

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للدراسات والبحوث



المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية شهرية - علمية - محكمة - /إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧/ ٢٤٣٥٤

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

<http://jasep.journals.ekb.eg>

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: Q1

Arcif: 1.3906

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٧/٦)



المجلد التاسع – العدد (٤٥) فبراير ٢٠٢٥م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



الصفحة الرئيسية

السنة

المجله

القطاع

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	الدراسات التربوية	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0464	2537-0472	2024	6



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464

e ISSN: 2537-0472

شكراً لاهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المعايير التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على التقييم الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى ينتهي لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المنشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.



Arab Citation & Impact Factor
Arabic Online Database

معمل التأثير والعاملات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية المرجعية



التاريخ: 2024/10/20

الرقم: 124/0025 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المحترم

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر معمل التأثير والاستشهادات المرجعية العلمية العربية (ARCI - أريفيب)، أحد «مراكز قاعدة بيانات معرفية» للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع لتسجيلات لعام 2024.

يصدع معمل التأثير «أريفيب» «ARCI» لإشراف «مجلس الإشراف والتتبع» الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ووطنية: (مكتب التوثيق الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفية)، بالإضافة لجنة علمية من خبراء واكتبيين ذوي سمعة علمية واسعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معمل «أريفيب» «ARCI» قام بالعمل على فحص ونشر بيانات ما يزيد عن (5000) حقول مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1500) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي، ونجح منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعمل «أريفيب» «ARCI» في تقرير عام 2024.

وسرنا نعتكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معمل «أريفيب» «ARCI» المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، ولإطلاع على هذه المعايير بإمكانكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arci/criteria>

وكان معمل «أريفيب» «ARCI» العام لتسجيلات لسنة 2024 (1:5522)، ونعتكم بمسؤول المجلة على:

- **المرتبة العلمية والعلمي** عربياً من مجموع إجمالي التسجيلات في معمل «أريفيب» «ARCI» العام، وبلغ عددها (1201).
- **المرتبة الثانية** في تخصص علم النفس من إجمالي عدد المجلات (36) على السنتين العربي، مع العلم أن متوسط معمل «أريفيب» لهذا التخصص كان (0.563). كما شهدت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

هيئة التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفرواسيوية	عضواً
أ.د/ خالد غازي الدليجي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صباح عايش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادي العزى	الكويت	عضواً

هيئة الحكمين

أ.د/ أبوالمجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ اشرف محمد عبد الحميد	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي اربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشيد بوزيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة سليمان	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية

- أ.د/ علي عبدالنبي حنفي
 أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب
 أ.د/ فطيمة دبراسو
 أ.د/ مريم علي سالم حربي
 أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله
 أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري
 أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة
 أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة
 أ.د/ نور الدين صادق زمام
 أ.د/ نجوى حسن جوبالي
 أ.د/ وسيلة بن عامر
 أ.م.د/ تهماني أنور اسماعيل السريح
 د/ خليفة مهيبة
 د. احمد رماضنية
 د. مختار غريب
 د. محمد بوفاتح
- جامعة الملك سعود – السعودية
 جامعة بنها - مصر
 جامعة محمد خيضر - الجزائر
 جامعة الأزهر - مصر
 جامعة بنها - مصر
 جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
 جامعة القاهرة - مصر
 جامعة دمنهور - مصر
 جامعة محمد خيضر - الجزائر
 جامعة منوبة - تونس
 جامعة محمد خيضر – الجزائر
 جامعة البصرة – العراق
 المركز الجامعي تمنراست – الجزائر
 المدرسة العليا للأساتذة – الجزائر
 جامعة الجلفة - الجزائر
 جامعة عمار تليجي بالأغواط - الجزائر

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (: COPE Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضوله علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم. الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يترجم عنوان البحث وأسماء الباحثين بالانجليزية.

- يلي المستخلصين : العربيّ ، والإنجليزيّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 - الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
 - رسوم النشر (٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.
 - يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :
- <http://jasep.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com



محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٣٢ - ١	فاطمة ناصر المالكي - سارة صالح العطني - أ.د/ سمر الشلهوب أثر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في دراسة TIMSS 2019
٥٦ - ٣٣	نهاد ماجد أبو رميلة - أ.د/ إبراهيم محمد عمران أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية وتعليم الخليل
٦٨ - ٥٧	البندري بنت ماجد بن عجمي الدويش واقع تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية
١٠٨ - ٦٩	أمل بنت محمد حمد التريكي - تهاني قبلان هليل العميري بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف
١٣٤ - ١٠٩	نعمة شوقير - انس عساف أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني
١٥٢ - ١٣٥	بدرية جاهز حمدي العتيبي أهمية التقنية في عمل المساعد الإداري
٢٠٠ - ١٥٣	جميلة مفرح علي آل عافية عسيري - أ.د/ لبنى حسين العجمي الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة (استراتيجية مقترحة من خلال منصة CO Spaces Edu)

٢٠١ - ٢٢٤	جميلة بنت فيصل الكثيري - سلوى بنت عبده محمد سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات
٢٢٥ - ٢٧٦	خلف صالح العربي - أ.د/ إبراهيم حنش سعيد الزهراني استشراف مستقبل البحث العلمي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية
٢٧٧ - ٣٠٦	دلال هلال عايض الغامدي - جمانة سامي نصار الظاهري درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة بمحافظة جدة
٣٠٧ - ٣٤٦	دلال ظافر فراج الشهري - أ.د. لبنى بنت حسين العجمي فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد
٣٤٧ - ٣٩٨	راشد البريكي - د. حسن العمري - د. محمد الريامي - د. محمود الصقري تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين
٣٩٩ - ٤٣٤	أ.د/ لبنى حسين العجمي - رشا عايض الربيعي الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتأثيرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ
٤٣٥ - ٤٥٦	ريما بنت عبد الله السجيباني - د. نجلاء بنت محمد الحضيف دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن
٤٥٧ - ٥١٤	ضوه علي صميلي - أ.د/ لبنى حسين العجمي فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

٥١٥ - ٥٤٢	عائشة بنت عبد الله بن علي الشهري دور التعليم المستمر في تعزيز متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة
٥٨٠ - ٥٤٣	عبير سعيد عبد اللطيف الشهراي - أ.د. لبنى حسين راشد العجمي نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة وفاعليته في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة
٥٨١ - ٦٢٨	عهد حمود اليوبي - أ.د/ فاطمة خليفة السيد لابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة
٦٦٤ - ٦٢٩	فاطمة بنت سعد السبيعي - بدرية بنت سودان العمراني دور حكومة المملكة العربيّة السّعوديّة في تشجيع الجامعات للتّحوّل نحو اقتصاد المعرفة
٦٦٥ - ٧٠٤	د. ليلى الودعاني - أ.د/ لبنى حسين العجمي تطوير وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء ابعاد مشروع 2061
٧٠٥ - ٧٦٢	إيمان عماد الطباع - أ.د/ مجدة السيد علي الكشكي الخصائص السيكموترية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة العالمي على عينة من اللاجئين والنازحين
٧٦٣ - ٨٠٠	أ.د/ محمد سالم محمد القرني القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة بوصفها متغيرات منبئة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة طلاب الجامعة

٨٠١ - ٨٣٦	منى هادي شعوي بسطه - أ.د. لبنى حسين العجمي دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن
٨٣٧ - ٨٦٠	د. نجلاء عيسى - شعاع الخريصي - ريم الحضيري - زينب السحيباني واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض
٨٦١ - ٩٠٤	د نجلاء سائر بنيه الجعيد - أ.د/ لبنى حسين راشد العجمي مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم
٩٠٥ - ٩٥٤	نورة السنانية - د. محمد السناني - د. حمد اليحمدي - د. أحمد الحضرمي - د. ناصر الخياري - سهام البحرية - هنية الدرعية تحسين الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساس (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال بسلطنة عمان في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي
٩٥٥ - ٩٩٦	نوره إبراهيم عبدالعزيز الناصر - د. وفاء محمود عبد الرزاق الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود
٩٩٧ - ١٠٣٨	وليد شفيق علي البيضة - د. هالة الفريخة أثر الحوافز على رفع أداء العاملين بـجهاز الشرطة الفلسطينية في الضقة الغربية
١٠٣٩ - ١٠٦٤	يمان محمد سليم "محمد علي" - أ.د/ محمد عوض شعيبات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك
١٠٦٥ - ١١١٤	أسماء بنت جارا لله بن مطلق الشايح - أ.د/ محمد فهاد اللوقان درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف 1.3906 لسنة ٢٠٢٤ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة في هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين في مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإصدارات القادمة من المجلة أكثر ثراء وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير



أثر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في دراسة TIMSS 2019

The impact of professional development on the level of
teaching practices among mathematics teachers for the
second intermediate grade in the TIMSS 2019 study

إعداد

سارة صالح العطني
Sarah Saleh Al-Atni

فاطمة ناصر المالكي
Fatima Nasser Al-Maliki

إدارة تعليم الدوادمي

إدارة تعليم الرياض

أ.د/ سمر بنت عبد العزيز الشلهوب

Prof. Samar Abdul Aziz Al-Shalhoub

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.413328

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ٥

المالكي، فاطمة ناصر و العطني، سارة صالح و الشلهوب، سمر بنت عبد العزيز (٢٠٢٥). أثر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في دراسة TIMSS 2019. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٣٢ - ١.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في دراسة TIMSS 2019

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تناول أثر مُتَغَيِّر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط، وتكوّنت عينة البحث من جميع معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، الذين أدى طلابهم اختبار (TIMSS2019)، ويبلغ عددهم (٢٢٢)، واتباع البحث المنهج السببي المقارن، ولتحقيق هدف البحث أستخدمت بيانات استبانة المعلم، ونتائج اختبار الطلبة في الرياضيات، وتحليل البيانات أستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي: المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وتحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer)، وتوصّل إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود أثر لمُتَغَيِّر التنمية المهنية في معظم الممارسات التدريسية، ووجود أثر لمُتَغَيِّر الجنس في ممارسات المعلم التدريسية، بينما لم يتضح وجود أثر لمُتَغَيِّر الخبرة التدريسية.

Abstract:

The goal of this study is to explore how professional development influences the teaching practices of second-intermediate mathematics teachers. The research sample includes all second-intermediate mathematics teachers in Saudi Arabia who had students participating in the TIMSS 2019 assessment, totaling 222 teachers. The study utilized a causal-comparative approach to achieve its objectives. It analyzed data from a teacher questionnaire alongside the results of the mathematics assessment. To analyze the data, various statistical methods were employed, including arithmetic averages, percentages, and multiple regression analysis using the IDB Analyzer program. Key findings include: the professional development variable significantly affects most teaching practices, while the gender variable also influences teaching practices. However, the impact of teaching experience on teaching practices was not evident.

مقدمة البحث:

تُعد الرياضيات من أبرز المواد التي يعتمد عليها التقدم العلمي والتكنولوجي، وقد زاد الاهتمام بها في العصر الحديث؛ لذا أولاهها كثير من المنظمات والهيئات القومية والدولية بحث تقويم تحصيلها، وأفضل الاستراتيجيات وأساليب تدريسها، وتعدّ دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم من أبرز الدراسات العالمية لقياس تحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم، وتشرف على الدراسة الرابطة الدولية للتقييم التربوي، وتُقام بشكل دوري كل أربع سنوات، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تحصيل طلاب الصفين الرابع والثامن في مادتي الرياضيات والعلوم، وجمع بيانات تشمل خصائص المدارس من حيث: إدارتها، ومعلمي الرياضيات والعلوم، والأنشطة التي ينقّونها، حيث جُمعت البيانات باستخدام اختبارات واستبانة موجهة للطلاب وأولياء أمورهم، ومعلميهم، ومديري مدارسهم؛ لمساعدة الدول المشاركة على الإصلاح والتحسين بناء على نتائج التقييم الموضوعية والشاملة عن النظم التعليمية المختلفة (IEA).

وتعدّ المملكة العربية السعودية إحدى الدول المشاركة في الدراسة منذ عام ٢٠٠٣؛ لكن أداء طلابها في الرياضيات للصفين الرابع والثامن كان متدنياً خلال دوراتها المتعاقبة (٢٠٠٣-٢٠٠٧، ٢٠١١-٢٠١٥، ٢٠١٩-٢٠٢٠)، حيث كانت درجات الطلاب منخفضة جداً مقارنة بمتوسط الأداء العالمي، وأظهرت النتائج حصول طلاب الصف الثاني المتوسط على ترتيب متأخر في نتائج الدراسة بين طلاب الدول المشاركة؛ لذا صنّفت المملكة ضمن الدول الأكثر انخفاضاً عالمياً في متوسط الأداء. والمعلم وممارساته التدريسية دور كبير وأثر بالغ في تحسين

مستوى الطلاب الدراسي؛ إذ ذكر زيتون (٢٠٠٤) أن المعلم الجيد يُعوّض النقص والتقصير الحاصل سواء كان في المناهج والكتب والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى؛ ومن ثم ركّزت معظم الدراسات على أهمية دور المعلم وتقصّي أثره في التحصيل الدراسي من عدة جوانب، وعلى سبيل المثال: فقد تناولت بعض الدراسات الخبرة التدريسية والمؤهل والتدريب لمعلم الرياضيات كدراستي (عبابنة، ٢٠١٩؛ الحربي وآخرين، ٢٠٢٠)، كما تناول بعضها أثر بعض المتغيرات في المعرفة الرياضية لديهم كدراسة يحيى (٢٠٠٩)، وتناولت أخرى ما يحدث داخل بيئة الصف من ممارسات تدريسية (Clements et al, 2013).

وقد بحثت بعض الدراسات ارتباط بعض العوامل بتحصيل طلبة المملكة كخصائص معلم الرياضيات (الأومير، ٢٠٢١؛ الحجابي، ٢٠١٢)، والسمات المهنية لمعلمي الرياضيات، وخصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الدراسية

(جعفري، ٢٠١٠؛ Alharbi, 2020) ، ودراسة الزيد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على خصائص المعلم وأثرها في ممارساته التدريسية.

كما أظهرت بعض الأبحاث الأثر الإيجابي للتنمية المهنية في تحسين مستوى ممارسات المعلم التدريسية، ومنها (محمد، ٢٠١٧، Blomke et al., 2016)، وهو المتغير محل الدراسة هنا؛ لمعرفة مدى تأثير برامج التنمية المهنية المقامة التي شارك فيها معلمو الرياضيات في المملكة خلال الفترة السابقة لدراسة أثر (TIMSS2019) في ممارساتهم التدريسية.

وحيث إن هناك قلة في الأبحاث - على حد علم الباحثات- التي تناولت أثر مُتغيّر المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات للصف الثاني المتوسط من خلال استخدام بيانات دراسة (TIMSS2019)؛ لذا رأت الباحثات ضرورة بحث أثر مُتغيّر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط.

مشكلة البحث:

حرصت وزارة التعليم على مواكبة التغيرات والتطورات التي من شأنها الرقي بمستوى تعليم مادة الرياضيات وتعلّمها؛ إذ استقطبت سلسلة كتب ماجروهيل الرياضيات، التي تبنت أحدث نظريات التعليم والتعلّم. ومن سمات عصرنا الحالي التطور السريع في كافة مجالات المعرفة، حيث انعكس هذا التطور على طرق التدريس التي لا بد أن تلائم هذا التطور و ثوابه، وقد أشارت العديد من الأبحاث التربوية إلى وجود تأثير للمشاركة في برامج التنمية المهنية على مستوى الممارسات التدريسية للمعلمين كدراسة (محمد، ٢٠١٧؛ Blomeke et al 201٩).

كما أكد ذلك توصية دراسة الشامي والغامدي (٢٠٢٠)، التي أوصت بتحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم. ونظرًا لأهمية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات؛ فقد حرصت وزارة التعليم في المملكة على تقديم البرامج التدريبية للمعلمين خلال الخدمة في مجالات متعددة وبشكل مستمر؛ مما يدلّ على أهمية التنمية المهنية؛ كونها إحدى مُتغيّرات الدراسة الدولية، حيث تضمّنت استبانة المعلم للصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS) عدد ساعات برامج التنمية المهنية، ومجالات برامجها، وتُمثّل هذه المجالات برامج التنمية المهنية التي يحتاجها معلمو الرياضيات لمواكبة التطورات والتغيرات الحديثة. وصنّفت الدراسة برامج التنمية المهنية إلى سبعة مجالات، وهي: المحتوى الخاص بمادة الرياضيات، وطرق تدريس الرياضيات وأساليبها، ومناهج الرياضيات، ودمج التقنية في الرياضيات،

وتحسين الفكر النقدي أو مهارات حل المسائل لدى الطلبة، وتقييم مادة الرياضيات، والتعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

ومن خلال الاطلاع على نتائج تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS2019؛ يلاحظ أنها كانت ضعيفة مقارنة بنتائج الدول المشاركة.

وتناول العديد من الدراسات العوامل المرتبطة بالمعلم، التي قد تكون ذات صلة بتحصيل طلاب المملكة في دراسات (TIMSS) بالرياضيات، كدراستي الحجاجي (٢٠١٢)، والزيد (٢٠٢٠)، اللتين بحثتا خصائص المعلم، ودراسة البرصان وتيغزة (٢٠١٢)، التي هدفت إلى دراسة الممارسات التقويمية لدى المعلمين ومقارنتها مع كوريا الجنوبية. وتعدّ التنمية المهنية للمعلمين أحد العوامل المهمة التي قد تؤثر بشكل كبير في ممارسات المعلمين التدريسية؛ ومن ثمّ تؤثر بشكل مباشر في تحصيل الطلاب بالرياضيات في دراسة (TIMSS2019)، وحيث إنه لا توجد دراسات تناولت مُتغيّر التنمية المهنية بالبحث باستخدام البيانات الجديدة التي وفّرتها الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS2019)؛ لذا رأى الباحث أن يتناول أثر مُتغيّر التنمية المهنية في الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد تحدّدت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر مُتغيّر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS 2019)؟

أسئلة البحث: تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS 2019)؟

٢. ما أثر مُتغيّر التنمية المهنية (من حيث المجال، وعدد الساعات) في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS 2019)؟

٣. ما أثر مُتغيّر الخبرة التدريسية والجنس في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط بدراسة (TIMSS 2019)؟

أهداف البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط، والتعرّف على العوامل التي قد تؤثر في مستوى هذه الممارسات.



أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- التَّعرُّف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة.
- إلقاء الضوء على الممارسات التدريسية التي يجب أن تُمارسها معلمة الرياضيات.
- تبصير القائمين على الممارسات التدريسية بما تحتاج إلى تنمية ودعم لدى معلمة رياضيات المرحلة المتوسطة.

الأهمية التطبيقية:

- يُستفاد من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام ببرامج التنمية المهنية، التي يمكن أن تُحسِّن مستوى ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: ركّزت الدراسة الحالية على الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات المرحلة المتوسطة وبعض المتغيّرات الواردة في استبانة معلم الرياضيات للصف الثاني المتوسط، التي تشمل: التطوير المهني (مجال التطوير، وعدد الساعات)، والخبرة التدريسية، والجنس.

الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على نتائج دراسة تيمز ٢٠١٩ في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: اعتمدت هذه الدراسة على نتائج دراسة تيمز لعام ٢٠١٩ في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

الممارسات التدريسية: "مايقوم به المعلم من أداءات وسلوكيات تربوية وتعليمية، تنعكس آثارها على الطلاب وعلى عمليات التعليم والتعلم فيما يتعلق بمهنة المعلم" (الزهراني، ١٢، ٢٠٠٩)

وتعرّفها الباحثات إجرائياً بأنها: الأساليب والطرق التي يستخدمها معلم الرياضيات للعينة المشاركة من طلاب الصف الثاني المتوسط في (TIMSS2019) في أثناء تعليم المحتوى الدراسي؛ بهدف إحداث التعلّم لدى المتعلمين.

التنمية المهنية: عرّفها فليه والزكي (٢٠٠٣) بأنها: قيام المعلم بنشاطات متعددة ومستمرة، أهمها: القراءة التربوية، وحضور الندوات واجتماعات هيئة التدريس واجتماعات مجالس الآباء والدراسات التربوية وبرامج التدريب التربوي؛ بغية أن

ينعكس ذلك على الارتقاء بمستواه المهني والأكاديمي، الذي ينعكس على تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ.

وتُعرفها الباحثات إجرائياً بأنها: البرامج التربوية والتدريبية التي تُقدّم للمعلم؛ بهدف تزويده بمجموعة من المعارف والمهارات التي تتطلبها العملية التعليمية؛ لتطوير مستواه المهني والأكاديمي؛ وبالتالي تحسين مستوى الطلاب التعليمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد شهدت المنظومة التعليمية بالمملكة العربية السعودية في القرن الحادي والعشرون نقلة نوعية في مختلف مجالات العملية التعليمية، حيث تم ذلك نظير الاهتمام الكبير وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى مواكبة التطور العالمي في شتى المجالات، ولن يتم تحقيق ذلك إلا من خلال المؤسسات التعليمية، فمن هنا حرصت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على النمو المهني للعاملين فيها، وتقديم يد المساعدة والعون لهم في تعلمهم الذاتي، ومساندتهم ومتابعتهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ووصف الشرفات وإبراهيم (٢٠١٩) الرياضيات بأنها تُعدّ من أهم الموضوعات في التعليم، فهي تساعد في تطوير القدرات المنطقية والبناء المنطقي للطلبة؛ حيث إنها تعطي الطلاب فرصة لإدراك العلاقات المتعددة الجوانب والأساليب المختلفة للتخمين على الأسئلة. كما تعطي الطلاب فرصة لتطوير المصطلح التفكير والإبداع، فالرياضيات من العلوم المهمة لإنشاء المهارات الأساسية التي يمكنهم استخدامها في حياتهم العلمية والعملية. كما تساعد الطلاب أيضاً في فهم العلاقات العملية والأساليب المختلفة المستخدمة في عدد من المجالات، مثل الرياضيات التطبيقية، والتحليل الإحصائي، والمحاسبة، والإحصاء، والاقتصاد وغيرها. كما تساعد الطلاب في فهم المسائل العملية المتعلقة بالأعمال اليومية، وتعطيهم الكفاءة اللازمة للتعامل مع المشكلات الحياتية المختلفة (٢٠١٢). (Dascalu). هذا ويعتبر المعلم أهم الأركان الرئيسية التي تؤثر بشكل كبير في إعداد أفراد المجتمع، حيث يساهم في تشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم، وله دور مهم في غرس القيم الأخلاقية وتنميتها، والاتجاهات المرغوبة فيهم ليصبحوا أفراداً فاعلين لديهم القدرة على المساهمة في تقدم وتطوير المجتمع، ومن هنا تأتي أهمية إعداد المعلم وتأهيله وتوفير فرص التطور المهني المستمر له، خصوصاً في عصر المعرفة الذي يتسم بالتطورات والتغيرات السريعة، وتنمو فيه المعرفة بصورة غير مسبقة، والذي يشهد طفرة هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات (الصحفي، ٢٠٢٣). وتنبت حاجة المعلم للنمو والتطور المهني من منطلق أنه مهما توفر للمعلم من إعداد جيد، فإن هذا الإعداد لا يمكن أن يضمن له مواجهة كل ما يقابله في حياته العملية من

مواقف متغيرة ومتجددة، وكذلك حاجة المعلمين لإدراك إمكانياتهم الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية ووعيهم بحاجاتهم وقدراتهم على تحليل أوجه نشاطهم ونقدها نقدًا ذاتيًا وتحديد المشكلات وتحليلها ومواجهتها وتنظيم جهودهم من أجل الوصول إلى حلول ملائمة لها (المنشاوي، ٢٠١١).

وتعد التنمية المهنية للمعلمين من إحدى عناصر الإصلاح في المؤسسات التعليمية لكون المعلم من أحد المتغيرات التي تحتاج إلى تطوير، وذلك من أجل تحسين نظام التعليم فيه التي تعد من أهم الاستثمارات في الوقت والمال التي تسعى إليها الدول في مجال التعليم من خلال تحسين أدائه المهني (بلال، ٢٠١٦).

هذا وتتضمن دراسة التوجهات الدولية في مادة الرياضيات (TIMSS) مجموعة من الاختبارات الدولية التي تعمل على تقييم تحصيل الطلبة وتوجهاتهم في مادة الرياضيات وتستقصي إنجازات الطلبة في هذه المادة لمدارس الدول المشاركة على مستوى العالم، والتي تدار من قبل الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA، ومقرها في العاصمة الهولندية أمستردام حيث تقام كل أربع سنوات للصفين الرابع والثامن الأساسيين، وقد عُقدت الدورة الأولى عام ١٩٩٥، وستقام الدورة اللاحقة في هذا العام ٢٠٢٣، حيث ستشارك في تطبيق هذا الاختبار أكثر من ٦٠ دولة من جميع أنحاء العالم (الصحفي، ٢٠٢٣). ولقد هدفت دراسة الصحفي (٢٠٢٣) إلى تقديم تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، بالإضافة لعرض الفلسفة التي تقوم عليها دراسة التوجهات الدولية والعالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، وفي ضوء الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة تم صياغة التصور، حيث جاء مشتتاً على عدة نقاط رئيسية تمثلت فيما يلي: هدف التصور المقترح، منطلقات التصور المقترح، محاور التصور المقترح ومنها: أهداف التنمية المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم والخطوات الإجرائية لتنفيذ التصور المقترح لتنمية مهني الرياضيات والعلوم مهنيًا كما أن الاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية لمواكبة هذه التغيرات التي تواجه العملية التعليمية يأتي من النظرة التقليدية للتدريس أثناء الخدمة لم يعد ملائم للبنية المعرفية والفلسفية لمهنة التعليم وللأدوار المنتظرة من المعلم في ضوء معايير الجودة في المؤسسات التعليمية التي تحقق التنمية المهنية الحقيقية التي تؤدي إلى تعبير في الممارسات المهنية للمعلمين (الزايدي، ٢٠١٥). وفي ضوء ذلك هدفت دراسة شولان (٢٠٢٣) إلى الكشف عن واقع متطلبات التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمنطقة جازان في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين، وكشفت نتائج الدراسة عن اتفاق

جميع معلمي الرياضيات على دور النمو المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في تفعيل متطلبات التنمية المهنية، كما أشارت النتائج عن اتفاق معلمي الرياضيات على أهمية البرامج الأكاديمية والاجتماعية في المدرسة في تفعيل معايير الجودة، كما أكدت النتائج عن اتفاق جميع معلمي الرياضيات على دور البنية التحتية في المدرسة في تفعيل معايير الجودة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بما يتواءم مع متطلباتها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هذا وقد أولت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم اهتماماً في توظيف التقنية في العملية التعليمية، فأحدثت نقلة نوعية غير مسبقة من التعليم الاعتيادي الذي يتطلب حضور الطالب وأداء المهام المطلوبة إلى التعليم الإلكتروني الذي يتيح فرص تعليم مرنة ومتنوعة، حيث أعلنت إثر إغلاق المدارس أثناء جائحة كورونا استئناف الدراسة بنظام التعليم عن بعد في ١٥ أغسطس ٢٠٢٠م لجميع مراحل التعليم العام من تاريخ ١١ / ١ / ١٤٤٢هـ من خلال منصة مدرستي الإلكترونية. ولقد رصدت دراسة الفيفي والسهلي (٢٠٢٤) تقارير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية متوسط أداء طلبة الصف الثاني متوسط في مشاركات الاختبارات الدولية TIMSS في الأعوام الثلاثة المتتالية (٢٠١١ - ٢٠١٥ - ٢٠١٩) لتشير التقارير إلى انخفاض في مستوى أداء الطلبة والحصول على مراكز متأخرة حيث احتلت المملكة العربية السعودية المرتبة (٣٧) من أصل (٣٩) دولة مشاركة عام ٢٠١٩، واستثماراً لجهود وزارة التعليم في تطوير التعليم سعت الدراسة إلى تدريب طالبات الصف الثاني متوسط على تطوير مهارات التفكير لحل مسائل محاكية لأسئلة الاختبارات الدولية TIMSS مجال الجبر باستخدام منصة مدرستي وفق نموذج نيدهام البنائي، وأظهرت نتائج تحليل البيانات الكمية والوصفية الأثر الإيجابي للتدريب وفق البرنامج التعليمي المقترح، ومدى فاعلية منصة مدرستي وفق نموذج نيدهام البنائي في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في اختبارات الدولية TIMSS مجال الجبر.

ولقد واكبت المملكة العربية السعودية، ممثلة بوزارة التعليم، التطور المتسارع والمتنامي في مجال الرياضيات، حيث يظهر جزء من هذا الاهتمام في التعاون المشترك مع سلسلة ماجروهل التعليمية لتطوير مناهج الرياضيات في المملكة للتغلب على مشكلات هذه المناهج، وقد تطلب ذلك تلبية احتياجات معلمي الرياضيات من التدريب والتطوير المهني في مجالات متعددة (عسيري، ٢٠١٤) وأوضحت نتائج الأبحاث في هذا المجال تزايد الاهتمام العالمي بالتطوير المهني للمعلمين والدور الحيوي الذي تلعبه في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فعلى سبيل المثال، أشار دارلنج

هاموند (Darling-Hammond, 2010) إلى أن "صانعي السياسات التعليمية والممارسين أجمعوا على أن من أكثر الاستراتيجيات الواعدة بشكل مباشر لتحسين نتائج التعليم العام هي تحسين جودة المعلم".

وقد هدفت دراسة المالكي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية، وأظهرت النتائج وجود احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد، باستثناء مجال الرغبة المنتجة الذي جاء بدرجة كبيرة، وفي ضوء النتائج جرت التوصية بضرورة اهتمام وزارة التعليم بوضع برامج التطوير المهني المستمرة الشاملة على المستوى الوطني لمعلمي الرياضيات في أثناء الخدمة المستندة إلى النماذج والتجارب العالمية في البراعة الرياضية وأبعادها، وضرورة قيام الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باعتماد خطة استراتيجية مبنية على احتياجات التطوير المهني للمدرسين من معلمي الرياضيات، بحيث يتم تخطيط واختيار محتوى البرامج التدريبية بما يلبي احتياجات التطوير المهني لهم في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب عمومًا وعلى وجه الخصوص في البراعة الرياضية وتوظيفها في غرفة الصف. وقد هدفت دراسة المحروقية (٢٠٢٤) إلى الكشف عن الأداء التفاضلي في مفردات اختباري الرياضيات في الدراسة الدولية (TIMSS) في دورتها السابعة ٢٠١٩ للصفين الرابع والثامن باستعمال طريقتي الصعوبة المحولة للمفردة وطريقة مانتل هانزل تبعًا لمتغير النوع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين اتجاه الأداء التفاضلي للمفردات (ذكور - إناث) وكل من مستوى صعوبة المفردة في الصف الرابع، ومتغير نوع المفردة ومتغير مجال المعرفة في الصف الثامن. وتقوم فلسفة اختبار TIMSS على توضيح العلاقات بين الممارسات التعليمية والجودة التعليمية وإنجاز الطلبة، حيث يمكن التعرف على الممارسات التعليمية التي تقدم تعليمًا جيدًا في الرياضيات والعلوم من خلال قياس مدى استخدام ممارسات الجودة التعليمية هذه في الفصل الدراسي، كما يتم ربط إنجاز الطلبة بالجودة التعليمية والعوامل الأخرى النسبية مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة والموارد المدرسية وغيرها (الزايدي، ٢٠١٩).

ويقدم اختبار TIMSS بيانات ونتائج حول اتجاهات الطلبة نحو ما يتعلموه من موضوعات الرياضيات والعلوم، وكذلك يساهم في إيجاد تفهم واضح للبيئة التعليمية والسياسات المدرسية، التي من شأنها أن تعزز فرص الطلبة في الحصول على مواقع متقدمة من حيث التحصيل مقارنة مع الطلبة من البيئات الأخرى، فهناك

استبانات لكل من المعلمين والمديرين والطلبة تستهدف جمع معلومات عن اتجاهات الطلبة، وعن الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التعليم والتعلم، والمصادر التعليمية المتوفرة في المدرسة (الغرابلي والعايد، ٢٠١٥).

وقام أريكسون ورفاقه (Erikson et al., ٢٠١٩) بدراسة هدفت قياس جودة ممارسات تعليمية معينة في الرياضيات في ضوء نتائج اختبار TIMSS، حيث ركزت دراستهم على ثلاث ممارسات تعليمية كانت موضوعا لنقاشات طويلة في الأدب التربوي: حفظ الصيغ، والاستماع إلى المعلم، وربط الرياضيات بالحياة اليومية، وخلصت النتائج إلى أنه في السويد وعبر أربع دورات من اختبار TIMSS كان لربط الرياضيات بالحياة اليومية مؤشرا سلبيا على الإنجاز، في حين أن حفظ الصيغ والاستماع إلى المعلم كانا مؤشران إيجابيان، وهو النمط المعتاد للنتائج عبر جميع البلدان المشاركة في موجتين من اختبار TIMSS، ونظرت هذه الدراسة إلى أن TIMSS وسيلة واعدة لتقييم فعالية الممارسات التعليمية والتقييمية المختلفة. وأجرى بن مرضاح (٢٠١٩) دراسة هدفت التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية ضمن اختبار TIMSS لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في جدة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر دال لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

تناولت دراسة العنزي (٢٠١٩) تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالكويت في ضوء متطلبات اختبار TIMSS، وتوصلت الدراسة إلى صياغة تصور مقترح لتنمية معلمي الرياضيات مهنيا في ضوء متطلبات اختبار TIMSS. وبالتالي يتمثل اختبار TIMSS في قياس أداء الطلبة في الرياضيات في ضوء المنهج المتوقع أن يتم تدريسه في المدرسة، فضلا عن ربط إنجاز الطلبة في تلك المادة بالجودة التعليمية بالمدرسة والخلفية الاجتماعية والشخصية للطلاب (NCED, ٢٠١٩).

منهج البحث:

أستخدم المنهج السببي المقارن؛ لمناسبته لأهداف الدراسة في التعرف على أثر مُتغيّر التنمية المهنية في ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية، حيث عرّف العساف (٢٠١٢) المنهج السببي المقارن بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يُطبّق لتحديد الأسباب المحتملة - ولهذا سُمّي السببي - التي كان لها تأثير في السلوك المدروس، ليس من خلال التجربة - كما هو الحال بالنسبة للمنهج التجريبي- وإنما من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به بمن لا يسلكه أو يتصف به؛ ولهذا سُمّي بالمقارن".



مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، الذين أدّى طلابهم اختبار (TIMSS2019)، والبالغ عددهم (١١٢١٦).

عينة البحث:

تكوّنت عينة الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، الذين أدّى طلابهم اختبار (TIMSS2019)، ويبلغ عددهم (٢٢٢).

أدوات البحث:

تم استخدام بيانات طلاب الصف الثاني متوسط الذين شاركوا في دراسة TIMSS 2019 وبيانات معلمهم، والتي جمعت باستخدام اختبار الرياضيات واستبانة معلم الرياضيات.

- أولاً: اختبار الرياضيات، والذي يهدف إلى إظهار مستوى كفاءة طلبة الدول المشاركة وتقويم مستوى مناهجها التعليمية، حيث يبلغ إجمالي أسئلة الاختبار ٢١١ سؤالاً، وضعت لقياس المعرفة المتعلقة بالرياضيات في عدة مجالات ومستويات ولتقويم طلبة الدول المشاركة في الدراسة بدقة. وكان على النحو التالي:

- العدد ويشمل ٣٠% من الاختبار.
- الجبر ويشمل ٣٠% من الاختبار.
- الهندسة الرياضية ويشمل ٢٠% من الاختبار.
- البيانات والاحتمالات ويشمل ٢٠% من الاختبار.
- ثانياً: استبانة معلم الرياضيات، والتي تهدف إلى جمع معلومات عن الخلفية الأكاديمية والمهنية لدى المعلمين وموارد الصفوف الدراسية والممارسات التعليمية والاتجاهات إزاء التدريس.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- تحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer).

الترميز:

الممارسات:

الترميز	الاستجابة
٤	في كل درس أو تقريباً كل درس.
٣	في حوالي نصف الدروس.

أثر التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف ...، فاطمة المالكي وآخرون

٢	في بعض الدروس.
١	أبدًا.

تفسير النتائج:

مستوى الممارسة	المتوسط الحسابي
ضعيف	من ١ إلى أقل من ٢.
متوسط	من ٢ إلى أقل من ٣.
عالٍ	من ٣ إلى ٤.

عدد الساعات:

الترميز	الاستجابة	الاستجابة
١	لا يوجد.	None
٢	أقل من ٦ ساعات.	Less than 6 hours
٣	٦ - ١٥ ساعة.	hours ١٥-٦
٤	١٦ - ٣٥ ساعة.	hours ٣٥-١٦
٥	أكثر من ٣٥ ساعة.	More than 35 hours

التطوير المهني

الترميز	الاستجابة
٢	نعم
١	لا

السؤال الأول: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS2019)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية للممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثامن في السعودية وفق بيانات تميز ٢٠١٩، ويوضّح الجدول (١) هذه النتائج:

جدول (١): المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية للممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثامن في السعودية وفق بيانات تميز ٢٠١٩

الممارسة	المتوسط الحسابي	مستوى الممارسة	الممارسة	نسبة ممارستها من قِبَل المعلمين	أداء الطلبة في الرياضيات
تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب	٢.٧٩	متوسط	في كل درس، أو تقريبًا كل درس.	٢٢.٧٢	٤٠٣.٨٠
			تقريبًا نصف الدروس.	٢٨.٦٢	٣٩٦.٤٤



٣٨٨.٠٠	٤٤.٢٦	في بعض الدروس.			منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.
٣٨٧.٢١	٤.٤٠	أبدًا.			
٣٩٦.٦٠	٣٨.٥٤	في كل درس، أو تقريبًا كل درس.	عالي	٣.١٦	تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم.
٣٩٧.٢٢	٣٨.٦٣	تقريبًا نصف الدروس.			
٣٨٧.٤٤	٢٢.٨٣	في بعض الدروس.			
-	٠	أبدًا.			
٣٩٩.٩٩	٦٩.٩٧	في كل درس، أو تقريبًا كل درس.	عالي	٣.٦٣	تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف.
٣٨٨.٣٦	٢٠.٥٨	تقريبًا نصف الدروس.			
٣٦٢.٨١	٩.٤٥	في بعض الدروس.			
-	٠	أبدًا.			
٣٩٨.٥٦	٦٣.٤٤	في كل درس، أو تقريبًا كل درس.	عالي	٣.٥٦	تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم.
٣٨٩.١١	٢٧.٢٥	تقريبًا نصف الدروس.			
٣٧٤.٣٦	٨.٧٩	في بعض الدروس.			
٤٠٨.٢٢	٠.٥٢	أبدًا.			

تشير النتائج إلى أن أكثر ممارسة مارسها معلمو الرياضيات للصف الثاني المتوسط في السعودية؛ ممارسة "تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف"، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) من أصل (٤)، وبمستوى ممارسة عالي، حيث استخدمها نسبة ٦٩.٩٧% في كل درس أو تقريبًا في كل درس، كما يُلاحظ أن الأداء في الرياضيات لدى عدد من الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة كل درس أو تقريبًا كل درس؛ أعلى بفارق (١١) نقطة، وأن (٣٧) من أداء الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة تقريبًا نصف الدروس، أو في بعض الدروس على الترتيب. وتعزو الباحثة ارتفاع الأداء في الرياضيات لدى عدد من الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة كل درس أو تقريبًا كل درس إلى أن التشجيع؛ ساعد على تطوير مهارات التفكير والتواصل؛ مما كان له دور في دعم الطلبة ومساعدتهم على التعبير عن الأفكار في الصف، وتطوير مهارات التفكير الناقد والتواصل الرياضي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات (Akiba & Liang, 2013; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Desimone,

وقد حصلت على الترتيب الثاني من حيث مستوى الممارسة عبارة "تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم"، بمتوسط حسابي (٣.٥٦) من أصل (٤)، وبمستوى ممارسة عالٍ، حيث استخدمها من المعلمين ٦٣.٤٤% في كل درس أو تقريباً في كل درس، كما استخدمها ٢٧.٢٥% من المعلمين تقريباً في نصف الدروس. كما يُلاحظ أن الأداء في الرياضيات لدى الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في كل درس أو تقريباً كل درس؛ أعلى بفارق، (٩) نقاط، و (٢٤) نقطة، من أداء الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة تقريباً في نصف الدروس أو في بعض الدروس على الترتيب، وتعزو الباحثة ذلك إلى تركيز المعلمين على التعلّم النشط والمشاركة الفعّالة للطلبة، ويتفق هذا مع دراسة المالكي وخليل وعواجي (٢٠٢٠).

وجاءت بالترتيب الثالث من حيث مستوى الممارسة عبارة "تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم"، بمتوسط حسابي (٣.١٦) من أصل (٤)، وبمستوى ممارسة عالٍ، حيث استخدمها من المعلمين ٣٨.٥٤% في كل درس أو تقريباً في كل درس، كما استخدمها ٣٨.٦٣% من المعلمين تقريباً في نصف الدروس. كما يُلاحظ أن الأداء في الرياضيات لدى الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في كل درس أو تقريباً كل درس؛ أعلى بفارق (١١) نقطة، من أداء الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في بعض الدروس، وكان الفرق طفيفاً بين أداء الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في كل درس أو تقريباً كل درس، والطلبة الذين استخدمها معلومهم في حوالي نصف الدروس؛ إذ كان الفرق أقل من نقطة واحدة، وتعزو الباحثة أن تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم؛ يُعدّ ممارسة فعّالة وذات أهمية كبيرة في عملية التعلّم؛ مما أسهم في تحسين أداء الطلبة الأكاديمي - خاصة في مادة الرياضيات- وهذا على الخلاف مع دراسة المالكي وخليل وعواجي (٢٠٢٠)، التي جاءت بمتوسط (٢.٩)، بمستوى أداء متوسط.

