



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 24 - المجلد 45

جمادى الآخرة 1447 هـ - ديسمبر 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

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



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

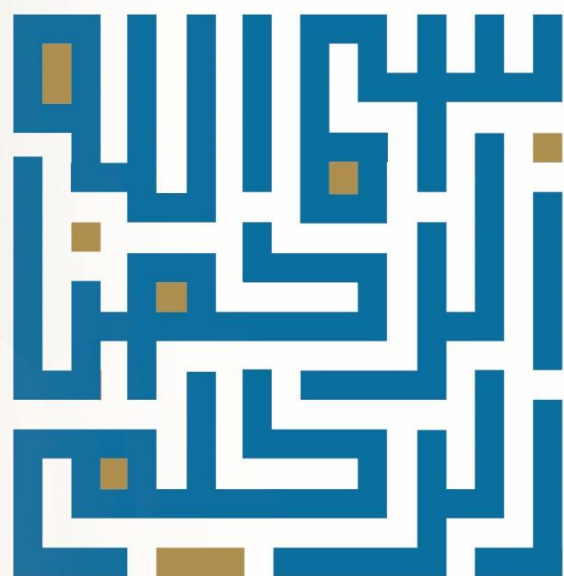
[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

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

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

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

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

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

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

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير التعليم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم



جامعة المدينة الإسلامية
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي د. صفية بنت أحمد سالم الدقيل	11
2	سلوكيات القيادة البارعة لدى عمداء الكليات بجامعة الجوف ودورها في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية د. هبة بنت فرحان سلمان الرويلي	57
3	أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم: دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين: السعودي والأمريكي مع إمكان الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية د. عمر بن صالح سليمان العبد العزيز	99
4	إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم د. علي بن عيسى علي الشمري / د. ياسر بن عايد السميري	149
5	درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في اليمن د. حمود بن علي عبده العبدلي/ د. مجيب بن علي ملهي السعيد/ أ.د. عبد الله بن حسن محمد عبد الرب/ د. علي بن محمد عبد الله أخواجه	205
6	تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA د. حليلة بنت محمد محمد حكيم / د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني	255
7	فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين د. أحمد بن سعد ناصر الأحمد	309
8	الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة د. هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح	349
9	تحليل اتجاهات الحركة السياحية الداخلية لمنطقة الرياض خلال الفترة من 2015-2023م د. نهله بنت هليل بريك العمري	397
10	المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك لقطب الدين الشيرازي (ت710هـ/1310م) دراسة وتحقيق د. صالح بن مده حميدان الجعداني	441

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



جامعة المدينة الإسلامية
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية
العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة
الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات
الصف الخامس الابتدائي**

**A Program Based on the Five Minds Theory:
Its Effect on Developing Geographic Culture
Dimensions and Academic Achievement
Among Fifth-Grade Female Students**

إعداد

د. صفية بنت أحمد سالم الدقيل

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr.safia ahmed salem al.degeel

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of
Social Studies

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of
Education - Um Al-Qura University

Email: saadakkal@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-001

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٢٤ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمقرر الدراسات الاجتماعية في مكة المكرمة، وقد حُددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

وقد تم طُبقت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي-البعدي على عينة فُدرت بـ (٧٩) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتم تصميم مواد وأدوات للدراسة تمثلت في برنامج تعليمي، ومقياس للثقافة الجغرافية واختبار للتحصيل الدراسي، وبعد الانتهاء من التجربة تم تحليل البيانات والحصول على النتائج التي توصلت إلى وجود فاعلية للبرنامج المصمم وفق نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية ورفع التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مقرر الدراسات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: نظريات التعلم - نظرية العقول الخمسة - الثقافة الجغرافية - التحصيل - الدراسات الاجتماعية

Abstract

This study investigates the effectiveness of a program designed based on the Five Minds Theory in developing the geographic culture dimensions and improving academic achievement among fifth-grade female students in the Social Studies curriculum in Makkah. The research key problem is: How effective of an educational program based on the theory of the five minds in developing the dimensions of geographical culture and academic achievement among fifth-grade primary school girls?

The study employed a quasi-experimental design with pretest and posttest assessments, involving 79 fifth-grade female students selected sequentially. The tools included an educational program, a geographic culture scale, and an academic achievement test. Data analysis after the experiment showed that the program based on the Theory of Five Minds effectively developed geographic culture and improved academic achievement in the Social Studies curriculum for the experimental group.

Keywords: Learning Theories - Five Minds Theory - Geographic Culture - Academic Achievement - Social Studies

المقدمة

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال المؤسسات التربوية إلى تطوير المناهج الدراسية وتقديمها بطريقة تنسجم مع التطورات العالمية في هذا المجال؛ من أجل ضمان جودة المحتوى المقدم للمتعلمين في مراحل التعليم العام الأمر الذي يضمن اكسابهم نواتج التعلم المرجوة من معارف ومهارات وقدرات تعدهم للحياة المستقبلية منذ صغرهم.

وتعد مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة غاية في الأهمية ففيها تبنى القاعدة المعرفية للمتعلم الذي ينطلق من خلالها إلى تطوير المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب وقدرات التفكير وغير ذلك من تعزيز للتنشئة الاجتماعية والوعي الثقافي، الذي يغرس النجاح الأكاديمي للمتعلم في المستقبل، وهذا ما ذكره دومازيتي (٢٠٢٢) تتمثل الأهداف الرئيسية للتعليم الابتدائي في تحسين المهارات الأساسية للتلاميذ وتوفير تعليم ديني لغرس القيم الإسلامية وأسس اللغة العربية لدى الأطفال في سن مبكرة.

ويتحقق التعليم الصحيح في هذه المرحلة من خلال العديد من المواد الدراسية من بينها مادة الجغرافيا التي تندرج ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية ففيها يتم دراسة البيئة والإنسان والتفاعلات التي تجري بينهما سواء كانت طبيعية أو بشرية كدراسة المواقع والأماكن الجغرافية للظواهر، ويتحقق تعميق فهم المتعلمين للعلاقات بين الأفراد ومجتمعاتهم من خلال اكتساب المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق والسلوكيات الاجتماعية التي تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات وفهم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تنعكس على معرفته بثقافة مجتمعه وثقافات الأمم الأخرى.

وفي هذا السياق ذكر عبابنة (٢٠١٥) أن الجغرافيا هي إحدى فروع الاجتماعيات التي تدرس الإنسان في ماضيه وحاضره وعلاقاته مع الجماعة والبيئة التي يعيش فيها وتحقق أهداف عديدة بتزويده بالمعارف والمهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها ليتولد لدى المتعلم القدرة على الملاحظة والتعليل، التي تمكنه من التكيف مع البيئة والتغلب على مشكلاتها، وقد أشار ابريك (٢٠١٩) إلى اهتمام الجغرافيا بدراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته وأساليب تفاعله معها، والسعي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالبيئة.

ومن خلال دراسة المتعلم لهذه العلاقة عن طريق علم الجغرافيا يكتسب ما يسمى بالثقافة الجغرافية التي تساهم في إعداد الفرد ليشترك بفاعلية في بيئته، ويندمج فيها بطريقة تجعله قادراً على التعايش الإيجابي فيها لأنها تساعد على التفكير بطريقة علمية في مواجهة ما يعترضه في بيئته ومجتمعه، وقد ذكر القاضي (٢٠٢٢) أن الثقافة الجغرافية هي الثقافة الأم التي تبني الأمم وتحقق التنمية للمجتمعات وأفرادها وبها يتم ترسيخ الهوية الوطنية والانتماء للوطن.

وجاءت توصيات مؤتمر الأبعاد الجغرافية لصناعة الثقافة بدول مجلس التعاون لدول الخليج (٢٠٢٣) لتؤكد على دور الجغرافيا وضرورة دراسة قضايا المجتمع ومشاكله والمساهمة في حلها وخاصة تلك المتعلقة بالثقافة الجغرافية لما لها من دور بالنهوض بالمجتمعات.

ومن جانب آخر يأتي التحصيل الدراسي الذي يقيس مدى الاستفادة التي يحصل عليها المتعلم ويحدد مستواه وجوانب القوة والضعف لديه، وهذا ما ذكرته (عمران، ٢٠١٢/٢٠١٧) تقيس اختبارات التحصيل إمكانات المتعلم وقدرته على التعلم وتقيس المدى الذي وصل إليه في اكتسابه للمعرفة بمعلومات معينة.

ولكي يكتسب تلميذ المرحلة الابتدائية الثقافة الجغرافية ويرتفع تحصيله الدراسي ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية توظيف استراتيجيات ومداخل ونظريات حديثة تعمل على تحفيز عقل وفكر المتعلم وتوسيع مداركه، وهذا ما أشار إليه المحمداوي (٢٠٢٣) يستطيع معلم الاجتماعيات اتاحة فرصاً أكثر فاعلية لتنمية قدرات الطلاب ومختلف أنواع التفكير والاستدلال المنطقي من خلال إيجاد طرائق تدريس حديثة وأساليب تربوية مختلفة.

ومن النظريات التربوية الحديثة التي يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية استخدامها في التدريس نظرية العقول الخمسة لهاورد غاردنر Gardner التي طرحها عام ٢٠٠٧، وأوضح فيها مجموعة القدرات والكفاءات والعمليات العقلية التي يجب أن يتصف بها الفرد في القرن الحادي والعشرين وهي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي والعقل المبدع والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي).

فقد ذكرت (الخطيب، ٢٠٠٩ / ٢٠١٩ توضيح غاردنر Gardner) من خلال هذه نظريته أن جميع الأفراد يحتاجون إلى عدة عقول من أجل التعامل والتكيف مع المجتمع المحيط بهم ومع

المتغيرات العالمية المعاصرة، ومن خلال هذه النظرية طرح مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها الفرد حتى يتمكن من التفاعل مع المتغيرات المستقبلية، والتطور المعرفة والتغير في التقاليد والقيم التي أسفرت عنها العولمة.

حيث تقوم فكرة هذه النظرية على أن هناك خمس عقول من الممكن تحفيزها لدى الفرد للوصول إلى المعلومات المختلفة والتعامل مع المواقف التي تواجهه وهي بمجموعها تركز على إتقان أساليب التفكير وتجميع المعلومات وتقديم رؤى وأفكار ومنتجات جديدة والتعامل بمرونة عند مواجهة الاختلاف والقدرة على القيام بالمسؤوليات المختلفة بصورة فعالة.

وجاءت نتائج العديد من الدراسات التي تثبت فاعلية تطبيق نظرية العقول الخمسة في التدريس كتنمية القيم والاتجاهات ومختلف المهارات وزيادة الدافعية ورفع التحصيل العلمي ومنها دراسة محمد (٢٠١٩) ودراسة سعودي (٢٠١٦)، ودراسة جيلين (٢٠١٥، Gelen).

مشكلة الدراسة

يتم غرس أولى خطوات التعلم الجيد للدراسات الاجتماعية منذ المرحلة الابتدائية، ففيها يفضل تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والمشكلات الجغرافية بطريقة تثير تفكير التلاميذ وتعمل على إثراء مخزونهم الجغرافي بأساسيات العلم.

وهذا ما ذكره سليمان (٢٠١٥) والمحمداوي (٢٠٢٣) أن التوجه الجديد لتعلم الاجتماعيات يؤكد على انتقال المعلم من حشو المعلومات إلى فهم وتفسير هذه المعلومات والتحول من الأسلوب التدريسي التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتذكر إلى أسلوب يعتمد على اكتشاف المعارف والحقائق ومساعدة المتعلم على الانتقال من مجرد سارد للأحداث الاجتماعية إلى فاهم للتحليلات الواقعة لها.

وبالرغم من التطوير والتحسين الذي طرأ على مقررات الدراسات الاجتماعية في السنوات الأخيرة إلا أنها لا تحظى بالاهتمام المرجو في تدريسها تحديداً في المرحلة الابتدائية، مما ينتج عنه تكديس كم هائل من المعرفة أمام التلميذة فهو يقدم لها بطريقة تقليدية والمطلوب منها الحفظ ثم الاستظهار، وهذا ما يؤثر سلباً على ثقافتها الجغرافية وبالتالي تدني تحصيلها الدراسي، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال إشرافها على طالبات التربية العملية في التخصص واستفتاء آراء

معلومات المقرر حول الطرق التي يقدم بها المحتوى وأُفدن باعتمادهن على المناقشة والإلقاء والاستعانة ببعض المعينات التعليمية، إضافة إلى ما أظهرته نتائج عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في أسباب تدني مستوى المتعلمين التحصيلي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمشكلات المرتبطة بتدريسها بالمرحلة الابتدائية ومنها دراسة المحمداوي (٢٠٢٣) وأيضاً دراسة محمود (٢٠٢٤) التي اثبتت نتائجها أن تدني مستوى المتعلمين التحصيلي كان لعدة أسباب من بينها عدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة في تدريس هذه المقررات.

وبناء على ما تقدم، فإن نماذج واستراتيجيات التدريس للمواد الاجتماعية بحاجة إلى إجراء المزيد الدراسات التي تهتم بالاستراتيجيات والنظريات الحديثة التي تركز على إعمال عقل المتعلم ووصوله للمعلومات بنفسه وتقييمه لها، ذلك أدعى أن يكون وسيلة لرفع تحصيله الدراسي وزيادة ثقافته الجغرافية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لإعداد برنامج تعليمي في وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) قائم نظرية العقول الخمسة في تنمية الثقافة الجغرافية ورفع التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

فرضيات الدراسة

تم صياغة الفرضيات بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد الثقافة الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى:

- الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية.
- الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العقول الخمسة في رفع التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في جانبين هما:

١- الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة كونها:

- استجابة لما توصي به الدراسات والأبحاث الحديثة حول ضرورة استثمار عقل المتعلم في العملية التعليمية.
- تربط بين نظرية العقول الخمسة بما تحويه من خطوات وأبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي.

٢- الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة في:

- توجيه اهتمام مخططي مقرر الدراسات الاجتماعية إلى أهمية تضمين أبعاد الثقافة الجغرافية في موضوعاتها.
- إعادة النظر في الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية لتناسب مع الأنواع العقلية المتباينة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- تقديم برنامج مصمم وفق نظرية العقول الخمسة في وحدة من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي؛ الذي يعد مرجعاً للاستفادة منه في تدريس موضوعات هذا المقرر وفق هذه النظرية.

- الاستفادة من البرنامج التعليمي القائم على نظرية العقول الخمسة في تقديم ورش عمل للمعلمات للاستفادة منه في تدريس موضوعات مقرر الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الأبعاد التالية:

- البعد الموضوعي: طُبقت الدراسة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي - الفصل الدراسي الثاني في الوحدة الرابعة بعنوان (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) التي تحوي ست موضوعات وهي: (الموقع والحدود، مظاهر السطح، المناطق الرملية، الأودية، المناطق الساحلية والجزر، والمناطق الإدارية).

- البعد البشري: جميع تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

- البعد الزمني: التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٣ - ١٤٤٥.

- البعد المكاني: المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

حُدِّدت التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة في الآتي:

- البرنامج التعليمي: هو عبارة مجموعة من الإجراءات والأنشطة المترابطة والمتناسقة المخطط لها وفق نظرية العقول الخمسة لوحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الخامس الابتدائي التي تهدف إلى إكساب التلميذات أبعاد الثقافة الجغرافية ورفع تحصيلهن الدراسي.

- نظرية العقول الخمسة: هي مجموعة العمليات والتصورات العقلية التي طرحها جاردنر Gardner وحددها في خمسة عقول هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي) التي تستخدمها معلمة الدراسات الاجتماعية في شرح وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية لتلميذات الصف الخامس الابتدائي من خلال البرنامج المقترح.

- الثقافة الجغرافية: حجم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الجغرافية الطبيعية والبشرية التي تتصل بوحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية والتي تمكن تلميذة الصف الخامس الابتدائي من حل المشكلات الجغرافية والتكيف مع البيئة، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها من الإجابة على المقياس المعد لهذا الغرض في هذه الدراسة.

- التحصيل الدراسي: قياس متوسط الدرجات التي تحصل عليها تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الاختبار التحصيلي المعد لغرض هذه الدراسة في وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) عند المستويات المعرفية لتصنيف بلوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- نظرية العقول الخمسة

تقدم نظرية العقول الخمسة ما ينبغي أن يتصف به المتعلم في القرن الحادي والعشرين من عقول؛ ليتمكن من الانسجام في عصر انفجار المعارف، فلا يكفيه أن يكون متمكناً من التذكر والفهم والاستظهار للمعلومات، بل لابد من توسيع عقله ليكون قادراً على يجمع المعلومات ويحلل الأفكار ويخطط لحل المشكلات ويؤدي وجهة نظره حيال المواقف وغيرها من المهارات التي من الممكن الحصول عليها إذا ما تم تدريب هذا المتعلم على طريقة التفكير بأكثر من عقل.

وهذا ما تسعى لتحقيقه نظرية العقول الخمسة لرائدها جاردنر Gardner فقد ذكرت صبري (٢٠٢٠) سعي هذه النظرية لإعداد أجيال قادرة على التكيف مع مجتمع المعرفة والتطور التكنولوجي، ولديها عقول تمتلك العديد من المهارات والقيم الأساسية.

تصنيف العقول الخمسة:

حدد جاردنر Gardner 2007 سلسلة من العقول البناءة المستندة على مجموعة من القدرات العقلية والتي تمكن الفرد من تحقيق أقصى فائدة له إذا ما تم استخدامها في أي موقف يعترضه في حياته وقد أوردت (الخطيب، ٢٠٠٩/ ٢٠١٩) العقول الخمسة في النقاط التالية:

- العقل المتخصص: هو مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من إتقان طرق التفكير المتعلقة بالمجالات المعرفية الأساسية، ويرتبط هذا النوع بقدرة الفرد على التفكير بطريقة تميزه في

مجال تخصصه، ويمكن تنمية هذا العقل عن طريق مجموعة من الأساليب منها تحديد الموضوعات الهامة، وإتاحة الوقت الكافي للتعلم، واختيار الطرق والأساليب المناسبة لتقديم الموضوع، تحديد معيار مناسب لتقييم أداء المتعلمين تبعاً لنواتج الأداء المطلوب تقيّمه.

- العقل التركيبي: هو مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من تجميع المعلومات من مصادر مختلفة والتمييز بينها ومقارنتها ببعضها وتصنيفها في مجموعات، وتكوين روابط جديدة بين المعلومات والأفكار والتوصل إلى استنتاجات ذات معنى، ويمكن للمعلم أن يساعد المتعلمين على ترتيب الأفكار والمعلومات وتركيبها بشكل متسق ومنظم من خلال الأنشطة المتعددة مثل (كتابة القصص - التعابير المجازية للصور - التعبير بدون كلمات من خلال التخطيط أو الرسم - طرح المشكلات المعاصرة).

- العقل المبدع: هو مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من تقديم أفكار وبدائل جديدة مبتكرة تختلف عما قدمه الآخرون، ويشترط لتنمية هذا النوع من العقول الجدة في الأفكار أو العلاقات بين المعلومات وصياغة أو طرح أسئلة جديدة غير مألوفة؛ للتوصل إلى إجابات وابتكارات غير متوقعة، ويستخدم المعلم ليساعد المتعلمين على استخدام هذا العقل عدة طرق منها (التفكير خارج الصندوق - طرح أسئلة جديدة - تنفيذ مشاريع ابتكارية - تصميم أنشطة بأشكال جديدة).

- العقل المرن: هو قدرة الفرد على التعامل مع مختلف الأفراد على الرغم من اختلاف أفكارهم ومعتقداتهم وقيمهم، وهو العقل القادر على الوعي واحترام الاختلاف، ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات البشرية، ويستطيع المعلم تنمية العقل المحترم من خلال الأنشطة المتنوعة التي يقوم بها المتعلم والتي تساهم في تنمية روح العمل الجماعي والعمل في فريق واحترام الآخرين والقدرة على ضبط المشاعر. من خلال تقديم دروس تشجع على التعاون بين المتعلمين والتعاطف فيما بينهم.

- العقل الأخلاقي: هو العقل الذي يمتلك القدرة على القيام بالمسؤوليات المختلفة بصورة فعالة، مع التمسك بالقيم والعادات المرتبطة بالمواطنة الصالحة، ويرتبط هذا النوع من العقول بمجموعة من الصفات الأخلاقية منها (التسامح، الاحترام، الأمانة والصدق)، ويستقي الفرد هذا

العقل من التربية الأسرية أولاً ثم المجتمع المدرسي ثانياً، ويستطيع المعلم تنميته بإتاحة الفرص والمواقف الاجتماعية داخل المدرسة التي يكتسب المتعلم من خلالها أدواره الاجتماعية تجاه زملائه ومعلميه وكيفية القيام بها مع تحمل مسئولية أفعاله كاملة.

يظهر من العرض السابق تصنيفات العقول الخمس لجاردنر Gardner، ويمكن تنمية كل نوع من هذه العقول في العملية التعليمية استناداً على فكرته، فيستطيع معلم الدراسات الاجتماعية تحفيز العقل المتخصص من خلال إعطاء كل متعلم الوقت الكافي ليفكر في المعلومة المعطاة والتدرج من السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول ومن الأهم إلى المهم، وأما العقل التركيبي فيمكن تنميته للمتعلمين من خلال فتح المجال لهم لتكوين القصص من الشخصيات المختلفة وطرح المشكلات الاجتماعية وتداول المقترحات لحلها ورسم الخرائط للدول بحيث تتضمن المعلومات السياسية والتضاريسية وغيرها، وأما العقل المبدع فتنميته تكون بفتح المجال أمامه ليقترح ويضيف يعدل فالمتعلم المبدع يمكنه أن يحل مشكلة صعبة بفكرة جديدة ، أو يصيغ صيغة بديلة لنظرية اجتماعية أو جغرافية أو بيئية، أو يقوم بتعديل في رسم ما، وأما العقل المرن يمكن للمعلم تنميته لدى المتعلمين من خلال التعلم التعاوني وتشجيع التلاميذ على التعاون والاحترام المتبادل بينهم وتقبل الاختلافات والمناقشات ووجهات النظر واحترام الرأي الآخر في تحقيق الهدف من العمل الجماعي، وأما العقل الأخلاقي فهو محصلة تفاعل المتعلم في مجتمعه مع الآخرين بالطريقة التي يشعر فيها بالمسؤولية تجاه ما حوله ويمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية تنمية هذا النوع بأن يكون قدوة بالدرجة الأولى ويحفز الأخلاق والعادات والقيم الاجتماعية للمتعلمين من خلال المواقف التعليمية.

ولأهمية نظرية العقول الخمسة في التعليم فقد اتجه العديد من الباحثين التربويين لدراسة تأثيرها وفعاليتها في التدريس في مقررات مختلفة ومتغيرات متنوعة منها دراسة المقطري وسعيد (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardner في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين بكلية التربية قسم رياضيات بجامعة صنعاء، وبعد قيام الباحثان بتحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٥,٠) بين متوسطي درجات الطلبة dot 3 التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

ككل، ومهاراته كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود أثر قوي للبرنامج القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية التفكير الإبداعي.

وقدمت الزيات (٢٠٢١) دراسة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardener لتنمية التفكير التأملي لدى الطالبات الملمات، وتوصلت النتائج بعد معالجة بياناتها إلى أنه توجد فعالية للبرنامج في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات الملمات من الفرقة الأولى شعبة رياض الأطفال أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي على مقياس التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة أوزكين وهيدروجلو (Özkan& Hidiroğlu,2021) بهدف الكشف عن العلاقة بين العقول الخمسة لجاردنر ومهارات التفكير الحسابي، وتوصلت النتائج بعد معالجة بياناتها إلى أن هناك علاقة ارتباطية كبيرة جداً بين العقل المرن والأخلاقي ومهارات التفكير الحسابي (التأمل في المعطيات والاستدلال منها إلى النتائج بعد تنظيمها باستخدام المعادلات الرياضية)، وأن هناك علاقة ارتباطية كبيرة فقط بين العقول الثلاثة (المنظم - التركيبي - المبدع) ومهارات التفكير الحسابي.

كما هدفت دراسة صبري (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة هما: نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardener والنظرية الاتصالية باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، وتوصلت الدراسة بعد إخضاع بياناتها للتحليل الإحصائي إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مكونات البراعة الرياضية الأربعة الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكميلي.

وأجرت مصطفى (٢٠٢٠) دراسة بهدف الكشف عن قياس فعالية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية المهارات الجغرافية والتاريخية الحياتية وإيجاد بيئة تدريسية آمنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وبعد تحليل النتائج ظهرت فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً- الثقافة الجغرافية

تعد الثقافة الجغرافية من العوامل المهمة التي تساعد الفرد على فهم كل ما يدور حوله من تغيرات طبيعية وبشرية واقتصادية وسياسية واجتماعية، فهي ذلك القدر من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التي ترتبط بعلم الجغرافية، والتي تساهم في ثقافة الفرد ليصبح مواطناً صالحاً يخدم مجتمعه، وقد ذكرت توفيق (٢٠١٦) تزخر الجغرافيا بالعديد من المعارف والمعلومات والحقائق وتنمية القيم والاتجاهات والميول نحو بناء عقول واعية وناقدة للوصول إلى المواطن المتنور علمياً وثقافياً، وجاءت توصيات ندوة الجغرافيا في التعليم العام في المجلس الأعلى للثقافة (٢٠٠٢) بالتأكيد على أهمية نشر الثقافة الجغرافية بين مختلف فئات المجتمع، وحذرت من مخاطر غياب الجغرافيا كمصدر رئيس من مصادر الثقافة التي تخدم قضايا الوطن، وقررت مسؤولية التربية الجغرافية في بناء فكر وشخصية الإنسان وسلوكياته وقيمه، لأصالة جذور الجغرافيا الثقافية في مثيلاتها من الثقافات العلمية الأخرى.

أبعاد الثقافة الجغرافية:

تتعدد أبعاد الثقافة الجغرافية وقد أوردها كلا من إبراهيم (١٩٩٠) وتوفيق (٢٠١٦) والمسعودي (٢٠٢٣) في التالي:

- طبيعة الجغرافية: الجغرافية هي العلم الذي يهتم بالمكان، فهو يتناول كافة العناصر المادية للطبيعة كالمناخ والأرض، ويبحث في تأثير التفاعلات الجارية بين هذه العناصر، بالإضافة لدراسة الظواهر البشرية يتطرق إلى القضايا الخاصة بالنوع البشري فيدرس المواقع التي تسكنها المجتمعات الإنسانية والتغيرات الحاصلة فيها مكانياً وزمانياً، أي هو العلم المختص بدراسة الأرض بكل ما عليها من إنسان، وحيوان، ونبات، وطبقات الأرض، وظواهرها الطبيعية، والبشرية.

- المعرفة الجغرافية: هي المعلومات التي يتم جمعها عن البيئة الطبيعية والظواهر البشرية، فتقدم معارف ومعلومات عن البيئة الطبيعية من خلال تناوّلها مظاهر السطح والحياة النباتية والمناخ، وهذه المعلومات والمعارف لازمة للإنسان لكي يفهم البيئة الطبيعية حوله ويختار أماكن الإقامة وبناء المساكن واختيار الأراضي الصالحة للزراعة وغير ذلك، كما تقدم معلومات حول الأنشطة الاقتصادية ومصادر الثروة وكيفية استغلالها، وتتطرق للعلاقات الإنسانية وطرق التبادل التجاري،

وتتعدد مصادر هذه المعرفة من بينها: (نماذج البيانات، البيئات التحليلية، التعبير الخرائطي للبيانات، البيانات الوصفية، الاستشعار عن بُعد، الصور الجوية وغيرها).
- العلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع والبيئة:

هناك ارتباط وثيق الصلة بين البيئة والمجتمع والتطبيقات الجغرافية، حيث يتم الاستعانة بهذه التطبيقات بهدف فهم ودراسة جميع الظواهر التي تحيط بالإنسان، من أجل التعرف على العلاقات التبادلية بين مختلف الظواهر الطبيعية والبشرية، ومن أكثر التطبيقات انتشاراً الاستشعار عن بُعد فهو يقدم معلومات حديثة وشاملة عن الظاهر الجغرافية من خرائط دقيقة، ومراقبة الأخطار البيئية، والموارد الطبيعية وغير ذلك، ومن التطبيقات أيضاً نظم المعلومات الجغرافية GIS، وهو سلسلة من العمليات الدقيقة تبدأ من التخطيط وجمع البيانات وتخزينها وتحليلها واستخدامها للحصول على معلومات وخرائط عديدة تساعد المسؤولين في صنع قراراتهم مثل: (إعداد خرائط رقمية، إعداد قواعد معلومات جغرافية، إظهار الملكيات والوحدات السكنية وأماكن الفضاء وغير ذلك).

- المهارات الجغرافية: من المهم أن يمتلك الفرد العديد من المهارات ليتمكن من الحصول على المعلومات الجغرافية، وتتعدد هذه المهارات منها: (مهارات تتعلق بكيفية الحصول على المعلومات والمعارف والحقائق من مصادرها الأصلية مثل المراجع والكتب والموسوعات، مهارات بالتفكير الجغرافي كالقدرة على المقارنة بين الأماكن والأفكار والأحداث والمواقف، والتصنيف، واشتقاق النتائج، والتنبؤ بحذر من التعميمات، واتخاذ القرارات، مهارات تتعلق باستخدام الخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والصور وقراءتها، والمهارات الاجتماعية بين الأفراد وغيرها).

- الاتجاهات الجغرافية: تعد الاتجاهات من الجوانب الوجدانية في علم الجغرافية، لأنها تشكل عنصراً أساسياً في تفسير سلوك الفرد والتنبؤ به وتوجيهه، وهناك العديد من المفاهيم الجغرافية التي تدعم الاتجاه الجغرافي منها التفاهم والسلام العالمي، وحب الوطن، والذي يحقق هذا النوع من أبعاد الثقافة الجغرافية لدى المتعلمين هو المعلم من خلال التفاعلات اليومية بينه وبين تلاميذه.

- القيم الجغرافية: القيم هي مجموعة من المبادئ والمقاييس والمعايير، التي تحكم أفكار الفرد ومعتقداته واتجاهاته، وتؤثر في حياته وتظهر في سلوكياته، وهناك دور كبير لعلم الجغرافية في تنمية

مختلف القيم منها: (القيم الاقتصادية عن طريق تعريف الأفراد بالموارد الاقتصادية في العالم، والقيم السياسية من خلال دراسة الوحدات السياسية في العالم وغيرها، والقيم الجمالية من خلال دراسة جمال الطبيعة)، وغير ذلك من القيم التي تهدف إلى تنمية المواطنة المسؤولة لدى الأفراد عن طريق التفاعل بين التلاميذ والبيئة الطبيعية والبشرية من حولهم بهدف تنشئة المواطن الصالح في مجتمعه.

من العرض السابق يظهر تعدد أبعاد الثقافة الجغرافية لتشمل جانب طبيعة العلم والمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالجغرافية، ومن المهم تنمية هذه الأبعاد لدى المتعلمين لكي ينشئوا مواطنين صالحين في أوطانهم، وهنا يتجلى الدور الكبير لمعلم الدراسات الاجتماعية فمن الضروري أن يكون متمكناً من طبيعة العلم ومعارفه اللازمة للتدريس؛ كونه المرجع الأول لتلاميذه في الحصول على المعلومات ورفع مستوى الثقافة الجغرافية لديهم، وأن يكون متقناً لمهارات الحصول على المعارف الجغرافية ومشجعاً لتلاميذه ليتقنوها في دراستهم، وأن تكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التخصص؛ لأن هذه الاتجاهات تعكس نظرهم إلى المادة، مما قد ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي فيها.

وقد يتعلّق بالدراسات السابقة في مجال الثقافة الجغرافية فقد تناولها بالبحث عدداً من التربويين، فقد قدم عبد السميع (٢٠٢٣) من خلال دراسته تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية (الجزء الخاص بالجغرافيا) للصف الثالث الإعدادي في ضوء أبعاد التنور الجغرافي الإفريقي، وتوصلت النتائج بعد التحليل إلى ضعف تناول منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي لأبعاد التنور الجغرافي الإفريقي، وتم تقديم تصوراً مقترحاً لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التنور الجغرافي الإفريقي وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء هذا التصور.

وجاءت دراسة عبد الهادي ودخيل الله (٢٠٢٢) بهدف التعرف على دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى بناء قائمة مرتبطة بدور الأمن البيئي وأبعاده لتحقيق التنور الجغرافي وأبرز التحديات التي تواجهه، وجاءت درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي وموافقة المعلمات على أبعاد الأمن البيئي بدرجة كبيرة،

بينما جاءت درجة موافقتهم على استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية بدرجة كبيرة جداً.

وقدم إبراهيم وعبد الكريم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج والاس في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في تنمية التفكير الماهر وتنمية الثقافة الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الماهر والثقافة الجغرافية.

وجاءت هيكل (٢٠٢٠) بدراسة هدفت من خلالها التعرف على فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم المدمج لتنمية الثقافة الجغرافية المصرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبعد تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من مجموعة الدراسة تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الثقافة الجغرافية ككل لصالح التطبيق البعدي.

وسعت دراسة صلاح الدين (٢٠١٩) إلى التعرف على التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقته بالتفكير التخيلي لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس بشكل كلي جاء بدرجة متوسطة كما كشفت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس ومتغير الكلية، في حين تبين وجود فروق في مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي.

ثالثاً- التحصيل الدراسي

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية فعن طريقه يمكن التوصل إلى أحكام لمدى تحقق جميع عناصر المنهج، والذي يظهر من خلاله مستوى مخرجات التعليم في مختلف الجوانب المعرفية والمهارية، فهو يحدد بدقة مدى إنجاز المتعلم لمهارة أو إتقانه لمعرفة قياساً على الأهداف المصاغة سلفاً، وهذا ما ذكره الفاخري (٢٠١٨) يشير التحصيل الدراسي الى مستوى

الإنجاز في مجال المعلومات، ودرجة الإتقان في مجال المهارات والأنشطة اوفي كل الأحوال يجب أن يكون وصف مستوى التحصيل أو درجة الكفاءة مقاس في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية المحددة في السابق.

كما تبرز أهميته في تطوير المهارات والمعرفة، وتوسيع آفاق الفرد، وتعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع والتمكين الشخصي للمتعلم، ويمكن قياس التحصيل الدراسي عن طريق العديد من الأساليب التي تُعد استناداً على الأهداف المصاغة وفقاً لجوانب تصنيفها عند بلوم وهي كما ذكرها السلخي (٢٠١٣) والجلالي (٢٠١٦) في الآتي:

- الأسلوب المعتمد على الاختبارات التحصيلية:

الاختبارات هي الأداة التي تحدد معدل التحصيل والإنجاز المعرفي للمتعلم في مقرر أو برنامج تعليمي معين، وتصنف إلى قسمين:

- الاختبارات الكتابية: هي ذلك النوع الذي يعتمد على قياس معلومات المتعلم عن طريق الكتابة، وينقسم لنوعين هما:

- الاختبارات المقالية: وهي التي يجيب عليها المتعلم بحرية بأسلوبه الخاص، وتتأثر درجة الاختبار بذاتية المعلم.

- الاختبارات الموضوعية: تكون إجابتها على شكل بدائل، ويطلب البديل الصحيح، وتكون على أشكال منها: (الاختبار من متعدد، إكمال الفراغ، الصح والخطأ والمزاوجة.

- الاختبارات الشفوية: هي التي يتم فيها طرح الأسئلة من قبل المعلم والأجوبة من قبل المتعلم شفهيًا.

ثانيا: الأسلوب المعتمد على التقويم المستمر:

وفيه يتم قياس مستوى المتعلم طوال العام، وتعديل مساره عن طريق تحديد نواحي الضعف والقصور باستخدام مختلف أدوات التقويم، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير الوقت المناسب لكل متعلم ليصل إلى إتقان المهارات والمعارف المحددة للاجتياز.

ومما سبق يتضح ان هناك عدة أنواع لقياس التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ويتم تحديد النوع الملائم استناداً على الهدف الاجرائي، لذلك ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية تحديد أهداف درسه بطريقة محددة وواضحة بعيداً عن التعميم ثم اختيار النوع الملائم من أنواع التحصيل لقياس إنجاز المتعلم فيه.

وفي مجال الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية جاءت دراسة عبدالله وأبو سنيينة (٢٠٢٣) بهدف الكشف عن أثر التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥٠) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة العبيدي وإسماعيل والبنا (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الرقمي في تدريس مادة الاجتماعيات لتنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس العراقية، وتوصلت نتائج الدراسة بعد تحليل بياناتها إلى تحقيق البرنامج المقترح القائم على التعلم الرقمي فاعلية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وقدمت غضيف وغضيف (٢٠٢١) إلى التعرف على أثر استراتيجية (Swom) في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول متوسط، وبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية تم التوصل إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الاجتماعيات باستراتيجية (Swom) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الزهراني (٢٠١٨) إلى التعرف على أثر استخدام نماذج كيغن (Kagan) على التحصيل الدراسي لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدفاعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمجدة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية

موجبة بين متوسطي درجات الطالبات في القياس البعدي لكل من اختبار التحصيل، ومقياس دافعية التعلم، لصالح المجموعة التجريبية.

وبعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت المتغير المستقل والمتغيرات التابعة بالدراسة، يتم استعراض أهم نقاط الاتفاق على النحو التالي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي عدا دراسة عبد الهادي ودخيل الله (٢٠٢٢) فقد استخدمت المنهج الوصفي.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت نظرية العقول الخمسة في المتغير المستقل، واختلفت في المتغير التابع، فقد جاءت دراسة المقطري وسعيد (٢٠٢٣) في تنمية التفكير الإبداعي، ودراسة الزيات (٢٠٢١) في التفكير التأملي ودراسة أوزكين وهيدروجلو (Özkan& Hidiroğlu,2021) في مهارات التفكير الحسابي ودراسة صبري (٢٠٢٠) في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره ودراسة مصطفى (٢٠٢٠) في المهارات الجغرافية والتاريخية الحياتية.

- اتفقت هذه الدراسة في المتغير التابع المتمثل في أبعاد الثقافة الجغرافية مع دراسة عبد السميع (٢٠٢٣) ودراسة عبد الهادي ودخيل الله (٢٠٢٢) ودراسة إبراهيم وعبد الكريم (٢٠٢٢) بإضافة التفكير الماهر ودراسة هيكل (٢٠٢٠) ودراسة صلاح الدين (٢٠١٩).

- واتفقت هذه الدراسة في المتغير التابع الثاني المتمثل في التحصيل الدراسي مع دراسة عبدالله وأبو سنية (٢٠٢٣) بإضافة مهارات التفكير الناقد ودراسة العبيدي وإسماعيل والبنا (٢٠٢٣) ودراسة غضيف وغضيف (٢٠٢١) ودراسة الزهراني (٢٠١٨) بإضافة الدافعية نحو التعلم.

- أسفرت نتائج جميع الدراسات السابقة الشبه تجريبية عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بنظرية العقول الخمسة والثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي.

- تكوين رؤية واضحة حول المراحل التي يتم وفقها بناء البرنامج التعليمي.

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة: تم تطبيق الدراسة استناداً على المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعتها.

- مجتمع الدراسة: تكون المجتمع من جميع تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس مكة المكرمة.

- عينة الدراسة: وقع الاختيار على (٧٩) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدرسة الابتدائية الحكومية (١٣٥) بمكة المكرمة بطريقة عشوائية؛ ليتم تطبيق الدراسة عليها، وتم تعيينها بنفس الطريقة، حيث حُدد فصل (٥/ب) للمجموعة التجريبية ويشتمل على (٤٠) تلميذة وفصل (٥/ج) للمجموعة الضابطة ويشتمل على (٣٩) تلميذة، وتم اختيار فصل (٥/أ) لتطبيق العينة الاستطلاعية.

- مواد وأدوات الدراسة: تكونت مواد الدراسة من البرنامج التعليمي وقائمة بأبعاد الثقافة الجغرافية، وتمثلت الأدوات في مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية واختبار التحصيل الدراسي، وبغية التعرف على صدق المواد والأدوات عرضتها الباحثة على المختصين في المناهج وطرق التدريس والاجتماعيات، وقد تم التعديل عليها باتباع ملاحظات السادة المحكمين وإخراجها في نسختها النهائية، وقد تم إعداد المواد والأدوات باتباع الخطوات العلمية التي جاءت بها الأدبيات التربوية ومنها السلخي (٢٠١٣) والجلالي (٢٠١٦) والفاخري (٢٠١٨) في الآتي:

أولاً- البرنامج التعليمي: بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت تصميم البرامج ومنها دراسة الدماي والصبيح (٢٠٢١) ودراسة الحربي (٢٠٢١) تم اتباع الإجراءات التالية في إعداد البرنامج على النحو الآتي:

١- منطلقات البرنامج التعليمي:

- تمكين التلميذات من استخدام أنواع العقل لجاردنر Gardner عند دراسة موضوعات الوحدة المختارة للتطبيق بطريقة تساعد على تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية لديهن وبالتالي رفع التحصيل الدراسي في الاختبار.

- وضع التلميذات في مواقف تعليمية تتحدى عقولهن، بغية استخدام أكثر من نوع من أنواع العقل التي طرحها جاردنر Gardner.
- ربط محتوى وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) بمواقف تعليمية وأنشطة مرتبطة بمجتمع المملكة العربية السعودية.
- ٢- أهداف البرنامج التعليمي: تم تحديد الهدف العام في تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية ورفع التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في مقرر الدراسات الاجتماعية، ويندرج تحت هذا الهدف عدداً من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:
 - تنمية أبعاد الثقافة الجغرافية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الثاني وفق نظرية العقول الخمسة.
 - رفع التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسي الثاني وفق نظرية العقول الخمسة.
 - دعم العلاقة الارتباطية بين أبعاد الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي باستخدام البرنامج التعليمي القائم على نظرية العقول الخمسة.
 - تدريس موضوعات الوحدة المختارة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي وفق نظرية العقول الخمسة.
 - تصميم أنشطة وفق نظرية العقول الخمسة.
 - تدريب التلميذات على توظيف نظرية العقول الخمسة في مواقف حياتية.
- ٣- تنظيم محتوى البرنامج التعليمي: تم بناء البرنامج في الوحدة الرابعة المعنونة بـ (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية لتدريس تلميذات الصف الخامس الابتدائي استناداً على نظرية العقول الخمسة التي طرحها جاردنر Gardner والتي حددها في خمسة عقول هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي)، وباستخدام النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) الذي تتحدد مراحله في: (التحليل -

التصميم - التطوير - التنفيذ والتقييم)؛ مرونته وقدرته على التكيف مع بيئات تعليمية مختلفة، وقد مرت هذه المرحلة بعدد من الإجراءات، وهي على النحو التالي:

أ- مرحلة التحليل: تعتبر هذه المرحلة ركيزة أساسية في بناء البرنامج التعليمي عدد من العناصر منها:

- تحديد فلسفة البرنامج التعليمي: تقوم على الاهتمام بالقدرات العقلية لتلميذات الصف الخامس الابتدائي وتمكينهن من استثمارها من خلال توجيههن لاستخدام العقول الخمسة: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي والعقل المبدع والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي) وفق نظرية جاردنر (نظرية العقول الخمسة) في تنمية ثقافتهن الجغرافية المرتبطة بوطنهن المملكة العربية السعودية وتوظيف هذه الثقافة في حياتهن، والذي ينعكس على تحصيلهن الدراسي.

- تحديد خصائص التلميذات: فقد تم الوقوف على خصائص تلميذات الصف الخامس الابتدائي (العقلية - الجسمية - الوجدانية - المهارية) لكي يتم أخذها في الاعتبار عند وضع الأنشطة والوسائل التعليمية والطرق المستخدمة.

- تحديد خصائص البيئة التعليمية: تم تحديد طريقة تنظيم الفصل الدراسي من مقاعد وطاولات وتوفر جهاز لاب توب وجهاز عرض للبيانات مع مراعاة توفر العوامل الفيزيائية الجيدة، بطريقة يسمح للتلميذات بالتفاعل والنشاط أثناء السير في البرنامج.

- تحديد المحتوى التعليمي وتحليله: تم تحديد الوحدة الملائمة لتطبيق نظرية العقول الخمسة والتي تنسجم مع أبعاد الثقافة الجغرافية، وهي وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي وتحليلها استناداً على نوع التحليل المرتبط بالأهداف إلى (معارف، حقائق، مفاهيم، وتعميمات).

- تحديد الأهداف التعليمية: تم تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج في وحدة التطبيق وتحديد الأهداف الإجرائية المستندة على تصنيف بلوم في المستويات الدنيا، وتمثلت الأهداف التعليمية العامة للبرنامج في:

o التعرف على الموقع والحدود للمملكة العربية السعودية.

o التعرف على مظاهر السطح في المملكة العربية السعودية.

- o التعرف على المناطق الرملية في المملكة العربية السعودية.
- o التعرف على الأودية في المملكة العربية السعودية.
- o التعرف على المناطق الساحلية والجزر في المملكة العربية السعودية.
- o التعرف على المناطق الإدارية في المملكة العربية السعودية.

ب- مرحلة التصميم:

- o تحديد زمن التطبيق: تم الاطلاع على خطة تدريس موضوعات الوحدة المختارة بوزارة التعليم وتوزيع تقديم محتوى البرنامج التعليمي في ضوء هذه الخطة ويوضح ذلك الجدول أدناه:
- جدول (١) خطة تقديم محتوى البرنامج التعليمي وفق نظرية العقول الخمسة

م	موضوعات الوحدة	اليوم	التاريخ	عدد الحصص
1	الموقع والحدود	الأحد	1445-7-2	٦
2	مظاهر السطح	الثلاثاء	1445-7-4	
3	المناطق الرملية	الأحد	1445-7-9	
4	الأودية	الثلاثاء	1445-7-11	
5	المناطق الساحلية والجزر	الأحد	1445-7-16	
6	المناطق الإدارية	الثلاثاء	1445-7-18	
المجموع	6 موضوعات	6 أيام - 3 أسابيع	1445/7/18-2	6 حصص دراسية

- تصميم الأنشطة التعليمية وفق نظرية العقول الخمسة: تم تصميم مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تفعيل النظرية واستخدام العقول الخمسة، والتي تقوم فكرتها على نشاط التلميزة وتنفيذها بإشراف معلمة المادة، وتنسجم هذه الأنشطة مع الأهداف الإجرائية للدرس.

- تحديد الطرق والوسائل المستخدمة في البرنامج التعليمي: تم تحديد كافة الطرق والوسائل والتقنيات المستخدمة في تقديم موضوعات الوحدة والتي تلائم عينة الدراسة والمحتوى وقد تمثلت في طريقة: (الاستقصاء - الحوار والمناقشة - التعلم التعاوني - حل المشكلات والعصف الذهني)، وتم الاستعانة ب: (جهاز الداتا شو - اللاب توب - السبورة الذكية)؛ لعرض الخرائط الجغرافية ومقاطع الفيديو والصور.

- تهيئة البيئة الصفية: تم تنظيم الفصل الدراسي للمجموعة التجريبية بطريقة تركز على نشاط التلميذات وتحقق نظرية العقول الخمسة، وتسمح بتطبيق الطرق المستخدمة في تدريس موضوعات الوحدة والأنشطة بالزمن المحدد للحصة من حيث: (وضع الطاولات والكراسي والإضاءة والتهوية وتقسيم التلميذات لمجموعات).

- كتابة المحتوى: وفق ما تم تحديده سلفاً من وحدة موضوعاتها وخطة محددة بزمان وعقول خمس للنظرية وأنشطة تعليمية وطرق وتقنيات تعليمية تم كتابة محتوى البرنامج تمهيداً لعرضه على المحكمين.

- ضبط البرنامج: للتحقق من هذا الإجراء يتم التأكد من الصدق الظاهري لمحتوى البرنامج وذلك عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج، وقد اتفق المحكمين على صلاحية البرنامج التعليمي للتطبيق، عدا بعض الملاحظات على الصياغات اللغوية وقد تم التعديل وفق ذلك، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية.

- أساليب التقويم: للتأكد من مدى تحقيق الهدف العام للبرنامج والهداف التعليمية، تم اتباع أساليب التقويم التالية: (التقويم القبلي: عن طريق التطبيق القبلي أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية واختبار التحصيل الدراسي، والتقويم التكويني: عن طريق أسئلة التقويم المصاغة لكل هدف إجرائي في موضوعات الوحدة، التغذية الراجعة خلال الحصة، ونتائج الأنشطة، والتقويم النهائي: عن طريق تطبيق أداتي الدراسة آنفة الذكر في التطبيق البعدي)، التي تمثلت في (مقياس الثقافة الجغرافية، واختبار التحصيل الدراسي).

- محتوى البرنامج التعليمي القائم على نظرية العقول الخمسة:

تعد نماذج واستراتيجيات التدريس مكوناً أساسياً لأي برنامج تعليمي، وعليه تم بناء البرنامج وفق نظرية العقول الخمسة لجاردنر والتي تتمثل في خمس عقول وهي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي والعقل المبدع والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي)، تم تقسيم البرنامج إلى قسمين رئيسيين هما:

القسم النظري: احتوى على مقدمة للبرنامج، والأهداف العامة والاجرائية، وتعريف بنظرية العقول الخمسة وأنواع العقول فيها، ونبذة عن الثقافة الجغرافية والتحصيل الدراسي والدراسات الاجتماعية، وخطوات التدريس وفق النظرية والأنشطة والطرق التدريسية والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، وإرشادات للمعلمة، والتلميذة.

القسم التطبيقي: تضمن خطوات إجرائية مفصلة لطريقة تقديم موضوعات وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) وفق نظرية العقول الخمسة في كل موضوع، وكيفية تفعيل الأنشطة والوسائل والطرق في كل هدف اجرائي، وإجراءات التقويم.

وتم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج والدراسات الاجتماعية والتعديل وفق اقتراحاتهم، وقد تم أخذها بعين الاعتبار في مرحلة تطوير البرنامج.

ج- مرحلة التطوير: تم إعادة تنظيم محتوى البرنامج وفقاً لاقتراحات المحكمين في عدة جوانب وهي: التعديل على بعض الصياغات اللغوية للعبارات، ومراعاة التوازن في عرض الأنشطة بين الموضوعات، والتركيز على عدد أقل من الطرق التدريسية في تقديم الموضوعات، ومراعاة خصائص التلميذات النمائية في تصميم بعض الأنشطة، وبذلك أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق.

د- مرحلة التنفيذ:

- تجريب البرنامج: بعد الانتهاء من تحكيم البرنامج وقبل البدء في تقديمه للمجموعة التجريبية تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية فصل (5/أ) مع أدوات الدراسة وهي: (مقياس الثقافة الجغرافية واختبار التحصيل الدراسي)، بهدف الوقوف على صلاحية البرنامج وتحقيقه للأهداف مع التعرف على أي عائق أو لبس من الممكن أن يؤثر على التجربة، وحساب الوقت الكافي لتطبيق الأدوات على العينة، وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية أصبح البرنامج والأدوات في صورتهم النهائية.

- تطبيق البرنامج: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للأدوات على عينة الدراسة، تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في فصل (5/ب) في حين طبقت الوحدة على المجموعة الضابطة في فصل (5/ج) بالطريقة المعتادة، بواقع ست حصص دراسية لكل حصّة مدة زمنية محددة بـ (45) دقيقة في ثلاث أسابيع.

هـ- مرحلة التقويم: تم تطبيق ثلاث أنواع للتقويم تمثلت في:

تقويم قبلي: تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: (مقياس الثقافة الجغرافية واختبار التحصيل الدراسي) قبلياً؛ بهدف التعرف على المعلومات السابقة لدى التلميذات في موضوعات وحدة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية).

تقويم بنائي: تم استخدام الأسئلة الصفية في الحصص الدراسية أثناء تقديم موضوعات الوحدة، والاستعانة بالأسئلة التقويمية التي تقيس الأهداف الإجرائية المصاغة وفق أهداف محتوى هذه الموضوعات، وتم خلالها تقديم التغذية الراجعة للتلميذات.

تقويم ختامي: تم تطبيق أدوات الدراسة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة، بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج من عدمه في نمو ثقافة التلميذات الجغرافية وتحسين مستواه في التحصيل الدراسي.

ثانياً- قائمة أبعاد الثقافة الجغرافية: تم إعداد قائمة بأبعاد الثقافة الجغرافية اشتملت على ثلاث أبعاد وهي: (البعد المعرفي المتمثل في (المعرفة الجغرافية)، البعد المهاري المتمثل في (المهارات الجغرافية)، البعد الوجداني المتمثل في (الانتماءات والقيم الجغرافية)، وقد احتوت على (6) عناصر و(35) مؤشر، وتم عرضها على ذوي الاختصاص، والتعديل وفق مرئياتهم، التي جاءت بالتعديل على بعض الصياغات اللغوية.

ثالثاً- مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية: تم بناء مقياس لقياس الثقافة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في الأبعاد التالية: (البعد المعرفي، البعد المهاري، والبعد الوجداني)، وقد احتوى على (35) فقرة، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي Likert Scales : (غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، ويقابلها من الدرجات: (1-2-3-4).

صدق المقياس: تم استخدام الصدق الظاهري عن طريق عرض المقياس المكون من (35) فقرة في صورته الأولية على ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس ومشرفي الاجتماعيات؛ بغية التحقق من صدقه، وفي ضوء آرائهم تم التعديل على صياغة بعض الفقرات، وبعد ذلك تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية فصل (5/أ) المكون من

(31) تلميذة؛ بهدف التعرف على الفقرات الغامضة وإعادة صياغتها، وحساب الزمن الملائم لتطبيقه.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): ثبات مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية بطريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach

ثبات المقياس	معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach
أبعاد الثقافة الجغرافية	0,79

يوضح الجدول (2) حساب معامل ثبات مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية حيث بلغت قيمته (0,79)، وتعد هذه القيمة مقبولة كونها قريبة من الواحد الصحيح.

إخراج مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية في صورته النهائية: تم تقديم المقياس للعينة الاستطلاعية بهدف حساب الزمن المناسب للتطبيق، وبعد الانتهاء تم حسابه بـ (20) دقيقة، وتم الإبقاء على نفس الفقرات صياغةً وعدداً.

رابعاً- اختبار التحصيل الدراسي: تم إعداد اختبار بهدف قياس التحصيل في مقرر الدراسات الاجتماعية بعد تحليل محتوى الوحدة الرابعة (جغرافية وطني المملكة العربية السعودية) استناداً على التحليل المرتبط بالأهداف وفق المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم (تذكر - فهم - وتطبيق)، وهو من نوع الاختبار من متعدد، بحيث اشتمل على (30) سؤال، لكل منه أربعة بدائل من بينها إجابة واحدة صحيحة فقط.

صدق اختبار التحصيل الدراسي:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار التحصيلي من خلال عرضه بصورته الأولية المكونة من (31) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس ومشرفي الاجتماعيات، وفي ضوء آرائهم تم التعديل على بعض الفقرات، ليشتمل الاختبار في صورته النهائية من (30) فقرة، وبعد التأكد من صدق

الاختبار تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية؛ بغية التعرف على وضوح التعليمات والتعديل على عدد الأسئلة وصياغة فقراتها، وحساب الزمن الملائم لتطبيق الاختبار على التلميذات. ثبات اختبار التحصيل الدراسي: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (3): ثبات اختبار التحصيل الدراسي بطريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach

ثبات اختبار التحصيل الدراسي	معامل ألفا كرونباخ Alpha Crunbach
مستويات بلوم المعرفية الدنيا	0,88

يوضح الجدول (3) ارتفاع معامل ثبات اختبار التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمته (0,88) لجميع مستويات بلوم المعرفية الدنيا (تذكر، فهم، تطبيق) وتعد هذه القيمة مرتفعة لقرها من الواحد الصحيح.

إخراج اختبار التحصيل الدراسي في صورته النهائية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية تم حساب زمن الاختبار المناسب للتطبيق وهو (40) دقيقة، وتم إبقاء عدد الأسئلة كما هو (30) سؤالاً والتعديل على بعض الأسئلة من حيث صياغتها، وبناء على ذلك تم بناء جدول الموصفات لتوزيع فقرات الاختبار حسب موضوعات الوحدة، والجدول التالي يمثل موصفات الاختبار:

جدول (4): موصفات اختبار التحصيل الدراسي

الموضوع	عدد الأهداف	مستوى الهدف الإجرائي			عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة
		تذكر	فهم	تطبيق		
الموقع والحدود	5	3	1	1	5	16,67%
مظاهر السطح	5	3	1	1	5	16,67%
المناطق الرملية	5	2	2	1	5	16,67%
الأودية	5	2	2	1	5	16,67%

الموضوع	عدد الأهداف	مستوى الهدف الإجرائي			عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة
		تذكر	فهم	تطبيق		
المناطق الساحلية والجزر	5	4	0	1	5	16,67%
المناطق الإدارية	5	4	0	1	5	16,67%
المجموع	30	18	6	6	30	100%

وضح جدول (4) موضوعات الوحدة وعدد الأهداف الإجرائية، ومستويات بلوم الدنيا، وعدد الأسئلة والوزن النسبي لكل موضوع.

جدول (5): معاملات الصعوبة والتمييز الفقرات اختبار التحصيل الدراسي

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,83	0,26	11	0,38	0,56	21	0,57	0,49
2	0,47	0,62	12	0,48	0,42	22	0,38	0,41
3	0,46	0,56	13	0,42	0,48	23	0,31	0,42
4	0,33	0,72	14	0,57	0,28	24	0,61	0,70
5	0,45	0,65	15	0,76	0,57	25	0,71	0,57
6	0,76	0,71	16	0,38	0,52	26	0,71	0,45
7	0,62	0,51	17	0,66	0,38	27	0,62	0,28
8	0,65	0,57	18	0,52	0,48	28	0,48	0,68
9	0,42	0,48	19	0,42	0,58	29	0,47	0,38
10	0,61	0,76	20	0,74	0,38	30	0,71	0,42

يتضح من جدول (5): تراوح قيم صعوبة فقرات اختبار التحصيل الدراسي بين 0,31 - 0,83، ومعاملات تمييز تراوحت قيمها بين 0,26 - 0,76 وهي قيم ملائمة لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

التطبيق القبلي: تم عرض مقياس الثقافة الجغرافية واختبار التحصيل الدراسي على المجموعة التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤهما قبل التطبيق، ولحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجتهما تم استخدام اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار ت (T.Test) لمتوسطي الفروق بين درجات العينة في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levens		ت المحسوبة	قيمة Sig	الدلالة الاحصائية
					لتجانس التباين	القيمة			
غير دالة عند مستوى (0,05)	التجريبية	40	59,97	7,49	0,209	0,649	1,13	0,260	
		39	62,33	8,40		(غير دال)			
	التجريبية	40	12,94	2,75	0,370	0,545	0,905	0,369	
		39	12,9	2,99		(غير دال)			

يتضح من جدول (6) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية و(ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لأدوات الدراسة، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (59,97) وانحراف معياري (7,49) في مقياس الثقافة الجغرافية، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (62,33) وانحراف معياري (8,40) للمجموعة الضابطة، وجاءت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (0,209) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وظهرت قيمة (ت) المحسوبة بمقدار (1,13) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq (0,05)$ ، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12,94) وانحراف معياري (2,75) في اختبار التحصيل الدراسي، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (12,29) وانحراف معياري (2,99) للمجموعة الضابطة، وجاءت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (0,370) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وظهرت قيمة (ت) المحسوبة بمقدار (0,905) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq (0,05)$ ، ومن ذلك يظهر تكافؤ مجموعتي الدراسة مما يطمئن الباحثة لتطبيق التجربة.

التطبيق البعدي: بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين، تم تقديم البرنامج التعليمي المعد وفق نظرية العقول الخمسة للمجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد انقضاء مدة التجربة تم تقديم مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية والاختبار التحصيلي للتلميذات، بهدف جمع البيانات تمهيداً للحصول على النتائج.

- الأساليب الإحصائية

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T.Test)، وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Crunbach؛ للحصول على ثبات الأدوات، ومعادلة مربع إيتا (η^2)؛ لاستخراج حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.

نتائج الدراسة

- نتائج اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد الثقافة الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار الفرضية تم إجراء الآتي:

- استخدام اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاث: (البعد المعرفي - البعد المهاري - والبعد الوجداني) والجدول أدناه يوضح النتائج:

جدول (7): نتائج اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاث:

أبعاد الثقافة الجغرافية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levens لتجانس التباين		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
					القيمة	الدلالة				
البعد	التجريبية	40	49,59	3,24	2,86	0,096		23,47	0,00	دالة عند مستوى (0,05)

أبعاد الثقافة الجغرافية المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار Levens لتجانس التباين		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
					القيمة	الدلالة				
					(غير دال)	(غير دال)				
البعد المهاري	التجريبية	40	36,44	2,34	1,46	0,230	62	18,38	0,00	
	الضابطة	39	20,17	3,17						
البعد الوجداني	التجريبية	40	26,38	2,43	1,09	0,299	62	10,11	0,00	
	الضابطة	39	19,46	3,05						
جميع الأبعاد	التجريبية	40	112,38	6,99	3,05	0,086	62	20,09	0,00	
	الضابطة	39	71,56	9,17						

ظهر من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\geq (0,05)$ بين درجات عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاثة (المعرفي، المهاري، والوجداني)، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بالبعد المعرفي أن قيمة ت المحسوبة (23,47) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي ب (49,59) للمجموعة التجريبية والانحراف المعياري (3,24)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (31,93) وانحراف معياري (4,39)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (2,86) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما عرضت النتائج المتعلقة بالبعد المهاري قيمة ت المحسوبة (18,38) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي ب (36,44) للمجموعة التجريبية والانحراف معياري (2,34)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (20,17) وانحراف معياري (3,17)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (1,46) وهي قيمة غير دالة

إحصائياً، وجاءت النتائج المتعلقة بالبعد الوجداني والتي أظهرت أن قيمة t المحسوبة (10,11) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (26,38) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (2,43)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (19,46) وانحراف معياري (3,05)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (1,09) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، بينما جاءت القيمة الكلية لـ t المحسوبة في جميع الأبعاد بمقدار (20,09) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (112,38) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (6,99)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (71,56) وانحراف معياري (9,17)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (3,05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

واستناداً على ذلك تم قبول الفرضية الأولى التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد الثقافة الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية، وتغزو الدراسة هذه النتيجة للأثر الإيجابي من تطبيق نظرية العقول الخمسة في التدريس، والتي تضع التلميذات في مواقف عند دراسة المحتوى المقدم لهن تتحدى فيها عقولهن على اختلاف عملها فلديهن العقل المتخصص والتركيبى والمبدع والمرن والأخلاقي، وتتيح لهن تدريب هذه العقول وتطويرها لتصبح بذلك التلميذات منتجات للمعرفة من خلال استنتاج المعرفة والربط بين اجزائها ومن ثم اكتسابها وما ينتج عن ذلك من تنمية ثقافتهن الجغرافية، وهذا ما ذكرته محمد (2019) إن المتعلم لن يستطيع التعلم الذاتي ما لم يتم تدريب عقله على إيجاد العلاقات الجديدة بين المعارف من خلال استخدام مختلف الطرق والنظريات كنظرية العقول الخمسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (قيمة d)	حجم التأثير
نظرية العقول الخمسة	البعد المعرفي	23,47	0,90	5,94	تأثير كبير
	البعد المهاري	18,38	0,84	4,59	تأثير كبير
	البعد الوجداني	10,11	0,62	2,55	تأثير كبير
	أبعاد الثقافة الجغرافية	20,09	0,87	5,08	تأثير كبير

				(الدرجة الكلية)	

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات التي تناولت هذه النظرية بالدراسة وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية كدراسة المقطري وسعيد (2023) ودراسة الزيات (2021) ودراسة صبري (2020) ودراسة مصطفى (2020).

ب - استخدام معادلة مربع إيتا (η^2)؛ لحساب حجم تأثير نظرية العقول الخمسة على نمو أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاث (المعرفي - المهاري - الوجداني) وتظهر النتائج في الجدول أدناه:

جدول (8): حجم الأثر للمتغير المستقل على مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاث (المعرفي - المهاري - الوجداني):

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (قيمة d)	حجم التأثير
نظرية العقول الخمسة	البعد المعرفي	23,47	0,90	5,94	تأثير كبير
	البعد المهاري	18,38	0,84	4,59	تأثير كبير
	البعد الوجداني	10,11	0,62	2,55	تأثير كبير
	أبعاد الثقافة الجغرافية (الدرجة الكلية)	20,09	0,87	5,08	تأثير كبير

يُظهر من جدول (8) أعلاه حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع المتمثل في أبعاد الثقافة الجغرافية حيث جاء هذا الحجم بدرجة تأثير كبيرة عند الأبعاد الثلاث، فقد بلغت قيمة d عند البعد المعرفي (5,94) وحُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ (0,90)، وبلغت قيمة d عند البعد المهاري (4,59) وحُسبت قيمة مربع إيتا بـ (η^2) (0,84)، بينما بلغت قيمة d عند البعد الوجداني (2,55) وحُسبت قيمة مربع إيتا بـ (η^2) (0,62)، وبلغت قيمة d عند جميع الأبعاد (5,08) وحُسبت قيمة مربع إيتا بـ (η^2) (0,87)، ومن خلال هذه النتائج يظهر وجود فرق ذو دلالة إحصائية في أبعاد الثقافة الجغرافية عند الأبعاد الثلاث ويعزى هذا الفرق إلى تأثير المتغير المستقل نظرية العقول الخمسة على المتغير التابع الثقافة الجغرافية.

- نتائج اختبار الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات

المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار الفرضية تم إجراء الآتي:

- استخدام اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم والجدول أدناه يوضح النتائج:

جدول (9): نتائج اختبار ت (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم:

الدالة الإحصائية	قيمة Sig	قيمة (ت)	درجة الحرية	اختبار Levens لتجانس التباين		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	مستويات بلوم
				القيمة	الدلالة					
دالة عند مستوى (0,05)	0,00	12,49	62	0,083 (غير دال)	3,11	1,28	15,13	40	التجريبية	مستوى التذكر
						1,61	10,58	39	الضابطة	
	0,00	8,44	62	0,303 (غير دال)	1,07	1,65	9,63	40	التجريبية	مستوى الفهم
						1,43	6,35	39	الضابطة	
	0,00	6,45	62	0,258 (غير دال)	1,30	0,44	2,72	40	التجريبية	مستوى التطبيق
						0,64	1,83	39	الضابطة	
	0,00	13,52	62	0,104 (غير دال)	2,72	2,86	27,47	40	التجريبية	جميع المستويات
						2,17	18,78	39	الضابطة	

يظهر من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05) \geq$ بين درجات عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق)، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بمستوى التذكر أن قيمة ت

المحسوبة (12,49) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (15,13) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (1,28)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (10,58) وانحراف معياري (1,61)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (3,11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما عرضت النتائج المتعلقة بمستوى الفهم قيمة ت المحسوبة (8,44) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (9,63) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (1,65)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6,35) وانحراف معياري (1,43)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (1,07) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وجاءت النتائج المتعلقة بمستوى التطبيق والتي أظهرت أن قيمة ت المحسوبة (6,45) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (2,72) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (0,44)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1,83) وانحراف معياري (0,64)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (1,30) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، بينما جاءت القيمة الكلية لـ ت المحسوبة عند جميع المستويات بمقدار (13,52) وهي قيمة عالية بدرجة حرية (62)، وجاءت قيمة المتوسط الحسابي للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي بـ (27,47) للمجموعة التجريبية وانحراف معياري (2,86)، وقيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (18,78) وانحراف معياري (2,17)، وحُسبت نتائج اختبار Levens لتجانس التباين بقيمة (2,72) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

واستناداً على ذلك تم قبول الفرضية الثانية التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وربما يرجع السبب في ارتفاع درجات تلميذات المجموعة التجريبية على قريناتها في المجموعة الضابطة إلى تدريسهن وفق البرنامج المصمم وفق نظرية العقول الخمسة الذي ساعد التلميذات على استخدام أكثر من عقل في التوصل للمعلومات والمعارف بأنفسهن وبالتالي استيعاب المحتوى بشكل يحقق فكرة المنهج الحديث الذي يهتم بتقديم المعارف إلى التلميذات استناداً على خبراتهن وميولهن وقدراتهن بطريقة تحفز تفكيرهن للتعلم النشط وما ينعكس عليهن

من فهم أعمق للمعرفة وتحقيق أكبر فائدة من العملية التعليمية، وبالتالي تحسين مستواهم الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات التي تناولت هذه النظرية بالدراسة وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية كدراسة المقطري وسعيد (2023) ودراسة الزيات (2021) ودراسة صبري (2020) ودراسة مصطفى (2020).

ب - استخدام معادلة مربع إيتا (η^2)؛ لحساب حجم تأثير نظرية العقول الخمسة على نمو المستويات الدنيا لتصنيف بلوم في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التذكر - الفهم - التطبيق) وتظهر النتائج في الجدول أدناه:

جدول (10): حجم الأثر للمتغير المستقل على اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التذكر - الفهم - التطبيق)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (قيمة d)	حجم التأثير
نظرية العقول الخمسة	مستوى التذكر	12,49	0,73	3,18	تأثير كبير
	مستوى الفهم	8,44	0,52	2,13	تأثير كبير
	مستوى التطبيق	6,45	0,40	1,63	تأثير كبير
	جميع مستويات بلوم الدنيا (الدرجة الكلية)	13,52	0,75	3,43	تأثير كبير

يُظهر جدول (10) حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع المتمثل في التحصيل الدراسي حيث جاء هذا الحجم بدرجة تأثير كبيرة عند المستويات الثلاث، فقد بلغت قيمة d عند مستوى التذكر (3,18) وحُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ (0,73)، وبلغت قيمة d عند مستوى الفهم (2,13) وحُسبت قيمة مربع إيتا بـ (η^2) (0,52)، وبينما بلغت قيمة d عند مستوى التطبيق (1,63) وحُسبت قيمة مربع إيتا بـ (η^2) (0,40)، وبلغت قيمة d عند جميع مستويات بلوم الدنيا (3,43) وحُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) بـ (0,75)، ومن خلال هذه النتائج يظهر وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي عند المستويات الثلاث ويعزى هذا الفرق إلى تأثير المتغير المستقل نظرية العقول الخمسة على المتغير التابع التحصيل الدراسي.

ملخص النتائج:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس أبعاد الثقافة الجغرافية عند جميع الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند جميع المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

توظيف نظرية العقول الخمسة في تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام.
تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في ضوء نظرية العقول الخمسة.
تضمن أدلة معلمي مقررات الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام بأنشطة تعليمية في ضوء نظرية العقول الخمسة.

عقد ورش عمل ودورات لتدريب المعلمين والمعلمات القائمين على تدريس مقررات الدراسات الاجتماعية على كيفية التدريس وفق نظرية العقول الخمسة.

مقترحات الدراسة:

إجراء دراسات تستهدف الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام نظرية العقول الخمسة على متغيرات تابعة مثل: تنمية مهارات القراءة، تنمية مهارات التفكير بأنواعه، الثقافة العلمية، الدافعية نحو الإنجاز، وأنواع الذكاء.

إجراء بدراسات تستهدف المقارنة بين التدريس وفق نظرية العقول الخمسة ومتغيرات مستقلة أخرى.

إجراء دراسات لتصميم وحدة تعليمية قائمة على نظرية العقول الخمسة في مختلف المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام.

إجراء دراسات تستهدف الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام نظرية العقول الخمسة على عينات أخرى مثل الموهوبين.

إجراء دراسات وصفية تستهدف مقررات الدراسات الاجتماعية بمختلف مراحل التعليم العام في ضوء نظرية العقول الخمسة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، فاضل، وعبد الكريم، داليا. (٢٠٢٢). أثر استخدام نموذج والاس في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١(١). ١٦٨ - ١٨٥.
- إبراهيم، خيرى. (١٩٩٠). المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية.
- ابريك، المنصور. (٢٠١٩). تدريسية مواد الاجتماعيات (سلسلة ندوات وأيام دراسية٧). المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق. مكتبة قرطبة.
- توفيق، إسماء علي. (٢٠١٦). معايير التنور التكنولوجي في الجغرافيا. نور للنشر.
- الحري، الحميدي سالم. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية بجامعة الملك سعود، ٣ (٢). ٦٥-١١٠.
- الجلالي، لمعان مصطفى. (٢٠١٦). التحصيل الدراسي. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- دومازيتي، رياض. (٢٠٢٢). التعليم في المملكة العربية السعودية (الايديولوجيات ومساعي التحديث). ترجمة: غادة وافي. مراجعة: ماشته أونالمش. أركان للدراسات والأبحاث والنشر.
- الدماني، عوده، والصباحين، عيد. (٢٠٢١). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية. ١(٢). ١٧١-٢٠٢.
- الزهراني، نورة. (٢٠١٨). أثر استخدام نماذج كيجن (*Kagan*) على التحصيل الدراسي المقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدفاعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجددة. [رسالة ماجستير منشورة]. كلية التربية بجامعة طنطا، ٦٩ (١) ج (٣). ٢٢٢-١٥٩.
- الزيات، فاطمة محمود. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر *Gardener* لتنمية التفكير التأملية لدى الطالبات المعلمات. المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، ٩(٩١)، ٤٠١٤-٣٩٥٦.

- سعودي، إبراهيم. (٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارة القراءة التأملية واثاره الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، (٢١٧)، ٤٤-١٦.
- السلخي، محمود جمال. (٢٠١٣). التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به. دار الرضوان.
- سليمان، علي محمد. (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا. دار المسيرة.
- صبري، رشا محمد. (٢٠٢٠). برنامج قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، المجلة التربوية بجامعة سوهاج. ٧٣ (١). ٤٥٠-٤٤١.
- صلاح الدين، ميسر. (٢٠١٩). التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقته بالتفكير التخيلي لديهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. عمادة الدراسات العليا بجامعة القدس.
- عبابنة، ضرار أحمد. (٢٠١٥). التربية والجغرافيا. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- عبد السميع، عبد العال. (٢٠٢٣). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في ضوء أبعاد التنور الجغرافي الأفريقي، مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف. ٢ (٤). ٣٥-١٣.
- عبدالله، رائدة و أبو سنينة، عودة. (٢٠٢٣). أثر التدريس القائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية العلوم التربوية والنفسية بجامعة عمان العربية، ٢ (١٠). ٤٢-١٩.
- عبد الهادي، منال ودخيل الله، نوره. (٢٠٢٢). الامن البيئي ودوره في التنور الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ١ (١٢). ١٦٠-١٥٥.
- العبيدي، عير. وإسماعيل، عاصم. والبناء، ثنائي. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على التعلم الرقمي في تدريس مادة الاجتماعيات لتنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس العراقية، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. (١٢٤). ١٤١٨-١٣٩٣.
- جاردنر، هوارد. (٢٠١٩). خمسة عقول من أجل المستقبل. (هلا الخطيب، ترجمة؛ ط ١). مكتبة العبيكان. (٢٠٠٩).

غضيب، عفراء وغضيب، أسماء. (٢٠٢١). أثر استراتيجية (Swom) في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول متوسط. وزارة التربية. المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٧ (١١٠). ٣٢٢-٢٩٤.

الفاخري، سالم عبد الله. (٢٠١٨). التحصيل الدراسي. مركز الكتاب الأكاديمي.
القاضي، أبو القاسم محمد. (٢٠٢٢، مارس). الثقافة الجغرافية وأثرها في تنمية الروح الوطنية لدى طلاب الجامعة [بحث
مقدم]. المؤتمر العلمي الدولي "دور الجامعات في تعزيز الانتماء الوطني". ١ (٢٤). ٧٦-٥٩.
المؤتمر العلمي السادس للجمعية الجغرافية الخليجية "الأبعاد الجغرافية لصناعة الثقافة بدول مجلس التعاون لدول الخليج
العربية" (٢٠٢٣، ٦ مارس). قطر الدوحة.

محمد، رشا. (٢٠١٩). نموذج تدريسي مقترح لتدريس الهندسة قائم على نظرية العقول الخمسة الجاردرنر التنمية مهارات القرن
الحادي والعشرين ومفهوم الذات الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية البنات بجامعة عين شمس،
٣٠ (١). ٢٥٤-١٧٧.

محمود، علاء خلف. (٢٠٢٤). الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف
الثاني المتوسط من وجهة نظر المدرسين في ممثلة وزارة التربية في أربيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (١٦٥). ٣٧٢-٣٤١.

المحمداوي، علي دولة. (٢٠٢٣). مشاكل تدريس مادة الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، مجلة العلوم الإنسانية
والطبيعية بالجامعة التكنولوجية بالعراق. ٤ (٧). ١٦٩-١٥٤.

المسعودي، علي حسين. (٢٠٢٣). استراتيجيات وطرائق تدريس الجغرافيا. مؤسسة دار الصادق الثقافية.
مصطفى، أماني محمد طه. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نظرية العقول الخمسة في تنمية المهارات
الجغرافية والتاريخية الحياتية وإيجاد بيئة تدريسية آمنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بني
سوف، ٢ (يوليو)، ١١٨-١.

المقطري، إيمان وسعيد، ردمان. (٢٠٢٣). أثر برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة جاردرنر في تنمية التفكير الإبداعي
لدى الطلبة الجامعيين بكلية التربية قسم رياضيات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث بجامعة صنعاء، ٢ (٦)، ٦٣-٤١.

ندوة الجغرافيا في التعليم العام في المجلس الأعلى للثقافة (٢٠٠٢). الجمعية الجغرافية المصرية. السنة ٣٤، (٤٠). ٤٨٣-٤٧٩.

هيكل، سحر عبد اللطيف. (٢٠٢٠). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم المدمج لتنمية الثقافة الجغرافية المصرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٢٣)، ١٣٤-١٠٨.

واينيرنر، سوزان وبرولز، دينا (٢٠١٧). دليل التجميع العنقودي - كيف تتحدى الطلاب الموهوبين وتحسن التحصيل للجميع - النموذج المدرسي الشامل (سهام عمران، ترجمة). شركة العبيكان للنشر. (٢٠١٢).

ترجمة المراجع العربية:

- Ibrāhīm, Fāḍil, wa-‘Abd al-Karīm, Dāliyyā. (2022). The effect of using the Wallace model on the development of skilled thinking and geographical culture among students of the Department of Geography at the College of Basic Education. al-Majallah al-Dawliyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 11 (1). 168-185.
- Ibrāhīm, Khayrī. (1990). al-mawādd al-ijtimā‘īyah fī Manāhij al-Ta‘līm bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyah.
- Abryk, al-Manṣūr. (2019). tdrysyh mawādd al-ijtimā‘īyāt (Silsilat nadawāt wa-ayyām drāsy7). al-Markaz al-jahawī lmhn al-Tarbiyah wa-al-takwīn li-Jihat al-Sharq. Maktabat Qurṭubah.
- Tawfīq, Isrā’ ‘Alī. (2016). ma‘āyir al-tannūr al-tiknūlūjī fī al-jughrāfiyā. Nūr lil-Nashr.
- al-Ḥarbī, al-Ḥumaydī Sālim. (2021). The effect of a proposed training program based on Herman's model of thinking patterns on the development of teaching self-efficacy among middle school teachers, al-Majallah al-‘Ilmiyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, 3 (2). 110-65.
- al-Jalālī, Lama‘ān Muṣṭafā. (2016). al-taḥṣīl al-dirāsī. Dār al-Masīrah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
- Dwmāzyty, Riyāḍ. (2022). al-Ta‘līm fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah (al-īdiyūlūjīyāt wa-masā‘ī al-taḥdīth). tarjamat : Ghādah Wāfī. murāja‘at : māshth awnālmsh. Arkān lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth wa-al-Nashr.
- Aldmāny, ‘Awdah, wālshbyyn, ‘Īd. (2021). The effect of an educational program based on constructivist theory on the development of scientific thinking skills in the subject of social and national education among third grade students in Jordan, Majallat al-Sharq al-Awsat lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-thaqāfiyah. 1 (2). 202-171.
- al-Zahrānī, Nūrah. (2018). The effect of using Kagan models on the academic achievement of social and national studies and motivation towards learning among first-grade intermediate students in Jeddah.] Risālat mājistīr manshūrah [Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Ṭanṭā, 69 (1) J (3). 222-159.

- al-Zayyāt, Fāṭimah Maḥmūd. (2021). The effectiveness of a training program based on the theory of the five minds of Gardner to develop reflective thinking among female teachers. al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at Sūhāj, 9 (91), 4014-3956.
- Sa'ūdī, Ibrāhīm. (2016). A program based on Gardner's theory of five minds to develop the skill of reflective reading and its motivation to learn it among middle school students. Majallat al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-Jāmi'at 'Ayn Shams, (217), 44-16.
- Alslkhy, Maḥmūd Jamāl. (2013). al-taḥṣīl al-dirāsī wnm dhj al-'awāmīl al-mu'aththirah bi-hi. Dār al-Riḍwān.
- Sulaymān, 'Alī Muḥammad. (2015). Ittijāhāt ḥadīthah fī tadrīs al-jughrāfiyā. Dār al-Masīrah.
- Ṣabrī, Rashā Muḥammad. (2020). A program based on two learning theories for the era of the Fourth Industrial Revolution using digital learning strategies and measuring its effectiveness in developing mathematical prowess and enjoying and appreciating learning among preparatory year students, al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Jāmi'at Sūhāj. 73 (1). 450-441.
- Ṣalāḥ al-Dīn, muasr. (2019). Geographical enlightenment among Al-Quds University students and its relationship to their imaginative thinking.] Risālat mājīstīr ghayr manshūrah [. 'Imādat al-Dirāsāt al-'Ulyā bi-Jāmi'at al-Quds Geographical enlightenment among Al-Quds.
- 'Abābinah, Ḍirār Aḥmad. (2015). al-Tarbiyah wa-al-jughrāfiyā. 'Ālam al-Kutub al-ḥadīth lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Abd al-Samī', 'Abd al-'Āl. (2023). A proposed conception of the social studies curriculum for the third preparatory grade in light of the dimensions of African geographical enlightenment, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Banī Suwayf. 2 (4). 35-1.
- Allāh, rā'idah wa Abū Sunaynah, 'Awdah. (2023). The impact of teaching based on multiple intelligences on the achievement of social studies and the development of critical thinking skills among ninth grade students in the United Arab Emirates. Majallat Kullīyat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah bi-Jāmi'at 'Ammān al-'Arabīyah, 2 (10). 42-19.
- 'Abd al-Hādī, Manāl wdkhyl Allāh, Nūrah. (2022). Environmental security and its role in geographical enlightenment among secondary school students in the city of Makkah Al-Mukarramah from the point of view of social studies teachers, Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-ljtimā'īyah. 1 (12). 160-105.
- al-'Ubaydī, Khayr. wa-Isma'īl, 'Āshim. wālbna, Tahānī. (2023). A proposed program based on digital learning in teaching sociology to develop academic achievement among middle school students in Iraqi schools, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at al-Manṣūrah. (124). 1418-1393.

- Jārdnr, hwārd. (2019). khamsat 'uqūl min ajl al-mustaqbal. (Halā al-Khaṭīb, tarjamat ; 1). Maktabat al-'Ubaykān.. (2009)
- Ghaḍīb, 'Afrā' wghdyb, Asmā'. (2021). The effect of the (SWOM) strategy on the achievement of social science among first-grade intermediate students. Wizārat al-Tarbiyah. al-Mudīrīyah al-'Āmmah li-tarbiyat al-Raṣāfah al-thānīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 27 (110). 322-294.
- al-Fākhirī, Sālim 'Abd Allāh. (2018). al-taḥṣīl al-dirāsī. Markaz al-Kitāb al-Akādīmī.
- al-Qāḍī, Abū al-Qāsim Muḥammad. (2022, Mārs). Geographical culture and its impact on the development of the national spirit among university students] baḥṭh muqaddam [. al-Mu'tamar al-'Ilmī al-dawlī "Dawr al-jāmi'āt fī ta'zīz al-intimā' al-Waṭanī". 1 (24). 76-59.
- al-Mu'tamar al-'Ilmī al-sādis lil-Jam'īyah al-jughrāfiyah al-Khalījīyah "al-ab'ād al-jughrāfiyah li-ṣinā'at al-Thaqāfah bi-Duwal Majlis al-Ta'āwun li-Duwal al-Khalīj al-'Arabīyah" (2023, 6 Mārs). Qaṭar al-Dawḥah.
- Muḥammad, Rashā. (2019). A proposed teaching model for teaching engineering based on the theory of the five minds Gardner Development of twenty-first century skills and mathematical self-concept among first-year secondary students. Majallat Kullīyat al-banāt bi-Jāmi'at 'Ayn Shams, 30 (1). 254-177.
- Maḥmūd, 'Alā' Khalaf. (2024). al-asbāb al-mu'addīyah ilā tadannī al-taḥṣīl al-dirāsī fī māddat al-ijtimā'īyāt ladā ṭalabat al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassīṭ min wijhat nazar al-Mudarrisīn fī mmthlyh Wizārat al-Tarbiyah fī Arbīl. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. (165). 372-341..
- al-Muḥammadāwī, 'Alī Dawlat. (2023). Problems of teaching sociology for the primary and middle stage, Majallat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-ṭabī'īyah bi-al-Jāmi'ah al-Tiknūlūjīyah bi-al-'Irāq. 4 (7). 169-154.
- al-Mas'ūdī, 'Alī Ḥusayn. (2023). Istirāṭījīyāt wa-ṭarā'iq tadrīs al-jughrāfiyā. Mu'assasat Dār al-Ṣādiq al-Thaqāfiyah.
- Muṣṭafā, Amānī Muḥammad Ṭāhā. (2020). The effectiveness of a blended e-learning program based on the theory of the five minds in developing geographical and historical life skills and creating a safe teaching environment for fourth grade students, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banī Suwayf, 2 (Yūliyū), 118-1.
- al-Miqtarī, Īmān wa-Sa'īd, Radmān. (2023). The effect of a program based on Gardner's theory of five minds on the development of creative thinking among undergraduate students at the College of Education, Department of Mathematics, al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm wa-nashr al-Abḥāth bi-Jāmi'at Ṣan'ā', 2 (6), 63-41.
- Nadwat al-jughrāfiyā fī al-Ta'īm al-'āmm fī al-Majlis al-A'lá lil-Thaqāfah (2002). al-Jam'īyah al-jughrāfiyah al-Miṣrīyah. al-Sunnah 34, (40). 483-479.

- Haykal, Saḥar ‘Abd al-Laṭīf. (2020). A proposed program in geography based on blended learning to develop the Egyptian geographical culture among students of the second preparatory grade. Majallat al-Jam‘īyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah, (123), 134-108.
- Wāynbryn, Sūzān wbrwlz, Dīnā (2017). Dalīl al-tajmī‘ al‘nqwdy – Kayfa tataḥaddā al-tullāb al-Mawhūbīn wṭḥsn al-taḥṣīl lil-jamī‘-al-namūdḥaj al-Mudarrisī al-shāmīl (Sihām ‘Umrān, tarjamat). Sharikat al-‘Ubaykān lil-Nashr. (2012)

المراجع الأجنبية:

- Gelen, Ismail. (2015). Evaluating Secondary School Students' Levels of Five Mind Areas in Terms of Variables, Educational Research and Reviews, v10 h2 p119-129.
- Özkan Hıdıroğlu, Y., & Hıdıroğlu, C. N. (2021). The relationship between mathematics teachers' mind types and computational thinking skills. Journal of Education, Pamukkale University, 4 (1) 2111-2333



**سلوكيات القيادة البارعة لدى عمداء الكليات
بجامعة الجوف ودورها في تعزيز مستوى الصحة
التنظيمية**

**Ambidextrous leadership behavior of college
deans and its impact on organizational
health: empirical evidence and analysis from
Al-Jouf University**

إعداد

د. هبة بنت فرحان سلمان الرويلي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشترك

قسم القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الجوف

Dr. Hiba Farhan Salman Al-Ruwaili

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Leadership and Policies - College of
Education - Al-Jouf University

Email: hfaruwaily@ju.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-002

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٠ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور سلوكيات القيادة البارعة (المنغلقة والمنفتحة) في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) عضو هيئة التدريس بجامعة الجوف في المملكة العربية السعودية في العام ١٤٤٦ هـ. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وأن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنغلق جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وأن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنفتح جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٧٦). وجاء مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة وقوية، وذات دلالة إحصائية بين ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة، وبين مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف. وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة القيادة البارعة، من خلال تنظيم ندوات وورش عمل دورية للموظفين وأعضاء هيئة التدريس، تركز على أهمية القيادة البارعة وتأثيرها في نجاح الأفراد والبيئة المهنية، وتصميم برامج تدريبية تفاعلية تستهدف تنمية مهارات القيادة البارعة، لما لها من دور في تحقيق الصحة التنظيمية في الجامعة، وتطوير معايير واضحة لقياس أداء القادة الأكاديميين، تتضمن مدى تبنيهم لأنماط القيادة الفعالة بجامعة الجوف.

الكلمات المفتاحية: سلوكيات القيادة البارعة، جامعة الجوف، عمداء الكليات، الصحة التنظيمية.

Abstract

The aim of this study is to identify the role of closed and open ambidextrous leadership practices of college deans in enhancing the level of organizational health at Al-Jouf University, as perceived by faculty members. The study employs a data sample sized 144 faculty members and applies descriptive, correlational survey methods. The results of the study show that whereas the degree of college deans practicing absolute ambidextrous leadership at Jouf University, from the point of view of faculty members, is high, with an arithmetic mean of (3.85), the degree of practicing the closed form is higher with an arithmetic mean of 3.95, and the degree of practicing the open form is lower with an arithmetic mean of 3.76. The results further show that the impact of ambidextrous leadership on organizational health is both positive and well-pronounced at traditional levels of statistical significance with an average perceived organizational health of 3.73. Toward this end, the study concludes with policy recommendations with respect to encouraging a culture of ambidextrous leadership via organizing periodic seminars and workshops for employees and faculty members, reiterating the importance of such leadership style and its impact on the success of individuals and the professional environment, designing interactive training programs to promote ambidextrous leadership, and formulating unambiguous standards to measure the performance of academic leaders.

Keywords: Ambidextrous leadership; Organizational health; Al-Jouf University

المقدمة

تشهد الجامعات السعودية تطوّرات متسارعة، وحرًاكا تنظيميًا وتطويريًا، لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة، وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، فتبرز أهمية القيادة الفعّالة عاملاً جوهرياً في تحقيق التقدّم والنهضة في مؤسسات التعليم العالي. ويتطلّب هذا الأمر من القيادات الجامعية أن تتبنّى أساليب قيادية مبتكرة، تتيح لهم التكيف مع المتغيّرات، عبر تبني سلوكيات قيادية توازن بين الانفتاح والانغلاق.

ويعتمد نجاح القائد الجامعي على قدرته الذاتية، التي تنبع من خبراته العملية، ومهاراته في الإقناع؛ وهذا ما يمكنه من بناء علاقات قائمة على الثقة المتبادلة مع فرق العمل، بدلاً من اللجوء إلى أساليب الضغط والإكراه لتحقيق الأهداف. ويسهم هذا النهج في تعزيز فاعلية القيادة، وجعلها أكثر انسجاماً مع متطلبات التطوير المستمر.

ومن أهم ثمرات تطوير قدرات قيادية قادرة على مواجهة التحديات هو تحسين الصحة التنظيمية في الجامعات؛ إذ تعدّ القيادة البارعة من أبرز المداخل الإدارية الحديثة التي تمكن القيادات الجامعية من تحقيق التوازن بين استغلال الموارد الحالية واستكشاف فرص جديدة للتنمية والتطوير.

ظهر تطوّر القيادة البارعة ملحوظاً في جهود الباحثين المختلفة، بحسب توجهاتهم الفلسفية، وبناءً على الأنشطة التي تتطلبها المنظمة، لضمان تحقيق الأهداف بفعالية. وتكمن أهمية توظيف أساليب القيادة البارعة في التقييم الدوري للرؤية، وفي تشجيع الإبداع، والاستعداد لضبط الاستراتيجيات والمخرجات أو تغييرها حسب الحاجة. فالسلوكيات الإدارية تؤثر في قدرة المنظمة في استكشاف الفرص واستثمارها بفعالية، كما يؤدي القادة دوراً حاسماً في اتخاذ القرارات المؤثرة في عمليات الإبداع وتحقيق الأهداف (التميمي، ٢٠١٩).

والقيادة البارعة تعني قدرة القائد على تعزيز السلوكيات الاستكشافية والاستثمارية لدى مرؤوسيه، عن طريق زيادة التباين في سلوكياتهم أو تقليله، والتبديل المرن بين هذه السلوكيات (Rosing, Frese & Bausch, 2011).

وتُعرف أيضًا بأنها: قدرة القائد على استخدام السلوكيات المغلقة والمفتوحة، وتوظيفها في تعزيز الأنشطة الاستكشافية والاستثمارية المتعلقة بالمنظمة، والتي ستؤدي إلى رفع مستوى كفاءتها وزيادة فعاليتها، لتحقيق الأهداف المنشودة (الشيباني، ٢٠٢١).

وتنعكس أهمية القيادة البارعة على مواجهة تحديات بيئة العمل، وتحقيق أفضل أساليب إدارة العمليات وربطها بالأهداف. كما تُسهم في مساعدة أفراد المنظمة على تحقيق مستويات عالية من الابتكار والإبداع، وتعتبر مصدرًا مهمًا للحصول على ميزة تنافسية؛ وهذا ما يحقق أداءً متميزًا ومستدامًا. وإضافة إلى ذلك تؤدي القيادة البارعة دورًا مهمًا في توفير المتطلبات الضرورية لتعزيز رضا العاملين في المنظمة وتحقيق أهدافها، ويمكن قياس سلوكيات القيادة البارعة من خلال بُعدين: البعد الأول: سلوكيات القيادة المغلقة، وهي سلوكيات تهدف إلى إنجاز المهام، بتقليل التمايز في سلوكيات العاملين في المنظمة، واتخاذ التدابير التصحيحية، ووضع التوجيهات والقواعد، وتعيين الأهداف، ومتابعة تحقيقها.

البعد الثاني: سلوكيات القيادة المفتوحة، وفيها يدفع القائد الرؤوسين إلى المخاطرة، ويشجعهم على استخدام الأساليب البديلة، ويسمح لهم بالأخطاء، لزيادة التنوع في سلوكياتهم، وكذلك تشجيعهم على استخدام الوسائل البديلة لإنجاز مهامهم ودفعهم إلى تحمل المخاطر (Rosing et al, 2011).

يتبنى القادة هذه السلوكيات للسماح لمؤسسيهم بالتفكير خارج الصندوق، من خلال تشجيعهم على تقديم الأفكار الجديدة. وتُعد هذه السلوكيات من أسباب الإبداع وتحمل المخاطرة (حسن، ٢٠٢١).

تظهر مهارة القائد في قدرته على التكيف بمرونة بين أساليب القيادة المغلقة والمفتوحة، بما يعزز التوازن بين عمليتي الاستكشاف والاستغلال. ويُعتبر هذا النهج أداة فعالة لتحقيق التكامل بين التطوير المستمر والإبداع المبتكر، الذي يتيح للقائد الجمع بين تعزيز الكفاءة والتحكم وتحقيق التحسينات المستمرة، وفي الوقت ذاته يدعم المرونة، والاستقلالية، والإبداع غير التقليدي. ويمثل هذا التوازن جوهر القيادة البارعة، التي تُعد أساسًا لتحقيق التكيف المستدام، والنمو في بيئات تتسم بالتغير والتنافسية.

وقد أكدت الدراسات السابقة دور القيادة البارعة وأهميتها. ومن هذه الدراسات:

دراسة السيلوي وآخرين (٢٠٢٤)، التي هدفت إلى تحديد دور سلوك القيادة البارعة في بناء بيئة إيجابية لتعزيز الأداء المتميز في تربية النجف الأشرف بالعراق. وتوصلت إلى أن ممارسة القيادة البارعة ذات أثر إيجابي ينعكس على الأداء المتميز.

وسعت دراسة أبو زيد (٢٠٢٤) إلى الكشف عن علاقة سلوكيات القيادة البارعة بالنجاح الاستراتيجي، وأظهرت نتائجها مستوى مرتفعاً من ممارسة سلوكيات القيادة البارعة في قطاع شركات الرخام والمنتجات البلاستيكية المصرية. وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية قوية بين سلوكيات القيادة البارعة والنجاح الاستراتيجي.

وهدف دراسة العذاري والصائغ (٢٠٢٤) إلى تسليط الضوء على الدور التفاعلي لمهارات الاتصال في اكتساب مهارات القيادة البارعة لدى مدرسي رياضة المبارزة في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في العراق، وتوصلت نتائجها إلى امتلاك المدرسين مستوى عالياً من القيادة البارعة ومهارات الاتصال.

وهدف دراسة الشهراني (٢٠٢٤) إلى التعرف إلى درجة ممارسة البراعة التنظيمية في الجامعات السعودية ومعوّقات ممارستها، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك خالد، وجامعة تبوك، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وكشفت نتائجها عن أن واقع ممارسة البراعة التنظيمية فيها جاء بدرجة منخفضة، وبارتفاع عالٍ جداً لمعوّقات ممارستها.

صاغت دراسة إبراهيم وشرف ومحمد (٢٠٢٤) مقترحاً لتقديم بعض الآليات لتحقيق الإبداع الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر، على ضوء أبعاد القيادة البارعة، وتوصلوا إلى عدّة نتائج، أهمّها: أن هناك ضعفاً واضحاً في انتهاج سلوكيات القيادة البارعة، وكذلك في تهيئة مناخ الإبداع في العمل.

وهدف دراسة دغيم وراشد (٢٠٢٣) إلى التعرف إلى دور القيادة البارعة في تحقيق الإبداع الإداري لدى العاملين في المديرية العامة للتعليم المهني في وزارة التربية بالعراق، وكان من أهم نتائجها أن القيادة البارعة تؤدي دوراً كبيراً في تعزيز الإبداع الإداري لدى العاملين، من خلال مرونة القادة في التبديل بين السلوكيات المنغلقة والمنفتحة.

ودرست دراسة علي وإسماعيل ويوسف (٢٠٢٣) دور القيادة البارعة في تحقيق التفوق التنظيمي دراسةً حلّلت آراء عيّنة من رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الحكومية في إقليم كردستان العراق، وكشفت عن وجود علاقة ارتباط وتأثير بمستويات معنوية عالية بين القيادة البارعة والتفوق التنظيمي، وأن زيادة التركيز على سلوكيات القيادة البارعة تؤدي إلى ارتقاء التفوق التنظيمي.

وهدفت دراسة Hou, Peng, & Nie (٢٠٢٢) إلى الكشف عن تأثير التوازن بين نمطي القيادة البارعة (المنغلق، والمنفتح) على رفاية القادة في مكان عملهم، وأسفرت نتائجها عن أن تحقيق التوازن بين سلوكيات القيادة المنغلقة أو المنفتحة يعزّز من رفاية القادة في مكان العمل، من خلال تحسين فعالية القيادة، لاسيّما عند تطبيق كلا السلوكين بمستويات عالية.

وأما دراسة Mahamood (٢٠٢٢) فهدفت إلى التعرف إلى أثر سلوكيات القيادة البارعة على الطاقة التنظيمية في شركة الفارس العامة، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية قوية بين متغيّرات الدراسة، وأن أهمّ سلوكيات القيادة البارعة كانت النمط المنفتح، الذي جاء بدرجة أعلى من النمط المنغلق.

وهدفت دراسة Gerlach, Rosing, & Zacher (٢٠٢١) إلى اختبار نظرية القيادة المزدوجة، وهل القادة القادرون على التبديل بين النمط المنغلق والنمط المنفتح يسهمون بتحسين أداء فرق العمل وتعزيز الابتكار، وكشفت نتائجها عن أن المرونة في التبديل بين هذين السلوكين تعزّز من الابتكار، وتحسّن أداء المنظّمة.

كما هدفت دراسة الشيباني وحسن (٢٠٢١) إلى تحديد دور القيادة البارعة في تعزيز العلاقة بين التنوّع المعرفي والأداء الإبداعي في جامعة واسط بالعراق، وأظهرت نتائجها الدور التفاعلي للقيادة البارعة في تعزيز علاقة التنوّع المعرفي بالأداء الإبداعي.

وكشفت دراسة بناي والظالمي (٢٠٢٠) عن علاقة سلوكيات القيادة البارعة والإبداع في العمل في جامعة كربلاء بالعراق، ومن أهمّ ما توصّلت إليه من نتائج هو: ضعف ممارسة سلوكيات القيادة البارعة، وكذلك تحيئة المناخ الإبداعي في العمل.

وكشفت دراسة العيدة وأبو قاعد (٢٠٢٠) عن أثر اليقظة الاستراتيجية في تحسين العلاقة بين القيادة البارعة والتميز التنظيمي في مؤسسة أسبايزون في دولة قطر. وتوصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى سلوكيات القيادة البارعة والتميز التنظيمي، ووجود أثر معنوي لتطبيق القيادة البارعة في تحقيق التميز التنظيمي واليقظة الاستراتيجية.

ومن خلال ما طُرح تتضح الأهمية البالغة للقيادة الفعالة، والحاجة إلى إدارة المنظمات بأسلوب يعزز علاقات إيجابية بين القادة وفرق العمل، وأن القيادة البارعة تؤدي دوراً مهماً في تعزيز الصحة التنظيمية. فهي تجمع بين الإبداع والتنفيذ بتوازن؛ وهو ما يسهم في تعزيز مرونة المنظمة وقدرتها على مواجهة التغيرات المحيطة. كما أن هذا النوع من القيادة يشجع أعضاء هيئة التدريس على الابتكار والعمل بكفاءة عندما يكون هناك مرونة في التبديل بين النمط المنفتح والمنغلق؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على رضاهم الوظيفي، ويعزز ارتباطهم التنظيمي بالجامعة، ومن ثمّ الصحة التنظيمية.

وتعتبر الصحة التنظيمية من المداخل الإدارية الحديثة لدراسة بيئة العمل، فهي تنعكس على المؤسسة، وتعزز قدرتها على البقاء، والتعامل مع المتغيرات بكفاءة واستمرارية، ومن ثمّ فإن المؤسسة التي لا تتمتع بصحة تنظيمية تفتقد إلى الكفاءة والفاعلية (الزهراني، ٢٠١٩).

استخدم مايلز مفهوم الصحة التنظيمية رسمياً عام ١٩٦٥م، وقد عرّف المنظمة الصحية بأنها: المنظمة التي لا تحافظ على حياتها في دائرتها الخاصة فقط، وإنما تتطور وتتوسع على المدى البعيد، وتحسن قدرتها على التأقلم والبقاء (Xenidis Y., 2014).

ويمكن تعريف الصحة التنظيمية بأنها: تلك الظاهرة التي تتسم بها النظم والمؤسسات التربوية، والتي تعبر عن وجود حالة ديناميكية تتمتع بنمو داخلي وخارجي متوازن (الحجار، ٢٠٠٤).

وتكمن أهمية الصحة التنظيمية في المؤسسات التربوية في أنها توفر للعاملين وعياً وإدراكاً مشتركاً لبيئة العمل الداخلية والخارجية. ويعزز هذا الإدراك الفاعلية والتماسك بين أعضاء المنظمة؛ وهو ما يؤدي إلى تحقيق تطابق أكبر بين الأهداف والعمل على تحقيقها (السالم، ٢٠١٦).

وتتجلى أهمية الصحة التنظيمية أيضاً في قدرتها على تمكين المنظمة من تطوير أدائها المالي، من خلال خلق جوٍّ من التوافق بين الأفراد والموارد. كما أنها تمنح المنظمة القدرة على التكيف السريع مع التغيرات البيئية المحيطة، وتساعد القيادات في بناء مستقبل صحي للمنظمة، وبناء ثقافة تميز الأداء وتوجيه استثمار الموارد بشكل صحيح (Gagnon, 2017).

ومن أهم مجالات الصحة التنظيمية التي حدّتها أغلب الأدبيات والدراسات السابقة، هي: وضوح الأهداف للعاملين في المنظمة، وميولهم لها، واعتبارها أهدافاً مناسبة يمكن تحقيقها، والروح المعنوية وهي شعور الأفراد العاملين بالحماس والثقة وإحساسهم بإنجازهم الوظيفي (البشر)، (٢٠١٩).

ومن هذه المجالات أيضاً الثقة التنظيمية، التي تعني إشاعة الصدق والأمانة بين العاملين والمنظمة، لتحقيق جودة العمل، وشعور العاملين بالاطمئنان بأن سلوكهم يتوافق مع توقعات المنظمة، لإنجاز المهام والتكيف التنظيمي، الذي يمثل قدرة المنظمة على إجراء التغييرات التطويرية بفعالية داخلياً وخارجياً، ويسهم بتنمية العمل الإبداعي، ويمكنها من مسايرة هذه التغييرات؛ ومن علامات الصحة التنظيمية في المنظمة أنها تُشيع التماسك التنظيمي بين العاملين ويزيد ترابطهم بعلاقات صحية خالية من أيّ شوائب اجتماعية وفكرية؛ فيغدو هدفهم الأساسي هو إنجاح المنظمة وتقديمها، وحلّ المشكلات بإيجاد حلولٍ منطقية للمشكلات المختلفة التي تواجهها، وإزالة العقبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف، وتقليل الفجوة عند انتقال المنظمة من حالة إلى أخرى (الحوامدة وأبو شنتال، ٢٠١١).

ومن علاماتها في الجامعات، بوصفها منظمات مستقلة، ملائمة الاتصالات، وأن تكون خالية من أيّ تحريف، والتميز بالمرونة والسلاسة داخل الجامعة وخارجها. واستغلال الموارد من خلال الاستخدام الفعّال للإمكانات والموارد البشرية، وإيجاد التوازن بين متطلبات أعضاء هيئة التدريس واحتياجات العمل الأكاديمي في الجامعة (Akbaba, 1999).

وتؤدّي القيادة الفعّالة دوراً أساسياً في تعزيز الصحة التنظيمية بتطبيق مجموعة من الممارسات التي تسهم في توفير بيئة عمل إيجابية ومتوازنة. مثل:

- احترام قيم الأفراد، وتعزيز تقديرهم لذواتهم، وزيادة شعورهم بالانتماء، مقدّمة لتعزيز دافعيتهم وأدائهم.
 - تلبية احتياجاتهم والاستماع إلى آرائهم.
 - توفير بيئة تعليمية محفّزة على تنمية الأفراد، وتشجيعهم على التعلّم المستمرّ.
 - معالجة الأخطاء وتحليلها والاستفادة منها في مجال النموّ.
 - بناء الثقة بالنفس من خلال تعزيز التجارب والابتكار.
 - تعزيز ثقافة العمل الجماعيّ، وتشجيع التعاون بين الأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة.
 - إيجاد بيئة قائمة على التفاهم والتنسيق المثمر.
 - تعزيز الثقة المتبادلة بإيجاد قنوات اتصال منفتحة بين جميع المستويات الإدارية داخل المنظمة.
 - تقديم الدعم لمختلف المستويات الإدارية.
 - تمكين القادة الناشئين وتعزيز إحساسهم بالمسؤولية.
 - توزيع السلطة وتمكين الموظفين من المشاركة في عمليات التخطيط وصنع القرار.
 - تفعيل الأدوار المختلفة داخل المنظمة.
- إن القيادة الواعية، من خلال هذه الممارسات، تصبح قوة محرّكة تؤثّر مباشر أو بغير مباشرة في الصحة التنظيمية للمنظمة؛ وهو ما ينعكس إيجاباً على أدائها واستدامتها (laup, 2004).
- تنوّعت الدراسات السابقة في البحث عن الدور الأساسي للصحة التنظيمية، وعلاقتها بأنماط القيادة والرضا الوظيفي، ورفع مستوى الأداء، وتحقيق التميّز المؤسسي في المؤسسات الأكاديمية.
- فقد هدفت دراسة الساعاتي والعنقري (٢٠٢٤) إلى التعرف إلى نمط القيادة النسائية السائد بجامعة الملك سعود، وواقع صحتها التنظيمية. وكشفت نتائجها عن أن النمط القيادي الديمقراطي يُعدُّ الأكثر تأثيراً في تعزيز الصحة التنظيمية، فقد جاء مستواها مرتفعاً لدى الموظفين الإداريات

في الجامعة، مع وجود علاقة طردية بين النمط الديمقراطي والصحة التنظيمية، ولم تُظهر الأنماط الأوتوقراطية أو الحرة علاقة ذات دلالة بالصحة التنظيمية.

كما هدفت دراسة السيارى (٢٠٢٤) إلى التعرف إلى علاقة الصحة التنظيمية بالالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة. وأظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الصحة التنظيمية في الجامعة، وأن هناك علاقةً طرديةً قويةً بين مستوى الصحة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

وأما دراسة كاظم (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى الدور الإيجابي للقيادة المتوازنة في تعزيز الصحة التنظيمية في جامعتي "وارث الأنبياء" و"الصفوة". وكشفت نتائجها عن أن هناك دوراً إيجابياً للقيادة المتوازنة في الصحة التنظيمية، وتشير إلى أهمية تحقيق التوازن في أساليب القيادة لخلق مناخ تنظيمي صحي في الجامعات.

واستهدفت دراسة Keliddar et al (٢٠٢٣) التحقق من العلاقة بين أساليب قيادة المديرين والصحة التنظيمية في مستشفيات التعليم في مدينة أهواز. فجاء مستوى الصحة التنظيمية جيداً نسبياً، وارتبط أسلوب القيادة التوجيهية إيجابياً بالصحة التنظيمية على المستويين المؤسسي والإداري، بينما أظهر أسلوب التفويض علاقة سلبية ضعيفة مع الصحة التنظيمية.

وأما دراسة قدحة والعامري (٢٠٢٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى دور الصحة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي في الجامعات اليمنية الحكومية، من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية. وأظهرت أن مستوى الصحة التنظيمية في الجامعات اليمنية جاء بدرجة متوسطة، وأما مستوى تحقق التميز المؤسسي فقد كان متوسطاً؛ مع وجود علاقة إيجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين الصحة التنظيمية والتميز المؤسسي، وأكدت الدراسة أن للصحة التنظيمية تأثيراً في التميز المؤسسي.

ولاستكشاف العلاقة بين الصحة التنظيمية ورضا أعضاء هيئة التدريس كشفت دراسة كروسي (Crosby, 2022) عن أن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما.

وأجرت دراسة الحبسية والصوافية (٢٠٢٢) بحثاً حول درجة توافر الصحة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. وأظهرت النتائج أن درجة

الصحة التنظيمية كانت كبيرة، وأن هناك علاقة طردية قوية بين الصحة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي للعاملين في الوزارة.

وأوضحت دراسة العجري (٢٠٢٢) العلاقة بين واقع الصحة التنظيمية في كليات جامعة شقراء بالدوادمي، والرضا الوظيفي. وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى الصحة التنظيمية في جامعة شقراء كان متوسطاً، مع وجود علاقة إيجابية بين الصحة التنظيمية والرضا الوظيفي، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بمتغيرات: نوع الكلية، أو الدرجة العلمية، أو سنوات الخبرة.

وهدف دراسة Altıntaş & Özata (٢٠٢٢) إلى التعرف إلى تأثير مرونة المدارس المرتبطة بوزارة التعليم الوطني في يوزغات على الصحة التنظيمية للمدارس، وتحديد مؤشرات مرونة المؤسسات التعليمية، وتأثير ذلك على تصوّر الصحة التنظيمية، خلال فترة جائحة "كوفيد-١٩" في تركيا. وبيّنت النتائج أن للمرونة التنظيمية تأثيراً إيجابياً ومعنوياً على الصحة التنظيمية. وأن المرونة والصحة التنظيميتين في المؤسسات التعليمية كانتا في مستوى متوسط.

واستهدفت دراسة خلف وطويقات (٢٠٢٠) التعرف إلى أثر الصحة التنظيمية على مداخل الفاعلية التنظيمية. وبيّنت نتائجها أن مستوى الصحة التنظيمية والفاعلية التنظيمية في كليات الجامعات الأهلية في بغداد جاء بدرجة متوسطة.

وللكشف عن تأثير سلوكيات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس على الصحة التنظيمية، في مدارس حكومية في مختلف مناطق الجانب الأناضوليّ من مدينة إسطنبول توصّلت دراسة Ozgenel & Aksu (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية والصحة التنظيمية؛ فقد أظهرت النتائج تأثيراً مباشراً للقيادة الأخلاقية على تعزيز الصحة التنظيمية.

وسلّطت دراسة العيسى (٢٠١٩) الضوء على واقع الصحة التنظيمية في جامعة الملك سعود. فقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للصحة التنظيمية، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين متغيرات الدراسة والمستوى العام للصحة التنظيمية.

وهدف دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى التعرف على علاقة أنماط القيادة (التحويلية، والتبادلية) بمستوى الصحة التنظيمية بجامعة القصيم. وأظهرت نتائجها ارتفاع ممارسة أنماط القيادة،

وأما مستوى الصحة التنظيمية فقد كان متوسطاً، مع وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة ومستوى الصحة التنظيمية.

وتأسيساً على ما سبق تقديمه من دراسات سابقة تتضح أهمية ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة، بنمطيهما: المنغلق والمفتوح، لمساهمتها إسهاماً كبيراً في تحسين بيئة العمل، وزيادة رضا أعضاء هيئة التدريس؛ وهو ما يعزز الأداء العام والصحة التنظيمية في الجامعة. فالقيادة البارعة تعدّ محوراً أساسياً لتعزيز الصحة التنظيمية، فكلما كانت القيادة أكثر كفاءةً في توجيه أعضاء هيئة التدريس ودعمهم إيجابياً ارتفع مستوى الصحة التنظيمية، وانعكس على تحقيق أداء أفضل واستقرار أكبر في الجامعة.

ووفق هذا السياق تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف دور ممارسة سلوكيات القيادة البارعة، المنغلقة والمفتوحة، في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية بجامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

تعدّ القيادة الفعّالة عنصراً أساسياً في تحسين الأداء المؤسسيّ وتعزيز بيئة العمل، فتسهم في توجيه الموارد البشرية والمادية نحو تحقيق الأهداف التنظيمية. وتزداد أهمية القيادة الفعّالة في المؤسسات الأكاديمية لدورها في تحقيق التوازن بين الإبداع الإداري والتطبيق الفعّال للأنظمة. ومع ذلك لا تزال هناك تحديات تفرض على الجامعات في تبني ممارسات قيادية حديثة، تساعد على التكيف الإيجابي مع المتغيرات الخارجية والداخلية.

وعلى الرغم من أهمية دور القيادات الأكاديمية في تبني أنماط فعّالة للقيادة، مثل: سلوكيات القيادة البارعة، التي لها تأثير في سلوكيات أعضاء هيئة التدريس، وفي تعزيز الصحة التنظيمية، إلا أن بعض الجامعات في المملكة العربية السعودية تواجه عدداً من التحديات في تطبيق ممارسة القيادة البارعة؛ وهو ما أكّده دراسة الشهراني (٢٠٢٤) من أن تطبيق ممارسات البراعة التنظيمية قد جاء بدرجة منخفضة جداً، وأن معوقات ممارستها في الجامعات السعودية جاء بدرجة مرتفعة جداً؛ وهذا ما يظهر الحاجة إلى استكشاف تأثير هذه الممارسات في الصحة التنظيمية. وكذلك ما أكّده دراسة القرني (٢٠٢٠)، التي جاءت فيها درجة ممارسة عمداء الكليات بجامعة شقراء،

للقيادة المتعددة بدرجة متوسطة. ودراسة النغمش (٢٠٢٢)، التي كشفت عن ارتفاع معوقات تطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وأوصت بضرورة توفير برامج تدريبية لتعزيز مهاراتهم القيادية. وكذلك ما أظهرته دراسة بناي والظالمي (٢٠٢٠) من ضعف في تطبيق هذا النوع من القيادة، وأوصت بتطوير مهارات القادة الأكاديميين.

تواجه جامعة الجوف، بوصفها من الجامعات الناشئة، تحديات في تطوير ممارسات قيادية تدعم بيئة العمل الأكاديمية، إذ يحتاج أعضاء هيئة التدريس فيها إلى قيادة تتجاوز النمط التقليدي القائم على إصدار الأوامر وتلقيها، وتنفيذ اللوائح، تجاه ممارسات أكثر انفتاحاً ومرونة تعزز من أدائهم الأكاديمي، وإلى أن يكونوا قادة يتمتعون بمهارة ومرونة في التبديل بين نمطي القيادة البارة، المغلق والمنفتح؛ لما لذلك من أثر فعال في تحفيزهم وزيادة إنتاجيتهم. وهذا ما أكدته دراستا الشيباني وحسن (٢٠٢١)، والسيلاوي وآخرون (٢٠٢٤) من أهمية دور القيادة البارة في تحسين الأداء التنظيمي، وتعزيز بيئة العمل. وكذلك دراسة علي وإسماعيل ويوسف (٢٠٢٣)، التي كشفت نتائجها عن العلاقة الإيجابية بين القيادة البارة والتفوق التنظيمي؛ وهو ما يعزز الروح المعنوية للعاملين، وينعكس إيجاباً على الصحة التنظيمية للجامعات. وأيضاً ما كشفته دراسة العيدة وأبو قاعد (٢٠٢٠)، من دور تطبيق القيادة البارة في تحقيق التميز التنظيمي والليقطة الاستراتيجية.

وتعدّ الصحة التنظيمية مؤشراً رئيساً لجودة بيئة العمل وكفاءتها في تحقيق الأهداف المؤسسية. وهو ما أكدته دراسة العيسى (٢٠٢٢) من ضرورة تعزيز الصحة التنظيمية بجميع أبعادها ومستوياتها، وزيادة وعي القيادات بأهميتها، وإجراء دراسات تسعى إلى الكشف عن مستويات الصحة التنظيمية، وتطوير استراتيجيات لتحسينها. وقد أشارت دراسة Crosby (2022) إلى أهمية الصحة التنظيمية في رفع مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وانعكاسها في تحسين الأداء المؤسسي.

وقد كشفت بعض الدراسات السابقة عن أن مستوى الصحة التنظيمية في بعض الجامعات السعودية ليس بالمستوى المأمول. فقد أكدت دراسة العجرفي (٢٠٢٢) أن مستوى الصحة التنظيمية في جامعة شقراء كان متوسطاً، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الزهراني (٢٠١٩) في جامعة القصيم.

وعلى الرغم من أهمية ما قدّمته الدراسات السابقة وأسبقيتها في طرح الموضوع، إلا أنها لم تتناول مباشرة العلاقة بين أنماط القيادة البارعة، المغلقة والمنفتحة، ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف. كما أن تأثير هذه الأنماط القيادية على تحقيق بيئة عمل صحية ومتوازنة داخل الجامعة لم يستكشف.

وبحسب علم الباحثة ما من دراسة سابقة تناولت مباشرة تأثير القيادة البارعة بنمطها على الصحة التنظيمية في جامعة الجوف؛ وهذا ما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية في سدّ هذه الفجوة البحثية، وتقديم توصيات تدعم تطوير القيادة البارعة، وتعزّز مستوى الصحة التنظيمية داخل الجامعة.

وبناءً على ذلك تحدّدت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور سلوكيات القيادة البارعة، المغلقة والمنفتحة في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
ومن خلال الإجابة عن السؤال الرئيس أعلاه تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها (المنفتح والمغلق) في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها (المنغلق والمنفتح) في جامعة الجوف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1. تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من خلال تناولها دور القيادة البارعة مُجَّحًا حديثًا لدعم بيئة عمل إيجابية داخل جامعة الجوف، ودورها في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية.
 2. محدودية الدراسات، بحسب اطلّاع الباحثة، التي درست العلاقة بين القيادة البارعة بنمطيتها والصحة التنظيمية؛ لذلك تقدّم هذه الدراسة إسهامًا نظريًا لإثراء المكتبة العربية، وسدّ الفجوة في دراسة العلاقة بين القيادة البارعة والصحة التنظيمية في الجامعات السعودية.
- ب- الأهمية التطبيقية:

1. قد تسهم الدراسة الحالية في استفادة صناع القرار في الجامعات السعودية عامةً، وجامعة الجوف خاصّةً، من خلال نتائجها، ومن خلال تحديد طبيعة العلاقة بين ممارسة العمداء سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وتقديم توصيات فعّالة تعزّز القيادة البارعة، وتحقّق بيئة تنظيمية أكثر كفاءة واستدامةً في جامعة الجوف.
2. يؤمّل أن تمهّد هذه الدراسة الطريقَ للمهتمّين والباحثين في مجال القيادة في الجامعات وغيرها من المؤسسات.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ضمن الحدود التالية:

- (أ) الحدّ الموضوعي: سلوكيات القيادة البارعة لدى عمداء الكليات ودورها في تعزيز مستوى الصحة التنظيمية بجامعة الجوف.
- (ب) الحدّ البشريّ: طُبِّقت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف، بالمملكة العربية السعودية.
- (ج) الحدّ المكانيّ: طُبِّقت الدراسة بجامعة الجوف بجميع فروعها.

(د) الحدّ الزمني: طُبِّقَت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٦هـ / ٢٠٢٤م).

مصطلحات الدراسة:

- سلوكيات القيادة البارعة:

تشير إلى مجموعة من الممارسات والأساليب التي تمكّن القائد من استخدام السلوكيات المنغلقة والمنفتحة، لتوظيف أنشطة المنظّمة الاستثمارية والاستكشافية بغرض تحسين مستوى أداء المنظّمة من خلال رفع كفاءتها وزيادة فاعليتها؛ لتحقيق أهدافها المنشودة وبلوغها (Zheng and Schroeder, 2017).

وتعرّف سلوكيات القيادة البارعة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من السلوكيات التي يتّبعها عمداء كليات جامعة الجوف. وتشمل هذه السلوكيات اتخاذ الإجراءات التصحيحية، ووضع الخطوط الإرشادية، ومراقبة الأقسام والوحدات والأفراد، لتحقيق الأهداف. كما تتضمن التشجيع على القيام بالأعمال بشكل مختلف، وإفساح المجال للتفكير المستقل، ودعم محاولات تحدي الأساليب الراسخة لدى أعضاء هيئة التدريس. وتقاس هذه السلوكيات بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس سلوكيات القيادة البارعة المستخدم في الدراسة الحالية.

- الصحة التنظيمية:

وتعرّف بأنها: الحالة التي تتمتع فيها المنظمة ببيئة عمل إيجابية ومستقرة، تُمكن الموظفين من العمل بكفاءة وفعالية، مع تحقيقها رفاهيتهم النفسية والجسدية، وتعزيز شعورهم بالانتماء والرضا الوظيفي، وتعكس الصحة التنظيمية قدرة المنظّمة على التكيف مع التحديات الخارجية والداخلية، والاستمرار في التطوّر والنموّ المستدام (Northouse, 2021).

وتعرّف الصحة التنظيمية إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنها: الحالة العامة التي تعبّر عن مدى رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف عن بيئة العمل، ومدى توافر عوامل الدعم النفسي والاجتماعي، إلى جانب تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية. وتشمل الكفاءة في التواصل الداخلي، والقدرة على التكيف مع التغيّرات. وتُقاس هذه الحالة من خلال الدرجة التي يحقّقها المستجيب على مقياس الصحة التنظيمية المستخدم في هذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتّبعَت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحّي الارتباطيّ، الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. والتعبير الكيفي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، بينما يصف التعبير الكميّ وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (عبيدات وعبد الحق وعُدس، ٢٠١٦م).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٦هـ، البالغ عددهم (١٤٦١) عضو هيئة تدريس، وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٤٤) استبانة، اختيروا بطريقة الطبقة العشوائية من مجتمع الدراسة، مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع. ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقاً لمتغيّري: الجنس، والكلية.

جدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	أنثى	٨٩	٪٦١,٨
	ذكر	٥٥	٪٣٨,٢
المجموع		١٤٤	٪١٠٠
الكلية	إدارية وإنسانية	٥٣	٪٣٦,٨
	علمية	٤٤	٪٣٠,٦
	صحية	٤٧	٪٣٢,٦
المجموع		١٤٤	٪١٠٠

اتضح من جدول (١) أن عدد أفراد عينة الدراسة من الإناث هو (٨٩) فرداً نسبتهم (٪٦١,٨)، وبلغ عدد عينة الدراسة من الذكور (٥٥)، نسبتهم (٪٣٨,٢)، وتوزعت عينة الدراسة

بحسب متغير الكلية: من فئة الكليات الإدارية والإنسانية (٥٣) فردًا، نسبتهم (٣٦,٨٪)، ومن فئة الكليات الصحية (٤٧) فردًا، نسبتهم (٣٢,٦٪)، ومن فئة الكليات العلمية (٤٤) فردًا، نسبتهم (٣٠,٦٪).

أداة الدراسة:

بنت الباحثة أداة الدراسة الحالية، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكوّنت من ثلاثة أقسام:

الأول: تضمّن للمتغيرات الديموغرافية لأفراد عيّنة الدراسة، وهي: (الجنس، الكلية).

الثاني: من (١٦) فقرة موزّعة على بُعدين تقيس في مجملها سلوكيات القيادة البارعة كالآتي:

البُعد الأول: سلوكيات القيادة المغلقة، واشتمل على (٨) فقرات.

البُعد الثاني: سلوكيات القيادة المنفتحة، واشتمل على (٨) فقرات.

الثالث: تكوّن من (٣٨) فقرة تقيس في مجملها مستوى الصحة التنظيمية. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

وللتحقّق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تحقّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات، موزّعة حسب البُعد الذي تنتمي إليه كل فقرة، على مجموعة من المحكّمين المختصّين في مجال القيادة والإدارة، من ذوي الخبرة والكفاءة، البالغ عددهم (٥) محكمين، للحكم على مدى صحة الفقرات وشموليتها وسلامتها اللغوية، وانتمائها للبُعد الذي صُنّفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة، ونسبة اتّفاق أكثر من (٨٠٪)، اعتمدت أداة الدراسة بعد إجراء التعديلات، لتصبح في صورتها النهائية.

صدق البناء: للتحقّق من صدق بناء أداة الدراسة، اعتبرت أول (٣٠) استجابة عيّنة استطلاعيةً، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب

معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البعد الذي تنتمي إليه الفقرة في مقياس سلوكيات القيادة البارعة. وجدول (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية.

جدول ٢ معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد سلوكيات القيادة البارعة والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)

الرقم	البعد	معامل الارتباط
سلوكيات القيادة البارعة:		
١	البعد الأول: سلوكيات القيادة المغلقة	٠,٥٣٠**
٢	البعد الثاني: سلوكيات القيادة المفتوحة	٠,٥١١**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

اتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد سلوكيات القيادة البارعة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٥١١) و (٠,٥٣٠)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ وهو ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٣) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة في سلوكيات القيادة البارعة.

جدول ٣ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة في سلوكيات القيادة البارعة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٤**	٩	٠,٦٩١**
٢	٠,٥٤١**	١٠	٠,٧٢١**
٣	٠,٦٥٥**	١١	٠,٦٥٤**
٤	٠,٦١٤**	١٢	٠,٦١٥**
٥	٠,٦٨٨**	١٣	٠,٦٤٦**
٦	٠,٦٦٧**	١٤	٠,٦٢٦**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٧	**٠,٦٦٣	١٥	**٠,٦٢٤
٨	**٠,٦٦٦	١٦	**٠,٦٧٦

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

اتضح من جدول (٣) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه في سلوكيات القيادة البارعة، تراوح بين (٠,٥٤١ - ٠,٧٢١) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه أصبحت سلوكيات القيادة البارعة في صورتها النهائية مكونة من (١٦) فقرة موزعة على بعدين.

أما مستوى الصحة التنظيمية فجدول (٤) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية.

جدول ٤ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية في مقياس مستوى الصحة التنظيمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٧	١١	**٠,٦٢٩	٢١	**٠,٦٤٤	٣١	**٠,٦٤٧
٢	**٠,٦٤٤	١٢	**٠,٦٣٢	٢٢	**٠,٦٤٧	٣٢	**٠,٦٢٩
٣	**٠,٦٥٦	١٣	**٠,٦١٨	٢٣	**٠,٦٤٢	٣٣	**٠,٦١٤
٤	**٠,٦٢٩	١٤	**٠,٦٠٠	٢٤	**٠,٦٠١	٣٤	**٠,٦٢٨
٥	**٠,٦٢٠	١٥	**٠,٦٤٩	٢٥	**٠,٦٦٢	٣٥	**٠,٦٧٧
٦	**٠,٦٣٣	١٦	**٠,٦٣٦	٢٦	**٠,٦٦٦	٣٦	**٠,٦٤٩
٧	**٠,٦٨٠	١٧	**٠,٦٥٠	٢٧	**٠,٦٩١	٣٧	**٠,٦٣٣
٨	**٠,٦٠٦	١٨	**٠,٦٧٧	٢٨	**٠,٦٧٠	٣٨	**٠,٦٢٧
٩	**٠,٦٠٢	١٩	**٠,٦٢٩	٢٩	**٠,٦٤٤		

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١٠	**٠,٦٩٨	٢٠	**٠,٦٣٢	٣٠	**٠,٧١٢	

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

أُتضح من جدول (٤) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع الدرجة الكلية لمستوى الصحة التنظيمية، تراوحت بين (٠,٦٠٠ - ٠,٧١٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وعليه أصبح مستوى الصحة التنظيمية في صورته النهائية مكوّنًا من (٣٨) فقرةً.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

قُدِّر معامل ثبات أداة الدراسة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لدى العيّنة الاستطلاعية، التي بلغت (٣٠) عضو هيئة تدريس، ويوضّح ذلك جدول (٥).

جدول ٥ معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α " لأبعاد الدراسة، والدرجة الكلية لدى العيّنة الاستطلاعية

الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α "
سلوكيات القيادة البارعة:		
١	البعد الأول: سلوكيات القيادة المغلقة	٠,٨٨٢
٢	البعد الثاني: سلوكيات القيادة المفتوحة	٠,٨٦٤
٣	الدرجة الكلية	٠,٩٠٥
مستوى الصحة التنظيمية:		
٤	الدرجة الكلية	٠,٨٧٣

أظهر جدول (٥) أن معاملات الثبات، المقدّرة بمعادلة كرونباخ ألفا " α " لأبعاد سلوكيات القيادة البارعة، قد تراوحت بين (٠,٨٦٤ - ٠,٨٨٢)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية

(٠,٩٠٥)، كما جاء معامل الثبات المقدّر بمعادلة كرونباخ ألفا " α " مستوى الصحة التنظيمية (٠,٨٧٣)؛ وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.
تصحيح أداة الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة، كالتالي:

"بدرجة كبيرة جداً": أعطيت ٥ درجات.

"بدرجة كبيرة": أعطيت ٤ درجات.

"بدرجة متوسطة": أعطيت ٣ درجات.

"بدرجة قليلة": أعطيت درجتين.

"بدرجة قليلة جداً": أعطيت درجة واحدة.

ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، حسب القيم (الأوزان)، فتصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي:

(١ - ١,٧٩): بدرجة قليلة جداً.

(١,٨٠ - ٢,٥٩): بدرجة قليلة.

(٢,٦٠ - ٣,٣٩): بدرجة متوسطة.

(٣,٤٠ - ٤,١٩): بدرجة كبيرة.

(٤,٢٠ - ٥): بدرجة كبيرة جداً (أبو صالح، ٢٠٠٤م).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات الثبات.

الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، لمعرفة العلاقة بين المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها (المنغلق والمفتوح) في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل بُعد من أبعاد سلوكيات القيادة البارعة. وجدول (٦) يوضح ذلك.
جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد سلوكيات القيادة البارعة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	البعد الأول: سلوكيات القيادة المنغلقة	٣,٩٥	٠,٨٤	كبيرة
٢	البعد الثاني: سلوكيات القيادة المفتوحة	٣,٧٦	٠,٩٠	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٨٥		كبيرة

اتضح من جدول (٦) أن درجة ممارسة عمداء الكليات لسلوكيات القيادة البارعة في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وأن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها (المنغلق والمفتوح) جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسطين حسابيين (٣,٩٥، ٣,٧٦) على التوالي.

وقد يعزى سبب ارتفاع درجة ممارسة كلا النمطين إلى قدرة العمداء على التنقل بمرونة بينهما، وفقاً لمتطلبات الموقف؛ وهو ما يعكس مهارات قيادية متقدمة. ففي أوقات الأزمات قد يفضلون النمط المنغلق لضمان السيطرة والتنظيم، للتمسك بالهيكلية والقواعد والإجراءات التنظيمية، إذ إن الحاجة إلى اتخاذ قرارات سريعة ودقيقة قد تدفعهم إلى ممارسة القيادة المنغلقة. بينما يتحولون في المواقف التي تتطلب إبداعاً وحلولاً جديدة إلى النمط المفتوح. ويعدّ هذا التوازن بين النمطين ميزة قيادية تمنح العمداء القدرة على إدارة الكليات بفعالية، وعلى تحقيق أهداف جامعة الجوف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: أبو زيد (٢٠٢٤)، والعداري والصائغ (٢٠٢٤)، والعيادة وأبو قاعد (٢٠٢٠)؛ التي أظهرت نتائجها مستوى مرتفعاً من ممارسة سلوكيات القيادة البارعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراستي: إبراهيم وشرف ومحمد (٢٠٢٤)، وبناي والظالمي (٢٠٢٠) اللتين أشارتا إلى ضعف ممارسة سلوكيات القيادة البارعة.

وللكشف عن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنغلق في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، يبين الجدول التالي رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنغلق مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنغلق مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	سلوكيات القيادة المنغلقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	يتابع عميد الكلية مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالقواعد والإجراءات التنظيمية.	٤,١٩	٠,٩١	كبيرة
٢	٧	يتابع عميد الكلية إنجاز الأهداف وفقاً للإطار الزمني لخطط العمل.	٤,١٥	٠,٨٦	كبيرة
٣	٣	يشدد عميد الكلية على إنجاز المهام بالوقت المحدد.	٣,٩٧	١,٠١	كبيرة
٤	١	يحرص عميد الكلية على أسلوب التخطيط في الأعمال المقترح تنفيذها.	٣,٩٣	١,٠٧	كبيرة
٥	٨	يعتمد عميد الكلية على الكفاءات المدربة جيداً.	٣,٩٣	٠,٩٥	كبيرة
٦	٥	يتخذ عميد الكلية الإجراءات التصحيحية المناسبة في حالة حدوث خطأ.	٣,٩٢	٠,٩٩	كبيرة
٧	٦	يلتزم عميد الكلية بتنفيذ الخطط الموضوعة مسبقاً.	٣,٨٤	١,١٤	كبيرة
٨	٤	يطبق عميد الكلية المساءلة عن الأخطاء المقصودة في العمل.	٣,٦٧	١,٢٠	كبيرة

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	سلوكيات القيادة المغلقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		الدرجة الكلية	٣,٩٥		كبيرة

اتضح من جدول (٧) أن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المغلق في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وجاءت جميع فقرات هذا البعد بدرجة ممارسة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٧ - ٤,١٩).

جاءت فقرة: "يتابع عميد الكلية مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالقواعد والإجراءات التنظيمية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,١٩)، بدرجة ممارسة كبيرة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العمداء يميلون إلى استخدام النمط المغلق، للتمسك بالهيكلية والقواعد والإجراءات التنظيمية؛ وهو ما يعكس رغبتهم في السيطرة والتنظيم، وتركيزهم على الكفاءة من خلال الالتزام بتطبيق الأنظمة.

جاءت فقرة: "يطبق عميد الكلية المساءلة عن الأخطاء المقصودة في العمل" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، بدرجة ممارسة كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المتابعة المستمرة للأعضاء وسير عملهم في الكلية يقلل من نسبة حدوث الأخطاء مما يقلل من تعرضهم للمساءلة.

وللكشف عن درجة ممارسة عمداء الكليات لسلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنفتح في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فإن جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول ٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنفتح مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	سلوكيات القيادة المنفتحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٤	يُحَفِّز عميد الكلية على الاعتماد على الذات في إنجاز المهام	٣,٩٣	١,٠٢	كبيرة

٢	١٢	يسمح لي عميد الكلية أن أقدم أفكاراً بحرية	٣,٩٣	١,١٩	كبيرة
٣	١٠	يتعامل عميد الكلية بمرونة مع الأخطاء غير المقصودة، ويعتبرها فرصة للتعلم	٣,٨٥	١,٠٣	كبيرة
٤	١٥	يزود عميد الكلية اللجان العلمية بالتغذية الراجعة بانتظام	٣,٧٧	١,١٦	كبيرة
٥	١٣	يحثّ عميد الكلية على تحمل مسؤولية المخاطرة	٣,٧٥	١,١١	كبيرة
٦	١٦	يُمنح عميد الكلية أعضاء هيئة التدريس حرية التفكير والتصرف باستقلالية	٣,٦٦	١,١٩	كبيرة
٧	٩	يشجع عميد الكلية على تجريب الأفكار الجديدة	٣,٦٥	١,٠٧	كبيرة
٨	١١	يساعد عميد الكلية على إنجاز المهام بطرق مختلفة	٣,٥٢	١,٠٦	كبيرة
		الدرجة الكلية	٣,٧٦		كبيرة

أُتضح من جدول (٨) أن درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها المنفتح في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد بدرجة ممارسة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥٢ - ٣,٩٣).

فقد جاءت فقرة: "يُحَفِّز عميد الكلية على الاعتماد على الذات في إنجاز المهام" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، بدرجة ممارسة كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه غالباً ما يُنظر، في بيئات العمل الأكاديمية، إلى استقلالية أعضاء هيئة التدريس على أنها من أهم عناصر القيادة الفعّالة، لذلك يعتمد عميد الكلية على تحفيز الأعضاء من خلال اعتمادهم على أنفسهم في إنجاز المهام.

وجاءت فقرة: "يساعد عميد الكلية على إنجاز المهام بطرق مختلفة" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، بدرجة ممارسة كبيرة، ولكن أقل من الفقرات الأخرى. ويمكن عزو ذلك إلى أن أغلب الإجراءات روتينية ومقيّدة بآليات تنفيذ محدّدة وواضحة؛ مما يقلّل من عملية التنوّع في أساليب إنجاز المهام وطرقها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العمداء يمارسون سلوكيات القيادة البارعة بنمطها بوضوح ملحوظ، إذ يميلون إلى استخدام النمط المغلق، للتمسك بالهيكلية والإجراءات التنظيمية وتطبيق

اللوائح والأنظمة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة في حالة حدوث خطأ، وتطبيق المساءلة، ومتابعة تنفيذ الخطط وفق التوقيت المحدد لتنفيذها، ومتابعة أعمال أعضاء هيئة التدريس في الكلية. في المقابل فإنهم يعتمدون النمط المفتوح من خلال التواصل المفتوح، وتقديم التغذية الراجعة لهم في الوقت المناسب، وتشجيع الإبداع، ودعم الأفكار الجديدة؛ وهو ما يعزز التعاون والمشاركة بين أعضاء هيئة التدريس ويحفّزهم على إنجاز المهام بأنفسهم بطرق وأساليب متنوعة، ويمنحهم حرية التفكير والاستقلالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: أبوزيد (٢٠٢٤) وبناي والظالمي (٢٠٢٠)، اللتين جاءت فيها درجة ممارسة النمط المفتوح للقيادة أقل من النمط المغلق. وتختلف مع دراسة Mohamood (2020)، التي جاءت فيها ممارسة النمط المفتوح أعلى من النمط المغلق.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول ٩ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	مستوى الصحة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٩	أشعر بثقة عالية عند إنجازي عملاً جديداً	٤,٤٥	٠,٩٧	كبيرة جداً
٢	٦	ينظر لي عميد الكلية نظرة ثقة واحترام عندما أقدم فكرة جديدة	٤,١٥	١,٠٢	كبيرة
٣	١	تضع الكلية أهدافها بوضوح وتكون قابلة للتحقيق	٤,٠٦	١,٠٢	كبيرة
٤	٥	تتعاون الكلية مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهدافها	٤,٠٢	٠,٩٤	كبيرة
٥	٢	يساعدني وضوح أهداف الكلية على بذل المزيد من الجهد لتحقيقها	٤,٠٢	١,٠٧	كبيرة
٦	٣٥	يعالج عميد الكلية مشكلات العمل داخلياً	٣,٩٧	٠,٩٧	كبيرة
٧	٨	يثق عميد الكلية بقدرتي على إنجاز المهام دون مراقبة	٣,٩٧	١,٠٥	كبيرة

كبيرة	١,١٤	٣,٩٠	تُحدَّث المعلومات لأعضاء هيئة التدريس باستمرار	٢٨	٨
كبيرة	١,١١	٣,٨٤	يعامل عميد الكلية الزملاء بقدر متساوٍ في الحقوق والواجبات	٣١	٩
كبيرة	١,١٥	٣,٨٤	يحفز عميد الكلية على العمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية	٢٥	١٠
كبيرة	١,٠٤	٣,٨٢	يسعى عميد الكلية على أن تبقى الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس مرتفعة	١٤	١١
كبيرة	١,١١	٣,٨١	يوفر لي عميد الكلية المعلومات التي تتناسب مع ما كلفني به من أعمال	٢٩	١٢
كبيرة	١,٢١	٣,٨١	يحرص عميد الكلية على ترسيخ ثقافة تنظيمية تساعد على تماسك أعضاء هيئة التدريس	٣٤	١٣
كبيرة	١,٢٤	٣,٧٩	يحرص عميد الكلية على تقوية العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية	٣٢	١٤
كبيرة	١,٠٩	٣,٧٦	يسعى عميد الكلية لتوفير بيئة تنظيمية مرنة	٢٤	١٥
كبيرة	١,٠٤	٣,٧٦	يحرص عميد الكلية على مواكبة المستجدات في البيئة الخارجية	٢٣	١٦
كبيرة	٠,٩٧	٣,٧٣	يعتمد عميد الكلية الأسلوب العلمي في الوقاية من المشكلات التي يمكن أن تواجه أعضاء هيئة التدريس	٣٧	١٧
كبيرة	١,١٢	٣,٧٢	أحصل على المعلومة التي احتاجها بالوقت المناسب دون تأخير	٣٠	١٨
كبيرة	١,٢٠	٣,٧١	تضع الكلية خططاً مرنة تواكب التطورات في المجال التقني والخدمات التعليمية	٤	١٩
كبيرة	١,٠١	٣,٦٩	أشعر بأن هناك عدالة في توزيع المهام بيني وبين أعضاء هيئة التدريس في الكلية	٣٣	٢٠
كبيرة	١,٢٧	٣,٦٨	أستطيع أن أعبر عن أفكاري بحرية، حتى لو تعارضت مع أفكار عميد الكلية	٧	٢١

كبيرة	١,٢٠	٣,٦٧	توفر الكلية جميع الوسائل التعليمية للأعضاء	١٠	٢٢
كبيرة	١,٠٧	٣,٦٥	يحرص عميد الكلية على التحفيز المعنوي الدائم لعضو هيئة التدريس	١٦	٢٣
كبيرة	١,٠٥	٣,٦٥	توزع المهام في الكلية على أعضاء هيئة التدريس وفق تخصصاتهم وإمكاناتهم	١٥	٢٤
كبيرة	١,٢٤	٣,٦٥	يحرص عميد الكلية على حماية أعضاء هيئة التدريس من الضغوطات الخارجية	٣٦	٢٥
كبيرة	١,١٨	٣,٦٥	تُبادل المعلومات والمعرفة بين أقسام الكلية بفعالية	٢٧	٢٦
كبيرة	١,٢١	٣,٦٤	يحرص عميد الكلية على توفير بيئة مناسبة لإظهار الإبداع	١٨	٢٧
كبيرة	١,٠٧	٣,٦٢	يُشجع عميد الكلية على التفكير الإبداعي حتى إذا كان خارج نطاق التخصص	١٩	٢٨
كبيرة	١,٢١	٣,٦١	يُسهّم عميد الكلية في عملية تكيف أعضاء هيئة التدريس بفعالية مع المستجدات في العمل	٢٦	٢٩
كبيرة	٠,٩٩	٣,٥٩	تتوافر لدى الأعضاء جميع المصادر التي تمكنهم من إنجاز أعمالهم بجودة عالية	١٣	٣٠
كبيرة	١,٣٥	٣,٥٤	يساعد عميد الكلية أعضاء هيئة التدريس على التكيف مع ضغوط العمل	٢٢	٣١
كبيرة	١,٠٣٧	٣,٥٤	تحرص الكلية على توفير الموارد البشرية لتحقيق أهدافها	٣	٣٢
كبيرة	١,٠٧	٣,٥٤	يشارك عميد الكلية باتخاذ القرارات التي تؤثر في عملي	١٧	٣٣
كبيرة	١,١٢	٣,٥٢	يسهم عميد الكلية بتنمية قدرة أعضاء هيئة التدريس على حلّ المشكلات	٣٨	٣٤
كبيرة	١,١٩	٣,٤٧	أستطيع الحصول على الموارد المناسبة في الوقت المناسب	١١	٣٥
كبيرة	١,٣٥	٣,٤٢	يتوافر في الكلية عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس لإنجاز المهام	١٢	٣٦
متوسطة	٠,٩٨	٣,٣٥	يهتم عميد الكلية بمتابعة تنفيذ الأفكار الإبداعية الحديثة	٢١	٣٧

٣٨	٢٠	يعقد عميد الكلية لقاءات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة أفكارهم واقتراحاتهم.	٣,٠٨	١,٠٢	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٧٣		كبيرة

أوضح من جدول (٩) أن مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٠٨ - ٤,٤٥). فقد جاءت فقرة: "أشعر بثقة عالية عند إنجازي عملاً جديداً" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، بدرجة ممارسة كبيرة جداً.

ويعزى سبب هذه النتيجة إلى البيئة التنظيمية الإيجابية والقوية التي تتمتع بها الجامعة، والتي تسهم في تعزيز كفاءة الأداء والرضا الوظيفي؛ وهو ما يمنح عضو هيئة التدريس ثقةً عاليةً بتقديم أعماله الجديدة دون خوف أو تردد.

وتعكس الصحة التنظيمية قدرة الجامعة على العمل بفعالية، وعلى التكيف مع التغييرات الخارجية، مثل التطورات التقنية، أو المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية. كما توفر الجامعة الأدوات والإمكانات التي تمكن أعضاء هيئة التدريس من أداء مهامهم بكفاءة، مع إيجاد بيئة عمل صحية تحفز على الإبداع والإنتاجية وتحقيق الأهداف.

وتشير النتائج إلى وجود علاقات مهنية جيدة بين أعضاء هيئة التدريس وعمادة الكلية، التي تعمل على توفير مناخ يعزز الشفافية، والثقة، والاحترام المتبادل، فهي تتسم بالدعم والمرونة في تعاملها مع أعضاء هيئة التدريس، وتطبق سياسات عمل واضحة وعادلة تشمل: تقييم الأداء، وتوزيع المهام، وتوفير فرص للتطوير المهني، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتعزيز تحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم.

أما فقرة: "يعقد عميد الكلية لقاءات دورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة أفكارهم واقتراحاتهم" فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٠٨). وجاءت درجة الممارسة فيها متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه على الرغم من اهتمام العمداء بالتواصل المفتوح مع أعضاء هيئة التدريس إلا أنهم قد يواجهون بعض التحديات في تخصيص وقت منتظم لعقد لقاءات، بسبب انشغالهم ببعض الأعمال التي يرونها أكثر أهمية وذات أولوية، وكذلك يمكن أن

تكون توقّعات أعضاء هيئة التدريس باهتمام العميد أكثر بهذا الجانب، ومن ثمّ كان تقييمهم لهذه الفقرة بمستوى أقلّ نسبياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الساعاتي والعنقري (٢٠٢٤)، التي أظهرت ارتفاع مستوى الصحة التنظيمية لدى الموظفين في جامعة الملك سعود. ومع دراسة الحبسية والصوافية (٢٠٢٣)، التي بيّنت أن درجة الصحة التنظيمية كانت كبيرة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومع دراسة العيسى (٢٠١٩)، التي كشفت عن مستوى مرتفع للصحة التنظيمية في جامعة الملك سعود.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العجرفي (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن مستوى الصحة التنظيمية في جامعة شقراء جاء بدرجة متوسطة. ومع دراسة الزهراني (٢٠١٩)، التي كشفت عن مستوى متوسط للصحة التنظيمية في جامعة القصيم. ومع دراسة قدحة والعامري (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن مستوى الصحة التنظيمية بالجامعات اليمنية جاء بدرجة متوسطة. ومع دراسة خلف (٢٠٢٠)، التي كشفت عن أن مستوى الصحة التنظيمية لكليات الجامعات الأهلية في بغداد جاء بدرجة متوسطة. ومع دراسة (Altıntaş & Özata (2022)، والتي جاءت فيها الصحة التنظيمية في المؤسسات التعليمية بمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالدراسة لممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف. والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول ١٠ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالدراسة لممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف

سلوكيات القيادة البارعة	العدد	مستوى الصحة التنظيمية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة

مستوى الصحة التنظيمية		العدد	سلوكيات القيادة البارعة
مستوى الدلالة	معامل الارتباط		
**٠,٠٠	٠,٨٢٧	١٤٤	البعد الأول: سلوكيات القيادة المغلقة
**٠,٠٠	٠,٩١٩	١٤٤	البعد الثاني: سلوكيات القيادة المفتوحة
**٠,٠٠	٠,٩٢١	١٤٤	الدرجة الكلية لسلوكيات القيادة البارعة

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

اتضح من جدول (١٠)، وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالدراسة لممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة (المغلق، المنفتح، والدرجة الكلية)، وبين مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف. فقد جاءت قيم معاملات الارتباط: (٠,٨٢٧، ٠,٩١٩، ٠,٩٢١) على التوالي، وجميعها بمستوى دلالة (0.00).

وترى الباحثة أن هناك علاقة ارتباط إيجابية وقوية بين سلوكيات القيادة البارعة ومستوى الصحة التنظيمية في الجامعة، يشير إلى أن ممارسات القيادة البارعة التي ينتهجها العمداء تسهم مباشرة وبإيجابية في تعزيز الصحة التنظيمية؛ فكلما زادت كفاءة هذه السلوكيات القيادية وفعاليتها ارتفع مستوى الصحة التنظيمية في بيئة العمل الجامعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن سلوكيات القيادة البارعة تؤثر تأثيراً مباشراً في المناخ التنظيمي، من خلال تعزيز مبادئ العدالة والشفافية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس. وأن القادة البارعون يتميزون بقدرتهم على خلق بيئة عمل تعزز التعاون، والالتزام، والابتكار، سواء كانوا يميلون إلى النمط المغلق أو المنفتح؛ وهو ما ينعكس إيجابياً على الصحة التنظيمية.

وفيما يتعلق بالنمط المغلق يركز القائد على الالتزام بالقواعد والضوابط التنظيمية؛ وهذا ما يسهم في استقرار العمل، ووضوح التوقعات. ويعزز هذا النهج من التنظيم الداخلي، ويقلل من النزاعات وسوء الفهم بين أعضاء هيئة التدريس؛ مما يحسن من مستوى الصحة التنظيمية.

وأما النمط المنفتح، فهو يعتمد على تعزيز الحوار، والإبداع، والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات؛ وهذا ما يعزز الرضا الوظيفي، والانتماء، والصحة النفسية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، إلى جانب تعزيز شعورهم بالتقدير والدعم.

وأما الدمج بين النمطين المغلق والمنفتح فيحقق توازنًا بين الصرامة في تطبيق الأنظمة (النمط المغلق) والمرونة في التعامل مع الأفراد (النمط المنفتح)؛ فيسهم هذا التوازن في إيجاد بيئة عمل مستقرة ومحفزة، تركز على تحقيق الأهداف المؤسسية بفعالية، ويدعم الصحة التنظيمية دعمًا شاملاً ومستدامًا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩)، التي أظهرت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التبادلية ومستوى الصحة التنظيمية، كما تتفق مع دراسة الشيباني وحسن (٢٠٢١)، التي أظهرت أهمية الدور التفاعلي لممارسة سلوكيات القيادة البارعة في تعزيز الأداء الإبداعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وإسماعيل ويوسف (٢٠٢٣)، التي أظهرت وجود علاقة معنوية بين القيادة البارعة والتفوق التنظيمي؛ وهو الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على رفع معنوياتهم، ومن ثم الصحة التنظيمية للجامعة. وتتفق أيضًا مع دراسة الساعاتي والعنقري (٢٠٢٤)، التي أظهرت وجود علاقة طردية بين النمط الديمقراطي والصحة التنظيمية. وكذلك دراسة كاظم (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن هناك دورًا إيجابيًا للقيادة المتوازنة على الصحة التنظيمية، ومع دراسة (Ozgenel & Aksu, 2020)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية والصحة التنظيمية.

ملخص النتائج:

جاءت درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٥). وجاءت درجة ممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة بنمطها، المغلق والمنفتح، بدرجة كبيرة، بمتوسطين حسابيين (٣,٧٦، ٣,٩٥) على التوالي.

جاء مستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٠٨ - ٤,٤٥).

أن هناك علاقة ارتباط موجبة وقوية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بالدراسة لممارسة عمداء الكليات سلوكيات القيادة البارعة (المنغلق، والمنفتح، والدرجة الكلية) ومستوى الصحة التنظيمية في جامعة الجوف.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة تقدّم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات:

نشر ثقافة القيادة البارعة، من خلال تنظيم ندوات وورش عمل دورية للقيادات وأعضاء هيئة التدريس، تركز على أهمية القيادة البارعة وتأثيرها في نجاح الأفراد، وتحسين البيئة المهنية.

تصميم برامج تدريبية تفاعلية تستهدف تنمية مهارات القيادة البارعة، وتشمل محاكاة مواقف حقيقية تواجه القادة في الجامعات، وتنفيذ دورات تدريبية مكثفة للقادة الجدد تشمل استراتيجيات القيادة البارعة وآليات تطبيقها في بيئات العمل الجامعية.

تدريب القيادات الأكاديمية والإدارية على الجمع بين الأنماط القيادية المختلفة، من خلال إعداد خطط تدريب متقدمة حول كيفية استخدام النمطين القياديين المنغلق، والمنفتح، بناءً على احتياجات المواقف التنظيمية.

تطوير معايير واضحة لقياس أداء القادة الأكاديميين، تتضمن مدى تبنيهم لأنماط القيادة الفعالة.

قياس الأداء التنظيمي ومتابعته، من خلال تصميم استبانات وأدوات تقييم متخصصة لقياس مستوى الصحة التنظيمية في الجامعة دورياً، وربط نتائج التقييم بخطة تحسينية واضحة، تتضمن تطوير السياسات التنظيمية، وتعديل أساليب القيادة.

تحفيز الكليات على تحسين الصحة التنظيمية، بتقديم الدعم لها من خلال مبادرات وبرامج مبتكرة لتحسين بيئة العمل، مع الحفاظ على الاتساق المؤسسي.

المقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة عددًا من المقترحات:
- دراسة العلاقة بين سلوكيات القيادة الفردية (مثل: التواصل، ودعم الابتكار)، ومكونات الصحة التنظيمية لفهم أفضل للمجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- دراسة أثر أنماط القيادة، المغلقة والمنفتحة، على الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية.
- دراسة دور القيادة البارة في تعزيز الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية.
- دراسة مدى تأثير القيادة المغلقة في تحقيق الانضباط المؤسسي في الجامعات السعودية.
- دراسة دور الدعم النفسي والاجتماعي في تعزيز الصحة التنظيمية في بيئات العمل الأكاديمية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبوزيد، إ. م. م. (٢٠٢٤). أثر سلوكيات القيادة البارعة على النجاح الإستراتيجي: دراسة ميدانية على شركات قطاع بدائل الرخام والأخشاب والمنتجات البلاستيكية. مجلة السادات للبحوث الإدارية والمالية، ٢(٢).
<https://sjsaf.journals.ekb.eg>
- إبراهيم، أ. ق. ع.، شرف، ر. س. ع.، ومحمد، ع. أ. (٢٠٢٤). دور القيادة البارعة في تحقيق الإبداع الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٨(٦)، ٣١٩-٣٥٧. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1506328>
- أبو صالح، م. (٢٠٠٤). مقدمة في الإحصاء: مبادئ وتحليل باستخدام SPSS. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- البشر، ف. ع. م. (٢٠١٩). الصحة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الواقع وسبل التعزيز. مجلة جازان للعلوم الإنسانية، ٨(٢)، ١٢٩-١٤٥.
<https://journals.jazanu.edu.sa/ojs/index.php/JUJHS/article/view/307/194>
- بناي، ض. ف.، و الظلمي، م. ج. هـ. (٢٠٢٠). دور سلوك القيادة البارعة في تعزيز الإبداع في مكان العمل: دراسة استطلاعية لعينة من المدرسين في جامعة كربلاء. مجلة الريادة للمال والأعمال، ١(١)، ٢٢.
<https://doi.org/10.56967/ejfb2020120>
- التميمي، ن. ج. م. (٢٠١٩). دور سلوكيات القيادة البارعة في التجديد الاستراتيجي: بحث تحليلي في وزارة الشباب والرياضة [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة بغداد.
<https://iqdr.iq/search?view=a14760ae6488d7>
- الحبسية، ر.، و الصوافية، ج. (٢٠٢٣). درجة توافر الصحة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ١٢٦-١٤١. مسترجع من
[https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-15\(1\)/9.pdf](https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-15(1)/9.pdf)
- الحجار، ر. ح. (٢٠٠٤). أولويات إصلاح النظام المدرسي الفلسطيني في ضوء مفهوم الصحة التنظيمية. في المؤتمر التربوي الأول: التربية في فلسطين وتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٣-٢٤ نوفمبر.
- حسن، ز. خ. (٢٠٢١). دور القيادة البارعة في تعزيز العلاقة بين التنوع المعرفي والأداء الإبداعي للمجموعة: دراسة تحليلية لأراء عينة من تدريسي ورؤساء الأقسام في كليات جامعة واسط [رسالة ماجستير منشورة]. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء.
<https://drive.google.com/file/d/1wSLVjBCPIqfw0bavuNbVb1OI8mAHmEPx/view>
- الحوامدة، ن.، و أبو شتال، م. (٢٠١١). مدى توفر أبعاد الصحة التنظيمية وأثرها في الحد من مصادر ضغوط العمل: دراسة ميدانية على أطباء القطاع الحكومي في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك، ١(١). الأردن.
- خلف، ح. ع.، وطويقات، أ. ف. ن. (٢٠٢٠). أثر الصحة التنظيمية: دراسة ميدانية في الكليات الجامعة الأهلية في بغداد وواسط - العراق [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/105676>

- دغيم، ب.، وراشد، أ. ج. (٢٠٢٣). دور القيادة البارعة في تحقيق الإبداع الإداري لدى العاملين: دراسة ميدانية في المديرية العامة للتعليم المهني في وزارة التربية العراقية. مجلة الريادة للمال والأعمال، ٤(٤)، ٢٦-٣٠.
file:///C:/Users/hebah/Downloads/dwr_alqyadt_albart_fy_thqyq_alabda_aladary_ldy_ala.pdf
- الزهراني، إ. ب. ح. س. (٢٠١٩). أنماط القيادة الأكاديمية وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية بجامعة القصيم. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٥(١)، ٢٧٧-٣١١. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1286953>
- الساعاتي، ف. ز. أ.، والعنقري، غ. ع. أ. (٢٠٢٤). العلاقة بين أنماط القيادة النسائية والصحة التنظيمية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٨(٥)، ٩٤-١١٠. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1478539>
- السالم، م. ك. (٢٠١٦). نموذج مقترح للصحة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء الواقع والتحديات الإدارية المعاصرة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- السياري، ن. ب. خ. ح. (٢٠٢٤). الصحة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٢)، ٨٧٨-٩٠٨. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1501830>
- السيلاوي، ع. ف. ج.، النعمة، ع. م. ن.، الحسناوي، ج. ش. ذ.، والجبوسي، ه. و. ج. (٢٠٢٤). سلوك القيادة البارعة وأثرها في تعزيز الأداء المتميز: دراسة تطبيقية لآراء عينة من موظفي تربية النجف الأشرف. آداب الكوفة، ١٦(٦١)، ٣٤٢-٣٧١. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1529543>
- الشهراني، م. أ. م. (٢٠٢٤). واقع ممارسة البراعة التنظيمية في الجامعات السعودية الحكومية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، ٣٨(٣)، ٢٣٣-٢٥٢. <https://jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/538/526>
- الشيباني، إ. ن.، وحسن، ز. خ. (٢٠٢١). دور القيادة البارعة في تعزيز العلاقة بين التنوع المعرفي والأداء الإبداعي للمجموعة: دراسة تحليلية لآراء عينة من جامعة واسط. مجلة الدراسات المستدامة، ٣(٤)، ٦٩-١٠٣.
<https://search.mandumah.com/Record/1180378>
- عبيدات، ذ.، عدس، ع. ر.، وعبد الحق، ك. (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه، أدواته وأساليبه (ط. ١٤). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العجري، ف. خ. (٢٠٢٢). الصحة التنظيمية في كليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٤)، ٤٣٧ - ٤٧٦. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1404193>
- الغذاري، د. ف. م.، والصانغ، ع. م. ج. أ. (٢٠٢٤). القيادة البارعة وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى مدرسي رياضة المبارزة في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة بالعراق. مجلة علوم التربية الرياضية، ١٧(٣)، ١٠٦٩-١٠٨٠. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record1>
- علي، ن. م.، إسماعيل، ه. خ.، ويوسف، م. ش. (٢٠٢٣). القيادة البارعة ودورها في تحقيق التفوق المنظمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الحكومية في إقليم كردستان العراق. مجلة العلوم الإنسانية للجامعة زاخو، ١١، ١٨٥-٢٠٥.

العيدة، س. ن. س. م.، و أبو قاعد، غ. ر. ع. (٢٠٢٠). أثر سلوكيات القيادة البارعة في التميز التنظيمي الدور الوسيط للبقطة الاستراتيجية: دراسة تطبيقية على مؤسسة أسباير زون في دولة قطر [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة مؤتة.

مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1278228>

العيسى، غ. س. ع. (٢٠١٩). الصحة التنظيمية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين العاملين فيها. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم الإدارية، ٢٨(١)، ٣١-٥٤. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1022889>

قدحة، م. ح.، و العامري، ع. ع. (٢٠٢٣). الصحة التنظيمية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي في الجامعات اليمنية الحكومية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٦)،

١-٢١. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D211222>

القرني، ن. ع. ع. (٢٠٢٠). القيادة متعددة العوامل لدى عمداء الكليات وعلاقتها بالتماثل التنظيمي. مجلة التربية،

١٨٧(١)، ٢٥٥-٢٨٨. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1085927>

كاظم، ف. ح. (٢٠٢٣). دور القيادة المتوازنة في تعزيز الصحة التنظيمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الكادر التدريسي بجامعة وارث الأنبياء وجامعة الصفوة. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية،

١٥(٤)، ٢١٠-٢٣٢.

النجيمش، ف. أ. (٢٠٢٢). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء التمكين الإداري: تصور

مقترح. المجلة التربوية، ١٠٤(١)، ١-٥٩. <https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2022>

ترجمة المراجع العربية:

Abu Saleh, M. (2004). Introduction to statistics: Principles and analysis using SPSS. [Translated reference] Amman, Jordan: Dar Al-Maseera for Printing and Publishing.

Abu Zaid, I. M. M. (2024). The impact of ambidextrous leadership behaviors on strategic success: A field study on the sector of marble, wood, and plastic product alternatives. [Translated reference] Sadat Journal for Administrative and Financial Research, 2(2).<https://sjsaf.journals.ekb.eg>

Al-Aida, S. N. S. M., & Abu Qaoud, G. R. A. (2020). The impact of skillful leadership behaviors on organizational excellence and the mediating role of strategic vigilance: An applied study on Aspire Zone Foundation in Qatar [Published doctoral dissertation] [Translated reference]. Mutah University. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1278228>

Al-Ajrafi, F. K. (2022). Organizational health in the colleges of Shaqra University in Al-Dawadmi governorate and its relationship to job satisfaction among faculty members [Translated reference]. Journal of Educational Sciences, 30(4), 437-476. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1404193>

Al-Athari, D. F. M., & Al-Sayegh, A. M. J. A. (2024). Ambidextrous leadership and its relationship with communication skills among fencing sports teachers in colleges of physical education and sports sciences in Iraq [Translated reference]. Journal of Sports

- Education Sciences, 17(3), 1069-1080. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record1>
- Al-Bisher, F. A. M. (2019). Organizational health at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Reality and enhancement strategies [Translated reference]. *Jazan Journal of Humanities*, 8(2), 129-145.
- Al-Habsiya, R., & Al-Sawfiya, J. (2023). The degree of availability of organizational health and its relationship to job performance among employees of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman [Translated reference]. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 126-xxx. Retrieved from [https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-15\(1\)/9.pdf](https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-15(1)/9.pdf)
- Al-Hajjar, R. H. (2004). Priorities for reforming the Palestinian school system in light of the concept of organizational health [Translated reference]. In the First Educational Conference: Education in Palestine and Contemporary Changes, Islamic University, Gaza, Palestine, November 23-24.
- Al-Hawamdeh, N., & Abu Shetal, M. (2011). The availability of organizational health dimensions and their impact on reducing sources of work stress: A field study on government sector doctors in Jordan [Translated reference]. *Yarmouk Research Journal*, (1). Jordan
- Ali, N. M., Ismail, H. K., & Youssef, M. S. (2023). The role of ambidextrous leadership in achieving organizational excellence: An analytical study of the opinions of a sample of department heads in public universities in the Kurdistan Region of Iraq [Translated reference]. *Journal of Humanities of Zakho University*, 11, 185-205.
- Al-Issa, G. S. A. (2019). Organizational health at King Saud University from the perspective of faculty members and employees [Translated reference]. *Journal of King Saud University - Administrative Sciences*, 28(1), 31-54. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1022889>
- Al-Nughaimish, F. A. (2022). Developing the performance of academic leaders in Saudi universities in light of administrative empowerment: A proposed vision [Translated title]. *Educational Journal*, 104(1), 1-59. <https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2022>
- Al-Qarni, N. A. A. (2020). Multifactor leadership among college deans and its relationship with organizational identification [Translated reference]. *Journal of Education*, 187(1), 255-288. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1085927>
- Al-Sa'ati, F. Z. A., & Al-Anqari, G. A. A. (2024). The relationship between women's leadership styles and organizational health [Translated reference]. *Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences*, 8(5), 94-110. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1478539>
- Al-Salem, M. K. (2016). A proposed model for organizational health in Jordanian public universities in light of reality and contemporary administrative trends [Unpublished doctoral dissertation] [Translated reference]. Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Al-Shahrani, M. A. M. (2024). The reality of practicing organizational agility in Saudi public universities [Translated reference]. *Journal of Educational and Human Sciences*, (38), 233-252. <https://jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/538/526>

- Al-Shaibani, I. N., & Hassan, Z. K. (2021). The role of ambidextrous leadership in enhancing the relationship between knowledge diversity and group creative performance: An analytical study of the opinions of a sample from Wasit University [Translated reference]. *Journal of Sustainable Studies*, 3(4), 69-103. <https://search.mandumah.com/Record/1180378>
- Al-Silawi, A. F. J., Al-Na'ma, A. M. N., Al-Hasnawi, J. S. D., & Al-Jayousi, H. W. J. (2024). Ambidextrous leadership behavior and its impact on enhancing outstanding performance: An applied study of the opinions of a sample of Najaf Al-Ashraf Education employees [Translated reference]. *Kufa Arts*, 16(61), 342-371. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1529543>
- Al-Siyari, N. B. K. H. (2024). Organizational health and its relationship to organizational commitment among academic leaders at Majmaah University [Translated reference]. *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2), 878-908. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1501830>
- Al-Tamimi, N. J. M. (2019). The role of skillful leadership behaviors in strategic renewal: An analytical study in the Ministry of Youth and Sports [Published master's thesis] [Translated reference]. University of Baghdad. <https://iqdr.iq/search?view=a14760ae6488d7>
- Al-Zahrani, I. B. H. S. (2019). Academic leadership styles and their relationship to the level of organizational health at Qassim University [Translated reference]. *Bisha University Journal of Humanities and Educational Sciences*, 5(1), 277-311. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1286953>
- Banay, D. F., & Al-Zalmi, M. J. H. (2020). The role of ambidextrous leadership behaviors in enhancing creativity in the workplace: An exploratory study on a sample of faculty members at the University of Karbala [Translated reference]. *Entrepreneurship Journal of Finance and Business*, 1(1), 22. <https://doi.org/10.56967/ejfb2020120>
- Dughim, B., & Rashid, A. J. (2023). The role of ambidextrous leadership in achieving administrative creativity among employees: A field study in the General Directorate of Vocational Education in the Iraqi Ministry of Education [Translated reference]. *Entrepreneurship Journal of Finance and Business*, 4(4), 3-26. file:///C:/Users/hebah/Downloads/dwr_alqyadt_albart_fy_thqyq_alabda_aladary_ldy_al_a.pdf
- Hassan, Z. K. (2021). The role of ambidextrous leadership in enhancing the relationship between knowledge diversity and group creative performance: An analytical study of the opinions of faculty members and department heads at the Colleges of Wasit University ([Published master's thesis]) [Translated reference]. College of Administration and Economics, University of Karbala. <https://drive.google.com/file/d/1wSLVyBCPIqfw0bavuNbVb1OI8mAHmEPx/view>
- <https://journals.jazanu.edu.sa/ojs/index.php/JUJHS/article/view/307/194>
- Ibrahim, A. Q. A., Sharaf, R. S. A., & Mohammed, A. A. (2024). The role of ambidextrous leadership in achieving administrative creativity in general secondary education schools in Egypt [Translated reference]. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(6), 319-357. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1506328>

- Kazem, F. H. (2023). The role of balanced leadership in enhancing organizational health: An exploratory study of the opinions of a sample of faculty members at Warith Al-Anbiya University and Al-Safwa University [Translated reference]. *Journal of College of Administration and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies*, 15(4), 210-232.
- Khalf, H. A., & Tawiqat, A. F. N. (2020). The impact of organizational health: A field study in private university colleges in Baghdad and Wasit - Iraq [Published master's thesis] [Translated reference]. Middle East University, Amman. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/105676>
- Obeidat, D., Adas, A. R., & Abdel Haq, K. (2016). *Scientific research: Concept, tools, and methods* (14th ed.) [Translated reference]. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Qadha, M. H., & Al-Ameri, A. A. (2023). Organizational health and its role in achieving institutional excellence in Yemeni public universities from the perspective of academic and administrative leaders for the year 2021-2022 [Translated reference]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(6), 1-. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D211222>

المراجع الأجنبية:

- Akbaba, S. (1999, February). Organizational health of secondary school teachers in relation to their adjustment. Paper presented at the 2nd Annual Meeting of the American Association of Behavioral and Social Sciences, Las Vegas, NV.
- Altıntaş, M., & Özata, M. (2022). The relationship between organizational resilience and organizational health in educational institutions during the COVID-19 pandemic period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 787-810. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1062251>
- Crosby, M. (2022). Examining the relationship between organizational health and faculty satisfaction in institutions of higher education (Doctoral dissertation, Indiana State University). Indiana State University Digital Repository. Retrieved from <https://scholars.indianastate.edu/etds/1938>
- Gerlach, F., Rosing, K., & Zacher, H. (2021). Flexible adaptation of leader behavior: An experimental analysis of the beneficial effect of flexibility in innovation processes. *Journal of Personnel Psychology*, 20(4), 198-206. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000274>
- Hou, N., Peng, J., & Nie, Q. (2022). The benefits of ambidextrous leadership behavior for the workplace well-being of leaders. *Current Psychology*, 42(32), 28783-28798.
- Keliddar, I., Dastoorpoor, M., Alaei, R., & Vahidnezhad, F. (2023). The relationship between leadership style and organizational health in educational hospitals. *Journal of Organizational Behavior Research*, 8(1), 92-104. <https://doi.org/10.51847/HPAKksLryg>
- Laub, J. A. (2004). Organizational health and organizational levels: Organizational Leadership Assessment Group. Indiana Wesleyan University
- Mahmood, Z. K. (2022). The role of ambidextrous leadership behaviors in enhancing organizational energy: An analytical research in General Al-Faris Company. *Journal of*

- Economics and Administrative Sciences, 28(133), 38–54.
<https://www.iraqoj.net/iasj/download/49716743bad34f6a>
- Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Özgenel, M., & Aksu, T. (2020). The power of school principals' ethical leadership behavior to predict organizational health. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 816–825. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20658>
- Rosing, K., & Zacher, H. (2023). Ambidextrous leadership: A review of theoretical developments and empirical evidence. In R. Reiter-Palmon & S. T. Hunter (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity*.
- Rosing, K., Frese, M., & Bausch, A. (2011). Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 956–974.
- Xenidis, Y., & Theocharous, K. (2014). Organizational health: Definition and assessment. *Procedia Engineering*, 85, 562–570.
- Zheng, D., & Schroeder, R. (2017). The moderating role of contextual factors on quality management practices. *Journal of Operations Management*, 30(1–2), 12–23.



**أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم:
دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين:
السعودي والأمريكي مع إمكان الاستفادة منها
في المملكة العربية السعودية**

**Roles and Responsibilities of Inclusive School
Principals: A Comparative Study Between
the Saudi and American Educational Systems
with Implications for the Kingdom of Saudi
Arabia**

إعداد

د. عمر بن صالح سليمان العبد العزيز

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Omar Saleh Sulaiman Alabdulaziz

Assistant Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education -
University of Hail

Email: omarziz987@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-003

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١١ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٠ م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل مقارن لأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظامين التعليميين: السعودي، والأمريكي، والكشف عن أوجه الشبه، والاختلاف بينهما، وتقديم مقترحات؛ لتطوير هذه الأدوار في السياق السعودي، وقد اعتمدت الدراسة على منهج التحليل المقارن، وجمعت البيانات من خلال وصف اللوائح التنظيمية، وتفسيرها، وتحليلها المنظمة لعمل مديري المدارس في كلٍّ من السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود جوانب، تتشابه فيها الأدوار، والمسؤوليات الأساسية لمديري مدارس الدمج في النظامين: السعودي، والأمريكي؛ إذ تشمل هذه الأدوار: دعم المعلمين، وبناء العلاقات، ومتابعة تقدم الطلبة، واستخدام البيانات، ومع ذلك؛ كشفت الدراسة -أيضاً- عن بعض الاختلافات التي ترجع إلى السياق الثقافي، والتنظيمي، لكل بلد، ففي السعودية؛ تتميز أدوار المديرين بتركيز أكبر على الجوانب التنظيمية، والقيم الثقافية والدينية، بينما يركز النظام الأمريكي على العدالة التعليمية، والمرونة في التنفيذ وصلاحيّة أكبر للمديرين، واستناداً إلى نتائج الدراسة؛ قُدِّمت مجموعة من المقترحات؛ لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، تتضمن تعزيز القيادة التربوية، والتركيز على العدالة، والإنصاف، وبناء الشراكات مع أولياء الأمور، واستخدام البيانات في تحسين المدرسة، وتطوير المهنيّ المستمرّ.

الكلمات المفتاحية: أدوار المديرين، مدارس الدمج، مسؤوليات، مقارنة، السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Abstract

This study aimed to conduct a comparative analysis of the roles and responsibilities of principals in inclusive schools within the Saudi and American education systems. The study also sought to identify similarities and differences between the two contexts and provide recommendations for developing these roles within the Saudi context. Utilizing a comparative analysis approach, data was collected through analyzing regulations governing principals' work in both countries. The study's findings revealed similarities in the fundamental roles and responsibilities of principals in inclusive schools in both Saudi Arabia and the United States. These roles include teacher support, relationship building, student progress monitoring, and data utilization. However, the study also uncovered substantial differences attributed to each country's cultural and structural context. In Saudi Arabia, principals' roles tend to emphasize organizational aspects and cultural and religious values. Conversely, the American system prioritizes educational equity and flexibility in implementation. Based on the study's findings, several recommendations were proposed to develop the roles and responsibilities of principals in Saudi inclusive schools. These include strengthening instructional leadership, focusing on equity and fairness, building partnerships with parents, utilizing data for development, and pursuing continuous professional development.

Keywords: Roles and responsibilities of principals, Inclusive schools, Comparison, Saudi Arabia, United States of America

المقدمة

تُدرّك المملكة العربية السعودية أهمية التعليم، وأنها ركيزة أساسية للتنمية المستدامة، وانطلاقاً من إيمانها الراسخ بأهمية التعليم للجميع؛ التزمت المملكة بما اتّفق عليه المجتمع الدولي عام ٢٠١٥ حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ التي من بينها: الهدف الرابع المتعلق بالتعليم الذي يسعى إلى "ضمان التعليم الجيد، والشامل، والمتكافئ، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢١)، ومن جهود المملكة لتحقيق الهدف الرابع هو إنشاء لجنة وطنية لمتابعة التنفيذ، ووضع الخطط، وتنفيذ المبادرات، ودعم الجهات المختصة في تنفيذ بقية أهداف خطة التنمية المستدامة فيما يتعلق في دعم التعليم، وحرصت وزارة التعليم على اتباع آليات فعّالة؛ للرصد والمتابعة؛ لضمان تنفيذ الهدف الرابع، وتطوير التربية الخاصة، ورفع نسب المستفيدين من البرامج، وتحسين الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتقديم خدمات التدخل المبكر لهذه الفئة؛ فأدى إلى ارتفاع أعداد المستفيدين من خدمات التربية الخاصة إلى (٢٠٠,٠٠٠) طالب وطالبة، وافتتاح (٨٠) برنامجاً للتدخل المبكر، وتقديم مكافأة مالية تشجيعية للفئة القابلة للتعليم والتدريب من ذوي الإعاقة؛ لتعزيز التحاقهم بمدارس التعليم العام، ومنع التسرّب منها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢١).

ومما لا شكّ فيه أنّ قطاع التعليم يشهد تطوراً ملحوظاً من خلال حركات مستمرة، تهدف إلى الارتقاء بمخرجاته، وتتجلى هذه الحركات في سلسلة من الإصلاحات، والبرامج التربوية التي تشمل مجالات متعددة، وأهمها القيادة المدرسية؛ فأدى إلى تغيرات جوهرية في مهامها، ومجالات عملها (آل سليمان والحييب، ٢٠١٧). وتأتي على رأس هذه التغيرات زيادة أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التعليم العام؛ فيُلقي بأدوار ومسؤوليات جديدة على عاتق مديري هذه المدارس، يتطلب إعادة النظر في أدوارهم، وتحديد مسؤولياتهم في مدارس الدمج في التعليم العام؛ إذ يؤدّي مدير المدرسة دوراً محورياً في نجاح التعليم الشامل، بل إنه هو أساس نموذج المدرسة الشاملة، ولا يمكن أن تنجح المدرسة الشاملة دون دعم إدارة المدرسة، ومساندتها الفاعلة (الناصر، ٢٠٢٢).

وتؤكد العديد من الدراسات، والأدبيات التربوية في السياق المحلي (الأصقه، ٢٠١٩؛ الجابري، ٢٠١٧؛ الربيعي والصقر، ٢٠١٨؛ السلمان والشيحة، ٢٠١٩؛ الغامدي والحربي، ٢٠٢٢) أهمية دور مديري المدارس في قيادة مدارس دمج ناجحة وشاملة، ويرى آل سليمان والحبيب (٢٠١٧) أنّ مدير المدرسة هو أساس عمليات التطوير، والإصلاح المدرسي، ونجاح المدرسة، ويشير الخضر والكودة (٢٠٢٠) إلى أنّ أهمية الإدارة المدرسية تكمن في كونها: (١) ضرورة لكل مرحلة تعليمية؛ إذ تؤدي الإدارة المدرسية دورًا رئيسًا في جميع المراحل التعليمية، من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية. (٢) الإشراف على الموارد البشرية، والمادية في المدرسة؛ فهي تخطط، وتنفذ برامج تعليمية، تراعي احتياجات الطلبة، وإمكانيات المدرسة، وتشرف على عمل المعلمين والموظفين، وتقيم أداءهم دوريًا. (٣) توفير بيئة تعليمية، تلبي احتياجات جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وتلبية مطالب العاملين في المدرسة وحاجاتهم. (٤) تسيير شؤون المدرسة من الناحية الإدارية، والمالية، والتربوية، والإشراف على صيانة المرافق، والمباني المدرسية. (٥) توفير الظروف الملائمة لنجاح العمل والإبداع من خلال العمل على تهيئة بيئة محفزة على الإبداع، والابتكار، وتشجيع المعلمين على تطوير مهاراتهم، وتحديث أساليبهم التعليمية.

ورغم الاتفاق على أهمية دور مديري مدارس الدمج؛ إلا أنّهم يواجهون بعض العقبات، منها: عدم إعطائهم صلاحيات إدارية واسعة في التنفيذ والتخطيط (الأصقه، ٢٠١٩). وتخرج العديد من الدراسات (على سبيل المثال، انظر آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧؛ الأصقه، ٢٠١٩) بتوصيات في أهمية منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس، وتتطلب مدارس الدمج توضيحًا دقيقًا للأدوار، والمسؤوليات الملقاة على عاتق مديريها؛ فهذا ضروري لبناء بيئة مدرسية شاملة وناجحة، ويساعد وضوح الأدوار والمسؤوليات المديرين على التركيز على المهام الأساسية، مثل تطوير خطط دمج شاملة، وتوزيع الجهود بكفاءة، وتحديد الأولويات تحديدًا فعالًا، ويعزز التنسيق والتعاون بين أعضاء فريق العمل، ويقلل من الازدواجية في العمل، ويتيح تقييم أداء المديرين تقييمًا دقيقًا وعادلًا؛ فيُسهم في تحسين جودة العمل تحسّنًا عامًا.

وتأتي هذه الدراسة؛ لتستكشف أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظام التعليمي الأمريكي، وإمكان الاستفادة من هذه الأدوار، والمسؤوليات في تحديد أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في النظام التعليمي السعودي؛ إذ تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من الدول

الرائدة عالميًا في مجالات متعددة، منها: المجالات الاقتصادية، والتكنولوجية، والعسكرية، والتعليمية، وذلك قد يرجع بفضل نظامها التعليمي المتميز الذي يتمتع بجودة عالية، أدى إلى تخريج كوادر بشرية مؤهلة وفعالة في مختلف المجالات؛ فالولايات المتحدة الأمريكية كانت من أوائل الدول في الاهتمام في مجالي الإدارة المدرسية، ودمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ ففي مجال الإدارة المدرسية؛ برز الاهتمام بهذا المجال أول مرة على مستوى العالم في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الأول من القرن العشرين، ففي عام ١٩٤٦ قدمت مؤسسة كيلوج منحة مالية للجامعات الأمريكية لدراسة مجال الإدارة المدرسية وتطويرها، ثم أجرت السلطات التعليمية المحلية دراسات، وبحوثًا مكثفة؛ لتأسيس الإدارة المدرسية على أسس علمية متينة (الخضر والكودة، ٢٠٢٠). أما في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ فتعدّ الولايات المتحدة رائدة -أيضًا- في تطبيق فكرة الدمج بأشكاله المختلفة، وتعدّ تجربتها من التجارب الأولى في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المدارس العادية، وقد برز ذلك بروزًا خاصًا عام (١٩٧٥) بعد صدور القانون الذي يسمح لأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التربية الخاصة بتحويل أبنائهم إلى مدارس التعليم العام (النصر الله ومرزوق، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة

شهدت مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة ازديادًا ملحوظًا في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بها، ويتطلب هذا التحول ضرورة إعادة هيكلة وتوضيح أدوار مديري المدارس ومسؤولياتهم؛ إذ أوضحت دراسة الناصر (Alnasser, 2019) غياب الدور القيادي الفاعل لمديري المدارس في برامج التربية الخاصة؛ إذ لا يتحملون مسؤولية كاملة عن برامجها، ولا يمارسون القيادة التعليمية الفعالة لتوجيهها وتطويرها، وتنعدم لديهم المتابعة الدورية للتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، وندارًا ما يزورون زيارات ميدانية إلى الصفوف الدراسية المتعلقة ببرامج التربية الخاصة؛ للاطلاع على طرائق التدريس المستخدمة وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، ويشير الناصر (Alnasser, 2019) إلى ضرورة مراجعة الدليل التنظيمي، والإجرائي للتربية الخاصة من وزارة التعليم، وتحديثه؛ ليشمل نطاقًا أوسع من المسؤوليات لمديري المدارس، ووضع إطار واضح لتحديد الأدوار، والمسؤوليات المحددة لمديري المدارس، ومنحهم قدرًا أكبر من الاستقلالية، وتحفيزهم، ويؤكد وجود حاجة إلى نظام مساءلة قوي؛ لمتابعة أداء مديري

المدارس، وما في ذلك دورهم في برامج التربية الخاصة، وأكدت دراسة العبد العزيز (Alabdulaziz, 2023) أن دعم القيادة المدرسية مهم في فعالية التعاون بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام في مدارس الدمج، فدون هذا الدعم؛ يُصبح التعاون غير فعال، ويضعف من إمكان نجاح أهداف مدارس الدمج، ولذلك؛ يؤدي مديرو المدارس دورًا رئيسًا في نجاح التعاون بين المعلمين من خلال إزالة أي صعوبات، قد تواجه المعلمين أثناء تعاونهم، وتشجيع المعلمين على التعاون، وتبادل الخبرات، وتوفير الوقت الكافي للاجتماعات بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، وتوضيح مسؤوليات كل معلم وأدواره توضيحًا دقيقًا، ومتابعة عمل المعلمين التعاوني دوريًا، وتقديم التوجيه، والدعم لهم، ولكن لا يمكن لمديري مدارس الدمج أداء جميع هذه الممارسات أداءً فعالاً دون تحديد واضح لأدوارهم، ومسؤولياتهم من وزارة التعليم، مع تطبيق مساءلة فعالة إذا قصّروا، وتشير نتائج دراسة العبد العزيز وآخرين (٢٠٢٤) إلى أنّ من التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في أداء مهامهم عدم وضوح أدوارهم، ومسؤولياتهم، وتؤكد نتائج الدراسة وجود حاجة ضرورية لتدريبهم على فهم أدوارهم، ومسؤولياتهم.

قد يُعزى غياب الدور القيادي لمديري مدارس الدمج في التعليم العام إلى عدم وضوح أدوارهم ومسؤولياتهم المحددة من وزارة التعليم، لذلك؛ تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في النظام التعليمي السعودي، واستكشاف مسؤوليات مديري مدارس الدمج وأدوارهم في النظام التعليمي الأمريكي، وإمكان الاستفادة منها في السياق السعودي؛ إذ تُعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة على مستوى العالم في مجال التعليم عامة، والدمج خاصة؛ إذ تمتلك نظامًا تعليميًا ذا جودة عالية، يمكن للمملكة العربية السعودية الاستفادة منه في رحلتها نحو تحقيق الجودة في نظامها التعليمي، وتحقيق أهداف الدمج، ولذلك؛ تعدّ الدراسات المقارنة في مجال الإدارة المدرسية في مدارس الدمج ضرورية لفهم أفضل للممارسات في هذا المجال، والاستفادة منها في تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية؛ فمع ازدياد عدد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التعليم العام؛ تزداد الحاجة إلى تحديد أدوار مديري المدارس ومسؤولياتهم تحديدًا دقيقًا، وبعد اطلاع الباحث على الموضوعات المتعلقة بأدوار مديري الدمج ومسؤولياتهم؛ تشير الدراسات السابقة إلى ندرة الدراسات المقارنة في هذا المجال؛ فيؤكد أهمية إجراء المزيد من الدراسات، والبحوث التي تقارن بين

أدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، ونظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ بهدف الاستفادة من أفضل الممارسات في الإدارة المدرسية في مدارس الدمج.

أسئلة الدراسة

١. ما أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

٢. ما أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

٣. ما مقترحات تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على الأدوار والمسؤوليات لمديري مدارس الدمج في النظام التعليمي السعودي، والأمريكي.

٢. استكشاف أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية.

٣. تقديم مقترحات لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١. تسهم الدراسة في إضافة معرفة جديدة للأدبيات المتعلقة بإدارة مدارس الدمج من خلال مقارنة الأنظمة التعليمية الخاصة بأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

٢. تُقدّم الدراسة تحليلاً نظرياً لأدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية؛ فيُعزّز فهم الأدوار القيادية في مدارس الدمج في النظامين التعليميين: السعودي، والأمريكي.

٣. تقدّم الدراسة إطاراً نظرياً، يمكن استخدامه لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم وتقومها في سياقات تعليمية مختلفة؛ فيساعد الباحثين وصانعي السياسات في وضع إستراتيجيات فعالة وتصميمها في إدارة مدارس الدمج.

الأهمية التطبيقية

١. تحسين جودة بيئة مدارس الدمج من خلال تقديم مقترحات عملية قابلة للتطبيق؛ لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم؛ فيمكن صانعي السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من الاستفادة منها؛ لتحسين هذه الأدوار والمسؤوليات وتطويرها.

٢. تتيح الدراسة فرصة للاستفادة من الممارسات الناجحة في الولايات المتحدة، وتطبيقها بما يتناسب مع السياق السعودي؛ فيسهم في تعزيز مدارس الدمج ونجاحها.

٣. يمكن استخدام نتائج الدراسة لتطوير أدوات تقييمية لقياس أداء مديري مدارس الدمج، وتحديد مجالات التحسين المطلوبة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على استكشاف أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم وتحليلها في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على مديري مدارس الدمج في النظام التعليمي السعودي والأمريكي.

الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على مدارس الدمج في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٦هـ/٢٠٢٤).

مصطلحات الدراسة

أدوار ومسؤوليات Roles and Responsibilities:

يشير إلى المهام، والواجبات التي يتوقع من مدير مدرسة الدمج القيام بها؛ لتحقيق أهداف المدرسة، ودعم تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة.

ويمكن تعريفه إجرائيًا: أنّها المهام، والواجبات المحددة من وزارة التعليم التي تقع مسؤوليات القيام بها على مديري مدارس الدمج؛ لتحقيق أهداف الدمج في المدرسة.

مديرو مدارس الدمج Inclusive School Principals:

يشير مصطلح مديري المدارس إلى الأفراد الذين يشغلون أعلى منصب داخل المجتمع المدرسي، ويكلف هؤلاء المديرون، ويتابعون ويوجهون ويقودون المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة.

ويمكن تعريفه إجرائيًا: أنّهم المديرون المسؤولون عن إدارة مدارس الدمج وتوجيهها التي تضمّ طلابًا من ذوي الإعاقة، وهم مسؤولون عن خلق بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة.

النظام التعليمي السعودي Education System in Saudi Arabia:

يُقصد به الهيكل، والسياسات، والإجراءات التي تنظّم العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، وتشمل جميع المراحل التعليمية.

ويمكن تعريفه إجرائيًا: الهيكل التنظيمي، والسياسات، والإجراءات المعمول بها في المملكة العربية السعودية؛ لتنظيم العملية التعليمية، ويشمل ذلك الأدوار، والمسؤوليات المحددة للمسؤولين التعليميين، والخطط، واللوائح التي تُوجّه إدارة المدارس، وعمليات التدريس، والتعلم في جميع المراحل التعليمية.

النظام التعليمي الأمريكي Education System in the United States:

نظام غير مركزي؛ إذ تُشرف كلّ ولاية على نظامها التعليمي الخاص، ويتكون من التعليم العام، والتعليم الخاص، والتعليم العالي، ويشمل مراحل ما قبل المدرسة، والابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

ويمكن تعريفه إجرائيًا: أنه النظام التعليمي غير المركزي الذي تُشرف عليه كل ولاية إشرافًا مستقلًا ضمن الإطار العام للسياسات الفيدرالية، ويشمل هذا النظام التعليم العام، ويتضمن مراحل ما قبل المدرسة، والتعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية:

أولاً: النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية:

تطوّر نظام التعليم في المملكة العربية السعودية عبر مراحل زمنية متلاحقة، بدءًا من تأسيس مديرية المعارف وصولًا إلى وزارة التربية والتعليم؛ إذ بدأت مرحلة التأسيس عام (١٩٢٦) من خلال تأسيس مديرية المعارف التي كانت اللبنة الأولى في بناء نظام تعليمي منظم في المملكة، وفي عام (١٩٢٨) صدر قرار بتشكيل مجلس للمعارف، هدفه وضع نظام تعليمي متكامل لمنطقة الحجاز، ثم توسعت صلاحيات مديرية المعارف؛ لتشمل الإشراف على جميع مراحل التعليم في المملكة؛ إذ بدأت بأربع مدارس فقط، وتوسّعت إلى ٣٢٣ مدرسة، ثم مرحلة وزارة المعارف (١٩٥٣) التي هي امتداد وتطوير لمديرية المعارف، وكانت من مسؤولياتها: التخطيط، والإشراف على التعليم العام للبنين (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، ثم مرحلة تعليم البنات (١٩٥٩)؛ إذ أنشئت الرئاسة العامة لتعليم البنات التي اهتمت بتعليم الإناث، وتوفير فرص تعليمية متساوية، ثم مرحلة الدمج والتطوير (٢٠٠٣)؛ إذ ضُمَّ تعليم البنات إلى وزارة المعارف في خطوة نحو توحيد نظام التعليم، وتغيير مسمى الوزارة إلى وزارة التربية والتعليم؛ ليعكس شمولية مهامها (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، أما في جانب التعليم العالي؛ فقد تأسست وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية عام ١٩٧٥؛ لتتولى مسؤولية تحقيق أهداف المملكة في قطاع التعليم العالي، وقد شهد هذا القطاع دعمًا كبيرًا من خلال إنشاء جامعات جديدة، وكليات تطبيقية، وزيادة في الميزانيات؛ فأسهم في زيادة عدد الجامعات، والمعاهد في المملكة؛ لتصل إلى ٢٧ جامعة حكومية، و ٣٦ جامعة وكلية أهلية، و ٢٥ معهدًا (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، ثم صدر أمر ملكي في عام (٢٠١٥) بدمج وزارتي "التربية والتعليم"، و "التعليم العالي" في وزارة واحدة باسم "وزارة التعليم"، وهدف هذا

الدمج إلى تحسين مخرجات التعليم، وتطوير المناهج الدراسية، وسدّ الفجوة بين مرحلتي التعليم العام، والعالي، وتوحيد الجهود، وتحقيق التكامل بين جميع مراحل التعليم، ولارتقاء بالمخرجات التعليمية؛ لتلبية احتياجات سوق العمل (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

وينقسم التعليم العام في المملكة إلى مرحلة تأسيسية، وثلاث مراحل رئيسية، تبدأ المرحلة التأسيسية في الطفولة المبكرة، وتشمل الحضانات، والتعليم التمهيدي للأطفال دون سن السادسة، وتقدّم في الروضات الحكومية والأهلية، وتعدّ هذه المرحلة أساسية في تنمية مهارات الأطفال، وتأهيلهم للمرحلة الابتدائية، ثم المرحلة الابتدائية: وتستمر ست سنوات، وتبدأ من عمر ٦ سنوات، وترتكز هذه المرحلة على تأسيس الطلبة في المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة، والكتابة، والحساب، ثم المرحلة المتوسطة: وتستمر ثلاث سنوات، وتمثّل مرحلة انتقالية بين المرحلة الابتدائية والثانوية؛ إذ تُوسّع معارف الطلبة، وتطوّر مهاراتهم في مختلف المواد الدراسية، ثم المرحلة الثانوية: وتستمر ثلاث سنوات أيضاً، وتقدّم في المدارس الثانوية والمعاهد الصناعية، وتتيح هذه المرحلة للطلبة التخصص في مجالات دراسية مختلفة، وتأهيلهم للدراسة الجامعية، أو لسوق العمل (المنصة الوطنية، ٢٠٢٤).

يتضح من خلال استعراض تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مدى الاهتمام الذي توليه الدولة لتطوير هذا القطاع الحيوي. فمنذ تأسيس مديرية المعارف، مروراً بوزارة المعارف ووصولاً إلى وزارة التعليم الحالية، شهد النظام التعليمي تحولات جذرية وهيكلية تهدف إلى تحسين جودة التعليم ومخرجاته، كما أن دمج وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي يعكس رؤية شاملة ومتكاملة للتعليم، تسعى إلى توحيد الجهود وتطوير المناهج الدراسية ورفع مستوى النظام التعليمي. ثانياً: النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية:

نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية غير مركزي؛ إذ تتوزّع مسؤولية الإشراف على العملية التعليمية، ولا سيما في المدارس العامة، بين جهات متعددة على مستويات إشرافية مختلفة، ويمكن تصنيف الجهات المشرفة على التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لثلاثة مستويات هرمية: (١) المستوى الفيدرالي: وتمثله وزارة التعليم الأمريكية التي تُعنى بوضع السياسات العامة، وتحديد المعايير الوطنية، إضافة إلى تقديم الدعم المالي للولايات، والقيام بالأبحاث

والدراسات المتعلقة بالتعليم. (٢) مستوى الولايات: ويُشرف على التعليم العام في كل ولاية وزارة التعليم أو مجلس التعليم التابع لها؛ إذ تختلف أسماء هذه الجهات من ولاية لأخرى، وتتولى هذه الجهات مسؤولية وضع المناهج الدراسية وتحديد معايير تقييم الطلاب والمعلمين، إضافة إلى ترخيص المعلمين، والإشراف على المدارس. (٣) المستوى المحلي: ويتمثل في مجالس أمناء المدارس، ومكاتب التعليم في المقاطعات التعليمية، وتتمتع هذه الجهات بسلطة واسعة في إدارة شؤون المدارس، وتحديد ميزانيتها، وتوظيف المعلمين، ولذا، فإنّ الإشراف على التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية يُعدّ مسؤولية مشتركة بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات، والمؤسسات التعليمية المحلية؛ فيخلق نظاماً تعليمياً متنوعاً، يستجيب لاحتياجات المجتمعات المحلية (البشر، ٢٠٢٤).

وتختلف سنوات المراحل الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية باختلاف مديريات التعليم، ولكنّ النظام الأكثر شيوعاً هو: المرحلة الابتدائية: ٦ سنوات (من الصف الأول إلى الصف السادس)، المرحلة المتوسطة: ٣ سنوات (من الصف السابع إلى الصف التاسع)، المرحلة الثانوية: ٣ سنوات (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر)، وبعض مديريات التعليم قد تقلّل سنوات المرحلة الابتدائية إلى ٤ أو ٥ سنوات، وتضيف سنة إلى المرحلة المتوسطة والثانوية، والتعليم قبل الابتدائي (رياض الأطفال) ليس إلزامياً في جميع الولايات، ولكنه شائع؛ فبعض الولايات تفرض التعليم الإلزامي حتى سن ١٨ عاماً، بينما تكتفي أخرى بسن ١٦ عاماً (البشر، ٢٠٢٣).

وتهدف وزارة التعليم الأمريكية التي تأسست في (١٩٨٠) إلى تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب، وإعدادهم للمنافسة العالمية من خلال رعاية التميز التعليمي، وضمان تكافؤ الفرص (U.S. Department of Education, 2024)، وتركز الوزارة في تحقيق مهمتها على عدة محاور رئيسية: تشمل تعزيز الالتزام الفيدرالي من خلال ضمان حصول كل فرد على فرص تعليمية متكافئة، ودعم جهود الجهات المعنية، وتقديم الدعم اللازم للولايات، وأنظمة المدارس المحلية، والقطاع الخاص، ومؤسسات البحث التربوي والمنظمات المجتمعية، وأولياء الأمور، والطلاب؛ لتحسين جودة التعليم، وتشجيع المشاركة العامة، وتعزيز البحث والتقييم، وتحسين التنسيق، والإدارة، وإدارة الأنشطة التعليمية الفيدرالية بكفاءة (U.S. Department of Education, 2024). وتنفذ الوزارة هذه المهام من خلال قيادة الحوار الوطني حول تحسين نظام التعليم، ويشمل ذلك

زيادة الوعي بالتحديات التعليمية، ونشر أفضل الممارسات، ومساعدة المجتمعات على إيجاد حلول للقضايا التعليمية، وإدارة برامج شاملة، تغطي جميع مجالات التعليم من مرحلة الطفولة المبكرة حتى البحوث ما بعد الدكتوراة بما يضمن تكافؤ الفرص والتميز (U.S. Department of Education, 2024).

يتميز النظام التعليمي الأمريكي باللامركزية، حيث تتوزع المسؤولية بين مستويات إشرافية متعددة، هذه اللامركزية تمنح الولايات والمقاطعات التعليمية مرونة كبيرة في إدارة شؤونها التعليمية، بما يتناسب مع احتياجاتها المحلية، ومع ذلك، فإن هذا النظام قد يؤدي إلى تباين في جودة التعليم بين الولايات والمناطق المختلفة. وعلى الرغم من الاختلافات في الهيكل والتنظيم، يشترك النظامان التعليميان في كل من المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في هدف أساسي، وهو توفير تعليم جيد ومناسب لجميع الطلبة، فكلاهما يولي أهمية كبيرة لتطوير المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، وتوفير الدعم اللازم للطلبة.

المحور الثاني: الدمج في النظام التعليمي السعودي والأمريكي:

أولاً: الدمج في المملكة العربية السعودية:

يؤكد النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية في مادته السادسة والعشرين أن "تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية"، وتُرسخ هذه المادة مبادئ العدل والمساواة، وتُجرّم التمييز على أي أساس، وما في ذلك الإعاقة، وانطلاقاً من هذا المبدأ الدستوري، أصدرت المملكة مجموعة من التشريعات، والتنظيمات التي تهدف إلى إعطاء الأشخاص ذوي الإعاقة حقوقهم، وتوفير الحماية اللازمة لهم (المنصة الوطنية، ٢٠٢٣)، ومن أبرز التشريعات، والأنظمة: نظام رعاية المعوقين الصادر عام (٢٠٠٠) الذي كان معمولاً به حتى ألغي واستُبدل في نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر عام (٢٠٢٣) الذي يهدف إلى حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزيزها، وضمان حصولهم على جميع الخدمات أسوةً بغيرهم، ويؤكد المبادئ الأساسية التي تشمل منع التمييز على أساس الإعاقة وتكافؤ الفرص، وتوفير متطلبات إمكان الوصول، والتسهيلات اللازمة، وتشمل جميع التشريعات، والإستراتيجيات، والسياسات للمتطلبات الخاصة بهذه الفئة، وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة في إدارة شؤونهم وفق

الأحكام المنظمة لذلك، والاعتراف بأهلية الأشخاص ذوي الإعاقة الذين بلغوا سن الرشد ما لم تمنعهم إعاقته من ذلك، واعتماد طرائق بديلة للتواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة وما في ذلك لغة الإشارة، وتدريب الكوادر المعنية على التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع الوعي بحقوقهم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣)، وتنص المادة الثامنة من نظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة على حق هذه الفئة في الحصول على خدمات تعليمية، وتدريبية مساندة في جميع المراحل الدراسية، وما يضمن تحقيق أقصى قدر من التقدم الأكاديمي، والمهني، والتقني، والاجتماعي دون تمييز، وعلى أساس تكافؤ الفرص، ويتضمن هذا الحق توفير الإستراتيجيات، وتكييف المناهج، وأساليب التقييم، والتقنيات المساعدة، ومراعاة الاحتياجات الفردية، وتصميم برامج التدخل المبكر وتنفيذها، وتوفير فرص القبول في التعليم العالي، والدراسات العليا، وبرامج الابتعاث (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣)، وبناء على هذه التشريعات، والقوانين؛ تبنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سياسة دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، وتمكينهم من إتمام مسيرتهم التعليمية، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة وصولاً إلى التعليم الجامعي، وذلك من خلال توفير فرص الالتحاق بالمدارس، والجامعات السعودية عبر تقديم برامج داعمة، وتوفير التسهيلات اللازمة التي تُلبي احتياجاتهم الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤)؛ إذ طورت وزارة التعليم إستراتيجية شاملة لتطوير خدمات التربية الخاصة، وتقديم خدمات مناسبة لكل الطلبة من ذوي الإعاقة، وتركز هذه الإستراتيجية على تفعيل دور المدارس العادية في دمج الطلبة ذوي الإعاقة وتعليمهم، وتوسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة، وتنمية الكوادر البشرية، وتطوير المناهج والكتب المدرسية، ووضع الخطط الدراسية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة، وتوظيف التقنية الحديثة؛ لخدمتهم وتطوير الهيكل التنظيمي للإدارة العامة للتربية الخاصة، ودراسة اللوائح وتطويرها، وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية (المنصة الوطنية، ٢٠٢٣).

وينتهج نظام التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجين أساسيين لتحقيق الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة، وهما: (١) الدمج الجزئي: ويُطبق من خلال إنشاء فصول دراسية خاصة ملحقة بالمدارس العادية؛ إذ يتلقى الطلبة ذوو الإعاقة في هذه الفصول الخدمات التعليمية والتربوية المتخصصة، ويهدف هذا النموذج إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة، تراعي احتياجاتهم الفردية، مع السعي إلى دمجهم في بعض الأنشطة الصفية، وغير الصفية، ومرافق المدرسة مع أقرانهم من الطلبة

العاديين. (٢) الدمج الكلي: إذ يدرس الطلبة ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية نفسها معظم اليوم الدراسي، ويتلقون الدعم من خلال برامج الدعم المتاحة حسب احتياجاتهم الفردية، ويتحقق من خلال توفير برامج الدعم التربوي المتكاملة داخل مدارس التعليم العام، مثل: غرف المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم المستشار (الموسى، ٢٠١٠).

وفي سياق دعم الدمج وتشجيعه، وتسهيل عملية الوصول للمدارس لجميع الطلبة؛ أصدرت وزارة التعليم (٢٠٢٣) دليل الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة ومعاييرهم في البيئات والمنشآت التعليمية الذي يهدف إلى توفير بيئة تعليمية شاملة للأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال تحديد الأطر، والمعايير اللازمة؛ لضمان سهولة وصولهم إلى المرافق والخدمات التعليمية، وحدد الدليل المجالات الرئيسة للوصول الشامل التي تضمنت على سبيل المثال:

١. المجال التعليمي الذي يشمل على:

أ. توفير الوصول إلى المنهج العام: ويشمل ذلك تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة، مثل النصوص المكتوبة، والصور، والفيديوهات، ولغة الإشارة، وتوفير طرائق متعددة؛ للتعبير والتفاعل مثل الكتابة، والرسم، والأدوات التكنولوجية، إضافة إلى توفير طرائق متعددة للدمج والمشاركة في التعلم، مثل العمل الجماعي، والأنشطة التفاعلية.

ب. توفير المواءمات والتكيفات: ويتمثل ذلك في إجراء التعديلات اللازمة على المنهج، مثل تغيير حجم الخط، أو زيادة وقت الاختبارات، أو استخدام الوسائل التعليمية المساعدة، وتوفير المواءمات في التقويم، مثل استخدام الاختبارات الشفوية، أو توفير وقت إضافي، أو استخدام التقنيات المساعدة.

ج. تهيئة البيئة الصفية: من خلال توفير بيئة صفية مناسبة، مثل توفير الإضاءة الجيدة، وتوزيع المقاعد توزيعاً مناسباً، وتوفير غرفة مصادر.

د. استخدام أدوات الوصول الشامل: إذ تُعدّ الخطة التعليمية الفردية من أهم أدوات الوصول الشامل، وهي وثيقة، تحدّد الخدمات التعليمية، والتربوية والمساندة التي يحتاج إليها كلّ طالب من ذوي الإعاقة، إضافة إلى ذلك؛ يجب توفير الخدمات المساندة التي تشمل الخدمات الاجتماعية، والنفسية، والتقنية، والطبية.

٢. المجال البيئي الذي يركز على:

أ. تهيئة العناصر الخارجية: ويشمل ذلك توفير أسطح أرضيات مستوية، وغير زلقة، وخالية من الفتحات، وعدم وجود أجسام بارزة، أو عوائق في طريق المشاة، إضافة إلى توفير أرضفة واسعة، وغير منحدرَة انحدارًا كبيرًا، وبها حواف واضحة، وتوفير منحدر مناسب للأشخاص الذين يستخدمون الكراسي المتحركة، وتوفير مواقف مخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة قريبة من المدخل.

ب. تهيئة العناصر الداخلية: وذلك من خلال توفير مداخل واسعة، وسهلة الوصول، ومحمية من الطقس، إضافة إلى ممرات واسعة، وغير منحدرَة انحدارًا كبيرًا، وبها حواف واضحة، وتوفير مصاعد مناسبة للأشخاص الذين يستخدمون الكراسي المتحركة، وتوفير أبواب واسعة وسهلة الفتح، وبها مقابض مناسبة، إضافة إلى دورات مياه مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ج. العناصر التكميلية: يشمل ذلك توفير طاولات وكراسي مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية والمكتبات، والمختبرات، وغيرها من المرافق.

د. توفير أنظمة أمن وسلامة: ويتضمن ذلك توفير لافتات واضحة، وبها أحرف بارزة، وبطريقة برايل؛ لتسهيل الوصول إلى المرافق المختلفة، وتوفير أسطح تحذير أرضية عند حواف المنحدرات، والسلام؛ لتحذير الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، إضافة إلى توفير مخارج طوارئ سهلة الوصول؛ لضمان سلامة الجميع في حالات الطوارئ (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

من خلال استعراض الجهود المبذولة لتعزيز الدمج في المملكة العربية السعودية، يتضح أن هناك التزامًا قويًا من الحكومة بتوفير بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة. وتشمل هذه الجهود إصدار تشريعات لحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتبني سياسات لدعمهم في مدارس التعليم العام، وتوفير الأدلة الإرشادية لتهيئة بيئة تعليمية شاملة.

ثانيًا: الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

كان الاستبعاد من التعليم العام للطلبة ذوي الإعاقة قبل عام ١٩٧٥ هو السائد في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ لم يتلق سوى ٢٠٪ من الطلبة ذوي الإعاقة تعليمًا رسميًا، لكن في عقدي الستينيات والسبعينيات شهدنا تحولًا جذريًا مع تصاعد المطالبين بحقوق ذوي الإعاقة، وأدت هذه الحركة إلى إصدار قانون تاريخي: قانون تعليم جميع الأطفال عام ١٩٧٥، وقد غيّر هذا

القانون الذي أصبح يعرف لاحقاً باسم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، مسار تعليم الطلبة ذوي الإعاقة جذرياً (Dudley-Marling & Burns, 2014)؛ فقد كفل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) تعليمًا عامًا مجانيًا، ومناسبًا لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وفرض خطط تعليم فردية (IEPs)؛ لضمان حصول كل طفل على الدعم المخصص الذي يحتاج إليه، ودافع القانون عن مبدأ "البيئة الأقل تقييداً"؛ فيعني دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم غير المعاقين كلما أمكن ذلك (Dudley-Marling & Burns, 2014)، وبسبب هذا التشريع؛ شهد تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة تحولاً هائلاً؛ ففي غضون ٤٠ عامًا فقط؛ انتقلت الولايات المتحدة الأمريكية من نظام، يستبعد العديد من الطلبة ذوي الإعاقة إلى نظام، يضمن لهم تعليمًا مجانيًا، ومناسبًا، وغالبًا ما يكون في الفصول الدراسية العادية نفسها مع أقرانهم (Dudley-Marling & Burns, 2014). لذلك؛ يمكن القول: إنّ تطور مفهوم التعليم الشامل في الولايات المتحدة الأمريكية مرّ بمرحلتين رئيسيتين، تمثلان تحولاً جذرياً في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة: (١) مرحلة العزلة (١٩٠٠-١٩٧٠) اتسمت هذه المرحلة بسياسة العزل والتمييز؛ إذ كان الأطفال ذوو الإعاقة يُفصلون عن أقرانهم في التعليم العام؛ فأدى إلى حرمانهم من فرص التعلم، والتطور أسوةً بغيرهم. (٢) مرحلة التكامل (ما بعد ١٩٧٥) شهدت هذه المرحلة تحولاً مهمًا نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية، وقد بدأ هذا التحول مع إقرار قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (EAHCA) عام ١٩٧٥ الذي مهّد الطريق لتبني ممارسات التعليم الشامل، ثم أُقرّ قانون عدم ترك أيّ طفل (NCLB) لعام ٢٠٠١ الذي عزز مبادئ IDEA من خلال التأكيد على المساواة، وضمان استيفاء الطلبة ذوي الإعاقة للمعايير الأكاديمية نفسها مثل أقرانهم، وينصّ هذا التشريع على مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في التقييمات على مستوى الولاية والمنطقة؛ فيعزز بيئة تعليمية أكثر شمولاً، وتمكّن الطلبة ذوي الإعاقة من الدمج مع أقرانهم في مدارس التعليم العام (Hossain, 2012).

وبفضل هذه التشريعات والقوانين؛ تعدّ الفصول الدراسية الشاملة في النظام التعليمي في أمريكا أمراً شائعاً؛ إذ يتعلّم الطلبة ذوو الإعاقة جنباً إلى جنب مع أقرانهم، ويشاركون مشاركة كاملة في الأنشطة الأكاديمية، وغير المنهجية، ويدعم هذا النهج من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية، والتجهيزات المصممة لتلبية احتياجات التعلم المختلفة، لذلك؛ أصبح

دمج ذوي الإعاقة حقًا أساسيًا، ويتطلب تعاون معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة؛ لتقديم الدعم المناسب، وتحديد الخدمات المطلوبة بناءً على نوع الإعاقة (Hossain, 2012). من خلال استعراض تطور الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية، يتضح أن هناك تحولًا كبيرًا من سياسة الاستبعاد إلى سياسة الدمج الشامل، ويعود الفضل في ذلك إلى التشريعات التي صدرت في العقود الأخيرة، والتي كفلت حق الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام المجاني والمناسب.

بناءً على ما سبق يمكن القول إن نظامي التعليم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، إلى جانب جهود الدمج في كلا البلدين، يعكسان توجهًا عالميًا متزايدًا نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ويعكس هذا التوجه إدراكًا متناميًا لأهمية توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلبة، بغض النظر عن قدراتهم، مع التأكيد على ضرورة تهئية البيئة التعليمية بحيث تلبى احتياجاتهم، وتوفير الدعم اللازم لهم لضمان نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

ثانيًا: الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

توجد ندرة في الأدبيات، والدراسات التي تناولت أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، وتركز معظم الدراسات في السياق السعودي على إبراز أهمية دور مديري مدارس الدمج، والتحديات التي تعترضهم، إضافة إلى احتياجاتهم دون التعمق في تحليل أدوارهم ومسؤولياتهم تفصيليًا، ومن هذه الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أهمية دور المدير: دراسة الشهراني وأبي شعيرة (٢٠٢٤) التي ركزت على أهمية دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك؛ إذ طُبِّقت استبانة على عينة، قوامها (٥١) مديرًا من مديري برامج صعوبات التعلم في مدارس مدينة تبوك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية أدوار مديري المدارس جاءت مرتفعة وشملت: تقييم الطلبة وتشخيصهم، تقديم الخدمات التربوية والتعليمية، تقديم الاستشارة لمعلمي المدرسة، تقديم الإرشادات لأولياء الأمور، الحد من حالات الرسوب والتسرب، تفعيل فريق عمل برامج صعوبات التعلم، والتوعية ببرامج صعوبات التعلم، وتوضيح الدراسة إلى أهمية تفعيل دور مديري المدارس في برامج صعوبات التعلم من خلال توفير الدعم

اللازم لهم، وتدريبهم على أفضل الممارسات في مجال إدارة برامج صعوبات التعلم، وتشجيعهم على التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمعلمين؛ لتحقيق أفضل النتائج للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي السياق الغربي، وتحديدًا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أجرى والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011) دراسة هدفت لفهم الدور الحاسم لمدير المدرسة الذي ساعد في تطوير بيئة تعليمية ناجحة وشاملة وفعالة، وتم تطبيق منهجية نوعية باستخدام مقابلات مع ٢٢ من المعلمين والإداريين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خمسة جوانب رئيسة لدور مدير المدرسة في دعم تطوير المدرسة، وجعلها بيئة شاملة وناجحة: (١) تحديد اتجاه المدرسة: من خلال وضع رؤية مشتركة، تركز على تلبية احتياجات جميع الطلبة، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة. (٢) إعادة تصميم بيئة المدرسة: من خلال تطوير بيئة تعلم تعاونية، تشجع على مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بإعادة تصميم المدرسة. (٣) تحسين ظروف العمل: إذ ينبغي توفير بيئة عمل داعمة من خلال بناء مجتمع مهني تعاوني، وتوفير الموارد اللازمة للمعلمين، وتعيين كواد تعليمية مناسبة، وتطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين. (٤) تقديم تعليم عالي الجودة: إذ ركزت المدرسة على تحسين جودة التعليم من خلال التعليم المتمركز على الطالب، والتمايز في التدريس، وتوفير تعليم فردي للطلبة ذوي الإعاقة. (٥) واستخدام البيانات؛ لاتخاذ القرارات: من خلال تطوير نظام داخلي؛ لمراقبة تقدّم الطلبة، ويركز على البيانات العملية المتعلقة بالتحصيل الدراسي؛ فساعد على تحسين التخطيط، وتوزيع الموارد.

ودراسة هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013) التي هدفت إلى استكشاف خبرات مدير مدرسة دمج ناجح فيما يتعلق بقيادته، واعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الحالة؛ إذ اختارا مدير مدرسة ابتدائية، لديه سجلّ حافل بالنجاح في قيادة مدرسة دمج، وروقب المدير أسبوعًا طوال العام الدراسي، ومع التركيز على الأحداث المهمة مثل أنشطة العلاقات العامة، واجتماعات حلّ المشكلات، وأجريت ثلاث مقابلات مع المدير. وكشفت نتائج الدراسة أن المدير يرى دوره الأساسي في توفير الدعم للمعلمين حتى يتمكنوا من القيام بعملهم على أكمل وجه، ويتمثل ذلك في رعاية المعلمين ودعمهم من خلال إظهار الثقة بهم، والاستماع إلى أفكارهم، ومخاوفهم، ومعاملتهم بإنصاف، وحماية المعلمين من الضغوط الخارجية من خلال

استخدام البيانات؛ لتحديد الأهداف، والمعايير وبناء شراكات مع المجتمع، وتعزيز نمو المعلمين من خلال توفير فرص التطوير المهني، وتوفير فرص لقيادة المعلمين.

وفي السياق نفسه؛ استعرض ماكليسكي ووالدرن (McLeskey & Waldron, 2015) دراسات حالة لمدارس دمج ناجحة، وحددوا ثلاثة عوامل رئيسة، ولا غنى عنها لتطوير مدرسة فعالة وشاملة ومستدامة، وهذه العوامل من صميم مسؤوليات المدير وأدواره، وهي: (١) قيادة قوية ونشطة من مدير المدرسة؛ لضمان مشاركة المعلمين في القيم الأساسية، والالتزام المؤسسي بتطوير مدرسة دمج ناجحة. (٢) نظام بيانات؛ لمراقبة تقدّم الطلبة، ومعرفة احتياجاتهم، وقدراتهم. (٣) الالتزام بالتطوير المهني للعاملين في المدرسة.

وأيضاً راجع ماكليسكي وآخرون (McLeskey et al., 2016) الأدبيات، والدراسات المتعلقة بالقيادة الفعالة لمدارس الدمج، وكشفت أن للمديرين أدواراً مُهمّة لقيادة المدارس بنجاح، وهي (١) توقعات الإنجاز العالية: إذ إنّ لمديري المدارس دوراً مُهمّاً في وضع التزام على مستوى المدرسة بتوقعات الإنجاز العالية، لذلك؛ من الضروري أن يعمل مديرو المدارس مع جميع العاملين في المدرسة؛ للتأكد من استعدادهم، والتزامهم بتدريس الطلبة ذوي الإعاقة، وأن لديهم توقعات عالية لإنجازاتهم. (٢) التدريس الفعال ومراقبة التقدم: فمن الأهمية التأكيد أنّ جميع الطلبة يحصلون على تعليم عالي الجودة، وتلبية الاحتياجات المتنوعة لهم، وأن تُعتمد طرائق تدريس، تناسب الطلبة ذوي الإعاقة، مثل التصميم الشامل للتعلم والتعليم المتميز، ومن مسؤولية المديرين التعاون مع خبراء، مثل معلمي التربية الخاصة، والمتخصصين؛ لتحديد طرائق التدريس الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة. (٣) تهيئة ظروف العمل التي تدعم التدريس الفعال والتعاون: على مديري المدارس تهيئة الظروف التي تسمح لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام على التعاون؛ لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. (٤) التطوير المهني: يؤدي مديرو المدارس دوراً رئيساً في تعزيز تعلم المعلمين وتشجيعهم وتطويرهم، والتأكد على ضمان حصول المعلمين على المعرفة، والمهارات اللازمة؛ لتلبية احتياجات جميع الطلبة.

وأجرى بيلينجسلي وآخرون (Billingsley et al., 2017) مراجعات بحثية، وتحليل الأدلة المتعلقة بدور المديرين في مدارس الدمج، وخرجوا بستة أبعاد رئيسة، وضرورية؛ لتحسين التعليم والنتائج للطلبة ذوي الإعاقة، وهي: (أ) دعم التوقعات العالية للطلبة ذوي الإعاقة. (ب) تطوير

بيئات تعليمية إيجابية، ومنظمة وآمنة. (ج) تعزيز ممارسات التدريس الفعالة. (د) دعم نظام مراقبة التقدم. (هـ) تنظيم ظروف العمل لفعالية التدريس والاحتفاظ به. (و) خلق ثقافة تعاونية؛ لعمل المعلمين. (ز) توفير فرص للتعليم المهني، وتقديم ملحوظات المعلمين. ووفقاً لبيلينجسلي وآخرين (Billingsley et al., 2017)؛ فقد أظهرت الدراسات، والأبحاث أن المديرين يتولون العديد من الأدوار القيادية المهمة أثناء مشاركتهم في تطوير المدارس؛ لتصبح شاملة وناجحة، وتشمل هذه الأدوار: تشكيل فرق تخطيط الدمج، وتقييم ممارسات المدرسة الحالية المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة، وغيرهم من الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، وضع خطط لدمج الطلاب ذوي الإعاقة، ومراجعة خطط الدمج وتعديلها مع موظفي المدرسة، وتنظيم التطوير المهني للمعلمين، وتنفيذ تغييرات جوهرية في تنظيم المدرسة، وأدوار المعلمين، وبرامج التدريس والتعلم، وتقييم البرامج الشاملة، وتعديلها حسب الحاجة.

ودراسة ميرفي (Murphy, 2018) التي هدفت إلى الكشف عن المدارس التي تطبق الدمج بشكل ناجح، واعتمد المنهج النوعي باستخدام سبع مقابلات مع مديري مدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تطبق الدمج الشامل بنجاح، وتوضح نتائج الدراسة أن مديري المدارس يؤدون أدواراً ومسؤوليات متعددة في دعم برامج التعليم الشامل، أهمها (١) التعاون والتنسيق؛ إذ يُتعاون مع المعلمين؛ لتوفير بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة، والتنسيق مع أولياء الأمور؛ لفهم احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وبناء علاقات قوية بين المعلمين والطلبة؛ لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وشاملة. (٢) حلّ المشكلات: العمل على حلّ المشكلات التي قد تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية الشاملة، والتعامل مع التحديات التي قد تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجيات التعليم الشامل (٣) التطوير المهني: توفير فرص التطوير المهني للمعلمين؛ لتعزيز معرفتهم ومهاراتهم في مجال التعليم الشامل، وتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات تعليمية فعالة، تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتوعية المعلمين بأهمية التعليم الشامل، وفوائده للطلبة ذوي الإعاقة وغيرهم.

وبناء على مراجعة الدراسات والأبحاث التي تناولت وظائف مديري مدارس الدمج وأدوارهم؛ يحدّد أوسكارسدوتير وآخرون (Óskarsdóttir et al., 2020) ثلاثة أدوار أساسية، يركّز عليها المديرون الناجحون، وهي: تحديد الاتجاه، والتنمية البشرية، والتطوير التنظيمي، ويقصد بتحديد

الاتجاه أن يضع المديرون رؤية واضحة للدمج، وتعزيز الشعور بالانتماء، والمساواة لجميع الطلبة، وضمان توفر الموارد؛ لتلبية حاجات الطلبة، ويُقصد بالتنمية البشرية أنّ المديرين يؤدّون دورًا حاسمًا في تحسين مستوى المعلمين وجودتهم، ويتضمن ذلك مراقبة التدريس وتقييمه، وتوفير فرص التطوير المهني، وتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية، ويمكن للمديرين -أيضًا- تمكين الآخرين من خلال مشاركة المهام القيادية، وتطوير المهارات القيادية لدى المعلمين والموظفين، ويُقصد بالتطوير التنظيمي أن ينشئ المديرون ثقافة مدرسية، تحتضن التنوع بين الطلبة، وتنفذ ممارسات شاملة، ويتضمن ذلك اتخاذ قرارات إستراتيجية بشأن المناهج، والتقييم، وطرائق التدريس وتنظيم المدرسة، ويني المديرون شراكات قوية مع أولياء الأمور والمجتمع، ويديرون الموارد إدارة فعالة؛ لدعم التدريس والتعلم، وتهيئة مناخ مدرسيّ إيجابي.

ودراسة مبوا (Mbua, 2023) التي هدفت في أحد محاورها إلى التعرف على دور مديري مدارس الدمج، من خلال أجرى مقابلات مع عشرة من مديري مدارس الدمج، وكشفت النتائج عن الدور الرئيس لمديري المدارس في تشكيل عملية الدمج الناجحة ودعمها؛ إذ يؤدي مديرو المدارس دورًا، يتضمّن تعزيز الفهم الجديد للدمج الشامل، وتعزيز ثقافة مدرسية شاملة، والتأكيد على المواقف الإيجابية لمديري المدارس والسلوكيات الداعمة، إضافة إلى ذلك؛ فيؤدّون دورًا مهمًا في بناء جسور ورؤية مشتركة من خلال البرامج التعليمية، وتعزيز العلاقات القوية بين المدارس والمجتمعات.

وفي دراسة ريفانا وآخرين (Rivana et al., 2024)؛ التي هدفت إلى تسليط الضوء على الدور المحوري لمديري مدارس الدمج في تعزيز بيئة تعليمية شاملة، واستُخدِم تصميم بحث مختلط، جمع فيه بيانات من خلال الاستبانة، والمقابلة مع ٣٠ مدير مدرسة ملتزمين بالدمج، و١٥٠ معلمًا من مدارسهم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدور الإيجابي الذي يؤدّيه المدير يكون في الأنشطة المتعلقة بالدمج، مثل تطوير السياسات، وتخصيص الموارد، وينعكس التطوير المهنيّ إيجابًا في بيئة المدرسة، فمشاركة المديرين الفعّالة وتبني نهج عمليّ مثل أنشطة التطوير المهنيّ، وإشراك أولياء الأمور تساهم في إنشاء بيئة داعمة للدمج، لذلك؛ تؤكد الدراسة أنّ من أهم الأدوار التي ينبغي المدير القيام بها تبني إستراتيجية شاملة للدمج، والتركيز المستمر على التطوير المهنيّ، والمشاركة المجتمعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق دراسات والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011)، وأوسكارسدوتير وآخرين (Óskarsdóttir et al., 2020)، ومبوا (Mbua, 2023) على أهمية دور المدير في تحديد اتجاه المدرسة، ووضع رؤية واضحة للدمج، وتعزيز ثقافة مدرسية شاملة، تُرحّب بالتنوع، وتؤكد هذه الدراسات أهمية قيام المدير بدور قياديّ فعّال في تحفيز المعلمين، وتوجيههم نحو تحقيق أهداف الدمج، وخلق بيئة تعليمية داعمة لجميع الطلبة.

وتشير دراسات هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013)، وماكليسكي ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2015)، وماكليسكي وآخرين (McLeskey et al., 2016)، وميرفي (Murphy, 2018) إلى أهمية دور المدير في دعم المعلمين، وتوفير الفرص لهم للتطوير المهنيّ المستمر، وضرورة قيام المدير بدوره في توفير الدعم اللازم للمعلمين، وتشجيعهم على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتشدّد هذه الدراسات على أهمية توفير برامج تدريبية فعّالة للمعلمين؛ لتعزيز معرفتهم، ومهاراتهم في مجال الدمج، ودعم الطلبة ذوي الإعاقة.

وتتفق بعض الدراسات على سبيل المثال، دراسة ميرفي (Murphy, 2018)، وأوسكارسدوتير وآخرين (Óskarsdóttir et al., 2020)، وريفانا وآخرين (Rivana et al., 2024) في التأكيد على أهمية دور المدير في بناء علاقات قوية، وتعاون فعّال مع مختلف الأطراف المعنية بعملية الدمج، وما في ذلك المعلمون، وأولياء الأمور، والمجتمع المحليّ، وتشير هذه الدراسات إلى أهمية التواصل الفعّال، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ لتحقيق أهداف الدمج، ودعم نجاح جميع الطلبة.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود توافق عام حول الأدوار، والمسؤوليات الرئيسة لمدير مدرسة الدمج التي تتمثّل في القيادة، وتحديد الاتجاه، ودعم المعلمين، والتطوير المهنيّ، وبناء العلاقات والتعاون، ومراقبة التقدّم، واستخدام البيانات، وتؤكد هذه النتائج أهمية دور المدير في قيادة عملية الدمج بنجاح، وتوفير بيئة تعليمية شاملة، وداعمة لجميع الطلبة.

منهج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة بين أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في النظامين التعليميين السعودي والأمريكي، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتقديم

مقترحات لتطوير هذه الأدوار في السياق السعودي، واعتمدت الدراسة على منهج التحليل المقارن لتحقيق هذه الأهداف. وتم إتباع الخطوات التالية:

أولاً: جمع البيانات: تم جمع البيانات من الوثائق الرسمية التي تحدد أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في كل من المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً: تحليل البيانات: تحليل البيانات المتعلقة بكل نظام تعليمي، ووصف أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في كل سياق على حدة وبشكل مستقل.

ثالثاً: مقارنة البيانات: مقارنة البيانات المستخلصة، واستكشاف أوجه التشابه والاختلاف في طبيعة الأدوار والمسؤوليات في النظامين التعليميين.

رابعاً: تقديم التوصيات: تقديم توصيات لتطوير أدوار ومسؤوليات مديري مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية بناء على نتائج التحليل والمقارنة.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟

أولاً: أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية:

توضّح وزارة التعليم أنّ الهدف الوظيفي لمدير المدرسة هو الإشراف المباشر على العمليات التربوية والتعليمية كافة، وتنظيمها وتقويمها، بما يكفل رعاية شاملة للطلبة، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة، وتحقيق أهداف المدرسة، والارتقاء بنواتج التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، ويشترط لشغل وظيفة مدير المدرسة أن يكون المرشّح معلّماً ممارساً فأعلى، وأن يكون حاصلاً على شهادة جامعيّة، أو أعلى، وأن تكون لديه خبرة في العمل المدرسي من خلال عضوية اللجان المدرسية، أو رئاسة فرق العمل ذات الصلة، وأن تكون لديه خبرة، لا تقل عن ٩ سنوات، منها ٦ سنوات في التدريس، و ٣ سنوات وكيل مدرسة (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، وذكر الدليل التنظيمي الصادر عام (٢٠٢١) من وزارة التعليم المهام والمسؤوليات الوظيفية لمدير المدرسة، وتتمثل هذه المهام في:

١. تعزيز قيم الاعتزاز بالدين الإسلامي، والانتماء، والمواطنة، والمحافظة على أمن الوطن، ومتابعة البرامج، والأنشطة الخاصة بذلك.

٢. قيادة عملية إعداد خطة المدرسة، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها، بما يحقق الاستفادة المثلى من الخبرات، المواهب، والموارد في المدرسة.
٣. الحفاظ على كفاءة الأداء وفعاليته داخل المدرسة، واستثمار الوقت، والموارد؛ لتحسين نواتج التعلم، وجودة الخدمة المقدمة، والسلامة المدرسية.
٤. الإشراف على تنفيذ برامج الوعي الفكري، وخططه، وقواعده المعتمدة، وتعزيز الوسطية، والاعتدال الفكري، والتأكد من سلامة البيئة التعليمية من الفكر المتطرف، والظواهر السلبية.
٥. حماية مجتمع المدرسة من كل ما يؤدي إلى المخالفات الفكرية، أو ضعف الالتزام الوطني بما لا يتماشى مع الوسطية، والاعتدال الفكري.
٦. متابعة حالات المخالفات، أو الاشتباه في المخالفات للسياسات العامة، والالتزام الفكري والوطني.
٧. تحديد الاحتياج من الكوادر المهنية، والمفاضلة بينهم، ووضع الأهداف الفردية، ومؤشرات الأداء الرئيسة لكل منسوبي المدرسة، ومناقشتها معهم.
٨. توزيع المهام، والواجبات على منسوبي المدرسة، وإصدار التكاليف اللازمة لإنجاز أعمالهم.
٩. قيادة عملية تحليل ومراجعة تقدم الطالب داخل المدرسة؛ من أجل تقييم عملية توصيل المحتوى، وفعالية أساليب التدريس، وتقديم التوصيات المناسبة.
١٠. مراجعة أداء منسوبي المدرسة وتقييمه دورياً، ومناقشتهم، وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم، واعتماد التقييم النهائي لأدائهم، والتأكد من أنها تتماشى مع اللوائح والتعليمات.
١١. توفير التوجيه المناسب لتحسين أداء منسوبي المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ورفعها لمكتب التعليم.
١٢. تمكين الموظفين، وإشراكهم في إعداد الخطة التشغيلية، وتحسين العمليات داخل المدرسة بما يعزز لديهم شعور الانتماء للمدرسة.

١٣. الحفاظ على كفاءة الأداء وفعاليته داخل المدرسة، واستثمار الوقت، والموارد؛ لتحقيق السلامة المدرسية، وجودة الخدمة المقدمة.
١٤. التأكد من وجود نظام مناسب لإدارة المدرسة والمراجعة، وتحسين العمليات الرئيسية (نمط إدارة العمل يتناسب مع وضع المدرسة).
١٥. العمل مع وكلاء المدرسة؛ لرسم الخطط التطويرية لأداء الموظفين.
١٦. تشجيع منسوبي المدرسة على الاستفادة من الخبرات المكتسبة، والتطوير في تحسين الأداء المدرسي.
١٧. الإشراف على تهيئة بيئة تعليمية محفزة داخل المدرسة، ورفع الروح المعنوية بين المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور.
١٨. مراجعة أداء مبادرات المدرسة، وأهدافها، وإجراء حوارات حول الأداء مع منسوبي المدرسة المبني على تقارير الأداء؛ للتأكد من تلبيتها لأهداف الأداء.
١٩. متابعة التحصيل الدراسي، وتقدم الطلاب داخل المدرسة، والتأكد من مدى فعالية أساليب التدريس، واتخاذ الإجراءات المناسبة حولها.
٢٠. الإشراف على عمليات التدريس، واستخدام إستراتيجيات التعلم داخل الفصول الدراسية وفق الجدول الزمني المخصص لها، وبما يضمن تحقيق أهداف المقررات الدراسية.
٢١. توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وذلك بتوفير الدعم المستمر للاحترام، والانضباط، ورفع الروح المعنوية بين المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور.
٢٢. إدارة عمليات الانضباط داخل المدرسة، ومتابعة حضور المعلمين، والقيام بالترتيبات الملائمة؛ لمعالجة العجز الطارئ من داخل المدرسة وفق التعليمات المعتمدة.
٢٣. متابعة التزام المعلمين بتخصيص حصتين أسبوعياً من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لتعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب، وتخصيص (٥) دقائق للصفوف الأولية، و (٥-١٠) دقائق للصفوف العليا من الحصة الدراسية بواقع أربع حصص يومياً لتنفيذ أنشطة الكتابة، والخط العربي، والقراءات الإثرائية، وتعزيز الفهم القرائي، ومتابعة تفعيل المعايير والإجراءات كافة

ذات العلاقة ببرنامح تحسين الأداء الكتابي، والقرائي لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية.

٢٤. رصد حالات المخالفات الفكرية، أو الاشتباه في وجود مخالفات للسياسات العامة، والالتزام الفكري والوطني بما ينافي الوسطية، والاعتدال الفكري في المدارس، ومعالجتها بناء على القواعد، والإجراءات المعتمدة.

٢٥. الرفع الفوري لمدير التعليم / صاحب الصلاحية في حالات المخالفات الفكرية، أو المخالفات للسياسات العامة التي تُرصد.

٢٦. تزويد مكتب التعليم بتقارير دورية عن حالة الوعي الفكري وفق القواعد، والإجراءات المعتمدة.

٢٧. متابعة أداء أعمال الهيئة التعليمية، والإدارية للمدرسة، وذلك من خلال الزيارات الدورية لهم، والاطلاع على أعمالهم، وأنشطتهم، ومشاركاتهم.

٢٨. الإشراف على مجالس الآباء، وتفعيل دورها في المدرسة، واعتماد التوصيات الصادرة عن لجان المدرسة، وفق اللوائح، والتعليمات المنظمة.

٢٩. متابعة التزام المدرسة بالسياسات، والإجراءات التي وُضعت مركزياً من الوزارة، ومتابعة اللوائح، والأنظمة، والتعاميم المهمة الصادرة من جهات الاختصاص، وإطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها، ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها، والعمل بموجبها.

٣٠. تفعيل التعليم الإلكتروني، وتشجيعه بقنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية، والتعليمية وفق التعاميم المنظمة؛ لضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات في منصات التعليم الإلكتروني المعتمدة، وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلم، والمعدات، والتقنية لدعم أنظمة المدرسة.

٣١. إدارة ميزانية المدرسة على النحو الأمثل؛ لتحقيق أهداف المدرسة.

٣٢. تحليل المعلومات والبيانات واستخدامها؛ لدعم العمليات المدرسية، وخطط العمل.

٣٣. التواصل الفعال مع مقدمي الخدمات للمدرسة؛ للحصول على أفضل خدمة ممكنة.

٣٤. الالتزام بالسياسات، والضوابط والمعايير المعتمدة، والمنظمة للنشاط الإعلامي للمدرسة، والمذكورة في دليل حوكمة استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي لوزارة التعليم.
٣٥. حضور الطابور الصباحي، والتأكيد على تفعيل الإذاعة المدرسية، ونشيد العلم، وتحيته، وحضور دروس المعلمين وفق جدول، يعتمد ويدرس عددًا من الحصص لمادة التخصص وبما لا يتجاوز عن ٨ حصص.

٣٦. تفعيل مجالس المدرسة ولجانها، وفرق العمل، والإشراف عليها، وممارسة الصلاحيات المعتمدة، ومتابعة تنفيذها.

٣٧. الإشراف على تهيئة مرافق المدرسة وتنظيمها وتجهيزها قبل الدراسة وأثناءها في المواعيد المحددة.

٣٨. التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي وغيره ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.

٣٩. إعداد تقييم أداء مرؤوسيه، ومناقشة الأهداف معهم، وتحديد مؤشرات الأداء الرئيسة له، وإعطاء تغذية راجعة بناءً لهم، ورفعها لرئيس قسم المرحلة التي يتبع لها للاعتماد.
٤٠. القيام بأي مهام، يكلف بها من المسؤول المباشر، وتناسب مع مهامه، ومؤهلاته" (وزارة التعليم، ٢٠٢١، ص ٣١).

وأصدرت وزارة التعليم عام (٢٠١٦) -أيضاً- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وتضمن الوصف الوظيفي لمهام مدير المدرسة ومسؤولياته التي شملت:

أولاً: القيادة والإدارة: يقود مدير المدرسة العملية التعليمية ويُشرف على إعداد الخطط الدراسية، وتنفيذها، إضافة إلى توزيع المهام على العاملين، ومتابعة أدائهم، ويقود عمليات التعليم والتعلم، ويعزز قيم المواطنة، والانتماء، ويشارك في بناء قدرات منسوبي المدرسة، وتدريبهم، علاوة على ذلك؛ فهو يُشرف على تنظيم المدرسة، ومرافقها، ويتابع الميزانية، ويُفعل دور المجالس، واللجان المدرسية.

ثانياً: التطوير والتحسين: يطور مدير المدرسة أساليب العمل وإجراءاته، والتأكد من تنظيم الملفات والسجلات، إضافة إلى الإشراف على نظافة المدرسة وصيانتها، ويتابع عمليات الإرشاد

الأكاديمي، والحذف والإضافة، وسلامة تطبيق الخطة الدراسية، ويعالج أيّ عجز طارئ في المعلمين.

ثالثًا: التعاون والتواصل: يتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ويتعاون مع الجهات ذات العلاقة داخل المدرسة وخارجها، ويشارك في أنشطة التوعية الصحية، ويتعاون مع المرشد الطلابي، والأخصائي النفسي، إضافة إلى التعاون مع المعلمين؛ لضمان تقديم أفضل خدمة تعليمية للجميع.

رابعًا: المتابعة والإشراف: يتابع مدير المدرسة تنفيذ الخطط، والبرامج التعليمية، ويراقب الأداء التحصيلي للطلاب، وحضورهم وانتظامهم، ويتابع البرامج العلاجية للطلاب، وحالاتهم المرضية، إضافة إلى متابعة تنفيذ برامج رعاية الموهوبين، والتوجيه والإرشاد، والنشاط الطلابي، والأمن، والسلامة.

خامسًا: التقويم والتطوير: يُقوّم مدير المدرسة أداء المعلمين، والإداريين، إضافة إلى تقويم البرامج، والأنشطة التعليمية، ومخرجات التعليم، ويشارك في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، ويقيس رضا المستفيدين من الخدمات التربوية، ويحلّل نتائج التقويم؛ ليُطوّر من الأداء العام.

ثانيًا: أدوار مديري مدارس الدمج، ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية:

حدّد المجلس الوطني للسياسة الإدارية، والتعليمية (National Policy Board for Educational Administration, 2015) معايير مهنية لقادة المدارس، وتعدّ هذه المعايير إطارًا شاملًا، يحدّد الصفات، والقيم، ومجالات العمل القيادي التي تُسهم في نجاح الطلاب أكاديميًا، واجتماعيًا، وتشمل المعايير:

١. الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية:

يُعدّ بناء هُويّة مدرسية واضحة، ومُلهمّة من أهمّ مسؤوليات مدير المدرسة، ويتمثل ذلك في صياغة رسالة تعليمية، تُعزّز نجاح كلّ طالب، ورؤية مستقبلية، تستند إلى بيانات دقيقة؛ لتحقيق التعلّم الناجح، وتعزيز الممارسات التعليمية، والتنظيمية الفعّالة، ويجب على المدير غرس قيم أساسية، تعكس ثقافة المدرسة، مع التركيز على التعلّم المُتمحور حول الطالب، والتوقعات العالية، والعدالة الاجتماعية، والشمولية، ولا يقتصر دور المدير على صياغة هذه البنود، بل

يتعدى ذلك إلى تنفيذ الإجراءات وتقييمها اللازمة لتحقيق رؤية المدرسة، ومراجعة الرسالة والرؤية دورياً؛ لضمان مواكبتها للاحتياجات، والفرص المتغيرة، ويُعدّ تجسيد المدير لهذه الرسالة، والرؤية، والقيم في جميع جوانب قيادته أمراً أساسياً لخلق بيئة تعليمية مثمرة.

٢. الأخلاقيات والمعايير المهنية:

يُلزم هذا المعيار مديري المدارس بالتحلّي بالأخلاقيات المهنية في جميع جوانب عملهم، سواء في سلوكهم الشخصي، أو علاقاتهم بأصحاب المصلحة، أو في اتخاذ القرارات، أو إدارة الموارد، وتشمل هذه الأخلاقيات النزاهة، والشفافية، والعدالة، والتعاون، والسعي نحو التطوير المستمر، ويجب على المدير أن يضع الطلاب في صميم العملية التعليمية، وأن يتحمّل المسؤولية عن نجاح كل طالب.

٣. المعاملة العادلة:

يؤكد هذا المعيار أهمية تحقيق العدالة التعليمية، وضمان معاملة كلّ طالب بإنصاف واحترام، وتوفير فرص تعليمية متكافئة، ودعم اجتماعي وأكاديمي لكل طالب، ومعالجة سلوك الطلاب بطريقة عادلة، وخالية من التحيز.

٤. المناهج، والتعليم، والتقييم:

يركّز هذا المعيار على بناء أنظمة تعليمية متماسكة، تُعزّز نجاح الطلاب أكاديمياً، واجتماعياً، ويتطلب ذلك تنفيذ أنظمة مناهج، وتعليم، وتقييم، متوافقة مع رؤية المدرسة، وتستجيب للاحتياجات الطلابية المتنوعة، ودعم ممارسات التدريس التي تعتمد على فهم نمو الأطفال، واحتياجاتهم التعليمية، وتعزيز استخدام التكنولوجيا؛ لتحسين عملية التعليم، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية استخدام تقييمات صحيحة؛ لمتابعة تقدم الطلاب، وتحسين التدريس.

٥. مجتمع الرعاية والدعم للطلاب:

يؤكد هذا المعيار دور المدير في خلق بيئة مدرسية شاملة وداعمة، تُعزّز النجاح الأكاديمي، والرفاهية للجميع، ويتمثّل ذلك في إنشاء بيئة مدرسية آمنة، وصحيّة، تلبي احتياجات الطلاب الأكاديميّة، والشخصية، وتعزيز ثقافة، يشعر فيها كلّ طالب بالتقدير والاحترام والدعم، ويتطلّب هذا المعيار تقديم أنظمة دعم أكاديمية، واجتماعية شاملة، تستجيب للاحتياجات الفردية

للطلاب، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، والمعلمين، والمجتمع المدرسي، ويُشجع هذا المعيار الطلاب على المشاركة الإيجابية في بيئة المدرسة، ودمج ثقافات، ولغات المجتمع في بيئة التعلم المدرسية.

٦. القدرات المهنية للعاملين في المدرسة:

يُشدد هذا المعيار على أهمية تطوير القدرات المهنية للعاملين في المدرسة؛ لتحسين نتائج الطلاب، ويتطلب ذلك استقطاب المعلمين والموظفين المؤهلين، ودعمهم، وتطويرهم، وتقديم برامج تأهيل، وإرشاد، وفرص تطوير مهني حديثة، ويجب على المديرين توفير التغذية الراجعة؛ لتحسين التدريس، والممارسات المهنية، وتمكين الموظفين من القيادة، والسعي نحو النمو المهني.

٧. المجتمع المهني للمعلمين والموظفين:

يُركز هذا المعيار على بناء مجتمع مهني، يُعزز التعاون، والمسؤولية المشتركة بين المعلمين، والموظفين، ويتطلب ذلك تحسين ظروف العمل؛ لدعم التطوير المهني، وتعزيز المسؤولية المشتركة بين المعلمين؛ لتحقيق نجاح الطلاب، ويُشدد هذا المعيار على أهمية بناء ثقافة مهنية، تقوم على الثقة، والعمل الجماعي، وتشجيع الممارسات التعاونية، والتحسين المستمر.

