠,٦٠٩**	١٤	٠,٥٥٥**	–	–	–	–
٠,٨٣٠**		٠,٨١٣**		٠,٧٣٧**		٠,٧٧٩**	

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول السابق، أن جميع مُعامِلات الارتباط لعبارات وأبعاد مقياس المرونة النفسية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت قيم مُعامِلات الارتباط لعبارات المرونة النفسية بالدرجة الكلية ما بين (٠,٧٧٣، ٠,٥٠٥)، كما تراوحت قيم مُعامِلات الارتباط لأبعاد المرونة النفسية بالدرجة الكلية ما بين (٠,٨٣٠، ٠,٧٣٧)، وجميعها مُعامِلات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالةً على تجانسِ البنودِ، كما يعطي مؤشرات صدق مناسبة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة في البحث الحالي.

- ثبات مقياس المرونة النفسية:

قامت الباحثة بقياس ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام مُعامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات، وذلك على النحو التالي:

الجدول (٧): يوضح مُعامِل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس المرونة النفسية

الأبعاد	مُعامل الثبات ألفا كرونباخ
الصلابة	٠,٧١٢
التفاؤل	٠,٧٨٨
تعدد المصادر	٠,٧٧٩
الغرض أو الهدف	٠,٧٥٠
الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٤٧

يوضح الجدول السابق، أن مقياس المرونة النفسية يتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا؛ إذ بلغت قيمة مُعامل الثبات الكلية لألفا كرونباخ (٠,٨٤٧)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية ما بين (٠,٧٨٨، ٠,٧١٢)؛ وهي قيم ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استُعِينَ ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء المعالجات الإحصائية وفقًا للآتي:

- مُعامِل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق أدوات الدراسة، والتحقّق من الفرض الثالث.
- مُعامِل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات أدوات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينة واحدة؛ للتحقق من الفرض الأول والثاني.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)؛ للتحقق من الفرض الرابع.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه: "تعاني المرأة ربة الأسرة من مستوًى متوسط من الأزمات الأسرية". وللتحقق من هذا الفرض، استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدى المرأة ربة الأسرة حول مستوى الأزمات الأسرية

الأزمات الأسرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المستوى	الترتيب
الأزمات الاقتصادية	٢١,٨	٣,٦	٢٠	فوق المتوسط	٢
الأزمات النفسية والاجتماعية	٣٧,٠	٤,٢	٣٤	فوق المتوسط	١
الدرجة الكلية للأزمات الأسرية	٥٨,٨	٦,٩	٥٤,٠	فوق المتوسط	–

يتضح من خلال الجدول (٨) عدم تحقق صحة الفرض؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى الأزمات الأسرية لدى المرأةِ ربّةِ الأسرة جاءت بمستوى فوق المتوسط، بمتوسط حسابي عام (٥٨,٨)، وبانحراف معياري (٦,٩)، مقارنة بالمتوسط الفرضي (٥٤,٠)؛ حيث تأتي الأزمات النفسية والاجتماعية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣٧,٠)، وبانحراف معياري (٤,٢)، وفي المرتبة الثانية تأتي الأزمات الاقتصادية، بمتوسط حسابي (٢١,٨)، وبانحراف معياري (٣,٦).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البريدي (٢٠٢٣) التي أشارت أن الأسر تواجه تحديات أسرية واقتصادية نتيجة الأزمات، في حين تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة يوسف (٢٠١٤) التي أشارت أن مستوى الأزمات الأسرية جاءت بدرجة متوسطة وأن الأزمات الاقتصادية تحتل المرتبة الأولى، في حين أن الأزمات النفسية والاجتماعية جاءت بالمرتبة الثانية.

وتفسر الباحثة معاناة أفراد العينة من أزمات أسرية فوق المتوسط لأن عينة البحث اختيرت بناء على وجود الأزمات الأسرية؛ كما تعزو الباحثة احتلال الأزمات النفسية والاجتماعية في المرتبة الأولى؛ إلى أن الأزمة الأسرية بشكل عام تؤثر على الحالة النفسية والعلاقات الاجتماعية

لدى المرأة ربة الأسرة؛ فعندما تواجه المرأة الأزمة فإن ذلك يشعرها بالارتباك والتوتر والقلق الشديد؛ مما يؤدي بها إلى سوء التكيف الذي يظهر على شكل حزن أو غضب، كما يؤدي بها إلى اضطراب علاقاتها الاجتماعية المتمثلة بضعف الروابط بينها وبين المحيطين بها؛ وهذا ما يجعل الأزمات النفسية والاجتماعية تأتي في الترتيب الأول، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه المساعدة (٢٠١٢)، وجاد الله، (٢٠٠٨)، ومرسي (٢٠٠٨) و(Walsh,2021) وعميرة (١٤٣٠) بأن الأزمة تؤثر على الحالة النفسية والعلاقات الاجتماعية، كما تتفق مع ما ذكره الختاتنة (٢٠١٦) في مراحل سير الأزمة.

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "تتمتع المرأة ربة الأسرة بمستوًى متوسط من المرونة النفسية في ظل وجود الأزمات الأسرية". وللتحقق من هذا الفرض، استُخدمت المتوسطاتُ الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينة واحدة، وذلك على النحو التالي:

الجدول (٩): مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية

المرونة النفسية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصلابة	٣٨١	٢٥,٨	٤,١٢	٢١,٠	٢٢,٦٨٧	٠,٠٠١
التفاؤل	٣٨١	٢٤,٧	٣,٩	٢١,٠	١٨,٢٩٩	٠,٠٠١
تعدد المصادر	٣٨١	٢٤,٣	٣,١	١٨,٠	٣٩,٩١٧	٠,٠٠١
الهدف	٣٨١	٢٠,٠	٣,٠	١٥,٠	٣,١٠٧	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٣٨١	٩٤,٨	١١,٢	٧٥,٠	٣٤,٣٢٧	٠,٠٠١

يتضح من خلال الجدول (٩) عدم تحقق صحة الفرض؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى المرونة النفسية لدى المرأةِ ربّةِ الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية جاء بمستوًى مرتفع، بمتوسط حسابي عام (٩٤,٨)، وبانحراف معياري (١١,٢)، مقارنة بالمتوسط الفرضي (٧٥,٠)؛ حيث تأتي الصلابة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢٥,٨)، وبانحراف معياري (٤,١٢)، يليها التفاؤل، بمتوسط حسابي (٢٤,٧)، وبانحراف معياري (٣,٩)، وفي المرتبة الثالثة يأتي تعدد المصادر، بمتوسط حسابي (٢٤,٣)، وبانحراف معياري (٣,١)، وفي الأخير، يأتي الهدف كأقل أبعاد المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية، بمتوسط حسابي (٢٠,٠)، وبانحراف معياري (٣,٠).

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (Gao & et al., 2023) التي أوضحت أن مستوى المرونة النفسية أقل لدى الأفراد الذين تعرّضوا لحوادث، مقارنة بالذين لم يتعرضوا لحوادث.

وتعزو الباحثةُ تمتعَ المرأة ربة الأسرة بمستوًى مرتفعٍ من المرونة النفسية –على الرغم من وجود الأزمات الأسرية التي تتعرض لها– إلى أن أفراد عينة الدراسة جميعها تعاني من أزمات أسرية فوق المتوسط، وليست بالشديدة. وترى الباحثة أن وجود مستوًى مناسبٍ من الأزمات الأسرية (فوق المتوسط وأقل) تدفع المرأة ربة الأسرة إلى تنمية مهاراتها للقدرة على التأقلم، والتكيّف الناجح مع الأزمات، وهذا ما جعل أفراد عينة الدراسة أكثر قدرةً على المواجهة الفعّالة للتعامل مع الأزمات، ومواجهة نتائجها، والتعافي منها، أو التعايش معها؛ ويوافق ذلك مع ما أشار إليه هل Hill في نموذج الأزمات الأسرية بأن الأزمات لا تحدُث بسبب المشكلة فقط، وإنما بسبب ما يحده أفراد الأسرة في أنفسهم من قدرة على التعامل مع المشكلة (مرسي، ٢٠٠٨)، كما يتفق مع ما أشار إليه (weber, 2011) أن الأسرة عندما تقاوم الأزمات يُطلق عليها بأنها مرنة، ويتفق أيضًا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة الحلبي (٢٠١١) أن المرأة عندما تتعرض لأزمة أسرية بسيطة تختلف طريقة معالجتها وانفعالاتها وتصرفاتها عن المرأة التي تتعرض لأزمة أسرية مرتفعة.

إن ذلك يفسّر أن المرونة النفسية هي حالة استجابة لدى المرأة نتيجة حدوث الأزمات الأسرية فوق المتوسط وأقل؛ إذ إن الأزمات (فوق المتوسط وأقل) تعمل على تنمية المرونة النفسية عبر تطوير أساليب التكيّف، والمواجهة الفعالة؛ ويدعم هذا التفسير ما توصل إليه ريتشاردسون (Richardson, 2002) بأن الشدائد التي يتعرض لها الفرد تنمّي لديه صفاتٍ مرنةً، تجعله قادرًا على مواجهة معظم الأحداث بأقل تهديد ممكن، في حين أن ركود الحياة يحدث بسبب تشبّث الفرد بمناطقِ الراحةِ؛ ما يعني محاولته تجنّب الأزمات بدلًا من النمو خلالها.كما توافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Troy et al., 2023) و(Vella, & Pai, 2019) إلى أن المرونة هي حالة تحدث فقط استجابةً للشدائد، والمواقف الصعبة، ولا يمكن تنميتُها دون التعرّض للمخاطر، أو الشدائد.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه (Eales & et al., 2021) في نتائج دراستهم بأن الآباء والأسر يواجهون صراعات في العديد من مجالات الحياة، وغالبًا ما يُظهِر الوالدان مرونة في إدارة هذه التغييرات، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Jones & et al., 2022) التي

كشفت عن أن طبيعة مرونة الأم ومَداها يمكن أن يساعدها على التعامل مع الضغوط، وتتفق هذه النتيجة –أيضًا– مع نتائج دراسة زيدان (٢٠٢١)، والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية وأساليب مواجهة الصدمة النفسية، كما تتفق مع نتائج دراسة عبد المنعم (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى أن أنَّ هناك علاقة إيجابية بين إدراك ربّات الأسر للمرونة المعرفية وقدرتهنّ على إدارة الأزمات الأسرية.

ويتضح من خلال جدول (٩) أن بُعد (الصلابة النفسية) جاء في المرتبة الأولى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة، في أن الصلابة هي أُولى إستراتيجيات التكيف للمرونة النفسية التي تدفع المرأة ربة الأسرة أثناء الأزمات على تحمّل هذه الأزماتِ، ومقاومتها، من خلال احتفاظها بحالتها النفسية الإيجابية، والتحكّم في مشاعرها السلبية. كما تساعد الصلابة المرأة ربة الأسرة على تخطي آثار الأزمات الأسرية السلبية، وتجاوز الإحباطات الناتجة عن هذه الأزمات، والتي تزعزع استقرارها النفسي والأسري، وتعمل الصلابة – أيضًا– على تحويل نظرة المرأة للأزمات على أنها فرصٌ للتطوير بدلًا من النظر إلى هذه الأزمات كتهديد؛ ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Richardson, 2002)، كما تتفق مع نتائج دراسة (Zhu et al., 2023) التي كشفت عن أنه يمكن إثبات المرونة للأسرة أثناء الأزمات من خلال تعامل الأسرة مع الأزمات، والقدرة على تحمّل هذه الأزمات، والتكيف معها.

كما يتضح من جدول (٩) أن بُعد (التفاؤل) جاء في المرتبة الثانية، ويمكن تفسير ذلك بأن مع شعور المرأة بقدرتها على التحكّم في مشاعرها السلبية، تبدأ مشاعرُ التفاؤلِ والتفكير الإيجابي نحو المستقبل في الظهور، والتوقع للوصول لأفضل نتيجة، وهذا ما يجلب السرور لدى المرأة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Bonanno,2021) بأن التفاؤل طريقة لمعالجة المشاعر السلبية الناتجة عن الأحداث المؤلمة، كما أنها آلية تكيّفية يستطيع الفرد من خلالها تجاوز أزماته،كما يتفق مع ما أشار إليه (Reivich & Shatte, 2003) بأن التفاؤل يحمي الفرد من القلق والاكتئاب.

كما جاء بُعد (تعدد المصادر) في المرتبة الثالثة؛ إذ إن شعور المرأة ربة الأسرة بالتفاؤل يجعلها أكثر تطلعًا وإقبالًا في الاستعانة بالمصادر المتاحة لإحداث تغيرات إيجابية في حياتها، كتلقي الدعم الاجتماعي والأسري –سواء من الأهل، أو أفراد الأسرة، أو الأصدقاء– فإن ذلك يمنح المرأة المسانَدة؛ لمواجهة أزماتها، كما يُشعِرها بالأمان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Jones et al.,

2022)، و(Reivich & Shatte, 2003)، وأبو حلاوة (د.ت)، وغباري (٢٠١٨) من أن العلاقات الاجتماعية والأسرية الدافئة تُعدّ مصدرًا من مصادرِ المرونةِ النفسية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Jones & et al., 2022) بأنّ دعم أفراد الأسرة في أوقات التوتر يسهم في تخفيف الضغوط الاجتماعية، والضغوط العادية للأزمة الأسرية، وتتفق -أيضًا- مع ما أشار إليه يونس (٢٠١١) أن المساندة لها دورًا في عملية التوافق.

وأخيرًا، جاء بُعد (الهدف) في المرتبة الرابعة، ويأتي هذا العامل خطوةً تالية لبُعد تعددِ المصادرِ؛ حيث إنَّ المساندة تجعل المرأةَ ربةَ الأسرةِ أكثر قدرةً على التخطيط الجيد، ووضع الأهداف التي تساعدها على التغلب على أزماتها الأسرية، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه أبو حلاوة (د.ت) من أنَّ وضْع الأهداف الواقعية، واتخاذ الخطوات اللازمة لتطبيقها، يساعد على مواجهة المصاعب، والتغلب عليها.

نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة". وللتحقق من هذ الفرض، استُخدم معامل ارتباط بيرسون، وذلك على النحو التالي:

الجدول (١٠): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الأزمات الأسرية والمرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة

م	الأزمات الأسرية	المرونة النفسية				
		الصلابة	التفاؤل	تعدّد المصادر	الغرض أو الهدف	الدرجة الكلية
١	الأزمات الاقتصادية	-٠,٣٣٩**	-٠,٤٣٢**	-٠,٥١٢**	-٠,٤٥٣**	-٠,٥١٤**
٢	الأزمات النفسية والاجتماعية	-٠,٥٤٤**	-٠,٤٣٨**	-٠,٥٩٤**	-٠,٣٨٤**	-٠,٥٧٥**
	الدرجة الكلية للأزمات الأسرية	-٠,٥٧٤**	-٠,٥٦٤**	-٠,٥٥٤**	-٠,٥٢٥**	-٠,٦٠٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول (١٠) تحقق صحة الفرض الثالث، وهو وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للأزمات الأسرية بأبعادها (الاقتصادية، النفسية والاجتماعية) والدرجة الكلية للمرونة النفسية بأبعادها (الصلابة، التفاؤل،

تعدد المصادر، الغرض أو الهدف)؛ حيث جاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون للأبعاد على التوالي (-٠,٥٧٤، -٠,٥٦٤، -٠,٥٥٤، -٠,٥٢٥)، وللدرجة الكلية (٠,٦٠٨).

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة الأزمات الأسرية تؤثر سلبيًّا على مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد (٢٠٢٢) ودراسة الخميس وطونس (٢٠١٩) اللتين أشارتا إلى وجودِ علاقةٍ سالبة بين الضغوط والمرونة النفسية،كما تتفق مع نتائج دراسة (Mackova et al., 2019) التي أظهرت أن الأزمة في الأسرة ارتبطت ارتباطًا سلبيًّا بالتطور الإيجابي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجةَ منطقيةٌ؛ إذ يمكن تفسير هذه النتيجة . في ضوء أدبيات الدراسة . بأن الأزمات الأسرية الشديدة بجميع أشكالها (النفسية والاجتماعية، والاقتصادية) التي تتعرّض لها الأسرةُ؛ تحدِث صدمةً، ودرجة عالية من التوتر لدى المرأة ربة الأسرة؛ إذ تدرك المرأة أن هذه الأزمات مهدّدة للأسرة، ومعوّقة لتحقيق أهدافها، وهذا ما يُشعِرها بالعجز والحيرة، ويفقِدها القدرة على السيطرة على ردود أفعالها الشديدة التي قد تتمثل في مشاعر الحزن والاكتئاب، أو مشاعر الخوف والقلق، أو مشاعر الغضب والحقد؛ وقد تلجأ المرأة للتقليل من شعورها بالضغط الناتج عن تلك المشاعر إلى الاستجابة لهذه الأزمات الشديدة بالميكانيزمات المألوفة لحل المشكلة؛ والذي يظهر في سلوكها ومهارتها غير المنظمة؛ كانخفاض مستواها في ممارسة الأنشطة اليومية، وقلة الاهتمامات، والعُزلة الاجتماعية، واعتمادها في تفسير الأمور على الجوانب العاطفية أكثر من الجوانب العقلية، وهذا ما يؤدي إلى تفسيرها الخاطئ للأمور، واتخاذ القرارات غير الملائمة؛ نتيجة لهذه الأزمات. إن كل ذلك يقود إلى الفشل في حل الأزمة، والذي يكون بسبب غياب عوامل المرونة النفسية المتمثلة في الصلابة، والتفاؤل، وتعدد المصادر، ووجود الأهداف؛ ومِن ثَمّ، سُوء تكيّفها.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه المرعول (٢٠١٤) بأن الأزمات قد تُحدِث تغيرًا إلى الأسوأ، وحدوث آثار سلبية نفسية، واجتماعية، وجسمية. كما يتفق مع ما ذكره كل من جاد الله (٢٠٠٨)، ومرسي (٢٠٠٨)، وابن عميرة (١٤٣٠)، والختاتنة (٢٠١٦)، و (Walsh,2021)وحنفي وآخرين (٢٠١٩).

نتائج الفرض الرابع الذي ينص على أنه: "توجد فروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (العمر – عدد سنوات الزواج) في ظل وجود الأزمات الأسرية"، وقد جرى التحقّقُ من صحة الفرض الرابع على النحو الآتي:

نتائج الفرض الرابع (أ) الذي ينص على أنه: "توجد فروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا للعمر: (١٨-٣٠)، (٣١-٤٥)، (٤٦ فما فوق) في ظل وجود الأزمات الأُسرية". وللتحقق من صحة الفرض الرابع (أ)، استُخدِم تحليل التباين الأحادي (one way anova)، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المرونة النفسية باختلاف متغير العمر

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	٢٤,٧٥٠	٢	١٢,٣٧٥	٠,٧٢٦	٠,٤٨٥
	داخل المجموعات	٦٤٤٣,٢٨١	٣٧٨	١٧,٠٤٦		
	المجموع	٦٤٦٨,٠٣١	٣٨٠			
التفاؤل	بين المجموعات	٩,٣٢٥	٢	٤,٦٦٣	٠,٣٠٤	٠,٧٣٨
	داخل المجموعات	٥٨٠٣,٣٤١	٣٧٨	١٥,٣٥٣		
	المجموع	٥٨١٢,٦٦٧	٣٨٠			
تعدد المصادر	بين المجموعات	٢١,١٣٩	٢	١٠,٥٧٠	١,١٠٠	٠,٣٣٤
	داخل المجموعات	٣٦٣٢,٥٠٤	٣٧٨	٩,٦١٠		
	المجموع	٣٦٥٣,٦٤٣	٣٨٠			
وجود الهدف	بين المجموعات	٤١,٦٧٨	٢	٢٠,٨٣٩	٢,٢٩٧	٠,١٠٢
	داخل المجموعات	٣٤٢٩,٠٠٤	٣٧٨	٩,٠٧١		
	المجموع	٣٤٧٠,٦٨٢	٣٨٠			
الدرجة الكلية للمرونة	بين المجموعات	٧٦,٢٠٨	٢	٣٨,١٠٤	٠,٣٠٠	٠,٧٤١
	داخل المجموعات	٤٧٩٦٨,٣٨٠	٣٧٨	١٢٦,٩٠٠		
	المجموع	٤٨٠٤٤,٥٨٨	٣٨٠			

يتضح من خلال الجدول (١١) عدم تحقق صحة الفرض؛ إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المرونة النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (الصلابة، التفاؤل، تعدد المصادر، وجود الهدف) لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية التي تُعزى إلى متغير العمر؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي: (٠,٤٨٥، ٠,٧٣٨، ٠,٣٣٤، ٠,١٠٢، ٠,٧٤١)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)؛ أي: غير دالة إحصائيًّا.

وتُشير النتيجةُ السابقة إلى تقارب مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات الأسرية باختلاف أعمارهنّ، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة (Gao & et al., 2023) التي أظهرت أن العمر ارتبط ارتباطًا إيجابيًّا بمستوى المرونة النفسية، كما تختلف عن دراسة علي (٢٠١٧)، التي أشارت إلى أنه كلما زاد عمر الفرد زادت خبرته في تعامله مع المشكلات، وأصبح أكثر مرونةً نفسيةً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الوصول إلى المرونة النفسية لا يقتصر على عُمر معين، كما أن العمر الزمني وحده يعد عامل غير أساسي للوصول إلى مستوى جيد من المرونة النفسية؛ إذ إنه ليس من الضروري أن تتعرّض المرأة للعديد من الأزمات والصدمات والأحداث الضاغطة كلما زاد عمرها؛ ومِن ثَمَّ، تزدادُ خبرتُها، وتكون أكثر نضجًا ومرونة نفسية، فقد تكون المرأة أصغر عمرًا؛ ولكنْ واجهت العديد من الأزمات الأسرية التي استطاعت من خلالها أن تكون أكثر نضجًا وخبرةً؛ ما يجعلها تصل إلى مستوًى جيدٍ من المرونة النفسية، وأن تكون قادرة على التكيّف والتأقلم الناجح، والتعافي من الشدائد، وتجاوز المعاناة؛ لذلك، تأتي أهميةُ الخبراتِ التي تمر بها المرأة، ومواقف الحياة، والممارسة، والتدريب على التحلّي بالمرونة النفسية، والتي يمكن اكتسابها من خلال التوجيه والإرشاد؛ لتنمية المرونة النفسيةِ، والقدرةِ على التعامل مع الأزمات الأسرية بكفاءة، وليست لها علاقة بالعمر، فالمرونة النفسية مهارة يمكن تعلّمها واكتسابُها في أي عمر من خلال عملية الإرشاد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Zhu, & et al., 2023) التي أوصت بأهمية تطوير التدخلات، والتي تهدف إلى تحسين المرونة خلال الأوقات الصعبة، كما تتفق هذه النتيجة –أيضًا– مع ما توصل إليه (Mackova et al., 2019) من أهمية الإرشاد الأسري لدعم مهارات الأبوَّة والأمومة؛ ما يساعد في مواجهة التأثير السلبي للأزمة الأسرية.

نتائج الفرض الرابع (ب) الذي ينص على أنه: "توجد فروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة، وفقًا لعدد سنوات الزواج: (أقل من ٥ سنوات، من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١١ سنة)، في ظل وجود الأزمات الأسرية"، وللتحقق من صحة الفرض الرابع (ب) استُخدِم تحليل التباين الأحادي (one way anova)، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المرونة النفسية باختلاف متغير عدد سنوات الزواج

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	٣٢,٧١٢	٢	١٦,٣٥٦	٠,٩٦١	٠,٣٨٤
	داخل المجموعات	٦٤٣٥,٣٢٠	٣٧٨	١٧,٠٢٥		
	المجموع	٦٤٦٨,٠٣١	٣٨٠			
التفاؤل	بين المجموعات	١٩,٩٧٦	٢	٩,٩٨٨	٠,٦٥٢	٠,٥٢٢
	داخل المجموعات	٥٧٩٢,٦٩٠	٣٧٨	١٥,٣٢٥		
	المجموع	٥٨١٢,٦٦٧	٣٨٠			
تعدد المصادر	بين المجموعات	٢٧,٢١١	٢	١٣,٦٠٥	١,٤١٨	٠,٢٤٣
	داخل المجموعات	٣٦٢٦,٤٣٣	٣٧٨	٩,٥٩٤		
	المجموع	٣٦٥٣,٦٤٣	٣٨٠			
وجود الهدف	بين المجموعات	١١,٩٩١	٢	٥,٩٩٥	٠,٦٥٥	٠,٥٢٠
	داخل المجموعات	٣٤٥٨,٦٩١	٣٧٨	٩,١٥٠		
	المجموع	٣٤٧٠,٦٨٢	٣٨٠			
الدرجة الكلية للمرونة	بين المجموعات	١٠١,١٢٠	٢	٥٠,٥٦٠	٠,٣٩٩	٠,٦٧٢
	داخل المجموعات	٤٧٩٤٣,٤٦٨	٣٧٨	١٢٦,٨٣٥		
	المجموع	٤٨٠٤٤,٥٨٨	٣٨٠			

يتضح من خلال الجدول (١٢) عدم تحقق صحة الفرض؛ إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المرونة النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (الصلابة، التفاؤل، تعدد المصادر، وجود الهدف) لدى المرأة في ظل وجود الأزمات الأسرية التي

تُعزى إلى متغير عدد سنوات الزواج؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي: (٠,٣٨٤، ٠,٥٢٢، ٠,٢٤٣، ٠,٥٢٠، ٠,٦٧٢)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)؛ أي: غير دالة إحصائيًّا.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة عبد المنعم (٢٠٢٢) التي وَجدت أن هناك فروقًا في إدراك ربّات الأسر للمرونة لصالح ربات الأسر اللاتي لم يمرّ على زواجهن (١٠) سنوات.

وتُرجِع الباحثةُ عدم وجودِ فروقٍ في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة في ظل وجود الأزمات الأسرية باختلاف عدد سنوات الزواج إلى أن زيادة عدد سنوات الزواج لا يعني ارتباطها بارتفاع الأزمات الأسرية، أو انخفاضها؛ ومن ثَمَّ، التحلي بالمرونة النفسية، فالمرأة قد تواجه أزمات أسرية عديدة في أي سَنة من سنوات الزواج، سواء في بداية سنوات الزواج، أو خلالها، وهذه الأزماتُ إما أن تؤدّي بالمرأة إلى تغيير إلى الأحسن، والخروج من الأزمة أكثر خبرةً ومرونةً، وإما تغيير إلى الأسوأ، وحدوث آثار سلبية نفسية، أو العودة إلى الحالة السابقة دون تغيير في الأداء، ويتفق ذلك مع ما ذكره المرعول (٢٠١٤) من أنَّ الأزمات هي نقطة تحول حاسمة للأفراد يجتمع فيها الخطر والفرصةُ؛ ولذلك تأتي أهمية دعم أفراد الأسرة للمرأة –كالزوج والأبناء– والتفاعل الإيجابي بينهم أثناء الأزمات، وهذا ما يُكسِب المرأةَ المرونةَ النفسية، وليست له علاقة بسنوات الزواج، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها نتائج دراسة(Jones & et al., 2022) من أن دعم أفراد الأسرة في أوقات التوتر يسهم في تخفيف الضغوط الاجتماعية، والضغوط العادية للأزمة الأسرية، كما يتفق ذلك ما أشار إليه مرسي (٢٠٠٨) في نظرية هل Hill"نموذج الأزمات الأسرية" التي أشارت إلى أنَّ الأزماتِ لا تحدُث بسبب المشكلة التي حدثت فقط؛ ولكن بسبب تفاعل أفراد الأسرة مع المشكلة، وإدراكهم لما فيه تهديد، وما يجدونه في أنفسهم من قدرة على التعامل مع المشكلة، ومواجهة نتائجها، أو التعايش معها.

الاستنتاجات والتوصيات:

استعرض البحث الحالي الأزمات الأسرية وعلاقتها بالمرونة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرأة ربة الأسرة بمدينة الرياض؛ إذ أن الأزمات هي واقع حتمي تواجهه الأُسر، نتيجة للتغيرات البيئية المتعددة والمتسارعة (الدهان، ١٩٨٩)، وقد خلص هذا البحث إلى مجموعة من النتائج الهامة، وهي:

- على الرغم من معاناة المرأة ربة الأسرة من أزمات أسرية فوق المتوسط إلا أنها تمتع بمستوى مرتفع من المرونة النفسية؛ إذ أن الأزمات الأسرية بمستوى (فوق المتوسط وأقل)؛ تعد فرصة للمرأة ربة الأسرة لتنمية مرونتها النفسية كما تدفعها إلى تنمية مهاراتها للقدرة على التأقلم، والتكيّف الناجح مع الأزمات.
- أن زيادة مستوى الأزمات الأسرية وأبعادها الفرعية المتمثلة بالأزمات: (الاقتصادية، والنفسية والاجتماعية)، تؤدي إلى انخفاض المرونة النفسية بأبعادها (الصلابة، التفاؤل، تعدد المصادر، الهدف) لدى المرأة ربة الأسرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية: (العمر– عدد سنوات الزواج) في ظل وجود الأزمات الأسرية.

وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بما يأتي:

- توعية الأسر بماهية المرونة النفسية، وأهمية التحلّي بها؛ لما لها من تأثير إيجابي في مواجهة الأزمات الأسرية.
- الاهتمام باستمرارِ تنميةِ المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة من خلال الإرشاد، وتنمية القدرة على التعامل بكفاءة أثناء حدوث الأزمات الأسرية، وكيفية التغلّب عليها، وهذا ما يسهم في حل المشكلات الأسرية.
- تطبيق دورات وورش عمل تهدف إلى تدريب المرأة على تنمية المرونة النفسية من خلال تنمية القدرة على التحلي بالصلابة والتفاؤل، ووضع الأهداف، والبحث عن مصادر المساندة.
- تقديم الإرشاد النفسي الأسري لجميع أفراد الأسر قبل الأزمات، وأثناءها، وتوعية أفراد الأسرة بكيفية تعاملها مع بعضهم البعض عند الأزمات عبر تقديم الدعم، والمساندة، والتعاطف؛

لما له من أثر إيجابي في مواجهة الأزمات، كما يسهم في بناء أسرٍ متماسكةٍ، قادرة على إدارة الأزمات الأسرية، ويحقق التوافق الأسري.

مقترحات الدراسة:

- فاعلية برنامج إرشادي نفسي أسري؛ لتحسين مستوى المرونة النفسية لدى أفراد الأسرة التي تعاني من الأزمات.
- الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى الأزواج والزوجات في ظل وجود الأزمات الأسرية.
- الفروق في مستوى المرونة النفسية لدى المرأة ربة الأسرة في ظل وجود الأزمات، وعدم وجودها.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد السعيد؛ وعكاشة، محمود فتحي. (د.ت). الطريق إلى المرونة النفسية. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

أبو عقيل، إبراهيم إبراهيم؛ ونيروخ، شهد رفيق. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بإدارة الصف لدى المعلمات الأمهات. مجلة جامعة بنغازي العلمية، جامعة بنغازي، ٣٣ (٢)، ٣٨-٤٩. https://doi.org/10.37376/sjuob.v33i2.267

البريثن، عبد العزيز عبدالله. (٢٠١١). الإرشاد الأسري. عمان: دار الشروق.

البريدي، لطيفة فهد. (٢٠٢٣). بعض التحديات التي تواجه الأسرة السعودية نتيجة الأزمات (كورونا المستجد أنموذجاً). مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، ٣(١)، ٦٢-٩٤. https://rssj.org/index.php/rssj/article/view/96

البيومي، أحمد البيومي. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدي طلاب كلية التربية الرياضية. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة بجامعة حلوان، ٤٢، ١-٥٧. https://doi.org/10.21608/ijssaa.2020.49465.1368

جاد الله، محمود. (٢٠٠٨). إدارة الأزمات. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحلبي، حنان. (٢٠١١). الأزمات المهنية والأسرية وأساليب الزوجات في التعامل معها: دراسة ميدانية على عينة من الزوجات في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، س٢٧(٣،٤)، ٧٩٩-٨٤٥.

حموي، صبحي. (٢٠٠٨). المنجد في اللغة العربية المعاصر. بيروت: دار المشرق.

حنفي، مي أحمد رشاد؛ والفقي، عمرو كامل؛ والبابلي، هدى أحمد؛ والعطار، سهير عادل. (٢٠١٩). الأزمات الأسرية لمريضات سرطان الثدي. مجلة البحث العلمي في الآداب جامعة عين شمس، (٢٠) ج٣، ١-٢٦. https://doi.org/10.21608/jssa.2019.42683

الختاتنة، سامي محسن. (٢٠١٦). التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

خضر، محمد عبد الرحمن، وأبو السعود، سعيد طه، وعبد الرحمن، محمد السيد. (٢٠٢١). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٢)، ١٠٣ - ١٣٢. ١٠،٢١٦٠٨/JASEP.2021.181133

الخميس، عواطف عبدالله، وطنوس، عادل جورج. (٢٠١٩). مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدي عينة من طالبات سنة أولى تحضيري في جامعة الجوف بمحافظة القريات. المجلة التربوية الأردنية،٤(٣)٨٥-١٠٩.

الدهان، أميمة. (١٤١٠). إدارة الأزمات في المنظمات. أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥(٤)، ٦٧-٩٥. http://search.mandumah.com/Record/239432.

زيدان، حنان السيد. (٢٠٢١). المرونة النفسية لدى الأسر المصرية "الوالدين" وعلاقتها بأساليب مواجهة الصدمة النفسية في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٥ (١)، ٣٤٧ - ٤٠٠. ١٠،٢١٦٠٨/JFEPS.2021.180060

السيد، هدى السيد. (٢٠٢٢). الضغوط الأسرية وعلاقتها بكل من المرونة النفسية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٦ (٣)، ٣٣٣- ٤٦٦. ١٠,٢١٦٠٨/JFEPS.2022.255398

شريت، أشرف محمد. (٢٠٠٨). الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبد المنعم، رانيا محمود. (٢٠٢٢). إدراك ربات الأسر للمرونة المعرفية وعلاقته بقدراتهن على إدارة الأزمات الأسرية في ظل التعايش مع كوفيد١٩. مجلة بحوث التربية النوعية، (٦٨)، ١٣١-١٩٥. ١٠,٢١٦٠٨/MBSE.2022.137838.1182

العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٣). دور الإرشاد النفسي في إدارة الأزمات الطارئة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٩٦)، ١٨-٤٦. https://search.mandumah.com/Record/470432

علي، برقيقة محمد. (٢٠١٧). علاقة المرونة النفسية بمتغيري الجنس والسن. رسالة ماجستير، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/19825

بن عميرة، عقاب بن غازي. (١٤٣٠). إدارة الأزمات الأسرية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

غباري، ثائر أحمد. (٢٠١٨). علم النفس الإيجابي. عمّان: دار الفكر.

الغولي، بكيل قائد. (٢٠١٥). الأزمات ومنهج النبي صلى الله عليه وسلم في إدارتها ودلالته الدعوية. رسالة دكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان. https://search.mandumah.com/Record/697003

مرسي، كمال إبراهيم. (٢٠٠٨). الأسرة والتوافق الأسري. ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

المرعول، محمد عبدالله. (٢٠١٤). الأزمات مفهومها أسبابها آثارها ودورها في تعميق الوحدة الوطنية. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

آل موسى، بيان بنت محمد. (٢٠٢٤). المرونة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى المراهقات من أبناء الأسر المطلقة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الهيئة العامة للإحصاء لتعداد السعودية. (٢٠٢٢). https://www.stats.gov.sa/

وود، أليكس؛ وجنسون، جوديث. (٢٠٢٢). (ترجمة أحمد عمرو عبدالله، أحمد صابر الشركسي وراقية جلال الدويك). مصنف وايلي في علم النفس الإيجابي الإكلينكي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، زينب صلاح محمود. (٢٠١٤). جودة إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالرضا عن الحياة. مجلة الاقتصاد المنزلي جامعة المنيوفية، ٢٤(١)، ١١٧-١٥٥. https://doi.org/10.21608/mkas.2014.175914

يونس، مرعي سلامة. (٢٠١١). علم النفس الإيجابي للجميع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Moneim, R., M. (2022). Realization of Female Heads of Household of Cognitive Flexibility and its Relationship to their Abilities to Manage Family Crises in Light of Coexistence with Covid 19. Journal of Specific Education Research, (68), 131-195. DOI: 10.21608/MBSE.2022.137838.1182

Abouhalawa, M., E. & Okasha, M., F. (n.d.). The path to Psychological Resilience. Alexandria: Alexandria University.

Abu Aqeel, I., I. & Nairoukh, S. R. (2020). Family crisis management and its relationship to classroom management among maternal teachers. Scientific Journal of the University of Benghazi, University of Benghazi, 33 (2), 38-49. DOI: https://doi.org/10.37376/sjuob.v33i2.267

Al-Aasemy, R., N. (2013). The role of psychological counseling in managing emergency crises, The General Egyptian Book Organization, (96), 18-46. https://search.mandumah.com/Record/470432

Albrithen, A., A. (2011). Family counseling. Amman: Dar Al Shorouk.

Albridi, L.,F. (2023). Some of the Social, Educational and Economic challenges that facedthe Saudi family during the Emerging Covid-19 Crisis, Journal of Research and Social Studies, National Center of Social Studies,3 (1), 62-96.

Al-Dahan, O. (1989). Crisis management in organizations. Abhath Al-Yarmouk Humanities and Social Sciences Series, 5(4), 67-95. http://search.mandumah.com/Record/239432.

Al-Ghouli, B., Q. (2015). Crises and the approach of the Prophet, may God bless him and grant him peace, in managing them and its advocacy significance. PhD thesis, University of the Holy Qur'an and Islamic Sciences, Omdurman. https://search.mandumah.com/Record/697003

Al-Halabi, H. (2011). Professional and family crises and wives' methods of dealing with them: A field study on a sample of wives in Damascus Governorate. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 27(3,4), 799-845.

Ali, B., M. (2017). The relationship of psychological flexibility to the variables of gender and age. Master's thesis, Institute of Science and Technology of Physical Activities and Sports, University of Kasdi Merbah Ouargla. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/19825

Al-Khamees, A., A. & Tannous, A., G. (2019). The Level of Psychological Flexibility and its Relation with the Psychological Stresses of Students in First-year Preparatory at Al-Jouf University at Qurayyat City, Jordanian Educational Journal, 4(3)85-109. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol4/iss3/5

Al-Marool, M., A. (2014). Crises are understood, their causes, their effects, and their role in deepening national unity. Riyadh: Book Store of Law and Economics.

Al-Mousa, B.,A. (2024). Psychological resilience and its correlation to emotional and behavioral disorders among adolescent girls of divorced parents. Faculty of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

American psychological association. (2012). Building your resilience. Retrieved from: https://www.apa.org/topics/resilience.

Bin Amira, A., G. (1430). Family crisis management. Riyadh: King Fahad National Library.

Bonanno, G. (2021). The End of Trauma. New York: Basic Books.

Elbayoumy, A., E. (2020). Perceived Academic self-efficacy and its Relationship to Psychological Resilience among Students of the College of Physical Education. The Scientific Journal of Sports Science and Arts at Helwan University, 42, 1-57. DOI: https://doi.org/10.21608/ijssaa.2020.49465.1368

El-Sayed, H., E. (2022). Family Stress and its Relationship with Both of Psychological Resilience and Future Orientation Among Secondary School Student. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 46 (3), 333-466. DOI: 10.21608/JFEPS.2022.255398

Eales, L., Ferguson, G., Gillespie, S., Smoyer, S., & Carlson, S. (2021). Family resilience and psychological distress in the COVID-19 pandemic: A mixed methods study. Developmental Psychology, 57(10), 1563–1581. https://doi.org/10.1037/dev0001221

Gao, J., Wu, X., & zhang, N. (2023). Psychometric Properties of 10-Item Connor Davidson Resilience Scale Among High-Altitude Workers. https://ssrn.com/abstract=4506975.

General Authority for Statistics for Saudi Census (2022). https://www.stats.gov.sa.

Ghobari, T., A. (2018). Positive psychology. Amman: Dar Al-Fiker.

Graber, R., Pichon, F., & Carabine, E. (2015). Psychological resilience. London: Overseas Development Institute. https://www.unisdr.org/preventionweb/files/46042_9872.pdf

Hamwi, S. (2008). Al-Munjid in Contemporary Arabic. Beirut: Dar El Machreq.

Hanafi, M., Al-Fiqi, A., Al-Babli, H., & Al-Attar, S. (2019). Family Crises of Breast Cancer Female Patients. Journal of Scientific Research in Arts, Ain Shams University, (20) 3, 1-26. DOI: https://doi.org/10.21608/jssa.2019.42683

Jad Allah, M. (2008). Crisis Management. Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Jones, L., Kiel, E., Luebbe, A., & Hay, M. (2022). Resilience in mothers during the COVID-19 pandemic. Journal of Family Psychology, 36(6), 815–826. https://doi.org/10.1037/fam0000985

Al-Khatatneh, S., M. (2016). Guidance and Psychological Counseling. Amman: Dar Hamed Publishing and Distribution.

Khader, M., Abu al-Saud, S., & Abdel-Rahman, M. (2021). Psychological Flexibility and its relationship to Facing professional Stress for teachers of Al-Azhar Institutes. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (22), 103-132. DOI: 10.21608/JASEP.2021.181133

Lin, M., Lo, L., Lui, P, & Wong, Y. (2016). The relationship between family resilience and family crisis: An empirical study of Chinese families using family adjustment and adaptation response model with the family strength index. Journal of Family Psychotherapy, 27(3), 200-214. https://doi.org/10.1080/08975353.2016.1199770

Mackova, J., Dankulincova Veselska, Z., Filakovska Bobakova, D., Madarasova Geckova, A., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2019). Crisis in the family and positive youth development: The role of family functioning. International journal of environmental research and public health, 16(10), 1678. https://doi.org/10.3390%2Fijerph16101678

Morsi, K., E. (2008). Family and family compatibility. Cairo: Darannsher.

Reivich, K., & Shatte, A. (2003). The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles. New York: Broadway Books.

Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58 (3), 307-321. http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10020

Shalhoub, H. A. B., & Hammad, M. A. (2021). The role of Saudi women in crisis management within the family: The COVID-19 pandemic as a model. Journal of Education and Health Promotion, 10(1), 1-9. https://doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_419_21

Sherit, A., M. (2008). Mental health between the theoretical framework and procedural applications. Alexandria: Horus International Publish.

Spry, D, & Marlow, N. (2020). Psychological Resilience. Bookboon.

Troy, A., Willroth, E., Shallcross, A., Giuliani, N., Gross, J., & Mauss, I. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. Annual review of psychology, 74, 547-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854

Vella, S., & Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. Archives of Medicine and Health Sciences, 7(2), 233-239. http://dx.doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19

Walsh, F. (2021). Family resilience: A dynamic systemic framework. In M. Ungar (Ed.), Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change (pp. 255–270). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0015

Weber, J. (2011). Individual and Family Stress and Crises. SAGE Publications.

Wood, A.& Jenson, J. Translated by (Ahmed Abdel Allah, Ahmed Al-Sharkasi & Raqia Al-Dweik) (2022). Wiley's Workbook of Clinical Positive Psychology. Cairo: The Anglo-Egyptian Book Shoop.

Younis, M., S. (2011). Positive psychology for everyone. Cairo: The Anglo-Egyptian Book Shoop.

Youssef, Z., S. (2014). Quality of Family Crises Management and its Relationship with Life Satisfaction, Journal of Home Economics, Menoufia University, 24(1), 117-155. https://doi.org/10.21608/mkas.2014.175914

Zhu, P., Wu, Q., Waidley, E., Ji, Q., & Qian, M. (2024). Family resilience in a crisis: A qualitative study of family resilience in multimember infected families in the context of COVID-19. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 16(5), 741–748. https://doi.org/10.1037/tra0001547

Zidane, H, A. (2021). The Psychological Resilience of Egyptian Families "Parents" and its Relationship to Methods of Dealing with Psychological Trauma in Light of the Corona Covid-19 Pandemic. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 45 (1), 347-400. DOI:10.21608/JFEPS.2021.180060

فاعلية نموذج الفورمات (4 MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية وزيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

The Effectiveness of the (4 MAT) Model in Developing Grammatical Concepts and Enhancing Motivation towards Arabic Language Learning among Elementary School Girls

إعداد

د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mona Abdullah Mohammed Al Bishr

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic

Department of Curriculum and Instruction - College of Education

Imam Muhammad Ibn Saud Islami University

Email: Maalbishr @imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-008

د. منى بنت عبد الله بن محمد البشر

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/٠٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٠٦ م

المستخلص

هَدَفَ البحثُ إلى التعرُّف على فاعلية نموذج الفورمات (4 MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية، وزيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن العلاقة بين مستوى التلميذات ودافعيَّتهن نحوَ تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات، واستخدم البحث المنهج التجريبيّ ذا التصميم شِبْهِ التجريبيّ القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتكوَّن المجتمع من جميع تلميذات الصف السادس الابتدائيّ، وشَمِلت عيّنته مجموعتين متكافئتين من تلميذات الصف السادس الابتدائيّ، بلغ عددها (٥٤) تلميذةً، بواقع (٢٧) تلميذةً للتجريبية، و(٢٧) تلميذةً للضابطة، كما استخدم البحث اختبارًا تحصيليًا لقياس المفاهيم النحوية، ومقياسًا للدافعية نحو تعلّم اللغة العربية، وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية استخدام نموذج الفورمات، بوجود فروق دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة، في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية، وكذلك في مقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى البحث بعدد من التوصيات، أهمُّها: تبنِّي البرامجِ التدريبية اللازمةِ لتدريب المعلِّمات على استخدام نموذج الفورمات في العملية التعليمية في المراحل المختلفة، وتدريبُ التلميذات وتشجيعُهنَّ على التعلُّم وَفْقَ نموذج الفورمات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، نموذج الفورمات، المفاهيم النحوية، الدافعية.

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of the 4MAT Model in developing grammatical concepts and enhancing motivation towards Arabic language learning among elementary school girls. It also explores the relationship between students' achievement levels and their motivation towards learning Arabic when taught grammatical concepts using the 4MAT Model. The study adopts a quasi-experimental design with two groups: An experimental group and a control group. The sample consisted of all sixth-grade elementary school girls. The sample comprised two equivalent groups of sixth-grade girls, totaling 54 students (27 in the experimental group and 27 in the control group). The study utilized an achievement test to measure grammatical concepts and a scale to measure motivation towards Arabic language learning. The results indicated the effectiveness of the 4MAT Model, revealing statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the control group on the post-test of grammatical concepts, as well as on the motivation scale, in favor of the experimental group. The study recommended several implications, most notably: adopting necessary training programs to equip teachers with the skills to utilize the 4MAT Model in the educational process across different stages; and training and encouraging students to learn according to the 4 MAT Model.

Keywords: Effectiveness, 4 MAT Model, Grammatical Concepts, Motivation.

المقدمة

تحظى اللغة العربية بأهمية كبيرة ميَّزتها عن سائر لغات العالم، حيث تُعَدُّ لغةَ القرآن الكريم؛ مما جعلها أسرعَ اللغات انتشارًا، فصارت جزءًا لا يتجزَّأ من الحضارات العربية والإسلامية، كما امتازت بتعدُّد علومها وتنوُّعها؛ لثَرْوة مُفرَداتها، وغِنى تراكيبها، الأمرُ الذي جعل من تعلُّم قواعد النحو، والإلمامِ به، أمرًا ضروريًّا لفَهْم اللغة العربية، واستخدام مُفرَداتها استخدامًا صحيحًا. حيث إنّ لدراسة قواعد النحو وتَعَلّمَها أهميةً تنبع من أهمية اللغة العربية ذاتها؛ فالقواعد النّحوية، بما تتضمنه من مفاهيم، تُعَدُّ العامل المشترك لتعُّلم مهارات اللغة العربية، فمن خلالها يَفهم المتَعَلِّمُ كل ما يسمعه أو يقرأَه أو يكتُبَهُ أو يتحدث به فَهمًا صحيحًا تستقيم معه المفاهيم، وتتجلّى من خلاله المعاني والأفكار لدى كل من المستمع والقارئ بما يحقق التواصل اللغوي (عباينة ونصر، ٢٠١١م).

وتعد المفاهيم النحوية الأساس الذي يُبنى عليه تعلم القواعد النحوية؛ لأنها تساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بطريقة منظمة ومترابطة؛ مما يساعدهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتوظيفها في مواقف جديدة، كما أن تدفق المعلومات وما صاحبه من تضخم حجم المعرفة، جعل من الصعوبة بمكان تزويد التلاميذ بكل ما هو مطلوب من المعارف في مختلف المجالات، مما أظهر الحاجة إلى التركيز على تزويد التلاميذ بالمفاهيم الأساسية في المناهج الدراسية (الزهراني، ٢٠١٣).

هذا، ويُعَدُّ اكتسابُ المفاهيم النَّحْوية أمرًا ضروريًّا؛ لأنها تساعد المتعلِّمَ على فَهْم أساسيات النظام النَّحْويّ واستيعابه، والوقوف على مسائل النحو وتشعُّبها، وإتقان القواعد اللازمة لمهارات الصحَّة اللُّغوية (شحاتة، ٢٠٠٤، ص ٩٣)، وتَبرُز أهمية تعليم المفاهيم النَّحْوية للتلاميذ بصفة عامة ولتلاميذ المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص في أنها تزيد من فهمهم لبنية النحو، فيما تحدثه من ربط وتكامل بين مفاهيمه، كما أنها تدرِّب على صحة النطق والسلامة من اللحن المنطوق والمكتوب. وبالرغم من أهمية المفاهيم النَّحْوية وما حظيت به من اهتمام، إلا أنه يُلاحَظ ضعف التلاميذ وقصورهم في فَهمها واستيعابها؛ نظرًا لكونها بالنسبة لهم مجرد مفاهيمَ ليس لها

معنى؛ مما أدَّى إلى قِلَّة دافعيتهم نحوها، وعُزوفهم عن تعلُّمها، الأمرُ الذي أدَّى بدَوره إلى انخفاض ملموس في تحصيلهم.

ولا يخفى أهمية الدافعية في العملية التعليمية، حيث تُعَدُّ هدفًا تربويًّا يَنشُده أيُّ نظام تعليميٍّ، فاستثارة دافعية الطلبة، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معيَّنة لديهم، تَجعَلهم يُقبِلون على ممارسة نشاطات معرفية ووِجدانية وحَرَكية تتعدَّى النِّطاق التعليميَّ، فضلًا عن أنها وسيلةٌ تُستعمَل في إنجاز الأهداف التعليمية (حموك، وعلي، ٢٠١٤، ص ٢٥)، وتُعدُّ أحد العوامل المؤثِّرة في مستوى التحصيل لدى التلاميذ، وقُدرتهم على الإنجاز، كما أن لها علاقةً وثيقة بحاجات التلاميذ، حيث تجعل بعضَ الْمُثيرات معزِّزاتٍ لسلوكهم، وتحثُّهم على العمل والمثابرة بشكل فعَّال ونشِط (يوسف، ٢٠٠٦م). وهذا ما يُبرز دور طرائق التدريس الحديثة في زيادة الدافعية نحوَ التعلُّم، وارتفاع التحصيل في تعلُّم اللغة العربية بوجه عامٍّ، واكتساب المفاهيم النَّحْوية بوجه خاصٍّ، حيث أثبتته نتائج دراسة كلٍّ من: "أبو صفا" (٢٠١٨)، وعبد الله (٢٠١٤)، كما أوصت العديد من الدراسات السابقة بضرورة التوجُّه إلى تدريس النحو، وتعليم مفاهيمه بالطرائق والإستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ كدراسة أمير، واللامي (٢٠١٧)، وفاطمة (٢٠٢٢)، ونهى (٢٠٢٢)، وهادي (٢٠١٥)، وأنه من الْمُهِمّ البحث عن نماذجَ تعليميةٍ قائمة على قواعد نفسية تربوية، تُقدِّم إطارًا عامًّا للمعلِّم يسترشد به في الدروس، و تعرض شرحًا مفصّلًا لسير العملية التعليمية، وتتوفَّر هذه الخصائص فيما يسمَّى بنموذج الفورمات (4MAT) لبيرنس مكارثي (ندى، ٢٠١١م، ص ١)، إذ يُعَدُّ هذا النَّمُوذَجُ من النماذج الشهيرة في عمليتَيِ التعليم والتعلُّم؛ فهو يقدِّم طريقة لتصميم وتنظيم عملية التعلُّم والتعليم وَفْقًا لأساليب التعليم والتعلُّم، ووظائف نصفَيِ الدماغ: الأيمن والأيسر لدى المتعلِّمين (Nikolao & Koutsouba, 2012, 10)، كما يُقدِّم نموذجًا علاجيًّا للتخطيط وحلِّ المشكلات، وهو أحد النماذج التعليمية التي تُراعي أنماط التعلُّم المختلفة للمتعلِّم، وقد بُنِي على نظرية ديفد كولب التي تُفيد بأن الأفراد يمكِن أن يتعلَّموا المعلوماتِ، ويواجهوا الأوضاع الجديدة بإحدى الطريقتين: المشاعرِ أو التفكير، كما يوضِّح النَّموذج الطرائق التي يتعلَّم بها كلُّ فرد، وأساليبه في التعلُّم، ويَصِف أربعة أنماط للتعلُّم، هي: نمط المتعلِّم التخيُّليِّ، ونمط المتعلِّم التحليليِّ، ونمط المتعلِّم المنطقيِّ، ونمط المتعلِّم الديناميكيِّ (Egle, 2009, p9)، وقد أثبت عدد من الدراسات أهميته في تنمية النواتج التعليمية في عدد من المجالات غيرَ مجال اللغة العربية؛ كدراسة

كلٍّ من: تهاني (٢٠١٧)، وحسين (٢٠١٨)، وسامية (٢٠١٩م)، وطلبة (٢٠٢٠)، وعلياء (٢٠١٤)، ومؤمنة (٢٠٢١)، وهمام (٢٠١٨م)، الأمر الذي يمكِن أن يجعل نموذج الفورمات (4MAT) حلًّا علاجيًّا يُسهم في إكساب التلميذات المفاهيمَ النَّحْوية بطريقة تُناسب أنماطهنَّ المختلفة، وتُراعي الفروق الفردية بينهن؛ مما يَزيد دافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية.

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية المفاهيم النَّحْوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إلّا أن المتأمِّل في واقع الْمَيدان التربويّ يَلحَظ وجود ضَعف في مستوى فَهم التلاميذ لهذه المفاهيم، وعدم القدرة على استيعابها وتطبيقها، والاحتفاظ بها، وقلَّة الدافعية نحوَ تعلُّمها، وهذا ما لاحظته الباحثة بحسَبِ طبيعة عملها –مشرِفةً على طالبات التربية العملية– من وجود ضعف لدى التلميذات في فَهم القواعد النَّحْوية، وصعوبة الوصول للقاعدة النَّحْوية بشكل صحيح، وعدم قدرتهن على تطبيقها في أمثلة ومواقفَ جديدةٍ، كما كان يظهر عليهنّ الملل، وانعدام الدافعية اتضح ذلك في ضعف تجاوبهنّ مع أستاذة المقرر أثناء الحصة.

هذا؛ وقد قامت الباحثة بالاطِّلاع على نماذجَ من نتائج التلميذات في الاختبارات الفصلية، ولاحظت تدنِّيَ درجاتهن، خاصَّة في الأسئلة المتعلِّقة بالمفاهيم النحوية، حيث يخلط معظمهنّ بين المفاهيم النحوية الأساسية، ولا يميزنَ بين الأفعال، كما يجدن صعوبة في تحديد الفاعل والمفعول به. الأمرُ الذي أكَّدته نتائج عدد من الدراسات؛ كدراسة كلٍّ من: الزهراني (٢٠١٨)؛ وآلاء (٢٠٢٠)؛ والمرقاقي، وحمدي (٢٠٢١)؛ و عبد القادر (٢٠٢١)، التي تُشير في مُجمَلها إلى وجود تدنٍ في مستوى التلاميذ في القواعد النَّحْوية، مَرجِعُه الضعفُ في القدرة على اكتساب المفاهيمَ النَّحْوية واستيعابها، واستخدام طرائق تدريس تقليدية أثناء تدريس المفاهيم النَّحْوية تعتمد التلقين المباشر لحفظ مفاهيم النحو دون فَهمها وتطبيقها، وهذا ما أكَّدته أيضًا نتائج الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة على (١٧) معلِّمةً من معلِّمات المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسِّطة، في عدد من المدارس بمدينة الرياض، عند استفتائهن حول مستوى المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذاتهن، ودافعيتهنّ نحو تعلّم اللغة العربية، حيث أكَّدن ضعف مستوى التلميذات في اكتساب المفاهيم النَّحْوية، وقلَّة دافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية، بالرغم من أهمية الدافعية لدى التلميذات في العملية التعليمية، حيث تُعَدُّ أحدَ العوامل الأساسية في تعلُّم المفاهيم النَّحْوية واكتسابها، كما

أن التلميذاتِ ذَواتِ مستوى الدافعية المرتفع يَكُنَّ أكثرَ نجاحًا وتحصيلًا في الدراسة من ذَوات الدافعية المنخفضة، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة كلٍّ من: بسمة، والديري، وخطايبة (٢٠٢٠)، وعبد الله (٢٠١٤)، والقبطية (٢٠١٦)، التي أثبتت أيضًا فاعلية النماذج والإستراتيجيات الحديثة في التحصيل وزيادة الدافعية نحو التعلُّم، كما أشار مُعظم المعلِّمات إلى اعتماد الطرائق التقليدية في التدريس، التي لا تُراعي الفروق الفردية، ولا تَهتمُّ بالتنوُّع بما يُناسب الأنماط المختلفة للتلميذات، وجهلهنّ بالنماذج الحديثة وفاعليتها في التدريس.

وتأسيسًا على ما سبق، وما أثبتته نتائج الدراسات السابقة التي كان مُعظمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت ضعفهم في اكتساب المفاهيم النَّحْوية؛ وقلَّة دافعيتهم نحو التعلُّم؛ مما يعني ضرورة أن يكون هذا الضَعْف موجودًا لديهم من المرحلة التي تَسبِقها، وهي المرحلة الابتدائية، وأنه يجب الالتفات لتلك المرحلة، والتركيز عليها، وعلاج الضعف لدى التلاميذ فيها؛ حتى لا يستمرَّ معهم في مراحلَ تاليةٍ، ولزيادة دافعيتهم نحو تعلُّم اللغة العربية، وذلك بالبحث عن نماذجَ وإستراتيجياتٍ حديثة تكون أكثرَ مرونةً ومراعاة لأنماط المتعلِّمين المختلفة، وهذا ما يتوفَّر في نموذج الفورمات (MAT٤)، الذي أثبتت نتائج الدراسات السابقة أهميته و فاعليته في تنمية عدد من المفاهيم والنواتج التعليمية في فروع العلم المختلفة.

وعليه؛ يمكِن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعليةُ نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية، وزيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

-ما فاعليةُ نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

-ما فاعليةُ نموذج الفورمات (4MAT) في زيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

– هل توجد علاقةٌ بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية وزيادة دافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات (4MAT)؟

أهداف البحث:

يَهدِف هذا البحث إلى التعرُّف على ما يلي:

– فاعلية نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

– فاعلية نموذج الفورمات (4MAT) في زيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

– العلاقة بين مستوى التلميذات وزيادة دافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات (4MAT).

أهمية البحث:

يأتي هذا البحث استجابةً لِما يُنادي به التربويُّون في الوقت الحاضر، من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتقديمها بنماذجَ وإستراتيجياتٍ جديدة تساعد على جعل عملية التعلُّم نشِطةً وتفاعلية ومتمركزة حول المتعلِّم؛ كالتدريس باستخدام نموذج الفورمات. كما يؤمّل أن تُفيد نتائج البحث الحاليّ كلًّا من:

معلِّمي اللغة العربية: حيث يزوِّدُهم البحث بنموذج تدريسيٍّ حديث يُسهم في تطوير الأداء التدريسيّ، ويساعد في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ مما ينعكس إيجابًا على دافعيتهم نحوَ تعلُّم اللغة العربية.

مشرفي اللغة العربية: حيث يزوِّدهم البحث بالمفاهيم النَّحْوية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واقتراح برامجَ لتنميتها.

مخطِّطي البرامج الدراسية ومطوِّري المناهج: حيث يزوِّدهم البحث بنموذج تدريسي حديث يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ من أجل تطوير مناهج اللغة العربية.

الباحثين: يؤمَّل أن يفتح البحثُ المجال أمامهم لإجراء دراسات مشابهة في مجال تنمية المفاهيم النَّحْوية في المراحل التعليمية الأخرى، والإفادة من النموذج التدريسي المستخدم في البحث لقياس فاعليته في تنمية مفاهيم ومتغيرات أخرى.

مصطلحات البحث:

نموذج الفورمات (4MAT) وهو عبارة عن دورة تعلم تسير في مراحل متسلسلة، وهي: الملاحظة التأملية، إعادة بناء المفهوم، والتجريب النشط، والخبرات المادية المحسوسة، وترتبط كل مرحلة من مراحل النموذج الأربع بنمط من أنماط التعلم للتلاميذ (McCarthy and McCarthy, 2006, p9). حيث ترتبط مرحلة الملاحظة التأمُّلية بنمط المتعلِّم التخيُّليِّ، وترتبط مرحلة إعادة بناء المفهوم بنمط المتعلِّم التحليليِّ، كما ترتبط مرحلة التجريب بنمط المتعلِّم المنطقيِّ، وترتبط مرحلة الخبرات المادية المحسوسة بنمط المتعلِّم الديناميكيِّ.

المفاهيم النَّحْوية: يُعرِّفها الزهراني (٢٠١٨) بأنها صُوَر عقلية مجرَّدة لمفردة تُعبِّر عن بِنيَة الكلمة وتراكيبها، وارتباطها بكلمات أخرى في الجُملة الواحدة (ص٩٧). وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: المفاهيمُ المتعلِّقة بعلم النحو من المكتسَبات السابقة التي وردت في مقرَّر (لغتي الجميلة) للصف السادس الأساسيِّ، وتمثَّلت في المفاهيم الآتية: (الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الفاعل، المفعول به)، حيث تعد المفاهيم الرئيسة التي ينبغي لتلميذات المرحلة الابتدائية أن يتقنّها قبل أن ينتقلن للمرحلة الإعدادية، كما أنها أكثر المفاهيم التي ثبت خطأ التلميذات فيها أثناء فحص نماذج الاختبارات الفصلية.

الدافعية: هي الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلِّم، التي توجِّه سُلوكه نحوَ تحقيق هدف معيَّن، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليميِّ، والقيام بالأنشطة المتعلِّقة به؛ حتى يتحقَّق هدف المتعلِّم في التعلُّم والتفوُّق في المواقف التعليمية الصعبة، وعدم الاستسلام للقلق والخوف (سرحان، ٢٠١٥، ص ١١)، وتُقاس الدافعية نحوَ تعلّم اللغة العربية إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الدافعية الْمُعَدِّ لذلك.

حدود البحث:

حدود بشرية: تلميذات الصف السادس الابتدائيّ؛ إذ يمثِّل هذا الصف نهاية المرحلة الابتدائية التي تسبق المرحلة الإعدادية؛ مما يَلزَم إعداد التلميذات فيه لُغويًّا، وإكسابَهنَّ المفاهيمَ النَّحْويةَ، وتدريبَهنّ عليها، وعلى تطبيقها؛ حتى يتمكَّنَّ منها قبل الانتقال للمرحلة الإعدادية.

حدود موضوعية: بعض المفاهيم النَّحْوية من (المكتسَبات السابقة)، الواردة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف السادس الابتدائيّ، بالفصل الدراسيّ الثالث، وتمثَّلت في المفاهيم الرئيسة الآتية: (الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر، الفاعل، المفعول به).

حدود زمانية: الفصل الدراسيُّ الثالث من العام الدراسيّ ١٤٤٥هـ.

الإطار النظريُّ والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظريُّ.

المحور الأول: نموذج الفورمات (4MAT)

فلسفة نموذج الفورمات (4MAT): يسمَّى نموذج الفورمات "النموذج الرباعيَّ لأساليب التعلُّم"، وهو نموذج تعليميٌّ يترجِم مفاهيم أساليب التعلُّم إلى إجراءات فعلية، فقد طوَّرت (مكارثي) نظامًا لتخطيط خبرات التعلُّم لجميع أنماط الطلاب، من خلال الاعتماد على نظريات كلٍّ من: جون ديوي Joan Dewey القائمة على التعلُّم بالعمل، وديفيد كولب David Kolb القائمة على التعلُّم بالتَّكرار، وكارل جوستاف جونج Carl Jung، وأبحاث التعلُّم المستنِد إلى الدماغ Brain based learning، وافترضت هذه النظريات أن أساس التعلُّم البشريّ ما هو إلا تكيُّف فرديٌّ مستمِرٌّ ناتج عن بناء الفرد للمعاني في حياته (عبد العظيم، ٢٠١٦م، ص ٣٠).

وباستقراء فلسفة نموذج الفورمات (4MAT)، ومن خلال مسمَّاه نَجِدُه يركِّز على أربعة أنماط للتعلُّم، متداخِلةٍ مع بعضها البعض كالنَّسيج، الأمرُ الذي يشكِّل للمتعلِّم نمطًا جديدًا أكثرَ تنوُّعًا، يمكِن أن يواجِه به كلَّ المشكلات السابقة التي كان تَعُوقه عن التعلُّم.

مفهوم نموذج الفورمات (4MAT)

عرَّفت لينا، ومها (٢٠٠٤م) النَّمُوذَج بأنه: نموذج علاجيٌّ للتخطيط وحلِّ المشكلات، وترتبط كلُّ مرحلة من مراحله الأربع بنمط معين للتعلّم، وقد طوّره الفورمات استنادًا إلى نظريات كولب، وتعتمد هذه الأنماط الأربعة للتعلّم على عدة مداخل تعليمية في استقبال المعلومات ومعالجتها.

وبالنظر إلى التعريف السابق يتَّضِح أن نموذج الفورمات (4MAT) نظام تعليميٌّ يَهدُف إلى التخطيط وحلِّ المشكلات، مع مناسبة أنماطه المختلفة لجميع المتعلِّمين، وذلك ضمن سلسلة من المراحل التي من شأنها تحقيقُ الأهداف المرجوَّة، والغايات المقصودة من العملية التعليمية.

المبادئ والمرتكَزات لنموذج الفورمات (4MAT)

يرتكز نموذج الفورمات على مجموعة من المبادئ والمرتكَزات، وهي:

١. التلاميذ يختلفون في طريقة تعلُّمهم وفهمهم للمعنى.

٢. السبب الأساسي لاختلاف أسلوب تعلم التلاميذ يكمن في الدوافع الشخصية والأدائية لهم.

٣. إن وظائف نصفَي الدماغ الأيمن والأيسر التي تتحكَّم في مخرَجات التعلُّم، هي السبب وراء اختلاف أنماط التعلم لدى التلاميذ.

٤. يعد التكوين النفسيُّ للتلميذ هو المتحكِّم في طريقة تفكيره، واختياراته.

٥. التعلُّم عملية مستمرَّة، تتمُّ في دورة تطوُّرية تتوافق مع طبيعة الشخصية.

٦. الخبرات والتجارب التي يمرُّ بها التلميذ في حياته تَزيد من نُمُوِّه وفَهمه للعالم.

٧.لإستراتيجيات التدريس دور كبير في إعادة تكييف نمط التعلم لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على ذلك (علياء عيسى، ٢٠١٤، ص ١١٨)، و (خطاب، ٢٠١٨، ص ٢١٣).

يتَّضِح مما سبق أن نموذج الفورمات (4MAT) قائم في الأساس على مبدأ مراعاة الفروق الفردية؛ فهو يراعى أربعة أنماط أساسية من التعلُّم، ومن ثَمَّ يُتيح الفرصة لكلِّ تلميذ أن يتعلَّم وَفْقًا لنمط التعلُّم المناسب له؛ مما يَخلُق توازنًا في الأنشطة المقدَّمة هنا ما بين الحسِّ والشعور والتفكير

والحَدْس؛ فيعمل على زيادة دافعية التعلُّم لدى التلاميذ، ويكون التركيز هنا على جانبَيِ الدماغ الأيمن والأيسر.

مزايا نموذج الفورمات (4MAT)

لنموذج الفورمات العديدُ من المزايا التي أَوْردتها الأدبيات التربوية، منها:

– أن نظام الفورمات (4MAT) يُسهم في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى المتعلِّمين، ومنها الذكاء الذاتيُّ، حيث يشكّل للتعلّم معنى شخصي، والذكاء الاجتماعيُّ، من خلال استكشاف آراء ووجهات نظر مختلفة، والذكاء اللفظيُّ والمنطقيُّ، حيث يمكّن من وضع المعرفة ضمن مفاهيم وبنية منظَّمة، والذكاء المكانيُّ أو الفضائيُّ، حيث يمكن الاستفادة من التعلُّم بطرائق مختلفة، ويمكن من خلاله القدرة على نقل أثر التعلُّم، والذكاء اللُّغويُّ، حيث يشجع التلاميذ على التعبير الإبداعيّ عن المعرفة.

– يُعَدُّ نموذج الفورمات (4MAT) أحد المعينات التي تَدعَم فكرة التعليم الشامل، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصَّة على الاندماج مع غيرهم من التلاميذ في الصفوف الدراسية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين وذلك من خلال مساعدتهم على التعلُّم بطرائق مختلفة (لينا، ومها، ٢٠٠٤م).

– استخدام نموذج الفورمات 4 (4MAT) قد يَزيد من دافعية المتعلِّمين نحو التعَلُّم، مما ينعكس إيجابًا على المستوى الدراسي، كما أنه يساعد في تنمية الاتِّجاهات والتحصيل، ويرفع مستوى التقدير للذات، حيث يدمج الإبداع مع التعلُّم (Germain, 2002, p24).

من خلال ما سبق يتَّضِح أن لنموذج الفورمات (4MAT) عِدَّةَ مزايا، تَكمُن في تركيزه على المتعلِّم، ومراعاة الفروق الفردية بينه وبين أقرانه؛ مما يَجعَله يَشعُر بالثِّقة وتقدير الذات، ويحسِّن من دافعيته نحوَ التعلُّم، الأمرُ الذي ينعكس إيجابًا على زيادة تحصيله، وارتفاع مستواه في المادَّة العلمية.

مراحل التدريس وَفْقَ نموذج الفورمات (4MAT)

بالاطِّلاع على الدراسات والأدبيات التربوية، التي تناولت البحث في نموذج الفورمات تبيّن أنه يسير وفق عدد من المراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى من مراحل نموذج الفورمات (4MA) الملاحظة التأمُّلية:

في هذه المرحلة يقوم المعلِّمُ بإتاحة الفُرص للطلاب للانتقال من خبراتهم المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأمُّلية، ومن المهم في هذه المرحلة أن يبدأ المعلم مع طلابه بتوضيح أهمية خبرات التعلُّم، ثمَّ يمنحهم الوقتَ ليكتشفوا بأنفسهم المعنى المتضمَّن في هذه الخبرات، وتتضمَّن المرحلة التأمُّلية من نموذج الفورمات خُطوتين أساسيتين، هما: الربط (Connectivity)، والتحفيز والحضور (Attendance).

المرحلة الثانية: بَلْوَرة المفهوم:

ينتقل الطالب في هذه المرحلة من الخبرة المحسوسة إلى المفهوم المجرَّد، من خلال التفكير والتأمُّل، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بالتدريس بطريقة تقليدية لما يقوم به في إيجاد المفاهيم، ومن ثَمّ يَدخُل المعلِّم إلى الجزء الثاني من نموذج الفورمات؛ حيث يتناول فيه تفاصيل المحتوى. وتتضمَّن هذه المرحلة من نموذج الفورمات خُطوتين أساسيتين، هما: التصوُّر (Imagination)، والإخبار (Inform).

المرحلة الثالثة: التجريب النشِط:

وينتقل الطالب من بَلْوَرة المفهوم إلى مرحلة الممارسة والتجريب، والطلاب من هذا النمط يشعرون بالمتعة بالعمل هذه المرحلة، وتتضمَّن هذه المرحلة، خُطوتين أساسيتين، هما: التطبيق والتدريب (Practice)، والتوسُّع (Enlargement).

المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة:

يقوم الطالب في هذه المرحلة بدمج المعرفة الجديدة من خلال خبرته الذاتية وتجاربه السابقة، فيوسِّع مفاهيمه، ويُطوِّرها، مستعملًا الأفكار في أشكال وصور جديدة مختلفة. وتتضمَّن هذه المرحلة من نموذج الفورمات خُطوتين أساسيتين، هما: التنقية والتصفية والأداء (Refine)، (Performance)، (Craven, 2005, p29) (هناء، ٢٠١٤)، (أبو درب، ٢٠١٥)، و(منى، ٢٠١٨).

بناءًا على ما سبق، اتَّضَح أن نموذج الفورمات يسير في دورة تعلُّم رباعية المراحل بتسلسل ثابت، وفي كلِّ مرحلة منها يؤدِّي المعلِّم أدوارًا محدَّدة ويمكِن تلخيص مراحل تطبيق ذلك النموذج فيما يأتي:

المرحلة الأولى: الملاحظة التأمُّلية: وفيها ينتقل المتعلِّم من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأمُّلية.

المرحلة الثانية: بَلْوَرة المفهوم: وفيها ينتقل المتعلِّم من خلال ملاحظاته التأمُّليّة إلى بلورة المفهوم.

المرحلة الثالثة: التجريب النشِط: وفيها ينتقل المتعلِّم من بلورة المفهوم إلى مرحلة التجريب النشِط.

المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة: وفيها ينتقل المتعلِّم من التجريب النشِط إلى الخبرات المادية المحسوسة.

أنماط المتعلِّمين وَفْقًا لنموذج الفورمات (4MAT)

أوضحت الفورمات أن لنظام الفورمات (4MAT) مجموعة من أنماط التعلُّم المختلفة، وهي كما يأتي:

١. الطالب التخيُّليُّ الذي يبحث شخصيًّا في كلِّ ما يتعلَّمه، ويتفاعل جِدِّيًّا متأملًا بخبرته السابقة، ويمكن أن تناسب هذا النمط إستراتيجياتُ التعلُّم الآتية: الاستماعَ، والتحدُّث، والقدح الذهنيَّ.

٢.الطالب التحليليُّ ويبحث باستمرار في كل المعلومات والحقائق، مفكرًا متأملًا فيها، ويميل إلى العملياتِ المجرَّدةَ، وتناسبه إستراتيجياتُ المشاهدةَ، والتحليل، والتصنيف.

٣.الطالب المنطقيُّ ويتعلَّم من خلال الممارسة والتجريب، وتطبيق ما يتعلمه من قواعد ونظريات ليحصل على المعلومات من خلال التدريب النشِط، وتلائمه استراتيجيات التجريب والتفاعل.

٤. الطالب الحركيُّ ويتصف بحب البحث والاستكشاف ويتعلّم من خلال المحاولة والخطأ، ويطبّق ما تعلَّمه في مواقفَ جديدةٍ، وتناسبه استراتيجيات التعديل، والتبنّي، وحبِّ المغامرة، والإبداع (زينب، ٢٠٠٧م، ص ٦٠٦).

إنَّ المتأمِّل لأنماط المتعلِّمين في نموذج الفورمات (4MAT) لَيَلْحَظُ أنهم قد صنِّفوا إلى أربعة أنماط، حسَبَ كلِّ مرحلة من مراحل التعليم في هذا النموذج، فالمتعلِّم التخيُّليُّ يناسب مرحلة التأمُّل، والمتعلِّم التحليليُّ يناسب مرحلة بلورة المفهوم، والمتعلِّم المنطقيُّ يناسب مرحلة التجريب النشِط، والمتعلِّم الحركيُّ يناسب مرحلة الخبرات المادية المحسوسة؛ مما يعني تركيز هذا النموذج على المتعلِّمين، وعنايته بالفروق الفردية بينهم.

المحور الثاني: المفاهيم النَّحْوية

تعريف المفاهيم النَّحْوية:

عرَّف الكثير من التربويين المفاهيمَ النَّحْوية، ومن هذه التعريفات: ما ذكرته ميسون (٢٠١٥م، ص ٤٧) من أن المفاهيم النَّحْوية عبارةٌ عن "مصطلحات محدَّدةٌ، لها معانٍ معيَّنةٌ ترتبط فيما بينها بروابطَ وعلاقاتٍ تساعد الطلاب على تعلُّمها وفَهمها، فكلُّ مفهوم لاحق ناتجٌ عن مفهوم سابق ومكمِّل له في الصفات التي تدلُّ على الباب النَّحْويِّ". فيما يرى (عصام وأحمد، ٢٠١٧م) أن المفهوم النحويَّ "مصطلح ذو دلالة لفظية تحدِّد معناه، وتبيِّن خصائصه، بحيث يندرج تحتَه ما يتَّفِق معه في الدلالة والخصائص، ويخرج ما لا يتَّفِق معه" (ص٥).

من خلال التعريفين السابقين يتَّضِح أن المفاهيم النَّحْوية مصطلحات ذات دلالة لفظية تحدِّد معناها، وتبيِّن خصائصها، ويمكِن التوصُّل إليها عن طريق الربط بين مجموعة الحقائق والمعلومات المقدَّمة عنها.

أهمية تعلُّم المفاهيم النَّحْوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

لَمَّا كانت اللغة تتكوَّن من أربعة فنون رئيسة، تتمثَّل في: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)، فإن النحو يُعَدُّ الفنَّ الذي يتكامل مع تلك الفنون الأربعة؛ فبدونه تفقد اللغة أهمَّ وظائفها، وهو الاتِّصال الفعَّال والفَهم والإفهام؛ لأن النحو وحدَه هو ضابط إيقاعها، المتحكِّم في سلامتها، ومن ثَمَّ لا تُقام الفنون الأربعة إلا بتضمين النحو بها، ومن هنا تَبرُز أهمية تعلُّم تلك المفاهيم، من حيث كونُها تعمل على (بدوي، ١٩٨٣، ص ١٢٢)، (الضبع، ٢٠٠١، ص ٦٩)، (غنيم، ٢٠٢٠، ص ٦١):

– تعميق فَهم التلاميذ لِبنيَة النحو العربيّ، ولطبيعة المادَّة النَّحْوية، حيث ترتبط المفاهيم فيما بينها في كلٍّ موحَّد، له معناه ومغزاه.

– انتقال أثر التعلُّم بوصفه الضابطَ الأساسَ لتقويم اليد واللسان، ووسْم الأداء اللُّغويّ بِسِمَة الجمال والدِّقَّة وحُسن التعبير عن المعنى؛ حيث إنها تزوِّد المتعلِّم ببناء معرفيٍّ يستخدمه في تمييز الأمثلة الجديدة، وتفسير المواقف العديدة المرتبطة بها.

–ربط المعرفة النَّحْوية من خلال تجميع الأشياء والأحداث والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة من جهة، وتحديد السِّمات الخلافية من جهة أخرى.

– جعل المتعلِّم قادرًا على تصنيفها في مجالات دلالية مختلفة، يَسهُل عليه تعلُّمها وتطبيقها في مواقفَ جديدةٍ مشابهة للمواقف التي سبق أن تعلَّمها.

– فتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة، واستقامة اللسان، على أساليبَ معيَّنةٍ، وأنماط من الأداء الشفهيّ والكتابيّ.

– تمكين المتعلِّمين من القيام بعملية التحليل الإعرابيّ للمُفرَدات والتراكيب، والتغلُّب على صعوبة فَهم النظام الإعرابيّ.

–تضييق الفجوة بين المعرفة النَّحْوية المتقدِّمة، والمعرفة البسيطة.

– تحقيق الوظيفة الحقيقية لمادَّة النحو، التي تجعلها ذاتَ معنى بالنسبة للتلاميذ، ومن ثَمَّ تساعدهم على عدم التركيز على الحفظ فقط.

– تنمية قدرة المتعلِّم على التحليل والتفسير، وإدراك العلاقات المقارنة، والتصنيف، والتمييز، يؤدِّي إلى فَهم أعمقَ للقاعدة النَّحْوية؛ مما يؤدِّي إلى تعلُّم ذي معنى للتلميذ، وانتقال أثر التعلُّم من مفهوم لآخَرَ بسهولة؛ مما يؤكِّد أن تعلُّم المفاهيم النَّحْوية يُعَدُّ خُطوةً ضرورية لتعلُّم التعميمات، والنظريات والمبادئ والقوانين.

وتُضيف الباحثة أن اكتساب المفاهيم النَّحْوية يجنِّب المتعلِّمَ الوقوعَ في الخطأ واللَّحْن في الكلام، ويُساعده على استيعاب المقصود والفَهم الصحيح للمعنى.

العوامل المؤثِّرة في تعلُّم المفاهيم النَّحْوية:

ثَمَّةَ عدّة عواملُ يمكن أن تؤثّر في تعلُّم المفاهيم النَّحْوية واكتسابها، وقد أشار إليها الطيطي (٢٠١٠) مصنّفة كما يأتي:

١ – عواملُ تتعلَّق بالمتعلِّم، ومنها: عُمر المتعلِّم، واستعداده النفسي للتعلّم، ودافعيته له، والتعزيز الذي يقدّم له عند تعلُّم المفهوم، ومفاهيمه السابقة المتعلقة بالمفهوم، والخبرة الحِسّية.

٢ – عواملُ تتعلَّق بالمفهوم، ومنها: الأمثلة التي تنتمي والتي لا تنتمي للمفهوم، والسمات المميِّزة وغير المميِّزة للمفهوم، وتفرّد المفهوم وطبيعته المحسوسة أو المجردة.

٣– عواملُ تتعلَّق بالموقف التعليميّ، ومنها: تمييز المفهوم عن المفاهيم الأخرى، واختبار معرفة المتعلِّمين للمفاهيم المقصودة، وإجراء اختبار قَبليٍّ للمتطلَّبات الأساسية، واختيار طريقة التدريس المناسبة للتلاميذ، وكذلك اختيار أمثلة مناسبة للمفاهيم، وتهيئة الفُرص للتجريب والممارسة الكافية، واختبار مستوى تعلُّم المفاهيم المقصودة لِما يسمع التلاميذ أو يكتبون أو يقرؤون.

المحور الثالث: الدافعية

تُعَدُّ الدافعية من الشروط الضرورية والمهمة التي يُبنى عليها تحقيق الهدف من عملية التعلُّم في أيٍّ من مجالاته المتعدِّدة، سواء في تحصيل المعارف، أو بناء الاتِّجاهات، أو تعلُّم طرائق التفكير.

مفهوم الدافعية:

وردت الدافعية في الكتابات التربوية بعدَّة تعريفات، منها: أنها "الحالة الداخلية التي تعمل على تفعيل وتوجيه ودعم السلوك" (Palmer, ٢٠٠٥)، كما أنها: "استعداد الطالب لبذل أقصى جهد لَدَيه؛ من أجل تحقيق هدف معيَّن، وهي تُعَدُّ أمرًا أساسيًّا في عملية التعلُّم لا يمكِن أن يتمَّ دونَها، وظيفتها تنشيط السلوك وتوجيهه نحو الهدف حتى يتحقَّق" (سعادة وعبد الله، ٢٠١١).

أنواع دافعية التعلُّم: يشير زيتون (٢٠٠٤) إلى أنه يمكِن تصنيف دافعية التعلُّم إلى صنفين، هما:

١. الدوافع الداخلية: وهي القوى المحرِّكة والموجِّهة للمتعلِّم، ويكون مصدرها داخلَ الفرد نفسه؛ مثل: رغبة المتعلِّم الذاتية في دراسة موضوع معيَّن.

٢. الدوافع الخارجية: تُشير إلى القوى المحرِّكة والموجِّهة للمتعلِّم، ويكون مصدرُها الفردَ؛ أي: أن الطلاب يكونون مدفوعين خارجيًّا نتيجةَ عواملَ خارجَ أنفسهم؛ بهدف الحصول على تعزيزٍ من وراء تنفيذهم لبعض الأنشطة، ومن أمثلتها: المكافآت، والتنافُس، والتقدُّم الدراسيُّ.

أهمية الدافعية للتعلُّم:

يَنظُر التربويُّون إلى الدافعية على أنها وسيلة تُستعمَل في إنجاز الأهداف التعليمية، وهي هدف تربويٌّ يَهدُف إليه أيُّ نظام تعليميٍّ، فاستثارة وتوجيه الدافعية لدى المتعلِّمين، تجعلهم يُقبِلون على ممارسة نشاطات معرفية ووِجدانية وحرَكية تتعدَّى النِّطاق التعليميَّ (حموك وعلي، ٢٠١٤م)، كما أن توفير الدافعية يُعَدُّ مَهمَّةً تعليمية أساسية في تنظيم تعلُّم الطلاب؛ لِما لها من تأثير إيجابيٍّ على إقبال الطلاب على التعلُّم، وتجنُّب النفور منه، حيث تعمل على استثارة اهتمامهم، وحصر انتباههم في موضوعات التعلُّم، وتشجيعهم على الإسهام بحماسة في أنشطة الدرس المختلفة (سعد، ٢٠٠٠).

العوامل المؤثِّرة في دافعية المتعلِّم:

تتأثَّر دافعية التعلُّم لدى التلاميذ بعدَّة عواملَ، منها:

- ضبط المتعلِّم: من خلال توفير الخيارات للمتعلِّم لإنجاز الواجبات الدراسية، ومراعاة خلفية المتعلِّم ومهاراته وقدراته.
- المكافآت: وتُستخدَم عندما لا يكون لدى المتعلِّم الرغبة في تعلُّم موضوع معيَّن، ويتمُّ ذلك باستخدام المكافآت اليسيرة والفعَّالة بنفس الوقت.
- اهتمامات المتعلِّم: يمكِن للمعلِّم أن يقرِّب المادَّة الدراسية لاهتمامات المتعلِّم، من خلال بَدْء الدرس بمقدِّمة شائقة ومحفِّزة، وطرح أسئلة تُثير التفكير.
- بِنيَة الغُرفة الصفِّية: يمكِن للمعلِّم أن ينوِّع أساليب التعليم، ويستخدم طرقًا مختلفة لتقييم مستوى المتعلِّمين، وتجنُّب نقدهم علميًّا أو اجتماعيًّا أمام الآخرين.
- مبادرات المتعلِّم واعتماده على نفسه: وذلك من خلال مشاركة المتعلِّم في وضع الأهداف، وتشجيعه على الإسهام في وضع الخُطَط الدراسية، والوسائل المطلوبِ اتِّباعُها في

العملية التعليمية (الرفوع، ٢٠١٤، ص ٢١٠)، ويُضيف الريماوي وآخرون (٢٠٠٩) إدراك التلميذ لفائدة المقرَّر وأهميته، ورغبته في إنجاز التعلُّم، وثقته بنفسه.

ويمكِن إضافة عامل تأثير المعلِّم، حيث إنه الموجِّهُ الأوَّل في العملية التعليمية، بما يَملِكه من أسلوب ومهارات، وبما يستخدمه من وسائلَ تعليميةٍ، وطرائقَ تدريسيةٍ حديثة تجذب انتباه التلاميذ، وتَزيد دافعيتهم نحوَ التعلُّم.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أولًا دراسات بحثت في فاعلية نموذج الفورمات (MAT٤):

في محاولة لمعرفة أثر التدريس باستخدام نظام (MAT٤) في تحصيل الطلاب في مادَّة الجبر ومستويات تحقيق التحصيل، أجرى أوفس Oves (2012) دراسة استخدم فيها التصميم التجريبيَّ، وقد تكوَّنت عيِّنة دراسته من (١٦٥) طالبًا من طلاب الصف الثامن، ولتحقيق هدف الدراسة؛ أَعَدَّ الباحث اختبارًا تحصيليًّا، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسِّطات تحصيل كل من المجموعتين، بتفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية حقَّقوا إنجازاتٍ أكثرَ على مستوى التعليم الكامل.

وفي العراق أجرت انتصار (٢٠١٦م) دراسة هَدَفت إلى البحث في أثر استعمال نموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسِّط، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد اعتمدت التصميم التجريبيَّ ذا المجموعتين: التجريبية وقِوامُها (٤٢) طالبةً، والضابطة وقِوامُها (٤١) طالبةً، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوُّق طالبات المجموعة اللاتي دَرَسن وَفْقَ نموذج الفورمات على طالبات المجموعة الأخرى اللاتي دَرَسن وَفْقَ الطريقة المعتادة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية اطِّلاع مدرِّسي الأحياء ومدرِّساتها على أحدث الأساليب والطرائق التدريسية، لاستخدامها في التدريس.

وفي مصر أجرى عبد الوهاب (٢٠١٨) دراسة هَدَفت إلى التعرُّف على مدى فاعلية استخدام نموذج الفورمات لتنمية المفاهيم التاريخية، ومهارات التفكير التقويميّ لدى طلاب المرحلة الثانوية، وطُبِّقت التجربة على مجموعة واحدة مكوَّنة من (٣٢) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود

فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسط الدرجات بين طلاب المجموعة التجريبية، في تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية القَبليِّ والبَعديِّ، واختبار التفكير التقويميِّ، لصالح التطبيق البَعديِّ.

ولاستقصاء فاعلية نموذج الفورمات في تنمية الدافعية للإنجاز، وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمستوى الثالث بالنظام الفصليِّ؛ أجرت لمياء (٢٠١٨) في القصيم دراسة اعتمدت فيها التصميم شبه التجريبيَّ للمجموعتين، شكّلت إحداهما المجموعة تجريبية، قوامها (٣٢)، والمجموعة الضابطة، وقوامها (٣٠)، وطبّقت عليها الباحثة الموادِّ والأدوات الآتية: (دليل المعلِّمة، كتاب الطالبة، مقياس الدافع للإنجاز، بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية)، وقد أظهرت النتائج فروق دالَّة إحصائيًا بين المتوسِّطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في مقياس الدافعية ، وإتقان المهارات اليدوية.

وللكشف عن أثر توظيف نموذج الفورمات (4MAT) في تدريس الحديث على تنمية المفاهيم والتفكير التباعُديِّ لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية، أجرت مؤمنة (٢٠٢١) دراسة اعتمدت فيها المنهجين: الوصفيَّ وشِبْهَ التجريبيِّ، على عيِّنة مكوَّنة من (٤٢) طالبةً قُسِّمت على مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطة، وتمَّ استخدام الاختبار أداةً للدراسة، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية النموذج المستخدَم بتفوُّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نتائج الاختبارينِ للمفاهيم والتفكير التباعديِّ.

وللبحث في أثر استخدام نموذج الفورمات في التدريس في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الثاني الثانويِّ؛ أجرى الكوكباني (٢٠٢٣) دراسة في اليمن، اعتمد فيها على المنهج شِبْهِ التجريبيِّ على مجموعتين: تجريبيةٍ وضابطة، مستخدِمًا مقياسًا لقياس الدافعية العقلية طُبِّق على عيِّنَيِّ الدراسة قَبْليًّا وبَعْديًّا، وأظهرت النتائج تفوُّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بتطبيق نموذج الفورمات على جميع المراحل التعليمية؛ لفاعليَّته في تنمية الدافعية العقلية، والتحصيل، وزيادة الاتِّجاه نحوَ التعلُّم، والتفكير، وحلِّ المشكلات.

ثانيًا: دراسات بحثت في إكساب المفاهيم النَّحْوية للطلبة:

في العراق أجرى هادي (٢٠١٥) دراسة هَدَفت إلى بناء برنامج قائم على إستراتيجية المنظِّمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النَّحْوية لدى طلبة الصف الرابع الأدبيِّ، ولتحقيق هذا

الهدف استخدم الباحث المنهجينِ: الوصفيَّ والتجريبيَّ، وتكوَّنت عيِّنة البحث من (١٣٠) طالبًا وطالبة، وقد تمثلت أداته في اختبار اكتساب المفاهيم النَّحْوية، وتكوَّن من (٤٢) فِقرةً من نوع الاختيار من متعدِّد، وكشفت نتائج البحث عن تفوُّق طلاب المجموعة التي أخضعت للتجربة بدراسة البرنامج الْمُعَدَّ وَفْقَ المنظَّمات الشكلية.

وأجرى اللامي وأمير (٢٠١٧) في العراق أيضًا دراسة هَدَفت إلى معرفة أثر نموذج (أبلتون) في اكتساب المفاهيم النَّحْوية لدى طلاب الصف الرابع العلميّ، ولتحقيق هدف البحث؛ اعتمد الباحث المنهج التجريبيَّ على عيِّنة قِوامُها (٦٨) طالبًا، بواقع (٣٤) طالبًا للمجموعة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة، وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا، لصالح المجموعة التجريبية.

وفي مصر أجرت فاطمة (٢٠٢٢) دراسة هَدَفت إلى التعرُّف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية سوم لتنمية المفاهيم النَّحْوية، ومهارات التفكير النَّحْويّ لدى تلاميذ الصف الأوَّل الإعداديّ، وتمثَّلت أدوات البحث في قائمة للمفاهيم النَّحْوية، واختبارًا لها، وقائمة لمهارات التفكير النَّحْويّ، واختبارًا لها، وصممّ الباحث دليل المعلِّم، وكتاب التلميذ، لعيِّنة البحث المكوّنة من مجموعة تجريبية واحدة، وقد بلغ عددُها (٣٨) تلميذةً بالصف الأول الإعداديّ، وتوصَّل البحث إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسِّطَيْ درجات التلميذات في المجموعة لاختبار المفاهيم النَّحْوية واختبار مهارات التفكير النَّحْويّ، في القياسين القبلي والبَعديّ، لصالح القياس البَعديّ.

دراسات بحثت في الدافعية نحوَ التعلُّم:

أجرى بسمة، وخطايبة، والديري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تصميم وحدة تعليمية قائمة على الذكاء المتعدد والبحث في أثرها في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردن، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (٤٢) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة مما يثبت أثر المتغير المستقل (الذكاء المتعدد) على المتغير التابع (الدافعية نحو التعلم)، كما أوصت الدراسة المتعلِّمين باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على الذكاء المتعدد في تنمية الدافعية نحو تعلم الفيزياء، بدلًا من الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق التقليدية.

كما بحثت القبطية (٢٠١٦م) في دافعية تعلُّم اللغة العربية بشكل عامٍ، والعوامل التي تعمل على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلُّم اللغة العربية، وفي محاولات المعلِّمين لإثارة دافعية الطلبة، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن هناك دافعيةً داخلية وخارجية لدى الطلاب نحو تعلُّم اللغة العربية، فتمثَّلت الدافعية الداخلية بكونها لغةَ الإسلام، ولغةَ الوالدينِ، والدافعيةُ الخارجية تمثَّلت بالعالم الخارجيّ الذي يتكلَّم اللغة العربية، وتمثَّلت محاولات الأساتذة لإثارة الدافعية باستخدام طرائقَ وأساليبَ متنوّعةٍ، واستخدام وسائلَ تعليميةٍ منوَّعة.

كما كانت دراسة عبد الله (٢٠١٤) للبحث في أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلُّم الرباعية على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية، ودافعيتهم نحوَها، وعَمِلت الباحثة على إعداد مقياس للدافعية، وتطبيقه على الطالبات، وأظهرت النتيجة فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسِّطات الدافعية لدى طالبات المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني الأثر الإيجابيَّ للإستراتيجية المستخدَمة.

أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين البحث الحاليّ والدراسات السابقة:

– اتَّفَق البحث الحاليُّ مع الدراسات السابقة، العربيةِ والأجنبية، في اعتماده المنهجَ التجريبي ذي التصميم شِبْهَ التجريبيّ.

– كما اتَّفَق هذا البحث مع الدراسات السابقة في اختياره الاختبارَ أداةً لتحقيق أهدافه؛ كدراسة (Oves, 2012)، ودراسة انتصار (٢٠١٦)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠١٨)، ودراسة هادي (٢٠١٥)، ودراسة اللامي وأمير (٢٠١٧)، ودراسة مؤمنة (٢٠٢١)، ودراسة فاطمة (٢٠٢٢)، واختلف عنها في بنائها برنامجًا، وإضافتها كتابَ الطالب.

– اختلفت كلُّ الدراسات السابقة مع البحث الحاليّ في نوع العيِّنة، حيث تناول البحث الحاليُّ تلميذاتِ الصف السادس الابتدائيّ، بينما اختلفت الدراسات السابقة في تحديد عينتها بين تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسِّطة، والمرحلة الثانوية.

– باستعراض الدراسات السابقة يُلحظ قلَّةَ الدراسات العربية والأجنبية التي عُنِيَت بتنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتماد مداخلَ حديثةٍ.

– ممَّا يميِّز البحث الحاليَّ عن الدراسات السابقة: أنه ـ في حدود اطلاع الباحثة ـ لا توجد حتى الآنَ دراسةٌ واحدة سواءٌ كانت محليَّةً أو عربية تناولت البحث في فاعلية نموذج الفورمات (4MAT)في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وزيادة الدافعية نحو تعلُّم اللغة العربية.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- إعداد وكتابة الإطار النظريّ للبحث؛ وقد أفادت الباحثةُ من جميع الدراسات السابقة.
- إعداد أدوات ومواد البحث، والتعرُّف على الأساليب والمعالجة الإحصائية للإفادة منها في تحليل البيانات.
- دعم مشكلة البحث بالإفادة من نتائج وتوصيات تلك الدراسات.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحاليّ استخدام المنهج التجريبيّ ذي التصميم شبْهِ التجريبيّ القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذواتَيِ الأداءين: القبْليّ والبعْديّ، كما يعتمد هذا المنهج العلاقة بين المتغيِّر المستقلّ، وهو نموذج الفورمات (MAT٤)، والمتغيِّر التابع (المفاهيم النَّحْوية، والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية).

مجتمع البحث وعيِّنته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، البالغِ عددُهن (٣٥٠٧١) تلميذةً (قسم المعلومات الإحصائية بمدينة الرياض)، وقد شَمِلت العيِّنة مجموعتين متكافئتين من تلميذات المرحلة الابتدائية، بالمدرسة الابتدائية (٢٩) التابعة لمنطقة الرياض التعليمية، تمَّ اختيارها عشوائيًّا، وقد بلغ عددها (٥٤) تلميذةً، قسِّمت إلى (٢٧) للمجموعة التجريبية، و(٢٧) للمجموعة الضابطة.

أدوات ومواد البحث وإجراءات بنائها:

تمَّ إعداد أدوات ومواد البحث وتطويرها؛ لتحقيق أغراض البحث، وتمثلت فيما يأتي:

١-الاختبار التحصيليُّ للمفاهيم النَّحْوية: أَعَدَّت الباحثة فِقراتِ الاختبار لتَقِيس درجة اكتساب طالبات مجموعتَيِ البحث: الضابطة والتجريبية، للمفاهيم النَّحْوية، وشَمِل الاختبار أسئلة اختيار من متعدِّد، وإكمال الفراغ، وتضمَّنت الفِقرات السؤال عن تعريف المفهوم، وتمييز المفهوم، وتطبيق المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية للمفاهيم، ووَضَعت الباحثة الاختبار بصورته الأوَّلية، وتمَّ عرضه على المحكَّمين لتحكيمه، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار؛ ليَخرُج في صورته النهائية، وفيما يأتي يوضِّح جدول رقم (١) توزيع أبعاد الاختبار وَفْقًا لمستويات بلوم المعرفية.

جدول رقم (١) توزيع أبعاد الاختبار وَفْقًا لمستويات بلوم المعرفية

المستوى المعرفي	عدد العبارات	الدرجة النهائية للمستوى المعرفي
مستوى التذكُّر	١٠	١٠ درجات
مستوى الفَهم	٢	درجتان
مستوى التطبيق	١٦	٢٨ درجة
مستوى التركيب	٣	١٠ درجات
المجموع الكلي	٣١	٥٠ درجة

– مقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية: طوَّرت الباحثة مقياسًا لقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الأساسيّ، وذلك بعد الاطِّلاع على الأدب التربويّ، والدراسات والرسائل الجامعية المتعلِّقة بهذا المجال، وقد عَمِلت الباحثة على وضع فِقرات معاكسة لبعضها البعض، واهتمَّت بجعل الجمل قصيرةً، وواضحةً قدر الإمكان، وركَّزت على الأفعال (أُحبُّ، أرغب، أعتقد...)، ثم عرضت المقياس على المحكَّمين للتأكُّد من صِدقه، وتمَّ إجراء التعديلات اللازمة، التي اقتصرت على تحسين صياغة بعض الجُمل والفِقرات، ثم طبِّق المقياس على طالبات المجموعتين، قبل وبعد إجراء التجربة.

أما مواد البحث فقد تمثلت في دليل المعلِّمة الخاصِّ بتدريس المفاهيم النَّحْوية وَفْقَ نموذج الفورمات (4MAT): وقد قامت الباحثة بإعداد الدليل الخاصِّ بتدريس المفاهيم النَّحْوية وَفْقَ نموذج الفورمات (4MAT)، وذلك بعد الاطِّلاع على الكتاب المدرسيِّ، وتحديد المفاهيم النَّحْوية فيه، ثم الاستعانة بالأدب التربويِّ المتعلِّق بالنموذج، وكذلك الاطِّلاع على خُطوات إعداد دليل المعلِّم، وبعد أن تمَّ تجهيز الدليل بصورته الأوَّلية، عَمَدت الباحثة إلى تحكيمه وعَرْضه على مجموعة من المختصِّين والخبراء؛ ليَظهَر في صورته النهائية، وطلبت الباحثة من المعلِّمة اعتماد الدليل في تدريس المجموعة التجريبية.

مكوِّنات الدليل: تكوَّن الدليل من ستَّةِ مفاهيمَ رئيسةٍ، هي: أنواع الفعل، والفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر، والفاعل، والمفعول به، مع وجود مفاهيمَ ثانويةٍ في بعض الدروس؛ ليَصِل عددها مجتمِعةً إلى (١٥) مفهومًا، وذلك توافقًا مع بَدْء تطبيق الدراسة، وخُطَّة المعلِّمة، واستمرَّ تدريس المفاهيم (١٢) حصة.

نمط الدليل: تكوَّن الدليل من قسمين، هما: الإطار النظريُّ، والإطار العمليُّ، وتضمَّن الإطار النظريُّ للدليل شرحًا لثلاثةِ محاورَ، هي كيفية التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للمفهوم النَّحْويِّ، وكذلك احتوى على شرح مبسَّط لنموذج الفورمات (4MAT) ومزاياه، والرسم البيانيِّ الخاصِّ به، وكيفية استخدامه في التدريس، في حين اهتمَّ الإطار العمليُّ للدليل بعرض كلِّ درس من دروس القواعد اللُّغوية الواردة في الكتاب، من خلال كتابة أهداف الدرس، وكيف ستبدأ المعلِّمة بالتهيئة؟ وكيف ستبدأ في شرح المفهوم باستخدام نموذج الفورمات (4MAT)؟ وتضمَّن أيضًا بعض الأفكار للواجبات، والأنشطة اللاصفية، وبعد الانتهاء من إعداد الدليل، تمَّ عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ للتحقق من مدى صلاحيته للاستخدام، وقد أجمع المحكَّمون على صلاحيته، وكفايته للتطبيق، مع إبداء بعض الملاحظات التي وُضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية.

التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وتعديلها في ضوء آراء المحكَّمين، تمَّ تجريبها على عيِّنة عددُها (٣٥) تلميذةً؛ وذلك بهدف التحقُّق من صدق وثبات المقاييس، على النحو التالي:

أولًا: اختبار المفاهيم النَّحْوية

اشتمل اختبار المفاهيم النَّحْوية في صورته النهائية على (٣١) سؤالًا، منها (٢٧) سؤالًا موضوعيًّا، وهي الأسئلة التي تمَّ تصحيحها بحيث تُعطى التلميذةُ درجةً للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخطأ، و(٤) أسئلة مقالية، تنوَّعت درجاتها من درجة إلى ثماني درجات، وفيما يلي معاملُ السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار وَفْقًا لنوع الأسئلة التي يتضمَّنها اختبار الرسم الإملائيّ على النحو التالي:

أولًا: الأسئلة الموضوعية

أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة:

وهو عبارة عن حساب نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفِقرة إجابةً خاطئة من الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفِقرة، وقامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة والسهولة لعيِّنة استطلاعية عددُها (٣٥) من خارج عيِّنة البحث، باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = (خاطئة إجابة الفِقرة عن أجابوا الذين الطلبة عدد) / (الإجابة حاولوا الذين الطلبة عدد) ×١٠٠

وقد تمَّ حساب معامل السهولة من خلال المعادلة الآتية:

معامل السهولة= ١٠٠- معامل الصعوبة

جدول (٢) يبيِّن معامل الصعوبة والسهولة للأسئلة الموضوعية لاختبار المفاهيم النَّحْوية

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	١١	٢٤	٪٣١,٤	٪٦٨,٦
٢	١٢	٢٣	٪٣٤,٣	٪٦٥,٧
٣	١٠	٢٥	٪٢٨,٦	٪٧١,٤
٤	١٣	٢٢	٪٣٧,١	٪٦٢,٩
٥	١٥	٢٠	٪٤٢,٩	٪٥٧,١
٦	١٤	٢١	٪٤٠,٠	٪٦٠,٠
٧	١٣	٢٢	٪٣٧,١	٪٦٢,٩
٨	١٠	٢٥	٪٢٨,٦	٪٧١,٤

٩	١٢	٢٣	٣٤,٣٪	٦٥,٧٪
١٠	١٣	٢٢	٣٧,١٪	٦٢,٩٪
١١	١١	٢٤	٣١,٤٪	٦٨,٦٪
١٢	١٦	١٩	٤٥,٧٪	٥٤,٣٪
١٣	١١	٢٤	٣١,٤٪	٦٨,٦٪
١٤	١٠	٢٥	٢٨,٦٪	٧١,٤٪
١٥	١٠	٢٥	٢٨,٦٪	٧١,٤٪
١٦	١٣	٢٢	٣٧,١٪	٦٢,٩٪
١٧	١٥	٢٠	٤٢,٩٪	٥٧,١٪
١٨	١٣	٢٢	٣٧,١٪	٦٢,٩٪
١٩	١٢	٢٣	٣٤,٣٪	٦٥,٧٪
٢٠	١٣	٢٢	٣٧,١٪	٦٢,٩٪
٢١	١١	٢٤	٣١,٤٪	٦٨,٦٪
٢٢	١٦	١٩	٤٥,٧٪	٥٤,٣٪
٢٣	١٥	٢٠	٤٢,٩٪	٥٧,١٪
٢٤	١٤	٢١	٤٠,٠٪	٦٠,٠٪
٢٥	١٣	٢٢	٣٧,١٪	٦٢,٩٪
٢٦	١٠	٢٥	٢٨,٦٪	٧١,٤٪
٢٧	١٢	٢٣	٣٤,٣٪	٦٥,٧٪

يتبيَّن من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (٢٨,٦٪ إلى ٤٨,٦٪)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٥١,٤٪ إلى ٧١,٤٪)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضِّح صلاحية الاختبار للتطبيق الْمَيدانِيّ، حيث يرى علام (٢٠٠٧م) أنه إذا كان معامل الصعوبة أقلَّ من (٢٥٪)، يُعَدُّ السؤال صعبًا، أما إذا زاد عن (٧٥٪)، يُعَدُّ السؤال سهلًا، وما يقع بينهما يُعتبَر متوسِّطَ الصعوبة.

ب – حساب معامل التمييز:

يُشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطلاب؛ أي: أنه يُشير إلى درجة تمييز الْمُفرَدة بين مرتفِعي الرسم الإملائيِّ، ومنخفضي الرسم

الإملائيِّ، من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم، ويرى (كاظم، ٢٠٠١) أنه يمكِن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

معامل التمييز ≤ ٠,٣٠ الفِقرة تلبِّي الغرض أو الهدف.

٠,٢٠≥ معامل التمييز≥٠,٢٩ الفِقرة تقع على الحدِّ الفاصل، وتحتاج إلى مراجعة.

معامل التمييز≥٠,١٩ يجب حذف هذه الفِقرة أو إجراء مراجعة تامَّة لها.

وقد قامت الباحثة بتقسيم عيِّنة البحث الاستطلاعية، البالغِ عددُها (٣٥) من التلميذات، إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتمثِّل ما نسبتُه (٢٧٪) من إجماليِّ العيِّنة الاستطلاعية، وعددُها (١٠) من التلميذات، وهي المجموعة العليا.

المجموعة الثانية: وتمثِّل ما نسبتُه (٢٧٪) من إجماليِّ العيِّنة الاستطلاعية، وعددُها (١٠) من التلميذات، وهي المجموعة الدنيا.

المجموعة الثالثة: وعددُها (١٥) من التلميذات، وهي المجموعة الوسطى، وهي المجموعة التي تمَّ استبعادها من حساب معامل التمييز.

وتمَّ حساب معامل التمييز وَفْقَ المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفِقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفِقرة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times ١٠٠$$

وبعد حساب معامل التمييز، ظهرت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) حساب معامل التمييز للأسئلة الموضوعية لاختبار المفاهيم النَّحْوية

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
١	٩	٣	٠,٦٠٪
٢	١٠	٦	٠,٤٠٪
٣	٨	٣	٠,٥٠٪
٤	١٠	٤	٠,٦٠٪

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
٥	٨	٢	٠,٦٠٪
٦	٩	٣	٠,٦٠٪
٧	١٠	٥	٠,٥٠٪
٨	٥	١	٠,٤٠٪
٩	٨	٢	٠,٦٠٪
١٠	٩	٣	٠,٦٠٪
١١	١٠	٣	٠,٧٠٪
١٢	٧	٢	٠,٥٠٪
١٣	١١	٥	٠,٦٠٪
١٤	١٠	٥	٠,٥٠٪
١٥	٩	٤	٠,٥٠٪
١٦	١٠	٤	٠,٦٠٪
١٧	٨	٢	٠,٦٠٪
١٨	٩	٣	٠,٦٠٪
١٩	١٠	٥	٠,٥٠٪
٢٠	٥	١	٠,٤٠٪
٢١	١٠	٥	٠,٥٠٪
٢٢	٥	١	٠,٤٠٪
٢٣	٨	٢	٠,٦٠٪
٢٤	٩	٣	٠,٦٠٪
٢٥	١٠	٣	٠,٧٠٪
٢٦	٩	٣	٠,٦٠٪
٢٧	٨	٢	٠,٦٠٪

يتبيَّن من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (٣٠٪، ٧٠٪) وهي قيم مقبولة، وتدلُّ على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين أفراد البحث، مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

ثانيًا: بالنسبة للأسئلة المقالية

أولًا: معامل السهولة والصعوبة

اختارت الباحثة المعادلة التالية لحساب معامل السهولة، والتي تعتمد على الوسط الحسابيّ للإجابة على الفِقرة كما يلي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المتحصَّلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}} \times ١٠٠$$

كما قامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة من القانون التالي:

معامل الصعوبة = ١٠٠ – معامل السهولة

والجدول التالي يوضِّح ذلك:

جدول (٤) يبيِّن معامل السهولة والصعوبة للأسئلة المقالية لاختبار المفاهيم النَّحْوية

رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصَّلة على السؤال	درجة السؤال	عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
٢٨	٤١	٢	٣٥	٥٨,٦٪	٤١,٤٪
٢٩	٦٢	٦	٣٥	٢٩,٥٪	٧٠,٥٪
٣٠	٦٧	٦	٣٥	٣١,٩٪	٦٨,١٪
٣١	٩٣	٨	٣٥	٣٣,٢٪	٦٦,٨٪

يتبيَّن من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (٢٩,٥٪ إلى ٥٨,٦٪)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٤١,٤٪ إلى ٧٠,٥٪)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضِّح صلاحية الاختبار للتطبيق الميدانيّ.

حساب معامل التمييز.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات الفئة العليا على السؤال} - \text{مجمع درجات الفئة الدنيا على السؤال}}{\text{درجة الفِقرة} \times \text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times ١٠٠$$

وبعد حساب معامل التمييز، ظهرت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) حساب معامل التمييز للأسئلة المقالية لاختبار المفاهيم النَّحْوية

رقم السؤال	مجموع درجات الفئة العليا	مجموع درجات الفئة الدنيا	الدرجة العظمى للسؤال	معامل التمييز
٢٨	٢٩	٢	٢	٣٨,٦٪
٢٩	٧٣	١٢	٦	٢٩,٠٪
٣٠	٨٢	١١	٦	٣٣,٨٪
٣١	١٠٩	١٤	٨	٣٣,٩٪

يتبيَّن من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (٢٩,٠٪، ٣٨,٦٪)، وهي قيم مقبولة، وتدلُّ على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة على التحصيل في الاختبار.

حساب معامل ثبات الاختبار:

تمَّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين:

ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

للتحقُّق من الثبات لمفرَدات الاختبار؛ تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار المفاهيم النَّحْوية

اختبار المفاهيم النَّحْوية	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	٣١	٠,٩٠١

من خلال النتائج الموضَّحة أعلاه، يتَّضِح أن ثبات الاختبار مرتفع؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٠١)، وهي قيمة تدلُّ على صلاحية الاختبار للتطبيق الميدانيّ.

صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الاتِّساق الداخليّ لفِقرات الاختبار، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلِّ فِقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضِّحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بنود الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النَّحْوية

م	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور		م	معامل الارتباط
أولًا: مستوى التذكُّر			ثانيًا: مستوى الفَهم		
١	٠,٧٦٧**	٠,٧٥٢**	١	٠,٧٤٤**	٠,٥٥٢**
٢	٠,٩٠٥**	٠,٨١٤**	٢	٠,٧٩٦**	٠,٦١١**
٣	٠,٤٨٥**	٠,٣٧٠*	ثالثًا: مستوى التطبيق		
٤	٠,٧٣٦**	٠,٥٢٤**	١	٠,٧٧٩**	٠,٤١٦**
٥	٠,٦٧٨**	٠,٤٦٩**	٢	٠,٦٧٣**	٠,٥٩٣**
٦	٠,٧٤٩**	٠,٣١٣*	٣	٠,٧٢٠**	٠,٦١٦**
٧	٠,٨٤٤**	٠,٤١٨**	٤	٠,٨٢٤**	٠,٥٦٤**
٨	٠,٧٥١**	٠,٤٠٧**	٥	٠,٨١٢**	٠,٦٠٢**
٩	٠,٧٧٢**	٠,٣٨٦*	٦	٥٥٣**	٠,٣٢٦*
١٠	٠,٧٦٧**	٠,٧٧٩**	٧	٠,٩٠٢**	٠,٥٦٤**
رابعًا: مستوى التركيب			٨	٠,٥٦٥**	٠,٥٣٠**
١	٠,٥٦٦**	٠,٤١١**	٩	٠,٩٠٥**	٠,٦٧٣**
٢	٠,٦٩٠**	٠,٣١٧*	١٠	٠,٣٧٠*	٠,٧٢٠**
٣	٠,٦٠٣**	٠,٣٣٦*	١١	٠,٧٣٦**	٠,٣٢٤*
			١٢	٠,٦٧٨**	٠,٧٧٢**
			١٣	٠,٧٤٩**	٠,٧٥٦**
			١٤	٠,٧٤٤**	٠,٨١٠**
			١٥	٠,٧٩٦**	٠,٧٧٢**
			١٦	٠,٨٤٥**	٠,٣٦١*

* عبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ.

** عبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ.

يتَّضِح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دالَّة عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يوضِّح أن جميع الفِقرات المكوِّنة للاختبار تتمتَّع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحةً للتطبيق الْمَيدانيّ.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار؛ عَمِلت الباحثة على تطبيق المعادلة التالية:

الوقت المناسب = (زمن أسرع تلميذة + زمن أبطأ تلميذة) ÷ ٢

= (١٣ + ٤٣) ÷ ٢ = ٢٨ دقيقة. [الأفضل جعلها ١٣ لتصح المعادلة]

ثانيًا: مقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية:

حساب صدق الاتِّساق الداخليّ للمقياس:

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بنود المقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٦**	١١	٠,٦٨٩**	٢١	٠,٣٠٨*
٢	٠,٧٠٠**	١٢	٠,٣١٢*	٢٢	٠,٥٩٣**
٣	٠,٧٥٧**	١٣	٠,٥٠٥**	٢٣	٠,٦٧٣**
٤	٠,٧١٩**	١٤	٠,٣٣٤*	٢٤	٠,٤٥٥**
٥	٠,٦٨٣**	١٥	٠,٦٠١**	٢٥	٠,٦٣٢**
٦	٠,٨٩٤**	١٦	٠,٤٥١**	٢٦	٠,٦٥٨**
٧	٠,٦٠٧**	١٧	٠,٣٢٩*	٢٧	٠,٧٠٨**
٨	٠,٨٠٤**	١٨	٠,٨٦٥**	٢٨	٠,٨٠٩**
٩	٠,٧٢٩**	١٩	٠,٦٤٦**	٢٩	٠,٦١٨**
١٠	٠,٦١٣**	٢٠	٠,٧٠٠**	٣٠	٠,٤٦٩**

* عبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠٥) فأقلَّ.

** عبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠١) فأقلَّ.

يتَّضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالَّة عند مستوى (∝≤٠,٠١) وبعضها دالَّة عند مستوى (∝≤٠,٠٥)، وهو ما يوضِّح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمقياس تتمتَّع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحةً للتطبيق الْمَيدانيّ.

حساب معامل ثبات مقياس الدافعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

للتحقُّق من الثبات لِمُفرَدات الاختبار؛ تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

مقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	٣٠	٠,٨٢٩

من خلال النتائج الموضَّحة أعلاه، يتَّضح أن ثبات المقياس مرتفع؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٢٩)، وهي قيمة مقبولة تدلُّ على صلاحية المقياس للتطبيق الميدانيّ.

تجربة البحث ونتائجها:

١) تحديد هدف تجربة البحث:

١- هَدَفت تجربة البحث إلى تقصِّي فاعلية استخدام نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية، والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ في مقرَّر (لغتي الجميلة)، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لأدوات البحث.

٢- تمَّ اختيار فصلين من فصول الصف السادس الابتدائيّ بمدرسة "الابتدائية ٢٩" بمنطقة الرياض التعليمية، حيث وقع الاختيار على فصل (٦/أ) مجموعة تجريبية تُدرَّس الوَحْدةَ المبيَّنة في ضوء نموذج الفورمات، وفصل (٦/ب) مجموعة ضابطة تدرَّس الوَحْدة نفسَها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عيِّنة البحث (٥٤) طالبةً.

٣ – استغرق تنفيذ تجربة البحث (٧) أسابيع بما فيها التطبيقان: القبليُّ والبعديُّ، وبواقع (١٢) حصةً، بمعدَّل حِصَّتين أسبوعيًّا.

٤- تمَّ الاتِّفاق مع إدارة المدرسة لاختيار اثنتين من معلِّمات اللغة العربية للقيام بالتدريس، إحداهما للمجموعة التجريبية، والأخرى للمجموعة الضابطة، وقد رُوعيَ أن تكونا تحملانِ نفس المؤهِّل العلميِّ، ومتساويتينِ في عدد سنوات الخبرة، والتزمت الباحثة بالإشراف على سَير تجربة البحث.

٢) تنفيذ تجربة البحث:

مرَّ تنفيذ تجربة البحث بالخُطوات الآتية:

١-القياس القبليُّ: تمَّ تطبيق اختبار المفاهيم النَّحْوية ومقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية؛ للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين قبل البَدْء في التدريس، على النحو الآتي:

التكافؤ في مستوى المفاهيم النَّحْوية والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة؛ لمعرفة مستوى المفاهيم النَّحْوية، والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، بالنسبة للمجموعتين: الضابطة والتجريبية؛ للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في مستوى التحصيل الدراسيِّ على اختبار المفاهيم النَّحْوية، واستبانة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (١٠) يبيِّن دلالة الفروق بين متوسِّطات درجات تحصيل تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبليِّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية

مستويات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التذكُّر	المجموعة الضابطة	٢٧	٣,٤١	١,٢١٧	٠,١١٨	٥٢	٠,٩٠٧ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٣,٤٤	١,٠٨٦			
مستوى الفَهم	المجموعة الضابطة	٢٧	٠,٥٩	٠,٥٠١	٠,٢٧٠	٥٢	٠,٧٨٨ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٠,٥٦	٠,٥٠٦			
مستوى التطبيق	المجموعة الضابطة	٢٧	١٥,٥٩	١,٧٣٨	٠,٢٣٦	٥٢	٠,٨١٥ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	١٥,٧٠	١,٧٢٨			
مستوى التركيب	المجموعة الضابطة	٢٧	٣,١٩	١,٢٤١	٠,٢٢٦	٥٢	٠,٨٢٢ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٣,٢٦	١,١٦٣			

مستويات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	٢٧	٢٢,٧٨	٢,٥٦٢	٠,٢٧٤	٥٢	٠,٧٨٥ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٢٢,٩٦	٢,٤١٠			

بالنظر إلى الجدول السابق، يتَّضِح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبليّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية في جميع المستويات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية له، حيث بلغت مستويات الدلالة لجميع المستويات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار (٠,٩٠٧، ٠,٧٨٨، ٠,٨١٥، ٠,٨٢٢، ٠,٧٨٥) على التوالي؛ مما يبيّن تكافؤ المجموعتين في مستوى المفاهيم النَّحْوية بشكل عامٍّ، ومن ثَمَّ صلاحية المجموعتين للتطبيق الميدانيّ.

جدول (١١) يبيّن دلالة الفروق بين متوسّطات درجات تحصيل تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبليّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية

مقياس الدافعية نحوَ التعلُّم	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة الضابطة	٢٧	٦١,٨٥	٣,١٤٦	١,٧٤٠	٥٢	٠,١٨٨ غير دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٦٠,٤١	٢,٩٥٢			

بالنظر إلى الجدول السابق، يتَّضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبليّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,١٨٨)؛ مما يبيّن تكافؤ المجموعتين في مستوى الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية بشكل عامٍّ، ومن ثَمَّ صلاحية المجموعتين للتطبيق الميدانيّ.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

– حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتِّساق الداخليِّ لأدوات البحث.

– اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة (Independent Samples Test)؛ للتعرُّف على الفروق في درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعديِّ لأدوات البحث، وكذلك التعرُّف على تكافؤ مجموعتَيِ البحث في مستوى المفاهيم النَّحْوية والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية.

– تمَّ استخدام معادلة مربَّع إيتا (Eta Squared) (η2) لتحديد فاعلية المتغيِّر المستقلِّ (نموذج الفورمات، (4MAT) على المتغيِّرات التابعة (مستوى المفاهيم النَّحْوية والدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

$$\text{معادلة (مربَّع إيتا)} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

فإذا كانت قيمة مربَّع إيتا تساوي (٠,٠١) أو أقلَّ، يُعتبَر حجم فاعلية صغيرًا، وإذا كانت أقلَّ من (٠,٠٦)، يُعتبَر حجم فاعلية متوسِّطًا، وإذا كانت (٠,١٤) فأكبر، فإنه يُعتبَر حجم فاعلية كبيرًا، كما في الجدول الآتي (علام، ٢٠٠٧، ص ١٢٩):

جدول (١٢) تفسير قيم معامل مربَّع إيتا لقياس فاعلية المتغيِّر المستقلِّ في المتغيِّرات التابعة

قيمة مربعَّ إيتا (η2)	التفسير
≤ ٠,٠١	حجم فاعلية صغير
< ٠,٠٦	حجم فاعلية متوسِّط
> ٠,١٤	حجم فاعلية كبير

– تدريس وَحْدة "الوعيُ الصِّحِّيُّ والاجتماعيُّ":

أ. المجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وَفْقًا للطريقة المعتادة التي تتَّبِعها المعلِّمة مع طالباتها، حيث كانت المعلِّمة تقوم بذكر عُنوان الدرس، وسرد الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمَّنة من خلال الإلقاء، وأحيانًا طريقة المناقشة.

ب. المجموعة التجريبية: قبل البَدْء في عملية التدريس الْتَقت الباحثة بمعلِّمة المجموعة التجريبية عدَّة مرَّات؛ بهدف تدريبها على كيفية التدريس باستخدام نموذج الفورمات، وقد أجابت الباحثة عن جميع استفسارات المعلِّمة المتعلِّقة بتجربة البحث، والمدَّة الزمنية لتطبيقها، مؤكِّدةً لها أنها محدَّدة ومطابقة للَّوائح التي حدَّدتها وزارة التعليم.

وبعد القيام بهذه الإجراءات، سار تدريس دروس الوَحْدة وَفْقًا لخُطوات نموذج الفورمات، وهي: (الملاحظة التأمُّلية، بَلْورة المفهوم، التجريب النشِط، الخبرات المادية المحسوسة).

٣- القياس البَعديُّ: بعد الانتهاء من تدريس وَحْدة "الوعيُ الصحيُّ والاجتماعيُّ" للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمَّ تطبيق اختبار المفاهيم النَّحْوية ومقياس الدافعية على تلميذات المجموعتين.

الإجابة عن أسئلة البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصُّه: ما فاعليةُ نموذج الفورمات (MAT٤) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي، والتحقُّق من صحته على النحو الآتي: لا توجد فروق ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية.

للتحقُّق من مدى صحَّة هذا الفرض، والتعرُّف على ما إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسِّطات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البَعديِّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣) اختبار (ت) للعيّنات المستقلَّة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسِّطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية

مستويات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التذكُّر	المجموعة الضابطة	٢٧	٣,٦٣	١,١١٥	٩,٧٧٥	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٨,٢٦	٢,١٩٤			
مستوى الفَهم	المجموعة الضابطة	٢٧	٠,٦٣	٠,٤٩٢	١٠,٣٩٦	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	١,٨٥	٠,٣٦٢			
مستوى التطبيق	المجموعة الضابطة	٢٧	١٥,٧٠	١,٧٢٨	٢١,١٩٩	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٢٥,٨١	١,٧٧٧			
مستوى التركيب	المجموعة الضابطة	٢٧	٣,٤٤	١,٠٨٦	١٠,٦٣٧	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٨,٤٨	٢,٢٠٨			
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	٢٧	٢٣,٤١	٢,٦٧٨	٢٧,٠٥٢	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٤٤,٤١	٣,٠١٦			

* فروق دالَّة عند مستوى (٠,٠٥).

يتَّضِح من الجدول السابق تفوُّق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية عند جميع المستويات المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النَّحْوية، كما بلغت درجة الحرية (٥٢)، كما يتبيَّن أن مستوى الدلالة (٠,٠٠)، وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥)؛ مما يوضِّح وجودَ فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية عند جميع مستويات الاختبار المعرفية، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تمَّ التحقُّق من خطأ الفرض الأول، وقَبول الفرض البديل، الذي ينصُّ على: توجد فروق ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية، لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الأول، والتعرُّف على فاعلية نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؛ قامت الباحثة باستخدام معادلة (مربَّع إيتا) (η2)، التي تُستخدَم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا، وذلك وَفْقًا للمعادلة التالية:

$$\text{مربَّع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

وبالتطبيق على قيم (ت) المستخرَجة من الجداول المتعلِّقة بفرض البحث السابق، الذي تمَّ التحقُّق من صحَّته، يتَّضِح أن قيم (مربَّع إيتا) جاءت على النحو التالي:

جدول (١٤) فاعلية نموذج الفورمات (الفورمات) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

المستويات المعرفية للاختبار	قيمة (ت)	مربع قيمة (ت)	درجة الحرية	مربَّع إيتا (η2)
مستوى التذكُّر	٩,٧٧٥	٩٥,٥٤٣	٥٢	٠,٦٥
مستوى الفَهم	١٠,٣٩٦	١٠٨,٠٦٩	٥٢	٠,٦٨
مستوى التطبيق	٢١,١٩٩	٤٤٩,٣٨٦	٥٢	٠,٩٠
مستوى التركيب	١٠,٦٣٧	١١٣,١٥٢	٥٢	٠,٦٩
الدرجة الكلية للاختبار	٢٧,٠٥٢	٧٣١,٨٠٨	٥٢	٠,٩٣

من الجدول السابق يتَّضِح أن جميع قيم مربَّع إيتا للمستويات المعرفية لاختبار المفاهيم النَّحْوية: (التذكُّر، الفَهم، التطبيق، التركيب) تتجاوز القيمة الدالَّة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية، ومقدارُها (٠,١٤)؛ مما يدلُّ على فاعلية استخدام نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصُّه: ما فاعليةُ نموذج الفورمات (4MAT) في تنمية الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؟

قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي، والتحقُّق من صحَّته على النحو التالي: لا توجد فروق ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية.

وللتحقُّق من مدى صحَّة هذا الفرض، والتعرُّف على ما إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسِّطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٥) اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسِّطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية

مقياس الدافعية	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية	المجموعة الضابطة	٢٧	٦٦,٩٦	٣,٧٨٧	١٩,٣٦١	٥٢	٠,٠٠* دالَّة
	المجموعة التجريبية	٢٧	٩٨,٥٩	٧,٥٩٧			

* فروق دالَّة عند مستوى (٠,٠٥).

يتَّضِح من الجدول السابق تفوُّق تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، وبلغت درجة الحُرِّية (٥٢)، كما يتبيَّن أن مستوى الدلالة (٠,٠٠)، وهي قيمة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥)؛ مما يوضِّح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تمَّ التحقُّق من خطأ الفرض الثاني، وقبول الفرض البديل، الذي ينصُّ على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البَعديِّ لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الثاني، والتعرُّف على فاعلية نموذج الفورمات(4MAT) في تنمية الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية؛ قامت الباحثة باستخدام معادلة (مربَّع إيتا) ($\eta 2$)، وجاءت على النحو التالي:

جدول (١٦) فاعلية نموذج الفورمات (الفورمات) في تنمية الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

مقياس الدافعية	قيمة (ت)	مربع قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا ($\eta 2$)
الدرجة الكلية للمقياس	١٩,٣٦١	٣٧٤,٨٤٨	٥٢	٠,٨٨

يتَّضِح من الجدول السابق أن قيمة مربَّع إيتا لمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية تتجاوز القيمة الدالَّة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية، ومقدارُها (٠,١٤)؛ مما يدلُّ على فاعلية استخدام نموذج الفورمات (الفورمات) في تنمية الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصُّه: هل توجد علاقة بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات (4MAT)؟

للإجابة عن هذا السؤال، والتعرُّف على ما إذا كان هناك علاقةٌ بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية، ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات (الفورمات)؛ استخدمت الباحثة اختبار معامل الارتباط بيرسون؛ لحساب العلاقة بين متغيِّرات البحث، وجاءت على النحو التالي:

جدول (١٧) معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيم النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات(4MAT)

المقاييس الإحصائية		الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية
مستوى التذكُّر	معامل الارتباط بيرسون	٠,٣٨٠**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠١
مستوى الفَهم	معامل الارتباط بيرسون	٠,٤٤٥**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠
مستوى التطبيق	معامل الارتباط بيرسون	٠,٤٧٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠
مستوى التركيب	معامل الارتباط بيرسون	٠,٥٣٢**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠
الدرجة الكلية للاختبار	معامل الارتباط بيرسون	٠,٨٩١**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠

**معاملات ارتباط دالَّة عند مستوى (٠,٠١).

يتَّضِح من الجدول السابق وجودُ علاقة طردية ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية، ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات (الفورمات)؛ حيث إن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

مناقشة نتائج البحث:

بتحليل نتائج البحث، تبيَّن وجود فروق دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَيْ درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة، في التطبيق البَعديّ لاختبار المفاهيم النَّحْوية، وكذلك الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية، لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى أن جميع قيم مربَّع إيتا لاختبار المفاهيم النَّحْوية ولمقياس الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية تتجاوز القيمة الدالَّة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية، ومقدارُها (٠,١٤)؛ مما يدلُّ على فاعلية استخدام نموذج الفورمات(4MAT) في تنمية المفاهيم

النَّحْوية، وزيادة الدافعية نحو تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، كما أوضحت نتائج البحث وجود علاقة طردية ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين مستوى التلميذات في المفاهيم النَّحْوية ودافعيتهن نحو تعلُّم اللغة العربية عند تدريسهن المفاهيمَ النَّحْوية باستخدام نموذج الفورمات(4MAT).

وتفسِّر الباحثة تلك النتيجةَ بأن استخدام نموذج الفورمات(4MAT) رباعي الأنماط بمراحله الأربعة، القائم على النظريَّة البنائيَّة قد أتاحَ الفرصةَ للتلميذات لبلورة وتحليل وتطبيق المعلومات والمفاهيم النحوية المكتسبة، كما أنه شجع التّلميذات على الدمج والربط بين المفاهيم النحوية المكتسبة أو الموجودة سابقًا في خبرتهم الذاتية مما أسهم في توسيع المعارف السابقة لديهنّ حول المفاهيم وتطويرها في صور وأشكال جديدة، كما أسهم بشكل كبير في زيادة قُدرة التلميذات على تعلُّم كيفية تفسير الأنواع المختلفة من المواقف التي قد يتعرَّضن لها في حياتهن العلمية، واستنتاج الحلول الملائمة للمشكلات التي قد تواجِههن، حيث أتاح النموذج للتلميذات الفرصة في أن يسألن ويناقشن ويتبادلن المعلوماتِ مع قريناتهن في المجموعة، من خلال التفاعل مع الأنشطة والمهامّ المكلَّفات بتنفيذها في النموذج؛ مما أسهم في تمكين التلميذات من فَهم واستيعاب المفاهيم النَّحْوية بشكلٍ أفضلَ.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Oves, 2012) التي توصَّلت إلى فاعلية نموذج الفورمات، وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات تحصيل المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية حقَّقوا إنجازاتٍ أكثرَ على مستوى التعليم الكامل، كذلك اتَّفَقت تلك النتيجة مع دراسة انتصار (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى تفوُّق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درِّسن وَفْقَ نموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درِّسن وَفْقَ الطريقة التقليدية ، واتَّفَقت مع دراسة عبد الوهاب (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى فاعلية نموذج الفورمات في تنمية المفاهيم التاريخية، ومهارات التفكير التقويميّ، لصالح التطبيق البَعديّ، كما اتفقت مع نتائج دراسة مؤمنة (٢٠٢١)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج الفورمات في تنمية المفاهيم والتفكير التباعدي في مادة الحديث، كما اتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة الكوكباني (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى فاعلية النموذج في زيادة الدافعية العقلية، وأوصت باعتماده في التدريس وتعميمه على جميع المراحل

التعليمية. كذلك اتَّفَقت مع نتائج دراسة كلٍّ من: أمير، واللامي (٢٠١٧)، وفاطمة (٢٠٢٢)، وهادي (٢٠١٥)، في فاعلية النماذج والإستراتيجيات الحديثة في تنمية المفاهيم النَّحْوية.

كما يمكِن تفسير تلك النتيجة المرتفعة التي حصلت عليها تلميذات المجموعة التجريبية بأن نموذج الفورمات(4MAT) أسهم في إيجاد بيئة تُعنى بالمتعلِّم وتحقق ذاتيته، وتحفزه للعمل التشارُكيّ، بما يتصف به من مرونة وما يقدمه من مراحل تتنوع فيها استراتيجيات وأساليب التدريس، حسب كل نمط تعليمي للتلميذات، مما جعل التعلّم ذا معنى انعكس إيجابًا على فاعلية التلميذات في العملية التعليمية، فأظهرن تقدمًا في اكتشافهنّ المعلومات وتنظيمها، وطرح الآراء ومناقشتها، الأمرُ الذي حقَّق لديهنّ مستوياتٍ عاليةً من الدافعية نحو التعلم، والأداء التعليميّ، وقد اتَّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (لمياء، ٢٠١٨) التي توصَّلت إلى تفوُّق المجموعة التجريبية في مقياس الدافع للإنجاز، وإتقان المهارات اليدوية، واتَّفَقت كذلك مع دراسة بسمة، وخطايبة، والديري (٢٠٢٠)، ودراسة القبطية (٢٠١٦)، ودراسة الكوكباني (٢٠٢٣)، التي أثبتت فاعلية الإستراتيجيات الحديثة، والتنويع في طرائق وأساليب التدريس في زيادة الدافعية نحوَ التعلُّم، كما اتَّفَقت مع نتيجة دراسة عبد الله (٢٠١٤) التي توصَّلت إلى فاعلية الإستراتيجية الحديثة المستخدَمة في تنمية الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية.

توصيات البحث:

بناءً على النتائج التي توصَّل إليها البحث؛ فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- استخدام نموذج الفورمات (الفورمات) في العملية التعليمية؛ نظرًا لِما ثَبَت من فاعليَّته في تنمية المفاهيم النَّحْوية، وزيادة الدافعية نحوَ تعلُّم اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

- تدريب التلميذات وتشجيعهنّ على التعلم وفق نموذج الفورمات، لتصبح المتعلِّمة مفكِّرة متأمِّلَة نشِطةً، وتشارك بثقة وحُرِّية أثناء العملية التعليمية.

- توفير بيئة صفية ثريّة مدعّمة بالأدوات والموادِّ والأجهزة اللازمة لتطبيق نموذج الفورمات بطريقة فاعلة.

- تبنِّي البرامج التدريبية اللازمة لتدريب المعلِّمات على استخدام نموذج الفورمات (الفورمات) في العملية التعليمية في المراحل المختلفة.

– الإفادة من دليل المعلمة المعدّ في هذا البحث؛ وتزويد المعلّمات به، لمساعدتهن على اختيار الطرائق والأساليب المناسبة للتدريس في ضوء نموذج الفورمات.

– توعية المعلمات بأهمية الدافعية في التعلّيم، وحثهنّ على توفير الْمُناخ التربويّ الجيّد، الذي يراعي الأنماط المختلفة للتعلم بين التلميذات، ويشعرن فيه بالثقة، والتقبّل وتقدير الأداء، لرفع مستوى الدافعية لديهن لتعلم اللغة العربية.

مقترَحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

– إجراء دراسات مماثلة لبحث فاعلية نموذج الفورمات (الفورمات) على متغيّرات تابعة أخرى؛ كالدافعية للإنجاز، والاتّجاهات، والقيم، وبقاء أثر التعلُّم، وتقصِّي نتائج تلك الدراسات في مراحلَ تعليميةٍ أخرى.

– إجراء بحث في المعوّقات التي تَحُول دون استخدام نموذج الفورمات (الفورمات) في التدريس؛ للوقوف على هذه المعوّقات، والبحث عن حلول ملائمة له.

المراجع

المراجع العربية:

أبو درب، علّام. (٢٠١٥). فاعلية استخدام أنموذج الفورمات لتنمية التحصيل المعرفي والوعي السياحي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (٧٣)، ص٧٥-١١٨.

أبو صفا، سلام حسني. (٢٠١٨). أثر نموذج فراير على التحصيل في المفاهيم النحوية والدافعية نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة طولكرم، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح، فلسطين.

آلاء، رضوان. (٢٠٢٠). تنمية بعض المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الاسمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية الصف المعكوس. مجلة كلية التربية ببنها، ع١٢٤، ج٣.

أمير، علي، واللامي، خدادة. (٢٠١٧). أثر أنموذج (أبلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. مج ٢٠١٧، ع٣٤، ص٤٢٣-٤٣٥.

انتصار، علوان. (٢٠١٦). أثر استعمال أنموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل. ع٢٩.

بدوي، السعيد محمد. (١٩٨٣). دراسة الواقع اللغوي أساس لحل مشكلات اللغة العربية في مجال التعليم. القاهرة، مكتبة الزهراء.

بسمة، العقايلة، والديري، عبد الروف، وخطايبه، عبد الله. (٢٠٢٠). تصميم وحدة تعليمية قائمة على الذكاء المتعدد والبحث في أثرها في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ. المجلة الدورية للدراسات التربوية والنفسية، مج٩، ع١.

تماني، خرازة. (٢٠١٧). استخدام نموذج مكارثي الفورمات في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٩١، ص٣٤٩-٣٦٥.

حموك، وليد، وعلي، قيس. (٢٠١٤). الدافعية العقلية: رؤى جديدة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير والنشر.

خطاب، أحمد. (٢٠١٨). أثر استخدام نموذج الفورمات لمكارثي في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢١، ع٩، ج٣، يوليو، ص١٩٢-٢٨٩.

الزهراني، محمد. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، مرضي. (٢٠١٨). فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٧٩، ج١، يوليو.

الرفوع، محمد. (٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات، عمان، دار المسيرة.

زيتون، كمال. (٢٠٠٤). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة، عالم الكتب.

زينب، حمزة. (٢٠٠٧). أثر نموذج دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

سامية، جودة. (٢٠١٩). وحدة مقترحة في الرياضيات الحيوية قائمة على نموذج (*MAT* ٤) لمكارثي لتصويب بعض التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات قسم التمريض. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٢، ع ١٨٤، ص١١-٢٣١.

سرحان، سهير. (٢٠١٥). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.

سعادة، جودت، وعبد الله، إبراهيم. (٢٠١١). المنهج المدرسي المعاصر. ط٦، عمان: الأردن، دار الفكر.

سعد، محمود. (٢٠٠٠). التربية العلمية بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الفكر.

شحاته، حسن. (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٧، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة.

الضبع، ثناء. (٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلبة، محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج الفورمات (*MAT*٤) في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ع٧٧، ص٢٤٢١-٢٤٢٩.

الطيطي، محمد. (٢٠١٠). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم. الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

عباينة، إيمان، ونصر، حمدان. (٢٠١١). أثر استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة، مجلة الطفولة العربية، ع٤٧، ص٨-٢٥.

عبد الباري، ماهر. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، ع٢٧، ص٣٢٥-٣٨٥.

عبد الباري، ماهر. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية: جامعة بنها.

عبد العظيم، صبري. (٢٠١٦). استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية. القاهرة: مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد القادر، محمود. (٢٠٢١). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع٢٩، ج٢، ص٢١٦-٢٤٧.

عبد الله، زياد. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية ودافعيتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح، فلسطين.

عبد الوهاب، محمد. (٢٠١٨). استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

[بحث ماجستير غير منشور]، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية التربية: جامعة عين شمس.

عصام، محمد، وأحمد، أبو الخير. (٢٠١٧). فاعلية نموذج بابي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة العوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية: جامعة القاهرة، ع٢٥، ج٣، ص٢٠-٥٦.

علياء، عيسى. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وأثرها في أداء تلاميذهم

لاختبار .(*TIMSS*)مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٤٥، ج٤، ص١٠٣-١٥٢.

فاطمة، حسني. (٢٠٢٢). برنامج قائم على استراتيجية سوم لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير النحوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، مج ٢٣، ع٨، كلية التربية جامعة عين شمس.

القبطية، لطفة. (٢٠١٦). دافعية تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الحكومية سومنب والمدرسة الثانوية نور الإسلام بسومنب. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالاناج.

الكوكباني، أحمد. (٢٠٢٣). أثر استخدام نموذج مكارثي (الفورمات MAT٤) في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧ (٣٢)، ص٦١-٧٧.

لمياء، أبو زيد. (٢٠١٨). تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكارثي لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم. المجلة التربوية، كلية التربية، ع٥٣، يوليو.

لينا، جابر، ومها، القرعان. (٢٠٠٤). أنماط التعلم: النظرية والتطبيق. مؤسسة القطان، فلسطين.

المرقاقي، سعيد، ورشا، حمدي. (٢٠٢١). استخدام نموذج أبوسترا في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ع١٨٩، ج٢، سبتمبر.

مؤمنة، شباب المطيري. (٢٠٢١). أثر توظيف أنموذج الفورمات (٤ *mat*) في تدريس الحديث على تنمية المفاهيم والتفكير التباعدي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع٢٥٠.

ميسون، التميمي. (٢٠١٥). نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية- عرض تطبيقي. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

ندى، فلمبان. (٢٠١١). فاعلية نظام الفورمات في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة في مادة اللغة الإنجليزية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.

نهى، أحمد محمود. (٢٠٢٢). برنامج في تدريس النحو قائم على المدخل البصري باستخدام الإنفوجرافيك لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية. مجلة بحوث التعليم والابتكار، ع٦، ج٦.

هادي، خالد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على استراتيجية المنظمات الشكلية في اكتساب المفاهيم النحوية لطلبة الصف الرابع الأدبي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية: الجامعة المستنصرية، العراق.

همام، عبد الرزاق. (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج مكارثي (MAT٤) في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية، مج ٢١، ع٤، ص٤٧-٧٧.

هناء، صالح. (٢٠١٤). أثر أنموذج مكارثي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول بمعهد إعداد المعلمات في مادة مبادئ التربية مجلة الأستاذ، ٢ (٢٠٩)، ص٤٢١-٤٤٨.

يوسف، أشرف أمين. (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ترجمة المراجع العربية:

Abaynah, I., & Nasr, H. (2011). The effect of the learning cycle strategy on acquiring grammatical concepts among eighth grade students in Bani Kenanah District. Journal of Arab Childhood, 47, 8–25.

Abdul Azeem, S. (2016). General and electronic teaching strategies and methods. Arab Group for Training and Publishing.

Abdul Bari, M. (2009). Effectiveness of a program to develop higher thinking skills in Arabic grammar for Arabic language major students at the Faculty of Education [Unpublished doctoral dissertation]. Benha University.

Abdul Bari, M. (2016). Effectiveness of a program based on the mental schema theory to develop grammatical concepts and cognitive beliefs for preparatory stage students. Journal of the Faculty of Education: Tanta University, 27, 325–385.

Abdul Qader, M. (2021). The effect of using electronic mind maps in acquiring grammatical concepts and developing visual thinking skills for basic stage students. Journal of Al-Azhar University for Educational Studies and Psychology, 29(2), 216–247.

Abdullah, Z. (2014). The effect of using the four-step learning cycle strategy on the achievement of fifth grade basic female students in Arabic language and their motivation towards it [Unpublished master's thesis]. An-Najah University.

Abdul Wahhab, M. (2018). Using McCarthy's model to develop historical concepts and evaluative thinking skills for secondary stage students [Unpublished master's research]. Ain Shams University.

Abu Darb, A. (2015). Effectiveness of using the 4MAT model to develop cognitive achievement and tourism awareness in social studies for fifth grade students. Journal of the Educational Society for Social Studies, 73, 75–118.

Abu Safa, S. H. (2018). The effect of the Freyer model on achievement in grammatical concepts and motivation towards learning Arabic language for sixth grade students in Tulkarm Governorate [Unpublished master's thesis]. An-Najah University, Palestine.

Alaa, R. (2020). Developing some grammatical concepts related to the nominal sentence for sixth grade students using the flipped classroom strategy. Journal of the Faculty of Education at Benha, 124(3).

Aliya, A. (2014). Effectiveness of a training program based on McCarthy's model to develop teaching practices for science teachers and its impact on the performance of their students in the TIMSS test. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 45(4), 103–152.

Al-Dab, T. (2001). Learning linguistic and religious concepts for children. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Kawkabani, A. (2023). The effect of using McCarthy's (4MAT) model in developing mental motivation for second grade secondary students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(32), 61–77.

Al-Marqaqi, S., & Hamdi, R. (2021). Using the apostrophe model to correct some common errors in grammatical concepts among elementary stage students. Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 189(2), September.

Al-Qubtiyya, L. (2016). Motivation to learn Arabic among high school students at Sumbun Government High School and Nurul Islam High School in Sumbun [Unpublished master's thesis]. Maulana Malik Ibrahim State Islamic University.

Al-Rofou, M. (2015). Motivation: Models and applications. Dar Al-Masirah.

Al-Taiti, M. (2010). The cognitive structure of concept acquisition. Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

Al-Zahrani, M. (2013). Effectiveness of a proposed strategy based on conceptual change in modifying alternative perceptions about some grammatical concepts for second grade middle school students and their retention [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University.

Al-Zahrani, M. (2018). Effectiveness of the Babby's five-step constructivist learning model in developing and retaining grammatical concepts for sixth grade elementary students in Makkah. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 179(1).

Amir, A., Al-Lami, K. (2017). The effect of the Appleton model on acquiring grammatical concepts among fourth grade science students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 34, 423–435.

Amir, A., & Alami, K. (2017). Designing a teaching unit based on multiple intelligence and the search for its effect on developing motivation towards learning for ninth grade female students. Journal of Educational Studies, 9(1).

Badawi, A.-S. M. (1983). Studying the linguistic reality as a basis for solving Arabic language problems in the field of education. Al-Zahra Library.

Essam, M., & Ahmed, A. (2017). Effectiveness of Babby's constructivist model in correcting alternative perceptions in grammatical rules for first grade preparatory Azhar students and developing their attitudes towards it. Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education: Cairo University, 25(3), 20–56.

Fatima, H. (2022). A program based on the SOM strategy to develop grammatical concepts and grammatical thinking skills among first grade preparatory students. Journal of Scientific Research in Education, 23(8).

Ghoneim, I. (2020). Using the 4MAT model in developing grammatical concepts in Arabic language among preparatory stage students [Unpublished master's thesis]. Benha University.

Hadi, K. (2015). The effect of a program based on the graphic organizers strategy on acquiring grammatical concepts for fourth grade literary students [Unpublished doctoral dissertation]. Al-Mustansiriya University.

Hamouk, W., & Ali, Q. (2014). Intellectual motivation: New visions. De Bono Center for Teaching Thinking and Publishing.

Hammam, A. R. (2018). Effectiveness of using McCarthy's 4MAT model in teaching science on developing some scientific concepts and reflective thinking among second intermediate grade students. The Egyptian Journal of Practical Education, Egyptian Association for Practical Education, 21(4), 47–77.

Hanaa, S. (2014). The effect of McCarthy's model on developing critical thinking among first grade female students at the Institute for the Preparation of Female Teachers in the subject of Principles of Education. Al-Ustadh Journal, 2(209), 421–448.

Intisar, A. (2016). The effect of using the format model in acquiring and retaining biological concepts for second grade middle school students. Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Humanities Sciences, University of Babylon, 29.

Jabr, L., & Al-Qar`an, M. (2004). Learning styles: Theory and application. Al-Qattan Foundation.

Khattab, A. (2018). The effect of using McCarthy's 4MAT model in teaching mathematics on developing some mathematical thinking skills and habits of mind among preparatory stage students. Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 21(9), 3, July, 192–289.

Lamia, A. Z. (2018). Teaching the family and health education course using McCarthy's 4MAT model to develop achievement motivation and mastery of manual skills among high school female students in Al-Qassim. The Educational Journal, Faculty of Education, 53, July.

Mayson, A. (2015). Modern models for teaching grammatical concepts - practical presentation. Dar Al-Ridaan for Publishing and Distribution.

Moumena, S. A. (2021). The effect of employing the 4MAT model in teaching Hadith on developing concepts and divergent thinking for intermediate stage female students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 250.

Nadia, F. (2011). Effectiveness of the format system in academic achievement and creative thinking for second grade secondary female students in Makkah in the English language [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University.

Nahla, A. M. (2022). A program in teaching grammar based on the visual approach using infographics to develop grammatical concepts for elementary stage students. Journal of Educational Research and Innovation, 6(6).

Saadeh, J., & Abdullah, I. (2011). The contemporary school curriculum (6th ed.). Dar Al-Fikr.

Saad, M. (2000). Science education: Between theory and practice. Dar Al-Fikr.

Samia, J. (2019). A proposed unit in biomathematics based on the 4MAT model by McCarthy to correct some misconceptions of mathematical concepts and develop attitude towards mathematics for nursing department female students. Journal of Mathematical Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 22(184), 11–231.

Sarhan, S. (2015). Motivation for learning and emotional intelligence and their relationship to academic achievement among preparatory stage students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Al-Azhar University, Gaza.

Shehatah, H. (2004). Teaching Arabic language between theory and application (7th ed.). Al-Masry Al-Lebanese Publishing and Distribution.

Tahani, K. (2017). Using McCarthy's 4MAT model in teaching geography to develop creative thinking skills among preparatory stage students. Journal of the Educational Association for Social Studies, 91, 349–365.

Tolbah, M. (2020). Effectiveness of using the 4MAT model in developing reflective thinking and achievement in mathematics among elementary stage students. Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 77, 2421–2429.

Youssef, A. A. (2006). The effectiveness of a proposed program to develop motivation for learning among elementary stage students [Unpublished master's thesis]. Zagazig University.

Zeinab, Hamza (2007). The effect of Daniel and McCarthy's model on acquiring scientific concepts and attitude towards science among fifth grade elementary female students [Unpublished doctoral dissertation], College of Education, Ibn Rushd, University of Baghdad.

Zaytoun, K. (2004). Teaching: Its models and skills. Alam Al-Kutub.

المراجع الأجنبية:

R Craven, S. (2005). 4 MAT: applying style system to creat interesting and innovative presentations. Thesis of Master, University of Let bridge, Lethbriege Alberta.

Egle, Caron, A. (2009). Guide. To Facilitating Adult Learning, Rual Health Education Foundation, available at: http II WWW. Rhef. Com. Au/ wp- content/

uploads/ a_guide_ to_facilitating_ adult Learning.pdf.

Germain, Clif St. (2002). Historical Perspective: Major The- Orise Modeled in the 4MAT System for Teaching Learning and Leadership, available at.

McCarthy, B, and McCarthy, D. (2006). Teaching Around 4MAT Cycle. Califfornia: Corwin Press.

McCarthy, B, Germain, C. and Lippitt, L. (2002). The 4MAT research guide, Aout Learning Incorated, Wauconda,Illinois.

Nikolaou, A. & Koutsouba, M. (2012). Incorporating 4 MAT Model in Distance Instructional Material An Innovative Design. European Journal of Open

Distance and E-Learning,nl. 10 pp.

Övez,F. (2012). The Effect of the 4MAT Modle on Stundent's Algera Ahivements and Level of " International Journal of Conter Porary Mathematical Sciences,

Vol. (7)" Reaching Attainments No. (45), PP. (2197-2205).

Palmer, D. (2005).A Motivational View of Constructivist- in formed Teaching, International Journal of Science Education. 27 (15), 1853-1881.

تصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ودرجة تطبيقهن له في مدارس منطقة الجوف

Perceptions of primary school learning disability teachers of the Response to Intervention (RTI) model and the degree of their application of it in schools in Al-Jawf region

إعداد

د. أفراح بنت فهد النصيري

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الجوف

Dr.Afrah fahad Alnusiri

Assistant Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education

Al-Jouf University

Email: Afanusiri@ju.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-009

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/١٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٠٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل ودرجة تطبيقهن له، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩ معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة الجوف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الدراسة أداتين: استبانة تصورات معلمات الصعوبات نحو نموذج الاستجابة للتدخل، واستبانة درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل، جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً لتصورات المعلمات نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لتصورات المعلمات نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ومتغير الدورات التدريبية لصالح من يلتحقن بدورات. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل من قبل المعلمات جاءت بدرجة متوسطة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على استراتيجية تطبيق نموذج التدخل المبكر (RTI) لما له أثر في تحسين مخرجات التعليم لصعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: تصورات معلمات صعوبات التعلم، نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، المرحلة الابتدائية.