وتُشير النتائج إلى أن أقل ممارسة مارسها معلمو الرياضيات للصف الثاني المتوسط في السعودية؛ ممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه"، بمتوسط حسابي (٢.٧٩)، وبمستوى ممارسة متوسط، حيث بلغت أعلى نسبة من المعلمين في استخدام هذه الممارسة ببعض الدروس ٤٤.٢٦%. كما يُلاحظ أن الأداء في الرياضيات لدى الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في كل درس أو تقريباً كل درس؛ أعلى بفارق، (٧) نقاط، و (١٥) نقطة، من أداء الطلبة الذين استخدم معلومهم هذه الممارسة في حوالي نصف

الدروس أو في بعض الدروس على الترتيب، وتعزو الباحثة انخفاض استخدام هذه الممارسة إلى: صعوبتها، وإعداد المعلمين.

السؤال الثاني: ما أثر مُتَغَيِّر التنمية المهنية (من حيث: المجال، وعدد الساعات) في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS2019)؟

مُتَغَيِّر عدد ساعات التطوير المهني:

للتعرّف على أثر مُتَغَيِّر عدد الساعات التي قضاها المعلم في التطوير المهني وهو على رأس العمل خلال السنتين الماضيتين في مستوى الممارسات التدريسية؛ استخدام تحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer)، والجدول (٢) يوضح قيم (Beta، B، Adjusted R²) لكل ممارسة من ممارسة التدريس.

جدول (٢): تأثير مُتَغَيِّر عدد الساعات في تباين مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات في السعودية للصف الثاني المتوسط في دراسة

(TIMSS2019)

Beta	B(s.e)	Constant	Adjusted R ²	الممارسات
٠.٠١٠	0.02(0.19)	٢.٢٦	0.04	تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.
0.11	0.19(0.17)	1.91	0.08	تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حل المشكلات بطريقتهم.
-0.06	- 0.08(0.09)	1.41	0.05	تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف.
0.07	0.10(0.15)	1.49	0.03	تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم.

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٢) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن عدد الساعات التي قضاها المعلم في التطوير المهني وهو على رأس العمل؛ تُفسّر ٤% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه"، وتُشير البيانات إلى تأثير عدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، كما تُشير النتائج إلى أن قيمة (Beta) المطلقة بلغت

(٠.٠١٠)، وتدّل هذه القيمة على تأثير ضعيف لعدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة وفق معيار كوهين، وهذا مخالف لدراسة (Liang et al., 2015)، التي عزت ارتباط مشاركة المعلمين في التطوير المهني بشكل إيجابي إلى ارتفاع تحصيل الطلاب في الرياضيات، واتفقت النتيجة مع دراسة الزهراني (١٤٢٩).

كما أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٢) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن عدد الساعات التي قضاها المعلم في التطوير المهني وهو على رأس العمل؛ تُفسّر ٨% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم"، وتُشير البيانات إلى تأثير غير معنوي لعدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، وتُشير النتائج إلى أن قيمة (Beta) المطلقة بلغت (٠.١١)، وتدّل هذه القيمة على تأثير ضعيف لعدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة وفق معيار كوهين.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن عدد الساعات التي قضاها المعلم في التطوير المهني وهو على رأس العمل؛ تُفسّر ٥% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف"؛ ويُشير هذا إلى تأثير غير معنوي لعدد ساعات التطوير المهني في الممارسة، وقد بلغت قيمة (Beta) المطلقة (٠.٠٦)؛ وتدّل هذه القيمة على تأثير ضعيف لعدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة وفق معيار كوهين، كما تُشير القيمة السالبة لقيمة (B) إلى التأثير السلبي لعدد ساعات التطوير المهني في الممارسة؛ لكن تأثيره كان ضعيفاً.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن عدد الساعات التي قضاها المعلم في التطوير المهني وهو على رأس العمل؛ تُفسّر ٣% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم"؛ ويُشير هذا إلى تأثير غير معنوي لعدد ساعات التطوير المهني في الممارسة، وقد بلغت قيمة (Beta) المطلقة (٠.٠٧)؛ وتدّل هذه القيمة على تأثير ضعيف لعدد ساعات التطوير المهني في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة وفق معيار كوهين.

مُتَغَيِّر مجالات التطوير المهني:

للتَّعَرَّف على أثر مُتَغَيِّر مجالات التطوير المهني في مستوى الممارسات التدريسية؛ أُستخدِم تحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer)، وبيِّن الجدول (٣) قيم (Adjusted R²، B، Beta) لكل ممارسة من ممارسة التدريس.

(أ) تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.

جدول (٣): تأثير مُتَغَيِّر مجالات التطوير المهني في تباين ممارسة تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط

0.06		Adjusted R2
2.28		Constant
Beta	B(s.e)	خلال السنتين الماضيتين مجالات التطوير المهني هل شاركت في التطوير المهني في أي من المجالات الآتية؟
0.10	0.09(0.09)	المحتوى الرياضي بمادة الرياضيات.
0.07	0.07(0.09)	طرق تدريس مادة الرياضيات.
-0.12	-0.11(0.10)	منهج الرياضيات.
-0.10	-0.09(0.08)	دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.
٠.٠٠١	0.001(0.08)	تحسين مهارات التفكير الناقد أو مهارات الطلبة لحلّ المشكلات.
0.06	0.06(0.11)	تقييم مادة الرياضيات.
-0.19	-0.17(0.11)	التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٣) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن مجالات التطوير المهني مجتمعة تفسّر ٦% من التباين الحاصل في ممارسة المعلمين لممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه"؛ ويُشير هذا إلى أن هناك تأثيرًا ل مجالات التطوير المهني مجتمعة على ممارسة تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.

ويمكن ترتيب مجالات التطوير المهني من حيث الأكثر إيجابية وأهمية وفقًا لقيم (Beta) كالآتي: (١) المحتوى الرياضي (0.10). (٢) طرق تدريس مادة الرياضيات (0.07). (٣) تقييم مادة الرياضيات (0.06)، في حين تُشير قيمة (Beta) إلى أن مجالات التطوير المهني هي: (١) التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة (-0.19). (٢) منهج الرياضيات (-0.12). (٣) دمج التكنولوجيا في تدريس مادة

الرياضيات (-٠.١٠)، حيث كان لها تأثير عكسي في مستوى ممارسة تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه: أي أن المعلمين الذين كان إجاباتهم أنهم لم يشاركوا في برامج تطوير مهني استهدفت هذه المجالات؛ استخدامها أعلى لممارسة تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه، بمقدار (B)، مقارنة بالمعلمين ممن كانت إجابته أنه شارك في برامج تطوير مهني بهذه المجالات.

(ب) تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم:

جدول (٤): تأثير مُتغيّر مجالات التطوير المهني في تباین ممارسة تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط

0.15		Adjusted R2
1.73		Constant
Beta	B(s.e)	خلال السنتين الماضيتين لمجالات التطوير المهني: هل شاركت في التطوير المهني في أي من المجالات الآتية؟
-0.01	-0.01(0.07)	المحتوى الرياضي بمادة الرياضيات.
0.24	0.20(0.07)	طرق تدريس مادة الرياضيات.
-0.28	-0.22(0.07)	منهج الرياضيات.
-0.06	-0.04(0.08)	دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.
-0.11	-0.09(0.07)	تحسين مهارات التفكير الناقد أو مهارات الطلبة لحلّ المشكلات.
-0.05	-0.04(0.08)	تقييم مادة الرياضيات.
-0.06	-0.05(0.08)	التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٤) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن مجالات التطوير المهني مجتمعة تفسّر ١٥% من التباين الحاصل في ممارسة المعلمين لممارسة "تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم"؛ ويُشير هذا إلى أن هناك تأثيراً لمجالات التطوير المهني مجتمعة في ممارسة تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم.

ويمكن ترتيب مجالات التطوير المهني من حيث الأكثر إيجابية وأهمية وفقاً لقيم (Beta) كالآتي: كان المجال المؤثر بشكل إيجابي في ممارسة تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم؛ مجال طرق تدريس مادة الرياضيات (0.24)، وتُشير قيمة (Beta) إلى أن باقي مجالات التطوير المهني كان لها تأثير عكسي في مستوى ممارسة تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم: أي أن المعلمين الذين كانت إجاباتهم أنهم لم يشاركوا في برامج تطوير مهني استهدفت

هذه المجالات؛ كان استخدامها أعلى للممارسة بمقدار (B)، مقارنة بالمعلمين ممن كانت إجابته أنه شارك في برامج تطوير مهني بهذه المجالات.

(ج) تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف:

جدول (٥): تأثير مُتغيّر مجالات التطوير المهني في تبين ممارسة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط

Adjusted R2		0.07
Constant		1.38
Beta	B(s.e)	
-0.05	-0.03(0.08)	خلال السنتين الماضيتين لمجالات التطوير المهني: هل شاركت في التطوير المهني في أي من المجالات الآتية؟ المحتوى الرياضي بمادة الرياضيات.
0.11	0.07(0.08)	طرق تدريس مادة الرياضيات.
-0.12	-0.08(0.07)	منهج الرياضيات.
-0.11	-0.07(0.09)	دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.
-0.05	-0.03(0.08)	تحسين مهارات التفكير الناقد أو مهارات الطلبة لحلّ المشكلات.
0.09	0.06(0.08)	تقييم مادة الرياضيات.
-0.17	-0.11(0.09)	التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٥) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن مجالات التطوير المهني مجتمعة تفسّر ٧% من التباين الحاصل في ممارسة المعلمين لممارسة "تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف"؛ ويشير هذا إلى أن هناك تأثيراً لمجالات التطوير المهني مجتمعة في ممارسة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف.

ويمكن ترتيب مجالات التطوير المهني من حيث الأكثر إيجابية وأهمية وفقاً لقيم (Beta) كالاتي: كان المجالان المؤثران بشكل إيجابي في ممارسة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف هما: (١) مجال طرق تدريس مادة الرياضيات (0.11). (٢) مجال تقييم مادة الرياضيات (0.09).

في حين تُشير قيمة (Beta) إلى أن باقي مجالات التطوير المهني كان لها تأثير عكسي في مستوى ممارسة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف: أي أن المعلمين الذين كانت إجابتهم أنهم لم يشاركوا في برامج تطوير مهني التي استهدفت هذه المجالات؛ كان استخدامها أعلى لممارسة تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف بمقدار (B)، مقارنة بالمعلمين ممن كانت إجابته أنه شارك في برامج تطوير مهني بهذه المجالات.

(هـ) تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم:
جدول (٦): تأثير مُنَغَيِّر مجالات التطوير المهني في تباين ممارسة تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم لدى معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط

Adjusted R ²		0.02
Constant		1.44
Beta	B(s.e)	
0.05	0.03(0.08)	خلال السنتين الماضيتين لمجالات التطوير المهني: هل شاركت في التطوير المهني في أي من المجالات الآتية؟
-0.03	-0.02(0.09)	المحتوى الرياضي بمادة الرياضيات.
-0.10	-0.07(0.08)	طرق تدريس مادة الرياضيات.
0.01	0.001(0.07)	منهج الرياضيات.
0.11	0.08(0.09)	دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات.
-0.03	-0.02(0.08)	تحسين مهارات التفكير الناقد أو مهارات الطلبة لحل المشكلات.
-0.11	-0.07(0.07)	تقييم مادة الرياضيات.
		التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٦) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن مجالات التطوير المهني مجتمعة تفسّر ٢% من التباين الحاصل في ممارسة المعلمين لممارسة "تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم"؛ ويُشير هذا إلى أن هناك تأثيراً لمجالات التطوير المهني مجتمعة في ممارسة تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم.

ويمكن ترتيب مجالات التطوير المهني من حيث الأكثر إيجابية وأهمية وفقاً لقيم (Beta)، حيث أظهرت النتائج تأثير ثلاثة مجالات من مجالات التطوير المهني بشكل إيجابي في ممارسة تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم، وهي: (١) تحسين مهارات التفكير الناقد أو مهارات الطلبة لحلّ المشكلات (0.11). (٢) المحتوى الرياضي في مادة الرياضيات (0.05). (٣) دمج التكنولوجيا في تدريس مادة الرياضيات (0.01)، كما تُشير قيمة (Beta) إلى أن باقي مجالات التطوير المهني كان لها تأثير عكسي في مستوى ممارسة تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم؛ أي أن المعلمين الذين كانت إجاباتهم أنهم لم يشاركوا في برامج تطوير مهني التي استهدفت هذه المجالات؛ كان استخدامها أعلى لممارسة تطبيق ما تعلّموه على المسائل الجديدة بمفردهم بمقدار (B)، مقارنة بالمعلمين ممن كانت إجابته أنه شارك في برامج تطوير مهني بهذه المجالات.

السؤال الثالث: ما أثر مُتَغَيِّرِي الخبرة التدريسية والجنس في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط في دراسة (TIMSS2019)؟

١. مُتَغَيِّرُ الخبرة:

للتعرّف على أثر مُتَغَيِّرِ الخبرة التدريسية في مستوى الممارسات التدريسية؛ أُستخدم تحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer)، وبيّن الجدول (٧) قيم (Adjusted R²، B، Beta) لكل ممارسة من ممارسة التدريس.

جدول (٧): تأثير مُتَغَيِّرِ الخبرة في تباين مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في السعودية للصف الثاني المتوسط بدراسة (TIMSS2019)

Beta	B(s.e)	Constant	Adjusted R ²	الممارسات
-0.062	- 0.01(0.01)	٢.٣٩	٠.٠٠٤	تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.
-0.055	- 0.01(0.01)	١.٩١	٠.٠٠٣	تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم.
-0.173	- 0.02(0.01)	١.٥٦	٠.٠٣	تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف.
88١-0.	- 0.02(0.01)	١.٦٦	٠.٠٤	تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم.

*دال عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في جدول (٧) من خلال قيم (Adjusted R²)؛ أن الخبرة التدريسية تُفسّر ٠.٤% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة لمعلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه"، وتُشير البيانات إلى تأثير غير معنوي للخبرة التدريسية في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.٠٦)؛ إذ يعدّ تأثيره ضعيفاً وفق معيار كوهين.

وتُفسّر الخبرة التدريسية ٠.٣% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة لمعلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حلّ المشكلات بطريقتهم"، وتُشير البيانات إلى تأثير غير معنوي للخبرة التدريسية في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.٠٥٥)؛ فإن تأثيره يعدّ ضعيفاً وفقاً لمعيار كوهين.

كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٧) من خلال قيم (Adjusted R2) إلى أن الخبرة التدريسية تفسر ٣% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف"؛ ويُشير هذا إلى تأثير غير معنوي للخبرة في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.١٧٣)؛ فإن تأثيره يعدّ متوسطاً وفقاً لمعيار كوهين.

كما تُفسر الخبرة التدريسية ٤% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم"؛ ويُشير هذا إلى تأثير غير معنوي للخبرة في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة. ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.١٨٨)؛ فإن تأثيره يعدّ متوسطاً وفق معيار كوهين، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (خليل، ٢٠١٦؛ Blomeke et al., 2016).

ب. مُتَغَيِّرُ الجنس:

للتعرّف على أثر مُتَغَيِّرِ الجنس في مستوى الممارسات التدريسية؛ أُستخدم تحليل الانحدار المتعدد باستخدام برنامج (IDB Analyzer)، وبيّن الجدول (٨) قيم (Adjusted R2، B، Beta) لكل ممارسة من ممارسة التدريس.

جدول (٨): تأثير مُتَغَيِّرِ الجنس في تباين مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في السعودية للصف الثاني المتوسط بدراسة (TIMSS2019)

الممارسات	Adjusted R ²	Constant	B(s.e)	Beta
تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه.	0.02	2.18	0.22(0.15)	0.13
تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حل المشكلات بطريقتهم.	0.06	1.85	0.19(0.06)	٠.٢٥
تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف.	0.10	1.40	0.21(0.05)	0.32
تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم.	0.06	1.47	0.16(0.05)	0.24

*دال عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

أظهر تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٨) من خلال قيم (Adjusted R2)؛ أن مُتَغَيِّرِ الجنس يفسر ٢% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي

الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه"، وتشير النتائج إلى تأثير غير معنوي لمُتَغَيِّر النوع في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.١٣)؛ فإن تأثيره يعدّ ضعيفاً وفق معيار كوهين.

كما يُفسّر مُتَغَيِّر الجنس ٦% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تكليف الطلبة بتحديد إجراءات حل المشكلات بطريقتهم"، وتشير البيانات إلى تأثير غير معنوي لمُتَغَيِّر الجنس في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.٢٥)؛ فإن تأثيره يعدّ متوسطاً وفق معيار كوهين.

ويفسّر مُتَغَيِّر الجنس كذلك ١٠% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تشجيع الطلبة على التعبير عن أفكارهم في الصف"، وتشير البيانات إلى تأثير غير معنوي لمُتَغَيِّر الجنس في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة، ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.٣٢)؛ فإن تأثيره يعدّ متوسطاً وفق معيار كوهين.

وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول (٨)، من خلال قيم (Adjusted R²) إلى أن مُتَغَيِّر الجنس يُفسّر ٦% من التباين الحاصل في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثاني المتوسط لممارسة "تطبيق ما تعلموه على المسائل الجديدة بمفردهم"، وتشير البيانات إلى تأثير غير معنوي لمُتَغَيِّر الجنس في ممارسة المعلمين لهذه الممارسة. ووفقاً لقيمة (Beta) المطلقة التي بلغت (٠.٢٤)؛ فإن تأثيره يعدّ متوسطاً وفق معيار كوهين، ويتفق هذا مع دراسة الرويس (٢٠١٦)، التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الداعمة تُعزى إلى مُتَغَيِّر الجنس، كما اختلفت مع دراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي أشارت إلى وجود أثر لمُتَغَيِّر الجنس في الممارسات التدريسية، واختلفت مع دراسة خليل والعنبي والمالكي والعوفي (٢٠١٣).

توصيات البحث:

- ١- تقديم دورات لمعلمي ومعلمات الرياضيات؛ للتعريف بالاختبارات الدولية وأهميتها، وكيفية إعداد الطلاب لها.
- ٢- الاهتمام بتقديم دورات لتنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في مجالي التفكير وحل المشكلات.

٣- زيادة وعي المعلمين بضرورة تطوير ممارساتهم التدريسية والاهتمام بممارسة "تكليف الطلبة بإكمال تمرينات صعبة تتطلب منهم التفكير أبعد من حدود ما تعلموه".

مقترحات البحث:

- ١- أثر مُنْعَرِ التنمية المهنية في مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بدراسة (TIMSS 2023).
- ٢- العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني المتوسط والإدارة المدرسية.
- ٣- الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصف الثاني متوسط وفقًا لاختبارات الدولية TIMSS 2023.

المراجع

- الأسطل، كمال؛ عفانة، عزو. (2010). *العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- البرصان، إسماعيل؛ عبدالفتاح، فيصل؛ والرويس، عبدالعزيز. (٢٠١٥). *الممارسات التقويمية التكوينية والختمية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٦، ع ٢٤، ٩٣ - ١٢٢
- الأومير، مها. (٢٠٢١). *خصائص معلمي الرياضيات المؤثرة في تباين مستوى تحصيل الطلاب الرياضي في دراسة (TIMSS2019) دراسة مقارنة بين نتائج المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض
- بلال، إلهام عبد الحميد. (٢٠١٦). *برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي التاريخ غير المؤهلين تربوياً بالمرحلة الإعدادية في العراق*. مجلة العلوم التربوية. ٢٤ (٣).
- بن مرضاح، أمل. (٢٠١٩). *أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضية العالمية (TIMSS)*. مجلة البحث العلمي في التربية. ١٠ (٢٠).
- الثقفي، مهدية صالح. (٢٠٢١). *اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا (Coved-19) بمنطقة الباحة*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٥ (٢).
- جعفري، فاطمة (٢٠١٠). *خصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الدراسية في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة- الصين) والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات دراسة التوجهات الدولية الرياضيات والعلوم (TIMSS2007)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحاجي، عائشة أحمد. (٢٠١٢). *خصائص المعلم في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة- الصين) والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات دراسة التوجهات الدولية الرياضيات والعلوم (TIMSS2007)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

- خليل، إبراهيم؛ العتيبي، أحمد؛ المالكي، مفرح؛ العوفي، فيصل. (٢٠٢٣). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٣، ع ٣، 189-211.
- الرويس، عبد العزيز. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم البنائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٧، ع ١، ١٦١-١٨٧.
- الزايدي، أحمد خلف. (٢٠١٥). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني "تصور مقترح". المركز العربي للتعليم والتنمية. ٢٢ (٩٤).
- الزايدي، مها. (٢٠١٩). الإطار العام للتقييم (TIMSS 19) - <https://www.new-educ.com/timss-2019>
- الزهراني، محمد. (٢٠٠٩). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة
- الزهراني، عبدالعزيز. (٢٠١٩). تصوّر مُقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١١، ع ١، ٤٧-١.
- الزبد، ندى. (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لطلبة الصف الرابع الابتدائي في ضوء اختبارات (TIMSS 2015). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.
- النشامي، غادة؛ والغامدي، ضيف الله. (٢٠٢٠). إستراتيجية مُقترحة لإعداد المعلم لدعم أنشطة الابتكار التكنولوجي وتعزيز الاقتصاد الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. بحث مقدّم في المؤتمر التاسع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ٢٠٢٠.
- الشرفات، حسين وإبراهيم، عبد الغني. (٢٠١٩). معوقات تعليم وتعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في الأردن كما يراها المعلمون ومديرو المدارس. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. مج ١٢، ع ١٣، ٢٩-١٣.
- شولان، محمد حسن. (٢٠٢٣). متطلبات التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بمنطقة جازان في ضوء معايير الجودة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٣٥٤. ٥٩٠-٥٦٥.

- شحادة، فواز، والقزاميطي، أبو الفتوح. (٢٠١٦). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية (TIMSS) مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين: الأسباب، الحلول والعلاج، أساليب التطوير. مجلة التربية، ع١٦٩، ج١، ٣٢٦-٣٧٠.
- الصحفي، أمجاد خالد (٢٠٢٣). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع١٤٨، ١٠٣ - ١٢٥.
- الصغير، علي؛ والنصار، صالح. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراء، ١٨، ٣٤-٦١.
- عسيري، محمد. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماجروهل التعليمية في المرحلة المتوسطة بنجران. مجلة تربويات الرياضيات. مج١٧، ع٧، ٦٠ - ٦٠.
- العنزي، مها. (٢٠١٩). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالكويت في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. ع٢٠، ج١٠.
- الغرابلي، مصطفى والعابد، عدنان. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) في قدرة طلبتهم على المعرفة الرياضية والتطبيق والاستدلال الرياضي. دراسات العلوم التربوية. ٤٢ (٣).
- فليه، فاروق؛ والزكي، أحمد. (٢٠٠٣). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء لدنبا الطباعة والنشر.
- المالكي، مفرح؛ عواجي، محمد، و خليل، إبراهيم. (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء مجالات المعرفة وفقاً للاختبارات الدولية. TIMSS 2015 مجلة كلية التربية، مج٣١، ع١٢١، ١١٦-١٤٤.
- الفيفي، مريم والسهلي، غادة. (٢٠٢٤). فاعلية منصة مدرستي وفق نموذج نيدهام البنائي على زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في اختبارات (TIMSS) مجال الجبر ووجهة نظر المعلمة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مج١٠، ع٢.

المالكي، عبد العزيز. (٢٠٢٣). احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ١٣ع.

المحروقية، زينب بنت محمد. (٢٠٢٤). الأداء التفاضلي لمفردات اختبار الرياضيات للصفين الرابع والثامن في الدراسة الدولية (TIMSS, 2019) تبعا لمتغير الجنس في سلطنة عمان. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. عمان.

المنشاوي، عيشة عبد السلام. (٢٠١١). اتجاهات التجديد في التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الصناعي في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة.

محمد، رشا. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٨٤، ٦٣-١٠٩.

المطرب، خالد. (٢٠١٦). التوجه الإصلاحي والتقليدي في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مدارس الأحساء الابتدائية. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، ٦٤ (٤)، ٤٩١-٥٢٣.

Akiba, M., & Liang, G. (2013). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. Paper presented at the Association for Education Finance and Policy Annual Conference.

Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' British cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 89, 767-786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>

Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality (In Arabic). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, 21-50.

- Clavel, J., Crespo, F. J. G., & Méndez, I. (2016). Are teacher characteristics and teaching practices associated with student performance. Policy Brief, 11.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and
- Hong, H. K. (2012). Trends in mathematics and science performance in 18 countries: multiple regression analysis of the cohort effects of TIMSS 1995-2007. Education Policy Analysis Archives, 20(33), 1-23.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v20n33.2012>
- Hegarty, S., & Rutkowski, L. (Eds.). (2019). Teaching for excellence and equity analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4>
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1(1), 371-404.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. Journal of Public Economics, 95, 798-812.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement.

American Educational Research Journal, 42(2), 371-406.

<https://doi.org/10.3102/00028312042002371>

Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*,

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>

Liang, G., Zhang, Y., Huang, H., Shi, S., & Qiao, Z. (2015). Professional development and student achievement: International evidence from the TIMSS data. *Journal of Postdoctoral Research*, 3(2), 17-31.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Scheerens, J., & Blömeke, S. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18, 70-87.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.002>

Toraman, Ç. (2019). Effective teacher characteristics. *Asian Journal of Instruction*, 7(1), 1-14.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM

<https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=51287>

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. A report for The Center for American Progress.

Dascalu, E. (2012). Academic Excellence versus Strong Skills: the be or become Compatible Paradigm. *International Journal of Communication Research*, 2(4), 278-280.

- Eriksson, K, Helenius, O, & Ryve, A (2019). Using TIMSS items to evaluate the effectiveness of different instructional practices. *Instructional science*, 47, 1-18.
- NCED: National Center for Education Statistics (2019). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). NCES Handbook of Survey Methods, January 2019. 1-5.



أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية وتعليم الخليل

**The impact of cooperative learning strategy on the
development of self-confidence among basic seventh-grade
students in Hebron Directorate of Education**

إعداد

نهاد ماجد أبو إرميلة

Nihad Majeed Abu Irmeleh

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

أ.د/ إبراهيم محمد عرمان

Ibrahim Muhammad Irman

كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2025.413329

استلام البحث : ١٠ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٠ / ١٢ / ٢٠٢٤

إرميلة، نهاد ماجد أبو و عرمان، إبراهيم محمد (٢٠٢٥). أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية وتعليم الخليل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٣٣ - ٥٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية وتعليم الخليل

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية وتعليم الخليل؛ اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من (٢٢٢) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة الحاج إبراهيم بركات الأساسية في تربية وتعليم الخليل. تم اختيار العينة بالطريقة القصدية؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٣٧) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٣٧) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس الثقة بالذات، وثم إعداد الخطط التعليمية وفق استراتيجية التعلم التعاوني. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الطريقة والمعدل في المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية؛ التعلم التعاوني؛ تنمية الثقة بالذات؛ الصف السابع الأساسي.

Abstract

This research aimed to investigate the impact of implementing a cooperative learning strategy in developing self-confidence among seventh-grade female students in the Hebron Directorate of Education. The researcher adopted a quasi-experimental design, with a sample of (222) female students from the seventh grade at Al-Haj Ibrahim Barakat Basic School in Hebron. The sample was selected intentionally and purposively, with an experimental group of (37) students and a control group of (37) students. The researcher prepared a particular confidence scale, and then prepared educational plans According to the cooperative learning strategy. The results showed statistically significant differences in developing confidence in the seventh grade students in favor of the experimental group in the post- test. The results also showed no

statistically significant differences in the interaction between the method and rate in the experimental group.

المقدمة

تعتبر مرحلة الصف السابع من المراحل الدراسية الحرجة التي تشهد فيها الطالبات تغييرات عديدة على المستويات النفسية والاجتماعية والمعرفية. حيث يبدأ في تشكيل هويتهن وبناء ثقتهن بأنفسهن، مما يؤثر بشكل كبير على أدائهن الأكاديمي وتفاعلهن مع البيئة التعليمية. ولذا؛ فإن تعزيز تنمية الثقة بالذات يعد من الأهداف الأساسية التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها. مما يستدعي الإهتمام باستراتيجيات وأساليب وطرق التعليم التي تسهم في تحقيق هذا الهدف.

وصرح الحموي (٢٠١٠) أن الثقة بالذات من أهم السمات الانفعالية من مظاهر الشخصية السوية التي يكتسبها الفرد نتيجة التنشئة الاجتماعية والعوامل البيئية؛ وعنصرًا هامًا في إظهار التكيف والقدرة على التفاعل والتعبير عن الرأي. وأضاف أحاندوا (٢٠١٧) أن الثقة بالذات تتضمن شعور الفرد بالقدرة على مواجهة ما يتعرض له من مواقف عديدة بحياته؛ وأن هذه الشعور ينمو من خلال تحقيق الأهداف. وأضاف أحاندوا أن الأشخاص الواثقين من ذواتهم ولديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية يصبحوا قادرين على التنبؤ بتحصيلهم. فقد أشارت دراسة قمر (٢٠١٦) أن الثقة بالذات تُعد منبئة بالتحصيل الدراسي الجيد.

فالثقة بالذات كما ادعى العازمي (٢٠١٨) تتضمن عدة أبعاد منها النفسية والتي تتعلق في ثقة الطلبة في تحقيق أهدافه وتوجهاته والتخطيط للمستقبل، وبُعدًا اجتماعيًا يتعلق في علاقته مع زملائه ومجتمعه ومحيطه، وبُعدًا أكاديميًا في حل مشكلاته بنفسه وثقته بمهاراته وقدراته التي تساعد على الأداء الأكاديمي المناسب. وأشار الصيادي (٢٠١٠) بالقول إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي يمكن أن تسهم في تطوير الثقة بالذات. بحيث تتيح هذه الاستراتيجية للطلبات العمل في مجموعات صغيرة، مما يوفر لهن فرصة للتفاعل، وتبادل الأفكار، وتقديم الدعم لبعضهن البعض. وفقاً لدراسة قام بها الشواهنة (٢٠١٧)، فإن التعلم التعاوني يعزز من مهارات التواصل والتعاون والقيادية وتحمل المسؤولية، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الثقة بالذات لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبين أن استراتيجيات التدريس التقليدية لا تلبي متطلبات واحتياجات الطلبة الحديثة، ولا تنمي لديهم سوى الجانب المعرفي دون الإهتمام بالجوانب النفسية،

الانفعالية والقدرات الذاتية كالثقة بالذات مثلاً. ومن أجل ذلك قام الأخصائيون التربويون والنفسيون باستخدام استراتيجيات ترتقي واحتياجات العصر الحديث، وتكسب الطلبة المهارات القيادية وتنمي الثقة بالذات لديهم. لذلك برزت مشكلة الدراسة والتي تتمثل بالسؤال الآتي: ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية الخليل.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة لدى طالبات الصف السابع في مديرية الخليل؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة والتقدير والتفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة فحص الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحسابية لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الطريقة والتقدير والتفاعل بينهما.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الأهداف الآتية:

١. معرفة مدى مساهمة استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في العينة التجريبية.
٢. معرفة الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطتي الثقة بالذات في القياس البعدي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. تسلط الضوء على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التعاوني
٢. تُعد استجابة للاتجاهات التي تنادي بضرورة الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة ولتعزيز القيادة؛ والتعاون وتحقيق تنمية ثقتهن بذاتهن.
٣. تدريب الطالبات على استخدام التعليم التعاوني مما يفيد في تحسن مستواهم في التعليم وتحقيق ذواتهن.

٤. طبيعية العينة ومجتمع الدراسة، حيث المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة، لما لها من أهمية بالغة في حياة الطالبات وتعزى أهميتها إلى التغييرات التي تطرأ عليهن في هذه المرحلة.

٥. لفت نظر القائمين على العملية التعليمية بالاهتمام بتخصص وحدات دراسية قائمة على التعلم التعاوني لما لها الأثر في تعليم الطالبات والتي تسهم في زيادة التفاعل الإيجابي بين الطالبات وجعلهم مشاركات في العملية التعليمية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الحاج إبراهيم بركات الأساسية في محافظة الخليل-فلسطين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٤.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طالبات الصف السابع بإحدى مدارس محافظة الخليل في فلسطين.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الأثر: محصلة التغيير المرغوب أو الغير مرغوب فيه الذي يحدث للمتعلم نتيجة التعليم المقصود (شحاته، ٢٠٠٣).

وكما عرفه الساعدي (٢٠١٢) بأنه الانطباع المعرفي أو النفسحركي الذي يتولد بفعل التفاعل بين الفرد ومجتمعه وبيئته ويحدث بنحو قصدي.

الاستراتيجية: الاستراتيجية كما عرفها علي (٢٠١١) بأنها مجموعة من القواعد والخطط التي تحتهم بوسائل تحقيق الأهداف الموضوعية مسبقاً؛ وهي القرارات التي يتخذها المعلم بشأن إدارة الصف والإجراءات التي يتبعها في تنفيذ المهام من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

ومن خلال مراجعة للأدبيات السابقة وجدت الباحثة أن مصطلح الاستراتيجية مشتق من كلمة يونانية (Strato) يعني قيادة الجيش؛ وفي التعليم طلبة تعني جيش الطلبة وتعامل المعلمين معهم في غرفة الصف.

وأشار قطامي (٢٠١١) إلى الاستراتيجية على أنها الخطة التي يتبعها المعلم للوصول إلى نواتج تعلم متعلم محددة منها المعرفي؛ النفسي؛ والاجتماعي.

التعلم التعاوني: كما عرفه صبري (٢٠١٢) قائلاً بأنه أسلوب تعليمي يقوم على مجموعات صغيرة؛ تتولى هذه المجموعات بإنجاز المهمات التعليمية الموكلة بها بشكل تعاوني. ويقتصر دور المعلم هنا على إعطاء فكره عامة عن الدرس وتحديد

الأهداف وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة، وفي نهاية المهام تقوم كل مجموعة بتقديم تقريراً عن أدائها.

كما أكد الفالح (٢٠٠٠) القول إن التعلم التعاوني يعتمد على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (٤-٦) من الطلبة؛ بحيث يتعاون أفرادها معاً وتنشئ علاقة إيجابية بينهم لتحقيق أهداف العمل الجماعي. فلا يستطيع الفرد تحقيق هدفه إلا إذا استطاع باقي أعضاء المجموعة تحقيق أهدافهم. بحيث يصبح جميعهم مسؤولون عن اتقان تعلمهم.

الثقة بالذات: أكد الغامدي (٢٠٠٩) أن الثقة بالذات تعتمد على مدى إدراك الفرد لكفاءته؛ مهارته؛ وقدراته الجسمية؛ النفسية؛ الاجتماعية اللغوية التي من خلالها يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته.

كما جاء الدرة (٢٠١٣) مؤيداً لتعريف الغامدي وأضاف أن الثقة بالذات تنبع من إيمان الشخص بقيمته واحترامه لنفسه وتقبله لها؛ واتخاذ مواقف إيجابية متفاعلة نحو ذاته والآخرين.

أما الجواري (٢٠١١) عرفها على أنها من سمات تكامل الشخصية حيث بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على نفسه وعدم التواني بالبداية بعمله دون خوف أو تردد أو الشعور بالخجل أمام الآخرين.

الإطار النظري

تشير الأبحاث إلى أن البيئة التعليمية التي تشجع على التعلم التعاوني تعزز من شعور الانتماء لدى الطالبات. عندما تشعر الطالبات بأنهن جزء من مجموعة، فإن ذلك يساهم في تعزيز ثقتن بأنفسهن وقدراتهن. وفقاً لدراسة أجراها سلافين (Slavin, 2018)؛ والذي أكد فيها أن التعلم التعاوني يزيد من الدافعية لدى الطالبات، حيث يشعرن بأنهن مسؤولات ليس فقط عن تعلمهن الشخصي؛ بل أيضاً عن تعلم زميلاتهن.

التعلم التعاوني

ظهر التعلم التعاوني كفلسفة في مجالات التدريس؛ وهو بدوره ينقل المتعلم من التعلم الفردي إلى التعلم الجماعي من خلال أساسيات يتطلب توافرها لتحقيق أهداف التعلم التعاوني. وأضافت مسعد (٢٠١٨) أن استراتيجية التعلم التعاوني تتسجم مع النظرية البنائية الاجتماعية في التعليم والتي تفترض أن أفضل الظروف للتعلم الحقيقي تأتي عندما يوجه المتعلم بمهمة حقيقية واقعية؛ وبالذات عندما تتاح له فرصة مناقشتها مع الآخرين؛ شريطة أن يتوافر لديه دافع ذاتي للتعلم وأن يكون لديه المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد. ولذا يقع على عاتق المتعلم دوراً فاعلاً

ونشطاً ينبغي القيام به في استراتيجيات التعلم التعاوني يختلف عن المهارات الروتينية التي كان يمارسها في الظروف التدريسية العادية في طريقة التعلم الاعتيادية والتي عادة يكون فيها متلقياً أساسياً للمعلومة.

وتعتبر استراتيجيات التعلم التعاوني من استراتيجيات التدريس الحديثة التي يكون فيها الطالب هو محور العملية التعليمية؛ حيث يقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة وذات مستويات مختلفة من الخبرات والقدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، ويتعاونون فيما بينهم لإنجاز المهمات وتحقيق أهدافهم المشتركة. ويتحمل مسؤولية نجاح أو فشل المجموعة كل عضو فيها، وبالتالي يسود جو من المتعة أثناء الإنجاز والتعلم (الشيمي، ٢٠٢١).

وأضاف العوض (٢٠٢١) أن استراتيجيات التعلم التعاوني هي أحد استراتيجيات التعلم النشط؛ الذي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من قبل الطلبة، كما ويساعد في اكتساب الطلبة المعلومات، القيم، المشاعر والسلوكيات الأخلاقية. ويساعد التعلم التعاوني في خلق جوٍّ تعليميٍّ يحفز على الفهم والاستيعاب ويحسن مستوى التحصيل ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم. وصرح الزعبي (٢٠١٣) أن استراتيجيات التعلم التعاوني تزيد من حماس ودافعية الطلبة نحو المشاركة والاعتماد على النفس وتعينهم على اتخاذ القرارات؛ كما تحسن استراتيجيات التعلم التعاوني علاقات الطلبة فيما بينهم من خلال دمجهم وتفاعلهم وبالتالي تظهر عليهم اتجاهات إيجابية وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية، الأكاديمية المعرفية. فضلاً عن ذلك يزيد من تقبلهم لبعضهم البعض الأمر الذي ينعكس على إحساسهم بزيادة ثقتهم بذاتهم.

وقد توصلت دراسة جنتر وآخرون (Gunter et al, 1999) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني تزيد من دافعية الطلب للتعلم وتنمي الثقة بالذات للمتعلمين، عن طريق إعطاء الفرصة لجميع أفراد المجموعات للمناقشة والمشاركة بدل من الاعتماد على عدد محدود منهم في الصف العادي. كما وأضاف أن استراتيجيات التعلم التعاوني لها تأثير الفرد وشخصيته وعلى تقديره لثقته بنفسه.

وأوضح خليفة (٢٠١٤) أن التعلم التعاوني من طرق التدريس التي تسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلبة وإزالة نزعة التنافس القائمة بينهم التي لا تؤدي في الغالب إلى نتيجة إيجابية؛ بل على العكس توجد نوعاً من التنبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون. وتعد استراتيجيات التعلم التعاوني منهجاً منظماً تعمل فيه مجموعة صغيره من أجل انجاز هدف مشترك.

أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة الذات

عبر بيرسون (Pearson,2002) أن الثقة بالذات هي إحدى السمات والعوامل الشخصية التي يمتلكها الفرد حتى تتغلب على المصاعب التي تواجهه. كما وتعتبر عن كفاءة الشخص في صنع القرار وتعديل الآراء في الذات واقناعهم والتأثير والتأثر بهم. وأوضح خليفة (٢٠١٤) أنه الثقة بالذات تتمثل في شعور الفرد بكفايته النفسية والاجتماعية وإدراك الفرد لقدراته ومهاراته التي تساعد بدرجة كبيرة على التغلب على الضغوط ومواجهة الأزمات والمخاوف التي يمر بها. وأضاف جرو (Grua,2014) أن ثقة الفرد بذاته تساعد في بناء علاقات إيجابية مع أقرانه والتفاعل والتشارك معهم في الأنشطة مما ينعكس على شعور الرضا عن ذواتهم. وبالتالي تتأثر مستويات الثقة بالذات في أداء الطلبة بصورة مباشرة؛ حيث أن الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من الثقة بالذات يكون لديهم قدره أعلى على الأداء بشكل أفضل من أقرانهم. وتتمثل مظاهر الثقة بالذات كما أخبر أبو علام (٢٠٠٨) بالشعور بالكفاية وتقبل الآخرين والالتزان الانفعالي وإحساس الفرد بالقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار واحترام الزملاء والمشاركة الإيجابية معهم والترحيب بالعلاقات الجديدة.