٨. المشاركة الفعالة مع الأسر والمجتمع:

يؤكد هذا المعيار أهمية إشراك الأسر، والمجتمع بطرائق، تعود بالفائدة على الطلاب، ويتطلب ذلك تعزيز علاقات إيجابية، وتعاونية مع الأسر والمجتمع، وضمان التواصل المفتوح، والمستمر حول احتياجات المدرسة، وإنجازاتها.

٩. العمليات والإدارة:

يُركز هذا المعيار على إدارة العمليات، والموارد؛ لدعم مهمة المدرسة، وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك إدارة الأنظمة الإدارية بما يتماشى مع رؤية المدرسة، وتخصيص الموارد، والموظفين إستراتيجياً؛ لتلبية احتياجات الطلاب، ويُشدد هذا المعيار على أهمية ضمان الاستخدام المسؤول للموارد المالية، والمادية، واستخدام التكنولوجيا؛ لتحسين الكفاءة التشغيلية.

١٠. تحسين المدرسة:

يُركز هذا المعيار على قيادة جهود التحسين المستمر في المدرسة، ويتطلّب ذلك جمع البيانات وتحليلها؛ لتقييم فعالية المدرسة، وتحديد مجالات التحسين، واستخدام هذه البيانات؛ لاتخاذ القرارات، وتحسين الممارسات القيادية، ويُشدّد هذا المعيار على أهمية تعزيز ثقافة التعلم، والتحسين المستمر في المدرسة، وتشجيع الابتكار؛ لتحسين نتائج الطلبة.

صُمّمت هذه المعايير؛ لتوجيه الممارسة المهنية لمديري المدارس، ومساعدتهم، وهي مُترابطة، وتشكّل نظامًا متكاملًا، يهدف إلى دفع كل طالب نحو النجاح الأكاديمي، والشخصي، ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى مجموعات:

الأولى: تركز على الرؤية، والأخلاق، والاستجابة الثقافية (المعايير ١، ٢، ٣).

الثانية: تركز على المناهج، والتعليم، ومجتمع الرعاية الذي يدعم جميع الطلبة (المعايير ٤، ٥).

الثالثة: تركز على القدرة المهنية، والمجتمع المهني، والمشاركة الهادفة مع الأسر، والعمليات، والإدارة (المعايير ٦، ٧، ٨، ٩).

الرابعة: تركز على تحسين المدرسة دائمًا؛ لأنه يمتدّ عبر جميع المعايير، والمجموعات (المعيار ١٠) (DeMatthews et al., 2023)

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما أوجه الشبه، والاختلاف بين أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية؟
أولاً: أوجه الشبه:

١. الرؤية والرسالة:

في كلا البلدين؛ يُعدّ وضع رؤية واضحة، ورسالة شاملة، تُعزّز التعليم من أبرز مسؤوليات المديرين؛ بهدف خلق بيئة تعليمية، تُرحّب بالتنوع، وتُلبي احتياجات جميع الطلبة، فعلى سبيل المثال؛ في السعودية تُؤكد وزارة التعليم في اللائحة التنظيمية للمدارس (٢٠٢١) ضرورة أن تُقدّم المدارس رعاية شاملة للطلبة، وتُلبي احتياجاتهم المتنوعة؛ فيُشير إلى أهمية تبني رؤية شاملة للدمج،

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يُشدد معيار "الرسالة، والرؤية، والقيم الأساسية" على أهمية صياغة رؤية، تستند إلى الإنصاف، والعدالة، وتشمل جميع الطلبة، حتى ذوي الإعاقة.

٢. تعزيز بيئة مدرسية داعمة:

يؤكد كلا السياقين على دور المدير في بناء بيئة تعليمية آمنة، ومنظمة، وداعمة نفسياً واجتماعياً؛ لتوفير الظروف الملائمة لتعلم جميع الطلاب، وفي السعودية تُشير اللوائح التنظيمية إلى مسؤولية المدير في الإشراف على سلامة البيئة التعليمية، وضمان جودة الخدمات المقدمة، إضافة إلى تهيئة بيئة جذابة ومُحفزة للجميع، وفي الولايات المتحدة؛ يركز معيار "مجتمع الرعاية والدعم للطلاب" على خلق بيئة تعليمية، تُعزز من رفاهية الطلبة ونجاحهم من خلال توفير الدعم الأكاديمي، والاجتماعي، وتعزيز العلاقات الإيجابية.

٣. التطوير المهني للمعلمين:

يتفق كلا السياقين على أهمية دعم المعلمين من خلال التدريب المستمر، وتقديم فرص للتطوير المهني؛ بهدف تزويدهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة لتلبية احتياجات جميع الطلبة، ففي السعودية؛ يُحدد الدليل التنظيمي للمدارس (٢٠٢١) مسؤولية المدير في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ورفعها إلى مكتب التعليم، إضافة إلى تشجيعهم على الاستفادة من الخبرات، والتطوير المهني، وفي الولايات المتحدة؛ يعدّ تطوير القدرات المهنية للمعلمين في المدرسة أحد المعايير الرئيسة، ويُطلب من المديرين توفير برامج تأهيل، وإرشاد، وفرص تطوير مهني حديثة.

٤. إشراك الأسرة والمجتمع:

يركز كلا السياقين على أهمية التعاون مع الأسر، والمجتمع؛ لتعزيز التعليم الشامل، ودعم نجاح جميع الطلبة، وفي السعودية؛ يُلزم الدليل التنظيمي للمدارس (٢٠٢١) المدير بالإشراف على مجالس الآباء، وتفعيل دورها في المدرسة، والتواصل مع أولياء الأمور؛ لبناء علاقات قوية ودعم تقدم الطلبة، وفي الولايات المتحدة؛ يبرز معيار "المشاركة الفعّالة مع الأسر، والمجتمع" أهمية تعزيز الشراكات المجتمعية، والتواصل المفتوح مع أولياء الأمور حول احتياجات المدرسة، وإنجازاتها.

٥. متابعة التحصيل الدراسي:

يتفق كلا السياقين على ضرورة استخدام البيانات؛ لمتابعة تقدّم الطلاب، وتحسين إستراتيجيات التدريس، وتقييم فعالية البرامج التعليمية، ففي السعودية؛ تُشير اللوائح التنظيمية إلى مسؤولية المدير في متابعة تحصيل الطلبة دورياً، وتحليل البيانات لدعم العمليات المدرسية، واتخاذ القرارات المناسبة، وفي الولايات المتحدة يُعدّ تحليل البيانات، واتخاذ القرارات المستندة إليها أحد المعايير الرئيسة، ويُطلّب من المديرين استخدام البيانات؛ لتقييم فعالية المدرسة، وتحديد مجالات التحسين.

ثانياً: أوجه الاختلاف:

١. الإطار الثقافي والقيمي:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث التركيز على القيم الثقافية، والاجتماعية؛ بسبب اختلاف السياق الثقافي لكل بلد، ففي السعودية تُركّز أدوار المديرين على تعزيز القيم المرتبطة بالدين الإسلامي، والانتماء الوطني، إضافة إلى محاربة الفكر المتطرّف؛ انطلاقاً من أهمية هذه القيم في المجتمع السعودي، بينما في الولايات المتحدة تُركّز الأدوار على معالجة القضايا الثقافية، والاجتماعية مثل الإنصاف، والتحيّز، والشمولية، مع التأكيد على معالجة التحدّيات المرتبطة بالاختلافات الثقافية، والعرقية، وذلك في إطار سعي الولايات المتحدة؛ لتحقيق المساواة، ومكافحة التمييز.

٢. التنظيم والهيكلية:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث التنظيم والهيكلية، ومدى التفصيل في تحديد المهام والمسؤوليات، ففي السعودية يتمنّع المديرون بأدوار تنظيمية واسعة، تتضمن توزيع المهام الإدارية، والإشراف على الأنشطة، وضمان الالتزام باللوائح التنظيمية التي تُصدرها وزارة التعليم، ويُلاحظ وجود تفصيل دقيق للمهام والمسؤوليات في اللوائح والأدلة التنظيمية، وفي المقابل في الولايات المتحدة؛ يُركّز المديرون تركيزاً أكبر على القيادة التربوية، مثل تطوير المناهج، ودعم التدريس، وتحسين الممارسات التعليمية.

٣. المرونة في تطبيق السياسات:

تختلف أدوار مديري المدارس من حيث المرونة في تطبيق السياسات، واتخاذ القرارات، ففي السعودية؛ تعدّ أدوار المديرين أنّها تنفيذية، مع تركيز كبير على الالتزام الصارم بالسياسات، والإجراءات الوزارية، وتُحدّد اللوائح، والتعليمات الإطار العام لعمل المديرين، بينما في الولايات المتحدة يتمتع المديرون بمرونة أكبر في تصميم إستراتيجيات وتنفيذها، تتناسب مع احتياجات مدارسهم الخاصة، مع الالتزام بالإطار العام للمعايير المهنية، ويُشجّع النظام الأمريكي على الابتكار في الممارسات التعليمية.

٤. مستوى التركيز على العدالة التعليمية:

يختلف مستوى التركيز على مفهوم "العدالة التعليمية" في أدوار مديري المدارس، ففي السعودية يُركّز على أهمية تحقيق العدالة، إلّا أنّ التركيز الأكبر يكون على تطوير بيئة تعليمية داعمة لجميع الطلبة، دون تخصيص معايير مُستقلّة، تُركّز على الإنصاف المؤسسيّ تركيزًا صريحًا، بينما في الولايات المتحدة؛ تُعدّ العدالة التعليمية محورًا رئيسًا في النظام الأمريكي؛ إذ تُخصّص معايير مُحدّدة؛ لمعالجة التحيز المؤسسيّ، وضمان الإنصاف لجميع الطلبة، ويرجع ذلك إلى تاريخ الولايات المتحدة الطويل في مكافحة التمييز، والسعي؛ لتحقيق المساواة.

٥. استخدام البيانات:

يختلف نطاق استخدام البيانات في أدوار مديري المدارس؛ إذ يرتبط ذلك بمدى تطوّر أنظمة جمع البيانات وتحليلها في كل نظام، ففي السعودية يُستخدم تحليل البيانات أساسيًا؛ لتقييم التحصيل الأكاديمي، وضمان تحسين الأداء التعليمي، ومتابعة تقدّم الطلبة، وفي المقابل في الولايات المتحدة؛ يمتدّ استخدام البيانات؛ ليشمل تطوير السياسات التعليمية، وتحسين الممارسات التدريسية، ومعالجة التحدّيات المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة، وتقييم فعالية المدرسة تقييماً عامًا.

ورغم وجود تشابه كبير في الأدوار، والمسؤوليات لمديري مدارس الدمج في السعودية، والولايات المتحدة، خاصة فيما يتعلق بتعزيز بيئة مدرسية شاملة، وتطوير المعلمين، وإشراك المجتمع، إلّا أنّ السياق الثقافي، والهيكلي لكل دولة يفرض اختلافات جوهرية، ففي السعودية

تتميز الأدوار بتركيز أكبر على الجوانب التنظيمية، والقيم الثقافية، والدينية، بينما يُركّز النظام الأمريكي على الإنصاف، والعدالة التعليمية، والمرونة في التنفيذ.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: تقديم مقترحات لتطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية

يمكن تطوير أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من الخبرات، والممارسات الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة جوانب، منها:

١. تعزيز القيادة التربوية:

تُركّز الولايات المتحدة الأمريكية على تمكين مديري المدارس تربوياً، ومنحهم صلاحيات أكبر في تطوير المناهج، واختيار إستراتيجيات التدريس، وتقييم المعلمين، وفي ضوء ذلك؛ يُمكن توسيع صلاحيات مديري مدارس الدمج في السعودية في الجوانب التربوية، وتشجيعهم على الابتكار في تطبيق السياسات، والبرامج التعليمية بما يتناسب مع احتياجات طلابهم.

٢. التركيز على العدالة والإنصاف:

تُولي الولايات المتحدة الأمريكية اهتماماً كبيراً بتحقيق العدالة، والإنصاف في التعليم، وتُشدّد على مُعالجة التحيز، والتمييز في جميع مراحله، لذلك؛ يُمكن تضمين مفهوم "العدالة التعليمية" تضميناً أكبر في اللوائح، والتشريعات السعودية، وتدريب مديري المدارس على تطبيق ممارسات، تُعزّز الإنصاف، وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة، حتى ذوي الإعاقة.

٣. بناء الشراكات مع أولياء الأمور:

تؤمن الولايات المتحدة بأهمية الشراكة الفعّالة مع أولياء الأمور في التعليم الشامل، وتُشجّع على إشراكهم في اتخاذ القرارات، وتطوير السياسات، ويُمكن تفعيل دور مجالس الآباء في مدارس الدمج في السعودية، وتدريب مديري المدارس على بناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، وإشراكهم في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها.

٤. استخدام البيانات في تحسين المدرسة:

لا تُستخدم البيانات في الولايات المتحدة -فقط- لتقييم التحصيل الأكاديمي، بل -أيضًا- لتطوير السياسات والبرامج، وتحسين الممارسات التعليمية، لذلك؛ ينبغي تطوير أنظمة جمع البيانات وتحليلها في مدارس الدمج في السعودية، وتدريب مديري المدارس على استخدام البيانات في اتخاذ القرارات، وتقييم فعالية البرامج والممارسات التعليمية.

٥. التطوير المهني المستمر:

تُركّز الولايات المتحدة على التطوير المهني المستمر للمديرين، من خلال توفير برامج تدريبية متخصصة وفرص للتعلّم من الخبرات، والممارسات الناجحة، ويمكن توفير برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس الدمج في السعودية، تُركّز على أفضل الممارسات في القيادة التربوية، والتعليم الشامل، وتُعرفهم بالخبرات الدولية الناجحة في هذا المجال.

ويمكن -أيضًا- يمكن الاستفادة من المعايير المهنية العشرة للقيادة التربويين (PSEL) التي صدرت عن المجلس الوطني للسياسات الإدارية التعليمية (NPBEA) عام ٢٠١٥، إضافة إلى وثيقة PSEL 2015 الإرشادية (جدول ١) التي تعدّ مرجعًا أساسيًا للمديرين في سعيهم لقيادة مدارس دمج ناجحة وفعّالة، وتضع الوثيقة إطارًا للمديرين حول طريقة تطبيق معايير PSEL لدعم مدارس دمج ناجحة وفعّالة، وتحقيق التميّز الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة، ويمكن الاستفادة من هذا الإطار في تطوير معايير مهنية مخصصة لمديري مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، بما يتماشى مع السياقات الثقافية، والتعليمية المحليّة، فوضع إطار واضح يعزّز من قدرة المديرين على تحقيق أهداف الدمج بكفاءة وفعالية.

جدول ١ الأدوار والمسؤوليات القيادية لمديري مدارس الدمج في قيادة مدارس دمج ناجحة

مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة	معايير PSEL 2015
العمل تعاونياً لتطوير رسالة ورؤية، تدعم نجاح الطلبة ذوي الإعاقة. ضمان الالتزام المتبادل بهذه الرسالة والرؤية بين المعلمين، والعاملين في المدرسة. إشراك الآباء والأطراف ذوي العلاقة في عملية الرؤية.	الرسالة والرؤية والقيم الأساسية
الالتزام بالقواعد الأخلاقية، والمهنية، ودعم المساواة، وتعزيزها - امتلاك عقلية أخلاقية؛ لتحديد المضاعفات الأخلاقية، وتفسيرها وإدارتها في القيادة، ومعالجتها من خلال تجسيد قيم العدالة، والرعاية، والمساواة، والإنصاف. القيادة بالكفاءة الشخصية، والاجتماعية، والعاطفية، وتطوير علاقات مثمرة من خلال التواصل الفعال، وتنمية الوعي الشخصي، وبناء الثقة.	أخلاقيات المهنة وقواعدها
ضمان النجاح الأكاديمي، ورفاهية كل طالب، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، من خلال الوصول العادل. امتلاك وجهات نظر قائمة على الوصول بدلاً من وجهات النظر القائمة على العجز تجاه الطلبة والاعتراف بالعلاقات بين الإعاقة، والاختلافات الثقافية، وعدم المساواة الاجتماعية. التعرف على القوى المؤسسية، والنضالات التاريخية التي أعاققت فرص التعليم العادل للطلبة ذوي الإعاقة، ومواجهتها، وتنقيف الآخرين بشأها.	العدالة والاستجابة الثقافية

مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة	معايير 2015 PSEL
نقل التوقعات الأكاديمية العالية لجميع الطلاب، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، وتوفير فرص لهم؛ لتحقيق النجاح ضمن منهج التعليم العام باستخدام نظام متعدد المستويات للدعم. العمل تعاونيًا مع معلمي الفصل؛ لمساعدتهم على تطوير قدراتهم على التدريس الفعال. ضمان تنفيذ طرائق التدريس، والتقييم القائمة على الأدلة بنزاهة، وتكييفها مع الاحتياجات المحلية. تعزيز أنظمة المراقبة، والتقييم المناسبة، والواضحة، والصحيحة التي يتلقى فيها المعلمون معلومات مفيدة حول طريقة استجابة الطلاب للتعليمات؛ إذ تكون المعلومات ذات صلة بتحسين التعليمات.	المنهج والتعليم والتقييم
بناء بيئة آمنة، ومهتمة، وصحية، تلبي احتياجات جميع الطلبة، وتشجعهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين، ومسؤولين في مجتمعهم، والحفاظ عليها. ضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص للتعلم مع أقرانهم غير المعاقين إلى أقصى حد ممكن. تعزيز البيئات الاجتماعية الشاملة التي تعزز القبول، والرعاية، والشعور بالقيمة، والانتماء في علاقات البالغين مع الطلاب، وعلاقات الطلاب بعضهم مع بعضهم. دعم المعلمين أثناء قيامهم بتهيئة بيئات مثمرة، وشاملة في فصولهم الدراسية، وفي جميع أنحاء المدرسة.	مجتمعات رعاية الطلاب ودعمهم

معايير 2015 PSEL	مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة
القدرة المهنية لموظفي المدرسة	تعيين معلمين ذوي كفاءة عالية في التربية الخاصة، والتعليم العام، ولديهم رؤية على مستوى المدرسة، ومجموعة من القيم الأساسية التي تدعم تحسين التحصيل، ونتائج الطلبة ذوي الإعاقة، والاحتفاظ بهم. توفير مصادر متعددة لفرص التعلم، والتطوير المهني عالية الجودة، والهادفة، والمشاركة جنباً إلى جنب مع الموظفين. تحديد إستراتيجيات؛ لتحفيز الموظفين، وتشجيع فرص القيادة للمعلمين، والموظفين الذين يعلمون الطلبة ذوي الإعاقة تعليمًا فعالاً، والاعتراف بها، وتسهيلها.
المجتمع المهني للمعلمين والموظفين	تشجيع المعلمين على وضع توقعات عالية، والمشاركة في التقييم الذاتي النشط، والتعلم التأملي؛ لتعزيز المساءلة المتبادلة. الحفاظ على مكان عمل عادل، يمنح المعلمين الثقة لممارسة السلطة التقديرية المسؤولة، وأن يكونوا منفتحين على النقد. تعزيز الثقافات التعاونية التي تركز على المسؤولية المشتركة؛ لتحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها، ولنجاح الطلبة ذوي الإعاقة. نقل توقعات واضحة للتعاون داخل فرق المعلمين، وتشجيعهم على التعاون. التطوير المهني، والممارسة، والدعم الفعال للموظفين.
المشاركة الهادفة للعائلات والمجتمع	إنشاء شراكات مع عائلات الطلبة ذوي الإعاقة، وإشراكهم إشراكاً هادفاً، وثمرًا في تعلم أطفالهم، وتطورهم داخل المدرسة، وخارجها. إشراك العائلات؛ لتقديم نظرة ثاقبة حول الإعاقات المحددة لأطفالهم التي تسمح للمعلمين بفهم احتياجاتهم فهمًا أفضل، واتخاذ قرارات تعليمية سليمة بشأن التعليمات، والمساعدة في تفسير تقدم الطلبة، وتقييمه.

مقتطفات من وثيقة إرشادات PSEL تعزيز القيادة الإدارية؛ من أجل نجاح الطلاب ذوي الإعاقة	معايير PSEL 2015
إدارة الميزانيات، وتطوير علاقات قوية مع المكاتب المركزية؛ لضمان الاستخدام الفعال والكفء للموارد، وأن يحصل الطلبة ذوو الإعاقة على وسائل النقل، والفصول الدراسية، والخدمات والإقامة المناسبة، والأنشطة غير المنهجية. ضمان توافق الموارد الخارجية مع أهداف المدرسة، ودعم البرامج والخدمات الأساسية لجميع الطلبة. تعيين الأدوار، والمسؤوليات؛ لتحسين قدرة الموظفين على تلبية الاحتياجات التعليمية لكل طالب، وخاصة الطلاب ذوي الإعاقة. تطوير هياكل المدارس، وإدارتها، وعملياتها، وأنظمتها الإدارية التي تدعم الطلبة ذوي الإعاقة دعمًا فعالاً.	العمليات والإدارة
التأكيد على "سبب" التحسين والتغيير و"طريقتهم"، ويجب تحفيز الموظفين، وتمكينهم لامتلاك مبادرات التحسين، وتقاسم المسؤولية، والمساءلة عن نجاحهم. توفير فرص التعلم للمعلمين والموظفين؛ لتزويدهم بالمشاركة في عمليات التحسين، والإستراتيجية، والمشاركة في تنفيذ البرامج، والممارسات الفعالة للطلبة ذوي الإعاقة. تلبية احتياجات قدرة المعلمين؛ لتحديد التدخلات القائمة على الأدلة، وتنفيذها، وتقييمها، وضمان وجود الظروف اللازمة للتدريس والتعلم لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للنجاح في الحياة. ضمان معالجة احتياجات الطلبة في خطط التحسين للمدرسة.	تحسين المدرسة

**المصدر: مقتبس بتصرف من بيلينجسلي وآخرون (Billingsley et al., 2017).

مناقشة النتائج

توضح النتائج وجود أدوار ومسؤوليات لمديري المدارس في السعودية، ولكن قد يواجه المديرون صعوبة في التطبيق، والقيام بهذه الأدوار والمسؤوليات؛ بسبب قلة إعدادهم، وتدريبهم،

ففي تقرير إمكان (Emkan, 2019) يؤكد فيه وجود ضعف إعداد مديري المدارس وتدريبهم في المملكة العربية السعودية، ويشير التقرير إلى أنّ مديري المدارس في المملكة يحصلون على قدر أقلّ من التدريب، والتطوير المهنيّ مقارنة بنظرائهم في دول منظمة التعاون، ويضيف التقرير بوجود تركيز على الدور الإداري بدلاً من التعليمي، فالقيادة المدرسية في المملكة تُعرف أنّها إدارية، وليست تعليمية؛ فيقلّل من تأثيرها في جودة التعليم، وتحسين تعلم الطلبة، ويؤكد التقرير أهمية تطوير القيادة المدرسية؛ لتحقيق أهداف رؤية 2030 التعليمية، وضرورة إعدادهم؛ ليكونوا قادرين على تحسين أداء النظام التعليمي، لذلك؛ من الضروري أن تطوّر وزارة التعليم برامج تدريبية للمديرين، وخاصة مديري مدارس الدمج، وأن تعزّز هذه البرامج مهارات القيادة التربوية والشاملة، مع التركيز على تمكين المديرين من بناء بيئات تعليمية داعمة ومتكاملة لجميع الطلبة، وما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، ويجب أن تشمل هذه البرامج محاور، مثل الإدارة الفعالة لبرامج الدمج، وتطوير المعلمين، وتعزيز الشراكات مع المجتمع، وأولياء الأمور، واستخدام البيانات لاتخاذ قرارات مستنيرة؛ لتحسين نواتج التعلم.

ويتفق هذا التقرير مع نتائج الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية تطوير برامج تدريبية للمديرين، وخاصة مديري مدارس الدمج. وتشير نتائج الدراسة إلى أن اللوائح التنظيمية السعودية تحدد العديد من الأدوار والمسؤوليات لمديري المدارس، ولكن قد يواجه المديرون صعوبة في القيام بها بشكل فعال دون تلقي التدريب والدعم اللازمين، وتؤكد الدراسات السابقة، مثل دراسة هوبي وماكليسكي (Hoppey & McLeskey, 2013)؛ وماكليسكي ووالدرن (McLeskey & Waldron, 2015) على أهمية دعم المديرين وتطويرهم مهنيًا لقيادة مدارس الدمج بنجاح.

ومن الأهمية بمكان -أيضًا- أن تحدد وزارة التعليم أطرًا، ومعايير شاملة، توضح -توضيحًا صريحًا، وواضحًا- أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في السعودية، ويمكن الاستفادة مما فعلته الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ حدّد مجلس كبار مسؤولي المدارس الحكومية والهيئة الوطنية للتعاون (2020) تسع إستراتيجيات أساسية؛ لتعزيز القيادة الشاملة للمديرين، وتحسين النتائج التعليمية لجميع الطلبة، وهذه الإستراتيجيات تتمخوّر حول تمكين مديري المدارس من تهيئة بيئة تعليمية شاملة وفعّالة، وتشمل هذه الإستراتيجيات: بناء رؤية واضحة، وتعزيز التعاون، وإعادة صياغة برامج إعداد المديرين وتأهيلهم، وتطوير قدراتهم في مجال الممارسات الشاملة، وتقديم الدعم

المركز، والالتزام بتحسين المستمر، وإشراك المهتمين، وتبني العمليات وأساليب الدعم للتحسين المستمر، وتقديم الإرشاد والتوجيه حول التعليم الفعال (Council of Chief State School Officers, 2020). وتتفق هذه الإستراتيجيات مع نتائج الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية وضع أطر ومعايير واضحة لأدوار مديري مدارس الدمج، وتمكينهم من تهيئة بيئة تعليمية شاملة وفعالة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن اللوائح التنظيمية الأمريكية، مثل معايير PSEL، تحدد بوضوح أدوار ومسؤوليات مديري المدارس، وتقدم لهم إطاراً شاملاً لقيادة مدارس الدمج بنجاح، وتؤكد الدراسات السابقة، مثل دراسة والدرون وماكليسكي (Waldron & McLeskey, 2011)، على أهمية تحديد اتجاه المدرسة، وتحسين ظروف العمل، وتقديم تعليم عالي الجودة، بما يتوافق مع هذه الإستراتيجيات.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة، ومناقشتها؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

أولاً: توصيات لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية:

1. إعادة النظر في اللوائح التنظيمية لأدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم؛ بهدف توسيع صلاحياتهم في الجوانب التربوية، ومنحهم مرونة أكبر في تطبيق السياسات، والبرامج التعليمية.
2. تضمين مفهوم "العدالة التعليمية" في اللوائح، والسياسات، وتدريب مديري المدارس على تطبيق ممارسات، تُعزز الإنصاف، وتكافؤ الفرص لجميع الطلبة، وما فيهم الطلبة ذوو الإعاقة.
3. تطوير برامج تدريبية متخصصة لمديري مدارس الدمج، تُركّز على أفضل الممارسات في القيادة التربوية، والتعليم الشامل، وتُعرفهم على الخبرات الدولية الناجحة في هذا المجال، مثل معايير PSEL في الولايات المتحدة الأمريكية.
4. تفعيل دور مجالس الآباء في مدارس الدمج، وتدريب مديري المدارس على بناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، وإشراكهم في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها.
5. تطوير أنظمة جمع البيانات وتحليلها في مدارس الدمج، وتدريب مديري المدارس على استخدام البيانات في اتخاذ القرارات، وتقييم فعالية البرامج والممارسات التعليمية.

ثانياً: توصيات لدراسات مستقبلية:

1. إجراء المزيد من البحوث، والدراسات حول أدوار مديري مدارس الدمج ومسؤولياتهم في المملكة العربية السعودية.
2. دراسة التحديات التي تواجه مديري مدارس الدمج في ضوء الأدوار، والمسؤوليات المنوطة بهم.
3. دراسة طريقة إمكان تكييف المعايير الدولية مثل PSEL؛ لتتناسب مع السياق الثقافي، والتعليمي في المملكة.

المراجع

المراجع العربية:

- الاصقه، عبير. (2019). الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3(6)، 105-144.
- آل سليمان، زيد، والحبيب، عبد الرحمن. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35(35) - 183، 199.
- البريقي، فيصل، والصقر، عبدالعزيز. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحق بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. جامعة أسيوط كلية التربية، 34(5)، 632-676.
- البشر، سعود. (2024). إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي.
- البشر، سعود. (2023). واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (دراسة وصفية). مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 93، 53-854. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854-53>
- الجابري، سلطان. (2017). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمنطقة مكة المكرمة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 18(58)، 37-1.
- الخضر، الزين، والكودة، أبو ذر. (2020). الإدارة المدرسية. دار كتبنا
- السلمان، أبرار، والشيخة، مها. (2019). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برنامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية النفسية، 3(15)، 1-27.
- الشهراني، فاضل، وأبو شعيرة، محمد. (2024). دور مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج صعوبات التعلم في مدينة تبوك من وجهة نظرهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 106، 104-132. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120>
- العبدالعزیز، عمر، وآل طالب، مها، وفلاته، زينب، والمسعودي، سليم. (2024). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 31(31)، 119-145.

الغامدي، خلود، والحري، رباب. (2022). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. المجلة العربية للنشر العلمي، (2)، 515-489
مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2021). التعليم في دول الخليج نحو تنمية مستدامة.

المنصة الوطنية. (2023). حقوق ذوي الإعاقة.

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>

المنصة الوطنية. (2024). التعليم والتدريب. <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA>

الموسى، ناصر. (2010). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الناصر، يزيد. (2022). القيادة المدرسية في مدارس التعليم الشامل.

النصر الله، شريفة، ومرزوق، فاروق. (2016). فلسفة دمج الفئات الخاصة بالمدارس في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 9 (3)، 187-167.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>

وزارة التعليم. (2016). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٦ هـ.

وزارة التعليم. (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام).

وزارة التعليم. (2022). نشأة الوزارة.

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx#:~:text=%D8%B8%D9%87%D8%B1%20%D8%A3%D9%88%D9%84%20%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A,%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9%E2%80%8B>

وزارة التعليم. (2023). دليل ومعايير الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات والمنشآت التعليمية.

وزارة التعليم. (2024) ذوي الإعاقة. <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/personsandlifecycle/Pages/disabilities.aspx>

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Osaqah, Abeer. (2019). The difficulties facing the administrative and educational staff in inclusion schools in Riyadh city. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(6), 105-144.
- Al Sulaiman, Zaid, & Al Habib, Abdulrahman. (2017). Requirements for developing the performance of school leaders in light of the quality standards of school leadership for the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Basic Education for Educational and Humanitarian Sciences, (35), 183-199.
- Al-Buraiki, Faisal, & Al-Saqr, Abdulaziz. (2018). Obstacles facing school leaders in activating special education programs annexed to general education schools in Al-Kharj Governorate in light of Total Quality Management standards. Assiut University, Faculty of Education, 34 (5), 632-676.
- Al-Bisher, Saud. (2024). The Administration of Educational Districts in the United States from an Arabic Perspective.
- Al-Bisher, Saud. (2023). The reality of general education in the United States of America (A descriptive study). Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 93, 53-67. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854>
- Al-Jabri, Sultan. (2017). Training needs of school principals annexed with special needs classrooms from the perspective of principals and teachers in Makkah region. The Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development, 18 (58), 1-37.
- Al-Khidr, Al-Zain, & Al-Koda, Abuzar. (2020). School Administration. Dar Kutubna.
- Al-Salman, Abrar, & Al-Shihah, Maha. (2019). The role of female school leaders in implementing the goals of the learning disabilities program from the perspective of learning disabilities teachers in Riyadh city. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (15), 1-27.
- Al-Shahrani, Fadel, & Abu Sha'ira, Mohammed. (2024). The role of school principals in achieving the goals of learning disabilities programs in Tabuk city from their perspective. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 106, 104-132. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1120>
- Al-Abdulaziz, Omar, Aal Talib, Maha, Fallatah, Zainab, & Al-Masoudi, Saleem. (2024). Training needs of inclusion school principals in general education. The Saudi Journal of Special Education, (31), 119-145.
- Al-Ghamdi, Kholoud, & Al-Harbi, Rabab. (2022). The role of school leadership in implementing the learning disabilities program in public schools in Jeddah governorate from the perspective of male and female learning disabilities teachers. The Arab Journal of Scientific Publishing, (2), 489-515.

- Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2021). Education in the Gulf States Towards Sustainable Development.
- The National Platform (Al-Manasah Al-Wataniyyah). (2023). Rights of Persons with Disabilities.
<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>
- The National Platform (Al-Manasah Al-Wataniyyah). (2024). Education and Training.
<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA>
- Al-Mousa, Nasser. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in the field of integrating students with special needs. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Al-Nasser, Yazid. (2022). School Leadership in Inclusive Education Schools.
- Al-Nasrallah, Sharifa, & Marzouq, Farouq. (2016). The philosophy of integrating special categories into schools in light of the experiences of some countries. The Arab Journal of Social Sciences, 9 (3), 167 -187.
- The Experts Council at the Council of Ministers (Hay'at Al-Khubara' bi Majlis Al-Wuzara'). (2023). System of Rights of Persons with Disabilities.
<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>
- Ministry of Education. (2016). Organizational Manual for Special Education for the Academic Year 1436-1437 AH.
- Ministry of Education. (2021). Organizational Manual for General Education Schools (Goals and Tasks Manual).
- Ministry of Education. (2022). Establishment of the Ministry.
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx#:~:text=%D8%B8%D9%87%D8%B1%20%D8%A3%D9%88%D9%84%20%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A,%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9%E2%80%8B>
- Ministry of Education. (2023). Guide and Standards for Universal Access for Persons with Disabilities in Educational Environments and Facilities.
- Ministry of Education. (2024). Persons with Disabilities.
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/personsandlifecycle/Pages/disabilities.aspx>

المراجع الأجنبية:

- Alabdulaziz, O. (2023). Effective Collaboration Between General and Special Education Teachers in Inclusive Schools in Saudi Arabia. Doctoral dissertation, University of Exeter. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/133924>
- Alnasser, Y. A. (2019). Perspectives and Knowledge of Principals in Saudi Arabia Regarding Instructional Leadership in Special Education Programs in Their Schools. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. ProQuest <https://www.proquest.com/openview/5b96922ff412c2719d70bf97d26696fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Council of Chief State School Officers. (2020). State Strategies. CCSSO Inclusive Principals Guide. <https://ccssoinclusiveprincipalsguide.org/state-strategies/>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Cowart Moss, S. (2023). Inclusive principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities (Document No. IC-8b). University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Dudley-Marling, C., & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14-31.
- Emkan. (2019). School Leaders of the Kingdom of Saudi Arabia: The Forgotten Profession. Emkan, Jeddah.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Hossain, M. (2012). An overview of inclusive education in the United States. *Communication technology for students in special education and gifted programs*, 1-25.
- Mbua, E. M. (2023). Principal Leadership: Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. *American Journal of Education and Practice*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73

- McLeskey, J., Billingsley, B., & Waldron, N. L. (2016). Principal Leadership for Effective Inclusive Schools. *Advances in special education*, 55–74. <https://doi.org/10.1108/s0270-401320160000032005>
- Murphy, C. D. R. (2018). Educational leaders and inclusive special education: Perceptions, roles, and responsibilities. *Journal of Education and Culture Studies*, 2(4), 248-270. <https://doi.org/10.22158/jecs.v2n4p248>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>
- Rivana, A., Pao, C., Zahir, R., & Misransyah, Misransyah. (2024). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Education. *International Journal of Educational Narrative*, 2(6), 515-524. <https://doi.org/10.70177/ijen.v2i6.1745>
- U.S. Department of Education. (2024). An Overview of the U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/ed-overview/an-overview-of-the-us-department-of-education-pg-2#howdoes>
- U.S. Department of Education. (2024). Federal Role in Education. <https://www.ed.gov/about/ed-overview/federal-role-in-education>
- U.S. Department of Education. (2024). Mission of the U.S. Department of Education. U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/ed-overview/mission-of-the-us-department-of-education>
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51–60.



إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة
الابتدائية لاستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة
في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ
الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

Arabic Language Teachers' Awareness of
Modern Critical Thinking Strategies in
Addressing Spelling Errors Among Gifted
Students with Learning Disabilities at the
Primary Stage

إعداد

د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية
لجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Yasir Ayed Alsamiri

Associate Professor of Special Education
Department of Education - College of Arabic
Language and Islamic Studies
Islamic University of Madinah

Email: valsamiri@iu.edu.sa

د. علي بن عيسى علي الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة حائل

Dr. Ali Essa Alshammari

Associate Professor of Arabic Language
Curricula and Teaching Methods
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - University of Hail

Email: Ali.alshammari@uoh.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-004

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٠٤ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكان المنهج البحثي المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقَت الدراسة على عينة قوامها ١٠٥ معلمين، وطُبِّقَ الباحثان استبانة أعداها لهذا الغرض مكوّنة من ٧٢ عبارة موزّعة على ثلاثة مجالات فرعية (التخطيط - التنفيذ - التقويم) لكل مجال (٢٤) عبارة، وجاءت أهم نتائج الدراسة كما يلي: إن درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجالات الثلاث (التخطيط - التنفيذ - التقويم) جاءت بدرجة كبيرة، وفي مجال التخطيط جاءت إستراتيجية تعلم الأقران في المرتبة الأولى من حيث درجة إدراك المعلمين لها، وفي المرتبة الأخيرة جاءت إستراتيجية وودز (woods) من حيث إدراك المعلمين، أما في مجال التنفيذ فقد جاءت إستراتيجية تعلم الأقران في المرتبة الأولى من حيث درجة إدراك المعلمين لها، وفي المرتبة الأخيرة جاءت إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) من حيث إدراك المعلمين لها، وأخيراً في مجال التقويم جاءت إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) في المرتبة الأولى من حيث درجة إدراك المعلمين لها، وفي المرتبة الأخيرة جاءت إستراتيجية مكفر لاند من حيث إدراك المعلمين، وفي ختام البحث، قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، صعوبات التعلم، الموهوبون.

Abstract

The present study aimed to assess the extent to which Arabic language teachers at the primary stage are aware of modern critical thinking strategies in addressing spelling errors among gifted students with learning disabilities. The research employed a descriptive survey methodology and was conducted on a sample of 105 teachers. The researchers developed and administered a questionnaire consisting of 72 statements distributed across three subdomains: planning, implementation, and assessment, with each domain comprising 24 statements. The key findings of the study revealed that Arabic language teachers at the primary stage exhibited a high level of awareness of modern critical thinking strategies in addressing spelling errors among gifted students with learning disabilities across all three domains (planning, implementation, and assessment). In the planning domain, the peer learning strategy ranked first in terms of teacher awareness, while Woods' strategy ranked last. In the implementation domain, the peer learning strategy also ranked first, whereas the Creative Problem Solving (CPS) strategy ranked last. Finally, in the assessment domain, the CPS strategy ranked first in terms of teacher awareness, while McFarland's strategy ranked last. At the conclusion of the study, the researchers provided a set of recommendations and research suggestions.

Keywords: Arabic Language Teachers, Modern Instructional Strategies, Learning Disabilities, Gifted Students.

المقدمة

يعد تعليم اللغة العربية والاهتمام بها أحد الركائز الأساسية التي اهتمت بها المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم، وذلك من خلال الاهتمام بالمناهج التعليمية التي تحقق ذلك، بالإضافة إلى الاهتمام بالمعلمين الذي يتولون تدريس تلك المناهج من خلال إعدادهم الإعداد الأمثل، ثم بعد ذلك تعاهدهم بالتدريب أثناء الخدمة وتزويدهم بما يستجد من إستراتيجيات تعليمية حديثة تمكنهم من أداء مهمتهم بفاعلية عالية. ومن أهم مرتكزات تعليم اللغة العربية تمكين التلاميذ من مهارات اللغة الأربع - الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة - من خلال استخدام الأساليب التدريسية والطرق التعليمية التي تلبي حاجات المتعلم، وتمكنه من تلك المهارات. وتعد مهارة الكتابة بمجالاتها الثلاث - الخط والتعبير الكتابي والرسم الإملائي - أحد تلك المهارات التي لقيت عناية كبيرة من قبل متخصصي تعليم اللغة العربية، فقد لقي الرسم الإملائي اهتماماً كبيراً بصفته أحد أهم مهارات الكتابة؛ حيث إنه يحقق جزءاً من وظيفة اللغة العربية الأساسية التي هي الفهم والإفهام عن طريق الكتابة، فهو يعمل على التأكد من صحة بناء الكلمة وتكوين حروفها ووضعها في مواضعها الصحيحة حتى يستقيم لفظ الكلمة ومعناها، وتؤدي وظيفتها اللغوية بكل فاعلية.

إن الرسم الإملائي كما عرفته الأدبيات التربوية هو "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد" (أبو خليل، ١٩٩٨، ص ٥). كما عرّفه الهاشمي (٢٠٠٨، ص. ١٨٥) بأنه "عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية"، كما عرفته النمري (٢٠٢١، ص. ٣٦٨) بأنه "تحويل الأصوات المنطوقة من الحروف والكلمات إلى نسق مكتوب بشكل مقصود، وفق قواعد أصطلح عليها علماء اللغة القدامى، ونالت استحسان والتزام علماء اللغة العربية المحدثين". ومما سبق يتضح أنَّ الرسم الإملائي ذو بعدين أساسيين لا ينفكان عن بعضهما البعض فالبعد الأول عبارة عن بعد مادي يتمثل في أنَّه تصوير خطي لرسم الحروف والكلمات وفق قواعد أُصطلح عليها من قبل علماء اللغة، في حين يشكّل البعد الثاني البعد المعنوي ويتمثل في الجانب الفكري الذي يختص بالمعنى وما يتم التعبير عنه، وينبغي أن يتم التعبير

عن الأفكار وما تمثله من معاني بصورة خطية جيدة لا تؤثر على سلامة المعنى المراد إيصاله عبر هذه الصورة الخطية.

ويُعدُّ الرسم الإملائي أداة مهمة في التواصل الكتابي، سواء أكان في التواصل الشخصي أم العملي أم التعليمي. وتحقيق الرسم الإملائي الصحيح يعزز فهم النصوص ويسهل قراءتها، مما يجعلها أكثر وضوحًا وفاعلية. وبفضل الرسم الإملائي الجيد، يمكن للقراء فهم النص بسرعة ودقة، وبالتالي إيصال الأفكار والمعلومات بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الرسم الإملائي يساعد القارئ على أن يقرأ المكتوب وينطقه بصورة صحيحة متجنبًا اللبس الناتج عن الأخطاء الإملائية، ويكون أقل احتمالية لحدوث سوء الفهم أو التفسير الخاطئ للكلمات. وإلى ذلك المعنى أشار الجبوري والسلطاني (٢٠١٢، ص. ٣١٩) بقولهم: إنَّ الرسم الإملائي يحقق الوسيلة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام، ويزيد ثروة المتعلم اللغوية، وينمي معلوماته وخبراته بما تشتمل عليه موضوعاته من فنون الأدب والثقافة والعلوم الأخرى. وتعتبر القواعد الإملائية والنحوية التي تستخدم في الرسم الإملائي جزءًا مهمًا من اللغة الكتابية، وتُسهم في تحقيق التواصل الفعال بين الكتاب والقراء. إنَّ الرسم الإملائي يلعب دورًا حيويًا في تحسين القراءة والتواصل الكتابي، ويعزز الوضوح والفهم والدقة في التعبير عن الأفكار والمعلومات.

كما أنَّه يمكن له أن يكون له تأثير إيجابي على التلاميذ فهو لا يعزز فقط الأداء الأكاديمي للتلاميذ فقط، بل يمتد تأثيره الإيجابي ليشمل جوانب أخرى من شخصياتهم وتطور أدائهم الأكاديمي. وإلى هذا التأثير الشامل أشارت العديد من الدراسات التربوية؛ حيث وجدت دراسة لازاروس وأودو (Lazarus & Audu, 2023) أن استخدام استراتيجيات التعليم البصرية لتحسين الإملاء ساعد في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير، وأشارت إلى أن تحسين مهارات الإملاء يعزز من ثقة التلاميذ بأنفسهم ويزيد من مشاركتهم الفعالة في الفصول الدراسية. وأوضحت دراسة دي بليزي وآخرين (Di Blasi et al., 2023) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الذين يحسنون مهاراتهم الإملائية يظهرون تحسنًا في مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع أقرانهم، مما يُسهم في تعزيز تكاملهم الاجتماعي والشعور بالانتماء. كما أكدت دراسة ريغوبون وآخرين (Rigobon et al., 2023) أن التلاميذ هنا ثنائيي اللغة الذين يحسنون مهاراتهم الإملائية يظهرون تفوقًا في المهارات اللغوية العامة، مما يعزز من قدراتهم على التواصل

الفعال والثقة بالنفس في البيئات المتعددة الثقافات. وأظهرت دراسة تريمان وآخرين (Treiman et al., 2023) أن جودة الأخطاء الإملائية في مرحلة الروضة يمكن أن تتنبأ بالأداء المستقبلي في الإملاء حتى الصف الرابع، مما يبرز أهمية التعليم المبكر للجودة الإملائية. وأكدت دراسة إنكوجنيتو وآخرين (Incognito et al., 2023) أن تعزيز المهارات المعجمية والإملائية يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة والفهم النصي، مما يساهم في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التعلم المستقل لدى التلاميذ، وأثبتت دراسة سيلفا وآخرين (Silva et al., 2023) أن استخدام تقنيات استرجاع المعلومات مع التغذية الراجعة الفورية يساعد في تحسين الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ، مما يعزز من مهاراتهم في العمل الجماعي والتعاون. وأخيراً أكدت دراسة نيولاكي وآخرين (Niolaiki et al., 2023) أن تحسين المهارات الإملائية يعتمد على العمليات المعجمية والفونولوجية، مما يساعد في تطوير مهارات التفكير المنطقي والتحليل لدى التلاميذ، وبالتالي يعزز من نجاحهم الأكاديمي والشخصي.

بناءً على هذه الدراسات يمكن القول: إن إتقان الرسم الإملائي الصحيح يساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ، ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويساعدهم على التواصل الفعال، ويطور من مهاراتهم الاجتماعية والفكرية، مما ينعكس إيجاباً على جوانب شخصياتهم المتعددة.

تعد الأخطاء الإملائية تحدياً من أبرز التحديات التي تواجه التلاميذ في المراحل التعليمية المبكرة، وتزداد هذه التحديات تعقيداً لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ ولذا تهدف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة إلى تقديم حلول مبتكرة لتحسين أداء التلاميذ في هذا المجال من خلال تطبيق أساليب تعليمية متقدمة ومتنوعة، فقد أظهرت العديد من الدراسات التربوية الحديثة الدور الإيجابي لهذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات الإملاء لدى التلاميذ بشكل عام ولدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص (السميري، ٢٠٢١)؛ حيث أظهرت دراسة قامت بتشخيص إستراتيجيات الإملاء لدى طلاب الصف الثالث أن استخدام الإستراتيجيات المتنوعة مثل الإستراتيجيات العقلانية المنطقية والإستراتيجيات العملية الحسية قد أسهم في تحسين الأداء الإملائي لدى التلاميذ (Ju & Shangicheva, 2023)، ووجدت دراسة أخرى أن استخدام إستراتيجيات تعليمية تعتمد على الصور المرئية وإستراتيجيات إكمال النصوص يمكن أن تحسن الأداء الإملائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير (Lazarus & Audu, 2023).

كما أظهرت دراسة قارنت بين تأثير طريقتين مختلفتين لتصحيح الأخطاء المدمجة في نصح أورتون - غيلينجهام، أن الإجراءات الموجهة من قبل المعلم والاستراتيجيات البصرية التي يقودها الطالب كانت فعالة في تحسين دقة الإملاء لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (Melissa et al., 2023). وفي دراسة أجريت على طلاب في الإكوادور تبين أن استخدام إستراتيجيات تعليمية ترفيهية يمكن أن يُحسّن تعلم الإملاء لدى التلاميذ؛ حيث أظهرت النتائج تحسناً في أداء الطلاب عندما تم تطبيق هذه الإستراتيجيات مقارنة بالطرق التقليدية (Johanna et al., 2023). وأخيراً أظهرت دراسة تأثير الإستراتيجيات التعليمية الفونولوجية على الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في نيجيريا، أن تطبيق هذه الإستراتيجيات يمكن أن يحسن من أداء الطلاب بشكل ملحوظ في الإملاء (Selina & Imeh, 2023).

وتعد إستراتيجيات التفكير الناقد من الأساليب التعليمية الحديثة التي تُسهم بشكل كبير في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، وتحديدًا لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تعتمد هذه الإستراتيجيات على تعزيز قدرات التلاميذ على التحليل والتفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة؛ فقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أهمية استخدام التفكير الناقد في التعليم لتحسين الأداء الأكاديمي بشكل عام ومعالجة الأخطاء الإملائية بشكل خاص؛ حيث أظهرت دراسة أجرتها المخنبت ويسنازار (Almukhanbet & Yesnazar, 2023) أن تطبيق تقنيات الاستقصاء الفعال يُسهم في تطوير التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مما يؤدي إلى تقليل الأخطاء الإملائية عبر مراحل التجربة المختلفة. وبينت أيضًا أن التلاميذ يصبحون قادرين على التعبير بحرية دون خوف من التصحيح، ويحدثون معلوماتهم وخبراتهم باستمرار، مما يحسن من قدراتهم الإملائية، ومن جهة أخرى قدمت دراسة اليزيدي (El Yazidi, 2023) نظرة شاملة على إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد مثل التساؤل السقراطي، والتعلم التعاوني، والتعلم المبني على الاستقصاء، والتخطيط المفاهيمي، وحل المشكلات، وتخطيط الحجج وبينت أن هذه الإستراتيجيات تُسهم في تعزيز التفكير النقدي بين الطلاب،

مما يؤدي إلى تحسين قدراتهم الإملائية. وفي دراسة أخرى لوانغ (Wang, 2023) تناولت تأثير التفكير النقدي في تعلم القراءة الإنجليزية في المدارس الثانوية، ووجدت أن تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب يُسهم في تحسين قدراتهم في مجالات أخرى من التعليم، بما في ذلك الإملاء. كما

أوضحت دراسة أصلان (Aslan, 2023) أن الطلاب الموهوبين الذين يتلقون تعليمًا يعزز التفكير النقدي يبدون تحسنًا ملحوظًا في ميولهم نحو التفكير النقدي مقارنة بأقرانهم، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم الإملائي. وأخيرًا أظهرت دراسة يانغ وآخرين (Yang et al., 2023) أن استخدام إستراتيجيات تعليمية تعزز التفكير النقدي والابتكار في صفوف الرياضيات للطلاب الموهوبين يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي والإملائي.

مما سبق نستطيع القول بأن إستراتيجيات التفكير الناقد تعد من أبرز الأدوات التعليمية الحديثة التي تسهم في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، خاصةً الموهوبين منهم الذين يعانون من صعوبات التعلم. يهدف استخدام هذه الإستراتيجيات إلى تعزيز قدرات الطلاب على التفكير التحليلي والنقدي، مما يمكنهم من التفاعل بشكل أكثر فاعلية مع النصوص المكتوبة وتصحيح أخطائهم الإملائية بطرق مبتكرة ومستدامة.

يشمل التفكير الناقد مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التعليمية مثل إستراتيجية خرائط التفكير التي تعد من الأدوات التعليمية الفعالة التي تستخدم لتحسين الفهم والتنظيم المعرفي لدى الطلاب. وتعتمد هذه الإستراتيجية على إنشاء خرائط ذهنية بصرية تربط بين المفاهيم والمعلومات بشكل منظم، مما يسهل على الطلاب استيعاب المعلومات وتذكرها. وتلعب خرائط التفكير دورًا مهمًا في تعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب؛ حيث تمكنهم من رؤية العلاقات بين الأفكار والمفاهيم بشكل أوضح وأعمق. وفيما يتعلق بمعالجة الأخطاء الإملائية فإن خرائط التفكير تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم وملاحظاتهم حول الكلمات والقواعد الإملائية بطرق تجعل هذه المعلومات أكثر وضوحًا وسهولة في الاسترجاع. وقد أظهرت دراسة أجرتها دروزينينا وغراشكيننا (Druzhinina & Garashkina, 2023) فاعلية استخدام خرائط التفكير في تطوير مهارات التفكير المنظم لدى الطلاب، مما أدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الأخطاء الإملائية. كما وجدت دراسة أخرى أجراها يو (Yue, 2023) أكدت على أن استخدام خرائط التفكير في صفوف تعليم القراءة والكتابة الإنجليزية يمكن أن يعزز فهم الطلاب للنصوص وتحسين تنظيمهم للأفكار، مما يقلل من الأخطاء الإملائية.

ومن إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة إستراتيجية مكفر لاند التي تُعد إحدى الأدوات التعليمية الحديثة التي تُسهم بشكل فعال في تحسين جودة التعليم ومعالجة الأخطاء الإملائية لدى

الطلاب. وتعتمد هذه الإستراتيجية على تصميم برامج تعليمية تركز على التحليل العميق للأخطاء وتقديم حلول مستهدفة لتحسين الأداء الأكاديمي. تهدف إستراتيجية مكفر لاند إلى تعزيز قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي من خلال توظيف أساليب تعليمية مبتكرة. ويمكنها أن تعمل على تحديد أنواع الأخطاء الشائعة بين الطلاب، وتحليل أسبابها، مما يساعد في تطوير إستراتيجيات تعليمية مخصصة لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية. وأظهرت دراسة شفيق وأوسيني (Shafiq & Usaini, 2023) أن استخدام إستراتيجية التهئة بالمرح ساعد في تحسين مهارات المفردات والإملاء بين طلاب التعليم الثانوي. كما أكدت دراسة دروجينينا وغراشكينا (Druzhinina & Garashkina, 2023) أن تطوير مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب باستخدام إستراتيجيات الخرائط المعرفية أسهم في تقليل الأخطاء الإملائية وتحسين الأداء الأكاديمي.

وتعد إستراتيجية تعلم الأقران من إستراتيجيات التفكير الناقد ومن الأدوات التعليمية الفعالة التي تُسهم في تعزيز التعلم التعاوني بين الطلاب؛ حيث يقوم الطلاب بمساعدة بعضهم البعض في عملية التعلم من خلال تقديم الدعم والملاحظات البناءة (Scott et al., 2016) وتعتمد هذه الإستراتيجية على إشراك الطلاب في تعليم بعضهم البعض، مما يعزز من الفهم العميق للمادة الدراسية، ويطور مهارات التواصل والتعاون بينهم. إنَّ إستراتيجية تعلم الأقران تعمل على تحسين مهارات الكتابة والإملاء لدى الطلاب من خلال التشجيع على تصحيح الأخطاء بشكل جماعي وتبادل الأفكار حول الأساليب الصحيحة للكتابة. وقد أظهرت دراسة أجرتها الحري (Alharbi, 2023) أن استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تعليم اللغة الإنجليزية أسهم بشكل كبير في تحسين أداء الطلاب في المرحلة المتوسطة؛ حيث أظهرت النتائج زيادة ملحوظة في مستوى تحصيل الطلاب وتطوير مهاراتهم اللغوية. كما وجدت دراسة أخرى أجرتها نجوين وفام (Nguyen & Pham, 2023) أن تصحيح الأقران في كتابة الرسائل كان فعالاً في تحسين جودة الكتابة وتقليل الأخطاء الإملائية.

كذلك فإن إستراتيجية أوريلي تعد واحدة من الأدوات التعليمية المبتكرة التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتعزيز التعلم من خلال توفير موارد تعليمية متنوعة وشاملة، وتتضمن هذه الإستراتيجية مواد تعليمية متاحة عبر الإنترنت مثل الكتب الإلكترونية، والفيديوهات، والدورات

التدريبية، والوصول إلى المؤتمرات عبر الإنترنت. وتتيح هذه الموارد للطلاب والمعلمين الوصول إلى محتوى تعليمي عالي الجودة بسهولة ويسر، مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتطوير المهارات المختلفة. كما توفر إستراتيجية أوريلي مواد تعليمية متخصصة تركز على تحسين مهارات الكتابة والإملاء. وقد أظهرت دراسة أجراها هينيسي (Hennessey, 2023) أن استخدام منصة أوريلي للتعليم العالي يساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم الإملائية من خلال الوصول إلى موارد تعليمية متقدمة تتناول الأخطاء الشائعة وكيفية تصحيحها بفاعلية. وتساهم هذه الإستراتيجية في توفير بيئة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم المستمر وتساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم الأكاديمية بشكل شامل.

ومن ضمن تلك الإستراتيجيات أيضًا إستراتيجية وودز (woods) التي تهدف إلى تحسين التعليم من خلال تقنيات تعتمد على الفهم العميق والتحليل النقدي. وتركز هذه الإستراتيجية على توفير دعم مستمر للطلاب، وتعزيز قدرتهم على التعلم الذاتي والتصحيح الذاتي. وقد تم تطوير الإستراتيجية لتشمل أنشطة تفاعلية وتمارين تعزز من التفكير النقدي لدى الطلاب، مما يساعد في تحديد الأخطاء وتصحيحها بشكل فعال. فقد أظهرت دراسة أجراها كاجاماركا وآخرين (Cajamarca et al., 2023) أن استخدام إستراتيجيات تعليمية ترفيهية مثل تلك التي تعتمد على الفهم العميق والتحليل يمكن أن يساعد في تحسين مهارات الإملاء لدى الطلاب. ووفقًا لدراسة أخرى قام بها قوراتولاين وغزنفار (Quratulain & Ghazanfar, 2023)، فإن استخدام تقنيات تعليمية تعتمد على التكنولوجيا والتمارين التفاعلية يساهم بشكل كبير في تحسين دقة الإملاء وتقليل الأخطاء.

وأخيرًا فإن إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (Creative Problem Solving - CPS) تعد من إستراتيجيات التفكير الناقد وتهدف إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. وتعتمد هذه الإستراتيجية على مراحل منظمة تشمل فهم المشكلة، وتوليد الأفكار، وتطوير الحلول، والتخطيط للتنفيذ، مما يساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم في حل المشكلات بشكل منهجي وابتكاري. إن هذه الإستراتيجية CPS تساعد الطلاب على التفكير بطرق جديدة ومبتكرة لحل مشكلاتهم الإملائية، فقد أظهرت دراسة أجراها نوريجال وآخرون (Nurrijal et al., 2023) أن تطبيق إستراتيجية حل المشكلات الإبداعية في التعليم المدمج يعزز

من مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الأخطاء الإملائية. كما بينت دراسة أخرى قامت بها باتو (Batu, 2023) أن استخدام نموذج CPS في تعليم الرياضيات حسن من قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية، مما ينعكس إيجابياً على مهاراتهم الإملائية. وفي الجدول أدناه تلخيصاً شاملاً لما تم عرضه من إستراتيجيات تعليمية حديثة في مجال التفكير الناقد:

جدول ١ إستراتيجيات تعليمية حديثة في مجال التفكير الناقد تساعد في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الإستراتيجية	وصف موجز	آلية التطبيق	الفوائد الرئيسية	الفئة المستهدفة	الصعوبات المحتملة	التكلفة/الموارد المطلوبة	أمثلة تطبيقية	مدى القابلية للتكرار	الدراسات المؤيدة
إستراتيجية التفكير الخرائط	أداة تعليمية بصرية تنظم الأفكار والمعلومات بشكل هيكلي ومنظم	إنشاء خرائط ذهنية لربط المفاهيم والكلمات والقواعد الإملائية	تحسين الفهم والتنظيم، المعرفي، تقليل الأخطاء الإملائية وتعزيز التفكير النقدي	طلاب التعليم الابتدائي	قد تتطلب تدريباً للمعلمين والطلاب	أدوات رسم خرائط أو برامج رقمية	استخدام خرائط ذهنية لتوضيح قواعد الهمزات.	قابلة للتطبيق في أية مادة دراسية.	Druzhinina & Garashkina (2023)
إستراتيجية مكفر لاند	تحليل الأخطاء الإملائية وتقديم حلول مخصصة لتحسين الأداء الأكاديمي	تصميم برامج تعليمية تستهدف تحليل الأخطاء وتقديم حلول فردية لكل طالب	تعزيز التفكير النقدي، تحسين الدقة الإملائية وتقليل الأخطاء	طلاب ذوي صعوبات تعلم	تحتاج إلى وقت إضافي لتخصيص البرامج	برامج تحليل الأخطاء الرقمية	تصحيح الأخطاء الإملائية باستخدام برامج التحليل الفردي.	قابلة للتطبيق في المواد التي تتطلب الكتابة	Shafiq & Usaini (2023)، Miller-Benson et al. (2023)

الإستراتيجية	وصف موجز	آلية التطبيق	الفوائد الرئيسية	الفئة المستهدفة	الصعوبات المحتملة	التكلفة/الموارد المطلوبة	أمثلة تطبيقية	مدى القابلية للتكرار	الدراسات المؤيدة
إستراتيجية تعلم الأقران	أسلوب تعاوني حيث يساعد الطلاب بعضهم البعض على التعلم وتصحيح الأخطاء.	تصحيح الأخطاء بشكل جماعي وتبادل الأفكار حول الكتابة الصحيحة.	تحسين مهارات الكتابة، تعزيز التعاون، وتطوير الفهم العميق.	كافة المراحل الدراسية	قد يواجه بعض الطلاب خجلاً أو تردداً	قاعة دراسية تفاعلية أو مساحات تعاون	تصحيح نصوص إملائية بين طلاب الصف الخامس	قابلة للتطبيق في الأنشطة الجماعية	Alharbi (2023), Nguyen & Pham (2023)
إستراتيجية أوريلي	استخدام موارد تعليمية متاحة عبر الإنترنت لتحسين الأداء الأكاديمي.	توفير كتب إلكترونية وفديوهات ودورات تعليمية تتعلق بالإملاء والقواعد.	تحسين المهارات الإملائية، والكتابية، تعزيز التعلم المستمر، وتوفير موارد تعليمية عالية الجودة.	طلاب المرحلة الثانوية وما فوق	تحتاج إلى اتصال جيد بالإنترنت	اشتراكات منصات تعليمية أو أجهزة رقمية	استخدام دورات تدريبية إلكترونية لتحسين قواعد الإملاء	قابلة للتطبيق في جميع المواد الدراسية	Hennessey (2023), Silva et al. (2023)
إستراتيجية وودز	تعتمد على التحليل النقدي والفهم العميق لتعزيز التعلم الذاتي	تصميم أنشطة تفاعلية وتمارين لتحديد وتصحيح الأخطاء بشكل فعال	تعزيز التفكير النقدي، تحسين الدقة الإملائية وتقليل الأخطاء بشكل فعال	طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة	تحتاج إلى تصميم أنشطة مبتكرة	وقت إضافي لتحضير الأنشطة	تنظيم أنشطة تحفيزية لتصحيح الأخطاء في الصفوف المبكرة	قابلة للتطبيق في تحسين المفاهيم اللغوية.	Cajamarca et al. (2023), Quratulain & Ghazanfar (2023)

الإستراتيجية	وصف موجز	آلية التطبيق	الفوائد الرئيسية	الفئة المستهدفة	الصعوبات المحتملة	التكلفة/الموارد المطلوبة	أمثلة تطبيقية	مدى القابلية للتكرار	الدراسات المؤيدة
حل المشكلات بطريقتي إبداعية (CPS)	إستراتيجية منهجية لحل المشكلات تشمل مراحل التحليل التفكير الإبداعي، وتطوير حلول وتنفيذها	تقسيم المشكلات إلى مراحل، توليد أفكار، تطوير حلول وتنفيذها	تعزيز التفكير الإبداعي والنقدي، تحسين الأداء الأكاديمي، وتقليل الأخطاء الإملائية	طلاب التعليم العالي	قد يكون التطبيق معقدًا للطلاب الأصغر سنًا	تدريب إضافي على التفكير الإبداعي.	تحليل مشكلة إملائية معقدة واقتراح حلول بديلة لتحسين الأداء	قابلة للتطبيق في حل المشكلات المختلفة	Nurrijal et al. (2023) ، Batu (2023)

كل من هذه الإستراتيجيات توفر إطارًا يمكن للمعلمين استخدامه لتشجيع التفكير العميق لدى الطلاب، مما يعزز فهمهم وقدرتهم على تجنب الأخطاء الإملائية وقد أثبتت هذه الدراسات فاعليتها في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فقد أجرى ماناس (Manas, 2023) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد اعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي يتضمن مجموعتين: تجريبية وضابطة، باستخدام اختبار قبلي وبعدي لقياس التحصيل الأكاديمي وقدرة الاحتفاظ بالمعلومات. وشملت العينة ٤٠ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في إيران خلال العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، تم اختيارهم باستخدام تقنية العينة العشوائية البسيطة، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تستخدم إستراتيجية خرائط المفاهيم، ومجموعة ضابطة تستخدم الطرق التقليدية. واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل أكاديمي صُمم بواسطة المعلمين كأداة رئيسية، بالإضافة إلى اختبار خاص بقياس قدرة الاحتفاظ بالمعلومات. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم أدى إلى تحسين ملحوظ في تحصيل الطلاب الأكاديمي وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالطرق التقليدية، كما أن الطلاب الذين استخدموا خرائط المفاهيم تمكنوا من تقليل الأخطاء الإملائية بشكل كبير.

وفي دراسة أخرى أجرى ميلر بينسون وآخرون (Miller-Benson et al., 2023) دراسة حديثة هدفت إلى تقييم فاعلية إستراتيجية مكفرلاند في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي يتضمن مجموعتين: تجريبية وضابطة، باستخدام أسلوب التحليل التكميلي المتناوب؛ حيث تم تطبيق إجراءات تصحيح الأخطاء التي يقودها المعلم مقابل الإجراءات التي يقودها الطالب من خلال مقارنة بصرية. شملت العينة خمسة طلاب من الصفوف الأول إلى الثالث الذين تم تشخيصهم بصعوبات في القراءة والإملاء. واستخدمت الدراسة أدوات متنوعة لتقييم أداء الطلاب في الإملاء تحت كل شرط من الشروط. وقد أظهرت النتائج أن هناك اختلافات طفيفة في دقة الإملاء بين الطلاب تحت كل شرط، وأشارت ردود فعل الطلاب إلى أن التفضيل الشخصي قد يكون عاملاً حاسماً في اختيار طريقة تصحيح الأخطاء الأنسب لتطبيقها في نموذج أوركوتون-جيليغهام غير المعتمد على العلامة التجارية.

كذلك أظهرت دراسة الحربي (Alharbi, 2024) التي هدفت إلى تحديد تأثير استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تعليم اللغة الإنجليزية على تحصيل الطلاب في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة، مع استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات وتوزيعه على عينة من ٦٠ معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. وقد كشفت الدراسة عن تأثير كبير لإستراتيجية تعلم الأقران على تحصيل الطلاب، وأظهرت دعماً كبيراً من المعلمين لفاعلية استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس اللغة الإنجليزية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام تعلم الأقران على التعليم بناءً على متغيرات الجنس، والوظيفة الأكاديمية، والمؤهل التعليمي، وعدد سنوات العمل. وأوصى الباحث بضرورة استخدام الأساليب الحديثة في مجال التعليم لزيادة مستويات الطلاب وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، مع الاهتمام بتوفير البرامج والدورات التدريبية التي تساهم في تحسين مستويات أداء المعلمين ورفع قدرتهم على استخدام أساليب التدريس الحديثة.

ومن جانب آخر فقد أظهرت دراسة أجراها فيجا دا سيلفا وآخرون (Silva et al., 2023)، وهدفت إلى تقييم فاعلية استخدام إستراتيجية أورابلي في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة منهجًا تجريبيًا شمل ثلاث تجارب مع طلاب الصف الخامس من منطقة ذات دخل منخفض في البرازيل. وشملت العينة ٣٠ طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تدريبًا باستخدام إستراتيجية أوريلي، ومجموعة ضابطة اتبعت الطريقة التقليدية في التعلم. واستخدمت الدراسة أدوات تقييم شملت اختبارات إملاء قبلية وبعدية لتقييم أداء الطلاب في الإملاء. وقد أظهرت النتائج أن الأداء الإملائي للطلاب في المجموعة التجريبية كان أفضل بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة، خاصة عندما تم توفير تغذية راجعة تصحيحية فورية. وأكدت الدراسة فاعلية إستراتيجية أوريلي في تحسين مهارات الإملاء لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يعزز استخدامها كأداة تعليمية فعالة.

وفي دراسة أجراها رزيكا وآخرون (Rzepka et al., 2023) هدفت إلى تقييم فاعلية التدخلات التكميلية في بيئات التعلم لتحسين مهارات الإملاء لدى الطلاب، بما في ذلك استخدام إستراتيجية وودز. واستُخدم في الدراسة تصميم تجريبي؛ حيث تم مقارنة منصة تعليمية تقليدية بثلاث نسخ تكميلية تعتمد على التعلم الآلي وتقدم تدخلات موجهة للطلاب، وتعرض احتمالية الحل المخصص. وقد شارك في الدراسة طلاب من الصف الخامس في منطقة ذات دخل منخفض في البرازيل. وتضمنت العينة ٦٠ طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعات مختلفة لتلقي التدخلات التعليمية. وقد أظهرت النتائج أن التدخلات التكميلية أدت إلى تقليل عدد الأخطاء الإملائية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأبرزت الدراسة أهمية استخدام بيئات التعلم التكميلية لتحسين دقة الإملاء، مشيرة إلى أن اختيار التدخلات بعناية يمكن أن يكون له تأثير محفز على أداء الطلاب.

وأخيرًا فقد أجرى نوريجال وآخرون (Nurrijal et al., 2023) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) في تحسين مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى طلاب التعليم العالي في بيئة التعلم المدمج. واعتمدت الدراسة على تصميم بحثي يستخدم نموذج تطوير (ADDIE) الذي يشمل التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم. وقد شملت العينة طلابًا من مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تم جمع البيانات من خلال استبيانات واختبارات قبلية وبعدية لقياس مهارات التفكير النقدي والإبداعي. وأظهرت النتائج أن نموذج التصميم التعليمي القائم على إستراتيجية CPS كان فعالًا في تحسين مهارات التفكير النقدي

والإبداعي لدى الطلاب؛ حيث أظهرت البيانات زيادة ملحوظة في أداء الطلاب بعد تطبيق الإستراتيجية. أشارت النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية CPS في بيئة التعلم المدمج يمكن أن يعزز من قدرات الطلاب على حل المشكلات بطريقة إبداعية، ويشجع على التفكير النقدي.

إنَّ إلمام معلمي اللغة العربية بإستراتيجيات التفكير الناقد التعليمية الحديثة وتمكنهم منها أمر بالغ الأهمية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إن إستراتيجيات التفكير الناقد تمكن المعلمين من تطوير أساليب تدريسية تركز على تحليل الأخطاء وتصحيحها بطرق مبتكرة تعزز من قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، وتظهر الدراسات أن المعلمين الذين يمتلكون هذه المهارات ويطبقونها بفاعلية يساهمون في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يعزز من قدرتهم على التفوق الأكاديمي والتغلب على التحديات التعليمية. فقد أظهرت دراسة أجراها رزيكا وآخرون (Rzepka et al., 2023) أن استخدام إستراتيجيات التدخلات التكيفية أدت إلى تحسين دقة الإملاء وتقليل الأخطاء لدى الطلاب، مشيرة إلى أن اختيار التدخلات بعناية يمكن أن يكون له تأثير محفز على أداء الطلاب. كما وجدت دراسة أخرى قام بها نوريجال وآخرون (Nurrijal et al., 2023) أن تطبيق نموذج التصميم التعليمي القائم على إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) كان فعالاً في تحسين مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، مما يعزز من قدراتهم على حل المشكلات بطرق إبداعية ويشجع على التفكير النقدي. هذه الدراسات تؤكد أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد ويطبقونها بفاعلية يساهمون بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

من الدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن أن نحدد أوجه الاستفادة في عدة جوانب مهمة، فقد وفرت هذه الدراسات خلفية نظرية شاملة ووافية حول موضوع الدراسة، كما أن نتائج الدراسات التي أظهرت تأثير تحسين مهارات الإملاء على الأداء الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ تعزز من ضرورة إدراك معلمي اللغة العربية لأهمية هذه الإستراتيجيات الفعالة وضرورة إدراكها، مثل استخدام خرائط التفكير وإستراتيجية مكفر لاند وإستراتيجية تعلم الأقران بالإضافة إلى ذلك ساعدت هذه الدراسات أيضاً في تصميم أدوات البحث الخاصة وتحديد الفئات المستهدفة والأساليب التحليلية المناسبة.

بناء على ما سبق يمكن لهذه الدراسة أن تضيف جوانب جديدة ومهمة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة بشكل كافٍ. فمن خلال تقييم مستوى الإدراك الفعلي لدى المعلمين، يمكن أن يتم تسليط الضوء على مدى وعي وإدراك المعلمين لتلك الإستراتيجيات، مما يساعد في فهم الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، مما يساهم في تقديم صورة أشمل وأكثر تفصيلاً عن درجة إدراك معلمي اللغة العربية للإستراتيجيات الحديثة في تعليم الإملاء للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تعد مهارة الإملاء الصحيحة واحدة من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية، إذ تمثل جزءاً حيوياً من مهارات الكتابة التي تسهم في تعزيز التواصل الكتابي والتفاعل الأكاديمي للتلاميذ (Alsamiri, 2018). وبالرغم من التطورات الحديثة في إستراتيجيات التعليم، تظل الأخطاء الإملائية تحدياً كبيراً، لا سيما بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. من هنا، برزت الحاجة إلى إستراتيجيات تعليمية مبتكرة تمكن هؤلاء الطلاب من تجاوز صعوباتهم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة (زيدان، ٢٠٢٠)، من أجل إتاحة الفرص لجميع التلاميذ لإظهار ما لديهم من قدرات، وذلك باستخدام الإستراتيجيات التعليمية المناسبة؛ لأن العديد من المعلمين في المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في معرفة الإستراتيجيات التعليمية في معالجة الأخطاء الإملائية التي تلي احتياجات هذه الفئة من التلاميذ (البلوي، ٢٠١٩؛ السمييري، ٢٠٢١).

وقد لاحظ الباحثان من خلال زيارتهما الميدانية لمدارس التعليم العام، وإشرافهم على طلاب التدريب الميداني، أن العديد من معلمي اللغة العربية يعانون من نقص في الوعي بأحدث الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي يمكن أن تعالج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ويتمثل هذا النقص في التساؤلات المتكررة التي يطرحها المعلمون حول أفضل الأساليب التعليمية للتعامل مع هذه الفئة. ويبرز هذا التحدي بشكل خاص عند التعامل مع التلاميذ الذين يظهرون تفوقاً واضحاً في مجالات معينة مثل حب الاستطلاع أو مهارة حل المشكلات، ولكنهم يعانون من ضعف ملحوظ في مهارات أخرى كالقراءة والكتابة. هذا التباين في الأداء قد يؤدي إلى تحويلهم إلى غرف المصادر للحصول على دعم إضافي (Alsamiri, 2019)، ومن هنا، تبرز أهمية التفكير الناقد كأداة تعليمية حديثة تساهم في تحليل الأخطاء الإملائية، وفهم

أسبابها الجذرية، وتصميم إستراتيجيات تعليمية مبتكرة لمعالجتها. فالتفكير الناقد لا يساعد المعلمين فقط في التعرف على الأخطاء، بل يتيح لهم أيضًا تقييم مدى تأثير طرق التدريس المختلفة، وتطوير أنشطة تنسم بالمرونة والإبداع لتحسين الأداء الإملائي للتلاميذ.

وإلى ذلك أشارت دراسة المخنبت ويسنازار (Almukhanbet & Yesnazar, 2023) أن استخدام تقنيات الاستقصاء الفعّال يعزز التفكير النقدي لدى التلاميذ ويقلل من الأخطاء الإملائية. وبينت دراسة أصلان (Aslan, 2023) أن تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الموهوبين يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي، بما في ذلك الإملاء. كما أوضحت دراسة نوريجال وزملائه (Nurrijal et al, 2023) أن إستراتيجيات حل المشكلات بطريقة إبداعية تسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، مما ينعكس إيجابًا على تقليل الأخطاء الإملائية.

هذه الدراسات، ومن ضمنها دراسة الحربي (Alharbi, 2023) التي أظهرت تأثير إستراتيجيات التعلم التعاوني على تحسين أداء التلاميذ، أكدت الحاجة إلى استكشاف مدى إدراك معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة ومدى قدرتهم على تطبيقها بفعالية. كما بينت أن غياب الوعي أو ضعف الإدراك بهذه الإستراتيجيات قد يؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

بناءً على ذلك، يمكن القول: إن التفكير الناقد يمثل المحور الذي تدور حوله الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، مثل التعلم التعاوني، والخرائط الذهنية، وحل المشكلات الإبداعية. هذه الإستراتيجيات توفر بيئة تعليمية تُشجع على التحليل العميق، والتفاعل الإيجابي، والإبداع، مما يعزز من قدرة التلاميذ على استيعاب قواعد الإملاء وتطبيقها بشكل صحيح.

في ضوء الفجوة المعرفية التي يعاني منها معلمو اللغة العربية فيما يتعلق بتطبيق إستراتيجيات التفكير الناقد، على الرغم من التوصيات القوية بضرورة تطبيق إستراتيجيات التفكير الناقد، لا توجد دراسات كافية تتناول بشكل مباشر مدى إدراك معلمي اللغة العربية لهذه الإستراتيجيات ومدى قدرتهم على تطبيقها بفاعلية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لذا بناءً على ذلك تسعى هذه الدراسة إلى تقييم درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التعلم الحديثة، مثل التفكير النقدي، والتعلم التعاوني، واستخدام الخرائط الذهنية،

ومدى تأثيرها في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويأمل الباحثان في تقديم توصيات عملية تساعد على سد الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لهذه الإستراتيجيات، مما يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز فاعلية معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية، خاصة لدى الفئة المستهدفة من التلاميذ.

أسئلة البحث:

يتمثل سؤال البحث الرئيس في الآتي: ما درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

ما درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين.

ما درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين

ما درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

تعرف درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين.

تعرف درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين

تعرف درجة إدراك استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين.

أهمية البحث:

ويمكن تحديد أهمية البحث بالجانبين الآتيين:

أولاً- الأهمية النظرية:

يمكن أن يعد هذا البحث بما يتناوله في أدبه النظري في إثراء الأدب التربوي بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة.

قد يسهم هذا البحث في تنمية إدراك معلمي اللغة العربية بالإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اللغوية الأمر الذي يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، ويخفف من المشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية لديهم، ويحقق مزيداً من الأهداف التربوية التي تنمي مهاراتهم المختلفة.

يهتم هذا البحث بفئة من الطلبة لم تنل حظها - على حد علم الباحثين - من الدراسات التربوية التي تهتم بتعلمهم اللغوي هم الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يسهم هذا البحث بتزويد القائمين على تعليم اللغة العربية بدرجة إدراك معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تعليم اللغة العربية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بما يمكنهم من اتخاذ قرارات تصب في تجويد تعليم هذه الفئة من الطلاب على وجه الخصوص.

قد يؤدي هذا البحث إلى تعريف معلمي اللغة العربية بالإستراتيجيات التعليمية الحديثة في تعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يمكنهم من تبيينها في تنمية مهارات الطلبة اللغوية المختلفة.

يتوقع أن يكون هذا البحث رافداً مهماً لدراسات وبحوث أخرى ستبني على النتائج التي يصل إليها هذا البحث بما يسهم في تطوير تعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لغوياً.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: معلمو اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، إستراتيجيات التفكير الناقد التعليمية الحديثة (إستراتيجية خرائط التفكير - إستراتيجية مكفر لاند - إستراتيجية تعلم الأقران - إستراتيجية أوريلي - إستراتيجية وودز - حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS))

الحدود المكانية:

- المدينة المنورة - مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التي تشمل صفوف الموهوبين - بنين
- التابعة لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة.
- مدينة حائل - مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التي تشمل صفوف الموهوبين - بنين
- التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية للموهوبين في المرحلة الابتدائية الذين على رأس العمل في
العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

يمكن تحديد مصطلحات البحث بالآتي:

الإستراتيجيات التعليمية الحديثة:

عرّف بيك وآخرون الإستراتيجيات التعليمية الحديثة بأنها تشمل مجموعة من الممارسات والتقنيات التي تهدف إلى تعزيز التعلم التفاعلي والغني بالوسائط المتعددة، مثل التعلم التعاوني، والتفاعل في السياقات الافتراضية، واستخدام الوسائط المتعددة؛ لتحفيز المشاركة والتعلم العميق (Beck et al., 2024, p. 319-341).

يُعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنها: " مجموعة من الممارسات والتقنيات الإستراتيجية التي تهدف إلى تعزيز التعلم التفاعلي والغني بالوسائط المتعددة وتنمية أنماط التفكير الناقد، يمكن لهذه الإستراتيجيات العمل على معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومتكاملة. تشمل هذه الإستراتيجيات: خرائط التفكير وهي

أدوات بصرية تساعد التلاميذ على تنظيم الأفكار والمعلومات بشكل يساهم في تحسين الفهم والاستيعاب. كذلك إستراتيجية أورابلي التي تركز على التعليم التفاعلي والتجريبي لتعزيز مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. بالإضافة إلى إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية CPS التي هي عبارة عن منهجية منظمة تساعد التلاميذ على تطوير حلول إبداعية وفعالة للمشكلات. وكذلك إستراتيجية وودز (Woods) التي تركز على تحسين مهارات التفكير الناقد من خلال التفاعل والتعلم التعاوني. وأخيراً إستراتيجية تعلم الأقران التي تعتمد على تعاون التلاميذ ومشاركتهم في عملية التعلم لتعزيز الفهم والمشاركة النشطة.

هذه الإستراتيجيات يمكن أن تساهم في تعزيز مهارات التفكير الناقد وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى معالجة الأخطاء الإملائية بشكل أكثر فاعلية

الأخطاء الإملائية:

عرّف لينيجوفا الأخطاء الإملائية بأنها الأخطاء التي تحدث عند كتابة الكلمات بسبب عدم الالتزام بالقواعد الإملائية الصحيحة، مثل الأخطاء في استخدام الأحرف، والترتيب الصحيح للحروف، والتباعد بين الكلمات. (Lengálová, 2024, p. 3)

ويمكن للباحثين تعريف الأخطاء الإملائية في البحث إجرائياً بأنها "الأخطاء التي تحدث عند كتابة الكلمات بسبب عدم الالتزام بالقواعد الإملائية الصحيحة أو نتيجة للإهمال أو الفهم الخاطئ لهذه القواعد، والتي تشمل الأخطاء في استخدام الأحرف، والتهجئة، والترتيب الصحيح للحروف، والتباعد بين الكلمات. هذه الأخطاء قد تكون بسبب عدم الانتباه أثناء الكتابة أو عدم الفهم الكامل للقواعد الإملائية".

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

أولئك التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم انخفاضاً واضحاً في إحدى المواد الدراسية؛ كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، إضافةً إلى تميزهم في بقية المواد، ويحصلون على درجات مرتفعة ومشاهدة لأقرانهم، ومن جهة أخرى يُظهرون تميّزاً واضحاً في بعض المجالات الأخرى؛ كالموهبة الرياضية، أو مهارة حلّ المشكلات حلّاً مميّزاً يلفت انتباه معلمهم (السميري، ٢٠٢١).

وعرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم " التلاميذ الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية أو مواهب استثنائية في مجالات معينة مثل التفكير الإبداعي، الفهم العميق للأفكار المجردة، والمفردات المتقدمة، ولكنهم يعانون من صعوبات تعليمية تؤثر على أدائهم الأكاديمي في مجالات محددة مثل القراءة أو الكتابة". هذا التفاوت في الأداء لا يمكن تفسيره بنقص الفرص التعليمية وإنما يتطلب دعماً متخصصاً لتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم الكاملة. ويواجه هؤلاء الطلاب تحديات تعليمية كبيرة تتطلب استراتيجيات تعليمية حديثة وفعالة لمعالجة الأخطاء الإملائية وتحسين أدائهم الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لطبيعة الدراسة الحالية، والبيانات المراد الحصول عليها، وطبيعة الإجابات على تساؤلات الدراسة، وهذا المنهج يقوم بدراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، ويُقدم وصفاً دقيقاً لها، موضّحاً خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وبعد ذلك تأتي النتائج، وتكون في ضوء هذا التحليل والتفسير.

إجراءات الدراسة:

تمثّلت الإجراءات بالاطّلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة، والمقاييس المتعلقة بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة المرتبطة بالتفكير الناقد بشكل عام، وفي تعليم الموهوبين بشكل خاص، وبناء أداة خاصّة بهذه الدراسة لهذا الغرض، والتأكّد من خصائصها السيكمومترية، ثم التطبيق الفعلي للأداة على عيّنة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، وأخيراً تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذي يُدرّسون لصفوف الموهوبين بالمدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة ومدينة حائل للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، والبالغ عددهم (١٠٥) معلمين، وتم إرسال الاستبانة لجميع أفراد مجتمع الدراسة

بصفتهم هم أنفسهم عينة الدراسة نظرًا لقلّة عددهم، وبلغ عدد المستجيبين ٩٧ معلمًا، وهم يُشكّلون ٩٢ % من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة لقياس درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بعد مراجعة الأدبيات التربوية والأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وجاءت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ٧٢ عبارة تندرج تحت ثلاثة مجالات فرعية، وجميع العبارات إيجابية، تُمثّل الإجابة عليها من خلال مدرّج ليكرت الثلاثي، وقد تمّ التحقّق من الخصائص السيكمترية للاستبانة؛ حيث تمّ التحقّق من الثبات عبر حساب معامل ألفا كرونباخ، وأما الصدق فقد تمّ التحقّق منه عبر صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: قام الباحثان بالتحقق من الثبات؛ وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للاستبانة ككل، وللمجالات الفرعية الثلاث، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول ٢ معاملات ثبات مجالات الاستبانة باستخدام معادلة (Cronbach Alpha)

م	اسم المجال	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
١	مجال التخطيط	24	0.952
٢	مجال التنفيذ	24	0.970
٣	مجال التقويم	24	0.966
٤	الاستبانة ككل	٧٢	0.985

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

يتبين من الجدول (٢) أن معامل ثبات الاستبانة ككل (0.985)، وتراوحت للمجالات ما بين (0.952 - 0.970)، وتعكس ثباتاً عالياً جداً، وتؤكد صلاحية الأداة للدراسة الحالية، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق ميدانياً.

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من صدق الاستبانة عبر عرضها على عدد من المحكمين من الأساتذة الجامعيين المختصين أو المهتمين في طرق تعليم اللغة العربية والتربية الخاصة وتعليم الموهوبين، وتم التحكيم للصياغة اللغوية، وانتماء العبارة، ووضوحها، والتعديلات المقترحة حولها، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكمين؛ حيث تم التعديل، وإعادة الصياغة اللغوية للعديد من العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عبر حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمجال، وبين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة المجال من الدرجة الكلية، وقد فسّر كوهين (Cohen, 1988) قوة معامل الارتباط كالآتي: (٠,١٠ أو أقل: ارتباط صغير أو مهمل)، (٠,٣٠: ارتباط متوسط)، (٠,٥٠: ارتباط قوي)، (٠,٧٠: ارتباط قوي جداً)، وقد كشفت النتائج عن أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وتبين ما بين ارتباطات متوسطة إلى ارتباطات قوية جداً، كما هو موضح بالجدولين الآتيين:

جدول ٣ معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالمجال الكلي لها

١- مجال التخطيط	٢- مجال التنفيذ	٣- مجال التقويم
بالدرجة الكلية للاستبانة	بالدرجة الكلية للاستبانة	بالدرجة الكلية للاستبانة
.939**	.965**	.951**

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

** جميع معاملات الارتباط دالة عند (٠,١٠ ≤ α)

جدول ٤ معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالمجال الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	١- مجال التخطيط	رقم العبارة	٢- مجال التنفيذ		٣- مجال التقويم
			بالدرجة الكلية لمجال التنفيذ	رقم العبارة	
١	.516**	25	.732**	٤٩	.736**
٢	.542**	٢٦	.736**	٥٠	.734**
٣	.662**	٢٧	.779**	٥١	.796**
٤	.596**	٢٨	.759**	٥٢	.771**
٥	.618**	٢٩	.764**	٥٣	.701**
٦	.671**	٣٠	.690**	٥٤	.750**
٧	.621**	٣١	.725**	٥٥	.780**
٨	.648**	٣٢	.740**	٥٦	.766**
٩	.586**	٣٣	.785**	٥٧	.705**
١٠	.532**	٣٤	.717**	٥٨	.703**
١١	.667**	٣٥	.766**	٥٩	.761**
١٢	.647**	٣٦	.747**	٦٠	.753**
١٣	.757**	٣٧	.792**	٦١	.719**
١٤	.779**	٣٨	.787**	٦٢	.757**
١٥	.648**	٣٩	.816**	٦٣	.758**
١٦	.775**	٤٠	.796**	٦٤	.797**
١٧	.658**	٤١	.816**	٦٥	.743**
١٨	.761**	٤٢	.853**	٦٦	.758**
١٩	.793**	٤٣	.811**	٦٧	.525**
٢٠	.813**	٤٤	.790**	٦٨	.530**
٢١	.790**	٤٥	.699**	٦٩	.535**

رقم العبارة	١- مجال التخطيط	رقم العبارة	٢- مجال التنفيذ	رقم العبارة	٣- مجال التقويم
٢٢	.718**	٤٦	.763**	٧٠	.636**
٢٣	.767**	٤٧	.828**	٧١	.573**
٢٤	.778**	٤٨	.775**	٧٢	.562**

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

** جميع معاملات الارتباط دالة عند $(\alpha \leq 0,010)$

يتبين من الجدول (٤،٣) أن معاملات الارتباط للعبارة تراوحت ما بين (-0.51^{**}) - (0.85^{**}) ؛ منها (٥٠) عبارة كانت معاملات ارتباطها (قوية) (0.70) فأكثر، في حين نجد أنَّ (22) عبارة فقط كانت معاملات ارتباطها (متوسطة) ما بين (-0.50) - (0.69) ، وجميعها دالة عند $(\alpha \leq 0,000)$ وهو ما يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة صالحة للتطبيق، كما يتبين من الجدول أن معاملات الارتباط الكلي للمجالات تراوحت بين (-0.93) - (0.97) وجميعها دالة عند $(\alpha \leq 0,000)$ ، وتؤكد أن الاستبانة بمجالاتها الثلاثة؛ صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية لاستبانة قياس درجة إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات؛ لذا تم الاعتماد عليها وتطبيقها في هذه الدراسة

الوزن النسبي المعياري:

استخدم الباحثان مقياس (ليكرت) الثلاثي؛ وتم تحديد بدائل الإجابة وفقاً للمعادلة: ٣ - ١

$3 \div 2 = 1,5$ ، ثم إضافتها إلى أقل قيمة، وكما يبينها الجدول

جدول ٥ مديات المتوسطات المعتمدة في تحليل النتائج

قيمة البديل	مديات المتوسطات الحسابية		التقديرات اللفظية لدرجة إدراك المعلمين
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
١	من ١,٠٠	إلى أقل من ١,٦٦	ضعيفة
٢	من ١,٦٦	إلى أقل من ٢,٣٢	متوسطة
٣	من ٢,٣٣	إلى أقل من ٣,٠٠	كبيرة

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

لتحليل إجابات العينة استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتحديدًا المعالجات الآتية:

التكرارات والنسب المئوية (%) لمعرفة طبيعة توزيع عينة البحث وفقًا للمتغيرات الستة لعينة البحث.

معامل (Pearson Correlation) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Method) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

(Means)، و (Standards Deviation)، لتحديد وحساب استجابة أفراد العينة تجاه فقرات مجالات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

يُنصُّ السؤال الأول على ما يلي: "ما درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المجال، ولكل إستراتيجية تعليمية على حدة، وللمجموع الكلي لبعد إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر

لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين
كما هو موضّح بالجدول الآتي:

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة التقييم والترتيب لعبارات
مجال درجة إدراك استخدام بعض استراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة
للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين، ن=٩٧.

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين	إستراتيجية خرائط التفكير	١	أخطط للإجراءات التدريسية المنظمة والمخططة للتدريس السريع للدرس وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير:	2.4124	.55439	كبيرة	١	
		٢	أخطط لكيفية توظيف تنظيمات الرموز الخطية التي توضح المحتوى المعرفي للدرس وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.4021	.60656	كبيرة	٢	
		٣	أخطط لكيفية توظيف تنظيمات الرموز الخطية التي تعكس مستويات التفكير وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.3814	.63645	كبيرة	٣	
		٤	أخطط لتصميم خريطة التفكير سواء كانت (الدائرة، الفقاعة، الفقاعة المزدوجة) وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.3093	.65129	متوسطة	٤	
	الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية خرائط التفكير		٣	-----	٢,٣٧٣٦	.٤٧٢٠٤	كبيرة	٣

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
المجال الأول: مهارات التفكير الناقد	المجال الأول: مهارات التفكير الناقد	٥	أخطط لتقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين الكلمات الإملائية ذات الصلة بالقاعدة الإملائية والكلمات غير ذات الصلة به وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.4227	.70467	كبيرة	١	
		٦	أخطط لطرح مجموعات متنوعة من الكلمات بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول مهارة إملائية معينة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.3608	.69501	كبيرة	٢	
		٧	أخطط لست كلمات في المجموعة الواحدة ذات صلة بالمهارة الإملائية وكلمة واحدة ليس لها صلة بها مع مناقشة الطلاب بصورة جماعية وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.3402	.61044	كبيرة	٣	
		٨	أخطط لعقد جلسات تدريبية تحت إشرافه حتى يصبح الطلاب قادرين على تحديد الكلمات الست التي لها صلة بالمهارة الإملائية وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.2784	.67303	متوسطة	٤	
	الإستراتيجية الثانية: إستراتيجية مكفر لاند		٢,٣٥٠٥	.٥٢٣٢٦	كبيرة	-----	٤	
المجال الثاني: مهارات التفكير الناقد	٩	أخطط للدرس الإملائي وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	2.5052	.61447	كبيرة	٣		

إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء
الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
د. علي بن عيسى الشمري / د. ياسر بن عايد السمييري

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		١٠	أخطط لتوزيع نموذج فارغ لتطبيق الإستراتيجية على الطلاب وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	2.4536	.59548	كبيرة	٤	
		١١	أخطط لكيفية تقديم التغذية الفورية إلى الطلاب أثناء حل الأنشطة اللغوية وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	2.5979	.53346	كبيرة	١	
		١٢	أخطط لاختيار الوقت المناسب للبدء في مناقشة باقي الطلاب وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	2.5876	.55439	كبيرة	٢	
	الإستراتيجية الثالثة: إستراتيجية تعلم الأقران			٢,٥٣٦١	.٤٥٧٨٤	كبيرة	-----	١
استراتيجية أورابي	١٣	أخطط لكيفية البدء في تعليم وعرض مهارة الدليل على وجود خطأ إملائي وتقييمه وفقاً لإستراتيجية أورابي.	2.4742	.61395	كبيرة	١		
	١٤	أخطط لكيفية محاورة الطلاب في تقرير ما حدث من خلال طرح الأسئلة وفقاً لإستراتيجية أورابي.	2.3814	.61987	كبيرة	٣		
	١٥	أخطط لكيفية ممارسة الطلاب لمهارة تحديد دليل على وجود خطأ إملائي من خلال توظيف عملية التساؤل بطرح الأسئلة وفقاً لإستراتيجية أورابي.	2.3918	.65442	كبيرة	٢		

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		١٦	أخطط لطرح رأي حول شيء ما يبدو مقنعا للوهلة الأولى أو أن الطلاب يؤمنون به ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف وفقاً لإستراتيجية أورابلي.	2.3608	.63222	كبيرة	٤	
	الإستراتيجية الرابعة: إستراتيجية أورابلي			٢,٤٠٢١	.٥٣٩٥٣	كبيرة	-----	٢
	إستراتيجية وودز (woods)	١٧	أخطط للأساسيات التنظيمية التي تقوم على أسس نظرية تمييزية وتشتت استخدام ثلاث عمليات عقلية هي (التنبؤ، الملاحظة، التفسير) لحدوث تمثيل القاعدة الإملائية الجديدة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3505	.59584	كبيرة	١	
		١٨	أخطط لحدوث المواءمة بين الأفكار الجديدة والأفكار السابقة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.2887	.62847	متوسطة	٣	
		١٩	أخطط لدمج الأفكار السابقة مع الأفكار الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3505	.61307	كبيرة	٢	
		٢٠	أخطط لوقت تحليل الطلاب للمعرفة الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.2680	.65376	متوسطة	٤	

إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في معالجة الأخطاء
الإملائية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
د. علي بن عيسى علي الشمري / د. ياسر بن عايد السمييري

المجال	الإستراتيجية التدرسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
استراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	٢١	٢١	أخطط بهدف تنفيذ عملية تفكيرية مركبة ومنظمة ذات مراحل وخطوات محددة تهدف إلى مساعدة الطالب للوصول إلى أفضل الحلول والأفكار لمشكلة إملائية وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	٢,٣١٤٤	٠.٥٣١٩٠	متوسطة	٦	٦
			أخطط لتنفيذ مراحل وخطوات تنفيذ الإستراتيجية مرحلة فهم المشكلة (الاحساس بالمشكلة - جمع البيانات - تحديد المشكلة) وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	2.3196	.65426	متوسطة	٣	٣
			أخطط لتنفيذ مرحلة توليد الأفكار وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	2.3196	.65426	متوسطة	٣ مكرر	٣ مكرر
			أخطط لتنفيذ مرحلة الوصول لحل وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	2.3402	.59313	كبيرة	١	١
			أخطط لتنفيذ مرحلة الوصول لحل وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	2.3505	.59584	كبيرة	٢	٢

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
	الإستراتيجية السادسة: إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	٢,٣٣٢٥	٥٤٦٩٢	كبيرة	----	٥		
	المتوسط الكلي للمجال الأول: درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين	٢,٣٨٥٣	٤٢٩٢٤	كبيرة				

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (٦) أعلاه أن العبارات الأعلى تقييمًا داخل كل إستراتيجية تركز غالبًا على أنشطة مباشرة وسهلة التطبيق تُسهم في تحسين أداء الطلاب بسرعة، مثل التغذية الراجعة وتقديم الأمثلة العملية. في حين تعكس العبارات الأقل تقييمًا تحديات مرتبطة بالتخطيط أو التعقيد أو نقص الموارد، مما يُبرز الحاجة إلى تدريب إضافي للمعلمين وتهيئة بيئات تعليمية مرنة. تتفق هذه النتائج مع دراسات مثل (Druzhinina & Garashkina ٢٠٢٣) و (Lazarus & Audu ٢٠٢٣) التي شددت على أهمية تقديم أدوات تعليمية مرنة تُسهم في تسهيل تطبيق إستراتيجيات التفكير الناقد وتعزيز فاعليتها.

وبالنظر إلى ترتيب الإستراتيجيات وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، يمكن ملاحظة أن إستراتيجية تعلم الأقران جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٥٣٦١)، وهو ما يُبرز أهمية هذه الإستراتيجية التي تعتمد على التفاعل المباشر بين الطلاب في تعزيز الفهم وتقليل الأخطاء. وهذه النتيجة تدعمها دراسات مثل (Lazarus & Audu 2023) التي أكدت فاعلية التعلم التعاوني في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي وتعزيز مشاركتهم. وسهولة تطبيق التعلم بين الأقران، مثل تقديم التغذية الفورية ومناقشة الإجابات، يجعلها أكثر قبولًا من المعلمين، خاصة في بيئات صفية تُفضل الأنشطة التشاركية. أما إستراتيجية مكفر لاند فجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٣٥٠٥)، مما يعكس فاعلية هذه الإستراتيجية في تقديم أمثلة عملية تُسهم في تطوير مهارات التمييز بين الكلمات الإملائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Treiman et al. 2023) التي أشارت إلى أهمية

الأمثلة العملية في تحسين مهارات الكتابة الإملائية، خاصة عند استخدامها في بيئات تدريسية تعتمد على التطبيق العملي. ومع ذلك، كانت التحديات المرتبطة بتنظيم جلسات تدريبية تُظهر انخفاضاً في متوسط بعض عبارات هذه الإستراتيجية، مما يُبرز حاجة إلى توفير وقت وموارد إضافية لتطبيقها بفاعلية. كما جاءت إستراتيجية خرائط التفكير في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٣٧٣٦)، مما يعكس تقديراً متوسطاً لهذه الإستراتيجية التي تتطلب مهارات تخطيطية من قبل المعلمين، مثل تصميم الخرائط الذهنية وتنظيم الأفكار. ورغم أن هذه الإستراتيجية تُعد فعالة في تعزيز التفكير العميق، وفقاً لدراسة (Druzhinina & Garashkina (2023)، إلا أن تعقيد تطبيقها وعدم توفر الأدوات اللازمة قد حدّ من تقييمها. تلتها إستراتيجية أورابلي بمتوسط (٢,٤٠٢١)؛ حيث برز دورها في تصحيح الأخطاء الإملائية من خلال استخدام الأسئلة المحفزة للتفكير، وهو ما يتفق مع دراسة (Incognito et al. (2023 التي أوضحت أن تدريب الطلاب على التفكير التحليلي يساعد في تحسين أدائهم الإملائي. ومع ذلك، كانت بعض جوانب هذه الإستراتيجية، مثل إثارة النقاش حول الآراء المتعارضة، أقل تفضيلاً بسبب صعوبة تطبيقها مع طلاب المرحلة الابتدائية. في حين جاءت إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية في المرتبة الخامسة بمتوسط (٢,٣٣٢٥)؛ حيث أظهرت نتائج إيجابية في المراحل الأولية مثل توليد الأفكار، لكنها واجهت تحديات في المراحل الأكثر تعقيداً مثل اختيار أفضل الحلول. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Blasi et al. (2023 التي أشارت إلى أن التفكير الإبداعي يتطلب بيئة تعليمية محفزة ومهارات معقدة قد تكون صعبة التوفر في السياقات التقليدية. وأخيراً، حصلت إستراتيجية وودز على المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٣١٤٤)؛ حيث تركزت نقاط القوة في استخدام الأساسيات التنظيمية، لكن تعقيد وتحليل وربط المعرفة الجديدة بالسابقة قلل من تقييمها. تشير دراسة (Rigobon et al. (2023 إلى أن هذه الإستراتيجية تحتاج إلى تدريب مكثف للمعلمين ودعم تقني لضمان تطبيقها بشكل فعال، وهو ما قد يكون غائباً في السياق الحالي للدراسة.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الترتيب يُبرز أن سهولة التطبيق وقابلية التنفيذ هما العاملان الأكثر تأثيراً في تقييم الإستراتيجيات؛ حيث إن النتائج تُظهر ميلاً نحو الإستراتيجيات التي تعتمد على الأنشطة العملية المباشرة، مثل تعلم الأقران ومكفر لاند؛ لأنها تتماشى مع احتياجات الطلاب ومعلمي المرحلة الابتدائية، كما أكدته دراسات مثل Lazarus & Audu

(2023) و. Treiman et al. (2023) في المقابل، كانت الإستراتيجيات التي تتطلب تخطيطاً معقداً أو مهارات تحليلية مثل خرائط التفكير وودز أقل تقييماً، مما يدعم ما أشارت إليه دراسة (2023) Druzhinina & Garashkina حول أهمية توفير تدريب ودعم لتطبيق هذه الاستراتيجيات.

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

يُنصُّ السؤال الثاني على ما يلي: "ما درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المجال، ولكل إستراتيجية تعليمية على حدة، وللمجموع الكلي لبعد إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والتقييم والترتيب لعبارات مجال درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين، ن=٩٧.

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
الجميلة للمرحلة	١	١	أدرك كتابة عنوان الموضوع باستخدام خمس كلمات رئيسية كحد أقصى وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.4124	.60815	كبيرة	٤	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		٢	أدرك كتابة الكلمات الرئيسية المتعلقة بالقاعدة الإملائية وأستخدم خطأً لربط الموضوعات بالكلمة الرئيسية وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.4433	.62864	كبيرة	٢	
		٣	أدرك كيفية البدء في التفكير في القاعدة الإملائية، وكتابة الكلمات الفرعية المتصلة بالقاعدة الرئيسية وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.4845	.56113	كبيرة	١	
		٤	أدرك كيفية إضافة المزيد من الكلمات التي تثير تفكير الطلاب وفقاً لإستراتيجية خرائط التفكير	2.4227	.62642	كبيرة	٣	
	الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية خرائط التفكير							
الإستراتيجية الثانية	٥	أقوم بتهيئة بيئة تعليمية فاعلة، من أجل تحفيز الطلاب لممارسة مهارات التفكير في القاعدة الإملائية والكلمات التي تتبع القاعدة والكلمات التي لا تتبع القاعدة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.4433	.66095	كبيرة	١		

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		٦	أعمل على تشجيع الطلاب لإبداء الآراء واقتراح وجهات النظر المختلفة وسبب اتباعها القاعدة الإملائية وكذلك سبب عدم اتباعها القاعدة الإملائية وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.4330	.62761	كبيرة	٢	
		٧	أساعد على إيجاد جو يراعي فيه حقوق المتعلمين في التعبير عن الذات وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.4021	.65606	كبيرة	٤	
		٨	أعمل على طرح موضوعات مثيرة لاهتمام الطلاب تساعدهم على التفاعل اللغوي وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند	2.4124	.62504	كبيرة	٣	
	الإستراتيجية الثانية: إستراتيجية مكفر لاند			2.4227	.55944	كبيرة	-----	٣
إستراتيجية تعلم الأقران		٩	أقوم بتهيئة الطلاب لاستخدام إستراتيجية تعلم الأقران.	2.4845	.56113	كبيرة	١	
		١٠	أحدد مجموعات الأقران وأوزع المهام وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران	2.4639	.57847	كبيرة	٢	
		١١	أحدد مسؤوليات وأدوار أفراد كل مجموعة وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران	2.4433	.59458	كبيرة	٣	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		١٢	أدرب القراء/ المعلم، وأعد المواد التعليمية وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران	2.4433	.61185	كبيرة	٤	
الإستراتيجية الثالثة: إستراتيجية تعلم الأقران								
إستراتيجية أورابلي	١٣	١٣	أبدأ في تعليم وعرض مهارة إيجاد الدليل على وجود خطأ إملائي وتقييمه من خلال استخدام إستراتيجية أورابلي	2.3196	.65426	متوسطة	٣	
			أقوم بمحاورة الطلاب في تقرير ما حدث من خلال طرح الأسئلة وفقاً لإستراتيجية أورابلي	2.3608	.61552	كبيرة	١	
			أجعل الطلاب يمارسون مهارة تحديد الدليل على وجود خطأ إملائي من خلال توظيف عملية التساؤل بطرح بعض الأسئلة وفقاً لإستراتيجية أورابلي	2.3505	.61307	كبيرة	٢	
			أطلب من الطلاب الإجابة عن الأسئلة بعد أن يتوصلوا إلى تحديد الدليل، يتعلمون تقييم الدليل وفقاً لإستراتيجية أورابلي	2.2784	.57268	متوسطة	٣	
			١٤	الإستراتيجية الرابعة: إستراتيجية أورابلي	2.3273	.53808	كبيرة	٥

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
	إستراتيجية وودز (woods)	١٧	أطلب جمع معلومات حول قاعدة إملائية ما مع ربط المعلومات بالخبرات السابقة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3299	.62453	متوسطة	١	
		١٨	أحلل البيانات والمعلومات مع البحث عن أنماط وتصنيفات لكلمات ممكنة تتبع لها وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.2887	.62847	متوسطة	٣	
		١٩	أطلب من الطلاب التنبؤ بالنتائج المتوقعة من البيانات والمعلومات التي تم طرحها وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.2887	.66079	متوسطة	٤	
		٢٠	أطبق خطوات مهارة التنبؤ بدقة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.2990	.63188	متوسطة	٢	
	الإستراتيجية الخامسة: إستراتيجية وودز (woods)			2.3015	.58177	متوسطة	-----	٦
	إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	٢١	أعرّف الطلاب بأنه توجد مشكلة إملائية: الوعي بصعوبة ما . الإحساس بالفشل . الحيرة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.3711	.61778	كبيرة	٣	
		٢٢	أحدد المشكلة الإملائية يختصرها بكلمات محددة ودقيقة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.4227	.64283	كبيرة	١	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		٢٣	أستخدم الخبرات السابقة: مثل المعلومات المناسبة وحلول معروفة أو أفكار لبناء فروض مقترحة وفقًا لإستراتيجية حل المشكلات	2.4021	.62349	كبيرة	٢	
		٢٤	أختبر صحة الفروض (الحلول الممكنة): وقد أعيد صياغة المشكلة إذا كان ذلك ضرورياً وفقًا لإستراتيجية حل المشكلات	2.3299	.60762	متوسطة	٤	
	الإستراتيجية السادسة: إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)			2.3814	.53289	كبيرة	-----	٤
	المتوسط الكلي للمجال الثاني: درجة إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التنفيذ للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين			2.3887	.47533		كبيرة	

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

أظهرت نتائج الجدول (٧) أعلاه تبايناً واضحاً في ترتيب العبارات ومتوسطاتها الحسابية لكل إستراتيجية تدريسية، مما يعكس اختلاف التأثير النسبي لكل عبارة على تعلم الطلاب، كما تشير هذه النتائج إلى أن الأنشطة التفاعلية والتطبيقية التي ترتبط بواقع الطلاب وتحفز الإبداع والتعاون تكون أكثر تأثيراً على تعلمهم، في حين نجد أن الأنشطة التي تتطلب تفكيراً نقدياً أو تحليلياً عميقاً قد تواجه تحديات أكبر إذا لم تكن مصحوبة بتدريب مناسب. وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت على أهمية تصميم استراتيجيات تعليمية توازن بين الأنشطة العملية والتحليلية لتحقيق تعلم شامل ومستدام.

كما أظهرت النتائج أيضاً ترتيب الاستراتيجيات بشكل عام بناءً على متوسط الأداء عبر جميع العبارات التابعة لكل منها، مما يضيف بُعداً جديداً لتحليل الفعالية النسبية لكل إستراتيجية؛ حيث جاءت إستراتيجية تعلم الأقران في المرتبة الأولى؛ حيث أظهرت متوسط أداء قوي، مدعوم بتأثير التعلم التعاوني على تعزيز التفاعل بين الطلاب ومساعدتهم على تبادل الأفكار والخبرات، وهو ما يدعمه البحث الذي أجرته Incognito et al. (2023)؛ حيث أظهرت أن الأنشطة التعاونية تُعزز من الثقة والمشاركة الفاعلة بين الطلاب، وتلتها في المرتبة الثانية إستراتيجية خرائط التفكير بمتوسط عام مرتفع يعكس قدرتها على تنظيم الأفكار وربطها بالمفاهيم الأساسية بشكل يدعم الفهم العميق لدى الطلاب. وهذا الترتيب يتفق مع دراسات مثل Lazarus & Audu (2023) التي أكدت على أن استخدام الخرائط الذهنية يُسهل الفهم والاستيعاب من خلال بناء هيكل واضح للمعلومات. أما إستراتيجية مكفر لاند فجاءت في المرتبة الثالثة؛ حيث أظهرت نتائج جيدة لكنها كانت أقل تميزاً مقارنةً بإستراتيجية خرائط التفكير وتعلم الأقران. ويمكن تفسير ذلك بأن إستراتيجية مكفر لاند تعتمد بشكل أكبر على التحليل الفردي وتقديم تفسير منطقي للقواعد، وهو ما قد يتطلب تدريباً إضافياً ليكون تأثيرها أكثر وضوحاً. وهذا يتماشى مع نتائج Treiman et al. (2023) التي أكدت أن المواقف التعليمية التي تجمع بين التحليل الفردي والأنشطة الجماعية قد تُحقق نتائج إيجابية، ولكن تحتاج إلى تصميم دقيق. وفي المرتبة الرابعة جاءت إستراتيجية أوريل، والتي أظهرت نتائج متوسطة؛ حيث كان تأثيرها محدوداً على الأنشطة التي تتطلب تحليلاً عميقاً أو تفاعلاً مباشراً. يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المهارات المطلوبة لاستيعاب هذه الأنشطة، مثل الإجابة عن الأسئلة بعد تحديد الدليل، قد تكون صعبة لبعض الطلاب. وأظهرت دراسة Rzepka et al. (2023) أن استراتيجيات الحوار تحتاج إلى تدريب إضافي لضمان فاعليتها، مما يفسر النتائج المتوسطة لهذه الإستراتيجية. وأخيراً، جاءت إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) في المرتبة الأخيرة، رغم أن بعض عبارات هذه الإستراتيجية أظهرت متوسطات جيدة. قد يعود هذا الترتيب إلى أن الأنشطة الإبداعية على الرغم من فاعليتها في تعزيز التفكير النقدي، تحتاج إلى وقت أطول لتظهر تأثيرها، وهو ما أشار إليه Batu (2023) الذي أوضح أن التفكير الإبداعي يحتاج إلى بيئة تعليمية داعمة ومستمرة لتبرز فوائده بشكل كامل.

يتفق هذا الترتيب العام للاستراتيجيات مع الدراسات التي أكدت أهمية التصميم المرن والمتنوع للاستراتيجيات التدريسية، حيث تبرز الفاعلية القصوى عند الجمع بين الأنشطة المنظمة، التعاونية، والإبداعية بطريقة تناسب مستويات الطلاب المختلفة. تُظهر هذه النتائج الحاجة إلى الموازنة بين التفاعل المباشر والتحليل العميق في تصميم المناهج لضمان تحقيق تعلم شامل ومستدام.

نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على ما يلي: "ما درجة إدراك استخدام بعض استراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال احتُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المجال، ولكل إستراتيجية تعليمية على حده، وللمجموع الكلي لبعد إدراك استخدام بعض إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة التقييم والترتيب لعبارات مجال درجة إدراك استخدام بعض استراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين، ن=٩٧

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
المرحلة الابتدائية في مجال التقويم	إستراتيجية خرائط التفكير	١	أطبق إستراتيجية خرائط التفكير من خلال الإجابة على تساؤلات مرتبطة بالقاعدة اللغوية الإملائية تثير لديه القدرة على اتخاذ القرار والمشاركة في حل المشكلات.	2.3814	0.63645	كبيرة	١	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للمجال
		٢	أستخدم إستراتيجية خرائط التفكير كوسيلة تقويم تشخيصي لتقويم تعلم القواعد الإيملائية واكتشاف الأخطاء الإيملائية.	2.3608	.59836	كبيرة	٣	
		٣	أستخدم إستراتيجية خرائط التفكير كوسيلة تقويم نهائي إذا تم تدريب الطلاب بشكل كاف عليه.	2.3711	.60069	كبيرة	٢	
		٤	أستخدم إستراتيجية خرائط التفكير في التقويم من خلال طلب أمثلة تبين إمكانية تطبيق هذه القواعد الإيملائية في مواقف حقيقية.	2.2990	.64815	متوسطة	٤	
	الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية خرائط التفكير			2.3531	.54814	كبيرة	-----	٣
	إستراتيجية مكفر لاند	٥	أطلب تقديم الأدلة والبراهين لتدعيم وجهة النظر المختارة حول الأخطاء الإيملائية المكتشفة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند.	2.2371	.60850	متوسطة	٣	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		٦	أطلب ترتيب الأدلة والبراهين المؤيدة لوجهة النظر وتلخيصها في عبارات جديدة أكثر دقة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند.	2.2165	.63290	متوسطة	٤	
		٧	أكلف الطلاب بالعمل على تقويم كل سبب خطأ إملائي من منطلق دقته واختيار العبارات التي تعكس القاعدة الإملائية الصحيحة بأفضل طريقة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند.	2.2474	.64600	متوسطة	٢	
		٨	أقيّم وجهات النظر المطروحة واختيار الكلمات او العبارات المحددة التي تعكس وجهة النظر المحددة وفقاً لإستراتيجية مكفر لاند.	2.2990	.63188	متوسطة	١	
الإستراتيجية الثانية: إستراتيجية مكفر لاند								
	تعلم الأقران	٩	أعد أدوات التقويم الخاصة بإستراتيجية تعلم الأقران.	2.3608	.61552	كبيرة	٢	

الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية للمجال	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة	الإستراتيجية التدريسية	المجال
	٤	متوسطة	65129	2.3093	أعمل بطاقات ملاحظة لكل نشاط في الدرس الإملائي أدون فيها مدى استفادة الطالب من الأسلوب مع ١ نواحي الضعف والسلبية لتجنبها وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	١٠		
	١	كبيرة	56930	2.3918	أقوم بالتقييم المرحلي من خلال تنفيذ المتعلم للمهارات الإملائية الأساسية وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	١١		
	٣	متوسطة	56911	2.3196	أقوم بالتقييم النهائي من خلال تقييم نتائج المتعلم بعد تنفيذه للمهارات الإملائية كاملة وفقاً لإستراتيجية تعلم الأقران.	١٢		
٤	----	كبيرة	50832	2.3454	الإستراتيجية الثالثة: إستراتيجية تعلم الأقران			
	١	كبيرة	57809	2.3505	أحاول توضيح موضوع الدرس الإملائي للطلاب من خلال ١ عبارات تحدد المجهول وفقاً لإستراتيجية أورابلي	١٣	إستراتيجية أورابلي	

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال				
		١٤	أطلب من الطلاب ابتكار خطة الحل وفيها البحث عن إستراتيجيات خاصة للحل وفقاً لإستراتيجية أورايلي	2.3093	.58382	متوسطة	٤					
		١٥	أطلب من الطلاب تنفيذ خطة الحل إذا ما تمكن الطلاب من تنفيذ الخطوة الثانية وفقاً لإستراتيجية أورايلي	2.3505	.62984	كبيرة	٢					
		١٦	أطلب مراجعة الحل ويتضمن التأكد من خطوات الحل السابقة، والتحقق من صحة الجواب، إيجاد النتيجة بطريقة اخرى وفقاً لإستراتيجية أورايلي	2.3402	.62727	كبيرة	٣					
	الإستراتيجية الرابعة: إستراتيجية أورايلي							2.3376	.51418	كبيرة	-----	٥
	إستراتيجية وودز (woods)	١٧	أطرح أسئلة تثير التفكير والتنوع في مصادر التقويم وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3711	.66645	كبيرة	٣					
		١٨	أستدرج الطالب بما يمتلكه من معلومات سابقة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3402	.62727	كبيرة	٤					

المجال	الإستراتيجية التدريسية	رقم العبرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	الترتيب بالنسبة للمجال
		١٩	أطرح أسئلة لربط المعلومات السابقة بالجديدة وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.3814	.63645	كبيرة	٢	
		٢٠	أطرح أسئلة للحكم على فاعلية الأعمال تم تطبيق مهارة التنبؤ فيها وفقاً لإستراتيجية وودز (woods)	2.4021	.67175	كبيرة	١	
	الإستراتيجية الخامسة: إستراتيجية وودز (woods)							٢
	إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)	٢١	أطلب تحديد أبعاد المشكلة الإملائية بدقة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.4742	.61395	كبيرة	١	
		٢٢	أطلب التركيز على أكثر عناصر الموقف اللغوي ارتباطاً بالمشكلة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.4433	.62864	كبيرة	٣	
٢٣		أطلب إعادة صياغة المشكلة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.4536	.59548	كبيرة	٢		
٢٤		أقوم بإدراك علاقات جديدة بين العناصر وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات	2.4124	.59077	كبيرة	٤		
	الإستراتيجية السادسة: إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS)							١

الترتيب بالنسبة للمجال	الترتيب بالنسبة للإستراتيجية	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة	الإستراتيجية التدريسية	المجال
	كبيرة		46354	2.3509	المتوسط الكلي للمجال الثالث: درجة إدراك استخدام بعض استراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تدريس مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مجال التقويم للدروس اللغوية الإملائية من وجهة نظر المعلمين			

*المصدر: من إعداد الباحثين؛ بناءً على نتائج التحليل SPSS (٢٠٢٤)

أظهرت النتائج كما في الجدول (٨) أعلاه تفاوتاً ملحوظاً بين العبارات ضمن كل إستراتيجية من حيث المتوسط الحسابي، مما يعكس اختلافاً في فاعلية تطبيق الأنشطة التعليمية وتأثيرها على تطوير مهارات الطلاب الإملائية؛ حيث تشير النتائج إلى أن الأنشطة التعليمية التي تركز على التفكير النقدي المباشر والتحليل الفردي تحقق نجاحاً أكبر؛ لأنها تتماشى مع مستوى نضج الطلاب الفكري، في حين تواجه الأنشطة الأكثر تعقيداً أو تلك التي تحتاج إلى تنظيم متسلسل صعوبة في التطبيق بسبب تطور الطلاب المحدود. وتوصي هذه النتائج بضرورة تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع القدرات العمرية للطلاب، مع توفير التدريب اللازم للمعلمين لتطبيق الأنشطة الأكثر تعقيداً بشكل فعال. كما ينبغي تعزيز استخدام استراتيجيات التفكير النقدي والإبداعي التي أثبتت فاعليتها في تحسين المهارات الإملائية، مما يعزز من جودة التعليم ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم.

كما أظهرت النتائج تفاوتاً ملحوظاً في ترتيب الإستراتيجيات من حيث الفاعلية والتأثير على تطوير المهارات الإملائية لدى الطلاب. وقد تصدرت إستراتيجية حل المشكلات بطريقة إبداعية (CPS) ترتيب الإستراتيجيات بمتوسط إجمالي بلغ ٢,٤٤٥٩، مما يعكس تفوق الأنشطة التي تعتمد على التفكير الإبداعي في تعزيز التحليل العميق للمشكلات الإملائية وإيجاد حلول مبتكرة لها. تدعم هذه النتيجة دراسة (Nurrijal et al. (2023، التي أشارت إلى أن التفكير الإبداعي يساعد الطلاب على فهم الجوانب المعقدة للكتابة الإملائية وتحفيز قدراتهم على التفكير

النقدي. ويُعزى تفوق هذه الإستراتيجية إلى اعتمادها على مراحل واضحة لتحليل المشكلات، مثل تحديد الأبعاد، وربط العناصر، وتقديم حلول مبتكرة، وهو ما يجذب اهتمام الطلاب ويحفزهم للتفاعل مع الأنشطة. كما جاءت إستراتيجية التفكير باستخدام خرائط التفكير في المرتبة الثانية بمتوسط إجمالي ٢,٣٥٣١. وهذا يشير إلى أهمية الخرائط الذهنية في تبسيط المفاهيم الإملائية وتعزيز التفكير المنطقي لدى الطلاب. وقد أكدت دراسة Silva et al. (2023) على أن استخدام الخرائط الذهنية يعزز من تنظيم الأفكار وربطها بمفاهيم واقعية، مما يسهم في تحسين استيعاب الطلاب للمفاهيم الإملائية. ومع ذلك، كان انخفاض متوسط بعض العبارات ضمن هذه الإستراتيجية، مثل تلك المتعلقة بالأمثلة الواقعية، يشير إلى تحديات في تنفيذها، لا سيما في سياقات تعليمية قد تفتقر إلى التحفيز أو الموارد الملائمة. في حين احتلت إستراتيجية تعلم الأقران المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٣٤٥٤. وهذا يعكس نجاح التعلم التعاوني في تحسين الأداء الإملائي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة الأفكار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Lazarus & Audu (2023)، التي أشارت إلى أن التعلم التعاوني يزيد من الثقة بالنفس ويعزز الدافعية للتعلم. ومع ذلك، فإن الأنشطة التي تتطلب تقديم تغذية راجعة دقيقة أو تحليل جماعي أظهرت متوسطات أقل بسبب الحاجة إلى مهارات توجيهية فعالة من المعلمين. وأما إستراتيجية أوريلي فجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٣٣٧٦، وهو ما يعكس دور المراجعة النقدية والتفكير التحليلي في تحسين الأداء الإملائي. أكدت دراسة Cajamarca et al. (2023) أهمية مراجعة الأخطاء في تطوير التفكير النقدي لدى الطلاب. ومع ذلك، فإن بعض الأنشطة التي تركز على تقديم حلول بديلة واجهت صعوبة بسبب ضعف تدريب الطلاب على التفكير الابتكاري، مما أثر على ترتيب هذه الإستراتيجية. وفي المرتبة الخامسة جاءت إستراتيجية التفكير النقدي باستخدام إستراتيجية أوريلي بمتوسط إجمالي ٢,٢٥٠٠. وهذا يشير إلى أن هذه الإستراتيجية تقدم فرصاً لتحليل الأخطاء الإملائية بشكل فردي، وهو ما يعزز التفكير النقدي. إلا أن ترتيبها المنخفض نسبياً قد يعكس صعوبة الأنشطة التي تتطلب مهارات متقدمة مثل تنظيم الأمثلة والبراهين، وهو ما يتفق مع دراسة Blasi et al. (2023)، التي أكدت على الحاجة إلى تدريب إضافي للمعلمين والطلاب عند تطبيق الأنشطة التي تتطلب مهارات تحليلية وتنظيمية متقدمة. وأخيراً فقد جاءت إستراتيجية مكفر لاند في المرتبة السادسة بمتوسط إجمالي بلغ 2.2500، مما يجعلها الأدنى بين الإستراتيجيات الأخرى من

حيث التأثير على تطوير المهارات الإملائية لدى الطلاب. وهذا الترتيب يعكس ضعف فاعلية أنشطة هذه الإستراتيجية مقارنة بالإستراتيجيات الأخرى التي تعتمد على التفكير الإبداعي والتعلم التعاوني. ويُعزى هذا الأداء المنخفض إلى طبيعة الأنشطة التي تتطلب مهارات تحليلية وتنظيمية متقدمة، مثل "ترتيب الأمثلة والبراهين لدعم فكرة النقد بشكل دقيق"، والتي سجلت أقل متوسط ضمن الإستراتيجية بـ 2.2165. وهذه المهام قد تكون معقدة بالنسبة للطلاب في المرحلة الابتدائية؛ حيث يحتاجون إلى مستويات أعلى من النضج الفكري والتدريب المكثف لتطوير مهاراتهم في التفكير النقدي.

يُظهر هذا الترتيب العام انسجامًا واضحًا مع الأدبيات السابقة التي أكدت أن الأنشطة التي تدعم الإبداع والتعاون بين الطلاب هي الأكثر فاعلية، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة. في المقابل فإن الإستراتيجيات التي تتطلب تنظيمًا وتحليلًا متقدمًا تحتاج إلى مزيد من التبسيط والدعم لتناسب مع قدرات الطلاب. وقد أكدت الدراسات على أن تقديم تدريب للمعلمين على تنفيذ هذه الأنشطة المعقدة بشكل يتناسب مع مستويات الطلاب يضمن تحسين فاعليتها. ومن هنا يتضح أن النجاح في تطبيق إستراتيجيات التفكير النقدي والإبداعي يعتمد على مدى ملاءمة تصميم الأنشطة للطلاب ودعم المعلمين بتقنيات وأدوات تدريسية تساهم في تحقيق أفضل النتائج، مما ينسجم مع الأدبيات ويعزز من جودة العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما توصل له البحث يوصي الباحثان بالآتي:

١. تصميم أدوات دعم مرنة وذلك من خلال:

تطوير موارد تعليمية مثل خرائط التفكير الجاهزة والقوالب المرنة التي يمكن للمعلمين تخصيصها بما يتناسب مع موضوع الدرس واحتياجات الطلاب.
توفير أمثلة عملية تدعم استخدام التفكير الناقد لحل المشكلات الإملائية.

٢. تهيئة بيئة تعليمية داعمة وذلك من خلال:

إنشاء بيئات صفية تعزز التعاون بين الطلاب من خلال التعلم بالأقران؛ حيث يتم توزيع الطلاب في مجموعات لتنفيذ الأنشطة الإملائية التعاونية.

التركيز على التشجيع الإيجابي وتقديم تغذية راجعة فورية لتعزيز فهم الطلاب وثقتهم.

٣. توفير وقت إضافي للأنشطة التحليلية وذلك من خلال:

تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تتطلب تحليلاً عميقاً مثل تصميم خرائط التفكير وإجراء نقاشات تحليلية حول الأخطاء الإملائية.

تقليل كثافة المنهج بما يسمح بدمج إستراتيجيات التفكير الإبداعي بفاعلية.

٤. التكامل بين التفكير النقدي والإبداعي وذلك من خلال:

دمج إستراتيجيات التفكير النقدي مع أنشطة إبداعية لتحفيز التفكير الابتكاري لدى الطلاب، مثل مطالبتهم بابتكار حلول جديدة لمشاكل إملائية.

استخدام أمثلة حياتية حقيقية لتطبيق القواعد الإملائية وربط المعرفة النظرية بالممارسات العملية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان العناوين البحثية الآتية:

١. فاعلية إستراتيجية تعلّم الأقران في تحسين المهارات الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٢. تطوير استخدام خرائط التفكير كأداة تعليمية لتحسين فهم القواعد الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣. أثر التغذية الراجعة الفورية على تقليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب التعليم الابتدائي.

٤. دور الأمثلة الحياتية في تعزيز استيعاب الطلاب للمفاهيم الإملائية وتحفيز التفكير النقدي.

٥. تحديات تطبيق إستراتيجيات التفكير الناقد الحديثة في تعليم اللغة العربية: دراسة تحليلية مقارنة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو خليل، زهدي (١٩٩٨). الإملاء الميسر. (ط١٩). الأردن: عمان. دار أسامة للنشر
الجيوري، عمران؛ السلطاني، حمزة (٢٠١٢). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. (ط٢). دار الرضوان للنشر والتوزيع.
الأردن: عمان.
زيدان، خالد. (٢٠٢٠). مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التدريس الفعالة في القراءة والكتابة داخل
غرف المصادر بمدارس جدة الحكومية في المرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة جدة.
السميري، ياسر بن عايد. (٢٠٢١). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلي
احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلُّم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١٨(١)، ١٩ - ٤٨.
النمري، حنان (٢٠٢١). فصول في تدريس اللغة العربية. (ط١). شركة تكوين العالمية للطباعة والنشر والتوزيع. المملكة
العربية السعودية: جدة.
الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨). تعلم النحو والإملاء والتقييم. (ط٢). دار المناهج للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Khalil, Zuhdi (1998). Simplified Dictation. (19th ed.). Jordan: Amman. Osama Publishing House.
Al-Hashemi, Abdul Rahman (2008). Learning Grammar, Spelling and Punctuation. (2nd ed.). Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution.
Al-Jabouri, Imran; Al-Sultani, Hamza (2012). Curricula and Methods of Teaching the Arabic Language. (2nd ed.). Dar Al-Radwan for Publishing and Distribution. Jordan: Amman.

Al-Namri, Hanan (2021). Chapters in Teaching Arabic Language. (1st ed.). Takween International Printing, Publishing and Distribution Company. Kingdom of Saudi Arabia: Jeddah.

Al-amiri, Yasir. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern critical thinking strategies that meet the needs of gifted students with learning difficulties. Saudi Journal of Special Education, 18(1), 19 – 48.

Zidane, Khaled. (2020). The extent to which learning difficulties teachers use effective teaching strategies in reading and writing in resource rooms in Jeddah government schools at the intermediate stage. [Unpublished Master's Thesis], College of Education, University of Jeddah.

المراجع الأجنبية:

Alharbi, L. (2023). The Effect of Using the Peer Learning Strategy in Learning English on the Achievement of Intermediate School Students from their Teachers' Point of View. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 12(3), 45-58.

Almukhanbet, S. & Yesnazar, A. (2023). Formation of critical thinking of primary school students through an effective survey. Pedagogy and Psychology, 3, 013-025.

Aslan, O. (2023). Comparison of critical thinking dispositions of gifted students in support education (enrolled with SACs) and formal education. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 11(3), 98-114.

Batu, S. S. (2023). Application of the Creative Problem Solving (CPS) Learning Model to Improve Students' Mathematical Problem-Solving Ability. Holistic Science, 3(1), 67-79.

Cajamarca, J. E., Fajardo Fajardo, J. P., Quinto Saritama, E. V., Oviedo Severino, D. B., & Ordoñez Delgado, P. P. (2023). Playful strategies in learning spelling of students from a public school in Loja - Ecuador, academic year 2018 – 2019. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 4(3), 67-79.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Druzhinina, A., & Garashkina, N. (2023). Developing system thinking skills in education students by means of cognitive mapping strategy. *Science for Education Today*, 13(4), 79-93.
- El Yazidi, R. (2023). Strategies for Promoting Critical Thinking in the Classroom. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8(2), 67-89.
- Hennessey, C. L. (2023). O'Reilly for Higher Education. *The Charleston Advisor*, 24(3), 45-48.
- Incognito, O., Mercugliano, A., & Bigozzi, L. (2023). Influence of lexical development on reading and spelling skills: Effects of enhancement on second-grade children in primary school. *Children*, 10.
- Johanna Elizabeth Guarnizo Cajamarca, Jonathan Patricio Fajardo Fajardo, Enrique Vicente Quinto Saritama, Diana Bárbara Oviedo Severino, & Patricia Piedad Ordoñez Delgado. (2023). Playful strategies in learning spelling of students from a public school in Loja - Ecuador, academic year 2018 – 2019. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies* 4 (3), 67-79.
- Ju. V. Shangicheva. (2023). Various spelling strategies for primary schoolers. *Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal* 45, 19-29.
- Lazarus, K., & Audu, O. (2023). Effect of two instructional strategies on spelling performance of pupils with learning disabilities in Ibadan, Nigeria. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 35-50.
- Lengálová, A. (2024). Analysis of Stylistic and Grammatical Errors in PhD Students' Research Paper Manuscripts. *International Journal of Instruction*, 17(1), 1-15.
- Manas, G. E. (2023). The Effect of Concept Map Strategy on Academic Achievement and Student Retention in Biology Education. *Studies in Educational Management*, 40(2), 45-58.
- Melissa L. Miller-Benson, James N. Meindl, Laura B. Casey, Diana Delgado, & William C. Hunter. (2023). A comparison of error correction methods embedded in the Orton-Gillingham approach to spelling. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 28(2), 47-58.

- Miller-Benson, M. L., Meindl, J. N., Casey, L. B., Delgado, D., & Hunter, W. C. (2023). A Comparison of Error Correction Methods Embedded in the Orton-Gillingham Approach to Spelling. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 28(2), 47-58.
- Nguyen, T., & Pham, A. T. (2023). EFL Teachers' Beliefs about Students' Practices of Peer Correction in Letter Writing. *Proceedings of the 2023 4th International Conference on Education Development and Studies*, 4(1), 34-46.
- Niolaki, G. Z., Negoita, A., Vousden, J., Terzopoulos, A., Taylor, L., & Masterson, J. (2023). What spelling errors can tell us about the development of processes involved in children's spelling. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Nurrijal, Punaji Setyosari, Dedi Kuswandi, & Saida Ulfa. (2023). Creative Problem-Solving Process Instructional Design in the Context of Blended Learning in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), 45-58.
- Quratulain, & Ghazanfar, S. (2023). A Computer-Based Method to Improve the Spelling of a Learner with Dyslexia. *Winter 2023*, 3(1), 14-22.
- Rigobon, V. M., Gutiérrez, N., Edwards, A. A., Abes, D. R., Steacy, L. M., & Compton, D. (2023). Does Spanish knowledge contribute to accurate English word spelling in adult bilinguals? *Bilingualism: Language and Cognition*, 26(3), 345-358.
- Rzepka, N., Simbeck, K., Mueller, H.-G., Bueltemann, M., & Pinkwart, N. (2023). Show me the numbers! - Student-facing Interventions in Adaptive Learning Environments for German Spelling. *ArXiv*, 2310.10648, 1-59.
- Scott, S., Scott, D. E., & Longmire, L. (2016). Leading Assessment for Gifted and Talented Students: The Pursuit of Mediocrity of Excellence? In S. Scott, D. E. Scott & C. F. Webber (Eds.), *Leadership of assessment, inclusion, and learning* (pp. 243–272). Springer International Publishing.
- Selina, E. & Imeh, W. (2023). Phonological instructional strategies and primary pupils spelling performance in Akwa Ibom Northeast Senatorial District. *Pakistan Journal of Educational Research* 6(2),45-56.
- Shafiq, U. A., & Usaini, U. A. (2023). Spelling Bee as an Effective Strategy for Vocabulary Learning among Pre-NCE Students. *Journal of Institute of Africa Higher Education Research and Innovation (IAHERI)*, 1(1), 14-22.

- Silva, F. V. da, Ekuni, R., & Jaeger, A. (2023). Retrieval practice benefits for spelling performance in fifth-grade children. *Memory*, 31(9), 1197-1204.
- spelling performance in fifth-grade children. *Memory*, 31, 1197-1204.
- Treiman, R., Hulstlander, J., Olson, R., Samuelsson, S., Elwér, Å., Furnes, B., & Byrne, B. (2023). Pre-dicting later spelling from kindergarten spelling in U.S., Australian, and Swedish children. *Scien-tific Studies of Reading*, 27(4), 428-442.
- Wang, Y. (2023). An Exploration of High School English Reading Teaching from the Perspective of Critical Thinking. *Scientific Journal of Technology*, 5(3), 112-126.
- Yang, J., Özbek, G., Liang, S., & Cho, S. (2023). Effective teaching strategies for teaching mathemat-ics to young gifted English learners. *Gifted Education International*, 39, 226-246.
- Yue, Q. (2023). Exploring the Application of Mind Maps in High School English Reading and Writing Class. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 3(3), 45-58.



درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في اليمن

The Degree of Availability of Academic Accreditation Standards in Academic Programs in Higher Education Institutions in Yemen

إعداد

د. مجيب بن علي ملهي السعيد

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته المساعد

قسم التنمية البشرية والتعليم المستمر - كلية التربية

جامعة إب

Dr. Mujib Ali Malhi Al-Saeedi

Assistant Professor of Educational Planning and
Economics

Head of the Department of Human Development and
Continuing Education-Faculty of Education, Ibb
University

Email: mogeeb.alsaeedi@ibbuniv.edu.ye

د. علي بن محمد عبد الله أخواجه

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية والعلوم

جامعة إقليم سبأ

Dr. Ali Mohammed Abdullah Akhwagh

Assistant Professor of Educational Technology
Department of Educational Sciences-Faculty of
Education & Science- Saba Region University

Email: dr.aliakhwagh@usr.ac

د. حمود بن علي عبده العبدلي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

قسم العلوم التربوية - كلية التربية

جامعة الحديدة

Dr. Hamoud Ali Abdo Al-Abdali

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Educational Sciences-Faculty of Education - Hodidah
University

Email: haaa97@gmail.com

أ.د. عبد الله بن حسن محمد عبدالرب

أستاذ مناهج وطرائق تدريس العلوم

قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية

جامعة إب

Prof. Abdullah Hasan M. Abdulrab

Professor of Science Curricula and Teaching Methods
Department of Curriculum and Instruction-Faculty of Education- Ibb
University

Email: dr.abdullahyem2013@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-005

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٩ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي اليمني، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على ١٦٠ فرداً، وأظهرت النتائج أن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية كانت متدنية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقاً لمتغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، فضلاً عن وجود فروق دالة في استجابات عينة الدراسة في كل مجال وفي الدرجة الكلية للأداة ما عدا مجالي موارد البرنامج الأكاديمي، ضمان الجودة والتحسين المستمر وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح القادة الأكاديميين.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، الاعتماد البرامجي، جودة التعليم العالي.

Abstract

The study aimed at identifying the degree of availability of academic accreditation standards in academic programs from the view point of leaders and faculty members in Yemeni higher education institutions. The descriptive survey approach was used. A questionnaire was administrated on (160) leaders and faculty members. The findings showed that the degree of availability of academic accreditation standards in academic programs was low. Also, there were statistical significant differences between the mean ranks of the subjects' responses regarding the degree of availability of academic accreditation standards in academic programs according to the university variable in favor of private universities. In addition, there were statistical significant differences between the mean ranks of the subjects' responses in each field and in the whole tool, except the fields of academic program resources, quality assurance and continuous improvement according to the job variable in favor of academic leaders .

Keywords: Quality Assurance, Program Accreditation, Quality of Higher Education.

المقدمة

يعدُّ التعليمُ العاليُ قوةً رئيسةً للقدرة التنافسيَّة على الصعيد المحلي والدولي في الاقتصاد العالمي الذي تحركه المعرفة، كما تدعم مؤسسات التعليم العالي تحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) من خلال وظائفها في التعليم والبحث والمشاركة المجتمعيَّة والحكومة والإدارة في مجالات الحياة المختلفة؛ وفي الناحية الأخرى يمرُّ العالم بثورة صناعيَّة رابعة-توصف بأنها عميقة الأثر ومعقَّدة؛ وترتبط بجوانب حياة الإنسان المختلفة-ظهرت نتيجة لتطوُّراتٍ مهولةٍ لعل من أبرز مظاهرها الذكاء الاصطناعي؛ التي غيَّرت أساليب الإنتاج وعقدت العلاقة ما بين الإنسان والآلة، وصنعت متغيَّرات جديدة شكلت عالماً مجهولاً؛ ممَّا ألقى بعبء كبير على التعليم العالي في نوعيَّة مخرجاته؛ التي تتطلَّب تغييراتٍ جذريَّة في الخبرات التي يقدِّمها، وطريقة وأساليب تقديمها من حيثُ مكونات البيئة التعليميَّة، وقدرات أعضاء هيئة التدريس في تقديم التعليم باستخدام الأدوات والأنظمة الرقميَّة التي هي الأخرى متجدِّدة يومياً، وفرضت واقعاً جديداً لتقديم التعليم delivery mode الذي لم يعد مقبولاً أن يُقدَّم بالطرق المألوفة في القاعات الدراسيَّة.

ويواجه نظام التعليم العالي تحدياتٍ مترابطةً حول التنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، والأهميَّة السياقيَّة لإنتاج المعرفة ونشرها، والتقدم السريع في التكنولوجيا، والحاجة المستمرة للتحوُّل المنهجي والاجتماعي والاقتصادي، والهشاشة المتزايدة للنظام البيئي الكوكبي بسبب التدهور البيئي

(QAF, 2021) أدَّت إلى تركيز الانتباه نحو جودة التعليم العالي في العصر الرقمي الذي يحتاج إلى أطر وعمليات ضمان جودة كافية بخبرات واعية متجدِّدة، يصفُّها (Motova & Navodnov) أنَّها مرآة تمكِّن مؤسسات التعليم العالي من تلبية قيمها الأساسيَّة، وتحظى الجودة وضمانها في التعليم العالي باهتمام متزايد في أوساط الأكاديميين وخبراء الاعتماد نتيجة للعمولة والتطور التكنولوجي السريع، بالإضافة إلى سوق العمل المتقلب والاقتصاد المعرفي؛ حيث يُعد الخريجون التنافسيون المنتج الأساسي لهذه المؤسسات (Heinz & Powell, 2020; Gulden et al., 2020).

ويتركز مفهوم الجودة في القرن الحادي والعشرين في كيفية إدارة المنظَّمة لتنسيق النظام بأكمله بطريقة تجعل إدارات الجامعة والكليات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس تسعى إلى تحقيق المهام

والأهداف التنظيمية في سياق ضمان جودة التعليم في بيئة عمل منسقة ومريخة، وفي سياق التعليم العالي تمثل جودة التعليم رضا الطلاب وأرباب العمل عن جودة الخدمات التعليمية، ومما يعتمد عليه التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي هو نهج الإدارة في بناء محتوى البرامج التعليمية، وفي توفير ظروف عمل مواتية لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك في بناء جسر متبادل وفعال ما بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس (Gulden et al., 2020)، ويرى البوهي وآخرون (٢٠١٨) أنّ جودة التعليم هي مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع وفقاً للإمكانيات المادية والبشرية.

ولتحسين الجودة تحتاج مؤسسات التعليم العالي وضع معايير تستجيب للعولمة وتدعم التعليم العالي؛ وتجتذب مؤسساته للالتزام بمعايير وإرشادات تدويل ضمان الجودة (Wysocka et al., 2022)، ويضيف Blanco (٢٠١٥) أنّ الاعتماد من بين الآليات الأكثر استخداماً لضمان جودة التعليم العالي؛ لما له من تأثيرات في جوانب مختلفة مثل: السمعة الأكاديمية، والتسجيل والتدويل والبحث والابتكار، فضلاً عن جودة التدريس والتوظيف، وهو أداة لتقييم أداء المؤسسات التعليمية والبرامج الدراسية، ويعزز ثقة الجمهور وسلامة السياسة الاجتماعية، كما أنّه آلية فعّالة لإدارة التعليم، وتعتمد فعالية الاعتماد على الأهداف، والمصالح التي يحققها (عجال، ٢٠١٨).

ويهدف نظام الجودة والاعتماد إلى إعطاء الثقة لأصحاب المصلحة على أنّ ما تعلمه الطلاب مع المعايير العالمية، واعتماد جامعة من وكالة الاعتماد هو اعتراف بأنّ هذه معايير الاعتماد قد تحققت، مما يضمن الاعتراف الدولي بمؤهلات الطلاب، ولهذا الغرض تعترف وكالات الاعتماد بالمؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي نظير تطبيق واستيفاء معايير الجودة المعتمدة والمقرة منها.

وفي هذا السياق يواجه التعليم العالي في اليمن تحديات متشابكة تفرضها متطلبات العصر الحديث لاسيما الاعتماد الأكاديمي، إذ يُعد ركيزة أساسية لتعزيز التنافسية في اقتصاد عالمي تقوده المعرفة، ومحركاً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) عبر وظائفه في التعليم والبحث والمشاركة المجتمعية (Heinz, 2020 & Powell)، مما استدعي تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي

وضمن جودة التعليم العالي في اليمن (CAQA) عام ٢٠٠٩ لتعزيز جودة التعليم العالي، بهدف تمكين الجامعات اليمنية من الاستجابة للتحولات العالمية والمحلية؛ ومساعدتها لتأهيل برامجها وفق معايير الاعتماد؛ لضمان تخريج خريجين منافسين وعلى الرغم من هذه الجهود، غير أن الفجوة بين تطلعات CAQA بمعايير وواقع البرامج الأكاديمية لا تزال قائمة، كما أشار فيروز وآخرون (٢٠٢٢) إلى ضعف توافق البرامج الأكاديمية مع متطلبات الجودة؛ لذا وضع المجلس تسعة معايير للأداء المؤسسي تشمل الحوكمة، والبنية التحتية، والموارد البشرية، وثمانية معايير للاعتماد البرامجي لتعزيز الأداء الأكاديمي شملت: رسالة البرنامج وأهدافه، ومخرجات التعلم، البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية، وإدارة البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والمرافق والمنشآت، والموارد، وضمان الجودة والتحسين المستمر (CAQA, 2022)، تهدف هذه المعايير إلى رفع كفاءة المؤسسات لتتواءم مع المعايير العالمية، وتعزز الاعتراف الدولي بمؤهلات الخريجين، كما أكدت (Wysocka et al. 2022) على أهمية تدويل ضمان الجودة كاستجابة للعوامة، فضلاً عن أهميتها في توفير إطار شفاف وموضوعي لتقييم البرامج بما يتيح للمؤسسات إجراء مراجعات ذاتية لتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ إجراءات تصحيحية (De Wit & Altbach, 2022) تُسهم في تعزيز الثقة بين أصحاب المصلحة -الطلاب، أرباب العمل، والمجتمع- بجودة التعليم، وتدعم التنمية المستدامة من خلال إنتاج خريجين مؤهلين (Council on Higher Education, 2021).

وتبرز أهمية هذه الجهود في ظل الحاجة الملحة لربط التعليم العالي اليمني بمتطلبات التنمية الوطنية ليكن أداة حيوية لإعداد كوادر قادرة على مواجهة تحديات سوق العمل ودعم الاستدامة (QAF, 2021). وقد أكد Motova & Navodnov (٢٠٢٠) أن ضمان الجودة يعكس قدرة المؤسسات على تحقيق قيمها الداخلية والتوافق مع التوقعات الخارجية، ما يجعل من تطبيق معايير CAQA خطوة ضرورية لتحسين مخرجات التعليم وتعزيز ثقة أصحاب المصلحة.

من هنا، فإن تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي ليس رفاهية، بل ضرورة استراتيجية لمواكبة التغيرات العالمية والمحلية. فالجامعات اليمنية، رغم إمكاناتها المحدودة، يمكن أن تستفيد من معايير CAQA لتطوير برامجها وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة، كما يدعو عجال (٢٠١٨) إلى الاعتماد الأكاديمي كأداة لتعزيز الابتكار والتدريس الفعال. ومع

ذلك، فإن نجاح هذه الجهود يعتمد على تقييم دقيق لواقع تطبيق هذه المعايير، وهو ما يسعى هذا البحث إلى تحقيقه.

وانطلاقاً من دور مؤسسات التعليم العالي كأداة لتعزيز للتنمية في اليمن وتحقيقاً لتطلعات CAQA لتطوير برامجها، هدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر معايير الاعتماد البرامجي في مؤسسات التعليم العالي اليمني من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس، نظراً لدورهم المباشر في تنفيذ البرامج الأكاديمية، وتقديم رؤية عملية تدعم جهود CAQA في تمكين الجامعات اليمنية من تحقيق الجودة المطلوبة، استجابةً لتحديات العصر ومتطلبات المجتمع.

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بالجامعات اليمنية تبعاً لمغيرات (نوع الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- معرفة درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي اليمنية، من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية.

٢- الكشف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بالجامعات اليمنية تبعاً لمغيرات (نوع الجامعة، المسمى الوظيفي)

أهمية الدراسة العلمية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها المتعلق بالكشف عن واقع البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية؛ من خلال قياس درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي، بما يسهم

في تجويد المخرجات ومواكبة متغيرات العصر ومتطلباته، لاسيّما أنّ الاعتماد الأكاديمي قد أضحي اتجاهًا عالميًا لتجويد التعليم ومخرجاته واعتماد المؤسسات والبرامج التعليمية.

- تتزايد أهميتها في ظلّ حرص وزارة التعليم العالي ومجلس الاعتماد الأكاديمي بالارتقاء بالعملية التعليمية وتجويد مخرجاتها من خلال قياس درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بالجامعات اليمنية.

أهمية الدراسة العملية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في دعم صانعي القرار في المجال التعليمي، خاصة قيادات الجامعات والمسؤولين في وزارة التعليم العالي ومجلس الاعتماد الأكاديمي، من خلال توفير رؤية واضحة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بالجامعات اليمنية، وتقديم التوصيات الضرورية لضمان جودة البرامج وتحسينها المستمر.

حدود الدراسة:

اقتصرت على الحدود:

١. الموضوعية: قياس درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بالجامعات اليمنية المعتمدة من قبل مجلس الاعتماد الأكاديمي اليمني في مجال (رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم، البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية، إدارة البرنامج الأكاديمي، أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي، موارد البرنامج الأكاديمي، ضمان الجودة والتحسين المستمر).

٢. المكانية: جميع الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.

٣. البشرية: عينة من قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.

٤. الزمانية: تمت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام ٢٠٢٤ م.

مصطلحات الدراسة:

الاعتماد الأكاديمي:

يعرفه الهلالي (٢٠٠٩) بأنه عملية قياس وتعزيز للجودة تتم بمراجعة يقوم بها فريق من النظراء ويتم بواسطتها الاعتراف بمؤسسة تعليمية أو ببرنامج تعليمي بناء على معايير معينة متفق عليها مسبقاً.

يعرف إجرائياً بأنه اعتراف مجلس الاعتماد الأكاديمي ببرنامج أكاديمي حقق الحد الأدنى من معايير الاعتماد الأكاديمي المحددة مسبقاً.

معايير الاعتماد الأكاديمي:

يعرفه الهلالي (٢٠٠٩) بأنه بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة معترف بها بشأن مستوى أداء معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً أو متوقعاً من الجودة.

تعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الخصائص والمؤشرات الواجب توافرها في جميع البرامج الأكاديمية الجامعية لتحقيقاً لجودة هذه البرامج، وتقاس في استجابات قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية على مؤشرات الأداة المعدة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

الاعتماد البرامجي

الاعتماد البرامجي هو عملية تقييم منهجية تهدف إلى ضمان توافق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي مع معايير جودة محددة مسبقاً مما يعزز الموثوقية والكفاءة في تقديم التعليم (Council on Higher Education, 2021)، ويُشير تقرير OECD (2025b) إلى إن الاعتماد البرامجي يُشكل عنصراً أساسياً ضمن نظام جودة شامل يتضمن أدوات مثل تحليل البيانات الشاملة والاتفاقيات الاستراتيجية، مما يعزز دوره في تحقيق التميز الأكاديمي.

ووفقاً لـ (Kayyali, 2023) يُعتبر الاعتماد أداة أساسية للتحقق من أن البرامج تلبي المعايير الأكاديمية والمهنية، مع التركيز على تحسين مخرجات التعلم وتأهيل الخريجين لسوق العمل، هذه العملية تشمل تقييمًا شاملاً لعناصر مثل المناهج الدراسية، كفاءة أعضاء هيئة التدريس، والموارد

المتاحة؛ وتشير المرجعيات إلى أن الاعتماد البرامجي يتجاوز كونه عملية إدارية إلى كونه يمثل إطاراً استراتيجياً يُعزز التزام المؤسسات بتحقيق التميز الأكاديمي من خلال تقييم شامل ومستمر، فمثلاً يتطلب الاعتماد مراجعات دورية للبرامج الأكاديمية لضمان مواكبتها للتطورات العلمية والتكنولوجية مما يُسهم في استدامة الجودة على المدى الطويل ويُعزز قدرة المؤسسات على التكيف مع المتطلبات المتغيرة؛ هذا النهج لا يقتصر على التوثيق الروتيني بل يشمل إعادة هيكلة البرامج لتحقيق أهداف تعليمية متقدمة، كما يُظهر التزاماً بتلبية توقعات أصحاب المصلحة، فهو أحد أهم الآليات لضمان التحسين المستمر في جودة التعليم، حيث يعمل على تقييم كفاءة البرامج الأكاديمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتعزيز مخرجات التعلم بما يتماشى مع المتطلبات الأكاديمية والمهنية الحديثة (OECD, 2025b; Suleiman, 2023; Machumu, & Kisanga, 2014)

و يتميز الاعتماد البرامجي بقدرته على تحقيق التحسين المستمر داخل البرامج الأكاديمية، إذ يفرض على المؤسسات التعليمية مراجعة وتصحيح أوجه القصور في مناهجها، وتحسين طرق التدريس، وتعزيز التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى رفع كفاءة الخريجين وتمكينهم من امتلاك مهارات تلبي المتطلبات المهنية الحديثة (Salmi, 2017) كما أنه يشجع على إدماج الابتكار التربوي واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وهو ما أصبح ضرورة في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها قطاع التعليم العالمي (De Wit & Altbach, 2021).

علاوة على ذلك يُعتبر الاعتماد وسيلة لتعزيز الشفافية داخل المؤسسات التعليمية، حيث يوفر تقارير تقييمية تُظهر نقاط القوة والضعف في البرامج الأكاديمية (Al-Amri et al., 2020)؛ هذا النهج يساعد في بناء ثقة أصحاب المصلحة بما في ذلك الطلاب، وأرباب العمل، والمجتمع، ويُظهر مدى التزام المؤسسة بتقديم تعليم عالي الجودة، ويُعد ركيزة أساسية لرفع جودة التعليم العالي (Giller, 2023)، ويساعد في ضمان أن تكون مخرجات التعليم متوافقة مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وهو ما أكدته Council on Higher Education, (٢٠٢١) أن الاعتماد الأكاديمي أداة رئيسة لدعم التنمية المستدامة من خلال إعداد خريجين مؤهلين يلبيون احتياجات سوق العمل، ويكتسب أهمية متزايدة في ظل التغيرات المتسارعة بنظم التعليم العالمي عالمياً، حيث يمثل شهادة ضمان لمستوى الأداء الأكاديمي، مما يعزز مصداقية المؤسسات التعليمية ويفتح أمام

خريجيها فرصاً تنافسية محلياً ودولياً، كما يوفر إطاراً للشفافية والمساءلة، يحفز الجامعات على تطوير استراتيجياتها بناءً على معايير الجودة، ويحفزها على تبني استراتيجيات تطويرية قائمة على معايير الجودة، ويدفعها نحو التميز المستمر.

بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الأكاديمي يعزز التعاون الدولي بين الجامعات والمؤسسات الأكاديمية إذ يُسهل عمليات الاعتراف المتبادل بالمؤهلات، ويفتح آفاقاً أوسع أمام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من برامج التبادل الأكاديمي والبحثي؛ ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2025b)، فإن المؤسسات التي تحصل على الاعتماد تتمتع بفرص أفضل للحصول على التمويل والدعم المؤسسي نظراً للثقة التي يحظى بها نظامها الأكاديمي.

تُظهر الأبحاث أن البرامج المعتمدة تُحسن من فرص توظيف الخريجين، حيث تُفضل الشركات والمؤسسات المهنية التعاقد مع أفراد حصلوا على تعليم معترف به بمعايير عالمية (OECD, 2025a)، وهذا التأثير الإيجابي يمتد ليشمل تعزيز سمعة المؤسسات التعليمية على المستويين المحلي والدولي، ومن جانب آخر يُسهم الاعتماد في تعزيز الابتكار في التعليم العالي من خلال تشجيع المؤسسات على تطوير مناهجها وأساليب تدريسها (Kayyali, 2023)، فمثلاً تُطالب هيئات الاعتماد بتكامل البحث العلمي مع التدريس، مما يرفع من كفاءة العملية التعليمية ويلبي احتياجات المجتمع المعاصر.

وتكمن أهمية الاعتماد الأكاديمي في كونه معياراً رئيساً لقياس مدى التزام المؤسسات التعليمية بالمعايير الوطنية والدولية، مما يعزز من موثوقية الشهادات العلمية التي تمنحها هذه المؤسسات، ويزيد من قدرة خريجيها على المنافسة في أسواق العمل المحلية والعالمية (OECD, 2025b).

معايير الاعتماد البرامجي

تُعد معايير الاعتماد البرامجي الإطار الأساسي لتقييم جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، حيث تحدد المعايير التي يجب أن تتوافر لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والمهنية، وتعزيز قدرة الخريجين على تلبية متطلبات سوق العمل (Hazelkorn, 2018 & Mihut)، تشمل هذه المعايير مجالات رئيسية مثل تصميم المناهج، كفاءة التدريس، البنية التحتية، ومخرجات التعلم،

وتختلف تفاصيلها حسب السياقات الوطنية والدولية (Salmi, 2017)، وتعتمد هيئات الاعتماد على معايير محددة كأدوات تقييم لجودة البرامج الأكاديمية تهدف إلى ضمان التميز والمواءمة مع متطلبات العصر (OECD, 2025b)، تشمل هذه المعايير عالميًا عناصر مثل تصميم مناهج متمحورة حول الكفاءات، وتأهيل أعضاء هيئة تدريس، وتوفير بيئة تعليمية داعمة، وأنظمة تقييم دقيقة تربط الأهداف التعليمية بنتائج الطلاب (Salmi, 2017)؛ تُصمم المعايير لتكون مرنة بما يتناسب مع السياقات المحلية مع الحفاظ على معايير جودة عالمية (De Wit & Altbach, 2022).

وفي اليمن وضع مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (CAQA) ثمانية معايير برمجية لتعزيز الأداء الأكاديمي في ظل تحديات محلية، مثل ضعف الموارد والأزمات المستمرة، شملت: رسالة البرنامج وأهدافه، ومخرجات التعلم، البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية، إدارة البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والمرافق والمنشآت، والموارد، وضمان الجودة والتحسين المستمر (CAQA, 2022)، وتهدف هذه المعايير إلى تحسين جودة التعليم في ظل إمكانيات محدودة، وتم التركيز على المعيار الثاني (البرنامج الأكاديمي) من خلال المعايير المرجعية الوطنية (NARS). تكمن أهمية المعايير في توفير إطار شفاف وموضوعي لتقييم البرامج بما يتيح للمؤسسات إجراء مراجعات ذاتية لتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ إجراءات تصحيحية (De Wit & Altbach, 2022) تساهم في تعزيز الثقة بين أصحاب المصلحة -الطلاب، أرباب العمل، والمجتمع- بجودة التعليم، وتدعم التنمية المستدامة من خلال إنتاج خريجين مؤهلين (Council on Higher Education, 2021)، وفي السياق اليمني تُعد المعايير أداة لمواجهة ضعف التنوع في البرامج الأكاديمية، حيث أغلبها مكرر وتقليدي (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦)، ولتلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة التي تتطلب مهارات متقدمة (Giller, 2023)، كما تُعزز المعايير القدرة التنافسية للخريجين في الأسواق المحلية والدولية من خلال التوافق مع معايير عالمية (OECD, 2025a).

منذ ٢٠٢٠ تركز تطبيق المعايير على المعيار الثاني من المعايير الثمانية عبر NARS التي تهدف إلى توحيد مخرجات التعلم وتحسين جودة البرامج (CAQA, 2025)، لكن التطبيق واجه تحديات كبيرة منها تحديات خاصة بالمعايير نفسها حيث وأشار فيروز وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن NARS تتسم بالشكلية والنمطية، وتفتقر إلى مصادر اشتقاق واضحة، وإسناد قانوني، وإطار استراتيجي، ومنهجية إعداد، مما يحد من فعاليتها، وكشفت دراسة القرشي والمجاهد (٢٠٢١) في

جامعة ذمار أن تطبيق المعايير الثمانية جاء متوسطاً، تركز أغلبها على معايير مثل رسائل البرامج وأهدافها، أما المعايير الخاصة بالموارد المادية والمالية والبشرية فكانت ضعيفة، مما يعكس فجوة بين التصميم والتنفيذ (AlMunifi & Aleryani, 2022)، و تتفاقم هذه التحديات بسبب البيروقراطية وضعف الاستقلالية الإدارية.

تُظهر معايير الاعتماد البرامجي الذي اعتمدها CAQA للوهلة الأولى طموحاً نحو مواءمة البرامج اليمنية مع المعايير العالمية، لكنّ تحليلها النقدي يكشف عن قصور جوهري يعكس تحديات السياق المحلي، ويتجلى هذا القصور في عدم تحقيق مستوى البداية بحلول عام ٢٠١٥ كما كان مخطط له (CAQA, 2025) مما يُشير إلى عدم ملاءمة المدخل النمائي للظروف المحلية، وفي السياق ذاته أكدت دراسة فيروز وآخرون (٢٠٢٢) افتقار المعايير المرجعية الوطنية (NARS) للأسس المنهجية ومصادر الاشتقاق الواضحة والإسناد القانوني، ما يجعلها غير قابلة للتنفيذ الفعال، ويزيد من تعقيد المشكلة افتقار NARS للاستقلالية الإدارية والمالية في ظل بيروقراطية مركزية، وعلى صعيد التطبيق أظهرت دراسة القرشي والمجاهد (٢٠٢١) في جامعة ذمار أن تطبيق المعايير كان متوسطاً، مع تركيز مفرط على الجوانب الشكلية وإهمال البنية المادية والبشرية، ويتوافق هذا مع نتائج المليكي (٢٠٢٢) التي وثقت ضعف تطبيق أدوات الاعتماد في الجامعات اليمنية، والناجم عن نقص الكوادر المؤهلة ومحدودية دمج التكنولوجيا في تقديم المحتوى التعليمي، مما يزيد من تعميق الفجوة بين الأطر النظرية والتطبيق العملي، وفي جامعة عمران كشفت دراسة القهالي وآخرون (٢٠٢٢) عن نمط من الالتزام المتوسط بالمعايير الثمانية في مجالات مثل تطوير الرسالة والمناهج، ومع قصور كبير في مجالات حيوية مثل المرافق والموارد المالية ومبادرات التحسين المستمر، ويؤكد هذا التنفيذ غير المتكافئ على التحديات المستمرة التي تواجهها البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي اليمنية.

كما تواجه مؤسسات التعليم العالي اليمنية تحديات داخلية وخارجية تعيق تحقيقها لمعايير الجودة الأساسية، فقد أظهرت دراسة الصلوي (٢٠١٥) أن ١٣ مؤسسة (٦ حكومية و ٧ أهلية) لم تتمكن من الوفاء بهذه المعايير، مشيرةً إلى محدودية الموارد وعدم الاستقرار السياسي كعقبات رئيسية، وتفاقمت هذه الهشاشة بسبب أزمات ما بعد عام ٢٠١٤، والتي أدت، كما وثقتها (AlMunifi & Aleryani, 2022) إلى انخفاض ملحوظ في الجودة وتدهور في البنية التحتية؛

نتيجةً لذلك يواجه اليمن فجوةً كبيرةً في تلبية المعايير الدولية، والتي تتطلب وفقاً لتوصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD 2025)، استثمارات كبيرة في التدريب والمرافق؛ ويتطلب سد هذه الفجوة استراتيجيات مبتكرة مُصممة خصيصاً للسياق اليمني، ويمثل التقييم الرقمي والشراكات الدولية كما اقترح كيالي (٢٠٢٣) مساراتٍ واعدةً لتجاوز القيود المحلية وتعزيز تطوير مؤسسات تعليم عالٍ قوية وعالية الجودة.

والخلاصة أن معايير الاعتماد البرامجي تشكل أداة حيوية لتحسين جودة التعليم العالي، لكن تطبيقها في اليمن يواجه عقبات بنيوية تتطلب حلولاً مبتكرة، فبينما تُظهر معايير CAQA طموحاً فإن نقدها المحلي يكشف عن حاجة لتعزيز المنهجية والتطبيق.

الجودة والاعتماد في التعليم العالي في اليمن:

إن أولويات سياسة التعليم في اليمن تتمحور حول خفض معدلات الأمية وجعل التعليم إلزامياً لجميع المواطنين، وفقاً للإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي والثانوي، بينما ركزت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي على ضرورة تطوير برامج أكاديمية عالية الجودة لتحسين نوعية الحياة في المجتمع من خلال: إصلاح المناهج، وإعادة هيكلة الوزارة، وتطوير عمليات التدريس والتعلم (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦)؛ بدأ التعليم العالي في اليمن مع افتتاح جامعتي صنعاء وعدن في عام ١٩٧٠، وتوسع لاحقاً ليصل إلى ٢٠ جامعة حكومية و ٦١ جامعة أهلية بحلول ٢٠١٩، معظمها مُركز في صنعاء، لكن هذا التوسع لم يُترجم إلى تنوع في البرامج الأكاديمية، حيث تظل معظمها مكررة وتُقدم بطرق تقليدية في بيئات تعليمية متشابهة، مع أعضاء هيئة تدريس يعملون في جامعات متعددة لمواجهة ظروف المعيشة التي نشأت بعد العام ٢٠١٤.

ويشهد الالتحاق بالتعليم العالي تراجعاً مستمراً، حيث أشار تقرير مؤشرات أهداف التنمية المستدامة إلى فجوة التحاق بلغت ٩٣٪ في ٢٠١٨، بزيادة سنوية ١٪ بين ٢٠١٦-٢٠١٨ (الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠٢٠)، وانتهت فترة الاستراتيجيات الوطنية للتعليم دون تقدم ملموس، بل سُجل تراجع في جودة التعليم وكفاءته، مما أثر على العملية التعليمية كمّاً ونوعاً، وأنتج جيلاً إما غير متعلم أو ضعيف التعليم (AlMunifi & Aleryani, 2022)، تُعزى هذه الفجوة إلى تحديات مثل نقص الكوادر التعليمية، وضعف البيئة التعليمية، ومحدودية دمج

تكنولوجيا المعلومات، وضعف والتطوير المستمر للمعارف والمهارات بما يتوافق مع متطلبات الحياة العصرية واحتياجات سوق العمل، وطرق تقديم المحتوى delivery mode.

تعود بدايات الاهتمام بجودة التعليم العالي في اليمن إلى مؤتمر ضمان الجودة الأول في صنعاء عام ١٩٩٧، تلتها ورشة عمل في ٢٠٠٢ بدعم من البنك الدولي لتقييم البرامج الأكاديمية، ثم برامج تدريبية في ٢٠٠٣ و ٢٠٠٧-٢٠٠٨ بتمويل من البنك الدولي وهولندا لتطوير القدرات المؤسسية، في ٢٠٠٦ أطلقت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي (٢٠٠٦-٢٠١٠)، مؤكدة على ضرورة تبني نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي أكتوبر ٢٠٠٩ عقد المؤتمر الوطني الثالث لمناقشة تحديات الجودة في الدول النامية، مما مهد لصدور القرار الجمهوري رقم ٢١٠ لعام ٢٠٠٩ بتأسيس CAQA، بهدف تعزيز الأداء الأكاديمي ومواءمة التعليم مع احتياجات سوق العمل (فيروز وآخرون، ٢٠٢٢)، أعد المجلس إطارًا مرجعيًا يستلهم التجارب العالمية والعربية، مع مراعاة السياق اليمني المتميز بتحدياته الاقتصادية والسياسية، ليضع أسس بنية معيارية تدريجية.

توجت هذه الجهود بصدور القرار الجمهوري رقم ٢١٠ لعام ٢٠٠٩ بتأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (CAQA)، محددًا أهدافه في تعزيز الجودة والاعتماد الأكاديمي في اليمن؛ أعد المجلس إطارًا مرجعيًا يستند إلى تجارب عالمية وعربية، مع مراعاة ظروف التعليم العالي اليمني، ووضع أسس بنية معيارية تعتمد على المدخل النمائي (Incremental Approach)، يركز هذا المدخل على التدرج في رفع متطلبات الجودة عبر مرحلتين: ضمان الجودة (مستوى بداية وتأسيس)؛ حيث يُشترط في مستوى البداية تحقيق متطلبات قانون إنشاء الجامعات الأهلية رقم ١٣ لسنة ٢٠٠٥، وفي مستوى التأسيس بناء نظام جودة داخلي فاعل؛ والاعتماد الأكاديمي (مستوى إنجاز وتميز)؛ حيث يُطبق في الإنجاز معايير الاعتماد العام، وفي التميز معايير الاعتماد البرامجي العالمية، وحدد المجلس إطارًا زمنيًا بستين لكل مستوى بدءًا من ٢٠١٣، وركز المجلس على نشر ثقافة الجودة عبر أسابيع الجودة وتدريب ٢٠٠ عضو هيئة تدريس للتقييم الذاتي، مع إنشاء وحدات جودة في الجامعات؛ إلا أن الصعوبات التي واجهتها مؤسسات التعليم العالي جعلت المجلس في ٢٠١٧ يراجع هذه المعايير، نتج عنه دمج المستويين الثالث والرابع، وخضعت معايير الاعتماد الأكاديمي لمراجعة أخرى خلال العامين

٢٠٢٠ - ٢٠٢١، ثم خضع المدخل النمائي برمته للمراجعة عبر جلسات نقاشية أسفرت عن مستوى واحد للاعتماد الأكاديمي الوطني، وبناءً على ورشة عمل تم اعتبار أن البدء بتطبيق معايير الاعتماد البرامجي الثمانية التي وضعها المجلس هو الأفضل، وعلى كل مؤسسة تعليم عالي تلبية المتطلبات المحددة لكل معيار، مع افتراض أن طبيعة كل معيار تتطلب أنواعاً مختلفة من الأساليب لضمان الجودة وقياسها وإدارتها (CAQA, 2025).

يعكس هذا التطور فشل المدخل النمائي الأولي في مواجهة الواقع اليمني، حيث أشار فيروز وآخرون (٢٠٢٢) إلى شكلية المعايير المرجعية (NARS)، والنمطية المتبعة في معظم وثائق المعايير المرجعية، وأنها تفتقر لمتطلبات المرجعية مثل: مصادر اشتقاقها، والإسناد التشريعي والقانوني، والإطار الاستراتيجي، والاستقلالية الإدارية والمالية؛ ومع محاولات تطبيق معايير الأداء البرامجي والتركيز بوجه خاص على المعيار الثاني البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية من خلال تطبيق المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية Reference national academic standards (NARS) لم تتمكن أي جامعة من تحقيق الحد الأدنى بحلول ٢٠١٥؛ وفي ٢٠٢٢ أعد المجلس وثيقة معايير الاعتماد المؤسسي (٩ معايير) ووقع اتفاقيات مع جامعات لتطبيق الاعتماد البرامجي والمؤسسي، مع دليل إرشادي لنظم الجودة؛ لكن التحديات المستمرة مثل ضعف الاستقلالية الإدارية والبيروقراطية (فيروز وآخرون، ٢٠٢٢)، تُظهر فجوة بين الطموح والتطبيق.

وأمام هذه الفجوة بين الطموح الذي يسعى له مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (CAQA)، والواقع يسعى هذا البحث إلى الكشف عن واقع توافر معايير الاعتماد البرامجي الثمانية التي وضعها مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي (CAQA) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، معالجاً الفجوات الجوهرية التي رصدتها الدراسات المحلية، مثل فيروز وآخرون (٢٠٢٢)، (القرشي والمجاهد، ٢٠٢١)، (والمليكي، ٢٠٢٢)، (والصلوي، ٢٠١٥)، وتقديم توصيات عملية ومبتكرة لتحسين التنفيذ في ظل تحديات محلية مستدامة (CAQA, 2025)؛ (AlMunifi & Aleryani, 2022)، ليسد الفجوة بين الطموحات النظرية للمعايير والواقع التنفيذي، داعماً بذلك جهود اليمن نحو تعليم عالٍ تنافسي.

الدراسات السابقة:

تضمن البحث الحالي مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة زمنياً على النحو الآتي:

هدفت دراسة جعبوب، الحدابي، والعياني. (٢٠٢٣). إلى تقييم إمكانية أداء جامعة ظفار بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لاتحاد جامعات العالم الإسلامي وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة. أشارت النتائج إلى ارتفاع المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد العينة، وجاء في المرتبة الأولى معيار مصادر التعليم والتسهيلات" ثم معيار التعليم والتعلم وأخيراً معيار العالمية" وجميعها بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة ظفار، بناء على متغيري النوع والخبرة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لبعض المعايير بناء على متغيرات العمر والوظيفة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة السياني والحبري، (٢٠٢٣). إلى قياس مستوى جودة الحياة الجامعية من خلال مؤشرات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، من خلال دراسة الاستراتيجيات الخاصة بجودة الحياة الجامعية؛ البنية التحتية، البنية التنظيمية، البنية التعليمية؛ وتم استخدام المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة وقد تطبيقها في الجامعات الخاصة اليمنية، توصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة الجامعية من خلال مؤشرات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي يقع عند مستوى عالي وكذلك جودة الحياة الجامعية الخاصة بالبنية التحتية، والبنية التنظيمية تقع عند المستوى عالي، وان مستوى جودة الحياة الجامعية الخاصة بالبنية التعليمية تقع عند المستوى المتوسط، ووجود فروق ذو دلالة إحصائية تعزى إلى التخصصات الجامعية.

وهدفت دراسة المليكي. (٢٠٢٢). إلى التعرف على مستوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة تم التوصل إلى أن مستوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لكلية التربية جامعة ذمار ككل متوسط،

ولا يوجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات البحث المتمثلة (التخصص - الدرجة العلمية - سنوات الخبرة).

بينما هدفت دراسة الحداد، وعبدالب، (٢٠٢٢). إلى التعرف على درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات في كلية التربية بجامعة إب وباستخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي متوسطة؛ إذ حصل المعيار الرئيس الأول (رؤية البرنامج الأكاديمي، ورسالته، وأهدافه، ومخرجات التعلم) على درجة توافر عالية، يليه المعيار الرئيس الثاني (بنية البرنامج الأكاديمي) بدرجة توافر عالية، يليه المعيار الرئيس الثالث (البنية التحتية للبرنامج الأكاديمي) بدرجة توافر منخفضة، بينما كانت درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات من وجهة الطلبة المعلمين متوسطة؛ إذ حصل المعيار الرئيس الأول (بنية البرنامج الأكاديمي) بدرجة توافر متوسطة، يليه المعيار الرئيس الثاني (البنية التحتية للبرنامج الأكاديمي) بدرجة توافر منخفضة.

أما دراسة أبو رعيان. (٢٠٢١). هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة إذا كان هناك اختلاف بين وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، تعزى لكل من (النوع، سنوات الخبرة في التدريس) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية جاءت بدرجة متوسطة، كذلك جاءت نتائج كل محور بدرجة متوسطة. وأنه لا يوجد فرق دال إحصائي بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وفقا لاختلاف سنوات الخبرة أو النوع.

وهدف دراسة فيروز، وآخرون (٢٠٢٢) إلى تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية (NARS) ومتطلبات تطبيقها، من خلال استعراض الأسس الفكرية لمدخل المعايير الأكاديمية المرجعية الوطنية، والجهود التطويرية للبرامج الأكاديمية في اليمن حتى صدور وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية 2017-2018 (NARS) م، وتم استخدام المنهج التحليلي وخلصت الدراسة إلى أن

وثيقة المعايير الوطنية المرجعية تفتقر إلى العديد من المتطلبات، سواء المتعلقة بإجراءات إعدادها، أو المتطلبات المعنية بتطبيقها على مستوى البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية.

وهدف دراسة القرشي، والمجاهد. (٢٠٢١). إلى معرفة مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة ذمار من وجهة نظر (أعضاء هيئة التدريس)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير: "النوع، الدرجة العلمية، التخصص، الكلية، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي".

وهدف دراسة آل ناصر. (٢٠٢٠). إلى التعرف على أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اتوصل إلى حصول عموم الأداة على درجة تطبيق كبيرة وعلى مستوى المحاور الرئيسة؛ حصل عموم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد على متوسط أما مجال إدارة البرنامج وضمان جودته ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات بمتوسط واستقطاب أعضاء هيئة التدريس ودرجة تطبيق متوسطة وحصل مجال التعليم والتعلم وخدمة المجتمع تطبيق كبير أما البحث العلمي كان بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين إجابات العينة تبعا لمتغير (الكلية).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اقتصارها على المنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة كأداة للدراسة فضلاً عن تقييمها للبرامج الأكاديمية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، عدا دراسة فيروز وآخرون اقتصرت على تحليل وثائقي، واستفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الرجوع لبعض المراجع وصياغة مقدمة البحث واطاره النظري والسير وفق إجراءاتها المنهجية.

ومما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة تناولها درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي اليمنية من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم أصحاب المصلحة الأكثر تعاملًا معها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي يعتمد على جمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة: تمثل في قيادات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية.

عينة الدراسة:

تم توزيع الاستبانة على ١٦٠ عضوًا من قيادات وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات اليمنية حكومية وأهلية من خلال الاعتماد على الاستبانة الإلكترونية والتي وزعت عبر مجموعات الوتس للجامعات وقد استمر التوزيع والمتابعة والتذكير أكثر من ٥ أشهر ولم يستجب إلا العينة التي وضحت بالجدول (١).

جدول (١) أفراد العينة موزعين على الجامعات.

م	الجامعة	العينة
١	إب	٥٣
٢	الحديدة	٤١
٣	صنعاء	١٩
٤	جامعات حكومية أخرى	٢٧
٥	جامعات أهلية	٢٠
	المجموع	١٦٠

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة بناءً على مقياس ليكرت الخماسي من معايير ومؤشرات مجلس الاعتماد الأكاديمي وتتكون من قسمين: الأول تضمن المتغيرات الأساسية لأفراد العينة مثل نوع الجامعة، والمسمى الوظيفي والثاني تضمن ثمانية محاور مع مؤشرات.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي.

الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والإدارة لإبداء آرائهم حول ارتباط فقرات الاستبانة بالأبعاد المعنية، ووضوح الصياغة اللغوية، وملاءمتها للهدف المطلوب، بعد مراجعة ملاحظاتهم، تم تعديل بعض فقرات الاستبانة بناءً على نسبة اتفاق ٨٠٪، مما أدى إلى تعزيز صدقها الظاهري.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ عضواً من هيئة التدريس، وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لقيم معاملات الارتباط، ما يثبت صدق تلك الفقرات وتمتعها بدرجة عالية من المصادقية.

إذ تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢) يوضح درجة ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢) معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
١	رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم	٠,٧٥٦**	٠,٠٠٠
٢	البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية	٠,٨٢١**	٠,٠٠٠
٣	إدارة البرنامج الأكاديمي	٠,٨٨٤**	٠,٠٠٠
٤	أعضاء هيئة التدريس	٠,٨١١**	٠,٠٠٠

م	المحور	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
٥	الطلبة	٠,٨٢١**	٠,٠٠٠
٦	مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي	٠,٧٨٩**	٠,٠٠٠
٧	موارد البرنامج الأكاديمي	٠,٩١٨**	٠,٠٠٠
٨	ضمان الجودة والتحسين المستمر	٠,٨٣٥**	٠,٠٠٠

* * علاقة الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة؛ الأمر الذي يؤكد تمتع الأداة بالصدق وقياسها لما وضعت لأجله.
ج. ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
١	رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم	٨	٠,٨٦
٢	البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية	١٠	٠,٩٠
٣	إدارة البرنامج الأكاديمي	١٢	٠,٨٦
٤	أعضاء هيئة التدريس	١٢	٠,٨٢
٥	الطلبة	٧	٠,٨١
٦	مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي	١٥	٠,٨٩
٧	موارد البرنامج الأكاديمي	٥	٠,٧٤
٨	ضمان الجودة والتحسين المستمر	١٢	٠,٩٢
	جميع فقرات الاستبانة	٨١	٠,٩٧

يتبين من الجدول (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمحاور الاستبانية تراوحت ما بين (٠,٧٤) و(٠,٩٢)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (٠,٩٧)؛ وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وبهذا أصبحت الأداة جاهزة بصورتها النهائية.

محك تفسير النتائج:

لتسهيل تفسير نتائج الدراسة والحكم على درجة موافقة عينة الدراسة وتحديد مستوى الإجابة عن فقرات الاستبانة، تم وضع محك تفسير النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (٤): محك تفسير نتائج استجابات العينة على فقرات الاستبانة

الدرجة	الفئة
قليلة جداً	١-١,٨٠
قليلة	٢,٦٠-١,٨١
متوسطة	٣,٤٠-٢,٦١
كبيرة	٣,٤١-٤,٢٠
كبيرة جداً	٥-٤,٢١

الأساليب الإحصائية:

معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، النسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار مان وتني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول: ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية على مستوى كل بعد، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات لأفراد العينة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية

م	المحور	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم	٢,٣٣	٠,٦١	٢	قليلة
٢	البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية	٢,٤٨	٠,٥٨	١	قليلة
٣	إدارة البرنامج الأكاديمي	٢,٢٩	٠,٥٦	٣	قليلة
٤	أعضاء هيئة التدريس	٢,١٧	٠,٤٦	٥	قليلة
٥	الطلبة	٢,٢٥	٠,٥٥	٤	قليلة
٦	مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي	١,٩٢	٠,٤٨	٦	قليلة
٧	موارد البرنامج الأكاديمي	١,٨٩	٠,٦٠	٧	قليلة
٨	ضمان الجودة والتحسين المستمر	١,٨٥	٠,٥٦	٨	قليلة
	المتوسط العام	٢,١٥	٠,٤٨	-	قليلة

يتضح من الجدول (٥) الآتي:

بلغ المتوسط العام لاستجابات قيادات وأعضاء هيئة تدريس الجامعات اليمنية حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية (٢,١٥) وبدرجة قليلة واختلفت هذه النتيجة مع دراسة والزعي (٢٠٢٣)، والمليكي (٢٠٢٢)، والحداد وعبد الرب (٢٠٢٢)، وأبو رعيان (٢٠٢١) والقرشي والمجاهد (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي على المستوى الكلي بدرجة متوسطة، وكذلك اختلفت مع نتيجة دراسة الجهني والقرني ورخا (٢٠١٩)، ودراسة أبو ناصر والأقطش (٢٠١٨)، ودراسة السعدي والسنباني والدحياني (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كانت عالية.

جميع معايير الاعتماد الأكاديمي الثمانية جاءت بدرجة توافر قليلة تراوحت بين (2.48) البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية، و (1.85) ضمان الجودة والتحسين المستمر.

ويعود السبب إلى ضعف الوعي الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية وعدم إلمامهم بأهمية الجودة، فالجامعات اليمنية تهتم بالتوسع في برامجها الأكاديمية دون الاهتمام بجودتها ودون مطابقتها بمعايير الاعتماد الأكاديمي، فضلاً عن الانقسامات والصراعات التي

يعيشها منسوبي الجامعات اليمنية وضعف الخبرات الإدارية والأكاديمية في الجودة والاعتماد لدى القيادات الأكاديمية، والعاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي؛ علاوة على عدم قناعة الجامعات اليمنية بمعايير الاعتماد الأكاديمي ذات العلاقة بالبحث العلمي وبأعضاء هيئة التدريس، وهذا ما تشهده الجامعات اليمنية من الإهمال بأعضاء هيئة التدريس نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية التي تشهدها اليمن، وعدم وجود قناعة لدى القيادات الأكاديمية بإيجاد حلول للتخفيف من معاناة أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يأتي عرضًا موجزًا لنتائج التحليل الإحصائي المتعلق بتوافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية لكل محور على حدة.

المحور الأول: رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم:

جدول (٦) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات

التعلم

م	المعيار	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	تتوافر للبرنامج الأكاديمي رسالة وأهداف واضحة.	٢,٦٧	٠,٧٢	١	متوسطة
٢	تتواءم رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه مع رسالة القسم العلمي والكلية وتدعمهما.	٢,٥٧	٠,٧٤	٢	قليلة
٣	يتم الإعلان عن مخرجات التعلم المقصودة للمعنيين داخل الكلية وخارجها.	٢,١٦	٠,٧٧	٦	قليلة
٤	تم تحديد مواصفات المتخرج من البرنامج بوضوح من قبل متخصصين.	٢,٤٩	٠,٨٢	٣	قليلة
٥	تتواءم مواصفات المتخرج مع رسالة البرنامج ومتطلبات التنمية وسوق العمل.	٢,٣٢	٠,٧٨	٤	قليلة
٦	يتسق مستوى مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي مع المعايير المرجعية الوطنية (NARS) إن وجدت.	٢,١٤	٠,٨٠	٧	قليلة

م	المعيار	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
٧	يتم الإعلان عن الرسالة والأهداف للمعنيين داخل الكلية وخارجها.	٢,٣١	٠,٧٦	٥	قليلة
٨	يتم مراجعة مخرجات التعلم للبرنامج وتطويرها بصورة دورية وبمشاركة المستفيدين.	٢,٠١	٠,٧٣	٨	قليلة
	المتوسط العام للمحور الأول	٢,٣٣	٠,٦١	٢	قليلة

يتبين من الجدول (٦) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الأول، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,٣٣).
تفاوتت درجة الموافقة على توافر مؤشرات معيار رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم؛ إذ حصل مؤشر واحد على درجة توافر متوسطة، بينما حصل (٧) مؤشرات على درجة توافر قليلة، وتراوحت المتوسطات الحسابية حول درجة توافر مؤشرات المعيار الأول بين (٢,٠١) و(٢,٦٧)، ويلاحظ أن المؤشرين (١، ٢): "تتوافر للبرنامج الأكاديمي رسالة وأهداف واضحة"، و"تتواءم رسالة البرنامج الأكاديمي وأهدافه مع رسالة القسم العلمي والكلية وتدعمهما"؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر متوسطة للمعيار (١)، وبدرجة قليلة للمعيار (٢)، أما المعياران (٦، ٨): "يتسق مستوى مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي مع المعايير المرجعية الوطنية (NARS) إن وجدت"، و"يتم مراجعة مخرجات التعلم للبرنامج وتطويرها بصورة دورية وبمشاركة المستفيدين" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة للمعيارين.

المحور الثاني: البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية

جدول (٧) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير البرنامج الأكاديمي والمقررات

الدراسية

م	العبرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	يتبع البرنامج الأكاديمي نظاماً دراسياً محدداً وواضحاً.	٢,٧٨	٠,٧٩	٢	متوسطة

درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في اليمن

د. حمود بن علي عبده العبدلي / د. مجيب بن علي ملهي السعيدني / أ.د. عبدالله بن حسن محمد عبدالرب /
د. علي بن محمد عبدالله أخواجه

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
٢	يحدد البرنامج عدد الأسابيع الدراسية بوضوح وفقاً للتقويم الجامعي.	٢,٩٠	٠,٨٠	١	متوسطة
٣	يحدد البرنامج سياسة المواظبة والانتقال وتأجيل الدراسة وفقاً للقوانين واللوائح النافذة.	٢,٧٢	٠,٨٣	٣	متوسطة
٤	قواعد الساعات وضوابطها المعتمدة للدراسة في البرنامج بمتناول جميع المنتفعين.	٢,٥١	٠,٧٦	٤	قليلة
٥	تعكس مواصفات البرنامج بوضوح في الخطة الدراسية.	٢,٤٩	٠,٧٥	٥	قليلة
٦	يضمن المنهج الدراسي تحقيق أهداف البرنامج ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية في مجال التخصص.	٢,٤٦	٠,٦٦	٦	قليلة
٧	تحقق الخطة الدراسية التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.	٢,٤٦	٠,٨٨	٧	قليلة
٨	المنهج الدراسي ملائم ومطابق لمتطلبات سوق العمل.	٢,٣٢	٠,٧٠	٨	قليلة
٩	تتوافر للمقررات الدراسية مواصفات، وخطط، واضحة، ومحددة.	٢,٣١	٠,٦٩	٩	قليلة
١٠	يتم تقويم المقرر سنوياً من قبل أعضاء هيئة التدريس.	١,٨٢	٠,٧١	١٠	قليلة
	المتوسط العام للمحور الثاني	٢,٤٨	٠,٥٨	١	قليلة

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الثاني؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,٤٨).

تفاوت درجة الموافقة على توافر مؤشرات معيار البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية؛ إذ حصلت (٣) مؤشرات على درجة توافر متوسطة، بينما حصل (٧) معايير على درجة توافر قليلة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٨٢) و (٢,٩٠)، ويُلاحظ أن المؤشرين (٢، ١): "يحدد البرنامج عدد الأسابيع الدراسية بوضوح وفقاً للتقويم الجامعي"، و"يتبع البرنامج الأكاديمي نظاماً دراسياً محدداً وواضحاً"؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر متوسطة للمؤشرين، أما المؤشران (٩، ١٠): "تتوافر للمقررات الدراسية مواصفات وخطط واضحة ومحددة"، و "يتم تقييم المقرر سنوياً من قبل أعضاء هيئة التدريس" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة.

المحور الثالث: إدارة البرنامج الأكاديمي

جدول (٨) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير إدارة البرنامج الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	توجد سياسات ولوائح للبرنامج الأكاديمي.	٢,٤٨	٠,٧٦	٣	قليلة
٢	يتوافر للبرنامج الأكاديمي نظام موثق وواضح وعادل ومعلن وشفاف يكفل تكافؤ الفرص والعدالة في الإعلان بالوظائف والتعيين.	٢,١٩	٠,٧٨	٧	قليلة
٣	تنشر معلومات عن الرسالة والأهداف والمقررات ومتطلبات القبول وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة في موقع الجامعة.	٢,١٧	٠,٧٧	٩	قليلة
٤	تتوافر هيئة علمية للبرنامج بمستوى مجلس كلية أو مجلس قسم علمي على الأقل تتحمل مسؤولية الإشراف والتوجيه والتطوير المستمر للبرنامج.	٢,٢٤	٠,٧٤	٦	قليلة
٥	تتوافر قيادة أكاديمية متفرغة ومتخصصة	٢,٧٣	٠,٨١	٢	متوسطة

م	العبرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
	(عميد الكلية، رئيس قسم)، وبدرجة أستاذ مساعد على الأقل.				
٦	يتوافر كادر إداري وآليات مناسبة لقبول الطلبة وتسجيلهم.	٢,٧٤	٠,٨٥	١	متوسطة
٧	يتوافر الربط الشبكي والأنظمة الإلكترونية والأجهزة اللازمة لعمل وحدة القبول والتسجيل.	٢,٣٩	٠,٨١	٥	قليلة
٨	تتوافر سجلات وملفات خاصة لتنظيم عملية إدارة البرنامج وحفظ وثائقه.	٢,٤٦	٠,٧٤	٤	قليلة
٩	يتوافر بالكلية نظم معلومات للبرنامج يسهم في تنفيذ جميع العمليات الإدارية اليومية وقيدته أولاً بأول إلكترونياً.	٢,١٣	٠,٨٧	١٠	قليلة
١٠	يتوافر لدى الجامعة خطة لأتمتة (التعاملات الإلكترونية) العمليات الداخلية بالجامعة.	٢,٠٥	٠٠,٧٩	١١	قليلة
١١	يتوافر نظام إلكتروني للتسجيل والقبول والكنترول ونظام الإعارة في المكتبة وقاعدة بيانات يخدم متطلبات البرنامج.	٢,١٩	٠,٧٩	٨	قليلة
١٢	يتوافر شبكة اتصالات تربط بين جميع أصحاب المصلحة لتسهيل عملية نقل المعلومات.	١,٧٦	٠,٨٠	١٢	قليلة جداً
	المتوسط العام للمحور الثالث	٢,٢٩	٠,٥٦	٣	قليلة

يتبين من الجدول (٨) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الثالث إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,٢٩).

تفاوتت درجة الموافقة على توافر معايير إدارة البرنامج الأكاديمي؛ إذ حصل مؤشران على درجة توافر متوسطة، بينما حصل (٩) معايير على درجة توافر قليلة، وحصل معيار واحد على

درجة قليلة جداً، وتراوح المتوسطات الحسابية حول درجة توافر مؤشرات المعيار الثالث (إدارة البرنامج الأكاديمي) ما بين (١,٧٦) و(٢,٧٤)، ويلاحظ أن المؤشرين (٦, ٥): "يتوافر كادر إداري وآليات مناسبة لقبول الطلبة وتسجيلهم"، و"تتوافر قيادة أكاديمية متفرغة ومتخصصة (عميد الكلية، رئيس قسم)، وبدرجة أستاذ مساعد على الأقل؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر متوسطة للمؤشرين، أما المؤشران (١٠, ١٢): "يتوافر لدى الجامعة خطة لأتمتة (التعاملات الإلكترونية) العمليات الداخلية بالجامعة"، و "يتوافر إنترنت (شبكة داخلية) تربط جميع مكاتب الجامعة مع بعضها البعض لتسهيل نقل المعلومات الداخلية" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة للمعيار (١٠) وبدرجة قليلة جداً للمعيار (١٢).

المحور الرابع: أعضاء هيئة التدريس

جدول (٩) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير أعضاء هيئة التدريس

م	العبرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	يتوافر للبرنامج أعضاء هيئة تدريس متفرغين من حملة (الدكتوراه) بنسبة ٥٠٪ على الأقل.	٢,٥٧	٠,٨٣	٢	قليلة
٢	يتوافر للبرنامج أعضاء هيئة تدريس متفرغين من حملة الماجستير بنسبة لا تزيد عن ٢٠٪.	٢,٣٤	٠,٧٦	٥	قليلة
٣	أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة موزعين حسب مؤهلاتهم الأكاديمية.	٢,٥٦	٠,٧٦	٣	قليلة
٤	لا يزيد الحد الأقصى للعبء التدريسي الأسبوعي لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس عما هو محدد في اللوائح المنظمة.	٢,٧١	٠,٨٤	١	متوسطة
٥	لا تزيد نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية عن (١:٤٠)، وفي التخصصات الهندسية والحاسوبية والعلوم الطبيعية والتطبيقية عن (١:٢٠).	٢,٣٥	٠,٩٠	٤	قليلة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
٦	يتوافر العدد الكافي من الفنيين مشرفي المختبرات من حملة البكالوريوس على الأقل.	٢,٢٦	٠,٧١	٦	قليلة
٧	يتوافر لأعضاء هيئة التدريس فرص تنمية مهنية مناسبة يشمل تطوير مهاراتهم التدريسية والعلمية والدراسية.	١,٩١	٠,٦٥	٩	قليلة
٨	يتمتع عضو هيئة التدريس بقدر مقبول من الأمان الوظيفي.	١,٧٣	٠,٦٨	١٢	قليلة جداً
٩	ينشر كل عضو من أعضاء هيئة التدريس أبحاثاً رصينة في المجالات العلمية التخصصية المحكمة والمؤتمرات والندوات العلمية بمعدل لا يقل عن بحث في كل عام	٢,٠٦	٠,٥٧	٧	قليلة
١٠	ينفذ أعضاء هيئة التدريس أنشطة لخدمة المجتمع المحلي تعكس طبيعة تخصص كل منهم.	١,٩٢	٠,٦٠	٨	قليلة
١١	يعقد أعضاء هيئة التدريس أو القائمين على تنفيذ البرنامج ورش عمل/ندوات/مؤتمرات خلال فترة تنفيذ البرنامج.	١,٨٨	٠,٦٣	١٠	قليلة
١٢	يتم تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم وتدريبهم باستمرار.	١,٧٦	٠,٦٥	١١	قليلة جداً
المتوسط العام للمحور الرابع		٢,١٧	٠,٤٦	٥	قليلة

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الرابع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,١٧).

تفاوتت درجة الموافقة على توافر معايير أعضاء هيئة التدريس، إذ حصل مؤشر واحد على درجة توافر متوسطة، بينما حصل (٩) مؤشرات على درجة توافر قليلة، وحصل مؤشران على درجة قليلة جداً، وتراوح المتوسطات الحسابية للمؤشرات بين (١,٧٣) و(٢,٧١)، ويلاحظ أن المؤشرين (٤، ١): "لا يزيد الحد الأقصى للعبء التدريسي الأسبوعي لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس عما هو محدد في اللوائح المنظمة"، و"يتوافر للبرنامج أعضاء هيئة تدريس متفرغين

متفرغون من حملة (الدكتوراه) بنسبة 50% على الأقل؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر متوسطة للمؤشر (٤) وبدرجة قليلة للمؤشر (١)، أما المؤشران (١٢)، (٨): "يتم تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم وتدريبهم باستمرار"، و "يتوافر قدر مناسب من الاستقرار الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة جدًا.

المحور الخامس: الطلبة

جدول (١٠) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير الطلبة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	يلتزم القائمون على البرنامج الأكاديمي بمعدلات وشروط القبول الموحدة للجامعات اليمنية الصادرة عن المجلس الأعلى للجامعات	٢,٨١	٠,٨٥	١	متوسطة
٢	تحتوي سياسة القبول على أسس ومبادئ موضوعية التي تشمل الإعلان الواضح لعملية اختيار الطلبة.	٢,٧١	٠,٨٢	٢	متوسطة
٣	يمتلك البرنامج سياسة لقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,١٤	٠,٧٨	٤	قليلة
٤	يتوافر دليل إرشادات للطلبة يوضح اللوائح والتعليمات المختلفة للأنشطة الطلابية.	٢,٤٥	٠,٨٢	٣	قليلة
٥	يتم إشراك الطلبة في تقييم المقررات الدراسية والبرنامج الأكاديمي	١,٧٢	٠,٧٤	٧	قليلة جدًا
٦	توفر الجامعة خطة سنوية للأنشطة الطلابية بالجامعة يستفيد منها طلبة البرنامج وتحرص على تنفيذها	٢,٠١	٠,٧٦	٥	قليلة
٧	توافر الجامعة موارد مناسبة لدعم الأنشطة الطلابية الرياضية والترفيهية.	١,٩٣	٠,٧٣	٦	قليلة
	المتوسط العام للمحور الخامس	٢,٢٥	٠,٥٥	٤	قليلة

يتبين من الجدول (١٠) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الخامس (الطلبة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٢,٢٥).

تفاوتت درجة الموافقة على توافر معايير الطلبة، إذ حصل مؤشران على درجة توافر متوسطة، بينما حصل (٤) مؤشرات على درجة توافر قليلة، وحصل مؤشر واحد على درجة قليلة جدًا، وتراوحت المتوسطات الحسابية حول درجة توافر معايير المحور الخامس (الطلبة) بين (١,٧٢) و(٢,٨١)، ويلاحظ أن المؤشرين (١، ٢): "يلتزم القائمون على البرنامج الأكاديمي بمعدلات وشروط القبول الموحدة للجامعات اليمنية الصادرة عن المجلس الأعلى للجامعات"، و"تحتوي سياسة القبول على أسس ومبادئ موضوعية التي تشمل الإعلان الواضح لعملية اختيار الطلبة"؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر متوسطة للمؤشرين، أما المؤشرين المؤشران (٧، ٥): "توافر الجامعة موارد مناسبة لدعم الأنشطة الطلابية الرياضية والترفيهية"، و "يتم إشراك الطلبة في تقييم المقررات الدراسية والبرنامج الأكاديمي" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير وبدرجة توافر قليلة للمؤشر (٧) وبدرجة توافر قليلة جدًا للمؤشر (٥).

المحور السادس: مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي

جدول (١١) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير مرافق ومنشآت البرنامج

الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	توافر الجامعة مكاتب كافية مؤثثة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.	١,٨٨	٠,٦٥	٩	قليلة
٢	تأمين بيئة تعليمية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة.	١,٩٨	٠,٦٥	٧	قليلة
٣	توافر قاعات التدريس مجهزة بالوسائل التعليمية المختلفة (كراسي، سبورات بيضاء، أجهزة عرض البيانات)	٢,٢٤	٠,٧١	١	قليلة
٤	تزود المختبرات بالأجهزة والأدوات اللازمة	٢,١٧	٠,٦٨	٢	قليلة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
	للتدريس وفق استراتيجية التدريس والتقييم.				
٥	تتوافر ورش عمل تخصصية، ثلائم متطلبات كل مسار تعليمي.	٢,٠٦	٠,٧٤	٦	قليلة
٦	يتوافر للبرنامج الأكاديمي مكتبة واسعة وكافية تحتوي على المراجع المهمة والقيمة من الكتب والدوريات والإنترنت ومكتبة إلكترونية.	١,٨٦	٠,٦٥	١٠	قليلة
٧	تقدم الجامعة والبرنامج الأكاديمي موقعًا إلكترونيًا، يُسهّم في تحقيق مصالحهما.	٢,٠٨	٠,٦٩	٥	قليلة
٨	يستخدم الهيئة التدريسية والطلاب لنظام التعليم الإلكتروني في السنة الدراسية بنسبة لا تقل عن (٢٥٪).	١,٧٠	٠,٦٢	١٣	قليلة جدًا
٩	توافر شاشات عرض للقاعات الدراسية.	٢,١١	٠,٨٧	٣	قليلة
١٠	يتوافر للبرنامج الأكاديمي وحدة صحية أو عيادة، مزودة بالكوادر والتجهيزات الطبية اللازمة.	١,٥٣	٠,٧٠	١٤	قليلة جدًا
١١	تتوافر بيئة تعليمية متكاملة من خلال تجهيزها بالمعدات والأجهزة المتخصصة.	١,٩٤	٠,٨١	٨	قليلة
١٢	يتوافر مستشفى تعليمي يتضمن الأقسام الطبية الرئيسة للبرنامج ويحتوي على ١٠٠ سرير على الأقل يضمن تنفيذ الطلبة للتدريب اللازم.	١,٨٦	٠,٨٣	١١	قليلة
١٣	توافر مرافق رياضية مناسبة (ملعب، وصلات رياضية)، تمكن الطلبة من ممارسة أنشطتهم الرياضية المختلفة.	١,٧٥	٠,٧١	١٢	قليلة جدًا

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١٤	يتوافر إنترنت بسرعة مناسبة تتوافق مع أعداد الطلاب.	١,٤٩	٠,٦٩	١٥	قليلة جداً
١٥	تُوفر الجامعة مرافق صحية منفصلة للطلاب والطالبات، بالإضافة إلى مرافق مخصصة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين.	٢,٠٩	٠,٧٥	٤	قليلة
	المتوسط العام للمحور السادس	١,٩٢	٠,٤٨	٦	قليلة

يتبين من الجدول (١١) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار السادس إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (١,٩٢).
تفاوت درجة الموافقة على توافر معايير مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي بحسب استجابات أفراد العينة؛ إذ حصل (١١) مؤشر على درجة توافر قليلة، بينما حصل (٤) مؤشرات على درجة توافر قليلة جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توافر مؤشرات المعيار السادس بين (١,٤٩) و (٢,٢٤)، ويلاحظ أن المؤشرين (٣، ٤): "توافر قاعات التدريس مجهزة بالوسائل التعليمية المختلفة (كراسي، سبورات بيضاء، أجهزة عرض البيانات)، و"تزود المختبرات بالأجهزة والأدوات اللازمة للتدريس وفق استراتيجية التدريس والتقييم"؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر قليلة للمؤشرين، أما المؤشرين المؤشران (١٠، ١٤): "يتوافر للبرنامج الأكاديمي-في إطار الكلية-وحدة صحية أو عيادة، مزودة بالكوادر والتجهيزات الطبية اللازمة"، و "يتوافر إنترنت بسرعة مناسبة تتوافق مع أعداد الطلاب" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة جداً للمعيارين.

المحور السابع: موارد البرنامج الأكاديمي

جدول (١٢) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير موارد البرنامج الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	تتوافر لائحة مالية تحدد موارد البرنامج وتنظم مصروفاته.	١,٩٤	٠,٧٥	٣	قليلة

م	العبرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
٢	تتوافر موارد مالية كافية لتشغيل البرنامج (رسوم الطلبة، المنح، الهبات، أخرى)	٢,٠٨	٠,٧٥	١	قليلة
٣	تخصص الكلية ما نسبته (٣٪) من ميزانيتها السنوية لأغراض الدراسة العلمية والنشر والتدريب والمؤتمرات العلمية، وما نسبته (٢٪) لأغراض الإيفاد للدراسات العليا.	١,٦٤	٠,٧٣	٥	قليلة جداً
٤	تعتمد الجامعة للبرنامج نسبة كافية من ميزانيتها للإنفاق على المكتبة والمختبرات	١,٧٩	٠,٦٨	٤	قليلة جداً
٥	يتم العمل بنظام محاسبي دقيق متعارف عليه محلياً أو إقليمياً.	١,٩٧	٠,٨٢	٢	قليلة
	المتوسط العام للمحور السابع	١,٨٩	٠,٦٠	٧	قليلة

يتبين من الجدول (١٢) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار السابع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (١,٨٩).
تفاوت درجة الموافقة على توافر معايير موارد البرنامج الأكاديمي؛ إذ حصل (٣) مؤشرات على درجة توافر قليلة، بينما حصل مؤشران على درجة توافر قليلة جداً، وتراوح المتوسطات الحسابية حول درجة توافر مؤشرات المعيار السابع بين (١,٦٤) و (٢,٠٨)، ويلاحظ أن المؤشرين (٢, ٥): "تتوافر موارد مالية كافية لتشغيل البرنامج (رسوم الطلبة، المنح، الهبات، أخرى"، و "يتم العمل بنظام محاسبي دقيق متعارف عليه محلياً أو إقليمياً"؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر قليلة، أما المؤشران (٤، ٣): "تعتمد الجامعة للبرنامج نسبة كافية من ميزانيتها للإنفاق على المكتبة والمختبرات"، و "تخصص الكلية ما نسبته (٣٪) من ميزانيتها السنوية لأغراض الدراسة العلمية والنشر والتدريب والمؤتمرات العلمية، وما نسبته (٢٪) لأغراض الإيفاد للدراسات العليا" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة جداً.

المحور الثامن: ضمان الجودة والتحسين المستمر

جدول (١٣) استجابات افراد العينة حول درجة توافر معايير ضمان الجودة والتحسين

المستمر

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
١	يتوافر في الكلية مركز/ وحدة للتطوير وضمان الجودة ويشرف هذا المركز على السياسة العامة الموجودة في الكلية، كما يشرف على البرامج الأكاديمية.	٢,٢٩	٠,٨١	١	قليلة
٢	توافر مراجعة ورقابة للإيرادات والمصروفات وفق نظام مالي ومحاسبي دقيق بما يضمن تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية.	٢,٠١	٠,٧٧	٣	قليلة
٣	تتوافر هيئة إدارية مكلفة رسمياً للقيام بأعمال المركز/ الوحدة تطبق نظام تقويم مناسب يساهم في التحسين المستمر للبرنامج.	٢,٠٠	٠,٧٦	٤	قليلة
٤	توفر الكلية الإمكانيات المادية والمالية اللازمة لتطبيق نظام تقييم البرنامج	١,٧٧	٠,٧١	٨	قليلة جداً
٥	يتوافر نظام للتقييم الذاتي لجودة البرنامج الأكاديمي	١,٨٧	٠,٦٦	٥	قليلة
٦	يتوافر دليل لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي في البرنامج وفقاً لأفضل الممارسات المحلية والإقليمية	١,٧٦	٠,٧٨	٩	قليلة جداً
٧	يتم إشراك الطلبة في تقييم المقررات الدراسية في نهاية كل فصل دراسي	١,٥٥	٠,٧٤	١١	قليلة جداً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة التوافر
٨	يتوافر نظام لتوثيق نتائج تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كل مقرر دراسي من مقررات البرنامج.	١,٦٨	٠,٧٣	١٠	قليلة جداً
٩	يتوافر للبرنامج الأكاديمي نظام واضح لتقييم الطلبة، بما في ذلك معايير وضع علامات النجاح والتقدير وتقييم المشاريع. وآلية الترفيع والانتقال بين المستويات.	٢,٢٦	٠,٩٤	٢	قليلة
١٠	يتوافر للبرنامج الأكاديمي خطة واضحة للتحسين المستمر في ضوء نتائج تقييم البرنامج التي تم إعدادها من قبل مختصين.	١,٨٥	٠,٧٢	٦	قليلة
١١	يتوافر نظام للتغذية الراجعة لتحسين المقررات الدراسية ومستوى تعلم الطلبة في ضوء نتائج تقويم المقررات الدراسية التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس والطلبة	١,٧٧	٠,٦٩	٧	قليلة جداً
	المتوسط العام للمحور الثامن	١,٨٥	٠,٥٦	٨	قليلة

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

انخفاض درجة توافر مؤشرات المعيار الثامن، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (١,٨٥).
تفاوت درجة الموافقة على توافر مؤشرات ضمان الجودة والتحسين المستمر؛ إذ حصل (٦) مؤشرات على درجة توافر قليلة، بينما حصل (٦) مؤشرات على درجة توافر قليلة جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية حول درجة توافر مؤشرات المعيار الثامن بين (١,٦٤) و (٢,٠٨)، ويُلاحظ أن المؤشرين (١٠، ١): "يتوافر في الكلية مركز/ وحدة للتطوير وضمان الجودة، ويشرف هذا المركز على السياسة العامة للجودة في الكلية، كما يشرف على البرامج الأكاديمية" و "يتوافر للبرنامج الأكاديمي نظام واضح لتقييم الطلبة، بما في ذلك معايير وضع علامات النجاح والتقدير

وتقييم المشاريع وعدد مرات الإعادة المسموح بها وآلية الترفيع والانتقال بين المستويات؛ قد حصل - على التوالي - على الترتيب الأول والثاني وبدرجة توافر قليلة، أما المؤشران (٧، ٨): "يتم إشراك الطلبة في تقييم المقررات الدراسية في نهاية كل فصل دراسي"، و "يتم إشراك الطلبة في تقييم المقررات الدراسية في نهاية كل فصل دراسي" فقد حصل - على التوالي - على الترتيب قبل الأخير والأخير بدرجة توافر قليلة جدًا.

عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من أو يساوي (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

قبل البدء بالإجابة عن السؤال والتحليل تم التأكد من شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار كولمغوروف - سميرونوف Kolmogorov-Smirnov، إلى جانب التحقق من اختبار تجانس البيانات باستخدام اختبار ليفين Levene Test، الذي بينت عدم تحقق التوزيع الطبيعي للبيانات في حين أظهرت نتيجة الاختبار أن البيانات متجانسة، لذا تم استخدام أساليب الإحصاء اللامعلمي، وفيما يأتي نتائج التحليل الإحصائي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقًا لمتغيرات (الجامعة، المسمى الوظيفي):

أولاً: الفروق حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقًا لمتغير الجامعة:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية، ويوضح الجدول (١٤) نتيجة اختبار مان ويتني.

جدول (١٤) اختبار مان وتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقاً لمتغير الجامعة

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم	حكومي	١٤٠	٧٣,٩٤	١٠٣٥٢	٤,٧٥	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٦,٤٠	٢٥٢٨		
البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية	حكومي	١٤٠	٧٤,٢٥	١٠٣٩٥	٤,٥٢	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٤,٢٥	٢٤٨٥		
إدارة البرنامج الأكاديمي	حكومي	١٤٠	٧٥,٠٧	١٠٥٠٩,٥	٣,٩٣	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١١٨,٥٣	٢٣٧٠,٥		
أعضاء هيئة التدريس	حكومي	١٤٠	٧٦,٧١	١٠٧٣٩,٥	٢,٧٤	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٠٧,٠٣	٢١٤٠,٥		
الطلبة	حكومي	١٤٠	٧٤,٧٦	١٠٤٦٦,٥	٤,١٧	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٠,٦٨	٢٤١٣,٥		
مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي	حكومي	١٤٠	٧٤,٠٩	١٠٣٧٢	٤,٦٤	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٥,٤٠	٢٥٠٨		
موارد البرنامج الأكاديمي	حكومي	١٤٠	٧٤,٨٤	١٠٤٧٧	٤,١٤	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٠,١٥	٢٤٠٣		
ضمان الجودة والتحسين المستمر	حكومي	١٤٠	٧٣,٩٠	١٠٣٤٦,٥	٤,٧٧	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٦,٦٨	٢٥٣٣,٥		
المتوسط العام	حكومي	١٤٠	٧٣,٨٩	١٠٣٤٥	٤,٧٧	٠,٠٠٠
	أهلي	٢٠	١٢٦,٧٥	٢٥٣٥		

يتضح من الجدول (١٤) ما يأتي:

- أن قيم Z لكل محور على حدة وللأداة ككل دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ إن قيم مستوى الدلالة لها أصغر من (٠,٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقاً لمتغير الجامعة لصالح أفراد العينة المنتمون للجامعات الخاصة ويعزا ذلك إلى أن الجامعات الخاصة لديها حرية مالية أكبر من الحكومية؛ مما قد يوفر بعض المحصنات المالية لتطبيق بعض مؤشرات معايير الجودة فضلاً عن حرصها على تكوين سمعة جامعاتها بما يساعدها في استقطاب الطلبة.

ثانياً: الفروق حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية، ويوضح الجدول (١٥) نتيجة اختبار مان ويتني.

جدول (١٥)

اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
رسالة البرنامج وأهدافه ومخرجات التعلم	هيئة تدريس	٩٤	٧٠,٧٨	٦٦٥٣	٣,١٨	٠,٠٠١
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٤,٣٥	٦٢٢٧		
البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية	هيئة تدريس	٩٤	٧١,٤٨	٦٧١٩,٥	٢,٩٤	٠,٠٠٣
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٣,٣٤	٦١٦٠,٥		
إدارة البرنامج الأكاديمي	هيئة تدريس	٩٤	٧٢,٣٢	٦٧٩٨	٢,٦٧	٠,٠٠٨
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٢,١٥	٦٠٨٢		
أعضاء هيئة التدريس	هيئة تدريس	٩٤	٧١,٤٧	٦٧١٨	٢,٩٥	٠,٠٠٣
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٣,٣٦	٦١٦٢		
الطلبة	هيئة تدريس	٩٤	٧٠,٢٢	٦٦٠٠,٥	٣,٣٧	٠,٠٠١
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٥,١٤	٦٢٧٩,٥		

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مرافق ومنشآت البرنامج الأكاديمي	هيئة تدريس	٩٤	٧٤,٣٧	٦٩٩٠,٥	٢,٠٠	٠,٠٤٥
	قائد أكاديمي	٦٦	٨٩,٢٣	٥٨٨٩,٥		
موارد البرنامج الأكاديمي	هيئة تدريس	٩٤	٧٦,٥٢	٧١٩٢,٥	١,٣١	٠,١٨٩
	قائد أكاديمي	٦٦	٨٦,١٧	٥٦٨٧,٥		
ضمان الجودة والتحسين المستمر	هيئة تدريس	٩٤	٧٤,٦١	٧٠١٣,٥	١,٩٢	٠,٠٥٥
	قائد أكاديمي	٦٦	٨٨,٨٩	٥٨٦٦,٥		
المتوسط العام	هيئة تدريس	٩٤	٧١,٩٧	٦٧٦٥,٥	٢,٧٨	٠,٠٠٥
	قائد أكاديمي	٦٦	٩٢,٦٤	٦١١٤,٥		

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم Z لكل محور عدا المحورين السابع والثامن وللأداة ككل دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، إذ إن قيم مستوى الدلالة لها أصغر من (٠,٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في كل محور وللأداة ككل - عدا المحورين السابع والثامن - وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح القادة الأكاديميين. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة السعدي، والسنباني، والدحياني (٢٠١٧). حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تطبيق المعايير تعزى المسمى الوظيفي.

الاستنتاجات

هناك ضعف واضح في معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية بشكل عام، وعلى مستوى كل معيار على حده يمثل المعيار "ضمان الجودة والتحسين المستمر" أضعفها بمستوى تقدير قليل بلغ (١,٨٥) حيث يقترب من الضعيف جداً، وربما هنا يكمن الخلل والسبب في ضعف بقية معايير الجودة عموماً وجميع مؤشراتهما، باعتبار هذا المعيار يشير إلى إدارة الجودة بالجامعات فإن هذه النتيجة تؤثر على ضعف إدارة الجودة في الجامعات، وبالتالي قد يبدو من المنطقي ضعف بقية المعايير الأخرى، كما يشير هذا المعيار إلى ضعف ثقافة الجودة وسط المجتمع الأكاديمي سواءً في مجلس الاعتماد الأكاديمي أو في الجامعات؛ مع أنها المحرك والدافع الرئيس

لعمليات الجودة، ومثل المعيار " البرنامج الأكاديمي والمقررات الدراسية" مستوى التقدير الاول بين جميع المعايير بمستوى تقدير قليل ايضاً بلغ (٢,٤٨)، برغم انصباب كل جهد عمليات الجودة في الخمس السنوات الماضية حول هذا المعيار؛ إلا أن هذا المعيار برغم ذلك جاء في مستوى تقدير قليل، وهذا يؤثر على خلل في العلاقة بين مجلس الاعتماد الأكاديمي والجامعات، أو خلل في أداء حد الطرفين يتوجب عليهما البحث عنه وتصحيحه، وعلى مستوى المؤشرات فإن (٩) مؤشرات فقط من أصل ٨٢ هي التي حصلت على تقدير متوسط في إشارة، إلا أن أكثر من ٨٩٪ من مؤشرات معايير الاعتماد الأكاديمي الثمانية في مستوى تقدير قليل، وهذا يشير إلى خلل كبير في البنية المعيارية للجامعات سواء كانت حكومية أو أهلية، يترتب عليه من مجلس الاعتماد الأكاديمي والجامعات مراجعة آلية العمل على تنفيذ البنية المعيارية، والبحث أين تكمن المشكلة فقد حان الوقت لإجراء عملية تقويم لأدائه الذي لم تجر منذ نشأته، فرما كانت المشكلة في الأداء أو في المعايير نفسها أو في طريقة تنفيذ تلك المعايير أو ربما كانت في الخبرات البشرية أو ربما الكادر الأكاديمي والإداري المعني الأول بتحقيقها في الجامعات الذي يعاني من قلة العناية به أكاديمياً ونفسياً ومادياً، والإفراط في انتهاك حقوقه؛ فالحديث عن أي جودة أو معاييرها بعيداً عن الكادر البشري الذي يفتقد لأبسط حقوق الإنسان قبل حقوق الموظف المشمولة في القانون والأعراف الإنسانية والإدارية يتعارض كلياً مع أبسط مبادئ الجودة، قبل الحديث عن أي معيار.

التوصيات:

تعزيز ضمان الجودة والتحسين المستمر: تمكين وحدات الجودة في الكليات من أداء مهامها عبر تطوير نظام إلكتروني لإدارة عمليات الاعتماد يعتمد على أدوات رقمية لتحليل البيانات لتقييم فعالية المعايير الأكاديمية، مع إشراك أصحاب المصلحة بما في ذلك الطلبة وهيئة التدريس وأرباب العمل فرصة المشاركة الواسعة في عملية تطوير وتقييم معايير الاعتماد الأكاديمي، ونشر نتائج التقييمات بشكل علني وشفاف يساهم في بلورة منظور شامل لتحسين جودة البرامج الأكاديمية، ويتيح للباحثين وجميع الأطراف المعنية الاطلاع عليه كجزء من الرقابة المجتمعية ينشأ عنه بيئة تنافسية بين الجامعات لتحسين جودة التعليم العالي.

تحسين البرامج الأكاديمية والمقررات: التركيز على مخرجات التعلم في بناء البرامج الأكاديمية بما يسهم في التنمية المحلية وتلبية متطلبات سوق العمل وتطلعات الطلبة، مع إشراك الجهات المستفيدة في إعدادها وتقييم المقررات سنوياً لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

دعم المرافق والمنشآت: توفير البيئة التعليمية المناسبة بما يشمل المرافق والمنشآت والمكتبات والمعامل والمستشفيات والمعدات اللازمة، مع تطوير الإنترنت والمختبرات لتلبية احتياجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

تعزيز الموارد المالية: تخصيص موارد مالية للأقسام العلمية لإدارة البرامج وتطويرها، مع منح الكليات الاستقلالية المالية لتشغيل البرامج ودعم نشر الأبحاث وإقامة المؤتمرات والندوات والورش لضمان استدامة الجودة خاصة في الجامعات الحكومية.

تأهيل أعضاء هيئة التدريس: إعادة الاعتبار لأعضاء هيئة التدريس عبر الوفاء بحقوقهم وتسليم مرتباتهم، وتعزيز استقرارهم الوظيفي كمحرك رئيسي للجودة، وتنظيم برامج لنموهم المهني، وبناء القدرات.

تحسين إدارة البرنامج: توفير المتطلبات الأساسية لإدارة البرامج في الأقسام العلمية بما يشمل أنظمة إلكترونية لتسهيل القبول والتسجيل وأتمتة العمليات، مع تعزيز الشفافية في السياسات لتحقيق أهداف البرامج المنشودة.

إشراك الطلبة ودعمهم: إشراك الطلبة في تقييم وتقييم المقررات الدراسية واستحداث البرامج الجديدة، مع دعم الأنشطة الطلابية وتوفير خطط سنوية لها، والأخذ بأرائهم لتحسين تجربتهم التعليمية وتلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.

تقييم ونشر ثقافة الجودة: إجراء تقييم دوري مستقل لأداء مجلس الاعتماد الأكاديمي ونشر تقارير شفافة لتطوير عملياته، مع نشر ثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس عبر إلحاقهم بدورات تدريبية لتعزيز دورهم في تطبيق المعايير.

ضمان تعزيز الشفافية والمساءلة وتحسين جودة التعليم العالي يُوصى بإجراء تقييم دوري مستقل لأداء مجلس الاعتماد الأكاديمي تسهم في تطوير عملياته بما يتماشى مع أفضل الممارسات، ونشر تقارير دورية شفافة حول أدائه ونتائج تقييمه.

المقترحات:

دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز ضمان الجودة والتحسين المستمر في الجامعات اليمنية.
تأثير نقص الموارد المالية على تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في الجامعات الحكومية مقارنة بالأهلية.

تصورات الطلبة حول جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات اليمنية ودورهم في تحسينها.
تحديات تطوير أعضاء هيئة التدريس وأثرها على تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي.
فعالية معايير الاعتماد الأكاديمي في تعزيز مخرجات التعلم وتلبية احتياجات سوق العمل في اليمن.

دور البنية التحتية في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات اليمنية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو رعيان، سحر. (٢٠٢١). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٣)، ٨٥-١٩.
- آل ناصر، ناصر بن عبدالله. (٢٠٢٠). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ١(٦)، ٣١-٥٩.
- البوهي، رأفت عبد العزيز، والمصري، إبراهيم جابر، وماجد، أحمد محمد، وعبد الرحيم، منى أحمد. (٢٠١٨). الجودة الشاملة في التعليم. دار العلم ودار الجديد.
- جعوب، محمد، والحدادي، داود عبدالملك، والعاني، معاوية كريم. (٢٠٢٣). تقييم أداء جامعة ظفار وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لاتحاد الجامعات الإسلامية. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، ١٣(٤)، ٣٦١-٣٧٤.
- الجهني، جوهرة سعد، والقرني، عبدالله بن عالي، ورخا، محمد عبدالوهاب. (٢٠١٩). درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٥)، ٢٨٩-٣٦٠.
- الحداد، سلوى يحيى، وعبدالرب، عبدالله حسن. (٢٠٢٢). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات بجامعة إب في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٤(١٢)، ٩٧-١٣٠.
- الزعيبي، محمد؛ والمواضية، رضا سلامة. (٢٠٢٣). درجة توافر معايير الإطار الوطني للمؤهلات الأكاديمية في مرحلة الطفولة المبكرة بالأردن من وجهة نظر المعلمات. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الانسانية، ٣٥(١)، ١-١٢.
- السعدي، محمد زين صالح، والسنبلي، جبر عبدالقوي، والدحياني، ناصر سعيد. (٢٠١٧). مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(١٥)، ٨٧-١٣١.
- السياني، ماجد قاسم، والحبري، حمزة عبدالرحمن. (٢٠٢٣). قياس مستوى جودة الحياة الجامعية من خلال مؤشرات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة تطبيقية في الجامعات اليمنية. مجلة ربحان للنشر العلمي، ٣١، ٢١٨-٢٣٤.

- الصلوي، محمود عبد الحق (٢٠١٥) مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي اليمنية لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والتحديات التي تواجه تطبيق تلك المعايير [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صنعاء.
- عجال، مسعودة. (٢٠١٨). مبادئ ومعايير جودة التعليم العالي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ٧(٢٧)، ٨١٩-٨٤٢.
- فيروز، نعمان أحمد، والمهوب، أحمد غالب، والقانص، غالب حميد. (٢٠٢٢). تقييم وثيقة المعايير الأكاديمية الوطنية المرجعية "NARS" في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطبيقها. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٥)، ٢٢٣-٢٦٨.
- القرشي، عبدالله علي، والمجاهد، إبراهيم محمد. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة ذمار. مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية، (١٠)، ٣٢٧-٣٧٦.
- القهايلي، مطيع علي، والجرباني، نصر صالح، والبناء، خالد داحش (٢٠٢٢). مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي بالبرامج الأكاديمية بجامعة عمران. مجلة جامعة عمران، ٣٠-٥٩ (٣٢).
- الملكي، حمود محسن. (٢٠٢٢). مستوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لكلية التربية جامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الزيتونة الدولية، (٤)، ١٤٦-١٩٠.
- لهلاي الشربيني، الهلاي (٢٠٠٩م). دليل المصطلحات المستخدمة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، مجلة بحوث التربية النوعية، (١٣)، ٤٦٧ - ٥٤٠
- وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٦). الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (٢٠٠٦-٢٠١٠). متاح على: http://www.yemen-nic.info/sectors/education/strategies/section.php?SECTION_ID=1079
- اليونيسكو. (٢٠١٩). إطار العمل الخاص بالتعليم من أجل التنمية المستدامة فيما بعد عام ٢٠١٩، المؤتمر العام الدورة الأربعون. تم الاسترجاع بتاريخ ٢ يونيو ٢٠٢٤، من: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_ara

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Raayan, S. (2021). The degree of application of quality assurance and academic accreditation standards at the College of postgraduate Studies in Education at King Abdulaziz University from the perspective of faculty members. *International Journal of Curricula and Technological Education*, (3), 19-58.
- Ajjal, M. (2018). Principles and standards of quality in higher education. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(27), 819-842.
- Al Nasser, Nasser bin Abdullah. (2020). The impact of applying quality assurance and accreditation standards on developing the performance of Saudi universities. *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research*, 1(6), 31-59.
- Al-Buhi, R. A., Al-Masry, I. J., Maged, A. M., & Abdel Rahim, M. A. (2018). Total Quality in Education. *Dar Al-Ilm and Dar Al-Jadeed*.
- Al-Haddad, S. Y., & Abdulrab, A. H. (2022). Evaluation of the Science and Mathematics Teacher Preparation Program at Ibb University in the Light of Academic Accreditation Standards from the Perspective of Faculty Members and Student Teachers. *Arab Studies in Education and Psychology*, 144(12), 97-130.
- Al-Jahni, J. S., Al-Qarni, A. A., & Rakha, M. A. (2019). The degree of availability of some institutional accreditation standards in the College of Education and Arts at Tabuk University. *Arab Studies in Education and Psychology*, (105), 289-360.
- Al-Maliki, H. M. (2022). The level of application of academic accreditation and quality assurance standards for the College of Education, Dhamar University, from the perspective of faculty members. *Journal of Al-Zaytoonah International University*, (4), 146-190.
- Al-Qahali, M. A., Al-Jarbani, N. S., & Al-Banna, K. D. (2022). The extent of Availability of Academic Program Accreditation Standards in Academic Programs at Amran University. *Amran University Journal*, 2(3), 30-59.
- Al-Qurashi, A. A., & Al-Mujahed, I. M. (2021). The level of application of quality assurance and academic accreditation standards at Dhamar University. *Journal of Al-Mahrah University for Humanities*, (10), 327-376.
- Al-Saadi, M. Z., Al-Sanbani, J. A., & Al-Dahiani, N.S. (2017). The Extent of Applying Quality Assurance and Academic Accreditation Standards at Al-Andalus University. *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, 1(15), 87-131.
- Al-Salwi, M. A. (2015) The extent to which Yemeni higher education institutions apply quality assurance and academic accreditation standards and the challenges facing the application of these standards [Unpublished master's thesis]. Sana'a University.

- Al-Sayani, M. Q., & Al-Habri, H. A. (2023). Measuring the level of quality of university life through indicators of quality assurance and academic accreditation: An applied study in Yemeni universities. *Rayhan Journal for Scientific Publishing*, 31, 218-234.
- Al-Zoubi, M., & Al-Mawadhiyah, R. S. (2023). The degree of availability of the National Academic Qualifications Framework standards in early childhood education in Jordan from the perspective of female teachers. *Jordanian Journal of Applied Sciences - Humanities Series*, 35(1), 1-12.
- Fairouz, M A., Al-Haboub, A. G., & Al-Qanas, G. H. (2022). Assessment of the National Academic Reference Standards (NARS) document in Yemeni universities and the requirements for its implementation. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, (15), 223-268.
- Jaboub, M., Al-Hadabi, D. A., & Al-Ani, M. K. (2023). Evaluation of the performance of Dhofar University according to the quality assurance and academic accreditation standards of the Association of Islamic Universities. *International Journal of Economics and Business*, 13(4), 361-374.
- Ministry of Higher Education. (2006). National Strategy for Higher Education (2006-2010). Available at: http://www.yemen-nic.info/sectors/education/strategies/section.php?SECTION_ID=1079.
- UNESCO. (2019). Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019. General Conference, 40th session. Retrieved on June 2nd 2024, from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_eng

المراجع الأجنبية:

- Al-Amri, A. S., Mathew, P., Zubairi, Y. Z., & Jani, R. (2020). Optimal Standards to Measure the Quality of Higher Education Institutions in Oman: Stakeholders' Perception. *SAGE Open Journal*, 10 (3), 1-11.
- AlMunifi, A. A., & Aleryani, A. Y. (2021). Internal efficiency of Higher education system in armed conflict-affected countries-Yemen case. *International Journal of Educational Development*, 83, 102394. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102394>
- AlMunifi, A. A., & Aleryani, A. Y. (2022). Internal efficiency of Higher education system in armed conflict-affected countries-Yemen case. *International Journal of Educational Development*, 83, 102394. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102394>
- American Society for Quality. (2017). WHAT ARE QUALITY ASSURANCE AND QUALITY CONTROL? Retrieved on May 27th 2024, from: <https://asq.org/quality-resources/quality-assurance-vs-control?srsltid=AfmBOop8iCAMzLesIIbi7KwzZfVXJDFeDmjAOHqkfJt-y7-wL0H29liL>

- CAQA. (2025). Origin page. Retrieved 6/3/2025, from <https://www.caqa-yemen.org/aan-almgls/topic/165>
- Council on Higher Education. (2021). Quality assurance framework for higher education in South Africa. Retrieved April 15, 2024, from <https://www.che.ac.za/publications/frameworks/quality-assurance-framework-qaf-higher-education-south-africa>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5, 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Gill, S. K., Dhir, A., Singh, G., & Vrontis, D. (2022). Transformative Quality in Higher Education Institutions (HEIs): Conceptualization, scale development and validation. *Journal of Business Research*, 138(2), 275–286.
- Giller, P. (2023). Quality assurance in higher education – Where do we go from here? A report commissioned by Quality and Qualifications Ireland. Retrieved April 17, 2024, from <https://www.qqi.ie/sites/default/files/2023-12/quality-assurance-in-higher-education-where-do-we-go-from-here.pdf>
- Gulden, M., Saltanat, K., Raigul, D., Dauren, T., & Assel, A. (2020). Quality management of higher education: Innovation approach from perspectives of institutionalism. An exploratory literature review. *Cogent Business & Management*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1749217>.
- Hazelkorn, E., & Mihut, G. (Eds.). (2018). *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education*. Edward Elgar Publishing.
- Heinz, M., & Powell, J. W. (2020). The new institutionalism in higher education. *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. SAGE Publications, Inc. 1084-1089.
- Kayyali, M. (2023). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology*, 4(2), 1-4.
- Machumu, H. J., & Kisanga, S. H. (2014). Quality assurance practices in higher education institutions: Lesson from Africa. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 144. <https://core.ac.uk/download/pdf/234635834.pdf>
- Motova, G., & Navodnov, V. (2020). Twenty years of accreditation in Russian higher education: lessons learnt. *Higher Education Evaluation and Development*, 14 (1), 33-51.
- ...
- OECD. (2025a). Ensuring quality in VET and higher education: Getting quality assurance right (OECD Education Policy Perspectives, No. 118). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/812ff006-en>
- OECD. (2025b). Fostering excellence in higher education and VET: Going beyond quality assurance (OECD Education Policy Perspectives No. 119). OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/fostering-excellence-in-higher-education-and-vet_ec597e10/e6862056-en.pdf

- Quality Assurance Framework for higher education in south Africa. (2021). Council on Higher Education. Retrieved on April 15th 2024, from: <https://www.che.ac.za/publications/frameworks/quality-assurance-framework-qaf-higher-education-south-africa>.
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. Higher Learning Research Communications, 5(4). <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.257>.
- Salmi, J. (2017). The tertiary education imperative. SensePublishers Rotterdam. <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-128-5>
- Suleiman, A. S. (2023). Enhancing quality assurance in higher education: A case study approach. International Journal of Research Studies in Education, 13(5), 29–36. <https://doi.org/10.9790/7388-1305012936>
- Wysocka, K., Jungnickel, C., & Szela, G. K. (2022), Internationalization and quality assurance in higher education. Management, 26(1), 204-230.



**تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام
تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى
طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات
الاستخدام لـ SDAIA**

**A Proposed Framework for Developing Skills
in Using Artificial Intelligence Applications in
Education Among University Students
according of SDAIA Usage Guidelines**

إعداد

د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Asma Saad Saeed AL-Qahtani

Associate Professor of
Educational Technology

Department of Educational Technology
College of Education - Hail University

Email: a.alqahtani@uoh.edu.sa

د. حليلة بنت محمد محمد حكيمي
أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك
قسم تقنيات التعليم - كلية العلوم والدراسات الإنسانية
جامعة شقراء

Dr. Halima Mohammed Hakami

Associate Professor of Curriculum and
Educational Technology

Department of Educational Technology
College of Sciences
and Humanities Studies - Shaqra University

Email: Hakami@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-006

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٠٨ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٠٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٥٩) طالبة من طالبات كلية الصيدلة في جامعة حائل، وطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية، ومقياس لمستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى الطالبات عينة الدراسة قد تحقق بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,00$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسب الآلي. بالإضافة إلى أن مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم قد تحقق بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الوعي تعزى لمتغير مستوى المهارة في استخدام الحاسب الآلي. وبناءً على ذلك تم تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA. وقُدِّمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: تطبيق التصور المقترح في تطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طالبات المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، مهارات الاستخدام، الذكاء الاصطناعي، SDAIA

Abstract

The study aimed to present a proposed framework for developing skills in using artificial intelligence (AI) applications in education among university students according of SDAIA (Saudi Data and Artificial Intelligence Authority) usage guidelines. To achieve the study's objectives, the descriptive-analytical method was employed. The sample consisted of 159 female students from the College of Pharmacy at the University of Hail and the College of Science and Humanities at Shaqra University. The study utilized a questionnaire to measure the extent of ChatGPT AI application usage in education among university students and a scale to assess their awareness of the ethical principles of using AI in education. The findings revealed that the degree of ChatGPT usage in education among the sampled students was low. Additionally, there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in usage levels attributed to the variable of college affiliation. However, statistically significant differences were observed at the same significance level based on skill levels in computer use. Furthermore, the students' awareness of ethical principles for using AI in education was also found to be low, with no statistically significant differences attributed to the college variable. Based on these findings, a proposed framework was developed to enhance the skills of using AI applications in education among university students according with SDAIA usage guidelines. The study recommended implementing the proposed framework to improve students' skills in using AI applications.

Keywords: Proposed Framework, Usage Skills, Artificial Intelligence, SDAIA

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورات هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وكان لهذه التطورات الأثر البالغ في شتى مجالات الحياة المهنية، والاقتصادية، والعلمية، وأدت إلى تيسير عملية الاتصال والتواصل، وسرعة تنفيذ المهام، وتسهيل العمل البشري، وسرعة مشاركة المعلومات، وسهولة حل المشكلات، وذلك من خلال استخدام أجهزة وبرامج وتقنيات حديثة لديها القدرة على تقديم عدد من الخدمات، والتأثير في جميع مجالات الحياة، ومن أبرز تلك الأدوات والتقنيات الذكاء الاصطناعي.

فالذكاء الاصطناعي هو نتيجة لتطوير أجهزة تتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء، وتتمتع بخصائص تشبه القدرات البشرية كالقدرة على التعلم، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على التكيف مع البيئة (Saputra, Astuti, Sayuti & Kusumastuti, 2023). وهو يمثل توجهاً جديداً وفاعلاً في عالم التكنولوجيا، وذلك من خلال ما يقدمه من تحسينات في أعمال ومهام المؤسسات بمختلف أنواعها وتخصصاتها، ولما له من قدرة في زيادة كفاءة أنظمة المعلومات، وخفض التكاليف والجهد، وتقليل الخطأ البشري، وسرعة تحليل البيانات (اليعربي والهنائي، ٢٠٢٤). وعلى الرغم من حداثة مجال الذكاء الاصطناعي، إلا أنه ظهر منذ فترة طويلة؛ إذ عرفه مكارثي في عام ١٩٦٥ بأنه جهاز كمبيوتر يحاكي الوظائف البشرية كالتعلم، وحل المشكلات (Bayaz, 2020).

ولقد أكدت مجموعة من الدراسات أهمية الذكاء الاصطناعي في شتى المجالات الصحية، والمالية، والتجارية، حيث أشارت دراسة الزاملي وآخرون (Alzamly et al., 2024) إلى أن للذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تقديم رعاية صحية أكثر كفاءة من خلال القدرات التي يقدمها في التشخيص وتخطيط العلاج، ورعاية المرضى. وأثبتت دراسة أبروكواه وأوكو (Abrokwhah & Awuku, 2024) بأن الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير في التسويق، وإدارة الأعمال، والتحليل المالي، وأداء العمليات التجارية، وصنع القرارات. وأكدت دراسة السعيد (٢٠٢٤) أن تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في إدارة منصات التجارة الإلكترونية، كان لها أثر كبير في زيادة عملية الشراء الإلكتروني، والتأثير على العملاء وتوجهاتهم، والتنبؤ باهتماماتهم المستقبلية.

وفي ضوء هذه التحولات والتطورات التقنية فقد وصل تأثير الذكاء الاصطناعي إلى مجال التعليم والتدريب أيضاً، وأصبحت أنظمة التعليم مطالبة بتحقيق أكبر استفادة ممكنة من هذه التطورات التقنية، مع ضرورة توظيفها بفاعلية في المنظومة التعليمية، وظهرت الكثير من التطبيقات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي كركيزة أساسية للتحويل الرقمي (العديلي وآخرون، ٢٠٢٤). ومن أكثر أدوات الذكاء الاصطناعي شيوعاً في التعليم، هي الأدوات المولدة للنصوص، كتطبيق "ChatGPT" والذي يستخدم للقيام بالعديد من المهام كالعصف الذهني وتبسيط المفاهيم، والشرح، وتطبيق "Bing Chat"، والذي يقوم بالإجابة على الأسئلة، وإنتاج الأكواد، وتوليد الصور، وأداء العديد من المهام، وتطبيق "Bard" الخاص بالترجمة والتلخيص والترجمة، وتوليد النصوص بصياغات مختلفة (سدايا، ٢٠٢٣).

وترى الغيثي (٢٠٢٣) بأن الذكاء الاصطناعي في التعليم: عبارة عن نظام آلي يقدم معلومات معرفية للطالب، ويثري خبراته، ويحاكي بعض السلوكيات البشرية، ويمكن التفاعل معه في أي وقت، باستخدام الحاسب والأجهزة الذكية. وأوضح سابتر وآخرون (Saputra et al., 2023) استخدامات وفرص الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي تتمثل في: تقديم المواد التعليمية بأساليب تعزز ثقة الطلاب في التكيف مع العالم الرقمي، وتقييم أداء الطلاب بشكل موضوعي، وتطوير نظام فعال لإدارة التعلم مثل: التعرف على الوجه، والبصمة، والمختبرات الافتراضية.

وتبرز أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في أنه قادر على توجيه ومساعدة الطلاب في فهم المفاهيم العلمية، وتقديم شروحات واضحة ومفصلة وفقاً لاحتياجاتهم الفردية (عتيم، ٢٠٢٤)، وهذا يتفق مع ما ذكره الغنيم (٢٠٢٤) بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساهم في تقديم تعليم يتناسب مع مستويات الطلاب وقدراتهم، مما يجعل العملية التعليمية أكثر كفاءة وأقل جهداً.

وأكدت دراسة حبيب وآخرون (Habib et al., 2024) على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُساعد الطلاب في توليد الأفكار، وممارسة العصف الذهني من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الإجابات التفصيلية بسرعة، كما أنها تعتبر أداة رائعة لحل المشكلات. وأكد الخليفة والبيديوي (Khalif & Albadawy, 2024) بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تؤدي دوراً مهماً في

الكتابة الأكاديمية والبحث العلمي، من خلال المساعدة في تخطيط البحث، وتطوير المحتوى، ومراجعة الأدبيات، وتحليل البيانات، والتدقيق اللغوي. وأضاف العديلي وآخرون (٢٠٢٤) بأن الذكاء الاصطناعي قادر على حل المشكلات، وتقليل الأخطاء البشرية، والمساعدة في اتخاذ القرارات، وتوفير التغذية الراجعة.

ويرى المالكي (٢٠٢٣) أن من أهم مميزات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم هي تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلاب، وتقديم التعليم المناسب لقدراتهم، مما يساهم في تحسين النتائج ورفع جودة المخرجات، كما أكد أن استخدام الطلاب لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يساهم في اكتسابهم عدداً من المهارات مثل التفكير الإبداعي، والمنطقي، والتحليل، والتنبؤ.

وفي ذات السياق أثبتت الكثير من الدراسات إيجابية الذكاء الاصطناعي في التعليم كدراسة القرني (٢٠٢٤)، ودراسة عتيق (٢٠٢٤)، ودراسة الشريف وفريد (٢٠٢٤)، ودراسة العازمي (٢٠٢٤)، ودراسة هش وآخرون (Hsu et al., 2024)، ودراسة دونج وسوباسيتسيري (Duong & Suppasetseree, 2024)، ودراسة رامزان يلمز ويلمز (Ramazan Yilmaz & Yilmaz, 2023).

حيث أثبتت دراسة القرني (٢٠٢٤)، فاعلية تطبيق ChatGPT، في تنمية الجوانب المعرفية، والأدائية لمهارات إدارة قواعد البيانات للطلاب الجامعيين بجامعة أم القرى، وأوصت الدراسة باستخدام ChatGPT في حل المشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء تعلمهم مهارات إدارة قواعد البيانات. وأوضحت دراسة الشريف وفريد (٢٠٢٤)، الأثر الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في زيادة التحصيل المعرفي بمقرر تكنولوجيا التعليم، وتحسين المهارات التقنية لدى طلاب جامعة المنيا. أما دراسة العازمي (٢٠٢٤) فتوصلت إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ساهم بدرجة كبيرة في تدريس المهارات الرقمية، وتحسينها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. وكشفت دراسة هش وآخرون (Hsu et al., 2024) عن تحسن كبير في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الجامعية في فيتنام، وذلك بعد استخدام روبوت محادثة صوتي بالذكاء الاصطناعي. وتوصلت دراسة رامزان يلمز ويلمز (Ramazan Yilmaz & Yilmaz, 2023) إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT لها تأثير إيجابي في تعليم البرمجة، وتنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب جامعة بارتين في تركيا.

وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في زيادة القناعة بأهمية إجراء الدراسة الحالية، وإثراء الجانب النظري والعملي للدراسة وبناء أدواتها.

وبالرغم من أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومزاياه إلا أنه يوجد عدد من التحديات تواجه مستخدمي تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتمثل في (الطاهر، ٢٠٢٤):

- عدم توافر المهارات التقنية الكافية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - قلة الدورات في مجال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - ضعف البنية التحتية في المدارس، وقلة الموارد والأجهزة التقنية.
- وصنفت عبير القحطاني (٢٠٢٤) تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى:
- تحديات تقنية: كعدم توفر الدعم الفني في المؤسسات التعليمية، وقلة الأجهزة المتاحة، وعدم توافر المهارات التقنية.
 - تحديات إدارية: كغياب الخطط الاستراتيجية لدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وصعوبة تقييم جودة التعليم باستخدام تلك التطبيقات.
 - تحديات أخلاقية: كالغش الأكاديمي، وغياب النزاهة، وتقديم معلومات غير صحيحة، وانتهاك الحقوق الفكرية.
 - تحديات صحية: كقلة التفاعلات الاجتماعية، والإجهاد النفسي، وزيادة مستوى القلق والتوتر.

وهذا يتماشى مع ما ذكرته بعض الدراسات كدراسة القرني (٢٠٢٤) التي أثبتت: بأن من تحديات استخدام ChatGPT في التعليم تسهيل عملية الاحتيال العلمي، وتقديم معلومات غير صحيحة، وعدم دعم اللغة العربية بشكل كبير، ودراسة الشمراني (٢٠٢٤) التي أوضحت بعضاً من تحديات التقنيات الذكية كالشعور بعدم الثقة، وزيادة القلق، وتقليل الاتصال، والتواصل. ودراسة غوكشارسلان وآخرون (Gökçearsan et al., 2024) التي بينت أن من أهم عيوب

وتحديات استخدام الطلاب لبرامج المحادثة بالذكاء الاصطناعي: التفاعل المحدود، والانتحال العلمي، والإجابات غير الدقيقة، وصعوبة تطوير التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي. وقد اقترح كل من نجوين، وآخرون (Nguyen et al., 2023) عدة مبادئ أخلاقية للذكاء الاصطناعي في التعليم منها:

- مبدأ الشفافية والمساءلة: لتوضيح مصدر البيانات، وكيفية استخدامها مع إمكانية تفسيرها.