Abstract

The current study aimed to investigate the perceptions of elementary learning disabilities teachers towards the Response to Intervention (RTI) model and the extent of its implementation. The sample consisted of 29 teachers working in public schools in the Al-Jouf region. The study employed a descriptive-analytical approach to achieve the study's objectives. Two questionnaires were used in the study: a questionnaire assessing teachers' perceptions of the RTI model, and a questionnaire measuring the degree of teachers' implementation of the RTI model. The results indicated that the perceptions of the elementary learning disabilities teachers towards the RTI model were generally positive. Furthermore, there were no statistically significant differences in teachers' perceptions of the RTI model based on years of experience. However, there were statistically significant differences in teachers' perceptions of the RTI model based on educational qualification in favor of those with higher academic qualifications, as well as based on participation in training courses. The results also revealed that the degree of implementation of the RTI model by teachers was moderate. Based on the findings, the study recommended training for learning disabilities teachers on the early intervention strategies of the RTI model to enhance educational outcomes for students with learning disabilities.

Keywords: Perceptions of learning disabilities teachers, Response to Intervention (RTI) model, elementary stage.

المقدمة

تعتبر صعوبات التعلم من أهم وأكثر الميادين المهمة في الميدان التربوي، خاصة وأنها فئة تتسم بعدم الثبات في الخصائص وأنّ كل فرد متعلم من ذوي صعوبات التعلم له حالته ودراسته الخاصة، مما أسهم في صعوبة تعليم هذه الفئة، وهذا ما أدى إلى تعظيم دور معلم صعوبات التعلم لحاجته إلى معرفة العديد من التوجهات الحديثة في طرق تدريس هذه الفئة والتعامل معهم، ويعتبر التشخيص أهم عناصر العملية التعليمية في ميدان التربية الخاصة، كونه العملية التي يستطيع معلم صعوبات التعلم تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلبة وتصنيفهم إلى المشكلات التي يعانون منها من خلال اختبار ومقاييس التشخيص المعدة لهذا الغرض (الحمد، ٢٠١٠).

لذلك يعد تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم والتشخيص المبكر من أهم المراحل التي تنادي بها برامج التربية الخاصة وصعوبات التعلم، لكونه المرحلة التي يمكن فيها حل المشكلة، وتصميم البرامج التربوية الفردية الملائمة مع عملية التدخل المبكر في ضوء التشخيص المبكر من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الفرد ومحاولة معالجتها، ومن هنا تأتي أهمية نماذج التشخيص والتدخل المبكر (العطوي، ٢٠٢٤ ALatawi,).

ومن النماذج الحديثة في التشخيص التي لاقت انتشارا واسعاً في الآونة الأخيرة نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention - RTI)، إذ يعتبر من نماذج الوقاية التي تحد من الفشل الدراسي وتحسين النتائج الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم، من خلال تزويد المتعلمين بإجراءات تدريسية ثبت فعاليتها للطلبة جميعا ويتم تقديم الدعم بعدة مستويات للمتعلمين الذين لا يستجيبون للتعلم داخل الصف الدراسي، ويتكون النموذج من قاعدة معرفية ومهارات ونظام بهدف تقديم خدمة متكاملة الجوانب وبشكل متوازي للطلبة الذين لديهم مشكلات في التعلم، ويهدف إلى توفير تجربة تعليمية لجميع الطلبة تركز على تقديم البرامج التعليمية والتي تحتوي على برامج تدخل فعالة، ومن ثم مراقبة التقدم المتكرر لنتائج الطلبة على شكل دوري، وإجراء تغذية راجعة ومن ثم وضبط أو تعديل في التدخلات المناسبة (براسي، Prasse, 2020).

وذكر سوانسون وآخرون (Swanson et al, 2012) إن نموذج الاستجابة للتدخل صُمِّمَ للمتعلمين الذين لديهم احتياجات تعليمية وسلوكية، وتبدأ بجهد مكثف لتقديم تدريس عالي

الجودة لجميع الطلبة، ولتحديد مدى الحاجة لتدريس من نوع آخر في التعليم العام او الخاص او كلاهما.

كما أكد وفوم (Buffum، ٢٠١٢) بأن في نموذج الاستجابة للتدخل تنتقل مسؤولية مساعدة جميع الطلبة ونجاح المنهج من معلمي التربية الخاصة لجميع المعلمين من بينهم معلم التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. حيث أشار كل من براون واودم وكونروي (Brown, Odom, & Conroy, 2001) بأن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم كم ضمن مستويات متعددة صممت لتلبي حاجات جميع الطلبة، فهو يجمع معلومات عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب استناداً على الأدلة والطرق التربوية، الأمر الذي يمكن المعلمين ومقدمي الخدمات ذات العلاقة من القدرة على تمييز الاستجابة المتلائمة مع حاجات الطالب وتقديمها له.

وتتمثل أهمية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) بأنه أداة أفقية وعمودية المسار تراكمية علاجية، توجه أداء الطلبة للرقي بمستوى تعليمهم وفي ذات الوقت يتلقون التدخل المناسب، ايضا يعتبر نموذج للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لم يستجيبوا لأساليب التدخل، ومن ثم البدء بعملية التشخيص وتحديد المشكلات الأكاديمية التي يعانون منها، ومن ثم تقديم البرامج الفردية في ضوء درجة وشدة ونوعية احتياجه لخدمات التربية الخاصة، ويكشف هذا النموذج أيضاً عن المعرضين للفشل الأكاديمي أو المشكلات السلوكية (أبو نيان، ٢٠١٩)؛ إذ أثبتت دراسة الأنصاري (٢٠٠٩) أن نموذج الاستجابة للتدخل ساعد على تقليص أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة ٦٦,٧٪. في حين أشار ماسكل (٢٠١٢) Maskill أن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) نموذج فعال في الوقاية من صعوبات التعلم من خلال الكشف والتدخل المبكر لحالات صعوبات التعلم.

ويشير المركز الوطني للاستجابة للتدخل (National Center on Response to Intervention) المشار إليه في برستون وآخرون (Perston et al, 2015) أن نموذج الاستجابة للتدخل نظام وقاية متعدد المستويات، حيث يتضمن فحص ومتابعة التقدم الذي يساعد في استخدام البيانات من أجل اتخاذ القرارات، إضافة الى استخدام هذا النموذج الممارسات المستندة الى الأدلة، بهدف تحسين تصور المتعلم. ويشير جالجهر (Gallagher, 2010) بأن نموذج الاستجابة للتدخل يقدم معنى تربوي يجعلنا نتحرك نحو مستقبل أفضل عن طريق عمل فريق

متكامل من مهنيين بمجالات متعددة كأخصائي التربية الخاصة وأخصائي النطق وأخصائي المعالج المهني وكل من أخصائي السمع والبصر والأخصائي النفسي وذلك لتلبية كافة الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالطالب، وفي ضوء ما تم ذكره ستحاول الدراسة الحالية التعرف على تصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ودرجة تطبيقهن له.

مشكلة الدراسة:

تعتبر عملية التشخيص في التربية الخاصة من أهم القضايا في هذا الميدان، كونها المدخل الأساسي لتمييز الفرد ضمن فئة التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وفي ضوء أهمية التشخيص يتم تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم في ضوء نماذج التشخيص.

وفي ضوء الاهتمام المتزايد في طلاب التربية الخاصة في مدارس المملكة العربية السعودية، وفي تدريب المعلم على برامج التدخل والتشخيص اللازمة للعملية التعليمية، إلا أنّ ما زال هناك ضعفاً في البرامج المقدمة في المدارس وما زالت نتائج الاكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ما زالت دون المطلوب، حيث أكدت دراسة السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠) بوجود مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أخصائي صعوبات التعلم تتعلق ببرامج التدخل المبكر، كما أنّ نتائج وتحصيل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ما زالت دون المطلوب (المطيري، ٢٠٢٢)، وهذا يشير إلى حاجة المعلمين إلى استخدام نماذج التدخل المبكر والتشخيص المناسبة لهذه المرحلة الدراسية الأساسية.

يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) توجهاً حديثاً في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وقد أوصت باستخدامه وتبنيه في تعليم ذوي صعوبات التعلم العديد من الدراسات، هذا ما أشارت إليه الدراسات بضرورة أن يكون لدى معلمي صعوبات التعلم على معرفة وتعلم لهذا النموذج لما له أهمية في عملية التشخصي في ميدان صعوبات التعلم؛ فقد اشارت دراسة الربيعان (٢٠٢٢) بوجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، كما أكد ذلك توصيات دراسة الجهني (٢٠٢٠) بضرورة تزويد مشرفي صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف بدورات تدريب المعلمين على نموذج الاستجابة للتدخل، كما أكدت دراسة أبا حسين والشويعر (٢٠١٩) على

أهمية نموذج الاستجابة للتدخل ، حيث توصلت الدراسة إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل مهم في برامج صعوبات التعلم، وتتمثل الأهمية في أنه يقدم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، وأنه يستخدم للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات دون الانتظار حتى حدوث الفشل، وفي ذلك الصدد فقد أيدت نتيجة دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦) والتي جاء فيها إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعوبات التعلم كان عالي جداً، ولديهن توجه إيجابي عالي نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل ، كما يؤكد على أهمية النموذج نتيجة دراسة دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins والتي جاء فيها أن غالبية أفراد العينة ينظرون لنموذج الاستجابة للتدخل بطريقة إيجابية، وقد عبر أفراد العينة عن آرائهم تجاه النموذج بمميزات وعيوب ومن ميزات النموذج أن الطلاب يتلقون المساعدة من خلال النموذج ويلبي احتياجاتهم.

وبصورة أكثر تحديداً ستحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما تصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) ودرجة تطبيقهن له.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

السؤال الثالث: ما مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في التشخيص؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج للتدخل (RTI) في عملية التشخيص.

– التعرف على تأثير كل من المتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في اختلاف تصورات المعلمات حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)

– التعرف على مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في التشخيص.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في ناحيتين:

الأهمية النظرية:

– تتمثل الأهمية النظرية في أنها قد يضيف البحث مفاهيم نظرية موثقة من الأدب النظري عن نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) كون النموذج من التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم، كما تتمثل أهمية الدراسة النظرية في بلورة التعريف المفاهيمي لنموذج الاستجابة للتدخل.

الأهمية التطبيقية:

– حيث تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية بأنها قد توفر لمعلمي صعوبات التعلم أداة تشخيص قائمة على نموذج الاستجابة للتدخل (RTI).

– كما قد تفيد نماذج الدراسة بتبصير المعلمين على آلية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI).

– وقد تسهم نتائج الدراسة طريقة تفسير نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في عملية التشخيص.

مصطلحات الدراسة:

التصورات: هي الاعتقادات والمفاهيم الشخصية التي يحملها الأفراد والتي تشكل إطارًا لتفسير العالم من حولهم وتوجهاتهم نحو الأمور المختلفة، تعكس التصورات النظرة الشخصية للفرد تجاه الأفكار، والقيم، والمواقف، وتؤثر على سلوكياته وقراراته (عماشة، ٢٠١٠). وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل على أداة الدراسة.

صعوبات التعلم: مشكلات تتعلق بصعوبة الفرد في اكتساب مهارات معرفية معينة بالسرعة والكفاءة المتوقعة لعمره ومرحلته التعليمية، مما يؤثر سلبًا على تقدمه الأكاديمي والتعليمي.

تشمل هذه الصعوبات صعوبات في مجالات مختلفة مثل: القراءة، الكتابة، الحساب، والتفكير اللغوي، ويمكن أن تكون ناتجة عن عوامل مختلفة بما في ذلك العوامل الوراثية، والبيئية، والتعليمية (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١).

نموذج الاستجابة للتدخل: نظام وقاية متعدد المستويات يتضمن فحص ومتابعة التقدم الذي يساعد في استخدام البيانات التي يجمعها المختصون من أجل اتخاذ القرارات، بهدف تحسين مخرجات التعلم لذوي صعوبات التعلم (كيرك وآخرون، ٢٠١٣).

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تحددت عينة الدراسة بمعلمات التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام مدينة سكاكا بمنطقة الجوف.

الحدود الموضوعية: تمثل موضوع الدراسة بتصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية نحو نموذج الاستجابة للتدخل ودرجة تطبيقهن له.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

الإطار النظري

صعوبات التعلم:

هو مصطلح يشير إلى أولئك الأفراد الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي مقارنةً بزملائهم في الصف العادي، وعلى الرغم من تمتعهم بذكاء عادي فوق المتوسط إلا أنهم يعانون من صعوبة أو ضعف في واحدة أو أكثر من العمليات التعليمية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، كالقراءة أو الكتابة، أو التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، أو التفكير، أو الانتباه، أو الإدراك.

وقد يرجع هذا الضعف إلى إصابات الدماغ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو الديسلكسيا، أو حبسة كلامية، ويستبعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة أساساً عن الإعاقات العقلية أو البصرية أو السمعية أو الإعاقات المتعددة أو الاضطراب الانفعالي (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١).

حيث تظهر بعض الخصائص على ذوي صعوبات التعلم، ولكنها لا تظهر جميعها على المتعلم الواحد نفسه، وتكون بنسب متفاوتة أيضاً، فمنها صعوبات تظهر في الخصائص الأكاديمية مثل الضعف في الرياضيات والقراءة والتعبير التحريري.

والإملاء، فيجد هؤلاء المتعلمون صعوبة في الحساب في مفاهيم الأعداد ومدلولاتها الفعلية وبالتالي يواجهون صعوبة في التفكير الكميّ اللازم، ومعرفة الحقائق الرياضية كالضرب والجمع والقسمة والطرح، وبعضهم يجد مشكلة في معرفة وفهم قيم الخانات والتسلسل التنازلي والتصاعدي للأرقام، والبعض يجد صعوبة في تمييز الأرقام المتشابهة كتابة مع اختلافها في الاتجاه (الوقفي، ٢٠١٥)، وهناك من يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة (القمش والمعايطة، ٢٠١٤).

ومن الخصائص الفكرية التي تظهر على طالب الصعوبات تكون بالانتباه أو الإدراك أو الذاكرة. ومن أبرز الخصائص المرتبطة بالإدراك هي عدم التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف فيما يصل إلى الأحاسيس من مثيرات، ومن الخصائص المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم وجود مشكلة في الاستراتيجية المعرفية والاستراتيجية فوق المعرفية والمقصود بالاستراتيجية المعرفية هو:

الإجراء الفعلي الذي يقوم بعمله المتعلم أثناء اكتسابه المعلومة بينما يتطلب بالاستراتيجية فوق المعرفية الوعي والتحكم في تلك الإجراءات الفعلية التي قام بها (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١).

نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) هو نهج تعليمي يستخدم لتحديد وتقديم الدعم التعليمي المباشر للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو التأخر الأكاديمي، يستخدم هذا النموذج لتوفير تدخلات تعليمية مباشرة متعددة المستويات للطلاب بناءً على استجابتهم للتدريس العام (National Center on Response to Intervention (NCRI), 2010).

وتُقدَّم البرامج والتدخلات في عدة مستويات، تبدأ من التعليم العام في المستوى الأول وتنتهي بالتربية الخاصة في المستوى الأخير، فتبدأ بتقديم الاستراتيجيات التعليمية العامة للمهارات الأساسية لجميع الطلاب وملاحظاتهم ومتابعتهم، بعد ذلك يكون مستوى التدخل التربوي الموجَّه لمن أخفق في المستوى السابق، أما المستوى الأخير فيتضمن المعالجة التربوية المتخصصة والبرامج الفردية، على أن يقوم المعلم في المستوى الأول والثاني بمراقبة الطالب وتطبيق التقويم التكويني والاختبارات الدورية اللازمة، وتقديم برامج دعم بحسب الحاجة وصولاً إلى تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد إخفاقهم في المستويين السابقين وعدم الاستفادة من الخدمات والبرامج المقدمة (الحمد، ٢٠١٠).

وفي ذات السياق أشار كيرك وآخرون (٢٠١٣) أن نموذج الاستجابة للتدخل يتضمن على مكونات أساسية يجب أن تُقَدَّمْ فيها جميع الطرق العلاجية والتربوية التي يمكن تطبيق هذا النموذج من خلالها، المكون الأول يعتمد على تقديم الدعم والخدمات للمتعلم في التعليم الابتدائي عن طريق تسلسل هرمي طبقي، المكون الثاني يتم استخدام التقييمات الشاملة مع المتابعة والمراقبة الدائمة لتطور المتعلم من أجل اتخاذ القرارات اللازمة المتعلقة بتقدم الطالب ونقاط القوة والضعف لديه، وأما في بالمكون الثالث فهو يتضمن بروتوكولات ذات أساس معياري يتم اشتقاقها من الممارسات المستندة على الأدلة، ويتضمن المكون الرابع والأخير على طرق مستندة على أسلوب حل المشكلة والتي تشمل على مشاركة الأهل من أجل التخطيط والدعم واتخاذ القرارات المرتبطة بالطالب والخدمات التي يحتاجها.

مستويات نموذج الاستجابة للتدخل (RTI):

المستوى الأول: التدريس العام والتقييم الدوري لجميع الطلاب في الفصل الدراسي، يتلقى الطلاب تعليمًا عامًا وشاملًا ويتم تقييم تقدمهم بانتظام.

المستوى الثاني: التدخل المستهدف، يتلقى الطلاب الذين يظهرون صعوبات أكثر تعليمًا تدخلات تعليمية إضافية وتخطيطًا فرديًا لمساعدتهم على تحسين أدائهم.

المستوى الثالث: التدخل المكثف، يتلقى الطلاب الذين لا يستجيبون للتدخلات المستهدفة تدخلات تعليمية مكثفة وفردية مع تقديم دعم خاص ومتخصص.

يتم استخدام نموذج RTI لتعزيز التدريس المباشر والتدخل المبكر للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ويهدف إلى تحسين نسب النجاح الأكاديمي والتقليل من حاجة الطلاب إلى تقييم ذو صبغة تشخيصية مكلف (NCRI٢٠١٠,).

فرضيات نموذج RTI (Response to Intervention):

يعتمد نموذج الاستجابة على عدة فرضيات وأشار إليها كل من بيرنز وجيبسون، ٢٠٠٨، Burns &Gibbson؛ و(جيرستين وآخرون، Gersten et al, 2008):

– التعلم المتغير: تفترض هذه النماذج أن القدرة على التعلم لدى الطلاب ليست ثابتة، بل يمكن تغييرها عبر توفير التدخلات التعليمية الملائمة. تعتبر الفرضية الأساسية هنا هي أن الطلاب يمكن أن يحققوا تقدمًا في تعلمهم عندما يتلقون التدعيم والتدخل المناسب.

– التدخل المبكر: يفترض النموذج أن التدخل المبكر والفعال يمكن أن يساعد في منع ومعالجة صعوبات التعلم قبل أن تتفاقم، يتم توفير التدخلات في مراحل مبكرة للتعرف على الصعوبات ومعالجتها قبل أن تؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي للطلاب.

– الاستجابة المتغيرة: تعتمد النماذج على مفهوم الاستجابة المتغيرة، حيث يتم تقدير تحسن الطالب واستجابته للتدخلات عبر جمع البيانات وتحليلها بشكل منتظم. يتم استخدام هذه البيانات لتوجيه قرارات التدخل التعليمي وتحديد المستوى المناسب لكل طالب.

– التدخل المتعدد المستويات: يفترض النموذج وجود تدخلات تعليمية متعددة المستويات، حيث يتم توفير تدخلات مختلفة تبعًا لاحتياجات الطلاب، يتم توفير التدخلات على مستوى الفصل الدراسي العام لجميع الطلاب، وتوفير تدخلات إضافية للطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، وتوفير تدخلات مكثفة للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الحديثة نموذج الاستجابة للتدخل RTI دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) هدفت التعرف إلى مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، ومستوى اتجاهاتهم نحو تطبيقه، كما هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وبين اتجاهاتهم نحو تطبيقه، وتكونت عينة البحث من (٣٧١) معلماً ومعلمةً من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الطائف، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما صمم الباحثان استبانتين كأداة للبحث، فكانت الاستبانة الأولى تقيس مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، أما الاستبانة الثانية تقيس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص، وتوصل الباحثان إلى النتائج الآتية: أن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحققة بدرجة مرتفعة، وكذلك أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. أما من ناحية متغير سنوات الخبرة فكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٧ سنوات فأكثر؛ كما توصل البحث في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى معرفة

معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه.

في دراسة أجراها كل من نيلفيس وآخرون (Nilvius, carlsson, Falth et al, 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في المستوى الثاني على فك شيفرة القراءة لدى الطلبة صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، تكونت عينة الدراسة من الطلبة في الصف الثاني الابتدائي البالغ عددهم ١٠ طلاب من الذين لديهم خطورة في تصنيفهم ضمن صعوبات التعلم القرائية و الرياضياتية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتعريض الطلبة لنموذج الاستجابة للتدخل خلال المستوى الثاني، أشارت النتائج أن أظهرت نتائج أن التدخلات في المستوى الثاني ضمن نموذج (RTI)لها تأثير إيجابي على تطوير قدرات تحليل وفك شفرة الكلمات لدى الطلاب، وجد الباحثون أيضًا أن التأثير الإيجابي للنموذج يأتي على مستوى المجموعة والفرد، وأنه يمكن تحقيق تحسينات المخرجات التعليمية في قدرات الطلاب بفضل هذه التدخلات المكثفة في المستوى الثاني. بناءً على هذه النتائج، يوصي الباحثون بتكثيف استخدام التدخلات في المستوى الثاني ضمن نموذج (RTI)كوسيلة فعالة لتحسين قدرات تحليل وفك شفرة الكلمات لدى الطلاب. تشير الدراسة إلى أن هذا النموذج يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تعزيز مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب.

في دراسة أجراها وينتز (Wentz, 2020) هدفت التعرف على فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تحصيل طلبة الصف الثالث الابتدائي، استخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال ملاحظة تقدم علامات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة لسنوات سابقة مع نتائج الاختبار بعد التعرض للدراسة من خلال نموذج الاستجابة للتدخل، قامت الدراسة بإجراء تحليل بيانات (٩١) طالب من ذوي صعوبات التعلم لـ٤ سنوات (٢٠١٥-٢٠١٩) واظهرت النتائج ان تحصيل الطلبة في القراءة في بداية ٢٠١٥ إلى ٢٠١٩ قد تحسن عند مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥ بحجم تأثير ٠,٥٠-٠,٥٩٩ وهذا يدل على فعالية النموذج في تحسين تحصيل الطلبة.

كذلك قامت الجهني (٢٠٢٠) بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة معرفة مشرفي صعوبات التعلم، والصفوف الأولية حول نموذج الاستجابة للتدخل (rti)، ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، ولقد تكونت العينة من (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية و(٩١)

من مشرفي صعوبات التعلم. وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام استبانة من إعداد مكونة من (١٨) عبارة تقيس المعرفة بالنموذج، و(١٢) عبارة تقيس معوقات تطبيق النموذج. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: أن درجة المعرفة حول نموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

إضافة إلى ذلك قام دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ومواقفهم تجاه تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ولقد تكونت العينة من (٣١) معلماً من معلمي التعليم العام في مرحلة الثانوية، في ولاية ألاباما في الولايات المتحدة الأمريكية، وللتحقق من هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة الكترونية عبارة عن أسئلة مفتوحة، أما المقابلة فكانت عبارة عن ١٧ سؤالا، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: غالبية أفراد العينة ينظرون إلى نموذج الاستجابة للتدخل بطريقة إيجابية، وقد عبر أفراد العينة عن آرائهم تجاه النموذج بمميزات وعيوب هذا النموذج، فمن مميزاته: الطلاب يتلقون المساعدة من خلال النموذج ويلبي احتياجاتهم، ويعزز التعاون بين أعضاء فريق العمل من خلال تحديد نقاط الضعف الطلبة وتحديد التدخلات المناسبة. أما بالنسبة لعيوب هذا النموذج فتتمثل فيما يلي: لا يوجد وقت كاف للتخطيط والتدريس وتحميل بيانات الطلبة، أيضا كثرة الوثائق المطلوبة، ونقص التدريب والمعرفة وقلة الدعم.

أجرى العتيبة وآخرون (٢٠١٩) Al Otaiba et al, دراسة هدفت إلى قياس معرفة المعلمين بتطبيق الاستجابة للتدخل (RTI) وفهمهم لتطبيقه داخل مدارسهم، وتكونت العينة من (١٣٩) معلما من معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة في أربع ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (٥٢) بنداً لروبرتس وزملائه بعد إجراء التعديلات المناسبة لدراستهم، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية أن المعلمين لديهم معرفة عالية عن الاستجابة للتدخل وكيفية تنفيذه ، لكن المعلمين يشعرون أنهم أقل استعدادا لاتخاذ قرارات تعليمية بشأن طلابهم وفق هذا النموذج.

أجرت أبا حسين والشويعر (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في برامج صعوبات التعلم. وكانت العينة مكونة

(٤٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض. والتحقق من أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد، شملت (٣٣) عبارة في البعدين الأول والثاني، أما البعد الثالث فكان سؤالا مفتوحاً، وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل مهم في برامج صعوبات التعلم، وتتمثل الأهمية في أنه يقدم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، وأنه يستخدم للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات دون الانتظار حتى حدوث الفشل، كما عبر أفراد العينة عن معوقات استخدام النموذج المتمثلة في ضعف التكامل بين الفريق عدم وجود دليل للمعلمين يوضح آلية التطبيق، وضعف ثقافة المجتمع بشكل عام وأولياء الامور بشكل خاص، والافتقار إلى أدوات جمع البيانات لرصد تقدم الطلبة ذات صدق وثبات عالي ومقننة على البيئة.

دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦). هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات صعوبات التعلم، وكذلك توضيح العلاقة بين مستوى المعرفة ومستوى التوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت العينة من معلمات صعوبات التعلم والبالغ عددهن (١٢٥) معلمة في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم، وهي عبارة عن استبانة مكونة من (١٩) عبارة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرار ومعامل ارتباط بيرسون، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعوبات التعلم كان عالي جداً، ولديهن توجه إيجابي عالي نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى المعرفة والتوجه لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل.

دراسة أحمد، مصطفى وأحمد (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التطورات الراهنة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال عرض نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وتتضمن الورقة مراجعة الاتجاه الكلاسيكي في التعرف وهو نموذج التباين الذي ساد لفترات طويلة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم وأوجه النقد التي وجهت إليه، والتي كانت سبباً في لجوء العلماء إلى اقتراح نموذج الاستجابة للتدخل الذي تم عرض تعريف إجراءات استخدامه بمراحله

المختلفة وشرح تلك المراحل وإعطاء مثال في التدخل القرائي حسب هذا النموذج، وكذلك تم تقديم بعض ميزات هذا النموذج، كما تم تناول بعض أوجه النقد التي قوبل بها النموذج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض أدبيات الدراسة والدراسات السابقة التي تطرقت إلى تصورات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، يتضح أن كافة الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي في تحقيق أهداف الدراسة، كما يتضح أن عينة الدراسة تكونت من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مناطق متعددة ومجتمعات مختلفة، إلا أنه يلاحظ أن معظم الدراسات عمدت إلى التحقق من معرفة ومستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل ، كما قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة خاصة فيما يتعلق ببعدي أهمية واستخدام نموذج الاستجابة للتدخل، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت في تناولها تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف، حيث لم تجد الباحثة أي من الدراسات السابقة أجريت في ذات المجتمع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لكونه يقيس الظاهرة في واقعه الحقيقي، حيث إنّ المنهج الوصفي المسحي هو نوع من الأساليب البحثية التي تهدف إلى وصف وتحليل الظواهر والسمات كما هي في الواقع، دون التدخل فيها أو تغييرها (أبو علام، ٢٠٢١).

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف في منطقة سكاكا تحديداً كون الباحثة من سكان المنطقة ويسهل عليها تطبيق الدراسة والبالغ عددهم (٣٠) معلمة، وقد تم إختيار العينة بالطريقة القصدية وبشكل حصري وشمولي في الدراسة، وتم استبعاد استبانة من استبيانات المعلمات الغير صالحة للتحليل وبذلك أصبحت عينة الدراسة من المعلمات (٢٩) ، جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	9	31.0%
	من ٥ سنوات–١٠ سنوات	14	48.1%
	١٠ سنوات فأكثر	4	%13.9
الكلي .		29	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	19	65.5%
	دراسات عليا	10	34.5%
الكلي		29	100%
الدورات التدريبية	التحقت بدورات	17	58.6%
	لم التحق بدورات	12	41.5%
الكلي		29	100%

لتحقيق أهداف الدراسة، الكشف عن تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)) ودرجة تطبيقهن له، تم تصميم أداتين للدراسة؛ الأولى: استبانة تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ولإعداد الأداة استعانت الباحثة بدراسة كل من الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢)، الجهني (٢٠٢٠)، با حسين والشويعر (٢٠١٩)، باحسين والشويعر (٢٠١٩)، دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins لتصميم فقرات الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من (٢٠) فقرة موزعة على ٣ مجالات رئيسية وهي:

المجال الأول: تصورات نحو إجراءات النموذج: تضمنت الفقرات من (١–٧).

المجال الثاني: تصورات المعلمات نحو استخدام النموذج في التشخيص من (٨–١٣).

المجال الثالث: تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو أهمية النموذج: تضمنت الفقرات من (١٤–٢٠).

الأداة الثانية: استبانة درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة ولإعداد الأداة استعانت الباحثة بدراسة كل من أبا الحسين والسماري (٢٠١٦)، ودراسة عودات (٢٠٢٢)، أبا الحسين والشويعر (٢٠١٩) لتصميم فقرات الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من (١٩) فقرة.

صدق أداتي الدراسة

تم عرض أداتي الدراسة في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم والقياس والتقويم من ذوي الخبرة والاختصاص بهدف التحقق من مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الأداة، وملاحظاتهم في إعدادها من حيث مدى ملائمة الفقرات في قياس تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل RTI، ومدى ملائمة الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، وأوصى المحكمون بإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على (٨٧٪) وهي نسبة مقبولة من الاتفاق، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٢٠) فقرة موزعة على ٣ مجالات رئيسة وهي تصورات نحو إجراءات النموذج، تصورات نحو النموذج في التشخيص، تصورات نحو أهمية النموذج، وأداة درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل مكونة من (١٩) فقرة. وقد كانت التعديلات تتعلق بصياغة الفقرات كما يلي:

قبل التعديل	بعد التعديل
نموذج الاستجابة للتدخل يُميزه الجوانب الوقائية حيث يقلل من عدد الطلاب المستحقين للحصول على خدمات التربية الخاصة.	يتسم نموذج الاستجابة للتدخل أنه إجراء وقائي يقلل من عدد الطلاب المؤهلين للحصول على خدمات التربية الخاصة
في المستوى الثاني من النموذج، يتم تقديم الخدمات والدعم بشكل تعاوني بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة.	يتم تقديم الخدمات والدعم بشكل تعاوني في المستوى الثاني بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة

ثبات أداتي الدراسة:

بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار, وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة

مكونة من (١٥) معلمة، ومن ثمّ تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداتي الدراسة ككل، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والجدول (٢) يوضح يبين معامل بيرسون و كرونباخ ألفا:

جدول (٢) معامل ثبات بيرسون وكرونباخ ألفا

م	المجال	معامل بيرسون	كرونباخ ألفا
1	تصورات نحو إجراءات النموذج	0.88	0.80
2	تصورات نحو النموذج في التشخيص	0.78	0.81
3	تصورات نحو أهمية النموذج	0.90	0.86
	درجة تطبيق نموذج الاستجابة	0.79	0.85

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام التدريج الآتي للمتوسطات لتحديد تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، ودرجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل؛ إذ اعتمدت الباحثة ثلاث مستويات للتصورات: "مرتفعة، متوسطة، ومنخفضة"، وقد تمَّ حساب مدى كل مستوى من هذه المستويات، وذلك وفقًا للمعادلة الآتية: القيمة العليا ـ القيمة الدنيا /عدد المستويات ـ (٥-١) /٣=٤/٣= ١,٣٣ وبالتالي تفسر النتائج على النحو الآتي:

- درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (١-٢,٣٣).
- درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (٢,٣٤- ٣,٦٧).
- درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح بين (٣,٦٨-٥).

إجراءات الدراسة

- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة الدراسة.
- تم تطوير أداتي الدراسة (استبانة) تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل RTI، واستبانة درجة تطبيق المعلمات لنموذج الاستجابة للتدخل.

– قامت الباحثة بزيارة جميع المدارس في منطقة الجوف والتي تحتوي برامج صعوبات التعلم، وقدم المعلومات الخاصة بأهداف الدراسة وإجراءاتها المطلوبة، ثم تم تحديد مجتمع الدراسة من المعلمات الذين تنطبق عليهم شروط الدراسة بالتعاون مع مدراء تلك المدارس.

– قامت الباحثة باختيار أفراد العينة قصدياً.

– تم تعبئة الاستبانات بحضور الباحثة والإجابة على الاستفسارات.

– فُرغت البيانات وحللت إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.

– تم تحليل النتائج وكتابة المناقشة والتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بتفريغ تقديرات أفراد عينة الدراسة على الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كالآتي:

١–المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والدرجة.

٢– اختبار "ت" (T-test).

٣– تحليل التباين الأحادي (One way ANova).

٣– معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: ما تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل RTI، مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة ككل والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل مرتبة تنازليا

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
3	تصورات معلمات الصعوبات نحو أهمية نموذج الاستجابة للتدخل	4.64	0.87	1	مرتفعة
2	تصورات معلمات الصعوبات نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص	4.14	0.84	2	مرتفعة
1	تصورات معلمات الصعوبات نحو إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل	3.04	0.94	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.94	0.88	-	مرتفعة

يظهر الجدول (٣) أن تصورات تقديرات عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل، جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وقد حصل مجال تصورات معلمات الصعوبات نحو اهمية نموذج الاستجابة للتدخل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٨٧) بدرجة مرتفعة، يليه في المرتبة الثانية مجال تصورات معلمات الصعوبات نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في التشخيص بمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٨٤) بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال تصورات معلمات الصعوبات نحو إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٩٤) بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل لكل المجالات كل على حِدة، والجدول (٤) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتصورات تصورات معلمات صعوبات التعلم حول إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل RTI مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
10	يتم نقل الطالب من مستوى لأخر أكثر كثافة إذا لم يتم الاستجابة للتدخل	3.90	1.12	1	مرتفعة
3	يتم تزويد جميع الطلبة بالخدمات والدعم في الصف العادي عن طريق معلم الصف العادي في المستوى الأول	3.88	0.99	2	مرتفعة
8	يتم تقديم الخدمات والدعم بشكل تعاوني في المستوى الثاني بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة	3.70	1.01	3	مرتفعة
7	يتم العمل في النموذج من خلال فريق متكامل من مهنيين بمجالات متعددة لتلبية جميع احتياجات الطالب	2.88	0.91	4	مرتفعة
9	يتضمن نموذج الاستجابة ثلاثة مستويات) يتم خلاله أحداث تدخلات تعليمية وسلوكية متدرجة الكثافة للطالب	2.75	0.88	5	مرتفعة
6	يتم توثيق التقدم الذي يحرزه الطالب في كل تصور من المستويات لتحديد فيما إذا كان بحاجة لخدمات مكثفة	2.74	0.89	6	مرتفعة
1	يتضمن نموذج الاستجابة للتدخل مشاركة الأهل للتخطيط والدعم واتخاذ القرارات المتعلقة بالطالب والخدمات المقدمة له	2.70	0.81	6	مرتفعة
2	تتم مراقبة تعليمات المعلمين الخاصة بالبرامج التعليمية للتأكد من تنفيذها بشكل صحيح	2.69	1.00	8	مرتفعة
4	يشارك الوالدين في اجتماع فريق متعدد التخصصات لإدخال بياناتهم في خطة التدخل تصور المعلمين حول نموذج الاستجابة للتدخل	2.65	0.90	9	متوسطة
5	يختلف نموذج الاستجابة للتدخل عن المبادرات الأكاديمية الاخرى في المدرسة (حصص التقوية)	2.60	0.90	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.04	0.94		مرتفعة

يبين الجدول (٦) أن تصورات معلمات صعوبات التعلم على المجال الأول إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل RTI جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وقد جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " يتم نقل الطالب من مستوى لأخر

أكثر كثافة إذا لم يتم الاستجابة للتدخل " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,١٢)، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " يتم تزويد جميع الطلبة بالخدمات والدعم في الصف العادي عن طريق معلم الصف العادي في المستوى الأول " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على " يختلف نموذج الاستجابة للتدخل عن المبادرات الأكاديمية الاخرى في المدرسة (حصص التقوية)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٠) وانحراف معياري(٢,٦٠).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتصورات تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)للتشخيص مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	في المستوى الثالث يتم إجراء تقييم شامل وتعاوني من قبل فريق متعدد التخصصات لتحديد الأهلية لتلقي خدمات التربية الخاصة	4.50	0.81	1	مرتفعة
11	يتضمن نموذج الاستجابة للتدخل تقديم تغذية راجعة للمعلمين وأولياء الأمور حول التقدم الذي يحرزه الطالب في مادة ما مع مرور الوقت	4.35	0.90	2	مرتفعة
13	يعتبر التوثيق والاهتمام الدقيق بالأعمال والواجبات جزء هام من عملية التدخل	4.00	0.91	3	مرتفعة
12	يتم استخدام التقييم الشامل مع المتابعة والمراقبة الدائمة لتطوير الطالب والمهارات التي تم تدريسها لقياس وتحديد فعالية التدخل	3.99	0.80	4	مرتفعة
15	يتم معرفة معدل التحسن لدى الطالب بمرور الوقت قبل اتخاذ القرارات التعليمية الفردية	3.89	0.78	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.14	0.84		مرتفعة

يبين الجدول (٦) أن تصورات معلمات صعوبات التعلم على المجال الثاني تصورات المعلمات نحو نموذج الاستجابة للتدخل RTI في التشخيص جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وقد جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على في المستوى الثالث يتم إجراء تقييم شامل وتعاوني من قبل فريق متعدد التخصصات لتحديد الأهلية لتلقي

خدمات التربية الخاصة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨١)، وجاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "يتضمن نموذج الاستجابة للتدخل تقديم تغذية راجعة للمعلمين وأولياء الأمور حول التقدم الذي يحرزه الطالب في مادة ما مع مرور الوقت" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٥) وانحراف معياري (٠,٩٠)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "يتم معرفة معدل التحسن لدى الطالب بمرور الوقت قبل اتخاذ القرارات التعليمية الفردية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩) وانحراف معياري(٠,٧٨).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتصورات معلمات صعوبات التعلم حول أهمية نموذج الاستجابة للتدخل RTI مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
18	يساعد نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد الطلبة الذين يواجهون مشكلات (تعليمية و / أو سلوكية) في الفصل الدراسي بوقت مبكر	4.90	0.90	1	مرتفعة
16	يسهم نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين النتائج الأكاديمية و / أو السلوكية للطلبة	4.85	0.82	2	مرتفعة
17	يتسم نموذج الاستجابة للتدخل أنه إجراء وقائي يقلل من عدد الطلاب المؤهلين للحصول على خدمات التربية الخاصة	4.80	0.90	3	مرتفعة
19	يمكن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلبة المتفوقين	4.78	0.87	4	مرتفعة
20	يساعد نموذج الاستجابة للتدخل على الدمج بين عمليتي التقييم والتدخل من خلال نظام وقاية متعدد المستويات	3.89	0.87	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.64	0.87		مرتفعة

يبين الجدول (٦) أن تصورات معلمات صعوبات التعلم على المجال الثالث تصورات المعلمات نحو أهمية نموذج الاستجابة للتدخل RTI في التشخيص جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وقد جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " يساعد نموذج الاستجابة للتدخل في تحديد الطلبة الذين يواجهون مشكلات (تعليمية و / أو

سلوكية) في الفصل الدراسي بوقت مبكر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩٠) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على يسهم نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين النتائج الأكاديمية و / أو السلوكية للطلبة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٨٥) وانحراف معياري (٠,٨٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٠) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على " يساعد نموذج الاستجابة للتدخل على الدمج بين عمليتي التقييم والتدخل من خلال نظام وقاية متعدد المستويات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩) وانحراف معياري(٠,٨٧).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من التصورات حول نموذج الاستجابة للتدخل لدى المعلمين حسب متغيرات سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية والجدول (٦) أدناه يبين ذلك

أولا: متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

المتغير	مصدر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	9	4.24	0.455
	من ٥ سنوات–١٠ سنوات	14	4.10	0.480
	١٠ سنوات فأكثر	4	4.05	0.478

يبين الجدول (٦) تباينا ظاهرًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية لنموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي جدول (٧)

جدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لأثر سنوات الخبرة في التدريس على تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة في التدريس	1.672	2	0.762	0.145	0.061
الخطأ	332.75	26	0.132		
الكلي	57.871	28			

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في التدريس حيث بلغت قيمة ف ٠,١٤٥ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٦١.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تصورات معلمات صعوبات نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	المقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	19	3.52	0.92	8.75	*0.00
	دراسات عليا	10	3.87	0.88		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للتقدير على تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير المؤهل العلمي إذ بلغت قيمة ت (٨,٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا.

ثالثا: متغير الدورات التدريبية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير الدورات التدريبية، الجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تصورات معلمات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	المقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الدورات التدريبية	التحقت	17	3.80	0.92	8.75	*0.00
	لم التحق	12	3.45	0.88		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

تشير النتائج الواردة في الجدول (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير الدورات التدريبية إذ بلغت قيمة ت (٨,٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح المعلمات اللواتي التحقن بالدورات التدريبية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على: ما درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل، والجدول (١٠) أدناه يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	اقوم بتحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة من خلال مراقبة تقدم التلاميذ واستجابتهم للتدخلات التعليمية.	3.90	0.89	1	مرتفعة
14	استخدم الملاحظة للخدمات المقدمة في المستويين الثاني والثالث بتحديد وملاءمتها للطلبة مرة واحدة في الاسبوع لمدة ١٥ دقيقة	3.79	0.99	2	مرتفعة
19	أقدم التدخلات وفقًا للبيانات والملاحظات المستمرة. يتم تعديل البرامج وفقًا لتقدم التلاميذ	3.50	0.91	3	مرتفعة
5	اطلع باستمرار على تقدم الطلبة في التحصيل الأكاديمي	3.45	0.80	4	مرتفعة
4	اقوم بمراقبة استجابة الطلبة للتدخلات في المستوى الأول	3.10	0.78	5	مرتفعة
3	اقوم بالتعديل المستمر على المنعاج بما يتلاءم مع مستوى الطالب في ضوء النتائج الحالية.	2.80	0.86	6	مرتفعة
1	استخدم استراتيجيات التعليم في المستوى الأول لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب المشخصين	2.75	0.84	6	مرتفعة
2	اقوم بتحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة من خلال مراقبة تقدم التلاميذ واستجابتهم للتدخلات التعليمية.	2.70	0.90	8	مرتفعة
18	اشارك باستخدام بيانات التقييم بشكل مناسب لتحديد تقدم الطلاب في المستويات الثالث	2.65	0.93	9	متوسطة
17	أقدم التعليم الإضافي ضمن مجموعة صغيرة للطلاب الذين يتلقون المستوى الثاني أو المستوى الثالث لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة من اربع الى خمس مرات في الأسبوع	2.60	0.87	10	متوسطة
9	تشارك بتقديم التدخل للطلبة في المستوى الثالث في ضوء الملاحظات	2.87	0.92		مرتفعة
6	التعاون مع الزملاء من معلمي التربية الخاصة والمتخصصين في الاستشارات والتدخلات	2.10	0.880	1	متوسط
8	اقوم استخدام بيانات التقييم بشكل مناسب لتحديد تقدم الطلبة في المستوى الأول	2.03	1.017	2	متوسط
7	اشارك باتخاذ قرارات التعليم بناء على بيانات ونتائج التقييم	1.96	0.961	21	منخفض
10	قدم تدخلات تعليمية مبكرة للتلاميذ بناءً على مستوى احتياجات كل	1.95	0.989	20	منخفض

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	تلميذ.				
12	اقيم انتقال الطالب المستويات على أساس الاستجابة للتدخل لاتخاذ القرارات المناسبة للتدخل	1.93	0.978	6	منخفض
13	اقوم بتطوير التدخلات (الاكاديمية و / أو السلوكية) القائمة على الأدلة	1.92	0.902	19	منخفض
16	اقوم بتحديد الاهداف التعليمية المناسبة للتصور الاول	1.91	0.949	12	منخفض
15	أقدم التدخلات بشكل تدريجي ومتزايد حسب استجابة التلاميذ. يتم تعديل البرامج التعليمية وفقًا لاحتياجات كل فرد.	1.89	0.960	11	منخفض
	الدرجة الكلية	2.66	0.90		متوسطة

يبين الجدول (٦) أن درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل RTI في التشخيص جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وقد جاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "اقوم بتحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة من خلال مراقبة تقدم التلاميذ واستجابتهم للتدخلات التعليمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص استخدم الملاحظة للخدمات المقدمة في المستويين الثاني والثالث بتحديد ملائمتها للطلبة مرة واحدة في الاسبوع لمدة ١٥ دقيقة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على " اقدم التدخلات بشكل تدريجي ومتزايد حسب استجابة التلاميذ. يتم تعديل البرامج التعليمية وفقًا لاحتياجات كل فرد." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٠).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)؟

وجاءت النتيجة أن تصورات عينة الدراسة من معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل، جاءت بدرجة مرتفعة، وتفسر الدراسة النتيجة أن تصورات المعلمات جاءت

بدرجة مرتفعة لأهمية التدخل المبكر في الكشف عن صعوبات التعلم، وفعالية النموذج في توفير الخدمات والدعم المناسب للطالبات من صعوبات التعلم، وقد تفسر النتيجة إلى أن المعلمات على دراية بالنموذج ربما من خلال تلقيهم التدريب المناسب لإجراءات ومفاهيم النموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وهذا ما أشارت إليه دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) بأن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحقق بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحققة بدرجة مرتفعة. كما أكدت دراسة كل من نيلفيس وآخرون (Nilvius, carlsson, Falth et al, 2021) بأن التدخلات في المستوى الثاني ضمن نموذج RTI لها تأثير إيجابي على تطوير قدرات تحليل وفك شفرة الكلمات لدى الطلاب، وجد الباحثون أيضًا أن التأثير الإيجابي لنموذج يأتي على مستوى المجموعة والفرد، وأنه يمكن تحقيق تحسينات المخرجات التعليمية في قدرات الطلاب بفضل هذه التدخلات المكثفة في المستوى الثاني. بناءً على هذه النتائج، يوصي الباحثون بتكثيف استخدام التدخلات في المستوى الثاني ضمن نموذج RTI كوسيلة فعالة لتحسين قدرات تحليل وفك شفرة الكلمات لدى الطلاب. تشير الدراسة إلى أن هذا النموذج يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تعزيز مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب. في حين اتفقت النتيجة مع ما جاءت به دراسة وينتز (Wentz, 2020) بفعالية النموذج في تحسين تحصيل الطلبة، كذلك أشار الجهني (٢٠٢٠) أن درجة المعرفة حول نموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية مرتفعة. إضافة إلى ذلك اتفقت مع ما جاءت به دراسة دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins بأن أفراد العينة ينظرون إلى نموذج الاستجابة للتدخل بطريقة إيجابية. كما أكدت دراسة العتيبة وآخرون (٢٠١٩) Al Otaiba et a أن المعلمين لديهم معرفة عالية حول نموذج الاستجابة للتدخل. كما واتفقت مع أكدت عليه دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦). بأن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعوبات التعلم كان عالي جداً، ولديهن توجه إيجابي عالي نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل. وتدل نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن معلمي صعوبات التعلم على دراية وتصور عالي عن نموذج الاستجابة للتدخل، وهذا قد يدل على اهتمام الوزارات والقائمين على برامج الصعوبات بأهمية

هذا النموذج في تحسين المخرجات التعليمية وأن المعلمين يتلقون التدريب المناسب في تعريفهم بهذا النموذج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمات صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية؟

أشارت نتيجة الدراسة الحالية بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في التدريس على تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل، وتفسر الباحثة النتيجة إلى أن النموذج وفاعليته هو السبب في التصورات المرتفعة للمعلمات نحوه ومعرفتهم به، لما أظهره النموذج من فاعلية في تحسين المخرجات التعليمية. وهذا ما اختلفت معه النتيجة دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه، لصالح أفراد عينة البحث الذين سنوات خبرتهم من ١٧ سنوات فأكثر. كما أكدت دراسة الجهني (٢٠٢٠) وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المعرفة حول نموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية في ضوء متغير سنوات الخبرة.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير المؤهل العلمي إذ بلغت قيمة ت (٨,٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح حملة المؤهل العلمي دراسات عليا، وتفسر الدراسة النتيجة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن المؤهل العلمي دراسات عليا كانوا على توسع في دراسة المقررات المتقدمة حول نماذج التدخل المبكر، مما يجهل إدراكهم لأهمية النموذج ونظرياته وفرضياته نابعة من مفاهيم قوية تلقين فيها التعليم المكثف مما أثر على تصوراتهن الإيجابية في ضوء خلفية نظرية قوية موثقة بأدلة من الأدب التربوي والمصادر والمراجع حول النموذج. إلا وقد اختلفت النتيجة مع ما جاءت به دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد

عينة البحث حول مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أشارت نتائج هذا السؤال بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على تصورات معلمات صعوبات التعلم نحو نموذج الاستجابة للتدخل تعزى لمتغير الدورات التدريبية إذ بلغت قيمة ت (٨,٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) ولصالح المعلمات اللواتي التحقن بالدورات التدريبية. وتفسر الدراسة النتيجة بأهمية الدورات في صقل مهارات المعلمين بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وعند اتقان التطبيق تصبح التصورات نابعة من خبرة ومهارة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، وتأكد النتائج التي يشاهدها المعلمين في الميدان على القناعة والايجابية نحو النموذج. وهذا ما أشارت إليه دراسة دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins بأن أفراد العينة ينظرون إلى نموذج الاستجابة للتدخل بطريقة إيجابية إلا أنه هناك عيوب هذا النموذج فتتمثل نقص التدريب والمعرفة لدى المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على: ما درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل؟

أشارت النتائج في الدراسة الحالية أن درجة تطبيق معلمات صعوبات التعلم لنموذج الاستجابة للتدخل RTI في التشخيص جاءت بدرجة متوسطة، وتفسر الدراسة النتيجة إلى أن الدورات التي تلقيها المعلمات نمت مهارات التعامل مع النموذج وآلية تطبيقه وتنفيذه في الصفوف الدراسية مع الطلبة، كما أنّ ارتفاع التصورات نحو النموذج له الشأن في حسن التنفيذ لأن التصورات الايجابية والمعتقدات الايجابية نحو موضوع معين تنعكس على التطبيق والحياة العلمية للفرد، كما أنه قد يعود السبب للنتائج الإيجابية التي تظهر من تطبيق هذا النموذج على المدى القصير والبعيد ساهمت في صقل الإجراءات وتطبيقها بشكل متقن وفعال عند المعلمات، وهذا ما أشارت إليه دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) بأن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص متحققة بدرجة مرتفعة. ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم حول نموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وأبعاده المختلفة، واتجاهاتهم نحو تطبيقه. كما أكدت دراسة كل من نيلفيس وآخرون (Nilvius, carlsson, Falth et al, 2021) بأن تطبيق التدخلات في المستوى الثاني ضمن

نموذج (RTI)كوسيلة فعالة لتحسين قدرات تحليل وفك شفرة الكلمات لدى الطلاب. تشير الدراسة إلى أن هذا النموذج يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تعزيز مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب. كما أكدت دراسة دوكينز (٢٠٢٠) Dawkins بأن النموذج قوي من خلال أن الطلاب يتلقون المساعدة من خلال النموذج ويلبي احتياجاتهم، ويعزز التعاون بين أعضاء فريق العمل من خلال تحديد نقاط الضعف الطلبة وتحديد التدخلات المناسبة. كما أشارت دراسة العتيبة وآخرون (٢٠١٩) Al Otaiba et al, بأن المعلمين لديهم معرفة عالية بتطبيق وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، إلا أن النتيجة اختلفت أن المعلمين يشعرون أنهم أقل استعدادا لاتخاذ قرارات تعليمية بشأن طلابهم وفق هذا النموذج. في حين أكدت دراسة أبا حسين والشويعر (٢٠١٩) بأن النموذج من خلال تطبيقه يقدم التدخل المبكر من خلال الدعم الأكاديمي والسلوكي، وأنه يستخدم للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات دون الانتظار حتى حدوث الفشل. كما وقد أشارت دراسة أبا حسين والسماري (٢٠١٦) بأن مستوى المعرفة نحو استخدام نموذج الاستجابة لدى معلمات صعوبات التعلم كان عالي جداً، ولديهن توجه إيجابي عالي نحو تطبيق وتفعيل نموذج الاستجابة للتدخل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية أوصت الدراسة بالآتي:

– تدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على إجراءات تطبيق مستويات نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) لما له أثر في تحسين مخرجات التعليم لصعوبات التعلم.

– تبصير القائمين على برامج ومناهج تعليم ذوي صعوبات التعلم بأهمية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في ميدان صعوبات التعلم وفي تحسين المخرجات التعليمية.

– إقامة ورش العمل المستمرة في أهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في ميدان صعوبات التعلم.

– إقامة العديد من البحوث التجريبية على عينات بمراحل دراسية مختلفة بفعالية نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) في تحسين التحصيل الدراسي.

– إجراء بحث عن تقصي احتياجات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في التعرف على إجراءات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) للعديد من البيئات لاستحداث برامج التدريب في ضوء هذا الاحتياج.

المراجع

المراجع العربية:

أبا حسين، و؛ الشويعر، ش. (٢٠١٩). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل في برامج صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٢٨)، ١-٣٣.

أبا حسين، و؛ والسماري، م. (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٤(١٣). ٢١٢-٢٥٣.

أبو علام، ر. (٢٠٢١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر الجامعي.

أبو نيان، إ. (٢٠١٩). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مكتبة الملك فهد الوطنية الأنصاري.

أحمد، م ومصطفى، د؛ وأحمد، م. (٢٠١٥). التوجهات الراهنة في إجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل. مجلة كلية التربية، ٣١(٥)، ١-٣٣.

الجهني، ب. (٢٠٢٠). المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، مجلة رابطة التربويين العرب، ١٢٦، ٢٢-٤٣.

الحمد، خ. (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل مفهومه، ومكوناته، وأساليبه. المجلة العربية للتربية الخاصة، (١٧)، ١٣-١=٣٩.

الخطيب، ج؛ وآخرون. (٢٠٢١). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.

الربيعان، ع؛ والنفاعي، أ. (٢٠٢٢). معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٨(١، ٢)، ٣٣٣-٣٩٢.

السبيعي، ن؛ وأبو جادو،م. (٢٠٢٠). واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. ١٠(٤)، ٥٠٣-٥٣٥.

عماشة، سناء. (٢٠١٠). الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها ومدخل لقياسها. مجموعة النيل العربية.

القمش، م؛ والمعايطة، خ. (٢٠٢١). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كيرك، ص؛ جالاجير، ج؛ كولمان، م؛ آنا ستاو، ن. (٢٠١٣). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. (ترجمة أماني محمود). ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المطيري، ع. (٢٠٢٢). الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. ع٢١. ١٤٧-١٦٦.

ترجمة المراجع العربية:

Aba Hussein, W.; Al-Samari, M. (2016). Level of knowledge and attitudes towards using the intervention response model among learning difficulties teachers in Riyadh (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(13), 212-253.

Aba Hussein, W.; Al-Shuwaier, S. (2019). Members of the faculty's perceptions towards the use of the intervention response model in learning difficulties programs (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 8(28), 1-33.

Abu Al-Am, R. (2021). Research Methods in Psychological and Educational Sciences (in Arabic). Egypt: University Publishing House.

Abu Nayan, I. (2019). Learning difficulties and the role of public education teachers in providing services (in Arabic). King Fahd National Library, Ansari.

Ahmed, M., Mustafa, D., & Ahmed, M. (2015). Current trends in procedures for identifying individuals with learning difficulties: the intervention response model (in Arabic). College of Education Journal, 31(5), 1-33.

Al-Hamad, K. (2010). Response to intervention: its concept, components, and methods (in Arabic). Arab Journal of Special Education, (17), 13 39.

Al-Juhani, B. (2020). Knowledge of the intervention response model among supervisors of learning difficulties and primary classes and obstacles to its application in Saudi Arabia (in Arabic), Arab Educators Association Journal, 126, 22-43.

Al-Khatib, J., et al. (2021). Introduction to Special Education (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Mutairi, A. (2022). Support Services for Students with Learning Difficulties in Primary Education (in Arabic). Arab Journal of Disability and Talent Sciences, 21, 147-166.

Al-Qamish, M., & Al-Maaytah, K. (2021). Behavioral and Emotional Disorders (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

Al-Rubai'an, A., & Al-Nafai, A. (2022). Knowledge of learning difficulties teachers about the intervention response model in the diagnostic process and its relationship with their attitudes towards its application (in Arabic). College of Education Journal (Assiut), 38(1, 2), 333-392.

Al-Subaii, N., & Abu Jadou, M. (2020). The Reality of Diagnosing Students: Perspectives of Teachers of Students with Learning Difficulties in Schools in the Eastern Region (in Arabic). Journal of Palestine University for Research and Studies, 10(4), 503-535.

Amasha, S. (2010). Psychological and social orientations, types, and an approach to measure them (in Arabic). The Arab Al Neel Group.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M., & Staw, A. N. (2013). Educating children with special needs (in Arabic). (Translated by Amani Mahmoud). Vol.1, Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Al Otaiba, S; Baker, K; Lan, P; Allor, J; Rivas, B; Yovanoff, P; Kamata, A. (4173). Elementary teacher's knowledge of Response to Intervention Implementation: A Preliminary Factor Analysis. The International Dyslexia Association. 23, 32- 23

Al Atawi, R. (2024). The utilization of virtual kindergarten application among students with disabilities: Exploring accessibility, barriers; families' perspective. International Journal of Instruction, 17(1), 49 66. https://doi.org/10.29333/iji.2024.1724a

Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. Topics in Early Childhood Special Education, 21(3), 162-175. https://doi.org/10.1177/027112140102100304

Buffum, A. (2012). Simplifying response to intervention : four essential guiding principles. Bloomington, IN : Solution Tree Press

Burns, M. K., & Gibbons, K. A. (2008). Implementing response-to intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices. The Guilford Press.

Collier, C. (2011). Seven steps to separating difference from disability. Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781452219424

Dawkins, K. (4141). General Education Teachers' Attitudes and Beliefs about Response to Intervention Implementation: An Elicitation Study [Doctoral dissertation, Auburn University]. The Digital Archive of Auburn University Electronic Theses and Dissertations.

Gallagher, A. (2010). Teacher Knowledge and Views of the Response to Intervention Initiative (Doctoral dissertation). College of Liberal Studies, University of Wisconsin- La Crosse, United States of America. https://minds.wisconsin.edu/handle/7133/22272

Gartland, D. & Strosnider, R. (2020). the Use of Response to Intervention to Inform Special Education Eligibility Decisions for Students With Specific Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly 43(1), DOI:10.1177/0731948720949964

Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide (NCEE 2009 4045). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Maskill, M. (2014). Study of the Effectiveness of Response to Intervention used in Elementary School. Master's thesis, Eastern Michigan University. ProQuest Dissertations and Theses Global.

National Center on Response to Intervention. (2010). Essential components of RTI: A closer look at response to intervention. US Department of Education. Retrieved from https://osepideasthatwork.org/sites/default/files/National-Center-on-Response-to Intervention_Essential-Components-of-RTI_A-Closer-Look-at-Response-to Intervention.pdf

Nilvius, C., Carlsson, R., Fälth, L., Nordström, T., & Hui, S. K. F. (2021). Tier 2 interventions within the RtI-model for developing students' word decoding – a systematic review and meta analysis. Cogent Education, 8(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1994105

Perston, A. Wood, Ch., & Stecher, P. (2015). Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going. Preventing School Failure 60(3):1-10, DOI:10.1080/1045988X.2015.1065399

Prasse, D. (4141). Why Adopt an RTI Model? Retrieved August 2, 2023, from http://www.rtinetwork.org/learn/what/whyrti?

Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. Learning Disability Quarterly, 35(2), 115 – 126.

Wentz, A. (2020). Effectiveness of Response to Intervention in Third Grade Reading Outcomes, Doctoral dissertation, Walden University.

جهود المملكة العربية السعودية في الحفاظ على أمن البحر الأحمر

(١٣٩٥- ١٣٩٨هـ/١٩٧٥- ١٩٧٨م)

"دراسة تاريخية وثائقية"

The Efforts of the Kingdom of Saudi Arabia to Maintain the Security of the Red Sea

(1395 - 1398 AH / 1975 - 1978 AD)

"A Historical Documentary Study"

إعداد

د. مترك بن تركي بن درع السبيعي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك

قسم الدراسات الإنسانية – الكلية الجامعية برنية – جامعة الطائف

Dr. Mutrk bin Turki bin Diraa Al-Subaie

Associate Professor of Modern and Contemporary History

Department of Humanities Studies - In Rania University College

Taif University

Email: m.mutrk@tu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-010

د. مترك بن تركي بن درع السبيعي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٠٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٢٤ م

المستخلص

برزت قضية "أمن البحر الأحمر" كأحد القضايا التي دارت حولها سياسة المملكة العربية السعودية الخارجية في سبعينيات القرن الماضي –وحتى الآن– رغبة من الحكومة السعودية في جعله بحيرة سلام بعيدة عن المخاطر والتهديدات والتدخل الخارجي، سواء من القوتين العظميين – الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي– أو من حلفائهم.

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية منذ بداية عهد الملك خالد بن عبدالعزيز آل سعود – رحمه الله– بدعم دول البحر الأحمر ومساعدتها في مواجهة التدخل الخارجي، خاصة التدخل السوفيتي– الشيوعي الذي وضح منذ منتصف السبعينات بوصول حكومة شيوعية لقمة النظام في أديس أبابا –عاصمة إثيوبيا– وتحالفها مع السوفييت وإعطائهم موطئ قدم على البحر الأحمر، وتهديدهم لأمن الدول العربية في المنطقة، خاصة في الصومال ثم أمن جيبوتي، مع التواجد السوفيتي في الشاطئ المقابل على البحر الأحمر في اليمن الجنوبي، وتهديدهم للملاحة والاستقرار في ذلك الممر المائي الدولي، ما لاقى انتباه كبير من حكومة المملكة العربية السعودية.

الأمر الذي جعل تحرك المملكة العربية السعودية لإنقاذ البحر الأحمر من تلك التهديدات أمرًا واجبًا وضرورة قومية، ذلك التحرك الذي حرر الصومال من النفوذ الشيوعي سنة ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م وأنقذها مع سنة ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م من السقوط والتفكك، كما أمّن جيبوتي من الوقوع تحت سيطرة خارجية، بعد أن أحدث تقاربًا بين اليمن الشمالي واليمن الجنوبي والصومال والسودان في مؤتمر تعز سنة ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م، وأكد على أن أمن الدول العربية المطلة على البحر الأحمر جزء لا يتجزأ من أمن المملكة العربية السعودية، وأمن البحر الأحمر هو الضمانة لأمن الجزيرة العربية وأمن الخليج العربي، لتنجح المملكة العربية السعودية في الحفاظ على أمن البحر الأحمر –إحدى حلقات أمنها القومي– في فترة شديدة الأهمية.

الكلمات المفتاحية: الملك خالد بن عبد العزيز، البحر الأحمر، الشيوعية، أوغادين.

Abstract

The issue of "Red Sea security" emerged as one of the issues around which the foreign policy of the Kingdom of Saudi Arabia revolved in the seventies of the last century - and until now - due to the desire of the Saudi government to make it a lake of peace far from dangers, threats and external interference, whether from the two superpowers - the United States of America and the Soviet Union - or from their allies.

Since the beginning of the reign of King Khalid bin Abdulaziz Al Saud - may God have mercy on him - the Kingdom of Saudi Arabia has been interested in supporting the Red Sea countries and helping them confront foreign interference, especially the Soviet-Communist interference that became clear since the mid-seventies with the arrival of a Communist government to the top of the regime in Addis Ababa - the capital of Ethiopia - and its alliance with the Soviets and giving them a foothold on the Red Sea, and their threat to the security of the Arab countries in the region, especially in Somalia and then the security of Djibouti, with the Soviet presence on the opposite shore of the Red Sea in southern Yemen, and their threat to navigation and stability in that international waterway, which received great attention from the government of the Kingdom of Saudi Arabia .

What made the move of the Kingdom of Saudi Arabia to save the Red Sea from these threats a national duty and necessity, that move that liberated Somalia from communist influence in 1977 AD / 1397 AH and saved it in 1978 AD / 1398 AH from collapse and disintegration, and also secured Djibouti from falling under foreign control, after it brought about a rapprochement between North Yemen, South Yemen, Somalia and Sudan in the Taiz Conference in 1977 AD / 1397 AH, and emphasized that the security of the Arab countries overlooking the Red Sea is an integral part of the security of the Kingdom of Saudi Arabia, and the security of the Red Sea is the guarantee for the security of the Arabian Peninsula and the security of the Arabian Gulf, so that the Kingdom of Saudi Arabia succeeded in maintaining the security of the Red Sea - one of the links of its national security - in a very important period.

Keywords: King Khalid bin Abdulaziz, Red Sea, Communism, Ogaden.

المقدمة

قُدم هذا البحث جهود المملكة العربية السعودية في الحفاظ على أمن البحر الاحمر (١٣٩٥-١٣٩٨هـ/١٩٧٥- ١٩٧٨م) – "دراسة تاريخية وثائقية"، لتعزيز دراسات المكتبة العربية، واستكمال ما توقفت عنده بعض الدراسات الأخرى، ولإظهار الجهود البناءة للمملكة العربية السعودية في المنطقة؛ التي وإن حوت عددًا من الدراسات عن أمن البحر الأحمر، إلا أن الدور السعودي في عهد جلالة الملك خالد بن عبد العزيز آل سعود -رحمه الله-، خاصة في النصف الأول من عهد جلالته بين عامي ١٣٩٥-١٣٩٨هـ/ ١٩٧٥-١٩٧٨م -ذلك العهد الذي امتد حتى عام ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢-كان بحاجة لمزيد الفحص والبحث، وهي الفترة التي تم اختيارها للدراسة.

متبعًا في ذلك المنهج التاريخي؛ لتوثيق جهود المملكة العربية السعودية المتواصلة في عهد الملك خالد للحفاظ على أمن البحر الأحمر، ودورها في حماية حدودها البحرية داخليًا وخارجيًا، ومتبعًا كذلك المنهج التحليلي؛ مستندًا على مواقف الحكومة السعودية في الوقوف في وجه التغلغل السوفيتي للتدخل في شؤون وأمن البحر الأحمر.

وهو الأمر الذي تمت معالجته عن طريق التنقيب في الوثائق الأصلية التي تعود لتاريخ تلك الحقبة، خاصة الوثائق البريطانية والأمريكية، وعدد من الكتب العربية والأجنبية والمقالات العربية والأجنبية والصحف العربية والأجنبية، تلك المصادر التي تتبعت الدور السعودي الكبير لإبعاد الأخطار الخارجية عن دول البحر الاحمر بين عامي ١٣٩٥-١٣٩٨هـ/ ١٩٧٥-١٩٧٨م، ومساهمة المملكة العربية السعودية في دعم الدول العربية المطلة على ذلك البحر، وعدم تركها فريسةً للتهديد الخارجي والأطماع الدولية، تلك الأطماع والتهديدات التي كان الهدف الأكبر منها تهديد أمن واستقرار المملكة العربية السعودية بوصفها قائدة لدول البحر الأحمر، وداعمة لاستقرارها.

وقد حوى البحث عددا من العناصر الرئيسة، جاءت على النحو التالي:

أولًا: إدراك المملكة العربية السعودية للتغييرات الاستراتيجية التي هددت أمن البحر الأحمر (١٣٩٥- ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٥– ١٩٧٦م).

ثانيًا: الدور السعودي في تعزيز أمن البحر الأحمر بين مؤتمر تعز (ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ مارس ١٩٧٧م)، واستقلال جيبوتي (رجب ١٣٩٧هـ/ يونيو ١٩٧٧م)

ثالثًا: دعم المملكة العربية السعودية لأمن البحر الأحمر في ضوء أزمة أوغادين (رجب ١٣٩٧هـ–شوال ١٣٩٧هـ/ يوليو ١٩٧٧م– أكتوبر ١٩٧٧م)

رابعًا: أثر نجاح السياسة السعودية في إخراج السوفييت من الصومال، وإنقاذه من الانهيار (ذو القعدة ١٣٩٧هـ–ربيع الأول ١٣٩٨هـ/ نوفمبر ١٩٧٧م– مارس ١٩٧٨م)

التمهيد:

عند التعريف بأمن البحر الأحمر؛ وأهميته للمملكة العربية السعودية، يمكن التأكيد أن البحر الأحمر يعد بمثابة قلب العالم العربي الاستراتيجي، الذي يبدأ من قناة السويس وينتهي بباب المندب، وكان لكليهما أهمية خاصة جعلت منه محلًا للتنافس الدولي، وكان لزامًا على الدول العربية أن تسارع بإبعاد البحر الأحمر عن دائرة الصراع، وجعله "بحيرة سلام عربية" حفاظًا على أمنهم القومي [١].

ولما كان القصد من "الأمن القومي" هو تأمين كيان الدولة أو مجموعة من الدول من الأخطار التي تهددها داخليًا وخارجيًا، وتأمين مصالحها، وتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق أهدافها وغاياتها القومية، وهو ما يستلزم بالضرورة مواجهة كافة الأخطار الخارجية القائمة والمحتملة[٢]، فالبحر الأحمر كان كذلك؛ كونه مدخل البلاد العربية إلى أفريقيا وأسيا، وهو المنفذ البحري الوحيد لكل من السودان والصومال والأردن (وإثيوبيا آنذاك بعد استيلائها على الساحل الإرتيري عام ١٣٧١هـ/ ١٩٥٢م)، وهو أحد بؤر الصراع الاستراتيجي العالمي، فأمن البحر الأحمر يرتبط بأمن الخليج العربي والمحيط الهندي والبحر المتوسط، وليس فقط الدول المطلة على جانبيه[٣]، كما شكل البحر الأحمر مع الخليج العربي ذراعي المحيط الهندي اللذين يصلاه بالبحر المتوسط[٤].

وبعد أن رسخت في الأذهان قضية "أمن الخليج" برزت قضية "أمن البحر الأحمر" أي أن للجزيرة العربية أمنين؛ أمن للخليج.. وأمن آخر للبحر الأحمر، وأن أمن الجزيرة العربية بخليجها

(١) الخياط، محمد أبو الفتوح: أهمية البحر الأحمر كبحيرة سلام عربية، الدارة، دارة الملك عبدالعزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١، ص٨٥

(٢) السويلم، هشام مشعل و مصطفى، عباس موسى: البحر الأحمر والأمن القومي العربي، مجلة بحوث دبلوماسية، وزارة الخارجية – معهد الدراسات الدبلوماسية، العدد ٦، ١٩٩٠، ص٧٤

(٣)هلال، علي الدين: الأمن العربي و الصراع الاستراتيجي في منطقة البحر الأحمر، الدارة، دارة الملك عبدالعزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١، ص٥٤

(٤) العرفج، ناصر عبدالعزيز: سياسة المملكة العربية السعودية البحرية، مكتبة الملك عبدالعزيز العامة بالرياض، ١٤٠٣هـ، ص ٢٣

وبحرها الأحمر.. كلٌ لا يتجزأ، وكان من اللازم نظرة موحدة لتقرير الدواعي المقدر وجودها تهديدا لذلك الأمن [١]، كما تكمن أهميته من الناحية العسكرية في أنه المدخل المفضي إلى المحيط الهندي عبر مضيق باب المندب، الذي اتسم هو والقرن الأفريقي بأهمية حيوية للقوتين العظميين في النصف الثاني من القرن العشرين [٢].

ويعتبر البحر الأحمر عمقًا استراتيجيًا عربيًا للمملكة العربية السعودية، كما يعتبر أي إخلال للأمن فيه أو في الدول المطلة عليه له انعكاسات تؤثر سلبًا على الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية [٣]، فهي أكثر الدول التي يتضح فيها الارتباط بين البحر الأحمر والخليج العربي، وهي الدولة الوحيدة التي لها سواحل على البحرين تبلغ (١٨٩٠كم على البحر الأحمر، و٥٤٩كم على الخليج العربي) [٤].

ومواجهة المملكة العربية السعودية للأخطار الخارجية في البحر الأحمر بالتنسيق مع دول الجوار العربية لم تكن وليدة اللحظة أو موجهة للاتحاد السوفيتي وحده –الذي اتسع تدخله فترة الدراسة–[٥]، بل إنها برزت منذ نهاية الأربعينيات حينما سلمت المملكة العربية السعودية لشقيقتها مصر إدارة جزيرتي "تيران وصنافير" عند مدخل البحر الأحمر الشمالي بموجب اتفاق

---

(١) اليمامة: ٦ شعبان ١٣٩٧هـ/ ٢٢ يوليو ١٩٧٧، أمن الجزيرة العربية

(٢) السلطان، عبدالمحسن: البحر الأحمر والصراع العربي الإسرائيلي: التنافس بين استراتيجيتين، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، ١٩٨٨، ص٣٤

(٣)الحارثي، سلطان منير: رؤية استراتيجية سعودية ل"أمن البحر الأحمر"، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلد ٣٤, العدد ٣، ديسمبر، ٢٠١٨، ص٣٣٣

(٤)بليك، جيرالد: العلاقات الاقتصادية والاستراتيجية بين البحر الأحمر والخليج العربي، مجلة الخليج العربي، جامعة البصرة – مركز دراسات البصرة والخليج العربي، المجلد١٧، العدد ١، أبريل/ نيسان ١٩٨٥، ص٢٠٢

(٥) كان للاتحاد السوفيتي مصالحه الحيوية في البحر الأحمر كمعبر للتجارة العالمية، وحلقة هامة في انسياب قواته البحرية على المستوى العالمي وتواجدها حيث تستدعي الأحداث، داخل هذا البحر أو في أي مكان أخر عن طريقه، لدعم أصدقاء السوفييت، راجع،

_ صقر، إبراهيم محمد: "أمن البحر الأحمر": بعض الملاحظات الجيوبوليتيكية،، الدارة، دارة الملك عبدالعزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١، ص ٢٧١

شفهي، ليتحول مضيق تيران لمضيقًا داخليًا وليس مضيقًا دوليًا لدعم موقف مصر في مواجهة الخطر الإسرائيلي(١)، وبالفعل مع وجود الجزيرتين تحت الإدارة المصرية، لعبت مصر دوراً مهماً في ممارسة سيطرتها على مدخل البحر الأحمر الشمالي عند خليج العقبة(٢).

وقد عمل التدخل الخارجي على تصعيد واستقطاب صراعات المنطقة وليس أدل على ذلك من أنه بعد طرد الخبراء السوفييت من مصر في جمادي الأولى ١٣٩٢هـ/ يوليو ١٩٧٢م؛ نجحت موسكو في تعويض وجودها في شمال البحر الأحمر إلى الحصول على تسهيلات عسكرية في جنوب البحر الأحمر في "ميناء بربرة" في الصومال بعد توقيع معاهدة صداقة وتعاون مع الصومال في جمادي الأخرة ١٣٧٤هـ/ يوليو عام ١٩٧٤م، بالإضافة الى دعم وجودها العسكري في اليمن الجنوبي والتسهيلات الممنوحة للسوفييت في "ميناء عدن"، كما أنه سرعان ما تغلغل النفوذ السوفيتي في العام نفسه مع الإطاحة بالإمبراطور الإثيوبي "هيلاسلاسي Haile Selassie"(٣) ومجي مجموعة عسكرية بميول سوفيتية- شيوعية وقامت بالاستحواذ على الحكم(٤)، كما أقام السوفييت في ظل الحكم الشيوعي الإثيوبي مرافئهم البحرية في "عصب ومصوع" على الساحل الإرتري- الإثيوبي، وحافظت كذلك إسرائيل على علاقات وطيدة مع النظام الأثيوبي(٥).

(١)خليل، محمود حسن أحمد: المواجهات الفاعلة لسياسات البحر الأحمر، مجلة الدراسات الدبلوماسية، معهد الدراسات الدبلوماسية، العدد ١، ابريل ١٩٨٤، ص١٠٨

(٢) Mohamed Mohsen Ali Asaad: Saudi Arabia's national security: a perspective derived from political, economic, and defense policies, PH.D., Claremont Graduate School, 1981, P.204, 205

(٣) الإمبراطور هيلاسيلاسي إمبراطور إثيوبيا (١٣٤٩-١٣٩٤هـ/ ١٩٣٠-١٩٧٤م)، كان أقرب حليف للولايات المتحدة في إفريقيا خلال الحرب الباردة، ظل حاكمًا لإثيوبيا بين عام ١٩٣٠م/ ١٣٤٩هـ وحتى تم عزله من منصبه في سبتمبر عام ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م، راجع:

Waters Jr. Robert Anthony: Historical Dictionary of United States–Africa Relations, The Scarecrow Press, Inc., Lanham, Maryland, Toronto, Plymouth, UK, 2009, P.122, 123

(٤)السويلم، هشام مشعل ومصطفى، عباس موسى: المرجع السابق، ص٧٨

(٥)حافظ، صلاح الدين: صراع القوى العظمى حول القرن الأفريقي، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٢، ص١٤٥

وكانت الولايات المتحدة من جانبها قد شجعت إسرائيل على ترسيخ وجودها في عند مضيق باب المندب، ودعم التعاون الأثيوبي الإسرائيلي رغم أن نظام الحكم الإثيوبي كان يتباهى بانتماءاته الشيوعية[١]، مع ملاحظة أنه كثيرًا ما ردد جلالة الملك فيصل بن عبدالعزيز –رحمه الله– في خطبه وأحاديثه الصحفية أن (الشيوعية وليدة الصهيونية)، إذ أظهر الارتباط الوثيق بين الأيديولوجيتين وضررهما على المنطقة العربية[٢]، وجلالة الملك فيصل بذلك سبق عصره في توقع ذلك التحالف الشيوعي الصهيوني الذي هدد أمن البحر الأحمر، وقد زاد ذلك التهديد الدول العربية في المنطقة —خاصة المملكة العربية السعودية– إصرارًا على عروبة البحر الأحمر[٣].

كانت إثيوبيا هي الدولة غير العربية الوحيدة التي كانت تطل آنذاك على البحر الأحمر، وقد باعد إعلان الثورة الاشتراكية –الشيوعية– فيها سنة ١٣٧٤هـ/ ١٩٧٤م بينها وبين التعاون مع الأقطار العربية "البحر أحمرية"، وخاصة المملكة العربية السعودية والسودان واليمن الشمالية ومصر، بسبب ادخال الإثيوبيين الوجود السوفيتي ووراءه الكوبي، –حيث كانت كوبا الحليف الأبرز للسوفييت آنذاك وأحد أشد المناهضين للسياسات الغربية– إلى مياه البحر الأحمر، مما شكل تهديدًا لدول البحر الأحمر العربية[٤].

أولًا: إدراك المملكة العربية السعودية للتغييرات الاستراتيجية التي هددت أمن البحر الأحمر (١٣٩٥ – ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٥ – ١٩٧٦م)

لم يكن نفوذ المملكة العربية السعودية يومًا –على المسرح الاقليمي والدولي– بمثل هذا الاتساع في السبعينات، وكثيرًا ما أكدت الصحف اليومية مركز الرياض كعاصمة نافذة آنذاك،

(١) اليمامة: ١٣ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ ١ أبريل ١٩٧٧، "أمن البحر الأحمر" في خطر

(٢) عطار، أحمد عبدالغفور: الشيوعية وليدة الصهيونية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٧٣، ص٢٠ وما بعدها

(٣)عودة، جهاد: "أمن البحر الأحمر" والعمل العربي المشترك، شؤون فلسطينية، منظمة التحرير الفلسطينية – مركز الأبحاث، العدد ١٦٢, ١٦٣، اكتوبر، ١٩٨٦، ص٤١

(٤)الشيخ، رأفت غنيمي حفني: "أمن البحر الأحمر" بين ميثاق أمن جدة عام ١٩٥٦ م و مؤتمر تعز عام ١٩٧٧ م، الدارة، دارة الملك عبدالعزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١، ص١٥٧

وأكد بعض الكتاب أن العالم دخل في "حقبة سعودية" تسمح لقادة المملكة بتحديد اللعبة[١]، وكان من ينظر للمنطقة من الرياض يرى عدم الاستقرار في خارج المملكة العربية السعودية من جميع الجوانب[٢]، ومع ذلك دعمت الحكومة السعودية أغلب دول البحر الأحمر ونظرت باهتمام إلى انتشار النفوذ السوفيتي في القرن الأفريقي، وخاصة الصومال بعد أن قربتها من الدائرة العربية؛ حيث رعت انضمامها سنة ١٣٧٤هـ/ ١٩٧٤م إلى جامعة الدول العربية[٣].

وكذلك لما وقعت إثيوبيا آنذاك تحت أيدي نظامها الشيوعي، اهتمت المملكة بتعزيز قوة السودان كقوة موازنة، وعلى الرغم من أن جلالة الملك فيصل بن عبد العزيز قد انتهج سياسة خارجية حذرة؛ إلا أن القيادة السعودية الجديدة آنذاك بقيادة جلالة الملك خالد بن عبد العزيز، وسمو ولي العهد الأمير فهد بن عبد العزيز –رحمهم الله جميعًا– قد أبدت استعدادها للقيام بدور أكثر نشاطاً في أمن البحر الأحمر [٤].

وكذلك بدءاً من عام ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م بدأت المملكة العربية السعودية في التقارب مع اليمن الجنوبي، في محاولة لإقناعه بتحجيم علاقاته مع الاتحاد السوفييتي [٥]، وكانت مسألة إقامة العلاقات الدبلوماسية السعودية مع اليمن الجنوبي في مطلع عام ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م–للمرة الأولى

(١) سلامة، غسان: السياسة الخارجية السعودية منذ عام ١٩٤٥، دراسة في العلاقات الدولية، معهد الانماء العربي، ١٩٨٠، ص٦٥٥

(٢) Los Angeles Times; Mar 30 1980, P. 1, Saudi Arabia Caught Between 2 Worlds: Incomplete Source

(٣) Robert G. Patman: the Soviet Union in the horn of Africa, the diplomacy of intervention and disengagement, Cambridge university PRESS, 1990, P.144, 145

(٤) NARA; Telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 1384, may 29, 1975, major Saudi military grant for Sudan

(٥) Fred Halliday: Threat from the East? Soviet Policy from Afghanistan and Iran to the Horn of Africa, Penguin Books, 1981, P.95- 97

منذ أن حصلت الأخيرة على استقلالها في رمضان ١٣٨٧هـ/ ديسمبر عام ١٩٦٧م [١]– جزءًا من السياسة السعودية لتطويق النفوذ السوفيتي وتحصين الخليج ضده [٢].

وقد كان لدعم المملكة العربية السعودية للصومال منذ عام ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م عواقب كبيرة على نفوذ موسكو، وهو ما ظهر في زيارة الرئيس الصومالي "محمد سياد بري"[٣] في ربيع الثاني ١٣٩٥هـ/ مايو ١٩٧٥م للمملكة العربية السعودية، واقتنع بأن الارتباط السوفييتي كان في كثير من النواحي عقبة أمام تلك العلاقات، وأن الرياض تستطيع تعويض الصومال إذا ما انفصلت عن موسكو [٤].

تلك التطورات هي التي دفعت الرئيس الصومالي محمد سياد بري إلى زيارة المملكة العربية السعودية في ٢٦ ربيع الثاني ١٣٩٥هـ/ ٧ مايو ١٩٧٥م، وجاء في البيان المشترك اهتمام البلدين بـ "أمن البحر الأحمر"، وكان ذلك أول ذكر لذلك المصطلح في عهد الملك خالد بن عبد العزيز – رحمه الله–، ووصف البيان البحر بأنه "بحيرة عربية"، وكان مما جاء في البيان:

(ولما كان البحر الأحمر، بما في ذلك خليج عدن "بحيرة عربية"، فإن الدفاع عنه مسؤولية الأمة العربية، وينبغي أن يسود السلام في المنطقة، وضرورة إبعاد الصراعات الدولية عنه، وألا يُسمح لأي قوة أجنبية بدخول هذه المنطقة) [٥].

---

(١) العرفج، ناصر عبدالعزيز: المرجع السابق، ص ٤٠

(٢) النفيسي، عبدالله فهد: الصراع حول البحر الأحمر، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، المجلد٥، العدد ٢، ١٩٧٧، ص٨٦

(٣)محمد سياد بري: قائدًا عسكريًا ورئيس للصومال (١٣٨٩– ١٤١٢هـ/ ١٩٦٩م–١٩٩١م)، كان سياد رئيس أركان الجيش الصومالي عندما أطاح بالحكومة في ١٠ شعبان ١٣٨٩هـ/ ٢١ أكتوبر ١٩٦٩، تخلى سياد عن تحالفه مع السوفييت وحاول تغيير الجانب في الحرب الباردة باللجوء إلى الولايات المتحدة طلباً للمساعدة، للمزيد راجع، Waters Jr. Robert Anthony: Op. Cit, 252, 253._

(٤) Robert G. Patman: Op. Cit, P.189

(٥) NARA; Telegram from American embassy in Jidda to Secretary state in Washington DC priority 1142, may 7, 1975, visit of Somali president to Saudi Arabia

كما شاركت الصومال، والمملكة العربية السعودية ومصر والسودان وإثيوبيا واليمن الشمالي واليمن الجنوبي والأردن في ١١ محرم ١٣٩٦هـ/ ١٢ يناير ١٩٧٦هـ في مؤتمر البرنامج الإقليمي لدراسة "أمن البحر الأحمر" وخليج عدن والذي عقد في جده [١]، وكرست المملكة العربية السعودية لموضوع "أمن البحر الأحمر" مؤتمر القمة الذي انعقد في جدة من ٢٠- ٢٢ رجب ١٣٩٦هـ/ ١٧ - ١٩ يوليو ١٩٧٦م واستضافت فيه السودان ومصر [٢]، ووضع المؤتمر الخطوط العريضة لسياسة مشتركة لتطويق خطر السوفييت في البحر الأحمر تحت شعار عروبة البحر الأحمر [٣].

كما قام جلالة الملك خالد بزيارة تاريخية إلى السودان في ذو القعدة ١٣٩٦هـ/ نوفمبر ١٩٧٦م، وقد أشار الأمير سعود الفيصل وزير الخارجية السعودي أنه تمت مناقشة قضية "أمن البحر الأحمر" مع الرئيس السوداني جعفر نميري[٤] بوصف المملكة العربية السعودية والسودان أكبر الدول المطلة على ذلك الممر المائي الاستراتيجي[٥]، وصدر بيان مشترك في ١٠ ذو القعدة ١٣٩٦هـ/ الثاني من نوفمبر ١٩٧٦م، كان مما جاء فيه: (لقد أكد الزعيمان حرصهما على أمن المنطقة، وخاصة أمن وسلام البحر الأحمر، والعمل على جعله بحيرة سلام لجميع من يعيشون بشاطئيه، والبعد به عن استراتيجيات الدول الكبرى وصراعاتها)[٦].

---

(١)السويلم، هشام مشعل و مصطفى، عباس موسى: المرجع السابق، ص١٠٢

(٢) العرفج، ناصر عبدالعزيز: المرجع السابق، ص ٣٨

(٣) النفيسي، عبدالله فهد: المرجع السابق، ص٨٧

(٤)جعفر نميري: حاكم عسكري ورئيس السودان (١٣٨٩هـ- ١٤٠٥هـ/ ١٩٦٩م-١٩٨٥م)، حدثت ضده محاولة انقلاب شيوعية في عام ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م ما شاهم في انتقاله إلى المعسكر الغربي، وكان الهدف الأساسي لنميري هو إنهاء الحرب الأهلية التي بدأت في عام ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م بين الشمال العربي المسلم والجنوب، راجع، _ Waters Jr. Robert Anthony: Op. Cit, 204.

(٥) اليمامة: ١٣ ذو القعدة ١٣٩٦هـ/ ٥ نوفمبر ١٩٧٦، نميري: لقد قضى خالد بيننا أياما حافلة وذات نتائج رائعة.

(٦)خليل، محمود حسن أحمد: المرجع السابق، ص١٠٧

وكذلك أكد الأمير سلطان بن عبد العزيز وزير الدفاع السعودي في ٨ ذو الحجة ١٣٩٦هـ/ ٣ ديسمبر ١٩٧٦م بأن "أمن البحر الأحمر" هو مسئولية مشتركة للدول المطلة عليه، وليس احتكارًا للمملكة العربية السعودية أو السودان أو مصر [١]، وقد أكدت تلك التصريحات واللقاءات أن جلالة الملك خالد بن عبد العزيز كان يخطط بهدوء لإبعاد خطر السوفييت عن الجزيرة العربية، وكان وجود الأسلحة السوفييتية على شاطئ البحر الأحمر قد شكّل مصدر إزعاج كبير [٢].

ثانيًا: الدور السعودي في تعزيز أمن البحر الأحمر بين مؤتمر تعز (ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ مارس ١٩٧٧م)، واستقلال جيبوتي (رجب ١٣٩٧هـ/ يونيو ١٩٧٧م)

وقفت المملكة العربية السعودية تقود مسألة الحفاظ على أمن البحر الأحمر خلال عامي ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م و١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م؛ في مواجهة خطر التمدد السوفيتي المطرد عند المدخل الجنوبي للبحر الأحمر، كما أصبح هناك شعور متزايد بالتطويق الشيوعي للجزيرة العربية [٣]، ودفع ذلك ولي العهد الأمير فهد بن عبد العزيز ليؤكد: (أعتزم إخراج الروس من الصومال. ستكون سياستي مساعدة القوى المعتدلة في جنوب اليمن، سأساعد السودان على مقاومة التخريب الشيوعي)؛ في محاولة لتحرير منطقة البحر الأحمر من التغلغل السوفيتي، ومنذ أن حصل السوفييت على موطئ قدم بارز في إثيوبيا بعد استيلاء مجموعة الحاكم الإثيوبي منغستو هيلا ميريام Mengistu[٤] الماركسية على السلطة، قام السوفييت ببناء قاعدة عسكرية سوفييتية في ميناء

---

(١) الأهرام: ١٣ ذو الحجة ١٣٩٦/ ٤ ديسمبر ١٩٧٦، وزير الدفاع السعودي يعلن: أمن منطقة البحر الأحمر مسئولية مشتركة لعدة دول

(٢) Los Angeles Times; May 12 1976, P.1, pushing Russians off the peninsula, Saudi Arabia Pursues Quiet Cold War

(٣) The Washington Post; May 15 1978; P.A1, Saudi Arabia Cool to U S Africa Policy

(٤) منغستو هيلاميريام: حاكم إثيوبيا بين عامي ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م و ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م، ورئيس مجلسها العسكري، فرض الشيوعية على بلاده، ونفذ عمليات تطهير وأمر بقتل مئات الآلاف من المعارضين، في جمادى الأولى ١٣٩٤هـ/ يونيو ١٩٧٤م تم تعيينه لجنة الدرج العسكرية الحاكمة التي أطاحت بالإمبراطور هيلاسيلاسي، وقاد منغستو حزب الشعب الثوري الإثيوبي، وهو حزب شيوعي، للمزيد راجع، Waters Jr. Robert Anthony: Op. Cit, 168, 169

مصوع الإريتري[١]، وكان من شأن وجود قاعدة سوفيتية على البحر الأحمر في إريتريا أن تهدد أمن البحر الأحمر، وحركة ناقلات النفط في الخليج العربي المهم بالنسبة للمملكة العربية السعودية[٢].

كما كانت الجمهورية العربية اليمنية تقف في صف المملكة العربية السعودية في رفضهما لذلك التواجد السوفيتي في إثيوبيا، وحاولت المملكة العربية السعودية والسودان –على وجه الخصوص– إبعاد الصومال وجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية عن الاتحاد السوفييتي، وكان تزايد الاضطرابات الداخلية في إثيوبيا في إقليم إريتريا، وتزايد النفوذ السوفييتي هناك، والنزاعات بين إثيوبيا وجيرانها العرب، واقتراب استقلال إقليم جيبوتي عن الاستعمار الفرنسي في جمادى الآخرة ١٣٩٧هـ/ يونيو ١٩٧٧م وهو الاقليم المطل على باب المندب وكان يعتبر ميناء جيبوتي التابع لها المنفذ الرئيسي لإثيوبيا على البحر، جعلوا ضرورة تسوية الوضع في القرن الأفريقي محل اهتمام دولي واسع النطاق[٣].

لم ترد المملكة ترك ساحة البحر الأحمر أرضًا خصبة أمام التمدد السوفيتي وحلفاء السوفييت، فكانت أول من فكر في ربيع الأول ١٣٩٧هـ/ مارس ١٩٧٧م في فتح قنصلية سعودية في جيبوتي لمساعدتها بمجرد استقلالها عن فرنسا في ١١ رجب ١٣٩٧هـ/ ٢٧ يونيو ١٩٧٧م، كما واصلت دعم جبهة تحرير إريتريا لإبعادها عن السقوط تحت السيطرة الشيوعية، ولم تنساق مع التوقعات الامريكية التي رأت أن الصومال سيبتعد عن السوفييت في غضون ثلاث أو خمس سنوات، بل كثفت جهودها لدعم الصومال لتأمينها هي الأخرى [٤]؛ حتى تبتعد عن السوفييت في أقرب وقت.

كما كان النظام الإثيوبي الشيوعي غير راض عن الدعم السعودي لأمن السودان وطرح مسألة "أمن البحر الأحمر" بداية عام ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، فقد توقع ذلك النظام أن الولايات

---

(١) MOhamed Mohsen Ali Asaad: Op. Cit., P.368

(٢) New York Times; Jul 5 1978; P.A5, Eritrean situation has NATO worried

(٣) FCO 8/ 3065, Letter from P E Rosling, East African Department, to Mr. Mansfield, Mr. Graham, 22 April 1977, The Horn of Africa.

(٤) FCO 8/ 3065, Letter from British Embassy in Washington, to East African Department, 24 March 1977, Horn of Africa

المتحدة الأمريكية تقف وراء السياسة السعودية في المنطقة[١]، في حين أن السياسة السعودية كانت أكثر تمسًكا بإخراج السوفييت من المنطقة، لذا دعمت مباشرة الدعوة السودانية لعقد "مؤتمر تعز" في ٣ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ ٢٢ مارس ١٩٧٧م، والذي جمع زعماء جميع دول الجامعة العربية المطلة على البحر الأحمر –باستثناء المملكة العربية السعودية ومصر اللتين دعمتا بوضوح تلك المبادرة، وقد تركا للسودان مسألة البدء في تشكيل جبهة عربية موحدة في البحر الأحمر ينضما لها لاحقًا، وربما يرجع ذلك لتشجيع الدول الاخرى للانضمام لاحًقا معهم في تلك الجبهة–، وكانت الدول الحاضرة هي السودان والصومال واليمن الجنوبي واليمن الشمالي[٢]، وقد اتخذ المؤتمر عددًا من القرارات المؤثرة في التحالفات السياسية وحتى الخريطة السياسية في جنوب البحر الأحمر، إذ تطرق المؤتمرون إلى مسألة "أمن البحر الأحمر"، وضرورة الحفاظ عليه كمنطقة سلام ووئام، واتفقوا على توسيع المؤتمر بعقد مؤتمر جديد يضم كل الدول المطلة على البحر الأحمر وبدى أن المؤتمر يدعم فكرة إبعاد السوفييت عن البحر الأحمر بمشاركة حليفته اليمن الجنوبي، ودعوته لحليفته الأخرى إثيوبيا[٣].

وتم اعتبار نجاح المؤتمر تطوراً مناهضاً للسوفييت، وهو ما أغضب موسكو قطعًا، حيث كانت السودان قد نسقت جهودها مع المملكة العربية السعودية لمحاولة إبعاد اليمن الجنوبي –اليمن الديمقراطية الشعبية– عن السوفييت خلال المؤتمر [٤]، كما جاءت مشاركة الرئيس الصومالي سياد بري في المؤتمر رغبة منه في أن

(١) NARA; telegram from American embassy in Addis Ababa to secretary state in Washington 3163, MAR 18, 1977, Saudi- Ethiopian relations and Horn of Africa

(٢) NARA; telegram from American embassy in Mogadiscio to secretary state in Washington immediate 4742, mar 24, 1977, Siad calls for enlarged Arab red sea security conference

(٣) NARA; telegram from American embassy in Sana to secretary state in Washington 802, mar 28, 1977, red sea security

(٤) NARA; telegram from American embassy in Khartoum to secretary state in Washington 3996, mar 30, 1977, red sea security: implications for USG policy

يطمئن إلى دعم المملكة له حتى ينفض عنه العباءة السوفيتية، بعدما أغضبه تزايد الوجود السوفييتي في إثيوبيا، ورأى أن الرياض تستطيع تقديم بديل واقعي للدعم السوفييتي [١].

ومباشرةً بعد المؤتمر أكد السيد أحمد سراج، مدير الإدارة الأفريقية والأسيوية بوزارة الخارجية السعودية، على الاهتمام السعودي ب "أمن البحر الأحمر" في مواجهة تنامي النفوذ السوفييتي في الصومال وإثيوبيا، وأن المملكة العربية السعودية حذرت القوى الغربية من احتمالية انفجار الموقف في منطقة البحر الأحمر [٢]، خاصة بعد وضوح المعارضة السعودية الحازمة للقاعدة البحرية السوفييتية في بربرة في الصومال [٣].

وبناء على ذلك الموقف السعودي؛ هاجمت الصحف السوفيتية المحاولات السعودية لإبعاد الصومال وجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية عن المعسكر السوفيتي – الشيوعي، والانضمام إلى معسكر الدول المعتدلة في منطقة البحر الأحمر، من خلال دعم القومية العربية واستخدام مصطلح "البحيرة العربية"[٤]، للإشارة إلى البحر الأحمر، لما حمله المصطلح من دلالات قومية، وهاجمت كذلك ربط الصحافة العربية مصطلح "البحيرة العربية" بمصطلح "أمن البحر الأحمر"، مع ما أظهرته الحكومة السعودية من مساع حثيثة للتقريب بين الأشقاء اليمنيين في اليمن الجنوبي والشمالي، وقد أظهرت تلك الحملة الصحفية "حقدًا" على الجهود السعودية المبذولة مع مصر والسودان لوقف انتشار التغلغل السوفييتي على ساحل البحر الأحمر[٥].

---

(١) NARA; telegram from American embassy in Mogadiscio to secretary state in Washington immediate 4742, mar 24, 1977, Siad calls for enlarged Arab red sea security conference

(٢) FCO 8/ 3065, Telegram No. 270, from Jedda to FCO London, 31 Mar 1977, Security of the Red Sea.

(٣) James P. Piscatori: Saudi Arabia and the law of the sea, Naval War College Review, Spring 1977, Vol. 29, No. 4 (Spring 1977), p65

(٤) NARA; telegram from American embassy in Moscow to secretary state in Washington 6394, Apr. 19, 1977, soviet article on situation in red sea region

(٥) FCO 8/ 3065, Telegram from Moscow to FCO London, 19 April 1977, Soviet Comment on the Red Sea and the Horn of Africa.

ولطمأنينة الصومال، وصل وزير الخارجية السعودي الأمير سعود الفيصل في ١٧ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ ٥ أبريل ١٩٧٧م إلى مقديشو والتقى بالرئيس الصومالي وطمأنة على المساندة السعودية(١)، وعلى الجانب الأخر، جيبوتي، تعهد ولي العهد الأمير فهد بن عبدالعزيز في الأول من يونيو بمساعدة إقليم جيبوتي عند استقلالها(٢)، حيث رغبت المملكة العربية السعودية في تشجيع جيبوتي على الحفاظ على استقلالها لما تمتعت به من موقع استراتيجي عند مصب البحر الأحمر، ورأت أنها إذا سقطت في أيدي أي من حلفاء السوفييت سيهدد ذلك أمن البحر الأحمر(٣).

وفي إطار تشجيع الصومال على التخلي عن تعاونها الوثيق مع الاتحاد السوفييتي، وأن تصبح دولة عدم انحياز بشكل حقيقي –مثل الأغلبية الكبرى من الدول المسلمة–، اهتمت المملكة بإيجاد نوافذ تسليح غربية مختلفة للصومال غير التسليح السوفيتي، ما جعل الدول الغربية ومنها بريطانيا تعدل من سياستها وتبلغ الحكومة السعودية في جمادى الآخرة ١٣٩٧هـ/ يونيو ١٩٧٧م موافقتها من حيث المبدأ بتزويد الصومال بأسلحة دفاعية، وقد رحب الأمير سعود الفيصل بذلك معربًا عن أمله في أن تأخذ الولايات المتحدة الأمريكية الموقف نفسه، خاصة وأن المملكة كانت قد تعهدت بمساعدة الصومال اقتصاديًا وليس تسليحيًا آنذاك(٤).

وعلى جانب آخر نظر الصومال إلى أن النظام الإثيوبي الشيوعي قد حوصر آنذاك بالاضطرابات الداخلية والصراعات الخارجية، واعتبر ذلك فرصة استثنائية لمحاولة استعادة منطقة الصومال الغربي (أوغادين)(٥) التي كانت تحت الحكم الإثيوبي رغم أنه كان يسكنها العرق

---

(١) NARA; telegram from American embassy in Mogadiscio to secretary state in Washington immediate 4792, Apr. 6, 1977, Saudi foreign minister visits Mogadiscio

(٢) The Guardian; Jun 1, 1977, P.8, Arab aid for Djibouti

(٣) FCO 8/ 3065, Letter from Mr. Rosling, East African Department, to Mr. Ling, 13 April 1977, French Territory of the Afars and Issas (FATI)

(٤) FCO 8/ 3039, Memorandum by. DE Tatham, Middle East Department, Saudi Arabia and the horn of Africa, October. 6, 1977.

(٥) إن المطالبات الصومالية بأجزاء من إثيوبيا وكينيا وجيبوتي منصوص عليها في الدستور الصومالي وكانت الهدف الأساسي للسياسة الخارجية الصومالية. لتوحيد العرق الصومالي تحت علم واحد، للمزيد أنظر،

الصومالي[١]، وبدأ الرئيس الصومالي يعد العدة لذلك فقام بزيارة الرياض في ٩ رجب ١٣٩٧هـ/ ٢٥ يونيو ١٩٧٧م لبحث المشاكل الكبرى التي تواجه "أمن البحر الأحمر"، خاصة بعد استقلال جيبوتي، وقيام إثيوبيا بهجوم عنيف على الصومال، حيث اتهمها وزير خارجية أثيوبيا بمساعدة ثوار أوغادين، وهذه هي المرة الأولى التي توجه فيها حكومة أثيوبيا اتهام مباشر إلى الصومال بالاشتراك في المعارك الداخلية وعدم الاكتفاء بدعم الثوار[٢].

ثم قام الرئيس الصومالي بزيارة جديدة للرياض في ٢٦ و٢٧ رجب ١٣٩٧هـ/١٢ و١٣ يوليو ١٩٧٧م لإجراء محادثات حول "أمن البحر الأحمر"[٣]، ورأت المملكة أن سياستها قد نجحت حيث بدأ الرئيس الصومالي ينظر بعين الريبة إلى نوايا الاتحاد السوفييتي في المنطقة، وأصبح مقتنعًا بأن الاتحاد السوفييتي يأمل في تطوير إثيوبيا كقوة عسكرية واقتصادية رئيسية في المنطقة دون الصومال، ولم يجد الأمير سعود الفيصل في احتمالية أن يحاول النظام الصومالي استعادة أوغادين أمرًا مفاجئًا أو معوقًا عن التعاون المشترك حيث رأى أن الرئيس الصومالي لو أراد أن يقدم على تلك الخطوة سيقدم عليها سواء دعمه الغرب أو السوفييت أو الدول العربية، وأنه قد لا تتاح فرصة أخرى لنقل الصومال خارج مدار السوفييت [٤]، وفي الوقت نفسه وجد الرئيس الصومالي خلال محادثاته مع جلالة الملك خالد وسمو الأمير فهد استعدادًا لمواصلة الاهتمام بأمن البحر الأحمر ومساعدته لتحرير بلاده من النفوذ السوفيتي[٥].

_ FCO 8/ 3039, Memorandum by. Research Department, FCO London, 12 August 1977 &= East African Department, "greater Somalia": the background to Somali claims, 16 August 1977.

(١) FCO 93/ 982, Memorandum by. M K Ewans, 16 JUN 1977, East African Department, Somali request for arms

(٢) المساء: ٩ رجب ١٣٩٧هـ/ ٢٥ يونيو ١٩٧٧، سياد بري في السعودية وأثيوبيا تبدأ التحرش بالصومال

(٣) Robert G. Patman: Op. Cit,, P.211

(٤) NARA; telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 8961, Jul 17, 1977, Siad Barre's visit to Saudi Arabia

(٥) اليمامة: ٢٩ رجب ١٣٩٧هـ/ ١٥ يوليو ١٩٧٧، قمة آسيوية إفريقية في جدة

ثالثًا: دعم المملكة العربية السعودية لأمن البحر الأحمر في ضوء أزمة أوغادين (رجب ١٣٩٧هـ/ يوليو ١٩٧٧م– شوال ١٣٩٧هـ/ أكتوبر ١٩٧٧م)

أدى اندلاع الاشتباكات في أوغادين –التي سكنها العرق الصومالي– في رجب ١٣٩٧هـ/ يوليو ١٩٧٧م إلى تكثيف الصراع والتوتر وزيادة التدخل الخارجي في المنطقة، وأصبحت مسألة إمدادات الأسلحة لكلا المتحاربين حاسمة بالنسبة لنتيجة الحرب، في ظل التزام الاتحاد السوفييتي الكبير بدعم الحكومة الشيوعية الإثيوبية في مواجهة الصومال وجبهة تحرير الصومال الغربي المنتمية لشعب أوغادين(١)، وذلك ما دفع الأمير سعود الفيصل في ٩ شعبان ١٣٩٧هـ/ ٢٥ يوليو ١٩٧٧م أن يؤكد أن السوفييت أصبحوا يتدخلون في أفريقيا بشكل صارخ كلما سنحت لهم الفرصة، وأن دعمهم العسكري لإثيوبيا فاق أي دعم سابق لأي نظام في أفريقيا، ما جعلهم يقومون بإغراق إثيوبيا المطلة على البحر الأحمر بالأسلحة (٢).

وعلى الرغم من شدة الحرب حول أوغادين أعلنت الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وفرنسا في شعبان ١٣٩٧هـ/ أغسطس ١٩٧٧ إعادة النظر في تلبية طلب الصومال بتزويدها بالأسلحة الصغيرة والذخائر (٣)، وبرروا موقفهم للحكومة السعودية بدعوى أن مطالب الصومال التسليحية كانت أكثر من احتياجاتها الواقعية (٤).

وقد دفع التراجع الغربي عن تقديم الدعم العسكري –الدفاعي– إلى الصومال وزير الخارجية السعودي الأمير سعود الفيصل أن يؤكد في ٨ رمضان ١٣٩٧هـ/ ٢٢ أغسطس ١٩٧٧م أن شعوره بخيبة أمل كبيرة بسبب تغيير السياسة البريطانية والأمريكية، بعد أن شعرت دول المنطقة

---

(١) FCO 8/ 3040, Memorandum from Foreign and Commonwealth Office London SW1A, to Cabinet Office 70 Whitehall London, 19 December 1977, the horn of Africa: paper by the Africa working group of the nine

(٢) FCO 8/ 3039, Telegram No.591, from Jeddah to FCO London, 26 July 1977, Anglo Saudi Cooperation.

(٣) FCO 8/ 3039, Memorandum from M K Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 27 September, 1977, Somalia - problem

(٤) FCO 8/ 3039, Telegram from FCO London No. 487, to Jedda, 18 August 1977, Arms Sales to Somalia

الحليفة للسوفييت أن هناك بديلاً عن موسكو جاهزًا لدعمهم، نظرًا لأن الصومال نفسها مثلها مثل النظام الإثيوبي الشيوعي كانت لا تزال تدور في الفلك السوفيتي، وأن ترك الساحة "مسرحًا حصريًا للسوفييت" جعل السؤال عن احتمالية وجود نوايا عدوانية صومالية في المنطقة بلا جدوى، لأن المنتصر في الحالتين سيكون حليفًا للسوفييت(١).

إلا أن غضب الأمير سعود الفيصل أجبر وزير الخارجية البريطاني على ارسال رسالة شخصية إليه شرح فيها بإسهاب سبب إعادة النظر في السياسة البريطانية، والتركيز بشكل خاص على المخاوف الكينية من المطالبات الإقليمية الصومالية في إقليم شمال شرق كينيا الذي سكنه العرق الصومالي (٢).

وفي السياق نفسه؛ عبر السيد أحمد سراج مدير القسم الأفريقي والآسيوي بوزارة الخارجية السعودية في ٢٢ رمضان ١٣٩٧هـ/ ٥ سبتمبر ١٩٧٧م عن غضب حكومته الشديد من التراجع الغربي عن المساعدة العسكرية للصومال، وشدد أن تلك المساعدة لم تكن عسكرية على الإطلاق، بل كانت مساعدة سياسية لأجل طمأنة أولئك الذين أرادوا الابتعاد عن الاتحاد السوفيتي، وأن الرئيس الصومالي نفسه كان شخصية مترددة، وأن الإعلان البريطاني قد لا يجعل أمامه بديل سوى الارتماء في فلك السوفييت، ويضيع كل الجهود السعودية التي سعت لتقليل التواجد الشيوعي في المنطقة، وأكد أن الموقف السعودي حتى وقت قريب لم يكن منحاز إلى أي من النظامين، الصومالي والإثيوبي، لكن الانحياز الفج من جانب الحاكم الإثيوبي منغستو Mengistu للسوفييت، جعل دعم الصومال أمرًا منطقيًا مبررًا، حتى وإن كانت المملكة فكرت بجدية في إرسال سفير لها إلى أديس أبابا على أمل التغيير نحو الأفضل هناك(٣)، وقد حذرت وثيقة بريطانية في رمضان ١٣٩٧هـ/ سبتمبر ١٩٧٧م من عدم اعطاء الموقف السعودي من الأزمة أهميته وخطورته، خوفًا من أن تستنتج المملكة العربية السعودية، إذا واصلت بريطانيا المراوغة، أن

(١) FCO 8/ 3039, Telegram No. 629, from Jedda to FCO London, 22 Aug. 1977, Arms Sales to Somalia

(٢) FCO 8/ 3039, Memorandum by. DE Tatham, Middle East Department, SAUDI Arabia and the horn of Africa, October. 6, 1977.

(٣) FCO 8/ 3039, Telegram NO 629, from Jedda to FCO, 5 Sep 1977, arms sales to Somalia.

بريطانيا لا يمكن أن يتم الوثوق بها كدولة مؤثرة في المنطقة، وأن الحكومة البريطانية لا يمكنها التعامل مع هذه الاحتمالية باستخفاف، لأهمية الحفاظ على الثقة المتبادلة بين الرياض ولندن(١).

ولأن الموقف الرسمي السعودي في القضايا الدولية دائمًا ما كان متسقًا مع الرأي العام السعودي، انتقدت صحف سعودية في ٢٤ رمضان ١٣٩٧هـ/ ٧ سبتمبر ١٩٧٧م تراخي الرئيس الأمريكي جيمي كارتر Jimmy Carter عن مواجهة "مغامرات السوفييت"، ووضع حدًّا لتمددهم على ساحل البحر الأحمر، وأنها في ذلك لن تقدم أي خدمة لأحد سوى لنفسها، إلا أنها تراخت في ذلك (٢).

كما أن تراجع بريطانيا عن دعم الصومال شغل حيزًا كبيرًا في العلاقات السعودية البريطانية، حيث أرسل وزير الخارجية البريطاني ديفيد أوين David Owen في ٢٦ رمضان ١٣٩٧هـ/ ٩ سبتمبر ١٩٧٧م رسالة إلى وزير خارجية المملكة الأمير سعود الفيصل أكد فيها ترحيب الحكومة البريطانية بالدور البناء الذي لعبته الحكومة السعودية في المنطقة للحد من التغلغل السوفييتي، ووضع الصومال في موقف يمكنها من التحول فيه إلى الوقوف مع جيرانها العرب، لكنه أظهر أهمية منح التخوف الكيني من المطالب الاقليمية الصومالية الاعتبار اللازم وأن ذلك هو ما دفع لندن لتأجيل النظر في الطلب الصومالي لشراء أسلحة خفيفة منها(٣).

إلا أن وقوف الرئيس الصومالي بمفرده جعل الاتحاد السوفيتي يدعوه في بداية شوال ١٣٩٧هـ/ منتصف سبتمبر ١٩٧٧م إلى سحب قواته من أوغادين؛ ما يعني أن الحكومة السوفيتية اختارت صراحة الوقوف بجانب إثيوبيا عن الصومال، كما دعمت موسكو قيام اثيوبيا بهجوم مضاد بأسلحة سوفييتية جديدة (٤).

---

(١) FCO 8/ 3039, Letter from J F R Martin to Mr. Ewans, 2 September 1977, Somalia

(٢) NARA; telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 9541, Sep. 8, 1977, Saudi editorial on middle east peace

(٣) FCO 8/ 3039, Telegram NO. 656, from FCO London to Jedda, September. 9, 1977, Arms Sales to Somalia.

(٤) FCO 8/ 3039, Letter from M K Ewans East African Department to Mr. Graham, 22 September 1977, Soviet/ Somali Relations.

وفي ظل تدهور الأمور أرسل الملك خالد بن عبد العزيز رسالةً شفهية عن طريق وزير الدفاع السعودي الأمير سلطان بن عبد العزيز في ١١ شوال ١٣٩٧هـ/ ٢٤ سبتمبر ١٩٧٧م لرئيس الوزراء البريطاني وطلب أعادة النظر مرة أخرى إلى الطلب الصومالي للحصول على الأسلحة الخفيفة (١)، على أن تكون تلك الأسلحة دفاعية وليست هجومية، وأن تقدم الحكومة الصومالية التعهد بعدم استخدام تلك الأسلحة ضد كينيا، في ضوء تفهم الملك خالد للقلق الكيني بشأن النوايا الصومالية، حيث علقت الرياض أهمية كبيرة على هزيمة الشيوعية في المنطقة (٢).

وكان الاستعداد السعودي الواضح لضمان تعهد صومالي بعدم استخدام الأسلحة المقدمة من بريطانيا ضد كينيا عاملاً مفيدًا في محاولة التوفيق بين الطرفين، كما كان الاختيار السعودي لبريطانيا من أجل تسليح الصومال راجعًا . حسب وثيقة بريطانية . لأن الرياض كانت مهتمة بالعثور على مورد موثوق للصومال لتمكينها من الانفصال عن السوفييت، وهو مورد تقبله كينيا كونها هي الحليف الأقرب لبريطانيا في المنطقة (٣).

وقد برّر وزير الدفاع البريطاني موقف حكومته للأمير سلطان بن عبد العزيز بأن معدات اتصالات بقيمة مليون جنيه إسترليني قد تم تسليمها بالفعل في غضون أسبوعين من طلبها للصومال، إلا أن الطلبات الأخرى كانت مبالغ فيها (٤)، ولكن الحكومة السعودية تخوفت من أن تنتهي الصومال تحت نيران الأسلحة السوفيتية، حيث رأت أنه بمجرد أن يتمكن الإثيوبيون من التمرس على الأسلحة السوفيتية سيغزون الصومال بقوة (٥).

---

(١) FCO 8/ 3039, Memorandum by. DE Tatham, Middle East Department, Saudi Arabia and the horn of Africa, October. 6, 1977.

(٢) FCO 8/ 3039, Telegram from FCO London to New York,, September 1977, following for the secretary of state from TED Rowlands, Somalia.

(٣) FCO 8/ 3039, Memorandum from M K Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 27 September, 1977, Somalia - problem

(٤) FCO 8/ 3039, Letter from ministry of defence Whitehall London to prime minister, 26th September 1977

(٥) NARA; telegram from American embassy in Jidda to sec state 9693, Sep. 26, 1977, Saudi views on Ethiopia

وقد أعربت الحكومة البريطانية عن مشاركتها جلالة الملك خالد بن عبد العزيز اهتمامه بمواجهة انتشار النفوذ الشيوعي في المنطقة، لكنها تخوفت أن لا تستطيع الصومال الاحتفاظ بتفوقها في إقليم أوغادين مما سيحول الأزمة لصراع طويل المدى يمكن للاتحاد السوفييتي من الاستمرار في استغلاله في وقت كانت هناك رغبة في تحجيم ذلك نفوذ السوفييت وليس زيادته، كما أن تدخل الدول الغربية كان سيضعها في مواجهة مباشرة أمام الاتحاد السوفيتي(١)، وردًا على ذلك أكدت الحكومة السعودية أنها تتفهم الموقف البريطاني لكنها أكدت أن همها الوحيد هو إحداث تآكل للنفوذ الشيوعي في الصومال، وإضعاف حلفائهم في الحكومة الشيوعية في أديس أبابا، حيث أن انتصار الزعيم الإثيوبي منغستو Mengistu ومن خلفه من حلفائه السوفييت سيضعف عزيمة بعض دول المنطقة التي ترغب في تقليص النفوذ السوفييتي، ويعزز موقف حلفاء المعسكر الشيوعي(٢).

وكان الوضع آنذاك شديد التطور، فحتى وإن كانت الصومال قد كادت أن تستعيد أوغادين(٣)، لكنها لم تكن قد نجحت في اثبات قدرتها على ضمان الاحتفاظ بها بشكل دائم، اذا لم تضمن الإمدادات اللازمة التي كانت مضمونة لإثيوبيا من السوفييت(٤)، والحال كذلك، سارع الأمير نايف، وزير الداخلية السعودي في ٢٧ شوال ١٣٩٧هـ/ ١٠ أكتوبر ١٩٧٧م بزيارة عاجلة للندن للقاء برئيس الوزراء البريطاني ولبحث إمكانية تقديم المساعدة الفنية للصومال(٥)، ومناقشة

---

(١) FCO 8/ 3039, Draft, Speaking Note, 10/ 10/ 1977, The Horn of Africa.

(٢) FCO 8/ 3039, telegram No. 701, from Jeddah to FCO London, September. 27, 1977, Somalia

(٣) بحلول سبتمبر شوال ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م كانت قد تمت السيطرة على معظم المناطق التي يسكنها الصوماليون في أوغادين، أنظر،

FCO 8/ 3040, Memorandum from Foreign and Commonwealth Office London SW1A, to Cabinet Office 70 Whitehall London, 19 December 1977, the horn of Africa: paper by the Africa working group of the nine

(٤) FCO 8/ 3039, Memorandum from Mr. Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 3 October 1977, Somalia- Ethiopia - the horn of Africa

(٥) FCO 8/ 3039, call by the Saudi Arabian minister of the interior on the secretary of state and the prime minister, Wednesday, 12 October 1977, the horn of Africa

الوضع الأمني في منطقة البحر الأحمر(١)، وقد رحب رئيس الوزراء البريطاني بالتشاور مع الحكومة السعودية حول التطورات في المنطقة(٢)، وأرسل مع الأمير نايف مذكرة للملك خالد(٣)، كان مما جاء فيها:

(تشارك الحكومة البريطانية الملك خالد اهتمامه بمواجهة انتشار النفوذ الشيوعي في القرن الأفريقي...، وحتى إذا تمكنت الصومال من الحفاظ على نفوذها الحالي في أوغادين، ستظل هناك مشكلة طويلة المدى تتمثل في أن إطالة أمد الصراع دون حل سيمكن الاتحاد السوفييتي من الاستمرار في استغلال الوضع....، نظرًا لتورط الاتحاد السوفييتي الكبير مع كلا الطرفين، في حين لا نرغب في رؤية أي زيادة في النفوذ السوفييتي في المنطقة، فمن وجهة نظرنا فإن أي إجراء تقوم به دول غير أفريقية، على سبيل المثال في الأمم المتحدة، لم تشرك السوفييت فيه، لن يكون لديه أي فرصة للنجاح، ونحن نفكر ما إذا كانت أفضل طريقة للحد من قدرة الاتحاد السوفييتي على استغلال التوترات والخلافات المحلية هي إشراك الاتحاد السوفيتي نفسه في الجهود الدولية لمحاولة إحلال السلام في المنطقة)(٤).

وأمام تدهور الوضع؛ أرسل جلالة الملك خالد بن عبد العزيز من جديد رسالة إلى رئيس الوزراء البريطاني أعرب فيها عن قلقه من أن الصوماليين قد لا يتمكنون من مقاومة هجوم مضاد من إثيوبيا ما لم يتمكنوا بسرعة من الحصول على أسلحة إضافية، وأعرب عن أمله في إمداد الصوماليين بالأسلحة بشرط أن تكون دفاعية، وأن تتعهد الحكومة الصومالية بعدم استخدامها

(١) FCO 8/ 3039, Memorandum by. East African Department, 3 October 1977, the horn of Africa - visit by the Saudi interior minister

(٢) FCO 8/ 3040, Letter from the Private Secretary to W. K. Prendergast, Esq, Foreign and Commonwealth Office, 12 Oct 1977, Somalia/ Kenya.

(٣) FCO 8/ 3040, Memorandum from East African Department, 17 October 1977, quadripartite soundings on Ethiopia/Somalia dispute.

(٤) FCO 8/ 3040, Telegram No.746, from FCO London to Jedda, 14 October 1977, Horn of Africa

ضد كينيا، بعد أن وصل الاشتباك في منطقة أوغادين إلى مرحلة حاسمة، أمام تدفق كمٍّ كبير جدًا من الأسلحة السوفيتية إلى القوات الإثيوبية آنذاك (١).

وفي السياق ذاته؛ أكد السيد أحمد سراج مدير الإدارة الأفريقية والآسيوية بوزارة الخارجية السعودية، في ٧ ذو القعدة ١٣٩٧هـ/ ١٩ أكتوبر ١٩٧٧م صعوبة التعامل مع الحكومة الشيوعية المتطرفة في أديس أبابا، وتوقع أن تستوعب القوات الإثيوبية الأسلحة السوفيتية في غضون ستة أشهر مما سيتيح لها قمع الثورة في أوغادين وإريتريا، وعبر كذلك عن خشيته من أن الصومال إذا سيطرت على أوغادين قد لا تستطيع الحفاظ عليها لأن أوغادين منطقة كبيرة، وسيكون ضغط الحكومة الشيوعية في أديس أبابا أكثر حدة، خاصة بعد العلم بقيام إسرائيل بنقل قطع غيار طائرات F- 5 إلى إثيوبيا، وطلب المسئول السعودي من بريطانيا أن تساهم في إيقاف ذلك حتى لا يتم تدويل الوضع هناك(٢)، حيث قيمت الرياض آنذاك حركة التحرير الإريترية في ضوء مبادئها الإسلامية لمساعدة المسلمين في إريتريا في نضالهم من أجل الاستقلال(٣)، على أن يكون ذلك الدعم موجهًا للجناح المحافظ من قوات الثورة، وليس من لديهم ميول شيوعية(٤).

رابعًا: أثر نجاح السياسة السعودية في إخراج السوفييت من الصومال، وإنقاذه من الانهيار (ذو القعدة ١٣٩٧هـ/ نوفمبر ١٩٧٧م– ربيع الأول ١٣٩٨هـ/ مارس ١٩٧٨م).

آتت السياسة السعودية مع الصومال أُكلها، حيث أعلنت الحكومة الصومالية طرد السوفييت في النصف الثاني من شهر ذو القعدة ١٣٩٧هـ/ بداية نوفمبر ١٩٧٧م، ما جعل الرياض تؤكد أن الصومال أصبحت أكثر استعدادًا للبحث عن تسوية تفاوضية في أوغادين وقبول

---

(١) FCO 8/ 3039, call by the Saudi Arabian minister of the interior on the secretary of state and the prime minister, Wednesday, 12 October 1977, the horn of Africa

(٢) FCO 8/ 3040, American Embassy London, incoming Telegram from American Embassy Jidda to Secretary State Washington DC 9930, OCT.19, 1977, Horn of Africa.

(٣) Mohamed Mohsen Ali Asaad: Op. Cit., P.309, 310, 311

(٤) FCO 8/ 3040, Letter from M K Ewans East African Department to Mr. Mansfield, 24 October 1977, the Horn of Africa: Views of Saudi Arabian Government.

عرض الوساطة بعد تخلصها من الضغط السوفيتي [١]، حيث ألغت الصومال معاهدة الصداقة التي أبرمتها مع موسكو في جمادي الأخرة ١٣٧٤هـ/ يوليو ١٩٧٤م، وأمرت البعثة العسكرية السوفييتية بالرحيل، وتحركت نحو إقامة علاقات أوثق مع المملكة العربية السعودية[٢].

كما استدعى الشيخ عبد العزيز الثنيان، نائب وزير الخارجية السعودي في ٦ ذو الحجة ١٣٩٧هـ/ ١٧. نوفمبر ١٩٧٧م، سفراء الولايات المتحدة وبريطانيا وإيطاليا وفرنسا وبلجيكا وإسبانيا وألمانيا بشأن قرار الصومال بطرد مستشاريها السوفييت وقطع العلاقات الدبلوماسية مع كوبا، ووصف الثنيان القرار بأنه "مهم وشجاع"[٣].

وبعد أن تحدث السعوديون مع الصوماليين اعتقدوا أنهم أصبحوا أكثر استعداداً للبحث عن تسوية عن طريق التفاوض في أوغادين، وقبول عرض الوساطة من الدول الأفريقية مثلًا، بعد أن أصبح وجود النظام الصومالي في حد ذاته على المحك، خاصة وأن الاتحاد السوفييتي الذي تم طرده بالفعل من مصر والسودان كان حريصًا على الإطاحة بالنظام الصومالي والتغلب على هذه النكسة الثالثة على ساحل البحر الأحمر [٤].

وقد استقبلت جدة في الفترة من (١٨ إلى ٢٠ ذو الحجة ١٣٩٧هـ/ ٢٩ نوفمبر إلى ١ ديسمبر ١٩٧٧م) الرئيس الصومالي سياد بري، وعقد مباحثات مشتركة مع جلالة الملك خالد بن عبد العزيز، والأمير فهد بن عبد العزيز –رحمهما الله– تناولت الأوضاع في منطقة البحر

(١) FCO 8/ 3040, meeting of officials from the USA, France, west Germany and the UK in London on 10 November, 1977, to discuss, the horn of Africa, soundings of African and Arab governments

(٢) James F. Petras and Morris H. Morley: The Ethiopian Military State and Soviet-US Involvement in the Horn of Africa, Review of African Political Economy, No. 30, Conflict in the Horn of Africa (Sep.,1984), p.23

(٣) FCO 8/ 3040, Telegram No. 841, from Jeddah to FCO London, 17 November 1977, Somalia

(٤) FCO 8/ 3040, Telegram No. 834, from Jeddah, to FCO London, 17 November 1977, Somalia/ USSR.

الأحمر، وقد وافقت حكومة المملكة العربية السعودية من حيث المبدأ على تمويل مشاريع التنمية التي كان الاتحاد السوفييتي يمولها سابقًا (١).

وأظهرت وثيقة بريطانية في ٢٧ ذو الحجة ١٣٩٧هـ/ ٨ ديسمبر ١٩٧٧م تخوف إسرائيل وكينيا من ما أسموه بـ "الهيمنة العربية على منطقة البحر الأحمر"، وتجنب قيام محور سعودي صومالي في المنطقة؛ نتيجة للخلاف مع السوفييت؛ حتى وإن كان نظام منغستو Mengistu قد أثبت أنه عميل مطيع للاتحاد السوفييتي في المنطقة(٢)، إلا أن كينيا طلبت توسط الحكومة البريطانية لدى الرياض للموافقة على زيارة وفد كيني لشرح موقفهم المناهض للشيوعية(٣)، وقد رجت الحكومة البريطانية من نظيرتها السعودية الموافقة على استقبال الوفد الكيني(٤)، وبالفعل أبدت الحكومة السعودية ترحيبها بذلك الوفد (٥)؛ الذي وصل يوم ٣ محرم ١٣٩٨هـ/ ١٣ ديسمبر ١٩٧٧م الرياض لتقريب وجهات النظر(٦)، وأكدت الحكومة السعودية أن الصومال ليس لديها أي نية على الإطلاق لفعل أي شيء ضد كينيا، وأنها على استعداد للدخول في معاهدة عدم الاعتداء(٧).

---

(١) FCO 8/ 3040, Telegram from Jeddah No. 878, to FCO London, $ December 1977, Visit of Somali President.

(٢) FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro East African Department, to Mr. Tomkys, Near East and North Africa Department, 8 December 1977, Israeli Views on the horn of Africa.

(٣) FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro, East African Department, to Mr. Rowland's, Private Secretary, December 1977, Saudi Arabia/ Kenya.

(٤) FCO 8/ 3040, Telegram No. 708, from FCO London to Jedda, 9 December 1977, Saudi Arabia/ Kenya.

(٥) FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro, East African Department, to Mr. Mansfield, 13 December 1977, Kenyan/ Somali relation

(٦) FCO 8/ 3040, record of discussion held at the foreign and commonwealth office at 1000 hours on Wednesday, 7 December 1977 between the secretary of state for foreign and commonwealth affairs and the foreign minister of Kenya

(٧) FCO 8/ 3040, Telegram No.894, from Jedda to FCO London, 12 Dec. 1977, Kenyan Relation with Somalia.

وقد أظهر وزير الدفاع السعودي الأمير سلطان بن عبد العزيز استيائه الشديد للسفير البريطاني والأمريكي في المملكة بسبب عدم الاستجابة للنصائح السعودية بتزويد الصومال بالمعدات المطلوبة(١)، وحذر من المخاطر التي قد تترتب على نجاح المكائد السوفييتية في المنطقة(٢)، كما أن ولي العهد الأمير فهد بن عبد العزيز عبر للحكومة البريطانية عن مدى الحرج الذي قد يسببه رؤية أصدقاء المملكة العربية السعودية يتساقطون(٣)، خاصة وأن تقارير أمريكية موثوقة أكدت بأن الجسر الجوي السوفييتي إلى إثيوبيا قد تم تكثيفه خلال القتال الإثيوبي الصومالي في الأسبوع الأول من شهر محرم ١٣٩٨هـ/ منتصف ديسمبر ١٩٧٧م، ما رجح كفة المواجهة بوضوح لصالح النظام الإثيوبي الشيوعي(٤).

وأمام ذلك الانهيار الخطير في الأمن في المنطقة؛ استقبلت المملكة العربية السعودية في أواخر محرم ١٣٩٨هـ/ بداية يناير ١٩٧٨ الرئيس الامريكي جيمي كارتر Jimmy Carter، وكان مما تناولته المحادثات المشتركة قضية القرن الأفريقي، حيث أكد ولي عهد المملكة الأمير فهد بن عبد العزيز خلال اللقاء؛ أن الرياض بذلت جهود كبيرة لإخراج الرئيس الصومالي سياد بري من تحت مظلة النفوذ السوفيتي(٥).

وفي الوقت نفسه تحدث الأمير سعود الفيصل بعبارات قوية إلى نظيره الأمريكي سايروس فانس في الرياض حول مخاطر النفوذ السوفييتي في إثيوبيا(٦)، وقد بررت صحيفة ديلي تليجراف البريطانية Daily Telegraph في ٢٩ صفر ١٣٩٨هـ/ ٧ فبراير ١٩٧٨م الدعم السعودي الراسخ

---

(١) FCO 8/ 3040, Letter from British embassy Jeddah, to FCO London, 18 December 1977, call on Saudi minister of defence.

(٢) FCO 8/ 3040, Accompanied by Defence Attaché I called on Prince Sultan on 12 December, call on HRH prince sultan, minister of defence, 18 December 1977.

(٣) FCO 8/ 3040, Telegram No.894, from Jedda to FCO London, 12 Dec. 1977, Kenyan Relation with Somalia.

(٤) FCO 8/ 3040, Telegram No. 579 from Moscow to FCO London 1977, Horn of Africa.

(٥) FCO 8/ 3261, Telegram from Jeddah No. 161, to FCO London, 8 Jan. 1978, Horn of Africa.

(٦) CO 8/ 3261, Note by R J S Muir, 17 January 1978, US/ Arab Relations

للصومال بسبب القلق العميق إزاء احتمال الهيمنة السوفيتية على مدخل البحر الأحمر، بعد أن أصبح لهم قدم في إثيوبيا، والقدم الأخرى في عدن (١).

وبالفعل؛ أشار ولي العهد الأمير فهد بن عبد العزيز في ١٣ ربيع الأول ١٣٩٨هـ/ ٢٠ فبراير ١٩٧٨م أن مشكلة الصومال يمكن إدراكها إذا وضعت في سياق الطموحات السوفييتية في البحر الأحمر، وأكد استعداد الرئيس الصومالي سياد بري للانسحاب الكامل من أوغادين شريطة أن يتم تنظيم الترتيبات المناسبة؛ إذ كان الصوماليون يخشون أن تكون النية السوفييتية هي أن تستولي القوات الإثيوبية والكوبية على جزء من الأراضي الصومالية لدعم وجودهم على ساحل البحر الأحمر، وشعر ولي العهد أنه ستكون هناك حاجة إلى صيغة لحفظ ماء الوجه الصومالي، وإلى بعض التدابير العملية إذا تخلى الصوماليون عن أوغادين بأن لا تتم مهاجمتهم(٢).

وكما هو متوقع، توغلت القوات الإثيوبية والكوبية والخبراء السوفييت في الأراضي الصومالية في ١٤ ربيع الأول ١٣٩٨هـ/ ٢١ فبراير ١٩٧٨م(٣)، ما دفع الشيخ عبد العزيز الثنيان، نائب وزير الخارجية السعودي؛ في ١٥ ربيع الأول ١٣٩٨هـ/ ٢٢ فبراير ١٩٧٨م أن يؤكد الحشد السوفييتي والكوبي في إثيوبيا كان لا يزال مستمرًا، وأن ردود الفعل الغربية كانت دائما بطيئة للغاية(٤).

وأمام ذلك الوضع المتأزم اتفقت إثيوبيا والصومال على إنهاء الاشتباك في ربيع الثاني ١٣٩٨هـ/ مارس ١٩٧٨م؛ ما دفع السيد أحمد سراج مدير الإدارة الأفريقية والأسيوية بوزارة الخارجية السعودية في ١٢ ربيع الثاني ١٣٩٨هـ/ ٢١ مارس ١٩٧٨م أن يؤكد إن الحكومة السعودية قد أصبحت أقل انشغالاً بالوضع في القرن الأفريقي بعد أن استقر الوضع في المنطقة، كما نجى النظام المعتدل لسياد بري في الصومال؛ بعد أن نجحت جهود إخراج بلاده من سيطرة

---

(١) Daily Telegraph, 7. Feb. 1978, P.9, Saudi-Financed Arms Pouring into Somalia.

(٢) FCO 8/ 3261, Telegram NO. 131 from Jeddah to FCO London, 20 February 1978, Audience with Crown Prince: Somalia.

(٣) The Sun; Feb 22, 1978; "Ethiopia assures Carter it won't enter Somalia".

(٤) FCO 8/ 3261, Letter from British Embassy in Jedda to FCO 23 February 1978, Horn of Africa: Saudi Attitudes.

التغلغل السوفيتي، حتى وإن كانت قواته لم تنتصر في أوغادين؛ بعد أن اكتمل الانسحاب الصومالي من الإقليم، كما أن المملكة كانت قد حققت نجاحًا ملحوظًا على الجانب الأخر في التقريب بين حركات التحرير الإريترية بالاجتماع معًا، حتى وإن كان الأمر بدى أنه سيستغرق بعض الوقت(١).

استمرت المملكة العربية السعودية في رفض التدخل السوفييتي والكوبي في المنطقة بداءً من جمادى الأولى/ أبريل ١٩٧٨، خاصة في إريتريا على ساحل البحر الأحمر(٢)، ونجحت جهودها في الحصول على موافقة الولايات المتحدة الامريكية في رجب ١٣٩٨هـ/ يونيو ١٩٧٨م لتتفاوض مع الصومال بهدف الحصول على ضمانات مقابل حزمة من المعدات الدفاعية بقيمة ١٥ مليون دولار(٣)، وتأكيدًا لإصرار المملكة على ضمان الأمن في البحر الأحمر، وأن الأمر لم يتوقف مع انقاذ الصومال من الانهيار أو مجرد اخراج السوفييت منه؛ أعلنت الرياض في ٦ رجب ١٣٩٨هـ/ ١١ يونيو ١٩٧٨م شراء أسلحة فرنسية بقيمة ٢٤ مليار دولار من دبابات وطائرات هليكوبتر وشبكة رادار يمكنها المسح الكامل على طول ساحل البحر الأحمر، ووضع حد لما كانت تقوم به الطائرات الحربية الإسرائيلية والسوفيتية التي كانت تحلق بشكل متكرر فوق البحر الأحمر في مهمات استطلاعية، وقد وصفها الإعلام بـ"صفقة القرن"(٤).

والمملكة العربية السعودية في موقفها الواضح إزاء البحر الأحمر؛ كجزء من سياستها العامة – آنذاك وحتى الآن– لم تتجاهل فعالية القوتين العظميين –الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي–، ولم تحابي واحدة منهما ضد الأخرى، فعلى الرغم من تباعدها عن الاتحاد السوفيتي – فترة البحث–؛ إلا أنها لم تنساق خلف التراخي الأمريكي في البحر الأحمر؛ لأن مصالحها القومية

(١) FCO 8/ 3261, Note By M G S Weston, 21 March 1978, Saudi Arabia and the Horn

(٢) FCO 3261, Note from M S Weir to Private secretary, 12 April 1978

(٣) FCO 8/ 3262, Telegram No. 124, from FCO London to Addis Ababa, 9 June 1978, Arms for Somalia: Addis Ababa TELNO 247.

(٤) New York Times; Jun 12, 1978, Saudis reported buying 24 billion in French arms

والاقليمية والدولية، ومبادئها الفكرية هي التي بنت ورسمت مواقفها لا العكس؛ مما أكسبها القدرة على استقلالية الرأي، ونجاح السياسة الخارجية في تحقيق أهدافها(١).

الخاتمة:

مما لا شك فيه أن المملكة العربية السعودية نجحت في سياستها الرامية إلى حفظ "أمن البحر الأحمر"، والسعي لإبعاد الأخطار الخارجية عن ممره الجنوبي في النصف الثاني من السبعينيات، وبناء على ذلك يمكن استنتاج جملةِ مبادئ رسختها سياسة المملكة في تلك الدراسة، ومنها:

– أكدت المملكة العربية السعودية أنها لن تقبل وجود أي تهديد محتمل على جانبي البحر الأحمر.

–أظهرت المملكة العربية السعودية استقلالية قرارها السياسي في مواجهة التهديد الشيوعي في النصف الجنوبي من البحر الأحمر.

– رسخت المملكة العربية السعودية مبدأ أن "أمن البحر الأحمر"، وأمن الدول المطلة عليه أولًا، ثم أمن الجزيرة العربية والخليج العربي ثانيًا؛ جزء لا يتجزأ من أمنها القومي.

– أظهرت المملكة العربية السعودية موقفًا حازمًا في رفض انهيار الصومال؛ كأحد الدولة العربية الإسلامية؛ أمام التهديد الشيوعي في المنطقة.

– دللت المملكة العربية السعودية أن التلاعب بأمنها القومي، وأمن حلفائها هو خط أحمر يستلزم المواجهة السياسية والدبلوماسية.

– استطاعت المملكة العربية السعودية تحقيق أهداف سياستها الخارجية، وأمنها القومي دون أن تورط نفسها في مواجهة مباشرة مع أي من القوى العظمى.

– نجحت المملكة العربية السعودية في تجنيب المنطقة، والجزيرة العربية من خطر التهديد الشيوعي.

– أكد الملك خالد بن عبد العزيز وولي عهده الأمير فهد بن عبد العزيز؛ استمرارية سياسة الملك فيصل بن عبد العزيز –رحمهم الله جميعًا– في مواجهة الأخطار المحيطة بحدود الجزيرة العربية؛

(١) خليل، محمود حسن أحمد: المرجع السابق، ص١٠٧.

وما ذلك إلا تأكيدًا لاستمرارية سياسة المملكة العربية السعودية المعتدلة والواضحة منذ تأسيسها على يد المغفور له جلالة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن –طيب الله ثراه– حتى يومنا هذا.

– في ضوء ما سبق يمكن التوصية بضرورة تكثيف الجهود لإقامة الندوات، وعقد المؤتمرات لإيضاح أهمية مياه البحر الأحمر، وكون هذا المعبر المائي شديد الأهمية محط أنظار وأطماع كثير من دول العالم.

– العمل على إنجاز عمل موسوعي؛ كمشروع يظهر الدور الكبير للأسر العربية على حماية هذا المعبر المائي، وحفظ أمنه عبر السنين، مع حرص الحكومات بما فيها حكومة المملكة العربية السعودية –ذات المواقف الواضحة والتي تخدم المسلمين حيث كانوا– على درء أي خطر قادم عنه.

المراجع

المراجع العربية:

الكتب العربية:

حافظ، صلاح الدين: صراع القوى العظمى حول القرن الأفريقي، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٢

سلامة، غسان: السياسة الخارجية السعودية منذ عام ١٩٤٥، دراسة في العلاقات الدولية، معهد الانماء العربي، ١٩٨٠

السلطان، عبد الله عبد المحسن: البحر الأحمر والصراع العربي الإسرائيلي: التنافس بين استراتيجيتين، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان، ١٩٨٨

العرفج، ناصر عبد العزيز: سياسة المملكة العربية السعودية البحرية، مكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض، ١٤٠٣هـ

عطار، أحمد عبد الغفور: الشيوعية وليدة الصهيونية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٧٣.

المقالات العربية:

بليك، جيرالد: العلاقات الاقتصادية والاستراتيجية بين البحر الأحمر والخليج العربي، مجلة الخليج العربي، جامعة البصرة – مركز دراسات البصرة والخليج العربي، المجلد١٧، العدد ١، أبريل ١٩٨٥

الحارثي، سلطان منير: رؤية استراتيجية سعودية ل"أمن البحر الأحمر"، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المجلد ٣٤, العدد ٣، ديسمبر، ٢٠١٨

خليل، محمود حسن أحمد: المواجهات الفاعلة لسياسات البحر الأحمر، مجلة الدراسات الدبلوماسية، معهد الدراسات الدبلوماسية، العدد ١، ابريل ١٩٨٤

الخياط، محمد أبو الفتوح: أهمية البحر الأحمر كبحيرة سلام عربية، الدارة، دارة الملك عبد العزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١

السماك، محمد أزهر سعيد: الوزن الجيوبوليتكي لدول البحر الأحمر العربية، رسائل جغرافية، جامعة الكويت – كلية العلوم الاجتماعية — قسم الجغرافيا، الرسالة ١٣١، نوفمبر ١٩٨٩

السويلم، هشام مشعل ومصطفى، عباس موسى: البحر الأحمر والأمن القومي العربي، مجلة بحوث دبلوماسية، وزارة الخارجية – معهد الدراسات الدبلوماسية، العدد ٦، ١٩٩٠

الشيخ، رأفت غنيمي حفني: "أمن البحر الأحمر" بين ميثاق أمن جدة عام ١٩٥٦ م ومؤتمر تعز عام ١٩٧٧ م، الدارة، دارة الملك عبد العزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١

صقر، إبراهيم محمد: "أمن البحر الأحمر": بعض الملاحظات الجيوبوليتيكية، الدارة، دارة الملك عبد العزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١

عودة، جهاد: "أمن البحر الأحمر" والعمل العربي المشترك، شؤون فلسطينية، منظمة التحرير الفلسطينية – مركز الأبحاث، العدد ١٦٢, ١٦٣، اكتوبر، ١٩٨٦

النفيسي، عبد الله فهد: الصراع حول البحر الأحمر، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، المجلد٥، العدد ٢، ١٩٧٧

هلال، علي الدين: الأمن العربي والصراع الاستراتيجي في منطقة البحر الأحمر، الدارة، دارة الملك عبد العزيز، المجلد٦، العدد٢، يناير ١٩٨١

الصحف العربية:

الأهرام: ١٣ ذو الحجة ١٣٩٦هـ/ ٤ ديسمبر ١٩٧٦، وزير الدفاع السعودي يعلن: أمن منطقة البحر الأحمر مسئولية مشتركة لعدة دول

المساء: ٩ رجب ١٣٩٧هـ/ ٢٥ يونيو ١٩٧٧، سياد بري في السعودية وأثيوبيا تبدأ التحرش بالصومال

اليمامة: ١٣ ربيع الثاني ١٣٩٧هـ/ ١ أبريل ١٩٧٧، "أمن البحر الأحمر" في خطر

اليمامة: ٢٩ رجب ١٣٩٧هـ/ ١٥ يوليو ١٩٧٧، قمة آسيوية إفريقية في جدة

اليمامة: ٦ شعبان ١٣٩٧هـ/ ٢٢ يوليو ١٩٧٧، أمن الجزيرة العربية

اليمامة: ١٣ ذو القعدة ١٣٩٦هـ/ ٥ نوفمبر ١٩٧٦، نميري: لقد قضى خالد بيننا أياما حافلة وذات نتائج رائعة.

ترجمة المراجع العربية:

Arabic books:

Attar, Ahmed Abdel Ghafour: Communism is the offspring of Zionism, Modern Library Publications, Beirut, 1973

Salama, Ghassan: Saudi Foreign Policy Since 1945, A Study in International Relations, Arab Development Institute, 1980

Hafez, Salah El-Din: The Conflict of the Great Powers over the Horn of Africa, Alam Al-Ma'rifa, Kuwait, 1982

Al-Sultan, Abdullah Abdul Mohsen: The Red Sea and the Arab-Israeli Conflict: Competition between Two Strategies, Arab Unity Studies Center, Third Edition, Beirut, Lebanon, 1988

Al-Arfaj, Nasser Abdul-Aziz: The Maritime Policy of the Kingdom of Saudi Arabia, King Abdul-Aziz Public Library, Riyadh, 1403 AH

Arabic articles:

Saqr, Ibrahim Muhammad: "Red Sea Security": Some Geopolitical Observations, Al-Darah, King Abdul-Aziz Foundation, Volume 6, Issue 2, January 1981

Awda, Jihad: "Red Sea Security" and Joint Arab Action, Palestinian Affairs, Palestine Liberation Organization - Research Center, Issue 162, 163, October, 1986

Blake, Gerald: Economic and Strategic Relations between the Red Sea and the Arabian Gulf, Arabian Gulf Magazine, University of Basra - Basra and Arabian Gulf Studies Center, Volume 17, Issue 1, April 1985

Al-Sheikh, Raafat Ghanimi Hafni: "Red Sea Security" between the Jeddah Security Charter of 1956 and the Ta'z Conference of 1977, Al-Darah, King Abdul-Aziz Foundation, Volume 6, Issue 2, January 1981

Al-Harithi, Sultan Munir: A Saudi Strategic Vision for "Red Sea Security", Arab Journal of Security Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Volume 34, Issue 3, December, 2018

Al-Nafisi, Abdullah Fahd: The Conflict over the Red Sea, Journal of Social Sciences, Kuwait University - Scientific Publication Council, Volume 5, Issue 2, 1977

Hilal, Ali Al-Din: Arab Security and Strategic Conflict in the Red Sea Region, Darat, King Abdul-Aziz Foundation, Volume 6, Issue 2, January 1981

Al-Khayyat, Muhammad Abu Al-Futuh: The Importance of the Red Sea as an Arab Lake of Peace, Darat, King Abdul-Aziz Foundation, Volume 6, Issue 2, January 1981

Al-Samak, Muhammad Azhar Saeed: The Geopolitical Weight of the Arab Red Sea Countries, Geographical Theses, Kuwait University - College of Social Sciences - Department of Geography, Thesis 131, November 1989

Khalil, Mahmoud Hassan Ahmed: Effective Confrontations of Red Sea Policies, Journal of Diplomatic Studies, Institute of Diplomatic Studies, Issue 1, April 1984

Al-Suwailem, Hisham Mishaal & Mustafa, Abbas Musa: The Red Sea and Arab National Security, Journal of Diplomatic Research, Ministry of Foreign Affairs - Institute of Diplomatic Studies, Issue 6, 1990

Arab newspapers:

Al-Ahram: December 4, 1976, Saudi Defense Minister announces: The security of the Red Sea region is a joint responsibility of several countries

Al-Masa: June 25, 1977, Siad Barre in Saudi Arabia and Ethiopia begins harassing Somalia

Al-Yamamah: April 1, 1977, "Red Sea security" in danger

Al-Yamamah: July 15, 1977, Asian-African summit in Jeddah

Al-Yamamah: July 22, 1977, Security of the Arabian Peninsula

Al-Yamama.

المراجع الأجنبية:

Fred Halliday: Threat from the East? Soviet Policy from Afghanistan and Iran to the Horn of Africa, Penguin Books, 1981

Robert G. Patman: the Soviet union in the horn of Africa, The diplomacy of intervention and disengagement, Cambridge University press, 1990

Waters Jr. Robert Anthony: Historical Dictionary of United States–Africa Relations, The Scarecrow Press, Inc., Lanham, Maryland, Toronto, Plymouth, UK, 2009.

Mohamed Mohsen Ali Asaad: Saudi Arabia's national security: a perspective derived from political, economic, and defense policies, Ph.D., Claremont Graduate School, 1981

James F. Petras and Morris H. Morley: The Ethiopian Military State and Soviet-US Involvement in the Horn of Africa, Review of African Political Economy, No. 30, Conflict in the Horn of Africa (Sep.,1984)

James P. Piscatori: Saudi Arabia and the law of the sea, Naval War College Review, Spring 1977, Vol. 29, No. 4 (Spring 1977)

Daily Telegraph, 7. Feb. 1978, Saudi-Financed Arms Pouring into Somalia.

Los Angeles Times; Mar 30 1980, Saudi Arabia Caught Between 2 Worlds: Incomplete Source

Los Angeles Times; May 12 1976, pushing Russians off the peninsula, Saudi Arabia Pursues Quiet Cold War

New York Times; Jul 5 1978; Eritrean situation has NATO worried

New York Times; Jun 12, 1978, Saudis reported buying 24 billion in French arms

The Guardian; Jun 1, 1977, Arab aid for Djibouti

The Sun; Feb 22, 1978; "Ethiopia assures Carter it won't enter Somalia".

The Washington Post; May 15 1978, Saudi Arabia Cool to U S Africa Policy.

U.K, National Archive, Foreign and Commonwealth Office, FCO

FCO 8/ 3065, Telegram No. 270, from Jedda to FCO London, 31 Mar 1977, Security of the Red Sea.

FCO 3261, Note from M S Weir to Private secretary, 12 April 1978

FCO 8/ 3039, call by the Saudi Arabian minister of the interior on the secretary of state and the prime minister, Wednesday, 12 October 1977, the horn of Africa

FCO 8/ 3039, Draft, Speaking Note, 10/ 10/ 1977, The Horn of Africa

FCO 8/ 3039, Letter from J F R Martin to Mr. Ewans, 2 September 1977, Somalia

FCO 8/ 3039, Letter from M K Ewans East African Department to Mr. Graham, 22 September 1977, Soviet/ Somali Relations.

FCO 8/ 3039, Letter from ministry of defence Whitehall London to prime minister, 26th September 1977

FCO 8/ 3039, Letter from P E Rosling, East African Department, to Mr. Graham, 6 September 1977, Somalia and Kenya

FCO 8/ 3039, Memorandum by. DE Tatham, Middle East Department, Saudi Arabia and the horn of Africa, October. 6, 1977.

FCO 8/ 3039, Memorandum by. DE Tatham, Middle East Department, SAUDI Arabia and the horn of Africa, October. 6, 1977.

FCO 8/ 3039, Memorandum by. East African Department, 3 October 1977, the horn of Africa - visit by the Saudi interior minister

FCO 8/ 3039, Memorandum by. Research Department, FCO London, 12 August 1977 & East African Department, "greater Somalia": the background to Somali claims, 16 August 1977.

FCO 8/ 3039, Memorandum from M K Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 27 September, 1977, Somalia - problem

FCO 8/ 3039, Memorandum from M K Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 27 September, 1977, Somalia - problem

FCO 8/ 3039, Memorandum from Mr. Ewans, East African Department to Mr. Mansfield, 3 October 1977, Somalia- Ethiopia - the horn of Africa

FCO 8/ 3039, Telegram from FCO London No. 487, to Jedda, 18 August 1977, Arms Sales to Somalia

FCO 8/ 3039, Telegram from FCO London to New York,, September 1977, following for the secretary of state from TED Rowlands, Somalia.

FCO 8/ 3039, Telegram NO 629, from Jedda to FCO, 5 Sep 1977, arms sales to Somalia.

FCO 8/ 3039, Telegram No. 629, from Jedda to FCO London, 22 Aug. 1977, Arms Sales to Somalia

FCO 8/ 3039, Telegram NO. 656, from FCO London to Jedda, September. 9, 1977, Arms Sales to Somalia.

FCO 8/ 3039, telegram No. 701, from Jeddah to FCO London, September. 27, 1977, Somalia

FCO 8/ 3039, Telegram No.591, from Jeddah to FCO London, 26 July 1977, Anglo Saudi Cooperation.

FCO 8/ 3040, Accompanied by Defence Attaché I called on Prince Sultan on 12 December, call on HRH prince sultan, minister of defence, 18 December 1977.

FCO 8/ 3040, American Embassy London, incoming Telegram from American Embassy Jidda to Secretary State Washington DC 9930, OCT.19, 1977, Horn of Africa.

FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro East African Department, to Mr. Tomkys, Near East and North Africa Department, 8 December 1977, Israeli Views on the horn of Africa.

FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro, East African Department, to Mr. Rowland's, Private Secretary, December 1977, Saudi Arabia/ Kenya.

FCO 8/ 3040, Letter from A G Munro, East African Department, to Mr. Mansfield, 13 December 1977, Kenyan/ Somali relation

FCO 8/ 3040, Letter from British embassy Jeddah, to FCO London, 18 December 1977, call on Saudi minister of defence.

FCO 8/ 3040, Letter from M K Ewans East African Department to Mr. Mansfield, 24 October 1977, the Horn of Africa: Views of Saudi Arabian Government.

FCO 8/ 3040, Letter from the Private Secretary to W. K. Prendergast, Esq, Foreign and Commonwealth Office, 12 Oct 1977, Somalia/ Kenya.

FCO 8/ 3040, meeting of officials from the USA, France, west Germany and the UK in London on 10 November, 1977, to discuss, the horn of Africa, soundings of African and Arab governments

FCO 8/ 3040, Memorandum from East African Department, 17 October 1977, quadripartite soundings on Ethiopia/Somalia dispute.

FCO 8/ 3040, Memorandum from Foreign and Commonwealth Office London SW1A, to Cabinet Office 70 Whitehall London, 19 December 1977, the horn of Africa: paper by the Africa working group of the nine

FCO 8/ 3040, Memorandum from Foreign and Commonwealth Office London SW1A, to Cabinet Office 70 Whitehall London, 19 December 1977, the horn of Africa: paper by the Africa working group of the nine

FCO 8/ 3040, record of discussion held at the foreign and commonwealth office at 1000 hours on Wednesday, 7 December 1977 between the secretary of state for foreign and commonwealth affairs and the foreign minister of Kenya

FCO 8/ 3040, Telegram from Jeddah No. 878, to FCO London, $ December 1977, Visit of Somali President.

FCO 8/ 3040, Telegram No. 579 from Moscow to FCO London 1977, Horn of Africa.

FCO 8/ 3040, Telegram No. 708, from FCO London to Jedda, 9 December 1977, Saudi Arabia/ Kenya.

FCO 8/ 3040, Telegram No. 834, from Jeddah, to FCO London, 17 November 1977, Somalia/ USSR.

FCO 8/ 3040, Telegram No.746, from FCO London to Jedda, 14 October 1977, Horn of Africa

FCO 8/ 3040, Telegram No.894, from Jedda to FCO London, 12 Dec. 1977, Kenyan Relation with Somalia.

FCO 8/ 3065, Letter from British Embassy in Washington, to East African Department, 24 March 1977, Horn of Africa

FCO 8/ 3065, Letter from Mr. Rosling, East African Department, to Mr. Ling, 13 April 1977, French Territory of the Afars and Issas (FATI)

FCO 8/ 3065, Letter from P E Rosling, East African Department, to Mr. Mansfield, Mr. Graham, 22 April 1977, The Horn of Africa.

FCO 8/ 3065, Telegram from Moscow to FCO London, 19 April 1977, Soviet Comment on the Red Sea and the Horn of Africa.

FCO 8/ 3261, Letter from British Embassy in Jedda to FCO 23 February 1978, Horn of Africa: Saudi Attitudes.

FCO 8/ 3261, Note By M G S Weston, 21 March 1978, Saudi Arabia and the Horn

FCO 8/ 3261, Note by R J S Muir, 17 January 1978, US/ Arab Relations

FCO 8/ 3261, Telegram from Jeddah No. 161, to FCO London, 8 Jan. 1978, Horn of Africa.

FCO 8/ 3261, Telegram NO. 131 from Jeddah to FCO London, 20 February 1978, Audience with Crown Prince: Somalia.

FCO 8/ 3262, Telegram No. 124, from FCO London to Addis Ababa, 9 June 1978, Arms for Somalia: Addis Ababa TELNO 247.

FCO 93/ 982, Memorandum by. M K Ewans, 16 Jun 1977, East African Department, Somali request for arms

National Archive and Records Administration:

NARA; telegram from American embassy in Addis Ababa to secretary state in Washington 3163, MAR 18, 1977, Saudi- Ethiopian relations and Horn of Africa

NARA; telegram from American embassy in Jidda to sec state 9693, Sep. 26, 1977, Saudi views on Ethiopia

NARA; Telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 1384, may 29, 1975, major Saudi military grant for Sudan

NARA; Telegram from American embassy in Jidda to Secretary state in Washington DC priority 1142, may 7, 1975, visit of Somali president to Saudi Arabia

NARA; telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 8961, Jul 17, 1977, Siad Barre's visit to Saudi Arabia

NARA; telegram from American embassy in Jidda to secretary state in Washington 9541, Sep. 8, 1977, Saudi editorial on middle east peace

NARA; telegram from American embassy in Khartoum to secretary state in Washington 3996, mar 30, 1977, red sea security: implications for USG policy

NARA; telegram from American embassy in Mogadiscio to secretary state in Washington immediate 4742, mar 24, 1977, Siad calls for enlarged Arab red sea security conference

NARA; telegram from American embassy in Mogadiscio to secretary state in Washington immediate 4792, Apr. 6, 1977, Saudi foreign minister visits Mogadiscio

NARA; telegram from American embassy in Moscow to secretary state in Washington 6394, Apr. 19, 1977, soviet article on situation in red sea region

NARA; telegram from American embassy in Sana to secretary state in Washington 802, mar 28, 1977, red sea security.

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 22 - المجلد 42

ذو الحجة 1446 هـ - يونيو 2025 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

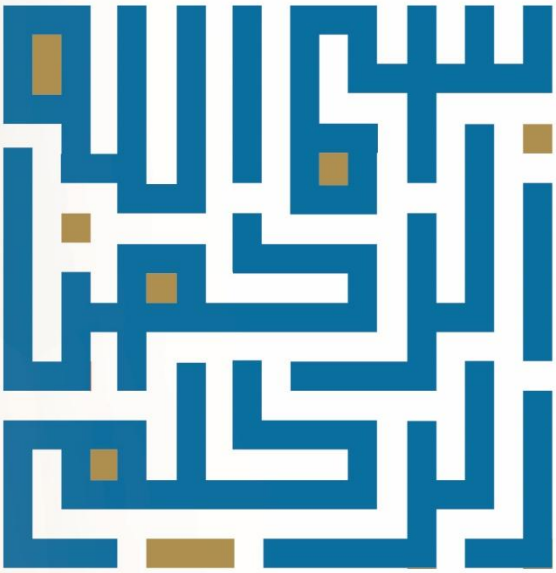
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين 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	معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) "دراسة مزجية" د. عبد الرحمن بن مذيكر هملان المطيري	11
2	واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لديهن د. هدى بنت صالح عبد الرحمن الشميمري	55
3	واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج د. عبد الله بن فايز عايض القرني	103
4	الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا د. إيمان بنت زكي عبد الله أسرة	151
5	واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين في مدارس الدمج السعودية د. مبارك بن غياض محمد العنزي	211
6	تصورات معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء حول مهارات التفكير التصميمي ودرجة ممارستهم لها د. محمد بن أحمد بن عبد الله الغتم / د. سلطان بن مبارك بن صالح المغيرة	257
7	إطار إجرائي مقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن): "دراسة نوعية" د. محمود بن إبراهيم خلف الله	303
8	فعالية العلاج المرتكز على التعاطف لخفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية د. عبد الرحمن بن أحمد بن محمد البليهي / د. سهام بنت ضيف الله علي الفايدي	337
9	دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية د. سارة بنت راجح عوض الروقي	377
10	الدور الاقتصادي لفرع البنك العثماني في ولاية بغداد (1272-1332هـ/ 1856-1914م) د. محمد بن سالم القحطاني	417

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

"معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) "دراسة مزجية"

Arabic Language Teachers' in Primary Stage Beliefs About the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): A Mixed Methods Study

إعداد

د. عبد الرحمن بن مذيكر هملان المطيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم إعداد وتدريب المعلمين – معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Abdul Rahman bin Muthaykir Hamlan Al-Mutairi

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

Teacher Preparation and Training Departmen - Institute of Arabic Language for Non-native Speakers - the Islamic University of Madinah

Email: Alazizi1406@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-022-011

د. عبد الرحمن بن مذيكر هملان المطيري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/١٤ م

المستخلص

استهدفت الدراسة تعرف معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولية (PIRLS)، واعتمدت الدراسة على المنهج المزجي من خلال تصميمه التتابعي التفسيري، ولجمع البيانات الكمية استخدمت استبانة تكونت من (٢٤) فقرة، ، وتم تطبيقها على عينة بلغت (٣٦٠) معلماً ومعلمة من متخصصي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم المهد، واستخدمت المقابلة النوعية لجمع البيانات النوعية، وتم إجراؤها مع (١٣) معلمًا ومعلمة أيضًا من متخصصي اللغة العربية بتعليم المهد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج متعددة، منها: أن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية (PIRLS) جاءت بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الكلي للمحور (٦٧.٣) ، وجاءت معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS)بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الكلي للمحور (٣.٨٥)، وجاءت معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS)بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الكلي للمحور (٣.٧٧)، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في الأداء الكلي يعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة التدريسية، كما أشار المشاركون في الجزء النوعي إلى ضرورة تدريب الطلاب على اختبارات محاكية للاختبارات الدولية (PIRLS)، وأهمية ومشاركة معلمي ومعلمات اللغة العربية في تحليل نتائج طلابهم ومناقشتها، واقتراح الحلول، وبناء على ذلك قدمت الدراسة بعض التوصيات منها: نشر الثقافة التنافسية الدولية في الاختبارات الدولية من خلال المنصات الإعلامية لتعريف المجتمع بها، وبناء وتصميم اختبارات تحاكي أسئلة الدراسة الولية (PIRLS)، وتدريب المعلمين والمعلمات على أنجع الأساليب التدريسية التي يكون لها الأثر الإيجابي في تدريس النصوص القرائية.

الكلمات المفتاحية: معتقدات، معلمي ومعلمات اللغة العربية، الدراسة الدولية (PIRLS)، دراسة مزجية.

Abstract

The study aimed to investigate the beliefs of male and female Arabic language teachers in Primary Stage regarding the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). It utilized a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. To collect quantitative data, a questionnaire consisting of 24 items was administered to a sample of 360 Arabic language teachers from elementary schools in the ALmahd Education Department. Qualitative data were collected through interviews conducted with 13 Arabic language teachers from the same department. The study yielded several findings, including that the beliefs of Arabic language teachers regarding the philosophy of (PIRLS)were at a high level, with an overall mean of 3.67; their beliefs about their teaching competence in light of the (PIRLS)framework were also high, with an overall mean of 3.85; and their beliefs about student performance in (PIRLS)were high, with an overall mean of 3.77. The study also found a statistically significant difference at the significance level ($\alpha = 0.05$) in Arabic language teachers' beliefs regarding (PIRLS)in the overall performance due to the variables of both gender and years of teaching experience. Participants in the qualitative part indicated the need to train students with mock PIRLS tests and emphasized the importance of involving Arabic language teachers in analysing and discussing student results and proposing solutions. Based on these findings, the study recommended: promoting a culture of international competitiveness in international tests through media platforms to raise community awareness, designing and developing tests that simulate (PIRLS)questions, and training teachers on effective teaching methods to positively impact reading instruction.

Keywords: Beliefs, Arabic Language Teachers, (PIRLS), Mixed-Methods Study.

المقدمة

تعد اللغة أداة لتفاعل الفرد مع محيطه ومجتمعه في مختلف المواقف، فمن خلالها ينقل أفكاره ومشاعره، ويستطيع من خلالها أن يتعرف على أفكار الناس واحتياجاتهم، ولكل لغة خصائص وجوانب تميزها عن غيرها من اللغات، وتفردت اللغة العربيّة من بين اللغات بعظم جانبها البياني، واحتوائها على كم هائل من المفردات والتراكيب البلاغية التي تميّزها عن سائر اللغات، وتؤكد على هوية الأمة العربية الناطقة بها، وتحفظ كيانها، وتُنَمّي شخصيتها، وتأذن لحضارتها بالتمدد والانتشار، ويكفي اللغة العربية فخراً بين اللغات أن الله هو المتكفل بحفظها؛ لنزول القرآن الكريم بلسان عربي قال سبحانه: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [الحجر: ٩].

وللغة مهارات رئيسة تتحدد في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فتعد القراءة رافداً من روافد اللغة الرئيسة، ووسيلة في الوصول لمختلف المعارف والمعلومات، وفي السياق التعليمي يشير الحربي (٢٠٢٢) إلى أنها الأداة التي يتشكل من خلالها وعي الطالب لغوياً وفكرياً وثقافياً، بناءً على ما تقدم له مقررات اللغة العربية من معلومات ثقافية متنوعة، تسهم في مساعدة الطلبة على القراءة الواعية التي يدرك من خلالها المعاني والأفكار التي يتضمنها النص.

فتزداد أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية، كونها تمثل المادة الشاملة لتعليم فروع اللغة في هذه المرحلة، ووسيلة لتنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ، ومن أدوات استثارت فضولهم العلمي، ومفتاح لمختلف العلوم فلا يستطيع الطلبة أن يعرفوا هذه العلوم إلا إذا كانوا يجيدون مهارات القراءة (محمد، ٢٠١٧).

ومن مهارات القراءة مهارات الفهم القرائي، تُعدُّ من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليميّة في العالم إلى إكسابها للطلبة لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حلّ المشكلات، والتطوير والإبداع والتحقّق والتدبّر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بنّاءً (الحوامدة،٢٠١٥).

ويؤكد كل من(عطية،٢٠٠٨؛ وعبد الجواد ،٢٠٢١) على الاهتمام العالمي والمحلي من قبل الحكومات والمنظمات والهيئات التعليمية بالفهم القرائي ومهاراته؛ لكون التمكن من القراءة ومهاراتها أمراً حيوياً لنموّ كل طالب نموًّا عقليا؛ فتجري الجمعية العمومية للرابطة الدولية لتقييم

التحصيل التربوي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA) تقييمات دولية منتظمة للتنور القرائي، والعوامل المؤثرة فيه حول العالم لما يقرب من ٦٠ عاماً؛ ومن ثم تركز دراسة التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي (Progress in International Reading Literacy Study) على إنجازات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التعليم، والخبرات المتوافرة لديهم، وهي دراسة دولية تقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات تلاميذ الصف الرابع في مهارات القراءة لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات والارتقاء بها، بما يحقق الأهداف المرجوة للتعليم، ويلبي متطلبات تطوير التعليم، ويسهم في تطوير قدرات التلاميذ وكفاياتهم، ويجرى تنظيمها مرة كل خمس سنوات، وتشرف عليها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA)، ومقرها هولندا، وهي هيئة دولية مستقلة تتكون من ممثلين عن مجموعة من المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية والأجهزة الحكومية.

وتؤكدت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بهولندا على ضرورة توجيه العناية الكبيرة لتنمية مهارات الفهم القرائي إذ تتسابق الدول المتقدمة ثقافياً وفكرياً وحضارياً في العالم إلى التقدم القرائي، فظهرت اختبارات دولية كاختبار (PIRLS)جعلت من مهارات الفهم القرائي محتوى لها؛ وذلك لجعل مخرجات التعليم أكثر قدرة على تفسير وتلخيص، وبناء الحجج والبراهين؛ لمواجهة التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر (Brown,2010).

وتوفر (PIRLS) للدول فرصة فريدة للحصول على بيانات مقارنة دوليا حول مدى تمكن طلابها في القراءة من بعد أربع سنوات من التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى أن الدول ستحصل على معلومات مفصلة عن دعم البيت في تنمية مهارة القراءة، وعن التعليم في المدرسة، إذ وفرت نتائج (PIRLS,٢٠١١) للدول المشاركة في اختبارات (PIRLS,٢٠١١) و(PIRLS,٢٠٠٦) معلومات عن التغيرات في تحصيل طلابها بالقراءة، وستواصل هذه الدراسة دورتها ذات الخمس سنوات مستقبلًا، والدول التي تشارك لأول مرة ستتمكن من تجميع معلومات مهمة وأساسية لمراقبة التوجهات في مهارات القراءة (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١١).

وتعرّف الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي مهارات القراءة والكتابة بأنها: "القدرة على فهم أشكال اللغة المكتوبة واستخدامها بالشكل الذي يطلبه المجتمع، ويحتاجه الفرد، بحيث يستطيع القرّاء صغار السن بناء المعاني من قراءتهم لنصوص متنوعة، وأن يكون بمقدورهم القراءة

لأجل التعلم، والمشاركة في جماعات القراءة بالمدرسة وأنشطة الحياة اليومية، وأيضا القراءة لتحقيق المتعة الشخصية" (التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة، ٢٠١٦).

وتأتي (PIRLS) لتقيس مستوى قراءة الطلبة المشاركين، وتُعطي مؤشرات لنتائجهم، وتقارنهم بأقرانهم في الدول الأخرى؛ وبناء على تلك المؤشرات والنتائج تتحسس الدول أماكن الضعف عند أبنائها؛ للتقدم في القراءة، وتعمل على تحقيق ذلك، وهو ما يتجلى في تحسين المستوى القرائي للطلاب؛ لكون تطوير مهارة القراءة أمرا حيويا في تطوير كل طفل، وقد أجرت الرابطة الدولية التقويم التحصيل التربوي (IEA) تقويما منتظما لمهارات القراءة، والعوامل المرتبطة باكتسابها في دول من أنحاء العالم، وتركز دراسة (PIRLS) على طلاب الصف الرابع في المدرسة، وعلى خبرات تعلم القراءة الموفرة لهم من البيت والمدرسة، وتطبق بصورة منتظمة كل خمس سنوات؛ وذلك لقياس التقدم في تحصيل مهارة الطلبة بالقراءة، إضافة إلى قياس التوجهات في اشتراك المدرسة والبيت في تعليم القراءة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

فيتضح مما سبق أن هناك اهتمامًا عالميًا بتحسين مستوى النُظُم التعليمية من خلال بعض الدراسات الدولية التقويمية؛ مما دفع الباحثين على مستوى الأفراد والمؤسسات التعليمية إلى تحقيق أهداف وتطلعات الدول المتقدمة تعليمياً من خلال البحث والدراسة المستمرة وتطوير المناهج وتحسين الاختبارات وفق معايير مقننة، وذلك رغبة في المنافسة العالمية، فتأتي الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) كواحدة من أهم تلك الاختبارات التي تسعى إلى تحسين تعليم القراءة واكتساب مهاراتها في جميع أنحاء العالم، وتتضح أهمية الفهم القرائي بالنسبة للطلاب واكتسابهم مهاراته، مما يمكنهم من عدم الانسياق الأعمى وراء الأفكار المطروحة، وتجعلهم واعين لما يقرؤون، ويشاهدون، ويسمعون، وتزداد أهميته مع زيادة التطورات التقنية والمعرفية في حياتنا، وتعدد الوسائل التي تعرض من خلالها وإذا كان بعض ما يكتب ليس مرغوباً فيه، حتى مع حسن الظن في كاتبه أو ناشره، فإنه يجب تدريب الطلبة على مناقشة ما يقدمه المؤلفون، والتنبؤ بما يريدونه، واستنتاج الأفكار التي تؤثر عليهم وقت كتابتهم لموضوعٍ معين، وتقويم الحيثيات التي يستخدمونها عند مناقشتهم موضوعاً ما، وما قد يصيبهم من ضعف في بيان الأسباب الداعمة لمواقف في قضية معينة.

وانطلاقاً من دور المعلم الذي يعد ركناً أساسياً في العملية التعليمية باعتباره ميسراً، ومنظماً للخبرة التعليمية، والأهم من ذلك ملامسته لأهم عناصر العملية التعليمية وهم الطلبة في ثقف عقولهم، وتشكيل سلوكهم، وقائداً وباحثاً في المجال التربوي، فضلاً عن ذلك، أنه يمتلك الكفاءات الخاصة لعملية التدريس من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم.

فمعتقدات المعلم أو اتجاهاته لها تأثير بالغ في سلوكه وأدائه ويؤكد ذلك الربعي (٢٠١٥) إذ يشير إلى أنه لا يمكن إغفال اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم فهما مؤثران في سلوكيتهم وممارساتهم وأقوالهم وأفعالهم وتفاعلهم مع الآخرين، ويؤكد النغيمشي، وسعودي (٢٠١٨) أنه أصبح من المهم التعرف على معتقدات المعلمين وممارساتهم، فمعتقداهم تؤثر في مواقف التعليم التي تواجههم، واختيارهم للإستراتيجيات والطرق التدريسية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وعلى القرارات التي يتخذونها، كما أن المعتقدات تحدد جودة التعليم.

وتعرف المعتقدات بأنها مجموعة من الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد تجاه العالم والأشياء المحيطة به، وهي جزء من الجانب الانفعالي حالها حال الاتجاهات والمشاعر، لكنها أكثر إدراكاً من تلك الجوانب، وهي تؤثر في قدرات الفرد، وتعمل على توجيه قراراته حول ما يؤمن به (phillip,2007).

ويتفق كل من :(المغامسي، والعايد ٢٠٢١؛ الطراونة، وخصاونة، ٢٠١٨) على أن دراسة معتقدات المعلمين من أكثر الموضوعات البحثية شيوعاً في مطلع القرن الحادي والعشرين في التربية، على اعتبار أن المعتقدات هي إحدى البنى السيكولوجية لديهم فموضوع المعتقدات للمعلمين يؤثر على تقديمهم للمقررات الدراسية وشرحها وتفسيرها، فهي قضية مركزية.

فمن خلال ما سبق ذكره نعتقد أن ما يحمله المعلم أو المعلمة من معتقدات وتصورات نحو طبيعة المقرر، وتعليمه وتعلمه متأثراً بتجربته الدراسية وممارساته بعد تدريسه للمقررات الدراسية، يؤثر على تقديم المقرر والتعامل مع محتواه.

ومعلم اللغة العربية له دور كبير في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة، إذ إن مهارات القراءة كغيرها من المهارات، لا تنشأ من فراغ، فتفاعل معلم اللغة العربية مع طلابه له أهمية بالغة في تنميتها، والمعلم الناجح هو الذي يستغل الموقف التعليمي في تنمية هذه المهارات عن طريق

تدريب الطلبة على فحص العناوين، ومعرفة دلالتها، وإدراك مضامينها، لاكتشاف قدرات الطلبة، واستثارة اهتمامهم من خلال المناقشة وتقويمهم للموضوع بعد الانتهاء من الدرس.

فتمثل معتقدات المعلم مجموعة مستترة من الافتراضات تجاه القضايا التربوية كالإجراءات والعمليات والمحتوى والطلبة والمقرر والمدرسة والاختبارات الدولية والمركزية، والقرارات التي يتخذها المعلم داخل حجرة الصف هي انعكاس لمعتقداته التي يحملها وليس لمعارفه التي اكتسبها، وهذا يؤكد ما أشار إليه (Wadmany&Levin,2006) أنه لا يمكن أن يتحقق الإصلاح بدون معلم مدرك لهذا التوجه، ويمتلك معتقدات إيجابية نحو مقرره الدراسي وتعليمه وتعلمه"، فمن خلال ذلك يمكن القول: إن معلم اللغة العربية بشكل خاص، حينما يملك معتقدات إيجابية نحو ممارساته ومقرره وطلابه ينعكس ذلك على أدائه وأفكاره وتحقيق الأهداف المنشودة، فعندما يمتلك معلم اللغة العربية توجهات وتصورات ومعتقدات إيجابية حول الاختبارات الدولية واختبارات (PIRLS) على وجه الخصوص فإن ذلك يعد داعمًا أساسيًا للحرص على تدريب طلابه على إستراتيجيات قرائية تساعدهم على فهم نصوص القراءة وتحليلها ويسعى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، ويتطلب أن يكون ملماً بالمعلومات، والخبرات، ومعرفة ما يدور حوله، متسلحاً بثقافة واسعة، وعلى وعي تام بمهارات الفهم القرائي، وبكيفية تنميتها، كما ينبغي عليه أن يوفر جواً يتسم بالحرية، تُحتَرم فيه كل الآراء، ولا يصادر أيًا منها، فالهدف الذي يجب أن يسعى إليه معلمو القراءة في تعليمهم لها؛ يتمثل في مساعدة الطلبة على الوصول إلى توظيف ما اشتمل عليه المقروء في صنع أفكار ورؤى، وتهيؤات فكرية تجعلهم أقدر على تقييم المقروء، والنفاذ إلى غور النص، والتعامل بوعي مع ما يقدمه الكاتب من معان وأفكار، ومن الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتحقيق هذا الهدف هو تعريض الطلبة إلى نماذج من الأسئلة الشفوية، والمهارات البحثية في النص(الأسمري، ٢٠١٠؛ زيادي، ٢٠١٢).

فمن خلال العرض السابق يتضح أن إيجابية معتقدات وتصورات معلم اللغة العربية نحو تعليمها وتعلمها، ونحو الاختبارات التي تستهدف المهارات القرائية مثل: اختبار (PIRLS) تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلابه بوضعهم في مواقف تعليمية تتطلب منهم التفكير والحكم، وأن يكون متفاعلاً مع أسئلتهم وإجاباتهم, وأن تكون الأهداف له واضحة ومحددة، إذ تتضمن مهارات للفهم القرائي التي يمكن أن تنمّي من خلال محتوى الموضوع المقروء؛

فيأتي المعلم بمصادر تتناول الموضوع المقروء من جوانب مختلفة يمكن من خلالها تنمية مهارات طلابه القرائية، وكذلك لا تهمل طريقة التدريس، ودورها الفعال في تنمية مهارات القراءة، إذ يجب على معلم اللغة العربية أن يستخدم طرائق متعددة، تخاطب حاجات الطلبة، وتشبع رغباتهم الملحة في المعرفة، وتساعدهم على التفكير، وتثير حماسهم.

كما تظهر أهمية معتقدات معلم اللغة العربية ودورها المؤثر والفعال قي تنمية المهارات اللغوية من خلال الممارسات الصفية التي تعكسها معتقداته، والتي تقوم بتوجيه مدركاته وسلوكه، فالكشف عن تلك المعتقدات وتطويرها في بناء العمليات المعرفية والانفعالية لديه في الممارسات الصفية، يعد ضرورة لتوجيهه توجيهًا صحيحًا، والذي بدوره يجعل المعلم أكثر إدراكاً لأهمية الممارسات، واهتمامه نحو المستجدات التربوية في الحجرة الصفية، فأتت هذه الدراسة مستهدفة الكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عطفًا على ما سبق حول أهمية معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية، ومالها من أثر في العملية التعليمية، فإن النظم التعليمية تهتم بالدراسات الدولية بمختلف مجالاتها، والتي من خلالها يتحقق التقدم فيما يعرف بالتنافسية العالمية، والتي تعد من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ولكن مازال هذا الهدف دون المستوى المأمول، إذ كان متوسط نتائج الطلبة في آخر مشاركة في الدراسة الدولية (PIRLS) للمملكة في عام ٢٠٢١، (٤٤٩)درجة وهي دون المتوسط الدولي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣)، مما يدل على عدم إحراز تقدم لافت في هذه المنافسة الدولية، ويستوجب الأمر النظر في عدة جوانب من شأنها أن تحسن من نتائج الطلبة في مثل هذه المنافسات الدولية، ومن هذه الجوانب معتقدات المعلمين والمعلمات أنفسهم نحو الدراسة الدولية بشكل عام ودراسة (PIRLS) بشكل خاص، والتي تعد هي الموجه الرئيس لممارساتهم التدريسية أثناء تدريس الطلبة للنصوص القرائية، فمعتقداهم تجاه تعليم اللغة العربية تحدد بنسبة عالية كيفية تعليم الطلبة داخل الصفوف الدراسية، وهذا أكدت عليه العديد من الدراسات، ومنها دراسة: (الشنقيطي، ٢٠٢١؛ علي، وفواز، ٢٠١٩)، واستنادا إلى ما سبق تتضح الحاجة لإجراء دراسات تستهدف معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية؛ ولذا جاءت الدراسة الحالية

للكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولية PIRLS، **فتحددت مشكلتها في الأسئلة الآتية:**

١- ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية (PIRLS)؟

٢- ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS)؟

٣- ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS)؟

٤- ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS)؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) يعزى لمتغيري (الجنس، الخدمة التدريسية)؟

٦- ما آراء أفراد عينة الدراسة (المشاركين) في نتائج معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- الكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS).

٢- الكشف عن مستوى الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS)يعزى لمتغيري (الجنس، الخدمة التدريسية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

١- تزويد الباحثين بقائمة بمعتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS.

٢- الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير برامج تطويرية لمعتقدات المعلمين تتفق مع التوجه نحو التنافسية الدولية.

٣- تزويد مسؤولي وزارة التعليم ببيانات ومعلومات تكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- الحدود المكانية: إدارة التعليم في محافظة المهد بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: العينة المشاركة في الدراسة بعض معلمي ومعلمات اللغة العربية بإدارة التعليم محافظة المهد.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تعرف معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولة PIRLS وذلك وفق: فلسفتها، والكفاءة التدريسية، ومستوى الطلبة، وطبيعة الأسئلة.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت مصطلحات الدراسة التعريفات الآتية:

الدراسة الدولية (PIRLS):

هي دراسة دولية لقياس التقدم في القراءة، التي تقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم؛ وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات والارتقاء (الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي، IEA).

معتقدات:

لغويًا: "أعتقد بالشيء أقتنع به". (ابن منظو،١٩٩٢، ص٣٠٣)

معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS:

مجموعة من الأفكار والتصورات والآراء لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS)، تقاس إجرائياً عن طريق الاستبانة والمقابلة النوعية، وذلك من خلال أربعة محاور رئيسة تتحدد في: معتقدات المعلمين نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS، وكفاءتهم التدريسية في ضوء متطلباتها، ومستوى الطلبة، وطبيعة أسئلة PIRLS.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استُخدِم المنهج المزجي وفق التصميم التتابعي التفسيري الذي يعتمد على جمع البيانات الكمية، وتحليلها، والقيام بدراسة نوعية لتفسير البيانات الكمية (٢٠١٨ ,كريسول)، وذلك بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها، ويتمثل المنهج الكمي (الوصفي المسحي) في جمع البيانات ذات الصلة بمعتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS ، عن طريق توزيع الاستبانة على المشاركين بالدراسة، ويتمثل المنهج النوعي في جمع البيانات ذات الصلة بالنتائج الكمية ثم مناقشتها عن طريق إجراء مقابلات مع بعض المشاركين بالدراسة، والشكل (١) يوضح تصميم الدراسة:

شكل (١) مخطط لإجراءات الدراسة باستخدام المنهج المزجي

مبررات تبني المنهج المزجي:

تم استخدام المنهج المزجي في هذه الدراسة للمبررات الآتية:

١- تنوع الأدوات في دراسات المعتقدات الخاصة بفئة مهنية معنية كالمعلمين يعزز من الوصول لنتائج شاملة.

٢- يمكن كشف واقع مشكلة الدراسة من خلال مشاركة عينة الدراسة أنفسهم في الاستجابة لما يطرح في أدواتها، مما يسهم في فهم الواقع بصورة أفضل.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تَكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم محافظة المهد، بينما بلغت عينة الدراسة في الجزء الكمي (٣٦٠) معلما ومعلمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد المشاركين في الجزء النوعي (١٣) معلمًا ومعلمة، وجرى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية والمحددة في الآتي: (الجنس، عدد سنوات الخدمة التدريسية) والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين طبقت عليهم أداة الدراسة الكمية (الاستبانة) وفق متغيراتها، وهي كالآتي:

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والديموغرافية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٣٤	٦٥,٠٪
	إناث	١٢٦	٣٥,٠٪
المجموع		٣٦٠	١٠٠٪
عدد سنوات الخدمة التدريسية	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٥٢,٨٪
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٤٧,٢٪
المجموع		٣٦٠	١٠٠٪

ويلاحظ من الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية، إذ كانت نسبة الذكور (٦٥٪)، وهي النسبة الأعلى، وكانت نسبة الإناث (٣٥٪) وهي النسبة الأقل، وفيما يتعلق بتوزيع عينة الدراسة في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة التدريسية، فكانت نسبة ذوي

الخبرة (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) (٥٢,٨٪) وهي النسبة الأعلى، بينما كانت نسبة ذوي الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر) (٤٧,٢٪) وهي النسبة الأقل.

أداتا الدراسة:

أولاً: الاستبانة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات الكمية، إذ أُعدت بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة كل من: (الأسمري وآخرون،٢٠٢٢، بني نعيم،٢٠٢٢؛ القحطاني ومطري،٢٠١٩)، وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأساسية الخاصة بأفراد العينة وهي: (الجنس، سنوات الخدمة التدريسية).

الجزء الثاني: استبانة للكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في إدارة التعليم بمحافظة المهد، مكونة من (٢٤) فقرة، موزعة على (٤) محاور، ويوضح الجدول (٢) محاور وعدد الفقرات على النحو الآتي:

الجدول (٢) توزيع فقرات الاستبانة على المحاور

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	توزيع الفقرات حسب الاستبانة
المحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS .	٦	١ – ٦
المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الكفاءة التدريسية وفق الدراسة الدولية.PIRLS	٨	٧ – ١٤
المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة وفق الدراسة الدولية PIRLS.	٤	١٥ – ١٨
المحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية PIRLS.	٦	١٩ – ٢٤
الأداة الكلية	٢٤	١ – ٢٤

وقد استُخدِم مقياس ليكرت الخماسي للجزء الثاني من الاستبانة لقياس استجابات المشاركين بالدراسة، ويقابل كل فقرة من فقرات المحاور في الجزء الثاني من الاستبانة قائمة تحمل العبارات الآتية: (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة) وقد أعطيت كل عبارة من العبارات السابقة درجات؛ لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجة، لا أوافق (٢) درجتان، لا أوافق بشدة (١) درجة، وتم التقسيم على التفصيل الآتي:

جدول (٢) توزيع الفئات

مستوى الأداء	مدى المتوسطات
أوافق بشدة	٤,٢١ إلى ٥
أوافق	٣,٤١ إلى ٤,٢٠
محايد	٢,٦١ إلى ٣,٤٠
لا أوافق	١,٨١ إلى ٢,٦٠
لا أوافق بشدة	١ إلى ١,٨٠

وبالتالي تم الخروج بصورة أولية للاستبانة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددها (٣٠) معلماً ومعلمة؛ وذلك بهدف التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرض الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للحكم على مدى صلاحية الاستبانة وقياس ما وضعت لقياسه، من حيث مدى انتماء العبارة للمحور، ومدى وضوح اللغة، مع التعديل المقترح في حال وجود إضافات أو ملاحظات، وعُدِلت الاستبانة وفقاً لملاحظاتهم.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات أداة الدراسة حسب ورودها في الصورة النهائية، والدلالة الإحصائية لكل منها:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

م	فقرات محاور الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS.			
١	أعتقد أن نتائج الدراسة الدولية PIRLS تسهم في رفع مستوى أداء المعلم.	٠,٦٨	٠,٠٠**
٢	أعتقد أن فلسفة الدراسة الدولية PIRLS تتسق مع واقع الميدان التعليمي.	٠,٧٣	٠,٠٠**
٣	أعتقد أن الدراسة الدولية PIRLS يهتم بها الباحثين أكثر من المعلمين والمعلمات في الميدان التعليمي.	٠,٨٩	٠,٠٠**
٤	أعتقد أن نتائج الدراسة الدولية PIRLS تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.	٠,٨٢	٠,٠٠**
٥	أعتقد أن تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسة الدولية PIRLS تساعد على تقويم واقع تعليم القراءة وتعلم تحليل وفهم النصوص القرائية.	٠,٨٤	٠,٠٠**
٦	أعتقد أن التركيز على مجالي الفهم والتحليل في الدراسة الدولية PIRLS يسهم في تحسين التفاعل مع النصوص القرائية.	٠,٥٣	٠,٠٠٣**
المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الكفاءة التدريسية وفق الدراسة الدولية PIRLS			
١	أعتقد أنه بإمكاني أن أدرّس وفقا لمجالي (الفهم والتحليل) في الدراسة الدولية PIRLS بصورة متوازنة.	٠,٨٢	٠,٠٠٣**
٢	أعتقد أنني قادر على تحفيز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بطريقة أكثر فاعلية.	٠,٦٤	٠,٠٠١**
٣	أعتقد أنه بإمكاني أن أصمم اختبارات تحاكي الدراسة الدولية PIRLS.	٠,٥٧	٠,٠٠١**
٤	أعتقد أنه من الصعب تصميم الأنشطة والخبرات التي تسهم في تنمية مهارات وقدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات إطار الدراسة الدولية PIRLS.	٠,٩٠	٠,٠٠**
٥	أعتقد أنه بإمكاني التمايز بين قدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات الدراسة الدولية PIRLS.	٠,٨٥	٠,٠٠٢**
٦	أعتقد أنه بإمكاني تحديد واجبات تسهم في تنمية مهارات وقدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات الدراسة الدولية PIRLS.	٠,٥٥	٠,٠٠٢**

م	فقرات محاور الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٧	أعتقد أنه بإمكاني حفز الطلبة لتبرير إجابتهم.	٠,٨١	٠,٠٠**
٨	أعتقد أنه بإمكان الطلبة اختيار الإستراتيجية المناسبة لتحليل وفهم النصوص القرائية.	٠,٤٢	٠,٠٢١
المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة وفق الدراسة الدولية PIRLS			
١	أعتقد أن الطلبة يستطيعون شرح إجاباتهم وتبريرها.	٠,٧١	٠,٠٠**
٢	أعتقد أن قدرات الطلبة تساعدهم على فهم وتحليل استنتاج الأفكار المضمنة في النصوص القرائية.	٠,٧٧	٠,٠٠**
٣	أعتقد أنه بإمكان الطلبة ربط ما تعلموه من مفاهيم ومهارات بحياتهم اليومية.	٠,٧٢	٠,٠٠**
٤	أعتقد أن الطلبة لديهم القدرة على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة.	٠,٦٩	٠,٠٠**
المحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية PIRLS			
١	من خلال اطلاعي على بعض فقرات الدراسة الدولية PIRLS أعتقد أنها تراعي المهارات العليا للتفكير.	٠,٤٥	٠,٠١٢**
٢	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تحفز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بشكل ممتع.	٠,٨٣	٠,٠٠**
٣	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله.	٠,٩٠	٠,٠٠**
٤	من خلال اطلاعي على بعض الأسئلة أعتقد أنها أكبر من قدرات الطلبة في المرحلة الدراسة المستهدفة.	٠,٨٤	٠,٠٠**
٥	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تنمي قدرات الطلبة على التحليل والفهم والاستنتاج.	٠,٦٩	٠,٠٠**
٦	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS مرتبطة بمحتوى مقررات لغتي التي يدرسها طلبة الصف الرابع الابتدائي.	٠,٨٢	٠,٠٠**

** وتعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الأول تراوحت بين (٠,٥٣–٠,٨٩)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الثاني بين (٠,٤٢–٠,٩٠)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الثالث بين (٠,٦٩–٠,٧٧)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور الرابع بين (٠,٤٥–٠,٩٠)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات الأداة:

- التحقق من الثبات لأداة الدراسة

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية، ويبين الجدول (٤) نتائج التحليل:

الجدول (٤) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة

محاور الاستبانة لمعتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الدراسة الدولية PIRLS	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS.	٦	٠,٨٤	٠,٧٢
المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الكفاءة التدريسية وفق الدراسة الدولية PIRLS	٨	٠,٨٦	٠,٨٢
المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة وفق الدراسة الدولية PIRLS.	٤	٠,٧٧	٠,٧٩
المحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية PIRLS.	٦	٠,٨٣	٠,٨٤
الدرجة الكلية	٢٤	٠,٩٢	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمحاور تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٨٦)، وتراوحت قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (٠,٧٢ – ٠,٨٤)، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة الكلية (٠,٩٢)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للأداة الكلية (٠,٨٨).

ومن خلال العرض السابق لقيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا المحسوبة، وقيم معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة، نستنتج أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على أداة الدراسة بما تتضمنه من محاور للتطبيق على عينة الدراسة النهائية؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جرى الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS – V.23)، وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وبالتحديد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.
- معامل الثبات بطريقة معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية.
- حساب قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات والرتب لفقرات الاستبانة.
- استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم (Independent Sample t-test)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية والشخصية.
- وللتعرف على معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS في كل محور ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، قام الباحث باستخدام المعادلة الآتية:
- طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات.

وفي ضوء الحسابات السابقة، وضع الباحث معياراً للحكم على معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS لكل محور ولكل فقرة. ويبين الجدول (٥) ذلك:

الجدول (٥) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات وتقديراتها

المتوسط الحسابي	الدرجة
١:٠٠– أقل من ٢,٣٣	منخفضة
٢,٣٣–أقل من ٣,٦٧	متوسطة
٣,٦٧–٥:٠٠	مرتفعة

ثانيا: المقابلة:

أُجريت المقابلة مع مجموعة من معلمي ومعلمات اللغة العربية، وعددهم (١٣) معلما ومعلمة، بهدف مناقشة نتائج الاستبانة (الجزء الكمي) وتفسيرها.

إجراءات بناء بطاقة المقابلة:

– تم بناء أسئلة المقابلة في صورتها الأولية وفق محاور الدراسة، واستنادا إلى نتائج الاستبانة (الجزء الكمي)، وتنوعت أسئلتها بين مغلقة، ومفتوحة، طُرحت على كل فرد من المشاركين بالدراسة؛ للتعبير ومناقشة نتائج الاستبانة (الجزء الكمي) من واقع تجربته ورأيه الشخصي.

– التحقق من المصداقية والاعتمادية: اتبعت الدراسة معايير عدة لضمان جودة الجزء النوعي، ورفع مستوى المصداقية والاعتمادية، وهي كالآتي:

رسم توضيحي (١) يوضح موثوقية البيانات في البحث الكمي وما يقابلها في البحث النوعي

أ. المصداقية:

المصداقية في البحوث النوعية تحمل دلالة مختلفة عما هو موجود في البحوث الكمية، مما يعني أن الباحث يتحقق من سلامة النتائج من خلال إجراءات معينة مختصة بالبحث النوعي ويركز أيضاً على تحقق الباحث من سلامة البيانات التي دونها (٢٠١٨. كريسول). وفي الدراسة الحالية تم تطبيق بعض الإجراءات؛ لتحقيق مصداقية البيانات النوعية وهي على النحو الآتي:

- تعدد أساليب جمع البيانات وأدواتها.
- المقابلات النوعية الفردية لرصد تفسير المشاركين.

- توضيح الهدف من الدراسة، وأسباب اختيار المنهج المزجي.
- التنوع في اختيار المشاركين، من حيث الجنس، والخدمة التدريسية؛ لتفسير النتائج من وجهات نظر مختلفة.
- التسجيل الصوتي لأغلب البيانات، والتأكد من تفريغها بشكل دقيق، وإعادة الاستماع إليها ومراجعتها.
- منح كل مشارك أطول وقت ممكن في أثناء المقابلة للاستماع إلى آرائه.
- عرض المعلومات المغايرة التي لا تتفق مع نتائج الاستبانة.
- تلخيص الأقران؛ لزيادة صحة تحليل البيانات وتفسيرها؛ إذ تم الاستعانة بزميل من التخصص نفسه، لتحليل عينة ما نسبته (٥٠٪) من نصوص المقابلات، بعد أن وُضح له طريقة التحليل، وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٨٠٪)، وهي نسبة مرتفعة.
- مراجعة النتائج وعرضها على مجموعة من المشاركين؛ وأخيرًا القيام بدمج البيانات من الأدوات المختلفة، والربط بينها عند تحليل النتائج.

ب. الاعتمادية:

مصطلح يقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي، فالبحث النوعي يرى أن الحقيقة الاجتماعية يعاد بناؤها باستمرار بشكل متجدد، وعليه فمفهوم إعادة تطبيق البحث النوعي تصبح مشكلة (العبد الكريم، ٢٠١٩)؛ لذا جرى تحقيق الاعتمادية في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

- تقديم وصف واضح لإجراءات تصميم الدراسة.
- مراجعة البيانات الخام، والتأكد من أنها لا تحتوي على أخطاء قد تكون قد حصلت خلال تدوين تلك البيانات.
- التأكد من ترميز جميع البيانات.
- تقديم وصف لتصميم الدراسة.

ج- التطابقية:

مصطلح يقابل الموضوعية في البحث الكمي، حيث تنتقل هذه الخاصية من الباحث إلى البيانات؛ ليصبح المعيار المناسب هنا هو إمكانية تأكيد نتائج البحث، من خلال البيانات (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وقد اتبعت الدراسة بعض الإجراءات التي يمكن أن تعزز حيادية البيانات، منها:

- تدوين جميع إجراءات البحث الميدانية، موثقة بتواريخها.
- تقديم أمثلة لتصورات المشاركين مقتبسة من ألفاظهم.
- الاستعانة بزميل من التخصص نفسه لمراجعة النتائج والتفسيرات، وتقديم التغذية الراجعة.

ج- الاعتبارات الأخلاقية:

قبل البدء بتطبيق أداتي الدراسة (الاستبانة، المقابلة النوعية)، جرى التواصل مع إدارة التعليم بخطاب رسمي يحدد الإجراءات التي سيقوم بها الباحث، ويأخذ الموافقة على ذلك، ومن ثم التواصل مع مجموعة من العينة (مجموعة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية) للتحقق من رغبتهم في المشاركة في المقابلات النوعية، وإيضاح طبيعة المقابلة وأن مشاركتهم فيها تطوعية، ولهم حرية اتخاذ قرار الانسحاب دون إبداء الأسباب، إضافة إلى اطلاعهم على أهداف الدراسة، وآلية تطبيق الأدوات، ومدتها في كل مرحلة، والتأكيد على سرية البيانات باستخدام أسماء مستعارة، والمحافظة على خصوصية الاستجابات، وعدم تأثيرها على تقييم الأداء الوظيفي، وأن استخدامها سوف يقتصر على أغراض البحث العلمي فقط.

د- وصف السياق:

جُمعت البيانات النوعية على مرحلتين:

- الأولى: من خلال استبانة إلكترونية تتضمن محاور المقياس الكمي: ليرصد المشارك الأسباب وراء تحديد موقفه تجاه كل محور من محاور المقياس، كما أتيح للمشاركين تحديد موقفهم من المشاركة في المرحلة الثانية.

– الثانية: استهدفت عرض ومناقشة نتائج الدراسة في المرحلة الأولى عن طريق إجراء المقابلات التي استغرقت (١٥د – ٢٥د)، استهدفت مناقشة نتائج الدراسة في مرحلتها الأولى، وشارك في هذا الجزء (١٣) معلمًا ومعلمة.

هـ – وصف المشاركين:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج المزجي بتصميمه التتابعي التفسيري، فأجريت المقابلات مع عينة من المعلمين والمعلمات ممن شاركوا في الاستجابة على الاستبانة والتي تعد المرحلة الأولى من مراحل الدراسة، والجدول (٦) يصف المشاركين في الدراسة الحالية:

جدول (٦) وصف المشاركين في المقابلة النوعية

م	الاسم المستعار	الجنس	المرحلة التدريسية	الخدمة التدريسية
١	فايز	ذكر	ابتدائي	١٤ سنة
٢	عماد	ذكر	ابتدائي	١٠ سنوات
٣	غالية	أنثى	ابتدائي	١١ سنة
٤	شوق	أنثى	ابتدائي	٨ سنوات
٥	فهد	ذكر	ابتدائي	١٨ سنة
٦	سميرة	أنثى	ابتدائي	٢٠ سنة
٧	رابح	ذكر	ابتدائي	٧ سنوات
٨	فيصل	ذكر	ابتدائي	١٨ سنة
٩	أروى	أنثى	ابتدائي	٦ سنوات
١٠	هيفاء	أنثى	ابتدائي	١٧ سنة
١١	سمير	ذكر	ابتدائي	٩ سنوات
١٢	حنان	أنثى	ابتدائي	١٥ سنة
١٣	سهام	أنثى	ابتدائي	٢٢ سنة

يتضح من الجدول (٦) عدد المشاركين في المقابلة والبالغ (١٣) مشاركا من مدارس مختلفة، منهم (٧) معلمات، و(٦) معلمين، جميعهم من معلمي المرحلة الابتدائية، وتم استهداف معلمي هذه المرحلة قصداً؛ لأن الدراسة الدولية PIRLS تستهدف طلبة الصف الرابع الابتدائي، ويتضح

من الجدول السابق، أن تنوع الخبرات التدريسية بين (أقل من ١٠ سنوات إلى ١٠ سنوات وأكثر).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الجزء الكمي:

- نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات محور (معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الأول

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	١	أعتقد أن نتائج الدراسة الدولية PIRLS تسهم في رفع مستوى أداء المعلم.	٣,٦٠	١,١٠	متوسطة
٦	٢	أعتقد أن فلسفة الدراسة الدولية PIRLS تتسق مع واقع الميدان التعليمي.	٣,١٢	١,٠٩	متوسطة
٣	٣	أعتقد أن الدراسة الدولية PIRLS تهم الباحثين أكثر من الميدان التعليمي.	٣,٨١	٠,٨٨	مرتفعة
٤	٤	أعتقد أن نتائج الدراسة الدولية PIRLS تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.	٣,٦٣	١,١٢	متوسطة
٢	٥	أعتقد أن تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسة الدولية PIRLS تساعد على تقويم واقع تعليم القراءة وتعلم تحليل وفهم النصوص القرائية.	٣,٨٢	١,٠١	مرتفعة
١	٦	أعتقد أن التركيز على مجالي الفهم والتحليل في الدراسة الدولية PIRLS يسهم في تحسين التفاعل مع النصوص القرائية.	٤,٠٢	٠,٧٠	مرتفعة
المحور الكلي			٣,٦٧	٠,٦٩	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (٣,١٢-٤,٠٢) بانحرافات معيارية بين (٠,٧٠-١,١٢)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (٣,٦٧) بانحراف معياري (٠,٦٩) وبدرجة مرتفعة من التقدير.

ويتضح أنه بالمرتبة الأولى الفقرة (٦) التي تنص على " أعتقد أن التركيز على مجالي الفهم والتحليل في الدراسة الدولية PIRLS يسهم في تحسين التفاعل مع النصوص القرائية " بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢) التي تنص على " أعتقد أن فلسفة الدراسة الدولية PIRLS تتسق مع واقع الميدان التعليمي " بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,٠٩) وبدرجة متوسطة من التقدير.

- نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية PIRLS؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور، والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل:

الجدول (٨) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الثاني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	١	أعتقد أنه بإمكاني أن أدرّس وفقا لمجالي (الفهم والتحليل) في الدراسة الدولية PIRLS بصورة متوازنة	٤,٠٧	٠,٨٢	مرتفعة
٢	٢	أعتقد أنني قادر على تحفيز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بطريقة أكثر فاعلية.	٤,١٠	٠,٧٨	مرتفعة
٥	٣	أعتقد أنه بإمكاني أن أصمم اختبارات تحاكي الدراسة الدولية PIRLS.	٣,٨٩	٠,٨٧	مرتفعة
٨	٤	أعتقد أنه من الصعب تصميم الأنشطة والخبرات التي تسهم في تنمية مهارات وقدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات إطار الدراسة الدولية PIRLS	٣,٢٧	١,٠١	متوسطة
٧	٥	أعتقد أنه بإمكاني التمايز بين قدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات الدراسة الدولية PIRLS.	٣,٦٣	٠,٨٢	متوسطة

٤	٦	أعتقد أنه بإمكاني تحديد واجبات تسهم في تنمية مهارات وقدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات الدراسة الدولية PIRLS.	٣,٩٦	٠,٨٣	مرتفعة
١	٧	أعتقد أنه بإمكاني حفز الطلبة لتبرير إجابتهم.	٤,١٩	٠,٥٥	مرتفعة
٦	٨	أعتقد أنه بإمكان الطلبة اختيار الإستراتيجية المناسبة لتحليل وفهم النصوص القرائية.	٣,٧٣	٠,٩٨	مرتفعة
المحور الكلي			٣,٨٥	٠,٤٣	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (٨) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (٣,٢٧-٤,١٩) بانحرافات معيارية بين (٠,٥٥-١,٠١)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٤٣) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (٧) التي تنص على " أعتقد أنه بإمكاني حفز الطلبة لتبرير إجابتهم " بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة (٤) التي تنص على " أعتقد أنه من الصعب تصميم الأنشطة والخبرات التي تسهم في تنمية مهارات وقدرات الطلبة استنادًا إلى متطلبات إطار الدراسة الدولية PIRLS " بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٠١) وبدرجة متوسطة من التقدير.

- نتائج السؤال الثالث والذي نصه: ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية PIRLS؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور، والجدول (٩) يوضح نتائج التحليل

الجدول (٩) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الثالث

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	أعتقد أن الطلبة يستطيعون شرح إجاباتهم وتبريرها.	٣,٩١	٠,٦٦	مرتفعة
٤	٢	أعتقد أن قدرات الطلبة تساعدهم على فهم وتحليل استنتاج الأفكار المضمنة في النصوص القرائية.	٣,٦٦	٠,٨٩	متوسطة
٣	٣	أعتقد أنه بإمكان الطلبة ربط ما تعلموه من مفاهيم ومهارات بحياتهم	٣,٧١	٠,٧٩	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		اليومية.			
٢	٤	أعتقد أن الطلبة لديهم القدرة على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة.	٣,٨٢	٠,٧٦	مرتفعة
المحور الكلي			٣,٧٧	٠,٤٨	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٩) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (٣,٦٦-٣,٩١) بانحرافات معيارية بين (٠,٦٦-٠,٨٩)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (٣,٧٧) بانحراف معياري (٠,٤٨) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (١) التي تنص على " أعتقد أن الطلبة يستطيعون شرح إجاباتهم وتبريرها " بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء ثانيًا الفقرة (٤) التي تنص على" أعتقد أن الطلبة لديهم القدرة على ربط خبراتهم الجديدة بالسابقة " بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة مرتفعة من التقدير، وهكذا لبقية الفقرات.

وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٤) التي تنص على " أعتقد أن قدرات الطلبة تساعدهم على فهم وتحليل استنتاج الأفكار المضمنة في النصوص القرائية " بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٨٩) وبدرجة متوسطة من التقدير.

- نتائج السؤال الرابع الذي نصه: ما معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، جرى حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور، والجدول (٩) يوضح نتائج التحليل

الجدول (١٠) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابة عينة الدراسة حول فقرات المحور الرابع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	١	من خلال اطلاعي على بعض فقرات الدراسة الدولية PIRLS أنها تراعي المهارات العليا للتفكير.	٣,٥٨	١,٠٤	متوسطة
٤	٢	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تحفز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بشكل ممتع.	٣,٦٧	٠,٧٤	مرتفعة
١	٣	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله.	٣,٨٢	٠,٨٤	مرتفعة
٣	٤	من خلال اطلاعي على بعض الأسئلة أعتقد أنها أكبر من قدرات الطلبة في مرحلة الدراسة المستهدفة.	٣,٧٧	٠,٩٥	مرتفعة
٢	٥	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS تنمي قدرات الطلبة على التحليل والفهم والاستنتاج	٣,٧٩	٠,٨٩	مرتفعة
٤	٦	أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية PIRLS مرتبطة بمحتوى مقررات لغتي التي يدرسها طلبة الصف الرابع الابتدائي.	٣,٦٧	٠,٨٢	مرتفعة
		المحور الكلي	٣,٧٢	٠,٥٧	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المحور تراوحت بين (٣,٥٨-٣,٨٢) بانحرافات معيارية بين (٠,٧٤-١,٠٤)، وحصل المجال ككل على متوسط حسابي مقداره (٣,٧٢) بانحراف معياري (٠,٥٧) وبدرجة مرتفعة من التقدير. وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (٣) التي تنص على " أعتقد أن أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS) تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله " بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة مرتفعة من التقدير، وجاء بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١) التي تنص على " من خلال اطلاعي على بعض فقرات الدراسة الدولية (PIRLS) أعتقد أنها تراعي المهارات العليا للتفكير " بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (١,٠٤) وبدرجة متوسطة من التقدير.

نتائج السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) يعزى لمتغيري (الجنس، الخدمة التدريسية)؟

- النتائج في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس في ضوء متغير الجنس، جرى استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test. ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج التحليل:

الجدول (١٢) نتائج اختبار (ت) في ضوء متغير الجنس

أداة الدراسة ومحاورها	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS.	ذكر	٢٣٤	٣,٦٤	٠,٧٢	٠,٩٨	٣٥٨	٠,٢٢
	أنثى	١٢٦	٣,٧١	٠,٦١			
المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الكفاءة التدريسية وفق الدراسة الدولية PIRLS.	ذكر	٢٣٤	٣,٨٣	٠,٤٢	١,٢٨	٣٥٨	٠,٢٠
	أنثى	١٢٦	٣,٨٩	٠,٤٥			
المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة وفق الدراسة الدولية PIRLS.	ذكر	٢٣٤	٣,٧٧	٠,٤٤	٠,٣٣٣	٣٥٨	٠,٧٤
	أنثى	١٢٦	٣,٧٩	٠,٥٤			
المحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية PIRLS.	ذكر	٢٣٤	٣,٦٧	٠,٥٦	٢,٨١	٣٥٨	٠,٠٢٠**
	أنثى	١٢٦	٣,٨١	٠,٥٧			
الأداة الكلية	ذكر	٢٣٤	٣,٧٣	٠,٣١	٢,١٨	٣٥٨	٠,٠٣٠**
	أنثى	126	3.81	0.34			

** وتعني: دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول (١٠) سابق الذكر النتائج الآتية:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الأول يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٩٨)، بمستوى دلالة (٢٢,٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وتتضح هذه النتيجة من تقارب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الذكور والإناث تبعا لهذا المحور.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الثاني يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (١,٢٨)، بمستوى دلالة (٢٠,٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وتتضح هذه النتيجة من تقارب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الذكور والإناث تبعاً لهذا المحور.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الثالث يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٣٣٣)، بمستوى دلالة (٧٤,٠)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وتتضح هذه النتيجة من تقارب قيم الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الذكور والإناث تبعاً لهذا المحور.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الرابع (معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS) يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٢,٨١)، بمستوى دلالة (٠٢٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى ويساوي (٣,٨١) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور والذي يساوي (٣,٦٧).

– وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) بشكل عام يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٢,١٨)، بمستوى دلالة (٠٣٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى ويساوي (٣,٨١) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور والذي يساوي (٣,٧٣).

النتائج في ضوء متغير سنوات الخدمة التدريسية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس في ضوء متغير سنوات الخدمة التدريسية، جرى استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test. ويبين الجدول (١٣) نتائج التحليل:

الجدول (١٣) نتائج اختبار (ت) في ضوء متغير سنوات الخدمة التدريسية

أداة الدراسة ومحاورها	سنوات الخدمة التدريسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية PIRLS .	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٣,٤١	٠,٥٨	٨,٠٥٠	٣٥٨	٠,٠٠**
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٩٥	٠,٦٩			
المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الكفاءة التدريسية وفق الدراسة الدولية PIRLS.	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٣,٦٦	٠,٤٠	١٠,٠٦	٣٥٨	٠,٠٠**
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٤,٠٧	٠,٣٥			
المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة وفق الدراسة الدولية PIRLS.	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٣,٧٠	٠,٤٧	٣,٣٤	٣٥٨	٠,٠٠١**
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٨٦	٠,٤٧			

أداة الدراسة ومحاورها	سنوات الخدمة التدريسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية PIRLS.	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٣,٥٧	٠,٤٧	٥,٥٤	٣٥٨	٠,٠٠**
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٨٩	٠,٦٢			
الأداة الكلية	من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩٠	٣,٥٨	٠,٢٥	١٣,٦١	٣٥٨	٠,٠٠**
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٩٦	٠,٢٧			

** وتعني: دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS في المحور الأول يعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٨,٠٥٠)، بمستوى دلالة (٠٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح من كانت عدد سنوات خبرته (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (٣,٩٥) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات من كانت سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) والذي يساوي (٣,٤١).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS في المحور الثاني يعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (١٠,٠٦)، بمستوى دلالة (٠٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح من كانت عدد سنوات خبرته (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (٤,٠٧) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات من كانت سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) والذي يساوي (٣,٦٦).

– وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الثالث يعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٣,٣٤)، بمستوى دلالة (٠٠١,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح من كانت عدد سنوات خبرته (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (٣,٨٦) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات من كانت سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) والذي يساوي (٣,٧٠).

– وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في المحور الرابع يعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٥,٥٤)، بمستوى دلالة (٠٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح من كانت عدد سنوات خبرته (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (٣,٨٩) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات من كانت سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) والذي يساوي (٣,٥٧).

– وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في الأداء الكلي يعزى لمتغير سنوات الخدمة التدريسية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (١٣,٦١)، بمستوى دلالة (٠٠,٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وقد كان الفرق لصالح من كانت عدد سنوات خبرته (من ١٠ سنوات فأكثر)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى ويساوي (٣,٩٦) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لاستجابات من كانت سنوات خبرتهم (من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) والذي يساوي (٣,٥٨).

أولاً: نتائج الجزء النوعي:

- الإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: ما آراء أفراد عينة الدراسة (المشاركين) في نتائج معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) ؟

أجرى الباحث مقابلات فردية وجماعية مع بعض أفراد عينة الدراسة (المشاركين) معلمي ومعلمات اللغة العربية وذلك؛ بهدف تفسير نتائج الجزء الكمي (بالاستبانة)، وهي نتائج يرى الباحث أهمية مناقشتها، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

المحور الأول معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الاختبارات الدولية (PIRLS):

جرى مناقشة المتوسط الكلي للمحور، وكان هناك توافق بين المشاركين عدم الاهتمام الاختبارات الدولية (PIRLS) وكل ما يتعلق من فلسفة، وبنتائجها، إذ أشار المشارك (رابح) إلى أن الاختبارات الدولية (PIRLS) غير واضحة في ماهيتها، وأهميتها، وتحليل نتائجها، وبعض تفاصيلها للمعلمين والمعلمات، وهذا يدل على تدني الدور التثقيفي في الميدان التربوي والتعليمي بطبيعة الاختبارات الدولية وفلسفتها بشكل عام واختبار (PIRLS) على وجه الخصوص ما يزال دون المأمول، وبين المشارك (فيصل) أن جهود المعلمين الذاتية للتعرف على الاختبارات الدولية بمختلف مجالاتها مصدرها الشبكة العنكبوتية، وبعض وسائل التواصل الاجتماعي، وأبرزها منصة (x) وهذا يؤكد على تدني الجانب التثقيفي للمعلمين من قبل المؤسسات التعليمية عن الاختبارات الدولية، وهو ما قد يكون قاصرًا في كثير من المعلومات التي يحتاجها المعلم، وكان هنالك شبه اتفاق كلي بين المشاركين في الدراسة في استجاباتهم حول الاعتقاد أن نتائج الدراسة الدولية (PIRLS) تسهم في رفع مستوى أداء المعلم، إذ رفضوا هذه النتيجة؛ والسبب في ذلك كما أفادت المشاركة (سهام) عدم إشراك المعملين والمعلمات في تحليل نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (PIRLS)؛ مما لم يكن دافعًا على حد قولها لمراجعة الأساليب التدريسية، وتقويم الأداء التدريسي بشكل عام؛ لأن المعني به هم الطلبة، وقد يحققون على الرغم من تميز معلميهم، وفي اعتقاد الباحث أن هذه الاستنتاج من المحتمل أن يكون سببه قلة إطلاع المعلمين والمعلمات على تجارب المملكة في الاختبارات الدولية (PIRLS) في الأعوام الماضية، ونُوقش المعلمون والمعلماتُ حول مدى تأثير نتائجها الدراسة الدولية (PIRLS) في إمكانية المساهمة في اتخاذ قرارات تسهم في تطوير تعليم القراءة وتعلمها، فتباينت الآراء بين مؤيد ومعارض، فمنهم من يرى أنها تقتصر على الباحثين وأصحاب القرار؛ وفسروا ذلك بأن المعلم لا يعرف أهدافها، ولا يشارك في مناقشة نتائجه وتحليلها، واتخاذ القرارات الخاصة بتطوير إستراتيجيات الفهم القرائي التي تسهم في تعليم

وتعلم القراءة بشكل يتناسب مع طبيعة النصوص المطروحة في الدراسة الدولية (PIRLS) استنادًا إلى النتائج، فمن خلال ذلك يتضح أن المعلم أو المعلمة غير معني بها، أما من يرون أنها تسهم في اتخاذ قرارات نوعية مناسبة لتطوير الممارسات التدريسية في تعلم القراءة وتعلميها من قبل المعلم، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج في تحديد جوانب الضعف لدى الطلبة ومعالجتها وطرح إستراتيجيات تناسب طبيعة النصوص وتستهدف فهم النص من خلال تحليله وتقويمه وتوضيح أفكاره المضمنة فيه، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الطلبة الدراسي، ويؤكد المشارك (سمير) أنه مساعد رئيس في معرفة إستراتيجيات الفهم القرائي التي تناسب تعليم النصوص القرائية، والتي تركز عليها الدراسة الدولية (PIRLS).

المحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS)>

يتبين توافقًا كبيرًا بين المشاركين حول النتيجة المتعلقة بفقرات المحور؛ إذ اتفقوا على قدرتهم على التدريس وفق متطلبات أهداف الدراسة الدولية (PIRLS)، وتأكيد المعلمين والمعلمات على ذلك أثار سؤالًا حول تدني نتائج الطلبة مقارنة ببقية الدول المشاركة في الدراسة الدولية (PIRLS) فهي لاتزال دون المستوى المأمول؛ وفسروا ذلك بتعدد العوامل المؤثرة في النتائج، إذ ذكر المشارك (فهد) أن نتائج الطلبة لا تعتمد على المعلمين والمعلمات فقط، بل توجد عدة عوامل مؤثرة في نتائجهم، لعل من أهمها: دافعية الطلبة أنفسهم، وأيضا معرفتهم بطبيعة الدراسة الدولية (PIRLS) وأهدفها، والنظام التعليمي، والأسرة، والأقران، وغيرها، وتؤكد المشاركة (شوق) أن نتائج الطلبة ليست دليلاً على قصور في مستوى أداء المعلم أو المعلمة، بل قد تكون راجعة إلى وجود فجوة بين أساليب التدريس المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها للطالب مما يسهم في التعامل مع النصوص تعامل سطحي لا ينفذ إلى ما وراء النصوص وتحليلها ومعرفة الفكرة الرئيسة لأي نص والأفكار الفرعية له وبين ما يطرح من أسئلة حول النصوص المطروحة في الدراسة الدولية (PIRLS)؛ وهذا لأنهم ليسوا على معرفة شاملة بمتطلبات الدراسة الدولية؛ مما يجعلهم يعتقدون أن ما يتم ممارسته في البيئة الصفية يتوافق مع إطار الدراسة الدولية (PIRLS).

المحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS):

تبين اتفاقهم على تدني قدرات الطلبة في فهم وتحليل استنتاج الأفكار المضمنة في النصوص القرائية، إضافة إلى أن من الصعب عليهم أن يحللوا النصوص غير المألوفة لهم؛ وذلك على حد قول أحد المشاركين (فايز) أن السبب عدم تدريب الطلبة على نماذج محاكية لأسئلة الدراسة الدولية تتناسب مع مستواهم؛ إذ أوضحت المشاركة (أروى) إلى أن أدوات التقويم التي يستخدمها المعلم أو المعلمة أثناء تحليل النصوص القرائية تختلف عن تلك التي تستخدم في معرفة نتائج الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS) مما قد يكون لها دور في هذا القصور، وأشارت المشاركة(سميرة) أن الطلبة اعتادوا على الأساليب التقليدية في شرح تفسير وتحليل ونقد النصوص القرائية والذي لا يعدو عن ظاهر النصوص دون سبر لأغوارها، وهو ما يجعلهم غير قادرين على التعامل مع النصوص القرائية المقدمة في الدراسة الدولية (PIRLS)، أما المشارك (عماد) فيرى أن السبب في ذلك يعود إلى ثقافة الطلبة أنفسهم بهذا النوع من الأسئلة، وأنها غير مهمة؛ لعدم ارتباطها بدرجات المقرر الدراسي، مما يجعلهم غير مبالين بأهميتها.

المحور الرابع: معتقدات المعلمين والمعلمات نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS)

أسفرت النتائج المتعلقة بهذا المحور عن اتفاق المشاركين على أن أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS) تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله، وأيضًا تراعي مهارات التفكير العليا، وأكدوا أنها تحفز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بشكل ممتع، وأنها غير مرتبطة بمحتوى مقررات لغتي التي يدرسها طلبة الصف الرابع الابتدائي.

أما نتائج الدراسة الكمية التي أكدت وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في الأداء الكلي يعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة التدريسية، فاتفق معها بعض المشاركين، وفسروها بأن الخدمة التدريسية مهمة، لكنها تتطلب التطوير المستمر ومتابعة كل جديد في أدوات التقويم الحديثة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS)، وتضمنت أربعة محاور هي:

- معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية (PIRLS).
- معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS).
- معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS).
- معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS).

وجُمعت البيانات وفق المنهج المزجي وفق تصميمها التتابعي التفسيري ابتداءً بالجزء الكمي وتم تحليلها، ثم نوعيًا؛ من أجل تقديم تفسير، وتصور متكامل عن نتائج الدراسة؛ وذلك عن طريق تفسير النتائج الكمية الخاصة بمعتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية PIRLS، وتوضيح وجهات النظر المتعلقة بها، ويمكن تلخيص النتائج الكمية والنوعية وفق المحاور الأربعة لمعتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية (PIRLS)على التفصيل الآتي:

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو فلسفة الدراسة الدولية (PIRLS).

توصلت الدراسة في الجزء الكمي إلى مجموعة من النتائج منها على سبيل المثال لا الحصر: اعتقاد معلمي ومعلمات اللغة العربية (عينة الدراسة) أن تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسة الدولية (PIRLS) تساعد على تقويم واقع تعليم القراءة وتعلم تحليل وفهم النصوص القرائية، وأيضًا اعتقادهم بأن فلسفتها ومضمونها متسقة مع متطلبات البيئة التعليمية، اعتقادهم بأن نتائج الدراسة الدولية (PIRLS) تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولعل ذلك يعود إلى تصورهم عن أهمية المنافسات العالمية في مجال التعليم، وثقتهم بالقرارات التي تتخذها وزارة التعليم بذلك؛ لأنها تعد جزءًا من الرؤية التطويرية التي تسعى إليها المملكة العربية

السعودية، وتوصلت الدراسة في الجزء النوعي إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية (المشاركين بالدراسة) يعتقدون أن نتائج الدراسة الدولية (PIRLS) لا تسهم في رفع مستوى أدائهم التدريسي، وهذا يتفق عليه بعض المشاركين في الجزء الكمي، ويعود ذلك إلى عدم إطلاع المعلم أو المعلمة على نتائج الطلبة، بالإضافة إلى أنه غير مشارك في مناقشتها، مما يتضح لهم أنهم غير معنيين بها.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو كفاءتهم التدريسية في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS).

جاءت النتائج مؤيدة ومتوافقة مع فقرات المحور، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من: (النغيمشي، وسعودي،٢٠١٨؛ الربعي،٢٠١٥)، فمعلمي ومعلمات اللغة العربية يؤكدون أنه بمقدورهم في ضوء إطار الدراسة الدولية (PIRLS) أن يدَرّسوا وفقًا لمجالي (الفهم والتحليل) في الدراسة الدولية (PIRLS) بصورة متوازنة، وأيضًا بالإمكان التمايز بين قدرات الطلبة استنادا إلى متطلبات الدراسة الدولية (PIRLS) ويتفق المشاركون في الجزء النوعي على هذه النتيجة المتعلقة بفقرات المحور؛ إذ اتفقوا على قدرتهم على التدريس وفق متطلبات أهداف الدراسة الدولية (PIRLS)، وتأكيد المعلمين والمعلمات على ذلك على الرغم من تدني مستوى الطلبة في الاختبارات الدولية (PIRLS)، ويبررون ذلك بأن نتائج الطلبة لا تعكس المستوى التدريسي للمعلم؛ لأن هناك عوامل أخرى لها دور في التأثير في النتائج، منها: الأسرة، والنظام التعليمي.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو مستوى الطلبة في الدراسة الدولية. (PIRLS)

جاءت النتائج متباينة في جانبها الكمي، بينما اتفق المشاركون في الجزء النوعي على تدني قدرات الطلبة في فهم وتحليل واستنتاج الأفكار المضمنة في النصوص القرائية غير المألوفة لهم، وهذا يتسق مع نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية (PIRLS ٢٠٢١)، ولعل هذا يمكن عزوه إلى بعض النقاط –حسب رؤية المشاركين – التي يمكن أن يكون لها دور في التأثير في مستويات الطلبة إذا لم ترع منها: عدم تدريب الطلبة على نماذج محاكية لأسئلة الدراسة الدولية

(PIRLS) وأيضاً اعتيادهم على الأساليب التقليدية في شرح تفسير وتحليل ونقد النصوص القرائية، ومنها ثقافة الطلبة بعدم أهمية اختبارات (PIRLS)؛ لعدم ارتباطها بدرجات المادة الدراسية.

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو طبيعة أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS).

أسفرت الدراسة في الجانب الكمي في هذا المحور عن مجموعة من المعتقدات الإيجابية منها: أن أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS) تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله، وأنها تراعي المهارات العليا للتفكير، بينما أتت إجابات المشاركين في الجزء النوعي أن الأسئلة تقيس مستويات الطلبة في فهم المقروء وتحليله، وأيضًا تراعي مهارات التفكير العليا، وأكدوا أنها تحفز الطلبة على التعامل مع النصوص القرائية بشكل ممتع.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معتقدات معلمي ومعلمات اللغة العربية نحو الدراسة الدولية (PIRLS) في الأداء الكلي يعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة التدريسية، وهذا يتفق مع دراسة (الحوامدة،٢٠١٩)؛ فاتفق معها بعض المشاركين في الجزء النوعي، وفسروها بأن الخدمة التدريسية مهمة، الدراسة الدولية (PIRLS) تقيس مهارات التفكير العليا، وهذا يتطلب ضرورة التدريب والتطوير المستمر، ولعل من أهمها تفعيل مجتمعات التعلم المهنية التي كان لها الدور الأبرز في تبادل الخبرات بين المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات.

التوصيات:

١- زيادة وعي معملي ومعلمات اللغة العربية والطلبة بأهمية الدراسة الدولية (PIRLS) وأثر نتائجها في إمكانية تطوير تعليم اللغة العربية(القراءة) وتعلمها.

٢- نشر الثقافة التنافسية الدولية في الاختبارات الدولية من خلال المنصات الإعلامية لتعريف المجتمع بها.

٣- بناء وتصميم اختبارات تحاكي أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS) لتدريب الطلبة على أسئلة الاختبارات الدولية.

٤- تدريب المعلمين على أنجع الأساليب التدريسية التي يكون لها الأثر الإيجابي في تدريس النصوص القرائية.

٥- الاستفادة من طلبة الدراسات العليا في إجراء دراسات تتعلق بالاختبارات الدولية ومنها اختبارات (PIRLS)للتعرف الجوانب التي تؤثر على مستويات الطلبة في الاختبارات الدولية.

المقترحات:

١- إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة التشاركية في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي.

٢- بناء نماذج تدريسية استنادا إلى إطار الدراسة الدولية (PIRLS)وقياس فاعليتها.

٣- تحليل النصوص القرائية في مقرر لغتي لطلبة الصف الرابع في ضوء أهداف الدراسة الدولية (PIRLS).

المراجع

المراجع العربية:

الأسمري، نوره بنت عوضه، الشهراني، محمد بن برجس مشعل، وخليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم. (٢٠٢٢). معتقدات معلمي الرياضيات نحو دراسة الاتجاهات الدولية *TIMSS*: دراسة مزجية. مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٥, ع٦، ١٢٩ – ١٦٠.

الأسمري، علي بن موسى. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩, ج١١، ٣٨١ – ٤٠٩.

بني نعيم، رهيف محمد محمود. (٢٠٢٢). أثر استراتيجية التفكير الناقد في تنمية المهارات القرائية المتضمنة في اختبار *PIRLS* من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظتي جرش وعجلون. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦, ع٤، ٥٣ –٦٩.

التقرير الوطني الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة. (*PIRLS,2016*). (د.ت). عمان.

الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي *IEA https://www.iea.nl/ar/intro* .

الحربي، محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). أثر تطوير كتاب لغتي الجميلة في ضوء متطلبات الدراسة الدولية (*PIRLS*) على تنمية مهارات فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القصيم.

الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي، مج١١, ع٢، ١١٣ – ١٢٧.

الربعي، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١٥). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية، ع٣، ١٥– ٦٦.

زيادي، محمد على أحمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشنقيطي، أمامة محمد. (٢٠٢١). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز *Pirls*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩, ع٤، ٤٠٩ – ٤٣٤.

الطراونة، عوض، وخصاونة، أمل. (٢٠١٨). معتقدات معلمي الرياضيات وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٥، ٢٩٠–٣١٠.

عبد الجواد، الشيماء السيد محمد. (٢٠٢١). تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات "التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي. *PIRLS* المجلة التربوية، ج٩١، ٢٠٣١.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). البحث النوعي في التربية. مكتبة الرشد ناشرون.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. دار المناهج.

علي، طه علي، وفواز، إيمان خلف. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية والمعتقدات الرياضية على التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. المجلة التربوية، ج٥٩، ٨١٣. ٨٨١.

القحطاني، محمد بن حسن بن سعيد آل سفران، ومطرى، إدريس بن علي إدريس. (٢٠٢٠). تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة. مجلة التربية، ع١٨٦, ج٣، ٥٢١ – ٥٥٧.

كريسويل، جون. (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية–النوعية–المزجية (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة.

محمد، إبراهيم فريج حسين. (٢٠١٧). المستوى التقويمي لمستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسات الدولية تقدم التقدم القرائي *PIRLS*. مجلة كلية التربية، مج٣٢، ع٤، ٢٧٨–٣١٥.

المغامسي، ياسر بن فيصل بن عايد، والعايد، عبد الله حسين محمد. (٢٠٢١). العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو ملف الأعمال وتطبيقه في تقويم طلبة المرحلة الثانوية.) رسالة ماجستير غير منشورة (. جامعة القصيم.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). إطار الدراسة العام (*PIRLS,2011*).

النغيمشي، سليمان بن عبد العزيز، وسعودي، علاء الدين حسن. (٢٠١٨). معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع٥، ٢٤٧ – ٢٩٥.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة (٢٠٢١) *PIRLS https://etec.gov.sa/ar/data*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Asmari, Norah bint Awadah, Al-Shahrani, Muhammad bin Barjas Mishal, & Khalil, Ibrahim bin Al-Hussein bin Ibrahim. (2022). Mu'taqadat mu'allimi al-riyadhiyat nahwa dirasat al-ittijahat al-dawliyah TIMSS: Dirasah mazjiyah. Majallat Tarbawiyat Al-Riyadhiyat, 25(6), 129-160.

Al-Asmari, Ali bin Musa. (2018). Athar istratijiyat al-qira'ah al-ta'awuniyah fi tanmiyat maharat al-fahm al-qira'i lada tullab al-marhalah al-mutawassitah bi mintaqat Asir al-ta'limiyah. Majallat Al-Bahth Al-'Ilmi fi Al-Tarbiyah: Jami'at 'Ain Shams - Kulliyat Al-Banat lil Adab wal 'Ulum wal Tarbiyah, 19(11), 381-409.

Bani Na'im, Raheef Muhammad Mahmoud. (2022). Athar istratijiyat al-tafkir al-naqid fi tanmiyat al-maharat al-qira'iyah al-mutadamminah fi ikhtibar PIRLS min wijhat nazar al-mushrifin al-tarbawiyyin fi muhafazatay Jarash wa 'Ajlun. Majallat Al-'Ulum Al-Tarbawiyah wal Nafsiyah, 6(4), 53-69.

Al-Taqrir al-watani al-dirasah al-dawliyah li qiyas maharat al-qira'ah. (PIRLS, 2016). (n.d.). Amman.

Al-Jam'iyah al-dawliyah li taqwim al-tahsil al-tarbawi IEA. https://www.iea.nl/ar/intro

Al-Harbi, Muhammad Abdul Rahman. (2022). Athar tatwir kitab lughati al-jamilah fi daw' mutatalabat al-dirasah al-dawliyah (PIRLS) 'ala tanmiyat maharat fahm al-maqru' wal mayl nahwa al-qira'ah lada tullab al-saff al-rabi' al-ibtida'i. (Unpublished doctoral dissertation). Jami'at Al-Qassim.

Al-Hawamidah, Muhammad Fuad. (2015). Fa'iliyat istratijiyah qa'imah 'ala ta'lim al-tafkir fi tanmiyat maharat al-qira'ah al-naqidah lada talabat al-saff al-khamis al-asasi. Al-Majallah Al-Urduniyah fi Al-'Ulum Al-Tarbawiyah: Jami'at Al-Yarmuk - 'Imadat Al-Bahth Al-'Ilmi, 11(2), 113-127.

Ali, Taha Ali, wa Fawaz, Iman Khalaf. (2019). Athar al-tafa'ul bayna al-dafi'iyyah al-'aqliyyah wal-mu'taqadat al-riyadiyyah 'ala al-tahsil al-akadimi li tullab kulliyyat al-tarbiyyah shu'bat al-riyadiyyat. Al-Majallah al-Tarbawiyyah, Juz' 59, 813-881.

Al-Rub'i, Muhammad bin Abdul Aziz. (2015). Al-'alaqah bayna ittijahat mu'allimi al-lughah al-'arabiyah bil marhalah al-mutawassitah nahwa mihnat al-tadris wa ada'ihim al-tadrisi bi mintaqat Al-Qassim. Majallat Al-'Ulum Al-Tarbawiyah, 3, 15-66.

Ziyadi, Muhammad Ali Ahmad. (2012). Fa'iliyat istikhdam istratijiyat al-'asf al-dhihni fi tanmiyat ba'd maharat al-qira'ah al-ibda'iyah lada talamidh al-saff al-thalith al-mutawassit. (Unpublished master's thesis). Kulliyat Al-Tarbiyah, Jami'at Umm Al-Qura, Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Su'udiyah.

Al-Tarawneh, Awad, & Khasawneh, Amal. (2018). Mu'taqadat mu'allimi al-riyadhiyat wa 'alaqatuha bi mumarasatihim al-tadrisiyah. Majallat Dirasat Al-'Ulum Al-Tarbawiyah, 45, 290-310.

Abd Al-Jawad, Al-Shayma' Al-Sayyid Muhammad. (2021). Taqwim mustawayat talamidh al-saff al-rabi' al-ibtida'i fi al-tamakkun min 'amaliyat al-fahm al-lazimah li ijtiyaz ikhti

barat "al-taqaddum fi al-dirasah al-dawliyah lil tanawwur al-qira'i PIRLS". Al-Majallah Al-Tarbawiyah, 91, 2031.

Al-Abd Al-Karim, Rashid. (2019). Al-bahth al-naw'i fi al-tarbiyah. Maktabat Al-Rushd Nashirun.

Attia, Mohsen Ali. (2008). Maharat al-ittisal al-lughawi wa ta'limuha. Dar Al-Manahij.

Al-Qahtani, Muhammad bin Hassan bin Saeed Al Safran, & Matari, Idris bin Ali Idris. (2020). Taqwim manhaj al-saff al-rabi' al-ibtida'i fi al-mamlakah al-'arabiyah al-su'udiyah fi daw' ma'ayir manahij al-duwal al-mutaqaddimah fi al-dirasah al-dawliyah lil taqaddum fi al-qira'ah. Majallat Al-Tarbiyah, 186(3), 521-557.

Al-Shinqiti, Umamah Muhammad. (2021). Waqi' al-mumarasat al-tadrisiyyah lima'limat al-lughah al-'Arabiyyah fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah li tanmiyyat al-maqdira al-qira'iyyah lada talibat al-saff al-rabi' al-ibtida'i wifq mu'ashirat ikhtibar PIRLS. Majallat al-Jami'ah al-Islamiyyah lil-Dirasat al-Tarbawiyyah wal-Nafsiyyah, Majallat 29, 'Adad 4, 409-434.

Creswell, John. (2018). Tasmim al-buhuth al-kammiyah-al-naw'iyah-al-mazjiyah (Abdul Mohsen Al-Qahtani, Trans.). Dar Al-Musilah.

Muhammad, Ibrahim Fareej Hussein. (2017). Al-mustawa al-taqwimi li mustawa al-ada' al-qira'i bi barnamij al-qira'iyah 'ala daw' ma'ayir al-dirasat al-dawliyah taqaddum al-taqaddum al-qira'i PIRLS. Majallat Kulliyat Al-Tarbiyah, 32(4), 278-315.

Al-Mughamisi, Yasser bin Faisal bin Ayed, & Al-Ayid, Abdullah Hussein Muhammad. (2021). Al-'alaqah bayna mu'taqadat mu'allimi al-lughah al-'arabiyah nahwa milaff al-a'mal wa tatbiqihi fi taqwim talabat al-marhalah al-thanawiyah. (Unpublished master's thesis). Jami'at Al-Qassim.

Maktab Al-Tarbiyah Al-'Arabi li Duwal Al-Khalij. (2011). Itar al-dirasah al-'am (PIRLS, 2011).

Al-Nughaymishi, Suleiman bin Abdul Aziz, & Saudi, Alaa Al-Din Hassan. (2018). Mu'taqadat mu'allimi al-lughah al-'arabiyah nahwa kitab al-nashat li muqarrar lughati al-jamilah wa darajat istikhdamihim lahu. Al-Majallah Al-'Arabiyah lil 'Ulum Al-Tarbawiyah wal Nafsiyah, 5, 247-295.

Hay'at Taqwim al-Ta'lim wal-Tadrib. (2023). Nata'ij tullab al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'udiyyah fi al-dirasah al-dawliyyah liqiyas taqaddum maharat al-qira'ah (2021) https://etec.gov.sa/ar/data PIRLS.

المراجع الأجنبية:

Brown, K. D. (2010). Comparative studies research. In C. A. Kridel (Ed.), Encyclopedia. of curriculum studies (pp. 129-131). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Wadmany, R., & Levin, T. (2006). Teachers' beliefs and practice in technology-based classrooms: A developmental view. Journal of Research on Technology in Education, 39 (2), 23-47.

Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), Second Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لديهن

The reality of faculty members at Umm Al-Qura University using emerging technologies from the perspective of female students and its relationship to their motivation for achievement and academic ambition

إعداد

د. هدى بنت صالح عبد الرحمن الشميمري

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Huda bint Saleh Abdul Rahman Al-Shammari

Associate Professor of Guidance and Psychological Counseling

Department of Psychology - College of Education

Umm Al-Qura University

Email: hsshimeimri@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-012

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/١٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٠٦ م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى استخدام اعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة، ومعرفة حجم العلاقة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى وما إذا كان مستوى الدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لدى الطلاب يختلف وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة، وتكونت عينة البحث من (٧٨٢) طالب وطالبة من جامعة أم القرى ، واشتملت أدوات البحث على استبانة التقنيات الناشئة ، ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الطموح الأكاديمي، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتوصل البحث إلى عدة نتائج كان من أهمها : أن مستويات استخدام التقنيات الناشئة تتباين ما بين المرتفع والمتوسط وإن كانت النسبة الأكبر للاتجاه المرتفع ، وبين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة ام القرى للتقنيات الناشئة ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقا لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الطموح الاكاديمي لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة، وتوصل البحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها دراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول اعتماد واستخدام التقنيات الرقمية الحالية في التعليم العالي، تقليل العوائق التي تمنع مؤسسات التعليم من الاستفادة من تقنيات التعليم الناشئة.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الناشئة، الدافعية للإنجاز، الطموح الأكاديمي.

Abstract

The research aimed to identify the level of use of emerging technologies by faculty members at Umm Al-Qura University, and to know the extent of the relationship between faculty members' use of emerging technologies and achievement motivation and academic ambition among female students at Umm Al-Qura University, and whether the level of achievement motivation and academic ambition among students differs according to the level of faculty members' use of emerging learning technologies. The research sample consisted of (782) male and female students from Umm Al-Qura University. The research tools included the emerging technologies questionnaire, the achievement motivation scale, and the academic ambition scale. The data were processed statistically using the SPSS program by calculating averages, standard deviations, correlation coefficients, and the "T" test to indicate the differences between the averages. The research reached several results, the most important of which were: that the levels of use of emerging technologies vary between high and medium, although the highest percentage is for the high trend, and between the degree of use of faculty members at Umm Al-Qura University of emerging technologies and achievement motivation and academic ambition from the point of view of female students at Umm Al-Qura University, and the existence of statistically significant differences between the average scores of sample members in achievement motivation according to the level of use of faculty members. The faculty of emerging learning technologies in favor of faculty members who use emerging technologies in the educational process to a high degree. There were also statistically significant differences between the average scores of the sample members on the academic ambition scale in favor of faculty members who use emerging technologies in the educational process to a high degree. The research reached a set of recommendations and proposals, including studying faculty members' perceptions of the adoption and use of current digital technologies in higher education, and reducing the obstacles that prevent educational institutions from benefiting from emerging educational technologies.

Keywords: emerging technologies, motivation to achieve, academic ambition.

المقدمة

شهد العصر الحالي العديد من التغيرات في تكنولوجيا المعلومات، وأدى ذلك إلى تغيرات غير مسبوقة في استخدام تكنولوجيا في التعليم بشكل واسع، ونظرا لما تميز به هذا العصر بالتغير المستمر والتطور السريع في مختلف جوانب الحياة، فقد أدى ذلك إلى ضرورة مواكبة التغيرات من الأنظمة التعليمية لمواجهة المشكلات التي تواجهها المجتمعات، مثل زيادة المتعلمين وإمكانية تعويض النقص من الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات عن طريق الفصول الافتراضية، وتوفير بيئة تفاعلية غنية بتعدد المصادر التي تخدم العمليات التعليمية بكافة محاورها، وتعزز تعلم الطلاب في كل المراحل، ونتيجة لذلك فقد ظهرت العديد من التقنيات الناشئة والتي تفوق الحد في إنتاجها وفعاليتها لتطويعها في خدمة وتطوير العملية التعليمية.

وتعد التقنيات التعليمية الناشئة منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم من: أجهزة تعليمية، وبرمجيات، وتطبيقات، وبيئات تعليمية، وأساليب عمل، ومفاهيم لرفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة فعاليتها وكفاءتها على أسس علمية، وقد ظهرت تلك التقنيات الناشئة نتيجة النمو المتسارع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات (Al-Said, 2023)

والتعليم ليس بمنأى عن تأثير التقنيات الناشئة اذ أنها كما تشير الجهني، (٢٠١٩) أدت دورا كبيرا في تطوير أساليب التعليم وتحسينها من خلال توفير بيئات تعليم تساعد على إثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم، كما يساعد استخدامها في تحقيق الأهداف التعليمية ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وقد أشارت نتائج الدراسات والأدبيات السابقة كدراسة الجهني (٢٠١٩) دراسةSosa et al (٢٠٢٢) أن جميع التقنيات تهدف الى تحسين العمليات التعليمية وتعتبر أحد العوامل الرئيسية في تطوير المجتمعات والاقتصادات في العصر الحديث، فهي تساهم في تحسين العديد من المجالات وتوفير حلول مبتكرة للمشاكل التي تواجهها المؤسسات والمنظمات من ضمن المؤسسات التعليمية.

وكما يشير الفحل (٢٠٢٢) فإن التقنيات الناشئة تعيد تصميم العملية التعليمية اثناء نضجها من خلال تحويل البيئة التعليمية المعتادة إلى بيئة تفيض بالحماسة والتعلم التعاوني.

وكما تشير الدراسات Alsawaier (2018) , (2017) Englund, Oloffson, & Price, L) Al-Said, (2023) فإن التكنولوجيا بشكل عام تستخدم في عملية التعلم من أجل زيادة التعلم، وتعمل على تعزيز تجربة التعلم وزيادة دافعية المتعلمين للأداء والانجاز، وتؤدي الى نقل وتبادل المعرفة في المنظمات، وفهم عملية التعلم، كما أنها تولد علاقة بين التعلم والإدراك والذكاء، بالإضافة إلى أن التكنولوجيا توفر بيئات تعليمية تتمحور حول الطالب ويتم تخصيصها حسب طريقة كل منها فالطالب يفكر ويتعلم ويستفيد من التعلم الافتراضي، والتعلم المفتوح والتعلم عن بعد، والتعلم عبر الإنترنت، والمشاريع، والتغذية الراجعة في الوقت الفعلي، والمزيد من الوسائل الأخرى ، كما أن التقنيات المبتكرة تعمل على تعزيز عملية التعلم للطلاب من جميع الأعمار. وتساعد على تعلم المزيد والتفاعل مع العالم، تعمل على تحسين فعالية المعلم وتحسين عملية التعلم، وأن استخدام التقنيات يسرع معدل التعلم واستغلال وقت المعلم بشكل أفضل. والتكنولوجيا تجعل الحياة أسهل وأكثر سعادة وممتعة مما يخلق التعلم الفعال.

وتتفق معهم الغامدي (٢٠٢٣) في أن التكنولوجيا تعمل على زيادة الدافعية وتوفير شعور الاطمئنان داخل البيئة التعليمية وكذلك لها دور في توجيه المتعلمين ودعم عملية تعلمهم، وجعلهم أكثر وعياً بالفرص التعليمية المقدمة إليه؛ مما يخلق جو من المتعة التعليمية، وزيادة التفاعلية والاتصال والتواصل داخل العملية التعليمية، وتلبية حاجة المتعلمين للعلاقات الشخصية أثناء التعلم، وزيادة التحصيل والفهم وحل المشكلات.

وقد أشارت الحذني (٢٠١٨) إلى أن هناك تغيرات في مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة يرجع بعضها الى التطورات التكنولوجية واشارت إلى أن استخدام التقنيات الحديثة يسهل عملية التعلم ويجعل الموقف التعليمي أكثر متعة وعمقا ولما كان أبرز أهداف التربية هو توظيف هذه التقنيات والوسائل في الموقف التعليمي فهذا يتطلب دفعا للطالبات لتوليد مستوى عالٍ من الدافعية نحو استخدامها.

كما يرى عيد (٢٠٢٤) أن الدافعية للإنجاز تعد أحد أهم العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم، فالدافعية للإنجاز تؤثر على قدرة الطالب على التحصيل والاستيعاب، حيث يتضح أن سلوك المتعلم يتميز بالنشاط والرغبة الذاتية للتعلم في مواقف دون غيرها،

فالدافعية للإنجاز هي حالة ناشئة لدى المتعلمين في موقف محدد نتيجة بعض العوامل والمثيرات الداخلية والخارجية، والتي توجه سلوك الفرد وجهه معينة دون غيرها وبطريقة محددة.

ولما كان دافع الإنجاز عاملا مهماً في توجيه السلوك وتنشيطه ومساعدته في فهم وتفسير السلوك للفرد وسلوك المحيطين به ونظرا لأهميته فقد اشارت العديد من الدراسات الى اهمية الدافعية للإنجاز واهمية تنميتها لدى الطلاب باستخدام طرق واساليب متعددة ومبتكرة في ذات الوقت ، ويشير نصار (٢٠٢٣) إلى أنه لكي نتمكن من تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين يجب الاستعانة بنماذج تدريسية حديثة ، ومع التقدم العلمي والتطور التكنولوجي أصبح لزاما على القائمين على العملية التعليمية اعداد نماذج تدريسية للمتعلمين تتضمن العديد من مهارات التعامل مع التقنيات الناشئة مثل مهارة التعامل مع الكمبيوتر ومهارات التكنولوجيا الحديثة بصفة عامة والبحث بصورة مستمرة عن أفضل الطرق والوسائل والاستراتيجيات التعليمية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لتنمية مهارات الطالب وجذب انتباههم و اهتمامهم وحثهم على تبادل الآراء والخبرات .

ولما كان مستوى الطموح الأكاديمي من المتغيرات التي لها دورٌ مهمٌّ في حياة الفرد والمجتمع لأن الفرد الطموح يتميز بالتفاؤل تجاه مستقبله، ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق ولا يستسلم للفشل ويتحمل الإحباط، وبالتالي فإنه يشعر بقيمة الحياة ومعناها، لذا فأن هناك تقارب بين مستوى طموح الفرد ودافعيته ومستوى انجازه (عثمان ،٢٠٢٠)

كما يضيف الزهراني (٢٠١٤) أن طموح الفرد هو من أهم محاور وأبعاد الشخصية والتي من خلالها يتحقق توافق الفرد وتقديره لذاته ومستوى أدائه فالفرد عندما ينجح في أمر ما فان ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويدعم فاعلية ذاته ويرفع من مستوى طموحه، وأن مستوى الطموح يعد من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية وسمة من سماتها ومظهرا من مظاهر التعبير عنها، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الفرد من سلوك.

والطموح الأكاديمي هو مستوى التركيز على تحقيق مستويات عليا من الأداء الأكاديمي بتذليل الصعوبات والاستمرار في الأداء المتميز بهدف تحقيق أهداف النجاح مع مراعاة تناسب

الأهداف المسطرة مع التركيبة النفسية للفرد والبيئة الاجتماعية السائدة ومتطلباتها حتى يستطيع تذليل الصعوبات وتجاوز العقبات بطريقة فعالة (بن خليفة، ٢٠٢٣).

وترى الباحثة أن عضو هيئة التدريس أو المعلم لم يعد هو المصدر الوحيد للتعلم داخل القاعة الدراسية، بل أصبح الطلاب قادرون على الحصول على الدعم من مواقع الويب والبرامج التعليمية عبر الإنترنت والتعلم الإلكتروني والمحتوى الإلكتروني وغير ذلك الكثير.

وفي ضوء هذا الوضع يجد أعضاء هيئة التدريس أنفسهم مدفوعين إلى الحرص على استخدام تلك التقنيات الناشئة، والاستفادة منها في إدارة عملية التعليم توجيهها الوجهة الصحيحة، ويرجع ذلك إلى أسباب منها: الدور الذي تقوم به – إذا استُخدِمت مع استراتيجيات مناسبة – في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشجيع الحوار، والتعاون، إضافة إلى جذب انتباه المتعلمين، وتحفيزهم، وتغيير أدوارهم من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين في عملية التعلم، ومنتجين للمعرفة بأساليبهم الخاصة (الجهني،٢٠١٩).

وانطلاقا مما سبق أجرت الباحثة البحث الحالي سعيًا منها إلى التعرف على مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات ومن ثم تحديد علاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لدى طالباتهم.

مشكلة البحث:

ظهرت التقنيات الناشئة نتيجة النمو المتسارع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، وهو مفهوم فرضته التغيرات والتطورات التكنولوجية والعلمية السريعة، وأصبح لزاماً على أعضاء هيئة التدريس الإعداد والتخطيط التربوي المبتكر لاستخدامها في تعزيز التعلم، لما لها من دور حيوي في اكساب الطلاب الخبرات والمهارات والمعلومات بطريقة جذابة وشيقة.

وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تطوير المنظومة التعليمية من خلال دمج التقنيات التكنولوجية في تقديم المحتوي العلمي لتكون عملية التعليم والتعلم أكثر إيجابية ومتعة للمتعلم، ويكون المتعلم إيجابياً في العملية التعليمية مع التركيز على بناء مهاراته وصقل شخصيته ورفع طموحه الأكاديمي ومستوى التفكير لديه. (برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠)

ويرى Polly, Florence , Guilbaud (٢٠٢١) أن التقنيات الناشئة المستخدمة في التدريس والتعلم تمكن المتعلمين من التكيف مع عملية التعلم وتقود المعلم إلى ما هو أبعد من الكتاب او المرجع الورقي وباستخدام الموارد الأخرى مثل الفيديو والصوت والتعلم التفاعلي، يصبح لدى الطلاب العديد من الطرق المختلفة للتعلم، كما أن استخدام التقنيات الناشئة يجعل مهام التعلم المملة أكثر جاذبية، مما سيساعد المتعلمين على البقاء أكثر تركيزًا، كما أنها تقلل من عبء المعلمين ويصبح دورهم التعليمي أكثر فعالية، كما أن الفرصة متاحة لتطوير فهم أفضل لأنواع الموارد المطلوبة لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام التكنولوجيا بطرق تعزز تعلم الطلاب.

وهناك تحديا كبيراً في توظيف التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية، ولعل من أهم أسباب توظيفها في عملية التعليم والتعلم هو تغير دور عضو هيئة التدريس والمتعلمين في عصر التكنولوجيا والمعرفة.

ولما كان رفع دافعية الانجاز لدى الطلاب من أهم أهداف العملية التعليمية في أي مؤسسة تعليمية تسعى بالدرجة الاولى الى رفع جودة التفاعل في القاعات الدراسية ومشاركة الطلاب بشكل أعمق في تعليمهم وتساهم في تحفيز الطلاب أنفسهم؛ لذا فان استخدام التقنيات الناشئة بمختلف أنواعها يُعد داعمًا قويًا لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها وغاياتها ونتيجة لذلك، تتصارع معظم المؤسسات الآن مع فكرة كيفية دعم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا في التدريس (Lederman 2017).

واستخدام التقنيات الناشئة ينعكس ايجابيا على الطلاب حيث يساعدهم على النجاح ورفع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وكذلك يعمل كمسرّع في عملية التعليم والتعلم. Gordon, (٢٠١٤)

وكذلك يرى Brown (٢٠١٦) أن استخدام التقنيات الناشئة تعزز من تعلم الطلاب وتزيد من نجاحهم، وأن الفرد عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يرفع من مستوى طموحه ويعطي فرصة أفضل في نظرته للمستقبل.

وتأتي التقنيات التعليمية الناشئة لكي تمثل حلًا فعالًا لمشكلة نقص دافعية الطلاب في العملية التعليمية حيث إنها موجهة للتأثير إيجابيا في سلوك المتعلم وتحتوي على التقنيات التي قد تساهم في المحافظة على دافعية المتعلمين أثناء عملية التعلم (Chen, Hou & Huang,2021).

ولما كانت التقنيات التعليمية الناشئة والتي تمثل منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم من: أجهزة تعليمية، وبرمجيات، وتطبيقات، وبيئات تعليمية، وأساليب عمل، ومفاهيم، لها دور كبير في رفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة فعاليتها ورفع دافعية الطلاب للتعلم وتعزيز تعلمهم ومع أن استخدامها أصبح لزامًا على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ورغم امتلاك المتعلمين الدافع والحماس تجاه استخدامها، وتقبل أعضاء هيئة التدريس دمج مزيد منها في بيئة التعليم والتعلم ، إلا أن استخدامها ما زال يواجه عقبة رئيسية نتيجة أن المعنيين في التعليم قد لا يفهمون بدقة دور التقنيات الناشئة المبتكرة إضافة إلى عدم اقتناع بعض المعلمين بأهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس، وربما أيضا عدم وجود كفاءات مُؤهلة بشكل مناسب لاستخدام الأجهزة التكنولوجية في التعليم(Polly, et al, 2021).

ويؤيد ذلك Lederman (٢٠١٧) حيث ذكر أن التكنولوجيا مع أنها أصبحت الآن جزءًا من أساس التعليم، إلا أنه لا تزال هناك عوائق تمنع مؤسسات التعليم من الاستفادة من التكنولوجيا بطرق لدعم رسالتها وأهدافها وغاياتها. ونتيجة لذلك، تتصارع معظم المؤسسات الآن مع فكرة كيفية دعم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا في التدريس، وعلى العكس هناك بعض الدراسات ومنها (Lee & Tsai, 2010), (Diaz,(2006)، Vovides, Alonso , (2014)، Mitropoulou) التي تشير الى أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون التقنيات التي يمكنهم الوصول إليها فحسب، بل يستخدمونها بطرق تعزز التدريس والتعلم.

ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث في أنه من الضروري دراسة موقف أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية التقنيات الناشئة اعتقادا بأنه من المرجح أن يحصل الطلاب على نتائج تعليمية أكثر إيجابية عندما يكون لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية تجاه التقنيات الناشئة المختلفة في التعليم العالي وعلى الرغم من أهمية استخدام التقنيات الناشئة في العملية التعليمية لما لها من دورٍ في تحسين جودة المخرجات التعليمية إلا أن تفعيلها ما زال محدوداً ودون المستوي المطلوب.

وانطلاقاً مما سبق جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى استخدام اعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لدى طالباتهم، وتبلورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لديهن؟

وانبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات؟
- ما العلاقة بين استخدام اعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة ودافعية الطالبات للإنجاز والطموح الأكاديمي؟
- ما الفروق في الدافعية للإنجاز لدى الطالبات وفقًا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة؟
- ما الفروق في الطموح الأكاديمي لدى الطالبات وفقًا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة.
- الكشف عن العلاقة بين استخدام اعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة ام القرى.
- التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي لدى الطالبات وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

الاهمية النظرية:

- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من كونه يتناول شريحة مهمة في المجتمع وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وطالبات المرحلة الجامعية وهي المرحلة التي يتحقق فيها طموحهم وتقدير ذواتهم.
- أهمية دراسة متغيري دافعية الانجاز والطموح الأكاديمي باعتبارهم من أهم سمات الشخصية التي تميز طلبة الجامعة وأحد محددات السلوك الإنساني والتي تتحدد في ضوئهما أنشطتهم السلوكية والجهد المبذول.
- مواكبة التغيرات المتسارعة الذي يشهده مجال تقنيات التعليم عامة، وتقنيات التعلم الناشئة، والذي ينعكس على عمليتي التعليم والتعلم ويؤثر عليهما.
- تناولها لمفهوم تقنيات التعليم الناشئة، وسعيها إلى التعريف به وتوضيحه من عدة جوانب.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لاستخدام التقنيات الناشئة لتعزيز التعلم لدى طلابهم.
- أعضاء هيئة التدريس قد يجدون فيما تتضمنه هذا البحث من معلومات ونتائج مما تساعدهم على تتبع تقنيات التعليم الناشئة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعليم.

الاهمية التطبيقية:

- تقديم صورة حقيقية عن مستوى استخدام التقنيات الناشئة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي للطلاب.
- تفيد مسؤولي الخطط الدراسية بجامعة أم القرى بتضمين تقنيات التعليم الناشئة في الخطط الدراسية لتطوير المناهج بما يتماشى مع تحديات العصر.

المصطلحات الاجرائية للبحث:

التقنيات الناشئة Emerging technologies:

عرفها غسان (٢٠٢١) بأنها امتداد لمفهوم التقنيات المتطورة وهي مصطلح يستخدم لوصف تقنية حديثة مبنية على نتائج أبحاث علمية، أو تطوير على تقنية حالية تتسم بالجانب الإبداعي وبسرعة التطوير، والتي من المتوقع أن تكون متاحة في غضون السنوات الخمس إلى العشر القادمة، وعادة ما يكون لها تأثيرات اجتماعية أو اقتصادية كبيرة.

كما يعرفها Veletsianos (٢٠١٠) بأنها الأدوات والمفاهيم والابتكارات والتي تُستخدم في بيئات تعليمية متنوعة كالتعليم عن بعد، والتعليم وجها لوجه، والتعليم المدمج؛ لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة.

وتحددها الباحثة إجرائياً على أنها مجموعة من الأدوات التقنية المستحدثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية وذلك بهدف تعزيز التعلم ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي لدي طالبات جامعة أم القرى.

وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات عينة البحث.

دافعية الانجاز Motivation for achievement:

تعرفها نصار (٢٠٢٣) رغبة الفرد فى القيام بالأعمال المطلوبة منه بشكل سليم وفى أقصر وقت وتحقيق النجاح للتغلب على العقبات التي تواجهه بكفاءة، فهي الطموح الذي يدفع الفرد إلى المثابر ة من أجل بذل الجيد من خلال سلوكيات تدل على رغبته في العمل، (ص ٢٩٦٣).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها رغبة الطالبة في التفوق والمنافسة وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس دافعية الإنجاز، وتقاس اجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة عينة البحث.

الطموح الأكاديمي Academic ambition:

وتعرفه عثمان (٢٠٢٠) بأنه المستقبل العلمي والأكاديمي الذي يطمح الطالب والطالبة الى تحقيقه من خلال الجهد الذي يبذله والمثابرة للوصول الى أهدافه وقدرته على تخطيط الاهداف وتنفيذها وتجاوز العقبات الاكاديمية وتحمله للإحباطات التي تواجهه في حياته الاكاديمية (ص ٥٦٨).

ويحدد اجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات من خلال إجابتهن على أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في البحث.

محددات البحث: اقتصرت البحث الحالية على المحددات التالية:

المحددات الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على متغيرات التقنيات الناشئة والدافعية للإنجاز والطموح الأكاديمي.

المحددات البشرية: تم تطبيق البحث على طالبات كلية التربية بجامعة ام القرى.

المحددات المكانية: كلية التربية – جامعة أم القرى.

المحددات الزمانية: الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥/ ١٤٤٦ هـ

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناولت الباحثة الإطار النظري في ثلاثة محاور رئيسية كالتالي:

المحور الأول: التقنيات الناشئة:

أصبحت تطبيقات التقنيات الناشئة الآن واحدة من أهم التطبيقات في المجتمع والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحياة الإنسان وعاملًا أساسيًا في صناعة التكنولوجيا، وقد ظهرت العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وغيره والتي تفوق الحد في إنتاجها وفعاليتها لتطويعها في خدمة العملية التعليمية.

وقد ظهرت التقنيات الناشئة نتيجة النمو المتسارع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات على نحو خاص؛ غير أن واحداً من التحديات المرتبطة بها بتمثل في أن مفهومها غير محدد، وقد

يُساء فهمه في بعض الأحيان، كما أنه مفهوم نسبيٌ يتباين من شخص إلى آخر، ومن مجال إلى آخر، فما يعتبره أحدهم ناشئاً قد لا يعتبره شخص آخر كذلك (حميدان، ٢٠٢٣).

وترجع أهمية استخدام التقنيات الناشئة في العملية التعليمية الى انها تعزز عملية التعليم وتنمي المهارات المرتبطة به وتسهلها، وكما يشير Kefu (٢٠١٦) فإن تقنيات التعليم الناشئة تقنيات تعيد تصميم العملية التعليمية أثناء نضجها، وتعيد تعريف طرق التدريس والتعلم من خلال تحويل البيئة التعليمية المعتادة إلى بيئة تفيض بالحماسة والتعلم التعاوني.

ويعرفVeletsianos. (٢٠١٠) التقنيات الناشئة بأنها الادوات والمفاهيم والابتكارات التي تستخدم في بيئات تعليمية متنوعة كالتعليم عن بعد، والتعليم وجها لوجه، والتعليم المدمج، لتحقيق أهداف مختلفة سواء كانت تعليمية أو اجتماعية، أو تنظيمية.

كيف تعزز التقنيات الناشئة عملية التعلم؟

توفر التقنيات الناشئة بيئات تعليمية تتمحور حول الطالب ويتم تخصيصها حسب طريقة كل منها الطالب يفكر ويتعلم. فالطالب يستفيد من التعلم الافتراضي، والتعلم المفتوح، والتعلم عن بعد، والتعلم عبر الإنترنت، والمشاريع، والتغذية الراجعة في الوقت الفعلي، والمزيد من الوسائل الأخرى، وتعمل التكنولوجيا المبتكرة على تعزيز عملية التعلم للطلاب من جميع الأعمار، وتساعد على تعلم المزيد والتفاعل مع العالم (Gordon, 2014).

وقد أظهرت نتائج الأبحاث (Katz-Buonincontro & Anderson2020 ,Dhal,2021, Gupta &Khan,2021, Bai, Hossain, Kumar & Hossain(2022) أنه مع إدخال التقنيات الناشئة بمختلف مجالاتها وأنواعها أكثر فأكثر إلى القاعات الدراسية، فإنها ترفع جودة التفاعل في القاعات الدراسية ومشاركة الطلاب بشكل أعمق في تعليمهم، كما أظهرت نتائج الابحاث أن التقنيات الناشئة لها تأثير كبير في عملية التعليم والتعلم، يمكن لها أيضًا تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب، مما يؤدي غالبًا إلى تعزيز التعلم، كما إنها تساهم في تحفيز الطلاب أنفسهم، وكذلك تقدم للقاعات الدراسية أدوات تعليمية رقمية، مثل أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وأجهزة الكمبيوتر اللوحية؛ مما يدعم التعلم على مدار ٢٤ ساعة طوال أيام الأسبوع، ويبني مهارات القرن الحادي والعشرين، ويزيد من مشاركة الطلاب وتحفيزهم، ويسرع التعلم.

مزايا استخدام التقنيات الناشئة:

تتلخص أهم مزايا التقنيات الناشئة في العملية التعليمية في خلق بيئة جذابة للدراسة للمشاركة بشكلٍ فعال مع زملائهم، حث الطلاب على البحث واجراء البحوث بطريقة أكاديمية، ونشر مفهوم التعلم الذاتي بين الطلاب، وكذلك تحسين وصول الطلاب إلى الموارد التعليمية من خلال الإنترنت والأدوات التعليمية الرقمية، حيث أصبح بإمكان الطلاب الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة وشاملة في أي وقت ومن أي مكان اضافة الى ذلك فهي تعزز التفاعل والمشاركة وتشجع الطلاب على المشاركة النشطة والتفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة وملهمة .(Dhal,2021)

التقنيات الناشئة المستخدمة في العملية التعليمية:

أشارت العديد من الدراسات ومنها (Dhal (2021) , Englund ,et al (2017) , Gordon, (2014) , Brown, Dennis & Venkatesh (2010) إلى التقنيات المستخدمة في التعليم وتمثلت في:

- تقنية الواقع الافتراضي:

يُعرف الواقع الافتراضي على أنه بيئة تفاعلية ثلاثية الأبعاد مصممة بواسطة برامج الكمبيوتر والتي يتم ربطها بنظارات الواقع الافتراضي، ويحيط الواقع الافتراضي بالمستخدم ويدخله في عالم وهمي بحيث يبدو هذا العالم وكأنه واقعي، الواقع الافتراضي قد يكون خيالياً أو يكون تجسيد للواقع الحقيقي ويتم التفاعل مع هذا الواقع نتيجة التفاعلات التي تحدث بين البيئة الافتراضية وحواس المستخدم واستجاباته.

- تقنية الواقع المعزز:

تجمع تكنولوجيا الواقع المعزز بين الأغراض الحقيقية والافتراضية كما تتيح التفاعل بين الواقعين الحقيقي والافتراضي، وعلى عكس تكنولوجيا الواقع الافتراضي التي توفر للمستخدمين التفاعل مع الواقع الافتراضي فقط بنسبة ١٠٠٪ فإن تكنولوجيا الواقع المعزز تمكنهم من إدراك العالم الحقيقي من حولهم مع دمج بعض الأغراض الافتراضية التي تناسب غرض استخدام تقنية الواقع المعزز.

- السبورات الذكية:

تعد من أشهر تقنيات التعلم الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية، وهي أجهزة حاسب آلي بشاشات كبيرة فائقة الوضوح يتم التحكم بها عن طريق اللمس، وقد سببت ثورة في وسائل وتقنيات التعليم، ويتمكن المستخدم عن طريقها من حفظ وتخزين وطباعة وإرسال المحتوى الذي تم عرضه للآخرين عن طريق البريد الإلكتروني في حالة عدم تمكنهم من الحضور.

- الذكاء الاصطناعي:

ويشير الى محاكاة الذكاء البشري في آلات مبرمجة للتفكير مثل البشر وتقليد أفعالهم، وهي تقنية لها العديد من الفوائد في مختلف المجالات بما في ذلك التعليم، كما يُشير العديد من الباحثين أنّ الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي يُمكنهما رفْع مستوى التعليم كما تُوفر تطبيقات الذكاء الصناعي للطلبة الوصول العالمي إلى التعلم على مدار الساعة وطوال أيام الأسبوع.

- نظام البلاك بورد:

يساعد الطلاب على متابعة المحاضرات دون الذهاب إلى الجامعة، ويتم إجراء الواجب والامتحان على الإنترنت، يعمل على إدارة العملية التعليمية بطريقة تزامنية وغير متزامنة، ويتيح بيئة تعلم آمنة. مع إمكانية إضافة الوسائط المتعددة للمناهج من قبل الأساتذة مثل: الصورة والفيديوهات والرسوم

- أجهزة العرض الرقمي (البروجكتور):

يعرض الجهاز من هذا النوع المحتوى بحجمٍ كبير، ويسهل على المحاضر الإشارة للنقاط الدقيقة في المنهج، ويحتاج هذا النوع من العرض دائمًا لبيئةٍ مظلمةٍ حتى يعمل.

- المنتديات التعليمية:

هي إحدى أدوات التواصل غير المتزامن بشبكة الإنترنت لتبادل الأفكار والآراء وإجراء الحوارات والمناقشات من خلال الاتصال الكتابي مع إمكانية إرفاق الصور التوضيحية والفيديو يطلق على المنتديات بعض المصطلحات التي تعطى نفس المعنى مثل: منتديات الويب Web Forums، لوحات الرسائلMessage Boards، لوحات المناقشةDiscussion Boards ، مجموعات المناقشة الإلكترونية Electronic Discussion Groups ، منتديات المناقشة Discussion Forums

- الفصول الافتراضية:

ويشير مفهومها إلى بيئة للتدريس والتعلم عبر الإنترنت، حيث تتيح الفصول الافتراضية للطالب التعلم دون حاجه لمغادرة موقعه، واختيار الأجواء المناسبة من أجل عملية التعليم سواء داخل المنزل أو في مكان يضمن فيه الشخص راحته وهدوءه، دون التقيد بوقت زمني معين بشرط أن تكون شبكة الإنترنت موجودة بكفائه مناسبة.

- العروض التقديمية:

وهي تقنية توفر بيئة أقرب إلى الواقع الاجتماعي من خلال توظيفها للصوت والصورة والحركة في البيئة المحلية؛ مما يجعل المتعلم أكثر تكيفاً في البيئة الصفية.

- الادوات التعاونية:

مثل برامج Google (المستندات، وجداول البيانات، وDrive، وClassroom)، ومواقع wiki، وأدوات الحوسبة السحابية، مثل Google Drive وDropbox والتي تشير الدراسات انها أدوات واعدة تدعم تعلم الطلاب، وسائل التواصل الاجتماعي (مثل تويتر)، وأدوات الاجتماع مثل Zoom.

وترى الباحثة ان هناك بعض التقنيات الناشئة هي الشائع استخدامها في الممارسات التدريسية والتعليم في مؤسسات التعليم ومنها (البلاك بورد – الفصول الافتراضية – العروض التقديمية – استخدام أجهزة العرض الرقمية – المنتديات – لوحات المناقشات – بعض الادوات التعاونية، وغيرها)، ولكن نجد بعض التقنيات الناشئة مثل (الواقع المعزز، والواقع الافتراضي، والروبوتات، وواجهات المستخدم الملموسة، والتقنيات القابلة للارتداء، والواقع المختلط) ليست مستخدمة حاليًا على نطاق واسع في التعليم العالي.

المحور الثاني: دافعية الانجاز:

يعتبر دافع الإنجاز دافعاً أساسياً من دوافع السلوك الضرورية واللازمة لبدء التعلم ليس هذا فحسب وإنما ضروري للاحتفاظ بزيادة جهد الفرد واهتمامه وتركيز انتباهه أثناء عملية التعلم، وهو ينشأ من حاجات مختلفة لدى الفرد كحاجته للنجاح في مهمة صعبة أو تحقيق هدف ما أو الرغبة في التفوق والسعي وراءه، ويظهر أثره بوضوح على سلوك الأفراد – ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة –

في المواقف التربوية التي تحتوي على مهام يمكن تقييم نتائج أداء الفرد فيها (فرغلي وعثمان ،٢٠٢١).

وهو من أهم الدوافع وأبرزها لاستمرار التعلم والنجاح لدى المتعلم دافعية الإنجاز فهي تمثل أحد الجوانب الهامة فى نظام الدوافع الإنسانية وقد برزت فى السنوات الأخيرة ة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث فى الشخصية والسلوك لدى الفرد إذ أن كل سلوك لابد أن يكون وراءه قوة دافعية محدده فهي تعمل على تحريك الحالة الداخلية لدى الفرد (نصار ،٢٠٢٣).

تعريف دافع الانجاز:

يعرفه فراج بأنه: الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل ويعرفه "ماكيلاند" بأنه الرغبة في النجاح وتجنب الفشل والسعي والاجتهاد من أجل تحقيق مستوى من الدرجات المتقدمة في سلم النجاح الذي تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه (فراج ،٢٠٢٣).

ويشير دافع الانجاز إلى حاجة يشعر بها الفرد من داخله وتستحثه إلى الوصول إلى مستوى يلبي هذه الحاجة.

خصائص الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع:

اتفق العديد من الباحثين ومنهم (جديدى ،٢٠٢٣؛ فراج ،٢٠٢٣؛ العايب ،٢٠٢٣؛ فرغلي وعثمان،٢٠٢١) أن الافراد ذوي الإنجاز المرتفع يتميزون بعدة خصائص منها:

- أنهم يتعلمون ويؤدون الاستجابات أسرع وأدق من ذوي الإنجاز المنخفض
- ويقومون بالعمل بحماس في كل شئ وتحمل المسؤولية
- التخطيط الجيد قبل العمل وبذل أقصى ما في وسعهم أثناء أدائهم للمهام
- لديهم اهتمام بالتميز والتفوق دون إعطاء بالاً للمكافآت الخارجية والحوافز المادية
- الوصول إلى أفضل مستوى للأداء بأقل جهد وأكبر سرعة واستقلالية عن الغير

شكل (١) خصائص الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع

العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

تناول العديد من الباحثين (الحربي ،٢٠٢٤؛ عبدالعال ،٢٠٢٤؛ جديدي ،٢٠٢٣؛ فرغلي وعثمان،٢٠٢١) العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز واتفق الباحثون على أن اهم العوامل التي تؤثر في دافعية الانجاز لدى الطلاب هي:

١– طبيعة دافعية الانجاز لدى المتعلم: بمعنى هل الدافع للإنجاز لدى المتعلم لرغبته في إحراز النجاح في جميع المجالات أم هو رغبة في تجنب الفشل وعدم قدرته على تحمل عواقب الفشل، ففي الحالة الأولى يكون الدافع لدى المتعلم داخلي وذاتي أما في الحالة الثانية فهو مدفوع بدافع خارجي هو الذي يحركه ويدفعه للإنجاز، وهنا يتضح أثر طبيعة الدافع الذي يحرك الفرد ويدفعه للإنجاز.

٢– البيئة المباشرة للمتعلم: فالبيئة المنزلية المشجعة للإنجاز والاستقلال وتقدير النجاح تؤدي حتماً إلى زيادة دافعية الانجاز لدى الأفراد، كما تؤثر ظروف التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية على دافعية الأفراد، كما أن تأكيد الأسرة على أهمية استقلالية الطفل في البيت يقوي دافع الإنجاز لديه وفي الوقت ذاته نجد أن الآباء المتحفظين لا يشجعون أطفالهم على تنمية هذا الدافع.

٣– خبرات النجاح والفشل: إن خبرات النجاح والفشل تؤثر تأثيرا كبيرا في دافعية الأفراد، فالتلاميذ ذوو الرغبة العالية في النجاح دائماً ما يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدرًا متوسطاً من التحدي لقدراتهم وتفكيرهم، بينما التلاميذ ذوو الرغبة في الإنجاز لتجنب الفشل غالبا ما يفضلون المهام السهلة نسبياً وخاصة في بداية تعلمهم.

٤– جاذبية المهمة أو العمل: إذا كان العمل المكلف به الفرد يتضمن قدر عال من الجاذبية فهذا كفيل بتشجيع وزيادة دافعية الفرد للإنجاز، أما إذا فقد العمل جاذبيته تقل بالتبعية دافعية الفرد للقيام به وانجازه

المحور الثالث: الطموح الأكاديمي:

لمستوى الطموح دورا هاما في حياة الإنسان، فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله، ولا تكمن الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط، ولكن في استغلاله وفي مدى مناسبته لقدرات الفرد وامكانياته ومهاراته الخاصة (فراج ،٢٠٢٣)

ويعرفه أباظة (٢٠٠٤) على أنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية، ويحاول تحقيقها، كما تعرفه الشافعي (٢٠١٢) بأنه اهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكانت هذه الاهداف في المدى القريب او البعيد ويتطلع الفرد الى تحقيقها وفقا لعوامل ذاتية او خارجية وسمات شخصيته وخبرات نجاحه او فشله وعلى أساس تقديره لمستوى قدراته وامكاناته واستعداداته.

ويرى عمر (٢٠١٧) أن من أهم السمات التي يمكن أن تميز أي فرد عن الاخر هو الطموح الذي يعتبر بمثابة الدافع الذي يمكنه من الوصول الى ما يريد، ويعتمد حجم تحقيق الاهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه واصراره للسعي لتحقيق تلك الاهداف ومن هنا يكون اما النجاح او الفشل وهذا يعتمد على مدى كفاءته، وقدراته ومدى ثقته بذاته.

ومستوى الطموح كما تشير (عثمان ،٢٠٢٠) يعد جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها.

أنواع الطموح الأكاديمي:

اتفقت العديد من الدراسات ومنها (عثمان ،٢٠٢٠؛ الشوادفي ،٢٠٢٣ ؛ عليوة ،٢٠٢٣) أن الطموحات تتنوع وتختلف فهناك الطموحات السلبية التي تتجنب الفشل في الوصول الى الهدف ، والطموحات الايجابية والتي تتجه نحو تحقيق النجاح للوصول الى الهدف وهي أكثر قوة وثباتا ، وهناك الطموحات القريبة ويقصد بها رغبات الفرد المباشرة التي ترتبط بحاضره ، أما الطموحات البعيدة فهي الأهداف المستقبلية البعيدة المدى ، وايضا هناك الطموحات الواقعية والتي تمثل قناعة الفرد بتوقعه تحقيق الأهداف التي يصبو إليها وهي تعتمد على قدرة الفرد الحقيقية ، بينما تشير الطموحات غير الواقعية إلى تخمين لرغبات الفرد وليس لقدراته الفعلية.

العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي:

أشارت العديد من الدراسات المختلفة ومنها (النور ،٢٠١٦؛ عمر، ٢٠١٧؛ أبو الحسن ،٢٠١٧؛ عثمان، ٢٠٢٠؛ محمد ،٢٠٢٣) الى ان هناك عددا من العوامل تؤثر على مستوى

الطموح وتلعب دورا مهما في مستوى الطموح الأكاديمي سواء كانت هذه العوامل مجتمعة او منفصلة منها:

الاقدام على المخاطرة لدى الفرد من حيث مواجهة النجاح والفشل	القدرة على التعلم والدافعية	النضج المعرفي	الانفعالات
مستوى الرضا الذاتي	مستوى الرضا الذاتي	المنافسة مع الآخرين ومع الذات	القدرة على التحدي
مفهوم الذات	توقع الآخرين	الضبط الذاتي للفرد	مستوى الاداء والتحصيل الدراسي

شكل (٢) العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي

دراسات سابقة ذات صلة:

أجرى الخرطبيل، يوسف (٢٠١٠) دراسة وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاه طلبة كليات التربية نحو استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم. وعلاقة اتجاهات طلبة كليات التربية نحو استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية والدافعية للإنجاز، والتعرف على ما إذا كانت الفروق بين اتجاهات طلبة كليات التربية نحو استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية تعزى إلى الجنس ونوع المؤسسة التعليمية. وبلغت عينة البحث (٢٣٤) من طلاب وطالبات كلية التربية في الجامعتين في قسم المناهج وتقنيات التعليم؛ وقد استخدمت الباحثة في هذه البحث المنهج الوصفي وأظهرت النتائج أن: درجة الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم في العملية التعليمية جاءت مرتفعة، وأن استخدام تقنيات التعليم الناشئة تزيد من مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وتناولت دراسة Yalcin (٢٠١١) استخدام تقنيات التعليم في الأنشطة التعليمية من قبل المحاضرين. وتكونت عينة البحث من ٣٨ محاضرًا من كلية التربية في إرزينجان، وتكون الاستبيان من ٢٨ سؤالا، ولتحليل نتائج البحث تم استخدام برنامج SPSS وحساب المتوسط والانحراف المعياري لإجابات جميع المحاضرين في البحث، وتوصلت نتائج البحث الى أن المحاضرين هم الأكثر استخداماً للوح الخلفي الذي يعد من أقدم تقنيات التعليم، والكمبيوتر الذي يعد من أحدث تقنيات التعليم، وكذلك توصلت النتائج أن تقنيات التعليم المستخدمة ساعدت أفراد العينة على الانخراط في الانشطة التعليمية بشكل أكبر ودفعتهم الى إنجاز المهام بشكل أكبر، كما اشارت النتائج ان المحاضرون مصرون على استخدام السبورة في دروسهم. وأن الكتاب من أكثر المواد استخداماً من قبل المحاضرين.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى معرفة درجة الدافعية للإنجاز والطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبون في المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة. وتكونت عينة البحث من ١٠٠ طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٤٣٨ /٢٠١٨، وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية للإنجاز والطموح كان مرتفع لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، وتبين أن هناك ترابط ذات دلالة احصائية بين الدافعية للإنجاز والطموح لدى الطلبة الموهوبين.

وتناولت دراسة Florence, et. Al (٢٠٢٠) استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي للتقنيات الرقمية الحالية بناءً على إدراكهم للأهمية والكفاءة والتحفيز، وقد تناولت البحث خصائص هيئة التدريس مثل الجنس ومستوى التدريس وطريقة التدريس الابتدائية ورتبة هيئة التدريس وخبرة التدريس وأثرها كما هدفت البحث الى دراسة الارتباط مع معتقدات أعضاء هيئة التدريس ذات الأهمية والكفاءة والدافع لاستخدام التقنيات الرقمية، وتكونت عينة البحث من (٢٤٧) من أعضاء هيئة التدريس في الولايات المتحدة، وتوصلت نتائج البحث الى أن أعضاء هيئة التدريس صنفوا استخدام نظام إدارة التعلم على أنه الأعلى من حيث الأهمية والكفاءة، كما صنفوا وسائل التواصل الاجتماعي على أنها الأقل من حيث الأهمية، كما اسفرت نتائج البحث ان أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التقنيات الرقمية بشكل مرتفع، وان استخدامهم للتقنيات اختلف حسب الرتبة العلمية حيث كان المحاضرون أكثرهم استخداما وكذلك جاءت النتائج

لصالح الأكثر خبرة في التعليم، كما أشارت النتائج أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي للتقنيات الرقمية زاد من تحفيز الطلبة واقبالهم على التعلم بشكل أكبر.

وهدفت دراسة الكعبي (٢٠٢١) الى التعرف على الدافعية نحو الانجاز الأكاديمي ومستوى الطموح، وماهي العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، ولغرض التحقق من ذلك قام ببناء المقياس الاول والذي تكون من (٣٢) فقرة واضا قام الباحث ببناء مقياس مستوى الطموح والمكون من (٣٠) فقرة، وطبق البحث على عينة بالغة (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، اظهرت النتائج ان افراد العينة لديهم دافعية نحو الانجاز الأكاديمي وكذلك مستوى الطموح بشكل جيد، واظهرت النتائج الاحصائية وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين المتغيرين لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة Kasumu& Augustine (٢٠٢٢) الى دراسة تأثير التكنولوجيا الحديثة على طلاب المرحلة الجامعية في التدريس والتعلم في مؤسسات التعليم العالي. وتكونت عينة البحث من ١٢٢ طالبًا في السنة الثانية من قسم علوم المكتبات والمعلومات، كلية التربية، جامعة ولاية ريفرز و١٢٨ طالبًا في السنة الثانية من قسم دراسات المناهج / تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة إغناتيوس أجورو للتربية، واسفرت النتائج إن التكنولوجيا الحديثة تمكن الطلاب من اكتساب المهارات الحياتية العملية وتكسبهم دافعا أكبر لإنجاز مهامهم التعليمية.

هدفت دراسة Alanzi (٢٠٢٢) الى وضع نموذج مقترح لتوظيف المنصات الرقمية المتنوعة في قالب تعليمي واحد لتعزيز الدافعية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين مجموعتي البحث؛ المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية التي استخدمت النموذج المقترح للمنصات الرقمية، بينما استخدمت المجموعة الضابطة المنصة العادية التي تستخدم في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية أثناء حالات الطوارئ. تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبا من طلاب السنة التحضيرية في مادة مهارات تكنولوجيا المعلومات. وتم توزيع عينة البحث عشوائيا إلى مجموعتين. وقد تم إعداد مقياس الدافعية للإنجاز فيما يتعلق بطبيعة محتوى الوحدة الدراسية، وقد أظهرت النتائج أفضلية وفعالية النموذج المقترح لتوظيف المنصات في تنمية الدافعية للإنجاز، حيث أعطى النموذج أعضاء هيئة التدريس والطلاب مرونة كبيرة في استخدام الأدوات النوعية التي تعزز دافعية الطلاب.

وتناولت دراسة Patience (٢٠٢٢) تأثير التكنولوجيا على الطموح الأكاديمي والأداء لطلاب المدارس الثانوية في منطقة الحكومة المحلية إيكورودو بولاية لاغوس، تكونت عينة البحث من ٢٧٠ طالباً وطالبة من مجتمع البحث من خلال تقنية أخذ العينات العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير للتكنولوجيا على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أن هناك تأثير كبير للتكنولوجيا على الطموح الأكاديمي للطلاب، وبناء على النتائج، توصي هذه الدراسة بأنه يجب على المدارس توفير مرافق الكمبيوتر التي يمكن الوصول إليها في جميع المراحل الدراسية لتزويد الطلاب بفرص كافية لاستخدام أجهزة الكمبيوتر.

وتناولت دراسة Ahmad,et.al (٢٠٢٣) درجة تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لاستخدام أدوات التعلم الرقمية من منظور UTAUT. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (٣٨٧) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الهادفة، تم تطوير استبيان إلكتروني كأداة بحث، وأظهرت النتائج أن النظرية الموحدة لقبول واستخدام مفاهيم التكنولوجيا واستخدام التعلم الرقمي لهما أهمية كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ومتوسطة قوية بين البنيات: توقعات الأداء، وتوقعات الجهد، والمؤثرات الاجتماعية ومستوى التقبل. كما أظهرت النتائج وجود مستويات عالية من استخدام أدوات التعلم الرقمية من قِبَل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

وتحلل دراسة Al-Said (٢٠٢٣)كيفية تأثير العمليات التحفيزية على جودة التعلم المتنقل وتهدف إلى تحليل العوامل التي تعزز دافعية الطلاب للتعلم وطموحهم الاكاديمي في ظروف العزلة الحديثة وتحديد العوامل المثبطة الرئيسية التي تؤثر على جودة التعلم المتنقل. وتكونت عينة البحث من ٢٠٠ طالب و٤٦ مدرسًا من الجامعة الأردنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية بشأن معرفة العوامل التي أثرت على دوافعهم فيما يتعلق بالتعلم المتنقل. وكشفت النتائج أن ١٧٨ من أصل ٢٠٠ مشارك اتفقوا على أن الدوافع الجوهرية أثرت على اهتمامهم بالتعلم المتنقل وأن طموحهم يتأثر بالتعلم المتنقل. وافق حوالي ٧٨٪ من الطلاب على التعلم المتنقل، بينما يعتقد ٢٢٪ المتبقين أنه من الضروري العودة إلى شكل التعليم التقليدي وجهاً لوجه.

فروض البحث:

١- توجد مستويات متباينة من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات.

٢- توجد علاقة دالة بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الطالبات وفقًا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطالبات وفقًا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي لقدرته على تحليل ظاهرة البحث ووصف العلاقة بين متغيرات البحث وتفسير وتحليل نتائجها.

مجتمع وعينة البحث:

اشتقت عينة الطالبات من بين طالبات جامعة أم القرى، وتكونت العينة من (٧٨٢) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمختلف الكليات بمرحلة البكالوريوس من كافة التخصصات للعام الدراسي ١٤٤٥/١٤٤٦هـ الفصل الدراسي الثاني، بمتوسط عمري (٢٠,٢) سنة، وانحراف معياري (١,١٣) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية والطالبات اللاتي لم يستكملن الإجابة على أدوات البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اسلوب تحليل التباين، اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

أدوات البحث:

استبانة التقنيات الناشئة: اعداد / الباحثة

هدفت الاستبانة الى تحديد مستوى استخدام تقنيات التعليم الناشئة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات.

- وبعد الاطلاع على التعريفات والدراسات ذات العلاقة بتقنيات التعليم الناشئة مثل دراسة الغامدي،٢٠٢٣ ،٢٠٢٣ ,Ahmad,et al. قناوي،٢٠٢٢؛ الفحل،٢٠٢٢؛ ٢٠٢٢ Alanzi,N.,S.,A. ؛الحذبى ،٢٠١٧؛ الجهني،٢٠١٦، تم تحديد أهم التقنيات الناشئة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتمثلت في : (أدوات إدارة التعلم "البلاك بورد" ، أدوات الاجتماع عبر الإنترنت التعاونية "زووم" ، تقنيات العروض الرقمية "سلايد شير– مستندات غوغل"، أجهزة العرض الرقمي" البروجكتور"، تقنيات التدوين المصغر "ويتر"، تقنيات التعلم التعاوني "المدونات"، تقنيات الواقع الافتراضي "الفصول الافتراضية"، تقنيات المحادثات الفورية "الواتساب"، تقنيات الاستطلاع "نماذج غوغل").

- ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت التقنيات الناشئة تم بناء الاستبانة التي بلغت (٢٠) عبارة وهي الصورة الأولية للاستبانة لتحديد واقع استخدام التقنيات الناشئة وفق مقياس رباعي متدرج وفقا لنظام ليكرت.

- تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (١٢٧) طالبة، وذلك بغرض حساب الصدق والثبات للمقياس.

تصحيح الأداة:

للموافقة (بدرجة كبيرة (٤) –بدرجة متوسطة (٣) –بدرجة ضعيفة (٢) – غير موافق (١)، واعلى درجة هي (٨٠)، وأقل درجة هي (٢٠) والدرجة العالية تشير الى مستوى مرتفع من استخدام التقنيات الناشئة.

الخصائص السيكومترية لاستبانة التقنيات الناشئة:

أولا: الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب قيمة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٢٦٧**	٦	٠,٣٩٧**	١١	٠,٦٠٩**	١٦	٠,٣٧٤**
٢	٠,٢٨٧**	٧	٠,٥٣٢**	١٢	٠,٥٠٨**	١٧	٠,٥١٣**
٣	٠,٢٤٢**	٨	٠,٥٩٣**	١٣	٠,٥٥٤*	١٨	٠,٥١٨**
٤	٠,٣٨٠**	٩	٠,٥٣٨**	١٤	٠,٥٦٩**	١٩	٠,٤٠٢**
٥	٠,٣٣٦**	١٠	٠,٥٨٠**	١٥	٠,٥٤٣**	٢٠	٠,٢٢٩**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وأن جميع مفردات الاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.

ثانيا: الصدق:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من السادة الأساتذة المتخصصين وعددهم (٥) في مجال تقنيات التعليم في المجال لإبداء الرأي فيها من حيث وجود تعديل بالحذف أو الإضافة لبعض عبارات المقياس وتم الاتفاق على جميع مفردات المقياس ولم يتم حذف أي مفردة.

وللتحقق من الصدق تم حساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للاستبانة، وما إذا كانت تميز (تمييزاً فارقاً) بين المستوى الميزاني القوى والمستوى الميزاني الضعيف وذلك وبلغت قيمة "ت" (٣٥,٤٢) أي أن الفرق بين الميزانين المرتفع والمنخفض دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني المرتفع مما يعني تمتع الاستبانة بصدق تمييزي قوى.

ثالثا: الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق حساب قيمة معامل ألفا والتجزئة النصفية لمحوري الاستبانة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٢) يوضح معامل ثبات الفا كرونباخ للاستبانة (عدد العبارات = ٢٠)

-	قيمة معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جتمان
الدرجة الكلية للأداة	٠,٧٩٨	٠,٨٨٥	٠,٨٨٢

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة قيم مرتفعة مما يجعل هناك ثقة في استخدام الاستبانة.

مقياس دافعية الانجاز: اعداد / هند عبد الرحمن الحذيني (٢٠١٧)

يتكون القياس من (٣٠) مفردة ويتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس ثلاثي التقدير وفقا لنظام ليكرت.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز:

قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي وللتأكد من الثبات استخدمت معدة المقياس معامل الثبات الفا كرونباخ وبلغ معامل ارتباط الفا كرونباخ (٠,٧٤) مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

وتم التحقق من صدق المقياس في البحث الحالية عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس ، وما إذا كانت تميز (تمييزاً فارقاً) بين المستوى الميزاني القوى والمستوى الميزاني الضعيف وذلك وبلغت قيمة "ت" (٢١,٤٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني المرتفع مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوى ، كما قامت الباحثة بحساب قيمة الاتساق الداخلي للمقياس في البحث الحالية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بين كل مفردة والدرجة الكلية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٧**	٧	٠,٣٨٩**	١٣	٠,٢٣٧**	١٩	٠,٤٠٥**	٢٥	٠,٢٣١**
٢	٠,٢٨٦**	٨	٠,٣٦٦**	١٤	٠,٤٢٢**	٢٠	٠,٣١٤**	٢٦	٠,٥٣٢**
٣	٠,٢٨٧**	٩	٠,٢٥٩**	١٥	٠,٣٦٢*	٢١	٠,٣٤٢**	٢٧	٠,١٦٥*
٤	٠,١٨٤*	١٠	٠,٢٨٢**	١٦	٠,٣٢٣**	٢٢	٠,١٩٩*	٢٨	٠,٣٢٤**
٥	٠,٢٤٠**	١١	٠,٣٦٦**	١٧	٠,١٨٩*	٢٣	٠,٢٢٩**	٢٩	٠,٢١٣**
٦	٠,٢٠٢*	١٢	٠,٣٠٧**	١٨	٠,٣٤٣**	٢٤	٠,٣٤٦**	٣٠	٠,٤٣٥**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,١٦٥– ٠,٤٠٥) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس، وللتحقق من ثبات المقياس في البحث الحالية قامت الباحثة بحساب قيمة معامل ألفا والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤) يوضح معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز (عدد العبارات = ٣٠)

–	قيمة معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جتمان
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٧٤٢	٠,٧٥٢	٠,٧٤٩

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

مقياس الطموح الأكاديمي: إعداد / عفاف عبد اللاه عثمان (٢٠٢٠)

يتكون القياس من (٣٠) مفردة موزعة على ستة أبعاد (الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، النظرة الى الذات والثقة بالنفس، تخطيط الاهداف وتنفيذها، الاجتهاد والمثابرة، تجاوز

العقبات الاكاديمية، تحمل الاحباط) ويتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس خماسي التقدير وفقا لنظام ليكرت.

الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي:

قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، كما تحققت من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي، كما تحققت معدة المقياس من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وتوصلت الى أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس، وكذلك للأبعاد وبلغت قيمة معامل الارتباط لكل بعد.

كما استخدمت للتحقق من ثبات المقياس معامل ألفا والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية، وتوصلت الى أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت بين (٠,٧٠، ٠,٧٢) هي قيم مرتفعة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس، كما تم حساب ثبات العبارات بحساب قيمة الفا كرونباخ بعد حذف العبارة.

وتم التحقق من صدق المقياس في البحث الحالية عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس، وما إذا كانت تميز (تمييزاً فارقاً) بين المستوى الميزاني القوى والمستوى الميزاني الضعيف وذلك وبلغت قيمة "ت" (٢٨,٣٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني المرتفع مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوى.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة في البحث الحالية بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية وبين درجة كل فقرة والبعد المنتمية له وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت نتائج معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من (٠,٣٤٥-٠,٧٢٧) وبالنسبة للأبعاد تراوحت ما بين (٠,١٨٧ – ٠,٥١٥) وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل أوميجا (ω)، حيث إن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس (الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، النظرة الى الذات والثقة بالنفس، تخطيط الاهداف وتنفيذها، الاجتهاد والمثابرة، تجاوز العقبات الاكاديمية، تحمل

الاحباط) بلغت (٠,٨٠٨، ٠,٧٦٣، ٠,٨٠٣، ٠,٧١٥، ٠,٨٢٩، ٠,٨١٣، ٠,٧٥٩) على الترتيب. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مقبولة (أكبر من ٠,٧) (Taber, 2018)، مما يدل على ثبات المقياس كما تم حساب ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام معامل الفا كرونباخ وتراوحت قيم معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل ولأبعاد المقياس بين (٠,٧٢٣– ٠,٨٦٣) وهي قيم مقبولة مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتيجة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على "توجد مستويات متباينة من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة من وجهة نظر الطالبات" وللتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة البحث على ، واستخدمت الباحثة مِقياس ليكرت خماسي التدرج لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث تحصل استجابة كبيرة جدا (٥) درجات، استجابة كبيرة (٤) درجات، استجابة متوسطة (٣) درجات، استجابة منخفضة (٢) درجة، واستجابة لا يستخدمها درجة واحدة ، وتمّ تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة– أقل قيمة)/عدد بدائل الإجابة= ٤–١/٣= ١,٣٣ واعتمدت الباحثة تحديد المستويات كالتالي:

جدول (٥) يوضح توزيع مستوى المتوسطات

منخفض	متوسط	مرتفع
١–١,٣٣	١,٣٣ – ٢,٦٦	٢,٦٦ – ٤

ويوضح الجدول التالي نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية:

جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة على استبانة استخدام التقنيات الناشئة

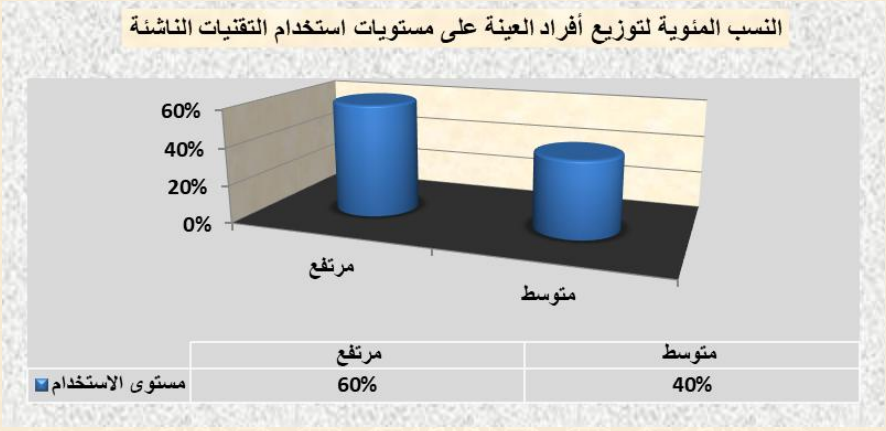
الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع
١	٣,٣٠	٠,٦٢	٦	٣,٢١	٠,٦٨	١١	٢,٣٢	٠,٧٠	١٦	٣,٤٧	٠,٦٤
٢	٢,٢١	٠,٧٣	٧	٢,٤٨	٠,٦٧	١٢	٣,٠١	٠,٦٨	١٧	٢,١١	٠,٧١

الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع
٣	٣,٣٥	٠,٦٥	٨	٣,١٢	٠,٧٠	١٣	٣,٧٨	٠,٦٦	١٨	٣,٨٢	٠,٥٦
٤	٢,٣١	٠,٦٨	٩	٢,٦٥	٠,٦٧	١٤	٣,٨٩	٠,٧١	١٩	٣,٤٥	٠,٦٠
٥	٣,٥١	٠,٥٩	١٠	٣,٩٨	٠,٦٦	١٥	٢,٦٢	٠,٦٧	٢٠	٢,٤٣	٠,٦١

ويوضح جدول (٧) النسب المئوية لتوزيع أفراد العينة على مستويات استخدام التقنيات الناشئة

جدول (٧) يوضح توزيع النسب المئوية لتوزيع أفراد العينة على مستويات استخدام التقنيات الناشئة

–	المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
مستوى استخدام التقنيات الناشئة	مرتفع	١٢	٦٠٪
	متوسط	٨	٤٠٪
	منخفض	٠	٠



شكل (١) يوضح النسب المئوية لتوزيع أفراد العينة على مستويات استخدام التقنيات الناشئة

ويتضح من جدول (٧) أن مستويات استخدام التقنيات الناشئة تتباين ما بين المرتفع والمتوسط وأن كانت النسبة الأكبر للاتجاه المرتفع أي أن معظم أفراد العينة يستخدمون التقنيات الناشئة بدرجة كبيرة وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة Florence, et. Al.(٢٠٢٠) التي تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التقنيات الرقمية بشكل مرتفع، ودراسة الخرطبيل، يوسف (٢٠١٠) والتي اشارت الى أن درجة الاتجاه نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم الناشئة في العملية التعليمية جاءت مرتفعة، ودراسة Ahmad,et.al .(٢٠٢٣)والتي أظهرت نتائجها وجود مستويات عالية من استخدام أدوات التعلم الرقمية من قِبَل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبالرجوع إلى الأدبيات والأطر النظرية نجد أن جميع التقنيات تهدف الي تحسين العمليات التعليمية وتعتبر أحد العوامل الرئيسية في تطوير المجتمعات والاقتصادات في العصر الحديث، فهي تساهم في تحسين وتوفير بيئات تعليمية تتمحور حول الطالب فالطالب من خلالها يفكر ويتعلم ويستفيد وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس مدفوعين إلى الحرص على استخدام تلك التقنيات الناشئة، والاستفادة منها في إدارة عملية التعليم وتوجيهها الوجهة الصحيحة لإيمانهم بدورها في تحقيق الأهداف التعلمية، وتشجيع الحوار، والتعاون، إضافة إلى جذب انتباه المتعلمين، وتحفيزهم، وتغيير أدوارهم من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين في عملية التعلم، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن جامعة ام القرى تعد من اعرق واكبر الجامعات السعودية التي تسعى دائما الى التميز وتهدف الى تعليم أكثر ابداعًا وتأثيرًا على طلابها، لذا فأنها توفر البيئة المناسبة والدعم اللازم سواء من حيث الإمكانيات المتاحة لاستخدام تقنيات إدارة التعلم أو من حيث اتاحة دورات تدريبية متقدمة لأعضاء هيئة التدريس بما يمكنهم من استخدام تلك التقنيات وبالتالي فإن منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون تلك التقنيات ويرون ان استخدام تلك التقنيات يسهم في تنمية مهارات عديدة لدى الطلاب ويجعل عملية التعلم اكثر تعاونًا ويشرك الطلاب في التعلم، ويجذب الطلاب الانطوائيين بشكل أكثر نشاطًا، كما أن استخدامها يحقق اشباع لعضو هيئة التدريس وهذا ما أشار إليه عز (٢٠٢٣) حيث أوضح أن أكثر الإشاعات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من استخدامه للتقنيات الناشئة هي مواكبة العصر الرقمي والتكنولوجي والاطلاع على كل ما هو جديد، وتوفير الجهد وإنجاز العمل بشكل أفضل، وتغيير نمط المحاضرات التقليدي في قاعات المحاضرات كما تفسر الباحثة تلك النتيجة بأن

عضو هيئة التدريس لديه ميل لاستخدام تلك التقنيات لأنه يرى أن استخدامها يجعل مهام التعلم المملة أكثر جاذبية، كما انها تقلل من العبء عليهم مما يجعل دورهم التعليمي أكثر فعالية، كما فسرت وجود نسبة من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التقنيات بدرجة متوسطة الى أن هناك البعض ما زال يرى انه ليس بحاجة الى استخدام تلك التقنيات في العملية التعليمة وأن لديه من الخبرة ما يمكنه من تحقيق أهدافه بالطرق التقليدية ، إضافة الى أنه يرى هناك بعض التقنيات ليس لديه وعي كاف لاستخدامها وليس لديه وقت كاف لتفعيلها وخاصة مع الاعمال والمهام المكلف بها ويتفق هذا التفسير مع دراسة Yalcin, et.al.(٢٠١١) والتي اشارت نتائجها الى ان المحاضرين مصرون على استخدام السبورة في دروسهم. وأن الكتاب من أكثر المواد استخداماً من قبل المحاضرين، ودراسة Polly (٢٠٢١) والتي اشارت الى وجود عوائق متعلقة باستخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التقنيات في تدريسهم منها مقدار الوقت اللازم لاستخدام تلك التقنيات وتحديد كيفية التدريس بها، فضلاً عن التوتر بين التركيز على التدريس والمسؤوليات الوظيفية الأخرى.