وقد حدد حمد (٢٠١٣) مجموعة من الجوانب الإيجابية للتعليم التعاوني التي تعزز الثقة بالذات وتكمن في ايجاد البيئة التعليمية والتي تعتمد على تعميق التعليم من خلال المشاركة الفعالة مع بعضهم بين أفراد المجموعات وتعزز الاحترام المتبادل بينهم ودعم الأفكار المختلفة والتي تدعم العمل الجماعي وتنمي الثقة في أن واحد. كما يساهم توفير التعلم التعاوني في تعزيز الاتصال والتواصل مما يزيد الشعور بالانتماء للمجموعة والشعور بالرضى والراحة اتجاه الزملاء. واكتساب القدرة على المناقشة أمام أفراد المجموعة؛ الأمر الذي يساهم بشكل كبير في تعزيز تنمية الثقة بالذات.

خصائص التعلم التعاوني

أوردت يحيى (٢٠١١) عدة خصائص للتعلم التعاوني يستوجب مراعاتها حتى يتحقق التعلم التعاوني وذكر منها وجوب وجود هدف مشترك للمجموعة وتوزيع المهام على أفرادها؛ فكل فرد يعتمد على نفسه وعلى زملائه في المجموعة. ويكون التنافس يكون بين المجموعات لا الأشخاص.

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني

أجملت الشيمي (٢٠٢١) خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في الغرفة الصفية بالآتي:



- تشكيل المجموعات (٤-٦) على الأكثر وإعطاء أفرادها أرقامًا. وتسمية كل مجموعة إعطائها لقبًا.
- تكليف كل مجموعة بالعمل والمناقشة وطرح الأسئلة والأفكار حول الموضوع المختار للدراسة والبحث.
- يحدد كل معلم فردًا من كل مجموعة للحديث على أن يتغير القائد في كل فاعلية تقوم بها المجموعة.
- بعد الانتهاء من المناقشة تدون كل مجموعة الأسئلة وإجاباتها.
- يحدد المعلم مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة من تشكيل المجموعات التعاونية.

فوائد التعلم التعاوني

لخص نمر (٢٠١٦) فوائد التعلم التعاوني في النقاط الآتية:

- تحسين اتجاهات المتعلمين نحو ثقتهم بذاتهم وبالمنهاج والمدرسة.
- تنمية قدرات التفكير وتحسين التفكير الناقد والإبداعي والتقويم الذاتي.
- رفع مستوى الدافعية والمثابرة لدى المتعلمين نحو التعلم والإنجاز.
- توطيد العلاقات بين المجموعات الغير متجانسة والأفراد.
- زيادة فرص التعاون بين المتعلمين والأخذ بآراء بعضهم البعض مع الاستفادة من خبراتهم المتعددة.
- إكساب المتعلمين مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات وسهولة تذكرها ونقل أثر التعلم.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي استهدفت أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع واقتصرت الباحثة تناولها للدراسات ذات العلاقة وفي ما يلي عرض بأبرز الدراسات المرتبطة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

تناولت دراسة نصر (٢٠٠٣) معرفة مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا وطالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية (تعلم

تعاوني) والثانية ضابطة (تعلم تقليدي). واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وكان من نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الدافع للإنجاز لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار تقدير الذات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة سليم (٢٠١٠) إلى التعرف على أثر التعلم التعاوني في تنمية تقدير الذات لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى التجريبية (تعلم تعاوني) والثانية المجموعة الضابطة (تعلم تقليدي)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وكان من نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تقدير الذات في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

كشفت دراسة القاعود (٢٠١٠) والتي استهدفت تحديد أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبًا في الصف العاشر موزعين على مجموعتين الأولى التجريبية (التعلم التعاوني) والثانية الضابطة (التعلم التقليدي) واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وكان من نتائجها لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

ألفت دراسة الشمي (٢٠٢١) الضوء على فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني وأثره في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا مقسمة إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وكانت أداة الدراسة هي (مقياس تحقيق الذات) مستخدمه المنهج التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تحقيق الذات وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي والتتبعي.

الدراسات الأجنبية

دراسة ولفورد، هيرود وأكلبر (Wolford, & Aklber, 2001) ركزت على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي لدى صعوبات التعلم، وقد عنت الدراسة بتدريس مجموعة من الطلبة من ذوي صعوبات

التعلم في المرحلة المتوسطة ، ومن خلال اعتماد نشاطات التعلم التعاوني تكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب نت ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. سعت الدراسة الى إبراز كيفية الحصول على المساعدة من الاقران خلال نشاطات التعلم التعاوني وقد اسفرت النتائج الى ان استخدام التعلم التعاوني قد انعكس على مستوى التحصيل بالتحسن.

دراسة نيكولس وميلر (Nichols & Miller, 2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم التعاوني على التحصيل والتوجه نحو الهدف فاعلية الذات. كانت عينة الدراسة (٦٢) طالبًا قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣١) ومجموعة ضابطة (٣١) واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وكانت من نتائجها أن طلبة التعلم التعاوني أظهروا مكاسب أعلى من طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل والتوجه نحو الهدف وفاعلية الذات، حصل انعكاس تام وارتداد في التحصيل والدافعية عما انتقل طلاب المجموعة التعاونية الى شكل المحاضرة التقليدية.

دراسة شيفا وآخرون (Shiva Mafakeri et al. 2013) بحثت هذه الدراسة في العوامل الرئيسة للثقة بالذات في حل المشكلات عن طريق التعلم التعاوني. ان تدني الثقة بالذات في حل المشكلات هي واحدة من القضايا الرئيسة في تعليم الرياضيات لدى طلبة المدارس الثانوية وبالتالي تدني تحصيل في الرياضيات. وكان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو الكشف عن العوامل الرئيسة المؤثرة على الثقة بالذات وحل المشكلات. تم تصميم استبيان لهذا الغرض وتوصلت الدراسة الى تأثير العوامل التالية: القدرة؛ الدافعية، المثابرة، الشعور بالعجز والعوامل المثبطة.

كما يتضح من الدراسات السابقة؛ هناك تشابه في المنهج المتبع وفي الأدوات وهو المنهج التجريبي. حيث تشابهت دراسة كل من نصر (٢٠٠٣) ودراسة سليم (٢٠١٠) ودراسة القاعود (٢٠١٠) والشمي (٢٠٢١) ودراسة نيكولس وميلر (٢٠٠٧) في المنهج التجريبي والمجموعات التجريبية والضابطة. في حين اتبعت دراسة شيفا وآخرون (٢٠١٣) المنهج الوصفي واداتها الاستبيان. أما دراسة ولفورد أكبر فكانت دراسة حالة.

وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وفي العينة التجريبية والضابطة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا القسم وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، بهدف استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في محافظة الخليل، وذلك لملائمة المنهج شبه التجريبي لمثل هذا النوع من الدراسات. خاصة وأنه يعد أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول الى نتائج موثوق بها. ويعرف بأنه: المنهج الذي يعالج المتغير المستقل، ويضبط المتغيرات الأخرى ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ثم يلاحظ النتيجة على واحد أو أكثر من المتغيرات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل، واقتصرت الدراسة على طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة بنات الحاج إبراهيم بركات الأساسية، والبالغ عددهن (٢٢٢) طالبة، موزعات على ستة شعب دراسية، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤م).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، من مدرسة بنات الحاج إبراهيم بركات الأساسية في مدينة الخليل، وذلك لكون الباحثة تعمل في نفس المدرسة، وكذلك بسبب توفر الإمكانيات اللازمة لتطبيق البرنامج في هذه المدرسة، ولاستعداد إدارة المدرسة لتقديم التسهيلات اللازمة للباحثة. حيث تم اختيار شعبتين من شعب طالبات الصف السابع الأساسي، شعبة (هـ) والبالغ عدد طالباتها (٣٧) طالبة، وتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (د) والبالغ عدد طالباتها (٣٧) طالبة وتمثل المجموعة الضابطة، وبذلك يصبح عدد طالبات عينة الدراسة (٧٢) طالبة.

تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة بناءً على عدم انخراط الطالبات في برنامج تجريبي آخر يتعلق بشكل خاص بتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات، وقد وزعت عينة الدراسة على النحو التالي:

أ- المجموعة التجريبية، ضمت هذه المجموعة (٣٧) طالبة، وتشكل حوالي (٥٠%) من عينة الدراسة التي تم اختيارها، خضعت هذه المجموعة لبرنامج خاص بتوظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات، مؤلف من (١٠) جلسات على مدار شهر ونصف، كما خضعت هذه المجموعة إلى اختبار قبلي وآخر بعدي. ب- المجموعة الضابطة: ضمت هذه المجموعة (٣٧) طالبة، وتشكل حوالي (٥٠%) من عينة الدراسة التي تم اختيارها، ولم تخضع هذه المجموعة إلى أي برنامج أثناء فترة التطبيق، إنما خضعت إلى اختبار قبلي وآخر بعدي. **أداتا الدراسة:**

أولاً: البرنامج التدريبي لتنمية الثقة بالذات.

قامت الباحثة ببناء برنامجاً تدريبياً جمعي لتحسين تنمية الثقة بالذات لطالبات الصف السابع الأساسي، وقد اعتمدت الباحثة في برنامجها على أدبيات البحث النظري فيما يتعلق بالتدريب الجمعي مع مراعاة الأسس المتعارف عليها في بناء البرامج، حيث قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لتحسين تنمية الثقة بالذات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبرامج التي أعدها الباحثون السابقون في هذا المجال، ويهدف البرنامج إلى تحسين تنمية الثقة بالذات، وقد انبثق عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة والتي ركز عليها البرنامج في عملية التدريب.

وقد قامت الباحثة بتحديد الوسائل والمعينات المختلفة التي يمكن أن تسهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف. وكذلك التخطيط لجلسات البرنامج، والتي تكونت من (١٠) جلسات، بواقع جلستان إلى ثلاث جلسات أسبوعياً، تراوحت مدة الجلسة في المتوسط (٤٥) دقيقة، وقد تم إجراء تنفيذ البرنامج في الغرف الصفية في مدرسة بنات الحاج إبراهيم بركات الأساسية، وقد استمر تطبيق البرنامج لمدة شهر ونصف.

العوامل التي يسرت تطبيق البرنامج:

١. التعاون من قبل إدارة مدرسة بنات الحاج إبراهيم بركات الأساسية وقد تمثل هذا التعاون في موافقة مديرة المدرسة على تطبيق البرنامج في المدرسة.
٢. التعاون من قبل الإخصائية النفسية في المدرسة وقيامها بالمساعدة في تطبيق البرنامج والالتزام بكل ما فيه، واهتمامها، وكذلك ملاحظتها ورصدها للتغيرات الظاهرة على سلوك الطالبات أثناء تطبيق جلسات البرنامج.
٣. التزام الطالبات ورغبتهم بحضور الجلسات جميعها دون انقطاع، وتنفيذهن للواجبات المنزلية.

صدق البرنامج:

بعد بناء جلسات البرنامج التدريبي الجمعي لتحسين تنمية الثقة بالذات في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الارشاد النفسي والصحة النفسية وذلك لإبداء الرأي والتعديلات المناسبة للبرنامج التدريبي الجمعي لتحسين تنمية الثقة بالذات، وقد أخذت الباحثة بوجهات نظر المحكمين حيث اتفق معظم المحكمين على الجلسات الموجودة في البرنامج وكذلك على عدد الجلسات المناسبة له مع إبداء بعض التعديلات البسيطة التي أخذت الباحثة بها.

ثانياً: مقياس تنمية الثقة بالذات:

من خلال مراجعة الأدب التربوي والبحث في الدراسات التي اهتمت بموضوع تنمية الثقة بالذات لم تجد الباحثة مقياساً مناسباً لقياس تنمية الثقة بالذات يناسب مستوى عينة الدراسة وطبيعتها. فقامت بتطوير مقياس بعد الرجوع لعدد كبير من الدراسات العربية والاجنبية، كذلك بناء على خبرة الباحثة واستشارة بعض المختصين، ايضاً بني في ضوء مقاييس عدد من الدراسات حيث استفادت الباحثة في التعرف الى تنمية الثقة بالذات من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس الواردة في بعض الدراسات مثل دراسة الشمي (٢٠٢١)، ودراسة القاعود (٢٠١٠) ودراسة نصر (٢٠٠٣).

تصحيح المقياس:

يتضمن هذا المقياس في تقدير الطالبة لنفسها، أي كما ترى نفسها، ويتضمن المقياس من (٢٠) فقرة. وقد بنيت جميع الفقرات بالاتجاه الايجابي، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (أوافق بشدة: ٥ درجات، أوافق: ٤ درجات، محايد: ٣ درجات، لا أوافق: ٢ درجة، لا أوافق بشدة: ١ درجة) وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات.

صدق مقياس تنمية الثقة بالذات:

اولاً: الصدق الظاهري:

تم التأكد من صدق المقياس بصورته الأولية في الدراسة الحالية بعرضه على (٤) محكمين من المختصين في الارشاد النفسي والصحة النفسية، للتأكد من ملائمة فقراته للفئة المستهدفة، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملائمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للطلبات، وبعد جمع آراء المحكمين كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئته، باستثناء بعض الفقرات التي تم تعديلها او حذفها بناء على ملاحظاتهم.

ثبات مقياس تنمية الثقة بالذات:

قامت الباحثة باحتساب ثبات الأداة عن طريق قياس ثبات التجانس الداخلي (Consistency): حيث قامت باعتماد العينة الكلية والبالغ عددها (74) طالبة لقياس معامل الثبات، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثة طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وبينت النتائج أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (٠.٨٧). وتعد هذه القيم مرتفعة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في طالبات الصف السابع في محافظة الخليل.
- بناء أداة الدراسة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة ومراجعة الأدب التربوي الخاص بموضوع البحث.
- تم إعداد البرنامج التدريبي لتحسين تنمية الثقة بالذات.
- تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (٤) محكما، وكذلك تم التأكد من صدق البرنامج من خلال عرضه على (٤) محكمين.
- القيام بالإجراءات الفنية والتي تسمح بتطبيق أداة الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة إدارة مدرسة بنات الحاج إبراهيم الأساسية، وذلك للحصول على إحصائيات أعداد الطالبات، وتوزيع أداة الدراسة، وتطبيق البرنامج.
- قامت الباحثة بتوزيع الطالبات من خلال الشعب الى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة قصدية.
- تم توضيح طبيعة البرنامج للأخصائية المكلفة بالمساعدة في تطبيق البرنامج.
- تم تطبيق الدراسة على العينة في المجموعتين التجريبية في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤م) حيث بدأ تطبيق برنامج الدراسة بتاريخ ١٠/١٠/٢٠٢٤م، وانتهى بتاريخ ١١/١١/٢٠٢٤م.
- تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا لاستخراج النتائج وتفسيرها.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 27) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى طالبات العينة واستجاباتهم على الاختبارات، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبار الإحصائي التحليلي التالي: اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، والمتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means). ومعامل مربع أين (Eta Squared)، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في محافظة الخليل، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها بغية التحقق من فرضيات الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

ما أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في محافظة الخليل تبعاً لاختلاف الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير المعدل والتفاعل ما بين الطريقة والمعدل؟

وللإجابة عن هذا السؤال سيتم تحويله إلى الفرضيات الصفرية التالية والتي سيتم اختبارها عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في محافظة الخليل تبعاً لاختلاف الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير المعدل والتفاعل ما بين الطريقة والمعدل.

للإجابة عن هذه الفرضية السابقة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لاختلاف الطريقة (ضابطة وتجريبية) ومتغير المعدل والتفاعل ما بين الطريقة والمعدل وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع تبعا لمتغيرات الطريقة والمعدل والتفاعل بينهما

المتغير	المجموعة	المعدل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تنمية الثقة بالذات	ضابطة	٩٠ فأعلى	4.35	.524	15
		٧٩-٨٩	4.01	.483	17
		٧٨- أدنى	3.78	.552	5
	تجريبية	٩٠ فأعلى	4.44	.278	13
		٧٩-٨٩	4.30	.364	19
		٧٨- فأدنى	4.35	.576	5

ولمعرفة أن كانت هذه الفروق بين المجموعات دالة إحصائيا تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA) كما هو وارد في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): نتائج اختبار تحليل التباين (ANCOVA) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع تبعا لمتغيرات الطريقة والمعدل والتفاعل بينهما باعتبار الاختبار القبلي عاملا مصاحبا

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	معامل مربع آيتا
تنمية الثقة بالذات	القبلي	.042	1	.042	.209	.649	.003
	الطريقة	1.286	1	1.286	6.436	.014*	.088
	المعدل	1.098	2	.549	2.747	.071	.076
	الطريقة * المعدل	.438	2	.219	1.097	.340	.032
	الخطأ	13.386	67	.200			
	المجموع الكلي	1344.370	74				

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى α ($0.05 \geq$)، في متوسطات تنمية الثقة بالذات تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (٦.٤٣٦)، عند مستوى دلالة (٠.٠١٤). وهي دالة عند مستوى اقل من (٠.٠٥)، مما يعني وجود فروق في استجابات طالبات الصف السابع في محافظة الخليل، بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج التدريبي، وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن للبرنامج التدريبي، كما بلغت قيمة معامل مربع آيتا (٠.٠٨٨) الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على

مستوى تنمية الثقة بالذات، حيث تعتبر قيمة معامل مربع آيتا مؤشرا مناسباً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى تنمية الثقة بالذات.

ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق في متوسطات تنمية الثقة بالذات تبعا للطريقة (ضابطة وتجريبية)، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means)

للفروق في المجموعتين

المتغير	الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفروق بين المجموعات
تنمية الثقة بالذات	ضابطة	4.055	.087	-.310
	تجريبية	4.365	.086	

أولاً: النتائج المتعلقة بالطريقة

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية المعدلة (Estimated Marginal Means) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك أثر ظاهر للبرنامج التجريبي في تنمية الثقة بالذات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل لتنمية الثقة بالذات (٤.٠٥٥) لدى طالبات المجموعة الضابطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤.٣٦٥) وبفارق (٠.٣١٠ -) بين المجموعتين، وهذا يؤكد وجود فروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج التدريبي. وتبعاً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الأولى والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات أثر توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع في محافظة الخليل تعزى للطريقة (ضابطة وتجريبية).

وتعزو الدراسة هذه النتائج إلى الدور الحيوي الذي تلعبه استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالذات لدى طالبات الصف السابع، ويتضح أن توظيف هذه الاستراتيجية أسهم بشكل ملحوظ في تحسين مستوى الثقة بالذات؛ مما يعكس أهمية دمج التعلم التعاوني في العملية التعليمية. وبالتالي تعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والنجاح المستقبلي للطالبات.

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية ساعدت الطالبات على حرية طرح التساؤلات وإثارتها، ومشاركتهم الإيجابية خلال الحصة، حيث تحول الدرس من



خلال هذه الاستراتيجية من التعقيد إلى البساطة والسهولة الحيوية، ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على الدافع الداخلي للتعليم، وبالتالي تفوقهم على المجموعة الضابطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمعدل

أيضاً يتضح من الجدول رقم (٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسطات تنمية الثقة بالذات تعزى لمتغير المعدل، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (٢.٧٤٧)، عند مستوى دلالة (٠.٠٧١). وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، مما يعني عدم وجود اختلاف في استجابات طالبات الصف السابع في محافظة الخليل، وان قيمة معامل مربع آيتا الذي يحدد تأثير المعالجات التجريبية على تنمية الثقة بالذات قد بلغ (٠.٧٦)، حيث يعتبر مؤشراً ضعيفاً لتأثير المعالجة التجريبية على مستوى تنمية الثقة بالذات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك عوامل أخرى تتداخل مع بعضها البعض والتي تؤثر على معدلات الطالبات؛ حيث أن الاختبارات المدرسية تعتمد على المذاكرة والحفظ والاستعداد الجيد للاختبار لذلك لم تظهر النتائج وجود اختلاف في المعدل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتفاعل بين المعدل والطريقة:

أما بخصوص التفاعل بين الطريقة والمعدل فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) عدم وجود تفاعل بين المعدل والطريقة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (١.٠٩٧)، عند مستوى دلالة (٠.٣٤٠). وهي أكبر من (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة معامل مربع آيتا (٠.٣٢).

كما تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من سليم (٢٠١٠)، دراسة القاعود (٢٠١٠) ودراسة الشمي (٢٠٢١) ودراسة نيكولس ميلر (٢٠٠٧) في جزئية تحسين فاعلية الذات. واختلفت بنتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة نصر (٢٠٠٣) ودراسة وفورد وأكلبر (٢٠٠١) ودراسة نيكولس ميلر (٢٠٠٧) في ما

في عدم وجود تفاعل بين المعدل والطريقة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١. إعادة تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني على عينات أخرى وفي ظروف مختلفة ولفترات زمنية أطول لا تقل عن شهرين ونصف وملاحظة النتائج.
٢. توظيف أنشطة تعليمية من شأنها أن تساعد في تنمية مفهوم الثقة بالذات.
٣. توعية أعضاء الهيئة التدريسية لضرورة التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

المقترحات

١. تدريب المعلمين\ ت فبي المرحلة الأساسية على استخدام التعلم التعاوني.
٢. تطوير موارد تعليمية تدعم التعلم التعاوني من خلال الفيديوهات التعليمية.
٣. تشجيع الأنشطة خارج الصف لتعزيز التعلم التعاوني مثل الرحلات الميدانية والأنشطة الاجتماعية.
٤. نقل التجربة الحالية وتطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية في عدة مقررات دراسية.
٥. إجراء دراسة حول الثقة بالذات وإدارة الوقت.
٦. إجراء دراسة حول الثقة بالذات باستخدام استراتيجيات أخرى (حل المشكلات، الخرائط المفاهيمية.... الخ)

المراجع

المراجع العربية

- أبو علام، العادل محمد. (٢٠٠٨). قياس الثقة بالنفس لدى الطالبات الكويت. مؤسسة الصباح للنشر.
- أحاندوا، سيسي. (٢٠١٧). اسهامات التربية الاسرية في تنمية الثقة بالنفس لدى الأبناء. مجلة دراسات وابحث، العدد (٢٦)، ٣٩-٥٤.
- الجواري، راكان غزوان. (٢٠١١). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل والثقة لطلبة السنة الثانية متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
- حمد، سودان. (٢٠١٣). فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التحصيل ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. المجلة التربوية، مجلة النشر العلمي، جامعة الكويت. ٢٧ (١٠٨) ١٥-٦٠.
- الحموي، منى أمل. (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس-١ لحلقة الثانية-من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، ٤ (٢٦)، ص ٣٧-١.
- الدره، عبد الباري إبراهيم. (٢٠١٣). المهارات العشرة للثقة بالنفس، النظرية والتطبيق. دار وائل للنشر والتوزيع، ط٢، عمان.
- الزعبي سودان حمد. (٢٠١٣). فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية التحصيل ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. المجلة التربوية، مجلة النشر العلمي، جامعة الكويت. ٢٧ (١٠٨) ١٥-٦٠.
- شحاته، حسن، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات والنفسية عربي-انكليزي، انكليزي-عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشواهنة، عاكف. (٢٠١٧). فعالية استراتيجيات تدريس الاقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل. مجلة العلوم التربوية. الجزء (٤).
- الشمي، نجلاء فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على التعليم التعاوني وأثره في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية

صبري، حسن الطراونة. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لطالبات الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة دمشق، العدد (٣) مجلد (٢٨)، الأردن.

الصمادي، محارب. (٢٠١٠). استراتيجية التدريس بين النظرية والتطبيق. جامعة البلقاء التطبيقية: دار قنديل، عمان. الأردن.

العازمي، أحمد سعيدان. (٢٠١٨). القلق الاجتماعي علاقته بكل من نمط السموك والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت. المجلة العربية لمتربية النوعية، (246-272) العدد (٤)

علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

العوض، عبد العزيز صادق. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل، والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة قطر. مجلة كلية التربية بالزقازيق. المجلد (٣٦) العدد (١١٢)، الجزء الأول.

الغامدي، صالح يحيى (٢٠٠٩). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الفالح، سلطانه قاسم. (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الاتفاقي في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول ثانوي بالرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالرياض.

قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

قمر، مجذوب أحمد محمد. (2016) قياس الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة تطبيقية على طلبة كمية

التربية-جامعة دنقال-السودان. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٨(٢٣)٤٢-٥٤.

مسعد، هيام محمود محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مفهوم الذات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

نمر، عمرو. (٢٠١٦). أثر التعليم التعاوني في تدريس مبحث التربية الإسلامية في تحسين الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. العدد(٤)، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

يحيى، ميرفت أسامة محمد. (٢٠١١). فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الدراسات الأجنبية

Grau, J. (2014). The effect of breathing techniques and mental imagery training on pre competitive anxiety and self-confidence of collegiate swimmers. (Unpublished Master's thesis). Western Illinois University. Group activities. **Learning disunities research & practice**, 16 (3), 161 –173.

Gunter, M. , Estes, T. & Schwab, J.(1999). Strategies for Eading to learn , think, pair, share, instruction; A models approach. 3rd edition, Boston; Allyn & Bacon. 279-280.

Pearson, D. (2002). Confidence and self-confidence; Perceived and real. **International Journal Applied Mathematic Computer Science**, 12(2), 277-283.

Shiva Mafakheri. et al.(2013). The Study of Effect of the Main Factors on Problem Solving Cooperative Learning,

International Scientific Publication and Consulting Services, Vol.20. Islamic Azad University. Tehran.

Slavin, R. E. (2018). Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. New York: Routledge.

Wolfrod particia L. And Heward, William L. & Aklber shilea. R (2001). Teaching middles school students with learning disabilities to recruit peer assistance, during cooperative



**واقع تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال
منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي
للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية**

**The reality of evaluating the practical skills of a computer
course 2 through the Madrasati platform from the point of
view of computer teachers for the secondary stage in the
eastern region**

إعداد

**البندري بنت ماجد بن عجمي الدويش
Al-Bandari Majid Ajami Al- Duwaish**

**معلمة حاسب آلي، وزارة التعليم، إدارة تعليم منطقة الرياض، المملكة
العربية السعودية**

Doi: 10.21608/jasep.2025.413330

استلام البحث : ١٠ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٠ / ١٢ / ٢٠٢٤

الدويش، البندري بنت ماجد بن عجمي (٢٠٢٥). واقع تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٥)، ٥٧ - ٨٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

واقع تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات الحاسب الآلي لمنصة مدرستي وكيفية تقييمهن للمهارات العملية لطالباتهن من خلالها، وكيف أوجدن حلول لبعض التحديات التي واجهتهن، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في إدارة تعليم المنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ، وتألفت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدينة الدمام. وأعتمدت الاستبانة كأداة لقياس متغيرات الدراسة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة: أنّ تقديرات معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لآلية استخدام منصة مدرستي في تقييمهن للمهارات العملية جاءت إجمالاً بدرجة (كبيرة)، كما جاءت تقديراتهن لإيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي إجمالاً بدرجة (كبيرة)، كذلك جاءت تقديراتهن لمعوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي إجمالاً بدرجة (كبيرة)، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثتان جملة من التوصيات والمقترحات لزيادة درجة الوعي بأهمية استخدام المنصات التعليمية وتوضيح مزاياها؛ لتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامها.

الكلمات المفتاحية: المهارات العملية لمقرر الحاسب الآلي، منصة مدرستي، مقرر حاسب ٢.

Abstract

The study aimed to identify the attitudes of computer teachers to the Madrasati platform and how they evaluate the practical skills of their students through it, and how they found solutions to some of the challenges they faced. Eastern Province for the academic year 1443 AH, and the study sample consisted of (40) secondary school computer teachers in Dammam. The questionnaire was adopted as a tool for measuring the study variables, and after conducting statistical analyzes, the results of the study showed: that the secondary school computer teachers' estimates of the mechanism of using the Madrasati platform in

their evaluation of practical skills came overall to a (significant) degree, and their estimates of the positive aspects of assessing the practical skills of the computer course 2 through the Madrasati platform Overall, to a (large) degree, their estimates of the obstacles to evaluating the practical skills of the computer course 2 through the platform of my school came to a (large) degree. In light of these results, the two researchers made several recommendations and proposals to increase the awareness of the importance of using educational platforms and show their advantages in order to develop positive attitudes towards their use.

Keywords: Computer course practical skills, Madrasati platform, Computer course 2.

المقدمة:

عاش العالم خلال عامي ٢٠٢٠ و بداية ٢٠٢١ أزمة جائحة كورونا، حيث أصابت الناس بحالة من الذعر والخوف وتغيرت طريقة حياتهم في جميع شؤونهم، وكان للحياة التعليمية نصيباً من تلك التغيرات. فقد أشار الدهشان (٢٠٢٠) أنه أعلنت ٧٣ دولة إغلاق المدارس وكذلك ١٧ دولة أغلقت لديها المدارس بنطاق محدود مما سبب الضرر ل ٤٢١ مليون متعلم حول العالم وبحسب ما ذكرت منظمة اليونسكو فإنه بسبب انتشار فيروس كوفيد ١٩ جعل الكثير من الدول توجه الأنظار إلى التعلم عن بُعد والتعليم الإلكتروني والاستفادة من المستحدثات التقنية عبر منصات إلكترونية وفصول افتراضية وذلك لاستمرار المقررات التعليمية والمناهج الدراسية (الأحمري، ٢٠٢١).

ففي ١٥ أغسطس ٢٠٢٠، أعلنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إطلاق "منصة مدرستي" بعد تعديلها من مسمى "المنظومة الموحدة" وذلك لتيسير العملية التعليمية واستكمال التعليم خلال عام ١٤٤٢ للتعليم العام بنظام التعليم عن بُعد عبر نظام إدارة تعلم إلكتروني " منصة مدرستي " (الحمود، ٢٠٢١). وهي مبادرة ابتكارية تعتبر من انجازات وزارة التعليم للارتقاء بالعملية التعليمية في ظل ظروف جائحة كورونا، وسيكون لها أثر استراتيجي ومساهمة في تطوير العملية التعليمية، وتعتبر تجربة رائدة في التعليم عن بعد السنة الماضية (الثقي، ٢٠٢١).

ومن المعروف أن مادة الحاسب الآلي تحتوي على أجزاء نظرية وأجزاء تحتوي على مهارات عملية. وذلك أن المهارات العملية تهتم بتكامل الجانبين السلوكي والمعرفي، فالمهارات العلمية والملاحظة والتواصل والمقارنة والتنظيم هي من مهارات العلم الأساسية، وهي الأساس الذي تبني عليه المعرفة العلمية والتفكير الشخصي (العيسوي، ٢٠٠٨، ص ١١).

كما إن المهارات العملية تجعل المتعلم مشاركا نشطا في عملية التعلم، فهو يجمع بيانات ويبحث ويكتشف علاقات ويكون مفاهيم ويحل مشكلات ويفسر نتائج وكل هذه المهارات مطلوبة للتعلم. وتجعل من العملية التعليمية مشوقة للمتعلم وتعمل على جذب وابتعاده عن الملل الذي قد يصيبه من تعلم الجانب النظري. وتساعد على تنمية التفكير العلمي السليم لدى المتعلم والتدريب على حل المشكلات. وتساعد في تغيير ميول المتعلم واتجاهاته. والتمكن من المهارة يساعد على تقوية الإدراك الإيجابي للمتعلم وبالتالي تسهم بصورة مباشرة في كفاءة المتعلم الاجتماعي. وتنمي لدى المتعلم بعض المهارات المرغوب فيها كمهارة العمل الجماعي، ومهارة التنظيم وتناول الأدوات وإعادتها والتعاون مع الآخرين. ومناسبة للفروق الفردية للمتعلمين، حيث يسير كل فرد في العمل على حسب سرعته الخاصة بما يؤدي إلى زيادة تقديره لذاته (عريب، ٢٠١٣، ص ٥١). كذلك من المعلوم أن المعلم هو الركيزة الأولى للتعليم، والعنصر البشري الذي يقع عليه عبء توظيف التعليم الإلكتروني. وهو أيضا المنفذ المباشر للتطبيقات التقنية التي سيتم استخدامها في التعليم الإلكتروني أو التعليم المدمج (الثقفي، ٢٠٢١).

استنادًا على ذلك تأتي هذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على واقع تقييم المهارات العملية تحديداً مقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية. وذلك للمساهمة في تغطية ندرة الدراسات التي تطرقت للمهارات العملية لمادة الحاسب، وتحديدًا مقرر حاسب ٢. كذلك عن الحلول العملية لتقييم الطالبات من خلال المنصات التعليمية خصوصاً منصة مدرستي.

مشكلة الدراسة:

من المعلوم أن مقرر حاسب ٢ يحتوي على وحدات دراسية تعتمد على أجزاء كبيرة من المهارات العملية وبعد إقرار تدريسها عبر منصة مدرستي، صُغِبَ على المعلمات تقييم طالباتهن للمهارات العملية في الأجزاء العملية لهذا المقرر.

" حيث يُعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مدرستي" مشروع وطني مستمر ليس لمرحلة مؤقتة، بل يتوقع أن يكون التعليم المدمج بين التعليم الحضوري والتعليم

عن بعد ذا أهمية في المرحلة المقبلة، وأن يتحول إلى خيار استراتيجي للمستقبل، مما يتطلب استمرار العمل على تطويره، وتبين ثقافة التغير داخل المجتمع للتعامل مع البيئة التعليمية الإلكترونية". (وزير التعليم: منصة مدرستي، ١٤٤٢).

ف نجد من كلمة الوزير أن منصة مدرستي لم تصمم لفترة مؤقتة خلال فترة الجائحة. وإنما صممت لتستمر ونستفيد من الإمكانيات التي تحتويها المنصة، لذا فنحن بحاجة لدراسات لمعرفة وجهات نظر المعلمات من مختلف التخصصات وكذلك الطلاب، حتى يتم تطويرها وتوافق تطلعاتنا كمجتمع سعودي وفقاً لرؤية ٢٠٣٠.

وقد ظهرت دراسات في مختلف التخصصات لمعرفة اتجاهات معلمين ومعلمات في المملكة تجاه منصة مدرستي. مثل دراسة الشهري (٢٠٢١) اهتمت بمعرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية، ودراسة آل ابراهيم ودبش (٢٠٢١) لمعلمي مادة الاجتماعيات، وأخيراً دراسة النقي (٢٠٢١) اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو منصة مدرستي. لهذا رأيت الباحثان من صميم تخصصها في تدريس الحاسب الآلي ظهور مثل هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات معلمات الحاسب الآلي لمنصة مدرستي وكيفية تقييمهم للمهارات العملية لطالباتهن من خلال منصة مدرستي وكيف أوجدن حلول لبعض التحديات التي واجهتهن.

أسئلة الدراسة:

- تحاول الدراسة الإجابة عن ثلاثة أسئلة وهي:
١. كيف يتم تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي؟
 ٢. ماهي إيجابيات تقييم المهارات العملية من خلال منصة مدرستي لمقرر حاسب ٢ من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي؟
 ٣. ماهي معوقات تقييم المهارات العملية من خلال منصة مدرستي لمقرر حاسب ٢ من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي؟
- أهداف الدراسة:**

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف وهي:
١. كيفية تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.
 ٢. تحديد إيجابيات تقييم المهارات العلمية من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.
 ٣. تحديد معوقات تقييم المهارات العلمية من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية..

مصطلحات الدراسة:

لدى هذه الدراسة ثلاث مصطلحات أساسية وهي:

مقرر حاسب ٢:

تعرف الدراسة الحالية مقرر حاسب ٢ إجرائياً: هو مقرر الحاسب والمعلومات لنظام المقررات يدرس في المرحلة الثانوية للنظام المشترك للصف الثاني الثانوي وتحتوي على عدد ست وحدات (وحدة الشبكات-وحدة أمن المعلومات-وحدة برمجة الأجهزة الذكية-وحدة الخدمات الالكترونية-قواعد البيانات-عمارة الحاسب).

المهارات العملية لمقرر الحاسب الآلي:

تعرف الدراسة الحالية المهارات العملية إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات الخاصة بالجزء العملي مقرر حاسب ٢، ويتم تعلمها غالباً داخل معمل الحاسب في المدرسة.

منصة مدرستي:

هي نظام إدارة تعلم إلكتروني خاص بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم العام وتشمل الفصول الافتراضية، والتسجيل، والجدولة ومايكروسوفت ٣٦٥ أوفيس والاختبارات والواجبات وغرفة المعلمين وغيرها.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في معرفة واقع تقييم معلمات الحاسب الآلي للمهارات العملية في مقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.
- **الحدود البشرية والمكانية:** تم تطبيق الدراسة على معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدينة الدمام.

الإطار النظري:

المحور الأول: نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS)

يعتبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني منظومة قادرة على إدارة أدوات التعلم بشكل إلكتروني كامل وذلك بإدارة الفصول الافتراضية (virtual classroom) وإدارة جميع الأنشطة والمواد التعليمية ومنتديات المناقشة والردشات وغيرها من أدوات التعلم الإلكتروني.

وتعد نظم إدارة التعلم الإلكتروني من التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني عن بعد حيث تعتبر حزمة من البرامج المتكاملة التي تكون لنا نظاماً لإدارة المحتوى المطلوب تعليمه بحيث توفر أدوات للتحكم في عملية التعلم وبذلك يتم إدارة المصادر وتجميعها وتصنيفها وفهرستها وإدارة عمليات التصميم والتطوير التعليمي (خميس، ٢٠٠٣، ص ٩٨). وسنتناول تعريف بسيط لمفهومها وخصائصها ومميزاتها وتصنيفها:

مفهوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني LMS:

هو عبارة عن نظام تم تصميمه لمتابعة وإدارة وتقييم التعلم الإلكتروني، ويمثل هذا النظام حلاً استراتيجياً للتخطيط والتدريب، وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية للوصول إلى عملية تكامل للتعلم في جميع المواد التعليمية لتصبح منظومة تعليمية إلكترونية تركز على عناصرها وتشتمل أجزائها على إدراج بيانات الطالب، وجدولة المقررات، ووضع خطة واستراتيجية التدريس، وإتاحة المحتوى للطالب، ومتابعة أداء الطالب، وإصدار التقارير بذلك، والتواصل بين الطلبة من خلال المحادثة عبر الإنترنت وحلقات النقاش والبريد الإلكتروني وإجراء الاختبارات وتقييم الطلاب (قرواني، ٢٠١١، ص ١١).

خصائص نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

ذكر اسماعيل (٢٠٠٩، ص ٥٣٥) مجموعة من خصائص هذه النظم وهي: نشر المقررات الدراسية وتقويمها وإدارة سجلات المتعلمين ومتابعة أنشطتهم والتواصل بين المعلمين والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم من خلال منتديات حوارية، كما يمكن أن ينظر أنها الوعاء الذي ينقل من خلالها المحتوى الإلكتروني بأنشطته وتفاعلاته من خلال مجموعة من الأدوات مثل المنتديات، والامتحانات، كما تتيح هذه الانظمة تبادل المعلومات حول المحتوى العلمي وكذلك عن المتعلمين.

مميزات نظام إدارة التعلم LMS:

من أهم المميزات التي ذكرتهما (العبيد والشايع، ٢٠١٥، ص ٢٣٨) وهي: التسجيل: وتعني إدراج وإدارة بيانات المتعلمين. الجدولة: يعني جدولة المقرر ووضع خطة للتدريس. التوصيل: إتاحة المحتوى للمتعلم. التتبع: متابعة أداء المتعلم وإصدار تقارير بذلك. الاتصال: يعني التواصل بين المتعلمين من خلال منتديات النقاش، والردودشات والبريد، ومشاركة الشاشات. الاختبارات: يعني إجراء اختبارات للمتعلمين وتقييمهم على ذلك.

تصنيف أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

تصنف أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً للمصدر إلى قسمين منها:
أ- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر: هي أنظمة تستخدم مجاناً ولا يحق لأي جهة بيعها كما تعطي حرية لمستخدميها ومبرمجيها لتطويرها وتعديلها وتحسينها (عبد العاطي، ٢٠١٣). ومن أمثلتها نظام ادمودو، نظام دوكيوس، نظام أتوتر ونظام موودل (الشريف، ٢٠١٤).

ب- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر: هي الأنظمة التي يمتلكها شركة وتقوم بتطويرها ولا يحق استخدامها أو التعديل في النظام إلا بترخيص، وسبب تسميتها مغلقة المصدر لأن الشركة المنتجة لهذه النظم تحتفظ بشفرة المصدر (الكود) لنفسها مع إعطاء الملفات التنفيذية البرمجية فقط، وهذا يقف عتبة أمام المستخدم لتطوير النظام بما يتواءم مع ظروفه واحتياجاته (عبد العاطي، ٢٠١٣). ومن أمثلة هذه الأنظمة: نظام WebCT 2، نظام بلاك بورد Blackboard 3، نظام تدارس، نظام جسور JUSUR (الشريف، ٢٠١٤).