- مبدأ الاستدامة والتناسب: لتصميم وتطوير واستخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة مناسبة لا تعطل البيئة، أو المجتمع.

- مبدأ الخصوصية: لتوضيح التهديدات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي للطلاب، للحفاظ على بياناتهم وهوياتهم الرقمية.

- مبدأ الأمن والسلامة: لتصميم أنظمة للذكاء الاصطناعي وتطويرها، ونشرها في ضوء إدارة المخاطر بحيث يتم حماية المستخدمين من الأذى غير المقصود.

- مبدأ الاستقلالية الإنسانية: لتطوير أنظمة للذكاء الاصطناعي تعزز القدرات المعرفية والثقافية للأفراد، مع الحفاظ على عواطفهم ورفاهيتهم، واستقلاليتهم.

وهذا يتفق مع وثيقة مبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي أصدرتها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا، ٢٠٢٣)، وذلك التزاماً بحقوق الإنسان، وقيمه الثقافية، وتطويراً للجوانب الأخلاقية المنظمة لتصميم، واستخدام تلك التطبيقات، والتي تتمثل في: النزاهة والإنصاف، والخصوصية والأمن، والإنسانية، والمنافع الاجتماعية والبيئية، والموثوقية والسلامة، والشفافية والقابلية للتفسير، والمساءلة والمسؤولية.

ولأهمية تنمية مهارات الطلاب في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وزيادة وعيهم بمبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، فقد دعا أكثر التربويين إلى ذلك، حيث أوصت دراسة عسيري (٢٠٢٤)، بإعداد خطة نموذجية لتأهيل وتدريب الطلاب على مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي، وأكدت دراسة حكمة (٢٠٢٤) على ضرورة تدريب الطلاب على كيفية استخدام وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأشارت دراسة الشمراني (٢٠٢٤) إلى أهمية

توفير ورش عمل، ودورات تدريبية للطلاب عن أخلاقيات ومبادئ الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير مهاراتهم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بطريقة آمنة وأخلاقية وصحيحة، وأوضحت دراسة المسيري وآخرون (Elmessiry et al., 2023) أهمية تنفيذ المبادئ الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي من جميع الطلاب. وانطلاقاً من حرص المملكة العربية السعودية على تحقيق الريادة في مجال الذكاء الاصطناعي، أصدرت الإستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي؛ للمساهمة في الاستخدام الأخلاقي والمسؤول لهذه التقنية، وأنشأت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA)، وعقدت القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في شهر أكتوبر من عام ٢٠٢٠م، ووقعت ثلاث اتفاقيات دولية في القمة العالمية (مركز البحوث والمعلومات، ٢٠٢١). كما أصدرت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي عدة أدلة إرشادية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، ووضع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني دليلاً لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي؛ بهدف تحديد المبادئ والإرشادات التي توجه استخداماته في جميع مراحل التعليم (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢٣).

وتستند تطبيقات الذكاء الاصطناعي على عدة نظريات تربوية، كالنظرية الاتصالية، والتي تفسر عملية التعلم في البيئات الرقمية، وتقوم على عدة مبادئ كالتواصل الفعال، والبحث عن المعلومات، والتشارك، واتخاذ القرارات، وتنوع وجهات النظر، وتعدد المصادر (الملا، ٢٠٢٣)، والنظرية المبنية على الدماغ، والتي تهتم بالتعلم بطريقة تتناسب وتتناغم مع عمل الدماغ من حيث وجود مدخلات وعمليات ومخرجات، يصاحبها الانتباه للمثيرات التعليمية، والمتعة والسعادة، وتقوم على عدة مبادئ كالبحث عن معنى من خلال النمذجة، ودعم التعلم بالتحدي (سالم والمصري، ٢٠٢٣).

بناءً على ما سبق يتضح أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم أمراً ضرورياً لتهيئة الطلاب للعمل في المستقبل، وتوفير تعليم جذاب، وتسهيل التطبيق العملي للمعرفة النظرية، وتسريع الوصول للمعلومات، وتحليلها (غانم، ٢٠٢٤). كما تتضح أهمية اكتساب الطلاب مهارات استخدام تلك التطبيقات في التعليم، وبالتالي ظهرت الحاجة لاستقصاء درجة استخدام

طالبات المرحلة الجامعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد مستوى وعيهن بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة:

نشأت مشكلة الدراسة انطلاقاً من النقاط التالية:

- تحقيقاً لأهداف رؤية السعودية ٢٠٣٠ الرامية إلى بناء قدرات وطنية يمكن الاستثمار فيها في بناء حاضر ومستقبل المملكة، تظهر الحاجة لاتخاذ إجراءات عملية لتطوير مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب لمواكبة التطورات التقنية، وتعزيز التنافسية العالمية في مختلف المجالات، كما تظهر أهمية وجود جهود بحثية وتصورات مقترحة لتنمية تلك المهارات.

- بعد مراجعة بعض الأدبيات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي اتضح حاجة الطالبات للكفايات والمبادئ اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي حيث ذكر كل من الطاهر (٢٠٢٤)، والقحطاني (٢٠٢٤) والقربي (٢٠٢٤) عدداً من التحديات لاستخدام الذكاء الاصطناعي من بينها عدم توافر المهارات التقنية الكافية، وتقديم معلومات غير صحيحة، إضافة إلى انتهاك الحقوق الفكرية. واستناداً على ذلك تظهر الحاجة في الاستناد على الأطر والأدلة والإرشادات الصادرة من سدايا SDAIA حول دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لرفع الوعي بهذه الإرشادات والاستخدام المسؤول والأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوجيه الجهود البحثية بطريقة مدروسة ومتكاملة لإنشاء دراسات، وبناء تصورات مقترحة لتنمية هذه المهارات وفق أسس علمية.

- مراجعة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، والتي تمت الاستفادة منها في إثراء الإطار النظري والعملية للدراسة، وبناء أدواتها، كدراسة القربي (٢٠٢٤)، ودراسة عتيم (٢٠٢٤)، ودراسة الشريف وفريد (٢٠٢٤)، ودراسة الغنيم (٢٠٢٤)، ودراسة العازمي (٢٠٢٤)، ودراسة حبيب وآخرون (Habib et al., 2024)، ودراسة الخليفة والبيديوي Khalif & Albadawy, 2024)، ودراسة هش وآخرون (Hsu et al., 2024)، ودراسة دونج وسوباسيتسيرى (Duon & Suppasetsee, 2024)، ودراسة رامزان يلمز ويلمز (Ramazan Yilmaz & Yilmaz, 2023)، حيث أكدت جميع الدراسات على فاعلية الذكاء الاصطناعي في

تنمية عدد من المهارات والاتجاهات المتنوعة، ولم تتناول أي دراسة منها موضوع تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الجامعية وفق إطار معين بناء على درجة الاستخدام، ومستوى الوعي بمبادئ أخلاقيات هذه التقنية.

- استجابة لتوصية بعض الدراسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، كدراسة عسيري (٢٠٢٤)، ودراسة حكمة (٢٠٢٤) ودراسة الشمراني (٢٠٢٤)، ودراسة الخليفة والبدوي (Khalifa & Albadawy, 2024)، ودراسة المسيري وآخرون (Elmessiry et al., 2023)، التي أوصت بإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

وتأسيساً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وتحددت في السؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA؟

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد السؤال الرئيس كالتالي: ما التصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تعزى لمتغير (مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي)؟

٣. ما مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير (مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي)؟

٥. ما التصور المقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA؟
أهداف الدراسة:

١. الكشف عن درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية.

٢. التعرف على تأثير متغير (مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي) في درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية.

٣. الكشف عن مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٤. التعرف على تأثير متغير (مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي) في مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٥. تقديم التصور المقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في جانبين الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، ويمكن بيان ذلك فيما يأتي:

١. إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم بمهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والوعي بأخلاقياته في التعليم وفق إرشادات الاستخدام لـ SDAIA، والتأصيل النظري لهما.

٢. توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس، ومصممي التعليم، والباحثين نحو مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والوعي بأخلاقياته في التعليم الجامعي، وتوظيفها في تحسين العملية التعليمية.

٣. توفير أدوات مقننة لقياس درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والوعي بأخلاقياته، وتصور مقترح يمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات مشابهة.

٤. تساهم نتائج الدراسة في مساعدة التربويين، ومتخذي القرار بوزارة التعليم في وضع سياسات، ورسم خطط مستقبلية لتنمية مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تنحصر هذه الدراسة في موضوع مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ChatGPT)، وأخلاقيات الاستخدام لتلك التطبيقات في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات جامعة حائل (كلية الصيدلة)، وجامعة شقراء (كلية العلوم والدراسات الإنسانية).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة حائل، وجامعة شقراء- شطر الطالبات؛ لكونهما مقر عمل الباحثتين.
- مصطلحات الدراسة:
- مهارات:

وتُعرّف إجرائياً بأنها: قدرة الطالبات عينة الدراسة على الاستخدام الأمثل لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم الجامعي، وذلك عبر استخدامه في اختيار التعلم المخصص الملائم لأسلوب التعلم الفردي، واستخدام أدوات الدعم والتقييم المساعدة في عملية التعلم، والتي تم قياسها عبر استبانة أعدت لهذا الغرض.

- الذكاء الاصطناعي:

ويُعرف إجرائياً بأنه: برامج حاسوبية قائمة على محاكاة الذكاء البشري في إنجاز المهام ضمن مستويات التفكير العليا للعقل البشري، يتمثل في توليد محتوى ابتكاري يُستخدم من قبل طالبات المرحلة الجامعية في جامعتي حائل وشقراء، بهدف إنجاز التكاليف والمهام بكل كفاءة وفاعلية.

- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA):

وتُعرف إجرائياً بأنها: منظمة تهدف إلى تعزيز استخدام تقنيات البيانات، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق التنمية المستدامة، ودعم التحول الرقمي داخل المنظومة؛ وذلك عبر تقديم أدلة إرشادية لاستخدام الذكاء الاصطناعي تمكن الطالب من تخصيص التعلم، ودعمه وتقويمه.

ثانياً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تطلبت معالجة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ في وصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة الدراسة، ووصف وبناء أدواتها، وفي جمع المعلومات المتوفرة من الأداة؛ بهدف معالجتها، وتحليلها، ثم مناقشتها، وتفسيرها، تمهيداً لبناء التصور المقترح حول تطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٧٦٧) طالبة، استوعب جميع طالبات كلية الصيدلة في جامعة حائل والبالغ عددهن (٣٨٠) طالبة، وطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء، وعددهن (٣٨٧) طالبة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (١٥٩) طالبة في الكليتين، أي ما يُشكل نحو (٢٠٪) من حجم مجتمع الدراسة، وذلك عبر إرسال الأداة إلكترونياً لمجتمع الدراسة، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية، والنسبة المئوية للطالبات في كل كلية:

جدول ١: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

المتغير	مستوى المتغير	المجتمع	العينة	النسبة المئوية
الكلية	كلية الصيدلة	٣٨٠	٧٨	٤٩٪
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	٣٨٧	٨١	٥١٪
العدد الكلي		٧٦٧	١٥٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن طالبات كلية الصيدلة يشكلن نحو ٤٩٪ من عينة الدراسة، وأن طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية يشكلن نحو ٥١٪ من عينة الدراسة. ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغير مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي كما يلي:

جدول ٢: توزيع أفراد العينة حسب متغير مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي	مبتدئ	٣٣	٢١٪
	متوسط	٨٩	٥٦٪
	متقدم	٣٧	٢٣٪
العدد الكلي		١٥٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن نحو ٥٦٪ من الطالبات عينة الدراسة يمتلكن مهارة متوسطة في استخدام الحاسب الآلي، وأن ٢٣٪ ذوات مهارة متقدمة، أما ذوات المهارة المبتدئة فيشكلن نحو ٢١٪ من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية:

- استبانة لقياس درجة استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم.
- مقياس الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.

وتم إعداد أدوات الدراسة، في ضوء عدد من الخطوات التي وردت في الأدبيات التي تناولت كيفية إعدادها، ومن ثم التأكد من صدقها، وثباتها، وصلاحياتها للتطبيق الميداني، ويمكن تفصيلها كما يلي:

(١) استبانة قياس درجة استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم: تم إعداد الاستبانة، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى قياس درجة استخدام طالبات المرحلة الجامعية (جامعة حائل، وجامعة شقراء) لتطبيق ChatGPT في التعليم.

- مصادر بناء الاستبانة: تم مراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته مثل: دراسة القرني (٢٠٢٤)، وعتيق (٢٠٢٤)، والشريف وفريد (٢٠٢٤)، والعازمي (٢٠٢٤)، وهش وآخرون (Hsu et al., 2024)، وحبيب وآخرون (Habib et al., 2024)، ورامزان يلمز، ويلمز (Ramazan Yilmaz & Yilmaz, 2023)، كما تم مراجعة سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدایا، ٢٠٢٣).

- تحديد محاور الاستبانة: تم تحديد محاور الاستبانة في ضوء إرشادات الاستخدام للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدایا) كالتالي:

- o الجزء الأول: البيانات الأولية: وتشمل الكلية، ومستوى مهارة استخدام الحاسب.
- o الجزء الثاني: درجة استخدام طالبات المرحلة الجامعية (جامعة حائل، وجامعة شقراء) لتطبيق ChatGPT في التعليم، ويتكون من محورين حسب حالات الاستخدام لسدایا:
- المحور الأول: التعلم المتخصص: ويُقصد به تخصيص عملية التعلم لكل طالب بما يلائم أسلوب تعلمه الفردي، ويتكون من (٩) عبارات.
- المحور الثاني الدعم والتقويم: ويُقصد به توفير مجموعة متنوعة من الأدوات المساعدة للطلاب في عملية التعلم، ويتكون من (١٦) عبارة.
- إيجاد صدق أداة الدراسة (الاستبانة): وتم حساب صدق أداة الدراسة من خلال الأسلوبين التاليين:

o الصدق الظاهري (آراء المحكمين): للتأكد من صدق الاستبانة الظاهري تم تصميمها في شكلها الأولي، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تقنيات التعليم، لإبداء آرائهم حول وضوح عبارات الاستبانة، ودقة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف

الدراسة، ومدى تطابقها مع المحور الذي تنتمي إليه. ثم الأخذ بمقترحاتهم في عين الاعتبار سواء بال حذف، أو التعديل.

٥ صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيقها استطلاعياً على عينة مكونة من (٣٠) طالبة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول رقم ٣.

جدول ٣: معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
المحور الأول: التعلم المتخصص							
١	٠,٦٢٢	٣	٠,٨٥٢	٥	٠,٣٩١	٧	٠,٧١٤
٢	٠,٧٦٠	٤	٠,٥٨٧	٦	٠,٤٩٧	٨	٠,٦٠٥
المحور الثاني: الدعم والتقييم							
٩	٠,٧٢٤	١٤	٠,٤٠٥	١٩	٠,٥٠٤	٢٤	٠,٣٨٥
١٠	٠,٧٦٤	١٥	٠,٧٢٣	٢٠	٠,٥٦٨	٢٥	٠,٦٥٣
١١	٠,٤٦٧	١٦	٠,٧١٦	٢١	٠,٦١٠		
١٢	٠,٦٦٩	١٧	٠,٦٨١	٢٢	٠,٤٦٣		
١٣	٠,٤٧٢	١٨	٠,٦٤٢	٢٣	٠,٧٠٧		

ملاحظة. ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج في الجدول السابق أن جميع عبارات الاستبانة ترتبط بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كما تم التحقق من ارتباط درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٤: درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة

محورا الاستبانة	معامل الارتباط
المحور الأول: التعلم المخصص	**٠,٨٨٩
المحور الثاني: الدعم والتقييم	**٠,٩٧٦

ملاحظة. **معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من النتائج في الجدول السابق أن درجة كل محور من محوري الاستبانة ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتؤكد هذه النتائج بأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

- ثبات أداة الدراسة (الاستبانة): للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا - كرونباخ لكل محور من محوري الاستبانة وللإستبانة ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول ٥: معاملات الثبات للاستبانة

محورا الاستبانة	معامل الثبات
التعلم المتخصص	٠,٧٨٤
الدعم والتقييم	٠,٨٨٦
ثبات الاستبانة ككل	٠,٩١٦

- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد التحقق من إجراءات الصدق والثبات تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وتكونت من قسمين على النحو التالي:

٥ القسم الأول: تضمن مقدمة للاستبانة، والهدف منها، وطريقة الاستجابة على عباراتها، كما تضمن البيانات الأولية، والتي تشمل: الكلية، ومستوى مهارة استخدام الحاسب.

٥ القسم الثاني: تضمن عبارات الاستبانة، وعددها (٢٥) عبارة موزعة على محورين كالتالي:

جدول ٦: توزيع عبارات الاستبانة حسب محاوره

محور الاستبانة	عدد العبارات	أرقام العبارات
التعلم المتخصص	٨	٨-١
الدعم والتقويم	١٧	١٥-٩
الاستبانة ككل	٢٥	

٥ تم تقدير استجابات أفراد العينة وفق تدرّج خماسي، على النحو التالي: موافق بدرجة عالية جداً، موافق بدرجة عالية، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة منخفضة، غير موافق، وتم التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة ومتوسط الوزن النسبي لكل استجابة على النحو الموضح في جدول (٧)

جدول ٧: التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة

درجة الجودة	موافق بدرجة عالية جداً	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق
التقدير الكمي	٥	٤	٣	٢	١
متوسط الوزن النسبي	٤,٢ - ٥	٣,٤ - ٤,١٩	٢,٦ - ٣,٣٩	١,٨ - ٢,٥٩	١,٧٩ - ١

٢) مقياس الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي: تم إعداد المقياس وفق الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى وعي طالبات جامعة شقراء وجامعة حائل بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.
- مراجعة الأدبيات وتحديد محتوى المقياس: تمت مراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت مقياس الوعي وكيفية بنائه كدراسة المشرفية والنعيمية (٢٠٢٤)، ودراسة حكيمي (٢٠٢٣)، كما تم مراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت مبادئ وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي مثل سدايا (٢٠٢٣)، ودراسة حكمة (٢٠٢٤)، ودراسة الشمراني (٢٠٢٤)، ودراسة نجوين وآخرون (Nguyen et al., 2023)، وفي ضوءها تم تحديد مكونات مقياس الوعي في سبعة محاور:

- o المحور الأول: النزاهة والإنصاف.
 - o المحور الثاني: الموثوقية والسلامة.
 - o المحور الثالث: الشفافية والقابلية للتفسير.
 - o المحور الرابع: المساءلة والمسؤولية.
 - o المحور الخامس: الخصوصية والأمن.
 - o المحور السادس: الإنسانية.
 - o المحور السابع: المنافع الاجتماعية والبيئية.
- بناء المقياس في صورته الأولية: تم بناء المقياس بعبارات موضوعية حيث يتكون كل محور من عبارتين من نوع اختيار من متعدد، وبلغ عدد العبارات النهائية (١٤) سؤالاً
- قياس صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في تقنيات التعليم، لإبداء آرائهم حول وضوح عبارات المقياس، ودقة صياغته اللغوية، ومدى ملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة، وتم أخذ مقترحاتهم بعين الاعتبار سواء بالحذف، أو التعديل، أو إعادة الصياغة.
- التجريب الاستطلاعي لمقياس الوعي وحساب الصدق الداخلي والثبات: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية؛ وذلك بهدف التحقق من النقاط التالية:
- o الزمن اللازم لتطبيق مقياس الوعي هو (١٥) دقيقة، وتم حسابه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، وتسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة وآخر طالبة، ومن ثم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي استغرقه تنظيم الطالبات، وتوضيح التعليمات.
 - o صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٨)

جدول ٨: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
المحور الأول				المحور الثاني			
١	٠,٦٤٩**	٢	٠,٥٣٩**	٣	٠,٦٧٨**	٤	٠,٤٧٢**
المحور الثالث				المحور الرابع			
٥	٠,٤٩٥**	٦	٠,٥٠٥**	٧	٠,٤٩٤**	٨	٠,٥٣٣**
المحور الخامس				المحور السادس			
٩	٠,٦٩٢**	١٠	٠,٤٥١*	١١	٠,٥٧٠**	١٢	٠,٤٦٦**
المحور السابع							
١٣	٠,٥٧٢**	١٤	٠,٥١٥**				

ملاحظة. ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) أن جميع عبارات المقياس ترتبط بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

كما تم التحقق من ارتباط درجة كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٩: معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

محاور المقياس	معامل الارتباط	محاور المقياس	معامل الارتباط
المحور الأول: النزاهة والإنصاف	٠,٩٧٤**	المحور الثاني: الموثوقية والسلامة	٠,٩٧٠**
المحور الثالث: الشفافية والقابلية للتفسير	٠,٩٥٢**	المحور الرابع: المساءلة والمسؤولية	٠,٩٧٠**
المحور الخامس: الخصوصية والأمن.	٠,٨٣٠**	المحور السادس: الإنسانية.	٠,٨٣٢**

محاور المقياس	معامل الارتباط	محاور المقياس	معامل الارتباط
المحور السابع: المنافع الاجتماعية والبيئية.	٠,٩٢٦**		

ملاحظة. ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن درجة كل محور من محاور المقياس ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتؤكد هذه النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

٥ ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب قيمة معامل الفا- كرونباخ لمحاور المقياس، وللمقياس ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٠)

جدول ١٠: معاملات الثبات للاختبار

محاور المقياس	معامل الثبات	محاور المقياس	معامل الثبات
المحور الأول: النزاهة والإنصاف	٠,٧٦٠	المحور الثاني: الموثوقية والسلامة	٠,٨١٣
المحور الثالث: الشفافية والقابلية للتفسير	٠,٨٤٧	المحور الرابع: المساءلة والمسؤولية	٠,٨١٣
المحور الخامس: الخصوصية والأمن.	٠,٧٧١	المحور السادس: الإنسانية.	٠,٩٠٠
المحور السابع: المنافع الاجتماعية والبيئية.	٠,٧١١	الاختبار ككل	٠,٩٦٧

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧١١ - ٠,٩٠٠)، وجميعها قيم دالة على معاملات ثبات مقبولة تربوياً، كما جاءت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٦٧)، وتدلل هذه القيم على ثبات المقياس، وصلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة.

- الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (١٤) عبارة موزعة على سبعة محاور، تتم الإجابة عنها بنعم أو لا، حيث إن (١٢) عبارة كانت موجبة تتفق مع أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وعبارتين سالبتين، وتأخذ العبارات الموجبة درجة واحدة لكل إجابة (نعم)، وصفر لكل إجابة (لا)، ويتم عكس التصحيح في حال العبارات

السالبة، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٤) درجة. ولتحديد مستوى الوعي المقبول تربوياً، فقد تم الرجوع إلى الدراسات السابقة وسؤال الأساتذة المحكمين، وعلى هذا الأساس، فقد تم تحديد مستوى الوعي حسب النسب المئوية التالية: ٨٠٪ فأكثر مستوى عالٍ جداً، ٧٠٪ - ٧٩,٩٪ مستوى عالٍ، ٦٠٪ - ٦٩,٩٪ مستوى متوسط، ٥٠٪ - ٥٩,٩٪ مستوى منخفض، أقل من ٥٠٪ مستوى منخفض جداً.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. مراجعة أدبيات الدراسة التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومبادئ وأخلاقيات استخدامها؛ لتدعيم أدبيات الدراسة، وبناء الأدوات.
 ٢. تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
 ٣. تصميم أدوات الدراسة (استبانة لقياس درجة استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم - مقياس الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي) والتأكد من صدقها وثباتها، وتعديلها بصورة نهائية.
 ٤. توزيع الاستبانة على العينة، ثم تجميعها وفحصها.
 ٥. فرز الاستبانة حسب الجامعة والكلية، ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) وإجراء التحليل.
 ٦. استخلاص النتائج ومناقشتها.
- الأساليب الإحصائية:
- لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة كالتالي:
- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة والمقياس.
 - معامل ألفا - كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة والمقياس.

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية؛ لحساب استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
- تحليل التباين الأحادي؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المهارة في الحاسوب
- اختبار شيفيه؛ للكشف عن اتجاهات الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المهارة في الحاسوب.

ثالثاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: " ما درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية؟" تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة الخاصة بدرجة الاستخدام في محورها، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل محور على حدة.

- المحور الأول: التعلم المخصص: جاءت النتائج الخاصة بهذا المحور على النحو الموضح في جدول (١١)

جدول ١١: نتائج استجابات أفراد العينة على محور التعلم المخصص

م	التعلم المخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام
١	التعلم الفردي الذاتي لأي موضوع بالمقرر الدراسي.	٢,٧٤	٠,٩٦	٥٤,٨%	متوسطة
٢	شرح موضوعات معينة بالمقرر الدراسي.	٢,٦٥	٠,٩٧	٥٣%	متوسطة
٣	الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمقررات الدراسية.	٢,٧٠	٠,٩١	٥٤%	متوسطة
٤	حل المسائل الرياضية.	٢,٤٦	٠,٩٧	٤٩,٢%	منخفضة
٥	حل المسائل العلمية في الفيزياء أو الكيمياء.	٢,٤٢	١,٠٣	٤٨,٤%	منخفضة
٦	تعلم لغة جديدة.	٢,٦٢	٠,٩٢	٥٢,٤%	متوسطة

م	التعلم المخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام
٧	كتابة أكواد برمجية	٢,٤٠	١,٠٦	٤٨٪	منخفضة
٨	كتابة مقال أو خطاب.	٢,٥٥	٠,٩٦	٥١,٤٪	منخفضة
	المحور الأول ككل	٢,٥٧	٠,٩٧	٥١,٤٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق استجابات أفراد العينة على محور التعلم المخصص والتي جاءت بدرجة استخدام منخفضة بشكل عام لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في مجال التعلم المخصص، وبنسبة مئوية بلغت ٥١,٤٪، وتوزعت درجة الاستخدام بين متوسطة لأربع عبارات، ومنخفضة لأربع عبارات أخرى.

وفيما يتعلق باستجابات الطالبات على السؤال المفتوح الوارد في الاستبانة، فقد اكتفت معظم الطالبات بما ورد في هذا المحور من استخدامات، وأضافت بعض الطالبات جانباً من الاستخدامات الإضافية، ومنها استخدام التطبيق في تبسيط المعلومات الخاصة بالمحتوى الدراسي وتجميعها، وإعداد المشاريع الدراسية، والحصول على بعض الاستشارات الطبية.

- المحور الثاني: الدعم والتقويم: جاءت النتائج الخاصة بهذا المحور على النحو الموضح في

جدول (١٢)

جدول ١٢: نتائج استجابات أفراد العينة على محور الدعم والتقويم

م	الدعم والتقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام
١	زيادة الدافعية للتعلم.	٢,٥٤	٠,٩	٥٠,٨٪	منخفضة
٢	تلخيص المحتوى والنصوص.	٢,٦٧	٠,٨٣	٥١,٨٪	متوسطة
٣	تبسيط المفاهيم المعقدة.	٢,٥٨	٠,٩٦	٥١,٦٪	منخفضة
٤	الترجمة بين اللغات.	٢,٦٢	٠,٨٦	٥١,٢٪	متوسطة
٥	تقديم الاستشارات والدعم الفني.	٢,٥١	٠,٨٨	٥٠,٢٪	منخفضة
٦	العصف الذهني وتوليد الأفكار.	٢,٥٣	٠,٨٣	٥١,٦٪	منخفضة
٧	التدقيق اللغوي وتصحيح الأخطاء	٢,٤٦	٠,٩١	٤٩,٨٪	منخفضة

م	الدعم والتقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستخدام
	اللغوية.				
٨	إنتاج محتوى العروض التقديمية.	٢,٤٨	٠,٨٣	٤٩,٦٪	منخفضة
٩	تدوين الملاحظات.	٢,٤٢	٠,٨٧	٤٨,٤٪	منخفضة
١٠	تحديد طريقة التعلم المناسبة.	٢,٤٧	٠,٨١	٤٩,٤٪	منخفضة
١١	إيجاد المراجع ومصادر المعلومات.	٢,٦٥	٠,٩٢	٥١٪	متوسطة
١٢	التخطيط الزمني وإدارة المهام.	٢,٤٥	٠,٨٦	٤٩٪	منخفضة
١٣	المناقشات الإثرائية.	٢,٤٠	٠,٨٤	٤٨٪	منخفضة
١٤	تقييم واختبار ما تم تعلمه.	٢,٣٦	١,٠١	٤٧,٢٪	منخفضة
١٥	تقييم واختبار التفكير النقدي.	٢,٤٩	٠,٨٦	٤٩,٨٪	منخفضة
١٦	تطوير مهارة الحوار والتواصل.	٢,٥٨	٠,٨٨	٥١,٦٪	منخفضة
١٧	صياغة رسائل البريد الإلكتروني.	٢,٥٠	٠,٨٦	٥٠٪	منخفضة
	المحور الثاني	٢,٥١	٠,٨٨	٦٩٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق استجابات أفراد العينة على محور الدعم والتقويم، والتي جاءت بدرجة استخدام منخفضة بشكل عام لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في مجال الدعم والتقويم، ونسبة مئوية بلغت ٦٩٪، وجاءت الاستجابات على نحو (١٤) عبارة بدرجة استخدام منخفضة، وعلى (٣) عبارات بدرجة استخدام متوسطة.

وفيما يتعلق باستجابات الطالبات الممثلات لأفراد العينة على السؤال المفتوح، فقد أوضحت تلك الاستجابات استخدام الطالبات لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT بعض التفاصيل الإضافية لاستخدامات التطبيق، ومنها: وضع وتنظيم جداول لتنظيم وقت الدراسة والاستذكار، واختيار الطريقة الأنسب للاستذكار، وإعداد الملخصات وتبسيط المحتوى ودعمه بالرسوم والأشكال ثلاثية الأبعاد، وإعداد أسئلة وتدرجات متنوعة حول محتوى معين.

واتفقت نتيجة الدراسة حول العبارات التي تعكس الاستخدام بدرجة متوسطة مع نتائج دراسة الخليفة والبدوي (Khalif & Albadawy, 2024)، التي أثبتت الدور الكبير لتطبيقات الذكاء

الاصطناعي في البحث والكتابة الأكاديمية، ودراسة (العديلي وآخرون، ٢٠٢٤) التي أشارت إلى استخدام هذه التطبيقات في بناء المحتوى التعليمي، والبحث عن مصادر المعلومات. ودراسة كل من هش وآخرون (Hsu et al., 2024) التي توصلت إلى استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى الطلاب، ودراسة عسيري (٢٠٢٤) التي توصلت إلى استخدامات متعددة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من ضمنها تلخيص النصوص الطويلة.

وتشير النتيجة بشكل عام في هذا المحور إلى درجة استخدام منخفضة لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في مجال التعلم المخصص، ومجال الدعم والتقييم، ويعزى ذلك إلى الأسباب التالية:

- حداثة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم.
- الاستخدام العشوائي لهذه التطبيقات دون تطبيقهن لهندسة الأوامر كصياغة التعليمات والأسئلة المقدمة للتطبيقات للحصول على أفضل النتائج، مما أدى إلى الوصول لنتائج غير مطلوبة من قبل المستخدم.
- عدم توافر المهارات التقنية اللازمة لاستخدام هذه التقنية، وهذا يتفق مع دراسة (الطاهر، ٢٠٢٤).
- ضعف الدقة والمصادقية عبر تقديم معلومات غير صحيحة، ووجود القيود اللغوية والتي تتمثل بضعف دعم اللغة العربية بشكل كبير مقارنة باللغات الأخرى، واتفقت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة (القرني، ٢٠٢٤).
- عدم الثقة، والتفاعل المحدود، والانتحال العلمي هي أحد أسباب ضعف الاستخدام لهذه التطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، واتفقت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة كل من (الشمراي، ٢٠٢٤)، ودراسة غوكشارسلان وآخرون (Gökçeşlan et al., 2024).
- عدم المعرفة بالأدلة الإرشادية التي تصدرها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تعزى لمتغير مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٣).

جدول ١٣: نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المهارة في استخدام الحاسب الآلي	بين المجموعات	٦,٠٢	٢	٣,٠١٤	٨,٥١٧	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٥٥,٢٠	١٥٦	٠,٣٥٤		
	المجموع الكلي	٦١,٢٢	١٥٨			

يتضح من تلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، تبعاً لمتغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وللتعرف على اتجاهات الفروق بين أفراد العينة، تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٤) جدول ١٤: نتائج اختبار "شيفيه" للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسطات	مبتدئ	متوسط	متقدم
المهارة في استخدام الحاسب الآلي	مبتدئ	٣٣	٢,٢٧	-	٠,٢٢-	*٠,٥٨-
	متوسط	٨٩	٢,٤٩		-	*٠,٣٦-
	متقدم	٣٧	٢,٨٥			

ملاحظة: * مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج السابقة

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أفراد العينة من الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسوب، والطالبات ذوات المستوى المبتدئ، لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أفراد العينة من الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسوب، والطالبات ذوات المستوى المتوسط، لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.

وتدل النتائج أعلاه على أن الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسب الآلي أكثر قدرة على استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم من الطالبات ذوات المستوى المبتدئ والمتوسط، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القحطاني والدليل (٢٠٢٣) التي أثبتت أن هناك فروق في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير المهارات التقنية، واختلفت مع دراسة الزهراني ويونس (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ويعزى وجود هذا الفرق إلى أن توافر المهارة في استخدام الحاسب الآلي بمستوى متقدم لدى الطالبة، وامتلاكها للكفايات اللازمة يعمل على تيسير استخدامها لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وسهولة التعامل معها وذلك عبر صياغة الأوامر بدقة ووضوح للحصول على النتائج المطلوبة، وتوليد محتوى يتسم بمستوى عالي من الجودة. مما يعزز من قدرة الطالبة على الاستفادة من هذه التقنية في تحسين عملية التعلم وإنجاز المهام والتكاليف بكل كفاءة وفاعلية.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: ما مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب النسب المئوية للاستجابات الصحيحة على كل عبارة من عبارات المقياس، ومن ثم تحديد مستوى الوعي عند كل عبارة، وللمقياس ككل، ويوضح جدول (١٥) هذه النتائج.

جدول ١٥: نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات مستوى الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي

م	عبارات المقياس	النسبة المئوية للاستجابات الصحيحة	مستوى الوعي
١	أثناء استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT يتم تقييم المحتوى والتأكد من خلوه من التحيزات.	٥٢٪	منخفض
٢	تعلم كتابة الأوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوجيه التطبيق لإيجاد مخرجات تناسب مع مطلب، هل سبق لك تعلم كتابة أوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟	٥٢٪	منخفض
٣	أثناء استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT يتم تدقيق المحتوى للتأكد من دقته الواقعية وملاءمته للسياق.	٦٧٪	متوسط
٤	أعمل على استكمال المحتوى الذي تم إنشاؤه بالذكاء الاصطناعي بمعلومات من مصادر موثوقة.	٦١٪	متوسط
٥	يتم الإفصاح عن المحتوى الذي تم إنشاؤه عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي ChatGPT.	٦٠٪	متوسط
٦	عند إنشاء محتوى بالذكاء الاصطناعي ChatGPT استخدم العلامات المائية لمساعدة المستخدمين على تحديد المحتوى الذي تم إنشاؤه بالذكاء الاصطناعي:	٥٦٪	منخفض
٧	ألتزم بالتشريعات أثناء استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT بما في ذلك نظام حماية البيانات الشخصية.	٦٣٪	متوسط
٨	يتم التأكد من أن المحتوى الذي تم إنشاؤه بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يحترم حقوق الملكية الفكرية ويلتزم بتشريعات حقوق النشر:	٥٥٪	منخفض
٩	عند استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي أتحقق أولاً من سياسات الخصوصية ومنها بنود الإفصاح والمشاركة:	٥٨٪	منخفض
١٠	عند استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT أشارك البيانات	٦٥٪	متوسط

		الخاصة بي أو بأحد الزملاء:	
١١	استخدم تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT لاتخاذ القرارات وتطبيقها بدون التفكير فيها بشكل مستقل	٥٣٪	منخفض
١٢	أثناء استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي أُتجنب استخدامه بشكل يؤدي إلى التمييز ضد فئات معينة من الطلاب أو العاملين في التعليم:	٥٤٪	منخفض
١٣	اعمل على استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT كدعم تعليمية دون الاستغناء عن خبرة عضو هيئة التدريس ومحاضراته:	٦٢٪	متوسط
١٤	استخدم تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT عند الضرورة نظراً لكونه يستهلك مني طاقة مكثفة في كل عملية بحث:	٥٧٪	منخفض
	المقياس ككل	٥٨٪	منخفض

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٥) أن مستوى وعي أفراد العينة بمبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم منخفض بشكل عام، وهذا يتفق مع دراسة عبد التواب (٢٠٢٤) التي أثبتت نقص وعي طلاب كلية المجتمع بثقافة الاستخدام المسؤول والأمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة حكمة (٢٠٢٤) التي أثبتت بأن نسبة وعي الشباب الجامعي بآلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لم تكن مرتفعة. وترى الباحثتان أن هذا الانخفاض يعود إلى عدة أسباب منها: خلو الخطط الدراسية من مقررات أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والاكتفاء بتدريس مقرر أخلاقيات الحاسب للطالبات المتخصصات في برامج علوم الحاسب، وقلة الدورات التدريبية وورش العمل المقدمة في مجال أخلاقيات ومبادئ الذكاء الاصطناعي، وهذا يتفق مع دراسة الشمراني (٢٠٢٤) التي أوضحت ضرورة تطوير مهارات الطلاب في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بطريقة آمنة وأخلاقية، من خلال توفير ورش عمل ودورات تدريبية عن أخلاقيات ومبادئ الذكاء الاصطناعي. ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي أثبتت افتقار مقررات الفيزياء لموضوع أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وأوصت بضرورة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته داخل المناهج الدراسية بشكل عام.

وتراوحت استجابات الطالبات على المقياس بين درجة متوسطة ودرجة منخفضة، وكانت أعلى العبارات استجابة، ونسبة مئوية بلغت ٦٧٪، هي العبارة الخاصة بتدقيق المحتوى للتأكد

من دقته الواقعية وملاءمته للسياق عند استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT، يليها العبارة الخاصة بعدم مشاركة البيانات الخاصة عند استخدام التطبيق بنسبة مئوية ٦٥٪، وهذا يُعزى إلى حرص الجامعتين على توعية الطالبات، بكيفية حماية البيانات الشخصية، والحذر من التصيد الاحتيالي من خلال وجود إدارة للأمن السيبراني في كلتا الجامعتين، تحرصان على نشر ملصقات توعوية مستمرة عبر وسائل التواصل الرسمية.

أما أقل العبارات التي تعكس وعياً منخفضاً بمبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم فهي العبارة الخاصة "بتقييم المحتوى والتأكد من خلوه من التحيز عند استخدام التطبيق"، والعبارة الخاصة "بتعلم كتابة الأوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوجيه التطبيق لإيجاد مخرجات مناسبة"، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حكيم (٢٠٢٣) التي أثبتت انخفاض مهارات الطالبات في التعامل مع البيانات الرقمية واستخدامها وتقييمها، وقد يرجع هذا الوعي المنخفض في العبارتين إلى أن مهارة الطالبات في استخدام الحاسب لم تكن متقدمة، حيث إن ٢١٪ من الطالبات كانت مهاتهن في نطاق المستوى المبتدئ، كما يرجع هذا الوعي المنخفض إلى عدم تضمين المقررات الدراسية لموضوع كتابة الأوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وموضوع تقييم المعلومات الرقمية.

كما تم حساب مستوى الوعي الخاص بكل مبدأ من مبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم، وذلك من خلال حساب الدرجة الكلية لكل مبدأ على حدة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٦)

جدول ١٦: مستوى وعي أفراد العينة بمبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق ChatGPT في

التعليم

الترتيب	مستوى الوعي	النسبة المئوية للاستجابات الصحيحة لكل مبدأ	مبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق ChatGPT في التعليم
٧	منخفض	٥٢٪	النزاهة والانصاف
١	متوسط	٦٤٪	الموثوقية والسلامة
٥	منخفض	٥٨٪	الشفافية والقابلية للتفسير
٤	منخفض	٥٩٪	المساءلة والمسؤولية

٢	متوسط	٦١,٥٪	الخصوصية والأمن
٦	منخفض	٥٣,٥٪	الإنسانية
٣	منخفض	٥٩,٥٪	المنافع الاجتماعية والبيئية
	منخفض	٥٨٪	المقياس ككل

يتضح من النتائج في الجدول السابق تحقق مبدئين بمستوى متوسط، وهما: الموثوقية والسلامة، والخصوصية والأمن، وباقي المبادئ الخمسة تحققت بمستوى منخفض، وكانت أقل المبادئ وعياً هو مبدأ النزاهة والإنصاف، ويليه مبدأ الإنسانية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة المسيري وآخرين (Elmessiry et al., 2023) التي أوضحت ضرورة تنفيذ جميع المبادئ الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي لجميع الطلاب، وترى الباحثتان أن انخفاض الوعي قد يعود للأسباب التالية:

- ضعف مهارة الطالبات في كتابة الأوامر المدخلة للذكاء الاصطناعي بطريقة علمية، واستخدامهما بصورة غير منظمة وعشوائية.
- عدم تحقق الطالبات من سلامة البيانات المستخرجة من أدوات الذكاء الاصطناعي.
- اعتماد الطالبات على التطبيقات بشكل كلي في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات دون التفكير في هذه القرارات والحلول بشكل مستقل، وهذا يتعارض مع تعزيز القدرات الإنسانية، والاستقلال، والرفاهية.
- عدم المعرفة بالأدلة الإرشادية التي تصدرها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير مستوى مهارة استخدام الحاسب الآلي؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين

استجابات أفراد العينة حسب متغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ١٧: نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على مقياس الوعي حسب متغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المهارة في استخدام الحاسب الآلي	بين المجموعات	١١٥,٦٦	٢	٥٧,٨٣	٦,٨٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٠٨,٨٢	١٥٦	٨,٣٦		
	المجموع الكلي	١٤٢٤,٤٨	١٥٨			

يتضح من النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، تبعاً لمتغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وللتعرف على اتجاهات الفروق بين أفراد العينة، تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٨)

جدول (١٨) نتائج اختبار "شيفيه" للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الوعي

المتغير	المستوى	العدد	المتوسطات	مبتدئ	متوسط	متقدم
المهارة في استخدام الحاسب الآلي	مبتدئ	٣٣	٦,٤٢	-	١,٩٣ *	٢,٣٦ *
	متوسط	٨٩	٨,٣٥	-	-	٠,٤٣ *
	متقدم	٣٧	٨,٧٨	-	-	-

ملاحظة. * مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج السابقة

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أفراد العينة من الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسوب، والطالبات ذوات المستوى المبتدئ، لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أفراد العينة من الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسوب، والطالبات ذوات المستوى المتوسط، لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أفراد العينة من الطالبات ذوات المستوى المتوسط في مهارات الحاسوب، والطالبات ذوات المستوى المبتدئ، لصالح الطالبات ذوات المستوى المتوسط.

وتدل هذه النتائج على أن الطالبات ذوات المستوى المتقدم في مهارات الحاسوب أكثر وعياً بمبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي من الطالبات ذوات المستوى المبتدئ والمتوسط، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أثبتت تأثير المهارة في استخدام الحاسب والتقنية على متغيرات الدراسة كدراسة القحطاني والدايل (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود فروق في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير المهارات التقنية.

وتعود هذه الفروق إلى أن المهارة في استخدام الحاسب سهّلت على الطالبات البحث والاطلاع في الأدلة الإرشادية الخاصة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي تصدرها عدة جهات رسمية، ومكنتهن من التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بطريقة علمية، ومنظمة، وآمنة.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

الذي ينص على: "ما التصور المقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA؟" تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال وضع تصور مقترح بناءً على نتائج الدراسة الحالية، والإطار المفاهيمي كالتالي:

التصور المقترح:

أولاً: مبررات ومنطلقات التصور المقترح.

ثانياً: مصادر التصور المقترح

ثالثاً: التصور المقترح.

رابعاً: متطلبات التصور المقترح.

خامساً: أمثلة لتنفيذ التصور المقترح.

سادساً: معوقات تطبيق التصور المقترح، والحلول المقترحة

أولاً: مبررات ومنطلقات التصور المقترح:

- الذكاء الاصطناعي، موضوع مهم في رؤية المملكة ٢٠٣٠م، حيث تهدف المملكة إلى أن تكون ضمن أول ١٥ دولة في الذكاء الاصطناعي.

- حاجة المؤسسات التعليمية لمواكبة التقدم التقني بتوظيف أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم العملية التعليمية، وإعداد طلاب قادرين على التعامل مع متطلبات العصر التقنية..

- حاجة المؤسسات التعليمية إلى خطط مقترحة لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

- نتائج الدراسة الحالية التي أثبتت وجود قصور في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفي الوعي كذلك بمبادئ وأخلاقيات الاستخدام.

ثانياً: مصادر التصور المقترح:

- سلسلة الذكاء الاصطناعي التي تصدر من الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

- وثيقة مبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.

- سياسات استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم الرقمي للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني.
- نتائج الدراسات السابقة التي تمحورت حول توظيف واستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثالثاً: التصور المقترح:

- أهداف التصور المقترح:
 - يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي: تطوير مهارات طالبات جامعة حائل، وجامعة شقراء بشكل خاص، وطالبات الجامعات بشكل عام، في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. ويتفرع منه الأهداف التالية:
 - ١. توعية الطالبات بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
 - ٢. توعية الطالبات بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.
 - ٣. إعداد دليل مقترح لأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في العملية التعليمية.
 - ٤. تنفيذ الأنشطة، والبرامج، وطرق التدريس التي تساهم في تطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- المحتوى الإجرائي للتصور المقترح:
 - نشر الوعي لدى الطالبات بأهمية الاستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
 - تعميم دليل إرشادي بأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في التعليم.
 - تنفيذ البرامج، والأنشطة، وطرق التدريس المناسبة لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - التقييم المستمر لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.



شكل ١: المحتوى الإجرائي للتصور المقترح

- خطوات تنفيذ مراحل التصور المقترح
 - يتم تنفيذ مراحل التصور المقترح وفق الخطوات التالية:
- جدول ١٩ خطوات تنفيذ مراحل التصور المقترح

المرحلة	الخطوات التنفيذية
نشر الوعي (من بداية العام الدراسي إلى نهايته)	يعد رفع مستوى وعي الطالبات بأهمية الاستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خطوة أساسية للتوظيف الناجح لتلك التطبيقات، ومن أساليب نشر الوعي التالي: - نشر الملصقات التوعوية في حسابات المؤسسات التعليمية حول مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي أسبوعياً. - إنتاج مقاطع فيديو تعليمية جذابة وقصيرة تشرح مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي - شهرياً - - إعداد ونشر المقالات التوعوية حول الاستخدام الناجح للذكاء الاصطناعي، وأفضل الممارسات لذلك شهرياً. - تنفيذ الحملات التوعوية التي تسلط الضوء على فوائد الذكاء الاصطناعي، وأهميته، واستراتيجياته كل فصل دراسي.
تعميم دليل إرشادي	من الأساليب المساعدة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إعداد دليل إرشادي حسب الخطوات التالية:

المرحلة	الخطوات التنفيذية
(بداية كل فصل دراسي)	- تحديد خصائص ومواصفات المرحلة التعليمية: كالتخصص، والعمر. - تجميع جميع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة للمرحلة التعليمية. - تصنيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام الصادرة من الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي SDAIA إلى: التعلم المخصص، والدعم والتقويم - إعداد دليل بأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم، مع كتابة إرشادات الاستخدام. - نشر الدليل وتعميمه على الطلاب.
تنفيذ البرامج والأنشطة وطرق التدريس (من بداية العام الدراسي إلى نهايته)	أ- إعداد خطة مناسبة للبرامج والأنشطة التي توضح مفاهيم الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته وأخلاقياته، بما يضمن الاستخدام الناجح والمسؤول لتلك التطبيقات، ومن أمثلة تلك البرامج والأنشطة: - الدورات التدريبية عن أدوات الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته، ومهاراته وأخلاقيات استخدامه. - ورش العمل عن الذكاء الاصطناعي التوليدي، والابداعي واستراتيجياته. - المسابقات لنشر ثقافة التنافس وحل المشكلات والبرمجة بالاعتماد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي. ب- تضمين الخطط الدراسية لجميع المقررات أساليب وطرق تدريس قائمة على استخدام الطلاب لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن أمثلة ذلك: - التعلم المتميز لتصميم التعليم وفق احتياجات الطالب، بالاستعانة بأدوات الذكاء الاصطناعي. - التعلم الافتراضي لتوفير تجارب تعليمية فعالة وممتعة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.
التقييم المستمر (نهاية كل فصل دراسي)	يعد تقييم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من الخطوات الأساسية لنجاح الانتقال إلى الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي، ويمكن إجراء التقييم من خلال الآتي: - تقييم الدورات وورش العمل من خلال الاستبانات - التقارير الدورية عن البرامج والأنشطة التي تم تنفيذها

المرحلة	الخطوات التنفيذية
	- التقارير الدورية عن نسبة الاستخدام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- الأساليب والإجراءات لتنفيذ التصور المقترح:

تقترح الباحثان لتنفيذ التصور المقترح اتباع التالي:

- * تشكيل لجنة على مستوى الجامعة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تقوم بالتالي:
- إعداد خطط زمنية وتنفيذية لتوعية الطالبات بالاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.
- تصميم أدلة إرشادية توضح أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم.
- إعداد خطط للبرامج والأنشطة اللازمة لتطوير مهارات الطالبات في استخدام الذكاء الاصطناعي.

* تشكيل لجنة على مستوى الكليات تقوم بالتالي:

- تنفيذ الخطط الزمنية لتوعية الطالبات بالاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.
- تعميم الأدلة الإرشادية الخاصة بالذكاء الاصطناعي، ومتابعة استخدامها.
- تنظيم البرامج والأنشطة المقترحة لتطوير مهارات الطالبات في استخدام الذكاء الاصطناعي، وتنفيذها.
- مراجعة الخطط الدراسية، والتأكد من تنفيذ طرق تدريس قائمة على استخدام الذكاء الاصطناعي.

* تشكيل لجنة على مستوى الأقسام العلمية تقوم بالمهام التالية:

- تعميم المقالات، والملصقات، والأدلة.
- تشجيع الطالبات على حضور البرامج والأنشطة.
- تقييم البرامج والأنشطة، وكتابة التقارير الدورية عن الخطط التي تم تنفيذها.

رابعاً: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

لنجاح التصور المقترح يجب توفير التالي:

* المتطلبات التنظيمية:

- تحديد مهام اللجان الخاصة بالذكاء الاصطناعي على مستوى الجامعة والكلية والقسم.
- تحديد مهام الطالبات التي ينبغي أن يقوموا بها لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- توضيح مهام أعضاء هيئة التدريس التي ينبغي أن يقوموا بها لتشجيع الطالبات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

- توفير الكوادر المتمكنة لتقديم الدورات التدريبية، وورش العمل للطالبات.

* المتطلبات التقنية:

- التأكد من توافر بنية تحتية تقنية جيدة.
- توفير أجهزة حاسب بعدد كافٍ، والتأكد من اتصالها بالإنترنت
- * المتطلبات المالية:

- توفير دعم مالي لتطوير مهارات الطالبات في الاستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- تخصيص جزء من الميزانية لدعم برامج وأنشطة الذكاء الاصطناعي.
- تخصيص جزء من الميزانية كحافز للاستخدام الناجح لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

خامساً: أمثلة لتنفيذ التصور المقترح:

أ) مثال لتنفيذ التصور المقترح في نشر الوعي:

نشر ملصقات عبر حسابات ومنصات الجامعة لطالبات الكلية:

فوائد الذكاء الاصطناعي

للذكاء الاصطناعي فوائد متعددة منها:

السرعة والفعالية

معالجة كميات هائلة من البيانات دون أي عناء، بسرعة وفعالية أكبر بكثير من أي إنسان

تسهيل العملية التعليمية

يُتيح الذكاء الاصطناعي للطلاب الوصول على محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، ومستوياتهم الفردية، ما يُعزّز تجربة التعلم.

تحسين الرعاية الصحية

يمكن للذكاء الاصطناعي يساعد في تشخيص الأمراض بدقة، وتقديم رعاية صحية أكثر فعالية

اتخاذ القرارات

الذكاء الاصطناعي يمكنه اتخاذ القرارات بشكل أسرع من البشر، مما يساعد في تسريع عملية صنع القرار

تقليل المخاطر

يمكن للذكاء الاصطناعي القيام بالمهام الخطورة التي قد تكون محفوفة بالمخاطر بالنسبة للبشر، مثل استكشاف الأعماق البحرية أو إزالة المتفجرات

إعداد الباحثين: حليلة حكيم وأسماء القحطاني

أنواع الذكاء الاصطناعي

الذكاء الاصطناعي الضيق

- يُستخدم للعمل ضمن مجموعة من الوظائف المحددة مسبقاً التي يتم تعليم البرمجة إكمالها أو حلها.
- لا يفهم الوعي الذاتي.
- لا يمكنه نقل المعرفة إلى مجالات أو مهام أخرى.

مثال:
أنظمة ولطيفات التعرف على الصور

الذكاء الاصطناعي العام

- يُستخدم لإنجاز أي نوع من المهام التي يمكن أن يتخيلها عقله.
- يتم تطويره ليكون ذكياً مثلًا ومدرّكاً لذاته تمامًا.
- يستخدم نقل المعرفة لمعالجة المشكلات والمعالجات الجديدة.

مثال:
برامج الدردشة لخدمة العملاء والمساعدون الصوتيون

الذكاء الاصطناعي الفائق

الذكاء الاصطناعي الفائق هو ذكاء اصطناعي افتراضي، خيالات التي تستخدمه تصبح مدركة لذاتها وتتجاوز قدرة الذكاء والقدرة البشرية.

وستكون الآلات التي تعمل به قدرات فائقة على صنع القرار وحل المشكلات تتجاوز قدرات البشر.

مثال:
الأنظمة الذكية القادرة على استكشاف أمكار كالنومرية بشرارة منتج بناء على الشراء السابق

إعداد الباحثين

شكل ٣: ملصق ٢

شكل ٢: ملصق ١

(ب) مثال لتنفيذ التصور المقترح في تعميم دليل إرشادي

الفئة المستهدفة: طالبات الكلية

النسخة: نسخة ١

دليل إرشادي لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي

تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام [SDAIA]

د. حليمة بنت محمد محمد حكيمي / د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني

أولاً: استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي		
عزيزي الطالبة: يمكنك استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كدعامة تعليمية، ووسيلة مساعدة في التعليم حيث يمكنك استخدامها في الحالات التالية:		
أ- التعلم المخصص: ويُقصد به تخصيص عملية التعلم لكل طالب بما يلائم أسلوب تعلمه الفردي، من خلال توفير تجربة تعليمية لكل طالب حسب قدراته، ومستواه، وتقديم مواد إضافية إثرائية.		
ب- الدعم والتقييم: ويُقصد به توفير مجموعة متنوعة من الأدوات التعليمية المساعدة للطلاب، كالتبسيط، والتلخيص، والترجمة، وتصحيح الأخطاء اللغوية		
أ-أمثلة لتطبيقات تستخدم في التعلم المخصص:		
الإجابة على الأسئلة مثل تطبيق: ChatGPT أو Microsoft Copilot أو Bing Chat	حل المسائل الرياضية مثل تطبيق: Math أو Microsoft Math أو Photo math way	
  	  	
شرح موضوعات في الفيزياء، أو الكيمياء مثل تطبيقPhysics؛ أو Physics Master أو chemistry	تعلم لغة جديدة مثل تطبيق: Camby أو Elsa Speaking أو Babbel	
  	  	
كتابة أكواد البرمجة مثل تطبيق: perplexity أو Bard أو Codeium	كتابة مقال، أو خطاب مثل تطبيق: Katteb أو smodin أو Poe	
  	  	
ب- أمثلة لتطبيقات تستخدم في الدعم والتقييم:		
التلخيص مثل تطبيق: Summarize أو summary أو Text Summarizer	الترجمة مثل تطبيق: google Translate أو WordTheme Pro أو My dictionary	
  	  	
ب- تابع أمثلة لتطبيقات تستخدم في الدعم والتقييم:	العصف الذهني وتوليد الأفكار مثل تطبيق: ChatGPT أو Poe أو Bing Chat	
التبسيط مثل تطبيق: Poe أو ClaudeAL أو ChatGPT	  	
  	إنتاج عروض تقديمية مثل تطبيق: Slidebean أو Slides AI أو Prezi	
التدقيق اللغوي مثل تطبيق: Grammarly أو Qlem المدقق اللغوي الذكي أو Zap	  	
  	إنتاج وتعديل الصور مثل تطبيق: Araby AI أو Bing Image Generator أو Freepik	
إنتاج وتعديل الفيديو مثل تطبيق: Pictory أو Filmmaker Pro أو Synthesia	  	
  	ثانياً: إرشادات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي:	
ضرورة تعلم كيفية كتابة الأوامر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوجيه التطبيقات لإيجاد مخرجات تناسب مع المطلوب.		
مراجعة المخرجات التي تولدها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم الاعتماد عليها كلياً		
عدم نسخ المخرجات التي تولدها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع ضرورة التوثيق والاستشهاد بتلك الأدوات وفقاً للأسلوب المرجعي.		
الإفصاح عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التكاليف والمشروعات.		
التحقق من سياسة الخصوصية قبل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.		
توثيق المحتوى والبيانات المدخلة في التطبيقات والمستخرجة منها لضمان الشفافية.		
عدم إدخال بيانات سرية أو حساسة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي		

- ج) مثال لتنفيذ التصور المقترح في تنفيذ برامج وأنشطة وطرق التدريس
- ١- مثال لإعداد خطة للبرامج والأنشطة في الفصل الدراسي الأول لطالبات الكلية:
- جدول ٢٠: خطة للبرامج والأنشطة في الفصل الدراسي الأول

نوع البرنامج / النشاط	اسم البرنامج	الهدف
- دورة تدريبية	- دورة تدريبية بعنوان: أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ولمدة ٣ ساعات	- مساعدة الطالبات في معرفة أشهر أدوات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في التعليم، والتدريب على كيفية استخدامها.
- ورشة عمل	- ورشة عمل بعنوان: أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي، ولمدة أربع ساعات	- توعية الطالبات بأهم مبادئ الاستخدام المسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
- معرض	- معرض بعنوان: تطبيقات ناجحة في الذكاء الاصطناعي	- استعراض أهم الابتكارات والتطبيقات الجاهزة في مجال الذكاء الاصطناعي.

- مثال لتنفيذ طرق تدريس قائمة على استخدام الطالبات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء إرشادات الاستخدام الصادرة من الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي:

اسم المقرر: مهارات الحاسب
عنوان المحاضرة: العروض التقديمية
بالرجوع إلى إرشادات SDAIA يمكن تقسيم محاور تنفيذ طريقة التدريس إلى محورين كالتالي:

- المحور الأول: التخصيص:

الهدف منه: تخصيص عملية التعليم والتعلم لطالبات مقرر مهارات الحاسب باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة، ويمكن تحقيق الهدف وفق الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: جمع بيانات الطالبات كالتقييمات، الواجبات، درجات الاختبارات، المهارات، ونشاط كل طالبة على حدة.

- الخطوة الثانية: استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT لتحليل البيانات، وتصنيف الطالبات في مستويات، والحصول على أفضل التوصيات والطرق للتعامل معهم، وتدريبهم كمجموعات أو بشكل فردي.
- الخطوة الثالثة: إعداد الأنشطة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مثل: Copilot
- الخطوة الرابعة: تنفيذ المحاضرة التعليمية، وتطبيق الأنشطة التي تم إعدادها، وتقديم المحتوى لكل مجموعة، ولكل طالبة وفق التوصيات التي تم الحصول عليها، واستعراض بعض أدوات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في إعداد العروض مثل Prezi أو Slides AI
- المحور الثاني: الدعم والتقويم:
- الهدف منه: مساندة الطالبات لإنجاز المهام التعليمية لمقرر مهارات الحاسب باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة، وفق الخطوات التالية:
- الخطوة الأولى: اختيار أدوات الذكاء الاصطناعي المناسبة لمستوى الطالبات، والتي تحقق أهداف المحاضرة مثل Canva، Slide bean، Poe
- الخطوة الثانية: تقسيم الطالبات لمجموعات، وتكليف كل مجموعة باختيار عنوان لإعداد عرض تقديمي، وتجميع المحتوى وتلخيصه بالاستعانة بأحد أدوات الذكاء الاصطناعي التي تم اختيارها في الخطوة الأولى.
- خامساً: معوقات تطبيق التصور المقترح، والحلول المقترحة:
- قد يواجه تنفيذ التصور المقترح بعض الصعوبات، يمكن استعراض أهمها، واقتراح بعض الحلول لمعالجتها:
- أ-المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح:
- حادثة فكرة التصور المقترح قد تتطلب وقتاً أطول للتنفيذ بعد الموافقة عليها من الجهات المعنية.
- العزوف عن استخدام هذه التقنية نظراً لعدم وجود الحوافز المشجعة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- عدم توفر ميزانية تتناسب مع التكلفة العالية التي تترتب على استخدام تطبيقات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس قد تحول دون الاستخدام لهذه التقنية.
- عدم توفر البنية التحتية اللازمة لتفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كالحواسيب، والاتصالات اللاسلكية.
- مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس لاستخدام هذه التقنية خوفاً من تأثيرها على أدوارهم وبالتالي تفضيل الطرق التقليدية في التدريس.
- غياب الوعي عند بعض الطالبات عن أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبالتالي عدم السعي لتطوير المهارات التقنية اللازمة.
- عدم ملائمة بعض المناهج والمحتوى لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسها.
- نقص المهارات التقنية اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- نقص مهارة اللغة الإنجليزية لدى البعض قد يكون عائقاً عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- نقص الخبرة اللازمة في المجال لدى القائمين على تطبيق التصور المقترح.
- الخوف مما قد يؤدي إليه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من ممارسات وسلوكيات مرتبطة بالقيم والأخلاقيات.
- ب- الحلول المقترحة للتغلب عليها:
- توفير الميزانية المناسبة لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
- تنمية الوعي بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم عبر النشرات والندوات والمؤتمرات.

- تنمية المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- إعادة تصميم المناهج والمحتوى لتناسب مع إمكانيات هذه التقنية.
- تقديم برامج تدريبية ودورات لنشر ثقافة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمهتمين باستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- تنمية الوعي بأهمية الالتزام بأخلاقيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال لقاءات دورية، ووسائل رقمية تعزز ذلك.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

* ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها؛ فإنه يمكن تلخيص النتائج فيما يأتي:

- استخدام طالبات المرحلة الجامعية لتطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تحقق بدرجة منخفضة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في درجة استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تعزى لمتغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وجاءت الفروق لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.
- مستوى وعي طالبات المرحلة الجامعية بمبادئ أخلاقيات تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تحقق بدرجة منخفضة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات الطالبات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمبادئ أخلاقيات استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعليم تعزى لمتغير المهارة في استخدام الحاسب الآلي، وجاءت الفروق لصالح الطالبات ذوات المستوى المتقدم.
- تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات الاستخدام لـ SDAIA.

* توصيات الدراسة:

- بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:
 - تطبيق التصور المقترح في تطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
 - عقد البرامج التدريبية للطالبات؛ لإكسابهن مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - نشر الوعي بين طالبات المرحلة الجامعية حول أهمية الالتزام بمبادئ أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي؛ لتحقيق الأثر الإيجابي لهذه التقنية.
 - استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات المرحلة الجامعية.
- * مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح إجراء المزيد من الدراسات كالتالي:
١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء إرشادات وأطر أخرى.
 ٢. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول تحديد درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومبادئ أخلاقيات الاستخدام.
 ٣. إجراء دراسة تتناول بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، منال محمد. (٢٠٢١م). مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٩)، ٨٦-١٥٠.
- حكمة، عبد القادر. (٢٠٢٤م). وعي الشباب الجامعي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، ٤٥ (٢)، ٥٠٣-٥٢٣.
- حكيم، حليلة محمد. (٢٠٢٣م). فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على الصور والرسوم التوضيحية في تنمية بعض مفاهيم ورموز ومهارات الثقافة البصرية وتحقيق بعض معايير كفاءتها لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرعاء. مجلة كلية التربية بأسبوط، ٣٩ (١٢)، ١٦٥ - ٢١٠.
- الزهراني، منال سعيد، ويونس، سيد شعبان. (٢٠٢٤م). درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقته بتحسين التعلم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية وأتجاهاتهن نحوها. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. الإصدار ٦٧، ١٧٨ - ٢١١.
- سالم، ياسمين، والمصري، هبة. (٢٠٢٣م). بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاه الطلاب نحو استخدامها وعلاقتها بالمرئوة المعرفية، التفكير الجانبي، والمتانة العقلية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٦ (١)، ١٠٨-١٠٩.
- السعيد، هيلة عبدالله. (٢٠٢٤م). تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في منصات إدارة محتوى التجارة الإلكترونية: دراسة مقارنة. المؤتمر والمعرض السنوي السابع والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: توظيف التقنيات الذكية في بيئة المكتبات المتخصصة ومؤسسات المعلومات، الدوحة: جمعية المكتبات المتخصصة، ٧ - ٢٢.
- الشريف، هيثم، وفريد، لبنه عماد الدين. (٢٠٢٤م). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم الرياضي على التحصيل المعرفي وتحسين المهارات التقنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة المنيا. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة. ٧٩ (١) ٢١٩ - ٢٤٣.
- الشمراي، صالح. (٢٠٢٤م). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر الطلبة الدوليين: تطبيقات ChatGPT نموذجاً. المجلة التربوية- جامعة سوهاج، ١٢٠، ٣٨١ - ٤١٤.

- الطاهر، مها محمد. (٢٠٢٤م). معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٥(٧)، ٣٣٠-٣٦٢.
- الغازمي، حنان محمد. (٢٠٢٤). تأثير استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية المهارات الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية-جامعة القاهرة، ٣٢(٣)، ٣٣٣-٣٥٦.
- عبد التواب، حنان طنطاوي. (٢٠٢٤م). الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي كمؤشر لتحقيق أبعاد مجتمع المعرفة بكلية الخدمة الاجتماعية. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، ٢٥(١)، ١٤٦-١٧٥.
- عتيم، أشرف نبوي. (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العلوم وتدريسها. المجلة التربوية- جامعة سوهاج، ١١٧، ٣٨١ - ٤١٤.
- عسيري، محمد. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم محائل عسير. مجلة شباب الباحثين- جامعة سوهاج، ٤(٢٢)، ٦٠٢-٦٠٤.
- العديلي، عبدالعزيز، والرشيدي، حمد، والدحلان، كوثر. (٢٠٢٤). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم أثناء جائحة كورونا وعلاقتها بمستوى رضا المعلمين. المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية- إجازات، ١٢(٣)، ١٢-٣٦.
- غام، تفيدة سيد. (٢٠٢٤). تخطيط مناهج التعليم قبل الجامعي في ضوء تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي. المجلة التربوية الشاملة، ٢(٤)، ٧٧-٩١.
- الغنيم، حمد صالح. (٢٠٢٤). مستوى استخدام التطبيقات التعليمية المعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، ٤٠(٤)، ١ - ٤٨.
- الغيثي، سالم. (٢٠٢٣م). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية. مجلة كلية التربية أسوان، ٤١(٤١)، ٢٨٤-٣٠٠.
- القحطاني، عيبر محمد. (٢٠٢٤م). تحديات استخدام (ChatGPT) في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١(٢٠٣)، ٥٥٨-٥٩٣.
- القحطاني، أمل سفر، والدليل، صفية صالح. (٢٠٢٣م). واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٨(١)، ٥٠٩ - ٥٤٨.

- القرني، علي سويعد. (٢٠٢٤م). أثر استخدام ChatGPT كدعامة تعليمية في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لطالبات المرحلة الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١٨)، ٦٤-١١.
- المالكي، وفاء فواز. (٢٠٢٣م). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٥)، ٩٣ - ١٠٧.
- المشرفية، زينب، والنعيمة، منى. (٢٠٢٤م). مستوى الوعي بتطبيق دردشة الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة مستقبل التربية العربية، ٣١(١٤٣)، ٨٢-٢١.
- مركز البحوث والمعلومات. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي. مركز البحوث والدراسات: غرفة أهما.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٣م). إطار الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية. الإصدار الأول.
- الملا، بثينة عبدالله. (٢٠٢٣م). تصور مقترح قائم على مبادئ النظرية التواصلية في التنمية المهنية لدى معلمي التربية الفنية. مجلة التربية - جامعة الأزهر، (٢٠٠)، ٦١٦ - ٦٧٩.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٣م). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي (٣).
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٣م). مبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. الإصدار الأول من (سدايا).
- اليعربي، سلام، والهنائي، أصيلة. (٢٠٢٤م). مجالات الذكاء الاصطناعي في مقررات قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس. المؤتمر والمعرض السنوي السابع والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: توظيف التقنيات الذكية في بيئة المكتبات المتخصصة ومؤسسات المعلومات، الدوحة: جمعية المكتبات المتخصصة، ١٠٦٣ - ١٠٧٦.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Tawab, Hanan Tantawi. (2024). Responsible use of artificial intelligence as an indicator for achieving the dimensions of the knowledge society at the Faculty of Social Work. Scientific Journal of Social Work, 25(1), 146-175.
- Al-Azmi, Hanan Mohammed. (2024). The impact of using artificial intelligence applications on developing digital skills among elementary school students in Kuwait. Journal of Educational Sciences – Cairo University, 32(3), 333-356.
- Al-Ghaithi, Salem. (2023). Requirements for applying artificial intelligence in educational institutions. Faculty of Education Journal – Aswan University, 41(41), 284-300.
- Al-Ghunaim, Hamad Saleh. (2024). The level of use of educational applications based on artificial intelligence technologies among English language teachers in light of certain variables. Faculty of Education Journal – Assiut University, 40(4), 1-48.
- Al-Malki, Wafa Fawaz. (2023). The role of artificial intelligence applications in enhancing educational strategies in higher education: A literature review. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(5), 93-107.
- Al-Mulla, Buthaina Abdullah. (2023). A proposed vision based on the principles of communicative theory in the professional development of art education teachers. Journal of Education – Al-Azhar University, (200), 616-679.
- Al-Mushrafia, Zainab, & Al-Naima, Mona. (2024). The level of awareness of ChatGPT artificial intelligence application among social studies teachers in Oman in light of certain variables. Future of Arab Education Journal, 31(143), 21-82.
- Al-Odailey, Abdulaziz, Al-Rashidi, Hamad, & Al-Dahlan, Kawthar. (2024). The reality of using artificial intelligence applications in education during the COVID-19 pandemic and its relationship to teachers' satisfaction level. International Journal of Islamic Applications in Computer Science and Technology – Ijzat, 12(3), 12-36.
- Al-Qahtani, Abeer Mohammed. (2024). Challenges of using ChatGPT in university education from the perspective of faculty members. Journal of Education – Al-Azhar University, 1(203), 558-593.
- Al-Qahtani, Amal Safer, & Al-Dayel, Safia Saleh. (2023). The reality of employing artificial intelligence technologies at Princess Nourah bint Abdulrahman University from the perspective of faculty members and their orientation towards it. Al-Shamal Journal for Humanities, 8(1), 509-548.
- Al-Qarni, Ali Swaid. (2024). The impact of using ChatGPT as an educational support in developing database management skills among university students. Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, (18), 11-64.

- Al-Saeedi, Haila Abdullah. (2024). Artificial intelligence technologies used in e-commerce content management platforms: A comparative study. The 27th Annual Conference and Exhibition of the Special Libraries Association – Arabian Gulf Chapter: Employing Smart Technologies in Specialized Libraries and Information Institutions, Doha: Special Libraries Association, 7-22.
- Al-Shamrani, Saleh. (2024). Ethics of artificial intelligence in education from the perspective of international students: ChatGPT applications as a model. Educational Journal – Sohag University, 120, 381-414.
- Al-Sharif, Haitham, & Fareed, Lubna Imad Al-Din. (2024). The impact of using artificial intelligence applications in teaching the educational technology course on knowledge acquisition and improving technical skills among students of the Faculty of Physical Education at Minia University. The Scientific Journal of Sports Sciences and Arts, 79(1), 219-243.
- Al-Taher, Maha Mohammed. (2024). Barriers to employing artificial intelligence applications and ways to overcome them from the perspective of high school teachers in Al-Baha region. Journal of Scientific Research in Education, 25(7), 330-362.
- Al-Yaarubi, Salam, & Al-Hinai, Aseela. (2024). AI applications in the curricula of the Information Studies Department at Sultan Qaboos University. The 27th Annual Conference and Exhibition of the Special Libraries Association – Arabian Gulf Chapter: Employing Smart Technologies in Specialized Libraries and Information Institutions, Doha: Special Libraries Association, 1063-1076.
- Al-Zahrani, Manal Saeed, & Younis, Sayed Shaaban. (2024). The degree of employing artificial intelligence applications in education and its relationship to improving learning from the perspective of high school teachers and their attitudes towards it. The Academic Journal for Research and Scientific Publishing, Issue 67, 178-211.
- Asiri, Mohammed. (2024). The reality of employing artificial intelligence applications in improving education outcomes in high schools under the Mahayel Asir Education Administration. Young Researchers Journal – Sohag University, 4(22), 602-6042.
- Atim, Ashraf Nabawi. (2024). The role of artificial intelligence in developing and teaching science curricula. Educational Journal – Sohag University, 117, 381-414.
- Center for Research and Information. (2021). Artificial Intelligence. Center for Research and Studies: Abha Chamber.
- Ghanem, Tafida Sayed. (2024). Planning pre-university education curricula in light of integrating artificial intelligence applications. Comprehensive Educational Journal, 2(4), 77-91.
- Hikma, Abdelkader. (2024). University youth awareness of using artificial intelligence applications in education. Alexandria Journal for Scientific Exchange, 45(2), 503-523.

- Hakmi, Halima Mohammed. (2023). The effectiveness of a proposed teaching strategy based on images and illustrations in developing some concepts, symbols, and skills of visual culture and achieving some of its efficiency standards among students of the College of Science and Humanities. *Assiut University Journal of Education*, 39(12), 165-210.
- Ibrahim, Manal Mohammed. (2021). The extent of inclusion of artificial intelligence applications and their ethics in high school physics curricula. *Journal of Educational Sciences*, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (29), 15-86.
- National Center for E-Learning. (2023). *The Artificial Intelligence Framework in Digital Education in Saudi Arabia*. First Edition.
- Salem, Yasmine, & Al-Masry, Heba. (2023). Some artificial intelligence applications and students' attitudes toward their use and their relationship to cognitive flexibility, lateral thinking, and mental resilience according of brain-based learning theory among university students. *Journal of Psychological Counseling*, 76(1), 1-108.
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023). *Generative Artificial Intelligence in Education*. Generative AI Series (3).
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023). *Principles of AI Ethics*. First Edition.

المراجع الأجنبية:

- Abrokwah-Larbi, K., & Awuku-Larbi, Y. (2024). The impact of artificial intelligence in marketing on the performance of business organizations: evidence from SMEs in an emerging economy. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 16(4), 1090-1117.
- Alzamily, J., Bakeer, H., Almadhoun, H. , Abunasser, B. & Abu-Naser, S. (2024). Artificial Intelligence in Healthcare: Transforming Patient Care and Medical Practices. *International Journal of Academic Engineering Research (IJAER)* 8 (8):1-9.
- Beyaz, S. (2020). A brief history of artificial intelligence and robotic surgery in orthopedics & traumatology and future expectations. *Joint Diseases and Related Surgery*, 31(3), 653.
- Duong, T., & Suppasetseree, S. (2024). The Effects of an Artificial Intelligence Voice Chatbot on Improving Vietnamese Undergraduate Students' English-Speaking Skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 293-321.
- Elmessiry, A., Elmessiry, M., & Elmessiry, K. (2023). Unethical use of artificial intelligence in education. In *EDULEARN23 Proceedings* (pp. 6703-6707). IATED.
- Gökçeşlan, S., Tosun, C., & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, challenges, and methods of artificial intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 19-39.

- Habib, S., Vogel, T., Anli, X. & Thorne, E. (2024). How does generative artificial intelligence impact student creativity?. *Journal of Creativity*, 34(1), 1-7.
- Hsu, T. C., Chang, C., & Jen, T. H. (2024). Artificial intelligence image recognition using self-regulation learning strategies: effects on vocabulary acquisition, learning anxiety, and learning behaviours of English language learners. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 3060-3078.
- Khalif, M, & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*,5, 1-11.
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221-4241.
- Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M., & Kusumastuti, D. (2023). Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review. *Indonesian Journal of Computer Science*,12(4), 1590- 1600.
- Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147.



**فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة
النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير
المتخصصين النفسيين**

**The Effectiveness of Training on Mental
Health First Aid Program Skills During
Crises Among a Sample of Non-Psychology
Specialists**

إعداد

د. أحمد بن سعد ناصر الأحمد

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ahmed Saad Nasser Alahmed

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology- College of Social Sciences- Imam
Mohammad Ibn Saud Islamic University (MSIU)

Email: asalahmed@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-007

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٦ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/١٧ م

المستخلص

تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أهمية التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية، لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي) ؟، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين. الطريقة: تم استخدام تصميم دراسة شبه تجريبية، على عينة مكونة من ٦٠ مستجيباً من غير المتخصصين في مدينة الرياض، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (٣٠) مستجيب في كل مجموعة. وشملت أدوات الدراسة التدريب على برنامج التدريب على المساعدة النفسية الأولية على أربع جلسات تدريبية، والمقياس القبلي والبعدي المعد من قبل المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة Wilcoxon W لقياس مهارات المساعدة النفسية الأولية قد بلغت (٥٣٢,٥٠٠)، وأن قيمة Z، قد بلغت (-٥,٦٧٤)، وبدلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥)، مما يؤكد وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي ولصالح البعدي، مما يشير إلى وجود أثر التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين في تنمية مهارات المساعدة النفسية الأولية. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغير العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص. الاستنتاج: توصلت الدراسة إلى أن التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية يساهم بشكل فعال في تعزيز قدرة غير المتخصصين النفسيين على تقديم الدعم، كما أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في الكفاءة النفسية والجاهزية للتعامل مع المواقف الحرجة. يوصى بتوسيع تطبيق هذا البرنامج لزيادة الوعي والتدخل الفعال في الأزمات.

الكلمات مفتاحية: فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات، غير المتخصصين النفسيين.

Abstract

The current study aims to highlight the importance of training in mental health first aid during crises among a sample of non-psychology specialists based on the measurement variable (pre-test – post-test). The study sought to determine the effectiveness of training in mental health first aid skills during crises for a sample of non-psychology specialists. Methodology: A quasi-experimental study design was used, involving a sample of 60 non-specialist respondents in Riyadh, who were randomly assigned to two groups: an experimental group and a control group, with 30 participants in each. The study tools included training on a mental health first aid program conducted over four training sessions, as well as pre- and post-assessment scales developed by the National Center for Mental Health Promotion. Results: The study results indicated that the Wilcoxon W value for measuring psychological first aid skills was (532.500), and the z-value was (-5.674), with a statistical significance level of less than (0.05). This confirms the presence of differences between the pre-test and post-test measurements, favoring the post-test, which suggests that training had an impact on enhancing mental health first aid skills among the sample of non-psychology specialists. Furthermore, the study found no statistically significant differences in mental health first aid skills based on age, educational qualification, or field of specialization. Conclusion: The study concluded that training in mental health first aid skills significantly enhances the ability of non-psychology specialists to provide support during crises. The results demonstrated a notable improvement in psychological competence and readiness to handle critical situations .

Key words: The effectiveness of training on Mental Health First Aid during crises, non-psychological specialists.

المقدمة

في حالات الطوارئ والبيئات التي تعاني من نقص الموارد في جميع أنحاء العالم، يتم تدريب غير المتخصصين (الأشخاص الذين يفتقرون إلى التدريب المهني المسبق أو غيره من التدريب المتخصص في الصحة العقلية و/أو الدعم النفسي الاجتماعي) بشكل متزايد لتقديم الدعم العاطفي والنفسي الاجتماعي للأشخاص الذين يتعرضون إلى محنة ما، وقد يشمل هؤلاء الأشخاص متطوعي الصحة المجتمعية، ومساعدتي الأقران، والموظفين الصحيين المساعدين، والمعلمين، وأولئك الذين ليس لديهم دور في الخدمة المهنية ولكنهم نشطون ومحترمون داخل مجتمعاتهم، مثل الزعماء الدينيين وقادة المجتمع (Horn et al., 2019). وغالبًا ما تفرض مواقف الأزمات ضغوطًا نفسية هائلة على الأفراد، مما يستلزم دعمًا نفسيًا سريعًا وفعالًا. الإسعافات الأولية النفسية (PFA) هي تدخل راسخ مصمم لتوفير الدعم الفوري أثناء الأزمات، ومساعدة الأفراد على إدارة الضغوط الحادة وتعزيز المرونة. وتعتمد فعالية الإسعافات الأولية النفسية على دمج المهارات الأساسية التي تعالج الاستجابات العاطفية والإدراكية والسلوكية أثناء حالات الطوارئ (Roberts, 2005) كما يتم تقديم المساعدة النفسية في الوقت المناسب لغير المتخصصين في الجانب النفسي، مع التدريب المناسب، كما إن التكرار المتزايد للأزمات على مستوى العالم، بما في ذلك الكوارث الطبيعية والأوبئة ومواقف الصراع (مطاوع، ٢٠٠٧)، يسلط الضوء على الحاجة الملحة إلى تدريب واسع النطاق على مهارات الدعم النفسي الأولي بين المتخصصين غير المتخصصين في علم النفس. تشير الأبحاث إلى أنه عندما يتم تدريب غير المتخصصين بشكل صحيح، يمكنهم تعزيز الرفاهية النفسية للأفراد المتضررين بشكل كبير (Brymer et al., 2006) وعلاوة على ذلك، تُظهر الدراسات أن التدريب المنظم على الدعم النفسي الأولي يحسن الثقة والكفاءة في تقديم الدعم النفسي الفوري، مما يقلل من التأثير النفسي للأزمات (Everly et al., 2002).

فبرنامج المساعدة النفسية الأولية للصحة العقلية (MHFA) هي تدخل موحد مصمم لتحسين الحالة العقلية لعامة الناس، وعلى غرار الإسعافات الأولية الجسدية، تسعى MHFA على وجه التحديد إلى تزويد الأشخاص بمهارات الإسعافات الأولية لدعم أولئك الذين يعانون من مشكلة أو أزمة تتعلق بالصحة العقلية حتى يحين الوقت الذي يمكنهم فيه الحصول على المساعدة

المتخصصة. وقد توسع هذا التعريف منذ ذلك الحين ليشمل المساعدة المقدمة للشخص صاحب المعاناة من تفاقم مشكلته (Kelly et al., 2020).

وتشير الأبحاث إلى أن تدريب الإسعافات الأولية النفسية (PFA) يمكن أن يعزز بشكل فعال المعرفة والمهارات والثقة لدى غير المتخصصين في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي أثناء الأزمات (شينار وآخرون، ٢٠٢١)، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات تحسينات كبيرة في معرفة الإسعافات الأولية النفسية والكفاءة المتصورة والاستعداد بين مجموعات مختلفة، وأثبت تدريب الإسعافات الأولية النفسية المختصر، الذي يجمع بين المحاضرات التعليمية والممارسة القائمة على المحاكاة، فعالية مماثلة لورش العمل الأطول، ومع ذلك، يمكن أن تختلف جودة تدريب الإسعافات النفسية الأولية، وقد تكون البرامج القصيرة جدًا غير كافية للمشاركين الذين لا يمتلكون مهارات ذات صلة سابقة، ولتعزيز القدرات داخل الدولة، يوصى بتوحيد معايير تدريب الإسعافات النفسية الأولية ودمجها في أنظمة الاستجابة للطوارئ الوطنية (Kouvatsou et al., 2022).

ويتمثل معيار MHFA في التدريب لمدة يومين، يتم تقديمه وجهًا لوجه مع الأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن ١٨ عامًا، كما يتبع برنامج MHFA نموذج تدريب المدربين حيث يقوم المدربون الذين تم تدريبهم على تدريبات أسلوب العمل في مجال الصحة العقلية (MHFA) للآخرين، الذين يعتبرون بعد ذلك يتمتعون بالمهارات المطلوب توفيرها في برنامج MHFA للأفراد داخل مجتمعهم (Morgan, 2018)، في البرنامج أيضاً يتم تعليم المشاركين عن علامات وأعراض الاضطرابات النفسية والأدلة والمحكات التشخيصية، والتدخلات القائمة على هذه المشاكل، كما يوفر البرنامج مبادئ توجيهية بشأن الصعوبات بما في ذلك الاكتئاب والذهان والقلق وتعاطي المخدرات، كما يعالج أزمات الصحة النفسية: الأفكار والسلوكيات الانتحارية، وإيذاء النفس، ونوبات الهلع، والصدمات النفسية، والذهان الشديد، السلوك العدواني، والآثار الشديدة لتعاطي المخدرات. ويتم تزويد المشاركين بالمعرفة حول كيفية التعرف على مشاكل الصحة العقلية، وكيفية تقديم الدعم الأولي وكيف يتم توجيه الشخص نحو المساعدة المهنية. ويتعلمون أيضاً خطة عمل من خمس خطوات "ALGEE": تتمثل في (١) اقتراب من الشخص، (٢) وقم بالتقييم والمساعدة

في أي أزمة، واستمع دون إصدار أحكام، (٣) وقدم الدعم والمعلومات، (٤) شجع الشخص على الحصول على المساعدة المهنية المناسبة، (٥) وشجعه دعم آخر.

وفقًا لهاموك وآخرين (Hamaoka et al., 2008) أفاد ٦٥٪ من المشاركين بانخفاض كبير في مستويات التوتر لديهم بعد تلقي تدريب PFA، وهذا يشير إلى أن التدريب لا يفيد فقط أولئك الذين يتلقون الدعم، بل يحسن أيضًا من الصحة النفسية للمتدربين أنفسهم، وتؤكد هذه الرؤى الإحصائية على فعالية برامج تدريب الدعم النفسي الأولي في تمكين المتخصصين غير النفسيين من لعب دور حاسم في التدخل في الأزمات، وبالتالي تعزيز قدرة المجتمع على الصمود. وبين رافائيل وويلسون (Raphael & Wilson, 2000) أن ٧٢٪ من المتدربين أفادوا برغبة أكبر في التدخل في مواقف الأزمات بعد تدريب PFA. وهذا يشير إلى أن التدريب لا يعزز المهارات فحسب، بل يشجع أيضًا على المشاركة الاستباقية في الاستجابة للأزمات. وجدت دراسة (Everly et al., 2002) أن ٨٥٪ من المشاركين أفادوا بزيادة ثقتهم في قدرتهم على تقديم الدعم النفسي بعد إكمال دورة تدريبية في الدعم النفسي. ساعد التدريب غير المتخصصين على الشعور بمزيد من الاستعداد للتعامل مع الضائقة العاطفية في مواقف الأزمات.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم فعالية تدريب PFA على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين، من خلال التركيز على هذه الفئة، تسعى الدراسة إلى المساهمة في إظهار التطبيقات العملية لمهارات PFA في البيئات غير السريرية، مما يعزز قدرة المجتمع على الصمود أثناء الأزمات والقدرة على التعامل معها بعد التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية بشكل عام وأبرز برامجها الخاصة المتمثل في التدريب على مهارات الإسعافات النفسية الأولية أثناء الأزمات.

مشكلة الدراسة:

من خلال دراسة تطور المكونات المختلفة لـ MHFA، يمكننا الحصول على نظرة ثاقبة لعملية التفكير وراء التدخل ونتائجه المقصودة (Astbury & Leeuw, 2010). وتفرض حالات الأزمات مثل الكوارث الطبيعية والأوبئة والصراعات الاجتماعية ضغوطًا نفسية هائلة على الأفراد والمجتمعات. وغالبًا ما تتطلب هذه الأزمات دعمًا نفسيًا فوريًا للتخفيف من حدة الضغوط الحادة

ومنع العواقب النفسية طويلة الأمد. ومع ذلك، غالبًا ما يكون توافر المتخصصين المدربين في مجال الصحة العقلية أثناء مثل هذه الحالات الطارئة محدودًا، وخاصة في المناطق النائية أو المحرومة. ويؤكد هذا النقص على الحاجة إلى تمكين غير المتخصصين بالمهارات اللازمة لتقديم المساعدة النفسية الأولية. تشير الأبحاث إلى أن التدخل المبكر يمكن أن يقلل بشكل كبير من شدة الضائقة النفسية ويحسن نتائج التعافي (Gist & Lubin, 2013).

وقد أثبتت الأبحاث فعالية تدريب مقدمي الخدمات غير المتخصصين في التدخلات المتعلقة بالصحة العقلية في مختلف البيئات. وقد أظهرت الدراسات تحسُّنًا في المعرفة والمواقف والمهارات والممارسة السريرية بين المتدربين (Caulfield et al., 2019) وفي باكستان، أظهرت تجربة تجريبية لتدخل إدارة المشكلات التابع لمنظمة الصحة العالمية، والذي قدمه غير المتخصصين، نتائج واعدة في معالجة قضايا الصحة العقلية (Rahman et al., 2016). وبالمثل، سلطت دراسات الحالة من كينيا وإثيوبيا والولايات المتحدة الضوء على أهمية تصميم التدريب وفقًا لاحتياجات مقدمي الخدمات غير المتخصصين والاعتراف بخبرتهم في الرعاية المستجيبة ثقافيًا (Barnett et al., 2023). ووجد تحليل نوعي لتدريب المهارات النفسية لأفراد الشرطة تأثيرات معتدلة كبيرة على تقليل أعراض الاكتئاب والقلق (Lu & Petersen, 2023). وتؤكد هذه النتائج على إمكانات أساليب تقاسم المهام في زيادة قدرة الصحة العقلية العالمية وتحسين نتائج المرضى.

وقد بينت نتائج الدراسات التي تناول فعالية تدريب الإسعافات الأولية النفسية (PFA) لغير المتخصصين، أهمية التدريب في المساعدة في تنمية الاتجاهات النفسية الإيجابية لدى فئة الدارسة المستهدفة، مثل دراسة (M Peng et al., 2024; Sijbrandij et al., 2020) التي أشارت نتائجها إلى التأثير الإيجابي لتدريب PFA على غير المتخصصين في مختلف السياقات العالمية، وتشير الأبحاث إلى أن برامج تدريب PFA يمكن أن تعمل على تحسين معرفة المشاركين ومهاراتهم ومواقفهم بشكل كبير فيما يتعلق بتقديم الدعم النفسي في حالات الأزمات، وتتجلى فعالية تدريب PFA في تحسين كفاءة المستجيبين للطوارئ والعاملين في مجال الرعاية الصحية والأشخاص العاديين في معالجة ردود الفعل الإجهادية الحادة وتعزيز المرونة بين الأفراد المتضررين، وأشارت الأدلة المتاحة إلى أن تدريب الأشخاص غير المتخصصين على الدعم النفسي الأولي يمكن أن

يكون أداة فعالة في تحسين الدعم النفسي الفوري أثناء الأزمات وإمكانية تقليل خطر الإصابة بمشاكل الصحة العقلية طويلة الأمد في الفئات السكانية المتضررة.

وعليه؛ تتمحور مشكلة الدراسة حول تقييم فعالية برامج التدريب في تنمية مهارات المساعدة النفسية الأولية (MHFA) لغير المتخصصين. وتكتسب هذه القضية أهمية بالغة في ظل تزايد وتيرة الأزمات والكوارث في جميع أنحاء العالم، الأمر الذي يتطلب وجود قاعدة أوسع من الأفراد القادرين على تقديم الدعم النفسي الفوري، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية أنه بالرغم من الفوائد المؤكدة للإسعافات الأولية النفسية، لا تزال هناك فجوة في تدريب غير المتخصصين الذين غالبًا ما يعملون كمستجيبين أوليين أو متطوعين مجتمعيين، ويفتقر العديد من الأفراد الراغبين في المساعدة أثناء الأزمات إلى التدريب الرسمي اللازم لتقديم الدعم النفسي الفعال، وهذا الافتقار إلى التدريب لا يحد من قدرتهم على المساعدة بشكل فعال فحسب، بل قد يؤدي أيضًا إلى ضرر غير مقصود إذا تم استخدام تقنيات غير مناسبة، وقد أظهرت الدراسات أن برامج التدريب المنظمة جيدًا يمكن أن تسد هذه الفجوة من خلال تزويد غير المتخصصين بمهارات عملية في الاستماع وتوفير الراحة وربط الأفراد بالموارد المناسبة.

كما لاحظ الباحث أن غياب برامج التدريب المخصصة لغير المتخصصين يسهم في حدوث تفاوت كبير في جودة الدعم النفسي المتاح أثناء حالات الطوارئ، ويمكن لغير المتخصصين الذين يتلقون التدريب المناسب أن يعملوا كامتداد مهم لخدمات الصحة العقلية المهنية، وخاصة في أوقات الطلب الهائل؛ لذا فإن برامج التدريب التي تركز على مهارات الدعم النفسي الأولي يمكن أن تعمل على تحسين النتائج النفسية الفورية والطويلة الأجل للأفراد المتضررين.

وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى معالجة المشكلة من خلال تقييم فعالية برنامج تدريبي مصمم لتطوير مهارات المساعدة النفسية الأولية (MHFA) لغير المتخصصين من خلال خطة عمل من خمس خطوات "ALGEE": تتمثل في (١) اقتراب من الشخص، (٢) وقم بالتقييم والمساعدة في أي أزمة، واستمع دون إصدار أحكام، (٣) وقدم الدعم والمعلومات، (٤) شجع الشخص على الحصول على المساعدة المهنية المناسبة، (٥) وشجعه دعم آخر. كما يهدف البرنامج إلى تمكين غير المتخصصين من تقديم الدعم النفسي في الوقت المناسب والفعال أثناء الأزمات النفسية التي تمر بالأفراد، ويساهم هذا البحث في مجموعة متزايدة من الأدبيات حول أهمية توسيع شبكات

الدعم النفسي من خلال برامج التدريب ويسلط الضوء على الدور الحاسم لغير المتخصصين في التدخل في الأزمات النفسية.

أسئلة الدراسة:

١. ما فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي)؟
٢. ما الفروق في التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية للمتغيرات الديموغرافية (العمر، المؤهل، التخصص) لدى أفراد الدراسة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي).
٢. الكشف عن الفروق في التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية للمتغيرات الديموغرافية (العمر، المؤهل، التخصص) لدى أفراد الدراسة.

الأهمية النظرية:

يسهم البحث من خلال الجانب النظري في إثراء المكتبة العربية بالبحوث والمعلومات التي تسهم في فهم الأفراد للاضطرابات والأمراض النفسية، وكذلك فهم تأثيراتها النفسية والاجتماعية عليهم، مما يعزز إدراك أفراد المجتمع وبخاصة غير المتخصصين بأهمية معرفة أعراض وعلامات هذه الاضطرابات والأمراض. كما أن البحث يعزز التوعية بضرورة الاهتمام بالصحة النفسية من خلال نشر المعرفة بالأساليب العلمية للدعم النفسي أثناء الأزمات التي يمر بها الأفراد.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تسهم الدراسة في الجانب التطبيقي في تطوير مهارات الأفراد في الاستجابة السريعة أثناء الأزمات مما يؤدي إلى تخفيف الآثار النفسية طويلة المدى والتي قد تنتج بسبب التأخر في التدخل. كما أن البحث من خلال برنامجه التدريبي يعزز القدرات للمتدربين في تقديم الرعاية النفسية مما يسهم في تحسين جودتها. بالإضافة إلى ذلك تسهم الاستراتيجيات المستخدمة في

البرنامج في دعم من يعانون من الأزمات النفسية لاستعادة الثقة والقدرة على السيطرة على الأزمة من خلال طرق التفكير المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

١. المساعدة النفسية الأولية (MHFA): عرف كوستا وآخرون (Costa et al, 2022) برامج الإسعافات الأولية للصحة العقلية بأنها تدخلات لتمكين المجتمع من مساعدة الأشخاص الذين يعانون من مشاكل/أزمات الصحة العقلية. ويعرف إجرائياً بأنه "البرنامج الذي يقدم الأمراض والاضطرابات النفسية وطريقة تقديم الإسعافات النفسية لكل منها" (المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، n.d).

٢. برنامج التدريب على مهارات الإسعافات النفسية الأولية (MHFA) هو برنامج مصمم لتحسين المعرفة العامة بقضايا الصحة العقلية. تم إنشاؤه بواسطة جورم وآخرون. (Jorm, 1997) استجابة للحاجة إلى محور الأمية في مجال الصحة العقلية. ويغطي البرنامج مجموعة من المواضيع، بما في ذلك الوقاية من الاضطرابات النفسية، والتعرف على الحالات النامية، وتعلم استراتيجيات المساعدة الذاتية الفعالة للمشكلات الخفيفة إلى المتوسطة، وتطوير مهارات الإسعافات الأولية لمساعدة الآخرين (Jorm, 2012). ويعرف إجرائياً بأنه "التدريب على خطوات علمية وعملية للإسعافات النفسية الأولية للأمراض والاضطرابات النفسية توازي الإسعافات الأولية للإصابات الجسدية ويتم التدريب عليها ليتسنى للجميع تقديم المساعدة النفسية الأولية في حال الحاجة لها والمكون من ٤ جلسات مدة كل جلسة منها ٣ ساعات، تشمل التدريب على الخطوات النظرية والتطبيقية للإسعافات النفسية الأولية للفئة المستهدفة" (المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، n.d).

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الموضوعية في فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي)، وتنحصر الحدود الموضوعية في غير المتخصصين النفسيين في مدينة الرياض، والذين انطبقت عليهم شروط المشاركة في الدراسة خلال فترة اجرائها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ، والتي استمرت لمدة أربعة أيام الموافقة على إجرائها، وعليه فإن تعميم

النتائج ينحصر في الفئة التي أجريت عليها بداية؛ إضافة إلى الأدوات التي طبقت عليها وهي التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين والتي تعتبر ضمن برنامج المساعدة النفسية الأولية العام وتشمل التدريب على الإسعافات النفسية الأولية لغير المتخصصين أثناء الأزمات والتي تقوم على المهارات الأساسية للفئة المستهدفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

أظهر تدريب الإسعافات الأولية النفسية فعالية كبيرة في تحسين مهارات ومعرفة المتخصصين غير النفسيين لتقديم الدعم أثناء الأزمات، وقد أثبتت الدراسات أن تدريب الإسعافات الأولية النفسية يعزز قدرة المشاركين على الاستجابة بشكل مناسب للأفراد الذين يعانون من ضائقة حادة، ويزيد من كفاءتهم الذاتية، ويعزز المرونة (Min Peng et al., 2024) وفيما يلي تفصيلاً لذلك:

١. مهارات المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات

الإسعافات الأولية النفسية (PFA) هي طريقة قائمة على الأدلة لتوفير الدعم الفوري للصحة العقلية في حالات الأزمات، وتهدف إلى تقليل الضيق الأولي وتعزيز آليات التكيف التكيفية بين الناجين من الأحداث المؤلمة، واكتسبت الإسعافات الأولية النفسية الاهتمام بسبب سهولة تنفيذها ويمكن تقديمها بشكل فعال من قبل المستجيبين الأوائل وموظفي الصحة العامة مع التدريب المناسب (Pekevski, 2013) وتستند إلى نظرية الأزمات والتدخل في الأزمات، فضلاً عن علم النفس الإيجابي، مع التركيز على الوقاية وتعزيز النمو الإيجابي، ويتطلب تقديم الإسعافات الأولية النفسية الفعال متخصصين مؤهلين ودعم البنية التحتية داخل النظم التعليمية، حيث إن تطوير كفاءات التدخل الأساسية للعاملين في مجال الصحة العامة يمكن أن يعزز بشكل كبير من استجابات الصحة العقلية المجتمعية أثناء الأزمات، وتعد المساعدة النفسية الأولية مجموعة مهارات حاسمة لمعالجة الاحتياجات النفسية للسكان المتضررين في حالات الطوارئ والكوارث (Parker et al., 2006). وتدعم الأبحاث المساعدة النفسية الأولية باعتبارها "التدخل الحاد المختار" للاستجابة

للاحتياجات النفسية الاجتماعية للأفراد المتضررين من الأزمات في حين أن الدعم التجريبي المنهجي لا يزال في طور التطور ، هناك إجماع بين الخبراء على أن استراتيجيات PFA المستندة إلى الأدلة توفر طرقاً فعالة لمساعدة الناجين على إدارة الضيق وتحديد أولئك الذين قد يحتاجون إلى خدمات إضافية، وقد أقرت منظمة الصحة العالمية وغيرها من الهيئات الدولية الدعم النفسي الأولي باعتباره عنصراً أساسياً في الاستجابة للأزمات، مشددة على أهميته في التخفيف من التأثير النفسي للأحداث المؤلمة (Organization, 2013).

والهدف الأساسي من الإسعافات الأولية النفسية هو تخفيف الضيق الأولي وتعزيز الأداء التكيفي قصير الأمد وطويل الأمد. ويركز هذا التدخل على ترسيخ الشعور بالأمان وتوفير الراحة ومساعدة الأفراد على إدارة استجاباتهم العاطفية بشكل فعال. ومن خلال معالجة الاحتياجات الأساسية وتسهيل الاتصال بالدعم الاجتماعي، تضع الإسعافات الأولية النفسية الأساس للتعافي والمرونة (Brymer et al., 2006) ومن أحد المكونات الرئيسية للدعم النفسي الأولي هو الاستماع النشط وتقديم المساعدة العملية المصممة خصيصاً لمخاوف الفرد المباشرة. يتم تدريب الممارسين على تقديم الدعم العاطفي دون الضغط من أجل الحصول على سرد مفصل للحدث المؤلم، وبالتالي تقليل خطر إعادة الصدمة، وتعد التقنيات مثل تمارين التأريض، وتقديم المعلومات حول استراتيجيات التأقلم، ومساعدة الأفراد على الوصول إلى المزيد من الموارد عناصر أساسية لهذا النهج. هذه التدخلات فعالة بشكل خاص في الحد من احتمالية حدوث مشاكل نفسية طويلة الأمد، مثل اضطراب ما بعد الصدمة (Shultz & Forbes, 2014).

والمهارات المرتبطة بالإسعافات الأولية النفسية مصممة بحيث يمكن تطبيقها في مختلف البيئات، بما في ذلك الكوارث الطبيعية، والهجمات الإرهابية، والأزمات الشخصية، ومن خلال تعزيز الهدوء والاستقرار، يساعد الممارسون الأفراد على استعادة الشعور بالسيطرة والكفاءة الذاتية (الجادري وآخرون، ٢٠٠٧)، وقد أظهرت الأبحاث أن التدخل النفسي المبكر يمكن أن يحسن النتائج بشكل كبير من خلال منع تصعيد ردود الفعل الإجهادية الحادة إلى حالات صحية عقلية مزمنة، وبشكل عام، تعمل الإسعافات الأولية النفسية كأداة حاسمة للمستجيبين في الخطوط الأمامية، ومحتري الصحة العقلية، وأفراد المجتمع، حيث توفر الدعم الفوري الذي يعزز التعافي والمرونة (Movahed et al., 2023).

وتعتبر المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات تدخلاً بالغ الأهمية يهدف إلى استقرار الأفراد عاطفياً وعقلياً بعد الأحداث المؤلمة، وتركز هذه التدخلات على معالجة الاحتياجات الفورية، والحد من التوتر، وتعزيز آليات التأقلم، وتؤكد العديد من الأبحاث على ضرورة اتباع مناهج منظمة قائمة على الأدلة في تقديم الإسعافات الأولية النفسية الفعالة، وفيما يلي عرضاً للمكونات الأساسية لـ FPA

١. الاستقرار الفوري وضمان السلامة: يركز برنامج FPA في البداية على خلق شعور بالأمان. ويتضمن ذلك تأمين البيئة المادية وتقديم الطمأنينة العاطفية. وهذا أمر ضروري لتقليل الذعر والخوف بين الأفراد المتضررين.

٢. الدعم النفسي الأساسي: يعد تقديم الدعم النفسي من خلال الاستماع النشط والتعاطف والرعاية غير التدخلية أمراً أساسياً. فهو يساعد الأفراد على التعبير عن مشاعرهم، وهي خطوة بالغة الأهمية في التعافي العاطفي.

٣. التثقيف النفسي والتطبيع: يعد تثقيف الأفراد حول استجاباتهم للتوتر وتطبيع ردود أفعالهم تجاه الأحداث المؤلمة أمراً بالغ الأهمية. وهذا يساعد في تقليل القلق وتعزيز المرونة.

٤. الربط بخدمات الدعم: إن ربط الأفراد بخدمات الدعم المناسبة، بما في ذلك الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية، يضمن الرعاية الشاملة. ويمكن للإحالات الفعالة أن تؤثر بشكل كبير على التعافي على المدى الطويل.

٥. توفير الدعم الحساس ثقافياً والمصمم: وفقاً للاحتياجات والخلفيات المحددة للسكان المتضررين يعزز فعالية التدخلات. وهذا يتضمن فهم التعبيرات الثقافية عن الضيق وتكييف الاستراتيجيات وفقاً لذلك.

٦. تطبيق تقنيات خفض التوتر: المستندة إلى الأدلة في سيناريوهات التوتر العالي يساعد في تهدئة الأفراد ومنع تصعيد الضائقة النفسية.

٧. التحديد والتدخل المبكر: إن تحديد الأفراد المعرضين لخطر التأثيرات النفسية الشديدة في وقت مبكر والتدخل الفوري يمكن أن يمنع تطور حالات الصحة العقلية الأكثر خطورة.

٨. استخدام التكنولوجيا في التدخل في الأزمات: إن الاستفادة من التكنولوجيا لتقديم الإسعافات الأولية النفسية، مثل: خدمات الرعاية الصحية عن بعد، يضمن وصولاً أوسع إلى الرعاية، وخاصة في المناطق النائية أو التي تعاني من نقص الخدمات (John et al., 2025; Moez, 2025; Movahed et al., 2023; Smith, 2025).

وتتمثل مهارات الإسعافات النفسية الأولية (Psychological First Aid - PFA) فيما يلي

١. التعريف بمفهوم الإسعافات النفسية الأولية (PFA):

الإسعافات النفسية الأولية (PFA) هي نهج دعم نفسي أولي يهدف إلى مساعدة الأفراد الذين تعرضوا لأزمات أو صدمات نفسية، مثل الكوارث الطبيعية أو الحوادث أو الأحداث العنيفة. تعتمد PFA على تقديم الدعم العاطفي والعملية دون الحاجة إلى تدريب متخصص في الصحة النفسية (Organization, 2011) وفقاً لـ (Brymer et al., 2006) فإن PFA ليست علاجاً نفسياً، بل هي مجموعة من المهارات التي يمكن لأي شخص تعلمها لتقديم الدعم الأولي في حالات الطوارئ.

٢. التدريب على المبادئ الأساسية لـ PFA:

تستند PFA إلى خمسة مبادئ أساسية تم تحديدها من قبل (Brymer et al., 2006) في دراستهم حول التدخلات النفسية في حالات الصدمة الجماعية. هذه المبادئ هي:

- أ. الأمان: تأمين البيئة المحيطة بالشخص المتأثر.
- ب. الهدوء: مساعدة الشخص على استعادة الاستقرار العاطفي.
- ج. الترابط: تعزيز التواصل الاجتماعي والدعم من الآخرين.
- د. التمكين: تشجيع الشخص على المشاركة في اتخاذ القرارات.
- هـ. الأمل: تعزيز التفاؤل والإيمان بإمكانية التعافي.

٣. تعلم مهارات التواصل الفعال:

التواصل الفعال هو أحد المهارات الأساسية في PFA. وفقاً (Kantor & Beckert, 2011) يجب على المتدربين تعلم كيفية الاستماع الفعال دون إصدار أحكام، واستخدام لغة جسد داعمة

مثل التواصل البصري والإيماءات. بالإضافة إلى ذلك، يجب تجنب إعطاء نصائح غير مدروسة أو تقليل من شأن مشاعر الشخص. هذه المهارات تساعد في بناء الثقة وتوفير الدعم العاطفي الأولي.

٤. التعرف على علامات الضيق النفسي:

يجب أن يتعلم المتدربون كيفية التعرف على علامات الضيق النفسي، مثل القلق الشديد، الإكتئاب، أو الإنسحاب الاجتماعي، فإن فهم هذه العلامات يساعد في تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب. كما يجب تدريب المتدربين على كيفية التعامل مع ردود الفعل الشديدة مثل البكاء أو الغضب.

٥. تقديم الدعم العملي:

بالإضافة إلى الدعم العاطفي، يجب أن يتعلم المتدربون كيفية تقديم الدعم العملي. وفقًا يشمل ذلك مساعدة الشخص في تلبية احتياجاته الأساسية مثل الطعام، الماء، والمأوى. كما يجب توجيه الشخص إلى مصادر الدعم المتاحة، مثل الخطوط الساخنة أو المراكز النفسية.

٦. التدريب على إدارة التوتر الذاتي:

من المهم أن يتعلم المتدربون كيفية إدارة توترهم الشخصي أثناء تقديم الدعم. وفقًا (Figley, 2002) فإن مقدمي الدعم قد يعانون من الإرهاق النفسي إذا لم يمارسوا الرعاية الذاتية. لذلك، يجب تشجيع المتدربين على ممارسة تقنيات إدارة التوتر، مثل التنفس العميق أو التأمل.

٧. التدريب العملي من خلال سيناريوهات واقعية:

لضمان فعالية التدريب، يجب استخدام تمارين لعب الأدوار (Role-playing) لمحاكاة حالات طوارئ نفسية. (Baird & Mollen, 2023) فإن هذه التمارين تساعد المتدربين على تطبيق المهارات المكتسبة في بيئة آمنة. كما يجب تقديم ملاحظات بناءة لتحسين أداء المتدربين.

٨. التقييم والمتابعة:

أخيرًا، يجب تقييم فهم المدربين للمهارات المكتسبة وتوفير موارد إضافية للتعلم المستمر، ووفقًا لـ فإن التقييم المنتظم يساعد في تحسين جودة التدريب وضمان استعداد المدربين لتقديم الدعم الفعال.

٢. النظريات المفسرة للمساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات

تستند المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات إلى نظريات نفسية مختلفة تقدم إطارًا لفهم وتوجيه تقديم الدعم الفوري للصحة العقلية، وتركز هذه النظريات على الاستجابات البشرية للصدمات، وآليات التأقلم، وتقديم المساعدة النفسية في المواقف العصيبة.

١. نظرية الأزمة: تؤكد نظرية الأزمة على أهمية التدخل النفسي الفوري بعد وقوع حدث صادم. وتفترض أن الأفراد يعانون من حالة من عدم التوازن النفسي أثناء الأزمات، والتي يمكن تخفيفها من خلال الدعم في الوقت المناسب. وتعتبر الإسعافات الأولية النفسية أمرًا بالغ الأهمية في إعادة إرساء الشعور بالاستقرار والسيطرة.

٢. نظرية تقرير المصير (SDT): تؤكد نظرية تقرير المصير على دور الاستقلال والكفاءة والارتباط في تعزيز المرونة أثناء الأزمات. تشير هذه النظرية إلى أن تمكين الأفراد من خلال البيئات الداعمة يمكن أن يعزز قدرتهم على التعامل مع الإجهاد، وهو عنصر أساسي في PFA

٣. نظرية التعلق: تُطبّق نظرية التعلق في تحليل العلاقات الأسرية لفهم كيف يمكن للعلاقات الآمنة أن تحمي من التأثيرات السلبية للصدمة. يمكن للتفاعلات الشخصية الداعمة أثناء الأزمات أن تخفف من القلق وتعزز التعافي العاطفي

٤. نظرية العلاج السلوكي المعرفي: توفر إطارًا للتعامل مع أنماط التفكير السلبية التي تنشأ أثناء الأزمات. وتركز على مساعدة الأفراد على تحديد الأفكار غير التكيفية وإعادة صياغتها لتقليل القلق وتحسين مهارات التأقلم

٥. نظرية المرونة: تسلط نظرية المرونة الضوء على قدرة الأفراد على التعافي من الأحداث المؤلمة، وتهدف الإسعافات الأولية النفسية إلى تعزيز المرونة من خلال توفير الموارد والاستراتيجيات

التي تعزز آليات التكيف التكيفية (Almeida & Rodrigues, 2024; Dohmen, 2024;) (Kaiseler, 2024; Nadoui, 2024)

ومما سبق يمكننا القول بأن النظريات المذكورة باختلاف أطرها وتوجهها نحو تقديم المساعدة النفسية في الأزمات التي يتعرض لها الأفراد من حيث المثيرات التي يتعرضون لها وطريقة استجابتهم لها ومدى تفاعلهم مع البيئة المحيطة وطرق التكيف مع هذه الظروف. إلا أن بعضها يركز على أهمية فكرة التدخل، بينما تركز النظريات الأخرى على الكفاءة والمرونة لدى الأفراد في تخطي مثل هذه الأزمات، وكذلك دور الأمان الأسري في حماية الأفراد من الصدمات النفسية التي يمرون بها. في حين أن نظرية العلاج المعرفي السلوكي تعتبر أساس عملي وعلاجي لهذا النوع من الأزمات، كما أنه يتم عرضها في برنامج المساعدة النفسية الأولية كأحد أنواع العلاجات النفسية المهمة لعلاج الاضطرابات النفسية.

برنامج المساعدة النفسية الأولية (MHFA)

أنشأ برنامج المساعدة النفسية الأولية لأول مرة في دولة استراليا، وانتقل منها عالمياً إلى إحدى وعشرين دولة وتمثل المملكة العربية السعودية إحدى هذه الدول وأولى الدول في الشرق الأوسط حيث أخذ المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية على عاتقه تعريب هذه البرنامج وتدريب المتخصصين وغير المتخصصين عليه (المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية n.d).

مهارات المساعدة النفسية الأولية (MHFA)

تتمثل مهارات المساعدة النفسية الأولية (MHFA) في خمس خطوات ALGEE والتي يتم تطبيقها مع جميع الاضطرابات النفسية هي:

١. الاقتراب (Approach) من الشخص الذي يمر بأزمة نفسية والتقييم للمشكلة التي يمر بها.

٢. الاستماع (Listen) للشخص الذي يمر بالأزمة دون إصدار أي حكم عليه أو على المشكلة.

٣. التقديم (Give) للدعم وللمعلومات لمن يمر بالأزمة.

٤. التشجيع (Encourage) لمن يمر بالأزمة للحصول على الخدمة المهنية المتخصصة.

٥. التشجيع للبحث (Encourage) عن مصادر دعم أخرى.

وسيتم التعرف على هذه الخطوات على النحو الآتي:

أ- خطوة الاقتراب (Approach)

الاقتراب من الشخص من خلال التحدث مع الشخص عن المخاوف التي تشعر بها تجاهه بسبب ما يمر به من أزمة، في حال الشعور بأن الشخص يمر بأزمة فسيكون من أوليات مقدم المساعدة.

ب- خطوة الاستماع (Listen)

تتمثل خطوة الاستماع في تحفيز من يمر بأزمة نفسه للحديث عما يشعر به وذلك من خلال استخدام مهارات لفظية وغير لفظية بالإضافة إلى استخدام التعاطف والتفهم وعدم إصدار أحكام على الشخص أو على المواقف التي يذكرها.

ج- خطوة التقديم للمعلومات (Give)

ترتكز هذه الخطوة على معرفة مقدم المساعدة النفسية الأولية بالاضطرابات النفسية الأكثر انتشاراً وأعراضها وعلامتها والذي يتم تزويد المتدربين بها أثناء البرنامج ليتمكنوا من تقديم الدعم والمعلومات والذي يتضمن الدعم العاطفي وإعطاء الأمل في التعافي وكذلك المساعدة العملية.

د- خطوة التشجيع (Encourage)

تتمثل هذه الخطوة على تشجيع الشخص الذي يمر بأزمة نفسية للحصول على العلاج الدوائي، أو العلاج النفسي، أو المساعدة التعليمية، أو الأسرية، وفي حال رفض الشخص للحصول على الخدمة المتخصصة يمكن التعرف على الأسباب وراء ذلك مع عدم التهديد أو النصيح أو إشعاره بالذنب، ويمكن العمل عكس رغبة الشخص في حال تدهور الأعراض.

هـ- خطوة التشجيع للبحث عن مصادر أخرى (Encourage)

تتمثل الخطوة الأخير من البرنامج في البحث عن مصادر أخرى لتقديم المساعدة حتى يخرج الشخص من الأزمة النفسية كأفراد الأسرة، أو الأصدقاء، أو أفراد المجتمع، أو ممن سبق لهم المرور بنفس التجربة.

تمثل الاضطرابات النفسية التي يتم مناقشتها والتعرف على أعراضها أثناء تقديم برنامج (MHFA) في الاكتئاب والأفكار الانتحارية وإيذاء النفس الذي لا يصل للانتحار والقلق ونوبات الهلع والصدمات وحالات الذهان الخطيرة والسلوكيات العدوانية وتعاطي المخدرات. كما يتم التأكيد على المتدربين دوماً وتذكيرهم بالعناية بأنفسهم وضمان سلامتهم أثناء تقديم المساعدة النفسية الأولية.

وقد تم تحديد العديد من المهارات النفسية باعتبارها مفيدة بشكل خاص للمتخصصين وغير المتخصصين في علم النفس الذين يقدمون المساعدة النفسية الولية وفقاً (MHFA) ومنها ما يأتي:

1. الأسئلة المباشرة بأنواعها: إن ممارسة المتدرب فحص أفكار ومشاعر وسلوك من يعاني من أزمة نفسية يعمل على تقييم الحالة وحاجتها لتقديم الدعم.

2. الاستماع النشط: تتضمن هذه المهارة الانتباه عن كذب لما يقوله الآخرون، سواء لفظياً أو غير لفظياً، لفهم مشاكلهم بشكل كامل، وهو أمر بالغ الأهمية لبناء علاقة جيدة وتقديم الدعم الفعال أثناء الأزمات

3. التعاطف: إن القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومشاركتها أمر ضروري للتواصل مع الأفراد الذين يعانون من الضيق 2. يسمح التعاطف لغير المتخصصين بتقديم الدعم الرحيم خلال المواقف الصعبة.

4. الدعم العاطفي: الدعم لمن يعاني من أزمة نفسية لتعزيز شعوره بالاستقرار العاطفي والثقة بالنفس.

5. الأمل في التعافي: وهو تزويد من يمر بأزمة نفسية بالشعور بالتفاؤل والثقة في القدرة على التعافي من الأزمة النفسية.

6. المساعدة العملية: إن القدرة على الحفاظ على رباطة الجأش وإدارة عواطفه وعواطف الشخص الذي يعاني من أزمة نفسية أمر بالغ الأهمية عند التعامل مع المواقف.

7. استراتيجيات المساعدة الذاتية: وهي الطرق والخطوات التي يمكن إتباعها أثناء التدريب لتحسين حياة الأفراد وتعزيز صحتهم النفسية مثل والاسترخاء.

ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم تناول بعض الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام برنامج المساعدة النفسية الأولية مع العديد من الفئات في المجتمع حيث هدفت دراسة تاميلراسي وآخرون (Tamilarasi et al, 2025) إلى تقييم فعالية التعلم الإلكتروني للإسعافات الأولية للصحة العقلية (CPR) في الوقاية من الانتحار، بالإضافة إلى تأثيره على تحسين نتائج التعلم لدى طلاب التمريض، لا سيما فيما يتعلق بزيادة معرفتهم وثقتهم في التعامل مع الأفراد الذين لديهم أفكار انتحارية. تكونت العينة من ١٠٠ طالب في السنة الثالثة من برنامج بكالوريوس العلوم في التمريض، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الإجمالية. تم توزيع المشاركين بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة التدخل (٥٠ طالباً) تلقوا تدريباً إلكترونياً على الإسعافات الأولية للصحة العقلية. المجموعة الضابطة (٥٠ طالباً) لم يتلقوا التدريب. وتكونت الأدوات من نموذج جمع البيانات حول الخصائص الديموغرافية للمشاركين واستبيان منظم لقياس مستوى المعرفة حول الوقاية من الانتحار، وكذلك مقياس تصنيف الثقة لتقييم قدرة المشاركين على التعامل مع العملاء الذين لديهم أفكار انتحارية. وتوصلت النتائج إلى أنه لا يوجد هناك فرق كبير في مستوى المعرفة بين المجموعتين قبل التدريب. بعد التدريب، تحسنت معرفة مجموعة التدخل بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة ($p < 0.001$). أظهرت درجات الثقة قبل التدريب عدم وجود فرق بين المجموعتين، ولكن بعد التدريب ارتفعت الثقة بشكل واضح لدى مجموعة التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة ($p < 0.001$). أكدت النتائج أن التعلم الإلكتروني للإسعافات الأولية للصحة العقلية له دور فعال في تحسين كل من المعرفة والثقة في الوقاية من الانتحار بين طلاب التمريض.

هدفت كم وآخرون (Kim et al, 2024) إلى تقييم أولويات الصحة العقلية لدى المجتمعات الآسيوية في منطقة بوسطن الكبرى، بالإضافة إلى تقييم مدى استجابة تدريب الإسعافات الأولية للصحة العقلية (MHFA) ثقافياً لاحتياجات هذه الفئة، وذلك بهدف تحسين إمكانية حصولهم على خدمات الصحة النفسية. شملت الدراسة مجتمعات آسيوية في بوسطن، ماساتشوستس، وتم تنفيذها بالتعاون مع منظمات مجتمعية مثل مركز حي الحي الصيني في بوسطن (BCNC) ومنظمة المرأة الآسيوية من أجل الصحة (AWFH) وتحالف ADAPT. شارك في مجموعات التركيز ١٠ موظفين من المنظمات المجتمعية و ٨ أفراد من المجتمع. أكمل ٢٤ فرداً استبيانات تدريب MHFA

واستبيانات ما قبل وبعد التدريب. وشملت أدوات الدراسة مجموعات تركيز لتقييم أولويات الصحة العقلية والتحديات التي تواجه المجتمعات الآسيوية واستبيانات قبل وبعد التدريب لتقييم فائدة واستجابة تدريب MHFA وكذلك اختبارات t المزدوجة لتحليل بيانات الاستبيانات، بالإضافة إلى التحليل الموضوعي لتحليل المقابلات ومجموعات التركيز. وكشف أهم النتائج عن تحديد التحديات الشائعة للصحة العقلية التي تواجه المجتمعات الآسيوية، ومنها الشعور بالوحدة، وصمة العار المرتفعة حول الأمراض العقلية، الضغط الأكاديمي. وبعد التدريب، أظهر المشاركون انخفاضاً في وصمة العار تجاه الصحة العقلية ($p < 0.001$) وزيادة في معرفتهم حول الصحة النفسية ($p = 0.04$). كما لاحظ المشاركون نقص البيانات والإحصائيات ودراسات الحالة المتعلقة بالمجتمعات الآسيوية في محتوى التدريب. وأخيراً عبر المشاركون عن رغبتهم في إتاحة التدريب بلغات المجموعات الإثنية الفرعية الآسيوية، مثل الصينية والفيتنامية، لجعله أكثر شمولية واستجابة ثقافية.

كما قام تشن وآخرون (Min Peng et al., 2024) بدراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريب PFA القائم على النظام لمستجبي الطوارئ الطبية الأوائل. تكونت عينة الدراسة من ١٣٩٩ ممارساً في المجال الصحي. أشارت نتائج الدراسة أن نتائج المجموعة التجريبية درجات أعلى بكثير في مهارات PFA والمعرفة والمواقف مقارنة بمجموعة التحكم (متوسط الفرق المعدل = ٤,٤٤؛ ٩٥٪ CI 1.17 إلى ٧,٥٢؛ $p = 0.007$ ؛ Cohen's $d = 0.35$). وأظهرت مجموعة التدخل أيضاً درجات أعلى في النمو بعد الصدمة، والكفاءة الذاتية، وجودة الحياة المهنية، مما يدل على فعالية برنامج التدريب في تعزيز تقديم خدمات الطوارئ لضحايا الكوارث.

كما وجدت دراسة (Min Peng et al., 2024) عشوائية محكمة عنقودية شملت ١٣٩٩ عاملاً صحياً في الصين أن برنامج تدريب PFA القائم على النظام لمدة يوم واحد كان أكثر فعالية من التدريب المعتاد في تعزيز معرفة ومهارات PFA. أظهرت مجموعة التدخل درجات أعلى بشكل ملحوظ في مهارات PFA والمعرفة والموقف (SKA-PFA) بعد شهرين من التدخل (متوسط الفرق المعدل = ٤,٤٤؛ ٩٥٪ CI 1.17 إلى ٧,٥٢؛ $p = 0.007$ ؛ Cohen's $d = 0.35$). كما قام (Abu Sabra et al., 2023) بدراسة حول تقييم فعالية برنامج تدريب الإسعافات الأولية النفسية على معارف وكفاءات أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع طلاب البكالوريوس الذين يتعرضون لأحداث صادمة. وتم استخدام تصميم شبه تجريبي لمجموعة واحدة من الاختبارات الأولية

واللاحقة. تلقى أعضاء هيئة التدريس المشاركون برنامج تدريب PFA والذي سبقه وتبعه تقييم لمعارفهم وكفاءاتهم باستخدام استبيان المعرفة والكفاءة PFA. شارك في الدراسة ٤٣ عضواً من أعضاء هيئة التدريس. أشارت نتائج الدراسة إلى تحسناً في معرفة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس بعد تلقي برنامج تدريب PFA (متوسط المعرفة = ٧,٧ إلى ١١,٠، $t = -15.7$ ، $df = 42$ ، $p = 0.00$)؛ متوسط الكفاءة = ١٧,٢ إلى ٣٣,٠، $t = -14.6$ ، $df = 42$ ، $p = 0.00$). ولا يوجد اختلاف في التغيرات في المعرفة والكفاءة عبر مراحل الدراسة بين المتغيرات الديموغرافية.

كما أجرى مينيان وزملاؤه وآخرون (Magill et al., 2022) دراسة بهدف مراجعة منهجية لفعالية الإسعافات الأولية النفسية (PFA) في تحسين الصحة العقلية والرفاهية النفسية الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ١٤٣٧ مشاركاً في ١٢ مقالة تمت مراجعتها ونشرت قبل ٩ مارس ٢٠٢١، لتقييم نتائج التدريب على PFA أو التدخلات المعدلة. أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير إيجابي لـ PFA، حيث لاحظ المؤلفون وجود خطر كبير للتحيز في معظم الدراسات ومكونات التدخل غير المتسقة، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى بحث أكثر صرامة لتبرير الاستخدام الواسع النطاق لـ PFA وبينت النتائج كذلك انخفاض أعراض القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة والضيق، بالإضافة إلى تحسن تصنيفات الحالة المزاجية والسلامة والترابط والشعور بالسيطرة بين متلقي الإسعافات الأولية النفسية.

وهدفت دراسة الشرفاوي (٢٠٢١) إلى قياس وعي الطالبة المعلمة بالإسعافات النفسية الأولية، حيث قامت بعمل استبانة لقياس وعي المعلمة الطالبة بالإسعافات النفسية الأولية، حيث تكونت الدراسة من (٤٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنصورة. وظهرت النتائج أن مستوى الطالبة المعلمة بالإسعافات النفسية الأولية متوسطة تميل إلى الضعف، كما أن هناك فروق في مستوى الوعي لصالح الفئتين الثالثة والرابعة.

وعلى نحو مماثل، قامت دراسة (Sijbrandij et al., 2020) التي أجريت في سيراليون بتقييم فاعلية تدريب يوم واحد على الدعم النفسي الأولي للعاملين في وحدات الرعاية الصحية الطرفية. وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في اكتساب المعرفة بالاستجابات والمهارات المناسبة والاحتفاظ بها

في أعقاب الشدائد الحادة. وأظهرت مجموعة التدخل أداءً أفضل فوراً بعد التدريب ($d = 0.90$) وبعد متابعة لمدة ٣ أشهر ($d = 0.47$) مقارنة بمجموعة التحكم.

وأجرت الشرفاوي (٢٠٢٠) دراسة هدفت لبناء برنامج لتحسين وعي معلمة رياض الأطفال بالإسعافات النفسية الأولية، حيث اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي وفقاً للقياسين (القبلي- البعدي) وتكونت عينة الدراسة من ٣٦ معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة الإسعافات النفسية الأولية وعلى البرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المعلمات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعات الثلاث (آنسة- متزوجة- أخرى) في القياس البعدي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات المعلمات وفقاً للمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير).

وهدفَت الدراسة التي قام بها (Lee et al., 2017) إلى فحص التأثيرات التدريبية لبرنامج الإسعافات الأولية النفسية القائم على المحاكاة والتعليم. واستناداً إلى النموذج القائم على الكفاءة، سعت الدراسة إلى فحص ما إذا كان تدريب الإسعافات الأولية النفسية سيعزز المعرفة والمهارات والمواقف، وفحصت الدراسة التأثيرات التدريبية لبرنامج الإسعافات الأولية النفسية في عينة من ٣٧ طالباً من مرحلتَي البكالوريوس والدراسات العليا في علم النفس. وأُجريت الدراسة مع مرشدي المدارس. في كلتا الدراستين، أكمل جميع المشاركين ورشة عمل الإسعافات الأولية النفسية ليوم واحد مع محاضرة تعليمية لمدة ٣ ساعات وممارسة قائمة على المحاكاة لمدة ٣ ساعات. وأُجريت التقييمات قبل المحاضرة التعليمية وعند الانتهاء من الممارسة القائمة على المحاكاة. في الدراسة الأولى أشار فحص المقارنات قبل وبعد الاختبار إلى أن التدريب أدى إلى تحسين معرفة الطلاب بالإسعافات الأولية النفسية بشكل كبير والكفاءة المتصورة في مهارة الإسعافات الأولية النفسية. في الدراسة الثانية، أدى نفس تدريب الإسعافات الأولية النفسية إلى تحسين معرفة مرشدي المدارس بالإسعافات الأولية النفسية بشكل كبير، والكفاءة المتصورة في مهارة الإسعافات الأولية النفسية، والاستعداد المتصور والثقة لتقديم المساعدة النفسية للكوارث المستقبلية، لكن استعدادهم

المتصور للمشاركة في المساعدة النفسية لم يتغير بشكل كبير بعد التدريب. تقدم هذه الدراسة أدلة أولية تدعم فعالية برنامج تدريب PFA باستخدام طريقة مشتركة من الممارسة التعليمية والمحاكاة لمقدمي خدمات الصحة العقلية بعد الكوارث في كوريا.

وهدفَت الدراسة التي قام بها (Shelil, 2019) إلى تحديد تأثير برنامج تدريب الإسعافات الأولية النفسية على معرفة ومهارات ومواقف الممرضات. أجريت هذه الدراسة في عيادة الطب النفسي الخارجية في مستشفى الصحة النفسية بمدينة أسيوط.ملت العينة خمسة عشر ممرضة نفسية وتم استخدام تصميم بحث شبه تجريبي، الأدوات: مقاييس استبيان ذاتية الإدارة لتقييم الإسعافات الأولية النفسية والاضطرابات النفسية والموقف تجاه الاضطراب النفسي ومقاييس المهارات، تم استخدام هذه الأداة قبل تنفيذ البرنامج، وبعده مباشرة، وبعد ٣ أشهر من البرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسنا كبيرا في المعرفة والموقف والمهارات المتعلقة بالإسعافات الأولية النفسية والاضطرابات النفسية لجميع الممرضات بعد تنفيذ البرنامج، بينما في متابعة البرنامج كان لدى جميع الممرضات بعض التدهور في جميع المجالات في جميع مجالات المعرفة والمهارات والموقف تجاه الاضطرابات النفسية. كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الممرضات ورضاهن عن وظائفهن وسنوات خبرتهن ومعرفتهن ومهارتهن ومواقفهن طوال البرنامج في جميع مراحل الاختبار (ص > ٠,٠٥).

وقام فوكس وآخرون (Fox et al., 2012) بدراسة فعالية PFA كأداة للتدخل في حالات الكوارث. تكونت عينة الدراسة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠١٠. أشارت نتائج الدراسة أدلة تجريبية محدودة تدعم فعالية PFA، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى المزيد من الدراسات الخاضعة للرقابة. وجد المؤلفون أدلة تجريبية محدودة تدعم فعاليتها. ويؤكد هذا الاكتشاف على الحاجة إلى المزيد من الدراسات الخاضعة للرقابة للتحقق من صحة استخدام PFA في بيئات الاستجابة للكوارث.

كما قام سيمث وآخرون (Smith et al., 2017) بدراسة تناولت فاعلية تدريب الأفراد غير المتخصصين في تقديم المساعدة النفسية الأولية في حالات الطوارئ. تم تدريب مجموعة من المتطوعين غير المتخصصين على تقنيات المساعدة النفسية الأولية مثل الاستماع الفعال والتعامل مع مشاعر القلق والحزن. أظهرت نتائج الدراسة أن المتطوعين الذين تلقوا التدريب قدموا دعماً

نفسياً أكثر فاعلية وحققوا نتائج أفضل في تقليل مستوى القلق والتوتر لدى المتضررين مقارنة بالمتطوعين الذين لم يتلقوا تدريباً.

وقام هودجز وآخرون (Hodges et al., 2015) بدراسة حول فاعلية تدريب الأفراد غير المتخصصين على مهارات المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات مثل الحروب والكوارث الطبيعية. أظهرت الدراسة أن التدريب زاد من قدرة الأفراد على التعامل مع الضغوط النفسية الناجمة عن الأزمات بشكل أفضل، وزيد من مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للمتأثرين. وأشارت نتائج دراسة براون وجيلين (Brown & Gielen, 2019) إلى أن تدريب غير المتخصصين في مجال الصحة النفسية يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحسين استجابة الأفراد في الأزمات، حيث يساعد على التعرف على أعراض الإجهاد النفسي والإجراءات الأساسية لتقديم المساعدة الأولية مثل التهئية والتوجيه. وأكدت دراسة جيسون وآخرون (Gibson et al., 2020) على أهمية تدريب الأفراد على مهارات المساعدة النفسية الأولية. حيث ركزت الدراسة على توظيف الدعم الاجتماعي كأداة لتقوية قدرة الأفراد على التعامل مع الأزمات النفسية، وأظهرت أن وجود شبكة دعم فعّالة يساعد المتضررين في التكيف بشكل أفضل.

تختلف الدراسات السابقة حول فعالية التدريب في عدة جوانب، لكنها تشترك في هدف مشترك يتمثل في فهم كيفية تأثير التدريب على المشاركين. ومن حيث المنهجية، تستخدم الدراسات أعلاه المنهج شبه التجريبي، لكن الأدوات المستخدمة لجمع البيانات تختلف. وفيما يتعلق بالعينة والأدوات، تختلف الدراسات أيضاً بشكل كبير. ومن أهم ما يميز الدراسة الحالية الموضوع الذي تتناوله وهو التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية وكذلك البيئة التي أجريت فيها الدراسة والعينة المستهدفة، والبرنامج التدريبي على المهارات التي عززت طريقة التدريب ونوعيتها بشكل عملي أثناء الجلسة العلاجية للمتدربين. كما لوحظ تفاعل أفراد الدراسة أثناء الجلسات التي تم تقديمها ومشاركتهم بشكل فاعل، إضافة إلى كون هذه الدراسة من الدراسات التي قلما يتم بحثها لمثل هذه الفئة في البيئة التي أجريت عليها - في حدود الاطلاع - ويمكن القول كذلك أن المهارات التي تم التدريب عليها وإفادة المشاركين منها؛ وحاجتهم لمثل هذه التدريبات والتطبيقات العلاجية في ضوء زيادة معدل الأزمات والمشكلات النفسية التي يعاني منها أفراد المجتمع بشكل عام جعلت الدراسة مميزة بما تستهدفه من تغيرات تعالج المشكلات المعاصرة

بشكل دوري، وأخيراً فإن الفئة المستهدفة من غير المتخصصين تعتبر من المزايا الأساسية لهذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي الذي عرّفه ملحم (٢٠١٥م) بأنه تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها؛ بمجموعتين متكافئتين بقياسات قبلية وبعديّة ومتابعة، مجموعة (تجريبية) يطبق عليها (البرنامج التدريبي)، ومجموعة (ضابطة) لغايات المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي والمتابعة على أدوات الدراسة للتعرف على أي تغيير واضح يكون قد حدث للمجموعة التجريبية والمقارنة بين الفروق.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من عدد من غير المتخصصين العاملين في عدد من الوزارات والمركز الحكومية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) مستجيباً من غير المتخصصين في علم النفس، ووافقوا على المشاركة في الدراسة الحالية، وجميعهم من غير المتخصصين في المجال النفسي، ويوضح الجدول توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) بواقع (٣٠) مشاركاً في كل مجموعة.

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تبعاً للمتغيرات الديموغرافية للمجموعة

التجريبية

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	٢٠ الى ٣٠ سنة	٧	٢٣,٣
	٣٠ الى ٤٠ سنة	١٦	٥٣,٣
	أكبر من ٤٠ سنة	٧	٢٣,٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٥	٥٠,٠
	دبلوم عالي	١٠	٣٣,٤

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
	دراسات عليا	٥	١٦,٧
التخصص	التخصصات الإدارية	١٧	٥٦,٧
	تخصص الأدب واللغة العربية	١٣	٤٣,٣

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:

تتكون أدوات الدراسة من عدة أقسام، يستهدف كل منها جوانب مختلفة:

١. المعلومات الديموغرافية (٣ عناصر): يجمع هذا القسم معلومات أساسية عن المستجيب، مثل: العمر، المؤهل العلمي، التخصص.

٢. مقياس المساعدة النفسية الأولية

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام مقياس المساعدة النفسية الأولية المُعد من قبل المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية من (١٧) فقرة تستهدف قياس الاتجاهات نحو المساعدة النفسية الأولية، يتم الإجابة عليها ضمن ثلاث خيارات تعطى للمستجيب وهي (موافق، غير موافق، محايد)، موزعة على درجات ثلاثية ضمن الخيارات التي يختارها المستجيب. وفيما يلي توضيحاً للخصائص السيكومترية التي اتبعتها الباحثة للتحقق من الصدق والثبات.

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال ما يلي

١. صدق المحتوى لغايات التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين بلغ عددهم (٧=ن) محكماً من المختصين في مجال الإرشاد النفسي، والقياس النفسي؛ لغايات التأكد من فقرات المقياس (١٧=ن) فقرة، بأنها تقيس مهارات المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات لغير المتخصصين، وطلب منهم تحديد مدى ملائمة الفقرات لأهداف الدراسة، ومناسبة الصياغة اللغوية للفقرات لتطبيقها على البيئة السعودية في الدراسة الحالية، وحذف وتعديل أي فقرات يرونها، وقد اتفق المحكمين بنسبة (٨٠٪)، واحتفظ المقياس

بعدد فقراته (١٧) فقرة في صورته النهائية بعد أن طُبّق على عينة استطلاعية ماثلة لعينة الدراسة الأساسية.

٢. صدق البناء بمهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، بعد أن تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكافئة لعينة الدراسة الحالية وعددها (٤٥) مستجيباً من غير المتخصصين في المجال النفسي؛ كما هو مبين في الجدول (٣):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط مع الأداة	م	معامل الارتباط مع الأداة
١	**٥٨.	١٠	**٥٩.
٢	**٥٥.	١١	**٥١.
٣	**٥٥.	١٢	**٧٨.
٤	**٥٣.	١٣	**٧٩.
٥	**٥١.	١٤	**٥٥.
٦	**٥٨.	١٥	**٥٥.
٧	**٥٨.	١٦	**٥٩.
٨	**٥٧.	١٧	**٥٥.
٩	**٨١.		

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات المقياس، استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، ومجالاته:

جدول (٣) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الفاعلية الذاتية بطريقتي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات التجزئة النصفية
مهارات المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات	١٧	.٨٧	.٨٨

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية كانت ملائمة، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة لتحقيق اهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الثانوية، واشتملت على:

- العمر، وله ثلاثة مستويات: ٢٠ الى ٣٠ سنة ٣٠ الى ٤٠ سنة، أكبر من ٤٠ سنة.
- المستوى التعليمي، وله أربع مستويات: ثانوية عامة فما دون، وبكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا.
- التخصص العلمي، وله مستويات: التخصصات الإدارية، تخصصات الأدب واللغة العربية

ثانياً: المتغيرات الرئيسة: برنامج المساعدة النفسية الأولية (MHFA) لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم اتباع الإجراءات التالية:

- أ. تحديد متغيرات الدراسة والمشكلة الأساسية والفئة المستهدفة بشكل دقيق
- ب. إعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت (مقياس المساعدة النفسية الأولية، والبرنامج التدريبي) وتم التحقق من الكفاءة السيكمترية للأدوات.

ج. الحصول على خطابات الموافقة لغايات حصر العينة والتطبيق على الفئة المستهدفة (المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية)

د. تحديد مواعيد الجلسات التدريبية الخاصة في البرنامج وتطبيقها على الفئة المستهدفة.

هـ. إجراء القياسات القبليّة والبعدية

و. إجراء المعالجات الإحصائية والتحقق من الاستجابات.

المعالجات الإحصائية

استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney، لحساب قيمة Z، بين متوسط الرتب ومجموع الرتب لكل من القياس القبلي والبعدى على قياس مهارات المساعدة النفسية الأولية، كذلك حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المترابطة Wilcoxon signed ranks test لحساب قيمة Z، بالإضافة الى دلالة الفروق بين متوسط الرتب ومجموع الرتب

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات " لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدى) " ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney، لحساب قيمة Z، بين متوسط الرتب ومجموع الرتب لكل من القياس القبلي والبعدى على قياس مهارات المساعدة النفسية الأولية، كذلك حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المترابطة Wilcoxon signed ranks test لحساب قيمة Z، بالإضافة الى دلالة الفروق بين متوسط الرتب ومجموع الرتب وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤) متوسط الرتب ومجموع الرتب للقياس القبلي والبعدى (ن = ٦٠)

المجالات	الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
القياس	القبلي	٣٠	١٧,٧٥	٥٣٢,٥٠
	البعدى	٣٠	٤٣,٢٥	١٢٩٧,٥٠

يظهر الجدول (٤) أن مجموع الرتب للقياس القبلي قد بلغ (٥٣٢,٥٠)، أما البعدي فقد بلغت (١٢٩٧,٣٥٠)، ولمعرفة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين تم إجراء اختبار ويلكوكسن، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) اختبار Wilcoxon W لمعرفة دلالة الفروق بين رتب الاختبار القبلي والبعدي

الاختبار	الكل
Mann-Whitney U	67.500
Wilcoxon W	532.500
Z	-5.674
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

اظهرت نتائج الجدول (٥) الاختبار أن قيمة Wilcoxon W لقياس مهارات المساعدة النفسية الاولى قد بلغت (٥٣٢,٥٠٠)، وأن قيمة z، قد بلغت (-٥,٦٧٤)، وبدلالة إحصائية اقل من (٠,٠٥)، مما يؤكد وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي ولصالح البعدي، مما يشير الى وجود أثر برنامج ارشادي قائم على نظرية فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الاولى لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي)؟ في تطوير المهارات في تنمية مهارات المساعدة النفسية الأولية.

تشير النتائج إلى الاختلافات في فعالية برنامج التوجيه القائم على نظرية فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين تبعاً لمتغير القياس (قبلي - بعدي)؟ في تطوير مهارات المساعدة النفسية الأولية، كما تم قياسها من خلال التقييمات السابقة واللاحقة، التي يمكن أن تُعزى إلى العديد من العمليات النفسية التي تؤدي إلى تطوير التنظيم العاطفي واستراتيجيات التأقلم، والتدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين، وعلى أن العواطف جزء لا يتجزأ من التأقلم التكيفي أثناء المواقف العصبية، والقدرة على إدارة الاستجابات العاطفية هي عنصر أساسي في تقديم الإسعافات الأولية النفسية. في البداية، قد يكافح المشاركون مع التنظيم العاطفي؛ مما يؤدي غالباً إلى دعم غير فعال. ومع ذلك، فإن برنامج التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين يعلم المشاركين تقنيات محددة لتنظيم العواطف وإدارة الإجهاد، وتمكن هذه المهارات الجديدة، التي تم تعلمها من خلال الممارسة والتأمل أثناء

البرنامج، وتدريب المشاركين من التعامل مع مواقف الأزمات بشكل أكثر فعالية، فالاختلافات قبل وبعد هي نتيجة لتطوير المشاركين لهذه القدرات التنظيمية العاطفية، مما يسمح لهم بتحسين مهاراتهم في المساعدة النفسية الأولية بشكل كبير من خلال التقييم اللاحق.

ويمكن إرجاع الفروق في فعالية برنامج التوجيه القائم على التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين في تطوير مهارات المساعدة النفسية الأولية إلى التحسن في التنظيم العاطفي، وتنمية الثقة بالنفس، والتغيرات في المواقف والتحكم في السلوك المتصور، وتساهم هذه العمليات النفسية في الاختلافات الملحوظة قبل وبعد، حيث يُظهر المشاركون مكاسب كبيرة في قدرتهم على إدارة المشاعر وتقديم الإسعافات الأولية النفسية الفعالة، وتتوافق هذه العوامل مع المبادئ الأساسية في التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين التي تؤكد على أهمية الاستجابات العاطفية واستراتيجيات التأقلم في إدارة الإجهاد ودعم الآخرين في المواقف الصعبة، كما تُعزى الاختلافات في فعالية برنامج التوجيه القائم على فاعلية التدريب على مهارات برنامج المساعدة النفسية الأولية لدى عينة من غير المتخصصين النفسيين في تطوير مهارات المساعدة النفسية الأولية إلى التحسن في التنظيم العاطفي، واستراتيجيات التأقلم، والكفاءة الذاتية، والتغيرات في المواقف تجاه إدارة الأزمات. وتساهم هذه العوامل في الاختلافات الملحوظة قبل وبعد البرنامج، حيث يُظهر المشاركون كفاءة أكبر في تقديم الإسعافات الأولية النفسية بعد إكمال البرنامج، وتشكل عملية التنظيم العاطفي، واكتساب المهارات، والكفاءة الذاتية المعززة عوامل أساسية لنجاح البرنامج في تحسين مهارات المساعدة النفسية الأولية، ويمكن القول أن ما لوحظ من خلال تطبيق البرنامج التدريبي عرض كثير من المتدربين لعدد من الحالات التي سبق لهم التعامل معها، ومواجهتها في البيئات المختلفة بطريقة عشوائية، حيث أضاف البرنامج التدريبي خبرة علمية عملية تمكنهم من التعامل مع هذه الحالات بكفاءة ومهنية وفق الأسس العلمية والمهارات التطبيقية التي تم التدريب عليها، وجعلتهم أكثر كفاءة في التعامل مع تنوع هذه الحالات وتعددتها.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني الذي نص على "ما الفروق في التدريب على مهارات المساعدة النفسية الأولية للمتغيرات الديموغرافية (العمر، المؤهل، التخصص)؟" وللإجابة على

السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغيرات الدراسة، وكما هو مبين في الجدول التالي

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغيرات الدراسة

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الفئات	المتغيرات
٢٥٨.	٧	٢,٢١	٢٠ الى ٣٠ سنة	العمر
٢٠٧.	١٦	٢,٣٢	٣٠ الى ٤٠ سنة	
٢٤٠.	٧	٢,٣٩	أكبر من ٤٠ سنة	
٢٢٨.	٣٠	٢,٣١	Total	
٢١٠.	٥	٢,٤٠	ثانوية	المؤهل العلمي
٢٧٥.	١٥	٢,٣١	بكالوريوس	
١٠٥.	٥	٢,٣١	دبلوم عالي	
١٩٥.	٥	٢,٢٤	ماجستير	
٢٢٨.	٣٠	٢,٣١	Total	
٢٥٠.	١٧	٢,٣٠	إدارة	التخصص
٢٠٣.	١٣	٢,٣٣	آداب	
٢٢٨.	٣٠	٢,٣١	Total	

يظهر الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم اجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي وكما يلي:

جدول (٧): تحليل التباين الثلاثي لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، التخصص)

المصدر	مجموع المربعات	الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
العمر	٢١٧.	٢	١٠٩.	٢,١٩٩	١٤٨.
المؤهل العلمي	٢١٨.	٤	٥٥٥.	١,١٠٣	٣٩٤.

المصدر	مجموع المربعات	الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
التخصص	٠٠٢	١	٠٠٢	٠٠٤٧	٠٨٣٢
الخطأ	٦٩٢	١٤	٠٠٤٩		
المجموع	١٦١,٥٥٧	٣٠			
المجموع المعدل	١,٥٠١	٢٩			

يظهر جدول (٧) تحليل التباين الثلاثي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لمهارات المساعدة النفسية الأولية حسب متغير العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص. ويدل على عدم وجود فروق إحصائية في تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) لمهارات المساعدة النفسية الأولية وفقاً لمتغيرات العمر والمؤهل التعليمي والتخصص إلى حرص المتقدمين للتدريب في البرنامج وجديتهم ودافعيتهم للتعرف على مهاراته وأهدافه، وسعيهم لتطبيق المهارات الأساسية في البرنامج من خلال طبيعة مهامهم وأعمالهم اليومية في بيئاتهم المختلفة، كما ويمكن تفسير ذلك من خلال عدة أسباب تتعلق بطبيعة التدريب وعلمية المهارات التي يتم تدريسها والطريقة التي يتفاعل بها المتدربون من خلفيات مختلفة مع البرنامج، فقد تفسر علمية المهارات التي يتم تدريسها في البرنامج، وقد تكون أنماط التعلم الفردية ومستويات المشاركة مناسبة، وأخيراً، قد يركز البرنامج على جوانب علمية للمساعدة النفسية تتجاوز المتغيرات الديموغرافية الفردية. وإذا كان البرنامج مصمماً لمعالجة المهارات الأساسية التي تشكل عنصراً أساسياً في التدخل في الأزمات، فقد تكون هذه المهارات قابلة للتطبيق على نطاق واسع عبر مختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية والخلفيات المهنية. على سبيل المثال، قد تكون المهارات، مثل: التعاطف، والاستماع النشط وإدارة الإجهاد فعالة بغض النظر عن عمر المشارك أو تعليمه أو تخصصه. وقد يساهم هذا التطبيق الشامل للمحتوى في غياب الاختلافات الكبيرة في نتائج تحليل التباين، مما يشير إلى أن برنامج التدريب له تأثير واسع النطاق عبر مجموعات ديموغرافية متنوعة، كما يمكن عزو الافتقار إلى وجود فروق في التحليل التبايني الثلاثي للعمر والمؤهل التعليمي والتخصص في تطوير مهارات إلى الطبيعة العلمية للمهارات التي يتم تدريسها، ومستويات المشاركة المتشابهة للمشاركين، وتجانس العينة، وتركيز البرنامج على المهارات الأساسية التي تنطبق على جميع المتدربين، ويشير هذا إلى أن برنامج التدريب فعال عبر مجموعات ديموغرافية مختلفة، مما يسلط الضوء على تنوع المهارات التي يتم

تدريسها وقدرتها على تجاوز الاختلافات الفردية في العمر والتعليم والتخصص، ويمكن تفسير ذلك أيضا بتكافؤ جميع أفراد الدراسة من حيث التخصص حيث أن جميعهم من الحاصلين على درجة بكالوريوس فأعلى في دراستهم وهذا يجعل أن فئة الدراسة متجانسة من حيث القدرات المعرفية والمستويات الأكاديمية والدافعية المتعلقة برغبتهم في المشاركة في البرنامج التدريبي والحصول على معرفة تساعدهم في تطبيق مهاراته في الجوانب المختلفة في حياتهم، إضافة إلى كون مؤهلات أفراد الدراسة جاءت من فئتين (التخصصات الإدارية، واللغة العربية والآداب) بمعنى أن فئة الدراسة من حيث التخصص العلمي جاءت متجانسة أيضا مما يدل على منطقية النتائج وجوهريتها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الإشارة إلى التوصيات التالية:

1. تعميم البرنامج على مستوى أوسع ليشمل المزيد من غير المتخصصين النفسيين في مختلف المدن والمناطق، لتعزيز الجاهزية العامة للتعامل مع الأفراد الذين يمرون بأزمات نفسية.
2. إدراج هذا النوع من التدريب في البرامج المجتمعية والمؤسسات التعليمية لتعزيز المهارات النفسية في مواجهة الأزمات لدى شرائح متنوعة من المجتمع
3. تطوير برامج تدريبية إضافية تتناسب مع الفئات العمرية المختلفة والمستويات التعليمية، لضمان فعالية التدريب وتحقيق أقصى استفادة.
4. إجراء دراسات متابعة لتقييم أثر التدريب على المدى الطويل، ومعرفة مدى استمرارية التحسن في مهارات المساعدة النفسية الأولية بين المشاركين.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- ١- دراسة حول فاعلية برنامج للتدريب على المساعدة النفسية الأولية لعدد من الفئات المختلفة.
- ٢- دراسة حول برامج المساعدة النفسية الأولية وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية والديمقراطية لمعالجة قضايا المجتمع.
- ٣- دور المؤسسات ومراكز خدمة المجتمع في تقديم البرامج الوقائية وانعكاساتها على فئات المجتمع.

المراجع

المراجع العربية:

- الجادري، عبد المناف وآخرون (٢٠٠٧) مبادئ الدعم والإسعاف النفسي الأولي للقائمين على الرعاية النفسية للمصابين بالصدمة النفسية الناجمة عن حوادث العنف والكوارث، مكتب منظمة الصحة العالمية، العراق، ص ٢٢-٢٣.
<https://sanad.info/sites/default/files/media/rddlbesjkhfaftadybettsmoahsic.pdf>
- الشرقاوى، عبير. (٢٠٢١). مستوى وعي الطالبة المعلمة بالإسعافات الأولية النفسية. مجلة الطفولة و التربية، جامعة الإسكندرية، ٤٨ (٥)، ١٧٥-٢٠٢.
- الشرقاوى، عبير. (٢٠٢٠). برنامج لتحسين وعي معلمة رياض الاطفال بالإسعافات الأولية النفسية. مجلة الطفولة و التربية، جامعة الإسكندرية، ٤٣ (٤)، ٤٨٠-٥١٩.
- المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية (..n.d). برنامج المساعدة النفسية الأولية. <https://ncmh.org.sa/view/13/2th>
- بركات، مطاوع (٢٠٠٧). الإسعاف النفسي الأولي لضحايا الكوارث والصدمات، ط١، دمشق، ص ١٠.
- شينار، سامية و بولجبال، آية. (٢٠٢١). مقومات المساعدة النفسية الأولية أثناء الأزمات. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة ٣٢ (٢)، ٢١-٣٦ .

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Jadri, Abdul Manaf et al. (2007). Principles of Psychological Support and First Aid for Mental Health Care Providers of Individuals Affected by Psychological Trauma Resulting from Violence and Disasters. World Health Organization Office, Iraq, pp. 22-23.
<https://sanad.info/sites/default/files/media/rddlbesjkhfaftadybettsmoahsic.pdf>
- Al-Sharqawi, Abeer. (2021). The Level of Awareness of Female Student Teachers Regarding Psychological First Aid. Journal of Childhood and Education, Alexandria University, 48(5), 175-202.
- Al-Sharqawi, Abeer. (2020). A Program to Improve Kindergarten Teachers' Awareness of Psychological First Aid. Journal of Childhood and Education, Alexandria University, 43(4), 480-519.
- National Center for Mental Health Promotion. (n.d.). Psychological First Aid Program. <https://ncmh.org.sa/view/13/2th>
- Barakat, Mutawe. (2007). Psychological First Aid for Victims of Disasters and Traumas. 1st ed., Damascus, p. 10.
- Chinar, Samia & Boulahbal, Aya. (2021). Elements of Psychological First Aid During Crises. Journal of Human Sciences, Mentouri University of Constantine, 32(2), 21-36.

المراجع الأجنبية:

- Abu Sabra, M. A., Al Kalaldehy, M., & Hamdan-Mansour, A. M. (2023). The Efficacy of Psychological First Aid Training Program on Academic Faculties' Knowledge and Competency to Deal with Students Experiencing Traumatic Events: A Quasi-Experimental Study. *The Open Nursing Journal*, 17(1).
- Almeida, T. d., & Rodrigues, D. L. (2024). The psychology of love. In (Vol. 15, pp. 1518730): *Frontiers Media SA*.
- Astbury, B., & Leeuw, F. L. (2010). Unpacking black boxes: mechanisms and theory building in evaluation. *American journal of evaluation*, 31(3), 363-381.
- Baird, B. N., & Mollen, D. (2023). *The internship, practicum, and field placement handbook: A guide for the helping professions*. Routledge.
- Barnett, M. L., Puffer, E. S., Ng, L. C., & Jaguga, F. (2023). Effective training practices for non-specialist providers to promote high-quality mental health intervention delivery: A narrative review with four case studies from Kenya, Ethiopia, and the United States. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 10, e26.
- Brymer, M., Layne, C., Jacobs, A., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., Vernberg, E., & Watson, P. (2006). *Psychological first aid field operations guide*. National Child Traumatic Stress Network.
- Caulfield, A., Vatansever, D., Lambert, G., & Van Bortel, T. (2019). WHO guidance on mental health training: a systematic review of the progress for non-specialist health workers. *BMJ open*, 9(1), e024059.
- Costa, T. F. O., Sampaio, F. M. C., Sequeira, C. A. D. C., Ribeiro, I. M. O. C., & Parola, V. S. D. O. (2021). Review of Mental health first aid programs. *Western Journal of Nursing Research*, 43(12), 1146-1156.
- Dohmen, T. (2024). System Justification Theory: A half-critical psychology? *Annual Review of Critical Psychology*, 18, 793-816.
- Everly, G. S., Flannery, R. B., & Eyler, V. A. (2002). Critical incident stress management (CISM): A statistical review of the literature. *Psychiatric Quarterly*, 73, 171-182.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of clinical psychology*, 58(11), 1433-1441.
- Filion, S., Munroe-Chandler, K., & Loughhead, T. (2021). Psychological skills used by sport psychology consultants to improve their consulting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 33(2), 173-191.
- Fox, J. H., Burkle Jr, F. M., Bass, J., Pia, F. A., Epstein, J. L., & Markenson, D. (2012). The effectiveness of psychological first aid as a disaster intervention tool: research analysis of peer-reviewed literature from 1990-2010. *Disaster medicine and public health preparedness*, 6(3), 247-252.
- Gist, R., & Lubin, B. (2013). *Response to disaster: Psychosocial, community, and ecological approaches*. Routledge.
- Hamaoka, D. A., Benedek, D. M., & Ursano, R. J. (2008). Managing psychological consequences in disaster populations. *Psychiatry*, 2465-2477.

- Horn, R., O'May, F., Esliker, R., Gwaikolo, W., Woensdregt, L., Ruttenberg, L., & Ager, A. (2019). The myth of the 1-day training: the effectiveness of psychosocial support capacity-building during the Ebola outbreak in West Africa. *Global Mental Health*, 6, e5.
- John, J. R., Khan, J. R., Middleton, P. M., Huang, Y., Lin, P.-I., Hu, N., Jalaludin, B., Chay, P., Lingam, R., & Eapen, V. (2025). Mental health help-seeking behaviours among children and young people from culturally and linguistically diverse communities in a multicultural urban Australian population. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 00048674241310702.
- Kaiseler, M. (2024). Transitioning throughout a Transatlantic Solo Row: A Case of a Former Special Air Service Soldier. *Journal of Sport Psychology in Action*.
- Kantor, E. M., & Beckert, D. R. (2011). Psychological first aid. *Disaster psychiatry: Readiness evaluation, and treatment*, 203-212.
- Kelly, C. M., Kitchener, B. A., & Jorm, A. F. (2020). Using Mental Health First Aid to support young people. In *Youth Mental Health* (pp. 109-124). Routledge.
- Kim, M. K., Su, G. S., Chan, A. N., Fu, Y., Huang, Y., Huang, C. C., ... & Chu, M. T. (2024). Mental health priorities and cultural-responsiveness of the Mental Health First Aid (MHFA) training for Asian immigrant populations in Greater Boston, Massachusetts. *BMC psychiatry*, 24(1), 506.
- Kouvatsou, Z., Degermedgoglou, G., Karamagioli, E., & Pikoulis, E. (2022). Psychological first aid training of police officers. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37(4), 856-862.
- Lee, J.-S., You, S., Choi, Y.-K., Youn, H.-y., & Shin, H. S. (2017). A preliminary evaluation of the training effects of a didactic and simulation-based psychological first aid program in students and school counselors in South Korea. *PloS one*, 12(7), e0181271.
- Lu, Y.-F., & Petersen, K. (2023). Effectiveness of psychological skills training for police personnel: a meta-analysis. *Occupational and environmental medicine*, 80(10), 590-598.
- Magill, E. B., Watson, P., & Pike, K. M. (2022). We need to build the evidence: A systematic review of psychological first aid on mental health and well-being.
- Moez, H. (2025). Redcue seclusion and restraint through Trauma-Informed Care De-escalation techniques.
- Morgan, D. L. (2018). *Basic and advanced focus groups*. Sage Publications.
- Movahed, M., Khaleghi-Nekou, M., Alvani, E., & Sharif-Alhoseini, M. (2023). The impact of psychological first aid training on the providers: A systematic review. *Disaster medicine and public health preparedness*, 17, e120.
- Nadoui, M. (2024). Suicide in Morocco: a socio-legal and participatory approach. In *Silent Pain and Public Policy* (pp. 33-56). Edward Elgar Publishing.
- Organization, W. H. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. World Health Organization.
- Organization, W. H. (2013). *Psychological first aid: facilitator's manual for orienting field workers*.

- Otto, K., Sobiraj, S., Schladitz, S., Vásquez, M. E. G., Roe, R., & Mabunda, M. B. (2019). Do social skills shape career success in the psychology profession? *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*.
- Parker, C. L., Everly Jr, G. S., Barnett, D. J., & Links, J. M. (2006). Establishing evidence-informed core intervention competencies in psychological first aid for public health personnel. *International Journal of Emergency Mental Health*, 8(2), 83-92.
- Pekevski, J. (2013). First responders and psychological first aid. *Journal of emergency management (Weston, Mass.)*, 11(1), 39-48.
- Peng, M., Xiao, T., Carter, B., & Shearer, J. (2024). Evaluation of system based psychological first aid training on the mental health proficiency of emergency medical first responders to natural disasters in China: a cluster randomised controlled trial. *BMJ open*, 14(5), e078750.
- Peng, M., Xiao, T., Carter, B., & Shearer, J. (2024). Evaluation of system based psychological first aid training on the mental health proficiency of emergency medical first responders to natural disasters in China: a cluster randomised controlled trial. *BMJ Open*, 14 (5), e078750. In.
- Rahman, A., Riaz, N., Dawson, K. S., Hamdani, S. U., Chiumento, A., Sijbrandij, M., Minhas, F., Bryant, R. A., Saeed, K., & van Ommeren, M. (2016). Problem Management Plus (PM+): Pilot trial of a WHO transdiagnostic psychological intervention in conflict-affected Pakistan. *World Psychiatry*, 15(2), 182.
- Raphael, B., & Wilson, J. (2000). *Psychological debriefing: Theory, practice and evidence*. Cambridge University Press.
- Roberts, A. R. (2005). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. Oxford university press.
- Shelil, M. E. I. (2019). Effect of Psychological First Aid Training Program on Nurses Knowledge, Skills and Attitude at Psychiatric Out Patients Clinic.
- Shultz, J. M., & Forbes, D. (2014). Psychological first aid: Rapid proliferation and the search for evidence. *Disaster health*, 2(1), 3-12.
- Sijbrandij, M., Horn, R., Esliker, R., O'may, F., Reiffers, R., Ruttenberg, L., Stam, K., de Jong, J., & Ager, A. (2020). The effect of psychological first aid training on knowledge and understanding about psychosocial support principles: a cluster-randomized controlled trial. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 484.
- Smith, S. (2025). Evaluating Crisis Response Strategies for Student Welfare in Further Education in the UK.
- Tamilarasi, A., Priya, S., Vijayalakshmi, K., & Satchi, N. S. (2025). Effectiveness of CPR (Mental Health First Aid) E-Learning on Suicide Prevention: A Randomized Controlled Trial Among College Students. *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*, 10(2), 219-230.



الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ
بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفات
الإداريات بجامعة أم القرى بمكة

The relative contribution of resonant
leadership in predicting job integration from
the perspective of female administrative
employees at Umm Al-Qura University in
Makkah

إعداد

د. هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية والتخطيط - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Hawazen Mohammed BIN Abdulwahhab Nooh

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration and Planning

College of Education - Umm Al-Qura University

Email: h.mnooh@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-008

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٠٦ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٣١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الرنانة ومستوى الاندماج الوظيفي للموظفات الإداريات بجامعة أم القرى، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بينهما والتنبؤ بمستوى الاندماج الوظيفي بناءً على أبعاد القيادة الرنانة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت استبانة على عينة من (٢٥٢) موظفة إدارية، حيث شملت محاورها قياس أبعاد القيادة الرنانة (اليقظة الذهنية، الأمل، الرحمة)، ومستويات الاندماج الوظيفي (الانتماء، أهمية العمل، المشاركة الفعالة، الرضا الوظيفي). أظهرت النتائج أن القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية متوسطة، بينما كان الاندماج الوظيفي للموظفات مرتفعاً، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بينهما، حيث فسّرت القيادة الرنانة ٦٠,٣٪ من التباين في مستوى الاندماج الوظيفي. وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة الرنانة وتمكين القيادات الجامعية من التعامل بفاعلية مع الموظفين.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرنانة، الاندماج الوظيفي، القيادات الجامعية، الإداريات، جامعة أم القرى.

Abstract

The study aimed to determine the extent of resonant leadership practices and the level of job integration among female administrative employees at Umm Al-Qura University. It also sought to analyze the relationship between these variables and predict job integration levels based on the dimensions of resonant leadership. The study employed a descriptive correlational methodology and utilized a questionnaire administered to a sample of 252 female administrative employees. The questionnaire measured the dimensions of resonant leadership (mindfulness, hope, and compassion) and the levels of job engagement (sense of belonging, Importance of Work, Effective participation, and job satisfaction). The results indicated that resonant leadership among university leaders was at a moderate level, while job engagement among employees was high. A statistically significant positive correlation was found between the two variables, with resonant leadership explaining 60.3% of the variance in job engagement. The study recommended designing training programs to enhance resonant leadership skills and empower university leaders to interact effectively with employees.

Keywords: Resonant Leadership - Job Integration - University Leaders - Administrators - Umm Al-Qura University.

المقدمة

تلعب القيادة دوراً محورياً في نجاح المؤسسات بمختلف أنواعها، خاصة في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تسهم القيادة الفعالة في توجيه المؤسسات الجامعية نحو تحقيق أهدافها الأكاديمية، والإدارية، والتنموية.

وتعتبر القيادة عملية تفاعلية تنطوي على توجيه السلوك لتحقيق أهداف المنظمات الحديثة (Junaris et al.,2022)، في حين يُعد أسلوب القيادة العامل الأساسي الذي يحدد مدى نجاح المؤسسة أو إخفاقها. فقد أصبح التحول من القيادة التقليدية الهرمية إلى أساليب قيادية ضرورة لتلبية متطلبات العصر الحالي. حيث يتطلب هذا التحول من القادة أن يتجاوزوا دورهم كقادة يصدرون التعليمات في التسلسل الهرمي العمودي، ليصبحوا محفزين يعملون على تمكين وتوجيه فرق الإدارة الذاتية وتعزيز الاتصال، والحوار، والتعاون عبر الحدود التنظيمية التقليدية (De Smet et al.,2023).

وهذا يتفق تماماً مع أسلوب القيادة الرنانة الذي يواكب متطلبات هذا العصر، وتُعد أحد المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة، والذي يركز على قدرة القادة على التأثير الإيجابي في مشاعر وسلوكيات الموظفين من خلال تعزيز الوعي الذاتي، والأمل، والرحمة.

وبالانتقال إلى بيئات العمل، تشير الأبحاث إلى أن القيادة الرنانة تتميز بقدرتها على فهم مشاعر الموظفين وتوجيهها بفعالية، وتعزيز مقومات الذكاء العاطفي داخل بيئة العمل (Kemp, 2015)، وهذا بدوره يؤدي إلى نشر ثقافة التعاطف بين الموظفين، وتعزيز التفاؤل بالمستقبل، مما ينعكس إيجابياً على تحسين الأداء الوظيفي، وتعزيز المواطنة التنظيمية، وزيادة الولاء التنظيمي، وتقوية الروابط بين القادة والموظفين. فالقيادة الرنانة: أحد أساليب القيادة المركزة على علاقات الفرد وتصوراتهِ وعلى النوايا والسلوكيات المتعلقة بالعلاقة مع الآخرين والتي بدورها تعزز البيئة الإيجابية للعمل من أجل تحقيق الأهداف المشتركة (Bawafaa et al.,2015).

وهو ما أشار إليه الربيعة (٢٠١٩) من أن تبني نمط القيادة الرنانة ضرورة استراتيجية لمواجهة التحديات المرتبطة بالأنماط القيادية التقليدية، وذلك من خلال الاهتمام بالموارد البشري باعتباره عنصراً أساسياً في تحقيق النجاح التنظيمي. ويضاف إلى ما سبق أن للقيادة الرنانة دور في

تعزيز بيئات العمل الايجابية، والتجديد الاستراتيجي (الخالد، ٢٠٢٢). إلى جانب تأثيرها في تفاعل الموظفين مع أهداف المؤسسة، وتسهم في خلق بيئة عمل متوازنة ومنتجة (Tepayakul & Rinthaisong, 2018).

إن حالة بيئة العمل لها دور مهم بالنسبة للموظفين لأنها أحد العوامل المحددة فيما إذا كان الموظفون لا يزالون يرغبون في العمل في المنظمة. إن مشاركة الموظفين هي ارتباط عقلائي وعاطفي يشعر به الموظفون بالمنظمة وتؤثر بشكل مباشر على مساهمات الموظفين في المنظمة (Shuck & Reio, 2011). فبيئة العمل مفيدة جداً في زيادة مستويات أداء الموظفين (Chandrasekar, 2011).

فقد أكد طه وآخرون (٢٠٢٣) أن أسلوب القيادة الرنانة في الجامعات يلعب دوراً حيوياً في تعزيز اندماج الموظفين، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم والبحث، وأن هناك علاقة ارتباطية بين القيادة الرنانة والتوازن بين الحياة والعمل. ويُعد الاندماج الوظيفي مفهوماً حيوياً في مجال السلوك التنظيمي، وإدارة الموارد البشرية والذي يظهر من خلال انخراط الموظفين وتفانيهم في أداء أدوارهم الوظيفية، حيث وصف (Khan, 1990) الاندماج الوظيفي بأنه الحالة التي يوظف فيها الأفراد أنفسهم جسدياً، وعاطفياً، وإدراكياً أثناء أداء أدوارهم المهنية. ولقد برز اندماج الموظفين كواحد من أكبر التحديات في مجال الأعمال اليوم.

ومع اللوائح والتعقيدات في العديد من المؤسسات، سيستمر اندماج الموظفين يمثل تحديات لكل من المؤسسة، والموظفين، وذلك لتحقيق الأهداف التنظيمية والحفاظ على حيوية المؤسسة وسمعتها واستمرارها (Osborne & Hammoud, 2017).

مما سبق يتضح دور القيادة الرنانة وأبعادها من (البقطة الذهنية، الأمل، الرحمة) في المنظمات المعاصرة والتي تجعلها قادرة على مواجهة التحديات المحيطة، ولعل في مقدمتها الاندماج الوظيفي بما يتضمنه من (أهمية العمل، والمشاركة الفعالة، الرضا الوظيفي) لدى الموظفين مما يسهم في تحقيق جوده بيئة العمل وتحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة.

مشكلة الدراسة:

في ظل موجة التطور الذي تشهده الجامعات في الوقت الراهن من تحسين لجودة البيئة الجامعية؛ حيث تحتهد الجامعات اليوم لتحقيق جوده الحياة الجامعية والتي تلعب دورا جوهري في توفير بيئة أكاديمية مواكبة لمتغيرات العصر من خلال التركيز على نمط القيادة والتي تجعل القادة أكثر فعالية في البيئة الأكاديمية من خلال الممارسات العملية وتعتبر القيادة الرنانة نهجًا إداريًا يركز على تعزيز الروابط العاطفية والإيجابية بين القادة والموظفين، مما يساهم في خلق بيئة عمل محفزة وداعمة، لتعزيز الأداء المؤسسي وتحسين البيئة التنظيمية، والذي بدوره يساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية وتحسين مستوى الرضا الوظيفي بين الموظفين. خاصة أنها تبرز الدور الحيوي للموظفات الإداريات في تحقيق الأهداف الأكاديمية والإدارية للجامعة؛ حيث أظهرت دراسة ميدانية في جامعة الملك عبد العزيز أن هناك تأثيرًا ملحوظًا للقيادة الإدارية على التطوير التنظيمي؛ في حين تبين أن النمط القيادي المتبع يؤثر بشكل مباشر على رضا الموظفين وأدائهم (الحمدان، ٢٠١٨). وأظهرت بعض الدراسات كدراسة (فناح وآخرون، ٢٠٢٣) أن غياب سلوكيات القيادة الرنانة، مثل اليقظة الذهنية، والأمل، والرحمة، يساعد في ارتفاع مستويات التهكم بين الموظفين، مما يؤثر سلبًا على الثقة داخل المؤسسة، وانخفاض الروح المعنوية. ودراسة (المصري، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن انخفاض ممارسة القيادة الرنانة يرتبط بتدهور مستويات السعادة والرضا الوظيفي بين الموظفين، مما ينتج عنه التغيب عن العمل وزيادة معدلات الدوران الوظيفي. ودراسة (الكرعاوي ورشيد، ٢٠٢٣) التي بينت أن عدم اعتماد القيادة الرنانة من قبل موظفي رئاسة جامعة الكوفة قد يزيد من العواقب الاستراتيجية والازمات التي تواجهها الجامعة، مما يعرقل تحقيق الأهداف المنشودة، ويؤثر على التنافسية في السوق.

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت الاندماج الوظيفي كدراسة (الجبور والمعايطة، ٢٠٢٣؛ خربية وأبو الحسن، ٢٠٢٢)، أهمية نمط القيادة المتبع في أحداث الاندماج الوظيفي بالمؤسسات التعليمية، وأن انخفاض الاندماج الوظيفي قد يؤثر سلبًا على استقرار القوى العاملة. وأوضحت دراسة (Khan et al، ٢٠٢١) أن هناك تأثير إيجابي بين اندماج الموظفين في العمل وولائهم للمؤسسة، بينما غياب الاندماج الوظيفي يساهم في زيادة الظواهر السلبية في بيئة العمل كارتفاع معدلات الغياب والتأخر عن العمل، بالإضافة إلى التهرب من أداء المهام الموكلة، مما يزيد

من التكاليف التشغيلية. وهو ما أكدته دراسة الزبون وآخرون (٢٠٢٤) أن الثقافة التنظيمية التي تعمل على إزالة الفروق بين الموظفين، ورفع الروح المعنوية لهم، توجد اندماجًا للموظفين الراضين عن عملهم بصورة تحقق الأهداف بكفاءة والتزام.

غير أنه من خلال مراجعة أدبيات موضوع القيادة الرنانة لا تزال هناك قلة في البحوث التي درستها بالجامعات السعودية بصفة خاصة، إضافة إلى ندرة البحوث العربية والاجنبية التي بحثت في علاقتها بالاندماج الوظيفي كمتغير تابع؛ لذا يهدف البحث الحالي إلى سد الفجوة من خلال تقديم أدلة علمية حول كيفية استثمار القيادة الرنانة لتعزيز اندماج وأداء الموظفين الإداريات في جامعة أم القرى.

وتأسيسا على ما سبق يتناول البحث الحالي "الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة". حيث تتلخص مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

س١: ما درجة ممارسة القيادة الرنانة وأبعادها للقيادات الجامعية من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

س٢: ما مستوى الاندماج الوظيفي وأبعاده للموظفات من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

س٣: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة ومستوى الاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

س٤: ما حجم الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

أهداف الدراسة:

س١ تحديد درجة ممارسة القيادة الرنانة وأبعادها للقيادات الجامعية من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة.

س٢: الكشف عن مستوى الاندماج الوظيفي وأبعاده للموظفات من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة.

س٣: معرفة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة ومستوى الاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة.

س٤: تحديد حجم الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية، فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تطوير إطار نظري متكامل لمفهوم القيادة الرنانة، من خلال تحليل أبعادها المختلفة في المؤسسات التعليمية بشكل عام، مع التركيز على تطبيقها داخل الجامعات.

٢. من المتوقع أن تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية إلى المكتبات العربية، لا سيما من خلال البحوث التطبيقية التي تتناول مفهوم القيادة الرنانة بشكل معمق.

٣. تعنى هذه الدراسة بمتغيرات البحث الحالي، والمتمثلة في القيادة الرنانة والاندماج الوظيفي، باعتبارها متغيرين لم يحظيا بالاهتمام الكافي في الأدبيات العلمية، وذلك نظراً لقلة الدراسات التي تناولتهما في سياق المؤسسات التعليمية بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص.

الأهمية التطبيقية:

١. من المأمول أن تفيد نتائج هذه الدراسة قيادات الجامعة إلى تبني أساليب حديثة في القيادة ومنها القيادة الرنانة؛ كأسلوب فعال لتحفيز الموظفين الإداريات.

٢. من المأمول أن تساعد نتائج الدراسة الحالية متخذي القرار في الجامعات على فهم كيفية تأثير القيادة الرنانة في تحسين مستوى الاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات؛ مما سيسهم في

رفع مستويات الرضا الوظيفي، وتعزيز الاستقرار المؤسسي، وتقليل معدلات التدوير الوظيفي، ويساعد في تحقيق أهداف الجامعة بفعالية.

٣. من المأمول أن تساهم الدراسة في تمكين الباحثين من الاستفادة من أدائها ونتائجها والتوصيات المستخلصة منها؛ مما يوفر لهم أساساً قوياً لتوجيه وتحسين أبحاثهم المستقبلية في نفس مجال الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة القيادة الرنانة بأبعادها (اليقظة الذهنية، الأمل، الرحمة)، والاندماج الوظيفي بأبعاده (الانتماء، أهمية العمل، المشاركة الفعالة، الرضا الوظيفي) لدى الموظفين الإداريات في جامعة أم القرى.

الحدود البشرية: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريات في جامعة أم القرى في الفروع الرئيسية.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الأول لعام ١٤٤٦

مصطلحات الدراسة:

تتمثل أهم المصطلحات الواردة في الدراسة فيما يلي:

١. القيادة الرنانة (Resonant Leadership):

"هو سلوك القادة الذين يهتمون بالمستوى العالي من الذكاء العاطفي والتي تتوافق مع مشاعر العاملين من حولهم وإدارة عواطفهم بنحو فعال لبناء علاقات قوية بينهم وخلق مناخ يسوده الثقة والتفاؤل لغرض تحقيق الالتزام التنظيمي". (Squires, et.al. 2010: 916)

وتعرف إجرائيًا ممارسات القيادات الجامعية لأسلوب القيادة الرنانة مع الموظفين الإداريات، بهدف التأثير الإيجابي في بيئة العمل من خلال بناء علاقات عاطفية قوية ومستدامة تعكس اليقظة الذهنية، الأمل، والرحمة.

٢. الاندماج الوظيفي (job integration):

يُعرف بأنه "تسخير أعضاء المنظمة ذواتهم لأداء أدوارهم في العمل، فمن خلال الاندماج يوظف الفرد نفسه ويعبر عنها جسدياً ومعرفياً وانفعالياً أثناء أداء دوره" (Khan, 1990: ٦٩٤). ويعرف إجرائياً بمدى انخراط الموظفين الإداريات في بيئة العمل من خلال الالتزام العاطفي والمعرفي والسلوكي تجاه وظائفهم، مما يؤدي بدوره إلى تعزيز شعور الانتماء للجامعة، وإدراك لأهمية العمل، والمشاركة الفعالة، والرضا الوظيفي.

أدبيات الدراسة:

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: القيادة الرنانة

١- مفهوم القيادة الرنانة:

عرفت بأنها "القيادة المنفتحة فكرياً والمتقبلة للآخر، وهي تستمع وتؤثر بالآخرين من خلال التسامح والتعاطف وفهم احتياجات التابعين والاهتمام براحتهم النفسية من خلال الممارسات الإدارية المدروسة التي تعزز الانتماء والولاء للمنظمة". (الحال، ٢٠٢٢: ١٠)، وتعرف على أنها "سلوك القادة الذين يبدون مستوى عال من الذكاء العاطفي والمالي والاجتماعي، ويستخدمون التعاطف وإدارة عواطفهم بفاعلية لبناء علاقات قوية وخلق مناخ من الثقة والتفاؤل الذي يلهم الالتزام في العمل". (الزعي، ٢٠٢١: ١٤). وتعرف بأنها: "القيادة التي تتعاطف مع العاملين وتتناغم معهم وتحفزهم على العمل، معتمدة في ذلك على رؤيتها الواضحة، وتفكيرها الإيجابي، ومهاراتها التواصلية الفاعلة، وتقوية العلاقات، بالإضافة إلى ما تمتلكه من عواطف داخلية رنانة تحدث صدى وتأثير ورنه في العاملين" (المصري، ٢٠٢٠: ٦)، ويمكن تعريف القيادة الرنانة على أنها "التأثير في الآخرين من خلال السلوكيات الإيجابية، التي يمكنها غرز مبادئ الثقة والأمل، والتفاؤل، والرحمة، ما بين تلك القيادة والافراد العاملين ومشاركتهم في همومهم وعواطفهم والسعي إلى تحقيق الأهداف التي يمكنها من توفير السعادة والرفاهية لجميع هؤلاء الأفراد وجعلها راسخة في اذهانهم، التي غالباً ما تكون ذات صدى ورنه في ذاكرتهم وعملهم" (العبيدي، ٢٠١٦: ٢١١).

وبناء على التعاريف السابقة يمكن القول إن القيادة الرنانة هي نهج قيادي يركز على التواصل الإيجابي والذكاء العاطفي بين القائد والفريق، بهدف تعزيز التحفيز، والانسجام داخل بيئة العمل، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وتحسين الأداء والابتكار.

٢- أهمية القيادة الرنانة:

تبرز أهمية القيادة الرنانة من خلال الصفات التي يتحلى بها القائد الرنان من تأثيره الإيجابي على بيئة العمل والموظفين، وتتضمن أهمية القيادة الرنانة ما يلي:

تسهم القيادة الرنانة في رفع الروح المعنوية للعاملين، من خلال تهيئة بيئة عمل داعمة وإيجابية؛ حيث يشجع القائد الرنان الموظفين على التقدير والاعتراف بجهودهم؛ مما يساهم في تحقيق نتائج إيجابية للعمل مثل الالتزام الوظيفي، وزيادة الرضا الوظيفي، وتحسين صحة العاملين، وانخفاض الإرهاق العاطفي، والقلق، والاجهاد الوظيفي، وزيادة الانتاجية (الريبي، ٢٠١٩).

كما تساعد القيادة الرنانة على تهيئة المناخ التنظيمي الذي يعين على التفاؤل وزرع الأمل، ويسهل تنفيذ الخطط المختلفة من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة، ولها أهمية كبيرة في إشراك الموظفين في الأهداف التنظيمية، مع توافر الحكم الذاتي للموظفين لاتخاذ القرارات، إضافةً إلى ذلك، تساهم في دعم فرق العمل، والارشاد، وبناء العلاقات القوية بين القادة الرنانون وموظفيهم. (العبيدي، ٢٠١٦).

٣- أبعاد القيادة الرنانة:

يمكن توضيح الابعاد الخاصة بالقيادة الرنانة على النحو الآتي من خلال ما ذكرته عدد من الدراسات، كدراسة (فتاح وآخرون، ٢٠٢٣؛ الكرعوي ورشيد، ٢٠٢٣؛ الخالد، ٢٠٢٢؛ المصري، ٢٠٢٠؛ الربيعي، ٢٠١٩؛ العبيدي، ٢٠١٦):

أ- اليقظة الذهنية (Mindfulness) تعد اليقظة الذهنية من أهم أبعاد القيادة الرنانة لأنها تعبر عن حالة الادراك والوعي للقائد لجميع عمليات المؤسسة في حدود مسؤولية القائد، وبالتالي سهولة صنع واتخاذ القرارات (الزعي، ٢٠٢١). كما ارتبط مفهوم اليقظة لغوياً بتطابق حالة الانتباه والوعي واخذ الحيطه والحذر لكل ما يحيط بنا، وتعتبر اليقظة من العمليات المعرفية المهمة

التي سبق دراستها في علم النفس المعرفي، وتكمن أهميتها من علاقتها باتصال الفرد بالبيئة المحيطة به (الزبيدي والمولى، ٢٠١٦).

كما تمثل اليقظة الذهنية أرقى درجة من الوعي الذاتي للقادة، من خلال فهمهم العميق للبيئة المحيطة بالعمل، وتطوير قدراتهم، والبقاء متيقظين بنحو مستمر، وإعطاء الاهتمام الكامل لما يحدث حول الموظفين والمؤسسات والبيئة (Boyatzis & McKee, 2005). ويقصد ببعد اليقظة الذهنية في الدراسة الحالية؛ حالة ذهنية تعتمد على الانتباه والتركيز لدى قادة الجامعة للأحداث والمتغيرات في البيئة المحيطة والخارجية أو إلى جميع المتغيرات والعوامل على الأعمال داخل الجامعة.

ب- الأمل (Hope): معنى الأمل هو التفاؤل لهدف تحقيق الأهداف المخطط لها في المستقبل (Tiwari & Lenka, 2015) حيث يمكن الأمل من الاعتقاد بأن القادة الذين يمتلكون مستوى عالي من الأمل يحققون زيادة في الرضا الوظيفي للموظفين وزيادة أدائهم الوظيفي والذي ينعكس بدوره في فاعلية وكفاءة المؤسسة (Taner, 2013). كما أن زيادة الأمل عند الموظفين يعمل على تحسين الرفاهية العقلية والبدنية لديهم؛ كونه عنصراً من السلوك العلاجي، ويعتبر الأمل بمثابة البوابة الضرورية للسعادة البشرية، وتحقيق الأهداف المنشودة، ومساعدة الموظفين على مواجهة الصراعات الداخلية والصعاب التي تعرقل مجريات الوظيفة (العبيدي، ٢٠١٦). ويقصد بالأمل في الدراسة الحالية؛ قدرة القادة في الجامعة على توجيه الآخرين نحو رؤية إيجابية مستقبلية حتى في أوقات الضغط والتحديات التي تواجههم في العمل، والقدرة على تحفيز العاملين عبر خلق شعور بالإيمان والتفاؤل بإمكانية تحقيق الأهداف المشتركة.

ج- الرحمة (Compassion): معنى الرحمة مساعدة الأفراد على تضمين مشاعرهم خلال عملية التفكير، واتخاذ القرار في فهم احتياجات ورغبات الآخرين والتعاطف معهم في المواقف المختلفة، وتعتبر الرحمة أحد أبعاد القيادة الرنانة الضرورية في تعزيز مشاعر ورغبات العاملين الإيجابية، وتوافر أجواء التراحم والود بين جميع الموظفين في المؤسسة لتحقيق الأهداف المتوقعة (Boyatzis & McKee, 2005). كما أن القيادة الرحيمة تساعد في تلبية احتياجات الموظفين في العمل مما يدل على مصداقية المؤسسة ومن ثم يهيئ السمعة الإيجابية والتطور الإيجابي للمؤسسة، كما تتجلى رحمة القيادة في الاهتمام بالمشاعر الإيجابية وتعزيز مستويات الالتزام تجاه الموظفين والمؤسسة ككل (العابدي، ٢٠١٧). ويقصد ببعد الرحمة في الدراسة الحالية؛ قدرة القادة في الجامعة

على العناية وإظهار الاهتمام العميق بالآخرين، والقدرة على اتخاذ خطوات فعلية لمساعدتهم وتحسين ظروفهم والوقوف إلى جانبهم في حل مشاكلهم.

ومما سبق تعتبر أبعاد القيادة الرنانة، مثل اليقظة الذهنية، الأمل، والرحمة، أبعاد أساسية في تعزيز بيئة العمل الإيجابية، وتشجيع التفكير الإبداعي وتقديم الدعم العاطفي، وتحقيق التناغم بين فرق العمل، مما يعزز من فاعلية العمل الجماعي، ويقلل من النزاعات الداخلية، بعض الأمثلة التطبيقية لتطبيق أبعاد القيادة الرنانة في الجامعات، وهي كالتالي:

١-اليقظة الذهنية: تضمن تقنيات اليقظة الذهنية في الجلسات الأكاديمية والاجتماعية، مما يسمح للموظفين بالتركيز الكامل على اللحظة الحالية، وتحسين قدراتهم في اتخاذ قرارات متأنية. (عبد الحفيظ، ٢٠٢٣).

٢-الرحمة: يقوم القادة الجامعيون بإظهار الرحمة من خلال توفير الدعم الاجتماعي والنفسي كتقديم استشارات نفسية مجانية، وتوفير اجازات مرضية، وتخصيص وقت إضافي لحل المسائل الشخصية. بالإضافة إلى يمكن للقائد أن يتعامل مع الموظفين بلطف وبدون قسوة ويقدم المساعدة لهم بدلاً من معاقبتهم بشكل مباشر في حال حدوث أخطاء إدارية (النقي، ٢٠٢٤).

٣-الأمل: تحفيز الموظفين في حالة الأزمات الاقتصادية والتحديات التعليمية، وغرس الأمل في نفوس الموظفين من خلال تحفيزهم بأن الظروف ستتحسن على سبيل المثال، وعند انخفاض الأداء الإداري بسبب الأوضاع التي يمر بها الموظف سواء كانت اقتصادية، أو اجتماعية، أو صحية، تقوم الإدارة بتوجيه رسائل تشجيعية تعزز من الأمل والتفاؤل بأن التغيير الإيجابي قادم.

ثانياً: الاندماج الوظيفي (job integration):

١-مفهوم الاندماج الوظيفي:

يبين الاندماج الوظيفي "مستوى الإخلاص والانغماس والتفاني الذي يشعر به الفرد تجاه وظيفته والمؤسسة التي ينتمي إليها؛ حيث يبذل جهوداً مميزة من أجل تحقيق الهدف الذي تسمو إليه المؤسسة" (الجبور والمعاطة، ٢٠٢٣: ٢٩).

في حين يعرف الزبون وآخرون (٢٠٢٤: ٧٨٧) بأنه "الالتزام العاطفي المتكون في نفس الموظف تجاه المؤسسة التي يعمل لصالحها".

وبناءً على التعاريف السابقة يمكن القول إن الاندماج الوظيفي يمكن أن يعبر عنه بمستوى ارتباط الموظف بعمله من حيث الحماس، والالتزام، مما ينعكس على إنتاجيته وأدائه داخل المؤسسة.

٢- أهمية الاندماج الوظيفي:

تكمن أهمية الاندماج الوظيفي في تأثيره الإيجابي على كل من الموظفين وجماعة العمل والمؤسسة ككل، من خلال ما يلي:

أ. بالنسبة للموظف: الموظف المندمج بشكل أفضل في وظيفته يشعر بالحافز لأداء عمله بكفاءة وفاعلية أكبر؛ مما يزيد من إنتاجيته. لأن العمل بالنسبة للموظف يحقق له الأمن المادي والمعنوي، ومن خلاله يحقق للموظف إشباع رغباته وحاجاته، فثبات الموظف واستقراره في العمل له انعكاسات إيجابية عليه وعلى أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها، فالموظف المستقر في عمله متشبع بثقافة مؤسسته؛ فبتالي لا يبحث وينتقل عن التلاؤم والتكيف لأنه موجود (ربيع، ٢٠٢١).

ب. بالنسبة لجماعة العمل: عند اندماج الموظف في وظيفته، يكتسب سلوكيات جديدة تحظى بها جماعة العمل، وايضا احترام أساليب عمل جديدة والتي سيخضعون لها جماعة العمل، فاندماج جماعة العمل يزيد من ترابطها وتماسكها؛ وبالتالي دوام الانتماء والتجانس فيما بينهم وترابطهم بعملهم. وكلما انعدم الاندماج الوظيفي في المؤسسة تعرض الموظف إلى التسرب الوظيفي بين أفرادها ما يجعلها تنهار (الزبون وآخرون، ٢٠٢٤).

بالنسبة للمنظمة: يشهد قطاع الأعمال والإدارة موجة كبيرة من التغير الدائم والتحديات والميزة التنافسية الشديدة يتطلب من المؤسسات قدر كبير من المرونة، والانفتاح، والتواصل لمواكبة كل جديد في مجال تشغيلها، فحركة الابتكارات المتواصلة تلزمها بتوافر الكفاية اللازمة لتحقيق الاندماج لأجل تحدي المنافسة، والبقاء في السوق، فاستقرار المؤسسة وتطورها مرتبطان بمدى اندماج الموظفين داخلها؛ لكي تضمن المؤسسة وجودها ضمن السوق الاقتصادية، أو تأمين خدمات فعلية التخطيط والإعداد الجيد لتأمين الاحتياجات من الموارد سواء كانت بشرية ومادية لضمان اندماج موظفيها (الجرم، ٢٠١٣).

ويتبين مما سبق أن الاندماج الوظيفي للموظفين يحقق الكثير من المنافع لهم وللجامعة بصفة عامة؛ فبالنسبة للموظفين يساهم الاندماج الوظيفي في تعزيز أداء الموظفين، ويظهرون ولاءً أكبر، مما يقلل معدلات دوران الموظفين ويحافظ على الكفاءات داخل الجامعة، ويقلل من النزاعات. وبالنسبة للجامعة يساهم اندماج الموظفين في تحقيق رؤية وأهداف الجامعة بفعالية، من خلال التفاني والالتزام في العمل، وتعزيز سمعة الجامعة مما يجذب الباحثين والطلاب المتميزين (مرزوق وبوعشة، ٢٠١٧).

٣- أبعاد الاندماج الوظيفي:

تشير الأدبيات والأبحاث العلمية الخاصة بالاندماج الوظيفي إلى وجود عدد من الأبعاد المكونة للاندماج الوظيفي، ومن هذه الأبعاد: بعد الانتماء، وأهمية العمل، والمشاركة الفاعلة، والرضا الوظيفي، ولتحقيق أهداف البحث سيتم دراسة هذه الأبعاد، من خلال دراستين وهما، دراسة (مرزوق وبوعشة، ٢٠١٧؛ الزبون وآخرون، ٢٠٢٤):

أ - بعد الانتماء (Belonging): شعور الفرد بانتمائه لوظيفته، ولفريق عمله، ومؤسسته، ويتحقق ذلك من خلال مرافقة الموظف، من أجل تكييفه مع عوامل ومتغيرات بيئة عمله ووظيفته؛ مما ينتج عنه تحسن في مستويات الانتاجية، وتدني معدلات التغيب ودوران العمل، وكلها تعد من الأمور الضرورية الدالة على مستوى اندماج الموظفين في العمل. ويقصد ببعد الانتماء في الدراسة الحالية؛ مدى شعور الموظفة الإدارية بالارتباط الإيجابي والعاطفي تجاه وظيفتها ومكان عملها، وتبذل كل ما بوسعها لتحقيق النجاح للجامعة.

ب - أهمية العمل (Importance of Work): أن تمكن الموظفين بمنحهم مسؤوليات وصلاحيات أكبر، لكي يزودهم بالمعرفة لأداء الوظيفة، وفهم الموظف لطبيعة وأهمية وظيفته وارتباطها بغيرها من الوظائف، ودورها في تحقيق الهدف العام للمنظمة؛ مما يساهم في تحقيق التميز والإنجاز. ويقصد ببعد أهمية العمل في الدراسة الحالية؛ إلى مدى إدراك وفهم الموظفة لأهمية وقيمة وظيفتها وموقعها وارتباطها بغيرها من الوظائف في الجامعة التي تعمل بها، وتأثيرها الإيجابي على تحقيق أهدافها وأهداف الجامعة.

ج- المشاركة الفاعلة (Effective Participation): وذلك بفتح مجال مساهمة ومشاركة الموظف في اتخاذ القرارات المتعلقة بوظيفته وتشجيعه على المبادرة بالأفكار المتجددة، والآراء المتنوعة التي يمكن أن تسهم في تطور المؤسسة. ويقصد ببعد المشاركة الفعالة في الدراسة الحالية؛ مدى مشاركة الموظفة الإدارية في القرارات التي تؤثر على عملها والجامعة ككل، مما يعزز شعورها بالمسؤولية والتقدير وتزيد من مستوى انتمائها والتزامها.

د -الرضا الوظيفي (Job Satisfaction): يتم تحقيق الرضا الوظيفي للموظف من خلال منحهم الاستقلالية وتنوع المهام، وتحديد أهدافها بوضوح، والتركيز على علاقات العمل، وتوافر التغذية العكسية، وعلى الربط بين هذه العناصر الخمس التي تعد من الأساسيات لتحقيق الرضا الوظيفي. ويقصد ببعد الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية؛ إلى مدى شعور الموظفة بالارتياح والرضا عن عملها، سواء من حيث المهام التي تقوم بها، أو بيئة العمل، أو المكافآت والتعويضات التي تحصل عليها.

ومما سبق تعتبر أبعاد الاندماج الوظيفي، مثل الانتماء، أهمية العمل، المشاركة الفعالة، والرضا الوظيفي، أبعاد أساسية في تحسين بيئة العمل الجامعية وتطوير أداء العاملين، فيما يلي أمثلة تطبيقية لكل بُعد:

١-بُعد الانتماء: تنظيم الجامعات لبرامج تعريفية للموظفين الجدد، تتضمن جولات ولقاءات تعريفية، وورش عمل تعريفية بسياسات الجامعة وثقافتها. هذه المبادرات تعزز شعور الانتماء لدى الموظفين الجدد، وتساعد على الانخراط السريع في البيئة الجامعية.

٢-بُعد أهمية العمل: تقوم الجامعة بتكليف الموظفين الإداريين بمشروعات ذات تأثير مباشر على تحسين الخدمات الطلابية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

٣-بُعد المشاركة الفعالة: إشراك الجامعات للموظفين في لجان صنع القرار، هذا يتيح لهم الفرصة لتقديم خبراتهم وآرائهم، مما يعزز من مشاركتهم الفعالة في تحقيق أهداف الجامعة.

٤-بُعد الرضا الوظيفي: تحسين بيئة العمل من خلال تقديم حوافز معنوية ومالية، وأن بيئة العمل المريحة والداعمة تساهم بشكل كبير في تحسين أداء الموظفين، وزيادة رضاهم عن العمل. عبد العزيز وآخرون (٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات التي أجريت في البيئات العربية والاجنبية والتي تناولت موضوع القيادة الرنانة، والاندماج الوظيفي، والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب التسلسل الزمني من الاحداث إلى الأقدم، على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت القيادة الرنانة:

- دراسة (Kranthi,et al (٢٠٢٤). هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي المرتبط بالقيادة الرنانة والتمكين النفسي في تشكيل المنظمات المتعلمة ضمن مؤسسات التعليم العالي في جنوب الهند، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات من (٢٨٠) عضو هيئة تدريس، وتحليلها باستخدام نموذج معادلة هيكلية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي قوي بين التمكين النفسي والقيادة الرنانة، وتؤكد هذه النتائج على أهمية سلوكيات القيادة الرنانة في تعزيز التمكين النفسي وتطوير منظمات التعلم في الأوساط الأكاديمية.

-دراسة طه وآخرون (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تطبيق القيادة الرنانة في الجامعات المصرية الحكومية، وتحديد نوع وقوة العلاقة بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٠) مفردة. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام القادة لنمط القيادة الرنانة جاء بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية للمرأة العاملة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والتوازن بين الحياة والعمل للمرأة العاملة.

- دراسة Özer et al (٢٠٢٤) تناولت القيادة الرنانة والمشاركة في العمل وأداء الموظفين، يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقات بين القيادة الرنانة والمشاركة في العمل وأداء الموظفين والكشف عما إذا كان للمشاركة في العمل تأثير وسيط على تأثير تصور القيادة الرنانة على أداء الموظفين، أجريت الدراسة على (٣١٠) ممرضة يعملن في مستشفى جامعي في أدرنة بتركيا. وأظهرت النتائج أن المشاركة في العمل أوضحت ٢٢,٢٪ من التباين الإجمالي في أداء الموظفين. ونتيجة للتحليلات، تم تحديد أن تأثير إدراك القيادة الرنانة على أداء الموظفين كان بوساطة المشاركة في العمل.

- دراسة Obied (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على دور القيادة الرنانة في تعزيز التمكين الوظيفي بين موظفي جامعة فلسطين التقنية. وقد صمم الباحث استبانة موجهة للموظفين مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على أربع مجالات: القيادة الرنانة (اليقظة، والأمل، والتعاطف) و(التمكين الوظيفي). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت العينة من (٧٣) موظفاً من جامعة فلسطين التقنية، وقد أظهرت النتائج أن استجابات الموظفين كانت متوسطة على جميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الرنانة والتمكين الوظيفي.

-دراسة فلاح وآخرون (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى بيان دور سلوكيات القيادة الرنانة في الحد من التهكم التنظيمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (١٢٣) من الكوادر التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة حصول أبعاد القيادة الرنانة المتمثلة في الأبعاد الآتية (اليقظة الذهنية، والأمل، والرحمة)، جاءت بنسبة اتفاق ايجابي عالي، كما توصلت الدراسة أن تأثير سلوكيات القيادة الرنانة مجتمعة تأثيراً سالباً في التهكم التنظيمي، فزيادة الاهتمام بسلوكيات القيادة الرنانة يزيد من الدعم في الحد من التهكم التنظيمي.

-دراسة الكرعوي ورشيد (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الرنانة وتأثيرها على العواقب الاستراتيجية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من العينة القصصية التي بلغت (١١٧) من موظفي رئاسة جامعة الكوفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير معنوي وإيجابي للقيادة الرنانة على العواقب الاستراتيجية.

-دراسة الخالد (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أثر القيادة الرنانة بأبعادها (اليقظة، والأمل، والرحمة) في التجديد الاستراتيجي لدى الجامعات الخاصة الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة قصصية حيث تم اختيار جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية، والبالغ عددهم (٣٥٦) فرداً، توصلت الدراسة إلى أن إجابات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الرنانة اشارت إلى المستوى المرتفع في جميع الابعاد.

-دراسة المصري (٢٠٢٠). هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الاستقامة التنظيمية لديهن من وجهة نظر المريات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغت (٢٥٢) مربية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال كانت متوسطة، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظة غزة ومستوى الاستقامة التنظيمية لديهن.

-الربيعي (٢٠١٩). هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين القيادة الرنانة وأثرها في النجاح المنظمي في المديرية العامة للتربية - الرصافة الثانية-، استعملت أداة الاستبانة لجمع البيانات من العينة القصدية التي بلغت (٥٠) من مديري ومسؤولي مديرية التربية، وتوصلت الدراسة أن إجابات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الرنانة اشارت إلى المستوى المرتفع في جميع الابعاد، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط قوية جدا بين القيادة الرنانة والنجاح المنظمي، و أظهرت أيضا أن جميع أبعاد القيادة الرنانة (اليقظة الذهنية، والأمل، والرحمة) تشير إلى وجود تأثير إيجابي ومعنوي في النجاح المنظمي.

-دراسة العبيدي (٢٠١٦). هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الأثنوجرافيا التنظيمية والقيادة الرنانة في جامعة الكوفة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) موظفا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم توافر متغير القيادة الرنانة بالمستوى المطلوب في جامعة الكوفة فلقد حقق متغير القيادة الرنانة متوسط عام مقداره (٢,٩٥) وهو أقل من الوسط الفرضي الذي قيمته (٣)، كما أظهرت النتائج وجود تأثير معنوي موجب للأثنوجرافيا التنظيمية في القيادة الرنانة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الاندماج الوظيفي:

- دراسة الزبون وآخرون (٢٠٢٤). هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التربية والتعليم لمحافظة جرش وعلاقتها بالاندماج الوظيفي للمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات

الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٧) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاندماج الوظيفي في مدارس التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين جاء بتقدير مرتفع في جميع الأبعاد، وكما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التربية والتعليم لمحافظة جرش ومستوى الاندماج الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

- دراسة الجبور والمعاطبة (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية بالأردن، كما هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق القيادة التحويلية على الاندماج الوظيفي من خلال تطبيق المناخ التنظيمي في الجامعات الرسمية في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات من عينة مكونة (٣٠٦) عضو هيئة تدريس في الجامعات الرسمية في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات الباحثين حول مستوى الاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية في الأردن بأبعاده جاء بدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية، والاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية في الأردن؛ حيث توصلت الدراسة أنه كلما زاد مستوى القيادة التحويلية ارتفع الاندماج الوظيفي.

- دراسة إبراهيم ونوار (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاندماج الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات من عينة مكونة (٢٧٨) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاندماج الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية جاء عالياً بصورة إجمالية في جميع أبعاد الدراسة.

- دراسة خريبة، وأبو الحسن (٢٠٢٢). هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية والاندماج الوظيفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية والاندماج الوظيفي.

• دراسة حوشية (٢٠٢٢). هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة من عينة عشوائية بلغت (١٧٧) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اندماج المعلمين في المدارس الخاصة في محافظة الخليل بالعمل كان بدرجة مرتفعة.

• دراسة (Khan et al ٢٠٢١). هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من متطلبات العمل واندماجهم في العمل وولائهم للمنظمة، لدى أعضاء الهيئة التدريسية، تم جمع البيانات من (٢١٢) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام مقياس الاندماج الوظيفي لشوفلي وآخرون عام (٢٠٠٢). وأشارت النتائج إلى أن متطلبات العمل وضغوط العمل تؤثر بشكل سلبي على اندماج الموظفين وولائهم للمؤسسة، بينما هناك تأثير إيجابي بين اندماج الموظفين في العمل وولائهم للمؤسسة، كما اشارت النتائج أيضاً يلعب الاندماج الوظيفي دوراً وسيطاً كاملاً بين متطلبات العمل وولاء الموظفين للمؤسسة.

• دراسة (Tepayakul and Rinthaisong ٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والاندماج الوظيفي بين موظفي الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي بتايلند، وتم استخدام استبانة لجمع بيانات الدراسة من عينة مكونة من (٢٢٠) موظف موارد بشرية، وتوصلت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً مباشراً إيجابياً للرضا الوظيفي على الاندماج الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات المتعلقة بالقيادة الرنانة والاندماج الوظيفي، قامت الباحثة بتحليل الدراسات السابقة وفق أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث الأهداف، ومجتمع وعينة الدراسة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، كما يلي:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة (المصري ٢٠٢٠؛ الزبون وآخرون ٢٠٢٤؛ حوشيه ٢٠٢٢) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Obied 2023)؛ العبيدي ٢٠١٦؛ Tepayakul and Rinthaisong 2018؛ طه وآخرون ٢٠٢٣)، من حيث العينة التي تمثلت في الموظفين بمؤسسات التعليم العالي.

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تأثير القيادة الرنانة في البيئة الأكاديمية متمثلة في الجامعات مثل دراسة (Kranthi,et al. 2024)؛ الكرعاي ورشيد ٢٠٢٣؛ الخالد ٢٠٢٢؛ العبيدي ٢٠١٦).

أوجه الاختلاف:

- اختلفت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة من حيث الهدف المتمثل في الكشف عن العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية بين درجة توافر أبعاد القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية وبين الاندماج الوظيفي للموظفات الإداريات في جامعة أم القرى.

- اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Kranthi,et al. 2024)؛ الجبور والمعاطبة ٢٠٢٣؛ فتاح وآخرون ٢٠٢٣؛ خريبة، وأبو الحسن ٢٠٢٢؛ Khan et al. 2021)؛ حيث تكونت عينتهم من أعضاء الهيئة التدريسية. واختلفت مع دراسة الخالد (٢٠٢٢)؛ حيث كانت العينة من رؤساء الأقسام الأكاديمية، واختلفت مع دراسة الربيعي (٢٠١٩)؛ حيث كانت العينة من مديري ومسؤولي مديرية التربية، واختلفت مع دراسة المصري (٢٠٢٠)، كانت العينة مربيات رياض الأطفال، كما اختلفت أيضا مع دراسة (الزبون وآخرون ٢٠٢٤؛ إبراهيم ونوار ٢٠٢٣؛ حوشية ٢٠٢٢)؛ حيث كانت عينتهم معلمين ومعلمات المدارس، كما اختلفت مع دراسة Özer et al (2024)، كانت العينة من الممرضات.

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من الأطر النظرية التي اعتمدتها الدراسات السابقة مثل أبعاد القيادة الرنانة، وأبعاد الاندماج الوظيفي لتوضيح الأسس التي ستبنى عليها الدراسة الحالية بداية من تحديد المشكلة، ووضوح الأهمية النظرية والتطبيقية، مروراً بإجراءات الدراسة، واختيار المنهج المناسب، واختيار أداة الدراسة المناسبة، بالإضافة إلى ذلك تم الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة لتفسير النتائج ودعم ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

أوجه التميز للدراسة الحالية:

- التخصص في بيئة أكاديمية؛ حيث تناولت الدراسة الحالية تأثير القيادة الرنانة على الاندماج الوظيفي في بيئة أكاديمية متمثلة في جامعة أم القرى.
- التركيز على عينة الموظفين؛ حيث تناولت الدراسة الحالية تأثير القيادة الرنانة على الموظفين في بيئة أكاديمية يمكن أن تكشف عن اختلافات في كيفية تفاعل الاناث مع هذا النوع من القيادة مقارنة بالذكور.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ من أجل توضيح نوع العلاقة بين المتغيرين. المتغير المستقل (القيادة الرنانة)، والمتغير التابع (الاندماج الوظيفي).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى، وعددهن (٦٧٥) موظفة في كافة المستويات الإدارية داخل الفروع الرئيسية. وفقاً لإحصائية إدارة الجامعة للعام ١٤٤٦ هـ.

وطُبقت الدراسة بأسلوب المسح الشامل على جميع الموظفين الإداريات، حيث استجاب منهن (٢٥٢) موظفة بنسبة (٣٧,٣٪) من المجتمع، ويُعد هذا العدد معبراً عن مجتمع الدراسة وفقاً

لمعادلة روبرت ماسون Robert Mason، ويوضح الجدول (١) خصائص عينة الدراسة من حيث المؤهل التعليمي، وعدد سنوات الخدمة:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة (ن=٢٥٢)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	١٨٠	٧١,٤٪
	دراسات عليا	٧٢	٢٨,٦٪
عدد سنوات الخدمة	١٠ سنوات فأقل	١١٠	٤٣,٧٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٢	٥٦,٣٪

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، حيث تكونت في صورتها الأولية من محورين رئيسين:

١. المحور الأول يقيس درجة توافر أبعاد القيادة الرنانة، ويتكون من (١٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع (٥) عبارات لُبعد اليقظة الذهنية، و(٦) عبارات لُبعد الأمل، و(٧) عبارات لُبعد الرحمة.

٢. المحور الثاني يقيس مستوى الاندماج الوظيفي للموظفات الإداريات، ويتكون من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد بواقع (٧) عبارات لُبعد الانتماء، و(٥) عبارات لُبعد أهمية العمل، و(٦) عبارات لُبعد المشاركة الفعالة، و(٦) عبارات لُبعد الرضا الوظيفي.

ويُستجاب على الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً) ويقابل الدرجات الخام (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، حيث يقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين (١-٥)، ويبلغ المدى (٠,٠٨)، وعليه يتم الحكم على درجة توافر أبعاد القيادة الرنانة، ومستوى الاندماج الوظيفي وفقاً للمعيار التالي:

- عالي جداً: إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٤,٢٠ إلى ٥.
- عالي: إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٣,٤ فأقل من ٤,٢٠
- متوسط: إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٢,٦ فأقل من ٣,٤

- منخفض: إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١,٨ فأقل من ٢,٦
 - منخفض جداً: إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١ فأقل من ١,٨
- وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بعدة طرق، وذلك على النحو الآتي:
- أ. صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط بالجامعات السعودية، وذلك لإبداء رأيهم في محتواها، وفي مكوناتها الرئيسية، من محاور وأبعاد، وانتماء العبارات للأبعاد، وصحة صياغتها، وقد أجمع المحكمون على سلامة محتوى الاستبانة بمحاورها وأبعادها وتحقيقها لأهدافها، مع اقتراح بعض التعديلات للصياغات اللغوية لعدد من العبارات، والتي تم الأخذ بها وإعادة صياغتها. وبذلك بقي عدد الأبعاد والعبارات دون تغيير، واعتبر ذلك صدقاً لمحتوى الاستبانة.

ب. الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) موظفة إدارية من غير عينة الدراسة الأساسية، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وأبعادها والمحاور التي تنتمي لها، كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد معاً، وارتباطها بالدرجة الكلية لمحورها. وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٢) معاملات ارتباط عبارات محور القيادة الرنانة مع أبعادها والمحور ككل، وارتباط الأبعاد مع المحور (ن=٤٠)

بُعد اليقظة الذهنية			بُعد الأمل			بُعد الرحمة		
م	البعد	المحور	م	البعد	المحور	م	البعد	المحور
١	**٠,٧٦٩	**٠,٦٦٥	٦	**٠,٨٠٨	**٠,٧٣٩	١٢	**٠,٩٠٧	**٠,٧٩٦
٢	**٠,٨٠٧	**٠,٧٦٠	٧	**٠,٧٥٨	**٠,٧٣٨	١٣	**٠,٧٨٥	**٠,٧٦٧
٣	**٠,٨٠٨	**٠,٧٦٩	٨	**٠,٨٦٥	**٠,٨٠١	١٤	**٠,٩٠٢	**٠,٨١٨
٤	**٠,٧٩١	**٠,٦٨٧	٩	**٠,٧٨٥	**٠,٧٨٠	١٥	**٠,٧٨٤	**٠,٦٧٤
٥	**٠,٨٣٢	**٠,٧٥٩	١٠	**٠,٨٨٣	**٠,٨١٦	١٦	**٠,٨٨١	**٠,٧٧٧
			١١	**٠,٨٦٥	**٠,٧٩٤	١٧	**٠,٨٧٠	**٠,٨٠٢

بُعد البقطة الذهنية			بُعد الأمل			بُعد الرحمة		
م	البعد	المحور	م	البعد	المحور	م	البعد	المحور
						١٨	**٠,٧٢٦	**٠,٧٠٦
ارتباط البعد بالمحور			ارتباط البعد بالمحور			ارتباط البعد بالمحور		
**٠,٨١٠			**٠,٨٤٢			**٠,٨١٤		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٢) أن عبارات محور القيادة الرنانة ترتبط مع أبعادها بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٧٢٦-٠,٩٠٧)، كما ترتبط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٦٦٥-٠,٨١٨) كذلك وجد أن الأبعاد الثلاثة ترتبط مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٨١٠-٠,٨٤٢)، وجميعها بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهو ما يُعد مؤشراً على صدق بناء محور القيادة الرنانة.

ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط لعبارات وأبعاد محور الاندماج الوظيفي:

جدول (٣) معاملات ارتباط عبارات محور الاندماج الوظيفي مع أبعادها والمحور ككل، وارتباط الأبعاد مع المحور (ن=٤٠)

بُعد الانتماء			بُعد أهمية العمل			بُعد المشاركة الفعالة			بُعد الرضا الوظيفي		
م	البعد	المحور	م	البعد	المحور	م	البعد	المحور	م	البعد	المحور
١	**٠,٨٠١	**٠,٧٠٥	٨	**٠,٨٢١	**٠,٦٩٧	١٣	**٠,٧٤٧	**٠,٦٥٠	١٩	**٠,٥١٩	**٠,٥٠٩
٢	**٠,٦٩٢	**٠,٥٧٦	٩	**٠,٨٤٢	**٠,٧٦٢	١٤	**٠,٦٥٩	**٠,٧٠٢	٢٠	**٠,٧٠٥	**٠,٥٨٢
٣	**٠,٧٩٨	**٠,٦٩٩	١٠	**٠,٨٢٤	**٠,٧٠٨	١٥	**٠,٦٥٩	**٠,٤٨٥	٢١	**٠,٨٠٠	**٠,٧٨٩
٤	**٠,٧٤٩	**٠,٧٢٣	١١	**٠,٦٣٦	**٠,٦٥٨	١٦	**٠,٧١٠	**٠,٦٨٢	٢٢	**٠,٨٢٠	**٠,٨٠٧
٥	**٠,٦٤٥	**٠,٥٩٠	١٢	**٠,٧٨٤	**٠,٧٠٦	١٧	**٠,٨٣٢	**٠,٧٨٣	٢٣	**٠,٨١١	**٠,٧٤٥
٦	**٠,٧٤٣	**٠,٦٧٩				١٨	**٠,٧١١	**٠,٥٤٧	٢٤	**٠,٦١٥	**٠,٤٧٠
٧	**٠,٧٥٣	**٠,٧٧٥									
ارتباط البعد بالمحور			ارتباط البعد بالمحور			ارتباط البعد بالمحور			ارتباط البعد بالمحور		
**٠,٨٨٢			**٠,٨٦٧			**٠,٨٨٤			**٠,٨٧٨		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير قيم معاملات الارتباط الموضحة بالجدول (٣) إلى أن عبارات محور الاندماج الوظيفي ترتبط مع أبعادها بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٥١٩-٠,٨٤٢)، كما ترتبط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٤٧٠-٠,٨٠٧)، كذلك وجد أن الأبعاد الأربعة ترتبط مع الدرجة الكلية للمحور بمعاملات ارتباط تدرجت بين (٠,٨٦٧-٠,٨٨٤)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهو ما يُعد مؤشراً على صدق بناء محور الاندماج الوظيفي.

ج. ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات محوري الاستبانة وأبعادها بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وأوميغا ماكدونالد McDonald's Omega، ويعرض الجدول التالي قيم معاملات الثبات:

جدول (٤)

معاملات ثبات محوري الاستبانة وأبعادها (ن=٤٠)

المحور	الأبعاد	عدد العبارات	Cronbach's alpha	Mcdonald's Omega
القيادة الرنانة	اليقظة الذهنية	٥	٠,٨٥٧	٠,٨٥٥
	الأمل	٦	٠,٩٠٦	٠,٩٠٨
	الرحمة	٧	٠,٩٢٨	٠,٩٣١
	الثبات الكلي	١٨	٠,٩٥٦	٠,٩٥٧
الاندماج الوظيفي	الانتماء	٧	٠,٨٥١	٠,٨٥١
	أهمية العمل	٥	٠,٨٢٨	٠,٨٢٥
	المشاركة الفعالة	٦	٠,٧٧٩	٠,٧٢٩
	الرضا الوظيفي	٦	٠,٧٧٨	٠,٧٨٥
	الثبات الكلي	٢٤	٠,٩٤٠	٠,٩٣٦

يتضح من الجدول (٤) أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، إذا تراوحت معاملات ثبات أبعاد محور القيادة الرنانة بين (٠,٨٥٥-٠,٩٣١)، وبلغ الثبات الكلي للمحور (٠,٩٥٦)؛ (٠,٩٥٧)، بالطريقتين. بينما تراوحت معاملات ثبات أبعاد محور الاندماج الوظيفي بين (٠,٧٧٨-٠,٨٥١)، وبلغ الثبات الكلي للمحور (٠,٩٤٠ ؛ ٠,٩٣٦)، بالطريقتين وتؤكد هذه

المعاملات أنه يمكن الثقة في نتائج الاستبانة ودرجاتها عند إعادة تطبيقها على عينات أخرى من المجتمع المستهدف.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث حسبت درجة توافر أبعاد القيادة الرنانة ومستوى الاندماج الوظيفي باستخدام المتوسطات الحسابية Arithmetic mean والانحرافات المعيارية Standard deviation، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient لحساب العلاقة بين المتغيرين، كما تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للكشف عن مدى إسهام توافر أبعاد القيادة الرنانة في التنبؤ بمستوى الاندماج الوظيفي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

س١: ما درجة ممارسة القيادة الرنانة وأبعادها للقيادات الجامعية من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمحور القيادة الرنانة، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمحور القيادة

الرنانة

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	اليقظة الذهنية	١	٣,٣٠	٠,٨٦٦	متوسطة
٢	الأمل	٢	٣,١٥	٠,٨٥٢	متوسطة
٣	الرحمة	٣	٢,٧٦	٠,٧٩٨	متوسطة
درجة توافر أبعاد القيادة الرنانة			٣,٠٧	٠,٧٠٩	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن أبعاد القيادة الرنانة تمارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٠٧) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٠٩)، كما ظهرت الأبعاد الثلاثة

بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية (٣,٣٠؛ ٣,١٥؛ ٢,٧٦) وذلك على الترتيب الآتي: اليقظة الذهنية، الأمل، والرحمة.

ويمكن عزو الدرجة المتوسطة للقيادة الرنانة في الدراسة الحالية إلى عدة أسباب، منها الثقافة المؤسسية التي قد لا تعطي اهتماماً بالقيادة الرنانة أو بالعوامل المؤثرة فيها، مثل الرفاهية النفسية وجودة الحياة الوظيفية، كذلك عدم وجود برامج تدريبية موجهة للقيادات الجامعية حول تطبيق القيادة الرنانة، إضافة لبعض الأسباب الأخرى، مثل الضغوط الإدارية، والنفسية، وقلة الموارد، وبعض التحديات الشخصية، كما قد يكون هناك تفاوت في فهم القيادات لبعض مؤشرات وأبعاد القيادة الرنانة، كأن يخلط البعض بين أخلاقيات القيادة الرنانة وبين التساهل الإداري، مما يؤدي إلى غياب التنسيق أو القصور في بعض الجوانب.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة (طه وآخرون ٢٠٢٣؛ المصري ٢٠٢٠؛ Obied2023)، حيث كانت درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى العينة المفحوصة كانت متوسطة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (فتاح وآخرون ٢٠٢٣؛ الخالد ٢٠٢٢؛ الربيعي ٢٠١٩)، حول أبعاد القيادة الرنانة التي جاءت بنسب مرتفعة في جميع الأبعاد، كما اختلفت أيضاً مع دراسة العبيدي (٢٠١٦)، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم توافر متغير القيادة الرنانة بالمستوى المطلوب في الجامعة المفحوصة، وحقق متغير القيادة الرنانة درجة أقل من المتوسط.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور على حدة:

أ. بُعد اليقظة الذهنية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد اليقظة الذهنية من أبعاد القيادة الرنانة

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تحرص قيادات الجامعة على التفكير باستخدام الأساليب المتطورة والحديثة لإنجاز وتطوير العمل.	١	٣,٤٨	٠,٧٣٩	عالية

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	تشجع قيادات الجامعة الموظفين على إبداء آرائهم وأفكارهم التي تسهم في تطوير الأعمال.	٢	٣,٤٠	٠,٨٧٨	عالية
٣	تتبنى قيادات الجامعة الأفكار التطويرية المقدمة من المستفيدين (الطلاب، والمؤسسات، وسوق العمل) بشأن تطوير الخدمات.	٣	٣,٣٢	٠,٩٨٣	متوسطة
٤	تتبنى قيادات الجامعة قرارات حيوية، واستباقية تحسباً لأي ظروف ومشكلات مفاجئة.	٤	٣,١٨	٠,٩٦٥	متوسطة
٥	تقيم قيادات الجامعة المخاطر في الإدارات بعناية شديدة وتضع خططاً للتعامل معها.	٥	٣,١٠	٠,٩٢١	متوسطة
درجة توافر بُعد اليقظة الذهنية ككل			٣,٣٠	٠,٨٦٦	متوسطة

يتبين من الجدول (٦) أن مؤشرات بُعد اليقظة الذهنية تمارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٣٠) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٨٦٦)، وقد ظهرت العبارتان (٢، ١) بدرجة توافر عالية، حيث بلغت متوسطاتهما (٣,٤٨؛ ٣,٤٠)، بينما ظهرت العبارات ذات الأرقام (٣، ٤، ٥) بدرجة ممارسة متوسطة، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية (٣,٣٢؛ ٣,١٨؛ ٣,١٠).

ويمكن عزو الدرجة المتوسطة لبعد اليقظة الذهنية إلى عدة عوامل ترتبط بمضمون العبارات، فالدرجة المتوسطة لتبني الأفكار التطويرية المقدمة من المستفيدين يدل على وجود رغبة في التحسين، لكن قد يقابلها نقص في الموارد اللازمة لتطبيق هذه الأفكار. وكذلك الدرجة المتوسطة لتبني القرارات الحيوية والاستباقية، تشير إلى قصور في مهارات التنبؤ بالمشكلات لدى بعض القيادات وهذا ما أكدته دراسة (المصري، ٢٠٢٠) أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق القيادات وتزاحم الأعمال الموكلة لهم لا يجدون متسعاً من الوقت لإدراك التوقعات والتطلعات والمشكلات المفاجئة. وتعكس النتائج المتوسطة المتعلقة بتقييم المخاطر احتمال وجود تحديات في تنفيذ الخطط أو في فهم طبيعة المخاطر بشكل شامل. وأما العبارات التي ظهرت بدرجة عالية، فقد يرجع ذلك لوجود توجه تحفيزي في الجامعة على الابتكار والتجديد، والاهتمام بإشراك الموظفين في تطوير

العمل الإداري، وتحسين عمليات الاتصال والتواصل الإداري، مما يدعم ويعزز اليقظة الذهنية. وهذا ما أكدت عليه دراسة فتاح وآخرون (٢٠٢٣) أن إدارة الجامعة تأخذ بعين الاعتبار أفكار الموظفين حتى ولو كانت بسيطة.

ب. بُعد الأمل:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد الأمل من أبعاد القيادة الرنانة

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	توجه قيادات الجامعة الموظفين نحو رؤية مستقبلية عبر أهداف استراتيجية وخطوات عملية لتحقيقها.	١	٣,٤٨	٠,٨٣٩	عالية
٧	تطور قيادات الجامعة الخواطر المتنوعة للموظفين وربطها بقدرتهم على تحقيق أهدافهم الوظيفية.	٦	٢,٥٦	٠,٧٨٥	منخفضة
٨	تعزز قيادات الجامعة نقاط قوة الموظفين عبر برامج تطوير مهني وفرص تدريبية تناسب مهاراتهم.	٥	٣,٠٧	٠,٨٢٥	متوسطة
٩	تعمل قيادات الجامعة برصانة على حل المشكلات التي تعترض إنجاز العمل.	٤	٣,١٩	٠,٩٢٠	متوسطة
١٠	تشجع قيادات الجامعة الموظفين للتعاون معاً لإنجاز الأهداف المرسومة.	٣	٣,٢٠	٠,٨٠٨	متوسطة
١١	تعتمد قيادات الجامعة لإجراءات واضحة في العمل تضمن من خلالها النجاح في أداء الأعمال المسندة إليها.	٢	٣,٤٣	٠,٧٤٤	عالية
درجة توافر بُعد الأمل ككل			٣,١٥	٠,٨٥٢	متوسطة

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن مؤشرات بُعد الأمل تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,١٥) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٨٥٢)، وقد ظهرت العبارتان (١١، ٦) بدرجة توافر عالية، حيث بلغت متوسطاتهما الحسابية (٣,٤٣؛ ٣,٤٨)، بينما ظهرت العبارات الثلاث ذات الأرقام (٨، ٩، ١٠) بدرجة توافر متوسطة، ومتوسطات حسابية (٣,٠٧؛

٣,١٩؛ ٣,٢٠)، وظهرت عبارة واحدة بدرجة توافر منخفضة، وهي العبارة (٧)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٦).

ويمكن عزو الدرجة المتوسطة لبُعد الأمل إلى وجود تفاوت أو قصور في بناء وتوجيه برامج التطوير المهني وتلبيتها للاحتياجات التطويرية الفعلية اللازمة للموظفات، كما قد يرجع السبب إلى وجود صعوبات لدى القيادات الجامعية في التعامل مع بعض مشكلات العمل، مما يقلل من فعالية إدارتهم للمشكلات. كما أن ضغوط العمل، قد تؤثر سلباً على توجهات بعض القيادات نحو تحسين بيئة العمل وتشجيع التعاون والتواصل بين الموظفات. وأما العبارات التي ظهرت بدرجة عالية، فإنها تعكس وضوح الرؤية والأهداف ووجود استراتيجية محكمة، واعتماد إجراءات عمل منظمة وواضحة تسهم في تعزيز الثقة بالنجاح لدى الموظفات، وتزيد مستوى الأمل لديهن. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الحال، ٢٠٢٢) أن الإدارة الجامعية تعتمد إجراءات واضحة ومحددة تضمن لها النجاح في الأعمال الموكلة للعاملين. بينما يمكن عزو الدرجة المنخفضة للعبارة الخاصة بتطوير الحوافز إلى عدم كفاية الحوافز الحالية، أو أنها غير ملائمة لاحتياجات الموظفات وجهودهن ومهامهن الوظيفية، ولا ترتبط بإنجازاتهم، فنظام الحوافز القائم لا يسهم في اكتشاف الموظفات المتميزات، ولا يرتبط بتحقيق الأهداف الوظيفية، وهو بحاجة فعلية إلى تحسين ليكون أكثر جاذبية وملائمة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (الريعي، ٢٠١٩؛ المصري، ٢٠٢٠) بأن وعي القيادات بأهمية العاملين وأنهم جوهر العملية التعليمية، الأمر الذي يقتضي تحفيزهم لممارسة دورهم المأمول في تحقيق الأهداف التنظيمية للعمل.

ج. بُعد الرحمة:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد الرحمة من أبعاد القيادة الرنانة

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٢	تراعي قيادات الجامعة اتخاذ القرارات بناءً على ما هو أفضل للجميع.	٢	٢,٩٤	٠,٦٨٦	متوسطة
١٣	تقدم قيادات الجامعة الدعم العاطفي والمعنوي أثناء التحديات التي تواجه الموظفين.	٣	٢,٨٠	٠,٨٣٦	متوسطة

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٤	تلتزم قيادات الجامعة بالقيم الإنسانية التي تخدم أهداف العاملين والجامعة.	١	٣,٠٧	٠,٧٣٧	متوسطة
١٥	تحرص قيادات الجامعة على اتخاذ كافة التدابير التي تقلل من ضغوط العمل.	٤	٢,٧٤	٠,٨٣٢	متوسطة
١٦	تهتم قيادات الجامعة بالتعرف على احتياجات الموظفين وتسعى لإشباعها.	٦	٢,٥٥	٠,٧٦٠	منخفضة
١٧	تتخذ قيادات الجامعة خطوات فعالة لضمان شعور الموظفين بالاستقرار والأمان.	٥	٢,٧٢	٠,٨٢٨	متوسطة
١٨	تحرص قيادات الجامعة على خلق بيئة عمل تقدر الرفاهية الجسدية والنفسية للموظفين.	٧	٢,٥١	٠,٨٨٠	منخفضة
	درجة توافر بُعد الرحمة ككل		٢,٧٦	٠,٧٩٨	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) إلى أن مؤشرات بُعد الرحمة تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٧٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٩٨)، وقد ظهرت خمس عبارات بدرجة توافر متوسطة، وهي العبارات ذات الأرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧)، والتي تدرج متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥٥-٣,٠٧)، بينما ظهرت العبارتان (١٦، ١٨) بدرجة منخفضة، وبمتوسطات حسابية (٢,٥٥؛ ٢,٥١).

وتعكس الدرجة المتوسطة لبُعد الرحمة الحاجة لتحسين بعض الممارسات لتكون أكثر وضوحًا وشفافية، مثل التوازن ومراعاة مصلحة العمل والعاملين عند اتخاذ القرارات، وهذا ما أكد عليه كل من (Boyatzis&Mckee,2005). كما تُظهر هذه النتائج أن الدعم العاطفي والمعنوي المقدم من القيادات للموظفات غير كافٍ، وربما يرجع ذلك لضغوط العمل ونقص الموارد، بما يؤثر سلباً على قدرة القيادات على تقديم الدعم والرعاية الفعالة للموظفات. كذلك يمكن عزو هذه النتائج لعدم وضوح القيم المؤسسية والإنسانية، وقصور تطبيقها لدى بعض القيادات، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (فتاح وآخرون، ٢٠٢٣) التي ذكرت أن إدارة الجامعة لا تعمل على الاهتمام والالتزام بالقيم الإنسانية التي تخدم وتحقيق أهداف الجامعة والعاملين. وأما العبارات التي ظهرت بدرجة

منخفضة، فقد يرجع سببها إلى عدم وجود آليات دقيقة وعلمية لرصد احتياجات الموظفين والعمل على تلبيتها، وضعف تدريب القيادات عليها، وكذلك ضعف الاهتمام بمشكلاتهن ورفاهيتهن وتحسين بيئة عملهن ليكن أكثر استقراراً وإنتاجية وفاعلية، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخالد، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن جامعة الحاصبة الأردنية تعتمد اجراءات واضحة وموحدة للعاملين تضمن لها النجاح في اداء الأعمال الموكولة إليها.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

س٢: ما مستوى الاندماج الوظيفي وأبعاده للموظفات من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمحور الاندماج الوظيفي، وفيما يلي توضيح النتائج الإجمالية:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجات الأبعاد والمستوى الكلي لمحور الاندماج الوظيفي

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الانتماء	٢	٣,٩٦	٠,٧٣٨	عالي
٢	أهمية العمل	١	٤,٠١	٠,٧١٣	عالي
٣	المشاركة الفعالة	٣	٣,٧٨	٠,٦٥٦	عالي
٤	الرضا الوظيفي	٤	٣,٧٠	٠,٧٨٩	عالي
مستوى الاندماج الوظيفي			٣,٨٦	٠,٦٢٩	عالي

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٨٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٢٩)، كما ظهرت الأبعاد الأربعة بمستوى عالٍ، ومتوسطات تدرجت بين (٣,٧٠-٤,٠١)، وكانت على الترتيب الآتي: أهمية العمل، الانتماء، المشاركة الفعالة، الرضا الوظيفي.

ويشير المستوى العالي للاندماج الوظيفي في الأبعاد الأربعة (الانتماء، أهمية العمل، المشاركة الفعالة، والرضا الوظيفي)، وفي الدرجة الكلية، إلى أن الموظفات يشعرن بالارتباط العميق بعملهن

وبأهمية أدوارهن الوظيفية، واستعدادهن للمشاركة في تطويرها وتحسين أدائها، ورضاهن الداخلي عن العمل، على الرغم من الحاجة إلى بعض التحسينات فيما يتعلق بأدوار القيادات، فالموظفات متحمسات لعملهن، ويعتزن به، لكنهن لا يشعرن بالدعم الكافي من القيادة في بعض الجوانب، كما أشارت لذلك نتائج محور القيادة الرنانة. لذلك، من المهم أن نفهم أن الاندماج الوظيفي قد يكون مدفوعاً بعوامل أخرى مثل الثقافة التنظيمية، ودعم الزميلات، أو حتى التقدير الشخصي.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة (الزيون وآخرون ٢٠٢٤؛ الجبور والمعاينة ٢٠٢٣؛ إبراهيم ونوار ٢٠٢٣؛ خريبة وأبو الحسن ٢٠٢٢؛ حوشية ٢٠٢٢)، حيث كان مستوى الاندماج الوظيفي لدى العينات المفحوصة جاء بدرجة عالية.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل بُعد على حدة:

أ. بعد الانتماء:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد الانتماء ومستواه الكلي

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحافظ على سمعة الجامعة داخلياً وخارجياً بشكل جيد.	٣	٤,٠٠	٠,٨٣٣	عالي
٢	أنا فخورة بالجامعة التي أعمل بها.	٦	٣,٧٤	٠,٩٧٦	عالي
٣	لدي شعور إيجابي تجاه وظيفتي وجامعتي	٤	٣,٩٠	٠,٨٩٢	عالي
٤	أحرص دوماً على المحافظة على أسرار العمل	١	٤,٥٨	٠,٧١٨	عالي جداً
٥	ألتقي ثناءً واحتراماً عند القيام بعملتي بشكل جيد	٥	٣,٨٠	٠,٨٢٩	عالي
٦	تتوفر لدي كافة المتطلبات اللازمة لأداء عملي بكفاءة	٧	٣,٧١	٠,٦٠٨	عالي
٧	أهتم بالمصلحة العامة في العمل على حساب مصلحتي الشخصية	٢	٤,٠١	٠,٧٤٧	عالي
مستوى بُعد الانتماء			٣,٩٦	٠,٧٣٨	عالي

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى أن مستوى الانتماء لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٩٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٣٨)، وقد ظهرت العبارة رقم (٤) بمستوى عالٍ جداً، وبمتوسط حسابي (٤,٥٨)، بينما

ظهرت العبارات الست ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧) بمستوى عالٍ، وبمتوسطات تدرجت بين (٣,٧١-٤,٠١).

ويمكن عزو المستوى العالي للانتماء لدى الموظفين الإداريات إلى ثقافتهم المهنية، وقيمهم الشخصية، وتقديرهم الداخلي لعمليهم، إضافة لوجود قيم مؤسسية قوية وراسخة تعزز الفخر والانتماء لديهم، وتساعدن على الشعور بالارتباط العميق بالجامعة، كما أن وجودهن في وظائف ذات تنظيم وإشراف مؤسسي وحكومي، يشعرهن بلا شك بالاستقرار الوظيفي، وأنهن في بيئة عمل مستقرة، خاصة مع توفر فرص التطوير المهني، والترقي ونحوه، مما يعزز من ولائهن وانتمائهن، حتى في ظل الممارسات المتوسطة للقيادات فيما يتعلق باتخاذ إجراءات لضمان شعورهن بالاستقرار والأمان، لأن إجراءات القيادات إضافية وتحسينية، أما الأنظمة التي يتبعن لها فهي أساسية ومستقرة. وهذا ما أكدت عليه دراسة (الزبون وآخرون، ٢٠٢٤) أن أفراد عينة الدراسة راضون عن عملهم ويشعرون بالانتماء للعمل مما يساهم في اندماجهم بشكل ايجابي.

ب. بعد أهمية العمل:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد أهمية العمل ومستواه الكلي

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٨	لدي تصور واضح لموقع وظيفتي ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة	٣	٤,٠٣	٠,٩١٤	عالي
٩	أواظب على الحضور اليومي للعمل والمغادرة بعد إنجاز المهام الموكلة لي بنجاح	١	٤,٥١	٠,٦٧٧	عالي جداً
١٠	أشعر بأن وظيفتي مهمة وترتبط بأكثر من وظيفة بالجامعة	٢	٤,٠٨	٠,٧٦١	عالي
١١	أحصل على التدريب الكافي للقيام بمهامي الوظيفية	٥	٣,٤٥	٠,٨٩٧	عالي
١٢	مستعدة لبذل مجهود أكبر من المطلوب لإنجاز العمل	٤	٤,٠٠	٠,٧٢٦	عالي
المستوى الكلية لبعد أهمية العمل					
			٤,٠١	٠,٧١٣	عالي

يتضح من نتائج الجدول (١١) أن مستوى أهمية العمل لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٤,٠١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧١٣)، وقد ظهرت العبارة رقم (٩) بمستوى عالٍ جداً، وبمتوسط حسابي (٤,٥١)، بينما

ظهرت العبارات الست ذات الأرقام (٨، ١٠، ١١، ١٢) بمستوى عالٍ، وبمتوسطات تدرجت بين (٤٥-٣،٨٠٨).

ويمكن عزو المستوى العالي لهذا البعد إلى ارتباطه بعدة جوانب، مثل الانضباط الوظيفي والتوجهات الإيجابية لدى الموظفين نحو العمل، والالتزام الشخصي الذي يجعلهم مستعدين لبذل مجهود أكبر من المطلوب لتطوير عملهم، مما يعكس إيمانهم بأهمية عملهم وتأثيره. كما يرتبط هذا البعد بالأسس التنظيمية، ويعكس وضوح الهيكل التنظيمي الذي يعزز من فهم الموظفين لدورهم وأهميته. إضافة إلى أن شعور الموظفين بارتباط وظائفهم بأكثر من وظيفة أخرى في الجامعة يعزز إدراكهم لأهمية دورهم في تحقيق الأهداف الشاملة للجامعة وهذا ما أكدته دراسة (مرزوق وبوعشة، ٢٠١٧) أن فهم الموظف لطبيعة وأهمية وظيفته وارتباطها بغيرها من الوظائف يساهم في تحقيق التميز والانجاز. كما أن تدريبهم على أداء عملهم يزيد من ثقتهم بقدرتهم على أداء مهامهم الوظيفية، مما يزيد من ارتباطهم بالعمل وتقديره.

ج. بُعد المشاركة الفعالة:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد المشاركة الفعالة ومستواه الكلي

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٣	أحرص دوماً على تقديم مبادرات وأفكار جديدة وأطبقها بشكل مثابر	٤	٣,٧١	٠,٩١١	عالي
١٤	أحرص على مشاركة زميلاتي الموظفين في تحسين جودة وتطوير العمل	٢	٤,٢٣	٠,٧٥٩	عالي جداً
١٥	لدي كافة الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات الخاصة بعملتي.	٦	٣,٠٢	٠,٨٣٠	متوسط
١٦	أهتم بمشاركة زميلاتي الموظفين في إيجاد حلول لمشكلات العمل.	٣	٤,٠٦	٠,٧٧١	عالي
١٧	أهتم دوماً بتطوير أسلوبي في إنجاز مهامي الوظيفية	١	٤,٢٩	٠,٦٦٦	عالي جداً

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٨	أحصل على التحفيز العادل تقديراً لجهودى عند المشاركة بتقديم الأفكار المبتكرة.	٥	٣,٤٠	٠,٨٧٨	عالي
	مستوى بُعد المشاركة الفعالة		٣,٧٨	٠,٦٥٦	عالي

يتبين من الجدول (١٢) أن مستوى المشاركة الفعالة لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٨) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٥٦)، وقد ظهرت العبارتان (١٤، ١٧) بمستوى عالٍ جداً، وبمتوسطات حسابية (١,٢٣؛ ١,٢٩)، بينما ظهرت العبارات ذات الأرقام (١٣، ١٦، ١٨) بمستوى عالٍ، وبمتوسطات تدرجت بين (٣,٤٠-٤,٠٦)، وظهرت العبارة (١٥) بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٢).

ويمكن عزو المستوى العالي لبعد "المشاركة الفعالة" إلى إيجابية الموظفين، وتعاونهم في إيجاد حلول لمشكلات العمل، والحرص على التطور المهني المستمر الذي يساهم في تطوير أساليبهم في إنجاز مهامهم الوظيفية وهذا ما أكدته دراسة (مرزوق وبوعشة، ٢٠١٧) أن فتح مجال مشاركة الموظف في اتخاذ القرارات وإيجاد حلول للمشكلات يمكن أن يساهم في تطور المؤسسة. كما أن التوجهات العامة لبيئة العمل في الجامعة تشجع على الابتكار والإبداع، وتحفز الموظفين على تقديم مبادرات وأفكار جديدة، وهذا كله يعزز المشاركة الفعالة في العمل والاندماج فيه. وأما العبارة التي ظهرت بمستوى متوسط، فهي تشير إلى بعض القيود التي تحد من قدرتهم على اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، وهذا يرتبط بالنظام المركزي المتبع في معظم الجامعات، بما في ذلك جامعة أم القرى.

د. بُعد الرضا الوظيفي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد الرضا الوظيفي ومستواه

الكلي

م	الأبعاد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٩	أنا راض عن عملي فهو يناسب مؤهلي وطموحي	٤	٣,٤٧	٠,٩٦٧	عالي
٢٠	أنا راض عن ظروف العمل التي توفرها لي إدارتي (مثل: ساعات العمل، موقع العمل).	٥	٣,٤٢	٠,٨٨٠	عالي
٢١	أحقق طموحي من خلال تنفيذ مهام الوظيفية.	٣	٣,٦٠	٠,٨٧٨	عالي
٢٢	اشعر بالسعادة عند إنجاز مهامي الوظيفية	١	٤,٢٥	٠,٨٧١	عالي جداً
٢٣	أشعر بتحسّن قدراتي المهنية منذ التحاقني بالعمل	٢	٤,١٥	٠,٧٢٦	عالي
٢٤	أعتقد أن الراتب الذي أحصل عليه يتناسب مع الجهد الذي أبذله.	٦	٣,٣٠	٠,٨٣٨	متوسط
	مستوى بُعد الرضا الوظيفي		٣,٧٠	٠,٧٨٩	عالي

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٠) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٨٩)، وقد ظهرت العبارة (٢٢) بمستوى عالٍ جداً، وبمتوسط حسابي (٤,٢٥)، بينما ظهرت العبارات ذات الأرقام (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣) بمستوى عالٍ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (٣,٤٢-٤,١٥)، وظهرت العبارة (٢٤) بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٣٠).

ويمكن تفسير المستوى العالي لبعد الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى من خلال عدة أسباب تعكس التوجهات الإيجابية والبيئة المحيطة، ومن ذلك توافق العمل مع طموحاتهم، وشعورهم بأنهم يستثمرون في مسيرتهم المهنية، وتقديرهم الذاتي لجهودهم وإنجازاتهم، وتوافر فرص للتقدم والتطور الوظيفي، والرضا عن ظروف العمل وبيئته، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الزبون وآخرون، ٢٠٢٤)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع بالرضا الوظيفي كأحد أبعاد الاندماج الوظيفي في مدارس التربية والتعليم لمحافظة جرش، ودراسة (Tepayakul, ٢٠١٨, and Rinthaisong)، التي توصلت إلى أن هناك تأثيراً مباشراً إيجابياً للرضا الوظيفي على الاندماج الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي.