نتيجة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على" توجد علاقة دالة احصائيا بين درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى للتقنيات الناشئة ودافعية الانجاز والطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة ام القرى" وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على استبانة استخدام التقنيات الناشئة ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الطموح الأكاديمي ويوضح جدول (٨) النتائج التي تم التوصل اليها:

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجات افراد العينة على استبانة استخدام التقنيات الناشئة ومقياس دافعية الإنجاز ومقياس الطموح الأكاديمي

–	التقنيات الناشئة	دافعية الإنجاز	الاعتماد على النفس	الثقة بالنفس	تخطيط الاهداف وتنفيذها	الاجتهاد والمثابرة	تجاوز العقبات الاكاديمية	تحمل الاحباط	الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي
التقنيات الناشئة	١	٠,٥١٨**	٠,٣٤٥**	٠,٣٩٩**	٠,٣٤٨**	٠,٢٧٦**	٠,١٦٩**	٠,٠٧٩*	٠,٣٦٦**
دافعية الإنجاز	٠,٥١٨**	١	٠,٢٣٧**	٠,٤٢٦**	٠,٢٨٨**	٠,١٩٩**	٠,٣٧٧**	٠,٢١١**	٠,٤٨١**

–	التقنيات الناشئة	دافعية الإنجاز	الاعتماد على النفس	الثقة بالنفس	تخطيط الاهداف وتنفيذها	الاجتهاد والمثابرة	تجاوز العقبات الاكاديمية	تحمل الاحباط	الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي
الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي	٠,٣٦٦**	٠,٤٨١**	٠,١٧٩**	٠,٣٤١**	٠,٤١٩**	٠,٣٨٣**	٠,٥٣١**	٠,٢٦٧**	١

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول(٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠١,٠ بين استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة في العملية التعليمية ودافعية الطالبات للإنجاز وكذلك طموحهن الاكاديمي، أي أنه كلما ارتفع مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة في العملية التعليمية كلما زادت دافعية الطالبات للإنجاز وزاد طموحهن الاكاديمي وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (الجهني ،٢٠١٩) والتي تشير الى أن التقنيات الناشئة لها دور كبير في تطوير اساليب التعليم وتحسينها من خلال توفير بيئات تعليم تساعد على اثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم وكما تشير دراسات Alsawaier, R. S. (2018) , Englund, C., Oloffson, A. D., & Price, L. (2017), Al-Said,K.,(2023 الى أن استخدام التقنيات الناشئة في عملية التعلم يزيد من التعلم وتعمل على تعزيز التعلم وزيادة دافعية المتعلمين للأداء والانجاز، وتتفق معهم الغامدي (٢٠٢٣) في أن التكنولوجيا تعمل على زيادة الدافعية وتوفير شعور الاطمئنان داخل البيئة التعليمية، ودراسة الحذني (٢٠١٨) والتي اشارت الى وجود علاقة بين دافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة واستخدام التقنيات الحديثة، كما تشير دراسة Gordon,(2014) الى ان استخدام التقنيات الناشئة ينعكس ايجابيا على الطلاب حيث يساعدهم على النجاح ورفع مستوى الطموح الاكاديمي لديهم، وكذلك يعمل كمسرّع في عملية التعليم والتعلم، وتشير نتائج دراسة Brown(2016) الى أن استخدام التقنيات الناشئة يزيد من مستوى الطموح الاكاديمي لدى الطلاب، كما تتفق نتيجة البحث الحالية مع نتيجة دراسة Patience (2022) والتي تشير الى أن هناك تأثير كبير للتكنولوجيا على الطموح الأكاديمي للطلاب، وبالرجوع الادبيات والاطر النظرية والتي تؤيد ما اشارت اليه الدراسات ذات العلاقة من أنه لكي نتمكن من تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وزيادة طموحهم الاكاديمي يجب الاستعانة بنماذج تدريسية حديثة تتضمن العديد

من مهارات التعامل مع التقنيات الناشئة وهذا يشير الى العلاقة بين استخدام التقنيات والدافعية للإنجاز والطموح الاكاديمي، وكذلك تشير الادبيات الى أن الطلاب يتوقعون أن يتم تعزيز تعلمهم من خلال التقنيات الرقمية، بما في ذلك استخدام أنظمة إدارة التعلم.

وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠١,٠ بين دافعية الطالبات للإنجاز وطموحهن الاكاديمي أي كلما زادت الدافعية للإنجاز زاد الطموح الاكاديمي وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) واظهرت نتائجها أن هناك ترابط ذات دلالة احصائية بين الدافعية للإنجاز والطموح لدى الطلبة الموهوبين، ودراسة (الكعبي،٢٠٢١) واظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الدافعية للإنجاز والطموح الاكاديمي لدى الطلبة، وكما تشير الادبيات فإن هناك ترابط بين الدافعية للإنجاز والطموح الاكاديمي وهذا يدل أن ارتفاع مستوى أي منهما يؤدي إلى ارتفاع الآخر وقد ظهر في بعض الدراسات أن الطموح هو احد ابعاد الدافعية للإنجاز، وترى الباحثة منطقية النتيجة حيث أنه كلما ارتفعت الدافعية نحو الإنجاز كلما ارتفع مستوى طموحه، والدافع للإنجاز المرتفع يزيد من درجة التفاؤل وتحمل الإحباط لدى الطالب الجامعي، ويلعب دورا إيجابيا في الرفع من مستوى الطموح لديه، كما تعزي الباحثة الارتباط الوثيق بين هذين المتغيرين الى أن كل منهما يعتبر مدخلًا للشخصية في تفسير السلوك.

نتيجة الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الطالبات وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة " وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس دافعية الإنجاز وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية ن= ٧٨٢

	مستخدمي التقنيات بدرجة متوسطة (٣١٢)		مستخدمي التقنيات بدرجة مرتفعة (٤٧٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدافعية للإنجاز	٧٧,٥٩	٧,٩٩	٨١,٢٩	٤,٤٩	٨,٢٤	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١,٠ في الدافعية للإنجاز وفقا لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الخرطبيل، يوسف (٢٠١٠) والتي تشير نتائجها الى أن استخدام تقنيات التعليم الناشئة تزيد من مستوى دافعية الإنجاز لديهم. ودراسة Yalcin, et.al (٢٠١١) وتوصلت النتائج فيها أن تقنيات التعليم المستخدمة ساعدت أفراد العينة على الانخراط في الانشطة التعليمية بشكل أكبر ودفعتهم الى إنجاز المهام بشكل أكبر ودراسة Carmen, et.al (٢٠١٣) وتوصلت إلى أن استخدام المعلمين للتكنولوجيا داخل الفصول الدراسية، زادت من الاداء والجهد الذي يبذله المتعلمون ودراسة Florence, et. Al (٢٠٢٠). وأشارت نتائجها الى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي للتقنيات الرقمية زاد من تحفيز الطلبة واقبالهم على التعلم بشكل أكبر، ودراسة Kasumu& Augustine (٢٠٢٢) وأسفرت نتائجها عن أن التكنولوجيا الحديثة تمكن الطلاب من اكتساب المهارات الحياتية العملية وتكسبهم دافعًا أكبر لإنجاز مهامهم التعليمية. ودراسة Alanzi (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات الرقمية المتنوعة تعزز من دافعية الطلاب للتعلم والانجاز، وتفسر الباحثة تلك النتيجة عضو هيئة التدريس الذي يستخدم تلك التقنيات اثناء التدريس يجعل الموقف التعليمي أكثر متعة وعمقا ويدعم عملية تعلم المتعلمين ويزيد من تحصيل وفهم الطلاب واستخدام عضو هيئة التدريس

لأدوات إدارة التعلم(البلاك بورد) لإجراء الواجبات والتكليفات وانشاء محتوى للمحاضرات والمواد التعليمية يعزز لدى الطلاب عملية التعلم والتواصل عن طريق البريد الالكتروني ومن خلال غرف الدردشة يتيح المجال امام الطالب لاكتساب مهارات التواصل الالكتروني ويقلل من ملل التعلم التقليدي لديه كما أن عضو هيئة التدريس عندما يقوم بتكليف الطلاب بعمل الاستبيانات واستطلاعات الرأي من خلال نماذج الغوغل درايف على سبيل المثال فهو يولد لديه نوع من الشغف والتحفيز ويدربه على الإنجاز بصورة افضل ويسعى الطالب الى الإنجاز ليكون من الطلاب البارزين ويقل لديه التوتر الناتج عن عملية التعلم التقليدي والخلاصة ان توظيف هذه التقنيات والوسائل في الموقف التعليمي يولد مستوى عال من الدافعية للإنجاز لدى الطالب ، وبالرجوع الى الأطر النظرية نجد أن الحذبي (٢٠١٨) تشير الى أن بعض التغيرات التي تحدث في مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة يرجع بعضها الى التطورات التكنولوجية واشارت الى ان استخدام التقنيات الحديثة يسهل عملية التعلم ويجعل الموقف التعليمي اكثر متعة وعمقا، وأن التكنولوجيا توفر بيئات تعليمية تتمحور حول الطالب ويتم تخصيصها حسب طريقة كل منها فالطالب يفكر ويتعلم ويستفيد من التعلم الافتراضي، والتعلم المفتوح والتعلم عن بعد، والتعلم عبر الإنترنت، والمشاريع، والتغذية الراجعة في الوقت الفعلي، والمزيد من الوسائل الأخرى ، كما أن التقنيات المبتكرة تعمل على تعزيز عملية التعلم للطلاب من جميع الأعمار.

نتيجة الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي لدى الطالبات وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة " وللتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الطموح الأكاديمي وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة الأساسية على مقياس الطموح الأكاديمي وفقا لمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعلم الناشئة باستخدام اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية ن= ٧٨٢

–	مستخدمي التقنيات بدرجة متوسطة (٣١٢)		مستخدمي التقنيات بدرجة مرتفعة (٤٧٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الطموح الأكاديمي	١٣٠,٧٥	٥,٨٨	١٣١,٥٠	٤,٢٨	٢,٠٥	٠,٠٤٠

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥,٠ في الطموح الأكاديمي وفقا لمستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنيات الناشئة وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بدرجة مرتفعة وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة Patience (٢٠٢٢) التي تشير الى أن هناك تأثير كبير للتقنيات على الطموح الأكاديمي للطلاب، ودراسة Al-Said (٢٠٢٣) والتي كشفت نتائجها عن أن طموح الطلاب يتأثر بالتعلم المتنقل وانه أفضل من التعلم التقليدي وتتفق تلك النتيجة مع الأطر النظرية التي تشير الى أهمية استخدام التقنيات الناشئة ودورها في تعزيز طموح الطلاب الاكاديمي، حيث نجد Brown(٢٠١٦) يشير الى ان استخدام التقنيات الناشئة تعزز من تعلم الطلاب وتزيد من نجاحهم، وان الفرد عندما ينجح في امر ما فإن ذلك يرفع من مستوى طموحه ويعطي فرصة افضل في نظرته للمستقبل، وكذلك يشير Gordon,(٢٠١٤) الى ان استخدام التقنيات الناشئة ينعكس ايجابيا على الطلاب حيث يساعدهم على النجاح ورفع مستوى الطموح الاكاديمي لديهم ، وكذلك يعمل كمسرّع في عملية التعليم والتعلم، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن عضو هيئة التدريس الذي يستخدم التقنيات الناشئة في العملية التعليمة بدرجة مرتفعة يحقق نتائج إيجابية مع طلابه وتغير دور الطلاب من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين في عملية التعلم، كما انه يساعد الطالب على ان يثق في قدراته للوصول الى ما يهدف اليه ويجتهد في حل ما يواجهه من

مشكلات ويهتم بالتفوق في الاعمال التي يكلف بها وبالتاي يزيد من طموحه الاكاديمي وتطلعاته الاكاديمية.

التوصيات والمقترحات:

توصل البحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات تتمثل في:

- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات التعليم الناشئة موضوع البحث واستخدامها في التعليم، من خلال عقد دورات تدريبية منتظمة، وورش عمل لتعريفهم بها وتعزيز مهاراتهم وجعلهم أكثر تقديرا لأهميتها في تنمية مهارات الطلاب ودافعيتهم وطموحهم.
- تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تمكنهم من التعرف الكامل على تقنيات التعليم الناشئة وكيفية استخدامها وتفعيلها.
- تقليل العوائق التي تمنع مؤسسات التعليم من الاستفادة من تقنيات التعليم الناشئة.
- دراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول اعتماد واستخدام التقنيات الرقمية الحالية في التعليم العالي.

المراجع

المراجع العربية:

ا اباظة، أمال عبد السميع (٢٠٠٤). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: الانجلو المصرية

أبو الحسن، أحمد ابراهيم أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية خرائط التفكير لتنمية التفكير الناقد والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة علم الاجتماع. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٩٣)، ٢١٢ -٢٤٤.

بن خليفة، فاطمة. (٢٠٢٣). الطموح الأكاديمي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٨(١)، ٣٣٤ – ٣٥٥.

جديدى، عفيفة. (٢٠٢٣). الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، ١٢ (١)، ٤٣٣ – ٤٥٢.

الجهني، ليلى سعيد سويلم. (٢٠١٩). استشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمسة المقبلة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٦، ٩٧ – ١٢١.

الجهني، ليلى سعيد سويلم. (٢٠١٦). تقنيات التعليم الناشئة: مدى استخدامها ودوافعه لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء بعض العوامل. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، ٣٠(٢)، ٢٠٧ – ٢٤٢.

الحربي، نواف ناهس صنهات، ومحمد، منال علي حسن. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح قائم على المشروعات لتدريس العلوم وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية للإنجاز لتلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة كلية التربية، ٩٠ (١)، ٥٩٤ – ٦٣٢.

الحذيى، هند عبد الرحمن. (٢٠١٧). اتجاهات طالبات عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة العلوم التربوية، (٣٢)، ١٧٥ – ٢٠٠.

حميدان، سالم سالمين. (٢٠٢٣). المنظور المعرفي للتنبؤ بآثار تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي على الوظائف: نموذج مقترح. كتاب أعمال المؤتمر والمعرض السنوي السادس والعشرين: التقنيات الناشئة وتطبيقاتها في المكتبات ومؤسسات المعلومات، الكويت: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، ٦١٥- ٦٢٤.

الخرطبيل، داليا محمود ويوسف، آصف (٢٠١٠). "اتجاهات طلبة كليات التربية نحو استخدام تقنيات التعليم في العلمية التعليمية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز" دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعتي دمشق وتشرين. بحوث جامعة حلب، (٧١)، (٧٢)، ٢٨٩ – ٣٠٨.

الزهراني، زينب بنت عيدان رافع (٢٠١٤). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

الشافعي، سهير ابراهيم (٢٠١٢). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، (٩٢)، ٤-١٧.

الشوادفي، أماني الشوادفي محمد، النجار، علاء الدين السعيد عبد الجواد، والنجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٢٣). التفكير الإيجابي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، (١١٠)، ١٦٧ – ١٨٨.

العايب، كلثوم (٢٠٢٣). تأثير اليقظة العقلية والمرونة النفسية على الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة الجزائر٢. مجلة البحوث التربوية والتعليمية ،١٢(١)، ٧٦٣ – ٧٨٠.

عبدالعال، رشا محمود بدوي، وصاوي، يحيى زكريا. (٢٠٢٤). وحدة متكاملة مقترحة وفقا لتوجهات *STEM* لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي. المجلة التربوية، (١١٩)، ٧٥٧ – ٨٢٧.

عثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤيه بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (٧٨)، ٥٥٣ – ٦١٥.

عز، إسلام سعد عبد الله عبد الرحمن (٢٠٢٣). استخدامات أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الرقمية واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني بكليات وأقسام الإعلام الحكومية. المجلة المصرية لبحوث الاعلام، (٨٢)، يناير،ص٦٩٧-٧٢٧.

عليوة، سهام علي، أبو المجد، علياء عادل، والعطار، انتصار جمعة. (٢٠٢٣). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، (١١٣) ٣٧٣ – ٤٠٢.

عمر، زيزي حسن (٢٠١٧). فعالية الدمج بين استراتيجيتي حدائق الأفكار والخرائط الذهنية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير البصري والارتقاء بمستوى الطموح الأكاديمي لطالبات المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٨٦)، ١٩١ – ٢٢٩.

عيد، يوسف محمد. (٢٠٢٤). الفروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات دراسيا في الدافعية للإنجاز والقابلية للتعلم الذاتي. مجلة العلوم الاجتماعية، ٥٢(١)، ١٨٩ – ٢١٧.

الغامدي، سامية فاضل (٢٠٢٣). أثر استخدام الوكيل المتحرك في بيئة التعلم الإلكتروني المصغر لتنمية مهارات الترابط الرياضي والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٨) ،٩١-١٢٠.

الغامدي، فوزية غرسان (٢٠١٩): مستوى الدافعية للإنجاز والطموح لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينه الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٤) جزء ثاني، ص٦٢١-٦٣٥.

غسان (٢٠٢١) منتدى مستقبل التقنيات الناشئة في المكتبات الأكاديمية*www.al-madina.com/article/728551*/

الفحل، حسام. (٢٠٢٢). اتجاهات استخدام التقنيات الناشئة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإدارية والمالية، مج٦، ع١، ١١-٣٠

فراج، شيرين حلمي. (٢٠٢٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوي الطموح المهني لدي معلمي التربية الخاصة بمحافظة الإسماعيلية. مجلة كلية التربية، ١١(٣٣)، ٢٥٣ – ٢٨٩.

فرغلي، محمد شعبان وعثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠٢١). علم النفس التربوي الاسس والتطبيقات. دار الرشد للنشر، الرياض.

الكعبي، كاظم محسن (٢٠٢١). علاقة الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (١)، ص١٩٣-٢٠٨.

محمد، ابراهيم حسن فريج (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ،١٧(١)، ٤٤ – ١٠٦.

نصار، وفاء محمود، مبروك، حنان عبد السميع، والقاضي، لمياء محمود. (٢٠٢٣). أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية التفكير الناقد والدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٤٥) ٢٩٥١ – ٣٠٠٩.

النور، أحمد يعقوب (٢٠١٦). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

ترجمة المراجع العربية:

Abaza, A., A., (2004). A scale for the level of ambition among adolescents and youth, Cairo: Anglo Egyptian

Abu Al-Hassan, A., I., A., (2017). The effectiveness of the mind maps strategy in developing critical thinking and social competence among secondary school students through teaching sociology. Educational Association for Social Studies, (93), 212-244.

Ben Khalifa, F., (2023). Academic ambition and its relationship to mental alertness among university students. Introduction Journal of Humanities and Social Studies, 8(1), 334-355.

Jadidi, A., (2023). Motivation to achieve among university students according to some demographic variables. Journal of Humanities and Social Studies, University of Oran, 12(1), 433-452.

Al-Jahni, L., S., S., (2019). Anticipating the future of emerging educational technologies in higher education over the next five years. Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences, Issue 6, 97-121.

Al-Jahni, L., S., S., (2016). Emerging educational technologies: The extent of their use and motivations among faculty members in Saudi universities in light of some factors. An-Najah University Journal for Research - Humanities, 30(2), 207-242.

Al-Harbi, N., N., S., and Muhammad, M., A., H., (2024). A proposed project-based training program for teaching science and its impact on developing decision-making skills and achievement motivation for primary school students. Journal of the College of Education, 90(1), 594-632.

Al-Hadhni, H., A., (2017). Attitudes of female students of the Deanship of the Preparatory Year at King Saud University towards the use of modern technologies and their relationship to achievement motivation. Journal of Educational Sciences, (32), 175-200.

Hamidan, S., S., (2023). Cognitive perspective to predict the effects of applying artificial intelligence technologies on jobs: A proposed model. Book of Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Conference and Exhibition: Emerging Technologies and Their Applications in Libraries and Information Institutions, Kuwait: Specialized Libraries Association, Gulf Branch, 615-624.

Al-Khartabil, D., M., and Youssef, A., (2010). "The Attitudes of Students of Faculties of Education Towards the Use of Educational Technologies in the Educational Process and Its Relationship to Motivation for Achievement" A Field Study in the Faculty of Education at the Universities of Damascus and Tishreen. Aleppo University Research, (71), (72), 289-308.

Al-Zahrani, Z., bint Eidan R., (2014). The Level of Academic Ambition and Its Relationship to Self-Esteem among High Achievers at Al-Baha University. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Al-Baha University.

Al-Shafei, S., I., (2012). Stress and Its Relationship to the Level of Ambition among a Sample of Secondary School Students, Journal of the Faculty of Education, Benha, (92), 4-17.

Al-Shawadfi, A., Al-Shawadfi M., Al-Najjar, A., Al-Saeed A., and Al-Najjar, H., Z., (2023). Positive thinking and its relationship to academic ambition among high school students. Journal of the Faculty of Education, (110), 167 - 188.

Al-Ayeb, K., (2023). The effect of mental alertness and psychological flexibility on the motivation to achieve among students of the Department of Psychology at the University of Algiers 2. Journal of Educational and Educational Research, 12(1), 763 - 780.

Abdel-Aal, R., Mahmoud B., and Sawi, Y., Z., (2024). A proposed integrated unit according to STEM trends to develop strategic thinking skills and motivation to achieve among students of community education schools. Educational Journal, (119), 757 - 827.

Othman, A.,-L., (2020). Creative self-efficacy and academic ambition are predictive variables of academic quality of life among Najran University students. Educational Journal, Sohag University, Faculty of Education, (78), 553-615.

Ezz, I., S., A., (2023). Faculty members' uses of digital technology and their attitudes towards e-learning in government media colleges and departments. Egyptian Journal of Media Research, (82), January, pp. 697-727.

Aliwa, S., A., Abu Al-Majd, A., A., and Al-Attar, I., J., (2023). Self-efficacy and its relationship to the level of ambition among female university students. Journal of the College of Education, (113) 373 – 402.

Omar, Z., H., (2017). The effectiveness of integrating the strategies of gardens of ideas and mind maps in teaching home economics to develop visual thinking skills and raise the level of academic ambition for female secondary school students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (86), 191 – 229.

Eid, Y., M., (2024). Differences between outstanding and non-excellent female students in academic motivation to achieve and the ability to self-learn. Journal of Social Sciences, 52(1), 189 – 217.

Al-Ghamdi, S., F., (2023). The effect of using the mobile agent in the micro-e-learning environment to develop mathematical coherence skills and achievement motivation among female primary school students. Arab Journal of Specific Education, (28), 91-120.

Al-Ghamdi, F., G., (2019): The level of motivation for achievement and ambition among gifted students in the intermediate stage in Al-Baha city. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35(4) Part Two, pp. 621-635.

Ghassan (2021) Forum for the Future of Emerging Technologies

Al-Fahal, H., (2022). Trends in the use of emerging technologies in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Administrative and Financial Sciences, Vol. 6, No. 1, 11-30

Farag, S., H., (2023). Motivation for achievement and its relationship to the level of professional ambition among special education teachers in Ismailia Governorate. Journal of the Faculty of Education, 11(33), 253-289.

Farghali, M., S., and Othman, A., A., (2021). Educational Psychology Foundations and Applications. Dar Al-Rushd Publishing, Riyadh.

Al-Kaabi, K., M., (2021). The relationship of motivation towards academic achievement with the level of ambition among university students. Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University, (1), pp. 193-208.

Muhammad, Ibrahim Hassan Fareej (2023). A proposed program based on situational learning to develop spoken academic discourse skills in Arabic and its impact on the level of academic ambition among graduate students in colleges of education. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(1), 44-106.

Nassar, W., M., Mabrouk, H., A., and Al-Qadi, L., M., (2023). The effect of using infographic technology in teaching home economics on the development of critical thinking and achievement motivation among preparatory school students. Journal of Research in the Fields of Specific Education, (45) 2951-3009.

Al-Nour, A., Y., (2016). Predicting academic excellence in light of self-confidence and academic ambition of preparatory school students, PhD thesis, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University.

المراجع الأجنبية:

Alanzi,N.,S.,A.,(2022). A Proposed Model For Employing Digital Platforms In Developing The Motivation For Achievement Among Students Of Higher Education During Emergencies. Journal of Positive School Psychology, 2022, 6, (9), 4921-4933.

Al-Said,K.,(2023). Influence of teacher on student motivation: Opportunities to increase motivational factors during mobile learning. Education and Information Technologies (2023) 28:13439–13457.

Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and achievement. International Journal of Information and Learning Technology, 35(1), 56-79.

Ahmad,F.,B., Al-Nawaiseh,J., & Al-Nawaiseh,J.,A., (2023). Receptivity Level of Faculty Members in Universities Using Digital Learning Tools: A UTAUT Perspective.International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET) ,18(13),209-221.

Bai, X., Hossain, M. N., Kumar, N., & Hossain, M. Y. (2022). Effect of perceived fear, quality, and self determination on learners' retention intention on MOOCs. Psychology Research and Behavior Management, 15, 2843–2857

Brown, S. A., Dennis, A. R., & Venkatesh, V. (2010). Predicting collaboration technology use: Integrating technology adoption and collaboration research. Journal of Management Information Systems, 27(2), 9-53.

Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. The Internet and Higher Education, 31, 1-10.

Carmen C. L., Cherie E. ,F., Ryan,J., & James B. P., (2013). Faculty Use of Established and Emerging Technologies in Higher Education: A Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Perspective. International Journal of Higher Education,2 (2),22-35.

Chen, Y., Hou, A. Y. C., & Huang, L. (2021). Development of distance education in Chinese higher education in perspectives of accessibility, quality and equity under COVID-19. Asian Education and Development Studies, 55, 79–98

Diaz, V., Cheslock, J. (2006). Faculty Use of Instructional Technology and Distributed Learning. In: Community College Faculty. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4039-8464-7_5

Dhal,P.,K.,(2021). Enhancing Learning with Emerging Technology. SSRN Electronic Journal ,January 2021.

Englund, C., Oloffson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. Higher Education Research & Development, 36(1), 73-87.

Florence,M., Drew,P., Shanna, C.,& Chuang, W., (2020). Examining Higher Education Faculty Use of Current Digital Technologies: Importance, Competence, and Motivation. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,32(1) ,73-86.

Gordon, N.(2014) Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning , University of Hull.

Gupta, Y., & Khan, F. M. (2021). Sonal Agarwal exploring factors influencing mobile learning in higher education. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15(12), 141–165 .

Kasumu,R.,O.,& Augustine,.S.,E. (2022). Impact of Modern Technology on Undergraduate Students for Teaching and Learning in Tertiary Institutions. American Journal of Creative Education,5(2),42 – 51.

Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R. C. (2020). A review of articles using observation methods to study creativity in education (1980–2018). The Journal of Creative Behavior, 54(3), 508–524

kefu, Q., & Hwang, G. (2018). Trends in mobile technology supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. Computers & Education, 119, 129–143.

Lederman, D. (2017, June 14). Barriers to digital learning? Time and training more than resistance. Retrieved May 1, 2019, from https://www.insidehighered.com/digital-learning/artic le/2017/06/14/lack-faculty-time-and-training-limits-digital-learning-more.

Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. Instructional Science, 38(1), 1–21.

Patience N., E., (2022). Role of technology in academic motivation and performance among secondary school students in lagos state: sociological implications for sustainable development. Journal of Economic, Social and Educational Issues,2(1),222-233.

Polly,D., Florence M., Guilbaud,C., (2021). Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: perspectives of faculty, staf and administrators. Journal of Computing in Higher Education , 33:135–156.

Mun Y., Y., Yujong H.,(2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. International Journal of Human-Computer Studies , 59 (4), 431-449

Sosa, O. E., Salinas, J. & De Benito, B. (2022). Emerging technologies (ETs) in education: A systematic review of the literature published between 2006 and 2016. International Journal of Emerging Technologies in Leaming12(5), 128-149.

Veletsianos, G. (2010) Emerging technologies on donance aducation: Theory and practice. Eanonton AU Press. Retrieved January 23.

Vovides, Y., Alonso,A., ،Mitropoulou,V.,(2014). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. Educational Research Review 2(1):64-74.

Yalcin,S.,A.,Sagirli,M.,O.,Koc,A.,(2011). The Usage of Instructional Technologies by Lecturers (Examples of Erzincan). Social and Behavioral Sciences · December 2011.

at: https://www.researchgate.net/publication/257714593.

واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج

Risk Management in Saudi Educational Institutes Abroad

إعداد

د. عبد الله بن فايز عايض القرني

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Abdullah Fayez A. Al-Qarni

Assistant Professor of The Management of Education

Department of Educational Administration - College Of Education at - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Email: AFQARNI@IMAMU.EDU.SA

DOI:10.36046/2162-000-022-013

د. عبد الله بن فايز عايض القرني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/٢٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/١٧ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة) والتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة وفقًا لمتغيري: (طبيعة العمل - حضور دورات في إدارة المخاطر) والكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على مجتمع الدراسة المتمثل في منسوبي المعاهد التعليمية السعودية في الخارج التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، وبلغت عينة الدراسة (١٧٥) من المنسوبين، تم جمعها بطريقة عشوائية طبقية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: أن واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق إدارة المخاطر باختلاف متغير طبيعة العمل؛ وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من المعلمين، وباختلاف متغير الدورات التدريبية لصالح المنسوبين ممن حصلوا على دورات تدريبية في إدارة المخاطر، و كشفت النتائج عن وجود بعض التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر في تلك المعاهد، كما توصلت إلى العديد من المقترحات التي من شأنها أن تعزز من تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج.

الكلمات المفتاحية: إدارة المخاطر – المعاهد السعودية في الخارج.

Abstract

The study aimed to identify the reality of applying risk management in Saudi educational institutes abroad according to the following dimensions: (risk knowledge - risk analysis - risk assessment - risk control - follow-up and review) and to identify the statistical differences between the averages of the study sample's response according to the variables: (nature of work - attendance of risk management courses) and to reveal difficulties. To achieve the study objectives, the researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire was applied to the study community represented by the members of Saudi educational institutes abroad affiliated with Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the Republic of Indonesia and the State of Djibouti. The study sample amounted to (175), collected in a random stratified manner. Many results were reached, the most prominent of which are: The reality of applying risk management in Saudi educational institutes abroad in the Republic of Indonesia and the State of Djibouti came at a high degree. The results also showed the existence of statistically significant differences in the reality of applying risk management according to the variable of the nature of work, and according to the variable of training courses. The results revealed the existence of some challenges facing the application of risk management in those institutes, and it also reached many proposals that would enhance the application of risk management.

Keywords: Risk Management – Saudi Institutes Abroad.

المقدمة

يعد وجود المخاطر أمر حتمي في حياة البشر، وجَبَل الله الإنسان سبحانه وتعالى على مواجهة المخاطر التي تحدق به.

وقد أشار الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم إلى كيفية مواجهة المخاطر، حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفۡتِنَا فِي سَبۡعِ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖ لَّعَلِّيٓ أَرۡجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَعۡلَمُونَ ٤٦ قَالَ تَزۡرَعُونَ سَبۡعَ سِنِينَ دَأَبٗا فَمَا حَصَدتُّمۡ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تَأۡكُلُونَ ٤٧ ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ سَبۡعٞ شِدَادٞ يَأۡكُلۡنَ مَا قَدَّمۡتُمۡ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تُحۡصِنُونَ ٤٨ ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ عَامٞ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ ٤٩﴾ [سورة يوسف:٤٦-٤٩].

وقد بدأ الاهتمام بإدارة المخاطر بعد نشوب الحريق الذي حدث في مركبة الفضاء الأمريكية أبولو عام ١٩٦٧م حيث تم تشكيل هيئة تعمل على إيجاد معايير قياسية لسلامة المركبات الفضائية أثناء قيامها بإجراء الرحلات إلى الفضاء. (حافظ، ٢٠١٧م، ص١٦)

وتعتبر المخاطر جزءً لا يتجزأ من حياة المنظمات أيًا كان شكلها أو حجمها أو طبيعة عملها، ولذلك فإن على المؤسسات التربوية القيام بالاستعداد الكافي لمواجهتها، وأن تمتلك القيادات الواعية التي تستطيع حمايتها من الأخطار. (Almawdieh, et al,2020)

وتواجه المؤسسات التربوية أنواعًا عديدة ومختلفة من المخاطر، مما يجعلها بحاجة ماسة إلى الأدوات الملائمة لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، كما أن عدم قيام المؤسسات التربوية بتطبيق إدارة المخاطر من شأنه أن يحول المخاطر إلى أزمات تهدد سير العمل بها. (Sari & Setyaningrum, 2022)

ويؤكد جيبسون (Gibsn,2023) بأن تطبيق إدارة المخاطر يشجع على الابتكار، ويساعد في عملية اتخاذ القرارات المناسبة حيال المشكلات، ويدفع المنظمة نحو تحقيق الأهداف، كما يعمل على حماية سمعة المنظمة والتقليل من الهدر في مواردها، حيث إن المخاطر تستهلك الكثير من الموارد.

ويرى الباحث بأن المؤسسات التربوية بأمس الحاجة إلى تطبيق هذا المدخل الإداري؛ حيث إن تطبيقه يمنع من تعثرها في سيرها نحو تحقيق أهدافها، ويحافظ على ممتلكاتها ومواردها المادية والبشرية من الهدر والاستنزاف، كما يعزز من سمعتها بشكل إيجابي بين المؤسسات التربوية، إضافة إلى مساعدة صناع القرار على اتخاذ القرار الرشيد للتعامل مع المخاطر والتهديدات المحتملة.

وتقوم المعاهد التعليمية السعودية في الخارج وعلى وجه الخصوص المعاهد التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي بأدوار كبيرة وجهود عظيمة في إيصال رسالة المملكة بإبراز المنهج الوسطي المعتدل ونبذ الغلو والتطرف، وتعزيز التعاون والتواصل العلمي والثقافي مع البلدين، وتقدم هذه المعاهد برامج أكاديمية في الإعداد اللغوي واللغة العربية، والعلوم الإدارية والمالية، والشريعة. (دليل الموفد،١٤٣٩، ص١٨).

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات التربوية في الوقت المعاصر مخاطر استراتيجية وتشغيلية مما يجعلها بأمس الحاجة إلى تطبيق إدارة المخاطر.

فقد شهد العالم انتشارًا لجائحة كورونا Covid-19 عام ٢٠٢٠م، الأمر الذي تسبب بإغلاقات وإجراءات صحية صارمة للحد من المخاطر الناجمة عن هذا الوباء، كما كشف انتشار الجائحة عن وجود مخاطر مختلفة تحدق بالمنظمات في مختلف القطاعات ومنها أهمها القطاع التعليمي، الأمر الذي ربما يؤثر على أداء أنشطتها ويهدد سير العمل فيها، وهو ما جعل المنظمات تركز بشكل كبير في الوقت الحالي على تطبيق إدارة المخاطر.

وقد أصبحت المخاطر التي تواجهها المنظمات الحديثة أكثر تعقيدًا بفعل الوتيرة السريعة للعولمة، وظهور مخاطر جديدة والتي غالبًا ما تكون مرتبطة بالاستخدام الواسع للتكنولوجيا، مما يتطلب القيام بتطبيق إدارة المخاطر. (Tucci & Stedman, 2023).

ويؤكد بيرج (Berg,2010) على أنه يجب على المؤسسات التربوية القيام بنشر ثقافة المخاطر في منشأتها، والقيام بتحديد أنواعها، وإدارتها بالشكل العلمي الصحيح.

وقد تزايد اهتمام القيادة السعودية والقطاع الحكومي للنظر في مجموعة من القضايا المتعلقة بإدارة المخاطر في المملكة العربية السعودية مدعومًا بالمبادرات المنبثقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠م،

حيث تُعد إدارة المخاطر عنصرًا أساسيًا من عناصر الإدارة والمساءلة بالمنظمات، وتساعدها على التهيؤ والاستعداد الأفضل للمستقبل والتعامل مع حالات الشك وعدم اليقين. (الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر، ٢٠٢١م، ص٦).

واستشعار بأهمية هذا المدخل الإداري المهمّ للمؤسسات التربوية، فقد أنشأت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحدة مستقلة لإدارة المخاطر، ويرتكز عملها على التطبيق العملي للأسس العالمية لإدارة المخاطر المحتملة لجميع وحدات الجامعة الإدارية والأكاديمية ومن بين تلك الوحدات المعاهد التعليمية في الخارج، والرفع للجهات المعنية للقيام بما يلزم للقيام بالتطوير أو التغيير، كما تقوم الوحدة بأدوار وجهود كبيرة في توعية وثقيف وإقامة الدورات لمنسوبي الجامعة للتعرف والتعامل مع أنواع وأشكال المخاطر المحتملة. (إطار إدارة المخاطر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٢م، ص٣).

وقد أشار حسن (٢٠١٤م) إلى ضرورة تطبيق إدارة المخاطر في الجامعات؛ حيث أصبحت معيارًا وشرطًا لدخولها بالمنافسة في تصنيف الجامعات على المستوى العالمي.

كما أكدت دراسة المخلفي (٢٠١٩م) على ضرورة امتلاك الميدان التربوي للمعارف والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بإدارة المخاطر.

وكشفت بعض الدراسات عن وجود قصور في تطبيق إدارة المخاطر لدى القادة التربويين، كدراسة المخلفي (٢٠١٩م) ودراسة المطيري (٢٠١٩م) حيث جاءت درجة تطبيق إدارة المخاطر بدرجة متوسطة.

وقد أوصت دراسة المطيري (٢٠١٩م) بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول إدارة المخاطر في المؤسسات التربوية؛ نظرًا لأهميتها الكبرى في حماية الطلاب والعاملين والمؤسسات التربوية من المخاطر والتهديدات المحتملة.

كما لاحظ الباحث قلة الدراسات العربية والمحلية في مجال إدارة المخاطر في الميدان التعليمي والتربوي، وهو ما يستوجب على الباحثين التربويين العناية بهذا المدخل الإداري الهام، والتوسع فيه بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية حوله.

ونظرًا إلى عمل الباحث كموفد بمعهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، وملاحظته للتوسع الكبير الذي تشهده تلك المعاهد في قبول الطلاب والطالبات، والزيادة في أعداد العاملين من الكادر التعليمي والإداري، وعمل تلك المعاهد في بيئات تتأثر بعوامل متعددة ومخاطر وتهديدات محتملة، ومن بينها اختلاف الأنظمة والقوانين والتشريعات والعوامل الصحية والمناخية وغيرها عما هو سائد وموجود في المؤسسات التربوية بالمملكة العربية السعودية.

وانطلاقًا من الدور العظيم الذي تقوم به المعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي في ترسيخ صورة المملكة العربية السعودية التي تعزز الوسطية والاعتدال وتنبذ الغلو والتطرف، ونشر اللغة العربية كجسر للتواصل الحضاري مع الأمم والشعوب الأخرى.

تأتي هذه الدراسة الحالية في التعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، وتقديم المقترحات اللازمة في ذلك؛ دعمًا لاستمرارها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها في تعزيز صورة المملكة العربية السعودية المشرقة، وللتعامل مع المخاطر والتهديدات المحتملة بطرق علمية سليمة.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر) من وجهة نظر منسوبيها؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرين التاليين: (طبيعة العمل –حضور دورات في إدارة المخاطر)؟

٣. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٤. ما المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر) من وجهة نظر منسوبيها.

٢. التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى المتغيرين التاليين: (طبيعة العمل –حضور دورات في إدارة المخاطر).

٣. الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٤. تقديم المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية:

١– الأهمية النظرية:

– أهمية إدارة المخاطر للمؤسسات التربوية، باعتبارها داعمًا لها في الكشف عن المخاطر من حولها والاستجابة للتحديات التي قد تواجهها بما يضمن سير العملية التعليمية والتربوية دون عوائق.

– الاستجابة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م والتي أكدت على وجوب التعامل مع المخاطر في جميع المؤسسات السعودية ومنها المؤسسات التربوية.

– يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة منطلقًا لدراسات أخرى في إدارة المخاطر بالميدان التربوي.

٢- الأهمية التطبيقية:

- تظهر أهمية الدراسة التطبيقية في النتائج التي تكشف عنها من خلال التعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر) وكذلك التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى المتغيرين التاليين: (طبيعة العمل –حضور دورات في إدارة المخاطر) وتقديم المقترحات اللازمة إلى صناع القرار لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي.

حدود الدارسة:

١- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة حدودها الموضوعية في التعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر) والكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيقها وتقديم المقترحات اللازمة بشأن ذلك.

٢- الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

٣- الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة حدودها المكانية على المعاهد التعليمية السعودية في الخارج التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي.

مصطلحات الدراسة:

١- إدارة المخاطر:

عرف شقيري وآخرون (٢٠١٢م، ص٢٦) إدارة المخاطر بأنها: "تنظيم متكامل يهدف إلى مجابهة المخاطر بأفضل الوسائل وأقل التكاليف وذلك عن طريق اكتشاف الخطر وتحليله وقياسه، وتحديد وسائل مواجهته، ثم اختيار الأنسب منها للمواجهة".

ويعرف الباحث إدارة المخاطر إجرائيًا في دراسته: بأنها: "منهجية استباقية تقوم على سلسلة من الإجراءات وفقًا للأبعاد التالية: (المعرفة بالمخاطر – تحليل المخاطر – تقدير المخاطر – التحكم في المخاطر – المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر) والتي تهدف إلى الحفاظ على سير العمل بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، والتقليل من المخاطر وجعله ضمن مستوياته المقبولة".

٢- المعاهد التعليمية السعودية في الخارج:

يقصد الباحث بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج إجرائيًا في دراسته: المعاهد التعليمية السعودية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا وفروعه في بندا أتشيه، وميدان، وسورابايا، والمعهد الإسلامي بدولة جيبوتي.

الإطار النظري

إدارة المخاطر:

أولاً: مفهوم إدارة المخاطر:

عرف شقيري وآخرون (٢٠١٢م، ص٢٦) إدارة المخاطر بأنها: "تنظيم متكامل يهدف إلى مجابهة المخاطر بأفضل الوسائل وأقل التكاليف، وذلك عن طريق اكتشاف الخطر وتحليله وقياسه، وتحديد وسائل مواجهته، ثم اختيار الأنسب منها للمواجهة ".

كما عرفها خان وأحمد (٢٠٠٣م، ص٢٨) بأنها "نظام شامل يضم عملية تهيئة البيئة المناسبة لإدارتها، ودعم قياسها، وتخفيف آثارها ورصدها، وخلق الترتيبات الكافية للرقابة الداخلية".

وعرف رضوان (٢٠٠٥م، ص٣٠٩) إدارة المخاطر بأنها: "عملية تحديد وتقويم المخاطر، واختيار وإدارة تقنيات للتكيف مع المخاطر التي يمكن التعرض لها".

وعرفها البلقيني وواصف (٢٠٠٤م، ص٢٩) بأنها: "عملية اتخاذ قرار لمواجهة أي خطر يستطيع الفرد أو المنظمة تخفيض الإحساس السلبي الناتج عن وجود الخطر".

كما عرف شورترد وماكول (Shrteed & McColl, 2000) إدارة المخاطر بأنها: "عملية منظمة تساهم في اتخاذ القرار المناسب لتحديد وتحليل وتقييم ومعالجة المخاطر على المستوى الداخلي أو الخارجي للمنظمة".

ثانيًا: المبادئ الأساسية لإدارة المخاطر: (الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر، ٢٠٢١م، ص٨).

تتضمن إدارة المخاطر المبادئ التالية:

١- الحوكمة والقيادة:

يجب أن تكون أنشطة إدارة المخاطر جزءً من حوكمة وقيادة المنظمة وأساسية في إدارتها وتوجيهها وضبط أعمالها على جميع المستويات التنظيمية.

٢- التكامل:

يجب أن تكون إدارة المخاطر جزءً من جميع الأنشطة التنظيمية التي تدعم اتخاذ القرار لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة.

٣- التعاون والحصول على المعلومات:

لابد أن تتوفر لإدارة المخاطر أفضل المعلومات والخبرات والموارد المتاحة، من خلال تصميم إطار عمل لإدارة المخاطر يدعم الرؤية الشاملة للمخاطر ومتطلبات صنع القرار والحوكمة، وتنفيذ إجراءات إدارة المخاطر بشكل منتظم وتعاوني بالاعتماد على معرفة وآراء الخبراء وأصحاب المصلحة.

ويرى الباحث أهمية تلك المبادئ لعمل إدارة المخاطر؛ حيث إنها تشكل إطارًا يمكنها من العمل بكفاءة، وتحقق الغرض الذي أوجدت من أجله وفقًا للسياسات والإجراءات التي تضعها

المؤسسات التربوية، كما تمنع حوكمة إدارة المخاطر من حدوث التضارب أو الازدواجية في الصلاحيات والمسؤوليات والاختصاصات، وبالتالي تستطيع إدارة المخاطر من القيام بدورها في حماية المؤسسات التربوية من المخاطر والتهديدات المحتملة أو التقليل منها بشكل استباقي.

ثالثًا: أنواع المخاطر: (نشرة تحول الرقابة المالية لوزارة المالية السعودية ،٢٠٢٢م)

بسبب تعدد المخاطر التي تواجه المنظمات، فإن المخاطر تنقسم إلى قسمين:

١- المخاطر الاستراتيجية:

ويتعلق هذا النوع من المخاطر بالقرارات الأساسية التي يتخذها مجلس الإدارة أو المسؤول في قمة الهرم التنظيمي بالمنظمة، وهي تؤثر على سير عمل المنظمة في تحقيقها للأهداف.

٢- المخاطر التشغيلية:

ويرتبط هذا النوع من المخاطر بالموارد الداخلية والأنظمة واللوائح والعمليات والعاملين، وهي مؤثرة على المستوى الوظيفي لنشاط محدد كالمخاطر المالية وغيرها.

ويرى الباحث بأن وجود المخاطر سواء على المستوى الاستراتيجي أو التشغيلي أمر حتمي للمؤسسات بشكل عام والتربوية منها على وجه الخصوص؛ بسبب انفتاحها وتأثرها بالعوامل البيئية الداخلية والخارجية. كما تتنوع المخاطر التي يمكن أن تواجهها المؤسسات التربوية كمخاطر السمعة، ومخاطر المباني والتجهيزات، والمخاطر التقنية، والمخاطر الطبيعية، والمخاطر المتعلقة بالموارد البشرية، والمخاطر القانونية وغيرها مما يستوجب عليها تطبيق إدارة المخاطر.

رابعًا: خطوات إدارة المخاطر:

تتضمن إدارة المخاطر العديد من الخطوات ذكرها حماد (٢٠٠٧م، ص٥٨-٦٤) وهي:

١- تحديد الأهداف:

تتمثل الخطوة الأولى في عملية إدارة المخاطر في تحديد ما تود المنظمة أن يفعله برنامج إدارة المخاطر الخاص بها بشكل دقيق ومحدد، حتى تكون مجهودات إدارة المخاطر منسقة وغير مفككة.

٢- التعرف على المخاطر:

لكي يتم اكتشاف المخاطر الهامة التي تواجه المنظمة فعلى إدارة المخاطر اتباع المنهج العلمي المنظم لاكتشافها، ومن الممكن الاستعانة بجهة خارجية للاستفادة من خبراتها في هذا الجانب.

٣- تقييم المخاطر:

بعد أن تتم عملية اكتشاف المخاطر، تتم عملية تقييمها وقياس الحجم المحتمل للمخاطر واحتمال حدوثها ثم يتم ترتيب أولويات العمل، وقد تتطلب بعض المخاطر الاهتمام بها بشكل أكثر من غيرها من المخاطر؛ بسبب ضخامة الخسائر الناتجة عنها.

٤- دراسة البدائل واختيار أسلوب التعامل مع المخاطر:

وتتمثل هذه الخطوة في اختيار التقنيات التي يجب استخدامها للتعامل مع المخاطر، وهي تتنوع ما بين: التحاشي، أو الخفض، أو الاحتفاظ، أو التحويل.

٥- تنفيذ القرار:

وفي هذه الخطوة يتم اتخاذ الإجراء الإداري لتنفيذ القرار بعد اختيار أحد البدائل، ووضعه موضع التنفيذ.

٦- التقييم والمراجعة:

ويتم في هذه الخطوة إجراء تقييم ومراجعة لبرنامج إدارة المخاطر للنظر في القرارات المتخذة واكتشاف الأخطاء والاستفادة منها في المستقبل.

ويتبين للباحث من خلال ما سبق بأن خطوات إدارة المخاطر تقوم على منهجية علمية ومدروسة بدقة بعيدًا عن العشوائية والارتجال، كما يظهر تكامل تلك الخطوات وارتباطها ببعضها البعض، وإن تطبيقها من شأنه حماية المؤسسات التربوية من العوائق من خلال التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة المشكلات وجوانب القصور أو الخلل، وتسهم في توجيهها نحو تحقيق استراتيجيتها، وتوفر لها الطريقة العلمية الصحيحة لمواجهة التهديدات والمخاطر المحتملة، مما يعزز من موقعها التنافسي بين المؤسسات التربوية الأخرى.

خامسًا: عوامل نجاح إدارة المخاطر: (دليل إجراءات إدارة المخاطر بجامعة شقراء،٢٠٢٣م)

تتعدد العوامل التي تسهم في نجاح عمل إدارة المخاطر في المنظمات ومن أبرزها:

١. وجود الاستقلالية لعمل إدارة المخاطر بالمؤسسات التربوية عن الإدارة التنفيذية.

٢. امتلاك المقدرة على استيعاب الأهداف والأنشطة التي تقوم بها المنظمة وما قد ينتج عنها من أخطار.

٣. توفر الدعم والمشاركة من القيادات لوضع استراتيجية إدارة المخاطر موضع التنفيذ.

٤. القدرة على استباق المخاطر من خلال معالجة التهديدات التي قد تعيق تحقيق الأهداف.

٥. توفير الموارد الضرورية اللازمة لعمل إدارة المخاطر بالمؤسسات التربوية.

٦. التدرج في تنفيذ مدخل إدارة المخاطر.

٧. ويضيف الباحث: ضرورة امتلاك المؤسسات التربوية للبيانات والمعلومات اللازمة وتداولها بشكل فعال، حيث إنها تعد الوسيلة التي يمكن من خلالها الكشف عن المخاطر المحيطة بالمؤسسات التربوية، وبالتالي إعطاؤها القدرة على التعامل معها وتقييمها والسيطرة عليها. كما يرى الباحث ضرورة تبني الشفافية في عمل إدارة المخاطر وعدم إخفاء المعلومات، حيث يجعل ممارستها تتسم بالمصداقية والموثوقية.

سادسًا: فوائد إدارة المخاطر: (Tucci & Stedman, 2023)

لتطبيق مدخل إدارة المخاطر فوائد عديدة، ومنها:

١. زيادة الوعي بالمخاطر في جميع أنحاء المؤسسات التربوية.

٢. وجود الثقة في أهداف المؤسسة التربوية وأنشطتها؛ لأن المخاطر مدرجة ضمن استراتيجيتها.

٣. تحسين الكفاءة التشغيلية من خلال وجود الاتساق لعمليات وضوابط المخاطر.

٤. توفير الميزة التنافسية للمؤسسة التربوية.

٥. تحسين السلامة والأمن في مكان العمل للعاملين والمستفيدين.

٦. ويضيف الباحث: بإن إدارة المخاطر تحافظ على موارد المؤسسات التربوية من الهدر الذي يستنزف قدراتها وإمكانياتها، حيث إنه يمكن من خلالها فهم الواقع وتسليط الأضواء على

مواطن الضعف أو الخلل أو التهديدات في المؤسسات التربوية، وبالتالي تمكن متخذ القرار من معالجتها وتصحيحها بشكل سريع.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالموضوع، وقد تم تصنيفها من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسة حسن (٢٠١٤م): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية لإدارة المخاطر بمؤسسات التعليم الجامعي وتحديد تطبيق إدارة المخاطر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبناء تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالجامعة. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت النتائج بأن الجامعات المتقدمة هي التي تطبق إدارة المخاطر؛ حيث أصبحت شرطًا لمنافسة الجامعات في التصنيفات العالمية.

- دراسة جوريبان وآخرون (, Jureepan ,2014 at el): هدفت الدراسة إلى تطوير نظام إدارة المخاطر في مدارس التعليم الخاص والعام في دولة تايلند من خلال تقييمها للنظام القائم، واتبع الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أربعة مدارس. وقد أظهرت النتائج وجود وعي بدرجة (عالية) نحو إدارة المخاطر بعد تنفيذ النظام المقترح.

- دراسة موانجي وكواسيرا (Mwangi & Kwasira,2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير ممارسة إدارة المخاطر على نجاح تنفيذ المشاريع في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كيامبو بدولة كينيا، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لدراستهما، وشملت عينة الدراسة المديرين والنائبين لـ (٧٤) مدرسة حكومية. وقد أظهرت النتائج بأن عن وجود علاقة إيجابية بين تحديد المخاطر وتحليلها ومعالجتها والتحكم فيها وبين نجاح تنفيذ المشاريع في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كيامبو بدولة كينيا.

- دراسة القحطاني (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى التعرف على تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل في المملكة العربية السعودية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، فيما تألف مجتمع الدراسة من (٢٩) مديرًا من مديري

المدارس. وقد أظهرت النتائج بأن درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل جاءت بدرجة (كبيرة).

– دراسة المخلفي (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية لإدارة المخاطر في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وكانت الاستبانة أداة لها. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٦) قائدًا للمدارس بالمنطقة. وقد كشفت النتائج بأن درجة تطبيق قادة المدارس لإدارة المخاطر جاءت بدرجة (متوسطة).

– دراسة المطيري (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٢) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج بأن درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت بدرجة (متوسطة).

– دراسة الصرايرة والشلوح (٢٠٢٠م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما، وكانت الاستبانة أداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٢) معلمًا ومعلمة من المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك. وقد توصلت النتائج إلى أن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك جاء بدرجة (متوسطة).

– دراسة ساري وستياننجروم (Sari & Setyaningrum, 2022): هدفت الدراسة إلى تقييم إدارة المخاطر وتقديم الاقتراحات لمركز XYZ للتعليم والتدريب بجمهورية إندونيسيا، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما تحليل الوثائق وإجراء المقابلات مع رئيس وحدة المخاطر ورئيس وحدة التدقيق الداخلي ورئيس وحدة ضمان الجودة بالمركز. وقد أظهرت النتائج بأن مركز XYZ للتعليم والتدريب بجمهورية إندونيسيا قد قام بعملية تحديد المخاطر وتحليلها، ولكن لم يكمل عملية

تقييم المخاطر والتخفيف منها، وقدمت الدراسة تحسينات مقترحة لمقياس احتمالية المخاطر، وإعادة حساب درجات المخاطر، وتحديد الأولويات منها.

- دراسة بيريرا وآخرون (Perera, at el,2022): هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى موثوقية مؤشرات مقياس تطبيق إدارة المخاطر المؤسسية على أداء مؤسسات التعليم العالي غير الحكومية في دولة سيريلانكا. وقد اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (١٧٠) من كبار الموظفين المرتبطين بمؤسسات التعليم العالي غير الحكومية في دولة سيرلانكا. وقد أظهرت النتائج بأن مؤشرات مقياس تطبيق إدارة المخاطر المؤسسية ذات موثوقية عالية وصالحة للاستخدام.

- دراسة المفيز (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة موافقة مديري مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة المخاطر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت الأداة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٣٦١) مديرًا ومديرة لمدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض. وكشفت النتائج عن موافقة عينة الدراسة بدرجة "متوسطة" على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض، حيث جاء مجال (المتطلبات الفنية) بالدرجة الأولى، ثم (المتطلبات التنظيمية والإدارية)، ثم مجال (المتطلبات المادية والبشرية).

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة حول أهمية إدارة المخاطر، ودورها الكبير في حماية المؤسسات التربوية من الوقوع في الأزمات.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (٢٠١٩م) ودراسة المخلفي (٢٠١٩م) ودراسة المطيري (٢٠١٩م) ودراسة ساري وستياننجروم (Sari & Setyaningrum, 2022) في قياس واقع أو درجة تطبيق إدارة المخاطر.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، فيما اختلفت مع ساري وستياننجروم (Sari & Setyaningrum, 2022) حيث استخدام الباحثان المقابلة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي باستثناء دراسة بيريرا وآخرون (Perera, at el,2022) والتي اتبع فيها الباحثون المنهج التجريبي.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الكشف عن واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج، والتعرف على صعوبات تطبيقها، وتقديم المقترحات اللازمة.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتدعيم الإطار النظري، وفي اختيار المنهج المناسب، ومعرفة الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة النتائج.

الإجراءات المنهجية

يتناول هذا الجزء إيضاحاً لمنهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات، 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،٢٠١٢م).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من منسوبي المعاهد التعليمية السعودية في الخارج التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة في معهد إندونيسيا وفروعه بواقع (٢٠٨) شخصًا، ومعهد جيبوتي بواقع (١١١) شخصًا.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (١٧٥) من منسوبي المعاهد التعليمية السعودية في الخارج التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهو ما يمثل (٥٤,٨٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، وقد تم تحديد العينة الممثلة وفقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون، وذلك بواقع (١١٤) فرد من معهد إندونيسيا وفروعه، و(٦١) فرد من معهد جيبوتي، وقد تم تحديد العينة من المعاهد وفقاً لنسبة كل معهد من العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث إن:

N	Z	D	P
حجم المجتمع	الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (٠,٩٥) وتساوي ١,٩٦	نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥)	نسبة توفر الخاصية والمحايدة = (٠,٥٠)

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: طبيعة العمل، حضور دوره أو ورشة عمل في إدارة المخاطر، يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٤٠	٢٢,٩
	إداري	٨٦	٤٩,١
	معلم	٤٩	٢٨,٠
حضور دورة أو ورشة عمل في إدارة المخاطر	نعم	٥٠	٢٨,٦
	لا	١٢٥	٧١,٤
الإجمالي		١٧٥	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من الإداريين بتكرار (٨٦) فرد وبنسبة (٤٩,١٪)، في حين أن هناك (٤٠) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (٢٢,٩٪) من أعضاء هيئة التدريس، وفيما يتعلق بحضور الدورات فإن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة لم يحضروا أي دورات أو ورش عمل في إدارة المخاطر بتكرار (١٢٥) من أفراد عينة الدراسة، في حين أن هناك (٥٠) من أفراد عينة الدراسة حضروا دورات أو ورش عمل.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: ويتضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة، من حيث طبيعة العمل وهل سبق للمستجيب حضور دورات في إدارة المخاطر أم لا، والجزء الثاني: يتضمن ثلاثة محاور، حيث تناول المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها، وقد تضمنت (٢٧) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد وهي (المعرفة بالمخاطر، تحليل المخاطر، تقدير المخاطر، التحكم في المخاطر، المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر)، المحور الثاني ويتناول: صعوبات تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد تضمنت (٨) عبارات، المحور الثالث ويتناول: المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وقد تضمنت (١٠) عبارات، وقد اعتمد الباحث على المقياس الخماسي وفقاً للفئات التالية: ضعيفة جداً، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً، والجدول التالي يوضح فئات المقياس والمتوسطات الحسابية المقابلة لكل فئة:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
١–أقل من ١,٨٠	١,٨٠–أقل من ٢,٦٠	٢,٦٠–أقل من ٣,٤٠	٣,٤٠–أقل من ٤,٢٠	٤,٢٠–٥,٠

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

١- صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على (٦) من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع تطبيق إدارة المخاطر) بالدرجة الكلية لكل بعد

المعرفة بالمخاطر		تحليل المخاطر		تقدير المخاطر		التحكم في المخاطر		المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٠**	١	٠,٨٤١**	١	٠,٨٥٩**	١	٠,٧٧٩**	١	٠,٨٧٨**
٢	٠,٧٧٩**	٢	٠,٧٠٥**	٢	٠,٨٧٧**	٢	٠,٩٢٠**	٢	٠,٩٠٠**
٣	٠,٧٤٢**	٣	٠,٨٧١**	٣	٠,٩٤٣**	٣	٠,٨١٦**	٣	٠,٧٩٧**
٤	٠,٧٤١**	٤	٠,٨١٦**	٤	٠,٩٥٠**	٤	٠,٨٩٠**	٤	٠,٧٧٣**
٥	٠,٦٥٣**	–	–	٥	٠,٩٠٠**	٥	٠,٧٩٦**	–	–
٦	٠,٨٢٤**	–	–	٦	٠,٧١٣**	٦	٠,٨٣٦**	–	–
–	–	–	–	–	–	٧	٠,٨٦٧**	–	–
٠,٩٣٤**		٠,٨٩٨**		٠,٩٥٩**		٠,٩٤٢**		٠,٨٦٥**	

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (صعوبات تطبيق إدارة المخاطر) بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٧**	٥	٠,٨١٥**
٢	٠,٩٤٤**	٦	٠,٩٢٠**
٣	٠,٨٣١**	٧	٠,٧٤٠**
٤	٠,٧٥٤**	٨	٠,٧٦٠**

**دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج) بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٣**	٦	٠,٧٩٢**
٢	٠,٧٦١**	٧	٠,٨٦٤**
٣	٠,٩٣١**	٨	٠,٨٠٦**
٤	٠,٩٠٩**	٩	٠,٨٩٢**
٥	٠,٩٣٧**	١٠	٠,٩٧٩**

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول رقم (٣، ٤، ٥) أن جميع معاملات ارتباط العبارات والأبعاد جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بين (٠,٦٥٣، ٠,٩٧٩)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول رقم (٦) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المعايير	معامل الثبات
١	المعرفة بالمخاطر	٠,٨٤٣
٢	تحليل المخاطر	٠,٨٦٥
٣	تقدير المخاطر	٠,٨٦٠
٤	التحكم في المخاطر	٠,٨٥٧
٥	المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر	٠,٨٧١
٦	الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر	٠,٨٨٠
٧	صعوبات تطبيق إدارة المخاطر	٠,٨٣٢
٨	المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج	٠,٨٦٣
	الثبات الكلي	٠,٩١٧

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩١٧) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٨٣٢، ٠,٨٨٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (الدورات التدريبية)، وتم استخدام تحليل التباين

الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (طبيعة العمل).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها؟

للتعرف على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	تحليل المخاطر	٣,٧٣	٠,٩٣	١
١	المعرفة بالمخاطر	٣,٦٤	٠,٧٦	٢
٣	تقدير المخاطر	٣,٥٨	٠,٩٠	٣
٤	التحكم في المخاطر	٣,٣٠	٠,٩٩	٤
٥	المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر	٣,٢١	٠,٩٣	٥
	المتوسط الحسابي العام	٣,٤٩	٠,٩١	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٩١)، حيث يأتي بُعد تحليل المخاطر بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، يليه بُعد المعرفة بالمخاطر بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد تقدير المخاطر بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، ويأتي بُعد التحكم في المخاطر بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣٠)

وبانحراف معياري (٠,٩٩)، ويأتي بُعد المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر كأقل أبعاد إدارة المخاطر من حيث التطبيق بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بمتوسط حسابي (٣,٢١) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسن (٢٠١٤م) والتي توصلت إلى أن الجامعات المتقدمة هي التي تطبق إدارة المخاطر، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جوريبان وآخرون (Jureepan ,et al,2014) والتي أظهرت النتائج وجود وعي بدرجة (عالية) نحو إدارة المخاطر بعد تنفيذ النظام المقترح، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل جاءت بدرجة كبيرة.

في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المخلفي (٢٠١٩م) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق قادة المدارس لإدارة المخاطر جاءت متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (٢٠١٩م) والتي توصلت إلى أن تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت بدرجة (متوسطة)، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصرايرة والشلوح (٢٠٢٠م) والتي توصلت إلى أن واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك جاء بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى الجهود الكبيرة التي تبذلها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة بوحدة إدارة المخاطر في توعية منسوبيها في جميع وحداتها الإدارية والأكاديمية ومنها المعاهد التعليمية في الخارج بالمخاطر المحتملة عبر رسائل البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي، وسعيها الحثيث إلى تطبيق استراتيجية إدارة المخاطر ، إضافة إلى أن إدارة المخاطر هي عملية استباقية تهدف إلى حماية المؤسسات التربوية من الأضرار المحتملة وتعزيز قدرتها على تحقيق النجاح، حيث تساعدها على تحديد التهديدات المحتملة واتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع حدوثها أو تقليل آثارها، مما يساهم في ضمان استمرارية الأعمال وتجنب التوقف المفاجئ ، حيث يمكن لإدارة المخاطر الفعالة أن تساعد في حماية سمعة المؤسسات التربوية من خلال منع وقوع الأحداث السلبية التي قد تضر بصورتها.

والجدول التالي يتناول بنوع من التفصيل واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها؛ وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المعرفة بالمخاطر													
٥	أستحضر المخاطر السابقة من أجل تفاديها	٤٠	٢٢,٩	٩٢	٥٢,٦	٤٢	٢٤,٠	١	٠,٦	٠	٠,٠	٣,٩٨	٠,٧٠	١
١	لدى المعرفة بمفهوم الخطر	٣٢	١٨,٣	٧٧	٤٤,٠	٦٦	٣٧,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٨١	٠,٧٢	٢
٢	أستطيع التعرف على المخاطر المتنوعة والمحتمل وقوعها	٤٢	٢٤,٠	٥٥	٣١,٤	٦٨	٣٨,٩	١٠	٥,٧	٠	٠,٠	٣,٧٤	٠,٨٩	٣
٣	يتم أخذ جانب دراسة	٤٠	٢٢,٩	٤٧	٢٦,٩	٦٦	٣٧,٧	١٢	٦,٩	١٠	٥,٧	٣,٥٤	٠,٩٩	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المخاطر بعين الاعتبار لدى إدارة المعهد													
٤	تستعين إدارة المعهد بالخبراء لمعرفة المخاطر المحتملة	٤٣	٢٤,٦	٥٤	٣٠,٩	٤٤	٢٥,١	٣	١,٧	٣١	١٧,٧	٣,٤٣	١,٠٠	٥
٦	لدي المعرفة بالأساليب العلمية التي يمكن استخدامها للتعرف على المخاطر المحتملة	٣٣	١٨,٩	٣٥	٢٠,٠	٦٧	٣٨,٣	٤٠	٢٢,٩	٠	٠,٠	٣,٣٥	١,٠٣	٦
	المتوسط الحسابي العام للبعد											٣,٦٤	٠,٧٦	–
	تحليل المخاطر													
٤	تستطيع إدارة المعهد التفريق بين المخاطر	٥٩	٣٣,٧	٨٥	٤٨,٦	١١	٦,٣	١٠	٥,٧	١٠	٥,٧	٣,٩٩	٠,٩٠	١

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التشغيلية والاستراتيجية والمالية والبيئية													
٣	تقوم إدارة المعهد بتحليل المخاطر المحتملة باستخدام أساليب وتقنيات أو تنفيذ إجراءات علمية	٦	٣٥,٤	٥	٢٩,٧	٤	٢٣,٤	١	٥,٧	١	٥,٧	٣,٨٣	٠,٩٥	٢
١	يتم تصنيف المخاطر المحتملة وفقًا لتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمعهد	٣	١٨,٩	٨	٤٩,١	٢	١٢,٦	٢	١٣,٧	١	٥,٧	٣,٦٢	٠,٩١	٣
٢	يتم تقسيم المخاطر بحسب نوعها	٤	٢٦,٣	٤	٢٦,٣	٥	٢٩,٧	١	٥,٧	٢	١٢,٠	٣,٤٩	١,٠٢	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	(تعليمية، إدارية، مالية ..إلخ)													
	المتوسط الحسابي العام للبعد											٣,٧٣	٠,٩٣	–
	تقدير المخاطر													
٦	لدى المعهد قائمة بأرقام هواتف الطوارئ والمساعدة في البلد المضيف	٥٦	٣٢,٠	٨٧	٤٩,٧	٢٢	١٢,٦	٠	٠,٠	١٠	٥,٧	٤,٠٢	٠,٨٦	١
١	يتم الكشف عن تأثير المخاطر على وظائف وأنشطة المعهد	٣٩	٢٢,٣	٨٥	٤٨,٦	٤١	٢٣,٤	٠	٠,٠	١٠	٥,٧	٣,٨٢	٠,٩٧	٢
٢	يتم التنبؤ بمدى احتمال حدوث خطر محدد	٣٦	٢٠,٦	٧٩	٤٥,١	٣٠	١٧,١	٢٠	١١,٤	١٠	٥,٧	٣,٦٣	٠,٩٣	٣
٣	يتم التركيز	٣	١٧,	٧	٤٠,	٥	٣٠,	٠	٠,٠	٢	١١,	٣,٥	١,٠	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	على المخاطر الأقوى من حيث التأثير واحتمال حدوثها	١	٧	٠	٠	٤	٩			٠	٤	٣	١	
٤	يتم استخدام وسائل مختلفة أو القيام بدراسات من أجل الوصول إلى تقييم دقيق للمخاطر المحتملة	٤ ١	٢٣,٤	٣ ٧	٢١,١	٧ ٦	٤٣,٤	١	٠,٦	٢ ٠	١١,٤	٣,٤٥	١,٠٩	٥
٥	تقيم إدارة المعهد ورش عمل لاكتشاف المخاطر وكيفية إدارتها	٣ ١	١٧,٧	٣ ٨	٢١,٧	٣ ٥	٢٠,٠	٥ ١	٢٩,١	٢ ٠	١١,٤	٣,٠٥	١,٠٣	٦
	المتوسط الحسابي العام للبعد											٣,٥٨	٠,٩٠	–

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التحكم في المخاطر													
٥	تتخذ إدارة المعهد القرارات المناسبة لمواجهة المخاطر	٥٧	٣٢,٦	٦٩	٣٩,٤	٢٧	١٥,٤	٦	٣,٤	١٦	٩,١	٣,٨٣	١,٠٩	١
٦	يتعاون منسوبو المعهد بشكل فعال لمواجهة المخاطر	٣٨	٢١,٧	٦٨	٣٨,٩	٤٧	٢٦,٩	٦	٣,٤	١٦	٩,١	٣,٦١	٠,٩٤	٢
٣	يتم دارسة البدائل المتاحة لمواجهة المخاطر (التحمل- التنويع- التجنب- التحويل)	٣٨	٢١,٧	٣٨	٢١,٧	٤٧	٢٦,٩	٦٣	٢٠,٦	١٦	٩,١	٣,٢٦	١,٠٦	٣
٧	بتوفر بالمعهد كادر بشري	٢٦	١٤,٩	٥١	٢٩,١	٥٦	٣٢,٠	١٦	٩,١	٢٦	١٤,٩	٣,٢٠	١,٠٤	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	مؤهل للتعامل مع المخاطر													
٢	ترسم إدارة المعهد سيناريوها ت محددة لإدارة المخاطر	٢٧	١٥,٤	٣٩	٢٢,٣	٦٧	٣٨,٣	١٦	٩,١	٢٦	١٤,٩	٣,١٤	١,٠٢	٥
١	توجد استراتيجية وسياسة معتمدة للتحكم في المخاطر	٣٨	٢١,٧	٢٨	١٦,٠	٥٦	٣٢,٠	٢٦	١٤,٩	٢٧	١٥,٤	٣,١٤	١,٠٣	٦
٤	تنشر إدارة بالمعهد خطتها لإدارة المخاطر المحتملة	٢٨	١٦,٠	٢٠	١١,٤	٧٤	٤٢,٣	١٦	٩,١	٣٧	٢١,١	٢,٩٢	١,٠٠	٧
	المتوسط الحسابي العام للبعد											٣,٣٠	٠,٩٩	–
	المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر													
٢	تقوم إدارة المعهد بإجراء	٣٩	٢٢,٣	٣٧	٢١,١	٦٦	٣٧,٧	١٧	٩,٧	١٦	٩,١	٣,٣٨	١,٠٢	١

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	عملية تقييم ومراجعة لخطوات إدارة المخاطر													
١	يتم توثيق وتسجيل المخاطر أولا بأول للتعامل معها على أسس صحيحة	٣٧	٢١,١	٣١	١٧,٧	٦٥	٣٧,١	٢٦	١٤,٩	١٦	٩,١	٣,٢٧	١,٠١	٢
٤	تعرض إدارة المعهد تقريرها النهائي لإدارة المخاطر على جميع الأطراف المعنية	٣٧	٢١,١	٢٨	١٦,٠	٥٧	٣٢,٦	٢٦	١٤,٩	٢٧	١٥,٤	٣,١٣	١,٠٠	٣
٣	تقدم إدارة المعهد الدروس المستفادة من طريقة	٣٧	٢١,١	٢٩	١٦,٦	٤٦	٢٦,٣	٣٦	٢٠,٦	٢٧	١٥,٤	٣,٠٧	١,٠٦	٤

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	إدارتها للمخاطر للإفادة منها في المستقبل													
	المتوسط الحسابي العام للبعد											٣,٢١	٠,٩٣	–
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣,٤٩	٠,٩١	–

والنقاط التالية تناقش بنوع من التفصيل واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها؛ وذلك على النحو التالي، وذلك على النحو التالي:

أولاً: المعرفة بالمخاطر:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٤) بانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر فيما يتعلق بالمعرفة بالمخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على " أستحضر المخاطر السابقة من أجل تفاديها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وبانحراف معياري (٠,٧٠)، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على "لدى المعرفة بمفهوم الخطر " بمتوسط حسابي (٣,٨١) وبانحراف معياري (٠,٧٢)، وجاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على " لدي المعرفة بالأساليب العلمية التي يمكن استخدامها للتعرف على المخاطر المحتملة" بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبانحراف معياري (١,٠٣)، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى توفر القدرات والإمكانات لدى العاملين بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج في التعرف على المخاطر والتي ربما حصلوا عليها من خلال التجارب والخبرات

المختلفة، إضافة إلى استيعابهم لمفهوم كلمة "الخطر" نظرًا لشيوع استخدامها، كما يعزو الباحث إلى أن المعرفة بالمخاطر تلعب دورًا حاسمًا في تقليلها وتحسين أداء المؤسسات، فعندما يكون الموظفون على دراية بأنواع المخاطر التي قد يواجهونها في بيئة العمل، فإنهم يصبحون أكثر قدرة على اكتشاف المخاطر المحتملة في مراحل مبكرة قبل أن تتطور إلى مشاكل أكبر وبالتالي القدرة على التعامل معها والحد من تأثيرها، إضافة إلى الوقاية من الحوادث، حيث إن المعرفة بالمخاطر من شأنه أن تساعد المنسوبين على اتخاذ الإجراءات الاحترازية اللازمة لتجنب الحوادث والإصابات، سواء كانت مرتبطة بالسلامة المهنية أو الأخطاء البشرية، كما أن استحضار المخاطر السابقة يزيد من وعي الأفراد بالمخاطر المحتملة. فعندما يكون الشخص مدركًا لتجاربه السابقة، فإنه يكون لديه القدرة على تحديد المخاطر بشكل أفضل في المواقف الحالية، إضافة إلى أن الاستفادة من الأخطاء والتجارب السابقة تمنح الأفراد فرصة للتعلم. فالأخطاء التي حدثت في الماضي توفر دروسًا قيمة يمكن تطبيقها لتجنب تكرارها، ومعرفة أفراد العينة بمفهوم الخطر يساعدهم في التعرف على المخاطر والتهديدات المحتملة، واتخاذ التدابير الوقائية التي تتناسب مع تلك المخاطر، كما أنه من خلال المعرفة بمفهوم الخطر، يمكن للأفراد تقييم مستوى المخاطر المختلفة وأثرها المحتمل. وهو ما يعزز القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على تقدير فعلي للمخاطر.

ثانياً: تحليل المخاطر:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٧٣) بانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر فيما يتعلق بتحليل المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (٤) والتي تنص على " تستطيع إدارة المعهد التفريق بين المخاطر التشغيلية والاستراتيجية والمالية والبيئية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، يليها العبارة رقم (٣) والتي تنص على " تقوم إدارة المعهد بتحليل المخاطر المحتملة باستخدام أساليب وتقنيات أو تنفيذ إجراءات علمية" بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٢) والتي تنص على " يتم تقسيم المخاطر بحسب نوعها (تعليمية ، إدارية ، مالية ..إلخ)" بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وبانحراف معياري (١,٠٢)، ويعزو

الباحث النتيجة في ذلك إلى قدرة إدارة المعهد على التفريق بين المخاطر التشغيلية والاستراتيجية والذي ربما يعود إلى التدريب والخبرة الإدارية، فقدرة إدارة المعهد على التفريق بين المخاطر هي نتاج لفهم شامل ووعي بالمخاطر وأنواعها، وكل هذه العناصر تساهم في تعزيز القدرة على إدارة المخاطر بشكل يضمن سلامة العمليات وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، وفيما يتعلق بقيام إدارة المعهد بتحليل المخاطر المحتملة باستخدام أساليب وتقنيات أو تنفيذ إجراءات علمية، فإن ذلك من شأنه أن يعمل على تحسين قدرة المعهد في التعرف على التهديدات، وتقييم تأثيراتها، ووضع استراتيجيات فعّالة للتعامل معها، مما يمكنها من تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية. إضافة إلى أن عملية تحليل المخاطر هي عملية أساسية في أي مؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق الاستقرار والنمو. فهي تشمل تحديد وتقييم المخاطر المحتملة التي قد تواجه المنظمة، وتقييم احتمالية حدوثها وتأثيرها، ووضع خطط للتعامل معها، مما يتيح للمؤسسة التربوية اتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة لتجنبها أو تقليل آثارها، ويساعد صناع القرار على اتخاذ قرارات أكثر استنارة وفعالية.

ثالثاً: تقدير المخاطر:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٨) بانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر فيما يتعلق بتقدير المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على "لدى المعهد قائمة بأرقام هواتف الطوارئ والمساعدة في البلد المضيف" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٨٦)، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على " يتم الكشف عن تأثير المخاطر على وظائف وأنشطة المعهد" بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وبانحراف معياري (٠,٩٧)، وبالمرتبة السادسة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تقيم إدارة المعهد ورش عمل لاكتشاف المخاطر وكيفية إدارتها" بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وبانحراف معياري (١,٠٣)، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن امتلاك المعهد لقائمة بأرقام هواتف الطوارئ والمساعدة في البلد المضيف يعد جزءً من سياسة الأمان لضمان سلامة الموظفين والطلاب. كما أن توفر تلك القوائم يسهل على الأفراد الوصول إلى الخدمات الطبية، والإطفاء، والشرطة، مما يمكنهم من الحصول على المساعدة اللازمة بشكل سريع، أما بالنسبة للكشف عن تأثير المخاطر على وظائف وأنشطة المعهد فإن ذلك يُعتبر جزءًا أساسيًا من عمل إدارة المعهد

ويعزز قدرة من قدرتها على التكيف مع التحديات، بما يضمن استمراريتها ونجاحها في تحقيق أهدافها التعليمية والبحثية، ويسهل من تخصيص الموارد اللازمة بشكل أكثر فعالية، حيث يمكن توجيهها نحو المجالات الأكثر عرضة للخطر أو التي تحتاج إلى دعم إضافي، وإن الدور الهام لتقدير المخاطر يساعد في الحد منها وتحقق الاستقرار والنجاح داخل المؤسسات التربوية، وتسهم في حماية الأصول المادية والمالية من الخسائر، من خلال الابتعاد عن العمليات غير الفعالة والهدر، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة.

رابعاً: التحكم في المخاطر:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٣٠) بانحراف معياري (٠,٩٩)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر فيما يتعلق بالتحكم في المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تتخذ إدارة المعهد القرارات المناسبة لمواجهة المخاطر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وبانحراف معياري (١,٠٩)، يليها العبارة رقم (٦) والتي تنص على " يتعاون منسوبو المعهد بشكل فعال لمواجهة المخاطر" بمتوسط حسابي (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٩٤)، وبالمرتبة السابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على " تنشر إدارة بالمعهد خطتها لإدارة المخاطر المحتملة" بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وبانحراف معياري (١,٠)، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى ضعف الثقافة المؤسسية التي تعطي الأولوية لإدارة المخاطر وعدم توعية العاملين بشكل كافٍ بأهميتها، وكذلك غياب وجود هيكل تنظيمي يتضمن إدارة المخاطر، مما قد يؤدي إلى تشتت المسؤوليات، إضافة إلى قلة الموارد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ أنظمة إدارة المخاطر؛ كل هذا من شأنه يمكن أن يؤثر على قدرة المعاهد في التحكم في بالمخاطر.

خامساً: المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر:

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢١) بانحراف معياري (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق أبعاد إدارة المخاطر فيما يتعلق بالمتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على " تقوم إدارة المعهد بإجراء عملية تقييم ومراجعة لخطوات

إدارة المخاطر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وبانحراف معياري (١,٠٢)، يليها العبارة رقم (١) والتي تنص على "يتم توثيق وتسجيل المخاطر أولا بأول للتعامل معها على أسس صحيحة" بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (١,٠١)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على "تقدم إدارة المعهد الدروس المستفادة من طريقة إدارتها للمخاطر للإفادة منها في المستقبل" بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وبانحراف معياري (١,٠٦)، ويعزو الباحث النتيجة إلى ضعف مهارات المسؤولين عن إدارة المخاطر بالمعاهد في تنفيذ عمليات المتابعة والمراجعة، وكثرة الأعباء الإدارية، وأيضًا ضعف التكامل بين الوحدات الإدارية في المعاهد ، وكذلك ربما يعود إلى ضعف العمل المؤسسي لإدارة المخاطر. ويؤكد الباحث على أهمية إجراء عملية تقييم ومراجعة لإدارة المخاطر؛ حيث إنها ضرورية لضمان فعالية العمليات واستجابتها لمتغيرات البيئة الحالية والمستقبلية، ومن خلال هذا الإجراء يمكن لإدارات المعاهد من تحسين أداءها، وحماية مواردها، والمساهمة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية بشكل أكثر فاعلية، وكذلك فإن تقييم خطوات إدارة المخاطر يساعد في تحديد مدى فعالية الاستراتيجيات والعمليات الحالية، مما يمكن المعاهد من تحسين الأداء العام، وكذلك فإن التسجيل الدوري للمخاطر يسهل من عملية تقييمها وتحليلها، مما يمكن الإدارة من فهم طبيعة كل خطر وأثره المحتمل، والترتيب بينها حسب الأولوية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرين التاليين: (طبيعة العمل –حضور دورات في إدارة المخاطر)؟

١–الفروق باختلاف متغير طبيعة العمل:

للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج باختلاف متغير طبيعة العمل؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير طبيعة العمل

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣١,٧٤٦	٢	١٥,٨٧٣	٢٢,٨٤٤	٠,٠٠١
داخل المجموعات	١١٩,٥١٥	١٧٢	٠,٦٩٥		
المجموع	١٥١,٢٦١	١٧٤			

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير طبيعة العمل؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير طبيعة العمل، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق حول واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عضو هيئة تدريس	إداري	معلم
عضو هيئة تدريس	٤٠	٣,١٨	٠,٧١	–		٠,٩٢**
إداري	٨٦	٣,٤٤	٠,٩٦		–	-٠,٦٧**
معلم	٤٩	٤,١١	٠,٦٢	٠,٩٢**	٠,٦٧**	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج باختلاف متغير طبيعة العمل، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين المعلمين وأفراد عينة الدراسة من الفئات الأخرى، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من المعلمين

بمتوسط موافقة (٤,١١) وبانحراف معياري (٠,٦٢)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين أكثر موافقة على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، ويعزو الباحث النتيجة إلى أن مستوى المعرفة والمهارات لدى المعلمين في مجال إدارة المخاطر أعلى منه لدى فئات عينة الدراسة الأخرى، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على قدرتهم في التعرف على مستوى إدارة المخاطر بالمعهد.

٢-الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية:

للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج باختلاف متغير الدورات التدريبية؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١١) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج باختلاف متغير الدورات التدريبية

الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	٥٠	٣,٦٦	٠,٨٥	٤,٠٧٦	٠,٠٠١
لا	١٢٥	٣,٠٧	٠,٧١		

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على دورات أو ورش عمل في إدارة المخاطر بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٨٥)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على دورات تدريبية يوافقون بدرجة أكبر على واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن الدورات التدريبية عنصرًا أساسيًا في رفع مستوى الوعي بإدارة المخاطر لدى الأفراد والمؤسسات، حيث تلعب دورًا حاسمًا في تزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات اللازمة لفهم طبيعة المخاطر، وتقييمها، ووضع استراتيجيات للتعامل معها.

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول الصعوبات التي تواجه تطبيق أبعاد إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	غياب وجود خطة متكاملة لإدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج	٨٠	٤٥,٧	٤٧	٢٦,٩	٤٦	٢٦,٣	٢	١,١	٠	٠,٠	٤,١٧	٠,٨٦	١
٧	ندرة البرامج التدريبية المقدمة لمنسوبي المعهد في مجال إدارة المخاطر	٧١	٤٠,٦	٦٢	٣٥,٤	٣٢	١٨,٣	١٠	٥,٧	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٩٠	٢
٤	عدم وجود وحدة متخصصة في إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج	٦٤	٣٦,٦	٧٧	٤٤,٠	١٤	٨,٠	٢٠	١١,٤	٠	٠,٠	٤,٠٦	٠,٨٥	٣
٨	الافتقار إلى وجود فريق مؤهل للعمل في إدارة المخاطر	٥٩	٣٣,٧	٧٥	٤٢,٩	٣١	١٧,٧	١٠	٥,٧	٠	٠,٠	٤,٠٥	٠,٨٦	٤
٢	نقص جودة المعلومات والبيانات المساعدة في إدارة المخاطر	٤٢	٢٤,٠	٧٦	٤٣,٤	٥٤	٣٠,٩	٣	١,٧	٠	٠,٠	٣,٩٠	٠,٧٨	٥
٦	ضعف الوعي لدى منسوبي المعهد حول أهمية إدارة المخاطر	٥٦	٣٢,٠	٥٦	٣٢,٠	٤٣	٢٤,٦	٢٠	١١,٤	٠	٠,٠	٣,٨٥	٠,٩٢	٦
٣	ضعف متابعة الأطراف المعنية لإدارة المخاطر	٥٠	٢٨,٦	٧٠	٤٠,٠	٢٣	١٣,١	٣٢	١٨,٣	٠	٠,٠	٣,٧٩	٠,٩٧	٧
٥	ضعف التنسيق بين مختلف الوحدات بالمعهد في إدارة المخاطر	٤٣	٢٤,٦	٨٦	٤٩,١	١٢	٦,٩	٣٤	١٩,٤	٠	٠,٠	٣,٧٩	٠,٩٣	٨
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣,٩٦	٠,٧٤	–

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٦) بانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد التعليمية السعودية بالخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، حيث جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على " غياب وجود خطة متكاملة لإدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٧) وبانحراف معياري (٠,٨٦)، يليها العبارة رقم (٧) والتي تنص على " ندرة البرامج التدريبية المقدمة لمنسوبي المعهد في مجال إدارة المخاطر" بمتوسط حسابي (٤,١١) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٤) والتي تنص على " عدم وجود وحدة متخصصة في إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج" بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٨٥)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (ضعف التنسيق بين مختلف الوحدات بالمعهد في إدارة المخاطر) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى ضعف الثقافة المؤسسية حول إدارة المخاطر، وضعف توعية الموظفين بأهميتها، وهو ما يترتب عليه ضعف المعرفة والمهارات اللازمة لتقييم المخاطر واتخاذ القرارات المناسبة، إضافة إلى ما سبق فإن التغيرات السريعة في التكنولوجيا، واختلاف الأنظمة بين المملكة والدول التي تعمل بها تلك المعاهد التعليمية السعودية، يجعل من الصعب عليها التنبؤ بالمخاطر المستقبلية والسيطرة عليها، كما أن ضعف وجود أنظمة معلومات فعالة وحديثة داخل المعاهد لدعم عملية إدارة المخاطر؛ قد تحد من قدرتها على تطبيق إدارة المخاطر.

السؤال الرابع: ما المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للتعرف على المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد التعليمية السعودية بالخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري حول المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد التعليمية السعودية بالخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٦	تفعيل التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالطوارئ والمساعدة في البلد المضيف؛ كالشرطة والإسعاف والدفاع المدني وغيرهم	٧٥	٤٢,٩	٨٩	٥٠,٩	١	٠,٦	١٠	٥,٧	٠	٠,٠	٤,٣١	٠,٧٦	١
٧	رفع الوعي لدى منسوبي المعاهد بالخارج بأهمية دورهم إدارة المخاطر	٦٤	٣٦,٦	٩٩	٥٦,٦	٢	١,١	١٠	٥,٧	٠	٠,٠	٤,٢٤	٠,٧٤	٢
٣	إنشاء وحدة متخصصة في إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج	٧٢	٤١,١	٧٩	٤٥,١	١٣	٧,٤	١١	٦,٣	٠	٠,٠	٤,٢١	٠,٨٣	٣
٨	زيادة التنسيق بين جميع الوحدات في إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج	٦١	٣٤,٩	٨١	٤٦,٣	٣٢	١٨,٣	١	٠,٦	٠	٠,٠	٤,١٥	٠,٧٣	٤
١	إدراج خطة إدارة المخاطر ضمن استراتيجية المعاهد بالخارج	٧٩	٤٥,١	٥٤	٣٠,٩	٣١	١٧,٧	١١	٦,٣	٠	٠,٠	٤,١٥	٠,٩٣	٥
٩	تكوين قاعدة بيانات ومعلومات شاملة وتحديثها بشكل مستمر بالمعاهد في الخارج	٧٦	٤٣,٤	٦٤	٣٦,٦	١٤	٨,٠	٢١	١٢,٠	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٩٩	٦
٥	تكوين فريق عمل متخصص لإدارة المخاطر بالمعاهد بالخارج	٦١	٣٤,٩	٧٩	٤٥,١	٢٤	١٣,٧	١١	٦,٣	٠	٠,٠	٤,٠٩	٠,٨٦	٧
٤	تقديم البرامج التدريبية وورش العمل للتعريف بإدارة المخاطر لمنسوبي المعاهد في الخارج	٧١	٤٠,٦	٦٨	٣٨,٩	١٤	٨,٠	٢٢	١٢,٦	٠	٠,٠	٤,٠٧	٠,٩٩	٨
٢	حوكمة عمل إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج	٧٧	٤٤,٠	٥٦	٣٢,٠	٢٠	١١,٤	١١	٦,٣	١١	٦,٣	٤,٠١	٠,٨٤	٩

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٠	تفعيل المتابعة المستمرة لعمل إدارة المخاطر في المعاهد بالخارج	٦٤	٣٦,٦	٦٨	٣٨,٩	٢٢	١٢,٦	٢١	١٢,٠	٠	٠,٠	٤,٠٠	٠,٩٩	١٠
المتوسط الحسابي العام للمحور												٤,١٣	٠,٧٨	–

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٣) بانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد التعليمية السعودية بالخارج، حيث جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على " تفعيل التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالطوارئ والمساعدة في البلد المضيف؛ كالشرطة والإسعاف والدفاع المدني وغيرهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، يليها العبارة رقم (٧) والتي تنص على " رفع الوعي لدى منسوبي المعاهد بالخارج بأهمية دورهم إدارة المخاطر" بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على "إنشاء وحدة متخصصة في إدارة المخاطر بالمعاهد في الخارج" بمتوسط حسابي (٤,٢١) وبانحراف معياري (٠,٨٣)، وبالمرتبة العاشرة والأخيرة تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (تفعيل المتابعة المستمرة لعمل إدارة المخاطر في المعاهد بالخارج) بمتوسط حسابي (٤,٠) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، ويفسر الباحث ذلك إلى أن تعزيز التعاون بين الجهات ذات العلاقة يعد عنصر حيوي لضمان سلامة الأفراد والمجتمعات، خاصة في حالات الطوارئ والأزمات ويوفر هذا التعاون إطارًا منسقًا للاستجابة السريعة والفعالة لأي حدث طارئ، مما يساعد على الحد من الخسائر البشرية والمادية، كما أن رفع الوعي لدى منسوبي المعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي بأهمية دورهم في إدارة المخاطر يمثل حجر الزاوية لضمان استمرارية عمل هذه المعاهد وحماية منسوبيها وممتلكاتها، حيث أن فهم المخاطر المحتملة وتطوير استراتيجيات للتعامل معها، يمكن للمعاهد حماية منسوبيها من الأخطار المحتملة مثل الحرائق، الكوارث الطبيعية، الهجمات الإرهابية، وغيرها.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. أن واقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي من وجهة نظر منسوبيها جاءت بدرجة عالية، حيث يأتي بُعد تحليل المخاطر بالمرتبة الأولى، يليه بُعد المعرفة بالمخاطر، وبالمرتبة الثالثة يأتي بُعد تقدير المخاطر، ويأتي بُعد التحكم في المخاطر بالمرتبة الرابعة، ويأتي بُعد المتابعة والمراجعة لإدارة المخاطر كأقل أبعاد إدارة المخاطر من حيث التطبيق.

٢. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير طبيعة العمل؛ وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من المعلمين.

٣. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على دورات أو ورش عمل في إدارة المخاطر.

٤. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المخاطر في المعاهد، ومن أبرزها: غياب وجود خطة متكاملة لإدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، وكذلك قلة البرامج التدريبية المقدمة لمنسوبي المعهد في مجال إدارة المخاطر.

٥. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على المقترحات اللازمة لدعم تطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج بجمهورية إندونيسيا ودولة جيبوتي، ومن أبرزها: تفعيل التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالطوارئ والمساعدة في البلد المضيف؛ كالشرطة والإسعاف والدفاع المدني وغيرهم، وكذلك رفع الوعي لدى منسوبي المعاهد بالخارج بأهمية دورهم إدارة المخاطر.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١. توظيف التقنيات التكنولوجية داخل المعاهد التعليمية السعودية بالخارج في إدارة المخاطر، وذلك من خلال استكشاف واستخدام أدوات إدارة المخاطر الرقمية والبرمجيات التي تسهل من عملية المراقبة والتقييم وتقلل من التكاليف.

٢. تعزيز وعي منسوبي المعاهد التعليمية السعودية في الخارج فما يتعلق بإدارة المخاطر، وذلك من خلال تنظيم ورش العمل والدورات التدريبية، مما سيساعد المنسوبين على فهم دورهم في هذه العملية.

٣. تقييم فعالية نظام إدارة المخاطر داخل المعاهد التعليمية السعودية بالخارج، وذلك من خلال إجراء مراجعات دورية لنظام إدارة المخاطر القائم لتحديد نقاط القوة والضعف وإجراء التحسينات بشكل مستمر.

٤. تعزيز التواصل الداخلي داخل المعاهد التعليمية السعودية في الخارج، وذلك من خلال تحسين قنوات التواصل بين الوحدات الإدارية والأقسام الأكاديمية، مما يسهل من تبادل المعلومات ويعزز من التعاون والتكاتف في التعامل مع المخاطر.

٥. تعزيز ثقافة إدارة المخاطر داخل المعاهد التعليمية السعودية في الخارج، وذلك من خلال تشجيع التواصل المفتوح بشأن المخاطر بين المنسوبين، مما يساعد على بناء ثقافة تهتم بإدارة المخاطر.

٦. إجراء دراسة تتناول بناء تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمعاهد التعليمية السعودية في الخارج.

٧. توجيه الباحثين التربويين نحو إجراء الدراسات المستفيضة حول تطبيق إدارة المخاطر في المؤسسات التربوية السعودية الأخرى.

المراجع

المراجع العربية:

إطار إدارة المخاطر. (٢٠٢٢م). وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البلقيني، محمد توفيق، جمال، عبد الباقي واصف. (٢٠٠٤م). مبادئ إدارة الخطر والتأمين. دار الكتب الأكاديمية.

حافظ، محمد. (٢٠١٧م). إدارة وتحليل المخاطر. مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمبيك.

حسن، جبل حامد علي. (٢٠١٤م). إدارة المخاطر بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: تصور مقترح. مجلة الإدارة التربوية، ١(١)، ٢٥٥-٣٠٥

حماد، طارق عبدالعال. (٢٠٠٧م). إدارة المخاطر. الدار الجامعية.

خان، طارق الله، أحمد، حبيب. (٢٠٠٣م). إدارة المخاطر: تحليل قضايا في الصناعة المالية الإسلامية. المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، البنك الإسلامي للتنمية.

دليل إجراءات إدارة المخاطر بجامعة شقراء. (٢٠٢٣م).

الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر: المبادئ الأساسية والممارسات التوجيهية. (٢٠٢١م). وزارة المالية السعودية.

دليل الموفد. (١٤٣٩هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

رضوان، سمير عبد الحميد. (٢٠٠٥م). المشتقات المالية ودورها في إدارة المخاطر ودور الهندسة المالية في صناعة أدواتها. دار النشر للجامعات.

شقيري، نوري موسى، نور، محمد إبراهيم، الحداد، وسيم محمد، ذيب، سوزان سمير. (٢٠١٢م). إدارة المخاطر. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الصرايرة، خالد، الشلوح، سمر سالم. (٢٠٢٠م). واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية لضمان الجودة بجامعة الزرقاء، ٣ (١)، ٢٢-٣٦

العساف، صالح. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط٣). العبيكان للنشر.

القرآن الكريم.

المخلفي، تركي بن منور. (٢٠١٩م). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، ٢٠٧، ١٥-٥١

المطيري، خالد مطر. (٢٠١٩م). درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. الأردن. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة آل البيت.

المفيز، خولة عبد الله. (٢٠٢٣م). متطلبات تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، ٥٠، (٣)، ٣١٣-٣٢٩

نشرة تحول الرقابة المالية لوزارة المالية السعودية. (٢٠٢٢م).

ترجمة المراجع العربية:

Al-Assaf, S. (2012). Introduction to Research in Behavioral Sciences. (3rd ed.). Al-Obeikan Publishing-

Al-Balqini, M. & Abdul-Baqi, J. (2004). Principles of Risk Management and Insurance. Academic Books House.

Almufeez, K.A.(2023). Risk Management Implementation Requirements in Riyadh Public Schools. Educational Sciences, 50(3), 313-329-

Al-Mutairi, K. (2019). The degree of application of risk management in intermediate schools in the State of Kuwait. Jordan. [Published master's Thesis]. Al al-Bayt University

Al-Makhlafi, T. (2019). The degree of risk management application among government school leaders in Al-Qassim region. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, 207, 15-51

Al-Sarayrah, K. & Al-Shaloh, S. (2020). The reality of risk management planning in private schools affiliated with the education directorates in Karak Governorate from the teachers' point of view. International Journal of Quality Assurance, Zarqa University, 3 (1), 22-36

Delegations Guide. (1439 AH). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University-

Hassan, J. (2014). Risk Management at the Islamic University of Madinah: A Proposed Concept. Journal of Educational Administration, 1(1), 255-305.

Hafez, M. (2017). Risk Management and Analysis. Professional Expertise Center for Management, Mumbai.-

Hammad, T. (2007). Risk Management. University House.-

Radwan, S. (2005). Financial Derivatives and Their Role in Risk Management and the Role of Financial Engineering in the Development of Its Tools. University Publishing House

Saudi Ministry of Finance Financial Control Transformation Bulletin. (2022)-

Khan, T. & Ahmad, H. (2003). Risk Management: An Analysis of Issues in the Islamic Financial Industry. Islamic Research and Training Institute. Islamic Development Bank.

Shaqiri, N. & Nour, M. & Al-Haddad, W. & Dheeb, S. (2012). Risk Management. Dar Al-Masirah for

Publishing, Distribution, and Printing

Shaqra University Risk Management Procedures Manual. (2023)-

Risk Management Guide: Basic Principles and Guiding Practices. (2021). Saudi Ministry of Finance-

Risk Management Framework. University Agency for Planning. (2022). Development and Quality at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

المراجع الأجنبية:

Al Mawadieh ,R. & Al-Badawi, S. & Al-Sarairah, K. (2020). The Reality of Risk Management in Private Jordanian Universities from the Viewpoint of Faculty. Journal of Higher Education.

Berg, H. P. (2010). Risk management: Procedures, methods and experiences. Risk Management, 17(1), 79-95

Kate Gibson (2023). WHAT IS RISK MANAGEMENT & WHY IS IT IMPORTANT?. Harvard Business School: https://online.hbs.edu :

Jureepan, P. & Sirisuthi, C. & Ieamvijam, S. (2014). "Development of Risk Management System in Private school General Education", in the Asian Social Science, 10(1), 276-282.

Mwangi,N & Kwasira , J. (2016). Influence of Risk management Practices on Successful Implementation of Projects in Public Secondary Schools in the County Government of Kiambu, Kenya. The International Journal of Business & Management. Vol 4

Perera, A. & Rahmat, A .& Khatibi, A. & Azam, S. (2022). Reliability Assessment of Indicators Measuring the Impact of Enterprise Risk Management on Performance of Higher Education Institutions in Sri Lanka. Asian Journal of University Education.

Sari, Y. & Setyaningrum, D. (2022). Risk Management in Public Educational Institution (Case Study at XYZ Education and Training Center). Purwokerto, Indonesi. 10-11

Shortreed, J.H.L., &McColl, S.,(2000),"Benchmark Framework for Risk Management",-

Journal of Toxicology and Environmental Health ,Part,Vol.6, No.6, PP.1-42.

Tucci, L. & Stedman, C. (2023). What is risk management and why is it important? www.techtarget.com.

الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا

The Anticipated Role of Deanships of Graduate Studies and Scientific Research in Saudi Universities in Fostering AI Ethics among Graduate Students

إعداد

د. إيمان بنت زكي عبد الله أسرة

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك

قسم السياسات التعليمية – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Emaan Zaki Abdullah Osrah

Department of Educational Policies - College of Education

Umm Al-Qura University

Email: ezosrah@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-014

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٠٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/٢٥ م

المستخلص

استهدف البحث إيضاح الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا، واستخدم البحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، والمنهج النوعي بتطبيق أداة المقابلة شبه المقننة مع الخبراء التربويين باستخدام أسلوب المجموعة البؤرية، وتوصل إلى نتائج كان من أبرزها أن الاستخدام غير المسؤول أو غير الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والاعتماد الكلي عليه من قبل طلبة الدراسات العليا في أتمتة المهام البحثية ينتج عنه تحديات أخلاقية ومهارية تضر بالإنسانية، وتؤثر سلبًا على النزاهة الأكاديمية للباحث، كما أكد على أهمية وجود إطار أخلاقي يحدد المعايير الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وتمثلت أبرز أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في المسؤولية الأخلاقية، الاجتماعية والمساءلة القانونية، الإشراف المستمر والرقابة البشرية، الشفافية، حماية حقوق الإنسان، كفالة الخصوصية والسرية، المساواة والعدالة وعدم التمييز، الخصوصية الثقافية ، وتصنف الأدوار المأمولة لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي وفق أربعة محاور: أدوار تتصل بسن الأنظمة والتشريعات، التنمية والتطوير لمهارات الطلبة والتوعية بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي ، تطوير ركائز العملية التعليمية من مقررات دراسية وأعضاء هيئة التدريس والأساليب التقويمية للبحث العلمي، تطوير إمكانات البيئة الأكاديمية وتزويدها بالتقنيات الرقمية التي تكفل التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الدور، عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي، الجامعات السعودية، أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، طلبة الدراسات العليا.

Abstract

The research aimed to clarify the expected role of the Deanships of Graduate Studies and Scientific Research in Saudi universities in developing artificial intelligence (AI) ethics among graduate students. The study employed a descriptive research approach using an analytical method, as well as a qualitative approach through semi-structured interviews with educational experts, utilizing a focus group technique. The study concluded with several key findings, most notably that the irresponsible and unethical use of AI in scientific research, along with the over-reliance on it by graduate students for automating research tasks, leads to ethical and skill-related challenges that harm humanity and negatively affect the academic integrity of researchers. It also emphasized the importance of establishing an ethical framework to define the ethical standards for using AI in scientific research. The main AI ethics in scientific research were found to include: ethical responsibility, social accountability, legal liability, continuous supervision and human oversight, transparency, protection of human rights, safeguarding privacy and confidentiality, equality and justice, non-discrimination, and cultural privacy. The expected roles of the Deanships of Graduate Studies and Scientific Research were categorized into four main areas: roles related to setting regulations and legislation, development and enhancement of students' skills and awareness of AI ethics, improving the foundations of the educational process through curricula, faculty members, and evaluation methods for scientific research, and enhancing the academic environment with digital technologies that ensure researchers' adherence to AI ethics.

Keywords: role, Deanships of Graduate Studies and Scientific Research, Saudi universities, AI ethics, graduate students

المقدمة

شهدت المجتمعات الإنسانية تطورات تقنية سريعة في الواقع المعاصر، كان من أبرزها الذكاء الاصطناعي الذي أفرز تطبيقات إلكترونية ترتكز على ابتكار حواسيب رقمية وروبوتات، قادرة على التعلم والتفكير واتخاذ القرارات بواسطة مجموعة من الخوارزميات، وأصبح الذكاء الاصطناعي قادراً على تحسين وتجويد كثير من مجالات الحياة التي يتم توظيفه فيها، إلا أنه أفرز العديد من التحديات الثقافية والعلمية والاقتصادية والأخلاقية، التي أثارت مخاوف المجتمعات الإنسانية.

فبالرغم من امتلاك الذكاء الاصطناعي القدرة على تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، والمتمثل في: التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم للجميع مدى الحياة، والإسهام في التقدم السريع نحو متطلبات التنمية في العصر الحديث، وتجويد عملية التعليم والتقدم العلمي؛ وتسريع إجراء البحوث العلمية وتسهيل تصميمها وتنفيذها، والتمكن من مواجهة صعوبات التعلم والتعليم والبحث العلمي، إلا أنه أفرز الكثير من التحديات في مجال التعليم والبحث العلمي، فمن بين تحدياته ارتفاع تكلفة تطبيقاته، وحاجة المؤسسات التعليمية لدعم مادي ومعنوي عالٍ؛ كي تتمكن من توظيفه واستثماره على الوجه الأمثل، و من أشد تحدياته خطورة التحديات الأخلاقية والمهارية، حيث أكدت اليونسكو (٢٠٢١) أن: "المخاوف الرئيسة قد تنطوي على هيمنة الذكاء الاصطناعي على القدرة البشرية، فإن المخاوف الوشيكة تنطوي على الآثار الاجتماعية والأخلاقية للذكاء الاصطناعي؛ مثل إساءة استخدام البيانات الشخصية، واحتمال أن يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى تفاقم عدم المساواة القائمة، بدلاً من الحد منها، وهناك أيضًا عدد من التحديات، بما في ذلك قضايا المساواة في التعليم والوصول" (ص.٨). ويقصد بالمساواة في الوصول: استواء الطلبة غير المتمكنين معرفيا ومهاريًا مع الطلبة المتمكنين في اجتياز المراحل التعليمية ومتطلباتها، وذلك من خلال الاستخدام غير الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، مما يجعل التعليم يواجه تحدٍ أخلاقي آخر يتمثل في عدم العدالة والإنصاف.

كما أشارت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – اليونسكو- (٢٠١٨) إلى: "أن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي محل شك، منها: تجميع معطيات فيها انتهاك للحياة الخاصة، وخوارزميات للتعرف على الوجه يفترض استعمالها لتحديد سلوك عدواني أو فيه تحيز عنصري،

وطائرات حربية دون طيار، وأسلحة فتاكة مستقلة ... وهكذا يثير الذكاء الاصطناعي العديد من المشكلات الأخلاقية ولا شك أن خطورتها سوف تتفاقم في المستقبل"(ص.٣).

وفي ضوء هذه التحديات الأخلاقية وغيرها، توجهت الجهود العالمية للاهتمام بسن أخلاقيات للذكاء الاصطناعي تكفل حفظ حقوق الإنسان وتحميه من الضرر الناتج عن الاستخدام غير الأخلاقي لتطبيقاته، وتكفل عدم الإضرار بالبيئة والنظم الايكولوجية، كما تسهم في توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، كان من أبرزها الوثيقة العالمية التي أعدتها اليونسكو في مجال أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ، واعتمدتها جميع الدول الأعضاء المائة والثلاث والتسعين، وهي "التوصية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي""، وتم اعتمدتها في عام ٢٠٢١ (اليونسكو،٢٠٢٢، ص.٦).

ولقد أسهمت المملكة العربية السعودية، ممثلة في الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا)، بتطوير مبادئ توجيهية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي؛ التزامًا منها بحقوق الإنسان وقيمها الثقافية، وتماشيًا مع المعايير والتوصيات الدولية بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، حيث تهدف من تطوير هذه المبادئ دعم وتعزيز جهود المملكة في تحقيق رؤيتها واستراتيجياتها الوطنية، المتعلقة بتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتشجيع البحث والابتكار، وتعزيز النمو الاقتصادي، وحوكمة نماذج الذكاء الاصطناعي؛ للحد من آثارها السلبية اقتصادياً ونفسياً واجتماعياً، والمخاطر المحتملة الأمنية والسياسية التي قد تنتج عنها، وكمساعدة للجهات في تبني المعايير والأخلاقيات عند بناء وتطوير الحلول القائمة على الذكاء الاصطناعي لضمان الاستخدام المسؤول لها (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي،٢٠٢٢، ص.٤). كما أنشأت المملكة العربية السعودية المركز الدولي لأبحاث وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي (ICAIRE) في الرياض عام ٢٠٢٣م ، ولقد منحته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) صفة مركز دولي من الفئة الثانية تحت رعايتها، وتتمركز أعمال المركز في أربعة مجالات هي: تقديم الدعم في البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي، وتعزيز الوعي والتواصل بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وتقديم التوصيات ذات الصلة بسياساته فضلاً عن بناء قدرات الذكاء الاصطناعي، والإسهام في الجهود العالمية التي تخدم البشرية في مجالات الذكاء الاصطناعي.

كما أسهم مكتب دبي الذكية في إصدار منظومة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والتي تضمنت مبادئ وإرشادات لكيفية الاستخدام المسؤول لتقنية الذكاء الاصطناعي.

وفي ظل النمو المتسارع لأدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي حظى البحث العلمي بالعديد منها مثل chatgpt، و Scite Assistant، Chat PDF، QuillBot، وغيرها من الأدوات والتطبيقات الذكية والتي أثارت تحديات أخلاقية نتيجة الاستخدام غير الأخلاقي وغير المسؤول لها من قبل بعض الباحثين، والتي كان من أبرزها اعتماد الباحث كليًّا على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة المهام البحثية؛ كالكتابة العلمية وإصدار النتائج وتفسيرها واتخاذ القرارات دون التحقق من كيفية المعالجة العلمية للبيانات من قبل الذكاء الاصطناعي والتحقق من مصداقيتها مما يؤثر سلباً على الشفافية والقابلية للتفسير، كما أن اعتماد القرارات التي يتم التوصل إليها من خلال الذكاء الاصطناعي دون مراجعة وإشراف وتدخل بشري؛ يؤثر على مصداقية الباحث وأمانته العلمية، وصدق ودقة النتائج، فقد ينتج عنها نتائج متحيزة وغير عادلة وضارة بالإنسانية، ومن التحديات أيضا المساوة غير العادلة في وصول الباحث غير المتمكن ومساواته مع الباحث العلمي المتمكن مهاريًا وعلميًا، وازدياد فرص السرقات العلمية والانتحال وانتهاك حقوق الملكية الفكرية، وفقدان بعض الباحثين للأمانة العلمية أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كإعادة صياغة الأفكار العلمية دون نسبتها لأصحابها، حيث تذكر الدمرداش (٢٠٢٠): أنه: " قد ساهم التقدم التكنولوجي والتقنية الحديثة في انتشار السرقات العلمية حيث يسرت الشبكة العنكبوتية الاطلاع على مختلف الأبحاث والدراسات والكتب الإلكترونية وغيرها من مصادر المعرفة، دون إذن مسبق من أصحابها، وأصبح من السهل التعدي على الملكية الفكرية للأخرين بالسطو والنقل"(ص.١٧٦). إن هذه التحديات وغيرها تؤكد ضرورة العمل على التصدي لها؛ كي يتمكن المجتمع التربوي والتعليمي من توظيفه والاستفادة منه في عملية تطوير التعليم وتجويد البحث العلمي، دون إضرار بالإنسانية والبيئة والنظم الإيكولوجية.

ولما كان من أبرز مهام مؤسسات التعليم العالي، الاهتمام بالبحث العلمي وتطويره وتجويده؛ لكونه يسهم في تجويد الحياة الإنسانية بشكل عام، وحل مشكلاتها ومواجهة تحدياتها في مختلف المجالات، وخصوصًا في ظل التنافسية العالمية بين الدول؛ لتحقيق درجات متميزة ومراتب متقدمة في مجال البحث العلمي الذي يقدم حلولاً علمية مستدامة ومبتكرة، فقد ازدادت عناية المؤسسات

الجامعية بدعم الأبحاث العلمية، وتوظيف التقدم التكنولوجي والتقني في مجالها، إلا أن في ظل المخاوف الإنسانية من التحديات الأخلاقية الناتجة من الاستخدام غير المسؤول للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، فإنه يلقى على عاتق الجامعات ممثلة في عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي أدوارًا أكاديمية عديدة تتصل بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا، و مواجهة تحدياته الأخلاقية، والاستفادة من الجهود العلمية وفق ما يكفل حفظ حقوق الإنسان وعدم الإضرار به، تبعاً لاتصال مهامها وأهدافها بالبحث العلمي وتطويره، وتطوير مهارات وأخلاقيات الباحثين، و تهيئة بيئة بحثية آمنة تتواكب مع متطلبات العصر والمجتمع الإنساني وأهداف التنمية المستدامة.

مشكلة البحث:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تفعيل دور الجامعة في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لما يوفره من تسهيلات للباحثين ولما يسهم به من عملية تسريع البحوث العلمية وجودة إنتاجها، حيث أوصت دراسة الصياد، والسالم (٢٠٢٣) بضرورة توفير المزيد من البرامج الدراسية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وأدواته التي يمكن استخدامها في تطوير البحث العلمي، وتدريب الطالبات على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الجامعة.

كما أشارت العديد من المنظمات العالمية والدراسات العلمية لتحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعلم والبحث العلمي، فمن أبرز التحديات الأخلاقية التي يثيرها الذكاء الاصطناعي والتي أشارت إليها أزولاي (د.ت) أنه: "كيف يمكننا التأكد من أن الخوارزميات لا تنتهك حقوق الإنسان الأساسية من الخصوصية وسرية البيانات إلى حرية الاختيار وحرية الضمير؟ كيف يمكننا ضمان عدم تكرار الصور النمطية الاجتماعية والثقافية في برامج الذكاء الاصطناعي، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالتمييز بين الجنسين؟ هل يمكن برمجة القيم، وبواسطة من؟ كيف يمكننا ضمان المساءلة عندما تكون القرارات والإجراءات مؤتمتة بالكامل؟ ".

كما أوضحت البشير (٢٠٢٤) "أن من بين تحدياته، الأخطاء، والانحيازيات؛ فقد يواجه الذكاء الاصطناعي صعوبات في فهم البيانات بشكل صحيح الأمر الذي قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة أو تفضيلات غير عادلة أو انحيازات غير مقصودة، كما أشارت إلى أنه قد يصعب

تحديد الأخلاق والقيم المطلوبة للذكاء الاصطناعي، وهذا يتطلب إعداد معايير وقوانين صارمة لضمان استخدامه بطرق مسؤولة وأخلاقية " (ص.٥١٩).

ومن التحديات الأخلاقية التي تولدت عن عدم مراعاة بعض الباحثين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي انتهاك كرامة الإنسانية حيث أشار عبد الرزاق (٢٠٢٤) أن من بين التحديات الأخلاقية التي ولّدها الاستنساخ البشري حيث" يعد امتهانًا وإهداراً لكرامة الإنسان ومسخًا لآدميته، وهو ما يتعارض مع تكريم الله للإنسان، حيث يتحول الإنجاب إلى صناعة وهو ما يعد تعدياً على ذاتية الإنسان وخصوصيته، كما تعد تجربة لا أخلاقية تؤثر على الأنساب والمفاهيم الأسرية والعلاقات الاجتماعية " (ص.٣٤٩).

وفيما يخص مجال البحث العلمي فإن من التحديات الأخلاقية الاتكالية الكاملة للباحثين على الذكاء الاصطناعي في القيام بالمهام البحثية؛ مما يضعف مهاراتهم وأمانتهم العلمية ومصداقية نتائج البحوث العلمية؛ لما قد يؤدي إليه من انتهاك الخصوصية والمساوة غير العادلة.

وبناء على هذه التحديات الأخلاقية التي أثارت قلقاً اجتماعياً عالمياً توجه الاهتمام العالمي لإقرار أخلاقيات للذكاء الاصطناعي ينبغي أن يكون للجامعات ممثلة في عمادات البحث العلمي ومراكز البحوث دوراً بارزاً في ضمان التزام الباحثين بها، كما ينبغي أن توجه عنايتها بتقديم أدوارٍ تتصل بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبتها؛ حيث أكد الحربي (٢٠٢٤) على أن" القيادة الجامعية تؤدي دوراً حاسماً في معالجة التحديات التقنية والأخلاقية والثقافية المتعلقة بالموارد المرتبطة بالتنفيذ المناسب للذكاء الاصطناعي الذي يتماشى مع القيم والأهداف التعليمية " (ص. ١٣٩). مما يتطلب التأكيد على أهمية تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي خاصة لدى طلبة الجامعات.

ومن خلال استقراء الباحثة لأبرز الجامعات السعودية، فقد لاحظت عدم وجود أدلة خاصة لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى غالبيتها، كما لاحظت ارتكاز أدوارها على إنشاء مراكز للذكاء الاصطناعي، وإقرار برامج أكاديمية تتصل بالتخصص في مجال الذكاء الاصطناعي، وتقديم دورات لتنمية مهارات الذكاء الاصطناعي، وبالرغم من كون هذه الأدوار مهمة إلا أن هناك أدوارًا ينبغي الاهتمام بها لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال

البحث العلمي لدى الطلبة كي تتمكن من الارتقاء بجودة النتاج العلمي دون إضرار بالكيان الإنساني. ووفق ذلك اعتنى هذا البحث ببيان الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

أسئلة البحث:

١: ما الإطار الفكري لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي؟

٢: ما أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي اللازم تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا؟

٣. ما جهود عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في مجال الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته؟

٤: ما الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف البحث:

١. إيضاح الإطار الفكري لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٢. تحديد أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي اللازم تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا.

٣. إيضاح جهود عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في مجال الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته.

٤. اقتراح الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا، بناء على رأي الخبراء.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية المجال العلمي الذي يهتم به، ويمكن توضيحها وفق ما يلي:

١-ارتكاز التنافسية العالمية للجامعات على مدى توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي، وفي ظل التحديات الأخلاقية الناتجة عنه، والتي فرضت إقرار الدول لأخلاقيات تكفل الاستفادة منه دون إضرار بالكيان الإنساني؛ يجعل من الأهمية الاهتمام بتنمية هذه الأخلاقيات لدى الطلبة.

٢-يركز البحث على طلبة الدراسات العليا الذين يعول عليهم إنتاج بحوث علمية رصينة ومتميزة، إذ إنّ أي إخلال بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي يؤثر سلبًا على سمعة الجامعة، وأخلاقيات الباحث وجودة إنتاجه ويضعف من إمكانية إسهامه في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والحفاظ على حقوق الإنسان.

٣-يزود البحث منسوبي عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية بالأدوار المأمولة لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبة الدارسات العليا، والتي من المتوقع أن تسهم في تعزيز أدوارهم التربوية من حيث توفير التأهيل الأخلاقي والمهاري المناسب للباحثين، والرفع من جودة النتاج العلمي للطلبة، وجعله متفق مع أهداف التنمية المستدامة وقيم المجتمعات الإنسانية.

منهج البحث وأداته:

إن المنهج الملائم لتحقيق أهداف البحث يتمثل في المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي؛ والمستخدم في دراسة الأدلة والتقارير الصادرة من الجامعات الثلاث المختارة؛ بهدف التعرف على جهود عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا. كما استخدمت الباحثة المنهج النوعي بتطبيق أداة المقابلة شبه المقننة مع الخبراء التربويين، باستخدام أسلوب المجموعة البؤرية؛ بغرض الحصول على آراء ومعلومات وبيانات دقيقة تساعد الباحثة في صياغة مقترحات للأدوار المأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

الحدود الموضوعية: يقدم البحث إطارًا مقترحًا للأدوار المأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على الأدوار المأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات السعودية، كما اقتصرت الباحثة على دراسة الأدلة واللوائح والتقارير الصادرة من عمادات البحث العلمي والدراسات العليا لثلاث جامعات سعودية، وهي جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؛ بناءً على كونها الجامعات الثلاث التي تم صدور موافقة الأمر السامي في عام ١٤٤١هـ، على اختيارها في المرحلة الأولى لتطبيق نظام الجامعات الجديد، لكونها حصلت على أعلى نسبة من المعايير الثلاثة والعشرون، والمؤشرات الأربعة والسبعون المعتمدة من مجلس شؤون الجامعات لتحديد مدى جاهزية الجامعات لتطبيق نظام الجامعات الجديد.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث في الفصل الأول من عام ١٤٤٦/٢٠٢٤.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على الخبراء التربويين من منسوبي عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية السابقين والحاليين.

مصطلحات البحث:

- الذكاء الاصطناعي: يعرفه محمود، وعطيات (١٤٢٦) بأنه" جزء من علم الحاسبات الذي يهتم بتصميم أنظمة الحاسوب الذكية، تلك الأنظمة التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء البشري واتخاذ القرار بشكل مشابه للسلوك البشري فيما يخص اللغات والتعلم والتفكير وحل المشكلات " (ص.٩). ويعرفه الأسطل (٢٠٢٢) " العلم الحديث الذي يهتم بإنتاج أجهزة أو برمجيات تحاكي العقل البشري، وتكون قادرة على تخزين وتحليل البيانات والخبرات والمعارف وتوظيفها في اتخاذ القرار أو التنبؤ بمواقف جديدة، من خلال قدرتها على التعليم" (ص.١٩).

- أخلاقيات الذكاء الاصطناعي: عرفها عبد الرزاق (٢٠٢٤) بأنها " مجموعة من المبادئ والقيم تسيطر وتضبط أداء الآلات ومحتواها، والبرامج المتحكمة فيها بما يساعدها على التمييز بين الصواب والخطأ، من خلال مخترعي وباحثي تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتمكينها من العمل بطريقة مسئولة وتعد ميثاقا أخلاقيًا ملزمًا للجميع " (ص.٣٤٠).

وتعرف الباحثة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي إجرائيًا: بأنها المبادئ والمعايير الأخلاقية الحاكمة لسلوك الباحث العلمي أثناء توظيفه للذكاء الاصطناعي واستخدام تطبيقاته في مجال البحث العلمي على نحو يكفل التزامه بواجبات وأخلاقيات البحث العلمي المقرة عالمياً، وعلى نحو يكفل حفظ حقوق الإنسان والقيم الاجتماعية، وعدم الإضرار بالإنسانية حال الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

وتعرف الباحثة الدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا إجرائيا بأنه: المسؤوليات والمهام والأنشطة المتوقع القيام بها ذات الصلة بسن الأنظمة والتشريعات والتطوير لركائز العملية التعليمية والبيئة الاكاديمية وتنمية مهارات الطلبة والتي ينبغي أن تقوم بها عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، بهدف تعزيز الاستخدام الأمثل والمسؤول للذكاء الاصطناعي وأدواته وتطبيقاته في البحوث العلمية دون إضرار بكيان الإنسان وحقوقه ودون إخلال بأخلاقيات الباحث العلمي.

الدراسات السابقة:

دراسة الخيري (٢٠٢١)، والتي توصلت إلى أن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في الرؤية الإسلامية تعبر عن المبادئ والمنطلقات التي تحكم مسار السلوك الإنساني وتحدد الأطر والمرجعيات الأخلاقية للعلم والحضارة، دينياً، وقيمياً، وحضارياً، وتستند إلى الإيمان بالله ومراعاة المقاصد الشرعية لدين الإسلام، واعتبار القيم الإنسانية والحضارية العليا لحفظ الكرامة الإنسانية.

ودراسة المكاوي (٢٠٢٣)، والتي توصلت لبناء ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال البحث التربوي، وتمثلت أهم أبعاده في: مراعاة خصوصية الباحثين

والمفحوصين، وتوافر الموثوقية والأمان في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي، واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التواصل بين المؤسسات البحثية والمجتمع.

وأما دراسة مصطفى (٢٠٢٣) فقد توصلت إلى أن الحاجة أكثر إلحاحًا في ضوء التغيرات السريعة المتلاحقة إلى وجود ميثاق أخلاقي عام يحدد المحاذير الأخلاقية التي قد تصاحب هذا الاستخدام التقني، ووضعت نموذجًا تصوريًا مقترح لميثاق أخلاقي يتم الاسترشاد به عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث الاجتماعي، تضمن أبعادًا وهي: الشفافية وعدم الإضرار، والخصوصية والأمان، العدالة، المساءلة، والمسؤولية.

كما توصلت دراسة العوفي (٢٠٢٣)، لنتائج كان من أبرزها امتلاك برنامج ChatGPT4 لقدرات عالية في معالجة اللغة الطبيعية، ومجاراة الوعي البشري في الكلام والأفكار، واقتراح الموضوعات البحثية بخلاف الجوانب الأخرى فهو غير فعال فيها.

وأكدت نتائج دراسة زعابطة ؛ وسباغ (٢٠٢٣)، أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي باعتباره أدوات مساعدة في ظل الالتزام بقواعد النزاهة العلمية وأخلاقيات البحث هو استخدام عادي يصنف ضمن استخدام التكنولوجيات الحديثة في البحث العلمي، ولابد أن يتم استخدامها من قبل الباحث بحذر واعتبارها مجرد أدوات مساعدة.

وتوصلت دراسة أبو عيادة؛ وعضيبات (٢٠٢٣)، لأبرز التحديات الأخلاقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ووضع رؤية مقترحة لمدونة أخلاقية لتوظيفه.

وخلصت دراسة الزهراني (٢٠٢٤)، لنتائج من أبرزها وضع ميثاق شرف يضمن توظيف القيم والضوابط الأخلاقية للبحث العلمي في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يتضمن العمل على تصميم قاعدة معلومات عالمية بالتعاون بين الجامعات وسائر المراكز البحثية تعني بحفظ سائر حقوق المؤلفين، والكشف عن تاريخ كل بحث والذي من خلاله يتضح الأصلي من الزائف حال التشابه والتماثل.

ودراسة أبو سنة (٢٠٢٤)، والتي هدفت رصد اتجاهات الأكاديميين بأقسام الإعلام التربوي تجاه برنامج الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في الأبحاث العلمية، وإنتاج محتوى في الإعلام التربوي وتحديات استخدام البرنامج، فقد توصلت لنتائج كان من أبرزها: جاء المبحوثين ممن

يعرفون برنامج (ChatGPT) بنسبة بلغت ٩١,٣٪؛ موزعة على الأكاديميين في المركز الأول بنسبة بلغت ٩٩,٠٪، في حين جاء الأخصائيون بنسبة ٩١,٣٪، وثبتت صحة الفرض أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات كل من الأكاديميين وإخصائي الإعلام التربوي نحو توظيف برنامج (ChatGPT) في إنتاج محتوى الإعلام التربوي.

يتضح من خلال العرض السابق تشابه الدراسات السابقة مع البحث الحالي في قضية الاهتمام بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كدراسة العوفي ٢٠٢٣، ودراسة زعابطة وسباغ (٢٠٢٣)، ودراسة أبو سنة (٢٠٢٤). كما تتفق دراسة الزهراني (٢٠٢٤)، دراسة مصطفى (٢٠٢٣)، دراسة المكاوي (٢٠٢٣)، أبو عيادة (٢٠٢٣) ودراسة الخيري (٢٠٢١) مع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية وجود أخلاقيات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في اهتمامها بإيضاح أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي وضرورة تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا، واقتراح أدوار مأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات السعودية للإسهام في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

المحور الأول: الإطار الفكري لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي

أولا: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تعرفه الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٢) بأنه: "مجموعة التقنيات التي تمكن آلة أو نظامًا من التعلم والفهم والتصرف والإحساس" (ص.٣).

وعرفه جاويش (٢٠٢٤) بأنه: " البحث عن وسائل من شأنها أن تمنح أجهزة الحاسوب قدرات فكرية تضاهي القدرات البشرية، مثل التعلم وردود الفعل وغيرها، على أن يجتمع كل ذلك مع الاستقلالية والإدراك غير الفلسفي أي بمعنى إدراك رياضي قائم على الخوارزميات " (ص.١٤٢١).

ثانيًا: مفهوم الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي:

يعرفه المكاوي (٢٠٢٣) بأنه: " مجال من مجالات علوم الحاسب الآلي وأنظمته، قادرة على أداء مهام محددة تحاكي الذكاء البشري وسلوكه، وله تطبيقات متعددة في شتى مجالات الحياة وعلومها، ويمكن توظيف تطبيقاته في مساعدة الباحثين التربويين في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وسرعة، مع الارتكاز إلى معيار أخلاقي ليلائم الباحثين في الحقل التربوي في المجتمعات العربية والإسلامية " (ص.٤٠٤).

ويعرف الذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي بأنه: "استخدام تكنولوجيا التعلم الآلي والبرمجيات والأتمتة والخوارزميات لأداء المهام ووضع القواعد أو التنبؤات بناءً على البيانات والتعليمات المتاحة" (عباس ،٢٠٢٤، ص.٢٥٧).

ثالثًا: إسهامات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي:

يشهد الواقع المعاصر نمواً سريعًا في أنظمة الذكاء الاصطناعي وأدواته وتطبيقاته في مختلف ميادين الحياة الإنسانية؛ مما جعله يسهم في تسهيل أداء كثير من المهام ابتداًء من المهام السهلة وصولاً للمهام المعقدة بدقة وفعالية وكفاءة، ففي ميدان البحث العلمي هناك العديد من أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي أسهمت في توفير بيئة بحثية ثرية للباحث العلمي، حيث سهلت عليه القيام بمهام علمية عديدة ووفرت عليه الوقت والجهد؛ مما يمكنه من الارتقاء بجودة البحث العلمي ومساعدته في تركيز جهده على تقديم حلول ابتكارية وأكثر استدامة.

ومن هذه التطبيقات على سبيل المثال لا الحصر روبوتات الدردشة التي تزود الباحث بإجابات علمية دقيقة ومحددة وموثقة للتساؤلات العقلية التي يطلب الباحث إجابات محددة عنها، من خلال محادثات تفاعلية بين الروبوتات والإنسان، ومحركات البحث القادرة على التعامل مع كميات معلوماتية كبيرة جداً وتُجمع البيانات والمعارف التي تتناسب مع الاحتياج العلمي للباحث من مختلف المصادر الإلكترونية، وتطبيقات معالجة وتحليل البيانات وإعداد التجارب المصغرة وغيرها.

ويمكن إيضاح بعض من الإسهامات والخدمات العلمية التي يحققها الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي في ضوء استقراء الباحثة لأبرز أدواته وتطبيقاته المستخدمة في هذا المجال على النحو التالي:

-تسريع عملية إنتاج البحوث العلمية والمساهمة في التقدم العلمي وتجويده؛ حيث يعتمد الذكاء الاصطناعي على تخزين بيانات ومعارف وخبرات علمية ضخمة وهائلة ومعالجتها وتحليلها بدقة وكفاءة، ويراقب الاهتمامات البحثية للباحث ويدعمه بمعلومات مخصصة تتناسب مع احتياجاته؛ مما يمكنه من تحقيق تجربة بحثية ثرية معرفيًا، وتوسيع مداركه الفكرية، والبقاء على اتصال دائم بالمجتمع المعرفي؛ وبالتالي يسهم في تحقيق جودة نتاجه العلمي بأقل جهد، ووقت وتكلفة اقتصادية.

-توفير مصادر المعرفة المختلفة للباحثين والتي تتناسب مع الاحتياج العلمي لهم من مختلف المصادر الإلكترونية دون قيود زمانية أو مكانية أو ثقافية، وتمكينهم من الاطلاع عليها والبقاء على اتصال مستمر بما يستجد من بحوث علمية وابتكارات في المجتمع العلمي عالميًا، وفق ما يتناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم العلمية، حيث توفر محركات وقواعد البحث الذكية للباحثين مصادر المعلومات، وتمكنهم من إنشاء مكتبات خاصة بهم، وترسل إشعارات عما يستجد من معارف ومؤلفات علمية تتفق مع اهتماماتهم العلمية عبر البريد الإلكتروني.

-الحوار الفكري التوجيهي والإرشادي للباحثين من خلال روبوتات الدردشة التفاعلية التي تقدم إجابات مباشرة ودقيقة ومتخصصة تتناسب مع احتياجاتهم العلمية المحددة في التساؤلات المطروحة، حيث يذكر Kooli (٢٠٢٣) "أن روبوتات الدردشة تقدم خدمات شخصية؛ وبالتالي يمكن لها تخصيص المعلومات التي تقدمها بناء على تفضيلات الباحث، مما يجعل تجربته البحثية أكثر موضوعية وكفاءة وشخصية". (ص.٧).

-تصميم قوالب البحث العلمي وترتيب المراجع والمصادر من خلال تطبيقات مصممة لهذا الغرض.

-الاستخراج والتلخيص التلقائي للمعلومات المتصلة بمحور البحث العلمي الذي يحدده الباحث من الأوراق العلمية والفيديوهات ومختلف المصادر المعرفية الإلكترونية، وتقديمها للباحث في صورة مستخلصات بحثية باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي بشكل دقيق وسريع.

-تحليل كميات هائلة من البيانات العلمية، ومعالجة وتفسير وتحليل الصور من خلال الخوارزميات.

-تحليل البيانات المقدمة من الباحث وتفسيرها وإقرار النتائج من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي المصممة لتنفيذ هذه المهمة عوضًا عن الباحث.

-الخدمات اللغوية وتشمل التدقيق اللغوي وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وتحسين الصياغة اللغوية من خلال إعادة صياغة النص مع الاحتفاظ بذات المعنى، واقتراح مصطلحات مناسبة للتعبير عن الأفكار، ومن الخدمات اللغوية أيضًا الترجمة للغات عديدة.

-التحقق من أصالة البحث العلمي من خلال تطبيقات الكشف عن نسبة الاستلال والانتحال.

-مساعدة الباحثين على توليد الأفكار العلمية الجديدة ومساعدتهم في الحصول على الملكية الفكرية وبراءة الاختراع والابتكار لأفكارهم العلمية.

-مساعدة الباحثين على تحديد أولويات للبحث العلمي، وفق ما يتناسب مع تخصصاتهم العلمية، وتحديد أهداف وطرق ومناهج البحث المناسبة.

-بناء أدوات البحث العلمي كالاستبانات وأساليب القياس الكمي، وتطبيقها بسهولة وفعالية، وتحليل البيانات المجمعة بواسطتها والتمثيل البياني لها، كما تقوم عدد من أدوات الذكاء الاصطناعي بتحول الصيغ اللفظية لاستجابات العينة المفحوصة إلى تفسيرات بسيطة ومختصرة وتعطي رموزاً للاستجابات المماثلة؛ كي يسهل على الباحث تحليلها.

- مساعدة الباحثين في تصميم التجارب المصغرة مما يمكنهم من التأكد من فعالية المقترحات والرؤى التطويرية المقترحة في البحوث العلمية والكشف عن التحديات والصعوبات المتوقعة قبل تطبيقها في أرض الواقع.

-مساعدة الباحثين في اختيار المجلات العلمية القيّمة لنشر أبحاثهم، وفق ما يتناسب مع تخصصهم العلمي والموضوع البحثي.

- تمكين الباحثين من المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات العلمية المقامة افتراضيًا وتزامنيًا في مختلف أنحاء العالم؛ مما يساعدهم على تخطي التحديات الاقتصادية والمكانية والأزمات الصحية والطبيعية التي تحول دون قدرتهم على الحضور والمشاركة بشكل مباشر، وفي ذلك فوائد جمة تتمثل في مواصلة الباحثين لعملية الإنتاج العلمي والانفتاح الفكري على الموضوعات المعرفية ذات الاهتمام العالمي، والتواصل مع العلماء والباحثين من مختلف الثقافات.

-تمكين الباحثين من تطوير مهاراتهم البحثية في أي وقت، وبالكيفية التي تتناسب مع احتياجاتهم عبر إتاحة المواد الرقمية للدورات وورش العمل عبر منصات التعلم الذكية.

-حفظ الجهود العلمية وتداولها عالميًا من خلال قواعد البيانات الضخمة والمنصات العلمية التي تدعم الباحثين وتمكنهم من وصول المجتمع المعرفي لمنشوراتهم العلمية ومؤلفاتهم.

يتضح مما سبق أن الذكاء الاصطناعي أسهم في تحقيق نقلة نوعية في مجال البحوث العلمية وتطويرها، ومواجهة تحديات عديدة كالأزمات الصحية، والاقتصادية التي قد تحول دون تمكن الباحثين من الوصول لمصادر المعرفة، كما سهل عملية الانفتاح الثقافي وتبادل الخبرات العالمية، وتحقيق التعلم الذاتي والمستمر للباحثين وتقوية الدافعية للبحث والإنتاج العلمي؛ لما تحققه تقنيات الذكاء الاصطناعي من تفاعلية ودعم مباشر وخدمات علمية مخصصة ومحددة وسريعة وذات كفاءة للباحثين. كما يذكر Kooli (٢٠٢٣) أن من فوائد أنظمة الذكاء الاصطناعي وروبوتات الدردشة في المجال الأكاديمي "تحسين كفاءة ودقة البحث، ويمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي معالجة كميات هائلة من البيانات بسرعة وتحديد الأنماط والعلاقات التي قد يكون من الصعب على البشر اكتشافها، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى بحث أكثر كفاءة وفعالية، مما يمكّن الباحثين من التركيز على مهام أكثر تعقيدًا وإبداعًا"(ص.١). وهذا يؤكد على ضرورة الاستخدام الموجه للباحثين لأنظمة الذكاء الاصطناعي، بحيث يتم استخدامه للقيام بمهام محددة لا تؤثر على مهاراتهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات والوصول للنتائج وتوليد الحلول الابتكارية، وعلى نحو لا يتعارض من القيم الأخلاقية للباحث.

رابعًا: تحديات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي:

أسهم الذكاء الاصطناعي في تحقيق تقدم وتحسن عظيم الأثر في مجال البحث العلمي، ويشهد الوسط العلمي نمو سريع ومستمر في تطبيقاته، وثورة تكنولوجية في توظيفه في مجال البحث العلمي، وبالرغم من الإسهامات العلمية المهمة للذكاء الاصطناعي في هذا المجال إلا أن هناك عدة تحديات تولدت عنه، ويمكن توضيح أبرز هذه التحديات وفق ما يلي:

١-تحديات علمية ومهارية:

أ- ضعف القدرات والمهارات العقلية الناتج عن الاعتماد الكلي للباحث العلمي في أتمتة المهام البحثية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ مما أثر سلبًا على نمو مهارات الباحث العلمية والعقلية حيث تضعف قدرته على القراءة السريعة والعميقة والتحليل والاستنتاج والاستنباط والتلخيص والنقد، والكتابة العلمية الرصينة والأصيلة مما يورثه الكسل العقلي، فقد أوضحت البشير محمد (٢٠٢٤) "قد يؤدي الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي إلى تقليص القدرة على التفكير الذاتي وتحليل المعلومات بشكل مستقل، مما قد يؤثر سلبًا على القدرات العقلية للبشر" (ص.٥١٩).

ب-ضعف موثوقية النتائج والقرارات التي يصل إليها الباحث بواسطة الذكاء الاصطناعي: إن اعتماد الباحث بشكل كامل على أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الوصول للنتائج والقرارات دون مراجعة وإشراف بشري منه، وتحقق من سلامة النتائج والقرارات، وإدراكه لكيفية الوصول لها؛ يضعف الثقة فيما يقره من نتائج، حيث إن أدوات الذكاء الاصطناعي تتعامل مع خوارزميات محدودة قد لا يكمن الحق فيها، كما تفتقر للتعاطف وفهم الدوافع والاحتياجات الإنسانية التي تؤثر بشكل كبير على صحة نتائج البحث ومصداقيته. ومما ذكره ٢٠٢٣) Kooli) أن روبوتات الدردشة "تفتقر إلى القدرة على فهم السياق والفروق الدقيقة، وهو أمر ضروري في العديد من مجالات البحث، و يمكن أن يؤدي ذلك إلى أخطاء وسوء تفسير للبيانات، وفي بعض الأحيان، تفتقر روبوتات الدردشة إلى الإبداع ومهارات التفكير النقدي للباحثين البشريين"(ص.٧) ، وفي ضوء ذلك يتوجب على الباحث أن يحقق مبدأ الشفافية؛ والذي يلزمه

معرفة كيفية وصول أدوات الذكاء الاصطناعي للنتائج والتأكد من سلامتها ومراجعة ما تصل إليه، والاشراف على آلية معالجتها للبيانات، ولا يسمح لها أن تحل مكانه في صنع القرار واعتماده.

ج- ضعف مهارة الاتصال البشري والتواصل الاجتماعي العلمي، وخفض قيمة المشرف العلمي حيث إن اعتماد الباحث على التواصل مع روبوتات الدردشة التفاعلية تبعاً لتوافرها وسهولة التواصل معها دون قيود، وتبعاً لتوفيرها خدمات خاصة ومحددة تتناسب مع احتياجاته؛ سيؤدي لضعف مهارات الاتصال والتواصل مع العلماء المختصين ويقلص عملية الانفتاح العلمي المباشر على الخبرات البشرية والتعرف على الصعوبات التي واجهتهم، مما يضعف مقومات شخصية الباحث.

د- التضليل العلمي: إن أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تولد معلومات مضللة "مما قد يعرض المستخدمين للخدع وتقديم معلومات غير صحيحة جزئياً أو خاطئة (يطلق عليها في العادة الهلوسة) الناتجة عن التقنية" (سدايا، ٢٠٢٤، ص.١٦) ومع إفراط اعتماد الباحث على هذه التطبيقات يصعب عليه التمييز بين المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة نتيجة ضعف مهاراته العقلية وقدراته على التحليل والنقد والتحري من صحة المعلومات؛ مما يؤثر سلباً على مصداقيته، وسلامة المعارف والخبرات المعرفية التي يعتمد عليها.

٢-تحديات أخلاقية: لعل أشد التحديات تأثيراً على توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي التحديات الأخلاقية؛ تبعاً للاتصال المباشر والأثر المنعكس لنتاج البحوث العلمية على الكيان الإنساني كما أن أنظمة الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات أدت لانتهاك العديد من القيم الأخلاقية والحقوق الإنسانية، ولقد أوضح أبو عيادة، وعضيبات (٢٠٢٣) أبرز التحديات الأخلاقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وهي التحيز والتمييز، الخصوصية وحماية البيانات، الافتقار للشفافية والمساءلة، احتمالية سوء الاستخدام والضرر، الافتقار للرقابة البشرية والتحكم، والمسؤولية والمساءلة، ويذكر Kooli (٢٠٢٣) "من تحدياته الأخلاقية أيضًا اللجوء للغش أثناء الامتحانات مما يقوض نزاهة التقييمات، كما يؤدي إلى نتائج تقييم غير عادلة ويمكن أن يؤدي إلى إدامة التمييز وعدم المساواة في مجال التعليم، والتحدي الأخلاقي الآخر هو احتمال التحيز في روبوتات الدردشة".. ويمكن للباحثة توضيح أبرز هذه التحديات وفق ما يلي:

أ- انتهاك الخصوصية: من أبرز التحديات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي انتهاك الخصوصية للإنسان ويعرف عبد الرزاق (٢٠٢٤) مصطلح الخصوصية بأنه: " نطاق الحياة الخاصة للإنسان وما يمتلكه من بيانات ومعلومات لا يرغب مشاركتها لأحد أو الاطلاع عليها، لذا يعرض من يحاول انتهاكها للمساءلة القانونية " (ص.٣٥٠)، فتطبيقات الذكاء الاصطناعي تركز على جمع العديد من البيانات عن الإنسان، والبعض منها يتمكن من تحديد موقعه، كما يمكن للخوارزميات التعرف على اهتماماته وحالته النفسية وتوجهاته الفكرية والسياسية والاجتماعية؛ من خلال تتبع عمليات البحث التي يجريها، وفي مجال البحث العلمي فإن الباحث قد يجمع بيانات الفئة المفحوصة ويحللها من خلال العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يعرض بياناتهم لخطر انتهاك الخصوصية ويؤثر سلباً على أمن المجتمع والأفراد ، كما أن بعض أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة لتطبيق أدوات البحث العلمي قد تجمع بيانات عن المفحوصين لا يرغبون بالإفصاح عنها ولا يحتاجها الباحث.

ب-ضعف الأمانة والنزاهة العلمية: إن سهولة وصول الباحث لمصادر المعرفة، وتمكنه من الاستفادة منها دون إذن مسبق من المؤلف، سهل عملية السرقات العلمية وأثر على حقوق الملكية الفكرية، وخاصة من خلال بعض البرامج الذكية التي تمكن الباحثين من إعادة صياغة العبارات، مع الاحتفاظ بنفس المعنى دون عزو الأفكار لأصحابها، ولقد أشار الفليج (٢٠٢٤)، إلى أبرز التحديات التي لا تدعم السماح للطلاب باستخدام روبوتات الدردشة للذكاء الاصطناعي تحديداً ومنها "النزاهة الأكاديمية والغش والانتحال، ومخاوف تتعلق بالخصوصية، ودقة المخرجات والبيانات والجرائم الإلكترونية، وعدم امتلاك الروبوتات التعاطف والفهم والإبداع الذي يمتلكه الإنسان" (ص.٤٥). ومن أدوات الذكاء الاصطناعي المؤثرة في الأمانة والنزاهة العلمية أدوات توليد المحتوى العلمي، والتي تمكن الباحثين من الحصول على محتوى ذكي يتوافق مع أهداف البحث العلمي ليس للباحث جهد علمي في بنائه، والحصول على تلخيص للمحتوى الإلكتروني من الملفات والصور والفيديوهات دون إطلاع الباحث عليها، مما قد يوقعه في خطأ علمي ناتج من تحليل وتلخيص الأدوات الذكية فيؤثر سلباً على أمانة الباحث العلمية.

ج- الافتقار للشفافية والقابلية للتفسير حيث إن الباحث حال استخدامه تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي، فإنه قد يسند لها المهام المعقدة ومنها: التحليل للبيانات واعتماد

النتائج وإقرارها، دون معرفته بالخطوات المنهجية التي سارت وفقا لها هذه التطبيقات والأدوات الذكية، ودون فهم واستيعاب وتوثيق للخطوات المنهجية المتبعة ما يجعل الباحث غير قادر على التفسير والبيان وبالتالي يقوض مستوى الشفافية والقابلية للتفسير.

د- تغييب مبدأ المسؤولية والمساءلة: إن استخدام الباحث غير المسؤول لتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي، وكذلك عدم عنايته بمراجعة وتدقيق النتائج التي يصل إليها، قد توقعه في خطر إقرار نتائج واتخاذ قرارات تضر بالإنسانية، وتتعارض مع حقوقها وتؤثر سلباً على الأمان البيئي، الصحي، الاقتصادي، الاجتماعي أو السياسي؛ مما يجعل تطبيق مبدأ المسؤولية والمساءلة معقد ومتداخل، ومع ذلك فإنه لا يمكن إعفاء الباحث من تحمل العواقب الوخيمة لسوء استخدامه، والمسؤولية القانونية والأخلاقية.

هـ- التحيز: إن اعتماد الباحث الكامل في أتمتة المهام البحثية على أنظمة الذكاء الاصطناعي، وسوء استخدامه لها قد يوقعه في التحيز غير المقصود أثناء جمع المعلومات؛ نتيجة اعتماده على الخوارزميات الرقمية، " وغالباً ما يرتبط التحيز بالخوارزميات المعتمدة على التعلم العميق أو نماذج تعلم الآلة، إذ تكتسبه من بيانات تدريب متحيزة أو غير دقيقة أو بعيدة من الواقع، فتقوم بتجاهل بيانات وترشيح بيانات أخرى تبعاً لما تعلمته أثناء عمليات التدريب" (علي، ٢٠٢٣). ومن مخاطره أيضًا التضليل المعرفي للإنسانية نتيجة ارتكاز الخوارزميات على معلومات معينة قد تكون متحيزة وغير سليمة مما يؤدي للتمييز ضد الافراد والمجتمعات، كما قد يقع الباحث في التحيز الإحصائي نتيجة الاعتماد الكامل على أدوات التحليل الإحصائي الذكية في تحليل البيانات وتفسيرها دون إشراف وتدقيق منه، وكل ذلك يجعل نتائج بحثه متحيزة وغير دقيقة.

و- الإضرار بحقوق الإنسان وكرامته: إن من التحديات الناتجة عن أتمتة المهام البحثية من قبل أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي إلحاق الضرر بحقوق الإنسان، وعلى رأسها انتهاك الخصوصية، وعدم توفر الأمان والسرية لمعلومات المفحوصين واستخدام بياناتهم لأغراض غير علمية، والأشد خطراً عدم حرص هذه الأدوات الذكية على ضمان سلامة عينة البحث أثناء إخضاعهم للفحص أو التجارب في ظروف غير إنسانية، وعدم مراعاة مشاعرهم مما قد يلحق أضرارا مادية أو نفسية بهم وقد تعرضهم لمخاطر تمس حقهم في الحياة الكريمة. ومن الأضرار أيضًا

عدم المساواة نتيجة اختيار عينة غير ممثلة لمجتمع البحث، والتمييز وفق اعتبار العرق أو اللون أو النسب، الجنس، السن، اللغة أو الدين، وقد ينتج عن ذلك إقرار النتائج بشكل آلي يضر بالكرامة والقيم الإنسانية؛ نتيجة فقدان أنظمة الذكاء الاصطناعي التعاطف مع الإنسانية وفهم الدوافع والاحتياجات الإنسانية، كما يمكن أن يتسبب اعتماد الباحث على محتوى توليدي غير صحيح أو مضلل دون مراجعة منه حدوث عواقب وخيمة على الإنسانية.

وفي ضوء هذه التحديات وغيرها فإن عدم توفر إطار أخلاقي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وعدم وجود إطار تشريعي يسن عقوبات سوء الاستخدام تقره الجامعات، قد فاقم من خطورة تساهل الباحثين في الاستخدام غير المسؤول وغير الأخلاقي لهذه التطبيقات والأدوات الذكية، وأدى لقصور في مهارات التعامل معها بشكل سليم، ولذا فإن من الأهمية التربوية إقرار إطار أخلاقي خاص ومحدد لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

خامساً: أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي

لقد تبين من خلال عرض تحديات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي الحاجة الماسة لوجود إطار أخلاقي يحكم سلوك الباحثين ويوجههم لمراعاة الحقوق الإنسانية والقيم الأخلاقية، وتحدد الباحثة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في ضوء مرتكزين أساسين.

المرتكز الأول: أسس أخلاقيات الذكاء الاصطناعي كما حددته اليونسكو (٢٠٢١، ص. ٢٠-٢٣)، وتتمثل في عشرة مبادئ أساسية وهي: التناسب وعدم إلحاق الضرر، السلامة والأمن، العدالة والانصاف وعدم التمييز، الاستدامة، الحق في الخصوصية وحماية البيانات، الشفافية والقابلية للشرح، المسؤولية والمساءلة، الرقابة البشرية والحزم، الحوكمة وسبل التعاون المتعددة الأطراف والقابلة للتكيف، والوعي والدراية.

المرتكز الثاني: مبادئ وضوابط أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي حددتها سدايا (٢٠٢٠، ص.٦-١٢) وفق ما يتماشى مع المعايير العالمية والقيم الثقافية للمملكة العربية السعودية وتتمثل في: النزاهة والانصاف، الخصوصية والأمن، الإنسانية، المنافع الاجتماعية والبيئية، الموثوقية والسلامة، الشفافية والقابلية للتفسير، المساءلة والمسؤولية.

ولقد أقترح أبو عيادة، وعضيبات (٢٠٢٣، ص.٣٨٠- ٣٨١) أربع معايير أخلاقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي تتمثل فيما يلي:

١- الرؤية والشفافية: ويتضمن التأكد من أن أنظمة الذكاء الاصطناعي المستخدمة في البحث العلمي شفافة وقابلة للتفسير وخاضعة للمساءلة.

٢- الإنصاف: ويتضمن التأكد من أن أنظمة الذكاء الاصطناعي المستخدمة في البحث العلمي عادلة وغير متحيزة، وهذا يعني أن البيانات المستخدمة لتدريب نظام الذكاء الاصطناعي يجب أن تكون متنوعة وممثلة للسكان، ويجب اختبار نظام الذكاء الاصطناعي للتأكد من عدم تحيزه وتصحيحه إذا لزم الأمر.

٣- الخصوصية: وتتضمن حماية خصوصية الأفراد، وهذا يعني أنه يجب على الباحثين جمع البيانات اللازمة لأبحاثهم فقط والحصول على موافقة مستنيرة من المشاركين وتخزين البيانات واستخدامها بشكل آمن.

٤-المسؤولية: وتتمثل في الاستخدام المسؤول، وهذا يعني أن على الباحثين النظر في التأثيرات المحتملة لأبحاثهم على المجتمع وتحديد ومعالجة أي مخاوف أخلاقية.

كما وجد مصطفى (٢٠٢٣) اتفاق أكثر الجهات الدولية على إحدى عشر مبدأ رئيس لتوجيه أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجالات الحياة كافة وهي: " الشفافية، العدالة والإنصاف، المسؤولية والمساءلة، وعدم الإضرار، والخصوصية، المنفعة، الحرية والحكم الذاتي، التضامن، الاستدامة، الثقة، احترام كرامة الإنسان" (ص.٩٧٠).

وفي ضوء هذه الأخلاقيات يمكن للباحثة أن تحدد أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي اللازم تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا على النحو التالي:

١-تحديد أهداف ذات قيمة علمية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ؛ حيث إن توجيه الهدف العلمي للباحث من استخدام الذكاء الاصطناعي يكفل توجيه أخلاقياته ويحدد له ضوابط لتوظيفه ومن هذه الأهداف: تقوية الدافعية للبحث والاستكشاف وتحقيق التوسع المعرفي والنظرة التكاملية الشمولية لأبعاد المعرفة، الإسهام في زيادة فرص التطوير والابتكار المعرفي ليكن أكثر قدرة على تحقيق المنفعة الاجتماعية، رفع كفاءة وجودة الإنتاج العلمي بربطه

بأهداف التنمية المستدامة وتوجيهه لخدمة الإنسانية، تجويد عملية اتخاذ القرارات ورفع مستوى صحة النتائج العلمية وليس إقرار ما يصل إليه الذكاء الاصطناعي التوليدي دون مراجعة وتمحيص من الباحث، تحسين عملية التنبؤ المستقبلي بالمخاطر والتحديات التي تؤثر على الإنسانية.

٢-المسؤولية الأخلاقية والمساءلة القانونية الكاملة: على الباحث العلمي الالتزام بالمسؤولية الأخلاقية أثناء توظيفه لأدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ بحيث يلتزم بالأمانة العلمية، وحفظ حقوق الملكية الفكرية والمصداقية والنزاهة، وغيرها من أخلاقيات الذكاء الاصطناعي المنصوص عليها محلياً ودولياً، والتي تفرض على الباحث التحقق من سلامة وواقعية المعلومات التي توفرها أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وسلامة ودقة النتائج التي يصل إليها بواسطتها، وحماية البيانات والمعلومات من الاختراق. كما أن على الباحث أن يدرك تحمله المساءلة القانونية حال انتهاكه لهذه الأخلاقيات أو في حال اعتماده لنتائج وقرارات تضر بالإنسانية وحقوقها والنظم الإيكولوجية، وهذا يتطلب من الباحث الحذر من الاعتماد الكامل على أدوات الذكاء الاصطناعي، وخاصة في بناء وكتابة المحتوى العلمي، وإقرار النتائج واتخاذ القرارات؛ حيث يعد ذلك خرقًا لمصداقيته وأمانته العلمية، كما ينبغي عليه الإشراف المستمر والمراقبة الدقيقة لما تقوم به الأدوات الذكية من أتمتة للمهام البحثية.