في ظل ما سبق ذكره نجد أن نظم إدارة التعلم الإلكتروني أصبحت جزءاً أساسياً من أجزاء المنظومة التعليمية في العصر الحديث فلم تعد ترفاً للتعليم بل تعتبر حلاً وخياراً استراتيجياً للتدريب والتخطيط وإدارة جميع أوجه التعلم وذلك للوصول إلى عملية تكامل في جميع المواد التعليمية، لتصبح منظومة تعليمية إلكترونية (قرواني، ٢٠١١). وبعد حدوث جائحة كورونا واللجوء لخيار التعلم عن بُعد، والتعليم الرقمي المتزامن وغير متزامن استطاعت أنظمة التعلم الإلكتروني أن توفر بيئة تواصل بين المعلم وطلابه وذلك لإتمام العملية التعليمية بكفاءة عالية (الشمراي والعرياني، ٢٠٢٠). وعند ذلك أنشأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نظام إدارة تعلم إلكتروني خاص بها ويلبي احتياجاتها وهي منصة مدرستي.

الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول

لإثراء الدراسة الحالية وتحديد موقعها بالنسبة للدراسات السابقة ذات الارتباط، اطلعت الباحنتان على عدد من الدراسات في ظل محور نظم إدارة التعلم الإلكتروني وتحديد نظام البلاك بورد ونظام إدارة التعلم Moodle .

حيث هدفت دراسة (العمرى، ٢٠٢٠) إلى تقويم تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) من قبل أعضاء هيئة التدريس، واتجاهاتهم نحوه، والصعوبات التي تحد من استخدامه. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢٣) عضو هيئة تدريس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. بحيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة كل من استخدام النظام والمعوقات التي تحد من استخدامه جاءت

متوسطة، وأن الاتجاهات نحوه كانت "إيجابية"، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في استخدام النظام بين الجنسين، ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج فروقاً في الاستخدام بحسب الرتبة العلمية، ونوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، والخبرة لمن خبرتهم أقل من (٥ سنوات) مقارنة بمن خبرتهم أكثر من (١٥ سنة).

كما هدفت دراسة (النصيان، ٢٠٢١) إلى التعرف على واقع استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لمعرفة أبرز صعوبات استخدامه، ثم تقديم المقترحات المساعدة في تطوير الممارسات التدريسية عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال تطبيق استبانة وهي أداة الدراسة طبقت على عينة بلغ عددها (١٠) من أعضاء هيئة التدريس، وأيضاً (١٥) طالباً وطالبة في تخصص مسار العلوم الشرعية. وكانت من أهم نتائجها: عدم وجود فروق دالة إحصائية حول (واقع، معوقات، مقترحات) في استجابات طلاب الدراسات العليا في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني أثناء برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (الجنس، المستوى الدراسي). كذلك ظهرت من النتائج انه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في اجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول (واقع، معوقات، مقترحات) استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية). وأن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة لبعده (واقع الاستخدام) ترجع لاختلاف (التخصص الدقيق)، والفروق لصالح تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة حول (معوقات، مقترحات) استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية ترجع لاختلاف (التخصص الدقيق).

المحور الثاني: منصة مدرستي (Madrasati)

منصة مدرستي هي المنصة الرئيسية المستخدمة في المملكة العربية السعودية من قبل ٦ ملايين طالب وطالبة، وأكثر من ٥٠٠ ألف معلم ومعلمة، خلال العام الماضي أثناء تفشي مرض فيروس كورونا وما زال العمل عليها حتى في العام الحالي حيث قسمت وزارة التعليم الدخول إلى البوابة إلى فترتين خلال عام ١٤٤٢هـ: للمدرسة المتوسطة والثانوية في الصباح من الساعة ٩:٠٠ صباحاً حتى الساعة

٢:٠٠ ظهرأ والمرحلة الابتدائية من الساعة ٣:٠٠ عصرأ حتى الساعة ٦:٣٠ مساءً. أما لهذا العام فقد اختلفت الأوقات حيث أصبح الابتدائي من ٣:٣٠ عصرأ حتى الساعة ٧:٠٠ مساءً. وسنتحدث عن أدواتها وخدماتها وفوائدها.

أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مدرستي":

يحتوي نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مدرستي" على مجموعة من الأدوات التعليمية المساعدة لتنفيذ وتخطيط العملية التعليمية منها:

١. البريد الإلكتروني
٢. الفصول الافتراضية.
٣. الواجبات الإلكترونية.
٤. الاختبارات الإلكترونية.
٥. الاستبانات الإلكترونية.
٦. برامج مايكروسوفت أوفيس ٣٦٥.
٧. ساحات النقاش من خلال أيقونة التواصل المجتمعي.
٨. المصادر التعليمية المتنوعة (فيديوهات مرئية وكرتونية- واقع معزز- مصادر ثلاثية الأبعاد- قصص وكتب تربوية) (موقع المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٠).

خدمات منصة مدرستي

١. توفر منصة مدرستي التهيئة النفسية والذهنية للعودة إلى المدرسة وبداية عام دراسي مختلف.
٢. تم تصميم المنصة بطريقة تحاكي الواقع بشكل كامل، حيث تقوم بإنشاء مكان تعليمي مناسب للطلاب، وتزويده بكل الوسائل التي تساعد على فرز أفكاره، وتقديم خطة دراسية كاملة.
٣. تسهل المنصة أيضاً التفاعل مع الطلاب وبعضهم البعض، فضلاً عن التفاعل مع المعلمين والطلاب من خلال المناقشات وتبادل الأفكار من جميع الأطراف.
٤. التواصل الفعال مع المعلمين وإجراء الاختبارات وتوضيح طريقة تعيين الدرجات والمهام اللازمة المساعدة في تطوير مهارات الطلاب.
٥. توضيح طرق التنفيذ، وتوضيح الوقت المتاح للطلاب للتواصل مع المعلمين.
٦. توضيح جميع الأساليب التعليمية التي تمكن الطلاب من استيعاب المعلومات بسرعة.

٧. توفر المنصة قنوات اتصال لجميع الأطراف في نظام التعليم (طلاباً ومعلمين وأولياء الأمور ومدرّاء) لتحقيق أهداف وغايات العملية التعليمية وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (منصة مدرستي السعودية للتعليم عن بعد، ٢٠٢٠).

فوائد نظام إدارة التعليم الإلكتروني "مدرستي":

يقدم نظام مدرستي لجميع أطراف العملية التعليمية المعلم والطالب وأولياء الأمور الكثير من الفوائد منها:

١. ينمي مهارات التعلم الذاتي والفردية وذلك لمراعاة الفروق الفردية.
٢. يوفر الدروس الافتراضية على مدى أيام الأسبوع.
٣. يحقق بيئة تفاعلية بين الطالب والمعلم والموقع الإلكتروني.
٤. يوفر الدروس المتزامنة وكذلك أدوات إدارة الصف الافتراضي.
٥. يساعد المعلم من رفع أوراق العمل والواجبات المنزلية.
٦. يسهل وضع الاختبارات الإلكترونية.
٧. يزيد النشاط الإثرائي للطلاب.
٨. يسهل عمل لقاءات مع الطلاب ومعلميهم وذلك لأولياء الأمور.
٩. إمكانية متابعة وليّ الأمر وإطلاعه على نتائج أبنائه المتعلمين وذلك من خلال حساب وليّ الأمر وكذلك التواصل مع المعلمين في حال وجود مشكلة (العوضي، ٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق يظهر لنا اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير العملية التعليمية لمنسوبيها. وذلك من خلال إطلاق نظام إدارة التعلم الإلكتروني "مدرستي"، إذ يعد توفر منصات التعليم عن بُعد من أهم عوامل النجاح لتجارب التعلم المباشر (التزامني) من خلال الانترنت وزيادة فاعلية المتعلمين وتحسين رضاهم عن التعليم عن بعد، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية. وسننقل إلى بعض الدراسات التي تطرقت إلى منصة مدرستي.

الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني:

هدفت دراسة (شيشة، ٢٠٢١) إلى معرفة تحديات التصميم وقابلية الاستخدام المرتبطة بهذه المنصة الجديدة (منصة مدرستي). حيث عرضت نتائج دراسة تبحث في مستوى قابلية استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المدارس في المملكة العربية السعودية. كما أنه يبحث في مشكلات الاستخدام التي واجهها المعلمون عند استخدام النظام الأساسي. رد ما مجموعه (٧٥٩) معلماً على استبيان قابلية استخدام نظام الكمبيوتر SOUQ. كما تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع عشرة معلمين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن قابلية استخدام منصة مدرستي لمعلمي المدارس غير كافية وتحتاج إلى مزيد من التحسين.

وهدفت دراسة (خنفر، ٢٠٢٠) إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه المعلمات في المدارس الحكومية السعودية بالمنطقة الشرقية أثناء استخدام التعلم عن بُعد في زمن جائحة كورونا، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة، واستخدام المنهج الوصفي حيث وزعت استبانة مكونة من ثلاث مجالات التدريس والتعلم ومجال البنية التحتية ومهارات استخدام المنصة.

وهدفت دراسة السنوسي والغامدي (٢٠٢١) إلى معرفة درجة توظيف منصة مدرستي في التدريس وذلك لاكتساب طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية مهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكذلك أداة الاستبانة لجمع البيانات، وكانت العينة تحوي (١٠٠) معلم ممن قاموا بتدريس لغتي عبر المنصة. وأظهرت النتائج أن استخدام منصة مدرستي أدى بالطلاب لاكتساب مهارات التعبير الشفهي بدرجة كبيرة وذلك بسبب اختفاء كل المعوقات التي كانت تقف أمامهم في التدريس التقليدي. أيضا تفاعل كبير من قبل طلاب الصفوف العليا وذلك بسبب استخدام الأسلوب التقني في التدريس.

المحور الثالث: المهارات العملية في مقرر الحاسب الآلي

من المعلوم أن مادة الحاسب الآلي تحتوي على جزئين جزء نظري وجزء آخر عملي يطبق في معمل الحاسب الآلي للمدرسة، وبالتالي يحتاج المعلم لتقييم الطالب على المهارات العملية داخل معمل الحاسب الآلي ولكن بعد صدور إيقاف الدراسة واللجوء إلى التعليم عن بُعد أشكل على المعلمين والمعلمات كيفية تقييم الطلاب في هذا الجزء، حيث غاب معمل الحاسب الآلي عند استخدام المنصات التعليمية. ولذلك وجب علينا أن نتعرف على ماهية المهارات العملية وأنواعها وأدوات تقييمها.

فلقد عرّف منصور (٢٠٠٣، ص ٥) المهارات العملية بأنها القدرة على أداء الجوانب العملية في الدروس بدرجة عالية من الدقة والسهولة وفي أقل زمن ممكن مع عدم حدوث أضرار أو أخطاء أثناء أداء تلك الجوانب العملية كلما أمكن ذلك وتقاس عن طريق بطاقة الملاحظة لقياس المهارات العملية.

وعرّف إبراهيم (٢٠١٤، ص ١٤٥) المهارات العملية بأنها القدرة المكتسبة التي تمكن المتعلم من إنجاز ما توكل إليه من أعمال بكفاءة وإتقان بأقصر وقت ممكن وأقل جهد وعائد أوفر. ويمكن اعتبارها مجموعة من الخطوات المتتابعة التي يقوم بها الطالب وتتضمن تناول الأجهزة والأدوات والتعامل مع المواد المتاحة بمستوى محدد من الدقة والسرعة في الأداء.

ويمكن تصنيف المهارات العملية إلى عدة أنواع طبقاً للقائم بها، وكذلك طبقاً للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من إجراء القيام بها:

أولاً: أنواع المهارات العملية (من حيث القائم بها):

١. نشاط فردي: يقوم الطالب بالنشاط بمفرده طبقاً لما هو مطلوب منه، حيث يستغرق هذا النشاط وقتاً وجهد أقل.
٢. نشاط جماعي (مجموعة صغيرة): حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تقوم كل مجموعة بمهمة أو مهام معينة، ويتم تقويم النشاط طبقاً لما ساهم به كل طالب في النشاط.
٣. المشروع: يتم تنفيذه من قبل طالب أو مجموعة من الطلاب، لأن تنفيذه يتطلب الكثير من الوقت والجهد، ويستغرق وقتاً أطول (شهر أو شهرين).

ثانياً: أنواع المهارات العملية (من حيث أهدافها):

١. استكشافية: تهدف إلى إتاحة الفرصة أما الطالب لفحص الأجهزة والمعدات والتعرف عليها إذا لم تكن مألوفة بالنسبة له.
٢. تمهيدية: تهدف إلى تقييم الأفكار والمفاهيم عن طريق تداول الأدوات المحسوسة التي تسبق التعرف عليها في الأنشطة الاستكشافية والتفاعل معها والتعامل مع الموضوعات من خلال شكل عملي محسوس.
٣. تطويرية: تهدف إلى تثبيت أو تعزيز ما اكتسبه الطالب خلال الأنشطة الاستكشافية والتمهيدية، ويمارسها الطالب بعد أن يكون قد اكتسب الفكرة الأساسية ليبرهن على مدى فهمه لها.

ثالثاً: أدوات تقويم المهارات العملية:

يتم تقويم المهارات العملية وذلك عن طريق اختبارات لأداء المتعلم الفعلي للمهارة حيث تعتبر الملاحظة المباشرة والغير المباشرة من الأساليب المفضلة للتقويم، حيث يوجد نوعين من الأدوات هم: بطاقة الملاحظة وقائمة التقدير.

بطاقة الملاحظة (Observation sheet):

تتضمن البطاقة الخطوات (المهارات) الفرعية التي يجب على المتعلم القيام بها سواء من حيث التفسير أو الأداء أو الاستنتاج، ولابد من مراعاة بناء خطوات لبناء بطاقة الملاحظة:

١. تحديد هدف البطاقة.
٢. تحديد الخطوات الفرعية من قبل المتعلم وذلك لأداء المهارة.
٣. توصيف وتحديد الاستنتاجات التي من الممكن أن يستدل بها على حدوث الظواهر للمتعلم.

٤. تحديد الاسباب لحدوث الظاهرة.

(٢) مقياس أو قائمة التقدير (Check list):

هي قائمة تشمل تحديد مستوى وجودة أداء المتعلم كأن يستخدم مقياس الدرجة (ممتاز-جيد جداً-جيد-متوسط-ضعيف) وهذه قائمة تقدير يستفاد منها في تقدير أداء المتعلم وهو ما يسمى (الطريقة التحليلية) (أحمد، ٢٠٠٢).

وتبين مما سبق أهمية المهارات العملية للعملية التعليمية ككل فكيف سيكون بالنسبة لمقررات الحاسب وتحديداً مقرر حاسب ٢ في المرحلة الثانوية حيث من المهم أن يقوم المعلم بتقييم طلابه على عدد من المهارات في كل وحدة دراسية ليتأكد من مدى اتقانهم لهذه المهارات. وسنذكر بعض الدراسات التي تطرقت إلى المهارات العملية وهي كالآتي:

الدراسات السابقة في المحور الثالث:

هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨) إلى معرفة واقع أساليب تقويم مقرر الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة، وأيضاً التعرف على بدائل التقويم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وكانت العينة عبارة عن جميع معلمي الحاسب الآلي في مدينة جدة وكانت الاستبانة الالكترونية أداة الباحث، وأظهرت النتائج ان الاختبارات التحصيلية غير مناسبة لتقويم الحاسب وان المعلمون يرون أن استخدام أسلوب الملاحظة وكذلك المشاريع الأنسب في تقويم الجزء العملي.

وفي دراسة (ملحان والتودري، ٢٠٢٠) حيث هدفت لإنتاج برنامج قائم على تطبيقات الهواتف الذكية لمهارات الكيمياء العملية. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي وذلك لتجريب برنامج تعليمي مقترح ومعرفة مدى فاعلية في تنمية المهارات العملية للكيمياء في المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، وذلك باستخدام اختبار قبلي وبعدي وبطاقات الملاحظة. وكانت نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بالعودة إلى موضوع الدراسة والأهداف المراد تحقيقها، وطبيعة المعلومات المراد الحصول عليها، والاطلاع على الدراسات السابقة والمناهج البحثية تبين للباحثة أنَّ المنهج الملائم لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لقدرته على إعطاء النتائج المرغوبة لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة الحالية والذي اشْتُقَّت منه عينة الدراسة من معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في إدارة تعليم المنطقة الشرقية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة:

اقتصرت الباحثتان على معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدينة الدمام اختيرت بطريقة قصدية من إجمالي معلمات الحاسب الآلي لإدارة تعليم المنطقة الشرقية. ولقد طُبِّقَت أداة الدراسة على جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدارس الدمام، حيث قامت الباحثتان بتوزيع الاستبانة الإلكترونية عليهن من خلال التواصل مع إدارة التخطيط والتطوير في إدارة تعليم الشرقية، حيث قاموا مشكوكين بتوزيع الاستبانة الإلكترونية على مدارس الدمام للمرحلة الثانوية، أيضاً عن طريق مجموعات الواتساب الخاصة بمعلمات الحاسب الآلي بالدمام للمرحلة الثانوية. وقد ورد إلى الباحثتين (٤٠) استجابة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفُتْ متغيراتها الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية	عناصر المتغير	التكرار	النسبة
الدرجة العلمية	دبلوم	١	٢.٥
	بكالوريوس	٣٢	٨٠
	ماجستير	٧	١٧.٥
سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	٥	١٢.٥
	٦-١٠ سنوات	١٦	٤٠
	١١-١٥ سنة	١٤	٣٥
	١٦ سنة فما فوق	٥	١٢.٥
* مصادر التعرف على أدوات منصة مدرستي	دورة تدريبية	٢٢	٥٥
	زميلات التخصص	١٢	٣٠
	مشرفة التخصص	٤	١٠
	ذاتي	٣٠	٧٥
	مواقع أو روابط تعريفية بالمنصة	١٤	٣٥
	أخرى	٢	٥
عدد الدورات المتعلقة بمنصة مدرستي	لم أحصل على أي دورة	٩	٢٢.٥
	دورة واحدة	١٨	٤٥
	دورتين	٥	١٢.٥
	٣ فأكثر	٨	٢٠

* كان الاختيار لأكثر من إجابة.

أدوات الدراسة:

صُمِّمت استبانة إلكترونية للتعرف على واقع تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها، وقد بُنيت الاستبانة بالاعتماد على الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة أو جزء منه، ومن خلال الاطلاع على معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني أيضاً، والاستبانات المشابهة في مجال الدراسة والتي تناولت بعضاً من محاورها، من أجل الاستفادة منها في صياغة فقرات الاستبانة، بالإضافة إلى البحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة، وأخذ آراء بعض الخبراء والمختصين في مجال الدراسة ومعلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية، وتكوَّنت الاستبانة من ثلاثة أجزاء، هي:

١. **الجزء الأول:** تضمّن مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي توّد الباحثان جمعها من مفردات عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢. **الجزء الثاني:** ويتضمّن الخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة والمتمثلة في متغيّرات: (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، مصادر التعرف على أدوات منصة مدرستي، عدد الدورات المتعلقة بمنصة مدرستي).

٣. **الجزء الثالث:** ويتضمّن (١٦) فقرة موزّعة على ثلاثة محاور هي: (كيفية تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، إجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي) موجهة لمعلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية ، ولقد تم دمج المحور الثاني والثالث في الاستبانة بعد استشارة ذوي الاختصاص وحتى تكون النتائج لمحوين السابقين لا تتعارضان مع بعضهما البعض، وقد دُرّجت الفقرات وفقاً لمقياس (ليكرت Likert) خماسي التدرّج.

التحقّق من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق:

تمّ التحقّق من صلاحية الاستبانة للتطبيق في هذه الدراسة، وفُقد الخطوات التالية:

أولاً: صدق أداة الدراسة

قيس صدق أداة الدراسة من خلال:

١. الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

حُكِّمت الأداة من مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخارجها ممن هم في مجال تخصص تقنيات التعليم، أرسلت لهم الأداة في صورتها الأولية؛ لتحكيمها والتحقق من صدق محتوى الفقرات المكونة لها، ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها، حيث طلب منهم بيان مدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومدى ارتباطها واتساقها مع موضوع الدراسة، ومدى أهمية وملائمة كل فقرة للمحور الذي يحتويها، ومدى مناسبة كل فقرة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من فقرات في أي محور من محاور الاستبانة، وقد أبدى المحكِّمون العديد من الملاحظات والمقترحات، والتي تمَّ تعديل أداة الدراسة على أساسها؛ وبذلك تُحقَّق من صدق الاستبانة الظاهري.

٢. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة حُسِبت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الذي صنفت ضمنه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، والجدول (٢) يوضِّح نتائج معاملات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

جدول (٢) معاملات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة
المحور الأول (كيفية تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي)					
١	**٠.٨٧٤	٠.٠١	٤	**٠.٩٢٤	٠.٠١
٢	**٠.٩٤٨	٠.٠١	٥	**٠.٨٧٩	٠.٠١
٣	**٠.٨١٠	٠.٠١	٦	**٠.٨٨٩	٠.٠١
المحور الثاني (إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي)					
١	**٠.٧٧٨	٠.٠١	٥	**٠.٩٦٨	٠.٠١
٢	**٠.٩٣٩	٠.٠١	٦	**٠.٩٣٤	٠.٠١
٣	**٠.٩٣٨	٠.٠١	٧	**٠.٨٢٨	٠.٠١
٤	**٠.٧٩٥	٠.٠١	٨	**٠.٨٦٠	٠.٠١
المحور الثالث (معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي)					
١	**٠.٩٤١	٠.٠١	٢	**٠.٩٣٢	٠.٠١

تُظهر نتائج الجدول (٢) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للمحاور التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq$

٠.٠١)؛ مما قوة التماسك الداخلي بين الفقرات ومحاورها التي صُنِّفَتْ فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشرًا قويًا على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة

جرى التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ)، والجدول (٣) يوضِّح معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها.

جدول (٣) معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا

كرونباخ

المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
كيفية تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي	إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي	معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي
٠.٩٤	٠.٩٦	٠.٨٦

* ليس للاستبانة ثبات عام حيث أنه لا يمكن جمع الواقع مع الإيجابيات مع المعوقات، فليس للاستبانة درجة كلية..

يتضح من الجدول (٣) أن للاستبانة معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا تراوحت بين (٠.٨٦ - ٠.٩٦)، وجميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات (٠.٦٠)، ويمكن الاستنتاج بأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليها في الحصول على نتائج دقيقة.

الأساليب الإحصائية:

عُولِجت بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistic) الإصدار (٢٥)، وذلك وفقًا للاختبارات والأساليب الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون.
٢. معامل ألفا كرونباخ.
٣. التكرارات والنسب المئوية .
٤. المتوسط الحسابي.
٥. الانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على الآتي: كيف يتم تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات المحور الأول في الاستبانة والذي يقيس آلية معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لاستخدام منصة مدرستي في تقييمهم للمهارات العملية، كما في الجدول (٤):

جدول (٤) استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الأول الذي يقيس آلية المعلمات لاستخدام منصة مدرستي في تقييمهم للمهارات العملية، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٣	١	يمكن للطالبات الاطلاع على نتائج التقييم من خلال منصة مدرستي	٤.١٥	١.٢١	كبيرة
١	٢	توفر منصة مدرستي أدوات قياس ملائمة لأهداف التعلم لكل وحدة.	٣.٨٢	١.١٩	كبيرة
٥	٣	تنويع أدوات التقييم في منصة مدرستي، ومناسبتها لأعمال الطالبات.	٣.٦٥	١.٢٩	كبيرة
٤	٤	توفر منصة مدرستي معايير وصفية مرتبطة بسياسة الدرجات لكل درس عملي.	٣.٤٢	١.٥٥	كبيرة
٢	٥	توفر منصة مدرستي فرص متعددة للطالبات لقياس مدى تقدمهم في الدرس العملي من خلال منصة مدرستي	٣.٣٧	١.٤٨	متوسطة
٦	٦	نستخدم في منصة مدرستي برامج المحاكاة لتقييم المهارات العملية للطالبات.	٣.٠٥	١.٧١	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥٨			الانحراف المعياري=١.٢٥		
التقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٤) أنَّ تقديرات معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لآلية استخدام منصة مدرستي في تقييمهم للمهارات العملية جاءت إجمالاً بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المدرجة تحت المحور الأول والتي تُمثل آلية المعلمات لاستخدام منصة مدرستي في تقييمهم للمهارات العملية (٣.٥٨ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٢٥). مما يعني وفق مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا المحور.

عرض نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على الآتي: ما هي إيجابيات تقييم المهارات العملية من خلال منصة مدرستي لمقرر حاسب ٢ من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات المحور الثاني في الاستبانة والذي يقيس إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، كما في الجدول (٥):

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني الذي يقيس إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	١	يمكن تقديم تغذية راجعة مستمرة في منصة مدرستي مستمرة للطالبة من قبل المعلمة.	٤.٠٧	١.٣٣	كبيرة
٧	٢	تعتبر منصة مدرستي وسيلة تواصل جيدة بين المعلمة والطالبة في تسليم المشاريع العملية.	٤.٠٠	١.٥٠	كبيرة
٦	٣	يمكن تقييم المهارات العملية في منصة مدرستي لأعداد كبيرة من الطالبات في وقت وجيز.	٣.٥٠	١.٥٣	كبيرة
٣	٤	تعتبر منصة مدرستي حلاً لمشكلة نقص أعداد الأجهزة في المعمل المدرسي.	٣.٤٢	١.٥٧	كبيرة
٥	٥	مرونة تقييم الطالبات في المهارات العملية في منصة مدرستي.	٣.٣٥	١.٤٨	متوسطة
٢	٦	تعتبر منصة مدرستي حلاً لمشكلة اعطال الأجهزة في المعمل المدرسي.	٣.٣٥	١.٥١	متوسطة
١	٧	توفر البرامج البديلة والمثابرة لبرامج المقرر في منصة مدرستي وعدم حصرها على البرامج الموجودة في أجهزة المعمل المدرسي.	٣.٢٠	١.٦٤	متوسطة
٨	٨	يسرت منصة مدرستي استخدام أحدث إصدارات البرامج المقررة في مقرر حاسب ٢	٣.١٧	١.٧٢	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥١ الانحراف المعياري=١.٣٥					
التقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٥) أنَّ تقديرات معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لإيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي جاءت إجمالاً بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت المحور الثاني والتي تُمثِّل إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي (٣.٥١ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٣٥). مما يعني وفق مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا المحور.

عرض نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة على الآتي: ما هي معوقات تقييم المهارات العملية من خلال منصة مدرستي لمقرر حاسب ٢ من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية؟

أجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات المحور الثالث في الاستبانة والذي يقيس معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث الذي يقيس معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	نص الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	١	يمكن أن تواجه الطالبات صعوبة في تسليم الملفات المطلوبة منها للمعلمة (ارفاق ملفات خاطئة وغير مكتملة مثلاً).	٣.٧٠	١.٢٤	كبيرة
١	٢	تحدث في منصة مدرستي مشاكل تقنية أثناء تقييمك لطالباتك.	٣.٦٥	١.٣٣	كبيرة
المتوسط الحسابي العام=٣.٦٧ الانحراف المعياري=١.٢١					
التقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٥) أنَّ تقديرات معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لمعوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي جاءت إجمالاً بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات

المندرجة تحت المحور الثالث والتي تُمثّل معوقات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب ٢ من خلال منصة مدرستي (٣.٦٧ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٢١). مما يعني وفق مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا المحور.

توصيات الدراسة:

استناداً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، تبرز أهمية التوصيات التالية:

- التوسع في البرامج التدريبية المقدمة من الإدارات التعليمية ومن قبل المشرفات التربويات لمعلمات الحاسب الآلي، لإكسابهن القدرات اللازمة لاستخدام منصات التعلّم عن بُعد، وتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في مجال توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية وتدريبهن على كيفية توظيفها في العملية التعليمية وتوضيح مزاياها، مع ضرورة وجود محفزات للالتحاق بهذه البرامج.
- إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات وورش العمل لزيادة إدراك معلمات الحاسب الآلي لأهمية التنوع في طرق التدريس والتقويم.
- استمرارية تحليل وتقويم مقررات الحاسب الآلي التي يتم تدريسها بكافة المراحل التعليمية بكل محتوياتها ومشتملاتها بصفة دورية، والعمل على تطويرها بما يتوافق والتعلّم عن بُعد.
- قيام وزارة التعليم بتأمين الظروف المكانية والتجهيزات المناسبة بالمدارس من البرمجيات والمواد التعليمية وشبكات الإنترنت بما يتيح استخدام معلمات الحاسب الآلي منصة مدرستي بالشكل الفعال.
- توفير فريق دعم فني لحل المشكلات التقنية وتقادي الأعطال المختلفة المتعلقة بالتطبيقات والبرامج المستخدمة في التعلّم عن بُعد، مع ضرورة الاستجابة السريعة لطلبات الدعم الفني.
- ضرورة الاستعانة بالخبراء والمتخصصين، وكذلك التنسيق مع جهات رسمية معتمدة لإنتاج حقائب تعليمية ومناهج خاصة عن منصة مدرستي، والتأكد من مدى فاعليتها للعملية التعليمية.
- تصميم دليل إرشادي رقمي حول استخدام منصة مدرستي بشكل رقمي ومطبوع مخصص لإرشاد معلمات الحاسب الآلي إلى طريقة استخدامها.

الدراسات المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية:

- دراسة تجريبية لبيان أثر استخدام منصة مدرستي لتقييم المهارات العملية في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- دراسة تجريبية حول أثر استخدام منصة مدرستي في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة.
- دراسة حول معايير تقييم استخدام منصة مدرستي في تدريس مقررات الحاسب الآلي على مستوى المملكة.

المراجع: المراجع العربية:

- إبراهيم، سماح حلمي يس. (٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية الجيجسو في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المهارات العملية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، ٢٥ (٩٨)، جامعة بنها - كلية التربية، ١٤٥ - ١٩٧.
- أحمد، شكري سيد. (٢٠٠٢). تقويم المهارات العملية، المؤتمر العلمي الرابع عشر (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٢)، (٢٤ - ٢٥) يوليو، جامعة عين شمس.
- الأحمري، ساره عوضه عبد الله. (٢٠٢١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٢٨٤ - ٣٢٠.
- إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية، تصميمها، انتاجها، نشرها، تصنيفها وتقويمها، القاهرة: عالم الكتب.
- الثقفي، مهدية بنت صالح بن خلف. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الاسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا Coved-19 بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (٢)، ١٤٧ - ١٨٨.
- الحمود، ماجد. (٢٠٢١). "واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها" Journal of Faculty of Education Assiut University - المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). أزمة التعليم والتعلم في ظل جائحة كورونا: الأفق والتحديات <https://darfikir.com/article/>
- السنوسي، محمد يوسف أحمد، والغامدي، علي بن عوض محمد. (٢٠٢١). درجة توظيف منصة مدرستي في التدريس لاكتساب طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، (١٠٠)، ٥٠ - ١ مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/113776>

الشريف، باسم نايف (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريب في تنمية مهارات طالب الدراسات العليا في التعامل مع بعض مستحدثات التعليم الإلكتروني والاتجاه نحوها. رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة طيبة.

الشمراي، على أحمد يحيى والعرياني، موسى مجدوع (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد بوابة المستقبل – منظومة التعليم الموحد في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طالب وطالبات المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٨) ١٦٩-١٤٥.

الشهري، سالم بن رافع بن سالم. (٢٠٢١). واقع تدريس اللغة العربية في منصة مدرستي الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمها في المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية: مجلة علمية محكمة ربع سنوية، ٢٩ (٣)، ٢٧٢-٣١١. [Doi: 10.21608/ssj.2021.196271](https://doi.org/10.21608/ssj.2021.196271)

عبد العاطي، حسن الباتع. (٢٠١٣) أنظمة التعلم الإلكتروني عرب الشبكات، مجلة التعليم الإلكترونية. [PU4Dn/pw.2u:/h](https://pu4dn/pw.2u:/h)

العمري، عمر حسين. (٢٠٢٠). تقويم جامعة مؤته في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle). المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١٦ (٢)، حزيان، ٢٠٢٠، ١٢٩-١٤١ تم استرجاعه من search.shamaa.org

العوضي، يوسف. (٢٠٢١، أغسطس، ٩). كل ما يخص منصة مدرستي للتعليم الإلكتروني بالسعودية. تم الاسترجاع. <https://www.abhath.net/>

العيسوي، توفيق. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الغامدي، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٨). واقع أساليب تقويم مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، ٣٤ (٣)، ١٩٩-٢١٩ مسـترجع من <http://search.mandumah.com/Record/911698>

قرواني، خالد نظمي (٢٠١١). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن والغير متزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. مجلة بريسيا (١٧)، جامعة القدس المفتوحة: غزة.

ملحان، أفنان صالح عبد الرحمن والتودري، عوض حسين محمد. (٢٠٢٠). برنامج قائم على تطبيقات الهواتف الذكية لتنمية المهارات العملية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. (٤٣)

منصور، مها فريد (٢٠٠٣). أثر الاتجاه نحو جنس المعلم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية في الاقتصاد المنزلي لطلبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

النسيان، عبد الرحمن. (٢٠٢١). تقويم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

- Abdulati, Hassan Al Batea. (2013) Networked E-learning Systems, Education Electronic Journal.. PU4Dn/pw.2u://h
- Ahmad, Shukri Sayed. (2002). Evaluation of Hands-on Skills, Fourteenth Scientific Conference (Education Curricula in Terms of Performance Concept), Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, Vol. (2), (24-25) July, Ain Shams University.
- Al Ahmari, Sarah Awadah Abdullah. (2021). Reality of Virtual Classroom Use During Coronavirus (COVID-19) Pandemic from the Viewpoint of Female Students of King Khalid University. Journal of Faculty of Education (Assiut), 284-320. [Doi: 10.21608/mfes.2021.173765](https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173765)
- Al Awadhi, Yussuf. (August 9, 2021). Everything About Madrasati E-learning Platform in Kingdom of Saudi Arabia. Recovered from. <https://www.abhath.net/>
- Al Dahshan, Jamal Ali Khaleel. (2020). Crisis of Education and Learning During Coronavirus Pandemic: Horizons and Challenges <https://darfikr.com/article/>
- Al Ghamdi, Abdulrahman Bin Muhammad. (2018). Reality of Methods for Assessing Computer and IT Course of

Intermediate School. Journal of Faculty of Education: Assiut University – Faculty of Education, 34(3), 199-219
Recovered from

<http://search.mandumah.com/Record/911698>

- Al Hummoud, Majed. (2021). “Reality of Teacher Remote Training to Use Madrasati E-platform From Their Viewpoint and Proposals for Its Development” Journal of Faculty of Education - Assiut University
- Al Issawi, Tawfiq. (2008). Effect of Constructive V-shape Strategy on Scientific Concepts and Learning Processes Acquisition By Seventh Grade Students in Gaza, Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al Nasyan, Abdulrahman. (2021). Assessment of E-learning Management System Use in Teaching Master’s Courses of Sharia Curricula and Teaching Methods From Viewpoint of Qassim University Faculty Members and Graduate Students. Journal of Educational Sciences
- Al Omari, Omar Hussein. (2020). Mutah University Assessment of E-learning Management System Use (Moodle). Jordanian Journal of Educational Sciences.16(2), June, 2020, 129-141
Recovered from search.shamaa.org
- Al Senussi, Muhammad Yussuf Ahmad and Al Ghamdi, Ali Bin Awadh Muhammad. (2021). Degree to Which Madrasati Platform is Used in Teaching to Enable Students of Upper Primary School Grades to Acquire Verbal Expression Skills From Teachers’ Viewpoint. Journal of Faculty of Education:

Kafrelsheikh University - Faculty of Education، (100)، 1-50

Recovered from

<http://search.mandumah.com/Record/113776>

- Al Shamrani, Ali Ahmad Yahya and Al Ariani, Mussa Majdoua (2020). Effectiveness of Using Remote Learning Platforms, Future Gate – Unified Education System, for Development of Cognitive Achievement and Test Anxiety Level Reduction Among Intermediate School Students. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Issue. (8) 145-169.
- Al Shareef, Bassem Nayef (2014) Effectiveness of Training Program for Developing Graduate Students' Skills in Dealing With Some of E-learning Updates and Moving Towards Them. (Unpublished) PhD Thesis, Faculty of Education, Medical University.
- Al Shehri, Salem Bin Rafea Bin Salem. (2021). Reality of Teaching Arabic Language Using Madrasti Virtual Platform in Primary Schools From Viewpoint of Kingdom of Saudi Arabia Teachers. Educational Sciences: Quarterly Peer Reviewed Journal, 29(3), 272-311.
- Al Thaqafi, Mahdya Bint Saleh Bin Khalaf. (2021). Attitudes of Islamic Education Teachers towards Remote Learning Using Madrasati E-platform During Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Baha Province. College of Education Journal in Educational Sciences, 45(2), 147-188.
- Ibrahim, Samah Helmy Yasseen. (2014). Effectiveness of Jigsaw Strategy Use in Teaching Home Economics to Develop

Hands-on Skills Among First Year High School Female Students, Journal of Faculty of Education, 25(98), Benha University - College of Education, 145-197.

Ismail, Al Ghareeb Zaher. (2009). Electronic Curricula, Its Design, Production, Publication, Classification and Assessment, Cairo: Alam Alkotob.

Khamees, Muhammad Attia. (2003). Educational Technology Outputs. Cairo: Dar Al Kalema.

Mansour, Maha Fareed (2003). Effect of Attitude Towards Teacher Gender on Academic Achievement and Acquisition of Hands-on Skills of Home Economics by Preparatory School Female Students, Unpublished Master Thesis, Faculty of Home Economics, Menofia University.

Melhan, Afnan Saleh Abdulrahman and Al Toudari, Awadh Hussein Muhammad. (2020). Smart Phone Applications-Based Program For Hands-on Skill Development. Arab Society for Educational Technology. (43)

Qarwani, Khaled Nazmi (2011). Attitudes of Students Towards Synchronous and Asynchronous Instant Communication Use in E-learning Environment of Salfit Educational Department. Bresia Journal (17), Al-Quds Open University: Gaza.

المراجع الأجنبية: References

Khanfar, Asmaa. (2020). Distance-Learning Entrepreneurship Education In the Time of Corona Virus-Covid-19 Challenges & Solution. Journal of Entrepreneurship Education. Volume 23.

Shishah, Wesam. (2021). Usability Perceptions of the Madrasati Platform by Teachers in Saudi Arabia Schools. International Journal of Advanced Computer Science and Applications. IJCSNS International Journal of Computer Science and Applications, Vol.12. No 8

المواقع الإلكترونية:

موقع المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢١). تم استرجاعه

<https://www.my.gov.sa>

منصة مدرستي السعودية للتعليم عن بعد: مميزاتها وخدماتها وأدواتها - بالعربي نتعلم. (٢٠٢٠، ٨ ٢٦). تم الاسترداد من بالعربي نتعلم:

<https://www.belarabyapps.com> منصة-مدرستي-السعودية/

وزير التعليم. (١٤٤٢، ٤ ٧). تم الاسترداد من وزارة التعليم، منصة مدرستي:

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MS-2020-9873.aspx>



بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية

بمكتب التعليم بمحافظة الطائف

**Building a social intelligence scale for secondary school
students at the Education Office in Taif Governorate**

إعداد

أمل بنت محمد حمد التريكي

Amal Muhammad Hamad Al-Turaiki

ماجستير قياس وتقويم – مشرفة تربوية بوزارة التعليم

تهاني قبلان هليل العميري

Tahani Qablan Halil Al-Amiri

ماجستير قياس وتقويم

Doi: 10.21608/jasep.2025.413332

استلام البحث : ١٠ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٠ / ١٢ / ٢٠٢٤

التريكي، أمل بنت محمد حمد و العميري، تهاني قبلان هليل (٢٠٢٥). بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٨٧ – ١٠٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى مرحلة طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف، وتم التعرف على دلالات صدق وثبات المقياس، واعتمدت على المنهج الوصفي، وصممت الباحثتان مقياس الذكاء الاجتماعي المكون من (٤٢) فقرة، تم عرضها على (٥) من المحكمين وهو ما أسفر عن حذف وتعديل بعض الفقرات، وقد تم التأكد من صدق وثبات على عينة عشوائية طبقية قوامها (١٨٢) من طلبة المرحلة الثانوية في العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بهدف الكشف عن البنية العاملية للفقرات، وتبين أنه يقاس على أربعة أبعاد بواقع (١١) فقرة لبعاد المهارات الاجتماعية، و(١٦) فقرة لبعاد الوعي الاجتماعي، و(٩) فقرات لبعاد معالجة المعلومات، و(٦) فقرة لبعاد الوجداني أو المشاعر الوجدانية. أظهرت النتائج أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة مقبولة، ومؤشر الثبات في حالة حذف الفقرة للمقياس صالحة للاستخدام، وأوصت الدراسة الاهتمام بالأنشطة التي تساعد في تنمية الذكاء الاجتماعي بشكل عام والذكاء بشكل خاص سواء لطلاب في مراحل العلمية المختلفة أو الجامعات.

الكلمات المفتاحية: المقياس - الذكاء الاجتماعي - طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The current study aimed to build a social intelligence scale for secondary school students at the Education Office in Taif Governorate. The validity and reliability of the scale were identified, and it relied on the descriptive approach. The researchers designed a social intelligence scale consisting of (42) paragraphs, which were presented to (5) arbitrators, which resulted in the deletion and modification of some paragraphs. The validity and reliability were confirmed on a stratified random sample of (182) secondary school students in the academic year 1445 AH. Exploratory factor analysis was used to reveal the factor structure of the paragraphs. It was found that it measures four dimensions, with (11) paragraphs for the social



skills dimension, (16) paragraphs for the social awareness dimension, (9) paragraphs for the information processing dimension, and (6) paragraphs for the emotional or emotional feelings dimension. The results showed that the values of the Cronbach's alpha coefficient for the four dimensions are acceptable, and the stability index in the case of deleting the paragraph from the scale is valid for use. The study recommended paying attention to activities that help develop social intelligence in general and intelligence in particular, whether for students in different scientific stages or universities.