وأما المستوى المتوسط للرضا عن الراتب، ومدى تناسبه مع الجهد الذي يبذله في العمل، فهذا يشير إلى أن الراتب قد لا يغطي احتياجاتهم ومتطلباتهم المادية، أو أنه لا يحقق مستوى الرفاهية التي يطمح لها في مقابل ما يبذله من جهد، وأنه بحاجة للتحسين، وهذا ما أكدته دراسة (ابراهيم ونوار، ٢٠٢٣) أن ضعف الأجور والحوافز والمكافآت من أهم العوامل التي تحول دون تمكن الموظفين من الاندماج الوظيفي.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

س٣: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة ومستوى الاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين وأبعادهما، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين متغيري القيادة الرنانة والاندماج الوظيفي وأبعادهما

الاندماج الوظيفي					القيادة الرنانة
الدرجة الكلية	الرضا الوظيفي	المشاركة	أهمية العمل	الانتماء	
**٠,٧٢٥	**٠,٦١٤	**٠,٦٠٩	**٠,٦٣٢	**٠,٦٦٤	اليقظة الذهنية
**٠,٧٥١	**٠,٦٨٨	**٠,٦٠٧	**٠,٦٥٣	**٠,٦٥٢	الأمل
**٠,٧٠٧	**٠,٦٢٩	**٠,٥٧٨	**٠,٥٨٥	**٠,٦٥٩	الرحمة
**٠,٧٧٧	**٠,٦٨٨	**٠,٦٣٨	**٠,٦٦٤	**٠,٧٠٤	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية وبين الاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات، وذلك في الدرجة الكلية للمتغيرين، وفي أبعادهما الفرعية. وتعني هذه النتائج أنه كلما زادت درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية زاد مستوى الاندماج الوظيفي لدى الموظفين.

وتعكس هذه العلاقة الارتباطية التأثير الواضح للقيادة الرنانة على الاندماج الوظيفي، فالقائد الذي يتحلى باليقظة الذهنية، والرحمة، والأمل، يكون قادراً على ملاحظة احتياجات موظفيه، وفهم مشاعرهم وأفكارهم عن قرب، وتوفير بيئة عمل متكاملة تشجعهم على التفاعل الإيجابي والتعاون فيما بينهم، والمشاركة الفعالة في العمل، وتشعرهم بالدعم والتقدير، وأهمية ما يؤدونه من عمل، وما يبذلونه من جهد، وهو ما يعزز شعورهم بالانتماء، ويحفزهم على تبني قيم وأهداف المؤسسة، ويزيد من مستوى رضاهم الوظيفي، فيدجمهم أكثر في العمل. وهذه النتيجة تؤكد على ما جاءت به كل من دراسة (الجبور والمعاينة، ٢٠٢٣)، ودراسة (خريبة، وأبو الحسن، ٢٠٢٢)، ودراسة (حوشية، ٢٠٢٢) على أن النمط القيادي كالقيادة الخادمة، يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمستويات الاندماج الوظيفي للموظفين، مما يشير إلى تأثيره المحفز على تعزيز التفاعل والالتزام الوظيفي داخل بيئة العمل.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

س٤: ما حجم الإسهام النسبي للقيادة الرنانة في التنبؤ بالاندماج الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة أم القرى بمكة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression، حيث تم أولاً إجراء تحليل التباين لانحدار أبعاد القيادة الرنانة على الاندماج الوظيفي، فأظهرت النتائج أن قيمة F لاختبار الدلالة الإحصائية بلغت (١٢٨,١٩٧) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتعني أن نموذج الانحدار معنوي، وهذا مؤشر على أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الوظيفي للموظفات الإداريات من خلال توافر درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية. ويوضح الجدول التالي ملخص نموذج الانحدار:

جدول (١٧) ملخص نموذج انحدار أبعاد القيادة الرنانة على الاندماج الوظيفي

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري Std. Error of the Estimate
١	٠,٧٨٠	٠,٦٠٨	٠,٦٠٣	٠,٣٩٦

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة معامل التحديد المعدل بلغت ٠,٦٠٣ أي أن أبعاد القيادة الرنانة تفسر ما نسبته ٦٠,٣٪ من التباين الكلي في مستوى الاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات. ويوضح الجدول التالي نتائج المعادلة التنبؤية:

جدول (١٨) نتائج المعادلة التنبؤية بالاندماج الوظيفي من خلال توافر أبعاد القيادة الرنانة

المتغيرات	بيتا غير المعيارية B Unstandardized Coefficients	الخطأ المعياري Std- Error	بيتا المعيارية Beta Standardized Coefficients	"T"	مستوى الدلالة
الثابت	٢,١٢٩	٠,١٠١		٢١,٠١٨	**٠,٠٠٠
اليقظة الذهنية	٠,٢٢٩	٠,٠٥١	٠,٣١٦	٤,٤٨٤	**٠,٠٠٠
الأمل	٠,٢١٥	٠,٠٦٢	٠,٣٢٥	٣,٤٤٠	**٠,٠٠١
الرحمة	٠,١٠٩	٠,٠٤٦	٠,١٩٠	٢,٣٧٢	*٠,٠١٨

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من الجدول (١٨) أن جميع أبعاد القيادة الرنانة الثلاثة تُعد متنبئات بالاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات؛ ويمكن في ضوء ذلك صياغة المعادلة التنبؤية كالتالي:

المعادلة التنبؤية بدلالة $B = 2.129$ Unstandardized Coefficients + (٠,٢٢٩ × درجة اليقظة الذهنية) + (٠,٢١٥ × درجة الأمل) + (٠,١١٥ × درجة الرحمة).

المعادلة التنبؤية بدلالة Beta Standardized Coefficients = (٠,٣١٦ × درجة اليقظة الذهنية) + (٠,٣٢٥ × درجة الأمل) + (٠,١٩٠ × درجة الرحمة).

وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الوظيفي للموظفات من خلال درجة ممارسة أبعاد القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية، حيث نبين أن درجة ممارسة القيادة الرنانة تفسر ما نسبته ٦٠,٣٪ من التباين الكلي في مستوى الاندماج الوظيفي لدى الموظفين الإداريات. ولعل نسبة الاسهام تؤكد العلاقة بين متغير القيادة الرنانة والمشاركة في العمل كأحد أبعاد الاندماج الوظيفي كدراسة Özer et al (٢٠٢٤).

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تصميم برامج تدريبية القيادات الجامعية تركز على أبعاد القيادة الرنانة، وتهدف إلى تعزيز مهاراتهم في تطبيقها عملياً في بيئة العمل، وضمان قدرتهم على فهم التحديات النفسية والعملية التي قد تواجهها الموظفين، وكيفية التعامل معها من منطلق القيادة الرنانة، ويمكن تقديم هذه البرامج على شكل دورات تدريبية دورية، وورش عمل تفاعلية.

٢. تطوير آليات تواصل شفافة وفعالة بين القيادات الجامعية والموظفات الإداريات. بما يشعرهن أن لديهن القدرة على التعبير عن آرائهن ومقترحاتهن، ويحسن إدراك القيادات للتحديات التي يواجهنها، والتفاعل معها، ودعمهن، ويمكن تطبيق ذلك من خلال جلسات استماع دورية بين القيادات والموظفات، أو تخصيص منصات لرصد المشكلات والتحديات، وتبادل الأفكار والملاحظات، وتحسين بيئة العمل.

٣. تطوير نظام تقييم أداء يتضمن أبعاد القيادة الرنانة كمعايير للتقييم، مما يساهم في تعزيز هذه الأبعاد في الممارسة اليومية.

٤. تعزيز مستوى الاندماج الوظيفي العالي لدى الموظفين والمحافظة عليه، من خلال تحسين بيئة العمل لتكون أكثر دعمًا وتشجيعًا، وتقدير الإنجازات الفردية والجماعية للموظفات، وتوفير فرص للموظفات للمشاركة المجتمعية، وبرامج توجيه وإرشاد مهني لمساعدة الموظفين الجدد، لتعزيز اندماجهم وتسهيل انتقالهم إلى بيئة العمل، والمساعدة المستمرة لجميع الموظفين في تطوير مسيرتهم المهنية وتعزيز مهاراتهم.

دراسات مستقبلية مقترحة:

يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية في ضوء هذه النتائج، ومن ذلك:

١. العوامل المؤثرة في ممارسة القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية بالجامعات السعودية.

٢. استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة الرنانة لدى القيادات الجامعية بالجامعات السعودية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين، ونوار، أحمد. (٢٠٢٣). دراسة ميدانية للاندماج الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة القليوبية، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٤ (٥)، ٦٠-١٤٩.
- الجبور، مشعل، المعاينة، محمد. (٢٠٢٣). أثر القيادة التحولية في الاندماج الوظيفي في الجامعات الرسمية في الأردن: المناخ التنظيمي متغير وسيط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- الجرم، رمزي. (٢٠١٣). اندماج البنوك. دار السلام، الطبعة (٢)، الاسكندرية: مصر.
- الحمدان صفاء. (٢٠١٨). مستوى تأثير القيادة الإدارية على التطوير التنظيمي الجامعات: دراسة ميدانية على الموظفين الإداريات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة المركز القومي للبحوث غزة، ٢ (٨)، ٧٧-١٠١.
- حوشية، ربا. (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الخادمة وعلاقتها باندماج المعلمين في العمل. [رسالة ماجستير، جامعة الخليل.]
- الخالد، عبد الله. (٢٠٢٢). أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي: الدور المعدل لرأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الأعمال: الأردن.
- خريبة، إيناس، أبو الحسن، أحمد. (٢٠٢٢). الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين القيادة التحولية والاندماج الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بكليات التربية جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، الجزء (٩٣)، ٤٩-١٤١.
- الربيعي، لؤي. (٢٠١٩). دور القيادة الرنانة في تحقيق النجاح المنظمي (دراسة تطبيقية لآراء المديرين العاملين في المديرية العامة للتربية / الرصافة الثانية). مجلة دراسات تربوية. ١٢ (٤٥)، ٢١٦-٢٤١.
- الزبون، آيات، الحراحشة، محمد، بني خالد، محمد. (٢٠٢٤). الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التربية والتعليم لمحافظة جرش وعلاقتها بالاندماج الوظيفي للمعلمين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، ٤٦ (١)، ٧٨٣-٨٠٨.
- ربيع، محمد. (٢٠٢١). علم النفس الصناعي والمهني. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة (٣)، عمان: الأردن.
- الزبيدي، لمياء، المولى، سماح. (٢٠١٦). تأثير التيقظ القيادي في تحقيق الرافعة المعرفية — دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد. مجلة الإدارة والاقتصاد، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، (١٠٧)، ١٥٧-١٨٩.

- الزعيبي، حسن. (٢٠٢١). القيادة الرنانة. دار وائل للنشر، عمان: الأردن.
- طه، منى، إسماعيل، عمار، العمادي، أماني. (٢٠٢٣). دور التوازن بين الحياة والعمل في تفسير العلاقة بين القيادة الرنانة والصلابة النفسية للمرأة العاملة: دراسة تطبيقية. مجلة راية الدولية للعلوم التجارية، ٢(٧)، ٦٦٠-٧٤٤.
- العابدي، علي. (٢٠١٧). المرح في مكان العمل كمتغير تفاعلي بين استقامة القيادة والتألق التنظيمي-دراسة تطبيقية في جامعة الكوفة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، ٢٣ (٩٧)، ١٥٣-١٧٣.
- عبد الحفيظ، نهي. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تحسين مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣٣(١٢٠)، ٤٦٧-٥٠٠.
- عبد العزيز، محمد، ألبير، نادر، إبراهيم، سها. (٢٠١٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببيئة العمل. مجلة العلوم البيئية، جامعة عين شمس. ٤١(٣)، ٤٨١-٥١٥.
- العبيدي، عصام. (٢٠١٦). الأثنوجرافيا التنظيمية وانعكاساتها في القيادة الرنانة دراسة حالة في جامعة الكوفة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. ٢٢(٩٤)، ٢٠٤-٢٢٨.
- فتاح، نافع، عبد الله، ده رون، عمر، سazan، سعيد، ميديا، صادق، زانا، جلال، بنار. (٢٠٢٣). سلوكيات القيادة الرنانة ودورها في الحد من التهكم التنظيمي-دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة السليمانية. مجلة اقتصاديات الأعمال، ٥ (٥)، ٣٢١-٣٤٥.
- الكرعاوي، محمد، رشيد يصغ. (٢٠٢٣). تأثير القيادة الرنانة في العواقب الاستراتيجية (دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي رئاسة جامعة الكوفة). مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٩(٣)، ٤٠٣-٤٤٦.
- مرزوق، ساره، وبوعشة، مبارك. (٢٠١٧). أثر التمكين في تحقيق الاندماج الوظيفي للعاملين دراسة حالة مجمع عموري بسكره. مجلة دراسات اقتصادية، ٤(٣)، ١٣٦-١٨٧.
- المصري، مروان. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة الرنانة لدى مديرات رياض الأطفال بمحافظات غزة وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية لديهن. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. (٥)، ١-٥٢.

ترجمة المراجع العربية:

- alhamdan safa'.(2018).mustawaa tathir alqiadat al'iidariat ealaa altatwir altanzimii aljamieati: dirasatan maydaniat ealaa almuazafat al'iidariaat bijamieat almalik eabd aleaziz bijida. majalat almarkaz alqawmii lilbuhuth ghazata, 2(8). 77-101.
- aljbur, misheal , almueayatatu, muhamad.(2023). 'athar alqiadat altahwiliat fi alaindimaj alwazifii fi aljamieat alrasmia fi al'urduni: almunakh altanzimiu mutaghayir wasit.]risalat majistir ghayr manshuratin[. jamieat al albit.
- aljirma, ramzi. (2013). andimaj almunaka. dar alsalami, altabeati(2), aliaskandiriatu: masr.
- alkareawi, muhamada; rashid yisghi.(2023). tathir alqiadat alranaanat fi aleawaqib alastiratijia (dirasat tahliliat lara' eayinat min muazafi riasat jamieat alkufati). majalat algharii lileulum alaiqtisadiat wal'iidariati, 19(3). 403-446.
- alkhaldi, eabd allah. (2022). 'athar alqiadat alranaanat fi altajdid alastiratiji: aldawr almueadal liras almal alnafsi ladaa aljamieat alkhasat al'urduniyati. risalat majistir ghayr manshuratin, jamieat eaman alcarabiat, kuliya al'aemali: al'urdun.
- alrrbiei, luay.(2019). dawr alqiadat alranaanat fi tahqiq alnajah almunazimii (dirasat tatbiqiat lara' almodirin aleamilin fi almodiriya aleamat liltarbiat / alrasafat althaaniatu). majalat dirasat tarbawiat. 12 (45), 216- 241.
- alzabidi, limya'i, almawlaa, samah .(2016). tathir altayaquz alqiadii fi tahqiq alraafieat almaerifiat - dirasat maydaniat fi eadad min kuliyaat jamieat baghdad. majalat al'iidarat walaiqtisadi, kuliya al'iidarat walaiqtisadi, aljamieat almustansiriya, (107), 157- 189.
- eabd aleaziza, muhamadu, 'albir, nadir& 'iibrahim, sha.(2018). alrida alwazifii waealaqatuh bibiyat aleimla. majalat aleulum albiyyati, jamieat eayn shams. 41(3), 481- 515.
- eabd alhufayzi, nuhaa. (2023). faeiliat barnamaj qayim ealaa alyaqazat aldhahniat fi tahsin maharat altanzim aldhahni liltacalim ladaa tulaab aljamieati. almajalat almisriat lildirasat alnafsiati. 33(120), 467- 500.
- marzuq, sarhu, wabiwaeshata, mubarak. (2017). 'athar altamkin fi tahqiq alaindimaj alwazifii lileamilin dirasat halat mujamae eumuriin bisukarha. majalat dirasat aiqtisadiatin, 4(3). 136- 187.

- rbie, mohammed. (2021). eilm alnafs alsinaeii walmihni. dar almasirat lilnashr waltawziei, altabea (3), eaman: al'urdunu.
- tahi, minaa, 'iismaeil, eamar, aleamawi, 'amani. (2023). dawr altawazun bayn alhayaat waleamal fi tafsir alealaqat bayn alqiadat alranaanat walsalabat alnafsiat lilmar'at aleamiliati: dirasat tatbiqiatun. majalat rayat alduwliat lileulum altijariati, 2(7), 660-744.
- aleabdi, ealay. (2017). almarah fi makan aleamal kamutaghayir tafaeculiin bayn aistiqamat alqiadat walta'aluq altanzimi-drasat tatbiqiat fi jamieat alkufa. majalat aleulum alaiqtisadiat wal'iidariati, kuliyyat al'iidarat walaiqtisadi, jamieat baghdad, 23 (97), 153-173.
- aleabidii, eisam. (2016). al'athnujrafya altanzimiat waneikasatuha fi alqiadat alranaanat dirasat halat fi jamieat alkufati. majalat aleulum alaiqtisadiat wal'iidariati. 22 (94), 204- 228.
- almisri, marwan .(2020). darajat mumarasat alqiadat alranaanat ladaa mudirat riad al'atfal bimuhafazat ghazat waecalaqatiha bialaistiqamat altanzimiat ladayhina. majalat jamieat janub alwadi alduwliat lileulum altarbawati. (5), 1- 52.
- alzuebi, hasanu. (2021). alqiadat alranaanatu. dar wayil lilnashri, eaman: al'urdunu.
- alzbbun, ayat, alharahishatu, muhamad,bani khalid, muhamad .(2024). althaqafat altanzimiat alsaayidat fi madaris altarbiat waltaelim limuhafazat jarash waecalaqatiha bialaindimaj alwazifii lilmuealimina. majalat jamieat tishrin lilbuhuth waldirasat aleilmiiati, silsilat aladab waleulum alansaniati, 46 (1), 783- 808.
- fatah, nafa, eabd allah, dah run, eumar, sazan, saeid, midya, sadiq, zana, jalal, bnar. (2023). sulukiaat alqiadat alranaanat wadawruha fi alhadi min altahakum altanzimi- dirasat tahliliat lara' eayinat min 'aeda' alhayyat altadrisiat fi jamieat alsulaymania. majalat aiqtisadiaat al'aemal, 5 (5). 321- 345.
- hushiat, riba. (2022). darajat mumarasat mudiri almadaris alkhasat fi muhafazat alkhalil lilqiadat alkhadimat waecalaqatiha biaindimaj almuealimin fi aleumla. [risalat majistir, jamieat alkhalil].
- Ibrahim, husam aldiyn, nawar, 'ahmad. (2023). dirasat maydaniat lilaindimaj alwazifii ladaa almuealimin fi madaris altaelim al'asasii bimuhafazat alqilyubiati, majalat albahth aleilmii fi altarbiati, 24 (5), 60- 149.

- kharibat, inas, 'abu alhasan, 'ahmad. (2022). aldawr alwasit liltamkin alnafsii fi alealaqat bayn alqiadat altahwiliat walaindimaj alwazifii ladaa 'aeda' hayyat altadris wamueawinihim bikuliyaat altarbiat jamieat alzaqaziq. almajalat altarbawiata, aljuz' (93), 49- 141.
- marzuq, sarhu, wabiwaeshata, mubarak. (2017). 'athar altamkin fi tahqiq alaindimaj alwazifii lileamilin dirasat halat mujamae eumuriin bisukarha. majalat dirasat aqtisadiatin, 4(3). 136- 187.

المراجع الأجنبية:

- Bawafaa, E., Wong, C. A., & Laschinger, H. (2015). The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing*, 20(7), 610-622
- Boyatzis, Richard & Anne, Mckee. (2005). *Resonant Leadership*. Albert Einstein Healthcare Foundation, Harvard, Boston.
- Chandrasekar, K. (2011). Workplace environment and its impact on organisational performance in public sector organisations. *International journal of enterprise computing and business systems*, 1(1), 1-19 .<http://www.ijecbs.com/January2011/N4Jan2011.pdf>
- De Smet, A., Gast, A., Lavoie, J., & Lurie, M. (2023). New leadership for a new era of thriving organizations. *McKinsey Quarterly*, 2-10.
- Junaris, I., Baharun, H., Andriesgo, J., & Zamroni, Z. (2022). Kyai's Prophetic Leadership in Effectiveness of Learning in Pesantren. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 7(1), 133-144. <https://doi.org/10.24042/tadris.v7i1.11751>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Khan, F., Zahra, T., Bilal, H., Sufyan, M., & Naz, A. (2021). Does job engagement mediate the relationship between job demands and organizational commitment of academicians at institutions of higher education commission in Pakistan? *Xllkogretim online-Elementary Education online*, 20 (5), 3533-3541. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.388>

- Kemp, L. B. (2015). Compassionate coaching using intentional change theory to enable resonant 21st century leaders .Copyright. <https://kempstreetpartners.com.au/wp-content/uploads/2016/05/Resonant-21st-Century-Leadership.pdf>
- Kranthi, A.K., Rai,A.,& Showry,M.(2024). Linking resonant leadership and learning organizations: The role of psychological empowerment as amediator in faculty members among higher educational institutions in India. *Acta Psychologica*, 248,104365. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104365>.
- Obied, A. (2023). Resonant Leadership: A Catalyst for Job Empowerment among Palestine Technical University Kadoorie Employees. *Journal of Technical Education and Training*, 15(3), 105-117.
- Osborne, S., & Hammoud, M. S. (2017). Effective employee engagement in the workplace. *International Journal of Applied Management and Technology*, 16(1), 4.
- Özer, Ö, Büyüksirin, B., & Özkan, O. (2024). Investigation of Resonant Leadership, Work Engagement and Employee Performance in Nurses. *Journal of Health Management*, <https://doi.org/10.1177/09720634241278819>
- Shuck, B., & Reio, T. G., Jr. (2011). The employee engagement landscape and HRD: How do we link theory and scholarship to current practice? *Advances in Developing Human Resources*, 13(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/1523422311431153>
- Squires, M., Tourangeau, A., Lachinger, H.K., & Doran, D., (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of nursing management*, 18(8), 914-925.
- Taner, Bahar, and Berna Aysen. (2013). the Role of Resonant Leaders in Organization. *European Scientific Journal*, ESJ 9 (19). <https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n19p%p>.
- Tepayakul, R., & Rinthaisong, I. (2018). Job satisfaction and employee engagement among human resources staff of Thai private higher education institutions. *The Journal of Behavioral Science*, 13(2), 68-81.
- Tiwari, B., & Lenka, U. (2015). Role of resonant leaders in engaging employees of firms facing economic crisis. In *International conference on trends in economics, humanities and management* (pp. 27-28).



**تحليل اتجاهات الحركة السياحية الداخلية
لمنطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م**

**Analysis of Domestic Tourism Trends in
Riyadh Province During the Period
2015-2023**

إعداد

د. نهلة بنت هليل بريك العمري

أستاذ الجغرافيا البشرية المساعد

قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

Dr. Nahlah Helail Break Alamri

Assistant Professor of Human Geography

Department Of Social Studies - The College of Arts and
Humanities - Taibah University

Email: Nhamrai@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-009

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٣ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٢٩ م

المستخلص

هدف البحث إلى قياس التطور الكمي للسياحة الداخلية في المملكة العربية السعودية مقارنة بمنطقة الرياض خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٣م، وتحليل مؤشرات الحركة السياحية وفق السائح (وافد - محلي) من حيث جهة القدوم، وسيلة النقل، متوسط مدة الإقامة، نوع السكن، ومعدل الإنفاق. وتوزيع السياح وفق مقياس Gini خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٢م بالاعتماد على البيانات الإحصائية الصادرة عن وزارة السياحة. أظهرت النتائج أن معدل النمو السنوي للسياحة الوافدة على مستوى المملكة والرياض بلغ لكلاهما ٦٪، بينما بلغ معدل النمو السنوي للسياحة المحلية على مستوى المملكة ٩,٥٪، وفي منطقة الرياض ٢٦٪. وقد تصدرت آسيا السياحة الوافدة إلى الرياض بنسبة ٣٣٪، فيما جاءت المنطقة الغربية في مقدمة السياحة المحلية بنسبة ٢٧٪. وأن غالبية السياح الدوليين الوافدين إلى الرياض يصلون جواً بنسبة ٨٠٪، في حين يفضل معظم السياح المحليين الوصول براً بنسبة ٨٣٪. ويُعد غرض الأعمال الدافع الأبرز لدى السياح الدوليين (٥٨٪)، مقابل الترفيه للسياح المحليين (٣٨٪). وبلغ متوسط مدة الإقامة ١٠ ليالٍ للوافدين مقارنة بـ ٥ ليالٍ ليلة للمحليين. وقد اختار ٦٩٪ من السياح الدوليين الفنادق، بينما فضل ٤٠٪ من المحليين السكن الخاص. ويتركز إنفاق السياح الدوليين على الإيواء (٣٨٪)، بينما السياح المحليون على المواصلات والطعام (٢٥٪ لكل منهما). وتظهر البيانات توازناً نسبياً في التوزيع الموسمي للسياحة في الرياض، حيث بلغ متوسط معامل جيني للفترة ٢٠١٥-٢٠٢٢ نحو ٠,١٩، مما يدل على انخفاض التفاوت الموسمي. وقد سجّل عام ٢٠٢٠ أدنى مستوى في التوازن الموسمي نتيجة تأثير جائحة كوفيد-١٩، في حين كان عام ٢٠١٨ الأقرب إلى التوزيع المثالي بين السياح الدوليين، و٢٠١٥ بين السياح المحليين. وتمثلت ذروة الموسم السياحي للوافدين في شهور فبراير وأبريل وديسمبر، بينما بلغت ذروتها لدى السياح المحليين في مايو ويوليو ونوفمبر، في حين شهد شهر سبتمبر انخفاضاً ملحوظاً لكلا الفئتين.

الكلمات المفتاحية: منطقة الرياض، السياحة الوافدة، السياحة المحلية، معامل جيني.

Abstract

This study aims to assess the growth of domestic tourism in Saudi Arabia compared to Riyadh Province between 2015 and 2023, focusing on key indicators based on tourist type (inbound and domestic), such as origin, mode of transport, length of stay, type of accommodation, and spending. Also analyzed was tourist distribution using the Gini index (2015–2022), based on Ministry of Tourism data. The results showed that the annual growth rate of inbound tourism in the Kingdom and Riyadh reached 6%, while the growth rate of domestic tourism was 9.5% nationwide and 26% in the Riyadh province. Asia topped inbound tourism to Riyadh with 33%, while the Western Region led domestic tourism with 27%. Most international tourists arrived by air (80%), whereas 83% of domestic tourists preferred traveling by land. Business was the primary purpose for international tourists (58%), compared to leisure for domestic tourists (38%). The average stay was 87 nights for international tourists compared to 48 nights for domestic tourists. About 69% of international tourists chose hotels, while 40% of domestic tourists preferred private accommodation. International tourists spent mainly on accommodation (38%), whereas domestic tourists spent mostly on transportation and food (25% each). The data show a relative balance in Riyadh's seasonal tourism distribution, with an average Gini coefficient of 0.19 from 2015 to 2022, indicating low seasonal disparity. The lowest balance occurred in 2020 due to COVID-19, while 2018 was closest to an ideal distribution for international tourists and 2015 for domestic tourists. High seasons for international tourists were February, April, and December, whereas domestic tourists had high seasons in May, July, and November. Both groups experienced a notable decline in September.

Key words: Riyadh Province, Inbound Tourism, Domestic Tourism, Gini Coefficient.

المقدمة

شهدت السياحة العالمية نموًا متزايدًا خلال السنوات القليلة الماضية، حيث بلغ عدد السياح ١,٢ مليار سائح، ومن المتوقع أن يرتفع العدد ليصل إلى ١,٨ مليار سائح بحلول عام ٢٠٣٠م. كما تجاوز النمو الحقيقي في عائدات السياحة الدولية ٥٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٩م، مقارنةً بـ ٤٤٪ في عام ٢٠٠٩م. وقد شهدت جميع المناطق زيادة في أعداد السياح الوافدين، بما في ذلك منطقة الشرق الأوسط، التي استقبلت ٨٧,١ مليون سائح دولي في عام ٢٠٢٣، بزيادة نسبتها ٢٢٪ مقارنة بمستويات عام ٢٠١٩م (منظمة السياحة العالمية، ٢٠٢٤م).

شهد قطاع السياحة في المملكة العربية السعودية تطورًا ملحوظًا خلال خطة التنمية الثامنة (٢٠٠٥-٢٠٠٩)، حيث ركزت الدولة على توفير البنية التحتية والخدمات الأساسية اللازمة لدعم نمو هذا القطاع الحيوي، بما في ذلك إنشاء الفنادق، والشقق السكنية، والمطاعم، والمتنجات، ومراكز التسوق. كما تم إصدار مجموعة من الأنظمة والتشريعات التنظيمية التي أسهمت في تعزيز البيئة السياحية وتفعيل دورها التنموي. وقد انعكست هذه الجهود في زيادة نسبة السياحة الداخلية مقارنة بالسياحة الخارجية، وارتفاع مساهمة القطاع السياحي في الناتج المحلي الإجمالي (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٠م).

وفي إطار خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠-٢٠١٤)، تم تعميق هذا التوجه عبر التركيز على تعزيز دور السياحة في الاقتصاد الوطني من خلال توسيع وتطوير البنية التحتية السياحية، وتحسين المنتجات والخدمات السياحية، إلى جانب تأهيل الكفاءات الوطنية لدعم النمو المتوقع في التوظيف بهذا القطاع. كما أولت الخطة اهتمامًا بتهيئة بيئة استثمارية جاذبة لتحفيز القطاع الخاص على التوسع في المشاريع السياحية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠م).

أما في خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩)، فقد تم التركيز على استثمار الموقع الجغرافي الاستراتيجي للمملكة كحلقة وصل بين ثلاث قارات، بما يعزز قدرتها على استقطاب الزوار إقليميًا ودوليًا. وشملت الخطة تعزيز كفاءة تطوير القطاع السياحي عبر مشاريع جديدة وبنية تحتية داعمة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥م).

وجاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ شاملة ترسم ملامح المستقبل، من خلال إطلاق مبادرات تهدف إلى تقليل الاعتماد على النفط، والعمل على تطوير بدائل اقتصادية، من بينها تعزيز قطاع السياحة. كما أكدت الرؤية على أهمية إحياء مواقع التراث الوطني والعربي والإسلامي، بالإضافة إلى المواقع التاريخية القديمة، وتسجيلها عالميًا، لضمان إتاحتها للجميع بوصفها شاهدًا حيًا على الإرث الحضاري، ودليلاً على الدور الفاعل والموقع المتميز للمملكة على خريطة الحضارة الإنسانية. كما شملت الرؤية تسهيل إجراءات إصدار التأشيرات السياحية (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦م).

أصبحت السياحة أحد القطاعات الاستثمارية البارزة في المملكة، حيث زاد الاعتماد عليها بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، مما جعل المملكة تحتل المركز الثاني عالميًا وفقًا للتقرير السياحي العالمي باروميتر الصادر عن منظمة السياحة العالمية (UNWTO) لعام ٢٠٢٣، إذ سجلت نسبة نمو بلغت ٥٨٪ مقارنة بعام ٢٠١٩م. كما بلغ عدد السياح المحليين ٨١,٩٢١ ألف سائح، بارتفاع نسبته ٥,٢٪ مقارنة بعام ٢٠١٩م (World Tourism Organization, 2023).

تُعد منطقة الرياض إحدى المناطق الإدارية في وسط المملكة العربية السعودية وهي ثاني أكبر منطقة من حيث المساحة بعد المنطقة الشرقية، كما تحتل المرتبة الأولى من حيث عدد السكان، بنسبة ٢٦,٧٪ لعام ٢٠٢٢م (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٢م).

وتعتبر منطقة الرياض من أبرز الوجهات السياحية في المملكة العربية السعودية، إذ تمتلك مزيجًا غنيًا من المعالم التاريخية، والثقافية، والطبيعية التي تستقطب الزوار من داخل المملكة وخارجها. وتتنوع المقومات السياحية في منطقة الرياض ما بين المواقع التراثية، والمتاحف، والمتنزهات الطبيعية، مما يعزز من مكانتها كوجهة سياحية متكاملة ومستدامة. وفي هذا السياق، حققت مدينة الرياض المرتبة ٣٧ عالميًا في عناصر الجذب السياحي، والمرتبة ٧٥ في مؤشرات الازدهار والرفاهية، مسجلةً تقدمًا ملحوظًا مقارنة بالسنوات السابقة. وقد جاء هذا التصنيف ضمن قائمة أفضل ١٠٠ مدينة على مستوى العالم، وذلك من بين ٢٦٣ مدينة شملها تصنيف شركة Resonance Consultancy العالمية لعام ٢٠٢١م (مركز البحوث والمعلومات، ٢٠٢٢).

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لمناقشة التطور التاريخي للسياحة الداخلية (الوافدة والمحلية) في منطقة الرياض خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٣م، بالإضافة إلى تحليل مؤشرات الحركة السياحية وفقاً لعدد السياح، وإنفاق السائح، ومتوسط مدة الإقامة، ونوع السكن للفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م، إلى جانب تحليل الموسمية السياحية خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٢م.

مشكلة الدراسة:

تعد منطقة الرياض من أغنى مناطق المملكة تاريخياً وثقافياً، حيث تضم العديد من المواقع الأثرية التي تعود إلى العصور الحجرية القديمة، مثل قرية الفاو التاريخية، وآثار البجادية، وموقع الثمامة الأثري. كما تحتوي على معالم من العصور الحديثة، بما في ذلك القصور والمدن التاريخية، ومن أبرزها الدرعية، التي تم إدراجها ضمن مواقع التراث العالمي من قبل منظمة اليونسكو (الزهراني وآخرون، ٢٠١٩م).

إضافةً إلى ذلك، تحتضن المنطقة العديد من المتاحف والقرى التراثية التي تعكس حضارتها العريقة، ومن أبرزها المتحف الوطني السعودي، الذي يضم مجموعة واسعة من التحف والآثار التي توثق تاريخ الحضارات القديمة في المنطقة خاصة، والمملكة بشكل عام. كما تتميز الرياض بمقومات طبيعية تجذب عشاق الطبيعة والمغامرة، مثل منتزه الثمامة، الذي يُعد وجهة سياحية مميزة لمحبي الرحلات البرية والتخييم، وحافة العالم، التي تُعد من أشهر الوجهات الطبيعية في المنطقة، حيث توفر إطلالة مذهلة على المنحدرات الصخرية الشاهقة. بالإضافة إلى ذلك، يُعد وادي حنيفة من أكبر الأودية في الرياض، ويمتاز بمساحاته الخضراء ومرافقه الترفيهية (الفرادي والعاجزة، ٢٠٢١م). كما تستضيف الرياض العديد من الفعاليات والمهرجانات التي تسهم في تنشيط السياحة، مثل موسم الرياض، الذي يُعد أحد أكبر الفعاليات الترفيهية في المنطقة، حيث يضم عروضاً ثقافية وفنية ومناطق ترفيهية متنوعة، ومهرجان الجنادرية، الذي يُمثل مهرجاناً ثقافياً سنوياً يحتفي بالتراث السعودي ويعرض الفنون والحرف التقليدية (إسماعيل، ٢٠٢٠م). هذا التنوع في المقومات يجعل الرياض وجهة مثالية للسياح من مختلف المناطق، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) ما هو التطور الكمي للسياحة الداخلية (الوافدة والمحلية) على مستوى المملكة العربية السعودية ونصيب منطقة الرياض منها خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م؟

(٢) ما هي مؤشرات الحركة السياحية الداخلية لمنطقة الرياض تبعاً لجهة القدوم، وسيلة النقل ومتوسط مدة الإقامة نوع السكن ومعدل الإنفاق تبعاً لفئة السائح خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م؟

(٣) كيف يتوزع السياح على مستوى منطقة الرياض على مدار العام خلال الفترة الممتدة من ٢٠١٥-٢٠٢٢م حسب معامل جيني؟

أهداف الدراسة:

(١) قياس التطور الكمي لعدد السياح الداخلية على مستوى المملكة العربية السعودية وتطبيق منطقة الرياض خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٣م.

(٢) تحليل مؤشرات الحركة السياحية في منطقة الرياض من حيث جهة القدوم، ووسائل النقل، ومتوسط مدة الإقامة، والسكن، ومعدل الإنفاق، وذلك بحسب فئة السائح (وافد، محلي) خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٣م.

(٣) التعرف على مدى توزع السياح أو تركيزهم في منطقة الرياض على مدار العام في الفترة الممتدة من ٢٠١٥-٢٠٢٢م حسب مقياس جيني تبعاً لفئة السائح (وافد، محلي).

منطقة الدراسة:

تقع منطقة الرياض في وسط المملكة العربية السعودية بين خطي الطول ٤٢° و $٤٨^{\circ}١٧'$ شرقاً، وبين دائرتي العرض ١٩° و $٢٧^{\circ}٤٥'$ شمالاً، وتُعد ثاني أكبر منطقة إدارية في المملكة من حيث المساحة بعد المنطقة الشرقية، حيث تبلغ مساحتها حوالي ٣٧٤,٣٤٠ كيلومتراً مربعاً، أي ما يعادل نحو ١٦٪ من إجمالي مساحة المملكة (الوليعة، ١٩٩٩م). تمتد المنطقة من محافظة الزلفي شمالاً حتى محافظة وادي الدواسر جنوباً، ومن محافظة الخرج شرقاً إلى حدود محافظة عفيف غرباً، مما يمنحها امتداداً جغرافياً واسعاً. وتتشترك منطقة الرياض في حدودها الإدارية مع عدد من مناطق المملكة كما يتضح من الشكل (١)؛ فمن الشمال تحدها مناطق القصيم والشرقية

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع السياحة، والتي يمكن تصنيفها على النحو التالي:
أولاً: دراسات اجنبية:

تناولت دراسة فالك وهاجستين (٢٠٢١) الموسمية السياحية في عدد من الدول الأوروبية من خلال استخدام معامل جيني لقياس درجة التفاوت في تدفقات السياح على مدار العام، وهدفت إلى تحليل التغيرات الزمنية في هذا التفاوت، وتحديد العوامل المؤثرة فيه سواء كانت داخلية مثل طبيعة الطلب السياحي أو خارجية مثل الظروف الاقتصادية والمناخية. وقد بينت نتائج الدراسة أن الموسمية لا تزال مرتفعة في العديد من الوجهات، وأن السياحة الداخلية تتميز بانخفاض موسميته مقارنة بالسياحة الدولية، مما يعزز من أهمية تطويرها. كما أوصت الدراسة بضرورة تنوع المنتجات السياحية وتبني سياسات داعمة للسياحة المحلية، إلى جانب استخدام أدوات كمية مثل معامل جيني في تقييم الأداء السياحي بشكل دوري، وتطوير حملات تسويقية مبتكرة تجذب السياح على مدار العام.

هدفت دراسة كرم مصطفى وأولما (٢٠١٠) إلى قياس وتحليل الموسمية السياحية في تركيا من خلال مقارنة مجموعة من المؤشرات الكمية، وعلى رأسها معامل جيني، بهدف تقييم درجة تركيز النشاط السياحي خلال أشهر معينة من السنة. استخدم الباحثان بيانات ثانوية صادرة عن وزارة الثقافة والسياحة التركية لتحديد مدى تأثير التغيرات الموسمية على قطاع السياحة. وقد كشفت النتائج أن تركيا تعاني من موسمية سياحية مرتفعة، حيث يتركز أغلب النشاط السياحي في فصل الصيف، مما يخلق اختلالاً في توزيع الموارد والطلب السياحي. كما أظهرت الدراسة أن معامل جيني أداة فعالة لقياس الموسمية، لكنه يكون أكثر فاعلية عند استخدامه إلى جانب مؤشرات أخرى مثل مؤشر التباين والانحراف المعياري، مما يساعد في إعطاء صورة أدق عن طبيعة التغيرات الموسمية. وأوصت الدراسة بضرورة تنوع المنتجات السياحية وتبني سياسات لتشجيع السياحة على مدار العام للحد من التأثيرات السلبية للموسمية.

ثانياً: دراسات عربية:

هدفت دراسة رواشدة (٢٠١٤) إلى قياس الموسمية السياحية في الأردن خلال الفترة ٢٠٠٢-٢٠١٠ باستخدام معامل جيني، وشملت جميع الجنسيات، مع تحليل منفصل للسياح العرب والأجانب. واعتمدت على بيانات سياح المبيت حسب الجنسية والشهر، باستثناء عام ٢٠٠٥ لغياب البيانات. أظهرت النتائج ضعف الموسمية السياحية في الأردن، بفضل تنوع الأسواق المصدرة؛ إذ ينشط السياح العرب صيفاً، والأجانب في الربيع والخريف. وقد بلغ متوسط معامل جيني (٠,١٦)، وهو مؤشر على التوزيع المثالي نسبياً للحركة السياحية على مدار العام. كما أظهرت النتائج أن عام ٢٠٠٣ كان الأبعد عن التوزيع المثالي بسبب ظروف سياسية إقليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تركيز منشآت السياحة على تقديم برامج خاصة بالسياح العرب، وخاصة من دول الخليج خلال فصل الصيف، إلى جانب تعزيز دقة واستمرارية جمع البيانات السياحية الشهرية حسب الجنسية، لتسهيل إجراء الدراسات المستقبلية ومتابعة التغيرات الموسمية بدقة.

دراسة درويش ومبيروك (٢٠١٥) عن التركز الموسمي للطلب السياحي في الجزائر: قياس وتحليل للجنسيات خلال الفترة ٢٠٠٠-٢٠١٣ حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل التركز الموسمي للسياحة الدولية في الجزائر حسب الجنسيات، استناداً إلى بيانات شهرية من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٣. أظهرت النتائج تركيز السياحة خلال الربع الثالث من العام، ما يشكل نمطاً موسمياً أحادي الذروة، بمتوسط معامل جيني بلغ ٠,٢٢، مما يدل على وجود تفاوت معتدل في توزيع السياح عبر أشهر السنة. كما تبين أن السياح الجزائريين المقيمين بالخارج يساهمون بشكل رئيسي في هذا التركز، بتأثير هامشي موجب، مقابل تأثير سلبي للسياح العرب والأجانب. توصي الدراسة بتوجيه الجهود نحو تنشيط الطلب السياحي في موسم الركود، خاصة لدى الجالية الجزائرية، مع تعزيز استقطاب السياح الأجانب والعرب في موسم الذروة.

دراسة عتلم (٢٠١٦م) حول التحليل الجغرافي للحركة السياحية في إفريقيا، حيث ناقشت تطور الحركة السياحية على مستوى العالم، ونصيب قارة إفريقيا منها، والتباين المكاني للسياحة داخل القارة، بالإضافة إلى اختلاف السياح حسب الجنسية، ووسيلة النقل، والغرض من السياحة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تباين جغرافي في أعداد السياح الوافدين إلى القارة الإفريقية، حيث احتلت شمال إفريقيا المرتبة الأولى بنسبة ٤٢,١٪ خلال الفترة (١٩٩٠-٢٠١٦م).

٢٠١٠م). أما فيما يخص جنسية السياح، فقد تصدرت كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وفرنسا القائمة. وبالنسبة لوسيلة النقل، فقد كان النقل الجوي هو الأكثر استخدامًا بنسبة ٥٤٪ مقارنة بأنماط النقل الأخرى. كما أظهرت النتائج أن أكثر من نصف السياح الوافدين إلى إفريقيا كانوا يزورونها بغرض الراحة، والاستجمام، وقضاء العطلات.

تناولت دراسة سقا الله وآخرون (٢٠١٦م) تحليل اتجاهات وأنماط الحركة السياحية في إقليم البتراء خلال الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٤م)، وهدفت إلى التعرف على واقع الحركة السياحية وتحليل التباين المكاني والإقليمي للمواقع السياحية في لواء البتراء، مع الإشارة إلى تأثير الموسمية. وقد خلصت الدراسة إلى أن أنماط الحركة السياحية في الإقليم تتنوع بين السياحة الثقافية، والبيئية، والدينية، وأن ذروة النشاط السياحي تحدث في فصل الربيع. كما أظهرت النتائج أن المناخ يُعد من أبرز العوامل المؤثرة في الموسمية السياحية في إقليم البتراء. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، من أبرزها: استثمار المقومات السياحية الطبيعية والدينية، وتنظيم المهرجانات، وإنشاء المتنزهات، والحدائق، والمدن الترفيهية، إلى جانب تحسين البنية التحتية وتعزيز جهود الترويج السياحي، بهدف تنشيط الحركة السياحية في الإقليم.

تناولت دراسة مزاولي وآخرون (٢٠٢٠) موضوع قياس وتحليل موسمية الطلب السياحي الأجنبي في كل من الجزائر، المغرب، وتونس خلال الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٢، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات التحليلية، شملت: مؤشر الموسمية، معامل التباين الموسمي، معامل جيني، ومنحنى لورنز. وهدفت الدراسة إلى تحليل أنماط وسعة الموسمية في الطلب السياحي الأجنبي في الدول الثلاث. وقد أظهرت النتائج أن موسمية الطلب السياحي في الجزائر تتسم بكونها أحادية الذروة وذات سعة منخفضة، في حين تتسم في المغرب بنمط متعدد الذروات وبسعة موسمية متوسطة نسبيًا. أما في تونس، فقد تبين أن الموسمية ثنائية الذروة وتتمتع بسعة أعلى مقارنةً بكل من الجزائر والمغرب، ما يعكس حدة موسمية أكبر. وأرجعت الدراسة هذه الفروقات إلى مجموعة من العوامل الطبيعية والمؤسسية. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات، من أبرزها: ضرورة العمل على تنمية السياحة بشكل يساهم في معالجة انخفاض الطلب السياحي الأجنبي خلال أشهر الركود، وتسهيل دخول السياح الأجانب، وتعزيز جهود الترويج السياحي في المواسم.

دراسة الصفار (٢٠٢١م) تناولت التحليل المكاني لتباين الحركة السياحية وموقوفاتها في إقليم كردستان - العراق خلال الفترة (٢٠١٣-٢٠١٨م). وهدفت الدراسة إلى تحليل التباين المكاني لعوامل الجذب السياحي، وكذلك التباين المكاني لمؤشرات الحركة السياحية. ومن أهم نتائج الدراسة تنوع المقومات السياحية في إقليم كردستان، مع وجود تباين كبير في أعداد السياح القادمين من داخل الإقليم وخارجه. كما أظهرت النتائج احتلال محافظة أربيل المركز الأول من حيث عدد الليالي السياحية وعدد الأسرة الفندقية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، أبرزها تحسين شبكة الطرق، وتطوير الخدمات السياحية بما يتناسب مع طبيعة الحركة السياحية الوافدة.

تناولت دراسة زغويوه وآخرون (٢٠٢٢م) التحليل المكاني لتباين واقع الحركة السياحية في الجزائر، وهدفت إلى التعرف على الأهمية الاقتصادية للقطاع السياحي، وتحليل التباين المكاني لمؤشرات الحركة السياحية خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٠، وذلك استناداً إلى عدد السياح وعدد الليالي السياحية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود انخفاض ملحوظ في الحركة السياحية وعدد الليالي السياحية، ويُعزى ذلك بشكل رئيسي إلى تداعيات جائحة كورونا. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التنسيق والتعاون بين مختلف مؤسسات الدولة لتنشيط القطاع السياحي، مع التأكيد على أهمية الاستفادة من تجارب وخبرات الدول الأخرى في مجال تطوير السياحة، والعمل على تهيئة بيئة ملائمة للاستثمار السياحي.

تناولت دراسة سلمان (٢٠٢٢م) حركة السياحة الوافدة إلى مدينة أبو سمبل - مصر، من خلال تحليل تطورها وعدد السائحين، ومتوسط مدة الإقامة، وتوزيع الجنسيات، والموسمية السياحية، خلال الفترة من ١٩٨٥ إلى ٢٠٢٠م. وقد أظهرت النتائج انخفاضاً عاماً في حجم الحركة السياحية، وقصر مدة الإقامة، وتفاوت السياحة الخارجية على الداخلية، مع تباين واضح في جنسيات السائحين، وتركز الموسمية السياحية خلال فصل الشتاء. وأوصت الدراسة بضرورة تنويع المنتجات السياحية، وتحسين البنية التحتية، والترويج الفعال للمدينة على مدار العام، بهدف زيادة عدد الزوار ورفع متوسط مدة الإقامة.

تناولت دراسة قدحات وآخرون (٢٠٢٢م) تحليل اتجاهات الحركة السياحية البينية في الوطن العربي، بهدف التعرف على واقع السياحة وتحليل التباين المكاني والإقليمي للمواقع السياحية،

بالإضافة إلى دراسة الموسمية السياحية. وقد أظهرت النتائج انخفاضًا حادًا في الحركة السياحية القادمة إلى الدول العربية بنسبة بلغت نحو ٧٧٪ نتيجة الاضطرابات الأمنية والسياسية التي أعقبت أحداث فوضى الربيع العربي، مع تقدير الخسائر بحوالي ٣٠ مليون سائح. كما أظهرت الدراسة أن أنماط السياحة تختلف بين الدول العربية وفقًا لمقوماتها السياحية، وأن معظم دول المنطقة تعاني من الموسمية، حيث تتركز الحركة السياحية في فصلي الربيع والخريف، كما هو الحال في الأهرامات بمصر والبتراء في الأردن. وأوصت الدراسة بضرورة تنوع المنتجات السياحية للتقليل من الموسمية، إلى جانب عدد من التوصيات العامة على المستوى العربي، من بينها: تصميم نموذج متكامل للتعليم السياحي العربي، والحفاظ على الهوية السياحية العربية، وتعزيز دور القطاع الخاص في الاستثمار والتشغيل، وإنشاء هيئة عربية موحدة للسياحة، وتأسيس نظام معلومات سياحي عربي موحد لدعم التخطيط والتعاون المشترك.

ثانياً: دراسات محلية:

ناقشت دراسة الشمري (٢٠١٨م) مقومات السياحة في المملكة العربية السعودية ومؤشرات نمو السياحة المحلية والوافدة والمغادرة خلال عامي ٢٠١٠-٢٠١١م، حيث لوحظت زيادة في السياحة الوافدة بنسبة ٤٨٪ في عدد السياح و٨٧.٣٪ في عدد الليالي السياحية، بينما شهدت السياحة المغادرة انخفاضًا بنسبة ١٤.٨٪ مع ارتفاع في متوسط الإقامة بنسبة ٦.٨٪. كما ارتفعت السياحة المحلية بنسبة ٢٪، وتصدرت خدمات الإيواء القيمة المضافة بقيمة ١٣.٥ مليار ريال. وبيّنت الدراسة أن أبرز معوقات التنمية السياحية هي الموسمية ونقص القوى العاملة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الكوادر البشرية، وتوزيع النشاط السياحي على مدار العام، وتعزيز الاستثمار في خدمات الإيواء والبنية التحتية لرفع كفاءة القطاع السياحي.

هدفت دراسة الأصقة (٢٠٢٠) إلى تحليل أثر الموقع الجغرافي لمدينة الرياض على السياحة والتنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال المنهج الوصفي والتحليلي، وباستخدام استبانة طبقت على عينة من زوار موسم الرياض. وأظهرت النتائج أن الرياض تحتل مكانة عالمية بارزة، وأن لموسم الرياض دورًا كبيرًا في دعم التنمية السياحية المستدامة، كما تبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السياحة وتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠. وأوصت

الدراسة بزيادة تنظيم المواسم السياحية، وتعزيز الدراسات الجغرافية لمدن المملكة، وترسيخ الانتماء الوطني للحفاظ على التراث.

تناولت دراسة آل محيا (٢٠٢٢م) السياحة في مركز الحريضة، وهدفت إلى التعرف على مقومات السياحة فيه، وخصائص السياح، ودرجة رضاهم عن المرافق والخدمات السياحية. تم جمع البيانات من خلال استبانة شملت ١٥٠ سائحًا، وتم تحليلها باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط. وأظهرت النتائج تنوع المقومات السياحية في المركز، وأن غالبية الزوار من أبها وخميس مشيط، وينتمون إلى فئة الدخل المتوسط، ويوزعون لأغراض عائلية، ويفضلون الإقامة في الشقق المفروشة. كما تبين أن فصل الشتاء يمثل ذروة الموسم السياحي، مع تدنٍ في مستوى رضا السياح عن الخدمات. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين البنية التحتية والخدمات السياحية، وتوفير مرافق ترفيهية متكاملة، وتفعيل الترويج السياحي للمركز، بما يساهم في رفع مستوى رضا الزوار وزيادة الجذب السياحي.

وقد تناولت دراسة الشيخ (٢٠٢٣م) السياحة الخارجية من المملكة العربية السعودية، مقارنةً بالسياحة المحلية والوافدة، ودرست اتجاهات السياحة الخارجية وتوزيعها النوعي، إلى جانب تحليل معدل الإنفاق والتحديات التي تواجه هذا النوع من السياحة. وأظهرت النتائج أن المملكة تصدرت الدول العربية من حيث أعداد السياح الوافدين، بينما تركزت وجهات السياحة المغادرة إلى الدول العربية، خاصة مصر والإمارات للسياح غير السعوديين، والبحرين والكويت للسعوديين. كما تبين أن ذروة السفر للسعوديين كانت في شهري يوليو وأغسطس، ولغير السعوديين في يونيو ويوليو، مع ارتفاع معدل الإنفاق لدى السياح السعوديين. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير السياحة المحلية لتكون بديلاً جذاباً، وتحسين جودة الخدمات السياحية، وتكثيف الترويج الداخلي، مع تقديم حوافز لتقليل حجم السياحة المغادرة.

تناولت دراسة القحطاني (٢٠٢٣م) التحليل المكاني للوجهات السياحية في مدينة الرياض باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، حيث ناقشت أنواع الوجهات السياحية ونمط توزيعها وكثافتها وسهولة الوصول إليها. أظهرت النتائج تركز الوجهات السياحية في وسط، وشمال، وغرب المدينة، وانخفاضها في الأطراف، وبلغ عددها ٢٦٦ وجهة، تصدرتها الدرعية بنسبة ١٨.٨٪، مقابل ٠.٨٪ فقط في العمارة. كما اتخذ التوزيع شكلاً بيضاوياً من الشمال الغربي إلى

الجنوب الشرقي. وأوصت الدراسة بتطوير المناطق السياحية في أطراف المدينة، وخاصة الشمال الشرقي، وإنشاء وجهات جديدة لتخفيف الضغط عن الوسط، وتفعيل النقل العام (مترو الرياض)، وتحسين شبكة الطرق، واستخدام GIS لإعداد دليل أطلس سياحي إلكتروني، إضافة إلى تحسين الخدمات اللوجستية وسط المدينة.

يتضح من العرض السابق أن الدراسات تناولت السياحة من زوايا متعددة، مركزة على أنماط الحركة السياحية المختلفة (الوافدة، المحلية، والمغادرة)، إضافةً إلى مؤشرات مثل عدد السياح، متوسط مدة الإقامة، والموسمية السياحية. ورغم وجود العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذه المؤشرات، إلا أن الدراسة الحالية تبرز بتميّزها من حيث النطاقين الزمني والمكاني، حيث تناولت تحليلًا تفصيليًا للحركة السياحية في منطقة الرياض، وعلى امتداد زمني للفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢ م.

وتتجلى خصوصية هذه الدراسة في تركيزها على مؤشرات نوعية أكثر عمقًا، مثل: جهة القدوم، وسيلة النقل، نوع السكن، متوسط مدة الإقامة، معدل الإنفاق بحسب فئة السائح، وتحليل الموسمية السياحية. كما تنبع أهميتها من ارتباطها المباشر برؤية المملكة ٢٠٣٠، والدور الحيوي الذي تلعبه السياحة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة، حيث توفر الدراسة أداة تحليلية مهمة لصناع القرار تساهم في إعداد خطط استراتيجية تهدف إلى تنويع أنماط السياحة، وزيادة مدة الموسم السياحي بمنطقة الرياض بما يعزز من تنافسيتها على المستوى الوطني والإقليمي.

ثانياً: الإجراءات المنهجية:

يمكن تقسيم الإجراءات المنهجية التي تعتمد عليها الدراسة إلى:

أولاً: مصادر البيانات:

البيانات الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت البيانات الإحصائية الصادرة عن وزارة السياحة خلال الفترة الزمنية من ٢٠١٥-٢٠٢٣ م، والتي توضح تطور أعداد السياح الوافدين والمحليين على مستوى المملكة العربية السعودية ومنطقة الرياض. وأيضاً استخدمت البيانات

الإحصائية الخاصة بمؤشرات السياحة الداخلية لمنطقة الرياض من حيث جهة القدوم، وسيلة النقل ومتوسط مدة الإقامة نوع السكن ومعدل الانفاق لعام ٢٠٢٣م. بالإضافة الى البيانات التفصيلية والتي توضح توزيع الحركة السياحية على الشهور على مستوى منطقة الرياض حسب فئة السائح خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٢م.

ثانيا: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأسلوب الإحصائي لقياس معدل التغير ونسبة الزيادة في الحركة السياحية المحلية والوافدة إلى منطقة الرياض مقارنة بالملكة العربية السعودية خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٢م بالإضافة إلى قياس ظاهرة الموسمية في الحركة السياحية لمنطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٢م من خلال:

يعد معامل جيني (Gini Coefficient) من أبرز المؤشرات الإحصائية المستخدمة في قياس درجة التفاوت في التوزيع، وقد ابتكره الإحصائي الإيطالي كورادو جيني (Corrado Gini) عام ١٩١٢ لقياس التفاوت في توزيع الدخل والثروة داخل المجتمعات (Cowell, 2011). ومع تطور تطبيقات التحليل الإحصائي، توسّع استخدامه ليشمل مجالات متعددة، من بينها تحليل توزيع الطلب السياحي عبر الزمن، لا سيما في دراسة الموسمية السياحية. تتراوح قيم معامل جيني بين ٠ و١؛ حيث تشير القيم القريبة من الصفر إلى توزيع متوازن للطلب السياحي على مدار العام (موسمية منخفضة)، بينما تعكس القيم المرتفعة تركّز النشاط السياحي في فترات زمنية محددة، ما يدل على وجود موسمية مرتفعة. يُستخدم منحنى لورنز (Lorenz Curve) لتوضيح هذا التفاوت بصرياً، حيث يُمثّل العلاقة بين النسبة التراكمية للسياح والنسبة التراكمية للزمن (الأشهر). ويتم مقارنة منحنى لورنز بخط المساواة المثالي (الواقع بزاوية ٤٥ درجة)، والذي يرمز إلى توزيع مثالي ومتساوٍ للطلب السياحي. وكلما ازداد انحناء منحنى لورنز عن هذا الخط، دلّ ذلك على زيادة التفاوت وارتفاع الموسمية. وقد اعتمدت العديد من الدراسات هذا المؤشر لقياس الموسمية السياحية، من بينها دراسة فالك وهاجستين (٢٠٢١) في دراستهما للموسمية في عدد من الدول الأوروبية وكرم مصطفى وأولما (٢٠١٠) في تحليل الموسمية في تركيا، ودراسة الرواشدة (٢٠١٤) في دراسة التغيرات الموسمية في الأردن خلال الفترة ٢٠٠٢-٢٠١٠، ودراسة مزراغي وآخرون (٢٠٢٠) في قياس موسمية الطلب السياحي الأجنبي في الجزائر، المغرب، وتونس خلال الفترة ٢٠٠٢-

٢٠١٦. وقد تم احتساب معامل جيني في هذه الدراسات باستخدام صيغ رياضية معيارية متفق عليها في أدبيات التحليل السياحي الكمي وهي:

$$G=2/N\sum(XI-YI)$$

حيث:

$$G = \text{معامل جيني}$$

$$N = \text{يمثل عدد أشهر السنة}$$

$$XI = \text{ترتيب الأشهر (١٢/١، ١٢/٢،، ١٢/١٢)}.$$

$$YI = \text{يمثل التكرار النسبي لوصول السياح مرتباً تصاعدياً. (Petrevska, 2014)}.$$

وتجدر الإشارة إلى أنه، وبحسب ما توفر من اطلاع، لا توجد نظرية محددة تُعرّف الحد الحرج الفاصل بين قوة أو ضعف التركيز الموسمي. ومع ذلك، تشير دراستا باوم ولوندتورب (Baum & Lundtorp, 2001) وكاراموستافا وأولما (Karamustafa & Ulama, 2010) إلى أن معامل جيني الذي يقل عن ٠,٢٠ يُعد مؤشراً مقبولاً يعكس تبايناً معتدلاً في توزيع السياح على مدار أشهر السنة.

التحليل والمناقشة:

حلل البحث الحركة السياحية الداخلية (المحلية والوافدة) إلى منطقة الرياض، وبناء على ذلك تم تقسيم البحث الى ثلاث أجزاء : الجزء الأول: يستعرض التطور الكمي لحركة السياحة الداخلية (الوافدة والمحلية) على مستوى المملكة العربية السعودية ونصيب منطقة الرياض منها خلال الفترة (٢٠١٥-٢٠٢٢م) بينما يتناول القسم الثاني : تحليل اتجاهات الحركة السياحية الداخلية وانماطها في منطقة الرياض تبعاً لجهة القدوم، وسيلة النقل ومتوسط مدة الإقامة نوع السكن ومعدل الانفاق والقسم الثالث: الموسمية السياحية في منطقة الرياض خلال الفترة (٢٠١٥-٢٠٢٢م).

القسم الأول: التطور الكمي لحركة السياحة الداخلية (الوافدة والمحلية) على مستوى المملكة العربية السعودية ونصيب منطقة الرياض منها خلال الفترة (٢٠١٥-٢٠٢٢م):

حقق الاقتصاد في ظل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م تقدم وازدهار في جميع القطاعات ومنها النشاط السياحي، الذي تختلف أشكاله في المملكة العربية السعودية، ومنها السياحة المحلية والوافدة، ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالسياحة كونها تعد ركيزة للتحوّل إلى اقتصاد ما بعد النفط (الشمري، ٢٠١٨م). ويتضح من خلال الجدول رقم (١) والشكل (٢) التطور الكمي للسياحة الداخلية (المحلية والوافدة) للمملكة العربية السعودية ومنطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٢م عدة حقائق منها:

شهدت السياحة في منطقة الرياض نموًا متسارعًا يُماثل المعدلات العامة على مستوى المملكة من حيث أعداد السياح الوافدين، مما يعكس المكانة المتنامية للمنطقة كوجهة سياحية رئيسية. فقد ارتفع عدد السياح الوافدين إلى المملكة من ١٧ مليون و ٩٩٤ ألف سائح في عام ٢٠١٥ إلى ٢٧ مليون ٤٢٤ ألف سائح في عام ٢٠٢٣، بمعدل نمو سنوي قدره ٦٪ على مستوى المملكة العربية السعودية. وفي السياق ذاته، ارتفع عدد السياح الوافدين إلى منطقة الرياض من ٢ مليون و ٢١ ألف سائح في ٢٠١٥ إلى ٣ مليون و ١٠ آلاف سائح في ٢٠٢٣، مسجلًا معدل نمو سنوي مماثل بلغ ٦٪. ويُظهر هذا النمو المتوازن أن منطقة الرياض تزداد جاذبية للزوار الدوليين، بما يعزز مكانتها ضمن المشهد السياحي الوطني.

وفيما يتعلق بالسياحة المحلية ارتفع عدد السياح المحليين على مستوى المملكة العربية السعودية من ٤٦ مليون و ٤٥٠ ألف سائح في ٢٠١٥ إلى ٨١ مليون و ٩٢٠ ألف سائح في عام ٢٠٢٣، بمعدل نمو سنوي ٩,٥٪. بينما شهدت الرياض قفزة كبيرة في عدد السياح المحليين، حيث ارتفع العدد من ٤ مليون و ٩٥٣ ألف سائح في ٢٠١٥ إلى ١٦ مليون ٣٤٨ ألف سائح في عام ٢٠٢٣، بمعدل نمو سنوي ٢٦٪، وهو أعلى بكثير من المعدل العام في المملكة. مما يعكس تزايد تفضيل المواطنين لمنطقة الرياض كوجهة سياحية.

من أبرز العوامل التي ساهمت في تطور السياحة في منطقة الرياض تنفيذ مشاريع سياحية كبرى، مثل موسم الرياض، الذي انطلق لأول مرة في ١١ أكتوبر ٢٠١٩م، الموافق ١٢ صفر ١٤٤١هـ، كجزء من مبادرة "مواسم السعودية" التي أطلقتها الهيئة العامة للترفيه بهدف تعزيز قطاعي السياحة والترفيه ضمن مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠ (الدبيحي، ٢٠١٩).

كما شهدت المدينة تطورًا ملحوظًا في بنيتها التحتية وتنوعًا في الفعاليات الترفيهية، إذ تم تطوير منطقة بوليفارد رياض سيتي (Boulevard Riyadh City) لتتحول من فعالية مؤقتة إلى وجهة ترفيهية دائمة، تضم مسارح، ومطاعم عالمية، ومرافق مخصصة للعائلات والشباب، مع تنفيذ أعمال شاملة لتحسين الطرق، وتوسيع مواقف السيارات، وإنشاء شبكات خدمات ذكية (الهيئة العامة للترفيه، ٢٠٢٢).

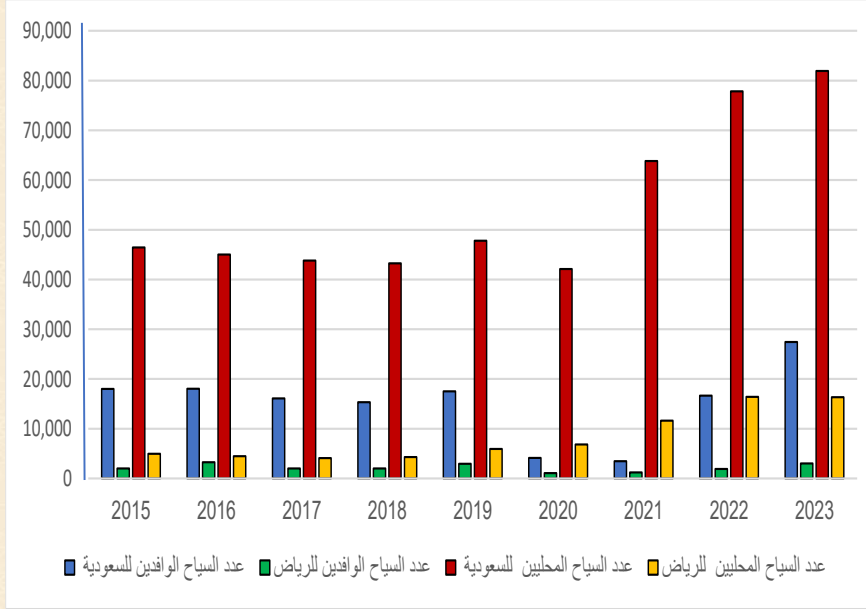
جدول (١) التطور الكمي للسياحة الداخلية على مستوى المملكة العربية السعودية ونصيب الرياض منها خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣ م (ألف سائح)

السنة	السعودية		الرياض		حصة منطقة الرياض من إجمالي السياح المحليين %	حصة منطقة الرياض من إجمالي السياح الوافدين %
	إجمالي عدد الوافدين	إجمالي عدد المحليين	إجمالي عدد الوافدين	إجمالي عدد المحليين		
2015	17,994	46,450	2021	4953	11.23	10.66
2016	18,044	45,036	3242	4468	17.97	9.92
2017	16,109	43,821	1998	4105	12.40	9.37
2018	15,334	43,255	2010	4306	13.11	9.95
2019	17,526	47,805	2933	5940	16.74	12.43
2020	4,138	42,107	1065	6826	25.74	16.21
2021	3,477	63,834	1223	11606	35.17	18.18
2022	16,638	77,837	1911	16404	11.49	21.07
2023	27,424	81,920	3,010	16,348	10.98	19.96
الإجمالي	136,684	492,066	19413.057	74955.778		
معدل التغير	1.2	4.4	124	1424	14.20	15.23
معدل النمو	%6	%9.5	%6	%26		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ

القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٣.

شكل (٢) التطور الكمي للسياحة الداخلية على مستوى المملكة العربية السعودية ونصيب الرياض منها خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م (ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (١).

ثانياً: تحليل اتجاهات الحركة السياحية وانماطها في منطقة الرياض:

تختلف المقاييس التي يعتمد عليها الباحثون في قياس اتجاهات الحركة السياحية بين دول العالم، ويعود ذلك إلى تباين طبيعة المقاصد السياحية، حيث تتمتع كل وجهة بخصائص تميزها عن غيرها. ومن هذا المنطلق، تنبع الحركة السياحية في منطقة الرياض من طبيعة وخصائص المنطقة نفسها، بالإضافة إلى فئة السياح الذين يقصدونها. بناءً على ذلك، سيتم تحليل الحركة السياحية في المنطقة من خلال:

٢-١: جهة القدوم:

يشكل تدفق السياح المحليين والدوليين عاملاً أساسياً في تعزيز نمو القطاع السياحي، لما له من دور كبير في دعم الاقتصاد المحلي، وتوفير فرص العمل، وتنشيط القطاعات المرتبطة بالسياحة، مثل الضيافة والترفيه والنقل. كما تعكس حركة السياح، سواء من داخل المملكة أو خارجها، مستوى تطور البيئة السياحية ونجاح المبادرات الحكومية في استقطاب الزوار وتعزيز جاذبية الوجهات السياحية.

ومن خلال الجدول (٢) والشكل (٣) يتضح ما يلي:

تُعد آسيا المصدر الأكبر للسياح الوافدين إلى المملكة، حيث بلغ عدد القادمين منها نحو ٦ مليون و٣٠٩ آلاف سائح، ما يمثل ٣٣٪ من إجمالي السياح الدوليين. ويعكس هذا الرقم الأهمية المتنامية للأسواق الآسيوية في دعم قطاع السياحة السعودي، وهو ما يُعزى إلى الروابط الثقافية والدينية والاقتصادية بين بعض الدول الآسيوية والمملكة. تليها في المرتبة الثانية دول مجلس التعاون الخليجي بعدد بلغ ٥ ملايين و٧٢٩ ألف سائح، بنسبة ٣٠٪ من إجمالي السياح، ويُعزى هذا إلى القرب الجغرافي، والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية المتينة، وسهولة التنقل عبر البر والجو. فيما جاءت دول الشرق الأوسط في المرتبة الثالثة بعدد ٣ ملايين و١٣٩ ألف سائح (١٦٪). في المقابل، سُجلت نسب أقل للسياح القادمين من أوروبا (١ مليون و٦٨٠ ألف سائح، ٩٪)، وأمريكا (١ مليون و٥٨٩ ألف سائح، ٨٪)، وإفريقيا (٧٢٠ ألف سائح، ٤٪). ويُوصى لمعالجة هذا الانخفاض بتوسيع الشراكات مع وكالات السفر العالمية في تلك المناطق، إلى جانب تنظيم حملات ترويجية مشتركة بين "خطوط الطيران" ووزارة السياحة لزيادة استقطاب السياح من تلك الأسواق عبر عروض خاصة وباقات سياحية مخصصة.

أما على مستوى السياحة المحلية في منطقة الرياض، فقد شهدت نشاطاً واضحاً، حيث استقبلت المنطقة أعداداً كبيرة من السياح من مختلف مناطق المملكة. وتصدّرت المنطقة الغربية باقي المناطق بعدد بلغ ١٩ مليون و٩٢٦ ألف سائح، بنسبة ٢٧٪ من إجمالي السياح المحليين. ويُعزى هذا التصدّر إلى ارتفاع الكثافة السكانية في مدنها الكبرى مثل مكة المكرمة وجدة والمدينة المنورة، إضافة إلى تمتعها بشبكة نقل سريعة مثل طريق مكة - الرياض السريع وطريق المدينة المنورة

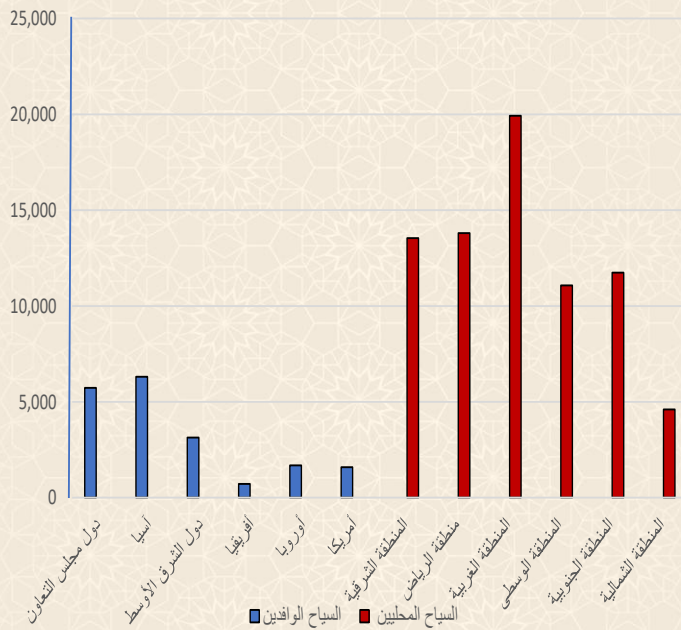
-الرياض السريع، مما يسهل حركة التنقل بين المنطقتين، إلى جانب الروابط الاجتماعية والاقتصادية القوية بين سكانهما. وجاءت منطقة الرياض (الانتقال الداخلي) والمنطقة الشرقية في المرتبة الثانية بعدد بلغ ١٣ مليون و ٨٠٤ آلاف سائح و ١٣ مليون و ٥٤٥ ألف سائح على التوالي، بنسبة ١٨٪ لكلٍ منهما. فيما سجلت المنطقة الجنوبية ١١ مليون و ٧٤٠ ألف سائح بنسبة ١٦٪، تليها المنطقة الوسطى بـ ١١ مليون و ٧٩ ألف سائح وبنسبة ١٥٪. أما المنطقة الشمالية، فقد سجلت النسبة الأدنى على مستوى المملكة، حيث بلغ عدد السياح منها ٤ مليون و ٦٠٠ ألف سائح فقط وبنسبة ٦٪، ويُعزى هذا الانخفاض إلى بعدها الجغرافي النسبي وضعف ارتباطها بشبكات النقل السريع مقارنةً بالمناطق الأخرى.

جدول (٢) توزيع السياح حسب جهة القدوم لمنطقة الرياض خلال الفترة ٢٠١٥-٢٠٢٣م (ألف سائح)

جهة القدوم	السياح الدوليين	%	جهة القدوم	السياح المحليين	%
آسيا	6309	33%	المنطقة الغربية	19,926	27%
دول مجلس التعاون	5,729	30%	منطقة الرياض	13,804	18%
دول الشرق الأوسط	3139	16%	المنطقة الشرقية	13,545	18%
أوروبا	1680	9%	المنطقة الجنوبية	11,740	16%
أمريكا	1589	8%	المنطقة الوسطى	11,079	15%
أفريقيا	720	4%	المنطقة الشمالية	4600	6%
الإجمالي	19,166	100%	الإجمالي	74,694	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٣.

شكل رقم (٣) توزيع السياح حسب جهة القدوم لمنطقة الرياض خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م
(ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٢).

٢- وسيلة النقل:

يتضح من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٤) يتضح أن الغالبية العظمى من السياح الدوليين يصلون إلى الرياض عبر الجو، حيث بلغ عددهم حوالي ١٥ مليون و ٥٧٥ ألف سائح، ما يمثل ٨٠٪ من إجمالي السياح الوافدين. في المقابل، لم يتجاوز عدد القادمين براً ٣ مليون و ٧٨٦ ألف سائح ونسبة ٢٠٪.

هذا النمط يعكس الطبيعة الجغرافية والدولية للسياحة الوافدة، حيث تُعد الرحلات الجوية الوسيلة الأنسب والأكثر فاعلية للوصول إلى الرياض من الخارج، خصوصًا مع وجود مطار الملك خالد الدولي كمركز محوري للنقل الجوي في المملكة.

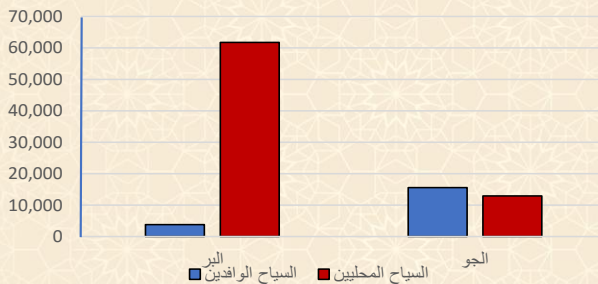
على النقيض، يُفضل معظم السياح المحليين الوصول إلى الرياض برًا، إذ شكّلوا ٨٣٪ من إجمالي السياح المحليين، بعدد ٦١ مليون و ٧٧٠ ألف سائح، مقابل ١٧٪ فقط قدموا عبر الجو نحو ١٢ مليون و ٩٢٥ ألف سائح. هذا الاتجاه يشير إلى الاعتماد الكبير على شبكة الطرق البرية داخل المملكة، وإلى أن الرياض تحتل موقعًا جغرافيًا يسهل الوصول إليه من مختلف المناطق الداخلية، ما يدعم حركة السياحة المحلية.

جدول (٣) توزيع السياح حسب وسيلة القدوم إلى الرياض من عام ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م (ألف سائح)

وسيلة القدوم	السياح الوافدين	%	السياح المحليين	%
البر	3,786	20%	61,770	83%
الجو	15,575	80%	12,925	17%
الإجمالي	19,361	100%	74,695	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٣.

شكل (٤) توزيع السياح حسب وسيلة القدوم إلى منطقة الرياض من عام ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م (ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٣).

٣- الغرض من الزيارة:

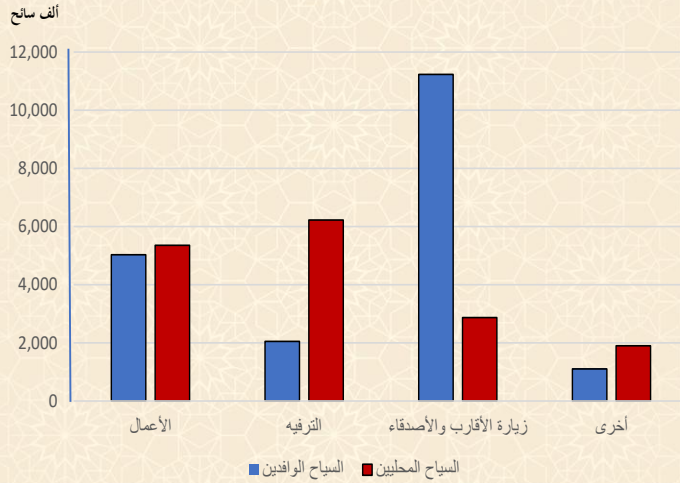
يُبرز الجدول (٤) والشكل (٥) توزيع السياح الوافدين والمحليين وفقًا لأغراض زيارتهم إلى منطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٣، موضحةً الفروقات في دوافع الزيارة بين الفئتين. حيث تُعد الأعمال الغرض الرئيس لزيارة السياح الدوليين إلى الرياض، بنسبة ٥٨٪ وبعدها ١١ مليوناً و٢٣٢ ألف سائح، مما يعكس مكانة المنطقة كمركز اقتصادي وتجاري محوري. ويُفسّر ذلك بوجود مؤسسات حكومية وشركات كبرى إقليمية ووطنية، إلى جانب مشاريع استراتيجية ضمن رؤية السعودية ٢٠٣٠ مثل مبادرة مستقبل الاستثمار، ومشاريع النقل، والبنية التحتية للأعمال التي تعزز جاذبية المدينة لرجال الأعمال. وتأتي زيارة الأقارب والأصدقاء في المرتبة الثانية بنسبة ٢٦٪ و٥ ملايين و٣١ ألف سائح، في حين يشكّل الترفيه ١١٪ و٢ مليون و٤٨ ألف سائح. في المقابل يُشكّل الترفيه الغرض الأبرز للسياحة المحلية بنسبة ٣٨٪ و٦ ملايين و٢٢٣ ألف سائح، ويُعزى ذلك إلى تنوّع الفعاليات التي تحتضنها المدينة، مثل موسم الرياض، بوليفارد رياض سيتي، ورياض سفاري. أما زيارة الأقارب والأصدقاء فتُسجّل نسبة ٣٣٪ و٥ ملايين و٣٥٤ ألف سائح، بينما تشكّل الأعمال ١٨٪ و٨٧٠ ألف سائح. وتشمل الفئات الأخرى أغراضاً مثل الرعاية الصحية، والتعليم، والمؤتمرات، حيث شكّلت ٩٪ من السياح الدوليين مليون و١٠٢ ألف سائح، و١٢٪ من السياح المحليين مليون و٩٠٠ ألف سائح.

جدول رقم (٤) توزيع السياح حسب الغرض من الزيارة خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م
(ألف سائح)

الغرض من الزيارة	السياح الوافدين	%	السياح المحليين	%
زيارة الأقارب والأصدقاء	5,031	26%	5,354	33%
الترفيه	2048	11%	6,223	38%
الأعمال	11232	58%	2,870	18%
أخرى	1102	9%	1,900	12%
الإجمالي	19,413	100%	16,347	100%

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢

الشكل (٥) توزيع السياح حسب الغرض من الزيارة خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣م
(ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٤).

٢-٤: متوسط مدة الإقامة:

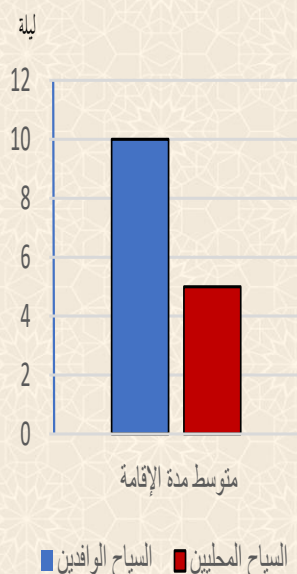
يعد متوسط مدة الإقامة أحد العوامل الأساسية في تقييم أداء القطاع السياحي، حيث يعكس مدى جاذبية الوجهة السياحية ومدى استفادة الزوار من الخدمات والفعاليات المتاحة. ويختلف متوسط الإقامة تبعاً لفئة السائح، كما يتضح من الجدول (٥) والشكل (٦)، حيث يبلغ متوسط مدة إقامة السياح الوافدين ١٠ ليالٍ، مقارنةً بـ ٥ ليالٍ فقط للسياح المحليين. ويرجع ذلك غالباً إلى أن السياح الدوليين يقطعون مسافات طويلة للوصول إلى الرياض، مما يجعلهم يحرصون على الاستفادة القصوى من رحلتهم، على عكس السياح المحليين الذين تكون رحلاتهم أقصر وأقل تكاليف.

جدول رقم (٥) توزيع السياح حسب متوسط مدة الإقامة خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م
(ألف سائح)

السياح المحليين	السياح الوافدين	مدة الإقامة
5	10	متوسط مدة الإقامة

المصدر: من اعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢

شكل (٦) توزيع السياح حسب متوسط مدة الإقامة خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م
(ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٥).

٥-٢: السكن

تبين من الجدول (٦) والشكل (٧) تباين ملحوظ في تفضيلات الإيواء بين السياح الوافدين والمحليين في منطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥ حتى ٢٠٢٣. فقد فضل غالبية السياح

الدوليين الإقامة في الفنادق بنسبة ٦٩٪، أي ما يعادل ١٣ مليوناً و٣٤٧ ألف سائح، وهو ما يعكس اعتمادهم على خيارات الإيواء ذات الخدمات المتكاملة، خاصة في ظل ارتباط زيارتهم غالباً بالأعمال. تليها الإقامة في سكن خاص بنسبة ٢٢٪ ٤ ملايين و٢٦٣ ألف سائح، ثم الشقق المفروشة بنسبة ٨٪ حيث بلغ عددهم مليون و٥٩٩ ألف سائح. أما السياح المحليون، فقد تركزت اختياراتهم على السكن الخاص بنسبة ٤٠٪ وعدد ٢٧ مليوناً و٦٢٨ ألف سائح، تليها الشقق المفروشة بنسبة ٣٦٪ بعدد ٢٦ مليوناً و٧١٨ ألف سائح، ويُعزى تفضيلهم للسكن الخاص والشقق المفروشة إلى عدة عوامل، أبرزها انخفاض التكلفة مقارنة بالفنادق، وتوفير مزيد من الخصوصية والراحة، خاصة في الرحلات العائلية أو الجماعية، إضافةً إلى مرونة الإقامة لفترات أطول، وهي أنماط تتماشى مع طبيعة السياحة الداخلية التي غالباً ما تكون مرتبطة بالمناسبات الاجتماعية أو الإجازات الموسمية.

بينما جاءت الفنادق في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٥٪ وعدد ١٨ مليوناً و٥٨٢ ألف سائح. أما أنواع الإقامة الأخرى، فقد شكّلت نسبة ضئيلة، حيث اختارها ١٪ فقط من السياح الوافدين، بعدد ٢٠٣ آلاف سائح، بينما بلغت النسبة لدى السياح المحليين ٢٪، بعدد مليون و٧٦٨ ألف سائح، مما يدل على أن هذا النوع من الإقامة يُعد أقل تفضيلاً بين السياح.

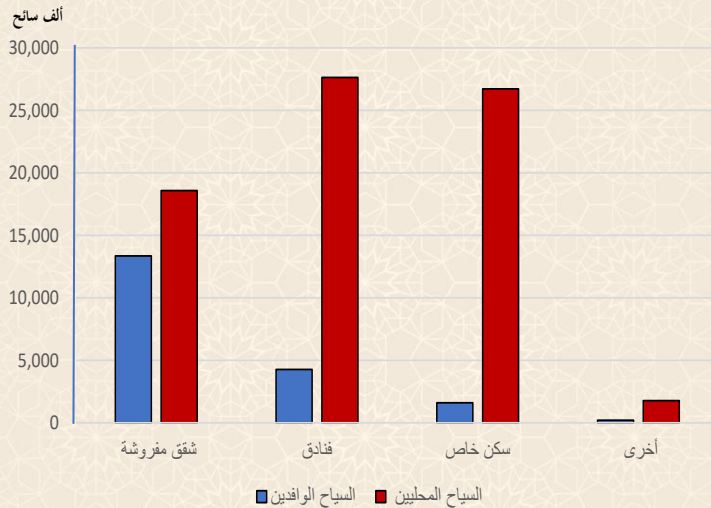
جدول (٦) توزيع السياح حسب السكن خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣م (ألف سائح)

نوع الإيواء	السياح الوافدين	%	السياح المحليين	%
فنادق	13,347	69%	18,582	25%
سكن خاص	4,263	22%	27,628	40%
شقق مفروشة	1599	8%	26,718	36%
أخرى	203	1.00%	1768	2%
الإجمالي	19,412	100%	74,696	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ

القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٣م

شكل (٧) توزيع السياح حسب السكن خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣ م (ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٦).

٦-٢: نوع الإنفاق:

يعكس الجدول (٧) والشكل (٨) توزيع إنفاق السياح الوافدين والمحليين في منطقة الرياض حسب نوع الإنفاق خلال الفترة من ٢٠١٥ حتى ٢٠٢٣، ويُظهر تبايناً واضحاً في أولويات الإنفاق بين الفئتين. فقد تصدر الإنفاق على الإيواء قائمة السياح الدوليين بنسبة ٣٨٪، وبقية بلغت ٤١ مليوناً و٨٦٦ ألف ريال، وهو ما يتماشى مع اعتمادهم الكبير على الفنادق كخيار رئيس للسكن. يليه الإنفاق على التسوق بنسبة ٢٣٪، وبقية ٢٤ مليوناً و٧٣٢ ألف ريال، ثم الإنفاق على الطعام بنسبة ١٩٪، وبقية ٢٠ مليوناً و٣٠٠ ألف ريال. في حين شكّلت المواصلات ١٠٪، بقيمة ١١ مليوناً و١١٧ ألف ريال، والإنفاق على بنود أخرى بنسبة ٨٪، بقيمة ٨ ملايين و٦٣٨ ألف ريال، بينما جاء الإنفاق على الترفيه في المرتبة الأخيرة بنسبة ٢٪، وبقية مليونين و٣١٣ ألف ريال من إجمالي الإنفاق.

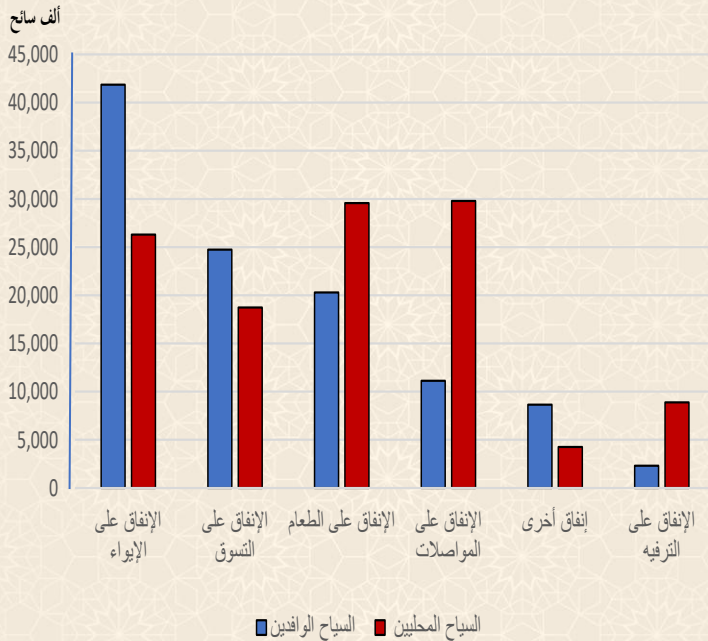
في المقابل، توزّع إنفاق السياح المحليين بشكل مختلف، حيث احتلت المواصلات والطعام النسبة الأعلى بواقع ٢٥٪ لكل منهما، وبقيمتي ٢٩ مليوناً و٧٩٦ ألف ريال، و٢٩ مليوناً و٥٦١ ألف ريال على التوالي، وهو ما يعكس اعتمادهم على التنقل داخل المدينة والاعتماد على الوجبات خارج المنزل. كما جاء الإنفاق على الإيواء في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٢٪، وبقيمة ٢٦ مليوناً و٢٩٨ ألف ريال، يليه الإنفاق على التسوق بنسبة ١٦٪، وبقيمة ١٨ مليوناً و٧٣٦ ألف ريال، ثم الإنفاق على الترفيه بنسبة ٨٪، وبقيمة ٨ ملايين و٨٧٥ ألف ريال. أما الإنفاق على بنود أخرى فكان محدوداً بنسبة ٤٪، وبقيمة ٤ ملايين و٢٥٣ ألف ريال، مما يعكس أن الجزء الأكبر من الإنفاق يتركز على الخدمات الأساسية خلال الرحلات.

جدول (٧) توزيع السياح حسب الإنفاق السياحي خلال الفترة ٢٠١٥ - ٢٠٢٣م (ألف سائح)

نوع الانفاق	السياح الوافدين	%	السياح المحليين	%
الإنفاق على الإيواء	41,866	38%	26,298	22%
الإنفاق على التسوق	24,732	23%	18,736	16%
الإنفاق على الطعام	20,300	19%	29,561	25%
الإنفاق على المواصلات	11,117	10%	29,796	25%
إنفاق أخرى	8,638	8%	4,253	4%
الإنفاق على الترفيه	2,313	2%	8,875	8%
الإجمالي	108,966	100%	117,518	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٣م

الشكل (٨) توزيع السياح حسب الإنفاق السياحي من عام ٢٠١٥ حتى ٢٠٢٣ م (ألف سائح)



المصدر: من عمل الباحثة بالاعتماد على بيانات الجدول (٦).

ثالثاً: الموسمية السياحية في منطقة الرياض خلال الفترة (٢٠١٥-٢٠٢٢ م)

هناك تعاريف متعددة للموسمية منها التغيرات التي تحدث في عدد السياح وإنفاقهم في المقصد السياحي (Butler, 1994). بينما عرّفها ألوكونك (Allocock, 1989) بأنها تركز أعداد السياح خلال السنة في مقصد سياحي معين. يرى السكر (١٩٩٤م)، كما ورد في رواشدة، (٢٠١٤) أن الموسمية تشير إلى التفاوت النسبي في أعداد السياح الذين يتوجهون إلى وجهة معينة خلال العام، ويُعد عدد السياح العنصر الرئيس في قياس هذه الظاهرة.

وفقاً لعدد السياح، تُصنّف المواسم السياحية سنوياً إلى ثلاث فترات رئيسية هي الموسم السياحي النشط (High Season): وهي الفترة التي يصل فيها عدد السياح إلى أعلى مستوياته

خلال السنة والموسم السياحي المنخفض (Low Season): وهي الفترة التي يكون فيها عدد السياح في أدنى مستوياته والموسم الانتقالي (Season Shoulder): وهي الفترة الفاصلة بين الموسمين النشط والمنخفض. وأشار كل من ماو وبتلر (Butler & Mao, 1997) إلى أن الوجهات السياحية تختلف من حيث عدد الفترات التي تشهد ذروة النشاط السياحي، حيث توجد وجهات تتميز بذروة واحدة فقط خلال العام. وتتفاوت أنواع الموسمية تبعاً للمعيار المستخدم في تصنيفها. ومن بين هذه المعايير، معيار السبب، الذي يوضح أن العوامل الطبيعية والمؤسسية هي المسؤولة عن حدوث الموسمية. حيث تتمثل العوامل الطبيعية (Natural Seasonality): في المناخ وعناصره الأساسية، كدرجة الحرارة، والأمطار، والرطوبة، وغيرها. والموسمية المؤسسية (Institutional Seasonality) التي ترتبط بالعوامل الثقافية، والاجتماعية، والدينية (Butler & Mao, 1997). ويتضح من الجدول (٧) أن الموسمية السياحية في منطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢ تتسم بانخفاضها، وفقاً لقيم معامل جيني، حيث بلغ متوسط المعامل نحو (٠,١٩). ويعكس هذا المؤشر توزيعاً شبيه متوازن للحركة السياحية الوافدة والمحلية على مدار أشهر السنة، أي أنها أقرب إلى التوزيع المثالي. وتشير دراسات مقارنة إلى نتائج مشابهة؛ فقد بلغ متوسط معامل جيني في الأردن خلال عام ٢٠١٠ نحو (٠,١٦)، بينما سجلت دراسة درويش (٢٠١٥) في الجزائر متوسطاً قدره (٠,٢٢). ويعكس منحنى لورنز الموضح في الشكل (٨) مدى عدالة توزيع السياحة (الوافدة والمحلية) على مدار أشهر السنة في منطقة الرياض. ويلاحظ من الشكل أن المنحنى قريب من خط العدالة المثالية، مما يشير إلى وجود درجة من التوازن في التدفق السياحي الشهري، سواء بالنسبة للسياحة الوافدة أو المحلية. هذا القرب من الخط المثالي يدل على أن الطلب السياحي لا يتركز بشكل كبير في شهور معينة، بل إن هناك تنوعاً نسبياً في الإقبال السياحي عبر شهور السنة، وهو مؤشر إيجابي يعكس نجاح الجهود في توزيع الأنشطة والمناسبات السياحية على مدار العام. ومع ذلك، لا يخلو المنحنى من بعض الانحناء، مما يشير إلى وجود تفاوت موسمي جزئي، ربما مرتبط بالعوامل المناخية أو الفعاليات الموسمية. ويمكن الاستفادة من هذا التحليل في تعزيز الحملات السياحية خلال الأشهر الأقل نشاطاً لتحقيق مزيد من التوازن والاستدامة في القطاع السياحي.

بلغ متوسط معامل جيني للسياح الوافدين خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢ نحو ٠,٢٣٩، وهي قيمة تُشير إلى وجود تفاوت نسبي ملحوظ في توزيع الحركة السياحية على مدار العام، مقارنة بالسياح المحليين. وبالنظر إلى مقياس المثالية في معامل جيني، حيث تُعد القيم القريبة من الصفر مؤشرًا على توزيع عادل ومنتظم، فإن قيمة (٠,٢٣٩) تُعد أعلى من المثالية، وتُشير إلى عدم توازن نسبي، لكنها لا تمثل تفاوتًا شديدًا، بل تقع ضمن النطاق المتوسط. بلغت أعلى قيمة لمعامل جيني خلال الفترة المدروسة في عام ٢٠٢٠م، حيث وصلت إلى (٠,٥٩)، ويُعزى ذلك إلى قيود السفر العالمية التي فرضتها جائحة كوفيد-١٩، مما أدى إلى تركيز الزيارات في فترات محددة وانخفاضها في فترات أخرى. في المقابل، سُجّلت أدنى قيمة للمعامل في عام ٢٠١٨م، حيث بلغت (٠,١١)، مما يعكس توزيعًا متوازنًا ومستقرًا للحركة السياحية على مدار العام.

ومن خلال الشكل (٩)، يمكن رصد ثلاث قمم رئيسية للنشاط السياحي بين السياح الوافدين إلى منطقة الرياض:

١. القمة الأولى (الرئيسية) في شهر فبراير خلال فصل الشتاء، وتُعزى إلى استضافة فعاليات بارزة ضمن موسم الرياض، مثل مهرجان الملك عبد العزيز للإبل، وعروض السيارات الكلاسيكية، وسباقات الفورمولا، إلى جانب اعتدال الأجواء الشتوية التي تشجّع على الأنشطة الخارجية، لا سيما أن هذا الموسم يُعد من أكبر المواسم الترفيهية في المنطقة.

٢. القمة الثانية في شهر أبريل خلال فصل الربيع، حيث يتزامن هذا الوقت مع الأجواء المعتدلة التي تعد فرصة ملائمة للسياحة في منطقة الرياض.

٣. القمة الثالثة في شهر ديسمبر، وهي ترتبط بمجموعة من العوامل، أبرزها فعاليات موسم الرياض، وتوافد السياح نتيجة لموسم العطلات الدولية مثل عطلة نهاية السنة الميلادية، إضافة إلى برودة الأجواء التي تُعد مثالية للسياحة في الرياض مقارنةً بمناطق أخرى.

يعكس هذا التفاوت الموسمي في تدفق السياح ارتباط النشاط السياحي بالعوامل المناخية، وتوقيت الإجازات، إلى جانب الفعاليات الكبرى التي تُنظم ضمن إطار رؤية السعودية ٢٠٣٠ لتعزيز السياحة كأحد محركات النمو الاقتصادي.

بالنسبة للسياح المحليين، فقد بلغ متوسط معامل جيني خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢ نحو ٠,١٥، وهي قيمة تُشير إلى تفاوت منخفض في التوزيع الشهري للحركة السياحية. ويُفهم من ذلك أن السياحة المحلية في منطقة الرياض كانت أقرب إلى التوازن، حيث توزعت بشكل شبه منتظم على مدار العام، مما يعكس موسمية محدودة وعدالة نسبية في التوزيع الزمني لحركة السياح المحليين. وقد بلغت أعلى قيمة لمعامل جيني في عام ٢٠٢٠م (٠,٣٥) وقد يرجع ذلك إلى جائحة كورونا حيث انخفضت الحركة السياحية خلال أشهر معينة نتيجة للحظر وتركزت في فترات محددة وأقلها عام ٢٠١٥م لتصل إلى (٠,٠٥) وهذا يعكس توزيع شبه مثالي حيث يزور السياح المحليون منطقة الرياض بانتظام طيلة أيام السنة. وعلى الرغم من ذلك يتضح من خلال الشكل (٨) وجود ثلاث قمم نشطة للسياحة المحلية:

مايو (الربيع): يزداد النشاط السياحي المحلي بسبب إجازة عيد الفطر التي تزامنت مع شهر مايو بعض السنوات خلال فترة الدراسة، والتي تمنح العائلات فرصة للسفر والاستجمام والاحتفال مع العائلة خلال هذا المناسبة بالإضافة إلى الأجواء المعتدلة.

يوليو (الصيف): تتزامن القمة مع الإجازة الصيفية الطويلة التي يستغلها السكان لقضاء العطلات، خاصة مع ارتفاع درجات الحرارة، مما يدفعهم للبحث عن أماكن ترفيهية مكيفة أو رحلات داخلية.

نوفمبر (الخريف): يرتبط نشاط السياحة المحلية في نوفمبر ببدء موسم فعاليات موسم الرياض الذي يمتد أحياناً إلى هذه الفترة، بالإضافة إلى المناخ المعتدل مناسباً للفعاليات الخارجية مما يشجع السكان على المشاركة في الفعاليات الترفيهية والثقافية التي تُنظم خلال هذا الوقت.

وتشارك كل من السياحة الوافدة والمحلية من حيث انخفاض الحركة low season خلال شهر سبتمبر ويرجع ذلك إلى انتهاء العطلات الصيفية وقلة الفعاليات الترفيهية.

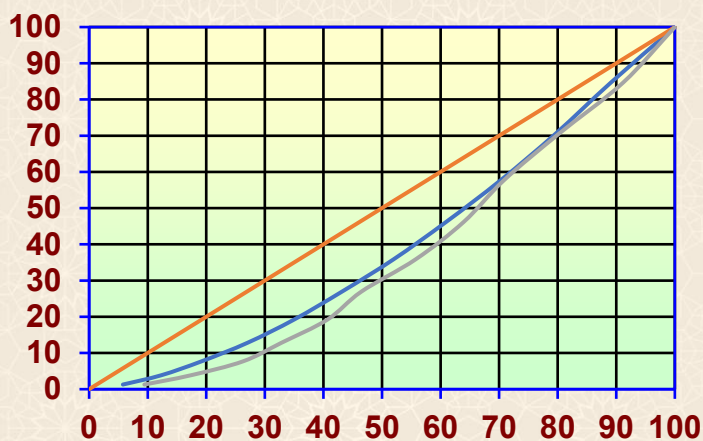
جدول رقم (٧) معامل جيني للأشهر ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢

السائح المحليين	السائح الوافدين	العام
0.05301642	0.273933979	٢٠١٥
0.152991143	0.269853753	٢٠١٦

العام	السياح الوافدين	السياح المحليين
٢٠١٧	0.154441935	0.095361015
٢٠١٨	0.110666539	0.096535805
٢٠١٩	0.085467721	0.226360132
٢٠٢٠	0.592224157	0.359958384
٢٠٢١	0.271906863	0.124621539
٢٠٢٢	0.160883717	0.131641231
المتوسط	0.239922	0.155061
المتوسط الإجمالي	0.197492	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٢ م.

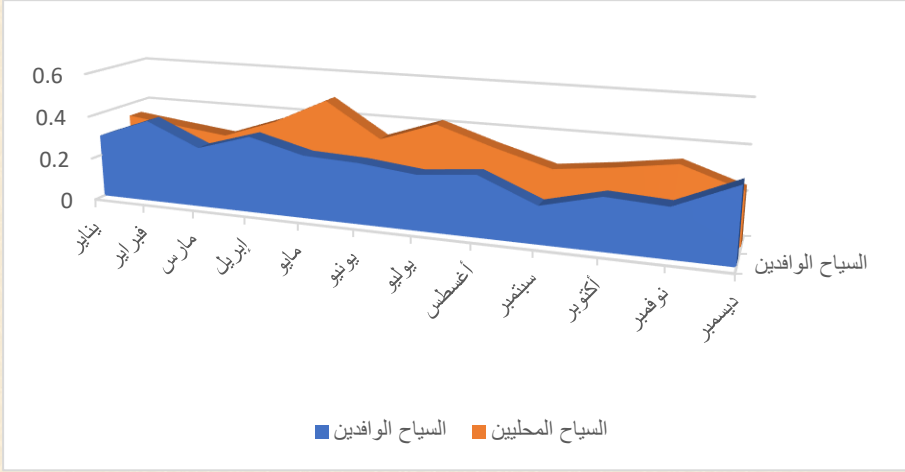
شكل (٩): منحنى لورنز للتوزيع التراكمي خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٢ م



المصدر: من إعداد الباحثة اعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٢ م.

شكل (١٠): توزيع السياح إلى منطقة الرياض حسب الأشهر خلال الفترة من ٢٠١٥ -

٢٠٢٢م



المصدر: من اعداد الباحثة اعتماد على وزارة السياحة، وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٥-٢٠٢٢م.

الخاتمة:

النتائج:

(١) شهدت منطقة الرياض نموًا سياحيًا ملحوظًا يتماشى مع المعدلات الوطنية في السياحة الوافدة، ويتفوق عليها بشكل واضح في السياحة المحلية، خلال الفترة من عام ٢٠١٥م حتى عام ٢٠٢٣م. فقد ارتفع عدد السياح الوافدين على مستوى المملكة بمعدل نمو سنوي بلغ ٦٪، وهو نفس المعدل المسجل في منطقة الرياض. أما بالنسبة للسياحة المحلية، فبلغ معدل النمو السنوي على مستوى المملكة ٩,٥٪، في حين وصل في منطقة الرياض إلى ٢٦٪، مما يعكس تزايد جاذبيتها كوجهة رئيسة للسياحة الداخلية.

(٢) خلال الفترة من ٢٠١٥ حتى ٢٠٢٣، كانت آسيا المصدر الأكبر للسياح القادمين إلى المنطقة، حيث بلغ عدد الزوار منها ٦ ملايين و ٣٠٩ آلاف سائح، ما يمثل ٣٣٪ من إجمالي

السياح. أما على صعيد السياحة المحلية، فقد جاءت المنطقة الغربية في المقدمة كمصدر رئيسي للسياح، بعدد ١٩ مليون و ٩٢٦ ألف سائح، ونسبة ٢٧٪ من إجمالي السياح المحليين.

(٣) تظهر النتائج خلال الفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٣ أن غالبية السياح الدوليين يصلون إلى الرياض جواً بنسبة ٨٠٪، بينما يفضل معظم السياح المحليين الوصول براً بنسبة ٨٣٪.

(٤) تشير النتائج إلى أن غرض الأعمال هو الأكثر شيوعاً بين السياح الوافدين إلى الرياض بنسبة ٥٨٪، بينما يتصدر الترفيه قائمة دوافع السياح المحليين بنسبة ٣٨٪.

(٥) بلغ متوسط مدة الإقامة ١٠ ليالٍ لدى السياح الوافدين، مقارنة بـ ٥ ليالٍ فقط لدى السياح المحليين.

(٦) اختار ٦٩٪ من السياح الدوليين الإقامة في الفنادق، بما يعادل ١٣ مليوناً و ٣٤٧ ألف سائح، بينما توزعت اختيارات ٤٠٪ من السياح المحليين على السكن الخاص، بعدد ٢٧ مليوناً و ٦٢٨ ألف سائح.

(٧) تصدر الإنفاق على الإيواء قائمة السياح الدوليين بنسبة ٣٨٪ بقيمة ٤١ مليوناً و ٨٦٦ ألف ريال، بينما ركز السياح المحليون إنفاقهم بشكل رئيسي على المواصلات والطعام بنسبة ٢٥٪ لكل منهما، وبقيمتي ٢٩ مليوناً و ٧٩٦ ألف ريال و ٢٩ مليوناً و ٥٦١ ألف ريال على التوالي.

(٨) ميزت الموسمية السياحية في منطقة الرياض بتوزيع متوازن نسبياً بين السياح الوافدين والمحليين، حيث بلغ متوسط معامل جيني للفترة من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢ حوالي ٠,١٩، مما يشير إلى انخفاض التفاوت الموسمي وقربه من التوزيع المثالي.

(٩) كانت سنة ٢٠٢٠ م الأبعد عن الحالة المثالية في التوزيع الموسمي لجميع فئات السياح، ويُعزى ذلك إلى تأثير جائحة كوفيد-١٩ وما ترتب عليها من قيود على الحركة السياحية عالمياً ومحلياً. في المقابل، شكّل عام ٢٠١٨ م أقرب السنوات إلى المثالية بالنسبة للسياح الوافدين، في حين كان عام ٢٠١٥ م هو الأقرب للمثالية بين السياح المحليين.

(١٠) تركزت ذروة الموسمية السياحية للسياح الوافدين في شهور فبراير وأبريل وديسمبر، بينما كانت لدى السياح المحليين في شهور مايو ويوليو ونوفمبر، فيما شهد شهر سبتمبر انخفاضاً في الحركة السياحية لكلا الفئتين.

التوصيات:

- ١) تعزيز حملات التسويق السياحي على المستويين المحلي والدولي لإبراز مقومات الرياض السياحية والترويج لفعاليتها بشكل أوسع.
- ٢) دعم وتشجيع استثمارات القطاع الخاص في الفنادق والشقق المفروشة لتلبية احتياجات السياح الوافدين والمحليين المتزايدة.
- ٣) يوصى بالاستمرار في دعم وتنويع الفعاليات والأنشطة السياحية على مدار العام لتعزيز التوزيع المتوازن للحركة السياحية وتقليل التفاوت الموسمي، مما يساهم في استدامة القطاع السياحي وتحقيق عوائد مستمرة.
- ٤) يوصى بإجراء دراسة تحليلية لتحديد العوامل التي ساهمت في تحقيق قرب التوزيع الموسمي المثالي للسياح الوافدين عام ٢٠١٨م، وللسياح المحليين عام ٢٠١٥م.
- ٥) تطوير برامج وفعاليات سياحية تستهدف تنشيط الحركة خلال شهور الانخفاض مثل سبتمبر.

المراجع

المراجع العربية:

- إسماعيل، عبد السلام عبد الستار. (٢٠٢١). النقل الجوي وأثره على السياحة في منطقة الرياض. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٣١(٣١)، ٩١٣-٩٢٨. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1216626>
- الأصقة، آمنه عبد الرحمن. (٢٠٢٠). السياحة والتنمية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠: دراسة جغرافية لمدينة الرياض. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية. ٣١(١٢٠)، ١٤٥٩-١٥٠٨. مسترجع من: https://sjam.journals.ekb.eg/article_126329.html
- آل محيا، جميلة بنت ناصر. (٢٠٢٢). تحليل جغرافي لواقع السياحة الموسمية في مركز الحريضة بجنوب غرب المملكة العربية السعودية. رسائل جغرافية، ٥٠٣، ٣-٧٧. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1416984>
- درويش، صفيه، ومبيروك، حمد البشير. (٢٠١٥). التركز الموسمي للطلب السياحي الدولي في الجزائر: قياس وتحليل حسب الجنسيات للفترة (٢٠٠٠-٢٠١٣). مجلة الباحث، ١٥(١٥)، ٣١٧-٣٢٩. متاح على: <https://www.researchgate.net/publication/361188976>
- الدلبحي، منى. (٢٠١٩). موسم الرياض: الأضخم والأكبر بين مواسم السعودية والشرق الأوسط. مجلة الدبلوماسية، ٩٤، ٥٢-٥٣. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1102483>
- رواشدة، أكرم عاطف. (٢٠١٤). قياس الموسمية السياحية في الأردن باستخدام معامل جيني. مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٢٩(٢)، ٢٤٣-٢٦٦. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-528435>
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦م، تم مراجعة الموقع في ١٠/٣/٢٠٢٥، الموقع على الانترنت: <https://www.vision2030.gov.sa>
- زغبيوه، محمد، وزغبيوه، هبة الله، ولعوامري، حورية. (٢٠٢٢). التحليل المكاني لتباين الحركة السياحية في الجزائر. في المؤتمر الدولي الأول الافتراضي حول "الاقتصاد السياحي في الجزائر: آلية لتنويع الاقتصاد وآفاق تنميته في ظل التطورات العالمية المعاصرة"، ١٣-١٤ مارس. https://www.researchgate.net/publication/375488940_althllyl_almkany_ltbayn_waq_alhrkt_alsyahy_t_fv_aljzayr
- الزهراني، عبد الناصر، وغنيم، محمد أبو الفتوح، وأبو العطا، محمد أسماعيل. (٢٠١٩). المعالم التراثية والتاريخية في مدينة الرياض. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- سلمان، علي. (٢٠٢٢). حركة السياحة الوافدة إلى مدينة أبو سمبل. مجلة كلية الآداب، (٦٥)، الجزء ٣، ١-٤٦. <http://search.mandumah.com/Record/1364242>
- سقا الله، عمر محمد، والحاسنة، حمزة مزلوه. (٢٠١٦). تحليل اتجاهات وأنماط الحركة السياحية في إقليم البتراء ٢٠٠٠-٢٠١٤ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة. <https://search.mandumah.com/Record/785377>

- الشمري، هيفاء. (٢٠١٨). مقومات السياحة في المملكة العربية السعودية ورؤية ٢٠٣٠. مجلة روت للتربية والعلوم الاجتماعية، (٣٠)، ٧٢٢-٧٥٥. مسترجع من : https://www.ressjournal.com/Makaleler/963863858_34.pdf
- الشيخ، محمد عزت. (٢٠٢٣). السياحة الخارجية من المملكة العربية السعودية ومقوماتها الجغرافية. مجلة مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية، ٢٠(٣٦)، ١٧٣-٢٠٦. متاح على الرابط: https://www.mag.scu.eg/article_359995_6be487cd54ce19965080971f3d61d3e6.pdf
- الصفار، بحري سالم. (٢٠٢١). التحليل المكاني لتباين واقع الحركة السياحية ومعوقاتها في إقليم كردستان العراق خلال المدة (٢٠١٣-٢٠١٨). مجلة العلوم الاسلامية، ٢٨(٢). مسترجع من <https://isscj.edu.iq/research/althlyl-almkany-ltbayn-waqe-alhrkt-alsyahyt-wmewqatha-fy-iqlym-kwrdsan-aleraq-khlal-almtd-2018-2013>
- عتلم، موسى (٢٠١٠م). التحليل الجغرافي للحركة السياحية الى افريقيا. قراءات افريقية، ٦٠ع، ٣٠-٧١.
- القحطاني، حصه. (٢٠٢٣). التحليل المكاني للوجهات السياحية في مدينة الرياض باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (دراسة جغرافية). مجلة مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية، ٢٠(٣٧)، ١٤٣-١٨٠. متاح على الرابط: https://www.mag.scu.eg/article_329413_5384cc92972c65741de68ec54eb351a9.pdf
- قدحات، رانيا محمد، وبظاظو، إبراهيم خليل، و شطناوي، إيهاب. (٢٠٢٢). تحليل اتجاهات الحركة السياحية العربية البينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة، ٢٢(٣)، ٨٥-١٠٧. <http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1291057>
- القرادي، مفرح، والعاجزة، شيخة محمد. (٢٠٢٠). دور المسارات والجولات السياحية الرقمية في إبراز معالم الجذب السياحية في مدينة الرياض للتحويل نحو المدن السياحية الذكية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ١١(٢)، ٥٧-٦٩. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1164978>
- مركز البحوث والمعلومات. (٢٠٢٢). الرياض في أرقام. غرفة الرياض. <https://marsad.chamber.sa/ResearchAndStudies/EconomicReports/EconomicReportsDocList.pdf> ٢٠% في ٢٠% أرقام
- مزواغي، جيلالي، والعجال، عدالة. (٢٠٢٠). قياس وتحليل موسمية الطلب السياحي الأجنبي: حالة الجزائر، المغرب وتونس. أبحاث اقتصادية وإدارية، ١٤(٢)، ٣٧١-٣٩٠. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1219288>
- منظمة السياحة العالمية (UNWTO. (2024 م). منظمة الأمم المتحدة للسياحة تسلط الضوء على الاستثمار وتمكين المرأة في ملتقى الاستثمار السنوي. متاح على الرابط: <https://www.gea.gov.sa/blvr> <https://www.unwto.org/en/press/news/2024/05/24/unwto-annual-investment-congress-puts-spotlight-on-investments-and-empowerment-at-aim-congress>
- الهيئة العامة للترفيه. (٢٠٢٢). بوليفارد رياض سيتي. <https://www.gea.gov.sa/blvr>
- الهيئة العامة للإحصاء (٢٠٢٢م). توزيع السكان حسب المنطقة والجنسية والنوع. الرياض.
- الهيئة العامة للمساحة والمعلومات الجيومكانية. (٢٠٢٣). خارطة خطية عامة، مقياس رسم: ١:٢٠,٠٠٠,٠٠٠ [بيانات غير منشورة]

وزارة السياحة، (٢٠٢٣). وكالة البيانات ودعم اتخاذ القرار بيانات غير منشورة عن اعداد السياح وخصائصهم الى منطقة الرياض خلال الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٣م.الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، (٢٠١٥م). خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩). مطابع وزارة التخطيط: الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، (٢٠٠٠). خطة التنمية السابعة (٢٠٠٠-٢٠٠٤). مطابع وزارة التخطيط: الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، (٢٠١٠). خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠-٢٠١٤). مطابع وزارة التخطيط: الرياض.

الوليحي، عبد الله بن ناصر. (١٩٩٩). منطقة الرياض: دراسة تاريخية وجغرافية واجتماعية (الجزء الأول، الطبعة الأولى). مكتبة الملك فهد الوطنية.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Asqa, Amina Abdulrahman. (2020). Tourism and Sustainable Development in Light of Vision 2030: A Geographical Study of Riyadh City. Journal of the Faculty of Arts, Menoufia University, 31(120), 1459-1508. Retrieved from: https://sjam.journals.ekb.eg/article_126329.html
- Aldalbahi, Muna. (2019). Riyadh Season: The largest and most prominent among Saudi and Middle Eastern seasons. Al-Diplomasi Journal, 94, 52-53. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/1102483>
- Al-Muhayya, Jameela bint Nasser. (2022). A Geographical Analysis of the Reality of Seasonal Tourism in Al-Haridha Center in the Southwest of the Kingdom of Saudi Arabia. Geographical Messages, 503, 3-77. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/1416984>
- Al-Qahtani, Hissa. (2023). Spatial analysis of tourist destinations in Riyadh city using GIS (A geographical study). Journal of the Center for Geographic and Cartographic Research, 20(37), 143-180. Available at: https://www.mag.scu.eg/article_329413_5384cc92972c65741de68ec54eb351a9.pdf
- Al-Quradi, Mafreh, & Al-Ajzah, Sheikha Mohammed. (2020). The role of digital tourism routes and tours in highlighting tourist attractions in Riyadh city toward transformation into smart tourist cities. Journal of Arts and Social Sciences, 11(2), 57-69. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/1164978>
- Al-Saffar, Bahri Salem. (2021). Spatial analysis of the variation in tourism movement and its obstacles in the Kurdistan Region of Iraq during the period (2013-2018). Journal of Islamic Sciences, 28(2). Retrieved from: <https://isscj.edu.iq/research/althlyl-almkany-ltbayn-waqe-alhrkt-alsyahyt-wmewqatha-fy-iqlym-kwrddstan-aleraq-khlal-almldt-2018-2013>
- Al-Sheikh, Mohamed Ezzat. (2023). Outbound tourism from the Kingdom of Saudi Arabia and its geographical potentials. Journal of the Center for Geographic and Cartographic

- Research, 20(36), 173–206. Available at: https://www.mag.scu.eg/article_359995_6be487cd54ce19965080971f3d61d3e6.pdf
- Al-Shammari, Haifa. (2018). Tourism potentials in the Kingdom of Saudi Arabia and Vision 2030. *Root Journal for Education and Social Sciences*, (30), 722–755. Retrieved from: https://www.ressjournal.com/Makaleler/963863858_34.pdf
- Atlam, Mousa. (2010). Geographical analysis of tourist movement to Africa. *African Readings*, (30), 60–71.
- Al-Wulaie, Abdullah bin Nasser. (1999). *The Riyadh Region: A historical, geographical, and social study* (Vol. 1, 1st ed.). King Fahd National Library
- Al-Zahrani, Abdul Nasser, Ghoneim, Mohamed Abu El-Fotouh, & Abu El-Atta, Mohamed Ismail. (2019). *Heritage and historical landmarks in the city of Riyadh*. Riyadh: King Fahd National Library.
- Center for Research and Information. (2022). *Riyadh in numbers*. Riyadh Chamber. <https://marsad.chamber.sa/ResearchAndStudies/EconomicReports/EconomicReportsDocList/الرياض%٢٠%في%٢٠ارقام.pdf>
- Darwish, Safia, & Mbirouk, Hamad Al-Bashir. (2015). Seasonal Concentration of International Tourism Demand in Algeria: Measurement and Analysis by Nationalities for the Period (2000–2013). *Al-Bahith Journal*, 15(15), 317–329. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/361188976>
- General Authority for Statistics. (2022). *Population distribution by region, nationality, and gender*. Riyadh.
- General Authority for Survey and Geospatial Information. (2023). *General line map, scale 1:2,000,000* [Unpublished data].
- General Entertainment Authority. (2022). *Boulevard Riyadh City*. <https://www.gea.gov.sa/blvr/>
- Ismail, Abdelsalam Abdelsattar. (2021). Air Transport and Its Impact on Tourism in the Riyadh Region. *Wadi Al-Nil Journal for Human, Social, and Educational Research*, 31(31), 913–928. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/1216626>
- Ministry of Economy and Planning. (2000). *Seventh Development Plan (2000–2004)*. Ministry of Planning Press: Riyadh.
- Ministry of Economy and Planning. (2010). *Ninth Development Plan (2010–2014)*. Ministry of Planning Press: Riyadh.
- Ministry of Economy and Planning. (2015). *Tenth Development Plan (2015–2019)*. Ministry of Planning Press: Riyadh.
- Ministry of Tourism. (2023). *Data and Decision Support Agency: Unpublished data on the number and characteristics of tourists to the Riyadh region during the period 2015–2023*. Riyadh.

- Mizouaghi, Djilali, & El-Adjall, Adala. (2020). Measuring and analyzing the seasonality of foreign tourism demand: The case of Algeria, Morocco, and Tunisia. *Economic and Administrative Research*, 14(2), 371–390. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/1219288>
- Rawashdeh, Akram Atef. (2014). Measuring tourism seasonality in Jordan using the Gini coefficient. *Mu'tah Journal for Research and Studies – Humanities and Social Sciences Series*, 29(2), 243–266. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-528435>
- Salman, Ali. (2022). Inbound tourism movement to the city of Abu Simbel. *Journal of the Faculty of Arts*, (65), Part 3, 1–46. <http://search.mandumah.com/Record/1364242>
- Saqallah, Omar Mohammed, & Al-Mahasneh, Hamza Mazluh. (2016). Analysis of trends and patterns of tourist movement in the Petra region (2000–2014) [Unpublished master's thesis]. Mutah University. <https://search.mandumah.com/Record/785377>
- Saudi Vision 2030. (2016). Reviewed on 10/03/2025. Website: <https://www.vision2030.gov.sa/>
- World Tourism Organization (UNWTO). (2024). UN Tourism puts spotlight on investments and empowerment at AIM Congress. Available at: <https://www.unwto.org/news/un-tourism-puts-spotlight-on-investments-and-empowerment-at-aim-congress>
- Zghiwa, Mohamed, Zghiwa, Hibat Allah, & Laouamri, Houria. (2022). Spatial analysis of the variation in tourist movement in Algeria. In the First International Virtual Conference on “Tourism Economy in Algeria: A Mechanism for Economic Diversification and Prospects for Development Amid Contemporary Global Developments,” March 13–14. https://www.researchgate.net/publication/375488940_alhlyl_almkany_ltbayn_waq_a_lhrkt_alsyahyt_fy_aljzayr
- Qudahat, Rania Mohammed, Bazzazou, Ibrahim Khalil, & Shtanawi, Ihab. (2022). Analysis of inter-Arab tourist movement trends. *Journal of the Union of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, 22(3), 85–107. <http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1291057>

المراجع الأجنبية:

- Allocock, J. B. (1989). Seasonality. In S. F. Witt & L. Moutinho (Eds.), *Tourism marketing and management handbook* (pp. 387–392). Prentice Hall.
- Baum, T., & Lundtorp, S. (Eds.). (2001). *Seasonality in Tourism* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080516806>
- Butler, R. and Mao, B. (1997), “Seasonality in tourism: problems and measurement”, in Murphy, P. (Ed.), *Quality Management in Urban Tourism*, Wiley, Chichester, pp. 9-23.
- Butler, R. (1994), *Seasonality in Tourism: Issues and Problems*, In: Seaton, A.V. (ed), *Tourism: The state of Art*, p. 332-339.

- Falk, M., & Hagsten, E. (2021). Seasonality in tourist flows: Decomposing and testing changes in the Gini index. *Tourism Management*, 83, 104232. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104232> tourism: the importance of an origin and destination matrix. *Tourism economics*, 20(3), 451-472.
- Karamustafa, K., & Ulama, S. (2010). Measuring the seasonality in tourism with the comparison of different methods. *EuroMed Journal of Business*, 5(2), 191-214. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1108/14502191011065509>.
- World Tourism Organization (UNWTO). (2023). *World Tourism Barometer – May 2023* edition. Retrieved from <https://www.unwto.org>



**المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام
في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك
لقطب الدين الشيرازي (ت ٧١٠هـ / ١٣١٠م)
دراسة وتحقيق**

**The Fourth Article: On the Knowledge of
Dimensions of Celestial Bodies in the
Manuscript of “Nihāyat al-Idrāk fī Dirāyat al-
Aflāk” By Qūtb al-Dīn al-Shīrāzī
(d. 710 AH/1310 AD)
A Study and Critical Analysis**

إعداد

د. صالح بن مده حميدان الجدعاني

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك

قسم التاريخ والحضارة - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد
بن سعود الإسلامية بالرياض

Dr. Salih Maddah Aljedani

Associate Professor of Islamic History

Department of History and Civilization - Faculty of Social
Sciences - Imam Mohammad bin Saud Islamic University
(IMSIU)

Email: SMALJEDANI@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-010

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٩ م

المستخلص

تُعَدُّ مَخْطُوطَةُ "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ" لِمُؤَلِّفِهَا قُطْبُ الدِّينِ الشِّيرَازِيِّ (ت ٧١٠هـ/١٣٣١م)، إِحْدَى أَمَمِ الْمُؤَلَّفَاتِ الْعَرَبِيَّةِ فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ الَّتِي وَصَلَتْ إِلَيْنَا مِنْ الْقَرْنِ الثَّامِنِ الْهَجْرِيِّ الْمُوَافِقِ لِلْقَرْنِ الرَّابِعِ عَشَرَ الْمِيلَادِيِّ، وَالْمُتَخَصِّصَةِ فِي مَجَالِ عِلْمِ الْفَلَكَ عُمُومًا، وَالْفِيزِيَاءِ الْفَلَكَيَّةِ خُصُوصًا، وَالَّتِي لَمْ تُحَقَّقْ وَتُدْرَسْ وَتُنَشَّرْ أَوْ جُزْءٌ مِنْهَا حَتَّى يَوْمِنَا هَذَا -حَسَبَ عِلْمِ الْبَاحِثِ- مَعَ أَنَّ الشِّيرَازِيَّ قَدْ أُنْبِغَ فِيهِ فِي عَدَدٍ مِنَ الْمَوْضُوعَاتِ الْعِلْمِيَّةِ. وَفِي هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ بَعْدَ تَحْلِيلِهَا وَقِرَاءَتِهَا بِعِنَايَةٍ وَجَدَ الْبَاحِثُ أَنَّ تَعْرِيفَ الشِّيرَازِيِّ لِمَفْهُومِ الْحَرَكَةِ كَانَ أَدَقَّ تَعْرِيفٍ فِيزِيَائِيٍّ وَصَلَّنَا فِي الثَّرَاثِ الْعِلْمِيِّ الْعَرَبِيِّ قَبْلَ أَنْ يَتَوَصَّلَ لَهُ الْفِيزِيَائِيُّ الْإِنْكَلِيزِيُّ إِسْحَاقْ نِيُوتِن.

وَقَدْ تَوَصَّلَ الشِّيرَازِيُّ أَيْضًا إِلَى مَفْهُومِ الْإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ قَبْلَ الْفِيزِيَائِيِّ الْإِيطَالِيِّ غَالِيلِيوْ غَالِيلِيهِ، وَأَكَّدَ الشِّيرَازِيُّ أَنَّ الْعَرَبَ رَصَدُوا ظَاهِرَةَ غُبُورِ كَوْكَبِ الزُّهْرَةِ أَمَامَ قُرْصِ الشَّمْسِ. وَرُبَّمَا كَانَ الشِّيرَازِيُّ أَوَّلَ مَنْ قَدَّمَ لَنَا اسْتِخْدَامًا لِلرَّقَاصِ فِي قِيَاسِ الزَّمَنِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ، وَفِي ثَنَائِهَا هَذِهِ الْمَخْطُوطَةُ الْعَدِيدُ مِنَ الْحَقَائِقِ الْعِلْمِيَّةِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِعِلْمِ الْفَلَكَ وَالْفِيزِيَاءِ الْفَلَكَيَّةِ، وَتَمَّ اخْتِيَارُ الْمَقَالَةِ الرَّابِعَةِ فِي هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ الَّتِي بَعَنَوان: "فِي مَعْرِفَةِ مَقَادِيرِ الْأُبْعَادِ وَالْأَجْرَامِ فِي مَخْطُوطَةِ نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ"، لِإِدْرَاسَتِهَا وَتَحْقِيقِهَا وَتَسْلِيْطِ الضَّوِّ عَلَيْهَا، وَبَيَانِ أَهَمِّيَّتِهَا لِكَيْ تَثْرِي الْمَكْتَبَةَ الْعَرَبِيَّةَ وَالْإِسْلَامِيَّةَ فِي هَذِهِ التَّخْصُّصَاتِ الدَّقِيقَةِ، فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ.

الكَلِمَاتُ الْمِفْتَاحِيَّةُ: عِلْمُ الْفَلَكَ، الْفِيزِيَاءُ الْفَلَكَيَّةُ، الْكَوْنُ، الرَّقَاصُ، الْجَاذِبِيَّةُ، حَرَكَةُ الْأَجْرَامِ

السَّمَاءِيَّةُ.

Abstract

The Manuscript of "Nihāyat al-Idrāk fī Dirāyat al-Aflāk" by Quṭb al-Dīn Maḥmūd Ibn Masūd al-Shīrāzī (d. 710 AH / 1331 AD) is one of the most important Arabic books, that we have received from the eighth Hijri century, fifteenth calendar century, in the field of astronomy in general, and astrophysics in particular, and one that has not been investigated or published to this day, as far as the researcher knows, although al-Shīrāzī excelled in it. The researcher found that al-Shīrāzī's definition of the concept of motion is the most accurate physical definition that we have received from the Arabic scientific heritage long before it was discovered by the English physicist Isaac Newton.

Moreover, al-Shīrāzī came to know about the concept of "frame of reference" before the Italian physicist Galileo Galilei. Al-Shīrāzī also confirmed the Arabs' observation of the phenomenon of the transit of Venus in front of the sun's disk. He may have also been the first among the Arab and Muslim scientists to introduce the use of the pendulum in measuring time. The manuscript encompasses many scientific facts related to astronomy and astrophysics, which will enrich the Arab and Islamic library in these two specific specializations.

Key words: Astronomy, astrophysics, universe, pendulum, gravity, movement of celestial bodies.

المقدمة

إِنَّ أَفْضَلَ مَا يُقَدَّمُ وَيُعْرَضُ لِلْأَجْبَالِ، لِيَكُونَ حَافِظاً وَدَاعِماً لَهُمْ فِي مَجَالِ الْإِنْدَاعِ وَالتَّقْوَى، هُوَ نَشْرُ وَبَيَانُ أَعْظَمِ الْإِنجَازَاتِ الْمُبْدِعَةِ مِنْ قِبَلِ عُلَمَائِهِمُ السَّابِقِينَ الْمُتَبَكِّرِينَ الَّذِينَ قَدَّمُوا الْكَثِيرَ فِي شَتَّى مَنَاحِي الْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالتَّطْبِيقِيَّةِ، وَمِنْهَا مَا يَتَعَلَّقُ بِعِلْمِ الْفَلَكَ وَالْفِيزِيَاءِ الْفَلَكيَّةِ. وَتَنْضَحُ أَهْمِيَّتُهُ هَذَا الْبَحْثُ كَوْنُهُ الدِّرَاسَةُ الْعِلْمِيَّةُ الْأُولَى - حَسَبَ عِلْمِ الْبَاحِثِ - فِيمَا يَتَعَلَّقُ بِدِرَاسَةِ وَتَحْقِيقِ مَخْطُوطَةِ "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ" أَوْ جُزْءٍ مِنْهَا، لِقُطْبِ الدِّينِ الشِّيرَازِيِّ مَعَ بَيَانِ مَنْهَجِيَّةٍ فِي تَأْلِيفِهَا، وَهَذَا مِمَّا يُوضِحُ وَيُرِيدُ فِي أَهْمِيَّةِ هَذِهِ الدِّرَاسَةِ وَتَسْلِيْطِ الصُّوَرِ عَلَيْهَا.

أَهْدَافُ الْبَحْثِ:

يَهْدَفُ هَذَا الْبَحْثُ إِلَى تَحْقِيقِ وَدِرَاسَةِ: "المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك"، وإلى تسليط الضوء على مخطوطة "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ"؛ إِحْدَى أَهَمِّ الْإِنجَازَاتِ الْعِلْمِيَّةِ لِلْعَالَمِ الْمُسْلِمِ قُطْبِ الدِّينِ الشِّيرَازِيِّ الْمُتَوَفَّى فِي عَامِ (ت710هـ/1310م)، حَيْثُ تُعْتَبَرُ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةُ مُتَمَيِّزَةً فِي مَجَالِهَا وَمَوْضُوعِهَا فِي عِلْمِ الْفَلَكَ، وَبَيَانُ مَنْهَجِيَّةِ الشِّيرَازِيِّ فِي تَأْلِيفِهَا، وَإِبْضَاحُ مَا قَدَّمَهُ فِي حَقْلِ التَّارِيخِ وَالْحَضَارَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَخَاصَّةً فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ فِي الْقَرْنِ الثَّامِنِ الْهَجْرِيِّ الْمُوَافِقِ لِلْقَرْنِ الرَّابِعِ عَشَرَ الْمِيلَادِيِّ.

منهج البحث:

اعْتَمَدَ هَذَا الْبَحْثُ مَنْهَجَ الْبَحْثِ التَّارِيخِيِّ وَالْأَسَالِيْبِ الْمُتَّبَعَةِ فِي تَحْقِيقِ الْمَخْطُوطَاتِ، وَتَمَّ الْاعْتِمَادُ فِي التَّحْقِيقِ وَالدِّرَاسَةِ عَلَى الْمَنْهَجِ الْآتِي:

١ - اتَّخَذَ الْبَاحِثُ مِنْ مَخْطُوطَةِ مَكْتَبَةِ كَوْبَرِلِي النُّسخَةُ الْأَصْلِيَّةُ وَالْمَوْجُودَةُ حَالِيًا بِمَدِينَةِ بَاسْتَانْبُولِ ذَاتِ الرَّقْمِ: (٩٥٧). أَمَّا وَأَصْلًا فِي التَّحْقِيقِ إِذْ هِيَ الْأَدَقُّ وَالْأَقْدَمُ وَالْأَكْمَلُ وَالْأَشْمَلُ، وَتَمَّ الرَّمْزُ لَهَا بِالرَّمْزِ (كَوْبَر)، وَخَرَصَ الْبَاحِثُ عَلَى إِخْرَاجِ النَّصِّ صَحِيحاً مِنْ الْخَطِّ وَالتَّصْحِيفِ وَالتَّحْرِيفِ، وَتَمَّ ضَبْطُ النَّصِّ بِالشَّكْلِ بِصُورَةٍ كَامِلَةٍ، وَاسْتَفَادَ الْبَاحِثُ مِنَ النُّسخِ الْأُخْرَى الْمُعْتَمَدَةِ فِي التَّحْقِيقِ وَالدِّرَاسَةِ وَهِيَ نُسْخَةُ فَيْضٍ وَرَمَزْنَا لَهَا بِالرَّمْزِ (فَيْض)، وَنُسْخَةُ مَجْلِسِ الشُّورَى

الإسلامي-١، وَرَمَزْنَا لَهَا بِالرَّمْزِ (شُورَى)، وَنُسَخَةَ بَرِطَانِيَا وَرَمَزْنَا لَهَا بِالرَّمْزِ (بِر) وَتَمَّ اسْتِفَادَةُ مِنْهَا فِي الْمُنَابَلَةِ وَإِثْبَاتِ الْفُرُوقِ وَالْإِشَارَةِ إِلَى الْفُرُوقِ الْمُهِّمَةِ فِي الْحَوَاشِي.

٢- قَامَ الْبَاحِثُ بِتَفْسِيرِ النَّصِّ إِلَى فِقَرَاتِ ذَاتِ عَنَاوِينَ يَسْهُلُ الْوُصُولُ إِلَيْهَا.

٣- قَامَ الْبَاحِثُ بِتَوْثِيقِ النُّصُوصِ الْوَارِدَةِ فِي الْمَخْطُوطِ مِنَ الْمَصَادِرِ الْمُعْتَمَدَةِ.

٤ - قَامَ الْبَاحِثُ بِشَرْحِ الْأَلْفَاظِ الْعَرَبِيَّةِ.

٥ - قَامَ الْبَاحِثُ بِتَرْجُمَةِ الْأَعْلَامِ وَعَرَّفَ بِالْأَمَاكِينِ الْوَارِدِ ذِكْرُهَا فِي النَّصِّ بِتَرْجُمَةٍ مُخْتَصَرَةٍ، وَاجْتَهَدَ فِي التَّعْرِيفِ بِالْأَمَاكِينِ لِيَكُونَ وَصْفُهَا بِحَسَبِ مَا هُوَ مَعْرُوفٌ عَنْهَا، وَوَاقِعُهَا فِي زَمَانِنَا مَعَ الْإِشَارَةِ إِلَى أَهَمِّ مَصَادِرِ التَّرْجُمَةِ.

٦- قَامَ الْبَاحِثُ بِإِعَادَةِ رَسْمِ كُلِّ الْأَشْكَالِ الْهَنْدَسِيَّةِ الْوَارِدَةِ فِي الْمَخْطُوطَةِ.

٧- قَامَ الْبَاحِثُ بَدَلًا مِنْ حَرْفِ الْبَاءِ الْمُسْتَحْدَمَةِ بِكَثْرَةٍ بِوَضْعِ الْهَمْزَةِ الَّتِي عَلَى نَبْرَةٍ، مِثْلُ

(الْقَائِد=الْقَائِد).

٨- وَضَعْنَا الْأَرْقَامَ الْمُرْسُومَةَ وَفُقَ حِسَابِ الْجُمْلِ ضِمْنَ النَّصِّ بَيْنَ قَوْسَيْنِ ()، حَتَّى تَتَمَيَّزَ

عَنِ النَّصِّ الْعَرَبِيِّ.

٩- قَامَ الْبَاحِثُ بِوَضْعِ عِلَامَاتِ التَّرْقِيمِ فِي مَكَانِهَا.

١٠- الرُّمُوزُ الْمُسْتَحْدَمَةُ فِي التَّحْقِيقِ مَا يَلِي:

إِشَارَةُ الْنَاقِصِ (-) تَعْنِي أَنَّ الْكَلِمَةَ أَوْ الْجُمْلَةَ نَاقِصَةٌ عَنِ النُّسخَةِ الْأُمِّ.

إِشَارَةُ الزَّائِدِ (+) تَعْنِي أَنَّ الْكَلِمَةَ أَوْ الْجُمْلَةَ مُضَافَةٌ عَنِ النُّسخَةِ الْأُمِّ.

- (○) يُمَثِّلُ هَذَا الرَّمْزُ فِي الْمَخْطُوطَةِ حَرْفَ الْهَاءِ فَوْقَهُ خَطٌّ وَيَأْخُذُ الْقِيَمَةَ صِفْرَ

(٠)، وَهُوَ يَخْتَلِفُ عَنْ حَرْفِ الْهَاءِ لَوْحِدِهَا الَّتِي تَأْخُذُ الْقِيَمَةَ خَمْسَةَ (٥)، وَقَدْ كَانَ يُسْتَحْدَمُ هَذَا

الرَّمْزُ (○) عِنْدَمَا كَانَ يُسْتَحْدَمُ نِظَامُ الْحُرُوفِ (أَبْجَدُ هَوَز)، أَمَّا عِنْدَمَا كَانَ يُسْتَحْدَمُ نِظَامُ الْأَرْقَامِ

فَقَدْ كَانَ يُسْتَحْدَمُ رَمْزُ الدَّائِرَةِ (○) لِلدَّلَالَةِ عَلَى الصَّفْرِ.

- مَا بَيْنَ قَوْسَيْنِ مَعْقُوفَيْنِ < >، هُوَ إِضَافَةٌ مِنْ قِبَلِ الْمُحَقِّقِ دَاخِلِ النَّصِّ.

- النُّقْطَتَانِ (:) تَعْنِي حُلُولَ (كَلِمَةٍ/ جُمْلَةٍ) مَحَلَّ (كَلِمَةٍ/ جُمْلَةٍ) فِي النَّسخِ الْأُخْرَى.

- إلخ. إِلَى آخِرِهِ.

- ت. تُؤَيِّ.

- د.ت. دُونَ تَارِيخِ نَشْرِ.

- د.م. دُونَ مَكَانِ نَشْرِ.

- د.ن. دُونَ نَاشِرِ.

- ص الصَّفْحَة.

- ب طَهْرُ الْوَرَقَةِ.

- أ وَجْهُ الْوَرَقَةِ.

- ق. ه. قَبْلَ الْهَجْرَةِ.

- ق. م. قَبْلَ الْمِيلَادِ.

- م. الْمِيلَادِي.

أَسْئَلُهُ الْبَحْثُ:

وَسَيُجِيبُ الْبَحْثُ عَنْ سُؤَالٍ رَئِيسِيٍّ هُوَ: مَا أَهَمِّيَّةُ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ فِي مَجَالِهَا، وَمَنْ هُوَ مُؤَلِّفُهَا؟ وَيَتَفَرَّغُ مِنْ هَذَا السُّؤَالِ الرَّئِيسِ عِدَّةُ أَسْئَلَةٍ مِنْهَا:

س ١: مَا الْمَنْهَجِيَّةُ الَّتِي اتَّبَعَهَا الشِّيرَازِيُّ فِي تَأْلِيفِ مَخْطُوطَتِهِ؟

س ٢: مَا هِيَ الْإِضَافَاتُ الْعِلْمِيَّةُ الَّتِي قَدَّمَهَا الشِّيرَازِيُّ فِي هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ؟

س ٣: هَلْ هُنَاكَ دِرَاسَاتٌ سَابِقَةٌ عَنْ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ؟

س ٤: هَلْ سَبَقَتْ إِسْهَامَاتُ الشِّيرَازِيِّ فِي هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ إِسْهَامَاتِ الْعُلَمَاءِ الْأُورَبِيِّينَ؟

الدِّراساتُ السَّابِقَةُ:

بَعْدَ الْبَحْثِ وَالتَّقْصِي وَالْإِطْلَاعِ عَلَى عَدَدٍ مِنَ الْفَهَارِسِ الْعِلْمِيَّةِ فِي الدِّرَاسَاتِ التَّارِيخِيَّةِ وَالْحَضَارِيَّةِ^(١) وَقَوَاعِدِ الْمَعْلُومَاتِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ الْحَدِيثَةِ^(٢)، وَدَارِ الْمَنْظُومَةِ^(٣) لَمْ يَجِدِ الْبَاحِثُ -حَسَبَ عِلْمِهِ- مَنْ قَامَ بِدِرَاسَةٍ وَتَحْقِيقِ مَخْطُوطَةٍ: "نَهَايَةُ الْإِذْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ" أَوْ جِزْءًا مِنْهَا، وَلِذَلِكَ فَقَدْ قُتِلَتْ بِهَذَا الْبَحْثِ لِنَبَازِ أَهْمِيَّتِهَا لِلْبَاحِثِينَ الْمُتَخَصِّصِينَ فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ، وَتَمَّ اخْتِيَارُ الْمَقَالَةِ الرَّابِعَةِ فِي هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ الَّتِي بَعُنُوَانِ: "فِي مَعْرِفَةِ مَقَادِيرِ الْأَبْعَادِ وَالْأَجْزَامِ"، لِدِرَاسَتِهَا وَتَحْقِيقِهَا، حَيْثُ أَنَّ حَجْمَ هَذِهِ الْمَقَالَةِ مُنَاسِبٌ لِيَكُونَ بَحْثًا مُخَكَّمًا مِنْ بَيْنِ مَقَالَتَيْهَا الْأُخْرَى الْكَبِيرَةِ فِي حَجْمِهَا، وَأُمِّلُ أَنْ يَكُونَ هَذَا الْبَحْثُ مُسَلِّطًا الضَّوْءَ لِتَحْقِيقِ وَدِرَاسَةِ الْمَخْطُوطَةِ كَامِلَةً وَنَشْرِهَا لِإِنْرَاءِ الْمَكْتَبَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ بِمَثَلِ هَذِهِ الْمُؤَلَّفَاتِ الْقِيَمَةِ.

خُطَّةُ الْبَحْثِ:

اِفْتَضَتْ طَبِيعَةُ الْبَحْثِ تَفْسِيْمُهُ إِلَى مُقَدِّمَةٍ، وَفِيهَا بَيَانُ أَهْدَافِ الْبَحْثِ وَالْمَنْهَجِ الْمَتَّبَعِ فِيهِ، وَأَسْئَلُهُ الْبَحْثِ وَالدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ، ثُمَّ التَّمْهِيدُ وَفِيهِ ثُبُوتُهُ عَنْ الْمَخْطُوطَةِ وَأَمَّا كَيْفَ تَوَاجُدِهَا، وَخَمْسَةُ مَبَاحِثَ، الْمَبْحَثُ الْأَوَّلُ: حَيَاةُ الشَّيْرَازِيِّ وَمُؤَلَّفَاتُهُ، الْمَبْحَثُ الثَّانِي: أَهْمِيَّةُ الْمَخْطُوطَةِ وَمَصَادِرُهَا، الْمَبْحَثُ الثَّالِثُ: مَنْهَجُ الشَّيْرَازِيِّ فِي مَخْطُوطَتِهِ، الْمَبْحَثُ الرَّابِعُ: نَمَازُجٌ مِنْ نُسخِ الْمَخْطُوطَةِ. الْمَبْحَثُ الْخَامِسُ: النَّصُّ الْمُحَقَّقُ: "الْمَقَالَةُ الرَّابِعَةُ فِي مَعْرِفَةِ مَقَادِيرِ الْأَبْعَادِ وَالْأَجْزَامِ فِي مَخْطُوطَةِ نَهَايَةِ الْإِذْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ"، ثُمَّ اخْتِصِمَ الْبَحْثُ بِالْخَاتِمَةِ، وَفِيهَا أَهَمُّ النَتَائِجِ وَالتَّوَصِيَّاتِ، وَتَلِيهَا قَائِمَةُ الْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ.

-
- (١) الدَّلِيلُ الْبَيْبِلْيُوجَرَاْفِي لِلرَّسَائِلِ الْجَامِعِيَّةِ فِي مِصْرَ (١٣٤٠-١٣٩٣ هـ / ١٩٢٢-١٩٧٤ م)، ط ١، الْقَاهِرَةُ: مَرْكَزُ الْأَهْرَامِ لِلتَّنْظِيمِ الْمِيكْرُوفِيلِ (مُحَرَّرٌ)، الْمَجْلَدُ الْأَوَّلُ، الْإِنْشَائِيَّاتِ، ١٣٩٦ هـ (١٩٧٦ م).
- (٢) خِزَانَةُ الثَّرَاثِ فَهْرَسٌ شَامِلٌ لِعَنَاوِينِ الْمَخْطُوطَاتِ وَأَمَّاكِينِهَا وَأَزْقَامِ حِفْظِهَا فِي مَكْتَبَاتِ الْعَالَمِ، ط ١، الرِّيَاضُ: مَرْكَزُ الْمَلِكِ فَيْصَلِ لِلْبُحُوثِ وَالدِّرَاسَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ؛ ١٤٣٨ هـ (٢٠١٧ م)؛ قَاعِدَةُ بَيِّنَاتِ الرَّسَائِلِ الْجَامِعِيَّةِ، ط ١، الرِّيَاضُ: مَرْكَزُ الْمَلِكِ فَيْصَلِ لِلْبُحُوثِ وَالدِّرَاسَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ، ١٤٣٦ هـ (٢٠١٥ م).
- (٣) دَارُ الْمَنْظُومَةِ شَرَكَةٌ سَعُودِيَّةٌ مُتَخَصِّصَةٌ فِي مَجَالِ بِنَاءِ وَتَطْوِيرِ قَوَاعِدِ مَعْلُومَاتٍ عِلْمِيَّةٍ مُتَخَصِّصَةٍ فِي الْمَجَالَاتِ الْبَحْثِيَّةِ وَالْأَكَادِمِيَّةِ، أُنْشِئَتْ فِي الْعَامِ ١٤٢٤ هـ (٢٠٠٤ م).

التمهيد: نُبذة عن المخطوطة وأماكن تواجدها

تُعَدُّ مَخْطُوطَةُ "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ"، أَحَدَ أَهَمِّ الْمُؤَلَّفَاتِ فِي عِلْمِ الْفَلَكَ وَالْفِيزِيَاءِ الْفَلَكَيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ مِنَ النَاحِيَتَيْنِ الْعِلْمِيَّةِ وَالتَّعْلِيمِيَّةِ الَّتِي حَاوَلَ مِنْ خِلَالِهَا الشِّيرَازِيُّ التَّمْهِيدَ لِلدَّارِسِينَ لِعِلْمِ الْفَلَكَ بِشَكْلِ شَامِلٍ وَمَوْسُوعِيٍّ. وَهُوَ مُهِمٌّ لِأَنَّهُ قَدَّمَ الْعَدِيدَ مِنَ الْأَفْكَارِ الْجَدِيدَةِ وَالْمُبْتَكِرَةِ الَّتِي لَمْ تُقَدِّمَهَا كُتُبُ عِلْمِ الْفَلَكَ الْإِسْلَامِيَّةِ السَّابِقَةِ. وَلَقَدْ عَثَرَ الْبَاحِثُ عَلَى ثَمَانِي نُسَخٍ لِمَخْطُوطَةِ "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ"، وَهِيَ كَمَا يَلِي:

١. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةُ كَوْتَرِبِلِّي بِإِسْتَنْبُول بِالرَّقْمِ: (٩٥٧). الَّتِي كُتِبَتْ فِي حَيَاةِ الْمُؤَلِّفِ، وَقَدْ ذَكَرَ النَّاسِخُ أَنَّ الْمُؤَلِّفَ فَرَعَ مِنْ تَأْلِيفِ مَخْطُوطَتِهِ فِي يَوْمِ ١٥ شَعْبَانَ سَنَةِ ٦٨٠هـ / ٥ دِيَسَمْبَرِ ١٢٨١م.
٢. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةُ فَيْضِ اللَّهِ بِإِسْتَنْبُول بِالرَّقْمِ: (١٣٤٩). كُتِبَتْ فِي عَامِ ٦٨٤هـ / ١٢٨٦م.
٣. مَخْطُوطَةٌ الْمَكْتَبَةِ الْوُطْنِيَّةِ بِبَارِيسَ بِالرَّقْمِ: (Arabe 2518). كُتِبَتْ فِي عَامِ ١٢٠٠هـ / ١٧٨٦م.
٤. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةِ الدَّوْلَةِ فِي بَرْلِين بِالرَّقْمِ: (Petermann I 674). كُتِبَتْ فِي عَامِ ١٠٠٨هـ / ١٦٠٠م.
٥. مَخْطُوطَةٌ الْمَكْتَبَةِ الْبَرِيطَانِيَّةِ بِالرَّقْمِ: (Add MS 7482). كُتِبَتْ فِي عَامِ ٨٧١هـ / ١٤٦٧م.
٦. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةِ دَامَادِ إِبْرَاهِيمَ بِإِسْتَنْبُول بِالرَّقْمِ: (٨٥١). كُتِبَتْ فِي عَامِ ١٥٠٥هـ / ١٦٤١م.
٧. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةِ مَجْلِسِ الشُّورَى الْإِسْلَامِيِّ-١ بِالرَّقْمِ: (IR10-6648). كُتِبَتْ فِي عَامِ ٨٤٤هـ / ١٤٤١م.
٨. مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةِ مَجْلِسِ الشُّورَى الْإِسْلَامِيِّ-٢ بِالرَّقْمِ: (IR-8344). كُتِبَتْ فِي عَامِ ١٠٣٢هـ / ١٦٢٣م.
٩. وَهُنَاكَ حَاشِيَةٌ عَلَى مَخْطُوطَةِ نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ مَوْجُودَةٌ فِي مَكْتَبَةِ مَجْلِسِ الشُّورَى الْإِسْلَامِيِّ بِالرَّقْمِ: (IR10-45024).

المبحث الأول: حياة الشيرازي ومؤلفاته مولده ونشأته:

وُلِدَ مُحَمَّدُ بْنُ مَسْعُودٍ بن مُصْلِحٍ الفَارِسِيِّ الأصل والمنشأ في مَدِينَةِ شِيرَازَ^(١) فِي سَنَةِ (٦٣٤هـ / ١٢٣٦م)، وهو مشهور بِقُطْبِ الدِّينِ الشَّيرَازِيِّ، وفيها نَشَأَ وَتَرَبَّيَ، وَأَخَذَ أَسَاسَ الْعُلُومِ عَلَى وَالِدِهِ الَّذِي كَانَ طَبِيبًا فِي مَدِينَةِ شِيرَازَ، وَقَرَأَ عَلَيْهِ^(٢)، وَتَلَمَذَ عَلَى عَدَدٍ مِنَ الْعُلَمَاءِ فِي مَدِينَةِ شِيرَازَ، وَمِنْ أَبْرَزِهِمْ عَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ لَا الْحَصْرَ، شَمْسُ الدِّينِ الْكَيْشِي (ت ٦٩٥هـ / ١٢٩٦م). وَشَرَفَ الدِّينِ الْبُوشَكَانِي (ت ٦٨٠هـ / ١٢٨١م)،^(٣) بِمَا كَانَ لَهُمُ الْأَثَرُ الْعِلْمِيُّ الْوَاضِحُ فِي بَدَايَاتِ حَيَاتِهِ الْعِلْمِيَّةِ بِمَا كَانَ لَهُمُ الْأَثَرُ الْعِلْمِيُّ الْوَاضِحُ فِي بَدَايَاتِ حَيَاتِهِ الْعِلْمِيَّةِ الَّتِي كَانَتْ أَسَاسًا قَوِيًّا لَانْطِلَاقِهِ فِي مَجَالِ طَلَبِ الْعِلْمِ وَتَقَوُّهُ عَلَى أَقْرَانِهِ، وَمَا تَرَكَهُ مِنْ اِنْتِاجِ عِلْمِيٍّ وَثَرَاثٍ حَضَارِيٍّ حَيَّرَ دَلِيلَ عَلَى ذَلِكَ.

طَلَبُهُ لِلْعِلْمِ:

عُرِفَ عَنْ قُطْبِ الدِّينِ الشَّيرَازِيِّ حُبُّهُ لِلْعِلْمِ مُنْذُ الصَّبَرِ، وَبَعْدَ اخْتِزِهِ أَسَاسِيَّاتِ الْعُلُومِ عَلَى وَالِدِهِ وَعُلَمَاءِ مَدِينَةِ شِيرَازَ، أَرَادَ الزَّمِيدَ مِنَ الْمَعْرِفَةِ فِي مَجَالِ الْعُلُومِ الْمُتَعَدِّدَةِ مِثْلَ الرِّيَاضِيَّاتِ وَالْفَلَكِ وَالْفِيْزِيَاءِ فَسَافَرَ إِلَى الْتَمِيزِ الطُّوسِيِّ (ت ٦٧٢هـ / ١٢٧٤م)، وَقَرَأَ عَلَيْهِ عِلْمَ الْهَيْمَةِ، وَعَلِمَ الْإِشَارَاتِ، وَبَرَعَ فِيهَا.^(٤) ثُمَّ تَنَقَّلَ الشَّيرَازِيُّ فِي عَدَدٍ مِنَ الْبُلْدَانِ وَالْعَوَاصِمِ الْإِسْلَامِيَّةِ، حَيْثُ إِنَّهُ

(١) مَدِينَةُ شِيرَازَ تَقَعُ فِي بِلَادِ فَارِسَ، وَهِيَ مِنْ مُدُنِهَا الْعُظْمَى، بَنَاهَا مُحَمَّدُ بْنُ الْقَاسِمِ التُّغْتِي. وَتَعُدُّ شِيرَازُ الْيَوْمَ خَامِسَ أَكْبَرِ مَدِينَةٍ فِي إِيرَانَ بَعْدَ كَلِّ مِنْ طَهْرَانَ وَمَشْهَدَ وَأَصْفَهَانَ وَتَبْرِيزَ وَكَرَجَ، وَتَفْسِيرُ شِيرَازَ: خَوْفُ الْأَسَدِ، سَمِّيَتْ بِذَلِكَ لِمَوْقَعِهَا الْمُهَمِّمِ وَلَاحُظًا تَجَلُّبُ إِلَيْهَا الْمَيِّزَةُ مِنْ سَائِرِ الْبِلَادِ. (الْحُمُويُّ، مُعْجَمُ الْبُلْدَانِ، ج ١، ص ٥٢٩؛ الْقُرُونِي، أَثَارُ الْبِلَادِ وَالْأَخْبَارُ الْعِبَادِ، ص ٢١٠؛ الْحَمِيرِي، الرُّؤُوسُ الْمَعْطَارُ، ص ٣٥١).

(٢) ابْنُ قَاضِي شُهَبَةَ، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ، ج ٢٣٧-٢٣٨؛ السُّبْكِيُّ، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ الْكُبْرَى، ج ١٠، ص ٣٨٦؛ ابْنُ حَجَرٍ، الْدَّرَرُ الْكَامِنَةُ، ج ٤، ص ٢٠٧.

(٣) م. ت. هَوَسْمَا وَآخَرُونَ، كِتَابُ مُوجَزِ دَائِرَةِ الْمَعَارِفِ الْإِسْلَامِيَّةِ، ج ٢٧، ص ٨٣٤٨.

(٤) ابْنُ قَاضِي شُهَبَةَ، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ، ج ٢٣٧-٢٣٨؛ السُّبْكِيُّ، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ الْكُبْرَى، ج ١٠، ص ٣٨٦.

فَصَدَّ الْقَاهِرَةَ وَمَلْطِيَّةً^(١) وَشِيرَازَ وَسِيَّوَسَ^(٢)، وَسَكَنَ مَدِينَةَ تَبْرِيزَ^(٣) وَتَعَمَّقَ فِي الْعُلُومِ الْعَقْلِيَّةِ، وَحَدَّثَ بِجَمَاعِ الْأُصُولِ وَعَنْ الْمُصَنِّفِ، عَنْ مُحَمَّدَ بْنِ إِسْحَاقَ الصَّدْرِ الْقُوتُوبِيِّ (ت ٦٧٣هـ/١٢٧٥م)، وَعَنْ يَعْقُوبَ بْنِ مُحَمَّدٍ الْهَذْبَانِيِّ (ت ٦٤٥هـ/ ١٢٧٤م)، وَكَانَ كَثِيرَ الْمُخَالَطَةِ لِلْمُلُوكِ مُتَحَرِّزاً، وَكَانَ ظَرْفِياً مَرَّاحاً لَا يَحْمِلُ هَمًّا، وَدَرَسَ بِدِمَشْقَ الْكَشَافَ وَالْقَانُونَ وَالشِّفَاءَ وَغَيْرَهَا، وَكَانَ إِذَا صَنَّفَ كِتَاباً صَامًّا، وَلَا زَمَ السَّهَرِ، وَكَانَ مِنْ مُجُورِ الْعِلْمِ، وَمِنْ أَفْرَادِ الذِّكَا، وَيُقَالُ كَانَ أَجْوَدَ قُنُونِهِ الرِّيَاضِيِّ، وَكَانَ مِنْ أَذْكِيَاءِ الْعَالَمِ وَلَقَّبَهُ عِنْدَ الْفُضَلَاءِ الشَّارِخَ الْعَلَامَةَ^(٤).
شَبُوحُهُ:

مُؤَيَّدُ الدِّينِ الْغُرُضِيِّ الْعَامِرِيِّ الدِّمَشْقِيِّ (ت ٦٦٤هـ/ ١٢٦٦م)، وَنَجْمُ الدِّينِ عَلِيِّ بْنِ أَبِي عَمَرَ دُبَيْرَانَ الْكَاتِبِي الْقُرُونِي (ت ٦٧٥هـ/ ١٢٧٧م)، وَشَمْسُ الدِّينِ الْكِشِي (ت ٦٩٥هـ/ ١٢٩٦م). وَشَرَفُ الدِّينِ الْبُوشْكَانِي (ت ٦٨٠هـ/ ١٢٨١م)، وَظَهِيرُ الدِّينِ الْكَازُورُونِي

(١) مَلْطِيَّةٌ مَدِينَةٌ مَشْهُورَةٌ مِنَ الثُّغُورِ الْجَزِيرَةِ بِالشَّامِ، وَهِيَ مَدِينَةٌ عَظْمَى، حُرَبَتْهَا الرُّومُ فَبَنَاهَا أَبُو جَعْفَرٍ الْمَنْصُورُ سَنَةَ تِسْعٍ وَثَلَاثِينَ وَمِائَةً وَجَعَلَ عَلَيْهَا سُورًا مُحْكَمًا، وَكَانَ فَتَحَ مَلْطِيَّةَ عَنُودَ عَلَى يَدَيْ حَبِيبِ بْنِ مَسْلَمَةَ الْفَهْرِيِّ، وَهِيَ الْيَوْمَ مَدِينَةٌ تَقَعُ فِي مَنَاطِقِ شَرْقِ الْأَنْدَلُوسِ فِي الْجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ. (الْحُمُويُّ، مَعْجَمُ الْبُلْدَانِ، ج ١، ص ٥٢٩؛ الْقُرُونِيُّ، أَثَارُ الْبِلَادِ وَأَحْبَارُ الْعِبَادِ، ص ٥٦٤؛ الْحَمِيرِيُّ، الرَّوْضُ الْمَعْطَارُ، ص ٥٤٥).

(٢) سِيَّوَسٌ مَدِينَةٌ بِأَرْضِ الرُّومِ، مَشْهُورَةٌ كَثِيرَةُ الْأَهْلِ وَالْحَيَرَاتِ وَالْقَمَرَاتِ، وَأَهْلُهَا مُسْلِمُونَ وَنَصَارَى، وَالْمُسْلِمُونَ تُرْكُمَانٌ وَعَلَى مَذْهَبِ الْإِمَامِ أَبِي حَنِيفَةَ، وَتَقَعُ سِيَّوَسُ الْيَوْمَ بَيْنَ الْعَاصِمَةِ أَنْقَرَةَ وَمَنْطِقَةِ كَأَرْسَ فِي الْجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ، (الْحُمُويُّ، مَعْجَمُ الْبُلْدَانِ، ج ١، ص ٥٢٩؛ الْقُرُونِيُّ، أَثَارُ الْبِلَادِ وَأَحْبَارُ الْعِبَادِ، ص ٥٣٧، مُؤَنَس، أَطْلَسُ تَارِيخِ الْإِسْلَامِ، ص ١٥٠).

(٣) تَبْرِيزُ مَدِينَةٌ حَصِينَةٌ ذَاتُ أَسْوَارٍ مُحْكَمَةٍ. وَبِهَا عِدَّةُ أَنْهَارٍ وَالنَّسَاتِينِ مُحِيطَةٌ بِهَا، وَتَقَعُ الْيَوْمَ فِي شَمَالِ غَرْبِ إِيرَانَ وَمِنْ أَكْبَرِ مِنْهَا، وَتُشَكِّلُ الْمَدِينَةُ الْيَوْمَ إِحْدَى أَقْطَابِ الْاِقْتِصَادِ الْإِيرَانِيِّ، فَهِيَ تَشْتَهَرُ بِأَعْمَالِهَا الْإِدَارِيَّةِ وَالتِّجَارِيَّةِ وَالصَّنَائِعِيَّةِ، وَتَقْطَعُ الْاِتِّصَالَاتِ. (الْحُمُويُّ، مَعْجَمُ الْبُلْدَانِ، ج ١، ص ٥٢٩؛ الْقُرُونِيُّ، أَثَارُ الْبِلَادِ وَأَحْبَارُ الْعِبَادِ ص ٣٣٩؛ الْحَمِيرِيُّ، الرَّوْضُ الْمَعْطَارُ، ص ١٣٠).

(٤) ابْنُ حَجَرٍ، الدَّرَرُ الْكَامِنَةُ، ج ٤، ص ٢٠٧.

(ت ٦٩٧ هـ / ١٢٩٨ م)، ونصير الدين محمد بن محمد بن الحسن الطوسي (ت ٦٧٢ هـ / ١٢٧٤ م).^(١)

تلامذته:

برهان الدين عبيد الله بن شمس الدين محمد بن البخاري القرغاني العبري (ت ٧٤٣ هـ / ١٣٤٢ م)،
وفضل الله العبيدي (ت ٧٥١ هـ / ١٣٥٠ م)، كمال الدين أبو الحسن بن علي بن الحسين الفارسي
(ت ٧٠٩ هـ / ١٣١٠ م).^(٢)

مؤلفاته:^(٣)

- ١- فتح المنان في تفسير القرآن: نحو ٤٠ مجلداً. (حقق أجزاء منه وبعضه لا زال مخطوطاً).
- ٢- حكمة الإشراق. (مخطوط). ٣- تاج العلوم (مخطوط). ٤- حياية الإدراك في دراية الأفلاك (مخطوط). ٥- رسالة في بيان الحاجة إلى الطب وآداب الأطباء ووصاياهم (مطبوع).
- ٦- رسالة في البرص. (مخطوط). ٧- شرح المختصر لابن الحاجب. (مطبوع). ٨- شرح المفتاح للسكاكي. (مخطوط). ٩- شرح الأسرار للسهروردي (مخطوط). ١٠- شرح الكليات لابن سينا. (مخطوط) ١١- شرح الإشراق للسهروردي. (مخطوط). ١٢- درة التاج لغرة الدياج. (مطبوع). ١٣- التحنة الشاهية في علم الفلك. (مخطوط).

(١) السبوطي، بغيّة الوعاة، ج ٢، ص ٢٨٢.

(٢) السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، ج ١٠، ص ٣٨٦؛ ابن حجر، الدرر الكامنة، ج ٤، ص ٢٠٧.

(٣) قام الباحث بإحصائها من المراجع الآتية:

- ابن الوردي، تاريخ ابن الوردي، ج ٢، ص ٢٥٩.

- ابن حجر، الدرر الكامنة، ج ٤، ص ٢٠٧.

- الزركلي، قاموس الأعلام، ج ٧، ص ١٨٨.

- كحالة، معجم المؤلفين، ج ١٢، ص ٢١.

وفاته:

فُطِبَ الدِّينُ الشِّيرَازِيُّ فِي آخِرِ أَيَّامِ حَيَاتِهِ اسْتَقَرَّ فِي مَدِينَةِ تَبْرِيزَ، وَانْقَطَعَ عَنْ أَبْوَابِ الْأَمْرَاءِ وَالْمُلُوكِ، إِلَى أَنَّ تُوفِّيَ فِي يَوْمِ السَّبْتِ ٢٤ رَمَضَانَ ٧١٠ هـ الموافق ٢١ فبراير ١٣١١ م.^(١)

المبحث الثاني: أهمية المخطوطة ومصادرها.

فَلَمَّا نَجَّدَ مِنَ الْكُتُبِ الْفَلَكِيَّةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مَنْ يَرْبِطُ بَيْنَ الرِّيَاضِيَّاتِ وَالْفِيزِيَاءِ وَالْفَلَكِ، لَذَلِكَ فَإِنَّ مَخْطُوطَةَ "نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ" تُعَدُّ أَحَدَ الْكُتُبِ الْعِلْمِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمَوْسُوسَةِ لِظُهُورِ عِلْمِ الْفِيزِيَاءِ الْفَلَكِيَّةِ الْحَدِيثِ؛ مِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى تُمَثِّلُ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةُ مِنْ أَهَمِّ مَا أَنْتَجَتْهُ الْقَرْنَةُ الْعِلْمِيَّةُ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مَجَالِ عِلْمِ الْفَلَكِ مِنْ عَالَمِ مُسْلِمٍ، أَصْلُهُ مِنْ بِلَادِ فَارِسَ بِهَذِهِ الصُّورَةِ الْمَوْسُوعِيَّةِ. فَقَدْ لَا نَجِدُ بَعْدَ الْقَرْنِ الرَّابِعِ عَشَرَ الْمِلَادِيِّ كِتَابًا بِهَذَا الْمُسْتَوَى الشَّامِلِ الَّذِي قَدَّمَهُ لَنَا الشِّيرَازِيُّ؛ وَالَّذِي يَعُودُ تَارِيخُ تَأْلِيفِ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ إِلَى ١٥ شَعْبَانَ ٦٨٠ هـ الموافق ٢٨ نوفمبر ١٢٨١ م، كَمَا وَرَدَ فِي مَخْطُوطَةِ مَكْتَبَةِ كُوتَبِلَيْي النُّسْخَةُ الْأَصْلِيَّةِ وَالْمَوْجُودَةُ حَالِيًا بِمَدِينَةِ بَاسْتَانْبُولِ ذَاتِ الرَّقْمِ: (٩٥٧).

وَهَذِهِ الْمَخْطُوطَةُ لَهَا أَهْمِيَّةٌ بِالْعَدَّةِ؛ حَيْثُ إِنَّ مُؤَلِّفَهَا قَامَ بِاسْتِقْصَاءِ وَاسْتِيعَابِ وَجَمْعِ كُلِّ الْمَعَارِفِ الْفَلَكِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَعَرَضَهَا عَرْضًا مُبَسَّطًا يُمَكِّنُ الدَّارِسِينَ الْمُتَبَدِّئِينَ مِنْ فَهْمِهِ بِكُلِّ يُسْرٍ وَسُهُولَةٍ، وَمِمَّا زَادَ مِنْ أَهْمِيَّةِ الْمَخْطُوطَةِ وَقِيَمَتِهَا الْعِلْمِيَّةِ أَنَّهَا قَدَّمَتْ عِدَّةَ إِسْهَامَاتٍ جَدِيدَةٍ وَغَيْرِ مَسْبُوقَةٍ، وَتَتَبَيَّنُ قِيَمَةُ هَذِهِ الْمَخْطُوطَةِ أَيْضًا فِي أَهْمِيَّةِ وَتَنَوُّعِ الْمَصَادِرِ الَّتِي اعْتَمَدَ عَلَيْهَا مُؤَلِّفُهَا فُطِبَ الدِّينُ الشِّيرَازِيُّ فِي تَحْصِيلِ الْمَعْلُومَاتِ وَجَمْعِهَا.

وَيَتَضَيَّحُ لِمَنْ يَقْرَأُ الْمَخْطُوطَةَ سَعَةً اِطِّلَاعِ الشِّيرَازِيِّ عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الْمَصَادِرِ الْمُتَرَجِّمَةِ وَالْمُؤَلَّفَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ، وَفِي الْوَقْتِ نَفْسِهِ تُمَكِّنُهُ مِنَ الْمَادَّةِ الْعِلْمِيَّةِ الَّتِي أَوْدَعَهَا بَيْنَ دَفْتَيْهَا. كَمَا أَنَّ الشِّيرَازِيَّ اعْتَمَدَ عَلَى عَدَدٍ مِنَ الْمَصَادِرِ الْيُونَانِيَّةِ وَالْعَرَبِيَّةِ. إِذْ تَرَاهُ يُذَكِّرُ مِنَ الْعُلَمَاءِ الْيُونَانِيِّينَ، وَمِنْهُمْ عَلَى سَبِيلِ الْمِثَالِ: أَفْلَيْدِسَ بْنِ نَوْفَطَرَسَ (وُلِدَ ٣٠٠ ق.م - ت ٢٦٥ ق.م) وَمِنْلَاوَسَ

(١) ابْنُ قَاضِي شُهَبَةَ، طَبَقَاتُ الْشَّافِعِيَّةِ، ج ٢٣٧-٢٣٨؛ السُّبْكِيُّ، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ الْكُبْرَى، ج ١٠، ص ٣٨٦؛ ابْنُ حَجَرٍ، الدَّرَرُ الْكَامِنَةُ، ج ٤، ص ٢٠٧.

الأسكندري (ولد ٤٠م - ت ١٤٠م)، وأرسطيدس ويقال له أيضاً أَرْخَمِيدَس (ولد ٢٨٧ ق.م - ت ٢١٢ ق.م)، وأرسطو طاليس (ولد ٣٨٤ ق.م - ت ٣٢٢ ق.م)، وأَبَرَحْس (ولد ١٩٠ ق.م - ت ١٢٠ ق.م) وأرسطارخوس (ولد ٣١٠ ق.م - ت ٢٣٠ ق.م)، أوطولوقس (ولد ٣٦٠ ق.م - ت ٢٩٠ ق.م)، بَطْلَمَيْوس كِلَاوْدِيُوس (ولد ١٠٠م - ت ١٧٨م)، ثاودوسيوس (ولد ١٦٠ ق.م - ت ١٠٠ ق.م)، كما أَنَّهُ ذَكَرَ مِنْ الْعُلَمَاءِ الْعَرَبِ أَبُو نَصْرِ بْنِ الْعِرَاقِ (ت ٤٢٧هـ/١٠٣٦م) وَابْنُ الْهَيْثَمِ أَبُو عَلِيٍّ الْحَسَنُ بْنُ الْهَيْثَمِ (ت ٤٣٠هـ/١٠٣٨م)، وَكُوشْيَارِ بْنِ لَبَانَ (ت ٣٥٠هـ/٩٦١م)، وَأَبُو الرَّيْحَانِ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ الْبَيْهَقِيِّ (٤٤٠هـ/١٠٤٨م).

المبحث الثالث: منهج الشيرازي في المخطوطة.

مَخْطُوطَةُ نَهَايَةِ الْإِدْرَاكِ فِي دِرَايَةِ الْأَفْلَاكِ، تُعَدُّ مُؤَلَّفٌ تَعْلِيمِيٌّ لِلْمُبْتَدِئِينَ فِي دِرَاسَةِ عِلْمِ الْفَلَكَ، وَهُوَ مَا قَدْ بَيَّنَّهُ الشِيرَازِيُّ فِي مَخْطُوطَتِهِ إِذْ قَالَ: "فَهَذِهِ الْمَسَائِلُ الْهَنْدَسِيَّةُ الْمُحْتَاجُ إِلَى تَقْدِيمِهَا، وَإِنَّمَا مَيَّزَتْ الْبَعْضَ عَنِ الْبَعْضِ، وَأَشْرَتْ إِلَى الْحَوَالِاتِ تَسْهِيلاً عَلَى الطُّلَّابِ وَتَشْوِيقاً لِلْمُبْتَدِئِينَ. وَاعْلَمْ أَنَّ هَذِهِ التَّعْرِيفَاتِ وَالتَّصْدِيرَاتِ إِنَّمَا أَدَّى إِلَيْهَا تَصَوُّرُ جَمِيعِ مَسَائِلِ الْكِتَابِ عِنْدَ تَعَقُّلِ تَرْتِيبِهَا وَنَظْمِهَا، فَلَعَلَّ فِي الْمُسْتَقْبَلِ نَزِيدُ مَسَائِلٍ تَحْتَاجُ إِلَى غَيْرِ الْمَذْكُورَاتِ، أَوْ نَقِصُ مَسَائِلٍ عَمَّا تَصَوَّرْنَا أَوَّلًا، فَتَسْتَعْنِي عَنْ بَعْضِ الْمَذْكُورَاتِ؛ فَالْمَرْجُوُّ مِنْ مُتَأَمِّلِي هَذَا الْكِتَابِ أَلَّا يُوَاجِهُوا عَلَى اسْتِعْمَالِ غَيْرِهَا وَلَا عَلَى تَرْكِ اسْتِعْمَالِ بَعْضِهَا إِنْ اتَّفَقَ، فَإِنِّي لِلْخَطَايَا الْمُفْتَرَفِ وَالْفُصُورِ وَالْعَجْزِ لِمُعَرِّفٍ" (١).

وَعُنَوَانُ الْمَخْطُوطَةِ يَنْبَهُ الْقَارِئُ أَنَّ مَا وَصَلَ إِلَيْهِ الْمُؤَلَّفُ هُوَ أَقْصَى غَايَةِ مَا وَصَلَتْ إِلَيْهِ الْفَرِيقَةُ الْعَرَبِيَّةُ وَالْإِسْلَامِيَّةُ فِي الْمَعْرِفَةِ الْعِلْمِيَّةِ الْفَلَكَيَّةِ وَالْإِبْدَاعِ فِيهَا.

وَقَدْ قَسَمَ النَّصَّ إِلَى أَرْبَعَةِ مَقَالَاتٍ، مُقَسِّمَةً فَرَعِيًّا إِلَى أَبْوَابٍ وَفُصُولٍ:

المقالة الأولى: فيما يحتاج إلى تقديمه قبل الشروع في المقاصد. وهي تتألف من بابين: الباب الأول: تعريف علم الهيئة وموضوعه ومبادئه ومسائله وفائدته إجمالاً.

(١) الشيرازي، فُطُبُ الدِّين (ت ٧١٠هـ/١٣٣١م)، نَهَايَةُ الْإِدْرَاكِ، مَخْطُوطَةٌ مَكْتَبَةِ الدَّوْلَةِ بِبَزِلِين رَقْم: [Petermann

الباب الثاني: في ذكر ما يحتاج إلى تقديمه مما يتعلق بالهندسيات.

المقالة الثانية: في هيئة الأجرام العلوية.

قسّم الشيرازي هذه المقالة إلى ثلاثة عشر باباً جاء ترتيبها كما يأتي:

الباب الأول: استدارة السطح الظاهر من الأرض والماء واستدارة السماء من حيث الحسّ وَكَوْنُ الْأَرْضِ عِنْدَ السَّمَاءِ كَمَرْكَزِ الْكَرَةِ عِنْدَ مُحِيطِهَا وَكَوْنُهَا سَاكِئَةً فِي الْوَسْطِ.

الباب الثاني: في ترتيب الأجرام.

الباب الثالث: في الدوائر المشهورة من العظام والصغار.

الباب الرابع: في أوضاع تحدث بسبب الحركتين الأوليتين وأحوال الثوابت.

الباب الخامس: في إسناد الحركات المختلفة في الرؤية المعلومة بالرصد إلى أصول تقتضي جواز صدورها عن الأفلاك أو تشابهاها، أعني بساطتها في نفي الأمر واختلافها بالنسبة إلينا.

الباب السادس: في أفلاك الشمس وحركاتها.

الباب السابع: في أفلاك القمر وحركاته طولاً وعرضاً.

الباب الثامن: في أفلاك الكواكب العلوية والزهرة وحركاتها الطولية.

الباب التاسع: في أفلاك عطارد وحركاته الطولية.

الباب العاشر: في غروب الخمسة المتحيرة.

الباب الحادي عشر: في اختلاف المنظر.

الباب الثاني عشر: في اختلاف نور القمر وفي الحسوف والكسوف وأزمان ما بين الحسوفين والكسوفين.

الباب الثالث عشر: في النطاقات وأحوال الظهور والخفاء والقرانات.

المقالة الثالثة: في هيئة الأرض، وقسمها إلى العامر والغامر وما يلزمها بحسب اختلاف

أوضاع العلويات ونحوه. وقسّم الشيرازي هذه المقالة إلى ثلاثة عشر باباً:

الباب الأول: في جملة من هيئة الأرض وأحوالها.

الباب الثاني: في خواص خط الاستواء.

الباب الثالث: في خواص المواضع التي لها عرض على وجه كلي، وتسمى بالآفاق المائلة، وفي

سعة المشرق والمغرب وتعديل النهار.

الباب الرابع: في خواصّ المواضيع التي عرّضها لا يتجاوز تمام الميل الكليّ.

الباب الخامس: في خواصّ المواضيع التي تجاوز عرّضها تمام الميل الكليّ، ولا تبُلغ ربع الدور.

الباب السادس: في خواصّ المواضيع التي يكون عرّضها ربعاً من الدور سواءً.

الباب السابع: في مطالع البروج.

الباب الثامن: في مقادير الأيام بلياليها.

الباب التاسع: في الصبح والشفق.

الباب العاشر: في معرفة أجزاء الأيام وهي الساعات وما يتركّب من الأيام وهي الشهور والسنوات وما يتعلّق بها من الكبيسة والتاريخ.

الباب الحادي عشر: في درجات ممرّ الكواكب ينصف النهار وطلوعها وغروبها.

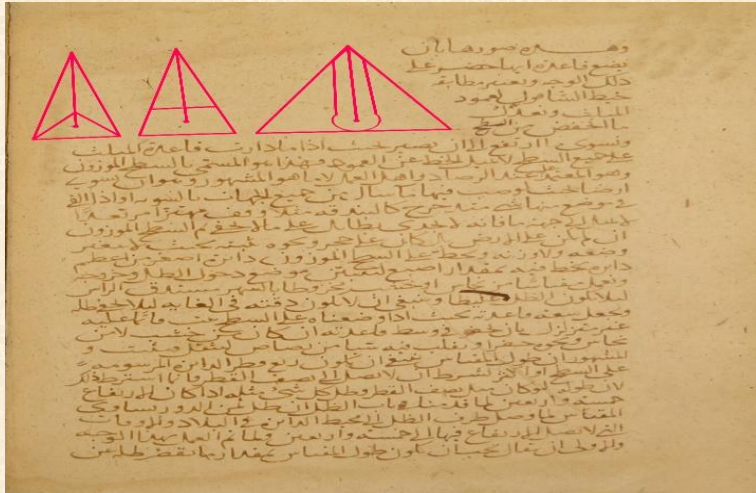
الباب الثاني عشر: في الأطلال وأحوالها.

الباب الثالث عشر: في معرفة خطّ نصف النهار ويسمّى خطّ الزوال وفي سمت القبلة.

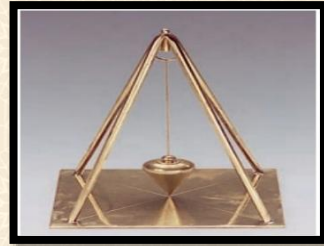
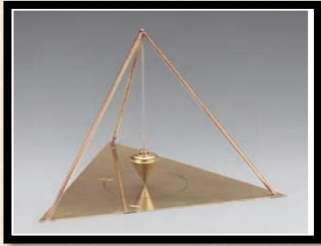
ومن الإضافات هذا الباب أن الشيرازي قدّم لنا إضافةً جديدةً بالغة الأهمية من الناحية التاريخية. إذ ربما يكون الشيرازي أوّل من قدّم لنا استخداماً للرقاص في قياس الزمن عند العرب والمسلمين بشكلٍ موثّق، وهو الرأي الذي افترحه المُستشرق الألمانيّ إيلهارد فيدمان. ^(١) وهذا يعني أنّه سبق الفيزيائيّ الإيطاليّ غاليليو في هذا الجانب، حيث صمّم الشيرازي ثلاثة أشكالٍ، واستخدمها لحساب خطّ مُنتصفِ النهار، وهو الخطّ الوهمي الذي تبدأ الشمس عنده بالزوال عن كبد السماء، إضافةً لتحديد جهة القبلة. لكننا نلاحظ في رأي الشيرازي أنّ الثقل المُعلّق بالخطّ الحرّ طليق لا يحتك ولا يمس أي جسم أسفلهُ، ممّا يُبعد تأثير قوّة الإحتكاك التي تجعل حركته الاهتزازيّة تضمحلّ بسرعة، ^(٢) ممّا قد يؤكّد رأي فيدمان.

(١) Fiedman, Eilhad, Über die angebliche Verwendung des Pendels zur bei den Arabern, Gesammelet (1) Schriften zur arabisch-islamischen Wissenschaftsgechichte, Band 2, Shriften 1912-1927, Institut für Geschichte der arabisch-islamischen Wissenschaftsgechichte, Frankfurt, 1984, pp.1033-1034.

(٢) الشيرازي، نهاية الإدراك، ق ١١٥ ط-١١٦.



وَيُظْهَرُ فِي أَعْلَى الصُّورَةِ الَّتِي تَصَامِمُ الرَّقَاصَاتِ الَّتِي صَمَّمَهَا الشَّيرَازِيُّ وَاسْتَعْدَمَهَا فِي قِيَاسِ الزَّيْنِ: (مَصْدَرُ الصُّورَةِ: الشَّيرَازِيُّ، قُطْبُ الدِّينِ، نَهَايَةُ الْإِدْرَاكِ فِي دَرَايَةِ الْأَفْلَاكِ، مَخْطُوطَةٌ مَكْتَنَبَةٌ فَيْضِ اللَّهِ، رَقْمٌ: (١٣٤٩)، ق ١١٥ ظ-١١٦).



(تَنْفِيذُ حَدِيثٍ لِرَقَاصِ الشَّيرَازِيِّ بِحَسَبِ الْوَصْفِ الَّتِي وَرَدَ فِي الْمَخْطُوطَةِ). (مَصْدَرُ الصُّورَتَيْنِ: (Sezgin, Fuat, İslam'da Bilim ve Teknik, Cilt III, p.140).

المقالة الرابعة: في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام.

قسّم هذه المقالة الأخيرة من الكتاب إلى عشرة أبواب.

الباب الأول: في المقدمات.

الباب الثاني: في مساحة الأرض وما يتعلّق بها ومعرفة ارتفاع كرة البخار.

الباب الثالث: في معرفة أبعاد القمر من مركز العالم.

الباب الرابع: في مقادير أقطار القمر ودائرة الظل وأبعاد الشمس ورأس مخروط الظل عن الأرض.

الباب الخامس: في مقدار قطر الشمس وسبب مقادير أجرام النيران والأرض بعضها إلى بعض.

الباب السادس: في سائر أبعاد السُّفُلِيِّينَ وَجُزْمِهِمَا.

الباب السابع: في أبعاد الكواكب العلوية وأجرامها.

الباب الثامن: في بُعد النوايت وأجرامها.

الباب التاسع: فيما أخذ على المتقدّمين والمتأخّرين قاطبةً في الأبعاد والأجرام.

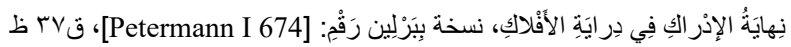
الباب العاشر: في الطريقة الحقّة في استخراج الأبعاد والأجرام.

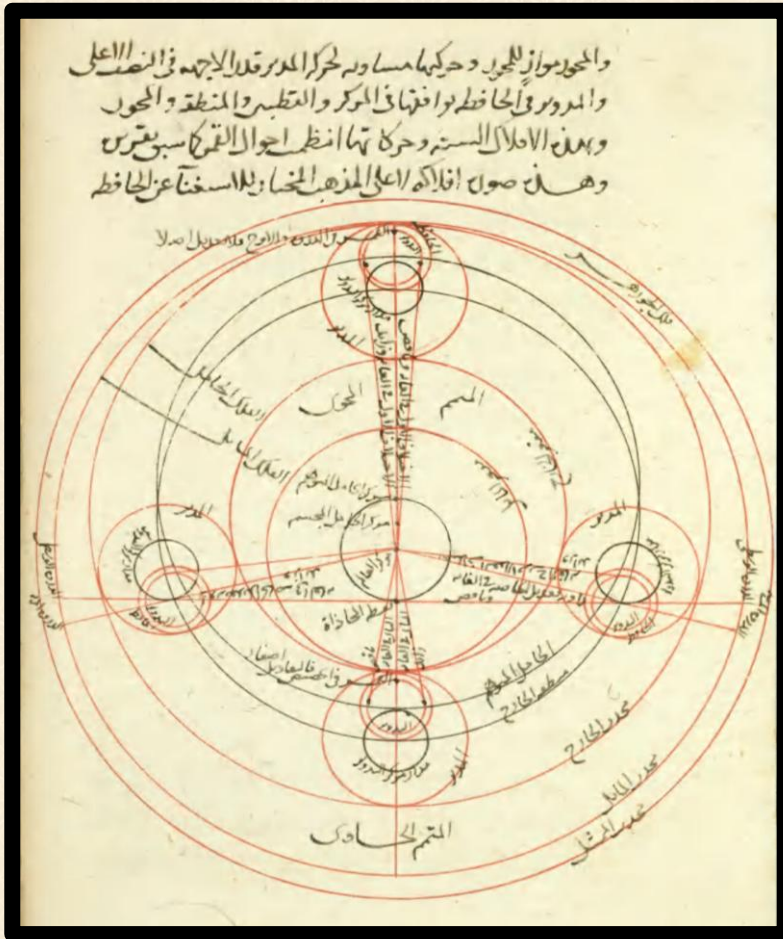
وسَيَمُتُّ تحقيقَ ودراسةِ المقالةِ الرَّابِعَةِ إلى نِهَايَةِ الْبَابِ الْخَامِسِ، وَذَلِكَ لِكَبَرِ حَجْمِهَا إِذْ الْبَحْثُ فِي النَّشْرِ مُحَدَّدٌ بِعَدَدٍ مِنْ الْكَلِمَاتِ لَا يُمَكِّنُ تَجَاوُزَهَا، وَالْهَدَفُ الرَّئِيسُ مِنْ هَذَا الْبَحْثِ هُوَ التَّعْرِيفُ بِهَذِهِ الْمَحْطُوطَةِ الْمُهَمَّةِ، وَتَسْلِيْطُ الضَّوْءِ عَلَيْهَا، وَلَقَدْ اِلْتَبَاهُ إِلَيْهَا، وَجَذَبَ الْأَنْظَارَ لَهَا لِتَكُونَ مِنْ الْمَشَارِيعِ الْبَحْثِيَّةِ الْمُسْتَقْبَلِيَّةِ لِلْمُؤَسَّسَاتِ الْعِلْمِيَّةِ أَوْ الْمَرَاكِزِ الْبَحْثِيَّةِ الْمُتَخَصِّصَةِ فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ أَوْ مَشَارِيعَ رَسَائِلِ دُكْتُورَاهِ عَلَى طُلَّابِنَا فِي جَامِعَاتِ الْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ أَوْ غَيْرَهَا مِنَ الْجَامِعَاتِ الْعَرَبِيَّةِ.

المبحث الرابع: نماذج من نسخ المخطوطة

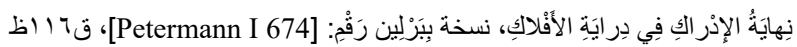


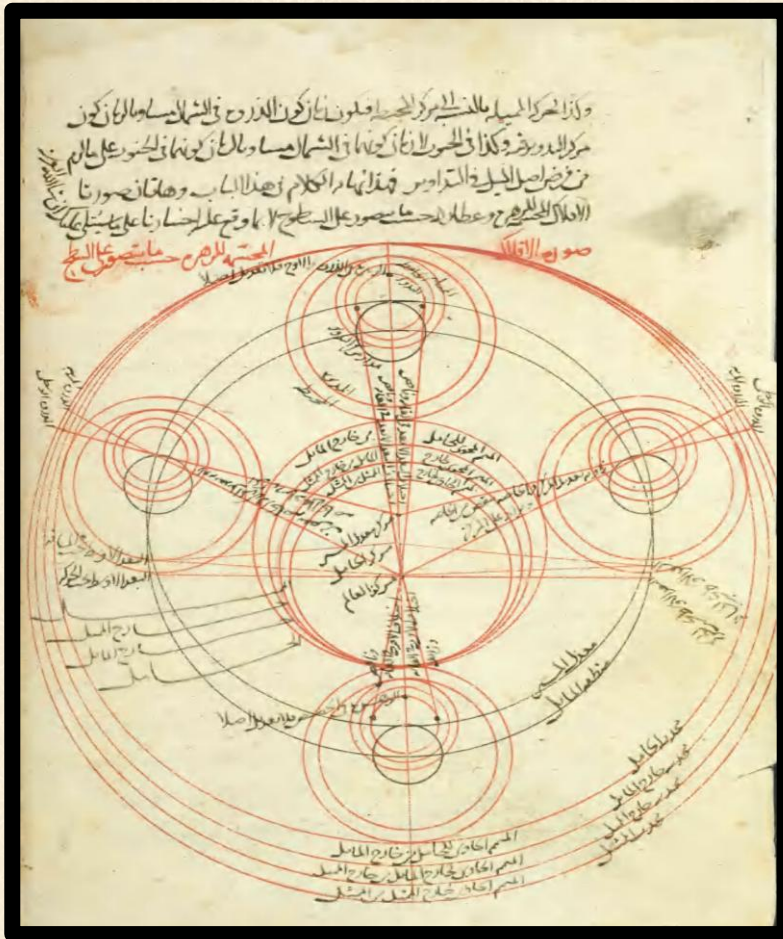
نهاية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بيزلين رقم: [Petermann I 674]، ق اظ





نهاية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بيزلين رقم: [Petermann I 674]، ق ١٤١ ظ





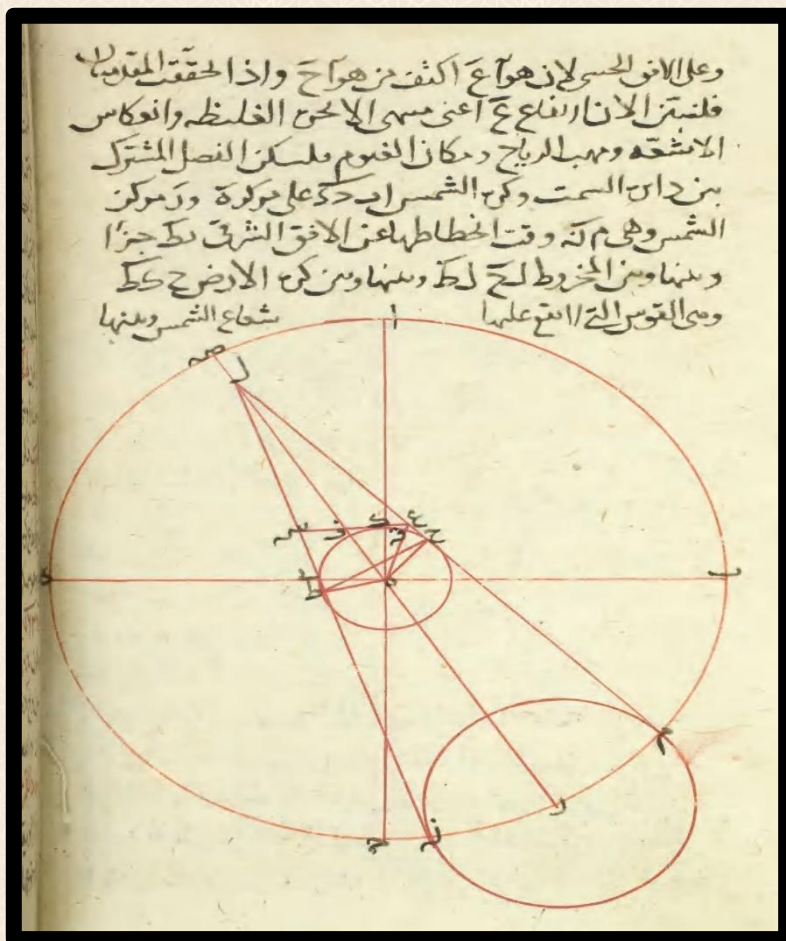
نهاية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بيزلين رقم: [Petermann I 674]، ق ١١٩ ظ



نهاية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بيزلين رُقْم: [Petermann I 674]، ق ٣٢ ظ

وهي معلومة من اجزاء الافاق المقسوم وت نقطه السميت ولا نها قطعت
الافاق على ك دون ك صه فلا يكون سمت القبلة على خط المشرق
والمغرب على المظن والاعلى الفصل المشترك من الموازن والافاق وان اخلفا
طولا وعرضا فلك من فضلياسر الطول من رك وعرضه من رك
ونسم على ك وسجد ك موازنه ك م ك عظمه ح م ك ثم سب راس
مكه ثم نرسم عظمه م م ك فاسم قوس السميت وهي معلومة من اجزاء الافاق
واذا صارت قوس السميت معلومة فاما ان يفصل بمقدارها من الدائرة
الهندية ونخط خط السميت لوضع نصفها الكس على خط نصف
النهار وسجل منها على مركز الهندية فعمل نقطه السميت ونخط
الخط وهو ظاهر وانما اورده هذا الوجه وان كان وهم ان فيه
صعوبة لغلايته ولانه لا تتقاصر عن غر في السهولة يظهر لمن لم
ادنى دريه بل حال اليد وهذا الخ المقاله الساتة والحمد لله واهب
العقل وبسط الخود والفضل
المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام
وهي عشرة ابواب **الباب الاول** في المقدمات **الباب الثاني** في مساحه الارض
وما يتعلق بها ويعرفه ارتفاع كس الخار **الباب الثالث** في معرفة
ابعاد القمر عن مركز العالم **الباب الرابع** في مقادير اقطار القمر ودوائر الظل
وابعاد الشمس واسمحوظ الظل عن الارض **الباب الخامس** في مقدار
قطر الشمس ونسب مقادير اجرام النجوم في الارض بعضها الك بعض
الباب السادس في قياس ابعاد الشمس وابعاد السفليس وجرهما
الباب السابع في ابعاد الكواكب العلويه واجرامها **الباب الثامن**

نهاية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بيزلين رقم: [Petermann I 674]، ق ٣٠٠ ظ



نهائية الإدراك في دراية الأفلاك، نسخة بينزلين رقم: [Petermann I 674]، ق ٣١٠ ظ

المبحث الخامس النصُّ المحققُ "المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك".

وهي عشرة أبواب:

الباب الأول: في المُقدِّمات.

الباب الثاني: في مساحة الأرض وما يتعلَّق بها، ومعرفة ارتفاع كرة البحار.

الباب الثالث: في معرفة أبعاد القمر من مركز العالم.

الباب الرابع: في مقادير أقطار القمر، ودائرة الظلِّ، وأبعاد الشمس، ورأس مخروط الظلِّ عن الأرض.

الباب الخامس: في مقدار قطر الشمس، ونسب مقادير أجرام النيران والأرض بعضها إلى بعض.

الباب السادس: في سائر أبعاد الشمس وأبعاد السُّفليَّين وحُرْمِيَّهما.^(١)

الباب السابع: في أبعاد الكواكب العلوية وأجرامها.

الباب الثامن: في بُعد الثوابت وأجرامها.

الباب التاسع: فيما أخذ على المتقدمين والمتأخرين قاطبة في الأبعاد والأجرام.

الباب العاشر: في الطريقة الحقَّة في استخراج الأبعاد والأجرام

الباب الأول: في المقدمات

الأوَّل: إنَّ التَّوصُّلَ إلى معرفة عِظَمِ الإِجْرامِ السَّمَاوِيَّةِ وَمَقَادِيرِ أبعادها عن الأرض لِمَنْ أَعْجَبَ الْأَشْيَاءَ وَأَبْعَدَهَا عَنِ الْقَبُولِ عِنْدَ أَكْثَرِ النَّاسِ، وَلِهَذَا مَا نَرَاهُمْ إِذَا سَمِعُوا أَنَّ مِنَ الْأَرْضِ إِلَى أَحَدِ الْكَوَاكِبِ كَذَا مَسَافَةً، وَإِنْ مِثْلُ جُزْأِ كَذَا وَكَذَا^(٢) لَوَّوْا رُؤُوسَهُمْ وَشَفَاهُهُمْ وَاسْتَبَعَدُوهُ مِنَ الْمُمَكِّنِ جَدًّا، وَيَقَعُ لَهُمْ أَنَّ لَا سَبِيلَ إِلَى ذَلِكَ إِلَّا بِالصُّعُودِ إِلَيْهَا وَالْقُرْبِ مِنْ أَجْزَامِهَا وَمِسَاحَتِهَا

(١) قُبُض: جُزْأِيَّهَا.

(٢) قُبُض: كَذَا كَذَا.

بِالْأَيْدِي كَمَا تَمَسَحُ سَائِرُ الْأَشْيَاءِ عَلَى الْأَرْضِ، وَذَلِكَ لِمَا فِي أَنْفُسِهِمْ مِنَ الْعَجْزِ عَنْ دَرْكِ مَا بَيْنَ أَقْدَامِهِمْ وَبَيْنَ [١٧٢/ب] الشَّخْصِ الْقَائِمِ عَلَى سَطْحِ الْأُفُقِ مِنْ بَعْدِ مِائَةِ ذِرَاعٍ أَوْ أَقَلُّ أَوْ أَكْثَرُ، وَمَنْ كَانَتْ هَذِهِ حَالُهُ كَيْفَ يَتَأَنَّى لَهُ التَّصَدِيقُ بِالْأُبْعَادِ وَالْأَجْرَامِ، وَلَمَّا كَانَ ذَلِكَ كَذَلِكَ أَشْبَعْتُ الْقَوْلَ فِيهِ إِزَالَةَ لِلْإِسْتِنْعَادِ وَتَحْقِيقًا لِلْمُرَادِ.

الثَّانِيَةُ: مِنَ الْوَاجِبِ تَقْدِيمُ عِلْمِ الْأُبْعَادِ ^(١) عَلَى عِلْمِ الْأَجْرَامِ ^(٢)، إِذْ لَا يُوصَلُ إِلَى الثَّانِي إِلَّا بَعْدَ مَعْرِفَةِ الْأَوَّلِ، وَالْمُرَادُ مِنْ مَعْرِفَةِ الْأُبْعَادِ أَنْ يَعْلَمَ أَبْعَادَ جَمِيعِ الْكَوَاكِبِ مِنْ مَرَكَزِ الْأَرْضِ بِمِقْدَارٍ وَاحِدٍ مِمَّا يُمْكِنُ مَعْرِفَتُهُ بِالْمَقَايِسِ الَّتِي جَرَتْ الْعَادَةُ أَنْ تُقَاسَ بِهَا الْأَشْيَاءُ عِنْدَنَا لَا ^(٣) بِمَقَايِسِ مُخْتَلِفَةٍ كَأَنْصَافِ أَقْطَارِ الْحَوَامِلِ وَالتَّدَاوِيرِ وَمَا بَيْنَ الْمَرَازِكِ، إِذْ هُوَ أَمْرٌ قَدْ فَرَعَ مِنْهُ فِي الْمُجَسِّطِي ^(٤)

(١) عِلْمُ الْإِبْعَادِ: هُوَ عِلْمُ الْقِيَاسَاتِ الْفَلَكَيَّةِ (بِالْإِنْجِلِيزِيَّةِ: Astrometry)، هُوَ فَرْعٌ مِنْ عِلْمِ الْفَلَكِ يَخْتَصُّ بِدِرَاسَةِ الْقِيَاسَاتِ بَيْنَ مَوَاقِعِ وَتَحَرُّكَاتِ النُّجُومِ وَالْأَجْسَامِ السَّمَاءِيَّةِ الْآخَرَى. وَسَاعَدَتْ الْمَعْلُومَاتُ الَّتِي تَمَّ التَّوَصُّلُ مِنْ خِلَالِ الْقِيَاسَاتِ الْفَلَكَيَّةِ عَلَى فَهْمِ تَحَرُّكَاتِ الْأَصْلِ الْفِيْزِيَايِي لِلْمَجْمُوعَةِ الشَّمْسِيَّةِ وَتَجَرَّتَنَا دَرْبِ النَّبَاتَةِ. (الْحَطِيبُ، مُعْجَمُ الْمَصْطَلَحَاتِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْفَنِّيَّةِ وَالْهَنْدَسِيَّةِ الْجَدِيدِ، ص ٤٤)؛

<https://arabiclexicon.hawramani.com/?p=95073#52acae>

(٢) عِلْمُ الْأَجْرَامِ: مُفْرَدَةٌ جُزْمٌ وَيُطْلَقُ عَلَيْهِ بِاللُّغَةِ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ (Celestial Body)، هُوَ مُصْطَلَحٌ يَعْتَمِدُ عَلَى نِطَاقٍ وَاسِعٍ لِيُوصَفَ كُلُّ مَا يَتَوَاحَدُ فِي الْكَوْنِ، وَيَشْمَلُ هَذَا الْمَصْطَلَحُ جَمِيعَ الْأَجْسَامِ الَّتِي تُوجَدُ فِي الْفَضَاءِ الْخَارِجِي، مِثْلَ الْكَوَاكِبِ وَالنُّجُومِ وَالْأَقْمِارِ وَالْمَذْنَبَاتِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى أَيِّ أَجْسَامٍ أُخَرَى مَوْجُودَةٌ فِي الْبُطَّانِ الشَّمْسِيِّ. (Trimble, Virginia (2004). Stellar interiors: physical principles, p.86, <https://arabiclexicon.hawramani.com/?p=95073#52acae>).

(٣) شُورَى: إِلا.

(٤) هُوَ: كِتَابٌ قَدِيمٌ فِي الْهَنْدَسَةِ وَالْفَلَكِ وَضَعَهُ بَطْلَمَيْوسُ الْيُونَانِي الْفَلَكَيُّ نَحْوَ سَنَةِ ١٤٠ م، وَهُوَ أَحَدُ الْمَوْثِقَاتِ الْمُهِيمةِ فِي عِلْمِ الْفَلَكِ، وَقَدْ كَتَبَهُ بَطْلَمَيْوسُ بِاللُّغَةِ الْيُونَانِيَّةِ الْقَدِيمَةِ. وَأَنَّهُ يُعَدُّ الْعَمَلُ الْأَكْثَرُ تَأْثِيرًا فِي عِلْمِ الْفَلَكِ فِي الْعُصُورِ الْوُسْطَى وَعَصَرِ النَّهْضَةِ، وَوَاحِدٌ مِنْ أَكْثَرِ النُّصُوصِ الْعِلْمِيَّةِ تَأْثِيرًا عَلَى الْإِطْلَاقِ وَتَرْجَمَ إِلَى خَمْسِ لُغَاتٍ، جَمِيعُهَا مُتَرَجِّمَةٌ مِنَ النَّصِّ الْيُونَانِي الْأَصْلِيِّ. وَكَانَتْ أَوَّلَى تِلْكَ التَّرْجِمَاتِ بِالسُّرْيَانِيَّةِ وَهِيَ مَقْفُودَةٌ خَالِيًا، وَالثَّانِيَةُ فِيْهِ تَرْجَمَةٌ عَرَبِيَّةٌ قَدِيمَةٌ تَرْجَعُ إِلَى سَنَةِ ٨٠٠ مِيلَادِيَّةٍ تَقْرِيبًا، وَأَيْضًا هِيَ مَقْفُودَةٌ خَالِيًا، وَالثَّالِثَةُ كَانَتْ التَّرْجَمَةُ الْعَرَبِيَّةُ لِلْخِجَاجِ، وَالرَّابِعَةُ فِيْهِ التَّرْجَمَةُ الْعَرَبِيَّةُ لِإِسْحَاقَ بْنِ حَنْنِيْنٍ، وَالخَامِسَةُ نُسْخَةٌ مِنْ تَرْجَمَةِ إِسْحَاقَ ابْنِ حَنْنِيْنٍ صَحَّحَهَا

تَأَيَّبُ بْنُ قُرَّةَ. رَاجِعْ: (الْمُعْجَمُ الْوَسِيطُ، ج ٢، ص ٨٥٥؛ Tomarchio, John (2022) A Sourcebook for Ancient Greek: Grammar, Poetry, and Prose. Washington, D.C.: CUA Press. p. 15

وَقَسْ مَعْرِفَةَ الْأَجْرَامِ عَلَيْهَا، وَهِيَ أَنَّ الْمُرَادَ مِنْهَا أَنْ يَعْلَمَ تَقْدِيرُهَا بِمِقْدَارٍ وَاحِدٍ وَنَسَبَتُهَا إِلَى جِسْمٍ وَاحِدٍ، وَإِلَّا فَمَعْرِفَةُ كُلِّ عَلَى حَيَالِهِ^(١) يُعْلَمُ مِمَّا فِي الْمُجَسِّطِي، لِأَنَّ بُعْدَ الْكَوْكَبِ إِذَا كَانَ مَعْلُومًا بِحَسَبِ الْمَقَادِيرِ الْمَذْكُورَةِ أَمَكَّنَ مَعْرِفَةَ قُطْرِهِ بِذَلِكَ الْمِقْدَارِ بِذَاتِ الثَّقْبَتَيْنِ، وَهِيَ مَسْطَرَّةٌ مُعْتَدِلَةٌ مُتَوَازِيَةٌ السُّطُوحِ كُلِّ سَطْحَيْنِ مُتَوَازِيَيْنِ مِنْهَا مُتَسَاوِيَانِ رُكِبَتْ عَلَيْهِ هَدَفَتَانِ: إِحْدَاهُمَا وَهِيَ الَّتِي تَلِي الْبَصَرَ ثَابِتَةٌ وَفِيهَا ثُقُبٌ ضَيِّقٌ، وَالْأُخْرَى مُتَحَرِّكَةٌ فِي جَزَى مُسْتَوٍ عَلَى سَطْحِ الْمَسْطَرَّةِ وَفِيهَا ثُقُبٌ أَوْسَعُ، وَتُسَمَّى الْمَسْطَرَّةُ بِمَا أُريدُ مِنَ الْأَجْزَاءِ، وَأُخِذَ بِفَتْحِ الْبَرْكَارِ^(٢) جُزْءٌ مِنْهَا وَيُقَسَّمُ بِهَا عَرْضُ الْهِدْفَةِ الْمُتَحَرِّكَةِ، ثُمَّ تُحْرَكُ^(٣) الْمُتَحَرِّكَةُ إِلَى أَنْ يَرَى جُرْمَ الْكَوْكَبِ، وَقَدْ مَلَأَ ثُقْبَةَ الْمُتَحَرِّكَةِ بِخَبَثٍ لَا تَزِيدُ وَلَا تَنْقُصُ قُطْرُ إِحْدَاهُمَا عَنِ الْآخَرِ، فَإِنَّهُ حِينَئِذٍ يُحْدِثُ مَخْرُوطَانِ رَأْسُهُمَا الثُّقْبُ الَّذِي يَلِي الْبَصَرَ وَقَاعِدَةُ أَحَدِهِمَا دَائِرَةُ الْكَوْكَبِ وَقَاعِدَةُ الْآخَرِ ثُقْبَةُ الْهِدْفَةِ الْمُتَحَرِّكَةِ، فَإِذَا أَخْرَجْنَا سَهْمَيْهِمَا حَدَثَ مَثَلَانِ مُتَشَابِهَانِ وَتَكُونُ نِسْبَةُ سَهْمِ الْمَخْرُوطِ الْأَصْغَرِ إِلَى قَاعِدَتِهِ وَهُمَا مَعْلُومَانِ مِنْ أَجْزَاءِ الْمَسْطَرَّةِ كَنِسْبَةِ بَعْدِ الْكَوْكَبِ مِنَ الْبَصَرِ، أَعْنِي مِنْ مَرَكَزِ الْعَالَمِ الْمَعْلُومِ بِحَسَبِ الْمَقَادِيرِ الْمَذْكُورَةِ إِلَى قُطْرِ الْكَوْكَبِ فَيَصِيرُ مَعْلُومًا بِحَسَبِ تِلْكَ الْمَقَادِيرِ، وَقَدْ تُجْعَلُ الْهِدْفَةُ الدَّائِرَةُ مُدَوَّرَةً غَيْرَ مُثْقَوِيَةٍ، ثُمَّ تُحْرَكُ إِلَى أَنْ تَسُرَّ جُرْمَ الْكَوْكَبِ، وَالْعَمَلُ وَاحِدٌ.

وَإِذَا صَارَ قُطْرُ الْكَوْكَبِ مَعْلُومًا يَكُونُ مُحِيطٌ أَعْظَمُ دَائِرَةٍ عَلَيْهِ لِكُونِهِ ثَلَاثَةَ أَمْثَالِهِ وَسَبْعٍ [١/١٧٣] بَلْ سَطْحُهَا لِكُونِهِ الْحَاصِلِ مِنْ ضَرْبِ نِصْفِ الْقُطْرِ الْمُحِيطِ بَلْ سَطْحُهُ الْمُسْتَدِير^(٤) لِكُونِهِ مُسَاوِيًا لِأَرْبَعَةِ أَمْثَالِ أَعْظَمِ دَائِرَةٍ فِيهِ، بَلْ عَظِيمَةٌ لِكُونِهِ مُسَاوِيًا لِضَرْبِ نِصْفِ قُطْرِهِ فِي ثُلْثِ السَّطْحِ الْمُحِيطِ بِهِ مَعْلُومًا بِحَسَبِ تِلْكَ الْمَقَادِيرِ وَهُوَ الْمُرَادُ.

(١) شُورَى: حَيَالِهِ.

(٢) يُعْرَفُ الْبَرْكَارُ بِالْفَرْجَارِ أَوْ الْبَرْكَارِ أَوْ الْبُرْجَلِ (مُعْرَبَةٌ مِنْ بَرْكَارِ الْفَارِسِيَّةِ)، وَيُسَمَّى كَذَلِكَ الْمُدَوَّرُ، أَدَاةُ رَسْمِ هِنْدُوسِي تُسْتَخْدَمُ فِي رَسْمِ الدَّوَائِرِ وَالْأَقْوَاسِ الدَّائِرِيَّةِ. كَمَا قَدْ تُسْتَخْدَمُ كَأَدَاةٍ لِقِيَاسِ الْمَسَافَاتِ بِشَكْلِ خَاصٍّ عَلَى الْحَرَاطِطِ. يُسْتَخْدَمُ الْفَرْجَارُ عَادَةً فِي الرِّسْمِ الْهِنْدُوسِيِّ، وَالْمَلَاخَةُ وَالْعَدِيدُ مِنَ التَّطْبِيقَاتِ الْآخَرَى. (الْحَقَّاجِي، شِفَاءُ الْغَلِيلِ، ص ٤٦؛ فَإِنِّيَابَادِي عَبْدُ الرَّحِيمِ. مُعْجَمُ الدَّخِيلِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، ص ٥٢)

(٣) بِر: حَرَكٌ.

(٤) بِر - لِكُونِهِ الْحَاصِلِ مِنْ ... بَلْ سَطْحِهِ الْمُسْتَدِير.

الثالثة: ولأنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ هُوَ الْمَقْدَارُ الَّذِي تُقَدَّرُ بِهِ الْأَبْعَادُ كَمَا أَنَّ بِجُزْئِهَا تُقَدَّرُ الْأَجْزَاءُ عَلَى مَا جَرَتْ بِهِ الْعَادَةُ، فَلِذَلِكَ آتَرْنَا تَقْدِيمَ مَسَاحَةِ الْأَرْضِ وَمَعْرِفَةَ جُزْمِهَا وَنِصْفِ قُطْرِهَا بِالْمَقَاسِ الْمُنْتَعَارَةِ عِنْدَنَا عَلَى مَعْرِفَةِ مَقَادِيرِ الْأَجْزَاءِ الْفَلَكَيَّةِ وَأَبْعَادِهَا.

الرابعة: كُلُّ أَرْبَعَةِ مَقَادِيرٍ مُتَنَاسِبَةٍ يَكُونُ أَحَدُهَا مَجْهُولًا فَإِنَّهُ يُمَكِّنُ أَنْ يَعْلَمَ إِذَا كَانَتْ الثَّلَاثَةُ الْبَاقِيَةُ مَعْلُومَةً، وَذَلِكَ لِأَنَّهُ قَدْ تَبَيَّنَ فِي كِتَابِ الْأُصُولِ أَنَّ ضَرْبَ الْأَوَّلِ فِي الرَّابِعِ مُسَاوٍ لِضَرْبِ الثَّانِي فِي الثَّلَاثِ، وَمِنْ الْمَعْلُومِ أَنَّ مُسَطَّحَ أَحَدِ الْعَدَدَيْنِ فِي الْآخِرِ إِذَا قُسِمَ عَلَى أَحَدِ ضِلْعَيْهِ خَرَجَ الضِّلْعُ الْآخَرُ، وَإِذَا كَانَ كَذَلِكَ فَإِنَّ كَانَ الْأَوَّلُ مَجْهُولًا ضَرَبْنَا الثَّانِي فِي الثَّلَاثِ وَقَسَمْنَاهُ عَلَى الرَّابِعِ فَيَخْرُجُ الْأَوَّلُ، وَإِنْ كَانَ الرَّابِعُ مَجْهُولًا قَسَمْنَاهُ عَلَى الْأَوَّلِ فَيَخْرُجُ الرَّابِعُ، وَإِنْ كَانَ الثَّانِي مَجْهُولًا ضَرَبْنَا الْأَوَّلُ فِي الرَّابِعِ وَقَسَمْنَاهُ عَلَى الثَّلَاثِ لِيَخْرُجَ الثَّانِي، وَإِنْ كَانَ الثَّلَاثُ مَجْهُولًا قَسَمْنَاهُ عَلَى الثَّانِي لِيَخْرُجَ الثَّلَاثُ.

الخامسة: فِي مَعْرِفَةِ رَدِّ مَا فِي الْمَقَادِيرِ مِنْ أُمْتَالٍ مِقْيَاسٍ مَا إِلَى مَا فِيهَا مِنْ أُمْتَالٍ مِقْيَاسٍ آخَرَ مُخَالِفٍ لِلأَوَّلِ، فَتَقُولُ كُلُّ مِقْدَارَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ مُشْتَرِكَيْنِ يُقَدَّرُهُمَا مِقْيَاسٌ مَا أَوْ جُزْءٌ مِنْهُ، وَكَانَ أَحَدُهُمَا مُقَدَّرًا بِمِقْيَاسٍ ^(١) آخَرَ ثَانٍ أَوْ جُزْءٍ مِنْهُ، وَأَرَدْنَا مَعْرِفَةَ مَا فِي الْمَقْدَارِ الْآخَرِ مِنْ عِدَّةِ أُمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الثَّانِي فَإِنَّهُ يُمْكِنُ ذَلِكَ لِمَا تَبَيَّنَ فِي الْأُصُولِ أَنَّ كُلَّ مِقْدَارٍ يُقَدَّرُ أَحَدُ مِقْدَارَيْنِ مُشْتَرَكَيْنِ فَهُوَ يُقَدَّرُ الْآخَرَ إِمَّا بِنَفْسِهِ أَوْ بِجُزْءٍ مِنْهُ لِكَوْنِهِمَا مُشْتَرَكَيْنِ، فَلِذَلِكَ تَكُونُ نِسْبَةُ مَا فِي الْقَدْرِ ^(٢) الْأَوَّلِ، وَهُوَ الَّذِي قَدَّرَهُ الْمِقْيَاسَانِ مِنْ أُمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ، وَهُوَ الَّذِي قَدَّرَ الْمَقْدَارَيْنِ إِلَى مَا فِي الْقَدْرِ الثَّانِي، وَهُوَ الَّذِي قَدَّرَهُ أَحَدُ الْمِقْيَاسَيْنِ مِنْ أُمْتَالِهِ كَنِسْبَةِ مَا فِي الْقَدْرِ ^(٣) الْأَوَّلِ مِنْ أُمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الثَّانِي، وَهُوَ الَّذِي قَدَّرَ أَحَدَ الْمَقْدَارَيْنِ فَقَطُّ إِلَى مَا فِي الْقَدْرِ الثَّانِي مِنْ أُمْتَالِهِ أَيْضًا، فَإِذَا ضَرَبْنَا مَا فِي الْقَدْرِ الثَّانِي ^(٤) مِنْ أُمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ فِي عَدَدِ مَا فِي الْقَدْرِ الْأَوَّلِ مِنْ أُمْتَالِ

(١) بِر: مُقَدَّرًا الْمِقْيَاسِ

(٢) شُورَى: الْمَقْدَر.

(٣) شُورَى - الْقَدَر.

(٤) شُورَى - مِنْ أُمْتَالِهِ أَيْضًا، فَإِذَا ضَرَبْنَا مَا فِي الْقَدْرِ الثَّانِي.

الْمِقْيَاسِ الثَّانِي وَقَسَمْنَا الْخَاصِلَ عَلَى [١٧٣ / ب] عِدَّةً ^(١) مَا فِي الْقَدَرِ الْأَوَّلِ مِنْ أَمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ كَانَ مَا يَخْرُجُ هُوَ مَا فِي ^(٢) الْقَدَرِ الثَّانِي مِنْ أَمْتَالِ الْمِقْيَاسِ الثَّانِي. ^(٣)
وَبُرْهَانُهُ لَا يَخْفَى عَلَى الْقَاطِنِ بَعْدَ الْإِطْلَاعِ عَلَى الْمُقَدِّمَةِ الرَّابِعَةِ، إِلَّا ^(٤) أَنَّهُ يَنْبَغِي أَنْ نَعْلَمَ أَنَّ فِي قَوْلِنَا أَمْتَالِ ^(٥) بَحْثًا لِأَنَّهُ قَدْ يَكُونُ أَمْتَالًا تَامَّةً وَقَدْ يَكُونُ مَعَهَا كَسْرٌ لَكِنَّ ذَلِكَ لَا يَضُرُّ لِأَنَّ الْبُرْهَانَ يَعْمُ الْجَمِيعُ.

السَّادِسَةُ: كُلُّ أَرْبَعَةِ مَقَادِيرٍ مُتَنَاسِبَةٍ يَكُونُ الْأَوَّلُ مِنْهَا وَالثَّانِي مُنْقَسِمِينَ بِمِقْيَاسٍ، وَالثَّلَاثُ مُنْقَسِمًا بِمِقْيَاسٍ غَيْرِهِ، وَضَرْبَ عَدَدٍ مَا فِي الْمَقْدَارِ الثَّانِي بِالْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ فِي عَدَدٍ مَا فِي الْمَقْدَارِ الثَّلَاثِ بِالْمِقْيَاسِ الثَّانِي، وَتُسَمَّى الْخَارِجُ عَلَى عَدَدٍ مَا فِي الْمَقْدَارِ الْأَوَّلِ بِالْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ، فَإِنَّ الْخَارِجَ يَكُونُ هُوَ ^(٦) عَدَدٌ مَا فِي الْمَقْدَارِ الرَّابِعِ بِالْمِقْيَاسِ الثَّانِي.

لِأَنَّا إِذَا ضَرَبْنَا مَا فِي الثَّانِي فِيمَا فِي الثَّلَاثِ كَانَ الْخَاصِلُ مُسَطَّحًا يُحِيطُ بِهِ مَا فِي الثَّانِي وَمَا فِي الثَّلَاثِ وَيَكُونُ أَحَدُ ضِلْعَيْهِ مَقْيَاسًا بِالْمِقْيَاسِ الْأَوَّلِ وَالْآخَرُ بِالثَّانِي، وَكَذَلِكَ يَكُونُ حَالُ السَّطْحِ الْمَسَاوِي لَهُ، وَإِذَا قُسِّمَتْ كِمِّيَّةُ سَطْحٍ عَلَى أَحَدِ ضِلْعَيْهِ خَرَجَ الضِّلْعُ الْآخَرُ بِالضَّرُورَةِ.

السَّابِعَةُ: نِسْبَةُ بَعْدِ الشَّمْسِ وَلْيَكُنْ (أ ب) إِلَى بَعْدِ الْكَوْكَبِ وَلْيَكُنْ (أ ح) كَيْفَ كَانَ وَضَعُهُ مِنْهَا كَنِسْبَةِ مَا يَسْتُرُهُ مِنْ قُطْرِ الشَّمْسِ الْمُسَمَّى حِصَّةِ الْكَوَاكِبِ، أَعْنِي حِصَّةَ قُطْرِهِ مِنْ قُطْرِهَا وَهِيَ (ه ب) إِلَى قُطْرِ الْكَوْكَبِ وَهُوَ (ح ط)، وَذَلِكَ لِأَنَّ الدَّوَائِرَ الَّتِي تَكُونُ ^(٧) فِي سَطْحِ مَنْطَقَةِ الْبُرُوجِ وَعَلَى مَرْكَزِهَا تَكُونُ مُتَوَازِيَةً، فَلِذَلِكَ تَكُونُ الْقَسِيَّ مِنْهَا الْمُتَفَصِّلَةَ فِيمَا بَيْنَ الْحَطِّينِ الْخَارِجِينَ مِنْ مَرْكَزِ الْبُرُوجِ وَهُوَ (أ) الَّتِي تُوتِرُهَا أَقْطَارُ الْكَوَاكِبِ مُتَوَازِيَةً أَيْضًا فَتَكُونُ أَوْتَارُهَا، أَعْنِي

(١) قُبُض: عَدَدٌ.

(٢) شُورَى - فِي.

(٣) بِر - الثَّانِي.

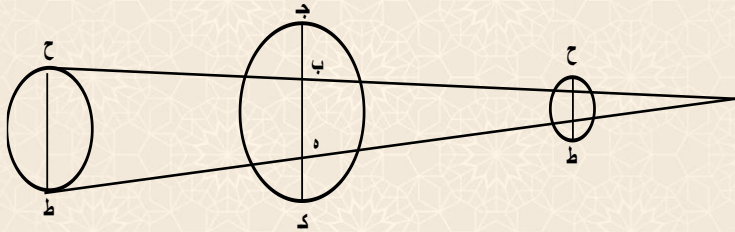
(٤) بِر: لَا.

(٥) شُورَى: أَمْتَالًا.

(٦) شُورَى - هُوَ.

(٧) شُورَى: وَذَلِكَ لِأَنَّ الدَّائِرَةَ الَّتِي فِي.

خُطُوط (ح ط ب ه ح ط) مُتَوَازِيَةٌ وَنِسْبَةُ (أ ب) إِلَى (ب ه) كَنِسْبَةِ (ا ح) إِلَى (ح ط)؛ فَضْرَبُ (أ ب) بُعْدَ الشَّمْسِ الْمَعْلُومِ فِي (ط ح) كَضْرَبِ (د ه) ^(١) حِصَّةَ الْكَوْكَبِ الْمَعْلُومَةِ بِالرَّصْدِ فِي (ا ح) بُعْدَ الْكَوْكَبِ الْمَعْلُومِ فَتَصِيرَ (ط ح) مَعْلُومًا بِمَا بِهِ الْأَقْدَارُ الثَّلَاثَةُ مَعْلُومَةٌ.



[١٧٤/أ] الثَّامِنَةُ: لَمَّا كَانَتْ حِصَّةُ الْكَوَاكِبِ إِنَّمَا عُلِمَتْ بِمَا بِهِ قَطْرُ الشَّمْسِ وَاحِدٌ وَبُعْدُ الشَّمْسِ الْأَوْسَطُ بِمَا بِهِ قُطْرُهَا وَاحِدٌ مِائَةً وَعَشْرَةً، لِأَنَّا إِذَا قَسَمْنَا بُعْدَهَا الْأَوْسَطَ بِمَا بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ وَهُوَ أَلْفٌ وَمِائَتَانِ وَعَشْرَةٌ عَلَى أَحَدٍ عَشَرَ وَهُوَ قُطْرُهَا بِهَذَا الْمِقْيَاسِ عَلَى مَا سَيَبَيِّنُ -إِنْ شَاءَ اللَّهُ الْعَزِيزُ- يَخْرُجُ مِائَةً وَعَشْرَةً، وَكَانَ الْغَرَضُ مَعْرِفَةَ أَقْطَارِ الْكَوَاكِبِ بِمَا بِهِ قُطْرُ الْأَرْضِ وَاحِدٌ نَصَفْنَا أَبْعَادَهَا الَّتِي عُلِمَتْ بِمَا بِهِ نِصْفُ قُطْرُهَا وَاحِدٌ، فَصَارَتْ نِسْبَةُ بُعْدِ الشَّمْسِ بِمَا بِهِ قُطْرُهَا وَاحِدٌ وَهُوَ مِائَةً وَعَشْرَةً إِلَى حِصَّةِ الْكَوْكَبِ مِنْهَا كَنِسْبَةِ بُعْدِ الْكَوْكَبِ بِمَا بِهِ قُطْرُ الْأَرْضِ وَاحِدٌ إِلَى قُطْرِ الْكَوْكَبِ، فَإِذَا ضَرَبْنَا بُعْدَ الْكَوْكَبِ فِي حِصَّتِهِ مِنَ الشَّمْسِ الَّتِي هِيَ جُزْءٌ مِنْ قُطْرُهَا، لِأَنَّ الْكَوَاكِبَ كُلَّهَا -إِلَّا الْقَمَرَ- أَصْغَرَ فِي الرُّؤْيَةِ مِنْهَا، فَهِيَ تُؤَوَّرُ مِنْ قُطْرُهَا جُزْءًا مِنْهُ، أَوْ قَسَمْنَا بُعْدَهُ عَلَى مَخْرَجِ جُزْئِهِ مِنْهَا، لِأَنَّ ضَرْبَ الصَّحَاحِ فِي الْكُسْرِ كَقِسْمَتِهَا عَلَى مَخْرَجِهِ، وَقَسَمْنَا الْحَاصِلَ مِنَ الضَّرْبِ أَوْ الْخَارِجَ مِنَ الْقِسْمَةِ عَلَى بُعْدِ الشَّمْسِ كَانَ الْخَارِجُ مِنْهَا قُطْرُ الْكَوْكَبِ بِمَا بِهِ قُطْرُ الْأَرْضِ وَاحِدٌ. وَلَا يَخْفَى أَنَّ لَوْ قَسَمْنَا بُعْدَ الْكَوْكَبِ الْمَعْلُومِ بِمَا بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ عَلَى قُطْرِ الشَّمْسِ كَمَا فَعَلْنَا فِي بُعْدِهَا، خَرَجَ بُعْدُ الْكَوْكَبِ بِمَا بِهِ قُطْرُ الشَّمْسِ وَاحِدٌ. وَلَا أَنَّ ^(٢) مَتَى عِلْمُنَا بُعْدَ الْكَوْكَبِ وَحِصَّتَهُ وَبُعْدَ الشَّمْسِ، وَضَرَبْنَا بُعْدَ الْكَوْكَبِ فِي حِصَّتِهِ،

(١) بِر: (ب ه).

(٢) شُورَى: وَلَا أَنَّ.

أَوْ قَسَمْنَا بُعْدَهُ عَلَى مَخْرَجِ الْحِصَّةِ، ثُمَّ قَسَمْنَا الْخَارِجَ أَوْ الْحَاصِلَ^(١) عَلَى بُعْدِ الشَّمْسِ حَصَلَ لَنَا فُطْرُ الْكَوْكَبِ بِالْمِقْدَارِ الَّذِي بِهِ كُنَّا عَرَفْنَا بُعْدَ الْكَوْكَبِ لِمَا مَرَّ فِي <الْمُقَدِّمَةِ> السَّادِسَةِ.

التَّاسِعَةُ: فِي مَقَادِيرِ حِصَصِ الْكَوَاكِبِ وَأَمَّا كَيْفَ عُرِفَتْ وَفِي أَيِّ أُبْعَادٍ عُرِفَتْ:

أَمَّا الْأَوَّلُ: فَقَدْ نَقَلَ بَطْلَمَيْوسُ عَنْ إِبْرَحِمَ أَنَّهُ قَالَ: إِنَّ فُطْرَ أَصْغَرِ الْكَوَاكِبِ الثَّابِتَةِ - يَعْنِي كَوَاكِبَ الْقَدْرِ السَّادِسِ، لِأَنَّ مَا دُوْنَهَا فِي الْقَدْرِ لَمْ يَتَعَرَّضُوا لِذِكْرِهِ وَلَا لِرُصْدِهِ - يُؤْتِرُ جُزْءًا مِنْ ثَلَاثِينَ مِنْ فُطْرِ الشَّمْسِ وَفُطْرُ أَكْثَرِهَا وَهِيَ الْخَمْسَةُ^(٢) عَشَرَ الَّتِي فِي الْقَدْرِ الْأَوَّلِ يُؤْتِرُ جُزْءًا مِنْ عِشْرِينَ مِنْ فُطْرِهَا. وَاخْتَارَ^(٣) بَعْضُهُمْ أَنَّ يَكُونَ التَّفَاوُتُ بَيْنَ أَفْطَارِ الْكَوَاكِبِ الَّتِي فِيهَا بَيْنَ هَذَيْنِ الْقَدْرَيْنِ عَلَى نِسْبَةِ عَدَدِيَّةٍ حَتَّى تَكُونَ الَّتِي فِي الْقَدْرِ الثَّانِي تُؤْتِرُ جُزْءًا مِنْ اثْنَيْنِ وَعِشْرِينَ، وَفِي الثَّلَاثِ جُزْءًا مِنْ أَرْبَعَةٍ وَعِشْرِينَ، وَفِي الرَّابِعِ^(٤) [١٧٤/ب] جُزْءًا مِنْ سِتَّةٍ وَعِشْرِينَ، وَفِي الْخَامِسِ جُزْءًا مِنْ ثَمَانِيَةٍ وَعِشْرِينَ. وَنَقَلَ عَنْهُ أَيْضًا أَنَّ فُطْرَ أَكْثَرِ الْكَوَاكِبِ رُؤْيَةٌ وَهِيَ الرَّهْرَةُ يُؤْتِرُ جُزْءًا مِنْ عَشْرَةٍ مِنْ فُطْرِ الشَّمْسِ، وَعُطَارِدُ مِنْ خَمْسَةِ عَشَرَ، وَالْمَرِيخُ مِنْ عِشْرِينَ، وَالْمُسْتَرِي مِنْ اثْنَيْنِ عَشَرَ، وَزُحَلُ مِنْ ثَمَانِيَةِ عَشَرَ.

وَأَمَّا الثَّانِي: فَبِذَاتِ الثُّقْبَيْنِ أَيْضًا وَلَكِنْ بِشَرْطِ أَنْ تَكُونَ الْهَدَفَتَانِ عَلَى طَرَفِي الْمُسْطَرَّةِ وَثَابِتَتَيْنِ^(٥) وَتَكُونَ إِحْدَاهُمَا وَهِيَ الَّتِي تَلِي الْبَصَرَ مَثْقُوبَةً بِثِقَبٍ ضَيِّقٍ جَدًّا، وَالْأُخْرَى مَثْقُوبَةً بِمِقْدَارٍ يَسْنَعُ جُرْمَ الْكَوْكَبِ سَمًّا كَانَ أَوْ غَيْرَهَا وَيَحْتَاجُ لَا مَحَالَةَ أَنْ^(٦) يَتَّخِذَ لِكُلِّ كَوْكَبٍ هَدَفَهُ عَلَى جِدَّةٍ، بِحَيْثُ إِذَا نَظَرَ مِنَ الثُّقْبِ الضَّيِّقِ رَأَى جَمِيعَ جُرْمِ الْكَوْكَبِ مِنْ غَيْرِ زِيَادَةٍ وَنَقْصَانٍ، ثُمَّ يَعْرِفُ فُطْرَ كُلِّ وَاحِدٍ مِنَ الثُّقُوبِ وَتُنَسَّبُ الْأَفْطَارُ الَّتِي كَانَتْ^(٧) لِلْكَوَاكِبِ إِلَى الْفُطْرِ الَّذِي كَانَ لِلشَّمْسِ

(١) قَبْضٌ، بَر: الْحَاصِلُ وَالْخَارِجُ.

(٢) شُورَى: خَمْسَةٌ.

(٣) شُورَى: اخْتِيَارُ.

(٤) بَر: الرَّابِعُ عَشَرَ.

(٥) قَبْضٌ: ثَابِتَتَيْنِ. | شُورَى - ثَابِتَتَيْنِ.

(٦) شُورَى: إِلَى أَنْ.

(٧) شُورَى - كَانَتْ.

فَتَصِيرُ النَّسَبُ بَيْنَ الْأَفْطَارِ، بَلْ حَصَصَ الْكَوَاكِبِ مِنْ فُطْرِ الشَّمْسِ مَعْلُومَةً بِهَذَا الْوَجْهِ.
وَأَمَّا الثَّالِثُ: والاحتياجُ ^(١) إِلَيْهِ إِنَّمَا كَانَ لِأَنَّ أَفْطَارَ الْكَوَاكِبِ مُخْتَلِفَةٌ فِي الرُّؤْيَةِ اخْتِلَافًا
مَحْسُوسًا فَكَانَ مِنَ الْوَاجِبِ أَنْ نُبَيِّنَ أَنَّ هَذِهِ النَّسَبِ بَيْنَهَا وَبَيْنَ الشَّمْسِ فِي أَيِّ الْأَبْعَادِ كَانَتْ،
فَقَدْ رَأَى بَطْلَمَيْوسُ أَنَّ هَذِهِ النَّسَبِ لِلْمُتَحَرِّجَةِ إِنَّمَا أُخِذَتْ ^(٢) فِي أَبْعَادِهَا الْوُسْطَى لِتَعَذُّرِ رَصْدِهَا فِي
أَبْعَادِهَا الْبَعِيدَةِ، أَعْنِي ذُرَى تَدَاوِيرِهَا لِمُقَارَنَتِهَا لِلشَّمْسِ حِينَئِذٍ وَلِلْشُّفْلِيِّينَ فِي الْقَرِيبَةِ أَيْضًا لِمَا قُلْنَا.
أَمَّا فِي غُطَارِدٍ فَلَا مَرُ كَمَا قَالَ ^(٣)، إِذْ لَصَعَرِ جُزْمِهِ قَدْ يُخْلُ بِرُؤْيِهِ فَلَا يَرَى فِي بَعْضِ تَشْرِيقَاتِهِ
وَتَغْرِيَّاتِهِ مَعَ كَوْنِ بَعْدِهِ عَنِ الشَّمْسِ فِي الْغَايَةِ. ^(٤)

وَأَمَّا فِي الزُّهْرَةِ فَلَيْسَ الْأَمْرُ عَلَى مَا قَالَ، إِذْ لِعَظَمِ جُزْمِهَا تُرَى وَهِيَ قَرِيبَةٌ مِنْ خَضِضِ
التَّدْوِيرِ، أَيِّ مِنَ الشَّمْسِ، وَالظَّاهِرُ أَنَّ قِيَاسَ أَفْطَارِ الْمُتَحَرِّجَةِ - مَا خَلَا غُطَارِدُ - إِنَّمَا كَانَ وَهِيَ فِي
أَعْظَمَ مَا يَكُونُ فِي الرُّؤْيَةِ، أَيِّ فِي أَقْرَبِ قُرْبِهَا وَفِي الزُّهْرَةِ بِالْقُرْبِ مِنْ ذَلِكَ، لِأَنَّهُ لَوْ كَانَ لَهَا ذَلِكَ فِي
بُعْدِهَا الْأَوْسَطِ لَكَانَ يُوجَدُ فُطْرُهَا وَهِيَ فِي الْبُعْدِ الْأَقْرَبِ نَحْوًا مِنْ خُمْسِي فُطْرِ الشَّمْسِ كَمَا
سَيَجِيءُ بَيَانُهُ - وَنَحْنُ لَا نَرَاهُ كَذَلِكَ - وَلَكَانَ فُطْرُ ^(٥) الْمَرِيخِ وَهُوَ فِي أَقْرَبِ قُرْبِهِ أَعْظَمُ مِنْ فُطْرِ
الزُّهْرَةِ كَمَا سَيَبَيِّنُ، وَلَا نَرَى كَذَلِكَ.

وَأَمَّا الشَّمْسُ فَإِنَّ بَطْلَمَيْوسَ لَمْ يُثَبِّتْ لَهَا اخْتِلَافًا فِي الرُّؤْيَةِ لِقَلَّةِ خُرُوجِ [١٧٥/أ] مَرَكِّزِ
حَامِلِهَا بِالنَّسَبَةِ إِلَى كَثَرَةِ بُعْدِهَا. لَكِنَّ الْحِسَابَ اسْتَخْرَجُوا التَّفَاوُتَ بَيْنَ رُؤْيَةِ فُطْرِهَا فِي الْبُعْدَيْنِ
الْأَبْعَدِ وَالْأَقْرَبِ فَوَجَدُوهُ (ب ل) فَيَكُونُ فُطْرُهَا فِي أَبْعَدِ أَبْعَادِهَا (ب ل) وَفِي أَوْسَطِهَا
(ب ل ك) وَفِي أَقْرَبِهَا (ب ل ح)، وَالضَّابِطُ فِيهِ أَنَّ الْفُطْرَ فِي الْبُعْدِ الْأَبْعَدِ ^(٦) يَكُونُ نِصْفُ

(١) شُورَى: فَلَاحْتِيَاخ.

(٢) شُورَى: حَدَث.

(٣) قَبْض: كَمَال.

(٤) شُورَى - مَعَ كَوْنِ بُعْدِهِ عَنِ الشَّمْسِ فِي الْغَايَةِ.

(٥) شُورَى: يُوجَدُ فُطْرُ.

(٦) بِر: الْأَوْسَط.

مجموع القطر في البُعْدَيْنِ، وَأَنَّ نِصْفَ التَّفَاوُثِ إِذَا زِيدَ عَلَى قُطْرِ الْبُعْدِ الْأَوْسَطِ يَكُونُ قُطْرُ الْبُعْدِ الْأَقْرَبِ وَإِنْ نَقَصَ مِنْهُ بَقِيَ قُطْرُ الْبُعْدِ الْأَبْعَدِ، وَعِنْدَ بَطْلَمَيْوسَ إِنَّ مِثْلَ هَذَا الْقَدْرِ لَا يُحْسَبُ بِهِ، فَلِذَلِكَ لَمْ يُنَبِّهْ لِقُطْرِهَا إختِلَافًا فِي الرُّؤْيَا. وَزَعَمَ بَعْضُهُمْ أَنَّ هَذَا التَّفَاوُثَ أَحْسَنُ بِهِ بِذَاتِ التَّقْسِيمَيْنِ الَّتِي اخْتَدَى هَذَيْبِيَّةٌ مُتَحَرِّكَةً.

وَأَمَّا قُطْرُ الْقَمَرِ فَيُخْتَلِفُ إختِلَافًا كَثِيرًا لِقُرْبِهِ مِنَّا وَعَظَمِ تَفَاوُثِ أَبْعَادِهِ، وَإِذَا كَانَ فِي بُعْدِهِ الْأَوْسَطِ^(١) فَعَلَى قِيَاسِ مَا تَقَدَّمَ يَرَى فِي أَقْرَبِ قُرْبِهِ مَرَّةً وَثُلُثِي مَرَّةً مِثْلَ قُطْرِهَا، وَكَانَ فِي أَبْعَدِ بُعْدِهِ كَقُطْرِهَا، وَقَسَ عَلَيْهِ أَقْطَارَ الْكَوَاكِبِ.

الْعَاشِرَةُ: الْمُرَادُ مِنْ مَعْرِفَةِ أَبْعَادِ الْكَوَاكِبِ هُوَ مَعْرِفَةُ غَايَةِ ارْتِفَاعِهَا وَانْحِطَاطِهَا عَنْ مَرْكَزِ الْعَالَمِ الْمُسَمَّى قُرْبًا وَبُعْدًا لَا مَعْرِفَةَ ارْتِفَاعِهَا عَنْ سَطْحِ الْأَرْضِ كَالْأَشْيَاءِ الْمُرْتَفِعَةِ مِنَ الْأَرْضِ كَجَبَلٍ أَوْ مَنَارَةٍ مَثَلًا، وَلَكِنَّا لَمْ نُمْكِنِ التَّوَصُّلَ إِلَى مَعْرِفَةِ إختِلَافِ مَنْظَرِ الْكَوَاكِبِ بِمَا تَوَصَّلَ بِهِ إِلَى مَعْرِفَةِ إختِلَافِ مَنْظَرِ مِثْلِ هَذِهِ الْأَشْيَاءِ، وَهُوَ أَنَّ يَرَى الشَّيْءَ مِنْ مَوْضِعَيْنِ حَتَّى يَرَى ارْتِفَاعَهُ مِنْ أَحَدِهِمَا مُعَايِرًا لِمَا يَرَى مِنَ الْآخَرِ، فَإِنَّ قَدْرَ التَّفَاوُثِ بَيْنَهُمَا هُوَ إختِلَافُ مَنْظَرِ ذَلِكَ الشَّيْءِ وَهُوَ قَوْسُ مِنْ دَائِرَةِ سَمْتِيَّةٍ فِي فَلَكَ الْبُرُوجِ تَنْفَصِلُ^(٢) فِيمَا بَيْنَ حَظَّتَيْنِ مُسْتَقِيمَتَيْنِ يَخْرُجَانِ بَيْنَ^(٣) الْمَوْضِعَيْنِ وَيَتَقَاطَعَانِ عَلَى النُّقْطَةِ الْمَطْلُوبِ ارْتِفَاعُهَا وَيُنْفُذَانِ إِلَى فَلَكَ الْبُرُوجِ، وَبِهِ يُمْكِنُ الْوُصُولُ إِلَى مَعْرِفَةِ ارْتِفَاعِهِ بِطَرِيقٍ لَيْسَ هَاهُنَا مَوْضِعُ بَيَانِهَا.

وَأَمَّا لَمْ نُمْكِنِ هَذِهِ الطَّرِيقَةَ فِي الْكَوَاكِبِ لِتَحَرُّكِهَا وَلِقَوَاتِ مِثْلِ هَذَا التَّفَاوُثِ فِيهَا عَنْ الْحِسِّ عَلَى تَقْدِيرِ سُكُونِهَا لِقِلَّتِهِ، إِذْ لَيْسَ لِنِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ، أَعْنِي قَدْرَ زَاوِيَةِ الإختِلَافِ بِالنِّسْبَةِ إِلَى فَلَكَ الْبُرُوجِ قَدْرٌ يُحْسَبُ بِهِ فَضْلًا عَنْ غَيْرِهِ، وَلِهَذَا لَا تَتَفَاوُثُ ارْتِفَاعَاتُ الْكَوَاكِبِ مِنَ الْمَوَاضِعِ الْمُخْتَلِفَةِ إختِلَافًا قَلِيلًا بِمَا لَهُ قَدْرٌ يُحْسَبُ بِهِ كَمَا تَتَفَاوُثُ ارْتِفَاعَاتُ الْأَشْيَاءِ الْمُرْتَفِعَةِ عَنْ الْأَرْضِ، فَلِذَلِكَ اخْتِجْنَا إِلَى مَعْرِفَةِ مَوَاضِعِهَا مِنْ فَلَكَ الْبُرُوجِ طَوْلًا وَعَرْضًا بِحَسَبِ الْحِسَابِ، ثُمَّ رَصَدْنَا بِأَلَةٍ

(١) بَر: لِقُطْرِهَا.

(٢) شُورَى: فَيَنْفَصِلُ.

(٣) قُبُض: مِنْ.

من آلات الرصد.

وَيَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ دَائِرَةُ ارْتِفَاعِ الْكَوَاكِبِ وَقْتُ الرِّصْدِ [١٧٥/ب] إِذَا مِنْطَقَةُ الْبُرُوجِ أَوْ دَائِرَةُ وَسَطِ سَمَاءِ الرُّؤْيَةِ لِيَكُونَ الْإِخْتِلَافُ بَسِيطاً تَسْهِيلاً لِلْعَمَلِ^(١)، إِذْ عَلَى الْأَوَّلِ يَكُونُ فِي الطُّولِ فَقْطُ، وَعَلَى الثَّانِي فِي الْعَرْضِ فَقْطُ كَمَا عُرِفَ^(٢) فِي بَابِهِ، فَإِنْ وَجَدَ مَوْضِعَ الْكَوْكَبِ بِالرِّصْدِ مُخَالَفاً لِمَوْضِعَةِ الْحِسَابِ كَانَ لَهُ إِخْتِلَافٌ مَنْظَرٍ لِلْإِحْسَاسِ بِقَدْرِ قَوَسِ الْإِخْتِلَافِ وَإِلَّا فَلَا، وَمَا كَانَ بِهَذِهِ الصِّفَةِ كَالْمُتَحَيَّرَةِ، إِذْ لَمْ يَبَيِّنْ أَحَدٌ إِلَى هَذِهِ الْغَايَةِ لِسَيِّءٍ مِنْهَا إِخْتِلَافٌ مَنْظَرٍ لِيَعْلَمَ بِهِ بَعْدَهَا فَلَا سَبِيلَ إِلَى مَعْرِفَةِ بُعْدِهِ مِنْ قِبَلِ الْكَوْكَبِ نَفْسِهِ بَلْ تَوَصَّلَ إِلَيْهَا مِنْ قِبَلِ^(٣) غَيْرِهِ بَأَنْ يَكُونَ لَهُ^(٤) مَعَهُ نَوْعُ ارْتِبَاطٍ كَاسْتِفَادَةِ نُورٍ وَمُسَاوَاةِ جُزْمٍ فِي الرُّؤْيَةِ وَتَرْتِيبِ^(٥) وَضْعٍ كَمَا لِلنَّيِّرَيْنِ فَيُعْلَمُ مِنَ الْبُعْدِ الْمَعْلُومِ لِأَحَدِهِمَا بَعْدَ الْآخَرِ^(٦)، أَوْ^(٧) يَكُونُ بَيْنَهُمَا بَعْدٌ مُشْتَرَكٌ يَصِلَانِ فِي وَقْتٍ مَا إِلَيْهِ وَيَكُونُ وَضْعُ^(٨) الْكَوْكَبِ الْمَطْلُوبِ الْبُعْدِ مِنَ الْكَوْكَبِ الْمَعْلُومِ الْبُعْدِ فِي أَنَّهُ هَلْ هُوَ فَوْقَهُ أَوْ تَحْتَهُ مَعْلُوماً، فَإِنَّا مَتَى أَعْطَيْنَا هَذَيْنِ الْأَمْرَيْنِ وَكَانَتْ التَّسْبِيَةُ^(٩) الَّتِي بَيْنَ نِصْفِ قُطْرٍ تَدْوِيرِ الْمَطْلُوبِ بَعْدَهُ وَبَعْدَ مَرْكَزِ حَامِلِهِ عَنْ مَرْكَزِ الْعَالَمِ إِلَى نِصْفِ قُطْرٍ حَامِلَةٍ مُعْطَاةٍ أَيْضاً أَفْكَنَّا مِنْ مَعْرِفَةِ بُعْدِهِ الْمَشْتَرَكِ مَعْرِفَةً بَقِيَّةِ أُبْعَادِهِ.