٣- مبدأ المسؤولية الاجتماعية والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة للإنسانية، وهذا يتطلب من الباحث أن يُقنن توظيفه لتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي؛ بحيث يستعين بها في المهام البسيطة كي يفرغ طاقاته الفكرية للقيام بالمهام البحثية المعقدة، مما يهيئ له بيئة بحثية مناسبة لتقديم حلول ابتكارية مستدامة للتحديات والمشكلات الإنسانية، كما ينبغي عليه استخدامها على نحو مسؤول؛ بحيث يتوخى الحذر والدقة كي لا ينتج عنها تأثير سلبي وعواقب وخيمة تنعكس على الجانب الإنساني، الاجتماعي، الاقتصادي والبيئي وغيرها.

٤- الإشراف المستمر والرقابة البشرية: على الباحث حال استخدامه لتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي أن يخضعها للإشراف والرقابة المستمرة والتقييم المتواصل لكافة مراحل توظيفه لها، وإخضاعها للتحكم البشري بحيث يكون للباحث قدرة كاملة على اتخاذ القرار واختياره والتحقق من سلامته، وإمكانية إلغاء القرارات الإلكترونية التي تصل لها التطبيقات الذكية.

٥- الالتزام بمبدأ الشفافية: والذي يعني قابلية القرارات والنتائج التي يصل لها الباحث، بواسطة الخوارزميات المستخدمة في التطبيقات الذكية؛ للتفسير والفهم والتوضيح، وإدراكه للمنهجية التي اتبعتها أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الوصول للنتائج والقرارات، ويتطلب ذلك إشرافاً دقيقاً منه.

٦- الالتزام بحماية حقوق الإنسان والتي ترتكز في الشريعة الإسلامية على مبدأ حفظ الضروريات الخمس والقيم الإسلامية والاجتماعية المكفولة للإنسان ومن أهمها:

أ- مبدأ المحافظة على الكرامة الإنسانية وعدم الإضرار بالإنسانية بأي شكل من الأشكال سواًء أضرارًا مادية أو معنوية، وذلك في كافة مراحل البحث ابتداءً من مرحلة تطبيق أدوات البحث وتطبيق التجارب، وتحليل البيانات وجمع المعلومات، وانتهاءً بمرحلة إقرار النتائج واتخاذ القرارات، ويتطلب ذلك من الباحث التأكد من مراعاة أنظمة الذكاء الاصطناعي للضوابط العلمية لتطبيق أدوات البحث من حيث عدم تعريض المفحوص لمخاطر صحية أو نفسية، ومراعاة الاحتياجات الإنسانية والظروف النفسية والاجتماعية للمفحوصين كي تكون النتائج أكثر واقعية وأقرب للصحة، وضرورة أخذ الموافقة بعد تبصير المفحوصين بأهداف البحث وتعهد الباحث للمفحوصين بعدم استخدام البيانات التي يدلون بها لأغراض غير علمية أو مشاركة بياناتهم لجهات أخرى، كما ينبغي تأكد الباحث من سلامة المعلومات التي تم جمعها من التحيز والتضليل المعرفي ، والتأكد من سلامة النتائج والقرارات، من كل ما من شأنه أن يضر بالكيان الإنساني أو يتوقع منه إلحاق مخاطر به.

ب- مبدأ كفالة الخصوصية والسرية وحماية بيانات المفحوصين، حيث أكدت مصطفى (٢٠٢٣) على حماية المفحوصين في البحوث العلمية الاجتماعية، وفق التزام الباحث بالمبادئ الأخلاقية والتي من أهمها: القبول المعلن ويقصد به قدرة الباحث على الحصول على موافقة جميع الأطراف المشاركة في البحث وتتحدد وفق أربعة عوامل: الأهلية، والتطوعية وتوفير المعلومات الكاملة، والقدرة على الفهم، ومبدأ الخصوصية والأمان، ومبدأ الغفلية عن طريق فصل هوية الفرد عن المعلومات التي يقدمها، ومبدأ السرية فمن واجب الباحث حماية المستهدفين في البحث عن طريق استعمال رموز وأسماء مستعارة وإتلاف كل ما يكشف هوية المستهدفين بعد الانتهاء من البحث. (ص.٩١- ص.٩٣).

ج- المساواة والعدالة وعدم التمييز؛ وتعني في مجال البحث العلمي تجنب الباحث التحيز المعرفي الذي قد ينتج عن التحيزات الموجودة في الخوارزميات التي تعتمد عليها أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث يتطلب من الباحث التأكد من سلامة البيانات والمعلومات والنتائج التي تفرزها هذه الأدوات كي لا يقع الباحث في تمييز وعدم عدالة على أساس العرق، أو الجنس، أو الدين، أو غيرها. كما يتطلب من الباحث العلمي التأكد من صحة انتقاء أدوات الذكاء الاصطناعي لعينة البحث بشكل عادل ممثل لمجتمع البحث، وإشرافه المستمر على مراحل تطبيق الأدوات البحثية، والتأكد من سلامة تحليل أدوات الذكاء الاصطناعي للبيانات وسلامة تفسيرها للنتائج، دون تمييز أو تحيز والذي قد ينشأ من المعالجة الآلية لنتائج البحث العلمي باعتماده على الخوارزميات المصممة مسبقًا والتي قد لا تسلم من التحيز.

٧-الالتزام بمبدأ الخصوصية الثقافية، والتي تفرض على الباحث حال جمع المعلومات من قواعد البيانات العالمية أن ينقحها مراعياً الخصوصية الثقافية للمجتمعات الإنسانية، والتي تفترق في العقيدة والقيم والاحتياجات والمؤثرات الاجتماعية، والبيئية، والسياسات التنظيمية، وغيرها. فلكي تكون النتائج والقرارات دقيقة وعلى درجة عالية من الموثوقية فإنه ينبغي على الباحث مراجعة مصادر المعرفة التي تم توفيرها، من خلال أدوات الذكاء الاصطناعي والاطلاع الدقيق عليها وتحليلها ونقدها.

٨- الحذر من الاتكالية الكاملة على أنظمة الذكاء الاصطناعي، على نحو يلغي شخصية الباحث ويقوض من نمو مهاراته وقدراته ومعارفه العلمية ويقوض حريته واستقلاله الفكري في اتخاذ القرارات وإقرار النتائج.

المحور الثاني: دور عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا – الواقع والمأمول–

أولاً: أهداف ومهام عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية:

إن التعرف على أهداف ومهام عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي يعد مرتكزاً أساسياً لاقتراح الأدوار المأمولة لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا؛ حيث نشأت عمادة البحث العلمي في الجامعات السعودية استنادًا على المادة الرابعة من اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات، الصادرة بقرار مجلس التعليم العالي رقم (٢/١٠/١٤١٩هـ)، والتي تنص أن تنشأ في كل جامعة عمادة البحث العلمي تتبع وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، ومن مهام مجلس العمادة التي تتصل بالأدوار المأمولة من العمادات لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ما يلي: (الأمانة العامة لمجلس شؤون الجامعات، ١٤١٩، ص. ٣٤٧-٣٤٩)

أ- اقتراح خطة البحوث السنوية للجامعة واعداد مشروع الميزانية اللازمة لها.

ب-اقتراح اللوائح والقواعد والإجراءات المنظمة لحركة البحث العلمي في الجامعة.

ج- الموافقة على مشروعات البحوث، والدراسات، ومتابعة تنفيذها، وتحكيمها.

د- تشجيع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الباحثين وحثهم على إجراء البحوث العلمية المبتكرة وتهيئة الوسائل والإمكانات البحثية لهم.

هـ- تنظيم عملية الاتصال بمراكز البحوث خارج الجامعة المحلية والأجنبية وتنمية التعاون معها للاستفادة من كل ما هو حديث.

و- إنشاء قاعدة معلومات للأبحاث الجارية والمنتهية في الجامعة وتبادل المعلومات البحثية مع الجامعات ومراكز البحوث الأخرى

ز- تشكيل اللجان المتخصصة من بين أعضائه أو من غيرهم حسب الحاجة.

كما أنشأت عمادة الدراسات العليا بالجامعات لتتولى تحقيق الأهداف التي وردت في المادة الرابعة من مواد اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات الصادرة بقرار مجلس شؤون الجامعات رقم (١٤٤٤/٩/٢) وباطلاع الباحثة عليها، وفي ضوء ما سبق بيانه من مهام مجلس عمادة البحث العلمي يتضح اتصالها بأدوار عديدة يمكن توظيفها لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا؛ وتهيئة البيئة الأكاديمية بمقومات تسهم في الالتزام بهذه الأخلاقيات وضمان الاستخدام المسؤول لها، والتصدي لتحديات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ مما يحقق جودة الإنتاج العلمي وربطه بمستجدات العصر ومتطلباته وأهداف التنمية المستدامة للإنسانية وحفظ حقوقها وتحقيق المنافع الاجتماعية والبيئة.

ثانيا: جهود عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته:

إن للجامعات دورًا ركيزًا في تنمية مهارات وأخلاقيات البحث العلمي وتطوير الخدمات البحثية وتوجيه البحوث لخدمة الإنسانية وقضاياها وتحدياتها وفق ما يتناسب مع متطلبات العصر، وفي ظل التنافسية العالمية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي والبحث العلمي توجه اهتمام الجامعات السعودية لمواكبة التطلعات العالمية، وقامت بدور بارز في هذا المجال حيث أنشأت العديد من الجامعات السعودية مراكز أبحاث الذكاء الاصطناعي كالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والجامعة السعودية الإلكترونية، وجامعة تبوك، وجامعة الملك سعود ، وأنشأت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن مركز أبحاث مشترك بينها وبين الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الصناعي (سدايا) في عام ٢٠٢٢.

كما اهتمت عدة جامعات بتقديم برامج أكاديمية في تخصص الذكاء الاصطناعي بدرجة البكالوريوس كجامعة أم القرى، وجامعة الأمير مقرن، وبدرجة الماجستير في الذكاء الاصطناعي كجامعة الطائف، وجامعة جدة، و الماجستير المهني في الذكاء الاصطناعي بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة نجران، وماجستير الذكاء الاصطناعي الأمني بجامعة نايف للعلوم الأمنية، وماجستير العلوم في الذكاء الاصطناعي في جامعة الملك سعود وجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك خالد وجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل ،و اهتمام العديد من

الجامعات بتخصيص مقرر علمي يتصل بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي يقدم ضمن متطلبات التخصص في الذكاء الاصطناعي.

ولقد أصدرت (سدايا) وثيقة الإطار السعودي لمؤهلات تخصصات الذكاء الاصطناعي(ذكاء التعليم)، وتهدف الوثيقة أن يكون الإطار "دليلاً إرشاديًا لتطوير وتقييم واعتماد برامج التعليم العالي في الذكاء الاصطناعي، والمساهمة في وضع الحد الأدنى من متطلبات الخطط الدراسية لبرامج التعليم العالي في مجال الذكاء الاصطناعي" (سدايا، ٢٠٢٣-٢٠٢٤، ص.١٢)، ولقد ركز هذا الإطار في بند نواتج التعلم لكل المؤهلات على الالتزام بالنزاهة ، والقيم الأكاديمية ومدونة الأخلاق لمهنة الذكاء الاصطناعي وإظهار المواطنة المسؤولة عند التعامل مع القضايا الاجتماعية والأخلاقية ذات الصلة بمجال الذكاء الاصطناعي.

ومن إنجازات وكالة جامعة الملك سعود للدراسات العليا والبحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي مشاركتها في القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في عام ٢٠٢٢ وتمثلت مشاركتها بجناح للجامعة عرض فيه أربعة عشر مشروعاً في مجالات الذكاء الاصطناعي والتقنية الحديثة تتوافق مع متطلبات رؤية الوطن ٢٠٣٠، كما أنشأت عدة مراكز في مجال التقنية الحديثة والذكاء الاصطناعي، واهتمت الجامعة بحثاً وتعليماً بمجالات الذكاء الاصطناعي وتفعيلها من حيث المقررات الدراسية لكافة الدرجات العلمية، ونشر الأبحاث العلمية في تطوير خوارزميات ونظم الذكاء الاصطناعي وتعليم الالة.(مركز الدراسات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي،٢٠٢٢)

وأما عن جهود جامعة القصيم فقد وقعت مذكرة تفاهم لتدريب وتطوير الكوادر في مجالات الذكاء الاصطناعي وسدايا خلال القمة العالمية الثالثة للذكاء الاصطناعي، تهدف إلى تعزيز التعاون بين سدايا وأعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعة، وذلك في تقديم ونشر الدراسات والبحوث المعرفية المتعلّقة بالبيانات والذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى التعاون في إنشاء معمل للذكاء الاصطناعي تابع لأكاديمية (سدايا) في مقر الجامعة لتأهيل الطلبة والمختصين في هذا المجال بمنطقة القصيم. (جامعة القصيم، ٢٠٢٤).

ومن منجزات جامعة الملك عبد العزيز إصدار مركز تطوير التعليم الجامعي (دليل وسياسات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز)، وتناول هذا

الدليل مجموعة من المبادئ الأساسية للاستخدام الأخلاقي والمسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث والتطوير والتقويم المستمر، وتمثلت مبادئ الاستخدام البحثي لأدوات الذكاء الاصطناعي في دقة وموثوقية البيانات، البحوث البينية، مواكبة التطور، التقييم المستمر لمخرجات البحث العلمي، والأخلاقيات العلمية وخصوصية البيانات. (مركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٠٢٤، ص.٣٢).

كما أشار الدليل لأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وتتمثل في: أصالة المعلومات، النزاهة العلمية، حقوق الملكية الفكرية، جودة المخرجات، خصوصية البيانات والتحديات والقيود. (مركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٠٢٤، ص.٥٠) وتضمن توضيح عناصر البحث العلمي وما ينبغي للباحث مراعاته عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي أثناء بنائها.

وتعد هذه الجهود المؤسسية قفزات سريعة وقوية لمواكبة الجامعات السعودية التطور والتنافس العالمي في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والبحث العلمي، إلا أنه يجدر تقديم الجامعات مزيدًا من العناية بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، خاصة في ظل تنامي التحديات الأخلاقية له الناتج عن الانتشار السريع لتطبيقاته وأدواته، فالجامعات تواجه تحدٍ يتصل بتوجه الباحثين تجاه توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، إما فئة مقاومة للتغيير تجاه استخدامه في البحث العلمي نتيجة المخاوف الشديدة مما ينتج عنه من أضرار، وإما فئة تُقّبل على توظيفه دون إدراك كامل لكافة التحديات الأخلاقية المحيطة به ودون وعي بالإطار الأخلاقي لاستخدامه في البحث العلمي؛ مما يعني أن الاهتمام بثقافة توظيف الذكاء الاصطناعي ينبغي أن لا يقتصر على الجانب العلمي والمهاري بل ينبغي الاهتمام كذلك بالجانب الأخلاقي المتصل به كي تتمكن الجامعات من توظيفه في مجال البحث العلمي بشكل أمن وأكثر كفالة لحقوق الإنسان وإسهاماً في تحقيق التنمية المستدامة.

ومن خلال دراسة الباحثة للأدلة واللوائح والقواعد المنظمة لأخلاقيات البحث العلمي والتقارير السنوية الصادرة من عمادات البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات السعودية الثلاثة التي وقع اختيار الباحثة لها (جامعة الملك عبد العزيز ، وجامعة الملك سعود ، وجامعة الملك عبد الرحمن بن فيصل) وجدت الباحثة عدم تخصيصها بند يتصل بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي بالرغم من وجود أخلاقيات منصوص عليها في وثيقة القواعد

المنظمة لأخلاقيات البحث العلمي الصادرة من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود، تتصل بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي مثل: المسؤولية والمسألة والنزاهة والأمانة العلمية والسرية والخصوصية والمسؤولية تجاه المجتمع والجدارة البحثية والعناية بحقوق الإنسان والحيوان والبيئة وحقوق الملكية الفكرية (ص.١٥-١٧)،كما وردت في الخطة الاستراتيجية للبحث العلمي ولوائحه الصادرة من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ما يتفق مع أخلاقيات الذكاء الاصطناعي مثل: احترام حقوق الإنسان من العدالة والكرامة والحرية واحترام الأفراد والمجتمع، مبدأ الشفافية والمسؤولية تجاه القانون، المجتمع، الالتزام بالنزاهة والصدق (ص.٣). وورد في ضوابط أخلاقيات البحث العلمي الصادرة عن جامعة الملك عبد العزيز (١٤٣٤) التأكيد على عدم الاضرار بالإنسان والحيوان والبيئة والأمن، وأشارت في المادة الثانية التي تنص على: "مبادئ أساسية لما يحظر على الباحث انتهاجه"، منها: إنجاز البحث بطريقة تنتقص من كرامة الإنسان أو تتعارض مع القيم والأعراف البشرية، وتنفيذ الأبحاث العلمية ذات الأثر السلبي على الصحة العامة والبيئة، والدفاع عن القضايا العلمية بطريقة غير مبنية على الحقائق والبراهين المثبتة والخبرات الموثقة والمراجع العلمية (ص.٨). إلا أنه يفضل تخصيص بند صريح بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وإصدار وثيقة تفصيلية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، يتم بنائها في ضوء مبادئ الذكاء الاصطناعي التوليدي للجهات الحكومية الصادرة من "سدايا"؛ كي يتم توجيه سلوك طلبة الدراسات العليا أثناء توظيفه في مجال البحث العلمي.

كما لاحظت الباحثة عدم وجود لجنة مختصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، بالرغم من وجود لجنة دائمة خاصة بأخلاقيات البحوث على المخلوقات الحية في كل من الجامعات الثلاثة والعديد من الجامعات السعودية الأخرى، وقلة البرامج التدريبية المقدمة لطلبة الدراسات العليا التي تختص بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ذلك وفق ماورد في التقارير الصادرة عن العمادات والمنشورة عبر الموقع الإلكتروني الرسمي لهذه الجامعات.

وهو ما يؤكد ضرورة توجيه اهتمام عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي لمزيد من العناية بأدوار تهدف لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، وتوجيههم لكيفية الاستخدام المسؤول لتطبيقاته.

ثالثاً: دور عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

١-إجراءات الدراسة النوعية:

- المنهج والأداة: استخدمت الباحثة المنهج النوعي بأداة المقابلة شبه المقننة باستخدام أسلوب المجموعة البؤرية المكونة من الخبراء التربويين.
- مجتمع الدراسة وعينته: يتمثل مجتمع الدراسة من العمداء ووكلاء عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية، وتمثلت العينة في الخبراء التربويين من عمداء ووكلاء سابقين وحاليين بعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي وتم اختيارهم بطريقة مقصودة وبلغ عددهم (٧) من العمداء والوكلاء السابقين والحاليين. بهدف التعرف على آرائهم ومقترحاتهم للدور المأمول لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا.

وتمثلت خطوات إجراءات الدراسة النوعية:

- تصميم الأداة وتحديد الهدف منها حيث قامت الباحثة ببناء أسئلة المقابلة شبه المقننة في ضوء الإطار النظري وصياغة الأسئلة بشكل واضح وبطريقة غير موجهة وتنظيمها بالتدرج من الأسئلة العامة وصولاً للأسئلة الأكثر تفصيلاً، وذلك لضمان ثبات الأداة وصدقها، وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على محكمين للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة الأسئلة لما وضعت لقياسه.
- تحديد أعضاء المجموعة البؤرية بطريقة مقصودة، حيث بلغ عددهم سبعة من العمداء والوكلاء السابقين والحاليين للدراسات العليا والبحث العلمي.
- الحصول على تسهيل مهمة للجهات الداخلية والخارجية من وكالة جامعة أم القرى للدراسات العليا والبحث العلمي.
- إرسال خطاب دعوة لأعضاء المجموعة البؤرية للمشاركة في المقابلة، وبعد الحصول على موافقتهم المبدئية تم إرسال دليل المناقشة والذي يتضمن الهدف من تطبيق الأداة وأسئلة المقابلة،

وتعهد من الباحثة بالالتزام بسرية المعلومات واستخدامها فقط للأغراض العلمية وترميز هوية المشاركين.

- تحديد موعد لإجراء المقابلات والفترة الزمنية التي تستغرقها المناقشة، وتحديد آلية عقد المقابلات وفق ما يتناسب مع كل عضو من أعضاء المجموعة البؤرية.
- تم إجراء المقابلات بشكل فردي عبر اللقاء المباشر وعبر الاتصال الهاتفي وعبر برنامج zoom، وبرنامج Google Meet، لرغبة الباحثة في الحصول على استجابات على درجة عالية من الموثوقية والشفافية والمصداقية دون تأثر باستجابات الآخرين، وتبعاً لتباين الأوقات التي تتناسب مع المشاركين، وبدأت الباحثة النقاش بالتعريف بالهدف من البحث وتوضيح أبرز تحديات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لتحفيز المشاركين، وبعد الاستماع لآرائهم، تم تلخيص نتائج المناقشة وعرضها لفظيًا على المشاركين في نهاية المناقشة والاستماع لمقترحاتهم في ضوئها.
- ترميز أسماء الخبراء وفق الرمز (خ) اختصار لكلمة (خبير)، وإعطاء كل خبير رقم بحسب التسلسل الزمني لإجراء المقابلات.
- تفريغ محتوى المقابلات، (حيث تم الاستئذان من المشاركين بتسجيل المقابلة، ومسحها بعد تفريغها في نصوص مكتوبة)، وإعادة مراجعتها مع الأصل للتحقق من سلامة الفهم للآراء والأفكار المطروحة، وضمان دقة البيانات وثباتها.
- تحليل البيانات المجمعة وترتيبها وتلخيصها، واستبعاد البيانات التي لا تتصل بالموضوع، والتعقيب على نتائج كل سؤال بمقارنة الآراء والأفكار المطروحة من كافة المشاركين ببعضها، بغرض ضم الأفكار المتشابهة والمتفق عليها، وتحديد الآراء الفريدة، وإيجاد روابط موضوعية بينها يتحدد في ضوئها محاور الأدوار المأمولة؛ مما يساعد الباحثة على الوصول لإطار محدد ومقنن للأدوار المأمولة من عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي، تتضح فيه الأدوار المختصة بكل جهة والمشتركة فيما بينهم.
- اقتراح الأدوار المأمولة وتصنيفها في ضوء المحاور الأساسية التي استنتجتها الباحثة من البيانات التي أدلى بها الخبراء.

٢-عرض نتائج المقابلة ومناقشتها:

بشأن السؤال الأول والذي نص على:(هل ترون أن هناك ضرورة لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا لتوجيه توظيفهم له في مجال البحث العلمي؟).

أفاد خ١: "بالتأكيد في العصر الحالي تطورت أدوات البحث التقليدية بشكل كبير عما كانت عليه سابقًا، وهذا التطور شبيه بما حصل في أواخر القرن الميلادي الماضي عندما بدأ العالم يدرك قيمة استخدام شبكة الانترنت في البحث العلمي، وبزيادة سبل نشر الأفكار العلمية وإمكانية التعرض لها من قبل شريحة أكبر من الناس، زادت بطبيعة الحال نسبة السرقات العلمية والاستخدامات المخالفة لحقوق الملكية الفكرية ومخالفات الأمانة العلمية؛ مما استدعى ضبط الأمر بلوائح وقواعد وعقوبات من جهة وبأخلاقيات وقيم عقلية تدرس من جهة أخرى، واليوم ظهرت أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في أوساط الناس عمومًا وأوساط الطلاب والباحثين على وجه الخصوص، وكون هذا النوع من الأدوات مبنى على محصلة أفكار العديد من الأشخاص من جهة، ومبني على خليط من المعلومات العلمية وغير العلمية، فإني أرى أن من الواجب على الجامعات تدريس مناهج استخدام هذا النوع من الأدوات ليكون الباحث مدركاً لحدود مصدر وصحة معلوماته وملكيتها".

وذكر خ٢: "نؤكد على أهمية العناية بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة، وقبل الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس؛ لكون الطالب إن كان أقوى من عضو هيئة التدريس فسيضعف دوره، فلابد أن تقدم لهم الدورات من قبل عمادة البحث العلمي بالتعاون مع عمادة التطوير والجودة"

وأكد خ٣: على أهمية العناية بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة دون ذكر المسوغات.

وأما خ ٤: فقد أوضح أن هناك ضرورة لعدة أسباب، ذكرها على النحو التالي:

- لوجود سلبيات ومخاطر عديدة ترتبط بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يجب التحرز من الوقوع فيها.

- إن تنمية الوازع الأخلاقي لدى الباحث ليس وقفاً على الجوانب العادية أو التقليدية، بل تتخطى ذلك للتقنيات المتطورة والذكاء الاصطناعي.
- إن إجراءات البحوث العلمية عديدة ومتنوعة ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في كل إجراء وكل خرق في هذا الاستخدام يعد انتهاكًا لأخلاقيات البحث العلمي.
- حاجة طلبة الدراسات العليا إلى التمكن من بناء شخصياتهم الأخلاقية عبر الذكاء الاصطناعي من خلال الحفاظ على سرية البيانات، ونبذ سلوكيات التحيز وانعدام الخصوصية والغش والتدليس والانتحال واستبدال البيانات وسوء التفاعل مع الأفراد والمعلومات.

وأوضح خ ٥: إن الأمر شديد الأهمية لوضع ضوابط وأخلاقيات لاستخدام الذكاء الاصطناعي من المؤسسات التشريعية المعنية بالبحث العلمي في الجامعات من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي لعدة أسباب:

- الذكاء الاصطناعي جزء لا يتجزأ من البحث العلمي والمعرفة في الوقت المعاصر، فلابد أن يخضع للأنظمة لكونه لا يسع منع الطلبة منه.
- اتجاه المملكة وتعلق مكونات تحقيق رؤيتها الطموحة بتوظيف التقنيات وخاصة الذكاء الاصطناعي في إنجاح هذه الرؤية الطموحة، وينبغي على الجامعات أن تسير في ذات السياق، مع وضع ضوابط ومبادئ لتوظيفه في ضوء ما وضعته (سدايا) من الضوابط الأخلاقية للذكاء الاصطناعي؛ لأن ذلك سيكون دور مساند لتحقيق رؤية المملكة وجزء من منظومة التطوير في المملكة تقدمه الجامعات من خلال طلبة الدراسات العليا.
- توفير الضمانات للاستخدام المسؤول والشفاف لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والحد من الآثار السلبية للاستخدام غير المسؤول.

وذكر خ٦: "إن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي إيجابيات وسلبيات، فلابد أن لا يتم النظر لها نظرة سوداء؛ لأنه سيؤثر على الاستفادة منها، وكذلك فإن التسليم بكل ما فيه دون حدود فإنه أيضاً سلبي، فالمتأمل لاستخدامات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي ومنها تطبيقGPT ليجد أن الاستخدام المفرط سلبي ويشبه بالاستخدام المفرط لتطبيق جوجل ماب، حيث إنه جعلنا لا نستطيع الذهاب للمكان في حال فقدان الاستعانة به، بينما كنا سابقاً نستطيع الوصول

للمكان من خلال إعمال الفكر في الطرق والتركيز والانتباه، فهذا له تنمية للقدرات لدى الفرد، فموضوع GPT ، والاستخدام الخاطئ له من قبل الباحثين أنبت لدينا المشكلة حيث جعلهم يبحثون عن أقصر الطرق للوصل أيًا كان نوعية هذا الطريق دون فهم للمخاطر، فالذي لا يعرفه ربما الكثير ممن يستخدمون هذا التطبيق أن المدخلات فيه متغيرة بمعنى أن المعلومة المعطاة اليوم تختلف عما تعطيه بالغد، والسبب أن هناك مدخلات جديدة يتم تحديثها بشكل مستمر على هذا النظام، فما يحتاجه طلبة الدراسات العليا ليس الترهيب بل التمكين من الأدوات والآليات والممارسات الصحيحة لاستخدام هذه التطبيقات"

وعلقت الباحثة أنه فعلا له فوائد عديدة لا يمكن تجاهلها ولا يسعنا منع الطلبة منه وللحد من السلبيات الناجمة عنه يمكن أن ننمي أخلاقيات ومهارات الطلبة ونوضح حدود الاستخدام له، ورد خ٦: لما ينبغي أن ننمي المهارات؟ السبب أنه بالرغم من المميزات إلا أنه يوجد مخاطر عديدة ترتبط بنوعية المعلومات وربط المعلومة ودقة المعلومات، حيث يمكن أن يعطي معلومات مضلله تبعًا للاعتماد على المصطلح، وهناك مخاطر ترتبط بالمهارات لدى الطلبة الذين يعتمدون اعتمادًا تامًا عليه، فيمكن أن نصنف المخاطر لقسمين مخاطر تتعلق بالمادة العلمية والبحث العلمي، ومخاطر تتعلق بالمهارات الشخصية لدى الطلبة".

وأفاد خ ٧: هناك ضرورة لتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وذلك للأسباب التالية:

-من الضروري أن يفهم الطلبة كيفية التحقق من دقة النتائج وعدم الاعتماد الكلي على الخوارزميات دون مراجعة بشرية.

- الحد من التحيز الخوارزمي فالذكاء الاصطناعي قد يحمل تحيزات غير متعمدة نتيجة للبيانات المستخدمة في تدريبه.

-الالتزام بالخصوصية في الأبحاث التي تستخدم بيانات حساسة.

-تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة يشجعهن على استخدامه بطرق تسهم في تقدم العلم مع الحفاظ على القيم، كما يعتبر جزءًا أساسيًا من تطوير المهارات البحثية والابتكارية للطالبات في عصر الذكاء الاصطناعي.

ويتضح من خلال عرض آراء الخبراء اتفاقهم على أهمية تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، وضرورة توضيح حدود استخدام تطبيقاته وأدواته، وتوعيتهم بالمخاطر الناجمة عن الإفراط والاعتماد الكلي عليها في أتمتة المهام البحثية أو عن الاستخدام غير المسؤول لها، كما أن توضيح خ ٤ وخ٥ و خ ٧ للأسباب الداعية للاهتمام بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي يعكس مبررات قوية لضرورة إعطاء العمادات أولوية للعناية بتحقيق هذه التنمية لدى الطلبة.

وبشأن الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على:(ما واقع الأدوار التي تقوم بها عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية، والتي تتصل بتنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا؟) جاءت إجابات الخبراء وفق مايلي:

خ ١: " أرى أن الجامعات بشكل عام سواء داخل المملكة أو خارجها متأخرين بشكل كبير في مجاراة التطورات التقنية التي بدأ الباحثون يستفيدون منها في مجالات البحث العلمي، وقد يكون من بين الأمور التي تعمل عليها الجامعات حاليا هو نشر الوعي عبر المحاضرات الفردية والدورات القصيرة، لكن على حد علمي لم يتم حتى الآن عالميًا بناء مناهج تشرح كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل صحيح".

خ ٢: هناك أدوار عديدة منها:

- قدمت عمادة البحث العلمي بالتعاون مع عمادة التطوير والجودة دورات تدريبية تتصل بثقافة الذكاء الاصطناعي واستخداماته لأعضاء هيئة التدريس وقدمها الخبراء في الذكاء الاصطناعي.
- فعلت عمادة البحث العلمي برامج الاستلال للكشف عن السرقات العلمية وتعمل على تحديثها بشكل مستمر.
- قدمت عمادة البحث العلمي دورة علمية وورشة عمل في كيفية كشف السرقات العلمية في البحوث بالطريقة التقليدية وعبر الذكاء الاصطناعي، وعن برامج الكشف عن الانتحال ودربت أعضاء هيئة التدريس على استخدامه.
- وجهت عمادة البحث العلمي الباحثين للاهتمام بالبحث في مجال الذكاء الاصطناعي.

- أنشأت عمادة البحث العلمي لجنة أخلاقيات البحث العلمي لمراقبة الإنتاج العلمي للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وأفاد خ ٣: أنه "مازالت أدوار الجامعة المتصلة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي محدودة ودون الطموح المتوقع."

كما أن خ ٤: اقتصر على بيان الأدوار التي ينبغي على عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي القيام بها دون توضيح للأدوار الحالية ولقد قامت الباحثة بضم ما ذكره للتساؤل المتصل بالأدوار المأمولة.

أفاد خ٥: " أن هناك حرص وأدوار توعوية مثل الملتقى الذي اهتم بالتطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي، وحلقات وندوات حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهناك جهود لعمادة الدراسات العليا في سن جملة من أخلاقيات البحث العلمي بشكل عام والنص على قضية الذكاء الاصطناعي وضوابطه، كما قامت العمادة بتحديث للتشريعات وإن لم تكن على المستوى المطلوب لتواكب التطور التكنولوجي الراهن، وهناك أدوار متفرقة وغير مقننة وليست في منظومة متكاملة".

خ ٦: " إن انتشار استخدام الطلبة لهذه الأدوات ظهر في الآونة الأخيرة، وأصبح الطلبة يُعرفون بعضهم البعض بالتطبيقات واستخداماتها مما أدى لسرعة الانتشار، حيث لم أشهد في دفعات الأعوام الماضية استخدامات واضحة لها، وبالنسبة للعمادات ما أعرفه أن لها العديد من اللقاءات والندوات والدورات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي وعلاقته بالبحث العلمي لكنها محدودة واختيارية ولا تتسق مع حجم انتشار هذا التطبيق؛ فلابد أن تكون الجهود مضاعفة، فقد نجد لدى الطلبة اعتراض على الاستمرار بالطريقة التقليدية في البحث ويرغبون بالتوظيف للتقنيات الحديثة، فلابد أن تتولد لديهم قناعة بالطريقة الصحيحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ثم إن هذه الأدوار المقدمة من العمادات لابد أن تكون بالتعاون مع الكليات فالأدوار الموجودة الآن أرى مخرجاتها في الطلبة الذين لدي، فمن خلال سؤالهم عن حضورهم لفعاليات ودورات تتصل بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لم أجد منهم أحد حضر في مثل هذا المجال ،

ويمكن أن استشرف المستقبل وأقول أنه يمكن أن تتغير المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة وفق ما يفرضه الذكاء الاصطناعي".

خ ٧: لم يتم ذكره للأدوار الحالية التي تقوم بها العمادات واكتفى بذكر الأدوار التي ينبغي القيام بها.

يتضح في ضوء ما أدلى به الخبراء: تركيز الأدوار المقدمة من قبل عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي على الدورات التدريبية والبرامج التثقيفية التي تتصل بنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي واستخداماته دون تقنين لها وربطها بالبحث العلمي وأخلاقياته، وبالرغم من كون تفعيل برامج الكشف عن الاستلال والانتحال دور مهم للكشف عن الاستخدامات غير الأخلاقية للتقنية بشكل عام والذكاء الاصطناعي بشكل خاص، إلا أنها تتطلب بناء إطار أخلاقي خاص باستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وسن التشريعات والعقوبات الضابطة لتوظيفه، كما أن توجيه الباحثين للاهتمام بالبحث في مجال الذكاء الاصطناعي وفق ما أشارت إليه خ ٢ سيسهم بشكل فعال في إدراك الطلبة لإيجابيات وسلبيات توظيفه في البحث العلمي وسيطور مهاراتهم لتصميم أدوات وتطبيقات تخضع لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وأما عن اهتمام بعض الجامعات باستحداث لجنة أخلاقيات البحث العلمي لمراقبة الإنتاج العلمي بشكل عام، فهو يعد دور مهم إلا أنه ينبغي أن يكون من مهام اللجنة ما ينص على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وترى الباحثة في ضوء قلة معلومات عدد من الخبراء بالأدوار الحالية للعمادات في مجال أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وفي ضوء ما أشار إليه الخبراء الآخرين من كون الأدوار مازالت دون المستوى المطلوب وكونها غير مقننة؛ فإن ذلك يؤكد ضرورة توجيه عناية عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي للاهتمام بأدوار تسهم في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا. ومن وجهة نظر الباحثة فيمكن إرجاع السبب لقلة الاهتمام المقنن للعمادات بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي أن تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي بالرغم من نموها المتسارع إلا أن توجه الباحثين لتوظيفه في مجال البحث العلمي ظهر متأخرًا، وربما يكون السبب أن الاهتمام من قبل الجامعات يسير وفق مراحل معينة تهدف المرحلة الحالية نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بشكل عام باعتباره مطلب أساسي لتحقيق التنافسية العالمية.

وبشأن الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: (ما الأدوار المأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي بالجامعات السعودية، لتوجيه استخدام طلبة الدراسات العليا للذكاء الاصطناعي على نحو أخلاقي ومسؤول؟).

يرى خ١: " إن أفضل ما يمكن عمله في الوقت الحالي هو متابعة تطوير الأنظمة واللوائح الخاصة بجوانب الملكية الفكرية لتراعي وجود أدوات الذكاء الاصطناعي، وأن يتم توجيه الباحثين المتخصصين في مجال مناهج البحث العلمي وطرقه وتطوير المناهج تحديداً لوضع أسس لتطوير مناهج الدراسات العليا، حيث اعتقد أننا في مرحلة مبكرة لا تسمح بتوجيه الأقسام لتطوير المناهج بشكل مباشر دون أن يتم خلق بيئة تسمح لمطوري المناهج بالاختلاط بالخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي لنقل الكثير من المعرفة لهم قبل التطوير الحقيقي في المناهج، مع إمكانية تثقيف الطلاب خلال هذه المرحلة عن طريق عقد ورش العمل واللقاءات التعريفية بأدوات الذكاء الاصطناعي وكيفية عملها لتوضيح أبعاد الملكية الفكرية لنتاج هذه الأدوات ومدى إمكانية الوثوق بصحتها في حال استخدامها، مع مراعاة إمكانية تعليم الباحثين كيفية استخدام هذه الأدوات في تطوير الجوانب الفنية للبحث العلمي".

وهذا ما أكد عليه أيضا خ٢: "في المرحلة الأولى ينبغي أن تناط الجهود بالعمادات وليس بالكليات والأقسام العلمية وتتمثل أدوارهم: بناء الخطط الاستراتيجية لمنهجة المقررات الدراسية لطلبة الدراسات العليا بحيث تركز على مقررات تعليمية تعتني بالذكاء الاصطناعي وأدواته وأخلاقياته، تطبيق سياسات الذكاء الاصطناعي ووضع سياسات ولوائح لطلبة الدراسات العليا في ضوئها، تكثيف برامج تأهيل أعضاء هيئة التدريس بالتعاون بين عمادة البحث العلمي والتطوير والجودة فيما يتصل بكيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي، توجيه المشرفين للطلبة للعناية بالبحث في مجال أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، ونشر الوعي لدى الطلبة بالقيم الأخلاقية للذكاء الاصطناعي في التعلم والبحث العلمي وتدريبهم عليه والإشراف عليهم والتحقق من التزامهم ".

وأكد خ ٣: على أنه "من المهم تبني العمادات برامج تثقيفية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا؛ باستخدام الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته، حيث إنه يتطور بطريقة سريعة مما أدي لانتهاك أخلاقيات البحث العلمي".

وأفاد خ ٤ : أن من الأدوار التي ينبغي أن تقدمها العمادات:

- إصدار النشرات التعريفية بالذكاء الاصطناعي وأهميته في البحث العلمي وأخلاقيات التعامل به.
- وضع واقتراح أنظمة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ومراجعتها وتطبيقها بعد اعتمادها.
- تشجيع الطلبة على إنجاز مشاريع بحثية مبتكرة عبر الذكاء الاصطناعي لتوفير حلول فعالة وبديلة للمشكلات القائمة.
- الإعلام بالتجارب الحديثة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والمضامين الأخلاقية لاستخدامها في التعليم والبحث في مستوى الدراسات العليا.
- التخطيط لوضع إطار لحوكمة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي بالتنسيق مع الجهات الرسمية ذات العلاقة.
- التنبيه بالأبعاد الأخلاقية للذكاء الاصطناعي ذات الأولوية القصوى وهي كل ما يتعلق بالمجتمع والسياسات التنظيمية والتنظيمات الداخلية، التنمية المستدامة، القيم الإنسانية والعدالة والشفافية والقابلية للتفسير والأمن والسلامة والمسؤولية والمساءلة، واحترام كرامة الأفراد وحقوقهم.
- تحفيز الطلبة على المشاركة في المؤتمرات والندوات والمنتديات المحلية والخارجية التي تتناول الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي.
- التنبيه على أن ممارسة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي من قبل الطلبة تساعد على رفع مستوى جودة التعليم العالي والإفادة من التجارب العلمية والأفكار الريادية وتنفيذ سياسات التحول الرقمي وبرامجه، وتنمية الاقتصاد وتحسين العملية التعليمية والصحة الرقمية.
- إعداد برامج تدريبية متخصصة في الذكاء الاصطناعي مع الوحدات المعنية بالجامعة.

وأشار خ٥ : أنه" يمكن أن تقدم العمادات دورات تدريبية وتوعوية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وسن القوانين والضوابط التي تكفل توظيف هذه التقنيات بالشراكة مع سدايا، وبناء دليل لكل تخصص أو مجموعة من التخصصات بينهم نوع من الوحدة الموضوعية تتناسب مع نوع

البيانات التي تتعامل معها فالعلوم الصحية والتطبيقية تختلف عن العلوم الإنسانية والشرعية في نوعية البيانات".

وأفاد خ ٦: "كلما تطورت الجوانب التقنية فإنه ينبغي على العمادات أن تطور أدوارها وفق هذا التطور، فكما أوجدت طرق وأساليب مرتبطة بالأبحاث العلمية وتستخدمها اللجان العلمية عندما تعرض الأبحاث للترقيات تكشف عن نسبة الانتحال، فإنه من الممكن تطوير أدوات تكشف عن الاتكال على مثل هذه التطبيقات الذكية، ووضع جوائز علمية للأبحاث في هذا المجال لتفنيد استخدامات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ومميزاته وعيوبه؛ من أجل الوصول لكم من الأبحاث التي تفند هذه الاستخدامات وتوضح مخاطر الاستخدام السيئ لها، ومن الأدوار أيضاً تجسير العلاقة بين العمادات والكليات بحيث تكون هناك لقاءات علمية تتصل بهذا الموضوع، والنمذجة : والتي تفيد في تقديم نماذج للاستخدام الصحيح لهذه التطبيقات وحدود هذا الاستخدام فهو أسلوب مناسب لتحقيق التنمية الأخلاقية للطلبة، ومن المهم وضع ميثاق أخلاقيات استخدامات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي على أن يكون متناسب مع طبيعة المؤسسة وممارساتها، ويعطي للطلبة منذ التحاقهم وإتاحته لهم".

وأوضح خ ٧: أن عمادات الدراسات العليا في الجامعات تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز أخلاقيات الذكاء الاصطناعي من خلال ما يلي:

* تطوير مناهج أكاديمية متخصصة تركز على الجانب الأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث يتم تعليم الطلاب الأسس الأخلاقية لضمان تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي بطريقة تراعي القيم الإنسانية.

* دعم وتشجيع البحوث التي تتناول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

* إنشاء برامج تمويل بحثي مخصصة لدعم الدراسات والأبحاث التي تتناول القضايا الأخلاقية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

* المساهمة في إعداد السياسات الأكاديمية والإدارية التي تتعلق بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسة الأكاديمية.

* تنظيم الفعاليات العلمية مثل الندوات والمؤتمرات التي تناقش التحديات الأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، والتي تجمع الأكاديميين، الباحثين، والمختصين لتبادل الأفكار والخبرات حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل أخلاقي.

* توجيه الطلاب لتطوير تقنيات جديدة للذكاء الاصطناعي تأخذ بعين الاعتبار الأثر المجتمعي والبيئي لهذه التقنيات، مع تشجيع الحلول التي تدعم العدالة والشفافية.

* إعداد برامج تثقيفية تستهدف الطلبة لتوعيتهم بأهمية المسؤولية الاجتماعية عند تصميم وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

* تعزيز الابتكار في الذكاء الاصطناعي من خلال توفير الموارد المادية والتقنية، مثل مختبرات الذكاء الاصطناعي، البيانات الكبيرة، والأدوات البرمجية اللازمة.

* مساهمة العمادات في تقديم منح بحثية ودعم مالي للطلاب المتميزين في مجال الذكاء الاصطناعي.

وفي ضوء استجابات الخبراء السابقة فإنه يمكن تصنيف الأدوار التي يمكن لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي تحقيها في مجال تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، إلى أدوار تتصل بالجانب التشريعي، الجانب التدريبي والتوعوي، وأدوار تتصل بتطوير البيئة الأكاديمية والمناهج التعليمية.

وبشأن الإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على:(ما المقترحات من وجهة نظر سعادتكم لتفعيل الأدوار المأمولة لعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الدراسات العليا؟

اقترح خ ١: "أن يتم تخصيص عمادة التطوير والجودة لتكون المحرك الحقيقي للتطوير في الجامعات، ولا أرى خطأ في أن يتم بناء مبادرة مشتركة ما بين عمادات التطوير والجودة والدراسات العليا وإدارات الملكية الفكرية وكليات الحاسب الآلي والإحصاء؛ ليتم بناء الأسس واللوائح والقواعد التنظيمية لآلية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي والتي تكون اللبنة الأولى في تطوير المناهج التي تدرس في خطط برامج الدراسات العليا في المستقبل".

وركز خ٢: أنه لابد من العمل على تقنين السياسات، وعملية تأهيل عضو هيئة التدريس، وتطوير المقررات الدراسية وتشديد العقوبات والتأكيد على الأمانة العلمية؛ لكون هذه الحالات تؤثر سلبًا على سمعة الجامعة، وتوعية الطلبة من خلال المشرفين باللوائح والعقوبات ونشر الوعي لدى المشرفين من خلال عمادات الدراسات العليا.

واقترح خ٣: "عقد شراكات مع الجهات المعنية بالذكاء الاصطناعي سواء المحلية أو العالمية والتركيز على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس قبل الطلبة، واستحداث لجنة دائمة لأخلاقيات البحث العلمي يندرج تحت عملها أخلاقيات الذكاء الاصطناعي".

وتمثلت مقترحات خ ٤ فيما يلي:

- تحفيز طلبة الدراسات العليا في المشاركة في وضع نظم وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي أو مراجعتها وتقويم أثرها.
- بيان العوامل التي قد تؤدي للإخلال بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي لتجنبها والحذر منها.
- مناقشة التحديات الأخلاقية المحيطة بدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، والإعداد والتأهيل لمهنة المستقبل.
- توضيح العلاقة بين المحافظة على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والاستثمار الشخصي والوطني.
- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم والبحث العلمي والعمل على إنتاج البحوث ونشرها محليا ودوليا خاصة من خلال تقنيات التعلم الحديثة.
- وضع العمادات لما يسميه الخبراء خارطة الطريق لمواجهة التحديات الأخلاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي.

وذكر خ ٥: "هنا نتكلم عن عمل مؤسسي مقنن يبدأ من بناء منظومة لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها داخل المؤسسة بالتعاون مع (سدايا) وتنفيذها وتوثيق عملية التنفيذ، ثم إخضاع أعضاء هيئة التدريس والطلبة للتوعوية العملية والتطبيقية حول هذه المبادئ والضوابط، ثم يتم تحديد دليل لهذه الضوابط والمبادئ لكل تخصص في ضوء ما حددته (سدايا) من أخلاقيات

الذكاء الاصطناعي، ثم يأتي عملية تشريع القوانين والأنظمة لكافة الأبحاث العلمية الصادرة من الجامعة وفق ما يكفل عدم سوء الاستخدام".

وأكد خ ٦: على أهمية" البدء بتشخيص واقع الاستخدام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل الطلبة في البحث العلمي، وتشكيل لجنة معنية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، يكون من مهامها إنشاء الميثاق الأخلاقي بالتعاون من الكليات والأقسام العلمية، وأن يشترط اجتياز الطالب دورات تدريبية تتصل بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وحدود استخداماته ومخاطره وأن تكون شرط إلزامي للبدء بالبحث العلمي، ويتطلب ذلك جدولة العمادات لهذه الفعاليات وأن يكون الطالب على علم بها، والاستعانة بالخبراء في هذا المجال تخصص الحاسب والتقنية ليقدموا النصائح المتصلة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتطوير أساليب للكشف عن الانتحال المباشر وغير المباشر والتي تتم عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي ووضع دليل لألية الاستخدام المثالية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعقد الشراكات الخارجية مع الجهات الأجنبية والاستفادة من خبراتها في معالجة هذه التحديات والعقبات".

وأفاد خ ٧: "إن النظرة المستقبلية لتطوير عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في مجال تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، يمكن أن تتم من خلال تطوير إرشادات أخلاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك وفق ما يلي:

. وضع سياسات وإرشادات أخلاقية لتوجيه البحث والتطبيق في مجال الذكاء الاصطناعي.

. التعاون مع الجهات الأكاديمية والصناعية والحكومية لتحديد معايير أخلاقية واضحة لتطوير ونشر تقنيات الذكاء الاصطناعي.

. التعاون مع الجامعات والمراكز البحثية العالمية المتخصصة في الذكاء الاصطناعي لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات.

. المشاركة في مبادرات دولية تركز على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتطوير سياسات تنظيمية.

. تشكيل لجان تضم خبراء من مجالات القانون، الفلسفة، التقنية، وعلم الاجتماع لمناقشة القضايا الأخلاقية وتقديم توصيات حول كيفية التعامل معها.

التعقيب: من خلال تحليل الباحثة لاستجابات الخبراء توصلت إلى اتفاقهم على مجموعة من الأدوار المأمولة لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي والتي يمكن للباحثة تصنيفها وفق أربعة محاور على النحو التالي:

أولاً: سن الأنظمة والتشريعات وتشتمل على:

١. إصدار دليل أخلاقي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لكل تخصص علمي أو مجموعة من التخصصات التي بينهم وحدة موضوعية، وإتاحته للطلبة مع ضرورة تحديثه بشكل مستمر لضمان توافقه مع النمو المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي، ويشارك في إصداره عمادة البحث العلمي مع عمادة التطوير والجودة، ويتطلب ذلك تكوين فريق عمل من المتخصصين في الذكاء الاصطناعي، وخبراء من مختلف التخصصات العلمية والتربوية، يقومون بإعداد دليل أخلاقي عام وآخر تفصيلي لكل تخصص علمي أو مجموعة من التخصصات العلمية المشتركين في نوعية البيانات والمعلومات، ولابد أن يتضمن الدليل سياسات الاستخدام الأمثل لأبرز التطبيقات الذكية في مجال البحث العلمي، وأمثلة تطبيقية توضح أوجه الاستخدام الأخلاقي ومخاطر الاستخدام غير الأخلاقي على الباحث والمعرفة والمؤسسة الاكاديمية والكيان الإنساني.

٢. تشريع مجموعة من العقوبات النظامية، في حال انتهاك الباحثين لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، ومنها: الإخلال بالأمانة العلمية والانتحال وانتهاك الملكية الفكرية وحقوق الإنسان والإضرار بالإنسانية، ويتطلب ذلك عقد شراكات بين عمادة البحث العلمي وسدايا، والهيئة السعودية للملكية الفكرية، كما أنه بالإمكان عقد شراكات دولية مع الهيئات والمنظمات والجامعات الرائدة دوليًا في هذا المجال، كي يتم تشريع أنظمة تتفق مع القيم المحلية والدولية؛ مما يمكن الباحثين من نشر نتاجهم العلمي محلياً ودوليًا.

٣. تطوير الأنظمة واللوائح الخاصة بجوانب الملكية الفكرية وتحديث بنودها لتراعي التحديات الأخلاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٤. التخطيط لوضع إطار لحوكمة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي مشترك بين كافة الجامعات السعودية في إعداده واعتماده.

٥. تضمين اللوائح التنظيمية للدراسات العليا قواعد تنفيذية تتصل بمسؤوليات وواجبات المشرف العلمي، والطالب تجاه الالتزام بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وعقوبات مخالفة ذلك.

٦. استحداث عمادة البحث العلمي لجنة دائمة معنية بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي تكون من مهامها تحكيم الأبحاث للتأكد من مصداقية الباحث العلمي وأمانته وأصالة بحثه، والتأكد من سلامة الأبحاث من التحيز الناتج عن خوارزميات الذكاء الاصطناعي، وسن قوانين تكفل تحقيق الشفافية والمساءلة الأخلاقية للاستخدام غير المسؤول للذكاء الاصطناعي من قبل الباحثين، وسن عقوبات رادعة وتنفيذها في حق من يخترق أخلاقيات الذكاء الاصطناعي؛ كالمجالس التأديبية، أو إلغاء البحث أو سحب الدرجة العلمية من الباحث؛ مما يعزز مبدأ المساءلة والمسؤولية ويحفظ سمعة الباحث والجامعة.

٧. سن آليات للمساءلة القانونية والاجتماعية – بالتعاون بين عمادة البحث العلمي وبين الجهة القانونية بالجامعة – لضمان التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي بحيث تشمل هذه الآليات إجراءات للتحقق من الامتثال والنزاهة الاكاديمية، مما يعزز الثقة في الممارسات البحثية.

ثانياً: التنمية والتطوير لمهارات الطلبة والتوعية بالأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتشتمل على:

١. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وخاصة المشرفين على آليات التحقق من التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي؛ من حيث التأكد من آلية جمع المعلومات وسلامتها من الخطأ والتحيز، وتوضيح خطوات المعالجة العلمية، والإجراءات المنهجية لتطبيق أدوات البحث العلمي وتحليل البيانات وتفسيرها وإقرار النتائج لضمان الشفافية والنزاهة، وسلامة النتائج ، حيث يذكر الزهراني (٢٠٢٤) أن على الباحث أن يوضح الإجراءات العلمية

التي اتبعها لضمان أخلاقيات البحث العلمي، ومواجهة الانتحال والتزييف في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ص.٢٧).

٢. إعداد برنامج تدريبي توعوي ومهاري لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا يتضمن دورات تدريبية وورش عمل تتناول التوعية بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتحدياته، والعقوبات النظامية لانتهاك الملكية الفكرية، والانتحال، والاضرار بالإنسانية ، وتنمية مهارات الاستخدام المسؤول لتطبيقاته وأدواته، ومهارات توظيفه في البحث العلمي، ومهارات التفكير العليا التي تمكن الباحثين من التأكد من سلامة المنهجية العلمية التي تتبعها أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومهارات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية كي يتمكن الباحث من الالتزام بمبدأ الشفافية والقابلية للتفسير للبيانات، والتثقيف بأساسيات النزاهة الأكاديمية ومهارات استخدام تقنيات الكشف عن الاستلال، وأساليب التحقق من مصادر البيانات وسلامتها من التحيز الذي ينتجه الذكاء الاصطناعي، ويفضل أن يكون هذا البرنامج التدريبي شرط إلزامي لبدء طلبة الدراسات العليا مرحلة كتابة البحث العلمي.

٣. تفعيل الشراكات العالمية والتعاون مع المؤسسات التعليمية والمجتمعية في مجال البحث العلمي والذكاء الاصطناعي لتطوير برامج تدريبية تستهدف تنمية الوعي بأخلاقيات ومهارات الذكاء الاصطناعي.

٤. توفير مواد رقمية توعوية تبث في القنوات الرسمية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي وترسل للطلبة وأعضاء هيئة التدريس عبر البريد الالكتروني، تهدف نشر الوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مختلف التخصصات العلمية وأهمية الالتزام بها، والتحديات الأخلاقية والمهارية للاستخدام غير المسؤول لأدواته في البحث وتأثير الاستخدام المفرط لها على التأهيل لمهنة المستقبل، والتثقيف بأهم التطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في مجال البحث العلمي، وكيفية الاستفادة منها وفق المعايير الأخلاقية للذكاء الاصطناعي.

٥. إقامة مؤتمرات وملتقيات وندوات علمية بالتعاون مع سدايا وغيرها من المؤسسات المحلية والدولية ذات الصلة؛ لتعزيز الوعي بأهمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث والتطور العلمي، والتنمية المستدامة.

ثالثاً: تطوير ركائز العملية التعليمية من مقررات دراسية وأعضاء هيئة التدريس والأساليب التقويمية للبحث العلمي وتشتمل على:

١. استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية في تخصص الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في مجال التعلم والبحث العلمي في ضوء وثيقة الإطار السعودي لمؤهلات تخصصات الذكاء الاصطناعي (ذكاء التعليم) والصادرة عن سدايا.

٢. تصميم مقرر دراسي إجباري ضمن متطلبات الجامعة يدرس للطلبة من مختلف التخصصات يهتم بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي.

٣. تصميم مناهج تعليمية تتضمن قضايا أخلاقية مرتبطة بالذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٤. إنشاء مركز أبحاث للذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بالجامعات تكون من مهامه إرشاد الباحثين لألية استخدام تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي وفق المعايير الأخلاقية، وتدريبهم على استخدام هذه الأدوات الذكية، ومن مهامه أيضا تشجيع إجراء البحوث العلمية ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي وأخلاقياته وابتكار تطبيقات ذكية تسهم في التوظيف الأمثل للذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي والبحث العلمي، و في التحقق من التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي على غرار برامج كشف الانتحال والاستلال.

٥. إصدار دليل للمشرفين يوضح أدوارهم العلمية في تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وأساليب التحقق من الاستخدام الأخلاقي للباحثين لتطبيقاته.

٦. وضع خطة بحثية تتضمن موضوعات ذات علاقة بمواجهة التحديات الأخلاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي، وتحفيز الطلبة للاهتمام بمعالجتها.

رابعاً: تطوير إمكانات البيئة الأكاديمية وتزويدها بالتقنيات الرقمية التي تكفل التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتشتمل على:

١. توفير بيئة بحثية ذكية آمنة في مراكز البحوث العلمية بالجامعة مزودة بأنظمة الذكاء الاصطناعي، وتدريب الباحثين على الممارسات الأخلاقية لاستخدامها في مجال البحث العلمي والإشراف عليهم أثناء استخدامها.

٢. تطوير البنية التحتية التكنولوجية من خلال توفير الموارد التعليمية المناسبة والتقنيات الرقمية التي تدعم الباحثين في التزامهم بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

٣. إنشاء معمل للذكاء الاصطناعي يهدف إلى تشجيع الباحثين على ابتكار أدوات وتطبيقات للذكاء الاصطناعي في مجال التعليم الجامعي والبحث العلمي تخضع لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها كبديل عن الأدوات والتطبيقات الذكية التي تخترق الأطر الأخلاقية وتهدد حقوق الإنسان والملكية الفكرية، كما يهتم بتشجيع الباحثين على ابتكار أدوات وتطبيقات ذكية يمكن من خلالها التعرف على الاحتيال العلمي والانتهاك الأخلاقي للباحثين الناتج عن التوظيف غير المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتخصيص جوائز للأبحاث المتميزة في هذا المجال.

٤. تفعيل التطبيقات والبرمجيات الذكية للكشف عن الانتحال والسرقات العلمية في البحوث العلمية مثل أداة Grammarly، iThenticate، و Turnitin وغيرها ، وتصميم أدوات للتحقق من النزاهة الاكاديمية في البحوث العلمية، واعتماد مناقشة الرسائل الجامعية بعد خضوعها للفحص من خلال هذه البرامج ، وذلك للحد من الاستخدام غير الأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وللتأكد من أصالة البحوث العلمية وكونها من جهد الفكر البشري وليس من إعداد تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقيقا لمبدأ العدالة في الوصول، حيث أكد لطفي؛ وآخرون (٢٠٢٣) أنه " يجب أن تكون لمؤسسات البحث العلمي سواء الجامعات أو مراكز البحوث رؤيتها في مدى ونسبة تقبلها لفكرة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كمشارك للباحث في إعداد المادة البحثية" (ص.٥٩).

٥. تقديم خدمة الاستشارات المتخصصة في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي وأخلاقيات توظيفه في البحث العلمي.

٦. الاستفادة من التجارب والممارسات الناجحة للجامعات والمراكز البحثية العالمية في مواجهة تحديات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والتعليم.

فمن خلال تفعيل عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي لهذه الأدوار بطريقة تكاملية ومقننة، ستتمكن الجامعات من تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة، ومواجهة تحدياته الأخلاقية، وتوفير بيئة أكاديمية آمنة قادرة على الموائمة بين متطلبات العصر التقني وأهداف التنمية المستدامة، ومستهدفات التعليم، والبحث العلمي، وأخلاقياته. وتحقيق نتاج علمي أصيل ومبتكر وذو قيمة علمية كما يحد من تدني جودة البحوث العلمية وضعف المهارات العقلية الأصيلة للباحثين الناتج عن اعتمادهم الكلي على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

النتائج:

توصلت الباحثة للعديد من النتائج كان أبرزها:

١. إن الاستخدام غير المسؤول وللأخلاقي للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والاعتماد الكلي عليه في أتمتة المهام البحثية من قبل طلبة الدراسات العليا ينتج عنه تحديات أخلاقية ومهارية تضر بالإنسانية، وتؤثر سلبًا على النزاهة الأكاديمية للباحث وسمعة المؤسسات التعليمية.

٢. تتمثل أبرز أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي في المسؤولية الأخلاقية، الاجتماعية، والمساءلة القانونية، الإشراف المستمر والرقابة البشرية، الشفافية، حماية حقوق الإنسان، كفالة الخصوصية والسرية، المساواة والعدالة وعدم التمييز، والخصوصية الثقافية.

٣. أهمية وجود إطار أخلاقي يحدد المعايير الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يكفل تعزيز ثقافة الباحث المسؤول وجودة نتاجه العلمي وسلامته من الإضرار بالإنسانية.

٤. تصنف الأدوار المأمولة لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي وفق أربعة محاور: أدوار تتصل بسن الأنظمة والتشريعات، التنمية والتطوير لمهارات الطلبة والتوعية بالأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، تطوير ركائز العملية التعليمية من مقررات دراسية وأعضاء هيئة التدريس والأساليب التقويمية للبحث العلمي، تطوير إمكانات البيئة الاكاديمية وتزويدها بالتقنيات الرقمية التي تكفل التزام الباحثين بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سنة، نورة حمدي محمد. (٢٠٢٤). اتجاه الأكاديميين وأخصائي الاعلام التربوي نحو توظيف برنامج الذكاء الاصطناعي (*ChatGPT*) في الأبحاث العلمية وإنتاج المحتوى. مجلة البحوث الإعلامية، ٦٩(١)، ٩-٧٢. ١٠,٢١٦٠٨/*JSB.2023.240472.1655* .

أبو عيادة، هبة توفيق، وعضيبات، أنس عدنان. (٢٠٢٣). معايير أخلاقية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. جرش للبحوث والدراسات. ٢٤(١)، ٣٨٣- ٣٦٩. *https://search.mandumah.com/Record/1449473*.

أزولاي، أودري. (٢٠١٩، ديسمبر٩). نحو أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. الأمم المتحدة (اليونسكو). تم الاسترجاع في أغسطس ٩. ٢٠٢٤، من *https://www.un.org/ar/44267*

الأسطل، محمود. (٢٠٢٢). نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفعاليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الأمانة العامة لمجلس شؤون الجامعات. (١٤٤٤). اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات الصادرة من الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. */https://www.cua.gov.sa/wp-content/uploads/2023/05*

البشير محمد، أمنة علي. (٢٠٢٤). الأسس الإسلامية لأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٣٩، ٥٠٩-٥٣٠. *https://doi.org/10.55074/hesj.vi39.1069*.

جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل (د. ت). الخطة الاستراتيجية للبحث العلمي ولوائحه. *https://www.iau.edu.sa/sites/default/files/resources/lkht_lstrtyjy_llbhth_llmy_wlwyhh_1.pdf* .

جامعة القصيم. (٢٠٢٤، سبتمبر ١٠). "خلال القمة العالمية للذكاء الاصطناعي الثالثة. الجامعة و«سدايا» توقعان مذكرة تفاهم لتدريب وتطوير الكوادر في مجالات الذكاء الاصطناعي". استرجعت في سبتمبر ٣٠، ٢٠٢٤، من *https://www.qu.edu.sa/d_news/3587?sdgs=4* .

جامعة الملك سعود. (٢٠١٥، ديسمبر). القواعد المنظمة لأخلاقيات البحث العلمي. عمادة البحث العلمي. *https://dsrs.ksu.edu.sa/sites/dsrs.ksu.edu.sa/files/imce_images/aklaqyat-sfar-1437.pdf*

جامعة الملك عبد العزيز. (١٤٣٤). ضوابط أخلاقيات البحث العلمي. *https://dsr.kau.edu.sa/Pages-278400.aspx* .

جاويش، أيمن إبراهيم. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية مهارات البحث العلمي. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية،٤(٤)، ١٤١٢-١٤٣٧. ١٠,٢١٦٠٨/*HISS.2024.338302* .

الحربي، محمد بن محمد. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي لدعم القيادة التعليمية وتجويد البحث العلمي. مجلة العلوم التربوية، ٣٦(٢)، ١٣٣-١٤٨. *http://demo.mandumah.com/Record/1480531*

الخيري، طلال بن عقيل عطاس. ٢٠٢١. الأسس الإسلامية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١، (٤)، ١٨٥-٢١٠. *https://search.emarefa.net/detail/BIM-1392964*.

الدمرداش، جيهان علي. (٢٠٢٠). قضية السرقات العلمية في منظور أخلاقيات الباحث العلمي وبرامج إعداده. المؤتمر الدولي المحكم: تمتين أدبيات البحث العلمي، مركز جيل البحث العلمي، العام الثامن،٣٠، ١٧٥- ١٨٦. *https://jilrc.com/archives/13325*.

زعابطة، نسرين هاجر، وسباغ، عمر. (٢٠٢٣). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحوث العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية – المزايا والحدود. مجلة العلوم الإنسانية، ٣٤(٣)،١٤٥-١٦٣. *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/236510*

الزهراني، عبد الله محمد. (٢٠٢٤). القيم والضوابط الأخلاقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في مجال البحوث العلمية. مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، ٢(٤)، ١-٣١. ١٠,٢١٦٠٨/*AIIS.2024.356065*

الصيادي، مي محمد، والسالم وفاء عبد الله. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة البحوث التربوية والنوعية، ١٩(١٩)، ٢٤٧-٢٨٨. *JEOR.2023.310066*/١٠,٢١٦٠٨

عباس، ياسمين حسين عثمان. ٢٠٢٤. أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على انتاج البحث العلمي في الجامعات. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، ٤(١١). ١٠,٢١٦٠٨/*HISS.2024.292718.1349*

عبد الرزاق، عبد الرزاق عبد الكريم. (٢٠٢٤). المخاطر الأخلاقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي "دراسة تحليلية". مجلة كلية التربية – بنها،٣٥(١٣٧)، ٣٢٩-٣٧٦. *DOI: 10.21608/JFEB.2023.248537.1784*

علي، نرمين. (٢٠٢٣، نوفمبر٢٧). التحيز في الذكاء الاصطناعي ومحاولات التصحيح الذاتي. استرجعت في سبتمبر٨، ٢٠٢٤، من *https://www.independentarabia.com/node/521526*/.

العوفي، أيمن سليم. (٢٠٢٣)، الذكاء الاصطناعي وأثره في مجال البحث العلمي بعلم الحديث النبوي برنامج *ChatGPT4* أنموذجا "دراسة وصفية"، مجلة كلية أصول الدين والدعوة،٤٢، ٢٦٥٩-٢٧٠٨، *https://bfdm.journals.ekb.eg/article_335969_e895fc006075c614b48c4053e928766b.pdf*.

الفقيه، أحمد حسن أحمد. (٢٠١٧). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٢(٣)، ٣٥٤-٣٦٨. *https://www.refaad.com/Files/EPS/EPS-2-3-2.pdf* .

الفليج، بدر. (٢٠٢٤). جدوى استخدام روبوتات الدردشة للذكاء الاصطناعي للطلاب من عدمه في مجال التعليم والتعلم في دولة الكويت (*CHATGPT*) أنموذجا. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية،٥ (١)، ٤٠-٤٨. *https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2024.1.340* .

لطفي، محمد، والأكلبي، علي، ومجاهد، أماني، و حسن ، زياد. (٢٠٢٣). دليل أخلاقيات استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي. الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. دار سوهام للنشر والتوزيع. *https://arab-afli.org/post*.

محمد، أمنة علي البشير. (٢٠٢٤). الأسس الإسلامية لأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في إطار المقاصد الشرعية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. ٣٩، ٥٠٩- ٥٣٠. *https://doi.org/10.55074/hesj.vi39.1069*.

محمود، ثائر محمد، وعطيات، صادق فليج. (١٤٢٦) مقدمة في الذكاء الاصطناعي. مكتبة المجتمع العربي.

مركز الدراسات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٢). تقرير مشاركة جامعة الملك سعود في القمة العالمية للذكاء الاصطناعي ٢٠٢٢، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. جامعة الملك سعود. *https://thakaa.ksu.edu.sa/sites/thakaa.ksu.edu.sa/files/imce_images/ltqryr_lqm_lnhyy-small.pdf*.

المركز الدولي لأبحاث وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي. *https://icaire.sa/ar/Pages/About.aspx*

مركز تطوير التعليم الجامعي. (٢٠٢٤). دليل وسياسات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز. مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز. جدة.

مركز ذكاء. (د.ت). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة. *https://www.docdroid.net/pPcjcoN/akhlakyat-althkaaa-alastnaaay-pdf*

مصطفى. نعمة محمد السيد (٢٠٢٣). نحو ميثاق أخلاقي للبحث الاجتماعي في عصر الذكاء الاصطناعي "دراسة ميدانية"، مجلة البحث العلمي في الآداب (العلوم الاجتماعية والإنسانية)، ٢٤(١٠)، ٨١-١٢٠. ١٠,٢١٦٠٨/JSSA.2023.340895.

المكاوي، إسماعيل خالد. (٢٠٢٣). نحو ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ١١٠(١١٠)، ٣٩١-٤٤٢.١٠,٢١٦٠٨/EDUSOHAG.2023.305016.

مكتب دبي الذكية. (د.ت). مبادئ وارشادات أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. https://www.digitaldubai.ae/ar/initiatives/ai-principles-ethics

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢١ نوفمبر ٢٣). التوصية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي. https://www.unesco.org/ar/artificial-intelligence/recommendation-ethics .

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠١٨ يوليو – سبتمبر). الذكاء الاصطناعي وعود وتهديدات. رسالة اليونسكو، العدد٣. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211_ara

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم – إرشادات لواضعي السياسات. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380040

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا). (٢٠٢٣- ٢٠٢٤). وثيقة الإطار السعودي لمؤهلات تخصصات الذكاء الاصطناعي (ذكاء التعليم). https://sdaia.gov.sa/ar/Research/Pages/EducationIntelligence.aspx

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (٢٠٢٤). مبادئ الذكاء الاصطناعي التوليدي للجهات الحكومية. https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا). (٢٠٢٢). مبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Transportation/NDMO/AIEthicsPrinciples/Pages/default.aspx .

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا). الاتفاقيات ومذكرات التفاهم. استرجعت في سبتمبر٣٠، ٢٠٢٤ من. https://sdaia.gov.sa/ar/Investment/Pages/Deals.aspx .

ترجمة المراجع العربية:

Abu Sanna, Nora Hamdi Mohammed. (2024). Academics' and Educational Media Specialists' Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence Program (ChatGPT) in Scientific Research and Content Production. Journal of Media Research, 69(1), 9-72. DOI: 10.21608/JSB.2023.240472.1655

Abu Ayada, Heba Tawfiq, & Odeibat, Anas Adnan. (2023). Proposed Ethical Standards for the Use of Artificial Intelligence in Scientific Research. Jerash Journal of Research and Studies, 24(1), 383-369. https://search.mandumah.com/Record/1449473.

Azoulai, Audrey. (2019, December 9). Towards Artificial Intelligence Ethics. United Nations (UNESCO). Retrieved on August 9, 2024, from https://www.un.org/ar/44267

Al-Astal, Mahmoud. (2022). A Proposed Model Based on Artificial Intelligence and its Effectiveness in Developing Programming Skills for Students at Khan Younis College of Science and Technology. [Unpublished PhD Thesis]. Islamic University of Gaza.

General Secretariat of the Council of University Affairs. (1444). Regulations Governing Postgraduate Studies in Universities Issued by the General Secretariat of the Higher Education Council. https://www.cua.gov.sa/wp-content/uploads/2023/05/ .

Al-Bashir Mohamed, Amna Ali. (2024). Islamic Foundations of the Ethics of Artificial Intelligence Usage in Light of Islamic Sharia Objectives. Journal of Educational Sciences and Humanities Studies, 39, 509-530. DOI: 10.55074/hesj.vi39.1069

Imam Abdulrahman bin Faisal University. (n.d.). The Strategic Plan for Scientific Research and Its Regulations. https://www.iau.edu.sa/sites/default/files/resources/lkht_lstrtyjy_llbhth_llmy_wlwyhh_1.pdf .

Qassim University. (2024, September 10). During the Third Global Artificial Intelligence Summit. The University and "SDAIA" Sign a Memorandum of Understanding for Training and Developing Competencies in the Field of Artificial Intelligence. Retrieved on September 30, 2024, from https://www.qu.edu.sa/d_news/3587?sdgs=4

King Saud University. (2015, December). Rules Governing Ethics in Scientific Research. Deanship of Scientific Research. https://dsrs.ksu.edu.sa/sites/dsrs.ksu.edu.sa/files/imce_images/aklaqyat-sfar-1437.pdf

King Abdulaziz University. (1434). Regulations of Ethics in Scientific Research. . https://dsr.kau.edu.sa/Pages-278400.aspx

Jawish, Ayman Ibrahim. (2024). Artificial Intelligence and Its Role in Developing Research Skills. Journal of the Higher Institute for Specialized Studies, 4(4), 1412-1437. DOI: 10.21608/HISS.2024.338302

Al-Harbi, Mohammed Bin Mohammed. (2024). Artificial Intelligence in Supporting Educational Leadership and Improving Scientific Research. Journal of Educational Sciences, 36(2), 133-148. http://demo.mandumah.com/Record/1480531

Al-Khairi, Talal Bin Aqil Attas. (2021). Islamic Foundations of Ethics in Artificial Intelligence: An Analytical Study. Journal of Tabuk University for Humanities and Social Sciences, 1(4), 185-210. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1392964 .

Al-Damirdash, Jehan Ali. (2020). The Issue of Scientific Plagiarism in the Context of Research Ethics and Programs for Its Preparation. International Conference: Strengthening the Literature of Scientific Research, Jil Center for Scientific Research, 8th Year, 30, 175-186. https://jilrc.com/archives/13325.

Zabaita, Nasreen Hajar, & Sabagh, Omar. (2023). Using Artificial Intelligence Tools in Scientific Research in the Field of Social and Human Sciences - Advantages and Limitations. Journal of Human Sciences, 34(3), 145-163. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/236510.

Al-Zahrani, Abdullah Mohammed. (2024). Ethical Values and Regulations for the Use of Artificial Intelligence in Scientific Research. Journal of Artificial Intelligence and Information Security, 2(4), 1-31. DOI: 10.21608/AIIS.2024.356065

Al-Sayyadi, Mai Mohammed, & Al-Salem, Wafa Abdullah. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Developing Research Skills for Female Students of the College of Education at King Saud University. Journal of Educational and Qualitative Research, 19(19), 247-288. DOI: 10.21608/JEOR.2023.310066

Abbas, Yasmin Hussein Osman. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Applications on Scientific Research Output in Universities. Journal of the Higher Institute for Specialized Studies, 4(11). DOI: 10.21608/HISS.2024.292718.1349

Abdel Razek, Abdel Razek Abdel Karim. (2024). Ethical Risks of Artificial Intelligence Applications: An Analytical Study. Journal of the Faculty of Education - Benha, 35(137), 329-376.

DOI: 10.21608/JFEB.2023.248537.1784

Ali, Nermine. (2023, November 27). Bias in Artificial Intelligence and Attempts at Self-Correction. Retrieved on September 8, 2024, from https://www.independentarabia.com/node/521526/.

Al-Aufi, Ayman Salim. (2023). Artificial Intelligence and Its Impact on Research in the Field of Hadith Science: ChatGPT4 as a Model "Descriptive Study". Journal of the Faculty of Fundamentals of Religion and Da'wah, 42, 2659-2708. https://bfdm.journals.ekb.eg/article_335969_e895fc006075c614b48c4053e928766b.pdf.

Al-Faqih, Ahmed Hassan Ahmed. (2017). Designing Qualitative Research in the Educational Field with a Focus on Arabic Language Teaching Research. International Journal of

Educational and Psychological Studies, 2(3), 354-368. https://www.refaad.com/Files/EPS/EPS-2-3-2.pdf.

Al-Faleej, Badr. (2024). The Feasibility of Using Chatbots in Artificial Intelligence for Students in the Field of Education and Learning in Kuwait (CHATGPT as a Model). Journal of Aden University for Humanities and Social Sciences, 5(1), 40-48. DOI: 10.47372/ejua-hs.2024.1.340

Lotfi, Mohamed, Al-Okbi, Ali, Mujahid, Amany, & Hassan, Ziyad. (2023). A Guide to the Ethics of Using Artificial Intelligence Applications in Scientific Research. Arab Federation for Libraries and Information, Suham Publishing and Distribution. https://arab-afli.org/post.

Mohamed, Amna Ali Al-Bashir. (2024). Islamic Foundations of the Ethics of Using Artificial Intelligence in the Context of Sharia Objectives. Journal of Educational Sciences and Humanities Studies, 39, 509-530. DOI: 10.55074/hesj.vi39.1069

Mahmoud, Tha'er Mohamed, & Atiyat, Sadiq Fleij. (1426). Introduction to Artificial Intelligence. Arab Community Library.

Center for Advanced Studies in Artificial Intelligence. (2022). Report on King Saud University's Participation in the 2022 Global Artificial Intelligence Summit, University Agency for Graduate Studies and Scientific Research, King Saud University. https://thakaa.ksu.edu.sa/sites/thakaa.ksu.edu.sa/files/imce_images/ltqryr_lqm_lnhyy-small.pdf

International Center for Artificial Intelligence Research and Ethics. https://icaire.sa/ar/Pages/About.aspx

Center for University Education Development. (2024). Guidelines and Policies for Using Artificial Intelligence in Education and Scientific Research at King Abdulaziz University. Center for University Education Development, King Abdulaziz University, Jeddah.

Intelligent Center. (n.d.). Ethics of Artificial Intelligence. General Authority for Small and Medium Enterprises. https://www.docdroid.net/pPcjcoN/akhlakyat-althkaaa-alastnaaay-pdf.

Mustafa, Ni'ma Mohamed Said. (2023). Towards an Ethical Charter for Social Research in the Age of Artificial Intelligence: A Field Study. Journal of Scientific Research in Humanities (Social and Human Sciences), 24(10), 81-120. 10.21608/JSSA.2023.340895.

Al-Makawi, Ismail Khaled. (2023). Towards an Ethical Charter for the Use of Artificial Intelligence in Educational Research. Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 110(110), 391-442. DOI: 10.21608/EDUSOHAG.2023.305016

Dubai Smart Office. (n.d.). Principles and Guidelines for the Ethics of Artificial Intelligence. https://www.digitaldubai.ae/ar/initiatives/ai-principles-ethics

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021, November 23). Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. https://www.unesco.org/ar/artificial-intelligence/recommendation-ethics .

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018, July – September). Artificial Intelligence: Promises and Threats. UNESCO Message, Issue 3.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211_ara

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy Makers. UNESCO and the Regional Centre for Educational Planning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380040

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023-2024). Saudi Framework Document for AI Qualifications in Specializations (AI in Education). https://sdaia.gov.sa/ar/Research/Pages/EducationIntelligence.aspx

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2024). Principles of Generative AI for Government Entities. https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2022). Principles of Ethics of Artificial Intelligence.

https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Transportation/NDMO/AIEthicsPrinciples/Pages/default.aspx .

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). Agreements and Memoranda of Understanding. Retrieved on September 30, 2024, from https://sdaia.gov.sa/ar/Investment/Pages/Deals.aspx

المراجع الأجنبية:

Hussam, A., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. Cureus, 15(2). https://doi.org/10.7759/cureus.35179.

Kooli, C.)2023. (Chatbots in Education and Research: A Critical Examination of Ethical Implications and Solutions. Sustainability, 15, 5614. https://doi.org/10.3390/

واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين في مدارس الدمج السعودية

The Reality and Barriers of Social Interaction of Deaf and Hard of Hearing Students with their Hearing Peers in Saudi Inclusive Schools

إعداد

د. مبارك بن غياض محمد العنزي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الجوف

Dr. Mubarak Ghayadh M Alanazi

Associate Professor of Special Education

Special Education Department - Education Faculty

Jouf University

Email: mganazi@ju.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-015

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٠١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٢٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين في مدارس الدمج السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٢٤) فردًا من الهيئة التدريسية والإدارية. تم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من ٣٠ فقرة لقياس مستوى التفاعل الاجتماعي والمعوقات. أظهرت النتائج أن مستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب جاء بدرجة ضعيفة، وأن طبيعة التفاعل الاجتماعي في المواقف التي يتطلب بها الدمج بالأنشطة الصفية واللاصفية ومع الأقران ذوي المواقف الإيجابية جاءت بدرجة أكبر من غيرها من المواقف، كما أظهرت النتائج ان معوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج جاءت بدرجة مرتفعة جدًا مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير فئة الفقدان السمعي، وجاءت الفروق لصالح فئة الصم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي في المحاور (مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل الاجتماعي، الدرجة الكلية) للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأعلى، بينما لم تظهر فروق دالة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية في محور معوقات التفاعل الاجتماعي. وتقدم الدراسة توصيات عملية لتحسين التفاعل الاجتماعي في بيئات الدمج التعليمي من اهمها ضرورة استغلال الفترات الحرجة المبكرة من عمر الطفل للتدخل السمعي وتعلم لغة المجتمع والتواصل، وتوفير التجهيزات السمعية والخدمات المساندة في البيئة المدرسية وحسب احتياجات كل مرحلة، وإثراء الأنشطة والبرامج والفرص التي تسهل التفاعل الاجتماعي في مدارس التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الصم وضعاف السمع، التفاعل الاجتماعي، مدارس الدمج.

Abstract

The study aimed to identify the social interaction of Deaf and Hard of Hearing students (DHH) students with their hearing peers in classes attached to Inclusive Schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the descriptive analytical approach and the sample consisted of (124) members of the teaching and administrative staff. Data were collected using a questionnaire consisting of 30 items responding to the level of social interaction and obstacles. The results showed that the extent of social interaction of students was weak. The nature of social interaction came to a high degree through situations that required integration into classroom and extracurricular activities and with peers with more positive attitudes than other situations. The obstacles to social interaction of students with hearing loss with their hearing peers in inclusive schools were very high. There were statistically significant differences in the level of social interaction attributed to the variable of the hearing loss category, and the differences were in favor of the deaf category, and there were statistically significant differences in the level of social interaction in the factors (extent of social interaction, nature of social interaction, total score) for DHH students with their hearing peers in inclusive schools attributed to the variable of the academic stage and in favor of the higher stage. While there were no significant differences according to the variable of the academic stage in the factor of obstacles to social interaction.

The study's most important recommendations were the need to exploit the early critical periods of a child's life for auditory intervention, learning the language of the community and communication. Providing auditory equipment and support services in the school environment according to the needs of each stage, Enriching activities, programs and opportunities that facilitate social interaction in public schools.

Keywords: Hearing Loss, Social Interaction, Inclusive Schools.

المقدمة

شهد مجال تعليم الأفراد الصم وضعاف السمع عدة تغييرات على المستوى المحلي والإقليمي خلال الثلاثة عقود الماضية في الالتحاق بالتعليم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم جنبا إلى جنب مع أقرانهم السامعين بعد اقتصار تعليمهم سابقا على المعاهد الخاصة، الأمر الذي ساعد بشكل كبير في نمو شخصياتهم وتعزيز قدراتهم لتحمل المسئولية وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية. فعلى المستوى الدولي فأن تجارب الأشخاص الصم وضعاف السمع في التعليم قطعت شوطا كبيرا من حيث الاهتمام في التغلب على الصعوبات وتامين الاحتياجات في مختلف المراحل المدرسية Paatsch (et al., 2022). ولكن تبقى أكبر التحديات التي تواجههم كما يؤكد الكثير من الباحثين إلى أثر الفقدان السمعي في تقليل التفاعل والتواصل مع من حولهم، حيث يعتمد تفاعل الأفراد الصم وضعاف السمع على طرق وأساليب مختلفة من التواصل مع بعضهم البعض من جهة ومع الأقران والآخرين من السامعين من جهة أخرى، مما يؤكد أهمية التنمية والتدريب في قدراتهم على التواصل والتفاعل مع المجتمع المحيط بهم (الشاذلي وآخرون، ٢٠٢٠). اما على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية يعتبر قانون نظام رعاية المعوقين الذي صدر بالمرسوم الملكي رقم م \ ٣٧ بتاريخ ٢٣ \ ٩ \ ١٤٢١ أحد أهمّ التشريعات التي دفعت إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات نحو الدمج وحجر الزاوية في نقل الطلاب ذوي الاعاقة من العزل في المدارس الخاصة إلى دخول مدارس التعليم العام حيث شهد بعد ذلك توسعا كبيرا في افتتاح فصول الدمج في جميع مناطق المملكة للصم وضعاف السمع وتشير الإحصاءات إلى أن خدمات الدمج تقدم بشكل متزايد في جميع المدن والمحافظات السعودية.

فمن غير المستغرب أن يواجه الأفراد الصم وضعاف السمع تحديات في المجتمع ومدارس التعليم العام مرتبطة بالحالة السمعية التي تقف حائلا دون نجاح هذه التجربة في زيادة التفاعل الاجتماعي لهم بالرغم من الأهمية لبرامج الدمج مع أقرانهم السامعين، لذلك يعتبر التفاعل الاجتماعي أحد أهم المهارات المطلوبة في نجاح الانخراط والدمج وتكوين العلاقات الاجتماعية المتبادلة في المجتمع وتجنب العزلة (محمود، ٢٠١٤). ولتجنب الآثار السلبية الناتجة عن الفقدان السمعي الذي يؤثر بدوره على مستوى التواصل والتفاعل مع أقرانهم السامعين، تبدو الحاجة ملحه للاستفادة قدر الإمكان من برامج الدمج والشمولية في جميع المراحل الدراسية في مدارس التعليم

العام لتحسين مهاراتهم التواصلية وزيادة التفاعل الاجتماعي. وذلك ما أكدته الكثير من الدراسات الحديثة في نتائجها والتي أشارت إلى أهمية الدمج والشمولية في تنمية جميع جوانب النمو للطلاب الصم وضعاف السمع وإسهامها في خفض فرص التعرض للمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية مستقبلا (الشخص وآخرون، ٢٠١٥). ومن هنا يأتي البحث الحالي كمحاولة للتعرف على واقع التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية. ويأمل الباحث بأن تكون النتائج أحد المساهمات البحثية التي تدعم الباحثين في مجال تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع وتقديم توصيات للجهات التربوية المسؤولة عن وضع الخطط التربوية بالشكل المطلوب ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فيما لاحظه الباحث من ضعف في قدرات التواصل للطلاب الصم وضعاف السمع مع السامعين، والذي قد يؤدي الى ضعف في التفاعل الاجتماعي والاستبعاد على الرغم من أن الهدف من دمجهم في التعليم مع أقرانهم من نفس المرحلة العمرية هو تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية، كما إن امتلاك المهارات اللغوية المناسبة للعمر قد لا يضمن التفاعل الناجح بين الأقران بل يحتاج الى التحلي بالمهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز فرص التفاعل الاجتماعي، بالرغم من خوض الطلاب الصم وضعاف السمع لتجربة الدمج في مدارس لتعليم العام، إلا أن دراسة واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بينهم وبين اقرانهم السامعين لا تزال حسب رأي الباحث محدودة.

تعتبر رعاية الطلاب الصم وضعاف السمع في فصول الدمج عملية مختلفة كخيار تربوي له مبادئه واستراتيجياته وممارساته الخاصة التي تختلف عن الخيارات التربوية الاخرى. يعتبر الدمج عملية معقدة يشوبها الكثير من التحديات والعوائق والصعوبات التي تواجههم بشكل عام في التفاعل الاجتماعي (حنفي، ٢٠١٥). علاوة على ذلك قد ينتج عن دمج الطلاب الصم وضعاف السمع تحديات أكثر حيث يعتبر التفاعل والتواصل من اهم مكونات نجاح الدمج الاجتماعي. كما توكد الدراسات من مثل (Brenda et al., 2022; DeLuzio & Girolametto, 2011; Xie et al.,2014) الى ان الطلاب الصم وضعاف السمع يشكلون حالة خاصة حيث

يعتبر تعويض احتياجات الفقدان السمع تحدي خاص وحيوي يؤثر على المشاركة والتواصل داخل المدارس والمجتمع المحلي بشكل أعمق فيما يخص التفاعل الاجتماعي والعزل وتكوين ثقافات مستقلة قد تشكل ايضا ضغطًا في مبادئ الاندماج الاجتماعي لديهم. كما انه من الصعوبة تلبية احتياجات بعض الطلاب الصم وضعاف السمع بنجاح في مدارس التعليم العام، لذلك من المهم استكشاف مستوى التفاعل الاجتماعي ومعوقاته لاكتشاف ما هو ملائم حقًا لهم.

على الرغم من وجود دراسات سابقة تناولت موضوع الدمج في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك نقصا في الدراسات التي تركز بشكل خاص على التفاعل الاجتماعي في بيئات الدمج. وهنا تكمن الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة لسدها في معرفة واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام، وتتضح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها في المجتمع السعودي الذي يختلف بطبيعته في كثير من العوامل الاجتماعية والثقافية عن المجتمعات الغربية المتقدمة في الجانب التربوي والمطبقة لسياسات التعليم الشامل في مدارسها. وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مستوى ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام للاستفادة من تجربة الدمج واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة التي تمكنهم من الانخراط مع أقرانهم السامعين في مدارس التعليم العام وفي المجتمع. ولتحقيق أهداف الدراسة وضع الباحث الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١. ما مستوى التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع واقرانهم السامعين في مدارس الدمج السعودية؟

٢. ما طبيعة التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما معوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى ومعوقات التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير "فئة الفقدان السمعي"؟

٥. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى ومعوقات التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية"؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية.

٢. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من أفراد الدراسة حول التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغيرات فئة الفقدان السمعي والمرحلة الدراسية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذه الدراسة لأهمية الموضوع الذي تتصدى له والمتعلق بالطلاب الصم وضعاف السمع، والتفاعل الاجتماعي في برامج الدمج وتقديم توصيات للجهات التربوية المسؤولة عن وضع الخطط التربوية بالشكل المطلوب ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين النظري والتطبيقي كالآتي:

الأهمية النظرية:

١- إلقاء الضوء على فئة الطلاب الصم وضعاف السمع كما تلقي الضوء على الدمج كخيار تربوي وحق من حقوقهم وكونهم جزء لا يتجزأ من المجتمع.

٢- إثراء المكتبة العربية بالدراسات العلمية التي تتطرق لموضوع التفاعل الاجتماعي والصم وضعاف السمع.

٣- توضيح ومعرفة واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج، الأمر الذي يمكن مستقبلًا في التغلب على هذه المعوقات أيمانًا بأن مدارس التعليم العام هي المكان التربوي والطبيعي لجميع الطلاب.

الأهمية التطبيقية:

١- تأسيس دراسات مستقبلية تتعلق بالطلاب الصم وضعاف السمع وبالتفاعل الاجتماعي.

٢- تزويد المسؤولين بالنتائج والمعلومات عن حجم المعوقات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في برامج الدمج لمحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

٣- تضمين بعض البرامج التدريبية للحد من التحديات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في برامج الدمج حول التفاعل الاجتماعي.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على الكشف عن واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم من وجهة نظر العاملين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وتحدد أيضًا بالجوانب الآتية:

المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة على العاملين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية وبلغت العينة (١٢٤) فردًا من الهيئة التدريسية والإدارية.

المحددات المكانية: تم تطبيق الاستبانة الكترونيًا للوصول إلى العاملين في مدارس الدمج الابتدائية والمتوسطة والثانوية للطلاب الصم وضعاف السمع في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ – ٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث:

الصم وضعاف السمع: الأفراد الذين لديهم تحديات سمعية تقلل من قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع السامعين، والتي تتراوح شدتها ما بين شديدة إلى عميقة للأفراد الصم وما بين بسيطة إلى متوسطة للأفراد ضعاف السمع سواء كانوا يستخدمون لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة للتواصل او يجمعون بين ثقافة مجتمع الصم أو السامعين.

الدمج: وضع الطلاب الصم وضعاف السمع (مكانيًا) في فصول خاصة داخل مدرسة التعليم العام، مع الحاقهم (اكاديميًا) لبعض الوقت في فصول التعليم العام، وانخراطهم (اجتماعيًا) في جميع الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية.

التفاعل الاجتماعي: العلاقة المتبادلة والمستمرة بين الأفراد والمجموعات من الصم وضعاف السمع والسامعين الآخرين من خلال مهارات التواصل والمبادرة والاستجابة والمشاركة والتأثير والتأثر في المثيرات والأنشطة الاجتماعية المتعددة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولا: الصم وضعاف السمع

يصنف الفقدان السمعي بالعديد من التصنيفات التي تختلف عن بعضها باختلاف الأسس التي تقوم عليه هذه التصنيفات، لذلك تعتبر هذه الفئة من أكثر فئات ذوي الإعاقة الذين اختلف عليهم بين العلماء حيث تقع تحت ضغط بسبب ارث أدبي قديم فيما يخص التصنيف، التواصل، والتفاعل الاجتماعي (Fobi & Oppong, 2019). فعندما يتم تصنيف الفقدان السمعي بناء على العجز في شدة وموقع الإصابة، فيشير ذلك إلى وجهة النظر الطبية كنموذج في فهم الفقدان السمعي (Campbell & Oliver, 2013). أما عندما يكون التصنيف بناء على وقت الإصابة (قبل أو بعد اكتساب اللغة)، فيشير ذلك إلى وجهة النظر الاجتماعية التي تنظر إلى العوامل البيئية والخارجية في فهم الفقدان السمعي (Fobi & Oppong, 2019). وأخيرا عندما يتم التصنيف بناء على العوامل السابقة معا بهدف الاستفادة منها في تجهيز وتسهيل الخدمات لكل من العوامل الداخلية (العجز) والخارجية (البيئية) للصم وضعاف السمع فيشير ذلك إلى النظرة التفاعلية في فهم الفقدان السمعي (Shakespeare, 2014).

بالرغم من ذلك تحتاج الدراسة الحالية إلى نظرة تربوية أو ثقافية لا تميل إلى التركيز على العوامل الداخلية أو الخارجية في فهم وتصنيف الأشخاص الصم وضعاف السمع. تشير الجمعية الوطنية للأطفال الصم (NDCS, 2024) إلى تصنيف أخر للأشخاص الصم وضعاف السمع بناء على عوامل مجتمعية وثقافية. حيث أكدوا على وجود فروق ثقافيه عند استخدام مصطلح (الصم) كتابيا (Deaf / deaf) فعندما يكتب الحرف الأول صغيرًا (deaf) فأنها تشير إلى كلا من الصم

وضعاف السمع الذين لا يستخدمون لغة الإشارة للتواصل، أما عند كتابة الحرف الأول كبيرا (Deaf) فأنها تشير ثقافيا إلى الأفراد الصم الذين ينتمون إلى ثقافة ومجتمع الصم حيث تكون لغة الإشارة هي لغتهم الأولى.

وبناء على ما سبق، تتوحد جميع التصنيفات والأسس المرجعية في التصنيف بإطلاق مصطلح الصم على الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي شديد أو عميق، ومصطلح ضعاف السمع على أي فرد لديه بقايا سمعيه خفيفة إلى متوسطة (Watkin & Baldwin, 2011). كما أن التمييز الثقافي في الكتابة العربية قد لا يكون ملاحظ في مجتمع الصم في المملكة والوطن العربي، فبالتالي يستخدم الباحث عبارة الصم وضعاف السمع. وبناء على ما سبق تعرف الدراسة الحالية الصم وضعاف السمع بأنهم "الأفراد الذين لديهم تحديات سمعية تقلل من قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع السامعين، والتي تتراوح شدتها ما بين شديدة إلى عميقة للأفراد الصم وما بين بسيطة إلى متوسطة للأفراد ضعاف السمع سواء كانوا يستخدمون لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة للتواصل أو يجمعون بين ثقافة مجتمع الصم أو السامعين".

وعند الحديث عن السمات الشخصية والاجتماعية للأفراد الصم وضعاف السمع، حددت عبد الكريم (٢٠٠٧) بعض الخصائص والمشكلات التي تنتج عن فقدان السمع ولخصت إلى وجود صعوبة في التواصل والتفاعل مع الأخرين بالوسائل السمعية الطبيعية، الافتقار إلى أساليب التفاهم مع السامعين، مشاكل انفعالية تقود الانسحاب والانطواء الاجتماعي ألا على مجموعه من نفس الفئة، ومواجهة صعوبات في الوصول إلى مرحلة النضج في الجانب الاجتماعي. كما يؤثر الفقدان السمعي سلبا على جوانب عديدة من خصائص الصم وضعاف السمع أهمها المهارات والجوانب الاجتماعية بسبب ضعف القدرة على التواصل لذلك يتكون لديهم مستوى متدني من المهارات الاجتماعية المطلوبة في التفاعل الاجتماعي تؤدي بدورها إلى الشعور بالسلبية في المواقف الاجتماعية وعدم الثقة بالنفس والعجز (علي، ٢٠١٠). كما يؤكد كل من (٢٠١٨) Kožuh and Debevcإلى الدور المهم للجانب اللغوي في التواصل وفهم الآخرين والتعبير عن الذات، لذلك فأن أي عجز أو قصور يحد من النمو الانفعالي والاجتماعي الذي بدوره يؤثر سلبا على المهارات الاجتماعية والتفاعلية. فمن البديهي أن تكون هناك تأثيرات سلبية على الجوانب الانفعالية والنفسية للأفراد الصم وضعاف السمع بسبب مشكلات التواصل التي تحد وتضعف من

تفاعلهم الاجتماعي مع مجتمع السامعين (محمد، ٢٠١٩). ويضيف أبو الرب (٢٠١٥) إلى أن الأفراد الصم وضعاف السمع يعانون بدرجة كبيرة من سوء التكيف مع المجتمع المحيط بهم مما يقود إلى انعزالهم وانغلاقهم وبالتالي يكونون اقل نضجا في الجوانب الاجتماعية واقل توازنا انفعاليا وبالتالي يتكون لديهم قصور في التفاعل والتكيف الاجتماعي.

ثانيا: مدارس الدمج

يعتبر إلحاق الطلاب الصم وضعاف السمع في فصول ملحقة في مدارس التعليم العام أحد الخيارات التربوية التي تسعى إلى وضعهم في بيئة تعليمية اقل تقييدا بشكل يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم (عيسى والشهراني، ٢٠١٧). كما يعتبر أحد البرامج التي تندرج تحت برامج التربية الخاصة والذي يعرف بمصطلح او مفهوم "الدمج" والذي أيضا يختلف عن مفهوم "العزل" في المعاهد الخاصة ويخدم جميع فئات الإعاقة مع الاختلاف فقط في مكان تقديم الخدمة عن العزل (Jahnukainen, 2015).

يعتبر الدمج ظاهرة اجتماعية تتأثر بالعوامل الثقافية والسياقية لكل مجتمع مما أدى إلى عدم وجود تعريف دولي متفق عليه بالرغم من تعدد التعاريف هنا وهناك بناء على العوامل السياقية والثقافية لكل مجتمع. على سبيل المثال من تأثير تلك العوامل في الوطن العربي وجود تداخل بين مفهومي الدمج والتعليم الشامل محليًا، حيث يستخدم مصطلح الدمج الشامل للتعبير عن التعليم الشامل في كثير من الأحيان والدراسات بسبب أخطاء في الترجمة الحرفية للمصطلح الدولي للتعليم الشامل Inclusive Education"" مما تبعه اعتقاد الكثير في الوطن العربي بان مفهوم التعليم الشامل هو امتداد لمفهوم الدمج، ولكن في الحقيقة يختلف الدمج عن التعليم الشامل في المفهوم والممارسة والأهداف المرجوة (العنزي، ٢٠٢١). يعرفه Sarason and Doris (1979) بأنه المساواة في الحصول على التعليم للطلاب من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة. ويمكن تعريفه بشكل اشمل من خلال ثلاث خصائص واقعية تتكون من الدمج المكاني في المكان التربوي في مدارس التعليم العام، والدمج الاجتماعي الذي يأخذ بالاعتبار السلوك الإيجابي اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة، والدمج الأكاديمي بالعمل معًا خلال جميع الأنشطة المنهجية واللامنهجية (Rose, 2000). ويمكن تعريفه إجرائيا إلى انه "وضع الطلاب الصم وضعاف السمع (مكانيًا) في فصول خاصة داخل

مدرسة التعليم العام، مع إلحاقه (أكاديميًا) لبعض الوقت في فصول التعليم العام، وانخراطه (اجتماعيًا) في جميع الأنشطة الاجتماعية واللامنهجية".

يتميز الدمج أيضا بملامح اجتماعية وتربوية تميزه عن غيره من البرامج في التربية الخاصة والتعليم العام. يشير Rodriguez and Garro-Gil (2015) إلى أنه:

١. يعطي فرص للانخراط اجتماعيا في الأنشطة الصفية واللاصفية.

٢. معظم المواد التعليمية تعطى في فصول خاصة مع حضور بعضها في فصول التعليم العام.

٣. تدريس مناهج التعليم العام واتباع نفس النظام التربوي في التقييم والإرشادات الأخرى.

٤. التعليم مع أقرانهم من نفس المرحلة العمرية بهدف تطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية.

ظهر الدمج في المملكة مع إصدار "قانون نظام رعاية المعوقين" بتاريخ ٢٣ من رمضان في عام ١٤٢١ بالمرسوم الملكي رقم م\٣٧. الذي طالب جميع مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم الى ضرورة تأمين جميع الخدمات المهنية وتوفير الفرص المناسبة لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة وإعدادهم للاندماج في مدارس التعليم العام في جميع الجوانب الاجتماعية والتعليمية والوظيفية، والصحية، والترفيهية، والنفسية، تبع ذلك توسعا كبيرا في افتتاح الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام في جميع مناطق المملكة خصوصا في نقل الطلاب ذوي الإعاقة من العزل إلى دخول مدارس التعليم العام.

ثالثا: التفاعل الاجتماعي

يعتبر التفاعل الاجتماعي بشكل عام أحد العوامل المهمة والمؤثرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في المجتمع من حوله، حيث لابد له من التفاعل مع جميع المؤثرات من حوله والذي بدوره يساهم في تكوين بيئة عقلية سليمه. يعرف أبو الرب (٢٠١٥) التفاعل الاجتماعي بشكل عام بأنه التبادل المستمر في عملية التأثير والتأثر بين الأفراد والمجموعات بغرض تحقيق أهداف إيجابية من خلال التواصل المستمر. كما انه العلاقة المتبادلة بين الأفراد التي يكون فيها التأثير متبادل بهدف إشباع الحاجات والتي ينتج عنها علاقات متوطده تتسم بالاستمرارية والإيجابية (الشخص

وآخرون، ٢٠١٥). كما حددت Stokoe (٢٠١٣) بعض المهارات المهمة في عملية التفاعل الاجتماعي والتواصل للأفراد مع الآخرين أهمها:

١. مهارات الأقبال على الآخرين والتواصل معهم والقدرة على التعبير عن الذات.

٢. مهارات المشاركة الفعالة في مختلف الأنشطة الاجتماعية وإقامة العلاقات الاجتماعية والانشغال بها معهم.

٣. مهارات التعامل مع الآخرين وفق قواعد الذوق العام واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل.

أما فيما يخص برامج فصول الدمج للطلاب ذوي الإعاقة وتأثيرها في زيادة التفاعل الاجتماعي، لخص نافع وآخرون (٢٠٢٣) كل من المشاركة الاجتماعية، والمبادرة الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي إلى أنها من اهم المحاور والمهارات المقترحة لقياس مستوى التفاعل الاجتماعي في برامج فصول الدمج للطلاب ذوي الإعاقة.

أما التفاعل الاجتماعي للصم وضعاف السمع يعرفه القبيسي والمطيري (٢٠٢٣) بأنه "مشاركة متبادلة بين فردين أو أكثر تؤدي إلى اتصال مستمر بين التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية" (١١٦). كما تعرفه محمد (٢٠١٩) بأنه "عملية التأثر والتأثير المستمرة والمتبادلة بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والأفراد الآخرين" (٣٨٦). يعتبر التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع من اهم المجالات التي تحتاج إلى اهتمام حيث يعاني الكثير منهم في مواجهة الكثير من المعوقات بسبب العجز السمعي وصعوبات في فهم اللغة والتواصل التي تحد من قدرتهم على التفاعل والتعايش والتكيف الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع المحيط بهم(Paatsch et al., 2022). كما تؤثر النظرة التي يراها الصم وضعاف السمع نحو أنفسهم في تفاعلهم مع السامعين، فعندما تكون هذه النظرة غير إيجابيه نحو الذات تؤدي إلى الانسحاب والعزلة من المجتمع وبالتالي نقص في التفاعل والتواصل والاندماج الاجتماعي (Nzioka et al., 2022).

وبناء على ما سبق، يتجلى الدور المهم للفقدان السمعي في الحد من التفاعل الاجتماعي، وضرورة دراسة وقياس التفاعل الاجتماعي للصم وضعاف السمع لوجود علاقة دالة بين الفقدان السمعي والتفاعل الاجتماعي (Thomas, 2015). ولقياس مستوى التفاعل الاجتماعي للصم

وضعاف السمع لابد من الاطلاع على الأدب السابق لتحديد اهم المهارات والأبعاد والمحاور التي يمكن قياسها من وجهات نظر مجتمع الدراسة الحالية. حدد كلا من الشخص وآخرون (٢٠١٥) عدة مهارات يمكن من خلالها قياس التفاعل الاجتماعي للصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين، كتكوين الصداقات، المشاركة الوجدانية، المبادأة في أنشاء علاقات مع الآخرين، والتعاون وتدعيم العلاقات مع الآخرين. كما حددت محمد (٢٠١٩) ثلاثة أبعاد لقياس التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقا لنظرية فلدمان تمثلت في:

١. التكامل الوظيفي: وهو النشاط المنظم للمجموعة بهدف تحقيق الأهداف وتنظيم العلاقات.

٢. التكامل التفاعلي: وهو التأثير والتأثر والتماسك والمودة بين أفراد المجموعة.

٣. التكامل المعياري: وهو ضبط سلوك المجموعة من خلال معايير اجتماعية وثقافية متعارف عليها.

ومما سبق، يعرف الباحث التفاعل الاجتماعي إجرائيا بأنه: العلاقة المتبادلة والمستمرة بين الأفراد والمجموعات من الصم وضعاف السمع والسامعين الآخرين من خلال مهارات التواصل والمبادرة والاستجابة والمشاركة والتأثير والتأثر في المثيرات والأنشطة الاجتماعية المتعددة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Martin et al. (2011) إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على تطوير العلاقات الإيجابية للأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية مع أقرانهم. تم استخدام المنهج النوعي من خلال أداة الملاحظة المفتوحة لسلوك التفاعل الاجتماعي لعشرة أطفال صم زارعي القوقعة الإلكترونية تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٦ سنوات في أوقات وظروف متفاوتة مع أقرانهم. كشفت النتائج بان الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية يتفاعلون بشكل أفضل في المواقف الفردية عندما يكون أمامهم فرد واحد مقارنة بالتفاعلات التي تشمل طفلين آخرين سامعين، كما أن التفاعل الاجتماعي أفضل بين الفتيات مقارنة بالأولاد. كما أظهرت النتائج بان كان هناك مدة أطول في التفاعل والتواصل مع السامعين وارتفاع لاحترام الذات لصالح الأطفال الصم زارعي

القوقعة الإلكترونية. كما بينت الدراسة فوائد زراعة القوقعة الصناعية والتدخلات السمعية الأخرى في مجال التواصل والتنشئة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم.

كما اجرى DeLuzio and Girolametto (٢٠١١) دراسة هدفت إلى مقارنة مهارات تبادل الحديث في البدء والاستجابة للأطفال من الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين أثناء اللعب الجماعي في برامج ما قبل المدرسة. استخدم الباحث أسلوب الملاحظة لتقييم الذكاء واللغة والكلام والتنمية الاجتماعية لمجموعتين مكونة من ١٢ طفلاً، تم من خلالها رصد وترميز جميع المبادرات والاستجابات والتفاعلات الناتجة خلال ٢٠ دقيقة من اللعب الجماعي. وشملت مقاييس النتائج عدد ونوع استراتيجيات البدء، وعدد الاستجابات، وطول التفاعلات. أظهرت نتائج الدراسة انه على الرغم من ضعف الكلام واللغة والتنمية الاجتماعية للصم وضعاف السمع، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهاراتهم المقاسة في المبادرة والاستجابة بينهم وبين أقرانهم السامعين. كما بدأ الأقران السامعين بالتفاعلات الاجتماعية أثناء اللعب بشكل أقل مع الأطفال الصم وضعاف السمع، وتجاهلوا مبادراتهم في كثير من الأحيان. كما أشارت النتائج إلى انه تم استبعاد الأطفال الصم وضعاف السمع من التفاعلات من قبل زملائهم السامعين في اللعب. كما أشارت الدراسة إلى أن امتلاك المهارات اللغوية المناسبة للعمر لا يضمن التفاعل الناجح بين الأقران. لذا أوصت الدراسة إلى تقديم التدريب على المهارات الاجتماعية على مستوى الفصل الدراسي لتعزيز فرص التفاعل الاجتماعي في برامج ما قبل المدرسة الشاملة.

وهدفت دراسة Powell et al. (2014) إلى الكشف عن التحديات التي يواجها الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية في نيوزيلندا عند الدمج في الفصول الدراسية مع السامعين. تم تطبيق الاستبانات على ٦٤ طالبًا وتمت مقابلة ٨ منهم. أشارت النتائج إلى أن وجود التجهيزات والخدمات المساندة تسهل التواصل والتفاعل وتعتبر ذات أهمية بالغة لخبرات التعلم والمشاركة. كما أن هناك حاجة إلى مزيد من الوعي والدعم داخل مؤسسات التعليم العام في المرحلة الثانوية في نيوزيلندا لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع. يجب أن تكون هذه العملية في طليعة التحركات نحو الدمج والتعليم الشامل في المرحلة الثانوية إذا أردنا أن يكون الطلاب الصم وضعاف السمع متفاعلين مشاركين بشكل أفضل.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال الصم وأقرانهم السامعين، أجري Batten et al. (2014) دراسة اتبعت الأسلوب المنهجي لمراجعة الأدبيات للمقالات المنشورة والدراسات البحثية المتعلقة في خمس قواعد بيانات رئيسية و٣ مجلات متخصصة، تمت مراجعة ١٤ ورقة استوفت معايير الشمولية لهدف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه كان هناك نقص عام في الإجماع عبر الدراسات بالتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال الصم وأقرانهم السامعين وكانت العوامل الرئيسية المرتبطة فيها هي كفاءة التواصل لدى الأطفال الصم، والعمر، ومستوى الدمج والتي كانت مرتبطة بشكل عام وبشكل إيجابي بالتفاعلات مع الأقران، كما وجدت بعض الدراسات أن الإناث أكثر عرضة للتفاعلات الاجتماعية الإيجابية، كما ارتبطت مجموعة واسعة من العوامل بالتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال الصم والأطفال السامعين كان أهمها دور التواصل وتأثيره على التفاعل الاجتماعي على أعلى إجماع عبر الدراسات التي تمت مراجعتها، كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الصم يمكن أن يواجهوا صعوبات اجتماعية ملحوظة مقارنة بأقرانهم السامعين كلما قل العمر ومستوى الدمج وكفاءة التواصل كعوامل مرتبطة ومؤثرة في التفاعل الاجتماعي لهم.

كما اتبعت دراسة Xie et al. (2014) الأسلوب المنهجي لمراجعة الأدبيات للمقالات المنشورة والدراسات البحثية المتعلقة في قواعد البيانات والمجلات بهدف وصف كيفية تفاعل الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في بيئات التعليم العام الشاملة، وتوضيح الصعوبات والتحديات التي يواجهونها في التفاعل مع أقرانهم، وتحديد التدخلات الفعالة التي تعزز تفاعلهم الاجتماعي في التعليم العام. حيث تمت مراجعة ٢١ ورقة استوفت معايير الاشتمال. أشارت النتائج إلى أن الأطفال من ذوي الدخل المحدود يواجهون صعوبات كبيرة في التواصل والبدء والدخول والحفاظ على التفاعلات مع أقرانهم السامعين، كما يعتبر الدمج والتدريب على المهارات الاجتماعية من اهم العوامل المؤثرة والفعالة لتفاعلهم الاجتماعي، وتعتبر أيضا قدرات التواصل، والمهارات الاجتماعية، واستجابات الأقران، والبيئة المدرسية جوانب وعوامل حاسمة ومهمة للتفاعلات الاجتماعية وتحسين التفاعل الاجتماعي وإنشاء مناخ دراسي شامل.

وللإجابة عن التساؤل أي بيئة مدرسية (المدرسة الخاصة أم مدرسة التعليم العام) هي الأكثر ملاءمة للطلاب الصم وضعاف السمع في السويد، عندما يتعلق الأمر بتفاعلهم الاجتماعي

والأكاديمي. أجرت Olsson et al. (2018) دراسة هدفت إلى مقارنة رفاهية المراهقين وتجاربهم في الدمج والاستبعاد في المدرسة، واذا كان هناك وجود أي اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بتجاربهم في الإدماج والاستبعاد. استخدم الباحثون الاستبانة المغلقة وأجاب ما مجموعه ٧٨٦٥ مراهقًا من الصم وضعاف السمع تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٨ عامًا على الاستبيان في إحدى مقاطعات السويد. أظهرت النتائج أن الطلاب الذكور والإناث من المراهقين الصم وضعاف السمع المدموجين في مدارس التعليم العام قد قيموا رفاهيتهم بشكل أقل وكانوا أقل رضا عن حياتهم من الطلاب الذكور والإناث من المراهقين الصم وضعاف السمع الملتحقين بالمدارس الخاصة الذين كانوا أكثر رضا عن حياتهم وشعروا إلى حد كبير بأنهم مندمجون اجتماعيًا وأكاديميًا.

وهدفت دراسة Lasanen et al. (2019) إلى الكشف عن تجارب وأنشطة دعم الأقران السامعين للأطفال الصم وضعاف السمع في شمال فنلندا. شارك في البحث ١٦ طفلا من الصم وضعاف السمع (١٢ فتاة، ٤ أولاد) تتراوح أعمارهم بين ٧-١٧ عامًا. استخدم الباحث في جمع البيانات كلا من الملاحظات الميدانية والمقابلات الجماعية المركزة وأيضا الاستبيانات بعد أن تم تقديم أنشطة الدعم الاجتماعي والوظيفي والمعرفي والعاطفي من الأقران السامعين للأطفال الصم وضعاف السمع. وكانت فوائد دعم الأقران السامعين هي: (١) تقديم المعلومات والمهارات الآزمة في التأقلم للحياة اليومية، (٢) المشاركة في الأنشطة الجماعية والمناقشات الجماعية وتعزيز الكفاءة الاجتماعية للأطفال، (٣) قدمت لهم فوائد التمكين في أمور الحياة وشؤونهم اليومية.

وللتعرف على تجارب المراهقين الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين وتحديد مشكلات ومستوى الصداقات والعوامل المؤثرة، اجرى Terlektsi et al. (2020) دراسة استخدمت المنهج النوعي في جمع البيانات حيث بلغ عدد المشاركين ٣٠ مراهقًا تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٩ عامًا يعانون من فقدان سمع متوسط إلى عميق في المقابلات شبه المنظمة. أفادت النتائج إلى أنه على الرغم من أن المراهقين الصم وضعاف السمع طوروا بعض العلاقات الإيجابية مع أقرانهم السامعين، إلا أن لهم تجارب في التعرض للتنمر والصراعات وقلة التفاعل في صداقاتهم مع أقرانهم السامعين خصوصا مع الفتيات منهم. كما أن المراهقين ضعاف السمع واجهوا نفس العوائق أو حتى أكثر من تلك التي يواجها المراهقون من الصم في تكوين صداقات جديدة. يعاني المراهقون الصم

وضعاف السمع من مشاكل ومستويات وصداقات أقل مع أقرانهم السامعين وكان لذلك آثار سلبية مترتبة على الممارسة التعليمية.

كما هدفت دراسة Olsson et al. (2021) الى الكشف عن تجارب ضعاف السمع الأكبر سنا في التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية في التعليم العام والحياة اليومية. تم جمع البيانات من خلال المقابلات النوعية شبه منظمة بمشاركة ١٦ فردًا من خلفيات ثقافية متنوعة (١٠ ذكور و٦ إناث). أظهرت النتائج أن الأشخاص ضعاف السمع يواجهون حاجز التواصل في التعليم العام وفي الحياة اليومية. وتؤدي حواجز التواصل إلى صعوبات في تحقيق الاندماج والتفاعل الاجتماعي وفي بعض الظروف إلى الاستبعاد الاجتماعي. كما أظهرت النتائج إلى أن التكنولوجيا المساعدة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من العوامل المهمة التي ساهمت في الانتقال من الاستبعاد الاجتماعي إلى الاندماج والتفاعل الاجتماعي.

اتبعت دراسة Van Rhijn et al. (2021) الأسلوب المنهجي لمراجعة الأدبيات للمقالات المنشورة والدراسات البحثية المتعلقة بفعالية البقاء واللعب والتحدث والتفاعل للأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي في بيئة التعليم العام لتوسيع نطاق استخدام التدخل إلى ما هو أبعد من تركيزه السابق على الأطفال الذين يعانون من تحديات التواصل الاجتماعي المحددة أو المشتبه فيها. هدفت الدراسة إلى الكشف عن اهم العوامل في دعم تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الصغار الذين لديهم اضطرابات في التواصل في سن ما قبل المدرسة ومستوى فائدة التدخلات التي تتم عن طريق الأقران. أظهرت النتائج أن دعم الأقران السامعين يزيد من المهارات الاجتماعية في التواصل والتعاون والتعاطف والمسؤولية بشكل ملحوظ ويقلل من السلوكيات الإشكالية مثل فرط النشاط وعدم الانتباه والسلوكيات الداخلية بشكل ملحوظ بالنسبة للأطفال ذوي اضطرابات التواصل. كما أظهرت النتائج أن دعم الأقران يعتبر من اهم عوامل الدعم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصغار في سن ما قبل المدرسة.

كما هدفت دراسة Topcu et al. (2021) إلى مقارنة مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من الفقدان السمعي وأقرانهم السامعين. تم تضمين ٤٦ طفلاً من السامعين في المجموعة الضابطة و٤٦ طفلاً من الصم وضعاف السمع في مجموعة الدراسة تتراوح أعمارهم بين ٤٢ و٧٢ شهرًا في مرحلة ما قبل المدرسة. قام المعلمين بتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال

في الفصل الدراسي باستخدام تقييم الكفاءة الاجتماعية والسلوك في كل من الغضب العدواني، والكفاءة الاجتماعية، والانسحاب من القلق. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الكفاءة الاجتماعية لدى مجموعة الدراسة والمجموعة الضابطة حيث إن الأطفال الصم وضعاف السمع اظهروا قدرات كفاءة اجتماعية أقل من أقرانهم السامعين. كما أظهرت النتائج إلى أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الغضب والعدوان ودرجات الانسحاب من القلق بين مجموعة الدراسة والمجموعة الضابطة، وكان هناك ارتباط كبير بين درجة الغضب والعدوان وعمر بدء إعادة التأهيل، فكلما كانت البداية مبكرة في برامج إعادة التأهيل كلما كان هناك انخفاض في درجات الغضب والعدوان، حيث كانت درجات الغضب والعدوان ودرجات القلق والانسحاب للأطفال الذين تمت لهم زراعة القوقعة الصناعية (في عمر مبكرة) متشابهة مع أقرانهم السامعين.

وهدفت دراسة Nzioka et al. (2022) إلى تحديد التحديات التي يواجهها الطلاب الصم في التفاعل الاجتماعي في مدرسة سانت أنجيلا مومياس الثانوية المهنية للصم في كينيا. استخدمت الدراسة المنهج المختلط بتصميم دراسة الحالة لجمع البيانات. شارك في الدراسة ١٠٣ من العاملين في المدرسة والطلاب باستخدام الاستبانات الكمية والمقابلات النوعية. أظهرت النتائج أن ما نسبته ٢٧,٨٪ فقط من الطلاب الصم يتفاعلون مع السامعين أما الغالبية من الطلاب لا يتفاعلون ولا يشاركون مشاكلهم وأسرارهم مع السامعين. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بأن تقوم الحكومة من خلال وزارة التربية والتعليم بإضفاء اللامركزية على التدريب على لغة الإشارة في القرى والمجتمعات المحلية للمساعدة في تعزيز التواصل بين الصم والسامعين.

هدفت دراسة Brenda et al. (2022) إلى فحص سلوكيات التفاعل الاجتماعي للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة عبر ثلاثة جوانب: المستويات الاجتماعية، ونوع الأنشطة، وخيارات اللعب. استخدمت المنهج التجريبي من خلال ملاحظة سلوكيات ١٢ طفلًا من الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة خلال فترة الراحة، وتم ترميز سلوكياتهم ومقارنتها بأقرانهم السامعين الذين بلغ عددهم ٨٥ طفلا من السامعين في نفس المرحلة العمرية. اشارت النتائج أن الأطفال الصم وضعاف السمع يقضون وقتًا أقل في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم السامعين، ويواجهون صعوبات عند التفاعل اجتماعيًا مع أقرانهم

السامعين. كما أشارت النتائج إلى أن تفاعلاتهم تعتبر أكثر صعوبة بسبب العدد الكبير من المحفزات السمعية المحيطة بهم، والحاجة إلى التدخلات لزيادة وعي الأقران السامعين حول التواصل مع الأطفال الصم وضعاف السمع وزيادة فرص ممارسة اللعب لتسهيل التفاعلات الاجتماعية بينهم.

كما أجرى Paatsch et al. (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات العملية لـ ٤١ طالبًا من الصم وضعاف السمع المسجلين في فصول ملحقه في مدرسة ابتدائية عامه. شاركت خمس مجموعات من الطلاب الصم وضعاف السمع الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٢ عامًا من المرحلة التأسيسية إلى الصف السادس في درسين للترفيه لمجموعتين صغيرتين مع معلميهم. تم تحليل التسجيلات المصورة لهذه الدروس إلى نوعين من التفاعلات: (١) تفاعلات فرد إلى فرد، و(٢) تفاعلات جماعية يقودها المعلم. وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة من الوقت في جميع المرحل الدراسية تم قضاؤها في التفاعلات الجماعية بقيادة المعلم. وأظهرت النتائج أن الفرص المتاحة للتفاعلات بين الأقران زادت للطلاب في المرحل الدراسية الأعلى، كما أظهر الطلاب الصم وضعاف السمع مجموعة من المهارات العملية الفعالة في التفاعلات بين الأقران بما في ذلك تبادل الأدوار والطوارئ وإظهار الحساسية تجاه شركائهم أثناء التعلم التعاوني وفقًا لطبيعة المهمة، أعمار الطلاب، وقدراتهم اللغوية. تشير النتائج إلى أن زيادة الفرص للتفاعلات بين الأقران من شأنها أن تدعم تطوير الممارسات التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع.

وهدفت دراسة Olsson and Gustafsson (٢٠٢٢) إلى التعرف على تجارب الشباب الصم بالهوية الاجتماعية وعضوية المجموعات. أجريت المقابلات النوعية شبه المنظمة مع ١٦ فرداً (١٠ ذكور، ٦ إناث) لديهم فقدان السمعي شديد إلى عميق ومن خلفيات ثقافية متنوعة. أظهرت النتائج عاملين مهمين في التفاعل الاجتماعي هما الانتماء إلى البيئة الاجتماعية والانخراط في التواصل المهم، كما أن الشباب من الصم، سواء عن عمد أو بغير وعي، اختاروا أن يكونوا في البيئات الاجتماعية أو المجموعات مع أقرانهم من الصم بسبب إحساسهم بالانتماء لعضوية المجموعة من نفس الثقافة واللغة المستخدمة أثناء التواصل ورغبتهم في تجنب عوائق التواصل أو أن يكونوا غير مفهومين أثناء التواصل مع السامعين. كما كانت لديهم الرغبة أيضًا إلى خلق القبول

والشمولية والفرص في مجتمع السامعين لخلق بيئة اجتماعية شاملة والتواصل مع الآخرين بشكل لا يشوبه عوائق.

التعقيب على الدراسات السابقة

ساهمت الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة إلى تعريف التفاعل الاجتماعي من خلال فهم ثلاث خصائص واقعية في تحديد محاور الدراسة وبناء مقياس للتعرف على واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل عام وتحديد ثلاثة محاور رئيسية هي مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل، ومعوقات التفاعل. كما ساهمت الدراسات السابقة في تناولها للعبارات تحت كل محور على حدة. استفادت الدراسة الحالية منها في اشتقاق ٣٠ عبارة للمحاور الثلاث للدراسة بواقع ١٠ عبارات تحت كل محور. دراسات القت نتائجها الضوء على محور مستوى التفاعل ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Brenda et al., 2022; DeLuzio & Girolametto, 2011; Xie et al.,2014). دراسات القت نتائجها الضوء على محور طبيعة التفاعل الاجتماعي ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Lasanen et al., 2019; Martin et al., 2011; Olsson et al., 2021). دراسات القت نتائجها الضوء على محور معوقات التفاعل الاجتماعي ساهمت في تحديد العبارات من مثل (Nzioka et al., 2022; Powell et al., 2014; Van Rhijn et al., 2021). وفي بعض الدراسات تمت الاستفادة أيضا من نتائجها بشكل عام حيث كان يندرج قسم من النتائج تحت محور واحد والقسم الأخر تحت أحد المحاور الأخرى أو كليهما ساهمت في تحديد العبارات بشكل عام من مثل (Olsson et al., 2018; Olsson & Gustafsson, 2022; Paatsch et al., 2022).

ومن هذا المنطلق، تناولت الدراسة الحالية مجالًا تربويًا في المملكة العربية السعودية يختلف أيضا عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة التي أجريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في المملكة العربية السعودية. وتتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة في تناولها موضوع التفاعل الاجتماعي بمدارس التعليم العام بشكل عام لجميع المراحل الدراسية. لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام في المملكة

العربية السعودية ككل من وجهة نظر العاملين في هذه المدارس، كما هدفت أيضا إلى التعرف على مستوى اختلاف وجهات النظر تبعا لمتغيرات فئة الفقدان السمعي والمرحلة الدراسية.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية. حيث يتيح هذا المنهج وصف الظاهرة قيد الدراسة (التفاعل الاجتماعي) وتحليل العلاقات بين متغيراتها، كما تم اختيار هذا المنهج لقرته على توفير بيانات كمية يمكن تحليلها إحصائيا، مما سمح بتعميم النتائج على مجتمع الدراسة (درويش، ٢٠١٦).

المجتمع والعينة: تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين مدارس التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي بها في فصول ملحقة للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ، وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٢٤) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقًا لمتغيرات المرحلة الدراسية، وفئة الفقدان السمعي.

جدول ١ توزيع أفراد عينة البحث حسب المرحلة الدراسية، وفئة الفقدان السمعي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٥٨	٤٦,٨٪
	متوسط	٣٤	٢٧,٤٪
	ثانوي	٣٢	٢٥,٨٪
المجموع		١٢٤	١٠٠٪
فئة الفقدان السمعي	صم	٤٢	٣٣,٩٪
	ضعاف سمع	٨٢	٦٦,١٪
المجموع		١٢٤	١٠٠٪

يتضح من جدول (١) أن أعلى فئات متغير المرحلة الدراسية جاء لفئة ابتدائي وبلغ عددهم (٥٨) فردًا وبنسبة (٤٦,٨٪)، كما جاءت أعلى فئات متغير الفقدان السمعي لفئة ضعاف سمع وبلغ عددهم (٨٢) فردًا وبنسبة (٦٦,١٪).

أداة البحث: قام الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت من قسمين رئيسيين: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (المرحلة الدراسية، فئة الفقدان السمعي)، وتكون القسم الثاني من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمعمع أقرانهم السامعين في مدارس التعليم العام كالآتي: المحور الأول: مستوى التفاعل الاجتماعي، واشتمل على (١٠) فقرات، والمحور الثاني: طبيعة التفاعل، واشتمل على (١٠) فقرات، والمحور الثالث: معوقات التفاعل، واشتمل على (١٠) فقرات. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الرباعي كالآتي: (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، وللتحقق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة بالدراسة الحالية، ومستوى ملاءمتها لأفراد عينة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١. صدق أداة البحث:

١. الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المحور الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٥) محكمين، للحكم على مستوى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق (٨٠٪)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية.

٢. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول ٢ معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	مستوى التفاعل مع السامعين	٠,٦٩٨**
٢	طبيعة التفاعل الاجتماعي	٠,٧٤٢**
٣	معوقات التفاعل الاجتماعي	٠,٧٠٥**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الدراسة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٩٨) و(٠,٧٤٢) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة. ولحساب معامل الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة.

المحور الأول (مستوى التفاعل مع السامعين)		المحور الثاني (طبيعة التفاعل الاجتماعي)		المحور الثالث (معوقات التفاعل الاجتماعي)	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٢**	١	٠,٥٩٧**	١	٠,٥٦٧**
٢	٠,٥٩٩**	٢	٠,٥٤٩**	٢	٠,٥٨٣**
٣	٠,٦٠٢**	٣	٠,٦٢٩**	٣	٠,٥٩٩**
٤	٠,٦٥٥**	٤	٠,٥٠٠**	٤	٠,٥٣٠**
٥	٠,٥٧٠**	٥	٠,٦٣١**	٥	٠,٥٧٩**
٦	٠,٥٨٨**	٦	٠,٥٦٤**	٦	٠,٦٥٨**
٧	٠,٧٦٠**	٧	٠,٥٥٩**	٧	٠,٥٩٩**
٨	٠,٦٦٢**	٨	٠,٦١٦**	٨	٠,٦٣٣**
٩	٠,٦٣٢**	٩	٠,٥٤٧**		٠,٥٤٧**

المحور الأول (مستوى التفاعل مع السامعين)		المحور الثاني (طبيعة التفاعل الاجتماعي)		المحور الثالث (معوقات التفاعل الاجتماعي)	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٠	٠,٥٦٠**	١٠	٠,٥٠٩**		٠,٥٨٣**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٣) أن معامل الارتباط للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (٠,٥٠٠ – ٠,٧٦٠) ولجميع محاور الدراسة، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على (٣) محاور بالتساوي.

ب. ثبات أداة البحث: تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) معلمًا ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول ٤ معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"
١	مستوى التفاعل مع السامعين	٠,٨٨٢
٢	طبيعة التفاعل الاجتماعي	٠,٨٥٦
٣	معوقات التفاعل الاجتماعي	٠,٨٢٩
٤	الاستبانة ككل	٠,٨٩٦

يُظهر جدول (٤) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمحاور الاستبانة قد تراوحت بين (٠,٨٢٩– ٠,٨٨٢)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠,٨٩٦)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة البحث: تكونت الاستبانة من (٣٠) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الرباعي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (موافق بشدة) أعطيت ٤ درجات، (موافق) أعطيت ٣ درجات، (غير موافق) أعطيت درجتين، (غير موافق بشدة) أعطيت

درجة واحدة. ولتحديد درجة الموافقة وفئات الحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والمحاور كما يلي: من ١- ١,٧٥ بدرجة ضعيفة جدًا، من ١,٧٦- ٢,٥٠ بدرجة ضعيفة، من ٢,٥١- ٣,٢٥ بدرجة مرتفعة، من ٣,٢٦- ٤ بدرجة مرتفعة جدًا (أبو صالح، ٢٠٠٤).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف مستوى التفاعل الاجتماعي من عينة الدراسة.

٢. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لتحديد الفروق بين بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية.

٣. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية: لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات في حال وجود فروق دالة احصائيا.

٤. تحليل الانحدار المتعدد: لتحديد العوامل الأكثر تأثيرا على التفاعل الاجتماعي.

٥. تم التعامل مع البيانات المفقودة باستخدام طريقة الاستبدال بالمتوسط، وتم استبعاد القيم الشاذة التي تزيد عن ثلاثة انحرافات معيارية عن المتوسط.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	مستوى التفاعل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	يتفاعل مع المثيرات والمحفزات الاجتماعية الطارئة المحيطة به	٢,٤٦٧٧	٠,٩٩٩٤٨	ضعيفة
٤	يتفاعل في المواقف الفردية مع فرد واحد (نظير إلى نظير)	٢,٤٢٧٤	٠,٩٨٠٩٠	ضعيفة
٨	يبادر في المواقف التي تستوجب تدخلهم	٢,٣٥٤٨	٠,٩٦٤٣٥	ضعيفة
١	يبادر الصم وضعاف السمع للدخول في التواصل والتفاعل مع السامعين	٢,٢٥٨١	٠,٩٢٧٠٤	ضعيفة
٢	يستجيب لمبادرة السامعين في التواصل والتفاعل	٢,٢٥٠٠	٠,٩٧٦٣٥	ضعيفة
١٠	يعزز فرص التفاعل الاجتماعي مع السامعين ومن مهاراته الاجتماعية	٢,٢٠١٦	٠,٩٨٧٥٦	ضعيفة
٦	يشارك في أنواع مختلفة من الأنشطة والبرامج في المدرسة	٢,١٥٣٢	٠,٩١١٠٤	ضعيفة
٧	يسعى إلى البحث واكتشاف أماكن وأنشطة جديدة يمكن التفاعل به	٢,١٥٣٢	٠,٩٦٣٠٩	ضعيفة
٣	يعزز استمرار التفاعل مع السامعين لوقت أطول دون انسحاب من الموقف التفاعلي	٢,١٣٧١	٠,٩٢٢٤٨	ضعيفة
٥	يتفاعل مع أكثر من فرد في المجموعات	٢,٠٩٦٨	٠,٩٣١٩٩	ضعيفة
	الدرجة الكلية	٢,٢٥		ضعيفة

يتضح من جدول (٥) أن مستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، جاء بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (٢,٢٥). كما يتضح من النتائج أن جميع فقرات مستوى التفاعل الاجتماعي جاءت بدرجة ضعيفة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٠٩٦٨ إلى ٢,٤٦٧٧).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى صعوبات يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمعفي التواصل مع أقرانهم السامعين بسبب اعتمادهم على قراءة الشفاه أو لغة الإشارة، في حين أن الطلاب السامعين قد لا يكونون على دراية كافية بهذه الأساليب التواصلية، وقد يشعر الطلاب الصم وضعاف السمع بالعزلة نتيجة لعدم قدرتهم على المشاركة الفعالة في المحادثات الجماعية أو الأنشطة التي تعتمد على التفاعل السمعي، وقد يكون بسبب عدم توفير تدريب كافٍ للطلاب السامعين حول كيفية التفاعل مع زملائهم الصم وضعاف السمعمما يؤدي إلى

الفهم الخاطئ أو عدم الرغبة في التفاعل بشكل صحيح، وقد يتعرض بعض الطلاب الصم وضعاف السمعللتنمر أو التمييز من زملائهم، مما يعزز شعورهم بالعزلة ويحد من تفاعلهم الاجتماعي. وقد لا تكون البيئة التعليمية مهيأة بشكل كامل لدعم احتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع، مثل توفير التقنيات المساعدة على السمع أو تخصيص مترجمي لغة الإشارة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Terlektsi et al. (٢٠٢٠) والتي أظهرت انه على الرغم من أن المراهقين الصم وضعاف السمع طوروا بعض العلاقات الإيجابية مع أقرانهم السامعين، إلا أن لهم تجارب في التعرض للتنمر والصراعات وقلة التفاعل في صداقاتهم مع أقرانهم السامعين، ويعاني المراهقون الصم وضعاف السمع من مشاكل وصداقات أقل مع أقرانهم السامعين. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Olsson et al. (٢٠٢١) والتي أظهرت أن الأفراد الذين لديهم ضعف سمعي يواجهون حاجز التواصل في التعليم العام وفي الحياة اليومية، وتتفق أيضًا مع دراسة Nzioka et al. (2022) والتي أظهرت أن ما نسبته ٢٧,٨٪ فقط من الطلاب الصم يتفاعلون مع السامعين أما الغالبية من الطلاب لا يتفاعلون ولا يشاركون مشاكلهم وأسرارهم مع السامعين. وتتفق مع دراسةOlsson and Gustafsson (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن الشباب من الصم اختاروا أن يكونوا في البيئات الاجتماعية أو المجموعات مع أقرانهم من الصم بسبب إحساسهم بالانتماء لعضوية المجموعة من نفس الثقافة واللغة المستخدمة أثناء التواصل ورغبتهم في تجنب عوائق التواصل أو أن يكونوا غير مفهومين أثناء التواصل مع السامعين.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما طبيعة التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لطبيعة التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطبيعة التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	طبيعة التفاعل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	التفاعل في المواقف التي تدار بقيادة المعلم أو المسؤولين عن إدارة المواقف	٢,٧٩٠٣	٠,٩١٣٠٩	مرتفعة
٣	التفاعل مع الأقران السامعين ذوي المعرفة السابقة والمواقف الإيجابية	٢,٧٦٦١	٠,٩٥٥١٦	مرتفعة
٩	التفاعل من خلال طرق التواصل الأنسب في مواقف التفاعل سواء اللفظية أو الإشارية	٢,٦٦١٣	٠,٨٤٤٧٦	مرتفعة
٨	التفاعل عند الحاجة لتبادل الأدوار في الفريق أو المجموعة في المواقف المختلفة	٢,٦٤٥٢	٠,٨٤٧٧٠	مرتفعة
٥	التفاعل مع الأقران السامعين في الأماكن المخصصة للدمج	٢,٦٤٥٢	٠,٨٢٨٣٠	مرتفعة
٧	التفاعل مع أفراد المجموعة أو الفريق المعد مسبقا في الأنشطة الصفية واللاصفية	٢,٦٣٧١	٠,٨٠٩٨٤	مرتفعة
٢	التفاعل مع السامعين بالأنشطة اللاصفية لتلبية الاحتياجات الاجتماعية	٢,٦١٢٩	٠,٨٢٣٥٣	مرتفعة
١٠	التفاعل باستخدام المعينات والأجهزة السمعية المساعدة لتسهيل التواصل والتفاعل	٢,٥٨٠٦	٠,٧٩٧٣٢	مرتفعة
٦	التفاعل مع السامعين في وقت الفسحة وأوقات الفراغ	٢,٥٥٦٥	٠,٨٢٩٣٦	مرتفعة
١	التفاعل مع السامعين في الحصص الدراسية لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والتعلم	٢,٥١٠٠	٠,٧٥٩٧٦	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٢,٦٤		مرتفعة

يتضح من جدول (٦) أن طبيعة التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٢,٦٤). كما يتضح من النتائج أن جميع فقرات طبيعة التفاعل الاجتماعي جاءت بدرجة مرتفعة، من خلال المواقف التي يتطلب بها الدمج في الأنشطة الصفية وللاصفيه بدرجة أكبر من المواقف الفردي وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥١ إلى ٢,٧٩٠٣).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى وجود بيئة مدرسية محفزة من خلال وجود برامج لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الصفية والاجتماعية مما يعزز من تفاعلهم مع أقرانهم السامعين، كما أن دور المعلمين الإيجابي في تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب الصم وضعاف السمع والطلاب السامعين من خلال تقديم استراتيجيات تعليمية ملائمة وبيئة صفية شاملة، مع تقديم الدعم اللازم للطلاب الصم وضعاف السمع من قبل الأخصائي الارشادي والنفسي يمكن أن يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التفاعل مع أقرانهم، وقد تساعد الأنشطة الجماعية مثل الرياضة أو الفنون في بناء جسور التواصل، حيث تعتمد على التفاعل الحركي والبصري أكثر من التفاعل اللفظي، يمكن أن تساعد التكنولوجيا مثل الأجهزة السمعية والتطبيقات التي توفر الترجمة الفورية أو الأنظمة التي تعزز الأصوات، في تحسين التواصل بين الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Lasanen et al. (٢٠١٩) والتي أظهرت وجود فوائد لدعم الأقران السامعين والتي تتمثل بتقديم المعلومات والمهارات الآزمة في التأقلم للحياة اليومية، والمشاركة في الأنشطة الجماعية والمناقشات الجماعية وتعزيز الكفاءة الاجتماعية للأطفال. وتتفق مع دراسةOlsson et al. (2021) والتي أظهرت أن التكنولوجيا المساعدة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من العوامل المهمة التي ساهمت في الانتقال من الاستبعاد الاجتماعي إلى الاندماج والتفاعل الاجتماعي لدى ضعاف السمع. كما وتتفق مع دراسةBrenda et al. (2022)والتي خلصت إلى وجود حاجة إلى التدخلات لزيادة وعي الأقران السامعين حول التواصل مع الأطفال الصم وضعاف السمع وزيادة فرص ممارسة اللعب لتسهيل التفاعلات الاجتماعية بينهم. وتتفق أيضًا مع دراسة Paatsch et al. (2022) والتي أظهرت أن أعلى نسبة من الوقت في جميع المرحل الدراسية تم قضاؤها في التفاعلات الجماعية كانت بقيادة المعلم، وأن زيادة الفرص للتفاعلات بين الأقران من شأنها أن تدعم تطوير الممارسات التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما معوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	معوقات التفاعل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	عدم استغلال الفترات الحرجة المبكرة من عمر الطفل للتدخل السمعي وتعلم لغة المجتمع والتواصل	٣,٧٠١٦	٠,٥٢٥٤٥	مرتفعة جدًا
٣	نقص التجهيزات السمعية والخدمات المساندة في البيئة المدرسية	٣,٦٣٧١	٠,٦٤١٨٣	مرتفعة جدًا
٨	انخفاض مستوى الدمج والشمولية في مدارس التعليم العام	٣,٦٢١٠	٠,٥٧٨٦٥	مرتفعة جدًا
٢	قلة الأنشطة والبرامج والفرص التي تسهل التفاعل الاجتماعي في مدارس التعليم العام	٣,٥٩٦٨	٠,٦٢٣٦٤	مرتفعة جدًا
١٠	الخجل من بدء التفاعل أو التواصل وتجنب سوء أو عدم الفهم من الطرف الآخر والانسحاب	٣,٥٨٨٧	٠,٦٣٧٧٣	مرتفعة جدًا
٩	انخفاض مستوى كفاءة التواصل سواء بالطرق اللفظية أو الإشارية	٣,٥٥٦٥	٠,٧٠١٩٤	مرتفعة جدًا
٥	إهمال إكسابهم المهارات الاجتماعية الآزمة في التأقلم للحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية والتمكين	٣,٥٤٨٤	٠,٧٤٧٤١	مرتفعة جدًا
٤	قلة الدعم الاجتماعي والوظيفي والمعرفي والعاطفي اللازمة لهم من قبل الأقران السامعين	٣,٥٤٠٣	٦٠,٥٥١٨	مرتفعة جدًا
٧	العدوانية والتنمر والصراعات والإساءة اتجاه الصم وضعاف السمع	٣,٤٩١٩	٠,٨١١٤٦	مرتفعة جدًا
٦	قلة الوعي والنظرة السلبية من قبل المجتمع والأقران السامعين	٣,٤٧٥٨	٠,٧٨٠٤٩	مرتفعة جدًا
	الدرجة الكلية	٣,٥٦		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (٧) أن معوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، جاء بدرجة مرتفعة جدًا،

وبمتوسط حسابي (٣,٥٦). كما يتضح من النتائج أن جميع معوقات التفاعل الاجتماعي جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧٥٨ إلى ٣,٧٠١٦).

ويرى الباحث وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التعليم في مدارس الدمج إلا أنه يواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس الدمج بعض المعوقات التي تحد من تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم السامعين. حيث يعتمد الطلاب السامعون بشكل كبير على التواصل اللفظي، بينما يعتمد الطلاب الصم وضعاف السمع على قراءة الشفاه أو لغة الإشارة، هذا الاختلاف في طرق التواصل يؤدي إلى صعوبة في فهم بعضهم البعض. مما يحد من التفاعل الطبيعي بين الطرفين وقد يفتقر المعلمون والطلاب السامعون إلى الوعي الكافي حول كيفية التعامل مع الطلاب الصم وضعاف السمع مما يجعلهم أقل تفاعلاً مع هؤلاء الطلاب أو يترددون في إشراكهم في الأنشطة. وقد يشعر بعض الطلاب الصم وضعاف السمع بالعزلة نتيجة قلة الفرص للتواصل الفعال مع أقرانهم السامعين مما يؤدي إلى تجنبهم المشاركة في الأنشطة الجماعية أو المبادرة إلى التفاعل الاجتماعي. وقد يشعر الطلاب الصم وضعاف السمع بالخجل أو الخوف من ارتكاب أخطاء أثناء التواصل مع أقرانهم السامعين مما يجعلهم مترددين في بدء أو المشاركة في المحادثات، وإذا كانت المدرسة غير مجهزة بشكل كافٍ لتلبية احتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع (مثل عدم وجود مترجمي لغة الإشارة أو عدم توفير أجهزة سمعية مساعدة) فإن ذلك سيزيد من صعوبة التفاعل وقد يواجهون أشكالاً من التمييز أو التنمر من بعض أقرانهم السامعين مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي بشكل مريح. وهذه العوامل تعكس التحديات التي قد تواجه طلاب الدمج من الصم وضعاف السمع مما يستدعي ضرورة تحسين البيئة التعليمية وتعزيز الوعي والتدريب لكل من الطلاب والمعلمين لتشجيع التفاعل الاجتماعي الفعّال بين الجميع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسةTerlektsi et al. (2020) والتي أفادت إلى أنه على الرغم من أن المراهقين الصم وضعاف السمع طوروا بعض العلاقات الإيجابية مع أقرانهم السامعين، إلا أن لهم تجارب في التعرض للتنمر والصراعات وقلة التفاعل في صداقاتهم مع أقرانهم السامعين. وتتفق مع دراسةBrenda et al. (2022) والتي أشارت إلى أن الأطفال الصم وضعاف السمع يقضون وقتًا أقل في التفاعلات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم السامعين، وأنهم يواجهون صعوبات عند التفاعل اجتماعيًا مع أقرانهم من السامعين. كما أشارت النتائج إلى أن تفاعلاتهم أكثر صعوبة بسبب

العدد الكبير من المحفزات السمعية المحيطة بهم، والحاجة إلى التدخلات لزيادة وعي الأقران السامعين حول التواصل مع الأطفال الصم وضعاف السمع وزيادة فرص ممارسة اللعب لتسهيل التفاعلات الاجتماعية بينهم.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير" فئة الفقدان السمعي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لواقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير "فئة الفقدان السمعي"، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول ٨ نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير فئة الفقدان السمعي

مستوى التفاعل الاجتماعي	الفقدان السمعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى التفاعل الاجتماعي	صم	٤٢	٢,٣٠٤٨	٠,٩٠٣٩١	٢,٦٢٧	٠,٠١*
	ضعاف السمع	٨٢	٢,٢٢٢٠	٠,٩٠٠٤٨		
طبيعة التفاعل الاجتماعي	صم	٤٢	٢,٩١١٩	٠,٨٣٦٤٣	٢,٩٣٨	٠,٠٠٤*
	ضعاف السمع	٨٢	٢,٥٠٠٠	٠,٦٨٤٣٩		
معوقات مستوى التفاعل الاجتماعي	صم	٤٢	٣,٧٩٥٢	٠,٣٨٣١٥	٣,١٤٦	٠,٠٠٢*
	ضعاف السمع	٨٢	٣,٤٦٣٤	٠,٦٢٥٢٩		
الدرجة الكلية	صم	٤٢	٣,٠٠٤٠	٠,٥٩٠٨٢	٢,٩٤٩	٠,٠٠٣*
	ضعاف السمع	٨٢	٢,٧٢٨٥	٠,٥٢٥٦٢		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي (مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل الاجتماعي، معوقات مستوى التفاعل الاجتماعي، والدرجة الكلية) للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير فئة الفقدان السمعي، وجاءت الفروق لصالح فئة الصم، حيث جاءت قيمة "ت" المحسوبة (٢,٦٢٧، ٢,٩٣٨، ٣,١٤٦، ٢,٩٤٩) على التوالي بمستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٠٤، ٠,٠٠٢، ٠,٠٠٣) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى الأمور الآتية:

١. القدرة على التواصل:

أ. الصم: يعانون من فقدان سمعي شديد الى عميق، مما يجعل التواصل الشفوي التقليدي صعبًا جدًا أو مستحيلًا، ويعتمد الكثير منهم على لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل. ونتيجة لذلك، قد يواجهون صعوبات في التواصل مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج والذين لا يجيدون لغة الإشارة مما قد يؤدي إلى نوع من العزلة الاجتماعية أو الشعور بالتباعد عن المجتمع السامع.

ب. ضعاف السمع: يمتلكون مستوى معينًا من السمع وقد يستخدمون أجهزة سمعية لتحسين سمعهم، هؤلاء الأشخاص قد يعتمدون بشكل أكبر على التواصل الشفوي او اللفظي، لذا يكون تفاعلهم الاجتماعي أسهل إلى حد ما مقارنة بالصم خصوصًا إذا كان الأشخاص الذين يتفاعلون معهم مستعدين لدعمهم مثل التحدث بوضوح أو استخدام التكنولوجيا المساعدة.

٢. التكامل الاجتماعي:

أ. الصم: التحديات التي يواجهها الصم في التواصل قد تؤدي إلى تكوين مجتمعات صغيرة مغلقة تعتمد على لغة الإشارة كوسيلة رئيسية للتواصل، وهذا يمكن أن يعزز شعورهم بالانتماء داخل هذه المجتمعات، لكنه قد يؤدي إلى الابتعاد عن المجتمع الاكبر الذي يعتمد بشكل أكبر على التواصل السمعي والكلامي.

ب. ضعاف السمع: لديهم عادة قدرة أكبر على الاندماج مع أقرانهم السامعين، خاصة إذا كانت لديهم الوسائل المساعدة مثل السماعات أو زراعة القوقعة. وهذا يمنحهم مزيدًا من الفرص للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية مع أقرانهم السامعين.

٣. القدرة على التكيف:

أ. الصم: يعتمدون بشكل كبير على استراتيجيات غير شفهية مثل لغة الإشارة وتعابير الوجه وحركة الجسد للتواصل، وقد يواجهون تحديات في التفاعل مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج إذا لم يتم توفير التسهيلات المناسبة مثل مترجمي لغة الإشارة أو تكنولوجيا الترجمة الفورية.

ب. ضعاف السمع: يستطيعون استخدام الأجهزة السمعية لتقليل آثار فقدان السمع مما يسهل عليهم التفاعل مع أقرانهم السامعون في مدارس الدمج، وكما أن قدرتهم على السمع أو استيعاب الكلام المنطوق تمنحهم مرونة أكبر في التواصل مع الآخرين.

٤. التحديات النفسية والاجتماعية

أ. الصم: قد يواجهون تحديات أكبر من ناحية العزلة الاجتماعية والتمييز، وذلك بسبب الاختلاف الكبير في طرق التواصل، وقد يشعرون بالغربة أو التهميش في المجتمعات التي لا تدعم لغة الإشارة أو لا توفر حلولاً تكنولوجية كافية.

ب. ضعاف السمع: قد يواجهون تحديات أيضًا خاصة في البيئات التي تكون فيها المحادثات صعبة الفهم أو عند عدم توفر تكنولوجيا مساعدة لكنهم عادة ما يكون لديهم فرص أكبر للتفاعل الاجتماعي مع بعض التعديلات في بيئة التواصل.

٥. التعليم:

أ. الصم: قد يحتاجون إلى مدارس متخصصة أو برامج تعليمية تتضمن مترجمي لغة الإشارة، وغالبًا ما يكونون أكثر اندماجًا في مجتمعات تعليمية أو مهنية خاصة بالصم.

ب. ضعاف السمع: يمكن أن يتلقوا تعليمهم في مدارس الدمج مع بعض التعديلات مثل استخدام السماعات أو أجهزة المساعدة السمعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Olsson and Gustafsson (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن الصم اختاروا أن يكونوا في البيئات الاجتماعية أو المجموعات مع أقرانهم من الصم بسبب إحساسهم بالانتماء لعضوية المجموعة من نفس الثقافة واللغة المستخدمة أثناء التواصل ورغبتهم في تجنب عوائق التواصل أو أن يكونوا غير مفهومين أثناء التواصل مع السامعين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسةTerlektsi et al. (2020) والتي أظهرت أن المراهقين ضعاف السمع واجهوا نفس العوائق أو حتى أكثر من تلك التي يواجها المراهقون الصم في تكوين صداقات جديدة.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في واقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير "المرحلة الدراسية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول ٩ تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

مستوى التفاعل الاجتماعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مستوى التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	١,٩٩٤	٢	٠,٩٩٧	٣,٠٧٧	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٣٩,٢٠٤	١٢١	٠,٣٢٤		
	المجموع	٤١,١٩٨	١٢٣			

مستوى التفاعل الاجتماعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طبيعة التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	١,٩٨٤	٢	٠,٩٩٢	٣,٢١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٣٧,٣٨٩	١٢١	٠,٣٠٩		
	المجموع	٣٩,٣٧٣	١٢٣			
معوقات التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	١,١٩٨	٢	٠,٥٩٩	٢,٦٢٧	٠,٠٣*
	داخل المجموعات	٢٧,٥٨٨	١٢١	٠,٢٢٨		
	المجموع	٢٨,٧٨٦	١٢٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٩٤٨	٢	٠,٩٧٤	٢,٧٧٥	٠,٠١*
	داخل المجموعات	٤٢,٤٧١	١٢١	٠,٣٥١		
	المجموع	٤٤,٤١٩	١٢٣			

*ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لواقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي (مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل الاجتماعي، معوقات التفاعل الاجتماعي، الدرجة الكلية) للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (٣,٠٧٧، ٣,٢١، ٢,٦٢٧، ٢,٧٧٥) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٣، ٠,٠١) على التوالي.