Keywords: Scale - Social Intelligence - High School Students.

مقدمة

في العصر الحالي، نعيش في زمن يتميز بتطورات سريعة وتغيرات جذرية في مختلف جوانب الحياة. ينسجم هذا العصر بتطور التكنولوجيا والتواصل الاجتماعي؛ حيث أصبحت العالم تجمعنا وتربطنا وتقربنا أكثر من أي وقت مضى، وقد أحدثت تغييرات هائلة في كيفية تفاعل الناس مع بعضهم البعض وكيفية تبادل المعلومات والثقافات.

في هذا السياق، يصبح الذكاء الاجتماعي أداة حيوية للتفاعل الفعال مع هذا العالم المتغير. يساعد الذكاء الاجتماعي في فهم الآخرين والتعامل معهم بكل فعالية واحترام، كما يمكن أن يساهم في بناء علاقات صحية وإيجابية مع الآخرين، سواء في العمل أو في الحياة الشخصية.

وقد اهتم العديد من الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية بالذكاء الاجتماعي وقد يرجع ذلك إلى أهميتها وتأثيرها على الجوانب المختلفة للفرد (بدوي وآخرون، ٢٠٢٣).

تتجلى أهمية الذكاء الاجتماعي، يمكن للفرد أن يتفهم مشاعر الآخرين ويستجيب لها بشكل مناسب، مما يعزز بناء علاقات قوية ومثمرة ويخلق بيئة متناغمة ومستقرة (المعموري وعباس، ٢٠٢١).

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي يتشكل فيها الذات وتطور الشخصية، حيث يتعرض الطلاب لتحديات اجتماعية وعاطفية متعددة. لذا، يصبح فهم

مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية أمرًا ضروريًا لفهم تأثيره على نموهم الشخصي وتفاعلاتهم الاجتماعية.

فيعد بناء المقياس مهم للباحثين مشغولين في القياس والتقويم التربوي والنفسي، بعضها يتعلق الجوانب الجسمية والبعض الجوانب الوجداني أو العقلية والمهارات من خلال الوصول الى النتائج عن طريق تطبيق المقياس وتوفر بدرجة مقبولة من الصدق والثبات (علام، ٢٠٠٢).

وبناء على ذلك كان من المهم بناء مقياس يقيس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف نظرا لخصوصية ثقافتهم ودراستهم.

المشكلة

الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف يعد مرحلة مهمة في هذه الفترة العمرية الحساسة. التي تنسم هذه الفترة بخصائص مميزة من الناحية الدراسية والنفسية والاجتماعية، والأسرية، والاقتصادية، والتكنولوجية. ويساعد هذا الكشف في الوصول إلى فهم أعمق لكيفية تطور مهارات الطلبة في القرن الحادي والعشرين، تتمثل مشكلة الدراسة في بناء مقياس علمي الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف وذلك للمبررات التالية:

- ١- التعرف على التحليل العاملي الاستكشافي، حيث ان جميع الدراسات السابقة العربية لم تتناول التحليل العاملي الاستكشافي، ماعدا الدراسة الأجنبية (Chatter et al, 2023) التي تناولت التحليل التوكيدي.
- ٢- أن معظم الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الاجتماعي لم تعد مقياس، بل استعانت بمقاييس اجنبية وقامت بترجمتها وتقنيها للبيئة العربية. ماعدا دراسة (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤) (عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣) (العمرى، ٢٠٢٠).
- ٣- هناك دعوات من الباحثين والتي اوصت بضرورة بناء مقياس للذكاء الاجتماعي يتناسب مع البيئة العربية بدلا من الاعتماد على المقاييس الأجنبية، وإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول مفهوم الذكاء الاجتماعي ووسائل قياسه (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤).

من خلال استعراض المشكلة تتحدد في التساؤلات الآتية:

- ١- ما دلالات صدق مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف؟
- ٢- ما دلالات ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف؟

أهداف الدراسة:

- ١- الكشف عن دلالات صدق مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف.
- ٢- الكشف عن دلالات ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة الطائف.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسلط الدراسة الضوء على أهمية الذكاء الاجتماعي لما له من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية.
- يتمثل في توجيه الاهتمام نحو فئات الطلاب، إذ تعتبر هذه الفئات مؤشراً على تقدم وتطور المجتمع، فإنه يصبح من الضروري علينا النظر إليها بعين الاعتبار ونضعهم في مركز اهتمامنا، كما تتمثل أهميتها في التعرف على الخصائص السيكومترية في تحقيق الموضوعية لهذا المقياس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- استخدام المقياس في كافة مراحل التعلم والتعليم، وكذلك التدخلات النفسية والتربوية لأغراض تحديد المستوى، والتقييم، والتشخيص، والمتابعة.
- تضيف هذا الدراسة إلى مكتبة الاختبارات النفسية مقياساً مدرجاً ومعايراً باستخدام النظرية التقليدية الكلاسيكية.

مصطلحات الدراسة:

المقياس: The scale

يعرف المقياس بأنه "أداة يتم بناؤها وفق خطوات وإجراءات محددة، تحتوي على مجموعة من المفردات التي صممت للكشف عن خاصية، أو عوامل، أو ممارسات معينة من خلال التقدير الكمي والموضوعي" (البلوي وسليمان، ٢٠١٩، ص ٧٤).

التعريف الإجرائي هي الأداة المستخدمة في التعرف على الذكاء الاجتماعي للحصول على التقدير الكمي والموضوعي.

الذكاء الاجتماعي: Social intelligence

عرف (طارق وإيهاب، ٢٠١٨، ١٠٤) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح، والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص، تقديرًا صحيحًا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناءً على وعيه الاجتماعي.

وتقاس إجرائيا بدرجة طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الذكاء الاجتماعي.

- طلبة المرحلة الثانوية: High School Students

التعريف الإجرائي هم طلبة الصف الأول والثاني والثالث ثانوي بمدارس الحكومية التابعة بمكتب التعليم بشمال محافظة الطائف (ذكور، إناث) لعام ١٤٤٥ هـ.

حدود الدراسة:

يقتصر الدراسة الحالي على:

الحدود الموضوعية: بناء مقياس الذكاء الاجتماعي.

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم شمال محافظة الطائف.

الحدود المكانية: محافظة الطائف.

الحدود الزمنية: تم تطبيق المقياس من خلال العام الدراسي ١٤٤٥ هـ.

نظريات الذكاء الاجتماعي:

١- نظرية الذكاءات المتعددة جاردنر (1983، Gardaner)

اقترح جاردنر أن الذكاء ليس كيانًا واحدًا بل مجموعة متنوعة من الذكاءات كما يلي: (الذكاء اللغوي، الرياضي، المكاني، الموسيقي، الجسدي الحركي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي)، وتم افتراض عن وجود الذكاء التاسع وأطلق عليه الذكاء الوجودي (المعموري وعباس، ٢٠٢١).

كما أشار (القرشي، ٢٠٢٣) أن جاردنر ذكر في الذكاء الاجتماعي يشمل على عدة قدرات، مثل القدرة على تكوين علاقات مميزة مع الآخرين وتعزيز الروح الجماعي، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم والحالة النفسية لديهم، والقدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين.

وإن الذكاء الاجتماعي بين المجتمع هو القدرة على فهم الآخرين، وما يحركهم، وكيفية ممارسة أعمالهم والتعاون معهم في العلاقات المتبادلة بين الأفراد، أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية وتميزها فهي تتألف من أربع مهارات أساسية للذكاء الاجتماعي: القيادة، والقدرة على تطوير العلاقات والحفاظ على الصداقات، والقدرة على حل المشكلات، ومهارة التحليل الاجتماعي (العياصرة، ٢٠١٤).

٢- نظرية الذكاء الاجتماعي لستيرنبرغ (Sternberg)

صنّف ستيرنبرغ (١٩٨٥) Sternberg الذكاء البشري إلى ثلاثة عناصر رئيسية. الأول هو العنصر البيئي، الذي يتضمن نوعين: الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي، ويعني بكيفية تعامل الفرد مع بيئته الخارجية. الثاني هو عنصر المكونات، ويرتبط بالعوامل الداخلية للفرد، بما في ذلك القدرات العقلية مثل الاستقراء والاستدلال والاستنتاج. أما العنصر الثالث، فهو عنصر الخبرة، الذي يشمل تفاعل الفرد مع كل من

البيئة الداخلية والخارجية، ويركز على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وتعامله مع الأحداث بناءً على خبراته.

أن الذكاء الاجتماعي وطريقة التعريف عليه باستخدام طريقة التحليل العاملي لاستجابات الأفراد التي تعكس فهم المجتمع في تحليل الذكاء الاجتماعي من خلال علاقته بثلاثة عوامل رئيسية: العالم الداخلي للفرد، الذي يتضمن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بفعالية؛ وخبرات الفرد، مثل القدرات اللفظية وتأثيره على الآخرين؛ والعالم الخارجي، الذي يشمل التفاعل السلس والمريح مع المجتمع (جابر، ١٩٩٧).

الدراسات السابقة:

دراسة مصطفى وآخرون (٢٠٢٤) تهدف إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وطبق المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام العينة العشوائية البسيطة من (٨٢) طالب وطالبة بجامعة عين شمس في مصر، صمم المقياس المكون من (٢٥) فقرة، وتتمثل على ثلاثة أبعاد وهي (المهارات الاجتماعية، الحضور/ التأثير والملائمة الاجتماعية).

أظهرت النتائج بتأكد من صدقها بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٧٩-٣٩,٠٠)، وأن قيم معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٨٨-٠,٨٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وأظهرت النتائج التأكد من موثوقيتها باستخدام ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية بنسبة (٠,٩٣-٠,٨٣)، ويشير جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس.

بينما دراسة عبد الوهاب وسعد (٢٠٢٣) الهدف منها التحقق من الصدق البنائي للصورة الموسعة لمقياس الذكاء الاجتماعي وتقدير خصائصه السيكومترية (الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية - الصدق بطريقة الاتساق الداخلي)، وتكونت العينة العشوائية البسيطة من (١٤٩) طالباً وطالبة بجامعة دمياط في مصر، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبق أداة المقياس الذي صممه الباحثان المكون (١٣١) مفردة، ويقاس ثلاثة أبعاد وهي: (معالجة المعرفة الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، والتعبير الاجتماعي).

بينت النتائج أن معامل الثبات بلغ معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٨) ومعامل ثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٩١) تشير موثوقيتها مرتفعة، وبينت النتائج أن قيم معاملات الاتساق لكل مفردة من مفردات المقياس تراوحت ما بين (٠,١٩ - ٠,٧٧)؛ حيث تكونت الصورة النهائية للمقياس بعد حذف المفردات من (١٢١) مفردة، وأن قيم معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت ما بين

(٠.٣٠ إلى ٠.٨١) جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) وبالتالي تشير النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام.

وجاءت دراسة الشاطر وآخرون (٢٠٢٣) Chater et al. الهدف منها تطوير الخصائص السيكمترية في الذكاء الاجتماعي لمقياس ترومسو، اعتمد على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام العينة العشوائية البسيطة قوامها (٨٠٧) من طالب وطالبة بالتربية البدنية والرياضية في تونس، وتم التأكد من الاساليب الاحصائية وهي: صدق التمييزي، والثبات بألفا كرونباخ، والتحليل التوكيدي، ويشمل المقياس المكون من (٢١) فقرة.

التحقق من النتائج أن معاملات الارتباط في الصدق التمييزي تراوحت ما بين (٨٠،٠-٨٢،٠) مما يشير الى مصداقية المقياس، وتم التحقق أن معامل الثبات للأبعاد بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠.٨٩٣ - ٠.٩٣٩) مما يشير أن الأداة تتمتع بموثوقية جيدة.

هدفت دراسة ماجر وماجر (٢٠٢٣) Magre and Magre معرفة الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بتعاطفهم، وتم الاعتماد على العينة العشوائية الطبقية قوامها (٧٠٤) طالب وطالبة في الهند، وطبق المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد المقياس فينكاتشا المكون من (٣٥) فقرة، وتتمثل من أربعة ابعاد وهي: (التفاعل الاجتماعي، وحسن التصرف، والثقة، التعاطف). أظهرت أهم نتائج أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قيمته (٠،٩٦) وهذا يشير الى ثبات جيد للمقياس.

جاءت دراسة الأيوب وآخرون (٢٠٢٢) Al-Ayoub, et al. في معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات التواصل لدى طلاب الجامعة وفق بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومستوى الدراسة، والجامعة)، واعتمد على المنهج الوصفي المسحي، وطبق العينة العشوائية البسيطة المكون من (٤١٨) طالب وطالبة بكلية التربية في الجامعات الأردنية. وتم إعداد مقياس الذكاء الاجتماعي ومهارات التواصل المكون من (٩٠) فقرة. تم التحقق صدق المقياس من خلال عرضة على المحكمين والمختصين فأصبح بصورته النهائية المكون من (٣٨) فقرة، وتم التحقق ثبات المقياس أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قيمته (٠،٨٠٧) وهذا يشير الى ثبات جيد للمقياس.

بينما دراسة العمري (٢٠٢٠) الهدف منها التعرف على الفروق في الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، واعتمد على العينة العشوائية البسيطة قوامها (١٧٢) طالباً

وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية في حافظة الخبر، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، تم بناء أداة المقياس المكون من (٤٤) فقرة، وتتمثل على ثلاثة أبعاد وهي: (القدرة على فهم الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، القدرة على التفاعل مع الآخرين). بينت النتائج بتأكد من صدقها بطريقة الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية تراوحت بين (٩٠،٢-١٠٠،٦) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، وبينت أن النتائج بطريقة إعادة الاختبار كان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٧٧)، ومعامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية تراوحت بين (٠،٥٦٣-٠،٨١٧) وتشير جميع معاملات الثبات قيمها مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي كدراسة (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ Chater et al, 2023)، وهناك دراسات للذكاء الاجتماعي لها علاقة بمتغيرات أخرى كدراسة (العمرى، ٢٠٢٠) and Magre, 2023؛ (Al-Ayoub et al ٢٠٢٢)، بينما الدراسة الحالية الهدف منها بناء مقياس الذكاء الاجتماعي.

من حيث الأبعاد: أظهرت الدراسات السابقة تحديد الأبعاد للذكاء الاجتماعي؛ حيث اتفقت على ثلاثة أبعاد (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ العمرى، ٢٠٢٠؛ بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Magre, 2023 and Magre على أربعة أبعاد.

من حيث المنهج: ركزت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي المسحي كدراسة (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ Chater et al, 2023؛ Magre and Magre, 2023؛ Al-Ayoub et al, 2022)، ودراسة (العمرى، ٢٠٢٠) على المنهج الوصفي التحليلي، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي.

من حيث نوع العينة: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام العينة العشوائية البسيطة كدراسة (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ العمرى، ٢٠٢٠؛ Chater et al, 2023؛ Al-Ayoub et al, 2022)، بينما اتفقت مع دراسة (Magre and Magre, 2023) في استخدام العينة العشوائية الطبقية.

من حيث العينة: فقد طبقت الدراسات السابقة على عينات مختلفة لطلاب الجامعة (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ Chater et al, 2023؛ 2022،

دراسة (Al-Ayoub et al)، بينما الدراسة الحالية اتفقت في تطبيق العينة للمرحلة الثانوية مع دراسة (العمرى، ٢٠٢٠؛ Magre and Magre, 2023).

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية تتميز في هدفها الرئيسي وهو بناء مقياس الذكاء الاجتماعي، وهي حدود لم تتناولها أي من الدراسات التي تم عرضها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأبعاد الأكثر اتفاقاً لمقياس الذكاء الاجتماعي، والتعرف على الفقرات المناسبة لكل بُعد، بما يفيد في بناء المقياس، وتم بناء المقياس المستمدة على نظريتين وهي: (الذكاء المتعدد لجاردنر، والذكاء الثلاثي لستيرنبرغ).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي من خلال تطبيق أسلوب المسح لعينة من طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بشمال محافظة الطائف؛ وقد اتبعت الباحثة هذا الأسلوب نظراً لصعوبة القيام بمسح شامل لجميع عينات المجتمع المستهدف بالدراسة.

مجتمع الدراسة:

مكتب التعليم بشمال محافظة الطائف.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية، وقامت الباحثة بنشر استبيان الالكتروني على مختلف مدارس المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بشمال محافظة الطائف، وبلغ حجم العينة (١٨٢) من طالب وطالبة، وجاءت خصائص تلك العينة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) خصائص أفراد العينة للمقياس

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	٣٢	١٧,٦
	أنثى	١٥٠	٨٢,٤
	المجموع	١٨٢	١٠٠,٠
العمر	١٥ سنة	٧	٣,٨
	١٦ سنة	٣٣	١٨,١
	١٧ سنة	٤٠	٢٢,٠
	١٨ سنة	٧٣	٤٠,١
	أكثر من ١٨ سنة	٢٩	١٥,٩

١٠٠.٠	١٨٢	المجموع	
٢٣,٦	٤٣	مسار مشترك	السنة
١٧,٠	٣١	ثاني	الدراسية
٥٩,٣	١٠٨	ثالث	
١٠٠.٠	١٨٢	المجموع	

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء مقياس على الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بشمال محافظة الطائف اعتماداً على الخطوات التالية:

١- تحديد فقرات المقياس:

من خلال الاستناد على نظريتين جاردنر وستيرنبرغ والاطلاع على الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة وأهدافها والتي أوردت مقاييس اهتمت بالذكاء الاجتماعي، ومن تم التواصل مع الخبراء والمختصين في هذا المجال حول تحديد الفقرات الأساسية للمقياس، وايضاً بواسطة التحليل العاملي تم التوزيع الفقرات بناء على محكات التحليل العاملي ونسبة تشبع الفقرات على الأبعاد.

وتم اتباع نظام ليكرت الخماسي للإجابة عن الفقرات (موافق بشدة، موافق، موافق الى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويتم التصحيح إعطاء الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

١. ما دلالات صدق مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظه الطائف؟

للتأكد من صدق المقياس:

أولاً: الصدق القائم على التحكيم

تم إعداد قائمة بالفقرات البالغ عددها (٤٢) فقرة، وتم عرضها على عدد (٥) من محكمين ذو خبرة واختصاص بالجامعات السعودية والدول العربية في تخصص القياس والتقويم وعلم النفس، وبناء على ملاحظات المحكمين من حيث مناسبة الفقرات لما تقيسه، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وملائمة الاستجابة وكيفية التصحيح؛ حيث كانت نسبة الموافقة عليها لا تقل عن (٨٠%).

ثانياً: تحليل العاملي الاستكشافي:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بهدف الكشف عن البنية العاملية للفقرات التي تم اختيارها لمقياس الذكاء الاجتماعي، تم التأكد أولاً من توافر شروط

استخدام التحليل العاملي خاصة شرط كفاية حجم العينة (١٨٢) فرد، وذلك على النحو التالي:

١. تم حساب قيمة اختبار كايزر ماير أولكين Kaiser-Mayer-Olkin، وكانت قيمته ٨٩٢، وهي قيمة أكبر من ٠.٥؛ مما يدل على مناسبة حجم العينة (١٨٢).

جدول رقم (٢) اختبار (كايزر- ماير- أولكين) واختبار بارتليت

مقياس كايزر - ماير - أولكين لقياس حجم العينة	٠.٨٩٢
اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة	٣٧٥٢,٩٢٥
درجات الحرية	٩٠٣
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

٢. تم تكوين المصفوفة الصورية Anti-image matrix لقيم التغيرات والارتباطات، وكانت جميع الخلايا القطرية فيها أكبر من ٠.٥، يؤكد مناسبة حجم العينة (١٠٠) فرد.

٣. تم تكوين المصفوفة الارتباطية Correlation matrix لقيم معاملات الارتباطات بين الفقرات، وكانت أغلب معاملات الارتباط في مصفوفة الارتباطات تزيد عن (٠.٣)، كما لم يلاحظ معاملات ارتباط وصلت إلى (٠.٩) أو تجاوزتها؛ مما يؤكد مناسبة الفقرات لإجراء التحليل العاملي عليها.

تم حساب قيمة محدد المصفوفة الارتباطية وقد بلغت Determinant = (5.764E-5)، وهي قيمة لا تساوي صفراً، وتزيد عن القيمة المحددة لتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي وهي (٠.٠٠٠٠١) أي أن المصفوفة من النوع المفرد singular matrix لا تساوي صفراً. وهذا يدل على عدم وجود اعتماد خطي بين صفوف أو أعمدة المصفوفة، أي عدم وجود ارتباطات مرتفعة غير حقيقية بين المتغيرات.

٤. تم استخدام بارتليت Bartlett's test of sphericity، وكانت قيمة مربع كاي (٣٧٥٢,٩٢٥) بدرجة حرية (٩٠٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) وهذا مؤشر أيضاً على أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة.

بعد التحقق من توافر شروط التحليل العاملي الاستكشافي في مصفوفة معاملات الارتباط، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس في الصورة الأولية المكون من (٤٢) فقرة، وإجراء التدوير المائل بطريقة (Varimax) للعوامل (Factors) المستخلصة التي جذرها الكامن (Eigen value) أكبر من واحد صحيح، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (٣) نتائج التحليل العاملي في الذكاء الاجتماعي (ن=١٨٢)						
الفقرات	الجذور الكامنة المبدئية			مجموع المربعات المستخلصة لقيم التشبعات		
	المجموع	التباين %	التراكمي %	المجموع	التباين %	التراكمي %
١	١٢,٩٢٧	٣٠,٠٦٢	٣٠,٠٦٢	٦,٢٤٩	١٤,٥٣٢	١٤,٥٣٢
٢	٣,٠٠٩	٦,٩٩٧	٣٧,٠٦٠	٦,٢٤٢	١٤,٥١٦	٢٩,٠٤٨
٣	٢,٠٨٨	٤,٨٥٥	٤١,٩١٥	٤,٣٧٥	٤,٤٨٤	١٠,٤٢٨
٤	١,٧٩٨	٤,١٨١	٦٤,٠٩٦	٢,٨٤٦	٦,٦١٩	٤٦,٠٩٦

تشير النتائج بعد التدوير أدى التحليل العاملي الاستكشافي إلى ظهور (٤) عوامل رئيسية تشبعت عليها الفقرات، هذه العوامل تراوحت الجذور الكامنة لها من (١,٧٩) ومساهمة في نسبة التباين مقدارها (٤,١٨) إلى جذر كامن (١٢,٩٢) ومساهمة في نسبة التباين مقدارها (٣٠,٠٦)، ونسبة التباين التراكمية للعوامل الأربعة بلغت (٦٤,٠٩).

ثالثاً: حساب تشبعات الفقرات على العوامل (الأبعاد):

جدول رقم (٤) قيم التشبعات العاملية للفقرات والجذور الكامنة للعوامل، والتباين المفسر لكل عامل (ن=١٨٢)

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٦٨٣			
٢	٠,٦٦١			
٣	٠,٦٣٦			
٤	٠,٦٢٥			
٥	٠,٦٢٤			
٦	٠,٦١٢			
٧	٠,٥٦٣			
٨	٠,٤٨٧			
٩	٠,٤٨١			
١٠	٠,٤٦٨			
١١	٠,٤٠٧			
١٢		٠,٦١٥		
١٣		٠,٦١١		
١٤		٠,٦٠٣		
١٥		٠,٦٠٢		
١٦		٠,٥٥٥		
١٧		٠,٥٤٧		
١٨		٠,٥٣٩		

٠.٥٣٥	١٩			
٠.٥٣٠	٢٠			
٠.٥١٦	٢١			
٠.٥٠٨	٢٢			
٠.٥٠٣	٢٣			
٠.٤٣٦	٢٤			
٠.٣٩٠	٢٥			
٠.٣٥٨	٢٦			
٠.٣٤٠	٢٧			
٠.٦٩٥	٢٨			
٠.٦٨٣	٢٩			
٠.٦٨٠	٣٠			
٠.٥٦٤	٣١			
٠.٥٦٠	٣٢			
٠.٥١٢	٣٣			
٠.٤٧٦	٣٤			
٠.٤٤٨	٣٥			
٠.٤١٣	٣٦			
٠.٧٣٤	٣٧			
٠.٦٨٩	٣٨			
٠.٦٨٧	٣٩			
٠.٦٢٩	٤٠			
٠.٥٦٢	٤١			
٠.٤٤٨	٤٢			
٢,٨٤٦	٤٣٧٥	٦,٢٤٢	٦,٢٤٩	الجنر الكامل
%٦,٦١٩	%٤,٤٨٤	%١٤,٥١٦	%١٤,٥٣٢	التباين المفسر %
	%٤٦,٠٩٦			التباين الكلي %

يلاحظ من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- جميع الفقرات (٤٢) تشبعت على العوامل الأربعة.
- هناك (١١) فقرة مشبعة على العامل الأول.
- هناك (١٦) فقرة مشبعة على العامل الثاني.
- هناك (٩) فقرات مشبعة على العامل الثالث.
- هناك (٦) فقرة مشبعة على العامل الرابع.
- جميع قيم تشبعت الفقرات مرتفعة وتراوح من (٠,٣٤٠) إلى (٠,٧٣٤).
- جميع قيم الجذور الكامنة مرتفعة وتراوح من (٢,٨٤٦) إلى (٦,٢٤٩).



– نسبة التباين الكلي مرتفع وبلغت (٩٦,٠٤٦%).

رابعاً: تسمية العوامل (الأبعاد)

تم تسمية الأبعاد في ضوء طبيعة الفقرات التي تشبعت على العامل وماذا تقيس هذه الفقرات وما هو الذكاء الاجتماعي الذي يربط هذه الفقرات معا لتتشعب تحت عامل (بعد) معين، ومن اطلاع الباحثة على قائمة الفقرات تحت كل عامل رأت أن تسمى العوامل (الأبعاد) على النحو التالي:

العامل (البعد) الأول: المهارات الاجتماعية

هو تمكن الانسان من التواصل مع الآخرين والتفاعل ومن خلالها تظهر العلاقات الاجتماعية حيث يتم توصيل الرسالة للآخرين بوضوح خالية من الغموض.

العامل (البعد) الثاني: الوعي الاجتماعي

هو مجموعة من الأفكار والآراء والمشاعر نتيجة للتفاعل بين أنفسنا وبين المجتمع حولنا والتعامل مع مختلف المواقف.

العامل (البعد) الثالث: معالجة المعلومات

هو النشاط الذي يقوم بتنظيم المعرفة من خلاله استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها.

العامل (البعد) الرابع: الوجداني أو المشاعر الوجدانية:

هي الانفعالات والميول والعواطف والاحاسيس التي يتأثر بها الفرد.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

٢- ما دلالات ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بمحافظه الطائف؟

قامت الباحثة للتأكد من الثبات وفقاً لاستجابات عينة الدراسة باستخدام كلاً من (ألفا كرونباخ- تحليل المفردات عند حذف الفقرة)، والموضحة كما يلي:

أولاً: ألفا كرونباخ للأبعاد في المقياس

جدول رقم (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد في مقياس الذكاء الاجتماعي

الأبعاد	عدد فقرات البعد	قيم معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول	١١	٠,٧٢٢
البعد الثاني	١٦	٠,٦٨٨
البعد الثالث	٩	٠,٨٤١
البعد الرابع	٦	٠,٧٥٩
الدرجة الكلية	٤٢	٠,٧٣٤

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بشمال

محافظة الطائف وهي: (المهارات الاجتماعية- الوعي الاجتماعي-معالجة المعلومات- الوجداني أو المشاعر الوجدانية)، وكانت على الترتيب (٠,٧٢٢ - ٠,٦٨٨ - ٠,٨٤١ - ٠,٧٥٩)، في حين بلغت قيمة معامل ألفا العام لمقياس الذكاء الاجتماعي ككل (٠,٧٣٤) وجميعها قيم مرتفعة تدل على تحقق ثبات لمقياس الذكاء الاجتماعي وأبعاده الأربعة.

تتفق مع دراسات (مصطفى وآخرون، ٢٠٢٤؛ عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣؛ العمري، ٢٠٢٠؛ Chater et al, 2023؛ Magre and Magre, 2023؛ ٢٠٢٢ - Al-Ayoub et al) أظهرت أن معاملات إثباتها التي أعدها بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة؛ نظراً لتمثيل الفقرات للسمة بموضوع القياس، وقدرة الفقرات لقياس هذه السمة بشكل واضح.

ثانياً: تحليل المفردات (ألفا لو حذفت الفقرة (Alpha If Item Deleted)

يعتبر تحليل المفردات من الخطوات الهامة التي تلجأ إليها الباحثة في عملية تحديد المفردات والحكم عليها من حيث الجودة ومدى صلاحيتها في البقاء بالمقياس في الصورة النهائية، وفي تحديد مدى مساهمة كل فقرة من الفقرات المكونة للمقياس في الثبات سواء للبعد ذاته، أو الدرجة الكلية للمقياس، وقامت الباحثة بحساب معاملات الثبات للبعد أو الدرجة الكلية للمقياس، عند استبعاد أحد الفقرات التابعة للبعد أو المقياس ككل، بهدف التعرف على قيمة معاملات الثبات المستخرجة في حال استبعاد أحد الفقرات، وكانت على النحو التالي:

-البعد الأول (المهارات الاجتماعية)

يعتبر البعد الأول (المهارات الاجتماعية) من الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي، المكون من (١١) فقرة، وللتأكد من صلاحية وجودة المفردات، تم إجراء (تحليل المفردات) وملاحظة قيم معامل الثبات للبعد الأول، هل يطرأ عليها زيادة/نقص أو تبقى على حالها بعد استبعاد الفقرة، والتي يوضحها الجدول (٦).

جدول رقم (٦) مدى مساهمة فقرات البعد الأول لمهارات الاجتماعية في

معامل الثبات للبعد نفسه للمقياس (ن=١٨٢)

م	فقرات البعد الأول	معامل الثبات بعد استبعاد المفردة
١	أرغب أن أقود نشاطات الجماعة التي أنتمي إليها	٠,٧٤٢
٢	أمتلك مفردات لغوية جيدة للتواصل مع الآخرين	٠,٧٤٣
٣	يمكنني قيادة الفريق والعمل الجماعي في مشروع ما	٠,٧٤٠
٤	لدي سرعة بديهية اجتماعية	٠,٧٤٠

٥	لدي القدرة على الدخول في الحوارات مع الأشخاص للمرة الأولى	٠,٧٣٥
٦	أتحدث بسهولة في مختلف المواضيع المتعلقة بالآخرين	٠,٧٤٣
٧	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب	٠,٧٤٥
٨	يلجأ زملائي للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات	٠,٧٤٨
٩	يمكنني إدارة حوارات وإجراء مناقشات بدون الإعداد المسبق لها	٠,٧٤٦
١٠	لدي القدرة على التأثير في الآخرين ودفعهم وحثهم وقيادتهم	٠,٧٤٤
١١	أتحدث بشكل مناسب أمام الآخرين	٠,٧٤٩
معامل الثبات للبعد الأول		
٠,٨٧٦		
من الجدول السابق نجد أن معامل الثبات في البعد الأول لمهارات الاجتماعية يساوي (٠,٨٧٦) ولو نظرنا إلى معامل الثبات لهذا البعد بعد حذف الفقرة نجد أنه من الضروري الإبقاء على جميع الفقرات في هذا البعد، حيث أن جميعها تساهم في معامل ثبات البعد، وإن حذف أي فقرة سوف يقلل من قيمة معامل الثبات في البعد الأول لمهارات الاجتماعية والتي على أساسها يتم الإبقاء على الفقرات في المقياس. -البعد الثاني (الوعي الاجتماعي) يعتبر البعد الثاني (الوعي الاجتماعي) من الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي، والذي تكون من (١٦) فقرة، وللتأكد من صلاحية وجودة المفردات، تم إجراء (تحليل المفردات) وملاحظة قيم معامل الثبات للبعد الثاني، هل يطرأ عليها زيادة/نقص أو تبقى على حالها بعد استبعاد الفقرة، والتي يوضحها الجدول (٦). جدول رقم (٦) مدى مساهمة فقرات البعد الثاني للوعي الاجتماعي في معامل الثبات للبعد نفسه للمقياس (ن=١٨٢)		
م	فقرات البعد الثاني	معامل الثبات بعد استبعاد المفردة
١٢	أستطيع فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية	٠,٧٤٠
١٣	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكي	٠,٧٤٠
١٤	امتلك القدرة على الاستدلال والاستنباط لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة	٠,٧٣٧
١٥	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما يواجهني من مشكلات	٠,٧٤٠
١٦	لدي وعي بحاجات الآخرين ومشكلاتهم	٠,٧٤١
١٧	أستطيع الاستفادة من معرفتي السابقة لمعالجة مشكلتي	٠,٧٤٦

١٨	يتأثر الآخرين بأفكاري ومبادئ الاجتماعية	٠,٧٤٥
١٩	أطبق طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهني	٠,٧٤٠
٢٠	يمكنني تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية	٠,٧٤٠
٢١	لدي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وأمزجتهم	٠,٧٤١
٢٢	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة	٠,٧٤٣
٢٣	أستخدم مهارات المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلة	٠,٧٤٢
٢٤	يمكنني مناقشة أفكار مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري	٠,٧٤٣
٢٥	أستخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين	٠,٧٤٥
٢٦	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني	٠,٧٤٤
٢٧	أضع أسس ومبادئ لعلاقتي مع الآخرين	٠,٧٤٧
٩٠٣	معامل الثبات للبعد الثاني	

من الجدول السابق نجد أن معامل الثبات في البعد الثاني للوعي الاجتماعي يساوي (٩٠٣) ولو نظرنا إلى معامل الثبات لهذا البعد بعد حذف الفقرة نجد انه من الضروري الإبقاء على جميع الفقرات في هذا البعد، حيث أن جميعها تساهم في معامل ثبات البعد، وإن حذف أي فقرة سوف يقلل من قيمة معامل الثبات للبعد الثاني والتي على أساسها يتم الإبقاء على الفقرات في المقياس.

-البعد الثالث (معالجة المعلومات)

يعتبر البعد الثالث (معالجة المعلومات) من الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي، والذي تكون من (٩) فقرات، وللتأكد من صلاحية وجودة المفردات، تم إجراء (تحليل المفردات) وملاحظة قيم معامل الثبات للبعد الثالث، هل يطرأ عليها زيادة/نقص أو تبقى على حالها بعد استبعاد الفقرة، والتي يوضحها الجدول (٧).

جدول رقم (٧) مدى مساهمة فقرات البعد الثالث لمعالجة المعلومات في معامل

الثبات للبعد نفسه للمقياس (ن=١٨٢)

م	فقرات البعد الثالث	معامل الثبات بعد استبعاد المفردة
٢٨	أفهم رغبات الآخرين وأحترم احتياجاتهم	٠,٧٣٥
٢٩	استجيب لأفكار الآخرين وأناقشها	٠,٧٣٦
٣٠	أستمع لرأي الآخرين مهما كان مخالفا لرأي	٠,٧٣١
٣١	أقبل مناقشة الآخرين لأخطائي واعترف بها	٠,٧٤٢
٣٢	انتبه لغضب الناس مني عندما أعبر عن أفكار	٠,٧٣٧



بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم ... أمل التريكي - تهاني العميري

٣٣	أستمع لجميع الأطراف قبل أن اتخذ قراراً	٠,٧٤٤
٣٤	أؤمن أهمية مشاعر الآخرين	٠,٧٣٩
٣٥	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	٠,٧٣٢
٣٦	تدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله	٠,٧٣٧
معامل الثبات للبعد الثالث		٠,٨١٩

من الجدول السابق نجد أن معامل الثبات في البعد الثالث لمعالجة المعلومات يساوي (٠,٨٩) ولو نظرنا إلى معامل الثبات لهذا البعد بعد حذف الفقرة نجد أنه من الضروري الإبقاء على جميع الفقرات في هذا البعد، حيث أن جميعها تساهم في معامل ثبات البعد، وإن حذف أي فقرة سوف يقلل من قيمة معامل الثبات للبعد الثالث والتي على أساسها يتم الإبقاء على الفقرات في المقياس.

-البعد الرابع (الوجداني أو المشاعر الوجدانية):

يعتبر البعد الرابع (الوجداني أو المشاعر الوجدانية) من الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الاجتماعي، والذي تكون من (١٣) فقرة، وللتأكد من صلاحية وجودة المفردات، تم إجراء (تحليل المفردات) وملاحظة قيم معامل الثبات للبعد الرابع، هل يطرأ عليها زيادة/نقص أو تبقى على حالها بعد استبعاد الفقرة، والتي يوضحها الجدول (٨).

جدول رقم (٨) مدى مساهمة فقرات البعد الرابع الوجداني أو المشاعر الوجدانية في معامل الثبات للبعد نفسه للمقياس (ن=١٨٢)

م	فقرات البعد الرابع	معامل الثبات بعد استبعاد المفردة
٣٧	أجد صعوبة في فهم الآخرين لمساعدتهم	٠,٧٢٣
٣٨	أُسبب في إيذاء الآخرين دون إدراك ذلك	٠,٧٢٦
٣٩	أشعر أنه من الصعب فهم رغبات الآخرين	٠,٧٣٠
٤٠	تواجهني صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين	٠,٧٢٨
٤١	أشعر بعدم الثقة في الناس الجدد	٠,٧٣٧
٤٢	أشعر بالشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مره	٠,٧٤٦
معامل الثبات للبعد الرابع		٠,٧٣٠

من الجدول السابق نجد أن معامل الثبات في البعد الرابع الوجداني أو المشاعر الوجدانية يساوي (٠,٧٣٠) ولو نظرنا إلى معامل الثبات لهذا



البعد بعد حذف الفقرة نجد انه من الضروري الإبقاء على جميع الفقرات في هذا البعد، حيث أن جميعها تساهم في معامل ثبات البعد الرابع، وإن حذف أي فقرة سوف يقلل من قيمة معامل الثبات للبعد الرابع والتي على أساسها يتم الإبقاء على الفقرات في المقياس.

تتفق نتائجها مع (عبد الوهاب وسعد، ٢٠٢٣) في تحليل المفردات عند حذف الفقرة؛ حيث تشير النتائج الى صلاحية المقياس للاستخدام وأنها مقبولة.

التعليق على نتائج تطبيق المقياس:

بعد عرض نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس لذكاء الاجتماعي للعينة وذلك باستخدام العديد من طرق التعرف على دلالات ومؤشرات للصدق ومعاملات للثبات فقد تم التوصل إلى أن جميع الفقرات للأبعاد الأربعة الرئيسية في المقياس تساهم في صدق وثبات المقياس والتي على أساسها تم الإبقاء على الفقرات في المقياس.

التوصيات

- ١- الاهتمام بالأنشطة التي تساعد في تنمية الذكاء الاجتماعي بشكل عام والذكاء بشكل خاص سواء لطلاب في مراحل العلمية المختلفة أو الجامعات.
- ٢- توجيه معلمي المرحلة الثانوية الى التعرف على محاور الذكاء الاجتماعي والعمل على تنميتها أثناء التدريس.

المقترحات

- ١- إمكانية التحقق من صدق بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكتب التعليم بالطائف عن طريق التحليل العاملي التوكيدي.
- ٢- إجراء دراسة حول الذكاء الاجتماعي بمتغيرات أخرى كالجنس والعمر والسنة الدراسية.

المراجع:

- بدوي، ممدوح محمود، وعبدالرحمن، إيمان أحمد، وحسن، نوال صابر. (٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأزهر. *مجلة الارشاد النفسي*، ٤(٧٦)، ١٩٤-٢٣٠.
- البلوي، حنان علي، وسليمان، شاهر خالد. (٢٠١٩). بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي دراسة سيكمترية على عينة من طالبات جامعة تبوك. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٩)، ٧١-٩١.
- جابر، عبد الحميد. (١٩٩٧). *الذكاء ومقاييسه*. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- طارق، عبدالرؤوف، وإيهاب، عيسى. (٢٠١٨). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. دار الكتب المصرية للنشر والتوزيع.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس، وسعد، هبة محمد. (٢٠٢٣). الصدق البنائي للصورة الموسعة لمقياس الذكاء الاجتماعي وتقدير خصائصه السيكمترية. *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل للنشر والتوزيع*. ١(١)، ١-٣٨.
- علام، صلاح. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- العمرى، أسماء يعن الله سعيد. (٢٠٢٠). الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة الخبر. *مجلة الشؤون الاجتماعية للنشر والتوزيع*، ٣٧(١٤٧)، ١٧٩ - ٢١٢.
- العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١٤). *الطفل نموه ونكاؤه وتعلمه*. دار عماد الدين للنشر والتوزيع.
- القرشي، مازن صالح معيش. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي في التنبؤ بالحكمة لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة بحوث التربية والنفسية والاجتماعية*، ٤(١٩٨)، ١-٣٧.
- مصطفى، سارة حسام، وعبدالسلام، سارة طه، ومحمد، عبدالرحمن محمود. (٢٠٢٤). الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي للنشر والتوزيع*، ٧٨(٤)، ١-٢١.
- المعموري، علي حسين مظلوم، وعباس، محمد عبودي. (٢٠٢١). الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية للنشر والتوزيع*، ٢٨(١)، ١-٢٠.
- Al-Ayoub, Z., Eliwah, S., & Al-Garalleh, F. (2022). Social Intelligence and its Relationship with Communication Skills among Physical Education Students at Jordanian

Universities, *Journal of Educational Sciences*, 49(1), 283-298.