وَهَكَذَا نَعْرِفُ أُبْعَادَ بَعْضِهَا مِنْ بَعْضٍ، وَمَا خَلا مِنْ هَذِهِ الْأُمُورِ فَلَا سَبِيلَ إِلَى مَعْرِفَةِ بَعْدِهِ، وَلَمَّا كَانَتْ الْأُبْعَادُ الْمَعْلُومَةُ بِالْبُرْهَانِ لِلنَّيِّرَيْنِ فَقْطُ طَلَبْنَا مَعْرِفَةَ أُبْعَادِ بَاقِي الْكَوَاكِبِ مِنْ مَعْرِفَةِ

(١) شُورَى: لِلْعَمَلِ بِهِ.

(٢) شُورَى: عُرِفَتْ.

(٣) شُورَى - قِبَلِ.

(٤) بِرٍ - لَهُ.

(٥) بِرٍ: وَتَبَيَّنَ.

(٦) شُورَى: آخَرُ.

(٧) شُورَى: وَ.

(٨) شُورَى: مَوْضِعُ.

(٩) شُورَى: التَّسْبِيَةُ.

أَبْعَادُهَا.

مَثَلًا عَلِمْنَا مِنْ قَبْلِ <أَنَّ> أَبْعَدَ بُعْدِ الشَّمْسِ <هُوَ> أَقْرَبُ قُرْبِ الْفَلَكَ الَّذِي فَوْقَ فَلَكِهَا، وَمِنْ أَقْرَبِ قُرْبِهَا أَبْعَدَ بُعْدِ الْفَلَكَ الَّذِي تَحْتَهَا، وَمِنْ النَّسَبِ الْمَعْلُومَةِ بَيْنَ الْأَبْعَادِ الْمُبَيَّنَةِ فِي الْمَجْشَطِي لِكُلِّ مِنَ الْمُتَحَرِّةِ، أَعْنِي قَدْرُ خُرُوجِ مَرْكَزِ حَامِلَةٍ وَنَصْفِ قَطْرِ تَدْوِيرَةٍ بِمَا بِهِ نَصْفُ قَطْرِ حَامِلَةٍ سَتَيْنَ يَعْلَمُ مِنْ أَبْعَدَ بُعْدِ كُلِّ أَقْرَبِ قُرْبِهِ، وَبِالْعَكْسِ.

وَلَمَّا بَيَّنَّ بَطْلَمَيْوسُ فِي الْمَقَالَةِ الْخَامِسَةِ مِنَ الْمَجْشَطِي بُعْدَ النَّبَرَيْنِ بِمَا بِهِ نَصْفُ قَطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ وَلَمْ يَتَعَرَّضْ لِغَيْرِهِمَا جَاءَ مِنْ بَعْدِهِ فَأَخَذَ طَرِيقَتَهُ وَبَنَى عَلَيْهَا وَاتَّخَذَ نَصْفَ قَطْرِ الْأَرْضِ مِقْيَاسًا فَقَاسَ ^(١) بِهِ أَبْعَادَ سَائِرِ الْكَوَاكِبِ وَأَقْطَارِ أَجْرَامِهَا، وَبَعْضُهُمْ يَسْتَعْمِلُ قَطْرَ الْأَرْضِ مِقْيَاسًا عَوَضًا عَنْ نِصْفِهِ لِقِلَّةِ الْعَدَدِ تَسْهِيلًا لِلْحِسَابِ عَلَى الطُّلَّابِ، وَعِنْدَ هَؤُلَاءِ إِذَا أُطْلِقَ الْمِقْيَاسُ أُرِيدَ بِهِ قَطْرُ الْأَرْضِ، وَعِنْدَ الْأَوَّلِينَ نِصْفُهُ، وَعِنْدَ الْكُلِّ إِذَا قِيلَ كُرَّةُ الْأَرْضِ كَانَ الْمَاءُ دَاخِلًا فِيهَا لِامْتِنَاعِ تَمْيِيزِ إِحْدَى هَاتَيْنِ الْكُرَّتَيْنِ عَنْ الْأُخْرَى.

فَهَذِهِ ^(٢) هِيَ [١٧٦/أ] بَعْضُ الْمَقْدَمَاتِ، وَسَيَأْتِي فِي أَثْنَاءِ الْكَلَامِ غَيْرُهَا إِذَا احْتَجَّتْ ^(٣) إِلَيْهِ. وَاللَّهُ الْمُؤَفِّقُ ^(٤).

البَابُ الثَّانِي: فِي مَسَاحَةِ الْأَرْضِ وَمَا يَتَعَلَّقُ بِهَا وَمَعْرِفَةِ ارْتِفَاعِ كُرَّةِ الْبَحَارِ.

إِذَا سَارَ سَائِرٌ عَلَى خَطِّ نِصْفِ النَّهَارِ، أَعْنِي عَلَى الدَّائِرَةِ الْعَظِيمَةِ الَّتِي عَلَى مُوَازَاةِ دَائِرَةِ نِصْفِ النَّهَارِ، أَيْ فِي سَطْحِهَا عَلَى أَرْضٍ مُسْتَوِيَةٍ خَالِيَةٍ عَنِ الْوَهْدَاتِ، غُرْبَةٍ عَنِ الرُّبُوتِ، لَا زِمًا فِي مَسِيرِهِ لِتِلْكَ الدَّائِرَةِ بِأَنْ يَنْصُوبَ ^(٥) عَلَانِمَ يَكُونُ النَّظَرُ مِنْ كُلِّ إِلَى ثَانِيَتِهَا بِحَيْثُ يَسْتُرُ ثَالِثَتَهَا قَدْرًا يَزِيدُ بِهِ جُزْءًا وَاحِدًا فِي غَرَضِ الْبَلَدِ، أَعْنِي فِي ارْتِفَاعِ الْقُطْبِ أَوْ يَنْقُصُ مِنْهُ بِحَسَبِ اسْتِقْبَالِهِ

(١) شُورَى: وَاتَّخَذَ نِصْفَ النَّهَارِ مِقْيَاسًا تُقَاسُ بِهِ.

(٢) شُورَى: وَهَذِهِ.

(٣) شُورَى، بِر: احْتَجْنَا.

(٤) شُورَى - وَاللَّهُ الْمُؤَفِّقُ.

(٥) شُورَى: يَصِفَ.

الْقُطْبِ وَاسْتَدْبَارَهُ إِثَاءَهُ، وَهُوَ قَوْسٌ مِنْ نِصْفِ النَّهَارِ بَيْنَ الْقُطْبِ وَالْأُفُقِ الظَّاهِرِ أَوْ^(١) الْحَنَفِيِّ إِذْ لَا فَرْقَ بَيْنَهُمَا فِيمَا نَحْنُ فِيهِ لِصِغَرِ قَدْرِ الْأَرْضِ عِنْدَ كُرَّةِ الْمُعَدَّلِ؛ فَالْقَدْرُ الَّذِي سَارَهُ مِنْ تِلْكَ الدَّائِرَةِ يَكُونُ حِصَّةَ دَرَجَةٍ وَاحِدَةٍ مِنْهَا، وَتَكُونُ تِلْكَ الدَّائِرَةُ ثَلَاثِمِائَةً وَسِتِّينَ مَرَّةً مِثْلُ ذَلِكَ الْقَدْرِ لِانْقِسَامِ الدَّوَائِرِ الْعِظَامِ الْمَرْسُومَةِ عَلَى الْأَرْضِ مُسَامِتَةً وَمَوَازِيَةً لِلْعِظَامِ الْفَلَكَيَّةِ كَانْفِصَامِهَا إِلَى ثَلَاثِمِائَةٍ وَسِتِّينَ جُزْءًا بِدَقَائِقِهَا لِتَوْسُطِ الْأَرْضِ كُرَّةِ الْكُلِّ كَالْمُرْكَزِ، وَاسْتِوَاءِ أَبْعَادِهَا مِنَ الْمُحِيطِ، لِأَنَّ اسْتِدَارَةَ سَطْحِهَا مُوَازِيَةً لِاسْتِدَارَةِ السَّمَاءِ، وَفُطِرَ الْأَرْضُ يَكُونُ جُزْءًا مِنْ ثَلَاثَةِ أَجْزَاءٍ وَسُبْعِ جُزْءٍ هِيَ جَمْعُوعُ تِلْكَ الْعَظِيمَةِ لِمَا تَقَدَّمَ فِي (م).

وَقَدْ قَامَ بِتَحْقِيقِ ذَلِكَ قَوْمٌ كَثِيرٌ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ مِنَ الْقُدَمَاءِ كَبَطْلِمَيْوسَ وَأَمَثَالِهِ يَمْنُ جَمَعُوا بَيْنَ التَّبَرُّزِ فِي الْعِلْمِ وَالْمَهَارَةِ فِي الْعَمَلِ، فَوَجَدُوا حِصَّةَ الدَّرَجَةِ الْوَاحِدَةِ مِنَ الْعَظِيمَةِ الْمُحْطُوطَةِ عَلَى الْأَرْضِ سِتَّةً وَسِتِّينَ مِيلًا وَثُلُثِي مِيلٍ، كُلِّ مِيلٍ ثَلَاثَةُ آلَافِ ذِرَاعٍ، كُلُّ ذِرَاعٍ اثْنَانِ وَثَلَاثُونَ أَصْبَعًا، كُلُّ أَصْبَعٍ سِتُّ شُعَيْرَاتٍ مَصْفُودَةِ الْبُطُونِ مِنَ الشُّعَيْرَاتِ الْمُعْتَدِلَةِ.

وَمِنْهُمْ طَائِفَةٌ مِنَ الْمُخَدَّثِينَ مِنَ الْحُكَمَاءِ فِي عَهْدِ الْمَأْمُونِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ^(٢)، خَضَرُوا بِأَمْرِهِ بَرِيَّةَ سَنَجَارَ وَافْتَرَقُوا^(٣) فِرْقَتَيْنِ بَعْدَ أَنْ أَخَذُوا ارْتِفَاعَ الْقُطْبِ ثَمَّةً، وَأَخَذَتْ أَحَدِيهِمَا فِي الْمَسِيرِ نَحْوَ الْقُطْبِ الشَّمَالِيِّ، وَالْأُخْرَى نَحْوَ الْجَنُوبِيِّ إِلَى أَنْ كَانَ مَا بَيْنَ الارتفاعَيْنِ دَرَجَةً وَاحِدَةً، ثُمَّ اجْتَمَعُوا عِنْدَ الْمُفْتَرَقِ، وَقَابَلَ كُلُّ مِنْهُمَا مَا وَجَدَهُ بِمَا وَجَدَهُ صَاحِبُهُ، وَكَانَ مَعَ أَحَدِيهِمَا سِتَّةً وَخَمْسِينَ^(٤) مِيلًا وَثُلُثًا مِيلٍ، وَمَعَ الْأُخْرَى سِتَّةً وَخَمْسُونَ مِيلًا، وَلَا تَخْلُو مِثْلُ هَذِهِ الْأَعْمَالِ مِنْ تَفَاوُتٍ، إِذْ لَا يُمَكِّنُ الْإِحْتِرَازُ عَنْ مُسَاهَلَةٍ وَمُسَاحَاةٍ [١٧٦/ب] فَأَخَذَ مَا بَيْنَهُمَا وَهُوَ سِتُّ وَخَمْسُونَ وَثُلُثًا، وَقِيلَ أُخِذَ بِالْأَكْثَرِ وَهُوَ سِتَّةً وَخَمْسُونَ وَثُلُثًا مِيلًا وَالْعَمَلُ عَلَيْهِ، وَكُلُّ مِيلٍ أَرْبَعَةُ آلَافِ ذِرَاعٍ، كُلُّ ذِرَاعٍ أَرْبَعَةُ وَعِشْرُونَ أَصْبَعًا، كُلُّ أَصْبَعٍ سِتُّ شُعَيْرَاتٍ مُلَصَّقٌ بَطُونٌ بَعْضُهَا بِظُهُورِ الْبَعْضِ،

(١) شُورَى: وَ.

(٢) شُورَى، بَر: رَحْمَةُ اللَّهِ.

(٣) بَر: فَافْتَرَقُوا.

(٤) قَبِض: خَمْسُونَ.

فَمَقْدَارُ الْمِيلِ عِنْدَ الْقَدَمَاءِ وَالْمُحَدِّثِينَ وَاحِدٌ بِالْحَقِيقَةِ وَإِنْ اخْتَلَفَ عَدَدُ ذِرْعَانِهَا ^(١)؛ إِذِ التَّفَاوُثُ الَّذِي فِي عَدَدِ الْأَذْرُعِ يَرْتَفِعُ بِالتَّفَاوُثِ الَّذِي بَيْنَ عَدَدِ الْأَصَابِعِ يُحَقِّقُهُ أَنَّ الْمِيلَ عَلَى التَّفْسِيرَيْنِ سِتَّةٌ وَتِسْعُونَ أَلْفَ أَصْبَعٍ، مَعَ أَنَّ ^(٢) مَقْدَارَ الْأَصْبَعِ بِالِاتِّفَاقِ شَيْءٌ وَاحِدٌ، وَكُلُّ ثَلَاثَةِ أَمْيَالٍ فَرَسَخٌ، وَكُلُّ فَرَسَخٍ اثْنَا عَشَرَ أَلْفَ ذِرَاعٍ بِذِرَاعِ الْمُحَدِّثِينَ وَتِسْعَةُ أَلْفٍ ذِرَاعٍ بِذِرَاعِ الْقَدَمَاءِ، فَفَرَسَخٌ دَرَجَةٌ وَاحِدَةٌ عِنْدَ الْقَدَمَاءِ اثْنَانِ وَعِشْرُونَ فَرَسَخًا وَتِسْعَ فَرَسَخٍ، لِأَنَّهُ ^(٣) الْخَارِجُ مِنْ قِسْمَةِ سِتَّةٍ وَسِتِّينَ مِيلًا وَثُلُثِي مِيلٍ عَلَى ثَلَاثَةٍ لَا ^(٤) عِنْدَ الْمُحَدِّثِينَ عَلَى مَا قِيلَ، لِأَنَّهَا عِنْدَهُمْ تِسْعَةُ عَشَرَ فَرَسَخًا إِلَّا تِسْعَ فَرَسَخٍ، إِذْ هُوَ الْخَارِجُ مِنْ قِسْمَةِ سِتَّةٍ وَخَمْسِينَ مِيلًا وَثُلُثِي مِيلٍ عَلَى الثَّلَاثَةِ، فَلَنَبِينُ عَلَى مَقَادِيرِ الْقَدَمَاءِ وَلَنَعُدَّ عَنْ غَيْرِهَا فَإِنْ بَحَثَ الْأَوَّلِينَ أَوْفَى.

وَنَقُولُ: إِذَا ضُرِبَتْ الْفَرَسَخُ مَعَ الْكُسْرِ لِدَرَجَةٍ عِنْدَهُمْ فِي ثَلَاثِمِائَةٍ وَسِتِّينَ خُصِّلَ مَقْدَارُ مُحِيطِ الدَّائِرَةِ الْعُظْمَى مِنَ الْأَرْضِ، وَهُوَ ثَمَانِيَةُ أَلْفٍ فَرَسَخٍ، وَإِذَا قُسِمَ هَذَا الْمَبْلَغُ عَلَى ثَلَاثَةِ وَسْبَعٍ أَوْ ضُرِبَ فِي سَبْعَةٍ وَقُسِمَ عَلَى اثْنَيْنِ وَعِشْرِينَ خُصِّلَ مَقْدَارُ قُطْرِهَا ^(٥) أَلْفَانِ وَخَمْسِمِائَةٍ وَخَمْسَةِ وَأَرْبَعُونَ فَرَسَخًا بِالتَّقْرِيبِ فَيَكُونُ نِصْفُ قُطْرِهَا أَلْفًا وَمِائَتَيْنِ وَثَلَاثَةً وَسَبْعِينَ فَرَسَخًا تَقْرِيبًا، وَهُوَ الْمَقْدَارُ الَّذِي تُقَدَّرُ بِهِ الْأَبْعَادُ.

كَمَا أَنَّ كُرَّةَ الْأَرْضِ هِيَ الْجُزْمُ الَّذِي تُقَدَّرُ بِهِ الْأَجْرَامُ، وَإِذَا ضُرِبَ الْقُطْرُ فِي مُحِيطِ الدَّائِرَةِ الْعُظْمَى، خَصِّلَ تَكْسِيرُ سَطْحِ الْأَرْضِ لِمَا تَقَدَّمَ فِي (مب) ^(٦) وَهُوَ عِشْرُونَ أَلْفَ وَثَلَاثُمِائَةٍ وَسِتُونَ ^(٧) أَلْفَ فَرَسَخٍ، فَيَكُونُ رُبْعُ ذَلِكَ تَكْسِيرُ الرُّبْعِ الْمَسْكُونِ وَيَكُونُ طُولُ الرُّبْعِ نِصْفَ الْمُحِيطِ وَعَرْضُهُ رُبْعُهُ. وَأَمَّا الْقَدْرُ الْمَعْمُورُ وَهُوَ مَا بَيْنَ حَظِّ الْإِسْتِوَاءِ وَالْمَوْضِعِ الَّذِي عَرَضَهُ يَقْدَرُ

(١) شُورَى: بِالْحَقِيقَةِ وَقَالَ اخْتَلَفَ عَدَدُ دَرَجَاتِهَا. | بِر: عَدَدَ ذِرْعَانِهَا

(٢) شُورَى - أُنْ.

(٣) شُورَى: لِأَنَّ.

(٤) شُورَى: إِلَّا.

(٥) بِر: قُطْرُ الْأَرْضِ.

(٦) شُورَى: (ب).

(٧) بِر: سَبْعُونَ.

تَمَّامُ الْمَيْلِ كُلِّهِ، فَيَكُونُ طُولُهُ أَيْضًا أَرْبَعَةَ آلَافٍ فَرَسَخٍ، وَعَرْضُهُ وَهُوَ الْحَاصِلُ مِنْ ضَرْبِ فَرَسَخِ الْجُزْءِ الْوَاحِدِ فِي سِتَّةٍ وَسِتِّينَ جُزْءًا وَرُبْعٍ وَسُدُسٍ أَلْفٍ وَأَرْبَعِمِائَةٍ وَسِتَّةٍ وَسَبْعُونَ فَرَسَخًا، وَتَكْسِيرُهُ وَهُوَ الْحَاصِلُ مِنْ ضَرْبِ ذَلِكَ فِي فَرَسَخِ الْقَطْرِ لِمَا تَقَدَّمَ فِي (بج) (١) ثَلَاثَةَ آلَافٍ أَلْفٍ وَسَبْعِمِائَةٍ وَخَمْسَةِ وَسِتِّينَ أَلْفًا [١٧٧/أ] وَأَرْبَعِمِائَةٍ وَعِشْرِينَ فَرَسَخًا، وَهُوَ قَرِيبٌ مِنْ سُدُسِ جَمِيعِ سَطْحِ الْأَرْضِ وَسُدُسَ عَشْرَةَ، وَإِنْ أَرَادَ مُرِيدٌ أَنْ يَعْرِفَ ذَلِكَ بِالْأَمْيَالِ ضَرْبَ الْفَرَسَخِ الطُّولِيَّةِ فِي ثَلَاثِهِ وَالتَّكْسِيرِيَّةِ فِي تِسْعَةٍ، وَكَذَلِكَ إِنْ أَرَادَ مَقَادِيرَهَا بِالذَّرْعَانِ (٢) وَالْأَصَابِعِ وَالشَّعِيرَاتِ ضَرْبَهَا فِي أَعْدَادِهَا لِفَرَسَخٍ طَوِيلٍ أَوْ تَكْسِيرِي.

وَعَلِمَ أَنَّ أَمْيَالَ مُحِيطِ الدَّائِرَةِ الْعُظْمَى مِنَ الْأَرْضِ عَلَى رَأْيِ الْمُحَدِّثِينَ عِشْرُونَ أَلْفًا وَأَرْبَعِمِائَةً مَيْلًا، وَقَطَرُهَا سِتَّةُ آلَافٍ وَأَرْبَعِمِائَةٍ وَوَاحِدٌ وَتِسْعُونَ مَيْلًا بِالتَّقْرِيبِ، وَتَكْسِيرِ سَطْحِهَا مِائَةً وَائْتِنَانِ وَثَلَاثُونَ أَلْفَ أَلْفٍ وَأَرْبَعِمِائَةٍ وَسِتَّةَ عَشَرَ أَلْفًا وَأَرْبَعِمِائَةً مَيْلًا، وَعَرْضُ الْمَعْمُورِ ثَلَاثَةُ آلَافٍ وَسَبْعِمِائَةٍ وَثَلَاثَةُ وَسِتُّونَ مَيْلًا وَثَلَاثًا مَيْلًا، وَتَكْسِيرُ الْمَعْمُورِ أَرْبَعَةَ وَعِشْرُونَ أَلْفَ أَلْفٍ وَأَرْبَعِمِائَةٍ وَتِسْعَةَ وَعِشْرُونَ أَلْفًا وَتِسْعِمِائَةٍ وَسِتُّونَ مَيْلًا. وَإِنْ أَرَادَ مُرِيدٌ أَنْ يَجْعَلَهَا فَرَسَخَ فَسَمَّيْنَاهَا عَلَى ثَلَاثَةِ لِلْفَرَسَخِ الطُّولِيَّةِ وَعَلَى تِسْعَةِ لِلتَّكْسِيرِيَّةِ.

فَهَذِهِ (٣) مَعْرِفَةُ مَسَاحَةِ الْأَرْضِ عَلَى الْوُجْهِ الْمَشْهُورِ عِنْدَ الْكُلِّ، وَفِيهِ نَظَرٌ لِأَنَّ الْحُكْمَ بِأَنَّ تَكْسِيرَ الْمَعْمُورِ قَرِيبٌ مِنْ سُدُسِ جَمِيعِ سَطْحِ الْأَرْضِ وَسُدُسَ عَشْرَةَ إِنَّمَا يَصِحُّ لَوْ كَانَ هُوَ مِنْ ضَرْبِ فَرَسَخِ الْقَطْرِ فِي الْقَوْسِ الَّتِي بَيْنَ خَطِّ الْإِسْتِوَاءِ إِلَى عَرْضِ تَمَامِ الْمَيْلِ كُلِّهِ، وَهَذَا إِنَّمَا يَصِحُّ لَوْ كَانَ الْمَعْمُورُ قِطْعَةً مِنْ سَطْحِ كُرَّةِ الْأَرْضِ أَحَاطَتْ بِهَا نِصْفَا دَائِرَتَيْنِ عَظِيمَتَيْنِ وَلَيْسَ كَذَلِكَ، لِأَنَّ الْمُحِيطَ بِهَا مِنْ جِهَةِ الْجَنُوبِ نِصْفُ الدَّائِرَةِ الْإِعْتِدَالِيَّةِ وَمِنْ الشِّمَالِ نِصْفُ مَدَارِ النُّقْطَةِ الَّتِي بَعْدَهَا عَنِ الْمُعْدِلِ مُسَاوٍ لِتَمَامِ الْمَيْلِ كُلِّهِ، وَمِنْ الْمَشْرِقِ قِطْعَةً مِنْ نِصْفِ نَهَارٍ مِنْ بَاقِصَى الْعِمَارَةِ فِي الصَّبِيِّ وَمِنْ الْمَغْرِبِ قِطْعَةً مِنْ نِصْفِ نَهَارٍ مِنْ فِي جَزَائِرِ الْخَالِدَاتِ، وَتَكْسِيرُ مِثْلِ هَذِهِ الْقِطْعَةِ

(١) بِر - (بج).

(٢) بِر: بِالذَّرْعَانِ.

(٣) شُورَى: فَهَذَا.

يَكُونُ أَعْظَمَ مِمَّا قَالُوا بِالضَّرُورَةِ، وَهَذَا خَطًا وَقَعَ لِلْكَلِّ وَلَمْ يَنْتَبِهْ أَحَدٌ عَلَيْهِ.
وَيَقْرُبُ مِنْ هَذَا مَا وَقَعَ لِلْبَتَّانِيِّ^(١) وَقُدَّامَةُ بْنُ جَعْفَرٍ الْكَاتِبِ^(٢) حَيْثُ حَكَمَا أَنَّ الْمَعْمُورَ مِنَ
الْأَرْضِ نِصْفُ سُدْسِهَا وَهُوَ جُزْءٌ مِنْ اثْنَيْ عَشَرَ مِنْ جَمِيعِ سَطْحِهَا ظَنًّا مِنْهُمَا أَنَّ مِسَاحَةَ بَسِيطِ
قِطْعَةِ الْكُرَّةِ هِيَ أَنْ يَضْرِبَ جُزْءُ الطُّولِ فِي جُزْءِ الْعَرْضِ كَمَا فِي السُّطُوحِ الْمُسْتَوِيَةِ، وَلَوْ كَانَتْ كَمَا
ظَنَّا لَكَانَ الْحَاصِلُ مِنْ ضَرْبِهِمَا نِصْفُ الطُّولِ وَهُوَ مِائَةٌ وَثَمَانُونَ فِي سُدْسِ الْعَرْضِ وَهُوَ سِتُونَ أَكْثَرَ
مِنْ رُبْعِ الْكُرَّةِ لَا نِصْفَ سُدْسِهَا.

[١٧٧/ب] وَإِذْ تَبَهَّنَاكَ عَلَى مَزَالٍ أَقْدَامِ الْعُلَمَاءِ الْمُبَرِّينَ فِي مِسَاحَةِ هَذِهِ الْقِطْعَةِ فَلَنَرُشْدَكَ
إِلَى كَيْفِيَّةِ مِسَاحَتِهَا عَلَى الْوَجْهِ الْحَقِّ الَّذِي لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ،^(٣) فَنَقُولُ:
الْوَجْهُ فِي مِسَاحَتِهَا أَنْ تَمْسَحَ أَوَّلًا الْقِطْعَةَ الثَّامَةَ مِنَ الْأَرْضِ الَّتِي قُطِبَتْهَا نُقْطَةُ تَقَاطُعِ دَائِرَتَيْ أَفُقِ
النُّجُومِ وَنِصْفِ مَحَارِهَا وَقَاعِدَتَاهَا الدَّائِرَتَانِ الْمَوَازِيَّتَانِ لِحِطِّ الْإِسْتِوَاءِ الَّتِي بُعِدَهَا عَنْهُ مَسَاوٍ لِتَمَامِ الْمِيلِ كُلِّهِ
بِأَنْ تَخْرُجَ نِسْبَةُ الْحِطِّ الْوَاصِلِ بَيْنَ قُطْبَيْهَا وَمُحِيطِ قَاعِدَتَيْهَا إِلَى قُطْرِ كُرَّةِ الْأَرْضِ الَّذِي نِسْبَةُ مُحِيطِ
الدَّائِرَةِ الْعَظِيمَةِ الَّتِي هِيَ ثَلَاثُمِائَةٍ وَسِتُونَ جُزْءًا إِلَيْهِ نِسْبَةُ ثَلَاثَةِ وَسَبْعٍ حَتَّى يَكُونَ الْقُطْرُ مِائَةً وَأَرْبَعَةً

(١) هُوَ: أَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ جَابِرِ بْنِ سِنَانِ الْحَزَلِيِّ الْبَتَّانِيُّ وُلِدَ فِي عَامِ (٢٤٠هـ/٨٥٤م)، وَهُوَ الْمَعْرُوفُ
بِالْبَتَّانِيِّ نِسْبَةً إِلَى مَسْقُطِ رَأْسِهِ «بَتَّانٍ» وَالْمُلَقَّبُ بِبَطْلَيْنُمُوسِ الْعَرَبِ، عَالِمُ فَلَكَ وَرِيَاضِيَّاتِ عَرَبِيٍّ مُسْلِمٍ، كَانَ مِنْ
أَوَائِلِ الْعُلَمَاءِ الْمُسْلِمِينَ الَّذِينَ وَضَعُوا الرُّمُوزَ فِي تَسْهِيلِ الْعَمَلِيَّاتِ الرِّيَاضِيَّةِ. وَيَعْتَبِرُهُ الْعَالَمُ الْفَرَنْسِيَّ جِيروم لِيلاند
أَحَدَ الْعِشْرِينَ فَلَكَيًّا الَّذِينَ أَسْهَمُوا فِي تَطْوِيرِ عِلْمِ الْفَلَكَ ثَوَقِي فِي عَامِ ٣١٧هـ/٩٢٩م. (الدَّقْهِي، سِرِّ إِغْلَامِ
النُّبَلَاءِ، ج ١٤، ص ٥١٦).

(٢) هُوَ: أَبُو الْقَرَجِ قُدَّامَةُ بْنُ جَعْفَرٍ الْبَغْدَادِيُّ الْكَاتِبُ، وُلِدَ فِي عَامِ (٢٧٥هـ/٨٨٨م)، كَانَ فِي أَيَّامِ الْمُكْتَفَى بِاللَّهِ
الْعَبَّاسِيِّ، وَأَسْلَمَ عَلَى يَدِهِ، وَمِنْ كُتُبِهِ " الْبُلْدَانِ " وَ " زَهْرُ الرَّبِيعِ فِي الْإِحْبَارِ وَالتَّارِيخِ، وَ " نُزْهَةُ الْقُلُوبِ " وَثَوَقِي
بِغْدَادَ فِي عَامِ ٣٣٧هـ/٩٨٤م. (ابْنُ التَّدِيمِ، الْفَهْرَسْتُ، ج ١، ص ٤٠٢؛ ابْنُ الْجَوَازِيِّ، الْمُنتَظَمُ، ج ١٤، ص
٧٣).

(٣) كَانَ الْأَوَّلَى بِالْمُؤَلَّفِ -رَحِمَهُ اللَّهُ تَعَالَى- يُحْتَبَرُ هَذِهِ الْعِبَارَةُ، لِأَنَّ الَّذِي لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ
خَلْفِهِ، هُوَ كِتَابُ اللَّهِ عَزَّوَجَلَّ، كَمَا أَجْمَعَ الْمُفَسِّرُونَ عَلَى ذَلِكَ، رَحِمَهُمُ اللَّهُ تَعَالَى أَجْمَعِينَ. (الطَّبْرِي، تَفْسِيرِ الطَّبْرِيِّ
، ج ٢٠، ص ٤٤٤؛ ابْنُ كَثِيرٍ، تَفْسِيرِ ابْنِ كَثِيرٍ، ج ٧، ص ١٨٣؛ الْقُرْطُبِيُّ، تَفْسِيرِ الْقُرْطُبِيِّ، ج ١٥، ص ٣٦٧)..

عَشَرَ وَكَسْرًا، لَا مِائَةً وَعِشْرُونَ عَلَى مَا هُوَ الْمُتَعَارَفُ فَإِنَّ فِيهِ تَسَاهُلًا، وَإِذَا صَارَتْ نِسْبَةُ الْخُطِّ الْمَذْكُورِ إِلَى الْفُطْرِ الْمَعْلُومِ ^(١) مَعْلُومَةً يَصِيرُ الْخُطُّ مَعْلُومًا فَتَضَرُّبُهُ فِي نِصْفِ مُحِيطِ الدَّائِرَةِ الَّتِي يَكُونُ هَذَا الْخُطُّ نِصْفَ فُطْرِهَا فَإِنَّ الْحَاصِلَ مِنَ الضَّرْبِ يَكُونُ مُسَاوِيًا لِبَسِيطِ الْفِطْعَةِ الْمَذْكُورَةِ لِمَا تَقَدَّمَ فِي (مَدِّ) فَتَسْقِطُ بِسِطْهَا مِنْ بَسِيطِ نِصْفِ الْكُرَّةِ الْمَعْلُومِ وَنَأْخُذُ نِصْفَ الْبَاقِي فَإِنَّهُ يَكُونُ بَسِيطَ الْمُعْمُورِ مِنْ غَيْرِ زِيَادَةٍ وَنُقْصَانٍ، وَإِذَا أُعْطِيتُكَ الْقَانُونُ فِي مَسَاحَتِهَا فَعَلَيْكَ بِالْعَمَلِ إِنْ أَشْتَهَيْتَ أَنْ تُحَقِّقَ مِقْدَارَهَا.

وَلَا يَبِي رِيحَان طَرِيقَ آخَرَ فِي مَعْرِفَةِ مَسَاحَةِ الْأَرْضِ يُعْرِفُ بِرِصْدِ انْحِطَاطِ الْأُفُقِ عَنْ رَأْسِ جَبَلٍ مُرْتَفِعٍ يُحْكِنُ الْوُقُوفَ عَلَى ارْتِفَاعِهِ، وَإِنَّمَا لَمْ نُورِدْهُ هَاهُنَا لِإِشْتِمَالِهِ عَلَى بَرَاهِينِ هَنْدَسِيَّةٍ طَوِيلَةٍ.

وَأَمَّا مَا وَعَدْنَا بَيَانَهُ فِي صَدْرِ الْكِتَابِ وَهُوَ مَعْرِفَةُ نِسْبَةِ جَبَلٍ يَكُونُ ارْتِفَاعُهُ نِصْفَ فَرْسَخٍ إِلَى فُطْرِ الْأَرْضِ؛ فَالْوَجْهُ فِيهِ أَنْ تَضَعَفَ فَرَاخُ الْفُطْرِ فَتَصِيرُ خَمْسَةَ آلَافٍ وَتَسْعِينَ فَرْسَخًا، وَتَكُونُ نِسْبَةُ نِصْفِ فَرْسَخٍ إِلَى الْفُطْرِ كِنِسْبَةِ الْوَاحِدِ إِلَى هَذَا الْعَدَدِ، لِأَنَّ نِسْبَةَ الْأَنْصَافِ ^(٢) نِسْبَةُ الْأَضْعَافِ، ثُمَّ تَقْسِمُ هَذَا الْعَدَدَ عَلَى شَعِيرَاتِ الذِّرَاعِ وَهِيَ مِائَةٌ وَأَرْبَعَةٌ وَأَرْبَعُونَ، فَيُخْرِجُ خَمْسَةَ وَثَلَاثِينَ وَكَسْرًا، لَكِنْ لَا اعْتِبَارَ بِهِ لِكَوْنِهِ أَقَلٌّ مِنَ النِّصْفِ، وَلِأَنَّ نِسْبَةَ الْوَاحِدِ إِلَى الْمُقْسُومِ عَلَيْهِ كِنِسْبَةِ الْخَارِجِ مِنَ الْقِسْمَةِ إِلَى الْمُقْسُومِ تَكُونُ نِسْبَةُ عَرْضِ شَعِيرَةٍ إِلَى ذِرَاعٍ كِنِسْبَةِ خَمْسَةِ وَثَلَاثِينَ إِلَى خَمْسَةِ آلَافٍ وَتَسْعِينَ، فَنِسْبَةُ خَمْسِ سَبْعِ عَرْضِ شَعِيرَةٍ إِلَى ذِرَاعٍ كِنِسْبَةِ خَمْسِ سَبْعِ خَمْسِ ^(٣) وَثَلَاثِينَ، أَعْنِي كِنِسْبَةَ وَاحِدٍ إِلَى خَمْسَةِ آلَافٍ وَتَسْعِينَ الَّتِي هِيَ كِنِسْبَةُ نِصْفِ فَرْسَخٍ إِلَى الْفُطْرِ؛ فَنِسْبَةُ خَمْسِ سَبْعِ عَرْضِ شَعِيرَةٍ إِلَى ذِرَاعٍ كِنِسْبَةِ [١/١٧٨] نِصْفِ فَرْسَخٍ إِلَى الْفُطْرِ وَهُوَ الْمَطْلُوبُ.

وَلَا يَخْفَى عَلَى الْقَطَنِ مَا فِيهِ مِنَ التَّقْرِيبِ؛ إِذْ فَرَاخُ الْفُطْرِ مَأْخُودَةٌ عَلَى رَأْيِ الْقَدَمَاءِ لِمَا تَقَدَّمَ وَشَعِيرَاتِ الذِّرَاعِ عَلَى رَأْيِ الْمُحَدِّثِينَ، فَيَصِيرُ حَاصِلُ الدَّعْوَى أَنَّ نِسْبَةَ جَبَلٍ يَرْتَفِعُ كَذَا وَكَذَا ذِرَاعًا بِالذِّرَاعِ الَّذِي هُوَ اثْنَانِ وَثَلَاثُونَ أَصْبُعًا إِلَى الْفُطْرِ كِنِسْبَةِ خَمْسِ سَبْعِ عَرْضِ شَعِيرَةٍ إِلَى ذِرَاعٍ

(١) شُورَى - الْمَعْلُوم.

(٢) شُورَى - نِسْبَةُ الْأَضْعَافِ.

(٣) شُورَى، بِر: خَمْسَةِ.

هُوَ أَرْبَعَةٌ وَعِشْرُونَ أَصْبَعًا، وَلَوْ أُخِذَ كِلَاهُمَا عَلَى رَأْيِي إِخْدَى الطَّائِفَتَيْنِ لِتَغْيَرِ النَّسَبَةِ عَمَّا قُلْنَا يَظْهَرُ بِالْعَمَلِ، وَإِنَّمَا تَابَعْنَاهُمْ فِي ذَلِكَ إِذْ الْأَمْرُ فِيهِ هَيْئٌ هَذَا.

وَأَمَّا مَعْرِفَةُ ارْتِفَاعِ كُرَةِ الْبُخَارِ:

فَلِنَقْدِمُ قَبْلَ الْخَوْصِ فِيهَا مُقَدِّمَةً هِيَ أَنَّ مِقْدَارَ الْقَوْسِ الْوَاقِعَةِ بَيْنَ ضِلْعَيْ مُثَلَّثٍ مَخْرُوطِ الْأَرْضِ مِنْ <الدَّائِرَةِ> الْعَظِيمَةِ الْمَرْسُومَةِ عَلَيْهَا مَعْلُومٌ وَهُوَ (قَطْعُ لَد كد) فَلْيَكُنْ الْفَصْلُ^(١) بَيْنَ دائِرَتِي السَّمْتِ وَالشَّمْسِ (هـ ح) عَلَى مَرَكَزِ (د) وَفَضْلَ دائِرَتِي السَّمْتِ وَالْأَرْضِ (د ب ل ط) عَلَى مَرَكَزِ (أ و م ط ح م ب هـ) مَمَاسِينَ لِدَائِرَةِ الشَّمْسِ عَلَى (ح هـ) وَلِدَائِرَةِ الْأَرْضِ عَلَى (ط ب) وَ (ر أ م) مَارًا بِمَرَكَزِي الشَّمْسِ وَالْأَرْضِ وَرَأْسِ الظِّلِّ، وَنَصِلُ بَيْنَ مَرَكَزِي (ر أ) وَنَقْطِ التَّمَاسِ بِخَطُوطِ (ر هـ ر ح أ ب أ ط) وَنَفْضِ (هـ ك) مِثْلِ (ب أ) وَنَصِلُ (أ ج ك) فَلِقِيَامِ زَاوِيَتِي (ب هـ) يَكُونُ سَطْحُ (ب ك) مُتَوَازِي الْأَصْلَاحِ قَائِمِ الزَّوَايَا؛ فزَاوِيَةُ (هـ ك أ) بَيْنَ دائِرَتِي السَّمْتِ وَالشَّمْسِ (هـ ح) عَلَى مَرَكَزِ (د) وَفَضْلَ دائِرَتِي السَّمْتِ وَالْأَرْضِ (د ب ل ط) عَلَى مَرَكَزِ (أ و م ط ح م ب هـ) مَمَاسِينَ لِدَائِرَةِ الشَّمْسِ عَلَى (ح هـ) وَلِدَائِرَةِ الْأَرْضِ عَلَى (ط ب) وَ (ر أ م) مَارًا بِمَرَكَزِي الشَّمْسِ وَالْأَرْضِ وَرَأْسِ الظِّلِّ، وَنَصِلُ بَيْنَ مَرَكَزِي (ر أ) وَنَقْطِ التَّمَاسِ بِخَطُوطِ (ر هـ ر ح أ ب أ ط) وَنَفْضِ (هـ ك) مِثْلِ (ب أ) وَنَصِلُ (أ ج ك) فَلِقِيَامِ زَاوِيَتِي (ب هـ) يَكُونُ سَطْحُ (ب ك) مُتَوَازِي الْأَصْلَاحِ قَائِمِ الزَّوَايَا؛ فزَاوِيَةُ (هـ ك أ)^(٢) بَلْ (ز ك أ) قَائِمَةٌ فَ (ز ك) عَمُودٌ عَلَى (ك أ)، وَلِأَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الشَّمْسِ خَمْسَةٌ وَنِصْفُ بَمَا بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، وَبُعْدُ الشَّمْسِ^(٣) الْوَسْطِ^(٤) عَنْ مَرَكَزِ الْأَرْضِ بِهَذَا الْمِقْدَارِ أَيْضًا أَلْفٌ وَمِائَتَانِ وَعِشْرَةٌ فَيَكُونُ (ز هـ) خَمْسَةٌ وَنِصْفًا بَمَا بِهِ (أ ب) وَاحِدٌ، لَكِنْ (أ ب) مِثْلُ (ك هـ) فَ (ز ك) أَرْبَعَةٌ وَنِصْفٌ بَمَا بِهِ (أ ب) وَاحِدٌ، أَغْنِي بَمَا بِهِ (أ ز) بُعْدُ الشَّمْسِ الْوَسْطِ أَلْفٌ وَمِائَتَانِ وَعِشْرَةٌ، فَلَوْ فُرِضَ (ز أ) مِائَةٌ وَعِشْرُونَ صَارَ (ز ك) ٥٠ كَو مَرَّ

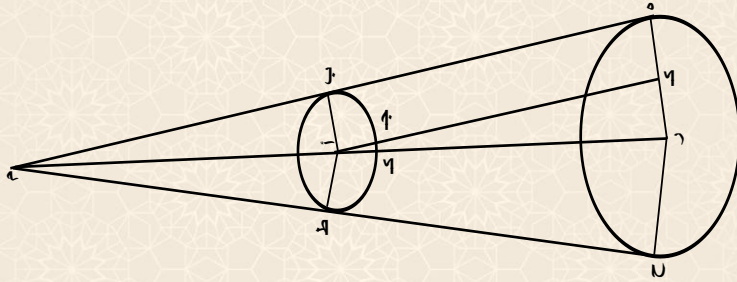
(١) شُورَى: فَلِنَصِلُ.

(٢) شُورَى: (ك أ).

(٣) بِر - خَمْسَةٌ وَنِصْفٌ بَمَا بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، وَبُعْدُ الشَّمْسِ.

(٤) شُورَى: الْوَسْطَى.

وَالْقَوْسُ الرَّائِبَةُ عَلَيْهِ مِنَ الدَّائِرَةِ الْمُحِيطَةِ بِمَثَلِثٍ (أ ك ز)، أَغْنَى زَاوِيَةً (ك ا ز) بَلْ (ج ا د) بِمَا بِهِ الْقَائِمَةُ (ف ف) جُزْءَ (و) كُهُ لَوْ (فِيمَا بِهِ الْقَائِمَةُ (ص) جُزْءَ تَكُونُ زَاوِيَةً (ج ا د) بَلْ [١٧٨/ب] قَوْسٍ (ج د و) يَبْ مَحَّ (و زَاوِيَةً (ج ا ب) قَائِمَةً فَقَوْسٍ (د ج ب) (ص يَبْ مَحَّ) فَقَوْسٍ (ب ل) تَمَامُهَا إِلَى (ف ف) فَط مَرَّ يَبْ) وَكَذَا قَوْسٍ (ل ط) الْمُسَاوِيَةُ (لَب ل) فَجَمِيعُ قَوْسٍ (ب ل ط) الْوَاقِعَةُ فِيمَا بَيْنَ ضِلْعَيْ الْمَخْرُوطِ (قَعَطْ لَد ك د) وَهُوَ الْمَطْلُوبُ.



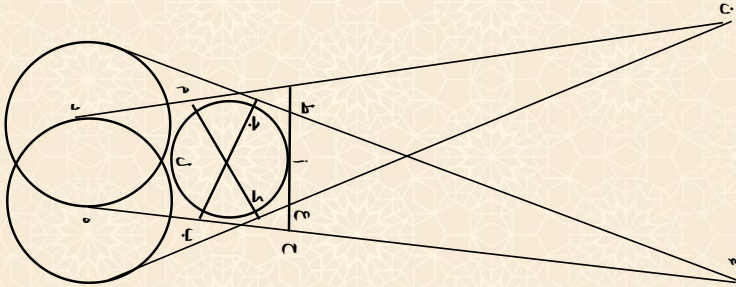
مُقَدِّمَةٌ أُخْرَى:

قَدْ تَبَيَّنَ فِي الْأَبْوَابِ الْمُقَدِّمَةِ ^(١) أَنَّ أَوَّلَ طُلُوعِ الْفَجْرِ إِنَّمَا يَكُونُ إِذَا كَانَ قَوْسُ الْخَطِّ الشَّمْسِ عَنِ الْأَفْقِ تِسْعَةً عَشَرَ جُزْءًا فَتَقْرَضُ (ج د ب) مَخْرُوطُ الظِّلِّ قَبْلَ ظُهُورِ الْفَجْرِ بِدَقِيقَةٍ، وَحِينَئِذٍ لَا يُرَى فِي الْهَوَاءِ شَيْءٌ مِنَ الضِّيَاءِ، إِذْ فِي هَذِهِ الْحَالِ يَسْتَوِي عِنْدَ بَصَرِنَا هَوَاءٌ دَاخِلُ الْمَخْرُوطِ وَخَارِجُهُ الْوَاقِعُ عَلَيْهِ شُعَاعُ الشَّمْسِ، وَإِنَّمَا لَا يَظْهَرُ النُّورُ مَعَ وَقُوعِ الشُّعَاعِ عَلَيْهِ لِصِفَائِهِ وَشِدَّةِ إِشْقَافِهِ، وَلِيَكُنَّ الْفَصْلُ الْمُشْتَرَكُ بَيْنَ دَائِرَةِ السَّمْتِ الْمَارَّةِ بِمَرْكَزِي الْأَرْضِ وَالشَّمْسِ وَبَيْنَ الْأَرْضِ (ب ا ج ل) وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ مَخْرُوطِ الظِّلِّ (ب ج د) وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ الشَّمْسِ دَائِرَةُ (ه ر) وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ الْأَفْقِ الْحِصِّيِّ (ح ا ط) الْمَمَّاسِ لِقَوْسٍ (ب ا ج) ^(٢) عَلَى (أ) وَهِيَ الَّتِي لَا يَقَعُ عَلَيْهَا شُعَاعُ

(١) بِر: الْمُتَقَدِّمَةُ.

(٢) قُبُض: (ب ج).

الشَّمْسُ؛ إِذْ الْوَاقِعُ عَلَيْهَا الشَّعَاعُ هُوَ (ب ل ج) فَمَا كَانَتْ ^(١) تَحْتَ (ح أ ط) مِمَّا يَلِي (ب ج) ^(٢) فِي ^(٣) الْأَرْضِ وَالْهَوَاءِ الصَّافِي وَالْعَلِيظِ فَهُوَ مَسْتُورٌ عَنِ الْبَصَرِ وَهُوَ (أ) لِيَكُونَهُ تَحْتَ الْأَفْقِ الْحَسِّيِّ فَيَمْتَنِعَ رُؤْيَاهُ، وَكَذَا مَا بَيْنَ (ج د د ب)



وَمَا هُوَ خَارِجٌ عَنْهُمَا وَإِنْ كَانَ قُوَّةُ لِرِقَّتِهِ وَشِدَّةُ إِشْفَافِهِ ، وَلَيْكُنْ وَضَعُ مَخْرُوطِ الظِّلِّ وَقِفَتْ
بَدْوُ الْفَجْرِ مِنْ (ع) عَلَى (ك ن م فح) وَ (ع) لَيْسَ فِي الظِّلِّ وَلَا تَحْتَ الْأُفُقِ الْحِسِّيِّ ، فَظَاهِرٌ إِذَنْ
إِنَّ الْمَوْجِبَ لِاسْتِنَارَةِ (ع) بِنُورِ الشَّمْسِ وَعَدَمُ اسْتِنَارَةِ (ح) بِهِ لَيْسَ إِلَّا ، لِأَنَّ الْبُخَارَ الْغَلِيظَ لَا
يَصِلُ إِلَى (ح) وَيَصِلُ إِلَى (ع) لِكُونِهِ أَقَلَّ ارْتِفَاعًا مِنْ (ح) عَنْ مَرَكِزِ الْأَرْضِ وَمِنْ اسْتِمْرَارِ هَذِهِ
الْحَالِ فِي رُؤْيَا الْفَجْرِ عُلِمَ أَنَّ ارْتِفَاعَ (ع) هُوَ غَايَةُ ارْتِفَاعِ الْبُخَارِ الْمُسْتَضِيءِ بِنُورِ الشَّمْسِ ، وَأَنَّهُ
[١/١٧٩] إِذَا مَاسَتْ دَائِرَةُ الْمَخْرُوطِ الْمُتَقَدِّمِ دِكْرَهَا دَائِرَةُ الْأُفُقِ الْحِسِّيِّ كَانَ أَوَّلَ ظُهُورِ الْفَجْرِ .

وَأَمَّا عَمَلْنَا عَلَى أَنَّ الْفَضْلَيْنِ الْمَشْتَرَكَيْنِ لِمُخْرُوطِي ^(٤) الظِّلِّ قَبْلَ الْفَجْرِ بِدَقِيقَةٍ وَحَالَ بِدَوِّهِ وَلَسَطَحِ الْأَفْقِ الْحِسِّيِّ وَهُوَ (ح أ ط) حَطُّ وَاحِدٍ، إِذْ لَيْسَ بَيْنَهُمَا فِيمَا هَذَا مِثْلًا لَهُ مِنَ الزَّمَانِ عَظِيمٌ تَفَاوُتٌ.

(۱) شُورِی، پُر: گان.

(۲) فَيْضُ: (ب ح).

(۳) فَيْضٌ، شُورَى: مِنْ.

(۴) بِرٍ: بِمَحْرُوطِي.

فَعَلِمَ بِمَا تَقَدَّمَ وَمِنْ اسْتِضَاءَةٍ مَا قَرُبَ مِنْ سَطْحِ الْأَرْضِ أَكْثَرَ بِمَا بَعُدَ عَنْهُ ^(١) أَنَّ سَطْحَ كُرَةِ
الْبَحَارِ مُخْتَلَفُ الْغَلْظِ وَأَنَّ الْأَقْرَبَ مِنْهُ إِلَى الْأَرْضِ أَعْظَمُ بِمَا بَعُدَ، وَلِذَلِكَ يُرَى الْهَوَاءُ عَلَى ارْتِفَاعِ
نُقْطَةِ (ع) الْمُشْتَرَكَةِ بَيْنَ ضِلْعِ الْمَحْرُوطِ الثَّانِي وَالْأُفُقِ وَلَا يُرَى عَلَى ارْتِفَاعِ (ح) مَعَ كَوْنِهِمَا خَارِجَ
الْمَحْرُوطِ وَعَلَى الْأُفُقِ الْحِسِّيِّ لِأَنَّ هَوَاءَ (ع) أَكْثَفُ مِنْ هَوَاءِ (ح). ^(٢)

وَإِذَا تَحَقَّقَتِ الْمُقَدِّمَتَانِ فَلَنَتَبَيَّنَ الْآنَ ارْتِفَاعُ (ع) أَعْنِي مُنْتَهَى الْأَنْجَرَةِ الْعَلِيظَةِ وَانْعِكَاسِ
الْأَشْعَةِ وَمَهَبِ الرِّيحِ وَمَكَانِ الْعُيُومِ. فَلْيَكُنْ الْفَصْلُ الْمُشْتَرَكُ بَيْنَ دَائِرَةِ السَّمْتِ وَكُرَةِ الشَّمْسِ (أ)
بَ ج د عَلَى مَرَكَزِ (ة) و (ز) مَرَكَزِ الشَّمْسِ وَهِيَ (م ن) وَقْتَ انْحِطَاطِهَا عَنِ الْأُفُقِ الشَّرْقِيِّ ^(٣)
(بط) جُزْءًا، وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ الْمَحْرُوطِ (ل ح ل ط) وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ كُرَةِ الْأَرْضِ (ح ك ط) وَهِيَ الْقَوْسُ
الَّتِي لَا يَقَعُ عَلَيْهَا شُعَاعُ الشَّمْسِ وَبَيْنَهَا وَبَيْنَ الْأُفُقِ الْحِسِّيِّ (س ع) الْمَمَّاسِ لِلْقِطْعَةِ الْمُظْلِمَةِ
عَلَى (ك ف ك) مَرَكَزِ الْأُفُقِ، وَنَصْلُ بَيْنَ مَرَكَزَيْ ^(٤) الشَّمْسِ وَالْأَرْضِ وَنَنْقُذُهُ إِلَى مُحِيطِ دَائِرَةِ السَّمْتِ
وَهُوَ (ز ة ف ل ص) فَهُوَ سَهْمُ الْمَحْرُوطِ وَيَخْرُجُ (ب ة د) مُوَازِيًا لَ (ع س و ة ك) إِلَى جِهَتَيْنِ ^(٥)
(فا) سَمَتْ الرُّأْسِ (و ج) مُقَابِلَةً فَلَانَ (ب ز)، أَعْنِي انْحِطَاطِ الشَّمْسِ عَنِ الْأُفُقِ الْحَقِيقِيِّ الَّذِي هُوَ
(ب د) (بط) جُزْءًا ف (ز ج) بَلْ (ا ص) الْمُسَاوِيَةُ لَهُ بَلْ زَاوِيَةُ (ك ه ف) يَكُونُ ^(٦) (عا) جُزْءًا،
وَلَمَّا تَقَدَّمَ فِي الْمَقَدِّمَةِ الْأُولَى يَكُونُ (ح ف) (فط مريب) ف (ك ح) بَلْ زَاوِيَةُ (ك ه ح) تَكُونُ (بج
مريب) فَنَصْفُهَا وَهِيَ زَاوِيَةُ (ك ه ع) لِنِسَاوِي (ع ك ع ح و ه ح ه ك)

(١) بِر - عَنْهُ.

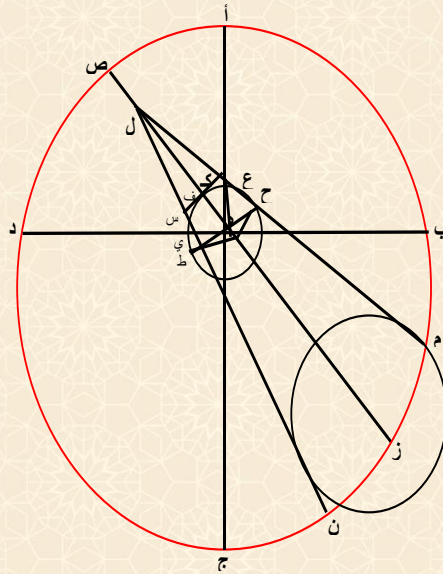
(٢) شُورَى: لِأَنَّ هَوَاءَ (أ ع) أَكْثَفُ مِنْ هَوَاءِ (أ ح).

(٣) بِر: أَفُقِ الْمَشْرِقِ.

(٤) بِر: مَرَكَزُ.

(٥) شُورَى: الْجِهَتَيْنِ.

(٦) شُورَى: فَيَكُونُ.



[١٧٩/ب] واشْتَرَاكَ (ه ع) يَكُونُ (ط ك ج ل و (ع ك ه) قَائِمَةٌ ف (ك ع ه) يَكُونُ (ف ل و ك د)، فَإِذَا ضَعَعْنَا زَاوِيَتَيْ (ك ع ه ك ع ه) صَارَتْ الْأَوَّلَى (قسا يب مح) وَالثَّانِيَةُ (يح مر يب) فَتَكُونُ الْقَوْسُ الرَّاكِبَةُ عَلَى (ع ك ك ه) بَلْ (ع ك ك ه) بِمَا بِهِ (ع ه ق ك) مَعْلُومًا؛ إِمَّا (ع ك) فَهَوُ (بط لد ن) وَإِمَّا (ه ك) فَهَوُ (فيح ك ج ك و) ف (ه ع) اِرْتِفَاعُ كُرَّةِ الْبُخَارِ بِمَا بِهِ (ه ك) ^(١) نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ (ا ط مط) وَ (ق ع) وَهُوَ سَمُّكُهَا بِحَذِّ الْمِقْيَاسِ (ط ط مط) فَبِمَا بِهِ قُطْرُ الْأَرْضِ وَهُوَ (٧٦٣٦ مِيلًا) عَلَى أَنَّ دَوْرَهَا أَرْبَعَةٌ وَعِشْرُونَ أَلْفَ مِيلٍ وَاحِدٍ يَكُونُ (ط ط ط ك د ل) فَأَمِّيَالُ (ق ع)، أَعْنِي سَمُّكَ كُرَّةِ الْبُخَارِ وَاحِدٌ وَخَمْسُونَ وَ (نح) دَقِيقَةٌ بِالتَّقْرِيبِ وَأَمِّيَالُ (ع) (٣٨٧ ط دَقَائِقُ) وَهُوَ الْمُرَادُ، وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِحَقَائِقِ الْأُمُورِ. ^(٢)

الباب الثالث: في معرفة أبعاد القمر من مركز العالم.

وَلْتَقَدِّمَ قَبْلَ الْخَوْصِ فِيهَا مُقَدِّمَةٌ هِيَ أَنَّ مِقْدَارَ الزَّوَايَةِ الْمُسْتَقِيمَةِ الْخَطِّينِ هُوَ مِقْدَارُ الْقَوْسِ الَّتِي يُوتَرِّهَا عِنْدَ وَقُوعِهَا عَلَى مُحِيطِ دَائِرَةِ أَوْ مَرَكِّزِهَا، فَإِذَا أَحَاطَتْ دَائِرَةُ بِمَثَلٍ كَانَ الْمُحِيطُ مُوزَعًا عَلَى زَوَايَاهُ، وَإِذَا عُرِفَتْ مَقَادِيرُ الْقِسِيِّ صَارَتْ مَقَادِيرُ الزَّوَايَا وَنُسَبُ بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ مَعْلُومَةٌ وَصَارَتْ نَسَبُ الْأَضْلَاعِ بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ بِسَبَبِ أَوْتَارِ الْقِسِيِّ أَيْضًا مَعْلُومَةٌ وَكَانَ مِقْدَارُ الزَّوَايَةِ الْقَائِمَةِ نِصْفَ الدَّوْرِ، أَمَّا ^(١) إِذَا وَقَعَتْ الزَّوَايَا عَلَى الْمَرْكَزِ صَارَتْ مَقَادِيرُهَا أَنْصَافَ مَا كَانَتْ عَلَى الْمُحِيطِ، لِأَنَّ الزَّوَايَا تَتَنَاسَبُ تَنَاسُبَ الْقِسِيِّ، فَلَمَّا كَانَتْ الْمَرْكَزِيَّةُ ضِعْفَ الْمُحِيطِيَّةِ عِنْدَ تَسَاوِي قَوْسَيْهِمَا يَكُونُ قَوْسُ الْمُحِيطِيَّةِ ضِعْفُ قَوْسِ الْمَرْكَزِيَّةِ عِنْدَ تَسَاوِيهِمَا، وَلِهَذَا فَإِنَّ قَوْسَ الْقَائِمَةِ الْمُحِيطِيَّةِ نِصْفُ الدَّوْرِ وَقَوْسُ الْقَائِمَةِ الْمَرْكَزِيَّةِ رُبْعُهُ، وَالْأَضْلَاعُ الْمُوْتَرَّةُ لِلزَّوَايَا يَتَنَاسَبُ تَنَاسُبَ جُيُوبِهَا لِمَا تَقَدَّمَ فِي (كُتَّة)، وَإِذَا كَانَ كَذَلِكَ فَالْمَعْلُومُ فِي الْمُثَلَّلِ الْقَائِمِ الزَّوَايَةِ إِنْ كَانَ ضِلْعَيْنِ أَوْ ضِلْعًا وَزَاوِيَةً غَيْرَ الْقَائِمَةِ كَانَ بَاقِي الْأَضْلَاعِ وَالزَّوَايَا مَعْلُومَةً، لِأَنَّ الْقَائِمَةَ مَعْلُومَةٌ وَالْبَاقِيَةُ هِيَ تَمَامُ الْمَعْلُومَةِ مِنَ الرَّبْعِ وَالْأَضْلَاعِ عَلَى نَسَبِ جُيُوبِ الزَّوَايَا، إِمَّا إِنْ كَانَتْ زَاوِيَةً فَقَطُّ كَانَتْ الزَّوَايَا وَنُسَبُ الْأَضْلَاعِ مَعْلُومَةً دُونَ مَقَادِيرِهَا، [١٨٠/أ] وَإِنْ كَانَ ^(٢) ضِلْعًا فَقَطُّ لَمْ يُفِدْ شَيْئًا.

وَفِي غَيْرِ الْقَائِمِ الزَّوَايَةِ إِنْ كَانَ الْمَعْلُومُ جَمِيعَ الْأَضْلَاعِ أَوْ ضِلْعَيْنِ وَزَاوِيَةً كَانَتْ الْبَاقِيَةُ مَعْلُومَةً بِإِخْرَاجِ عَمُودٍ يُجْعَلُ الْمُثَلَّلُ مُمَثِّلًا لِقَائِمِي الزَّوَايَةِ، وَإِنْ كَانَ ضِلْعًا وَزَاوِيَتَيْنِ كَانَتْ الْبَاقِيَةُ مَعْلُومَةً مِنْ غَيْرِ إِخْرَاجِ الْعَمُودِ، لِأَنَّ الزَّوَايَةَ الْبَاقِيَةَ هِيَ تَمَامُ الْمَعْلُومَتَيْنِ إِلَى نِصْفِ الدَّوْرِ وَالْأَضْلَاعِ عَلَى نَسَبِهَا، وَإِنْ كَانَ جَمِيعَ الزَّوَايَا فَلَا يُعْلَمُ بِهَا إِلَّا نَسَبُ الْأَضْلَاعِ، وَإِنْ كَانَ أَقَلُّ مِنْ ذَلِكَ فَلَا يُفِيدُ.

وَلِلْمُقَدِّمَةِ تَقْرِيرٌ آخَرُ وَهُوَ أَنَّ كُلَّ مُثَلَّلٍ تُعْلَمُ زَوَايَاهُ تُعْلَمُ نَسَبُ أَضْلَاعِهِ بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ، لِأَنَّ نُذِيرَ عَلَيْهِ دَائِرَةٌ فَتَعْرِفُ قِسِيَّ تِلْكَ الزَّوَايَا وَأَوْتَارُهَا وَنِسَبَةُ بَعْضِهَا مِنْ بَعْضٍ إِذَا فَرَضْنَا الدَّائِرَةَ ثَلَاثِمِائَةً وَسِتُّونَ وَالْفُطْرُ مِائَةً وَعِشْرُونَ، فَإِنْ كَانَ أَحَدُ أَضْلَاعِهِ مَعْلُومًا صَارَ الْجَمِيعُ مَعْلُومًا، لِأَنَّ نَرْدَ كُلِّ ضِلْعٍ إِلَيْهِ بِتِلْكَ النِّسْبَةِ فَإِنْ كَانَتْ إِخْدَى زَوَايَاهُ قَائِمَةً كَانَ الْفُطْرُ وَتَرَّهَا فَإِنْ عَلِمْتَ أُخْرَى

(١) شُورَى: وَأَمَّا.

(٢) شُورَى: كَانَتْ.

عُلِمَتِ الثَّالِثَةُ وَوَتِرَ كُلٌّ مِنْهَا وَنَسَبَتْهُمَا إِلَى الْفُطْرِ^(١) عَلَى أَنَّهُ مِائَةٌ وَعِشْرُونَ، وَيَرِدُ كُلٌّ وَتَرٍ إِلَى الْفُطْرِ بِتِلْكَ النَّسَبَةِ إِنْ كَانَ مَعْلُومًا، وَإِنْ^(٢) عُلِمَ الْفُطْرُ وَضِلْعُ آخَرٍ عُلِمَ النَّسَبَةُ بَيْنَهُمَا وَيَصِيرُ الثَّالِثُ مَعْلُومًا، وَكَذَا الْبَاقِيَتَانِ لِأَنَّهُ يُعْلَمُ قَوْسُ الضِّلْعِ الْآخَرِ إِذَا جُعِلَ وَتَرًا، وَيُعْلَمُ الْقَوْسُ الْبَاقِيَةُ مِنْ نِصْفِ الدَّوْرِ فَتُعْلَمُ الرَّوَايَا وَالْأَضْلَاعُ الثَّلَاثَةُ، فَإِنْ فُرِضَ لَنَا مُثَلَّثٌ قَائِمُ الزَّوَايَةِ ضِلْعُهُ الْأَطْوَلُ عَشْرَةٌ وَإِحْدَى الزَّوَايَتَيْنِ الْبَاقِيَتَيْنِ ثَلَاثٌ قَائِمَةٌ وَأَرَدْنَا مَعْرِفَةَ الضِّلْعَيْنِ الْبَاقِيَيْنِ وَالزَّوَايَةِ الثَّالِثَةِ أَرَدْنَا^(٣) عَلَى الْمُثَلَّثِ دَائِرَةً فَتَصِيرُ الضِّلْعُ الْأَطْوَلُ قُطْرُهَا لِكَوْنِهِ وَتَرِ الْقَائِمَةِ وَقَوْسُهَا^(٤) نِصْفُ الدَّوْرِ وَيَكُونُ النِّصْفُ الثَّانِي لِلْآخَرَيْنِ فَيَكُونُ قَوْسُ ثَلَاثِ الْقَائِمَةِ سُدُسَ الدَّائِرَةِ وَوَتَرُ السُّدُسِ هُوَ نِصْفُ الْفُطْرِ فَوَتَرُ الزَّوَايَةِ^(٥) الثَّانِيَةِ فِي مِثَالِنَا خَمْسَةٌ فَيُطْرَحُ مَرَبَعُهَا مِنْ مَرَبِعِ الْعَشْرَةِ وَأَخَذْنَا جَذَرَ الْبَاقِي فَكَانَ جَذَرُ خَمْسَةٍ وَسَبْعِينَ وَهُوَ الضِّلْعُ الثَّالِثُ وَزَاوِيَتُهُ ثَلَاثُ الدَّائِرَةِ، وَإِنْ شِئْنَا أَخَذْنَا وَتَرَ الزَّوَايَةِ الثَّالِثَةِ وَهِيَ ثَلَاثُ الْقَائِمَةِ وَقَوْسُهَا ثَلَاثُ الدَّائِرَةِ، وَإِنْ شِئْنَا أَخَذْنَا وَعِشْرِينَ ثُمَّ رَدَدْنَاهُ إِلَى نِسَبَةِ الْفُطْرِ الْمَعْلُومِ.

وَإِنْ كَانَ الْمُثَلَّثُ غَيْرَ قَائِمِ الزَّوَايَةِ وَكَانَ الْمَعْلُومُ مِنْهُ جَمِيعُ الْأَضْلَاعِ أَوْ ضِلْعَيْنِ وَزَاوِيَةٍ فَإِنَّا نَخْرِجُ الْعُمُودَ عَلَى أَحَدِ أَضْلَاعِهِ ثُمَّ نَجْعَلُ كَلًّا مِنَ الْبَاقِيَيْنِ قُطْرًا لِدَائِرَةٍ وَنَعْرِفُ نِسَبَةَ الْعُمُودِ فِي كُلِّ دَائِرَةٍ [١٨٠ / ب] مِنْ الضِّلْعِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ قُطْرًا ثُمَّ نَفْرِضُ الْفُطْرَ مِائَةً وَعِشْرِينَ وَنَعْرِفُ أَيَّ وَتَرٍ لَهُ مِنْهُ نِسَبَةُ الْعُمُودِ إِلَى الْفُطْرِ الْمَعْلُومِ وَنَعْرِفُ قَوْسَهُ وَنُسْقِطُهَا مِنْ نِصْفِ الدَّوْرِ الْبَاقِي^(٦) مِنْ نِصْفِ الدَّوْرِ مَعْلُومًا وَزَاوِيَتُهُ أَحَدُ قِسْمِي الزَّوَايَةِ الَّتِي مِنْهَا خَرَجَ الْعُمُودُ فِي الْمُثَلَّثِ، ثُمَّ نَفْعَلُ مِثْلَهُ بِالضِّلْعِ الْآخَرِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ قُطْرًا فِي الدَّائِرَةِ الْآخَرَى وَنَعْرِفُ أَيْضًا نِسَبَةَ الْعُمُودِ مِنْهُ وَبَاقِي الْعَمَلِ مَعْلُومٌ

(١) شُورَى - فَإِنْ عُلِمَتِ أُخْرَى ... وَنَسَبَتْهُمَا إِلَى الْفُطْرِ.

(٢) بِرٍ: فَإِنْ.

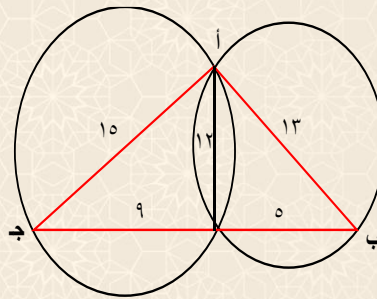
(٣) بِرٍ: أَرَدْنَا.

(٤) شُورَى: قَوْسُهَا.

(٥) قَبْضٌ - الزَّوَايَةِ.

(٦) شُورَى: فَبَقِيَ الْبَاقِي.

فَتَصِيرُ زَوَايَا الْمُثَلَّثِ مَعْلُومَةً. مَثَلًا نَفَرُضُ مُثَلَّثَ (أ ب ج) أَحَدَ أَضْلَاعِهِ خَمْسَةَ عَشَرَ وَالْغَايَةِ ثَلَاثَةَ عَشَرَ وَالثَّلَاثِ أَرْبَعَةَ عَشَرَ، وَالْعُمُودُ اثْنَا عَشَرَ، وَأَحَدُ قِسْمَيِ الْقَاعِدَةِ تِسْعَةً وَالْآخَرُ خَمْسَةً. وَلَا يَحْفَى أَنْ كُلُّ عَمَلٍ يُعْمَلُ بِقَطْرِ الدَّائِرَةِ وَوَتَرِ قَوْسٍ^(١) مِنْهَا فَإِنَّ الْعَمَلَ يَنْصَفُ الْقُطْرُ وَجِبِبَ تِلْكَ الْقَوْسِ وَاحِدٌ لِأَنَّ نِسْبَةَ الْأَنْصَافِ نِسْبَةُ الْأَضْعَافِ، وَقَدْ عَلِمْتُ أَنَّ نِصْفَ وَتَرِ كُلِّ قَوْسٍ هُوَ جِبِبُ تِلْكَ الْقَوْسِ.^(٢)



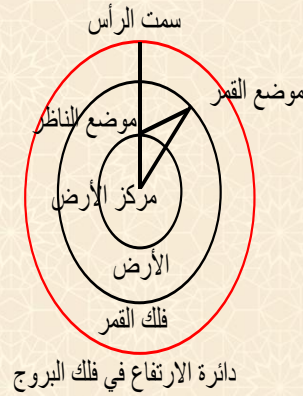
وَإِذَا عَرَفْتَ ذَلِكَ فَاعْلَمْ أَنَّ أَبْعَادَ الْقَمَرِ وَغَيْرِهِ مِنَ الْكَوَاكِبِ السَّيَّارَةِ مِنْ مَرَكِّزِ الْعَالَمِ كَانَتْ مَعْلُومَةً فِي كُلِّ وَقْتٍ بِحَسَبِ كَوْنِ أَنْصَافِ أَفْطَارِ أَفْلَاكِهَا سِتِّينَ جُزْءًا عَلَى مَا يُذَكِّرُ فِي حِسَابِ تَقْوِيمَاتِهَا بِطَرِيقِ الْهَنْدَسَةِ، وَلَمْ تَكُنْ نِسْبَةُ الْبَعْضِ إِلَى الْبَعْضِ مَعْلُومَةً فَطُلِبَ مَعْرِفَةُ ذَلِكَ فَأُخْتِيجَ إِلَى فَرُضِ مِقْدَارٍ يُقَدَّرُ بِهِ الْجَمِيعُ فَجَعَلَ ذَلِكَ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ.

وَلَمَعْرِفَةِ أَبْعَادِ الْقَمَرِ بِذَلِكَ الْمِقْدَارِ رَضَدَ بَطْلَمَيْوسُ الْقَمَرَ فِي وَقْتِ كَانَ فِي أَقَلِّ ارْتِفَاعَاتِهِ عَلَى دَائِرَةِ نِصْفِ النَّهَارِ فَوَجَدَ ارْتِفَاعَهُ الْمُرْتَبِي بِالْتَدْفِيقِ تِسْعَةً وَثَلَاثِينَ جُزْءًا وَنِصْفَ سُدُسِ جُزْءٍ، وَكَانَ ارْتِفَاعُهُ الْحَقِيقِيُّ بِالْحِسَابِ لِذَلِكَ الْوَقْتِ فِي تِلْكَ الْبُعْثَةِ أَرْبَعِينَ جُزْءًا وَخُمْسِ جُزْءٍ فَوَجَدَ التَّفَاوُتَ بَيْنَهُمَا جُزْءًا وَسَبْعَ دَقَائِقَ وَهُوَ اخْتِلَافُ مَنْظَرِ الْقَمَرِ.

(١) شُورَى: القوس.

(٢) شُورَى: الْقَوْسِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ.

وَقَدْ تَبَيَّنَ فِي الْمَقْدَمَةِ أَنَّهُ إِذَا كَانَتْ مَقَادِيرُ زَاوِيَتَيْنِ وَضِلْعٍ مِنْ مُثَلَّثٍ مُسْتَقِيمٍ الْأَضْلَاعُ مَعْلُومَةً كَانَتْ مَقَادِيرُ الْبَاقِيَةِ مِنْ أَضْلَاعِهِ وَزَوَايَاهُ مَعْلُومَةً، وَإِذَا صَوَّرَ [أ/١٨١] شَكْلَ اخْتِلَافِ الْمَنْظَرِ وَهُوَ هَذَا كَانَ فِي الْمُثَلَّثِ الَّذِي إِخْدَى زَوَايَاهُ



اِخْتِلَافِ الْمَنْظَرِ وَهِيَ الَّتِي عِنْدَهَا مَوْضِعُ الْقَمَرِ، وَالثَّانِيَةُ تَمَامُ الِارْتِفَاعِ الْحَقِيقِيِّ وَهِيَ الَّتِي عِنْدَ مَوْكِرِ الْأَرْضِ، وَالثَّالِثَةُ الَّتِي عِنْدَهَا مَوْضِعُ النَّاطِرِ زَاوِيَتَانِ مَعْلُومَتَانِ، أَعْنِي اِخْتِلَافُ الْمَنْظَرِ وَتَمَامُ الِارْتِفَاعِ الْحَقِيقِيِّ. وَإِذَا فَرَضَ الضِّلْعُ الَّذِي هُوَ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدًا صَارَتْ زَاوِيَتَيْنِ وَضِلْعًا مَعْلُومَةً وَأَمَكَّنَ مَعْرِفَةَ الزَّوَايَةِ الْبَاقِيَةِ وَالضِّلْعَيْنِ الْبَاقِيَيْنِ مِنْهُ بِأَحَدِ التَّقْرِيرَيْنِ الْمَدْكُورَيْنِ فِي الْمَقْدَمَةِ، وَقَدْ خَرَجَ مِنْ الْحِسَابِ مَقْدَارُ الضِّلْعِ الَّذِي هُوَ بُعْدُ الْقَمَرِ عَنْ مَوْكِرِ الْأَرْضِ تِسْعَةً وَثَلَاثِينَ جُزْءًا وَنِصْفَ وَرُبْعَ جُزْءٍ عَلَى أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ جُزْءٌ وَاحِدٌ، وَكَانَ لِحِسَابِ التَّقَاوِيمِ بِالْقَدْرِ الَّذِي يَكُونُ بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْمَائِلِ سِتِّينَ وَنِصْفَ قُطْرِ التَّدْوِيرِ خَمْسَةً وَرُبْعًا وَمَا بَيْنَ الْمَوْكِرَيْنِ عَشْرَةُ أَجْزَاءٍ وَتِسْعَ عَشْرَةٍ دَقِيقَةً بُعْدُ الْقَمَرِ عَنْ مَوْكِرِ الْعَالَمِ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ أَرْبَعِينَ جُزْءًا وَرُبْعَ وَسُدُسَ جُزْءٍ.

وَإِذَا عُرِفَ مَقْدَارُ وَاحِدٍ بِتَقْدِيرَيْنِ أَمَكَّنَ أَنْ نَحْوَلَ كُلَّ مَا يُقَدَّرُ بِوَاحِدٍ مِنْ ذَلِكَ التَّقْدِيرَيْنِ إِلَى الْآخَرِ لِكَوْنِ الْجَمِيعِ عَلَى نِسْبَتَيْهِمَا عَلَى مَا تَقَدَّمَ فِي الْبَابِ الْأَوَّلِ، فَحَوَّلَ بَطْلَمَيْوسُ الْمَقَادِيرَ الْمَدْكُورَةَ إِلَى التَّقْدِيرِ الَّذِي بِهِ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدًا لِيَعْرِفَ بِهِ غَايَةَ بُعْدِ الْقَمَرِ وَقُرْبَهُ مِنْ مَوْكِرِ

العالم بما به نصف قطر الأرض واحد، ولما كانت نسبة السيتين،^(١) أعني نصف قطر المائل إلى مقدار مجهول كسببة أربعين جزءاً ورُبْعٍ وسُدسٍ إلى تسعة وثلاثين جزءاً ونصف ورُبْعٍ جزء، ضرب الأول في الرابع وقُسِمَ على الثالث فخرج الثاني وهو نصف قطر المائل بما به نصف قطر الأرض واحد تسعة وخمسين جزءاً، وخرج له يمثل هذا العمل نصف قطر التدوير خمسة أجزاء وسُدسٍ وما بين المركزين عشرة أجزاء وتسع دقائق ونصف قطر الخارج المركز ثمانية وأربعون جزءاً وإحدى وخمسين دقيقة، فعلى هذا يكون [١٨١/ب] أبعد بُعد القمر وذلك عند كونه في الذروة والتدوير في الأوج أربعة وستين جزءاً وسُدسٍ جزء، وأقرب بعده وذلك عند كونه في حضيض التدوير والتدوير في حضيض الخارج ثلاثة وثلاثين جزءاً واثنين وثلاثين دقيقة، وأوسط بعده وذلك عند كونه على النقطه التي هي البعد الأوسط بحسب المسافة ثمانية وأربعين جزءاً وإحدى وخمسين دقيقة، كل هذه الثلاثة عن مركز العالم وبما به نصف قطر الأرض واحد.

ومن هاهنا وما تقدم في الأبواب الماضية تطلع على فساد قول كوشيار حيث أراد إثبات هذا المطلوب فقال: "نصف قطر تدويره على أن مركزه في الأوج خمسة أجزاء ورُبْعٍ بالرصد وما بين المركزين عشرة أجزاء وتسع عشرة دقيقة على أن نصف قطر الممثل ستون وجعل نصف قطر الممثل البعد الأوسط للقمر، فإذا كان نصف قطر الأرض واحداً كان بعده الأوسط من سطح الأرض تسعة وخمسين جزءاً، فإذا زيد على ستين خمسة ورُبْعٍ ونقص منه درجة واحدة كان أبعد بُعد القمر من سطح الأرض أربعة وستين جزءاً ورُبْعاً، وإذا جمع خمسة أجزاء ورُبْعاً وضعف^(٢) ما بين المركزين وهو عشرون جزءاً وثمان وثلاثون دقيقة ونقص المبلغ من ستين بقي أربعة وثلاثون جزءاً وتسع دقائق^(٣)، فإذا^(٤) نقص منه درجة واحدة كان أقرب قربه من الأرض ثلاثة وثلاثين جزءاً وتسع دقائق، وهو نهاية الطبائع الأربع وحد الأثير الذي يقبل تأثيرات الكواكب بحركاتها

(١) ير: المسير.

(٢) شوى: ونصف.

(٣) ير: دقائق.

(٤) شوى: وإذا.

فَأَبْعَدُ بُعْدَهُ وَأَقْرَبُهُ الْمُسْتَعْمَلُ فِيمَا بَعْدُ مَعْلُومٌ".^(١)

هَذَا لَفْظُهُ، وَبَيَانُ فَسَادِهِ أَنَّ نِصْفَ فُطْرٍ تَدْوِيرِهِ أَيْنَمَا كَانَ هُوَ خُمْسَةٌ وَرُبْعٌ بِمَا بِهِ نِصْفُ فُطْرٍ الْمَائِلِ الَّذِي عَبَّرَ عَنْهُ بِالْمُمَثِّلِ سِتُونٌ، وَأَمَّا عِنْدَ كَوْنِهِ فِي الْأَوْجِ فَبِالِرَّصْدِ يَكُونُ خُمْسَةٌ أَجْزَاءٍ وَدَقِيقَةٌ وَاحِدَةٌ، ثُمَّ إِنْ أَحَدًا مِنْ أَهْلِ الصَّنَاعَةِ لَمْ يَجْعَلْ نِصْفَ فُطْرٍ الْمُمَثِّلِ الْبُعْدَ الْأَوْسَطَ أَمَّا فِي الْخَارِجِ فَظَاهِرٌ، وَأَمَّا فِي التَّدْوِيرِ فَلَا تَنْهَ لَيْسَ قَدْرًا مَحْدُودًا لَا يَتَجَاوِزُهُ كَمَا سَبَقَ فِي بَابِ النِّطَاقَاتِ، وَإِنْ كَانَ مَحْدُودًا فَنِصْفُ فُطْرٍ الْمُمَثِّلِ أَكْثَرُ مِنْهُ بِنِصْفِ فُطْرٍ التَّدْوِيرِ تَقْرِيبًا، ثُمَّ الْمَطْلُوبُ مَعْرِفَةُ أُبْعَادِهِ عَنْ مَرْكَزِ الْأَرْضِ، لَا عَنْ سَطْحِهَا.

ثُمَّ كَيْفَ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ بُعْدُ الْقَمَرِ الْأَبْعَدُ عَنْ مَرْكَزِ الْعَالَمِ أَرْبَعَةٌ وَسِتِّينَ جُزْءًا وَسُدُسًا عَلَى مَا دَلَّ عَلَيْهِ الرَّصْدُ وَالْبُرْهَانُ وَعَنْ سَطْحِ الْأَرْضِ أَرْبَعَةٌ وَسِتِّينَ جُزْءًا وَرُبْعًا عَلَى مَا قَالَ [١/١٨٢] كِلَاهُمَا بِمَا بِهِ نِصْفُ فُطْرٍ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، ثُمَّ يُلْزَمُ مَا ذُكِرَ أَنْ يَكُونَ نِصْفُ فُطْرٍ الْمُمَثِّلِ سِتِّينَ^(٢) بِمَا بِهِ نِصْفُ فُطْرٍ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، لِأَنَّهُ نَقْصٌ مِنْهُ وَاحِدًا وَحُكْمٌ بِأَنَّ الْبَاقِيَ تِسْعَةٌ وَخَمْسُونَ، وَلَوْ كَانَ كَذَلِكَ فَأَيُّ حَاجَةٍ كَانَتْ لَهُمْ إِلَى رَصْدِ اخْتِلَافِ الْمَنْظَرِ وَتَحْوِيلِ الْمَقَادِيرِ الْمَعْلُومَةِ بِمَا بِهِ نِصْفُ فُطْرٍ الْمَائِلِ سِتُونٌ إِلَى مَا بِهِ نِصْفُ فُطْرٍ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، وَكُلُّ هَذَا حَبْطٌ يَظْهَرُ لِمَنْ لَهُ أَدْنَى ذُرْبَةٍ بِهَذَا الْقَرْنِ، وَاللَّهُ الْمُؤَقِّقُ لِلرَّشَادِ.

وَذَهَبَ بَعْضُهُمْ إِلَى مِثْلِ مَا ذَهَبَ إِلَيْهِ وَحَكَمَ بِأَنَّ الْأُبْعَادَ الْمَذْكُورَةَ كَذَلِكَ، وَلَكِنَّهُ لَمْ يَسْتَعْمِلْ مُقَدِّمَتَهُ الْفَاسِدَةَ وَهِيَ أَنَّ نِصْفَ فُطْرٍ الْمُمَثِّلِ هُوَ الْبُعْدُ الْأَوْسَطُ لِلْقَمَرِ، بَلْ اسْتَعْمِلَ مَا هُوَ أَفْسَدُ مِنْهَا بِأَنَّ قَالَ: "لَمَّا كَانَتْ نِسْبَةُ فُطْرٍ الْقَمَرِ إِلَى فُطْرٍ الْأَرْضِ مَعْلُومَةً وَكَانَ فُطْرُ الْقَمَرِ فِي أَبْعَدِ بُعْدِهِ يُؤْتَرُ قَوْسًا مِنْ الْمَائِلِ مَقْدَارُهَا اثْنَتَانِ وَثَلَاثُونَ دَقِيقَةً وَنِسْبَةُ الْمُحِيطِ إِلَى الْفُطْرِ كَنِسْبَةِ ثَلَاثَةِ وَسَعٍ إِلَى الْوَاحِدِ فَتَصِيرُ نِسْبَةُ فُطْرٍ الْأَرْضِ إِلَى فُطْرٍ الْمَائِلِ مَعْلُومَةً وَهِيَ بِالتَّقْرِيبِ وَاحِدٌ مِنْ سِتِّينَ؛ فَأَبْعَدُ بُعْدُ الْقَمَرِ مِنْ سَطْحِ الْأَرْضِ فِي فَلَكَ الْخَارِجِ يَكُونُ تِسْعَةٌ وَخَمْسِينَ دَرَجَةً وَبُعْدَهُ

(١) كُوشِيَار، الرِّجَالُ، مَخْطُوطَةٌ بِمَكْتَبَةِ الْفَاتِحِ بِإِسْتَنْبُول، ذَاتِ الرَّقْمِ (٣٤١٨)، لَوْحُهُ [١٩٠].

(٢) شُورَى - بِمَا بِهِ نِصْفُ ... فُطْرٍ الْمُمَثِّلِ سِتُون.

الْأَبْعَدُ بِحَسَبِ الدَّرَجَةِ وَالْأَوْجَ الَّذِي هُوَ نَحَايَةُ أْبْعَادِ الْقَمَرِ أَرْبَعَةٌ وَسِتُّونَ وَرُبْعًا".^(١) إِلَى آخِرِ مَا ذَكَرَهُ كُوشِيَارَ، وَفَسَادُهُ لَا يَحْتَمَى عَلَى الْقَطَنِ.^(٢)

الباب الرابع: في مقادير أقطار القمر ودائرة الظل وأبعاد الشمس ورأس مخروط الظل عن الأرض.

رَصَدَ بَطْلَمَيْوسُ حُسُوفَيْنِ لِلْقَمَرِ كَانَ الْقَمَرُ فِيهِمَا فِي دُرُوزَةِ التَّدْوِيرِ، وَقَدْ انْخَسَفَ مِنْ قُطْرِهِ فِي أَحَدِهِمَا رُبْعُهُ وَفِي الْآخَرِ نِصْفُهُ وَكَانَ بِالْحِسَابِ عَرْضُهُ فِي الْحُسُوفِ الْأُولِ ثَمَانِيَةً وَأَرْبَعُونَ وَدَقِيقَةً وَنِصْفًا وَفِي الثَّانِي أَرْبَعِينَ دَقِيقَةً وَثَلَاثِينَ دَقِيقَةً فَأَخَذَ الْقَضْلُ بَيْنَهُمَا وَهُوَ سَبْعُ دَقَائِقٍ وَنِصْفٍ وَثَلَاثِ دَقِيقَةٍ، وَيَكُونُ لَا حَالَةَ رُبْعِ الْقُطْرِ لِكَوْنِهِ التَّفَاضُلَ بَيْنَ رُبْعِهِ وَنِصْفِهِ، فَعَرِفَ أَنَّ قُطْرَ الْقَمَرِ فِي أْبْعَدِ أْبْعَادِهِ أَرْبَعَةٌ أَمْثَالِ ذَلِكَ، وَهُوَ وَحْدٌ وَثَلَاثُونَ دَقِيقَةً وَثَلَاثًا، وَأَنَّ الْعَرْضَ^(٣) فِي الْحُسُوفِ الثَّانِي هُوَ مِقْدَارُ نِصْفِ قُطْرِ الظِّلِّ لِكَوْنِ دَائِرَةِ الظِّلِّ مَرَّةً بِمَرَكَزِ صَفْحَةِ الْقَمَرِ، وَكَوْنِ مَرَكَزِ دَائِرَةِ الظِّلِّ عَلَى مِنتَقَةِ الْبُرُوجِ أَبَدًا، وَهُوَ مَثَلًا نِصْفُ قُطْرِ الْقَمَرِ وَمِثْلُ ثَلَاثَةِ أَمْثَالِ نِصْفِ قُطْرِهِ بِالتَّقْرِيبِ لِأَنَّهُ أَقَلُّ مِنْ نِسْبَةِ الْإِثْنَيْنِ وَثَلَاثَةِ الْأَمْثَالِ إِلَى الْوَاحِدِ لِأَنَّ نِسْبَةَ [١٨٢/ب] قُطْرِ الظِّلِّ وَهُوَ وَاحِدٌ وَثَلَاثُونَ دَقِيقَةً وَثَلَاثًا إِلَى قُطْرِ الْقَمَرِ وَهُوَ وَاحِدٌ وَثَلَاثُونَ دَقِيقَةً وَثَلَاثًا نِسْبَةُ^(٤) جَزَيْنِ وَخَمْسٍ وَثَلَاثِينَ دَقِيقَةً وَخَمْسٍ وَأَرْبَعِينَ ثَانِيَةً إِلَى وَاحِدٍ لَكِنْ الْقُدَمَاءُ أَخَذُوهُ كَذَلِكَ.

وَقَدْ وَجَدَ فِي حُسُوفَاتٍ كَثِيرَةٍ فِي أْبْعَادٍ مُخْتَلِفَةٍ النِّسْبَةَ بَيْنَهُمَا هَذِهِ النِّسْبَةِ، وَأَيْضًا وَجَدَ بَطْلَمَيْوسُ قُطْرَ الشَّمْسِ فِي أَكْثَرِ الْأَحْوَالِ مُسَاوِيًا فِي النَّظَرِ لِقُطْرِ الْقَمَرِ فِي الْبُعْدِ الْأَبْعَدِ، فَحَكَمَ بِأَنَّ قُطْرَ الشَّمْسِ فِي بُعْدِهَا الْأَوْسَطِ مُسَاوِيًا^(٥) لِقُطْرِ الْقَمَرِ فِي بُعْدِهِ الْأَبْعَدِ، لَكِنْ مَا ذَكَرَ الْمُتَأَخِّرُونَ مِنْ أَنَّهُمْ وَجَدُوا الْمُنْكَسِفَ مِنَ الشَّمْسِ فِي الْكُسُوفَاتِ الْمُوسُومَةِ بِحُلُقَةِ النُّورِ دَائِرَةً

(١) كُوشِيَارَ، الرِّجَالِ الْجَامِعِ، مَخْطُوطَةٌ بِمَكْتَبَةِ الْفَاتِيحِ بِإِسْتَنْبُولَ، ذَاتِ الرَّقْمِ (٣٤١٨)، لَوْحُهُ [١٧ أ].

(٢) شُورَى: وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِالصَّوَابِ.

(٣) شُورَى: الْأَرْضُ.

(٤) شُورَى: وَنِسْبَةُ.

(٥) بِر: مُسَاوٍ.

[١/١٨٣] وإذا عرفت ذلك فليكن (أ ب ج) حَوْل (د) العُظمى المارّة بالشمس و (هـ ز ح) حَوْل (ط) المارّة بالقمر في بُعد الأبعد و (ك ل م) حَوْل (ن) المارّة بالأرض و (أ س ج) الفصل المشترك^(١) بينه وبين مخروط الشمس والأرض و (ا ن ج) الفصل المشترك بينه وبين مخروط الشمس والقمر و (د س) المحور المشترك لهما و (ا ج د ح ك م) الخطوط المارّة بنقط التماس و (ق ع) المارّ بنقطتي تماس دائرة الظلّ عند أبعد بُعد القمر في الاستقبال، فهذه الخطوط بأسرها متوازية وقاطعة للمحور على قوائم ومساوية لأقطار دوائرها عند الحس، فيكون البعد بين مركزي الظلّ والأرض وبين مركزي القمر والأرض، أعني (ف ن ط ن) متساويين كل منهما أربعة وستون وسدس، على أنّ نصف قطر الأرض، أعني (ن ل) واحد.

ويكون في المثلث الحادث في مخروط ظل القمر بين مركزي القمر والأرض وطرف نصف قطر القمر، أعني (ط ن ح) الزاوية التي على مركز الأرض وهي (ط ن ح) المساوية لنصف قطر القمر المعلوم، والتي على مركز القمر وهي (ن ط ح) القائمة معلومتين، ويكون زوايا كل مثلث كفايتين^(٢) نصير الثالثة التي على طرف قطر القمر، أعني (ط ح ن) معلومة، ولأن نسبة كل ضلع إلى آخر تكون كنسبة جيب الزاوية التي يوترها الضلع الأول إلى جيب الزاوية التي يوترها الضلع الآخر لما تقدّم في (ك) تكون نسبة نصف قطر القمر وهو (ح ط) إلى بُعد مركزه من مركز الأرض وهو (ط ن) كنسبة ستة عشرة دقيقة وخمس دقيقة، أعني جيب زاوية (ط ن ح) إلى ستين جزءاً إلا شيئاً قليلاً غير محسوس، أعني جيب زاوية (ط ح ن) لكونها قريبة من القائمة، وكان بُعد مركز القمر عن مركز الأرض، على أنّ نصف قطر الأرض واحد وأربعة وستين جزءاً وسدساً؛ فنصف^(٣) قطر القمر بذلك المقدار يصير معلوماً لما مرّ في المقدمات وهو سبع عشرة دقيقة وثلاث وثلاثون ثانية، ويكون نصف قطر الظلّ بذلك المقدار خمسا وأربعين دقيقة وثلاثين ثانية لأن نسبتهما نسبة واحد إلى اثنين وثلاثة أخماس، ولأن البعد بين مركزي القمر

(١) شوري - المشترك.

(٢) ير: لقائمتين.

(٣) قبض، ير: ونصف.

وَالظِّلَّ، أَعْنِي (ط ف) ضِعْفَ الْبُعْدِ بَيْنَ مُرَكِّزِي الْأَرْضِ وَالظِّلِّ، أَعْنِي (ن ف) يَكُونُ مَجْمُوعُ نِصْفَيْ قُطْرِ الظِّلِّ وَقُطْرِ مَخْرُوطِ الظِّلِّ عِنْدَ الْقَمَرِ، أَعْنِي (ف ق ط ز) مُسَاوِيًا لِضِعْفِ نِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ لِمَا مَرَّ فِي هَذِهِ الْمُقَدِّمَةِ بَلْ لِقُطْرِ الْأَرْضِ.

وَإِذَا جُمِعَ نِصْفُ قُطْرِ الظِّلِّ وَنِصْفُ [١٨٣/ب] قُطْرِ الْقَمَرِ، أَعْنِي (ف ق ط ح) وَهُمَا جُزْءٌ وَثَلَاثُ دَقَائِقٍ وَإِحْدَى عَشْرَةَ ثَانِيَةً، وَنَقَصَ الْمَجْمُوعُ مِنْ قُطْرِ الْأَرْضِ وَهُوَ اثْنَانِ بَقِيَتْ سِتُّ وَخَمْسُونَ دَقِيقَةً وَتِسْعٌ وَأَرْبَعُونَ ثَانِيَةً وَهِيَ مِقْدَارُ فَضْلِ نِصْفِ قُطْرِ الْمَخْرُوطِ عِنْدَ الْقَمَرِ عَلَى نِصْفِ قُطْرِ الْقَمَرِ، أَعْنِي (ح د) وَتَكُونُ نِسْبَةُ نِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ وَهُوَ (ن م) إِلَيْهِ كَنِسْبَةِ الْبُعْدِ بَيْنَ مُرَكِّزِي الْأَرْضِ وَالشَّمْسِ إِلَى الْبُعْدِ بَيْنَ مُرَكِّزِي النَّيِّرَيْنِ، لِأَنَّ نِسْبَةَ (ن م) إِلَى (ح د) كَنِسْبَةِ (ن ج) إِلَى (ج ح) لِتَشَابُهِهِ مُثَلَّثِي (ن ج م ح ج ز)، وَنِسْبَةُ (ن ج) إِلَى (ج ح) كَنِسْبَةِ (ن د) إِلَى (د ط) لِتَشَابُهِهِ مُثَلَّثِي (ن د ج ن ط ح)، وَلِأَنَّ نِسْبَةَ (ن م) إِلَى (ح ز) كَنِسْبَةِ الْوَاحِدِ إِلَى سِتِّ وَخَمْسِينَ دَقِيقَةً وَتِسْعٍ وَأَرْبَعِينَ ثَانِيَةً يَكُونُ نِسْبَةُ (ن د) إِلَى (د ط).

كَذَلِكَ فَإِذَا كَانَ بُعْدُ الشَّمْسِ عَنْ مُرَكِّزِ الْأَرْضِ وَاحِدًا كَانَ الْبُعْدُ بَيْنَ النَّيِّرَيْنِ سِتًّا وَخَمْسِينَ دَقِيقَةً وَتِسْعًا وَأَرْبَعِينَ ثَانِيَةً، وَكَانَ بُعْدُ الْقَمَرِ عَنِ الْأَرْضِ ثَلَاثَ دَقَائِقٍ وَإِحْدَى عَشْرَةَ ثَانِيَةً، وَكَانَ هَذَا الْبُعْدُ - أَعْنِي (ن ط) عَلَى أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ - أَرْبَعَةً وَسِتِّينَ جُزْءًا وَسُدُسَ جُزْءٍ، فَبِحَسَبِ ذَلِكَ يَكُونُ بُعْدُ الشَّمْسِ عَنْ مُرَكِّزِ الْأَرْضِ فِي بُعْدِهَا الْأَوْسَطِ أَلْفًا وَمِائَتَيْنِ وَعَشْرَةَ أَمْثَالِ نِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ.

وَأَيْضًا نِسْبَةُ نِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ إِلَى نِصْفِ قُطْرِ الظِّلِّ، أَعْنِي (ن م) وَهُوَ وَاحِدٌ إِلَى (ف ق) وَهُوَ خَمْسٌ وَأَرْبَعُونَ دَقِيقَةً وَثَمَانٍ وَثَلَاثُونَ ثَانِيَةً كَنِسْبَةِ بُعْدِ رَأْسِ الْمَخْرُوطِ عَنْ مُرَكِّزِ الْأَرْضِ إِلَى بُعْدِهِ عَنْ مُرَكِّزِ الظِّلِّ، أَعْنِي (س ن) إِلَى (س ف) لِتَشَابُهِهِ مُثَلَّثِي (س ن م س ف ق)، فَلِذَلِكَ إِذَا كَانَ بُعْدُ رَأْسِ الْمَخْرُوطِ عَنْ مُرَكِّزِ الْأَرْضِ وَاحِدًا كَانَ بُعْدُهُ عَنْ مُرَكِّزِ الظِّلِّ خَمْسًا وَأَرْبَعِينَ دَقِيقَةً وَثَمَانٍ وَثَلَاثِينَ ثَانِيَةً، وَيَبْقَى ^(١) بُعْدُ مُرَكِّزِ الظِّلِّ عَنْ مُرَكِّزِ الْأَرْضِ، أَعْنِي (ف ن) أَرْبَعٌ وَعَشْرَةٌ دَقِيقَةً وَخَمْسٌ وَسُدُسٌ دَقِيقَةً وَكَانَ (ف ن) - عَلَى أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ - أَرْبَعَةً وَسِتِّينَ وَسُدُسًا،

(١) بِر: وَبَقِيَ.

فَبِحَسَبِ ذَلِكَ يَكُونُ بُعْدُ رَأْسِ الْمَخْرُوطِ عَنْ مَرْكَزِ الظِّلِّ مَائَتَيْنِ وَثَلَاثَةَ أَمْثَالٍ وَنِصْفَ وَثُلُثٍ مِثْلٍ لِنِصْفِ قُطْرِ الْأَرْضِ وَعَنْ مَرْكَزِ الْأَرْضِ مَائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةَ وَسِتِّينَ مَثَلًا لَهُ.

وَقَدْ تَقَرَّرَ مَطَالِبُ هَذَا الْبَابِ بِوَجْهِ آخَرَ فَيُقَالُ: ^(١) رُصِدَ حُسُوفَانِ لِلْقَمَرِ عِنْدَ عُقْدَةِ الرَّأْسِ فِي بُعْدِهِ الْأَبْعَدِ وَكَانَ الْحُسُوفُ الْأَوَّلُ ثَلَاثَةَ أَصَابِعٍ عَلَى أَنَّ قُطْرَ الْقَمَرِ اثْنَا عَشَرَ أَصْبَعًا وَبُعْدُهُ مِنَ الْعُقْدَةِ فِي الطُّولِ تِسْعَةَ أَجْزَاءٍ وَثُلُثٌ، [١/١٨٤] وَفِي الْعَرْضِ تِسْعَ وَأَرْبَعُونَ دَقِيقَةً وَخَمْسًا، وَكَانَ الْحُسُوفُ الثَّانِي سِتَّةَ أَصَابِعٍ وَبُعْدُهُ مِنَ الْعُقْدَةِ فِي الطُّولِ سَبْعَةَ أَجْزَاءٍ وَثَمَانٍ وَأَرْبَعِينَ دَقِيقَةً، وَفِي الْعَرْضِ إِحْدَى وَأَرْبَعِينَ دَقِيقَةً وَخَمْسِينَ دَقِيقَةً؛ فَالتَّفَاضُلُ فِي الْأَصَابِعِ ثَلَاثَةٌ، وَفِي الطُّولِ جُزْءٌ وَاحِدٌ وَاثْنَتَانِ وَثَلَاثُونَ دَقِيقَةً، وَفِي الْعَرْضِ سَبْعَ دَقَائِقٍ وَثَمَانٍ وَأَرْبَعُونَ ثَانِيَةً؛ فَعَلِمَ أَنَّ الْقَمَرَ كُلَّمَا دَنَا مِنَ الْعُقْدَةِ فِي الطُّولِ بِمَا دَكَّرْنَا وَمِنَ الْمِنْطَقَةِ فِي الْعَرْضِ بِمَا دَكَّرْنَا، زَادَ فِي أَصَابِعِ حُسُوفِ ثَلَاثَةِ أَصَابِعٍ فَصَارَ مِنْ حَيْثُ الْعَدَدِ لَا مِنْ حَيْثُ الدَّرَجِ وَالِدَقَائِقِ نِسْبَةُ تَفَاضُلِ الطُّولِ إِلَى تَفَاضُلِ الْعَرْضِ كَنِسْبَةِ تَفَاضُلِ الْأَصَابِعِ إِلَى تَمَامِ الْحُسُوفِ، أَعْنِي إِلَى ^(٢) أَصَابِعِ نِصْفِ قُطْرِ الظِّلِّ، فَإِذَا ضَرَبْنَا تَفَاضُلَ الْأَصَابِعِ فِي تَفَاضُلِ الْعَرْضِ وَقَسَمْنَاهُ عَلَى تَفَاضُلِ الطُّولِ حَصَلَ تَمَامُ الْحُسُوفِ، أَعْنِي نِصْفَ قُطْرِ الظِّلِّ فِي الذُّرْوَةِ خَمْسَةَ عَشَرَ أَصْبَعًا وَنِصْفَ بِالتَّقْرِيبِ عَلَى أَنَّ قُطْرَ الْقَمَرِ اثْنَا عَشَرَ أَصْبَعًا.

وَبِعِبَارَةٍ أُخْرَى قَدْ عَلِمَ مِنْ هَذَيْنِ الرَّصْدَيْنِ أَنَّهُ إِذَا نَقَصَ مِنَ الْعَرْضِ ثَمَانِي دَقَائِقٍ إِلَّا كَسَرَ زَادَ فِي أَصَابِعِ الْحُسُوفِ ثَلَاثَةً، فَإِذَا ضُرِبَتْ إِحْدَى وَأَرْبَعُونَ دَقِيقَةً وَخَمْسًا دَقِيقَةً وَهُوَ عَرْضُ الْقَمَرِ فِي الْحُسُوفِ الثَّانِي الْمُسَاوِي لِنِصْفِ قُطْرِ دَائِرَةِ الظِّلِّ فِي ثَلَاثَةِ أَصَابِعٍ رُبْعُ قُطْرِ الْقَمَرِ وَتُسَمَّى الْخَاصِلُ عَلَى ثَمَانِيَةٍ إِلَّا كَسَرَ تَفَاضُلِ الْعَرْضَيْنِ يَخْرُجُ ^(٣) أَصَابِعُ نِصْفِ قُطْرِ دَائِرَةِ الظِّلِّ كَمَا دَكَّرْنَا، وَبِمِثْلِ الْحُسُوفَيْنِ الْمَذْكُورَيْنِ إِذَا كَانَ فِي جِهَةٍ ^(٤) وَاحِدَةٍ وَفِي حَضِيضِ التَّدْوِيرِ، عَلِمَ أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الظِّلِّ

(١) شُورَى: وَيُقَالُ.

(٢) بِرٍ - إِلَى.

(٣) بِرٍ: فَخَرَجَ.

(٤) شُورَى: حَصَّةٌ.

هُنَاكَ سِتَّةَ عَشْرَةَ أَصْبَعًا وَثُلُثٌ، فَعَلِمَ أَنَّ فِي كُلِّ عَشْرَةِ أَجْزَاءٍ وَنِصْفِ الَّذِي هُوَ قُطْرُ التَّدْوِيرِ إِذَا نَزَلَ الْقَمَرُ عَنِ الْبُعْدِ الْأَبْعَدِ زَادَ نِصْفُ قُطْرِ الظِّلِّ بِنِصْفِ وَثُلُثِ أَصْبَعٍ؛ إِذْ لَا تَقَاوُتَ بَيْنَ الْحُسُوفَيْنِ الْأُولَيْنِ وَالْآخِرَتَيْنِ إِلَّا بِقَدْرِ قُطْرِ التَّدْوِيرِ، إِذْ لَا يُمْكِنُ أَنْ يَفْعَ بَيْنَهُمَا تَقَاوُتٌ بِسَبَبِ الْخَارِجِ، فَإِذَا قُسِمَ أَرْبَعَةٌ وَسِتُّونَ وَرُبُعٌ الَّذِي هُوَ بُعْدُ الدُّرُوءِ عَنِ الْأَرْضِ عَلَى عَشْرَةٍ وَنِصْفِ، وَضُرِبَ الْخَارِجُ مِنَ الْقِسْمَةِ فِي نِصْفِ وَثُلُثِ أَصْبَعٍ حَصَلَ خَمْسَةُ أَصَابِعٍ بِالتَّقْرِيبِ، فَإِذَا زِيدَ عَلَى خَمْسَةِ عَشَرَ وَنِصْفِ مِقْدَارُ نِصْفِ قُطْرِ الظِّلِّ فِي الدُّرُوءِ كَانَ الْحَاصِلُ نِصْفُ قُطْرِ قَاعِدَةِ الظِّلِّ، وَهُوَ عِشْرُونَ أَصْبَعًا وَنِصْفٌ وَهُوَ نِصْفُ قُطْرِ الْأَرْضِ، [١٨٤ ب] فَإِذَا قُسِمَ عَلَى نِصْفِ قُطْرِ الْقَمَرِ وَهُوَ سِتَّةٌ يَحْصُلُ^(١) ثَلَاثَةٌ وَرُبُعٌ وَسُدُسٌ.

إِلَّا أَنْ قَدِيمًا حَسِبُوا حِسَابَهُ عَلَى ثَلَاثَةٍ^(٢) وَخَمْسِينَ جُزْءًا فَقَطُّ؛ فَقُطِرَ الْأَرْضُ مِثْلُ قُطْرِ الْقَمَرِ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ وَخَمْسِي مَرَّةً، وَلَئِنْ عَلَى بُعْدِ أَرْبَعَةٍ وَسِتِّينَ وَرُبُعٍ مِنْ سَطْحِ الْأَرْضِ يُنْتَقَصُ مِنْ نِصْفِ قُطْرِ الظِّلِّ الَّذِي هُوَ عِشْرُونَ أَصْبَعًا وَنِصْفُ خَمْسَةِ أَصَابِعٍ، فَهَذَا الْقَدْرُ، أَعْنِي عِشْرُونَ أَصْبَعًا وَنِصْفِ، يَتَبَقَّى عَلَى بُعْدِ مَائَتَيْنِ وَأَرْبَعٍ وَسِتِّينَ بِالتَّقْرِيبِ مِنْ سَطْحِ الْأَرْضِ، وَهُوَ غَايَةُ ارْتِفَاعِ الظِّلِّ عَنِ الْأَرْضِ عَلَى أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، وَبِالْأُمِّيَالِ يَكُونُ أَلْفٌ أَلْفٍ وَسَبْعَةُ أَلْفٍ وَتِسْعَمَائَةٍ^(٣) وَاثْنَتَيْنِ وَخَمْسِينَ مِثْلًا، وَبِالْفَرَاخِ ثَلَاثُمِائَةٍ وَخَمْسَةُ وَثَلَاثُونَ أَلْفًا وَتِسْعَمَائَةٍ وَأَرْبَعٌ وَتَمَانُونَ فَرَسَخًا، وَفِي هَذَا الْبُعْدِ يَصِيرُ ظِلُّ الْأَرْضِ إِلَى نُقْطَةٍ وَهُوَ^(٤) يَنْتَهِي إِلَى أَقْرَبِ بُعْدِ الزَّهَرَةِ كَمَا سَيَبَيِّنُ بِالْحِسَابِ وَيَتَبَقَّى فِي ثَحْنِ أَفْلَاكِهَا عَلَى مَا هُوَ الْمَشْهُورُ عِنْدَ الْجُمْهُورِ، ثُمَّ لَمَّا كَانَتْ صَفْحَةُ الْقَمَرِ عِنْدَ بُعْدِهِ الْأَبْعَدِ وَصَفْحَةُ الشَّمْسِ عِنْدَ الْبُعْدِ الْأَوْسَطِ مُتَسَاوِيَتَيْنِ فِي الرُّؤْيَةِ. وَقَدْ ذَلَّتِ الْبَرَاهِينُ الْهَنْدَسِيَّةُ وَقَوَاعِدُ عِلْمِ الْمَنَاطِرِ^(٥) أَنَّ كُلَّ جُزْمَيْنِ مُتَسَاوِيَيْنِ فِي الرُّؤْيَةِ مُخْتَلِفَيْنِ

(١) شُورَى، بِر: حَصَلَ.

(٢) بِر - ثَلَاثَةٌ.

(٣) بِر: وَسِتْمَائَةٍ.

(٤) شُورَى: وَهِيَ.

(٥) عِلْمُ الْمَنَاطِرِ: هُوَ فَرْعٌ مِنَ الْفَيْزِيَّاتِ يَذَرُسُ سُلُوكَ وَخَصَائِصَ الضُّوءِ، بِمَا فِي ذَلِكَ تَقَاعُلَاتِهِ مَعَ الْمَادَّةِ وَبَنَاءِ

فِي الْبُعْدِ فَيَسْبِقُهُ فُطْرُ الْأَقْرَبِ إِلَى فُطْرِ الْأَبْعَدِ كِنِسْبَةِ بُعْدِ الْأَقْرَبِ إِلَى بُعْدِ الْأَبْعَدِ، وَسَبِقُهُ تَشَابَهُ الْمُثَلَّثِينَ كَمَا سَبَقَ فِي مَوَاضِعَ، وَكِنِسْبَةِ اخْتِلَافِ مَنْظَرِ الْأَبْعَدِ إِلَى اخْتِلَافِ مَنْظَرِ الْأَقْرَبِ، وَوُجِدَ اخْتِلَافُ مَنْظَرِ الْقَمَرِ فِي بُعْدِهِ الْأَبْعَدِ سَبْعًا وَعِشْرِينَ دَقِيقَةً وَسُدُسًا وَاخْتِلَافُ مَنْظَرِ الشَّمْسِ فِي بُعْدِهَا الْأَوْسَطِ دَقِيقَةً ^(١) وَاحِدَةً وَرُبْعٍ وَخُمْسٍ، فَإِذَا ضَرَبْنَا سَبْعًا وَعِشْرِينَ دَقِيقَةً وَعِشْرَ ثَوَانٍ فِي وَاحِدٍ، إِذْ ^(٢) جَعَلْنَا فُطْرَ الْقَمَرِ وَاحِدًا وَقَسَمْنَاهُ عَلَى دَقِيقَةٍ وَاحِدَةٍ وَسَبْعٍ وَعِشْرِينَ ثَانِيَةً حَصَلَ ثَمَانِيَةٌ عَشْرَ وَأَرْبَعَةَ أَهْمَاسٍ؛ فَقُطِرَ الشَّمْسُ مِثْلُ فُطْرِ الْقَمَرِ ثَمَانِيَةَ عَشَرَ مَرَّةً وَأَرْبَعَةَ أَهْمَاسٍ مَرَّةً، وَنِسْبَةُ الْفُطْرَيْنِ كِنِسْبَةِ الْبُعْدَيْنِ، فَإِذَا ضَرَبْنَا أَبْعَدَ بُعْدِ الْقَمَرِ وَهُوَ أَرْبَعَةٌ وَسِتُّونَ وَرُبْعٌ فِي ثَمَانِيَةَ عَشَرَ وَأَرْبَعَةَ أَهْمَاسٍ كَانَ بُعْدُ الشَّمْسِ الْأَوْسَطِ أَلْفًا وَمِائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةَ أَجْزَاءٍ بِالتَّقْرِيبِ، عَلَى أَنَّ نِصْفَ فُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ وَمَا بَيْنَ الْمَرْكَزَيْنِ عَلَى قِيَاسَاتِ بَطْلَمِيوسَ دَرَجَتَانِ وَنِصْفٌ، فَإِذَا ضَرَبْنَاهُ فِي ثَمَانِيَةَ عَشَرَ وَأَرْبَعَةَ أَهْمَاسٍ بَلَغَ سَبْعَةٌ وَأَرْبَعِينَ جُزْءًا بِالتَّقْرِيبِ، هَكَذَا قَالَ كُوشِيَارٌ وَمَنْ تَابَعَهُ.

[١٨٥/أ] وَفِي تَوْجِيهِهِ نَظَرٌ؛ فَالْأَوَّلَى أَنَّ يُقَالُ: فَلَانُ الْبُعْدِ الْأَوْسَطِ إِنْ كَانَ سِتِّينَ كَانَ مَا بَيْنَ الْمَرْكَزَيْنِ جُزْئَيْنِ وَنِصْفًا، فَإِذَا كَانَ الْبُعْدُ أَلْفًا وَمِائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةً كَانَ مَا بَيْنَ الْمَرْكَزَيْنِ سَبْعَةً وَأَرْبَعُونَ جُزْءًا بِالتَّقْرِيبِ، فَإِذَا زِدْنَاهُ عَلَى أَلْفٍ وَمِائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةَ أَجْزَاءٍ بَلَغَ أَبْعَدُ بُعْدِ الشَّمْسِ أَلْفًا وَمِائَتَيْنِ وَخُمْسَةً وَخُمْسِينَ جُزْءًا، وَإِذَا نَقَصْنَاهُ مِنْ أَلْفٍ وَمِائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةَ أَجْزَاءٍ بَقِيَ أَقْرَبُ قُرْبِ الشَّمْسِ أَلْفًا وَمِائَةً وَوَاحِدًا وَسِتِّينَ بِالتَّقْرِيبِ، وَإِذَا ^(٣) ضَرَبْتَ هَذِهِ الْمَقَادِيرُ فِي أُمِّيَالٍ نِصْفِ فُطْرِ الْأَرْضِ وَهِيَ ٣٨١٨ إِذْ أُمِّيَالُ فُطْرِ ٧٦٣٦ حَصَلَ أُمِّيَالُ الْبُعْدِ الْأَقْرَبِ ٤٤٣٢٦٩٨ وَأُمِّيَالُ الْبُعْدِ الْأَوْسَطِ ٤٦١٢١٤٤ وَأُمِّيَالُ الْبُعْدِ الْأَبْعَدِ ٤٧٩١٥٩٠، فَإِذَنْ مِنَ الْأَرْضِ إِلَى بُعْدِ الشَّمْسِ الْأَوْسَطِ أَلْفٌ

الْأَدَوَاتُ الَّتِي تَسْتَخْدِمُهُ أَوْ تُكْتَسَفُهُ وَيُعْرَفُ بِهِ مَقَادِيرُ الْأَشْيَاءِ بِاعْتِبَارِ قُرْبِهَا أَوْ بُعْدِهَا عَنْ نَظَرِ النَّاطِرِ وَمِنْ أَهَمِّ الْكُتُبِ فِي الثَّرَاثِ الْعَرَبِيِّ الْإِسْلَامِيِّ فِي هَذَا الْمَجَالِ كِتَابُ الْمُنَاطَرِ لِلْحَسَنِ بْنِ الْهَيْثِمِ. (الْكِنْدِيُّ، عِلْمُ الْمُنَاطَرِ وَغِلْمِ

انْعِكَاسِ الصُّوَرِ، ص ٣١-٣٢؛ McGraw-Hill Encyclopedia of Science and Technology (5th ed.) McGraw-Hill, 1993., p. 520).

(١) شُورَى - وَسُدُسًا وَاخْتِلَافُ مَنْظَرِ الشَّمْسِ فِي بُعْدِهَا الْأَوْسَطِ دَقِيقَةً.

(٢) بِرٍ: إِذَا.

(٣) شُورَى: فَإِذَا.

أَلْفٍ وَخَمْسِمِائَةٍ وَسَبْعٍ وَثَلَاثُونَ أَلْفًا وَثَمَانُونَ فَرَسًا بِالتَّقْرِيبِ. (١)

البَابُ الْخَامِسُ: فِي مِقْدَارِ قُطْرِ الشَّمْسِ وَنِسْبِ مَقَادِيرِ أَجْرَامِ النَّبَرَيْنِ وَالْأَرْضِ بَعْضَهَا إِلَى بَعْضٍ.

دَلَّتْ (٢) الْبَرَاهِينُ الْهَنْدَسِيَّةُ وَقَوَاعِدُ عِلْمِ الْمُنَاطِرِ - كَمَا أَشْرَفْنَا إِلَيْهِ - إِنَّ كُلَّ جُزْمَيْنِ مُتَسَاوِيَيْنِ فِي الرُّؤْيَةِ مُخْتَلَفَيْنِ فِي الْبُعْدِ تَكُونُ نِسْبَةُ قُطْرِ الْأَقْرَبِ إِلَى قُطْرِ الْأَبْعَدِ كِنِسْبَةِ بُعْدِ الْأَقْرَبِ إِلَى (٣) بُعْدِ الْأَبْعَدِ لِإِخَاطَةِ خَطَّيْنِ شَعَاعِيْنِ بِيَمَا لِيَسَاوِيَهُمَا فِي الرُّؤْيَةِ، وَخُدُوثِ مُثَلَّثَيْنِ مُتَشَابِهَيْنِ لِدَلِّكَ، وَاسْتِلْزَامِهِمَا الْمَطْلُوبَ، فَلِذَلِكَ تَكُونُ نِسْبَةُ نِصْفِ قُطْرِ الْقَمَرِ الَّذِي هُوَ سَبْعُ عَشْرَةَ دَقِيقَةً وَثَلَاثُ وَثَلَاثُونَ ثَانِيَةً إِلَى نِصْفِ قُطْرِ الشَّمْسِ وَهُوَ الْمَجْهُولُ كِنِسْبَةِ بُعْدِ الْقَمَرِ عَنِ الْأَرْضِ الَّذِي هُوَ أَرْبَعَةٌ (٤) وَسِتُّونَ وَسُدُسٌ إِلَى بُعْدِ الشَّمْسِ عَنِ الْأَرْضِ الَّذِي هُوَ أَلْفٌ وَمِائَتَانِ وَعَشْرَةٌ؛ فَإِذَا ضُرِبَ الْأَوَّلُ فِي الرَّابِعِ وَقُسِمَ عَلَى الثَّلَاثِ خَرَجَ الثَّانِي (٥) وَهُوَ نِصْفُ قُطْرِ الشَّمْسِ خَمْسَةٌ وَنِصْفٌ عَلَى أَنَّ نِصْفَ قُطْرِ الْأَرْضِ وَاحِدٌ، إِذْ الْمَقَادِيرُ الثَّلَاثَةُ الْبَاقِيَةُ كَانَتْ مَعْلُومَةً بِهَذَا الْمِقْدَارِ.

وَقَدْ تَقَرَّرَ هَذَا الْمَطْلُوبُ بِوَجْهِ آخَرَ (٦)، وَيُقَالُ قَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ قُطْرَ الْأَرْضِ مِثْلُ قُطْرِ الْقَمَرِ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ وَخُمُسِيٍّ مَرَّةً، فَإِذَا أَخَذَ بُعْدُ الْقَمَرِ قُطْرَهُ لِسُهُولَةِ الْحِسَابِ فِيهِ كَانَ قُطْرُ الْأَرْضِ بِذَلِكَ الْمِقْدَارِ مِائَتَيْنِ وَثَمَانِيَةَ عَشَرَ، وَإِذَا كَانَ بُعْدُ الشَّمْسِ أَيْضًا قُطْرَهَا وَهُوَ أَلْفٌ وَمِائَتَانِ وَثَمَانِيَةٌ بِالتَّقْرِيبِ كَانَ مِثْلُ قُطْرِ الْأَرْضِ خَمْسَ مَرَّاتٍ وَنِصْفٍ.

وَبِوَجْهِ ثَالِثٍ قَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ قُطْرَ الْقَمَرِ [١٨٥/ب] مِنْ قُطْرِ الشَّمْسِ كَوَاحِدٍ مِنْ ثَمَانِيَةِ عَشَرَ وَأَرْبَعَةِ أَلْفٍ، وَمِنْ قُطْرِ الْأَرْضِ كَوَاحِدٍ مِنْ ثَلَاثَةِ وَخُمُسِيٍّ جُزْءٍ، فَنِسْبَةُ قُطْرِ الْأَرْضِ إِلَى قُطْرِ

(١) شُورَى: بِالتَّقْرِيبِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِحَقَائِقِ الْأُمُورِ.

(٢) بِر: دَلَّ.

(٣) شُورَى - قُطْرِ الْأَبْعَدِ كِنِسْبَةِ بُعْدِ الْأَقْرَبِ إِلَى.

(٤) بِر: أَرْبَعٌ.

(٥) شُورَى: الْبَاقِي.

(٦) شُورَى - آخَر.

الشَّمْسُ كِنِسْبَةِ ثَلَاثَةِ وَخُمُسَيَّ جُزْءٍ إِلَى ثَمَانِيَةِ عَشَرَ وَأَرْبَعَةِ أَخْمَاسٍ، فَإِذَا قَسَمْنَا ثَمَانِيَةَ عَشَرَ وَأَرْبَعَةَ أَخْمَاسٍ عَلَى ثَلَاثَةِ وَخُمُسَيَّ جُزْءٍ خَرَجَ خَمْسَةٌ وَنِصْفٌ كَمَا خَرَجَ بِالتَّقْرِيرَيْنِ الْأَوَّلَيْنِ.

ثُمَّ إِذَا فَرَضْنَا فِي التَّقْرِيرِ الْأَوَّلِ فُطْرَ الْقَمَرِ وَاحِدًا صَارَ فُطْرُ الْأَرْضِ ثَلَاثَةً وَخُمُسَيَّ وَاحِدًا، وَفُطْرُ الشَّمْسِ ثَمَانِيَةَ عَشَرَ وَأَرْبَعَةَ أَخْمَاسٍ، وَقَدْ بَيَّنَّ إِقْلِيدِسُ فِي الْمَقَالَةِ الثَّانِيَةِ عَشْرَةَ مِنْ كِتَابِهِ أَنَّ نِسْبَةَ الْكُرَةِ إِلَى الْكُرَةِ كِنِسْبَةِ مُكْعَبِ الْفُطْرِ إِلَى مُكْعَبِ الْفُطْرِ، فَإِذَا ضَرَبْتَ ^(١) هَذِهِ الْمَقَادِيرَ فِي الطُّولِ وَالْعَرْضِ وَالْعُمُقِ لِتَصِيرَ مُكْعَبَةً، أُعْنِي ضَرَبْتَ فِي نَفْسِهَا ثُمَّ الْحَاصِلُ فِي نَفْسِهَا ^(٢) مَرَّةً أُخْرَى ^(٣) عَلِمَ أَنَّ الشَّمْسَ مِائَةً وَسِتُّونَ مِثْلًا وَرُبْعًا وَثَمْنًا مِثْلًا لِلْأَرْضِ، وَسِتَّةُ آلَافٍ وَسِتُّمِائَةٍ وَأَرْبَعَةٌ وَأَرْبَعُونَ مِثْلًا لِلْقَمَرِ، وَأَنَّ الْأَرْضَ تِسْعَةً وَثَلَاثُونَ مِثْلًا وَرُبْعٌ مِثْلٌ لِلْقَمَرِ، وَهُوَ الْمُرَادُ. ^(٤)

(١) شُورَى: ضَرَبَ

(٢) شُورَى، بِرٍ - ثُمَّ الْحَاصِلُ فِي نَفْسِهَا.

(٣) قَبَضَ - ثُمَّ الْحَاصِلُ فِي نَفْسِهَا مَرَّةً أُخْرَى.

(٤) شُورَى: وَهُوَ الْمُرَادُ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِالصَّوَابِ.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.. وبعد:

فإنني أحمّد الله تعالى سبحانه، أن ييسّر لي دراسة وتحقيق "المقالة الرابعة في معرفة مقادير الأبعاد والأجرام في مخطوطة نهاية الإدراك في دراية الأفلاك"، لقطب الدين الشيرازي، وأسأله تعالى أن أكون وفقت في ذلك، ومن خلال هذا العمل العلمي برز للباحث مجموعة من النتائج، التي يناسب أن أبتّها هنا خاتمة لهذا العمل، إضافة إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي يراها الباحث، سائلاً الله تعالى أن يتفّع بها، وذلك وفق النقاط الآتية:

أولاً: تبين أن هذه المخطوطة بعد دراسة منهجيّتها العلميّة والاطلاع عليها كاملة وتحقيق ودراسة مقالاتها الرابعة، اتضح أنّها تعدّ مصدراً مهماً من المصادر الأصيلّة، التي وصلتنا في القرن الثامن الهجريّ/ الرابع الميلاديّ، في تاريخ العلوم عند العرب والمسلمين، وقد تناول موضوعها علم الفلك والفيزياء الفلكيّة، وكانت هذه المخطوطة فريدة في بائها، ومؤسّوعها، ومباحثها، وأنوائها.

ثانياً: ثبت من خلال دراسة هذه المخطوطة أنّها كتبت بقلم عالمٍ مبدعٍ في فنّه، حيث إنّهُ لم يكتفِ بالنقل من المصادر التي سبقته، ولكنّه أضاف معلوماتٍ أخذت تُفيد المتتبع لتاريخ علم الفلك والفيزياء الفلكيّة.

ثالثاً: لقد كان تعريف الشيرازي لمفهوم الحركة هو أدقّ تعريف فيزيائيّ وصلنا في التراث العلميّ العربيّ قبل أن يتوصّل له الفيزيائيّ الإنكليزيّ إسحاق نيوتن.

رابعاً: توصّل الشيرازي إلى مفهوم (الإطار المرجعيّ) قبل الفيزيائيّ الإيطاليّ غاليليو.

خامساً: تأكيد الشيرازي لرصد العرب لظاهرة عبور كوكب الزهرة أمام قرص الشمس.

سادساً: ربّما يكون الشيرازي أوّل من قدّم لنا استخداماً للرقاص في قياس الزمن عند العرب والمسلمين.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: الاهتمام بجمع المخطوطات المتعلقة بتاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية، والقيام بحفظها، والعمل على فهرستها على أحدث وسائل التقنية، ومن ثم تحقيقها ونشرها لیسَمَّ النفع بها، وإثراء المكتبة الإسلامية بمحتواها.

ثانياً: دراسة وتحقيق مخطوطة (نهاية الإدراك في دراية الأفلاك) لقطب الدين الشيرازي تحقيقاً علمياً كاملاً، وفق أصول التحقيق بشكل علمي وموسع، ويكمن تقسيمه على طلاب الدراسات العليا في برامج الدكتوراه المتخصصين في تاريخ العلوم عند المسلمين في جامعاتنا في المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: ترجمته وتحقيق ودراسة كاملة لمخطوطة (نهاية الإدراك في دراية الأفلاك) لقطب الدين الشيرازي إلى اللغة الإنكليزية، حتى تُعرف إسهامات هذا العالم بشكل عالمي.

رابعاً: الاهتمام بتوثيق الصلات العلمية والثقافية مع المراكز العلمية والحضارية في العالم كافة؛ ممن لهم صلة مباشرة بتاريخ العلوم، والاستفادة مما لديهم من نتائج علمية عن تاريخ العلوم والمشاركة في نشره لتعم الفائدة.

خامساً: اقتراح عقد مؤتمر عالمي عن المؤلفات المخطوطات المتخصصة في تاريخ العلوم بجميع الفروع، ويدعى إليه أصحاب الاختصاص؛ وأن يُعنى بطباعة أعمال المؤتمر كاملة؛ ليستفيد منها الباحثون.

وَأَسْأَلُ اللَّهَ الْعَظِيمَ أَنْ يَنْفَعَنَا بِهَذَا الْعَمَلِ، وَأَنْ يَكُونَ خَالِصاً لِلَّهِ، وَأَنْ يَكُونَ بَدَايَةً لِأَعْمَالٍ عِلْمِيَّةٍ أَوْسَعٍ وَأَشْمَلٍ فِي تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمِينَ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ فَاتِحَةِ كُلِّ خَيْرٍ، وَتَمَامُ كُلِّ نِعْمَةٍ، وَصَلَّى اللَّهُ وَسَلَّم عَلَى نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ، وَمَنْ تَبِعَهُمْ بِإِحْسَانٍ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ.

المراجع

أولاً: المصاير المخطوطة.

الشيرازي، قُطْبُ الدِّينِ مُحَمَّدُ بْنُ مَسْعُودِ بْنِ مُصْلِحٍ (ت ٧١٠هـ / ١٣٣١م).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ كوبري باستانبول رَقْمُ: (٩٥٧).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ قَيْضِ الله باستانبول رَقْمُ: (١٣٤٩).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ الدَّوْلَةِ بِيْرْلِين رَقْمُ: (Petermann I 674).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ مخطوطةُ المَكْتَبَةِ الوُطْنِيَّةِ بِباريس رَقْمُ: (Arabe 2518).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ المَكْتَبَةِ البَرِيطَانِيَّةِ رَقْمُ: (Add MS 7482).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ داماد إبراهيم باستانبول رَقْمُ: (٨٥١).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ مَجْلِسِ الشُّورَى الإسلاميّ - ١، برَقْمُ: (IR-10-6648).

نَهايةُ الإدراكِ في درايةِ الأفلاكِ، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ مَجْلِسِ الشُّورَى الإسلاميّ - ٢، برَقْمُ: (IR-8344).

كُوشيار، أَبُو الحَسَنِ كُوشيار بن لَبان الجيلي (ت ٣٥٠هـ / ٩٦١م).

الرَّيْجُ المَجامِع، مخطوطةُ مَكْتَبَةِ القَاضِي بِإِسْتَنْبُول، ذاتُ الرَقْمِ (٣٤١٨).

ثانياً: المصاير العربية.

ابنُ حَجَر، شَهابُ الدِّينِ أَحْمَدُ بْنُ عَلِيٍّ العَسْقَلَانِيّ (ت ٨٥٢ هـ / ١٤٤٨م)، الدُّرَرُ الكَامِنَةُ في أَعْيَانِ أَلَمائِهِ

القَامِنَةِ، صَبْطَةُ وَصَحْحَةُ: عَبْدُ الوَارِثِ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ، ط ١، بِيْرُوت: دَارُ الكُتُبِ العِلْمِيَّةِ ١٤١٨ هـ / ١٩٩٧م.

الحَمَوِيُّ، أَبُو عَبْدِ اللَّهِ شَهابُ الدِّينِ يَاقُوتُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ (ت ٦٢٦هـ / ١٢٢٨م)، مُعْجَمُ البُلْدَانِ، تَحْقِيق: فَرِيد

عَبْدُ العَزِيزِ الجُنْدِيّ، ط ١، بِيْرُوت: دَارُ الكُتُبِ العِلْمِيَّةِ، ١٩٩٠م.

الحَمِيرِيُّ، أَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ المُنْعِمِ (ت ٩٠٠هـ / ١٤٩٥م)، الرُّوضُ المَعْطَارُ في حَبَرِ

الأَفْطَارِ، تَحْقِيق: حَسَّانُ عَبَّاس، ط ٢، بِيْرُوت: مُؤَسَّسَةُ ناصِرٍ لِلتَّقَاةِ، ١٩٨٠م.

السُّبُكِيُّ، تَاجُ الدِّينِ أَبُو النَّصْرِ عَبْدُ الوَهَّابِ بْنِ عَلِيٍّ (ت ٧٧١ هـ / ١٣٧٠م)، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ الكَثْرَى،

تَحْقِيق: عَبْدُ الفَتْاحِ مُحَمَّدُ الحَلَوِيُّ وَمُحَمَّدُ الطَّنَاجِيّ، ط ١، القَاهِرَةُ: دَارُ إِحْيَاءِ الكُتُبِ العَرَبِيَّةِ، ١٩١٨م.

السُّيُوطِي، جَلَالُ الدِّينِ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبِي بَكْرٍ (ت ٩١١هـ/١٥٠٥م)، مُعَيَّةُ الْوَعَاةِ فِي طَبَقَاتِ اللُّغَوِيَّاتِ وَالنُّحَاةِ، تَحْقِيقُ: مُحَمَّدُ أَبُو الْفَضْلِ، ط ١، القاهرة: مَطْبَعَةُ عَيْسَى الْبَابِيِّ الْحَلِيِّ وَشَرَكَاةَ، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

الطَّبْرِيُّ، أَبُو جَعْفَرٍ مُحَمَّدُ بْنُ جَرِيرٍ (ت ٣١٠هـ/٩٢٢م)، تَفْسِيرُ الطَّبْرِيِّ "جَامِعُ الْبَيَانِ عَنْ تَأْوِيلِ الْقُرْآنِ"، تَحْقِيقُ: د. عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ الْمُحْسِنِ التُّرَيْكِيِّ، القاهرة: دَارُ هَجَرَ، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

ابْنُ قَاصِي شَهْبَةَ، أَبُو بَكْرٍ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدٍ الشَّهْبِيِّ الدِّمَشْقِيِّ (ت ٨٥١هـ/١٤١٢م)، طَبَقَاتُ الشَّافِعِيَّةِ، تَحْقِيقُ: الْحَافِظُ عَبْدُ الْعَلِيمِ خَانَ، ط ١، بَيْرُوت: عَالِمُ الْكُتُبِ، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

الْقُرْطُبِيُّ، أَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ (ت ٦٧١هـ/١٢٧٣م)، تَفْسِيرُ الْقُرْطُبِيِّ "الْجَامِعُ لِأَحْكَامِ الْقُرْآنِ" تَحْقِيقُ: أَحْمَدُ الْبُرْدُونِي، ط ٢، القاهرة: دَارُ الْكُتُبِ الْمِصْرِيَّةِ، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

الْقَزْوِينِيُّ، زَكَرِيَاءُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ مُحَمَّدٍ (ت ٦٨٢هـ/١٢٨٣م)، اِثَارُ الْبِلَادِ وَأَخْبَارُ الْعِبَادِ، ط ١، بَيْرُوت: دَارُ صَادِرٍ، ١٩٦٠م.

ابْنُ كَثِيرٍ، أَبُو الْفَدَاءِ عِمَادُ الدِّينِ إِسْمَاعِيلُ بْنُ كَثِيرٍ (ت ٧٧٤هـ/١٣٧٣م)، تَفْسِيرُ الطَّبْرِيِّ "تَفْسِيرُ الْقُرْآنِ الْعَظِيمِ"، تَحْقِيقُ: مُحَمَّدُ حُسَيْنُ شَمْسُ الدِّينِ، ط ١، بَيْرُوت: دَارُ الْكُتُبِ الْعِلْمِيَّةِ، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

الْكِنْدِيُّ، أَبُو يُوسُفَ يَعْقُوبُ بْنُ إِسْحَقَ (ت ٢٥٦هـ/٨٧٣م)، عِلْمُ الْمُنَاطَرِ وَعُلْمُ انْعِكَاسِ الصُّوَى، تَحْقِيقُ: رَاشِدُ رُشْدِي، ط ١، بَيْرُوت: مَرْكَزُ دِرَاسَاتِ الْوَحْدَةِ الْعَرَبِيَّةِ ضِمْنَ سِلْسِلَةِ تَارِيخِ الْعُلُومِ عِنْدَ الْعَرَبِ (٦)، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م.

ابْنُ الْوَرْدِيِّ، أَبُو الْفَوَارِسِ عُمَرُ بْنُ مُطَفَّرٍ (٧٤٩ هـ / ١٣٤٨ م)، تَارِيخُ ابْنِ الْوَرْدِيِّ، ط ١، بَيْرُوت: دَارُ الْكُتُبِ الْعِلْمِيَّةِ، ١٤١٧هـ (١٩٩٦م).

ثَالِثًا: الْمَرَاجِعُ الْعَرَبِيَّةُ

خَزَانَةُ الثَّرَاثِ فَهْرَسٌ شَامِلٌ لِعَنَاوِينِ الْمَخْطُوطَاتِ وَأَمَّاكِينِهَا وَأَرْقَامِ حِفْظِهَا فِي مَكْتَبَاتِ الْعَالَمِ، ط ١، الرياض: مَرْكَزُ الْمَلِكِ فَيْصَلِ لِلْبُحُوثِ وَالْدِّرَاسَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ؛ ١٤٣٨ هـ (٢٠١٧ م).

الدليل البيبلوجرافي للرسائل الجامعية في مصر (١٣٩٣.١٣٤٠هـ / ١٩٢٢-١٩٧٤م)، ط ١، القاهرة: مركز الأهرام للتنظيم الميكروفيلم (محرر)، المجلد الأول، الإنشائي، ١٣٩٦هـ (١٩٧٦م).
الزركلي، خير الدين، قاموس الأعلام، ط ٥، ج ٧، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٠م.
قاعدة بيانات الرسائل الجامعية، ط ١، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤٣٦هـ (٢٠١٥م).

كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، ط ١، بيروت: مكتبة المكي ودار إحياء التراث العربي، (د.ت).
دار المنظومة شركة سعودية متخصصة في مجال بناء وتطوير قواعد معلومات علمية متخصصة في المجالات البحثية والأكاديمية، أنشئت في عام ١٤٢٤هـ (٢٠٠٤م).

مؤنس، حسين، أطلس تاريخ الإسلام، ط ١، القاهرة: دار الزهراء للإعلام العربي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.
م.ت. هوتسما وآخرون، كتاب موجز دائرة المعارف الإسلامية، ط ١، ترجمة نخبة من أساتذة الجامعات المصرية، المراجعة والأشراف العلمي: حسن حبشي وآخرون، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

ترجمة المراجع العربية:

First: Manuscript references

Al-Shīrazi, Qutb al-Dīn Mahmūd ibn Masūd ibn Muslih (d. 710 AH/1331 AD).

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Manuscript of the Köprülü Library in Istanbul, No. 957.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Manuscript of Faydūllah Library in Istanbul, No. 1349.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, State Library Manuscript in Berlin, No. Petermann I 674.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Manuscript of the National Library in Paris, No. Arabe 2518.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, British Library Manuscript No. Add MS 7482.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Manuscript of Damad Ibrahim Library in Istanbul, No. 851.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Islamic Shoura Council Library Manuscript-1, No. IR10-6648.

“Nihayat al-Idrak fi Dirayat al-Flak”, Islamic Shoura Council Library Manuscript-2, No. IR-8344.

Kūshyār, Abū al-Hasan Kūshyār ibn Libān al-Jīlī (d. 350 AH/961 AD), “The Comprehensive Zīj”, manuscript kept in al-Fatih Library in Istanbul, No. 3418.

Second: Arabic Sources

Ibn Hajar, Shihāb al-Dīn Ahmad ibn Ali al-A’sqalānī (d. 852 AH / 1448 AD), “Al-Dūrar al-Kaminah fī A’yan al-Mīah al-Thaminah”, edited and corrected by: Sheikh Abdul Warith Muhammad ibn Ali, 1st ed., Beirut: Dār al-Kūtūb al-Ilmiyyah 1418 AH / 1997 AD.

Al-Hamawī, Abū Abdullah Shihāb al-Dīn Yāqūt ibn Abdullah (d. 626 AH / 1228 AD), “Qāmūs al-Būldān”, edited by: Farīd Abdul Azīz al-Jūndī, 1st ed., Beirut: Dār al-Kūtūb al-Ilmiyyah, 1990 AD.

Al-Himyari, Abū Abdullah Muhammad ibn Abdullah ibn Abdul Mūnim (d. 900 AH/1495 AD), “Al-Rawdh Al-Mī’tār fī Khabar Al-Aqtār”, edited by: Hassan Abbās, 2nd ed., Beirut: Nāsir Foundation for Culture, 1980 AD.

Al-Sūbki, Taj al-Dīn Abū al-Nasr Abd al-Wahhab ibn Ali (d. 771 AH/1370 AD), “Tabaqat al-Shafiyyah al-Kubra”, investigated by: Abd al-Fattah Mūhammad al-Hilū and Mahmūd Mūhammad al-Tanaji, 1st ed., Cairo: Dar Ihya’ al-Kutub al-‘Arabiyya, 1918 AD.

Al-Sūyūti, Jalal al-Dīn Abd al-Rahman ibn Abī Bakr (d. 911 AH/1505 AD), “Būghyat al-Wu’at fī Tabaqat al-Lūghawiyyīn wal-Nūhahat, investigated by: Mūhammad Abū al-Fadl, 1st ed., Cairo: Isa al-Babi al-Halabi and Partners Press, 1384 AH/1964 AD.

Al-Tabarī, Abū Ja’far Muhammad ibn Jarīr (d. 310 AH), “Jāmi’ al-Bayān a’n Tawīl al-Qurān”, edited by: Dr. Abdullah ibn Abdul Mūhsin al-Turkī, Cairo: Dār Hajr, 1422 AH/2001 AD.

Al-Qūrtūbi, Abū Abdullah Muhammad ibn Ahmad (d.), Al-Qūrtūbi’s Interpretation “Al-Jāmi’ l-Ahkām al-Qur’ān”, edited by: Ahmad al-Bardūnī, 2nd ed., Cairo: Dār al-Kūtūb al-Masriya, 1384 AH/1964 AD.

Al-Qazwīnī, Zakariya ibn Muhammad ibn Mahmūd (d. 682 AH/1283 AD), “Āthār al-Bilād wa Akhbār al-Ibād, 1st ed., Beirut: Dār Sādir 1960 AD.

Ibn Kathīr, Abū al-Fida Imād al-Dīn Ismāīl ibn Kathīr (d. 774 AH); Al-Tabarī’s Interpretation “Tafsīr al-Qur’ān al-Azīm”, edited by: Muhammad Hussein Shams al-Dīn, 1st ed., Beirut: Dār al-Kūtūb al-Ilmiyyah, 1419 AH/1998 AD.

Third: Arabic references

Heritage Treasury: A comprehensive index of manuscript titles, locations, and preservation numbers in libraries around the world, 1st ed., Riyadh: King Faisal Center for Islamic Research and Studies; 1438 AH (2017 AD).

Bibliographical Guide to University Theses in Egypt (1340-1393 AH / 1922-1974 AD), 1st ed., Cairo: Al-Ahram Center for Microfilm Organization (editor), Vol. 1, Humanities, 1396 AH (1976 AD).

Al-Zūrkalī, Khair al-Dūn, Dictionary of Notable Figures, 5th ed., vol. 7, Dar al-Ilm lil-Malayeen, Beirut, 1980 AD.

University Theses Database, 1st ed., Riyadh: King Faisal Center for Islamic Research and Studies, 1436 AH (2015 AD).

Kahala, Omar Ridha, Dictionary of Authors, 1st ed., Beirut: Al-Muthanna Library and Dar Ihya' Al-Tūrath Al-'Arabi, (n.d.).

The Universal Arabic Encyclopedia, 2nd ed., Riyadh: Encyclopedia Works Foundation for Publishing and Distribution, 1419 AH (1999 AD).

Mu'nis, Hussein, "Atlas of Islamic History", 1st ed., Cairo: Dār Al-Zahrā for Arab Media, 1407 AH/1987 AD.

Hütsma M. T. et al., "A Brief Book of the Encyclopedia of Islam", reviewed, supervised and translated by a group of Egyptian universities' professors, Hassan Habashī et al., 1st ed., 1418 AH/1998 AD.

خامساً: المراجع الأجنبية.

Wiedeman, Eilhad, Über die angebliche Verwendung des Pendeles zur bei den arabern, Gesammelet Schriften zur arabisch-islamischen Wissenschaftsgechichte, Band 2, Shcriften 1912-1927, Institut für Geschichte der arabisch-islamischen Wissenschaftsgechichte, Frankfurt, 1984.

Sezgin, Fuat, İslam'da Bilim ve Teknik, Cilt III, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara, 2007.

Trimble, Virginia (2004). Stellar interiors: physical principles, p.86.

Tomarchio, John (2022) A Sourcebook for Ancient Greek: Grammar, Poetry, and Prose. Washington, D.C.: CUA Press. p. 15.

McGraw-Hill Encyclopedia of Science and Technology (5th ed.) McGraw-Hill. 1993., p. 520.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 24 - المجلد 46

جمادى الآخرة 1447 هـ - ديسمبر 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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



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



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



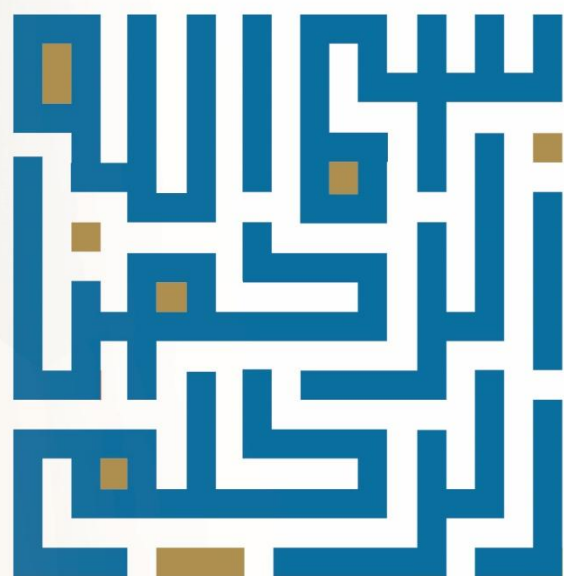
[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

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

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

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

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

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

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

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

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

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

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية :

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

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

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



جامعة المدينة الإسلامية
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. غادة بنت ناصر حمود التميمي	11
2	مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز د. إبراهيم بن محمد إبراهيم الخضير	61
3	فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الباحة د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني	99
4	تصور مقترح لتضمين قيم رؤية 2030 في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (1) بالمرحلة الجامعية بجامعة الباحة د. مهدية بنت صالح خلف الثقفي	145
5	استراتيجية مقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل د. يوسف بن مبرك نامي المطيري	173
6	الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بمحافظة ينبع د. بندر بن صلاح عتيق المليبي	211
7	درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي د. عبد الله بن عبد الرحمن محمد السحبياني	253
8	فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم د. عبد الله بن مناحي هديب القحطاني	287
9	التحليل المكاني لأسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة د. ستر بن متروك دخيل الله العصيمي	349
10	الأثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة الإسلامية الناشئة (7هـ/628م) د. ماجدة بنت عمر عبد الله الصيعري	393

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس
الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض
والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات
الصف الأول الثانوي**

**The Effectiveness of a Teaching Program
Based on Strategic Teaching in Developing
Negotiation Skills and Academic Self-
efficacy Among First-Year Secondary
School Female Students**

إعداد

د. غادة بنت ناصر التميمي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم

Dr. Ghadah bint Nasser Al-Tamimi

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods

Department of Curricula and Teaching Methods - College of
Education - Qassim University

Email: Gh.altamimi@qu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-011

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٠٩ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٥ م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال استخدام برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات التفاوض، حيث بلغ عددها (٢٢) مهارة، واختبار لقياس مهارات التفاوض الفكرية، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفاوض اللغوية الأدائية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبرنامج قائم على التدريس الاستراتيجي. كما تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي (قبلًا وبعدًا) للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. بناءً على هذه الإجراءات أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في اختبار مهارات التفاوض وبطاقة الملاحظة كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ ويعزى ذلك إلى استخدام التدريس الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: التدريس الاستراتيجي - مهارات التفاوض - الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

Abstract

The current research aims to develop negotiation skills and academic self-efficacy of first-year secondary school female students, through the use of a program based on strategic teaching. The researcher used the experimental approach with a quasi-experimental design, and prepared a list of negotiation skills, The number of skills reached (22), a test to measure intellectual negotiation skills, an observation card to measure linguistic performance negotiation skills, a scale of academic self-efficacy, and a program based on strategic teaching. The tools were also applied to a sample of (30) first-year secondary school female students (pre and post test) to identify the effectiveness of the program based on strategic teaching in developing negotiation skills and academic self-efficacy of first-year secondary school female students. Based on these procedures, the research results showed a statistically significant difference between the average scores of the research group in the negotiation skills test and the observation card as measured by the two applications: pre- and post-measurement in favor of the post-measurement, as well as a statistically significant difference between the average scores of the research group in the academic self-efficacy scale as measured by the two applications: pre- and post-measurement in favor of the post-measurement; This is attributed to the use of strategic teaching .

Keywords: Strategic teaching - negotiation skills - academic self-efficacy.

المقدمة

التفاوض علم وفن وسلوك لا يمكن الاستغناء عنه في كافة جوانب الحياة؛ لأنه يعتمد على التفاعل، والتعاطف، والتقبل، والنقاش، وتميز الشعوب فكريًا وثقافيًا؛ وتكمن أهميته من كونه عملية اجتماعية ونفسية ومنطقية تعتمد على التفاعل والتأثير النفسي، والإقناع، والحوار، وتبادل وجهات النظر بين طرفين أو أكثر لديهما تباين في الآراء والأهداف التي يسعى كل منهما لتحقيقها، أو تتعلق بقضية أو مسألة معينة ترتبط مصالحهما بها، وذلك من أجل التوصل إلى حل أو اتفاق مرضٍ لجميع الأطراف.

أما عن مهارات التفاوض، فهي الوسيلة الأولى للتفاهم، وهي عملية اجتماعية ونفسية أساسها أن الفرد لا يعيش في عزلة، فهو يحاول فهم الآخرين ومحاولة التعامل معهم بشكل ناجح، فالتفاوض ينشأ من وجهات نظر الأشخاص نحو موضوع محدد، يتم فيه عرض مطلب كل طرف ومحاولة تقريب وجهات النظر، فالحاجة للتفاوض لن تفتى، بل إنها تزايدت مع تقدم الوقت (عبد الصادق، ٢٠١٩).

أيضًا، يتضمن التفاوض مجموعة من المهارات الضرورية، منها ما يتعلق بمهارات الاستماع وآدابه، والأخرى تتعلق بمهارات التحدث، وما يتخللها من توظيف لغة الجسد، وهي المهارات التي تمكن من التواصل مع الآخرين، والتفاعل معهم، والتعايش مع متطلبات الحياة بعمامة، ومتطلبات الوظيفة المستقبلية بخاصة؛ لذا فالتفاوض يعد من الموضوعات المهمة للطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

إن مهارات التفاوض هي إحدى الأدوات التي لا غنى عنها للطلاب؛ لأنها تساعدهم على استكشاف أفكارهم، وبناء معارفهم، وتطبيق مهاراتهم في مواقف متنوعة، إضافة إلى التأثير فيهم عاطفيًا، ومن ثم إمكانية تغيير اتجاههم نحو عديد من القضايا والمشكلات التي قد تبدو معرفتهم وخبرتهم قاصرة تجاهها (Musa, et.al, 2012, p:223).

إن المهارات التفاوضية تؤدي دورًا في رسم صورة المتعلم المفاوض المتميز، ومن الملاحظ أن هذه المهارات تستند إلى مواهب واستعداد شخصي لدى التلاميذ، كما أن هذه المهارات يمكن

اكتسابها من خلال التدريب والممارسة؛ لأنهما سيعملان على صقل ما لدى المفاوض من هذه المهارات (يوسف، ٢٠٢٣، ٤٣٢).

هذا، وأضاف كل من (Judith,Guerrero& Sarah,2020,17) أن التدريب على مهارات التفاوض ينمي لدى التلاميذ الثقة بالنفس، ومهارات التفكير النقدي والاتصال الفعال. كما أشارت دراسة (منتصر، ٢٠١٨) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفاوض لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.

ونظرًا لأهمية مهارات التفاوض لوحظ اهتمام الباحثين بمهارات التفاوض كدراسة عبد الجواد (٢٠٢١)، ودراسة عبد الله وطلبة (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (٢٠٢٢)؛ وقد أسفرت نتائجها عن ضرورة استخدام الأساليب التدريسية المناسبة لتنمية مهارات التفاوض.

كذلك ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمهارات التفاوض؛ حيث إن للكفاءة الذاتية الأكاديمية دورًا مهمًا في حياة الطلبة؛ لأنها تعد من أهم المؤشرات على قدرة الطلبة على الإنجاز الأكاديمي، ودافعيتهم نحو التعلم وتحمل المسؤولية؛ مما يساهم في تحقيق أهدافهم التعليمية، كما أن ضعف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة قد ينعكس سلبًا على تحصيلهم.

فمعتقدات الطالب عن كفاءته الذاتية الأكاديمية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، وأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزز معتقدات الطالب حول قدرته على التحكم في مجريات الأحداث التي تؤثر في حياته، كما أنها لا تقتصر فقط على المهارات التي يمتلكها الطالب، وإنما بكيفية توظيف هذه المهارات التي يمتلكها، فالكفاءة الذاتية الأكاديمية يعتمد جزء منها على إدراك الذات والصورة التي يتصورها الطالب عن نفسه.

وتعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أهم العوامل التي تؤثر على المثابرة والأداء الأكاديمي للطلاب؛ حيث تتمحور هذه الكفاءة حول الأفكار والمعتقدات حول قدرة الشخص على التحقيق. كذلك من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية، يمكن التنبؤ بأداء الطالب الأكاديمي، سواء كان مرتفعًا أو منخفضًا.

كما تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر بشكل مباشر على أداء الطلاب في مختلف المواد الدراسية، حيث ينخرط الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية بسهولة وسرعة في البيئات الأكاديمية، بينما يؤدي انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية إلى تراجع في التحصيل الأكاديمي (الصمادي، البدادوة، ٢٠٢١).

من هنا، تبرز أهمية تحديد مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب، وهو أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

هذا، وتحتل الكفاءة الذاتية الأكاديمية قمة الكفاءات الذاتية الأخرى للفرد؛ حيث تمثل حجر الزاوية، وتميز الفرد تعليمياً وتربوياً وأكاديمياً، ولذلك تعتبر ضرورة ملحة لتحقيق جودة الفاعلية التعليمية (Moslemi & Mousavia, 2019).

كما ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالإنجازات الحياتية والأكاديمية للفرد، وتعد عاملاً أساسياً لتحفيزه على المثابرة والقيام بواجباته الوظيفية، ووضع الخطط المستقبلية الملائمة، وهو ما يمكنه من تحقيق مستوى أكاديمي ومهني متميز (محمد، ٢٠٢٣).

وقد لوحظ اهتمام الباحثين بمتغير الكفاءة الذاتية كدراسات: (أبو محفوظ والعلوان، ٢٠١٧؛ جمال، ٢٠١٨؛ الكفيري، ٢٠١٨؛ حسبان، ٢٠٢١؛ إبراهيم، ٢٠٢١؛ غالب، ٢٠٢١؛ أبو شنب، ٢٠٢٣).

في ضوء ما سبق يتبين أن التفاوض والكفاءة الذاتية من الضرورات التي لا بد أن يمتلكها الطلاب، بحيث يسعى المعلمون لتعليمهم كيفية التعلم، وكذلك التفكير في كيفية التفكير، وتحمل مسؤولية تعليم أنفسهم. ولا يكون ذلك إلا من خلال التدريس باستخدام مداخل واستراتيجيات وأساليب حديثة، ومنها التدريس الاستراتيجي، والذي يعتبر مدخلاً تعليمياً يقوم على الفهم، ويهتم بتعليم الطلاب كيف يتعلمون من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع التعلم الذي يقومون به وأهدافه المتنوعة، والقيام بالتوجيه الذاتي لعمليات التعلم من خلال تدريبهم على التخطيط للتعليم وتحديد أهداف تعلمهم.

يذكر (Bost and Riccomini ٢٠٠٦، ٣٠١) أن التدريس الاستراتيجي يتضمن تعليم الطلاب كيفية التعلم بشكل فعال، مثل استراتيجية إكمال مهام معينة حيث يجعل المتعلمين أكثر استقلالية من خلال تلقي المعلومات، ويتحول كل منهم إلى متعلم ذاتي التنظيم.

كذلك يشير (Fischer and Frey ٢٠٠٨، ٥٧) إلى أن التدريس الاستراتيجي يهتم بمنح المتعلمين مسئولية تعليم أنفسهم، بحيث يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، بينما يقتصر دور المعلم علي الإعداد والتوجيه والإرشاد.

يعني هذا أن التدريس الاستراتيجي يهدف إلى معرفة المتعلم كيف يتعلم ويفكر ويفهم، لإنجاز مهمة ما، يُكلف بها من خلال تعليمه الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.

من ناحية أخرى، يُعد التدريس الاستراتيجي من النماذج الفعالة في التدريس؛ لأن المعلم ينوع في استخدام الأنشطة في المواقف التعليمية، مما يتيح للطلاب أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع قدراته ونوع الذكاء لديه. في هذا السياق فإن هذا التدريس وما يتضمنه من استراتيجيات تدريسية يعتمد على مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة (زهران، ٢٠١٨، ٦٨)

ويضيف (أبو زينة، ٢٠١٩، ٥٦) أن التدريس الاستراتيجي نوع من أنواع التدريس، يتم فيه تفعيل دور الطالب في عملية التعلم، ويكون محوراً رئيساً في عملية التعلم، ولا يقتصر دوره على أنه متلقي للمعلومات، بل يكون مشاركاً ومبدعاً ومفكراً وباحثاً عن المعلومة بكل الوسائل المتاحة، وتعتمد استراتيجيات التدريس الاستراتيجي على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، التي من خلالها يقوم بالبحث باستخدام الأنشطة والموارد المتاحة له كالملاحظة والاستنتاج، وبالتالي التوصل إلى الهدف والمعلومات التي يحتاجها، باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

وللأهمية التي يتمتع بها التدريس الاستراتيجي بوصفه أداة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية، عُقدت كثير من المؤتمرات والندوات على الصعيدين: العالمي والعربي والمحلي بوصفه خطوة أساسية في تطوير المجالات المعرفية للطلاب في مراحل التعليم كافة، ومحاوله أساسية في مراجعة طرائق التدريس المستعملة في إعداد معلم اللغة العربية (رمضان، ٢٠٢٠، ٥٢).

وقد تناولت بعض الدراسات والبحوث استخدام التدريس الاستراتيجي في تحسين بعض المتغيرات، مثل: الفهم العميق والدافعية للإنجاز كما في دراسة أحمد (٢٠١٢)، ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير التحليلي، ومهارات التفكير الإبداعي والنقدي كما في دراسة (Asefi and Imani, 2018)، ومهارات التنظيم الذاتي والاستماع الناقد كما في دراسة عيسى (٢٠١٩).

إن دور المعلم في التدريس الاستراتيجي يتمثل في التخطيط لتوجيه الطلاب، ومساعدتهم على اكتشاف المعلومات، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير، واستخدام أسلوب الحوار المنظم والمناقشة، ويرسخ فيهم مهارات التواصل والاتصال بشكل فعال، مع كيفية تجاوز المعوقات باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ٢٠١٠، ٢٢٧، (Kizlik).

كما يهدف إلى تزويد التلاميذ بالطرق وأساليب التعلم والمذاكرة لكي تساعدتهم على فهم واستدكار المفاهيم والمهارات الجديدة وربطها بالمعرفة الموجودة لديهم من قبل، بطريقة تمكنهم من استرجاع المعلومات في سياقات ومواقف فلسفية تعليمية مختلفة تجعل من المتعلم محوراً لعملية التعلم (عطية، ٢٠٢٢).

ومن هذا المنطلق، فقد اهتمت عديد من الدراسات والأبحاث التربوية بالتدريس الاستراتيجي وخصائصه ومستوياته واستراتيجياته؛ وذلك لتحقيق عديد من الأهداف المرجوة كدراسات: (طه، ٢٠١٦؛ وعمار، ٢٠١٩؛ وإبراهيم، ٢٠١٩؛ وعبد الصمد، ٢٠١٩؛ والشمري، ٢٠١٩؛ وعطية، ٢٠٢٢)، وأثبتت فاعليته في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

كذلك، يتضح من خلال مراجعة أدب المجال التربوي والدراسات السابقة أن هناك اهتماماً متزايداً بدراسة التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إلا أن أي منها - في حدود قراءات الباحثة - لم تنطرق إلى تنميتها من خلال التدريس الاستراتيجي في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال ما يلي:

- باستقراء الدراسات التي تناولت مهارات التفاوض، والتي أثبتت نتائجها وجود تدنٍ في مهارات التفاوض لدى الطلبة كدراسات، (Canady, 2019)، و (Judith, Guerrero, Sarah, 2020)، و (يسن، خلف، ٢٠٢١)، و (علي، ٢٠٢١)، و (قنصوة، ٢٠٢٢)، و (العززي، ٢٠٢٢)، و (يوسف، ٢٠٢٣).

- باستقراء الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي أوصت بتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كنتائج عديدة من الدراسات السابقة: (إبراهيم، ٢٠٢٠)، و (حسبان، ٢٠٢١)، و (علي، ٢٠٢١)، و (غالب، ٢٠٢١)، و (محمد، ٢٠٢٣)، و (أبو شنب، ٢٠٢٣).

- ملاحظة الباحثة: من خلال خبرة الباحثة في الميدان أثناء إشرافها على طالبات التربية الميدانية في قسم اللغة العربية، وما كان يُرصد خلال الزيارات الصفية لمعلمات اللغة العربية أثناء حصص المشاهدة؛ لاحظت قلة دافعية الطالبات نحو التعلم، مع تدني مستوياتها بصفة عامة في مهارات التفاوض وضعف واضح في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كذلك ما كان يُلاحظ من اتباع المعلمات لطرق وأساليب تقليدية في التدريس، وافتقاد حصص اللغة العربية لمداخل وطرق حديثة، واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة كدراسات (إبراهيم، ٢٠١٩؛ وعبد الصمد، ٢٠١٩؛ والشمرى، ٢٠١٩؛ وعطية، ٢٠٢٢) والتي نادى بضرورة استخدام التدريس الاستراتيجي في التعليم والتعلم.

في ضوء ما سبق عرضه، وتماشياً مع توجهات وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية ورؤية المملكة ٢٠٣٠ من حيث التأكيد على الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم؛ تتحدد مشكلة البحث في وجود ضعف لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات التفاوض، وكذلك في تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية. كذلك يحاول البحث أن يسهم في علاج هذه المشكلة، وذلك من خلال الكشف عن فاعلية التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة البحث السابقة التي تمثلت في ضعف مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، فإنه ينبثق سؤال رئيس لهذه المشكلة، وهو:

ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مهارات التفاوض المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٢- ما البرنامج التدريسي القائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٣- ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٤- ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

فروض البحث:

- ١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات التفاوض كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض الفكرية لصالح القياس البعدي.
- ٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات التفاوض كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التفاوض اللغوية الأدائية لصالح القياس البعدي.
- ٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

- ١- تنمية مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال البرنامج التدريسي القائم على التدريس الاستراتيجي.
- ٢- تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال البرنامج التدريسي القائم على التدريس الاستراتيجي.
- ٣- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- ٤- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

قد تفيد الدراسة كلا من:

- ١- مخططي المناهج ومطوريه: وذلك من خلال الإسهام في تطوير تعليم كتب اللغة العربية وتأليفها؛ وأيضاً من خلال الاعتماد على نشاط المتعلم باستخدام مداخل حديثة في التدريس كمدخل التدريس الاستراتيجي.
- ٢- الطالبات: وذلك من خلال إثراء معرفتهن وإتاحة الفرصة لهن للمشاركة فاعلة، كذلك من خلال أنشطة التدريس الاستراتيجي الذي يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تهدف إلى إعداد متعلم قادر على التفاوض مع الآخرين، ويمتلك مستوى عالياً من الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ٣- المعلمات: وذلك من خلال تقديم برنامج في التدريس الاستراتيجي، يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- ٤- الباحثين: وذلك من خلال تشجيعهم على مواصلة البحث لاستخدام مداخل حديثة في دراسات مستقبلية؛ لتنمية التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١- حدود موضوعية: مهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبرنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي.

٢- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٥هـ

٣- حدود مكانية: مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وذلك لوجود السنة الأولى المشتركة، التي تدرس مقررات اللغة العربية.

٤- حدود بشرية: مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي المقييدات لدراسة مقرر اللغة العربية (١) الكفايات اللغوية نظام المسارات السنة الأولى المشتركة الصف الأول الثانوي (الفصل الأول)؛ حيث يمثل الصف الأول الثانوي بداية المرحلة الثانوية، وهو بداية تعميق مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية في هذه المرحلة.

مصطلحات البحث:

التدريس الاستراتيجي: (Strategic Teaching)

يُعرّف بأنه: مدخل لتحسين فاعلية التعلم وكفائته، ويقوم على التحكم في العوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر في التعلم بما فيها التنظيم الذاتي، ويراعي فيها الجوانب المحيطة بالعملية التعليمية (مثل): التخطيط - التنظيم - التقويم (ويتحقق ذلك وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة أو التنظيم الذاتي). (عيسى وإسماعيل، ٢٠٢٣)

وتُعرف الباحثة بأنه: استخدام المعلمة عددًا من الاستراتيجيات المناسبة، لتنمية مهارات وقدرات طالبات الصف الأول الثانوي من امتلاك مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال الوصول إلى الطريقة المثلى التي يتعلمن بها، ويفكرن بها لإنجاز ما يكلفن به من مهام بنجاح وبأقل جهد.

مهارات التفاوض:

تعرفها الكندري (٢٠٢٠) بأنها مجموعة من الأداءات السلوكية الملاحظة، تصدر من المفاوض من أجل إشباع حاجته وتحقيق أهدافه. وتعرفها الباحثة إجرائيًا، بأنها: مهارة مركبة من مجموعة من المهارات، تجعل طالبة الصف الأول الثانوي قادرة على فهم الآخرين والتعامل معهم بثقة واتزان انفعالي وإيجابية، مع استخدام لغة الجسد المناسبة، للوصول إلى توافق تحقق من خلاله أهدافها.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يعرفها الزهراني (٢٠٢٠، ٧٩٧) بأنها: "معتقدات الطالب بشأن قدرته على تحديد أهدافه الأكاديمية، واكتشاف ما لديه من قدرات ومهارات، وتوظيفها من أجل الوصول إلى هذه الأهداف، وثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه، ومثابرتة في مواجهة الصعوبات، والضغوط التي قد تعترض مسيرته الأكاديمية". كذلك، تعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائيًا بأنها: معتقدات طالبة الصف الأول الثانوي حول مدى قدرتها على القيام بمهام أكاديمية والتي تقاس بمجموع استجاباتها على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في البحث الحالي.

أدبيات البحث:

أولاً: التدريس الاستراتيجي:

أ/ الإطار المفاهيمي للتدريس الاستراتيجي:

يشير التدريس الاستراتيجي إلى فلسفة تعليمية تجعل من المتعلم محورًا لعملية التعلم؛ وتوجد العديد من المسميات له، حيث يرى الزغبى (٢٠١٦، ٦٥) أنه يطلق عليه أيضًا التعليم الماهر أو تعليم الخبراء، وذلك لأنه يُعد أحد مداخل التعليم المعرفي المرتكز على كيفية التعلم، والفهم العميق، وتعليم جوانب متعددة من التفكير المتمثلة في التفكير الإبداعي، والناقد والتفكير فوق المعرفي، وطرق حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

يُعد التدريس الاستراتيجي من النماذج الفعالة في التدريس؛ ذلك لأن المعلم ينوع في استخدام الأنشطة في المواقف التعليمية، مما يتيح للطلاب أن يستفيد من الأنشطة التي تتناسب

مع قدراته ونوع الذكاء لديه. في هذا السياق، فإن التدريس الاستراتيجي وما يتضمنه من استراتيجيات تدريسية يعتمد على مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي؛ بهدف تحقيق أهداف معينة، (زهران، ٢٠١٨)

أهداف التدريس الاستراتيجي:

للتدريس الاستراتيجي عدد من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، من أبرزها ما يلي:

- تعليم الطلبة متى وكيف يمكنهم استخدام الاستراتيجيات التدريسية.
- مساعدة الطلبة على تحديد الاستراتيجيات التدريسية الفعالة وتشجيعهم على تطبيقها.
- إكساب الطلبة القدرة على تطبيق ما تعلموه من خبرات سابقة.
- تحسين كفاءة الطلبة على الربط بين ما تعلموه وما لديهم من معلومات ومعارف سابقة.
- إكساب الطلبة القدرة على مواجهة عديد من احتياجاتهم التعليمية وتلبيتها سواء داخل المدرسة أم بعد تخرجهم منها (السيد، ٢٠١٧)، (Asefi & Imani, 2018).

مبادئ التدريس الاستراتيجي:

هناك ستة مبادئ تربوية للتدريس الاستراتيجي، حيث تسهل هذه المبادئ عملية المراجعة الناقدة لفاعلية العمل التربوي مع الطلاب؛ وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

- يعد التعلم عملية نشطة وبنائية.
- يعتبر التعلم بشكل أساسي مؤسساً للعلاقات بين المعرفة الجديدة والسابقة.
- يتضمن التعلم كلاً من المعارف الإجرائية والشرطية والتقريرية للمعرفة.
- يتطلب التعلم التنظيم المستمر للمعارف وذلك وفقاً لوضع معين من التمثيل لكل نوع من أنواع المعرفة.

- يتضمن التعلم استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية فضلاً عن المعرفة النظرية.
 - يحدد الدافع الأكاديمي درجة التزام ومشاركة واستمرار الطالب في تعلمه (طه، ٢٠٢٠).
- خطوات التدريس الاستراتيجي:

يوضح السيد (٢٠١٧) أن خطوات التدريس الاستراتيجي تتمثل في: بناء واختيار استراتيجية التدريس، ووصف الاستراتيجية، وتقديم بيان عملي للاستراتيجية، والممارسة التشاركية بين المعلم والطلبة، التغذية الراجعة من المعلم للطلبة، الممارسة المستقلة من الطلبة، ثم تعميم ونقل الخبرة بالاستراتيجية إلى مواقف تعليمية أخرى.

الإجراءات التدريس الاستراتيجي:

- توضيح استراتيجيات التدريس الاستراتيجي، بحيث يتحقق للطلاب فهم كل استراتيجية وهدفها ومدى أهميتها وسبب اختيارها، ومتى وكيف يمكن استخدامها في إنجاز الأنشطة.
- إعطاء الطلاب وقت كافٍ لتطبيق استراتيجيات التدريس الاستراتيجي بأنفسهم ومراقبة كيفية تطبيقهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- تنمية مهارة المراقبة والتقييم الذاتي لاستراتيجيات التعلم الاستراتيجي لدى الطلاب، حتى يتمكنوا من إتقان كيفية استخدامها، حتى تصبح جزءًا من مخططهم للتعلم.
- تشجيع الطلاب على الاستخدام المستمر والتعميم، وانتقال أثر استراتيجيات التدريس الإستراتيجي في مواقف مختلفة. (عطية، ٢٠٢٢).

ب/ الدراسات السابقة التي تناولت التدريس الاستراتيجي:

فيما يلي استعراض لعدد من الدراسات تناولت التدريس الاستراتيجي، ومنها: دراسة الشمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الاستراتيجي، وتم بناء قائمة بمعايير الأداء التدريسي الاستراتيجي، وفي ضوءها تم إعداد بطاقة ملاحظة، وتم تطبيقها على (٤٥) معلم، وقد توصل البحث إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية كان ضعيفًا في جميع معايير الأداء التدريسي.

كذلك تناولت دراسة طه (٢٠٢٠) التعرف على مستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ لمهارات التدريس الاستراتيجي؛ حيث تم بناء قائمة بمهارات التدريس الاستراتيجي، وفي ضوءها تم إعداد بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على (٣٨) عضوًا، وأسفرت النتائج عن ضعف مستوى الأداء لمهارات التدريس الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وسعت دراسة عطية (٢٠٢٢) لإعداد برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية الكفاءة اللغوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية النوعية، وقياس فاعليته في تنمية الكفاءة اللغوية ومهارات التفكير لديهم. وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ولرصد أثر البرنامج، تم إعداد اختبار الكفاءة اللغوية واختبار التفكير الناقد، وبعد تطبيقهما تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي هؤلاء الطلاب في القياسين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

في السياق نفسه، هدفت دراسة عيسى (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية التدريس الاستراتيجي في تنمية القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية بكلية البنات، وتكونت عينة البحث من (٦٤) طالبة بالفرقة، وتضمنت الإجراءات إعداد جلسات التدريس الاستراتيجي، وعقب انتهاء الجلسات تم القياس البعدي على طالبات المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى تحسن مستوى القيم البيئية، والتفكير المستقبلي في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

هذا، وأنه من خلال توصيات الدراسات السابقة تبينت فاعلية التدريس الاستراتيجي في التعليم والتعلم.

ثانيًا: مهارات التفاوض:

تقوم عملية التفاوض على مجموعة من الإجراءات التي ترتبط مع بعضها البعض، بحيث لا يمكن الفصل بينها، ومن أهمها: اختيار المفاوض، وإعداده، وتدريبه على القيام بعملية التفاوض، وتفويض ذلك الفرد للقيام بعملية التفاوض من أجل تحقيق الهدف من عملية التفاوض، ولذا فإن التفاوض من المهارات اللازم تعلمها والتدريب عليها بالنسبة للطلاب. (علي، ٢٠٢١).

أهمية التفاوض:

من خلال الاطلاع على الأدبيات الحديثة التي تناولت التفاوض في التدريس، منها: Jiang, (2016)، و(عبد الجواد، ٢٠٢١)، و(علي، ٢٠٢١)، و(العنزي، ٢٠٢٢)، و(يوسف، ٢٠٢٣)؛ توصلت الباحثة إلى أن أهمية التفاوض تكمن في أنه:

- يساير الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.

- يوفر جواً من الديمقراطية، والحرية في التعليم، بعيداً عن الجو التسلطي.
 - يشعر المتعلم بدوره في العملية التعليمية، ويعزز استقلاليته وثقته في نفسه، ومسؤوليته عن تعلمه.
 - تكوين علاقات اجتماعية طيبة مع المعلم والأقران.
 - زيادة الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين.
 - تعزيز اندماجهم في بيئاتهم.
 - زيادة المقدرة على فض المنازعات بينهم.
 - يتيح فرصاً لإعمال العقل، والتفكير، والإبداع، والابتكار.
 - يساهم في تنمية المهارات اللغوية كإبداء الرأي والحوار والنقد وتقبل الآراء.
- شروط التفاوض:
- لعملية التفاوض شروط، منها ما يلي:
- القوة التفاوضية: ترتبط القوة التفاوضية بعدة جوانب تبدأ أهمها بحدود أو مدى السلطة، والتفويض الذي تم منحه للفرد المفاوض وإطار الحركة المسموح له بالسير فيه، وعدم تعديه أو اختراقه فيما يتصل بالموضوع.
 - المعلومات التفاوضية: وهي من أهم الشروط التي يجب توافرها في عملية التفاوض، حيث إن أي عملية تفاوض ناجحة تحتاج إلى توافر كم مناسب من البيانات والمعلومات، سواء عن القضية أو الموضوع محور التفاوض.
 - القدرة على التفاوضية: يتصل هذا الشرط أساساً بأعضاء الفريق المفاوض، ومدى البراعة والمهارة والكفاءة التي يتمتع بها أو يحوزها أفراد هذا الفريق.
 - الرغبة المشتركة: يتصل هذا الشرط أساساً بتوافر رغبة حقيقية مشتركة لدى الأطراف المتفاوضة لحل مشكلاتها أو منازعاتها بالتفاوض، واقتناع كل منهم بأن التفاوض هو الوسيلة الوحيدة أو الأفضل لحل هذا النزاع.

- المناخ المحيط: يجب العمل على توفير المناخ المناسب للبدء بالعملية التفاوضية، أو المضي قدماً في سبيل حلها أو الوصول إلى نقاط اتفاق بشأنها تمهيداً لإقامة العلاقة أو التوصل إلى الهدف المنشود المتعين تحقيقه والوصول إليه (Stuchimachar & Shampage: 2010,481).

أنشطة تنمية مهارات التفاوض:

يمكن تنمية مهارات التفاوض من خلال ما يلي:

- يعرض المعلم على الطلاب موقفاً تفاوضياً مكتوباً حول قضية لغوية، بحيث يشمل عرض وجهة نظر كل طرف من طريقي التفاوض وأدلته، والنتيجة التي توصل إليها، ثم يطلب من الطلاب تحليل الموقف وتقييم أدلة كل طرف والموازنة بينها.

- يعرض المعلم على الطلاب موقفاً تفاوضياً مكتوباً حول قضية لغوية، ثم يطلب من الطلاب تحديد تقنيات التفاوض التي استخدمها كل طرف؛ للوصول إلى أهدافه، وإلى أي مدى نجح في ذلك.

- يُعد المعلم موقفاً تفاوضياً حول قضية ما، ثم يطلب من طالبين من الطلاب تمثيل القضية، على أن يقوم بقية الطلاب بمشاهدة الموقف التفاوضي، وتقييم أداء زملائهم؛ من حيث: مهارات التحدث، ومهارات الاستماع، والقدرة على الإقناع.

- يختار الطلاب قضية من القضايا اللغوية ثم يضعونها في صورة موقف تفاوضي؛ بحيث يحاول كل طرف استخدام كل الأدلة المنطقية التي تدعم وجهة نظره.

- يعرض المعلم على الطلاب أن يقوم بعضهم بعرض موقف تفاوضي ناجح قاموا به في حياتهم، وكيف استطاعوا تحقيق أهدافهم، على أن يقوم بقية الطلاب بتقييم الموقف.

- يطلب المعلم من الطلاب أن يعرضوا مواقف تفاوضية لم يستطيعوا فيها أن يحققوا أهدافهم، وبيان أسباب عدم نجاحهم في إتمام التفاوض.

- عقد حلقة نقاشية بين الطلاب حول التفاوض من حيث: أهميته، وآدابه، وكيفية النجاح في إدارة موقف تفاوضي.

- توجيه الطلاب نحو توظيف لغة الجسد توظيفاً مناسباً في أثناء التفاوض، وتحديدًا حركة اليدين، وإيماءات الوجه، والنبر والتنغيم (عبد الله، وطلبة، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفاوض:

كذلك، سعت دراسة علي (٢٠٢١) للتحقق من فاعلية خلية التعلم في تنمية مهارات القراءة المكثفة ومهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقامت الباحثة بتصميم قائمة لمهارات القراءة المكثفة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتصميم قائمة مهارات التفاوض المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وانتهى البحث إلى أن المستوى الكلي لمهارات التفاوض لدى طلبة الصف الأول الثانوي كان متوسطاً.

أيضاً، هدفت دراسة قنصوة، والمليحي، وشحاتة (٢٠٢٢) إلى التعرف على مهارات الحوار ومهارات التفاوض لدى طفل الروضة باستخدام برنامج في تنمية بعض مهارات الحوار والتفاوض لدى طفل الروضة قائم على الدراما الحركية، وقد أسفرت النتائج عن أن البرنامج المعد له أثر إيجابي في تنمية مهارات الحوار والتفاوض لدى طفل الروضة، كما أن الأنشطة المستخدمة في البرنامج أظهرت تحسناً في تنمية مهارات التفاوض.

بينما سعت دراسة العنزي (٢٠٢٢) للكشف عن دور القصة المصورة في تنمية مهارات التفاوض لدى طفل الروضة، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٥) معلمة في مرحلة رياض الأطفال، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة، وتوصلت النتائج إلى أن للقصة دوراً مرتفعاً في تنمية مهارات التفاوض.

كما هدفت دراسة يوسف (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على التحدي لتنمية مهارات التفكير المحوري ومهارات التفاوض الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين اهتمام الباحثين بمهارات التفاوض، كما أوصت بضرورة تنميتها في جميع المراحل الدراسية.

ثالثًا: كفاءة الذات الأكاديمية (Academic Self Efficacy):

أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

أشار (السيد، ٢٠٢١) أن هناك ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في: الفاعلية، العمومية، القوة أو الشدة، بينما حصر (إبراهيم، ٢٠٢١) أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية فيما يلي: الثقة في الأداء الأكاديمي، تحمل المسؤولية الأكاديمية، المثابرة الأكاديمية، التنظيم الذاتي، إدارة الوقت.

محددات الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

للکفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تعد محددات لها تأثيرات فعالة على دافعية الفرد، وتتمثل تلك العوامل فيما يلي (محمد، ٢٠١٨):

- اختيار الأنشطة: يختار الطالب الأنشطة التي يستطيع التكيف معها بنجاح، مما يدفع إلى كفاءة ذاتية أعلى.

- الجهد والمثابرة: الطلاب ذوو الإحساس العالي بكفاءتهم الذاتية الأكاديمية يميلون إلى بذل المزيد من الجهد في التفكير والتخطيط من أجل تحقيق مستوى عالٍ في المهمة.

- التفكير واتخاذ القرار: الطلاب ذوو الإحساس العالي بكفاءتهم الأكاديمية تكون لديهم مرونة في التفكير تمكنهم من اتخاذ القرارات بشأن تجاوز العقبات التي تواجههم أثناء أداء المهام التعليمية.

- ردود الفعل العاطفية: الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة أكاديمية مرتفعة يتجاوبون مع تحديات المهمة بأداء حماسي ومتفائل، كما أنهم يلتزمون بالهدوء عند القيام بالمهام الصعبة.

مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

أشار (ملحم، ٢٠١٦) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتطور اعتمادًا على مصادر رئيسية تتمثل فيما يلي:

- خبرات الإتقان: التجارب الناجحة التي يمر بها الطلاب من أقوى المصادر التي تؤثر في تشكيل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي تمكن الطلاب من اكتساب عديد من المهارات لإنجاز المهام الأكاديمية.
- الخبرات البديلة: أي أن رؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج عنها توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في التحسن والمثابرة مع بذل المزيد من الجهد.
- الإقناع اللفظي: ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي للفرد لفظيًا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعًا من الترغيب في الأداء.

دراسات تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تناولت دراسة يوسف (٢٠٢٠) فاعلية استخدام استراتيجية التخيل لتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على إعداد دليل تدريس في وحدة البيع بمقرر الفقه بالصف الأول الثانوي، كما تم بناء مقياس في الذكاء الروحي، وإعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في أبعاد (الدافعية الذاتية، والمثابرة في التعلم، والثقة في إمكانية الإنجاز بنجاح، والتنظيم الذاتي للتعلم)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتين: تجريبية (٣٤)، وضابطة (٢٩)، وبينت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيات التخيل في تنمية أبعاد الذكاء الروحي.

كذلك، سعت دراسة الصمادي والبدادوة (٢٠٢١) للكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأثبع المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث جرى تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كذلك سعت دراسة الكندري (٢٠٢١) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الذات في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى معلمات رياض الأطفال الطالبات، وتكونت عينة البحث من (٤٨) طالبة من الطالبات المعلمات: (٢٤) طالبة مجموعة تجريبية،

و(٢٤) طالبة مجموعة ضابطة، واستخدمت الباحثة برنامجًا تدريبيًا، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الذات في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى معلمات رياض الأطفال الطالبات.

كذلك، سعت دراسة أبو شنب (٢٠٢٣) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية سكامبر في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وكفاءة الذات الأكاديمية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بطنطا، وتمثلت أدوات البحث من اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وبعد تطبيق التجربة، أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال الدراسات السابقة يتبين تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، لذا كانت توصيات الباحثين بضرورة تنميتها لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وذلك لملاحظة فاعلية المتغير المستقل (برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي) في المتغير التابع (مهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، مع ضبط المتغيرات الأخرى ذات العلاقة، والتصميم في هذا البحث قائم على طريقة المجموعة الواحدة (مجموعة البحث)، وبعد ذلك عُولِجَت النتائج إحصائيًا؛ حيث خضعت المجموعة للتدريس باستخدام البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي، وفي نهاية التجربة اختُبرت مجموعة البحث اختبارًا بعددًا للمقارنة (قبلًا وبعدًا).

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي نظام المسارات السنة الأولى المشتركة في المدارس الحكومية المسجلات مقرر اللغة العربية (١)، الكفايات اللغوية (الفصل الأول) ١٤٤٥ هـ.

ثالثًا: عينة البحث:

نظرًا لصعوبة تطبيق التجربة على جميع أفراد مجتمع البحث اختيرت عينة البحث قصدية (٣٠) طالبة، بحيث تكون ممثلة للمجتمع بتوجيه من الإشراف التربوي بحيث تكون العينة من طالبات الثانوية (١٤٠) في مدينة الرياض.

رابعًا: متغيرات البحث:

في ضوء أهداف البحث وطبيعة المنهج الذي استخدم، تمثلت متغيراته في الآتي:
المتغير المستقل في هذا البحث هو: "برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي".
ويتمثل المتغير التابع في هذا البحث في (تنمية مهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية).

خامسًا: مواد البحث وأدواته:

لتحقيق أهداف البحث، وللإجابة عن أسئلته، واختبار فروضه أعدت الباحثة مواد وأدوات البحث الآتية:

١- البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي:

يُبيّ محتوى البرنامج بحيث يكون متوافقًا مع دروس اللغة العربية (١) الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ، تبعًا للخطوات الآتية:

- دراسة خصائص طالبات الصف الأول الثانوي، والاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والاطلاع على الدراسات العلمية السابقة التي تناولت استخدام مدخل التدريس الاستراتيجي، ومهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- تحديد أسس البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي، والتي تحقق الأهداف المرتبطة بتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- تحديد قائمة الأهداف التعليمية للبرنامج وتحليلها إلى أهداف نهائية إجرائية التطبيق.
- بناء البرنامج في ضوء المحتوى العلمي للمقرر وقائمة الأهداف، وفي ضوء الخطوات المنهجية للتدريس الاستراتيجي.

وقد تضمن البرنامج المكونات الآتية:

- أولاً: التخطيط للتدريس الاستراتيجي، من حيث:
- تحديد مستويات الأهداف: (معرفية، مهارية، وجدانية)
- تحديد الاستراتيجيات التي تحقق أهداف التعلم.
- ثانياً: أسس ومبادئ بناء البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- ثالثاً: الهدف العام من البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي والأهداف الفرعية.
- رابعاً: مراحل البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- خامساً: خصائص البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- سادساً: خطوات البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- سابعاً: مصادر التعليم والتعلم وفق البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- ثامناً: أدوار المعلمة والطالبة للبرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- تاسعاً: توجيهات للمعلمة بشأن التدريس القائم على التدريس الاستراتيجي.
- قائمة مهارات التفاوض: ٢
- في سبيل الوصول إلى مهارات التفاوض المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي أُعدَّت قائمة تتضمن عدداً من مهارات التفاوض، وتطلب ذلك الإجراءات الآتية:

تحديد هدف القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التفاوض المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار مهارات التفاوض، وتصميم بطاقة الملاحظة لمهارات التفاوض، وتنميتها بواسطة البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.

مصادر بناء القائمة:

تمثلت في المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفاوض كدراسة القناوي (٢٠١٥)، ودراسة سلطان (٢٠١٦)، ودراسة عبد الله وطلبة (٢٠٢١)، وذلك للاستفادة منها في إعداد قائمة مهارات التفاوض.

بناء محتوى القائمة في صورتها الأولية:

بعد الاطلاع على ما سبق من الأبحاث والدراسات حُصرت مهارات التفاوض وصُيِّغت في مجالين، بحيث يناسبان المرحلة العمرية لطالبات الصف الأول الثانوي، وتضمن كل مجال عدداً من المهارات، حيث تناول المجال الأول مهارات التفاوض الفكرية وعددها (١٢)، بينما تناول المجال الثاني مهارات التفاوض اللغوية الأدائية وعددها (١٢).

ضبط القائمة:

لضبط القائمة والتأكد من صدق القائمة تُحَقَّق بعرضها في صورتها الأولية على (٨) محكمين من المختصين في المناهج ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وطلب منهم إبداء الرأي فيها من ناحية مناسبة المهارة لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء كل مهارة، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية؛ كما طلب منهم حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه من مهارات، مع الإدلاء بالملاحظات التي يرونها.

محتوى القائمة في صورتها النهائية:

حُصرت آراء المحكمين واستُخرجت نسبها المئوية، حيث عُدَّت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق ٨٠٪ مهارة مناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بينما استُبعدت المهارات التي حصلت على نسبة تقل عن ذلك؛ وفي ضوء ملاحظات المحكمين عُدِّلَت صياغة

بعض المهارات، وحذفت مهاترتين من المجال الثاني بحيث تناول المجال الأول مهارات التفاوض الفكرية وعددها (١٢)، والمجال الثاني مهارات التفاوض اللغوية الأدائية وعددها (١٠)؛ والجدول الآتي يوضح مهارات التفاوض في صورتها النهائية:

جدول رقم (١) مهارات التفاوض في صورتها النهائية

م	مهارات التفاوض الفكرية	مهارات التفاوض اللغوية الأدائية
١	تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية من التفاوض	الإلمام بالأساليب السلوكية والإدارية للموقف التفاوضي
٢	القدرة على التأثير والإقناع	يختار الوقت المناسب للرد على أدلة الطرف الآخر
٣	الإلمام بجوانب موضوع التفاوض	التناغم الوجداني مع المتفاوضين
٤	التفاعل والتركيز لاستيعاب المشكلات المطروحة موضع التفاوض.	القدرة على التعبير عن أفكاره شفهيًا
٥	تفسير ما يقوله الطرف الآخر تفسيرًا صحيحًا	المرونة في التعامل مع المتغيرات المفاجئة التي تظهر أثناء التفاوض
٦	يملك أدلة كافية لدعم موقفه التفاوضي	يختار الوقت المناسب للرد على أدلة الطرف الآخر
٧	سرعة سير المفاوضات	القدرة على طرح الأسئلة بلباقة الحوار
٨	يضع افتراضات منطقية عن عملية التفاوض	الإصغاء باهتمام أثناء جلسة التفاوض
٩	التقيد بوقت محدد للتفاوض	لا يقاطع الطرف الآخر في أثناء حديثه
١٠	يوجز في عرض وجهة نظره وأدلته	يتعامل مع الطرف الآخر بوصفه شريكًا لا خصمًا
١١	تقديم حلول تفاوضية متنوعة	_____
١٢	تحمل المسؤولية وإصدار القرار	_____

٣- اختبار مهارات التفاوض:

استخدمت الباحثة لقياس فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر اللغة العربية (١) الكفايات اللغوية (١) اختبارًا من نوع الاختيار من متعدد؛ لما يتميز به من موضوعية، مع وعدم تأثره بذاتية المصحح، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- ١- تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي المستهدف تتميتها لديهن.
 - ٢- تحديد محتوى الاختبار: تضمن مجموعة من الأسئلة بصيغة مواقف تفاوضية تقيس مهارات التفاوض التي حُدِّدت والبالغ عددها (١٢) مهارة.
 - ٣- صياغة فقرات الاختبار: صيِّغت فقرات الاختبار بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد. وقد وُضعت مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل تختار منها الطالبة بديلاً واحداً، مع مراعاة تنوع الأسئلة وتعبيرها عن المهارات التفاوضية التي يقيسها.
 - ٤- إعداد الاختبار: بُني الاختبار محتويًا على (١٢) فقرة موزعة على المهارات التفاوض كما يظهر في جدول رقم (٢):
- جدول رقم (٢) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٥٧٣**	دال عند ٠,٠١
٢	.٧٧٨**	دال عند ٠,٠١
٣	.٦٨١**	دال عند ٠,٠١
٤	.٧٢٥**	دال عند ٠,٠١
٥	.٨٧٤**	دال عند ٠,٠١
٦	.٦٥٩**	دال عند ٠,٠١
٧	.٨٩١**	دال عند ٠,٠١
٨	.٧٣١**	دال عند ٠,٠١
٩	.٩٠٩**	دال عند ٠,٠١
١٠	.٦٢٦**	دال عند ٠,٠١
١١	.٧٥٦**	دال عند ٠,٠١
١٢	.٩١٣**	دال عند ٠,٠١

يتضح أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي؛ مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة البحث.

صياغة تعليمات الاختبار: حددت التعليمات الهدف من الاختبار وفكرته الرئيسية، ودعت الطالبات إلى تسجيل البيانات الأساسية، وقراءة الأسئلة جيداً، ومحاولة تنظيم الوقت للإجابة عن جميع الأسئلة.

صدق الاختبار:

حُدِّد صدق الاختبار عن طريق استخدام أسلوب الصدق الظاهري؛ وذلك بعرضه على (٨) من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وذلك للتأكد من:

- مناسبة الصياغة اللغوية والصحة العلمية لفقرات الاختبار.
 - مدى ملائمة فقرات الاختبار لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - مدى صلاحية كلِّ فقرة لقياس المهارة التي تنتمي إليها.
 - مدى ملائمة البدائل المقترحة بكلِّ فقرة من فقرات الاختبار.
 - إضافة، أو تعديل، أو حذف أية فقرة، أو بديل من البدائل المقترحة.
 - مدى ملائمة تعليمات الاختبار وكفايتها ووضوحها.
- كما تلخّصت معظم آراء المحكمين ومقترحاتهم حول الصيغة اللغوية لدلالات المهارات، وإعادة صياغة الفقرات لتناسب مستوى طالبات الصف الأول الثانوي.
- وقد أجرت الباحثة التعديلات التي أبدأها المحكمون، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث الاستطلاعية.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار وفق آراء المحكّمين طُبّق الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددهم (٢٨) طالبة؛ يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤/٢/١٤٤٥هـ وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
- التأكد من وضوح فقرات الاختبار.
- تعيين معامل الصعوبة والسهولة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار.
- تعيين معامل تمييز لكلّ فقرة من فقرات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، وتقدير درجاته، وتحليل النتائج؛ أسفرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عما يلي:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار: تبين أن تعليمات الاختبار كانت واضحة، ولم تجد الباحثة أي غموض أو إشكال أثناء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية.
- التأكد من وضوح فقرات الاختبار: تبين للباحثة وضوح فقرات الاختبار بالنسبة للمطلبات، وعدم وجود أي لبس في الفقرات لدى العينة الاستطلاعية نتيجة لاستفادة الباحثة من آراء المحكّمين وتعديل الفقرات قبل تطبيقها.
- حساب معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار: حُسبت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار.

والجدول رقم (٣) يبين النتائج التي تُوصّل إليها من خلال تطبيق هذه المعادلة على البيانات المجمعة عبر التطبيق الاستطلاعي.

جدول رقم (٣) معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار مهارات التفاوض

معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال
٠,٢٦٧	٠,٧٣٣	٧	٠,٤٦٧	٠,٥٣٣	١
٠,٧٠٠	٠,٣٠٠	٨	٠,٤٠٠	٠,٦٠٠	٢
٠,٢٣٣	٠,٧٦٧	٩	٠,٣٦٧	٠,٦٣٣	٣
٠,٢٠٠	٠,٨٠٠	١٠	٠,٢٦٧	٠,٧٣٣	٤
٠,٢٣٣	٠,٧٦٧	١١	٠,٤٣٣	٠,٥٦٧	٥
٠,٢٠٠	٠,٨٠٠	١٢	٠,٦٦٧	٠,٣٣٣	٦

يظهر من الجدول السابق أن معاملات صعوبة أسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٠,٣٠) و(٠,٨٠)، ومعاملات السهولة بين (٠,٢٠) و(٠,٧٠)، وهي قيم مناسبة؛ وهذا ما يدفع نحو الثقة في مستوى صعوبة وسهولة الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

جدول رقم (٤) معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفاوض

معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال
٠,٢٠٠	٧	٠,٨٠٠	١
٠,٤٦٧	٨	٠,٤٠٠	٢
٠,٤٠٠	٩	٠,٤٦٧	٣
٠,٤٦٧	١٠	٠,٥٣٣	٤
٠,٤٠٠	١١	٠,٦٠٠	٥
٠,٢٦٧	١٢	٠,٢٦٧	٦

يظهر من الجدول السابق أن معاملات تمييز أسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠)، وهي قيم مرتفعة نسبياً، وهي معاملات تقع في المدى ما بين (٠,٢٠) إلى (٠,٨٠) المناظر لدرجات معيارية موجبة تحت المنحى الاعتدالي، وتكشف عن مستويات مقبولة من التمييز، وهذا ما يدفع نحو الثقة في القدرة التمييزية لأسئلة الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

دلالات صدق الاتساق الداخلي: حيث جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية من خارج أفراد عينة البحث، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كلِّ فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	.٥٧٣**	دال عند ٠,٠١
٢	.٧٧٨**	دال عند ٠,٠١
٣	.٦٨١**	دال عند ٠,٠١
٤	.٧٢٥**	دال عند ٠,٠١
٥	.٨٧٤**	دال عند ٠,٠١
٦	.٦٥٩**	دال عند ٠,٠١
٧	.٨٩١**	دال عند ٠,٠١
٨	.٧٣١**	دال عند ٠,٠١
٩	.٩٠٩**	دال عند ٠,٠١
١٠	.٦٢٦**	دال عند ٠,٠١
١١	.٧٥٦**	دال عند ٠,٠١
١٢	.٩١٣**	دال عند ٠,٠١

يتضح أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.
ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ للثبات، وبلغ معامل الثبات المحسوب (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية.

تصحيح الاختبار: عبّرت الباحثة بناء على نوع الاختبار عن قيمة الإجابة الصحيحة عن السؤال وإعطائها درجة (١)، والتعبير عن الإجابة الخاطئة بالدرجة (٠)، وبناء عليه أُعِدَّ مفتاح الإجابة الصحيحة.

٤- بطاقة الملاحظة:

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تقيس مهارات التفاوض، وقد تمت صياغتها في صورة أداءات سلوكية حتى يمكن ملاحظتها وقياسها، وقد تكونت البطاقة من (١٠) مهارات، وتم وضع مقياس متدرج لكل مهارة من (١-٥).

كذلك تم عرض بطاقة الملاحظة على (٨) من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظات المحكمين.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٢٨) طالبة في يوم الأربعاء الموافق ١٥/٢/١٤٤٥ هـ، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مهارات التفاوض التي حصلت عليها الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما هو في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) مصفوفة الارتباط بين درجات مهارات التفاوض بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التفاوض

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٦	٠,٠١
٢	٠,٧٩	٠,٠١
٣	٠,٩١	٠,٠١
٤	٠,٩٣	٠,٠١
٥	٠,٨٨	٠,٠١
٦	٠,٧٤	٠,٠١
٧	٠,٨٤	٠,٠١

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٨	٠,٧٦	٠,٠١
٩	٠,٨٥	٠,٠١
١٠	٠,٨٧	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات اتساق مهارات التفاوض لبطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٧٤ - ٠,٩٣)، ومعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) وهي دلالة مرتفعة، وهذا يدل على اتصاف بطاقة الملاحظة بالاتساق الداخلي الجيد. ولحساب ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها استطلاعيًا على (٢٥) طالبة من طالبة الصف الأول الثانوي، وتم التأكد من ثبات البطاقة بحساب معادلة ألفا-كرونباخ حيث بلغت (٠,٩٣) وهي قيمة عالية الثبات.

٥- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تم الاطلاع على عديد من المقاييس ذات الصلة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية كمقياس الفراء والنواجحة (٢٠١٢)، ومقياس أبو محفوظ والعلوان (٢٠١٥)، ومقياس جراح والتل (٢٠١٧)، ومقياس جمال (٢٠١٨)، ومقياس أبو شنب (٢٠٢٣)؛ واستنادًا إلى ما سبق تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية لطالبات الصف الأول الثانوي، والذي تكون من (٢٠) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة، وهي كالآتي: التحصيل الدراسي، وأداء التكاليفات الدراسية، وتنظيم الذات، والأداء في مواقف الاختبار، والتكيف الأكاديمي.

صدق المقياس:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بالعرض على (٨) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظاتهم وآرائهم والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة إجراء التعديلات المناسبة، والأخذ بالملاحظات، والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة اتفاق ما بين المحكمين تصل إلى (٨٠٪)، حيث كانت فقرات المقياس (٢٠) فقرة، ولم يتم استبعاد أي فقرة. كما تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق

حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس؛ وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) معاملات ارتباط فقرات كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

التحصيل الدراسي		أداء التكاليفات الدراسية		تنظيم الذات		التكيف الأكاديمي		التعامل مع الاختبارات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠	٢	٠,٧٦	٣	٠,٧٦	٤	٠,٧٠	٥	٠,٨٠
٦	٠,٧٥	٧	٠,٨٣	٨	٠,٧٠	٩	٠,٧٤	١٠	٠,٧٦
١١	٠,٧٩	١٢	٠,٨١	١٣	٠,٧١	١٤	٠,٧٧	١٥	٠,٨٨
١٦	٠,٧٢	١٧	٠,٧٤	١٨	٠,٧٥	١٩	٠,٨١	٢٠	٠,٨٥

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالية إحصائياً، إذ وقعت معاملات الارتباط بين (٠,٧٠-٠,٨٨).

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط جميع أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس

أبعاد الكفاءة الذاتية	التحصيل الدراسي	أداء التكاليفات الدراسية	تنظيم الذات	التكيف الأكاديمي	لتعامل مع الاختبارات
معامل الارتباط	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٨٥
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١

تبين من الجدول السابق معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، حيث اتضح بأن جميعها موجبة ودالة إحصائياً، وهذا يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس:

طبّق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من خارج عينة البحث، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى.

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني (٠,٩٠)، أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات فيتضح في الجدول أدناه.

جدول (٩) قيم معامل ارتباط بيرسون لمعامل الثبات بطريقة الإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية

أبعاد الكفاءة الذاتية	التحصيل الدراسي	أداء التكاليف الدراسية	تنظيم الذات	التكيف الأكاديمي	التعامل مع الاختبارات
معامل الارتباط	٠,٨٨	٠,٨٠	٠,٨٦	٠,٨٢	٠,٩٠
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس دالة إحصائياً عند (٠,٠١).

تصحيح المقياس:

حددت كل فقرة من فقرات المقياس المكون من (٢٠) فقرة موزعة على (٥) أبعاد من خلال سلم التدرج الرباعي بصورته: (دائمًا= ٥ درجات، غالبًا= ٤ درجات، أحيانًا= ٣ درجات، نادرًا= ٢ درجة، أبدًا= ١ درجة)، والعكس في العبارات السلبية، حيث كلما ارتفعت الدرجة، ارتفعت الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج البحث:

يتم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه وتفسيرها؛ وفيما يلي عرضها: للإجابة على السؤال الأول والذي نصه: "ما مهارات التفاوض المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي ؟" أعدت الباحثة قائمة بمهارات التفاوض؛ وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وللإجابة على السؤال الثاني والذي نصه: "ما البرنامج التدريسي القائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي"؟ قامت الباحثة بتحديد أسس البرنامج، وأهدافه، واستراتيجياته، وأنشطته، وأساليب التقويم.

وللإجابة على السؤال الرابع والذي نصه: ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض لدى طالبات الصف الأول الثانوي"؟ من خلال التحقق من الفرض الأول والثاني للبحث.

الفرض الأول، الذي نصّه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات التفاوض كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض الفكرية لصالح القياس البعدي"؛ حيث قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض ككل، ويتضح ذلك في الجدول أدناه:

جدول (١٠) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض الفكرية ككل

التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر d
القبلي	٣٠	٧,٨٢	١,٠٨	٢٩,٨٥	٣٨	٠,٠١	٨,٩٨
البعدي		١٨,٩٤	٠,٧٠				

يتضح من الجدول (١٠) أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠,٨) حيث يساوي (٨,٩٨)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. كما قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسط درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض في كل مهارة على حدة، كما هو في الجدول أدناه.

جدول (١١) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض في كل مهارة

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية من التفاوض	القبلي	٣٠	٠,٧٤	٠,٧٦	٨,٨٩	٠,٠١	٣,٠٦
	البعدي	٣٠	١,٩٦	٠,٢٦			
القدرة على التأثير والإقناع	القبلي	٣٠	١,٠٣	٠,٧١	٨,١٨	٠,٠١	٢,٨١
	البعدي	٣٠	٢,٠٠	٠,٠٠			
الإلمام بجوانب موضوع التفاوض	القبلي	٣٠	٠,٦٩	٠,٧٠	١٠,٠٥	٠,٠١	٣,٥٢
	البعدي	٣٠	١,٩٧	٠,٢٧			
التفاعل والتركيز لاستيعاب المشكلات المطروحة موضع التفاوض	القبلي	٣٠	٠,٨٤	٠,٧٢	٩,٨١	٠,٠١	٣,١٥
	البعدي	٣٠	٢,٠٠	٠,٠٠			
تفسير ما يقوله الطرف الآخر تفسيراً صحيحاً	القبلي	٣٠	٠,٧١	٠,٧١	٩,٣٥	٠,٠١	٣,٢١
	البعدي	٣٠	١,٩١	٠,٢٨			
يملك أدلة كافية لدعم موقفه التفاوضي	القبلي	٣٠	٠,٦٩	٠,٦٨	١٠,٠٣	٠,٠١	٣,٤٤
	البعدي	٣٠	١,٩٤	٠,٢٤			
يضع افتراضات منطقية عن عملية التفاوض	القبلي	٣٠	٠,٧٥	٠,٧١	١٠,٦٣	٠,٠١	٣,٦٥
	البعدي	٣٠	٢,٠٠	٠,٠٠			
التقيد بوقت محدد للتفاوض	القبلي	٣٠	٠,٨٦	٠,٦٧	٩,١٨	٠,٠١	٣,١٦
	البعدي	٣٠	١,٩٦	٠,٢٦			
يوجز في عرض وجهة نظره وأدلته	القبلي	٣٠	١,٠٠	٠,٧٧	٦,٠٦	٠,٠١	٢,٠٧
	البعدي	٣٠	١,٩٠	٠,٣٤			
تقديم حلول تفاوضية متنوعة	القبلي	٣٠	٠,٧٧	٠,٨٠	٨,٩٣	٠,٠١	٣,٠٦
	البعدي	٣٠	١,٩٧	٠,٢٢			

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
تحمل المسؤولية وإصدار القرار	القبلي	٣٠	٠,٩٠	٠,٦١	٧,٣٥	٠,٠١	٢,٥٣
	البعدي	٣٠	١,٩١	٠,٣٢			

* يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة البحث في الاختبارين: البعدي والقبلي لصالح الاختبار البعدي لكل مهارة من مهارات التفاوض الفكرية وللمهارات ككل؛ وبهذا فإنه يقبل الفرض البديل الذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.01 \leq \infty$) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي والبعدي لطالبات مجموعة البحث في اختبار مهارات التفاوض الفكرية لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني، الذي نصّه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات التفاوض كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التفاوض الأدائية لصالح القياس البعدي"؛ حيث قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، ويتضح ذلك في الجدول أدناه:

جدول رقم (١٢) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاوض الأدائية ككل

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٠	١٢,١١	٢,٤٥	٣٢	٢٢,٥٩	٠,٠١	٨,٣٨
البعدي	٣٠	٣٢,٩٢	٤,٢٣				

يتضح من الجدول (١٢) أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠,٨) أي يساوي (٨,٩٨)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، كما قامت الباحثة

بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسط درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لأداء مهارات التفاوض في كل مهارة، كما هو في الجدول أدناه.

جدول رقم (١٣) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض الأدائية في كل مهارة

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
الإلمام بالأساليب السلوكية والإدارية للموقف التفاوضي	القبلي	٣٠	١,٦١	٠,٥٦	١٣,٦٧	٠,٠١	٤,٦٧
	البعدي	٣٠	٣,٦٨	٠,٨٢			
يختار الوقت المناسب للرد على أدلة الطرف الآخر	القبلي	٣٠	١,٣٠	٠,٥٠	٥,٥٩	٠,٠١	٣,٢١
	البعدي	٣٠	٢,٨٠	١,٤٠			
التناغم الوجداني مع المتفاوضين	القبلي	٣٠	١,٤٨	٠,٥٤	١٥,٠٩	٠,٠١	٥,٢١
	البعدي	٣٠	٣,٥٨	٠,٨٧			
القدرة على التعبير عن أفكاره شفهيًا	القبلي	٣٠	١,٣٦	٠,٥٩	١٢,٦٨	٠,٠١	٤,٣٨
	البعدي	٣٠	٣,٥٦	٠,٨٩			
المرونة في التعامل مع المتغيرات المفاجئة أثناء التفاوض	القبلي	٣٠	١,٣٥	٠,٥١	١٢,٠٠	٠,٠١	٤,١٤
	البعدي	٣٠	٣,٥٤	١,٠٦			
اختيار الوقت المناسب للرد على أدلة الطرف الآخر	القبلي	٣٠	١,٣٢	٠,٦٨	١٣,٨٧	٠,٠١	٤,٧٨
	البعدي	٣٠	٣,٦٢	٠,٩١			
القدرة على طرح الأسئلة بلباقة الحوار	القبلي	٣٠	١,٤٥	٠,٥٣	١٣,٩٠	٠,٠١	٤,٨١
	البعدي	٣٠	٣,٦٠	٠,٧٢			
الإصغاء باهتمام أثناء جلسة التفاوض	القبلي	٣٠	١,٤٨	٠,٥٤	١٠,٦٨	٠,٠١	٣,٦٨
	البعدي	٣٠	٣,٤٨	٠,٩٤			
لا يقاطع الطرف الآخر في أثناء حديثه	القبلي	٣٠	١,٥٧	٠,٥٩	١٣,٠٠	٠,٠١	٤,٤٦
	البعدي	٣٠	٣,٦٦	٠,٧٦			
يتعامل مع الطرف الآخر بوصفه	القبلي	٣٠	١,٤٠	٠,٥٦	١٤,١٦	٠,٠١	٤,٨٦

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
شريكًا لا خصمًا	البعدي	٣٠	٣,٧٠	٠,٧٨			

يتضح من جدول رقم (١٣) أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠,٨٠) في أداء الطالبات (مجموعة البحث) في كل مهارة من مهارات التفاوض، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاوض الأدائية والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من الفرض الثاني. هذا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فاعلية برامج أخرى واستراتيجية في تنمية مهارات التفاوض كدراسة طلبة ومحمد (٢٠٢١)، ودراسة علي (٢٠٢١)، ودراسة عبد الجواد (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (٢٠٢٢)، ودراسة يوسف (٢٠٢٣).

وللإجابة على السؤال الرابع والذي نصه: ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ من خلال التحقق من الفرض الثالث للبحث.

الفرض الثالث، الذي نصه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخمسة كما يقيسها التطبيقان: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي"؛ حيث قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويتضح ذلك في الجدول أدناه.

جدول (١٤) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٠	٩,٠١	٢,٤٥	٣٢	٢٢,٥٩	٠,٠١	٧,٣٨
البعدي	٣٠	١٩,٢١	١,٧٠				

يتضح من جدول رقم (١٤) أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠,٨٠) في درجات الطالبات (مجموعة البحث) في أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من الفرض الثالث. كذلك قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للموازنة بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لكل بعد، ويتضح ذلك في الجدول أدناه

جدول (١٥) الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لكل بعد

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
التحصيل الدراسي	القبلي	٣٠	٠,٧٤	٠,٧٠	٦,٣٠	٠,٠١	٢,١٦
	البعدي	٣٠	١,٩٦	٠,٢٦			
أداء التكاليفات الدراسية	القبلي	٣٠	١,٠٦	٠,٦٨	٣,٨٧	٠,٠١	١,٣٣
	البعدي	٣٠	٢,٠٠	٠,٠٠			
تنظيم الذات	القبلي	٣٠	٠,٩٤	٠,٦٨	٥,٢٥	٠,٠١	١,٨٠
	البعدي	٣٠	١,٧٨	٠,٥٦			
التكيف الأكاديمي	القبلي	٣٠	٠,٨٤	٠,٧٢	٧,٠٨	٠,٠١	٢,٤٦
	البعدي	٣٠	١,٧٦	٠,٥٣			
التعامل مع الاختبارات	القبلي	٣٠	٠,٧١	٠,٧١	٦,٣٥	٠,٠١	٢,٢١
	البعدي	٣٠	١,٩١	٠,٢٨			

يتضح من جدول رقم (١٥) أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠,٨٠) في درجات الطالبات (مجموعة البحث) في كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات (مجموعة البحث) في التطبيقين: القبلي والبعدي لأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من الفرض

الثالث. هذا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة أبو شنب (٢٠٢٣).

كما حددت الباحثة مدى فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ وذلك بالمعالجات الإحصائية لنتائج التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفاوض، وبطاقة الملاحظة لمهارات التفاوض، ومقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطالبات مجموعة البحث، وحُسِبَت الفاعلية باستخدام معادلة الكسب المعدل (معادلة بلاك)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦) حساب فاعلية البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي

الأداة	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفاوض	٧,٨٢	١٨,٨٢	٠,٠٨٢	١,٣٣	مقبول دالة إحصائية
بطاقة الملاحظة مهارات التفاوض	١٢,١١	٣٢,٩٢	٠,٠٨٣	١,٣٢	مقبول دالة إحصائية
مقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٩,٠١	١٩,٢١	٠,٠٨٣	١,٣٣	مقبول دالة إحصائية

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن درجة الفاعلية من خلال قيم الكسب المعدل لجميع مهارات التفاوض، وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتلك القيم أكبر من (١,٢)، وهو المدى الذي حدده بلاك لفاعلية البرنامج؛ وعليه يمكن الحكم بأن طريقة التدريس وفق البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي كانت فعالة، وأنها أسهمت في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات والأبحاث التي أثبتت فاعلية التدريس الاستراتيجي كدراسي عطية (٢٠٢٢)، وعيسى (٢٠٢٣)

ثانيًا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال المقارنة بين أداء مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ ومن العرض السابق تبين للباحثة أن استخدام البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي أسهم في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد دلَّ على ذلك ارتفاع مستوى الأداء لصالح مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنةً بمستوى أداء المجموعة نفسها في التطبيق القبلي؛ ويعزى ذلك إلى ما يلي:

- راعى البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي عند إعداد خصائص طالبات المرحلة الثانوية؛ الأمر الذي أثار اهتمامهن، وراعى حاجاتهن، وجعلهن يقبلن على التعلم بدافعية أكبر؛ وأكَّد ذلك ما لمستته الباحثة من حماس الطالبات للحصص الدراسية التي كانت تدرس لهن باستخدام البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي.
- اشتمل البرنامج القائم على التدريس الاستراتيجي على عدد من استراتيجيات التعلم؛ كحل المشكلات، والاكتشاف، والتعلم باللعب، والتعلم التعاوني؛ والتي أسهمت في تنمية الجوانب المختلفة لدى الطالبات.
- اعتمد البرنامج على تقسيم المهام وفق مهارات التفاوض، وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعُرضت هذه المهام في شكل متدرج في صعوبتها.
- تضمن البرنامج لعدد من الأنشطة التفاعلية المتنوعة في ضوء مهارات التفاوض كالتنبؤ، والتحليل، والمقارنة، والتقييم، والنقد؛ الأمر الذي يتناسب مع متطلبات النمو العقلي لطالبات هذه المرحلة. الأمر الذي انعكس إيجابًا على تنمية مهارات التفاوض، وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- اعتمد البرنامج على العمل ضمن المجموعات التعاونية، مع إجراء جلسات الحوار والمناقشة، وعرض الحلول وتقبل الرأي الآخر؛ الأمر الذي أدى إلى تنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية لدى الطالبات.

- ربط البرنامج بين التعلم المدرسي والحياة التي تعيش فيها الطالبة؛ حيث ركز البرنامج على المواقف التفاوضية والمشكلات المرتبطة بحياة الطالبات؛ الأمر الذي جعل الطالبات يعتمدن على أنفسهن في توزيع الأدوار؛ مما نتج عنه ارتباط موضوعات التعليم بالحياة التي يعشن فيها.
- تنوعت أساليب التقويم داخل البرنامج، فبجانب اختبار مواقف لقياس مهارات التفاوض لدى الطلاب في الجانب الفكري؛ تضمن البرنامج أيضاً، بطاقة ملاحظة لقياس أداء مهارات التفاوض اللغوية، إضافة إلى اختبار لقياس أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ وهذه الأسباب مجتمعة يمكن إرجاع النتائج السابقة إلى البرنامج التدريسي القائم على التدريس الاستراتيجي.

توصيات البحث:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، فإنه يُوصي بما يلي:
- توظيف التدريس الاستراتيجي في تدريس اللغة العربية.
- التركيز على تنمية مهارات التفاوض لدى الطالبات باستخدام استراتيجيات متنوعة.
- تدريب الطالبات على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- تزويد المعلمات باستراتيجيات التدريس الاستراتيجي لتحقيق نقلة نوعية في مجال التدريس.

مقترحات البحث المستقبلية:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، وما خلص إليه من توصيات يُقترح القيام بإجراء الدراسات والبحوث الآتية:
- فاعلية التدريس الاستراتيجي في تنمية مهارات التفاوض لدى الطالبات في مراحل التدريس المختلفة.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات التفاوض لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء متغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، خالد أحمد. (٢٠٢١)، التفكير المستند للحكمة والتفكير الإيجابي كمنبئات بالمقاومة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية، ع: ٣٤، ٣١٤ - ٣٤٦.
- أبو زينة، فريد. (٢٠١٩)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو محفوظ، أنس محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام برنامج الكورت في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- حسبان، ثمارا والربيع، فيصل. (٢٠٢١). أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد.
- جمال، ميسون. (٢٠١٨)، أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج ٨، ع: ٢٤، ١٧ - ٣١.
- رمضان، عبد التواب (٢٠٢٠): المدخل إلى التدريس الاستراتيجي، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- زهران، العزب محمد (٢٠١٨)، تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، ١، ٦٦-٨٧.
- الزهراني، محمد رزق الله (٢٠٢٠). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٣ (١٨٦) ٧٨٧ - ٨٤٤.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠١٦)، أثر برنامج إثرائي قائم على مواقف لغوية تاريخية لتنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع: (٧٤)، مايو، الجزء الثاني، ٢٧١-٣٠٢.
- السيد، سارة، ونصرة محمد جلجل، وعلاء الدين السعيد النجار (٢٠٢١)، التفاوض المتعلم وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٠، ٤٩٤ - ٤٧.
- شلول، إيلاف هارون، (٢٠٢١)، " الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث، المجلد (١٢)، العدد (٣٤)، ١٨٤ - ١٩٨.
- الشمري، زيد. (٢٠١٩)، تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الاستراتيجي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨، ٧٦ - ٩٨.
- الصمادي، عبد الله؛ البداوة، هند، (٢٠٢١)، " أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٩)، العدد: (٥)، ٤٠٠ - ٤١٨.

- طه، طارق محمد (٢٠١٦)، أساليب معلمي العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مبادئ التدريس الاستراتيجي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٤، ٧٧-٩٥.
- عبد الجواد، الشيماء السيد. (٢٠٢١). استخدام حلقات الأدب في تنمية التذوق الأدبي ومهارات التفاوض الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣٥، ١٥ - ٧٣.
- عبد الرحمن، عبد الفتاح (٢٠١٩): التدريس الاستراتيجي لتنمية بعض المهارات المهنية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩، ٢٣٧-٢١١.
- عبد الصادق، أماني (٢٠١٩)، برنامج لتنمية مهارتي التفاوض والتواصل والإقناع لدى طفل الروضة، مجلة البحث العلمي في التربية، ٦ (٢٠) ٢٣٩-٢٥٨.
- عبد الصمد، دعاء جمال (٢٠١٩)، فعالية استخدام التعلم الاستراتيجي في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للأدب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٧، ٥٩-٧٣.
- عبد العال، رجاء. (٢٠١٣)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التفاوض والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٣٧)، ١٥٨-١٣٣.
- عبد الله، سامية وطلبة خلف (٢٠٢١)، برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج: ٤٥ ع: ١، ٣٥٧ - ٤٥٠.
- عطية، رحاب (٢٠٢٢)، برنامج قائم على التدريس الاستراتيجي لتنمية الكفاءة اللغوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية النوعية مجلة كلية التربية، مج: ١٩، ١١٢، ٣٨٧ - ٤٤٨.
- علي، عبير أحمد (٢٠٢١)، فاعلية خلية التعلم في تنمية مهارات القراءة المكثفة ومهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، مج: ١٨، ١٠٦، ٤٩٤ - ٤٦٠.
- عمار، أسامة عربي (٢٠١٩)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الاستراتيجي لدى معلمي علم النفس وأثر ذلك على تنمية مهارات التفكير المنطومي لدى طلابهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١١.
- العنزي، إلهام عطا الله. (٢٠٢٢)، دور القصة المصورة في تنمية مهارات التفاوض لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حفر الباطن.
- عيسى، ماجد وإسماعيل محمد. (٢٠٢٣)، فعالية التدريس الاستراتيجي في تنمية القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية المجلة التربوية، ج: ١٠٩، ٣٠٣ - ٣٤١.
- عيسى، محمد أحمد (٢٠١٩)، برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٣ (١٣٠)، ٢٩٧ - ٣٥١.



- القناوي، شادية محمد (٢٠١٥)، " تنمية مهارات التفاوض لدى طلاب الإعلام التربوي)، دراسة تطبيقية على عينة من طلبة جامعة دمياط"، مجلة البحث الإعلامية: جامعة الأزهر، العدد (٤٣).
- قنصوة، كامل، ريهام المليجي، ويامين شحاتة (٢٠٢٢)، فاعلية برنامج دراما حركية لتنمية بعض مهارات الحوار والتفاوض لدى طفل الروضة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع: ٢١، ٤١٩-٣٨٤.
- الكندري، فتوح علي (٢٠٢٢)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الذات في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى معلمات رياض الأطفال الطالبات بدولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، ع: ٧٠، ١ - ٢٨.
- محمد، أحمد عثمان (٢٠١٨)، فاعلية نموذج أدى وشاير لتسريع النمو المعرفي في تدريس العلوم لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والتفاوض الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١ (١)، ١ - ٤٧.
- محمد، خديجة محمد (٢٠٢٣)، الكفاءة الذاتية والمثابرة الأكاديمية وعلاقتهما باستعداد طالبات شعبة الطفولة لمواجهة المشكلات النفسية لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع: ٢٦، ٢٩١ - ٣٤٦.
- ملحم، محمد أمين (٢٠١٦)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٦٤)، ٢٣٣-٢٦٨.
- منتصر، أماني. (٢٠١٨)، تصميم مواقف حياتية قائمة على استراتيجيات عادات العقل لتنمية مهارات التفاوض وأبعاد جودة الحياة لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي من خلال مادة الاقتصاد المنزلي، دراسات تربوية واجتماعية، ٢٤ (٤)، ٧٤٣-٦٦٩.
- يس، محمود وخلف، محمد (٢٠٢١)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات التفاوض لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، مج: ٢٢، ٧٠-٧٧.
- يوسف، ليلي جمعة. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المحوري ومهارات التفاوض الاجتماعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، مج: ٣٤، ع: ١٣٤، ٤٢٥-٤٩٦.
- يوسف، يحي عبد الخالق (٢٠٢٠)، " فاعلية استخدام استراتيجية التخيل لتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالب المرحلة الثانوية"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٨)، العدد: (٥)، ٦٥ - ٨٥.

ترجمة المراجع العربية:

- Ibrahim, Khaled Ahmed. (2021). Wisdom-based thinking and positive thinking as predictors of academic perseverance among graduate students. *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 34, pp. 314-346.
- Abuzina, Farid. (2019). *Fundamentals of Measurement and Evaluation in Education*. Kuwait: Al-Falah Library.
- Abu Mahfouz, Anas Mohammed. (2015). The effectiveness of the Cort program in enhancing academic self-efficacy among eighth-grade students (Unpublished Master's Thesis). Al-Hussein Bin Talal University, Zarqa.
- Hasban, Tamara & Al-Rabi, Faisal. (2021). The effects of academic self-efficacy, academic adjustment, and passionate learning styles (Unpublished Doctoral Thesis). Yarmouk University, Irbid.
- Jamal, Maysoon. (2018). The impact of an emotional intelligence-based training program on developing academic self-efficacy and achievement identity among adolescent girls. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, Vol. 8, No. 24, pp. 17-31.
- Ramadan, Abdul Tawab. (2020). *Introduction to Strategic Teaching*. Cairo: Al-Khanji Library.
- Zahraan, Al-Azab Mohammed. (2018). Teaching Mathematics and Developing Thinking Skills in Students. *International Journal of Research in Educational Sciences*, International Institute for Future Horizons, 1, pp. 66-87.
- Alzahrani, Mohammed Rizq Allah. (2020). Academic self-efficacy and its relationship with cognitive habits and academic achievement among high school students in Makkah. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 3(186), pp. 787-804.
- Sultan, Safaa Abdul Aziz. (2016). The impact of an enrichment program based on historical linguistic situations on developing negotiation skills among middle school students. *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, No. 74, May, Part Two, pp. 271-302.
- Al-Sayed, Sara; Nasra Mohammed Jaljal; and Alaa El-Din Al-Saeed Al-Najjar. (2021). Learned optimism and its relationship to academic self-efficacy among students in the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, 100, pp. 494-497.
- Shaloul, Elaf Haroun. (2021). Academic self-efficacy and its relationship with emotional intelligence among students at the University of Jordan. *Journal of Al-Quds Open University for Research*, Vol. 12, No. 34, pp. 184-198.
- Al-Shammari, Zaid. (2019). Improving Arabic language teaching performance in secondary education through strategic teaching approaches. *International Specialized Educational Journal*, Dar Semat for Studies and Research, 8, pp. 76-98.
- Al-Sumadi, Abdullah; and Al-Badawiya, Hind. (2021). The impact of a training program based on positive thinking on developing academic self-efficacy among high school girls in Amman. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, Vol. 29, No. 5, pp. 400-418.

- Taha, Tarek Mohammed. (2016). Science teachers' strategies for addressing learning difficulties in scientific concepts among primary school students according to strategic teaching principles. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, Research and Graduate Studies Affairs, Islamic University of Gaza*, 24, pp. 77-95.
- Abdeljawad, Al-Shaimaa Al-Sayed. (2021). Using literature circles to enhance literary appreciation and social negotiation skills among fifth-grade students. *Journal of Reading and Knowledge*, 235, pp. 15-73.
- Abdul Rahman, Abdel Fattah. (2019). Strategic teaching for developing certain professional skills among French language students in the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, 19, pp. 211-237.
- Abdel-Sadiq, Amani; and Nacla Khalaf Amal. (2019). A program to develop negotiation, communication, and persuasion skills among kindergarten children. *Scientific Research in Education*, 6(20), pp. 239-258.
- Abdel-Samad, Doaa Jamal. (2019). The effectiveness of using strategic learning in developing scientific concepts in science among primary school students. *Scientific Research in Education, Faculty of Girls for Arts, Science and Education, Ain Shams University*, 17, pp. 59-73.
- Abdel-Aal, Raga. (2013). The effectiveness of a proposed training program in developing negotiation skills and self-efficacy among social studies teachers at the basic education level. *Arab Studies in Education and Psychology*, 4(37), pp. 158-133.
- Abdullah, Samiya and Talba Khalaf. (2021). A program based on sociolinguistics to develop negotiation skills and linguistic awareness among student teachers in the Arabic language department at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, Vol. 45, No. 1, pp. 357-450.
- Atiya, Rehab. (2022). A program based on strategic teaching to develop language proficiency and critical thinking skills among students in the Faculty of Specific Education. *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 19, No. 112, pp. 387-448.
- Ali, Abeer Ahmed. (2021). The effectiveness of learning cells in developing intensive reading skills and negotiation skills among high school students. *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 18, No. 106, pp. 494-460.
- Omar, Osama Arabi. (2019). The effectiveness of a proposed program to develop strategic teaching skills among psychology teachers and its impact on developing systemic thinking skills among their students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 11.
- Al-Anzi, Ilham Atta Allah. (2022). The role of illustrated stories in developing negotiation skills among kindergarten children from the perspective of kindergarten teachers (Unpublished Master's Thesis). Hafr Al-Batin University.
- Isa, Majid & Ismail Mohammed. (2023). The effectiveness of strategic teaching in developing environmental values and future thinking among social work students. *Educational Journal*, Vol. 109, pp. 303-341.
- Issa, Mohammed Ahmed. (2019). A proposed program based on strategic teaching approaches to develop listening and self-regulation skills among second-grade female students. *Educational Journal, Kuwait University*, 33(130), pp. 297-351.

- Qanawy, Shadia Mohammed. (2015). Developing negotiation skills among educational media students: An applied study on a sample of Damietta University students. *Media Research Journal, Al-Azhar University*, No. 43.
- Qansoua, Kamel; Riham Al-Meligy; and Yasmeen Shahata. (2022). The effectiveness of a drama program in developing some dialogue and negotiation skills among kindergarten children. *Studies in Childhood and Education*, No. 21, pp. 384-419.
- Al-Kandari, Fathouh Ali. (2022). The effectiveness of a training program based on self-management skills in developing academic self-efficacy among kindergarten teachers in Kuwait. *Psychological Guidance Journal*, No. 70, pp. 1-28.
- Mohammed, Ahmed Osman. (2018). The effectiveness of the Adey and Shayer model in accelerating cognitive growth in science teaching to develop creative problem-solving and social negotiation skills among first-year secondary students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 21(1), pp. 1-47.
- Mohammed, Khadija Mohammed. (2023). Academic self-efficacy and perseverance and their relationship to the readiness of childhood department female students to face psychological problems in kindergarten children. *Studies in Childhood and Education*, No. 26, pp. 291-346.
- Malham, Mohammed Amin. (2016). Academic self-efficacy among basic education students in the Mazar Al-Shamali District, Jordan. *Journal of Education, Al-Azhar University*, No. 164, pp. 233-268.
- Montaser, Amani. (2018). Designing life situations based on mind habits strategies to develop negotiation skills and dimensions of quality of life among first-year preparatory students through home economics subject. *Educational and Social Studies*, 24(4), pp. 669-743.
- Yas, Mahmoud & Khalaf, Mohammed. (2021). Social intelligence and its relationship to negotiation skills among a sample of King Faisal University students. *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences*, Vol. 22, pp. 70-77.
- Youssef, Leila Jumaa. (2023). The effectiveness of a proposed strategy based on challenge-based learning in developing pivotal thinking and social negotiation skills in science among preparatory stage students. *Journal of the Faculty of Education*, Vol. 34, No. 134, pp. 425-496.
- Youssef, Yahya Abdul Khalek. (2020). The effectiveness of using the imagination strategy in teaching Islamic education to develop spiritual intelligence and academic self-efficacy among secondary stage students. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, Vol. 28, No. 5, pp. 65-85.

المراجع الأجنبية:

- Asefi, M. & Imani, E. (2018). Effects of Active Strategic Teaching Model (astm) in Creative and Critical Thinking Skills of Architecture Students. International Journal of Architectural Research, 12(2), 209-222
- Bandura, A. (2006). "Guide for constructing self-efficacy scales," in Self- Efficacy Beliefs of Adolescents, eds F. M. Pajares and T. Urdan (Greenwich: Information Age Publishing), 307-337
- Canady, J. (2019). Leadership Advocacy, ethical negotiation, and resignations to high Stoke assessment: apilgrimage, Ph. D, university of South Florida
- Jiang, S. (2016). Building a Negotiation Mechanism in EFL Classroom in Chinese Context: Concepts and Strategies. English Language Teaching, 9(11), 29-37.
- Judith, R., Guerrero, V., & Sarah, F. (2020) .Negotiation Competence: Improving Student Negotiation Self-Efficacy Journal of Education for Business, V. (95), N. (8), PP:553-558
- Kizlik. (2010): Strategic teaching towards a new future for information and.(6) thinking education, New York, 15
- Moslemi, N., Mousavi, A. (2019). A psychometric Re-Examination of the science teaching Efficacy and Beliefs Instrument (STEBI) in a Canadian context. Education Context. Education science, 9(1), 1-10
- Muusa, et.al. (2012) Negotiation skills: teachers' feedback as Social and Behavioral Sciences, input strategy.Procedia Vol.(59), PP221-226:
- Stuchlmacher, & Champagne (2010) The Impact of time Pressure and Information on Negotiation process and decision. Group Decision and Negotiation



**مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة
التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام
بن عبد العزيز**

**Level of job Involvement among faculty
members at the College of Education at
Prince Sattam bin Abdulaziz University**

إعداد

د. إبراهيم بن محمد إبراهيم الخضير

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ibrahim bin Mohammed bin Ibrahim Alkhudhayr

Assistant Professor in Educational Administration

Department of Educational Administration – College of
Education – Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

Email: abmk002@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-012

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٢٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٠١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي (الاستغراق الشعوري، الاستغراق السلوكي، الاستغراق المعرفي) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع البحث من (١٨٦) عضو هيئة تدريس حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى الاستغراق الوظيفي بشكل عام لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٦)، حيث حصل مستوى الاستغراق الشعوري المرتبة الأولى والذي جاء بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,١٠)، وجاء مستوى الاستغراق المعرفي في المرتبة الثانية بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٦)، في حين أتى مستوى الاستغراق السلوكي في المرتبة الأخيرة وذلك بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٢)، ومن أبرز ممارسات الاستغراق الوظيفي: تعامل عضو هيئة التدريس مع طلبة الكلية باحترام وإنسانية، و يمتلك عضو هيئة التدريس التزاماً عالياً تجاه الكلية، كما يمتلك إماماً كاملاً بجميع المهام المطلوبة منه، وتوصلت الدراسة لتوصيات عدة أهمها: تعزيز مستوى الاستغراق الوظيفي في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية وورش عمل لنشر ثقافة الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعرفة آرائهم حيال ذلك، وتوعية القيادات الأكاديمية بأهمية الاستغراق الوظيفي وأدواهم الرئيسية في تحقيقه، وإيجاد مناخ تنظيمي وبيئة عمل متميزة والتي ستسهم في رفع مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومراعاة تقليل الأعباء التدريسية والإدارية المسندة إلى عضو هيئة التدريس ووضع الحلول اللازمة لذلك.

الكلمات المفتاحية: الاستغراق الوظيفي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الأمير سطام بن

عبدالعزیز.

Abstract

The study aimed to identify the level of job Involvement (emotional Involvement, behavioral Involvement, cognitive Involvement) among faculty members at the College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University. and to achieve this, the researcher used the descriptive survey approach. and the questionnaire as a tool for the study. and the research community consisted of (186) faculty members. where the comprehensive inventory method was used due to the limited study community. and the study reached several results, the most important of which are: The level of job Involvement in general among faculty members in the College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University came with a high degree and an arithmetic average (4.06). where the level of emotional Involvement ranked first, which came with a high degree and an arithmetic average (4.10). and the level of cognitive Involvement came in second place with a high degree and an arithmetic average (4.06). while the level of behavioral Involvement came in last place, with a high degree and an arithmetic average.(٤,٠٢)

Among the most prominent practices of job Involvement: the faculty member deals with college students with respect and humanity. and the faculty member has a high commitment to the college, and has full knowledge of all the tasks required of him. and the study reached several recommendations, the most important of which are: Enhancing the level of job Involvement at the College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University, by holding meetings, training courses and workshops to spread the culture of job absorption among faculty members and know their opinions about it, and to educate academic leaders about the importance of job absorption and their roles The main in achieving it. and creating an organizational climate and a distinct work environment that will contribute to raising the level of job absorption among faculty members. taking into account reducing the teaching and administrative burdens assigned to the faculty member and developing the necessary solutions for that .

Keywords: job Involvement, faculty members, Prince Sattam bin Abdulaziz University.

المقدمة

تواجه المنظمات في وقتنا الحالي ظروفًا بيئية مع اشتداد المنافسة وزيادة التحديات والصعوبات في ظل التغيرات المتسارعة التي تطرأ عليها، حيث ألقت على عاتقها عبء الاستثمار الأمثل لكافة مواردها وخاصةً مواردها البشرية، والتي تشكل حجر الزاوية في سبيل التغلب على تلك الظروف، الأمر الذي استدعى توظيف الاتجاهات الإدارية التي تضمن قيام العنصر البشري بعمله على أكمل وجه بما يساهم في رفع كفاءة المنظمات في أداء أعمالها وتحقيق أهدافها.

ويعد الاستغراق الوظيفي أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة الذي تنامي الاهتمام به في الآونة الأخيرة لكونه نهجاً استراتيجياً لتنمية الموارد البشرية ومواجهة التحديات التي تنشئ في بيئة العمل، حيث يقوم كما ذكرت العتيبي (٢٠٢٣) برفع الكفاءة الذاتية والمبادرة الشخصية، والتفكير في تطوير العمل وجودة الخدمة، وزيادة الأداء والالتزام الوظيفي لدى العاملين، وتحقيق شعور السعادة والرضا في مكان العمل.

ويصف Dahajan (٢٠١٥) الاستغراق الوظيفي بأنه المستوى الذي يظهر فيه اهتمام الموظف بعمله، ومدى حبه له، وانشغاله بالتفكير فيه معظم وقته، وتمسكه بأداء العمل بدقة واثقان مقارنةً بمجالات الحياة الأخرى.

بينما ترى أغريب (٢٠١٧) أن الاستغراق الوظيفي يعبر عن درجة الارتباط النفسي بالعمل بحيث يكون الموظف منهمكاً فيه بجدية، وأن الموظف الذي يكون انهماكه واندماجه عالياً في عمله، يؤدي مختلف الفعاليات والأنشطة التي يتضمنها عمله بجد ونشاط واندفاع.

وأشارت الفهيد (٢٠٢٤) إلى أن أهمية الاستغراق الوظيفي تبرز كأحد الآليات الفعالة لتحسين أداء الموظفين وقبولهم للتغيرات والتطورات التي تحدث في منظماتهم وتقلل مقاومتهم لها، بالإضافة إلى اعتباره سلوكاً وظيفياً له انعكاساته الإيجابية على بيئة العمل، كما أنه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية والأفراد العاملين بما يحملونه من مشاعر جيدة تجاه منظماتهم، تجعلهم أكثر رغبةً في العمل واهتماماً بالأنشطة التنظيمية.

كما يبين أبو أحيمد (٢٠٢٠) أن للاستغراق الوظيفي آثاراً إيجابية كبيرة على المستوى الشخصي؛ إذ أن له دور في كبير في تحقيق الموظف لذاته، وشعوره بالسعادة في إنجاز عمله، أما

على المستوى التنظيمي فيظهر في تحسن أداء المؤسسات، وزيادة انتاجيتها، وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعليه، وبالتالي تتمسك المنظمة بالموظفين المستغرقين وتحرص على رفع مستوى الاستغراق لدى الموظفين الآخرين.

وتعتبر الجامعات من أهم المؤسسات التربوية نظير ما تقدمه للمجتمع من اسهامات في شتى الأصعدة ومنها إمداده بالخريجين المؤهلين ونتاجاتها البحثية وأدوارها في خدمة المجتمع، حيث حظيت بمزيد من الاهتمام في المملكة العربية السعودية تماشياً مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرامج التحول الوطني والتي تضمنت بناء اقتصاد معرفي، واستهداف حصول خمس جامعات سعودية على تصنيف ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة دولية وغيرها من الأهداف الاستراتيجية التنموية.

ويشكل أعضاء هيئة التدريس أحد الركائز الأساسية في الجامعات نظير اسهاماتهم الفاعلة في وظائفها، وتأثيرهم الإيجابي على جودة مخرجاتها، وعطفاً على ذلك فإن من الواجب الاهتمام بهم والحرص على تهيئة كافة الظروف المناسبة لتعزيز شعورهم تجاه عملهم وما يقومون به من أدوار في سبيل خدمة الجامعات وتقديمها.

لذلك يؤكد عبدالعليم (٢٠١٢) على معرفة مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس باعتباره أحد أهم الأبعاد اللازمة لفهم سلوكهم داخل العمل؛ لأنه يشمل سلوكيات الأداء والالتزام والرضا، ويعد العنصر الرئيس لزيادة الدافعية لديهم، وتعزيز شعورهم تجاه عملهم، بالإضافة إلى مساهمته في الكشف عن بعض نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للجامعة، الأمر الذي يكفل تحقيق الاستفادة القصوى من إمكاناتهم وقدراتهم.

مشكلة الدراسة:

يشكل الاستغراق الوظيفي عاملاً رئيسياً وداعماً لتحقيق أعضاء هيئة التدريس أداءً متميزاً وتعزيز كفاءتهم وإنتاجيتهم وكذلك شعورهم بالرضا والسعادة تجاه عملهم متجاوزين التحديات والعقبات، والذي بدوره سينعكس على أداء الجامعات وتميزها.

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الشميمري (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن الاستغراق الوظيفي يؤثر بشكل عالٍ في جودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس وعلى سلوكهم في

عملهم، ودراسة سلمان (٢٠٢٣) التي أظهرت نتيجتها وجود ارتباط إيجابي بين الاستغراق الوظيفي والأداء الإبداعي.

كما يعد الاستغراق الوظيفي مؤشراً مساعداً لقيادات الجامعات في معالجة بعض الجوانب الإدارية والتنظيمية التي تؤثر على أعضاء هيئة التدريس وذلك لارتباطه بها ، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة الدويش (٢٠٢٠) أن هناك علاقة طردية بين مستوى الصحة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، كما بينت دراسة يونس (٢٠٢٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي، ودراسة الرويلي (٢٠٢٣) التي كشفت نتائجها عن الارتباط الطردي بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويؤثر مستوى الاستغراق الوظيفي على الأجواء السائدة في بيئة العمل والتي تؤثر بشكل كبير على تحفيز أعضاء هيئة التدريس ورضاهم الوظيفي ونتاجيتهم، حيث توصلت دراسة العنزي (٢٠٢١) إلى وجود تأثير لمستوى الاستغراق الوظيفي على مستوى المناخ التنظيمي، ودراسة الأحري (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستغراق الوظيفي والمناخ التنظيمي.

وتعتبر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من الجامعات الحديثة نسبياً في المملكة العربية السعودية والتي تأسست بموجب مرسوم ملكي عام ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩م، والذي نص على تحويل فرع جامعة الملك سعود بالخرج إلى جامعة مستقلة، وانضمام جميع الكليات في الخرج والدلم ووداي الدواسر وحوطة بني تميم والأفلاج والسليل إلى الجامعة، والتي أصبحت الجامعة على أثرها من أكبر الجامعات السعودية مساحةً جغرافية.

ويواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز مشكلات متنوعة، حيث أكدت دراسة اليوسف (٢٠١٢) أن أبرز المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز هي المشكلات الاجتماعية، وتليها المشكلات الأكاديمية، ثم المشكلات الإدارية.

وعلى صعيد كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فقد أظهرت دراسة القحطاني (٢٠١٥) أن أداء أعضاء هيئة التدريس فيها يتأثر لوجود عدة مشكلات ومن أبرزها: ضغط

العمل بسبب كثرة المهام الإدارية والأكاديمية المطلوبة منهم، وضعف الحوافز المقدمة لهم، وكثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة، بالإضافة إلى غموض معايير الترقية غيرها.

لذا فإن ما يتعرض له أعضاء هيئة التدريس من مشكلات وضغوط في العمل تشكل أحد أهم العوامل المؤثرة في الاستغراق الوظيفي لديهم، ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة Li (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط العمل والاستغراق الوظيفي، حيث إن الأساتذة الذين لديهم ضغوط وظيفية أكبر يعانون من انخفاض مستوى الاستغراق الوظيفي في عملهم.

ومن هذا المنطلق وتماشياً مع ما أوصت به دراسة القرني (٢٠٢٠) بتشخيص مستويات الاستغراق الوظيفي بشكل دوري وذلك لاتخاذ القرارات الكفيلة بتعزيزه أو تصحيح أوجه القصور في حال تبين وجودها، بالإضافة إلى توصيات دراسة عبدالله (٢٠١٨) ودراسة الكوني (٢٠٢٢) بضرورة الاهتمام بموضوع الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وإجراء المزيد من الدراسات حوله، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي بأبعاده الشعوري والسلوكي والمعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز.

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز؟
- ٢- ما مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز؟
- ٣- ما مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- التعرف على مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- ٢- التعرف على مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- ٣- التعرف على مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

الأهمية العلمية:

- تبع أهمية الدراسة من أنها تتناول موضوع مهم وحديث، وهو الاستغراق الوظيفي والذي يمثل الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع وظيفته واستشعاره أهميته.
- يتوقع أن تسهم الدراسة في فتح المجال أمام الدراسات المتعلقة بالاستغراق الوظيفي في المؤسسات التعليمية وإثراء هذا الجانب المهم.

الأهمية العملية:

- يتوقع أن تساهم هذه الدراسة في إطلاع المسؤولين على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة على تحفيز المسؤولين لوضع خطط وبرامج ترفع من مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها على الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي (الاستغراق الشعوري، الاستغراق السلوكي، الاستغراق المعرفي) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦ هـ.

الحدود المكانية: كلية التربية في الخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

مصطلحات الدراسة:

الاستغراق الوظيفي:

يعرف المغربي (٢٠٠٤) الاستغراق الوظيفي بأنه الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع وظيفته التي يمارسها ويستشعر أهميتها، ويمكن التعبير عنه من خلال الاندماج الداخلي للفرد في العمل، أو التطابق والتجاوب النفسي مع العمل بما ينعكس في صورة تحقيق لذاتية الفرد أو التزامه نحو عمله.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: ارتباط أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فكرياً وعاطفياً وسلوكياً بعملهم والذي ينعكس على تقديرهم لذاتهم وإشباعهم لحاجاتهم وتفانيهم في أعمالهم.