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمستوى التفاعل الاجتماعي (مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل الاجتماعي، معوقات التفاعل الاجتماعي، الدرجة الكلية) للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، ويوضح ذلك جدول (١٠).

جدول ١٠ نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى التفاعل الاجتماعي للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المحاور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
مستوى التفاعل الاجتماعي	ابتدائي	١,٥٨٤٥	–	–	–
	متوسط	٢,٤٢٠٦	٠,٨٣٦١*	–	–
	ثانوي	٣,٢٧٥٠	١,٦٩٠٥*	٠,٨٥٤٤*	–
طبيعة التفاعل الاجتماعي	ابتدائي	٢,٢٧٤١	–	–	–
	متوسط	٢,٦٧٠٦	٠,٣٩٦٥*	–	–
	ثانوي	٣,٢٦٨٨	٠,٩٩٤٧*	٠,٥٩٨٢*	
معوقات التفاعل الاجتماعي	ابتدائي	٣,٤٧٩٣	–	–	–
	متوسط	٣,٦٦٧٦	–	–	–
	ثانوي	٣,٦٥٣١	–	–	–
الدرجة الكلية	ابتدائي	٢,٤٤٦٠			
	متوسط	٢,٩١٩٦	٠,٤٧٣٦*		
	ثانوي	٣,٣٩٩٠	٠,٩٥٣*	٠,٤٧٩٤*	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من جدول (١٠) وبعد استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين استجابات المشاركين في الدراسة لواقع ومعوقات التفاعل الاجتماعي (مستوى التفاعل الاجتماعي، طبيعة التفاعل الاجتماعي، معوقات التفاعل الاجتماعي، الدرجة الكلية) للطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في مدارس الدمج تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، جاءت الفروق كالآتي:

١. في المحور الأول: مستوى التفاعل الاجتماعي: جاءت الفروق بين الفئتين (متوسطة، ابتدائي) وكانت لصالح (فئة متوسط) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما

جاءت الفروق بين الفئتين (ثانوي، متوسط) وكانت لصالح (فئة ثانوي) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). أي أن الفروق جاءت لصالح المرحلة الدراسية الأعلى.

٢. في المحور الثاني: طبيعة التفاعل الاجتماعي: جاءت الفروق بين الفئتين (متوسطة، ابتدائي) وكانت لصالح (فئة متوسط) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما جاءت الفروق بين الفئتين (ثانوي، متوسط) وكانت لصالح (فئة ثانوي) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). أي أن الفروق جاءت لصالح المرحلة الدراسية الأعلى.

٣. في المحور الثالث: معوقات التفاعل الاجتماعي: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المرحلة الدراسية.

٤. في الدرجة الكلية: التفاعل الاجتماعي: جاءت الفروق بين الفئتين (متوسطة، ابتدائي) وكانت لصالح (فئة متوسط) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما جاءت الفروق بين الفئتين (ثانوي، متوسط) وكانت لصالح (فئة ثانوي) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). أي أن الفروق جاءت لصالح المرحلة الدراسية الأعلى.

ويرى الباحث أن السبب في عدم وجود فروق في المحور الثالث (معوقات التواصل الاجتماعي) يعود إلى تشابه برامج الدمج في المدارس سواء في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية من حيث البيئة المدرسية والتجهيزات والظروف الخاصة بطلاب الصم وضعاف السمع. أما في باقي المحاور (مستوى التواصل الاجتماعي، طبيعة التواصل الاجتماعي، الدرجة الكلية) فقد ظهرت فروق وجاءت هذه الفروق لصالح المرحلة الدراسية الأعلى ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تدريب الطلاب السامعين على أساليب التواصل مع أقرانهم الصم وضعاف السمع (مثل تعلم بعض إشارات لغة الإشارة) يمكن أن يساهم في تحسين التفاعل، كما أن نوعية الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل الفصول الدراسية وطبيعة التفاعل بين الطلاب يمكن أن تلعب دورًا كبيرًا في تعزيز أو تقليل مستوى التفاعل الاجتماعي، وقد يكون الطلاب الصم وضعاف السمع أكثر تفاعلًا في البيئات التي تُشجع على التعاون والعمل الجماعي، وقد يحتاجون إلى تكيفات معينة لتسهيل التواصل مثل استخدام المعينات السمعية وهذه التقنيات والأنشطة والتعاون تكون أفضل عند الطلاب الأكبر عمرًا مقارنة بالطلاب الأقل عمرًا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسةPaatsch et al. (2022) والتي أظهرت أن الفرص المتاحة للتفاعلات بين الأقران زادت للطلاب في المرحل الدراسية الأعلى، كما أظهر الطلاب الصم وضعاف السمع مجموعة من المهارات العملية الفعالة في التفاعلات بين الأقران بما في ذلك تبادل الأدوار والطوارئ وإظهار الحساسية تجاه شركائهم أثناء التعلم التعاوني وفقًا لطبيعة المهمة، وأعمار الطلاب وقدراتهم اللغوية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث عددًا من التوصيات كالآتي:

١. ضرورة استغلال الفترات الحرجة المبكرة من عمر الطفل للتدخل السمعي وتعلم لغة المجتمع والتواصل.

٢. توفير التجهيزات السمعية والخدمات المساندة في البيئة المدرسية وحسب احتياجات كل مرحلة.

٣. إثراء الأنشطة والبرامج والفرص التي تسهل التفاعل الاجتماعي في مدارس التعليم العام.

٤. ضرورة الاهتمام بإكساب الطلاب الصم وضعاف السمع المهارات الاجتماعية اللازمة في التكيف للحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية والتمكين.

٥. تنمية الدعم الاجتماعي والوظيفي والمعرفي والعاطفي اللازمة لهم من قبل الأقران السامعين.

٦. تصميم برامج لتوعية المجتمع والأقران السامعين بقدرات الصم وضعاف السمع.

٧. تطوير برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الصم وضعاف السمع.

٨. تنظيم أنشطة مشتركة تعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.

٩. تدريب المعلمين على استراتيجيات تعزيز التفاعل الاجتماعي في بيئات الدمج.

المقترحات:

إجراء دراسات حول تأثير التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في التعليم على:

١. دراسة تأثير برامج تنمية المهارات الاجتماعية على التفاعل الاجتماعي في بيئات الدمج.

٢. استكشاف دور التكنولوجيا المساعدة في تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب الصم وضعاف السمع واقرانهم السامعين.

٣. دراسة طولية لتتبع تطور التفاعل لاجتماعي في بيئات الدمج عبر المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الرب، محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الأنشطة الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا. مجلة التربية، ١٦٣(١)، ١٤٥ – ١٨٠.

أبو صالح، محمد. (٢٠٠٤). مقدمة في الإحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام *spss*، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الشاذلي، السيد. والنشار، مصطفى. وعبد الرحيم، أحمد. (٢٠٢٠). التفاعل الاتصالي للمراهقين الصم بمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بمستوى التوافق النفسي لديهم. مجلة دراسات الطفولة، ٢٣(٨٨)، ٤١ – ٤٦.

الشخص، عبد العزيز. والسيد، نعيمة. ومنيب، تهاني. (٢٠١٥). برنامج تدخل مبكر مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. مجلة كلية التربية، ٣٩(١)، ٧١٣-٧٩٠.

العنزي، مبارك. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٩٠، ٥٨١ – ٦١٩.

درويش، احمد. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية، القاهرة، مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، نهى. (٢٠٠٧). تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعيا: تصور مقترح. عالم التربية،٧(٢١)، ١٢٧ – ٢١٥.

علي، منال. (٢٠١٠). فاعلية برنامج من منظور طريقة العمل مع الجماعات وتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعيا. المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية – انعكاسات الازمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية، المجلد ٤، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ١٧٩٢ – ١٨٦١.

محمد، دينا. (٢٠١٩). التسلط الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي كما يدركه الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي. مجلة التربية الخاصة، ٢٩(١)، ٣٧٨ – ٤١٥.

محمود، خالد. (٢٠١٤). دور الدمج في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا: دراسة مطبقة على مدارس الدمج للمعاقين سمعيا بمدينة جدة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٣٧(٣)، ٨١٧ – ٨٥٤.

نافع، نشوى. وجاد، رامى. والهادي، حسام. ومنصور، دينا. (٢٠٢٣). تأثير استخدام الدمج على التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المعاقين ذهنيًا. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة،٣١(١)، ٢٣ – ٦٨.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Rub, Muhammad. (2015). An effective training program based on social planning for some social skills for hearing-impaired students. Journal of Education, 163(1), 145-180.

Abu Saleh, Muhammad. (2004). Introduction to statistics/principles and analysis using SPSS, Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Printing and Publishing.

Abdul Karim, Noha. (2007). Developing social communication skills among hearing-impaired students: A proposed scenario. The World of Education, 7(21), 127-215.

Al-Anazi, Mubarak. (2021). The challenges facing students with hearing loss in inclusion program classrooms as perceived by teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal, 90(1), 581–619.

Ali, Manal. (2010). The effectiveness of a program from the perspective of working with groups and improving the social competence of hearing-impaired children. The Twenty-Third International Scientific Conference on Social Work - Implications of the Global Financial Crisis on Social Welfare Policies, Volume 4, Cairo: Faculty of Social Work, Helwan University, 1792 - 1861.

Al-Shazly, Alsaid., Al-Nashar, Mustafa., & Abdul Rahim, Ahmed. (2020). Communicative interaction of deaf adolescents on social networking sites and its relationship to their level of psychological adjustment. Journal of Childhood Studies, 23(88), 41-46.

Alshakhes, Abdul Aziz., Al-Sayed, Naima., & Muneeb, Tahani. (2015). A proposed early intervention program to treat delayed linguistic development and improve social interaction in children with hearing disabilities. College of Education Journal, 39(1), 713-790.

Darwish, Ahmed. (2018). Research Methods in the Human Sciences, Cairo, Egypt: Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution.

Mahmoud, Khaled. (2014). The role of inclusion in developing social relationships among the hearing-impaired: a study applied to inclusion schools for the hearing-impaired in Jeddah. Journal of Studies in Social Service and Human Sciences, 37(3), 817-854.

Muhammad, Dina. (2019). Cyberbullying through social networking sites as perceived by students with hearing disabilities and its relationship to social interaction. Journal of Special Education, 29(1), 378-415.

Nafi', Nashwa., Wajad, Rami., & Al-Hadi, Hossam., & Mansour, Dina. (2023). The effect of using inclusion on social interaction among mentally disabled students. Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, 31(1), 23-68.

المراجع الأجنبية:

Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(3), 285–302.

Da Silva, B. M., Rieffe, C., Frijns, J. H., Sousa, H., Monteiro, L., & Veiga, G. (2022). Being deaf in mainstream schools: The effect of a hearing loss in children's playground behaviors. Children, 9(7), 1091.

DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer Interactions of Preschool Children with and without Hearing Loss. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54(4), 1197–1210.

Fobi, D. & Oppong, A. M. (2019) 'Communication approaches for educating deaf and hard of hearing (DHH) children in Ghana: historical and contemporary issues', Deafness and Education International, 21(4), pp. 195–209.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada, Disability & Society, 30(1): 59–72.

Kožuh, I., & Debevc, m. (2018). Challenges in Social Media Use Among Deaf and Hard of Hearing People. Social Networks Science: Design, Implementation, Security, and Challenges, 151-171.

Lasanen, M., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2019). "I Am Not Alone" -- An Ethnographic Research on the Peer Support among Northern-Finnish Children with Hearing Loss. Early Child Development and Care, 189(7), 1203–1218.

Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer Relationships of Deaf Children With Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(1), 108–120.

NDCS (2024) National Deaf Children's Society. Available at: http://www.ndcs.org.uk/about_us/ (Accessed: 25 September 2024).

Nzioka, B. M., Ouko, O. H. M., & Backy, I. (2022). A Reflection on Challenges Faced by Deaf Trainees in Effective Social Interaction in St. Angela Mumias Vocational School, Kakamega, Kenya. (2022). Randwick International of Social Science Journal; Vol. 3 No. 2 (2022): RISS Journal, April; 447-456.

Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and Hard-of-Hearing Adolescents' Experiences of Inclusion and Exclusion in Mainstream and Special Schools in Sweden. European Journal of Special Needs Education, 33(4), 495–509.

Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2021). Hard of Hearing Adults' Interpersonal Interactions and Relationships in Daily Life. Disabilities, 1(2), 71-88.٢٠٢١) .). Hard of Hearing Adults' Interpersonal Interactions and Relationships in Daily Life. Disabilities, 1(2), 71–88.

Olsson, S., & Gustafsson, C. (2022). Longing to Belong: Hard of Hearing Young Adults' Experiences of Social Identity and Group Membership. American Annals of the Deaf, 166(5), 638–662.

Paatsch, L., Scott, K., & Toe, D. (2022). Supporting pragmatic skills in deaf and hard-of-hearing students during peer-to-peer interactions. Deafness & Education International, 24(4), 314-333.

Powell, D., Hyde, M., & Punch, R. (2014). Inclusion in Postsecondary Institutions With Small Numbers of Deaf and Hard-of-Hearing Students: Highlights and Challenges. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(1), 126–140.

Rodriguez, C & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education', Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, pp. 1323–1327. 10.1016/j.sbspro.2015.04.488.

Rose, R. (2000). An Investigation into Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Key Stage 2 Pupils with Special Educational Needs in Mainstream School Provision. Submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education (Ed '.

Sarason, S & Doris, J. (1979). Educational handicap, public policy, and social history: A broadened perspective on mental retardation', Free Press.

Shakespeare, T. (2014) Disability rights and wrongs revisited, Disability & Society.

Stokoe, E. (2013). The (in) authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training. Research on Language & Social Interaction, 46(2), 165-185.

Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. R. (2020). Peer Relationship Experiences of Deaf and Hard-of-Hearing Adolescents. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25(2), 153–166.

Thomas, D. (2015). The Social Psychology of Childhood Disability. New York,

Topcu, O., Senli, F. D., Batuk, M. O., Kilic, S., & Sennaroglu, G. (2021). Social competence in children with cochlear implants: is it possible to catch up with their peers? European Archives of Oto-Rhino-Laryngology, 278(8), 2775-2780–2780.

Van Rhijn, T., Osborne, C., Ranby, S., Rzepecki, L., Hemmerich, A., Maich, K., & Hall, C. (2021). Peer Play in Inclusive Child Care Settings: Assessing the Impact of Stay, Play, & Talk, a Peer-Mediated Social Skills Program. Child Care in Practice, 27(3), 224-238–238.

Watkin, P. M. & Baldwin, M. (2011) 'Identifying deafness in early childhood: requirements after the newborn hearing screen', Archives of Disease in Childhood, 96(1), pp. 62–66

Xie, Y.-H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(4), 423–437.

تصورات معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء حول مهارات التفكير التصميمي ودرجة ممارستهم لها

Perceptions of Middle School Science and Mathematics Teachers in Alhasa Governorate Toward Design Thinking Skills and the Degree of their Practices

إعداد

د. محمد بن أحمد بن عبد الله الغتم

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك فيصل

Dr. Mohammed Ahmed Abdullah Alqatam

Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Science Education

Department of Curriculum and Instruction

College of Education - King Faisal University

Email: Alqatam996@gmail.com

د. سلطان بن مبارك بن صالح المغيرة

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك فيصل

Dr. Sultan Mubarak Saleh Almughyirah

Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Mathematics Education

Department of Curriculum and Instruction

College of Education - King Faisal University

Email: salkulib@kfu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-016

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٢٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/٠٨ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة حول مهارات التفكير التصميمي ودرجة ممارستهم لها، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أداوت البحث في اختبار يقيس تصورات معلمي العلوم والرياضيات عن التفكير التصميمي، وكذلك استبانة تضم عدد من الممارسات الدالة على كل مرحلة من مراحل التفكير التصميمي، وشكلت عينة الدراسة (١٧٥) من المعلمين، منهم (٨٩) معلم علوم و(٨٧) معلم رياضيات، وتلخصت النتائج في التالي: وجود تصور منخفض لدى معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٠,٤٩)، أما ممارسات المعلمين لمهارات التفكير التصميمي فقد جاءت متوسطة لدى كل من معلمي العلوم بمتوسط حسابي (٤,١٣)، ومعلمي الرياضيات بمتوسط حسابي (٤,٢١)، كما أثبتت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وممارساتهم التدريسية لها، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة.

الكلمات المفتاحية: تصورات، ممارسات، معلمي العلوم، معلمي الرياضيات، التفكير التصميمي.

Abstract

This study aimed to examine the perceptions of middle school science and mathematics teachers regarding the design thinking skills and the degree of their practices of such skills. Using the descriptive research method, the research instruments consisted of a test that measured science and mathematics teachers' perceptions of design thinking, as well as a questionnaire that included a number of practices indicative of each level of design thinking. The study sample consisted of (175) teachers, including (89) science teachers and (87) mathematics teachers. Findings revealed that there is a low perception among science and mathematics teachers with respect to design thinking skills as the arithmetic mean was (0.49), while teachers' practices of design thinking skills were average for both science teachers with an arithmetic mean of (4.13), and mathematics teachers with an arithmetic mean of (4.21). The results also showed that there is no statistically significant correlation between science and mathematics teachers' perceptions of design thinking skills and their teaching practices. Furthermore, there are no statistically significant differences in science and mathematics teachers' practices of design thinking skills attributable to the variables of gender, specialization, and years of experience.

Keywords: Perceptions, Practices, Science teachers, Mathematics teachers, Design Thinking.

المقدمة

تشهد المجتمعات الدولية والإقليمية والمحلية العديد من التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، التي تهدف إلى إعداد مجتمعٍ مبدعٍ مبتكرٍ ومنتجٍ للعلوم والتقنيات والتصاميم، ويتميز هذا المجتمع بوجود نظام متكامل يحقق مهارات الإنتاج والابتكار والابداع، ويربط مخرجات التعلم والتطبيقات المعرفية بالواقع العملي. لذلك، تنادي أغلب المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، باعتبارها ركيزة أساسية للإبداع والتميز، ولجعل الأجيال الجديدة قادرة على مواكبة التطورات المتسارعة التي يتميز بها العصر الحالي، ومواجهة التحديات الجديدة.

ولعل من أبرز الاتجاهات الحديثة التي ظهرت مؤخرا على الساحة التربوية في مجال تنمية أنواع التفكير بشكل تطبيقي وعملي؛ هو التفكير التصميمي؛ حيث يعد التفكير التصميمي أسلوباً متميزاً لدراسة المشكلات المتنوعة، وتعميم الحلول والبدائل الإبداعية، فهو يعتمد على فهم الأساليب والتقنيات التي يتم استخدامها من قبل المصممون، وكذلك فهم كيفية حل المشكلات بأسلوب إبداعي، واقتراح الأساليب الفعالة من أجل التطبيق والتحسين والتطوير (Withell & Haigh, 2013). كما أشار عيد (٢٠٢١) إلى أن التفكير التصميمي يعد نهجا مبتكرا في التفكير الإبداعي والذي يهدف إلى حل المشكلات حيث يسهم في تعزيز قدرة المتعلمين على استيعاب المفاهيم والمصطلحات الأساسية، وينمي مهاراتهم المختلفة كالمهارات الاجتماعية، والعمل بروح الفريق، ومهارات التفكير العليا المتنوعة.

ويعتبر التفكير التصميمي من أهم أنواع التفكير والممارسات الابتكارية الفعالة، والتي تتماشى مع الفهم العميق لعمليات الابتكار (Thienen, et al., 2018)، بل ويلعب دوراً محورياً في تطوير أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، والتفكير الرياضي، فعندما يتم أخذ التفكير التصميمي بعين الاعتبار في العملية التعليمية كوسيلة مبتكرة لمعالجة المشكلات التي تتطلب تفكيراً خارج الصندوق، فإن ذلك يساهم في استقطاب المعرفة من مصادر متعددة، واستخدام النماذج الأولية والمحاكاة، وإعداد المخططات والرسومات، وتوفير مسارات تعليمية فعالة تجريبية وغير تجريبية. من خلال هذه العمليات، يمكن أن يسهم التفكير التصميمي في تشكيل نمط

جديد للتفكير، حيث يتمحور أساس التفكير التصميمي حول الانتقال من فكرة قائمة على التصميم إلى نهج يعتمد على التجربة والملاحظة والاستماع والتطبيق العملي لفهم المشكلة، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة (Simon, 1996).

إن دمج التفكير التصميمي في العملية التعليمية بكافة المراحل له أهمية كبيرة، وهي تتمثل كما ذكر Lockwood (٢٠١٨) في التشجيع على التعاون المثمر والمشاركة الفعالة بين الطلبة والمعلمين في الإبداع والابتكار، ويساعد على التخطيط وتحديد الأهداف بشكل واضح، فهو يمثل نهج إبداعي يمكن من خلاله الإسهام في التغيير وحل المشكلات، كما ينمي لدى الطلاب القدرة على اتخاذ القرارات وبناء الأحكام، فيولد لديهم الشعور بالاستقلالية، وأشار أبو عامود (٢٠٢٠) إلى أن التفكير التصميمي يدعم التعلم متعدد التخصصات من أجل حل المشكلات المعقدة، مما يوفر فرصة لتنوع التجارب في المجالات التطبيقية التي تتكامل مع بعضها لبناء شخصية الطالب، مما يساهم في إعداد الطلاب لسوق العمل.

ومما سبق يتضح أن التفكير التصميمي يدعم تعلم الطلاب على التعامل مع المشكلات والمواقف التعليمية بطريقة إجرائية تتم في مراحل وخطوات، بحيث يركز الطلاب في كل مرحلة على إجراء معين يقود إلى المرحلة التي تليها، فهذه الممارسة تُكسب الطلاب عادة التعامل مع مواقف الحياة بطريقة تراتبية منظمة، قائمة على خطوات مترابطة، للوصول إلى قرارات مبنية على تفكير منطقي، انطلاقا من الاحتياجات الفعلية، كما يدعم التفكير التصميمي الجانب الابتكاري المعبِّر عن شخصية الطلاب، من خلال التصوير المرئي للمعلومات التي تم التوصل إليها، وذلك بتصميم النماذج وعرضها، لاختبارها في جودة ما تقدمه ووضوحه، إضافة إلى أن التفكير التصميمي يُكسب المعلومات معنى وقيمة لدى الطالب، لارتباطها بواقع حياته وتعامله المباشر معها من خلال مشكلة يسعى إلى حلها، وكذلك يوفر بيئة خصبة لممارسة المهارات المختلفة، العلمية والاجتماعية والفنية والتواصل، كما يعزز محفزات التعلم النفسية كالدافعية والتكيف والإثارة والمشاركة.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم تطبيق التفكير التصميمي في مجموعة متنوعة من التخصصات والمجالات العلمية، وذلك من أجل الإبداع والابتكار والتميز، بما في ذلك التخصصات التربوية المختلفة كالرياضيات والعلوم (Man,et al, 2022). وبالنظر إلى الأنظمة التعليمية الحالية (سواء

المحلية أو العالمية)، فإنه من الملاحظ أن هذه الأنظمة تولي عناية فائقة واهتمام كبير للعلوم والرياضيات، كما هو موضح من قبل الجمعية الدولية لتقييم التحصيل العلمي – International Association for the Evaluation of Educational Achievement IEA))، فالعلوم والرياضيات من المقررات الهامة التي يهدف تدريسها إلى تنمية التفكير ومهاراته، باعتبارها مهارات أساسية وضرورية، حيث أكدت المعايير التخصصية للعلوم والرياضيات على أنه يجب على المعلم في المرحلة المتوسطة أن يكون ملما بالتوجهات الحديثة في هذا التخصص وكيفية تدريسها، وأن يتمتع بمهارات تدريسية فاعلة لتفعيل التعلم المرتكز على الاستقصاء، من خلال تصميم أنشطة استقصائية رياضية تعزز التفكير وعملياته، مما يجعلهم قادرين على التمييز بين أنواع التفكير ومهاراتها، وتوظيفها في التدريس. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠ أ – هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠ ب).

وتتميز مناهج العلوم والرياضيات بأنها تركز على الاهتمام بحل المشكلات، وتوظيف التفكير في المشكلات الحياتية وحلها (وزارة التعليم، ٢٠٢٤ أ)، لاستنادها على أحدث الممارسات التدريسية الفاعلة على المستوى العالمي (وزارة التعليم، ٢٠٢٤ ب). فمناهج العلوم تَعْتَبر تنمية مهارات التفكير هدفًا من أهداف تدريسها، ويمثل التفكير التصميمي أحد أنواع التفكير والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتصميم الهندسي، الذي ينبغي الاهتمام بتنميته لدى الطلاب. فالتفكير التصميمي يعمل على إنشاء تصميمات محددة كعملية تحليلية وإبداعية؛ حيث ينخرط المتعلم في الفرص المتاحة من هذه الأنشطة، التي يسعى من خلالها إلى بناء نماذج أولية، بعد ذلك يقوم بجمع ردود الأفعال حيالها، ومن ثم يقوم بإعادة التصميم، ومن هنا تبدو الحاجة الماسة إلى تعليم الطلاب التفكير التصميمي، حيث يوفر لهم ممارسة التفكير بشكل تطبيقي وعملي (همام، ٢٠١٨).

إن التصميم الهندسي عبارة عن عملية تكرارية تتضمن استخدام الممارسات العلمية والهندسية، لإيجاد حلول مادية للمشكلات، فهي طريقة تُستخدم لحل المشكلات، تتضمن تطبيق المعرفة، وتبدأ بتحديد المشكلة ومعايير وشروط لحلها، بالإضافة لاقتراح مجموعة من الحلول المناسبة من خلال البحث والاستقصاء، ثم تصميم وبناء، أو تطوير نموذج، أو أداة، أو مادة، أو جهاز، وأخيرًا تقييم وتحسين التصميم (الشهراني، ٢٠٢٢).

أما الرياضيات فهي تعتمد التفكير منهجاً رئيسياً في دراستها من أجل الفهم، فهي تساعد الطلاب على ممارسة التفكير الصحيح لمواجهة المشكلات الحياتية، وحلها بيسر وسهولة، حيث إن عملية التفكير في الرياضيات تقوم على فهم أبعاد المشكلة والتعرف على معطياتها، ثم إعادة صياغتها وتحديدها، ثم وضع خطة لحلها، وتفسيرها في ضوء المعطيات.

فالرياضيات غنية بالمواقف التي تمثل مشكلات تتطلب حلولا، والبحث عن التطبيقات العملية والإجرائية لتلك الحلول، ومن هنا يتبين أن الرياضيات على علاقة وثيقة بمهارات التفكير، لأنها تقوم على تركيب الأفكار، وتنظيم المعلومات وترتيبها، وتقديم الحلول الصحيحة في ضوء البراهين (إبراهيم، د.ن).

وحيث إنّ مادة الرياضيات تشجع على حل المشكلات عن طريق تطبيق خطوات حل المشكلة، فقد ناقش جورج بوليا (Polya,1945)، مراحل حل المشكلات الرياضية، وحددها في أربعة مراحل هي: (أولاً: فهم المشكلة وتحديد المعطيات والمطلوب. ثانياً: وضع وابتكار خطة للحل من خلال تنظيم المعلومات وتحديد العمليات الضرورية. ثالثاً: تنفيذ خطة الحل. رابعاً: مراجعة الحل من خلال مراجعة العمليات بدقة، وحل المسألة بطريقة مختلفة للتحقق من الوصول إلى نفس الإجابة).

وبالنظر إلى مراحل التفكير التصميمي وهي: (أولاً: مرحلة التعاطف. ثانياً: مرحلة تحديد المشكلة. ثالثاً: مرحلة توليد الأفكار. رابعاً: مرحلة النموذج الأولي. خامساً: مرحلة الاختبار). فإنه من الملاحظ أن مراحل حل المشكلات الرياضية، وكذلك التصميم الهندسي، مشابهة إلى حد كبير إن لم يكن جزءً منها لمراحل التفكير التصميمي، الأمر الذي من شأنه أن يؤكد على تكامل العلاقة بين العلوم والرياضيات والتفكير التصميمي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مناهج العلوم والرياضيات من المناهج الدراسية المتجددة، التي تخضع للتطوير المستمر لضمان مواكبتها للتوجهات العالمية الحديثة، وتبرز جودة المناهج من خلال قدرتها على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، فهذه المناهج بطبيعتها تتضمن الكثير من المشكلات العلمية التي يقوم الطلاب بابتكار حلول إبداعية لها، ولذلك تبرز الحاجة إلى أنماط تفكير ذات خطوات

محددة يمكن تدريب الطلاب عليها أثناء التدريس، ويعد التفكير التصميمي نموذجا جديدا للتعامل مع المشكلات، فهو يمكن الطلاب من العمل لإحداث التغيير الإيجابي، فالتصميم يساعد على الفهم وتحقيق التعلم ذي المعنى عبر تطبيق مراحله المتتابعة والمنتظمة، والتي تستهدف إيجاد وتطوير حلولا علمية.

ونظرا لدور المعلم الحيوي والمؤثر؛ يشير عليان (٢٠١٠) إلى أنه يجب استخدام استراتيجيات تدريس تساعد المتعلمين على تنشيط التفكير، وتعزيز الفهم العميق للاستقصاء وحل المشكلات، وبهذا السياق يعتبر التفكير التصميمي أداة حديثة فعالة لاستخدامها في التدريس، لأنه يقوم على التعاون لحل المشكلة من خلال جمع المعلومات ومعالجتها عن طريق ملاحظة تجارب الأشخاص في العالم الحقيقي، وذلك بتطبيق التفكير التحليلي والنقدي.

وتأسيسا على ما سبق، ونظرا لدور المعلمين الحيوي؛ فقد أوصت عدد من الدراسات بضرورة دراسة مستوى ممارسات معلمي العلوم والرياضيات التدريسية في ضوء مهارات التفكير التصميمي كدراسة Renta (٢٠١٥)، ودراسة Alzebdyah (٢٠٢٢)، ودراسة عبد وحميد (٢٠٢٣)، ودراسة Almuqbil (٢٠٢٣)، كما أشارت Renta (٢٠١٥) إلى أن هناك نقص في البحث حول ممارسات التفكير التصميمي لدى المعلمين في السياق التعليمي، ونظرا للحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء التوجهات الحديثة؛ جاءت هذه الدراسة التي تسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما هي تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي ودرجتهم ممارساتهم التدريسية لها؟

أسئلة البحث:

١. ما تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي؟

٢. ما درجة ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي في تدريسهم؟

٣. هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وممارساتهم التدريسية لها؟

٤. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة)؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي.
- الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي.
- دراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وممارساتهم التدريسية لها.
- الكشف عن الفروق الإحصائية في ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة) إن وجدت.

أهمية البحث:

تتناول هذه الدراسة أحد أهم التوجهات الحديثة في تدريس العلوم والرياضيات وهو التفكير التصميمي، والذي يعتبر إضافة نوعية للأدب التربوي في هذا المجال؛ وهنا تجدر الإشارة أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من تقديم قائمة بمهارات التفكير التصميمي ومقياساً لدرجة ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لها.

كذلك، تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال رفع مستوى الوعي لدى معلمي العلوم والرياضيات بأهمية ممارسة مهارات التفكير التصميمي في التدريس، مع تسليط الضوء على فعاليتها في تعزيز مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب. كما تساعد الدراسة الحالية القائمين على البرامج التدريبية (النظرية والتطبيقية) على التعرف على مهارات ومراحل التفكير التصميمي التي تساعد في تطوير تدريس العلوم والرياضيات، وتدريب المعلمين على تطبيقها في الفصول الدراسية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اعتمدت الدراسة نموذج (D. School Stanford, 2016) للتفكير التصميمي، والذي يتكون من خمس مراحل رئيسية هي: التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، النموذج الأولي، والاختبار.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية النهارية التابعة لوزارة التعليم.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على محافظة الأحساء فقط.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

التصورات: يعرف العمر (٢٠٠٧) التصور بأنه: "ترجمة وفهم ما يصل إلينا عن طريق الحواس، ويشكل تصوراتنا العقلية عن العالم المحيط" ص٩٩.

يعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: مستوى المعرفة والفهم الذي يمتلكه معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة حول مهارات التفكير التصميمي.

التفكير التصميمي: يعرفه Beckman & Barry (٢٠٠٧) بأنه "عملية توظيف الأدوات والممارسات من أجل ابتكار منتجات وحلول عملية وإبداعية لحل المشكلات وتلبية حاجات ورغبات المجتمع وتطويره" ص٢٣.

يعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: عملية تتكون من مراحل مترابطة ومتكاملة، لكل منها جملة من الممارسات التي تدل عليها، تبدأ بمرحلة التعاطف، ثم تحديد المشكلة، ثم توليد الأفكار، ثم بناء النموذج الأولي وتنتهي باختبار هذا النموذج، بهدف الوصول إلى حل للمشكلات العلمية الواردة في دروس العلوم والرياضيات، وبطريقة منهجية تبرز في السلوك التدريسي لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

مهارات التفكير التصميمي: يعرفها أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢١) بأنها" مجموع المهارات التي تتكامل معاً من الفكرة حتى النموذج، وهذه المهارات هي: مهارة التعايش وتحديد المشكلة وتصور الحل وبناء النموذج المبدئي والاختبار وتقويم النموذج" ص٦.

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: المهارات التي تتكامل معا لحل مشكلة معينة، وهي مهارة التعاطف وتحديد المشكلة وتوليد الأفكار والنموذج الأولي والاختبار، والتي سيتم قياسها من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، التي تتضمن جملة من الممارسات التدريسية التي تدل على هذه المهارات، والمعدة خصيصا لهذا الهدف.

الخلفية النظرية:

ظهر استخدام مصطلح التفكير التصميمي لأول مرة عام (١٩٨٧) من قبل (Rowe) عندما نشر كتابا بعنوان "التفكير التصميمي"، وقد برز اهتمام الأدب التربوي بدراسة التفكير التصميمي في الثمانينيات والتسعينات، حيث تم تصنيف التصورات النظرية للتفكير التصميمي إلى خمس تصورات هي:

١. التفكير التصميمي باعتباره إبداعاً للقطع الأثرية.
٢. التفكير التصميمي كممارسة تكرارية مرنة.
٣. التفكير التصميمي كنشاط لحل المشكلات.
٤. التفكير التصميمي كطريقة للتفكير وإعطاء معنى للأشياء.
٥. التفكير التصميمي باعتباره ابتكاراً للمعنى (Luka, 2014).

وتجدر الإشارة إلى أنه منذ ظهور التفكير التصميمي مؤخراً على الساحة التعليمية، فقد تعددت التعريفات المتعلقة بهذا النوع من التفكير، بل وأصبح كل باحث أو جهة أو مؤسسة تعليمية تنظر إلى التفكير التصميمي من منظور مختلف. وهنا لابد من توضيح أن كلمة التصميم في مصطلح التفكير التصميمي؛ تعني تصميم الحلول للمشكلات من خلال التفكير الإبداعي الابتكاري المتمركز حول الإنسان والفهم العميق (جبارين، ٢٠٢١). ويمكن تعريف التفكير التصميمي على أنه "نموذج يستخدم الأساليب المناسبة لحل المشكلات المعقدة، ويسير وفق خطوات ومراحل ومهارات وآليات منطقية، بهدف مساعدة المتعلمين على إيجاد حلول إبداعية جديدة للمشكلات المختلفة، التي تتم مواجهتها داخل الفصل الدراسي أو خارجه" (Goldman & Kabayadondo, 2017, p32). كما يعرّف أيضاً بأنه " نهج يسمح للمتعلمين بالتفكير بشكل نقدي ومستقل في تحليل المشكلات وإقامة التواصل والتعاون مع الآخرين، لإيجاد الحلول وحل المشكلات بشكل إبداعي" (Partomo, et al., 2021., P697). ولربما من أبرز التعريفات للتفكير التصميمي والتي لاقت رواجاً كبيراً بين الباحثين، والذي يتم توثيقه واستخدامه بشكل كبير في الدراسات والأبحاث العلمية ذات الصلة، هو تعريف هيئة ستانفورد للابتكار الاجتماعي، حيث تعرف التفكير التصميمي على أنه أسلوب مبتكر لمعالجة المشكلات، والذي يبدأ بالتعاون مع

المستفيدين الذين نعمل على تصميم الحلول من أجلهم، وينتهي بتطوير حلول جديدة مصممة خصيصا لتلبية احتياجاتهم المختلفة، وذلك عن طريق عمليات محددة ومدروسة للوصول إلى حلول جديدة وملائمة تترك أثرا إيجابيا وتصنع فارقا متميزا (Tu, et al., 2018).كما عرفه (United Nations Development Programme ,2020, p11) بأنه: "منهجية لحل المشكلات بطريقة مبتكرة والتي تساعد الأفراد أو الفرق أو المؤسسات للتوصل إلى حلول تركز على احتياجات ورغبات الفئة المستهدفة".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، نجد أنها تتكامل مع بعضها في إبراز النقاط الأساسية التالية:

- أن التفكير التصميمي يتم بطريقة منظمة في مراحل أو خطوات.
- أن التفكير التصميمي محدد الهدف وهو تطوير حل جديد للمشكلات الواقعية القائمة.
- أن التفكير التصميمي ينطلق من احتياجات المستفيدين والتحديات التي يواجهونها.
- أن التفكير التصميمي يعزز من العمل الجماعي بشكل تعاوني.

وفي ضوئه يعرف الباحثان التفكير التصميمي بأنه: منهجية منظمة ذات خطوات مترابطة بطريقة تكرارية، تهدف إلى تطوير حلول جديدة مبتكرة ذات تأثير إيجابي للمشكلات الواقعية القائمة، هذه الحلول تركز بشكل مباشر على احتياجات المستخدمين.

وفي سياق النماذج التربوية الفعالة فيما يتعلق بتطبيقات وممارسات التفكير التصميمي، واستنادا إلى النظريات والنماذج المستمدة من منهجية التصميم وعلم النفس والتعليم، تم إنشاء نماذج مختلفة لعملية التفكير التصميمي، فقد أسست جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مدرسة تعنى بالتصاميم (The Hasso Plattner Institute of Design)، وقامت بإدخال نموذج التفكير التصميمي على العملية التعليمية، كما قدمت العديد من الدورات التدريبية والورش التعليمية للمعلمين بجميع المراحل الدراسية حول أخذ هذا النموذج بعين الاعتبار في العملية التعليمية وتطبيقه داخل الفصول الدراسية، ونشرت أدلة إرشادية وتوضيحية لتعزيز مهارات الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين حول كيفية التطبيق، كما دعت التربويين والباحثين إلى تبني نموذج ستانفورد للتفكير التصميمي في العملية التعليمية (الزبيدي وخلف، ٢٠٢٠).

يتكون نموذج ستانفورد للتفكير التصميمي من خمس مراحل رئيسية (D. School Stanford, 2016)، والتي وضحها وبينها عدد من الباحثين مثل (Shively, et al., 2018) و (الزبيدي وخلف، ٢٠٢٠) على النحو التالي:

أولا: مرحلة التعاطف Empathize

تعتبر هذه المرحلة البداية في عملية التفكير التصميمي، وتهدف إلى تحقيق حلول فعالة للمشكلة من خلال تعزيز تعاطف الطلاب مع الأفراد أو المجتمعات المعنية، ويتطلب ذلك منهم النظر إلى المشكلة من منظور المتأثرين بها. خلال هذه المرحلة، يقوم الطلاب بجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة عبر الملاحظة أو إجراء المقابلات. ينبغي على المعلمين تقديم المشكلة من خلال السياقات المحيطة أو من العالم الواقعي، أو حتى مشكلات افتراضية وذلك بهدف إشراك الطلاب بشكل فعال في هذه المرحلة.

ثانيا: مرحلة تحديد المشكلة Define

يعتبر تحديد المشكلة من أبرز المراحل في النموذج، حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بالحلول التي يصل إليها الطلاب لحل تلك المشكلة، فإذا كان التحديد غير دقيق، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى حلول غير صحيحة، لذلك يقوم الطلاب بصياغة المشكلة من خلال دمج الاستجابات التي حصلوا عليها خلال مرحلة التعاطف، والتي تتضمن جمع البيانات وإعادة صياغة التحديات التي واجهتهم. ومن الضروري أن يوجه المعلمون الطلاب إلى خصائص المشكلة المحددة، مثل أن تكون ذات معنى وقابلة للتنفيذ.

ثالثا: مرحلة توليد الأفكار Ideate

خلال هذه المرحلة، يقوم الطلاب بتطوير مجموعة من الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة المطروحة، بعد ذلك، يقومون بفرز هذه الاقتراحات وتحليلها لتحديد الفكرة الأكثر ملاءمة للتجربة، من المؤكد أن هذه المرحلة تعكس بوضوح ممارسة الطلاب لمهارات التفكير النقدي والإبداعي، كما تظهر قدرتهم على تطبيق المفاهيم العلمية بشكل عملي.

رابعا: مرحلة النموذج الأولي Prototype

في هذه المرحلة، يقوم الطلاب برسم وتمثيل النماذج الأولية لأفكارهم العملية التي تم تحديدها سابقا، ويمكن أن تتخذ هذه النماذج أشكالا متنوعة، مثل المجسمات، أو المسودات الأولية، أو القصص، أو الرسوم التخطيطية، بعد ذلك يتم مشاركتها وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة عليها.

خامسا: مرحلة الاختبار Test

ترتبط هذه المرحلة ارتباطا وثيقا بالنماذج الأولية التي أعدها الطلاب، حيث يتم في هذه المرحلة مراجعة وتقييم طريقة عمل النموذج الأولي ومشاركتها، والغرض من ذلك هو تقديم تغذية راجعة وملاحظات بناءة حول فكرة التصميم، في الخطوة التالية يتم إجراء التغييرات اللازمة بناءً على نتائج هذه الملاحظات.

ومن النماذج التي وصفت مراحل التفكير التصميمي نموذج (IDEO Model) الذي تم تطويره من قبل وكالة (IDEO) عام (٢٠٠١)، وهو نموذج يتضمن ثلاث مراحل هي:

الإلهام: وهو المرحلة الأولى لنموذج التفكير التصميمي، ويتضمن خطوتين هما: تحديد المشكلة، وإعداد خطة عمل لملاحظة سلوك الفئة المستهدفة في بيئتهم المعيشية اليومية.

اقتراح الأفكار: يتم في هذه المرحلة تلخيص ما تم ملاحظة على المشكلة المدروسة، واقتراح حلول مناسبة في ضوئها من خلال جلسات العصف الذهني، مع وجود تمثيلات مرئية للملاحظات والحلول، من أجل فهم الأفكار المعقدة والمركبة.

التنفيذ: يتم في هذه المرحلة تحويل أفضل الأفكار والحلول إلى نماذج أولية، ويتم اختبارها مراراً لتطويرها وتحسينها من أجل الوصول إلى الحل النهائي (Tschimmel, 2012).

ومن النماذج كذلك، نموذج (The 4 D or Double Diamond Model of the British Council)، الذي تم تطويره عام (٢٠٠٤)، وهو رسم تخطيطي يصف مراحل التفكير التصميمي، يقوم على استكشاف المشكلة على نطاق واسع (التفكير المتباعد)، وهو يمثل المرحلتين الأولى والثانية، ثم اتخاذ القرار واختيار الحلول بشكل محدد (التفكير المتقارب)، وهو يمثل المرحلتين الثالثة والرابعة، ويتكون النموذج من المراحل التالية:

الاكتشاف: يتم في هذه المرحلة فهم المشكلة، وتتضمن التحدث إلى الأشخاص المتأثرين بها.

تحديد التحدي: فمن خلال المعلومات التي تم جمعها في مرحلة الاكتشاف، يتم النظر إلى المشكلة بشكل واسع لتحديد المشكلة المراد التعامل معها وتعريفها بدقة.

التطوير: يتم في هذه المرحلة تصميم حلول وتطويرها واختبارها مراراً، من خلال استخدام الرسومات، والسيناريوهات، والنماذج.

التسليم: يتضمن التسليم اختيار الحلول النهائية التي تم اختبارها وتحسينها (Tschimmel, 2012).

ومن أبرز النماذج في التصميم كذلك، نموذج (Next Generation Science Standards,2013)، والذي يؤكد على أن التصميم ممارسة منهجية لحل المشكلات من خلال دورة تكرارية لتطبيق المعرفة العلمية، فالتصميم يتكون من ثلاثة مراحل رئيسية هي:

التحديد: حيث يتم تحديد المشكلة المراد حلها وشرحها بوضوح.

التصميم: وذلك بتوليد أكبر عدد من الحلول الممكنة، ثم تقييمها لمعرفة الحلول الأنسب للمشكلة.

التحسين: حيث يتم اختبار الحلول وتطوير الحل النهائي (NGSS,2013).

مبادئ التفكير التصميمي

يوجد عدد من المبادئ التي يقوم عليها التفكير التصميمي، والتي تجعله نوعا مميزا من أنواع التفكير، وهذه المبادئ هي:

التعلم من الفشل: تصميم التجارب والنماذج هو لب عملية التفكير التصميمي، وأثناء السعي لحل المشكلات؛ فاحتمالية الفشل واردة، مما يعني التعلم نتيجة المرور بخبرات لم تؤدِ إلى حلول مناسبة.

التجريب: فعملية تحويل الفكرة إلى حقيقة واقعية هي بحد ذاتها وسيلة للتفكير، وعندما يكون الهدف هو الحصول على حلول مؤثرة في الحياة، يجب تحويل الأفكار إلى الواقع.

الثقة الإبداعية: وتعني الاعتقاد بأن كل متعلم هو شخص مبدع، قادر على تصميم حلول مناسبة.

التعاطف: وهو القدرة على الإحساس بالآخرين لفهم حياتهم، والبدء بحل المشكلات من وجهة نظرهم.

تبني الغموض: يتيح المجال لابتكار إبداعي، لمتابعة الكثير من الأفكار المختلفة، والتوصل إلى حل غير متوقع.

التفاؤل والإيجابية: فالتفاؤل هو تبني الاحتمالات، وأنه سيتم العثور على الحلول حتما.

التكرار: فالتفكير التصميمي منهج تكراري في حل المشكلات، فبالتكرار المستمر والتنقيح والتحسين؛ يمكن جمع المزيد من الأفكار وتجريبها، وإيجاد أكبر عدد من الحلول الناجحة (هواري والمعمار، ٢٠١٩).

إن تطبيق التفكير التصميمي في سياق تعليمي بات أمرا ضروريا، حيث تؤكد رشا عبدالعال وهبة فؤاد (٢٠١٩) على أن هناك حاجة ماسة إلى الاعتماد على عمليات التفكير التصميمي في التعليم للأسباب التالية:

- أنه يؤكد على الملاحظة والتجربة والتوصل إلى حلول للمشكلات المختلفة، وليس على فكرة الإنتاج والتصميم فقط.
- أنه يثري العلاقة بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية.
- أنه يؤكد على اكساب المتعلمين لمهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.
- أنه يركز على اكساب المتعلمين القدرة على التفكير الإيجابي عند مواجهة المشكلات المختلفة، وتقبل وجهات نظر الآخرين.
- أنه يوفر الجهد والوقت المبذول في إجراءات التعليم والتعلم، وتعطي المعلم فرصة لرعاية المتعلمين تربويا.
- أنه يحقق مبدأ الإيجابية في العمل التعليمي، من خلال المشاركة الفعلية والتفاعلية بين المعلم والمتعلم.

الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية التفكير التصميمي في العملية التعليمية كنوع فعال من أنواع التفكير المختلفة، فقد تناولته العديد من الدراسات. حيث ركزت بعضها على الكشف عن مستوى امتلاك عيناتها لمهارات التفكير التصميمي وممارستهم لها، باستخدام المنهج الوصفي كدراسة جبارين (٢٠٢١) التي أثبتت أن استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة جنين كان بدرجة مرتفعة، كما أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى عينة الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم تعزى لمتغيرات الجنس، الدرجة العلمية، التخصص العلمي، المرحلة العلمية التي تدرس بها، سنوات الخدمة في التعليم، عدد الدورات التدريبية. كما هدفت دراسة الشهراني (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى عمليات التصميم الهندسي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم عسير من تخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء، والكشف عن وجود فروق تعزى لمتغيري النوع والتخصص حول مستوى عمليات التصميم الهندسي لديهم، وقد تكونت العينة من (١١٠) معلم ومعلمة، و أظهرت النتائج أن مستوى عمليات التصميم الهندسي قد جاء بدرجة ضعيفة لدى عينة البحث في التصميم الهندسي ككل، وللعمليات الفرعية كل على حدة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الأداء التدريسي لدى عينة البحث من معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية وفق عمليات التصميم الهندسي تعزى لمتغيري النوع والتخصص. وأما دراسة Al-Zebdyah (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى التحقق من تصورات معلمي اللغة الإنجليزية عن التفكير التصميمي، والكشف عن وجود فروق تعزى لمتغيرات الخبرة والجنس والمؤهل، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) معلم (٦٤) أنثى و (٣٣) ذكر، وأشارت النتائج إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية لديهم درجة عالية من المعرفة والممارسة حول التفكير التصميمي بمتوسط حسابي (٤،١٠)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التصميمي تعزى إلى الجنس أو خبرة المعلمين أو المؤهل. كما سعت دراسة عبد وحميد (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير التصميمي والممارسات العلمية لدى مدرسي علم الاحياء، فقد خلصت نتائجها إلى امتلاك المعلمين والمعلمات عينة الدراسة لمهارات التفكير التصميمي، مع وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التصميمي والممارسات العلمية، كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة

احصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. أما بالنسبة للممارسات العلمية فقد أظهرت النتائج تمتع المعلمين بمستوى جيد من تلك الممارسات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. وأما دراسة Almuqbil (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى تطبيق التفكير التصميمي من قبل معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية، وتحديد درجة العقبات التي يواجهونها أثناء تطبيقه، وتكونت العينة من المعلمين والمعلمات وعددهم (٢٧٦)، (١٣٢) ذكر و (١٤٤) أنثى، من معلمي الأحياء في المدرسة الثانوية في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التفكير التصميمي كان منخفضا بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، في حين أن العقبات التي تحول دون تطبيق التفكير التصميمي كانت عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠)، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط مستويات تطبيق التفكير التصميمي لصالح المعلمين. علاوة على ذلك، هناك إحصائيا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات العقبات في تطبيقه لصالح المعلمين.

واستخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي لدراسة مهارات التفكير التصميمي لدى عيناتها من المعلمين؛ كدراسة Renta (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين وخبراتهم والتحديات التي يواجهها في تبني التفكير التصميمي كمنهج تدريس، باستخدام المنهج النوعي وتحديدا أسلوب دراسة الحالة النوعية، وتم جمع البيانات عن طريق إجراء مقابلات متعمقة وجها لوجه ومراقبة المعلمين المشاركين، تظهر النتائج أن المعلمين يدركون أن التفكير التصميمي بإمكانه تعزيز المهارات مثل: الإبداع وحل المشكلات والتواصل والعمل الجماعي، بالإضافة إلى تمكين الطلاب من تطوير التعاطف مع الآخرين داخل المجتمع وخارجه، كما كشفت النتائج عن وجود بعض التحديات مثل: عدم كفاية الموارد، وضيق الوقت، والخوف من ضعف الدرجات، وصعوبة التحول إلى طريقة جديدة للتعليم والتعلم تختلف اختلافا كبيرا عن النهج التقليدي. وركزت دراسة Painter (٢٠١٨) على كشف تصور المعلمين الذين يطبقون استراتيجية حل المشكلات باستخدام التفكير التصميمي لمساعدة الطلاب على إتقان المعايير الأساسية المشتركة في الرياضيات في الفصول الدراسية بالمدارس المتوسطة. وأسفرت النتائج عن أن المعلمين يرون أن التفكير التصميمي هو استراتيجية تمكن الطلاب من إتقان المفاهيم الرياضية، كما خلصت

الدراسة إلى أن غالبية المعلمين أدركوا أن استخدام التفكير التصميمي ساعد الطلاب على إتقان المعايير الرياضية.

كما يوجد العديد من الدراسات التي وظفت المنهج التجريبي في دراسة التفكير التصميمي كمتغير مستقل للكشف عن أثره في بعض المتغيرات التابعة، كدراسة رزق (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة الزبيدي وخلف (٢٠١٩) فقد سعت إلى استقصاء أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة اكتساب المفاهيم الفيزيائية، يعزى لكل من استراتيجية التدريس المستندة للتفكير التصميمي، واختلاف التفكير الشكلي، وللتفاعل بين استراتيجية التدريس والتفكير الشكلي لصالح المجموعة التجريبية.

وكدراسة وظفت مهارات التفكير التصميمي كمتغير تابع؛ دراسة همام (٢٠١٨)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل STEM لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى طلبة المدارس الرسمية للغات، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التصميمي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ أن هناك تنوع في المنهج المستخدم في كل دراسة وعينتها، فمنها من استخدم المنهج التجريبي وكانت عينتها الطلاب، وبعضها الآخر مما هو وثيق الصلة بهذا الدراسة ممن استخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينتها المعلمين، مطبقين الأدوات الكمية المسحية لتحقيق أهداف الدراسة، فقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة كل من جبارين (٢٠٢١)، والشهراني (٢٠٢٢)، وAlzebdyah (٢٠٢٢)، وعبد وحميد (٢٠٢٣)، و Almuqbil (٢٠٢٣)، بينما اختلفت عنها في عينة الدراسة، حيث أن

جميعها طبقت في المرحلة الثانوية، ماعدا دراسة جبارين (٢٠٢١)، فقد طبقت في المرحلة الابتدائية، أما من حيث الأدوات فقد كانت الاستبانة هي أداة أغلب الدراسات كدراسة جبارين (٢٠٢١)، وAlzebdyah (٢٠٢٢)، وعبد وحميد (٢٠٢٣)، و Almuqbil (٢٠٢٣)، بينما استخدمت الشهراني (٢٠٢٢) بطاقة الملاحظة، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين لجمع المعلومات هما: الاختبار التحصيلي لقياس تصور معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي، والاستبانة لقياس مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التصميمي في التدريس، وأهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ أنها تطبق على معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء، مع قياس الفروق بينهم إن وجدت وفق متغيرات محددة.

منهج البحث:

للإجابة على أسئلة الدراسة؛ استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات وتحليلها، والذي يعرفه عباس وآخرون (٢٠٠٧) بأنه: " بحث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، لتحديد وصفها الحالي وجوانب القوة والضعف فيها" ص٧٤.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة المتوسطة، والذي بلغ عددهم (١٧١) معلم علوم، و(٣٠٥) معلم رياضيات، وقد تم توزيع أداتي الدراسة على المجتمع، وكان العائد منها (١٧٥) استجابة، (٨٩) علوم والتي شكلت ٥٢٪ من المجتمع و(٨٧) رياضيات، حيث شكلت ٢٨٪ من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة مناسبة ومقبولة، حيث يذكر الشايب (٢٠٠٩) أنه في الدراسات الوصفية يمكن الاكتفاء بـ ١٠٪ من مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة.

جدول (١) وصف خصائص عينة الدراسة (١٧٥ فرد)

المتغير	الجنس		التخصص		الخبرة			
	ذكر	أنثى	رياضيات	علوم	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	من ١١-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
العدد	١١١	٦٤	٨٦	٨٩	٨	١٤	٤١	١١٢
النسبة	% ٦٣,٤	% ٣٦,٦	% ٤٩	٪٥١	% ٤,٦	% ٨	% ٢٣,٤	% ٦٤

أدوات البحث:

قام الباحثان بإعداد الأدوات المعينة على جمع بيانات تساعد على الإجابة على أسئلة الدراسة، وتمثلت في أداتين، الأولى: اختبار تحصيل موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، للكشف عن مدى تصور المعلمين لمهارات التفكير التصميمي، والثانية: عبارة عن استبانة صممت وفق مقياس ليكرت الخماسي للكشف عن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التصميمي في تدريسهم. وتم تصميم الأداتين وفق التالي:

أولا: اختبار التحصيل الموضوعي: بعد الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة؛ تم إعداد الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ذي ثلاث بدائل، متضمنا (١٥) فقرة في صورته الأولية، تقيس معرفة المعلمين عن التفكير التصميمي ومهاراته، وتم التحقق من صدق الاختبار الظاهري من خلال عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعددهم (٧)، وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم تعديل الاختبار ليتضمن (١٢) فقرة. بعد ذلك تم تطبيقه على عينة استطلاعية لقياس خصائص الاختبار السيكومترية المتمثلة في صدق الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون، وثبات الاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى معامل الصعوبة ومعامل التمييز، والجدول التالي يبين نتائج تلك الاختبارات:

جدول (٢) الخصائص السيكومترية لاختبار تصورات معلمي العلوم والرياضيات عن مهارات التفكير التصميمي

السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	ثبات الاختبار معادلة ألفا كرونباخ	معامل الصعوبة	الدلالة	معامل التمييز	الدلالة
١	٠,٤٤٨	جميع هذه	كما بلغ معامل	٣١,٠	يتضح من القيم	٠,٣٣	يتضح من النتائج

السؤال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	ثبات الاختبار معادلة ألفا كرونباخ	معامل الصعوبة	الدلالة	معامل التمييز	الدلالة
٢	٠,٥٤٤	القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشر إلى وجود اتساق داخلي بين فقرات الاختبار.	ثبات ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٧٨٥)، وهذه النتائج تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق والثبات. ((العينة الاستطلاعية = ٣٠))	٥٩,٠	أن الاختبار ذا مستوى صعوبة تتراوح بين (٠,٢١ – ٠,٧٩)، وبشكل عام تعتبر تلك النتائج جيدة ومتفاوتة.	٠,٤٧	بشكل عام أن نتائج معاملات تمييز الأسئلة جيدة، حيث يتراوح مداها بين (٠,٢٧ – ٠,٦٠) وهي نتائج تتراوح ما بين المقبول والجيد وفقا لتصنيف Eble, ١٩٦٥ (الدوسري، ٢٠٠٠).
٣	٠,٤١٠			٢٨,٠		٠,٢٧	
٤	٠,٤٤٧			٧٦,٠		٠,٣٣	
٥	٠,٤١٠			٧٩,٠		٠,٢٧	
٦	٠,٥٤٧			٢١,٠		٠,٢٧	
٧	٠,٤٢٤			٧٢,٠		٠,٢٧	
٨	٠,٣٨١			٧٩,٠		٠,٢٧	
٩	٠,٣٩٤			٤٥,٠		٠,٦٠	
١٠	٠,٥٥٣			٣٨,٠		٠,٤٧	
١١	٠,٥٤٥			٢٨,٠		٠,٥٣	
١٢	٠,٥٧١			٣٤,٠		٠,٤٠	

ثانيا: الاستبانة، والتي تم تصميمها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وبعد إعدادها في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعددهم (٧)، للتحقق من صدقها الخارجي ومناسبتها لأحد أهداف الدراسة، وبعد مراعاة ملاحظاتهم والأخذ بها، تم الانتهاء إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تتضمن الممارسات التدريسية لمهارات التفكير التصميمي وفقا لمراحله، وعدد فقراته (١٦) فقرة، بعد ذلك تم تطبيقها على عينة استطلاعية للتحقق من صدقها الداخلي وثباتها، وكانت النتائج كالتالي:

صدق محتوى الاستبانة (الاتساق الداخلي):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس ومدى دلالتها الإحصائية

العبارة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
طرح الأسئلة حول المشكلة.	١٣	٥٠,٠	١١	٤٢,٣	٢	٧,٧	٠	٠	٠	٠	٤,٤٢	٠,٦٤٣	,٦٣٢**
وصف المشكلة المراد إيجاد حل لها.	١٥	٥٧,٧	١٠	٣٨,٥	١	٣,٨	٠	٠	٠	٠	٤,٥٤	٠,٥٨٢	,٥٩٤**
جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال الملاحظة أو المقابلة أثناء إعداد وتصميم العمل.	١٥	٥٧,٧	٧	٢٦,٩	٤	١٥,٤	٠	٠	٠	٠	٤,٤٢	٠,٧٥٨	,٦٧١**
تصنيف والمعلومات حول المشكلة وتحليلها.	١٠	٣٨,٥	١٦	٦١,٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤,٣٨	٠,٤٩٦	,٥٥٥**
تحديد الاحتياجات التي تسهم حلول المشكلة في تلبيتها.	١١	٤٢,٣	١٢	٤٦,٢	٣	١١,٥	٠	٠	٠	٠	٤,٣١	٠,٦٧٩	,٨١٨**
صياغة المشكلة على هيئة إجرائية محددة.	٩	٣٤,٦	١٥	٥٧,٧	٢	٧,٧	٠	٠	٠	٠	٤,٢٧	٠,٦٠٤	,٦٧٤**
تحديد خصائص المشكلة المحددة.	١١	٤٢,٣	١٢	٤٦,٢	٣	١١,٥	٠	٠	٠	٠	٤,٣١	٠,٦٧٩	,٧٠١**

العبارة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
طرح الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة.	١٠	٣٨,٥	١٣	٥٠,٠	٣	١١,٥	٠	٠	٠	٠	٤,٢٧	٠,٦٦٧	**,٧٤٩
تحليل الحلول المقترحة وتصنيفها.	٩	٣٤,٦	١٣	٥٠,٠	٤	١٥,٤	٠	٠	٠	٠	٤,١٩	٠,٦٩٤	**,٧٦٨
مناقشة الحلول المقترحة واختيار أفضلها.	١٤	٥٣,٨	٨	٣٠,٨	٤	١٥,٤	٠	٠	٠	٠	٤,٣٨	٠,٧٥٢	**,٧٧٧
رسم وتمثيل النماذج الأولية للحلول التي تم تحديدها مسبقا في مرحلة توليد الأفكار.	١٠	٣٨,٥	١١	٤٢,٣	٤	١٥,٤	١	٣,٨	٠	٠	٤,١٥	٠,٨٣٤	**,٧٩٩
مشاركة النماذج الأولية لاستقبال الملاحظات والتغذية الراجعة.	١١	٤٢,٣	٩	٣٤,٦	٥	١٩,٢	١	٣,٨	٠	٠	٤,١٥	٠,٨٨١	**,٧٦٧
تقديم شرح للتفاصيل التي يتضمنها النموذج الأولي.	١٠	٣٨,٥	١١	٤٢,٣	٤	١٥,٤	١	٣,٨	٠	٠	٤,١٥	٠,٨٣٤	**,٨٦٨
مراجعة آلية عمل نموذج المصمم.	١٣	٥٠,٠	١٠	٣٨,٥	٢	٧,٧	٠	٠	١	٣,٨	٤,٣١	٠,٩٢٨	**,٨٧٩

العبارة	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
مشاركة النموذج بهدف الحصول على التغذية الراجعة حول آلية عمله.	٧	٢٦,٩	١٣	٥٠,٠	٤	١٥,٤	١	٣,٨	١	٣,٨	٣,٩٢	٠,٩٧٧	,٨٢٥**
إجراء التعديلات المطلوبة على النموذج بناء على نتائج التغذية الراجعة.	٨	٣٠,٨	١٤	٥٣,٨	٣	١١,٥	٠	٠	١	٣,٨	٤,٠٨	٠,٨٩١	,٨٧٥**
العام											٤,٢٧	٠,٥٦٦	

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط موجبة، تراوحت بين (٠,٥٥٥ – ٠,٨٧٩) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة:

بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٩٤٨)، وهذه النتائج تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية على البيانات لاستخراج النتائج وهي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط ومعادلة الثبات لألفا كرونباخ بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين ANOVA .

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول الباحثان في هذا الجزء نتائج تطبيق أدوات الدراسة، وتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا، ومناقشتها للإجابة على أسئلة الدراسة.

إجابة السؤال الأول والذي ينص على "ما تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي؟"

تم الكشف عن تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي، من خلال تطبيق أداة الاختبار التحصيلي الذي تضمن (١٢) فقرة، ولأن الاختبار ذو حدين، بمعنى أن الإجابة على كل فقرة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة؛ فقد تم بناء سلم تقدير محكي للحكم على درجة تصور المعلمين للمهارات بناءً على المتوسط الحسابي لكل فقرة، وذلك من خلال تطبيق الخطوات الإحصائية التالية:

تم حساب المدى بتطبيق العلاقة التالية: (المدى = أعلى درجة في المقياس – أقل درجة)، وبالتالي تصبح قيمة المدى هي: ١ – ٠ = (١). بعد ذلك تم تقسيم المدى على عدد فئات سلم التقدير المحكي للحصول على طول الفئة، من خلال تطبيق العلاقة التالية: (طول الفئة = المدى/ عدد فئات سلم التقدير المحكي)، وبالتالي فإن طول الفئة هو: ١/ ٤ = ٠,٢٥، بعد ذلك تم إضافة قيمة طول الفئة إلى أقل درجة في سلم التقدير المحكي وهي (٠)، من أجل تحديد الحدود الدنيا والعليا لكل فئة، وبذلك يمكن تحديد درجة تصور المعلمين لمهارات التفكير التصميمي عن طريق المتوسط الحسابي كما يلي:

جدول (٤) درجة التصور حول مهارات التفكير التصميمي وفقا لفئات المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	درجة التصور
(٠ – ٠,٢٥)	لا يوجد تصور
(٠,٢٦ – ٠,٥١)	تصور منخفض
(٠,٥٢ – ٠,٧٧)	تصور متوسط
(٠,٧٨ – ١)	تصور عالي

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة عن مهارات التفكير التصميمي

السؤال	التخصص	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
		التكرارات	%	التكرارات	%			
التفكير التصميمي هو:	علوم	٥٧	٦٤	٣٢	٣٦	٠,٦٤	٠,٤٨	متوسط
عملية وآلية إبداعية لحل المشكلات وخلق فرص لفهم الناس وتطوير حلول مبتكرة لتلبية احتياجاتهم.								
التفكير المنطقي لتفسير المشكلات والمواقف في سلسلة من العمليات العقلية.	رياضيات	٤٧	٥٥	٣٩	٤٥	٠,٥٥	٠,٥٠	متوسط
العمليات العقلية التي تدعم زيادة الوعي بمهارات التفكير أثناء ممارسة العملية المعرفية.								
يقوم التفكير التصميمي على منهجية	علوم	٤٥	٥١	٤٤	٤٩	٠,٥١	٠,٥٠	منخفض
لابتكار حلول بناء على نظرة الإنسان الذي يعاني من المشكلة.								
لتفسير طبيعة المشكلات وقابليتها للحل.	رياضيات	٤٣	٥٠	٤٣	٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	منخفض
تحري المعلومات، ومتابعتها، وتنظيمها، وتقييمها.								
يكمن جوهر التفكير التصميمي في:	علوم	٣٨	٤٣	٥١	٥٧	٠,٤٣	٠,٤٩	منخفض
التحول من فكرة التصميم وعملية الإنتاج إلى طريقة تعتمد على التجربة والملاحظة والاستماع والتطبيق العملي لتحديد المشكلة ثم حلها.								
تكامل عمليات التفكير من تحليل الموقف وإعادة تركيب مكوناته بطرق متنوعة.	رياضيات	٤٢	٤٩	٤٤	٥١	٠,٤٩	٠,٥٠	منخفض
تكييف التعلم ليلبي تصورات المتعلم ومعارفه السابقة.								
يتميز التفكير التصميمي بأنه بـــ:	علوم	٣٤	٣٨	٥٥	٦٢	٠,٣٨	٠,٤٩	منخفض
التأكيد على التفكير التكاملي لتبسيط المفاهيم العلمية بطريقة شاملة وغير مجزأة.								
التوسع في الأفكار والبناء على أفكار الآخرين.	رياضيات	٢٨	٣٣	٥٨	٦٧	٠,٣٣	٠,٤٧	منخفض
استراتيجية للتنبؤ بالتطورات المستقبلية.								
يتم العمل في التفكير التصميمي وفق	علوم	٢٩	٣٣	٦٠	٦٧	٠,٣٣	٠,٤٧	منخفض

السؤال	التخصص	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
		التكرارات	%	التكرارات	%			
مراحل وبنهج تكراري لتطوير العمل في كل مرحلة بشكل شبه دائم.								
مراحل وبنهج خطي تتابعي.	رياضيات	٣٠	٣٥	٥٦	٦٥	٠,٣٥	٠,٤٨	منخفض
مراحل منفصلة لكل منها غاية محددة.								
يقوم التفكير التصميمي على مبادئ النظرية..	علوم	٦٠	٦٧	٢٩	٣٣	٠,٦٧	٠,٤٧	متوسط
البنائية.								
المعرفية.	رياضيات	٥١	٥٩	٣٥	٤١	٠,٥٩	٠,٤٩	متوسط
السلوكية.								
يتضمن التفكير التصميمي خمسة مراحل متتابعة منطقيا كالتالي:	علوم	٣٣	٣٧	٥٦	٦٣	٠,٣٧	٠,٤٨	منخفض
التعاطف – التحديد – توليد الأفكار– النموذج الأولي – الاختبار.								
التحديد – التعاطف – توليد الأفكار– النموذج الأولي – الاختبار.	رياضيات	٣٢	٣٧	٥٤	٦٣	٠,٣٧	٠,٤٨	منخفض
التعاطف – التحديد – النموذج الأولي – توليد الأفكار– الاختبار.								
المرحلة التي تعتبر أساس التفكير التصميمي ومن خلالها يتم الفهم العميق للمستخدمين ومعرفة احتياجاتهم من خلال الملاحظة والانغماس في تجاربهم هي مرحلة ..	علوم	٢١	٢٤	٦٨	٧٦	٠,٢٤	٠,٤٢	لا يوجد تصور
التعاطف.								
التحديد.	رياضيات	٢٧	٣١	٥٩	٦٩	٠,٣١	٠,٤٦	منخفض
توليد الأفكار.								
تحديد نوعية المشكلة التي تحتاج إلى حلول وصياغتها بشكل واضح هي مرحلة ..	علوم	٥١	٥٧	٣٨	٤٣	٠,٥٧	٠,٤٩	متوسط
التعاطف.								
التحديد.	رياضيات	٥٢	٦٠	٣٤	٤٠	٠,٦٠	٠,٤٩	متوسط
النموذج الأولي.								
طرح الحلول المختلفة والبدائل لحل المشكلة وفيها يتم	علوم	٥٦	٦٣	٣٣	٣٧	٠,٦٣	٠,٤٨	متوسط

السؤال	التخصص	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
		التكرارات	%	التكرارات	%			
توليد الأفكار من ناحية عقلية بهدف الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار وفي نهايتها يتم اختيار الأفكار الممكنة والقابلة للتنفيذ، تتم في مرحلة ..								
التحديد.								
توليد الأفكار.	رياضيات	٦٠	٧٠	٢٦	٣٠	٠,٧٠	٠,٤٦	متوسط
النموذج الأولي.								
تحويل أفضل الحلول إلى نماذج أولية ملموسة قابلة للعرض والمشاركة بحيث يتم تجربتها والتفاعل معها، تتم في مرحلة ..	علوم	٤٦	٥٢	٤٣	٤٨	٠,٥٢	٠,٥٠	متوسط
النموذج الأولي.								
الاختبار.	رياضيات	٤٢	٤٩	٤٤	٥١	٠,٤٩	٠,٥٠	منخفض
توليد الأفكار.								
تجربة الحلول وعرضها على المستخدمين للحصول على الملاحظات والتعليقات بغرض تحسينها وتطويرها، تتم في مرحلة ..	علوم	٥٨	٦٥	٣١	٣٥	٠,٦٥	٠,٤٨	متوسط
التعاطف.								
توليد الأفكار.	رياضيات	٤٥	٥٢	٤١	٤٨	٠,٥٢	٠,٥٠	متوسط
الاختبار.								
الإجمالي وفق التخصص	علوم	٥٢٨	٤٩	٥٤٠	٥١	٠,٤٩	٠,٥	منخفض
	رياضيات	٤٩٩	٤٨	٥٣٣	٥٢	٠,٤٨	٠,٥٠	منخفض
النتائج بشكل عام		١٠٢٧	٤٩	١٠٧٣	٥١	٠,٤٩	٠,٥٠	منخفض

يعرض الجدول السابق قيم المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مقياس تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لمعلمي العلوم (٠,٤٩)، ومعلمي الرياضيات (٠,٤٨)، وجميعها قيم تدل على وجود تصور منخفض لدى المعلمين حول مهارات التفكير التصميمي، ولعل السبب يرجع إلى كون التفكير التصميمي من الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم والرياضيات، والتي لم يسبق للمعلمين دراسته في برامج إعداد

المعلم، ولم يتلقوا تدريبا مهنيا حوله، وهذا ما يؤيده نتيجة استطلاع أجراه الباحثان قبل البدء في هذه الدراسة، حيث أجاب (١٤٦) من أصل (١٧٦) _ أي (٨٣ %) من عينة الدراسة – بأنه لم يسبق لهم دراسة هذا الاتجاه، كما أفاد (١٥٢) معلم من أصل (١٧٦) – أي (٨٦,٤ %) من عينة الدراسة – بأنهم لم يتلقوا التدريب حول مهارات التفكير التصميمي.

وقد تباينت قيم المتوسط الحسابي لجميع فقرات المقياس حيث تراوحت لدى معلمي العلوم بين (٠,٢٤ – ٠,٦٧). فقد بينت النتائج عدم وجود تصور لدى معلمي العلوم عن مرحلة التعاطف أولى مراحل التفكير التصميمي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي على الفقرة الثامنة " المرحلة التي تعتبر أساس التفكير التصميمي ومن خلالها يتم الفهم العميق للمستخدمين ومعرفة احتياجاتهم من خلال الملاحظة والانغماس في تجاربهم هي مرحلة (التعاطف)" (٠,٢٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٢)، ولعل السبب يرجع إلى أن هذه المرحلة يتم فيها الاندماج في بيئة المستخدمين والتعايش معه والتي تتم من خلال البحث الميداني والمقابلة والحوار والملاحظة والمراقبة، ومن الملاحظ اعتماد المعلمين على طرق التدريس المباشرة والتي يركز تنفيذها داخل غرفة الصف مما يجعل العمل في بيئات مختلفة غير وارد في خطط المعلمين التدريسية. كما أوضحت النتائج وجود تصور منخفض لدى المعلمين عن مراحل التفكير التصميمي حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي (٠,٣٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٤٨) للفقرة السابعة " يتضمن التفكير التصميمي خمسة مراحل متتابعة منطقيا كالتالي: (التعاطف – التحديد – توليد الأفكار – النموذج الأولي – الاختبار) "، وتفسير ذلك أن التفكير التصميمي من الاتجاهات الحديثة التي لم تحظ باهتمام المعلمين، والسبب أن مقررات العلوم ذات تصميم نمطي وفقا لدورة التعلم، والتي تركز على مراحل ثلاث هي التهيئة والتدريس والتقويم، وبالتالي فإن أداء المعلمين التدريسي ركز على هذه المراحل، مما أكسب أدائهم شيئا من النمطية، فأورث ذلك وجود ضعف في تصور المعلمين عن التفكير التصميمي ومراحله، بينما جاء تصورهم متوسطا عن المبادئ النظرية التي يقوم عليها التفكير التصميمي والذي يمثله الفقرة السادسة ونصها " يقوم التفكير التصميمي على مبادئ النظرية (البنائية)" بمتوسط حسابي (٠,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٤٧)، وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث إن مقررات العلوم كما ذكرت الشهراني والشبل (٢٠٢٣) قد بنيت وفقا للنظرية البنائية، وبالتالي فالمعلمين لديهم دراية كافية بمبادئ النظرية ومسلماتها، ويؤيد ذلك ما أثبتته دراسة المنيع

والسحيباني (٢٠٢٠) بأن ممارسة معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية؛ ممارسة متقدمة، وهي ذات النظرية التي يقوم عليها التفكير التصميمي، حيث ذكرت جبارين (٢٠٢١) بأن التفكير التصميمي يرتكز على منطلقات النظرية البنائية الذي يعتبر التصميم نشاط تربوي يسعى إلى دعم التعلم التجريبي لدى الطلاب.

أما معلمي الرياضيات، فقد تباينت قيم المتوسط الحسابي لجميع فقرات مقياس التصورات عن مهارات التفكير التصميمي حيث تراوحت بين (٠,٣١ – ٠,٧٠)، وهي تقع بين درجات تطبيق منخفضة ومتوسطة. كما يتضح من خلال النظر الى الجدول رقم (٥) تباين قيمة المتوسط الحسابي لجميع فقرات مقياس التصورات، فقد احتلت الفقرة العاشرة " طرح الحلول المختلفة والبدائل لحل المشكلة وفيها يتم توليد الأفكار من ناحية عقلية بهدف الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار وفي نهايتها يتم اختيار الأفكار الممكنة والقابلة للتنفيذ، تتم في مرحلة (توليد الأفكار)" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٠,٧٠)، وبانحراف معياري (٠,٤٦)، وبدرجة تصور متوسطة. وكذلك احتلت الفقرة التاسعة " تحديد نوعية المشكلة التي تحتاج إلى حلول وصياغتها بشكل واضح هي مرحلة (التحديد)" المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٠,٦٠)، وبانحراف معياري (٠,٤٩)، وبدرجة تصور متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى قدرة معلمي الرياضيات على تصور أهمية تقديم الحلول المتنوعة والبدائل لحل المشكلة الرياضية المطروحة وتوليد أكبر قدر من الأفكار والاستنتاجات ومن ثم اختيار الأفكار القابلة للتنفيذ، وكذلك قدرة معلمي الرياضيات على إدراك أهمية التحديد الفعال لنوعية المشكلة المراد حلها وصياغتها بوضوح. كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن لدى معلمي الرياضيات وعي بأهمية أسلوب حل المشكلات ومراحله المختلفة في تعليم الرياضيات، وهذا ما أكدته عياد (٢٠٢٤) أن معلمي الرياضيات ساهموا في تنمية أسلوب حل المشكلات لدى الطلاب، مما يدل على وعيهم بأهمية هذا الأسلوب، والذي ناقشه جورج بوليا (Polya,1945) حيث بيّن أن حل المشكلات الرياضية تتم في أربعة مراحل هي: (أولاً: فهم المشكلة وتحديد المعطيات والمطلوب. ثانياً: وضع وابتكار خطة للحل من خلال تنظيم المعلومات وتحديد العمليات الضرورية. ثالثاً: تنفيذ خطة الحل. رابعاً: مراجعة الحل من خلال مراجعة العمليات بدقة وحل المسألة بطريقة مختلفة للتحقق من الوصول إلى نفس الإجابة). وبالنظر إلى الفقرتين أعلاه – التاسعة والعاشرة – واللتان تحققتا بدرجة متوسطة، فإنه من الملاحظ أنهما

يتضمنان مراحل حل المشكلات لحل المسائل الرياضية. ويرى الباحثان أن هاتين الفقرتين – التاسعة والعاشرة – من مهارات التفكير التصميمي المهمة في فصول الرياضيات، إذ يعد تحديد نوعية المشكلة وصياغتها بشكل واضح وطرح الحلول المختلفة وتوليد الأفكار الممكنة لحل تلك المشكلة من أهم المهارات الضرورية والأساسية لتعليم الرياضيات، والتي تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من الدرس بشكل فعال، وذلك لطبيعة مادة الرياضيات القائمة على أسلوب حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Painter (٢٠١٨)، ودراسة أبو عودة وأبو موسى (٢٠٢١)، ودراسة Thi-Huyen, Xuan-lam, Thanh (٢٠٢١).

في حين احتلت الفقرة الثامنة "المرحلة التي تعتبر أساس التفكير التصميمي ومن خلالها يتم الفهم العميق للمستخدمين ومعرفة احتياجاتهم من خلال الملاحظة والانغماس في تجاربهم هي مرحلة (التعاطف)" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٠,٣١)، وبانحراف معياري (٠,٤٦)، وبدرجة تصور منخفضة. ويرى الباحثان أن السبب في تدني هذه الفقرة لربما يعود إلى بعض جوانب القصور والمتمثلة في عدم إبراز أهمية التعاطف، والذي يساهم في الفهم العميق للطلبة ومعرفة احتياجاتهم من خلال معايشة تجاربهم المختلفة، بالرغم أن هذه المرحلة تعتبر أساس التفكير التصميمي. كما يعزو الباحثان ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية والبرامج التطويرية المتعلقة بأهمية التعاطف في العملية التعليمية، وكذلك لربما صلابة مادة الرياضيات وغزارة المحتوى العلمي لهذه المادة واختلاف طبيعتها عن المقررات الأخرى، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة Painter (٢٠١٨) ودراسة عبد وحميد (٢٠٢٣).

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على "ما درجة ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي في تدريسهم؟"

تم الكشف عن ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي، من خلال تطبيق أداة الاستبانة، التي تتضمن (١٦) فقرة، وبنائها وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما تم بناء سلم تقدير محكي للحكم على درجة ممارسة معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي بناءً على المتوسط الحسابي من خلال حساب المدى بتطبيق العلاقة التالية: (المدى = أعلى درجة في المقياس – أقل درجة في المقياس) وبالتالي تصبح قيمة المدى هي: ٥ – ١ = ٤. بعد ذلك تم تقسيم المدى على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة من خلال تطبيق العلاقة التالية:

(طول الفئة = المدى / أعلى درجة في المقياس)، وبالتالي فإن طول الفئة هو: ٤/٥= ٠,٨، بعد ذلك تم إضافة قيمة طول الفئة إلى أقل درجة في المقياس وهي (١)، من أجل تحديد الحدود الدنيا والعليا لكل فئة، وبذلك يمكن تحديد درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التصميمي عن طريق المتوسط الحسابي كما يلي:

جدول (٦) درجة الممارسة لمهارات التفكير التصميمي وفقا لقيمة المتوسط الحسابي

قيمة المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
(١-١,٨)	لا توجد ممارسة للمهارة
(١,٨١ -٢,٦١)	أي أن الممارسة ضعيفة
(٢,٦٢ -٣,٤٢)	الممارسة منخفضة
(٣,٤٣ – ٤,٢٣)	الممارسة متوسطة
(٤,٢٤ - ٥)	الممارسة عالية

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الممارسة لاستجابات عينة الدراسة على ممارسات التفكير التصميمي

العبارة	التخصص	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة	مستوى الممارسة	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
طرح الأسئلة حول المشكلة.	علوم	٤٢	٤٧,٢	٣٣	٣٧,١	١٣	١٤,٦	١	١,١	٠	٠,٠	٤,٣٠	٠,٧٦	٨٢,٦	عالية	١
	رياضيات	٥٠	٥٨,١	٢٥	٢٩,١	١١	١٢,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٥	٠,٧١	٨٦,٣	عالية	١
وصف المشكلة المراد إيجاد حل لها.	علوم	٤١	٤٦,١	٣٣	٣٧,١	١٤	١٥,٧	١	١,١	٠	٠,٠	٤,٢٨	٠,٧٦	٨٢,٠	عالية	٢
	رياضيات	٤١	٤٧,٧	٣٣	٣٨,٤	١٢	١٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٣٤	٠,٧١	٨٣,٤	عالية	٢
جمع المعلومات	علوم	٣٥	٣٩,٣	٣٩	٤٣,٨	١٤	١٥,٧	١	١,١	٠	٠,٠	٤,٢١	٠,٧٤	٨٠,٣	متوسطة	٤

العبارة	التخصص	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة	مستوى الممارسة	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
المرتبطة بالمشكلة من خلال الملاحظة أو المقابلة أثناء إعداد وتصميم العمل.	رياضيات	٣٦	٤١,٩	٣٣	٣٨,٤	١٧	١٩,٨	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٢	٠,٧٥	٨٠,٥	متوسطة	٤
تصنيف والمعلومات حول المشكلة وتحليلها.	علوم	٣٠	٣٣,٧	٣٥	٣٩,٣	٢٠	٢٢,٥	٤	٤,٥	٠	٠,٠	٤,٠٢	٠,٨٦	٧٥,٦	متوسطة	١١
	رياضيات	٣٦	٤١,٩	٣١	٣٦	١٨	٢٠,٩	١	١,٢	٠	٠,٠	٤,١٩	٠,٨٠	٧٩,٧	متوسطة	٦
تحديد الاحتياجات التي تسهم حلول المشكلة في تلبيتها.	علوم	٣٤	٣٨,٢	٣٧	٤١,٦	١٦	١٨,٠	٢	٢,٢	٠	٠,٠	٤,١٦	٠,٧٩	٧٨,٩	متوسطة	٦
	رياضيات	٣٨	٤٤,٢	٣١	٣٦	١٥	١٧,٤	٢	٢,٣	٠	٠,٠	٤,٢٢	٠,٨١	٨٠,٥	متوسطة	٤
صياغة المشكلة على هيئة إجرائية محددة.	علوم	٢٩	٣٢,٦	٤٠	٤٤,٩	١٧	١٩,١	٣	٣,٤	٠	٠,٠	٤,٠٧	٠,٨٠	٧٦,٧	متوسطة	٨
	رياضيات	٣٥	٤٠,٧	٣٣	٣٨,٤	١٨	٢٠,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٠	٠,٧٦	٧٩,٩	متوسطة	٥
تحديد خصائص المشكلة المحددة.	علوم	٢٨	٣١,٥	٤٣	٤٨,٣	١٢	١٣,٥	٦	٦,٧	٠	٠,٠	٤,٠٤	٠,٨٥	٧٦,١	متوسطة	٩
	رياضيات	٣٨	٤٤,٢	٣٠	٣٤,٩	١٤	١٦,٣	٤	٤,٧	٠	٠,٠	٤,١٩	٠,٨٧	٧٩,٧	متوسطة	٦
طرح الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة.	علوم	٣٦	٤٠,٤	٣٧	٤١,٦	١٤	١٥,٧	٢	٢,٢	٠	٠,٠	٤,٢٠	٠,٧٨	٨٠,١	متوسطة	٥
	رياضيات	٤٣	٥٠	٣٠	٣٤,٩	١٢	١٤	١	١,٢	٠	٠,٠	٤,٣٤	٠,٧٦	٨٣,٤	عالية	٢
تحليل الحلول المقترحة وتصنيفها.	علوم	٣٣	٣٧,١	٤٠	٤٤,٩	١٣	١٤,٦	٣	٣,٤	٠	٠,٠	٤,١٦	٠,٧٩	٧٨,٩	متوسطة	٦
	رياضيات	٣٨	٤٤,٢	٣٠	٣٤,٩	١٧	١٩,٨	١	١,٢	٠	٠,٠	٤,٢٢	٠,٨٠	٨٠,٥	متوسطة	٤

العبارة	التخصص	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة	مستوى الممارسة	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
مناقشة الحلول المقترحة واختيار أفضلها.	علوم	٤٢	٤٧,٢	٣١	٣٤,٨	١٤	١٥,٧	٢	٢,٢	٠	٠,٠	٤,٢٧	٠,٨٠	٨١,٧	عالية	٣
	رياضيات	٤٢	٤٨,٨	٢٤	٢٧,٩	١٩	٢٢,١	١	١,٢	٠	٠,٠	٤,٢٤	٠,٨٣	٨١,١	عالية	٣
رسم وتمثيل النماذج الأولية للحلول التي تم تحديدها مسبقا في مرحلة توليد الأفكار.	علوم	٢٧	٣٠,٣	٣٩	٤٣,٨	١٩	٢١,٣	٤	٤,٥	٠	٠,٠	٤,٠٠	٠,٨٣	٧٥,٠	متوسطة	١٢
	رياضيات	٣٥	٤٠,٧	٣٠	٣٤,٩	١٧	١٩,٨	٤	٤,٧	٠	٠,٠	٤,١٢	٠,٨٨	٧٧,٩	متوسطة	١٠
مشاركة النماذج الأولية لاستقبال الملاحظات والتغذية الراجعة.	علوم	٣٣	٣٧,١	٣٦	٤٠,٤	١٧	١٩,١	٣	٣,٤	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٨٣	٧٧,٨	متوسطة	٧
	رياضيات	٣٢	٣٧,٢	٣٥	٤٠,٧	١٣	١٥,١	٦	٧	٠	٠,٠	٤,٠٨	٠,٨٩	٧٧,٠	متوسطة	١١
تقديم شرح للتفاصيل التي يتضمنها النموذج الأولي.	علوم	٣٤	٣٨,٢	٣١	٣٤,٨	٢١	٢٣,٦	٢	٢,٢	١	١,١	٤,٠٧	٠,٩٠	٧٦,٧	متوسطة	٨
	رياضيات	٣٨	٤٤,٢	٢٩	٣٣,٧	١٥	١٧,٤	٤	٤,٧	٠	٠,٠	٤,١٧	٠,٨٨	٧٩,٤	متوسطة	٧
مراجعة آلية عمل نموذج المصمم.	علوم	٣٥	٣٩,٣	٣٠	٣٣,٧	١٦	١٨,٠	٨	٩	٠	٠,٠	٤,٠٣	٠,٩٧	٧٥,٨	متوسطة	١٠
	رياضيات	٣٧	٤٣	٣١	٣٦	١٤	١٦,٣	٢	٢,٣	٢	٢,٣	٤,١٥	٠,٩٣	٧٨,٨	متوسطة	٨
مشاركة	علوم	٣٢	٣٦,٠	٣٤	٣٨,٢	١٨	٢٠,٢	٥	٥,٦	٠	٠,٠	٤,٠٤	٠,٨٩	٧٦,١	متوسطة	٩

العبارة	التخصص	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		لا أمارسها		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة	مستوى الممارسة	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%					
النموذج بهدف الحصول على التغذية الراجعة حول آلية عمله.	رياضيات	٣٦	٤١,٩	٢٦	٣٠,٢	١٩	٢٢,١	٤	٤,٧	١	١,٢	٤,٠٧	٠,٩٦	٧٦,٧	متوسطة	١٢
إجراء التعديلات المطلوبة على النموذج بناء على نتائج التغذية الراجعة.	علوم	٣٣	٣٧,١	٣٤	٣٨,٢	١٤	١٥,٧	٨	٩	٠	٠,٠	٤,٠٣	٠,٩٤	٧٥,٨	متوسطة	١٠
	رياضيات	٤٠	٤٦,٥	٢٥	٢٩,١	١٥	١٧,٤	٥	٥,٨	١	١,٢	٤,١٤	٠,٩٨	٧٨,٥	متوسطة	٩
الإجمالي	علوم											٤,١٣		٧٨,٣	متوسطة	
	رياضيات											٤,٢١		٨٠,٢	متوسطة	

يعرض الجدول السابق قيم المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مقياس ممارسات معلمي العلوم الرياضيات لمهارات التفكير التصميمي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لمعلمي العلوم (٤,١٣)، ومعلمي الرياضيات (٤,٢١)، وجميعها قيم تدل على وجود مستوى ممارسات متوسط لدى المعلمين لمهارات التفكير التصميمي، ولعل السبب يرجع إلى تصميم مقررات العلوم والرياضيات، الذي يساعد على ممارسة مهارات التفكير التصميمي، حيث أكد (١٢٠) معلم من أصل (١٧٦) – أي (٦٨,٢ %) من عينة الدراسة – في الاستطلاع الذي أجراه الباحثان بأن مقررات العلوم والرياضيات تعين على تطبيق مهارات التفكير التصميمي.

وقد تباينت قيم المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المقياس، حيث تراوحت لدى معلمي العلوم بين (٤,٠٠ – ٤,٣٠)، وقد احتلت الممارسة " طرح الأسئلة حول المشكلة" المركز الأول في الترتيب، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٦)، أي أن المعلمين يطبقون هذه الممارسة بدرجة عالية، ولعل السبب يرجع إلى التصميم النمطي لمقررات العلوم

والذي يبدأ في كل دروسه بالتحفيز من خلال أنشطة تمهيدية تستهدف النقاش والملاحظة، حيث أكدت وزارة التعليم (٢٠٢٤ أ) أن كتب العلوم تشجع الطلاب على طرح التساؤلات. كما جاءت ممارسة " وصف المشكلة المراد إيجاد حل لها" في المركز الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٦)، أي أنها تُطبق بدرجة عالية، وهي نتيجة منطقية لأنها مرتبطة بالنتيجة السابقة، فطرح الأسئلة يساعد على فهم المشكلة جيدا وبالتالي وصفها، ولذلك فالممارستان مرتبطة ببعضها، بينما جاءت الممارسة "رسم وتمثيل النماذج الأولية للحلول التي تم تحديدها مسبقا في مرحلة توليد الأفكار" في المركز الأخير بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وبانحراف معياري (٠,٨٣)، أي درجة تطبيق متوسطة، فمقررات العلوم تدعم هذه الممارسة، حيث إن الوحدات الدراسية تبدأ بعدد من الفقرات النمطية من بينها بناء النماذج، ولعل تفسير تطبيق المعلمين لهذه الممارسة بدرجة متوسطة، هو ورود ممارسة بناء النماذج بكثافة أقل من بقية الفقرات.

وبالنظر إلى تخصص الرياضيات، فقد تباينت قيم المتوسط الحسابي لجميع فقرات مقياس ممارسات التفكير التصميمي حيث تراوحت لدى معلمي الرياضيات بين (٤,٠٧ – ٤,٤٥)، وهي تقع بين درجات ممارسة متوسطة وعالية. كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٧)، حيث تباينت قيمة المتوسط الحسابي لجميع فقرات مقياس الممارسات، فقد احتلت الفقرة الأولى "طرح الأسئلة حول المشكلة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وبانحراف معياري (٠,٧١)، وبدرجة ممارسة عالية. وكذلك احتلت الفقرة الثانية "وصف المشكلة المراد إيجاد حل لها" المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٣٤)، وبانحراف معياري (٠,٧١)، وبدرجة ممارسة عالية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مهارتي طرح الأسئلة حول المشكلة المراد حلها ووصف تلك المشكلة، من أهم المهارات والممارسات الأساسية التي يجب أن يقوم بها معلم الرياضيات الناجح، وذلك لأن تدريس الموضوعات الرياضية، وفقاً لـ Thi, et al. (٢٠٢١)، قائم بشكل رئيسي على طرح المشكلات والمسائل الرياضية، ووصفها وصف واضح، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من الدرس، وهذا يدل كذلك على أن معلمي الرياضيات عينة الدراسة لديهم وعي مناسب بأهمية الطرح الفعال للأسئلة حول المشكلات الرياضية ووصفها بدقة، الأمر الذي من شأنه أن يساهم في تعزيز ممارسات التفكير التصميمي في العملية التعليمية. وكذلك تعتبر مادة الرياضيات هي

الركيزة الأساسية في إكساب الطلبة المهارات المختلفة ومن أهمها التفكير والتصميم، ويتم ذلك من خلال طرح الأسئلة حول المشكلة ووصفها بوضوح وبفعالية، خصوصا أن التفكير التصميمي يعد أسلوب فكري ومدخل لحل المشكلات المعقدة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبارين (٢٠٢١)، ودراسة عبد وحميد (٢٠٢٣).

في حين احتلت الفقرة الثانية عشر " مشاركة النموذج بهدف الحصول على التغذية الراجعة حول آلية عمله" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وبانحراف معياري (٠,٩٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة. ويرى الباحثان أن السبب في هذه النتيجة لربما يعود إلى كثافة المقرر الدراسي الذي يمتاز بكثرة الأمثلة والمسائل المطروحة والمشكلات الرياضية المتنوعة، وكذلك كثرة أعداد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، والذي يحتوي غالبا على أكثر من ٣٠ طالب، الأمر الذي من شأنه أن يعوق تقديم التغذية الراجعة للطلاب بشكل فعال، بالرغم من أن التغذية الراجعة تلعب دورا محوريا في تعزيز التدريس الفعال للرياضيات، وتنمية الفهم العميق للمفاهيم والمصطلحات الرياضية لدى الطلاب. كما يعزو الباحثان السبب كذلك إلى ندرة الدورات التدريبية للمعلمين المقدمة من إدارات التعليم، والتي تتناول تصميمات النماذج المختلفة في فصول الرياضيات، وأهمية مشاركتها بهدف الحصول على التغذية الراجعة والاقتراحات التطويرية حول آلية عمل تلك النماذج.

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على "هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تصورات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وممارساتهم التدريسية لها؟"

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون للكشف عن وجود العلاقة الارتباطية من عدمها، وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠,٠٤٩ –)، عند مستوى دلالة (٠,٤٨٠)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين تصورات معلمي العلوم والرياضيات حول مهارات التفكير التصميمي وممارساتهم التدريسية لها. فالتصورات حول التفكير التصميمي تمثل الجانب النظري، والتي أوضحت النتائج وجود قصور لدى المعلمين في تصوراتهم حوله، بينما الممارسات عبرت عن الجانب التطبيقي للتفكير التصميمي، والذي برز في تخطيط وتصميم مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة، بحيث دعمت هذه الممارسات بشكل واضح،

وبالتالي اعتاد المعلمين على تطبيقها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد وحميد (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أنه يوجد علاقة ارتباطية بين التفكير التصميمي والممارسات العلمية.

إجابة السؤال الرابع والذي ينص على "هل يوجد فروق دالة إحصائيا في ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة)؟"

جدول (٨) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وفق متغير الجنس

مصدر التباين	المجموعات	التكرارات	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	إناث	٦٤	٦٥,٨٩	٠,٥٧٦	٠,٤٤٩
	ذكور	١١١	٦٧,١١		

يوضح الجدول (٨) مستوى الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة F (٠,٥٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٤٤٩) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير الجنس. حيث تبين النتائج أن متغير الجنس لم يظهر فرقا في ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير التصميمي، ولعل السبب يرجع إلى أن الممارسات قد دعمت من قبل مقررات العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة، والتي تضمنت الممارسات في فقرات صريحة أو في أنشطة ضمنية، فقد جاء بناء وتنظيم محتوى المقررات ليكون الطالب محور العملية التعليمية، فيتعلم من خلال النشاطات العلمية؛ مهارات طرح التساؤلات، والاستقصاء، وبناء الأفكار وتنظيمها، وبناء النماذج (وزارة التعليم، ٢٠٢٤ أ)، وتعتبر هذه النتيجة منطقية والسبب أن المعلمين والمعلمات يقومون بتدريس المقررات نفسها للطلاب والطالبات، مما يعني تطبيق الممارسات ذاتها، وهذا عمل على تحييد متغير الجنس عن إظهار فروق ذات دلالة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبارين (٢٠٢١)، ودراسة الشهراني (٢٠٢٢) ودراسة Alzebdyah (٢٠٢٢)، بينما اختلفت مع دراسة Almuqbil (٢٠٢٣)، ودراسة عبد وحميد (٢٠٢٣)، حيث أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

جدول (٩) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وفق متغير التخصص

مصدر التباين	المجموعات	التكرارات	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	رياضيات	٨٦	٦٦,٣٨	٠,١٢٦	٠,٧٢٣
	علوم	٨٩	٦٦,٩٣		

وضح الجدول (٩) مستوى الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة F (٠,١٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٧٢٣)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير التخصص. ولعل السبب يعود إلى أن مقررات العلوم في تخطيطها قد راعت التصميم الهندسي الذي يتفق في بعض خطواته مع بعض مهارات التفكير التصميمي، فقد أشار الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام إلى أن بنية العلوم تساهم في اكتساب المهارات من خلال عمليات الاستقصاء والتصميم الهندسي، كتحديد المشكلة وتصميم الحلول وتحسينها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٢)، كما تم مراعاة خطوات حل المشكلات على هيئة أنشطة في مقررات الرياضيات، وبالتالي طبقها المعلمون باعتبارها جزء من المقرر، ولأنها مكررة فقد أدت إلى اكتساب المعلمين لها وممارستها بشكل جيد.

جدول (١٠) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس ممارسات معلمي العلوم والرياضيات لمهارات التفكير التصميمي وفق متغير الخبرة

مصدر التباين	المجموعات	التكرارات	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	أقل من ٥	٨	٦٦,٣٨	٠,٠٩٤	٠,٩٦٣
	من ٥-١٠	١٤	٦٥,٤٣		
	من ١١-١٥	٤١	٦٧,١٠		
	أكثر من ١٥	١١٢	٦٦,٦٨		

يوضح الجدول (١٠) مستوى الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة F (٠,٠٩٤) عند مستوى دلالة (٠,٩٦٣)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على ممارسة مهارات التفكير التصميمي وفقا لمتغير الخبرة. ولعل السبب يرجع إلى أن خبرة عينة الدراسة تركزت في السنوات (أكثر من ١٥)، وبالتالي لم تبرز فئات متمايزة قادرة على إظهار فروق ذات دلالة، كذلك قد يرجع السبب إلى أن الخبرة تأثرت بتصميم الكتب النمطية، التي ركزت على الممارسات في هيئة أنشطة، حيث جاء محتوى المقررات مدعما بالأنشطة العلمية كمهارات طرح التساؤلات، والاستقصاء، وبناء الأفكار وتنظيمها، وبناء النماذج (وزارة التعليم، ٢٠٢٤ أ)، وكذلك ساهم دليل المعلم في توجيه أداء معلمي العلوم والرياضيات، مما انعكس على التدريس، وقلل من أثر الخبرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبارين (٢٠٢١)، ودراسة Alzebdyah (٢٠٢٢).

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية تستهدف معلمي العلوم والرياضيات، تطرح التفكير التصميمي من جانب نظري بالإضافة للجانب التطبيقي، لرفع مستوى ممارسات المعلمين وتأطيرها نظريا، بما يساعدهم على تصميم أنشطة وفق التفكير التصميمي.
- تبني التوجهات الحديثة لتدريس العلوم والرياضيات ومن بينها التفكير التصميمي في برامج إعداد المعلمين بالجامعات. في ضوء المعايير التخصصية التي أعدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تدعم تطوير أداء المعلمين التدريسي وفقا لهذه التوجهات.
- تطوير أدلة المعلمين في تخصصي العلوم والرياضيات لتتضمن نماذج تدريسية مصممة وفق مراحل التفكير التصميمي.

مقترحات بحثية مستقبلية:

- إجراء دراسات مشابهة لقياس تصورات وممارسات معلمي العلوم والرياضيات حول التفكير التصميمي في بقية المراحل الدراسية.
- إجراء دراسة تكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم والرياضيات في كافة المراحل حول التفكير التصميمي.
- إجراء دراسات تجريبية تتناول قياس أثر تطبيق التفكير التصميمي على متغيرات محددة.
- إجراء دراسات تقويمية لمحتوى مقررات العلوم والرياضيات في كافة المراحل، للكشف عن مدى تناولها لموضوع التفكير التصميمي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز. (د. ن). التفكير الرياضي وحل المشكلات. عالم الكتب.

أبو عامود، أحمد سمير. (٢٠٢٠). التفكير التصميمي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في فلسطين.] رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة القدس.

أبو عودة، محمد، وأبو 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، ١٢(٣٣)، ١-١٢.

جبارين، يسرى خالد. (٢٠٢١). مستوى استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمي العلوم في محافظة جنين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

رزق، حنان 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، ١٠٠ (١٠٠)، ٢٢٣-٢٤٠.

الزبيدي، نانسي، وخلف، محمود. (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٦)، ١٠٤٥ – ١٠٦٥.

الشايب، عبدالحافظ. (٢٠٠٩). أسس البحث التربوي. دار وائل للنشر.

الشهراني، حمساء؛ والشبل، منال. (٢٠٢٣). درجة تضمين منهج العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١ (١٣)، ٢٠١-٢٢٤.

الشهراني، رنا مفلح سعود. (٢٠٢٢). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علوم المرحلة الثانوية بإدارة تعليم عسير وفق عمليات التصميم الهندسي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٩٩ (٩٩)، ٨٧٧ – ٩١٧.

عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٧). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.

عبد، احسان، وحميد، وسام. (٢٠٢٣). التفكير التصميمي وعلاقته بالممارسات العلمية لدى مدرسي علم الأحياء. مجلة اشراقات تنموية، (٣٥)، ٤٧٦ – ٥٠٢.

عبدالعال، رشا؛ وفؤاد، هبة. (٢٠١٩). منهج مقترح في العلوم قائم على التفكير التصميمي لتنمية الوعي الصحي والمهارات الحياتية لدى دارسي ما بعد محو الأمية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ١٥ – ١٠٨.

عليان، شاهر ربحي. (٢٠١٠). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها. دار المسيرة.

العمر، عبدالعزيز سعود. (٢٠٠٧). لغة التربويين. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عياد، فاليا فتحي. (٢٠٢٤). مدى إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الناصرة. مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية، (٩)، ١-٤٤.

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 لكلية التربية بسوهاج، ٨٨ (٨٨)، ١٥٧٥ – ١٦٢٩.

المنيع، عبدالرحمن حسن؛ والسحيباني، محمد عبدالرحمن. (٢٠٢٠). مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الدمام لمبادئ النظرية البنائية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠ (٢٢٦)، ٢٥١ – ٢٧١.

همام، أحمد ياسر. (٢٠١٨). فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل *STEM* لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات، [أطروحة ماجستير غير منشورة]، جامعة حلوان.

هواري، غياث، والمعمار، كندة. (٢٠١٩). التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي. الراجحي الإنسانية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠ أ). معايير معلمي العلوم.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠ ب). معايير معلمي الرياضيات.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام.

وزارة التعليم. (٢٠٢٤ أ). كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

وزارة التعليم. (٢٠٢٤ ب). كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط.

United Nations Development Programme. (٢٠٢٠). التفكير التصميمي دليل تدريبي.

ترجمة المراجع العربية:

Abū ʻĀmūd, Aḥmad Samīr. (2020). al-tafkīr altṣmymy wa-ʻalāqatuhu bālḥl al-ibdāʻī lil-mushkilāt al-riyāḍīyah ladá ṭalabat al-ṣaff al-ḥādī ʻashar al-ʻIlmī fī Filasṭīn.] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [. Jāmiʻat al-Quds.

Abū ʻAwdah, Muḥammad, wa-Abū Mūsá, Asmāʼ. (2021). Athar Tawẓīf al-taʻallum al-qāʼim ʻalá al-mashrūʻ wafqa al-Manḥá al-Takāmulī fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr altṣmymy ladá ṭālibāt al-ṣaff al-tāsiʻ al-asāsī. Majallat Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 12 (33), 1-12.

Jabārīn, Yusrī Khālid. (2021). mustawá istikhdām al-tafkīr altṣmymy fī al-tadrīs ladá Muʻallimī al-ʻUlūm fī Muḥāfaẓat Janīn. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat al-Najāḥ al-Waṭanīyah.

al-Dawsarī, Ibrāhīm Mubārak. (2000). al-iṭār al-marjiʻī lil-taqwīm al-tarbawī. Maktab al-Tarbiyah al-ʻArabī li-Duwal al-Khalīj.

Rizq, Ḥanān Aḥmad. (2018). Athar istirātījīyah qāʼimah ʻalá madkhal al-tafkīr altṣmymy fī tadrīs al-riyāḍīyāt ʻalá al-kafāʼah al-dhātīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 100 (100), 223-240.

al-Zubaydī, Nānsī, wa-Khalaf, Maḥmūd. (2020). Athar tadrīs Waḥdat ta‘līmīyah fī al-‘Ulūm qā’imah ‘alá al-tafkīr altṣmymy fī iktisāb al-mafāhīm al-fīzyā’īyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī fī ḍaw’ al-tafkīr al-shaklī ldyhn. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 28 (6), 1045 – 1065.

al-Shāyib, ‘bdālḥāfẓ. (2009). Usus al-Baḥth al-tarbawī. Dār Wā’il lil-Nashr.

al-Shahrānī, ḥmsā’ ; wālshbl, Manāl. (2023). darajat taḍmīn Manhaj al-‘Ulūm lil-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah li-mabādī’ al-naẓarīyah al-binā’īyah. Majallat Buḥūth ‘Arabīyah fī majālāt al-Tarbiyah al-naw‘īyah, 1 (13), 201-224.

al-Shahrānī, Ranā Mufliḥ Sa‘ūd. (2022). Taqwīm al-adā’ altdrysy li-mu‘allimī ‘ulūm al-marḥalah al-thānawīyah bi-idārat Ta‘līm ‘Asīr wafqa ‘amalīyāt al-taṣmīm al-Handasī. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 99 (99), 877 – 917.

‘Abbās, Muḥammad Khalīl ; wnwfl, Muḥammad Bakr ; wāl‘bsy, Muḥammad Muṣṭafá ; wa-Abū ‘Awwād, Firyāl Muḥammad. (2007). madkhal ilá Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs. Dār al-Masīrah.

‘Abd, Iḥsān, wḥmyd, Wisām. (2023). al-tafkīr altṣmymy wa-‘alāqatuhu bālmmārsāt al-‘Ilmīyah ladá Mudarrisī ‘ilm al-aḥyā’. Majallat Ishrāqāt tanmawīyah, (35), 476 – 502.

‘Abd-al-‘Āl, Rashā ; wa-Fu’ād, Hibat. (2019). Manhaj muqtaraḥ fī al-‘Ulūm qā’im ‘alá altfکyr altṣmymy li-Tanmiyat al-Wa‘y al-ṣiḥḥī wa-al-mahārāt al-ḥayātīyah ladá dārsy mā ba‘da maḥw al-ummīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 43 (1), 15 – 108.

‘Alyān, Shāhir Ribḥī. (2010). Manāhij al-‘Ulūm al-ṭabī‘īyah wa-ṭuruq tadrīsihā. Dār al-Masīrah.

al-‘Umr, ‘Abd-al-‘Azīz Sa‘ūd. (2007). Lughat al-Tarbawīyīn. Maktab al-Tarbiyah al-‘Arabī li-Duwal al-Khalīj.

‘Ayyād, fālyā Fatḥī. (2024). Madá Is'hām Mu‘allimī al-riyāḍīyāt fī Tanmiyat mahārāt ḥall al-mushkilāt al-riyāḍīyah ladá al-ṭalabah fī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Madīnat al-Nāṣirah. Majallat Alfā lil-Dirāsāt al-Insānīyah wa-al-‘ilmīyah, (9), 1-44.

‘Īd, Samāḥ. (2021). Barnāmaj muqtaraḥ fī ‘ulūm al-arḍ wa-al-faḍā’ qā’im ‘alá ma‘āyīr al-‘Ulūm lil-jīl al-qādim (NGSS) li-Tanmiyat al-tafkīr altṣmymy wa-ba‘ḍ ‘Ādāt al-‘aql al-Handasīyah ladá talāmīdh al-marḥalah al-i‘dādīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, 88 (88), 1575 – 1629.

al-Manī‘, ‘Abd-al-Raḥmān Ḥasan ; wālshybāny, Muḥammad ‘Abd-al-Raḥmān. (2020). Madá Tawẓīf Mu‘allimī al-‘Ulūm fī al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat al-Dammām li-mabādī’ al-naẓarīyah al-binā’īyah. Majallat al-qirā’ah wa-al-ma‘rifah, 20 (226), 251 – 271.

Hammām, Aḥmad Yāsir. (2018). fā‘ilīyat Waḥdat muqtaraḥah fī ḍaw’ madkhal STEM li-Tanmiyat al-tafkīr altṣmymy fī māddat al-‘Ulūm ladá talāmīdh al-Madāris al-Rasmīyah lil-Lughāt, [uṭrūḥat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi‘at Ḥulwān.

Hawwārī, Ghiyāth, wālm‘mār, Kindah. (2019). al-tafkīr altṣmymy fī al-ibtikār al-ijtimā‘ī. al-Rājiḥī al-Insānīyah.

Hay’at Taqwīm al-Ta‘līm wa-al-Tadrīb. (2020 U). ma‘āyīr Mu‘allimī al-‘Ulūm.

Hay’at Taqwīm al-Ta‘līm wa-al-Tadrīb. (2020 b). ma‘āyīr Mu‘allimī al-riyāḍīyāt.

Hay'at Taqwīm al-Ta'līm wa-al-Tadrīb. (2022). al-iṭār al-Waṭanī li-ma'āyīr Manāhij al-Ta'līm al-'āmm.

Wizārat al-Ta'līm. (2024 U). Kitāb al-'Ulūm lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ.

Wizārat al-Ta'līm. (2024 b). Kitāb al-riyāḍīyāt lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ.

United Nations Development Programme. (2020). al-tafkīr altṣmymy Dalīl tadrībī.

المراجع الأجنبية:

Al-Muqbil, N. S. M. (2023). The Reality of the Application of Biology Teachers to Design Thinking in Their Teaching at The Secondary Stage. Journal of Educational and Social Research, 13 (4), 211 – 224.

Al-Zebdyah, S. W. A. D. (2022). English Language Teachers' Perceptions about Design Thinking. Journal of Curriculum and Teaching, 11(4), 97-107.

Beckman, S., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. California Management Review, 50(1), 25-56. DOI:10.2307/41166415

D. school Stanford. (2016). The bootcamp bootleg. Stanford University Institute of Design.

Goldman, S. & Kabayadondo, Z. (2017)," Taking Design Thinking to school : How the Technology of Design can Transform Teachers, Learners , and classrooms" New York and London: Routledge.

Lockwood, Bapqi. (2018). Design thinking: Integrating innovation, customer Experience and brand value. (3rd ed.). Allworth Press.

Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy. The Journal of Education, Culture, and Society, 5(2), 63-74.

Man, G., Hidayat, R., Kashmir, K., Suhaimi, F., Adnan, M., & Saswandila, A. (2022). Design thinking in mathematics education for primary school: A systematic literature review. Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Matematika, 4(1), 17-36. https://doi.org/10.35316/alifmatika.2022.v4i1.17-36

Next Generation Science Standards. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States: APPENDIX I – Engineering Design in the NGSS: https://www.nextgenscience.org/

Painter, D. (2018). Using design thinking in mathematics for middle school students: A multiple case study of teacher perspectives. [Doctoral dissertation, Concordia University]. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/192

Polya, G. (1945). How to solve it: A new aspect of mathematical method. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Pratomo, L., Siswandari, S., & Wardani, D. (2021). The effectiveness of design thinking in improving student creativity skills and entrepreneurial alertness. International Journal of Instruction, 14(4), 695-712. DOI:10.29333/iji.2021.14440a

Retna, K. S. (2015). Thinking about "design thinking": a study of teacher experiences. Asia Pacific Journal of Education, 36 (s1), 5-19.

Shively, K., Stith, M., & Rubenstein, L. (2018). Measuring what matters: Assessing creativity, critical thinking, and the design process. Gifted Child Today, 41(3), 149-158.

Simon, H. (1996). The sciences of artificial. (3rd ed.). Cambridge, The MIT Press.

Thienen, J., Clancey, J., Corazza, E., & Meinel, C. (2018). Theoretical Foundations of Design Thinking. In Design Thinking Research (pp. 13-40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60967-6_2

Thi-Huyen, N., Xuan-Lam, P., & Thanh Tu, N.T. (2021). The Impact of Design Thinking on Problem Solving and Teamwork Mindset in A Flipped Classroom. Eurasian Journal of Educational Research 96, 30-50.

Tschimmel, K. (2012). Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation. In: Proceedings of the XXIII ISPIM Conference: Action for Innovation: Innovating from Experience. Barcelona. ISBN 978-952-265-243-0.

Tu, Jui-Che, Liu, Li-xia, & Wu, Kuan-Yi. (2018). Study on the effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. Sustainability, 10(8), 1-12. https://doi.org/10.3390/su10082649

Withell, A., & Haigh, N. (2013, May 14-17). Developing Design Thinking Expertise in Higher Education. [Paper presentation]. The 2nd International Conference for Design Education Researchers.

إطار إجرائي مقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن): "دراسة نوعية"

A Proposed Procedural Framework for Enhancing the Performance of Educational Training Centers in Palestine According to the Strategies of the (Gemba Kaizen) Methodology: "A Qualitative Study"

إعداد

د. محمود بن إبراهيم خلف الله

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم أصول التربية والإدارة التربوية–كلية التربية–جامعة الأقصى بفلسطين

Dr. Mahmoud Ibrahim Khalafallah

Associate Professor of Educational Administration

Department of Educational Foundations and Educational Administration - College of Education - Al-Aqsa University At Palestine

Email: me.khalafAlla@alaqsa.edu.ps

DOI:10.36046/2162-000-022-017

د. محمود بن إبراهيم خلف الله

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/١٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/١٩ م

المستخلص

هدفت الدراسةُ إلى الكشفِ عن مستوى أداءِ مراكز التدريب التربويّ المتعلق بتدريب مديري المدارس في فِلَسطين، من حيث: (كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبيَّة، وتوقيت الدورات التدريبيَّة، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداريّ، والأداء الفنيّ، وملاءمة البيئة الفيزيقيَّة)، واقتراح إطار إجرائيٍّ لتطوير أداء تلك المراكز وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن)، واتُّبع المنهج النوعي اعتمادًا على المقابلات، والمجموعة البؤرية لتحديد استراتيجيات المنهجية وضبط الإطار المرجعي، وقد أجريت المقابلات مع (١٢) من مديري المدارس الحكومية ومديراتها، وتمثلت المجموعة البؤرية من (٥) خبراء، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من الاستنتاجات، أهمها: إجماع المقابلين على تدني درجة رضاهم عن أداء مراكز التدريب التربوي في جميع المحاور، عدا المحور المتعلق بالأداء الإداري فقد أبدوا درجة مقبولة نسبيًّا، وفي ضوء ذلك تم بناء الإطار المرجعي المقترح.

الكلمات المفتاحية: إطار إجرائي، تطوير الأداء، مراكز التدريب التربوي، فلسطين، استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن).

Abstract

This study aims to assess the performance of educational training centers related to school principals in Palestine. It examines various dimensions, including the adequacy of training course content, timing, aids, trainer efficiency, and the impact of training on administrative and technical performance. The study also evaluates the suitability of the physical environment. Drawing on the (Gemba Kaizen) methodology, a procedural framework is proposed for enhancing the performance of these centers. The research employs a qualitative approach involving interviews and focus group discussions to outline the steps and refine the framework. Interviews were conducted with (12) public school principals, and a focus group of (5) experts was assembled. The findings indicate a consensus among interviewees regarding their dissatisfaction with the centers' performance across various dimensions, except for administrative performance, which exhibited a relatively acceptable level. Based on these insights, a reference framework is developed .

Keywords: procedural framework, performance enhancement, educational training centers, Palestine, Strategies of the (Gemba Kaizen) Methodology.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تحولات كبيرة في كافة المجالات والميادين، بما فيها الميدان التربوي؛ الأمر الذي يزيد من المهمات والمسؤوليات الملقاة على عاتق القيادات التربوية، ذلك أن المستجدات التربوية _بما تشمله من تطور في المناهج، وتحول نحو الرقمنة، وتغير في الأدوار_ فرضت على هؤلاء مجاراة ما يحدث، والإبداع في معالجة ذلك، وقيادة تغيير نوعي للمجتمع؛ إيمانًا منهم بأن الإدارة التقليدية للتعليم باتت عاجزة عن تلبية الطموح، ومواجهة التحديات، ومواكبة التطورات؛ الأمر الذي يتطلب إحداث طفرات في أداء العاملين في الميدان التربوي والتدريسي، من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين ومديري إدارات تعليمية، وهذه الطفرات تتطلب تغييرًا في التوجهات والقناعات والممارسات؛ مما يستلزم بناء برامج تدريبية تمكن العاملين من تحقيق المعايير التربوية والتدريسية والإدارية المرغوبة. ولعل مديري المدارس –باعتبارهم يشكلون المستوى التنفيذي للسياسات العليا_ يضطلعون بأدوار مهمة؛ ترفع من سقف التوقعات تجاههم، من هنا تظهر أهمية تدريبهم ليقوموا بأدوارهم على أحسن وجه.

والإدارة الحديثة تسعى باستمرار إلى البقاء والنمو والنجاح، بحيث تركز اهتمامها على تطوير مهارات العاملين لديها، بما يحقق التحسينات (السكارنة، ٢٠١٥). ويؤكد محمود (٢٠٠٦) على أن التدريب يعد من مقومات التنمية الاجتماعية التي تتطلب إعداد الكوادر والقوى البشرية للقيام بمهامهم بكفاءة عالية، واستثمار طاقات العاملين الإنتاجية لتحقيق أقصى إنتاج ممكن. ويشير حيدر (٢٠٢٠) إلى أن معظم خبراء إدارة وتنمية الموارد البشرية ينظرون إلى التدريب على أنه عملية مستمرة محورها الفرد العامل، غرضها إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية؛ من أجل مقابلة احتياجات محددة (حالية أو مستقبلية).

وبالنظر إلى المؤسسات التربوية وتحديدًا المدرسة باعتبارها اللبنة الأهم؛ فإن مدير المدرسة هو المنسق والقائم على رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها؛ لذا وجبت تنميته وتطوير أدائه لقيادة المدرسة نحو وجهتها المنشودة، الأمر الذي يتطلب مهنيين مدربين تدريبًا خاصًّا يمكنهم القيام بالمهمة بشكل صحيح من المرة الأولى، وليس أولئك السطحيين (Mathibe, 2007). وأشار (Yirci & Kocabas, 2010) إلى أن تدريب مديري المدارس المدربين تدريبًا جيدًا يتطلب من الأنظمة العثور

على طرق تدريب أكثر كفاءة؛ لما يوفره من وقت يعود بالفائدة على جميع المشاركين في العملية. وأكد (Ibrahim, 2011) على أن معظم دول العالم المتقدمة تضفي الطابع المؤسسي رسميًّا على تطوير المديرين مع الكليات التي تقدم التدريب لمديري المدارس قبل وبعد التعيين. ويرتبط التدريب المتخصص بالتحضير المستمر لممارسة الأدوار القيادية طوال الحياة المهنية للمدير؛ بحيث تركز الأهداف على التجديد، والتخصص، وإعادة التدريب، والتحديث. (Valiente Sandó, Prada, Sarduy & Ramírez, 2018)

وقد بذلت الكثير من الجهود العلمية والبحثية في مجال تطوير برامج تدريب المديرين، منها دراسة إبراهيم (Ibrahim. 2011) التي تناولت تجارب مديري المدارس الثانوية العامة في كينيا حول إعدادهم وتطويرهم للقيادة المدرسية، واتبعت المنهج النوعي، واستخدمت المقابلات وتحليل الوثائق، وشملت أربعة من مديري المدارس الثانوية العامة، وأوصت بضرورة أن يكون إعداد قادة المدارس وتطويرهم مسارًا منهجيًا بدءًا من رؤساء الأقسام إلى نواب مديري المدارس ومن ثم مديري المدارس. ودراسة هوتون (Hutton, 2013) التي هدفت إلى تقييم البرنامج التدريبي لمديري المدارس الثانوية، واتُّبع المنهج المختلط لإجراء التقييم النهائي مع (٢٨) خريجًا مشاركًا، ومقابلة (١٥) من الخريجين بعد ثلاث سنوات. واقترحت إنشاء كلية وطنية للقيادة التربوية. ودراسة ووخويي (Wekhuyi, 2014) التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج KEMI في تدريب المديرين في مجال الإدارة المالية والموارد البشرية، واتبعت المسح الوصفي، وطبقت على (٤٠) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية، وأوصت بإعادة النظر في خطة تدريب الموظفين وتطويرهم. ودراسة الوتري والطوخي وعوض الله (٢٠١٧) التي هدفت إلى بناء برنامج لاختيار وتأهيل مديري المدارس في خبرات بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بدولة الإمارات، واتبعت المنهج الوصفي، واقترحت إنشاء مؤهل قومي لتأهيل لمديري المدارس يمنح درجة علمية متقدمة في القيادة المدرسية. ودراسة سالمان (٢٠١٨) التي هدفت إلى اقتراح تصور لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في السعودية في ضوء الاستفادة من خبرات بعض الدول. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأوصت بأن يتم اختيار المديرين بشكل علمي، مع وضع آليات اختيار مناسبة، وإعادة النظر في أهداف البرامج التدريبية. ودراسة زعرب (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعَرُّف الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة في ضوء كفايات قيادة مدرسة المستقبل، واستخدم

الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة، وأوصت بالعمل على الاستجابة للاحتياجات التدريبية بمنهجية علمية. ودراسة نسرين وأوديامبو (Nasreen & Odhiambo, 2018) التي هدفت إلى استكشاف ممارسات التطوير المهني المستمر (CPD) والعقبات التي تواجهها، واتبُّع المنهج المختلط. واستخدمت استبيانات ومقابلات شبه منظمة مع (٣٠) من مديري المدارس الثانوية من لاهور (البنجاب، باكستان)، وأوصت بأن تقوم مديرية التربية والتعليم بتسهيل التطوير المهني المستمر (CPD) رسميًا أثناء الدوام المدرسي أو بعده. ودراسة هانكوك ومولر ووانغ وهاشين (Hancock, Müller, Wang, & Hachen, 2019) التي تناولت تأثير تسعة عوامل مرتبطة بالعمل على دافع مديري المدارس في ألمانيا وأمريكا ليصبحوا قادة مدارس، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، واستخدمت المقابلات التي أجريت مع ١٤٥ مديرًا ألمانيًا و١٣٤ مديرًا أمريكيًّا، وأوصت بضرورة تبادل الخبرة بين ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية حول طرق تحسين جودة القيادة المدرسية. ودراسة عيداروس وعبـده وفراج (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقديم مقترحات لتطوير وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم العام في مصر في ضوء إمكان الإفادة من الخبرة الماليزية، واستخدمت المنهج المقارن، واقترحت اعتماد وزارة التعليم مراكز تدريب وتطوير مهني داخل المدارس، واستحداث مسمى (أخصائي وحدة التدريب والجودة). ودراسة تينجل وكورواليس ووبيترز (Tingle, Corrales, & Peters, 2019) التي هدفت إلى دراسة دور برنامج تنمية القيادة في التأثير بشكل إيجابي على فعالية مديري المدارس كقادة، واتبعت المنهج النوعي، واستخدمت المقابلة، وأوصت بدمج برنامج تنمية القيادة المدرسية في الخطط التطويرية. ودراسة كوموس وبليباس (Gümüş & Bellibaş, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير أنشطة التطوير المهني (PD) على الممارسات القيادية لمديري المدارس، واتبع المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على ١٣٠ مديرًا، وأوصت بالتركيز على تدريب المديرين قبل الخدمة. ودراسة عدوان (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعرُّفِ المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس الفلسطينية المهنية، واستخدمت المنهج النوعي من خلال أداتين: المقابلة والمجموعات البؤرية، حيث تكون مجتمع الدراسة من (٣٠) مديرًا ومشرفًا، وأوصت بإخضاع المرشح لوظيفة مدير لفترة تجريبية لا تقل عن ثلاث سنوات قبل التثبيت؛ للتأكد من مدى قدراته المهنية والفنية في الإدارة والقيادة. ودراسة يين وهيون ودونق وهونق (Yen, Huyen, Duong, & Hoang, 2021) التي هدفت إلى تعرُّفِ درجة انسجام برامج

تطوير القيادة المدرسية مع سياق السياسة المدرسية والقيادة في فيتنام، واتُّبع أسلوب البحث المختلط، وتكونت عينة البحث من (٢٩٥) مدير مدرسة ثانوية، وأوصت بتبسيط تعقيدات المشاركة في التدريب، وتخصيص الموارد اللازمة. ودراسة بروكمان باشيردس وآرلستج (Brauckmann, Pashiardis, & Ärlestig, 2023) التي هدفت إلى فحص وجهات نظر الممارسين والباحثين حول تحدي إنشاء برامج إعداد قيادة مدرسية، وأوصت بضرورة إجراء فحص أعمق للعوامل السياقية التي تخص التدريب. ودراسة قشوع (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تعَرُّفِ واقع إعداد مديري المدارس بفلسطين في ضوء اتجاهات الإدارة التربوية الحديثة، واتبعت المنهج النوعي القائم على تحليل الوثائق والمحتوى، وأوصت بضرورة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية عند تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس، وإعادة النظر في أهداف تلك البرامج.

وقد تنوعت مناهج البحث التي اتبعتها تلك الدراسات ما بين المنهج الوصفي والنوعي والمختلط، واتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي، الذي تشابهت فيه مع دراسة كل من دراسة إبراهيم (Ibrahim. 2011)، ودراسة تينجل وكورواليس ووبيترز (Tingle, Corrales, & Peters, 2019)، ودراسة عدوان (٢٠٢٠)، ودراسة قشوع (٢٠٢٣). وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في التطبيق على مديري المدارس. إذ استفادت من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الأنسب وتحديد العينة المناسبة.

ولعل من المنهجيات التي وُظِّفت في مجال الإدارة التربوية ومجال التدريس منهجية (جيمبا كايزن)، وهي منهجية يابانية تقوم على تطبيق أسلوب التطوير المستمر والتدريجي في المؤسسات، بما يتناول الأحداث والعمليات بعيدًا عن التعقيد؛ للحصول على قيمة حقيقية ملموسة على أرض الواقع؛ وهو ما أكدته كل من فلبمان والشريف (٢٠٢٠) من حيث إنها عملية تراكمية هدفها الأساس هو رفع مستوى الجودة والأداء للموارد البشرية والمنظمة ككل، والمساعدة في خفض التكلفة والهدر بجميع أشكاله.

وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت حول تطبيق منهجية (جيمبا كايزن) في المؤسسات التربوية فإن منها: دراسة السلمي (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من تطوير أداء القيادات التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء منهجية كايزن، واتُّبع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة التي طبقت على (١٥١) من مديري المدارس الثانوية

الحكومية، وأوصت بتحليل الواقع الفعلي لأداء القيادات التربوية في ضوء منهجية كايزن من وقت لآخر للحصول على المعلومات التي يمكن أن تساعد في اتخاذ القرار الرشيد، وإجراء التغييرات المطلوبة في اختيار الوظائف القيادية. ودراسة الحربي (٢٠١٧) التي هدفت إلى تحديد متطلبات تحسين أساليب القيادة الجامعية في ضوء منهجية (جيمبا كايزن)، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت بتبني الجامعات لمنهجية (جيمبا كايزن) كونها فلسفة إدارية متقدمة ترتكز على مبدأ التحسين المستمر. ودراسة سابونقان وكورتيروس (Sapungan & Cuarteros, 2018) التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية تطبيق منهجية كايزن في بيئة التدريس والتعلم، وتأثيرها في وظائف المدربين وقادة التعلم في المدارس والجامعات. واتُّبع المنهج الوصفي الذي يعتمد على التأطير النظري، وأوصت بتكييف مبادئ كايزن وتفعيلها لتجويد القيادة التعليمية. ودراسة آل سعود وحمدي (Al-Saud & Hamde, 2018) هدفت الدراسة إلى تعرُّفِ درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية في العقبة بالأردن لنموذج كايزن للحد من هدر وقت المدرسة، واتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت الاستبانة، التي طبقت على (٣٧٢) معلمًا، وأوصت بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتحسين إدارة الوقت. ودراسة فلبمان والشريف (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعرُّف دور استراتيجية كايزن في تمكين الموارد البشرية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة جدة. واتُّبع المنهج الوصفي والتحليلي، واستُخدمت الاستبانة التي طبقت على (٢٧٦) موظفة، وأوصت بنشر فلسفة كايزن في المنظمات الحكومية والخاصة، وتبنيه كأسلوب إداري. ودراسة أبو بكر وشطناوي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرُّفِ درجة تطبيق مضامين منهجية كايزن للتحسين المستمر في المدارس العربية داخل الخط الأخضر (في فلسطين المحتلة)، واتُّبع المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة التي طبقت على (١٠٢٦) معلمًا، وأوصت بتوعية المؤسسات التعليمية بأهمية الاطلاع على النماذج الإدارية التربوية التعليمية وخاصة اليابانية. واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها للمؤسسات التعليمية سيما المدارس، إلا أنها اختلفت في طبيعة المنهج المتبع، ذلك أن تلك الدراسات اتبعت المنهج الوصفي، في حين اتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي؛ إذ تسعى الدراسة إلى اقتراح إطار إجرائي لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن).

مشكلة الدراسة:

من المؤكد أنه لا يمكن للأفراد اكتساب المهارات والخبرات التي تزيد من قدراتهم على تطوير العمل في مؤسساتهم بشكل علمي، ومنهجي، ومنظم إلا من خلال التدريب؛ فقد أكد (الطعاني، ٢٠١٣) أن للتدريب وظيفة إدارية رئيسة ومستمرة وتعد من واجبات الإدارة الحديثة في مختلف المنظمات، الأمر الذي يستلزم استمرارية عملية التدريب بمختلف أهدافها ومحتوياتها.

وبالنظر إلى المؤسسات التعليمية، وتحديدًا المدرسة فإنه يمكن القول بأن لتجويد برامج تدريب مديري المدارس انعكاسًا أكيدًا على مخرجات العملية التعليمية التعلمية، بدءًا من الطالب وليس انتهاءً بالمعلم والبيئة المدرسية والعلاقة مع المجتمع المحلي، لذلك فأن للمدير الدور الأبرز في النهوض بتلك العملية، إلا أنه بالرغم من ذلك فإن العديد من المؤشرات على مستوى العالم تشير إلى وجود تحديات تحول دون تحقيق تدريب مديري المدارس لأهدافه المنشودة.

فقد أشار أرناؤوط (٢٠١٧، ٣٠٣) إلى أن ضعف الاختيار والتدريب لمديري المدارس يسبب سلبيات ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومديري المدارس، وسيادة جو المشاحنات والمشاكل وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدنى مستويات الطلبة وتتراجع النتائج العامة للمدرسة.

وهذا مما حثّ المعنيين إلى بذل مزيد من الجهود لتلافي تلك الانعكاسات، ومن تلك الجهود مؤتمر الإدارة والتخطيط المنعقد في عمان في الفترة ٢-٤ نوفمبر من عام ٢٠٢٣م، والذي يتناول من بين محاورة التدريب والتأهيل (https://www.mpconf.com/)، وكذلك المؤتمر الثاني لتأهيل وتمكين القيادات التربوية والأكاديمية المنعقد في جدة في الفترة ٢٨-٣٠ يوليو من عام ٢٠٢٣م (https://ksaevent.com/events/%D8%A7%D9). وكذلك تناول الكثير من الباحثين موضوعات بحثية ذات علاقة بتأهيل المديرين وتدريبهم.

وعلى الصعيد الفلسطيني فقد بذلت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الجهود الكبيرة في هذا المضمار، فحرصت على إسناد جهود المعهد الوطني للتدريب التربوي في مسعاه المتواصل

لتطوير الواقع الخاص بالإدارة التربوية والقيادة المدرسية، وتطوير المعايير الخاصة بالمدرسة الفلسطينية الفعالة لوضعها بين أيدي مديري المدارس ومديراتها، أملًا في أن تكون مرجعًا لهم في تأدية مهامهم وصولًا إلى مدرسة فلسطينية فاعلة قادرة على وضع العملية التعليمية التعلمية في مسارها الصحيح في جميع مجالات التحسين المدرسي المبني على المعايير (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١٥). إلا أن النظام التعليمي في فلسطين يواجه الكثير من التحديات التي تتعلق بالاحتلال والحصار، والتي تنعكس على شتى مجالات العمل التربوي وعناصره، ولعل من هذه المجالات مجال التدريب المهني لمديري المدارس. فقد أكدت بعض الدراسات الفلسطينية وجود تلك التحديات، منها دراسة عبد المنعم والمصري (٢٠١٨) التي ذهبت إلى أنه في الوقت الذي تتطلع فيه الشعوب إلى تعزيز وتقوية الجبهة التعليمية والتربوية كأداة للتغيير والتطوير وكوسيلة لتحقيق الأهداف والغايات وكاستراتيجية لحل المشكلات وإزالة العقبات وبناء المستقبل، في هذا الوقت يسير التعليم في الأراضي الفلسطينية في الطريق العكسي، وتشهد الإدارة التعليمية تراجعات حقيقية واضحة المعالم وصلت إلى طريق مسدود دون النظر إلى معالجتها. كما أظهرت دراسة زعرب (٢٠١٨) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس كبيرة. وبينت دراسة عدوان (٢٠٢٠) أن من أهم التحديات التي تحول دون تطوير المعايير المهنية لمديري المدارس الفلسطينية المهنية قلة الدعم المادي. وأشارت دراسة قشوع (٢٠٢٣) إلى أن برامج إعداد مديري المدارس يتم الاهتمام بها في قاعات التدريب فقط، ويتم التركيز على الجانب النظري في الأغلب، والأهم من ذلك هو غياب جانب المتابعة لهذه البرامج وضعف الإفادة من التغذية الراجعة حولها، وبالتالي ضعف تطويرها ومحدودية معرفة نقاط قوتها ونقاط ضعفها. وتعضيدًا لذلك فقد لمس الباحث _بحكم خبرته الميدانية واستفتائه لبعض مديري المدارس الملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراه_ أن هناك حالة من تدني مستوى رضا العديد من مديري المدارس تجاه أداء مراكز التدريب المهني؛ من هنا ارتأى ضرورة تناول الأمر بالبحث، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات البحثية الآتية:

١. ما مستوى أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢. ما استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) التي يمكن الاستفادة منها لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين من وجهة نظر الخبراء؟

٣. ما الإطار الإجرائي المقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن مستوى أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين.

٢. تحديد استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) التي يمكن الاستفادة منها لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس الفلسطينية.

٣. اقتراح إطار إجرائي لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس الفلسطينية وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية:

١. أهمية موضوع تدريب مديري المدارس، وما يتضمنه المفهوم من أبعاد فلسفية وفكرية، تؤسس معرفيًّا لممارسات واعية.

٢. حداثة منهجية (جيمبا كايزن)، ومنطلقاتها الفكرية والإدارية.

٣. قد يستفيد من الدراسة ونتائجها الباحثون والمهتمون.

الأهمية التطبيقية:

١. أهمية تدريب مديري المدارس وضرورته، والذي يعد من مقومات تنمية المؤسسات التعليمية، التي تتطلب إعداد الكوادر والقوى البشرية للقيام بمهامهم بكفاءة عالية، واستثمار الطاقات الإنتاجية للعاملين في تلك المدارس؛ لتحقيق أقصى إنتاج تعليمي وتربوي منشود.

٢. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل القائمين على برامج تدريب المديرين بوزارة التربية والتعليم؛ لتحسين الأداء التدريبي بما ينعكس على مستوى أداء المديرين، الذين يشكلون العنصر الضابط للعملية التعليمية التعلمية بالمدارس.

٣. يتوقع أن تساعد هذه الدراسة متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم بفلسطين لتطوير الأداء العام لمراكز التدريب.

محددات الدراسة:

محددات الموضوع:

اقتراح إطار إجرائي لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) الثلاث (الإدارة من موقع الحدث، وإلغاء الهدر، والإدارة بالمشاركة)، وذلك بناء على قياس: (كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وتوقيت الدورات التدريبية، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري، وتحسين الأداء الفني، وملاءمة البيئة الفيزيقية).

المحددات الزمانية: نهاية الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

المحددات البشرية: مديرو المدارس الفلسطينية ومديراتها، والخبراء التربويون.

المحددات المكانية: مراكز التدريب التربوي بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

مصطلحات الدراسة:

ترتكز الدراسة على عدة مصطلحات:

التدريب:

_عرفه حيدر (٢٠٢٠، ص.٢) بأنه: "الجهد المخطط والمنظم والمستمر والهادف إلى إحداث تغيير في سلوكيات وأداء الموارد البشرية في المنظمة، عن طريق إكسابهم المهارات، والمعارف، والقدرات، والاتجاهات؛ التي تقود إلى رفع مستوى فعالية وكفاءة الأداء الفردي والتنظيمي، بما ينسجم مع معايير الأداء العصرية".

مركز التدريب التربوي:

هو أحد أقسام مديرية التربية والتعليم، ويتبع مدير التعليم فنيًّا وإداريًّا، ويقع القسم ضمن نطاق الإشراف الفني للإدارتين العامتين: الإدارة العامة للإشراف التربوي والإدارة العامة للمعهد الوطني للإدارة والتدريب.

وقد أنشئ المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في فلسطين عام ٢٠٠٤م، وتم افتتاحه رسميًّا في ٢٠٠٥/٢/١٣ م بدعم من حكومة مملكة النرويج بناء على خطة طموحة، ورؤية جديدة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ لإحداث نقلة نوعية في تنمية وتطوير الموارد البشرية في جهاز التربية والتعليم. فيما يتعلق بتأهيل المعلمين والطواقم المساندة، وبناء الكوادر البشرية، والقيادات التربوية القادرة على إحداث التغيير النوعي على مستوى الوطن، من خلال تقديم حزم متكاملة ومتجددة من البرامج في مجالات التعليم والقيادة، والإشراف التربوي، والإدارة، وبمستوى متميز يواكب التطور المستمر في المعرفة، والتكنولوجيا، وتصميم البرامج التدريبية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٢٤).

ويعرف الباحث أداء مراكز التدريب التربوي إجرائيًّا بأنه: مستوى الممارسات الظاهرة لمراكز التدريب التربوي في فلسطين، والمتعلقة بكل من: (كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وتوقيت الدورات التدريبية، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري، والأداء الفني، وملاءمة البيئة الفيزيقية)، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال استجابات عينة من مديري المدارس لأسئلة المقابلات.

منهجية (جيمبا كايزن):

يعرفها السلمي (٢٠١٧، ص. ١٢) بأنها: "مصطلح ياباني يعني التغيير والتحسين والتطوير نحو الأفضل في جميع أقسام المؤسسة، وبمشاركة جميع العاملين من خلال خطوات قصيرة، وباستخدام الموارد المتاحة؛ بهدف رفع مستوى الأداء، وتقليص الهدر، وتحقيق الجودة، وخفض التكلفة في المؤسسة".

و"جيمبا" هي إدارة المكان، وتعني أن الإدارة تكون في الموقع الفعلي للأحداث، ولا تنفصل عنه، و"كايزن" هي إدارة الزمان، وتعني التطوير المستمر للعمل لتخفيض التكاليف ورفع الإنتاجية. (Imaii, ٢٠١٢)

ويعرف الباحث استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات والأنشطة والإجراءات والقرارات الواعية التي يمكن الاستفادة منها في تغيير وتحسين وتطوير أداء مراكز التدريب التربوي بفلسطين نحو الأفضل، باستخدام الموارد المتاحة بهدف رفع مستوى الأداء وتقليص الهدر وتحقيق الجودة وخفض التكلفة، وقد تمثلت تلك الاستراتيجيات في استراتيجيات ثلاث: الإدارة من موقع الحدث، وإلغاء الهدر، والإدارة بالمشاركة.

الإطار الإجرائي:

الإطار الإجرائي: تعرفه (Provincial Health Services Authority & Healthy Built Environment Initiative, 2010)بأنه: المخطط الذي يحول المعرفة النظرية إلى إجراءات عملية، ويحول النظرية إلى ممارسة، ويتكّون من مكّونين رئيسين، هما: البناء المعرفي ودورة الممارسة.

ويعرف الباحث الإطار الإجرائي المقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي إجرائيًّا بأنه: سلسلة من الأنشطة والخطوات والممارسات الواعية المنبثقة من مسوغات معرفية ومؤشرات ميدانية، يهدف من بنائها تطوير أو تحسين مستوى ممارسات مراكز التدريب التربوي في فلسطين، والمتعلقة بالأبعاد السبعة: (كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وتوقيت الدورات التدريبية، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري، والأداء الفني، وملاءمة البيئة الفيزيقية)، إذ يتم بناء هذا الإطار وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) الثلاث: (الإدارة من موقع الحدث، وإلغاء الهدر، والإدارة بالمشاركة).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج النوعي، المستند إلى المقابلات التي تقوم على عملية جمع البيانات الميدانية من المستجيبين حول النشاطات، أو العمليات، أو التفاعلات الاجتماعية التي يعيشونها. وكذلك طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) Focus Group.

وسارت المنهجية وفقًا للخطوات الآتية:

_أخذ موافقة المفحوصين المستهدفين، والتنسيق معهم، وإجراء المقابلات بعد موافقتهم. إذ أجرى الباحث مقابلات مفتوحة مع (١٢) من مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين، (٨) إناث و(٤) ذكور، رافقها تدوين في بروتوكول خطي مطبوع، مع تحري الدقة في تسجيل إجابة المشاركين.

_الاطلاع على البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات التي أجريت مع مديري المدارس، وتدقيقها.

_التحليل العميق للمقابلات.

_تصنيف البيانات وفق المحاور الرئيسة للمقابلة، وإعطاؤها قيمة بحسب ورودها في المقابلات؛ وتفريغها وفق (الكلمة، والفكرة، والفئة)؛ وصولًا إلى الأفكار والتفاعلات، وتجميعها في تصنيفات متشابهة.

_تحديد التصنيفات وفقًا لأهميتها، واستنباط الأفكار؛ لعرض نتائج البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية، والبالغ عددهم وفقًا للكتاب الإحصائي السنوي الصادر في المحافظات الجنوبية لفلسطين (٤٢٩) مديرًا ومديرة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٢٢، ص. ١٧).

عينة الدراسة:

تم إجراء المقابلات مع (١٢) مديرًا ومديرة، منهم (٤) مديرين، و(٨) مديرات. في حين تمت الاستعانة بـ (٥) خبراء في مجال الإدارة التربوية.

أدوات الدراسة:

صدق أداة الدراسة وثباتها

أداة الدراسة

من أجل جمع البيانات والمعلومات تم استخدام المقابلة المعمقة شبه المنظمة، التي تتيح للمستجيبين تقديم تصوراتهم بشكل مناسب، وتكوّنت المقابلة من (٨) أسئلة، إذ حدد للمقابلة من ٣٠–٤٠ دقيقة، وبعد تسجيل الاستجابات تم تفريغها لكي يتم تحليلها ومعالجتها فيما بعد.

بنود المقابلة:

تكونت المقابلة الموجّهة من (٩) أسئلة (ملحق:١)، تدور حول (٨) مجالات رئيسة، هي: كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وتوقيت الدورات التدريبية، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري، والأداء الفني، وملاءمة البيئة الفيزيقية.

صدق الأداة:

عرض الباحث أسئلة المقابلة على (٥) من ذوي الاختصاص؛ من أجل فحص صدقها، والذين أقرّوا بصلاحية بنود المقابلة، مع تقديم بعض المقترحات والملاحظات، والتي أخذ بها الباحث من أجل تجويد أداة البحث.

ثبات المقابلات:

تأكد الباحث من ثبات المقابلات بطريقتين، هما:

أ. الثّبات (البين–الشخصي): إذ قارن بين تحليل الباحث، وتحليل أحد زملائه، وأخذ المجالات المشتركة.

ب. الثبات (عبر الزمن): رجع الباحث إلى جداول المقابلات والاستجابة لها بعد أسبوعين، وأجرى التحليل ثانية؛ فلاحظ تطابقًا كبيرًا بين التحليل الأول والثاني؛ ما يعطي تحليل المقابلات درجة مرتفعة من الثبات.

تحليل الاستجابات:

وتم ذلك من خلال استنباط النتائج من هذه الاستجابات، استنادًا إلى الاستقراء، من خلال البدء بالسؤال البحثي العام المفتوح، ثم الوصول إلى نقاط أكثر تحديدًا تفسر الموضوع محل البحث.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول، ونصه: "ما مستوى أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؟

تضمنت النتائج استجابات المبحوثين على المحاور الثمانية، وأسفرت عما يأتي:

المحور الأول: كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية

يعد محتوى مقررات الدورات التدريبية التي يتلقاها مديرو المدارس ذات أهمية بالغة، لما لها من علاقة بالاحتياجات التدريبية لهؤلاء المديرين، وقد تتفاوت مراكز التدريب في مطابقة الاحتياجات التدريبية مع محتوى مقررات الدورات التدريبية، وأبدى المبحوثون آراءهم إزاء هذا الأمر على النحو الآتي:

م(١): "ضعف الصلة بين الجانب العملي لعمل المدير ومقررات الدورات التدريبية، وافتقار محتوى مقررات الدورات إلى تغطية جوانب عمل المدير"، وهو ما يؤكد الفجوة بين ما يعلن من أهداف وما ينفذ على أرض الواقع، والاقتصار على الجانب النظري، والبعيد عما يلزم المدير في عمله المدرسي.

م(٢): "يمكن القول إن محتوى مقررات الدورات الملتحق بها يغطي الجزء الأكبر من الأهداف المعلنة".

وبالرغم من اختلاف هذا الرأي عن سابقه، إلا أنه قد يعضد الرأي القائل بتركيز الدورات التدريبية على الجوانب النظرية، وهو الامر الذي يؤشر إليه تغطية الجزء الأكبر من الأهداف المعلنة.

م(٣): "تبقى المقررات المطروحة في مستواها الأدنى أو المتوسط".

م(٤): " المادة التدريبية على الأغلب التي يتم تسليمها للمتدربين لا تفي بالغرض".

هذا الأمر الذي يؤشر إلى تركيز المحتوى على الأمور النظرية التي يصعب الجزم في دلالاتها، كونها تنفصم في تأطيرها عن الواقع الفعلي، الأمر الذي يجعل المتلقين في تيه وشعور بتداخل المفاهيم والمصطلحات.

م(٥): "محتوى مقررات الدورات لا يقدم بالشكل المطلوب".

وهو ما يؤكد تدني مستوى تأدية الدورات التدريبية، وإن كانت في محتواها النظري تتناسب مع الوظيفة.

م(٦): "هناك لقاءات لا يستفاد منها وتعتبر مضيعة لوقت المدير، وهي ورش عمل تنفذ لإظهار عمل المركز واستمراريته".

وفي هذا إشارة إلى أن هناك فرز لمحتويات الدورات التدريبية وفقًا لحداثة تعيين المديرين أو تقادم خبرتهم، وهو أمر جيد، إلا أن الهدر الذي أشير إليه هنا يؤشر إلى أن أداء المراكز التدريبية _في بعض الأحيان_ يغلب عليه الطابع الشكلي.

م (٧): "بعض الأحيان لا يمكن تحقيق جميع الأهداف المطلوب تحقيقها نظراً لضيق الوقت والتوقيت غير المناسب للدروة التدريبية".

وهذ يؤشر إلى أن محتوى الدورة التدريبية قد يكون مناسبًا، إلا أن المدة الزمنية المخصصة لعرضه وتقديمه لا تكفي، الأمر الذي يتسبب في خلل في تقديم المحتوى بما يحقق الأهداف المنشودة.

م(٨): "محتوى المادة قد يتناسب مع منظومات ليست تعليمية، فيتم اسقاط موضوعاتها على التعليم لذا نجد فجوات لا تلبي وتغطي الأهداف التعليمية، وفي الأغلب لا يتم وضع خطة للتدريب يحدد فيها (الأهداف–الأدوات والوسائل اللازمة –الزمن المناسب)".

وهنا يظهر أمر ذو أهمية وهو الذي يتعلق بالاستعانة بمحتويات تدريبية أعدت في الأصل لمؤسسات خدماتية غير تعليمية، الأمر الذي يتسبب في شعور المتلقين بثقل المادة المقدمة وعدم مناسبتها لخصوصية المهام الإدارية في المؤسسة التعليمية، إلى جانب الافتقار إلى وجود خطة واضحة تتحدد من خلالها الاحتياجات التدريبية وأولويات التدريب.

واتفقت الاستخلاصات التي تم استقاؤها من المقابلين مع توصلت إليه دراسة Hutton (٢٠١٣) التي كشفت أن المشاركين اكتسبوا مهارات تقنية وعلائقية لكن الاستجابات كانت أقل تفضيلاً فيما يتعلق بالمهارات المعرفية أو المفاهيمية. وكذلك دراسة Nasreen & Odhiambo (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن مديري المدارس غير راضين عن محتوى التدريب البرامج. ودراسة Yen, D. T. H., Huyen, N. P., Duong, N. T., & Hoang, N. H. (٢٠٢١). التي أظهرت أن مستوى تنفيذ هذه العملية في الممارسة العملية كان لا يزال بين المتوسط وأقل من المتوسط.

المحور الثاني: توقيت الدورات التدريبية

م(١): "غالبًا ما يتم عقد الدورات التدريبية في أيام العمل المناسبة للمديرين ولا تكون فترة ضغط على المديرين (بدء العام الدراسي ونهايته)، كما أن توقيت الدورة التدريبية الذي يقع بين الساعة التاسعة صباحاً والواحدة ظهراً مناسب للمديرين في الفترتين الصباحية والمسائية، ولا يشكل ضغط إضافي على المديرين".

وبالرغم من إبداء الرضا هنا إلا أن الأمر قد يكون نسبيًّا، فقد لا يكون فيه رضى حقيقي كون المدير سيحضر الدورة في ذات اليوم الذي يخرج فيه إلى عمله، لكن هذا فيه إرهاق ونفاذ لطاقته، فلو حضر الدورة قبل دوامه المدرسي ستستنفذ طاقته قبل عمله المدرسي، ولو حضرها بعد دوامه المدرسي المرهق لن يستفيد من الدورة بالمستوى المطلوب.

م(٢): "غير راض بالمجمل فمعظم الدورات تكون خلال فترة الدوام المدرسي مما يربك المسيرة التربوية".

وهذا ما يؤكد التفسير الذي سجل تحليلا لاستجابة المدير (١).

م(٣): "مناسب".

م(٤): "توقيت الدورات يلائم أوقات العمل، حيث إن أغلبها يكون أثناء الدوام".

م(٥): "للأسف غالبا ما تكون توقيت الدورات غير مناسبة فقد تكون في بداية العام شهر سبتمبر، وأغلب الوقت يكون التدريب في أوقات الدوام وننشغل بالرد على هواتفنا في استفسارات مستمرة من النواب أو استكمال للعمل".

وهذا يبين أن التوقيت موسمية وتتزامن من ذروة العمل المدرسي سواء كان بداية العام الدراسي أو نهايته.

م(٦): "درجة الرضا متوسطة فغالبا تنفذ الدورات خلال العام الدراسي في أوقات الدوام المدرسي، مما يسبب الإرباك في العمل وخاصة في عدم وجود نائب مدير في معظم المدارس الحكومية".

وهذا يبين أن توقيت عقد الدورات التدريبية قد تأتي متزامنة متعاقبة الأمر الذي يشكل إرهاقا للمتلقين، وفقدان للقيمة المضافة لتلك الدورات.

م(٧): "درجة الرضا متوسطة فبعض الأحيان يكون التوقيت غير مناسب لمدير المدرسة فمثلاً في الدوام المسائي يكون توقيت الدورة من الساعة التاسعة صباحاً وحتى الساعة الواحدة ظهراً، ثم يضطر مدير المدرسة للعودة للمدرسة حتى الساعة الرابعة والنصف أو الخامسة في التوقيت الصيفي مما يسبب إرهاق كبير للمدير".