[Chater](#),w., [Rebhi](#),m., [Saidane](#),m.,& [Guelmami](#),n. (2023). Reliability and Validity of the Tromso Social Intelligence Scale (TSIS). *Journal of [Advances in Physical Education](#)*,13(1),53-65.

Magre,N.,& Magre,S.(2023). A STUDY OF SOCIAL INTELLIGENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO THEIR EMPATHY. *Journal of UGC Care Group* ,47(3),10-16.

Sternberg, R. J. (1985). Toward a triarchic theory of human intelligence, *Journal of Behavioral & Brain Science*, 7, 269-315.



أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة

الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني

**The impact of Applying Talent Management Strategies on
Comprehensive Quality Management in The Palestinian
Health Sector**

إعداد

نعمة شوقير

Nema Shouqair

جامعة صفاقس - تونس

انيس عساف

Anas Asaf

جامعة صفاقس - تونس

Doi: 10.21608/jasep.2025.413333

استلام البحث : ١٠ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ١٠ / ١٢ / ٢٠٢٤

شوقير، نعمة وعساف، انيس (٢٠٢٥). أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ١٠٩ - ١٣٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني

المستخلص:

هدف البحث إلى دراسة أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة، على عينة من المستشفيات الخاصة بفلسطين، تكون مجتمع الدراسة من (٧) مستشفيات خاصة في الضفة الغربية فقط من أصل (٥٨) مستشفى، حيث تم اختيارها لأنها تقوم بتطبيق معايير الجودة الشاملة في أعمالها إضافة إلى أنها الأكبر في مناطق الدراسة وتهتم بالجوانب العلمية والبحث العلمي الذي يخدم أداءها وتسعى إلى زيادة رضا المتعاملين، وشملت اختيار وحدة التحليل والمعاينة الإدارية العليا والإدارة الوسطى، الإدارة التنفيذية وقد بلغ عددهم (١٣٩) مستجيباً، وتم توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة في المستشفيات السبعة وتم تحليل الإجابات مع قياس متغيرات الدراسة التي شملت استراتيجيات إدارة المواهب المتمثلة بـ (استراتيجية إشراك المواهب واستراتيجية الاحتفاظ بالمواهب واستراتيجية تنمية المواهب واستراتيجية تحديد المواهب والمتغير التابع إدارة الجودة الشاملة بعناصرها (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين، تمكين العاملين التحسين المستمر في المستشفيات الخاصة بفلسطين). وقد أوصى البحث بعدد من النقاط من أهمها يتوجب على القطاع الصحي الخاص توفير أقسام مختصة بإدارة الموهوبين وتهتم بوضع الخطط لتنمية مواهبهم وقدراتهم وضع خطط واستراتيجيات واضحة لزيادة معارف ومهارات الأفراد وتعديل السلوك تجاه الأهداف الاستراتيجية ومنحهم الشعور بالانتماء الوظيفي إضافة إلى تبني وتطبيق استراتيجيات إدارة المواهب بمختلف معاييرها لما لها من أثر على تحسين الأداء وتقديم أفضل الخدمات وضمان الاستمرارية والربحية للقطاع الصحية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: إشراك المواهب، تحديد المواهب الاحتفاظ بالمواهب، تنمية المواهب الجودة الشاملة.

ABSTRACT:

The objective of the research is to examine the impact of the application of talent management strategies on total quality management, on a sample of hospitals for Palestine, the study community from (7) private hospitals in the West Bank is only of origin (58) Hospital, where it has been selected because it applies comprehensive quality standards in its work as well as



because it is the largest in the study areas and is concerned with scientific aspects and scientific research that serves its performance and seeks to increase customer satisfaction. The selection of the Analysis and Inspection Unit included high management middle management, executive management) and 139 respondents, questionnaires were distributed to the study sample in the seven hospitals and responses were analyzed with study variables measured, including talent management strategies of (Talent Engagement Strategy, Talent Retention Strategy, Talent Development Strategy and Talent Identification and Change Strategy of CQD (Support and commitment of senior management, focus on clients, enable continuous improvement of staff in Palestine's hospitals using regression analysis and gradual analysis. The research recommended a number of points, the most important of which is the need for the private health sector to provide specialized departments for the management of gifted and concerned with the development of plans to develop their talents and abilities. Clear plans and strategies are designed to increase the knowledge and skills of individuals, modify behavior towards strategic objectives and give them a sense of functional belonging.

Keywords: engaging talent, identifying talent retention talent, developing talent overall quality.

المقدمة:

ان التطور الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة أدى الى اعتماد مفاهيم إدارية وتنظيمية جديدة في ريادة الاعمال حيث كان الأفراد قديما هم من يبحثون عن فرص للعمل في الشركات اما في العصر الحالي فقد أصبحت المنظمات تبحث عن أفراد يمتلكون مهارات ومميزات خاصة للالتحاق بها، الامر الذي أحدث تطورا مهما في دوائر إدارة الموارد البشرية، حيث اصبح التركيز والاهتمام على الموارد البشرية المميزة والموهبة والتي تمتلك المهارات هو الهدف الذي يشغل بال جميع الإدارات في الشركات مما أدى إلى ظهور اتجاهات جديدة للتعامل هذا النوع من

الموارد البشرية من الاكتشاف، الاستقطاب، التنمية والتحفيز وغيرها من استراتيجيات إدارة المواهب.

شهد العالم خلال السنوات الأخيرة نموا كبيرا ومتزايدا في قطاع الخدمات والذي أصبح من اهم القطاعات التي لها مكانة مؤثرة في اقتصاديات الدول باختلاف تصنيفها ومن بين القطاعات الخدمية التي تحتل موقعا متميزا نجد قطاع الصحي يحتل المراتب الاولى ، وذلك بسبب الأهمية التي يتمتع بها والى حساسية الخدمات التي يقدمها وارتباطها المباشر بصحة أفراد في المجتمع ، نجد ان الحالة الصحية والتقدم الصحي لأي مجتمع يعكس صورة واضحة عن وضع الدولة وعن مدى التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومن هنا أصبحت اغلب الدول تسعى للتقدم والنمو من خلال زيادة الاهتمام بالخدمات الصحية المقدمة للأفراد من قبل جهات الاختصاص (متعب وحاجم، ٢٠١٣).

ومن هنا أصبح الاهتمام بالموارد البشري وضرورة رفع كفاءته ومستوى قدرته على أداء مهامه من الأولويات التي يسعى اليها القطاع الصحي، كما ان أهمية المورد البشري في العملية الإنتاجية دفعت القطاعات الصحية إلى رعاية كل ما يتعلق بالموارد من قبل دوائر ادارية متخصصة في الموارد البشرية تعمل على توفير مناخ تنظيمي مناسب يساعد في تحقيق أفضل الطرق بعمل إدارات المورد البشري على نحو يحقق الأهداف، ويساهم في زيادة إنتاجيتهم وكفاءتهم. (محمد، ٢٠١٠).

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من الطرق الادارية تأخذ شكل وطريق ونظام إداري شامل، يعتمد على أساس إحداث تغييرات إيجابية لكل شيء داخل القطاعات الصحية ابتداء الفكر، والسلوك التنظيمي، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، وانماط القيادة، قوانين وإجراءات العمل والأداء، وصولا الى تحسين وتطوير كل مكونات القطاع الصحي لتحقيق إلى أعلى كفاءه وفاعلية في مخرجاتها باقل تكلفة، ولتحقيق أعلى درجة من الرضا لكافة المتعاملين في القطاع الصحي من خلال إشباع حاجاتهم وورغباتهم وفق ما يتوقعونه (محمد عبد الكريم ، ٢٠١٧).

بالنظر الى تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة نجد أنها لم لا تعتمد فقط على أساس جودة المنتجات أو الخدمة التي يقدمها أي قطاع إنما امتد مفهومها ليشمل كل العمليات والأنشطة داخل القطاع، وهذا ما يساهم بتحقيق مستوى عالي من الجودة الأداء للقطاعات الصحية المختلفة. (السروي، ٢٠١٤).

ونرى ان الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة في مجال القطاع الصحي نقل هذا القطاع إلى نتائج كبيرة والتي حققتها أساليب إدارة الجودة الشاملة في القطاعات المختلفة، ومن هنا تم تبني اساليب إدارة الجودة في قطاع الخدمات

وخصوصا الصحي منها، مع موائمتها بما يتناسب مع طبيعة الخدمة الصحية، كونها مرتبطة بصحة وسلامة الافراد(حاروش، ٢٠١٣).

مشكلة البحث :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة وملاحظة الفجوات وإشكاليات الدراسات نجد أن ان القطاع الصحي الخاص في فلسطين يعاني من العديد من الإشكاليات ومن أهمها تطبيق الاستراتيجيات الخاصة بإدارة المواهب في إدارة هذا القطاع مما ينعكس بشكل سلبي على مستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، و يضعف من قدرته على المنافسة، ومن هنا أتت الحاجة للبحث عن خطوات علمية وعملية فعالة لمواجهة التطورات الكبيرة في قدرة القطاع الصحي الخاص في فلسطين على التأقلم معها بشكل فعال وليس فقط الاهتمام بالموارد البشري بل تتجاوزه إلى زيادة اعداد الموارد المدربة الموهوبة والتي لديها القدرة على الابداع في هذا المجال والاستثمار فيهم، حيث ان المورد البشري هو الأساس في اليات تحويل التهديدات و المخاطر إلى فرص و تحديات حقيقية يمكن استغلالها في تنمية الإبداع والابتكار ما يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية و تحقيق الأهداف باستمرارية الاعمال بالشكل المطلوب .

القطاع الصحي الخاص في فلسطين مطالب باعتماد استراتيجيات إدارة المواهب، حيث ان هذه الاستراتيجيات تتميز بالشمولية والدوام وتساهم في تحسين جودة الخدمات والوصول الى المستويات التي يتطلع اليها متلقو الخدمة وتحسن الأداء باستخدام الأدوات المتطورة وتعزيز المكانة التنافسية بما يعزز بقائها واستمراريتها (أبو جلال، ٢٠١٧).

ومن خلال الملاحظة لعدد من القطاعات الصحية في فلسطين، استياء العاملين في هذا القطاع والعدد الكبير من الشكاوى التي ذكروها من المعوقات التي تتعلق بالمناوبات والراتب الأساسي، أنظمة الحوافز والمكافآت في ظل الاعداد الكبيرة من الأشخاص المستفيدين الذين يراجعون هذه المراكز، وهنا تمحورت إشكاليه البحث في: (أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني)

من خلال عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يوجد أثر لاستخدام استراتيجية إشراك المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني؟
- هل يوجد أثر لاستخدام استراتيجية تحديد المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني؟

- هل يوجد أثر لاستخدام استراتيجيات الاحتفاظ بالمواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني؟
 - هل يوجد أثر لاستخدام استراتيجيات تنمية المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني؟
- أهداف البحث :**

- يتمثل الهدف الرئيس للبحث في التعرف على أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني إضافة إلى ما سبق، فإن للبحث أهداف تتمثل في
- التعرف الى أثر إستراتيجيات إدارة المواهب بعناصرها (إشراك المواهب، الاحتفاظ بالمواهب، تنمية المواهب، تحديد المواهب) في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين، تمكين العاملين والتحسين المستمر) في القطاع الصحي الفلسطيني.
 - التعرف على أثر استراتيجيات إشراك المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني.
 - التعرف على أثر استراتيجيات الاحتفاظ بالمواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني.
 - التعرف على أثر استراتيجيات تنمية المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني.
 - التعرف على أثر استراتيجيات تحديد المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني.
 - تزويد المسؤولين في القطاع الخاص والاطراف ذات العلاقة بنتائج الدراسة للاستفادة منها في التطوير والتحسين.
- أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة من خلال تطرقها الى موضوع من الموضوعات المهمة المعاصرة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات المختصة في كل المجالات، حيث ان استراتيجيات إدارة المواهب من المواضيع المهمة التي حظيت ولا تزال تحظى باهتمام بالغ من قبل الأطراف ذات العلاقة حيث أنها تعكس تطور القطاع الصحي واستمرارها يعتمد على المواهب العاملة في هذا القطاع.

يتوقع أن تكون هذه الدراسة إضافة نوعية للباحثين المهتمين بهذا المجال. كما انها تفيد القائمين على القطاع الصحي من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، واستمدت الدراسة أهميتها العملية من خلال تقديم هذه الدراسة معرفة جديدة بواقع

تأثير استراتيجيات إدارة المواهب في إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني مما قد يفيد القائمين عليه من التخطيط المستقبلي.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية مستوى دلالة (٥٠) الاستراتيجية إدارة المواهب (إشراك المواهب، الاحتفاظ بالمواهب، تنمية المواهب واستراتيجية تحديد المواهب) في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على الزبون، تمكين العاملين التحسين المستمر) في القطاع الصحي الفلسطيني.

وبتفرع منها الفرضيات الآتية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد أثر لاستراتيجية إشراك المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني عند مستوى دلالة $0 > \alpha$ ، ٥٠.
الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد أثر لاستراتيجية الاحتفاظ بالمواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني عند مستوى دلالة $0 > \alpha$ ، ٥٠.
٠.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد أثر الاستراتيجية تنمية المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني عند مستوى دلالة $0 > \alpha$ ، ٥٠.
الفرضية الفرعية الرابعة: لا يوجد أثر الاستراتيجية تحديد المواهب في إدارة الجودة الشاملة بعناصرها في القطاع الصحي الفلسطيني عند مستوى دلالة $0 > \alpha$ ، ٥٠.

المتغير التابع		المتغير المستقل
إدارة الجودة الشاملة		الاستراتيجية تنمية المواهب
دعم والتزام الإدارة العليا		إشراك المواهب
التركيز على الزبون		الاحتفاظ بالمواهب
تمكين العاملين والتحسين المستمر		تنمية المواهب
التحسين المستمر		تحديد المواهب

التعريفات:

- الموهبة: هي قدرة الافراد العاملين في أي قطاع الذين لديهم القدرة على احداث تغير في أداء المنظمة من خلال مساهمتهم المباشرة في تحسين الأداء، أو عن طريق تحقيقهم لمستويات عالية من الأداء وعلى المدى الطويل (Armstrong2020).

- إدارة المواهب: مجموعة من الإجراءات التي يتم اتخاذها على الافراد الموهوبين الذين يتمتعون بالأداء العالي لتطويرهم لتحقيق اهداف المنظمة (٢٠١٤ Jyoti and Rani)
- استراتيجيات إدارة المواهب: تعرف بانها اكتشاف المواهب واستقطابها للعمل في القطاعات المختلفة، ودمجهم فيها، وتطويرهم، وتحفيزهم، والاحتفاظ بهم لتحقيق اهداف القطاع (المطيري، ٢٠١٦)
- استراتيجية تحديد المواهب: هي مجموعة من السياسات والإجراءات التي تتبعا الشركات خلالها البحث عن الأشخاص المميزين بمواهبهم واستقطابهم واختيار الأفضل منهم، بما يحقق أهدافها. (العلي، ٢٠١٧)
- استراتيجية إشراك المواهب: هي الاستراتيجية التي يتم تحديد وجذب وتطوير قدرات الأفراد الذين يملكون المهارات والاستفادة منها في تحقيق الأهداف (العمرى، ٢٠١٧)
- استراتيجية تنمية المواهب: تعرف بانها الطرق والاليات التي يتم استخدامها لتطوير وتحسين قدرات ومهارات الأفراد داخل القطاع (عابدين، ٢٠١٩).

الإطار النظري للدراسة:

١ استراتيجيات إدارة المواهب:

يعد علم إدارة المواهب من العلوم الحديثة حيث أصبحت فلسفة إدارية في العديد من القطاعات، لما لها من أهمية تركز في الاساس على مفهوم استقطاب الافراد الموهوبين الذين يملكون مهارات متميزة، للعمل داخل الشركة وإلى الاحتفاظ بهم، لأنهم يمثلون محور للتطور والتقدم والإبداع في الشركة.

نجد ان الشركات المتقدمة والمبدعة تهتم بالموارد البشري، من خلال إيجاد طرق واستراتيجيات التي تساعد الافراد على الإبداع، عند قيام إدارة الموارد البشرية بوظائفها الرئيسية، من استقطاب واختيار وتدريب الموظفين لتعزيز قدراتهم الإبداعية لتحافظ الشركة على بقائها واستمرارها بفاعلية وكفاءة في تقديم خدماتها، المعتمد على مواهب وقدرات الموظفين (ابو عبلة، ٢٠١٨).

١.١ مفهوم الموهبة

شكلت الموهبة قوة مميزة لإدارة قطاعات الاعمال المختلفة، إذ تمنحها ميزة التفوق والزيادة في تعاملها مع بيئتها الحالية والمستقبلية وتحديد أخطارها وتحدياتها. نتيجة لذلك فقد تعددت تعريفات الموهبة فهناك من عرفها على انها أقصى درجات الاستعداد أو القدرة على التفكير والاستدلال (مرسى، ٢٠١٨).

والبعض عرفها بأنها تفاعل ثلاث خصائص هي المهارة العالية في مجال من المجالات، ومستوى مرتفع من الإبداع والتفوق، الرغبة في استغلال ما سبق لتحقيق الإنجازات (أبو الجدائل، ٢٠١٣).

الأشخاص الموهوبين يمثلون جانب الموارد البشرية من مديريين، وقادة ومرؤوسين، وتنعكس ضمن الثقافة التنظيمية للشركة وتركيباتها، وتتميز بأنها تتكون من جانب وراثي وآخر مكتسب من التجارب والخبرات (الناصر، ٢٠١٨) فالموهبة تمثل أولئك الأفراد الذين يمكنهم تحقيق الأداء بطرق غير اعتيادية عن طريق عملهم المباشر، أو عن طريق تحقيق مستويات عالية من الأداء وعلى المدى الطويل (Armstrong 2020).

١.٢ إدارة المواهب

ظهرت هذه المرحلة في مطلع القرن الحادي والعشرين، إذ استخدم مصطلح إدارة الموهبة أول مرة من قبل الباحث ديفيد وانكنس" عام (١٩٩٨)، واستمر استخدام هذا المصطلح من قبل العديد من المنظمات، حيث اكتشفت أن مواهب العاملين فيها ينبغي الاهتمام والعناية بها كونها هي التي تقودها إلى النجاح وتحقيق الأرباح، كما أنها تتضمن عمليات نظم موارد بشرية جديدة ومتكاملة مع بعضها البعض (Hadi, ٢٠٢٠).

٢ إدارة الجودة الشاملة

ان هدف الدراسة متابعة نشأة وتطور نظريات إدارة الجودة الشاملة عند مختصي إدارة الجودة الشاملة وتقديم تعريف شامل ومحدد المفهوم إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة الى تحديد الفوائد التي يمكن أن تحصل عليها الشركات في حالة التطبيق الناجح لهذه النظريات، حيث يهدف الى التعرف على مدى أهمية إدارة الجودة الشاملة ودورها في القطاع الصحي والتعرف على الفرص والتحديات والتي تعتبر البنية الأساسية للأسلوب والمنهج العلمي الإدارة الجودة الشاملة.

نجد ان إدارة الجودة الشاملة من الطرق الإدارية الحديثة التي تستند الى عدد من الأفكار والمبادئ، ولا بد للشركات التي تنشئ تحقيق التميز في الأداء وتحقيق رضا المتعاملين أو ما يفوق توقعاتهم أن تتبنى تلك المبادئ، فهي أسلوب إداري يهدف إلى التحسين والتطوير المستمر في جودة الخدمة المقدمة من خلال إشراك جميع العاملين باختلاف مستوياتهم التنظيمية وتكاتف الجهود كل من الإدارة والعاملين لأداء الأعمال والأنشطة داخل الشركة بالشكل الذي يحقق الأهداف المطلوبة مع الاهتمام بالزبائن و تحقيق رغباته وتوقعاته من خلال إشراكه في تصميم الخدمات المقدمة (رشوان، ٢٠١٧).

وقد وجد القطاع الصحي في مختلف انحاء العالم ان اعتماد معايير الجودة الشاملة يساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف، وكسب ميزات تنافسية في ظل المنافسة الشديدة في هذا القطاع بوجود متغيرات سريعة ومتعددة تؤثر عليه بالرغم من التعريفات العديدة لإدارة الجودة الا ان هنالك اتفاق حول بعض الامور الأساسية، أن إدارة الجودة الشاملة امتداد طبيعي للجهود المكثفة المبذولة من أجل تحسين الأداء وتطويره، وتعد نقلة نوعية في التركيز على التخطيط الاستراتيجي، والعمل الجماعي من خلال فريق العمل المدربة والمؤهلة (نصر، ٢٠١٤).

٢.١ مفهوم الجودة

تم تعرف الجودة الشاملة على أنها مجموعة من الميزات التي يجب اعتمادها في جميع عناصر الشركة من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين، ورغباتهم ومتطلباتهم داخل الشركة. (الاسمري، ٢٠١٤).

كما تعرف الجودة بأنها عبارة عن مجموعة من الصفات والخصائص التي يتميز بها المنتج أو الخدمة والتي تؤدي إلى تلبية حاجات المستهلكين والعملاء سواء من حيث تصميم المنتج أو تصنيعه أو قدرته على الأداء في سبيل الوصول إلى إرضاء هؤلاء العملاء وزيادة ولائهم (عبد الجواد، ٢٠١٦).

وتم تعريفها أيضا بأنها عملية تحسين الأداء بتقديم الخدمات للعملاء وتقليل الشكاوى وخفض التالف والفاقد وإعادة التشغيل والنجاح في خفض التكاليف وتنمية المبيعات. وعليه يمكن تعريف الجودة بأنها مجموع الصفات والخصائص للسلعة انها تؤدي إلى قدرتها على تحقيق أي رغبات معلنة أو مفترضة. (الغنيمة، ٢٠١٩).

والجودة الشاملة هي توظيف العمليات الإدارية الأربعة تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة بشكل سليم وصحيح في تحقيق متطلبات العميل أو المستهلك وانجاز ما ينال رضا مع الحرص على متابعة ما بعد الاستهلاك وصولا الى تقييم العميل للمنتج (المسعود، ٢٠١٤).

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الإدارية المنتشرة والتي نالت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين والباحثين والإداريين وأصحاب العلاقة وكل من اهتم بشكل خاص بتطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف الشركات. وقد استخدم مصطلح إدارة الجودة الشاملة لأول مرة عام (١٩٨٠) من قبل الطيران في البحرية الأمريكية كأسلوب يصف فيه الطريق إلى تحسين الجودة بالأسلوب الياباني للإدارة وهي اسلوب لتحقيق نجاحات مستمرة ومتواصلة على المدى البعيد من خلال تحقيق رضا الزبون.

القطاع الصحي الخاص الفلسطيني:

يتولى الإشراف على تقديم الخدمات الصحية في فلسطين أربع قطاعات رئيسية؛ القطاع الصحي الحكومي (وزارة الصحة والخدمات الطبية العسكرية) وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص. لعبت هذه القطاعات دوراً تكاملياً لتحسين الخدمات الصحية والوضع الصحي في فلسطين خلال العقد الماضي. إذ ارتفع عدد مراكز الرعاية الصحية الأولية من 706 مراكز في عام 2010 لتصل إلى 765 مركز في عام 2021، 64% من هذه المراكز تابعة لوزارة الصحة الفلسطينية مقابل 25% تابعة لمنظمات غير حكومية و 9% تابعة لوكالة الغوث و 2% تابعة للخدمات العسكرية. ارتفع عدد المستشفيات من 76 مستشفى في العام 2010؛ موزعة على 51 مستشفى في الضفة الغربية و 25 في قطاع غزة ليصل إلى 89 مستشفى في عام 2021؛ موزعة على 54 مستشفى في الضفة الغربية و 35 في قطاع غزة. وبلغ إجمالي عدد الأسرة في فلسطين 7,296 سرير (4,270 في الضفة الغربية و 3,026 في قطاع غزة).

تلعب القوة البشرية الصحية دوراً رئيسياً في تحسين الحالة الصحية وزيادة الوصول إلى الخدمات الصحية المطلوبة، فمنذ عام 2010 ارتفع عدد الأطباء المسجلين في النقابة من 6,764 إلى 14,054 طبيباً في عام 2021 بواقع 8,001 في الضفة الغربية و 6,053 في قطاع غزة. أما عدد الممرضين فقد ارتفع من 10,520 ممرض/ة في عام 2010 إلى 22,478 ممرض/ة في فلسطين في العام 2021 بواقع 11,494 في الضفة الغربية و 10,984 في قطاع غزة.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف المتغيرات بعنوان البحث أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الفلسطيني، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين متغيراتها، والأفكار التي تطرح حولها، والعمليات التي تشملها، والآثار التي قد تنتج عنها. وقد تم تعريف المنهج بأنه: "المنهج الذي يعتمد ويسعى لدراسة ووصف الظواهر كما توجد في الواقع أو الأحداث المعاصرة، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، يعبر عنها كيفياً؛ بوصفها، وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً، من خلال أرقام، وجداول، توضح مقدار هذه الظاهرة، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، وتتطلب هذه المنهجية معرفة المشاركين في الدراسة، والظواهر المدروسة لجمع البيانات" (محمود، ٢٠١٩).

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (٧) مستشفيات خاصة في الضفة الغربية فقط من أصل (٥٨) مستشفى، حيث تم اختيارها لأنها تقوم بتطبيق معايير الجودة الشاملة في أعمالها إضافة إلى أنها الأكبر في مناطق الدراسة وتهتم بالجوانب العلمية والبحث العلمي الذي يخدم أداءها وتسعى إلى زيادة رضا المتعاملين. أما عينة الدراسة فقد شملت جميع المستويات الإدارية في العينة المستهدفة حيث بلغ عدد أفراد المجتمع البحث (١٧٠)، حيث تم توزيع (١٧٠) استبانة، واسترداد (١٣٩) استبانة أي ما نسبته (٨٢%) من أصل الاستبانات الموزعة

الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج

سيتم التطرق في هذا الجانب إلى تحقيق أهداف الدراسة واختيار الفروض حيث تم تجهيز الاستبانة وتأكيد مصداقيتها وثباتها، كما تم تأكيد عينة البحث وعمل اختبارات مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث اختبار معامل ارتباط بيرسون ومعامل التحديد، وباستخدام برنامج SPSS، وتم مراجعة وتأكيد صحة الاستجابات الواردة في الاستبانات الموزعة وتجهيزها تمهيداً لتحويلها إلى مقياس كمي، وادخاله إلى البرنامج التحليل الإحصائي SPSS

اختبار ومناقشة الفرضيات

أولاً: لتبيان العناصر المختلفة لاستراتيجيات إدارة المواهب (استراتيجية إشراك المواهب، استراتيجية تحديد المواهب، استراتيجية الاحتفاظ بالمواهب، استراتيجية تنمية المواهب)، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح:

١- استراتيجيات إدارة المواهب

يبين الجدول التالي رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها من اجابات الاستبانة.

جدول ١: استراتيجية إشراك المواهب

م	إشراك المواهب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	تشرك ادارة المستشفى ذوي الكفاءات من العاملين في إعداد الخطط وتحديد الاحتياجات السنوية	٣.٩٨٢	٠.٦٥٤٤	مرتفعة
٢	تمنح إدارة المستشفى العاملين ذوي المواهب الصلاحيات التي تسهل عملهم وتمكنهم من إنجاز مهامهم	٤	٠.٧٤٤٠	مرتفعة
٣	تهتم إدارة المستشفى بالعاملين الموهوبين	٣.٨٤٠	٠.٨٥١١	مرتفعة

أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع شوقير، نعمة – عساف، انس

٤	تضع إدارة المستشفى خططا مستقبلية لتحسين المستمر الأداء العاملين الموهوبين	٣.٩٧٣	٠.٨٩١٠	مرتفعة
٥	تستفيد إدارة المستشفى من خبرات الموهوبين في تدريب باقي العاملين.	٤.٠٧٩	٠.٦٨٣٢	مرتفعة
٦	تشارك إدارة المستشفى من مبادرات العاملين الموهوبين.	٣.٨٤٥	٠.٨٥٠٠	مرتفعة
٧	تشارك إدارة المستشفى العاملين الموهوبين في حل المشكلات	٣.٨٥٨	٠.٨٠٠٣	مرتفعة
استراتيجية اشراك المواهب		٣.٩٥٥		مرتفعة

يشير جدول رقم (١) إلى أن متوسطات متغير استراتيجية إشراك المواهب جاءت جميعها بالمستوى المرتفع من التطبيق وبلغ المتوسط الحسابي ما بين (٤.٠٧٩) - (٣.٨٤٥) ونلاحظ من الاجابات أن القطاع الذي يعملون به يتمتع بدرجة عالية من تطبيق استراتيجية إشراك المواهب التي تؤدي إلى زيادة رضا العاملين وانتمائهم للعمل المتقن والإبداع، مما ينعكس على مستوى أدائهم لأعمالهم، ويساهم في الحفاظ على الموارد البشرية الموهوبة، واستقطابها من سوق العمل. ونجد أن اهتمام القطاع الصحي عينة الدراسة يعطي العاملين ذوي المواهب الصلاحيات التي تيسر عملهم وتمكنهم من إنجاز مهامهم بأفضل الطرق، ويلبي حاجاتهم المادية والنفسية، ويحقق أهدافهم مما ينعكس على تحقيق اهداف القطاع.

٢- استراتيجية تحديد المواهب

يبين الجدول التالي رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها من اجابات الاستبانة.

جدول ٢: استراتيجية تحديد المواهب

م	تحديد المواهب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	تجري إدارة المستشفى دراسات مستقبلية منتظمة للتحديد احتياجاتها من المواهب	٤.٠٧٠	٠.٧٤٠٦	مرتفعة
٢	تعتمد إدارة المستشفى على وسائل حديثة لاستقطاب المواهب	٤.١٨٥	٠.٧٣٨٥	مرتفعة
٣	تحدد إدارة المستشفى احتياجاتها المستقبلية من الأعمال في ضوء المتطلبات المستقبلية	٣.٩٩١	٠.٧٢٥٧	مرتفعة
٤	تجري إدارة المستشفى تحليل الفجوة لتحديد احتياجاتها من الموهوبين	٤.٠٨٨	٠.٧٥٠٦	مرتفعة



٥	يوجد في إدارة المستشفى قسم مختص بعملية جذب الموهوبين	٣.٩٧٣	٠.٧٤٩٥	مرتفعة
٦	تخطط إدارة المستشفى بشكل واضح لجذب الموهوبين	٤.٢٣٨	٠.٧٣٥٢	مرتفعة
٧	تستخدم إدارة المستشفى مصادر استقطاب مختلفة للمواهب	٤.٠٢٦	٠.٧٤٩٥	مرتفعة
تحديد المواهب		٤.١٠٠		مرتفعة

يشير جدول رقم (٢) إلى أن متوسطات متغير استراتيجية تحديد المواهب جاءت جميعها بالمستوى المرتفع من التطبيق وبلغ المتوسط الحسابي ما بين (٣.٩٧٣-٤.٢٣٨)، ونلاحظ من الإجابات أن القطاع الذي يعملون به يتمتع بدرجة مرتفعة من تطبيق استراتيجية تحديد المواهب التي تهتم بوضع الافراد بأماكنهم الصحيحة، من خلال الاختيار الأفضل الأنسب والأكثر فاعلية من بين المتقدمين ، حيث يتم تحديد واختيار واستقطاب المواهب بالاعتماد على طبيعة المهام المطلوبة، ويكسب ميزة تنافسية من خلال توظيف الموارد البشرية التي تتفق مؤهلاته وقدراته مع متطلبات الوظيفة.

ثانياً: لتبيان العناصر المختلفة التابعة لإدارة الجودة الشاملة المتمثلة بالعناصر (التزام الإدارة العليا والتركيز على المتعاملين وتمكين العاملين والتحسين المستمر) كما هو موضح:

١- التزام الإدارة العليا:

يبين الجدول التالي رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها من اجابات الاستبانة.

جدول ٣: التزام الإدارة العليا

م	التزام الإدارة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	تهتم إدارة المستشفى بتوفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعارف عليها بالقطاع الصحي	٤.١٤١	٠.٧٨٩٠	مرتفعة
٢	تحرص إدارة المستشفى لأن تكون الخدمات الصحي المقدمة ذات جودة عالية لضمان رضا وولاء المتعاملين	٤.٠٩٧	٠.٨٣٤١	مرتفعة
٣	تساهم إدارة المستشفى في إيجاد الحلول المشاكل التي تواجهها الأقسام	٤.٠٧٠	٠.٨٣١٤	مرتفعة
٤	تحرص إدارة المستشفى على بناء سمعة طيبة للمستشفى عند المتعاملين	٤.١٤٠	٠.٨٣٣١	مرتفعة

أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب على إدارة الجودة الشاملة في القطاع شوقير، نعمة - عساف، انس

مرتفعة	٠.٧٣٨٨	٣.٨٤٠	٥	تدعم إدارة المستشفى جميع المبادرات للتحسين إدارة الجودة الشاملة.
مرتفعة	٠.٧٩٦٢	٤.١٣٢	٦	تهتم إدارة المستشفى بالتركيز على رضا المتعاملين وتنتج في إدراك توقعاتهم
مرتفعة	٠.٧٤٩٥	٣.٩٧٣	٧	تدعم إدارة المستشفى جهود نشر ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين وأقسام إدارة المستشفى.
مرتفعة		٤.٠٦٠		التزام الإدارة العليا

يشير الجدول (٣) إلى أن متوسطات متغير التزام الإدارة العليا جاءت جميعها بالمستوى المرتفع من التطبيق، وبلغ المتوسط الحسابي ما بين (٤١٤١- ٣.٨٤٠)، ونلاحظ من الإجابات أن القطاع الذي يعملون به يتمتع بدرجة مرتفعة من التزام الإدارة العليا، ويرجع ذلك إلى القطاع الصحي في فلسطين يعتمد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها باعتماد معايير الجودة في عملها وان لدية القدرة على التأثير في الأفراد حول ضرورة تطبيق معايير ادارة الجودة.

٢- التركيز على المتعاملين:

يبين الجدول التالي رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلت عليها من اجابات الاستبانة.

جدول ٤: التركيز على المتعاملين

م	التركيز على المتعاملين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	تقوم إدارة المستشفى بتلبية متطلبات المتعاملين وبشكل مستمر	٤.٠٢٦	٠.٧٠٠٢	مرتفعة
٢	تعمل إدارة المستشفى استطلاعات دورية لمعرفة مدى رضا المتعاملين عن الخدمات المقدمة	٣.٨٤٠	٠.٨٢٩٨	مرتفعة
٣	تطور إدارة المستشفى جودة الخدمات بالاستفادة من نتائج التقييم	٤	٠.٨٣٤٥	مرتفعة
٤	تتابع إدارة المستشفى شكاوى المتعاملين لإيجاد الحلول المناسبة لها	٤.٢١٢	٠.٨٢٨٦	مرتفعة
٥	تسعى ادارة المستشفى التصميم الخدمات بشكل يحقق رغبات المتعاملين	٤.١٢٣	٠.٧٥٧٥	مرتفعة
٦	تشرك إدارة المستشفى المتعاملين في تطوير الخدمات	٣.٧٥٢	٠.٨٨١٦	مرتفعة

الجديدة			
٧	تحرص إدارة المستشفى على تنظيم ايام طبية مجانية انطلاقا من المسؤولية الاجتماعية	٣.٦٩٠	٠.٨٣٥٣
	التركيـز على المتعاملين	٤.٣.٩٤٩	مرتفعة

يشير الجدول (٤) إلى أن متوسطات متغير التركيز على الزبون جانت جميعها بالمستوى المرتفع من التطبيق، وبلغ المتوسط الحسابي ما بين (٤.٢١٢ - ٣.٦٩٠)، ونلاحظ من الإجابات أن القطاع الذي يعملون به يتمتع بدرجة مرتفعة من تطبيق متغير التركيز على المتعاملين، ومن هنا يجب على القطاع الصحي الخاصة في فلسطين أن يقوم وبشكل مستمر بمعرفة ودراسة المتعاملين من حيث حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية وينبغي أن تكون هذه المستشفيات الخاصة على علم ودراية بكل ما يخص المتعاملين.

الإجابة عن أسئلة البحث:

تم عمل بعض الاجراءات قبل البدء في تطبيق التحليل للإجابة عن أسئلة البحث بهدف ضمان مطابقة البيانات لتحليل الانحدار، حيث تم التأكد من عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة من خلال استخدام معامل تضخم التباين واختبار التباين المسموح به لكل متغير من متغيرات الدراسة، مع مراعاتها عدم تجاوز معامل تضخم التباين المسموح به للقيمة (١٠) وأن تكون قيمة التباين المسموح به أكبر من (٠.٠٥).

جدول ٥: اختبار تضخم التباين والتباين المسموح به

المتغيرات المستقلة الفرعية	معامل تضخم التباين	اختبار التباين
إشراك المواهب	١.٥٨٣	٠.٣٦٢
تحديد المواهب	٢.١٠٣	٠.٤٧٦
الاحتفاظ بالمواهب	٢.٢٩٣	٠.٤٣٦
قيمة المواهب	٢.١٥٧	٠.٤٦٤

يتضح من جدول رقم (٥) عدم وجود تداخل متعدد بين أبعاد المتغير المستقل، وأن ما يؤكد ذلك قيم معيار معامل تضخم التباين للمتغيرات التي تقل عن (١٠) إذ تراوحت القيمة بين (٢.٢٩٣-١.٥٨٣)، كما أشارت معدلات اختبار التباين المسموح به تراوحت بين (٠.٣٦٢ ٠.٤٣٦) وهي أكبر من (٠.٠٥) وهذا يشير على عدم وجود ارتباط مرتفع بين المتغيرات المستقلة.

جدول ٦: اختبار التوزيع الطبيعي الأبعاد المتغير التابع

مستوى الدلالة	درجات الحرية	الاحصائي	
٠.٠٠٠	٢٤٢	٠.١٧٨	دعم والتزام الإدارة العليا
٠.٠٠٠	٢٤٢	٠.١٤٩	التركيز على المتعاملين
٠.٠٠٠	٢٤٢	٠.١٥٤	تمكين العاملين
٠.٠٠٠	٢٤٢	٠.١٣٨	التحسين المستمر

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه في مجال دعم والتزام الإدارة العليا بلغت قيمة الاحصائي (٠.١٧٨) وفي مجال التركيز على المتعاملين بلغت قيمة الإحصائي (٠.١٤٩)، وفي مجال تمكين العاملين بلغت قيمة الإحصائي (٠.١٥٤) وأخيراً في مجال التحسين المستمر بلغت قيمة الاحصائي (٠.١٣٨) ونجد انه وبعدم وجود تداخل خطي بين أبعاد المتغير المستقل، وأن نتائج متغيرات الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج المتغيرات المستقلة

أظهرت نتائج الدراسة ان استراتيجية إدارة المواهب من خلال التحليل أنها كانت مرتفعة فقد جاءت في بالدرجة الأولى استراتيجية إشراك المواهب، في حين ان مجال استراتيجية الاحتفاظ بالمواهب كانت الاخيرة، وهذا يعكس ان الإدارة في القطاع الصحي الخاص الفلسطيني تحرص على تنفيذ الاستراتيجيات والخطط الموضوعة من خلال إشراك المواهب لتحسين الخدمات في القطاع الصحي وهذا يدل على حرص الإدارة على تحسين معايير الجودة الشاملة، لزيادة الأرباح والحفاظ على الاستمرارية.

● استراتيجية إشراك المواهب

أظهرت النتائج لاستراتيجية إشراك المواهب أنها كانت مرتفعة، حيث كان " تستفيد إدارة المستشفى من خبرات الموهوبين في تدريب باقي العاملين في المرتبة الأولى في حين أن السؤال " تهتم إدارة المستشفى بالعاملين الموهوبين لصقل مواهبهم. حصلت على أقل نسبة من الموافقات.

● استراتيجية تحديد المواهب

أظهرت النتائج لاستراتيجية تحديد المواهب أنها كانت عالية، حيث كان سؤال " تخطط إدارة المستشفى بشكل واضح لجذب الموهوبين " في المرتبة الأولى في حين كان السؤال المتعلق " يوجد في ادارة المستشفى قسم مختص بعملية جذب الموهوبين

في المرتبة الأخيرة وبدرجة عالية. حيث تتناسب هذه النتيجة في تحقيق مستوى مرتفع بالنسبة لتحديد المواهب.

● استراتيجية الاحتفاظ بالمواهب

أظهرت النتائج لاستراتيجية الاحتفاظ بالمواهب أنها مرتفعة حيث السؤال " تمنح إدارة المستشفى فرصة ترقية عائلة للعاملين الموهوبين " في المرتبة الأولى بينما كان السؤال تتيح إدارة المستشفى الفرصة للعاملين للإبداع الشخصي واكتساب المعرفة والخبرة ما يسهم في التطوير الشخصي والوظيفي " .