الإطار النظري

مفهوم الاستغراق الوظيفي:

حظي مفهوم الاستغراق الوظيفي باهتمام متزايد من قبل الباحثين والممارسين في المجال الإداري، وذلك بسبب تأثيره على الأفراد والمؤسسات، وقد أدى ذلك إلى تعدد تعريفات الاستغراق الوظيفي وفقاً لرؤية ومجال الباحثين.

حيث يعرفه الشنطي وأبو عمرة (٢٠١٥) بأنه شعور إيجابي للموظف يجعله يندمج في وظيفته نفسياً وإدراكياً وجسدياً من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

كما عرف أحمد (٢٠١٦) الاستغراق الوظيفي بأنه حالة سلوكية مهمة تشير إلى مدى تعلق الأفراد بوظيفتهم التي تمثل بالنسبة لهم الجزء المحوري في علاقتهم ببيئة العمل والعمل نفسه والذي ينعكس بشكل أو بآخر في أطباعهم الشخصية.

بينما تعرف الزهراء ولبنى (٢٠١٩) الاستغراق الوظيفي بأنه شعور العاملين أو الموظفين بالسعادة والراحة النفسية عند أدائهم لمهامهم وأعمالهم واندماجهم معه واستشعارهم بأهميته في حياتهم إلى درجة الاستعداد لبذل جهد إضافي بدون مقابل في سبيل إنجاز تلك الأعمال والمهام الموكلة إليهم.

ويظهر من التعريفات أن الاستغراق الوظيفي يعبر بشكل رئيسي عن العلاقة بين الموظف وجهة عمله، وكلما كانت العلاقة جيدة انعكس ذلك على سلوكه وأدائه وغيرها في العمل، كما يمكن القول بأن الاستغراق الوظيفي هو في البداية شعور عاطفي لدى الموظف تجاه عمله ويتطور فيما بعد ليشمل الجوانب المعرفية والسلوكية.

أهمية الاستغراق الوظيفي:

تظهر أهمية الاستغراق الوظيفي من خلال مساهمته في تعزيز الشعور الإيجابي عند الموظفين تجاه عملهم واستشعارهم بأهميته ويزيد من رغبتهم في البقاء في عمله والذي ينعكس على الجهود التي يبذلونها ويرفع من إنتاجيتهم.

وتشير شيماء وآخرون (٢٠١٨) إلى أن أهمية الاستغراق الوظيفي تتمثل في:

- أن الاستغراق الوظيفي له تأثير إيجابي على مؤشرات الأداء التنظيمي.
- تساعد المستويات العالية من الاستغراق الوظيفي الموظفين في أخذ المبادرات والمتابعة لأهداف المنظمة.
- يلعب الاستغراق الوظيفي دوراً مهماً في تطبيق التغيير التنظيمي.
- عندما يشعر الموظفون بأهميتهم وتأثيرهم في المنظمة سينعكس هذا التأثير على جودة عملهم.

بينما يرى عبد العليم (٢٠١٢) أن الاستغراق مهم؛ لأنه:

- أساس مهم للوصول إلى الفاعلية التنظيمية، والوصول إلى ردود أفعال إيجابية من قبل الموظفين.
- المفتاح الرئيس لتفعيل دافعية الموظفين، وهو القاعدة الأساسية لبناء ميزة تنافسية في سوق الأعمال.
- المفتاح الرئيس للنمو والرضا الشخصي داخل بيئة العمل، وأساس للدافعية والسلوك الموجه نحو الهدف.
- ويتبين مما سبق أن أهمية الاستغراق الوظيفي تكمن في تعزيز العلاقة بين الموظف وجهة عمله، والذي ينعكس إيجاباً على شعوره وسلوكه وتوظيف إمكانياته لتحقيق الأهداف الشخصية وأهداف جهة عمله بشكل عام.
- العوامل المؤثرة في الاستغراق الوظيفي:
- يتأثر الاستغراق الوظيفي بمجموعة من العوامل التي تساعد على زيادة مستواه عند توافرها، وتمثل هذه العوامل فيما يأتي: (التلباني وآخرون، ٢٠١٥):
- توافر الرغبة والقدرة على انهماك الفرد في وظيفته.
- توافر إطار من القيم التي تحث الفرد على الانغماس في عمله.
- مراعاة الاختلافات الشخصية بين الأفراد من حيث النوع، ومستوى التعليم، ومدة الخدمة، وقوة الحاجة، والقوة، ومستوى السيطرة.
- إثراء الوظيفة في أثناء التصميم بما يتناسب مع قدرات الفرد.
- مراعاة خصائص العمل، والتي تتضمن تنوع المهمات ووضوحها وأهميتها.
- تشجيع الإدارة على مشاركة الأفراد في توفير مساحة من الإبداع وتطبيق الأفكار الجديدة في بيئة العمل.
- كما أن ظروف العمل والبيئة المحيطة بالموظف تعتبر من أبرز العوامل المؤثرة في الاستغراق الوظيفي وفقاً لما ذكره ماضي (٢٠١٤) ومنها: التصميم الوظيفي، والسلوك القيادي والإشرافي،

وتمكن العاملين وإشراكهم في اتخاذ القرارات، والأجور والمكافآت، بالإضافة إلى الصحة والسلامة المهنية.

وبناءً على ما سبق يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على الاستغراق الوظيفي إلى ما يلي:

- العوامل الشخصية: وهي التي تتعلق بالموظف نفسه مثل الحاجة إلى النمو وتحقيق الذات أخلاقياته في العمل بالإضافة إلى ظروفه الأسرية والمادية وغيرها.
- العوامل الوظيفية: وهي التي تتعلق بالعمل وبيئة العمل مثل تعامل الإدارة مع الموظفين والأجور والمكافآت وعدالة فرص الترقية الوظيفية والمشاركة في القرارات بالإضافة إلى المهام المطلوبة.

إلا أن العوامل الوظيفية قد يكون لها التأثير الأكبر على الاستغراق الوظيفي، فعلى سبيل المثال بيئة العمل الجيدة تساعد الموظف في إبراز حاجته للنمو وتحقيق الذات وشعوره تجاه عمله وغيرها، وبالتالي فإن العوامل الوظيفية الجيدة تؤثر إيجاباً على العوامل الشخصية للموظف، ومن ثم ينعكس ذلك إيجاباً على مستوى الاستغراق الوظيفي لديه.

أبعاد الاستغراق الوظيفي:

انقسمت الأدبيات التي تناولت أبعاد الاستغراق الوظيفي إلى تصنيفين رئيسيين وهما:

التصنيف الأول: وتم التركيز فيه على ثلاثة أبعاد وهي: bakker and Leiter (٢٠١١)، الحكمي والشماسي (٢٠٢١)، طه (٢٠١٩)

- الحماس في العمل: ويشير إلى المستويات العالية من الطاقة والنشاط المرونة، والتي تجعل الفرد مستعداً لاستثمار جهده وتسخير ما يملكه من قدرات لإنجاز عمل ما.
- الإخلاص والتفاني في العمل: وهو الاندماج العالي نتيجةً لشعور الفرد بقيمة ومضمون الوظيفة التي يؤديها والذي يدفعه للقيام بالعمل بأكمل صورة.
- الانغماس في العمل: وهو التركيز الكامل في العمل والسعادة عند القيام به، نتيجةً لشعوره بالرضا والمتعة في أداء عمله.

التصنيف الثاني: وقد اتفقت عليه أغلب الأدبيات والدراسات ويتكون من الأبعاد التالية: knight (٢٠١١)، عبدالحير وآخرون (٢٠٢١)، الرويلي (٢٠٢٣)، العابدي (٢٠١٢)، طرابلسي (٢٠٢١)، القرني (٢٠٢٠)

- الاستغراق الشعوري: وهو يعني وجود علاقة قوية بين عواطف وأفكار الفرد وبين وظيفته، وما يشعر به تجاه منظمته وقادته وزملائه في العمل سواء كانت إيجابية أو سلبية.
- الاستغراق السلوكي: وهو الحالة التي تجسد نوايا واستعداد الفرد للتصرف من أجل مصلحة عمله، وذلك عبر عدة سلوكيات ومنها الالتزام والاستعداد الجيد للعمل والتعاون وغيرها.
- الاستغراق المعرفي: ويشير إلى انغماس الفرد بشكل كامل في ممارسة عمله، ومدى توظيف المعرفة والدراية التي يمتلكها لأدائه بكفاءة وفاعلية.

ويظهر من التصنيفات الواردة أن التصنيف الثاني أعم وأشمل حيث إن التصنيف الأول يركز على البعد النفسي والشعوري للموظف في العمل فقط، واغفل الأبعاد الأخرى والتي تشكل جزءاً مهماً في الاستغراق الوظيفي، بينما في التصنيف الثاني تم تسليط الضوء على كافة الأبعاد الخاصة بالاستغراق الوظيفي وهي البعد الشعوري والسلوكي والمعرفي.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بالاستغراق الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي عرض للدراسات المحلية والعربية والأجنبية وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم: فقد أجرت الرويلي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي في جامعة تبوك، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وكشفت النتائج أن متوسط الثقة التنظيمية جاء متوسطاً لدى أفراد الدراسة، وجاءت درجة الاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والرتبة العلمية وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة يونس (٢٠٢٣) إلى تحديد العلاقة بين الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للطفولة المبكرة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للطفولة المبكرة وعددهم (١٠٠) عضواً، وتوصلت الدراسة لعدة النتائج ومن أهمها: ارتفاع مستوى الاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أبعاد الاستغراق الوظيفي وأبعاد الالتزام التنظيمي لدى أفراد الدراسة.

وقامت الشميمري (٢٠٢٢) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعددهم (٩٦) عضواً، وتوصلت الدراسة لعدة النتائج ومن أهمها: وجود مستويات متباينة من جودة حياة العمل والاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة العمل وأبعاد الاستغراق الوظيفي، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لجودة حياة العمل على الاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة.

وهدف دراسة الكوني وآخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية في كلية التربية بجامعة لحج، ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة لحج، ومدى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجة ممارسة القيادة الابتكارية والاستغراق الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) عضواً من الهيئة التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية جاءت متوسطة لدى أفراد الدراسة، وحصل الاستغراق الوظيفي على درجة عالية عند أفراد الدراسة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة القيادة الابتكارية والاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة.

وسعت دراسة قديد وآخرون (٢٠٢١) إلى معرفة تأثير الصمت التنظيمي على الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية لقسم علوم التسيير بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٠٣) عضواً في الهيئة التدريسية مثلوا مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة

إلى وجود تأثير ذي دلالة معنوية لمستوى الصمت التنظيمي على الاستغراق الوظيفي بشكل إجمالي.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأصلية والمناخ التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٢٢١) عضو هيئة تدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الأصلية والمناخ التنظيمي والاستغراق الوظيفي.

وأجرت الدويش (٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى تحديد مستوى الصحة التنظيمية وتحديد مستوى الاستغراق الوظيفي والكشف عن العلاقة فيما بينهما لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (١٢٦) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أن مستوى الصحة التنظيمية لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة جاء عالياً، وكذلك وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة.

وقام لطرش (٢٠٢٠) بدراسةٍ هدفت إلى معرفة واقع الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية حسب نموذج utrecht، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) أستاذاً جامعياً من مختلف الجامعات الجزائرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة للاستغراق الوظيفي لدى أفراد الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاستغراق الوظيفي، ومتغير الجنس، والرتبة العلمية، والأقدمية.

كما أجرى عبدالله (٢٠١٨) دراسةً هدفت إلى التعرف على دور القيادة الخادمة بأبعادها في تحقيق الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة السليمانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨)

عضواً من الهيئة التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي، وأن للقيادة الخادمة تأثير معنوي على الاستغراق الوظيفي. وهدفت دراسة Li (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط العمل لدى أساتذة الجامعة والاستغراق الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) أستاذاً جامعياً في مقاطعة فوجيان بالصين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط العمل والاستغراق الوظيفي، حيث إن الأساتذة الذين لديهم ضغوط وظيفية أكبر يعانون من انخفاض مستوى الاستغراق الوظيفي في عملهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للاستغراق الوظيفي في التعليم العالي، كما اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في اختيار نوع مجتمع البحث وهم أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الاستبانة كأداة للدراسة، في حين اختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة بالهدف الرئيس وهو الكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي بأبعاده الشعوري والسلوكي والمعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وقد استفادت هذه الدراسة من نتائج الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة الحالية وخصوصاً دراسة Li (٢٠١٨) ودراسة الدويش (٢٠٢٠م) ودراسة قديد (٢٠٢١م) ودراسة الشميمري (٢٠٢٢م) ودراسة الرويلي (٢٠٢٣م)، وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة وأداة الدراسة المناسبة وكيفية بنائها، وأيضاً في تفسير النتائج.

وأبرز ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها هدفت إلى التعرف على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز باعتباره عاملاً مساعداً للجامعات في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والذي سينعكس إيجاباً على تقدم الجامعة ونموها.

منهج الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، تم اختيار المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة، والذي يعرفه العساف (٢٠١٦) بأنه من خلاله يتم استجواب أفراد مجتمع الدراسة أو

عينة منهم، بهدف وصف الظاهرة التي يدرسها الباحث من حيث طبيعتها ومدى وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى بحث العلاقات أو معرفة الأسباب.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز والبالغ عددهم (١٨٦) عضو هيئة تدريس (جامعة الأمير سطام، ٢٠٢٤)، ونظراً لمحدودية مجتمع الدراسة وللحصول على نتائج أكثر دقة تم استخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة واستجاب معه (١٣٦) من أعضاء هيئة التدريس، أي بنسبة (٧٣٪) من إجمالي عدد مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

وفيما يلي وصف البيانات الأولية لأفراد الدراسة:

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس

المتغير	التكرار	النسبة
ذكر	٥١	٣٧,٥٪
أنثى	٨٥	٦٢,٥٪
المجموع	١٣٦	١٠٠٪

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد الدراسة من الإناث وذلك بنسبة بلغت (٦٢,٥٪) بينما بلغت نسبة الذكور (٣٧,٥٪).

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية

المتغير	التكرار	النسبة
أستاذ مساعد	٧٠	٥١,٥٪
أستاذ مشارك	٥٣	٣٩٪
أستاذ	١٣	٩,٥٪
المجموع	١٣٦	١٠٠٪

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد الدراسة رتبهم العلمية أستاذ مساعد وذلك بنسبة بلغت (٥١,٥٪) بينما كانت نسبة الذين رتبهم العلمية أستاذ مشارك (٣٩٪) وأما الذين رتبهم العلمية أستاذ فنسبتهم بلغت (٩,٥٪).

جدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المتغير	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٤	٢٥٪
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٢	٤٥,٦٪
١٠ سنوات فأكثر	٤٠	٢٩,٤٪
المجموع	١٣٦	١٠٠٪

يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات بلغت (٤٥,٦٪) بينما بلغت نسبة الذين سنوات خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر (٢٩,٤٪) أما الذين سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات فقد بلغت نسبتهم (٢٥٪).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين وهما:

١. الجزء الأول: يشمل المتغيرات المتعلقة بالرتبة العلمية والنوع وسنوات الخبرة.
٢. الجزء الثاني: وتكون من ثلاثة محاور بناءً على أبعاد الاستغراق الوظيفي الواردة في الإطار النظري للدراسة وهي:

- المحور الأول: الاستغراق الشعوري وقد اشتمل هذا المحور على (١٠) عبارات.
 - المحور الثاني: الاستغراق السلوكي والذي اشتمل على (١٠) عبارات.
 - المحور الثالث: الاستغراق المعرفي واشتمل على (١٠) عبارات.
- كما تم اعتماد المقياس الخماسي لعبارات الاستبانة وفقاً للصفات التالية:

جدول رقم (٤) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الفئة الخامسة	الفئة الرابعة	الفئة الثالثة	الفئة الثانية	الفئة الأولى
عالي جداً	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
٥-٤,٢١	٤,٢٠-٣,٤١	٣,٤٠-٢,٦١	٢,٦٠-١,٨١	١,٨٠-١

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

أ - الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة بعد الانتهاء منها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على التعديلات والملاحظات التي قدمها المحكمون، قام الباحث ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المتفق عليها من قبل المحكمين من تعديل لبعض العبارات وحذف لعبارات أخرى، وتم إرسالها إلكترونياً لأفراد الدراسة.

ب - صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية، وكذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين العبارات والمحور الذي تنتمي إليه

الاستغراق الشعوري		الاستغراق السلوكي		الاستغراق المعرفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٥٨	١	**٠,٩٢٦	١	**٠,٨٧٦
٢	**٠,٨٤٥	٢	**٠,٨١٧	٢	**٠,٨٥٨
٣	**٠,٧٨٩	٣	**٠,٨٨٥	٣	**٠,٨٩٣
٤	**٠,٨٣٥	٤	**٠,٧٥٧	٤	**٠,٨٢٥
٥	**٠,٥٩٨	٥	**٠,٨٧٧	٥	**٠,٨٩٣
٦	**٠,٧٧٤	٦	**٠,٨٨٧	٦	**٠,٦٦٥

** ٠,٨٦٣	٧	** ٠,٨٤٧	٧	** ٠,٧٩٠	٧
** ٠,٨٧١	٨	** ٠,٨٦٤	٨	** ٠,٦٧٨	٨
** ٠,٨٤٢	٩	** ٠,٥٨٨	٩	** ٠,٧٧٨	٩
** ٠,٨٤٤	١٠	** ٠,٧٧٤	١٠	** ٠,٧٢٧	١٠

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط (بيرسون) لعبارات الاستبانة والتي تراوحت بين (٠,٥٨٨-٠,٩٢٦) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق عبارات كل محور من محاور الاستبانة وصدق محتواها.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين المحور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
الاستغراق الشعوري	١٠	** ٠,٩٥٤
الاستغراق السلوكي	١٠	** ٠,٩٨٢
الاستغراق المعرفي	١٠	** ٠,٩٦٠

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط (بيرسون) لمحاور الاستبانة والتي تراوحت بين (٠,٩٨٢-٠,٩٥٤) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق المحاور مع الاستبانة ككل، والذي يعطي مؤشرات صدق عالية يتم الوثوق بها في تطبيق الاستبانة. ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الاستغراق الشعوري	١٠	٠,٨٦١
٢	الاستغراق السلوكي	١٠	٠,٨٧٤
٣	الاستغراق المعرفي	١٠	٠,٨٥٠

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
	الثبات الكلي	٣٠	٠,٨٩٨

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمحور الاستغراق الشعوري يبلغ (٠,٨٦١)، بينما بلغ معامل الثبات لمحور الاستغراق السلوكي (٠,٨٧٤)، وبلغ معامل الثبات لمحور الاستغراق المعرفي (٠,٨٥٠)، أما معامل الثبات للاستبانة بشكل عام فقد بلغ (٠,٨٩٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الاستبانة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها وتحليل البيانات التي تم تجميعها من أفراد الدراسة، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وهي: التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص أفراد الدراسة الوظيفية، ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ألفا كرونباخ للكشف عن معامل ثبات الاستبانة، والمتوسط الحسابي لمعرفة درجة ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة (متوسط العبارات)، وكذلك ترتيب العبارات والمحاور حسب أعلى متوسط حسابي، كما تم استخدام الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ومناقشتها من خلال الكشف عن إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: ما مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟

للتعرف على مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أفتخر بانتمائي لكلية التربية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	٤,٠٣	٠,٩٧	عالية	٨
٢	أستشعر أهمية الكلية وما تقوم به من أدوار.	٤,١٧	١,٠٣	عالية	٤
٣	أمتلك الدافعية للقيام بمهامي الأكاديمية.	٤,١١	١,٠٦	عالية	٧
٤	أرغب بالاستمرار في عملي بالكلية.	٤,٤٩	٠,٨٠	عالية جداً	٢
٥	أحصل على الدعم الكافي من قيادات الكلية.	٤,٢٤	٠,٨٤	عالية جداً	٣
٦	أتمتع بعلاقات ممتازة مع زملائي في الكلية.	٤,١٣	١,٢٢	عالية	٩
٧	أتعامل مع طلبة الكلية باحترام وإنسانية.	٤,٥٠	٠,٨٤	عالية جداً	١
٨	أشعر بالرضا عن ما حققته في عملي الأكاديمي.	٤,٠١	٠,٨٩	عالية	٥
٩	أضع عملي على رأس قائمة أولوياتي.	٤,١٢	١,٠٨	عالية	٦
١٠	أقوم بأداء المهام خارج وقت العمل الرسمي عند الحاجة لذلك.	٣,٢٣	١,١٦	متوسط	١٠
	المتوسط الحسابي العام للاستغراق الشعوري.	٤,١٠	٠,٩٨	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن محور مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٢٣-٤,٥٠) من أصل (٥) درجات، وتقع تلك المتوسطات بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما يظهر من النتيجة السابقة أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة متوسطة إلى عالية جداً.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور الاستغراق الشعوري (٤,١٠) من أصل (٥) درجات وبانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أن مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية، ويفسر ذلك بأن الكلية لديها تفاعل إيجابي مع أعضاء هيئة التدريس من خلال السعي لتحقيق رضاهم وإبراز أهميتهم ومكانتهم في الكلية وتقديم الدعم اللازم لهم.

وقد أتت العبارة رقم (٩) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (أتعامل مع طلبة الكلية باحترام وإنسانية) بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وتعزى هذه النتيجة إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الكلية مستوى مرتفع من الخصائص الشخصية كاحترام والتواضع والعدالة وغيرها والتي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في الاستغراق الشعوري.

تليها بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٤) والتي تنص على: (أرغب بالاستمرار في عملي بالكلية) بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وانحراف معياري (٠,٨٠) وهذا يشير إلى أن بيئة العمل في الكلية إيجابية ويشعر معها عضو هيئة التدريس بالارتياح والرضا.

كما أتت العبارة رقم (٨) بالمرتبة قبل الأخيرة والتي تنص على: (أشعر بالرضا عن ما حققته في عملي الأكاديمي) بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وقد يعود ذلك إلى كون غالبية أعضاء هيئة التدريس بالكلية على رتبة أستاذ مساعد، وهذا يعطي دافع أكبر لديهم لتقديم المزيد سواء على صعيد البحث العلمي والترقيات العلمية أو التدريس وخدمة المجتمع.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة جاءت العبارة رقم (١٠) والتي نصت على: (أقوم بأداء المهام خارج وقت العمل الرسمي عند الحاجة لذلك) بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري

(١٠١٦) وهذا بسبب قلة المقابل المالي المقدم لعضو هيئة التدريس عند القيام بأعمال إضافية سواء كانت عبر الساعات التدريسية الزائدة عن النصاب أو خارج الدوام.

وقد اتفقت النتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق الشعوري مع نتيجة دراسة يونس (٢٠٢٣)، ودراسة الشميمري (٢٠٢٢)، ودراسة الدويش (٢٠٢٠)، ودراسة لطرش (٢٠٢٠) التي أكدت أن الاستغراق الشعوري جاء بدرجة عالية.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق الشعوري مع نتيجة دراسة الرويلي (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الشعوري جاء بدرجة متوسطة، ودراسة قديد (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن مستوى الاستغراق الشعوري جاء بدرجة منخفض جداً.

السؤال الثاني: ما مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟

للتعرف على مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أبنى قيم ومبادئ الكلية.	٤,١٩	٠,٨٧	عالية	٤
٢	أمتلك التزاماً عالياً تجاه الكلية.	٤,٣٠	٠,٧٨	عالية جداً	١
٣	أوفق بين أهدافي الوظيفية وأهداف الكلية.	٣,٩٤	١,٠٦	عالية	٨
٤	أحرص على الحضور إلى الكلية مبكراً.	٤,٢٠	٠,٨٤	عالية	٣
٥	أنجز مهام الأكاديمية في الوقت المحدد.	٤,٢٢	٠,٨٧	عالية جداً	٢
٦	أرغب الحصول على المزيد من المهام.	٣,٥٥	٠,٨٤	عالية	١٠
٧	أعاون مع زملائي في أداء المهام.	٣,٩٢	٠,٩٤	عالية	٩

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٨	أحرص على المشاركة في اللجان العاملة بالكلية.	٤,٠١	١,٠٥	عالية	٥
٩	أسعى للمشاركة الفعالة في أنشطة الكلية.	٣,٩٨	٠,٨٥	عالية	٦
المتوسط الحسابي العام للاستغراق السلوكي		٤,٠٢	٠,٨٨	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن محور مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٥٥-٤,٣٠) من أصل (٥) درجات، وتقع تلك المتوسطات بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما يظهر من النتيجة السابقة أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة عالية إلى عالية جداً.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور الاستغراق السلوكي (٤,٠٢) من أصل (٥) درجات وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أن مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية، وقد يعود ذلك إلى أن لدى الكلية كادراً مميزاً من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون وعياً وإدراكاً لمسؤولياتهم مما يترجم ذلك إلى سلوكيات وممارسات تدعم قيم الكلية وتطلعاتها.

وقد أتت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (أمتلك التزاماً عالياً تجاه الكلية) بمتوسط حسابي (٤,٣٠) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يشير إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على القيام بأدوارهم على أكمل وجه لتحقيق أهداف الكلية وذلك بسبب استشعارهم بمسؤولياتهم تجاهها.

تليها بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٥) والتي تنص على: (أنجز مهامى الأكاديمية في الوقت المحدد) بمتوسط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٨٧) وتعزى هذه النتيجة إلى انضباط أعضاء هيئة التدريس في مهامه الأكاديمية مثل الالتزام بأوقات المحاضرات وعدم الغياب عنها وتسليم الدرجات وغيرها من الجوانب التدريسية، بالإضافة إلى إنجاز ما يطلب منهم في أعمال القسم والكلية سواء على المستوى الفردي أو ضمن اللجان العاملة.

كما أنت العبارة رقم (٧) بالمرتبة قبل الأخيرة والتي تنص على: (أتعاون مع زملائي في أداء المهام) بمتوسط حسابي (٣،٩٢) وانحراف معياري (٠،٩٤)، وتفسر هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس في الكلية يتشارك مع زملائه في أعمال اللجان وكذلك توصيف المقررات وتقاريرها، إلا أن طبيعة العمل الأكاديمي قد يغلب على بعض جوانبه الجانب الفردي وخصوصاً ما يتعلق في التدريس والبحث العلمي.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة جاءت العبارة رقم (٦) والتي نصت على: (أرغب الحصول على المزيد من المهام) بمتوسط حسابي (٣،٥٥) وانحراف معياري (٠،٨٤) وهذا بسبب كثرة الأعباء التدريسية والإدارية الملقة على عاتق عضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى ضعف الحوافز المالية المقدمة لهم.

وقد اتفقت النتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق السلوكي مع نتيجة دراسة عبدالله (٢٠١٨)، ودراسة الدويش (٢٠٢٠)، التي أكدت أن الاستغراق السلوكي جاء بدرجة عالية.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق السلوكي مع نتيجة دراسة الشميمري (٢٠٢٢) التي أكدت أن مستوى الاستغراق السلوكي جاء بدرجة مرتفعة جداً، ودراسة الرويلي (٢٠٢٣)، ودراسة قديد (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن مستوى الاستغراق السلوكي جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟

للتعرف على مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أسعى لاكتساب معارف جديدة تفيدني في عملي.	٤,١٩	٠,٩٤	عالية	٤
٢	أمتلك إلماماً كاملاً بجميع المهام المطلوبة مني.	٤,٤٤	٠,٧٥	عالية جداً	١
٣	أبحث عن المستجدات العلمية في تخصصي.	٤	٠,٨٦	عالية	٦
٤	أرفع قدراتي المعرفية من خلال التعلم الذاتي.	٤,٣٦	٠,٨١	عالية جداً	٢
٥	أقوم بأبحاثي العلمية للحصول على الترقية.	٣,٩٦	٠,٦٣	عالية	٧
٦	أوظف قدراتي المعرفية في العمل.	٤,٢٦	٠,٧٣	عالية جداً	٣
٧	أبتكر طرقاً إبداعية في أداء مهام الأكاديمية.	٤,١٧	٠,٦٤	عالية	٥
٨	أسعى لتقديم ندوات علمية بالكلية في تخصصي	٣,٦٦	٠,٩٠	عالية	٩
٩	أقوم بحل مشكلات العمل بطريقة علمية.	٣,٩٥	٠,٨٩	عالية	٨
المتوسط الحسابي العام للاستغراق المعرفي		٤,٠٦	٠,٨٠	عالية	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن محور مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز يتضمن (١٠) عبارات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٦٦-٤,٤٤) من أصل (٥) درجات، وتقع تلك المتوسطات بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما يظهر من النتيجة السابقة أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة عالية إلى عالية جداً.

وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور الاستغراق المعرفي (٤,٠٦) من أصل (٥) درجات وبانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أن مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يوظفون تمكنهم المعرفي في تخصصاتهم من أجل خدمة الكلية

سواء عبر التدريس أو البحث العلمي وخدمة المجتمع إيماناً منهم بأدوارهم ومهامهم لكي يكونوا أعضاء فاعلين ومساهمين في تحقيق أهداف الكلية وتطلعاتها.

وقد أتت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى والتي تنص على: (أمتلك إلماماً كاملاً بجميع المهام المطلوبة مني) بمتوسط حسابي (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وتعود هذه النتيجة إلى وضوح الأدلة والوصف الوظيفي والذي يوضح لأعضاء هيئة التدريس ما هو مطلوب منهم وكذلك لدور قيادة الكلية في نشرها والتأكيد على العمل بموجبها.

تليها بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٤) والتي تنص على: (أرفع قدراتي المعرفية من خلال التعلم الذاتي) بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٨١) وتعزى هذه النتيجة إلى توفر مصادر المعرفة وسهولة الوصول إليها عبر المكتبات الرقمية ومحركات البحث وغيرها، وهذا انعكس إيجاباً على الجانب العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.

كما أتت العبارة رقم (٨) بالمرتبة قبل الأخيرة والتي تنص على: (أسعى لتقديم ندوات علمية بالكلية في تخصصي) بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة الكلية، وقد يكون ذلك بسبب كثرة الأعباء التدريسية والإدارية، بالإضافة إلى انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس في إعداد أبحاثهم العلمية.

وبالمرتبة العاشرة والأخيرة جاءت العبارة رقم (١٠) والتي نصت على: (أحصل على دورات تدريبية في مجال عملي) بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٠٩) وتفسر هذه النتيجة بقلة الدافعية لأعضاء هيئة التدريس في التطوير المهني، وقد يعود ذلك إلى توقف الدورات التدريبية الخارجية، وعدم ارتباط هذه الدورات التدريبية بالتخصص العلمي لعضو هيئة التدريس، وأيضاً لا يؤثر حضور الدورات التدريبية بشكل عام على العلاوة السنوية أو الترقية العلمية.

وقد اتفقت النتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق المعرفي مع دراسة الدويش (٢٠٢٠)، ودراسة الشميمري (٢٠٢٢)، وكذلك نتيجة دراسة الرويلي (٢٠٢٣) التي أكدت أن الاستغراق المعرفي جاء بدرجة عالية،

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق المعرفي مع نتيجة دراسة قديد (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن مستوى الاستغراق المعرفي جاء بدرجة منخفضة.

ومن خلال العرض السابق لإجابة الأسئلة الثلاثة تتضح الإجابة على السؤال الرئيس: ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام؟ حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١) يوضح مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الاستغراق الشعوري	٤,١٠	٠,٩٨	عالية	١
٢	الاستغراق السلوكي	٤,٠٢	٠,٨٨	عالية	٣
٣	الاستغراق المعرفي	٤,٠٦	٠,٨٠	عالية	٢
المتوسط الحسابي العام للاستغراق الوظيفي		٤,٠٦	٠,٨٨	عالية	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام لمحاور أداة الدراسة (الاستغراق الوظيفي) بلغ (٤,٠٦) بانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية، حيث أتى الاستغراق الشعوري بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٠) وانحراف معياري (٠,٩٨)، يليه الاستغراق المعرفي والذي جاء بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وفي المرتبة الأخيرة جاء الاستغراق السلوكي بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وتفسر نتيجة مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التي جاءت بدرجة عالية بسبب وجود المناخ التنظيمي الجيد في الكلية وبيئة العمل الإيجابية، وارتفاع مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس واستشعارهم المسؤولية تجاه الكلية، وكذلك تميزهم في الجانب العلمي وتوظيف ذلك في تأدية مهامهم وما يخدم كلية التربية، والذي بدورها ساهمت في تحقيق مستوى عالٍ من الارتباط بين عضو هيئة التدريس وكلية التربية في الجوانب الشعوري والسلوكية والمعرفية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية حول الاستغراق الوظيفي بشكل عام مع نتيجة دراسة يونس (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة

التدريس بكليات التربية للطفولة المبكرة، وأيضاً اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الكوئي وآخرون (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الحج كان مرتفعاً، واتفقت كذلك نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشميمري (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن درجة الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية جاءت مرتفعاً، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الدويش (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة لطرش (٢٠٢٠) والتي أكدت أن هناك مستويات مرتفعة من الاستغراق الوظيفي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية،

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الرويلي (٢٠٢٣) والتي كشفت أن الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك كان بدرجة متوسطة، وأيضاً اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة قديد وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية لقسم علوم التسيير بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية بجامعة الجزائر جاء بدرجة منخفضة.

خلاصة أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، وأبرزها ما يلي:

- ١- أن مستوى الاستغراق الوظيفي بشكل عام لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز جاء بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٦).
- ٢- حصل مستوى الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز على المرتبة الأولى حيث جاء بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,١٠).
- ٣- جاء مستوى الاستغراق المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في المرتبة الثانية بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٦).
- ٤- وأتى مستوى الاستغراق السلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في المرتبة الأخيرة وذلك بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٤,٠٢).

توصيات الدراسة

- ١- تعزيز مستوى الاستغراق الوظيفي في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؛ وذلك من خلال عقد لقاءات ودورات تدريبية وورش عمل لنشر ثقافة الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعرفة آرائهم حيال ذلك.
- ٢- توعية القيادات الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بأهمية الاستغراق الوظيفي وأدواهم الرئيسية في تحقيقه.
- ٣- إيجاد مناخ تنظيمي وبيئة عمل متميزة والتي ستسهم بدورها في رفع مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ٤- إعادة النظر فيما يتعلق بالحوافز المادية بشكل خاص والحوافز المعنوية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على رفع المقابل المادي لأي عمل إضافي يقوم به عضو هيئة التدريس.
- ٥- مراعاة تقليل الأعباء التدريسية والإدارية المسندة إلى عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ووضع الحلول اللازمة لذلك.
- ٦- إشراك أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالدورات التدريبية المرتبطة في تخصصاتهم، وتوفير الدورات التدريبية الخارجية لما لها من فوائد علمية وعملية تنعكس على مستوى الاستغراق الوظيفي لديهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقدم الباحث مقترحات لدراسات مستقبلية وذلك كما يلي:

١. إجراء دراسة مماثلة بالتطبيق على جامعات حكومية أو أهلية أخرى.
٢. إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحد من الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
٣. إجراء دراسة تقدم تصوراً مقترحاً لرفع مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
٤. إجراء دراسة تتناول الاستغراق الوظيفي وعلاقته بالمناخ التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو أحمد، عبطه خلف. (٢٠٢٠). التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي المدير. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان.
- أحمد، شهناز فاضل. (٢٠١٦). الاستغراق الوظيفي للعاملين وتأثيره في بلورة التماثل التنظيمي بحث تحليلي لآراء عينة من العاملين في مصرف الشرق الأوسط العراقي للاستثمار، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، ٢٢ (٩١)، ٢٧٤-٢٩٩.
- الأحمري، عبدالله مشيب. (٢٠٢١). المناخ التنظيمي في المعاهد التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالخارج وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى العاملين بها، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٧ (٢)، ١٦٨-٢٤٧.
- أغريب، فاتن عزت. (٢٠١٧). الاستغراق الوظيفي وعلاقته بالإبداع الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: فلسطين.
- أمين، شيماء عصمت، صادق، زانا مجيد، وعثمان، وريا محمد. (٢٠١٨). العلاقة بين رأس المال الاجتماعي وجودة حياة العمل وتأثيرهما في استراتيجيات تعزيز الاستغراق الوظيفي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الملاكات التدريسية في جامعة نوبل في مدينة أربيل، مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، جامعة صلاح الدين، ٢٢ (٣)، ١٥٦-١٧٦.
- التلواني، نهاية عبدالهادي، الوحيددي، رافع يوسف، وفارس، محمد جودت. (٢٠١٥). القيم التنظيمية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي: دراسة ميدانية على موظفي البنوك الإسلامية، قطاع غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، جامعة القدس المفتوحة، ١ (٢)، ٤٩-٨٤.
- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. (٢٠٢٤). إحصائية أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. مسترجع من: <https://psau.edu.sa/listpage/opensdata-library?page=0>
- الحكمي، سمية عبد الوهاب، والشماسي، أريج عبد الرحمن. (٢٠٢١). دور الاستغراق الوظيفي في تحقيق الانتماء المهني: دراسة ميدانية على موظفين العقود بشركة الإسناد الخارجي فرع المحمل بمحافظة جدة، المجلة العربية للنشر العلمي، ٣٨، ٤٥-٨٠.
- الحلو، غسان. (٢٠٠٣). المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس/فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح، ١٧ (٢)، ٣٧١-٤١٧.
- الدويش، ندى بنت أحمد. (٢٠٢٠). الصحة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٤)، ٦٢١-٦٥٦.
- الرويلي، هبه فرحان. (٢٠٢٣). العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، جامعة الملك خالد، ١٠ (٤)، ١١٩-١٤٨.

- الزهران، مرغيت فاطمة، وبو عشير، لبنى. (٢٠١٩م). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى أساتذة التعليم العالي: دراسة ميدانية ببعض جامعات الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي: جيجل الجزائر.
- سلمان، علي هاشم. (٢٠٢٣). دور الاستغراق الوظيفي في تحقيق الأداء الابداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة: الكوفة.
- الشميميري، هدى بنت صالح. (٢٠٢٢). جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٤)، ١٢٤-١٦٨.
- الشنطي، محمود عبدالرحمن، وأبو عمرة، صابرين سعيد. (٢٠١٩). دور الاستغراق الوظيفي كمتغير وسيط بين القيادة التحويلية والسلوك الإبداعي لدى العاملين بوزارة التنمية الاجتماعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ٢٧ (٢)، ٣٣-١.
- طرابلسي، خديجة. (٢٠٢١). علاقة القيادة الخادمة بالاستغراق الوظيفي: دراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.
- طه، إيمان حسنين. (٢٠١٩). أثر الرفاهية النفسية في تحسين الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة مدينة السادات، مجلة الدراسات والبحوث التجارية بجامعة بنها، ٣٩ (٤)، ٥٦٣-٥٩٥.
- العابدي، علي رزاق. (٢٠١٢). الرقابة التنظيمية: مدخل استراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين: دراسة تجريبية لعينة من شركات القطاع الصناعي في وزارة الصناعة والمعادن، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الكوفة، ٨ (٢٤)، ١٤٧-١٧٤.
- عبدالخير، فرح يس، بابكر، مأمون بدوي، بابكر، صفاء ياسر، والعض، سارة سليمان. (٢٠٢١). العلاقة الارتباطية بين الرقابة التنظيمية والاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية في شركات الخدمات الزراعية بولاية القضايف في السودان، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤ (٣)، ٨٤-١١٣.
- عبد العليم، محمد. (٢٠١٢). محددات وأبعاد العدالة التنظيمية وأثرها على الاستغراق الوظيفي، مجلة آفاق جديدة للدراسات التجارية، ٢٤ (٢)، ٩-٤٦.
- عبدالله، ده رون فريدون. (٢٠١٨). دور القيادة الخادمة في تحقيق الاستغراق الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة السليمانية، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة كركوك، ٨ (١)، ٢٢٧-٢٧٨.
- العتيبي، مشاعل يوسف. (٢٠٢٣). واقع الاستغراق الوظيفي لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- العربي، شريف عبدالمعطي، والقشلان، أحمد حسن. (٢٠٠٩). تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٢ (٣)، ٨٩-١٠٤.
- العساف، صالح بن أحمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٣. الرياض: دار الزهران للنشر والتوزيع.

- العنزي، عطا الله فاحس. (٢٠٢١). التأثير المعدل للمناخ التنظيمي في العلاقة بين القيادة الأصيلة والاستغراق الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢ (١٢٦)، ٣٨١-٤٠٦.
- الفهيد، لطيفة زيد. (٢٠٢٤). دور إدارة الموارد البشرية في دعم الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين بمعهد العلوم الإسلامية والعربية بإندونيسيا. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، جامعة شريف هداية الله، ٥ (٥)، ٣٣٠-٣٥١.
- القحطاني، مبارك. (٢٠١٥). أبرز المشكلات التي تؤثر على أداء أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٤ (١٦٣)، ٦٢١-٦٦٣.
- قديد، فوزية، زروخي، فيروز، والعربي، نعيمة. (٢٠٢١). أثر الصمت التنظيمي على الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية لقسم علوم التسيير بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، جامعة لوئيسي علي، ١٢ (٢)، ١٠٣-١١٧.
- القرني، صالح علي. (٢٠٢٠). الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي، معهد الإدارة العامة، ٦١ (٢)، ٢٩٥-٣٦٨.
- الكوبي، حسين سالم، الزبير، جلال عبده، وعطاء، أوسيم محمد. (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة الابتكارية في كلية التربية صبر بجامعة لحج وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ٢ (١٢)، ١٦٨-١٩٢.
- لطرش، محمد. (٢٠٢٠). دراسة الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري، مجلة أبعاد اقتصادية، جامعة أحمد بوقرة بومرداس، ١٠، ٢٨١-٣٠١.
- ماضي، أحمد ديب. (٢٠١٤). أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأمم المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية، مجلة البحوث التجارية، جامعة الرقازيق، ٢٦ (٢)، ٣١٨-٢٥١.
- اليوسف، جواهر خالد. (٢٠١٢). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- يونس، ياسمين محمد. (٢٠٢٣). أثر الالتزام التنظيمي في الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكل كليات التربية للطفولة المبكرة، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ٢٦ (٩٩)، ١٣٩-١٥٥.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Anzi, Atallah Fahs. (2021). The Modified Effect of Organizational Climate on the Relationship between Authentic Leadership and Career Absorption among Academic Leaders at Northern Border University. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 32(126), 381-406.
- Abu Ahimed, Abta Khalaf. (2020). Administrative excellence among principals of government secondary schools in the governorate of the capital, Amman, and its relationship to the job absorption of teachers from the point of view of assistant principals. Unpublished Master's Thesis, Middle East University: Amman.
- Ahmad, shhnāz Fādīl. (2016). Job involvement for workers and its influence in Crystallize organizational Identification (An analytical research of the opinions of a sample of workers in the Middle East, the Iraqi Investment Bank). *Journal of Economics and Administrative Sciences*. 22(91) , 274 -299.
- Amin, Shaimaa, Sadiq, Zana, Othman, and Raya. (2018). The relationship between social capital and the quality of work life and their impact on strategies to enhance job Involvement: An exploratory study of the opinions of a sample of teaching staff at Nolj University in Erbil, *Zanco Journal of Humanities, Salahaddin University*, 22(3), 156-176.
- Al-Fuhaid, Latifa Zaid. (2024). The role of human resources management in supporting the job absorption of employees at the Institute of Islamic and Arabic Sciences in Indonesia. *Journal of Humanities and Natural Sciences, Sharif Hidayatullah University*, 5(5), 330-351.
- Al-Talbani, Nihaya Abdulhadi, Al-Wahidi, Rafi Youssef, Fares, Muhammad Jawdat. (2015). Organizational values and their relationship to job immersion: a field study on Islamic bank employees, Gaza Strip. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Administrative and Economic Studies, Al-Quds Open University*, 1(2), 49-84.
- Al-Hakami, Sumaya Abdulwahab; Al-Shammasi, Areej Abdulrahman. (2021). The Role of Job Involvement in Achieving Professional Affiliation: A Field Study on Contract Employees at the Outsourcing Company, Al-Mahmal Branch, Jeddah Governorate, Arab Journal for Scientific Publishing. 38, 45-80.
- Helou, Ghassan. (2003). Academic Problems among Faculty Members at An-Najah National University in Nablus/Palestine, *An-Najah University Journal for Research, An-Najah University*, 17(2), 371-417.
- Al-Dawish, Nada bint Ahmed. (2020). Organizational health and its relationship to job Involvement among faculty members at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, *Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh University*, 20(4), 621-656.
- Al-Ruwaili, Heba Farhan. (2023). The relationship between organizational trust and job Involvement from the point of view of faculty members at the University of Tabuk, *King Khalid University Journal of Educational Sciences, King Khalid University*, 10(4), 119-148.
- Zahra, Fatima, Bu Ashir Lubna. (2019). Quality of career life and its relationship to job Involvement among professors of higher education: a field study in some universities in

- Algeria, unpublished master's thesis, University of Mohamed Siddiq Ben Yahia: Jijel, Algeria.
- Salman, Ali Hashem. (2023) The role of job Involvement in achieving creative performance. Unpublished Master's Thesis, University of Kufa: Kufa.
- Al-Shamimiri, Huda bint Salj. (2022). Quality of work life and its relationship to job Involvement and creative behavior among faculty members in Saudi universities, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(4), 124-168.
- Al-Shanti, Mahmoud Abdul Rahman Ibrahim, Abu Amra, Sabrin Saeed. (2019). The Role of Job Involvement as a Mediating Variable between Transformational Leadership and Creative Behavior among Employees of the Ministry of Social Development, Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, 27(2), 1-33.
- Traboulsi, Khadija. (2021). The relationship of servant leadership to job Involvement: a study on a sample of primary education teachers in the city of Ouargla. Unpublished Master's Thesis, Kasdi Merbah University: Ouargla.
- Taha, Iman Hassanein. (2019). The Impact of Psychological Well-Being on Improving Job Involvement: An Applied Study on the University of Sadat City, Journal of Commercial Studies and Research at Benha University, 39(4), 563-595.
- Al-Abdi, Ali Razzaq. (2012). Organizational Agility: A Strategic Approach in the Process of Enhancing the Job Involvement of Workers: An Empirical Study of a Sample of Industrial Sector Companies in the Ministry of Industry and Minerals, Al-Ghari Journal for Economic and Administrative Sciences, University of Kufa, 8(24), 147-174.
- Abdul Khair, Farah, Badawi, Mamoun, Babiker, Safa, Awad, Sarah. (2021). The Correlation between Organizational Agility and Job Involvement: A Field Study in Agricultural Services Companies in Gedaref State in Sudan, Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences, 4(3), 84-113.
- Abdul Alim, Muhammad. (2012). Determinants and dimensions of organizational justice and its impact on job Involvement, New Horizons Journal for Business Studies, 24(2), 9-46.
- Abdullah, de Ron Fereidoun. (2018). The Role of Servant Leadership in Achieving job Involvement: An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Faculty Members at the University of Sulaymaniyah. Kirkuk University Journal for Administrative and Economic Sciences, University of Kirkuk, 8(1), 227-278.
- Al-Otaibi, Mashaef Yousef. (2023). The reality of job Involvement among female principals of public primary schools in Riyadh. Unpublished Master's Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh.
- Al-Arabi, Sharif; Al-Qashlan, Ahmed. (2009). Developing Performance in Higher Education Institutions in the Light of the Approach to Organizational Learning and Total Quality Management, Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 2(3), 89-104.
- Al-Assaf, Saleh bin Ahmed. (2016). Introduction to Research in the Behavioral Sciences. I3. Riyadh: Dar Al-Zahra for Publishing and Distribution.
- Al-Fayez, Haila Abdullah. (2021). Administrative reform strategies for Saudi public universities in light of the university system (a proposed conception), Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh, 1(28), 196-270.

- Al-Qahtani, Mubarak. (2015). The most prominent problems affecting the performance of faculty members in the faculties of education at Prince Sattam bin Abdulaziz University, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University: Cairo, 34(163), 621-663.
- Qadid, Fawzia, Zarroukhi, Fayrouz, Arabi, Naima. (2021). The impact of organizational silence on the job Involvement of faculty members of the Department of Management Sciences at the Faculty of Economics, Commercial Sciences and Management Sciences at the University of Algiers. Journal of Economics and Human Development, University of Lounici Ali, 12(2), 103-117.
- Al-Qarni, Saleh Ali. (2020). The mediating role of perceived organizational support in the relationship between servant leadership and job Involvement, Institute of Public Administration, 61(2), 295-368.
- Al-Koni, Hussein Salem, Al-Zubair, Jalal Abdo, Ataa, Oseem Mohammed. (2022). The degree of innovative leadership practice in the College of Education Sabr at Lahj University and its relationship to the job Involvement of faculty members. Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 2(12), 168-192.
- Tarsh, Muhammad. (2020). Study of the job Involvement of the Algerian University Professor, Journal of Economic Dimensions, M'hamed Bougherra Boumerdes University, 10, 281-301.
- Madi, Ahmed Deeb (2014) The impact of organizational support on the development of job Involvement among staff in the UNRWA Gaza Regional Office. Unpublished Master's Thesis, Islamic University: Gaza.
- Al-Maghrabi, Abdelhamid Abdel Fattah (2004). Quality of work life and its impact on the development of job Involvement: a field study, Journal of Commercial Research, Zagazig University, 26(2), 251-318.
- Al-Yousef, Jawaher Khaled. (2012). Problems facing faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University. Unpublished Master's Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Younis, Yasmina Mohammed. (2023). The Effect of Organizational Commitment on Job Involvement among Faculty Members in Faculties of Early Childhood Education, Journal of Childhood Studies, Ain Shams University, 26(99), 139-155.

المراجع الأجنبية:

- Bakker, A., Albrecht & Leiter, M. (2011) Key questions regarding work engagement . European Journal Of Organizational Psychology, 20(1), 4 -28.
- Dahajan ,K. (2015). An Empirical Study of Job Involvement and Personality Traits International. Journal of Scientific Research. (1) ,pp 56-58.
- Knight, R. (2011) Employee engagement: A Study of employee engagement at topaz's south Dublin region service station . a dissertation masters , the national college of ireland.
- Li, Jun jie. (2018) A study on university teachers: job stress from the aspect of job involvement. Journal of interdisciplinary mathematics, 21(2), 341 -349.



**فعالية برنامج تدريبي في تنمية المفاهيم
الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة
الابتدائية في منطقة الباحة**

**The Effectiveness of a Training Program in
Developing Temporal Concepts for
Elementary Students with Intellectual
Disabilities in the Al-Baha Region**

إعداد

د. ناصر بن عطية عطوان الزهراني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الباحة

Dr. Naser Attieh Al- Zahrani

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - Faculty of Education
Al-Baha University

Email: mnsu2012@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-013

تاريخ القبول: ٢٥/٢/٢٠٢٥ م

تاريخ التقديم: ١٠/٢/٢٠٢٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الباحة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوو الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٨) سنوات وانحراف معياري (٠,٥١٥)، وقد تم اختيار العينة الأساسية من الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس المفاهيم الزمنية، أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي التلاميذ من الحاصلين على درجات مرتفعة، وتم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، وتعد المجموعة الضابطة بمثابة مرجع تتم به المقارنة مع المجموعة التجريبية، كما تم إجراء التطبيق التتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بعد فترة متابعة (٣٠) يوماً من التطبيق، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (ن=٦ طلاب) وضابطة (ن=٦ طلاب). واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المفاهيم الزمنية والبرنامج التدريبي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية بعد فترة متابعة (٣٠) يوماً من التطبيق.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، المفاهيم الزمنية، الإعاقة الفكرية، المرحلة الابتدائية، الباحة.

Abstract

The study aimed to examine the effectiveness of a training program in developing temporal concepts for elementary students with intellectual disabilities in the Al-Baha region. The study sample consisted of 12 fifth-grade students with intellectual disabilities in elementary schools under the Al-Baha Education Administration. Their chronological ages ranged between 10 and 11 years, with a mean age of 10.58 years and a standard deviation of 0.515. The primary sample was selected based on the lowest scores on the Temporal Concepts Scale, specifically those in the lowest quartile, while students with high scores were excluded. The study adopted an equivalent group design, where the control group served as a reference for comparison with the experimental group. A follow-up application of the Temporal Concepts Scale was conducted 30 days after the intervention. The sample was divided into two groups: an experimental group ($n = 6$ students) and a control group ($n = 6$ students). The study employed a quasi-experimental methodology, utilizing the Temporal Concepts Scale and the training program as research tools. The results indicated statistically significant differences at significance levels (0.05, 0.01) between the mean rank scores of students in the control and experimental groups in the post-measurement of the Temporal Concepts Scale and its sub-dimensions, favoring the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences at the 0.05 significance level between the pre- and post-measurement mean rank scores of the experimental group for the total score of the Temporal Concepts Scale and its sub-dimensions, in favor of the post-measurement. However, no statistically significant differences were found between the mean rank scores of the experimental group in the post- and follow-up measurements of the Temporal Concepts Scale and its sub-dimensions after a 30-day follow-up period.

Key Words: The Training Program, Temporal Concepts, Intellectual Disabilities, Elementary Stage, Al-Baha.

المقدمة

تكوين المفاهيم لدى التلاميذ عملية تطويرية معقدة تعتمد على التفاعل الحسي، والتواصل مع البيئة والآخرين، والتعليم المنظم. تسهم الحواس في بناء التصورات، بينما تعزز الألعاب التفاعلية وحل المشكلات الفهم، ويلعب الحوار مع الأهل والمعلمين دورًا مهمًا في توجيه التلاميذ، ويساعد التعليم المنظم على تقديم المفاهيم بشكل هيكلي، ومع التقدم في العمر تتطور القدرة على فهم المفاهيم المجردة، ويسهم التكرار والمشاعر في ترسيخ المعرفة.

ويُعدُّ فهم مفهوم الزمن من بين أكثر المفاهيم تعقيدًا وتطويرًا لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ نظرًا لتجريده ونقص الدلالات الواضحة التي تشكل بنيته وتوجيهه، وينجم ببطء اكتساب هذا المفهوم وغيره من المفاهيم المجردة عن الحاجة إلى قدرة عالية على الاستدلال، وتطوير بعض المفاهيم الأخرى التي تسبق مفهوم الزمن في عملية نمو الطفل، خاصة مفهوم العدد والدرجة والكم والثبات، ويصعب على الطفل فهم معاني الزمن إلا إذا كان قد اكتسب فهمًا صحيحًا للأعداد، وفهمًا صحيحًا للأسابيع؛ لذا يُشدد على أهمية اكتساب المهارات الأخرى التي تساعد في تشكيل فهم الطفل للزمن، إضافة إلى النمو العمري، وتجارب الحياة في المنزل والمدرسة (وهبة، ٢٠١٨). وأشارت عبدالعاطي (٢٠٢٠) إلى أنه تظهر أهمية اكتساب مفهوم الزمن للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال أنشطة الحياة اليومية التي يقومون بها.

والتلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية يواجهون تحديات في فهم المفاهيم الزمنية نتيجة لقصور في العمليات المعرفية العليا، ويتأثر الإدراك، الانتباه، التعرف، والتذكر بتلك الإعاقة؛ مما يقلل من القدرة على فهم وتنظيم المعلومات الزمنية بفعالية، فالإعاقة الفكرية تؤثر على استيعاب مفاهيم الزمن وفهم تسلسل الأحداث، حيث قد تكون القدرة على التمييز بين الأحداث الزمنية أقل نسبيًا. وفيما يتعلق بالانتباه، يمكن أن يكون التركيز على التفاصيل الزمنية محدودًا؛ مما يسبب صعوبة في تحديد التوقيت وتسلسل الأحداث، والتعرف على الفترات الزمنية وفهم مفاهيم مثل الأمس واليوم والغد يشكل تحديًا، حيث قد تكون الكلمات المرتبطة بالزمن أقل فهمًا، وفيما يتعلق بالتذكر يمكن أن يكون ترتيب الأحداث في الذاكرة أكثر صعوبة، وقد يتسبب ضعف

الذاكرة في تحديد الأحداث بشكل صحيح وترتيبها بالتسلسل الزمني المناسب (Des Portes, 2020; Palmqvist, 2020).

لذا يتضح أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات في التعامل مع المفاهيم الزمنية بسبب قيود في العمليات المعرفية العليا، وهذا يبرز أهمية توفير الدعم والتوجيه الملائم لتسهيل فهمهم للزمن وتنظيمهم للأحداث بشكل أفضل.

وعلى الرغم من أهمية تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ إلا أن الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب لا تزال محدودة، خاصة فيما يتعلق بفعالية البرامج التدريبية المصممة خصيصاً لهذا الغرض. وتسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة البحثية من خلال تقييم فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحث الميدانية، حيث لاحظ معاناة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة من صعوبات في تطوير المفاهيم الزمنية؛ مما يؤثر سلباً على قدرتهم على تنظيم أنشطتهم اليومية والمشاركة الفعالة في البيئة المدرسية والاجتماعية، وتأتي هذه الصعوبات نتيجة للتحديات الخاصة التي يواجهونها نظراً لخصائص إعاقاتهم الفكرية. وفي هذا الصدد أشارت عثمان (٢٠٠٨) إلى أنه يواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تحديات في فهم مفهوم الزمن بشكل صحيح، حيث يكون من الصعب بالنسبة لهم إدراك المدى الزمني لحدث محدد وربطه بأحداث أخرى تليه أو تسبقه. ويعتبر الاستفادة من مفهوم الزمن أمراً أساسياً لتحقيق التكيف السليم مع البيئة المحيطة، وذلك بما يدعم إحساسهم بالوقت، ويوضح التتابع الزمني للأحداث التي تحدث في حياتهم بسبب صعوبتهم في التركيز لفترات طويلة، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى الدعم والتدريب الذي يعزز فهمهم للزمن ويساعدهم في متابعة الأحداث بشكل أفضل (عثمان، ٢٠٠٨).

ويواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تحديات متعددة في مسار التعليم، بما في ذلك صعوبات في التحصيل الأكاديمي وتحديات في التفاعل الاجتماعي، وضعف في مهارات التنظيم والتنسيق؛ مما يؤثر سلباً على إنجازاتهم، وتكمن أهمية الفهم الصحيح للمفاهيم الزمنية في تحديد

تفاعلاتهم اليومية، حيث يمكن أن يؤدي الفهم الضعيف لهذه المفاهيم إلى فقدان الوقت بشكل غير فعال في أداء المهام اليومية؛ مما يؤثر على أدائهم بشكل سلبي. بالإضافة إلى ذلك ينعكس تأثير هذا الضعف على التنسيق الذاتي، حيث يعتبر فهم الزمان والتسلسل الزمني أساسياً لتنمية مهارات التنظيم الشخصي، وعدم القدرة على فهم هذه المفاهيم يمكن أن يؤثر على قدرتهم على تنظيم حياتهم وأنشطتهم اليومية. وتظهر صعوبات في متابعة الجدول الزمني، حيث يمكن أن يؤدي ضعف المفاهيم الزمنية إلى صعوبات في متابعة الجدول المدرسي والمشاركة في الأنشطة المدرسية بفعالية. يؤثر هذا الوضع أيضاً على التفاعل الاجتماعي، حيث يمكن أن يؤدي ضعف المفاهيم الزمنية إلى صعوبات في الاندماج في الأنشطة الاجتماعية وفهم السياق الصحيح لتسلسل الأحداث أثناء التفاعل مع الآخرين. بشكل إجمالي يبرز أن فهم الزمان يعزز قدرة التلاميذ على التفاعل مع المعلومات ومواجهة التحديات اليومية بفعالية، وعدم فهمه يمكن أن يقلل من هذه القدرات العقلية (Denbigh, 2012; Hudson, 2006; Janeslätt et al. 2019).

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية تطوير المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث بينت دراسة صالح وأمين (٢٠٠٣) فعالية برنامج باستخدام استراتيجية تعليم الاقتران في تنمية مفهوم الأوقات (الصباح - المساء - الليل - النهار لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت دراسة عيسى (٢٠١٢) إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قادرون على تعلم هذه المفاهيم بمستوى مقارب للأطفال العاديين. وأوضحت دراسة صالح وخليل (٢٠١٣) فعالية استخدام الأنشطة التربوية في تعلم بعض المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وبينت دراسة يانيسليت وآخرين (2019) Janeslätt et al. فعالية برنامج تدخل جديد بعنوان "وقتي" في تحسين قدرة معالجة الزمان لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت دراسة عبدالعاطي (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية المفاهيم الزمنية لدي عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأوصت دراسة وحيه الله Wajihullah et al. (2020) بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مفاهيم الوقت؛ لذا تتضح أهمية تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي فعال يستهدف تنمية المفاهيم الزمنية لدى هؤلاء التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، بهدف تعزيز قدراتهم في فهم وتحديد الزمان والتاريخ والتسلسل الزمني، وذلك من خلال مراعاة الاحتياجات الخاصة والتحديات التي يواجهونها.

فروض الدراسة:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لصالح القياس البعدي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية.

٢- قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

٣- التحقق من استمرارية تأثير البرنامج التدريبي على المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- قد يسهم البرنامج التدريبي في تطوير فهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمفاهيم الزمنية؛ مما قد يعزز فهمهم العلمي ويساهم في تطورهم العقلي.

٢- قد يكون لتنمية المفاهيم الزمنية تأثير إيجابي على أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المجالات الأكاديمية، حيث يمكن أن يترتب على فهم أفضل للزمن تحسين الأداء في مواضيع ذات صلة.

٣- قد يسهم تطوير المفاهيم الزمنية في تعزيز التفاعل الاجتماعي، حيث يمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أن يفهموا ويشاركوا بشكل أفضل في الأنشطة والحوارات الاجتماعية.

٤- قد يسهم فهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمفاهيم الزمنية في تحسين قدرتهم على التنظيم اليومي، وفهم تسلسل الأحداث؛ مما يعزز استقلاليتهم اليومية.

٥- يمكن أن يلعب البرنامج التدريبي دوراً مهماً في دعم عملية التعلم لديهم، حيث يمكن أن يتم تكييف البرنامج لتلبية احتياجاتهم الفردية.

٦- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول فعالية برامج تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يساهم في توجيه السياسات والممارسات التعليمية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- يمكن أن تقدم الدراسة توجيهات قيمة لتحسين برامج التعليم والتدريب الموجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مجال تطوير المفاهيم الزمنية.

٢- يمكن أن تساهم الدراسة في تطوير أساليب التدريس التي تستهدف تعزيز فهم المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يؤثر ذلك إيجاباً على أدائهم التعليمي.

٣- يمكن أن تعزز النتائج المتوقعة من الدراسة التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة اليومية؛ مما يعزز التأثير الإيجابي على الحياة الاجتماعية.

٤- يمكن للدراسة أن تساهم في تطوير موارد تعلم مخصصة لتنمية المفاهيم الزمنية، مما يوفر دعماً فريداً للمعلمين والتلاميذ.

٥- يمكن أن تساهم النتائج في تحسين مستوى التفاعل والمشاركة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يعزز دمجهم في المجتمع.

٦- يمكن أن تسهم النتائج في توجيه وتحسين السياسات التعليمية المتعلقة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتنمية مفاهيمهم الزمنية.

حدود الدراسة:

١- حدود موضوعية: وتحدد بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي: البرنامج التدريبي، والمفاهيم الزمنية.

٢- حدود بشرية: تحددت بعينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة التعليم بمنطقة الباحة.

٣- حدود زمنية: طبقت أدوات الدراسة الحالية بداية من الفصل الدراسي الأول لمدة شهرين من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

٤- حدود مكانية: طبقت الأدوات على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

البرنامج التدريبي يُعرّف على أنه: "أداة منظمة مصممة لتطوير مهارات محددة، بهدف تحقيق المستوى المطلوب من الكفاءات والأداء، يتم ذلك من خلال تقديم توجيه، وتدريب وإرشاد، وتعليمات مستهدفة" (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p.15).

ويُعرفه الباحث بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطّط لها، وذلك بالتركيز على بعض الفنيات، بهدف تطوير المفاهيم الزمنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

المفاهيم الزمنية Temporal Concepts:

عرفها كوبر وآخرين Cooper et al (٢٠٢٠) بأنها: "الفهم الذي يكتسبه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول الزمن وتنظيم الأحداث والأنشطة في إطار زمني، ويمكن أن تكون هذه

المفاهيم متنوعة وتختلف من طفل لآخر، حيث تتأثر بالتحديات والاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" (P.33).

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من المهارات التي يقيسها وقيمها التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بفهمه للزمن، والقدرة على تنظيم أنشطته وتفاعلاته وفقاً للجداول والفترات الزمنية المعتمدة في الحياة اليومية، ويتضمن هذا التقييم فحص فهمه للأحداث اليومية، وترتيب الأنشطة الروتينية، ومقدرته على التنسيق الزمني خلال الأنشطة المختلفة، ويهدف هذا التقييم إلى تحديد مستوى تقدمه في اكتساب المفاهيم الزمنية وضبطها، مع مراعاة متطلباته واحتياجاته الفردية في ضوء درجة الإعاقة الفكرية التي يواجهها.

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس المفاهيم الزمنية المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتكون من الأبعاد الآتية:

البُعد الأول: التقدير البسيط للزمن: وقياس هذا البُعد فهم النهار والليل، والتفاعل مع مفاهيم الصباح والمساء.

البُعد الثاني: ترتيب الأحداث اليومية: وقياس هذا البُعد فهم تسلسل الأحداث اليومية، وترتيب الأنشطة الروتينية.

البُعد الثالث: التقدير الأسبوعي والشهري: وقياس هذا البُعد التعرف على أيام الأسبوع وتسميته، وفهم مفهوم الشهور وترتيبها.

البُعد الرابع: الفهم البسيط للمدى الزمني: وقياس هذا البُعد التمييز بين الأمور التي تحدث في الحاضر والمستقبل القريب.

البُعد الخامس: الوعي الزمني خلال الأنشطة: وقياس هذا البُعد فهم مدى الوقت اللازم لإتمام أنشطة بسيطة، والتفاعل مع إشارات الوقت المناسبة لأداء مهام.

البُعد السادس: المفهوم البسيط للانتظار: وقياس هذا البُعد تحمل انتظار فترات قصيرة، والتعرف على إشارات الوقت أثناء الانتظار.

البُعد السابع: التكامل في الأنشطة الصفية: وقياس هذا البُعد المشاركة في الأنشطة الصفية وفقاً للجداول الزمنية.

البُعد الثامن: تنظيم المواعيد الشخصية: وقيس هذا البُعد فهم الحفاظ على جدول زمني شخصي بسيط، ومعرفة مواعيد المهام اليومية الخاصة بهم.

البُعد التاسع: فهم الفترات الزمنية القصيرة: وقيس هذا البُعد فهم الفترات الزمنية القصيرة مثل الدقائق.

البُعد العاشر: المشاركة في الأنشطة الجماعية: وقيس هذا البُعد التفاعل مع النشاطات الجماعية وفقًا للوقت المحدد.

الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

وفقًا لـ Borland et al (٢٠٢٢) يُعرّف الإعاقة الفكرية بانخفاض مستوى الذكاء إلى أقل من ٧٠ درجة، ويرتبط هذا الانخفاض بعوامل بيئية، وراثية، أو تشوهات في الكروموسومات.

هي "ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل الوظائف العقلية والسلوك التكيفي، والذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية والمهارات الاجتماعية ومهارات الأداء العملية التكيفية على أن يظهر قبل سن ١٨ عامًا" (وزارة التعليم السعودي، ٢٠١٨، ص.٨).

وفي الدراسة الحالية نعرفهم إجرائيًا بالتلاميذ الملتحقين بالصف الخامس الابتدائي ذوو الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١).

الإطار النظري:

المحور الأول: الإعاقة الفكرية

تعريف الإعاقة الفكرية:

وفقًا للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD, 2021) تُعرّف الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقة تتميز بقصور جوهري في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، الذي يتجلى في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر قبل سن ٢٢ عامًا".

- المعايير التشخيصية للإعاقة الفكرية وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية: (DSM-5) تتضمن ما يلي: (American Psychiatric Association, 2000)
- ١- قصور في الوظيفة الفكرية: مثل الاستدلال، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير المجرد، والحكم الأكاديمي، والتعلم من التجارب.
 - ٢- قصور في السلوك التكيفي: يؤدي إلى فشل في تحقيق معايير النمو الثقافي والاجتماعي المناسبة للاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية.
 - ٣- بداية القصور خلال فترة النمو: أي أن هذه التحديات تظهر خلال مرحلة النمو قبل سن (٢٢) سنة.

خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

- ١- الخصائص الجسمية: يواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات حركية، مثل قصور في التوافق العضلي العصبي وضعف تأزر البصر مع الحركة، وتحديات في استخدام العضلات الصغيرة؛ مما ينعكس على خطواتهم بالبطء والثقل، ويصعب عليهم السير في خط مستقيم، ويعانون من مشاكل جسمية متنوعة، مثل التشوهات في الجمجمة والفم واللسان وعدم انتظام الأسنان، وتشوه الأذنين، والعينين والأطراف، يتصفون بمعدل نمو عقلي أقل من المتوسط؛ مما ينجم عنه ضعف عام، ويظهرون تشوهات عقلية مثل سرعة النسيان وضعف الذاكرة وضعف القدرة على التركيز والانتباه، إلى جانب صعوبة في التعميم والتفكير المنظم (Shree & Shukla, 2020; Wouters et al. 2016)..

ويستخلص الباحث أن تلك التحديات التي يواجهها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية في الجوانب الحركية والعقلية تبرز أهمية توجيه الاهتمام إلى تعليمهم المفاهيم الزمنية؛ نظراً لصعوبتهم في التركيز والتعميم، ويمكن تحسين فهمهم للزمن والتسليط الضوء على أهمية هذه المفاهيم في حياتهم اليومية؛ مما يسهم في تعزيز التنمية الشاملة وتحسين جودة تفاعلهم مع البيئة والمجتمع.

- ٢- الخصائص اللغوية: فيما يتعلق بالخصائص اللغوية يظهر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تأخر في استجابتهم للأصوات والتفاعل معها، ويعانون من قلة في الفهم والتقليد والمحاكاة، ويتجلى هذا التأخر بشكل أكبر في إنتاجهم اللغوي التلقائي، حيث يظهر عدم انتظام وتفكك

في كلامهم، مع وجود أخطاء واضطرابات في النطق، مثل التشويه، والتحريف، والحذف، والإبدال. بالإضافة إلى ذلك يتسمون بسمات الكلام الطفولي نتيجة لتأخر تطور لغتهم على عكس الأطفال العاديين. (McDuffie et al. 2017)

ويستخلص الباحث أن التأخر في استجابتهم للأصوات وفي الفهم والتقليد قد يؤثر سلباً على قدرتهم على تمثيل المفاهيم الزمنية بشكل فعال، وبالنظر إلى قلة حصيلتهم اللغوية وتحدياتهم في التعبير، يصبح تدريسهم للمفاهيم الزمنية أمراً حيوياً لتعزيز فهمهم ومشاركتهم في النشاطات التعليمية والحياتية اليومية.

٣- الخصائص الانفعالية والاجتماعية: التلميذ ذو الإعاقة الفكرية يظهر سلوكيات انفعالية واجتماعية متنوعة، فيتسمون بالسلبية، القلق، الاندفاعية، وسرعة الاستهواء، وقد تؤثر طبيعة التفاعل بين هؤلاء الأفراد وبيئتهم على خصائصهم الانفعالية، مع ميلهم للانعزال وصعوبة المشاركة في اللعب، ويتميزون بالتقلب الانفعالي، وسوء التوافق، والاستشارة الانفعالية السريعة، والاعتداء على الآخرين دون سبب واضح، ويظهرون أيضاً سمات مثل الانسحاب والعدوان والنشاط الزائد والجمود وعدم تقدير الذات، ويعتبرون سهلي الانقياد، ويظهرون سلوكاً رتابياً ومداومة واستجابة بطيئة. تظهر سمات أخرى مثل التبدل الانفعالي، وعدم الاكتراث، والنزوع إلى العزلة، والسلوك اللاتكيفي، وتوقع الفشل، وضعف الثقة بالنفس، تتسم شخصيتهم بالشعور بالدونية والإحباط وتقدير الذات المنخفض (Jacobs et al. 2020).

ويستخلص الباحث أن فهم مفاهيم الزمن ضرورياً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يمكن أن يكون تعلم هذه المفاهيم مساهمة إيجابية في تطوير قدراتهم الاجتماعية والتفاعلية، فمفاهيم الزمن تلعب دوراً مهماً في تنظيم الحياة اليومية وفهم تسلسل الأحداث؛ مما يساعد على تعزيز الانضباط الذاتي والمشاركة الاجتماعية، ومن خلال تعليم مفاهيم الزمن يمكن تحسين قدرتهم على فهم التسلسل الزمني للأحداث وتحديد الفترات الزمنية؛ مما يساهم في تعزيز مهارات التنظيم والتفاعل الاجتماعي.

٤- الخصائص العقلية-المعرفية: يظهر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خصائص معرفية محددة تتضمن قصور في الإدراك، وصعوبة في فهم الأفكار المجردة، وضعف في القدرة على الانتباه

وسهولة التشتت؛ مما يؤثر على مستوى مآثرتهم، وتأخرًا في عمليات التمييز؛ مما ينعكس في صعوبتهم في التفريق بين الأشكال، والألوان، والأحجام، والأوزان، والروائح، والمذاقات، وصعوبات في عمليات التذكر، خاصة فيما يتعلق بالذاكرة القريبة المدى (Sakalidis et al. 2021; Shields et al. 2020).

ومن خلال تلك الخصائص يتضح أن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المفاهيم الزمنية يأتي بأهمية بالغة، فالصعوبات في التركيز والتمييز تجعل فهم المفاهيم الزمنية أمرًا صعبًا بالنسبة لهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام أساليب تعليمية مخصصة تأخذ في اعتبارها قصور الإدراك والتركيز؛ مما يساعد في تعزيز فهمهم للزمن وتطوير مهاراتهم.

المحور الثاني: المفاهيم الزمنية:

تعريف المفاهيم الزمنية:

عرفه عبد العاطي (٢٠٢٠) بأنه: "قدرة التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية على إدراك مفهوم الزمن العضوي، والزمن الاجتماعي، والزمن الشخصي، والزمن البيولوجي" (ص. ٢٦٢)، وعرفه كوبر وآخرين Cooper et al. (٢٠٢٠) بأنه: "الفهم الذي يكتسبه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول الزمن وتنظيم الأحداث والأنشطة في إطار زمني، ويمكن أن تكون هذه المفاهيم متنوعة وتختلف من طفل لآخر، حيث تتأثر بالتحديات والاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" (P.33).

وما سبق نستنتج أن المفاهيم الزمنية تشير إلى قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، على فهم وتنظيم الزمن بأشكال متنوعة، ويشمل ذلك الفهم العضوي للزمن، وهو كيفية إدراك الأحداث والتغيرات الطبيعية مثل التسلسل الزمني للأيام والفصول، بالإضافة إلى ذلك يشمل الفهم الاجتماعي للزمن القدرة على تنظيم الأحداث والأنشطة في السياق الاجتماعي، مثل فهم مفهوم الوقت في المدرسة أو في المجتمع. وهناك أيضًا الفهم الشخصي للزمن، والذي يرتبط بتجارب الفرد وكيف يعيش وينظر إلى الوقت. وأخيرًا، المفهوم البيولوجي للزمن يتعلق بكيفية تأثير الجوانب البيولوجية على فهم الفرد للزمن، مثل تأثير العمر والتطور العقلي. وتتأثر هذه المفاهيم بالتحديات والاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يعني أن هناك تنوعًا كبيرًا في كيفية فهمهم

وتحيزهم للزمن، وهذا التفاوت يتأثر بعوامل مثل البيئة والدعم الاجتماعي والتحفيز، ويبرز أهمية تكيف الدعم والتدخلات لتلبية احتياجات كل فرد.

أبعاد المفاهيم الزمنية:

وفقاً لتفسير وهبة (٢٠١٨) يتناول الزمن أربعة أبعاد مختلفة تسمى الأبعاد الزمنية، المتمثلة في الزمن العضوي وهو الزمن الذي يمكن للفرد التحكم فيه من خلال استخدام الساعة، حيث تتضمن قدرة الطفل على قراءة الساعة بالكامل وفهم الأوقات بالنصف. ثم يتحدث عن الزمن البيولوجي الذي يتأثر بظواهر مادية مثل التتابع بين النهار والليل والتغيرات في فصول السنة، ويشمل فهم الطفل لهذا الزمن القدرة على التمييز بين فصول السنة وملاحظة التغيرات البيئية المميزة لكل فصل، أما الزمن الشخصي فيعبر عن كيفية فهم الشخص للزمن في مختلف جوانب حياته، بما في ذلك إدراك الأحداث اليومية الخاصة به. وأخيراً يشير إلى الزمن الاجتماعي الذي يعتبر ظرفاً اجتماعياً يتم تحديده في مجتمع معين، مثل تقسيم الأيام والأسابيع والأشهر، بالإضافة إلى المناسبات الوطنية والدينية وكيفية تعامل الفرد معها.

وتشمل المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عدة جوانب، مثل فهم الزمن وتمثيله، واستيعاب تسلسل الأحداث وتنظيمها، والتنبؤ والتخطيط للمستقبل. كما يواجه البعض صعوبة في التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل، واستخدام الساعة والوقت في الحياة اليومية، والالتزام بالجدول الزمنية والروتين، إضافة إلى ذلك قد يحتاجون إلى دعم لفهم الزمن الاجتماعي وتوقعات الآخرين (Wajihullah et al. 2020).

ومما سبق نستنتج أن المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تتضمن عدة جوانب، منها فهم الزمن، وتسلسل الأحداث، والتنبؤ والتخطيط، وفهم مفاهيم الزمن المنطقي، واستخدام الساعة والوقت، والالتزام بالجدول الزمني، والتفاعل مع الزمن الاجتماعي، ويمكن أن يكون لدى بعض الأفراد تحديات في فهم هذه الجوانب، وتحسين هذه المفاهيم يتطلب توفير الدعم المناسب والتدريب الملائم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث يعتمد هذا المنهج على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها، وتم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، وتعد المجموعة الضابطة بمثابة مرجع تتم به المقارنة مع المجموعة التجريبية، كما تم إجراء التطبيق التتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بعد فترة متابعة (٣٠) يومًا من التطبيق.

ثانيًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٦٤) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والذين تم اختيارهم من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٠٨) سنوات وانحراف معياري (١,٢٢٥).

ب- العينة الأساسية: تكونت العينة من (١٢) تلميذًا من التلاميذ الذكور بالصف الخامس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، وفقًا للأنظمة المتبعة في المملكة العربية السعودية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٥٨) سنوات وانحراف معياري (٠,٥١٥)، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (ن=٦ طلاب) وضابطة (ن=٦ طلاب)، والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٦	١٠,٦٧	٠,٥١٦
المجموعة الضابطة	٦	١٠,٥٠	٠,٥٤٨
العينة الأساسية	١٢	١٠,٥٨	٠,٥١٥

وقد تم اختيار العينة الأساسية بطريقة قصدة من الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس المفاهيم الزمنية، أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي التلاميذ من الحاصلين

على درجات مرتفعة، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، المفاهيم الزمنية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

١- التكافؤ من حيث العمر الزمني:

قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني لعينتي مستقلتين Mann-Whitney للتحقق من دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠-١١) سنة بمتوسط مقداره (١٠,٥٨) سنوات، وانحراف معياري مقداره (٠,٥١٥)، وجدول (٢) يوضح نتائج التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢) دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٧,٠٠	٤٢,٠٠	-٠,٥٦١	٠,٥٧٥
	ضابطة قبلي	٦,٠٠	٣٦,٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٢) أن قيمة (Z) الاحتمالية ٠,٧٥٧ وهي قيمة أكبر من ٠,٠٥ وبالتالي فهي قيمة غير دالة إحصائية، ومن ثم لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

٢- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس المفاهيم الزمنية:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المفاهيم الزمنية تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي رتب مجموعتي البحث في المفاهيم الزمنية، وجدول (٣) يوضح نتائج اختبار "مان ويتني":

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الزمنية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
التقدير البسيط للزمن	تجريبية قبلي	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠	١٧,٥٠٠	- ٠,٠٨١	٠,٩٣٦
	ضابطة قبلي	٦	٦,٥٨	٣٩,٥٠			
ترتيب الأحداث اليومية	تجريبية قبلي	٦	٦,٠٠	٣٦,٠٠	١٥,٠٠٠	- ٠,٤٩٢	٠,٦٢٣
	ضابطة قبلي	٦	٧,٠٠	٤٢,٠٠			
التقدير الأسبوعي والشهري	تجريبية قبلي	٦	٥,٧٥	٣٤,٥٠	١٣,٥٠٠	- ٠,٧٥٠	٠,٤٥٣
	ضابطة قبلي	٦	٧,٢٥	٤٣,٥٠			
الفهم البسيط للمدى الزمني	تجريبية قبلي	٦	٧,٥٠	٤٥,٠٠	١٢,٠٠٠	- ٠,٩٧٨	٠,٣٢٨
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠			
الوعي الزمني خلال الأنشطة	تجريبية قبلي	٦	٧,٢٥	٤٣,٥٠	١٣,٥٠٠	- ٠,٧٢٨	٠,٤٦٦
	ضابطة قبلي	٦	٥,٧٥	٣٤,٥٠			
المفهوم البسيط للانتظار	تجريبية قبلي	٦	٥,٥٨	٣٣,٥٠	١٢,٥٠٠	- ٠,٩٠٣	٠,٣٦٦

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
ضابطة قبلي	تجريبية قبلي	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	١٦,٠٠٠	- ٠,٣٣٣	٠,٧٣٩
	ضابطة قبلي	٦	٦,١٧	٣٧,٠٠			
التكامل في الأنشطة الصفية	تجريبية قبلي	٦	٦,٨٣	٤١,٠٠	١٦,٠٠٠	- ٠,٣٣٣	٠,٧٣٩
	ضابطة قبلي	٦	٦,١٧	٣٧,٠٠			
تنظيم المواعيد الشخصية	تجريبية قبلي	٦	٦,٨٣	٤١,٠٠	١٦,٠٠٠	- ٠,٣٣٣	٠,٧٣٩
	ضابطة قبلي	٦	٦,١٧	٣٧,٠٠			
فهم الفترات الزمنية القصيرة	تجريبية قبلي	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	١٢,٥٠٠	- ٠,٨٩٠	٠,٣٧٣
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٨	٣٣,٥٠			
المشاركة في الأنشطة الجماعية	تجريبية قبلي	٦	٧,٠٨	٤٢,٥٠	١٤,٥٠٠	- ٠,٥٧٦	٠,٥٦٥
	ضابطة قبلي	٦	٥,٩٢	٣٥,٥٠			
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	تجريبية قبلي	٦	٦,٩٢	٤١,٥٠	١٥,٥٠٠	- ٠,٤٠١	٠,٦٨٨
	ضابطة قبلي	٦	٦,٠٨	٣٦,٥٠			

ويتضح من نتائج جدول (٣) أن قيمة "z" الاحتمالية بلغت ٠,٦٨٨ وهي قيمة أكبر من ٠,٠٥ وبالتالي فهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دالة إحصائيًا بين

متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية)، مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المفاهيم الزمنية.

أدوات الدراسة: أولاً: مقياس المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إعداد:

الباحث

خطوات إعداد المقياس:

١- تحديد الهدف من المقياس: تم تحديد هدف المقياس في قياس المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية، التي تناولت متغير المفاهيم الزمنية، كما تم الاطلاع على المقاييس المتنوعة التي استُخدمت في قياس هذا المتغير، ومن بين هذه المقاييس مقياس مفهوم الزمن المصور للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية صالح و خليل (٢٠١٣)، ومقياس تقييم قدرة معالجة الزمان للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية Janeslätt et al. (٢٠١٩)، ومقياس المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عبدالعاطي (٢٠٢٠). وتوصل الباحث إلى عشرة أبعاد مقترحة هي: التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية.

٢- صياغة المقياس في صورته الأولية: من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي للمفاهيم الزمنية، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط، وخالٍ من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتضمن (٥٥) مفردة، حيث يتم تقييم أداء التلميذ على هذه المفردات في ضوء الأبعاد التالية: التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال

الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية.

ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة وعددهم (١٠)؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات، وحذف خمس مفردات وهي (٤، ٨، ٢٠، ٢٦، ٣٣)، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠٪) للاتفاق بين المحكمين.

٣- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية وفق التالي:

أولاً: صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٦٤) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U الاختبار للتحقق من دلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات (١٧) تلميذاً من التلاميذ مرتفعي الأداء و(١٧) تلميذاً من التلاميذ منخفضي الأداء على مقياس المفاهيم الزمنية، بتقسيم (٢٧٪) للأدائين المرتفع والمنخفضين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
التقدير البسيط للزمن	أدنى الأداء	١٧	٩,٣٢	١٥٨,٥٠	٥,٥٠٠	- ٤,٨٠٤	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٦٨	٤٣٦,٥٠			
ترتيب الأحداث اليومية	أدنى الأداء	١٧	٩,٥٠	١٦١,٥٠	٨,٥٠٠	- ٤,٦٩٦	٠,٠٠١

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٥٠	٤٣٣,٥٠			
التقدير الأسبوعي والشهري	أدنى الأداء	١٧	٩,٣٥	١٥٩,٠٠	٦,٠٠٠	- ٤,٧٨٥	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٦٥	٤٣٦,٠٠			
الفهم البسيط للمدى الزمني	أدنى الأداء	١٧	٩,١٢	١٥٥,٠٠	٢,٠٠٠	- ٤,٩٢٧	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٨٨	٤٤٠,٠٠			
الوعي الزمني خلال الأنشطة	أدنى الأداء	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	٠,٠٠٠	- ٤,٩٩٤	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠			
المفهوم البسيط للانتظار	أدنى الأداء	١٧	٩,٢٩	١٥٨,٠٠	٥,٠٠٠	- ٤,٨١٨	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٧١	٤٣٧,٠٠			
التكامل في الأنشطة الصفية	أدنى الأداء	١٧	٩,١٢	١٥٥,٠٠	٢,٠٠٠	- ٤,٩٢٣	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٨٨	٤٤٠,٠٠			
تنظيم المواعيد الشخصية	أدنى الأداء	١٧	٩,٨٨	١٦٨,٠٠	١٥,٠٠٠	- ٤,٤٧٦	٠,٠٠١

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,١٢	٤٢٧,٠٠			
فهم الفترات الزمنية القصيرة	أدنى الأداء	١٧	١٠,٦٥	١٨١,٠٠	٢٨,٠٠٠	- ٤,٠٣٣	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٤,٣٥	٤١٤,٠٠			
المشاركة في الأنشطة الجماعية	أدنى الأداء	١٧	٩,٣٥	١٥٩,٠٠	٦,٠٠٠	- ٤,٧٨٣	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٥,٦٥	٤٣٦,٠٠			
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	أدنى الأداء	١٧	٩,٠٠	١٥٣,٠٠	٠,٠٠٠	- ٤,٩٨٠	٠,٠٠١
	أعلى الأداء	١٧	٢٦,٠٠	٤٤٢,٠٠			

يتضح من نتائج جدول (٤) أن قيم (z) الاحتمالية ٠,٠٠١ وهي قيمة أقل من ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ منخفضي ومرفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية، وأبعاده الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية) في اتجاه التلاميذ مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس:

أ. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٦٤) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؛ للتعرف على مدى اتساق مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقياس المفاهيم الزمنية ككل.

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
البعد الأول (التقدير البسيط للزمن)	١	**٠,٧٥٢	**٠,٥٨٠	البعد السادس (المفهوم البسيط للانتظار)	٢٦	**٠,٧٩٩	**٠,٧٥٤
	٢	**٠,٧٦٧	**٠,٥٠٣		٢٧	**٠,٨١٦	**٠,٧٤٣
	٣	**٠,٦٤٥	**٠,٦٥٤		٢٨	**٠,٧٤٦	**٠,٥٨٦
	٤	**٠,٧٠٧	**٠,٦٤٢		٢٩	**٠,٧٩٣	**٠,٥٧٥
	٥	**٠,٦٥٤	**٠,٦١٧		٣٠	**٠,٦٧٣	**٠,٥٨٤
البعد الثاني (ترتيب الأحداث اليومية)	٦	**٠,٦٠٣	**٠,٥٨٣	البعد السابع (التكامل في الأنشطة الصفية)	٣١	**٠,٧٥٥	**٠,٦٤٣
	٧	**٠,٧٤٨	**٠,٤٩٠		٣٢	**٠,٨٢٢	**٠,٦٦٥
	٨	**٠,٧٣٤	**٠,٥٩٢		٣٣	**٠,٨٠٨	**٠,٦٨٦
	٩	**٠,٦٩٥	**٠,٤٧٩		٣٤	**٠,٨٢٣	**٠,٦٨١
	١٠	**٠,٨٢١	**٠,٦٥٤		٣٥	**٠,٧١٢	**٠,٦٤٣
البعد الثالث (التقدير الأسبوعي والشهري)	١١	**٠,٧٨٦	**٠,٦٦٧	البعد الثامن (تنظيم المواعيد الشخصية)	٣٦	**٠,٧٥٠	**٠,٥٨٦
	١٢	**٠,٦٢٨	**٠,٥٠٩		٣٧	**٠,٧٨٧	**٠,٥٧٠
	١٣	**٠,٨١٣	**٠,٦٢٧		٣٨	**٠,٦٨٦	**٠,٣٥١
	١٤	**٠,٧١٨	**٠,٥١٥		٣٩	**٠,٧٢٨	**٠,٥٢٥
	١٥	**٠,٧٤٤	**٠,٧٠٠		٤٠	**٠,٧١٦	**٠,٦٤٧

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط ككل	البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط ككل
البعد الرابع (الفهم البسيط للمدى الزمني)	١٦	**٠,٧١١	**٠,٥٧٢	البعد التاسع (فهم الفترات الزمنية القصيرة)	٤١	**٠,٦٧٢	**٠,٥٠٦
	١٧	**٠,٧٩٥	**٠,٧٣٢		٤٢	**٠,٧١٠	**٠,٥٣٦
	١٨	**٠,٧٣٦	**٠,٦١١		٤٣	**٠,٧٨٤	**٠,٥٣٣
	١٩	**٠,٨٦٢	**٠,٧١٦		٤٤	**٠,٧٣٦	**٠,٤٤٣
	٢٠	**٠,٧٧٦	**٠,٦٦٦		٤٥	**٠,٦٦٥	**٠,٤٤٤
البعد الخامس (الوعي الزمني خلال الأنشطة)	٢١	**٠,٨١٧	**٠,٦٤٨	البعد العاشر (المشاركة في الأنشطة الجماعية)	٤٦	**٠,٧١٧	**٠,٥٥٦
	٢٢	**٠,٨٢١	**٠,٦٣٠		٤٧	**٠,٧٨٣	**٠,٦٦٩
	٢٣	**٠,٨٢٦	**٠,٦٤٣		٤٨	**٠,٧٤٧	**٠,٦٠٢
	٢٤	**٠,٨٠٥	**٠,٧٢٨		٤٩	**٠,٨١٣	**٠,٥٩٨
	٢٥	**٠,٧٤٤	**٠,٧١٤		٥٠	**٠,٧٦١	**٠,٦٩٩

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

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته للمقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٥٠) مفردة بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب. حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٦٤) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، و جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية.

المقياس وأبعاده الفرعية	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	المقياس ككل
الأول	١ **٥	٠,٧١ **٥	٠,٧٤ **٠	٠,٧١ **٢	٠,٧١ **٤	٠,٧٠ **٢	٠,٦٣ **١	٠,٤٣ **١	٠,٥٨ **٩	٠,٥٩ **٤	٠,٨٤ **٦
الثاني	٠,٧١ **٥	١	٠,٨١ **٥	٠,٥٨ **٤	٠,٦١ **٧	٠,٥٤ **٢	٠,٤٥ **٩	٠,٦٠ **٤	٠,٤٨ **٦	٠,٤٧ **٤	٠,٧٧ **٥
الثالث	٠,٧٤ **٠	٠,٨١ **٥	١	٠,٧٠ **٨	٠,٦٤ **٢	٠,٦٥ **٢	٠,٥٧ **٣	٠,٥٠ **٧	٠,٤٧ **٥	٠,٥٠ **٦	٠,٨٢ **٠
الرابع	٠,٧١ **٢	٠,٥٨ **٤	٠,٧٠ **٨	١	٠,٧٤ **١	٠,٦٧ **٦	٠,٧٥ **٩	٠,٥٠ **٠	٠,٤٣ **٠	٠,٦٧ **٧	٠,٨٤ **٨
الخامس	٠,٧١ **٤	٠,٦١ **٧	٠,٦٤ **٢	٠,٧٤ **١	١	٠,٧٢ **٩	٠,٦٢ **٩	٠,٤٧ **٤	٠,٥٧ **٥	٠,٥٨ **٠	٠,٨٣ **٧
السادس	٠,٧٠ **٢	٠,٥٤ **٢	٠,٦٥ **٢	٠,٦٧ **٦	٠,٧٢ **٩	١	٠,٧١ **٥	٠,٥٥ **١	٠,٦٥ **٦	٠,٦١ **٢	٠,٨٥ **٠
السابع	٠,٤٣ **١	٠,٦٠ **٤	٠,٥٠ **٧	٠,٥٧ **٣	٠,٦٢ **٩	٠,٧١ **٥	١	٠,٦٧ **٠	٠,٤٥ **٢	٠,٨٩ **٩	٠,٨٤ **٦
الثامن	٠,٥٨ **٩	٠,٦٠ **٤	٠,٧٠ **٨	٠,٧٤ **١	٠,٧٢ **٩	٠,٧١ **٥	٠,٥٧ **٥	٠,٤٤ **٢	١	٠,٧٢ **٤	٠,٨٤ **٦
التاسع	٠,٥٩ **٤	٠,٤٧ **٤	٠,٤٧ **٥	٠,٤٣ **٠	٠,٤٣ **٠	٠,٤٣ **٠	٠,٤٥ **٢	٠,٤٤ **٢	١	٠,٥٠ **١	٠,٨١ **٧
العاشر	٠,٨٤ **٦	٠,٧٧ **٥	٠,٨٢ **٠	٠,٨٤ **٦	٠,٨٣ **٧	٠,٨٥ **٠	٠,٨٤ **٦	٠,٨٤ **٦	٠,٨٤ **٦	١	١

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج جدول (٦) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثًا: ثبات المقياس:

أ) طريقة كرونباخ ألفا: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٦٤) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المفاهيم الزمنية (معامل كرونباخ ألفا).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول (التقدير البسيط للزمن)	٥	٠,٧٤٨
البعد الثاني (ترتيب الأحداث اليومية)	٥	٠,٧٦٨
البعد الثالث (التقدير الأسبوعي والشهري)	٥	٠,٧٨٨
البعد الرابع (الفهم البسيط للمدى الزمني)	٥	٠,٨٣٠
البعد الخامس (الوعي الزمني خلال الأنشطة)	٥	٠,٨٦٢
البعد السادس (المفهوم البسيط للانتظار)	٥	٠,٨٢٥
البعد السابع (التكامل في الأنشطة الصفية)	٥	٠,٨٤٣
البعد الثامن (تنظيم المواعيد الشخصية)	٥	٠,٧٨٣
البعد التاسع (فهم الفترات الزمنية القصيرة)	٥	٠,٧٥٨
البعد العاشر (المشاركة في الأنشطة الجماعية)	٥	٠,٨٢٢
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	٥٠	٠,٩٦٥

ويتضح من خلال نتائج جدول (٧) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٦٤) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠,٦٥٩	٠,٧٠٤	٠,٥٣٥	٥	البعد الأول (التقدير البسيط للزمن)
٠,٧٦٢	٠,٧٨٩	٠,٦٤٤	٥	البعد الثاني (ترتيب الأحداث اليومية)
٠,٧١٦	٠,٧٥٤	٠,٥٩٧	٥	البعد الثالث (التقدير الأسبوعي والشهري)
٠,٨٣٧	٠,٨٥٦	٠,٧٤٢	٥	البعد الرابع (الفهم البسيط للمدى الزمني)
٠,٧٧٨	٠,٨٢١	٠,٦٨٩	٥	البعد الخامس (الوعي الزمني خلال الأنشطة)
٠,٧٧٥	٠,٨٢٧	٠,٦٩٧	٥	البعد السادس (المفهوم البسيط للانتظار)
٠,٧٢٩	٠,٧٦٥	٠,٦١٢	٥	البعد السابع (التكامل في الأنشطة الصفية)
٠,٧٠٢	٠,٧٣٤	٠,٥٧٢	٥	البعد الثامن (تنظيم المواعيد الشخصية)
٠,٧٢٤	٠,٧٦٤	٠,٦١٠	٥	البعد التاسع (فهم الفترات الزمنية القصيرة)
٠,٧٧٤	٠,٨٠٢	٠,٦٦١	٥	البعد العاشر (المشاركة في الأنشطة الجماعية)
٠,٨٨٠	٠,٨٨١	٠,٧٨٧	٥٠	مقياس المفاهيم الزمنية ككل

ويتضح من خلال نتائج جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة:

يتألف المقياس الحالي من (٥٠) مفردة، وفي تعليمات المقياس يُطلب من القائم بتطبيق المقياس (المعلمين) على التلميذ أن يختار إجابة واحدة من خمسة بدائل على مقياس متدرج، وتتراوح قيمة الإستجابة على المقياس في خمسة مستويات (أوافق بشدة، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق إلى حد ما، أرفض إلى حد ما، أرفض بشدة)، والدرجات هي (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٥٠×٥ = ٢٥٠) وتمثل أعلى درجة، وتدل على ارتفاع مستوى معرفة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمفاهيم الزمنية، والدرجة الدنيا للمقياس (١×٥ = ٥٠) تشير إلى انخفاض مستوى معرفتهم بهذه المفاهيم الزمنية.

ثانيًا: البرنامج تدريبي لتنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إعداد الباحث:
هدف البرنامج: تمثل في تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاعتماد على عدة فنيات متعددة ومتكاملة تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
إعداد البرنامج وبناءه:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية لتنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- الاعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من الأسس في بناء البرنامج وهي كالتالي:
- التوافق مع احتياجات التلاميذ: البرنامج مصممًا بشكل يلي احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحثة، مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية والقدرات المختلفة.
- تنوع الأنشطة: تضمن البرنامج مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية المتنوعة التي تستهدف تطوير مهارات متنوعة، مثل العمل اليدوي، واستخدام التكنولوجيا، والتواصل الاجتماعي، والمهارات الحياتية.

- تخصيص الاهتمام للمهارات الأساسية: يجب أن يركز البرنامج على تطوير المهارات الأساسية التي تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الاندماج في سوق العمل.

- توفير بيئة داعمة ومحفزة: ينبغي أن تكون البيئة التدريبية محفزة وداعمة، مع توفير الموارد اللازمة والدعم الفني والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتعزيز تعلمهم وتطوير مهاراتهم.
- تقييم الأداء والتغذية الراجعة: يجب أن يتم تقييم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بانتظام لتحديد تقدمهم وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير إضافي، مع توفير التغذية الراجعة المناسبة لتوجيه التدريب وتحسين الأداء.
- الاستدامة والتوسع: يجب أن يكون البرنامج مستدامًا وقابلًا للتوسع لتلبية احتياجات المزيد من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المنطقة.
- ٣- الاعتماد على فنيات متنوعة تمثلت في الآتي: المحاكاة البصرية، التقييم والمناقشة، المحاكاة العملية، التفاعل الجماعي، تمثيل الأنشطة، التعلم البصري، التلوين والرسم، التطبيق العملي، استخدام الساعة الرملية، التصوير البصري، التواصل اللفظي، العمل الجماعي، اللعب التفاعلي، التواصل اللفظي، العرض التوضيحي، الأنشطة التفاعلية، الألعاب التعليمية، الشرح والتوضيح، التفاعل الجماعي، الأنشطة والتطبيق العملي، تقديم مفهوم الجداول الزمنية، تحفيز المشاركة، العروض القصيرة، التحفيز البصري، التحفيز التفاعلي، التحفيز اللفظي، القصة التفاعلية، ألعاب التعلم البصري، التمثيل الحر، أنشطة التركيز، أنشطة التعاون، التواصل البصري، ألعاب الفريق، التحفيز بالألوان، التعلم العملي، الحوار الجماعي.
- ٤- تم التنوع في وسائل وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أستخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.
- ٥- غرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة؛ لأخذ آرائهم حول مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدى مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدى مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.
- الأدوات المستخدمة في البرنامج: استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأدوات والوسائل حسب طبيعة كل جلسة تدريبية وهي: صور أيام الأسبوع والشهور، جدول زمني ملون، أوراق

بيضاء وأقلام تلوين، نماذج أو ألعاب تفاعلية تمثل أيام الأسبوع والشهور، صور تمثل الحاضر والمستقبل، لوحة بيضاوية كبيرة لرسم الأحداث المستقبلية، بطاقات صغيرة تحتوي على أفكار لأحداث مستقبلية، ساعة رملية، بطاقات تحتوي على نشاطات يومية، صور ورسوم توضيحية تمثل النهار والليل، ساعات توقيت أو ساعات رقمية، مصوّرات أو محاكاة لتغيرات الضوء والظل في النهار والليل، ألعاب تعليمية تتعلق بالوقت، ساعات يدوية للطلاب، صور توضيحية لتمثيل الفترات الزمنية القصيرة، سبورة للرسم والتوضيح، أوراق عمل تحتوي على أسئلة حول الدقائق، أوراق عمل مطبوعة لتحديد الوقت للأنشطة، موسيقى هادئة، صور تمثل الأشهر والفصول، ملصقات تحمل صور لأنشطة مميزة في كل فصل.

المدة الزمنية للبرنامج: تكون البرنامج في صورته النهائية من (٢٠) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة تقريباً، وتم التطبيق بصورة جماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية خلال العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية في معالجة بيانات الدراسة واختبار صحة الفروض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney U الاختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Test، وحجم الأثر لكوهين (Cohen's d)، والتجزئة النصفية (معادلي سبيرمان-براون، جوتمان)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية، وجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (٩) نتائج اختبار "مان ويتني" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (r)
التقدير البسيط للزمن	تجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-	٠,٨٣٩
	بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
ترتيب الأحداث اليومية	تجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-	٠,٨٣٧
	بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
التقدير الأسبوعي والشهري	تجريبية	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	-	٠,٨٣٨
	بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
الفهم البسيط للمدى الزمني	تجريبية	٦	٩,٣٣	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	-	٠,٧٩١
	بعدي	٦	٣,٦٧	٢٢,٠٠			
الوعي الزمني خلال الأنشطة	تجريبية	٦	٩,٠٨	٥٤,٥٠	٢,٥٠٠	-	٠,٧٢٣
	بعدي	٦	٣,٩٢	٢٣,٥٠			
المفهوم البسيط للانتظار	تجريبية	٦	٩,٤٢	٥٦,٥٠	٠,٥٠٠	-	٠,٨١٢
	بعدي	٦			٠,٥٠٠	**٢,٨١٢	

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	حجم الأثر (f)
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٨	٢١,٥٠			
التكامل في الأنشطة الصفية	تجريبية بعدي	٦	٩,٣٣	٥٦,٠٠	١,٠٠٠	- **٢,٧٣٧	٠,٧٩٠
	ضابطة بعدي	٦	٣,٦٧	٢٢,٠٠			
تنظيم المواعيد الشخصية	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	- **٢,٨٩٢	٠,٨٣٥
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
فهم الفترات الزمنية القصيرة	تجريبية بعدي	٦	٩,٤٢	٥٦,٥٠	٠,٠٠٠	- **٢,٨٧٩	٠,٨٣١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٨	٢١,٥٠			
المشاركة في الأنشطة الجماعية	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	- **٢,٩١٣	٠,٨٤١
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	تجريبية بعدي	٦	٩,٥٠	٥٧,٠٠	٠,٠٠٠	- **٢,٨٨٢	٠,٨٣٢
	ضابطة بعدي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠			

(*) ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

(*) ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج جدول (٩) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم "Z" الاحتمالية ٠,٨٣٢ على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية) لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٨٣٩)، (٠,٨٣٧ ، ٠,٨٣٨ ، ٠,٧٩١ ، ٠,٧٢٣ ، ٠,٨١٢ ، ٠,٧٩٠ ، ٠,٨٣٥ ، ٠,٨٣١ ، ٠,٨٤١ ، ٠,٨٣٢)، وهي قيم كبيرة وهذا يدل على أن البرنامج له فعالية كبيرة في تنمية المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ المشاركين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

نص هذا الفرض على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الزمنية، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم الزمنية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	حجم الأثر (r)
البعء الأول (التقدير البسيط للزمن)	السالبة	٠	٠	٠	-٢,٢٠٧*	٠,٦٣٧
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعء الثاني	السالبة	٠	٠	٠	-٢,٢٠٧*	٠,٦٣٧

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	حجم الأثر (f)
(ترتيب الأحداث اليومية)	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (التقدير الأسبوعي والشهري)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢١٤-	٠,٦٣٩
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الرابع (الفهم البسيط للمدى الزمني)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٠٢٣-	٠,٥٨٤
	الموجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
	المتساوية	١				
البعد الخامس (الوعي الزمني خلال الأنشطة)	السالبة	١	١	١	*١,٩٩٢-	٠,٥٧٥
	الموجبة	٥	٤	٢٠		
	المتساوية	٠				
البعد السادس (المفهوم البسيط للانتظار)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢٠١-	٠,٦٣٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	المتساوية	٠				
البعد السابع (التكامل في الأنشطة الصفية)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢٠٧-	٠,٦٣٧
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	المتساوية	٠				
البعد الثامن (تنظيم المواعيد الشخصية)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢٠٧-	٠,٦٣٧
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	المتساوية	٠				
البعد التاسع (فهم الفترات الزمنية القصيرة)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢٠١-	٠,٦٣٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	المتساوية	٠				
البعد العاشر (المشاركة في الأنشطة)	السالبة	٠	٠	٠	*٢,٢٠٧-	٠,٦٣٧
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	حجم الأثر (r)
الجماعية	المتساوية	٠				
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	السالبة	٠	٠	٠	-٢,٢٠١*	٠,٦٣٥
	الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	المتساوية	٠				

(*) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ ، (**) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من نتائج جدول (١٠) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم Z''' الاحتمالية ٠,٦٥٣، وهي أقل من ٠,٠٥ وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية) وذلك في اتجاه القياس البعدى، كما يلاحظ من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (r) بلغت (٠,٦٣٧، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٩، ٠,٥٨٤، ٠,٥٧٥، ٠,٦٣٥، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٥، ٠,٦٣٧، ٠,٦٣٥)، وهي قيم كبيرة مما يدل على أن البرنامج له فعالية كبيرة في تنمية المفاهيم الزمنية لدى المجموعة التجريبية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

نص هذا الفرض على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس المفاهيم الزمنية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة الدلالة
البعد الأول (التقدير البسيط للزمن)	السالبة	١	١	١	١,٠٦٩-	٠,٢٨٥
	الموجبة	٢	٢,٥٠	٥		
	المتساوية	٣				
البعد الثاني (ترتيب الأحداث اليومية)	السالبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠	٠,٢٧٦-	٠,٧٨٣
	الموجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠		
	المتساوية	١				
البعد الثالث (التقدير الأسبوعي والشهري)	السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٠,٩٢١-	٠,٣٥٧
	الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	المتساوية	٢				
البعد الرابع (الفهم البسيط للمدى الزمني)	السالبة	٢	٤,٥٠	٩	٠,٤٠٦-	٠,٦٨٤
	الموجبة	٣	٢	٦		
	المتساوية	١				
البعد الخامس (الوعي الزمني خلال الأنشطة)	السالبة	٠	٠	٠	١,٦٠٤-	٠,١٠٩
	الموجبة	٣	٢	٦		
	المتساوية	٣				
البعد السادس (المفهوم البسيط للانتظار)	السالبة	٢	٣,٥٠	٧	٠,٧٤٠-	٠,٤٥٩
	الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤		
	المتساوية	٠				
البعد السابع (التكامل في الأنشطة الصفية)	السالبة	٢	٢	٤	٠,٩٤٨-	٠,٣٤٣
	الموجبة	٣	٣,٦٧	١١		
	المتساوية	١				
البعد الثامن	السالبة	٣	٣,٣٣	١٠	٠,٦٨٠-	٠,٤٩٦

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	قيمة الدلالة
(تنظيم المواعيد الشخصية)	الموجبة	٢	٢,٥٠	٥		
	المتساوية	١				
البعد التاسع (فهم الفترات الزمنية القصيرة)	السالبة	٢	٤,٥٠	٩	٠,٤١٢-	٠,٦٨٠
	الموجبة	٣	٢	٦		
	المتساوية	١				
البعد العاشر (المشاركة في الأنشطة الجماعية)	السالبة	٤	٢,٧٥	١١	٠,٩٤٨-	٠,٣٤٣
	الموجبة	١	٤	٤		
	المتساوية	١				
مقياس المفاهيم الزمنية ككل	السالبة	٣	٣,٣٣	١٠	٠,١٠٥-	٠,٩١٧
	الموجبة	٣	٣,٦٧	١١		
	المتساوية	٠				

ويتضح من نتائج جدول (١١) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" 0.917 وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية (التقدير البسيط للزمن، ترتيب الأحداث اليومية، التقدير الأسبوعي والشهري، الفهم البسيط للمدى الزمني، الوعي الزمني خلال الأنشطة، المفهوم البسيط للانتظار، التكامل في الأنشطة الصفية، تنظيم المواعيد الشخصية، فهم الفترات الزمنية القصيرة، المشاركة في الأنشطة الجماعية)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور فترة زمنية قدرها (٤٥) يومًا من تطبيقه.

مناقشة النتائج:

تتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع ما أوضحتته نتائج الدراسات السابقة؛ حيث أظهرت دراسة صالح وأمين (٢٠٠٣) فعالية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الاقتران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك دراسة صالح وخليل (٢٠١٣) أظهرت فعالية استخدام الأنشطة التربوية في تعلم المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك أوضحت دراسة خليفة (٢٠١٤) أنه لا يوجد فرق بين التلاميذ

ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في المدارس العادية وغير المدمجين في المدارس العادية في اكتساب مفهوم الزمن ومن ثم فليس هناك أثر للإدماج المدرسي في تحسين اكتساب مفهوم الزمن، وأظهرت دراسة يانيسلات (Janeslätt et al. ٢٠١٩) فعالية برنامج تدخل جديد بعنوان "وقتي" في تحسين قدرة معالجة الزمان لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك أوضحت دراسة عبدالعاطي (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية بعض المفاهيم الزمنية لدي عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت دراسة وجيه الله (Wajihullah et al. ٢٠٢٠) أن تعليم الوقت بناءً على ألعاب الحاسوب قد ساهم في تحسين فهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمفهوم الوقت.

تتفق النتائج الحالية مع دراسات سابقة عديدة أكدت فاعلية البرامج التدريبية المتعددة الأنشطة في تنمية المهارات المهنية لذوي الإعاقة الفكرية فقد وجدت الدراسة الحالية فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعكس أثر البرنامج التدريبي في تحسين المهارات المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Barros et al. ٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن التدريب على مهارات الطهي عزز استقلالية المشاركين وثقتهم بأنفسهم.

ويفسر الباحث التحسن الملحوظ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، إلى أن الجلسات المختلفة ساهمت في تطوير المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال استخدام أساليب تعليمية متنوعة، مثل:

- جلسات "استكشاف عالم النهار والليل": عززت فهم التلاميذ لمفاهيم النهار والليل وتأثيرهما على الحياة اليومية باستخدام المحاكاة البصرية والأنشطة العملية.
- جلسات "تنظيم الزمن وترتيب الأحداث": ساعدت في تطوير مهارات ترتيب الأنشطة اليومية من خلال الجداول الزمنية، الساعة الرملية، وبطاقات الأنشطة.
- جلسات "أيام الأسبوع والشهور": عززت التمييز الزمني عبر التعلم البصري والتفاعل الجماعي؛ مما ساعد في تذكر الأيام والشهور.

- جلسات "تمييز الزمن بين الحاضر والمستقبل القريب": ساهمت في تعزيز قدرة التلاميذ على التمييز بين الأحداث الحالية والمستقبلية باستخدام الجداول الزمنية والأنشطة التفاعلية.
- جلسات "استكشاف المستقبل": شجعت على التفكير الإبداعي والتنبؤ بالأحداث المستقبلية عبر التصوير البصري واللعب التفاعلي والعمل الجماعي.
- جلسات "فهم الوقت": عززت مهارات إدارة الوقت وقراءة الساعة عبر أنشطة مثل "سباق الزمن"، و"قطار الزمن".
- جلسات "استكشاف عالم الدقائق": طوّرت قدرة التلاميذ على فهم الفترات الزمنية القصيرة وقياسها بالدقائق عبر أنشطة تفاعلية.

ويفسر الباحث تحسن المفاهيم الزمنية لدى المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل، منها: استخدام التعلم البصري والأنشطة العملية، وتحفيز التفاعل الاجتماعي من خلال العمل الجماعي، وتعزيز التفكير الإبداعي عبر الرسم والتلوين، ودمج التعلم باللعب لزيادة التفاعل والتحفيز، والتركيز على التطبيقات العملية لربط المفاهيم بالحياة اليومية، بذلك أثبتت الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين إدراك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمفاهيم الزمنية وتعزيز مهاراتهم في تنظيم الأنشطة اليومية.

ويفسر الباحث نتائج الفرض الثالث بعدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي لمقياس المفاهيم الزمنية وأبعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وانتقال أثر التعلم وتطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية، فالجلسات استخدمت أساليبًا تطبيقية وتفاعلية ساهمت في تحقيق التطبيق العملي، كذلك قد يكون استمرار تأثير البرنامج ناتجًا عن استجابة فعّالة من قبل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للأساليب والفنيات المقدمة في البرنامج التدريبي، كذلك يرجح الباحث أن استمرارية التأثير قد يكون ناتجًا عن استجابة فعّالة من قبل التلاميذ؛ مما أثر إيجابيًا على استمرارية تطوير مفاهيم الزمن، كذلك الأساليب التدريبية المتبعة في البرنامج كان لها تأثير فعّال على تحفيز التلاميذ

وتفاعلهم مع محتوى المفاهيم الزمنية، وأيضاً التنوع في جلسات البرنامج، حيث امتزجت بين الأنشطة التطبيقية والتفاعلية، وهو ما قد ساهم في تعزيز فعالية البرنامج.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة Gomes-Machado et al (٢٠١٦) وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة Barros et al (٢٠٢٤) التي وجدت أن بعض المشاركين في برنامج التدريب المهني على الطهي احتاجوا إلى دعم إضافي للحفاظ على مهاراتهم المهنية بعد انتهاء التدريب، مما يشير إلى أن نوع الأنشطة التدريبية المستخدمة قد يؤثر على استدامة المهارات.

خاتمة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الباحة، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للبرنامج التدريبي، وضابطة لم تلق أي تدريب، وشملت مراحل الدراسة بناء الإطار النظري، تصميم البرنامج التدريبي، تطبيقه، وتحليل نتائجه إحصائياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج في تحسين المفاهيم الزمنية، كما أوضحت القياس التتبعي استمرار أثر التدريب بعد فترة من انتهاء التطبيق، وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعميم البرنامج التدريبي على مدارس التعليم الخاص مع تكييفه وفق احتياجات التلاميذ المختلفة، ودمج أنشطة تنمية المفاهيم الزمنية ضمن المناهج الدراسية لتعزيز استقلالية التلاميذ وتنظيمهم اليومي، إضافة إلى تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تفاعلية تساهم في تطوير هذه المفاهيم، كما اقترحت الدراسة إجراء بحوث مستقبلية حول فاعلية البرنامج على فئات عمرية أخرى أو على طلاب ذوي إعاقات مختلفة، مما يساهم في تحسين جودة حياة هذه الفئة وتمكينها من التفاعل بفعالية مع بيئتها.

توصيات الدراسة:

- ١- ينبغي تكامل البرامج التدريبية لتنمية المفاهيم الزمنية في المناهج الدراسية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ويمكن تطوير أنشطة تعليمية ملهمة وتفاعلية/ جذابة تستهدف فهم التلاميذ للزمن.
- ٢- يُنصح بتدريب المعلمين على استخدام أساليب تدريس فعالة وملائمة لتطوير المفاهيم الزمنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، على أن يشمل ذلك استخدام وسائل تعليمية متنوعة وتقنيات تفاعلية.
- ٣- من الأفضل تكامل نظم تقييم دورية لقياس تقدم التلاميذ في فهم المفاهيم الزمنية، ويمكن أن يساعد التقييم في توجيه البرامج وتحديد المجالات التي تحتاج إلى اهتمام إضافي.
- ٤- يجب توفير دعم إضافي وتخصيص موارد للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لضمان فهمهم الكامل للمفاهيم الزمنية، ويمكن توفير جلسات تعليم فردية أو صفوف دعم خاصة.
- ٥- يوصي بتعزيز التواصل المستمر مع أولياء الأمور لتبادل المعلومات حول تقدم أبنائهم في تطوير المفاهيم الزمنية، وكيف يمكن دعمهم في المنزل.
- ٦- يجب دمج المفاهيم الزمنية في الأنشطة اليومية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، سواء داخل المدرسة أو في المجتمع، يمكن أن تشمل هذه الأنشطة مواقف حياتية وأنشطة ترفيهية.
- ٧- يمكن تطوير برامج تشجيع على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ لتحفيزهم على التبادل وفهم مفاهيم الزمن بشكل مشترك.
- ٨- يمكن تنظيم دورات تدريبية دورية للمعلمين حول كيفية تعزيز المفاهيم الزمنية لدى طلابهم، مع التركيز على الأساليب والأدوات الفعالة.

البحوث المقترحة:

- ١- فعالية برنامج قائم على المفاهيم الزمنية في تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٢- فعالية برنامج قائم على المفاهيم الزمنية في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في البيئة المدرسية.
- ٣- فعالية برنامج تدريبي في تنمية المفاهيم الزمنية وأثره على الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٤- دور الدعم الأسري في نجاح برامج تنمية المفاهيم الزمنية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٥- تأثير برنامج قائم على المفاهيم الزمنية في تحسين قدرات الذاكرة والانتباه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

المراجع العربية:

- خليدة، يعلاوي. (٢٠١٤). أثر الادمج المدرسي في تحسن اكتساب مفهوم الزمن المباشر لدى الطفل الحامل التثالث الصبغي ٢١ القابل للتدريب. دراسات في الطفولة، مركز البصرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، ٤(٥)، ٣١-٥٠.
- صالح، ماجدة، و خليل، رشا. (٢٠١٣). فاعلية إكساب الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بعض المفاهيم الزمنية باستخدام الأنشطة التربوية، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٦)، ١٠٦-١٤٢.
- صالح، ماجدة، وسهي، أمين. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٨٩)، ١٤٩-١٨٦.
- عبدالعاطي، منى. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية المفاهيم الزمنية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٢٤٨-٣١٤.
- عثمان، تحاني. (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عيسى، جابر. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ومقارنة أدائهم بالعاديين المكافئين لهم في العمر العقلي. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية الزقازيق، (٧٤)، ٢٨٧-٣٥٠.
- المنشاوي، آمال. (٢٠٠٣). نمو مفهومي الزمن والسببية لدى الأطفال المتأخرين عقليًا (فئة التأخر العقلي البسيط). رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
- وزارة التعليم السعودي. (٢٠١٨). دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية (الأهداف العامة والتعليمية ومفردات المحتوى) المرحلة الابتدائية: الصفوف الأولية. المملكة العربية السعودية.
- وهبة، محمود. (٢٠١٨). التربية النفس حركية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية (ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد). مكتبة الأنجلو المصرية.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Aty, M. (2020). The effectiveness of a training program based on Montessori activities in developing temporal concepts among children with moderate intellectual disabilities. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, Benha University, 31(122), 248-314.
- Eissa, G. (2012). The effectiveness of a training program in developing certain mathematical concepts among children with educable intellectual disabilities and comparing their performance with their typically developing peers of equivalent mental age. (In Arabic), Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, (74), 287-350.
- El-Menshawy, A. (2003). The development of temporal and causality concepts in children with mild intellectual disabilities [Master's thesis, Faculty of Arts, Menoufia University]. (In Arabic).
- Othman, T. (2008). Modern trends in the care of individuals with special needs. (In Arabic), Anglo-Egyptian Library.
- Saleh, M., & Amin, S. (2003). The effectiveness of a program using the peer tutoring strategy in developing certain mathematical skills among children with educable intellectual disabilities. (In Arabic), Studies in Curricula and Teaching Methods, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, (89), 149-186.
- Saleh, M., & Khalil, R. (2013). The effectiveness of teaching children with educable intellectual disabilities some temporal concepts using educational activities. (In Arabic), The Egyptian Association for Reading and Knowledge Journal, Faculty of Education, Ain Shams University, (136), 106-142.
- Saudi Ministry of Education. (2018). Teacher's reference guide for intellectual education curricula (general and educational objectives and content vocabulary) – Primary stage: Early grades. (In Arabic), Kingdom of Saudi Arabia.
- Wahba, M. (2018). Psychomotor education for children with developmental disorders (intellectual disabilities and autism). (In Arabic), Anglo-Egyptian Library.
- Yaaloui, K. (2014). The impact of school inclusion on the improvement of acquiring the concept of direct time in children with trainable Down syndrome (trisomy 21). (In Arabic), Studies in Childhood, Basra Center for Research, Consultation, and Educational Services, 4(5), 31-50.

المراجع الأجنبية:

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.).
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV-TR Washington. DC: American Psychiatric Association.
- Barros, M. G. D., Bucio, J. V., & Presente, J. R. L. (2024). The impact of the vocational skills training program for individuals with intellectual disabilities under the transition class in Tagoloan Central School. Best Practices in Disability-Inclusive Education, 3(2). <https://doi.org/xxxxx>.

- Borland, R. L., Cameron, L. A., Tonge, B. J., & Gray, K. M. (2022). Effects of physical activity on behaviour and emotional problems, mental health and psychosocial well-being in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(2), 399-420. <https://doi.org/10.1111/jar.12961>.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson UK.
- Denbigh, K. G. (2012). *Three concepts of time*. Springer Science & Business Media.
- Des Portes, V. (2020). Intellectual disability. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 174, pp. 113-126). Elsevier.
- Gomes-Machado, M. L., Santos, F. H., Schoen, T., & Chiari, B. (2016). Effects of vocational training on a group of people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(1), 33-40. DOI:10.1111/jppi.12144.
- Jacobs, E., Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2020). Social cognition in children with non-specific intellectual disabilities: An exploratory study. *Frontiers in psychology*, 11, 1884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01884>.
- Janeslätt, G., Ahlstr  m, S. W., & Granlund, M. (2019). Intervention in time-processing ability, daily time management and autonomy in children with intellectual disabilities aged 10–17 years—A cluster randomised trial. *Australian occupational therapy journal*, 66(1), 110-120. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12547>.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- McDuffie, A., Thurman, A. J., Channell, M. M., & Abbeduto, L. (2017). Language disorders in children with intellectual disability of genetic origin. In *Handbook of child language disorders* (pp. 52-81). Psychology Press.
- Palmqvist, L. (2020). *Time to Plan: How to support everyday planning in adolescents with intellectual disability* (Vol. 785). Linköping University Electronic Press.
- Sakalidis, K. E., Burns, J., Van Biesen, D., Dreegia, W., & Hettinga, F. J. (2021). The impact of cognitive functions and intellectual impairment on pacing and performance in sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101840>.
- Shields, R. H., Kaat, A. J., McKenzie, F. J., Drayton, A., Sansone, S. M., Coleman, J., ... & Hessel, D. (2020). Validation of the NIH Toolbox Cognitive Battery in intellectual disability. *Neurology*, 94(12), e1229-e1240. <https://doi.org/10.1212/WNL.00000000000009131>.
- Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9-20. DOI: 10.5958/2231-458X.2016.00002.6.
- Thurm, A., Kelleher, B., & Wheeler, A. (2020). Outcome measures for core symptoms of intellectual disability: state of the field. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 125(6), 418-433. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-125.6.418>.



**تصور مقترح لتضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في
محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالمرحلة
الجامعية بجامعة الباحة**

**A Proposed Framework for Integrating the
Values of Vision 2030 into the Content of the
Islamic Culture (1) Textbook at the
University Level at Al-Baha University**

إعداد

د. مهديّة بنت صالح خلف الثّقافي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الباحة

DR. ALTHAGAFI, MAHDIYYAH SALEH K

Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching
Islamic Education

Department of Curricula and Methods of Teaching - College of
Education - Al-Baha University

Email: dr.mahdia.thaqafi@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-024-014

المستخلص

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالمرحلة الجامعية بجامعة الباحة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأعدت الباحثة قائمة يقيم رؤية ٢٠٣٠ الرئيسة والفرعية ومؤشراتها التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية بالتعليم الجامعي، وعرضت القائمة على عدد (٥) من المحكمين المتخصصين، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٤) قيم رئيسة و (١٠) قيم فرعية؛ وعدد (٦٠) مؤشر؛ وتم حساب الثبات لأداة التحليل عن طريق تحليل محتوى الكتاب مرتين من قبل الباحثة، وزميلة أخرى في نفس التخصص وعلى فترتين متباعدتين، وتمت مقارنة نتائج تحليل الباحثة الأولى بنتائج تحليل الباحثة الثانية على الفقرات التي سبق تحديدها، وحسب معامل ثبات التحليل بتطبيق معادلة هولستي (Holsti)، وبلغت قيمة متوسط معامل الثبات (٠.٩٧)، وأسفرت النتائج عن أن بعد القيم المهنية والوظيفية في رؤية ٢٠٣٠ حصل على أعلى نسبة تضمين والأكثر تكراراً في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) إذ بلغ مجموع التكرارات (٢٠١)، شكلت ما نسبته (٣٧,٠٢٪)، يليه بعد القيم الوطنية (المجتمعية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (١٣٥)، شكلت ما نسبته (٢٤,٨٦٪)، يليه بعد القيم الإنسانية والحضارية (الأمية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (١٢٩)، شكلت ما نسبته (٢٣,٧٦٪)، وأخيراً بعد القيم الدينية (الذاتية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (٧٨)، وشكلت ما نسبته (١٤,٣٦٪)، وعليه قامت الباحثة ببناء تصور مقترح لتضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالمرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: قيم رؤية ٢٠٣٠، الثقافة الإسلامية، المرحلة الجامعية.

Abstract

The study aimed to develop a proposed framework for incorporating the values of Vision 2030 into the content of the Islamic Culture (1) textbook at the university level at Al-Baha University. To achieve this goal, the descriptive approach using content analysis was employed. The researcher prepared a list of the main and sub-values of Vision 2030 and their indicators that should be included in the content of the Islamic Culture textbook for higher education. This list was reviewed by five specialized experts and finalized to include four main values, ten sub-values, and 60 indicators. The reliability of the analysis tool was ensured by having the content of the textbook analyzed twice by the researcher and a colleague from the same field, with a significant time gap between the two analyses. The results of the first analysis were compared with those of the second analysis for the previously identified sections, and the reliability coefficient was calculated using Holsti's formula, yielding an average reliability coefficient of (0.97). The results revealed that the dimension of professional and occupational values in Vision 2030 had the highest inclusion rate and frequency in the textbook content, with a total of 201 occurrences, constituting (37.02%) of the content. This was followed by the dimension of national (societal) values, with 135 occurrences (24.86%), the dimension of humanitarian and civilizational (global) values, with 129 occurrences (23.76%), and finally, the dimension of religious (personal) values, with (78) occurrences (14.36%). Based on these findings, the researcher developed a proposed framework for integrating the values of Vision 2030 into the content of the Islamic Culture (1) textbook at the university level.

Keywords: Vision 2030 Values, Islamic Culture, University Level.

المقدمة

شهدت المملكة العربية السعودية تحوُّلاً استراتيجياً كبيراً من خلال رؤية ٢٠٣٠، التي جاءت لترسم ملامح مستقبل أكثر إشراقاً يقوم على ثلاثة محاور رئيسية: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وقد حظي محور مجتمع حيوي باهتمام خاص، حيث تضمن أهدافاً استراتيجية تعزز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، بما يشمل غرس المبادئ والقيم الإسلامية، وتعزيز الانتماء الوطني، وترسيخ قيم الوسطية والتسامح، والإتقان والانضباط، والعدالة والشفافية، وتعد هذه القيم حجر الأساس في بناء مجتمع متماسك قادر على مواجهة تحديات المستقبل، وهو ما يجعل تضمينها في المناهج التعليمية، وخصوصاً في المرحلة الجامعية، ضرورة تربوية ووطنية.

يُنظر إلى القيم بوصفها القوة المحركة للسلوك البشري، حيث تلعب دوراً محورياً في تشكيل شخصية الأفراد وتوجيه قراراتهم (Harris, 2010; Rokeach, 2008; Schwartz, 2012)، وتكتسب هذه القيم تدريجياً عبر مراحل النمو المختلفة، بدءاً من تأثير الأسرة والمجتمع، وصولاً إلى المؤسسات التعليمية التي تُعد من أهم البيئات المؤثرة في غرس القيم وتنميتها، وتؤكد الدراسات على أهمية المناهج الدراسية في تحقيق هذه المهمة، حيث تعدُّ المناهج أحد الأدوات الرئيسية التي تساهم في تشكيل وعي الطلاب واتجاهاتهم، سواء من خلال المحتوى الرسمي أو القيم الضمنية المتضمنة في المواد التعليمية (الجهني وفراج، ٢٠١١).

وتربية الإنسان في المؤسسات التعليمية لا تقتصر على مجرد تزويده بالمعارف والمعلومات، بل تعتمد بشكل أساسي على غرس منظومة من القيم التربوية التي تساهم في تشكيل ضميره ليصبح وازعاً داخلياً يضبط سلوكه. وتتجلى أهمية القيم في ارتباطها الوثيق بالأهداف التربوية التي يسعى المجتمع لتحقيقها في شخصية المتعلم، وفي الواقع إن تنمية القيم لدى المتعلم تُعد أكثر أهمية من مجرد تزويده بالمعلومات والأفكار. فعندما تُغرس القيم في داخله، فإنه يتحفز للعمل على تحقيقها، لتصبح معياراً يوجه أفعاله ويقودها نحو تحقيق هذه القيم (Bai et al., 2024; Feather, 1995; Hallinan et al., 2022; Hitlin & Piliavin, 2004).

في هذا السياق تأتي أهمية المرحلة الجامعية حيث تشهد هذه المرحلة نضجاً معرفياً وسلوكياً يجعل الطلبة أكثر قدرة على التفاعل مع القيم واستيعابها بصورة واعية تؤثر على مستقبلهم، ويمثل

طلبة المستوى الأول والثاني - كما في مقرر الثقافة الإسلامية (١) - فئة من الطلبة في بداية رحلتهم الجامعية، وهو ما يجعلهم في مرحلة تأسيس فكري ومعرفي تحتاج إلى توجيه واضح نحو القيم الإسلامية والوطنية التي تعزز هويتهم وانتماءهم، وبما أن التعليم الجامعي لا يقتصر فقط على نقل المعرفة، بل يشمل أيضاً بناء الشخصية وتنمية مهارات التفكير النقدي، فإن تضمين القيم المستمدة من رؤية ٢٠٣٠ في محتوى المقررات الجامعية، وخصوصاً في الثقافة الإسلامية (١)، يعزز من دور الجامعة في إعداد جيل قادر على المشاركة الفعالة في بناء الوطن والمجتمع.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية دمج القيم الإسلامية والوطنية في المناهج الدراسية لتعزيز الهوية والانتماء، مثل دراسة البديوي (٢٠١٧) التي حللت مدى تضمين المضامين الوطنية في كتب اللغة الإنجليزية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وأظهرت الحاجة إلى تعزيز المحتوى الوطني والثقافي في المناهج الدراسية، كما أشارت دراسة الحربي (٢٠٢١) إلى أهمية إعادة النظر في المناهج الدراسية في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وأوصت باعتماد الرؤية كإطار مرجعي أساسي لبناء المناهج في المملكة العربية السعودية.

هذا بالرغم من الدور المحوري لمقرر الثقافة الإسلامية (١) في تنمية الوعي الديني والفكري لدى الطلبة الجامعيين، إلا أن المراجعة الأولية لمحتوى المقرر الحالي تكشف عن قصور واضح في تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ بشكل منهجي متكامل، فبينما تسعى الرؤية إلى تعزيز الهوية الوطنية، والانتماء، والاعتزاز بالقيم الإسلامية، نجد أن المحتوى الحالي للمقرر قد لا يعكس هذه القيم بصورة كافية أو بأسلوب يتناسب مع احتياجات الطالب الجامعي في ظل التغيرات الفكرية والثقافية المتسارعة، كما أن افتقار المحتوى إلى أساليب تعليمية حديثة تعزز تطبيق القيم عملياً يمثل تحدياً آخر يستدعي التدخل والتطوير.

من هنا تنبع الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في محتوى مقرر الثقافة الإسلامي (١)، وتقديم تصور مقترح يضمن دمج قيم رؤية ٢٠٣٠ بطريقة تربوية وعلمية متكاملة، تساعد الطلبة على فهم هذه القيم واستيعابها وتطبيقها في حياتهم اليومية، بما يساهم في بناء شخصية متوازنة تجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويعزز من قدرتهم على المشاركة الفعالة في تحقيق أهداف الرؤية الوطنية.

وانطلاقاً من هذا الإحساس بالمشكلة تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) في المرحلة الجامعية بجامعة الباحة، وذلك من خلال تحليل مدى تكامل هذه القيم مع المقرر، واقتراح آليات فاعلة لتعزيزها، بما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية للرؤية الوطنية، وإعداد جيل جامعي مسلح بالقيم والمعرفة التي تمكنه من المشاركة الفاعلة في بناء وطنه.

مشكلة الدراسة:

تمثل القيم أحد المكونات الأساسية التي تساهم في تشكيل شخصية الأفراد وتوجيه سلوكهم، وهي عنصر جوهري في بناء المجتمع وتعزيز هويته وثقافته (Schwartz, 2012; Rokeach, 2008) وفي ظل التحولات التي يشهدها العالم اليوم، أصبح تعزيز القيم الإسلامية والوطنية في المناهج الدراسية ضرورة ملحة لضمان تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتعزيز الانتماء الوطني، لا سيما في المملكة العربية السعودية التي تسعى من خلال رؤية ٢٠٣٠ إلى بناء مجتمع حيوي يركز على مبادئ الدين الإسلامي وقيمه الراسخة، مع تعزيز روح الانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية.

تُعَدُّ المرحلة الجامعية من المراحل الحاسمة في حياة الطالب، حيث يتمتع خلالها بقدرة أكبر على التفكير النقدي والاستقلالية في اتخاذ القرارات؛ مما يجعلها مرحلة مناسبة لترسيخ القيم الوطنية والدينية، خصوصاً في المقررات التي تعنى بالجوانب الفكرية والثقافية، مثل مقرر الثقافة الإسلامية (١)، وتؤكد الدراسات على الدور الفاعل للمناهج الجامعية في تعزيز القيم الوطنية والدينية، حيث أشارت دراسة البديوي (٢٠١٧) إلى أهمية تضمين القيم الوطنية في المناهج الدراسية، وأوصت بضرورة ربط المحتوى التعليمي بمبادئ رؤية ٢٠٣٠ لتعزيز الهوية والانتماء لدى الطلاب، كما بينت دراسة الحربي (٢٠٢١) أن المناهج الحالية بحاجة إلى تطوير لتواكب أهداف الرؤية، وأوصت بضرورة إعادة صياغة المحتوى التعليمي بطريقة أكثر ارتباطاً بالواقع الوطني ومتطلبات التنمية.

وبالرغم من أهمية مقرر الثقافة الإسلامية (١) في بناء التصورات الفكرية وتعزيز القيم، إلا أن مراجعة محتواه تكشف عن قصور واضح في تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ بصورة منهجية متكاملة،

حيث يفتقر المقرر إلى استراتيجية واضحة تدمج هذه القيم وتضمنها بمحتوى المقررات الدراسية؛ مما يبرز الحاجة إلى تطوير آليات حديثة تعزز من فاعلية تدريس هذه القيم.

بناءً على ذلك تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما درجة توافر قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) للمرحلة الجامعية بجامعة الباحة؟

٢- ما التصور المقترح لقيم رؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) للمرحلة الجامعية بجامعة الباحة؟
أهداف الدراسة:

١- إعداد قائمة بقيم رؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بجامعة الباحة.

٢- التعرف على درجة قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بجامعة الباحة.

٣- تقديم تصور مقترح لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بجامعة الباحة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتضمين القيم في المناهج الدراسية، من خلال تقديم تصور مقترح يستند إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ مما يعزز البحوث في هذا المجال.

٢- تسلط الضوء على أهمية القيم الإسلامية والوطنية في التعليم الجامعي؛ مما يساعد في تطوير المناهج بما يتناسب مع التوجهات التربوية الحديثة وأهداف التنمية المستدامة.

٣- تقدم نموذجاً علمياً لتحليل المحتوى، يمكن أن يُعتمد عليه في دراسات مستقبلية حول تطوير المناهج الدراسية في الجامعات السعودية.

٤- توضح العلاقة بين رؤية ٢٠٣٠ وأهداف التعليم الجامعي، من خلال إبراز أهمية تضمين القيم الداعمة للرؤية الوطنية في مناهج التعليم العالي.
الأهمية العملية:

١- تساعد الدراسة في تحسين محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) للمرحلة الجامعية من خلال تقديم تصور مقترح يعزز القيم المستهدفة في رؤية ٢٠٣٠؛ مما يسهم في بناء جيل واع بمسؤولياته الوطنية والدينية.

٢- توجه أنظار القائمين على تطوير المناهج الجامعية إلى أهمية تضمين القيم الوطنية والمهنية والدينية والإنسانية في المحتوى الدراسي، لضمان توافقه مع متطلبات التنمية الوطنية.

٣- توفر أدوات تحليل ومؤشرات قابلة للتطبيق، يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في تقييم المحتوى الحالي وتطوير استراتيجيات تدريسية تعزز من إدماج القيم في العملية التعليمية.

٤- يمكن أن يستفيد منها صانعو السياسات التربوية في المملكة لتطوير المناهج والمقررات الجامعية بما يتوافق مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية ٢٠٣٠، ويعزز الهوية الوطنية والقيم الإسلامية.

٥- تفتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية حول أثر تضمين القيم في المناهج على سلوك الطلاب وتوجهاتهم الفكرية والمهنية؛ مما يسهم في تعزيز مخرجات التعليم العالي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بجامعة الباحة، وقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح:

عرّفه زين الدين (٢٠١٣) بأنه: "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين" (ص٦).

ويُعرف التصور المقترح إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: "وضع إطار فكري وتطبيقي يحمل رؤية واضحة ومحددة لمحتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١)، ضمن عناصر أساسية تمثل قيم رؤية المملكة يشمل أسس ومنطلقات، ومبررات، وأهداف ومحتوى واستراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم".

القيم:

القيم هي مجموعة من المبادئ والمعايير التي توجه سلوك الأفراد وتحدد ما يعتبرونه مرغوبًا أو جيدًا في حياتهم. يُعرّف علماء الاجتماع القيم بأنها "رغبات وأهداف معتمدة اجتماعيًا يتم استيعابها من خلال عملية التكيف أو التعلم أو التنشئة الاجتماعية، والتي تصبح تفضيلات ومعايير وتطلعات ذاتية" (Azmi, 2024, p.58).

وتُعرفه القيم إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنها: "مجموعة من المبادئ والقيم والثوابت التي أقرها الإسلام من خلال القرآن الكريم والسنة المشرفة والتي تمثل مؤشرات أساسية للسلوك القيمي كمقياس لسلوك الإنسان المسلم، وتتمثل في القيم الدينية الإسلامية (الذاتية) والقيم الإنسانية والحضارية، والقيم الوطنية (المجتمعية)، والقيم المهنية والوظيفية في رؤية المملكة ٢٠٣٠م".

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

يقصد برؤية المملكة ٢٠٣٠ "بأنها رؤية وطنية تقوم على ثلاث ركائز، تمثل ركائز القوة للمملكة العربية تمثل العمق العربي والإسلامي، قوة استثمارية رائدة، ومحور ربط القارات. وينبثق عنها ثلاثة محاور رئيسة هي: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح.

كتاب الثقافة الإسلامية (١)

يقصد بكتاب الثقافة الإسلامية (١) في هذه الدراسة المقرر الدراسي الذي يُدرّس لطلبة المرحلة الجامعية في جامعة الباحة، والذي يهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف والقيم الإسلامية وتعزيز الهوية الوطنية، من خلال محتوى أكاديمي يعكس القيم الدينية والمجتمعية والمهنية والحضارية، ويتم تحليله في هذه الدراسة للكشف عن مدى تضمين قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، واقتراح تصور لتطويره بما يعزز توافقه مع الأهداف التربوية للرؤية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام أحد أساليب المنهج الوصفي وهو أسلوب تحليل المحتوى الذي يقوم على الرصد والمتابعة الدقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة، من حيث المحتوى والمضمون للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره مستقبلاً.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة من كتاب الثقافة الإسلامية (١) المقرر على التعليم الجامعي للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

مواد الدراسة وأدواتها:

أولاً: بطاقة تحليل المحتوى:

"تحليل المحتوى هو أسلوب بحثي يُستخدم للوصف الموضوعي والمنهجي والكمي للمحتوى الظاهر للنصوص، بهدف استنتاج معانٍ ودلالات محددة وفقاً لفئات تحليلية محددة" (طعيمة، ٢٠٠٨، ص. ٣٢١).

يُعد تحليل المحتوى من أكثر الأدوات استخداماً في الدراسات التي تستهدف تحليل المناهج والمقررات الدراسية، نظراً لقدرته على تصنيف وتفسير البيانات وفق معايير موضوعية.

وقد تبنت الباحثة قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي استخلصها العامر (١٤٤٢هـ) من مراجعته للرؤية وقراءاته من البحوث والمقالات التي درست هذا الموضوع.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية وجدت الباحثة أن بطاقة تحليل المحتوى هي أكثر الأدوات ملائمة لتحقيقها، وتعرف بأنها: "أسلوب بحثي للوصف الموضوعي للمادة اللفظية، بحيث يقتصر عمل الباحث على تصنيف المادة اللفظية التي يحللها وفق فئات محددة، بغية تحديد خصائص كل فئة منها، واستخراج السمات العامة التي تتصف بها، والانتهاء من كل ذلك بتفسير موضوعي ودقيق (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦، ص. ١٣٩)، وتستخدم البطاقة للكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) المقرر على المرحلة الجامعية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ بالمملكة العربية السعودية لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- ١- إعداد قائمة بالقيم الرئيسة والفرعية والمؤشرات التي ينبغي توافرها في كتاب الثقافة الإسلامية (١) المقرر على المرحلة الجامعية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ.
- ٢- اختبار صدق المحتوى للقائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين عددهم (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول أهمية القيم الرئيسة والفرعية ومؤشراتها، وصحة انتماء المؤشرات للقيم الفرعية التابعة لها؛ وحذف المؤشرات غير المناسبة، وإضافة المؤشرات الضرورية لإثراء القائمة، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لأرائهم، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٦٠) مؤشراً، وقد صيغت هذه الأبعاد في عبارات إجرائية، تم في ضوئها صياغة عبارات أداة التحليل.
- ٣- قامت الباحثة بتحويل القائمة بعد تحكيمها إلى بطاقة تحليل محتوى مكونة من (٦٠) مؤشر موزعين على (١٠) قيم فرعية و(٤) قيم رئيسة؛ ولتطبيق بطاقة التحليل تم اتخاذ الخطوات الآتية:
 - أ. تحديد الهدف من التحليل: هدف التحليل إلى التعرف على مدى تضمين محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) المقرر على المرحلة الجامعية بجامعة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وفقاً للقائمة التي تم إعدادها وتحكيمها.
 - ب. تحديد عينة التحليل: تمثلت في كتاب مقرر الثقافة الإسلامية (١) المقرر على المرحلة الجامعية بجامعة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ لقيم رؤية المملكة.
 - ج. تحديد فئات التحليل: عرف الأحمدي (٢٠١٠) الفئات بأنها: "مجموعة من التصنيفات أو الفصائل يقوم الباحث بإعدادها طبقاً لنوعية المضمون ومحتواه، وهدف التحليل، لكي يستخدمها في وصف هذا المضمون وتصنيفه بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية والشمول"، وهي فئات التحليل الرئيسة لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ والمتضمنة في القيم العشرة، وفئات التحليل الجزئية المتمثلة في المؤشرات الفرعية.
 - د. تحديد وحدة التحليل: أشار طعيمة (٢٠٠٨) إلى أن "وحدات التحليل خمس، وهي: الكلمة، والموضوع، أو الفكرة، والشخصية، والمفردة، مقاييس المساحة والزمن (ص. ٣٢١)"، واعتمدت الباحثة الفقرة كوحدة للتحليل؛ لملاءمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

هـ. فئات التحليل: وتحددت فئات التحليل في الدراسة الحالية بعشر فئات، تمثل كل فئة بعد فرعي من قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويندرج تحت كل منها عدد من الفئات الثانوية، بلغ عددها (٦٠) فئة، وتم تعريف هذه الفئات تعريفًا اجرائيًا، كما وضع أمام فئات التحليل مقياس مكون من فئتين هي: (متضمن - غير متضمن)، والمطلوب إذا كان البعد متضمن في الكتاب توضع علامة (✓) في خانة متضمن أمام البعد، وإذا كان البعد غير متضمن في الكتاب توضع علامة (x) في خانة غير متضمن، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من الأبعاد الرئيسة والفرعية.

صدق أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بالتحديد الدقيق لفئات التحليل ووحداتها، وتعريف كل فئة وكل وحدة تعريفًا دقيقًا واضحًا وشاملاً، وعرضت أداة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية بلغ عددهم خمسة محكمين، وتمثلت أهداف التحكيم في التأكد من إمكانية التحليل باستخدام تلك الأداة، ووضح فئات التحليل وتعريفاتها الإجرائية، مناسبة المقياس المستخدم في التحليل، مقترحات أخرى على استمارة التحليل، وقد أوضح المحكمون مناسبة هذه الأداة للهدف التي وضعت من أجله، وبالتالي أصبحت الأداة جاهزة للاستخدام.

ثبات أداة التحليل:

يعني ثبات التحليل أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها، حيث أشار طعيمة (٢٠٠٨) إلى أن ثبات تحليل المحتوى يتم قياسه بمقارنة نتائج محللين مختلفين لنفس المحتوى، ويُعد التحليل موثوقًا إذا تجاوز معامل الثبات نسبة ٨٠٪ (طعيمة، ٢٠٠٨، ص. ٣٢١)، وفي الدراسة الحالية قورنت نتائج تحليل الباحثة بنتائج تحليل الباحثة الثانية على نفس الوحدات التي سبق تحديدها، وقامت الباحثة الأولى بالاتفاق مع الباحثة الثانية على طريقة التحليل المستخدمة، وبعدها تمت عملية تحليل الوحدات المطلوبة بصورة مستقلة، ومن ثم تم

حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والباحثة الثانية باستخدام معادلة هولستي، كما أشار إليها عطية (٢٠١٠)، والتي نصت على: معامل الثبات = $2 \div (1 + 2)$ (وبلغ معامل الثبات العام لبطاقة تحليل المحتوى (٠,٩٧)، كما تراوحت معاملات الثبات لكافة القيم الرئيسة بين (٧٠-٠% و ١٠٠%). وعليه فإن بطاقة تحليل المحتوى تتمتع بدرجة مرضية من الثبات.

جدول (١) قيم معامل ثبات التحليل لكتاب الثقافة الإسلامية بالتعليم الجامعي

التحليل الأول	التحليل الثاني	مجموع التحليل	عدد الفقرات المتفق عليها	معامل التحليل
١٦٣	١٦٦	٣٢٩	١٦٠	٠.٩٧

يتضح من نتائج جدول (١) أن قيمة معامل الثبات جاء مرتفعاً، وبذلك تعتبر درجة ثبات تحليل الكتاب عالية.

إجراءات تحليل محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) المقرر على التعليم الجامعي للعام الدراسي ١٤٤٤هـ / ١٤٤٥هـ بالمملكة العربية السعودية باستخدام أداة التحليل:

تمت قراءة كل موضوع من موضوعات الكتب على حده قراءة متأنية، ثم قامت الباحثة بتحديد الفقرات في كل صفحة من صفحات الكتاب بإطار، وأعطيت كل فقرة رقمًا يبدأ من واحد (١)، وتوصلت الباحثتان إلى أن مجموع عدد فقرات كتاب الثقافة الإسلامية (١) للتعليم الجامعي المتفق عليها من قبل الباحثة بلغ (١٦٠) فقرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ومعادلة هولستي لحساب معامل ثبات التحليل Holsiti.

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

والذي نص على: "ما درجة توافر قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) للمرحلة الجامعية بجامعة الباحة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام بطاقة تحليل المحتوى للكشف عن عدد قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ الرئيسة والفرعية المتضمنة في محتوى الكتاب، ويوضح جدول (٢) تلك النتائج.

جدول (٢) نسب عدد الفقرات التي تضمنت قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الكتاب

عدد الفقرات الكلية	عدد الفقرات التي تضمنت القيم	النسبة المئوية
١٦٠	١٢٥	٧٨.١٣ %

يتضح من نتائج جدول (٢) أن عدد الفقرات التي تضمنت قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ في كتاب الثقافة الإسلامية بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية بلغ (١٢٥) فقرة بنسبة (٧٨.١٣ %).

وللتعرف على درجة تضمينه لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل قيمة من هذه القيم وجدول (٣) يوضح النتائج.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

القيم	المؤشرات	التكرارات	النسبة
قيمة الوسطية والاعتدال.	١. يتناول المحتوى مفهوم الوسطية والاعتدال بصورة مباشرة.	١٠	١٢,٨٢
	٢. يركز المحتوى على التوازن والاعتدال في العقيدة الإسلامية.	١٦	٢٠,٥١
	٣. يؤكد المحتوى على الوسطية والاعتدال في المعاملات بين المسلمين وغير المسلمين.	٤	٥,١٣
	٤. يتناول المحتوى الآثار الإيجابية المترتبة على الوسطية والاعتدال في سلوك الفرد.	٧	٨,٩٧
	٥. يتناول المحتوى الآثار السلبية في حال عدم الالتزام بالوسطية، والاعتدال في	٥	٦,٤١
	٦. يبرز المحتوى خطورة عدم الالتزام بما جاء في الكتاب والسنة المظهرة.	٧	٨,٩٧
	٧. يدعم محتوى الكتاب تطبيق قيم الوسطية والاعتدال في الحياة.	١٣	١٦,٦٧
قيمة التطوع.	٨. يستعرض المحتوى التعريف بالتطوع والعمل التطوعي.	٢	٢,٥٦
	٩. يؤكد المحتوى على عناية الإسلام بالعمل التطوعي.	٢	٢,٥٦
	١٠. يوضح المحتوى مبدأ تكافل الاجتماعي في الإسلام.	٢	٢,٥٦
	١١. يؤكد على الآثار الإيجابية المترتبة على العمل التطوعي بالنسبة للفرد والمجتمع.	٢	٢,٥٦
	١٢. يركز المحتوى على الأجر والمثوبة المترتبة على ممارسة العمل التطوعي.	٢	٢,٥٦
	١٣. يستعرض المحتوى آليات ممارسة العمل التطوعي.	٢	٢,٥٦
	١٤. يؤكد المحتوى على قيم البذل والعطاء والتضحية والايثار.	٤	٥,١٣
	المجموع	٧٨	١٤,٣٦

القيم	المؤشرات	التكرارات	النسبة	
القيم الإنسانية والحضارية (الأهمية) في رؤية ٢٠٣٠ .	قيمة العدل والمساواة.	١. يوضح المحتوى أن الإسلام يدعو إلى العدل ويعطي الجزاء الأوفى للقائمين بين الناس بالقسط.	٨	٦,٢٠
		٢. يشير المحتوى إلى أنَّ الناس جميعاً في نظر الإسلام سواسية، فقد ألغى الإسلام الفوارق بين الناس بسبب الجنس، أو اللون، أو النسب، أو الطبقة.	٧	٥,٤٣
		٣. يتضمن المحتوى بعض الآيات التي تدعو إلى الأمر بالعدل.	٥	٣,٨٨
		٤. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تدعو إلى الأمر بالعدل.	٢	١,٥٥
		٥. يستعرض المحتوى التوازن الدقيق في الأحكام بين الإنسان والخالق، وبين الفرد والجماعة، وبين الإنسان وأخيه، وبين فئات الناس في مجتمع ما، بين الغني والفقير.	١٧	١٣,١٨
		٦. يؤكد المحتوى على أن العدل أحد مقاصد الشريعة الإسلامية وأهدافها.	٩	٦,٩٨
		٧. يتضمن المحتوى قيم التعايش السلمي العالمي.	١٩	١٤,٧٣
		٨. يتضمن المحتوى بعض الآيات القرآنية التي تحض على التعايش والتعارف بين الشعوب.	١٣	١٠,٠٨
	قيمة التعارف العالمي والتسامح الفكري (قبول التعددية الثقافية)	٩. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحض على التعايش والتعارف بين الشعوب.	٧	٥,٤٣
		١٠. يستعرض المحتوى نماذج للتعددية الثقافية.	٤	٣,١٠
		١١. يؤكد المحتوى على أهمية تقبل وجهات النظر المتعددة.	١٠	٧,٧٥
		١٢. يتضمن المحتوى القدرة على التحمل والصبر والتسامح مع الآخرين.	٨	٦,٢٠
		١٣. يركز المحتوى على التعاون مع الآخرين على اختلاف أفكارهم وشرائعهم.	٤	٣,١٠
		١٤. يتضمن المحتوى كيفية تفهم ثقافات المجتمعات الأخرى من خلال مبادئ الشريعة الإسلامية.	٤	٣,١٠
		١٥. يدعو المحتوى إلى تجنب إثارة النزعات والعصبية بين الآخرين.	١١	٨,٥٣
		١٦. يستعرض المحتوى نماذج ثقافية مختلفة.	١	٠,٧٨
	المجموع	١٢٩	٢٣,٧٦	
القيم الوطنية (الجماعية) في رؤية ٢٠٣٠ .	قيمة الاعتزاز بالهوية الوطنية السعودية	١. يؤكد المحتوى على الاعتزاز بالهوية الوطنية والثوابت الإسلامية.	٣	٢,٢٢
		٢. يستعرض المحتوى التراث الإسلامي العربي.	١٦	١١,٨٥
		٣. التنويه عن قناعة الملك سلمان الراجحة بأهمية الحفاظ على الهوية الوطنية السعودية، والتي تجلت بقوله: (إن الحفاظ على هويتنا العربية والإسلامية وتراثنا وثقافتنا وأصالتنا من أوجب واجباتنا، ومكانة كل أمة تقاس بمقدار اعتزازها بقيمتها وهويتها).	٥	٣,٧٠

القيم	المؤشرات	التكرارات	النسبة
قيمة استشعار المسؤولية الوطنية.	٤. يركز المحتوى على أهداف الرؤية وهو العمل على غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني.	٥	٣,٧٠
	٥. يستعرض المحتوى استراتيجية وزارة الثقافة التي تضمنت (٢٧) مبادرة التي تشكل دعامة لتحقيق المحور الأول للرؤية، خصوصاً فيما يتعلق ببرامج تعزيز الشخصية الوطنية الذي اشتمل على تنمية وتعزيز الهوية الوطنية للأفراد وإرسائها على القيم الإسلامية.	٤	٢,٩٦
	٦. يؤكد المحتوى على أن تنمية المجتمع مسؤولية الجميع.	١٣	٩,٦٣
	٧. يتضمن المحتوى المعايير الاجتماعية للمسؤولية الاجتماعية.	٨	٥,٩٣
	٨. يدعم المحتوى الشعور بالانتماء المجتمعي.	٦	٤,٤٤
	٩. يستعرض المحتوى بعض برامج المسؤولية الاجتماعية داخل الوطن.	٥	٣,٧٠
	١٠. يتضمن المحتوى بعض الآيات القرآنية التي تحض على القيام بالمسؤوليات الوطنية.	٤	٢,٩٦
	١١. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحض على القيام بالمسؤوليات الوطنية.	٣	٢,٢٢
	١٢. يستعرض المحتوى مفهوم الشفافية والمساءلة.	١٨	١٣,٣٣
	١٣. يركز المحتوى على مبادئ الشفافية التي تتمثل في التخلق بأخلاق وآداب الإسلام، ومنها الصدق والأمانة في القول والعمل.	١٧	١٢,٥٩
قيمة الشفافية والمساءلة.	١٤. يتضمن المحتوى دور الشفافية والمساءلة في تحسين أداء الأجهزة الإدارية للمؤسسات المجتمعية.	١٣	٩,٦٣
	١٥. يتضمن المحتوى بعض الآيات القرآنية التي تحض على الشفافية والمساءلة.	٧	٥,١٩
	١٦. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحض على الشفافية والمساءلة.	٨	٥,٩٣
	المجموع	١٣٥	٢٤,٨٦
قيمة الإيجابية والفاعلية.	١. يستعرض المحتوى سمات الشخصية الإيجابية.	٢٣	١١,٤٤
	٢. يتضمن المحتوى صور من إيجابية من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في تطلعه للمستقبل.	١٧	٨,٤٦
	٣. يستعرض المحتوى الآثار الإيجابية المترتبة على المجتمع من إيجابية المسلم.	٢٤	١١,٩٤
	٤. يعرض المحتوى الفرق بين المسلم الإيجابي الذي لا تنضب أفكاره والسليبي الذي لا تنضب أعذاره.	٥	٢,٤٩
	٥. يتضمن المحتوى بعض الآيات الكريمة التي تحث على الإيجابية والفاعلية في الحياة.	١٤	٦,٩٧

القيم المهمة والوظيفية في رؤية ٢٠٣٠

القيم	المؤشرات	التكرارات	النسبة
قيمة الجودة والالتقان.	٦. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحث على الإيجابية والفاعلية في الحياة.	١٥	٧,٤٦
	٧. يتضمن المحتوى مبدأ الجودة كأحد مبادئ الإسلام التي دعا إليها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.	١٧	٨,٤٦
	٨. يشتمل المحتوى على الواجبات التي ينبغي توافرها في أي عمل ومتطلباته وضوابطه.	٢١	١٠,٤٥
	٩. يتضمن المحتوى بعض الآيات القرآنية التي تحض على الجودة والالتقان في العمل.	١٤	٦,٩٧
	١٠. يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحض على الجودة والالتقان في العمل.	١٠	٤,٩٨
قيمة الالتزام والانضباط.	١١. يستعرض المحتوى الانضباط وأهميته في الحياة والعمل.	١١	٥,٤٧
	١٢. يتضمن المحتوى كيفية تنمية حس الالتزام والانضباط.	١٠	٤,٩٨
	١٣. يتضمن المحتوى العلاقة بين النظام والأمن والأمان في المجتمع.	٧	٣,٤٨
	١٤. يستعرض المحتوى مظاهر النظام والانضباط في الاسلام.	١٣	٦,٤٧
المجموع			٣٧,٠٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن بعد القيم المهنية والوظيفية في رؤية ٢٠٣٠ حصل على أعلى نسبة تضمين والأكثر تكراراً في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) إذ بلغ مجموع التكرارات (٢٠١)، شكلت ما نسبته (٣٧,٠٢٪)، يليه بعد القيم الوطنية (المجتمعية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (١٣٥)، شكلت ما نسبته (٢٤,٨٦٪)، يليه بعد القيم الإنسانية والحضارية (الألمية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (١٢٩)، شكلت ما نسبته (٢٣,٧٦٪)، وأخيراً بعد القيم الدينية (الذاتية) في رؤية ٢٠٣٠ حيث بلغ مجموع تكراراته (٧٨)، شكلت ما نسبته (١٤,٣٦٪).

وتشير هذه النتائج إلى التفاوت في تضمين أبعاد قيم الرؤية ويعود ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي يتناولها محتوى الكتاب؛ مما يؤكد على ضرورة تطوير كتاب الثقافة الإسلامية (٢) في تضمين بعض هذه الأبعاد التي لم يتم تضمينها بدرجة مقبولة.

يتضح أن المؤشر رقم (٢) جاء في المرتبة الأولى والذي ينص على (يركز المحتوى على التوازن والاعتدال في العقيدة الإسلامية). ويمكن تفسير ذلك على ضوء أن التوازن مبدأ ثابت في جميع ما خلق الله من أشياء في هذا الكون، فكلُّ شيء فيه منظمٌ ومتَّسقٌ، فلا اضطراب فيه ولا عشوائية،

ولا اختلال ولا فوضوية ﴿ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ﴾ (١)، كما يعتبر التوازن والاعتدال من أهم القواعد الإيمانية التي ذكرها القرآن الكريم، والتي تتحدث عن التوازن المعيشي للإنسان في جميع نواحي الحياة، فهو منهجاً إسلامياً، عبارة عن حالة من الوسطية في أمور الحياة جميعها دون استثناء، لأن الله تعالى أراد أي يجعل المسلم متوازناً لا يشعر بأي تعارض بين دينه وعمله، وأنه يمثل منطلق الأمان والبعد عن الخطر.

بينما جاءت المؤشرات (١٠٩٤٨؛ ١١٤١٢؛ ١٣٤١٢) في المرتبة الأخيرة والتي تعبر عن قيمة التطوع هذا على الرغم من تأكيد الرؤية من خلال البعد الرابع من أبعاد برنامج التحول الوطني لتحقيق أهداف الرؤية (تعزيز التنمية المجتمعية وتنمية القطاع غير الربحي) بنشر ثقافة العمل التطوعي، وتحسين فاعليته، وزيادة الفرص التطوعية لدعم وتحقيق أهداف الرؤية من خلال تبني أحدث الطرق وأفضل الممارسات الدولية الداعمة للعمل التطوعي وتمكين القطاع غير الربحي، وسن التشريعات الممكنة له، وتوسيع نطاق خدمات المنظمات غير الربحية والتي من بينها المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات، كما يتطلع هذا البعد إلى توضيح أثر العمل التطوعي ومنافعه على الفرد والمجتمع، وذلك عن طريق: رفع كفاءة القطاع غير الربحي، وتأهيل العاملين فيه وتعزيز قدراتهم، ورفع مستوى مساهمة الشركات والمؤسسات المحلية بالمؤسسات التعليمية في دعم القطاع غير الربحي، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية في قطاع الأعمال (الخطة التنفيذية برنامج التحول الوطني ٢٠١٨-٢٠٢٠).

يتضح كذلك أن المؤشر رقم (٧) جاء في المرتبة الأولى والذي ينص على (يتضمن المحتوى قيم التعايش السلمي العالمي)؛ ويدلل ذلك على اهتمام قيم الرؤية بتأكيد أن المسلمين هم أساس التعايش السلمي مع الشرائع والمثل الأخرى؛ وأن الإسلام نظم العلاقة بين الدول الإسلامية وغير الإسلامية، وقد توصلت دراسة هدايات (٢٠٠٠) إلى أن الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم يعتمد المسامحة؛ وأن الثابت في العقيدة الإسلامية عدم إكراه غير المسلمين على اعتناق الإسلام مع وجوب عرضه عليهم؛ إلى جانب وجوب التزام المسلمين بعلاقاتهم الإنسانية مع غيرهم بالمبادئ الأخلاقية الثابتة والتي من أهمها: العدل، المساواة، التمسك بالفضيلة. كما أسفرت دراسة المحليدي (٢٠١٢) عن أن الإسلام لم يمنع من مشروعية التعايش مع المخالفين في العقيدة والمذهب؛ وأن التعايش في الإسلام له أسسه وضوابطه التي تعكس خصوصية هذا الدين الحنيف.

بينما جاء المؤشر (١٦) في المرتبة الأخيرة والذي ينص على (يستعرض المحتوى نماذج ثقافية مختلفة)؛ وتوضح هذه النتيجة الحاجة إلى إضافة جزء في المحتوى يتضمن عرضاً لنماذج ثقافية متعددة نظراً لأن التعددية الثقافية تقدر التعايش السلمي والاحترام المتبادل يخلق التقبل بين الثقافات المختلفة التي تسكن نفس الكوكب.

يتضح كذلك أن المؤشر رقم (١٢) جاء في المرتبة الأولى والذي ينص على (يستعرض المحتوى مفهوم الشفافية والمساءلة) وقد يعود ذلك إلى أن الشفافية تعني مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل والاهتمام بالمصلحة العامة، والالتزام بمبدأ تجنب تضارب المصالح. لذا تم التركيز عليها في الكتاب؛ بينما جاء المؤشرين (١؛ ١١) في المرتبة الأخيرة وينص المؤشر (١) على (يؤكد المحتوى على الاعتزاز بالهوية الوطنية والثوابت الإسلامية)؛ وينص المؤشر (١١) على (يتضمن المحتوى بعض الأحاديث النبوية التي تحض على القيام بالمسؤوليات الوطنية)؛ هذا على الرغم من أهمية تعزيز الهوية الوطنية والحض على التحلي بالمسؤولية الوطنية في غرس القيم.

كذلك يتضح أن المؤشر رقم (٣) جاء في المرتبة الأولى والذي ينص على (يستعرض المحتوى الآثار الإيجابية المترتبة على المجتمع من إيجابية المسلم) بينما جاء المؤشر (٤) في المرتبة الأخيرة والذي ينص على (يعرض المحتوى الفرق بين المسلم الإيجابي الذي لا تنضب أفكاره والسليبي الذي لا تنضب أعداره)، هذا على الرغم من تقارب المؤشرين في المغزى، حيث جاء الإسلام دعوةً إيجابيةً للفكر والحياة، فبدأ بالدعوة إلى العودة إلى الفطرة، والانطلاق منها نحو العمل والتفكير في سبيل بناء شخصية إيجابية.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) يختلف في مدى تركيزه على بعض القيم مقارنة بأخرى، وقد جاءت القيم المهنية والوظيفية في المقدمة من حيث التكرار، بينما احتلت القيم الدينية (الذاتية) المرتبة الأخيرة، هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة البديوي (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة تعزيز المحتوى التعليمي بالمضامين الوطنية والثقافية بما يحقق أهداف الرؤية، كما أشارت دراسة الحربي (٢٠٢١) إلى الحاجة إلى تطوير المناهج الدراسية لمواكبة التوجهات الحديثة لرؤية المملكة ٢٠٣٠، خصوصاً في القيم المرتبطة بالمسؤولية الوطنية والهوية الثقافية.

من جهة أخرى تشير رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى أهمية بناء مجتمع حيوي يقوم على غرس القيم الإسلامية والوطنية وتعزيز الهوية والانتماء، وهو ما يتطلب تضميناً متوازناً لكافة الأبعاد القيمة في المناهج التعليمية، وتؤكد الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني (٢٠١٨-٢٠٢٠) على ضرورة رفع مستوى تضمين القيم الدينية والمجتمعية في المحتوى التعليمي؛ مما يدعم الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) لضمان تحقيق هذا الهدف.

بناءً على ذلك فإن نتائج السؤال الأول تعزز التوصية بضرورة تطوير المحتوى ليشمل تمثيلاً أكثر توازناً لقيم الرؤية، بما يساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمملكة وتعزيز الهوية الوطنية والقيم الإسلامية لدى الطلبة الجامعيين.

نتائج الإجابة على السؤال الثاني:

والذي نص على: "ما التصور المقترح لقيم رؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) للمرحلة الجامعية بجامعة الباحة؟"؛ وللإجابة عن هذا السؤال، تم الرجوع إلى عدد من الدراسات كدراسات (أحمد، ٢٠١٥؛ والبدوي، ٢٠١٧؛ والحجيلي، ٢٠٢٠؛ والحري، ٢٠٢١) وقد أصبح التصور المقترح ضرورة للباحثين عند استخدامهم لمنهج تحليل المحتوى فالتصور المقترح كما عرفه زين الدين (٢٠١٣) هو إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تتصل بالإنسان والكون، الحياة والمجتمع، بالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها من شأنها أن يوجه الباحثين إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها وتتفق مع مكوناته.

وتم التوصل إلى مكونات التصور المقترح على النحو الآتي:

أولاً: أسس ومنطلقات بناء التصور المقترح: تم بناء التصور المقترح وتأسيسه بناء على:

١- قائمة القيم الرئيسة والفرعية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ومؤشراتها.

٢- نتائج عملية التحليل لمحتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٣- طبيعة المجتمع والعصر الحالي.

ثانياً: فلسفة التصور المقترح:

يستند التصور المقترح لتضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بالمرحلة الجامعية إلى رؤية تكاملية تهدف إلى تحقيق المواءمة بين الأهداف التربوية والتعليمية لمقرر الثقافة الإسلامية ومتطلبات التنمية الوطنية التي تسعى إليها رؤية المملكة ٢٠٣٠، وينطلق التصور من قناعة بأن القيم ليست مجرد مبادئ نظرية، بل هي أساس لتوجيه السلوك وتعزيز الهوية الوطنية والمهنية والاجتماعية للطلبة الجامعيين، مما يساهم في بناء مجتمع واعي بقيمه، متفاعل مع متغيرات العصر، وقادر على الإسهام الفاعل في تحقيق التنمية المستدامة.

يعتمد التصور على مدخل تربوي شامل يدمج بين البعدين المعرفي والتطبيقي، بحيث لا يقتصر تضمين القيم على المحتوى النظري فحسب، بل يمتد إلى أساليب التدريس والتقييم والأنشطة المصاحبة، مما يتيح للطلبة فرصاً لتجربة هذه القيم عملياً في بيئة أكاديمية تحاكي التحديات الواقعية التي سيواجهونها في حياتهم العملية، ويرتكز التصور كذلك على فلسفة التوازن والتكامل بين القيم الدينية والإنسانية والوطنية والمهنية، بما يعزز من شمولية النموذج القيمي المطروح، ويضمن اتساقه مع مختلف جوانب الحياة الجامعية والمهنية والاجتماعية للطالب.

كما يسعى التصور إلى تفعيل دور الطالب كشريك في العملية التعليمية، من خلال استراتيجيات تعلم نشط تحفزه على التفكير النقدي، واتخاذ القرارات المبنية على القيم، وتعزيز روح المسؤولية والمبادرة، مما يعكس التحولات التربوية الحديثة التي تؤكد على التعلم القائم على التفاعل والممارسة، بدلاً من التلقين والاستظهار، ومن هذا المنطلق يعد التصور المقترح إطاراً إرشادياً يمكن توظيفه لتطوير محتوى المناهج الجامعية في ضوء التوجهات الوطنية، مع قابلية التعديل والتطوير وفقاً للمتغيرات المجتمعية والتعليمية المستقبلية.

ثالثاً: مبررات التصور المقترح: تمثلت مبررات التصور المقترح فيما يلي:

١- التعرف عما إذا كان هناك قصور في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) بجامعة الباحة في تناولها لقيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبالصورة المأمولة.

٢- تُعتبر مادة الثقافة الإسلامية من أهم المقررات التي تدرّس كمتطلب جامعي؛ ففيها يتم غرس أصول الدين وآدابه وأساسياته في عقل وقلب الطالب؛ فالدين الإسلامي ينظم أمور المسلمين جميعها ويسير حياتهم على أكمل وجه.

٣- الحاجة إلى تحقيق التوجهات والأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م. وتضمن قيم رؤية المملكة بصورة أكثر شمولية، خاصة وأن منهج الثقافة الإسلامية يمكن أن يلي هذا المطلب.

٤- الحاجة إلى تعزيز قيم المجتمع السعودي والتي ركزت عليها رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي ترتبط بالمحتوى الدراسي.

رابعاً- المكونات الرئيسة للتصور المقترح:

الأهداف:

١- روعي عند بناء التصور المقترح اتساق أهدافه مع السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، وأهداف مناهج التعليم الجامعي؛ وأهداف التربية الإسلامية التي تتمثل في: (تحقيق العبودية لله وحده، اتصاف الفرد المسلم بالأخلاق الحميدة، زيادة الشعور الجماعي لأفراد المجتمع الإسلامي، تكوين جيل يتسم بالاعتزان النفسي والعاطفي، تنمية مواهب الناشئين والعناية بها، حصول السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة، تهيئة المسلمين لحمل رسالة الإسلام، غرس القيم الإيمانية في النفوس، نشر العلم والثقافة).

٢- كما روعي عند بناء التصور المقترح اتساق أهدافه مع أهداف التعليم الجامعي والتي تتمثل في:

- (أ) تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسئوليته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة
- (ب) إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأممتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة.

٣- وتم اقتراح الأهداف التالية من واقع مصفوفة قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠م: الالتزام بالقيم الدينية في الرؤية والتي تتمثل في قيم الوسطية والاعتدال في الفكر، التأكيد على مبدأ التكافل الاجتماعي، الالتزام بقيمة العدل والمساواة؛ والتسامح الفكري، التأكيد على أهمية ممارسة العمل التطوعي، التعايش السلمي مع الآخرين في الثقافات المتعددة، التعاون مع الآخرين على اختلاف أفكارهم وشرائعهم، الاعتزاز بالهوية الوطنية والثوابت الإسلامية، استشعار المسؤولية الوطنية، اقتراح

مبادرات لدعم قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ لممارسة العمل التطوعي، التوعية بأهمية تقبل الآخرين والتعايش معهم في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية، والتأكيد على الجودة والإتقان والشفافية. المحتوى: فيما يلي قائمة مقترحة بالموضوعات الرئيسة المرتبطة بإبعاد قيم رؤية ٢٠٣٠، كما يوضحها جدول (٤) ذلك:

جدول (٤) الموضوعات الرئيسة المقترحة

الموضوعات المقترحة
١. بعد القيم الدينية (الذاتية) في رؤية ٢٠٣٠:
• التطوع: مفهومه، أهميته.
• العمل التطوعي: آثاره على الفرد والمجتمع.
• آليات ممارسة العمل التطوعي.
• برامج العمل التطوعي بالمجتمع السعودي.
• مبدأ التكافل الاجتماعي في الاسلام.
٢. القيم الإنسانية والحضارية (الأمية) في رؤية ٢٠٣٠
• القيم الإنسانية من المنظور الإسلامي.
• التعددية الثقافية.
• الدين المعاملة (آيات قرآنية — أحاديث نبوية).
٣. القيم الوطنية (المجتمعية) في رؤية ٢٠٣٠
• الهوية الوطنية والثوابت الاسلامية.
• المسؤولية الوطنية.
٤. القيم المهنية والوظيفية في رؤية ٢٠٣٠:
• النظام والأمن والأمان في المجتمع.
• الإيجابية في الإسلام.

يتضح تركيز المحتوى المقترح على العمل التطوعي نظرًا لأهمية العمل التطوعي لما له من تأثير فعال في نمو وصقل شخصية الفرد؛ وفي تعزيز روح العمل الخيري والحض على التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع؛ وهذا من شأنه النهوض بالمجتمع والإحساس والشعور بالأمن والسلم النفسي،

وانطلاقاً من كون العمل التطوعي يعد قيمة إنسانية تسهم في غرس العديد من القيم والمثل في المجتمعات إذا ما تم استئثار الدافعية لدى كافة أفراد المجتمع وحفزهم تجاهه وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه عن طريق توعيتهم بأهميته ودوره في النهوض بالأمة باعتباره أحد مجالات ومعالن التنمية الاجتماعية للمجتمعات. وقد ربطت وزارة العمل بالمملكة العربية السعودية برامجها بخطط التنمية من خلال إشرافها على الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية في مجال العمل التطوعي. وهي بذلك تعمل على تكوين رأي اجتماعي مستنير لتعبئة الجهود واستثمار الطاقات وتحويل قوى المجتمع البشرية إلى قوى منتجة تعتمد على نفسها لتحقيق النمو والاستقرار (أحمد، ٢٠٢١).

الاستراتيجيات التعليمية المقترحة: استراتيجيات التعليم التبادلي، المشروعات، الخرائط الذهنية، حل المشكلات، خرائط المفاهيم، البيت الدائري.

الأنشطة التعليمية المقترحة: كتابة بحث قصير، كتابة التقارير، إعداد الرسوم البيانية، البحث عن المعلومات عبر مصادرها المختلفة، تصميم منشورات، المسابقات، المشروعات الجماعية والفردية.

أساليب التقويم المقترحة:

يتمثل التقويم في قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المتوافقة مع قيم رؤية ٢٠٣٠، وذلك من خلال الأبعاد الثلاثة المعتمدة من هيئة التدريب والتقويم، وهي:

١- المعرفة والفهم: يقيس قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالقيم المستهدفة في رؤية ٢٠٣٠.

أساليب التقويم: (الاختبارات المقالية والموضوعية، تقارير تحليلية، العروض التقديمية، مناقشات صفية)

٢- المهارات: يقيس قدرة الطالب على تطبيق المهارات العملية ذات الصلة بالقيم المستهدفة.

أساليب التقويم: (المشروعات البحثية، حل المشكلات، أوراق العمل التطبيقية، ملف الإنجاز، ملاحظة الأداء الفعلي في مواقف عملية)

٣- القيم والاستقلالية والمسؤولية: يقيس مدى اكتساب الطالب للقيم المستهدفة وتطبيقها في حياته اليومية، ومدى استقلاليته في اتخاذ القرارات وتحمله للمسؤولية.

أساليب التقويم: (مقياس الاتجاهات والقيم، بطاقة ملاحظة السلوكيات القيمية، تحليل المواقف والقضايا الأخلاقية، مبادرات طلابية مرتبطة بالقيم المستهدفة، تقييم الأقران والتقييم الذاتي)

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:
- ١- إعادة النظر في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) لضمان تحقيق التوازن في تضمين قيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، بحيث تشمل جميع الأبعاد القيمية بشكل متكامل، وعدم التركيز على بعض القيم دون غيرها.
 - ٢- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز قدرتهم على تدريس قيم رؤية ٢٠٣٠ بطرق مبتكرة وتفاعلية تعزز من استيعاب الطلبة لها وتطبيقها في حياتهم اليومية.
 - ٣- إدراج أنشطة تعليمية ومشروعات بحثية في المقرر تساهم في تعزيز فهم الطلبة للقيم المستهدفة، وتشجيعهم على تبنيها كممارسات عملية في سلوكهم الأكاديمي والمهني.
 - ٤- الاستفادة من التصور المقترح الذي قدمته الدراسة في تطوير محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) ليكون أكثر توافقاً مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠.
 - ٥- مراجعة المناهج الجامعية الأخرى لضمان اتساقها مع قيم رؤية ٢٠٣٠، وإجراء دراسات تحليلية مماثلة للكشف عن مدى تضمين هذه القيم في مقررات أخرى.
 - ٦- معالجة القصور في تضمين بعض القيم الأساسية، حيث كشفت نتائج الدراسة عن ضعف تمثيل بعض القيم مثل قيمة العمل التطوعي والاعتزاز بالهوية الوطنية مقارنة بالقيم المهنية والوظيفية؛ مما يستدعي تطوير المحتوى ليعكس جميع أبعاد الرؤية بصورة أكثر توازناً.
 - ٧- تشجيع البحوث المستقبلية لدراسة أثر تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في المقررات الجامعية على وعي الطلبة وسلوكهم، ومدى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في تحقيق هذا الهدف.

مقترحات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة التي كشفت عن التفاوت في تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١)، ووجود قصور في بعض القيم مقارنة بأخرى، يمكن اقتراح ما يلي:

١- إجراء دراسات تحليلية لمقررات جامعية أخرى للكشف عن مدى تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ فيها، ومدى اتساقها مع التوجهات الوطنية، بهدف تقديم توصيات شاملة لتطوير المناهج الجامعية.

٢- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تعزيز القيم التربوية والوطنية، مع التركيز على استخدام أساليب تدريس حديثة تدعم ترسيخ قيم رؤية ٢٠٣٠ بطرق عملية وتفاعلية.

٣- إجراء دراسات حول أثر تضمين قيم رؤية ٢٠٣٠ في المناهج على وعي الطلبة وسلوكهم، وذلك لتقييم مدى فاعلية المحتوى الحالي والمقترح في تحقيق الأهداف المرجوة.

٤- تطوير محتوى كتاب الثقافة الإسلامية (١) وفق التصور المقترح في الدراسة، بحيث يتم تعزيز القيم التي كانت ضعيفة التمثيل مثل قيمة العمل التطوعي والاعتزاز بالهوية الوطنية، وضمان التوازن بين جميع أبعاد الرؤية.

٥- إجراء دراسات مقارنة بين المناهج السعودية والمناهج العالمية في مجال التربية القيمية، للاستفادة من التجارب الناجحة في تضمين القيم الوطنية والدينية والمهنية في المقررات الدراسية.

٦- توظيف التكنولوجيا والوسائط الرقمية في تعزيز تضمين القيم في المقررات الجامعية، من خلال تطوير محتويات تعليمية رقمية، وإنشاء منصات تعليمية تفاعلية تساعد على تنمية وعي الطلبة بهذه القيم.

٧- دراسة آليات قياس مدى تأثير تضمين القيم في المناهج على الطلاب، وذلك من خلال تطوير أدوات تقييم جديدة تقيس مدى اكتساب الطلبة لهذه القيم وتأثيرها على سلوكهم داخل وخارج الجامعة.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، سميرة. (٢٠٢١). ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٩(٣)، ١٦٨-١٩٧.
- أحمد، محمد. (٢٠١٥). القيم الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن ودرجة اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الأحمدي، علي. (٢٠١٠). تصور مقترح لتضمين منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) - اللقاء السنوي الخامس عشر، ٢٧٩-٣١٨.
- البديوي، سلطانة. (٢٠١٧). المضامين الوطنية في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١(١٧٣)، ٥٦٦-٥٩٢.
- الجهني، فواز عقيل؛ وفراج، أسامة. (٢٠١١). القيم التربوية المتضمنة في القصص النبوي في صحيح مسلم. المجلة العلمية كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٧(٢)، ٤٠٤-٤٢٤.
- الحجيلي، سلامة. (٢٠٢٠). استشراف تعليم مادة التربية الإسلامية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(١١)، ٢-٢٢.
- الحري، عبد الرحيم. (٢٠٢١). تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة التربية الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٤٠(١٨٩)، ٩٦-١٤٥.
- الخطة التنفيذية برنامج التحول الوطني (٢٠١٨-٢٠٢٠). على الموقع: <https://2u.pw/17eTeu>
- رؤية المملكة ٢٠٣٠ على الموقع: <https://2u.pw/VdXKgPF>
- زين الدين، محمد. (٢٠١٣). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعة أم القرى..
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه - أسسه - استخداماته). دار الفكر العربي.
- العامر، عثمان. (١٤٤٢). قيم (رؤية المملكة ٢٠٣٠) متطلب جامعي في تعليمنا العالي. <https://www.al-jazirah.com/2022/20220510/ar3.htm>
- عبيدات، ذوقان، عبدالحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. دار الفكر.
- عطية، محمد. (٢٠١٠). تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المحليدي، مزنة. (٢٠١٢). التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاته التربوية في الأسرة والمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- هدايات، مسور الرحمن. (٢٠٠٠). التعايش السلمي بين المسلمين وغيرهم داخل دولة واحدة. دار الإسلام.

ترجمة المراجع العربية:

- Ahmed, M. (2015). Islamic values included in Arabic language textbooks for the upper basic stage in Jordan and the degree of students' acquisition of them (Unpublished master's thesis). in Arabic, Al al-Bayt University, Mafrq, Jordan.
- Ahmed, S. (2021). The culture of volunteer work among female university students in light of some demographic variables. in Arabic, King Abdulaziz University Journal, Faculty of Arts and Humanities, 29(3), 168-197.
- Al-Ahmadi, A. (2010). A proposed framework for incorporating biology curriculum in secondary education in Saudi Arabia. in Arabic, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin) - 15th Annual Meeting, 279-318.
- Al-Amer, O. (1442 AH). The values of Saudi Vision 2030 as a university requirement in higher education. Retrieved from <https://www.al-jazirah.com/2022/20220510/ar3.htm>, in Arabic.
- Al-Badawi, S. (2017). National content in secondary school English textbooks in light of Saudi Vision 2030. in Arabic, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 1(173), 566-592.
- Al-Hajili, S. (2020). Envisioning Islamic education in light of Vision 2030. in Arabic, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 1(11), 2-22.
- Al-Harbi, A. (2021). Content analysis of social studies and citizenship curricula in the intermediate stage in light of sustainable development issues included in Saudi Vision 2030. in Arabic, Al-Azhar Journal of Education for Educational, Psychological, and Social Research, 40(189), 96-145.
- Al-Juhani, F. A., & Faraj, O. (2011). Educational values included in the prophetic stories in Sahih Muslim. in Arabic, Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 27(2), 404-424.
- Al-Muhlaidi, M. (2012). Peaceful coexistence within religious pluralism in Muslim society and its educational applications in family and school (Unpublished master's thesis). in Arabic, Umm Al-Qura University, Mecca.
- Atiya, M. (2010). Content analysis: Theory and application. in Arabic, Tayba Publishing and Distribution.
- Hidayat, M. R. (2000). Peaceful coexistence between Muslims and non-Muslims within a single state. in Arabic, Dar Al-Islam.
- National Transformation Program Executive Plan (2018-2020). Retrieved from <https://2u.pw/I7eTeu>, in Arabic.
- Saudi Vision 2030. Retrieved from <https://2u.pw/VdXKgPFm> in Arabic.
- Tuaima, R. (2008). Content analysis in human sciences: Concept, foundations, and applications. in Arabic, Arab Thought House.
- Ubaidat, D., Abdulhaq, K., & Adas, A. (2016). Scientific research: Its concept, tools, and methods. in Arabic, Dar Al-Fikr.
- Zein El-Din, M. (2013). Methods of constructing proposed frameworks in academic theses. in Arabic, Umm Al-Qura University.

المراجع الأجنبية:

- Al-Jazi, A. A. (2018). The Ethical Concepts in the Islamic Education Book for Sixth Grade Basic (Comparative Study). *World Journal of Education*, 8(3), 131-138.
- Azmi, Z. (2024, December). INTEGRATING ISLAMIC CULTURAL AND RELIGIOUS VALUES INTO TOURISM DEVELOPMENT IN GCC COUNTRIES: CHALLENGES, OPPORTUNITIES, AND CASE STUDIES. In *Proceedings of the International Conference on Hospitality and Tourism Management* (Vol. 8, No. 1, pp. 57-71).
- Bai, M., Dong, N., Zhang, H., Zhang, J., & Xu, J. (2024). How personal values influence earnings management ethics: the mediation role of moral disengagement. *Spanish Journal of Finance and Accounting/Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 1-24.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 1135.
- Hallinan, B., Scharlach, R., & Shifman, L. (2022). Beyond neutrality: Conceptualizing platform values. *Communication Theory*, 32(2), 201-222.
- Harris, S. (2010). The moral landscape: How science can determine human values. Simon and Schuster.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual review of sociology*, 30, 359-393.
- Rokeach, M. (2008). *Understanding human values*. Simon and Schuster.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- The National Transformation Program (2018-2020). Retrieved from <https://2u.pw/I7eTeu>



استراتيجية مقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة
في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل

A Proposed Strategy to Activate the Role of
Restructuring in Achieving Spending
Efficiency at the University of Hail

إعداد

د. يوسف بن مبارك نامي المطيري

أستاذ القيادة في التعليم العالي المشارك

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Youssef bin Mubarak Nami Al-Mutairi

Associate Professor of Leadership in Higher Education

Department of Educational Administration – College of
Education – University of Hail

Email: yousefalmutairi@yahoo.com

DOI:10.36046/2162-000-024-015

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٠٦ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٠٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء استراتيجية مقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل، وذلك من خلال: التعرف على واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق بجامعة حائل، والوقوف على دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حائل، واعتمدت على المزاوجة بين المنهج الوثائقي والمنهج الوصفي المسحي في تحقيق أهدافها، وشملت عينة الدراسة (٣٥٢) من أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حائل، وتوصلت إلى الهيكلة المطورة للجامعة ساعدت في تنويع مصادر التمويل وتنمية الموارد الذاتية للجامعة، وتعزيز الكفاءة في ترشيد استخدام الموارد المالية والمادية، والخفض في الميزانية التشغيلية وتكلفة الطالب، وترشيد النفقات، وخفض الكلفة التشغيلية، وإعادة هيكلة القطاعات الداخلية والمناصب الإدارية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل تعزي لمغزى الوظيفة الحالية (أعضاء هيئة التدريس، القيادات).

الكلمات المفتاحية: استراتيجية-تفعيل- دور- إعادة الهيكلة- كفاءة الإنفاق.

Abstract

The current study aimed to build a proposed strategy to activate the role of restructuring in achieving expenditure efficiency at Hail University, through: identifying the reality of restructuring and expenditure efficiency at Hail University, and identifying the role of restructuring in achieving expenditure efficiency at Hail University from the point of view of faculty members and leaders at Hail University, and relied on a combination of the documentary method and the descriptive survey method to achieve its objectives. in achieving its objectives, and the study sample included (352) faculty members and leaders at Hail University, and reached the developed restructuring of the university helped in diversifying funding sources and developing the university's own resources, enhancing efficiency in rationalizing the use of financial and material resources, reducing the operating budget and student costs, rationalizing expenses, reducing operating costs, and restructuring internal sectors and administrative positions for faculty members and leaders, and indicated that there were no statistically significant differences at a significance level of (0.05) in the averages of the study sample responses regarding the role of restructuring in achieving expenditure efficiency at Hail University attributed to the current job variable (faculty members, academic leaders) .

Keywords: Strategy-Activation-Role-Restructuring-Expenditure Efficiency

المقدمة

مع إعلان رؤية السعودية ٢٠٣٠ أصبح لزاماً على وزارة التعليم إعادة هيكلة الجامعات لتستطيع تعزيز خطط وبرامج التحول الوطني باعتبارها المؤسسات الأهم في تحقيق رؤية ٢٠٣٠، بهدف تحسين ورفع مستوى الكفاءة الإدارية والقيادية والمالية والتعليمية والبحثية، وذلك من خلال التركيز على عدة أبعاد من أهمها: البعد (الاستراتيجي، والتنظيمي والإداري، والأكاديمي التخصصي). فقد أطلقت عديد من الجامعات - برامج إعادة الهيكلة الأكاديمية لإحداث عملية تغيير مدروس الأثر بين المكونات الأكاديمية التنظيمية لكليات الجامعة وأقسامها العلمية لتحقيق المستهدفات التعليمية لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتهدف إعادة الهيكلة إلى: رفع كفاءة الأداء وتحسين الجودة، وتحقيق الكفاءة المؤسسية وزيادة الإنتاجية، والحد من الازدواجية، والاستثمار الأمثل للكفاءات الإدارية والأكاديمية، وتعزيز مفهوم الرشاقة التنظيمية لتحقيق قدرة الجامعة على الأداء الإداري الذي يتميز بسرعة الاستجابة، وتعديل أسلوب العمل بصورة تتناسب مع متطلبات التغيير، وترشد النفقات، وتحسين العمليات الداخلية والعلاقات الوظيفية بين الوحدات الأكاديمية والإدارية، ووضع أنظمة للرقابة على مستوى الأداء الجامعي (العايدي، ٢٠١٣، ١٨-٢٠).

وتساعد إعادة هيكلة الجامعات على وصف للإجراءات وتحديد مهام وصلاحيات كل وحدة فيها، وإتمام جميع الإجراءات على مراحل بحيث تكون مكتملة بحلول عام ٢٠٢٢م، وإيجاد هيكلة مرنة لتطوير الأداء من أجل تحسين جودة الإجراءات وحوكمتها. لذا فإن تطوير الهيكل التنظيمي يدفع المؤسسة إلى مواكبة التغيرات، وتوضيح خطوط السلطة والمسؤولية داخلها، وخاصة في ظل توجهه نحو لامركزية الإدارة، والأخذ بتعددية النماذج والأطر التنظيمية، والبعد عن البيروقراطية (التبالي وآخرون، ٢٠١٧).

وقد جاء إقرار نظام الجامعات الجديد ليحقق نقلة نوعية شاملة ومتكاملة، تمكن الجامعات من الاستقلالية، وتعزيز الموارد الذاتية، والرفع من كفاءة الإنفاق وترشيد النفقات (نظام الجامعات الجديد، ٢٠٢٠). ولمواكبة ذلك عملت الجامعات على إعادة النظر في هيكلتها لتتوافق مع رؤية السعودية ٢٠٣٠، ويحقق مستهدفاتها، ويضمن تحقيق التكامل الأكاديمي والإداري الذي يكفل

تحقيق توجهات ومستهدفات الجامعة إلى نتائج ملموسة، والتحقق من فاعلية ومرونة الهيكل التنظيمي، والجدوى من الوحدات المكونة له، ومناسبة الارتباط الإداري والأكاديمي لكل وحدة، وتعزيز حوكمة وتقويم أداء الجامعات أكاديمياً وإدارياً ومالياً؛ لضمان الكفاءة وتقليل الهدر والنفقات، وتوفير المنظومة التشريعية الداعمة لاستقلالية الجامعات (مشروع إعادة الهيكلة الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى، ٢٠٢١).

وقد تنامي الاهتمام بموضوع كفاءة الإنفاق مؤخراً بشكل كبير في المملكة العربية السعودية، وركزت عليه القيادة الحكيمة، فأنشأت البرامج والهيئات التي من شأنها أن تدعم مؤسسات المجتمع لتحسين كفاءة الإنفاق (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦، ص ٦٧). وتحقيق مبادئ النزاهة والشفافية في توزيع الموارد المالية، والبحث عن أفضل البدائل الممكنة عند وضع سياسات تحسين كفاءة الإنفاق، وتحديد مصادر الهدر المالي والتنبؤ بالمستقبل، والتأكد من استثمار الموارد البشرية والمادية وتوظيفها وتوزيعها بما يحقق الكفاءة التنظيمية والفعالية المؤسسية (الراجحي والدعدي، ٢٠٢٣).

وبالرغم من الجهود التي تبذل لتطوير الجامعات السعودية -ومنها جامعة حائل- فقد اتفقت بعض الدراسات ومنها (Lybeck, 2012)؛ نوفل وآخرون (٢٠٢١)؛ ابن سعيد (٢٠٢٠) على أن هناك بعض المعوقات التي قد تحد من تحقيق نتائج عمليات التطوير المنشودة، والتي قد تؤدي، في نهاية المطاف، إلى ضعف دور الجامعة في أداء وظائفها المنوطة بها، والحد من كفاءتها، وضعف جودة مخرجاتها وإمكانية تطويرها، وتتمثل هذه المعوقات في: شيوع الهياكل التنظيمية التقليدية الهرمية التي تركز على أنظمة العمليات الروتينية لأداء المهام الوظيفية، ومحدودية مصادر التمويل، الذي يعيق إمكانية تطوير الجامعات والارتقاء بمستوى مخرجاتها. ولعل هذا ما دفع معظم الجامعات السعودية إلى العمل على تخفيض النفقات، ورفع كفاءة الإنفاق، وتنمية مواردها الذاتية. ومن هنا تتزايد الحاجة إلى قيام جامعة حائل بإعادة النظر في أدوارها المختلفة، ومراجعة هيكلها التنظيمي وإعادة هيكليته، مما يساعدها على تحقيق كفاءة الإنفاق والتوازن المالي.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت الجامعات السعودية مطالبة - في السنوات الأخيرة برفع كفاءتها، ومراجعة أدائها؛ إذ تحتاج الجامعات إلى تطوير التنظيم الإداري والهياكل الإدارية للجامعات بما يساعد في تطبيق المساءلة والشفافية فيها، وتكون لها مهام وصلاحيات تمكنها من الالتزام بأحكام القوانين والرقابة الفعالة، والاستجابة للتغيرات المختلفة (الفوزان ٢٠١٧، ص ١١٩).

وتواجه الجامعات السعودية عدة مشاكل تعيق تحقيقها لأهدافها، وذلك عند قيامها بتنفيذ عمليات إعادة الهيكلة، وتمثل في (الحري، ٢٠١٥)؛

- ضعف كفاءة استخدام التمويل في التعليم الجامعي، وعدم قدرة الجامعات على تحقيق الاستثمار الأمثل للإنفاق.

- ضعف ملائمة الهيكل التنظيمي للجامعة للأنشطة المستحدثة بالجامعة، والمهام الجديدة بها، مما يتطلب إعادة النظر في الهيكل الحالي، لقلّة مناسبتها للتوجهات المستقبلية للجامعة.

- غياب الوضوح في العلاقات الوظيفية بين بعض الوحدات الأكاديمية والإدارية بشطري الطلاب والطالبات.

- وجود تداخل في الاختصاصات والازدواجية، مما يؤدي إلى حدوث نوع من الصراع التنظيمي وتعطيل العمل، الأمر الذي يؤكد أهمية إعادة هيكلة الجامعة.

بالإضافة لذلك، اتفقت كل من الراجحي والدعدي (٢٠٢٣) والحري (٢٠١٧) أن الجامعات تواجه ضغطاً في كفاءة الانفاق والترشيد في استخدام الموارد المتاحة مما قد تؤثر بشكل ملحوظ على كفاءتها وجودة الخدمات التي تقدمها، وعلى إمكانية بناء الشراكات المجتمعية والاستثمارية، بالإضافة إلى وجود محدودية الموارد والإشراف على صرف النفقات، ضعف في إدارة المخصصات المالية المخصصة لها، وضعف القدرة على الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات الجامعية، ووجود هدر في النفقات، مما يستدعي اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لرفع كفاءة الإنفاق وإدارته بفاعلية لتحقيق استدامتها المالية.

- وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:
- ما الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل؟
- ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:
- ١- ما واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق بجامعة حائل؟
- ٢- ما دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حائل؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل تعزي لمتغير الوظيفة الحالية (أعضاء هيئة التدريس، القيادات)؟
- ٤- ما منطلقات ومراحل بناء الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في بناء استراتيجية مقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل، وذلك من خلال: التعرف على واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق بجامعة حائل، والوقوف على دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حائل، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل تعزي لمتغير الوظيفة الحالية (أعضاء هيئة التدريس، القيادات).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في مواكبتها لرؤية السعودية ٢٠٣٠ فيما يتعلق بدعم قدرات المؤسسات والأجهزة الحكومية لتحقيق كفاءة الإنفاق والاستدامة والتوازن المالي، وكذلك توجهات وزارة التعليم في إعادة هيكلة الجامعات، وتعزيز جهود الجامعات السعودية لرفع كفاءة الإنفاق

وتنمية الموارد الذاتية، ودعم فرص الاستثمار. كذلك تتجلى أهمية الدراسة من خلال تناولها لأحد الموضوعات المهمة وهو إعادة الهيكلة بوصفها أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تساعد في تطوير الأداء الجامعي. بالإضافة لذلك فمن المتوقع إمكانية استفادة المسؤولين عن جامعة حائل من النتائج التي قد تتوصل لها الدراسة في تحقيق كفاءة الإنفاق، بالإضافة لذلك يمكن أن تستفيد إدارة جامعة حائل من الاستراتيجية المقترحة في إعادة هيكلتها التنظيمية لتحقيق كفاءة الإنفاق.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- ١- الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على بناء استراتيجية مقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل من خلال توضيح واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق بجامعة حائل، ودور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حائل، بالإضافة إلى معالم ومراكز الاستراتيجية المقترحة.
- ٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كليات جامعة حائل حسب المجالات الآتية: (الصحية، الهندسية والعلمية والتطبيقية، والإنسانية).
- ٣- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة حائل سالفه الذكر.
- ٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ١٤٤٦ هـ.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي عرض لأهم مصطلحات الدراسة:

١- استراتيجية Strategy:

تعرف الاستراتيجية بأنها "الأنشطة والخطط التي تقرها المؤسسة على المدى البعيد بما يضمن توافق أهداف المؤسسة مع رسالتها بطريقة فعالة ذات كفاءة عالية، وهي عملية تسعى للتطوير المنظم المحسوب لتحقيق غايات محددة خلال مدة زمنية معينة، وتستند في أساسها إلى بحث

علمي يسبر غور الماضي والحاضر، ورؤية فلسفية تحدد الغايات المطلوب تحقيقها، واجتهاد في توفير سبل الوصول إلى تلك الغايات" (إدريس والمرسي، ٢٠٠٤).

ويعرف الباحث الإستراتيجية إجرائياً بأنها: خطة شاملة للجامعة توضح كيفية تحقيق رسالتها وأهدافها وتعظيم قدرتها على المنافسة من خلال تحليل الوضع الراهن لهيكل الجامعة وكفاءة الإنفاق، وصياغة التوجهات المستقبلية للجامعة التي تضمن رفع كفاءة الإنفاق من جهة، وترشيد النفقات وتنويع مصادر التمويل من جهة أخرى.

٢- إعادة الهيكلة Restructuring:

تعرف الهيكل بأنها "عملية تعديل وإعادة تنظيم الهيكل التنظيمي للجامعة بهدف تحسين الأداء المؤسسي، وزيادة الكفاءة، وتحسين الكفاءة التشغيلية، وتطوير استراتيجيات جديدة لإدارة العمليات المختلفة، وحوكمة إدارة الموارد البشرية، وتحقيق كفاءة الإنفاق" (الحسيني، ٢٠١٣).

كما تعرف إعادة الهيكلة بأنها "إعادة النظر بصورة جذرية في الشكل الكلي للمؤسسة وممارستها. ونظرة جديدة لشكل المنظمة ووظائفها، وإدارتها ووفقاً لخطة طويلة المدى بفرض تحسين أداء المؤسسة" (Mohapatra, 2013).

ويمكن تعريف إعادة الهيكلة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها عملية تغيير وإعادة تنظيم مدروسة للهيكل التنظيمي لجامعة حائل؛ لتطويره وتحديثه بما يضمن زيادة كفاءة التنظيم الجامعي، وتناسبه مع المستجدات والأنشطة الجديدة في الجامعة، وتمكينها من تطوير الأداء الجامعي، ورفع كفاءة الإنفاق واستدامته.

٢- كفاءة الإنفاق Expenditure Efficiency:

تعرف كفاءة الإنفاق بأنها "مستوى الاستفادة من مجموع المصروفات التي تقوم الدولة بإنفاقها خلال فترة معينة بهدف إشباع حاجات عامة للمجتمع الذي تنظمه الدولة (أحمد، ٢٠١٤). كما تعرف بأنها القدرة على تحقيق مستوى من المخرجات الكمية باستخدام أقل قدر من الموارد البشرية والمادية" (الحمدان وآخرون، ٢٠١٦).

وتعرف كفاءة الإنفاق بأنها "تعظيم الأثر مقابل الصرف من خلال الاستثمار الأمثل للموارد، ومعالجة أنواع الهدر المختلفة بما لا يؤثر على جودة الخدمة المقدمة (هيئة كفاءة الإنفاق" (إكسبرو، ٢٠٢٢).

ويمكن تعريف كفاءة الإنفاق إجرائياً في هذه الدراسة بأنها قدرة الجامعة على الاستفادة من المصروفات المخصصة لها، وترشيد النفقات والتكلفة التشغيلية، والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية في جامعة حائل وفقاً للشروط والمعايير الصادرة عن هيئة كفاءة الإنفاق بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات والبحوث إعادة الهيكلة في الجامعات، حيث هدفت دراسة محمد (٢٠٢٤) إلى وضع تصور مقترح لدمج وإعادة هيكلة كليات وأقسام تعليم الفنون البصرية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، واعتمدت على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وتوصلت إلى دمج كليات وأقسام تعليم الفنون البصرية في ثلاث كليات رئيسة هي: الفنون الجميلة، الفنون التطبيقية، وإعادة هيكلة مناهجها بما يحقق الجودة الشاملة في تلك الكليات.

وهدف دراسة (Contreras et al, 2021) إلى تقديم تحليل كمي لتأثير التغيير التنظيمي على ضغوط العمل، واتجاهات العمل وتصوراتها فيما يتعلق بإعادة هيكلة الجامعة، وتوصلت إلى أن التغيير التنظيمي يرتبط بارتفاع ضغوط العمل وانخفاض الرضا الوظيفي وتصورات الفعالية والدعم المؤسسي. كما أكدت أن اتجاهات الموظفين تختلف من فرد لآخر نحو عمليات إعادة هيكلة الجامعة وتطويرها.

وهدف دراسة (Domínguez-Fernández, 2020) إلى دراسة وتحليل ثلاث تجارب تسلط الضوء على إعادة الهيكلة المطلوبة للجامعات في تشيلي وإسبانيا وبيرو على كل من المستويات التنظيمية الثلاثة: التعاون بين الجامعات المختلفة، وتنظيم وإدارة الكليات في ضوء تحديات تحديد المناهج الدراسية، ودمج الطلاب والالتزام باحتياجات المحيط الاجتماعي. واعتمدت على أسلوب دراسة حالة، وتوصلت إلى اقتراح نموذج تنظيمي شمولي جديد لتحقيق استدامة الجامعات من خلال توظيف مدخل إعادة الهيكلة.

وهدفت دراسة حنفي (٢٠٢٠) إلى تقديم رؤية مقترحة لإعادة هيكلة الجامعات المصرية من خلال تحقيق الدمج بينها، وذلك عن طريق تحليل واقع الجامعات المصرية وتحديد مواطن قوتها ومواطن الضعف فيها ومدى مناسبة الدمج بينها، وفقا لبعض نماذج الدمج في الجامعات الأجنبية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن إعادة هيكلة الجامعات المصرية يتطلب: وضع إطار تشريعي لدمج الجامعات، وتشكيل لجنة عليا للدمج محددة الاختصاصات قبل وأثناء وبعد عملية الدمج، وتحقيق التهيئة الفكرية لمنسوبي الجامعات وأصحاب المصلحة معها ونشر ثقافة الدمج بينهم.

وتناولت دراسة فارس (٢٠١٩) الإطار الفكري لمحددات إعادة الهيكلة الإدارية لجامعة طنطا في ضوء خبرة جامعة فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وأوضحت نتائج استراتيجية الجامعة لإعادة الهيكلة الإدارية الإيمان بالجامعة كمركز للاستثمار البشري، ووضع خطط شاملة لتحقيق أهداف الجامعة، السعي لتنفيذ الخطط الموضوعة للجامعة. وأظهرت النتائج الخاصة بالهيكل التنظيمي بالجامعة لإعادة الهيكلة الإدارية وضوح الهيكل التنظيمي للعاملين، مناسبة الهيكل التنظيمي مع التطورات العالمية، مشاركة العاملين في تنظيم الهيكل التنظيمي.

وهدفت دراسة الصقر (٢٠١٤) إلى التعرف على مبررات إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي، وتحديد أوجه الاستفادة من تجارب إعادة الهيكلة في جامعتي فيرجينيا وفلوريدا الأمريكية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أنه يمكن تحديد أوجه الاستفادة من هذه التجارب لتطبيق المناسب منها لتطوير الجامعات، حيث تم اتخاذ قرار إعادة هيكلة الجامعة بناء على نتائج وتوصيات فريق عمل التحليل التنظيمي، وعند إعادة الهيكلة يجب أن يلي الهيكل الأكاديمي والبرامج الأكاديمية احتياجات الجامعة والمجتمع، وتوظيف واستبقاء أفضل أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الحسيني (٢٠١٣) إلى اقتراح تصور مستقبلي لإعادة هيكلة كليات التربية المصرية في ضوء أدبيات الفكر الإداري المعاصر، وبعض الخبرات الأجنبية المستخلصة من دول آسيوية وخاصة جنوب شرق آسيا مثل الصين وماليزيا، أو الخبرات العربية مثل دولة الإمارات العربية المتحدة. وتوصلت إلى أن إعادة هيكلة كليات التربية تؤدي إلى تخفيف العبء المالي على

الدولة، وتحمل كليات التربية مسؤولية الإنفاق على ذاتها من خلال المشاركات والمشروعات الاستثمارية، وتلاني الازدواجية والتضارب بين الأقسام العلمية، والبرامج والمقررات الدراسية. كما تناولت بعض الدراسات متغير تحقيق كفاءة الإنفاق في الجامعات، حيث هدفت دراسة الراجحي (٢٠٢٤) إلى التعرف على مستوى حوكمة نفقات التعليم ومستوى كفاءة الإنفاق في جامعة أم القرى، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن مستوى حوكمة نفقات التعليم جاء بدرجة متوسطة في جامعة أم القرى، وأن مستوى كفاءة الإنفاق جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) لحوكمة نفقات التعليم على كفاءة الإنفاق في جامعة أم القرى، وأوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من التجارب الأجنبية في حوكمة نفقات التعليم، وعمل دورات إرشادية لقيادات الجامعة لتعزيز كفاءة الإنفاق.

وهدف دراسة الغامدي وآخرون (٢٠٢٤) إلى تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق التنمية المستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن تحسين كفاءة الإنفاق يتطلب التقييم الشامل لجميع النفقات المتعلقة بالكليات، وتقدير تكاليف البنية التحتية والتقنية، وتوجيه عملية الإنفاق بما يتفق مع رؤية ورسالة الكلية وأهدافها، وتعزيز الكفاءة في استخدام الموارد المالية والمادية.

وهدف دراسة الخليوي والعريفي (٢٠٢٣) إلى تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية بالمملكة العربية السعودية بالتطبيق على جامعة الملك سعود كنموذج، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي في تحقيق أهدافها، وتوصلت إلى أن هناك موافقة بشدة من قبل عينة الدراسة على المجالات التحسينية لكفاءة الإنفاق ومنها: مراجعة كلفة العقود التشغيلية ومقارنتها بأفضل الممارسات المحلية والعالمية، وتطوير لوائح وإجراءات نفقات الكليات وإيراداتها، وأوجه استثمارها.

وهدف دراسة الراجحي والدعدي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن واقع تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واقتراح تصور لتفعيل هندسة القيمة لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي،

وتوصلت إلى أن درجة تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية كانت بدرجة متوسطة، وأشارت على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في واقع تطبيق هندسة القيمة في الجامعات السعودية تعزى لاختلاف: النوع الاجتماعي، الجامعة.

وهدف دراسة العريفي وآخرون (٢٠٢٢) إلى التعرف على الأطر المفاهيمية للحكومة في الجامعات الحكومية السعودية، ومناقشة المفاهيم الرئيسية لكفاءة الإنفاق، والكشف عن دور الحكومة في تحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات الحكومية السعودية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى أن للحكومة دوراً فاعلاً في تحسين كفاءة الأداء بشكل عام، ولها تأثير كبير في تحقيق كفاءة الإنفاق بالجامعات السعودية، وأن تطبيق الحكومة بالجامعات يسهم إيجاباً في تحديد السلطات، والمسؤوليات بوضوح وشفافية.

هدفت دراسة Junior et al (٢٠٢٠) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تحقيق كفاءة الإنفاق على التعليم الجامعي، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي وأسلوب مغلف البيانات بهدف قياس كفاءة النفقات العامة في المرحلة الأولى، وتطبيق نموذج الانحدار الخطي المتعدد في المرحلة الثانية، وتوصلت إلى أن محددات كفاءة الإنفاق تتمثل في: النفقات العامة على الجامعات، وعدد أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ونسبة الطلبة المقبولين، وعدد الخريجين، وإجمالي النفقات على الموارد البشرية.

وهدف دراسة (Junior et al, ٢٠٢٠) قياس درجة كفاءة الإنفاق في الجامعات البرازيلية، وأظهرت نتائجها أن هناك ثلاث جامعات برازيلية فقط قد حققت درجات عالية في كفاءة الإنفاق. وبهذه النتيجة، أوصت الدراسة بأن تكون تلك الجامعات بمثابة مرجع للجامعات الأخرى لتحسين مستويات كفاءة الإنفاق بها، واقترحت الدراسة اتخاذ بعض الإجراءات لمساءلة المسؤولين، وتطبيق القوانين التي تضمن استثمار الموارد وإدارتها بكفاءة وفاعلية.

وبعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها ركزت بشكل مباشر على إعادة هيكلة الجامعات بهدف تحقيق التكامل بين مختلف وحداتها الأكاديمية، كما تناولت بعض الدراسات كفاءة الإنفاق وسبل تحقيقه بالجامعات، واعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي ما عدا

دراسة الحسيني (٢٠١٣) التي اعتمدت على المنهج المقارن، وتبين قلة الدراسات التي تناولت دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق، وهو ما تتناوله الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يمكن تناول إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المزاوجة بين المنهج الوثائقي، والمنهج الوصفي المسحي بهدف وصف الإطار العام لهيكلية الجامعات وكفاءة الإنفاق، وتحليل واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق لجامعة حائل، وعلى ضوء نتائج هذا التحليل يمكن بناء الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور إعادة هيكلة الجامعات في تحقيق كفاءة الإنفاق.

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بكلية جامعة حائل.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة قصدية ممثلة من المجتمع الأصلي الذي يشمل أعضاء هيئة التدريس العاملين ببعض الكليات الصحية (الطب، الصيدلة، التمريض، والعلوم الطبية التطبيقية)، والكليات العلمية والهندسية والتطبيقية (العلوم، إدارة الأعمال، والهندسة، والتطبيقية)، بالإضافة إلى بعض الكليات الإنسانية (التربية والآداب والفنون)، والبالغ عددهم (٢١٨٩)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٥٢) عضواً، بنسبة (١٦,١٪) من المجتمع الأصلي، بواقع (١٨٩) من الذكور، و(١٦٣) من الإناث، وشملت (٢٥٤) عضو هيئة تدريس، ٩٨ قائد أكاديمي من عمداء ووكلاء ووكيلات الكليات، ورؤساء ومشرفات الأقسام العلمية).

أداة البحث: اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة بهدف التعرف على واقع دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

إعداد أداة الدراسة: تم بناء الاستبانة تماشياً مع منهج الدراسة، وفي ضوء الإطار النظري لها، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بإعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق، والاستفادة من أدواتها البحثية، وكذلك مراجعة الدليل الاسترشادي لهيئة كفاءة الإنفاق، وقرارات مجلس شؤون الجامعات فيما يتعلق بإعادة هيكلة الجامعات.

وصف الأداة: تتكون أداة الدراسة من (٢١) مفردة موزعة على من محورين رئيسيين هي: واقع إعادة الهيكلة (١١) مفردة، وبعد أثر إعادة هيكلة الجامعة في تحقيق كفاءة الإنفاق (١٠) مفردات، وبعد متطلبات تفعيل دور إعادة الهيكلة (٧) عبارات، وتم الاستجابة على الأداة وفق مقياس ليكارت ثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق).

صدق الأداة: لحساب صدق الاستبانة تم حساب أنواع الصدق الآتية:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي، بهدف التعرف على مدى ملائمة مفردات الاستبانة للمهدف الذي وضعت من أجله، والأخذ بأرائهم، ومقترحاتهم، وكانت الاستبانة تتكون في صورتها المبدئية من (٣٥) مفردة، وبعد إجراء بعض التعديلات عليها -وفقاً لآراء المحكمين- من حذف وتعديل للمفردات، أصبحت تتكون من (٢٨) مفردة بعد حذف بعض المفردات غير المناسبة والمتكررة.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٩٣-٠,٩٥٢)، مما يدل على الصدق الداخلي للاستبانة، وجاء معامل الصدق للاستبانة ككل (٠,٩٤٩)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاداة: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) عضو هيئة تدريس، وتراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧١٤-٠,٩٠٥)، وجاء معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٠٢)، مما يدل على ان الاستبانة ثابتة بدرجة مناسبة وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: اعتمد الباحث في تحليله الإحصائي للبيانات على استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتم استخدام بعض المعالجات الإحصائية ومنها: التكرارات، والوزن النسبي، وك٢ لكل مفردة من مفردات الاستبانة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ويمكن عرض نتائج الدراسة على النحو الآتي:

١- الإجابة عن السؤال الأول: وينص على "ما واقع إعادة الهيكلة وكفاءة الإنفاق بجامعة حائل؟"

حرصت جامعة حائل على مواكبة نظام الجامعات الجديد من خلال تضمين الهدف السابع في خطتها الاستراتيجية الأولى للجامعة (٢٠١٨-٢٠٢٣) "تنمية الموارد الذاتية ورفع كفاءة الإنفاق" هدفين فرعيين، أولهما: رفع كفاءة الإنفاق، وثانيهما: تحقيق التوازن المالي (جامعة حائل، ٢٠٢٢)، كما تضمنت الخطة الثانية (٢٠٢٤-٢٠٢٨) هدفاً استراتيجياً هو تعظيم الموارد المالية للجامعة وتنويع استثماراتها (جامعة حائل، ٢٠٢٤).

وسعيًا من وزارة التعليم لتحقيق الاستثمار الأمثل لموارد الجامعات؛ فقد أصدر مجلس شؤون الجامعات قرار رقم (١٤٤١ / ٢ / ١٠) بتوجيه أمانة المجلس بإجراء دراسة شاملة عن الهياكل التنظيمية في الجامعات ومدى تضخمها، ومدى إمكانية إعادة النظر فيما يحقق الكفاءة الإدارية، وكفاءة الإنفاق، مما يرفع من جاهزية عملية التحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد، مما يتطلب معه أن تقوم كل جامعة بتقديم دراسة لإعادة هيكلتها.

وقد أطلقت جامعة حائل مشروع إعادة هيكلة الجامعة في عام ٢٠٢١م، حيث بدأت في إعداد دراسة تفصيلية عن هيكلة الجامعة، وما يرتبط بها من خرائط وأدلة تنظيمية وأوصاف وظيفية، بهدف تحقيق أقصى درجات التكامل والتنسيق المتبادل بين كافة الوحدات الأكاديمية والإدارية بما يساهم في تحقيق أهداف الجامعة. وفي سبيل رفع كفاءة الإنفاق وترشيد النفقات، استحدثت جامعة حائل وحدة كفاءة الإنفاق في عام ٢٠٢١م، كمرجعية رائدة ومتميزة في تحقيق كفاءة الإنفاق، والعمل على تحقيق الترشيح في النفقات المالية، وتحقيق كفاءة الإنفاق المالي، واستخدام وسائل التقنية الحديثة في تحقيق كفاءة الإنفاق (جامعة حائل، ٢٠٢١).

وفي ٢٣/١٢/١٤٤٣ أصدر مجلس شؤون الجامعات عدداً من القرارات التطويرية التي تستهدف تحقيق التمايز بين الجامعات وفق عدة معايير نوعية أساسية من أبرزها هيكلها التنظيمي والنموذج التشغيلي لها، والتمويل والكفاءة المالية. وناذاً لقرارات مجلس شؤون الجامعات، فقد

حددت جامعة حائل مجموعة من المنطلقات التي تعد ثوابت أساسية في هيكلة الجامعة، من بينها أن الهيكلة تنطلق من تشخيص الوضع الراهن والمقارنات المرجعية، وتهدف إلى: تحقيق الكفاءة في الإدارة والأداء المؤسسي، ورفع كفاءة الإنفاق، وتحقيق الاستدامة المالية. وقد نتج عن عملية إعادة الهيكلة ما يأتي:

- تقلص عدد وكالات الجامعة إلى: وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية، وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي، ووكالة الجامعة، وقد تم إلغاء وكالة الجامعة للتطوير والأعمال، ووكالة الجامعة لشؤون الطالبات.
- تقلص عدد العمدات المساندة إلى خمس عمدات هي: عمادة شؤون الطلاب، وعمادة القبول والتسجيل، وعمادة الجودة والتطوير، وعمادة تقنية المعلومات والتعليم الإلكتروني، وعمادة معهد البحوث والدراسات الاستشارية، وذلك بعد إلغاء عمادة السنة التحضيرية وتحويلها إلى إدارة، وإلغاء عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وتحويلها إلى إدارة المسؤولية المجتمعية، وتحويل عمادة شؤون المكتبات إلى شؤون المكتبات، وعمادة الدراسات العليا إلى إدارة الدراسات العليا.
- استحداث ثلاثة مراكز بحثية بالجامعة هي: مركز البحوث الطبية والصحية، مركز البحوث العلمية والهندسية، ومركز البحوث الإنسانية، بالإضافة إلى مركز ريادة الأعمال والابتكار.
- استحداث إدارة البيانات وتبعتها لرئيس الجامعة، واستحداث إدارة مجمع الطالبات، وإدارة التجهيزات التعليمية، وإدارة ريادة الأعمال، ووحدة كفاءة الإنفاق، ووحدة الدعم اللوجستي تحت مظلة وكالة الجامعة، واستحداث إدارة الخطط والبرامج، وإدارة التدريب الميداني والتعاوني، وإدارة الإحصاء ودعم اتخاذ القرار، وإدارة التعاون والشراكات المجتمعية، وإدارة المبادرات والشراكات وبرامج الرؤية تحت مظلة وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية، بالإضافة إلى استحداث المجالس والأمانات، وإدارة المعامل المركزية، وإدارة التصنيفات المحلية والدولية تحت مظلة وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.



الهيكل التنظيمي للجامعة بعد إعادة الهيكلة الهيكل التنظيمي للجامعة قبل إعادة الهيكل

شكل (١): الفرق بين الهيكل التنظيمي لجامعة حائل قبل وبعد الهيكلة

- نقل تبعية معهد البحوث والدراسات الاستشارية إلى وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، والإدارة العامة للاستثمار إلى وكالة الجامعة، ونقل تبعية مكتب الخطة الاستراتيجية لرئيس الجامعة.
- تغيير مسمى بعض الوحدات وتحويلها إلى إدارات ومنها: وحدة الوعي الفكري وتحويلها إلى إدارة الوعي الفكري، ووحدة ريادة الأعمال إلى إدارة ريادة الأعمال، ووحدة التطوير الأكاديمي إلى إدارة التطوير الأكاديمي.
- تقليص عدد وكالات العمادات المساندة إلى وكالتين على الأكثر بالإضافة إلى وكالة بشطر الطالبات، وكذلك تقليص عدد وكالات الكليات إلى وكالة الشؤون الأكاديمية ووكالة الكلية ووكالة الكلية لشؤون الطالبات، وذلك بعد إلغاء وكالة الكلية للدراسات العليا، ووكالة الكلية للجودة والتطوير.
- استحداث بعض الأقسام العلمية بالكليات ومنها: قسم هندسة البرمجيات، وقسم البيانات والذكاء الاصطناعي، وقسم أمن المعلومات بكلية علوم وهندسة الحاسب الآلي، وقسم التسويق بكلية إدارة الأعمال، وقسم أمراض التخاطب وعلم السمع بكلية العلوم الطبية التطبيقية، ونقل قسم الدراسات الإسلامية من كلية التربية لكلية الشريعة والقانون وتعديل المسمى إلى الدراسات الإسلامية.

• ارتفاع نسبة الخفض في عدد وظائف أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والموظفين والفنيين المتحققة من إعادة هيكلة الجامعة إلى ٣,٢٪.

أما بالنسبة لجهود الجامعة في تحقيق كفاءة الإنفاق، فقد عملت على المشاركة الفعالة في تحقيق مستهدفات رؤية السعودية وخاصة فيما يتعلق ببرنامج تحقيق التوازن المالي والاستدامة المالية، والاستثمار الأمثل لموارد الجامعة المادية والبشرية، وزيادة الموارد المالية الذاتية، وحسن توزيعها، وترشيد النفقات، ودعم فرص الاستثمار وتنمية مواردها الذاتية لتتمكن من تطوير مخرجاتها، وتعزيز تنافسياتها.

وفي ٢٣ فبراير ٢٠٢١م صدر قرار مجلس الوزراء بتأسيس هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية بدراسة تفاصيل الإنفاق في الجهات الحكومية، وتحديد فرص رفع كفاءة الإنفاق، وتشكيل فرق عمل مشتركة لرفع كفاءة الإنفاق، والارتقاء بجودة المشروعات (هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية، ٢٠٢١). وتلى ذلك إطلاق فرق كفاءة الإنفاق لدى الجهات الحكومية، حيث صدر الأمر السامي الكريم رقم ١٦٣٨٠ وتاريخ ١٤٤٠/٣/٢٥هـ المتضمن تكوين فرق عمل كفاءة الإنفاق في الجهات الحكومية للمشاركة في البحث عن فرص تحقيق كفاءة الإنفاق والعمل على تفعيلها لتحقيق مستهدفات التوازن المالي (الدليل الاسترشادي لرفع كفاءة الإنفاق في التعليم العالي، ٢٠٢١).

وقد حدد الدليل الاسترشادي لرفع كفاءة الإنفاق (٢٠٢١) مجالات وفرص تحقيق كفاءة الإنفاق بالجامعات في: التخطيط الأمثل للقوى العاملة: من خلال رفع مستوى الاستثمار الأمثل لأعضاء هيئة التدريس وفق القوى العاملة التي تراعي الاحتياج الفعلي، والسعة المتاحة وفق اللوائح المعتمدة، ولإداريين من خلال إعداد خطة استراتيجية تتفهم احتياجات التوظيف والمهارات المطلوبة للقيام بالأعمال لتحقيق النسبة المعيارية من معدل الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، والابتعاث من خلال دراسة الاحتياج الفعلي للابتعاث (كمي، ونوعي) قبل الموافقة، وحصر الأثر المالي المتحقق بعد تطبيق الفرصة، والعقود التشغيلية، وتحسين الخدمات التعليمية والتدريبية:

بالإضافة لذلك، عملت الهيئة على إطلاق برنامج استدامة كفاءة الإنفاق بهدف تقييم وتحسين مدى جاهزية الجهات الحكومية -ومنها الجامعات- وقدرتها على تطوير الاستراتيجيات

والأهداف الخاصة برفع كفاءة الإنفاق، وتحديد فرصه لديها، وتوفير منهجية موحدة بغرض تعزيز ثقافة استدامة كفاءة الإنفاق العاملين، وبناء القدرات المتعلقة بكفاءة الإنفاق في كافة القطاعات الحكومية (مركز تحقيق كفاءة الإنفاق، ٢٠٢١)

وتحقيقاً لهذا التوجه، فقد تبنت جامعة حائل لجامعات السعودية توجهاً استراتيجياً نحو تحقيق كفاءة الإنفاق من خلال استحداث وحدة كفاءة الإنفاق وتختص بنشر ثقافة كفاءة الإنفاق، وتحديد فرص تحقيق كفاءة الإنفاق، وتطوير الأدوات والأساليب والمنهجيات اللازمة لرفع قدرات الجامعة لتحقيق كفاءة الإنفاق، وتشجيع إدارات ووحدات الجامعة على التميز في كفاءة الإنفاق. وقد أثمرت جهود جامعة حائل في حصولها على مركز متقدم في تعزيز ثقافة كفاءة الإنفاق في المجتمع الأكاديمي.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني: وينص على “ما دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة، ويمكن عرض نتائج الدراسة على النحو الآتي:

١/٢ نتائج تتعلق واقع إعادة الهيكلة: ويقيس هذا البعد واقع إعادة الهيكلة والتنظيم الإداري بالجامعة، ويندرج تحت هذا البعد (١١) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول جدوى إعادة الهيكلة:

جدول (١): استجابات عينة الدراسة حول واقع إعادة هيكلة الجامعة

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	كأ ٢	الوزن النسبي	الترتيب
٤	ساعدت الهيكلة المطورة في تعزيز ممارسات الحوكمة الإدارية والمالية بالجامعة	١٢	٢٣,٥	٦٤,٥	١٤٨	٨٤,٢	١
١٠	ساهمت في تقليل نسبة الهدر والترحل الإداري، وضبط التوسع والتضخم في الوحدات التنظيمية	١٧,٩	٣٣	٤٩,١	٤٧,٢	٧٧,١	٢

١١	توافر دليل تنظيمي مفصل للمهام المناطة بكل وحدة تنظيمية على الهيكل التنظيمي.	٣٣,٩	٤٨,٨	١٧,٣	٤٨,٢	٧١,٦	٣
٣	استحداث بعض الوحدات الإدارية في وكالات الجامعة والعمادات والكليات.	١٩,٧	٤٨,٥	٣١,٨	٤٠,٤	٧٠,٧	٤
٢	ساهمت الهيكلة في رفع الكفاءة التنظيمية والإدارية للجامعة	٣٥,٨	١٩,١	٤٥,١	٣٣,٥	٦٩,٨	٥
١	تهدف الهيكلة إلى تحقيق التكامل الأكاديمي والإداري بين مختلف الوحدات الجامعية	٣٥,٢	٤٨,١	١٦,٧	٤٨,٧	٦٠,٥	٦
٦	دمج عدد من الأقسام الأكاديمية في الكليات.	٣٥,٨	١٥,٤	٤٨,٨	٥٤,٨	٥٩,٩	٧
٩	تفويض الصلاحيات وتوضيح العلاقات بين الوحدات الأكاديمية والإدارية المختلفة	٤٧,٨	٢٧,٢	٢٥	٣٠,٩	٥٩,١	٨
٨	أدت الهيكلة إلى إحداث تغييرات وتعديلات في الهياكل التنظيمية ونظم وإجراءات العمل وتسهيل الإجراءات الإدارية	٥٢,٢	٢١,٦	٢٦,٢	٥٢,٧	٥٨	٩
٧	ساعدت الهيكلة في وصف الإجراءات وتحديد مهام وصلاحيات كل وحدة فيها	٥٥,٢	٢٢,٦	٢٢,٢	٧٠	٥٥,٦	١٠
٥	اتساق الهيكل التنظيمي المطور مع كافة الاختصاصات والمسؤوليات الإدارية	٥٤,٩	٣٢,٤	١٢,٧	٨٧,١	٥٢,٦	١١
	المتوسط الكلي للبعد	٣٦,٧	٣٠,٩	٣٢,٤	٦٠,١	٦٥,٤	

وباستقراء البيانات الواردة بالجدول السابق يتضح وجود اتفاق في درجة الموافقة لدى عينة الدراسة حول واقع إعادة هيكلة الجامعة، حيث إن المتوسط الكلي لاستجابات عينة الدراسة جاء لصالح "الموافقة" بوزن نسبي حسابي (٦٥,٤)، وكأنت (٦٠,١)، ونسبة موافقة (٣٦,٧)٪،

وقد أجابت نسبة ٣٠,٩٪ بأنها توافق إلى حد ما، بينما أجابت نسبة (٣٢,٤٪) بعدم الموافقة، مما يدل على أن عملية إعادة الهيكلة تضمنت بعض إجراءات الإلغاء والاستحداث لبعض الوحدات الإدارية التي قد تمكن الجامعة من تحقيق أهدافها وتوجهاتها الاستراتيجية، ومنع التداخل في الاختصاصات والازدواجية، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى قيام الجامعة بإعداد دراسة شاملة وكاملة لإعادة الهيكلة في الكليات الأخرى.

كما تشير النتائج الإحصائية في الجدول السابق إلى أن الأوزان النسبية لواقع إعادة هيكلة الجامعة تراوحت ما بين (٥٢,٦-٨٤,٢)، وكانت قيمة كا^٢ دالة لجميع العبارات حيث تراوحت ما بين (١٢,٨) لأقل قيمة - ١١٩,٢ لأعلى قيمة)، وقد جاء ترتيب العبارات رقم (٤، ١٠، ١١، ٣، ٢، ١، ٦، ٩، ٨، ٧، ٥) في الترتيب من (١-١١)، مما يدل على أن إعادة الهيكلة ساعدت في تعزيز ممارسات الحوكمة الإدارية والمالية بالجامعة، وتوافر الدليل التنظيمي للجامعة، واستحداث بعض الوحدات الإدارية في وكالات الجامعة والعمادات والكليات، وتحقيق التكامل الأكاديمي والإداري بين مختلف الوحدات الجامعية، وتفويض الصلاحيات وتوضيح العلاقات بين الوحدات الأكاديمية والإدارية المختلفة، ووصف الإجراءات وتحديد مهام وصلاحيات كل وحدة فيها، وتحقيق اتساق الهيكل التنظيمي المطور مع كافة الاختصاصات والمسؤوليات الإدارية. وعلى الرغم من ذلك فقد أكدت الدراسة ضعف إسهام الهيكلة في رفع الكفاءة التنظيمية والإدارية للجامعة، وقلة دمج عدد من الأقسام الأكاديمية في الكليات، بالإضافة إلى تقليل نسبة الهدر والترهل الإداري، وضبط التوسع والتضخم في الوحدات التنظيمية. ويرجع الباحث ذلك إلى إسهام الهيكلة في: ضبط مسار الإجراءات الإدارية والمالية والفنية، وتوحيد العمليات والإجراءات الرئيسة في كافة القطاعات، وبناء هياكل تنظيمية تتسم بالتركيز على المهام والمسؤوليات الأساسية، الاستخدام الأمثل للموارد المختلفة، ودمج بعض الوحدات التي تشترك في طبيعة الأهداف والمهام التي تمارسها.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠٢٤) التي أكدت أن إعادة الهيكلة تساعد في تقليل الازدواجية والتداخل في الاختصاصات، وتحديد العلاقات بين مختلف المستويات الإدارية، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة غنيمي

(٢٠٢٢) والتي أكدت أن إعادة الهيكلة تؤدي إلى تحقيق كفاءة الأداء، ورفع الكفاءة التنظيمية والإدارية للجامعة.

٢/٢ نتائج تتعلق بأثر إعادة الهيكلة على كفاءة الإنفاق: ويندرج تحت هذا البعد (١٠) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول أثر إعادة الهيكلة على كفاءة الإنفاق:

جدول (٢) استجابات عينة الدراسة حول أثر إعادة الهيكلة على كفاءة الإنفاق

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	كأ	الوزن النسبي	الترتيب
٩	تعزيز الكفاءة في ترشيد استخدام الموارد المالية والمادية	٥٠	١٨,٨	٣١,٢	٤٧,٩	٧٢,٩	١
١	استحداث وحدات تستهدف رفع كفاءة الانفاق	٥٠,٩	١٦,٧	٣٢,٤	٥٧,٢	٧٢,٨	٢
٥	ترشيد النفقات والخفض في التكلفة التشغيلية	٤٦,٩	٢١,٩	٣١,٢	٣١,١	٧١,٩	٣
٧	الخفض في التكلفة السنوية للطالب	٤٥,٧	١٩,٧	٣٤,٦	٣٢,٨	٧٠,٤	٤
٤	إعادة هيكلة القطاعات الداخلية والمناصب الإدارية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية	٢٢,٨	٥٢,٢	٢٥	٥١,٩	٦٥,٩	٥
٢	تنويع مصادر التمويل وتنمية الموارد الذاتية للجامعة	٢٤,٤	٤٨,٤	٢٧,٢	٣٣,٧	٦٥,٧	٦
٨	استحداث وحدات تعني بنقل وتسويق التكنولوجيا الرقمية وذكاء الأعمال	٣١,٢	٢٤,٤	٤٤,٤	٢٠,٢	٦٢,٢	٧
٦	الخفض في الميزانية التشغيلية لأنشطة الجامعة	١٧,٩	٤٩,١	٣٣	٤٧,٢	٦١,٦	٨
٣	تعزيز فرص الاستثمار المالي بالجامعة	١٤,٨	٢٨,٧	٥٦,٥	٨٧,٥	٥٢,٧	٩
	المتوسط الكلي للبعد	٣٣,٨	٣١,١	٣٥,١	٤٥,٥	٦٦,٢	

وبتحليل البيانات الواردة بالجدول السابق يتضح أن المتوسط الكلي لأثر إعادة هيكلة الجامعة على رفع كفاءة الإنفاق، جاء لصالح "لا أوافق" بوزن نسبي حسابي (٦٦,٢)، ونسبة عدم موافقة (٣٥,١)٪، وقد أجابت نسبة ٣١,١ ٪ بالموافقة، ونسبة (٣١,١)٪ بالموافقة، مما يدل على أن النتائج والعوائد التي تحققت في كفاءة الإنفاق بالجامعة لم تصل بعد للمستوى المأمول، وتحتاج إلى مزيد من الدعم القيادي من قبل إدارة الجامعة بما يسهم في وجود أثر بارز وتحسن ملموس مؤشرات كفاءة الإنفاق، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى ضعف ثقافة كفاءة الإنفاق لدى منسوبي الجامعة، وقلة المبادرات المنفذة للاستفادة من إعادة الهيكلة في تطوير أداء الجامعة.

كما تشير النتائج الإحصائية في الجدول السابق إلى أن الأوزان النسبية لأثر إعادة هيكلة الجامعة على كفاءة الإنفاق تراوحت ما بين (٥٢,٧-٧٢,٩)، وكانت قيمة كا ٢ دالة لجميع العبارات حيث تراوحت ما بين (٢٠,٢) لأقل قيمة- ٨٧,٥ (لأعلى قيمة)، وقد جاء ترتيب العبارات رقم (٩، ١، ٥، ٧، ٤، ٢، ٨، ٦، ٣) في الترتيب من (١-٩) على التوالي، مما يدل على أن الهيكلة المطورة للجامعة ساعدت في تنوع مصادر التمويل وتنمية الموارد الذاتية للجامعة، وتعزيز الكفاءة في ترشيد استخدام الموارد المالية والمادية، والخفض في الميزانية التشغيلية وتكلفة الطالب، وترشيد النفقات، وخفض الكلفة التشغيلية، وإعادة هيكلة القطاعات الداخلية والمناصب الإدارية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، والعمل على استحداث وحدات تساعد في رفع كفاءة الطاقة. وعلى الرغم من هذه النجاحات إلا أنها لم تشمل استحداث وحدات تعني بنقل وتسويق التكنولوجيا الرقمية وذكاء الأعمال، أو تعزيز فرص الاستثمار المالي بالجامعة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الراجحي (٢٠٢٣) والتي أكدت أن تعزيز كفاءة الإنفاق والاستثمار الأمثل للموارد المالية والمادية يستند على تطوير البنية التحتية والتنظيم الإداري للجامعات. بالإضافة لذلك، فإن هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ومنها: الغامدي وآخرون (٢٠٢٤)، ودراسة الحسني (٢٠١٣)، والتي أكدت على أهمية تنوع مصادر التمويل بما في ذلك الاعتماد على التبرعات والمشاريع التنموية والشراكات، وتحسين عملية التخطيط والموازنة.

٣/٢ نتائج تتعلق بتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق: ويندرج تحت هذا البعد (٧) عبارة، والجدول الآتي يوضح استجابات عينة الدراسة حول تفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق:

جدول (٣): استجابات عينة الدراسة حول تفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	كأ	الوزن النسبي	الترتيب
٤	تنمية قدرات منسوبي الجامعة على توظيف أساليب التخطيط المالي وتحقيق كفاءة الإنفاق	٤٩,١	٢٣,٤	٢٧,٥	٣٦,٩	٧٣,٨	١
٢	استحداث وحدة لتسويق الخدمات الجامعية والبحوث الابتكارية	٤٤,٨	٢٩,٩	٢٥,٣	٢٠,١	٧٣,١	٢
٧	استحداث واحدات ذات طابع تعني بالاستثمار وتنمية الموارد الذاتية	٤٦,٩	٢١,٩	٣١,٢	٣١,١	٧١,٩	٣
٣	تفعيل نظام الاستثمار المالي لأجهزة المعامل الجامعية الرقمية والمتطورة.	٣١,٥	٥٠	١٨,٥	٤٨,٧	٧٠,٩	٤
٦	تعزيز الكفاءة التشغيلية لكافة المباني والمرافق الجامعية	٢٧,٥	٤٢,٦	٢٩,٩	١٢,٨	٦٥,٨	٥
١	تفعيل دور وحدة كفاءة الإنفاق وإدارة الاستثمار بالجامعة	٢٢,٩	٤٤,١	٣٣	٢٢,١	٦٣,٣	٦
٥	حوكمة سياسات التخطيط المالي وكفاءة الإنفاق	١٣,٦	٦١,١	٢٥,٣	١١٩,٢	٦٢,٧	٧
	المتوسط الكلي للبعد	٣٣,٨	٣٩	٢٧,٢	٤١,٥	٦٨,٨	

وبتحليل البيانات الواردة بالجدول السابق يتضح وجود تقارب في درجة الموافقة لدى عينة الدراسة حول متطلبات تفعيل دور إعادة هيكلة الجامعة في تحقيق كفاءة الإنفاق، حيث إن

المتوسط الكلي لاستجابات عينة الدراسة جاء لصالح "الموافقة إلى حد ما" بوزن نسبي حسابي (٦٨,٨)، ونسبة موافقة (٣٣,٨٪)، وقد أجابت نسبة ٣٩٪ بأنها توافق إلى حد ما، بينما أجابت نسبة (٢٧,٢٪) بعدم الموافقة، مما يدل على اتفاق عينة الدراسة حول أهمية توفير هذه المتطلبات لتفعيل دور إعادة الهيكلة في رفع كفاءة الإنفاق بالجامعة. ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى الدور الفاعل لعمليات إعادة الهيكلة والبنية التنظيمية للجامعة في تحقيق استثمار الموارد المالية والمادية بما يساعد في تعظيم الموارد الذاتية للجامعة.

كما تشير النتائج الإحصائية في الجدول السابق إلى أن الأوزان النسبية لواقع إعادة هيكلة الجامعة تراوحت ما بين (٦٢,٧-٧٣,٨)، وكانت قيمة كا^٢ دالة لجميع العبارات حيث تراوحت ما بين (١٢,٨) لأقل قيمة - ١١٩,٢ لأعلى قيمة)، وقد جاء ترتيب العبارات رقم (٤، ٢، ٧، ٣، ٦، ١، ٥) في الترتيب من (١-٧)، مما يدل على أهمية تنمية القدرات المالية لدى أعضاء هيئة التدريس وتعزيز قدراتهم على تحقيق كفاءة الإنفاق، واستحداث وحدة لتسويق الخدمات الجامعية، والدراسات الاستشارية، والبحوث الابتكارية، وواحد ذات طابع تعني بالاستثمار وتنمية الموارد الذاتية، ووضع آليات إجرائية لتفعيل نظام الاستثمار المالي لأجهزة المعامل الجامعية الرقمية والمتطورة، وتعزيز الكفاءة التشغيلية لكافة المباني والمرافق الجامعية، وتطبيق مبادئ وإجراءات حوكمة سياسات التخطيط المالي وكفاءة الإنفاق، بالإضافة إلى تفعيل دور وحدة كفاءة الإنفاق في نشر ثقافتها، وإدارة مستقبل الاستثمار المالي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي وآخرون (٢٠٢٤) والتي أكدت أن هناك بعض المتطلبات والآليات التي تسهم في تحقيق كفاءة الإنفاق بالجامعات ومنها: تطوير آليات لتعزيز التدريب وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لتعزيز كفاءتهم في استخدام الموارد المالية بشكل فعال، وكذلك تبني آليات لتحقيق الشفافية والنزاهة في عملية الإنفاق المالي وهو ما يساعد في حوكمتها وفق أفضل الممارسات.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل تعزي لمتغير الوظيفة الحالية (أعضاء هيئة التدريس، القيادات)؟".
للتحقق من أثر متغير الوظيفة الحالية (أعضاء هيئة التدريس، القيادات) على استجابات عينة

الدراسة حول واقع دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل، فقد تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين كافة المتوسطات المرتبطة بدرجات أفراد العينة حول، وكانت نتائجه كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" لمتوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل وفقاً لمتغير الوظيفة الحالية

المحور	العمل الحالي	العدد	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع إعادة هيكلة الجامعة	قائد أكاديمي	٩٨	٣,٧٢	٢,٢٣١	٠,٤٢٣	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	٢٥٤	٢,٦٧	٢,٤٦٢		
أثر الهيكلة على كفاءة الإنفاق	قائد أكاديمي	٩٨	٣,٤١	١,٨٧٢	٠,٣٧٦	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	٢٥٤	٢,٩٨	١,٥٦٤		
الدرجة الكلية	قائد أكاديمي	٩٨	٣,٢٩	١,٨١٢	٠,٥٤٩	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	٢٥٤	٢,٨٣	٢,٠٥١		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حول واقع دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل وفقاً لمتغير الوظيفة الحالية، ويرجع الباحث ذلك إلى معاشية كل من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية لنفس البيئة التنظيمية بالجامعة، بالإضافة إلى أنه ما زال هناك حاجة إلى عقد البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الأكاديمية التي تركز على تحقيق كفاءة الإنفاق، وتطوير التنظيم الإداري للجامعة وإعادة هيكلتها، بالإضافة إلى قلة حضور بعض القيادات للبرامج التدريبية نتيجة انشغالهم بالأعباء الإدارية واللجان سواء على مستوى القسم الأكاديمي، أو الكلية، أو الجامعة ككل، مما يؤدي إلى اتفاقهم حول درجة ممارسة مهارات القيادة الابتكارية إلى حد كبير.

الإجابة عن السؤال الرابع: وينص على "ما منطلقات ومراحل بناء الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور إعادة الهيكلة في تحقيق كفاءة الإنفاق بجامعة حائل؟ ويمكن استعراض ملامح الاستراتيجية المقترحة على النحو الآتي:

١- منطلقات بناء الاستراتيجية:

تتضمن منطلقات الاستراتيجية المقترحة ما يأتي:

- رؤية السعودية ٢٠٣٠ وبرامجها: حيث تؤكد الرؤية الطموحة وبرنامج الاستدامة المالية على أهمية تعزيز فاعلية التخطيط المالي وكفاءة الإنفاق.
- التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم: وتتمثل في تعزيز كفاءة الإنفاق، وترشيد النفقات، وخفض الهدر المالي.
- نظام الجامعات الجديد ما تضمنه من موجبات تؤكد على أهمية توفير بنية تنظيمية مرنة للجامعات، وتنويع مواردها الذاتية ومصادر التمويل.
- الخطة الاستراتيجية للجامعة: حيث تضمنت التوجهات الاستراتيجية للجامعة رفع كفاءة الإنفاق وتنمية الموارد الذاتية، وتنويع مصادر التمويل، ودعم الاستثمار.
- توجهات هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية: والتي تؤكد في مجملها على تحسين كفاءة الإنفاق، والالتزام بسقف الإنفاق المخصص في الميزانية للصرف ليكون الصرف أكثر تنظيماً وحوكمة بما يتوافق مع الخطط والبرامج والقرارات.

٢- مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة:

يتم بناء الاستراتيجية المقترحة وفق عدة مراحل هي:

(أ) مرحلة الإعداد والتخطيط: ويتم في هذه المرحلة التخطيط والتهيئة لبناء الاستراتيجية المقترحة، ونشر ثقافة كفاءة الإنفاق، والاستفادة من آراء منسوبي الجامعة في هذا السياق، وعقد ورش عمل تعريفية وتأهيلية لهم.