م(٨): "للأسف هناك مشكلة واضحة في اختيار وقت الدورات سواء كان المعرقل يرجع إلى: تأجيل بعض الدورات أو تنفيذها في أوقات غير مناسبة بسبب عدم توفر التمويل اللازم لتلك الدورات"، وهذا ما يؤكد ما تم الإشارة إليه سالفًا من افتقار الجهود التدريبة إلى تخطيط واضح، بما يرتبط ذلك بالتمويل والطوارئ.

واتفقت هذه الاستنتاجات _نسبيًّا_ مع ما توصلت إليه دراسة Nasreen & Odhiambo (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن مديري المدارس غير راضين. وعبروا عن وجود قيود تحول دون سعيهم للحصول على التطوير المهني المستمر، من حيث إدارة الوقت. وأشار (Yirci & Kocabas, 2010: 2) إلى أن تدريب مديري المدارس المدربين تدريباً جيداً وإعدادهم جيداً في عالم اليوم المتغير باستمرار، يتطلب من الأنظمة العثور على طرق تدريب أكثر كفاءة؛ لما يوفره من وقت يعود بالفائدة على جميع المشاركين في العملية.

المحور الثالث: كفاية الوسائل المعينة

م(١): "الاعتماد في برامج الدورات على الوسائل الرقمية والاكتفاء بالعروض التقديمية والافتقار إلى الوسائل المعينة التقليدية التي قد نحتاجها في الميدان". ولعل الاقتصار على نوع واحد

من الوسائل الرقمية يسبب مللًا لدى المتلقين، ويقلل من مستوى الشغف لديهم وانسجامهم مع فعليات الدورات التدريبية، ذلك أن عروض ((Power Pointهي من أشهر تلك الوسائل، والتي تتصف بالرتابة في حال أخذ منها المدرب وسيلة لعرض المعلومات كي يجنب نفسه جهد التحضير.

م(٢): "بصورة عامة هنالك تغطية للوسائل بالقدر الأقل جودة (الأوراق والأقلام). أما بخصوص التقنيات فهنالك إشكاليات في شبكة الاتصالات وانتظام التيار الكهربائي". وهذا أمر ذو أهمية يبين عدم جاهزية المراكز التدريبية بالمستوى المطلوب.

م(٣): "المستوى متواضع وفي الحدود الدنيا دون مراعاة للتقدم الحاصل في توظيف الوسائل المعينة وكذلك كفاءة البيئة الفيزيقية".

م(٤): "الوسائل التعليمية هي القرطاسية المتاحة في مراكز التدريب من أوراق وأقلام، أما الرقمية فهي غير موجودة، حتى أجهزة الحواسيب المطلوبة لبعض الدورات كانت أغلبها غير صالحة". وهذا مؤشر خطير، إذ أن المناداة بضرورة إعداد المدير في عصر الرقمنة يتطلب جهدًا استثنائيًّا من قبل وزارة التربية والتعليم لتجويد أداء مراكز التدريب.

م(٥): "عادة ما تكون الوسائل متواضعة وغير كافية سواء بانقطاع التيار الكهربائي وعدم توفر بديل أو ضيق الوقت فقلة تفعيل الوسائل بشكل أمثل".

م(٦): "الدورات التي تتلقى دعم خارجي تتوفر بها المعينات التقليدية والرقمية إضافة الى أن مكان التدريب يكون خارج مبنى مركز التدريب وهي نادرة وقليلة لمديري المدارس، بينما نجد الدورات التي يديرها المعهد الوطني للإدارة والتدريب دون دعم خارجي تفتقر للوسائل المعينة". وهذا ما يؤكد ما تمت الإشارة إليه سالفا من الافتقار إلى خطة تقدم الاحتياجات التدريبية للمديرين على التمويل، فكيف يعقل أن يتم العمل بالحد الأدنى من وسائل خلال عقد دورات ذات أهمية لإعداد المديرين.

م(٧): "مستوى كفاية الوسائل المعينة التقليدية متوسط، ويمكن أن تكون بحسب الجهة الممولة للدورة التدريبية، أم بالنسبة للمعينات الرقمية فهناك حاجة إلى توفير أجهزة تكنولوجية ورقمية أكثر حداثة في مراكز التدريب".

م(٨): "الكهرباء تشكل معضلة، فكثير من الدورات يلزمها تشغيل شاشة العرض وأجهزة الكمبيوتر. بالإضافة أنه يتم إعطاء الدورات نظرياً، فعند التطبيق العملي يكون نقص في الوسائل والأدوات اللازمة حتى أنه فقط توفير أبسط المواد كالقرطاسية (دفتر–قلم)".

ولعل ما تم استنتاجه حول ضعف كفاية الوسائل المعينة يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Ibrahim (٢٠١١)التي تناولت تجارب مديري المدارس الثانوية العامة في كينيا حول إعدادهم وتطويرهم للقيادة المدرسية، وأسفرت عن عدم وجود الدعم المادي اللازم لإعداد مديري المدارس وتطويرهم، وعدم انتظام الدورات الخدمية وعدم وجود المال يعيق ذلك. ودراسة ووخويي Wekhuyi, S. A. (٢٠١٤) التي أسفرت عن أن خطة تدريب وتطوير الموظفين تحتاج إعادة نظر.

المحور الرابع: كفاءة المدربين

م(١): "للأسف يتم اختيار المدربين غير المتخصصين أو من المدراء الذين يعملون بنفس المديرية ممن يتميزون بالنشاط والحيوية فيتم ترشيحه ولا يتم اختيار مدربين متخصصين وأكفاء".

م(٢): "هنالك كفاءات وكوادر تربوية قادرة على تيسير اللقاءات والدورات بشكل فعال إلى حد ما".

م(٣): "تتابين المستويات من دورة لأخرى حيث إن السياق العام لمستوى الكفاءة لا يصل لمستوى الاحترافية والتميز".

م(٤): " البعض متمكن بشكل مناسب وخاصةً الدورات التي تكون في مجال عمل المدرب، والبعض الآخر غير مناسب من حيث الأداء والشخصية، وتحضير للمادة العلمية".

م(٥): "المستوى العام متوسط وأحيانا أقل من المتوسط فغالبا المدربون هم مديرون زملاء تلقوا تدريب مركزي من الوزارة، فأحيانا يفتقدون للمعرفة الكاملة بمحتوى التدريب".

م(٦): "بعض المدربين رغم كبر حجم الخدمة لديه في مجال عمله إلا انه يفتقر للكفاءة العلمية والخبرة العملية لنفيذ دورة لمديري المدارس، ويتحفظ بعض المديرين من تلقي تدريب على يد زميل لهم".

م(٧): "يتفاوت المدربون في طرق وأساليب التدريب وطريقة إيصال المعلومات للمتدربين".

م(٨): "للأسف يتم اختيار المدربين غير المتخصصين أو من المديرين الذين يعملون بنفس المديرية ممن يتميزون بالنشاط والحيوية، فيتم ترشيحه ولا يتم اختيار مدربين متخصصين وأكفاء".

ويعزو الباحث انخفاض مستوى رضا المقابلين تجاه كفاية المدربين بدرجة متوسطة إلى سياسة التقشف التي تنتهجها الوزارة، فتلجأ إلى اختيار مديرين ليدربوا أقرانهم، أو رؤساء أقسام من المديريات لا يملكون الخبرة الكافية للتدريب الإداري، ثم أن زيادة الألفة بين المدربين والمتدربين وتواصلهم الدائم يقلل من درجة الشغف مقارنة بغيرهم من المدربين الاحترافيين الذي يمكن استقدامهم من خارج المؤسسة. واتفقت هذه الاستنتاجات مع دراسة Hutton (٢٠١٣) التي بينت أن الدعم من المحاضرين قوياً، ولكن أقل تفضيلاً من الوزارة المركزية.

المحور الخامس: الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري (المدرسي)

م(١): "لم نتلقَ دورات تدريبية عملية تتناول مواقف من الميدان، أو تنقل خبرة عملية".

م(٢): "هنالك استفادة ملحوظة في الجانب الإداري (المدرسي) انعكس إيجابيا على الأداء".

م(٣): "نظراً للمستوى المتواضع للحالة التدريبية في سياقها العام فإن حجم الاستفادة يكون في الحدود المتوسطة".

م(٤): "لها أثر كبير في معرفة القوانين والأنظمة التي يسير عليها العمل الإداري، خاصة دورات المدراء الجدد".

م(٥): "الاستفادة موجودة وكبيرة وعادة نحصل عليها من تبادل الخبرات وسماع التجارب من الزملاء".

م(٦): "تتفاوت درجة الاستفادة من تدريب لآخر وفق مدى احتياجي للتدريب؛ ففي بداية عملي كمديرة تلقيت العديد من الدورات التي صقلت الخبرة لدي وظهرت آثارها جلية في الميدان".

م(٧): "درجة الاستفادة من الدورات التدريبية التي تلقيتها في تحسين أدائي الإداري عالية".

م(٨): "الأمور الإدارية يمكن الاستفادة منها غالباً من التعليمات والنشرات التي يتم إبلاغ الإدارة فيها من قبل المديرية أكثر من المادة النظرية التي تطرح في مراكز التدريب".

ويتبين من الاستنتاجات السابقة أن مستوى رضا المقابلين تجاه الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري جيدة، ويعزو الباحث هذا إلى التفاعل الذي يتم بين المديرين الذين يتلقون الدورات التدريبية، وحرصهم على تحسين مستوياتهم إرضاء للمسؤولين، وطمعًا في تقييمات مرتفعة؛ ً فضلًا عن وجود بعض المدربين الجديرين من بين الذين يقومون بالتدريب. وقد اختلفت هذه الاستنتاجات نسبيًّا مع ما توصلت إليه كل من دراسة Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (٢٠٢٠) التي أسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين أنشطة التطوير المهني (PD) وممارسات المديرين القيادية، في حين تلعب الكفاءة الذاتية دورًا وسيطًا كبيرًا، ودراسة Yen, D. T. H., Huyen, N. P., Duong, N. T., & Hoang, N. H. (٢٠٢١) التي أظهرت أن التدريب ساعد في تعزيز قدرة مديري المدارس الثانوية على ممارسة القيادة المدرسية، على الرغم من أن مستوى تنفيذ هذه العملية في الممارسة العملية كان لا يزال بين المتوسط وأقل من المتوسط، ودراسة (Yirci & Kocabas, 2010) التي استنتجت أن مديري المدارس الذين تم تدريبهم من خلال عملية التوجيه حققوا نجاحًا كبيرًا.

المحور السادس: الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الفني

م(١): "الافتقار إلى الجانب الفني من عمل المدير في التدريب بشكل عام وكذلك التركيز بشكل خاص على بعض المهام الفنية في التدريب دون غيرها".

م(٢): "هنالك استفادة ملحوظة في الجانب الفني انعكس إيجابيا على الأداء".

م(٣): "بدرجة تتراوح ما بين متوسطة عالية في بعض الأحيان".

م(٤): "تمت الاستفادة بشكل جيد حيث تم إعطاء خبرات متعددة وأمثلة على الأعمال الفنية بشكل كاف".

م(٥): "لم أتلق تدريب الي الان يخص الجانب الفني".

م(٦): "ففي دورة ادارة النزاعات تم مناقشة مواقف تربوية لمديري المدارس والآلية التي اتبعها المدير في مواجهتها، وكان معظمها مشاكل تربوية سواء مع طلبة، أو معلمين، أو أولياء أمور، أو الادارة العليا".

م(٧): "درجة الاستفادة من الدورات التدريبية التي تلقيتها في تحسين أدائي الفني كانت كبيرة".

م(٨): "الأمر نسبي بالنسبة لدرجة الاستفادة من الدورات، فقد تكون الاستفادة من المناقشات التي تطرح أو الخبرة العملية في الميدان أكثر من المادة النظرية المطروحة".

يتبين من الاستنتاجات المتعلقة بدرجة الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الفني جاءت متفاوتة وإن كان يغلب عليها تدني درجة الرضا، ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز جهود تدريب المديرين على تعزيز الأداء الإداري على حساب الأداء الفني، علما أنه _وبمقارنة البرامج الإشرافية التابعة للوزارة مع البرامج التابعة للأونروا_ يتضح أن الأونروا تركز في إعدادها للمديرين على الجانبين (الإداري والفني)، حتى أن وزن التقييم المخصص لمدير المدرسة فنيًا أكبر من ذاك المخصص للمختص التربوي، أما في وزارة التربية والتعليم فالأمر مختلف، وقد يكون هذا السبب في تدني مستوى التدريب الفني لمديري المدارس.

المحور السابع: ملاءمة البيئة الفيزيقية

م(١): "يتمتع مركز التدريب بخانيونس بمواصفات فيزيقية ملائمة ومناسبة ومريحة للمتدربين".

م(٢): "عدم انتظام التيار الكهربائي يؤدي إلى خلل واضح في توفير البيئة الفيزيقية الملائمة".

م(٣): "ليس بالمستوى المطلوب، والبيئة الفيزيقية غير مهيأة بالصورة التي تمنح المتدربين نوعًا من الحافزية للمشاركة في التدريب. والمقاعد يغلب عليها طابع التلف وتحتاج للصيانة على الدوام. ومستوى الضيافة في التدريبات التي تنظمها الوزارة سيئة وأحيانًا منتهية الصلاحية، ولا ترقى لمستوى البرامج التدريبية المطروحة".

م(٤): "البيئة الفيزيقية مناسبة في مراكز التدريب القديمة كمركز تدريب غرب خان يونس، لكن مركز تدريب شرق خان يونس جديد مازال يحتاج بعض التحسينات".

م(٥): "غير ملائم وغير مريح فنتعرض لمشكلة انقطاع التيار الكهربائي، قلة الاهتمام بالخدمات اللوجستية".

م(٦): "سعة وحجم أي من المباني صغير أي أن عدد الغرف المهيأة للتدريب قليل ولا يغطى جميع المتدربين، مما يجعل مركز التدريب يلجأ لنقل التدريب إلى مدارس قريبة تفتقر لمكان مريح".

م(٧): "درجة الملاءمة بشكل عام متوسطة، بالنسبة للإنارة فهي جيدة أما التهوية فهي متوسطة هناك بعض القاعات التدريبية لا يوجد بها أجهزة تكييف وبعضها لا يعمل أو قديمة كما أن انقطاع التيار الكهربائي خاصةً في فصل الصيف يؤثر سلبًا".

م(٨): "في الغالب يتم تنفيذ الدورات التدريبية في مركز التدريب التابع للمديرية، فقد لا يكون مناسب لكل الدورات التدريبية من حيث النوعية وعدد المتدربين وبعد وقرب المكان بالنسبة للموظفين، أما بالنسبة لجودة الإضاءة والتهوية تكاد تكون محدودة، وبالنسبة للأثاث والمقاعد ليست مريحة".

يتبين مما تم استعراضه من استجابات أن مستوى الرضا تجاه البيئة الفيزيقية والخدمات متدنية، ويعزو الباحث هذا إلى القصور العام في المؤسسات التعليمية الحكومية، والذي يعزوه المسؤولون إلى ضعف التمويل الناتج عن الاحتلال والحصار والانقسام، مع الإشارة إلى أن اتباع الخطط الترشيدية المبنية على دراسات معمقة للاحتياجات التدريبية كفيل بتوفير الكثير من التكاليف لتحسين البيئة الفيزيقية.

إجابة السؤال الثاني، ونصه: "ما أبعاد منهجية (جيمبا كايزن) التي يمكن الاستفادة منها لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين من وجهة نظر الخبراء؟".

تم عرض استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن) على مجموعة من الخبراء وعددهم (٥)، وتزامنًا مع ذلك تم إطْلاعهم على الاستنتاجات التي حصل عليها الباحث من استجابات المقابلين، وطلب منهم تحديد أنسب الاستراتيجيات لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق

بتدريب مديري المدارس، وأجمع الخبراء الخمسة على ثلاث من الاستراتيجيات، وهي: (الإدارة من موقع الحدث، وإلغاء الهدر، والإدارة بالمشاركة).

إجابة السؤال الثالث، ونصه: "ما الإطار الإجرائي المقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن)؟".

بالاستناد إلى ما أشارت إليه الدراسة الميدانية، يتم عرض الإطار الإجرائي المقترح لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن)، من خلال الخطوات المنهجية الآتية:

أ- مسوغات بناء الإطار المرجعي:

يرتبط تطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين بعدد من المسوغات والدواعي العصرية، وهي:

. إحداث طفرات في أداء العاملين في الميدان التربوي والتدريسي، من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين ومديري إدارات تعليمية، وهذه الطفرات تتطلب تغييرًا في التوجهات والقناعات والممارسات؛ والتي تتطلب بناء برامج تدريبية تمكن العاملين من تحقيق المعايير التربوية والتدريسية المرغوبة.

. سعي الإدارة الحديثة باستمرار إلى البقاء والنمو والنجاح يجب أن تركز اهتمامها على تطوير مهارات العاملين لديها وهو الذي يجري وراء التحسينات، والذي يبحث عن الأفكار ويعمل على تطبيقها.

. يعد التدريب من مقومات التنمية الاجتماعية التي تتطلب إعداد الكوادر والقوى البشرية للقيام بمهامهم بكفاءة عالية، واستثمار طاقات العاملين الإنتاجية لتحقيق أقصى إنتاج ممكن.

. تدريب مديري المدارس تدريبا جيداً وإعدادهم جيداً في عالم اليوم المتغير باستمرار، يتطلب من الأنظمة العثور على طرق تدريب أكثر كفاءة.

. يواجه النظام التعليمي في فلسطين الكثير من التحديات التي تتعلق بالاحتلال والحصار، والتي تنعكس على شتى مجالات العمل التربوي وعناصره، ولعل من هذه المجالات مجال التدريب المهني لمديري المدارس.

. فلسفة كايزن تحقق تغييرات صغيرة خلال فترة زمنية ما، لتغيير وتحسين أساليب الأداء داخل مؤسسات العمل، ويمكن أن تحقق تأثيرات ضخمة وفعالة في المستقبل.

ب–مصادر بناء الإطار المرجعي المقترح:

اعتمدت عملية بناء الإطار المرجعي المقترح على مصدرين رئيسيين وهما: الإطار النظري لموضوع الدراسة، وما كشفت عنه الدراسة في إطارها الميداني من نتائج، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

. تطوير مستوى أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين، من حيث: (كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وتوقيت الدورات التدريبية، وكفاية الوسائل المعينة، وكفاءة المدربين، والاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري والفني، وملاءمة البيئة الفيزيقية).

. اقتراح إطار إجرائي لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين وفق استراتيجيات منهجية (جيمبا كايزن).

ج– ضبط الإطار المرجعي المقترح

لضبط الإطار المرجعي المقترح، استخدم الباحث طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) Focus Group، بمشاركة عينة من الخبراء المتخصصين بمجالات التعليم والتدريب المختلفة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية ومسؤولي التدريب بوزارة التربية والتعليم، وعددهم (٥) خبراء.

د– ملامح الإطار المرجعي المقترح.

مجالات التطوير	استراتيجيات منهجية كايزن	الأهداف المرجعية	إجراءات التنفيذ
كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية	الإدارة من موقع الحدث	تطوير مستوى كفاية الشق العملي لمحتوى مقررات الدورات التدريبية	_تضمين الأنشطة والخبرات العملية ضمن مقررات تدريب مديري المدارس.

مجالات التطوير	استراتيجيات منهجية كايزن	الأهداف المرجعية	إجراءات التنفيذ
	إلغاء الهدر	ترشيد محتوى مقررات الدورات التدريبية	_عقد ورش عمل ولقاءات لخبراء ومتخصصين في مجال التدريب؛ للتخلص من الحشو الزائد في محتوى الدورات التدريبية، والتركيز على الأمور ذات الأهمية.
	الإدارة بالمشاركة	تحقيق المشاركة في إدارة محتوى مقررات الدورات التدريبية	_إشراك المديرين في صياغة محتوى مقررات الدورات التدريبية التي يتلقونها.
توقيت الدورات التدريبية	الإدارة من موقع الحدث	تنظيم توقيت الدورات التدريبية وفقًا للموقع الميداني للتدريب	_استحداث نظام لتسجيل مديري المدارس للالتحاق بالدورات بناء على التوقيت الي يناسب ظروفهم، ومن ثم تحزيم المجموعات بناء على ذلك. وتفعيل نظام (وحدة العنقود) و(العنقود وحدة تدريب)؛ بحيث يتلقى مديرو كل عنقود الدورات في ميدان العمل ذاته.
	إلغاء الهدر	ترشيد زمن الدورات التدريبية	_اختزال توقيت الدورات في زمن أقل، وتفعيل اللقاءات الافتراضية كمكمل للأنشطة الوجاهية.
	الإدارة بالمشاركة	إشراك عناصر العمل لتنظيم توقيت التدريب.	_استثمار المشاركة مع مؤسسات المجتمع كشركات الاتصالات والمؤسسات الحاسوبية للمساهمة في إنجاز التدريب.
كفاية الوسائل المعينة	الإدارة من موقع الحدث	تقييم جودة الوسائل المعينة ميدانيًا	_إعادة النظر في أساليب التدريب، وتفعيل الوسائل الحيوية (الواقعية)، والاستغناء عن الوسائل التقليدية الأقل فاعلية.
	إلغاء الهدر	توظيف التدريب الرقمي	_تفعيل اللقاءات الافتراضية كمكمل للأنشطة الوجاهية، وتوظيف الهواتف الذكية، وبعض التطبيقات الرقمية ضمن نظام التدريب، بحيث تكون الأنشطة الممارسة ضمن دائرة المتابعة والتقييم من قبل القائمين.
	الإدارة بالمشاركة	توظيف المقدرات المتاحة لتوفير الوسائل المعينة	_اغتنام مقدرات المدارس للتدريب، وكذلك مقدرات ومرافق مؤسسات المجتمع المحلي ووسائلها، لتحقيق المشاركة، وتحقيق الإمتاع للمتدربين، والتخلص من الرتابة والملل.
كفاءة المدربين	الإدارة من موقع الحدث	نشر ثقافة (المدرسة محور التدريب) التي تقوم على أن يكون موطن التدريب هو المدرسة التي يعمل فيها المدير.	_استحداث برامج لتدريب المعلمين الراغبين في الالتحاق بوظيفة مدير مدرسة، وتدريبهم في مدارسهم، بحضور مديري مدارسهم؛ لتحقيق الفائدة على الصعيدين، وتوحيد الرؤى وأبعاد الثقافة التنظيمية.

مجالات التطوير	استراتيجيات منهجية كايزن	الأهداف المرجعية	إجراءات التنفيذ
	إلغاء الهدر	التخلص من الحشو النظري في أداء المدربين	_الاستعانة بمؤسسات التدريب الاحترافية لتدريب المدربين، وتعزيز مستوى من الرشاقة التدريبية؛ بما يحقق الهدف المنشود.
	الإدارة بالمشاركة	إشراك عناصر العمل المؤسساتي لتحسين كفاءة المدربين	_التشبيك مع مؤسسات التدريب الاحترافية لتدريب المدربين، وكذلك الاستعانة ببعض المؤسسات كالأونروا والجامعات في تحقيق ذلك.
الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري	الإدارة من موقع الحدث	نشر ثقافة البحث الإجرائي	_تكليف المديرين بإجراء بحوث إجرائية تتناول مشكلات يواجهونها في مدارسهم، وعدها ضمن أدوات التدريب، وبنود تقييم فاعلية التدريب.
	إلغاء الهدر	التوعية بتطبيقات التمتين الإداري	_تضمين التمتين الإداري الذي يقوم على تمتين القوي وتجاوز نقاط الضعف، ضمن محتوى التدريب، وإكساب المديرين مهاراته.
	الإدارة بالمشاركة	تعزيز مبادئ التمكين الإداري	_تضمين التمكين الإداري وأساليب التفويض الفاعلة ضمن محتوى التدريب.
الاستفادة من الدورات التدريبية في تحسين الأداء الفني	الإدارة من موقع الحدث:	تطبيق الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي على اعتبار أن المدير هو مشرف مقيم.	_ تبصير المديرين من خلال التدريب بالاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي، واستلهام بعض التجارب الدولية في هذا المجال.
	إلغاء الهدر:	توظيف الاستراتيجيات الإشرافية الإبداعية	_التركيز على إكساب المديرين بعض الاستراتيجيات الإبداعية في الإشراف، كالإشراف الإكلينيكي، واستراتيجية القبعات الست، وغيرها من الاستراتيجيات الفعالة.
	الإدارة بالمشاركة:	تعزيز مبادئ الإشراف التشاركي	_ توطيد التبادل في الخبرات مع المؤسسات الإشرافية لإغناء خبرة المديرين، كوحدات الدعم الاستراتيجي بالأونروا، وبعض الجامعات والكليات التربوية.
ملاءمة البيئة الفيزيقية	الإدارة من موقع الحدث:	تطبيق معايير جودة بيئة العمل	_تفعيل دور دوائر الجودة بوزارة التربية والتعليم لمتابعة ملاءمة البيئات التدريبية للأنشطة التدريبية.
	إلغاء الهدر:	ترشيد استخدام مرافق بيئة العمل	_دمج الأنشطة التدريبية لمديري المدارس مع الأحداث الفعلية لإدارة المدارس، بحيث تتحقق فائدتين، فائدة الترشيد وتقليل الهدر، وفائدة تصحيح الأعمال اليومية بمعايير التدريب الصحيحة.

مجالات التطوير	استراتيجيات منهجية كايزن	الأهداف المرجعية	إجراءات التنفيذ
	الإدارة بالمشاركة:	توظيف المقدرات المتاحة لملاءمة البيئة الفيزيقية	_اغتنام مقدرات المدارس للتدريب، وكذلك مقدرات ومرافق مؤسسات المجتمع المحلي، لتحقيق المشاركة، وتحقيق الإمتاع للمتدربين، والتخلص من الرتابة والملل.

الاستخلاصات والنتائج:

خلص الباحث من خلال الدراسة إلى ما يأتي:

_ضعف الصلة بين الجانب العملي لعمل المدير ومقررات الدورات التدريبية، واقتصار محتوى مقررات الدورات على الجانب النظري دون الجوانب العملية.

_فمعظم الدورات تكون في توقيت غير مناسب عند نصف المبحوثين تقريبًا.

_هنالك تغطية للوسائل بالقدر الأقل جودة (الأوراق والأقلام). أما بخصوص التقنيات فهنالك إشكاليات في شبكة الاتصالات وانتظام التيار الكهربائي، ومعظم الأجهزة غير صالحة.

_يتم اختيار المدربين غير المتخصصين، أو من المديرين الذين يعملون بنفس المديرية.

_حجم الاستفادة يكون في الحدود المتوسطة، وفي كثير من الأحيان البرامج المطروحة تأخذ الطابع الشكلي أكثر من مراعاة حاجة الميدان الحقيقية.

_الأمر المتعلق بالاستفادة من التدريب في الأداء الفني نسبي، فقد تكون الاستفادة من المناقشات التي تطرح أو الخبرة العملية في الميدان أكثر من المادة النظرية المطروحة.

التوصيات:

– الاهتمام بتدريب مديري المدارس من حيث: (تحسين كفاية محتوى مقررات الدورات التدريبية، وضبط توقيت الدورات التدريبية بما يحقق المصلحة، وتحسين كفاية الوسائل المعينة، وتطوير كفاءة المدربين، وتوظيف الدورات التدريبية في تحسين الأداء الإداري والفني، وتجويد البيئة الفيزيقية).

– الأخذ بالإطار المرجعي من قبل وزارة التربية والتعليم، بما يحتويه من إجراءات وأنشطة مقترحة لتطوير أداء مراكز التدريب التربوي المتعلق بتدريب مديري المدارس في فلسطين.

المراجع

المراجع العربية:

أبو بكر، نفين وشطناوي، نواف (٢٠٢٢). درجة تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٦ (١٢)، ٢٥٠٩-٢٥٤٢.

أرناؤوط، أحمد إبراهيم (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية في مصر في ضوء خبرتي سنغافورة وفنلندا، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد ديسمبر (الجزء الأول)، ٢٩٩-٣٨٦.

الحربي، محمد (٢٠١٧). متطلبات تحسين أساليب القيادة الجامعية في ضوء منهجية (جيمبا كايزن)، مجلة العلوم التربوية، ١ (٢)، ٢٣٤-٢٦٢.

حيدر، عصام (٢٠٢٠). التدريب والتطوير، سوريا: الجامعة الافتراضية السورية.

زعرب، سليمان (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء كفايات قيادة مدرسة المستقبل، [رسالة ماجستير]، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

سالمان، علي أحمد (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٢)، الجزء الثاني، ٣٩١-٤٥٦.

السكارنة، بلال (٢٠١٥). المهارات الإدارية في تطوير الذات. ط٢. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السلمي، عائض (٢٠١٧). تطوير أداء القيادات التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة جده في ضوء منهجية كايزن، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد (٥)، ١-٧٣.

الطعاني، حسن (٢٠١٣). التدريب الإداري وفق رؤية تطويرية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد المنعم، سامية والمصري، بلال (٢٠١٨). التجربة الماليزية في التعليم الالكتروني: واقع وآفاق المصدر، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، عدد (ديسمبر)، ٦٥-٩٥.

عدوان، سوسن فهمي (٢٠٢٠). المعايير المتوفرة لدى مديري المدارس المهنية في وزارة التربية والتعليم دراسة حالة مديريات شمال الضفة الغربية، [رسالة ماجستير]، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عيداروس, أحمد نجم الدين وعبده، فيولا منير وفراج، تامر إسماعيل (٢٠١٩). الخبرة الماليزية في تطوير وحدات التدريب بمدارس التعليم العام وإمكان الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية، بنها، العدد (١١٧)، الجزء (١)، ٢٥٥-٣٠٩.

فلبمان، عهود والشريف، رجاء (٢٠٢٠). دور استراتيجية كايزن (الأنموذج الياباني) في تمكين الموارد البشرية: دراسة ميدانية على الموظفات في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٤ (٥). ١٥١-١٦٨.

قشوع، إسراء (٢٠٢٣). إعداد مديري المدارس في فلسطين في ضوء اتجاهات الإدارة الحديثة، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة للدراسات التربوية والنفسية، ٣١ (٣)، ٥١٠-٥٣٥.

محمود، حمدي (٢٠٠٦). مهارات التدريب، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الوتري، حسن والطوخي، هيثم وعوض الله، إبراهيم (٢٠١٧). أساليب اختيار وتأهيل مديري المدارس في خبرات بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة عالم التربية، ٥٩(٣)، ١-٣٤، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٣/٠٩/٠٣، متاح عبر: (*http://search.mandumah.com/Record/1013073*).

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٢٢). الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم العام في محافظات غزة ٢٠٢١_٢٠٢٢م، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠١٥). التحسين المدرسي المبني على المعايير _ المعايير الفلسطينية للمدرسة الفاعلة، المعهد الوطني للتدريب التربوي، رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٢٤). المعهد الوطني للتدريب التربوي، رام الله، فلسطين. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٤/١١/١٥، متاح عبر: (*https://moe.edu.ps/category/content/6175*).

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Moneim, S., & Al-Masry, B. (2018). Financial Expertise in E-Learning: Reality and Prospects Source (in Arabic), Electronic Journal of E-Learning, Society for Class and Human Development, issue (December), 65-95.

Abu Bakr, N., & Shatnaoui, N. (2022). The Degree of Application of the Kaizen Methodology for Continuous Improvement in Arab Schools Within the Green Line (in Arabic), An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), 36 (12), 2509-2542

Adwan, S. F. (2020). Standards available to principals of vocational schools in the Ministry of Education, a case study of the northern West Bank directorates, [master's thesis] (in Arabic), An-Najah National University, Palestine.

Aidaros, A; Abdo, V. M. & Farag, T. I. (2019). Malaysian experience in developing training units in general education schools and the possibility of benefiting from them in Egypt (in Arabic), Journal of the College of Education, Banha, Issue (117), Part (1), 255-309.

Al-Harbi, M. (2017). Requirements for improving university leadership styles in light of the Gemba Kaizen methodology (in Arabic), Journal of Educational Sciences, 1 (2), 234-262.

Al-Sulami, A. (2017). Developing the performance of educational leaders in secondary schools in Jeddah Governorate in the light of the Kaizen methodology (in Arabic), Journal of Research in the Fields of Specific Education, Issue (5), 1-73.

Al-Taani, H. (2013). Administrative training according to a developmental vision (in Arabic), Amman: Dar Wael for publication and distribution

Al-Wattari, H; Al-Toukhi, H. & Awadallah, I. (2017). Methods of selecting and qualifying school principals in the experiences of some countries and the possibility of benefiting from them in the United Arab Emirates (in Arabic), World of Education Magazine, 59(3), 1-34, retrieved on 09/03/2023, Available [online]: (http://search.mandumah .com/Record/1013073).

Arnaout, A.I. (2017). A proposed vision for developing the system for selecting school leaders in Egypt in light of the experiences of Singapore and Finland (in Arabic),

Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, December issue (Part One), 299-386.

Filipman, O., & Al-Sharif, R. (2020). The Role of the Kaizen Strategy (Japanese Model) in Empowering Human Resources: A Field Study on Female Employees in the General Administration of Education in Jeddah Governorate (in Arabic), Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 4 (5). 151-168.

Haider, E. (2020). Training and development (in Arabic), Syria: Syrian Virtual University.

Mahmoud, H. (2006). Training Skills (in Arabic), Hail: Dar Al-Andalus for Publishing and Distribution.

Ministry of Education and Higher Education. (2022). The annual statistical book for public education in the governorates of Gaza 2021_2022 (in Arabic), Gaza, Palestine.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2015). Standards-Based School Improvement - Palestinian Standards for Effective School (in Arabic), National Institute for Educational Training, Ramallah.

Palestinian Ministry of Education. (2024). National Institute for Educational Training (in Arabic). Retrieved on 11/15/2024, available at: (https://moe.edu.ps/category/content/6175).

Qashua, E. (2023). Preparation of school principals in Palestine in the light of modern management trends (in Arabic), Journal of the Islamic University of Gaza for Educational and Psychological Studies, 31 (3), 510-.535

Sakarna, B. (2015). Administrative skills in self-development (in Arabic). e2. Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Salman, A. (2018). It is possible to envision a system for selecting and training primary schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some countries (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(2), Part Two, 391-456.

Zorob, S. (2018). The training needs of UNRWA school principals in the governorates of Gaza in light of the competencies of the leadership of the School of the Future, [master's thesis] (in Arabic), the Academy of Management and Politics for Postgraduate Studies, Gaza.

المراجع الأجنبية:

Al-Saud, R. S., & Hamde, E. N. A. (2018). Application Degree of High School Principals in Aqaba/Jordan to the Japanese KAIZEN Model to Reduce the Waste of School Time as Perceived by Teachers. Modern Applied Science, 12 (8), 1-45.

Brauckmann, S., Pashiardis, P. & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. Professional development in education, 49 (1), 4-15.

Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. International Journal of Educational Management, 34 (7), 1155-1170.

Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C., & Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. International Journal of Educational Research, 95, 90-96.

Hutton, D. M. (2013). Training Programme for Secondary School Principals: Evaluating its Effectiveness and Impact. International Journal of Educational Leadership Preparation, 8 (1), 31-48.

Ibrahim, N. (2011). Preparation and development of public secondary schools principals in Kenya. International journal of humanities and social science, 1 (9), 291-301.

Imai, M. (2012). Gemba Kaizen: A commonsense approach to a continuous improvement strategy. New York: McGraw Hill.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. South African journal of education, 27 (3), 523-540

Nasreen, A., & Odhiambo, G. (2018). The Continuous Professional Development of School Principals: Current Practices in Pakistan. Bulletin of Education and Research, 40 (1), 245-266.

Provincial Health Services Authority & Healthy Built Environment Initiative. (2010). Health 201: A Knowledge-to-action Framework for Creating Healthier Built Environments, Provincial Health Services Authority (B.C.), 8/May, Available [online]: (https://books.google.ps/books?id=dZcZnQAACAAJ).

Sapungan, R. M., & Cuarteros, J. B. (2018). Improving teaching and learning through Kaizen and 7th Habit. International Journal Advances in Social Science and Humanities, 4 (1), 1-7.

Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2019). Leadership development programs: Investing in school principals. Educational Studies, 45 (1), 1-16

Valiente Sandó, P., Prada, J. J. D. T., Sarduy, Y. P., & Ramírez, J. G. (2018). The training of school principals: A study in the Cuban context. Educational Management Administration & Leadership, 46 (2), 258-278.

Wekhuyi, S. A. (2014). Influence of in-service training on public secondary school principals' management of finances and human resources in Busia County, Kenya.

Yen, D. T. H., Huyen, N. P., Duong, N. T., & Hoang, N. H. (2021). The process of developing leadership competencies for high school principals-insights from Vietnamese case. Educational Sciences: Theory & Practice, 21 (2), 27-43.

Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis. International Journal of educational leadership Preparation, 2 (5), 1-7.

فعالية العلاج المرتكز على التعاطف لخفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية

Effectiveness of Compassion-Focused Therapy for Reducing Nomophobia in Hearing Impairment Adolescents

إعداد

د. عبد الرحمن بن أحمد بن محمد البليهي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة –كلية التربية

جامعة حائل

Dr. Abdulrahman Ahmad Mohammed Albulayhi

Associate Professor of Special Education

Special Education Department - Education College

University of Hail

Email: ar.albulayhi@uoh.edu.sa

د. سهام بنت ضيف الله بن علي الفايدي

أستاذ الارشاد النفسي والتربوي المشارك

قسم الدراسات الإنسانية – الكلية الجامعية في النعيرية – جامعة حفر الباطن

Dr. Seham Defallah Ali Alfaidi

Associate Professor of Psychological and educational counselling

Human Studies Department

University College in Nairyah - Hafr Al Batin University

Email: sehamalfaidi@uhb.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-018

تاريخ التقديم: ١٦/١٠/٢٠٢٤ م تاريخ القبول: ١٣/١١/٢٠٢٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج المرتكز على التعاطف Compassion-Focused Therapy (CFT) لخفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وتم تطبيق البرنامج العلاجي على العينة النهائية للدراسة تكونت من عشرون مراهقًا ذوي الإعاقة السمعية، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل مجموعة عشرة مراهقين، يتراوح عمرهم بين (١٥-١٨) عامًا بمتوسط عمري (١٦,٥) وانحراف معياري (١,٧٥)، وذلك بمعهد الأمل للصم ببريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وذلك بتطبيق مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثان)، وبرنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) لخفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثان)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب الدرجات على النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، مما يعكس فعالية البرنامج في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي وتقليل الاعتماد على الهاتف المحمول لهذه الفئة من المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرتب على النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يعزز تحقق نتائج الفرض الأول للدراسة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرتب على النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، يشير إلى أن البرنامج التجريبي كان فعالًا وأسهم في تحقيق نتائج مستدامة في تقليل أعراض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن خفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية من خلال العلاج المرتكز على التعاطف.

الكلمات المفتاحية: العلاج المرتكز على التعاطف، النوموفوبيا، المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of (CFT) in reducing nomophobia among adolescents with hearing impairment. The therapeutic program was applied to the final sample of the study, which consisted of 20 adolescents. They were selected purposively and divided into two groups, one experimental and the other controlled, with each group comprising 10 adolescents. Their ages ranged from 15-18 years, with a mean age of 16.5 and a standard deviation of 1.75, in Alamal Institute for the Deaf and Hard of Hearing Impairment in Buraydah, Qassim, KSA. The researchers used a quasi-experimental design and applied a scale for nomophobia among adolescents, and a program based on (CFT) to reduce nomophobia among adolescents (both prepared by the researchers). The results indicated statistically significant differences in the average scores on nomophobia between the experimental and control groups in the post-test, reflecting the effectiveness of the program in improving social interaction and reducing reliance on mobile phones among these teenagers. There were also statistically significant differences in the average scores on nomophobia within the experimental group between the pre-test and post-test, supporting the first hypothesis of the study. However, the results showed no statistically significant differences in the average scores on nomophobia within the experimental group between the post-test and follow-up, indicating that the experimental program was effective and contributed to sustainable results in reducing nomophobia symptoms among teenagers. The results were interpreted considering theoretical frameworks, social perspectives, and previous studies.

Keywords: Compassion-Focused Therapy (CFT), Nomophobia, Hearing Impairment Adolescents.

المقدمة

لا شك أن الاستخدام الواسع النطاق للهواتف المتنقلة أحدث ثورة في طريقة الاتصال، وخاصة بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فهذه الأجهزة لا تعد مجرد أدوات للتواصل فحسب، بل هي أيضًا خطوط حياة أساسية تعمل على سد فجوات الاتصال وتعزيزا لاستقلالية، وقد أدى هذا الاعتماد إلى ظهور الخوف من البقاء بدون هاتف متنقل أو عدم القدرة على استخدامه، وهو ما أصبح أكثر شيوعًا بين المراهقين (Gezgin et al., 2018))، فقد يجد المراهقون ذوي الإعاقة السمعية هذا الخوف مرهقًا بشكل خاص، لأنه يمكن أن يؤدي إلى تفاقم مخاوفهم الموجودة بالفعل لديهم بشأن تواصلهم مع الآخرين وتفاعلهم الاجتماعي Ouellette & Dwyer, (2019).

وفي حين أن الأبحاث حول النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) بين المراهقين لا تزال تنمو، فهناك فجوة كبيرة في الأدبيات المتعلقة بانتشار هذه الحالة وعلاجها بين المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، إلى جانب ذلك هناك ندرة في العلاجات الفعّالة المصممة خصيصًا لمعالجة الاحتياجات الفريدة لهذه الفئة، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى مزيد من البحث، ويقدم العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) نهجًا متفائلًا من خلال التركيز على تنمية التعاطف مع الذات والحد من المخاوف الناجمة عن الخجل (Gilbert & Procter, 2006). يشير هذا النوع من العلاجات (CFT) أنه من خلال تنمية مشاعر الحنو والقبول والفهم تجاه الذات يمكن للأشخاص تحسين قدرتهم على إدارة القلق بشكل أفضل والتعامل مع المشاعر الصعبة التي تواجههم (Leaviss & Uttley, 2015).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) يعد مدخلاً مهمًا لخفض اضطراب النوموفوبيا لدى ذوي الإعاقة السمعية، حيث يمكن أن يؤدي إلى الحد من النقد الذاتي والشعور بالخوف المرضي لدى ذوي الإعاقة السمعية، ومن ثم جاءت الدارسة الحالية من أجل توظيف العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) لخفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

مشكلة الدراسة:

وفقًا لمنظمة الصحة العالمية WHO (٢٠٢١) إلى أن هناك أكثر من ٥٪ من سكان العالم، أي ما يعادل (٤٣٢) مليون شخص يعانون من إعاقة سمعية، ويواجه هؤلاء الأشخاص تحديات فريدة من نوعها خاصًة عندما يتعلق الأمر بتواصلهم مع الآخرين، وتمثل استخدام أجهزة الهواتف المحمولة بالنسبة لهؤلاء الأشخاص دورًا حاسمًا في التعويض عن فقدان حاسة السمع وتمكين التواصل الفعال والوصول إلى خدمات الدعم (McKinney-Lepp et al., 2024) ومع ذلك فإن الاعتماد المفرط على هذه الأجهزة يمكن أن يزيد من قلق فقدانها أو عدم القدرة على استخدامها مما يضاعف التحديات التي تزيد القلق والعزلة الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الأفراد الذين يعانون من الإعاقة السمعية (Jones et al., 2019).

والعلاجات السلوكية المعرفية التقليدية، على الرغم من فعاليتها في علاج بعض الاضطرابات الناجمة عن القلق، قد لا تعالج بشكل كامل صعوبات التنظيم العاطفي الأساسية والنقد الذاتي التي غالبًا ما يعاني منها الأشخاص المصابون النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) (Gil-Ortiz et al., 2018). لقد أظهر العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) نتائج إيجابية في علاج الاضطرابات النفسية المختلفة، بما في ذلك القلق والرهاب وتحسين التنظيم العاطفي (Leaviss et al., 2021)، ويَكمن جوهر هذا العلاج في تعزيز التعاطف والتفاهم تجاه الذات والآخرين، والذي يمكن أن يكون بمثابة وسيلة فعالة لخفض مستويات الخوف والقلق وخاصًة بين المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. (Leach, Kelly& Parry, 2023)

فمن خلال ما توصلت إليه أبحاث الدراسات السابقة كدراسة Xiong et al. (2024)، Abdul-Nabi (2023)، Awed, & Hammad (2022)، Shin & Ali (2020)، Lake (٢٠٢٠) التي تؤكد على وجود مستويات مرتفعة من النوموفوبيا على الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة، تسعى هذه الدراسة إلى المساهمة في تقديم رؤى قيمة لتطوير تدخلات فعالة كالعلاج المرتكز على التعاطف (CFT) لخفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

تساؤلات الدراسة

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- إعداد مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة.
- إعداد برنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة.
- الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية عينة الدراسة.
- التحقق من استمرارية فعالية برنامج قائم على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية بعد فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

تتضح الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تقدم الدراسة الحالية إطارًا نظريًا يسهم في إثراء أدبيات البحث النفسي والتربوي بشأن النوموفوبيا لدى فئة من فئات التربية الخاصة الهامة وهم ذوي الإعاقة السمعية.
- تُلقي الدراسة الحالية الضوء على هذه الظاهرة الحديثة وهي النوموفوبيا والتي لم تحظ باهتمام كافٍ من قبل الباحثين على الرغم من انتشارها بين هذه الفئة والتعرف على أسبابها وكيفية تشخيصها.
- يُعتبر استخدام الهواتف النقالة جزءًا أساسيًا في التواصل والتطور المعرفي الشامل من حياة هؤلاء المراهقون ذوي الإعاقة السمعية ويُعدُّ تحديد إيجابياتها وسلبياتها موضوعًا هامًا للدراسة.
- إلقاء الضوء على فئة المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في علاجات الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي كالعلاج المرتكز على التعاطف (CFT) وذلك لإغفال الباحثين لتلك الفئة في أبحاثهم على الرغم من الاهتمام العالمي بذوي الإعاقة بصفة عامة.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في تفردها على مستوى الدراسات العربية من تناولها لخفض حدة اضطراب النوموفوبيا باستخدام العلاج المرتكز على التعاطف فعلى الرغم من وجود دراسات أجنبية إلا أنه لا توجد دراسات عربية – في حدود علم الباحثان – في هذا المجال؛ مما دعي الباحثان للاستفادة من التراث الأجنبي، وتصميم برنامج يتلاءم مع البيئة العربية وطبيعة العينة.
- يعد البرنامج المقدم في الدراسة الحالية في حال ثبوت فعاليته سيؤدي إلى خفض حدة اضطراب النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى أفراد العينة التجريبية، يمكن أن ينعكس هذا الأمر بشكل إيجابي على جميع الأنشطة والسلوكيات وعمليات التعلم لديهم، مما يؤدي إلى زيادة معدلات توافقهم الدراسي والنفسي والاجتماعي، وبذلك يسهم في تمهيد الطريق لتعميم هذا البرنامج على عينات أخرى من المراهقين ذوي الإعاقة، كما يعزز استخدام العلاج المرتكز على التعاطف في العديد من البرامج والأنشطة التربوية، وهذا من شأنه أن يثري المكتبة

العربية النفسية بعدد من الأبحاث الجديدة والحيوية التي تساعد الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات على مواجهة التحديات والمواقف مما يؤكد على أهمية هذه الدراسة.

ثانيًا الأهمية التطبيقية:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في ارتباطها بالمشكلات المجتمعية المعاصرة وهدفها إلى تقديم الحلول لها، وتركز على معالجة التأثير السلبي للتكنولوجيا الحديثة على شخصية وسلامة نفسية المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية.
- تقدم الدراسة الحالية برنامجًا قائماً على العلاج المرتكز على التعاطف لخفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، مما يسهم في مساعدتهم على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والانخراط في أنشطة الحياة اليومية بدلاً من الاعتماد المفرط على التفاعل الافتراضي.
- يمكن أن تكون نتائج الدراسة ذات قيمة في تطوير برامج تدريبية وإرشادية قائمة على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) الذي يمكن أن يسهم في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.
- تسهم الدراسة الحالية في تزويد الباحثين والمرشدين النفسيين والأخصائيين النفسيين بمقياس للنوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، يمكن الاستعانة به في الدراسات المستقبلية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وكذلك في الكشف عمن يعانون من هذا الاضطراب الذين هم في حاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي.

مصطلحات الدراسة:

التعاطف مع الذات Self-Compassion:

يتبنى الباحثان تعريف Neff (2003) للتعاطف مع الذات والذي يعني التعامل مع الذات بلطف وتفهم أثناء الأوقات الصعبة بدلاً من الانتقاد المفرط، واعتبار صراعات الشخص تشكل جزءًا طبيعيًا من التجربة الإنسانية بدلاً من عزلها، وقبول الشخص لأفكاره وعواطفه المؤلمة بشكل واعٍ دون السماح لها بالسيطرة عليه.

العلاج المرتكز على التعاطف Compassion focused therapy (CFT):

هو نظام للعلاج النفسي قام بتطويره بول غيلبرت Paul Gilbert حيث يجمع بين تقنيات العلاج المعرفي السلوكي ومفاهيم من علم النفس التطوري والاجتماعي، بالإضافة إلى علم النفس البوذي وعلم الأعصاب، ويركز هذا النظام بشكل أساسي على استخدام تدريب العقل الوجداني لمساعدة الأشخاص على النمو والتعامل مع تجارب الدفء الداخلي، والشعور بالأمان والهدوء، من خلال تدريبات التعاطف (Gilbert, ٢٠٠٩).

النوموفوبيا Nomophobia:

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها معاناة المراهقين ذوي الإعاقة السمعية من الخوف المرضي من فقدان الاتصال والوصول إلى المعلومات من خلال الهواتف الذكية، نتيجة اعتمادهم السلوكي على هذه الأجهزة، مما يدفعهم إلى الانسحاب من المواقف والأنشطة الاجتماعية والحد من تفاعلاتهم مع الآخرين نتيجة فقدان الخدمات التي توفرها هذه الهواتف، مما يؤثر على قدرتهم سلبًا عند القيام بالعديد من أنشطة الحياة اليومية. وتقاس النوموفوبيا إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النوموفوبيا المستخدم في الدراسة الحالية.

المراهقون ذوي الإعاقة السمعية Adolescents with hearing impairment:

يعرفهم الباحثان إجرائيًا بأنهم الطلاب المسجلون في معهد الأمل للصم وضعاف السمع، ويتراوح فقدانهم للسمع بين (٤١-٦٥) ديسيبل، وتتراوح أعمارهم بين (١٣-١٩) عامًا.

محددات الدراسة:

المحددات البشرية: تمثلت في المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

المحددات الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥ م – ١٤٤٥/١٤٤٦ هـ.

المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة في معهد الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

للتحقق من أهداف الدراسة الحالية، قام الباحثان باستقراء التراث السيكولوجي المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، والذي يتمثل في:

أولاً: الإعاقة السمعية Hearing impairment:

تفرض فترة المراهقة تحديات فريدة على المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، حيث تتميز هذه المرحلة بتفاعل معقد بين تكوين الهوية والتكامل الاجتماعي، و يواجه هؤلاء المراهقين في تلك المرحلة العديد من التحديات داخل أسرهم والمجتمع، وغالبًا ما تنشأ روابط قوية مع أقرانهم من ذوي الإعاقة السمعية، بينما يسعون في الوقت نفسه إلى الاحتياج للقبول والاستقلالية والإنجاز على غرار نظرائهم العاديين، ومع ذلك يمكن أن تؤدي حواجز التواصل مع أقرانهم العاديين إلى مشاعر الحزن والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والقلق .(Cejas, Coto, Sanchez, Holcomb & Lorenzo, 2021)

وتُعرَّف منظمة الصحة العالمية WHO (٢٠٢١) الإعاقة السمعية اصطلاحا بأنها فقدان السمع بما يزيد عن ٣٥ ديسيبل في الأذن ذات السمع الأفضل، والشخص الذي يعاني من عدم القدرة على السمع بنفس جودة الشخص الذي يتمتع بسمع طبيعي (عتبة سمع تبلغ ٢٥ ديسيبل أو أفضل في كلتا الأذنين)، فيمكن أن يكون فقدان السمع طفيفًا، أو متوسطًا، أو شديدًا، أو عميقًا، ويمكن أن يؤثر على إحدى الأذنين أو كلتيهما، وقد ينتج عن ذلك أن يكون من الصعب سماع الكلمات أثناء المناقشة أو الأصوات العالية.

ويوجد ما يقرب من ٥٪ من سكان العالم، أو ٤٣٢ مليون شخص و٣٤ مليون طفل، يحتاج إلى إعادة تأهيل لفقدان السمع المسبب للإعاقة، ومن المتوقع أن يعاني أكثر من ٧٠٠ مليون شخص، أو واحد من كل عشرة، من فقدان السمع بحلول عام ٢٠٥٠((World Health Organization [WHO], 2021.

وأتت صعوبة التواصل والتفاهم مع الآخرين نتيجة الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٧ وفقًا لتقرير رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بنسبة ١٠,٢٥ %

ونسب شدة ٢٠,٥٣٪ و٢٦,٢٥٪ و٥٣,٢٢٪ للخفيف والمتوسط والشديد على التوالي (وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٢١).

ثانيًا: النوموفوبيا: Nomophobia

يشير مصطلح "نوموفوبيا" (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) إلى القلق أو الخوف الذي يعاني منه الأشخاص عند فصلهم عن أجهزتهم المحمولة أو عدم قدرتهم على الوصول إليها، ويعد رهاب النوموفوبيا اضطراب قلق معاصر ظهر في العصر الرقمي مرتبط في انتشار الهواتف الذكية في المجتمع الحديث، ظهر هذا المصطلح لأول مرة في إنجلترا عام ٢٠٠٨، يعكس هذا المصطلح الربط بين "عدم المقدرة على استخدام الهاتف النقال" مع "الرهاب"، أي الخوف والقلق وعدم الراحة ينتاب الشخص من عدم وجود هاتف نقال في لحظة معينة أو عدم قدرته على الوصول إليه، ففي الأساس يمثل اضطراب النوموفوبيا رهاب عدم مقدرة الشخص على استخدام الهاتف النقال في لحظة معينة مما يتسبب له في الخوف من الانفصال عن العالم الرقمي، وهذا بدوره يسلط الضوء على الدور المركزي المتزايد للهواتف الذكية في الحياة اليومية (Notara, Vagka, Gnardellis& Lagiou, 2021).

ويشير مصطلح النوموفوبيا إلى الخوف من عدم وجود هاتف محمول، يتجلى في صورة قلق متزايد عندما ينفصل الأشخاص عن أجهزتهم أو يفتقرون إلى الاتصال بالإنترنت، وتتميز هذه الحالة بالاعتماد المفرط على الهواتف الذكية إلى الحد الذي تصبح فيه الهواتف بمثابة امتداد لجسده لا يستطيع العمل بدونها ولا غنى عنها للأداء اليومي Galhardo, Loureiro, Massano-Cardoso& Cunha 2023).

ويُعرف Bekaroğlu& Yılmaz (٢٠٢٠) اضطراب النوموفوبيا بأنه خوف مفرط وغير مبرر ينتاب الشخص عندما يفتقر إلى استخدام هاتفه النقال أو الاتصال به.

كما وضح Shin & Ali (٢٠٢٠) اضطراب النوموفوبيا بأنه الخوف والقلق الذي يشعر به الشخص في غياب الهاتف الذكي، ويمكن أن يسبب آثارًا سلبية على تطور المهارات الحركية والإنجاز الأكاديمي والتواصل الاجتماعي للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يرى الباحثان أن النوموفوبيا هي معاناة المراهقون ذوي الإعاقة السمعية من الخوف المرضي من فقدان الاتصال والوصول إلى المعلومات من خلال الهواتف الذكية، نتيجة اعتمادهم السلوكي على هذه الأجهزة، مما يدفعهم إلى الانسحاب من المواقف والأنشطة الاجتماعية والحد من تفاعلاتهم مع الآخرين نتيجة فقدان الخدمات التي توفرها هذه الهواتف، مما يؤثر على قدرتهم سلبًا عند القيام بالعديد من أنشطة الحياة اليومية.

- مكونات النوموفوبيا:

توصل دراسة كل من الفقي وآخرون (٢٠٢٣) إلى أن مكونات النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية تتمثل في الآتي:

- الاعتماد السلوكي: وهو انهماك المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في استخدام هواتفهم الذكية، وصعوبة التخلي عنها، واستخدامها في ظروف غير مناسبة، والخوف من فقدانها.
- قلق فقدان الاتصال والوصول للمعلومات: وهو شعور المراهقين ذوي الإعاقة السمعية بالقلق من فقدان الاتصال والوصول للمعلومات عبر هواتفهم الذكية، فضلاً عن قلة الشعور بالارتياح نتيجة عدم القدرة على الاتصال والانفصال عما يدور حولهم على شبكات التواصل الاجتماعي أو تطبيقات الهواتف الذكية.
- الانسحاب الاجتماعي: وهو ضعف اندماج المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة الاجتماعية، أو أي موقف للتفاعل المباشر، وتجنبهم للمحادثات المباشرة وجهاً لوجه بسبب تعلقهم بهواتفهم الذكية وانشغالهم بالهاتف في التجمعات الاجتماعية.

- أبعاد النوموفوبيا:

أشار Gezgin et al. (٢٠١٨) إلى أن النوموفوبيا تتكون من الأبعاد الأتية:

- صعوبة التفاعل مع الآخرين: الخوف من عدم القدرة على التواصل أو الاتصال بالآخرين بسبب مشاكل الخدمة.
- فقدان الاتصال بتغطية الشبكة: يرتبط فقدان الاتصال بضعف تغطية الشبكة عند استخدام الهاتف النقال أو فقدان الاتصال بالإنترنت، وخاصَّة أثناء تصفح مواقع التواصل الاجتماعي.

- الأعراض والآثار المترتبة على النوموفوبيا

تتعدد أعراض وتأثيرات النوموفوبيا على المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في الانجاز الأكاديمي والأنشطة الاجتماعية ومنها ما يلي:

أشار Awed & Hammad (٢٠٢٢) بان النوموفوبيا تؤثر على المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في التحصيل الأكاديمي ويتضح في:

- التشتيت وقلة التركيز: إن الانشغال المستمر بتوفر الهواتف الذكية والخوف من تفويت الفرصة قد يؤدي إلى صعوبة التركيز في الفصل الدراسي، وإكمال الواجبات، والتفاعل مع مواد التعلم. وهذا يشكل تحديًا خاصًا للطلاب ذوي الإعاقة السمعية الذين قد يواجهون بالفعل صعوبات في معالجة المعلومات السمعية ويحتاجون إلى تركيز أكبر.
- زيادة التغيب والتأخير: يمكن أن يتجلى القلق المرتبط بعدم وجود هاتف ذكي في تجنب المدرسة، مما يؤدي إلى زيادة التغيب والتأخر، مما يعوق التقدم الأكاديمي.
- الاعتماد على الأجهزة في التعلم: إن الاعتماد المفرط على الهواتف الذكية للتواصل والوصول إلى المعلومات يمكن أن يعوق تطوير استراتيجيات التعلم المستقل ومهارات حل المشكلات، مما قد يؤثر على الأداء الأكاديمي.
- اضطرابات النوم: يمكن أن يؤدي القلق المرتبط برهاب عدم الاتصال بالهاتف الذكي واستخدام الهواتف الذكية في الليل إلى اضطراب أنماط النوم، مما يؤدي إلى التعب وانخفاض التركيز وضعف الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

كما أشار Kachlík (٢٠٢٣) إلى تأثيرات النوموفوبيا على المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة الاجتماعية تتضح من خلال:

- العزلة الاجتماعية والانسحاب: فالخوف من فقدان الهاتف الذكي قد يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية مما يساهم في العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة. وقد يكون هذا مؤثرًا بشكل خاص على المراهقين ذوي الإعاقة السمعية والذين قد يواجهون بالفعل حواجز التواصل ويعتمدون على الهواتف الذكية للتواصل الاجتماعي.

- صعوبة تكوين العلاقات والحفاظ عليها: نتيجة الإفراط في استخدام الهاتف الذكي والخوف من فقدانه والانشغال بالتفاعلات عبر الإنترنت يمكن أن يقلل من التواصل وجهاً لوجه ويعيق تطوير المهارات الاجتماعية الضرورية لبناء علاقات ذات معنى والحفاظ عليها.
- التنمر الإلكتروني والمقارنة الاجتماعية: فالتعرض المتزايد لوسائل التواصل الاجتماعي من خلال الاستخدام المستمر للهواتف الذكية والمقارنة الاجتماعية السلبية يؤثر سلبًا على احترام الذات والصحة العقلية.
- حواجز الاتصال: فإن الخوف من فقدان الأجهزة يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الاعتماد على الأجهزة، مما قد يعوق تطوير استراتيجيات الاتصال الأخرى مثل لغة الإشارة أو قراءة الشفاه، ويحد من التفاعلات الاجتماعية في بيئات متنوعة.

ثالثًا: العلاج المرتكز على التعاطف (CFT):

العلاج المرتكز على التعاطف(CFT) هو نهج علاجي مهم لعلاج الأمراض لعدة قرون؛ الذي طوره بول جلبرت، والذي ينسب إلى الدالاي لاما (٢٠٠١) Dalai Lama الذي أكد على أهمية التعاطف لتحقيق السعادة لكل من الشخص نفسه والآخرين، وعلى الرغم من أن جميع الأطباء يركزون على التعاطف كعنصر أساسي في العلاقة بين الطبيب والمريض، إلا أنه لم يُنظر إليه كنهج علاجي مستقل حتى بداية القرن الحادي والعشرين من قبل بول جلبرت Paul Gilbert بناءً على عدد من النظريات النفسية المختلفة المتمثلة في العلاج المعرفي السلوكي، علم نفس النمو، علم النفس الاجتماعي وكذلك علم الأعصاب المرتبط بالتنظيم الانفعالي، كما أضاف تعاليم الفلسفة البوذية في ممارسته العلاجية (Gilbert, ٢٠٢٢).

ويهدف هذا النوع من العلاج تعزيز الشفاء العقلي والنفسي من خلال تنمية التعاطف مع الذات والآخرين وتخفيف المعاناة، فالتعاطف مع الذات والآخرين يعتبر استجابة انفعالية ضرورية لصحة الشخص النفسية. تم تطوير هذا العلاج بشكل خاص لأولئك الذين لديهم مشاعر الخجل والخزي والنقد الذاتي، فضلاً عن الافتقار إلى الخبرة الوجدانية فيما يتعلق بجدوى العلاج النفسي، وهي الحالة المعروفة باسم عدم التوافق الوجداني (Gilbert, ٢٠٢٢).

وفقًا لـ Žvelc & Žvelc (٢٠٢٠) فإن جوهر العلاج القائم على التعاطف هو شعور الشخص بالثقة في أفكاره وسلوكياته التي يتم تحقيقها من خلال استخدام نظام عاطفي فريد، ويختلف العلاج القائم على التعاطف عن العلاجات النفسية الأخرى في أنه يدمج الفلسفات الشرقية والغربية مع التركيز على الجوانب الوجدانية والروحية أيضًا، كما يعتمد على مجموعة متنوعة من التخصصات، على عكس العلاجات النفسية الأخرى التي تركز بشكل كبير على تخصص أو فكرة واحدة، كما أشار إلى أن التعاطف مع الذات يعمل على خفض الضغوط النفسية مثل: القلق والاكتئاب والضغوطات النفسية، مما يؤدي إلى استخدام التعاطف مع الذات في برامج العلاج لمجموعة متنوعة من الاضطرابات النفسية.

ووجد Yazdi et al. (2023) أيضًا أن التدخل العلاجي القائم على التعاطف يساهم بشكل فعال في اضطرابات الإجهاد والاضطرابات التي يواجهها الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية كما تُسهم في تحسن في صورة الذات.

كما أشارت نتائج دراسة Ghodrati et al. (٢٠٢٠) أنه أدى العلاج المبني على التعاطف إلى حدوث تغييرات فسيولوجية في مناطق الدماغ المسؤولة عن العاطفة، فضلاً عن تحسن معدل ضربات القلب ومستويات الكورتيزول في الجسم.

ويعتمد العلاج المبني على التعاطف على مفهومين لتنظيم المشاعر أحدهما تنموي والآخر عصبي، يوضح أن الدوافع الاجتماعية تطورت على مدى ملايين السنين للأشخاص وتخضع لحكم ثلاثة أنظمة محددة تتمثل في نموذج الدوائر للثلاث أنظمة للتنظيم العاطفي:

- نظام التهديد: يرتبط بالقلق والخوف والنقد الذاتي. يتم تنشيطه أثناء التوتر أو الخطر.
- نظام الاكتشاف والاستجابة للمكافآت: يرتبط بالإنجاز والطموح والسعي لتحقيق الهدف والاستجابة للمكافآت
- اكتشاف الأمان: ينطوي على تهدئة الذات ومشاعر الرضا والهدوء والانتماء تجاه الذات والآخرين.

ويقوم العلاج القائم على التعاطف على افتراضين أساسيين هما:

– الافتراض الأول: أن البشر لديهم أدمغة معقدة، ويعتمد العلاج على علم النفس التطوري الذي يؤكد على أهمية فهم أدمغة العقل البشري وكيف تشكلت خلال العمليات التطورية على مدى ملايين السنين؛ فقد تطورت من دوافع أساسية تمثلت في تلبية الاحتياجات الأساسية مثل الغذاء والتكاثر ورعاية الأطفال لتصل مع التطور المعرفي الهائل إلى القدرة على التخطيط والتخيل ومراقبة الذات، وهذا يتيح للبشر معالجة القضايا الصعبة وبناء مجموعات اجتماعية كبيرة (Gilbert, ٢٠٢٢).

ويرى آيرونز ولاد (Irons& Lad ٢٠١٧)أنه على الرغم من هذا التقدم فإنه تسبب في مشاكل للأشخاص لأن المشاعر الشديدة الناتجة عن التهديد ترسل إشارات إلى الدماغ مما يضع الشخص في دائرة لا نهاية لها من الشعور بالتهديد مما يدفع به إلى إلقاء اللوم على نفسه باستمرار واستخلاص استنتاجات حول الأحداث المؤلمة التي أدت إلى استمرار التهديد.

– الافتراض الثاني: يعتمد على فكرة مفادها أن كل إنسان لديه ثلاثة أنظمة رئيسية للتحكم في المشاعر التي توجه كيفية استجابته للتهديدات، وتصبح في كثير من الأحيان هذه الأنظمة مهيمنة وتركز الانتباه على طبيعة الخطر الذي يهدد الشخص، مما يؤدي إلى أنماط تفكير تساعد في التعامل مع مجموعة متنوعة من التحديات (Gilbert, ٢٠٢٢).

ويرى Ghodrati Torbati, et al. (٢٠٢٠) أن التدريب على ممارسة التعاطف بشكل إيجابي يؤثر على الأنظمة الفسيولوجية والمناعية للشخص؛ حيث تساهم الثلاثة أنظمة في شعور الشخص بالتعاطف والأمان: أنظمة التهديد والحماية، وأنظمة الدافع والبحث عن الإثارة، وأنظمة الرضا.

ويرى جلبرت (Gilbert ٢٠٢٢) أن الحساسية والاستجابة للتهديدات المحتملة هي نتيجة للتفاعل بين الجينات وعملية التعلم، وأن ذلك قد يسبب صراعًا داخل نظام حماية التهديد، مما ينتج عنه حالة من الارتباك داخل الدماغ، مما يمكن أن يؤدي إلى ظهور العديد من الأمراض النفسية، فمشكلة الأداء السلس والآلي لنظام الحماية من التهديدات بسبب تداخل إمكانيات الاستجابة المتعددة للتهديد يؤدي إلى استمرار السلوك المعرض للتهديد؛ لذلك يعتبر العلاج المبني على التعاطف مهمًا في تطوير استراتيجيات السلامة التي يتم تفعيلها تلقائيًا عند مواجهة أي

تهديد لأنه يساعد المرضى على إدراك أن اضطراباتهم النفسية ليست ناتجة عن خطأ اقترافه الشخص، بل هي نتيجة لصعوبات في استخدام استراتيجيات الأمان عند مواجهة التهديدات.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟
- توجد فروق ذات دلالة في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

إجراءات الدراسة

أولًا– منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي باعتباره تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) (متغير مستقل) لخفض النوموفوبيا (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال) (متغير تابع) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) على متغيرات الدراسة، فضلًا عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي للمجموعة التجريبية).

ثانيًا– مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في معهد الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا– عينة الدراسة:

تم تطبيق البرنامج العلاجي على العينة النهائية للدراسة التي تكونت من (٢٠) مراهقًا ذوي الإعاقة السمعية، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى

ضابطة، قوام كل مجموعة (١٠) مراهقين، يتراوح عمرهم بين (١٥- ١٨) عامًا بمتوسط عمري (١٦,٥) وانحراف معياري (١,٧٥)، ويتراوح فقدانهم للسمع بين (٤١-٦٥) ديسيبل.

شروط ومواصفات عينة الدراسة:

١- التشخيص: يجب أن يكون المراهق مصابًا بإعاقة سمعية، مشخصة من قبل مراكز متخصصة في تشخيص الإعاقات.

٢- الحضور المدرسي: يجب أن يكون المراهق وأسرته ملتزمين بالحضور بانتظام إلى المدرسة التي تطبق البرنامج، لضمان الاستمرارية والالتزام بتطبيق البرنامج العلاجي.

٣- الإعاقة الوحيدة: يجب ألا يعاني المراهق من أي إعاقات أخرى تؤثر بشكل كبير على تواصله وسلوكه، باستثناء الإعاقة السمعية.

٤- التعاون مع الباحثين: يجب أن تكون الأسر متعاونة مع الباحثين لتسهيل جمع البيانات وتطبيق البرنامج العلاجي بفعالية.

٥- مستوى النوموفوبيا: يجب أن يكون مستوى النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية مرتفعًا، لضمان أن البرنامج يستهدف الفئة التي تحتاج إلى دعم خاص في هذا المجال.

٦- تكافؤ المجموعتين: يجب أن تكون المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين من حيث العمر ومستوى النوموفوبيا، لضمان عدم تأثير هذه العوامل على نتائج البحث وتحقيق نتائج موضوعية ودقيقة.

رابعًا- التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحثان بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في النوموفوبيا والعمر الزمني وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) دلالة الفروق متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في النوموفوبيا

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	١٠,٤	١٠٤	٤٩	٠,٠٧٩-	٠,٩٣٧
	ضابطة	١٠,٦	١٠٦			
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	تجريبية	٨,٠٥	٨٠,٥	٢٥,٥	١,٨٦-	٠,٠٦٣
	ضابطة	١٢,٩٥	١٢٩,٥			
فقدان الاتصال	تجريبية	١٠,٩	١٠٩	٤٦	٠,٣٠٣-	٠,٧٦٢
	ضابطة	١٠,١	١٠١			
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	تجريبية	١٠,١	١٠١	٤٦	٠,٣٠٥-	٠,٧٦
	ضابطة	١٠,٩	١٠٩			
التخلي عن الراحة	تجريبية	٨	٨٠	٢٥	١,٩٢٣-	٠,٠٥٤
	ضابطة	١٣	١٣٠			
افتقاد الهاتف المحمول	تجريبية	١١,٧٥	١١٧,٥	٣٧,٥	٠,٩٦٣-	٠,٣٣٥
	ضابطة	٩,٢٥	٩٢,٥			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨,٤	٨٤	٢٩	١,٥٩٢-	٠,١١١
	ضابطة	١٢,٦	١٢٦			

تضح من جدول (١) أن قيمة Z المحسوبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب النوموفوبيا والعمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مما يطمئن الباحثان إلى تجانس العينتين قبل تطبيق البرنامج.

خامسًا– العينة الاستطلاعية:

تم حساب الخصائص السيكو مترية لمقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية بمدينة القصيم، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية الذين يدرسون في معهد الأمل للصم وضعاف السمع، خلال العام الدراسي ١٤٤٤–١٤٤٥هـ، من غير العينة الأساسية للبحث وبنفس خصائصها.

سادسًا- أدوات الدراسة:

قام الباحثان بتطبيق الأدوات التالية:

١. مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثان).

٢. برنامج التدريبي لخفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثان).

١. مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثان):

- وصف المقياس وهدفه:

يهدف مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، الذي أعده الباحثان، إلى قياس حدة خوف المراهقين من فقدان الاتصال بواسطة هواتفهم المحمولة. تم تصميم المقياس بناءً على استعراض للأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، مثل دراسات Gezgin et al (٢٠١٨)، والعمري (٢٠١٦)، بالإضافة إلى دراسات حديثة مثل Gonzalez-Gonzalez (2017)، Jilisha et al. (2019)، Kazem et al. (٢٠٢١) وهذه الدراسات ساعدت في تحديد أبعاد المقياس وصياغة العبارات التي تتناسب مع خصائص المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. يشتمل المقياس على (٤٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد: الصعوبات في التواصل مع الآخرين (١٣ عبارة)، فقدان الاتصال (١٠ عبارات)، العجز عن الوصول إلى المعلومات (١٠ عبارات)، التخلي عن الراحة (٩ عبارات)، والافتقاد للهاتف المحمول (٧ عبارات).

يمكن تعريف بُعد "الصعوبات في التواصل مع الآخرين" إجرائياً بأنه:

"هو مجموعة المظاهر السلوكية والانفعالية التي تعكس معاناة المراهق ذو الإعاقة السمعية من مشاعر القلق والتوتر والانزعاج عند عدم قدرته على التواصل المستمر مع الآخرين عبر هاتفه النقال، ويتجلى ذلك في شعوره بالعزلة والذعر عند فقدان الاتصال الفوري، وتفضيله للتواصل عبر الهاتف على التواصل المباشر، والانشغال المستمر بتفقد الهاتف للرد على الرسائل والمكالمات، وردود الأفعال العاطفية السلبية عند عدم تمكنه من استخدام هاتفه للتواصل مع أفراد أسرته وأصدقائه". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق وفق استجابته على العبارات المخصصة لقياس هذا البعد في المقياس.

يمكن تعريف بُعد فقدان الاتصال إجرائياً بأنه:

"حدة خوف المراهق من فقدان القدرة على الاتصال أو الوصول إلى المعلومات من خلال هاتفه المحمول، سواء بسبب مشاكل تقنية أو بسبب عدم وجود تغطية لشبكة الاتصالات". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق وفق استجابته على العبارات المخصصة لقياس هذا البعد في المقياس.

يمكن تعريف بُعد العجز عن الوصول إلى المعلومات إجرائياً بأنه:

"شعور المراهق بالعجز والخوف من فقدان الوصول إلى المعلومات، والتوتر عند تعذر الوصول لتلك المعلومات في حال فقدانه للهاتف أو تعطّله لاعتماده على هاتفه النقال للوصول إلى المعلومات المختلفة". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق وفق استجابته على العبارات المخصصة لقياس هذا البعد في المقياس.

يمكن تعريف بُعد التخلي عن الراحة إجرائياً بأنه:

" استعداد المراهق للتخلي عن راحته ووقته وحياته الواقعية من أجل شغفه المفرط بمتابعة بالتطبيقات والخدمات التي يوفرها الهاتف النقال، وصعوبة تقليل معدل استخدام الهاتف، والانشغال بالحياة الافتراضية على حساب الحياة الواقعية، واستخدام الهاتف كوسيلة للتناسي والهروب من المشاكل الشخصية". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق وفق استجابته على العبارات المخصصة لقياس هذا البعد في المقياس.

يمكن تعريف بُعد الافتقاد للهاتف المحمول إجرائياً بأنه:

تعلق المراهق بهاتفه المحمول، وشعوره بالحزن عند تخيل ضياع الهاتف أو نسيانه والتفكير المستمر في الهاتف حتى في الأوقات التي لا يستخدمه فيها وحرصه على اصطحاب الهاتف في كل مكان، وصعوبة القيام بالمهام اليومية بدون الهاتف، وشعوره بأن شيئا مهما ينقصه إذا لم يكن الهاتف معه". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق وفق استجابته على العبارات المخصصة لقياس هذا البعد في المقياس.

– يستخدم المقياس مقياس ليكرت من خمس نقاط للتقييم، من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة". حيث قام الباحثان بإرسالها لعشرة محكمين مختصين في التربية الخاصة واستنادًا إلى

نتائج التحكيم، تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين. وبهذا، تم الحصول على المقياس في شكله النهائي المكون من (٤٩) عبارة.

- الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري:

تم تقييم صدق المقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في التربية الخاصة. كان الهدف من هذا التقييم هو التحقق من صحة البنود الموجودة في المقياس، ومدى مناسبتها للمجتمع الدراسي، وصياغتها اللغوية، وملاءمتها للموضوع. وقد تم إجراء التعديلات، والحذف، والإضافة للبنود وفقاً لتوصيات الأساتذة. واعتمد معيار ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل بند عن (٨٠٪) لتحديد صدق المقياس. تراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠٪) و(١٠٠٪)، مما يدل على صلاحية المقياس كأداة للدراسة.

ب-الاتساق الداخلي لمقياس النوموفوبيا:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال درجات العينة الاستطلاعية (٣٠) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وبيان ذلك في جدول (٢) ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة النوموفوبيا

عدم القدرة على التواصل مع الآخرين		فقدان الاتصال		عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات		التخلي عن الراحة		افتقاد الهاتف المحمول	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٥**	١٤	٠,٧٣٥**	٢٤	٠,٧٥٦**	٣٤	٠,٨٧٦**	٤٣	٠,٨٦٤**
٢	٠,٧٤٢**	١٥	٠,٧٥٥**	٢٥	٠,٧٣٥**	٣٥	٠,٨٤٥**	٤٤	٠,٨٤٨**
٣	٠,٧٥٦**	١٦	٠,٨٣٧**	٢٦	٠,٨٤٣**	٣٦	٠,٨٨٢**	٤٥	٠,٨٤٦**

عدم القدرة على التواصل مع الآخرين		فقدان الاتصال		عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات		التخلي عن الراحة		افتقاد الهاتف المحمول	
٤	٠,٨١٦**	١٧	٠,٨٢٧**	٢٧	٠,٧٥٨**	٣٧	٠,٨٥٤**	٤٦	٠,٨٥٣**
٥	٠,٨٤٥**	١٨	٠,٨٥٩**	٢٨	٠,٨٥٤**	٣٨	٠,٨٦٤**	٤٧	٠,٨٨١**
٦	٠,٨٤٥**	١٩	٠,٨٥٥**	٢٩	٠,٨٤٣**	٣٩	٠,٨٩٥**	٤٨	٠,٧٦٧**
٧	٠,٨٤٨**	٢٠	٠,٨٦٥**	٣٠	٠,٨٩٢**	٤٠	٠,٨٦٢**	٤٩	٠,٧٣٥**
٨	٠,٧٤٨**	٢١	٠,٨٥٨**	٣١	٠,٨٥٨**	٤١	٠,٨٥٦**		
٩	٠,٨٦٢**	٢٢	٠,٨٦٨**	٣٢	٠,٨٦٧**	٤٢	٠,٨٦١**		
١٠	٠,٧٣٥**	٢٣	٠,٨٢٤**	٣٣	٠,٧٨٤**				
١١	٠,٨٤٨**								
١٢	٠,٧٥٩**								
١٣	٠,٨٦٧**								

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

ويتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع مفردات النوموفوبيا معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ج- الاتساق الداخلي (البعد مع الدرجة الكلية للمقياس):

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) مُعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية

الأبعاد	معامل الارتباط
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	٠,٦٢٨ **
فقدان الاتصال	٠,٧٢٥ **
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	٠,٧٤٢ **
التخلي عن الراحة	٠,٧٦١ **

الأبعاد	معامل الارتباط
افتقاد الهاتف المحمول	٠,٨٧٩ **

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية داله عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي.

ثانيًا: الثبات عن طريقة معامل الفا كرو نباخ، وطريقة معامل أوميجا:

تمَّ حساب معامل الثبات، باستخدام معامل ألفا كرو نباخ، والتي تقيس مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة، وطريقة معامل أوميجا، والتي تقيس مدى ارتباط كل عنصر بالمجموعة الكلية والعوامل الفرعية، وبيان ذلك في جدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا –كرو نباخ ومعامل أوميجا لمقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (ن= ٣٠)

الأبعاد	ألفا كرو نباخ	معامل أوميجا
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	٠,٨٢٦	٠,٨٢٨
فقدان الاتصال	٠,٨١٥	٠,٨١٧
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	٠,٨٣٩	٠,٨٤٢
التخلي عن الراحة	٠,٨٥٤	٠,٨٥٦
افتقاد الهاتف المحمول	٠,٨٧٥	٠,٨٧٨
الدرجة الكلية	٠,٨٩٨	٠,٨٩٧

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية باستخدام معامل ألفا كرو نباخ تتراوح بين (٠,٨١٥) و (٠,٨٩٨)، ومعامل أوميجا تتراوح بين (٠,٨١٧) و (٠,٨٩٧). هذه القيم تشير إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي بين العبارات في كل بُعد. كما بلغت قيمة معامل ألفا كرو نباخ للمقياس ككل (٠,٨٩٨) وقيمة معامل أوميجا (٠,٨٩٧)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من

الدقة والثبات في قياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، مما يعزز من موثوقية النتائج التي يمكن الحصول عليها باستخدام هذا المقياس.

١- البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) - (إعداد الباحثان):

- مصادر بناء البرنامج:

اعتمد الباحثان في تصميم البرنامج الإرشادي على التدخل الذي قدمه Gilbert (٢٠٠٩) والذي أطلق عليه العلاج المرتكز على التعاطف Compassion Focused Therapy (CFT) وذلك بهدف خفض النوموفوبيا (الخوف من فقدان الهاتف النقال) لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، وتم إعداد البرنامج في ضوء الاطلاع على الكتب والدراسات التي تناولت العلاج المرتكز على التعاطف ومنها : تدريب عقولنا على التعاطف (Training Our Minds in, with and for Compassion (Gilbert, 2010، العلاج المرتكز على التعاطف مع الغضب-A Compassion Focused Therapy Approach for Working with Anger (Kolts, 2016) ،كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العلاج القائم على التعاطف سواء التي هدفت إلى خفض ومواجهة الأعراض المرضية و تنمية مهارات التعاطف مع الذات، وتم عرضها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة من الدراسة الحالية، كما تم الرجوع إلى الأطر النظرية التي تناولت العلاج المرتكز على التعاطف(CFT) وما تضمنه من أسس ومبادئ وافتراضات، وقد تم عرضها في الإطار النظري للدارسة الحالية.

- الأهداف العامة للبرنامج:

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق أهداف عامة وهي تنمية مهارات التعاطف مع الذات لدى أفراد العينة، والتدريب عليها من خلال الفنيات والإجراءات والأنشطة المعدة لذلك من أجل مساعدتهم على خفض حدة أعراض اضطراب النوموفوبيا لديهم.

- الأهداف الخاصة للبرنامج:

تتمثل في الأهداف التي تتحقق من خلال الجلسات وتطبيق الفنيات المختلفة للعلاج المرتكز على التعاطف(CFT) للمراهقين ذوي الإعاقة السمعية سيتم تطبيق فنيات الجلسات لتكون أكثر

بصرية وحركية، مع التركيز على الوعي الجسدي والتجارب الحسية، وسيتم إجراء جميع الجلسات بلغة الإشارة من قبل المعالج المختص بالمركز لإجادته العمل مع المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، كما سيتم دمج المساعدات البصرية والمواد المكتوبة والتكنولوجيا لدعم التفاهم والمشاركة وسيكون الإيقاع البطيء والفحوصات المتكررة للفهم أمرًا ضروريًا وتتمثل في الآتي:

- التعرف على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) ودوره في العلاج النفسي كأحد الاتجاهات العلاجية الحديثة.
- التعرف على طبيعة اضطراب النوموفوبيا وأعراضه، وأهم أسبابه وتأثيره السلبي على جميع جوانب حياتهم.
- التعرف على تأثير ضعف السمع على استخدام تكنولوجيا (الهاتف النقال).
- استكشاف العلاقة الفريدة بين ضعف السمع والاعتماد على التكنولوجيا.
- مناقشة الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام التكنولوجيا.
- إكساب الطلاب بعض المهارات المناسبة لزيادة القدرة على التركيز والانتباه والوعي بما يدور حولهم.
- شرح مبادئ العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) وكيف يمكن أن تساعد في إدارة المشاعر الصعبة المرتبطة بالنوموفوبيا.
- التعرف على النقد الذاتي المتعلق بالنوموفوبيا وتحديه.
- ممارسة اللطف والقبول الذاتي.
- تنمية التعاطف مع الآخرين بممارسة التعاطف وتقبل وجهات النظر.
- التعرف على المواقف والأفكار التي تثير رهاب النوموفوبيا وإعادة صياغة أنماط التفكير السلبي.
- ممارسة مهارات التواصل الرحيم والحزم لوضع الحدود والتعبير عن الاحتياجات المتعلقة باستخدام تكنولوجيا (الهاتف النقال).

– تعلم الطلاب تقنيات الاسترخاء (المكيفة لضعاف السمع) لإدارة القلق والتوتر المرتبط بالنوموفوبيا.

– تطوير استراتيجيات الاستخدام الواعي للتكنولوجيا لدى الطلاب ووضع الحدود، والمشاركة في الأنشطة البديلة.

– استكشاف تأثير النوموفوبيا على العلاقات الاجتماعية وممارسة المهارات اللازمة لبناء علاقات أقوى.

– تدريب الطلاب على دمج ممارسات التعاطف مع الذات في الروتين اليومي والتفاعلات لتنمية أسلوب حياة أكثر تعاطفاً.

– تدريب الطلاب على تحديد مجالات النمو المستمر وتحديد الأهداف الشخصية للحفاظ على التغييرات الإيجابية ومتابعة التقدم.

– الاحتفال بالإنجازات والتعبير عن الامتنان والتخطيط للدعم المستمر والموارد المتاحة.

– تعليم الطلاب كيفية إدارة النكسات المحتملة.

– تدريب الطلاب على التعاطف مع الذات ومهارات حل المشكلات للتعامل مع التحديات.

- الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

تمثلت الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية والفلسفية للبرنامج في الآتي:

– الأسس النفسية: تمثلت في خفض التأثيرات السلبية لاضطراب النوموفوبيا على أعضاء المجموعة التجريبية، وتدعيم النظرية الإيجابية للذات لديهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وأن معظم المشكلات التي يعاني منها الفرد سببها طريقته في التفكير، وأنه يجب أن يكون مدركاً تماماً لما يفعله، ويعي تماماً لنتائج سلوكه، وأن سلوك الفرد يمكن تعديله وتغييره إلى الأفضل من خلال تغيير الأفكار السلبية لديه، وإعادة بنائه المعرفي.

– الأسس الاجتماعية: تمثلت في تنمية القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وتطوير مهارات التواصل مع الآخرين لديهم، وتحقيق الاندماج في

العلاقات الاجتماعية لديهم، من أجل تبني سلوكيات وأنشطة اجتماعية بديلة للتعلق بالهاتف المحمول.

– الأسس التربوية: تمثلت في التأكيد على الاستخدام الإيجابي للهاتف المحمول وغرس القيم التي تتفق مع ثقافة المجتمع، والتعبير عن وجهة النظر بحرية أثناء المناقشات الجماعية، وتشجيع المشاركة في الأنشطة المختلفة، وأن الوعي بالذات يجعل الفرد أكثر فهما لذاته، وأقل تأنيباً لها، وأن كل فرد بحاجة إلى تحديد أهدافه في الحياة، بالإضافة إلى ضرورة وعي الفرد بمشكلاته، وحرصه على العمل على مواجهتها.

– الأسس الفلسفية: تمثلت في أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وأن الأفكار والسلوكيات مرتبطان ومتداخلان ويؤثر كل منهما في الآخر، وأنه ينبغي دحض الأفكار السلبية المتعلقة باستخدام الهاتف المحمول واستبدالها بأفكار إيجابية.

- الفنيات والاستراتيجيات العلاجية المستخدمة في البرنامج:

يعتمد العلاج المرتكز على التعاطف على عدد من الفنيات المستخدمة في العلاجات النفسية الأخرى وذلك من خلال صفات الذات الوجدانية، وقد استخدم الباحثان عددا من الفنيات والاستراتيجيات العلاجية خلال الجلسات تنوعت بين فنيات تم توظيفها للتثقيف النفسي وتتمثل في المحاضرات والمناقشات والواجبات المنزلية وإعادة البناء المعرفي؛ كما تم استخدام عدد من الفنيات في تنمية التعاطف مع الذات والتي اقترحها Gilbert (٢٠١٠) وتمثلت في النمذجة، الاسترخاء والتأمل والوعي الذاتي والتقبل؛ كذلك تم استخدام فنيات اليقظة العقلية، ومسح الجسم وكتابة الخطاب الحاني، والتنفس اليقظ عقلياً، والسلوك الحنون، والتخيل، والاعتراف العاطفي.

- تطبيق البرنامج:

اشتمل البرنامج على (٢٠) جلسة إرشادية، تم تطبيقها بواقع جلستين أسبوعياً، وتتراوح مدة تنفيذ كل جلسة ما بين (٦٠) إلى (٩٠) دقيقة، واستغرق تنفيذ البرنامج مدة شهرين ونصف.

- تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج من خلال المراحل التالية:

– المرحلة الأولى (التقويم البنائي): يتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه في تحقيق أهدافه خلال الجلسات وذلك من خلال التقويم الذي يعقب كل جلسة، بالإضافة إلى متابعة تنفيذ أعضاء المجموعة التجريبية للواجبات المنزلية التي يتم تكليفهم بها في نهاية كل جلسة وملاحظة مدى التقييم الإيجابي لأفراد المجموعة التجريبية لأنفسهم أثناء الجلسات والمشاركة الإيجابية من جانبهم في تنفيذ أنشطة البرنامج.

– المرحلة الثانية (التقويم النهائي): يتمثل في تقويم البرنامج المستخدم في الدراسة بعد الانتهاء من تطبيقه للتعرف على فعاليته في خفض أعراض اضطراب النوموفوبيا لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وذلك من خلال مقارنة درجاتهم على مقياس النوموفوبيا في القياسين القبلي والبعدي.

– المرحلة الثالثة (التقويم التتبعي): يتمثل في تطبيق مقياس النوموفوبيا على أعضاء المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة وقدرها شهر من انتهاء البرنامج للتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج.

سابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

سعيًا للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، استُخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي:

١– لحساب الخصائص السيكو مترية استُخدِم معامل الارتباط (بيرسون)، وألفا كرو نباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان).

٢– اختبار مان وتني، واختبار اختبار ويلكوكسون، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

ثامنًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطي رتب درجات النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان . وتني (Mann-Whitney U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياس البعدي، وذلك للتعرف على دلالة ما قد يطرأ على النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. لحساب حجم تأثير البرنامج، اعتمد الباحثان في حسابه على معامل الارتباط الثنائي للرتب r prd)) في حالة اختبار مان . وتني للعينتين المستقلتين.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات القياس البعدي وحجم الأثر لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٨٢	٠,٠١	-٠,٨٥٤
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				
فقدان الاتصال	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٧٩	٠,٠١	-٠,٨٤٨
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٨٢	٠,٠١	-٠,٨٥٤
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				
التخلي عن الراحة	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٧٩	٠,٠١	-٠,٨٤٨
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				
افتقاد الهاتف المحمول	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٨١	٠,٠١	-٠,٨٥٢
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				
الدرجة الكلية	تجريبية	٥,٥	٥٥	صفر	-٣,٧٩	٠,٠١	-٠,٨٤٧
	ضابطة	١٥,٥	١٥٥				

يتضح من جدول (٥) أن قيم (Z) المحسوبة لجميع الأبعاد (عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، فقدان الاتصال، عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات، التخلي عن الراحة، افتقاد الهاتف المحمول، والدرجة الكلية) تتراوح بين -٣,٧٩ و -٣,٨٢، وهي جميعها أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، كما أن مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠١) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥). وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المراهقين في المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد النوموفوبيا، لصالح المجموعة التجريبية.

تدل هذه النتائج على أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي وملحوظ في تقليل مستوى النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. بالإضافة إلى ذلك، تشير قيمة حجم الأثر (٠,٨٥٤) في معظم الأبعاد إلى وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي في خفض النوموفوبيا. مما يعكس فعالية البرنامج في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي وتقليل الاعتماد على الهاتف المحمول لدى هذه الفئة من المراهقين. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Safaria,Arini & Saputra (٢٠٢٣) ودراسة Aini, Bukhori& Bakar (٢٠٢١) ودراسة Nasab, Manshaee& Nadi (٢٠٢١) التي أظهرت أن التدخلات العلاجية القائمة على العلاج المرتكز على التعاطف (CFT) تعمل على تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي وتقليل أعراض إدمان الهواتف الذكية بشكل كبير وتحسين ضبط النفس بشأن استخدام الهاتف المحمول.

- نتائج الفرض الثاني: ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z)) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية وأبعاده في القياسيين القبلي والبعدي، ولحساب حجم تأثير البرنامج فقد اعتمد الباحثان في حسابه باستخدام معامل الارتباط الثنائي r prd)) في حالة اختبار ويلكوكسون للعينتين مرتبطتين.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات في القياسيين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمستوى النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٧	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٨
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					
فقدان الاتصال	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٥	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٧
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٥	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٧
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					
التخلي عن الراحة	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٧	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٨
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					
افتقاد الهاتف المحمول	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٩	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٨
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨٠٥	٠,٠٠٥	– ٠,٨٨٧
	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥			
	التساوي	٠					
	الكلي	١٠					

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم Z المحسوبة لجميع الأبعاد (عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، فقدان الاتصال، عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات، التخلي عن الراحة، افتقاد الهاتف المحمول، والدرجة الكلية) هي -٢,٨٠٧ إلى -٢,٨٠٩، وهي جميعها أقل من القيمة الحدية ١,٩٦ وبما أن $p = 0.005$ أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥، فهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع أبعاد النوموفوبيا، لصالح المجموعة الضابطة.

تشير قيمة حجم الأثر (-٠,٨٨٨) في جميع الأبعاد إلى وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي في خفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. هذا يعزز من تحقق نتائج الفرض الأول للدراسة، تتفق هذه نتيجة ما توصلت إليه هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من Awed & Hammad (2023); Jones, et al. (2019) (٢٠٢٢)؛ التي أشارت ان تؤدي المستويات العالية من النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية تؤدي إلى العديد من المشاكل السلوكية مثل: السلوكيات الإشكالية في الفصول الدراسية، ومشكلات التواصل الاجتماعي مثل: ضعف التفاعل الاجتماعي مع العائلة والأصدقاء والأقارب والتهرب من الحضور في المناسبات الاجتماعية، والمشاكل الصحية مثل: التغيرات في أنماط النوم، والاضطرابات الانفعالية مثل: التوتر والقلق والانفعال عند الابتعاد عن الهاتف؛ مما أدي إلى اعتماد هؤلاء المراهقين على الهاتف الذكي والخوف المرضي من فقدانه، مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى النوموفوبيا لدى هذه الفئة من المراهقين.

- نتائج الفرض الثالث: ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على النوموفوبيا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة Z)) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية وأبعاده في القياسيين البعدي والتتبعي.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم القدرة على التواصل مع الآخرين	الرتب الموجبة	٦	٤,٨٣	٢٩,٠٠	– ٠,١٥٣	٠,٨٧٨
	الرتب السالبة	٤	٦,٥	٢٦		
	التساوي	٠				
	الكلي	١٠				
فقدان الاتصال	الرتب الموجبة	٦	٥,٣٣	٣٢,٠٠	– ١,١٣٠	٠,٢٥٨
	الرتب السالبة	٣	٤,٣٣	١٣		
	التساوي	١				
	الكلي	١٠				
عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	الرتب الموجبة	٥	٥,١٠	٢٥,٥٠	– ٠,٣٥٩	٠,٧١٩
	الرتب السالبة	٤	٤,٨٨	١٩,٥		
	التساوي	١				
	الكلي	١٠				
التخلي عن الراحة	الرتب الموجبة	٢	٤,٧٥	٩,٥٠	– ١,١٩٩	٠,٢٣
	الرتب السالبة	٦	٤,٤٢	٢٦,٥		
	التساوي	٢				
	الكلي	١٠				
افتقاد الهاتف المحمول	الرتب الموجبة	٢	٥,٠٠	١٠,٠٠	– ١,١٣١	٠,٢٥٨
	الرتب السالبة	٦	٤,٣٣	٢٦		
	التساوي	٢				
	الكلي	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٣	٧,٦٧	٢٣,٠٠	–	٠,٦٤٥

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	٧	٤,٥٧	٣٢	٠,٤٦١	
	التساوي	٠				
	الكلي	١٠				

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية في جميع الأبعاد، حيث أظهرت قيم Z ومستويات الدلالة أن الفروق لم تكن دالة احصائيًا. هذه النتائج تعكس استمرارية تأثيرات البرنامج التدريبي حتى بعد انتهائه، مما يشير إلى أن التحسن الذي طرأ على المشاركين استمر على المدى الطويل. وبالتالي؛ يمكن الاستنتاج أن البرنامج التجريبي كان فعالًا وأسهم في تحقيق نتائج مستدامة في تقليل أعراض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

وبناء على ما تقدم، فيرى الباحثان انه يجب الاهتمام بخفض النوموفوبيا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية من خلال استراتيجيات وبرامج مختلفة، لما يتسبب هذا الاضطراب في التأثير سلباً على هذه الفئة ويعزلهم عن الواقع ويمنعهم من التفاعل مع أفراد أسرهم وأقرانهم العاديين، مما يؤدي بهم إلى نشوء اضطرابات سلوكية، واجتماعية، ونفسية، وانفعالية.

تاسعًا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة نشر الوعي بخطورة مرض النوموفوبيا وتأثيره الكبير على الحياة اليومية في كافة المجالات وكيفية التعامل مع أعراض هذا الاضطراب باستخدام التنسيقات التي يمكن الوصول إليها مثل مقاطع الفيديو مع التعليقات التوضيحية/ترجمة لغة الإشارة، والعروض المرئية، وورش العمل التفاعلية.

٢- العمل على تنظيم الندوات والمؤتمرات واللقاءات العلمية حول كل ما هو جديد في الاضطرابات المعاصرة مثل النوموفوبيا وغيرها من الاضطرابات التي نشأت نتيجة للانتشار الهائل للوسائل التكنولوجية الحديثة لمشاركة معارفهم ووجهات نظرهم.

٣- العمل على إعداد برامج إرشادية وعلاجية للحد من ارتفاع مستوى النوموفوبيا بين الطلاب المراهقين ذوي الإعاقة السمعية.

٤- إجراء دراسات مماثلة تخاطب فئات أخرى مثل (المعلمين - الموظفين - كبار السن).

٥- تفعيل الدور الوقائي للأسرة والمدرسة والمؤسسات المختلفة في التعامل مع اضطراب النوموفوبيا لرفع مستوى الوعي ونشر الموارد وتوفير خدمات الدعم.

٦- مساعدة الطلاب المراهقين ذوي الإعاقة السمعية على الفهم الأفضل لذواتهم وللآخرين، ومحاولة تشجيعهم ممارسة مهارات التعاطف مع ذواتهم.

٧- تدريب الطلاب على زيادة القوة في مواجهة المشكلات الصادمة بدلا من الهرب منها.

عاشرًا: المقترحات البحثية:

١- إجراء المزيد من الأبحاث على عينات أخرى، ومقارنة العلاج القائم على التعاطف بالعلاجات الأخرى التي أثبتت فائدتها.

٢- التحقيق في العوامل النفسية المرتبطة بالنوموفوبيا التي لم يتم تناولها سابقًا، مثل النقد الذاتي، واللوم الذاتي، والافتقار إلى التعاطف مع الذات.

٣- إجراء دراسات مقارنة بين التدخل القائم على التعاطف والتدخلات العلاجية الأخرى لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية والوقوف على أفضل طرق العلاج.

المراجع

المراجع العربية:

الفقي، م. م. ع. ا. ا.، محمد محمد عبد الرازق السيد، بشار & على محمد على البسيوني. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين النوموفوبيا واليقظة العقلية والألكسيثيميا لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية, ٣٣(١٢٠) , ٢٦٧-٣٣٨.

وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). منصة التوعية بالإعاقة. تاريخ الاسترجاع ٢٠٢١/١٠/٢٥ من *https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Pages/Disability.aspx*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Faqih, M. M. A. A., Mohamed Mohamed Abdel Razek El-Sayed, Bashar & Ali Mohamed Ali El-Basyouni. (2023). Modeling the causal relationships between nomophobia, mindfulness and alexithymia in hearing-impaired adolescents. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 33(120), 267-338.

Ministry of Health, Kingdom of Saudi Arabia. (2021). Disability Awareness Platform. Retrieved 10/25/2021 from :

https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Pages/Disability.aspx

المراجع الأجنبية:

Abdul-Nabi, S. M. S. M. (2023). Smartphone Addiction and People with Special Needs Preparation. Int. J. Learn. Man. Sys, 11(1), 1-6. http://dx.doi.org/10.18576/ijlms/100202

Aini, D., Bukhori, B., & Bakar, Z. (2021, January). The role of mindfulness and digital detox to adolescent nomophobia. In Proceedings of the first international conference on Islamic history and civilization, ICON-ISHIC 2020, 14 October, Semarang, Indonesia.

Awed, H. S., & Hammad, M. A. (2022). Relationship between nomophobia and impulsivity among deaf and hard-of-hearing youth. Scientific reports, 12(1), 14208. https://doi.org/10.1038/s41598-022-17683-1

Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). Nomophobia: Differential diagnosis and treatment. Psikiyatride Guncel Yaklasimlar, 12(1), 131-142. https://doi.org/10.18863/pgy.528897

Cejas, I., Coto, J., Sanchez, C., Holcomb, M., & Lorenzo, N. E. (2021). Prevalence of depression and anxiety in adolescents with hearing loss. Otology & Neurotology, 42(4), e470-e475. https://doi.org/10.1097/mao.0000000000003006

Galhardo, A., Loureiro, D., Massano-Cardoso, I., & Cunha, M. (2023). Adaptation of the European Portuguese version of the nomophobia questionnaire for adolescents, factor structure and psychometric properties. International Journal of Mental Health and Addiction, 21(5), 2795-2812. https://doi.org/10.1007/s11469-022-00754-9

Gezgin, D. M., Cakir, O., & Yildirim, S. (2018). The Relationship between levels of nomophobia prevalence and internet addiction among high school students: the factors influencing nomophobia. International Journal of Research in Education and Science, 4(1), 215-225. https://doi.org/10.21890/ijres.383153

Ghodrati Torbati, A., Nejat, H., Toozandehjani, H., Samari, A. A., & Akbari Amarghan, H. (2020). Effect of compassion-focused therapy (CFT) on blood cortisol and cognitive-emotion regulation in drug abusers. Jundishapur Journal of Health Sciences, 12(1). https://doi.org/10.5812/jjhs.100148

Gilbert, P., & Simos, G. (Eds.). (2022). Compassion focused therapy: Clinical practice and applications. Routledge.

Gil-Ortiz, M., Llorca-Perpiñá, G., & González-Cabrera, J. (2018). Problematic mobile phone use and nomophobia: A cross-sectional study in Spanish university students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(3), 444. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv172.088

Gonzalez-Gonzalez, S. (2017). The role of mitochondrial oxidative stress in hearing loss. Neurological Disorders and Therapeutics, 1(3). https://doi.org/10.15761/ndt.1000117

Hammad, M. (2023). Social media addiction and its relationship to symptoms of depression and generalized anxiety in deaf and hard-of-Hearing students. International Journal of Membrane Science and Technology, 10(2), 317-323. https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.1245

Jones, J., Moore, K., & Atwood, A. (2019). The impact of hearing loss on adolescent development. Pediatrics, 143(5), e20183476.

Kachlík, P. (2023). Modern information and communication technologies and the behavioral changes in adolescents with a psychiatric diagnosis. Človek a spoločnosť, 26(1), 1-26. https://doi.org/10.31577/cas.2023.01.613

Lake, C. (2020). Social Isolation, Fear of Missing Out, and Social Media Use in Deaf and Hearing College Students (Order No. 28264255). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2480201799). https://www.proquest.com/dissertations-theses/social-isolation-fear-missing-out-media-use-deaf/docview/2480201799/se-2

Leach, H., Kelly, J., & Parry, S. (2023). Compassion-informed approaches for coping with hearing voices: literature review and narrative synthesis. Psychosis, 1-11. https://doi.org/10.1080/17522439.2023.2253883

Leaviss, J., Uttley, L., & Gilbert, P. (2021). Compassion-focused therapy: Distinctive features, evidence base, and future directions. *Journal of Clinical Psychology*, *77*(1), 3-26. https://doi.org/10.4324/9781003035879

McKinney-Lepp, M., Kaur, S., & Collier, D. R. (2024). Beyond Making Stuff: Co-Designing Literacies and Collaborating for Critical Empathy. The Reading Teacher, 78(2), 140-150. https://doi.org/10.1002/trtr.2355

Nasab, N. M., Manshaee, G., & Nadi, M. A. (2021). The effectiveness of nomophobia therapy on self-esteem and nomophobia symptoms in high school students. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 15(1): e109291. https://doi.org/10.5812/ijpbs.109291.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and identity, 2(3), 223-250. https://doi/abs/10.1080/15298860309027

Notara, V., Vagka, E., Gnardellis, C., & Lagiou, A. (2021). The emerging phenomenon of nomophobia in young adults: A systematic review study. Addiction & health, 13(2), 120–136. https://doi.org/10.22122/ahj. v13i2.309

Ouellette, S. E., & Dwyer, C. (2019). An Analysis of Employment Search, Development, and Placement Strategies Currently Employed with Hearing Impaired Persons in the United States. JADARA, 17(3), 6. https://repository.wcsu.edu/jadara/vol17/iss3/6

Safaria, T., Arini, D. P., & Saputra, N. E. (2023). Spiritual Mindfulness-Based Intervention for Nomophobia: A Randomized Controlled trial. Islamic Guidance and Counseling Journal, 6(2). https://doi.org/10.25217/0020236404400

Shin, T. L., & Ali, M. M. (2020). Penggunaan telefon pintar dan tahap nomofobia dalam kalangan murid berkeperluan khas di sekolah menengah (Smartphone usage and nomophobia level among special needs students in secondary schools). Geografia, 16(4), 164-178. https://doi.org/10.17576/geo-2020-1604-12

World Health Organization [WHO] (2021). ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: Tenth Revision, 2nd Edn. Geneva: World Health Organization. www.who.int/classifications

Xiong, Z., Li, G., Chen, J., & Peng, L. (2024). The impact of executive dysfunction on anxiety in hearing-impaired college students: Smartphone addiction as a mediator and academic procrastination as a moderator. Psychology Research and Behavior Management, 17, 2853-2863. https://doi.org/10.2147/prbm.s470293

Yazdi, S. S., Saeidmanesh, M., Jamshad, P., & Azizi, M. (2023). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy on the Anxiety Level of Mothers with Hearing-Impaired Children. Auditory and Vestibular Research, 32(4), 255-260. https://doi.org/10.18502/avr.v32i4.13589

Žvelc, G., & Žvelc, M. (2020). Integrative psychotherapy as relational psychotherapy. Integrative Psychotherapy, 49-58. https://doi.org/10.4324/9780429290480-4

دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية

The Role of Early Childhood Teacher in Developing Ethical Values of Child to encounter Technological Challenges

إعداد

د. سارة بنت راجح عوض الروقي

أستاذ رياض الأطفال المشارك

قسم تعليم الطفولة المبكرة – كلية التربية – جامعة شقراء

Dr. Sarah Rajeh Al Rougi

Associate Kindergarten Teacher

Early Childhood Education Department - College of Education
Shaqra University

Email: salrawgi@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-019

د. سارة بنت راجح عوض الروقي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/١٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/١٥ م

المستخلص

سعى هذا البحث إلى الكشف عن دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال لمواجهة التحديات التكنولوجية، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون ذلك، كما هدف إلى تقديم مقترحات تسهم في تفعيل هذا الدور.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة (٤٧٦٠) معلمة للطفولة المبكرة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، في حين تكونت عينة الدراسة من (٤٧٠) معلمة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة البحث الاستبانة، وأظهرت النتائج أن استجابات عينة الدراسة تشير إلى أن درجة الموافقة على دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة التحديات التكنولوجية كانت عالية جدًّا. وكانت درجة الموافقة على المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية هي درجة عالية، وجاءت أبرز المعوقات التي تواجه المعلمات في هذا السياق، "ضعف تأهيل معلمة الروضة" الذي يعد عائقًا في غرس القيم الأخلاقية، تلاه "اختلاف المعايير الأخلاقية بين الأسرة والروضة وفقًا للوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة"، وكذلك "كثرة أعداد الأطفال في الفصل، مما يشكل عبئًا على المعلمة".

من أهم التوصيات التي خرج بها البحث: تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات في مجال غرس القيم الأخلاقية ودمج التكنولوجيا في التعليم. كما أوصى بضرورة تضمين محتوى المقررات الدراسية بعض القيم الأخلاقية مثل الصدق والتعاون والاحترام، وتخصيص وقت ثابت خلال اليوم الدراسي للتحدث عن القيم الأخلاقية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية.

الكلمات المفتاحية: معلمة الطفولة المبكرة– القيم الأخلاقية –التحديات التكنولوجية.

Abstract

This research seeks to reveal the role of early childhood teacher in developing ethical values of children to encounter technological challenges, as well as identify the obstacles that preclude that. Furthermore, the research also attempts to present proposals that contribute to activating this role .

The research adopted the descriptive approach, and the research population included (4760) early childhood teachers in the city of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia during the second semester of the academic year 1445H (2023). While the research sample included (470) teachers .

The research adopted the descriptive survey approach, and the questionnaire as the research instrument. The findings showed that the responses of the research sample indicated that the degree of agreement regarding the role of early childhood teacher in developing ethical values to encounter technological challenges was very high. In addition, the degree of agreement concerning the obstacles that hinder the nursery school teacher's role in developing ethical values of the child to encounter technological challenges was very high. The most prominent obstacles that hinder teachers' role in this context included "lack of nursery school teacher's qualification", which is considered an obstacle before inculcating ethical values, followed by "the difference of ethical criteria between the family and the nursery school based on the social and cultural situation of the family". As well as the "large numbers of children inside the classroom, which creates a burden on the teacher ."

The key recommendations of the research included intensifying training courses for teachers in the area of inculcating ethical values, as well as integrating technology within education. The research also recommended including some ethical values such as truthfulness, cooperation, and respect within the content of the school subjects. In addition to dedicating a fixed time during the school day to speak about the ethical values that are derived from the Holy Quran and the Prophet's Sunna .

Keywords: Early Childhood Teacher, Ethical Values, Technological Challenges.

المقدمة

في ظلّ التطور التكنولوجي الكبير الذي يشهده العالم في مجالات الرقمنة والتكنولوجيا، والذي أدّى إلى ثورة حقيقية، أصبحت التقنية جزءًا أساسيًّا من الحياة اليومية، وبات التعايش مع هذه التقنيات ضرورة مُلِحَّة لا غنى عنها. وقد نتج من هذا التطور جيلٌ نشأ وتربى على هذه التقنيات، حيث أصبح يتعايش معها منذ طفولته، حتى أصبحت جزءًا رئيسًا من حياته اليومية.

هذا التحول يفتح آفاقًا جديدة للابتكار والإبداع، مما يسهم في تحسين جودة الحياة وزيادة الإنتاجية في مختَلِف المجالات. ومع ذلك، فإن الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا يؤثر أيضًا في الإنسان بشكل عميق، حيث يمكن أن يؤدي إلى تغييرات في طريقة التواصل والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى التأثير في الصحة النفسية من خلال زيادة الشعور بالعزلة أو القلق.

ونحن نلمس ونلاحظ المسؤول عن آثار هذا التقدُّم في حياتنا اليومية، ودائمًا نتساءل إلى أيّ مدًى يمكن أن يؤثر هذا التقدُّم التكنولوجي على الأخلاق، وذلك لإيماننا بأن أي تغيير علمي وتكنولوجي مهما كان حجمه لا بُدَّ أن يكون له أثر في الجانب الأخلاقي من قريب أو بعيد، فما بالنا بهذه الطفرة التكنولوجية التي لم تترك مجالًا في حياتنا اليوم إلا ولامسته، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، خاصة وأن الأمر لم يقف عند هذا الحد من التقدُّم، بل سينمو ويتضاعف في السنوات القادمة؛ لذلك أصبح الحديث عن ضرورة وجود تقدُّم أخلاقي يواكب هذا التقدُّم التكنولوجي أمرًا في غاية الأهمية، خاصة وأنه لا قيمة لأي تقدُّم سواء علمي أو تكنولوجي دون وجود خلق قويم يوجه هذا التقدُّم التكنولوجي لنفع البشرية ونشر السلام العالمي ويسخره لخدمتهم دون الإضرار بغيرهم (عاطف، ٤٠٤، ٢٠٢١).

وتتجلى أهميّة الطفولة المبكرة في كونها مرحلةً مهمةً في تشكيل القيم الأخلاقية، حيث تُسهم التجارب الاجتماعية والتعليمية في بناء الهوية الذاتية وتعزيز قيم مثل الصدق والتعاون والاحترام، هذه القيم هي التي تساعد الطفل على التفاعل بشكل إيجابي مع التكنولوجيا. حيث ذكر عبد النبي (٢٠٢١،١٠٣) أن تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية ذات أهمية خاصة في حياة الطفل، فالتربية اجتماعيًّا للطفل لا تنفصل عن تربيته أخلاقيًّا، لأن الأخلاق هي أسلوب الفرد في التعامل

مع الناس بالحياة الاجتماعية، كما أنها ترتبط باهتمامه وعلاقاته مع المحيطين به، كالأشخاص الذين يقابلهم أو يتعامل معهم في مجتمعه.

إن القيم الأخلاقية هي معايير توجه سلوك الطفل وتحدد المرغوب فيه وغير المرغوب فيه. صفاتها (الثبات وممكن أن تتغير على حَسَب الثقافة والزمان وأن تكون إيجابية أو سلبية، صريحة أو ضمنية)، ويمكن ملاحظتها والتعامل مع ما يصدر من الطفل من السلوك اللفظي وغير اللفظي. كما أن تنمية الطفل أخلاقيًّا واجتماعيًّا ودينيًّا تسهم في تعزيز اعتبار الطفل لذاته وتنمية قدرته على التعبير عن مشاعره وآماله، فالمهمة الأساسية في مجال تربية الطفل هي تنميته من جميع النواحي، إذ لا يقتصر الاهتمام على تنمية الجوانب الجسمية والعقلية، بل يمتد ليشمل جميع الجوانب الاجتماعية والدينية والأخلاقية، كما أن لهذه التنمية دورًا كبيرًا في تحقيق التكيُّف والتوافق النفسي والاجتماعي مع المجتمع (إسماعيل، ٢٠٢٢).

وتؤدي معلمة الطفولة المبكرة دورًا أساسيًّا وفاعلًا في بناء شخصية الطفل بما تتمتع به من معارف ومعلومات وبما تتقنه من مهارات، مما يجعل منها أمًّا مثالية، ومربية قديرة ومعلمة جديرة بالاحترام. لذلك يجب أن تتحلى بأخلاق حميدة وكريمة، وتكون على قدر من العلم والثقافة واللياقة، تمكنها من إشباع حب الفضول لدى الطفل، كما تعمل على غرس العقيدة الإسلامية لديه وإكسابه الأخلاق الحميدة من خلال الممارسات العملية للسلوك الإيجابي، وتعريفه بالخطأ والصواب والنافع والضار من خلال المواقف اليومية ليصبحوا أطفالًا صالحين للمجتمع (في الدوسري وآخرين، ٣، ٢٠٢٣).

إنَّ المعلمة ركيزة أساسية من ركائز تحقيق مرحلة الطفولة المبكرة لأهدافها، وبذلك يتوقف نجاح الروضة في تأدية رسالتها على حسن اختيار المعلمات، لأنها هي من تقود العملية التربوية داخل الروضة وتوجه الطفل وتقدم له المثيرات البيئية، والوسائل التربوية لمساعدته على النمو المتكامل السوي (الملوح، ١٢٩، ٢٠٢١). ولا شك أن رعايتها للقيم وتنميتها لدى الأطفال تساعد على إخراج أجيال واعية بما ينبغي أن تقدم لمجتمعها، بل إن من أكبر دلالات نجاح الأمم وتقدمها اهتمامها بالقيم وتنميتها والعناية الفائقة بها (الشهراني والحسين، ٢٠١٩).

مشكلة البحث:

لقد أدّى التَّطور الرَّقمي والتكنولوجي إلى ظهور سلوكياتٍ وتغييراتٍ جديدةٍ في مختَلِف جوانبِ الحياة، مما ترك آثارًا واضحةً على القيمِ بمختَلِف أنواعها، وخاصةً القيم الأخلاقية، تُعَدُّ هذه التغيرات ضروريةً لفهم كيفية تأثير التِّكنولوجيا على سلوك الإنسان وتفاعلاته الاجتماعية مما يستوجب تعزيز الوعي بالقيم الإنسانية والأخلاقية منذ الطفولة، لضمان قدرة الأفراد على التعامُل بشكلٍ مسؤولٍ مع التحدياتِ الرَّقمية، ويتطلبُ ذلك أيضًا تعاونًا بين الأسرة والمدرسة والمجتمع لبناء جيلٍ يتسم بالمسؤولية والوعي.

إنَّ البحث في مجال التربية الأخلاقية ومتطلباتها المعاصرة في واقع التقدُّم التكنولوجي يعود إلى الأزمة الأخلاقية التي يُعاني منها العالم، فالأخلاق تتبوَّأ حيزًا مهمًّا في حياة الإنسان، ولها تأثيرٌ مباشرٌ في سلوكه وأفعاله، ويقع دور التربية الأخلاقية على كاهل المربين من أولياء أمورٍ ومعلمين، لتسهيل غرس وتنمية القيم الأخلاقية المطلوبة ومراقبة ذلك في سلوكياتهم ومواقفهم الحياتية (الغامدي، ٢٠٢٢، ١٩٠).

هذا يُعزّز أهمية موضوع غرس القيم الأخلاقية في الأطفال، مثل الأمانة والنظافة والصدق وغيرها من الأمور، التي تبدو في ظاهرها سهلة، ولكن في الواقع ليست كذلك. فهي مهمةٌ مليئةٌ بالتحديات والصعوبات، حتى تتم تنشئة الأطفال بطريقةٍ إيجابيةٍ تُنتج أشخاصًا أسوياء في المستقبل. ولن يتحقق ذلك ما لم تكن هناك معلمةٌ على قدرٍ كافٍ من الكفاءة تساعد على التربية الأخلاقية السليمة للأطفال (السيد، ٢٠٢٠، ٥٨٣).

وقد أكَّد تقرير اليونيسيف لعام ٢٠١٧م أنَّ الإنترنت يزيد من تعرض الأطفال للمخاطر والأضرار، بما في ذلك إساءة استخدام معلوماتهم الشخصية، والوصول إلى المحتوى الضار، والتسلُّط عبر الإنترنت. كما أشار التقرير إلى أنَّ انتشار الأجهزة المحمولة في كل مكان قد جعل الوصول إلى الإنترنت بالنسبة للعديد من الأطفال أقلَّ خضوعًا للإشراف، مما يزيد من خطورة هذه التجربة. (اليونسيف, ٢٠١٧).

لكن يمكن أن تُساعد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة على تعزيز قيمٍ مثل الأمانة والاحترام من خلال تعليم الأطفال كيفية استخدام التكنولوجيا بشكلٍ إيجابيٍ والتفاعل مع الآخرين بأخلاقية،

فقد ذكرت العديد من الدراسات الارتباط الوثيق بين بيئة الروضة وتعزيز القيم الأخلاقية لدى الطفل، ومنها دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) التي أثبتت أنَّ أنشطة الروضة ذات فعاليةٍ في تحسين القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة والاحترام، ودراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣) التي أظهرت أنَّ معلمة الروضة تؤدّي دورًا مهمًّا في تنمية القيم الأخلاقية، باعتبارها قدوةً ولها دورٌ في تعليم مختَلِف الآداب والقيم التي يحتاج إليها الطفل في حياته مستقبلًا.

وعلى الرغم من ذلك أكَّدت نتائج بعض الدراسات، منها دراسة Susanti (٢٠٢٣)، أنَّ التحدي التكنولوجي جعل الأطفال يفتقرون إلى الانضباط ويظهرون سلوكياتٍ غير مهذبة، بالإضافة إلى تغييراتٍ في السلوك الاجتماعي. وأكَّد أيضًا قادم (٢٠٢٣) أنَّ هناك آثارًا سلبيةً تطغى على الآثار الإيجابية للبرامج التكنولوجية، تمثَّلت في ترسيخ العنف وقيمٍ مخالفةٍ لتعاليم الدين الإسلامي.

أسئلة البحث:

- ما واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟
- ما المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟
- ما المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟

أهداف البحث:

- الكشف عن واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.
- التعرف على المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.
- التعرف على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.

أهميَّة البحث:

الأهمية النظرية:

١. يسهم البحث في توسيع الفهم النظري لدور التربية الأخلاقية في مواجهة التحديات التكنولوجية، مما يثري الأدبيات العلمية في هذا المجال.

٢. يقدم البحث أدوات تحليلية لفهم كيفية تأثير التكنولوجيات الحديثة على سلوكيات الأطفال، مما يسهل التعرف على التغيرات الاجتماعية والنفسية التي يمرون بها.

الأهمية التطبيقية:

١. يقدم توصيات عملية للمربين حول كيفية تعزيز القيم الأخلاقية في بيئة التعلم، مما يظهر أثره إيجابيًّا في سلوك الأطفال.

٢. يساعد على التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات الروضة، مما يسهم في تطوير برامج تدريبية تتناول هذه التحديات بشكل فعال.

٣. يقترح استراتيجيات عملية لتفعيل دور معلمة الطفولة المبكرة في تعزيز القيم الأخلاقية، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم والتربية الأخلاقية.

حدود البحث:

. الحدود الموضوعيَّة: تقتصر الدراسة على معرفة الواقع الحالي لدور معلمة الطفولة المبكرة في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات الإلكترونية، ومعرفة الصعوبات ووضع المقترحات التي تسهم في تفعيل الدور.

– الحدود المكانيَّة والبشرية: أجريت الدراسة على عينة ممثلة لمعلمات الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانيَّة: الفصل الدِّراسي الثاني من العام الجامعي١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

معلمة الطفولة المبكرة:

اصطلاحًا: هي التي تقوم بتعليم الطفل وتدريبه في السنوات الدراسية الأولى له في حياته، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهج، مراعيةً الخصائص العُمرية لتلك المرحلة. (العنزي,٢٠٢٢).

إجرائيًّا: هي الشخص التربوي المتخصص في العمل مع الطفل من سن ثلاث سنوات وحتى تسع سنوات وتسعى إلى غرس القيم والأخلاقيات في ظروف بيئية تعليميةً آمنة ومُحفزة للطفل.

القيم الأخلاقية:

اصطلاحًا: هي مجموعة من المعايير التي يستخدمها الفرد لإصدار سلوك مناسب لموقف معين، وهي تمثل معتقدات تقوم بتقويم اختياراته وتوجيه سلوكه ومشاعره. (احمد، ٢٠٢٢,٣١٤).

إجرائيًّا: هي مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحدد السلوكيات المقبولة وغير المقبولة في المجتمع من وجهة نظر الطفل، وتظهر ما يعد صحيحًا أو خطأً من هذه القيم، وتسهم في تشكيل هُويَّة الأفراد والمجتمعات.

التحديات التكنولوجية:

اصطلاحًا: مجموعة المعوقات في المجال التكنولوجي سواء الداخلية او الخارجية التي تواجه المجتمع في سبيل تقدمه، والتي قد تنشأ نتيجة لتغيرات محلية أو عالمية، ويمكن مواجهتها عن طريق تنمية الأمن المعلوماتي لدى أفراد المجتمع، لمواجهة التحديات بشكل سليم، مما قد يسهم في النهوض بالمجتمع. (بسطويسي, ٢٩٤, ٢٠٢٣).

إجرائيًّا:

هي العقبات والمخاطر التي يواجهها الأطفال نتيجة للتطورات السريعة في التكنولوجيا واستخدامها في حياتهم اليومية.

الإطار النظري

مكانة القيم الأخلاقية:

تحتلّ القيم مكانةً بارزةً في بِنَاء الفرد والمجتمع، والاهتمام بالقيم عند المفكّرين والتربويّين في شتى أنحاء العالم على اختلاف عاداتها وتقاليدها وثقافتها، وذلك لأن القيم في النهاية هي المسؤولة عن تشكيل سلوكيات الإنسان. (علي، ٢٠٢١، ٥٣٨). وترجع أهمية القيم الأخلاقية في كونها من الأُسس التي تقوم عليها التربية الإسلامية، وقد أكَّدَ القرآن الكريم على أهمية الأخلاق ورفع من شأنها، وامتدح الله نبيه –صلى الله عليه وسلم– بقوله تعالى: ﴿وإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (سورة القلم: ٤). وفي السنة المطهرة وصفت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها الرسول الكريم ﷺ بقولها: "كان خُلُقُه القرآن"، كما تأتي أهمية القيم الأخلاقية من كونها متصلة بكافة مجالات الحياة، فهي تؤثر وتتأثر بصورة متبادلة، وتعد من الضمانات الأساسية للمحافظة على الحياة الاجتماعية المتزنة والمستقرة والمتطورة (الغامدي، ٢٠٢٢).

وتُعرّف القيم الأخلاقية بأنها: المبادئ والمعايير التي توجه سلوك الأفراد وتحدد ما يعد صحيحًا أو خطأً في العلاقات الإنسانية، وتسهم في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية للفرد (Razzak & Ahmed، ٢٠٢٠). كما تُعَدُّ القيم الأخلاقية أيضًا المعايير التي تحدد السلوكيات المقبولة وغير المقبولة، حيث تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات تظهر النزاهة والاحترام تجاه الآخرين (Lovat & Toomey، ٢٠١٩). إذًا، يتضح أن القيم الأخلاقية تشكل حجر الزاوية في التربية، حيث تعزز من الهُوية الثقافية والاجتماعية، وتسهم في تشكيل سلوكيات إيجابية. لذا يجب على البرامج التعليمية والمجتمعية أن تركز على تعزيز القيم الأخلاقية، بما يتوافق مع التعاليم الإسلامية والأخلاقية العالمية، لضمان بناء مجتمع متوازن ومستقر.

أساليب تعليم القيم الأخلاقية للأطفال في الروضة:

تُعَدُّ عملية تربية الطفل من الوظائف الصعبة وبالغة التعقيد، لذلك يوجد العديد من الأساليب التي يمكن للمربين أن يقوموا باتباعها (الملوح، ١٣٦، ٢٠٢١):

– ممارسة الأخلاق الحسنة: يجب على الأهل أن يقوموا بممارسة الأخلاق الحسنة في حياتهم اليومية، فهذا يساعد على التأثير على الطفل في عملية اكتساب الأخلاق. كما يوجد

لمعلمة الروضة دور بارز في إكساب الطفل للقيم والأخلاق، حيث يجب أن تمارس المعلمة في أثناء تعاملها مع الأطفال وزميلاتها الأخلاق الحميدة، بحيث يتأثر الطفل بتصرفاتها ويقوم بتقليدها.

– تقدير الآخرين: ينبغي للمعلمة تحفيز الطفل بأن يقوم بالتعبير عن تقديره لأفراد عائلته ومعلمته وأصدقائه كلما أتيحت له الفرصة.

– تحديد القيم والأخلاق المراد إكسابها للطفل: قبل القيام بعملية التربية يجب أن يقوم الأهل بتحديد القيم والأخلاق المراد إكسابها للطفل، كتجنُّب الكذب والاتصاف بالصدق والاحترام.

– تحفيز الطفل على احترام وجهات النظر المتنوعة: يقع على الأهل تربية الطفل منذ الصغر على احترام وجهات النظر المختَلِفة، وعلى تقبل الاختلاف من الآخرين، مثل الاختلاف في الدين والعادات واللون والشكل، والتي يمكن مواجهتها والتعامل معها. كما يجب أن يتعامل مع المختَلِف عنه بكل احترام ولطف.

أهمية تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال:

يُمكن إيجاز أهمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال وتنميتها منذ المرحلة المبكرة في حياتهم في عدة نقاط من أهمها (في صبرينة، ٣٩، ٢٠١٩):

– تساعد القيم الأخلاقية الطفل على تنمية وتدعيم بنائه وتكوينه النفسي بصورة إيجابية وفعالة، من خلال التغلب على المشكلات التي يمكن أن تصيب الطفل في المراحل المبكرة من حياته.

– تسمو القيم الأخلاقية بوجدان الأطفال وتنير أمامهم الطريق إلى كل ما هو إنساني ونبيل، بما يتفق مع المعايير والقيم الأخلاقية السائدة في مجتمعهم.

– تُعَد القيم الأخلاقية عاملًا مهمًّا في تحديد هُويَّة الجماعة وتزايد تماسكها، وربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض من خلال توحيد الأهداف والقيم التي تربط بين الجميع وتوجههم نحو هدف واحد.

– تُمثل القيم الأخلاقية أساسًا متينًا وإطارًا مرجعيًّا دقيقًا يساعد الفرد على تقييم سلوكياته وتصرفاته في مختَلِف جوانب الحياة.

- تُعد القيم الأخلاقية الأساس الأول لبناء المجتمعات الراقية، حيث لا يمكن أن تستقيم حياة المجتمع من دون تلك المنظومة الأخلاقية التي تُعد القيم أول وأهم لبنة فيها.

- تُساعد الفرد على الانتظام والالتزام في حياته، حيث يتعود منذ مرحلة مبكرة في حياته الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية والعمل بها.

تأسيسًا على ما سبق، تُعَدُّ القيم الأخلاقية أساسية في تربية الأطفال، حيث تؤدّي دورًا محوريًّا في تشكيل شخصياتهم وسلوكياتهم، وخاصَّةً أن عملية التربية تعتمد على مجموعة من الأساليب المهمة، مثل ممارسة الأخلاق الحسنة من قبل الأهل والمعلمين، وتقدير الآخرين، وتحديد القيم المراد غرسها، وتحفيز احترام وجهات النظر المتنوعة.

وتؤكد الباحثة على أهمية استثمار الجهود في غرس القيم الأخلاقية منذ الطفولة، حيث يعد ذلك استثمارًا في مستقبل المجتمع، مما يساعد الأطفال على مواجهة التحديات الاجتماعية والأخلاقية، ويعزز من قدرتهم على التفاعل الإيجابي في مجتمعهم.

محور التحديات التكنولوجية:

تُعدّ ثورة الاتصالات والتكنولوجيا من أهم متغيرات العصر الحالي، لكونها تؤثر في كافة مجالات المجتمع. فلم يعد يقتصر استخدامها بشكل مبسط فحسب، بل أصبحت تحتاج إلى تشكيل وعي المستخدمين لها، نتيجة التأثير الشامل الذي تُحدِثه في كافة جوانب المجتمع، فهي تعد عوائق أو تحولات تكنولوجية متسارعة تقف حائلًا بين المجتمع وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وقد تكون سببًا في نهضة المجتمع أو انهياره، على حَسَب استجابة أفراده للمستوى المطلوب لمواجهتها (بسطويسي، ٣٣٥، ٢٠٢٣).

إنّ للتكنولوجيا مزايا وفوائد تعليمية وترفيهية وتربوية كثيرة للأطفال، غير أنها تحمل بين طياتها العديد من المخاطر التي تنتج من الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية والألعاب والإدمان المستمر عليها، فتتنوع تلك المخاطر ما بين أضرار جسدية ونفسية واجتماعية وقيمية وأخلاقية، تؤثر في جميع جوانب حياتهم، كما أن الأطفال بمقدورهم الدخول إلى مختَلِف المواقع والتطبيقات والبرامج بسهولة، بحيث يسهل استدراجهم واستغلالهم من قبل مرتكبي الجرائم الإلكترونية واللا أخلاقية، مما

يتطلب تكاثف الجهود والتعاون بين أسر الأطفال والمدارس لحماية الأطفال من تلك المخاطر، واتخاذ التدابير اللازمة لحمايتهم بكل الوسائل الممكنة (المعناوي، ٢٠٢٣، ٩٨٠).

آثار التقدُّم التكنولوجي على الطفل:

ظهرت العديد من الآثار على الطفل نتيجة التقدُّم التكنولوجي، وكانت أبرز هذه الآثار (في محمد، ١٥٥، ٢٠٢٢):

- ضعف القدرة على النوم: حيث أظهرت التجارب والأبحاث أن الأطفال يفقدون تواصلهم مع الوقت أثناء اتصالهم بالإنترنت، الأمر الذي يؤثر بشكل بالغ على قدرتهم على إنجاز المطلوب من واجباتهم الأسرية أو المنزلية، بالإضافة إلى أن الجلوس لوقت طويل أمام الشاشة يؤدي إلى نوع من الإدمان الذي يؤثر سلبًا على مزاج الأطفال.
- قلة الحوار والتوجيه: والقدرة على التعبير والمناقشة الجادة لدى الآباء.
- عصبية الأطفال: نتيجة تفاعلهم مع التطبيقات الرقمية والهروب من الواقع، هذا بالإضافة إلى قلة الرقابة والمتابعة المستمرة من قبل الوالدين.
- الانحراف الخلقي: للأبناء ويحدد نتيجة الإفراط في استخدام الوسائل التكنولوجية بشكل سيء، وتبدو مظاهر الانحراف الخلقي في انتشار الألفاظ غير المقبولة اجتماعيًّا ودينيًّا، والكذب وغيرها الكثير.

تأسيسًا على ما سبق، يتضح أن للتكنولوجيا آثارًا سلبية على الأطفال، حيث تضعف قدرتهم على النوم وتسبب فقدان إحساسهم بالوقت، مما يؤثر سلبًا في أدائهم الدراسي. كما يفتقر الأطفال إلى التوجيه والحوار من الآباء، مما يزيد من عصبيتهم وإدمانهم على التطبيقات الرقمية لفترات طويلة، مما يعرضهم لمحتوى غير مناسب. علاوة على ذلك، يؤدي الاستخدام المفرط للتكنولوجيا إلى ظهور سلوكيات منحرفة مثل استخدام الألفاظ غير اللائقة والكذب.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضٌ لأهمّ الدِّراسات السَّابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، وقد رُتِّبت زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث:

وهدفت دراسة علي (٢٠٢١) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على المجلة الرقمية التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء منهج رياض الأطفال، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلًا وطفلة من أطفال المستوى الثاني (٥- ٦) سنوات من مرحلة ما قبل المدرسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة (٣٠) طفلًا وطفلة، والأخرى تجريبية (٣٠) طفلًا وطفلة، وقامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة الآتية: (استبانة ببعض القيم الأخلاقية المناسبة لطفل الروضة في ضوء منهج ٢٠٢٠، مقياس القيم الأخلاقية المصور)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأثر الإيجابي لاستخدام المجلات الرقمية (٥) مجلات تفاعلية، والتي أعدتها الباحثة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء منهج رياض الأطفال , كما أوصت الدراسة بضرورة التحاق المعلمات بالدورات التدريبية الخاصة بغرس القيم الأخلاقية لدى الطفل.

وقد سعت دراسةHardiyana (٢٠٢٢) إلى دراسة أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية القيم الدينية والأخلاقية لدى الأطفال، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له تأثير إيجابي وسلبي، وخاصة التأثير النفسي على نمو الأطفال، وأشارت إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذا أمكن استخدامه بحكمة، يمكن أن يؤدي إلى تسهيل عمل الآباء والأمهات والأطفال في التعلم والتواصل، كذلك يمكن أن يسهم في تنمية جوانب الطفل بشكل شامل، تُظهر نتائج هذه الدراسة تأثيرات سلبية ملحوظة على سلوك الأطفال.

يُلاحظ أن بعض الأطفال يميلون إلى التصرف بعدوانية تجاه الآخرين، مما يشير إلى وجود آثار سلبية على تفاعلاتهم الاجتماعية. علاوة على ذلك، يصبح بعض الأطفال أكثر هدوءًا ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل مع أقرانهم والبيئة المحيطة بهم، مما يؤثر سلبًا على علاقاتهم الاجتماعية. كما يُسجل فقدان الإحساس بالوقت، حيث يعاني الأطفال من تشتت في الانتباه، مما يؤدي إلى صعوبة في تنظيم أوقاتهم. هذا التشتت يؤثر على أنشطتهم اليومية وقدرتهم على التعلم.

وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) إلى قياس أثر برنامج أنشطة قائم على فنون الأداء في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، تكونت عينة البحث من ٦٠ طفلًا تتراوح

أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي عن طريق اختبار فيه مجموعتين تجريبية وضابطة، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية الأنشطة القائمة على القصص والأناشيد في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى الأطفال، وقد أسهم برنامج الأنشطة في تحسين قيم (النظافة –الصدق–الأمانة–الرحمة–الاحترام) لدى الطفل.

وقد سعت دراسة قادم (٢٠٢٢) إلى توضيح تأثير برامج الرسوم المتحركة على سلوك الطفل وتنشئته الاجتماعية في المجالات المعرفية والإدراكية، في دراسة تحليلية نظرية، وتوصلت في نتائجها إلى أن المسلسلات الكارتونية تتضمن مجموعة من القيم الإيجابية كتنمية خيال الطفل والتواضع وغيرها من القيم الأخلاقية، من جانب آخر طغى الجانب السلبي على الجانب الإيجابي في العديد منها، كترسيخ العنف، وعدم وجود معلومات تثقيفية تضاف إلى رصيد الطفل المعرفي، بل على العكس توجد قيم خيالية بالغة تشغل الطفل عن واقعه. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الرسوم المتحركة تتضمن في طياتها قيمًا مخالفة لتعاليم ديننا مما يشكل عاملًا مهمًّا ينبغي الوقوف عنده عند اختيار الأفلام التي تُعرض على الأطفال. وقدَّمت الباحثة في نهاية المطاف اقتراحات للحصول على رؤية أكثر فائدة وأقل خطورة.

أما دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى البحث في الدور الذي تقوم به الروضة في تنمية القيم الأخلاقية للطفل وذلك من خلال طرح التساؤل الرئيس: هل للروضة دور في تنمية القيم الأخلاقية للطفل؟ تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة من مربيات رياض الأطفال بلغ عددهن ٤٥ , وكانت أداة البحث الاستبانة التي وزعت على أفراد العينة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مربية الروضة تؤدّي دورًا مهمًّا في تنمية القيم الأخلاقية للطفل باعتبارها قدوة له ولها دور في تعليمه مختَلِف الآداب والأخلاق الحميدة التي تدخل في تشكيل شخصيته ويحتاج إليها في حياته، كما للأنشطة التربوية دور في تنمية وتعزيز هذه القيم من خلال المسرح، والقصة، والأناشيد، والرياضة واللعب...إلخ، ومن هنا تأكدت الفرضية الرئيسة للدراسة والمتمثلة في أن للروضة دورًا في تنمية القيم الأخلاقية للطفل.

ودراسة Susanti (٢٠٢٣) التي هدفت إلى استكشاف تأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التطور الأخلاقي لدى طلاب المدارس الابتدائية، في ظل التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات، تُظهر هذه التكنولوجيا تأثيرات متعددة على حياة الأفراد، لا سيما على

الأطفال في مراحلهم التعليمية المبكرة، تسعى الدراسة إلى تحديد كيفية تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النمو الأخلاقي للطلاب، حيث تم اعتماد منهجية نوعية تضمنت تقنيات المقابلة، والملاحظة، والتوثيق لجمع البيانات. وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الوصفي النوعي.

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من دون إشراف من الوالدين أو المعلمين يعانون من تأثيرات سلبية ملحوظة على تطورهم؛ ومن بين هذه الآثار السلبية، لوحظ تراجع الدافعية للتعلم، وزيادة الجهل، وافتقار الانضباط، بالإضافة إلى ظهور سلوكيات غير مهذبة، وتغيرات في أنماط التفاعل الاجتماعي، والاعتماد المفرط على الأجهزة الذكية، ولمواجهة هذه التحديات، تؤدّي جهود المعلمين دورًا حيويًّا في التخفيف من التأثيرات السلبية، تشمل هذه الجهود تعليم محو الأمية الرقمية، ومراقبة استخدام التكنولوجيا والحد منه، واختيار محتوى تعليمي عالي الجودة، وتعزيز المناقشة والتفكير النقدي، فضلًا عن التعاون مع أولياء الأمور. يعد المعلم أيضًا نموذجًا للسلوك الجيد، مما يسهم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلاب.

دراسة عميش والحارثي (٢٠٢٣) هدف البحث إلى التعرف على دور المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة بيش، واستخدمت الباحثة استمارة الاستبانة أداة للدراسة، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث: أنَّ واقع المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظه بيش جاء بدرجة متوسطة، وتمثلت في تنبه المدرسة إلى ضرر استخدام المواقع المشبوهة على أخلاق الفرد والمجتمع، تقوم المدرسة بتوعية الطالبات على ضرر استخدام المواقع وتداول الروابط الإلكترونية المشبوهة التي تحتوي على محتوى غير لائق أخلاقيًّا، كانت العقبات التي تواجه المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش بدرجة كبيرة وذلك لعدة أسباب منها: كثرة المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي وتعدد وتنوع محتواها، وضعف ثقافة الشفافية لدى الطالبات سواء مع

المدرسة أو الأسرة في حال حدوث مضايقات عبر المواقع الإلكترونية تخوفًا من ردود الفعل السلبية.

التعليق على الدراسات السَّابقة:

بعد عرض هذه الدراسات تبيَّن أنَّ هناك تَشابُهًا بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة جميعها في تناولها لموضوع (تعزيز القيم الأخلاقية وكيفية التعامل مع التحديات التكنولوجية).

فمن حيث الهدف هدفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) الى قياس أثر برنامج أنشطة قائم على فنون الأداء في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة, بينما دراسة علي (٢٠٢١) قياس فاعلية برنامج قائم على المجلة الرقمية التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء منهج رياض الأطفال, ودراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣) هدفت إلى البحث في الدور الذي تقوم به الروضة في تنمية القيم الأخلاقية للطفل, دراسة Hardiyana (٢٠٢٢) هدفت الى وصف وتحليل أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية القيم الدينية والأخلاقية لدى الأطفال ودراسة Susanti (٢٠٢٣)الهدف منها: دراسة تأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على النمو الأخلاقي لطلاب المدارس الابتدائية، مع تحديد التأثيرات الإيجابية والسلبية, دراسة قادم (٢٠٢٢) الهدف: توضيح تأثير برامج الرسوم المتحركة على سلوك الطفل وتنشئته الاجتماعية، مع تحليل القيم الإيجابية والسلبية التي تتضمنها ودراسة عميش والحارثي (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على دور المدارس في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ومن ناحية العينة فقد اختلفت عينة الدراسة الحالية مع دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) حيث كانت العينة لدراسته: ٦٠ طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات، ودراسة علي (٢٠٢١) العينة: ٦٠ طفلًا وطفلة من أطفال المستوى الثاني (٥-٦ سنوات) من مرحلة ما قبل المدرسة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ٣٠ طفلًا في المجموعة الضابطة و٣٠ طفلًا في المجموعة التجريبية، وتشابهت مع في العينة حيث كانت دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣) العينة: ٤٥ مربية من مربيات رياض الأطفال.

ومن حيث المنهج اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة إسماعيل (٢٠٢٢): المنهج التجريبي ودراسة علي (٢٠٢١): المنهج التجريبي، وتشابهت مع دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣): حيث استخدمت المنهج الوصفي.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مُشكلة البحث الحاليّ، وتطويرُ أدَاته والاستفادة من نتائجها في مناقشة النتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسةُ.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث اقتضت طبيعة الدراسة استخدام هذا المنهج بوصفه أسلوبًا مناسبًا لبحث مشكلة الدراسة الحالية، للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوَّة، إذ يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقًا، ويعبر عنها كيفيًّا أو كمّيًّا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمّيّ فيعطيها وصفًا رقميًّا يوضح مقدار تلك الظاهرة أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عودة وملكاوي، ١٩٩٢م).

ولذلك تُعَدُّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية المسحية التي تقوم على وصف دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات الإلكترونية، وقامت هذه الدراسة بتقديم تحليل مسحي لتكرارات ونسب استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المُعَدَّة من قِبَل الباحثة لقياس نتائج الدراسة، وباعتبار أن هذه الدراسة، دراسة وصفية لذلك سعت الدراسة إلى تفريغ بيانات الدراسة من خلال استخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS ومن ثم تحليل بيانات الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من (٤٧٦٠) معلمة للطفولة المبكرة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

عينة الدراسة:

تم توزيع رابط الاستبانة، وبعد الإجابة على أسئلة الاستبانة تم استرداد الاستبانات وفحصها واختبار مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي؛ حيث تم اعتماد عدد (٤٧٠) استجابة صالحة، وبذلك تكون عينة الدراسة مكونة من (٤٧٠) عينة ممثلة، وهو ما يمثل (٩٩,٨٦٪) تقريبًا من مجتمع الدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

المؤهِّل العلمي:

جدول (١) توزيع عينة معلمات الطفولة المبكرة على حَسَب المؤهِّل العلمي

المؤهل العلمي	التَّكرار	النِّسبة
دبلوم	٢٠	٤,٢٦
بكالوريوس	٤٤٢	٩٤,٠٤
ماجستير	٨	١,٧٠
المجموع	٤٧٠	١٠٠,٠

يتَّضح من الجدول (١) أنَّ ما نِسبتُه (٩٤,٠٤) من إجماليّ عينة المعلمات مؤهِّلُهن العلمي "بكالوريوس"، وأنَّ ما نِسبتُه (٤,٢٦) من إجماليّ عينة المعلمات مؤهِّلُهن العلمي "دبلوم"، وأنَّ النِّسبة المتبقية – وقدرُها (١,٧٠) – مؤهِّلهن العلمي "ماجستير".

عدد سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع عينة المعلمات على حَسَب عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التَّكرار	النِّسبة
أقلُّ من خمس سنوات	٧٢	١٥,٣٢

سنوات الخبرة	التّكرار	النِسبة
من ٥ إلى أقلّ من ١٠ سنوات	١٠٥	٢٢,٣٤
من ١٠ إلى أقلّ من ١٥ سنةً	١٠٠	٢١,٢٨
١٥ سنةً فأكثر	١٩٣	٤١,٠٦
المجموع	٤٧٠	١٠٠,٠

يتّضح من الجدول (٢) أنَّ ما نِسبتُه (١٥,٣٢) من إجماليّ عينة المعلمات كانت سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات، وأنَّ ما نِسبتُه (٢٢,٣٤) من إجماليّ عينة المعلمات كانت سنوات الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، وأنَّ ما نِسبتُه (٢١,٢٨) من إجماليّ عينة المعلمات كانت سنوات الخبرة تتراوح من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، وأنَّ النِّسبة المتبقية الأعلى – وقدرُها (٤١,٠٦) – سنوات خبرتهن ١٥ سنة فأكثر.

أداة الدراسة:

الاستبانة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف عبيدات وآخرون (٢٠٠١، ص١٠٦) الاستبانة أو ما يعرف بالاستقصاء على أنه " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تضمنت جزأين الأول: بيانات أولية عن عينة الدراسة تشمل (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني فقد شمل محاور الدراسة وفقراتها، وتكونت من المحاور التالية:

ثلاثة محاور وتحوي (٢٣) بندًا، وتفصيلها على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية، ويحتوي هذا المحور على عدد (٩) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية، ويحتوي هذا المحور على عدد (٧) عبارات.

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية، ويحتوي هذا المحور على عدد (٧) عبارات.

وقد اعتمدت الباحثةُ في إعداد هذا الجُزء على الشَّكل المغْلَق (Closed Questionnaire) الذي يحدِّد الاستجاباتِ المحتمَلةَ لكلِّ سؤال، واستخدمت مقياسَ ليكرت المتدرّجَ ذا النِّقاط الخَمْس لقياس درجة الموافقة على هذه العبارات؛ بحيث أخذ هذا المقياسُ الشَّكلَ الآتي:

(١) موافقة بدرجة منخفضة جدًّا (٢) موافقة بدرجة منخفضة (٣) موافقة بدرجة متوسِّطة (٤) موافق بدرجة عالية بدرجة كبيرة، (٥) موافقة بدرجة كبيرة جدًّا.

ولتحديد طُول خلايا المقياس الخُماسي (الحُدود الدُّنيا والعُليا) المستخدَم في محاور الدِّراسة حُسب المدى (٥-١=٤)، ثمَّ قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طُول الخليَّة الصَّحيح؛ أي (٤/٥ = ٠,٨٠)، ثم أُضيفت هذه القيمةُ إلى أقلِّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحدُ الصَّحيح) لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الخلية؛ وهكذا صار طُولُ الخلايا كما هو مُبيّنٌ في الجدول (٣).

الجدول (٣) تحديد فئات المقياس المُتدرّج الخُماسي

عالية جدًّا	عالية	متوسّطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
٤,٢١ – ٥,٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١,٠٠ – ١,٨٠

صدق أداة الدراسة وثباتها:

١- صِدْق المحكَّمين (الصِّدق الظاهريّ):

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم التأكد من دقة الفقرات ووضوحها وقابليتها للقياس، بحيث تكون الفقرات معروضة بصورة منطقية دون أن يكون هناك أي تأثير مباشر أو غير مباشر

على استجابات المبحوثين لتلك الفقرات، وبعد ذلك تم عرض الأداة بشكلها الأولي على عدد من المحكَّمين المتخصصين، في مجال التربية ومجال الطفولة المبكرة بلغ عددهم (١٠)، وذلك للتعرف على ملحوظاتهم وآرائهم حول أداة جمع البيانات والتحقق من مدى شموليتها للموضوع محل الدراسة، وصحة الفقرات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وتم الأخذ بآراء المختصين وخاصة ما اتفق عليه الأغلبية منهم، ومن ثمَّ إعادة النظر في الأداة لتأخذ شكلها النهائي, فمثلًا كانت عبارات المحور الأول(١٢) عبارة، وتمّ حذف ثلاث عبارات حسب آراء المحكَّمين ليصبح عدد عبارات المحور (٩) عبارات, وقبول كل عبارة أجمع عليها (٧٠٪) فأكثر من المحكَّمين.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

يقصد به تحقُّقُ صِدق أداة البحث (الاستبانة) عن طريق قياس صِدْقِ عناصرِ محاورِ الاستبانة؛ ويكون ذلك بحسابِ مُعاملِ الارتباط بيرسون بين درجة كلِّ فقرةٍ وبين الدَّرجةِ الكليَّة للبُعد (المحور)، وهذا ما توضحه الجداول الآتية:

المحور الأول: واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.

جدول (٤) معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة منتمية لمحور واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية مع درجة المحور ككل

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	توفر بيئة صفية مناسبة لتنمية القيم الأخلاقية	.٤٦٦**	٠,٠٠١
2	تستشهد المعلمة بآيات من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لغرس القيم الأخلاقية خلال البرنامج اليومي	.٥٥٢**	٠,٠٠٠
3	تغرس في نفس الطفل قيم التعاون والصدق أثناء مشاركتهم أصدقائهم اللعب	.٦٦٢**	٠,٠٠٠
4	توعي المعلمة أسرة الطفل بأهم القيم الأخلاقية التي يجب أن يتعاونوا على غرسها لدى الطفل	.٥٦٥**	٠,٠٠٠
5	تكون المعلمة خير قدوة أمام الطفل بالتزامها وتمثلها أهم القيم الأخلاقية	.٥٣٨**	٠,٠٠٠
6	تحرص على عرض بعض النماذج الإيجابية للقيم الأخلاقية من خلال الشاشة التكنولوجية	.٥٥٩**	٠,٠٠٠

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	بالفصل		
7	تطور المعلمة باستمرار من أساليبها التربوية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	.٦٠٦**	٠,٠٠٠
8	تغرس في نفس الطفل أهمية استشعار مراقبة الله له أثناء مشاهدته للمواقع الإلكترونية	.٥٤٦**	٠,٠٠٠
9	تقدم المعلمة للطفل الحلول السليمة في حال مواجهته لأي مشكلة تكنولوجية إلكترونية	.٧٣٩**	٠,٠٠٠

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط لجميع عبارات المحور الأول ترتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن محور واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

المحور الثاني: المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.

جدول (٥) معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة منتمية لمحور معوقات تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية مع درجة المحور ككل

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	نقص خبرة معلمة الروضة في كيفية غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	.٧٠٠**	٠,٠٠٠
2	تركيز المعلمة على الأنشطة الحركية والعملية بشكل منفصل عن القيم الأخلاقية	.٨١٩**	٠,٠٠٠
3	قلة الدورات التدريبية المتخصصة في كيفية استخدام التكنولوجيا لدعم القيم الأخلاقية لدى الطفل	.٩١٧**	٠,٠٠٠
4	نقص الوعي لدى المعلمة بدور القيم الأخلاقية في مواجهة مخاطر الأجهزة التكنولوجية	.٩٠٦**	٠,٠٠٠
5	اختلاف المعايير الأخلاقية بين الأسرة والروضة حسب الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة	.٧٨١**	٠,٠٠٠

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	كثرة أعداد الأطفال في الفصل يشكل عبئًا على المعلمة في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	.٧٩٩**	٠,٠٠٠
7	ضعف تأهيل معلمة الروضة يعد عاملًا سلبيًا في أثناء غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	.٨٢٨**	٠,٠٠٠

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط لجميع عبارات المحور الثاني ترتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن محور معوقات تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية مع درجة المحور ككل يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية.