● استراتيجية تنمية المواهب

أظهرت النتائج لاستراتيجية تنمية المواهب أنها مرتفعة، حيث أظهرت نتائج السؤال " يوجد تقنيات تدريبية عالية الكفاءة في إدارة القطاع الصحي التي أعمل بها " أعلى نتائج في حين ان نتائج السؤال تستخدم إدارة القطاع الصحي التوجيه وبرامج التعليم المستمر وتكليف العاملين ببعض المهام الجديدة والمبتكرة وكذلك تتيح إدارة المستشفى للعاملين التدريب الخارجي من خلال المؤتمرات العلمية المحلية والعالمية على المرتبة الأخيرة ويفسر ذلك إلى أن القطاع الصحي يحرص على عقد دورات تدريبية بهدف رفع كفاءه وقدرات العاملين بهدف تحسين وتطوير مهاراتهم ، والذي يؤدي الى تحسين الأداء وجودة الخدمات المقدمة .

● دعم والتزام الإدارة العليا

أظهرت النتائج في مجال إدارة الجودة الشاملة فيما يخص مجال دعم والتزام الإدارة العليا أنها كانت عالية، حيث حصل السؤال المتعلق " تهتم ادارة المستشفى بتوفير متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المتعارف عليها بالقطاع الصحي " أعلى نسبة إجابات، بينما حصل السؤال المتعلق " تدعم إدارة المستشفى جميع المبادرات لتحسين إدارة الجودة الشاملة) بأقل نسبة إجابات. ويفسر إلى اهتمام الإدارة العليا على بوضع الخطط الاستراتيجية للالتزام بمعايير الجودة، وتحديد المهام والمسؤوليات، والالتزام بالأنظمة والتعليمات التي من تعزز من جودة الخدمات والحفاظ على الاستمرارية.

● التركيز على المتعاملين

أظهرت النتائج في مجال إدارة الجودة الشاملة فيما يخص مجال التركيز على المتعاملين أنها كانت عالية، وقد كانت إجابات السؤال المتعلق " تتابع إدارة المستشفى شكاوى المراجعين لإيجاد الحلول المناسبة لها. على اعلى النتائج بينما كانت نتائج السؤال " تحرص إدارة المستشفى على تنظيم ايام طبية مجانية انطلاقا من المسؤولية الاجتماعية" على اقل الإجابات ويفسر ذلك إلى أن القطاع الصحي الخاص يعمل على جذب أكبر شريحة من المتعاملين ويقوم بتحسين الخدمات المقدمة لنيل رضاهم.

• تمكين العاملين

أظهرت النتائج في مجال إدارة الجودة الشاملة فيما يخص مجال تمكين العاملين انها كانت عالية وقد كانت نتائج الإجابات للسؤال " تحرص إدارة المستشفى على زيادة مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات " بأعلى الإجابات، بينما كانت نتائج السؤال (تفوض إدارة المستشفى صلاحيات للعاملين لتسريع عملية اتخاذ القرارات. ويفسر ذلك إلى أن القطاع الصحي يسعى بشكل مستمر إلى تعزيز فرق العمل، ويجاد بيئة صحية للعاملين، بهدف حثهم على الابداع وتحسين الأداء وتحقيق أفضل النتائج.

• التحسين المستمر

أظهرت النتائج في مجال إدارة الجودة الشاملة فيما يخص مجال التحسين أنها كانت عالية، وقد كانت نتائج الإجابات للسؤال تحرص إدارة المستشفى على تقليل وقت تقديم الخدمة للمريض " على اعلى الاجابات، بينما كانت نتائج السؤال " تهتم إدارة المستشفى بالمستجدات التكنولوجية والتقنية من أجل تحسين الخدمة بالمرتبة الأخيرة ويفسر ذلك من حرص القطاع الصحي الخاص على تحسين آليات العمل، ومتابعة التطورات العلمية والعملية، وابتكار طرق عمل جديدة من شأنها أن تلبي متطلبات إدارة الجودة الشاملة جودة عالية في الخدمة مناقشة الفرضيات:

نجد ان هنالك أثر لتطبيق معايير استراتيجية إدارة المواهب في معايير إدارة الجودة الشاملة القطاع الصحي الخاص في فلسطين، ويفسر ذلك إلى اهتمام القطاع الصحي الخاص على تنمية وتطوير الخدمات المقدمة، وتحسين جودتها بحيث تحقق تطلعات المتعاملين وتضمن استمراريتها وتحقيق الازياع.

يوجد تأثير لاستخدام استراتيجية إشراك المواهب في إدارة الجودة الشاملة بمعاييرها دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين وتمكين العاملين التحسين المستمر في القطاع الصحي الخاص ويفسر ذلك إلى إدراك القطاع الصحي الى أهمية دمج الافراد ذوي الموهبة وتشجيعهم للعمل داخل مجموعات عمل، بهدف ايجاد أفكار ابداعية جديدة من شأنها أن تحقق رضا المتعاملين.

يوجد تأثير لاستخدام استراتيجية تحديد المواهب في إدارة الجودة الشاملة بمعاييرها دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين وتمكين العاملين التحسين المستمر في القطاع الصحي الخاص ويفسر ذلك إلى حرص القطاع الصحي على التعرف واستقطاب المواهب ضمن خطة ممنهجة، بحيث يساعد تحديد الموهوبين في العمل واستقطاب الأشخاص الموهوبين الذين سيؤدون الأهداف

المطلوبة بدرجة اعلى من المتوقع م، والذي ينعكس في تقديم أفضل الخدمات واعلى درجة منافسة.

يوجد تأثير لاستخدام استراتيجية الاحتفاظ بالمواهب في إدارة الجودة الشاملة بمعاييرها دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين وتمكين العاملين التحسين المستمر في القطاع الصحي الخاص ويفسر ذلك إلى تأكيد القطاع الصحي على أهمية استراتيجية الاحتفاظ بالمواهب لأنها الطريق الافضل لتحقيق التطور والتقدم والتميز في القطاع الصحي ويضمن استمرارية الاعمال بالطريقة المثلى دون انقطاع.

يوجد تأثير لاستخدام استراتيجية تنمية المواهب في إدارة الجودة الشاملة بمعاييرها دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على المتعاملين وتمكين العاملين التحسين المستمر في القطاع الصحي الخاص ويفسر ذلك إلى حرص القطاع الصحي الخاص في فلسطين الى تطوير وتنمية الموارد البشرية وتعزيز جوانب البحث و التطوير ، الذي يؤدي الى ابتكار خدمات جديدة للمتعاملين زيادة الحصة السوقية و تحقيق الأهداف الموضوعة .

التوصيات

- في ضوء النتائج الموضحة أعلاه توصي الدراسة بما يأتي:
- يتوجب على القطاع الصحي الخاص توفير اقسام مختصة بإدارة الموهوبين وتهتم بوضع الخطط لتنمية مواهبهم وقدراتهم.
- اعتماد أسس واضحة لتقييم الكفاءات لضمان جودة الأداء وبما يضمن تحقيق الأهداف.
- وضع خطط واستراتيجيات واضحة لزيادة معارف ومهارات الافراد وتعديل السلوك تجاه الأهداف الاستراتيجية ومنحهم الشعور بالانتماء الوظيفي.
- اعتماد برامج للتدريب والتطوير تكون مدرجه بالخطط الاستراتيجية مما يمنحهم الثقة بالاستمرارية وتعزيز الولاء الوظيفي من خلال توفير بيئة امنة مستقرة للعمل.
- تقديم الدعم الدائم من قبل الإدارة العليا وتعزيز مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال اعتمادها ضمن إجراءات العمل في القطاع الصحي.
- تسهيل تطبيق هذه المعايير وتبسيطها للعاملين وتحديثها وتطويرها بشكل مستمر لضمان النجاح والاستمرارية.

- تبني وتطبيق استراتيجيات إدارة المواهب بمختلف معاييرها لما لها من أثر على تحسين الأداء تقديم أفضل الخدمات وضمان الاستمرارية والربحية للقطاع الصحية الخاصة.
- سعي القطاع الصحي الخاص الى تدريب الموظفين على الطرق الحديثة المستخدمة بشكل دوري لزيادة قدرتهم على تزويد المتعاملين بالخدمات بأفضل الطرق.
- اعتماد الأساليب الحديثة في إدارة المواهب للموارد من حيث التخطيط الوظائف التي تحتاج الى موهوبين، أو استقطابها، أو الاحتفاظ بها وكل ما يتعلق بإدارة المواهب لما لها من نتائج إيجابية على الأداء وتحقيق الأهداف.

قائمة المراجع

- الجدلي، غادة (٢٠١٣) واقع إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من وجهة نظر القيادات الجامعية بها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة
- الجدلي، فراس مصطفى محمد (٢٠١٩) واقع إدارة الموهبة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بالميزة التنافسية، رسالة ماجستير، البرنامج المشترك بين أكاديمية البرنامج المشترك وبين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى برنامج القيادة والإدارة غزة/فلسطين.
- الجراح، صالح، وأبو دولة، جمال (٢٠١٥)، أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، العدد ٢، المجلد (١١) ٢٨٣-٢١٥
- الجعفري، الصادق، وعمران، حسن (٢٠١٧) دور أبعاد إدارة المواهب في تحسين جودة الخدمة المصرفية: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين بالمصارف التجارية الليبية، مجلة آفاق الاقتصاد، المجلد: ١، العدد ٤.
- جمعة، محمود (٢٠١٥) الأنماط القيادية ودورها في تطبيق نظام إدارة المواهب، مجلة كلية المأمون الجامعية، (٢٦) ١٢٦-١٤٩.
- جواد فائق نهاد (٢٠١٥) تأثير المناخ الإبداعي في الأداء المتميز من خلال إدارة الذات دراسة تطبيقية في رئاسة الجامعة المستنصرية رسالة ماجستير علوم في إدارة الأعمال الجامعة المستنصرية كلية الإدارة والاقتصاد.
- الحوشان، ممدوح بن محمد (٢٠١٧) واقع تطبيق إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بمدينة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية ١٧٨ - ١٤٣ ٣ والنفسية، ٧، جزء
- خان، أحلام وحيمر مريم (٢٠١٩) مبادئ واستراتيجيات إدارة المواهب في المؤسسة، مجلة الاقتصاديات المالية والبنكية وإدارة الأعمال. ١٠٣-٨١ (١) ٥
- خلج، مريم، وبرانيس، عبد القادر (٢٠١٦) تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تنمية الميزة التنافسية مجلة الاقتصاد الجديد ١ (١٤).
- الدجاني، فاروق ايهاب (٢٠١٧) أثر إدارة علاقة الزبائن الإلكترونية في أولويات الميزة التنافسية رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- دغيم، جبهان احمد خليل (٢٠٢٠) إدارة المواهب كمتغير وسيط في العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والاستدامة البيئية التشغيلية دراسة ميدانية على شركات

- الصناعات الكيميائية في مصر، مجلة البحوث المالية والتجارية - المجلد (٢١) العدد الثالث - يوليو ٢
- العزاوي. عبد الوهاب (٢٠١٩) إدارة الجودة الشاملة مشغل استراتيجي تطبيقي (١٢) أثراء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- عقيلي، عمر (٢٠١٤) مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة وجهة نظر الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- العلي عبد الستار (٢٠١٧) تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان العلي، فهد معقل (٢٠١٧) أثر إدارة المواهب في الأداء الوظيفي في المنظمات الحكومية في المملكة العربية السعودية مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة عدد ١، ص ٢١-٢٠
- على هبة سيد أحمد حسين (٢٠١٦) إدارة الجودة الشاملة ببيت النظرية والتطبيق في المؤسسات الصحية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- عمر، سارة ابوبكر حسن (٢٠٢٠) العلاقة بين إدارة المواهب وتحقيق التميز - الدور الوسيط النظم معلومات الموارد البشرية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية الدراسات العليا، بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير العلوم في إدارة الأعمال العمري، بنر (٢٠٢٠) استقطاب الموارد البشرية المجلة العربية للنشر العلمي، العدد الخامس ٢ كانون الثاني من ٣٤٢-٣٦٥ هادي، أمانة (٢٠٢٠) درجة توظيف مكاتب الإشراف التربوي بمدينة جدة الاستراتيجيات إدارة المواهب القيادية من وجهة نظر المشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دار الحكمة الأهلية، جدة السعودية.
- البيني، على سلمان (٢٠١٤) أثر استراتيجيات إدارة الموهبة على تحقيق الإبداع الاستراتيجي: دراسة تطبيقية على شركات التأمين الكويتية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، عمان، الأردن. يحيى رعد ويحيى، نور (٢٠١٨) دور بعض أبعاد إدارة الموهبة في تنمية رأس المال البشري مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٤-330-305 (41)
- يمينة، محبوب و حبيب عبد الملك (٢٠١٥) إشكالية قياس الموهبة في المؤسسة الاقتصادية، مجلة العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة باجي مختار، عنابة - الجزائر ١٧ (٢) ص ٣٠-٤٤

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Armstrong. Micheal & Tylor. Stephen, (2020). Human Resource Management Pratctice 15th Ed., Birtish Library Cataloguing-In publication Data
- Beheshtifar. Malikeh. Nasab. H. Y. and Moghadam Mohmood. N. (2012). Effective Talent Management A Vital strategy to Organizational success. International Journal of Academic Research in Basiness and social sciences 2(12).
- Bolander, Pernilla Werr, Andreas Asplund, Kajsa (2017) "The practice of talent management: a framework and typology", Personnel Review, Vol. 46 Issue: 8, pp.1523-1551.
- Chelan, Morteza Mofidi and Alijanpour, Ahmad and Barani, Hossein and Motamedi, Javad and Azadi, Hossein and Passel, Steven Van, 2018, Economic sustainability assessment in semi-steppe rangelands, Science of the Total Management.
- Collings DG, Mellahi K, Cascio WF. (2018). Global Talent Management and Performancein Multinational Enterprises: A Multilevel Perspective. Journal of Management. 2019;45(2):540-566
- Daru, M. (2016). Total Quality Management (TQM). A Strategy For Competiive Advantage, International Journal of Research in IT and Management (URIM), 6(9): 51-55.
- Daubner-Siva, D., Ybema, S., Vinkenbunrg, C. J., & Beech, N. (2018). The talent paradox: talent management as a mixed blessing. Journal of Devi, 5. (2017).

- Impact of Talent Management on Organizational Performance: Role of Employee Engagement. International Journal of Management Studies, IV (1), 17-27
- Enferm, (2015) Total Quality Management and Hospital nursing: An integrative literature Review. Evans, James R. 1997, Production Operation Management, quality performance and value, 5 ed, West publishing Co. New York.
- Farook, T.N. (2015). The Impact of Total Quality Management Practices on Performance and Competitive Advantage. 1st ICARE Student's Conference, On the Proceedings of the Undergraduates Research Conference, 2015, Department of Accountancy, University of Kelaniya, Sri Lanka
- Panda, SandSahoo, C.K. (2015), "Strategic talent development interventions:an analysis", Industrial and Commercial Training, Vol. 47 No. 1, pp. 15-22
- Priporas. C. V. & Psychogios. A. G. (2015). Understanding total quality management in context: qualitative research on managers' awareness of TQM aspects in the greek service industry. The Quality Report (7) (4):198-211.
- Raja, M. W., & Wei, S. (2014). Relationship between Innovation, Quality practices and Firm performance: A Study of Service Sector firms in Pakistan, Journal of Management Research, 6(4), 124.
- Ruba El Hawi Wael Alzyadat(2019) TQM Measured Students Satisfaction in the Jordanians' Private University for Achieving Institutional Excellence TEM Journal. Volume 8. Issue 2. Pages 409-416 May 2019

- Sharma, D. & Raval, B. (2017). Talent Management: A strategic approach towards organizational effectiveness. International Journal of Management Research & Review, 7 (1), 36-42
- Story, J.; Castanheira, F.; Hartig, 5. (2016) "Corporate social responsibility and organizational attractiveness: Implications for talent management", Social Responsibility Journal, Vol. 12 Issue: 3, pp.484-505



أهمية التقنية في عمل المساعد الإداري

The importance of technology in the work of the administrative assistant

إعداد

بدرية جاهز حمدي العتيبي
Badriya Jahez Hamdi Al-Otaibi
المساعد الإداري - ادارة التعليم بالطائف - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.413334

استلام البحث: ١٨ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

العتيبي، بدرية جاهز حمدي (٢٠٢٥). أهمية التقنية في عمل المساعد الإداري. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ١٣٥ - ١٥٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أهمية التقنية في عمل المساعد الإداري

المستخلص:

تناول هذا البحث أهمية التكنولوجيا في مجال المساعد الإداري، مع التركيز على دورها في تحسين الكفاءة الإنتاجية وتنظيم العمل. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة دور التكنولوجيا في تطوير الأداء الإداري، واستهدفت الدراسة عينة من موظفي المكاتب ومديري الموارد البشرية. تم إجراء الاستبيان على عينة بسيطة من مدينة الطائف مكونة من ٢٤ مشاركاً من المجتمع الإداري، بهدف تقييم أهمية التقنية وأثرها على الإنتاجية والأداء، مع تحليل النتائج لدعم أهداف البحث. أظهرت النتائج أن التكنولوجيا تسهم بشكل كبير في تحسين إدارة المهام اليومية وتقليل الأخطاء الإدارية، مما يعزز كفاءة العمل ويساعد في تحقيق الأهداف المؤسسية بشكل أسرع وأكثر دقة. يوصي البحث بضرورة دمج التكنولوجيا الحديثة في الأنظمة الإدارية وتوفير التدريب المستمر للموظفين للاستفادة المثلى من الأدوات التقنية المتاحة.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا، المساعد الإداري، الكفاءة الإنتاجية، الأداء الإداري، المهام اليومية، الأخطاء الإدارية، الأنظمة الإدارية، التدريب المستمر، الأدوات التقنية، عينة بسيطة، الاستبيان.

Abstract:

This research explores the importance of technology in the field of administrative assistance, focusing on its role in enhancing productivity and organizing tasks efficiently. The descriptive-analytical method was applied to examine the impact of technology on administrative performance, targeting a sample of office employees and HR managers. The survey was conducted with a simple sample of 24 participants from the administrative community in Taif, aiming to evaluate the importance of technology and its impact on productivity and performance. The responses were analyzed to support the research objectives. The findings revealed that technology significantly contributes to improving daily task management and reducing administrative errors, thereby enhancing work efficiency and achieving institutional goals more accurately and

swiftly. The study recommends integrating modern technology into administrative systems and providing continuous training for employees to maximize the benefits of available technological tools.

Keywords: Technology, administrative assistance, productivity, administrative performance, daily tasks, administrative errors, administrative systems, continuous training, technological tools, simple sample, survey.

المقدمة

لقد خططت الدول المتقدمة خطوات متسارعة نحو استثمار التقنيات التكنولوجية الحديثة في الأداء الإداري، وظهر ما يعرف بالمكتب الافتراضي، وتلاشت الفروق والمسافات بين جميع المؤسسات الأمريكية تحت وطأة تكنولوجيا الحوسبة المحمولة، ولم يعد المكتب هو المكان المادي المنحصر بين أربعة جدران والذي يوجد به حافظات لحفظ الملفات بل أصبحت المكاتب أماكن تخيلية أكثر من أنها وحدات مكانية، ولما يصل التطور إلى هذا الحد فكان لابد لنا من وقفه مع أحد أهم أفراد الموارد البشرية، ألا وهو المساعد الإداري، لكي نقف على حقيقة تأهيله، وإمكانيته، ومهاراته، وما الذي يفتقره المساعد الإداري في المدارس.

خاصة أن العمل الإداري أصبح يعتمد على نظم المعلومات الإدارية، والتي أصبحت ذات اهتمام أكبر للمؤسسات ومنها التعليمية؛ لحاجتها للحصول على معلومات عالية الجودة من مصادرها إلى مستخدميها بطريقة مريحة وسهلة وسريعة واقتصادية؛ مما فرض إلزاماً على المؤسسات التعليمية أن تتبع الإجراءات الخاصة بإنشاء المعلومات وإدارتها وتوظيف قواعد البيانات في تلك المؤسسات.

فالمعلومات الإدارية ونظم المعلومات يرتبطان ارتباطاً خاصاً بعمليات اتخاذ القرار الفعالة في المدارس، فإن أي نظام للمعلومات هو نظام يتعلق بقبول بيانات (معلومات) بوصفها مادة خام ومن خلال عمليات تحول تتولد المعلومات ليستفيد منها متخذي القرار.

إن مدير المدرسة يحتاج إلى المعلومات من أجل معرفة مستوى الأداء في مدرسته ليعرف ما إذا كانت مدرسته على مستوى الجودة أم أن الأداء دون المستوى مقارنة بمثيلاتها من المدارس الأخرى في منطقته أو الإدارة ككل، فإنه يجب قياس الأداء النسبي لمدرسته بالنسبة للمدارس الأخرى.

كذلك يجب على المساعدين الإداريين أن يمدوننا بما يمكن التنبؤ به من معلومات عن أعداد الطلاب والمدرسين والموظفين المساعدين وأيضاً معلومات عن المكان والمباني والمعدات والأجهزة التي تتطلبها الأنظمة التعليمية ومعلومات تفصيلية عن مختلف المدخلات التربوية، لذا يجب أن تتوفر نوعية المعلومات الملائمة لاتخاذ قرارات معلوماتية حول تخطيط جودة التربية على مختلف المستويات التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

يتسم العصر الحديث بأنه عصر التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، فلا يوجد مجال من مجالات الحياة لم يعد يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن هذه المجالات مجال التعليم، حيث ساهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين أداء إدارة المؤسسات التعليمية، ورغم التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والإيصالات ودخولها في الإدارة المدرسية إلا أنه من الضروري تنمية الموارد البشرية وإمدادها بالتقنيات الحديثة، ولعل المساعد الإداري من أهم الوظائف الإدارية التي تؤدي أدواراً كثيرة، ويعد افتقار المساعد الإداري للتقنيات التكنولوجية الحديثة إهدار لكثير من الوقت والجهد والتكلفة.

تساؤلات الدراسة:

وفي ضوء المشكلة السابقة، تطرح الدراسة التساؤلات الآتية:

- ما المساعد الإداري، وماذا يحتاج من التقنيات الحديثة؟
- ما تأثير التقنيات على العمل الإداري والكفاءة المؤسسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد التقنيات الحديثة التي لابد للمساعد الإداري من إتقانها.
- تحديد تأثير هذه التقنيات على العمل الإداري وعلى المؤسسة التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

تُعرف تكنولوجيا المعلومات بأنها "تطبيق تقنية معينة في تصميم وإنتاج منتج معين، أو تقديم خدمة معينة".

وهذه التكنولوجيا هي حصاد مجموعة المعارف والخبرات المتراكمة والمتاحة، والأدوات والوسائل المادية، التنظيمية والإدارية، التي يستخدمها الإنسان في أداء عمل ما، أو وظيفة ما في مجال حياته اليومية؛ لإشباع الحاجات المادية والمعنوية سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

ويتعلق بتكنولوجيا المعلومات التقنيات التي تسمح بإنتاج المعلومة (إنتاج المعلومة يقصد به: جمعها، معالجتها، تخزينها وتوزيعها) (Robert, 1998)، وتشمل كل

المكونات المادية للحاسوب، وبرامج الحاسوب وتتضمن الوسائط المادية والبرامج التي تتولى عملية تخزين البيانات داخل الحاسوب وخارجه (ياسين، ٢٠٠٦)." .

أهمية التقنيات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات:

ترجع أهمية التقنيات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات إلى ما تحققه من استراتيجيات داعمة للمؤسسات، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي (اللامي، ٢٠٠٧):

إستراتيجية التكلفة الأدنى:

تقليل تكاليف المنتجات والخدمات من حيث الوقت والجهد والمجهود، وكل ما يمكن تقليله من تكاليف.

إستراتيجية التميز:

تطوير تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالمؤسسة يمكنها من تمييز منتجاتها وخدماتها عن غيرها من المنافسين، مما يعزز من كفاءة وقدرة المؤسسة على المدى البعيد؛ ومن ثم تميزها.

إستراتيجية التطوير:

- تطوير التعلم: وهذا من خلال استخدام الإنترنت في خلق اليد الماهرة المتعلمة والمعلمة عن بعد وظهور التعلم الافتراضي.

- تطوير التجارة: وهذا باعتماد أساليب التجارة الإلكترونية من خلال ما يسمى ربط الشركاء التجاريين، أو التبادل الإلكتروني للبيانات.

التعريف بالمساعد الإداري:

هو الشخص الذي يقوم بأعمال إدارية متعددة في مكان عمله، تتعدد مهامه ودوره من أمور مكتبية وإدارية ولوجستية وتنظيمية وغيرها، إلا أنه هناك الكثير من المهارات التي تجعله أنجح من غيره كمهارات في التواصل واللغات والمهارات الحاسوبية.

فالإدارة الإلكترونية هي أسلوب جديد للعمل الإداري باستخدام التقنية الحديثة المتمثلة بالحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات من أجل تحقيق الكفاءة والفعالية في أداء العمل. بالإضافة إلى أنها تؤدي دورًا فاعلاً في تطوير العمل الإداري والذي يقصد به استخدام الحاسب الآلي في إدخال تغيرات أساسية في أنظمة العمل والهيكل التنظيمية وتقديم الخدمات للمستفيدين لتحسين أدائها وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

مهام المساعد الإداري:

هناك عدد من المهارات الأساسية للمساعد الإداري، كالتالي:

مهارة التواصل:

بعد الاتصال الفعال من أهم المهارات الناعمة والمطلوبة في العمل الوظيفي، وهي تشمل الاستماع النشط والقدرة على استقبال المعلومات وإرسالها بشكل واضح ولبق، فيتطلب الاتصال اللفظي المباشر الاهتمام بلغة الجسد وردود الفعل ونبرة الصوت والاستماع النشط عبر المكالمات الهاتفية أو الشخصية.

مهارة الكتابة:

ومن المهم أن يتمتع المساعد الإداري بمهارات الكتابة الصحيحة بما في ذلك ترتيب علامات الترقيم والقواعد النحوية والإملائية الصحيحة والتنسيق والصياغة ونبرة الصوت في الرسالة، فإن الممارسات الإدارية الفعالة للمساعد الإداري دائماً ما تتطلب العمل على جميع المهام الكتابية اللازمة واحترافها لتجنب الأخطاء.

مهارة حل المشكلات:

الهدف من تطوير مهام المساعد الإداري في المقام الأول هو القدرة على التخلص من أكبر عدد من المشكلات التي تواجه فريق الإدارة العام، فتتوقع الإدارة القيام بجميع الواجبات التنظيمية التي تشمل تقديم الدعم والمساعدة في تحديد الأولويات والمشكلات والأعباء التي يشتكي منها العاملين والمديرين، وأن يكون المساعد الإداري قادر على اقتراح الحلول السريعة والتغلب على هذه التحديات في حال حدوثها.

المهارات التنظيمية:

بما أن التنظيم وجدولة أعمال الإدارة هي من أبرز جوانب مهام المساعد الإداري المطلوبة، فتركز الشركات ذات الرؤية الطموحة على تنمية هذا النوع من مهام المساعد الإداري في أقسامها من خلال توفير الدورات التدريبية في السعودية التي تجعل من الموظف شخص قادر على إدارة ذاته وشركته من خلال التخطيط الذكي والإداري وتقديم واجبات المساعد الإداري العامة لقسمه بنجاح.

التقنيات الأساسية للمساعد الإداري في العصر الرقمي:

يحتاج المساعد الإداري إلى معرفة المهارات والتقنيات التالية:

برامج الإنتاجية:



(الشكل ٢) Productivity software icons

تعتبر برامج مثل Trello و Asana و Monday.com من أهم الأدوات التي تساعد المساعد الإداري على تنظيم المهام وتتبع تقدم المشاريع وإدارة الوقت بكفاءة. هذه البرامج توفر لوحات مرئية للمهام والمشاريع، مما يسهل على المساعد الإداري متابعة كل شيء بسهولة.

برامج الاتصال المرئي:



Video conferencing tools (الشكل ٣)

أصبحت برامج مثل Zoom و Microsoft Teams و Google Meet ضرورية للتواصل مع الزملاء والعملاء والمدراء، خاصة في بيئة العمل عن بعد، هذه البرامج تتيح عقد الاجتماعات والمؤتمرات عبر الإنترنت، ومشاركة الشاشات والمستندات.

برامج إدارة المستندات السحابية:



Cloud storage icons (الشكل ٤)

تتيح برامج مثل Google Drive و Dropbox للمساعد الإداري تخزين المستندات والملفات المهمة في مكان آمن يمكن الوصول إليه من أي جهاز. كما تسهل هذه البرامج مشاركة الملفات والتعاون عليها مع الفريق.

برامج البريد الإلكتروني:



Email clients (الشكل ٥)

لا يزال البريد الإلكتروني أداة أساسية للتواصل في العمل. برامج مثل Gmail و Outlook توفر ميزات متقدمة لإدارة البريد الإلكتروني، مثل الترشيح التلقائي والردود السريعة والقوالب.

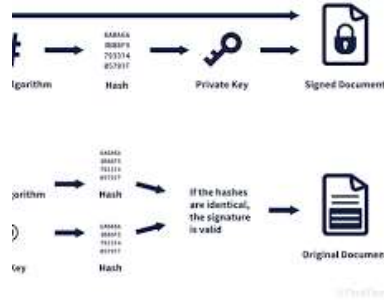
برامج جداول البيانات:



Spreadsheet software (الشكل ٦)

برامج مثل Excel و Google Sheets ضرورية لإدارة البيانات وتحليلها. يستخدم المساعد الإداري جداول البيانات لإنشاء التقارير وتتبع الميزانيات وإدارة قواعد البيانات الصغيرة.

أدوات التوقيع الإلكتروني:



Digital signature (الشكل ٧)

أصبحت التوقيعات الإلكترونية جزءاً لا يتجزأ من العديد من العمليات الإدارية. أدوات مثل Adobe Sign و DocuSign تسهل توقيع المستندات وإرسالها إلكترونياً. مساعدون ذكيون:



Virtual assistant (الشكل ٨)

تستخدم المساعدات الشخصية الذكية مثل Siri و Google Assistant و Alexa لأداء المهام الأساسية، مثل جدولة المواعيد وإرسال الرسائل النصية والبحث عن المعلومات. أدوات إدارة علاقات العملاء: (CRM)



CRM software (الشكل ٩)

تساعد برامج CRM مثل Salesforce و HubSpot المساعد الإداري على إدارة علاقات العملاء وتتبع التفاعلات معهم. أهمية التقنيات التكنولوجية الحديثة للمساعد الإداري: لقد شهد عالم العمل تحولاً جذرياً بفضل التطور التكنولوجي المتسارع، ولم يعد دور المساعد الإداري مقتصرًا على المهام التقليدية. فالتقنية أصبحت شريكاً أساسياً في أداء هذا الدور، مما رفع من كفاءة العمل ودقته وسرعته. لماذا تعتبر التقنية حجر الزاوية في عمل المساعد الإداري الحديث؟

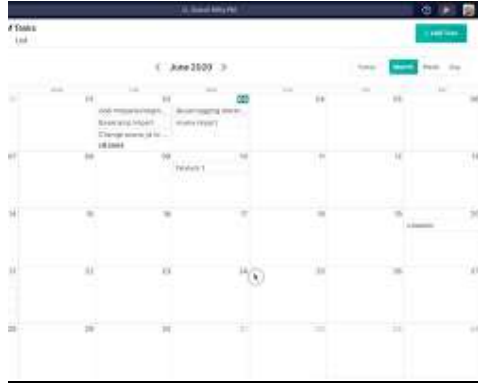
١ - زيادة الإنتاجية والكفاءة:

- أتمتة المهام الروتينية: تساعد التقنيات مثل البرمجيات التلقائية وأدوات إدارة المهام على أتمتة المهام المتكررة، مما يوفر وقتاً وجهداً للمساعد الإداري للتركيز على المهام الأكثر تعقيداً وإبداعاً.



Robotic process automation (الشكل ١٠)

- تحسين إدارة الوقت: تتيح التقنيات للمساعد الإداري تنظيم جدول المواعيد وتتبع المهام بفعالية، مما يساهم في إدارة الوقت بشكل أفضل وتحقيق أقصى استفادة منه.



(الشكل ١١) Calendar app with multiple tasks

- ٢- تحسين إدارة المعلومات:
- تخزين المعلومات بشكل آمن: تتيح أنظمة إدارة المستندات السحابية تخزين المعلومات بشكل آمن ومركز، مما يسهل الوصول إليها وتنظيمها.



alamy

(الشكل ١٢) Cloud storage with folders

- البحث السريع عن المعلومات: يمكن للمساعد الإداري البحث عن المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة باستخدام أدوات البحث المتقدمة.
- ٣- تعزيز التواصل والتعاون:
- التواصل الفوري: تتيح برامج التواصل المرئي والفوري تبادل المعلومات والتعاون مع الزملاء والمدراء بسهولة وسرعة، حتى لو كانوا يعملون عن بعد.



٤- تطوير المهارات: Video conferencing software (الشكل ١٣)

- التعلم المستمر: تتيح التقنيات الوصول إلى كم هائل من المعلومات والمعرفة، مما يتيح للمساعد الإداري تطوير مهاراته بشكل مستمر.



٥- المرونة والعمل عن بعد: Online courses (الشكل ١٤)

- الوصول إلى العمل من أي مكان: تتيح التقنيات للمساعد الإداري العمل من أي مكان وفي أي وقت، مما يزيد من مرونته ويساهم في تحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية.

الاستبيان:

تم إجراء هذا الاستبيان على عينة بسيطة (من منطقة مكة المكرمة – مدينة الطائف) مكونة من ٢٤ مشاركاً من المجتمع الإداري، شملت موظفي المكاتب الإدارية. يهدف الاستبيان إلى جمع آراء المشاركين حول أهمية التقنية في مجال المساعد الإداري، وتقييم تأثيرها على الإنتاجية والأداء. تم تحليل الإجابات وتقديم النتائج بشكل علمي لدعم أهداف البحث

لا		نعم		هل أنت مساعد إداري؟
%		%		
(٣) ١٢,٥%		(٢٢) ٩١,٧%		ما مدى استخدامك للتقنيات الحديثة في عملك الإداري؟
لا	أحيانًا	نادرًا	يوميًا	
أستخدمها				
٠%	(٤) ١٦,٧%	٠%	(٢٠) ٨٣,٣%	
برامج جداول البيانات (مثل Excel)	أدوات إدارة المستندات مثل Google (Drive Dropbox)	البريد الإلكتروني مثل (Gmail Outlook)	برامج إدارة المهام مثل (Trello Asana)	ما هي أكثر التقنيات التي تعتمد عليها في عملك؟
	(١٥) ٦٢,٥%	(١٧) ٧٠,٨%	(٦) ٢٥%	
لا أعلم	لا، لا يؤثر	نعم، إلى حد ما	نعم، بشكل كبير	هل تعتقد أن استخدام التقنية يزيد من إنتاجيتك؟
٠%	٠%	(٦) ٢٥%	(١٨) ٧٥%	
استخدام برامج إدارة العملاء (CRM)	إدارة الاجتماعات الافتراضية	تحليل البيانات وإعداد التقارير	استخدام برامج الإنتاجية	ما هي المهارات التقنية التي ترى أنك بحاجة إلى تطويرها؟
(١١) ٤٥,٨%	(٧) ٢٩,٢%	(١٣) ٥٤,٢%	(١٣) ٥٤,٢%	
لا، لا أواجه تحديات	نعم، إلى حد ما		نعم، بشكل كبير	هل تواجه تحديات في استخدام التقنيات الحديثة في عملك؟
(٧) ٢٩,٢%	(١٥) ٦٢,٥%		(٢) ٨,٣%	

أهمية التقنية في عمل المساعد الإداري، بدرية العتيبي

نقص التدريب	صعوبة في استخدام البرامج	قلة الموارد التقنية	ضعف الاتصال بالإنترنت	إجابات أخرى	
(٨) ٤٠ %	(١) ٥ %	(٨) ٤٠ %	(١٢) ٦٠ %	لا يوجد (١) ٥ % كل شيء جيد (١) ٥ %	إذا كانت الإجابة “نعم”، ما هي أبرز التحديات؟
إيجابي جداً	إيجابي	سلبي	لا يؤثر		كيف تقيم تأثير التقنيات الحديثة على أداء العمل الإداري؟
(١٦) ٦٦,٧ %	(٨) ٣٣.٣ %	٠ %	٠ %		هل ترى أن التقنية تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار الإداري؟
نعم	لا				
١٠٠ %	٠ %				
■ الذكاء الاصطناعي والامن السيبراني ■ تحليل البيانات وإعداد التقارير ■ برامج التواصل ■ برامج جديده ■ تطوير الذات في كل ما يخص عمله كمساعد إداري ■ ابسطها اكسل وورد -التحول الرقمي -الذكاء الاصطناعي ■ مهارات استخدام البرامج المكتبية والإدارية مثل Microsoft : Office – Google Workspace ■ أداء المعاملات ■ التقنية ■ استخدام التقنيات الحديثة ■ جميع التقنيات الحديثة					في نظرك ما هي التقنية الحديثة التي يحتاجها المساعد الإداري ان يتعلمها ويعمل بها في عمله؟

▪ الذكاء الصناعي ▪ تحليل البيانات واعداد التقارير ▪ الكمبيوتر ▪ يطور مهاراته بشكل دائم ▪ برامج الذكاء الاصطناعي ▪ التقنية الإلكترونية بمختلف مجالاتها ▪ الأمن السيبراني والذكاء الاصطناعي ▪ التقنيات تعزز العمل الإداري من خلال زيادة الكفاءة والإنتاجية، تقليل التكاليف، تحسين اتخاذ القرار، تسهيل التواصل، إدارة الموارد بفعالية، وتعزيز المرونة والابتكار المؤسسي. ▪ مهارة استخدام الحاسب ▪ برامج ادارة المهام ▪ استخدام تقنية البرامج ▪ The Use of AI ▪ كل ما يخص العمل الاداري	
---	--

مناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج الاستبيان أن الأغلبية العظمى من المساعدين الإداريين يستخدمون التقنيات الحديثة يوميًا، ويعتقدون أنها تسهم بشكل كبير في تحسين إنتاجيتهم واتخاذ القرارات الإدارية. ومع ذلك، فإن أبرز التحديات تكمن في ضعف الاتصال بالإنترنت ونقص التدريب. بناءً على ذلك، يُوصى بتعزيز التدريب على المهارات التقنية وتوفير الموارد اللازمة لتجاوز التحديات.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث، تم تسليط الضوء على أهمية التكنولوجيا في تطوير الأداء الإداري ودعم المؤسسات في تحقيق أهدافها. أثبتت النتائج أن اعتماد التكنولوجيا الحديثة يعزز كفاءة العمليات الإدارية، ويقلل من الأخطاء، ويوفر الوقت والجهد. ومن خلال تحليل البيانات، تبين أن تحسين تدريب الموظفين على استخدام الأدوات التقنية يمكن أن يسهم في تعزيز الأداء الوظيفي بشكل ملحوظ. بناءً على ما تقدم، يوصي البحث بضرورة تبني المؤسسات للتقنيات الحديثة في بيئة العمل، مع

التركيز على تطوير مهارات العاملين لتتماشى مع المتغيرات التكنولوجية المتسارعة. نأمل أن يكون هذا البحث مرجعاً مفيداً للباحثين والمهتمين بمجال الإدارة الحديثة.

المراجع:

فؤاد الشرابي (٢٠٠٨) ، نظم المعلومات الإدارية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

ياسين، سعد غالب (٢٠٠٦) ، أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن،

اللامي غسان داوود (٢٠٠٧)، استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين الجودة إدارة التكنولوجيا - مفاهيم ومداخل وتقنيات وتطبيقات عملية-، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

مشهور، أحمد (٢٠٠٤)، تكنولوجيا المعلومات وأثرها في التنمية الاقتصادية، جامعة اليرموك، كلية تكنولوجيا المعلومات، الأردن.

Robert Reix (1989), Système d'Information et Management des Organisations, Edition Vuibert, Paris,



الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

(استراتيجية مقترحة من خلال منصة CO Spaces Edu)

**Teaching Practices of Female Science Teachers in Light of
Connectivism and its Role in developing Deep Understanding
and Engineering Design Skills among Intermediate School
Students**

(A proposed strategy through CO Spaces Edu platform)

إعداد

جميلة مفرح علي آل عافية عسيري

Gamiela Mufreh Ali Al-Afia Asiri

طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

أ.د/ لبنى حسين العجمي

Prof. Lubna Hussein Al-Ajmi

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413335

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٢١

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ٢٠

عسيري، جميلة مفرح علي آل عافية و العجمي، لبنى حسين (٢٠٢٥). الممارسات
التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق
ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة (استراتيجية مقترحة من
خلال منصة CO Spaces Edu). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ١٥٣ – ٢٠٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة (استراتيجية مقترحة من خلال منصة CO Spaces Edu)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تعزيز الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلمة من معلمات العلوم، في أبها، ولتحقيق غرض الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من ثلاثة محاور. وأظهرت النتائج أن إلى أن واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية جاءت بدرجة ممارسة (كبيرة) حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤.٠٧) و أظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجة الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، كما كشفت النتائج أن عينة الدراسة موافقات (بدرجة كبيرة) في أن للنظرية الترابطية دور في تعزيز الفهم العميق لدى طالباتهن، وأن هناك علاقة ارتباطية (متوسطة) بين درجة الممارسات التدريسية للمعلمات ودرجة امتلاك طالباتهن لمهارات التصميم الهندسي، وقدم البحث استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في ضوء النظرية الترابطية. وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية منها: عقد دورات وبرامج تدريبية للمعلمات للاستفادة من التطبيقات الرقمية في إنتاج الدروس التفاعلية، وتصميم الأنشطة والاختبارات. واختبار فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتدريس العلوم المقدمة في البحث الحالي في تنمية مهارات الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الكلمات الدالة: النظرية الترابطية- الفهم العميق- مهارات التصميم الهندسي.