(ب) مرحلة التحليل: حيث يتم تحليل واقع هيكلة الجامعة المطورة، ورصد جهود الجامعة وتحليلها في مجال رفع كفاءة الإنفاق، وكذلك تحليل الوضع الراهن من حيث تحديد مواطن القوة

والضعف في البيئة الداخلية، والفرص الممكنة والتهديدات المحتملة في البيئة الخارجية للجامعة، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

جدول (٥): نتائج تحليل الوضع الراهن بالجامعة

مواطن القوة	الفرص الممكنة
- وجود وحدة كفاءة لإنفاق بالجامعة - وجود إدارة جامعية داعمة لرفع كفاءة الإنفاق. - توافر برامج تدريبية نوعية لتنمية قدرات منسوبي الجامعة على كفاءة الإنفاق.	- رؤية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج الاستدامة المالية. - تزايد فرص عقد الشراكات الاستراتيجية الداعمة. - الدعم الحكومي لجهود الجامعات في رفع كفاءة الإنفاق.
مواطن الضعف	التهديدات المحتملة
- قلة الكوادر المؤهلة في مجال كفاءة الإنفاق. - قلة مصادر الإيرادات للجامعات - ضعف الاستثمار المالي في الجامعة.	- زيادة توقعات ومتطلبات المجتمع المحلي من الجامعة. - الأنظمة واللوائح التي قد تعيق جهود رفع كفاءة الإنفاق والاستثمار المالي. - تراجع الدعم الحكومي للجامعات.

(ج) مرحلة صياغة أهداف الاستراتيجية: حيث تم تمت صياغة أهداف الاستراتيجية المقترحة بما يساعد في تحقيق كفاءة الإنفاق وتتمثل في:

- تعزيز ثقافة رفع كفاءة الإنفاق بجامعة حائل.
- تطوير سياسات رفع كفاءة الإنفاق وترشيد النفقات.
- تحديد فرص تحقيق كفاءة الإنفاق وتنمية الموارد الذاتية للجامعة
- تنمية قدرات منسوبي الجامعة على توظيف أساليب التخطيط المالي في رفع كفاءة الإنفاق.

- الاستثمار الأمثل لقدرات الجامعة وإمكانياتها
- تحقيق التوازن المالي والاستدامة المالية للجامعة.

(ج) مرحلة التنفيذ: وفيها يتم تنفيذ الاستراتيجية المقترحة عبر الخطط التشغيلية، حيث يتم تحويل الأهداف الاستراتيجية بمبادراتها وبرامجها إلى خطط تشغيلية سنوية أو فصلية تشتمل على: البرامج المقترحة لكل هدف تفصيلي وآليات تنفيذها، والفترة الزمنية التي يتم خلالها تنفيذ البرامج، والميزانية اللازمة لتحقيقه ومؤشرات الأداء المرتبطة أو عوامل النجاح، وأدوات قياسه.

(د) مرحلة التقييم: وتهدف إلى التحقق فعلاً من أن الاستراتيجية المقترحة قد تم تنفيذها بشكل فعلي، واكتشاف الانحرافات المهمة بين النتائج الفعلية والنتائج المرغوبة، الانحرافات، واتخاذ الإجراءات التصحيحية إذا لزم الأمر.

٣- الخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة:

وفي ضوء ما تم طرحه من منطلقات ومراحل للاستراتيجية المقترحة يمكن اقتراح الخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة:

جدول (٦): الخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة

الهدف	البرامج والمشاريع	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء
تعزيز ثقافة رفع كفاءة الإنفاق	- تبني أفضل الممارسات والتطبيقات التقنية لتحقيق كفاءة الإنفاق - تفعيل دور وحدة كفاءة الإنفاق	- مكتب الخطة الاستراتيجية - وحدة كفاءة الإنفاق	عدد الأنظمة المالية المطورة إلكترونياً
تطوير سياسات كفاءة الإنفاق وترشيد النفقات	- تطوير سياسة الإنفاق المالي وفق الإجراءات النظامية - ترشيد النفقات والتكاليف التشغيلية على تجهيزات المباني - خفض تكلفة تعليم الطالب - تحقيق المعدل القياسي في النفقات التشغيلية	- مكتب الخطة الاستراتيجية - وحدة كفاءة الإنفاق	- معدل الرضا عن وثيقة السياسة المطورة - عدد التقارير الدورية عن التعامل مع المخاطر المالية - عدد المؤشرات المطبقة لحوكمة الإنفاق المالي

• تحديد فرص تحقيق كفاءة الإنفاق وتنمية الموارد الذاتية	• تحديد فرص كفاءة الإنفاق واستثمارها. • تطوير نظام الكتروني لمتابعة ومراقبة الإيرادات والمصروفات	• مكتب الخطة الاستراتيجية • وحدة كفاءة الإنفاق	• نسبة الإيرادات السنوية الناتجة عن فرص كفاءة الإنفاق واستثمارها
• تنمية قدرات منسوبي الجامعة على توظيف أساليب التخطيط المالي وتحقيق كفاءة الإنفاق	• بناء القدرات المالية الداخلية للجامعة • تطوير التخطيط المالي للموازنة وترشيد الإنفاق وفق الأولويات. • رفع مستوى الاستثمار الأمثل لأعضاء هيئة التدريس ونسبة إشغالهم. • الاستثمار الأمثل لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بأعمال إدارية. • تحقيق المعايير المرجعية في نسب أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة في مختلف التخصصات الأكاديمية. • تطوير آليات التخطيط المالي وإعداد الموازنات	• وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية. • عمادة الجودة والتطوير • مكتب الخطة الاستراتيجية • وحدة كفاءة الإنفاق	• عدد الآليات المطبقة لترشيد الإنفاق المالي • معدل رضا المستفيدين عن كفاءة الصرف وترشيد الإنفاق. • نسبة/عدد أعضاء هيئة التدريس الذين تم استبقاؤهم إلى إجمالي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. • نسبة التزام أعضاء هيئة التدريس باللوائح والنظم الموجهة للممارسات. • نسبة أعضاء هيئة تدريس إلى الطلاب
• تحقيق التوازن المالي والاستدامة المالية	• تطوير نظام متابعة وتقويم فعالية وكفاءة استخدام الموارد المالية. • إدارة المخاطر المالية ومراقبتها • حوكمة عملية الإنفاق المالي بالجامعة	• عمادة الجودة والتطوير • مكتب الخطة الاستراتيجية • وحدة كفاءة الإنفاق	• معدل الرضا عن النظام المقترح لمتابعة وتقويم فعالية وكفاءة استخدام الموارد المالية

• عدد الاتفاقيات الاستثمارية الموقعة. • نسبة المخصصات المالية التي يتم تحقيقها من المشروعات الاستثمارية	• مكتب الخطة الاستراتيجية • وحدة كفاءة الإنفاق. • الإدارة العامة للاستثمار وأملاك الجامعة. • معهد البحوث والخدمات الاستشارية	• تطوير النظام المالي الاستثماري وتنمية الموارد الذاتية للجامعة. • استثمار مرافق وتجهيزات العيادات الجامعية • مستقبل الاستثمار الجامعي • استثمار المرافق الخدمية بالجامعة بما يحقق عائد مادي. • "خبرات" لصناعة المزاي • التنافسية الاستثمارية للجامعة • حائل. • الاستثمار في أصول وممتلكات الجامعة	تعزيز الاستثمار المالي بالجامعة
• نسبة إيرادات الموارد المالية الذاتية الناتجة من استثمار الوقف. • نسبة المخصصات المالية الناجمة عن برنامج الشهادات المهنية.	• وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية. • صندوق أوقاف الجامعة. • وحدة الشهادات المهنية. • مكتب الخطة الاستراتيجية • معهد البحوث والخدمات الاستشارية • عمادة البحث العلمي • وحدة كفاءة الإنفاق	• تأسيس برنامج أوقاف الجامعة • استحداث برنامج الشهادة المهنية بالتعاون مع صندوق الموارد البشرية "هدف". • تعزيز الإيرادات الذاتية من خلال تقديم الدراسات والخدمات الاستشارية وتسويقها. • إتاحة الخدمات الطبية المدفوعة • التوسع في برامج الدراسات العليا المدفوعة. • استحداث برامج أكاديمية نوعية مدفوعة.	تنوع مصادر التمويل

• نسبة الوفورات السنوية من أعمال الصيانة والتشغيل	وكالة الجامعة	• رفع كفاءة البنية التحتية	• رفع الكفاءة التشغيلية للمباني والمرافق الجامعية
	وكالة الجامعة	• الإنشائية بالجامعة	
	للدراستات العليا	• رفع كفاءة الطاقة التشغيلية	
	والبحث العلمي	• بكفاءة المباني الجامعية	
	مكتب الخطة	• إنشاء وتطوير المعامل البحثية	
	الاستراتيجية	• المركزية ورفع كفاءتها	
	وحدة كفاءة الإنفاق	• تحسين الكفاءة التشغيلية	
	وحدة كفاءة الطاقة	• للمرافق والتجهيزات بالمباني	

- آلية تقويم ومتابعة الاستراتيجية المقترحة:

تتمثل آلية تقويم ومتابعة الاستراتيجية المقترحة في:

- تشكيل لجنة تقويم ومتابعة تنفيذ برامج ومشاريع الاستراتيجية المقترحة بمكتب إدارة الخطة الاستراتيجية

- تحديد مستهدفات انجاز برامج ومشاريع الاستراتيجية المقترحة.
- تقديم الدعم الفني من قبل فريق الدعم بمكتب إدارة الخطة الاستراتيجية
- تنفيذ أنشطة البرامج والمشاريع وفق إطارها الزمني المحدد.
- تحفيز منسوبي الجامعة على المشاركة في تنفيذ برامج ومشاريع الاستراتيجية المقترحة.
- الرصد الدوري لقيم مؤشرات الأداء وفق المستهدفات المحددة
- إعداد تقرير دوري عن نسب انجاز البرامج والمشاريع ومخرجاتها.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية على ضوء نتائج التقييم، بما يضمن تحقيق المستهدفات المخطط لها.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بـ:
- أهمية تبني رؤية تطوير واضحة ومتكاملة لإعادة هيكلة البنية التنظيمية للجامعة بحيث تكون عملية التحديث والتطوير أو التعديل عليها قابلة للتطبيق وبشكل فعلي ينعكس على كفاءة الإنفاق وترشيد النفقات.
 - ضرورة تفعيل دور وحدة كفاءة الإنفاق في الجامعة بحيث تؤدي دوراً فاعلاً في تخفيض منسوبي الجامعة والإدارات والوحدات المختلفة على الالتزام بتحقيق معايير كفاءة الإنفاق.
 - أهمية دعم إدارة الجامعة لعمليات وإجراءات رفع كفاءة الإنفاق بالجامعة، وتعزيز الكفاءة في استخدام الموارد المالية والمادية، وكذلك إيمان القيادات الأكاديمية والإدارية بإيمان الإدارة العليا بهذه الاستراتيجية وتحويلها إلى برامج عمل، وتنفيذها ومتابعة تقييمها بصفة مستمرة.
 - ضرورة تنمية مصادر تمويل جديده للجامعات تمكّنها من تفعيل أدائها الأكاديمي من خلال مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي والتجهيزات والإنشاءات بالجامعات.
 - أهمية التوسع في تقديم برامج تدريبية متميزة لتنمية قدرات منسوبي الجامعة على أساليب وطرق تحقيق كفاءة الإنفاق.
 - القياس الدوري لمدى امتثال منسوبي الجامعة لسياسة كفاءة الإنفاق وخفض النفقات والتزامهم بها.
 - ضرورة إدارة الموارد الذاتية للجامعة بكفاءة وفعالية، واستحداث برنامج الوقف وتفعيله، واستكشاف فرص التمويل المستدام، وتوفير الموارد البشرية والمادية والاعتمادات اللازمة لتنفيذ المبادرات الاستراتيجية وقياس أثرها على الأداء الجامعي، ووضع خطة للتحسين.
 - تطوير برامج تمويل مبتكرة مثل: دعم وتمويل المنح البحثية، التبرعات، واستخدام الموارد بطريقة مستدامة.

- إبرام اتفاقيات وشراكات فاعلة مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة في القطاعين الحكومي والخاص لدعم جهود الجامعة في تحقيق كفاءة الإنفاق والاستدامة المالية، تطبيق آليات معتمدة لتعزيز التواصل والتعاون بين الجامعة ومختلف القطاعات في مجال كفاءة الإنفاق.
- أهمية التحديث الدوري للهيكل التنظيمي للجامعة، والقضاء على الترهل الوظيفي الإداري، وإعداد الدليل التنظيمي والوظيفي المتعلق بواجبات الوظيفة ومؤهلات وخبرات شاغلها بطريقة محترفة وواقعية.
- ضرورة إعادة صياغة أدلة العمل الإداري بالجامعة، وإعداد أدلة الإجراءات الإدارية إلكترونياً بما يسهم في الانتقال من الممارسات البيروقراطية السلبية إلى الممارسات الإدارية الحديثة، وكذلك إعادة هيكلة التخصصات سواء بالدمج أو الإلغاء أو استحداث تخصصات جديدة تخدم سوق العمل، وتناسب مع طبيعة المجتمعات المحلية للجامعات ومقوماتها.

المراجع

المراجع العربية:

- التبالي، محمد طاهر؛ عبد النبي، سعاد بسبوني؛ والدغيري، أحمد رفعت (٢٠١٧). تطوير الهيكل التنظيمي للتعليم ما قبل الجامعي باليمن في ضوء اللامركزية. مجلة البحث العلمي في التربية. (١٨). ج (٦). كلية البنات. جامعة عين شمس: ١١٩-١٤٤.
- جامعة أم القرى (٢٠٢١). مشروع إعادة الهيكلة الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- جامعة حائل (٢٠٢١). الدراسة التفصيلية لمشروع إعادة هيكلة جامعة حائل. وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية، حائل.
- جامعة حائل (٢٠٢٢). الخطة الاستراتيجية المحدثة لجامعة حائل (٢٠١٨-٢٠٢٣). مكتب الخطة الاستراتيجية، حائل.
- جامعة حائل (٢٠٢٤). الخطة الاستراتيجية الثانية لجامعة حائل (٢٠٢٤-٢٠٢٨). مكتب إدارة الخطة الاستراتيجية، حائل.
- الحربي، أمل عبدالرحمن (٢٠١٧). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. مجلة العلوم التربوية، ٢ (١)، المملكة العربية السعودية، أبريل: ٧٨-٥٨.
- الحسيني، عزة (٢٠١٣). إعادة هيكلة كليات التربية بالجامعات المصرية على ضوء بعض الخبرات الأسيوية: دراسة مستقبلية. مجلة كلية التربية. ٣٦ (١)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: ٣٥١-٤٠٦.
- حنفي، محمد ماهر (٢٠٢٠). دمج الجامعات: رؤية مقترحة لإعادة هيكلة الجامعات المصرية في ضوء بعض النماذج العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية. (٣٢). جامعة بورسعيد. أكتوبر: ١١٨-١٨٢.
- الخريجي، مشاعل فهد (٢٠٢١). قياس كفاءة الإنفاق الحكومي في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بمجموعة الدول العشرين (G20). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٥٩). عمادة البحث العلمي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض: ٢٢٥-٢٨٤.
- الخليوي، لينا سليمان والعريفي، حصة سعد (٢٠٢٣). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق "الاستدامة المالية" لكليات العلوم الإنسانية في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجاً. مجلة العلوم التربوية. ٣١ (٣). كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. ٣٤٧-٣٨٤.
- الراجحي، إلهام نايف (٢٠٢٤). حوكمة نفقات التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق: سيناريو مستقبلي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (١٤٩). رابطة التربويين العرب. مصر. يناير: ٢٩٧-٣٢٨.
- الراجحي، إلهام نايف والدعدي، دلال دابس (٢٠٢٣). هندسة القيمة مدخل لتحسين كفاءة الإنفاق في الجامعات السعودية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الاقتصاد والإدارة. ٣٧ (٢). جامعة الملك عبدالعزيز، ديسمبر: ٦٧-٤٦.

- الصقر، إبراهيم عبدالرحمن (٢٠١٤). نماذج تطبيقية لتجارب إعادة الهيكلة في بعض الجامعات العالمية. عالم التربية. ١٥ (٤٨). المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. القاهرة. أكتوبر: ٣٦٥-٣٩٥
- العرفي، دلال عبدالرحمن؛ المفيز، خولة عبدالله؛ وابن سيف، رما سيف (٢٠٢٢). دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (٨١). الإمارات العربية المتحدة. يوليو: ١٢٣-١٤٥
- عيسى، إسماعيل عمر (٢٠١٧). تصور مقترح لإعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات الليبية. المجلة العلمية لكلية التربية. ٣ (٩)، سبتمبر: ١٨٩-٢٢٧.
- الغامدي، فوزية علي؛ المطيري، مشاعل سعد؛ المقحم، مي محمد؛ المنصور، ريم إبراهيم (٢٠٢٤). تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق التنمية المستدامة المالية لكليات العلوم الإنسانية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. ٨ (٢٩). المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مصر. يناير: ٣٢-١.
- فارس، أحمد الشيشتاوي (٢٠١٩). محددات إعادة الهيكلة الإدارية لجامعة طنطا في ضوء خبرة جامعة فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة. (٢٠)، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. القاهرة: ٣٢-٦٥.
- الفايز، فايز عبدالعزيز؛ السدحان، عبدالله سعد (٢٠٢١). واقع دمج المدارس الحكومية قليلة العدد لتحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. ٣٣ (٤). كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. نوفمبر: ٢٥١-٢٧٢
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦). رؤية السعودية ٢٠٣٠، الرياض.
- محمد، إيناس ضاحي (٢٠٢٤). تصور مقترح لدمج وإعادة هيكلة كليات وأقسام تعليم الفنون البصرية بالجامعات المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ٩ (٤٥): ص ٢٥٧-٢٨٦.
- مركز تحقيق كفاءة الإنفاق (٢٠٢١). برنامج استدامة كفاءة الإنفاق. الرياض، فبراير.
- هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (٢٠٢١). الدليل الاسترشادي لرفع كفاءة الإنفاق. اكسبرو، الرياض.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Tabali, Muhammad Tahir; Abdunabi, Suad Basyouni; Al-Daghir, Ahmad Raafat (2017). Developing the organizational structure of pre-university education in Yemen in light of decentralization. Journal of Scientific Research in Education. (18). Vol. (6). Girls' College. Ain Shams University: 119-144.
- Umm Al-Qura University (2021). Academic and Administrative Restructuring Project at Umm Al-Qura University. Makkah Al-Mukaromah.

- Hail University (2021). Detailed Study of the Restructuring Project of Hail University. University Agency for Academic Affairs, Hail.
- Hail University (2022). Updated Strategic Plan of Hail University (2018-2023). Strategic Plan Office, Hail.
- Hail University (2024). Second Strategic Plan of Hail University (2024-2028). Strategic Plan Management Office, Hail.
- Al-Harbi, Amal Abdulrahman (2017). Financing Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Challenges and Alternatives. Journal of Educational Sciences, 2 (1), Kingdom of Saudi Arabia, April: 78-58
- Al-Husseini, Ezzat (2013). Restructuring Faculties of Education in Egyptian Universities in Light of Some Asian Experiences: A Future Study. Journal of the Faculty of Education. 36 (1), Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt: 351-406.
- Hanfy, Mohamed Maher (2020). Merging Universities: A Proposed Vision for Restructuring Egyptian Universities in light of Some Contemporary Global Models. Journal of the Faculty of Education. (32). Port Said University. October: 118-182
- Al-Kharji, Mashael Fahd (2021). Measuring the Efficiency of Government Expenditure in the Kingdom of Saudi Arabia: A Comparative Study with the Group of Twenty (G20). Journal of Humanities and Social Sciences. (59). Deanship of Scientific Research. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. Riyadh: 225-284.
- Al-Khulaiwi, Lina Suleiman and Al-Arifi, Hessa Saad (2023). Improving Expenditure Efficiency to Achieve "Financial Sustainability" for Colleges of Humanities in Saudi Universities: King Saud University as a Model. Journal of Educational Sciences. 31 (3). College of Graduate Studies for Education. Cairo University. 347-384.
- Al-Rajhi, Ilham Nayef (2024). Governance of Education Expenditures to Improve Expenditure Efficiency: A Future Scenario. Arab Studies in Education and Psychology. (149). Arab Educators Association. Egypt. January: 297-328.
- Al-Rajhi, Ilham Nayef and Al-Daadi, Dalal Dabes (2023). Value Engineering as an Approach to Improving Expenditure Efficiency in Saudi Universities. Journal of King Abdulaziz University - Economics and Administration. 37 (2). King Abdulaziz University, December: 27-46.
- Al-Saqr, Ibrahim Abdulrahman (2014). Applied Models of Restructuring Experiences in Some International Universities. World of Education. 15 (48). Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development. Cairo. October: 365-395
- Al-Arifi, Dalal Abdulrahman; Al-Mofeez, Khawla Abdullah; and Ibn Saif, Rima Saif (2022). The role of governance in improving expenditure efficiency in Saudi public universities. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences. (81). United Arab Emirates. July: 123-145
- Issa, Muhammad Omar (2017). A proposed vision for restructuring colleges of education in Libyan universities. Scientific Journal of the College of Education. 3 (9), September: 189-227.
- Al-Ghamdi, Fawzia Ali; Al-Mutairi, Mashael Saad; Al-Muqhim, Mai Muhammad; Al-Mansour, Reem Ibrahim (2024). Improving expenditure efficiency to achieve sustainable financial development for colleges of humanities in the Kingdom of Saudi

- Arabia. Arab Journal of Arts and Humanities Studies. 8 (29). Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. Egypt. January: 1-32.
- Faris, Ahmed Al-Shishtawi (2019). Determinants of Administrative Restructuring of Tanta University in Light of the Experience of the University of Virginia in the United States of America. International Journal of Specialized Qualitative Research. (20), Arab Academy for Humanities and Applied Sciences. Cairo: 32-65.
- Al-Fayez, Fayez Abdulaziz; Al-Sadhan, Abdullah Saad (2021). The Reality of Merging Small-Number Government Schools to Improve Expenditure Efficiency in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences. 33 (4). College of Education. King Saud University. Riyadh. November: 251-272
- Council of Economic and Development Affairs (2016). Saudi Vision 2030, Riyadh.
- Mohamed, Enas Dahi (2024). A Proposed Vision for Merging and Restructuring Faculties and Departments of Visual Arts Education in Egyptian Universities in light of Egypt's Vision 2030. Journal of Architecture, Arts and Humanities, 9 (45): pp. 257-286.
- Center for Achieving Expenditure Efficiency (2021). Expenditure Efficiency Sustainability Program. Riyadh, February.
- Expenditure Efficiency and Government Projects Authority (2021). A guide to increasing expenditure efficiency. Express, Riyadh.

المراجع الأجنبية:

- Contreras, S.; Gonzalez, A. (2021). Organizational Change and Work stress, attitudes, and cognitive load utilization: a natural experiment in a university restructuring. Personnel Review. 50 (1): 264-268
- Domínguez-Fernández, Guillermo, Prieto-Jiménez, Esther, Backhouse, Peter, & Ismodes, Eduardo (2020). Cybersociety and University Sustainability: The Challenge of Holistic Restructuring in Universities in Chile, Spain, and Peru. Sustainability, 12 (14), 1-20.
- Junior, D., Flach, L., & Mattos, L. (2020). The efficiency of Expenditure on Higher Education: a study with Brazilian Federal Universities. National Institute of Science & Technology, 28 (109), 1076-1097
- Lybeck, Erick. (2021). Thu University Revolution; Outline of a Processual Theory of Modern Higher Education. Routledge. London.
- Lyer, Kirsten, Saliba, Ilyas & Spannagel, Janika (2023). University Autonomy Decline: Causes, Responses, and Implications for Academic Freedom. Routledge. London.
- Mohapatra, S. (2013). Business Process Reengineering Automation Decision Points in Process Reengineering. Springer. New York.
- Shin, J. (2014). Restructuring University Systems: Multilayer Multiple Systems. In Shin, J. & Teichler, U. The Future of the Post-Massified University at the Crossroads; Restructuring Systems and Functions. Springer. New York.
- Sułkowski, Łukasz (2023). Managing the Digital University: Paradigms, Leadership, and Organization. Routledge. New York.



**الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة
بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى
مديرات المدارس ووكيلاتها بمحافظة ينبع**

**The Mediating Role of Psychological Capital
in the Relationship Between Occupational
Stress and Mental Health Among School
Principals and Vice-Principals in Yanbu
Governorate**

إعداد

د. بندر بن صلاح عتيق المليبي

أستاذ علم النفس الاجتماعي المشارك

قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - الجامعة الإسلامية
بالمدينة المنورة

Dr. Bandar Salah Ateeq Al-Mailabi

Associate Professor of Social Psychology

Department of Education - College of Arabic Language and
Human Studies - Islamic University of Madinah

Email: almailabi@iu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-016

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٢٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/١٩ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية، وتقصي الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع. اتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من (٨٢) مديرة، و (١٠٤) وكيلة في المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائية، متوسطة، وثانوية). طُبقت مقاييس: الصحة العامة لـ "جولدبيرج" و "ويليمز" (Golderberg & Williams, 1988) والضغوط المهنية لـ "الفيز" وزملائه (Alves et al., 2004)، ورأس المال النفسي لـ "لوثنز" وزملائه (Luthans et al, 2006). وأسفرت النتائج عن مستويات متوسطة من الضغوط المهنية، إلى جانب ارتفاع مستويات كل من رأس المال النفسي والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها. كما أظهرت النتائج أن جميع مسارات النموذج البنائي كانت دالة إحصائياً، إذ إن هناك أثراً سالباً مباشراً بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، وأثراً سالباً مباشراً ما بين الضغوط المهنية ورأس المال النفسي، في حين كان الأثر المباشر موجباً بين رأس المال النفسي والصحة النفسية. كما أن هناك دوراً وسيطاً لرأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية. وبناءً عليه، قدم البحث توصيات تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية لدى القيادات التربوية، من خلال تطوير برامج لدعم رأس المال النفسي والحد من الضغوط المهنية في البيئة التعليمية.

الكلمات الرئيسية: الصحة النفسية، الضغوط المهنية، رأس المال النفسي، مديرات المدارس،

وكيلات المدارس.

Abstract

The current study aimed to examine the levels of occupational stress, psychological capital, and mental health, and to investigate the mediating role of psychological capital in the relationship between occupational stress and mental health among school principals and their vice-principals in the Education Department of Yanbu Governorate. The research adopted a descriptive-analytical approach, utilizing a stratified random sample comprising 82 principals and 104 vice-principals from the three educational stages (primary, intermediate, and secondary). The study employed the following scales: the General Health Questionnaire by Goldberg and Williams (1988), the Occupational Stress Scale by Alves et al. (2004), and the Psychological Capital Scale by Luthans et al. (2006). The findings indicated moderate levels of occupational stress, alongside high levels of both psychological capital and mental health among school principals and their vice-principals. Additionally, all structural model paths were found to be statistically significant. Specifically, there was a direct negative effect of occupational stress on mental health, as well as a direct negative effect of occupational stress on psychological capital. Conversely, the direct effect of psychological capital on mental health was positive. Moreover, psychological capital was found to play a mediating role in the relationship between occupational stress and mental health.

Based on these findings, the study presented recommendations aimed at enhancing mental health among educational leaders by developing programs to support psychological capital and reduce occupational stress within the educational environment.

Keywords: Mental Health, Occupational Stress, Psychological Capital, School Principals, Vice Principals

المقدمة

حظيت الصحة النفسية باهتمام كبير في رؤية السعودية ٢٠٣٠ حين وضعتها كأحد الركائز الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة في مختلف القطاعات، بما في ذلك القطاع التعليمي. وانطلاقاً من محور "مجتمع حيوي" الذي يعنى بتعزيز جودة الحياة والصحة العامة، يأتي الاهتمام بالصحة النفسية للقيادات التعليمية -بما في ذلك مديرات المدارس ووكيلاتهما- باعتبارها عنصراً رئيساً يسهم في بلوغ الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية. وتنظر جمعية علم النفس الأمريكية للصحة النفسية باعتبارها "حالة ذهنية تتميز بالرفاهية الانفعالية، والتوافق السلوكي الجيد، والتحرر النسبي من القلق وأعراضه المعوقة، مع القدرة على إقامة علاقات بناءة، والتعامل مع متطلبات، وضغوط الحياة اليومية" (VandenBos, 2007: 639).

وعلى الرغم من ذلك، فإن الصحة النفسية للفرد نسبية الدرجة، تتأثر بعوامل عدة وظروف مختلفة، منها ما يتعلق بالفرد، ومنها ما يتعلق بالعوامل البيئية المحيطة به، وتفاعل كلا العاملين. ومن بين العوامل البيئية، الضغوط المهنية التي قد يواجهها العاملون في القطاع التعليمي، إذ تعد تهديداً حقيقياً لصحة الفرد النفسية إذا لم يحسن التعامل معها. فوفقاً لاندسيرج وزملاؤه (٢٠١٧) تسهم الضغوط المهنية في مجموعة واسعة من المشكلات الصحية الجسدية، بما في ذلك الإصابات الحادة، واضطرابات الجهاز العضلي، وأمراض الجهاز الهضمي، وأمراض القلب والأوعية الدموية. ولا يقتصر الأمر على الأمراض الجسدية، بل تمتد لتشمل الاضطرابات النفسية ومنها: القلق، والاكتئاب، والاحتراق النفسي، وقد يصل الأمر إلى وجود أفكار انتحارية في بعض الحالات الشديدة.

توصف الضغوط المهنية بأنها حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها من يخبرها بالخوف، والرغبة، والقلق. وهي إحدى المشكلات التي قد تواجه القيادات في القطاع التعليمي، نظير ما يتحملن من مسؤوليات إدارية، ومشكلات تربوية، وتحدي الموازنة بين متطلبات العمل والحياة الشخصية. وفي هذا السياق، خلصت دراسة الضيdan (٢٠١٧) إلى أن مديري المدارس في مدينة الرياض يعانون من درجة مرتفعة من الضغوط المهنية. في حين كشفت دراستي (الراشد والخوجلي، ٢٠٠٥؛ والفضلي، والشنقيطي، ٢٠١٥) عن درجة متوسطة من الضغوط المهنية تعاني منها

مديرات المدارس. وتنشأ الضغوط المهنية من مصادر متعددة، منها ما ذكره الفيز وزملاؤه (Alves et al., 2004) حين أشار إلى ثلاثة مصادر للضغوط في بيئة العمل: أولها، المطالب الوظيفية التي تشير إلى حجم الأعباء والمهام الواجب على الموظف إنجازها أثناء عمله. وتشمل كثافة المهام، وضغط الوقت، وزيادة التوقعات من قبل الإدارة وأولياء الأمور، وتضارب المتطلبات، حين يطلب من القيادات تنفيذ مهام أو تحقيق أهداف متضاربة. وثانيها: الشعور بالتحكم الذي ينطوي على مدى ما تمتلكه القيادات من قدرات وإمكانيات تناسب الدور الذي يقمن به، ومدى شعورهن بحرية اتخاذ القرار، وكيفية أداء عملهن. وأخيراً، الدعم الاجتماعي الذي يحصلن عليه للقيام بأداء مهامهن، سواء كان ذلك من زميلات العمل أو الرؤساء. وتتسق مصادر الضغوط هذه إلى حد كبير مع ما آلت إليه نتائج الدراسات السابقة الذكر.

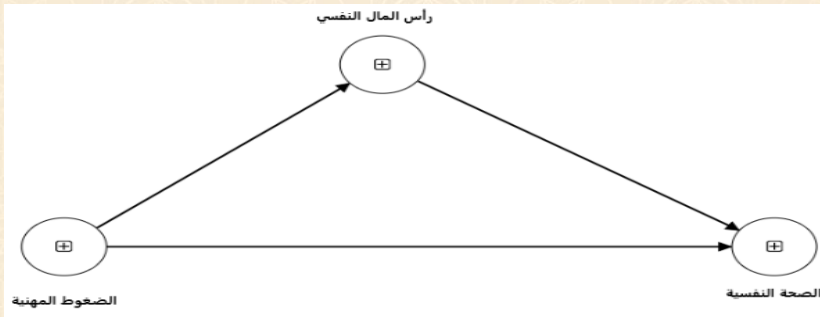
ورغم الأثر السلبي الذي تخلفه الضغوط المهنية على الصحة النفسية، فإن ثمة عوامل عدة وسيطة يمكن أن تعدل من ذلك الأثر، ومنها الدور الذي يمكن أن يؤديه رأس المال في طبيعة العلاقة بين المتغيرين، إذ كشفت دراسات (عبدالمعزم، ٢٠٢٣؛ Lui, et al., 2012؛ Rehman & Mubashar, 2017؛ Celik, 2018) عن علاقة سالبة بين الضغوط المهنية ورأس المال النفسي.

يعد رأس المال النفسي وفقاً لـ "لوثرانز" وزملائه (Luthans et al, 2006) بأنه حالة إيجابية من النمو يتسم بأربعة موارد نفسية هي: الكفاءة الذاتية التي تنطوي على شعور الفرد بامتلاكه للقدرات والامكانيات التي تسهم في تنفيذه المهام الموكلة إليه بنجاح. والأمل الذي يعد حالة من الدافعية الإيجابية تدفع الفرد نحو بلوغ الهدف، وتعديل المسار حال مواجهة تحديات تعيقه عن بلوغ غايته. وثالث تلك الموارد المرونة التي تنطوي على قدرة الفرد على التعافي بعد الشدائد، والنمو في ظل التحديات. وأخيراً، التفاؤل وفيه يعزو الفرد نجاحاته لأسباب شخصية، واخفاقاته لعوامل خارجية.

وعليه يسعى البحث الحالي إلى استكشاف مستويات الصحة النفسية، والضغوط المهنية، ورأس المال النفسي والدور الوسيط الذي يمكن أن يؤديه رأس المال النفسي في تعديل العلاقة بين المتغيرين لدى القيادات في القطاع التعليمي. ويقدم البحث نموذجاً مقترحاً ينطوي على شبكة من العلاقات، تُفحص فيها الآثار المباشرة وغير المباشرة باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية عبر برنامج SMART PLS.

يظهر النموذج الوارد في الشكل (١) العلاقة المباشرة ما بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، والعلاقة غير المباشرة ما بينهما من خلال رأس المال النفسي. وتتميز النمذجة بالمعادلات الهيكلية بمرونة المتغيرات في النموذج، إذ يعد متغير رأس المال النفسي متغير تابعاً في علاقته مع الضغوط المهنية، ومتغيراً وسيطاً في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، ثم يظهر مرة أخرى ليكون متغيراً مستقلاً في علاقته مع الصحة النفسية.

شكل (١): النموذج المقترح للدراسة الذي ينطوي على العلاقات المباشرة وغير المباشرة للدراسة، وتمثل الأشكال الدائرية المتغيرات الكامنة (الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية)



مشكلة البحث وأسئلته

أدت التطورات المتسارعة في النظام التعليمي إلى زيادة متطلبات الدور القيادي لمديرات المدارس ووكيلاتهن، مما فرض عليهن تحديات مهنية متزايدة، إذ انتهت الأبحاث في هذا المجال إلى أن مديري المدارس يعانون من ضغوط مهنية كبيرة بسبب عوامل مختلفة. ومنها: عبء العمل الزائد، والصراعات الشخصية، ونقص الموارد والمسؤوليات الإدارية (Sogunro, 2012; Elomaa et al., 2023; Mushoriwa & Dlamini, 2015)، مما قد يفضي إلى آثار سلبية على الصحة النفسية، إن لم يُحسن المرء مواجهة الضغوط مواجهة فاعلة. وفي هذا السياق، برز رأس المال النفسي بوصفه مورداً نفسياً هاماً يمكن أن يساعد في التخفيف من آثار الضغوط المهنية، من خلال مكوناته الرئيسية: الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة النفسية، والتي قد تسهم في تحسين قدرة القائدات على التعامل مع التحديات وتعديل أثرها على الصحة النفسية.

وعلى الرغم من أهمية هذه العلاقات، إلا أن الأبحاث التي تستكشف أثر هذه العوامل مجتمعة على الصحة النفسية في السياق التعليمي تكاد تكون معدومة، إذ سعت جل الأبحاث العربية والأجنبية إلى بحث متغيرات الدراسة الحالية على أساس العلاقات الثنائية بينها، دون دراستها في شبكة من العلاقات تعكس طبيعة الظواهر النفسية الاجتماعية في الحياة الواقعية. ومن تلك الدراسات على سبيل المثال: (اليوبي وزميلاتها، ٢٠٢١؛ Chitra, T., & Karunanidhi, 2013؛ الزيات وزميلاتها، ٢٠٢٢).

وبناء على ما سبق، يسعى البحث الحالي إلى فحص العلاقة المباشرة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، والعلاقة غير المباشرة بينهما من خلال الدور الوسيط لرأس المال النفسي، مما قد يسهم في سد الفجوة المعرفية في هذا المجال، وقد يساعد على توفير رؤى مهمة تسهم في تطوير استراتيجيات لدعم القيادات في مواجهة التحديات المهنية وتحسين صحتهم النفسية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤالين التاليين:

١. ما مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع؟

٢. ما طبيعة الدور الوسيط الذي يؤديه رأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع؟

أهداف البحث

في ضوء أسئلة البحث يسعى البحث الحالي إلى الكشف عما يلي:

١. مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية، لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع.

٢. الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع.

أهمية البحث

يمكن وصف أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

الأهمية النظرية

١. نظرًا لخصوصية البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية، فإن هذا البحث قد توفر بيانات جديدة تعكس طبيعة الضغوط المهنية التي تواجه مديرات المدارس ووكيلاتها وأثرها على صحتهم النفسية.

٢. قد يسهم البحث الحالي في تطوير نموذج بنائي يفسر أثر رأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية.

٣. إثراء الإطار النظري المتعلق بمتغيرات البحث: الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية، مما يساهم في فهم أعمق لكيفية تأثير الضغوط المهنية على الصحة النفسية لمديرات المدارس ووكيلاتها والدور الذي يؤديه رأس المال النفسي في التخفيف من آثار هذه الضغوط.

الأهمية العملية

١. المساهمة في تحسين البيئة التربوية من خلال فهم أثر رأس المال النفسي في التخفيف من أثر الضغوط المهنية على الصحة المهنية للعاملين في القطاع التعليمي، وإقامة برامج تدريبية وقائية ونمائية لتعزيز رأس المال النفسي.

٢. تعزيز الأداء القيادي التربوي من خلال تطبيق ممارسات مبنية على أسس علمية في التعامل مع الضغوط وتحسين جودة العمل المدرسي.

٣. تقديم توصيات لصانعي القرار في القطاع التعليمي لوضع سياسات تعزز من الصحة النفسية للقيادات التربويات.

حدود البحث

التزم البحث الحالي الحدود التالية: -

الحدود الموضوعية: موضوع الضغوط المهنية ورأس المال النفسي والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها.

الحدود البشرية: مديرات المدارس الحكومية ووكيلاتها بإدارة التعليم في محافظة ينبع.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥ / ١٤٤٦ هـ.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة ينبع.

التعريفات النظرية والاجرائية

الضغوط المهنية

عرفت جمعية علم النفس الامريكية APA الضغوط المهنية بأنها: "الاستجابة الفسيولوجية والنفسية للأحداث أو الظروف في مكان العمل والتي تضر بالصحة والرفاهية. وتتأثر بعوامل مثل الاستقلالية، والحرية في اتخاذ القرار، وحجم العمل، ومستوى المسؤولية، والأمان الوظيفي، والبيئة المادية، وطبيعة العمل وسرعته والعلاقات مع زملاء العمل والمشرفين" (VandenBos, 2007: 727). وتحددت مصادر الضغوط المهنية في الدراسة الحالية بمطالب الوظيفة، والتحكم، والدعم الاجتماعي. وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس الفيز وزملائه (Alves et al., 2004).

رأس المال النفسي

حالة إيجابية من النمو تتسم بأربع قدرات هي: الأمل، والكفاءة الذاتية، المرونة، والتفاؤل (Luthans, et al., 2006). ويعرف إجرائيًا بدرجة المستجيبة على مقياس رأس المال النفسي لـ"لوثنز" وزملائه (Luthans et al, 2006).

الصحة النفسية

وفقًا لمنظمة الصحة العالمية تعرف الصحة النفسية بأنها: "حالة من الرفاهية يدرك فيها الفرد قدراته الخاصة، ويمكنه التعامل مع ضغوط الحياة العادية، والعمل بشكل منتج ومثمر، ويكون

قادرًا على المساهمة في مجتمعه" (World Health Organization, 2004). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس الصحة النفسية المختصر (١٢) عبارة لـ "جولديريج" و "هيلر" (Golderberg & Williams, 1988).

الإطار النظري

أولاً: الضغوط المهنية

يُنظر إلى الضغط على أنه تجربة انفعالية غير سارة مرتبطة بعناصر من الخوف، والرغبة، والقلق، والانزعاج، والغضب، والحزن، والاكتئاب. وفي السياق الوظيفي عرف المعهد الوطني للسلامة والصحة المهنية (National Institute for Occupational Safety and Health) الضغوط المهنية بأنها: "الاستجابات الجسدية والانفعالية الضارة التي تحدث عندما لا تتوافق متطلبات الوظيفة مع قدرات العامل، أو موارده، أو احتياجاته، أو تتجاوزها."

ذكر موتوولدو وزملاؤه (Motowidlo et al., 1986) عددًا من الخصائص المرتبطة بالضغوط المهنية ومنها: الخبرة الوظيفية، إذ ترتبط الضغوط سلبيًا بالضغوط المهنية، وتفسير ذلك أن الأشخاص الذين يعانون من ضغوط مهنية يفضلون ترك وظائفهم مبكرًا، أو أنهم يبنون استراتيجيات تكيفية مع زيادة خبرتهم الوظيفية تقلل من مستويات الضغوط التي يواجهونها. كما أن الأفراد الذين يتمتعون بنمط السلوك من النوع A الذي يتميز بالدائية، والتنافسية، ونفاد الصبر يعانون يخلقون لأنفسهم أحداثًا أكبر مسببة من الضغوط مقارنة بغيرهم. إضافة إلى ذلك فإن الأفراد الذين يخشون التقييم السلبي يتجنبون المواقف التي توقعهم في هذا الشعور مما يفضي إلى شعورهم بضغوط أكبر. وأخيرًا، فمن يتمتع بتقدير ذات مرتفع أقل عرضة للضغوط من زملائهم الأقل تقديرًا للذات.

ثمة نموذجان رئيسان للضغوط تشرح كيفية حدوثها، أولاً: النموذج البيولوجي للضغط
Biological Stress Model

يعتمد هذا النموذج على فكرة أن الضغط هو استجابة فسيولوجية تحدث عندما يتعرض الكائن الحي لضغط خارجي. يتضمن هذا النموذج مفهوم متلازمة التكيف العام (General Adaptation Syndrome - GAS) الذي طوره العالم هانز سيلي عام ١٩٥٦. يتضمن النموذج

ثلاث مراحل رئيسية: أولها، مرحلة التنبيه Alarm Stage التي تتطوي على استجابة فسيولوجية (مثل: إفراز هرمونات التوتر) حين يتعرض الفرد لحدث ضاغط، ثم مرحلة المقاومة Resistance Stage وفيها يحاول الجسم المقاومة من خلال التكيف مع الحدث الضاغط من خلال تنظيم الاستجابات الفسيولوجية حفاظا على التوازن. وفي حال فشل المقاومة يؤدي ذلك إلى وصول الفرد لمرحلة الإرهاق Exhaustion Stage وفيها يفقد قدرته على مقاومة الضغوط مما يفضي إلى مشكلات صحية نفسية وجسدية. ويؤخذ على هذا النموذج إفراطه في التركيز على الجانب الفسيولوجي وإغفاله للسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه الضغوط.

ثانيًا: النموذج الهندسي للضغط Engineering Stress Model الذي طوره سميث (١٩٨٧) حيث ركز على جانب الشبه بين الضغوط التي يتعرض لها البشر وتلك التي تتعرض لها المعادن. وفي كلتا الحالتين حين يتعرض البشر أو المعادن لقوة تفوق قدرتهما على التحمل فإنهما يصلان إلى حالة من الانهيار والانكسار. وفي حال كان الضغط ضمن الحدود الطبيعية يتمكن الفرد من العودة إلى حالته الطبيعية بعد تجاوز الضغوط. وتحدث الضغوط وفق هذا النموذج ضمن شكلين: إما أن تكون مفاجئة، أو مستمرة بطيئة تؤدي إلى الانهيار (Wheaton., et al, 2013).

وفقًا لنظرية التنشيط المعرفي Cognitive Activation Theory of Stress فإن الضغوط المهنية تحدث حينما يواجه الفرد تحديات في عمله فتصدر تنبيهات داخلية تفضي إلى أمرين: إما أن يشعر الفرد أنه يمتلك التحكم الكافي لمواجهة التحدي كشعوره بأنه يمتلك القدرات والموارد اللازمة لمواجهة التحدي عندها يظل التنبيه بسيطاً ولا ينجم عنه ضغط مؤثر، وإما أن يشعر الفرد بفقدانه للتحكم، وعدم امتلاكه أدوات وموارد لمواجهة الحدث الضاغط حينها يظل التنبيه نشطاً لفترة طويلة مما يفضي إلى شعوره بالإرهاق، والقلق. ووفقاً للنظرية تعد توقعات الفرد عاملاً رئيساً في تحديد كيفية استجابته للمواقف المسببة للضغوط، إذ يتوقف الأمر على إدراك الفرد لما يمتلكه من قدرات وإمكانيات وما يتوقعه من نتائج جراء استجابته. فالتوقعات الإيجابية تسهم في تجاوز العقبات والتقليل من النتائج السلبية المترتبة على التحديات، في حين تؤدي التوقعات السلبية إلى استمرار التوتر، وزيادة أثاره السلبية سواء على الصحة النفسية أو الجسدية. وتؤدي التوقعات دوراً هاماً في تحديد استجابة الفرد للمواقف الضاغطة. وثمة نوعان من التوقعات هما: توقعات التحفيز، وتوقعات النتائج. وتتعلق توقعات التحفيز بإدراك الفرد أن ضغطاً معيناً يؤدي إلى حدث معين،

نما يوفر للفرد القدرة على الدفاع النفسي او تشويه الحدث الضاغط. أما توقعات النتائج فتتطوي على كيفية ربط الفرد استجابته للضغوط والنتائج المتوقعة لهذه الاستجابة والتي قد تكون إيجابية يعتمد الفرد فيها إلى مواجهة الحدث الضاغط نتيجة اعتقاده بقدرته على التعامل مع الموقف. في المقابل، قد يستجيب الفرد بطريقة سلبية يشعر فيها باليأس وأنه لن يتمكن من تحقيق النتائج المرجوة. وأحياناً قد لا يمتلك الفرد توقعاً معيناً، ويحدث ذلك حين يشعر أنه عاجز عن مواجهة الموقف ولا فائدة مرجوة من استجابته للحدث الضاغط (Ursin & Eriksen, 2004; Meurs & Perrewé, 2011).

ثانياً: رأس المال النفسي

يُعرّف لوثانز وزملاؤه (Luthans et al, 2015: 2) رأس المال النفسي على أنه "حالة نفسية إيجابية للنمو لدى الفرد تتميز بما يلي: (١) الثقة (الفعالية) في تحمل وبذل الجهد اللازم للنجاح في المهام الصعبة؛ (٢) العزو الإيجابي (التفاؤل) للنجاح الحالي والمستقبلي؛ (٣) المثابرة لبلوغ الأهداف. وإعادة توجيه المسار- عند الضرورة- نحو الأهداف (الأمل) من أجل تحقيق النجاح؛ (٤) القدرة على الصمود والتعافي والتفوق عند مواجهة المشاكل والشدائد (المرونة) لبلوغ الأهداف".

وفقاً لـ "لوثنز" وزملائه (Luthans et al, 2006) يعد رأس المال النفسي مفهوماً يعكس الحالة النفسية الإيجابية للفرد والتي تتسم بأربع قدرات أو موارد نفسية أساسية، تُعرف اختصاراً باسم HERO، وهي:

أولاً: الأمل Hope، وهو "حالة دافعية إيجابية تعتمد على شعور مستمد من (أ) الإرادة الموجهة نحو الهدف، و (ب) المسارات أو التخطيط لتحقيق الأهداف". وبالرغم من استخدامنا اليومي لكلمة الأمل إلا أنها تشير غالباً إلى التمني أو التفاؤل غير الواقعي، ولكنها في السياق النفسي تشير إلى معنى أعمق من ذلك. إذ إن الأمل مزيج من الرغبة القوية لتحقيق الأهداف، والقدرة على إيجاد طرق بديلة لتحقيق الأهداف عند مواجهة الصعوبات.

ثانياً: الكفاءة الذاتية Efficacy وهي: "قناعة أو ثقة الفرد بقدراته على حشد الدافعية والموارد المعرفية أو اتخاذ مسارات العمل اللازمة لتنفيذ مهمة معينة بنجاح ضمن سياق معين".

ويتميز الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية بخمس خصائص جوهرية إذ نجدهم: يضعون لأنفسهم أهدافاً طموحة ويبادرون باختيار التحديات الصعبة، ويحققون التميز في مواجهتها، كما يتمتعون بدافع ذاتي قوي ومستمر، ويستثمرون الجهد اللازم لتحقيق أهدافهم بكفاءة، ويواصلون المثابرة والإصرار عند مواجهة العقبات.

ثالثاً: المرونة Resilience وهي: "قدرة الفرد على التعافي أو النهوض مجدداً بعد مواجهة الشدائد، أو الصراعات، أو الإخفاقات. وفي الماضي، كانت المرونة تقتصر على قدرة الفرد على التعافي بعد الشدائد، لكن اليوم مجرد التعافي والعودة إلى الحالة السابقة ليس كافياً، بل المطلوب أن يتعلم الفرد وينمو حتى في ظل وجود التحديات والصعوبات.

رابعاً: التفاؤل Optimism، أسلوب تفسيري إيجابي يعزو فيه الفرد الأحداث الإيجابية إلى أسباب شخصية ودائمة وشاملة، ويُفسر الأحداث السلبية على أنها ذات أسباب خارجية، ومؤقتة، ومحددة بالسياق. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأسلوب التفسيري التشاؤمي يعزو الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية ومؤقتة ومحددة بالسياق، بينما يعزو الأحداث السلبية إلى أسباب شخصية ودائمة وشاملة".

يمكن استغلال هذه الموارد النفسية الأربع عند الحاجة. وتحديداً، يستفيد الأفراد من كفاءتهم الذاتية لاختيار أهداف صعبة وتوليد الدافع لتحقيقها. ويتيح لهم الأمل والتفاؤل تقييم فرص نجاحهم بشكل إيجابي وتوليد مسارات مختلفة لتحقيق أهدافهم ومتابعتها. بالإضافة إلى ذلك، تزودهم المرونة بالقدرة على التعافي من الانتكاسات أثناء محاولتهم تحقيق أهدافهم (Nolzen, 2018).

ونظراً لكون رأس المال النفسي مفهوم قابل للتطوير والنمو يمكن إجراء تدخلات تساهم في تطويره، وفق برامج منظمة مصممة لتعزيز المكونات الأربعة لرأس المال النفسي: الكفاءة الذاتية، الأمل، المرونة، والتفاؤل. تهدف هذه التدخلات، التي تُقدم عادةً في جلسات تدريبية قصيرة، إلى تحسين الموارد النفسية الإيجابية للمشاركين من خلال تعزيز النمو الشخصي والقدرة على التكيف. "وفقاً لـ" لوثنز" وزملاؤه (Luthans et al, 2006: 388-38) يُطور رأس المال النفسي من خلال جلسات قصيرة تتراوح مدتها تتراوح ما بين ساعة إلى ثلاث ساعات، يُركز فيها على

الأهداف الشخصية للمشاركين، ويبدأ التدريب بتحديد أهداف شخصية مهمة للمشاركين، مع التركيز على وضع نقاط نهاية ملموسة لقياس النجاح. تُحدد الأهداف بعد ذلك حيث يطلب من المشاركين وضع أهداف في إطار "الاقتراب من الهدف" بدلاً من "تجنب الفشل"، مما يعزز من الدافع الإيجابي. يساعد تقسيم الأهداف إلى أهداف فرعية أصغر في تحقيق نجاحات صغيرة تعزز الشعور بالإنجاز. يركز التدريب على مفاهيم علم النفس الإيجابي، إذ يستند نهج التدريب إلى مفاهيم الأمل، التفاؤل، الكفاءة الذاتية، والمرونة.

ثالثاً: الصحة النفسية

تاريخياً كان ينظر إلى الصحة النفسية على أنها مجرد غياب الاضطرابات النفسية، أي أن النظرة كانت مقتصرة على غياب الجوانب السلبية في الشخصية، مع إغفال للجوانب الإيجابية. ثم تطور المفهوم لتظهر تعريفات تستند إلى التوافق النفسي والاجتماعي. يدعم هذه النظرة تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) للصحة النفسية التي ترى بأنها: "حالة من الرفاهية يدرك فيها الفرد قدراته الخاصة، ويمكنه التعامل مع ضغوط الحياة العادية، والعمل بشكل منتج ومثمر، ويكون قادراً على المساهمة في مجتمعه" (World Health Organization, 2004). ويتفق هذا التعريف مع تعريف جمعية علم النفس الأمريكية (APA) حين عرفت الصحة النفسية بأنها "حالة ذهنية تتميز بالرفاهية الانفعالية، والتوافق السلوكي الجيد، والتحرر النسبي من القلق وأعراضه المعوقة، مع القدرة على إقامة علاقات بناءة، والتعامل مع متطلبات، وضغوط الحياة اليومية" (VandenBos, 2007: 639). ويظهر مما سبق أن كلا التعريفين يعززان الجانب الوقائي والنمائي عوضاً عن الاختصار على الجانب العلاجي. فالصحة النفسية وفق هذه الرؤية لا تقتصر على خلو الفرد من الاضطرابات النفسية، بل هي حالة من التوافق النفسي والاجتماعي تسهم في رفاهية الفرد النفسية.

ويصف زهران (٢٠٠٥) الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بأنها تمتلك عدداً من الخصائص ومنها: أولاً: التوافق النفسي، ويكون فيه الفرد قادر على تحقيق توازن داخلي بين حاجاته ومتطلبات بيئته، يشعر بالأمن والطمأنينة الداخلية. ثانياً، التوافق الاجتماعي، الذي ينطوي على شعور الفرد بالسعادة مع الآخرين، وقدرته على بناء علاقات إيجابية معهم، ملتزماً بأخلاقيات المجتمع، ومسائراً لمعاييره الاجتماعية. ثالثاً: تحقيق الذات ودلائله معرفة الفرد لقدراته وإمكاناته، وطاقاته، ونقاط قوته، وضعفه، واستغلالها بما يوفر له حياة قيمة ذات معنى. رابعاً:

القدرة على مواجهة مطالب الحياة، التي تشير إلى استغلال الفرد لمهاراته وقدراته للتعامل بفاعلية مع معظم التحديات اليومية التي تواجهه في مختلف جوانب حياته. خامسًا: السلوك العادي، إذ نجد أن الشخص المتمتع بصحة نفسية جيدة يظهرًا سلوكًا مألوفًا غير شاذ عن السلوكيات التي يمارسها أبناء مجتمعه. سادسًا: حسن الخلق، ومن مظاهره لين الجانب، واحترام الآخرين، والحياء، والصدق، والإخلاص في العمل. وفي الحديث الشريف "إن من أحبكم إليّ، وأقربكم مني مجلسًا يوم القيامة، أحاسنكم أخلاقًا".

يُنظر للصحة النفسية من منظور مدرسة التحليل النفسي باعتبارها توازن بين مكونات النفس الثلاثة: الهو، والأنا، والأنا الأعلى. فإن استطاع الأنا - باعتباره المدير التنفيذي للشخصية- أن يخلق توازنًا بين حاجات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى أفضى ذلك شخصية سوية متزنة. كما أن قدرة الفرد على تجاوز المراحل النفسية الجنسية بنجاح دون أن يتعرض لتثبيت للمرحلة يفضي هو الآخر إلى تحقيق صحة نفسية جيدة.

ومن وجهة نظر سلوكية فإن سلوكيات الأفراد مكتسبة، ولدى الفرد قدرة على اكتساب السلوكيات التكيفية وغير التكيفية. إذ تركز على العلاقة بين المثير والاستجابة، والنتائج المترتبة على السلوك، وتكتسب السلوكيات من خلال مبدأي الثواب والعقاب، وعليه تعد الصحة النفسية من منظور سلوكي حالة من التكيف للسلوك الإيجابي، إذ يتعلم الفرد السلوكيات المناسبة التي تساعد على التفاعل المثمر مع بيئته.

في حين يرى "كارل روجرز" مؤسس العلاج المتمركز حول العميل بأن الصحة النفسية حالة من التوافق الداخلي وقدرة الفرد على تحقيق ذاته، ووجود انسجام بين ذاته الحقيقية والمثالية، إذ إن اتساع الفجوة بين الذاتين قد يفضي إلى شعور بالقلق أو الاكتئاب.

ويظهر مما سبق، أن اختلاف الرؤى بين هذه المدارس (السيكودينامية، السلوكية، الإنسانية) يكشف عن حقيقة مفادها أن الصحة النفسية مفهوم متعدد الأبعاد يتطلب نهجًا شاملاً يجمع بين فهم العوامل البيولوجية، والنفسية، والبيئية، والاجتماعية التي تؤثر على الفرد.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الضغوط المهنية

هدفت دراسة شويطر وعبدالحق (٢٠١٣) إلى معرفة الفروق في مستويات الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) امرأة عاملة متزوجة، منها (١٠٠) ممرضة و (١٠٠) مدرسة. وبغية تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة على أداة للقياس متمثلة في استبانة الضغوط المهنية من إعداد الباحثان وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الضغوط المهنية بين عيني: المدرسات والممرضات المتزوجات لصالح الممرضات. أي أن الممرضات يعانين من ضغوط مهنية أعلى مقارنة بالمدرسات.

كان الغرض من دراسة سوليمان وزملائه (Suleman et al., 2018) فحص ومقارنة الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الثانوية من الذكور والإناث في باكستان. شكل جميع مديري المدارس الثانوية من الذكور والإناث العاملين في المدارس الثانوية العامة في "خير باختونخوا" مجتمع الدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٢ مدير مدرسة ثانوية باستخدام المعاينة متعددة المراحل، ٢٦٠ من الذكور و ١٤٢ من الإناث. اتبع المنهج الوصفي الكمي، وطبقت أداة مؤشر الضغوط المهنية (OSI). كشفت النتائج أن كل من مديري المدارس الثانوية من الذكور والإناث كانوا يعانون من ضغوط مهنية فيما يتعلق بزيادة عبء العمل، وصراع الأدوار، وظروف العمل الشاقة، والضغوط السياسية غير المعقولة، وقلة المشاركة، وعدم الربحية. وبالمقارنة، لم يكن هناك فرق دال بين الضغوط المهنية الإجمالية لمديري المدارس الثانوية من الذكور والإناث.

وفي دراسة لأشي (Al-Ashi, 2020) للكشف عن أثر ضغوط العمل لدى المرأة العاملة السعودية على المناخ الأسري. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياس الضغوط المهنية لطفه والسيد (٢٠١٠). تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) امرأة عاملة في قطاعات وظيفية متعددة في مدينة جدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مصادر ضغوط العمل والمناخ الأسري الإيجابي، في حين كشفت النتائج عن علاقة طردية بين مصادر ضغوط العمل والمناخ الأسري السلبي. كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم مصادر ضغوط العمل التي يتعرض

لها أفراد عينة الدراسة كانت متطلبات العمل بنسبة (٩,٢٪)، يليها نقص التغذية الراجعة بنسبة (٩٪)، ونقص المعلومات بنسبة (٨,٨٪)، وأعباء العمل بنسبة (٨,٧٪)، وانخفاض الإيرادات بنسبة (٨,٦٪)، والشعور بالغربة بنسبة (٨,٥٪)، وفقدان العمل الجماعي بنسبة (٨,٣٪)، وغموض متطلبات العمل بنسبة (٨,١٪)، وصراع القيم بنسبة (٧,٩٪)، والشعور بالعجز بنسبة (٧,٨٪)، والعقاب بنسبة (٧,٧٪)، وأخيراً الملل بنسبة (٧,٤٪).

هدفت دراسة عبدالعزيز ورنيم (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المهنية لدى المرأة العاملة في مجال التعليم العالي والمناخ الأسري في الشمال السوري، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت (٦٠) امرأة من النساء العاملات في جامعتي حلب وإدلب، بطريقة مقصودة كعينة للبحث، وطبقت عليهن استبانة الضغوط المهنية من إعداد طه والسيد (٢٠١٠)، ومقياس المناخ الأسري من إعداد خليل (٢٠٠٠). كشفت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين الضغوط المهنية والمناخ الأسري، أي أنه كلما زادت الضغوط المهنية انخفض مستوى المناخ الأسري لدى المرأة العاملة. وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية تبعا لمتغير الوضع الاجتماعي ومكان الإقامة.

سعت دراسة عبدالمعزم (٢٠٢٣) للكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي، والضغوط النفسية، والصلابة، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من الشباب الجامعي تكونت العينة من (٣١٧) طالب وطالبة، وتم الاعتماد مقياس رأس المال النفسي من إعداد (Luthans et al., 2007) ترجمة وتعريب: الباحث، ومقياس الضغوط والإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب لمتغير رأس المال النفسي على الصلابة النفسية، دال إحصائياً عند مستوى دالة ٠,٠١، وأيضاً وجود تأثيرات موجبة ذات دلالة إحصائية لكل من الصلابة النفسية ورأس المال النفسي على الإنجاز الأكاديمي؛ وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير سلبى ذا دلالة إحصائية للضغوط النفسية على الإنجاز الأكاديمي، وبذلك فقد شكلت متغيرات رأس المال النفسي والضغوط النفسية والصمود النفسي والإنجاز الأكاديمي فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقات التأثيرية بينها عند توسط الصمود النفسي مطابقاً لبيانات العينة.

ثانيًا: دراسات تناولت رأس المال النفسي

هدف دراسة أبو المعاطي ومنصور (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى ما يمتلكه المعلمين من رأس المال النفسي والالتزام المهني، والعلاقة بينهما، والفروق في درجة امتلاك رأس المال النفسي والالتزام المهني وفقا للنوع والمرحلة التعليمية، والتنبؤ بالالتزام المهني من درجة رأس المال النفسي، وقد أعد الباحثان مقياسين لرأس المال النفسي والالتزام المهني طبقا على عينة تكونت من ٤٣ مديراً ووكيلاً و٢٩٧ معلماً ومعلمة من المراحل التعليمية الثلاث متبعين المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك المعلمين لرأس المال النفسي كان متوسطاً بينما درجة التزام المعلمين المهني أقل من المتوسط. وقد وجدت علاقة موجبة بين رأس المال النفسي والالتزام المهني. كما أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكشف تحليل الانحدار البسيط عن إمكانية التنبؤ بالالتزام المهني من خلال الدرجة الكلية لرأس المال النفسي.

سعت دراسة طه (٢٠١٩) إلى الكشف عن أبعاد رأس المال النفسي وعلاقتها بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة، والكشف عن مدى الاختلاف في درجتي رأس المال النفسي وأساليب مجابهة الضغوط تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والنوع. وقد تكونت العينة (٤٠) معلم ومعلمة من العاملين بمدارس التربية الخاصة التابعة لمنطقة مصر الجديدة التعليمية. واستخدم مقياسي: رأس المال النفسي، وأساليب مجابهة الضغوط وكلاهما من أعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين أبعاد رأس المال النفسي، وبين درجة الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة، ووجود علاقة عكسية بالاستراتيجيات الانفعالية والتجنبية في مواجهة الضغوط. حققت المعلمات درجات أعلى في بعد المرونة فقط، وحقق المعلمين الذكور درجات أعلى في استخدام الاستراتيجيات المعرفية من المعلمات، بينما حققت المعلمات درجات أعلى في استخدام الاستراتيجيات الانفعالية من المعلمين الذكور.

هدفت دراسة الحملاوي (٢٠١٩) إلى بحث العلاقة السببية بين أبعاد رأس المال النفسي (فاعلية الذات، التفاؤل، الأمل، والصمود النفسي) كمتغيرات مستقلة، و(أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية للضغوط) كمتغيرات وسيطة، والرفاه النفسي كمتغير تابع لدى المعلمين، وبلغت عينة الدراسة ٢٨٦ معلماً ومعلمة من الطلاب الدارسين للدبلوم العامة. واستخدمت الباحثة مقياسي: رأس المال النفسي، وأساليب مواجهة الضغوط، والرفاه النفسي. وأسفرت الدراسة عن

النتائج الآتية: مطابقة النموذج المقترح مع وجود تأثير مباشر من فاعلية الذات على أبعاد الرفاه النفسي، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية بين رأس المال النفسي وأساليب المواجهة الإيجابية والسلبية، وأن أساليب مواجهة الضغوط تؤدي دوراً مهماً في تحقيق الرفاه النفسي.

سعت دراسة علي (٢٠٢١) إلى الكشف عن إمكانية وجود ارتباط بين رأس المال النفسي والضغوط المهنية والاندماج الوظيفي، إلى جانب بحث الفروق تبعاً النوع الاجتماعي، وكذلك تقصي الدور الوسيط الذي يلعبه رأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والاندماج الوظيفي، وذلك لدى عينة مكونة من (١٧١) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة، باستخدام مقياس رأس المال النفسي لـ "لوتنز" وزملاؤه (٢٠٠٧)، ومقياس الضغوط المهنية لدى معلّمي التربية الخاصة (إعداد الباحثة)، ومقياس الاندماج الوظيفي لـ "شوفيلي" وزملاؤه (٢٠٠٢). خلص البحث إلى وجود ارتباط موجب بين رأس المال النفسي، والاندماج الوظيفي، وأيضاً وجود ارتباط سالب بين الضغوط المهنية، وكل من رأس المال النفسي والاندماج الوظيفي لدى أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الضغوط المهنية ترجع للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، وأمكن التنبؤ برأس المال النفسي من خلال الضغوط المهنية، كما أمكن التنبؤ بالاندماج الوظيفي من خلال كل من رأس المال النفسي والضغوط المهنية لدى أفراد عينة البحث، وأيضاً تم التوصل إلى توسط رأس المال النفسي العلاقة بين الضغوط المهنية والاندماج الوظيفي لدى معلّمي التربية الخاصة.

هدفت دراسة عبد الحميد (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي وفاعلية اتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس، وإمكانية التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرار بناءً على مستوى رأس المال النفسي. تكونت العينة من (١٩٦) مديراً من مديري مدارس محافظة القاهرة، استعملت الباحثة مقياسي رأس المال النفسي وفاعلية اتخاذ القرار من إعدادها. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين رأس المال النفسي وفاعلية اتخاذ القرار، مع إمكانية التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرار بناءً على درجات مقياس رأس المال النفسي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رأس المال النفسي وفاعلية اتخاذ القرار تُعزى إلى متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

تناولت دراسة عبدالحليم والشويقي (٢٠٢٤) العلاقة بين رأس المال النفسي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. اتبع المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقة بين هذه المتغيرات. شملت العينة ١٧١ طالبة من كلية التربية بجامعة طنطا، طبق الباحثان مقياس رأس المال النفسي (Liran & Miller, 2019) ومقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى (إعداد الشويقي (٢٠٠٨)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط إعداد (Len & chen, 2010). توصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط موجب دال عند مستوى ٠,٠١، بين الدرجة الكلية لرأس المال النفسي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى (الانبساط، الضمير الحي، الانفتاح، المقبولية، باستثناء العلاقة بين رأس المال النفسي والعصابية كانت العلاقة سالبة) كما تبين وجود ارتباط موجب عند مستوى ٠,٠٥، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين رأس المال النفسي وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية (كل من التعايش الإيجابي مع الانفعالات والتعايش الإيجابي مع المشكلات).

ثالثاً: دراسات تناولت الصحة النفسية

هدفت دراسة عبدوي وزملائه (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديري المدارس، والفروق في الضغوط المهنية والصحة النفسية تبعاً لمتغير سنوات والعمل، اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٥) مديراً للمدارس في مدينة طولقة. طبق عليهم مقياسي الضغوط المهنية لأبو نبعه (١٩٩٩)، والصحة النفسية لزهرا وإبراهيم (١٩٩١). خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الضغوط المهنية تبعاً لمتغير سنوات العمل، في حين كانت هناك فروق في الصحة النفسية لصالح ذوي الخبرة العملية الأعلى، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية بمعامل ارتباط بلغ (-٠,٣٤).

سعت دراسة القرالة وبطاح (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك، طبقت الباحثة مقياس الصحة النفسية من إعدادها على عينة من (٨٢) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية في محافظة الكرك. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تصورات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى الصحة النفسية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك جاء متوسطاً، وأظهرت كذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً

بين الصحة النفسية والأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو المستوى الكلي للصحة النفسية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح تنوعها في المتغيرات التي تناولتها، إذ ركز بعضها على العلاقة بين الضغوط وكل من: الطموح، ودافعية الإنجاز، والمناخ الأسري، ورأس المال النفسي، والصلابة، والإنجاز الأكاديمي (؛ عبدالعزيز ورتيم، ٢٠٢١؛ عبد المنعم، ٢٠٢٣)، في حين ركزت دراسة شويطر وعبدالحق على مقارنة الضغوط بين المدرسات والممرضات. اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Suleman et al., 2018) في العينة المستهدفة، في حين طبقت دراسات (شويطر وعبدالحق، ٢٠١٣؛ واشي، ٢٠٢٠؛ وعبدالعزیز ورتيم، ٢٠٢١) على عينات متنوعة من الموظفين في قطاعات مختلفة، وطبقت دراسة عبد المنعم (٢٠٢٣) على عينة من الطلبة الجامعيين.

وفيما يتعلق بمتغير رأس المال النفسي فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة علي (٢٠٢١) في الكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي والضغوط المهنية، واختلفت مع دراسات (أبو المعاطي ومنصور، ٢٠١٨؛ والحملوي، ٢٠١٩؛ وعبد الحميد، ٢٠٢٣؛ طه، ٢٠١٩، وعبدالحليم والشويقي، ٢٠٢٤) التي تناولت متغيرات أخرى. واتفقت مع دراسات (أبو المعاطي ومنصور، ٢٠١٨؛ عبد الحميد، ٢٠٢٣) من حيث العينة المستهدفة واختلفت مع بقية الدراسات في استهدافها عينات من المعلمين والمعلمات. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبدوي وزملائه (٢٠١٦) في الكشف عن العلاقة بين الصحة النفسية والضغوط المهنية، في حين سعت دراسة القرالة وبطاح (٢٠١٧) في معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والأداء الوظيفي. واتفقت مع الدراستين السابقتين من حيث العينة المستهدفة.

وخلاصة ما سبق، يتميز البحث الحالي باستعماله منهجية إحصائية متقدمة تتجاوز اجتزاء متغيرين من شبكة علاقات الظواهر المدروسة إلى تقديم نموذج بنائي ثلاثي للتحقق من دور رأس المال النفسي بصفته متغيراً وسيطاً في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى القيادات في تعليم محافظة ينبع مما يضيف بعداً ثقافياً وسياقياً مهماً. يتيح النموذج الوسيط (Mediation Model) قياس التأثير المباشر وغير المباشر لمتغيرات الدراسة الحالية، مما يُظهر أثر رأس المال النفسي على العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية.

منهجية البحث

صمم البحث الحالي بطريقة تسهم في التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث، وبناءً عليه استعمل الباحث نمذجة المعادلات الهيكلية؛ للكشف عن طبيعة هذه العلاقات، ويتم ذلك وفق مرحلتين، هما: تحليل نموذج القياس، وتحليل النموذج البنائي. ففي تحليل النموذج القياسي يتم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، ويكون ذلك من خلال فحص الصدق التقاربي والصدق التمايزي، وفحص الثبات من خلال معاملات ألفا كرونباخ. في حين يُحلل النموذج البنائي للمتغير الوسيط من خلال خمس خطوات هي: تحليل الآثار المباشرة، وتحليل الآثار غير المباشرة، وحجم الأثر، والقوة التنبؤية للنموذج، ومستوى القوة التنبؤية للنموذج (Hair, et al., 2022) ويتم ذلك باستخدام النمذجة الهيكلية باستعمال برنامج SMART PLS.

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي؛ لفهم العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية والدور الوسيط لرأس المال النفسي، واستخدمت نمذجة المعادلات البنائية (SEM) باعتبارها أداة تحليلية لفحص العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع مديرات المدارس الحكومية ووكيلاتها في إدارة التعليم بمحافظة ينبع، واختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من (٨٢) مديرة، و (١٠٤) وكيلة في المراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائية، متوسطة، وثانوية). ويظهر الجدول (١) إحصائية لمجتمع البحث وعينته.

جدول (١): وصف عينة البحث

المرحلة	المجتمع		العينة	
	مديرات	وكيلات	مديرات	وكيلات
الابتدائية	61	80	48	52
المتوسطة	21	39	15	27
الثانوية	27	36	19	25
المجموع	109	155	82	104

أدوات البحث

عمد الباحث إلى ترجمة أدوات البحث متبعا الخطوات المنهجية التالية:

١. بعد مسح شامل للدراسات والأدبيات، اختار الباحث مقاييس: الصحة النفسية النسخة المختصرة لـ "جولدبرج" و "وليمز" (Golderberg & Williams, 1988)، والضغط المهنية لـ "ألفيز" وزملائه (Alves et al., 2004)، ورأس المال النفسي لـ "مارتينيز" وزملائه (٢٠١٩).

٢. تُرجمت المقاييس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع مراعاة الحفاظ على المعنى الأصلي وضمان التكافؤ اللغوي والثقافي.

٣. عُرضت المقاييس بعد ترجمتهما على خمسة محكمين مختصين بعلم النفس، واللغة الإنجليزية من الجامعة الإسلامية، وجامعة طيبة. وأجريت التعديلات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين.

٤. طُبقت النسخة المبدئية للمقياس على عينة استطلاعية بهدف تقييم خصائصها السيكمومترية، ثم طبقت على العينة الأساسية للبحث.
أولاً: مقياس الصحة النفسية

يعد مقياس الصحة العامة (General Health Questionnaire) لـ (Goldberg & Hillier, 1979) أحد أهم وأشهر مقاييس الصحة النفسية أحادي البعد الذي مازال يستخدم في الدراسات العلمية حتى وقتنا الحاضر. وقد أجريت دراسة عدة استهدفت التحقق من صلاحية

المقياس الذي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، إذ بلغ معامل الفا كرونباخ (٠,٩٠)، كما بلغ معامل الاستقرار (٠,٧٨ - ٩٠). طبق المقياس في بيئات ثقافية مختلفة، إذ ترجم إلى (٣٨) لغة. وتتوفر ثلاث نسخ للمقياس، يتكون أحدها من (٦٠) عبارة، والثاني من (٣٠) عبارة، والثالث من (٢٨) عبارة، واعتمد الباحث النسخة المختصرة للمقياس والمكونة من (١٢) عبارة (Golderberg & Williams, 1988). يحصلُ المستجيب على خمس درجات حال اختياره بديل الاستجابة (موافق بشدة)، ودرجة واحدة عند اختيار البديل (غير موافق بشدة)، وتمثل الدرجة الأعلى مستوى أعلى من الصحة النفسية لدى المستجيب.

ثانيًا: مقياس الضغوط المهنية

يتكون مقياس الضغوط المهنية لـ "ألفيز" وزملائه (Alves et al., 2004) من (١٧) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد: المطالب الوظيفية (٥) عبارات، والتحكم والدعم الاجتماعي (٦) عبارات لكل بعد. قُدرت استجابات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يُمنح المستجيب خمس درجات عند اختياره لبديل الاستجابة (موافق بشدة)، ودرجة واحدة لبديل (غير موافق بشدة). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٧) و (٨٥) درجة، حيث تمثل الدرجة الأعلى مستوى أكبر من الخاصية المقاسة.

يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، إذا تراوح معامل الاستقرار لإعادة تطبيق الاختبار ما بين (٠,٨٢) و (٠,٩١) لأبعاد المقياس، كما تراوح معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٣، ٠,٦٣، ٠,٨٦) لأبعاد المطالب، والتحكم، والدعم الاجتماعي على التوالي.

مقياس رأس المال النفسي

يُعد مقياس رأس المال النفسي أداة علمية مصممة لقياس الأبعاد الأربعة الأساسية لرأس المال النفسي، وهي: الفاعلية الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة النفسية. طُور المقياس استنادًا إلى الإطار النظري لرأس المال النفسي الذي قدمه لوثنز وزملاؤه (Luthans et al, 2006). عمل "مارتينيز" وزملاؤه (٢٠١٩) على إعداد أداة مختصرة مكونة من (١٢) عبارة، موزعة على الأبعاد الأربعة، بحيث يحتوي كل بُعد على (٣) عبارات تُقيّم جوانب مختلفة من ذلك البعد. ويطلب من المستجيب تقييم مدى انطباق العبارات عليه على مقياس خماسي، بحيث يحصل على خمس

درجات عند اختياره لبدل الاستجابة (موافق بشدة)، ودرجة واحدة عند اختياره (غير موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (١٢) إلى (٦٠) درجة، مما يعكس مستوى المتغير المقاس وفقاً لمدى ارتفاع الدرجة.

الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاهما بإدارة التعليم بمحافظة ينبع؟

للتعرف على مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية أستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢): مستويات الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية لدى القيادات في القطاع التعليمي

المتغير	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الضغوط المهنية	المطالب الوظيفية	2.98	0.89	متوسط
	التحكم	2.75	0.98	متوسط
	الدعم الاجتماعي	2.84	0.84	متوسط
	الدرجة الكلية	2.87	0.86	متوسط
رأس المال النفسي	الكفاءة الذاتية	3.64	1.01	مرتفع
	التفاؤل	3.70	0.76	مرتفع
	الأمل	3.78	0.73	مرتفع
	المرونة النفسية	3.90	0.70	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.61	0.67	مرتفع
الصحة النفسية	الدرجة الكلية	3.67	0.58	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (٢) أن مديرات المدارس ووكيلاهما في القطاع التعليمي بمحافظة ينبع يتعرضن لمستويات متوسطة من الضغوط المهنية ($M = 2.87$). اتفقت نتيجة الدراسة

الحالة مع دراسة شويطر وعبدالحق (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن الضغوط في القطاع الصحي أعلى مقارنة بالقطاع التعليمي، ويتفق ذلك مع مستويات الضغوط المتوسطة في البحث الحالي. كما اتفقت مع دراسة سوليمان وزملائه (Suleman et al., 2018) التي أظهرت أن القيادين في القطاع التعليمي يعانون من ضغوط مهنية تتعلق بعبء العمل، وصراع الأدوار.

إن المستوى المتوسط من الضغوط المهنية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها هو أمر متوقع نظرًا لطبيعة العمل القيادي الذي يتطلب اتخاذ قرارات حساسة وتحمل مسؤوليات كبيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النموذج البيولوجي للضغط (GAS) إذ يظهر أن المستويات المتوسطة للضغوط المهنية لدى القياديات يتسق مع مرحلة المقاومة Resistance Stage في نموذج "سيلي" (١٩٥٦) التي يحاول فيها الجسم مقاومة الأحداث الضاغطة من خلال تنظيم الاستجابات حفاظًا على التوازن. يكشف ذلك عن قدرتهن على التكيف مع مطالب الدور وضغوطه دون أن يصلن إلى مرحلة الإرهاق. ووفقًا لنظرية التنشيط المعرفي فإن القياديات في تعليم ينبع يشعرن بقدرة لا بأس بها من التحكم لمواجهة التحديات، من خلال ما يمتلكن من قدرات وموارد لازمة تساهم في تجاوز الصعوبات، كما يمتلكن توقعات إيجابية جيدة نحو قدرتهن وإمكانيتهن تساهم في التقليل من النتائج السلبية المترتبة على التحديات. ورغم هذا إلا أنهن مازلن في حاجة لتحكم أكبر وتوقعات إيجابية أعلى تساهم في تقليل الضغوط المهنية إلى حد أدنى. كما يعبر المستوى المتوسط للضغوط المهنية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها في تعليم ينبع عن أن الضغوط المعتدلة تعد جزءًا طبيعيًا من العمل القيادي، لكنها لم تصل إلى الحد الذي يسبب الانخيار، مما يعزز استمرارية الإنتاجية ويتطلب تدخلات لضمان عدم تفاقم الضغوط إلى مستويات أعلى. وقد كشفت هذه النتيجة عن قدرة القياديات على التكيف مع بيئة العمل، مع وجود ضغوط متوسطة تتعلق بالمطالب الوظيفية، والتحكم، والدعم الاجتماعي.

في المقابل، يُظهر ارتفاع مستويات رأس المال النفسي أن القياديات يتمتعن بخصائص نفسية إيجابية مرتفعة ($M = 3.61$) مثل: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والأمل، والمرونة النفسية، مما يمكنهن من مواجهة الضغوط والتغلب على التحديات المهنية. اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو المعاطي ومنصور (٢٠١٨) التي خلصت إلى مستوى متوسط من رأس المال النفسي لدى مديري

ووكلاء المدارس بالقاهرة، وقد يعزى هذا الأمر إلى الاختلاف في الظروف البيئية والاقتصادية بين عيني الدراسة.

يتسق ارتفاع رأس المال النفسي في الدراسة الحالية مع فرضية أن رأس المال النفسي يعزز من القدرة على مواجهة التحديات والتكيف مع الضغوط المهنية، ووفقاً لـ "لوثانز" وزملائه (Luthans et al, 2006) فإن الدرجة المرتفعة من الأمل تشير إلى رغبة قوية لدى القيادات لبلوغ الأهداف، والقدرة إلى إيجاد طرق بديلة لتحقيقها عند مواجهة التحديات. وثقتهن بقدرتهن على حشد الدافعية، واتخاذ مسارات العمل اللازمة لأداء المهام بنجاح ضمن سياق معين، وقدرتهن على التعافي بعد مواجهة الإخفاقات، والتعلم والنمو في ظل وجود التحديات المهنية، كما يمتلكن تفاعلاً نتيجة عزو الأحداث الإيجابية إلى أسباب شخصية، وتفسير الأحداث السلبية على أنها ذات أسباب مؤقتة خارجية.

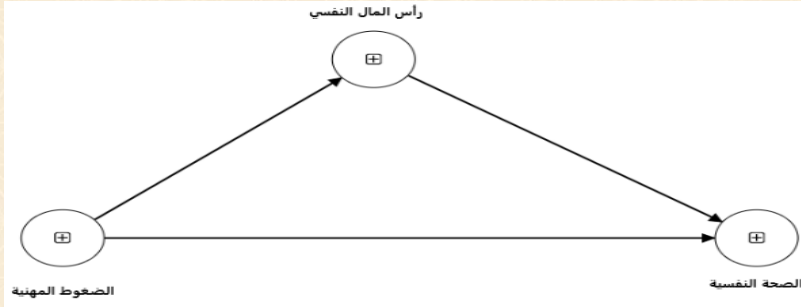
من ناحية أخرى أظهرت النتائج عن مستوى مرتفع الصحة النفسية ($M = 3.67$) لدى القيادات في التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة القرالة وبطاح (٢٠١٧) التي كشفت عن مستوى متوسط من الصحة النفسية لدى مديري ومديرات المدارس.

تتسق المستويات المرتفعة للصحة النفسية مع رأس المال النفسي في الدراسة الحالية، حيث يساهم الأخير بشكل مباشر في تعزيز قدرة الفرد على التكيف مع ضغوط الحياة المهنية والشخصية. وتتسق هذه النتيجة مع تعريف المنظمة العالمية للصحة النفسية وجمعية علم النفس الأمريكية باعتباره حالة من الرفاهية والتوافق السلوكي، والتحرر النسبي من القلق، والقدرة على التعامل مع ضغوط الحياة اليومية، إذ أظهرت هذه النتيجة قدرة القيادات على التكيف مع الضغوط وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. كما يمكن عزو المستوى المرتفع للصحة النفسية للقيادات في تعليم ينبع نظير ما يجده من دعم مؤسسي من قبل وزارة التعليم بالسعودية إذ وفرت لهن بيئة عمل داعمة اشتملت على رواتب مجزية، ومكافآت شهرية، وبرامج تدريب وتطوير مهني.

السؤال الثاني: ما طبيعة الدور الوسيط الذي يؤديه رأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيالاتها بإدارة التعليم بمحافظة ينبع؟

يوضح الشكل (٢) النموذج المفترض للدراسة الذي ينطوي على علاقة مباشرة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، وعلاقة غير مباشرة من خلال المتغير الوسيط رأس المال النفسي. كما أن هناك علاقة مباشرة ما بين الضغوط المهنية ورأس المال النفسي، وعلاقة مباشرة ما بين رأس المال النفسي والصحة النفسية.

شكل (٢) النموذج المفترض للدراسة



وفقاً لـ (Chua, 2022; Hair, et al., 2022; Radomir, et al., 2023) يفضل اختبار النموذج المفترض من خلال مرحلتين هما: تحليل نموذج القياس، وتحليل النموذج البنائي. وجرى ذلك عبر الخطوات التالية: -

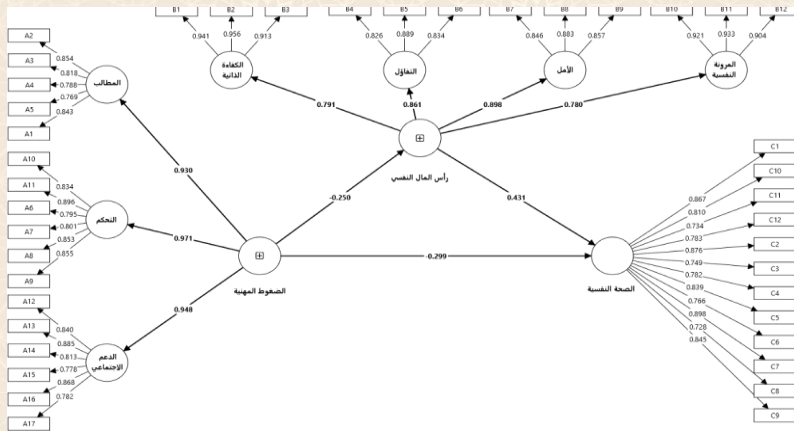
أولاً: تحليل نموذج القياس

يجري تحليل نموذج القياس من خلال فحص الصدق التقاربي والصدق التمايزي، وفحص الثبات من خلال معاملات ألفا كرونباخ.

أ: الصدق التقاربي

في الصدق التقاربي، ثمة شرطان لا بد من تحققهما: أولاً، تشبع المؤشرات المقاسة (الفقرات) على عواملها الكامنة، إذ لا بد أن تكون تشبع الفقرات على عواملها أكبر من أو تساوي (٠,٧٠). ويظهر الشكل (٣) تشبع المؤشرات المقاسة على عواملها الكامنة الذي يكشف عن أن جميع المؤشرات المقاسة قد تشبعت على عواملها بقيم أكبر من أو تساوي (٠,٧٠).

شكل (٣): تشبع المؤشرات المقاسة (فقرات المقاييس) على عواملها الكامنة. يشير الشكل الدائري إلى العوامل الكامنة وتمثلها متغيرات البحث الثلاث، في حين تشير المستطيلات إلى المؤشرات المقاسة وتمثلها فقرات المقاييس



ثانيًا: يجب أن تكون قيمة متوسط التباين المستخلص (AVE) أكبر من أو تساوي (٠,٥٠)، وقد أسفر التحليل عن قيم (AVE) التي بلغت (٠,٦١, ٠,٥٤, ٠,٦٤) لمتغيرات: الضغوط المهنية، ورأس المال النفسي، والصحة النفسية، على التوالي محققة بذلك درجة القطع البالغة (٠,٥٠). ولتوضيح هذا المؤشر، فإن أن قيمة متوسط التباين المستخلص للضغوط المهنية البالغ (٠,٦٤) يعني أن (٦٤٪) من التباين في إجابات المستجيبين على مقياس الضغوط المهنية تعزى للضغوط المهنية نفسها، في حين أن (٣٦٪) تعزى لعوامل أخرى مثل الخطأ العشوائي أو عوامل خارجية (مثل: تحيز الاستجابة، الضوضاء والتشتت، والحالة المزاجية للمستجيبين).

ب: الصديق التمايزي

يُتحقق من الصديق التمايزي من خلال ثلاث مؤشرات:

أولاً، مؤشر "فورنل لاركر" (Fornell-Larcker)، إذ يجب أن يكون الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE) للمتغير الكامن أكبر من ارتباطه بالمتغيرات الأخرى في النموذج.

جدول (٣): الصدق التمايزي لمتغيرات الضغوط المهنية، رأس المال النفسي، الصحة النفسية

المتغير	الضغوط المهنية	رأس المال النفسي	الصحة النفسية
الضغوط المهنية	0.83	-0.26	-0.42
رأس المال النفسي	-0.26	0.74	0.74
الصحة النفسية	-0.42	-0.51	0.80

تكشف النتائج الواردة في الجدول (٣) تحقق مؤشر "فورنل لاركير" (Fornell-Larcker) إذ إن الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE) لمتغيرات الضغوط المهنية (٠,٨٣)، رأس المال النفسي (٠,٧٤)، والصحة النفسية (٠,٨٠) لكل متغير أكبر من ارتباطه بالمتغيرات الأخرى في النموذج، مما يشير إلى غياب التداخل بين مقاييس النموذج.

ثانيًا، التشبعات المتقاطعة (Cross-loadings) وفيه يجب أن تكون قيمة تشبع المؤشر على المتغير الكامن أعلى من تشبعه على المتغيرات الكامنة الأخرى.

جدول (٤): التشبعات المتقاطعة لعبارات المقاييس

العبارة	الضغوط المهنية	رأس المال النفسي	الصحة النفسية
A1	0.84	-0.23	-0.38
A2	0.85	-0.27	-0.36
A3	0.81	-0.22	-0.43
A4	0.78	-0.27	-0.36
A5	0.76	-0.15	-0.33
A6	0.79	-0.07	-0.31
A7	0.80	-0.16	-0.32
A8	0.85	-0.17	-0.32
A9	0.85	-0.22	-0.29
A10	0.83	-0.08	-0.42
A11	0.89	-0.17	-0.35
A12	0.84	-0.21	-0.21
A13	0.88	-0.23	-0.30
A14	0.81	-0.23	-0.12
A15	0.77	-0.22	-0.37
A16	0.86	-0.26	-0.22
A17	0.78	-0.23	-0.25
B1	-0.25	0.94	0.31
B2	-0.27	0.95	0.37
B3	-0.26	0.91	0.35
B4	-0.19	0.82	0.22
B5	-0.22	0.88	0.39
B6	-0.05	0.83	0.38

العبارة	الضغوط المهنية	رأس المال النفسي	الصحة النفسية
B7	-0.14	0.84	0.36
B8	-0.13	0.88	0.34
B9	-0.10	0.85	0.43
B10	-0.15	0.92	0.38
B11	-0.26	0.93	0.44
B12	-0.20	0.90	0.45
C1	-0.34	0.47	0.86
C2	-0.45	0.47	0.87
C3	-0.36	0.34	0.74
C4	-0.44	0.41	0.78
C5	-0.24	0.37	0.84
C6	-0.22	0.41	0.76
C7	-0.39	0.55	0.89
C8	-0.32	0.39	0.72
C9	-0.38	0.45	0.84
C10	-0.45	0.42	0.81

تكشف النتائج الواردة في الجدول (٤)، قيم التشبعات المتقاطعة لفقرات المقاييس، ويظهر أن جميع المؤشرات قد ارتبطت ارتباطاً مرتفعاً بعواملها الكامنة، وارتباطاً ضعيفاً بالعاملين الآخرين. ثالثاً، مؤشر (HTMT) الذي يكشف عن مدى التداخل بين المتغيرات الكامنة في النموذج، إذ إن التداخل الكبير بين المتغيرات يشير إلى أن المتغيرات تقيس المفاهيم ذاتها، مما يضعف الصدق التمايزي، وعليه ينبغي أن يكون معامل الارتباط بين العوامل الكامنة أقل من أو يساوي (٠,٩٠).

جدول (٥) مؤشر (HTMT) لمتغيرات النموذج

المتغيرات	قيمة (HTMT)
الضغوط المهنية ← الصحة النفسية	0.41
رأس المال النفسي ← الصحة النفسية	0.52
الضغوط المهنية ← رأس المال النفسي	0.27

تبين النتائج الواردة في الجدول (٥) أن قيم (HTMT) للعوامل الثلاث الكامنة جميعها كانت أقل من (٠,٩٠) مما يشير إلى تحقق مؤشر (HTMT) للمقاييس الثلاث. وعليه، فقد تحققت جميع الشروط الثلاث الخاصة بالصدق التمايزي.

ثانياً: الثبات

جدول (٦): قيم معاملات ألفا كرونباخ، والفا كرونباخ المركب

لمتغيرات البحث

المتغير	معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ المركب
الصحة النفسية	0.951	0.960
المرونة النفسية	0.925	0.926
الضغوط المهنية	0.961	0.962

تظهر النتائج الواردة في الجدول (٦) أن قيم معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ألفا كرونباخ المركب مرتفعة، كما أنها تجاوزت المحك، إذ إن جميع متغيرات البحث قد تجاوزت درجة القطع (٠,٧٠).

ثانيًا: تحليل النموذج البنائي للمتغير الوسيط

يجري تحليل النموذج البنائي للمتغير الوسيط من خلال خمس خطوات هي: تحليل الآثار المباشر، وتحليل الآثار غير المباشرة، وحجم الأثر، والقوة التنبؤية للنموذج، ومستوى القوة التنبؤية للنموذج، وفيما يلي عرض للخطوات الخمس:

أولاً: الآثار المباشرة

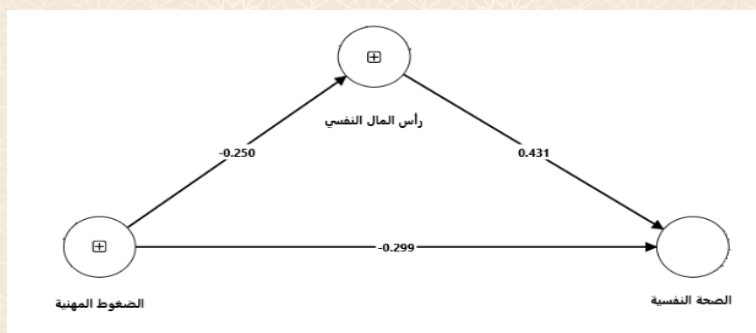
جدول (٧): الآثار المباشرة لمتغيرات البحث

المتغير	العينة الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
الضغوط المهنية ← الصحة النفسية	-0.42	-0.43	0.09	4.49	0.000
الضغوط المهنية ← رأس المال النفسي	-0.26	-0.27	0.10	2.632	0.01
رأس المال النفسي ← الصحة النفسية	0.45	0.45	0.11	3.95	0.000

تظهر النتائج الواردة في الجدول (٧) والشكل (٣) أن جميع مسارات النموذج البنائي كانت دالة إحصائيًا. إذ يوجد أثر مباشر سالب للضغوط المهنية على الصحة النفسية ($\beta = 0.30$)

$P < 0.001$ ، وهذا يعني أن زيادة الضغوط المهنية بوحدة واحدة يقلل من الصحة النفسية بمقدار (0.30) وحدة. كما يوجد أثر مباشر سالب للضغوط المهنية على رأس المال النفسي $(\beta = 0.25, P < 0.001)$ ، أي أن زيادة الضغوط المهنية بوحدة واحدة يقلل من رأس المال النفسي بمقدار (0.25) وحدة. كما أن هناك أثر مباشرًا موجبًا لرأس المال النفسي على الصحة النفسية $(\beta = -0.43, P < 0.01)$ وهذا يعني أن زيادة رأس المال النفسي بوحدة واحدة يزيد من الصحة النفسية بمقدار (0.43) وحدة. يبين ذلك أنه كلما ارتفعت الضغوط المهنية لدى القيادات قلت صحتهم النفسية، وكلما زادت الضغوط المهنية أثر ذلك سلبًا على رأس المال النفسي. وفي المقابل، كلما ارتفع رأس المال النفسي زادت الصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها.

شكل (3): الآثار المباشرة بين متغيرات البحث



ثانيًا: الآثار غير المباشرة

جدول (8): الآثار غير المباشرة لمتغيرات البحث

المتغير	العينة الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
الضغوط المهنية ← رأس المال النفسي → الصحة النفسية	-0.121	-0.120	0.057	2.164	0.03

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8) الأثر الوسيط لمتغير رأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية إذا بلغت قيمة β (0.121) التي كانت دالة عند مستوى

(٠,٠٥). تشير هذه النتيجة إلى أن الضغوط المهنية تؤثر سلبيًا على الصحة النفسية من خلال رأس المال النفسي. بمعنى آخر، عندما تزداد الضغوط المهنية، فإنها تقلل من رأس المال النفسي، مما يؤدي بدوره إلى خفض الصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتها. في المقابل، فإن ذلك يعني أيضًا أن زيادة رأس المال النفسي يمكن أن يخفف من أثر الضغوط المهنية على الصحة النفسية، وبالتالي فإن العمل على تعزيز رأس المال النفسي يمكن أن يكون استراتيجية فعالة ترفع من الصحة النفسية وتقلل من أثر الضغوط المهنية عليها.

ثالثًا: حجم الأثر

جدول (٩) قيم معامل مربع الارتباط (معامل التحديد) للعلاقة بين متغيرات البحث

المتغير التابع	قيمة (R^2)	قيمة (R^2) المصحح
الصحة النفسية	0.33	0.32
رأس المال النفسي	0.06	0.05

تكشف النتائج الوارد في الجدول (٩) أن الضغوط المهنية تفسر (٣٣٪) من التباين في متغير الصحة النفسية. في حين تفسر الضغوط المهنية ورأس المال النفسي مجتمعية (٦٪) من التباين في الصحة النفسية.

رابعًا: القوة التنبؤية للنموذج

جدول (١٠): نتائج القوة التنبؤية للنموذج المفترض

المتغير التابع	$Q^2_{predict}$
رأس المال النفسي	0.04
الصحة النفسية	0.14

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١٠) أن القيمة التنبؤية (Q^2) للمتغيرين التابعين رأس المال النفسي والصحة النفسية كانت قيم موجبة، مما يشير إلى أن نموذج الوساطة يتمتع بقوة تنبؤية كافية.

خامساً: مستوى القوة التنبؤية للنموذج

يمكن تحديد مستوى القوة التنبؤية من خلال مقارنة قيم الجذر التربيعي لمتوسط مربع الخطأ بين نموذج PLS-SEM ونموذج الانحدار الخطي المتعدد LM model. وفقاً لـ "هير" وزملائه (Hair, et al., 2022) فإن كانت جميع مؤشرات PLS-SEM أصغر من مؤشرات LM فإن النموذج النهائي يمتلك قوة تنبؤية مرتفعة، وإن كان ما يزيد عن نصف المؤشرات أصغر كان القوة التنبؤية متوسطة، أما إن كان أقل من نصف المؤشرات أصغر فإن القدة التنبؤية تعد ضعيفة، وأخيراً، أن كانت جميع مؤشرات PLS-SEM أكبر من مؤشرات LM فإن النموذج يفتقد للقوة التنبؤية.

جدول (١١): المقارنة بين قيم الجذر التربيعي لمتوسط مربع الخطأ ونموذج الانحدار الخطي

المتعدد

الفقرة	PLS-SEM_RMSE	نموذج الانحدار الخطي المتعدد (LM Model_RMSE)
A1	0.892	0.915
A2	0.887	0.901
A3	0.923	0.940
A4	0.910	0.932
A5	0.896	0.917
A6	0.905	0.920
A7	0.878	0.894
A8	0.901	0.922
A9	0.892	0.910
A10	0.919	0.940
B1	1.012	1.025
B2	1.020	1.034
B3	1.007	1.018
B4	1.015	1.029
B5	1.009	1.020
B6	1.013	1.026
B7	1.018	1.032
B8	1.005	1.019
B9	1.022	1.035
B10	1.017	1.030
B11	1.014	1.028
B12	1.016	1.031

توضح النتائج الواردة في الجدول (١١) أن جميع مؤشرات PLS-SEM أصغر من مؤشرات

LM مما يعني أن نموذج البحث الحالي يتمتع بمستوى مرتفع من القدرة التنبؤية.

اتسقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة علي (٢٠٢١) من حيث العلاقة السالبة بين الضغوط المهنية ورأس المال النفسي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة عبداوي وزملائه (٢٠١٦) من ناحية العلاقة السالبة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية.

ولتفسير نتائج السؤال الثالث، وفقاً للنموذج البيولوجي للضغط فإن الضغوط المهنية تؤدي إلى استجابات فسيولوجية يمكن أن تفضي إلى مشكلات صحية نفسية وجسدية إذا لم يتمكن الفرد من مجابهة هذه الضغوط والتكيف معها، ويمكن لرأس المال النفسي أن يكون عاملاً مهماً في التكيف، يسهم في التخفيف من أثر الضغوط المهنية على الصحة النفسية. والأمر ذاته يفسره النموذج الهندسي للضغط الذي يكشف عن أن الضغوط المهنية التي تفوق قدرة الفرد على التحمل يمكن أن تفضي إلى الانهيار والانكسار، ما لم تكن لدى الفرد موارد نفسية مثل: الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة، والتفاوض تحسن من قدرته على التكيف مع الضغوط، وتسهم في تقليل احتمالية بلوغه مرحلة الانهيار النفسي.

وتلخيصاً لما سبق، يمكن القول: إن جميع مسارات النموذج البنائي كانت دالة إحصائياً. إذ إن هناك أثراً سالباً مباشراً بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، وأثراً سالباً مباشراً ما بين الضغوط المهنية ورأس المال النفسي، في حين كان الأثر المباشر موجباً بين رأس المال النفسي والصحة النفسية. كما أن هناك دوراً وسيطاً لرأس المال النفسي في العلاقة بين الضغوط المهنية والصحة النفسية، ففي الوقت الذي تقلل الضغوط المهنية من أثر رأس المال النفسي على الصحة النفسية يمكن أن يؤدي تعزيز رأس المال النفسي إلى خفض أثر الضغوط المهنية على الصحة النفسية.

التوصيات

١. تعزيز الصحة النفسية لدى مديرات المدارس ووكيلاتهما من خلال تقديم برامج وقائية ونمائية تعنى بالصحة النفسية لدى القيادات في القطاع التعليمي.
٢. تعزيز رأس المال النفسي من خلال برامج تدريبية مهنية تعزز من مصادره النفسية.
٣. تقديم ورش عمل ودورات تدريبية لتعزيز الوعي حول الضغوط المهنية وأثرها المحتملة على الصحة النفسية وكيفية التعامل معها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو المعاطي، وليد محمد، ومنصور، منار منصور أحمد. (٢٠١٨). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام. العلوم التربوية، مج ٢٦، ع ٣، ٤١٠-٤٤١
- الآشي، ألفت بنت عبد العزيز. (٢٠٢٠). ضغوط العمل لدى المرأة العاملة السعودية وأثره على المناخ الأسري. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، مج. ٢٠٢٠، ع. ٥٨، ٥٧٩-٦٣١.
- تركية، إيمان، وفارس، نسرين. (٢٠١٩). الاحتراق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى المرأة العاملة في قطاع الصحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحي فارس بالمدينة.
- الحملوي، من المنصور علي. (٢٠١٩). أساليب مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي للمعلمين. دراسات نفسية، مج ٢٩، ع ٢٤، ٢١٧-٣٠٧.
- الراشد، سامي بن حسين محمد، وخوجلي حيدر. (٢٠٠٥). مستوى مصادر ضغوط العمل لمدرّاء ومديرات المدارس الثانوية في محافظة الأحساء بالملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية.
- زناقي، عبدالكريم، وجخرا، محمد عرفات. (٢٠١٥). الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية على عينة من أعوان الحماية المدنية بورقلة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٤). عالم الكتب.
- الزيات، آية أشرف محمد سعيد، وخميس، إيمان أحمد، ويونس، ياسمين محمد. (٢٠٢٢). أبعاد المرونة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنوفية، مجلة كلية التربية، مج ٣٧ عدد خاص، ٣٧٦-٤٠٦.
- شويطر، خيرة، وعبد الحق الفاصلة منصوري. (٢٠١٣). الضغوط المهنية بين المدرسات والممرضات. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع ١٠ و ١٠٢-٨٥.
- صليحة، عزة، وإسماعيلي، يا منة. (٢٠٢١). الاحتراق النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى المرأة العاملة دراسة ميدانية في ثانوية مدينة عين الملح، دراسات نفسية، مج ١٢، ع ١٤، ٣٨١-٤٠٤.
- الضيدان، الحميدي محمد ضيدان. (٢٠١٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بالانتران الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض. مجلة الاجتماعية، ١٢٤، ١٤٩-٢٠٣.
- طه، هبة حسين إسماعيل. (٢٠١٩). رأس المال النفسي وعلاقته بأساليب مجابهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة البحث العلمي في الآداب، ع ٢٠، ج ٤، ٤٧-٧٢.
- عبد العزيز، سهام، واليوسف، رنيم سمير. (٢٠٢١). الضغوط المهنية وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى المرأة العاملة في التعليم العالي شمال سوريا. مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، ع ٢٤، ٧٣-١٠٩.

عبدالحليم، منى؛ الشويقي، أبو زيد. (٢٠٢٤). رأس المال النفسي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، المجلد (٣)، العدد (٢)، ص ص (١-٣٨).

عبدالحميد، عزة خضري. (٢٠٢٣). رأس المال النفسي كمنبئ بفاعلية اتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس في ضوء بعض المتغيرات. دراسات نفسية، مج ٣٣، ٣٤٧-٥٢٩.

عبدالمعزم، احمد السيد (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات بين رأس المال النفسي والضغوط النفسية والصلابة النفسية والإنجاز الأكاديمي. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، مج ٤٧، ٤٠-١٥.

عبدوي، عبد الحميد، شاي حي، سليمة، وساعد، صباح. (٢٠١٦). الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى مديري المؤسسات التربوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٢٥، ٥٢٥-٥٤٠.

عفاشة، هنادي بنت محمد إسماعيل. (٢٠٢٢). الضغوط المهنية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز ومستوى

الطموح لدى المشرفات التربويات في المدينة المنورة. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، مج ٩، ١٣٩-١٠٩.

على، أماني عادل سعد (٢٠٢١). رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط المهنية والاندماج الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، مج ٣، ٥٤٣، ١٧٩٤-١٧٣٣.

الفضلي منى عبد المحسن عبد الرحمن، الشنقيطي، أسيل محمد السالك. (٢٠١٥). تفويض الصلاحيات وعلاقته بضغوط العمل لدى مديري ومديرات المدارس بمحافظة القنفذة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥٩، ٣٦٦-٣٢١.

القرالة، خالد جميل، وبطاح، أحمد محمد. (٢٠١٧). الصحة النفسية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.

مصطفى، سارة عبد السلام. (٢٠٢٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية للإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الطفولة، ٤٥ (١)، ٧٠٦-٧٦٢.

البوي، عهود محمود عطية الله، كليتون، ابتهاج عبد العزيز، وحمد، إرادة عمر حمد. (٢٠٢١). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى عينة من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. دراسات عربية في

التربية وعلم النفس، ع ٣٤٢ - ٣١١، ١٣٤.

ترجمة المراجع العربية:

Abdawi, Abdul Hamid, Shai Hai, Salima, and Saed, Sabah. (2016). Professional stress and its relationship to mental health among directors of educational institutions. Journal of Humanities and Social Sciences, Issue 25, 525 and 540.

Abdul Aziz, Suhaam, and Al-Yousfi, Ranim Samir. (2021). Professional stress and its relationship to the family climate among women working in higher education in northern Syria. Tebyan Journal of Educational and Social Sciences, Issue 2, 73-109.

Abdul Halim, Mona; Al-Shawiqi, Abu Zaid. (2024). Psychological capital and its relationship to the Big Five personality factors and methods of coping with psychological stress

- among university students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Volume (3), Issue (2), pp. (1-38).
- Abdul Hamid, Ezzat Khadri. (2023). Psychological capital as a predictor of the effectiveness of decision-making among a sample of school principals in light of some variables. Psychological Studies, Vol. 33, No. 3, 467-529
- Abdul Moneim, Ahmed Al-Sayed (2023). Modeling the relationships between psychological capital, psychological stress, psychological resilience, and academic achievement. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Vol. 47, 4, 15 - 80.
- Abu Al-Maati, Walid Muhammad, and Mansour, Manar Mansour Ahmed. (2018). Psychological capital and its relationship to professional commitment among general education teachers. Educational Sciences, Vol. 26, No. 3, 410-441
- Afasha, Hanadi bint Muhammad Ismail. (2022). Professional stress and its relationship to both achievement motivation and the level of ambition among educational supervisors in Medina. Journal of Shaqra University for Humanities and Administrative Sciences, Vol. 9, No. 1
- Al-Ashi, Alfat bint Abdul Aziz. (2020). Work pressures among Saudi working women and its impact on the family climate. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, Vol. 2020, No. 58, 579-631.
- Al-Dhaidan, Al-Hamidi Muhammad Dhaidan. (2017). Psychological stress and its relationship to emotional balance and decision-making ability among secondary school principals in Riyadh. Social Journal, No. 12, 149-203.
- Al-Fadhli, Mona Abdul Mohsen Abdul Rahman, and Al-Shanqiti, Aseel Muhammad Al-Salik. (2015). Delegation of powers and its relationship to work stress among school principals in Al-Qunfudhah Governorate. Arab Studies in Education and Psychology, No. 59, 321-366.
- Al-Hamlawi, Man Al-Mansour Ali. (2019). Stress coping methods as an intervening variable between psychological capital and psychological well-being of teachers. Psychological Studies, Vol. 29, No. 2, 217-307
- Ali, Amani Adel Saad (2021). Psychological capital as an intervening variable in the relationship between professional stress and job integration among special education teachers. Journal of Special Needs Sciences, Vol. 3, No. 5, 1733-1794
- Al-Qaraleh, Khaled Jameel, and Battah, Ahmed Mohammed. (2017). Mental health and its relationship to job performance of secondary school principals in Karak Governorate (unpublished master's thesis). Mutah University.
- Al-Rashed, Sami bin Hussein Mohammed, and Khojali Haider. (2005). Level of sources of work stress for male and female secondary school principals in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia (unpublished master's thesis). University of Omdurman Islamic.
- Al-Youbi, Ahoud Mahmoud Attia Allah, Clinton, Ibtihaj Abdul Aziz, and Hamad, Irada Omar Hamad. (2021). Psychological resilience and its relationship to occupational stress among a sample of working mothers during the distance learning period during the Corona pandemic. Arab Studies in Education and Psychology, No. 342 - 311, 134
- Al-Zayat, Aya Ashraf Mohammed Saeed, and Khamis, Iman Ahmed, and Younis, Yasmina Mohammed. (2022). Dimensions of psychological resilience and its relationship to

- strategies for coping with professional stress among kindergarten teachers in Menoufia Governorate, Journal of the Faculty of Education, Vol. 37, Special Issue, 376-406
- Mustafa, Sarah Abdel Salam. (2023). Self-efficacy and its relationship to psychological burnout and achievement motivation among kindergarten teachers. Childhood Magazine, 45(1), 706-762
- Saliha, Ezza, and Ismaili, Ya Mona. (2021). Psychological burnout and its relationship to marital compatibility among working women, a field study in Ain Al-Malh City Secondary School, Psychological Studies, Vol. 12, No. 1, 381-404
- Shwaiter, Khaira, and Abdul Haq Al-Fasla Mansouri. (2013). Occupational stress among female teachers and nurses. Journal of Psychological and Educational Studies, No. 10, 85-102
- Taha, Hiba Hussein Ismail. (2019). Psychological capital and its relationship to stress coping methods among special education teachers. Journal of Scientific Research in Arts, No. 20, Vol. 4, 47-72
- Turkiya, Iman, and Faris, Nisreen. (2019). Psychological burnout and its relationship to psychological resilience among working women in the health sector, unpublished master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Yahya Fares University in Medea.
- Zanati, Abdul Karim, and Jakhrab, Mohammed Arafat. (2015). Professional pressures and their relationship to achievement motivation: A field study on a sample of civil protection workers in Ouargla (unpublished master's thesis). University of Qasdi Merbah - Ouargla.

المراجع الأجنبية:

- Alves, M. G. D. M., Chor, D., Faerstein, E., Lopes, C. D. S., & Werneck, G. L. (2004). Short version of the "job stress scale": a Portuguese-language adaptation. Revista de saude publica, 38, 164-171.
- American Psychological Association. (n.d.). APA dictionary of psychology. Retrieved January 20, 2025, from <https://dictionary.apa.org/>
- Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 5(3), 244-255.
- Çelik, M. (2018). The effect of psychological capital level of employees on workplace stress and employee turnover intention. Innovar, 28(68), 67-75.
- Chitra, T., & Karunanidhi, S. (2013). Influence of occupational stress, resilience, and job satisfaction on psychological well-being of policewomen. Indian Journal of Health and Wellbeing, 4(4), 724-730
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. Educational Management Administration & Leadership, 51(4), 868-888.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. Psychological medicine, 9(1), 139-145. <https://doi.org/10.1017/s0033291700021644>
- Golderberg, D., & Williams, P. (1988). A user's guide to the General Health Questionnaire. Windsor, UK: NFER-Nelson.

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) (3e)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landsbergis, P. A., Dobson, M., LaMontagne, A. D., Choi, B., Schnall, P., & Baker, D. B. (2017). Occupational stress. In B. S. Levy, D. H. Wegman, S. L. Baron, & R. K. Sokas (Eds.), *Occupational and Environmental Health (Chapter 17)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190662677.003.0017>
- Liu, L., Chang, Y., Fu, J., Wang, J., & Wang, L. (2012). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and depressive symptoms among Chinese physicians: a cross-sectional study. *BMC public health*, 12, 1-8.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4(1), 339-366.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford university press.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., and Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educ. Psychol.* 39, 1047-1067. doi: 10.1080/01443410.2019.1623382
- Meurs, J. A., & Perrewé, P. L. (2011). Cognitive activation theory of stress: An integrative theoretical approach to work stress. *Journal of management*, 37(4), 1043-1068.
- Motowidlo, S. J., Packard, J. S., & Manning, M. R. (1986). Occupational stress: its causes and consequences for job performance. *Journal of applied psychology*, 71(4), 618.
- Mushoriwa, T. D., & Dlamini, N. R. (2015). School headship and occupational stress: The case of primary school heads. *Journal of Psychology*, 6(1), 41-48.
- Nolzen, N. (2018). The concept of psychological capital: a comprehensive review. *Management Review Quarterly*, 68(3), 237-277.
- O'Connor, P., Lydon, S., O'Dowd, E., & Byrne, D. (2021). The relationship between psychological resilience and burnout in Irish doctors. *Irish Journal of Medical Science (1971-)*, 190, 1219-1224.
- Pluut, H., Curşeu, P. L., & Fodor, O. C. (2022, February). Development and validation of a short measure of emotional, physical, and behavioral markers of eustress and distress (MEDS). In *Healthcare (Vol. 10, No. 2, p. 339)*. MDPI.
- Rehman, N., & Mubashar, T. (2017). Job stress, psychological capital and turnover intentions in employees of hospitality industry. *Journal of Behavioural Sciences*, 27(2), 59-79.
- Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at work: The relationship between hope and health in hospital nurses. *Health care management review*, 26(4), 7-18.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief

- resilience scale: assessing the ability to bounce back. International journal of behavioral medicine, 15(3), 194-200
- Sogunro, O. A. (2012). Stress in school administration: Coping tips for principals. Journal of School Leadership, 22(3), 664-700.
- Suleman, Q., Hussain, I., & Jumani, N. B. (2018). Occupational Stress among Secondary School Heads: A Gender Based Comparative Study. Journal of education and educational development, 5(2), 240-258.
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. 2004. The cognitive activation theory of stress. Psych neuroendocrinology, 29: 567-592.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association.
- Wheaton, B., Young, M., Montazer, S., & Stuart-Lahman, K. (2013). Social Stress in the twenty-first century. Handbook of the sociology of mental health, 299-323.
- World Health Organization. (2004). Promoting mental health: concepts, emerging, evidence, practice (Summary report



درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي

The Degree to which Quality of Life concepts
are incorporated into the English Language
text for the third year of secondary school

إعداد

د. عبد الله بن عبد الرحمن محمد السحيباني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

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

Dr. Abdullah Abdurrahman Mohammad ALSohibani

Assistant Professor of Curriculum and Instruction

Department Curriculum and Teaching Methods - Faculty
Education - Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Email: Aaalsohibani@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-017

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٢٣ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٠١ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي للفصل الدراسي الثاني طبعة عام ١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، وتطبيق أداة تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية (MEGA GOAL3) للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، حيث تم اعداد قائمة بمفاهيم جودة الحياة اشتملت على (٦) مجالات هي: (جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي، وجودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي، وجودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي، وجودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي، وجودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي، وجودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش)، ويندرج تحتها (٣٧) مفهوماً فرعياً. وقد أظهرت النتائج أن مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي جاءت الأعلى تكراراً، يليها مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش، يليها مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي، يليها مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي، يليها مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي، وجاءت مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي الأقل تكراراً. وخلصت نتائج الدراسة إلى عدد من التوصيات منها تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي ومراعاة التوازن والشمول في ذلك، كذلك تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي بمواضيع وأنشطة تسهم في تعزيز وتنمية مفاهيم جودة الحياة لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: درجة تضمين، جودة الحياة، قابلية العيش.

Abstract

The purpose of this study is to figure out the degree of inclusion of quality of life concepts in English Language book at the secondary for the third year secondary school, during the second semester edition 1446AH/2025AM. To achieve the objective, the descriptive analytical approach (content analysis) was used, and a tool was applied to analyze the content of English Language book (MEGA GOAL3) at the third secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia. A list of essential and sub-quality of life concepts included (6) fields: (quality of life related to healthy field, quality of life related to Social field, quality of life related to cultural field, quality of life related to educational field, quality of life related to economic field, quality of life related to livability field). (37) sub-concepts fall under it. The result showed that the quality of life concepts related to economic field were the highest repeated, followed by quality of life related to livability field, followed by quality of life related to healthy field, followed by quality of life related to social field, followed by quality of life related to social field, and less frequent concepts of quality of life related to educational field. The research concluded a number of recommendations, the most important are to include quality of life concepts in English Language book at the third secondary school and taking into account the balance and comprehensiveness in that, as well as including the English language book for the third grade of secondary school with topics and activities that contribute to enhancing and developing the concepts of quality of life among learners.

key words: degree of inclusion, quality of life concepts, livability.

المقدمة

يشهد العالم العديد من التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى المجالات، والتي أدت إلى زيادة المعلومات المعرفية والإنسانية، وأثّرت في سلوك الأفراد والمجتمعات لذا ظهر مفهوم جودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي والذي جاء استجابة لأهمية تبني نظرة إيجابية للحياة.

ويعد مفهوم جودة الحياة Quality of Life من المفاهيم الحديثة التي لاقَتْ اهتماماً في العلوم الطبيعية والإنسانية حيث يرى (المنوفي، ٢٠١٠م) أنه أحد المعايير الجوهرية لقياس مستوى تقدم الأمم في كل المجتمعات لما يتضمنه من مفاهيم التنمية البشرية، والتعليمية، والصحة، والسياسية، والثقافية، والتكنولوجية، بما يضمن نمو شخصية الفرد بشكل متكامل في مجتمعه؛ حيث يركّز هذا المفهوم على تنمية كل جوانب الإنسان من خلال احتياجاته المادية، والمعنوية، بشكل تكاملي، وتنمية قدراته المعرفية، والمهارية، والوجدانية ليصل لمرحلة السعادة والرضا.

وانعكاساً لأهمية جودة الحياة المتزايدة، فقد أكد تقرير الأمم المتحدة (٢٠١٦م) على أن جودة الحياة مرتكز أساس في التنمية البشرية وأن أهم ثلاثة عوامل تحددها هي: الدخل والصحة والتعليم، كما يتضح اهتمام المملكة العربية السعودية بجودة الحياة في أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، حيث تم إطلاق برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠م ويأتي من ضمن أهداف هذا البرنامج تنمية الوعي بجودة الحياة، وتحسين نمط حياة المواطنين معتمدة في ذلك على عدد من المؤشرات العالمية المهمة (وثيقة برنامج جودة الحياة، ٢٠٢٠م)

وقد أشار مؤتمر التربية العملية وجودة الحياة تبني المناهج مفاهيم مطورة لجودة الحياة بحيث يكتسب الطلاب رؤية عصرية عن الحياة وجوانبها، وهذا يساعدهم في الوصول للرضا الذاتي عن حياتهم، كما من شأنه تعزيز وعي الطلاب بمتطلبات جودة الحياة وسُبل تحقيقها والمحافظة عليها (سمعان، ٢٠١٩م).

ومن المناهج التي تُسهم في تحقيق مفهوم جودة الحياة، مناهج اللغة الإنجليزية التي تقوم بتزويد المتعلمين بالمعرفة اللغوية، وممارستها والتأكد من إتقانها، وبجانب هذه الأدوار الرئيسة فإنه كذلك لا بد أن يكون ملاماً لحياة الطلاب وواقعهم وتثقيفهم وإمدادهم بالخبرات التي يحتاجونها، كما

ينبغي عند بناء وتطوير مناهج اللغة الإنجليزية مواكبة التطورات المتسارعة وتلبية رغبات الفرد والمجتمع.

وبالرغم من تعدد مصادر تعلم اللغة الإنجليزية وتنوعها، إلا أن الكتاب الدراسي لا يزال له مكانته الخاصة كمرجع لجميع عناصر العملية التعليمية باعتباره الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، لذا يعد تحليله وتقويمه من الإجراءات المهمة التي تعتمد عليها الدراسات والهيئات التعليمية لتحديد مدى مناسبة المحتوى التعليمي مع التطورات والاتجاهات الحديثة في كافة المجالات (التميمي وأبو سليم، ٢٠٢٣م، ص ١٩).

وبناء على ما سبق، ونظراً لأهمية مفهوم جودة الحياة التي تهم الأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء، والذي يعتبر مؤشراً على الرقي الحضاري والتنموي داخل المجتمع، فإن كتب اللغة الإنجليزية يمكن أن تحقق مضامين مؤشرات جودة الحياة؛ وهذا ما سعى إليه البحث من خلال دراسة درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، واهتمامها بالتنمية البشرية وتحقيق جودة الحياة حيث خصصت برنامجاً عن جودة الحياة في المملكة العربية السعودية، وباعتبار التعليم أحد المرتكزات التي لها دور فعال في تحقيق برامج الرؤية، حيث يمكن للمناهج التعليمية زيادة الوعي بمفاهيم جودة الحياة وتشكيله لدى المتعلمين من خلال تبني هذه المناهج لمفاهيم جودة الحياة وزيادة وعي المتعلمين حولها.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم جودة الحياة، إلا أن نتائج الدراسات تشير إلى ضعف تضمين مفاهيم جودة الحياة في المقررات الدراسية، ومنها دراسة الشهري (٢٠٢٤م)، والتي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مقررات اللغة العربية لمفاهيم جودة الحياة، وكذلك دراسة عمران (٢٠٢٠م) التي أظهرت نتائجها أن نسبة توافر مهارات جودة الحياة كانت بنسبة ضعيفة جداً، وكذلك دراسة عمر (٢٠١٩م) التي خلصت نتائجها إلى وجود ضعف في معرفة المتعلم في المرحلة المتوسطة لمفهوم جودة الحياة وأبعادها المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة الغبيوي (٢٠٢٢م) عن

وجود ضعف في متطلبات جودة الحياة وعدم التوازن في تضمينها في مناهج الدراسات الإسلامية لصفوف المرحلة الابتدائية.

كما أوصت تلك الدراسات وغيرها كدراسة عبدالرزاق (٢٠٢٠م)، ودراسة السبيعي (٢٠٢٠م)، ودراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م)، بضرورة تحليل محتوى المقررات الدراسية والتأكد من تضمينها مفاهيم جودة الحياة.

وعلى الرغم من قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت مفاهيم جودة الحياة ودرجة تضمينها المناهج الدراسية، إلا أنه - حسب علم الباحث - لا توجد دراسات محلية تناولت مفاهيم جودة الحياة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، مما يؤكد وجود الحاجة لمزيد من الدراسات والأبحاث حول مدى تضمين كتب اللغة الإنجليزية لمفاهيم جودة الحياة، وفي ضوء ما سبق تحدت المشكلة بالتعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على المفاهيم الفرعية المرتبطة بمفهوم جودة الحياة.
- ٢- التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.
- ٣- التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.
- ٤- التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.
- ٥- التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.
- ٦- التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية التالية:

١- ما المفاهيم الفرعية المرتبطة بمفهوم جودة الحياة التي يمكن تضمينها في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٢- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٣- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٤- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٥- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٦- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

٧- ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة التي تنادي بأهمية الاهتمام بالتنمية البشرية، والتطور المجتمعي، وتحقيق الرقي والرفاهية، وتوافقاً مع برنامج جودة الحياة والذي يعد أحد

برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م والذي يهدف إلى تهيئة البيئة اللازمة لتحسين نمط حياة الفرد والأسرة.

٢- مساعدة المختصين والخبراء في تطوير المناهج للوقوف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

٣- توجيه أنظار الباحثين لإجراء مزيد من البحوث حول مفاهيم جودة الحياة في المقررات الدراسية.

٤- قد تسهم الدراسة الحالية في تعرف معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية على مفاهيم جودة الحياة، ودرجة تضمينها في كتاب اللغة الإنجليزية.

حدود الدراسة:

اقتصر البحث على قياس درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بال مجالات التالية: (الصحي، الثقافي، التعليمي، الاقتصادي، قابلية العيش) في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية (MEGA GOAL3) للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية طبعة العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

مفاهيم جودة الحياة:

يعرّف (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٧م) مفهوم جودة الحياة بأنها: "مستوى الرضا فيما يتعلق بالجوانب الأكثر أهمية في حياة الفرد ومدى توافر ظروف العيش الضرورية كالبنية التحتية والنقل، والسكن الملائم، والرعاية الصحية الجيدة، وفرص التعليم والتوظيف، والأمن، وكذلك توفر الخيارات لحياة ممتعة ورغيدة لشغل أوقات الفراغ بالترفيه المناسب، والأنشطة الثقافية والرياضية والمجتمعية المتنوعة".

ويعرفها الباحث مفاهيم جودة الحياة إجرائياً بأنها: تلك المفاهيم المرتبطة بدرجة الشعور بالرضا والسعادة، والقدرة على إشباع الحاجات والرغبات فيما يتعلق بال مجالات الصحية والثقافية والتعليمية والاقتصادية ومجال قابلية العيش وما تتضمنه من مؤشرات تعبر عنها، ومدى تضمينها كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

قابلية العيش:

تُعرف كلٌّ من الشهري والزهراني (٢٠٢٤م) قابلية العيش بأنها: "حالة شعورية تجعل الفرد قادراً على إشباع حاجاته المختلفة الفطرية والمكتسبة والاستمتاع بالظروف المحيطة به، وتتضمن العديد من المعايير المتعلقة بالخدمات ونوعيتها وكفايتها وكل ما يرتبط بذلك من مفاهيم".

ويعرّف الباحث قابلية العيش إجرائياً بأنها: أحد مجالات جودة الحياة والتي تُعنى بالمعايير الحضريّة الأساسية للمعيشة كالإسكان والنقل والاتصالات وغيرها من الخدمات الأساسية لتحسين جودة حياة الأفراد والمجتمعات".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد مفهوم جودة الحياة Quality of Life أحد المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً كبيراً في الميدان التربوي، حيث يعرف حبيب (٢٠٠٦م) جودة الحياة بأنها "درجة شعور الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمعرفية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية، مع تهيئة المناخ الانفعالي والمزاجي المناسبين للعمل والانجاز، والتعلم المتواصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتبني الفرد لاحتياجاته، والاستمرار في تنمية الأفكار والإبداع والمهارات النفسية والاجتماعية والتعلم التعاوني" (ص ٨٤).

ويرى عبدالفتاح وسعيد (٢٠٠٦م، ص ٢٠٤) أن جودة الحياة هي "الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والاحساس بحسن الحال واشباع الحاجات والرضا عن الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية وإحساسه بالسعادة وصولاً إلى أن يعيش حياة متوافقة بين جوهر الانسان والقيم السائد في المجتمع".

ويعرّف كلاً من منسي وكاظم (٢٠١٠م، ص ٤٦) جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة، والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه. كما عرفه جوسيف وآخرون (Joseph et al., 2005) بأنه "شعور الفرد بالارتياح والسعادة الناتجة عن

تقديرهم لشروط حياتهم الحالية لوجود الضروريات الحياتية كالغذاء والمسكن وما يصاحب ذلك الشعور من إحساس بالسعادة والإنجاز" (p.88).

كما يعرف العلياني (٢٠٢٢م) جودة الحياة بأنها "تحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا من خلال اشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانيات في ضوء مقومات جودة الحياة المتمثلة في جودة قابلية العيش التي تعني تطوير الأنشطة التي تسهم في تعزيز جودة حياة الفرد، وجودة نمط الحياة والتي تعني تلبية احتياجات الفرد بتوفير مشروعات سريعة لتطوير مشاركته في الأنشطة الترفيهية والثقافية والرياضية (ص ٣٢).

ومما سبق يلاحظ الباحث أن هناك تعدداً وتبايناً في تحديد مفهوم جودة الحياة، وقد يُعزى ذلك لحداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي، وكذلك اختلاف تخصصات العلماء والباحثين واهتماماتهم البحثية وارتباط هذا المفهوم بمجالات وميادين عدة، كما أن هناك عوامل عديدة في تحديد مكوناته وأبعاده.

أبعاد جودة الحياة Dimensions of quality of life:

بعد الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم جودة الحياة نجد أنه عادةً ما يتم تعريف جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين لكل منهما مؤشرات معينة وهما: البعد الذاتي المتعلق بالإنسان وسعادته ويعتمد هذا البعد على تقويم الفرد لحياته، والبعد الموضوعي وتمثل في الخدمات الأساسية ونوعيتها وكفايتها ويمكن تقويمها من خلال مؤشرات معتمدة قابلة للقياس والملاحظة (Bishop & Feist-price, 2001:202-203).

ويرى عبدالمعطي (٢٠٠٥م، ص ٢٠) أن لجودة الحياة ثلاثة أبعاد هي جودة الحياة الموضوعية وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية، إلى جانب الحياة الاجتماعية للفرد، وجودة الحياة الذاتية وتعني مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، وجودة الحياة الوجودية وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد واستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه.

في حين يشير سمعان (٢٠١٩م) إلى أن جودة الحياة تشمل أربعة أبعاد هي: الجوانب الاقتصادية المتمثلة في توافر فرص العمل وقلة معدلات البطالة وزيادة الدخل، والجوانب

الاجتماعية والمتمثلة في توفير التعليم مدى الحياة والأمان في المجتمع والاندماج الاجتماعي، والجوانب العمرانية وتتمثل في توفر الخدمات وسهولة الانتقال، والجوانب البيئية وتتمثل في جودة الهواء والماء والإدارة الرشيدة للموارد البيئية.

كما صنّف إندرسين (Andersen, 2003) جود الحياة إلى ثماني مجالات: السعادة الانفعالية، العلاقات الشخصية، السعادة المادية، النمو الشخصي، السعادة البدنية، تقرير المصير، الاندماج الاجتماعي، الحقوق البشرية والقانونية.

ويذكر ويدار (Widar, 2013) أن هناك أربعة أبعاد رئيسة لجودة الحياة وهي: البعد الوظيفي والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الجسمي. أما منظمة الصحة العالمية فقد حددت ستة أبعاد أو مجالات رئيسة هي: البعد الجسمي، والبعد النفسي، وبعد الاستقلال، وبعد العلاقات الاجتماعية، والبعد البيئي، والبعد الديني، إضافة إلى بعد جودة الحياة بشكل عام والصحة العامة (محمد، ٢٠١١).

وبناء على ما سبق توصل الباحث إلى أنه يمكن تصنيف مفاهيم جودة الحياة إلى ست مجالات رئيسة، ويتضمن كلٌ منها عدداً من المفاهيم الفرعية المرتبطة بها وهي كالآتي:

- المفاهيم المرتبطة بالمجال الصحي وتتضمن ستة مفاهيم فرعية هي السعادة، والصحة العامة، والوقاية، وإشباع الحاجات، والنظافة الشخصية، والرياضة.
- المفاهيم المرتبطة بالمجال الاجتماعي وتتضمن ستة مفاهيم فرعية هي التكافل، والمشاركة المجتمعية، والاستقرار، وآداب الذوق العام، والعلاقات الأسرية، والتطوع.
- المفاهيم المرتبطة بالمجال الثقافي وتتضمن ستة مفاهيم فرعية هي الترفيه، والقيم، والمعتقدات الثقافية، والحوار، والفنون، والاختراعات.
- المفاهيم المرتبطة بالمجال التعليمي وتتضمن خمسة مفاهيم فرعية هي التعلم التعاوني، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الرقمي، والنجاح الأكاديمي، وتنوع مصادر التعلم.
- المفاهيم المرتبطة بالمجال الاقتصادي وتتضمن سبعة مفاهيم فرعية هي مستوى المعيشة، الاستثمار، ترشيد الاستهلاك، التسوق، فرص العمل، الموارد، الإنتاج.

- المفاهيم المرتبطة بمجال قابلية العيش وتتضمن سبعة مفاهيم هي الإسكان، المسطحات الخضراء، المواصلات، الاتصالات، مصادر الطاقة، الرفاهية، جودة الهواء.

وفي إطار الاهتمام بمفهوم جودة الحياة فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث؛ منها دراسة الشهري والزهراني (٢٠٢٤م) والتي هدفت للتعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداة تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتم إعداد قائمة بمفاهيم جودة الحياة الرئيسة والفرعية، وقد أظهرت النتائج أن مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بقابلية العيش جاءت الأكثر تكراراً، يليها مفهوم جودة الحياة بالحياة الأسرية، وجاءت مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالصحة النفسية الأقل تكراراً.

ودراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م) والتي هدفت للتعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع البحث وعينته من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط لعام ١٤٤٤هـ، أما أداة البحث فكانت بطاقة تحليل محتوى تكونت من ستة مفاهيم لجودة الحياة وهي: جودة الحياة التعليمية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الثقافية، وجودة الحياة الصحية، وجودة الحياة الاقتصادية، وجودة الحياة بالتصميم الحضري، وخلصت نتائج البحث إلى أن كتاب الدراسات الاجتماعية تضمن المفاهيم الستة لجودة الحياة، مع وجود تباين في درجة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة.

وهدف دراسة عمران (٢٠٢٠م) التي التعرف على درجة تضمين مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى مقرر علم النفس للصف الثالث الثانوي للفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٩م ومدى توافر مهارات جودة الحياة فيها؛ والمنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية التصور المقترح لتضمين مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس، وقد طبقت مقياس جودة الحياة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي تكونت من (٤٠) طالباً بجمهورية مصر، وقد توصلت النتائج إلى نسبة توافر مهارات جودة الحياة

بالمقرر ضعيفة جداً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة السبيعي (٢٠٢٠م) إلى التعرف إلى مفاهيم جودة الحياة ودرجة تضمينها في مقررات الهوية الوطنية للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من كافة المجتمع المكون من مقررات الصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول ١٤٤١هـ في المملكة العربية السعودية، وكان من أبرز النتائج ضعف درجة توافر جودة الحياة الصحية والثقافية في جميع مقررات الهوية الوطنية، وجاءت بدرجة متوسطة في مفهوم جودة الحياة التعليمية والاقتصادية؛ كما جاء مفهوم جودة الحياة الاجتماعية بدرجة تقدير جيدة.

وهدف دراسة الدهني (٢٠١٨م) دراسة إلى معرفة مستوى الشعور بجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية في جامعتي اليرموك وحائل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (٤٥٢) طالبة من طالبات جامعتي اليرموك وحائل، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود أثر ذو دلالة إحصائية للجامعة ولصالح جامعة حائل، كما أكدنت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين طالبات السنة الدراسية الأولى وطالبات السنة الثانية لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى.

التعليق على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: تتشابه دراسة الباحث مع دراسة الشهري والزهراني (٢٠٢٤م)، ودراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م)، ودراسة السبيعي (٢٠٢٠م)، ودراسة عمران (٢٠٢٠م) في التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة، ولكنها تختلف في مجتمع الدراسة؛ إذ هدفت الدراسة الحالية لبحث درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

- من حيث المنهجية المتبعة: تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدام المنهجي الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة بطاقة تحليل المحتوى؛ إلا أن دراسة الدهني (٢٠١٨م) استخدمت مقياس جودة الحياة كأداة للدراسة.

- تمتاز هذه الدراسة كونها الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث - في المملكة العربية السعودية حول درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة ومجتمع الدراسة من كتاب اللغة الإنجليزية (MEGA GOAL3) للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحث بتصميم أداة البحث المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى، وذلك باتباع الخطوات التالية:

أولاً: إعداد قائمة مفاهيم جودة الحياة

- تحديد الهدف من بناء القائمة وهو وضع قائمة بمفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.

- تحديد مصادر بناء القائمة؛ حيث تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والأبحاث العلمية السابقة وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم جودة الحياة.

- إعداد قائمة أولية بمفاهيم جودة الحياة الرئيسة والفرعية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي وقد اشتملت القائمة على (٤٠) مفهوماً فرعياً موزعة على (٦) مفاهيم رئيسة.

- التحقق من صدق قائمة المفاهيم بصورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لإبداء آرائهم حول الصحة العلمية واللغوية للقائمة، وارتباط كل مفهوم

فرعي بالمجال الرئيس الذي ينتمي إليه، وقد اقترح المحكّمون إضافة بعض المفاهيم الفرعية وحذف بعضها لعدم ارتباطها بالمجال الرئيس، كما تم تعديل بعض المصطلحات اللغوية، وتم الأخذ بجميع الاقتراحات، وبالتالي أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

جدول رقم (١): مفاهيم جودة الحياة الرئيسة وعدد المفاهيم الفرعية

م	المجال	عدد المفاهيم الفرعية
١.	جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي	٦
٢.	جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي	٦
٣.	جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي	٦
٤.	جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي	٥
٥.	جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي	٧
٦.	جودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش	٧
	مجموع المفاهيم الفرعية	٣٧

ثانياً: بناء أداة تحليل المحتوى وفق الخطوات التالية:

- هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجالات التالية: (المجال الصحي، والمجال الثقافي، والمجال التعليمي، والمجال الاقتصادي، ومجال قابلية العيش) في كتاب اللغة الإنجليزية (MEGA GOAL3) للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٤م.

- فئات التحليل ووحداته: تم تقسيم فئات التحليل إلى قسمين هما: فئات رئيسة: وتمثلت في (٦) مجالات رئيسة لجودة الحياة وهي: جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي، جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي، جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي، جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي، جودة الحياة المتعلقة بمجال قابلية العيش. وفئات فرعية: تمثلت في (٣٧) مفهوماً فرعياً. أما وحدة التحليل فهي الفكرة المستخرجة من الجمل سواء أكانت الفكرة صريحة أو ضمنية.

- التأكد من صدق البطاقة: تم التحقق من صدق البطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد اقتضت آراءهم على تعديل بعض الصياغات اللغوية، وعلى ضوئها تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح بطاقة تحليل المحتوى بصورتها النهائية.

- ثبات أداة التحليل: للحكم على ثبات أداة التحليل تم اختيار وحدة عشوائية من عينة الدراسة لتحليلها، وتمت إعادة التحليل مرة ثانية بعد مرور شهر واحد، وتم احتساب نقاط الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة هولستي (Holsti) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٨٨٪) وهي نسبة مقبولة لإجراء الدراسة ومؤشر على ثبات التحليل (عضويات وآخرون، ٢٠٢١).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في معالجة البيانات المتعلقة بالإجابة على أسئلة الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١. معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق والتحقق من ثبات التحليل.

٢. أساليب الإحصاء الوصفي البسيط، وهي التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الباحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما المفاهيم الفرعية المرتبطة بمفهوم جودة الحياة التي يمكن تضمينها في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم التوصل إلى قائمة بمفاهيم جودة الحياة الرئيسة والفرعية، وقد اشتملت على (٦) مجالات رئيسة وعدد من المفاهيم الفرعية المرتبطة بكل مجال وفق ما يلي:

جدول رقم (٢): مجالات جودة الحياة الرئيسة والمفاهيم الفرعية المرتبطة بها

مفهوم المجال	مفاهيم الفرعية المنتمة للمجال	مجالات جودة الحياة
المجال الصحي healthy field	السعادة	الشعور بالسعادة والرضا، واهتمام الفرد بصحته الجسدية وتنمية الوعي الصحي لديه.
	الصحة العامة	
	الوقاية	
	إشباع الحاجات	
	النظافة الشخصية	
	الرياضة	
المجال الاجتماعي Social Field	التكافل	نمط العلاقات الشخصية ونوعيتها، وممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية، والترابط الاجتماعي.
	المشاركة المجتمعية	
	الاستقرار	
	آداب الذوق العام	
	العلاقات الأسرية	
	التطوع	
المجال الثقافي Cultural Field	الترفيه	تنمية وتعزيز دور الثقافة والفنون، مع المحافظة على التراث والقيم، ودعم المواهب الناشئة.
	القيم	
	المعتقدات الثقافية	
	الحوار	
	الفنون	
	الاختراعات	
المجال التعليمي Educational Field	التعلم التعاوني	تحسين جودة التعليم وكفاءته داخل المؤسسات التعليمية، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة والاهتمام بنواتج التعلم.
	التعلم مدى الحياة	
	التعلم الرقمي	
	النجاح الأكاديمي	

مفاهيم الفرعية المنتمية للمجال	مفهوم المجال	مجالات جودة الحياة
تنوع مصادر التعلم		
مستوى المعيشة	القدرة على الاكتفاء المالي وحسن إدارة الموارد، وتوافر فرص العمل وقلة معدلات البطالة وزيادة الدخل	المجال الاقتصادي Economic field
الاستثمار		
ترشيد الاستهلاك		
التسوق		
فرص العمل		
الموارد		
الإنتاج		
الإسكان	الاستمتاع بالظروف المحيطة بالفرد، وتتضمن توافر الخدمات والبنية التحتية ونوعيتها وكفايتها.	مجال قابلية العيش Livability field
المسطحات الخضراء		
المواصلات		
الاتصالات		
مصادر الطاقة		
الرفاهية		
جودة الهواء		

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الصحي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال الصحي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٣) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال الصحي

المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الصحي	التكرارات						النسبة المئوية للمفهوم الفرعي
	Term 1	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	
السعادة	١٣	٢٣,٦٤	١٢	١٩,٣٥	٩	١٤,٧٥	٣٤
الصحة العامة	١٧	٣٠,٩١	١٦	٢٥,٨١	١٤	٢٢,٩٥	٤٧
الوقاية	٢	٣,٦٤	٤	٦,٤٥	٤	٦,٥٦	١٠
إشباع الحاجات	٣	٥,٤٥	٥	٨,٠٦	١١	١٨,٠٣	١٩
النظافة الشخصية	١	١,٨٢	٣	٤,٨٤	٣	٤,٩٢	٧
الرياضة	١٩	٣٤,٥٥	٢٢	٣٥,٤٨	٢٠	٣٢,٧٩	٦١
المجموع الكلي	٥٥	٪١٠٠	٦٢	٪١٠٠	٦١	٪١٠٠	١٧٨

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمن كل مفهوم فرعي مرتبط بالمجال الصحي، حيث يُلاحظ أن درجة تضمين المفاهيم المرتبطة بالمجال الصحي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان أعلى نسبة من نصيب مفهوم الرياضة بعدد تكرارات (٦١) ونسبة (٣٤,٢٧٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم الصحة العامة بعدد تكرارات (٤٧) ونسبة (٢٦,٤٠٪)، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم السعادة بعدد تكرارات (٣٤) ونسبة (١٩,١٠٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء مفهوم إشباع الحاجات بعدد تكرارات (١٩) ونسبة (٨,٠٦٪)، يليه في المرتبة الخامسة مفهوم الوقاية بعدد تكرارات (١٠) ونسبة (٦,٥٦٪)، بينما جاء مفهوم النظافة الشخصية بالرغم من أهميته بعدد تكرارات (٧) ونسبة (٤,٨٤٪) في المرتبة الأخيرة كأقل نسبة، كما يتضح التفاوت في تضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بجودة الحياة في المجال الصحي وقد يعود ذلك إلى تركيز بعض الموضوعات على مفهوم الرياضة، ومفهوم الصحة العامة وقد يكون لها النصيب الأكبر كونها تشكّل أهمية بالغة يجب أن يركّز عليها محتوى الكتاب ويعززها لدى المتعلمين، في حين نجد أن محتوى الكتاب أهمل بعض المفاهيم الأخرى كمفهوم الوقاية من

خلال تثقيف ورفع الوعي الصحي لدى المتعلمين، ومفهوم النظافة الشخصية والتي تعد من أهم العادات الصحية ولما لها من أهمية كبيرة على صحة المتعلم النفسية وشعوره بالانتعاش والراحة وتساهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية.

ويعتبر مفهوم جودة الحياة الصحية من المفاهيم الهامة التي يجب أن تُضمن في الكتب الدراسية لتنمية الوعي لدى المتعلم بأهمية الصحة، وضرورة تمتعه بالصحة الجسمية بشكل سليم وهذا ما أكدته دراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م).

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال الاجتماعي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٤) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال الاجتماعي

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات					المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الاجتماعي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1
٧,٩١	١٤	٦,٤٥	٤	٣,٨٥	٢	١٢,٧٠	٨
١٠,٧٣	١٩	٦,٤٥	٤	٩,٦٢	٥	١٥,٨٧	١٠
١٨,٦٤	٣٣	١٧,٧٤	١١	٢٣,٠٨	١٢	١٥,٨٧	١٠
٢٤,٨٦	٤٤	٣٥,٤٨	٢٢	٢٨,٨٥	١٥	١١,١١	٧
٣٣,٩٠	٦٠	٣٢,٢٦	٢٠	٣٢,٦٩	١٧	٣٦,٥١	٢٣

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات						المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الاجتماعي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1	
٣,٩٥	٧	١,٦١	١	١,٩٢	١	٧,٩٤	٥	التطوع
%١٠٠	١٧٧	%١٠٠	٦٢	%١٠٠	٥٢	%١٠٠	٦٣	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بالمجال الاجتماعي، حيث يُلاحظ أن درجة تضمين المفاهيم المرتبطة بالمجال الاجتماعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان أعلى نسبة من نصيب مفهوم العلاقات الأسرية بعدد تكرارات (٦٠) ونسبة (٣٣,٩٠٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم آداب الذوق العام بعدد تكرارات (٤٤) ونسبة (٢٤,٨٦٪)، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم الاستقرار بعدد تكرارات (٣٣) ونسبة (١٨,٦٤٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء مفهوم المشاركة المجتمعية بعدد تكرارات (١٩) ونسبة (١٠,٧٣٪)، يليه في المرتبة الخامسة مفهوم التكافل بعدد تكرارات (١٤) ونسبة (٧,٩١٪)، بينما جاء مفهوم التطوع بالرغم من أهميته بعدد تكرارات (٧) ونسبة (٥٪) في المرتبة الأخيرة كأقل نسبة، كما أن تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاجتماعي بشكل عام جاء متفاوتاً حيث يظهر مفهوم العلاقات الأسرية كأعلى المفاهيم تضميناً لأهمية دور الأسرة في تكوين المجتمعات والحفاظ عليها وتحقيق الاستقرار داخلها والعمل على تقوية الروابط بين أفرادها، كما يأتي مفهوم آداب الذوق العام بالمرتبة الثانية للمحافظة عليها وترسيخ ونشر الآداب والأخلاق العامة والتحلي بها وهذا ما حثنا عليه الدين الحنيف، وهذا ما يفسره حصول هذه المفاهيم على أكثر عدد من التكرارات وتضمينها محتوى الكتاب بنسبة كبيرة والاهتمام بتنميتها لدى المتعلمين. في حين نجد أن محتوى الكتاب أهمل بعض المفاهيم الأخرى كمفهوم التكافل وهو من المفاهيم والمبادئ المجتمعية الرئيسة ودور المنهج في تعزيز قيم التكافل الاجتماعي، ومفهوم التطوع والذي يعد وسيلة أساسية في بناء المجتمع والنهوض به وهو معيار لرقبه ووعي أفرادهم على المشاركة الإنسانية والشعور بمتطلبات الآخرين وحاجاتهم، ولما لهذه المفاهيم من أهمية في تحسين جودة حياة المتعلمين الاجتماعية، وتربط أفراد المجتمع إلا أن ضعف تضمينها قد

يكون لحدائثة بعض المفاهيم على الساحة الاجتماعية، إضافة إلى اختلاف آراء مؤلفي الكتب، أو خبراتهم أو توجهاتهم نحو أهمية مثل هذه المفاهيم في تحسين جودة حياة المتعلمين الاجتماعية كما جاء في دراسة الشهري والزهراني (٢٠٢٤م).

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال الثقافي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٥) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال الثقافي

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات						المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الثقافي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1	
٢٥,٥٨	٥٥	٢١,٧٩	١٧	٢٥,٧٦	١٧	٢٩,٥٨	٢١	الترفيه
٤,١٩	٩	٥,١٣	٤	٣,٠٣	٢	٤,٢٣	٣	القيم
١٤,٨٨	٣٢	١٦,٦٧	١٣	١٥,١٥	١٠	١٢,٦٨	٩	المعتقدات الثقافية
٢٠,٤٧	٤٤	١٧,٩٥	١٤	١٩,٧٠	١٣	٢٣,٩٤	١٧	الحوار
٢١,٤٠	٤٦	٢٨,٢١	٢٢	١٨,١٨	١٢	١٦,٩٠	١٢	الفنون
١٣,٤٩	٢٩	١٠,٢٦	٨	١٨,١٨	١٢	١٢,٦٨	٩	الاختراعات
%١٠٠	٢١٥	%١٠٠	٧٨	%١٠٠	٦٦	%١٠٠	٧١	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بالمجال الثقافي، حيث يُلاحظ أن درجة تضمين المفاهيم المرتبطة بالمجال الثقافي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان أعلى نسبة من نصيب مفهوم الترفيه

بعدد تكرارات (٥٥) ونسبة (٢٥,٥٨٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم الفنون بعدد تكرارات (٤٦) ونسبة (٢٨,٢١٪)، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم الحوار بعدد تكرارات (٤٤) ونسبة (٢٠,٤٧٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء مفهوم المعتقدات الثقافية بعدد تكرارات (٣٢) ونسبة (١٤,٨٨٪)، يليه في المرتبة الخامسة مفهوم الاختراعات بعدد تكرارات (٢٩) ونسبة (١٣,٤٩٪)، بينما جاء مفهوم القيم بعدد تكرارات (٩) ونسبة (٤,١٩٪) في المرتبة الأخيرة كأقل نسبة، كما أن تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الثقافي بشكل عام جاء متقارباً على مستوى كتب الفصول الثلاثة وهذا يتفق مع دراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م)، إلا أن هناك تفاوت ملاحظ في تضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بجودة الحياة في المجال الثقافي حيث يظهر مفهوم الترفيه كأعلى المفاهيم تضميناً وذلك قد يعود لأهميته وما يحققه من توازن نفسي وبدني وانفعالي ويمد المتعلم بطاقة إيجابية ويحد من التوتر كما أنه يحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، كما جاء كل من مفهوم الفنون والحوار بالمرتبة الثانية حيث نجد أنه هناك العديد من الموضوعات تناولت الفنون بمختلف أشكالها، وفي المرتبة الثالثة ونسبة متقاربة جاء مفهوم الحوار وذلك قد يعود إلى تضمين الكثير من النصوص الحوارية والتي من خلالها يمكن للمتعلم ممارسة بعض المهارات اللغوية وتنميتها. في حين نجد أن محتوى الكتاب أهمل بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمجال الثقافي كمفهوم القيم وهو من المفاهيم والمبادئ الرئيسة ولما للمنهج من دور كبير في غرسها وتعزيزها لدى المتعلمين وقد يعود ذلك إلى وجهة نظر المختصين في تصميم وتأليف كتب اللغة الإنجليزية حيث إنه قد تم تضمينها في مقررات ومراحل سابقة لدى المتعلمين والاهتمام في هذه المرحلة بتنمية بعض المفاهيم الأخرى.

الإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال التعليمي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال التعليمي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٦) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال التعليمي

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات						المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال التعليمي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1	
٣٥,٨٠	٢٩	٣٩,٢٩	١١	٣٨,٤٦	١٠	٢٩,٦٣	٨	التعلم التعاوني
٩,٨٨	٨	١٤,٢٩	٤	٧,٦٩	٢	٧,٤١	٢	التعلم مدى الحياة
١١,١١	٩	١٠,٧١	٣	٧,٦٩	٢	١٤,٨١	٤	التعلم الرقمي
٢٩,٦٣	٢٤	٢٥,٠٠	٧	٣٠,٧٧	٨	٣٣,٣٣	٩	النجاح الأكاديمي
١٣,٥٨	١١	١٠,٧١	٣	١٥,٣٨	٤	١٤,٨١	٤	تنوع مصادر التعلم
%١٠٠	٨١	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٢٧	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بالمجال التعليمي، حيث يُلاحظ أن درجة تضمين المفاهيم المرتبطة بالمجال التعليمي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان مفهوم التعلم التعاوني في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (٢٩) ونسبة (٣٥,٨٠٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم النجاح الأكاديمي بعدد تكرارات (٢٤) ونسبة (٢٩,٦٣٪)، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم تنوع مصادر التعلم بعدد تكرارات (١١) ونسبة (١٣,٥٨٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء مفهوم التعلم الرقمي بعدد تكرارات (٩) ونسبة (١١,١١٪)، يليه مفهوم التعلم مدى الحياة بعدد تكرارات (٨) ونسبة (٩,٨٨٪) في المرتبة الأخيرة كأقل نسبة، كما أن تضمين المفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال الثقافي جاء متفاوتاً حيث يظهر التعلم التعاوني كأعلى المفاهيم تضميناً لتركيز العديد من الأنشطة في الكتاب على التعلم التعاوني وهذا يتأكد في الجانب اللغوي لتمكين المتعلم وإتاحة الفرصة له بممارسة اللغة مع أقرانه وهذا يختلف عن دراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م) والتي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مفهوم التعلم التعاوني، كما جاء في المرتبة الثانية مفهوم النجاح الأكاديمي وذلك لوجود العديد من الموضوعات التي تركز على هذا المفهوم نظراً لقرب التحاق الطالب بالمرحلة الجامعية

وحاجته لمثل هذه المفاهيم التي تعينه وتساعد وتحفزه على النجاح في المرحلة المقبلة وهي المرحلة الجامعية. في حين نجد أن محتوى الكتاب أهمل بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمجال التعليمي كمفهوم التعلم الرقمي وهو من المفاهيم الحديثة التي تتأكد خصوصاً في عصر الانفجار التقني والاستفادة منه في العملية التعليمية، وكذلك مفهوم التعلم مدى الحياة وهو مفهوم متزايد الأهمية في العصر الحديث حيث يشير إلى عملية الاكتساب المستمر للمعرفة وتطوير المهارات على مدار الحياة بغرض تحقيق النمو الشخصي والمهني وحاجة المتعلم في هذه المرحلة لهذا النمط من التعلم.

الإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال السادس على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال الاقتصادي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال الاقتصادي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٧) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال الاقتصادي

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات						المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الاقتصادي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1	
١٨,٦٢	٤٦	١٨,٨٤	١٣	١٨,٨٢	١٦	١٨,٢٨	١٧	مستوى المعيشة
٢٤,٢٩	٦٠	٢١,٧٤	١٥	٢١,١٨	١٨	٢٩,٠٣	٢٧	الاستثمار
١٠,١٢	٢٥	١٠,١٤	٧	٩,٤١	٨	١٠,٧٥	١٠	ترشيد الاستهلاك
٣٠,٧٧	٧٦	٣٣,٣٣	٢٣	٣٦,٤٧	٣١	٢٣,٦٦	٢٢	التسوق
٨,٩١	٢٢	٨,٧٠	٦	٨,٢٤	٧	٩,٦٨	٩	فرص العمل
٣,٢٤	٨	٢,٩٠	٢	٢,٣٥	٢	٤,٣٠	٤	الموارد
٤,٠٥	١٠	٤,٣٥	٣	٣,٥٣	٣	٤,٣٠	٤	الإنتاج

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات					المفاهيم الفرعية المنتمية للمجال الاقتصادي
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1
٪١٠٠	٢٤٧	٪١٠٠	٦٩	٪١٠٠	٨٥	٪١٠٠	٩٣
							المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمنين كل مفهوم فرعي مرتبط بالمجال الاقتصادي، حيث يُلاحظ أن درجة تضمنين المفاهيم المرتبطة بالمجال الاقتصادي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان مفهوم التسوق في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (٧٦) ونسبة (٣٠,٧٧٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم الاستثمار بعدد تكرارات (٦٠) ونسبة (٢٤,٢٩٪)، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم مستوى المعيشة بعدد تكرارات (٤٦) ونسبة (١٨,٦٢٪)، يليه في المرتبة الرابعة مفهوم ترشيد الاستهلاك بعدد تكرارات (٢٥) ونسبة (١٠,١٢٪)، يليه في المرتبة الخامسة مفهوم فرص العمل بعدد تكرارات (٢٢) ونسبة (٨,٩١٪)، وفي المرتبة السادسة يأتي مفهوم الإنتاج بعدد تكرارات (١٠) ونسبة (٤,٠٥٪)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي مفهوم الموارد بعدد تكرارات (٨) ونسبة (٣,٢٤٪) كأقل نسبة، كما أن تضمنين مفاهيم جودة الحياة الفرعية المتعلقة بالمجال الاقتصادي بشكل عام جاء متفاوتاً على مستوى كتب الفصول الثلاثة، حيث يظهر مفهوم التسوق كأعلى المفاهيم تضمنيناً وقد يعزى ذلك لحاجة المتعلم إلى تكوين عادات اقتصادية جيدة ونشر ثقافة الاستهلاك، كما جاء مفهوم الاستثمار في المرتبة الثانية للمفاهيم الفرعية للمجال الاقتصادي المرتبط بجودة الحياة الأعلى تضمنيناً وقد يعود ذلك إلى ضرورة نشر ثقافة الاستثمار لدى المتعلمين في هذه المرحلة ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم المالية، في حين نجد أن تضمنين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمجال الاقتصادي كمفهوم الموارد، وكذلك مفهوم الإنتاج وهي من المفاهيم الاقتصادية المرتبطة بجودة الحياة جاء ضعيفاً حيث تعد المملكة العربية السعودية واحدة من أغنى دول العالم في تنوع الموارد الطبيعية وهي واحدة من أكبر عشرين اقتصاداً في العالم مما يؤكد ضرورة زيادة الوعي لدى المتعلمين بهذه المفاهيم وتناولها بشكل أكبر في موضوعات الكتاب.

الإجابة عن السؤال السابع:

نص السؤال السابع على: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بالمجال البيئي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في قائمة المفاهيم الفرعية المضمنة في بطاقة التحليل، حيث تم رصد التكرارات وحسب النسب المئوية للمفاهيم الفرعية المتعلقة بالمجال البيئي وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٨) درجة تضمين كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي لمفاهيم جودة الحياة المرتبطة بمجال قابلية العيش

النسبة المئوية للمفهوم الفرعي	المجموع	التكرارات						المفاهيم الفرعية المنتمية لمجال قابلية العيش
		نسبة التكرارات	Term 3	نسبة التكرارات	Term 2	نسبة التكرارات	Term 1	
١١,٣٠	٢٦	٧,٧٩	٦	١٠,٢٩	٧	١٥,٢٩	١٣	الإسكان
								المسطحات الخضراء
٥,٢٢	١٢	٩,٠٩	٧	١,٤٧	١	٤,٧١	٤	المواصلات
٢٧,٨٣	٦٤	٢٧,٢٧	٢١	٢٧,٩٤	١٩	٢٨,٢٤	٢٤	الاتصالات
٣٢,١٧	٧٤	٣١,١٧	٢٤	٣٩,٧١	٢٧	٢٧,٠٦	٢٣	مصادر الطاقة
٥,٦٥	١٣	٥,١٩	٤	٤,٤١	٣	٧,٠٦	٦	الرفاهية
١١,٣٠	٢٦	١١,٦٩	٩	١١,٧٦	٨	١٠,٥٩	٩	جودة الهواء
٦,٥٢	١٥	٧,٧٩	٦	٤,٤١	٣	٧,٠٦	٦	المجموع الكلي
%١٠٠	٢٤٧	%١٠٠	٦٩	%١٠٠	٨٥	%١٠٠	٩٣	

يتضح من الجدول السابق التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل مفهوم فرعي مرتبط بمجال قابلية العيش، حيث يُلاحظ أن درجة تضمين المفاهيم المرتبطة بمجال قابلية العيش في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي جاءت بنسب متفاوتة حيث كان مفهوم الاتصالات في المرتبة الأولى بعدد تكرارات (٧٤) ونسبة (٣٢,١٧٪)، يليها في المرتبة الثانية مفهوم المواصلات بعدد

تكرارات (٦٤) ونسبة (٢٧,٨٣٪)، وفي المرتبة الثالثة والرابعة جاء كل من مفهوم الرفاهية والاسكان بالتساوي في عدد تكرارات (٢٦) ونسبة (١١,٣٠٪) لكلٍ منهما، كما جاء في المرتبة الخامسة مفهوم جودة الهواء بعدد تكرارات (١٥) ونسبة (٦,٥٢٪)، يليه في المرتبة السادسة مفهوم مصادر الطاقة بعدد تكرارات (١٣) ونسبة (٥,٦٥٪)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي مفهوم المسطحات الخضراء بعدد تكرارات (١٢) ونسبة (٥,٢٢٪) كأقل نسبة، كما أن تضمين مفاهيم جودة الحياة الفرعية المتعلقة بمجال قابلية العيش بشكل عام جاء متفاوتاً حيث يظهر مفهوم الاتصالات كأعلى المفاهيم تضميناً وقد يعزى ذلك إلى التطورات الهائلة والسريعة في قطاع الاتصالات حيث بات عاملاً حاسماً وممكناً لمختلف الجوانب التنموية والاقتصادية لذا فإن تضمينه بشكل كبير في موضوعات الكتاب يعد مواكبةً لهذا التطور، كما جاء مفهوم المواصلات في المرتبة الثانية وقد يعود ذلك لما لها من دور حيوي حيث أصبحت جزءاً أساسياً من الحياة اليومية في البلدان المتقدمة، كما أن تطور قطاع المواصلات والنقل في المملكة وما يشهده من تطور وتنوع أدى إلى التركيز عليها في الكتاب وتضمينها بصورة كبيرة، في حين نجد أن تضمين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بمجال قابلية العيش جاء بصورة ضعيفة كمفهوم مصادر الطاقة، وكذلك مفهوم المسطحات الخضراء وهي من المفاهيم البيئية المرتبطة بجودة الحياة ومع أهمية هذين المفهومين وارتباطهما بشكل كبير في جودة حياة الأفراد والمجتمعات إلا أن تضمينها وقد يعود ذلك إلى اختلاف آراء وتوجهات مؤلفي كتاب نحو أهمية مثل هذه المفاهيم في تحسين جودة حياة المتعلمين البيئية، حيث أن هناك مقررات أخرى يمكن أن تتناول مثل هذه المفاهيم.

الخلاصة:

من العرض السابق تم التوصل إلى هدف الدراسة وهو التعرف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تباين في تضمين مفاهيم جودة الحياة.

حيث كانت مفاهيم جودة الحياة المرتبطة بالمجال الاقتصادي كأعلى المفاهيم تكراراً بعدد (٢٤٧) تكراراً، يليها المفاهيم المرتبطة بمجال قابلية العيش بعدد (٢٣٠) تكراراً، يليها المفاهيم المرتبطة بالمجال الثقافي بعدد (٢١٥) تكراراً، يليها المفاهيم المرتبطة بالمجال الصحي بعدد (١٧٨) تكراراً، يليها المفاهيم المرتبطة بالمجال الاجتماعي بعدد (١٧٧) تكراراً، يليها المفاهيم المرتبطة بالمجال التعليمي كأقل مجالات جودة الحياة تكراراً بعدد (٨١) تكراراً.

ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة العتيبي والبدور (٢٠٢٣م) في تناول المجالات الرئيسة الستة لمفاهيم جودة الحياة وهي: (المجال الصحي، والمجال الاجتماعي، والمجال الثقافي، والمجال التعليمي، والمجال الاقتصادي، ومجال قابلية العيش)، إلا أنها اختلفت معها فيما يخص المجال التعليمي والذي حصل على أعلى تكرارات، فيما اختلفت هذه الدراسة عن دراسة الشهري والزهراني (٢٠٢٤م) والتي أظهرت نتائجها أن مفاهيم جودة الحياة المتعلقة بقابلية العيش جاءت الأعلى تكراراً.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يمكن التوصية بما يلي:
- تضمن مفاهيم جودة الحياة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي.
- مراعاة التوازن والشمول عند بناء كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي وتضمينها لمفاهيم جودة الحياة.
- إثراء مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي بأنشطة وبرامج تساهم في تعزيز وتنمية مفاهيم جودة الحياة.

- الاستفادة من قائمة المفاهيم الفرعية المرتبطة بجودة الحياة التي توصل لها البحث عند بناء كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- بناء تصور مقترح لتضمين مفاهيم جودة الحياة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.
- الاستفادة من مفاهيم جودة الحياة التي توصل إليها البحث الحالي في تحليل وتقييم محتوى كتب اللغة الإنجليزية في مراحل تعليمية أخرى.
- الاستفادة من مفاهيم جودة الحياة التي توصل إليها البحث في تحليل وتقييم محتوى كتب ومقررات دراسية أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

- الأمم المتحدة. (٢٠١٦م)، تقرير التنمية البشرية والتنمية في كل عمل. جنيف: الأمم المتحدة.
- حبیب، عبدالکرم حبیب/ (٢٠٠٦م). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، وقائع ندوة علم النفس والحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- التميمي، لمى، وأبو سليم، إيمان حسين. (٢٠٢٣م). تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات المستقبل. مجلة المناهج وطرق التدريس، مج ٢، ع ١٣، ١٧-٣٥.
- السبيعي، فهد حزمي (٢٠٢٠م) درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات الهوية الوطنية للصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشهري، فاطمة حسن. (٢٠٢٤). درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، س ٤٥، ع ١٧٢، ص ١٣١-١٦٣.
- الشهري، فاطمة حسن، والزهراني سهيل أحمد. (٢٠٢٤م). درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، س ٤٥، ع ١٧٢، ص ١٣١-١٦٣.
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠٥م). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة جامعة الزقازيق، مصر، ١٥-١٦ مارس، ص ١٣-٢٣.
- عبد، خنساء عبدالرزاق (٢٠٢٠م)، أثر برنامج تدريبي في تنمية جودة الحياة لدى طالبات المرحلة الإعدادية النازحات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ع (٢)، ٢٣٢-٢٤٨.
- عبدالحميد، خميس محمد، وسليمان، سليم عبدالرحمن، (٢٠١٤). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد جودة الحياة (دراسة مقارنة)، مجلية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بجامعة عين شمس، (٥٨)، ص ٢٥٢-٢٩٢.
- عبدالله، محمد قاسم. (٢٠١٠م). مدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار الفكر، ط ٥.
- العتيبي، دلال، والبدور، أحمد. (٢٠٢٣م) درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، ع ٢٥، ص ١٣٥-١٥١.

عضيبات، أنس والصريرة، إياد والدلاييح، عبدالرزاق والدليمي، طه. (٢٠٢١م). البحث العلمي، الأسس والمناهج، دار زمزم ناشرون وموزعون.

العلياني، سعد هاشم. (٢٠٢٢م). جودة الحياة في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع. مجموعة تكوين المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

عمر، زيزي حسن. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي لتعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد جودة الحياة، مجلة الاقتصاد المنزلي، (٣٥)، ص ٤٣٩-٤٨٨.

عمران، محمد. (٢٠٢٠م) تضمن مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، المجلة العلمية بكلية التربية بجامعة أسبوط، (١)٣٦، ص ٧٦-١١٠.

فوقيه عبدالفتاح، ومحمد سعيد. (٢٠٠٦م). علم النفس التطبيقي وجودة الحياة. وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة. جامعة الزقازيق، مصر.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بالمملكة. (٢٠١٧). وثيقة برنامج جودة الحياة (الخطة التنفيذية).

محمد، أحمد حسانين. (٢٠١١). الخصائص القياسية للمقياس المتوي لنوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات من المجتمع الليبي. دراسات نفسية، العدد الرابع. الجزائر، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلّمية.

محمود عبد الحليم منسي، علي محمد كاظم. (٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في سلطنة عمان. أبارماك Abaramac المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا. المجلد الأول، العدد الأول.

المنوي، محمد إبراهيم. (٢٠٢١م). التنمية البشرية ركيزة جودة الحياة (ورقة علمية). المؤتمر العلمي السابع كلية التربية جامعة كفر الشيخ. مصر.

وثيقة برنامج جودة الحياة، (٢٠٢٠م) خطة تنفيذ برنامج جودة الحياة. المملكة العربية السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

- Abdel Moati, Hassan Mustafa. (2005). Psychological counseling and quality of life in contemporary society. Proceedings of the Third Scientific Conference: Psychological and Educational Development of the Arab Man in the Light of Quality of Life, Zagazig University, Egypt, 15-16 March, 13-23.
- Abdulhamid, Khamis Mohamed, & Suleiman, Salim Abdulrahman, (2014). A proposed conception of the geography curriculum and the philosophy curriculum at the secondary stage in the light of the dimensions of quality of life (a comparative study), Journal of the Educational Association for Social Studies at Ain Shams University, (58), 252-292.
- Abdullah, Muhammad Qasim. (2010). Introduction to Mental Health, Amman: Dar Al-Fikr, 5th Edition.
- Abed, Khansa Abdul Razzaq (2020), The Impact of a Training Program on Developing the Quality of Life of Displaced Preparatory School Students, International Journal of Educational and Psychological Studies, (2) , 232-248.
- Al- tamimi, Lama .(2023). Evaluating the content of the English language book for the third grade of secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future skills. Journal of Curricula and Teaching Methods, 2, (13), 17-35.
- Al-Menoufi, Muhammad Ibrahim. (2021). Human Development as a Pillar of Quality of Life (Scientific Paper). The Seventh Scientific Conference, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Egypt.
- Al-Olayani, Saad Hashem. (2022). Quality of Life in the Cities of the Royal Commission for Jubail and Yanbu. Takween United Group for Printing, Publishing and Distribution.
- Al-Otaibi, Dalal, and Al-Budoor, Ahmed. (2023) The degree of inclusion of quality of life concepts in the social studies book for the second intermediate grade in light of global indicators of quality of life. Journal of Educational Sciences and Humanities, (25), 135-151.
- Al-Shehri, Fatima Hassan, and Al-Zahrani Suhail Ahmed. (2024). The degree of inclusion of quality of life concepts in Arabic language courses at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Arabian Gulf Letter. (45), 172 , 131-163.
- Al-Shehri, Fatima Hassan. (2024). The degree of inclusion of quality of life concepts in English language courses at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, Arab Bureau of Education for the Gulf States, (45), 131-163.
- Al-Subaie, Fahd Hazmi (2020) The degree of including the concepts of quality of life in the national identity courses for the fourth grade of primary school, unpublished master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Council of Economic and Development Affairs in the Kingdom. (2017). Quality of Life Program Document (Implementation Plan).

- Fawqia Abdel Fattah and Mohamed Saeed. (2006). Applied Psychology and Quality of Life. Proceedings of the Third Scientific Conference: Psychological and educational development of the Arab man in the light of the quality of life. Zagazig University, Egypt.
- Habib, Abdul Karim Habib. (2006). The effectiveness of using information technologies in achieving the dimensions of quality of life among samples of Omani students, Proceedings of the Psychology and Life Symposium, Oman, Sultan Qaboos University.
- Imran, Muhammad. (2020) Embedding Quality of Life Skills in the Psychology Course to Develop Decision-Making Skills and Personal Intelligence among Third Grade Secondary Students, Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 36(1), 76-110.
- Mahmoud Abdel Halim Mansi, Ali Muhammad Kazem. (2010). Development and codification of quality of life scale among university students in the Sultanate of Oman. Abaramac is the American-Arab Academy Journal for Science and Technology. Volume I, Number One.
- Mohammed, Ahmed Hassanein. (2011). Standard characteristics of the WHO Percentile Quality of Life Scale on samples from Libyan society. Psychological Studies, Fourth Issue. Algeria, Baseera Center for Research, Consulting and Educational Services.
- Odaibat, Anas and Al-Sarayra, Iyad and Al-Dalabih, Abdul Razzaq and Al-Dulaimi, Taha. (2021). Scientific Research, Foundations and Methods, Dar Zamzam Publishers and Distributors.
- Omar, Zizi Hassan. (2019). A proposed conception for the development of the home economics curriculum to enhance intellectual security among middle school students in light of the dimensions of quality of life, Journal of Home Economics, (35),439-488.
- Quality of Life Program Document, (2020) Quality of Life Program Implementation Plan. Saudi Arabia.
- United Nations. (2016), Human Development Report Development in Every Action. Geneva: United Nations.

المراجع الأجنبية:

- Andersen. S (2003). Quality of life theory. The IQoL theory, the quality of life Research center.
- Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of Life in Rehabilitation Counseling: Making the Philosophical Practical. Rehabilitation Education, 15(3), 201–212.
- Joseph, O, Peter,H , Keith, B, hide, M (2005). Quality of life and mental health (2ed). New York: Taylor& Francis library.
- Semaan, Abdul Masih (2019). The role of science curricula in achieving quality of life. Twenty-first Scientific Conference on Scientific Education and Quality of Life, Egyptian Society for Scientific Education, Cairo, July11-14, 165-176. (in Arabic).
- Widar, M: Ahltrom, G., & EK, A. (2013). Health-related Quality of life in persons with long-term pain after a stroke. Journal of clinical nursing, 13, 497-505.



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي
والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

**The Effectiveness of a Training Program
Based on Self-Awareness and Reflection in
Improving Social Skills among Students with
Learning Disabilities**

إعداد

د. عبد الله بن مناحي هديب القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Abdullah Munahi Hudib Alqahtani

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - Faculty of Education -

UMM AL - QURA University

Email: amalqahtani@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-018

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٢/٢٤ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/٣٠ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة تعليم منطقة الرياض، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٩,٢٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٧٦٨)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية (ن = ١٠ طلاب) وضابطة (ن = ١٠ طلاب)، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية إعداد الباحث، وبرنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية (التواصل الفعال، التعاون والعمل الجماعي، إدارة الصراعات، التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، الضبط الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الذاتي، التأمل، صعوبات التعلم، المهارات الاجتماعية.

Abstract

The study aimed to examine the effectiveness of a training program based on self-awareness and Reflection in improving the social skills of elementary school students with learning disabilities. The study employed a quasi-experimental design and included a sample of 20 students with learning disabilities from elementary schools under the Riyadh Education Administration. The participants were selected purposefully, with their ages ranging between 8 and 10 years, with a mean age of 9.20 years and a standard deviation of 0.768. The main sample was divided into two groups: an experimental group (n = 10 students) and a control group (n = 10 students). The study tools included a social skills scale for students with learning disabilities in elementary school, developed by the researcher, and a training program based on self-awareness and meditation, also developed by the researcher. The results indicated statistically significant differences at the 0.001 level between the mean rank scores of the experimental and control groups in the post-measurement of the social skills scale and its sub-dimensions (effective communication, cooperation and teamwork, conflict management, empathy and understanding others' emotions, and self-regulation) in favor of the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences at the 0.01 level between the pre- and post-measurement mean rank scores of the experimental group in the total score of the social skills scale and its sub-dimensions, favoring the post-measurement. However, no statistically significant differences were found between the post-measurement and follow-up measurement mean rank scores of the experimental group in the total score and sub-dimensions of the social skills scale.

Key Words: Self-awareness, Reflection, Learning Disabilities, Social Skills.

المقدمة

تعد المهارات الاجتماعية من الجوانب الأساسية التي تؤثر في تكيف الأفراد مع بيئاتهم المختلفة، وتكتسب أهمية خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم الذين قد يواجهون تحديات في التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، ويعد الوعي الذاتي والتأمل من الأساليب الفعالة في تحسين هذه المهارات، حيث يساهمان في تعزيز إدراك الفرد لذاته وتنمية قدرته على ضبط الانفعالات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

تُعد المرحلة الابتدائية أساس النمو التعليمي والاجتماعي، وتزداد أهمية هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الذين يواجهون تحديات في التكيف الاجتماعي ويعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية مقارنة وأقرانهم العاديين (الصمادي وعضيات، ٢٠٢٤).

يواجه ذوي صعوبات التعلم تحديات في التحصيل الأكاديمي، حيث يعانون من مشكلات في القراءة والكتابة والحساب والانتباه، مما يستلزم استراتيجيات تعليمية متخصصة ودعمًا مستمرًا، كما يعد الجانب الاجتماعي من أكثر الجوانب تأثرًا لديهم، إذ يواجهون صعوبات في التفاعل مع الآخرين والتواصل الفعال والمشاركة في الأنشطة الجماعية، مما قد يؤثر على تكيفهم النفسي والاجتماعي. ويعتبر اكتساب المهارات الاجتماعية ضروريًا لتعزيز الصحة النفسية، وبناء علاقات إيجابية، وتنمية الثقة بالنفس، وهو أكثر أهمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذين يحتاجون إلى دعم إضافي لاكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي السليم، مما ينعكس إيجابيًا على جوانبهم السلوكية والنفسية والاجتماعية والعاطفية (Holmes et al, 2021; Silva & Elias, 2024).

تُعتبر المهارات الاجتماعية عاملاً أساسياً في تعزيز التفاعل الإيجابي والفعال مع الآخرين، حيث تشمل القدرة على التواصل بوضوح، والعمل التعاوني، وإدارة الخلافات، وتنمية التعاطف، وضبط الذات، وتؤدي هذه المهارات دورًا محوريًا في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ، إذ تساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم، مما يساهم في تحسين تجربتهم التعليمية وتعزيز شعورهم بالانتماء والقبول الاجتماعي (Korpershoek et al, 2020; Sapari et al, 2024).

تكتسب المهارات الاجتماعية أهمية مضاعفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتنمية تقديرهم لذواتهم، مما يساعدهم على مواجهة التحديات الأكاديمية وزيادة دافعيتهم للتعلم، كما تلعب دوراً مهماً في تقليل احتمالية تعرضهم للتنمر أو العزلة الاجتماعية؛ مما ينعكس إيجابياً على تجربتهم التعليمية وحياتهم بشكل عام (Al-Qadi, 2024; Fazri, 2024).

يُعد التدريب على الوعي الذاتي والتأمل من الأساليب الفعالة في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالوعي الذاتي يُمكن الفرد من إدراك أفكاره ومشاعره وسلوكياته، بينما يساعد التأمل في تعزيز هذا الإدراك وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي، كما يسهم التأمل في تعزيز التفكير العميق، والتعرف على مصادر التوتر والضغوط، مما يساعد التلاميذ على التعامل مع المشاعر السلبية بفعالية وتطوير استراتيجيات مناسبة لمواجهة التحديات والصعوبات (Carden et al, 2022; Dubey, 2024).

يسهم التدريب على الوعي الذاتي والتأمل في تحقيق العديد من الفوائد الأكاديمية والاجتماعية، حيث يرتبط بتحسين الانتباه والتركيز، وتعزيز الكفاءة الأكاديمية، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي، إلى جانب تعزيز الصحة النفسية وضبط الذات والتكيف الإيجابي مع الحياة. وبالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يساعدهم هذا التدريب على مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية من خلال تنمية فهمهم لمشاعرهم وسلوكياتهم؛ مما يعزز تفاعلهم الاجتماعي ويقلل من القلق الاجتماعي، ويحسن كفاءتهم الذاتية والاجتماعية. وبناءً على ما سبق تتضح أهمية إعداد برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل والتحقيق من فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (Liu et al, 2022; Shi & Sutthirath, 2024).

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحث الميدانية على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في الرياض، حيث لاحظ قصوراً واضحاً في مهاراتهم الاجتماعية الأساسية، والتي تتمثل في صعوبة في المبادرة بالتفاعل مع زملائهم، كما بدت لديهم

مشكلات في التعبير اللفظي واستخدام الإشارات غير اللفظية أثناء التواصل، كما لوحظ ضعف في قدرتهم على المشاركة الجماعية والتعاون، إلى جانب افتقارهم لاستخدام العبارات المهذبة في التعاملات اليومية. وأيضًا صعوبة في إدارة الغضب وحل النزاعات، حيث أظهر العديد منهم سلوكيات انفعالية وعدوانية عند مواجهة المواقف الخلافية، بالإضافة إلى ذلك مظاهر ضعف في الاستقلالية وتحمل المسؤولية، مما يعكس الحاجة الملحة إلى برامج تدريبية تستهدف تنمية هذه المهارات وتعزيز التفاعل الاجتماعي لديهم. ومن هنا جاءت ضرورة تبني برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية الجوانب الإيجابية في المهارات الاجتماعية، مثل التواصل الفعال والتعاون، وفي الوقت ذاته تقليل المشكلات السلوكية السلبية، مثل العدوانية وضعف القدرة على إدارة الغضب.

بالإضافة إلى ما سبق فقد تبين من خلال ما خلص إليه الباحث من قراءات نظرية ودراسات سابقة، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يعانون من ضعف عام في المهارات الاجتماعية حيث أكدت الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية مثل التفاعل الاجتماعي، التواصل الفعال، التعاون، وإدارة الصراعات (البكري، ٢٠٢٤؛ درادكة والحزاعلة، ٢٠١٨؛ السفاسفة، ٢٠٢٣؛ Kim؛ Achkar et al, 2019; et al, 2016)، والحاجة إلى برامج تدريبية حيث أوصت العديد من الدراسات بأهمية تطوير برامج تدريبية متخصصة لتحسين المهارات الاجتماعية هؤلاء التلاميذ، من خلال استراتيجيات قائمة على التدخل السلوكي والتدريب على المهارات الاجتماعية (Esmmaelbeygi et al, 2020; Forber-Pratt et al, 2024)، وأثبتت بعض الدراسات فاعلية برامج قائمة على التأمل والوعي الذاتي في تحسين المهارات الاجتماعية وتقليل القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Ghasemi et al, 2017; Rabi & Nordin, 2021)، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعزز قدرة التلاميذ على بناء علاقات إيجابية، والتكيف مع البيئة المدرسية، وتحسين تفاعلهم مع المعلمين والأقران (BaniYounis et al, 2021; Milligan et al, 2016). وبناءً على هذه النتائج نستنتج الحاجة الملحة لتحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لضمان دمجهم الفعال في البيئة المدرسية والاجتماعية.

يُعد التدريب على الوعي الذاتي والتأمل من أكثر الأساليب فاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية، فعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت أثرها في تحسين المهارات الاجتماعية لدى

ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسات تؤكد أن برامج الوعي الذاتي تسهم بشكل إيجابي وملحوظ في تعزيز التحصيل الدراسي، وتقليل مستويات القلق والتوتر والأعراض الاكتئابية لدى التلاميذ. كما تساعد هذه البرامج في تحسين وظائف الانتباه والذاكرة، وتعزيز جودة الحياة النفسية، وتنمية مهارات ضبط الذات، وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات، واتخاذ القرارات. بالإضافة إلى ذلك، تسهم في تطوير مهارات التعاطف مع الآخرين، وتعزيز التواصل الفعال والتفاعل الاجتماعي (Asthana, 2021; Usmanova et al, 2021).

تؤكد الدراسات السابقة على فاعلية التدريب على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين الأداء الاجتماعي والانفعالي، حيث أشارت دراسة Esmmaeelbeygi et al (٢٠٢٠) إلى أن تطبيق برنامج تدريبي قائم على التأمل الذهني ساهم في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت دراسة Ghasemi at al (٢٠١٧) أن التدريب على الوعي الذاتي يسهم في تطوير التفاعل الاجتماعي وزيادة الثقة بالنفس لدى هذه الفئة، وبناءً على هذه الأدلة العلمية، فإن البرنامج التدريبي الحالي يستند إلى أسس نظرية وتجريبية قوية تدعم أهمية الوعي الذاتي والتأمل كمتغير مستقل في التأثير على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتأسيساً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل، وقياس أثره في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية حول صعوبات التعلم من خلال دراسة تطبيق تقنيات الوعي الذاتي والتأمل لتحسين المهارات الاجتماعية.

٢- تقدم أدلة جديدة تدعم تطوير النظريات التربوية والنفسية؛ مما يوسع المعرفة حول فعالية برامج التدريب القائمة على الوعي الذاتي والتأمل لذوي صعوبات التعلم.

٣- تعزز فهم العلاقة بين الوعي الذاتي، التأمل، وصعوبات التعلم؛ مما يساعد في تطوير استراتيجيات تدريسية وتأهيلية أكثر فعالية لتلاميذ لمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- تسهم الدراسة في تطوير برامج تدريبية فعالة لتحسين المهارات الاجتماعية والأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع توفير أدوات واستراتيجيات جديدة للمعلمين والمختصين.

٢- تعزز الدعم النفسي والاجتماعي لهذه الفئة من خلال برامج قائمة على التأمل والوعي الذاتي؛ مما يساعدهم على تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٣- توجه نتائج الدراسة السياسات التعليمية وتعزز التعاون بين الأسرة، المدرسة، والمجتمع المحلي عبر نموذج تدخلي شامل لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على حدود موضوعية تشمل البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل، والمهارات الاجتماعية، وحدود بشرية تتمثل في عينة مكونة من (٢٠) طالبًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٠ سنوات)، كما تغطي حدودًا زمنية تتعلق بتطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ، وحدودًا مكانية تتمثل في مدرسة هارون الرشيد الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل The training program based on self-awareness and meditation

يعرّف الباحث البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء أساليب وفنيات التأمل والوعي الذاتي، مثل تمارين التنفس، والتأمل الذاتي، والاسترخاء، ورسم المشاعر، والتأمل الهادئ والموجه، وكذلك الأنشطة الجماعية والألعاب التفاعلية، والقصص المصوّرة، وفنيات تعديل السلوك، والتي تهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

٢- المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم Social skills of students with learning disabilities

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من السلوكيات والاستجابات التي يستخدمها التلاميذ للتفاعل بفعالية مع الآخرين في البيئات الاجتماعية المختلفة، مما يساهم في بناء علاقات إيجابية وتحقيق أهداف مشتركة. بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تشمل هذه المهارات القدرة على التواصل بشكل واضح، العمل ضمن فريق، وإدارة الصراعات بشكل بناء، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

٣- صعوبات التعلم Learning Disabilities

يعرّف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إطار الدراسة الحالية بأنهم "أولئك الذين يعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، وقصورًا ملحوظًا في المهارات الاجتماعية، مما يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، على الرغم من توافر درجة مناسبة من الذكاء، وهم من المقيدين ببرامج صعوبات التعلم في مدرسة هارون الرشيد بمدينة الرياض".

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم

عرّفت الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم صعوبات التعلم باعتبارها حالة مزمنة ذات أصل عصبي نمائي تتداخل بشكل انتقائي مع النمو والتكامل أو إثبات القدرات اللفظية أو غير اللفظية (Jones & Martin, 2013).

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي، American Psychiatric Association (APA, 2023) صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning Disorder - SLD) في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) بأنها اضطراب نمائي عصبي يظهر منذ المراحل المبكرة من النمو، ويؤثر بشكل أساسي على القدرة على اكتساب واستخدام المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والرياضيات.

ووفقًا للدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، تُعرّف صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة الفكرية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)".

الخصائص النفسية والاجتماعية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم:

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من تحديات نفسية واجتماعية وسلوكية متعددة تؤثر على تفاعلهم مع بيئتهم التعليمية والاجتماعية، وتتضمن هذه التحديات انخفاض الثقة بالنفس، والقلق، وصعوبة الاندماج الاجتماعي؛ مما قد يؤدي إلى العزلة أو السلوك العدواني؛ وهي كالاتي: (Ceci, 2013; Swanson et al, 2014)

الخصائص النفسية:

- انخفاض تقدير الذات: يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات في تقدير ذواتهم نتيجة للتجارب السلبية المتكررة في البيئة التعليمية، مما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم ويقلل من دافعيتهم للتعلم.

- القلق والاكتئاب: يُظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب، مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي وتكيفهم الاجتماعي.

الخصائص الاجتماعية:

- صعوبة في تكوين الصداقات والتواصل: يواجه هؤلاء التلاميذ تحديات في بناء علاقات اجتماعية سليمة مع أقرانهم، مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية وصعوبة التكيف مع البيئة المحيطة.
- ضعف المهارات الاجتماعية: يعانون من قصور في فهم المؤشرات الاجتماعية والتفاعل المناسب مع الآخرين، مما يؤثر على قدرتهم في المشاركة الاجتماعية والتكيف.

الخصائص السلوكية:

- الاندفاعية والنشاط الزائد: يتسم بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات اندفاعية ونشاط زائد، مما يؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه في البيئة الصفية.
- الانسحاب الاجتماعي: يميل بعضهم إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، مما يقلل من فرص تفاعلهم مع أقرانهم ويؤثر على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

المحور الثاني: الوعي الذاتي / والتأمل:

وفقًا لرؤية بلوك بيرنر وكارديكيوت Block-Lerner and Cardaciotto (٢٠١٦) يعبر الوعي الذاتي عن فهم الذات والعالم المحيط، إذ يعد الوعي الذاتي في الأساس القدرة على فهم الذات، بحيث يصبح الفرد مدركًا لذاته، وحينما يدرك ذاته، يصبح قادرًا على التعرف على مشاعره وأفكاره وسلوكه، وبالتبعية يكون قادرًا على تقييم حالاته الجسدية والعقلية والعاطفية، التي تسمح له بالتفاعل الناجح مع العالم الخارجي.

وفي هذا الصدد أشارت عفيفي (٢٠١٩) إلى أن الوعي الذاتي يعني "إدراك الفرد لمشاعره وأفكاره ومراقبته لذات، ومعرفة أوجه القوة والقصور لديه، واتخاذ هذه المعرفة أساسًا لاتخاذ القرارات، وفهم مشاعر وانفعالات وأفكار الآخرين، مما يساعده على إقامة علاقات إيجابية معهم (ص.١٦٩)".

وأشار لوندن وآخرون London et al (٢٠٢٣) إلى الوعي الذاتي باعتباره "مفتاح النجاح في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية، وهو صفة تنطوي على قدرة الفرد على التأمل الداخلي الذاتي، من أجل تقييم سلوكه بدقة، وكذلك الأفكار والمشاعر التي تؤثر عليه، ويساعد على التعرف على نقاط القوة والضعف في الشخصية، ويعتبر عامل رئيس لتحقيق أداء عالٍ في الدراسة أو العمل أو الأسرة (P.262)".

ونستنتج أن الوعي الذاتي هو إدراك الفرد لمشاعره وأفكاره وسلوكه وتأثيرها على حياته، ويرتبط بالتأمل اليقظ الذي يعزز الهدوء والتركيز، كما يساهم في تحسين الصحة النفسية والاجتماعية والعاطفية.

العوامل المؤثرة على تنمية الوعي الذاتي: تتأثر تنمية الوعي الذاتي بعدة عوامل، منها:
(Dweck, 2006; Kabat-Zinn, 2012)

١. التربية والتنشئة الاجتماعية: تلعب الأسرة والمدرسة دورًا رئيسيًا في تعزيز الوعي الذاتي لدى الأفراد منذ الطفولة.

٢. الخبرات الحياتية: التعرض لمواقف مختلفة يساهم في تطوير فهم أعمق للذات.

٣. ممارسة التأمل واليقظة الذهنية: فالتأمل المنتظم يعزز الوعي الذاتي من خلال تحسين الانتباه وتنظيم المشاعر.

٤. التفاعل الاجتماعي: الانخراط في علاقات اجتماعية إيجابية يعزز الفهم الذاتي والتقبل الاجتماعي.

تعريف التأمل:

التأمل هو عملية عقلية تهدف إلى زيادة التركيز والوعي الداخلي، وتقليل التوتر من خلال تقنيات مختلفة مثل التنفس العميق، والانتباه الموجه. (Goleman & Davidson 2018)

خصائص التأمل: يتميز التأمل بعدة خصائص، منها: (Hayes et al, 2020)

- التركيز والانتباه: تحسين القدرة على التركيز وتقليل تشتت الذهني.
- التنظيم العاطفي: يساعد في تقليل القلق والاكتئاب من خلال تعزيز الوعي بالمشاعر.
- تعزيز المرونة النفسية: يزيد من قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط والتحديات.

المحور الثالث: المهارات الاجتماعية

وفقاً لقاموس علم النفس الصادر عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من القدرات المكتسبة التي تمكن الفرد من التعامل بكفاءة وفعالية في سياق اجتماعي معين، وتمثل المهارات الاجتماعية الأكثر شيوعاً في التفاعل، والتعاون، والاتصال، وتكوين صداقات، وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية، والتعاطف مع الآخر، وتنظيم الانفعالات (VandenBos, 2013).

وعرف فايد (٢٠٢٢) المهارات الاجتماعية بأنها "مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تسمح بالتفاعل بين شخصين أو أكثر لتكون تفاعلاً مفيداً ومعززاً للطرفين، وهي سلوكيات مكتسبة، ولا يتطلب اكتساب المهارات الاجتماعية تعليمات معينة، بل يمكن اكتسابها وتشكيلها بشكل طبيعي من خلال الملاحظة والتفاعل الآخرين، إلا أن التلاميذ ذوي الاضطرابات النمائية مثل صعوبات التعلم، والتوحد، والإعاقة العقلية يعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية، وهذا القصور يعتبر سمة مميزة لديهم (ص. ٣٠٩)."

وأوضح مونتيو رودريجز وآخرون Montoya-Rodríguez et al, (٢٠٢٣) أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الاضطرابات النمائية تعتبر أحد أركان السلوك التكيفي لديهم وتمثل

هذه المهارات في قدرة التلاميذ على بناء علاقات اجتماعي ناجحة مع أقرانه، وتحمله للمسؤولية، والتقدير الإيجابي للذات، ومقدرته على حل مشكلاته الاجتماعية، والتزامه باتباع التعليمات والقواعد في الأسرة والمدرسة.

لذا يستنتج الباحث أنه تجمع الأدبيات على أن المهارات الاجتماعية تشمل التواصل الفعال، التعاون، التعاطف، إدارة الصراعات، والضبط الذاتي، وهي سلوكيات مكتسبة تعزز التفاعل الإيجابي؛ مما يساهم في النجاح الأكاديمي والتوافق النفسي.

الأطر النظرية المفسرة للمهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

تُعَدُّ المهارات الاجتماعية عنصراً حيوياً في نمو الأفراد، وتُفسَّر من خلال عدة أطر نظرية تُسلِّط الضوء على كيفية اكتسابها وتطويرها، خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي تفصيل لهذه النظريات: (Bailey & Im-Bolter, 2024; Feraco et al., 2025)

١. النظرية السلوكية: (Behavioral Theory) تُشير هذه النظرية إلى أن المهارات الاجتماعية تُكتسب عبر التعلم بالملاحظة والتعزيز الإيجابي، ويتعلم الأفراد السلوكيات الاجتماعية من خلال مراقبة الآخرين وتكرار السلوكيات التي تُكافأ إيجابياً.

٢. نظرية التعلم الاجتماعي: (Social Learning Theory) قدَّم ألبرت باندورا هذه النظرية، مؤكداً أن الأفراد يطورون مهاراتهم الاجتماعية من خلال النمذجة والتفاعل مع الآخرين، ويُلاحظ الأفراد سلوكيات الآخرين، ويقلدونها، ويتعلمون من نتائج تلك السلوكيات.

٣. النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory): تُوسِّع هذه النظرية من مفاهيم باندورا، مُبرزةً دور العمليات المعرفية مثل التفكير الواعي والتحليل الذاتي في تطوير المهارات الاجتماعية. يفكر الأفراد في عواقب سلوكياتهم، ويُعدِّلون تصرفاتهم بناءً على ذلك، مما يُساهم في ضبط الذات وتحسين التفاعل الاجتماعي.

٤. النظرية البيئية: (Ecological Systems Theory) طوَّر يوري برونفنبرنر هذه النظرية، مشيراً إلى أن تنمية المهارات الاجتماعية تتأثر بتداخل أنظمة بيئية متعددة، مثل الأسرة، المدرسة، والمجتمع. يتفاعل الأفراد مع هذه الأنظمة، مما يُؤثر على سلوكياتهم الاجتماعية وتطورها.

بناءً على ما سبق يمكن تبني نظرية التعلم الاجتماعي، حيث إنها تفسر بشكل مباشر كيفية اكتساب المهارات الاجتماعية عبر الملاحظة والتفاعل مع الأقران، وهو ما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى بيئات داعمة توفر فرص التعلم العملي والتجريبي.

المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم: يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من عدة مشكلات اجتماعية تؤثر على تكيفهم، ومن أبرزها: (Sullivan, & Sadeh, 2014)

- ضعف التواصل الفعال: يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بوضوح.
- العزلة الاجتماعية: غالبًا ما يواجهون تحديات في تكوين صداقات والحفاظ عليها بسبب ضعف المهارات الاجتماعية.
- الصراعات مع الأقران: يواجهون صعوبة في إدارة النزاعات وحل المشكلات الاجتماعية بطرق بناءة.
- انخفاض التعاطف والوعي الاجتماعي: يجدون صعوبة في تفسير مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل مناسب.
- التعرض للتنمر: غالبًا ما يكونون أكثر عرضة للتنمر بسبب الاختلافات الإدراكية والسلوكية.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث هنا الدراسات السابقة من القديم إلى الحديث، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت الوعي الذاتي/ التأمل فإن ذلك دفع الباحث إلى الاستعانة بالدراسات التي تناولت البقطة العقلية والتي تحمل في أبعادها وتقنياتها كل من الوعي الذاتي والتأمل.

المحور الأول: دراسات تناولت الوعي الذاتي/ التأمل:

أجرى بديوي والشمري (٢٠١٧) دراسة بهدف التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة تراوحت أعمارهم بين

(١٠ - ١٣) عامًا، تم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية - ضابطة)، طبق عليهم جميعًا مقياس مهارات الوعي الذاتي، والبرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية فقط، وأظهرت النتائج فاعلية برنامج الدراسة التدريبي حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الوعي الذاتي في اتجاه القياس البعدي؛ مما يؤكد استفادة المجموعة التجريبية من برنامج الدراسة.

هذا وقد هدفت دراسة اسماعيلي بيگي وآخرون Esmmaelbeygi et al, (٢٠٢٠) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة إيرانية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، قوامها (٣) تلاميذ، واستخدمت الدراسة مقياس تشخيص المهارات الاجتماعية (Gresham & Elliott, 1990) والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثين)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة صادق وعزاوي (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي بأسلوب الوعي الذاتي في تنمية سمو الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة من (٢٨) طالبة توزعن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (١٤) طالبة في كل مجموعة، وأظهرت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس سمو الذات ولصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي بأسلوب الوعي الذاتي في تنمية سمو الذات.

كما أجرى محمد وآخرون (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة مصرية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية قوامها (١٤) تلميذًا، واستخدمت الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال (عبد الوهاب، ٢٠١٤)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثين)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثاني: دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة قاسمي بيستاجاني وموسوي نجفي Ghasemi Bistagani & Musavi Najafi (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على البقطة العقلية في تحسين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية لدى عينة إيرانية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، قوامها (٣٠) تلميذاً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال (Yosefi, et al, 2002)، والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثان)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى وحشه (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة جزائرية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، قوامها (٣١) تلميذاً وتلميذة، بواقع (١٤) ذكور، و(١٧) إناث، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحث)، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة الكندري (٢٠١٩) الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة كويتية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج الإرشادي (إعداد: الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة خميس (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية لدى عينة مصرية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، قوامها (١٠) تلاميذ، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ومقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (إسماعيل، ٢٠٠٥)، ومقياس المهارات الاجتماعية (أحمد وبطرس، ٢٠٠٨)، والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة)، وأظهرت

النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة مايوري Maiuri (٢٠٢٠) الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المعنوّن "أوقات أفضل عاطفياً واجتماعياً" BEST - برنامج تقدمه جمعية صعوبات التعلم في منطقة نياجرا- في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة أمريكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارها الزمنية ما بين (٦ - ١١) سنة، واستخدمت الدراسة المقابلات المباشرة مع أولياء الأمور، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة رابي ونوردين Rabi and Nordin (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التواصل المعزز والبدل لتحسين مهارات التواصل الاجتماعية لدى عينة ماليزية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم ما بين (٨ - ١٢) سنة، واستخدمت الدراسة الملاحظة المباشرة أثناء عملية التدريس، وتم تطبيق جلسات البرنامج وعددها (٢٠) جلسة مدة كل جلسة (٤٠) دقيقة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت السليحات (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة أردنية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي سياق متصل أجرى بني يونس وآخرون BaniYounis et al (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تدريس الأقران لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعية لدى عينة أردنية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، قوامها

(٤٧) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=٢٥)، والأخرى ضابطة (ن=٢٢)، واستخدمت الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي والبرنامج التدريبي (إعداد: الباحثين)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الغزو وآخرون (Alghazo et al, ٢٠٢٣) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة إماراتية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية قوامها (٢٠) تلميذاً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم الدراسة مقياس تقييم المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثين)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة البكري (٢٠٢٤) التعرف على أثر استراتيجية تدريس الأقران في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية قوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد: الباحث)، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كذلك هدفت دراسة فوربر-برات وآخرون (Forber-Pratt et al, ٢٠٢٤) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي والمقابلات التحفيزية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة أمريكية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة قوامها (١٧) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بإحدى مدارس شيكاغو، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثين)، وقد استمر البرنامج لمدة (٩) أسابيع، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض المهارات الاجتماعية (إدارة الصراعات، الوعي الذاتي، التفاعل الإيجابي، التعاطف) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها المشترك بتحسين المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، وتشابه عينات الدراسة من نفس الفئة، واستخدام أدوات قياس مماثلة، والاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها اختلاف موضوع التدخل التدريبي واستراتيجياته، حيث اعتمدت بعض الدراسات على فنيات اليقظة العقلية (Esmmaelbeygi et al, 2020; Ghasemi Bistagani & Musavi Najafi, 2017)، وأخرى على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (الكندري، ٢٠١٩)، أو التواصل البديل (Rabi & Nordin, 2021)، أو استراتيجية تدريس الأقران (البكري، ٢٠٢٤) (Bani Younis et al, 2021)، أو التعلم الاجتماعي (Forber-Pratt et al., 2024). كما يختلف حجم العينات بشكل كبير، حيث تراوحت بين ٣ و ٤٧ طالباً وطالبة، إضافةً إلى تنوع البيئات الثقافية والجغرافية بين السعودية، ومصر، والأردن، وماليزيا، وإيران، وأمريكا، والإمارات. علاوةً على ذلك، لم تهتم الدراسات السابقة باستدامة فاعلية البرامج التدريبية عبر القياسات التتبعية، بينما تضمنت الدراسة الحالية قياساً تتبعياً بعد شهر من تطبيق البرنامج.

ثانياً: الفجوة البحثية: تتمثل الفجوة البحثية في ندرة الدراسات، خاصة العربية، التي تناولت فاعلية التدريب على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وتتميز الدراسة الحالية بتصميم برنامج تدريبي شامل يراعي احتياجاتهم الخاصة، إلى جانب قياس تأثيراته على المدى القريب والبعيد من خلال القياسين البعدي والتتبعي، كما تسهم الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول تنمية المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من خلال مدخل تدريبي جديد، مع تقديم توصيات تربوية مفيدة للباحثين والمتخصصين في صعوبات التعلم.

ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة: ساهمت الدراسات السابقة في تعزيز الدراسة الحالية من خلال بناء إطار نظري متين حول المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، وأوجه القصور فيها، وأفضل المداخل التدريبية لتحسينها. كما ساعدت في تحديد أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، مما أثارى محتوى الدراسة، ومنهجيتها، ووجه فروضها بشكل علمي دقيق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي حيث استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة- التجريبية)، حيث يعد البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر متغير المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمثابة المتغير التابع.

ثانياً: عينة الدراسة

١- العينة الاستطلاعية: شملت (٤٨) طالباً من ذوي صعوبات التعلم المسجلين ببرامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض، وتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، بمتوسط عمري بلغ (٩,٤٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٧٣٦).

٢- العينة الأساسية: ضمت (٢٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة هارون الرشيد الابتدائية بمنطقة الرياض، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم اختيار التلاميذ في العينة الأساسية من بين الذين سجلوا درجات منخفضة في مقياس المهارات الاجتماعية، بحيث ينتمون إلى الإربعاء الأدنى، مع استبعاد التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة، وتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، بمتوسط عمري (٩,٢٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٧٦٨)، ثم تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (١٠) طلاب، وضابطة مكونة من (١٠) طلاب.

جدول (١) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	١٠	٩,١٠	٠,٧٣٨
المجموعة الضابطة	١٠	٩,٣٠	٠,٨٢٣
العينة الأساسية	٢٠	٩,٢٠	٠,٧٦٨

كما تم التأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري العمر الزمني والمهارات الاجتماعية، لضمان موثوقية النتائج ودقتها.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية والعمر الزمني، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة.

جدول (٢) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية والعمر.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية
العمر	التجريبية	١٠	٩,٧٠	٩٧,٠٠	٤٢,٠٠٠	-	(٠,٥١٦)
	الضابطة	١٠	١١,٣٠	١١٣,٠٠			
(التواصل الفعال)	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠٠	-	(٠,٩٣٩)
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
(التعاون والعمل الجماعي)	التجريبية	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	٤٦,٥٠٠	-	(٠,٧٨٨)
	الضابطة	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠			
(إدارة الصراعات)	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠٠	-	(٠,٩٣٨)
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	التجريبية	١٠	٨,٥٥	٨٥,٥٠	٣٠,٥٠٠	-	(٠,١٣٦)
	الضابطة	١٠	١٢,٤٥	١٢٤,٥٠			
(الضبط الذاتي)	التجريبية	١٠	٩,٢٠	٩٢,٠٠	٣٧,٠٠٠	-	(٠,٣٢١)
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨,٠٠			
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	التجريبية	١٠	٩,١٥	٩١,٥٠	٣٦,٥٠٠	-	(٠,٣٠٥)
	الضابطة	١٠	١١,٨٥	١١٨,٥٠			

يُظهر جدول (٢) أن قيمة "z" بلغت ٠,٣٠٥ وهذه القيمة أكبر من ٠,٠٥؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وكذلك العمر الزمني؛ مما يؤكد تحقق التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية إعداد الباحث:

١. الهدف من المقياس: تقييم مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال مواقف حياتية يومية تساعد في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لتحسين الأداء الاجتماعي.

٢. الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي أُعدت لقياس المهارات الاجتماعية: أطلع الباحث على العديد من المصادر النظرية والمقاييس التي تهتم بتقييم المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة، و التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين عامة؛ لتحديد أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، وتحديد التعريف الإجرائي لكل بُعد، ومن هذه المقاييس: مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال (محمد، ٢٠٠٨)، ومقياس المهارات الاجتماعية (السمادوني، ٢٠١٠)، ومقياس المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين (فايد، ٢٠٢٢)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال والمراهقين (Gresham, 2016)، ومقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه (Van der Oord et al, 2005)، وعلى الرغم من وجود مقاييس للمهارات الاجتماعية إلا أنه في حدود علم الباحث لم يجد مقياس يناسب طبيعة البيئة السعودية وطبيعة عينة الدراسة؛ لذا قام بإعداد المقياس.

٣. إعداد الصورة الأولية لمقياس المهارات الاجتماعية: وقد تم إعداد المقياس في صورته الأولية من (٥٠) موقفًا، موزعة بالتساوي على الأبعاد الخمسة للمقياس، أي لكل بعد (١٠) مواقف، وفيما يلي وصف للمقياس من حيث الأبعاد الفرعية:

- البعد الأول (التواصل الفعال): ويقصد به قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح، وفهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية للآخرين، والاستجابة بطريقة مناسبة، ويتضمن التعبير اللفظي ويتمثل في قدرة التلميذ على التحدث بجمل مفهومة ومناسبة للمواقف المختلفة، والاستماع الفعال ويتمثل في الإنصات للآخرين بدون مقاطعة وفهم ما يقولونه قبل الرد، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

- البعد الثاني (التعاون والعمل الجماعي): ويقصد به قدرة التلميذ على العمل بفعالية مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، والمشاركة في الأنشطة الجماعية بطريقة إيجابية، ويتضمن المشاركة وتتمثل في التفاعل مع الزملاء في الأنشطة الجماعية، وتبادل الأفكار والمعلومات، والدعم المتبادل ويتمثل في تقديم العون والمساعدة للزملاء عند الحاجة، والاعتماد على الآخرين بشكل إيجابي، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

- البعد الثالث (إدارة الصراعات): ويقصد به قدرة التلميذ على التعامل مع الخلافات والمواقف الصعبة بطرق بناءة وسلمية، ويتضمن حل النزاعات ويتمثل في استخدام استراتيجيات للتوصل إلى حلول مرضية لجميع الأطراف، والتحكم في الغضب ويتمثل في القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية بطريقة لا تؤذي الآخرين، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

- البعد الرابع (التعاطف وفهم مشاعر الآخرين): ويقصد به قدرة التلميذ على التعرف على مشاعر الآخرين والاستجابة لها بطريقة تعكس الفهم والتعاطف، ويتضمن التعرف على مشاعر الآخرين وتتمثل في القدرة على قراءة تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية التي تعبر عن المشاعر، والاستجابة التعاطفية وتتمثل في التفاعل مع مشاعر الآخرين بطرق تدل على الفهم والمواساة، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

- البعد الخامس (الضبط الذاتي): ويقصد به قدرة التلميذ على تنظيم مشاعره وسلوكياته لتحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية، ويتضمن إدارة العواطف وتتمثل في القدرة على تهدئة النفس والتحكم في المشاعر السلبية، والتخطيط والتنظيم ويتمثل في القدرة على تنظيم الأنشطة والمهام بطرق تساعد على تحقيق الأهداف، ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠).

٤. تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات: ويتم تطبيق المقياس بواسطة الباحث؛ حيث يقوم بقراءة مفردات المقياس بدقة وبطريقة مبسطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم يطلب

منهم اختيار الإجابة المناسبة بحيث يتم تقييم كل موقف بدرجة من (١-٤) درجات، فعند اختياره بديلاً غير مناسب إطلاقاً يأخذ درجة واحدة (١)، وإذا كان غير مناسب (٢) درجتان، وإذا كان مناسب (٣) درجات، وإذا كان مناسب جداً (٤)، ويتم جمع الدرجات لكل بُعد على حدة، ثم جمع الدرجات الكلية لجميع الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية للمقياس بحيث تتراوح درجاته على المقياس ما بين (٢٠٠:٥٠) درجة وفق تدرج ليكرت الرباعي.

٥. صياغة تعليمات المقياس: تم صياغة بعض البيانات الأولية في مقدمة المقياس يكتب فيها التلميذ أو القائم بتطبيق المقياس: الاسم، النوع، الصف الدراسي، المدرسة، العمر.

٦. تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية: تم تطبيق على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكمومترية لأدوات الدراسة وقوامها (٤٨) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم بين (٨-١٠) سنة.

٧. التحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم: أولاً: صدق المقياس:

أ. الصدق الظاهري (تحكيم الخبراء): تم عرض المقياس في صورته الأولية على لجنة من (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم، حيث طُلب منهم تقييم مدى ملاءمة المقياس لهدفه الأساسي، ومدى توافق التعريف الإجرائي لكل بعد، وانتماء كل مفردة إلى البعد المحدد لها، بالإضافة إلى ملاءمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وقد قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات والمقترحات والتعديلات، التي تم أخذها بعين الاعتبار؛ مما أسفر عن تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لضمان دقته ووضوحه، وقد أبدى أصحاب السعادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات والتعديلات، وتم الأخذ بها، وتم تعديل صياغة بعض مفردات المقياس، والجدول (٣) يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس:

جدول (٣) بعض مفردات مقياس المهارات الاجتماعية التي تعديليها من قبل أصحاب السعادة المحكمين.

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
إذا كنت ترغب في الانضمام إلى زملائك في اللعب في الفناء، كيف تتصرف؟ أ. تلعب بمفردك (١) ب. تنضم إليهم دون أن تتحدث (٢) ج. تسألهم إذا كان بإمكانك الانضمام (٣) د. تطلب منهم اللعب معهم وتشرح لهم سبب رغبتك (٤)	إذا كنت تريد اللعب مع زملائك في الفناء، ماذا تفعل؟ أ. ألعب وحدي (١) ب. أنضم إليهم بدون أن أقول شيئاً (٢) ج. أسأل إذا كان يمكنني الانضمام (٣) د. أطلب اللعب معهم وأشرح لماذا (٤)
عندما تشارك في لعبة جماعية، ماذا تفعل؟ أ. ألعب وحيداً (١) ب. أبحث عن شخص واحد للعب معه (٢) ج. أساعد فريقي بأقل ما يمكن (٣) د. أكون متفاعلاً وأدعم فريقي بفعالية (٤)	أثناء لعبة جماعية، كيف تشارك؟ أ. ألعب بمفرد (١) ب. ألعب مع زميل واحد (٢) ج. أتعاون مع فريقي بمحد أدنى (٣) د. أشارك بفعالية وأساعد فريقي (٤)

كما يوضح الجدول (٤) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٤) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس المهارات الاجتماعية.

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة	نسبة الاتفاق	
	تكرار	%		تكرار	%
١	٩	%٩٠	٢٦	١٠	%١٠٠
٢	٨	%٨٠	٢٧	١٠	%١٠٠
٣	١٠	%١٠٠	٢٨	٩	%٩٠
٤	٩	%٩٠	٢٩	١٠	%١٠٠

نسبة الاتفاق		رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة
%	تكرار		%	تكرار	
٪١٠٠	١٠	٣٠	٪٩٠	٩	٥
٪٨٠	٨	٣١	٪٨٠	٨	٦
٪١٠٠	١٠	٣٢	٪٩٠	٩	٧
٪٩٠	٩	٣٣	٪٩٠	٩	٨
٪١٠٠	١٠	٣٤	٪٨٠	٨	٩
٪١٠٠	١٠	٣٥	٪١٠٠	١٠	١٠
٪١٠٠	١٠	٣٦	٪٨٠	٨	١١
٪٩٠	٩	٣٧	٪١٠٠	١٠	١٢
٪١٠٠	١٠	٣٨	٪٩٠	٩	١٣
٪١٠٠	١٠	٣٩	٪١٠٠	١٠	١٤
٪٩٠	٩	٤٠	٪١٠٠	١٠	١٥
٪١٠٠	١٠	٤١	٪٩٠	٩	١٦
٪١٠٠	١٠	٤٢	٪١٠٠	١٠	١٧
٪٩٠	٩	٤٣	٪١٠٠	١٠	١٨
٪١٠٠	١٠	٤٤	٪١٠٠	١٠	١٩
٪١٠٠	١٠	٤٥	٪٩٠	٩	٢٠
٪٩٠	٩	٤٦	٪١٠٠	١٠	٢١
٪١٠٠	١٠	٤٧	٪١٠٠	١٠	٢٢
٪٨٠	٨	٤٨	٪١٠٠	١٠	٢٣
٪١٠٠	١٠	٤٩	٪٩٠	٩	٢٤
٪١٠٠	١٠	٥٠	٪١٠٠	١٠	٢٥

وفي ضوء النتائج الواردة في جدول (٤)، تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس؛ حيث حصلت جميع المفردات على نسبة اتفاق تمتد ما بين (٨٠ إلى ١٠٠٪)، وهي نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي

تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪ فأكثر)، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات أصبح المقياس مكوناً من (٥٠) مفردة، أي لم تحذف أي مفردة.

ب. الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالحق):

تم تقدير الصدق المرتبط بالحق من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات (٤٨) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس المهارات الاجتماعية إعداد: الباحث، ومقياس الحق الخارجي "المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي إعداد الأشول وآخرون (٢٠١٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٦٤٥**)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، تؤكد صدق وصلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق، وفيما يلي نتائج صدق الحق:

جدول (٥) نتائج الصدق التلازمي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

المقياس وأبعاده الفرعية	التفاعل الاجتماعي	مهارة التعاون والمشاركة	مهارة التواصل مع الآخرين	مهارة تكوين الصداقات	مهارة التعبير عن الانفعالات	مهارة حجرة الدراسة	مقياس المهارات الاجتماعية ككل (الحق)
التواصل الفعال	**٠,٦٥٥	**٠,٦٣٦	**٠,٧١٠	**٠,٦٦٠	**٠,٦٤٧	**٠,٧٤٥	**٠,٦٥٥
التعاون والعمل الجماعي	**٠,٤٩٧	**٠,٥٤٤	**٠,٦٦٥	**٠,٦٠٠	**٠,٥٩٥	**٠,٦٥٥	**٠,٤٩٧
التعاطف وفهم مشاعر الآخرين	**٠,٧٩٠	**٠,٧٢٢	**٠,٦٠١	**٠,٧٦٠	**٠,٨٤٩	**٠,٨٣٣	**٠,٧٩٠

المقياس وأبعاده الفرعية	التفاعل الاجتماعي	مهارة التعاون والمشاركة	مهارة التواصل مع الآخرين	مهارة تكوين الصدقات	مهارة التعبير عن الانفعالات	مهارة حجرة الدراسة	مقياس المهارات الاجتماعية ككل (المحك)
إدارة الصراعات	**٠,٦٩٣	**٠,٨٢١	**٠,٧٠٩	**٠,٨١٥	**٠,٧٩٥	**٠,٨٦٠	**٠,٦٩٣
الضبط الذاتي	**٠,٧٣٦	**٠,٧٢٩	**٠,٥٤٧	**٠,٦٦٧	**٠,٧٢٩	**٠,٧٦٢	**٠,٧٣٦
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	**٠,٦٤٥	**٠,٦٨٦	**٠,٦٥٦	**٠,٦٢٥	**٠,٦٧٦	**٠,٧٣٨	**٠,٦٤٥

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من جدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وبين درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي وأبعاده الفرعية إعداد الأشغال وآخرون (٢٠١٥) قد تراوحت (**٠,٤٩٧: **٠,٨٦٠)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يدل على كفاءة المقياس السيكومترية وصدقته في قياس المهارات الاجتماعية.

ثانياً: ثبات المقياس:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ على عينة قوامها (٤٨) طالباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

١- حساب ثبات مفردات مقياس المهارات الاجتماعية: تم حساب معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة ألفا-كرونباخ لكل بعد فرعي (في حالة حذف المفردة):

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (في حالة حذف المفردة).

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
معامل	رقم المفردة	معامل	رقم المفردة	معامل	رقم المفردة	معامل	رقم المفردة	معامل	رقم المفردة
ألفا-كرونباخ		ألفا-كرونباخ		ألفا-كرونباخ		ألفا-كرونباخ		ألفا-كرونباخ	
٠,٨١٥	١	٠,٧٨٩	١١	٠,٨٧٢	٢١	٠,٨٨٤	٣١	٠,٨٤٦	٤١
٠,٨٠٢	٢	٠,٧٩٣	١٢	٠,٨٦٧	٢٢	٠,٨٧٦	٣٢	٠,٨٤٦	٤٢
٠,٨١٣	٣	٠,٧٩٥	١٣	٠,٨٦٣	٢٣	٠,٨٨٩	٣٣	٠,٨٣٨	٤٣
٠,٨١٣	٤	٠,٧٨٧	١٤	٠,٨٧١	٢٤	٠,٨٧٩	٣٤	٠,٨٦١	٤٤
٠,٨٢٧	٥	٠,٨٠٦	١٥	٠,٨٧٨	٢٥	٠,٨٧٥	٣٥	٠,٨٤٢	٤٥
٠,٨٠٠	٦	٠,٨١٢	١٦	٠,٨٧٩	٢٦	٠,٨٨١	٣٦	٠,٨٥٦	٤٦
٠,٨٢٠	٧	٠,٨٠٨	١٧	٠,٨٧٨	٢٧	٠,٨٨٥	٣٧	٠,٨٣٦	٤٧
٠,٨٠٤	٨	٠,٧٩٤	١٨	٠,٨٦٨	٢٨	٠,٨٨٩	٣٨	٠,٨٤٩	٤٨
٠,٨٠٩	٩	٠,٧٨٢	١٩	٠,٨٧٤	٢٩	٠,٨٧٧	٣٩	٠,٨٦٠	٤٩
٠,٨١٣	١٠	٠,٨٠٢	٢٠	٠,٨٧٠	٣٠	٠,٨٧٣	٤٠	٠,٨٣٧	٥٠
ثبات البعد=٠,٨٢٧		ثبات البعد=٠,٨١٤		ثبات البعد=٠,٨٨٣		ثبات البعد=٠,٨٩٢		ثبات البعد=٠,٨٦١	

يتضح من جدول (٦) أن معاملات ثبات ألفا-كرونباخ (في حالة حذف درجة المفردة) أقل من أو يساوي معاملات ألفا-كرونباخ للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي لمقياس المهارات الاجتماعية، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

٢- حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية:

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٤٨).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
(التواصل الفعال)	١٠	٠,٨٢٧
(التعاون والعمل الجماعي)	١٠	٠,٨١٤
(إدارة الصراعات)	١٠	٠,٨٨٣
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	١٠	٠,٨٩٢
(الضبط الذاتي)	١٠	٠,٨٦١
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	٥٠	٠,٩٦٢

ويتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس المهارات الاجتماعية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية لمقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح المقياس مُكوّنًا من (٥٠) موقفًا، وفيه يُطلب من القائم بتطبيق المقياس مع التلميذ قراءة الموقف والبدايل المتاحة عليه بطريقة مبسطة، بحيث يُعطى التلميذ (١) درجة واحدة عندما يختار البديل غير المناسب إطلاقًا، و(٢) درجتان في اختياره بديلاً غير مناسب، و(٣) ثلاث درجات في حالة اختياره بديلاً مناسباً، و(٤) في حالة اختياره بديلاً مناسباً جدًا، وبهذا تتراوح درجاته على المقياس ما بين (٥٠ : ٢٠٠) درجة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما تشير الدرجة الدنيا للمقياس إلى انخفاض مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

ثانيًا: البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل إعداد الباحث ملحق (٣)

هدف البرنامج: تعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

الأهداف الإجرائية الفرعية للبرنامج:

١. الأهداف المعرفية:

- أن يحدد التلميذ نوع المشاعر التي يعبر عنها زملاؤه بناءً على تعبيرات الوجه أو الإشارات الجسدية في خمس مواقف تدريبية بنسبة ٧٥٪.
- أن يصف التلميذ شعور زميله بناءً على سياق الموقف الاجتماعي مرتين على الأقل في كل جلسة.
- أن يحدد التلميذ ثلاث خطوات رئيسية لإنجاز مهمة محددة خلال النشاط التدريبي بنسبة نجاح ٧٠٪.
- أن يصف التلميذ استراتيجيتين يمكنه استخدامهما للتحكم في مشاعره السلبية في نهاية البرنامج.

٢. الأهداف الوجدانية:

- أن يعبر التلميذ عن فكرة أو شعور معين بوضوح أمام زملائه والمعلم مرتين على الأقل خلال النشاط الواحد.
- أن يظهر التلميذ رد فعل تعاطفي مناسب (مثل تقديم كلمات مواساة) في ٣ مواقف خلال الجلسة التدريبية بنسبة نجاح ٨٠٪.
- أن يعبر التلميذ عن دعمه العاطفي لزميله يواجه موقفًا صعبًا مرة واحدة على الأقل في كل جلسة.
- أن يعبر التلميذ عن مشاعره السلبية بكلمات مناسبة دون استخدام ألفاظ عدوانية في ٤ مواقف تدريبية متتالية.

٣. الأهداف المهارية:

- أن يتمكن التلميذ من التحدث بجمل تتكون من خمس كلمات على الأقل في سياقات مختلفة بنسبة ٨٠٪.

- أن يستمع التلميذ إلى حديث زميله لمدة لا تقل عن ٣٠ ثانية دون مقاطعته في ٨٠٪ من المواقف التدريبية.
 - أن يعيد التلميذ صياغة ما سمعه من زميله أو معلمه بعباراته الخاصة بمعدل نجاح ٧٠٪ في الأنشطة المختلفة.
 - أن يشارك التلميذ في نشاط جماعي واحد على الأقل خلال كل جلسة تدريبية.
 - أن يساعد التلميذ زميلًا واحدًا على الأقل في إتمام مهمة خلال الأنشطة الجماعية بنسبة نجاح ٨٠٪.
 - أن يستخدم التلميذ استراتيجيات حل النزاعات (مثل التفاوض أو التناوب) في ثلاث مواقف نزاعية خلال البرنامج.
 - أن يطبق التلميذ تقنية واحدة على الأقل للتحكم في الغضب (مثل التنفس العميق) عند تعرضه لموقف مستفز بنسبة نجاح ٨٠٪.
 - أن يستخدم التلميذ استراتيجية واحدة على الأقل لتهدئة نفسه عند الشعور بالتوتر خلال الأنشطة بنسبة نجاح ٧٥٪.
 - أن ينظم التلميذ جدولًا بسيطًا لمهامه اليومية خلال الجلسات بنسبة نجاح ٨٠٪.
- إعداد البرنامج وبنائه:

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدخلية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Esmmaeelbeygi et al,2020; BaniYounis et al, 2021; Forber-Pratt et al, 2024; Ghasemi Bistagani & Musavi Najafi, 2017).

٢- اعتمد بناء البرنامج على مجموعة من الأسس المتكاملة، تشمل الأسس النفسية التي تهدف إلى تنمية الوعي الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافةً إلى تعليمهم كيفية التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحية، أما الأسس التربوية فتركز على استخدام أساليب تعليمية فعالة، ودمج الأنشطة التفاعلية لتعزيز الفهم والتفكير النقدي والإبداعي، كما تتضمن الأسس الاجتماعية تطوير مهارات التواصل والتعاون وحل النزاعات بطرق سلمية، وأخيرًا

تسهم الأسس الوقائية في توفير بيئة آمنة وداعمة، والحد من المشكلات السلوكية من خلال التوجيه المناسب، مع تعزيز الوعي بأهمية الصحة النفسية والجسدية.

٣- الاعتماد على طرق متنوعة: شملت الفنيات المستخدمة أساليب متنوعة، منها النقاش الجماعي، ألعاب الأدوار، التأمل بأنواعه، تمارين الاسترخاء، الاستماع، الفهم، التفاوض، العصف الذهني، وحل المشكلات، إضافة إلى الرسم، التلوين، النشاط الجماعي، الألعاب التفاعلية، والتمثيل، مما يعزز التعلم والتفاعل الإيجابي.

٤- التنوع في وسائل وأساليب التقييم والتقييم المستخدمة في البرنامج التدريبي: البرنامج التدريبي اعتمد على تنوع وسائل وأساليب التقييم والتقييم، مع التركيز على الاستمرارية وعدم الاختصار على التقييم الختامي فقط، ويشمل البرنامج استخدام الأساليب التقييم التكويني، الملاحظة المباشرة، التقييم الذاتي، التقييم الختامي، استخدام الألعاب التعليمي، المناقشات الجماعية.

٥- بعد إعداد البرنامج، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة لاستطلاع آرائهم بشأن تسلسل وترابط الجلسات، ومدى ملاءمة محتواه لأهداف الدراسة، إضافة إلى تقييم فعالية الفنيات المستخدمة. وبناءً على ملاحظاتهم، أجرى الباحث التعديلات المطلوبة، سواء من خلال الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

٦- الخطة الزمنية للبرنامج: تم تنفيذ البرنامج عبر (٤٠) جلسة تدريبية بمعدل (٤) جلسات أسبوعياً، واستغرقت كل جلسة حوالي (٤٥) دقيقة، وفقاً لأهدافها ومحتواها. استمر تطبيق البرنامج لمدة شهرين ونصف تقريباً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

جدول (٨) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
١	التعرف على الذات والآخرين	- تعريف التلاميذ بأهمية التواصل الفعال. - تعزيز الوعي الذاتي وفهم الذات. - تعريف التلاميذ بكيفية تقديم أنفسهم والآخرين.	النقاش الجماعي، ألعاب الأدوار، تمرينات الاسترخاء	صور، بطاقات تعريف، ورق وألوان
٢	التعبير عن المشاعر	- تعريف التلاميذ بأهمية التعبير عن المشاعر. - تعليم التلاميذ كيفية التعرف على مشاعرهم والتعبير عنها بوضوح.	النقاش الجماعي، رسم المشاعر، ألعاب الأدوار	ورق، ألوان، بطاقات مشاعر
٣	الاستماع الفعال	- تعريف التلاميذ بأهمية الاستماع الفعال. - تعليم التلاميذ كيفية الإنصات للآخرين بدون مقاطعة.	النقاش الجماعي، تمارين الاستماع، ألعاب الأدوار	بطاقات قصصية، مواد سمعية
٤	استخدام اللغة الجسدية في التواصل	- تعريف التلاميذ بأهمية اللغة الجسدية في التواصل. - تعليم التلاميذ كيفية استخدام تعابير الوجه وحركات الجسم للتعبير.	النقاش الجماعي، تمارين المرايا، ألعاب الأدوار	مرايا، صور تعبيرية

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الغيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٥	فهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية	- تعريف التلاميذ بأهمية فهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية. - تعليم التلاميذ كيفية تفسير الإشارات غير اللفظية.	النقاش الجماعي، تمارين الفهم، ألعاب الأدوار	بطاقات تعبيرية، صور
٦	تعزيز الثقة بالنفس في التواصل	- تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم عند التحدث. - تعليم التلاميذ كيفية التحدث بثقة أمام الآخرين.	النقاش الجماعي، تمارين المرايا، ألعاب الأدوار	مرايا، بطاقات مواقف
٧	حل النزاعات بطرق سلمية	- تعريف التلاميذ بأهمية حل النزاعات بطرق سلمية. - تعليم التلاميذ تقنيات التفاوض والتفاهم لحل النزاعات.	النقاش الجماعي، تمارين التفاوض، ألعاب الأدوار	أوراق عمل، بطاقات مواقف
٨	الاحتفال بالإنجازات	- تعزيز الوعي الذاتي بالإنجازات الشخصية. - تعليم التلاميذ كيفية الاحتفال بإنجازاتهم وتحفيزهم للمستقبل.	النقاش الجماعي، الأنشطة الاحتفالية، ألعاب الأدوار	شهادات تقدير، بطاقات تهنئة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٩	مقدمة حول العمل الجماعي	- تعريف التلاميذ بأهمية العمل الجماعي. - تقديم أمثلة على التعاون والعمل الجماعي.	النقاش الجماعي، أمثلة مرئية، ألعاب الأدوار	صور وفيديوهات، بطاقات لعب الأدوار
١٠	المشاركة وتبادل الأفكار	- تعليم التلاميذ أهمية المشاركة في الأنشطة الجماعية. - تطوير مهارات تبادل الأفكار والمعلومات.	النقاش الجماعي، تمارين العصف الذهني، ألعاب الأدوار	ورق وأقلام، بطاقات أفكار
١١	التعاون في حل المشكلات	- تعليم التلاميذ كيفية التعاون لحل المشكلات. - تطوير مهارات التفكير الجماعي.	النقاش الجماعي، تمارين حل المشكلات، ألعاب الأدوار	بطاقات مشكلات، ورق وأقلام
١٢	تقديم الدعم المتبادل	- تعليم التلاميذ أهمية تقديم الدعم للآخرين. - تطوير مهارات تقديم العون والمساعدة.	النقاش الجماعي، تمارين الدعم، ألعاب الأدوار	بطاقات مواقف، ورق وأقلام

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
١٣	العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة	- تعليم التلاميذ كيفية العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة. - تطوير مهارات التخطيط والتنظيم الجماعي.	النقاش الجماعي، تمارين التخطيط، ألعاب الأدوار	ورق وأقلام، بطاقات أهداف
١٤	بناء الثقة والاعتماد على الآخرين	- تعليم التلاميذ أهمية بناء الثقة والاعتماد على الآخرين. - تطوير مهارات الثقة المتبادلة والعمل الجماعي.	النقاش الجماعي، تمارين الثقة، ألعاب الأدوار	بطاقات ثقة، ورق وأقلام
١٥	تعزيز الإيجابية في العمل الجماعي	- تعليم التلاميذ أهمية الإيجابية في العمل الجماعي. - تطوير مهارات تحفيز الفريق وتشجيعه.	النقاش الجماعي، تمارين الإيجابية، ألعاب الأدوار	ورق وأقلام، بطاقات تحفيزية
١٦	الاحتفال بالإنجازات الجماعية	- تعزيز الوعي الذاتي بالإنجازات الجماعية. - تعليم التلاميذ كيفية الاحتفال بإنجازاتهم الجماعية وتحفيزهم للمستقبل.	النقاش الجماعي، الأنشطة الاحتفالية، ألعاب الأدوار	شهادات تقدير، بطاقات تهنئة

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الغيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
١٧	مقدمة إلى الوعي الذاتي والتأمل	- تعريف التلاميذ بمفهوم الوعي الذاتي والتأمل. - تعزيز الوعي بالمشاعر والأفكار الشخصية.	التأمل الهادئ، النقاش الجماعي، تمارين التنفس.	بطاقات المشاعر، حصير للتأمل، موسيقى هادئة.
١٨	التعرف على المشاعر	- تعليم التلاميذ كيفية التعرف على مشاعرهم الخاصة. - تعزيز القدرة على التعبير عن المشاعر بطرق صحية.	التأمل الذاتي، الرسم والتلوين، النشاط الجماعي.	ورق وألوان، بطاقات المشاعر، موسيقى هادئة.
١٩	فهم مشاعر الآخرين	- تعليم التلاميذ كيفية التعرف على مشاعر الآخرين. - تعزيز التعاطف والاحترام في التعامل مع الآخرين.	التأمل الموجه، الألعاب التفاعلية، النشاط الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٢٠	التعبير عن المشاعر بطرق بناءة	- تعليم التلاميذ كيفية التعبير عن مشاعرهم بطرق صحية وغير مؤذية. - تعزيز مهارات الاتصال الفعال.	التأمل الواعي، التمثيل، النشاط الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٢١	التحكم في الغضب	- تعليم التلاميذ تقنيات التحكم في الغضب. - تعزيز القدرة على التعبير عن الغضب بطرق صحية.	- التأمل - الموجه، - النشاط - الحركي، - النشاط - الجماعي.	كرات ناعمة، بطاقات المشاعر، موسيقى هادئة.
٢٢	حل النزاعات	- تعليم التلاميذ استراتيجيات حل النزاعات بطرق بناءة. - تعزيز مهارات التفاوض والتواصل.	- التأمل - الموجه، - التمثيل، - النشاط - الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٢٣	فنيات التفاوض	- تعليم التلاميذ تقنيات التفاوض لتحقيق حلول مرضية لجميع الأطراف. - تعزيز مهارات التواصل الفعال.	- التأمل - الواعي، - التمثيل، - النشاط - الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٢٤	تطبيق المهارات في الحياة اليومية	- تعزيز القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة في الحياة اليومية. - تعزيز الاستمرارية في ممارسة التأمل والوعي الذاتي.	- التأمل - الموجه، - النشاط - الجماعي، - النقاش - الجماعي.	بطاقات المشاعر، موسيقى هادئة.

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الغنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٢٥	مقدمة إلى التعاطف وفهم مشاعر الآخرين	- تعريف التلاميذ بمفهوم التعاطف وفهم مشاعر الآخرين. - تعزيز الوعي بأهمية التعاطف في العلاقات الاجتماعية.	- التأمل - الهادئ، النقاش الجماعي، تمارين التنفس.	بطاقات المشاعر، حصير للتأمل، موسيقى هادئة.
٢٦	التعرف على مشاعر الآخرين	- تعليم التلاميذ كيفية التعرف على مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية. - تعزيز القدرة على قراءة وفهم مشاعر الآخرين.	التأمل الذاتي، الرسم والتلوين، النشاط الجماعي	ورق وألوان، بطاقات المشاعر، موسيقى هادئة.
٢٧	الاستجابة التعاطفية	- تعليم التلاميذ كيفية الاستجابة لمشاعر الآخرين بطرق تعكس الفهم والتعاطف. - تعزيز القدرة على تقديم الدعم والمواساة.	التأمل الموجه، الألعاب التفاعلية، النشاط الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٢٨	التعرف على تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية	- تعليم التلاميذ كيفية قراءة تعبيرات الوجه والإشارات الجسدية التي تعبر عن المشاعر. - تعزيز القدرة على فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات غير لفظية.	التأمل الواعي، النشاط الحركي، النشاط الجماعي.	صور تعبيرات الوجه، بطاقات المشاعر، موسيقى هادئة.

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الغيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٢٩	بناء العلاقات التعاطفية	- تعزيز مهارات بناء علاقات تعاطفية مع الآخرين. - تعزيز القدرة على التفاعل بشكل إيجابي مع مشاعر الآخرين.	- التأمل - الموجه، - النشاط - الجماعي، - تمثيل - الأدوار.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٣٠	تطوير مهارات الاستماع النشط	- تعزيز مهارات الاستماع النشط لفهم مشاعر الآخرين. - تعليم التلاميذ كيفية الاستماع بتركيز واهتمام لمشاعر الآخرين.	- التأمل - الواعي، - تمارين - الاستماع، - النشاط - الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٣١	التعاطف في المواقف الصعبة	- تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع مشاعر الآخرين في المواقف الصعبة. - تعزيز القدرة على تقديم الدعم والمواساة في الأوقات الصعبة.	- التأمل - الموجه، تمثيل - الأدوار، - النشاط - الجماعي.	بطاقات المشاعر، أدوات تمثيلية، موسيقى هادئة.
٣٢	مراجعة وتقييم	- مراجعة ما تعلمه التلاميذ خلال الجلسات السابقة. - تقييم تطبيق التلاميذ للمهارات والمفاهيم التي تم تعليمها.	- النقاش - الجماعي، - التقييم - الذاتي، - توجيه - الأسئلة.	أوراق التقييم، بطاقات المشاعر، أدوات تقييم الذات.

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الغنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٣٣	ممارسة الوعي الذاتي والتأمل	- تعريف التلاميذ بمفهوم الوعي الذاتي. - تعريف التلاميذ بالتأمل وكيفية ممارسته.	شرح ومناقشة، تمارين تنفس بسيطة.	بطاقات تعريفية، تسجيلات صوتية لموسيقى هادئة.
٣٤	التعرف على المشاعر	- مساعدة التلاميذ في التعرف على مشاعرهم. - تعليم التلاميذ كيفية التعبير عن مشاعرهم بشكل صحيح.	تمارين تمثيل، رسم وتلوين.	أوراق وألوان، بطاقات مشاعر.
٣٥	إدارة العواطف السلبية	- تعليم التلاميذ كيفية التعرف على العواطف السلبية. - تقديم تقنيات لتهدئة النفس والتحكم في العواطف السلبية.	تمارين الاسترخاء، قصص مصورة.	وسائد استرخاء، كتب قصص مصورة.
٣٦	التخطيط والتنظيم	- تعليم التلاميذ كيفية تنظيم أنشطتهم اليومية. - تقديم أدوات مساعدة لتنظيم المهام.	جداول تنظيمية، ألعاب تنظيمية.	جداول، ألعاب تفاعلية.
٣٧	التأمل الذاتي	- تعليم التلاميذ كيفية ممارسة التأمل الذاتي. - تحسين التركيز والانتباه من خلال التأمل.	جلسات تأمل قصيرة، تمارين تركيز.	وسائد تأمل، تسجيلات صوتية لإرشادات التأمل.
٣٨	إدارة الوقت	- تعليم التلاميذ كيفية إدارة وقتهم بفعالية. - تقديم استراتيجيات لتجنب التأجيل.	ألعاب تنظيم الوقت، جداول زمنية.	ساعات مؤقتة، بطاقات زمنية.

م	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
٣٩	التعامل مع الضغوط	- تعليم التلاميذ كيفية التعرف على مصادر الضغط. - تقديم استراتيجيات للتعامل مع الضغوط.	تمارين استرخاء، تمارين بدنية خفيفة.	كرات ضغط، وسائل استرخاء.
٤٠	تقييم ومراجعة نهائية للبرنامج ككل	- تقييم تقدم التلاميذ خلال البرنامج. - مراجعة النقاط الرئيسية والتأكيد على استمرارية الممارسة.	مناقشة جماعية، أنشطة تقييمية.	مقياس المهارات الاجتماعية إعداد الباحث

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة والتحقق من صحة الفروض، بما في ذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختباري مان ويتني وويلكوكسون اللابارامترين، ومعادلة الكسب المعدلة لبلاك وحجم الأثر. كما شملت التحليلات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سيرمان-براون وجوتمان، بالإضافة إلى معامل الارتباط الخطي لبيرسون ومعامل ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة.

جدول (٩) نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
(التواصل الفعال)	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٨٢٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٥٥) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
(التعاون والعمل الجماعي)	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٨١٩	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٥٤) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
(إدارة الصراعات)	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٧٩٧	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٤٩) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٨١٦	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٥٣) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
(الضبط الذاتي)	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٩٤٥	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٨٢) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	تجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٧٩٠	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١	(٠,٨٤٧) كبير
	ضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠				

يوضح الجدول (٩) تأكيد صحة الفرض الأول، حيث سجلت قيم "Z" المحسوبة (-٣,٨٢٢، -٣,٨١٩، -٣,٧٩٧، -٣,٨١٦، -٣,٩٤٥، -٣,٧٩٠) عند القياس الكلي لمقياس

المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). يشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقاييس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المشاركين في المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج القائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كبير، وهذا ما تؤكد قيم معاملات التأثير، وهي قيم ذات تأثير قوي وفقاً لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم الأثر (ر) = ٠,١ تأثير ضعيف، و(ر) = ٠,٣٠ تأثير متوسط، و(ر) = ٠,٥٠ تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230)، (232)،

هذا وقد أشارت الأدبيات النظرية إلى معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور واضح في المهارات الاجتماعية (البكري، ٢٠٢٤؛ درادكة والخزاعلة، ٢٠١٨؛ السفاسفة، ٢٠٢٣؛ الشطى، ٢٠١٧؛ طهراوي والعيد، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠٢٢؛ Achkar et al, 2019; Duran et al, 2013; Gyereh & Shukla, 2024; Khasawneh, 2024) فقد أوضحت نتائج هذه الدراسات في مجملها وجود ضعف عام في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى برامج تدريبية مصممة خصيصاً لتحسين هذه المهارات، مع التركيز على تعزيز التفاعل الاجتماعي، التواصل الفعال، التعاون، الاحترام، إدارة الغضب، والاستقلالية.

تتوافق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية البرامج التدخلية المصممة لذوي صعوبات التعلم في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية وتحسين تفاعلهم مع الآخرين (البكري، ٢٠٢٤؛ خميس، ٢٠٢٠؛ السليحات، ٢٠٢١؛ الكندري، ٢٠١٩؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٣؛ وحشه، ٢٠١٨؛ Alghazo et al, 2023; BaniYounis et al, 2021; Esmmaelbeygi et al, 2020; Forber-Pratt et al, 2024; Maiuri, 2020; Rabi & Nordin, 2021) كذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعرض تلاميذ المجموعة التجريبية لجلسات

البرنامج التدريبي الحالي القائم على الوعي الذاتي والتأمل، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي أو أي تدخلات أخرى.

يمكن تفسير فعالية البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل من خلال تصميمه المبتكر الذي يراعي احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تضمن جلسات مخصصة لمساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وفهم أنفسهم، مثل جلسة "التعبير عن المشاعر" التي استخدمت الرسم وألعاب الأدوار. كما ساهم تنوع الأنشطة والتقنيات، مثل تمارين الاستماع في جلسة "الاستماع الفعّال"، في جعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية. كذلك، وفرت البيئة التعليمية الداعمة مساحة آمنة للتعبير وبناء الثقة بالنفس، كما في جلسة "استخدام اللغة الجسدية في التواصل". إضافة إلى ذلك، عزز التأمل تركيز التلاميذ وساعدهم على تهدئة أذهانهم، كما في جلسة "التأمل والاسترخاء". وأسهم التقييم المستمر والتغذية الراجعة، مثل جلسة "حل النزاعات بطرق سلمية"، في تطوير مهارات التلاميذ. وأخيراً، كان للدعم المستمر من الباحث دور مهم في توجيههم وتعزيز مهاراتهم، كما في جلسة "التواصل الفعّال"، مما ساعدهم على التفاعل بشكل أفضل مع الآخرين.

لذا يستنتج الباحث أن البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل كان فعالاً في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ساهمت جلسات المتنوعة، مثل التواصل الفعّال والتعبير عن المشاعر والاستماع واستخدام اللغة الجسدية وحل النزاعات، في تطوير هذه المهارات، ويعزى نجاحه إلى تصميمه المبتكر، تنوع أنشطته، التركيز على الوعي الذاتي، البيئة الداعمة، استخدام التأمل، التقييم المستمر، والتغذية الراجعة، إلى جانب الدعم المستمر من الباحث؛ مما أدى إلى نتائج إيجابية ملحوظة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
(التواصل الفعال)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٢٨)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					
(التعاون والعمل الجماعي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٤-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٢٩)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					
(إدارة الصراعات)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٤-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٢٩)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٩-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٢٨)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					
(الضبط الذاتي)	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٩-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٣٣)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٠-	دالة عند ٠,٠١	كبير (٠,٦٢٨)
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
	المتساوية	٠					

يظهر الجدول (١٠) تحقق الفرض الثاني، حيث سجلت قيم "Z" المحسوبة (٢,٨٠٧-، ٢,٨١٤-، ٢,٨١٤-، ٢,٨٠٩-، ٢,٨٢٩-، ٢,٨١٠-) عند القياس الكلي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وجاءت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). يشير ذلك

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي. هذه النتائج تعكس التأثير الإيجابي الكبير للبرنامج في تطوير وتحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تم احتساب المتوسطات الحسابية والقيم العظمى لكل من الأبعاد الفرعية والقياس الكلي للمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة. بعد ذلك، تم حساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة بلاك باستخدام المعادلة التالية:

$$MG\_Blake = (M\_2 - M\_1) / (P - M\_1) + (M\_2 - M\_1) / P$$

حيث إن: M2: المتوسط البعدي، M1: المتوسط القبلي، P: النهاية العظمى للمقياس أو الأبعاد الفرعية. حيث يوضح الجدول التالي نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لتأكيد فعالية البرنامج التدريبي:

جدول (١١) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية (ن=١٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي	القياس البعدي	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	دلالة النسبة
	M1	M2			
(التواصل الفعال)	١٨	٣٨	٤٠	١,٤١	مؤشر قوي على الفعالية
(التعاون والعمل الجماعي)	١٧,٦	٣٧,٢	٤٠	١,٣٧	مؤشر قوي على الفعالية
(إدارة الصراعات)	١٧,٣	٣٧,٢	٤٠	١,٣٧	مؤشر قوي على الفعالية
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	١٦,٨	٣٧,٣	٤٠	١,٤٠	مؤشر قوي على الفعالية

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي	القياس البعدي	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	دلالة النسبة
	M1	M2			
(الضبط الذاتي)	١٦,٦	٣٧,٩	٤٠	١,٤٤	مؤشر قوي على الفعالية
مقياس المهارات الاجتماعية ككل	٨٦,٣	١٨٧,٦	٢٠٠	١,٤٠	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من جدول (١١) أن نسب الكسب المعدل لبلاك على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية نسب مقبولة وفقاً للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1966, 99) وهو (١,٢)؛ وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يعزو الباحث فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل إلى استخدام فنيات متنوعة مثل النقاش الجماعي وألعاب الأدوار وتمارين الاسترخاء، مما حقّق التلاميذ على التفاعل والمشاركة، كما في جلسة "التعرف على الذات والآخرين". كما ساهم تكرار وتقوية المفاهيم عبر جلسات متعددة في تعزيز التعلم، مثل جلسة "التعبير عن المشاعر" التي دججت بين الرسم وألعاب الأدوار. إضافةً إلى ذلك، عزز التطبيق العملي والتقييم المستمر من تطوير المهارات، كما في جلسة "الاستماع الفعّال" التي تضمنت تمرينات ومناقشات. ولعبت تمارين الاسترخاء في بداية كل جلسة دوراً في تحسين التركيز والاستعداد للتعلم. كما أن تشجيع التغذية الراجعة والتقييم الذاتي، مثل استخدام المرايا في جلسة "استخدام اللغة الجسدية في التواصل"، ساعد التلاميذ على فهم أنفسهم بشكل أفضل وتحسين مهاراتهم في التواصل.