جدول (٦) معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة منتمية لمحور مقترحات تفعيل دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية مع درجة المحور ككل

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	استحداث قنوات تواصل مباشرة بين المعلمة وأسرة الطفل لمواجهة أي تحدى تكنولوجي يؤثر على قيم الطفل الأخلاقية	.٨٦٧**	٠,٠٠٠
2	توظيف التكنولوجيا الحديثة في غرس قيم أخلاقية لدى الطفل	.٨٢١**	٠,٠٠٠
3	تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بغرس القيم الأخلاقية لدى الطفل وحث المعلمة على الالتحاق بها	.٨٧٩**	٠,٠٠٠
4	توفير الدعم الفني للمعلمات لتمكينهن من دمج التكنولوجيا في الدروس اليومية	.٨٨٠**	٠,٠٠٠
5	استخدام أنشطة القصص والأناشيد مدخلًا لغرس القيم الأخلاقية والتحذير من سلبيات التكنولوجيا	.٧٩٧**	٠,٠٠٠
6	تضمين محتوى المقررات الدراسية بعض من القيم الأخلاقية كالصدق والتعاون والاحترام	.٧٣٩**	٠,٠٠٠

م	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
7	تخصيص وقت ثابت خلال اليوم الدراسي للتحدث عن القيم الأخلاقية في القرآن الكريم والسنة النبوية	.٨٣٥**	٠,٠٠٠

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط لجميع عبارات المحور الثالث ترتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن محور مقترحات تفعيل دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية يتمتع بدرجة عالية جدًّا من الاتساق الداخلي.

٣- الصدق البنائي:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداء الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (٧) معاملات صدق محاور الدراسة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	.٧٣١**	٠,٠٠٠
المحور الثاني: المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	.٧٨٦**	٠,٠٠٠
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	.٨٤٦**	٠,٠٠٠

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط لجميع محاور أداة الدراسة ترتبط بالأداة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جدًّا من الصدق.

ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة في كل محور من محاورها الفرعية، حيث تم استخراج معامل الثبات على مستوى المحاور، والجدول الآتي يبين معامل الثبات لأداة الدراسة ومحاورها:

جدول (٨) معاملات الثبات للمحاور والأداة ككل

المحور	عدد العناصر	معامل الثبات
المحور الأول: واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	٩	٠,٩١٣
المحور الثاني: المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	٧	٠,٩١٩
المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية	٧	٠,٩١٤

وبالنظر إلى النتائج الموجودة بالجدول (٨) يتضح أن معامل الثبات بالنسبة للمحور الأول في أداة الدراسة (واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية) هو ٠,٩١٣، وأن معامل الثبات بالنسبة للمحور الثاني في أداة الدراسة (المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية) هو ٠,٩١٩، وأن معامل الثبات بالنسبة للمحور الثالث في أداة الدراسة (المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية) هو ٠,٩١٤، وهي نسب ثبات عالية جدًّا. وبناءً على هذه النتيجة فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعد ملائمًا وفقًا لقواعد البحث العلمي.

ويستخلص من نتائج اختبارَي الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة بدرجة عالية في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة والموجودة في هذا البرنامج، وفيما يأتي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

- استخدم معامل ارتباط بيرسون "ر" (Pearson Correlation Coefficient) في حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة في كل محور من محاورها الفرعية.
- تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ Alpha Cronpach"؛ لقياس ثبات أداة الدراسة في كل محور من محاورها الفرعية.
- التكرارات والنسب المئوية، للتعرف على البيانات الأولية لمفردات الدراسة، ولتحديد آراء (أو استجابات) أفرادها تجاه عبارات المعايير الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- حساب المتوسط الحسابي Mean، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية إلى جانب المعايير الرئيسية.
- ج- استخدم الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في آراء أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، علمًا بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

إجابة السؤال الأول:

ما واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الأول: واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية بالإضافة إلى درجة المحور ككل، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لبنود المحور الأول (ن=٤٧٠)

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافقة بدرجة ضعيفة جدًا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	توفر بيئة صفية مناسبة لتنمية القيم الأخلاقية	ك	١١	٨	٣٨	٩٣	٣٢٠	٤,٥٠	٠,٨٩	٤	عالية جدًا
		%	٢,٣	١,٧	٨,١	١٩,٨	٦٨,١				
٢	تستشهد المعلمة بآيات من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لغرس القيم الأخلاقية خلال البرنامج اليومي	ك	٨	٧	٤٨	١٠٠	٣٠٧	٤,٤٧	٠,٨٧	٧	عالية جدًا
		%	١,٧	١,٥	١٠,٢	٢١,٣	٦٥,٣				
٣	تغرس في نفس الطفل قيم التعاون والصدق في أثناء مشاركتهم أصدقائهم اللعب	ك	٣	٦	٤٠	٩٥	٣٢٦	٤,٥٦	٠,٧٦	٣	عالية جدًا
		%	٠,٦	١,٣	٨,٥	٢٠,٢	٦٩,٤				
٤	توعي المعلمة أسرة الطفل بأهم القيم الأخلاقية التي يجب أن يتعاونوا في غرسها لدى الطفل	ك	٤	٧	٤١	٧٨	٣٤٠	٤,٥٨	٠,٧٨	٢	عالية جدًا
		%	٠,٩	١,٥	٨,٧	١٦,٦	٧٢,٣				
٥	تكون المعلمة خير قدوة أمام الطفل بالتزامها وتمثلها أهم القيم الأخلاقية	ك	٢	٧	٣٤	٨٩	٣٣٨	٤,٦٠	٠,٧٢	١	عالية جدًا
		%	٠,٤	١,٥	٧,٢	١٨,٩	٧١,٩				
٦	تحرص على عرض بعض النماذج	ك	١١	٧	٤٧	١٠٦	٢٩٩	٤,٤٤	٠,٩٠	٨	عالية

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافقة بدرجة ضعيفة جدًا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	الإيجابية للقيم الأخلاقية من خلال الشاشة التكنولوجية بالفصل	%	٢,٣	١,٥	١٠,٠	٢٢,٦	٦٣,٦				جدًا
٧	تطور المعلمة باستمرار من أساليبها التربوية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	ك	١٣	٦	٥٤	٩٤	٣٠٣	٤,٤٢	٠,٩٤	٩	عالية جدًا
		%	٢,٨	١,٣	١١,٥	٢٠,٠	٦٤,٥				
٨	تغرس في نفس الطفل أهمية استشعار مراقبة الله له أثناء مشاهدته للمواقع الإلكترونية	ك	٤	٧	٤٨	١٠٧	٣٠٤	٤,٤٩	٠,٨٠	٥	عالية جدًا
		%	٠,٩	١,٥	١٠,٢	٢٢,٨	٦٤,٧				
٩	تقدم المعلمة للطفل الحلول السليمة في حال مواجهته لأي مشكلة تكنولوجية إلكترونية	ك	٤	١٣	٤٨	٩٥	٣١٠	٤,٤٨	٠,٨٥	٦	عالية جدًا
		%	٠,٩	٢,٨	١٠,٢	٢٠,٢	٦٦,٠				
	المتوسط العام							٤,٥٠	٠,٦٣		عالية جدًا

تضح من خلال جدول (٩) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية بلغ (٤,٥٠) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٦٣) درجة، وبذلك نستطيع القول إن درجة الموافقة على واقع دور معلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية هي درجة عالية جدًا, وتعزو الباحثة هذه الموافقة العالية جدًا إلى الدور الكبير لمعلمة الطفولة المبكرة في تنمية القيم الأخلاقية من خلال قدرتها على خلق بيئة تعليمية محفزة تعزز التفاعل الاجتماعي والتعلم من خلال التجربة، إذ تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال نحو فهم القيم الإنسانية الأساسية، مما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والاستجابة الأخلاقية للتحديات التكنولوجية التي يواجهونها، لذا فإن دورها يعد ضروريًا لضمان تنشئة جيل واعٍ وجاهز لمواجهة العصر الرقمي وهذا ما تؤمن به عينة الدراسة.

كما يتضح أنه في الترتيب الأول جاءت عبارة "تكون المعلمة خير قدوة أمام الطفل بالتزامها وتمثلها أهم القيم الأخلاقية"، بدرجة موافقة عالية جدًّا؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٤,٦٧) وانحرافها المعياري (٠,٦١). تبرز هذه النتيجة أهمية الدور القدوة الذي تؤدّيه المعلمة في حياة الطفل. فعندما يرى الأطفال معلمتهم تلتزم بالقيم الأخلاقية، فإن ذلك يعزز لديهم مفهوم القدوة ويحفزهم على تقليد هذه السلوكيات الإيجابية. هذه النتيجة تدعم ما جاء في دراسة Susanti (٢٠٢٣) التي أكدت على أهمية دور المعلمين كنماذج سلوكية، حيث يعد وجود نموذج إيجابي من العوامل المحورية في نمو الأطفال الأخلاقي.

أما في الترتيب الأخير فجاءت عبارة "تطور المعلمة باستمرار من أساليبها التربوية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل"، بدرجة موافقة عالية جدًّا؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٤,٤٢) وانحرافها المعياري (٠,٩٤). وترتبط هذه النتيجة ونتيجة دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣) من خلال التأكيد على دور المعلمة المحوري في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال حيث توضح الدراسة أن مربية الروضة ليست فقط معلمة، بل هي قدوة تسهم بشكل فعال في تشكيل شخصية الطفل، مما يتطلب منها تحديث وتطوير أساليبها التربوية بشكل مستمر. كما أن الأنشطة التربوية المتنوعة، مثل المسرح والقصص، تعزز من فعالية العملية التعليمية، مما يبرز أهمية الابتكار في الأساليب التربوية. هذا الابتكار يسهم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الأطفال بشكل أكثر تفاعلًا وجاذبية، مما يضمن تحقيق النتائج المرجوة في تنمية شخصياتهم.

إجابة السؤال الثاني:

ما المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟

يبين الجدول الآتي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثاني.

جدول رقم (١٠): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لبنود المحور الثاني (ن=٤٧٠)

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافقة بدرجة ضعيفة جدًا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	نقص خبرة معلمة الروضة في كيفية غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	ك	٤٧	٣٣	٨٧	٩٥	٢٠٨	٣,٨٢	١,٣٣	٤	عالية
		%	١٠,٠	٧,٠	١٨,٥	٢٠,٢	٤٤,٣				
٢	تركيز المعلمة على الأنشطة الحركية والعملية بشكل منفصل عن القيم الأخلاقية	ك	٣٣	٤١	١٠٨	١٢١	١٦٧	٣,٧٤	١,٢٣	٧	عالية
		%	٧,٠	٨,٧	٢٣,٠	٢٥,٧	٣٥,٥				
٣	قلة الدورات التدريبية المتخصصة في كيفية استخدام التكنولوجيا لدعم القيم الأخلاقية لدى الطفل	ك	٤٦	٣٣	٨٩	١١٥	١٨٧	٣,٧٧	١,٣٠	٦	عالية
		%	٩,٨	٧,٠	١٨,٩	٢٤,٥	٣٩,٨				
٤	نقص الوعي لدى المعلمة بدور القيم الأخلاقية في مواجهة مخاطر الأجهزة التكنولوجية	ك	٦٦	٢١	٥٥	١٣٣	١٩٥	٣,٧٩	١,٣٩	٥	عالية
		%	١٤,٠	٤,٥	١١,٧	٢٨,٣	٤١,٥				
٥	اختلاف المعايير الأخلاقية بين الأسرة والروضة حسب الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة	ك	٣١	٢٧	٩٦	١١٥	٢٠١	٣,٩١	١,٢٠	٢	عالية
		%	٦,٦	٥,٧	٢٠,٤	٢٤,٥	٤٢,٨				
٦	كثرة أعداد الأطفال في الفصل يشكل عبئًا على المعلمة في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	ك	٣٣	٣٤	٨٥	١١٧	٢٠١	٣,٨٩	١,٢٣	٣	عالية
		%	٧,٠	٧,٢	١٨,١	٢٤,٩	٤٢,٨				
٧	ضعف تأهيل معلمة الروضة يعد عامل سلبي أثناء غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل	ك	٣٣	١٩	٨٠	١٣٥	٢٠٣	٣,٩٧	١,١٨	١	عالية
		%	٧,٠	٤,٠	١٧,٠	٢٨,٧	٤٣,٢				
	المتوسط العام							٣,٨٤	١,٠٧		عالية

يتضح من خلال جدول (١٠) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية بلغ (٣,٨٤) درجة، بانحراف معياري بلغ (١,٠٧) درجة، وبذلك نستطيع القول إن درجة الموافقة على المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية هي درجة عالية. "إن درجة الموافقة على المعوقات التي تعوق دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية هي درجة عالية" إلى وجود تحديات تؤثر على فعالية المعلمات في أداء دورهن التربوي. هذه المعوقات تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي تسلط الضوء على الصعوبات التي تواجه المعلمات في هذا السياق مثل دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣): التي تؤكد على الدور المهم لمربية الروضة في غرس القيم الأخلاقية، ولكنها قد تواجه تحديات في تطوير أساليبها التربوية, ودراسة Susanti (٢٠٢٣) التي تشير إلى تأثيرات سلبية لتكنولوجيا المعلومات على تطور الأطفال إذا كانت المعلمات غير مدربات بشكل كافٍ على كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم، فإن ذلك يمكن أن يعد معوقًا يؤثر على قدرتهن على توجيه الأطفال بشكل صحيح. هنا، تتضح الحاجة إلى توفير الدعم والتدريب للمعلمات لمواجهه هذه التحديات، وكذلك دراسة عميش والحارثي (٢٠٢٣): توضح أن المدارس تواجه عقبات في تعزيز القيم الأخلاقية، مثل ضعف ثقافة الشفافية لدى الطالبات.

كما يتضح في الترتيب الأول جاءت عبارة "ضعف تأهيل معلمة الروضة يعد عاملًا سلبيًّا في أثناء غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل"، بدرجة موافقة عالية؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٣,٩٦) وانحرافها المعياري (١,١٩). يأتي في المرتبة الأولى كمعوق مهم ويتفق هذا مع نتائج دراسة Susanti (٢٠٢٣) التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم في تقديم التعليم الأخلاقي. إذا كانت المعلمة غير مؤهلة بشكل كافٍ، فإنها لن تستطيع تقديم نموذج إيجابي للقيم الأخلاقية.

وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة "تركيز المعلمة على الأنشطة الحركية والعملية بشكل منفصل عن القيم الأخلاقية"، بدرجة موافقة عالية؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٣,٧٤) وانحرافها المعياري (١,٢٣). جاءت من أقل المعوقات التي تواجه المعلمة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال، وهذا يعود ربما إلى عدة عوامل تدعم هذا التوجه، فقد أكدت دراسة دليلة وسعاد

(٢٠٢٣) أن المعلمات يقدمن أنشطة تربوية متنوعة، مثل المسرح والقصص، التي تُعزز القيم الأخلاقية بشكل فعال. هذا يدل على أن المعلمات يمتلكن وعيًا بأهمية دمج الأنشطة الحركية مع تعليم القيم، مما يقلل من احتمال وجود تركيز منفصل. فالتعليم التفاعلي يشجع الأطفال على ممارسة القيم الأخلاقية من خلال الأنشطة العملية.

تأسيسًا على ما سبق تبرز النتائج الميدانية للمحورَينِ السابقَينِ التي أشارت إلى ارتفاع دور المعلمة في تنمية القيم الأخلاقية من جهة، وارتفاع المعوقات التي تواجهها من جهة أخرى، أهمية تناول هذا الموضوع من منظور تربوي معمّق. فالمعلمة تُعَد عنصرًا رئيسًا في بناء منظومة القيم لدى الطفل، إذ إنها تؤدي دورًا يتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى ترسيخ المبادئ الأخلاقية، وهو ما يُسهم في تكوين شخصية متكاملة قادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع. ومع ذلك، فإن وجود معوقات مرتفعة يظهر فجوة بين أهمية هذا الدور وحجم التحديات التي تعوق تحقيقه. هذه المعوقات لا تؤثر فقط على فعالية المعلمة، بل تمتد آثارها إلى قدرة مدارس الطفولة المبكرة ككل على تحقيق أهدافها التربوية، على سبيل المثال، قد يؤدي ضعف التدريب المهني المتخصص للمعلمة في القيم الأخلاقية، وتزايد الأعباء الأكاديمية إلى تقليص مساحة الاهتمام بتنمية القيم. لذلك فإنَّه من منظور تربوي تتطلب هذه النتائج مراجعة شاملة للأنظمة التعليمية، مع التركيز على تهيئة بيئة داعمة تُعزز من دور المعلمة كقدوة تربوية وموجهة أخلاقية. كما تتطلب الاستفادة من مقترحات الدراسة الحالية في تفعيل الدور وإزالة المعوقات.

إجابة السؤال الثالث:

ما المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

يبين الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثالث.

جدول رقم (١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لبنود المحور الثالث (ن=٤٧٠)

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافقة بدرجة ضعيفة جدًّا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	استحداث قنوات تواصل مباشرة بين المعلمة وأسرة الطفل لمواجهة أي تحدى تكنولوجي يؤثر على قيم الطفل الأخلاقية	ك	١٠	١٦	٤٨	١٨٩	٢٠٧	٤,٢١	٠,٩١	٧	عالية جدًا
		%	٢,١	٣,٤	١٠,٢	٤٠,٢	٤٤,٠				
٢	توظيف التكنولوجيا الحديثة في غرس قيم أخلاقية لدى الطفل	ك	١٠	٣٢	٦٠	١٠٨	٢٦٠	٤,٢٣	١,٠٥	٦	عالية جدًا
		%	٢,١	٦,٨	١٢,٨	٢٣,٠	٥٥,٣				
٣	تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بغرس القيم الأخلاقية لدى الطفل وحث المعلمة على الالتحاق بها	ك	١٤	١٩	٤٤	١٤٦	٢٤٧	٤,٢٦	٠,٩٩	٤	عالية جدًا
		%	٣,٠	٤,٠	٩,٤	٣١,١	٥٢,٦				
٤	توفير الدعم الفني للمعلمات لتمكينهن من دمج التكنولوجيا في الدروس اليومية	ك	١٦	٢٠	٤٩	١٢٩	٢٥٦	٤,٢٥	١,٠٣	٥	عالية جدًا
		%	٣,٤	٤,٣	١٠,٤	٢٧,٤	٥٤,٥				
٥	استخدام أنشطة القصص والأناشيد مدخلًا لغرس القيم الأخلاقية والتحذير من سلبيات التكنولوجيا	ك	١١	١٤	٤٨	١٢٠	٢٧٧	٤,٣٦	٠,٩٥	٣	عالية جدًا
		%	٢,٣	٣,٠	١٠,٢	٢٥,٥	٥٨,٩				
٦	تضمين محتوى المقررات الدراسية بعض من القيم الأخلاقية كالصدق والتعاون والاحترام	ك	١٠	١٥	٣٥	١٣٨	٢٧٢	٤,٣٨	٠,٩١	٢	عالية جدًا
		%	٢,١	٣,٢	٧,٤	٢٩,٤	٥٧,٩				
٧	تخصيص وقت ثابت خلال اليوم الدراسي للتحدث عن القيم الأخلاقية في القرآن الكريم والسنة النبوية	ك	٨	١٨	٣٤	١٢٠	٢٩٠	٤,٤٢	٠,٩١	١	عالية جدًا
		%	١,٧	٣,٨	٧,٢	٢٥,٥	٦١,٧				

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافقة بدرجة ضعيفة جدًّا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
المتوسط العام								٤,٣٠	٠,٦٩		عالية جدًّا

يتضح من خلال جدول (١١) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية بلغ (٤,٣٠) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠,٦٩) درجة، وبذلك نستطيع القول إن درجة الموافقة على المقترحات التي تسهم في تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل لمواجهة التحديات التكنولوجية هي درجة عالية جدًّا, تأتي درجة الموافقة العالية على تفعيل دور معلمة الروضة في تنمية القيم الأخلاقية نتيجة لأهميتها كقدوة للأطفال، حيث تؤدّي دورًا حيويًّا في تشكيل شخصيتهم منذ الصغر. مع تزايد التحديات التكنولوجية، يصبح توجيه الأطفال نحو الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا أمرًا ضروريًّا. تبرز هذه الموافقة الوعي بأهمية التربية الأخلاقية في عصر التكنولوجيا وتبرز حاجة للتعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لضمان تنمية شاملة للقيم الأخلاقية, كما يتفق ونتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أهمية تفعيل هذا الدور كما في دراسة دليلة وسعاد (٢٠٢٣)، تم التأكيد على أن مربية الروضة تؤدّي دورًا حيويًّا في تنمية القيم الأخلاقية، حيث تُعَدُّ قدوة للأطفال في تعليمهم الآداب والأخلاق الحميدة، مما يشير إلى أهمية تعزيز دور المعلمة في مواجهة التحديات التكنولوجية.

كما يتضح في الترتيب الأول جاءت عبارة "تخصيص وقت ثابت خلال اليوم الدراسي للتحدث عن القيم الأخلاقية في القرآن الكريم والسنة النبوية"، بدرجة موافقة عالية جدًّا؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٤,٥٦) وانحرافها المعياري (٠,٦٩). توضح هذه العبارة أهمية التعليم المباشر للقيم. تتوافق هذه النتيجة مع دراسة عميش والحارثي (٢٠٢٣) التي أكدت على دور المعلمة في تعزيز القيم الأخلاقية من خلال المناقشات المباشرة مع الطلاب.

في الترتيب السابع جاءت عبارة "استحداث قنوات تواصل مباشرة بين المعلمة وأسرة الطفل لمواجهة أي تحدى تكنولوجي يؤثر على قيم الطفل الأخلاقية"، بدرجة موافقة عالية جدًّا؛ حيث إن متوسطها الحسابي (٤,٣٣) وانحرافها المعياري (٠,٨٨). تتوافق هذه النتيجة مع دراسة عميش والحارثي (٢٠٢٣) التي أكدت على أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة لتعزيز القيم الأخلاقية.

ثالثًا: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمات في مجال غرس القيم الأخلاقية ودمج التكنولوجيا في التعليم.
- تضمين محتوى المقررات الدراسية بعض القيم الأخلاقية مثل الصدق، التعاون، والاحترام.
- تخصيص وقت ثابت خلال اليوم الدراسي للتحدث عن القيم الأخلاقية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية.
- استخدام أنشطة القصص والأناشيد كمدخل لغرس القيم الأخلاقية.
- استحداث قنوات تواصل مباشرة بين المعلمات وأسر الأطفال لمواجهة التحديات التكنولوجية.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة في غرس القيم الأخلاقية لدى الأطفال.
- إجراء دراسات دورية لتقييم التأثيرات السلبية للتكنولوجيا على سلوك الأطفال.
- إشراك المجتمع المحلي في برامج تعليمية تهدف إلى تعزيز القيم الأخلاقية.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، س. ي. (٢٠٢٢). أنشطة موسيقية مقترحة لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٢(٢٥٣)، ٣٠٣-٣١.

الدوسري، ع.، العازمي، ب.، الصيادي، م.، ومهند، ي. (٢٠٢٣). الدور التربوي لمعلمات رياض الأطفال في غرس القيم الأخلاقية أثناء اليوم الدراسي. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانية والاجتماع، (٩٧).

إسماعيل، ف. الزهراء. (٢٠٢٢). فاعلية أنشطة فنون الأداء في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، ٤٢(١)، ٨٦٢-٩١٨.

الغامدي، و. (٢٠٢٢). متطلبات التربية الأخلاقية في ضوء التعلم الرقمي. المجلة العلمية بأسيوط، ٣٨(١١)، ١٩٠-٢١٦.

عاطف، ر. (٢٠٢١). أثر التقدُّم التكنولوجي على الأخلاق. مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، ٣١، ٤٠١-٤١٥.

علي، ف. ش. (٢٠٢١). برنامج قائم على المجلة الرقمية التفاعلية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ٤٨(٥)، ٥١٩-٦٠٠.

عميش، ر. م.، & الحارثي، ع. م. (٢٠٢٣). دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لمواجهة تحديات العصر الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيش. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٢)، ١٢٣-١٤٣.

عبد النبي، ن. ع. (٢٠٢١). دور رياض الأطفال في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية للأطفال. مجلة جامعة سبها، ٢٠(١).

العنزي، و.ل. (٢٠٢٢). المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة شبات الباحثين، ١٤(٢)،٥٤٢-٥٧٤.

عوده، أ., ملكاوي، ف. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. دار الأمل.

بسطويسي، ن. (٢٠٢٣). دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي بالأمن المعلوماتي لدى طلابها لمواجهة بعض التحديات التكنولوجية المعاصرة. مجلة التربية بسوهاج، ١١٤(١)، ٢٧٨-٤٠٦.

السيد، ر. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية بملعب الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة في ضوء أهداف التربية الأخلاقية. مجلة الطفولة والتربية، ٤٤(٣)، ٥٧٣-٦٢١.

سعاد، خ.، ودليلة، ع. (٢٠٢٣). دور الروضة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطفل. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد الصديق جيجل.

الشهراني، م.، والحسين، ف. (٢٠١٩). دور المدرسة الثانوية في المحافظة على القيم الاجتماعية لطلابها في ظل عصر الإعلام الجديد. المجلة العلمية بأسيوط، ٣٥(١٠)، ٤١٦-٤٤٠.

الملوح، ع. (٢٠٢١). معلمة رياض الأطفال ودورها في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل. المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية. جامعة الزاوية، ٢٥ مايو ٢٠٢١م.

المعناوي، س. م. (٢٠٢٣). أساليب التنشئة الاجتماعية في تربية طفل الجمهورية الجديدة في ضوء تحديات العصر الرقمي. المجلة العلمية المصرية، ٩(٢٠)، ٩٦٤-٩٩٧.

محمد، س. م. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتربية والديه للمجتمع المصري على ضوء تداعيات العصر الرقمي. المجلة العلمية بأسيوط، ٩(٢)، ١٣٥-١٦٨.

صبرينه، ب. (٢٠١٩). دور المدرسة القرآنية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

قادم، ج. (٢٠٢٢). القيم الأخلاقية في وسائل الإعلام وتأثيرها على شخصية الطفل وسلوكه: الرسوم المتحركة نموذجًا. مجلة أبعاد، ٩(١)، ١١-٣٠.

منظمة اليونسيف.(٢٠١٧).التقرير السنوي لعام ٢٠١٧:

https://www.unicef.org/ar/%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A9%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%7%D9%84%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%852017/%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%B1

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, S. Y. (2022). Proposed musical activities for developing moral values in kindergarten children. Journal of Reading and Knowledge, 22(253), 303-331.

Al-Dosari, A., Al-Azmi, B., Al-Sayyadi, M., & Muhannad, Y. (2023). The educational role of kindergarten teachers in instilling moral values during the school day. Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences(97).

Ismail, F. Al-Zahra. (2022). The effectiveness of performance arts activities in developing moral values in kindergarten children. Childhood Journal, 42(1), 862-918.

Al-Ghamdi, W. (2022). Requirements for moral education in light of digital learning. Scientific Journal of Assiut, 38(11), 190-216.

Aatif, R. (2021). The impact of technological advancement on morals. Egyptian Philosophical Society Journal, 31, 401-415.

Ali, F. S. (2021). A program based on an interactive digital magazine to develop moral values in kindergarten children. Journal of Childhood and Education, 48(5), 519-600.

Ameer, R. M., & Al-Harthi, A. M. (2023). The role of the school in developing moral values to face the challenges of the digital age among female secondary school students in Bish. International Journal of Humanities and Social Sciences, (42), 123-143.

Abdul Nabi, N. A. (2021). The role of kindergartens in developing children's moral and social values. University of Sebha Journal, 20(1)

Al-Anzi, W. L. (2022). Educational requirements to enhance professional learning communities among early childhood teachers in light of contemporary global trends. Researcher Journal, 14(2), 542-574.

Ouda, A., & Malakawi, F. (1992). Fundamentals of Scientific Research in Education and Human Sciences. Dar Al-Amal.

Basitwisi, N. (2023). The role of secondary schools in raising awareness of information security among their students to face some contemporary technological challenges. Sohag Education Journal, 114(1), 278-406.

Al-Sayed, R. (2020). The effectiveness of a program based on extracurricular activities in developing moral values among kindergarten children in light of the goals of moral education. Journal of Childhood and Education, 44(3), 573-621.

Saad, K., & Dalila, A. (2023). The role of kindergartens in developing moral values in children. (Unpublished master's thesis). Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Sociology, Mohamed Sidik Djilali University.

Al-Shahrani, M., & Al-Hussain, F. (2019). The role of secondary schools in preserving the social values of their students in the new media era. Scientific Journal of Assiut, 35(10), 416-440.

Al-Malouh, A. (2021). The kindergarten teacher's role in instilling moral values in children. Proceedings of the Third Scientific Conference of the Faculty of Education. University of Al-Zawiya, May 25, 2021.

Al-Ma'nawi, S. M. (2023). Socialization methods in raising a child in the new republic in light of digital age challenges. Egyptian Scientific Journal, 9(20), 964-997.

Mohamed, S. M. (2022). A proposed vision for parental education in the Egyptian society in light of the implications of the digital age. Scientific Journal of Assiut, 9(2), 135-168.

Sabreen, B. (2019). The role of Quranic schools in instilling moral values in children. (Unpublished master's thesis). Faculty of Social Sciences, Mohamed Khider Biskra University.

Qadim, J. (2022). Moral values in media and their impact on children's personality and behavior: Animated cartoons as a model. Dimensions Journal, 9(1), 11-30.

UNICEF. (2017). Annual report for 2017:

https://www.unicef.org/ar/%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A9%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%7%D9%84%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%852017/%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%1

المراجع الأجنبية:

Susanti, M., Desyandri, D., & Irdamurni, I. (2023). Technology Impacts on Moral Development ES Students. International Journal of Educational Dynamics, 5(2), 252-257. https://doi.org/10.24036/ijeds.v5i2.438

Hardiyana, A., & Dwiyanti, I.(2022). The impact of ICT on the development of children's religious and moral values. Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini.5(1), 13-24 http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/al-athfaal

Razzak, N., & Ahmed, A. (2020). Ethical values in education: Importance and impact. Journal of Educational Research and Practice, 10(1), 45-56. https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.04

Lovat, T., & Toomey, R. (2019). Values education and quality teaching: A new conceptual framework. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02062-5

Hardiyana, A., & Dwiyanti, I.(2022). The impact of ICT on the development of children's religious and moral values. Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini.5(1), 13-24 http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/al-athfaal

الدور الاقتصادي لفرع البنك العثماني في ولاية بغداد (١٢٧٢-١٣٣٢هـ/ ١٨٥٦-١٩١٤م)

The Economic Role of the Ottoman Bank Branch in Baghdad (1272-1332 AH / 1856-1914 AD)

إعداد

د. محمد بن سالم القحطاني

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

قسم التاريخ والحضارة – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mohammed Bin Salem Alqahtani

Assistant Professor of Modern and Contemporary History

Department of History and Civilization – College of Social Sciences - Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Email: msalqahtani@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-022-020

د. محمد بن سالم القحطاني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٢٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/٠٣ م

المستخلص

يعد التاريخ الاقتصادي من العناصر المؤثرة في صناعة أحداث الفرد والدولة معًا، وهنا تكمن أهميته في تحليل الأحداث التاريخية وإبراز نتائجها، ويُعد إنشاء فرع البنك العثماني في ولاية بغداد في عام ١٣١٠هـ/ ١٨٩٣م من الأحداث المهمة التي أظهرت بوضوح رغبة الدول الأوروبية في الدخول من بوابة الامتيازات الأجنبية للدولة العثمانية.

فعلى الرُّغم من تأسيس هذا الفرع في أوائل القرن الرابع عشر الهجري، أي أنه في الفترة المتأخرة من العصر العثماني؛ إلا أنه أظهر كفاءةً عالية في تطوير النظام النقدي والمصرفي بالعراق، وساهم في التقليل من الاعتماد على الصيارفة المحليين الذين تمكنوا بواسطة ما لديهم من ثروة من السيطرة على مقاليد الأمور المالية في ولاية بغداد.

كما أن هذا الفرع كان له مجموعة من النشاطات التي حافظت على الاستقرار المالي للولاية لفترةٍ طويلة، فما بين المحافظة على أسعار تبادل العملات وفق الأسعار المحددة والرسمية، وإقراض الولاية بما تحتاج إليه من أموال لتغطية نفقة المصروفات والعجز المالي فيها، برزت بغداد لتكون إحدى أهم الولايات التي نشط فيها التبادل التجاري بين تُجَّارها المحليين وبعض المصانع في القارة الأوروبية بواسطة فرع البنك العثماني.

وكان لهذهِ النشاطات التي قام بها فرع البنك دورٌ في استمرارها، حتى ما بعد نشوب الحرب العالمية الأولى في عام ١٣٣٢-١٣٣٦هـ/ ١٩١٤-١٩١٨م، على العكس من فروع البنك الأخرى في ولايتي البصرة والموصل والتي توقفت نشاطاتها مبكرًا.

الكلمات المفتاحية: البنك العثماني، ولاية بغداد، الدولة العثمانية، ميزانية الولاية.

Abstract

Economic history stands out as one of the most important elements influencing the making of individual events for everyone, and its importance has been placed in analyzing historical events and highlighting their results, and it helps in establishing the branch of the Ottoman Bank in the state of Baghdad in 1310 AH / 1893 AD from the events that began and clearly for the European countries to begin entering through the gateway of foreign currencies.

Then despite the fact that this branch was established in the early fourteenth century AH / late nineteenth century, that is, in the late period of the Roman era; it showed a high qualification in developing the monetary and banking system in Iraq, and contributed to relying on money changers in the thresholds who were able, through their wealth, to control the reins of financial affairs in the state of Baghdad.

This branch also had a group of economic activities that preserved the privacy of the state for a long time, which is summarized in trading currency prices according to specific and official indicators, lending transparency including what it needs to secure the expense of expenses and the financial deficit in it, which Baghdad emerged as one of the most important. Commercial exchange between its merchants, and some of them in Europe through the branch of the Ottoman Bank.

These activities played by the branch of the Ottoman Bank in the Baghdad province were a pivotal part in its outcome even after the outbreak of World War I in 1332-1336 AH / 1914-1918 AD, unlike other banks in the provinces of Basra and Mosul, which led to their rapid activity. Because the economic role played by the workers in the Ottoman Bank in the Baghdad province may work on many matters of political and military philosophy, which they were keen to demonstrate to advance and preserve its wealth.

Keywords: Ottoman Bank, Baghdad State, Ottoman Empire, State budget.

المقدمة

حظي التاريخ العثماني بكثيرٍ من الدراسات التي تناولت العديد من مجالاته؛ وتركزت غالبية هذهِ الدراسات على الشأن السياسي والعسكري؛ وذلك باعتبارهما من أوضح المعالم في الدولة العثمانية، في حين أن التاريخ الاقتصادي لم يكن أحد هذهِ المعالم التي وجدت اهتمامًا بارزًا من قبل الباحثين، وتحديدًا في العالم العربي، مع أنه كان أحد المحاور المهمة في تاريخ الدولة العثمانية منذُ نشأتها.

والمطّلعُ على الكثير من أحداث التاريخ العثماني يجد أن العامل الاقتصادي كان صانعًا للعديد من الأحداث التي دارت رحاها، سواءً في إسطنبول، أو الولايات التابعة لها، فما بين سنّ العملة الرسمية في الدولة العثمانية لأول مرة والمحاولات المستمرة لإعادة ضبط النظام النقدي؛ جاء تأسيس البنك العثماني في عام ١٢٧٢هـ/ ١٨٥٦م ليكون نقلةً نوعية في تاريخ الاقتصاد العثماني الذي كان قائمًا بالدرجة الأولى على تبادل النقد بشكلٍ مباشر، واحتكارهِ من قبل بعض العاملين في سوق الصرافة، وهو ما كان له تأثير واضح في طباعة العديد من العملات الورقية وانتشارها في مختلف ولايات الدولة ونواحيها.

ومع تصاعد النشاطات الاقتصادية للبنك العثماني، وتفوقه على بقية الشركات المالية في إسطنبول، ازدادت الحاجة لإنشاء فروع مماثلة له في بقية الولايات، مثل ولاية بغداد، التي كانت أبرز مثالٍ على ارتفاع الفوائد ورواج العملات المختلفة، وكان منها الحقيقي، ومنها المزيف، كما كان التلاعب بالأسعار ظاهرًا وفقًا للأهواء الشخصية دون وجود أي رادعٍ.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التاريخي، والمبني على جمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية، والعمل على ترجمة الأجنبي منها إلى اللغة العربية، ثم ترتيبها، ودراستها وتحليلها.

تساؤلات البحث:

وعلى ضوء ما تقدم، فإن هذا البحث يسعى للإجابة عن السؤال الرئيس: ما هو الدور الاقتصادي الذي قام به فرع البنك العثماني في ولاية بغداد، وينبثق منه عددٌ من التساؤلات الفرعية، هي:

١. ماهي أبرز النشاطات الاقتصادية التي قام بها فرع البنك العثماني في ولاية بغداد؟

٢. هل كان فرع البنك العثماني في ولاية بغداد يعمل لصالح الولاية؟ أم للصالح الرأسمالي للبنك؟

أهداف البحث:

١.التَّعرُّف على دور البنك العثماني وأهميته خلال القرن الثالث عشر الهجري، والتاسع عشر الميلادي، وتأثيره على الاقتصاد المحلي للدولة العثمانية، ومدى تأثيره على علاقة الدولة العثمانية مع الدول الأوروبية.

٢.الكشف عن دور فرع البنك في ولاية بغداد في إقامة المشاريع وعمليات الإقراض في العراق.

٣.الكشف عن التنافس الاقتصادي بين فرع البنك في ولاية بغداد، والبنوك الأجنبية الأخرى في العراق.

محاور البحث:

أولًا: التمهيد: التطور التاريخي للمالية العثمانية.

ثانيًا: النظام النقدي والمصرفي.

ثالثًا: إنشاء البنك العثماني ودواعي تأسيسه.

رابعًا: افتتاح فرع البنك العثماني في ولاية بغداد ونشاطاته.

خامسًا: نتائج الدراسة.

أولًا: التمهيد: التطور التاريخي للمالية العثمانية

مر النظام المالي في الدولة العثمانية بالعديد من التغييرات التي لم تأتِ دفعةً واحدة، بل كانت تباعًا بحسب إمارتهم الصغيرة التي تحولت فيما بعد إلى أحد أكبر الإمبراطوريات في التاريخ الحديث والمعاصر، وهو ما جعل هذا النظام يأخذ في التطور مع مرور الوقت تجاوبًا مع الاحتياجات المتلاحقة والمتسارعة في آنٍ واحد.

ويرأس النظام المالي في الدولة العثمانية موظفٌ يُطلق عليه لقب الدفتر دار[١]، وهو المسؤول عن هذا الجهاز أمام السلطان والصدر الأعظم وبقية رجال الدولة، ونتيجةً للتوسع الجغرافي الذي كان عليه العثمانيون واتساع حدود دولتهم في بداية الأمر؛ تم تقسيم هذه الوظيفة بين موظفين اثنين، الموظف الأول ويُطلق عليه دفتر دار الروملي[٢] ودفتر دار الأناضول[٣]، وبعد نجاح سليم الأول في ضم البلاد العربية إلى طاعته في عام ٩٢٣هـ/ ١٥١٧م، تم استحداث وظيفة باسم دفتر دار العرب والعجم[٤]، ثم ظهرت وظيفة ثالثة باسم دفتر دار إسطنبول؛ إلا أنها لم تستمر طويلًا[٥].

(١) وتعني ممسك الدفتر، وتتكون من كلمتين هما دفتر ودار، بمعنى القابض على الدفتر، وهو أكبر منصب للشؤون المالية في الدولة العثمانية، ويقابله في الوقت الحاضر وزير المالية. سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢١هـ)، ١١٣-١١٤.

(٢) ظهرت هذه الوظيفة في عهد السلطان بايزيد الثاني، وصاحب هذه الوظيفة يتولى النظر في شؤون المقاطعات التي تقع في منطقة الروملي، وهو بدرجة وزير، ويُعرف باسم دفتر دار الشق الأول. صالح سعداوي، مصطلحات التاريخ العثماني (الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٣٧هـ)، ٢: ٥٩٩.

(٣) ظهرت هذه الوظيفة في عهد السلطان بايزيد الثاني، وصاحب هذه الوظيفة يتولى النظر في شؤون المقاطعات التي تقع في منطقة الأناضول، ويُعرف باسم دفتر دار الشق الثاني. صالح سعداوي، مصطلحات التاريخ العثماني، ٢: ٥٩٩.

(٤) وهي الإدارة العامة للحسابات في ولاية سوريا والمناطق المجاورة بعد ضمها للدولة العثمانية في عهد السلطان سليم الأول، ويتبع لها دفتر دارية ديار بكر والشام وأرضروم وطرابلس الشام. سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، ١١٤.

(٥) مجموعة من المؤلفين، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ترجمة: صالح سعداوي (إسطنبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، ١٩٩٩م)، ١: ٦٢١.

يُشار إلى أن بعضًا من هذهِ الوظائف قد تقلصت صلاحية من يتولاها خلال القرنين السادس والسابع عشر، وذلك نتيجة لسلسلة من التعديلات التي شملت مختلف مرافق الدولة في القطاعات المدنية والعسكرية، وفي الفترة الأخيرة من العصر العثماني تم إجراء بعض التحديثات في مؤسسات الدولة الرسمية، ومنها نظارة[١] المالية التي تم تشكيلها رسميًا بعد دمج الخزانة المنصورة ودفتر دارية الضربخانة في عام ١٢٥٣هـ/ ١٨٣٨م، وفي عهد عبدالمجيد الأول تم إعادة تشكيل هذهِ النظارة من جديد لتصبح مكونة من قسمين هما

١_ دفتر دارية الخزانة العامرة

٢_ دفتر دارية المقاطعات

غير أن هذا الأمر لم يدُم طويلًا؛ إذ تمت إعادة المسمى السابق نظارة المالية من جديد في عام ١٢٥٦هـ/ ١٨٤١م[٢].

ونظرًا للأهمية القصوى التي تكتنف هذا المنصب[٣] لدى العثمانيين، فقد كان الأمر يقتضي أن يكون الدفتر دار يتحلى ببعض الخصال المهمة، ومنها

١_ أن يتحلى بالنزاهة والأمانة والبعد عن الرشوة والمنافع المادية.

٢_ أن يتحلى بدماثة الخُلق والهدوء.

٣_ أن يكون مقتصدًا في تصرفاته وإنفاقه.

٤_ أن يكون على إطلاع كامل بسجلات المالية وأمور الحسابات.

(١) وتعني الإدارة أو الوزارة، وقد بدأ استخدام هذا اللفظ لأول مرة في عهد السلطان محمود الثاني، للإشارة إلى المؤسسات الحكومية التي تشرف على قطاعات معينة. سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، ٢٢٢.

(٢) صالح سعداوي، مصطلحات التاريخ العثماني، ٢: ٦٠٠.

(٣) يبدو أن الحاجة التي دفعت العثمانيين للبحث عن الموارد الاقتصادية هو السبب الذي جعل هذا المنصب يتصف بالأهمية بين بقية المناصب، فالعثمانيين الذين كانت جيوشهم تنطلق في كل اتجاه؛ كان بحاجة أن يوفروا له دعمًا ماليًا التي كانت بحاجةٍ للإنفاق المستمر، ولهذا كان اختيار من يتقلد هذا المنصب يتطلب نوعًا من الدقة والأمانة، الباحث.

٥_ أن يكون قادرًا على إيجاد موارد مالية دائمة لزيادة مداخيل الخزينة السلطانية.

٦_ أن يكون قادرًا على تأدية الرواتب في أوقاتها[١].

وخلال القرون الأولى من عُمر الدولة كانت تُجرى أمور الميزانية وفق عددٍ من الإجراءات اللازمة لضبطها، ومن أهمها تحديد نفقات السلطان وعائلته، ومعرفة حالات الحرب والسلم التي لا تكاد تنفك في جهةٍ إلا وتظهر في جهةٍ أخرى، بالإضافة إلى الكوارث الطبيعية التي لطالما كانت مؤثرة في واردات الدولة ونفقاتها، مما يعني أن أمور المالية كانت تتم دون بيان الموازنة الذي يجري عمله في نهاية السنة لعرض الموارد والنفقات، وهذا لا يعني أن مسألة الإنفاق على احتياجات الدولة ومشاريعها كانت تتم عشوائيًا، إلا إن ميزانية العام السابق كانت دليلًا على العام الذي يليه، واستمر الحال على ما هو عليه حتى تم إعداد أول ميزانية بالمفهوم الحديث في منتصف القرن التاسع عشر[٢].

ثانيًا: النظام النقدي والمصرفي

يُعتبر النظام النقدي هو الركيزة الأساس في المجال الاقتصادي التي تسير عليها الدول منذ نشأتها وحتى سقوطها في تعاملاتها المالية على مختلف الأصعدة، سواءً كان ذلك التعامل داخل حدودها بين رعاياها بعضهم البعض أو حتى مع الدول المجاورة والتي ترتبط معها بمعاهدات قائمة مبنية على التبادل التِجَّاري والمنافع المتبادلة، ويُقصد بهذا المصطلح على أنه " مجموعة القواعد التي يتم على أساسها إيجاد النقود وتدبيرها في دولة في من الدول، والمحور الأساسي لكل نظام نقدي هو تعيين الوحدة النقدية الأساسية التي تُنسب إليها قيم الأنواع الأخرى من النقود، فإذا تحددت مثلًا الوحدة النقدية الأساسية بمقدار معين من الذهب كانت هذه الوحدة هي النقد الأساسي لهذا النظام، شريطة أن تكون تلك القواعد والتدابير مُستمدة من أحكام الشريعة الإسلامية[٣].

(١) مجموعة من المؤلفين، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ١: ٦٢٢.

(٢) مجموعة من المؤلفين، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ١: ٦٢٧.

(٣) عبدالقديم زلّوم، الأموال في دولة الخلافة (بيروت: دار الأمّة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م)، ٢١٠

ومن ثم فإن السياسة النقدية هي السبيل الذي يمكن تعقّبه بهدف تأمين نظام اقتصادي مستمر وقوي، وعليه فهو يمثل المبادئ العامة التي يتم تبنيها في هذا الخصوص، والتي من خلالها يتوفر ضمان وجود سلطة سياسية والتأكيد على استمرارها، وهكذا ترتبط عملية سك العملة بالسياسة الاقتصادية واستمرار النظام النقدي(١).

يُذكر أن العثمانيين في بداية تواجدهم بالأناضول لم يصدروا نقودًا خاصة بأسماء حكامهم، فلجأوا إلى التداول بالعملات المتداولة لدى السلاجقة(٢)، وعملوا بعد ذلك على تغطية حاجتهم بسك كميات محدودة من النقود الفضية والنحاسية(٣)

وكان العثمانيون قد استمروا على هذا الوضع حتى أصدر أورخان في عام ٧٢٦هـ / ١٣٢٦م فرمانًا يقضي بسك العملة الرسمية للدولة، وهي العملة التي سميت بـ(الأقجة)، وهي عملة مصنوعة من الفضة(٤)،

(١) خالد الجندي، النظام المالي وأجهزته الإدارية والمسكوكات في الدولة العثمانية (بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠٢٣م)، ٢٦٩-٢٧٠.

(٢) وربما أن السبب الذي دفعهم لذلك هو طبيعتهم المعيشية التي كانوا عليها، فلم يكن لديهم دراية في التداول بتلك العملات، وكيفية سكها، ويبدو أنهم كانوا يلجؤون إلى استخدام المقايضة في معاملاتهم التجارية، الباحث.

(٣) Rudi paul linder, " A silver Age in seljuk Anatolia" in A festschrift presented to Ibrahim Artuk on the occasion of the 20 th (Istanbul: Turkish Numismatic society, 1988),272-274.

(٤) والأقجة تعني الضارب لونها إلى البياض، وأصلها مغولية، ويبلغ وزنها خمسة قراريط أي ربع مثقال، أي أربعة غرامات= و٦١٨ مليغرام، وعيارها ٩٠٪، ثم بدأ الحجم والوزن في التناقص تدريجيًا، انتهى العمل بها في عام ١٢٣٤هـ/١٨١٨م، وتُشير إحدى الوثائق العثمانية المؤرخة في عام ١٢٨٢هـ/١٨٦٦م بأن كل ثلاث أقجات تساوي بارة واحدة، وكل أربعين بارة تساوي قرشًا واحدًا، وكل مئة قرش تساوي ليرة ذهبية عثمانية، وعليه فإن الأقجة تُعد جزءًا واحدًا من مئة وعشرين ألف من الليرة الذهبية العثمانية؛ سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية ٢١.

كما حملت هذه العملة نقوشًا تتضمن عبارات التبجيل والدعاء للسلطان بالنصر والتمكين(١)

يُشار بأن تلك العملة المعدنية قد أخذت بعض السمات العائدة للنقود الإيلخانية من حيث النوعية والجودة والتصنيع، وربما أن العثمانيين قد استفادوا بموظفي سك العملات لدى الإيلخانيين، إلا أنها على أية حال قد شكلت المرجعية الأولى التي على أساسها كانت تسك نقود العثمانيين(٢)

وحتى نهاية القرن السابع عشر استمرت الحكومة العثمانية في إسطنبول ممثلةً بالدفتردار في إصدار أوامرها إلى دار الضربخانة(٣) من أجل تحديد سعر الأقجة، وتمت مطالبة فئات المجتمع أنه في حال صدور فئة جديدة من العملة أن يقوموا بتسليم نقودهم القديمة إلى دور السك، مع إلزامهم بدفع رسوم توازي ١٥٪ من قيمة العملة النقدية التي كانت بحوزتهم مقابل سك العملة لهم(٤)

وهكذا فمن الواضح أنَّ العثمانيين كانوا يهدفون من هذهِ القرارات إلى جَني مداخيل ماليَّة عالية، مع توخِّي الحذر إزاء فرض الرُّسوم في أثناء عمليَّة تغيير النُّقود القديمة إلى العملة الجديدة،

(١) J. sultan. Coins of the ottoman empire and the Turkish republic a detailed catalogue of the jem sultan collection (California: thousand oaks, 1977), 1: 7-9.

(٢) Philip Remler. Ottoman isfendiyarid and eretnid coinage: a currency community in fourteenth century Anatolia. American Numismatic society museum notes (California: American Numismatic Association, 1980), 167-169.

(٣) الاسم الرسمي لدار سك النقود في الدولة العثمانية ومقرها في العاصمة إسطنبول، ولها فروع في بعض الولايات التابعة للدولة، سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، ١٤٦.

(٤) Nicoara Bealdieanu, les actes des premier's sultans conserves Mehmed ii et bayzed ii (Pariz: publications de la Bibliotheque natinale, 1960), 570.

وهذا ما دفع شريحة كبيرة من المواطنين إلى عدم إحضار أموالهم إلى دار سَكِّ العملة، ومن ثمَّ فإنَّ هذه الإجراءات كان لها مع مرور الوقت تأثير في انخفاض القيمة النقديَّة للعملة(١).

وربَّما الظُّروف الَّتي كان العثمانيون يعيشونها في فترة ما قبل الثَّورة الصَّناعيَّة في أوروبا قد صعَّبت مسألة عمليَّة سك النُّقود وتوزيعها(٢) في مساحة جغرافيَّة محدَّدة خلال وقتٍ وجيزٍ، ويمكن أن يعزو ذلك لسببين:

١_ سوء الطُّرق السَّالكة بين الولايات العثمانيَّة، فضلًا عن خطورة الكثير منها.

٢_ عدم وجود الآلات والمعدَّات الخاصَّة بسكِّ العملة في الدَّولة(٣).

وقد ساعدت هذه الأجواء في تأسيس بيئة خصبة لدور الصرافة في إسطنبول وبقيَّة الولايَّات في أثناء عمليَّة تغيير النُّقود، ولذا فإنَّ العثمانيين قاموا بالتَّعامل مع العملات المختلفة في الوزن والعيار، بهدف تحصيل مواردها الَّذي ألزم مسؤولي نظارة الماليَّة إلى نشر قوائم مفصَّلة بالقيمة النَّقديَّة لتلك العملات المسكوكة من الذَّهب، والفضَّة، والمستخدمة على الأراضي العثمانيَّة، وذلك تفاديًا لنشوب أزمة نقديَّة طاحنة بين رعاياها على قيمتها السُّوقيَّة، وأن يكون النِّظام النَّقدي خاضعًا للأصول الرَّسميَّة الَّتي يتمُّ العمل بها(٤).

وحتَّى مع دخول العثمانيين في فترة التَّنظيمات، كان موضوع حماية سعر التَّداول للنُّقود من أكثر الموضوعات أهمِّيَّةً لديهم، وذلك لأنَّ إفسادَ سعر التَّداول يعني اختلال النِّظام الاقتصادي برمَّته، فاستقراره يعدُّ المؤشِّر الإيجابي في العلاقة بين الدَّولة والمجتمع، وكذلك في جميع المعاملات

(١) شوكت باموك، التاريخ المالي للدولة العثمانيَّة، ترجمة: عبداللطيف الحارس (بيروت: دار المدار، ٢٠٠٥م)، ١٠٥.

(٢) وربما أن الاتساع الجغرافي الذي كان عليه العثمانيون كان أحد الأسباب الرئيسة في هذه المشكلة، مما ساعد على انتشار العديد من العملات واستخدامها بين فئات الشعب، بالإضافة إلى الموقع الجغرافي الذي جعلهم في أحد مواقع التبادل بين الشرق والغرب، الباحث.

(٣) سيد محمد السيد، النُّقود العثمانيَّة تاريخها وتطورها ومشكلاتها القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٣م، ١٥.

(٤) Hüseyin Al, osmanlı finans sisteminde modernleşme (Istanbul: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, 2014) 2: 143.

القائمة على أساس البيع والشِّراء، إلَّا إنَّ بعض الأشخاص الَّذين كانوا في الولايات البعيدة من العاصمة، يعملون على تزوير العملات[١] بشكلٍ متزايدٍ للاستفادة منها بالتَّداول بعيدًا من أيِّ رقابةٍ حكوميَّةٍ، وبناءً على ذلك، ارتفعت وتيرة ظهور المخاطر الاقتصاديَّة الَّتي امتدَّ تأثيرها على مستوى الدَّولة والمجتمع، وما يوضِّح حجم تلك المشكلة هو تداول عددٍ من العملات المختلفة في العاصمة إسطنبول والولايات التَّابعة لها، والَّتي بلغت نحو ست وخمسين عملَة ذهبيَةً وفضِّيَّةً، الأمر الَّذي جعل المسؤولين في دار الخزانة يعملون على نشر أسعار هذهِ العملات عبر الصّحافة بشكلٍ مستمرٍ لتفادي أي مشكلات ناجمة عن اختلال النِّظام النَّقدي[٢].

وفي عام١٢٢٢هـ/ ١٨٠٨م بدأت محاولات لإصلاح النِّظام النَّقدي المتمثِّل في أوزان النُّقود المعدنيَّة؛ إلَّا إنَّه كان يتوجَّب على العثمانيين أوَّلًا مواجهة الجيش الإنكشاري الَّذي كان يرفض أيَّ إجراءٍ[٣] من شأنه تغيير قيمة العملة[٤].

وفي عهد عبد المجيد الأوَّل (١٢٥٤-١٢٧٦هـ/ ١٨٣٩-١٨٦١م) تمَّ إجراء تغيير على العملة الرَّسميَّة في الدَّولة؛ إذ تمَّ سك النُّقود الورقيَّة باقتراح من وزير الماليَّة إبراهيم باشا في عام ١٢٥٦هـ/ ١٨٤١م، وسُمِّيت هذه العملة بالمجيدية؛ وذلك لتحلَّ محلَّ النُّقود المعدنيَّة الَّتي استمرَّت ردحًا طويلًا من الزَّمن، وأصبحت هذه العملة تتبوَّأ النِّظام النَّقديَّ لدى العثمانيين، وعليه تقوم دار الضربخانة بجميع العمليَّات الحسابيَّة لديهم وفقًا لهذه العملة، وهو ما شهد استقرارًا اقتصاديًا لم يتيسَّر لهم منذ زمنٍ طويلٍ[٥].

(١) ويبدو أن عملية التزوير كانت تتم من الدول الأوروبية التي كانت لديها الإمكانيات المتوفرة لذلك العمل، في محاولة منها لإفساد النظام الاقتصادي في الدولة العثمانية، الباحث.

(٢) خليل إينالجك ودونالد كوترات، التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للدولة العثمانيَّة، ترجمة: عبد اللطيف الحارس، (بيروت: دار المدار، ٢٠٠٧م)، ٢: ٧٧٣.

(٣) وربَّما عدم انصياعهم لتلك التَّصرُّفات هو رغبتهم في ألَّا يكونوا دائمًا في موضع الحلول الطَّارئة، بينما يبقى موظَّفو الدَّولة بعيدين من أيِّ مشاركةٍ في القرارات المتعلِّقة بخفضِ كفاءة الانفاق، والتَّقليل من مصروفات الدَّولة العامَّة، الباحث.

(٤) خالد الجندي، النِّظام المالي وأجهزته الإدارية والمسكوكات في الدَّولة العثمانيَّة، ٣٦٤.

(٥) خالد الجندي، النِّظام المالي وأجهزته الإدارية والمسكوكات في الدَّولة العثمانيَّة، ٣٦٩.

لقد استمرَّ العملُ بالنُّقود الورقيَّة في الدَّولة حتَّى سقوطها في عام ١٣٤١هـ/ ١٩٢٣م، وذلك بالرُّغم من مرورها بأزماتٍ طاحنة، ومنها الحرب العالميَّة الأولى الَّتي فقد فيها النِّظام النَّقدي فعاليَّته، فاعتاد مواطنو الدَّولة على حساب قيمة المال بالذَّهب، ووفقًا لذلك يتمُّ تحديد أسعار جميع أشكال البضائع؛ ونظرًا إلى عدم كفاية الذَّهب في جميع أقاليم الدَّولة كانت القيمة النُّقديَّة تضعفُ شيئًا فشيئًا، خاصَّةً إذا كان التَّعامل يجري في إحدى الولايات البعيدة من إسطنبول، وهو ما أدَّى في نهاية المطاف إلى انهيار النِّظام النَّقديّ في الدَّولة، وسيادة حالة العملات الأجنبيَّة[١].

ب/ النِّظام المصرفي:

يُشير هذا المصطلح إلى مُبادلة عملة بعملة أخرى، وبالتَّعبير الفقهي (بيع النَّقد بالنَّقد)، باعتبار أنَّه الإجراء الَّذي تتمُّ عليه هذه المعاملة[٢]، أو كما عرَّفه الكثيرون في العصر الحديث أنَّه يتكوَّن من مجموعةٍ من المصارف الَّتي تقوم بأعمال الائتمان للمؤسَّساتِ والأفراد، والتَّشجيع على الادِّخار وتنشيط الإنتاج، وإصدار العملة الرَّسميَّة، وتوظيف رأس المال، وتقديم الخدمات الماليَّة بمختلف مسمَّياتها[٣]، وبمعنى آخر فإنَّ النِّظام المصرفي هو الوظيفة الأساس الَّتي تقوم عليها جميع التَّعاملات الماليَّة في تلك المصارف، والَّتي استمدَّت أنظمتها المحدَّدة لهذا النِّظام من البنك المركزيِّ الرَّسميّ التَّابعة له وفقًا للَّوائح والقوانين المعمول بها.

يُذكر أنَّ المفهوم الدِّيني الَّذي يُحرِّم الوقوع في الرِّبا الَّذي كان سائدًا في الدَّولة العثمانيَّة لقرونٍ طويلةٍ، قد منع نشوء المؤسَّسات الماليَّة في الدَّولة حتَّى عصرٍ متأخِّرٍ، بالإضافةِ إلى أنَّ هناك مجموعة من العوامل الَّتي أسهمت في ذلك، ومنها عدم استقرار الأوضاع الاقتصاديَّة، ما نتج عنه محدوديَّة الدَّخل العام للدَّولة والفرد، ورغبة معظم الشُّعوب التَّابعة لها بإعلان حركات العصيان والتَّمرُّد بُغية الانفصال عنها، وعدم ثقتهم في أوقاتٍ متفاوتة- بالقائمين على الشُّؤون الاقتصاديَّة،

(١) سيد محمود السيد محمود، النُّقود العثمانيَّة تاريخها وتطورها ومشكلاتها، ٨١-٨٢.
(٢) نزيه حمّاد، معجم المصطلحات الماليَّة والاقتصاديَّة في لغة الفقهاء (دمشق: دار القلم للطباعة، ١٤٢٩هـ)، ٤٢١.
(٣) حسن النجفي، القاموس الاقتصادي (بغداد: مديرية مطبعة الإدارة المحلية، ١٩٧٧م)، ٣١.

وهو ما دفعهم إلى ادِّخار ما يملكونه من أموالٍ أو حُليٍّ في منازلهم، في حين لم يعمل العثمانيون على إنشاء أيِّ نظامٍ مصرفيٍّ أو ائتماني رسمي باسم الدَّولة[١].

وبعد التَّوسع في نظام الامتيازات الأجنبيَّة داخل الدَّولة العثمانيَّة ضمن ما جاء به مرسوم الخط الهمايوني في عام ١٢٧٢هـ/ ١٨٥٦م وما كان له من أثرٍ فاعل في تسهيل إنشاء المصارف ووكالات الائتمان لأغراض اقتصاديَّة، نجحت تلك الكيانات التِّجاريَّة في ملء هذا الفراغ، حتَّى أصبحت تقوم بالإشراف على معظم المشاريع، وإدارتها بشكل مباشر[٢].

وبحكم الجغرافيَّة الشَّاسعة للعثمانيين، فقد أدَّى ذلك إلى دخول العديد من الفئات البشريَّة، وبما كان لديهم من العملات الأجنبيَّة الَّتي كانوا يتداولون بها، وكان البعض من تلك الفئات قد امتهنوا العمل المصرفي قبل دخول المصارف بمفهومها الحديث إلى ولايات الدَّولة وأقاليمها، وكان يقتصر عملهم في البداية على استبدال النُّقود بنقودٍ مختلفة، وذلك مقابل مبالغ ماليَّة يتمُّ تقاضيها وفقًا للظُّروف الاقتصاديَّة السَّائدة في تلك الفترة[٣]، ويبدو أنَّ آراء رجال الدِّين في الدَّولة كانت كفيلة بعدم جواز ممارسة مهنة الصِّرافة من قِبل الشُّعوب التَّابعة لهم من المسلمين، ما منعهم من المساهمة في تنشيط الحركة الاقتصاديَّة، وزيادة مواردها، وتنميتها. فكان سببًا في المساعدة على جمودها أمام المصاعب الَّتي كانت تحيط بها؛ بسبب الأزمات السياسية الَّتي لم تلبث أن تنقطع حتَّى تعود مرةً أخرى.

يُشار إلى أنَّ مفهوم العمل المصرفي في الدَّولة العثمانيَّة كان قائمًا بصورةٍ رئيسة على استبدال النُّقود بمثلها من العملات المختلفة، وتكون تلك العمليَّة مقابل أجرٍ ماليٍّ يتمُّ استحقاقه من المبلغ الَّذي تمَّ استبداله، على أن يكون ذلك الإجراء بموافقة الطَّرفين، يُذكر أنَّ من امتهن

(١) بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م (دمشق: المطبعة القومية للفكر والثقافة، ١٩٦٧م)، ٢١.

(٢) مؤلف مجهول، كنز الرغائب في منتخبات الجوائب، (إسطنبول: مطبعة الجوائب، ١٢٩٥هـ)، ٥: ٢٤-٢٥؛ الدستور العثماني، ترجمة: نوفل نعمة الله نوفل (بيروت: د.م، ١٣٠١هـ)، ١: ٥- ١٠

(٣) Nihat Yilmaz, osmanlı itibari mali bankası, yüksek lisans tezi (Istanbul: Istanbul üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, 2009), 2-3.

الصرافة في بغداد ببادئ الأمر كانوا خليطًا من اليهود والأرمن الَّذين كانت تربطهم علاقة وثيقة بالأسواق الماليَّة في أوروبا بوساطة البرقيَّات[١]، كما أنَّ لهم سيطرةً على بعض المشروعات التِّجاريَّة العالميَّة عن طريق وكلائهم في إسطنبول،، ولندن، وبومباي، وباريس، وبمرور الوقت ازداد نشاطهم المصرفي داخل الولايات التَّابعة للدَّولة العثمانيَّة بما في ذلك العاصمة إسطنبول، وكان من جُملةِ نشاطهم اللَّامحدود أن قاموا بإقراض الخزينة السُلطانيَّة وتسيير بعض الأعمال الماليَّة للسَّلاطين، وكبار رجال الدَّولة من الوزراء والقادة، وإنجاز بعض المشروعات الحكوميَّة، مقابل أن يتمَّ منحهم سندات ماليَّة تضمن لهم الحصول على ورادات بعض الولايات التَّابعة للدَّولة، وهكذا فقد تمكّنوا من جَني الأرباح الطَّائلة في فترةٍ وجيزةٍ ساهمت في أن يكون لهم دور في إنشاء الشَّركات الماليَّة في نهاية القرن التَّاسع عشر الميلادي[٢]، وكانت طائفتي الأرمن واليهود في طليعة المقرضين الرَّئيسيين للدّولة العثمانيَّة الَّذين حقَّقوا تلك الأرباح بالنَّظر إلى سعر الفائدة العالي، والضَّمانات الممتازة لشروط الدّين[٣].

وقد اكتسبت هذه الفئة مع مرور الوقت لقب (صيارفة غلاطة)، وذلك لوجودهم في المنطقة الَّتي تحمل نفس الاسم في إسطنبول، وكانت الدَّولة تلجأ إليهم في بعض المصاعب الَّتي تواجههم من وقتٍ لأخر للحصول على بعض القروض الماليَّة قصيرة الأمد، وكانت لهم منافسة شديدة مع البنوك الَّتي تمَّ افتتاحها في إسطنبول؛ بسبب الشَّراكات الَّتي تربطهم بالمصارف الماليَّة في القارَّة الأوروبيَّة، كما قاموا بتأسيس مجموعة من البنوك في بعض ولايات الدَّولة المختلفة[٤].

وبحلول نهاية القرن التَّاسع عشر برزت البيوتات الماليَّة الَّتي تقوم بأعمال الوساطة التِّجاريَّة بين التُّجّار والبنوك، مع إمكانيَّة منح القروض مقابل الفوائد باهظة الثَّمن، بالإضافة إلى أعمال الصِّرافة الَّتي كانت معظمها بيد اليهود، فالكثير منها كان يعمل ممثِّلًا أو وكيلًا تجاريًّا لشركات

(١) جون لوريمر، دليل الخليج (الدوحة: د.م، د.ت)، ٣: ١٠٠٥.

(٢) Nihat Yilmaz, osmanlı itibari mali bankası, 3-4.

(٣) هرشلاغ، مدخل إلى التاريخ الاقتصادي الحديث للشرق الأوسط، ترجمة: مصطفى الحسيني (بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٣م)، ٨٣.

(٤) Nihat Yilmaz, osmanlı itibari mali bankası, 4.

أجنبيَّة من خارج العراق، ولهذهِ البيوتات الماليَّة دور استخباراتي وعسكري قد ظهر جليًّا خلال الفترة الممتدَّة من عام ١٣٣٢-١٣٣٦هـ/ ١٩١٤-١٩١٨م[١].

ثالثًا: إنشاء البنك العثماني ودواعي تأسيسه

منذ دخول العثمانيين مرحلةً جديدة عُرفت باسم (التنظيمات) منذ صدور مرسوم خط كولهانة بتاريخ ١٢٥٥هـ الموافق لـ١٨٣٩م، بدأت الحاجة إلى أهمِيَّة تأسيس بنك وطني، ليكون مؤسَّسة إقراض ماليَّة تتمتَّع بثقة من قبل الدُّول الأوروبيَّة، على أن تصبح الجهة المخولة بتنظيم الميزانيَّة العامَّة للدَّولة، وتؤمِّن لها المبالغ الضَّروريَّة في الوقت الَّذي تتعطَّل فيه الإيرادات إلى خزينتها العامَّة، والتَّخلُّص من جشع صيارفة غلاطة، وذلك بما يتواكب مع احتياجاتها المستمرَّة الَّتي تتطلَّب الإنفاق الباهظ على مرافقها المختلفة[٢].

ويبدو لنا أنَّ الحكومة العثمانيَّة حينما وصلت إلى هذهِ الفكرة، كانت قد وعت أنَّ حركة الرَّأسماليَّات التَّنافسيَّة قد ظهرت كفكرةٍ عالميَّةٍ، فكان لزامًا عليها القيام بالإصلاح الجذري لأنظمتها وقوانينها الماليَّة، وذلك عبر تدارك الأخطاء الَّتي ساهمت في استمرار الأزمات النَّقديَّة الَّتي نشأت منذ وقتٍ مبكرٍ.

يُشار إلى أنَّ المحاولات الأولى في تأسيس بنك داخل النِّطاق الجغرافيّ للدَّولة العثمانيَّة كانت في عام ١٢٥١هـ/١٨٣٦م بوساطة القنصليَّة البريطانيَّة في مدينة بورصة، إلَّا إنَّ الحكومة العثمانيَّة واجهت هذا الطَّلب، وغيره من الطَّلبات المماثلة المقدَّمة من فرنسا، وعددٍ من الدُّول الأوروبيَّة الأخرى بالرَّفض القاطع من دون توضيح أسباب ذلك المنع[٣].

---

(١) Admiralty (official publication), Mesopotamia handbook, vol 1, 1918, 141-145.

(٢) غانم محمد علي، النِّظام المالي العثماني في العراق ١٨٣٩-١٩١٤م، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة الموصل، ١٤٠٩هـ، ١٨٩؛ إبراهيم فاضل، عثمانلى بانقه سى، حقوق فاكولته مجموعه سى، يكى مطبعه، إستانبول، صايى ٢١، ١٩٢٦م، ١٠٧٢.

(٣) خليل علي مراد، تغلغل الرأسمال الأجنبي في الدَّولة العثمانيَّة ١٨٥٤-١٩١٤، مجلة دراسات تركية، جامعة الموصل، ع.٢ (١٩٩١م)، ١٥٢.

ثُمَّ ما لبثت أن انتشرت البُنوك[١] بعد ذلك على نطاقٍ واسع في الدَّولة منذ منتصف القرن التَّاسع عشر[٢]؛ بسبب تزايد الاندماج الاقتصادي مع دول القارَّة الأوروبيَّة، وتنامي حاجة التُّجَّار المتزايدة لتبادل العملة الورقيَّة؛ إلَّا إنَّه بسبب الفشل في الحفاظ على استقرار العملة الرَّسميَّة للدَّولة، وعدم استطاعة العثمانيين من تقديم الدَّعم الكافي لها، تم دفع تلك البنوك في نهاية الأمر إلى إعلان إفلاسها، وإغلاق أبوابها في عام ١٢٦٨هـ/ ١٨٥٢م[٣].

ونتيجةً للظُّروف الاقتصاديَّة، واندلا ع حرب القرم تمَّ الأخذ بإعادة تنظيم الإدارات المركزيَّة في الولايات التَّابعة للدَّولة، وإعادة النَّظر في القوانين المتعلِّقة بالشُّؤون الماليَّة، والعمل على إيجاد توزان مالي بين الواردات والمصروفات في الخزينة الرَّسميَّة للدَّولة، لاسيَّما مع تفاقم أزمة النِّظام النَّقدي، ووجود كمِّيَّات فائضة من العملات المغشوشة المتداولة بين رعايا الدَّولة ومواطنيها، بالإضافة إلى رفع كفاءة الإنفاق على المتطلَّبات اللَّازمة للحاجة العسكريَّة، وتغطية نفقات الحرب، فبدأ التَّوقُّف عن فكرة إنشاء أيِّ نشاطٍ مصرفيٍّ حكوميٍّ في العاصمة إسطنبول الَّذي تزامن مع بدء عمليَّات الاستدانة من الدُّول الأوروبيَّة منذُ عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤ [٤].

وبناءً عليه رأى رجال الأعمال البريطانيين عن طريق مبعوثيهم الدّبلوماسيين في إسطنبول أنَّ الظُّروف كانت ملائمة لهم أكثر من غيرهم من خلال التغيُّر المتعلق بالتَّعامل مع المسؤولين في

(١) وأول هذهِ المصارف مصرف سميرنا الَّذي تم تأسيسه في لندن في عام ١٢٥٩هـ/ ١٨٤٤م، وكان له فرع بمدينة أزمير، وتم اغلاقه في عام ١٢٦٣هـ/ ١٨٤٧م بسبب الأزمة الماليَّة، ثم تلاه تأسيس مصرف القسطنطنية (در سعادت بنك سى)، في مدينة إسطنبول عام ١٢٦٣هـ/ ١٨٤٧م، إلا أنه أغلق بعد وقتٍ قصير من افتتاحه. شوكت باموك، التاريخ المالي للدولة العثمانيَّة، ٣٨١.

(٢) ولعل حاجة العثمانيون الماسة لتطوير أنظمتهم الاقتصادية أسوةً بالأنظمة الأوروبية الشائعة هي الدافع وراء إنشاء المصارف، والتي سوف ينتج عنها انتشار التعاملات الربوية، وهو ما كان سببًا في عدم الاهتمام بالرأي السابق للمؤسسة الدينية التي كانت تُحرِّم مثل هذه التعاملات التجارية، لاسيما أن هذه الفترة كانت قد شهدت انحسارًا واضحًا لتأثير المؤسسة الدينية في الدولة العثمانية على أجهزة ومؤسسات الدولة بما فيها الجهاز الاقتصادي، ويُعتقد أن الأوروبيين كانوا قد أملوا شروطهم بما في ذلك تلك التعاملات التي كانت ممنوعةً في السابق لدى العثمانيين، الباحث.

(٣) شوكت باموك، التاريخ المالي للدولة العثمانيَّة، ٣٨١.

(٤) Hüseyin Al, osmanlı finans sisteminde modernleşme, 2:76.

الحكومة العثمانيَّة، وكان هذا قد اتضَّح في تسهيل الشروط التِجَّارية بين الدَّولتين، ورغبة العثمانيين الكاملة في فتح باب الامتيازات أمام الشرَّكات القادرة على تنفيذ مشروعات، وفرص استثمار في السكك الحديديَّة والأعمال العامة(١).

يُذكر أنَّ عبدالمجيد الأوَّل بعد تولِّيه الحكم قد أصدر مرسومًا في عام ١٢٧٢هـ/ ١٨٥٦م يتضمَّن إنشاء مؤسَّسة ماليَّة وطنيَّة لإصلاح النِّظام المالي والنَّقدي في الدَّولة، والسَّماح لرؤوس الأموال الأجنبيَّة بالاستثمار في ولايات الدَّولة المختلفة، مع القضاء على المصاعب كافَّةً الَّتي تواجههم وتحول من دون التَّوسُّع في الأنشطة التِّجاريَّة، مع ضرورة الأخذ بالاستفادة من التَّجربة الأوروبيَّة في هذا المجال(٢).

وفي العام ذاته قام مجموعة من رجال الأعمال والوزراء البريطانيين بتقديم مقترح للدَّولة العثمانيَّة ينصُّ على أن يتمَّ إنشاء البنك الجديد في إسطنبول برأسمال إنجليزي يبلغ عشرة مليون جنيه إسترليني، على أن يكون المبلغ المدفوع نحو خمسة ملايين جنيه إسترليني، ومقدار الاحتياطي نحو مليون ومئتين وخمسين ألف جنيه إسترليني، قد تضمَّن هذا المقترح خطَّة شاملة لجميع المشاريع الَّتي سوف يتمُّ تنفيذها، على أن يكون اسمه البنك العثماني الَّذي يُمثِّل صفة البنك الوطني أو الحكومي للدَّولة العثمانيَّة، وتكون إدارته الرَّئيسة في العاصمة لندن، وله فرع في العاصمة العثمانيَّة وجميع الولايات التَّابعة لها، ويتمُّ تشكيل إدارة تتألَّف من عشرة أعضاء لمتابعة شؤون البنك واحتياجاته، على أن يتمَّ اختيار هؤلاء الأعضاء من قبل مجلس الإدارة العامة في لندن(٣).

وقد بدأ البنك أعماله في العاصمة إسطنبول بتاريخ ١٢٧٢/١٠/١٠هـ الموافق لـ ١٨٥٦/٦/١٣م، فمُنحَ هذا البنك امتيازاتٍ واسعة داخل الدَّولة، وأُعفي من جميع الضَّرائب الماليَّة المفروضة على المؤسَّسات الأجنبيَّة، مع إعطاءِ الأولويَّة في اختيار الموقع المناسب في إسطنبول لإقامة المبنى الخاص به عليه، وأُسندَ له مهمَّة سك العملة النَّقديَّة والمعدنيَّة الَّتي تمثِّل

(١) Andre Autheman, The Imperial Ottoman Bank (Istanbul: Ottoman Bank Archives And research centre, 2002), 21.

(٢) Andre Autheman, The Imperial Ottoman Bank, 21.

(٣) بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م، ٢٢.

النِّظام النَّقدي في إسطنبول، على أن يقوم البنك بمسؤوليَّة سحب النُّقود المغشوشة، ومنعها من التَّداول، ثمَّ اتَّسع نشاطه ليصبح المفاوض الوحيد لسندات الدَّين على حكومة الباب العالي، كما أسهم البنك بدورٍ مهم في المفاوضات القائمة بين العثمانيين، والشَّركات الأجنبيَّة حول بعض المشاريع الَّتي يُراد تنفيذها، ومنها مشروع سكَّة حديد بغداد – برلين(١).

يُذكر أنَّ بداية نشاط فرع البنك في إسطنبول كانت متواضعةً؛ نظرًا لمحدوديَّة العاملين فيه الَّذين بلغَ عددهم ستَّة موظفين من جنسياتٍ متعدِّدةٍ، عطفًا على قلَّة خبرتهم في العمل بالمجال المالي والمصرفي، فقد انحصرت مهام هذا الفرع على الإشراف على الصَّادرات والإيرادات الأساسيَّة للدَّولة، وإقامة شراكات تجاريَّة مع رجال الأعمال الأوروبيين الَّذين تربطهم علاقات مع مصانع الحرير، وشركات التَّنقيب عن المعادن، والشَّركات الأوروبيَّة الخبيرة في إصدار الأوراق النَّقديَّة(٢).

ولم يمضِ وقتٌ حتَّى تمَّ تغيير الطَّاقم الإداريّ للفرع الرَّئيس للبنك في إسطنبول، واستبدالهم بكفاءات سبق لها العمل في مؤسَّسات ماليَّة أوروبية، وتتمتَّع بالدِّراية المصرفيَّة، الأمر الَّذي نتجَ عنه افتتاح فروع تابعة للبنك في العام ذاته في كلٍ من أزمير، وبيروت، وبوخارست، بالإضافة إلى إرسال ممثِّلين عن البنك في معظم ولايات الدَّولة، للإشراف على الشُّؤون الاقتصاديَّة فيها، ودراسة الجدوى للمشاريع المزمع تنفيذها في تلك الأقاليم المختلفة(٣).

وخلال هذهِ الفترة واجه البنك أزماتٍ تمثَّلت في مشاكل إمداد الخزينة العثمانيَّة بالقروض الماليَّة، وإيجاد تسعيرة ثابتة في عمليَّة تحويل العملة العثمانيَّة إلى العملات الأوروبيَّة، بالإضافة إلى رؤساء البيوتات الماليَّة الَّذين لم يكونوا راغبين في منافستهم في مجال الصّرافة، بعد دخول رأس المال الأوروبي إلى إسطنبول، بالإضافة إلى انتشار الشَّائعات الَّتي تُفيد بعدم مقدرة البنك على التَّوسُّع

(١) بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م، ٢٢-٢٣؛ Andre Authemen, Th Imperial Ottoman Bank, 27.

(٢) Andre Authemen, The Imperial Ottoman Bank, 27.

(٣) Andre Authemen, The Imperial Ottoman Bank,28.

في نشاطاتهِ التِّجاريَّة؛ بسبب الأوضاع السِّياسيَّة والاقتصاديَّة الَّتي عاشتها بعض الولايات التَّابعة للحكم العثماني(١).

ومع اتِّساع نشاطات البنك، تمَّ افتتاح العديد من الفروع التَّابعة له في مختلف الولايات، حيث بلغَ عدد هذه الفروع قُبل الحرب العالميَّة الأولى نحو أربعة وخمسين فرعًا، كما أنّ الامتياز الخاص بالبنك تمَّ تمديده عدَّة مرَّات، فكان أوَّل امتيازٍ خاصٍ به على مدى ثلاثين عامًا، ثمَّ جرى تمديده بالاتِّفاق بين الطَّرفين إلى خمسين عامًا، وبعد نجاح البنك في تحقيق الأرباح الطَّائلة إزاء تقديم القروض الماليَّة للعثمانيين، فأصبح البنك العثماني بمنزلة الخزينة الرَّسميَّة للدَّولة، فتُردُّ إليه جميع إيراداتها، وذلك مقابل عمولة قدرها ٠,٥٪ من أيِّ مبالغ داخلة أو خارجة منه، وأصبح المفاوض لسندات القروض، والوسيط الرَّسمي لها في هذا الأمر، وكان البنك العثماني يتصرَّف بأموال الدَّولة كما يشاء، ويقوم بإيداع أيِّ مبلغ من دون أن يتحمَّل الطَّرف المودع أيَّ رسوم نظير تلك العمليَّة، في حين كان يقوم باستخدام تلك الودائع في أعمالهِ المصرفيَّة لقاء فائدة قدرها ٧٪ في العاصمة إسطنبول، وأكثر من تلك الفائدة في بقيَّة الولايات، وهذا ما جعل الرَّأسماليين الأجانب من حملة أسهم البنك يحقِّقون أرباحًا سنويَّة بلغت ١٢٪ من القيمة الفعليَّة لتلك الأسهم(٢).

ويُعدُّ عام ١٢٧٩هـ/١٨٦٣م مفصليًّا في تاريخ البنك، إذ حصل الفرنسيون عبر مجموعة من الشَّركات على أحقِّيَّة المشاركة في تمويل هذا البنك من خلال مشروعاتهِ في إسطنبول، وبناءً عليه فقد تمَّ تغيير المسمَّى الرَّسمي له إلى البنك العثماني الشاهاني، وأصبح بنكًا حكوميًّا للدَّولة

(١) Andre Authemen, The Imperial Ottoman Bank, 28-29.

(٢) ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في حاضرها وماضيها، ترجمة: هاشم التكريتي (بغداد: دار ميسون للطباعة والنشر، ١٩٨٢م)، ١٠٣؛ بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م، ٢٣.

العثمانيَّة، وكان من نتائج الانضمام الأوروبي أن تنامى رأس مال البنك[١]، حتَّى بلغ نحو عشرة مليون جنيه إسترليني[٢].

ولم يقتصر الانضمام إلى البنك على تلك القوتين السِّياسيَّة وحسب؛ بل انضمَّت إليه بنوكٌ من دول أوروبيَّة أخرى في عام ١٢٩١هـ/ ١٨٧٤م؛ بسبب بعض الأزمات الاقتصاديَّة الَّتي شهدتها القارَّة، وهذا ما ساهم في ارتفاع رأس مال البنك العثماني إلى ١٢,٥ مليون جنيه إسترليني، أي ما يعادل ٢٥٠ مليون فرنك فرنسي[٣].

كما برزت بعد ذلك مؤسَّسات ماليَّة مصرفيَّة عديدة برأسمال أجنبي، ومستقلَّة عنه، وقد ساهمت في تمويل الدَّولة العثمانيَّة بقروض ماليَّة على مدى زمنٍ محدَّد بينهما، وكان لها تنافسٌ شديد مع البنك العثماني في الحصول على الاستثمارات والمشاريع الحكومية في الدَّولة[٤].

وأثناء الحرب العثمانيَّة – الرُّوسيَّة في عام ١٢٩٣-١٢٩٤هـ/ ١٨٧٧-١٨٧٨م، واصلت إدارة البنك إقراض الخزينة السُّلطانيَّة في إسطنبول بالأموال اللَّازمة، حتَّى يتسنَّى لهم الحصول على الأسلحة والعتاد الكافيين للاستمرار في الحرب ضد أعدائهم في تلك الفترة[٥].

ويبدو أنَّ مساهمة إدارة البنك في الوقوف مع الدَّولة العثمانيَّة في مثل هذه الظُّروف تنبع من اعتباراتٍ عدّة؛ هي:

---

(١) ويبدو أن موافقة العثمانيين للسماح بدخول الشركات الأوروبية في تمويل البنك كان بهدف تنويع قاعدة الاستثمارات الأجنبية لرأسمال البنك، وتوفير أكثر من جهة تمويلية بما يساعد على كسر حالة الاحتكار البريطاني، مما يخلق حالة من التنافس بين هذه الشركات في إثبات جدارتها، الباحث.

(٢) Onur Çapar, Fransız Gazetelerine Göre Osmanlıda bir Fransiz Kredi kuruluşu: Credit Generale Ottomane Itibar-umumi Bankası, Dokuz Eylül üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, 23,4, 2021,1456.

(٣) ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في حاضرها وماضيها، ١٠٢.

(٤) بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م، ٢٣.

(٥) ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في حاضرها وماضيها، ١٠٣.

١- رغبة المسؤولين الأوروبيين -وتحديدًا في بريطانيا وروسيا- في كسب ثقة عبد الحميد الثَّاني، وذلك من خلال إمداد حكومة الباب العالي بما تحتاج إليه في هذه الحرب، والوقوف جنبًا إلى جنب في صفِّ الدَّولة، لاسيَّما أنَّها قد منحتهم مزايا اقتصاديَّة خاصَّة بهم.

٢- توسيع النَّشاطات الخاصَّة بالبنك، لتشمل القروض الماليَّة للحاجة العسكريَّة، وربما الغاية من ذلك التَّصرُّف هي الدُّخول في جميع المجالات الحيويَّة للدَّولة، والاستفادة من الاستثمار في تلك المجالات.

٣- العمل بموجب الاتِّفاقيَّة القائمة بين إدارة البنك والدَّولة، على أن يكون البنك مؤسَّسة إقراض ماليَّة بحتة، ووسيطة مع الدُّول الأوروبيَّة في المقام الأوَّل.

وبحلول نهاية عام ١٣٣١هـ/ ١٩١٣م، بلغ الرَّأسمال الأجنبي والفعلي المستثمر في قطاع البنوك والمصارف المختلفة في الدَّولة العثمانيَّة نحو ٨,٩٠٠,٠٠ مليون جنيه إسترليني، وكان نصيب الرأسمال الفرنسي نحو ٣,٤٠٠,٠٠٠ مليون جنيه، أي ما يعادل ٣٨,٢٪ من رأس المال العام، و٢,٩٠٠,٠٠٠مليون جنيه إسترليني للرأسمال البريطاني، وهو ما يعادل ٣٣,١٪ من المجموع الكلي، و١,٧٥٠,٠٠٠مليون جنيه إسترليني للرَّأسمال الألماني، وهو ما يعادل ١٩,٧٪ من المجموع الكلي، ويتبقَّى نحو ٨٠٠,٠٠٠ ألف جنيه إسترليني لدول أوروبيَّة أخرى، وهو ما يعادل ٩٪ من المجموع الكلي، وخلال عامٍ واحد تنامى رأس المال الأجنبي مع اندلاع الحرب العالميَّة الأولى، حتَّى بلغ ١٠,٢١٠,٠٠٠ جنيه استرليني[١].

ونستطيع القول إنَّ من دواعي تأسيس البنك ما يأتي:

١- العمل على تطوير مرافق الدَّولة ضمن حركة التَّنظيمات والإصلاحات الشَّاملة في الدَّولة العثمانيَّة، فكان المجال الاقتصادي أحد أوجه تلك الحركة الَّتي كانت تستدعي من العثمانيين أن ينهضوا بها، ويستفيدوا من الخبرات الأوروبيَّة في هذا المجال.

(١) Charles Issawi, The Economic History of The Middle East 1800-1914 (Chicago: Columbia University,1975), 94.

٢- أن يحمل البنك صفة البنك الرَّسمي للدَّولة، على أن يتعهَّد هذا البنك بأداء جميع خدماته للسُكَّان في العاصمة إسطنبول، والولايات التَّابعة لها مجانًا، وهو ما تجلَّى بوضوحٍ تامٍ في القرار الصَّادر من عبد المجيد الأوَّل.

٣- التَّشجيع على فتح باب الامتيازات الأجنبيَّة في الدَّولة، تحقيق الاستفادة من الثَّروات الكامنة على أراضيها، وذلك من خلال السَّماح بإدخال رأس المال الأوروبي، وخلق حالة من التَّنافس بين تلك القوى.

٤- إيجاد مؤسَّسة ماليَّة رسميَّة قادرة على تنفيذ برنامج الإصلاح المالي في الدَّولة، بحيث تكون مخوَّلة بشكلٍ كامل لسَك العملة، وتوحيدها بين جميع الفئات البشريَّة التابعة لها، وتحديد القيمة النَّقديَّة (العيار) لها في أسواق المال أمام نظيراتها من العملات الأجنبيَّة، والقيام بمصادرة العملات المزوَّرة، ومكافحة انتشارها.

٥- يتولَّى البنك الإشراف على الخزينة الرَّسميَّة للدَّولة، ويكون هو الجهة الرَّسمية الوسيطة الَّتي توفِّر عمليَّات الاقتراض من الدُّول الأوروبيَّة، مقابل الحصول على واردات ماليَّة على مدى سنوات يتمُّ تحديدها بين إدارة البنك والحكومة، ويتَّضح أنَّ العثمانيين كانوا يرغبون من جهةٍ أخرى في كسر احتكار صرَّافين غلاطة بشركةٍ قويَّةٍ، ويكون لها النُّفوذ الكامل في نشاطاتها كافَّةً، خاصةً أنَّ الخزينة السُلطانيَّة كانت تُعاني من العجز المالي في المصروفات على حملاتها العسكريَّة، ومشاريعها الإصلاحيَّة.

٦- القيام بالأنشطة المصرفيَّة، بما في ذلك فتح الحسابات الجارية، والبورصة، والرهن، والتَّحويلات الماليَّة، بالإضافة إلى الاحتفاظ بالأمانات مقابل فوائد سنويَّة.

٧- العمل على تطوير البُنيَّة التَّحتيَّة للدَّولة، والاستحواذ على الفرص الاستثماريَّة، للقيام بمشاريع خدميَّة تتعلَّق بإنشاء السِّكك الحديديَّة بين العاصمة العثمانيَّة، ومعظم الولايات التَّابعة لها، ودعوة الشَّركات الأوروبيَّة للمشاركة في تنفيذ تلك المشروعات، مقابل ضمانات ماليَّة يتمُّ الحصول عليها من حكومة إسطنبول، وبضمان البنك.

رابعًا: افتتاح فرع البنك العثماني في ولاية بغداد ونشاطاته

برز العراق كأحد أبرز الولايات العثمانيَّة الَّتي شهدت على تهافت الدُّول الكبرى للوصول إليها، وبسط سيطرتها عليها، ومن هذهِ الدُّول بريطانيا وفرنسا اللَّتان كانتا تبحثان عن التَّدخُّل في شؤون العثمانيين بأيّ شكلٍ كان، وتُعدُّ الدَّوافع الاقتصاديَّة من النَّوافذ المهمَّة الَّتي كان يرى فيها مسؤولو هذه الدُّول مدخلًا خفيًّا وحقيقيًّا لهذا التَّدخُّل، ما جعل الحاجة ضروريَّة للتَّعامل بالعملات الأجنبيَّة مع الأفراد والكيانات الأجنبيَّة بشكلٍ مباشرٍ وسريعٍ في آنٍ واحدٍ، في حين لم يكن لدى التُّجَّار المحليين بالعراق أي معرفة للتَّعامل بتلك النُّقود، إذ إنَّه لم يسبق لهم التَّعامل بها من قبل، سواءً كان تداولًا بالبيع أو الشِّراء، أو عن طريق الصِّرافة الَّتي كانت محدودة في ذلك الوقت على العاصمة العثمانيَّة إسطنبول.

ويعود اختيار تلك الدُّول لإقليم العراق إلى عددٍ من العوامل؛ منها:

١- الموقع الاستراتيجي والاقتصادي الَّذي يحظى العراق بهِ دون غيره في منطقة الشَّرق الأوسط، فكانت ولاية البصرة نقطة الانطلاق للحكومة البريطانيَّة إلى الخليج العربي، مرورًا ببلاد فارس، ووصولًا إلى الهند، خصوصًا مع تزايد نشاط شركة الهند الشَّرقيَّة البريطانيَّة الَّذي شمل النَّشاط السِّياسي، والعسكري، والاقتصادي، الأمر الَّذي جعلها منافسةً بصورةٍ شديدةٍ لعددٍ من القوى المنافسة لها آنذاك.

٢- وجود العديد من الثَّروات الطَّبيعيَّة المتمثِّلة في نهري دجلة والفرات، فضلًا عن المساحات الشَّاسعة في العراق عبر ولاياتهِ، ما يُمكن الاستفادة منها في أيّ مشروع.

٣_ عودة الحكم المركزي العثماني على العراق، والَّذي كان من نتائجه تعاظم النُّفوذ البريطاني في المنطقة.

٤_ افتتاح قناة السويس في مصر في عام ١٢٨٥هـ/ ١٨٦٩م، ما ساهم في تنشيط الحركة الاقتصاديَّة بين قارة أوروبا، والولايات التَّابعة للدَّولة العثمانيَّة بما فيها العراق، إذ إنَّها قلَّلت من النَّفقات الماليَّة، ومدَّة الاستيراد والتَّصدير(١).

وفي العراق عبر ولاياته المختلفة، كانت الصرافة قد شهدت نشاطًا ملحوظًا من قبل اليهود الَّذين شكَّلوا عنصرًا مهمًا في بعض ولايات الدَّولة، ومنها ولاية بغداد، فكانوا يقومون بمهام المستشار المالي بمسمَّى (صراف باشي) للوالي؛ وهذا بفضل خبراتهم الطَّويلة والمتوارثة في هذا الجانب، ولذلك أصبحوا بحكم موقعهم العملي مسؤولين عن النَّشاط المالي للإدارة المركزيَّة(٢).

فلم تنحصر مهامهم على ممارسة أشكال النَّشاطات الاقتصاديَّة وحسب؛ بل تعاظم دورهم في بعض الولايات، وأصبح لهم تأثير ونفوذ سياسي على نطاقٍ واسع، فقد نجحوا بتدبير مؤامرة لبعض ولاة بغداد للإطاحة بحكمهم، ومنهم والي بغداد داوود باشا في عام ١٢٤٦هـ/ ١٨٣١م، ورغم محاولاتهِ العديدة للسَّيطرة على مقاليد الأمور في الولاية عبر إجبار العديد منهم على دفع ما يترتَّب عليهم من أموال، لإرسالها إلى خزينة الدَّولة في إسطنبول؛ للحفاظ على قاعدة حكمه؛ إلَّا إنَّ جميع تلك المحاولات باءت بالفشل(٣).

وخلال منتصف القرن التَّاسع عشر نشطت أعمال الصَّيرفة في العراق، وقام الصَّيارفة باحتكار العملة المحليَّة الَّتي يتمُّ التَّعامل بها من قبل الأهالي بنسبة ٥ إلى ٨ % من الأرباح الَّتي تحقَّقت لهم في عمليَّة تبادل العملات، كما عمدوا إلى بيع العملات الأجنبيَّة بأسعارٍ تعادل قيمتها، وأكثر، وأحيانًا يتمُّ اللُّجوء إلى مبادلتها بالذَّهب في بعض المواسم الَّتي يزداد الطَّلب عليها، وخاصَّةً في أثناء تهيُّؤ بعض الأهالي من المسلمين لأداء فريضة الحج(٤).

(١) ميثم الجبوري، النشاط المصرفي في العراق خلال الحكم العثماني المتأخر والاحتلال البريطاني، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، ع. ١ (٢٠١٦م)، ٢٩٤-٢٩٥.

(٢) خلدون معروف، الأقلية اليهودية في العراق بين ١٩٢١-١٩٥٢ (بغداد: مركز الدراسات الفلسطينية، ١٩٧٥م) ٥٨.

(٣) عبد العزيز نوار، داوود باشا والي بغداد (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٨م)، ٦٣-١٣٩.

(٤) خورشيد أفندي، ولاية البصرة من كتاب سياحتنامه حدود- جولة في المناطق الحدودية بين الإمبراطورية العثمانيَّة وبلاد فارس، ترجمة: نوري السامرائي (البصرة: مركز دراسات الخليج العربي، ١٩٨٠م)، ٧.

يُذكر أنَّ جشع الصيارفة لم يتوقَّف عند هذا الحد؛ بل شمل استغلال مصادر المال عن طريق التِّجارة المارَّة بالعراق، بالإضافة إلى ما كان يتمُّ إنفاقه من قبل الزُّوار القادمين من بلاد فارس(١)، وبعض الرحَّالة والعاملين في التَّنقيب عن الآثار، والبعثات التَّبشيريَّة، والسُّفراء، والقناصلة، وأصبح لديهم القدرة المطلقة على إحباط أيِّ محاولة حكوميَّة؛ لتحديد أسعار سوق المال(٢).

وكان للصَّيارفة أساليب شتَّى أسهمت في تحقيقهم لأعلى الأرباح، من دون أن يردعهم عن ذلك أيُّ رادعٍ إداريٍّ أو أخلاقيّ، وذلك عن طريق إبعاد بعض الفئات الاجتماعيَّة، ومنهم العرب، من التعرُّف على القيمة الحقيقيَّة للعملات الأجنبيَّة، والقيام بأخطر العمليَّات التِّجاريَّة الَّتي تكفل لهم تحقيق ما كانوا يهدفون الوصول إليه، ومنها التَّعامل بالنَّقد المزوَّر في كثير من الأحيان، وتلاعبهم بأسعار العملات في أحيانٍ أخرى، ما نتج عنه إرباك واضح لمختلف مناشط الحياة من البيع، والشِّراء، والاقتراض، فكان له تأثيرٌ سلبيٌّ حادٌ على مختلف الفئات التَّابعة للدّولة(٣).

وفي إطار التَّوسُّع الَّذي قامت به إدارة البنك، جاء افتتاح فرع البنك في ولاية بغداد في شهر محَّرم لعام ١٣١٠هـ الموافق لشهر أغسطس لعام ١٨٩٣م، ليكون مساهمًا في الأعمال الماليَّة الَّتي تقوم بها الولاية، وخلال الفترة الأولى لتأسيس هذا الفرع تمَّ تشكيل مجلس الإدارة الخاص به، على أن يكونوا أعضاء في المجلس العام للولاية، ويتألَّف من الآتي:

- مدير الفرع
- معاون المدير

ويتبع لهم خمس شعب؛ هي:

(١) ويُقدر عدد الزوار الإيرانيين والهنود إلى النجف وكربلاء بحوالي ٣٠٠٠٠ إلى ٤٠٠٠٠ ألف زائر سنويًا؛ صحيفة الزوراء، العدد ٢١١، بتاريخ ١٢٨٨/١٠/٢٥هـ، ١٣.

(٢) صحيفة صدى بابل، العدد ٤٨، ١٣٢٨/٧/٨هـ، ١٢؛ صحيفة الرقيب، العدد ١٣٥، ٥/٧/ ١٣٢٨هـ، ٨.

(٣) مهدي البستاني، الوعي القومي العربي في العراق خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، مجلة الفقه، النجف، ع. ٢ (١٩٨٣م)، ٦.

– قلم المحاسبة[١]، ويوجد به خمسة محاسبين.

– قلم الصّندوق، ويرأسه موظَّف بمسمَّى أمين، ويتبع له ثلاثة موظَّفين.

– قلم القطع، ويرأسه موظَّف بمسمَّى باشكاتب[٢]، ويتبع له موظَّفان.

– قلم التَّحريرات[٣]، ويرأسه موظَّف بمسمَّى باشكاتب، ويتبع له موظَّفان.

– قلم البضاعة، ويوجد به ثلاثة موظَّفين غير مسلمين من داخل وخارج الولاية[٤].

ويمكن فهم التَّوجه العام لإدارة البنك في إنشاء فرع خاص بها في بغداد، قد جاء بعد سلسلة من العوامل الَّتي توضِّح القيمة السِّياسيَّة والاقتصاديَّة الَّتي تحظى بها تلك الولاية، إذ إنَّها كانت ميناء تجاري للبضائع والنَّقل، يربط بين الهند وبلاد فارس بالقارَّة الأوروبيَّة عبر البواخر البريطانيَّة، وهذا ما ساعد ازدهار التِّجارة فيها[٥].

وقد مارس هذا الفرع بعد افتتاحه جميع أنواع المعاملات المصرفيَّة، بما في ذلك بيع وشراء الحوالات الماليَّة، والتَّحويلات البرقيَّة، وخطابات الاعتماد الدَّورية والتَّعامل بالأوراق الماليَّة،

(١) وتعني الإدارة العامة للماليَّة في الولاية، وتقوم بالإشراف على تنظيم حسابات ومصروفات الولاية، وتسوية الميزانيَّة الماليَّة فيها، ومتابعة بقية دوائر الماليَّة في السنجقيات التَّابعة للولاية، مع تبليغها بالتعليمات الصادرة من نظارة الماليَّة العامة في إسطنبول، والَّتي تحدد أسلوب العمل وطريقته وفقًا للأنظمة والقوانين الماليَّة. جميل النجَّار، الإدارة العثمانيَّة في ولاية بغداد من عهد الوالي مدحت باشا إلى نهاية الحكم العثماني ١٨٦٩–١٩١٧م (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٤١١هـ)، ٣٤٧.

(٢) مصطلح أطلق في العهد العثماني على رئيس الكُتَّاب في ديوان الدَّولة، حسان حلاق وعباس صباغ، المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانيَّة ذات الأصول العربية والفارسية والتركية (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٩م)، ٣٤.

(٣) ويُطلق على من يقوم بها باسم (المكتوبجي)، وقد تغيّر في أواخر العهد العثماني وأصبح يُعرف بالتحريرات كما ورد في السالنامات العثمانيَّة الصادرة في عام ١٣٢٧هـ/ ١٩١٠م، وكذلك في بعض المجلات البغدادية؛ مجلة لغة العرب، بغداد، ١٣٣٢هـ، ٨: ٤٤٤.

(٤) سالنامة ولاية بغداد، ١٨٩٨م، ١٦٢؛ سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٢م، ١١٦–١١٧؛ سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٦م، ١٠٠–١٠١؛ سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٨م، ١٠٤–١٠٥؛ سالنامة ولاية الموصل، ١٩١٢م، ١٢٥؛ ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في ماضيها وحاضرها، ١٠٤.

(٥) صحيفة الزوراء، العدد ١٨٨٩، ١٣١٤/٩/١٤هـ، ١٠.

وإرسالها إلى جميع بلدان العالم، بالإضافة إلى تنظيم الاعتمادات الماليَّة، وفتح الحسابات الجارية، واستلام الأمانات مقابل فائدة سنويَّة، وفتح حسابات التَّوفير والأسهم[1]، ما ساهم في الحدِّ من جشع الصَّيارفة في ولاية بغداد الَّذين كانوا يقومون بإقراض الأموال مقابل فوائد عالية، لا تقل عن ٢٤٪ سنويًا[2].

على الرُّغم من افتتاح فرع البنك في بغداد في أواخر القرن التَّاسع عشر إلَّا إنَّه أظهر كفاءةً ونشاطًا أكثر من غيرهِ من الفروع في مختلف الولايات التَّابعة للدَّولة، حيث ازدادت دورة رأسمالهِ الماليَّة بشكلٍ سنويٍّ، وذلك نحو نصف مليون ليرة عن سابقه من الأعوام المنصرمة، كما قام بدور الوسيط في علاقتهِ بين التُّجَّار المحليين والأسواق الأوروبيَّة، بحيث عمل على تصدير منتجاتهم من العراق إلى تلك الأسواق، كما أسهم بإقامة علاقات مباشرة بين أصحاب المصانع في أوروبا والتُّجَّار المحلِّيين في العراق[3].

ويبدو أن النجاح الذي تحقق لفرع البنك بولاية بغداد يعود لتركيز القائمين في إدارة البنك العامة على تنشيط هذا الفرع أكثر من غيرهِ من بقية الفروع في الولايات الأخرى، وربَّما أن هذا الاهتمام كان بسبب ما تحظى بهِ الولاية من اعتباراتٍ اقتصادية وسياسية بحتة.

ومع مطلع القرن العشرين، بدأت المصروفات المتعلِّقة بولاية بغداد في تزايدٍ مستمرٍ على حساب الواردات، وذلك نحو ٩,٥٦٩,٢٤٧مليون قرش، وهذا ما يوضِّح قيمة الفروقات الَّتي حدثت في تلك الفترة، فكان يتمُّ سداد هذه النَّفقات الَّتي تمثِّل العجز المالي في ميزانيَّة الولاية من خزينة فرع البنك في ولاية بغداد، ولعلَّ السَّبب في ذلك يعود إلى تركيز الحكومة المركزيَّة في العراق، وتحديدًا في بغداد على السِّياسة التَّقليديَّة في قمع الثَّورات العشائريَّة، والتَّوسُّع في افتتاح الدَّوائر

(١) صحيفة الموصل، العدد ١٧٩٠، ١٩/٣/ ١٣٢٧هـ، ١٣.

(٢) ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في ماضيها وحاضرها، ١٠٥.

(٣) أسامة العاني، الأوضاع الاقتصاديَّة في بغداد إبان العهد الأخير من الخلافة العثمانيَّة ١٨٧٣-١٩١٧م، دورية كان التاريخية، العراق، ع. ٥٢ (٢٠٢١م)، ١٩٨.

الحكوميَّة في المناطق النَّائية الَّتي تستلزم دفع رواتب الموظَّفين، ما نتج عنه تضخُّمٌ واضحٌ في مجال المصروفات المخصَّصة في ميزانيَّة الولاية[١].

لعلَّ مثل تلك الأحداث توضِّح لنا التَّدهور المالي الَّذي كان يحدث في ولاية بغداد، وفشل القائمين على نظارة الماليَّة في تلك الولاية على تقنين المصروفات، بما يتلاءم مع الإمكانيَّات الاقتصاديَّة الَّتي تتمتَّع بها، فكان الأجدر بهم إعداد خُطَّة ماليَّة مدروسة؛ لإنجاز المشروعات كافَّةً وفق احتياجاتها الأوَّليَّة، من دون أن يكون هناك أي حاجة لوجود متعثِّرات ماليَّة، ومستحقَّة للسَّداد، ويُعتقد أنَّ إقدام فرع البنك في ولاية بغداد على سداد هذه المبالغ بشكلٍ مستمرٍّ قد جاء كأحد بنود إنشاء فروع البنك في الولايات التَّابعة لحكومة الباب العالي، وذلك مقابل الحصول على بعض الامتيازات الخاصَّة للبنك في تلك الولاية، والَّتي تزيد على حاجة البنك الرَّئيسة، كفائدة يتمُّ الحصول عليها، فلا غرابة أن يعمل فرع البنك في بغداد على التَّسوية الماليَّة في ميزانيَّة الولاية، بما أنَّ الحكومة في إسطنبول كانت بحاجة إليه في أوقات الأزمات.

وفي إطار النَّشاطات الَّتي كان يقوم بها البنك في ولاية بغداد، قام موظَّفو الفرع بالتَّعامل بجميع العملات المحليَّة الرَّسميَّة وفق الأسعار المتنوِّعة، فكانوا يعدُّون اللِّيرة العثمانيَّة تساوي ١٠٢ قرش، في حين كان سعرها الرَّسمي في إسطنبول يساوي ١٠٠ قرش، أمَّا أسعار العملات الأجنبيَّة فقد تعاملت معها إدارة البنك وفق المتغيِّرات الَّتي تطرأ عليها في القارَّة الأوروبيَّة، فقد تنخفض في بعض المواسم، كفصل الصَّيف بنسبة ١٠٥٪، وترتفع في فصل الشِّتاء إلى ١١٠٪ وأكثر[٢].

ولا شكَّ أنَّ الاختلاف في أسعار العملات بين البنك والدَّولة سوف نلاحظ فيه اختلافًا لصالح البنك؛ وذلك لأنَّه سوف يعمل على إضافة نسبة الفائدة على سعر الصَّرف للعملة، كما أنَّ محاولة فرع البنك الدَّؤوبة في ولاية بغداد على توسيع دائرة نفوذه في أرجاء العراق، تُعدُّ مؤشِّرًا حقيقيًّا على محاولة البنك لفرض هيمنتهِ المطلقة على مختلف النَّشاطات الاقتصاديَّة فيها، والعمل على ربطها بالفرع الرَّئيس في العاصمة إسطنبول.

(١) صحيفة صدى بابل، العدد ٢٤، ١٧/١/ ١٣٢٨هـ؛ سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٧م، ٣٤٣.

(٢) جون لوريمر، دليل الخليج (الدوحة: د.م، د.ت)، ٣: ١٠٠٥.

وكان من جُملة أعمال فرع البنك في ولاية بغداد أن ساهم في افتتاح فرع ولاية البصرة في عام ١٣١١هـ/ ١٨٩٤م، وفرع ولاية الموصل في عام ١٣٢٥هـ/ ١٩٠٧م؛ إلَّا إنَّ وفاة مدير فرع ولاية البصرة في العام نفسه، وعدم توفُّر البديل المناسب في المنصب نفسه، وبقاءه شاغرًا، قد أدَّى إلى إغلاقهِ بصورة نهائيَّة، فأصبح مجرَّد مكتب مراسلات بين البنوك المحليَّة والخارجيَّة، ويتولَّى إدارته شخصٌ من أهالي الولاية؛ إلَّا إنَّه أُعيد افتتاحه مرَّةً أخرى في عام ١٣٢١هـ/ ١٩٠٤م من قبل المفوَّضيَّة الأمريكيَّة بالبصرة، ليسدَّ حاجة سكَّان الولاية للمؤسَّسات المصرفيَّة، وأُسندت إدارة فرعه إلى شخص فرنسي له باعٌ في العمل المصرفي(١).

استمرَّت هذهِ الفروع في القيام بأنشطتها المختلفة بالعراق، حتَّى اندلاع الحرب العالميَّة الأولى ١٣٣٢-١٣٣٦هـ/ ١٩١٤-١٩١٨م، حيثُ أُغلقت أبوابها بصورةٍ مؤقَّتةٍ لحين السَّيطرة البريطانيَّة على العراق، لتعود بعد ذلك لمزاولة أعمالها بموجب القرارات الصَّادرة من الحكومة البريطانيَّة في العاصمة لندن، وذلك بشرط إيقاف النَّظر في جميع الأعمال الَّتي جرت قبل ذلك، إلى حين عقد شروط الهدنة(٢).

ولعلَّ رغبة السُّلطات السِّياسيَّة في لندن بإيقاف نشاط فرع البنك في العراق بصورة عامَّة، كان بهدف إبعادهِ عن تأثير الحرب، ما يستلزم إجلاء موظَّفيه مع عوائلهم، والعودة بهم إلى بلادهم، والَّذي سوف يصاحبه مباشرةً، وبلا تردُّد تأجيل جميع المشروعات المموَّلة من البنك، وربَّما هناك أهدافٌ أخرى تمثَّلت في تحرير البنك كُليًّا من السَّيطرة العثمانيَّة والأوروبيَّة الأخرى المساهمة فيه، وإثبات أنَّه مؤسَّسة بريطانيَّة مستقلَّة عن أيِّ تبعيَّة سياسيَّة أخرى.

(١) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، DH.MKT 1201/67، ١٣٢٥/٨/٢١هـ، إفادة مقدمة من مدير شعبة البنك العثماني في ولاية بغداد إلى نظارة الماليَّة بشأن السفر للموصل وافتتاح فرع البنك العثماني فيها؛ أحمد باش أعيان، موسوعة تاريخ البصرة (لندن: دار الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٠١٩م)، ٢: ٧٢٧؛ ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في ماضيها وحاضرها، ١٠٥؛ Vaness Drothy: Pioneers in the Arab World (Michign: Eerdamans Publishing company,1974) , 64-65.

(٢) صحيفة الموصل، العدد ١٢١١٢، ١٣٣٧/٧/٩هـ.

ويتوفَّر لدى فرع البنك في ولاية بغداد خزائن خاصَّة، وهي عبارة عن صناديق حديديَّة بأحجامٍ مختلفةٍ، ولكلِّ صندوق مفتاح خاصٌّ به، ويُعطى للزبون أو العميل، وبناءً عليه يتمُّ تأجير هذهِ الَّصناديق لكي يتمَّ فيها حفظ الأشياء الثَّمينة من الحُلِّي، والسَّندات، والأوراق الخاصَّة[١].

وربَّما جاءت فكرة هذهِ الخزائن البنكيَّة بهدف تعزيز الثِّقة بين الأهالي في تلك الولاية، وبين إدارة الفرع في بغداد، وذلك للاحتفاظ بما لديهم من أموال عينيَّة أو نقديَّة على شكل ودائع بنكيَّة تتمُّ العودة إليها والاستفادة منها في أيِّ وقتٍ شاءوا، وذلك كنوعٍ من الاحتفاظ بهذه الودائع، وهي من النَّشاطات الَّتي يقوم بها أيُّ بنك، ولا يُستبعد أن تكون الغاية من وراء تلك الخطوة هي معرفة ما لدى سُكَّان الولاية من أملاك، وثروات خاصَّة بهم.

وبعد سقوط الدَّولة في عام ١٣٤١هـ/ ١٩٢٣م تمَّ نقل ملكيَّة هذا الفرع إلى الدَّولة العراقيَّة بتاريخ ١٣٨٢/٨/٦هـ الموافق ١٩٦٣/١/١م، وتغيير مسمَّاه رسميًا إلى بنك الاعتماد العراقي، وذلك برأسمال قدره مليون دينار، وبلغ عدد الفروع التَّابعة له نحو عشرة فروع في مختلف مناطق العراق[٢].

يُشار إلى أنَّ العراق قد شهدَ وجود البنوك الأجنبيَّة قُبيل تأسيس البنك فيها، ومن ضمنها البنك الشاهنشاهي الفارسي[٣] الَّذي تمَّ افتتاح فرعيه في ولاية بغداد في عام ١٣٠٧هـ/ ١٨٩٠م، وفي ولاية البصرة عام ١٣٠٨هـ/ ١٨٩١م، وقد اضطر القائمون عليه على تقليص نشاطات هذا البنك بإغلاقهم تلك الفرعين في العراق بصورة نهائيَّة على إثر الاتِّفاق الَّذي تمَّ مع مسؤولي البنك العثماني، شريطة أن يحتفظ البنك العثماني بنشاطاتهِ داخل العراق فقط من دون أن يكون له

(١) الدليل العراقي الرسمي لعام ١٩٣٥-١٩٣٦م (بغداد: مطبعة الأمين،١٣٥٤هـ)، ٨٣٣.

(٢) فليّح الغزي، الائتمان المصرفي ودوره في الاقتصاد العراقي، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الإدارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية، بغداد،١٣٩٥هـ، ٦٥.

(٣) تم تأسيس هذا البنك في عام ١٣٠٦هـ/ ١٨٨٩م في مدينة لندن، برأسمال مقداره ٦٥٠ ألف جنيه إسترليني واحتياطي بلغ ٢٢٠ ألف جنيه إسترليني، مع ضمانات تُقدّر بمليون جنيه إسترليني، وكان له فروع في مختلف مناطق إيران؛ صحيفة الأوقات البصرية، العدد ٣٦٥٣، ١١/١١/ ١٣٣٧هـ، ١٣-١٤؛ الدليل العراقي الرسمي لعام ١٩٣٥-١٩٣٦م، ١٠٣٦.

وجود في إيران، على أنَّ يقوم كلٌّ منهما بالأعمال الَّتي تخصُّ الطَّرف الآخر في العراق وإيران، مقابل عمولة قدرها ١,٨٪، وقد أصبح فيما بعد يُعرف بالبنك البريطاني للشَّرق الأوسط[١].

ويبدو أنَّ تواجد كُلٍ من إدارتي البنك في مدينة لندن قد سهّل الكثير من شروط الاتفاق بينهما على التفاوض والانسحاب، ولا أستبعد أن مثل هذا الإجراء كان بهدف تهيئة البيئة الاقتصادية للبنك العثماني من وجود أي منافسين له في العراق، وهذا ما جعل القائمون في فرع ولاية بغداد يقومون بممارسة أعمالهم دون أي مصاعب وجدوها.

ثمَّ تتابع بعد ذلك إنشاء البنوك في العراق، ومنها البنك الشَّرقي المحدود[٢]، وكان افتتاح فرعه الأوَّل في ولاية بغداد في عام ١٣٣٠هـ/ ١٩١٢م، وذلك برأسمال مخصَّص لهذا الفرع، مقداره مئة وخمسون ألف دينار، وأوكلت إليه جميع الأعمال الحكوميَّة والمصرفيَّة، حتَّى تمَّ تأسيس مصرف الرَّافدين[٣]، ثمَّ تتالى افتتاح الفروع؛ بهدف تحسين النَّشاط المصرفي في العراق[٤].

وقد مارس فرع البنك في ولاية بغداد بعد إنشائهِ مجموعةً من النَّشاطات الاقتصاديَّة؛ ومنها ما يلي:

١/ النَّشاط المصرفي

ونعني بهذه الأنشطة ما يُمكن تقديمه من إدارة البنك في هذا الفرع للأهالي، من أعمال مصرفيَّة؛ بما في ذلك فتح الحسابات الجارية لجميع العملاء، وتقديم المرتبات الحكوميَّة للموظَّفين من سُكَّان الولاية.

(١) ألكسندر أداموف، ولاية البصرة في ماضيها وحاضرها، ١٠٤.

(٢) تم تأسيس هذا البنك في عام ١٣٢٦هـ/ ١٩٠٩م في مدينة لندن، برأسمال مقداره ٣٠٠ ألف جنيه إسترليني، واحتياطي بلغ مليون جنيه إسترليني، مع وجود ضمانات مقدارها ٥,٨٨٥,٠٠٠ مليون جنيه إسترليني، وله فروع في الولايات العثمانيَّة. فرقان الجدعان، دور الشركات الأجنبية في نشأة قطاعات النقل والتِّجارة والبنوك في العراق ١٨٥٠-١٩٢٥م، المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والاجتماعية والعلمية، جامعة القادسية، ع. ٦ (٢٠٢٢م)، ٧٦٤.

(٣) محمد العزاوي، نحو جهاز مصرفي اشتراكي في العراق (بغداد: دار الحرية، ١٩٧٨م)، ٧٢.

(٤) فليّح الغزي، الائتمان المصرفي ودوره في الاقتصاد العراقي، ٦٥.

وتشير إحدى الوثائق العثمانيَّة إلى امتناع فرع البنك العثماني في بغداد عن تأدية مرتَّبات الموظَّفين المتقاعدين، والمسجَّلين في صندوق التَّقاعد المدني في الولاية المذكورة، من خلال مبلغٍ مالي قدره مئة وأربعون ألف ليرة، تمَّ استلامه من نظارة الماليَّة العامة في إسطنبول، مع رفض تسوية العجز المالي الشَّهري على تلك المرتبَّات البالغة ثلاثمئة ألف قرش، وبالرُّغم من التَّحذيرات الصَّادرة من نظارة الماليَّة إلى إدارة البنك، بعدم إلحاق أيِّ أضرار بالخزينة مستقبلًا، إلَّا إنَّ إدارة البنك قامت بالحجز على المبلغ المذكور، ورفض التَّصرُّف فيه بأيِّ شكلٍ كان(١)، وبعد المشاورات الَّتي جرت بين دائرة الصَّدارة العظمى، والإدارة العامة للبنك العثماني، جرى إبلاغ فرع بغداد على القيام بالمهام المناطةِ به، مع ضرورة توفير الموارد اللَّازمة له، من أجل عدم وقوع أيِّ خلل(٢).

ويتَّضح لنا من خلال النَّظر إلى هذه الوثائق، الدَّور الاقتصادي الَّذي كان يقوم به فرع البنك العثماني في ولاية بغداد في هذا المجال، فمن خلاله كان يتمُّ صرف المستحقَّات للموظَّفين الَّذين انتهت فترة عملهم بعد تجاوز فترة الخدمة المعمول والمسموح بها، في صورةٍ تُعبِّر عن مدى مواكبة التَّطوُّر المصرفي، لما كان معمول به في القارَّة الأوروبيَّة، وأمَّا في ما يتعلَّق برفض إدارة البنك في ولاية بغداد في القيام بالالتزامات الماليَّة المفروضةِ عليه، ربما كانت نابعة من تأخُّر تحصيل الواردات الماليَّة تجاه تلك الأعمال، وربَّما الأوضاع العامة الَّتي عاشتها الدَّولة العثمانيَّة، وفي العاصمة إسطنبول في تلك الفترة خاصَّةً، قد ألقت بظلالها على الشُّؤون الاقتصاديَّة على بقيَّة الولايات التَّابعة لها.

(١) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 1573/117948، ١٣١٨/٦/٢٩هـ؛ أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 1573/117948، ٦/١٦/ ١٣١٨هـ؛ خطابات بشأن قيام صندوق التقاعد المدني العثماني بإيداع مبلغ مالي لدى فرع البنك العثماني ببغداد، ومطالبته بتسوية العجز المالي الموجود في معاشات الموظفين.

(٢) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 2110/158198، ٤/١٢/ ١٣٢١هـ، إشعار من فرع البنك العثماني= =بولاية بغداد بتسوية معاشات الموظفين، والإشارة إلى المبلغ الَّذي تم إيداعه لدى فرع البنك.

٢/ نشاط التَّمويل والإقراض

يُمثِّل هذا النَّشاط حجر الأساس الَّذي قام عليه البنك منذ عام ١٢٧٢هـ/١٨٥٦م، وعليه فقد تمَّ افتتاح العديد من الفروع في مختلف الولايات التَّابعة للدَّولة، واحتلَّ موقعًا مميَّزًا لدى جميع رجال الدَّولة، ومراكزها الإداريَّة.

فبعد تدهور الأوضاع الاقتصاديَّة في ولاية بغداد في إحدى الفترات، لجأ القائمون فيها إلى مخاطبة نظارة الماليَّة في الولاية نفسها، والتَّأكيد عليهم لصرف مستحقَّات منسوبي الشُّرطة العسكريَّة لديهم في الولاية بصورة منتظمة، وهو ما يعود بالنَّفع في تحقيق الأمن والسِّلم فيها، مع إيجاد تسوية عاجلة لتلك المبالغ مع إدارة البنك العثماني في تلك الولاية عن طريق الاقتراض(١)، وهنا يتبيّن لنا مجموعة من المقاصد الَّتي تتمثَّل في أهمِّيَّة انتظام صرف الاستحقاق المادي لموظَّفي الولاية، والعاملين في شؤون الأمن، وحفظ النِّظام خاصَّةً، ما يُساهم في استتباب الأمن، ورخاء المعيشة، واستتباب الأمور فيها، وقيامهم دائمًا في تنفيذ الواجبات المطلوبة منهم، من دون أيِّ تأخير، كما أنَّ نجاح فرع البنك في ولاية بغداد في حلِّ الأزمات الاقتصاديَّة المتكرِّرة في هذهِ الولاية، دليل على تمكُّنه من إبقاء الولاية في دائرة الأمان، بعيدًا من الأزمات السِّياسيَّة.

وحين اضطرَّ القائمون في ولاية بغداد إلى شراء باخرة بحريَّة من إحدى المصانع البريطانيَّة في العاصمة لندن، وذلك بتكلفة تُقدَّر بنحو سبعة آلاف ليرة ذهبيَّة؛ كانوا يدركون أنَّ القدرة الماليَّة لدوائر البلديَّات لا تسمح لها بتوفير مثل تلك المبالغ الكبيرة، وعليه يتوجَّب اقتراض هذا المبلغ من فرع البنك في بغداد، أو يتمُّ شراؤها من قبل الإدارة النَّهريَّة، وعليه يتوجَّب الإسراع في توفير المبلغ المقترض لدائرة البلديَّة قبل فوات الوقت المحدَّد من إدارة المصنع الَّذي سوف يقوم ببيع الباخرة، في حال عدم الإيفاء بالمبلغ المطلوب(٢).

---

(١) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، DH.MKT 2620/00067 ١٣٢٦/٩/٥هـ، خطاب من دائرة مكاتبة الداخلية إلى نظارة الماليَّة في ولاية بغداد بشأن إعطاء معاشات الشرطة العسكرية بولاية بغداد بصورة منتظمة.

(٢) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 3908/293056، ١٣٢٩هـ، برقية مرفوعة من بلدية بغداد إلى السفارة= =العثمانيَّة في لندن حول توفير الأموال من فرع البنك العثماني ببغداد لتمويل شراء الباخرة.

ويبدو أنَّ إقدام المسؤولين على شراء الباخرة بهذا الثَّمن الباهظ، قد جاء بهدف تطوير حركة الملاحة في الولاية، ونقلها إلى مرحلة متطوِّرة لزيادة التَّبادل التِّجاري مع بقيَّة الولايات المجاورة، فوجدوا أنَّ خير معينٍ لهم على مدى الأعوام الماضية، هو فرع البنك الَّذي كان يُساهم في إنجاز متطلّباتهم من دون أيِّ عقباتٍ تُذكر، فهي الجهة التَّمويليَّة القادرة على إنجاز هذهِ الصَّفقة، ومنحها علامة النَّجاح.

٣/ النَّشاط العسكري

ويُقصد به الدَّور الَّذي قام به فرع البنك، لإمداد الجيش التَّابع لولاية بغداد في أيِّ مواجهةٍ عسكريَّةٍ تتطلَّب الدَّعم المادي، وبهذا تتمُّ إماطة اللِّثام عن أحد أبرز النَّشاطات الَّتي كان يقوم البنك بتمويلها ودعمها.

كانت إحدى صور هذا الدَّعم ما قام بهِ فرع البنك في ولاية بغداد، من تسوية لمعاشات العساكر في تلك الولاية، والبالغة إجمالًا نحو خمس آلاف ليرة، وذلك استجابة للطَّلب الصَّادر من الولاية، والمبني على طلب فرع نظارة الماليَّة في بغداد، مقابل التَّعهُّد بالحصول على الواردات الماليَّة الكافية لمدَّةِ ثلاثة أشهر من إدارة الأملاكِ والأراضي، على أن تكون نسبة الفائدة من تلك العمليَّة الَّتي يحصل عليها فرع البنك ما يُقدَّر بسبعة في المئة[١]، ويتَّضح لنا أنَّ إدارة الفرع لم تكن ممانعة في توفير المبلغ المطلوب، مقابل الجدّيَّة من إدارة الولاية على سداد المبلغ خلال فترة زمنيَّة واضحة، ولعلَّ التَّحديد الزَّمني المتَّفق عليه بين الطَّرفين؛ بسبب خوف مسؤولي الفرع من عدم التزام موظَّفي الولاية بتحصيل الواردات، كما أنَّ فرض نسبة الفائدة من قبل إدارة فرع البنك، قد تكون للبحث عن مداخيل ماليَّة عالية، والاستفادة بأقصى ما يُمكن من ثروات الولاية.

وما يوضِّح الأهمِّيَّة الَّتي كان يقوم بها فرع البنك في ولاية بغداد أنَّه عملَ على إرسال الأموال اللَّازمة للجيش السُّلطاني السَّادس[٢] المرابط في الجزيرة العربيَّة، وكان مقدار تلك المبالغ المرسلة

(١) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 3542/266032، ٤/٢١/ ١٣٢٧هـ، طلب مقدم من والي بغداد لإدارة البنك العثماني في الولاية من أجل تسوية معاشات العساكر السُلطانية في الولاية.

(٢) تم تأسيس هذا الجيش في عام ١٢٦٤هـ/ ١٨٤٨م، بمسمى (آلتنجي أوردي همايوني)، واتخذ من ولاية بغداد مقرًا له،

تُقدَّر بنحو خمسة وعشرين ألف قرش، وذلك دعمًا له في المواجهات العسكريَّة الواقعة في منطقة القصيم(١).

ويتبيَّن لنا من خلال مقارنة تاريخ هذه الوثيقة مع الأحداث العسكريَّة الَّتي جرت في منطقة القصيم، أنَّ الدَّعم المالي المقدَّم من فرع البنك في ولاية بغداد قد جاء لدعم الحملات العسكرية العثمانية(٢) الَّتي كانت تحت إمرة آل رشيد المنافسين للملك عبد العزيز آل سعود، وذلك في إطار النِّزاع السِّياسي والعسكري بين الطَّرفين على بسط النُّفوذ، وإثبات القوَّة في المنطقة، فجاء هذا الدَّعم للمحافظة على نفوذ آل رشيد في وسط الجزيرة العربيَّة، وإيقاف نفوذ الملك عبدالعزيز، ولعلَّ قيام إدارة فرع البنك بتقديم الدَّعم المالي لهذا الجيش تحديدًا، يعود لعاملٍ مهمٍّ يتمثَّل في أنَّ مقرَّ القيادة العسكريَّة له يقع في ولاية بغداد، فمن باب أولى أن يقوم بمساندة الجيش السُّلطاني لهذه الولاية، وما يتبع له من مناطق ونواحي تقع ضمن الحدود الجغرافيَّة لهذا الجيش.

٤/ النَّشاط الصُّحِّي

وهو من ضمن المهام الرَّئيسة الَّتي يعمل فيها الوالي على اتِّخاذ التَّدابير الوقائيَّة، من أجل توفير الحماية الطِّبيَّة لسُكَّانها.

وفي عام ١٣٢٦هـ/ ١٩٠٩م، تمَّ إرسال برقيَّة صادرة من ولاية بغداد إلى مديريَّة فرع البنك في بغداد، لاتِّخاذ التَّدابير الصُّحِّيَّة اللَّازمة بحقِّ المتوجِّهين لهذهِ الولاية، والقادمين منها، وذلك بناءً على الاضطرابات القائمة فيها، مع إعداد بيان تفصيلي شامل حول هذهِ الإجراءات(٣).

=وتم توزيع وحدات هذا الجيش في البصرة والموصل. سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٠م، ٢٥٣.

(١) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 2588/194087، برقية موجهة من والي بغداد إلى الصدر الأعظم بشأن قيام البنك العثماني في بغداد بتحويل المبالغ المطلوبة للجيش السادس في القصيم، ٣/٢٧/ ١٣٢٣هـ.

(٢) وهذه الحملات كانت بقيادة فيضي باشا، ثم أسندت لصدقي باشا ومن بعده لسامي باشا الفاروقي، والتي كان= مصيرها في نهاية الأمر هو السماح لها بالرحيل؛ عبدالله السبيعي، المواجهة العسكرية بين العثمانيين وعبدالعزيز آل سعود ١٣٢٢-١٣٢٤هـ/١٩٠٤-١٩٠٦م، مجلة الخليج للتاريخ والآثار، ع. ٧ (٢٠١٢م)، ٣٤٠-٣٤٢.

(٣) أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، BEO 3111/233294، برقية ولاية بغداد المرسلة إلى إدارة فرع البنك العثماني في

ويبدو أنَّ المقصود من تلك الاضطرابات هو تفشِّي بعض الأوبئة؛ مثل: الطَّاعون، والكوليرا، والحمَّى، والتيفوئيد، والملاريا، والَّتي انتشرت في ولاية بغداد؛ بسبب الزُّوَّار من إيران والهند، ويُمكن إيعاز ذلك للأسباب الآتية:

١- ضعف التَّدابير الصِّحيَّة المتَّخذة، سواءً من الإدارة المحليَّة الحكوميَّة، أو من الدَّوائر الصُّحيَّة نفسها.

٢- ضعف الوعي الصُّحّي لدى سُكَّان الولاية في اتِّباع الإجراءات الَّتي تُساهم في الحدِّ من انتشار مثل هذهِ الأوبئة.

٣- ندرة المستشفيات، وقلَّة الكوادر الطُّبيَّة الموجودة في الولاية[١]، وبالرُّغم من عدم كشف هذا المصدر حول سبب إسناد هذا الأمر إلى فرع البنك العثماني في بغداد؛ إلَّا إنَّنا نعتقد أنَّه كان بهدف إلزام إدارة هذا الفرع بتبنِّي النَّظر في الشُّؤون الصُّحيَّة بالولاية، ورعايتها، والعمل على تطويرها، وتزويدها بأحدث الإمكانيَّات المتاحة الّتي تعمل على التَّقليل من انتشار تلك الأوبئة في تلك الولاية، والمناطق التَّابعة لها، بما في ذلك بناء المستشفيات والمحاجر الصُّحيَّة؛ للرَّفع من مستوى الجودة الصُّحيَّة فيها؛ حتى تكون بيئة جاذبة، ويُمكن العيش فيها بسلام.

خامسًا: نتائج الدِّراسة

توصَّل الباحث في هذه الدِّراسة إلى مجموعة من النَّتائج؛ أبرزها:

١- كانت هناك محاولات مستمرَّة منذُ نشأة الدَّولة العثمانيَّة، لإصلاح النِّظام النَّقدي، لكونه يمثِّل الرَّكيزة الأساس في المجال الاقتصادي؛ إلَّا إنَّها لم تنجح بالقدر الَّذي كانت عليه الدَّولة من المسؤوليَّة والاتِّساع الجغرافي.

=بغداد فيما يتعلق بالإجراءات الصحية الَّتي يجب القيام بها، ١٣٢٦هـ.

(١) ياسين شكري، ولاية بغداد ١٨٧٢-١٩٠٩م دراسة في أوضاعها الإدارية والاقتصاديَّة، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة الموصل، ١٤١٥هـ، ٨٤-٨٩.

٢- أدَّت مجموعة من الظُّروف السِّياسيَّة، والعسكريَّة، والاقتصاديَّة في الدَّولة العثمانيَّة إلى البحث عن حلول لتوفير مؤسَّسة إقراض ماليَّة، تحظى بثقة من قبل الدُّول الأوروبيَّة، فوجدوا ضالتهم المنشودة في تأسيس البنك العثماني عام ١٢٧٢هـ/ ١٨٥٦م.

٣- ممارسة فرع البنك العثماني في ولاية بغداد لمجموعة من الأنشطة الاقتصاديَّة في المجال النَّقدي والمصرفي، وهذا يعود إلى الخبرة الكافية الَّتي تحلَّى بها موظَّفو الفرع، الأمر الَّذي كان له نتائج إيجابيَّة في مسيرة هذا الفرع، واستمراره حتَّى بداية الحرب العالميَّة الأولى، وقد أدَّى هذا النَّجاح في تكليف إدارة هذا الفرع إلى افتتاح الفروع الأخرى في الموصل والبصرة.

٤- أسهم فرع البنك العثماني في بغداد بتطوُّر النَّشاط النَّقدي والمصرفي في الولاية، وذلك بما يتواكب مع الأنظمة الحديثة آنذاك، ما أنهى الاعتماد على مكاتب الصِّرافة الَّتي كانت تقوم باستغلال حاجة الأهالي للحصول على فوائد ماليَّة عالية.

٥-ربما أن الرَّأسمال الَّذي تأسَّس به البنك العثماني هو السَّبب الرَّئيس الَّذي جعله البنك الرَّسمي للدَّولة العثمانيَّة، ويفوق غيره من البنوك الأخرى، وتحديدًا في ولاية بغداد؛ مثل: البنك الشاهنشاهي، والبنك الشَّرقي، فكان التزام القائمين على هذا البنك بتوفير قروض التَّمويل للدَّولة، وإنشاء المركز الرَّئيس في إسطنبول، له دور مهم في بروزِه، واكتسابِه الثِّقة من قبل حكومة إسطنبول.

٦- تعدُّد الأدوار الَّتي قام بها فرع البنك في ولاية بغداد، يُعطينا دليلًا على أهمِّيَّة النَّشاطات الَّتي لعبها هذا الفرع في تاريخ الولاية منذ إنشائه، فلم ينحصر على الأنشطة المصرفيَّة والتَّمويليَّة للمشاريع الخدميَّة في الولاية؛ بل كان له دور في النَّواحي العسكريَّة والصُّحيَّة، ما يساعدنا في معرفة الجهة الَّتي تقف خلف تلك النَّشاطات.

٧-نجاح فرع البنك العثماني في ولاية بغداد -منذ تأسيسه- في المساهمة في تغطية العجز المالي بميزانيَّة الولاية، وهذا يدلُّنا على تبوُّأ هذا الفرع للشُّؤون الاقتصاديَّة في هذه الولاية.

٨–ساهمت الإدارة البريطانيَّة للبنك العثماني في استمراره، ومزاولة نشاطاته بعد انحسار النُّفوذ العثماني على العراق، وانتهاء مرحلة الصِّراع العسكري الَّتي بدأت في أثناء قيام الحرب العالميَّة الأولى.

٩–أدرك المسؤولون في الحكومة العراقيَّة مدى الاستفادة من الَّذي خلَّفه فرع البنك العثماني في ولاية بغداد، من خلال رأسماله المتبقِّي بعد السَّيطرة البريطانيَّة، فعملوا على تحويله لأحد المصارف الحكوميَّة لهم، مع توفير وسائل الدَّعم الكافَّة الممكنة لاستمراره، وهذا يدلُّنا على حجم الفائدة الَّتي خلَّفتها إدارة الفرع في بغداد تحديدًا، والعراق بشكلٍ عام.

١٠– تحوُّل فروع البنك في ولايات العراق بغداد والبصرة إلى مراكز للنُّفوذ الأجنبي، وهذا دليل على السِّباق السِّياسي والاقتصادي بين هذهِ القوى للسَّيطرة على المنطقة.

المراجع

المراجع العربية:

المصادر والمراجع العربية:

أحمد باش أعيان، موسوعة تاريخ البصرة (لندن: دار الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٠١٩م).

أسامة العاني، الأوضاع الاقتصاديَّة في بغداد إبان العهد الأخير من الخلافة العثمانيَّة ١٨٧٣-١٩١٧م، دورية كان التاريخية، العراق، ع. ٥٢ (٢٠٢١م).

بدر الدين السباعي، أضواء على الرأسمال الأجنبي في سوريا والعراق ١٨٥٠-١٩٥٨م (دمشق: المطبعة القومية للفكر والثقافة، ١٩٦٧م).

جميل النجَّار، الإدارة العثمانيَّة في ولاية بغداد من عهد الوالي مدحت باشا إلى نهاية الحكم العثماني ١٨٦٩-١٩١٧م (القاهرة: مكتبة مدبولي،١٤١١هـ).

جون لوريمر، دليل الخليج (الدوحة: د.م، د.ت).

حسان حلاق وعباس صباغ، المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانيَّة ذات الأصول العربية والفارسية والتركية (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٩م).

حسن النجفي، القاموس الاقتصادي (بغداد: مديرية مطبعة الإدارة المحلية، ١٩٧٧م).

خالد الجندي، النظام المالي وأجهزته الإدارية والمسكوكات في الدولة العثمانية (بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠٢٣م).

خلدون معروف، الأقلية اليهودية في العراق بين ١٩٢١-١٩٥٢ (بغداد: مركز الدراسات الفلسطينية، ١٩٧٥م).

خليل إينالجك ودونالد كوترات، التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للدولة العثمانيَّة، ترجمة: عبداللطيف الحارس، (بيروت: دار المدار، ٢٠٠٧م).

خليل علي مراد، تغلغل الرأسمال الأجنبي في الدَّولة العثمانيَّة ١٨٥٤-١٩١٤، مجلة دراسات تركية، جامعة الموصل، ع.٢ (١٩٩١م).

خورشيد أفندي، ولاية البصرة من كتاب سياحتنامه حدود- جولة في المناطق الحدودية بين الإمبراطورية العثمانيَّة وبلاد فارس، ترجمة: نوري السامرائي (البصرة: مركز دراسات الخليج العربي، ١٩٨٠م).

الدستور العثماني، ترجمة: نوفل نعمة الله نوفل (بيروت: د.م، ١٣٠١هـ).

الدليل العراقي الرسمي لعام ١٩٣٥-١٩٣٦م (بغداد: مطبعة الأمين،١٣٥٤هـ)، ٨٣٣.

سهيل صابان، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢١هـ).

سيد محمد السيد، النُّقود العثمانيَّة تاريخها وتطورها ومشكلاتها (القاهرة: مكتبة الآداب، ٢٠٠٣م).

شوكت باموك، التاريخ المالي للدولة العثمانيَّة، ترجمة: عبد اللطيف الحارس (بيروت: دار المدار، ٢٠٠٥م).

صالح سعداوي، مصطلحات التاريخ العثماني (الرياض: دارة الملك عبد العزيز، ١٤٣٧هـ).

صحيفة الأوقات البصرية، العدد ٣٦٥٣، ١١/١١/ ١٣٣٧هـ.

صحيفة الرقيب، العدد ١٣٥، ١٣٢٨هـ.

صحيفة الزوراء، العدد ٢١١، ١٠/٢٥/ ١٢٨٨هـ، العدد ١٨٨٩، ٩/١٤/ ١٣١٤هـ.

صحيفة الموصل، العدد ١٧٩٠، ٣/١٩/ ١٣٢٧هـ، العدد ١٢١١٢، ٧/٩/ ١٣٣٧هـ.

صحيفة صدى بابل، العدد ٢٤، ١/١٧/ ١٣٢٨هـ، العدد ٤٨، ١٣٢٨هـ.

عبد العزيز نوار، داوود باشا والي بغداد (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٨م).

عبدالقديم زلّوم، الأموال في دولة الخلافة (بيروت: دار الأمّة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م).

عبدالله السبيعي، المواجهة العسكرية بين العثمانيين وعبدالعزيز آل سعود ١٣٢٢-١٣٢٤هـ/١٩٠٤-١٩٠٦م، مجلة الخليج للتاريخ والآثار، ع. ٧ (٢٠١٢م).

غانم محمد علي، النِّظام المالي العثماني في العراق ١٨٣٩-١٩١٤م، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة الموصل، (١٤٠٩هـ).

فرقان الجدعان، دور الشركات الأجنبية في نشأة قطاعات النقل والتِّجارة والبنوك في العراق ١٨٥٠-١٩٢٥م، المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والاجتماعية والعلمية، جامعة القادسية، ع. ٦ (٢٠٢٢م).

فليّح الغزي، الائتمان المصرفي ودوره في الاقتصاد العراقي، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الإدارة والاقتصاد بالجامعة المستنصرية، بغداد، (١٣٩٥هـ).

الكسندر أداموف، ولاية البصرة في حاضرها وماضيها، ترجمة: هاشم التكريتي (بغداد: دار ميسون للطباعة والنشر، ١٩٨٢م).

مجلة لغة العرب، بغداد، ١٣٣٢هـ، ٨: ٤٤٤.

مجموعة من المؤلفين، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ترجمة: صالح سعداوي (إسطنبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، ١٩٩٩م).

محمد العزاوي، نحو جهاز مصرفي اشتراكي في العراق (بغداد: دار الحرية، ١٩٧٨م).

مهدي البستاني، الوعي القومي العربي في العراق خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، مجلة الفقه، النجف، ع. ٢ (١٩٨٣م).

مؤلف مجهول، كنز الرغائب في منتخبات الجوائب، (إسطنبول: مطبعة الجوائب، ١٢٩٥هـ).

ميثم الجبوري، النشاط المصرفي في العراق خلال الحكم العثماني المتأخر والاحتلال البريطاني، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، ع. ١ (٢٠١٦م).

نزيه حمّاد، معجم المصطلحات الماليَّة والاقتصاديَّة في لغة الفقهاء (دمشق: دار القلم للطباعة، ١٤٢٩هـ).

هرشلاغ، مدخل إلى التاريخ الاقتصادي الحديث للشرق الأوسط، ترجمة: مصطفى الحسيني (بيروت: دار الحقيقة، ١٩٧٣م).

جون لوريمر، دليل الخليج (الدوحة: د.م، د.ت).

ياسين شكري، ولاية بغداد ١٨٧٢-١٩٠٩م دراسة في أوضاعها الإدارية والاقتصاديَّة، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب بجامعة الموصل، (١٤١٥هـ).

الوثائق والسالنامات والبرقيات:

إبراهيم فاضل، عثمانلى بانقه سى، حقوق فاكولته مجموعه سى، يكى مطبعه، إستانبول، صابى ٢١، ١٩٢٦م، ١٠٧٢.

إبراهيم فاضل، عثمانلي بانقه سى، حقوق فاكولته مجموعه سى، صابي ٢١، إسطنبول، ١٩٢١.

أرشيف رئاسة الوزراء في إسطنبول، *BEO 1573/117948*، *BEO 2110/158198*، *BEO 2588/194087*، *BEO 3111/233294*، *BEO 3542/266032*، *BEO 3908/293056*، *DH.MKT 1201/67*، *DH.MKT 2620/00067*.

إشعار البنك في ولاية بغداد بتسوية معاشات الموظَّفين، والإشارة إلى المبلغ الَّذي تمَّ إيداعه لدى فرع البنك، *BEO 2110/158198*، بتاريخ ١٢/٤/ ١٣٢١هـ.

إفادة مقدَّمة من مدير شعبة البنك في ولاية بغداد إلى نظارة الماليَّة بشأن السَّفر إلى الموصل، وافتتاح فرع البنك فيها، *DH.MKT 1201/67*، بتاريخ ٢١/٨/١٣٢٥هـ.

برقيَّة مرسلة من ولاية بغداد المرسلة إلى إدارة فرع البنك في الولاية نفسها، فيما يتعلَّق بالإجراءات الصُّحيَّة الَّتي يجب القيام بها، *BEO3111/233294*، ١٣٢٦هـ.

برقيَّة مرفوعة من بلديَّة ولاية بغداد إلى السَّفارة العثمانيَّة في لندن حول توفير الأموال من فرع البنك ببغداد لتمويل شراء الباخرة، *BEO 3908/293056*، ١٣٢٩هـ.

برقيَّة موجهة من والي بغداد إلى الصَّدر الأعظم بشأن قيام البنك في بغداد بتحويل المبالغ المطلوبة للجيش السَّادس في القصيم، *BEO2588/194087*، ٢٧/٣/ ١٣٢٣هـ.

خطاب مرفوع من دائرة مكاتبة الدَّاخلية إلى نظارة الماليَّة في ولاية بغداد بشأن إعطاء معاشات الشُّرطة العسكريَّة بولاية بغداد بصورة منتظمة، *DH.MKT2620/00067*، ٥/٩/ ١٣٢٦هـ.

خطابات مرسلة من صندوق التَّقاعد المدني بإيداعِ مبلغٍ ماليٍّ لدى فرع البنك ببغداد، ومطالبته بتسوية العجز المالي الموجود في معاشات الموظَّفين*BEO1573/117948*، بتاريخ ١٣١٨/٦/٢٩هـ، *BEO 1573/117948*، بتاريخ ١٣١٨/٦/١٦هـ.

سالنامات ولاية بغداد للأعوام (١٨٩٢م، ١٩٠٠م، ١٩٠٢م، ١٩٠٦م، ١٩٠٧م، ١٩٠٨م، ١٩١٠م).

سالنامة ولاية الموصل لعام ١٩١٢م.

سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٠م، ٢٥٣.

سالنامة ولاية بغداد، ١٩٠٧م، ٣٤٣.

طَّلب مقدَّم من والي بغداد لإدارة البنك في ولاية بغداد من أجل تسوية معاشات العساكر في الولاية، *BEO 3542/266032 LY3*، بتاريخ ١٣٢٧/ ٤/٢١هـ.

References:

A group of authors, The Ottoman Empire, History and Civilization, translated by: Saleh Saadawi (Istanbul: Research Center for Islamic History, Arts and Culture, 1999).

Abdul Aziz Nawar, Daoud Pasha, Governor of Baghdad (Cairo: Dar Al-Katib Al-Arabi for Printing and Publishing, 1968).

Abdul Qadim Zaloum, Money in the Caliphate State (Beirut: Dar Al-Umma for Printing, Publishing and Distribution, 2004).

Abdullah Al-Subaie, The Military Confrontation between the Ottomans and Abdulaziz Al Saud 1322-1324 AH / 1904-1906 AD, Al-Khaleej Journal of History and Antiquities, p. 7 (2012).

Admirality (official publication), Mesopotamia handbook, vol 1, 1918.

Ahmed Bash Aayan, Encyclopedia of the History of Basra (London: Dar Al-Hekma for Publishing and Distribution, 2019 AD).

Al-Aqaat Al-Basri newspaper, Issue No. 3653, 11/11/1337 AH.

Alexander Adamov, Basra Province in Its Present and Past, translated by: Hashim Al-Takriti (Baghdad: Maysoon Printing and Publishing House, 1982).

Al-Raqib Newspaper, Issue 135, 1328 AH.

Al-Zawraa Newspaper, Issue No. 211, 10/25/1288 AH, Issue No. 1889, 9/14/1314 AH.

Andre Autheman, The Imperial Ottoman Bank (Istanbul: Ottoman Bank Archives And research centre, 2002).

Andre Autheman, The Imperial Ottoman Bank.

Andre Authemen, The Imperial Ottoman Bank.

Anonymous author, Kanz al-Raghāb fi Muntakhab al-Jawa'ib, (Istanbul: Al-Jawa'ib Press, 1295 AH).

Arab Language Journal, Baghdad, 1332 AH, 8: 444.

Badr al-Din al-Sibai, Spotlight on Foreign Capital in Syria and Iraq 1850-1958 AD (Damascus: National Press for Thought and Culture, 1967).

Charles Issawi, The Economic History of The Middle East 1800-1914 (Chicago: Columbia University,1975).

Falih Al-Ghazi, Bank credit and its role in the Iraqi economy, Master's thesis submitted to the College of Administration and Economics at Al-Mustansiriya University, Baghdad, (1395 AH).

Furqan Al-Jadaan, The role of foreign companies in the emergence of the transport, trade and banking sectors in Iraq 1850-1925 AD, Iraqi Journal for Human, Social and Scientific Research, Al-Qadisiyah University, A. 6 (2022).

Ghanem Muhammad Ali, The Ottoman Financial System in Iraq 1839-1914 AD, Master's thesis submitted to the College of Arts at the University of Mosul, (1409 AH).

Halil Inalcik and Donald Cotrat, The Economic and Social History of the Ottoman Empire, translated by: Abdul Latif Al-Haris, (Beirut: Dar Al-Madar, 2007).

Hassan Al-Najafi, Economic Dictionary (Baghdad: Directorate of the Local Administration Press, 1977).

Hassan Hallaq and Abbas Sabbagh, The Comprehensive Dictionary of Ayyubid, Mamluk, and Ottoman Terms of Arabic, Persian, and Turkish Origins (Beirut: Dar Al-Ilm Lil-Malayin, 1999).

Hershlag, An Introduction to the Modern Economic History of the Middle East, translated by: Mustafa Al-Husseini (Beirut: Dar Al-Haqiqa, 1973).

Hüseyin Al, osmanlı finans sisteminde modernleşme (Istanbul: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, 2014).

Hüseyin Al, osmanlı finans sisteminde modernleşme,

J. sultan. Coins of the ottoman empire and the Turkish republic a detailed catalogue of the jem sultan collection (California: thousand oaks, 1977).

Jamil Al-Najjar, The Ottoman Administration in the Baghdad Province from the Era of Governor Midhat Pasha to the End of Ottoman Rule 1869-1917 AD (Cairo: Madbouly Library, 1411 AH).

John Lorimer, Gulf Guide (Doha: N.D).

Khaldun Maarouf, The Jewish Minority in Iraq between 1921-1952 (Baghdad: Center for Palestine Studies, 1975).

Khaled Al-Jundi, The Financial System, Its Administrative Bodies, and Coins in the Ottoman Empire (Beirut: Modern Book Foundation, 2023).

Khalil Ali Murad, The penetration of foreign capital into the Ottoman Empire 1854-1914, Journal of Turkish Studies, University of Mosul, No. 2 (1991).

Khurshid Effendi, The Province of Basra, from the book Sayahtnamah Borders - A Tour of the Border Regions between the Ottoman Empire and Persia, translated by: Nouri al-Samarrai (Basra: Center for Arabian Gulf Studies, 1980).

Mahdi Al-Bustani, Arab National Awareness in Iraq during the First Half of the Nineteenth Century, Journal of Jurisprudence, Najaf, p. 2 (1983).

Maitham Al-Jubouri, Banking activity in Iraq during the late Ottoman rule and British occupation, Journal of Human Sciences, University of Babylon, p. 1 (2016).

Mosul Newspaper, Issue No. 1790, 3/19/1327 AH, Issue No. 12112, 7/9/1337 AH.

Muhammad Al-Azzawi, Towards a Socialist Banking System in Iraq (Baghdad: Dar Al-Hurriya, 1978).

Nazih Hammad, A Dictionary of Financial and Economic Terms in the Language of Jurists (Damascus: Dar Al-Qalam Printing, 1429 AH).

Nicoara Bealdieanu, les actes des premiers sultans conserves Mehmed ii et bayzed ii (Pariz: publications de la Bibliotheque natinale, 1960).

Nihat Yilmaz, osmanlı itibari mali bankası, yüksek lisans tezi (Istanbul: Istanbul üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, 2009).

Onur Çapar, Fransız Gazetelerine Göre Osmanlıda bir Fransız Kredi kuruluşu: Credit Generale Ottomane Itibar-umumi Bankası, Dokuz Eylül üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, 23,4,2021.

Osama Al-Ani, Economic Conditions in Baghdad During the Last Era of the Ottoman Caliphate 1873-1917 AD, Cannes Historical Periodical, Iraq, p. 52 (2021 AD).

Philip Remler. Ottoman isfendiyarid and eretnid coinage: a currency community in fourteenth century Anatolia. American Numismatic society museum notes (California: American Numismatic Association, 1980).

Rudi paul linder, " A silver Age in seljuk Anatolia" in A festschrift presented to Ibrahim Artuk on the occasion of the 20 th (Istanbul: Turkish Numismatic society, 1988).

Sada Babel newspaper, Issue 24, 1/17/1328 AH, Issue 48, 1328 AH.

Saleh Saadawi, Terms of Ottoman History (Riyadh: King Abdulaziz House, 1437 AH).

Sayyid Muhammad al-Sayyid, Ottoman Coins: Their History, Development, and Problems (Cairo: Library of Arts, 2003).

Shawkat Pamuk, The Financial History of the Ottoman Empire, translated by: Abdul Latif Al-Haris (Beirut: Dar Al-Madar, 2005).

Suhail Saban, Encyclopedic Dictionary of Historical Ottoman Terms (Riyadh: King Fahd National Library, 1421 AH).

The Official Iraqi Guide for 1935-1936 AD (Baghdad: Al-Amin Press, 1354 AH), 833.

The Ottoman Constitution, translated by: Nawfal Nimat Allah Nawfal (Beirut: D.M., 1301 AH).

Vaness Drothy: Pioneers in the Arab World (Michign: Eerdamans Publishing company,1974).

Wayne Lorimer, Gulf Guide (Doha: DM, DT).

Yassin Shukri, Baghdad Province 1872-1909 AD, a study of its administrative and economic conditions, a master's thesis submitted to the College of Arts at the University of Mosul, (1415 AH).

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)