ولذلك فقد توجهت العديد من الدراسات إلى اعتماد المدخل التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين مهارات ذوي صعوبات التعلم، إذ أثبتت فاعليته في مساعدة هؤلاء التلاميذ التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية (محمد والشمري، ٢٠١٧؛ Filipe et al.,

(2021)، ومن خلال تطوير مهارات الوعي الذاتي، يمكن لهؤلاء التلاميذ إدراك لمشاعرهم وسلوكياتهم؛ مما يعزز قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي (Esmmaelbeygi et al, 2020;) و (Jokar et al, 2022) وخفض القلق (Ghasemi Bistagani & Musavi Najafi et al, 2017)، وتحسين الكفاءة الذاتية والاجتماعية (Bishara, 2022)؛ لذا يستنتج الباحث أن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل تعود إلى استخدام فنيات متنوعة، تكرار وتقوية المفاهيم، التطبيق العملي، التركيز على الاسترخاء، وتشجيع التغذية الراجعة والتقييم الذاتي، هذه العناصر ساهمت في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ بشكل كبير؛ مما يظهر التأثير الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	القيمة الاحتمالية
(التواصل الفعال)	السالبة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠	-٠,٦٣٢	(٠,٥٢٧) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٢	٥,٢٥	١٠,٥٠		
	المتساوية	٣				
(التعاون والعمل الجماعي)	السالبة	٢	٤,٢٥	٨,٥٠	-٠,٢٧٢	(٠,٧٨٥) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٣	٢,١٧	٦,٥٠		
	المتساوية	٥				
(إدارة الصراعات)	السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	-١,٢٩٤	(٠,١٩٦) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠		

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	القيمة الاحتمالية
(التعاطف وفهم مشاعر الآخرين)	المتساوية	٢			٠,٣٧٠ - (٠,٧١١) غير دالة إحصائيًا	
	السالبة	٥	٦,٢٠	٣١,٠٠		
	الموجبة	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠		
	المتساوية	٠				
(الضبط الذاتي)	السالبة	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠	١,٠٠٠ - (٠,٣١٧) غير دالة إحصائيًا	
	الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	٤				
	السالبة	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠		
المقياس ككل	الموجبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	٠,٧٧٤ - (٠,٤٣٩) غير دالة إحصائيًا	
	المتساوية	١				
	السالبة	٥	٥,٨٠	٢٩,٠٠		

يُظهر جدول (١٢) تحقق الفرض الثالث، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٠,٦٣٢، -٠,٢٧٢، -١,٢٩٤، -٠,٣٧٠، -١,٠٠٠، -٠,٧٧٤) عند القياس الكلي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وهي قيم أكبر من ٠,٠٥؛ مما يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا، يشير ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، سواء على مستوى الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية للمقياس. تعكس هذه النتائج ثبات تأثير البرنامج التدريبي واستمرارية التحسن في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي.

ويشير ذلك إلى ثبات الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث استمرت التحسينات بعد شهر من القياس البعدي؛ مما يدل على فعاليته في إحداث تغييرات مستدامة، ويعود ذلك إلى مكونات البرنامج التي عززت التواصل الفعال، التعاون، إدارة الصراعات، والتعاطف، إضافةً إلى التطبيق المستدام للتدريبات، حيث مكن التأمل والوعي الذاتي التلاميذ من ممارسة المهارات بشكل مستقل، كما ساهمت البيئة التعليمية

الداعمة والمتابعة المستمرة في الحفاظ على هذه التحسينات؛ مما عزز ثبات الأثر على المدى الطويل.

وتضافاً مع ما سبق فقد اتفقت نتيجة التحقق من الفرض الحالي ضمناً مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أسفرت عن فاعلية البرامج التدريبية في تحسين المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (البكري، ٢٠٢٤؛ خميس، ٢٠٢٠؛ السليحات، ٢٠٢١؛ الكندري، ٢٠١٩؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٣؛ وحشه، ٢٠١٨؛ Alghazo et al, 2023؛ BaniYounis et al, 2021؛ Esmmaeelbeygi et al, 2020؛ Forber-Pratt et al, 2024؛ Maiuri, (2020؛ Rabi & Nordin, 2021

خاتمة:

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تم قياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى قياس تنبعي بعد شهر من التطبيق، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الفعال، والتعاون، وإدارة الصراعات، والتعاطف، وال ضبط الذاتي. كما أكدت القياسات التتبعية استمرار تأثير البرنامج، مما يشير إلى استدامة التحسن في المهارات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج في المؤسسات التعليمية لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودججه ضمن المناهج الدراسية لتعزيز المهارات الاجتماعية لديهم. كما توصي بإجراء دراسات مستقبلية لتقييم تأثير البرنامج على فئات عمرية مختلفة، واختبار مدى فاعليته في بيئات تعليمية متنوعة.

توصيات الدراسة:

- ١- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل في المدارس، مع تنظيم ورش عمل للمعلمين حول تقنياته لتعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- دمج أنشطة الوعي الذاتي والتأمل في المناهج الدراسية لتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- إشراك الأهالي في دعم الوعي الذاتي والتأمل من خلال توعيتهم بأهميته ودورهم في تعزيزه داخل المنزل.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

- ١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي والتأمل في تحسين المهارات الأكاديمية والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية
- ٢- دراسة تأثير استخدام التقنيات الحديثة مثل تطبيقات الهواتف الذكية والواقع الافتراضي في تعزيز فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الوعي الذاتي والتأمل.
- ٣- تأثير مشاركة الأهالي في البرنامج التدريبي على تحسين المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

- الأشول، عادل، وإبراهيم، فيوليت، ونعيم، مريم. (٢٠١٥). الخصائص السيكمومترية لمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٤٤) ٥٨٧-٦٠٦. [cpc.2015.49008/١٠,٢١٦٠٨](https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49008)
- بديوي، عبد الرحمن؛ والشمرى، ناصر. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٦)، ٤٧-٤١.
- البكري، سلطان. (٢٠٢٤). أثر استراتيجية تدريس الأقران في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.
- خطاب، علي. (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- خميس، إيمان. (٢٠٢٠). استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، مصر، (٣) ٢٠٧٤ - ٦٩٥. <https://search.mandumah.com/Record/1218117>
- دراذكة، إيمان، والخزاعلة، أحمد. (٢٠١٨). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، الأردن، ١٨(١)، ٦٤-٧٨. [١٠.٥-٠٠١-٠١٨-١٠٦٩/١٠,٣٤٠٢٨](https://doi.org/10.34028/10.699-10.699-10.699-10.699)
- السفاسفة، إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية وخفض السلوك الانسحابي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة في مركز الشفلح. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، (٢٣)، ٤٣-٧٠. <https://search.mandumah.com/Record/1472306>
- السليحات، جهاد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، الأردن، ٢٢(٢)، ١٢٧٩-١٣١١. <https://search.mandumah.com/Record/861029>
- السمادوني، السيد. (٢٠١٠). مقياس المهارات الاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشطى، يوسف. (٢٠١٧). العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين
- صادق، سالم؛ وعزاوي، ميسر. (٢٠٢٠). أثر برنامج إرشادي بأسلوب الوعي الذاتي في تنمية سمو الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة دياي للبحوث الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة دياي، <http://148.72.244.84:8080/xmlui/handle/xmlui/4141>
- صقر، ناصح. (٢٠١٧). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الصم وذوي صعوبات التعلم. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٥(٤)، ١٥٤-٢٠٦. <https://search.mandumah.com/Record/918159>

- الصمادي، علي، وعصبيات، سجي. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم: الأسباب- المظاهر- طرق القياس. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- طهراوي، ياسين والعبد، فقيه. (٢٠١٩). تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، لبنان، (٥٧)، ٦٧-٧٨. <https://jilrc.com/archives/11365>
- عفيفي، أسماء. (٢٠١٩). التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالرقازيق، ٣٤(١٠٥)، ١٦٣-٢١٣. ٢٠١٦.٠٨.١٠.٢٠١٩.٨٠٥٣٢/SEC.2019.80532
- فايد، جمال. (٢٠٢٢). البرامج العلاجية للاضطرابات النمائية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- فايد، جمال. (٢٠٢٢). مقياس المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة والعادين. مكتبة الأنجلو المصرية.
- القحطاني، فاطمة. (٢٠٢٢). المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٥(١٩٦)، ٥٧٩-٦٢٤. ٢٠١٦.٠٨.١٠.٢٠٢٢.299071/JSREP.2022.299071
- الكندري، أشواق. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.
- محمد، عادل. (٢٠٠٨). مقياس التفاعلات الاجتماعي للأطفال خارج المنزل. مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، عبد الرحمن، والشمري، ناصر. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٦)، ١-٤٧. ٢٠١٦.٠٨.١٠.2017.91830/SERO.2017.91830
- محمد، عبد الصبور، ودسوقي، شيرين، وغنيم، شاهنדה. (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على البقطة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (٤١)، ٥٦٠-٥٩٢. ٢٠٢١.٠٨.١٠.2023.183456.1244/jfip.2023.183456.1244
- الناصر، عبد الرحمن. (٢٠٢١). المشكلات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلمو صعوبات التعلم بمدينة الرياض. العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٩(٢)، ٤٩٧-٥٣٧. ٢٠٢١.٠٨.١٠.2021.243860/ssj.2021.243860
- النوي، محمد. (٢٠١٨). قصور المهارات الاجتماعية كمؤشر لاضطرابات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (١٠)، ١٨٧-٢٣٨. ٢٠١٦.٠٨.١٠.٢٠١٨.٢٠٤٥٤٨٢/١٠.١٢٨١٦
- وحشه، نايف. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر، (٣٣)، ٣٥١-٣٣٩. ٢٠١٨.٠٨.١٠.2018.68480.339-351.339/asjp.cerist.dz/en/article/68480
- وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية. متاح على: <https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIAL EDUCATION/Pages/guide.aspx>

ترجمة المراجع العربية:

- Affi, A. (2019). Tolerance and its relationship with self-awareness and psychological security among university students. (in Arabic), Educational and Psychological Studies, Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, 34(105), 163-213. <https://doi.org/10.21608/SEC.2019.80532>
- Al-Bakri, S. (2024). The impact of peer tutoring strategy on improving certain social skills among students with learning disabilities [Unpublished master's thesis]. (in Arabic), College of Education, Najran University, Saudi Arabia.
- Al-Kandari, A. (2019). Effectiveness of a group counseling program in improving social skills among students with learning disabilities [Unpublished master's thesis]. (in Arabic), College of Graduate Studies, Kuwait University.
- Al-Nasser, A. (2021). Social problems among students with learning disabilities as perceived by learning disabilities teachers in Riyadh. (in Arabic), Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, 29(2), 497-537. <https://doi.org/10.21608/ssj.2021.243860>
- Al-Noubi, M. (2018). Deficiencies in social skills as an indicator of language disorders in children with learning disabilities. (in Arabic), International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Academy for Humanities and Applied Sciences, (10), 187-238. <https://doi.org/10.12816/0045482>
- Al-Qahtani, F. (2022). Family climate and its relationship with social competence among students with learning disabilities. (in Arabic), Journal of Education, Al-Azhar University, 5(196), 579-624. <https://doi.org/10.21608/JSREP.2022.299071>
- Al-Safasfa, I. (2023). Effectiveness of a counseling program in developing social skills and reducing withdrawal behavior among individuals with disabilities at Shafallah Center. (in Arabic), Journal of Educational Sciences, College of Education, Qatar University, (23), 43-70. <https://search.mandumah.com/Record/1472306>
- Al-Samadi, A., & Odaibat, S. (2024). Learning disabilities: Causes, manifestations, and assessment methods. (in Arabic), Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.
- Al-Samadouni, S. (2010). Social skills scale. (in Arabic), Anglo Egyptian Library.
- Al-Shatti, Y. (2017). The relationship between social skills and behavioral problems among students with and without learning disabilities [Unpublished master's thesis]. (in Arabic), College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, Bahrain.
- Al-Sleihat, J. (2021). Effectiveness of a training program in improving social skills among a Jordanian sample of students with learning disabilities. (in Arabic), Jerash Journal for Research and Studies, Jerash University, Jordan, 22(2), 1279-1311. <https://search.mandumah.com/Record/861029>
- Ashwal, A., Ibrahim, V., & Naeem, M. (2015). Psychometric properties of the social skills scale for children with learning disabilities. (in Arabic), Journal of Psychological Counseling, Center for Psychological Counseling, Ain Shams University, (44), 587-606. [10.21608/cpc.2015.49008](https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49008)
- Bedeawi, A., & Al-Shammari, N. (2017). Effectiveness of a training program to develop self-awareness skills in primary school students with reading learning disabilities. (in Arabic), Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(16), 1-47.

- Daradka, I., & Al-Khaza'leh, A. (2018). Level of social skills among children with academic learning disabilities in Jordan in light of some variables. (in Arabic), Zarqa Journal for Research and Human Studies, Zarqa University, Jordan, 18(1), 64–78. <https://doi.org/10.34028/1069-018-001-005>
- Fayed, G. (2022). Therapeutic programs for developmental disorders. (in Arabic), Anglo Egyptian Library.
- Fayed, G. (2022a). Social skills scale for individuals with special needs and typical individuals. (in Arabic), Anglo Egyptian Library.
- Khamis, E. (2020). Using multimedia to develop some cognitive and social skills in children with developmental learning disabilities. (in Arabic), Journal of Childhood Research and Studies, Faculty of Early Childhood Education, Beni-Suef University, Egypt, 2(3), 574–695. <https://search.mandumah.com/Record/1218117>
- Khattab, A. (2004). Descriptive statistics. (in Arabic), Anglo Egyptian Library.
- Ministry of Education. (2020). Special education regulatory guide. (in Arabic), Saudi Arabia. Available at: <https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/guide.aspx>
- Mohamed, A. (2008). Social interactions scale for children outside the home. (in Arabic), Anglo Egyptian Library.
- Mohamed, A., & Al-Shammari, N. (2017). Effectiveness of a training program to develop self-awareness skills in primary school students with reading learning disabilities. (in Arabic), Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(16), 1–47. <https://doi.org/10.21608/SERO.2017.91830>
- Mohamed, A., Desouki, S., & Ghoneim, S. (2023). Effectiveness of a mindfulness-based program in developing social skills among students with learning disabilities. (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (41), 560–592. <https://doi.org/10.21608/jftp.2023.183456.1244>
- Sadiq, S., & Azawi, M. (2020). The impact of a self-awareness-based counseling program on the enhancement of self-transcendence among secondary school female students. (in Arabic), Diyala Journal for Human Research, College of Education for Human Sciences, University of Diyala. <http://148.72.244.84:8080/xmlui/handle/xmlui/4141>
- Saqr, N. (2017). Social skills and their relationship with academic achievement among deaf students and students with learning disabilities. (in Arabic), Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, 25(4), 154–206. <https://search.mandumah.com/Record/918159>
- Taharawi, Y., & Fakihi, A. (2019). Improving social skills in individuals with learning disabilities. (in Arabic), Jil Journal of Human and Social Sciences, Jil Scientific Research Center, Lebanon, (57), 67–78. <https://jilrc.com/archives/11365>
- Wahsha, N. (2018). The impact of a training program on developing social skills among students with learning disabilities. (in Arabic), Journal of Studies and Research, University of Djelfa, Algeria, (33), 351–339. <https://asjp.cerist.dz/en/article/68480>

المراجع الأجنبية:

- Achkar, A., Leme, V, Soares, A., & Yunes, M. (2019). Satisfacción con la Vida y Desempeño Escolar de Estudiantes de la Enseñanza Primaria. *Psico-USF*, 24, 323-335. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- Alghazo, E, Gharaibeh, M., & Abdel-Hadi, S. (2023). Effect of a Classroom-based Intervention on the Social Skills of Students with Learning Difficulties. *١٠,٢٨٩٩١ /ESJ-2023-SIED2-011*
- Al-Qadi, N. (2024). Social Skills and their relation with the academic self-efficacy for students with learning disabilities. *Journal of Special Education & Rehabilitation* (2314-8608), 17.
- American Psychiatric Association. (2023). *Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5-TR®*. American Psychiatric Pub.
- Asthana, A. (2021). Effectiveness of mindfulness in business education: Evidence from a controlled experiment. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100492. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100492>
- Bailey, K., & Im-Bolter, N. (2024). Social Cognitive Processes in Children With Specific Learning Disorder: The Importance of Language. *Learning Disability Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/07319487241288531>
- BaniYounis, F., AL-Alwan, M., AlSlehat, J., & Tashtoush, R. (2021). The Effectiveness of Training Program Based on Using Peer Teaching to Develop Social Interaction Skills Among a sample of students with Learning Disabilities. *Jerash for Research and Studies Journal*, 22(1), 13. <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu.>
- Bishara, S. (2022). Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 494-510. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911521>
- Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programmes. Abdullah Saad Alqahtani (2019). The use of Edmodo: Its impact on Learning and students attitude towards IT. *Journal of Technology and Education: Research*.(18), 319-330.
- Block-Lerner, J., & Cardaciotto, L. (2016). *The mindfulness-informed educator*. New York, London: Routledge.
- Carden, J., Jones, R. & Passmore, J. (2022). Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic literature review. *Journal of Management Education*, 46(1), 140-177. <https://doi.org/10.1177/1052562921990065>
- Ceci, S. (2013). *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities: Volume I*. Routledge.
- Dubey, S. (2024). Impact of Self-Awareness Training on Students' Emotional and Social Wellbeing. *J Integrated Health*, 3(2), 206-213. DOI: doi.org/10.51219/JIH/shivam-dubey/36
- Duran, J., Zhou, Q., Frew, L., Kwok, O., & Benz, M. (2013). Disciplinary exclusion and students with disabilities: The mediating role of social skills. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1044207311422908>

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Esmmaelbeygi, H., Alamdarloo, G., Seif, D., & Jabbari, F. (2020). The Effects of Mindfulness Intervention on the Social Skills of Students with Specific Learning Disability. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(2). DOI: 10.9756/INT-JECSE/V12I2.201063
- Fazri, D. (2024). *The role of social workers on social media to reduce discrimination and bullying against people with disabilities* (Doctoral dissertation, Vilnius universitetas.).
- Feraco, T., Pellegrino, G., Casali, N., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117, 102581. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102581>.
- Filipe, M., Magalhães, S., Veloso, A., Costa, A., Ribeiro, L., Araújo, P., ... & Limpo, T. (2021). Exploring the effects of meditation techniques used by mindfulness-based programs on the cognitive, social-emotional, and academic skills of children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 660650.
- Forber-Pratt, A., Hanebutt, R., Minotti, B., Cobb, N., & Peagram, K. (2024). Social-emotional learning and motivational interviews with middle school youth with disabilities or at-risk for disability identification. *Education and Urban Society*, 56(1), 33-65. <https://doi.org/10.1177/00131245221110557>
- Ghasemi Bistagani, M., & Musavi Najafi, F. (2017). Effectiveness of child-centered mindfulness on social skills and self-efficacy of children with learning disabilities. *Journal of Social Behavior and Community Health*, 1(2), 91-99. https://www.researchgate.net/publication/321359123_Effectiveness_of_Child-Centered_Mindfulness_on_Social_Skills_and_Self-Efficacy_of_Children_with_Learning_Disabilities
- Goleman, D., & Davidson, R. (2018). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Penguin.
- Gresham, F. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of education*, 46(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gyreh, J., & Shukla, M. (2024). Risk factors of and interventions for mental health problems in learning disabilities: a systematic review of psychological therapies for parents and children. *Current Psychology*, 43(5), 3956-3972. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-04527-y>
- Hayes, S., Hofmann, S., & Ciarrochi, J. (2020). A process-based approach to psychological diagnosis and treatment: The conceptual and treatment utility of an extended evolutionary meta model. *Clinical psychology review*, 82, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101908>
- Holmes, J., Guy, J., Kievit, R., Bryant, A., Mareva, S., Gathercole, S., & CALM Team. (2021). Cognitive dimensions of learning in children with problems in attention, learning, and memory. *Journal of Educational Psychology*, 113(7), 1454. <https://doi.org/10.1037/edu0000644>
- Jokar, B., Zaremohammadi, A., & Ghanbari, A. (2022). The Effectiveness of Cognitive Therapy based on Mindfulness Training on Reducing Social Anxiety and Increasing

- Self-esteem of Students with Learning Disabilities. *International Journal of Health Studies*, 6-10. <https://orcid.org/0000-0003-3362-8745>
- Jones, S., & Martin, T. (2013). Learning Disabilities Association of America. *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*.
- Jones, S., & Wallace, D. (2013). National joint committee on learning disabilities. *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment-and your life*. (No Title).
- Khasawneh, M. (2024). The efficacy of a programme utilizing digital learning technology in fostering the life skills of students with learning disabilities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(4), 18-33. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.2>
- Kim, H., Carlson, A., Curby, T., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 53, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- La Greca, A., & Stone, W. (2012). Children with learning disabilities: The role of achievement in their social, personal, and behavioral functioning. In *Learning Disabilities* (pp. 333-352). Routledge.
- Liu, Y., Liu, Y., & Wang, C. (2022, January). The Effect of Mindfulness Meditation on Academic Performance of Students. In *2021 International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2021)* (pp. 56-61). Atlantis Press.
- London, M., Sessa, V., & Shelley, L. (2023). Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 261-288. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531>
- Maiuri, J. (2020). The effects of the better emotional and social times program on emotional and social skills associated with children with learning disabilities. *Journal of Education and Development*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.20849/jed.v4i1.704>
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 856-869. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-015-0278-4>
- Montoya-Rodríguez, M., de Souza Franco, V., Tomas Llerena, C., Molina Cobos, F., Pizzarossa, S., García, A., & Martínez-Valderrey, V. (2023). Virtual reality and augmented reality as strategies for teaching social skills to individuals with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(4), 1062-1084. <https://doi.org/10.1177/17446295221089147>

- Pallant, J., & Manual, S. (2011). A step by step guide to data analysis using spss 4th edition. Australia: Allen & Unwin.
- Rabi, N., & Nordin, N. (2021). The effects of augmentative and alternative communication intervention on social communication skills for children with learning disabilities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*.
- Sapari, A., Kartini, N. & Zannah, F. (2024). The Influence of Teacher Attachment Quality on Academic Achievement and Social Skills of Muhammadiyah Pahandut Palangka Raya Primary Students. *International Journal of Universal Education*, 2(1), 1-6. <https://orcid.org/0000-0003-0366-6257>
- Shi, C., & Sutthirat, N. (2024). An Analysis of the Mindfulness Impacts on the Attention of Students. *Intersecta Minds Journal*, 3(1), 25-41. <https://so13.tci-thaijo.org/index.php/IMJ/article/view/583>
- Silva, E., & Elias, L. C. D. S. (2024). Social Skills, Behavioral Problems, and Academic Competence of Students with Intellectual Disabilities. *Psico-USF*, 28, 811-824. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280412>
- Sullivan, A., & Sadeh, S. (2014). Is there evidence to support the use of social skills interventions for students with emotional disabilities?. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 107-131. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888528>
- Swanson, H., Harris, K., & Graham, S. (Eds.). (2014). *Handbook of learning disabilities*. Guilford Publications.
- Usmanova, E., Khokhlova, E., & Fedoseev, R. (2021). Mediation and communication practices in education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-10. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16562>
- Van der Oord, S., Van der Meulen, E. M., Prins, P., Oosterlaan, J., Buitelaar, J., & Emmelkamp, P. (2005). A psychometric evaluation of the social skills rating system in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behaviour research and therapy*, 43(6), 733-746. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.06.004>
- VandenBos, G. (2013). *APA dictionary of clinical psychology*. American Psychological Association.



التحليل المكاني لأسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة

A Spatial Analysis of Residential Land Prices in Al-Madinah Al-Munawwarah

إعداد

د. ستر بن متروك دخيل الله العصيمي

أستاذ الجغرافيا البشرية المساعد

قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

Dr. Sater bin Matrouk Dakhil allah Al-Osaimi

Assistant Professor of Human Geography

Department of Social Sciences – College of Arts and
Humanities -Taibah University

Email: sosaimi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-019

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٠٥ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/١٩ م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التباين المكاني في أسعار الأراضي السكنية بمدينة المدينة المنورة، باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) والنماذج المكانية الإحصائية. تناولت الدراسة أربعة عوامل رئيسية مؤثرة: الموقع الجغرافي (القرب من الحرم النبوي)، الكثافة السكانية، توفر الخدمات، والخصائص الطبوغرافية. تم تطبيق مجموعة من الأدوات التحليلية مثل مؤشر موران (Moran's I)، وتحليل النقاط الساخنة (Hotspot Analysis)، وتحليل الملاءمة المكانية، والانحدار الجغرافي المرجح (GWR). أظهرت النتائج وجود نمط مكاني غير عشوائي لتوزيع الأسعار، حيث كان القرب من الحرم العامل الأكثر تأثيراً، بينما كانت العلاقة بين توفر الخدمات والأسعار ضعيفة أو غير مباشرة. ساهم نموذج الانحدار الجغرافي المرجح ((GWR في تفسير ٤١٪ من التباين السعري، مما يعكس فعاليته في تحليل التباين المكاني. توصي الدراسة، الجهات ذات المصلحة، مثل الهيئة العامة للعقار، وهيئة تطوير المدينة، بإنشاء منصة رقمية تفاعلية تُعرض من خلالها نتائج النماذج المكانية والتنبؤات السعريّة، بهدف دعم اتخاذ القرار العمراني وتحسين تخصيص الموارد، بالإضافة إلى مساعدة المواطنين والباحثين عن السكن في التعرف على الأحياء ذات الأسعار المناسبة أو الملاءمة المكانية العالية، بما يُمكنهم من اتخاذ قرارات سكنية أكثر وعياً واستنارة.

الكلمات المفتاحية: التحليل المكاني، أسعار الأراضي، المدينة المنورة، نظم المعلومات الجغرافية، الانحدار الجغرافي المرجح، التخطيط الحضري.

Abstract

This study investigates the spatial variation in residential land prices in Al-Madinah Al-Munawwarah through the application of Geographic Information Systems (GIS) and spatial statistical models. The analysis focuses on four key factors: geographic location (notably proximity to the Prophet's Mosque), population density, availability of public services, and topographical characteristics. A suite of spatial analysis tools—including Moran's I, Hotspot Analysis, Spatial Suitability Analysis, and Geographically Weighted Regression (GWR)—was utilized to assess the influence of these variables.

The results indicate a non-random spatial distribution of land prices, with proximity to the Prophet's Mosque emerging as the most significant determinant. In contrast, the relationship between service availability and land prices was found to be weak or indirect. The GWR model accounted for 41% of the observed price variation, reflecting its effectiveness in modeling spatial disparities.

The study recommends that key stakeholders, including the General Real Estate Authority and the Madinah Development Authority, develop an interactive digital platform to disseminate the outputs of spatial models and price forecasts. Such a platform would enhance urban planning decision-making, support more efficient resource allocation, and assist both citizens and housing seekers in identifying neighborhoods with either affordable land prices or high spatial suitability—ultimately enabling more informed and deliberate residential choices.

Keywords: Spatial analysis, land prices, Al-Madinah Al-Munawwarah, GIS, GWR, urban planning

المقدمة

تشهد المدينة المنورة نموًا عمرانيًا متسارعًا، مدفوعًا بزيادة الطلب على الأراضي السكنية، حيث بلغ معدل النمو العمراني خلال العشرين سنة الماضية حوالي ٤,٩٣٪ سنويًا (عبدة، وشكري، ٢٠٢٤). وقد أدى هذا التوسع إلى ارتفاع أسعار الأراضي السكنية، لا سيما في الأحياء القريبة من مشاريع التطوير الحضري. ومع ذلك، فإن هذه الزيادات لا تحدث بشكل متساوي عبر جميع أحياء المدينة، مما يشير إلى وجود عوامل جغرافية وطبوغرافية وخدمية تؤثر على التباين السعري بين المناطق المختلفة.

تتضمن هذه العوامل الموقع الجغرافي للحي، مثل القرب أو البعد عن الحرم النبوي، الكثافة السكانية، توفر الخدمات العامة، والعوامل الطبوغرافية مثل الانحدار وارتفاع التضاريس. وقد أصبح استخدام نظم المعلومات الجغرافية، أداة فعالة في تحليل العلاقة بين هذه العوامل وأسعار الأراضي السكنية، مما يتيح فهمًا أعمق للأنماط المكانية لتوزيع الأسعار.

وفي هذا السياق، أكدت القمة العالمية للبروبيتيك ٢٠٢٤م، التي انعقدت في الرياض، على أهمية تبني التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي ونظم المعلومات الجغرافية، في تحليل الأسواق العقارية، بهدف تحسين دقة التقييم وتعزيز كفاءة التخطيط الحضري. وتماشى هذه التوصيات مع توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ الرامية إلى تحقيق الاستدامة الحضرية من خلال توظيف البيانات المكانية في تطوير المدن وتعزيز كفاءة استخدام الأراضي.

١- التعريف بمنطقة الدراسة

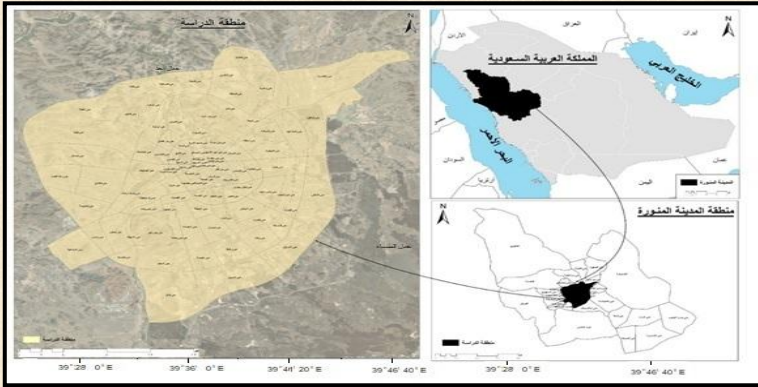
تقع المدينة المنورة في الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية، كما يظهر في الشكل (١). تُعد المدينة المنورة من أبرز المدن الإسلامية لما لها من مكانة دينية وثقافية استثنائية، إذ تحتضن المسجد النبوي الشريف الذي يُمثل وجهةً للمسلمين من شتى أنحاء العالم. بالإضافة إلى مكانتها الدينية، تُعد المدينة المنورة العاصمة الإدارية لمنطقة المدينة المنورة، وهي واحدة من أهم خمسة مراكز حضرية في المملكة العربية السعودية.

شهدت المدينة تطورًا حضريًا ملحوظًا على مدار العقود الماضية؛ فقد ارتفع عدد سكانها من ٧١ ألف نسمة في عام ١٩٦٢م إلى ١,٤ مليون نسمة في عام ٢٠٢٣م، مما أدى إلى توسع

مساحة المناطق المبنية في المدينة من ٤,٩ كيلومتر مربع في منتصف القرن العشرين إلى ٢٤٣,٧ كيلومتر مربع في عام ٢٠١٩م، أي بزيادة تُقدَّر بنحو ٥٠ ضعفاً (Alosaimi, 2019). تضم المدينة اليوم حوالي ٩٥ حيًّا سكنيًّا، (هيئة تطوير المدينة، ٢٠٢٤) يعكس كل منها جزءًا من التحولات الحضرية الكبيرة التي شهدتها المدينة.

شهد المسجد النبوي توسعات مختلفة خلال العقود الخمسة الماضية، التي جاءت نتيجة تزايد أعداد زوار المدينة، أحد أهم محركات النمو العمراني. فقد أدى هدم مئات المنازل وتعويض سكانها إلى طفرة في أسعار العقارات وتغيرات جوهرية في خريطة استخدام الأراضي. انتقلت المنشآت التجارية، التي كانت مجاورة للمسجد النبوي، إلى الأحياء المحيطة والشوارع الجانبية، في حين توجه السكان إلى ضواحي المدينة وأطرافها بحثًا عن أراضٍ بأسعار أقل، مستفيدين من تطور وسائل النقل والمواصلات (عبد المعطي، ٢٠٠٢). إضافة إلى ذلك، ساهمت طفرة الاقتصاد الناتجة عن عوائد النفط، إلى جانب الهجرة الداخلية والخارجية، والدور الإداري للمدينة كعاصمة لمنطقة المدينة، في تعزيز هذا النمو العمراني وزيادة الطلب على الأراضي السكنية.

شكل (١) حدود منطقة الدراسة



المصدر: إعداد الباحث اعتمادًا على خريطة أحياء المدينة المنورة، هيئة تطوير المدينة المنورة، ٢٠٢٣م

يرتفع سطح المدينة المنورة حوالي ٦٢٥ مترًا فوق مستوى سطح البحر، مما يمنحها خصائص جغرافية وطبوغرافية مميزة. تُحيط بها حرات بركانية مثل حرة واقم من الشرق وحرة الوبرة من الغرب، وتتخللها أودية رئيسية مثل وادي العقيق ووادي قناة، التي تلعب دورًا مهمًا في تصريف مياه الأمطار، لكنها تشكل أيضًا تحديات بيئية مرتبطة بمخاطر السيول. وقد ساهم تنوع التضاريس، بما في ذلك الجبال، مثل جبل أحد شمالًا وجبل عير جنوبًا، إلى جانب السهول والأودية، في تشكيل أنماط استخدام الأراضي وتوزيع المناطق السكنية والتجارية في المدينة (دبس، ٢٠١٦).

انعكست هذه العوامل الطبيعية والاجتماعية على خريطة أسعار الأراضي في المدينة؛ حيث تميزت المناطق القريبة من المسجد النبوي بكثافة سكانية مرتفعة وأسعار أراضي أعلى، بينما وفرت الأحياء الطرفية مثل أحياء العزيزية والسلام فرصًا للتوسع العمراني بأسعار متفاوتة. تُعد المدينة المنورة نموذجًا حضريًا معقدًا يعكس التفاعل بين العوامل الطبيعية والاقتصادية والدينية، مما يجعلها منطقة دراسة مثالية لفهم ديناميكيات السوق العقاري.

٢- حدود منطقة الدراسة

الحدود المكانية:

تتمثل منطقة الدراسة في مدينة المدينة المنورة، وتحديدًا في الأحياء الواقعة ضمن النطاق العمراني للمدينة، والبالغ عددها ٩٥ حيًا، وفقًا لبيانات هيئة تطوير المدينة لعام ٢٠٢٣ م (أنظر الشكل ١). وتمتد المدينة فلكيًا بين دائرتي عرض ٢٤°٤١' و ٢٤°١٢' شمالًا، وبين خطي طول ٣٩°٤٩' و ٣٩°٢٦' شرقًا.

الحدود الزمانية:

تعتمد الدراسة على البيانات التي تم جمعها من مختلف الجهات، والتي تعكس واقع مدينة المدينة المنورة خلال عام ٢٠٢٣ م.

٣- مشكلة الدراسة

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أسعار العقارات السكنية، إلا أن معظمها ركز على الجوانب الاقتصادية فقط، متجاهلاً التأثير المشترك للعوامل الجغرافية والطبوغرافية والخدمية ضمن نموذج مكاني موحد. فقد ركزت بعض الأبحاث، مثل دراسة (Hu et al., 2022)، على تأثير

التفاوت الإقليمي في التنمية كعامل رئيسي في تحديد الأسعار، بينما تناولت (Wei & Zhao, 2022) تأثير العوامل البيئية، مثل الفيضانات، على انخفاض قيمة الأراضي. غير أن هذه الدراسات لم تعالج بشكل متكامل تأثير التضاريس، التوزيع السكاني، وتوفر الخدمات الحضرية في نموذج تحليلي موحد، باستخدام تقنيات تحليل مكانية متقدمة مثل GIS

وتتجلى أهمية هذه الإشكالية في مدينة المدينة المنورة، حيث تُظهر البيانات تباينًا مكانيًا حادًا في أسعار الأراضي السكنية؛ إذ يصل متوسط سعر الأرض السكنية في حي المزيين إلى نحو ١٠٠ ريال للمتر المربع، في حين يبلغ المتوسط في حي السقيا نحو ٥٥,٦٠٠ ريال، مما يعكس فجوة سعرية مكانية ضخمة لا يمكن تفسيرها بعامل واحد أو بعد اقتصادي فقط.

هذا القصور يترك فجوة معرفية في فهم كيفية تأثير العوامل الجغرافية والديموغرافية والطبوغرافية والخدمية مجتمعة على أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة، مما قد يؤدي إلى سياسات تخطيط غير فعالة وزيادة الضغط على البنية التحتية والخدمات العامة. بناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤل البحثي التالي:

ما هو تأثير العوامل الجغرافية، الديموغرافية، الطبوغرافية، والخدمية على التباين في أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة؟ وكيف يمكن توظيف النماذج المكانية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في تحديد الأنماط السعرية لهذه الأراضي؟

٤ - الفرضيات

- تتبع أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة نمطًا مكانيًا منتظمًا يعكس تأثير العوامل الجغرافية المحلية.
- تُفسّر العوامل المكانية مثل الطبوغرافيا والكثافة السكانية والقرب من الحرم وتوفر الخدمات التباين في الأسعار، ويختلف تأثيرها باختلاف الأحياء.
- يسهم استخدام النماذج المكانية في نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تحسين تحليل وتنبؤ التوزيع المكاني لأسعار الأراضي السكنية.

٥ - أهداف البحث

- تحليل النمط المكاني لتوزيع أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة وتحديد مدى انتظامه وتأثره بالعوامل الجغرافية.
- تقييم تأثير العوامل المكانية: الطبوغرافيا، الكثافة السكانية، القرب من الحرم النبوي، وتوفر الخدمات، في تفسير التباين في أسعار الأراضي السكنية بين أحياء المدينة المنورة.
- توظيف تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لبناء نماذج مكانية تسهم في تفسير وتنبؤ توزيع أسعار الأراضي السكنية بدقة أعلى.

٦- الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العربية، والأجنبية، أسعار الأراضي السكنية من زوايا متعددة، تراوحت بين تحليل العوامل المؤثرة على الأسعار، وبين استخدام أدوات التحليل المكاني لفهم التباينات المكانية. غير أن مراجعة هذه الدراسات تكشف عن وجود فجوات منهجية يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية

أظهرت الدراسات العربية تنوعاً في تناول العوامل المؤثرة على أسعار الأراضي، لكنها في الغالب اتسمت بالتركيز على بُعد واحد من العوامل دون بناء نموذج مكاني متكامل. فمثلاً، ركزت (دراسة الخزاعي، ٢٠٢٠) على العوامل الطبيعية فقط دون دمج المؤثرات الاجتماعية أو الاقتصادية، في حين تناولت دراسة (غضبان وأحمد ٢٠٢٣) التأثيرات الاجتماعية والدينية دون النظر إلى الطبوغرافيا أو الخدمات. أما دراسة (عبد العاطي، ٢٠٢٣) فقد ركزت على خصائص العقار نفسه، دون مراعاة للبعد المكاني، بينما اقتصرَت دراسة (الشريف، ٢٠٢٣) على وصف التباين المكاني لأسعار الأراضي السكنية في جدة، دون توظيف أدوات تحليل مكانية تنبؤية مثل GWR أو Moran's I، مما جعل نتائجها محدودة من حيث التفسير والتعميم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

تميزت الدراسات الأجنبية بتنوع البيئات الجغرافية والأساليب التحليلية، حيث شملت دراسات في السياق الأوروبي مثل بلجيكا، وأخرى في البيئات الآسيوية ككوريا الجنوبية، الصين،

واليابان. غير أن العديد منها اعتمد على تحليل أحادي الجانب، سواء على الصعيد الثقافي، البيئي، أو الاقتصادي. فدراسة (Goffette-Nagot et al, 2011). ركزت على الحواجز الثقافية في السياق البلجيكي (أوروبا الغربية)، بينما أغفلت الجوانب البيئية. كما أن دراسة (Lee and Choi, 2017) التي أجريت في كوريا الجنوبية لم توظف أدوات مكانية حديثة رغم تناولها للهيكل الحضري. حتى الدراسات التي استخدمت أدوات تحليل مكانية متقدمة، مثل (Chai et al. 2021) في الصين، افتقرت إلى دمج البعد الاقتصادي والديموغرافي، مما قلل من قدرتها على تفسير التباينات في السياقات المكانية المركبة.

وفي ضوء التحليل السابق، جرى تصنيف الدراسات السابقة إلى مجموعتين رئيسيتين، حيث تتناول المجموعة الأولى العوامل المؤثرة على أسعار العقارات، مثل العوامل الجغرافية، الديموغرافية، الطبوغرافية، والخدمية، والتي تلعب دورًا حاسمًا في تحديد قيمة العقارات السكنية، بينما تركز المجموعة الثانية على استخدام النماذج المكانية في تحليل الأسعار العقارية، حيث توفر هذه النماذج أدوات تحليلية متقدمة لفهم العلاقات المكانية بين الأسعار والعوامل المختلفة المؤثرة عليها. هذا التصنيف يهدف إلى تسليط الضوء على الجوانب النظرية والعملية التي يمكن أن تدعم البحث الحالي من خلال الجمع بين دراسة العوامل المؤثرة واستخدام أدوات التحليل المكاني للوصول إلى نموذج أكثر دقة وموضوعية لتفسير التفاوت في أسعار الأراضي السكنية.

٦-١ العوامل المؤثرة في أسعار الأراضي السكنية

توضح الدراسات السابقة أن هناك مجموعة من العوامل الجغرافية، الديموغرافية، البيئية، والخدمية، والاقتصادية والتخطيطية، التي تسهم بشكل مباشر في تحديد قيمتها السوقية. وأن هذه العوامل لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتداخل وتتفاعل لتشكيل نمط الأسعار في مختلف المناطق. ويمكن حصر أهم تلك العوامل المؤثرة في أسعار الأراضي السكنية وفقاً لتلك الدراسات التالي:

- العوامل الجغرافية والطبوغرافية

يؤثر الموقع الجغرافي وتضاريس الأرض السكنية بشكل مباشر على قيمتها السوقية، حيث تكون الأراضي ذات التضاريس المستوية والمواقع الاستراتيجية بالقرب من مراكز المدن أكثر جاذبية وأعلى سعرًا مقارنة بالأراضي الواقعة في مناطق ذات تضاريس وعرة أو على أطراف المدن. وفقًا

لدراسة (Goffette-Nagot, et al, 2011) فإن قرب الأرض من مراكز الأعمال والخدمات الحضرية يؤدي إلى زيادة قيمتها. وفي نفس الصدد ذكرت دراسة (Dejniak, ٢٠١٨) أن الموقع الجغرافي هو العامل الأكثر أهمية في تحديد أسعار العقارات في جنوب شرق بولندا كما تختلف قيمة العقار في موقعها من مدينة إلى أخرى حيث أكدت دراسة (Alzain, et al, 2022) التي تناولت أربع مدن سعودية (الرياض، جدة، الدمام، الخبر) أن الأسعار كانت الأعلى في الرياض وجدة نظراً لمركزيتهما الاقتصادية ووفرة الخدمات فيهما.

- العوامل الديموغرافية والاجتماعية:

يلعب التوزيع السكاني والخصائص الاجتماعية للسكان دوراً رئيسياً في تحديد أسعار الأراضي. حيث أن المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة والمستويات الاجتماعية والاقتصادية العالية غالباً ما تتمتع بأسعار أراضي مرتفعة بسبب الطلب المتزايد على السكن. حيث أشارت دراسة (الشريف، ٢٠٢٣) أن هناك علاقة طردية بين متوسط سعر الأراضي السكنية والكثافة السكنية بلغت (٠,٤) في مدينة جدة، كما وجدت دراسة (Lee et Choi, ٢٠١٧) في كوريا الجنوبية أن الكثافة البنائية العالية أدت إلى زيادة أسعار الأراضي في المناطق الحضرية، حيث تعكس هذه الكثافة مستوى الطلب المرتفع على الأراضي السكنية، بينما ذكرت دراسة (غضبان وأحمد، ٢٠٢٣م) أن الهجرة الداخلية من المناطق الريفية إلى مدينة سامراء قد زاد من الطلب على الأراضي السكنية فيها، مما أدى إلى ارتفاع الأسعار بشكل كبير في بعض أحياء المدينة بنسبة وصلت إلى ٥٠٪.

- العوامل البيئية:

تشمل جودة الهواء، توافر المساحات الخضراء، والمخاطر الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل، حيث أوضحت دراسة (Mostafa, 2018) أن الأراضي السكنية القريبة من المناطق الصناعية والطرق السريعة في الكويت تكون أقل سعراً بسبب التلوث الهوائي والضوضاء، في المقابل، وجدت دراسة (Goffette-Nagot et al 2011) أن الأراضي القريبة من البحيرات، الغابات، أو الشواطئ تكون ذات قيمة أعلى نظراً لجاذبيتها البيئية. حيث ساهمت في رفع أسعار الأراضي في بعض المناطق في بلجيكا. بينما ذكرت دراسة (Wei et Zhao, 2022) أن أسعار الأراضي في المناطق

المعرضة للفيضانات في منطقة هانغتشو الصينية، انخفضت بنسبة ٨,٦٢٪ مقارنة بالمناطق الآمنة الأخرى.

- العوامل الخدمية والبنية التحتية:

يعد توفر الخدمات العامة مثل، المدارس، المستشفيات، النقل، والبنية التحتية الحديثة من العوامل الأكثر تأثيراً على أسعار العقارات. فقد أظهرت دراسة (Chai, et al,2021) في الصين أن القرب من المدارس عالية الجودة والمستشفيات الكبيرة أدى إلى ارتفاع أسعار الأراضي السكنية، حيث يفضل السكان العيش في أماكن توفر خدمات تعليمية وصحية متميزة. كما أوضحت دراسة (Murakami et Seya,2022) في اليابان أن الأراضي القريبة من محطات السكك الحديدية السريعة (HSR) ارتفعت أسعارها بشكل ملحوظ، وكان هذا التأثير قد تضاعف مع زيادة المسافة عن المحطات. أما في مدينة جدة، فقد أشار (الشريف، ٢٠٢٣) أن توفر شبكات المياه والكهرباء والصرف الصحي كان من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً على الأسعار، حيث وجدت الدراسة أن المناطق التي تعاني من نقص في البنية التحتية كانت ذات أسعار أقل من المناطق التي تتوفر فيها بنية تحتية متكاملة.

- العوامل الاقتصادية والاستثمارية:

يتأثر سوق العقارات بالوضع الاقتصادي العام، حيث تؤدي فترات الازدهار الاقتصادي إلى ارتفاع الطلب على الأراضي وزيادة أسعارها، بينما يؤدي الركود الاقتصادي إلى انخفاض الأسعار. كما أن الاستثمار في البنية التحتية والمشاريع العقارية والتنمية يعزز من قيمة الأراضي السكنية. حيث أكدت دراسة (Salat et al,2018). في اليابان أن أسعار الأراضي في كيوتو شهدت ارتفاعاً بمرور الزمن بسبب تحسن مستويات المعيشة وزيادة الاستثمار في العقارات كما بينت الدراسة التي أجراها (Hu et al,2022) في منطقة دلتا نهر اليانغتسي الصينية، أن الاستثمارات في المشاريع العقارية الضخمة والبنية التحتية أدت إلى زيادات كبيرة في أسعار الأراضي السكنية، لا سيما في المناطق التي شهدت تحسينات حضرية كبيرة، كما أكدت دراسة (عبد العاطي، ٢٠١٧) أن الاستثمارات في البنية التحتية والمرافق العامة ترفع من أسعار الأراضي السكنية والعقارات بشكل ملحوظ. فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها عن مدينة القاهرة الجديدة أن توسع شبكات

الطرق، والمناطق التجارية، والخدمات العامة في مدينة القاهرة الجديدة قد ساهمت في زيادة أسعار عقارات المدينة بنحو ٣٧ ضف خلال ١٦ عاما.

- تأثير التخطيط العمراني والتنظيمات الحكومية:

تلعب السياسات العمرانية والمخططات الهيكلية دورًا في تنظيم سوق العقارات، حيث أوضحت دراسة (Wei et Zhao, 2022) في الصين أن الحكومة تلعب دورًا في تنظيم أسعار الأراضي عن طريق وضع سياسات للحد من المضاربات العقارية وتقليل مخاطر الفبضانات. في المقابل، أظهرت دراسة (الحزاعي، ٢٠٢٠) أن غياب التخطيط الجيد وسلطة الدولة وانتشار الفساد وضعف الرقابة أدى إلى تفاوت كبير في أسعار الأراضي السكنية في مدينة الديوانية في العراق، في المقابل ترى دراسة (Lee et Choi, ٢٠١٧) أن الضرائب وسياسات الإسكان يمكن أن تكون أدوات فعالة في التحكم بأسعار العقارات.

٢-٦ النماذج المكانية في تحليل أسعار الأراضي السكنية

اعتمد الدراسات السابقة التي تناولت تحليل أسعار الأراضي السكنية او العقار على مجموعة من المناهج البحثية المتنوعة، والتي تختلف وفقًا للطبيعة الجغرافية، الاقتصادية، والاجتماعية للمنطقة المدروسة أو موضوع الدراسة وقد استخدمت الدراسات الأجنبية والعربية مزيجًا من التحليل المكاني، الإحصائي، والاستقصائي لفهم العوامل المؤثرة على الأسعار، ويمكن حصر أهم النماذج المكانية الإحصائية التي تناولتها تلك الدراسات في التالي:

• تحليل موران (Moran's I)

يُعد تحليل موران (Moran's I) من أهم الأدوات الإحصائية المستخدمة في قياس الترابط المكاني (Spatial Autocorrelation)، حيث يساعد في فهم كيفية توزيع الظواهر الجغرافية، مثل أسعار الأراضي السكنية، التوزيع السكاني، ومستويات التلوث، عبر المناطق المختلفة، ويعتمد مؤشر موران على مبدأ أن المواقع القريبة جغرافيًا قد تكون لها قيم متشابهة، مما يخلق أنماطًا مكانية يمكن تحليلها إحصائيًا. إذا كانت القيم المتشابهة تتجمع في مناطق محددة، فهذا يشير إلى ارتباط مكاني إيجابي، بينما إذا كانت القيم المرتفعة والمنخفضة موزعة بشكل متناوب، فإن ذلك يعكس

ارتباطاً مكانيًا سلبياً. أما إذا كانت القيم موزعة بشكل عشوائي دون نمط واضح، فإن ذلك يدل على عدم وجود ارتباط مكاني (Chen, 2013)

لقد تم استخدام Moran's I في العديد من الدراسات السابقة لتحليل أنماط أسعار الأراضي السكنية. على سبيل المثال، استخدمت دراسة (Goffette-Nagot et al, 2011)، هذا النموذج لتحليل أسعار الأراضي في بلجيكا، حيث تبين أن هناك ارتباطاً مكانيًا قويًا في المناطق القريبة من مراكز التوظيف، بينما كانت هناك تفاوتات سعرية عند الحدود اللغوية بين المناطق البلجيكية المختلفة. كما استخدم (Chen, 2013) هذا النموذج لقياس الاعتماد الذاتي المكاني بين المدن الصينية من خلال بناء مصفوفات الأوزان المكانية استنادًا إلى المسافات الجغرافية بين المدن وتوزيع حجم السكان، وقد أظهرت النتائج أن المدن الصينية عام ٢٠٠٠ أظهرت اعتمادًا ذاتيًا مكانيًا ضعيفًا، مما يشير إلى أن توزيع السكان لم يكن مترابطاً مكانيًا بشكل قوي.

• النقاط الساخنة (Hotspots)

يهدف تحليل النقاط الساخنة إلى الكشف عن المناطق التي تحتوي على قيم مرتفعة بشكل غير عشوائي. يتم تحديد النقاط الساخنة باستخدام إحصائية Getis-Ord Gi، والتي تحسب مدى تركز القيم المرتفعة (نقاط ساخنة) أو القيم المنخفضة (نقاط باردة) ضمن منطقة معينة. إذا كانت القيم المرتفعة تتجمع في منطقة واحدة، يتم تصنيفها على أنها نقطة ساخنة، أما إذا كانت القيم المنخفضة متقاربة، فإنها تصنف على أنها نقطة باردة (Getis and Ord, 1992).

تم استخدام تحليل النقاط الساخنة في عدد من الدراسات السابقة من أجل فهم كيفية توزيع أسعار الأراضي السكنية في المدن، على سبيل المثال، استخدم (Hu et al, 2022). في تحليلهم لسوق العقارات في دلتا نهر اليانغتسي الصيني، حيث أظهرت أن الاستثمارات العقارية الضخمة ساهمت في خلق نقاط ساخنة للأسعار حول مشاريع البنية التحتية الكبرى، مثل شبكات النقل والمجمعات التجارية. وكذلك استخدم نموذج النقاط الساخنة (Goffette-Nagot et al, 2011) في دراستهم حول أسعار الأراضي في بلجيكا، وجدوا أن المناطق القريبة من مراكز التوظيف الرئيسية شكلت نقاطاً ساخنة، بينما كانت المناطق الحدودية التي تعاني من ضعف التنمية الاقتصادية نقاطاً باردة.

• نموذج الانحدار الجغرافي المرجح: (GWR - Geographically Weighted Regression)

يتميز نموذج الانحدار الجغرافي المرجح (GWR) بقدرته على تقديم تحليلات دقيقة للتباينات المكانية المحلية على مستوى الأحياء. يسمح هذا النموذج بتحليل تأثير المتغيرات المستقلة بناءً على الخصائص الفردية لكل منطقة، وهو مثالي لدراسة العوامل السياقية مثل الطبوغرافيا، والكثافة السكانية، وتوافر الخدمات الصحية. وقد أظهرت دراسة (Chai et al., 2021) كيف يمكن لهذا النموذج تفسير تأثير العوامل السياقية على أسعار الأراضي، في حين أوضحت دراسة (Wei et al., 2022) أن النموذج يُعتبر أداة مثالية لتحليل تأثير المخاطر الطبيعية على أسعار الأراضي السكنية. ووفقاً لتلك الدراسات فإن نموذج GWR يتميز بعدة مزايا تجعله أكثر دقة من نماذج الانحدار التقليدية، حيث يأخذ في الاعتبار التغيرات الجغرافية بدلاً من افتراض تأثير موحد للعوامل على جميع المناطق، مما يسمح GWR بقياس الاختلافات بين الأحياء المختلفة، كما يوفر نتائج أكثر دقة، لأنه يستخدم مصفوفة الأوزان المكانية التي تعطي أهمية أكبر للمناطق القريبة من كل نقطة تحليل.

تشير الدراسات السابقة إلى أن أسعار الأراضي السكنية تتأثر بمجموعة معقدة من العوامل، تشمل الموقع الجغرافي، الخصائص الديموغرافية، العوامل البيئية، مستوى الخدمات، الجوانب الاقتصادية، بالإضافة إلى السياسات الحكومية والتخطيط العمراني. وعلى الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت هذه العوامل، إلا أن معظمها ركز على تحليل كل عامل بشكل منفصل، دون دمجها في إطار مكاني شامل يُظهر طبيعة التفاعل بينها.

غالبية البحوث اعتمدت على تحليل عام لا يُبرز الفروقات المحلية الدقيقة بين الأحياء، ولا يعكس التباين المكاني الحقيقي في سلوك السوق العقاري، وهو ما يُعد ثغرة واضحة في الأدبيات، لا سيما في السياق السعودي والمدينة المنورة تحديداً، حيث الخصوصية الجغرافية والدينية والاقتصادية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل الأنماط السعريّة.

بناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل شامل ومتكامل للعوامل المكانية المؤثرة على أسعار الأراضي باستخدام أدوات متقدمة مثل نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، وتحليل التجمعات الساخنة، والانحدار الجغرافي المرجح (GWR). وتهدف الدراسة إلى

بناء نموذج مكاني دقيق يساعد في فهم التباين السعري بين أحياء المدينة، ويدعم قرارات التخطيط العمراني وتوجيه الاستثمارات بشكل أكثر فعالية

٧ - منهجية الدراسة

٧-١ مصادر الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المصادر الأولية الرسمية والبيانات الثانوية المنشورة، بهدف بناء قاعدة معلومات جغرافية شاملة ودقيقة لمنطقة الدراسة (المدينة المنورة). وقد تم الحصول على البيانات من الجهات والمصادر التالية:

أولاً: هيئة تطوير المدينة المنورة

تم الاعتماد على بيانات الهيئة للعام ٢٠٢٣م، في الحصول على:

- حدود الأحياء بصيغة (Shapefiles).
- توزيع الخدمات التعليمية والصحية، والمسطحات الخضراء، والحدائق بصيغة (Shapefiles).

• توزيع السكان على الأحياء.

• شبكة الطرق الرئيسية والفرعية.

ثانياً: الهيئة العامة للعقار - بوابة المؤشرات العقارية

قدمت الهيئة بيانات تفصيلية عن متوسط أسعار الأراضي السكنية حسب الأحياء، وذلك من خلال تقارير المؤشرات العقارية الصادرة لعام ٢٠٢٣م. وقد تم إدخال بيانات الأسعار لـ ٨٢ حيًا من أصل ٩٥ حيًا في المدينة المنورة. أما الأحياء التي تم استبعادها فبلغت ١٣ حيًا، وذلك إما بسبب عدم توفر البيانات أو لكونها أحياء تنموية مستقبلية لم تُعتمد بعد كمخططات عمرانية، بالإضافة إلى بعض الأحياء الواقعة في نطاق الحرم النبوي ذات الطابع غير السكني. وتشمل الأحياء المستبعدة: حي الدار، حي خاخ، حي الحفيا، حي الصادقية، حي النقيمي، حي النقا، حي جبل أحد، حي المناخة، حي بضاعة، حي بني بياضة، حي بني النجار، الحرم الشريف، وحي بني خدره.

ثالثًا: الصور الفضائية (Satellite Imagery)

تم الاستعانة بصور الأقمار الصناعية من برنامج "لاندسات" الأمريكي (Landsat) لعام ٢٠٢٣، لاستنتاج الخصائص الطبوغرافية لمنطقة الدراسة، وذلك باستخدام نموذج الارتفاع الرقمي (DEM) لتوليد خرائط الارتفاع والانحدار وشبكة التصريف المائي، وقد تم عمل تحسين لجودة الصور الملتقطة بواسطة الأقمار الصناعية لتقليل الأخطاء وتحسين الدقة المكانية والطيفية عن طريق عمل تصحيح إشعاعي بهدف تقليل تأثيرات العوامل التي تؤثر على البكسل مثل الغبار والبخار، كما تم عمل تصحيح هندسي باستخدام نماذج الارتفاع الرقمية رابعًا: المصادر الثانوية

شملت مجموعة من الدراسات الأكاديمية المنشورة، والتقارير الحكومية، التي ساعدت في تحديد المتغيرات المدروسة، وساهمت في بناء الإطار النظري وتصميم النماذج التحليلية المستخدمة.

تم إدخال كافة البيانات داخل قاعدة بيانات جغرافية (Geodatabase) صُممت باستخدام برنامج ArcGIS، واحتوت على طبقات متعددة مثل: خريطة الارتفاع، خريطة الانحدار، شبكة التصريف، الكثافة السكانية، توزيع الخدمات، والمسافة إلى الحرم النبوي. وقد خضعت البيانات لعمليات تدقيق مكاني ومراجعة ميدانية، قبل توظيفها في النماذج الإحصائية مثل مؤشر موران والانحدار الجغرافي المرجح (GWR)، بما يعزز من دقة التحليل وموثوقية النتائج.

٣-٧ أداة الدراسة

يعتمد هذا البحث على نهج تحليلي كمي مكاني يسعى إلى تفسير التباين المكاني في أسعار الأراضي السكنية داخل المدينة المنورة، من خلال تحليل أثر عدد من المتغيرات الجغرافية والطبوغرافية والخدمية والديموغرافية، بالإضافة إلى عامل القرب من الحرم النبوي. ولتحقيق ذلك، سيتم توظيف أربعة نماذج تحليلية مكانية رئيسية هي: مؤشر موران (Moran's I)، تحليل النقاط الساخنة (Hotspot Analysis)، تحليل الملاءمة المكانية (Land Suitability Analysis)، والانحدار الجغرافي المرجح (GWR)، كما يوضح الشكل (٢)

متمهية التحليل المكاني لأسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة			
↓			
معالجة للبيانات وبمخالفات الدراسة			
↓			
تحليل البيانات المكانية			
↓			
نوع التحليل	مؤشر موران	تحليل النقاط الساخنة	تحليل العلاقة المكانية
المتغيرات	أسعار الأراضي	توزيع الخدمات (التعليمية والصحية) والحدائق والمساحات الخضراء	شبكة الأودية تطويعها الميل
المخرجات	تحديد لمط القلات cluster : لمط متجميع أو منتشر أو عشوائي تحديد السبب الرئيسي لتشكل التجميع (اقتصادي أو مكاني)	قياس مدى تركز الخدمات في الأحياء السكنية مناطق ساخنة ذات تركز على الخدمات مناطق باردة ذات تركز منخفض للخدمات	قياس مدى علاقة الأبياء السكنية تباين السكني أبياء اخلي وعلاقة وأحياء (الكل علاقة
↓			
نموذج الإسناد الجغرافي المرجح			
التحليل النهائي	أسعار الأراضي السكنية (المتغير التابع) (Dependent Variable)	كثافة السكانية	عدد الخدمات
المتغيرات	التباين المكاني في معادلات GWR للمتغيرات التضاريسية	مماهنة المتغيرات في نموذج GWR	نتائج تحليل العلاقة المكانية
المخرجات	التباين المكاني في معادلات GWR للمتغيرات التضاريسية	مماهنة المتغيرات في نموذج GWR	نتائج تحليل العلاقة المكانية

تُستخدم هذه النماذج لما تتميز به من قدرة على تحليل الأنماط المكانية على مستويين: العام والمحلي، مما يُتيح فحص العلاقات المكانية المعقدة بين العوامل المدروسة وأسعار الأراضي السكنية. يبدأ التحليل بتطبيق مؤشر موران لاختبار فرضية التوزيع المكاني غير العشوائي للأسعار، مع افتراض وجود تجمع للأسعار المرتفعة في الأحياء القريبة من الحرم.

يتبع ذلك استخدام تحليل النقاط الساخنة لتحديد الأحياء التي تتميز بتجمعات عالية أو منخفضة في مستوى الخدمات العامة، مما يساعد في تقييم أثر هذه الخدمات على الأسعار. كما سيتم الاعتماد على تحليل الملاءمة المكانية لتقييم مدى توافق الأحياء مع الاستخدام السكني، بناءً على معايير تشمل الارتفاع، الانحدار، شبكة الأودية.

۳۶۴

تُبرز هذه النماذج تكاملاً واضحاً مع بيئة نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، وتسهم في تعزيز دقة التحليل وتفسير العلاقات المكانية. وقد أكدت الدراسات السابقة أهمية هذه النماذج في فهم التباينات المكانية والتنبؤ بأسعار الأراضي في مناطق مختلفة. بناءً على ذلك، تم اختيار هذه النماذج في هذه الدراسة لتقديم تحليل شامل يأخذ في الاعتبار التبعية المكانية والتباينات المحلية، مما يوفر فهماً أعمق للعوامل المؤثرة على أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة.

٨- النتائج والمناقشة

٨-١ تحليل مؤشر موران (Moran's Index):

يعد مؤشر موران مقياساً لدرجة الارتباط المكاني بين قيم البيانات في المواقع الجغرافية المختلفة حيث يعتمد هذا التحليل على القيم المكانية لأسعار الأراضي والعلاقات المكانية بينها، وقد تم اختيار هذا التحليل كمرحلة أولى لتحليل التوزيع المكاني لأسعار الأراضي السكنية، بهدف تحديد ما إذا كانت هذه الأسعار تتبع نمطاً منتظماً، متجمعاً، أو عشوائياً. يتراوح هذا المؤشر بين -١ و +١، بحيث يشير +١ إلى وجود نمط مكاني متجانس حيث تميل القيم المتجاورة إلى التشابه، وتشير القيمة ٠ إلى غياب أي ارتباط مكاني، مما يعكس توزيعاً عشوائياً للقيم، بينما تعني القيمة -١ وجود نمط متباين حيث تتوزع القيم في اتجاهات متعاكسة.

وتظهر نتائج التحليل كما هو موضح في الشكل (٣). لحساب Moran's I أنه يساوي ٠,١٠٠٣٢٢، مما يشير إلى وجود ارتباط مكاني إيجابي ضعيف بين أسعار الأراضي في المدينة المنورة، كما يدل على وجود تجمع معتدل في بعض الأحياء، ولكن ليس بشكل قوي. وعند حساب المؤشر المتوقع (Expected Index)، والذي يعني القيمة التي نتوقع أن نحصل عليها إذا كانت القيم موزعة بشكل عشوائي دون أي ارتباط مكاني، أي أنه في حالة عدم وجود أي ارتباط مكاني، فمن المتوقع أن تكون قيمة مؤشر موران سلبية وقرينة من الصفر، تظهر النتيجة أنه بلغ -٠,٠١٢١٩٥، من جهة أخرى يعكس التباين مدى انتشار قيم مؤشر موران حول قيمته المتوقعة، وتم احتسابه بناءً على توزيع القيم المحسوبة لمؤشر موران عبر جميع المواقع الجغرافية، حيث بلغ ٠,٠٠٠٦٩٤، مما يعكس مدى تشتت قيم المؤشر حول القيمة المتوقعة. وتعد درجة Z مقياساً

إحصائياً يحدد ما إذا كانت قيمة مؤشر موران المحسوبة ناتجة عن الصدفة أم أنها ذات دلالة إحصائية. ويتم حسابها باستخدام المعادلة (Chen, 2013) التالية:

$$\frac{I - \text{Expected } I}{\sqrt{\text{Variance}}} = Z$$

حيث:

o I هو قيمة مؤشر موران المحسوبة (٠,١٠٠٣٢٢).

o Expected I هو القيمة المتوقعة (-٠,١٢١٩٥).

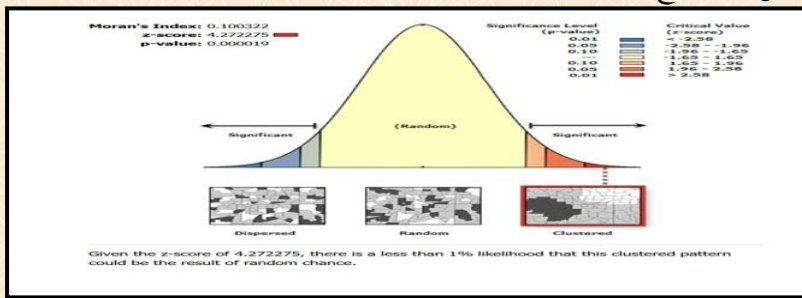
o Variance هو التباين (٠,٠٠٠٦٩٤).

بتطبيق المعادلة:

$$4.272275 = \frac{0.112517}{0.02637} = \frac{(0.012195 -) - 0.100322}{\sqrt{0.000694}} = Z$$

بلغت قيمة Z ٤,٢٧٢٢٧٥ ، مما يشير إلى أن مؤشر موران المحسوب بعيد جداً عن القيمة المتوقعة، وبالتالي فإن التوزيع ليس عشوائياً. كما تؤكد قيمة الاحتمالية (P-Value) والتي بلغت ٠,٠٠٠٠١٩ ، وهي أقل من ٠,٠١ ، وهو ما يعني أن هناك احتمالاً أقل من ١٪ بأن يكون النمط المكاني المتجمع ناتجاً عن الصدفة. تدعم هذه النتيجة الفرضية القائلة، بأن النمط المكاني لتوزيع أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة ليس عشوائياً، بل يعكس تأثيرات مكانية محددة.

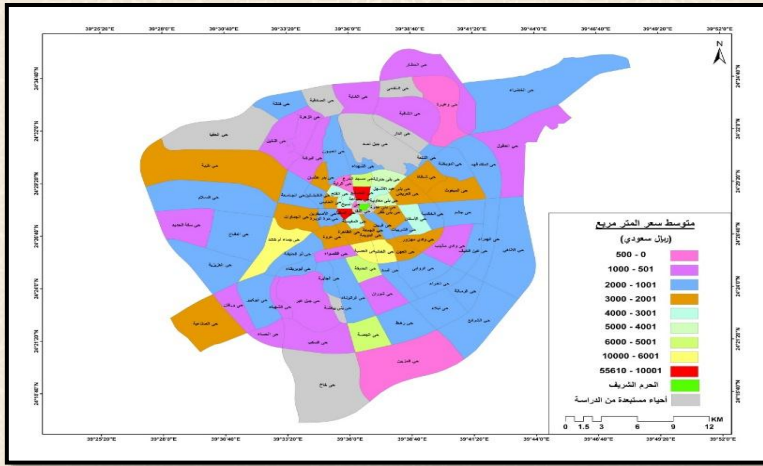
شكل (٣) نتائج حساب موران



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5) من صندوق أدوات التحليل (Spatial Statistics Tools).

كما يعزز صحة هذا الاستنتاج، القراءة الأولية لخريطة أسعار الأراضي السكنية (الشكل ٤)، حيث توضح أن بعض مناطق المدينة المنورة، خاصة القريبة من الحرم النبوي الشريف، تتمتع بتركيز عالٍ في أسعار الأراضي، في المقابل يظهر تفاوت ملحوظ في أسعار الأراضي في المناطق البعيدة عن الحرم، حيث تكون الأسعار أقل.

شكل (٤) التوزيع الجغرافي لمتوسط أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V١٠,٥) اعتمادًا على بيانات الهيئة العامة للعقار. (٢٠٢٣). تقارير المؤشرات العقارية: متوسط أسعار الأراضي السكنية حسب الأحياء.

٢-٨ تحليل النقاط الساخنة

تم تحديد النقاط الرئيسية للخدمات العامة، والتي يبلغ عددها ٣٠٩٢ خدمة، موزعة بين الخدمات الصحية والتعليمية والترفيهية (الحدائق والمناطق المفتوحة)، وذلك استنادًا على خريطة استعمالات الأراضي المعتمدة في المدينة للعام ٢٠٢٣م. بعد ذلك، تم إجراء تحليل النقاط الساخنة بهدف تحديد مركزية هذه الخدمات من خلال قياس مدى تركيزها في الأحياء السكنية ومدى تأثيرها على أسعار الأراضي السكنية. وذلك من خلال تطبيق المعادلة الأساسية لمؤشر حساب النقاط الساخنة (Getis-Ord Gi) (Getis and Ord, 1992) التالية:

$$G_i = \frac{\sum_j W_{ij} X_j - W \cdot \sum_j W_{ij}}{\sqrt{\frac{\sum_j W_{ij}^2 - (\sum_j W_{ij})^2}{n-1}}}$$

حيث:

G_i مؤشر Getis-Ord G_i للخلية أو النقطة i

x_j القيمة أو المقياس المرتبط بالنقطة j (الخدمات).

w_{ij} الوزن بين النقاط i و j عادة ما يعتمد على المسافة أو العلاقة الجغرافية بين الخدمات

W المتوسط الحسابي للأوزان بين الخدمات في الحي.

n عدد النقاط في التحليل.

شرح المعادلة:

المقام: يُظهر كيفية حساب التباين المكاني بين القيم بين النقاط المجاورة. إذا كانت هناك تجانس بين الجيران في المنطقة، سيكون التباين صغيراً.

البسط: يُظهر تجميع القيم المعدلة للأوزان الجغرافية، ما يعكس قوة العلاقة بين النقاط المجاورة للخدمات في النقطة المحددة.

تمثل (G_i_Zscore) الدرجة القياسية التي يمكن من خلالها تقييم الأنماط المكانية، حيث إذا كانت قيمة (G_i_Zscore) مرتفعة، فإن ذلك يشير إلى أن الحي يعد نقطة ساخنة ذات تركيز عالٍ للقيم، بينما إذا كانت القيمة منخفضة، فإن الحي يعتبر نقطة باردة ذات تركيز منخفض. أما (G_i_Pvalue)، فهو مقياس إحصائي يُستخدم لتحديد مدى احتمالية أن يكون النمط الناتج عن التحليل عشوائياً أو ناجماً عن الصدفة. وبشكل عام، تُعد القيم الأقل من ٠,٠٥ مؤشراً على أن التوزيع ليس عشوائياً، مما يعزز موثوقية النتائج الإحصائية. (Getis and Ord, 1992)

وبناءً على ذلك، تُستخدم (G_i_Zscore) لتحديد وجود النمط المكاني، بينما تعمل (G_i_Pvalue) على تأكيد مدى دقته من الناحية الإحصائية.

وتشير نتائج تحليل النقاط الساخنة للخدمات في المدينة المنورة، بشكل عام الى وجود تباين كبير في توزيع الخدمات، حيث بلغ متوسط عدد الخدمات ٣٧,٤١ مع انحراف معياري مرتفع (٣٩,٠٢)، مما يشير إلى عدم تجانس مكاني واضح في توزيع الخدمات بين الأحياء. كما يتراوح نطاق القيم بين ٠,٠٠ و ٢٢٨,٠٠٠، مما يعكس اختلافاً جوهرياً في توزيع الخدمات المتاحة انظر الجدول (١).

جدول (١) نتائج تحليل النقاط الساخنة للخدمات في المدينة المنورة باستخدام اختبار Gi

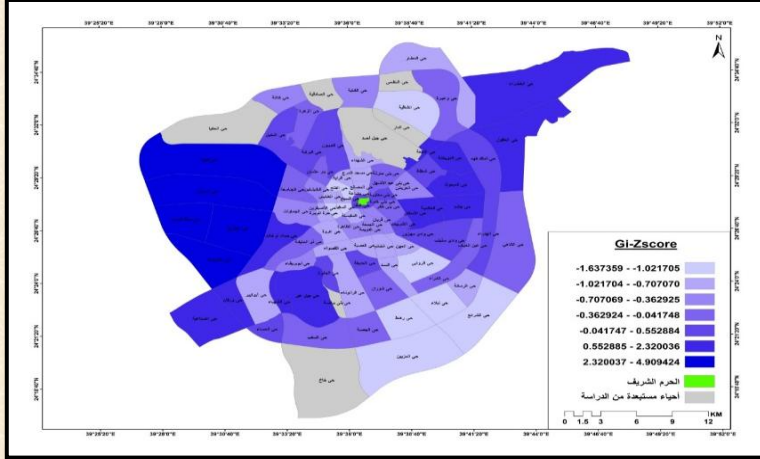
المتغير	عدد الاحياء	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأول	الربع الوسيط	الربع الثالث	الحد الأقصى
الخدمات (Service)	٨٢	٣٧,٤١	٣٩,٠٢	٠,٠٠	١٣,٢٥	٢٥,٠٠	٥٠,٠٠	٢٢٨,٠٠
إحصائية Gi (Gi_Stat)	٨٢	٠,٠١٢	٠,٠٠٧	٠,٠٠٤	٠,٠٠٨	٠,٠١١	٠,٠١٤	٠,٠٣٧
درجة Z (Gi_Zscore)	٨٢	٠,٠٧٥	١,٣٠٥	-١,٦٤	-٠,٨٢	-٠,٢٥	٠,٤٧	٤,٩١
قيمة p (Gi_Pvalue)	٨٢	٠,٢٤٦	٠,١٥٠	٠,٠٠١	٠,١٢٢	٠,٢١٥	٠,٣٨٢	٠,٤٩١

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على: أدوات التحليل الإحصائي المكاني Spatial Statistics

Tools برنامج: Arc GIS V١٠,٥

بينما أظهرت تحليل درجات (Gi_Zscore) Z أن المتوسط العام للقيم بلغ ٠,٠٨، مع انحراف معياري ١,٣٠ ونطاق يمتد من -١,٦٤ إلى ٤,٩١، شكل (٥) مما يدل على ميل عام نحو تجمعات ذات قيم مرتفعة، وإن كان هذا التجمع غير متجانس بين الأحياء. أما تحليل قيم p (Gi_Pvalue)، فقد كشف أن متوسط القيم بلغ ٠,٢٤٦، مع نطاق يمتد بين ٠,٠٠١ و ٠,٤٩١، انظر الشكل (٦) مما يشير الى وجود قيم صغيرة ($p < 0.05$) ذات دلالة إحصائية لبعض الاحياء.

شكل (٥) التوزيع الجغرافي لدرجات Gi_Zscore في المدينة المنورة.



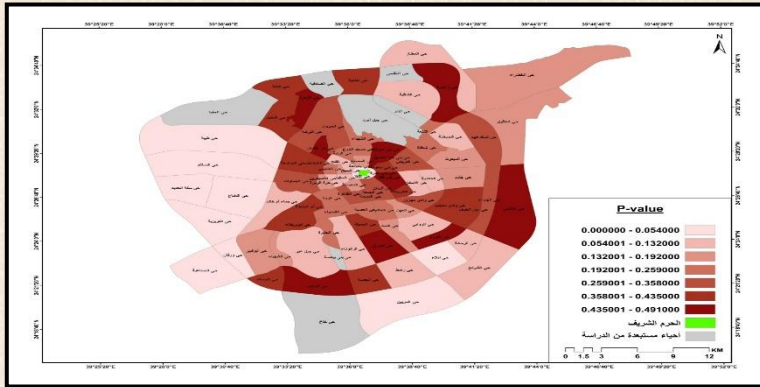
المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

وعند تحليل توزيع النقاط الساخنة والباردة، وُجد أن هناك سبعة أحياء تُصنف كنقاط ساخنة ذات دلالة إحصائية، ما يشكل نحو (٨,٥٪) من إجمالي الأحياء المدروسة، في حين لم يكن هناك سوى حي واحد يمثل نقطة باردة أي ما نسبة (١,٢٪) من إجمالي الأحياء المدروسة، وتمثل النقاط الساخنة في أحياء سكة الحديد ($Z = 4.91, p = 0.002$)، السلام ($Z = 4.39, p = 0.001$)، والعزيزة ($Z = 4.03, p = 0.005$) حي تعد هذه الأحياء الأعلى في المدينة من حيث التركيز المكاني للخدمات، الشكل (٧). في المقابل، تم تصنيف حي نبلاء على أنه النقطة الباردة الوحيدة ($Z = -1.64, p = 0.007$)، مما يعكس انخفاض مستوى الخدمات فيه مقارنةً بالأحياء الأخرى، من جهة أخرى يظهر التحليل أن الغالبية العظمى من الأحياء (٩٠,٢٪) لم تكن ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن النمط العام لتوزيع الخدمات غير منتظم (Irregular) أو يميل إلى التوزيع شبه العشوائي.

وبقراءة أولية لخريطة توزيع النقاط الساخنة شكل (٧)، وخريطة توزيع متوسط أسعار الأراضي السكنية في المدينة، شكل (٤) يلاحظ أنه ليس هناك علاقة في نمط توزيع الخدمات ومتوسط أسعار الأراضي حيث يتبين أن الأحياء الساخنة لم تكن هي الأعلى سعرا في المدينة

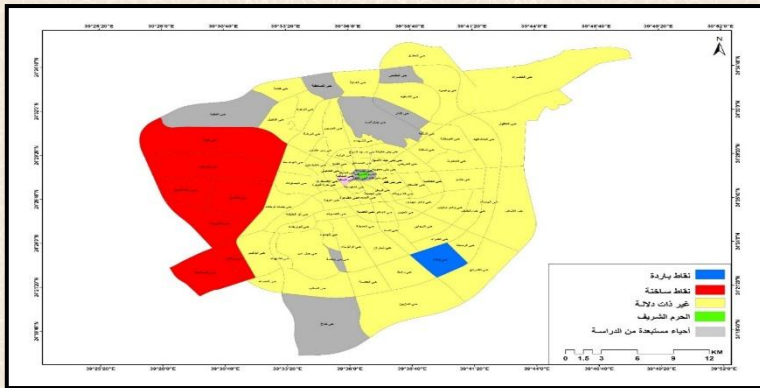
المنورة، حيث بلغ متوسط سعر الأرض السكنية في أحياء السكة الحديد (٨٣٢ ريال) السلام (١٢٩٧ ريال) العزيزة (١٠١٥ ريال) وكذلك النقاط الباردة المتمثلة في حي النبلاء (١٠٦٤ ريال للمتر المربع) لم تكن هي الأخرى الأقل سعرا.

شكل (٦) التوزيع الجغرافي لقيم Gi_Pvalue



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

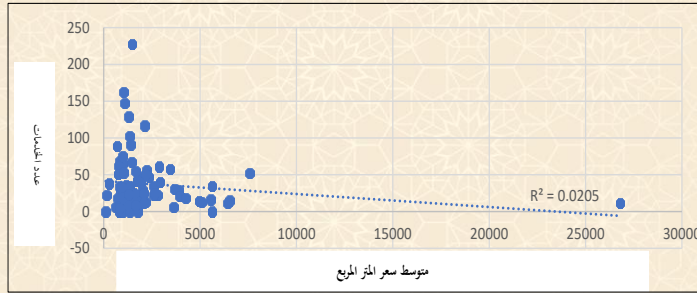
شكل (٧) توزيع النقاط الساخنة والباردة للخدمات في المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

ولمزيد من التحقق تم استخدام تحليل الارتباط والانحدار البسيط بين متوسط سعر المتر المربع للأراضي السكنية، وعدد الخدمات، وقد كشفت النتائج عن علاقة عكسية ضعيفة جدًا بين المتغيرين، حيث بلغ معامل التحديد ($R^2=0.0205$)، مما يعني أن متوسط سعر الأرض يفسر فقط ٢٪ من التباين في عدد الخدمات، وأن العلاقة بين توفر الخدمات ومستوى الأسعار ليست خطية أو مباشرة الشكل (٨)

شكل (٨) نتائج معامل التحديد $R^2=0.0205$



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Microsoft Excel)

تأتي هذه النتيجة مخالفة لأغلب الدراسات السابقة والتي ذكرت ان هناك علاقة إيجابية بين سعر الأرض وعدد الخدمات، حيث تزداد أسعار الأراضي السكنية في المناطق التي تحتوي على بنية تحتية وخدمات متطورة، على سبيل المثال، دراسة (Chai, et al,2021) التي أكدت ان القرب من الخدمات العامة أدى إلى ارتفاع أسعار الأراضي السكنية في الصين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاحياء ذات الخدمات الكثيرة قد تكون منخفضة الأسعار بسبب الكثافة العمرانية المرتفعة، والضوضاء والازدحام، وانخفاض جودة الحياة، مما يجعل سعر الأرض أقل نسبيًا، بينما الاحياء المرتفعة في سعرها قد تحتوي على خدمات أقل لأنها احياء راقية وهي اقل كثافة عمرانيا وسكانيا، كما يشير ذلك الى أن أسعار الأراضي قد لا تتأثر بشكل مباشر بتوافر الخدمات، وإنما بعوامل أخرى مثل الموقع الجغرافي، الكثافة السكانية، وطوبوغرافية المدينة المنورة.

٨-٣ تحليل الملائمة المكانية

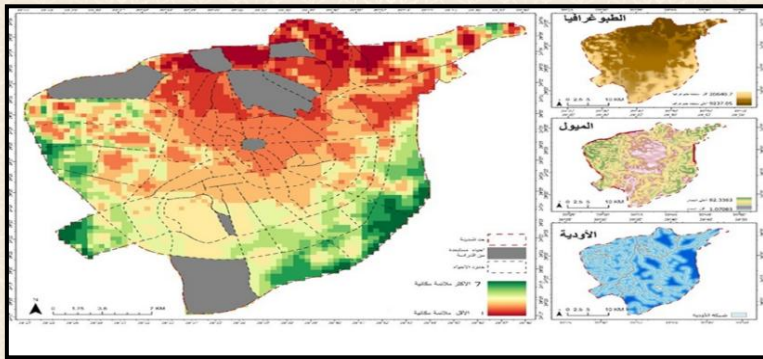
أظهرت نتائج التحليل أن معظم الأحياء تتمتع بدرجات متفاوتة من الملاءمة المكانية، حيث بلغ المتوسط ٤,٨٦، مما يدل على توافق غالبية الأحياء مع متطلبات التنمية الحضرية. كما بلغ الانحراف المعياري ٢,٠٦٧١١، مما يعكس تبايناً معتدلاً في درجات الملاءمة بين الأحياء المختلفة. ومن خلال الشكل (٩)، يمكن تصنيف أحياء المدينة المنورة وفقاً لدرجة الملاءمة المكانية بناءً على معايير، الارتفاع، الانحدار، شبكة الأودية. إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: الأحياء التي تظهر باللون الأحمر، وهي الأقل ملاءمةً مكانياً، حيث تتراوح درجاتها بين ١ وأقل من ٣. وتشمل ١٩ حيّاً، وتوزع في الأجزاء الشمالية والشمالية الشرقية من المدينة.

القسم الثاني: الأحياء الممثلة على الخريطة باللون البرتقالي، وهي الأحياء المحيطة بالحرم النبوي وداخل نطاق الطريق الدائري الثالث. تتراوح درجات الملاءمة فيها بين ٣ وأقل من ٥، ويبلغ عددها ٤٤ حيّاً.

القسم الثالث: الأحياء التي تظهر على الخريطة باللونين الأصفر والأخضر، حيث تزيد درجة ملاءمتها المكانية عن ٥ درجات. تنتشر هذه الأحياء في الأجزاء الجنوبية والغربية من المدينة، خارج نطاق الطريق الدائري الرابع، ويبلغ عددها ٣٢ حيّاً.

شكل (٩) الملائمة المكانية لأحياء المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

تشير النتائج إلى أن الملاءمة المكانية تؤثر بشكل محدود على أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة، ويتضح ذلك من خلال تحليل العلاقة بين متوسط أسعار الأراضي السكنية والملائمة المكانية الجدول (٢).

جدول (٢) توزيع درجة الملائمة المكانية ومتوسط سعر الأرض السكنية في أحياء المدينة المنورة ٢٠٢٣م

متوسط سعر المتر المربع بالريال	أقل سعر للمتر المربع	أعلى سعر للمتر المربع	درجة الملائمة المكانية	عدد الأحياء
٥٨٥	٩٤٢	١٠١٤	١	٥
٩٥٤	١٠٠	٢٢٢١	٢	١٤
٥٣٣٧	١١٦٢	٥٥٦٠٩	٣	٢٦
٢٧٢٢	٧٤٧	٦٥٣٥	٤	١٨
١٤٢٢	١٠٠	٧٥٧٥	٥	١٨
١٥٣١	٥٣٠	٥٦٢٠	٦	١١
١٩٢٦	١٣٤٠	٢٧٩٥	٧	٣

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج الملائمة المكانية.

- الأحياء التي تقل فيها درجة الملاءمة المكانية عن ٣ درجات تُعد الأقل سعراً على مستوى المدينة، حيث يتراوح متوسط سعر المتر المربع للأراضي السكنية بين ٥٠٠ و ١٠٠٠ ريال.
- في المقابل، سجلت الأحياء ذات الملائمة المكانية المتوسطة، خاصة القرية من الحرم النبوي، ارتفاعاً ملحوظاً في أسعار الأراضي، حيث يتراوح سعر المتر المربع بين ٢٧٠٠ و ٥٥٠٠ ريال، مما يجعلها الأعلى سعراً في المدينة.
- أما الأحياء ذات الملاءمة العالية للتنمية الحضرية، فتميز بأسعار أراضي منخفضة نسبياً مقارنة بالأحياء القريبة من الحرم، حيث يتراوح متوسط سعر المتر المربع بين ١٤٠٠ و ٢٠٠٠ ريال. قد يعود هذا التباين إلى نقص البنية التحتية في هذه الأحياء، وكونها لا تزال في طور التنمية، أو إلى اختلاف مستوى الطلب على الأراضي مقارنةً بالمناطق الأكثر تطوراً.

من ناحية أخرى، أظهرت نتائج تحليل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Analysis) وجود علاقة ارتباط عكسية ضعيفة (-0.26)، بين درجة الملائمة المكانية ومتوسط سعر الأرض، وهي غير دالة إحصائية ($P\text{-value} = 0.614$)، مما يشير إلى أن تأثير الملائمة المكانية على الأسعار قد يكون محدوداً أو متأثراً بعوامل جغرافية أخرى، مثل القرب من الحرم، والتي قد تكون أكثر تأثيراً على الأسعار من درجة الملائمة المكانية لوحدها. لذا، سوف تتجه الدراسة إلى استخدام نموذج الانحدار الجغرافي المرجح، والذي يعد أكثر دقة لتفسير تأثير المتغيرات الجغرافية المختلفة على أسعار الأراضي السكنية، حيث يُتيح هذا النموذج فهم التأثيرات المختلفة للعوامل الجغرافية والخدمية والطبوغرافية بناءً على الموقع الجغرافي لكل حي.

٤-٨ الانحدار الجغرافي المرجح: (GWR - Geographically Weighted Regression)

تهدف الدراسة من استخدام تحليل الانحدار الموزون جغرافياً (GWR) دراسة العلاقات المتغيرة مكانياً بين المتغير التابع متوسط أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة، وأربعة متغيرات مستقلة تفسيرية تضم، الملائمة المكانية للحي، عدد الخدمات في الحي، الكثافة السكانية للحي، المسافة ما بين الحي والحرم النبوي، وذلك من أجل التقاط الاختلافات المحلية في هذه العلاقات عبر ٨٢ حياً من أحياء المدينة المنورة، واستخراج معاملات محلية لكل حي، محددة بإحداثيات مركزها (x_{cent}, y_{cent}).

تتيح طريقة هذا التحليل في تقدير معاملات خاصة بكل موقع، على عكس التحليل الخطي العام الذي يفترض علاقات موحدة. هذا النهج مناسب بشكل خاص عندما تختلف العمليات المدروسة عبر المكان، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

في البداية تم توحيد المتغيرات (متوسط = ٠، انحراف معياري = ١) لضمان إمكانية مقارنة المعاملات. تم اختيار نطاق ترددي ثابت قدره ١٥ مع نواة من نوع "bisquare" للحد من عدد النقاط المدرجة في كل انحدار محلي، مما يقلل من مخاطر التفرد في المصفوفات المحلية. من ناحية أخرى تم اختيار عرض نطاق ترددي تكيفي بـ ٣٠ جازاً لتحقيق التوازن بين الدقة المحلية واستقرار التقديرات، نظراً للعدد الإجمالي للملاحظات ٨٣ (الأحياء).

حيث يعد اختيار عرض النطاق قرار حاسم في GWR لأنه يؤثر على مدى "المحلية" أو "العالمية" للتقديرات، حيث أن استخدام عرض نطاق صغير جدًا (مثل ١٠ جيران) سيجعل النموذج حساسًا للغاية للتغيرات المحلية، مما قد يؤدي إلى تقديرات غير مستقرة أو متطرفة. على العكس، عرض نطاق كبير جدًا (مثل ٨٠ جار) سيجعل النتائج مشابهة لنموذج عالمي، مما يقلل من فائدة استخدام GWR. وبالتالي تمثل قيمة ٣٠ جارًا اختيارًا وسطيًا، يسمح بتتبع التغيرات المكانية دون أن يكون النموذج شديد التفصيل أو شديد التعميم.

١-٤-٨ أداء النموذج العام

لتقييم أداء نموذج GWR بشكل عام، نعتمد على ثلاثة مقاييس رئيسية: معامل التحديد العام (R^2)، معامل التحديد المحلي ($Local R^2$)، معيار أكايكي المصحح (AICc).

- معامل التحديد العام (R^2): 0.410

معامل التحديد (R^2) يقيس النسبة المئوية للتباين في المتغير التابع (متوسط سعر الأرض السكنية) التي يفسرها النموذج. وقد بلغت قيمته ٠,٤١٠، مما يعني أن النموذج يفسر ٤١٪ من التباين في متوسط سعر الأرض (هذه النسبة تعتبر معتدلة وليست عالية، مما يشير إلى أن النموذج يلتقط جزءًا من العلاقة بين المتغيرات التفسيرية (الملائمة المكانية، الكثافة السكانية، المسافة، الخدمات) ومتوسط السعر، لكنه يترك ٥٩٪ من التباين غير مفسر. مما يعني أن هناك عوامل إضافية لم يتم تضمينها في النموذج قد تؤثر على سعر الأرض، على سبيل المثال، قد تكون هناك عوامل اقتصادية مثل معدلات البطالة أو متوسط الدخل، أو عوامل بيئية مثل جودة الهواء، أو حتى عوامل اجتماعية مثل مستوى التعليم أو الجريمة في المدينة المنورة.

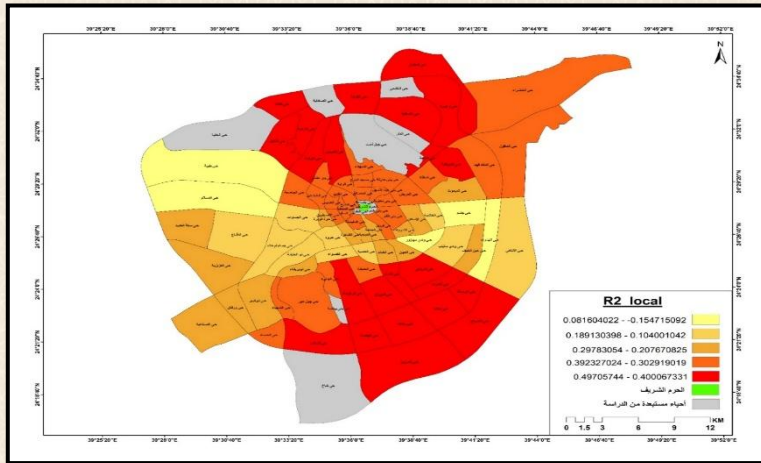
- معامل التحديد المحلي ($Local R^2$) والذي يظهر تباينًا ملحوظًا في أداء النموذج عبر أحياء المدينة، حيث بلغ متوسطه ٠,٣١٦، وهو أقل من R^2 الكلي البالغ ٠,٤١٠، أي أنه يفسر ٣١,٦٪ من أسعار الأرض السكنية، كما يعكس تفاوتًا في تفسير التباين المحلي في الأسعار، حيث تراوح R^2 المحلي بين ٠,١٥٥ و ٠,٤٩٧، مما يشير إلى وجود أحياء يحقق فيها النموذج أداءً ضعيفًا أو سلبياً مقابل أحياء أخرى يُظهر فيها دقة تفسيرية عالية، انظر الشكل (١٠) يعكس هذا التباين المكاني، المدعوم بانحراف معياري قدره ٠,١٢٨، تأثير العوامل السياقية غير المدرجة في

النموذج. وبالتالي تؤكد هذه النتائج أهمية استخدام نماذج مكانية مثل GWR التي تسمح بتغير العلاقات بين المتغيرات عبر الموقع الجغرافي.

• معيار أكايكي المصحح (AICc): 281.300

معيار AICc هو أداة إحصائية تُستخدم لتقييم جودة النموذج مع مراعاة عدد المتغيرات المستخدمة (تعقيد النموذج). القيمة 281,300 ليست ذات دلالة كبيرة بمفردها، لأنها تُصبح مفيدة فقط عند مقارنتها بنماذج أخرى. النموذج الذي يحقق أقل قيمة لـ AICc يُعتبر الأفضل من حيث التوازن بين الدقة والبساطة. ونظرًا لعدم وجود نماذج أخرى للمقارنة في الدراسة الحالية، يمكن افتراض أن قيمة 281,300 تشير إلى أن النموذج ليس معقدًا بشكل مفرط (لأنه يعتمد على أربع متغيرات توضيحية فقط) ويحقق مستوى معقولاً من الدقة. (Fotheringham et al., 2002).

شكل (١٠) التوزيع الجغرافي لنتائج معامل التحديد المحلي (R^2 Local)



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

٢-٤-٨ تحليل التباين المكاني للمعاملات GWR

يُظهر نموذج الانحدار الموزون جغرافيًا (GWR) تباينًا مكانيًا واضحًا في تأثير المتغيرات التفسيرية على أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة. هذا التباين يُفسَّر من خلال تحليل معاملات كل متغير على حدة، مما يعكس العلاقة المحلية بين كل عامل ومتوسط سعر الأرض السكنية، ومن خلال الجدول (٣) نسجل النتائج التالية:

جدول (٣) يوضح التباين المكاني في معاملات GWR للمتغيرات التفسيرية

الانحراف المعياري	المتوسط	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتغير
٠,٧٤٢	-٠,٤٦٢	-٢,٨٩١	٠,٢٥٧	الاعتراض (Intercept)
٠,١٩٣	٠,١٥٣	-٠,٢٤٩	٠,٦٢٦	معامل الملاءمة
٠,٥٥٥	٠,٠٩٢	-١,٠٠٤	١,٨٤٤	معامل الكثافة السكانية
٠,٧٣٨	-٠,٦٦٠	-٣,٠٣٩	٠,٢٢٠	معامل المسافة إلى الحرم
٠,٢٧٥	-٠,٢٨١	-١,٣٢٩	٠,٠٤٠	معامل عدد الخدمات

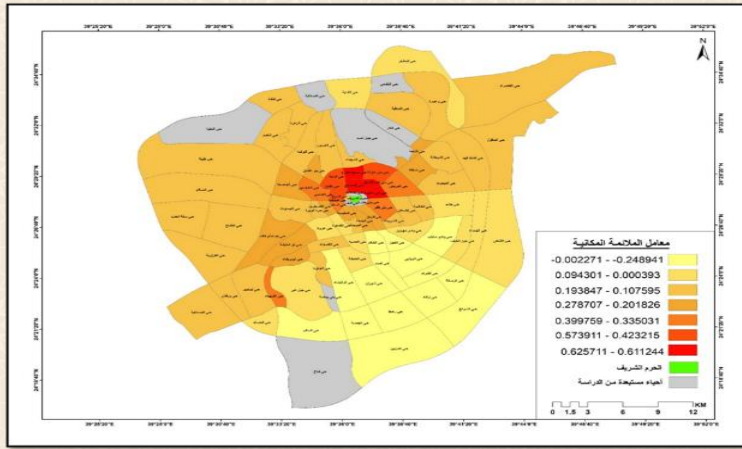
المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على: أدوات التحليل الإحصائي المكاني Spatial Statistics Tools ببرنامج: Arc GIS V١٠,٥

يشير معامل الاعتراض إلى متوسط قيمة سالبة (-٠,٤٦٢)، مع مدى واسع من التباين (-٢,٨٩١ إلى ٠,٢٥٧)، مما يعكس وجود فروق مكانية كبيرة في القيمة الأساسية لمتوسط أسعار الأراضي غير المرتبطة بالمتغيرات التفسيرية

أما معامل الملائمة المكانية، والذي يقيس تأثير الخصائص الفيزيائية للأرض مثل الارتفاع، الميول، وشبكة الأودية، فقد بلغ متوسطه ٠,١٥٣، مشيراً إلى علاقة إيجابية عامة بين ملائمة الأرض للبناء وقيمتها السوقية. وعلى الرغم من ذلك هناك تبايناً كبيراً بين الأحياء، حيث تراوحت القيم بين (-٠,٢٤٩) و(٠,٦٢٦) الشكل (١١)، على سبيل المثال، سجل حي بني معاوية، أعلى تأثير إيجابي (٠,٦٢٦+) بالرغم من انخفاض درجة ملائمة المكانية مقارنة مع باقي الأحياء،

ويُفسر ذلك بقربه من الحرم النبوي، مما يعزز من تأثير أي تحسّن بسيط في ملائمة المكانية. بينما في حي المززين، ورغم ارتفاع ملائمة المكانية، جاء التأثير سلبياً (-٠,٢٤٩)، ربما يعود لبعد الحي عن الحرم النبوي (مركز المدينة) حيث يقع في اقصى جنوب المدينة، بالإضافة الى كون الحي حديث النشاء ولا توجد فيه خدمات وذو كثافة سكانية منخفضة جداً، مما جعل استفادة الحي من هذه الميزة محدودة من الناحية السوقية.

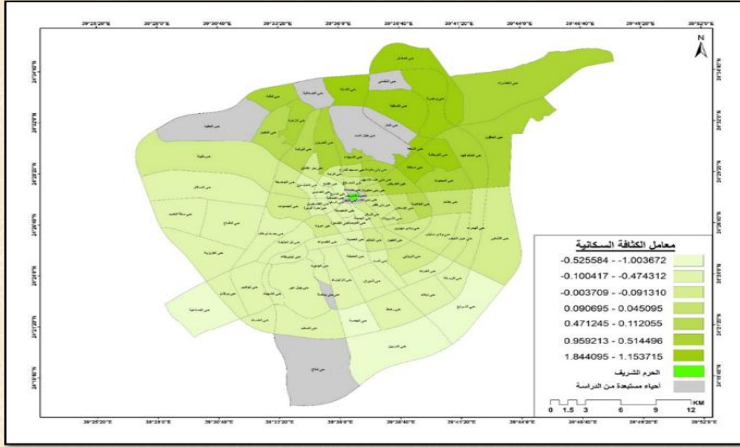
شكل (١١) التوزيع الجغرافي لمعامل الملائمة المكانية في المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

بالنسبة إلى الكثافة السكانية، فالمتوسط العام ضعيف (٠,٠٩٢)، لكن التباين الكبير في القيم (من -١,٠٠٤ إلى +١,٨٤٤) يشير إلى أن تأثير الكثافة يختلف باختلاف السياق المحلي الشكل (١٢). ففي حي التلعة، تساهم الكثافة السكانية في تعزيز الأسعار (+١,٨٤٤)، مما عزز من جاذبيته. في المقابل، في حي الهدراء، جاء تأثير الكثافة السكانية سلبياً (-١,٠٠٤). ورغم أن الحي يُعد من الأحياء الحديثة ذات الكثافة المنخفضة، إلا أن هذا الأثر قد يعكس تفاعل الكثافة مع عوامل أخرى مثل البعد عن مركز المدينة أو الضعف الشديد في الخدمات، ما أدى إلى تضخيم الأثر السلبي لهذا المتغير.

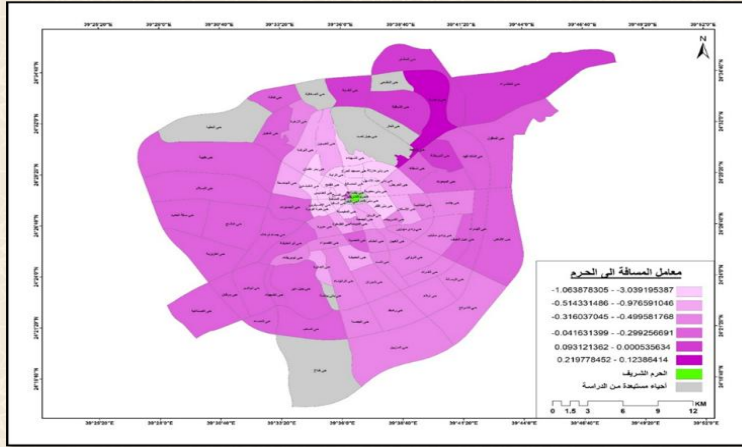
شكل (١٢) التوزيع الجغرافي لمعامل الكثافة السكانية في المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

أما المسافة إلى الحرم، فهي متغير محوري في المدينة المنورة، حيث يعكس المعامل السليبي في المتوسط (٠,٦٦٠-) صحة فرضية الدارسة القائلة بانخفاض سعر الأرض السكنية مع الابتعاد عن الحرم النبوي (مركز المدينة). ومع ذلك يلاحظ على سبيل المثال، حي المصانع، ورغم قربه الشديد من الحرم، سجل أعلى تأثير سليبي (-٣,٠٣٩)، الشكل (١٣)، وهي نتيجة قد تبدو غير منطقية. إلا أنها تعكس حساسية مفرطة لسعر الأرض تجاه أي زيادة بسيطة في المسافة داخل نطاق الحي نفسه، مما يشير إلى أن القيمة السوقية فيه تعتمد بدرجة كبيرة على القرب المباشر من المركز، وأن أي ابتعاد جزئياً يؤدي إلى انخفاض واضح في السعر، في المقابل يظهر حي العاقول، تأثير إيجابي غير معتاد للمسافة (+٠,٢٢٠)، ويمكن تفسير ذلك بتفاعل المسافة مع متغيرات أخرى مثل جودة الخدمات أو انخفاض الكثافة السكانية، مما يجعل عامل المسافة إلى المركز لا يُضعف من القيمة العقارية، بل قد يعززها في بعض السياقات المكانية التي تتميز بطابع الهدوء أو لعوامل أخرى لم يتم تضمينها في التحليل الحالي، مثل مساحة أراضي الحي أو متطلبات كود البناء فيه.

شكل (١٣) التوزيع الجغرافي لمعامل المسافة إلى الحرم في المدينة المنورة

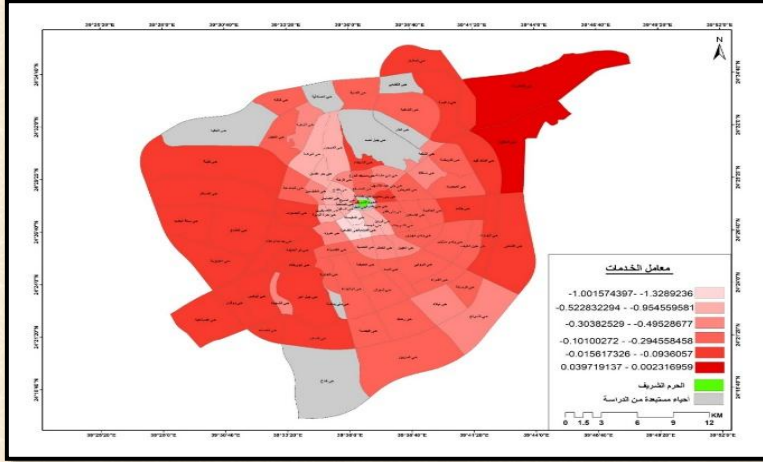


المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

وأخيراً، يعكس معامل عدد الخدمات متوسطاً سلبياً (-٠,٢٨١)، الشكل (١٤). مما يشير إلى أن توفر الخدمات لا يؤدي بالضرورة إلى ارتفاع الأسعار، بل قد يرتبط أحياناً بضغط عمراني أو بيئة سكنية منخفضة الجودة. في حي المغيسلة، سُجِّل التأثير السلبي الأشد (-١,٣٢٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الحي من أكثر الأحياء كثافة سكانية، لا سيما من حيث نسبة السكان غير السعوديين، إلى جانب الضغط العمراني العالي، وهو ما قد يُضعف من الأثر الإيجابي المتوقع للخدمات. في المقابل، سجلت الخدمات في حي الخضراء تأثيراً إيجابياً طفيفاً (+٠,٠٤٠). ورغم محدودية مستوى الخدمات فيه، إلا أن هذا الأثر الإيجابي قد يعكس استجابة السوق لأي تحسن خدمي، حتى وإن كان بسيطاً، مما يدل على قابلية الحي للنمو، وأن تطوير الخدمات فيه قد يُسهم في رفع أسعار الأراضي مستقبلاً.

تعكس هذه النتائج التفاوت في قوة تأثير العوامل المكانية، وتؤكد أهمية نموذج GWR في التقاط العلاقات المكانية المتغيرة التي لا يمكن رصدها من خلال نماذج الانحدار التقليدية.

شكل (١٤) التوزيع الجغرافي لمعامل الخدمات في المدينة المنورة



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

٣-٤-٨ مساهمة المتغيرات التفسيرية في نموذج GWR

يعرض الجدول (٤) مقارنة بين متوسطات التأثير المطلق والتأثير الصافي لمعاملات المتغيرات التفسيرية ضمن نموذج الانحدار الموزون جغرافياً (GWR)، وذلك بمهدف تقييم كل متغير من حيث قوة تأثيره (بغض النظر عن الاتجاه) واتجاه العلاقة التي يفرضها على أسعار الأراضي السكنية. جدول (٤) مساهمة المتغيرات التفسيرية لأسعار الأراضي السكنية وفقاً لنموذج الانحدار الموزون جغرافياً (GWR)

المتغير	النسبة المئوية (الصافي)	متوسط التأثير (الصافي)	متوسط التأثير (المطلق)	النسبة المئوية (المطلق)
الملائمة المكانية	١٢,٨٧٪	٠,١٥٢٦٠٣	٠,١٩١٥٢٥	١٢,٧٢٪
الكثافة السكانية	٧,٧٤٪	٠,٠٩١٨١٠	٠,٣٥٦٩٧٥	٢٣,٧٠٪
المسافة إلى الحرم	٥٥,٦٨٪	-٠,٦٦٠٤٠٨	٠,٦٧٥٤٨٨	٤٤,٨٥٪
عدد الخدمات	٢٣,٧١٪	-٠,٢٨١٢٠٩	٠,٢٨٢٢٣٤	١٨,٧٤٪

المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل GWR

تُظهر النتائج أن المسافة إلى الحرم تُعد المتغير الأكثر تأثيراً، حيث سجّل أعلى متوسط تأثير مطلق (٠,٦٧٥) بنسبة مساهمة تبلغ ٤٤,٨٪، كما سجّل أيضاً أعلى تأثير صافي سلبي (-٠,٦٦٠)، ما يعكس ارتباطاً عكسياً قوياً ومستقرّاً بين البعد عن الحرم وانخفاض أسعار الأراضي. تليه الكثافة السكانية بمتوسط تأثير مطلق يبلغ ٠,٣٥٧ (٢٣,٧٪)، إلا أن تأثيرها الصافي ضعيف (٠,٠٩٢)، مما يشير إلى تقلبات مكانية في العلاقة بين الكثافة والأسعار. أما عدد الخدمات فقد سجّل تأثيراً مطلقاً متوسطاً (٠,٢٨٢) بنسبة ١٨,٧٪، وتأثيراً صافياً سلبياً ملحوظاً (-٠,٢٨١)، مما قد يدل على أن بعض مناطق الخدمات قد تكون غير جاذبة عمرانياً. وأخيراً، جاء عامل الملاءمة بأقل تأثير مطلق (٠,١٩٢) وتأثير صافي إيجابي معتدل (٠,١٥٣)، ما يعكس تأثيراً محدوداً نسبياً على أسعار الأراضي مقارنة ببقية المتغيرات.

تُبرز هذه المقارنة أهمية التمييز بين قوة التأثير (المطلق) واتجاهه (الصافي)، إذ قد يظهر المتغير قوي التأثير عند قياس القيم المطلقة، لكنه لا يُسهم كثيراً في الرفع أو الخفض العام للأسعار عند النظر في متوسطاته الصافية. لذلك، يوفر الجمع بين المقياسين فهماً أعمق لطبيعة العلاقات المكانية في سوق العقارات، ويدعم استخدام GWR كأداة دقيقة لتحليل التباينات الجغرافية.

٤-٤-٨ التنبؤ السعري للأراضي باستخدام معاملات GWR

يُتيح نموذج الانحدار الموزون جغرافياً (GWR) التنبؤ بأسعار الأراضي السكنية على المستوى المحلي بدرجة أعلى من الدقة مقارنة بالنماذج الانحدارية العالمية (مثل OLS)، وذلك من خلال توليد معاملات محلية (Local Coefficients) لكل حي على حدة، تعكس التباين المكاني في تأثير المتغيرات التفسيرية (Fotheringham et al., 2002). هذا الأسلوب يُعتبر أداة قوية لفهم ديناميكيات السوق العقاري على مستوى الأحياء، وقد أثبتت فعاليته في تقدير أسعار المساكن بدقة في دراسة (Chu et al., 2023).

تعتمد عملية التنبؤ على تطبيق المعادلة الخطية التالية:

$$\text{Avr\_price} = \beta_0 + (\beta_1 \times \text{Suitabilit}) + (\beta_2 \times \text{Popdens}) + (\beta_3 \times \text{Distance\_m}) + (\beta_4 \times \text{Service})$$

حيث:

Avr_price: السعر المتوقع للأرض في كل حي.

β_0 (Intercept): المعامل الثابت المحلي (يختلف من حي لآخر).

$\beta_1 - \beta_4$: المعاملات المحلية للمتغيرات التفسيرية الأربعة.

Suitabilit: درجة الملاءمة المكانية للبناء (مثل الارتفاع، الميل، الصرف).

Popdens: الكثافة السكانية.

Distance_m: المسافة إلى الحرم النبوي الشريف.

Service: عدد الخدمات المتوفرة في الحي.

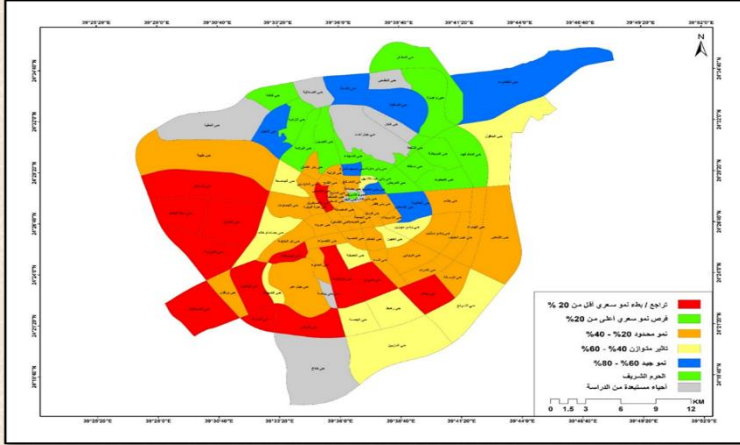
تم تطبيق هذه الصيغة باستخدام البيانات الفعلية لكل حي، بما في ذلك القيم المحلية للمتغيرات والمعاملات الناتجة عن نموذج GWR، بهدف التنبؤ بالسعر المحتمل للأرض السكنية بدقة تعكس الظروف المكانية الفعلية.

حيث تُشتق جميع المعاملات (Intercept، β_1 إلى β_4) من نموذج GWR كمعاملات محلية خاصة بكل حي. أما قيم المتغيرات التفسيرية، فقد تم استخراجها من البيانات الجغرافية والإحصائية المتوفرة لكل حي داخل مدينة المدينة المنورة.

بعد حساب السعر المتوقع، تم تصنيف الأحياء إلى خمس فئات تعكس مستوى النمو أو الركود السعري، وذلك باستخدام مبدأ التصنيف الكمي (Quantile Classification)، وهو أسلوب إحصائي شائع يُستخدم لتقسيم القيم المستمرة إلى فئات متساوية الحجم. وتمثل هذه الفئات النطاقات التالية انظر الشكل (١٥):

شكل (١٥) تصنيف احياء المدينة المنورة وفقا للتنبؤ السعري اعتمادا على نتائج نموذج

GWR



المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج (Arc GIS V.10.5)

يُتيح هذا التصنيف فهماً نسبياً لموقع كل حي داخل البنية المكانية للسوق العقاري، ويُسهّم في تحديد مواقع الضغط العمراني والفرص التنموية. كما يساعد في دعم قرارات التخطيط المكاني وتوجيه السياسات العمرانية بناءً على فهم دقيق للتباين السعري المدفوع بالعوامل المحلية.

أظهر تصنيف الأحياء إلى خمس فئات سعرية اعتماداً على نتائج التنبؤ من نموذج GWR تبايناً مكانياً واضحاً في القيمة السوقية المتوقعة للأراضي السكنية عبر أحياء المدينة المنورة. وقد عكست هذه الفئات طبيعة التفاوت في الخصائص الجغرافية والعمرانية، ومدى تأثير المتغيرات التفسيرية (الملاءمة، الكثافة السكانية، القرب من الحرم، وعدد الخدمات) على تسعير الأراضي.

تتمثل الفئة الأعلى على الخريطة باللون الأخضر "فرص نمو سعري" في الأحياء التي تتسم بموقع استراتيجي نسبي، أو توازن واضح بين عوامل العرض والطلب، كارتفاع الملاءمة المكانية أو الكثافة المناسبة أو توفر خدمات جيدة مع مسافة مقبولة عن الحرم النبوي. هذه الأحياء تُعد من بين أكثر المناطق قابلية للنمو العمراني المستقبلي، ويُحتمل أن تجذب استثمارات عقارية أكبر.

أما الفئة التي تأخذ اللون الأزرق "نمو جيد" فتركزت في الأحياء التي تمتلك خصائص عمرانية متماسكة، ولكن بدرجة أقل من الفئة الأعلى. وغالبًا ما تظهر هذه الفئة في الأحياء المحيطة بمراكز النشاط أو في مناطق انتقال عمراني بين الفئات الأعلى والأدنى.

في المقابل، تتركز الفئة التي تتمثل باللون الأحمر "تراجع/بطء نمو سعري" في أطراف المدينة أو في الأحياء التي تعاني من ضعف البنية التحتية أو محدودية الخدمات أو تدهور في الخصائص الطبوغرافية. كما قد تكون هذه الأحياء بعيدة نسبيًا عن مركز المدينة، أو تتأثر سلبًا بارتفاع الكثافة السكانية دون دعم خدمي كافٍ، وهو ما ينعكس على انخفاض القيمة السوقية للأراضي. الفئتان "نمو محدود" و"تأثير متوازن" وهما يتمثلان على الخريطة باللونين البرتقالي والاصفر، الحزام الانتقالي بين الفئات المتطرفة، وتمثلان مناطق مرشحة للتطور، ولكنها تحتاج إلى تدخلات تخطيطية أو تحسينات في البنية العمرانية والخدمية لتعزيز جاذبيتها السوقية.

يُظهر هذا التباين المكاني أهمية استخدام التحليل المحلي (GWR) في الكشف عن الفروق الدقيقة التي لا يمكن إدراكها باستخدام النماذج العامة ويؤكد ضرورة تبني سياسات عمرانية مرنة تأخذ بالاعتبار التنوع الجغرافي والتفاوت الحضري داخل المدينة.

٥-٨ مقارنة نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

أكدت نتائج الدراسة الحالية أن المسافة إلى الحرم النبوي تُعد العامل الأكثر تأثيرًا في تحديد أسعار الأراضي السكنية في المدينة المنورة، حيث أظهر نموذج (GWR) تأثيرًا سلبًا واضحًا ومركّزًا في الأحياء البعيدة عن المركز. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Murakami et al, 2022) في السياق الياباني، والتي أظهرت أن القرب من محطات السكك الحديدية أدى إلى ارتفاع الأسعار، وأن هذا التأثير يتلاشى تدريجيًا مع البعد، ما يدعم فرضية "الموقع المحوري" في تسعير العقارات. كما تتفق مع دراسة (Goffette-Nagot et al, 2011) التي أثبتت وجود تباين مكاني مرتبط بمراكز النشاط الوظيفي والديني، وهو ما تعكسه طبيعة المدينة المنورة كمدينة ذات طابع ديني فريد.

أما بالنسبة لتأثير الكثافة السكانية، فقد بينَ نموذج الانحدار الجغرافي المرجح (GWR) تباينًا واضحًا في تأثير الكثافة بين الأحياء، مما يشير إلى عدم استقرار العلاقة بين الكثافة والسعر.

تتطابق هذه الملاحظة جزئياً مع ما ورد في دراسة (Lee et Choi, ٢٠١٧)، والتي أوضحت أن الكثافة البنائية تؤدي إلى ارتفاع الأسعار، لكن دون استخدام أدوات تحليل مكانية توضح التباين المحلي، مما يعطي لدراستنا ميزة إضافية في تفسير هذا الأثر مكانياً.

من ناحية أخرى، أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين عدد الخدمات والأسعار لم تكن إيجابية دائماً، بل كانت في بعض الحالات سالبة نتيجة التكس أو ضعف جودة الحياة في الأحياء عالية الخدمات. وهذا يتماشى مع نتائج دراسة (Mostafa, 2018) التي بينت أن نوعية الخدمات (مثل وجود مصانع أو طرق مزدحمة) قد تُخفّض من قيمة الأرض، وهو ما يدعم أهمية تحليل السياق المكاني للخدمة وليس عددها فقط.

وأخيراً، وعلى الرغم من أن بعض الدراسات السابقة أغفلت تأثير الطبوغرافيا أو العوامل البيئية، فإن الدراسة الحالية، رصدت ضعف تأثير مؤشر الملاءمة المكانية، وهو ما يمكن تفسيره بخصوصية البيئة الحضرية في المدينة المنورة، حيث يتفوق البعد الديني والموقعي على العوامل البيئية، مما يُبرز أهمية الخصوصية المحلية، ويعزز الحاجة إلى دراسات تحليلية مكانية تستند إلى الخصائص الفريدة لكل مدينة.

الختام

يمثل هذا البحث محاولة تحليلية لفهم التباين المكاني في أسعار الأراضي السكنية بمدينة المدينة المنورة، من خلال دمج أدوات التحليل المكاني في نظم المعلومات الجغرافية (GIS) مع نماذج إحصائية مكانية متقدمة، مثل مؤشر موران، تحليل النقاط الساخنة، وتحليل الانحدار الجغرافي المرجح (GWR). وقد أظهرت النتائج أن توزيع أسعار الأراضي في المدينة المنورة لا يتسم بالعشوائية، بل يعكس تأثيرات واضحة للعوامل الجغرافية والطبوغرافية والخدمية:

- أظهر مؤشر موران وجود ارتباط مكاني إيجابي، مما يدل على أن أسعار الأراضي تتجمع بشكل غير عشوائي في بعض الأحياء.
- كشف تحليل النقاط الساخنة عن وجود تفاوت واضح في توزيع الخدمات بين الأحياء، مع غياب ارتباط مباشر بين وفرة الخدمات وارتفاع الأسعار.
- أظهر تحليل الملاءمة المكانية أن بعض الأحياء ذات الملاءمة العالية للبناء لا تتمتع بالضرورة بأسعار مرتفعة، مما يشير إلى أهمية عوامل أخرى مثل القرب من الحرم النبوي.
- بين نموذج GWR أن المسافة عن الحرم هي العامل الأكثر تأثيراً على الأسعار (تأثير عكسي قوي)، تليها الكثافة السكانية ثم عدد الخدمات، في حين كان تأثير ملاءمة الأرض للبناء محدوداً.
- التباين المكاني في معاملات النموذج يعكس اختلاف التأثيرات من حي لآخر، مما يؤكد أهمية التحليل GWR في فهم ديناميكيات سوق الأراضي.

التوصيات:

- تعزيز استخدام أدوات التحليل المكاني (GIS و GWR) في الجهات التخطيطية لرصد تباين أسعار الأراضي وتحليل نمط توزيعها، بما يدعم اتخاذ قرارات تنمية دقيقة قائمة على الأسس المكانية، في المدينة المنورة.
- الاهتمام بالعوامل السياقية مثل جودة الحياة عند تحليل أسعار الأراضي السكنية والتي قد تفسر التفاوت بين الأحياء ذات الخدمات العالية والأسعار المنخفضة، في المدينة المنورة

• توصي الدراسة الجهات ذات العلاقة، مثل هيئة العامة للعقار، وهيئة تطوير المدينة، بإنشاء منصة رقمية تفاعلية تُعرض من خلالها نتائج النماذج المكانية والتنبؤات السعريّة، بهدف دعم اتخاذ القرار العمراني وتحسين تخصيص الموارد، بالإضافة إلى مساعدة المواطنين والباحثين عن السكن في التعرف على الأحياء ذات الأسعار المناسبة أو الملاءمة المكانية العالية، بما يُمكنهم من اتخاذ قرارات سكنية أكثر وعيًا واستنارة

• توظيف نتائج النماذج المكانية في ترشيح الأحياء التي أظهرت في الدراسة انخفاضًا في الأسعار وارتفاعًا في الملاءمة المكانية (مثل الأحياء الجنوبية والغربية)، كمناطق أولوية للتوسع العمراني وتوجيه الاستثمارات والمشاريع السكنية المدعومة، بما يساهم في رفع نسبة تملك المواطنين للمساكن ويعزز كفاءة استخدام الأراضي، تماشيًا مع خطط هيئة تطوير المدينة المنورة ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع

المراجع العربية:

- الخزاعي، عبيد عدنان خلفه. (٢٠٢٠). التحليل المكاني لأسعار الأراضي السكنية في مدينة الديوانية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٥٦، ٣٨٨-٣٩٤.
- الشريف، شاكر عبد الله. (٢٠٢٣). التحليل المكاني لأسعار الأراضي السكنية في مدينة جدة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٩(٤)، ٦٧-٨٥.
- دبس، عبد الرحمن مصطفى. (٢٠١٦). تحليل سطح المدينة المنورة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية ونموذج الارتفاعات الرقمية لتحديد أماكن خطر السيول. المجلة العربية لنظم المعلومات الجغرافية، م (٩)، ع (٢)، ١٠٣-١٤٣.
- عبد، أشرف علي، وشكري، نزمين أحمد. (٢٠٢٤). تطور النمو العمراني في المدينة المنورة منذ العهد النبوي حتى عام ٢٠٢٢ من خلال دمج الشبكات العصبية الاصطناعية مع نظم المعلومات الجغرافية. المجلة الجغرافية العربية، ١٩١، ١٣٠-١.
- عبد العاطي، عبد الحميد طلعت. (٢٠٢٣). أسعار الأراضي والوحدات السكنية بمدينة القاهرة الجديدة: دراسة في الجغرافيا الاقتصادية. مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ٤٨(٣)، ٢٧-٨٥.
- عبد المعطي، شاهين. (٢٠٠٢). التحليل الجغرافي لخصائص الاستخدام التجاري في المدينة المنورة. مجلة العقيق، مجلد ١٩، عدد ٣٧، المدينة المنورة، ص ١٨٢.
- غضبان، محمد حسين، وأحمد، رياض عبد الله. (٢٠٢٣). العوامل الاجتماعية ودور العامل الديني وأثرهما على تغير قيم الأراضي الحضرية في مدينة سامراء. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٣٠(١٢)، ١١٤-١٣٤.
- الهيئة العامة للعقار. (٢٠٢٣). تقارير المؤشرات العقارية: متوسط أسعار الأراضي السكنية حسب الأحياء. بوابة المؤشرات العقارية. <https://indikator.rega.gov.sa>
- هيئة تطوير المدينة المنورة. (٢٠٢٣). بيانات جغرافية واجتماعية عن أحياء المدينة المنورة للعام ٢٠٢٣ م ملفات Shapefiles حدود المدينة والاحياء وتوزيع السكان والخدمات، المدينة المنورة.

ترجمة المراجع العربية:

- Al-Khuza'i, Abeer Adnan Khulfa. (2020). Spatial analysis of residential land prices in the city of Al-Diwaniyah. Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 56, 388–394.
- Al-Sharif, Shaker Abdullah. (2023). Spatial analysis of residential land prices in the city of Jeddah. Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 9(4), 67–85.
- Dibs, Abdulrahman Mustafa. (2016). Surface analysis of Al-Madinah using GIS and DEM to determine flood risk areas. Arab Journal of Geographic Information Systems, 9(2), 103–143.
- Abdu, Ashraf Ali, & Shukri, Narmeen Ahmad. (2024). Urban growth development in Al-Madinah from the Prophetic era until 2022 using artificial neural networks integrated with GIS. Arab Geographical Journal, 191, 1–130.
- Abd El-Aty, Abdelhamid Talaat. (2023). Land and housing unit prices in New Cairo: A study in economic geography. Journal of the Faculty of Arts, Benha University, 48(3), 27–85.
- Abd El-Moati, Shaheen. (2002). Geographic analysis of commercial land use characteristics in Al-Madinah. Al-Aqeeq Journal, 19(37), 182.
- Ghadban, Mohammed Hussein, & Ahmad, Riyadh Abdullah. (2023). Social factors and the role of religion in the change of urban land values in Samarra. Tikrit University Journal for Human Sciences, 30(12), 114–134.
- General Authority for Real Estate. (2023). Real estate indicators reports: Average residential land prices by neighborhoods. Real Estate Indicators Portal. <https://indikator.rega.gov.sa>
- Madinah Development Authority. (2023). Geographic and social data on the neighborhoods of Al-Madinah for 2023: Shapefiles of city and neighborhood boundaries, population and services distribution

المراجع الأجنبية:

- Alosaimi, S. (2019). Disparités de développement entre les régions du Royaume d'Arabie Saoudite. Université Bordeaux Montaigne, 158 p.
- Alzain, E., Alshebami, A. S., Aldhyani, T. H. H., & Alsubari, S. N. (2022). Application of artificial intelligence for predicting real estate prices: The case of Saudi Arabia. Electronics, 11(3448). <https://doi.org/10.3390/electronics11213448>
- Chai, Z., Yang, Y., Zhao, Y., Fu, Y., & Hao, L. (2021). Exploring the effects of contextual factors on residential land prices using an extended geographically and temporally weighted regression model. Land, 10(11), 1148. <https://doi.org/10.3390/land10111148>
- Chen, Y. (2013). New approaches for calculating Moran's index of spatial autocorrelation. PLoS ONE, 8(7), e68336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068336>
- Chu, H.-J., Chen, P.-H., Chang, S.-M., Yeh, Y.-C., & Lee, H.-Y. (2023). Covariate-distance weighted regression (CWR): A case study for estimation of house prices. arXiv preprint arXiv:2305.08887. <https://arxiv.org/abs/2305.08887>
- Dejniak, D. (2018). The application of spatial analysis methods in the real estate market in South-Eastern Poland. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica, 1(333), 25–37. <https://doi.org/10.18778/0208-6018.333.02>

- Fotheringham, A. S., Brunson, C., & Charlton, M. (2002). *Geographically Weighted Regression: The Analysis of Spatially Varying Relationships*. Wiley.
- Getis, A., & Ord, J. K. (1992). The analysis of spatial association by use of distance statistics. *Geographical Analysis*, 24(3), 189–206. <https://doi.org/10.1111/j.1538-4632.1992.tb00261.x>
- Goffette-Nagot, F., Reginster, I., & Thomas, I. (2011). A spatial analysis of residential land prices in Belgium: accessibility, linguistic border and environmental amenities. *Regional Studies*, 45(9), 1253–1268. <https://doi.org/10.1080/00343404.2011.554641>
- Hu, S., Ge, D., Hu, G., Sun, J., Ma, Y., Lu, M., & Lu, Y. (2022). The patterns and mechanisms of land price divergence in multiple industries from the perspective of element flows: The case of the Yangtze River Delta, China. *Land*, 11(2), 188. <https://doi.org/10.3390/land11020188>
- Lee, S. H., & Choi, J. H. (2017). Analysis of micro urban spatial structure and its effect on land prices. *Journal of Real Estate Analysis*, 3(2), 21–38. <https://doi.org/10.30902/jrea.2017.3.2.21>
- Mostafa, M. M. (2018). A spatial econometric analysis of residential land prices in Kuwait. *Regional Studies, Regional Science*, 5(1), 290–311. <https://doi.org/10.1080/21681376.2018.1518154>
- Murakami, D., & Seya, H. (2022). Spatial regression in the presence of a hierarchical transportation network: Application to land price analysis. *Frontiers in Sustainable Cities*, 4, 905967. <https://doi.org/10.3389/frsc.2022.905967>
- Salat, H., Murcio, R., Yano, K., & Arcaute, E. (2018). Uncovering inequality through multifractality of land prices: 1912 and contemporary Kyoto. *PLOS ONE*, 13(4), e0196737. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196737>
- U.S. Geological Survey (USGS). (2023). Landsat satellite imagery Department of the Interior. <https://landsat.usgs.gov> for Saudi Arabia – 2023. U.S.
- Wei, F., & Zhao, L. (2022). The effect of flood risk on residential land prices. *Land*, 11(16), 1612



الآثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة
الإسلامية الناشئة (٦٢٨هـ/م)

The Positive Impacts of the Battle of Khaybar
on the Emerging Islamic State

إعداد

د. ماجدة بنت عمر عبد الله الصيعري

أستاذ العلوم الاجتماعية المساعد

قسم العلوم الاجتماعية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة

Dr. Majda bint Omar bin Abdullah Al-Sai'ari

Assistant Professor of Social Sciences

Department of Social Sciences - Faculty of Arts and
Humanities - Taibah University

Email: mseare@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-024-020

تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٥/٢١ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠٤/٢٠ م

المستخلص

تعد معركة خيبر من المعارك المهمة في التاريخ الإسلامي ، بهذه المعركة أجلى الرسول ﷺ اليهود عن جزيرة العرب، التي كانت معقلاً للشر والفتن والفساد، وبهذه المعركة انتهت بها قوة اليهود وظل اليهود أجراء عند المسلمين ، حتى أجلاهم سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه في السنة ٢٠هـ (١١/١٦٤١م^(١))، وقد سعى هذا البحث لإبراز الآثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة الإسلامية الناشئة، كما عُني بتتبع أهم مناطق سكنى اليهود في المدينة، و تناول علاقة اليهود بالمسلمين في المدينة، والأسباب التي جعلت الرسول ﷺ يقوم بغزوهم وإجلائهم عن معقلهم، وفي الختام تطرقت الدراسة إلى ما ترتب على غزوهم من آثار اقتصادية وأمنية ودعوية على الدولة الإسلامية الناشئة.

الكلمات المفتاحية: الإيجابية - غزوة - خيبر.

Abstract

The Battle of Khaybar is one of the significant battles in Islamic history. During this battle, the Prophet Muhammad (peace be upon him) expelled the Jews entirely from the Arabian Peninsula, as they were centers of evil, conspiracies, and corruption. The battle marked the end of Jewish power, reducing them to mere subjects under Muslim rule until Caliph Umar ibn Al-Khattab (may Allah be pleased with him) finally expelled them in the year 641.

This research aimed to highlight the positive impacts of the Battle of Khaybar on the emerging Islamic state. It focused on tracing the most prominent Jewish settlements in Medina, examining the relationship between Muslims and Jews in Medina, and analyzing the reasons that prompted the Prophet Muhammad (peace be upon him) to launch an expedition against them and expel them from their strongholds. Lastly, the study delved into the economic, security, and missionary consequences of the battle on the nascent Islamic state .

Keywords: Positivity - Battle - Khaybar.

(١) الطبري (ت ٣١٠هـ)، أبي جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧، ج ١، ص ٣٢٦.

(٢) لمزيد من المعلومات أنظر ابن هشام: سيرة ابن هشام ، ج ٢، ص ٣٥٧، المكتبة الإسلامية، موقع إسلام ويب، تاريخ الدخول ٩/٢٦/١٤٤٦هـ.

المقدمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا الذي ارتضاه لنا، والصلاة والسلام على أشرف الخلق وخاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد ﷺ، وبعد:

تُعَدُّ غزوة فتح خيبر من أهم الأحداث التاريخية في تاريخ السيرة النبوية، والتي تناولها الباحثون بالدراسة والبحث من مختلف الجوانب، فقد نالت خيبر وواحاتها شهرةً واسعةً في التاريخ القديم والإسلامي؛ لخبراتها، ولما امتازت به من سمات طبيعية، وجغرافية، كما ذاعت شهرتها أكثر في العهد الإسلامي، عندما أتمَّ الله تعالى فتحها في السنة السابعة للهجرة (٦٢٨ م)^(١) وفرح النبي ﷺ والمسلمون بهذا الفتح الذي أذلَّ الله فيه اليهود، وعاقبهم على شرورهم، وعدائهم ضد المسلمين^(٢).

وهناك من الباحثين من تناول السرايا والبعوث كنتيجة لغزوة خيبر، ومن هذه الدراسات منها بعنوان "مرويات غزوة خيبر" رسالة علمية عرض بالموضوع بأسلوب أهل الحديث، ولم يتناول بتفصيله الذي سنتناوله في هذه الدراسة بإذن الله.

وقد ترتب على فتح خيبر الكثير من الآثار الإيجابية على الدولة الإسلامية الناشئة، لذلك فهذه الدراسة حملت عنوان "الآثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة الإسلامية الناشئة" بهدف

(١) ابن هشام (٢١٣هـ) عبد الملك بن هشام المعافري، السيرة النبوية، تحقيق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر-بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ج٣، ص٢٦١.

(٢) اختلف المؤرخون في الشهر التي تم فيها الفتح فيروي أنه تم في محرم. انظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج٣، ص٢٦١؛ الطبري (ت ٣١٠هـ)، محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك (تاريخ الطبري)، دار الكتب العلمية - بيروت، ج٢، ص١٣٥؛ اليعقوبي (ت ٢٨٤هـ)، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، دار صادر - بيروت، ج٢، ص٥٦؛ وروى بعضهم أنه تم في شهر صفر. انظر: الواقدي (ت ٢٠٧هـ)، محمد بن عمر بن واقد، كتاب المغازي، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤ م، ط١، ج٢، ص١١٣، وذكر ابن خلدون أن الفتح تم في آخر السنة السادسة من شهر محرم. ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ)، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، المقدمة (تاريخ ابن خلدون)، دار القلم - بيروت، ١٩٨٤م، ط٥، ج٢، ص٤٥٣.

تسليط الضوء فيها على الآثار الإيجابية لهذا الفتح، وذلك من خلال محورين أساسيين، هما:
أولاً/ اليهود في المجتمع المدني بعد الهجرة، ويشمل هذا المحور:

أ/ أهم مناطق توطين اليهود في المدينة. ب/ علاقة اليهود بالمسلمين في المدينة حتى غزوة خيبر.

ثانياً/ الآثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة الإسلامية الناشئة، ويشمل هذا المحور:

أ/ الأثر الاقتصادي. ب/ الأثر الأمني. ج/ الأثر الدعوي

التمهيد

تبعد خيبر عن المدينة بـ(١٦٥) كيلاً شمالاً على طريق الشام المار بخيبر فتيماً، كما تقع في مجتمع أودية تنحدر من سلسلة جبال بركانية تدعى الحرار، وتتسرب مياه هذه الأودية لتشكّل ينابيع جارية، يقال لها العيون فأرض خيبر وما حولها تتكون من حرة⁽¹⁾.

أما تسميتها بخيبر، فقد ذكر فيه عدة أقوال:

١- قيل: خيبر سُميت باسم رجل من العماليق وهو "خيبر بن قانية بن عبيد بن مهلان بن إزم بن عبيد"، أخو عاد، وهو أول من نزّلها⁽²⁾.

٢- ورد عند ابن دريد قوله: "خيبر الياء فيها زائدة، وأنها مشتقة من قولهم أرض خيرة: أي طيبة الطين سهلة"⁽³⁾.

(1) الحموي (ت ٦٢٦هـ)، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، دار الفكر - بيروت، ج ٢، ص ٤٠٩؛ حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، رفعه: عبد الرحمن النجدي، ط ١، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م، ص ٢٣١؛ عاتق بن غيث البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، دار مكة - مكة المكرمة، ن ط ١، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص ١١٨.

(2) الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج ١١، ص ١٣١.

(3) ابن دريد الأزدي (ت ٣٢١هـ)، أبوبكر محمد بن الحسن بن عثمان، جهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط ١، ج ٢، ص ١١٧١.

٣- وقال آخرون: إن خَيْبَرَ بلسان اليهود: الحصن، لذا سُمِّيت خَبَائِرُ مفردِها خَيْرٌ، وخَيْرٌ تشتمل على سبعة حصون كبرى مشهورة ذاعت شهرتها قبل الإسلام، وبعده؛ لحصانتها وقوتها⁽¹⁾.

٤- بعض المستشرقين ذكروا في تسمية خَيْرٍ إلى أن اللفظة عبرانية، وتعني مجموعة مستوطنات⁽²⁾.

٥- ومنهم من ذهب إلى الأخذ بالرواية العربية بأن خَيْرٍ عند العرب كناية عن جماعة أو طائفة من اليهود هاجرت أيام السبي من فلسطين إلى خَيْرٍ⁽³⁾.

وفي رأي المؤرخ حمد الجاسر⁽⁴⁾ أن القول الأول من التسمية بأنها سُمِّيت باسم رجل من العماليق هو أقرب إلى الخرافة منه إلى الحقيقة التاريخية؛ لأن مؤرخي العرب قد اعتادوا أن يعللوا للأسماء القديمة للمواقع عندما يجهلون تاريخها، فيأخذون برواية القصص، ورجح أن أقرب الأقوال إلى الصواب هو قول ابن دريد؛ لأن برأيه أن اسم خَيْرٍ هو اسم قديم، وهي معروفة قبل أن يسكنها اليهود. ويستطرد في قوله إذا كان القول بأن اللفظة مأخوذة من لسان اليهود التي تعني باللغة العبرية الحصن، فيمكن القول إن هذه الكلمة في لغتهم قد وافقت معناها ولفظها في اللغة العربية⁽⁵⁾، والرأي الذي ذهب إليه المؤرخ هو الأقرب للصحة وهو ما ذهب إليه مجمل الباحثين، وهو القائل: أن خَيْرٍ بلسان اليهود تعني الحصن، ويمكننا الجمع بين الرأيين؛ بأن خَيْرٍ مدينة قديمة ومعروفة، وأن معناها اللغوي الحصن، وقد اتفق مع لغة اليهود العبرية.

(1) انظر: الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٤٠٩؛ الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج ١١، ص ١٣١؛ عاتق بن غيث البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ص ١١٨؛ فاضل عبدالله رضوان، موقف يهود خيبر وشمال الحجاز من الدولة الإسلامية إلى إجلالهم في عهد عمر، رسالة ماجستير من جامعة أم القرى، عام ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص ٢١.

(2) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط ٢، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م، ج ٦، ص ٥٢٦-٥٢٧.

(3) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ٦، ص ٥٢٦-٥٢٧.

(4) حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، ص ٢٣٢.

(5) حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، ص ٢٣٢-٢٣٣.

وأما عن الذين سكنوا الحجاز بشكل عام في التاريخ القديم، وبحسب ما ورد في روايات الإخباريين يذكرون أن منطقة الحجاز في تاريخها القديم بوجه عام وخيبر بصفة خاصة قد استوطنتها أقوام عرب وغير عرب في سلسلة متصلة من الهجرات في فترات زمنية مختلفة ومبكرة فكان أول من سكنها العماليق⁽¹⁾ ثم اليهود ثم العرب، وفيما يتصل بالعماليق، فيروى أن العماليقة هم أول من سكنوا الحجاز وملكوها وهم من العرب البائدة، وكان ملوكهم في يثرب⁽²⁾، ثم سكنها أيضا أقوام من اليهود المهاجرين، وكثرت أعدادهم في فترات لاحقة من التاريخ القديم إلى ما بعد الإسلام حتى أصبحوا يشكلون قوة يُخشى منها أن تمتلك السلطة والمال في الحجاز⁽³⁾. كما ذكر أن قبائل يمنية هاجرت إلى شمال الجزيرة العربية، واستوطنت يثرب وفدك⁽⁴⁾ وخيبر، وهي عربية الأصل والمنشأ⁽⁵⁾، وحل بها أيضا قبل ظهور الإسلام قبيلة غطفان ذات الفروع العديدة، وأصبح لهم نفوذ يسيطر على واحة خيبر⁽⁶⁾.

وأما اليهود الذين استوطنوا خيبر، فهناك اختلاف في روايات المؤرخين حول أصلهم؛ فابن خلدون يرى بأنهم من نسل سبط يهوذا، وقال: "إن داود عليه السلام لما خلع بنو إسرائيل طاعته

(1) العماليقة: بنو عملاق بن أرفخشذ بن سام بن نوح انتشروا في البلاد فسكنوا مكة والمدينة والحجاز كله، وأخذوا ما بين البحرين وعمان والحجاز كله إلى الشام ومصر، ومنهم جبابرة الشام وفراعنة مصر، وكان منهم بالبحرين وعمان أمة يسمون جاسم، وكان ساكنو المدينة منهم بنو هف وبنو مطرويل وكان ملكهم بالحجاز الأرقم بن أبي الأرقم وعتوا عتوا كبيرا. انظر: ابن النجار (ت ٦٤٣هـ)، محمد بن محمود البغدادي، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، تحقيق وتعليق، حسين شكري، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، ص ٢٦؛ السهمودي (ت ٩١١هـ)، نور الدين علي بن أحمد، تحقيق وتعليق: محمد محي الدين عبد الحميد، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، دار الكتب العلمية - بيروت، ج ١، ص ١٥٦-١٥٧.

(2) السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ٢٩٤.

(3) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ٦، ص ٥٢٧.

(4) فدك: قرية بالحجاز بينها وبين المدينة يومان وقيل ثلاثة. الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٣٨.

(5) ديتلف نيلسن، فترت هومل وآخرون، التاريخ العربي القديم، ترجمة: فؤاد حسنين علي، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط ١، ١٩٥٨م، ص ٢٥٥.

(6) حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، ص ٢٣٣.

وخرجوا عليه بآبته أشبوشت فرَّ مع سبط يهوذا إلى خيبر وملك ابنه الشام وأقام هو وسبط يهوذا بخيبر سبع سنين في ملكه حتى قتل ابنه وعاد إلى الشام⁽¹⁾.

ومن جهته، أخذ المستشرق رينهاردت دوزي (Renhart Dozy) والمتوفي في عام ١٨٨٣م، بالرواية العربية القائلة: إن يهود خيبر هم من ذرية جماعة من اليهود نزحت من فلسطين إلى خيبر أيام السبي البابلي من نسل (شفطيا بن مهللثيل) من (بني فارص)⁽²⁾.

ويرى المستشرق ولفنسون أن روايات الإخباريين القدماء التي أخذت من روايات العهد القديم، وتشير إلى أن اليهود الذين وجدوا في مناطق متفرقة في الحجاز ومن ضمنها يثرب وخيبر، هم من بطون إسرائيلية هاجروا إليها - لأسباب سنذكرها لاحقاً في الدراسة - وكان من بينهم عربٌ اعتنقوا اليهودية عندما دخلت الديانة اليهودية اليمن قديماً، ثم هاجروا مع قبائلهم قديماً إلى الحجاز ونزلوا حاضرة خيبر⁽³⁾، وكانت تُحيط بها عددٌ من القبائل العربية، وقد تكون مخالطة لهم وبينهم محالفات كقبيلة غطفان⁽⁴⁾. ونذهب إلى القول بالرواية القائلة: أن يهود خيبر هم من بقايا هجرات بطون إسرائيلية واختلط بهم عرباً اعتنقوا اليهودية.

وأما من الناحية الجغرافية، فخيبر تعتبر من أخصب واحات الجزيرة العربية؛ إذ امتازت بخصوبة التربة وكثرة المياه والزروع والأودية⁽⁵⁾، ذكرها الواقدي فقال⁽⁶⁾:

(1) ابن خلدون، المقدمة، دار القلم - بيروت، ١٩٨٤م، ج ٢، ٣٤٢.

(2) جواد علي، المفصل، ج ٦، ص ٥٢٦.

(3) إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، لجنة التأليف والنشر، مكتبة الاعتماد - مصر، ط ١٩٢٧م، ص ٧.

(4) بتصرف: علي الزبيدي، خيبر في التاريخ، دار الكاتب العربي-بيروت، ط ١، ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م، ص ٣٢؛ حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، ص ٢٣٣.

(5) الحموي(ت٦٢٢هـ)، ياقوت بن عبد الله أبو عبد الله، معجم البلدان، دار الفكر - بيروت، ج ٢، ص ٤٠٩؛ عاتق بن غيث البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ص ١١٨؛ فاضل عبدالله رضوان، موقف يهود خيبر وشمال الحجاز من الدولة الإسلامية إلى إجلالهم في عهد عمر، ص ٢١.

(6) الواقدي، المغازي، ج ٢، ص ١١٤.

"خير كانت تُعرف قديماً بأنها ريف الحجاز طعماً وودكاً⁽¹⁾ وأموالاً".

• اليهود في المجتمع المدني بعد الهجرة

أ/ أهم مناطق توطن اليهود في المدينة:

تعددت روايات الإخباريين وتباينت تبايناً كبيراً حول تاريخ وجود اليهود في الحجاز، وتروي معظمها: بأن وجودهم كان نتيجة هجرات متتالية في أزمنة مختلفة منذ عصور ما قبل الميلاد، وعلى الرغم من كثرة هذه الروايات العربية التاريخية وتعدددها، لكنها لا تُحدد لنا تاريخاً معيناً لهجرتهم وهو ما شكل صعوبةً على الباحثين.

فبعض هذه الروايات تذكر أن وجود اليهود في الحجاز يرجع إلى أيام النبي موسى عليه السلام بعد خروج بني إسرائيل⁽²⁾ من مصر⁽³⁾، إلا أن ابن خلدون قد شكك في صحة هذه الرواية بقوله: "إن اليهود لا يعرفون هذه القصة وبعضهم يقول كان ذلك لعهد طالوت والله أعلم"⁽⁴⁾.

(1) الودك: دسم اللحم. الرازي (ت ٦٦٦هـ)، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، طبعة جديدة، ج ١، ص ٢٦٨.

(2) إسرائيل: هو يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم عليهم السلام، ولإسرائيل اثنا عشر ابناً: روبيل ثم شمعون ثم لاوى ثم يهوذا ثم إيشاخر ثم زبولون ثم يوسف ثم بنيامين ثم دان ثم نفتالي ثم كازا ثم أشار. ومنهم أسباط بني إسرائيل جميع بني إسرائيل أولاد الاثني عشر سبطاً، واليهود أعم من بني إسرائيل، إذ من العرب والروم والفرس وغيرهم من قوم وليسوا من بني إسرائيل، وغير بني إسرائيل دخيل في ملتهم، يقال: هاد الرجل إذا رجع وأتاب، قال موسى (إنا هدنا إليك) فلزم هذا الاسم اليهود. وكتائبهم التوراة مشتملة على أسفار. ابن الوردى (ت ٧٤٩هـ)، زين الدين عمر بن مظفر، تاريخ ابن الوردى، دار الكتب العلمية - لبنان / بيروت، ط ١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م، ج ١، ص ٧٤.

(3) ابن الوردى، تاريخ ابن الوردى، ج ٢، ص ٨٤؛ ابن خلدون، المقدمة، ج ٢، ١٠٠-١٠١، ٣٤٣.

(4) المقدمة، ج ٢، ص ١٠١.

ومنهم من يقول: إن هناك بطوناً إسرائيلية هاجرت في أيام النبي داود عليه السلام: "لما خلع بنو إسرائيل طاعته وخرجوا عليه بابنه "أشبوشت" فرَّ مع "سبط" (1) يهوذا" (2) إلى خيبر وملك ابنه الشام وأقام هو وسبط يهوذا بخير سبع سنين في ملكه حتى قتل ابنه وعاد إلى الشام" (3).

في حين يروي بعض الإخباريين أن ذلك يعود إلى أيام (بخت نصر) البابلي (4) عندما غزا بني إسرائيل في بيت المقدس، وأتخن فيهم بالقتل والأسر وقتل ملكهم وخرب بيت المقدس فهرب بعضهم إلى الحجاز (5).

(1) سبط: السبط هم ولد الابن و الابنة و السبط من اليهود كالقبيلة من العرب وجمعها أسباط. إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط، تحقيق : مجمع اللغة العربية ، دار الدعوة، ج ١، ص ٤١٤ .

(2) يهوذا بن يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم ، عليهم السلام ، وداود عليه السلام من سبط يهوذا بن يعقوب، وسميت اليهود اشتقاقاً من هاداو أي تابوا ويقال نسبوا إلى يهوذا وهو أكبر ولد يعقوب وحولت الذال إلى الدال حين عربت ، وكان في بني إسرائيل سبطان سبط نبوة وسبط مملكة وكان سبط النبوة سبط لاوي إليه موسى ، وسبط المملكة يهوذا إليه داود وسليمان ، فلما بعث الله طالوت من غير سبط النبوة والمملكة أنكروا ذلك وعجبوا منه ، قالوا وكيف يكون له الملك علينا وليس من سبط النبوة ولا من سبط المملكة فقال الله تعالى : ﴿ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ﴾ البقرة: آية ٢٤٧. انظر: البلخي (ت ١٥٠هـ) ، أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي ، تفسير مقاتل بن سليمان ، تحقيق : أحمد فريد، دار الكتب العلمية - بيروت ، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م ، ط ١، ج ٣ ، ٣٨٠؛ الفراهيدي (ت ١٧٥هـ) ، الخليل بن أحمد، كتاب العين ، تحقيق : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال ، ج ٤ ص ٧٦؛ الدينوري (ت ٢٨٢هـ) ، أبو حنيفة أحمد بن داود ، الأخبار الطوال، تحقيق : عصام محمد الحاج علي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م ، ج ١، ص ٥٧؛ الطبري (ت ٣١٠هـ) ، محمد بن جرير بن يزيد بن خالد ، تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن) ، دار الفكر - بيروت ، ١٤٠٥هـ ، ج ٢ ص ٦٠٣ .

(3) انظر: ابن خلدون، المقدمة، ج ٢، ٣٤٢.

(4) بخت نصر الفارسي البابلي أو نبوخذ نصر بن نبو بولاصر ٦٠٥ - ٥٦٢ ق.م والده كان حاكماً على بابل من قبل الآشوريين ثم أعلن استقلاله ، ونبوخذ نصر أحد أشهر ملوك بابل ، امتدت دولته من سوزا إلى غزة، غزا ابيت المقدس (أورشليم) واحتلها سنة ٥٩٥ ق . م فدمر مملكة يهوذا وأخذ سبانا من بني إسرائيل إلى بابل، وكانت نهاية مملكة نبوخذ نصر على يد كورش الفارسي سنة ٥٣٩ ق.م. انظر: الطبري (ت ٣١٠هـ) ، أبي جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧، ج ١، ص ٣٣٥؛ شوقي أبو خليل ، أطلس التاريخ العربي الإسلامي ، دار الفكر - دمشق، ط ١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م ، ص ١٨ .

(5) الطبري ، تاريخ الأمم والملوك، ج ١ ، ص ٣٢٦؛ ابن خلدون، المقدمة، ج ٢، ص ٨٠؛ إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٦.

وإن كانت الروايات العربية لا تحدد لنا تاريخ وجودهم، ونجد بعض الباحثين قد قسّموا تاريخ هجرة بني إسرائيل إلى شبه الجزيرة العربية، وفي رأيهم أنها كانت على مرحلتين:

المرحلة الأولى: الهجرة الأولى كانت لبطونٍ إسرائيليةٍ بائدةٍ نزلت إلى شبه الجزيرة العربية، وتمت منذ عهود تاريخية مبكرة امتدت هذه الهجرات إلى القرن الخامس قبل الميلاد⁽¹⁾.

المرحلة الثانية: هجرات لجموع يهودية كثيرة إلى شبه الجزيرة العربية عامة وبلاد الحجاز خاصة منذ القرن الأول الميلادي، بسبب تنكيل الرومان باليهود عام ٧٠ م⁽²⁾، مما اضطرت قبائلهم للخروج إلى الحجاز هرباً للنجاة بحياتهم، فتبعوا آثار من سبقهم إليها من أجدادهم اليهود وتوجهوا إلى نفس الجهات التي سكنوها في عصر ما قبل الميلاد، فنزلوا الواحات الواقعة في الشمال الغربي إلى تيماء⁽³⁾، ووادي القرى⁽⁴⁾، وخيبر، ويشرب، وفدك، ومقنا؛ ليصبحوا فيها من ذوي الثراء، وتنتهي هذه الفترة بإجلاء الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه (١٣هـ-٢٣هـ/٦٣٤-٦٤٤م) لآخر طوائفهم منها⁽⁵⁾.

إنَّ الروايات الإخبارية المتعلقة بهجرتهم الأولى في عصر ما قبل الميلاد لا يُعد دليلاً تاريخياً على قدومهم إلى بلاد العرب في تلك الفترة الزمنية المبكرة، ولا يوجد دليل تاريخي على قدومهم

(1) إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٢.

(2) قام اليهود بثورات في أورشليم على الرومان مما أدى إلى قيام الرومان بتشتيتهم وطردهم من فلسطين، وهدم معبدهم على يد الامبراطور الروماني طيطس، في سنة ٧٠ م، وفرت جموع كثيرة من اليهود على أثر ذلك إلى جزيرة العرب. انظر: = إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٢؛ السيد عبد العزيز سالم، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، دار النهضة العربية-بيروت، ص ٣٩٢.

(3) تيماء: بليد من أطراف الشام بين الشام ووادي القرى على طريق حاج الشام ودمشق وبها حصن السموأل بن عاديء اليهودي لذا يقال لها تيماء اليهودي. الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٦٧.

(4) وادي القرى: واد بين المدينة والشام من أعمال المدينة كثير القرى. الحموي، معجم البلدان، ج ٥، ص ٣٤٥.

(5) انظر: إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٢ - ٩؛ عفيف عبدالفتاح طبارة، اليهود في القرآن، دار العلم للملايين-بيروت، ط ١١، ١٩٨٦م، ص ١٢؛ السيد عبدالعزيز سالم، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، دار النهضة العربية-بيروت، ص ٣٩٢-٣٩٣؛ كارل بروكلمان، تاريخ الشعوب الإسلامية، نقله إلى العربية: نبيه فارس، منير البعلبكي، دار العلم للملايين-بيروت، ط ٥، ١٩٦٨م، ص ٢٨.

إلى شبه الجزيرة قبل القرن الأول الميلادي فالمصادر اليهودية لا تشير كثيراً إلى ما يؤيد الروايات الواردة في المصادر العربية⁽¹⁾؛ وهو ما ذهب إليه أحد الباحثين فيرى أن مجيئهم إلى شمال الحجاز ربما يكون في عام ٧٠ م⁽²⁾، كما أن الباحث جواد علي يذهب إلى هذه الرواية ويرى أنها تستند إلى أساس تاريخي صحيح ففتح الرومان لفلسطين أدى إلى هجرة عدد كبير من اليهود إلى الخارج ولا يستبعد أن يكون أجداد يهود الحجاز من نسل أولئك المهاجرين⁽³⁾.

ورغم اختلاف الروايات التي تحدثت عن هجرة اليهود، فإن المؤرخين والباحثين قد ذهبوا إلى وجود اليهود في مناطق متفرقة من شبه الجزيرة العربية، وكما ورد في الروايات بأنهم وصلوا إليها على أغلب الظن متفرقين خلال فترات تاريخية متفاوتة، ثم تكاثروا فيما بعد، وشكلوا جماعات كثيرة العدد متعددة الفروع منتشرة في أماكن كثيرة في الحجاز وفي مناطق تُعد من أخصب مدن الحجاز وأغناها⁽⁴⁾.

أما عن أسباب هجرتهم فقد ذكر الباحثون عددا منها، فيرى البعض أن زيادة عدد اليهود في فلسطين زيادة مطردة جعلت البلاد تضيق عن أن تسعهم، وقد بلغ عددهم في ذلك الحين أكثر من أربعة ملايين نسمة وهو عدد كبير لا تتسع له بلاد ضيقة كفلسطين فاضطروا بحكم هذه الزيادة المستمرة والنمو المطرد أن يهاجروا إلى ما حولهم من البلاد المجاورة بالعراق ومصر والجزيرة العربية⁽⁵⁾، وهو ما لا يتفق معه؛ لأنه ليس مقبولاً عقلاً أن نلَّ أن تلك الفترة التاريخية المبكرة كان البشر يعانون فيها من الزيادة السكانية كما نعاني منه الآن في عصرنا الحالي.

(1) المقدمة، ج٢، ص ١٠١.

(2) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، دار الفكر المعاصر-بيروت، ط٢، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م، ص ١٨٥-١٨٦.

(3) جواد علي، الفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج٦، ص ٥١٨.

(4) الفيروز آبادي، محمد الدين أبي الطاهر محمد بن يعقوب (ت ٨١٧هـ)، المغام المطابة في معالم طابة، قسم المواضع، تحقيق، حمد

الjasر، منشورات دار اليمامة-الرياض، ط١٣٨٩هـ / ١٩٦٩م، ص ١٣٤-١٣٥.

(5) انظر: إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٩.

وورد أيضاً أن من أسباب هجرتهم في الدور الثاني وبأعداد كثيرة كان بسبب انتصار الروم على بني إسرائيل عام ٧٠ م، فخربوا فلسطين ودمروا هيكل بيت المقدس، ووطئوهم وقتلوهم ونكحوا نساءهم فخرج بنو النضير وبنو قريظة وبنو بهدل هاربين منهم إلى من بالحجاز من بني إسرائيل⁽¹⁾.

أما الرواية التي اشتهرت عند المسلمين في سبب هجرتهم إلى الحجاز، وهي الأقرب للصواب حسب المعطيات التالية التي سوف نوردها؛ أن علماءهم كانوا يجدون في التوراة أن نبياً من العرب يهاجر إلى بلد فيه نخل بين حرتين، فأقبلوا من الشام يطلبون صفة البلد⁽²⁾.

وقد يأتي البعض ويتساءل: لماذا لم ينزل اليهود في مكان واحد في شمال الحجاز أثناء هجرتهم المتتابعة؟ ونجد أن السبب في ذلك يرجع إلى ما ورد في توراتهم عن صفة النبي محمد ﷺ ومكان بعثته، فكلما نزلوا مكان ظنوا أنه هو مهجر النبي ﷺ، لذا تعددت المناطق، فصارت كل جماعة منهم تنزل في مدينة من مدن الحجاز وقراها لعل أحدهم يدرك النبي ﷺ رجاء أن يكون منهم، فأخلف الله ظنهم في أنفسهم، وتبعث عليه الصلاة والسلام من غيرهم⁽³⁾. وهذا يؤيد الرأي الأخير الذي ذهب إليه المؤرخون في سبب هجرتهم.

واستقر أكثر اليهود في يثرب، إذ نزلت فيها طائفة كبيرة من بني هارون ممن حمل التوراة⁽⁴⁾ فكان بها أكبر القبائل اليهودية، بني قينقاع، وبني النضير، وبني قريظة⁽⁵⁾.

(1) انظر: أبو الفرج الأصبهاني (ت ٣٥٦هـ)، الأغاني، تحقيق: علي مهنا وسمير جابر إسرائيل، دار الفكر للطباعة والنشر - لبنان، ج ٢٢، ص ١١٣؛ ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص ٩٩؛ عفيف عبدالفتاح طيارة، اليهود في القرآن، ص ١٢؛ السيد عبدالعزيز سالم، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، ص ٣٩٢-٣٩٣.

(2) ابن النجار، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، ج ١، ص ٢٧؛ وانظر: السمهودي، وفاء الوفا، ج ١، ص ٢٩٢-٢٩٣.

(3) القرطبي (ت ٥٩٥هـ)، أبو الوليد ابن رشد، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة، دار الغرب الإسلامي - بيروت - ١٤٠٨-١٩٨٨، ط ٢، ج ١٨، ص ٥٨٠.

(4) انظر: السمهودي، وفاء الوفاء، ص ١٦٠-١٦١.

(5) الواقدي، المغازي، ج ٢، ص ١١٤؛ المقرئ (ت ٨٤٥هـ)، تقي الدين أحمد بن علي، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال

وفيما يلي سوف نذكر الأماكن التي استوطنها اليهود في يثرب قبل ظهور الإسلام، حينما خرج اليهود من الشام خرج بنو النضير وبنو قريظة وبنو يهدل هاربين إلى الحجاز فنزل النضير بمن معه بطحان⁽¹⁾ وأقاموا على وادي مدين⁽²⁾، وكان جميعهم بزهرة، وهي محل بين الحرة والسافلة مما يلي القف، وكانت لهم الأموال بالسافلة⁽³⁾ ونزل جمهورهم بمكان يقال له: يثرب بمجتمع السيول - سيل بطحان والعقيق، وسيل قناة - مما يلي زغابة - أما بنو قريظة وإخوانهم من بني هدل وبنو عوف فنزلوا إلى شمال بنو النضير على وادي مهزور⁽⁴⁾ واتخذوا عليه الأموال، وكانوا أول من احتفر بها الآبار وغرس الأموال وابتنوا الآطام⁽⁵⁾ والمنازل⁽⁶⁾.

=والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد النفيسي، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤٢٠-١٩٩٩، ط١، ج١، ص ٣٠٦.
(1) بَطْحَان: واد بالمدينة وهو أحد أوديتها الثلاثة وهي العقيق وبطحان وقناة، و يأتيها من الشرق من حرة المدينة الشرقية فيمر من العوالي ثم قرب المسجد النبوي، حتى يلائم العقيق شمال الجماوات، وكان سيله يؤثر على أهل المدينة، أما اليوم فقد صار يسمى بثلاثة أسماء في كل جزء منه فأوله عندما ينقض من الحرة يسمى أم عُشْر، ووسطه يسمى قربان، وبه قرية قربان العامرة شرق المدينة على ثلاثة أكيال، وإذا مر في المدينة سمي «أبو جيدة». الحموي، معجم البلدان، ج١، ص٤٤٦؛ عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، ص٢١٦..

(2) مُذَنَّب: تصغير مذنب واد بالمدينة وأصله مسيل الماء بمضيض الأرض بين تلعتين ومدين واد بالمدينة. الحموي، معجم البلدان، ج٥، ص٩١.

(3) السافلة ما كان في أسفل المدينة إلى أحد وقبر حمزة، والعالية ما كان فوق المدينة إلى مسجد قباء وما إلى ذلك إلى مطلع الشمس. الحموي، معجم البلدان، ج٥، ص٨٤.

(4) وادي مهزور: ويقال له وادي بني قريظة. القرشي (ت ٢٠٣هـ)، كتاب الخراج، المكتبة العلمية - لاهور، ١٩٧٤، ط١، ص ١٠٢.
(5) الآطام: الأطم الحصن و البيت المرتفع جمعها أطام و أطوم، و عن الأصمعي: الآطام والأجام للحصون، واحدها أطم وأُجْم، وذهب المستشرق إسرائيل ولفنسون إلى القول بأن كلمة أطم مأخوذة من العبرية، فيقال أطم عينه بمعنى أغمضها، والآطام في الجدران والحيطان، وهي النوافذ التي تعلق من الخارج وتفتح من الداخل، ولهذا أطلق اليهود على الآطام اسم (الحصن). انظر في ذلك: الفراهيدي، العين، ج٧، ص٤٦٣؛ الأزهرى الهروي، محمد بن أحمد (ت ٣٧٠هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ٢٠٠١، ط١، ج١٤، ص٣٢؛ إسرائيل ولفنسون، تاريخ اليهود في بلاد العرب، ص١١٧.

(6) انظر: ابن النجار، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، ج١، ص٢٧-٢٨؛ ابن الضياء (ت ٨٥٤هـ)، أبو البقاء محمد بن أحمد بن محمد المكي الحنفي، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم، أمن نصر، دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤م، ط٢، ج١، ص ٢١٧.

ويهود بني قينقاع نزلوا عند منتهى جسر وادي بطحان-غربي جبل سلع⁽¹⁾ - مما يلي العالية في موضع يقال له سوق بني قينقاع من أسواق يثرب التي نسبت إليهم⁽²⁾.

- وجاور اليهود حين نزل الأوس والخزرج عليهم بطون يهودية روي أنها كانت أكثر من ٢٠ بطناً، وذكرهم السهمودي في كتابه وهم بنو القصيص وبنو ناغضة - وقيل إنهم حي من اليمن - ونزلوا بقاء وكانوا مع بني أنيف حي من بلي، ويقال: إنهم من بقية العماليق، وبنو مزيد في بني خطمة، وبنو معاوية، وبنو ماسكة، وبنو محمحم، وبنو زعورا، وبنو زيد اللات - وهم رهط عبدالله بن سلام - قرب بني غصينة، وكان بنو عكوة يماني بن حارثة وبنو مزاية وبنو ثعلبة وجماعات غيرهم من اليهود بقرية زهرة بناحية العريض وكانت من أعظم قرى يثرب⁽³⁾.

- ومن مدن الحجاز التي وجدت فيها تجمعات يهودية: "فدك" وهي قرية بالحجاز بينها وبين المدينة يومان وقيل ثلاثة، وهي حصن قريب من شرقي خيبر ورئيسهم يوشع بن نون اليهودي⁽⁴⁾.

- و"تيماء" وهي قرية في أطراف الشام، وهي بين الشام ووادي القرى على طريق حاج الشام ودمشق وعلى ثمان مراحل من المدينة، وكان بها حصن الأبلق وهو حصن السموأل بن عادي اليهودي، وكان أبناؤه ملوكا عليها فكان يقال لها تيماء اليهودي⁽⁵⁾.

- ووادي القرى وهو بين الشام والمدينة من أعمال المدينة كثير القرى⁽⁶⁾.

(1) جبل سلع: جبل بسوق المدينة، قال الأزهرى: سلع موضع قرب المدينة. الحموي، معجم البلدان، ج ٣، ص ٢٣٦.

(2) السهمودي، وفاء الوفا، ج ١، ص ٢٩٢-٢٩٣؛ أحمد إبراهيم الشريف، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول ﷺ، دار الفكر العربي - القاهرة، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ص ٢٤٦.

(3) ابن النجار، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، ج ١، ص ٢٨؛ السهمودي، خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، تحقيق: محمد الأمين محمد محمود الجكني، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م، ط ١، ج ١، ص ٥٢٩-٥٢٥.

(4) انظر: البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤٠٣ هـ، ص ٤٢؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٤، ص ٢٣٨؛ عاتق البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ص ٢٣٥.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ج ٢، ص ٣٣٠-٣٣١؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٦٧.

(6) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٥، ص ٤٨.

ومقنا وهي قرب أيلة ، على ساحل بحر القلزم مما يلي الشام. (1).

دومة الجندل وبينها وبين المدينة خمس عشرة ليلة(2).

وأما خيبر والمعروفة "بريف الحجاز"(3)، كان بها أكبر تجمع لليهود في الحجاز بعد يثرب ، وأحاط بهم عددٌ من القبائل العربية التي كان لها شأن كقبيلة غطفان تحالف معهم يهود خيبر للإحتماء بها (4) .

وانقسمت مساكنهم في خيبر إلى ثلاثة أقسام: منطقة النطا (5)، وبها ثلاث حصون: حصن ناعم(6)، وحصن الصعب بن معاذ (7)، وحصن قلعة الزبير (8)، ومنطقة الوطيح(9) والسُّلام(10)، والكتيبة، وقدرت الروايات التاريخية عددٌ مقاتليهم بعشرة آلاف مقاتل(11).

(1) انظر: ابن سعد (ت. ٢٣٠هـ)، محمد بن سعد بن منيع أبو عبدالله البصري الزهري، الطبقات الكبرى ، دار صادر - بيروت، ج ١، ص ٢٩١؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٢٩٢، ج ٥، ص ١٧٨.

(2) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٢، ص ٤٨٧.

(3) الواقدي، كتاب المغازي ، ج ٢، ص ١١٤-١٦٣.

(4) توفيق برو، تاريخ العرب القديم ، دار الفكر، ط ٢، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص ١٨٧.

(5) النطا : قرية معروفة اليوم بخيبر عليها حصن، وتقع قرب قرية الشريف في شمال شرقها بقرب الطريق في منخفض الوادي ، وقد صحفت في رحلة فلي تصحيفاً سيئاً فكتبت (نناح)، أما العين فاسمها «اللَّجِيحَة» من اللجة لهدير مائها ، وليست اللحيحة بالمهملتين، وهي لا زالت تتدفق كالنهر ،وتسقي بعض نخيل قراها وهي وبة. الحموي، معجم البلدان، = ج ٥، ص ٢٩١؛ عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، دار مكة للنشر والتوزيع- مكة ، دار الريان للطباعة- بيروت ، ط ٢، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م، ص ١٧٤٩-١٧٥٠.

(6) حصن ناعم: من حصون خيبر في شرق المدينة. عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، ص ١٧١٤.

(7) حصن الصعب بن معاذ: لم أقف له على ترجمة .

(8) حصن قلعة الزبير: إنَّها هي مزرعة الزبير بن العوام ؓ تبعد قرابة عشرة أكبال شمال المدينة، وكانت مزرعة الزبير هذه من الغابة. عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، ص ٧٥٥.

(9) الوطيح : هي قرية قرب الشَّريف غرباً عامرة. وصحفت في رحلة قلبي إلى (لاتاح) والقرية مليئة ببقايا مبان ضخمة ، وحصن الوطيح أحدها، ولا زال الاسم لم يتغير، وأهلها يمتلكون غابات من نخيل خيبر . عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، ص ١٨٠٩.

(10) السُّلام : هي اليوم قرية بأسفل وادي السلمة، أحد أودية خيبر، تقع جنوب غربي الشَّريف، وتدعى (سلاليم) وقريب منها النطا ومكيدة، كلها معروفة. عاتق غيث البلادي، معجم معالم الحجاز، ص ٨٢٥.

(11) الواقدي، ج ٢، ص ١١٤، ١١٩؛ المقرئزي، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ج ١، ص ٣٠٦.

ومن خلال هذا العرض، يتبين لنا أن اليهود قد استوطنوا أخصب مدن الحجاز من ناحية التربة ووفرة مياهها، وموقعها الاستراتيجي على طريق القوافل التجارية، مما جعلهم يمارسون كل أنواع النشاط الاقتصادي المعروفة في تلك الحقبة الزمنية من زراعة وتجارة وصناعة، وأصبحوا من أهل النفوذ والسلطة والثراء في منطقة الحجاز عامة.

ب/ علاقة اليهود بالمسلمين في المدينة حتى غزوة خيبر

نظم النبي ﷺ - بعد هجرته للمدينة - العلاقات بين سكانها، وذلك من خلال توقيع ما يُعرف في المصادر التاريخية الإسلامية باسم "الصحيفة" أو "الوثيقة"، وتعتبر بعض المصادر هذه "الصحيفة" بمثابة عهداً وميثاقاً بين الرسول ﷺ وبين يهود المدينة، وكانت مدة العهد بين الرسول ﷺ واليهود غير محددة بوقت، بل صار مستمراً؛ ما داموا ملتزمين بشروطه، روى ابن إسحاق: "وكتب رسول الله ﷺ كتاباً... وادع فيه يهود وعاهدهم وأقرهم على دينهم وأموالهم وشرط لهم واشترط عليهم" (1).

ومما هو جدير بالملاحظة فإنَّ الوثيقة التي أقرها النبي ﷺ لم تكن بها إشارة صريحة للقبائل اليهودية الموجودة داخل المدينة، وهم: يهود بني قينقاع وبني النضير وبني قريظة، إلا أنها أشارت إليهم بالولاء إلى القبائل العربية التي كانوا في حلف معها قبل الهجرة، والقبائل التي ذُكرت في الصحيفة من يهود بني النجار وبني الحارث وبني ساعدة وبني جُشم وبني ثعلبة وغيرهم، إنما هم من بطون العرب الذين تهودوا، غير أن الوثيقة ملزمة لكل من كان داخل حدود المدينة وأما من هم خارجها كيهود خيبر - محور الدراسة - فلم تشملهم، إلا أن المصادر التاريخية (2) أشارت إلى أن رسول الله ﷺ قد كاتب يهود خيبر؛ يدعوهم فيها إلى الإسلام: "قال ابن إسحاق كتب رسول الله ﷺ إلى يهود خيبر عن ابن عباس بسم الله الرحمن الرحيم من محمد رسول الله ﷺ صاحب موسى

(1) ابن هشام، السيرة النبوية، ج 3، ص 31.

(2) ابن هشام، السيرة النبوية، ج 3، ص 80؛ ابن كثير ت (774هـ)، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، السيرة النبوية لابن كثير، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت، 1396هـ / 1971م، ج 1، ص 324.

وأخيه والمصدق لما جاء به موسى ألا إن الله قد قال لكم يا معشر أهل التوراة وإنكم لتجدون ذلك في كتابكم ﴿محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعا سجدا يبتغون فضلا من الله ورضوانا سيماهم في وجوههم من أثر السجود ذلك مثلهم في التوراة ومثلهم في الإنجيل كزرع أخرج شطأه فآزره فاستغلظ فاستوى على سوقه يعجب الزراع ليغيظ بهم الكفار وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات منهم مغفرة وأجرا عظيما﴾ وإني أنشدكم بالله وأنشدكم بما أنزل عليكم وأنشدكم بالذي أطعم من كان قبلكم من أسباطكم المن والسلوى وأنشدكم بالذي أيس البحر لآبائكم حتى أنجاهم من فرعون وعمله إلا أخبر تموني هل تجدون فيما أنزل الله عليكم أن تؤمنوا بمحمد إن كنتم لا تجدون ذلك في كتابكم فلا كره عليكم ﴿قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ فأدعوكم إلى الله وإلى نبيه"، مما يعني أنهم في حالة سلم مع المدينة؛ طالما لم يعلنوا العداوة والحرب للدولة الإسلامية في المدينة.

وحددت الصحيفة المبادئ والقواعد الهامة في العلاقات الداخلية بين المسلمين أنفسهم وعلاقاتهم مع اليهود والمشركون ونظمت العلاقات والحقوق والواجبات بين جميع الطوائف في المدينة بشرط مراعاة حقوق المواطنة والابتعاد عن كل ما يخل بالنظام الأمني للدولة والمجتمع، وقد أورد ابن هشام⁽¹⁾ هذه البنود في كتابه ونستشف منها أسساً تنظيمية للعلاقة بين المسلمين واليهود وهي:

١- لكل من اليهود والمسلمين الحرية في عقيدتهم، وأموالهم وأنفسهم مصونة، ولا يؤخذ أحد إلا بظلمه وإثمه: "فليهود دينهم وللمسلمين دينهم وأموالهم وأنفسهم إلا من ظلم وأثم، فإنه لا يوتغ (يُهلك) إلا نفسه وأهل بيته".

٢- أن يتمتع كل من المسلمين واليهود بحريته وحقوقه، وكلاهما يلتزم بالمسؤوليات المشتركة في إطار العدل والتعايش السلمي⁽²⁾ "وأنه من تبعنا من يهود فإن له النصر والأسوة غير مظلومين ولا متناصر عليهم".

(1) انظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، من ص ٣١ - ٣٥.

(2) انظر بتصرف: رشيد حقاقة، أوضاع الجماعات اليهودية في شبه الجزيرة العربية قبل البعثة النبوية وبعدها، المجلة البحثية - مركز

٣- أن يلتزم اليهود بمساندة المسلمين في الدفاع عن المدينة ضد أي عدوان خارجي، والمشاركة في تحمل نفقات الحرب^(١): "وإن بينهم النصر على من دهم يثرب وإذا دعوا إلى صلح يصالحونه ويلبسونه، فإنهم يصالحونه ويلبسونه وإنهم إذا دعوا إلى مثل ذلك فإنه لهم على المؤمنين، إلا من حارب في الدين على كل أناس حصتهم في جانبهم الذي قبلهم".

٤- أن يركز التعايش السلمي بين اليهود والمسلمين على مبدأ النصح المتبادل والتعاون المشترك^(٢): "وأن بينهم النصح والنصيحة والبر دون الإثم، وإنه لم يأتهم امرؤ بحليفه، وإن النصر للمظلوم".

٥- المرجع الرئيسي لأي خلاف في المدينة هو النبي ﷺ: "وأنه ما كان بين أهل هذه الصحيفة من حدث أو شجار يخاف فساده، فإن مرده إلى الله عز وجل وإلى محمد رسول الله ﷺ"^(٣).

ويظهر لنا جلياً حرص النبي ﷺ منذ اللحظة الأولى لبناء الدولة الإسلامية على ترسيخ قيم الأمن والسلام والتعاون بين جميع الطوائف، وجعل الاستقرار الداخلي أساساً لنهضة الدولة الناشئة، رغم التحديات والمكائد التي واجهها من بعض اليهود^(٤).

ومن أولى خطواته في تحقيق ذلك، تطبيق مبادئ "الصحيفة" (وثيقة المدينة)، التي ضمنت حقوق الجميع، مسلمين وغير مسلمين، وعززت التعايش السلمي. كما كان النبي ﷺ مثلاً في حسن الجوار، فلم يدّخر جهداً في دعوتهم بالحكمة والموعظة الحسنة، وكان يمرّ بمجالسهم، يسلم

=الدراسات والأبحاث مؤسسة خالد الحسن، عدد خاص بمؤتمر معاً السادس، مؤتمر العلوم الإنسانية والاجتماعية للباحثين، فكرنا المعاصر..أصوله الحضارية وقضاياه المعاصرة، عدد ٢٤/٠٩/٢٠١٩م، ص ٥.

(١) انظر بتصرف: رشيد قحافة، أوضاع الجماعات اليهودية في شبه الجزيرة العربية قبل البعثة النبوية وبعدها، ص ٥.

(٢) انظر بتصرف: رشيد قحافة، أوضاع الجماعات اليهودية في شبه الجزيرة العربية قبل البعثة النبوية وبعدها، ص ٥.

(٣) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٣١ - ٣٥.

(٤) انظر بتصرف: رشيد قحافة، أوضاع الجماعات اليهودية في شبه الجزيرة العربية قبل البعثة النبوية وبعدها، ص ٥ وما بعدها.

عليهم، يجلس معهم، يحاورهم، ويقرأ عليهم القرآن، آملاً في أن تهتدي قلوبهم للإيمان، وبهذا النهج الحكيم، أرسى النبي ﷺ دعائم مجتمع قائم على العدل والتسامح، مما جعل الدولة الإسلامية قادرة على مواجهة التحديات وتحقيق أهدافها الكبرى.

فكانت أولى الخطوات لتحقيق أهدافه ﷺ أن بدأ بحسن الجوار فلم يترك مناسبة إلا ووجه لهم الدعوة بالحسنى؛ لعلهم يتعظون ويؤمنون برسالته، فإذا مرَّ بمجالسهم وفيها أخلاطٌ من المسلمين والمشركين واليهود يسلم عليهم ويجلس معهم ويحدثهم ويحدثونه ويدعوهم ويقرأ عليهم القرآن⁽¹⁾، ويروى أنه بعد أن فرغ من غزوة بدر جمع اليهود في سوق بني قينقاع يدعوهم ويعظهم، فقال لهم: "يا معشرَ يهودَ أسلموا قبل أن يصيبكم مثل ما أصاب قريشاً"، ولم يجد غير الإعراض منهم⁽²⁾.

كما تتجلى سماحة الإسلام في معاملته ﷺ حين كان يزورهم ويكرمهم ويحسن إليهم، ويعود مرضاهم فقد ثبت عنه ﷺ أنه عاد غلاماً يهودياً مريضاً كان يخدم النبي ﷺ، وقعد عند رأسه ودعاه إلى الإسلام فأسلم⁽³⁾، وروي أنه ﷺ تصدق بصدقة على أهل بيت من اليهود فهي تجري عليهم⁽⁴⁾.

(1) ابن اسحاق (ت ١٥١هـ)، محمد بن إسحاق بن يسار، سيرة بن إسحاق (المبتدأ والمبعث والمغازي)، تحقيق: محمد حميد الله، معهد الدراسات والأبحاث للتعريف، (دط)، (دت)، ج ٣، ص ٢٩٤؛ البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله، صحيح البخاري، كتاب الاستئذان، باب التسليم في مجلس فيه أخلاط من المسلمين والمشركين حديث رقم (٥٨٩٩)، دار ابن كثير - اليمامة - بيروت، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ط ٢، ج ٥، ص ٢٣٠٧.

(2) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٦.

(3) ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي الدمشقي، أحكام أهل الذمة، تحقيق: يوسف أحمد البكري - شاكر توفيق العاروري رمادي للنشر - دار ابن حزم - الدمام - بيروت، ط ١، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م، ج ١، ص ٤٢٩.

(4) أبو عبيد (ت ٢٢٤هـ)، القاسم بن سلام، الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس، دار الفكر - بيروت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص ٧٢٨.

وفي شأن متصل، كان اليهود يزاولون نشاطهم الزراعي في المدينة وما حولها دون أن يجدوا أي مضايقات من المسلمين⁽¹⁾، ومما هو جدير بالذكر فإن المصادر التاريخية الأولية تشير إلى أن ملكية كثير من الآبار في المدينة وما جاورها تعود لليهود يستخدمونها لأغراضهم الزراعية أو للتجارة بيع الماء لسكان المدينة من قبل الإسلام واستمر إلى عهد النبي ﷺ فلا يشرب منها أحد إلا بئمن⁽²⁾ مثل: بئر أريس، وتقع في قباء مقابل مسجدتها، وعُرفت بهذا الاسم نسبة إلى رجل يهودي كما تعرف أيضا ببئر الخاتم⁽³⁾، وبئر رومة، والتي كانت لليهودي فاشتراها منه عثمان بن عفان ؓ⁽⁴⁾، وذكر ابن سعد أنها بالعقيق⁽⁵⁾ وبئر أنا، وهي من آبار بني قريظة⁽⁶⁾ وبئر ذوران، ويقال (ذي أروان) وهي لليهود بني زريق، وهي البئر التي سحر فيها لبيد بن الأعصم اليهودي رسول الله ﷺ⁽⁷⁾ وبئر غاضر في خيبر⁽⁸⁾.

- (1) انظر بتصرف: رياض مصطفى أحمد شاهين، النشاط الاقتصادي لليهود بالحجاز في الجاهلية وفي عصر الرسول ﷺ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) - فلسطين، غزة، المجلد الثاني عشر - العدد الثاني، يونيو ٢٠٠٨، ص ٢٨.
- (2) الترمذي (ت ٢٧٩هـ)، محمد بن عيسى السلمي، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي-بيروت، ج ٥، ص ٦٢٥.
- (3) الحموي، معجم البلدان، ج ١، ص ٢٩٨.
- (4) ابن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ)، أبو محمد عبدالله بن مسلم، الإمامة والسياسة، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية-بيروت، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ج ١، ص ٣٧.
- (5) ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج ١، ص ٥٠٤.
- (6) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٤، ص ١٩٣.
- (7) مسلم بن الحجاج أبو الحسين النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ج ٤، ص ١٧١٩؛ ابن الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، عبد الرحمن بن علي بن محمد، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي - بيروت، ط ٣، ١٤٠٤هـ، ج ٩، ص ٢٧٠.
- (8) ابن شبة (ت ٢٦٢هـ)، أبو زيد عمر النميري البصري، أخبار المدينة، تحقيق: علي محمد دندل وياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ج ١، ص ١١٨.

وعمل بعض المسلمون كأجراء وأرقاء في زراعة أراضيهم كسلمان الفارسي عليه السلام ⁽¹⁾ كان عبداً يقوم من بني قريظة فكاتبهم فأدى رسول الله صلى الله عليه وسلم كتابته وعتق ⁽²⁾.

كما زاول المسلمون نشاطهم التجاري مع اليهود في إطار أحكام الدين الجديد من عمليات البيع، والشراء، والتعامل والدخول لأسواقهم الموجودة في داخل المدينة، وخارجها. ونظراً لأن اليهود هم أصحاب المال والذهب والخبرة التجارية، فكانت الأسواق تحت سيطرتهم؛ على اعتبار أنهم أنشؤوها وفق شروطهم، وكانت لهم فيها اليد العليا فهم أرباب المال والذهب ولهم خبرتهم الطويلة في فنون التجارة واحتراف البيع والشراء والتعامل بالربا والغش والتدليس والاحتكار وفرض الإتاوات فيها، وأكد القرآن الكريم اشتغالهم بالربا في تعاملاتهم التجارية والاقتصادية مع الغير، لقوله تعالى: ﴿ وَأَخْذِهِمُ الرِّبَا وَقَدْ هُمُوا عَنْهُ وَأَكْلِهِمْ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَأَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ مِنْهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا ﴾ ⁽³⁾، لكن المسلمين اضطروا للتعامل التجاري معهم دون مخالفة أحكام الإسلام في البيع والشراء ⁽⁴⁾.

ومن أشهر أسواق اليهود وأهمها سوق بني قينقاع المنسوب إلى بني قينقاع، وكان عند جسر وادي بطحان ⁽⁵⁾ وكانت تمتلئ دوماً بالمسلمين ويرتادها النبي صلى الله عليه وسلم والمسلمون لقضاء احتياجاتهم ⁽⁶⁾.

(1) سلمان الفارسي أبو عبد الله، ويعرف بسلمان الخير، مولى رسول الله صلى الله عليه وسلم أصله من فارس، أسلم في المدينة بعد هجرة النبي إليها، وأول مشاهدته مع رسول الله صلى الله عليه وسلم الخندق، ولم يتخلف عن مشهد بعد الخندق، وهو من خيار الصحابة وزهادهم وفضلائهم، توفي سنة ٣٥ هـ. ابن الأثير (ت ٦٣٠هـ)، علي بن محمد الجزري، أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الفكر - بيروت، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ج ٢، ص ٢٦٥.

(2) ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج ٦، ص ١٦.

(3) سورة النساء، آية: ١٦١.

(4) بتصرف: رياض مصطفى أحمد شاهين، النشاط الاقتصادي لليهود بالحجاز في الجاهلية وفي عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، ص ٣٥ وما بعدها.

(5) ابن شبة، أخبار المدينة، ج ١، ص ١٨٤.

(6) الحميدي، عبد الله بن الزبير أبو بكر (ت ٢١٩هـ)، مسند الحميدي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، مكتبة المتنبّي - بيروت، القاهرة، ج ٢، ص ٤٥٠.

فيُروى أن عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه (1) لما قَدِمَ المُدِينَةَ مهاجراً طلب أن يدلوه على سوقٍ فيه تجارةً فدلوه على سوق بني قينقاع فذهب واشترى وباع (2)، وحتى النساء المسلمات كنَّ يرتدنَّ هذه الأسواق، فقد روت المصادر قصة المرأة المسلمة التي ذهبت بنفسها إلى سوق بني قينقاع لتشتري من اليهود وهي مطمئنة (3).

وبالرغم من ذلك فبعد استقرار المسلمين في المدينة المنورة وازدياد حاجتهم للسوق، وإزاء مضايقات اليهود المتتالية للمسلمين في البيع والشراء وسيطرتهم على التجارة وتلاعبهم في عروض التجارة شعر النبي ﷺ بضرورة إنشاء سوق للمسلمين تخضع للضوابط الإسلامية في البيع والشراء والتعاملات، وتتوافق مع أسس ومبادئ الدين الإسلامي ومبادئه والدولة الجديدة، وتكون تحت سيطرة المسلمين، لذا ذهب النبي ﷺ إلى مكان قريب من سوق بني قينقاع فضرب في موضع سوق [النبيط] (4) قبةً كبيرةً؛ لتكون رمزاً وعلامةً يتجمع حولها المسلمون للبيع والشراء، فقال: "هذا سوقكم"، وأقبل كعب بن الأشرف - زعيم اليهود وعدو المسلمين -، فدخلها وقطع أطناجها، فقال رسول الله ﷺ لا جرم، لأنقلنها إلى موضع هو أغيب له من هذا، فنقلها إلى موضع سوق

(1) عبد الرحمن بن عوف بن عبد عوف بن الحارث بن زهرة بن كلاب ابن مرة القرشي الزهري، يكنى أبا محمد، ولد بعد الفيل بعشر سنين، وأسلم قبل أن يدخل الرسول دار الأرقم وكان أحد الثمانية الذين سبقوا إلى الإسلام، وأحد الخمسة الذين أسلموا على يد أبي بكر، وكان من المهاجرين الأولين، هاجر إلى الحبشة، وإلى المدينة. وشهد بدرًا وأحداً والمشاهد كلها مع رسول الله و، أحد العشرة المشهود لهم بالجنة، وأحد الستة أصحاب الشورى، الذين جعل عمر بن الخطاب الخلافة فيهم، توفي عام إحدى وثلاثين من الهجرة بالمدينة. ابن الأثير، أسد الغابة، ج ٣، ص ٣٧٦.

(2) البخاري، صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب ما يكره من الخداع في البيع، ج ٢، ص ٧٤٥.

(3) ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني، الكامل في التاريخ، تحقيق: عبدالله القاضي، ط ٢، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٥هـ، ج ٢، ص ٣٣.

(4) النبيط: النبيط جبل بكسر الجيم أي صنف من الناس ينزلون بالبطائح بين العراقين كالنبط والأنباط والنسبة إليه نبطي محركة ونباطي مثناة كذا في القاموس، فعلل ذاك السوق كان منسوباً إليهم بوجه ما. انظر: السيوطي، عبد الغني، فخر الحسن الدهلوي، شرح سنن ابن ماجه، قديمي كتب خاتمة - كراتشي، ج ١، ص ١٦١.

المدينة، ثم قال: "هذا سوقكم، لا يحجر، ولا يضرب عليه الخراج"⁽¹⁾، فاغتاز اليهود، وكان موضع السوق في مكان فسيح بأطراف المدينة وبعيداً عن الحال السكنية، ويتلقى الوفود والتجار القادمين من جهة الشام أو من مكة واليمن ومن موطن القبائل المجاورة حال وصولهم إلى المدينة وقبل أن يصلوا إلى سوق بني قينقاع، فانتقلت أنشطة المسلمين التجارية إلى هذا السوق الجديد⁽²⁾.

وقد أورد ابن شبة في تاريخه عدداً من أسواق المدينة المشهورة في الجاهلية، إلى جانب سوق بني قينقاع، وهي سوق زبالة من الناحية التي تُدعى يثرب، والصفاصف بالعصبة، وسوق يقوم في موضع زقاق ابن حبين كانت تقوم في الجاهلية وأول الإسلام وكان يقال لذلك الموضع مزاحم⁽³⁾، وخير اشتهر فيها سوق نطاة لليهود⁽⁴⁾ وهي تعتبر من الأسواق الموسمية، وتقام من يوم عاشوراء إلى آخر محرم، مما جعل عددً من الحجاج أو القوافل يمرون بخير خلال هذه الأيام⁽⁵⁾.

والمصادر التاريخية التي بين أيدينا لا تورد لنا أسواقاً أخرى لليهود في شمال الحجاز في تيماء ووادي القرى وفدك، إلا أن صمت المصادر لا يعني أنه لم تكن هناك أسواق لهم في مناطق تواجدهم، لاسيما أن اليهود كانوا أصحاب أموال وذهب وخبرة في التجارة إلى جانب الإحتكار والتعامل بالربا، فأينما وجد اليهود كانت لهم السيطرة والنفوذ على ثروات المكان.

(1) ابن ماجه (ت ٢٧٣هـ)، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار الفكر-بيروت، كتاب التجارات، باب الأسواق ودخولها، ج ٢، ص ٧٥١؛ المقرئ، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ج ٩، ص ٣٦٢-٣٦٣.

(2) عبدالله بن إدريس، مجتمع المدينة في عهد الرسول ﷺ، المكتبة الشاملة الذهبية، ط ٢، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، ص ٢٠٩.

(3) ج ١، ص ١٨٤.

(4) هو اسم لأرض خير، وقال الزمخشري نطاة حصن بخير وقيل عين بما تسقي بعض نخيل قراها. الحموي، معجم البلدان، ج ٥، ص ٢٩١.

(5) البغدادي، عبدالقادر عمر، خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: محمد طريفي، إميل يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٩٩٨م، ج ٤، ص ٤٣١.

وبرغم محاولات الرسول ﷺ والمسلمين بالالتزام ببند الصحيفة للعيش بسلام وأمن مع جميع الطوائف في المدينة، غير أن كتب السيرة والتاريخ، تروي لنا حوادث وأخباراً: أن اليهود لم يلتزموا بما عوهدوا عليه، ولم يحترموا نصوص الوثيقة بل غدروا وخانوا، ونقضوا العهود، فأول من نقض عهده مع رسول الله ﷺ هم بنو قينقاع فأجلاهم النبي ﷺ عن المدينة في العام الثاني من الهجرة بعد حادثة اعتداء صريح من يهودي من بني قينقاع على امرأة مسلمة في سوقهم، وقد أمنت جانبهم ثم قتلهم لمسلم، فعُدَّ ذلك نقضاً صريحاً منهم لبند الصحيفة وفي السنة الرابعة من الهجرة أتبعهم يهود بني النضير، وقد أتاهاهم رسول الله ﷺ ليستعين بهم في دية رجلين من بني كلاب ابن ربيعة مواعين له كان عمرو بن أمية الضمري قد قتلها فهم بنو النضير أن يلقوا عليه رحا فانصرف عنهم وبعث إليهم يأمرهم بالجلاء عن بلده إذ كان منهم ما كان من الغدر والنكث فأبوا ذلك وأذنوا بالمحاربة حتى أجلاهم⁽¹⁾.

أما يهود بني قريظة، فكانوا ممن أعانوا على رسول الله ﷺ في غزوة الخندق، وعرضوا المدينة لخطر الغزاة وأهلها للفتك والقتل، ففضى عليهم النبي ﷺ في العام الخامس من الهجرة لخيانتهم، فحاصرهم رسول الله ﷺ خمس عشر ليلة ثم نزلوا على حكمه فحكم فيهم بقتل من جرت عليه المواسي⁽²⁾ وبسبي النساء والذرية، وأن يقسم ما لهم بين المسلمين⁽³⁾.

أما يهود خيبر، فلم يظهر منهم أي عداء صريح تجاه المسلمين - منذ هجرة النبي ﷺ للمدينة - ولم يؤخذ عليهم أنهم حاربوا الله ورسوله بالمكيدة والمؤامرات، مثل: إخوانهم من يهود المدينة، لكن موقفهم تبدل بعد إجلاء يهود المدينة من (بني قينقاع وبني النضير) عن المدينة، ونزلوا على يهود خيبر، فصارت خيبر وكراً للدسائس والتآمر ومقر الاستفزازات العسكرية وإثارة الحروب،

(1) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٦؛ البلاذري، فتوح البلدان، ص ٣١؛ الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج ٢، ص ٤٨.

(2) المواسي: من بلغ الخلم من الكفار. ابن منظور (ت ٧١١هـ)، محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط ١، ج ٦، ص ٢٢٤.

(3) البلاذري، فتوح البلدان، ص ٣٤-٣٥.

فتعاون أهل خيبر مع بقية اليهود ضد النبي ﷺ وأصحابه، فعاش المسلمون بسببهم محناً متواصلةً، ولم يكن يمنع النبي ﷺ من مجابتهم إلا وجود عدو أكبر وأخطر ألا وهو قبيلة قريش، حتى قام حُيي بن أخطب⁽¹⁾ زعيم بني النضير بتأليب قريش والقبائل العربية على المدينة في موقعة الأحزاب، وتحريض من بقي في الحجاز من اليهود كما أثاروا بني قريظة على الغدر والخيانة في داخل المدينة عندما تحزبت الأحزاب⁽²⁾ فعزم النبي ﷺ بعدها على فتح خيبر لتصفية بقايا الوجود اليهودي في شبه الجزيرة العربية⁽³⁾، إذ أصبحت خيبر نقطة خطرٍ عظيمٍ يهدد المسلمين؛ لذلك كان لا بُدَّ من تأديبهم ومحاسبتهم على بعض ما اقترفوا من جرائم في حقِّ الدولة الإسلامية، فغزا النبي ﷺ خيبر في السنة (٦٢٨هـ/٦٢٨م)⁽⁴⁾، وذلك بعد أن أمّن جانب قريش بإتمامه ﷺ صلح الحديبية (٦٢٧هـ/٦٢٧م) معهم، فنازلهم النبي ﷺ قريباً من شهر إلى أن فتحتها كلها⁽⁵⁾، وجعل رسول الله ﷺ يفتح الآطام وحصونهم حصناً حصناً فكان أول حصونهم التي افتتحها حصن ناعم ثم القموص حصن بني أبي الحقيق ثم فتح حصن الصعب بن معاذ، وكان آخر ما افتتح من حصونهم الوطيح والسلام⁽⁶⁾، حتى طلب اليهود أن ينزلوا على الصلح، وقبِلَ رسول الله ﷺ منهم ذلك، وكانت خلاصة الأمر أن تمَّ التصالح على أن يسيرهم، وأن يحقن دمائهم، ودماء كل من في

(1) حُيي بن أخطب بن سَعْيَة بن ثعلبة بن عبيد، من ولد النضير بن النحام بن ينحوم، من ولد هارون بن عمران عليه السلام، وكان هو وأخوه أبو ياسر بن أخطب من أشد يهود للعرب حسداً، وكان رجلاً مشقوقاً؛ هو شأم بني النضير قومه، وشأم قريظة حتى قتلوا، وكان يحب الرئاسة والشرف عليهم، وقتل صبرا مع بني قريظة، وابنته صفية بنب حُيي زوجة النبي ﷺ من سبي خيبر اصطفاها أسلمت وتزوجها. انظر: الواقدي، المغازي، ج ١، ص ٣٨٩، ج ٢، ص ١٦٤؛ ابن هشام، = السيرة النبوية، ج ٣، ص ٨٥، ج ٤، ص ٢٠١، ج ٦، ص ٦٠؛ اليعقوبي (ت ٢٩٢هـ)، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح، البلدان (تاريخ اليعقوبي)، دار صادر - بيروت، ج ٢، ص ٧٣.

(2) صفى الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، رابطة العالم الإسلامي - مكة المكرمة، ص ٤٠٨؛ أمير محمد المدري، غزوة خيبر دروس وعبر ضمن سلسلة غزوات النبي المصطفى دروس وعبر، عالم الكتب اليمنية - صنعاء، ص ١١.

(3) الواقدي، المغازي، ج ٢، ص ١١٤، ١١٩؛ المقرئ، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ج ١، ص ٣٠٦.

(4) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٢٦١؛ البلاذري، أبي الحسن (٢٧٩هـ)، فتوح البلدان، ص ٣٦.

(5) ابن خياط، خليفة بن خياط الليثي العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم العمري، دار القلم، مؤسسة الرسالة - بيروت، دمشق، ط ٢، ١١٢٩٧هـ، ج ١، ص ٨٢-٨٣.

(6) ابن خياط، تاريخ خليفة بن خياط، ج ١، ص ٨٢-٨٣.

الحصون من المقاتلة والذريعة والنساء، ويحلوا له الأموال، والسلاح، ويخرجوا دون شيء، ونزل من نزل من أهل خيبر على الجلاء، في حين قبل ممن رغب بالبقاء العمل في الأرض مقابل الشطر رغبة منه ﷺ في التعايش السلمي مع الآخر ففي البخاري⁽¹⁾ عن عبدالله بن عمر قال: "أعطى رسول الله ﷺ خيبر لليهود أن يعملوها ويزرعوها ولهم شطر ما يخرج منها" فكانت خيبر فيئاً بين المسلمين⁽²⁾، وهكذا كان فتح خيبر: الأرض كلها وبعض الحصون عنوة وهي الأكثر [وبعضها] صلحاً على الجلاء⁽³⁾، يتصرف فيها النبي ﷺ بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة.

• الآثار الإيجابية لغزوة خيبر على الدولة الإسلامية الناشئة

فتح خيبر كان الفتح الذي وعد الله به نبيه أن يغنمه إياها⁽⁴⁾ لقوله تعالى: ﴿وَعَدَكُمُ اللَّهُ مَغَافِمَ كَثِيرَةً تَأْخُذُوهَا فَعَجَّلَ لَكُمْ هَذِهِ﴾⁽⁵⁾، بفتح سُر به نبي الله ﷺ والمسلمون للمكاسب الجمة التي أتت من وراء هذا الفتح، ولما وترتب عليها عددا من الآثار الإيجابية التي انعكست على الدولة الإسلامية من جوانب عدة، ومنها:

أولاً/ الأثر الاقتصادي: من أهم الآثار الاقتصادية التي انعكست إيجاباً على اقتصاد الدولة الإسلامية بعد فتح خيبر تمثلت فيما يلي: أ/ في سيطرة المسلمين على الموارد الزراعية والغذائية، وبما أن خيبر كانت من الواحات الغنية بالموارد الزراعية من التمور والحبوب، ومعروفة بخصوبة أراضيها ووفرة مياهها وآبارها، فبعد الفتح أصبح لدى المسلمون مصدراً دائماً للغذاء والماء، مما دعم استقرارهم الاقتصادي وقَلَّل من الاعتماد على تجارة قبيلة قريش، وبما دل على كثرة مغام خيبر ما ورد عن السيدة عائشة -رضي الله عنها- قولها: "لما فُتحت خيبر قلنا: الآن نشبع من

(1) صحيح البخاري، كتاب الإجارة، باب إذا اشتأجر أرضاً فمات أخذتها، حديث رقم ٢١٦٥، ج ٢، ص ٧٩٨.

(2) انظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٢٦٩؛ القرشي، الخراج، ص ١٨.

(3) البلاذري، فتوح البلدان، ج ١، ص ٣٨.

(4) الواقدي، المغازي، ج ٢، ص ١١٦.

(5) الفتح، آية: ٢٠.

التمر، وردَّ المهاجرون إلى الأنصار منائحهم⁽¹⁾ من النخيل التي كانوا منحوهم إياها بعدما رجعوا من خيبر إلى المدينة⁽²⁾ كما كان حصن الصعب بن معاذ في النطاة فيه الطعام والودك والماشية والمتاع⁽³⁾.

ب/ غنم المسلمون مع الغنائم في فتح خيبر وحصونها الأسلحة والعتاد، فكان حصن الصعب بن معاذ في النطاة الحصن الثاني من حيث القوة والمناعة، حيث وجد فيها المسلمون المنجنقات⁽⁴⁾ والدبابات⁽⁵⁾ كما أن الرسول ﷺ صالحهم عند فتح خيبر على أن يحقن دمائهم ويجلوا ولهم ما حملت ركابهم ولرسول الله ﷺ الصفراء والبيضاء - الذهب والفضة - والحلقة وهي السلاح⁽⁶⁾.

ج/ الفتح حسن من أوضاع المسلمين الاقتصادية، إذ إن كثيراً من المسلمين الذين كانوا يعانون من الفقر وبهذا الفتح المبارك تمكنوا من الحصول على غنائم مادية من الأراضي والممتلكات، والأسلحة، فحسن أوضاعهم وأغناهم⁽⁷⁾، فقد روي أن بني سهم من أسلم أتوا رسول الله ﷺ يشكون له حالهم والجهد و ماكان النبي ﷺ لديه شيء ليعطيهم فدعا الله أن يفتح عليهم أعظم حصونها: أكثرها طعاماً وودكا، فغدا الناس ففتح الله عليهم حصن الصعب بن معاذ، وكان حصن الصعب بن معاذ أكثر حصون خيبر طعاماً وودكا⁽⁸⁾.

(1) منائحهم: (منحه) الشيء منحه وهبه والداية ونحوها أقرضه إياها لتعمل له عملاً ثم يردها. المعجم الوسيط، ج ٢، ص ٨٨٨.

(2) صفي الرحمن المباركفوري، روضة الأنوار في سيرة النبي المختار، دار السلام - الرياض، ط ٢، ١٤١٥ هـ، ص ١٧٨-١٧٩.

(3) الواقدي، المغازي، ج ٢، ص ١٣١.

(4) المنجنقات: المنجنق آلة قديمة من آلات الحصار كانت ترمى بها حجارة ثقيلة على الأسوار فتهدمها. المعجم الوسيط، ج ٢، ص ٨٥٥.

(5) صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، ص ٤١٦.

(6) البلاذري، فتوح البلدان، ص ٣٧.

(7) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٢٧٩؛ البلاذري، فتوح البلدان، ص ٣٥.

(8) الطبري، تاريخ الأمم، ج ٢، ص ١٣٥.

فقسم النبي ﷺ خيبر على ستة وثلاثين سهماً وجعل كل سهم مائة سهم، فعزل نصفها لنوائبه وما ينزل به وقسم النصف الباقي بين المسلمين فكان سهم رسول الله ﷺ فيما قسم الشق والنظاة وما حيز⁽¹⁾، كما كان رسول الله ﷺ يعطي من تمر خيبر كل امرأة من نسائه ثمانين وسقاً⁽²⁾ من تمر كل عام وعشرين وسقاً من شعير⁽³⁾.

د/ تفرغ المسلمون للجهاد بدلاً من العمل في فلاحه أراضي خيبر، ويروى أنه لم يكن لرسول الله ﷺ وأصحابه من العمالة من يكفيهم عمل الأرض، ولم يكونوا قادرين على القيام عليها بأنفسهم لانشغالهم بالجهاد، فأبقى رسول الله ﷺ اليهود في خيبر على أن لهم الشطر من كل زرع ونخل وشيء ما بدا لرسول الله ﷺ⁽⁴⁾، وتلك الحكمة النبوية أدت إلى سد العجز من ناحية الأيدي العاملة للزراعة أراضي خيبر، كما تمكنت الدولة من تأمين المورد الغذائي للمسلمين مع استمراريتها، وهذا التأمين ساعد على استقرار أوضاع الدولة الاقتصادية وتفرغها للدعوة والبناء.

هـ/ الفتح أدى إلى زيادة دخل الموارد المالية للدولة من خلال نظام الجزية التي تأتيه من خيبر حينما اتفق رسول الله ﷺ مع يهود خيبر على إبقائهم في أراضيها يصلحونها ويزرعونها مقابل دفع جزء من محاصيلهم (نصف المحصول) كجزية للمسلمين⁽⁵⁾، ولاننسى أن هذه المكاسب والغنائم المادية التي حازها المسلمون من حصون خيبر قد ملأت خزانة الدولة الناشئة مما عزز قوتها الاقتصادية والعسكرية ودورها في نشر الإسلام.

(1) البلاذري، فتوح البلدان، ج ١، ص ٣٨؛ القرشي، الخراج، ص ٣٥.

(2) وسقاً: (الوسق) مكيلة معلومة وهي ستون صاعاً، والصاع خمسة أرتال وثلث وحمل البعير أو العربة والسفينة، والجمع وسوق وأوساق. المعجم الوسيط، ج ٢، ص ١٠٣٢.

(3) القرشي (ت ٨٢٠٣هـ)، يحيى بن آدم، كتاب الخراج، المكتبة العلمية - لاهور - باكستان، ١٩٧٤م، ط ١، ج ١، ص ٣٦؛ ابن كثير (ت ٧٧٤هـ)، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء، البداية والنهاية، مكتبة المعارف - بيروت، ج ٤، ص ٢٠٠.

(4) البلاذري، فتوح البلدان، ص ٣٧-٣٩.

(5) سنن أبي داود، باب في المساقاة، ج ٣، ص ٢٦٣؛ صفى الرحمن المباركفوري، روضة الأنوار، ص ١٧٨-١٧٩.

ثانياً/ الأثر الأمني: أسهم فتح خيبر وخضوعها لسلطان المسلمين في تحقيق مكاسب أمنية للدولة الإسلامية الناشئة، ومن أهمها: زوال ذلك التهديد الأمني من خيبر للمدينة؛ فأمن المسلمون جانبهم نهائياً، ولم يعودوا قادرين على المقاومة، أو التحريض، أو التخطيط: لذلك فمن أهم الآثار الأمنية التي انعكس إيجابياً على الدولة الإسلامية بعد فتح خيبر ما يلي:

أ/ إن فتح خيبر عزز الاستقرار الداخلي والخارجي للمسلمين، فهيأ للمسلمين أن يتفرغوا لنشر الإسلام والتوسع، بعد أن تم لهم التخلص من آخر وكر لليهود الذي أرق جانبهم بالمكر والدسائس.

ب/ تمكن المسلمون من تأمين حدود المدينة الشمالية، فبفتح خيبر سقطت آخر معاقل اليهود في الحجاز، وانتهت قوة اليهود ونفوذهم بشكل نهائي، فلم يبق لليهود قائمة بعد ذلك في جزيرة العرب، فدان اليهود لسلطان المسلمين، يعملون في أراضيهم كإجراء مقابل النصف.

ج/ تفكيك التحالفات العدائية في الحجاز التي أقامتها تجمعات اليهود في خيبر، فيهود فذك كانوا قد رفضوا دعوة النبي ﷺ لهم، فلما وصلهم فتح خيبر، قذف الله الرعب في قلوبهم، فأرسلوا إلى رسول الله ﷺ أن يعاملوا معاملة أهل خيبر، فقبل ذلك منهم ومكثوا آمنين في بلادهم، فأخذها ﷺ بغير إيجاف⁽¹⁾ خيل ولا ركاب⁽²⁾، ثم فتح النبي ﷺ وادي القرى عنوة، وغنم ما فيها فقسمه، وعامل يهود على النخل⁽³⁾، ولما بلغ أهل تيماء ما فعله رسول الله ﷺ بأهل خيبر وفذك ووادي القرى طلبوا الصلح فصلحوا على الجزية، وأقاموا على أموالهم⁽⁴⁾.

(1) إيجاف: (وجف) البعير أو الفرس أسرع. المعجم الوسيط، ج ٢، ص ١٠١٤.

(2) ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٢٨٣.

(3) المقرئ، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ج ١، ص ٣٢٥.

(4) الواقي، المغازي، ج ٢، ص ١٦٨.

د/ يمثل فتح خيبر ودخولها في سلطة الدولة الإسلامية مكسباً مهماً؛ ساعد المسلمين في التحكم على طريق القوافل التجارية الذي يمرُّ بها، والعمل على تأمين هذه الطرق الرئيسية مما ساهم في انتعاش النشاط التجاري.

هـ/ سيطرت الدولة الإسلامية على أحد أخطر وسائل اليهود الدفاعية وأمنعها المتمثلة في الآطام والقلاع التي اشتهرت بها يثرب ومناطق شمال الحجاز، وهذه الآطام تُعد عز أهل المدينة، ومنعتهم من عدوهم، وقد ذكر السهمودي أن آطام اليهود في يثرب كانت تبلغ تسعة وخمسين أطماً في حين كان بلغ عدد آطام العرب النازلين بالمدينة قبل الأوس والخزرج ثلاثة عشر أطماً⁽¹⁾، وكان منها ما يعرف اسمه ومنها ما لا يعرف اسمه، ومنها ما يعرف باسم سيده، ومنها ما لا يُدرى لمن كان، ومنها ما ذكر في الشعر، ومنها ما لم يذكر، وقد أشارت المصادر التاريخية إلى قوتها ومناعتها التي كانت نقطة قوة اليهود على العرب في الحجاز⁽²⁾.

و/ هذا الفتح مكّن النبي ﷺ من الالتفات إلى الأعراب الذين كانوا يغيرون على أطراف المدينة بين الحين والآخر؛ فوجه لهم بعد الفتح عدداً من السرايا والبعوث، منها: سرية عمر بن الخطاب إلى عجز هوازن بترية، وسرية أبي بكر إلى نجد، وسرية غالب بن عبد الله إلى بني عبد بن ثعلبة، وغزوة ابن أبي العوجاء السلمي إلى بني سليم⁽³⁾.

ي/ أتاح القضاء على يهود خيبر الفرصة للنبي ﷺ وللمسلمين التفرغ لقريش والتهيؤ لها إذا ما فكروا في نقض صلح الحديبية خاصة أن المسلمين موقنون أن الله سيكرمهم بفتح مكة وتطهيرها من الأوثان⁽⁴⁾.

(1) انظر: ابن النجار، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، ص ٢٨؛ السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ٣٠٨.

(2) انظر: ابن النجار، الدرر الثمينة في أخبار المدينة، ص ٢٨؛ السهمودي، وفاء الوفاء، ج ١، ص ٥٢٩.

(3) انظر: الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج ٢، ص ١٤١. ولزيد من المعلومات عن هذه السرايا أنظر: ابن هشام، السيرة النبوية، ج ٣، ص ٢٨٣.

(4) الطبري، تاريخ الطبري، ج ٢، ص ١٥٢.

ثالثاً/ الأثر الدعوي: يمثل الأثر الدعوي في فتح خيبر أهميةً بالغةً في دعم ونشر الدعوة الإسلامية في الجزيرة العربية والانطلاق بها إلى خارجها، فلم تنعكس آثار هذا الفتح فقط على الجانب الأمني والاقتصادي، كما لم يكن مجرد فتح عسكري انتهت بضمها للدولة الإسلامية، بل كان له مكاسب وانعكاسات مهمة وكبيرة خدمت الدعوة الإسلامية وآتت ثمارها في فترة وجيزة، فتمثل الأثر الدعوي من هذا الفتح المبارك في الآتي:

أ/ إظهار قوة الإسلام ووعده الله تعالى لنبيه وللمسلمين، فقد قال الله تعالى: ﴿وَعَدَكُمُ اللَّهُ مَغَافِرَ كَثِيرَةٍ تَأْخُذُوهَا فَعَجَلَ لَكُمْ هَذِهِ﴾⁽¹⁾ كان هذا الفتح دليلاً على صدق وعد الله لرسوله وللمسلمين بالنصر والمغانم الكثيرة، ومن بينها المكاسب الجمة التي تحققت للدعوة، حيث زاد إقبال القبائل العربية على الإسلام وتوافدت القبائل على المدينة⁽²⁾.

ب/ نشط المسلمون في إرسال السرايا والبعوث بهدف تعزيز الأمن، ونشر الإسلام، وإرهاب الأعراب، وتأديب المعتدين وتفريق المجتمعين، ووفقاً لما ورد عند الطبري فإن النبي ﷺ أرسل خلال الفترة التي تلت فتح خيبر إلى ما قبل غزوة مؤتة وفتح مكة في السنة الثامنة للهجرة ما يقارب من ١٣ سرية⁽³⁾.

ج/ هذا الفتح ساعد المسلمون في نشر السلام والعدل الذي تدعوا إليه شريعة الإسلام الغراء.

د/ هذا الفتح المبارك لخيبر جعل المسلمون أكثر قدرةً على نشر الدعوة الإسلامية، بعد أن تم لهم القضاء على ما كان يعد مركزاً للمكر والمؤامرات في التحريض على المسلمين⁽⁴⁾.

(1) سورة الفتح، آية: ٢٠.

(2) الطبري، تاريخ الطبري، ج ٢، ص ١٤٥.

(3) الطبري، تاريخ الطبري، ج ٢، ص ١٤١-١٤٩.

(4) بتصرف: هند مصطفى شريفي، أثر فتح خيبر على المسلمين، مقالة في موقع الألوكة، آفاق الشريعة، مقالات شرعية، سيرة،

د/إن هذا الفتح المبين ساعد المسلمون على التفرغ للجهاد ونشر العدل والسلام، دون أن ينشغلوا بمهام دنيوية أخرى قد تُعيقهم عن نشر الدعوة، وهذا يؤكد لنا مدى حكمة النبي ﷺ في قبوله باقتراح يهود خيبر بأن يشتغلوا في أرض المسلمين مقابل النصف، حتى يضمن ألا ينشغل المسلمون بأمور دنيوية أخرى غير الجهاد⁽¹⁾، وحتى يتعلم المسلمون منهم فنون الزراعة، كما يتبين مدى حرصه ﷺ على إيجاد نوع من التعايش السلمي مع يهود خيبر لما فيه مصلحة الدعوة الإسلامية والمسلمين عندما قبل اقتراحهم، لكن شرط عليهم أن يقرهم ما أقرهم الله - فبقاؤهم ليس دائماً، فإذا شاء الله ورسوله إخراجهم لاحقاً، فللمسلمين ذلك -، وأن يجلبهم المسلمون متى شاءوا فظلوا على هذا الاتفاق حتى عهد خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه فأجلاهم بعد أن ظهر منهم الغدر والنقض ولما تأكد له ما روي عن النبي ﷺ: "لا يجتمع دينان في جزيرة العرب"⁽²⁾، ومن المعلوم تاريخياً أن عمر رضي الله عنه لم يكن ممن يخالف أمراً لرسول الله ﷺ.

= ٢٠١٣/١٤٣٥ هـ.

(1) تُظهر المصادر التاريخية أن الأنصار وأهل اليمن واليمامة والطائف كانوا يمارسون الزراعة قبل الإسلام، ولكل منطقة تقاليدها الزراعية المتجذرة، ولا توجد أدلة قاطعة على أنهم تعلموا الزراعة من اليهود في المدينة بل يُحتمل أن يكون هناك تبادل للخبرات الزراعية بين هذه المجتمعات، ولليهود نمط مميز في إدارة المزارع والآبار والنخيل، ربما أثروا في بعض الجوانب الفنية والتنظيمية، مما ساهم في تطور الممارسات الزراعية في المنطقة.

(2) ابن أنس (ت ٩٣ هـ)، مالك، إسعاف المبطأ برجال الموطأ، صححه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، كتاب الجامع، باب ما جاء في إجلاء اليهود من المدينة، حديث رقم ١٥٨٤، ج ٢، ص ٨٩٢.

الخلاصة:

وخلصت الباحثة من هذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج، وهي:

١/ أن فتح خير كان عقاباً وإذلاً من الله تعالى لليهود على مكرمهم ونقضهم للعهد وعداوتهم للإسلام والمسلمين، وثواباً منه لعباده المجاهدين بأموالهم وأنفسهم، ونصراً لهم على عدوهم.

٢/ رغم عداوة يهود خير للرسول ﷺ لكنه ﷺ أظهر عدالة وتسامح وحسن معاملة، عندما سمح لهم بالبقاء في أراضيهم وفق شروط واضحة.

٣/ استحوذ اليهود في منطقة الحجاز بصفة عامة ويهود خير بشكل خاص على نسبة كبيرة من الاقتصاد في التجارة والأراضي والأموال، ولهم نفوذ مالي وسياسي في منطقة الحجاز وشبه الجزيرة والفتح، ساهم في تحرر منطقة الحجاز من تلك السيطرة على الاقتصاد والمال.

٤/ حكمة الرسول ﷺ في تأخير إجلائهم من المدينة أملاً في إسلام بعضهم وحتى يتعلم منهم المسلمون بعض فنون الزراعة.

٥/ استقرار إقتصاد الدولة الإسلامية بعد الفتح من خلال السيطرة على الثروات الزراعية لخير، كما أسهم في تعزيز الأمن الداخلي بعد إزالة تهديد يهود شمال المدينة.

المراجع

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير (ت ٦٣٠هـ)، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبدالكريم الشيباني، الكامل في التاريخ، تحقيق: عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٥هـ، ط ٢.
- "" "" "" "" ، أسد الغابة في معرفة الصحابة ، ار الفكر - بيروت، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.
- الأزهري الهروي (ت ٣٧٠هـ)، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي-بيروت، ٢٠٠١، ط ١.
- ابن أنس (ت ٩٣هـ) ، مالك، إسعاف المبطأ برجال الموطأ، صححه وخرج أحاديثه وعلق عليه : محمد عبد الباقي ، دار إحياء الكتب العربية، عيسى الباي الحلبي وشركاه.
- ابن إسحاق (ت ١٥١هـ)، محمد بن إسحاق بن يسار، سيرة ابن إسحاق (المبتدأ والمبعث والمغازي) تحقيق: محمد حميد الله، معهد الدراسات والأبحاث للتعريف، (دط)، (د ت).
- البخاري (ت ٢٥٦هـ) ، محمد بن سماعيل أبو عبدالله، صحيح البخاري، دار ابن كثير - اليمامة - بيروت، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م، ط ٢.
- البلاذري (ت ٢٧٩هـ) ، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤٠٣هـ.
- البلخي (ت ١٥٠هـ) ، أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي ، تفسير مقاتل بن سليمان ، تحقيق: أحمد فريد، دار الكتب العلمية - بيروت ، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م ، ط ١.
- الترمذي (ت ٢٧٩هـ)، محمد بن عيسى السلمي، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاکر وآخرون، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- ابن الجوزي (ت ٥٩٧هـ) ، عبدالرحمن بن علي بن محمد، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي - بيروت، ط ٣، ١٤٠٤هـ.
- الحموي (ت ٦٢٢هـ) ، ياقوت بن عبدالله، معجم البلدان، دار الفكر - بيروت.
- الحميدي (ت ٢١٩هـ)، عبدالله بن الزبير أبو بكر ،مسند الحميدي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، مكتبة المتنبى - بيروت، القاهرة.
- ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ)، عبدالرحمن بن محمد الحضرمي، المقدمة، دار القلم - بيروت، ١٩٨٤م.
- ابن خياط (ت ٢٤٠هـ)، خليفة بن خياط الليثي العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم العمري، دار القلم، مؤسسة الرسالة - بيروت، دمشق، ط ٢، ١١٢٩٧هـ.

- ابن دريد (ت ٣٢١هـ)، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد بن عتاهية الأزدي، جهرة اللغة، جهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط ١.
- الدينوري (ت ٢٨٢هـ)، أبو حنيفة أحمد بن داود، الأخبار الطوال، تحقيق: عصام محمد الحاج علي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١ م.
- الرازي (ت ٦٦٦هـ)، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر، مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥ م، طبعة جديدة.
- الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية. ابن سعد (ت ٢٣٠هـ)، محمد بن سعد بن منيع أبو عبدالله البصري الزهري، الطبقات الكبرى، دار صادر - بيروت.
- السمهودي (ت ٩١١هـ)، نور الدين علي بن أحمد، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، تحقيق وتعليق: محمد محي الدين عبدالحميد، دار الكتب العلمية - بيروت، (د ط)، (د ت).
- السمهودي (ت ٩١١هـ)، خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، تحقيق: محمد الأمين محمد محمود الجكني، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨ م، ط ١.
- السيوطي، عبدالغني فخر الحسن الدهلوي، شرح سنن ابن ماجه، قديمي كتب خاتمة - كراتشي.
- ابن شبة (ت ٢٦٢هـ)، أبو زيد عمر النميري البصري، أخبار المدينة، تحقيق: علي محمد دندل وياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية - بيروت - ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦ م.
- الطبري (ت ٣١٠هـ)، أبي جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧ م.
- "" "" "" ، تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، دار الفكر - بيروت، ١٤٠٥هـ.
- أبو عبيد (ت ٢٢٤هـ)، القاسم بن سلام، الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس، دار الفكر - بيروت، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨ م.
- ابن الضياء (ت ٨٥٤هـ)، أبو البقاء محمد بن أحمد بن محمد المكي الحنفي، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة والقرى الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم، أمن نصر، دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٤ م، ط ٢.
- الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- الفروز آبادي (ت ٨١٧هـ)، محمد الدين أبي الطاهر محمد بن يعقوب، المغامم المطابة في معالم طابة، قسم المواضع، تحقيق: حمد الجاسر، منشورات دار اليمامة - الرياض، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩ م.
- القرشي (ت ٢٠٣هـ)، يحيى بن آدم، كتاب الخراج، المكتبة العلمية - لاهور - باكستان، ١٩٧٤ م، ط ١.
- ابن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ)، أبو محمد عبدالله بن مسلم، الإمامة والسياسة، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧ م، ط ١.
- القرشي (ت ٢٠٣هـ)، كتاب الخراج، المكتبة العلمية - لاهور، ١٩٧٤، ط ١.
- القرطبي (ت ٥٩٥هـ)، أبو الوليد ابن رشد، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ١٤٠٨-١٩٨٨، ط ٢.

محمد بن فارس الجميل، النبي ويهود المدينة، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية - الرياض، ط٢٠٠٢/هـ١٤٢٢م.

جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٢، ١٣٤١هـ / ١٩٩٣م.

حمد الجاسر، في شمال غرب الجزيرة، ط١، ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م.

ديتلف نيلسن، فرتز هومل وآخرون، التاريخ العربي القديم، ترجمة: فؤاد حسنين علي، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط١، ١٩٥٨م.

رشيد قحافة، أوضاع الجماعات اليهودية في شبه الجزيرة العربية قبل البعثة النبوية وبعدها، المجلة البحثية - مركز الدراسات والأبحاث مؤسسة خالد الحسن، عدد خاص بمؤتمر معاً السادس، مؤتمر العلوم الإنسانية والاجتماعية للباحثين، فكرنا المعاصر.. أصوله الحضارية وقضاياها المعاصرة، عدد ٢٤/٩/٢٠١٩م.

رياض مصطفى أحمد شاهين، النشاط الاقتصادي لليهود بالحجاز في الجاهلية وفي عصر الرسول ﷺ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) - فلسطين، غزة، المجلد الثاني عشر - العدد الثاني، يونيو ٢٠٠٨م.

السيد عبد العزيز سالم، تاريخ العرب في عصر الجاهلية، دار النهضة العربية - بيروت.

شوقي أبو خليل، أطلس التاريخ العربي الإسلامي، دار الفكر - دمشق، ط١٢، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م، صفى الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، رابطة العالم الإسلامي - مكة.

روضة الأنوار في سيرة النبي المختار، دار السلام - الرياض، ط٢، ١٤١٥ هـ.

عاتق بن غيث البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، دار مكة - مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

معجم معالم الحجاز، دار مكة للنشر والتوزيع - مكة، دار الريان للطباعة - بيروت، ط٢، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، ص١٧٤٩-١٧٥٠.

عبدالله بن إدريس، مجتمع المدينة في عهد الرسول ﷺ، المكتبة الشاملة الذهبية، ط٢، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

عفيف عبد الفتاح طبارة، اليهود في القرآن، دار العلم للملايين - بيروت، ط١١، ١٩٨٦م.

عبدالقادر عمر البغدادي (ت١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: محمد طريفي وإميل يعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط١، ١٩٩٨م.

علي الزبيدي، خبير في التاريخ، دار الكاتب العربي - بيروت، ط١، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.

فاضل عبدالله رضوان، موقف يهود خيبر وشمال الحجاز من الدولة الإسلامية إلى إجلالهم في عهد عمر، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، عام ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م.

كارل بروكلمان، تاريخ الشعوب الإسلامية، نقله إلى العربية: نبيه البعلبكي، دار العلم للملايين - بيروت، ط١، ١٩٤٨م.

هند مصطفى شريفي، أثر فتح خيبر على المسلمين، مقالة في موقع الألوكة، آفاق الشريعة، مقالات شرعية، سيرة، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٣م.

ترجمة المراجع العربية:

ālqr'ān al-krīm.

ābn al-'aṭīr(t630h.), abū al-ḥsn 'lī bn abī al-krm mḥmd bn mḥmd bn 'bdālkrīm al-šībānī, al-kāml fī al-tārīḥ, ṥqīq: 'bdāllh al-qāḍī, dār al-ktb al-'lmī - bīrūt, 1415h., ṥ2.

"" "" "" , asd al-ḡābī fī m'rfī al-ṣḥābī , ar al-fkr -bīrūt,1409h./1989m.

āl'azhrī al-hrwy(t 370h.), mḥmd bn aḥmd, ṥḡīb al-lḡī, ṥqīq: mḥmd mr'b, dār ihīā' al-trāt al-'rbī-bīrūt, 2001, ṥ1.

ābn ans (t93h.) , mālk, is'āf al-mbt'a brḡāl al-mūt'a, ṣḥḥh ūhrḡ aḥādīṥh ū'lq 'līh : mḥmd 'bd al-bāqī , dār ihīā' al-ktb al-'rbī, 'īsi al-bābī al-ḥlībī ūšrkāh.

ābn ishāq (t151h.), mḥmd bn ishāq bn īsār, sīrī abn ishāq (ālmmbtd'a wālm'b'ṯ wālmḡāzī) ṥqīq: mḥmd ḥmīd al-lh, m'hd al-drāsāt wāl'abḥāt llt' rīf, (dṯ), (d t).

ālbḥārī (t256h.) , mḥmd bn smā'īl abū 'bdāllh, ṣḥīḥ al-bḥārī, dār abn kṯīr- al-īmāmī - bīrūt, 1407h. / 1987m, ṥ2.

ālbḥārī(t 279h.) , aḥmd bn īḥī bn ḡābr,ftūḥ al-bldān,ṥqīq:rdwān mḥmd rdwān dār al-ktb al-'lmī - bīrūt, 1403 h..

ālbḥārī (t 150h.) , 'abū al-ḥsn mqātl bn slīmān bn bšīr al-'azdī ,tfsīr mqātl bn slīmān , ṥqīq:'aḥmd frīd, dār al-ktb al-'lmī - bīrūt , 1424h. / 2003m , ṥ1.

āltrmḡī (t279h.), mḥmd bn 'īsi al-slmī, al-ḡām' al-ṣḥīḥ snn al-trmḡī, ṥqīq: aḥmd mḥmd šākr ū'āhrūn, dār ihīā' al-trāt al-'rbī - bīrūt.

ābn al-ḡūzī (t 597h.) , 'bdālḥmn bn 'lī bn mḥmd, zād al-msīr fī 'lm al-tfsīr, al-mktb al-islāmī - bīrūt, ṥ3, 1404h..

ālḥmwy(t622h.) , īāqūt bn 'bdāllh, m'ḡm al-bldān, dār al-fkr - bīrūt.

ālḥmīdī(t 219h.), 'bdāllh bn al-zbīr abū bkr ,msnd al-ḥmīdī, ṥqīq: ḥbīb al-rḥmn al-'a'zmī, mktbī al-mtnbī - bīrūt, al-qāhrī.

ābn ḥldūn (t 808h.), 'bdālḥmn bn mḥmd al-ḥḍrmī, al-mḡdmī, dār al-qlm - bīrūt, 1984m.

ābn ḥīāt(t240h.), ḥlīfī bn ḥīāt al-līfī al-'ṣfrī, tārīḥ ḥlīfī bn ḥīāt, ṥqīq: akrm al-'mrī, dār al-qlm, mu'ssī al-rsālī - bīrūt, dmšq, ṥ 2, 11297h..

ābn drīd (t321h.), abū bkr mḥmd bn al-ḥsn bn drīd bn 'tāḥīf al-'azdī ,ḡmhrī al-lḡī, ḡmhrī al-lḡī, ṥqīq: rmzī mnīr b'lbkī, ṥ1.

āldīnūrī (t282h.) , abū ḥnīfī aḥmd bn dāūd , al-’aḥbār al-ṭwāl, ṭḥqīq : ‘šām mḥmd al-ḥāḡ ‘lī, dār al-ktb al-’lmīf - bīrūt, ṭ1, 1421h./2001m .

ālrazī (t666h.) , mḥmd bn abī bkr bn ‘bdālqādr ,mḥtār al-ṣḥāḥ , ṭḥqīq : mḥmūd ḥāṭr ,mktbī lbnān nāšrūn - bīrūt,1415h. /1995m , ṭḥqīq ḡdīdī .

ālzbīdī(t1205h.) , mḥmd mrtḍī al-ḥsīnī, tāḡ al-’rūs mn ḡwāḥr al-qāmūs, ṭḥqīq: mḡmū’ī mn al-mḥqqīn, dār al-hdāif.

ābn s’ d (t 230h.), mḥmd bn s’ d bn mnī’ abū ‘bdāllh al-bṣrī al-zhrī, al-ṭḥqāt al-kbri, dār ṣādr - bīrūt.

ālsmhūdī (t 911h.), nūr al-dīn ‘lī bn aḥmd,ūfā’ al-ūfā’ b’ aḥbār dār al-mṣṭfī, ṭḥqīq ūt’līq: mḥmd mḥī al-dīn ‘bdāllhmīd, dār al-ktb al-’lmīf - bīrūt, (d ṭ), (d ṭ).

ālsmhūdī (t911h.), ḥlāṣṭ al-ūfā’ b’ aḥbār dār al-mṣṭfī, ṭḥqīq: mḥmd al-’amīn mḥmd mḥmūd al-ḡknī, 1418h./1998m, ṭ1.

ālsūfī, ‘bdālgnī ḥr al-ḥsn al-dhlwy, ṣrḥ snn abn māḡḥ, qdīmī ktb ḥnāfī - krātšī.

ābn ṣabwī (t262h.), abū zīd ‘mr al-nmīrī al-bṣrī, aḥbār al-mḍīnī, ṭḥqīq: ‘lī mḥmd dndī wyāsīn s’ d al-dīn bīān, dār al-ktb al-’lmīf - bīrūt - 1417h./ 1996m.

āṭḥbrī (t310h.), abī ḡ’ fr mḥmd bn ḡrīr, tāriḥ al-’amm wālmīlūk, dār al-ktb al-’lmīf - bīrūt, ṭ1, 1407h./ 1987 m.

''' ''' ''' , tfsīr al-ṭbrī (ḡām’ al-bīān ‘n t’awyl āī al-qr’ān),dār al-fkr - bīrūt ,1405h..

’abū ‘bīd (t224h.), al-qāsm bn slām, al-’amwāl, ṭḥqīq: ḥlīl mḥmd hrās, dār al-fkr - bīrūt, 1408h./ 1988m.

ābn al-ḍīā’ (t854h.), abū al-bqā’ mḥmd bn aḥmd bn mḥmd al-mkī al-ḥnfī, tāriḥ mkī al-mṣrffī wālmīsgd al-ḥrām wālmḍīnī wāmqbr al-ṣrīf, ṭḥqīq: ‘lā’ ibrahīm, āimn nṣr, dār al-ktb al-’lmīf - bīrūt / lbnān, 1424h. - 2004m, ṭ2.

ālfrahīdī (t175h.), al-ḥlīl bn aḥmd, al-’īn, ṭḥqīq: mḥdī al-mḥzūmī wibrāhīm al-sāmra’ī, dār ūmktbī al-ḥlāl.

ālfirūz abādī(t817h.), mḥmd al-dīn abī al-ṭāhr mḥmd bn ī’qūb, al-mḡānm al-mṭābī fī m’ālm ṭābī, qsm al-mwāḍ’, ṭḥqīq: ḥmd al-ḡāsr, mnšūrāt dār al-īmāmī - al-rīād, ṭ1,1389h./ 1969m.

ālqršī (t203h.), ṭḥīī bn adm, ktāb al-ḥrāḡ, al-mktbī al-’lmīf - lāḥūr - bākstān, 1974m, ṭ1.

- ābn qtībī al-dīnūrī (t 276h.), abū mḥmd 'bdāllh bn mslm, al-imāmī wālsīāsī, ṥqīq: ḥlīl al-mnšūr, dār al-ktb al-'lmīī - bīrūt, 1418h./ 1997m, ṯ1.
- ālqršī (t 203h.), ktāb al-ḥrāğ, al-mktbī al-'lmīī - lāhūr, 1974, ṯ1.
- ālqrṯbī (t 595h.), abū al-ūlīd abn ršd, al-bīān wālṥṥīl wālšrḥ wālṥūğīḥ wālṥ'īl fī msā'il al-mstḥrğī, dār al-ğrb al-islāmī- bīrūt, 1408-1988, ṯ2.
- ābn qīm al-ğūzīī (t751h.), abū 'bdāllh mḥmd bn abī bkr bn aīūb bn s'd al-zr'ī al-dmšqī, aḥkām ahl al-dmī, ṥqīq: īūsf aḥmd al-bkrī - šākr tūfīq al-'ārūrī, dār rmādi llnšr - ūdār abn ḥzm - al-dmām - bīrūt, ṯ1, 1418 h. / m1997.
- ābn ktīr (t774h.), ismā'īl bn 'mr bn ktīr al-qršī abū al-fdā', al-bdāīī wālnḥāīī, mktbī al-m'ārf - bīrūt.
- "" "" "" , al-sīrī al-nbwyī, ṥqīq: mšṥfī 'bd al-wāḥd ,dār al-m'rfī llṥbā'īī wālnšr wālṥūzīī - bīrūt , 1396h./ 1971m.
- ābn māğḥ (t273h.), mḥmd bn īzīd abū 'bdāllh al-qzwynī, snn abn māğḥ, ṥqīq: mḥmd fu'ād 'bdālbāqī, dār al-fkr - bīrūt, ktāb al-tğārāt, bāb al-'aswāq ūdḥūlhā.
- ālñīsābūrī (t261h.), mslm bn al-ḥğāğ abū al-ḥsīn ,şḥīḥ mslm, ṥqīq: mḥmd fu'ād 'bdālbāqī, dār iḥīā' al-trāṯ al-'rbī - bīrūt.
- al-mqrīzī (t845h.), tqī al-dīn aḥmd bn 'lī, imṥā' al-'asmā' bmā llbnī mn al-'aḥwāl wāl'amwāl wālḥfdī wālmṥā', ṥqīq: mḥmd 'bdāllḥmīd al-nfīsī, dār al-ktb al-'lmīī - bīrūt - 1420-1999, ṯ1.
- ābn mnzūr(t711h.), mḥmd bn mkrm bn mnzūr al-'afīrīqī al-mšrī ,lsān al-'rb, dār šādr - bīrūt , ṯ1.
- ābn al-nğār (t 643h.), abī 'bdāllh mḥmd bn mḥmūd al-bğdādī ,āldrī al-ṥmīnī fī aḥbār al-mđīnī, ṥqīq ūṥ' līq: ḥsīn škrī, šrkī dār al-'arqm bn abī al-'arqm
- ābn ḥšām (t213h.), abū mḥmd 'bdāllmīk bn ḥšām al-m'āfrī, al-sīrī al-nbwyī, ṥqīq: s'īd mḥmd al-lḥām, dār al-fkr-bīrūt, 1415h./1994m.
- ālwaqdī(t207h.), mḥmd bn 'mr bn wāqd, al-mğāzī, ṥqīq: mḥmd 'bdāllqādr 'ṥā, dār al-ktb al-'lmīī - bīrūt, ṯ1, 1424h. /2004m.
- ābn al-ūrđī (t 749h.) , zīn al-dīn 'mr bn mẓfr ,tārīḥ abn al-ūrđī , dār al-ktb al-'lmīī - bīrūt , ṯ1, 1417h./1996m.

ālī'qūbī(t 292h.) , aḥmd bn abī ī'qūb bn ḡ'fr bn ūhb bn wādḥ, al-bldān (tārīḥ al-ī'qūbī)
, aḥmd bn abī , dār ṣādr – bīrūt.

al-mrāḡ':

'aḥmd ibrahīm al-šrīf, mkī wālmḍīnī fī al-ḡāhlī' ū'hd al-rsūl □, dār al-fkr al-'rbī – al-qāhrī ,
1421h./ 2000m

'amīr mḥmd al-mḍrī, ḡzūf ḥībr drūs ū'br ḍmn slslī ḡzwāt al-nbī al-mṣṭfī drūs ū'br 7, 'ālm al-
ktb al-īmnī – ṣn'ā'.

ibrahīm mṣṭfī ū'āḥrūn, al-m'ḡm al-ūsīṭ, dār al-d'ūf, ṭḥqīq: mḡm' al-lḡf al-'rbī.

isrā'īl ūlfnsūn, tārīḥ al-īhūd fī blād al-'rb, lḡnī al-t'alīf wālnšr, mktbī al-ā'tmād – mṣr, ṭ1,
1927m.

tūfīq brū, tārīḥ al-'rb al-qḍīm, dār al-fkr al-m'āṣr - bīrūt, ṭ2, 1417h. / 1996m.

mḥmd bn fārs al-ḡmīl, al-nbī wyhūd al-mḍīnī, mrkz al-mlk fiṣl llbḥūt wāldrāsāt al-slāmī – al-
rīād, ṭ1, 1422h./2002m.

ḡwād 'lī, al-mṣṭfī fī tārīḥ al-'rb qbl al-islām, ṭ 2, 1413h. / 1993m.

ḥmd al-ḡāsr, fī šmāl ḡrb al-ḡzīrī, ṭ 1, 1390h. /1970m.

ḍīṭf nīlsn, frtz ḥūml ū'āḥrūn, al-tārīḥ al-'rbī al-qḍīm, trḡmī: fu'ād ḥsnīn 'lī, mktbī al-nḥḍf al-
mṣrī – al-qāhrī, ṭ1, 1958m.

ršīd qḥāff , 'aūḍā' al-ḡmā'āt al-īhūdī fī šbh al-ḡzīrī al-'rbī qbl al-b'īf al-nbwyīṭūb' dhā, al-mḡlī
al-bḥīfī- mrkz al-drāsāt wāl'abḥāt mu'ssī ḥāld al-ḥsn, 'dd ḥāṣ bmu'tmr m'ā' al-sāds ,
mu'tmr al-'lūm al-insānī wāliḡtmā'ī llbāḥṭīn, fkrnā al-m'āṣr.. 'aṣūlh al-ḥḍārī ūqḍāīāḥ
al-m'āṣrī, 'dd 24/09/2019m.

rīād mṣṭfī aḥmd šāhīn, al-nṣāt al-āqtṣādī llīhūd bālḡḡāz fī al-ḡāhlī' ūfī 'sr al-rsūl □, mḡlī al-
ḡām'ī al-islāmī (slslī al-drāsāt al-insānī) -flstīn , ḡzī , al-mḡld al-tānī 'sr – al-'dd al-tānī
, īūnī 2.

ālsīd 'bd al-'zīz sālm, tārīḥ al-'rb fī 'sr al-ḡāhlī', dār al-nḥḍf al-'rbī - bīrūt.

šūqī abū ḥlīl , aṭls al-tārīḥ al-'rbī al-islāmī , dār al-fkr – ḍmṣq, ṭ12, 1425h./ 2005m,

ṣfī al-rḥmn al-mbārkfūrī, al-rḥīq al-mḥtūm, rābṭī al-'ālm al-islāmī- mkī.

"" "" "" ,rūḍf al-'anwār fī sīrī al-nbī al-mḥtār, dār al-slām – al-rīād, ṭ2, 1415 h..

- ‘ātq bn ġīt al-blādī, m’ ġm al-m’ ālm al-ġġrāfī fī al-sīrī al-nbwyī, dār mkī – mkī al-mkrmī, 1, 1402h. / 1982m.
- "" "" "" , m’ ġm m’ ālm al-ġġāz, dār mkī llnsr wāltūzī - mkī , dār al-rīān llṭbā’ī- bīrūt , 12, 1431h./2010m, 1749-1750.
- ‘bdāllh bn idrīs, mġtm’ al-mdīnī fī ‘hd al-rsūl □, al-mktbī al-šāmlī al-ḡhbī, 12, 1412h / 1992m.
- ‘fīf ‘bd al-ftāḥ ṭbārī, al-īhūd fī al-qr’ ān, dār al- ‘lm llmlāyin - bīrūt, 11, 1986m.
- ‘bdālqādr ‘mr al-bġdādī (t1093h) , ḥzānī al- ‘adb ūlb lbāb lsān al- ‘rb, ṭḡṭṭ: mḥmd ṭrīfī wīmīl ī’qūb, dār al-ktb al- ‘lmī – bīrūt, 1, 1998m.
- ‘lī al-zīdī, ḥībr fī al-tārīḥ, dār al-kātb al- ‘rbī-bīrūt, 1, 1438h./2017m.
- fāḍl ‘bdāllh rḍwān, mūqf īhūd ḥībr ūšmāl al-ġġāz mn al-dūlī al-islāmī īlī īġlā’ ihm fī ‘hd ‘mr, rsālī māġstīr, ġām’ ī am al-qri – mkī al-mkrmī, ‘ām 1408h. / 1987m.
- kārī brūklmān, tārīḥ al-š’ūb al-islāmī, nqlh īlī al- ‘rbī: nbīh al-b’ lbkī, dār al- ‘lm llmlāyin – bīrūt, 1, 1948m.
- hnd mṣṭfī šrīfī , ‘atr fṭḥ ḥībr ‘lī al-mslmīn , mqālī fī mūq’ al- ‘alūkī, afāq al-šrī’ī , mqālāt šr’ī, sīrī , 1435h./2013m.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