Abstract

This study aimed to explore the reality of teaching practices of female science teachers in light of Connectivism and its role in developing deep understanding and engineering design skills. The study sample consisted of 127 female science teachers in Abha (Saudi Arabia). To achieve the study's objective, the researchers employed a descriptive analytical approach and the study tool consisted of a questionnaire with three main sections.



The results indicated that the reality of science teachers' teaching practices in light of the Connectivism was at a (high) level of practice, with an overall average of (4.07). The results also showed statistically significant differences at the level of (0.05) in the degree of teaching practices in light of the Connectivism, attributed to the variable of (educational qualification). Furthermore, the results revealed that the study sample largely agreed that the Connectivism plays a significant role in developing deep understanding among their students. There was a (moderate) correlation between the level of teaching practices of the teachers and the students' skills in engineering design. The study also proposed a strategy for teaching science based on the Connectivism. In light of the results, several recommendations and research suggestions were made, including: organizing training courses and programs for teachers to benefit from digital applications in creating interactive lessons, designing activities, and tests. Additionally, it was suggested to test the effectiveness of the proposed strategy for teaching science, as presented in the current study, in developing deep understanding skills and engineering design skills among intermediate school students.

Keywords: Connectivism - Deep understanding - Engineering design skills

المقدمة:

تعد العلوم من المواد الأساسية التي تساهم في تشكيل فهم الطالب للعالم من حولهم، وتزويدهم بالمعرفة العلمية اللازمة لفهم الظواهر الطبيعية، وتوظيف العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في حل المشكلات البيئية والتقنية التي تواجههم في حياتهم اليومية.

إن التصميم الهندسي أحد القدرات التي يجب أن يكتسبها المتعلمين ويمتلكونها مع مرور الوقت؛ ذلك لأن كل من العلوم والهندسة يساعدان الطلبة على فهم الأحداث الجارية، واستخدام التكنولوجيا واتخاذ قرارات صحيحة في الحياة. (Atman et al ,2007). أصبح تعليم الهندسة من متطلبات القرن الحادي والعشرين

لبناء تعليم يسهم في دفع عجلة الإنتاج والتنمية من خلال إعداد مناهج وبرامج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية وتطوير المواهب وضمان ملائمة مخرجات التعلم مع متطلبات سوق العمل. (سلامة، ٢٠٢١). وظهر مصطلح التصميم الهندسي كبديل للمصطلح الأقدم وهو "التصميم التكنولوجي" وذلك بما يتماشى مع تعريف الهندسة كممارسة منهجية لحل المشكلات بينما التكنولوجيا تعتبر نتيجة لهذه الممارسة. (NRC,2012,p204)

والجدير بالذكر أن عملية التصميم الهندسي وما تضمنتها من مهارات تم توظيفها في البحوث التربوية بطرق مختلفة تعكس وجهة نظر الباحثين في التصميم الهندسي، فهي إما طريقة تدريس، أو ممارسة تخصصية، أو فكرة أساسية. (الدوسري، الشايح، ٢٠٢٤). ومن الدراسات التي اعتمدت التصميم الهندسي طريقة للتدريس وتقديم التعلم القائم على التصميم بديلاً للتعلم القائم على الاستقصاء، دراسة كلا من: (الهنائي، البلوشي، ٢٠٢٠؛ سلامة، ٢٠٢١؛ جاد المولى، ٢٠٢٣؛ الدوسري، الشايح، ٢٠٢٤). وأثبتت نتائج تلك الدراسات أن دمج التصميم الهندسي في تعليم العلوم يُعزز قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة العلمية بطريقة إبداعية وعملية. حيث كان للمتغير المستقل طريقة التدريس القائمة على التصميم الهندسي تأثير على المتغيرات التابعة في تلك الدراسات وهي تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي، والتوليدي، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات التصميم الهندسي وتعزيز الدافعية للإنجاز والقيم العلمية والميول المهنية نحو العلوم.

وقد أشار كل من كابالينجولا ومومبا، (Chabalengula& Mumba,2017) أن مهارات التصميم الهندسي مكمل للممارسات العلمية المعروفة، مثل طرح الأسئلة ذات التوجه العلمي، والتخطيط والتحليل، وتحليل البيانات وتفسيرها، وبناء التفسيرات والأدلة، والتواصل والتبرير. ويرى زيد وآخرون (Zeid,et,2014,p20) أن التعلم القائم على الهندسة يعتبر نقلة نوعية لتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في المدارس، فاستخدام الهندسة ودمجها مع مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، يساعد على إصلاح تعليم العلوم عن طريق تطوير المعرفة العلمية من خلال عمل مشاريع علمية متكاملة.

وفي عملية التصميم الهندسي تظهر قدرة الطلاب على ربط المعلومات والمعرفة في سياقات مختلفة وممارسة عمليات عقلية عليا كتفسير المعلومات وتحليلها وأدراك العلاقات لتطبيق المفاهيم العلمية للخروج بمنتج مبتكر نهائي، وتسمى هذه العملية بالفهم العميق (Abd Ali, 2021,34). ويؤكد (Tam,2021,p145) على أن الفهم العميق مشكلة عالمية تتحدى التدريس والتعليم والتقييم تتمثل في علامات

الفهم الظاهري Apparent Understanding لما يتعلمه المتعلمين، وأن المشكلة تزداد خطورتها في ظل أساليب التقييم والاختبارات التي تشجع على الفهم الظاهري للأمور.

ويتميز الفهم العمق بعدة خصائص ذكرتها بعض الدراسات وتتمثل في أن الفهم العميق تعلم ذو معنى، قائم على الفهم الأعمق غير السطحي للمحتوى التعليمي، وفهم العلاقات القائمة بين المكونات وبناء معانيهم الخاصة، وربط المعارف والخبرات السابقة بالخبرات الحالية، ويتمكن المتعلم ذو الفهم العميق من حفظ المعلومات في ذاكرته لفترة أطول، والتطبيق العملي للمفاهيم العلمية بكل سهولة ومن هذه الدراسات دراسة كلا من: (أحمد، عبد المجيد، هندوي، ٢٠٢٢؛ سلامة، ٢٠٢٣؛ خنجر، صبري، ٢٠٢٣؛ عبد الرؤوف، الجمال، المسيري، ٢٠٢٤).

وفي ضوء ما تقدم تأتي النظرية الترابطية كأحدى النظريات المعرفية التي ركزت على كيفية تعلم الطلبة من خلال عقد روابط ذات معنى بين الأفكار والمعلومات في بيئة الكترونية تسمح بالتعلم الذاتي والتعاوني بين المتعلمين، واعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل والمشاركة الفاعلة في المجتمع. لذا فإن فهم كيفية تطبيق الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ النظرية الترابطية قد يسهم في تعزيز الفهم العميق وتطوير مهارات التصميم الهندسي لدى المتعلمين.

مشكلة البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى المشاركة في الاختبارات الدولية وتحقيق مراكز متقدمة بين الدول المشاركة والتي تتناسب مع الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة وذلك لما تمثله نتائج الدراسات الدولية من مدخلات مهمة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، وللإسهام في التنمية المستدامة للمجتمع السعودي تحقيقاً لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الجوانب التي ترتبط بالعملية التربوية والتعليمية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١).

وباطلاع الباحثة على وثيقة مشروع (PISA, 2025) للعلوم والتي تهدف إلى قياس اكتساب الطلاب البالغين من العمر ١٥ عاماً، والذين يقتربون من نهاية تعليمهم الإلزامي، للمعارف والمهارات الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة، لاحظت تغيير الأهداف التفصيلية لوثيقة عام ٢٠٢٥؛ حيث تم إضافة هدف وهو: قياس قدرة الطلاب على الانخراط في التعلم المنظم ذاتياً أثناء استخدام الأدوات الرقمية. إضافة إلى دمج كفايتين سابقتين هما: "تقييم الاستقصاء العلمي" و"تفسير البيانات والأدلة علمياً" في كفاية واحدة، هي: "تطوير تصاميم البحث العلمي وتقييمها وتفسير البيانات والأدلة العلمية بشكل نقدي"، وتم إجراء هذا

التغيير للتركيز أكثر على تقييم التصاميم، حيث من المحتمل أن يشارك عدد قليل من الطلبة في تصميم التجارب، ولأن كلا الكفائيتين تميلان إلى أن يكونا جزءاً من عملية الانخراط في البحث العلمي. (إطار عمل العلوم لدراسة بيزا، ٢٠٢٤).

إضافة إلى نماذج الأسئلة المرفقة بالوثيقة تتطلب من المتعلم فهماً عميقاً للمعلومات العلمية وكيفية توظيفها في السياقات المختلفة، وتقيس قدرة المتعلم على استخدام مهارات التصميم الهندسي لحل مشكلات ذات علاقة بالبيئية. وبالتالي تظهر الحاجة إلى تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين وفق التوجهات الحديثة في تدريس العلوم.

لذلك أوصت العديد من البحوث والدراسات إلى تبني ممارسات تدريسية حديثة تتماشى مع المبادئ التي تقدمها النظرية الترابطية، كدراسة (جمعة، ٢٠٢٢؛ عبد المنعم، وإبراهيم، ٢٠٢٣؛ حسن، ٢٠٢٤؛ عبد الحكيم، ٢٠٢٤) تشمل هذه الممارسات استخدام المنصات التفاعلية، وتطبيق التعلم المرن، ودمج التكنولوجيا بشكل يساهم في تعزيز عملية التعلم في العصر الرقمي.

ولندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثان من خلال اطلاعهما على قواعد المعلومات العربية، التي تستهدف تحديد مستوى الممارسة التدريسية لدى معلمات العلوم في ضوء مبادئ النظرية الترابطية ودرها في تعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وعليه يمكن تحديد المشكلة البحثية في السؤال الرئيس التالي: ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية وكيف تؤثر هذه الممارسات على تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أسئلة البحث:

س١: ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط؟
٢. ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ؟
٣. ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم؟

٤. ما دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطلبة من وجه نظر المعلمات؟

٥. ما لعلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودرجة امتلاك طالباتهن لمهارات التصميم الهندسي؟

س٢: ما لتصور المقترح لاستراتيجية تدريسية في ضوء مبادئ النظرية الترابطية لتعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرف:

١. واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في المراحل الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقييم)؟

٢. تقصي فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقييم) لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية يعزى لمغير (الخبرة، التخصص، المستوى التعليمي).

٣. دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطلبة من وجه نظر المعلمات؟

٤. العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم ودرجة امتلاك طالباتهن مهارات التصميم الهندسي؟

٥. التصور المقترح لاستراتيجية تدريسية في ضوء النظرية الترابطية لتعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهمية البحث:

تكمُن أهمية البحث في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي، كما يلي:

١. الأهمية النظرية تتمثل في: دراسة أحد الموضوعات الحديثة في مجال التدريس بشكل عام ومجال تدريس العلوم بشكل خاص وهو النظرية الترابطية مما يعد إضافة للأطر النظرية في هذا المجال.

٢. الأهمية التطبيقية تتمثل في: تصميم استبيان مكون من ثلاث محاور، المحور الأول يقيس واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء النظرية الترابطية، والمحور الثاني يقيس دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق من وجهة نظر معلمات العلوم، والمحور الثالث يقيس العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم ودرجة امتلاك طالباتهن لمهارات التصميم الهندسي. مما يُعد إضافة لأدوات القياس في المكتبة العربية. إضافة إلى تقديم استراتيجية مقترحة في ضوء النظرية الترابطية، وقد تفيد نتائج البحث الحالي من

تحديد واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم وفق مبادئ النظرية الترابطية في بناء برامج تدريبية تحسن من الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم وتطور من أدائهن.

حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:
- عينة عشوائية من معلمات العلوم في مدينة أبها.
- قياس واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية من خلال استبانة.
- قياس دور النظرية الترابطية لمعلمات العلوم في تعزيز الفهم العميق من وجهة نظر المعلمات؟
- قياس العلاقة بين واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودرجة امتلاك طالباتهن لمهارات التصميم الهندسي؟
- طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤م-١٤٤٦هـ.

مصطلحات البحث:

النظرية الترابطية:

عرفها (Siemens,2005) "بأنها تكامل المبادئ التي تم استكشافها بواسطة نظريات الفوضى والشبكات والتعقيد والتنظيم الذاتي لربط الأفكار من المجالات متعددة التخصصات في التكنولوجيا والشبكات والعلوم الاجتماعية، وتصف الترابطية البيئة المعرفية بأنه تطور من عملية رسمية وخطية ومتسلسلة إلى نهج ديناميكي قائم على الاتصال يركز على تنظيم التعلم داخل الشبكة" (p4)

الممارسات التدريسية:

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الأداءات والأساليب التدريسية في ضوء مبادئ النظرية الترابطية، التي تشمل محاور (التخطيط والتنفيذ والتقييم) حيث تستخدمها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بهدف تعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالباتهن، وتقاس باستخدام استبانة من اعداد الباحثة

الاستراتيجية المقترحة في ضوء النظرية الترابطية:

بأنها مجموعة من المراحل المحددة لإدارة التفاعلات والأنشطة في تدريس العلوم على هيئة مشروعات رقمية على منصة CO Spaces Edu، تهدف إلى

تكامل المعرفة العلمية بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا لتحقيق الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المنصة الرقمية منصة Cos paces Edu

منصة رقمية قائمة على إنشاء برمجيات ثلاثية الأبعاد في البيئات الافتراضية، حيث تعمل المنصة على تكوين نموذج مفاهيمي واضح لدى الطلاب، وتدعم وتحقق الاتجاهات الحديثة عبر تنمية مهارات البرمجة والتصميم في بيئة افتراضية تشاركية ممتعة (الغامدي، حربوش، ٢٠٢٣).

الفهم العميق: Deep Understanding

يعرفه عبد الحميد، (٢٠٠٣، ٢٨٦) بأنه مجموعة القدرات المعرفية المترابطة التي يمكن تنميتها وترسيخها لدى الفرد عبر طرح التساؤلات والاستقصاء القائم على التأمل والمناقشة وتوليد الأفكار.

مهارات التصميم الهندسي: Engineering Design skills

مجموعة من الخطوات أو الأداءات المنظمة التي تساعد المتعلم على بناء منتج أو صياغة عملية بهدف أداء محدد أو التوصل لحلول محتملة لمشكلة ما، مع تقييم تلك الحلول في ضوء معايير أو خصائص محددة، وتتضمن مهارات التصميم الهندسي عددًا من الخطوات وقد يلزم تكرار أجزاء من العملية عدة مرات قبل أن يبدأ إنتاج المنتج النهائي (Gaskins, et al, 2015,2).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: النظرية الترابطية

مفهوم النظرية الترابطية ونشأتها:

قدّم جورج سيمنز (George Siemens) هذه النظرية لأول مرة في مقال أساسي على الإنترنت كتب في ١٢ ديسمبر ٢٠٠٤، ثم تم تحديثه في ٥ أبريل ٢٠٠٥، حيث أطلق عليها "نظرية التعلم في العصر الرقمي"، ولقد رسخ نظريته بقوة ضد نظريات التعلم التقليدية الأخرى التي وصفها بأنها غير كافية في مواجهة تقنيات الشبكات الاجتماعية الجديدة التي تؤثر على عمليتي التعليم والتعلم، إلى جانب العديد من الجوانب الأخرى للحياة اليومية. (Siemens, 2005, p1)

ومنذ بداياتها المبكرة، تم وضع الترابطية كنظرية تعلم بديلة أكثر اتساقًا مع البيئة المتغيرة والاستجابة الطبيعية والمنطقية للتحويلات التكنولوجية الهامة التي تؤثر على التعلم كما تقدم الترابطية فحصًا لاتجاهات التكنولوجيا، وتطور التعلم، والتغيرات في المنظمات، وطبيعة ومصدر المعرفة (جمعة، ٢٠٢٢).

النظرية الترابطية هي نظرية تجمع مبادئ نظريات الشبكات، والتعقيد، والتنظيم الذاتي. وتقول بأن التعلم هو عملية إجرائية تحدث من خلال تحولات عناصر في بيئات ضبابية غير واضحة المعالم خارجة عن تحكم المتعلم، فهي نموذج للتعلم يقوم على أساس التحولات الاجتماعية، حيث لم يعد التعلم يحدث داخل الفرد فقط، وليس نشاطا فرديا فقط، ولا في مكان وزمان محددين، فهو موجود، ولكن بشكل خفي، ويمكن للفرد أن يحصل عليه من خلال الوسائط الرقمية (سليمان، العجمي، الشنفرى، ٢٠٢٣).

افتراضات النظرية:

ذكرت العديد من المراجع افتراضات للنظرية الترابطية التي تسهم في بناء نظاما تعليميا مناسب للعصر التقني: (جمعة، ٢٠٢٢؛ عبد القادر، مطري، إدريس، ٢٠٢٣، سليمان، العجمي، الشنفرى، ٢٠٢٣)

- المعرفة ليست هي عملية التعلم: إنما بناء المعرفة هي عملية التعلم، وترتبط بمعايير إدراك الترابطات بين البيانات والمعلومات وبناء علاقات جديدة.
- النظرية الترابطية تشير إلى أن التعلم عملية تشبيك بين البيانات والعلاقات القائمة إنما عملية إنتاج للعلاقات وتحليلها وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه بصفة عامة.
- التنظيمات الصفية تبدأ بالتعلم الذاتي مرورا بالتنظيمات التعاونية خلال المناقشات حول مشكلة محددة باستخدام الأدوات التكنولوجية ثم المناقشة العامة لبناء الاستدلالات.
- تركز النظرية على الوسائط التكنولوجية المعلوماتية وتوظيفها لتحقيق الأهداف.
- يمزج التعلم بين البيئات الحقيقية والبيئات الافتراضية.
- تعتمد التقويم الذاتي وبناء ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يسمح بتمييز كل طالب، وفق قدراته، وميوله، ومستواه.

تستند النظرية الترابطية في تفسير عمليات التعلم على ثمان مبادئ أساسية وهي كالآتي: (Siemens, 2004).

١. التعلم والمعرفة يكمن في تنوع الآراء.
٢. التعلم هو عملية ربط بين عدة نقاط للالتقاء، ومصادر المعلومات.
٣. جزء من التعلم يمكن حدوثه خارج المتعلم في بعض الأدوات والتطبيقات كالحاسوب أو شبكة الانترنت.
٤. التعلم أكثر أهمية من المعرفة.
٥. توجد حاجة لبناء اتصالات لتيسير عملية التعلم المستمر، والحفاظ عليها.

٦. القدرة على فهم الاتصالات والارتباطات بمثابة مهارة محورية للتعليم فالتعلم يشارك كنقطة التقاء على الشبكة.
٧. الحداثة، فالمعرفة الدقيقة والمحدثة هي الهدف من التعلم المترابط.
٨. صنع القرار تعد عملية تعلم لاختيار ما يجب تعلمه في ضوء متطلبات الواقع المتغيرة.

ومن الدراسات السابقة التي اثبتت فعالية مبادئ النظرية الترابطية في التدريس، دراسة (حسن، ٢٠٢٤) التي هدفت إلى تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ورفع مستوى الرفاهية النفسية لدى طلاب كلية التربية النوعية ودراسة (السلمي، أمين، القرني، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على واقع توظيف المنصات الرقمية وفق النظرية الترابطية لطلاب المرحلة الثانوية، بينما هدفت دراسة (عبد الحكيم، ٢٠٢٤) إلى تعرف فاعلية بيئة تعلم الكترونية قائمة على النظرية الترابطية في تنمية مهارات بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا،

ودراسة (عبد القادر، مطري، ٢٠٢٣) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية الترابطية في اللغة العربية في تنمية مهارات الذكاء الرقمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة بيشة، ودراسة (جمعة، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في جغرافيا المدن الذكية قائم على النظرية الترابطية في تنمية مفاهيم الأمن السيبراني والتفكير المستدام لدى الطلاب.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة: في تطبيق النظرية الترابطية: جميع الدراسات السابقة تبنت مبادئ النظرية الترابطية كمتغير مستقل مما يعكس فاعلية النظرية في تحسين نواتج التعلم. واستخدام التكنولوجيا الحديثة: أظهرت الدراسات استخدام منصات الكترونية حديثة متنوعة لتسهيل التعلم الإلكتروني، مما يعكس مبدأ من مبادئ النظرية الترابطية وهي المعرفة الدقيقة والمحدثة وهي الهدف من التعلم المترابط.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في العينة، والمنهج؛ حيث تكونت عينة البحث الحالي من معلمات العلوم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، للخروج بقائمة بمبادئ النظرية الترابطية وبناء الممارسات التدريسية لمعلمة العلوم في ضوءها، كما نتضح في جدول رقم (١) و(٢).

جدول (١) مبادئ النظرية الترابطية وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلم

مبادئ النظرية الترابطية	تفسير المبدأ
-------------------------	--------------

مبادئ النظرية الترابطية	تفسير المبدأ
التعلم عملية تربط بين العقد	ينظر إلى المعرفة في النظرية الترابطية على أنها شبكة من المعلومات المرتبطة عبر عقد أو روابط وهذه العقد يمكن أن تكون مصادر معرفية، أفكار، أشخاص.
التعلم ينشأ من تنوع الآراء	عند التعلم لا يتطلب الحصول على المعرفة من مصدر واحد، بل مصادر متعددة، فالتنوع في الآراء هو جزء أساسي في بناء فهم أوسع وأكثر شمولية للموضوعات
قدرة الفرد على رؤية العلاقات بين المجالات والمعارف	المعرفة ليست مجردة أو محصورة في مجال معين، بل هي شبكة واسعة تتداخل فيها المجالات المختلفة، فالقدرة على رؤية هذه الروابط أمر أساسي في التعلم
التعلم يحدث داخل بيئات غير رسمية ومنظمة	لا يحدث التعلم فقط في الفصول الدراسية التقليدية، بل في أماكن غير رسمية مثل الإنترنت والشبكات الاجتماعية والمدونات. هذا يعكس الطبيعة المتغيرة للتعلم في عصر المعلومات.
الاستمرارية في التعلم ضرورية للحفاظ على المعرفة	نظراً لأن المعرفة تتغير بسرعة فإن القدرة على التحديث والمواكبة المستمرة للمعلومات أمر بالغ الأهمية للحفاظ على المعرفة الحالية.
اتخاذ القرار يعتبر عملية تعلم بحد ذاتها	اتخاذ القرار بناء على المعلومات المتاحة وغير المتاحة يعد جزءاً أساسياً من التعلم.
المعرفة تتواجد خارج الفرد	المعرفة لا تقتصر على ما يعرفه الفرد، بل تشمل الشبكات والعلاقات بين الأفراد والمصادر المختلفة
التعلم هو عملية مستمرة مدى الحياة	التعلم في النظرية الترابطية ليس مرحلة تنتهي بالدراسة الأكاديمية، بل هو عملية مستمرة تتطلب التكيف مع التغيرات التكنولوجية والمعرفية.

جدول (٢) الممارسات التدريسية للمعلم في ضوء مبادئ النظرية الترابطية من إعداد الباحثة

التخطيط للتدريس في ضوء النظرية الترابطية	التنفيذ للتدريس في ضوء النظرية الترابطية	التقويم للتدريس في ضوء النظرية الترابطية
أحلل المحتوى العلمي إلى عناصره الأساسية (حقائق مفاهيم، تعميمات)	أهمد للدرس من خلال أنشطة ومواقف واقعية مرتبطة بحياة الطالبة تثير تفكيرها.	تشجيع التقويم الذاتي للمتعلم باستخدام معايير واضحة.
أضع أهدافاً تعليمية متنوعة (معرفية، مهارية، وجدانية) وفق مستويات عمق المعرفة	أزود المتعلم بالتعليمات اللازمة قبل تنفيذ كل مهمة تعليمية.	توجيه المتعلم إلى بناء ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يسمح بتمييز كل فرد، وفق قدراته، وميوله، ومستواه
أوزع الدرس إلى مهمات تعليمية مرتبطة بالأهداف التعليمية	أمنح المتعلم فرصة في بناء المعنى من خلال توظيف خبرات التعلم السابقة في موضوع التعلم الحالي.	تقديم تقييمات تكوينية وختامية مختلفة تشجع المتعلم على إظهار فهمه للمحتوى بطرق غير تقليدية.
أحدد الخبرات السابقة اللازمة للدرس	أقدم أنشطة تعليمية تساعد	تعزير تعلم الطلاب باستخدام الأدوات

الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في ...، جميلة عسيري - لبنى العجمي

التخطيط للتدريس في ضوء النظرية الترابطية	التنفيذ للتدريس في ضوء النظرية الترابطية	التقويم للتدريس في ضوء النظرية الترابطية
الحالي لمساعدة المتعلم على إدراك الترابطات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة.	المتعلم على معرفة وتكوين الارتباطات والعلاقات بين المفاهيم.	الرقمية المتاحة
أخطط المهام التعليمية في صورة مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطالبة	أطرح الأسئلة الصفية بصورة متباعدة ومتنوعة وفق مستويات عمق المعرفة	تشجيع المتعلم على تطبيق ما تم تعلمه في محتوى الفصل الدراسي على مواقف العالم الحقيقي باستخدام الأدوات الرقمية المتاحة.
أخطط لاستخدام استراتيجيات تحقق مبادئ النظرية الترابطية	أطرح أسئلة تساعد على استنتاج العلاقات بين موضوع التعلم الجديد والخبرات السابقة.	تقديم تكليفات منزلية عبارة عن مهام أو مشاريع تركز على حل المشكلات.
أخطط لتوظيف مصادر التعلم المناسبة لعملية التدريس لتحقيق مبادئ النظرية الترابطية	امزج بين بيانات التعلم الحقيقية والبيانات الافتراضية.	اصمم اختبارات لقياس مستوي عمق المعرفة
أخطط لأساليب تعزيز مشاركة الطلاب في اكتساب خبرات التعلم من خلال الوسائط الرقمية	أساعد المتعلم على الفحص الواعي لأدائه عند حل المشكلات حيث يتضمن حل المشكلة الفحص الواعي للعلاقة بين المعلومات الجديدة المتوافرة لديها مع الخبرات السابقة من أجل فهم وإنتاج المعرفة.	أشجع المتعلم على تقويم أداء زملاءه باستخدام محكات ومعايير واضحة
أخطط عند تصميم الأنشطة التركيز على تحول سلوك المتعلم من اجتماعي سلبي الى اجتماعي نشط من خلال المشاركة.	أستخدم الأدوات الرقمية لتدعيم فهم المتعلم للمفاهيم العلمية	أساعد المتعلم على توسيع المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة
أصمم بيانات التعلم التي تشجع المتعلم على اكتساب المعرفة وفهمها في إطار تعاوني مفتوح.	أستخدم استراتيجيات تدعم التعلم الذاتي والتعاوني من خلال المنصات التقنية	أعزز لدى المتعلم القدرة على التواصل ونقل خبرته للآخرين سواء بشكل لفظي أو مكتوب، من خلال الأدوات الرقمية المتاحة.

المنصة الرقمية منصة Cos paces Edu

تعمل منصة Cos paces Edu التعليمية على تحفيز وتشجيع التلاميذ على استخدام أدوات الواقع الافتراضي والمعزز والبيئات المطورة والمنشأة من قبل معلمهم بالدرجة الأولى كما أنها تتيح الفرصة بشكل كبير للطلاب والمستخدمين بأن



يصبحوا مصممين ومكونين لبيئات افتراضية بحسب اهتماماتهم واحتياجاتهم. كما تتيح المنصة إعادة استخدام بعض التصميمات المطورة مسبقاً (بناءً على إتاحة المطور الأساسي لها داخل المنصة) ويسمى إعادة الدمج، بحيث يتم إضافة التصميم إلى أعمال المستخدم الجديد للبدء في التعديل والتطوير فيه تتيح المنصة استخدام نظارات الواقع الافتراضي أو استخدام أدوات الواقع المعزز بحيث يتم دمج البيئة الافتراضية ومكوناتها مع البيئة الحقيقية كما هو المثال مع استخدام المكعب الذكي (Merge Cube) أو المسطحات في البيئة الحقيقية (Cos paces, 2021).

خصائص منصة Cos paces Edu

تعتبر منصة كوسبيس Cos paces Edu منصة رقمية مناسبة لكافة الأعمار من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية ومناسبة لجميع التخصصات العلمية والتكنولوجية والتاريخ والفنون (Cos paces, 2021) ومن مميزات المنصة ما يلي:

١. إنشاء المحتوى: توفر المنصة أدوات سهلة الاستخدام لإنشاء تصميمات ثلاثية الأبعاد، حيث يسمح للطلاب بتصميم مشاهد وإضافة عناصر تفاعلية مثل الشخصيات والأصوات والنصوص.
٢. الواقع الافتراضي والواقع المعزز: يستطيع المعلم والطالب عرض المحتوى الذي أنشأوه باستخدام نظارات الواقع الافتراضي أو عبر الأجهزة المحمولة من خلال الواقع المعزز مما يوفر تجربة غنية وتفاعلية.
٣. التفاعل والبرمجة: تتيح المنصة للمستخدمين المتخصصين في الحاسب إضافة تفاعلات برمجية بسيطة ومنطقية مما يسمح بتطوير مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
٤. الدروس والموارد التعليمية: حيث تحتوي المنصة على مكتبة من الدروس التعليمية التي تساعد المعلمين في استخدام المنصة في الفصول الدراسية.
٥. التعاون والمشاركة: يمكن للطلاب العمل معاً في مشاريع مما يعزز مهارات التعاون والعمل الجماعي، يمكن أيضاً مشاركة المشاريع مع المعلمين وزملاء الدراسة للحصول على تغذية راجعة.
٦. التقييم والمتابعة: تسمح المنصة للمعلمين بمتابعة تقدم الطلاب وتقييم أعمالهم، مما يساعد في تقديم ملاحظات فورية ودقيقة.

العلاقة بين النظرية الترابطية ومنصة Cos paces Edu:



بما أن المنصة رقمية فهي تحقق مبادئ النظرية الترابطية من خلال توفير تجربة تعلم تفاعلية وجاذبة تعزز الدافعية للتعلم، وتساهم المنصة بإتاحة تنوع الآراء وتقبل وجهات النظر التي يثيرها المتعلمون في منتديات النقاش، وتنمي المهارات الإبداعية حيث تسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بطريقة بصرية وتنمية مهارات التفكير الناقد، والفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي، ومن أبرز الدراسات التي تم الاطلاع عليها وأثبتت فاعلية منصة Cos paces Edu دراسة Nam et al., (2018) طبقت على طلاب الصف السادس والتي هدفت إلى إجراء مقارنة حول خصائص المتعلمين والاختلافات في المناهج الدراسية في تعليم الواقع الافتراضي، عبر المشاركون عن حماسهم عند العمل على البرنامج، وإنتاج وتصميم عناصر مختلفة من المحتوى. و دراسة (Weitze,2020) التي هدفت إلى تنمية مهارات الكفاءة الرقمية لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تطوراً ملحوظاً في مهارات التفكير الحاسوبية والكفاءة الرقمية من خلال إنشاء الطلاب ألعاباً رقمية لتعليم أقرانهم عبر المنصة. أما دراسة (يونس ، العلي، ٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمات طالبات بكالوريوس رياض الأطفال علي استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال المنصة وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب على الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تحسين مهارات عمليات العلم و بقاء أثر التدريب لفترة زمنية بعد انتهاء التدريب. ودراسة (الغامدي، حربوش، مجلد، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى تقصي أثر إنشاء برمجيات ثلاثية الأبعاد باستخدام المنصة على تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وأثبتت الدراسة تحسن مستوى الطالبات في البرمجة.

المحور الثاني: الفهم العميق

عرف مصطفى الشيخ وآخرون (٢٠٢١، ١٤) الفهم العميق بأنه هو أحد المهارات العقلية التي يجعل الطالب يستخدم ما لديه من قدرات التفكير التوليدي واستخدام التفسير وطرح الأسئلة المناسبة والتي تؤدي إلى تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، حتى يصبح التعلم ذو معنى. المهارات

مهارات الفهم العميق

تناولت الدارسات والأبحاث مهارات متعددة للفهم العميق كما يلي:

قسم (Pellegrina,2012) مهارات الفهم العميق إلى ثلاث مجالات رئيسية

١. مهارات معرفية يكون الطالب قادراً على تطوير قدرته المعرفية عن المادة العلمية، وقادر على التفكير الناقد وتحليل وتركيب المعلومات، وحل المشكلات العلمية المرتبطة بالمعرفة العلمية، ولديه القدرة على تقييم فاعلية الحلول المقترحة.

٢. مهارات شخصية يكون الطالب متمكنا من مهارات حل المشكلات وتنظيم المعلومات والمعتقدات، ونقل المعرفة العملية إلى منظورات حياتية جديدة، ويكون مراقبا لتعلمه، بحيث يكون لديه القدرة على الحكم على ما تعلمه وتحديد عوائق النجاح.

٣. مهارات تفاعلية بين الأشخاص: قدرة الطالب علي الفهم العميق في قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، والتواصل بفاعلية مع الآخرين لإنجاز المهام، والعمل في مجموعات لإتمام العملية التعليمية.

بينما قسم (عبد الرؤوف، الجمال، المسيري، ٢٠٢٤) مهارات إلى:

١. الاستنتاج: قدرة التلميذ علي استخلاص معلومة جديدة من معلومة سابقة عن طريق الربط بين المعلومة السابقة.

٢. طبيعة التفسيرات: قدرة التلميذ علي تفسير البيانات التي تم الحصول عليها بطريقة غير مباشرة والربط والمقارنة بين الأفكار المختلفة.

٣. فرض الفروض: قدرة التلميذ علي وضع حلول لظاهرة معينة

٤. التنبؤ في ضوء المعطيات: قدرة التلميذ علي قراءة وتحليل المعلومات واقتراح حلول مستقبلية والقدرة على التفكير في المستقبل.

٥. التطبيق: القدرة على استخدام المعارف السابقة في مواقف وسياقات مختلفة.

٦. المنظور الذاتي: قدرة التلميذ على أن يبدي رأيه حول مشكلة معينة بشجاعة وحماس ويرى وجهات نظر الآخرين ويحللها ويحدد جوانب القوة والضعف فيها.

٧. الطلاقة: القدرة على انسياب الأفكار بحرية من أجل الحصول على أفكار جديدة كثيرة بأسرع وقت.

٨. المرونة: القدرة على توليد حلول غير معتادة.

٩. التعرف على الأخطاء والمغالطات: قدرة التلميذ علي تحديد الفجوات في ضوء موضوع معين والخطوات الخطأ عند أداء المهام التعليمية.

١٠. ضبط المتغيرات: قدرة التلميذ علي ضبط جميع العوامل التي تؤثر على التجربة وترك عامل واحد فقط لمعرفة تأثيره على التجربة.

نستنتج أن الفهم العميق يتضمن أبعاد متداخلة معرفية ومهارية ووجدانية الأمر الذي يوضح أن الفهم لا يقتصر على التحصيل فقط، وعليه لا بد من تطوير مستويات الأهداف التعليمية إلى أهداف تحقق عمق المعرفة، أن الفهم العميق يعنى أن يحقق الطالب أكثر من مجرد امتلاك المعرفة، ولكنه يتضمن ويتطلب قدرات تنعكس في نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، وبعد الاطلاع على مهارات الفهم العميق في تلك الدراسات تم اختيار المهارات التالية في جدول رقم (٣) لمناسبتها

لمبادئ النظرية الترابطية ومهارات التصميم الهندسي، وإمكانية تطبيقها في الاستراتيجية المقترحة.

جدول (٣). مهارات الفهم العميق المستهدفة في البحث الحالي

مهارات الفهم العميق	تفسير المهارة
بناء العلاقات	قدرة الطالبة على بناء العلاقات من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة من خلال تفاعلها مع المعلومات المتاحة والغير متاحة
توسيع المعرفة وتطبيقها	توسيع المعرفة وتطبيقها من خلال توظيف ما اكتسبته الطالبة في مواقف جديدة
الفحص الواعي للخبرة الجديدة	قدرة الطالبة على فحص العلاقات بين المعلومات المتوفرة والمعلومات السابقة
التعبير بوضوح	قدرة الطالبة على التعبير بوضوح عن خبرتها بشكل لفظي أو مكتوب ونقلها للآخرين
بناء المعرفة الخاصة بها.	قدرة الطالبة على بناء المعرفة الخاصة بها من خلال نشاطها الخاص عندما تفهم فهماً عميقاً لمشكلة ما.
الاستنتاج	قدرة الطالبة على الاستنتاج واستخلاص معلومة جديدة من معلومة سابقة عن طريق الربط بين المعلومات.
تفسير البيانات	قدرة الطالبة على تفسير البيانات التي تم الحصول عليها بطريقة غير مباشرة والربط والمقارنة بين الأفكار المختلفة
فرض الفروض	قدرة الطالبة على فرض الفروض ووضع حلول لظاهرة معينة
التنبؤ في ضوء المعطيات،	قدرة الطالبة على التنبؤ في ضوء المعطيات، وقراءة وتحليل المعلومات واقتراح حلول مستقبلية والقدرة على التفكير في المستقبل.
الطلاقة	قدرة الطالبة على انسياب الأفكار بحرية من أجل الحصول على أفكار جديدة كثيرة بأسرع وقت
المرونة	قدرة الطالبة على توليد حلول غير معتادة.
التعرف على الأخطاء والمغالطات	قدرة الطالبة على التعرف على الأخطاء والمغالطات وتحديد الفجوات في ضوء موضوع معين والخطوات الخطأ عند أداء المهام التعليمية.
في ضبط المتغيرات	قدرة الطالبة على ضبط المتغيرات، من خلال ضبط جميع العوامل التي تؤثر على التجربة وترك عامل واحد فقط لمعرفة تأثيره على التجربة.

العلاقة بين النظرية الترابطية والفهم العميق:

تساعد النظرية الترابطية عند دمجها في التدريس إلى تنمية المهارات والقدرات التالية لدى المتعلمين أن الفهم العميق يساعد المتعلمين على (سلامة، ٢٠٢٣)

- الربط بين المعارف والأفكار الجديدة والخبرات السابقة.
- الإصرار على فهم المحتوى المعرفي المقرر ومشاركتهم في التعلم.

- إدارة مناقشات يقوم فيها المتعلمين بفرض الفروض والتنبؤ، واتخاذ القرارات.
- استخدام التساؤلات العميقة أثناء التعلم والمرتبطة بالبنية المعرفية لهم.
- توظيف أكبر للجهد العقلي واستخدام أساليب تنظيمية لتكامل الأفكار.
- جعل الطلاب مبدعين ومحللين للمشكلات الدراسية والحياتية.
- امتلاك المعرفة المنظمة للمفاهيم والمبادئ والإجراءات.
- التعلم مدى الحياة من خلال خبرات تعلم حقيقية.

المحور الثالث: مهارات التصميم الهندسي

تعد مهارات التصميم الهندسي جزءاً أساسياً من تعليم العلوم، خاصة إطار تعليم STEM فالتصميم الهندسي يعد ناتج من نواتج دمج النظرية والتطبيق في حل المشكلات العلمية، حيث يركز على تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي ومهارات ما وراء المعرفة.

عرف إنجلش (English,2017,p5) التصميم الهندسي بأنها عملية تشتمل على عمليات تكرارية تتضمن: تحديد المشكلات من خلال تحديد معايير وقيود الحلول المقبولة، ثم توليد عدد من الحلول الممكنة وتقييمها لتحديد أي منها الأفضل لتلبية معايير وقيود المشكلة وأخيراً تحسين الحل من خلال الاختبار والتفتيح المنهجي بما في ذلك تجاوز السمات الأقل دلالة للأكثر أهمية.

أهمية عملية التصميم الهندسي في أنه يساعد على:

تنمية مهارات التصميم الهندسي لها أهمية كبيرة ومتعددة الأبعاد ومن أبرز فوائدها: (سلامة، ٢٠٢١؛ الهنائي، البلوشي، ٢٠٢٠؛ جاد المولى، ٢٠٢٣).

١. تعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات: تحديد المشكلات وصياغتها وحلها، التفكير ما وراء المعرفة بمعنى التفكير في تعلم الطلبة، والقدرة على التحكم بنشاط في عملية التفكير، والتخطيط للمهمة، ومراقبة التعلم.

٢. الابداع والابتكار: تحسين مهارات الابداع والتعاون والاتصال مع الاخذ بالاعتبارات الاخلاقية. تحسين قدرات الطلبة على حل المشكلات والتفكير المنظومي والكفاءة الذاتية.

٣. العمل الجماعي والتواصل: العمل في فرق متعددة التخصصات. توفير أنشطة لجميع المتعلمين تعرفهم بعادات العقل والعمل.

٤. فهم مبادئ العلوم والتكنولوجيا: زيادة الاهتمام بالهندسة ودمج محتوى العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات، والهندسة. الاستخدام الهادف للمعرفة العلمية والتكنولوجية والرياضية والهندسية وفهم أعمق لهذه المفاهيم.

٥. تحفيز الرغبة في التعلم المستمر: الاعتراف بالحاجة إلى التعلم مدى الحياة والقدرة على الانخراط فيه. تحقيق نتائج التعلم المستهدفة في بيئة تعليمية حقيقية
٦. التكيف مع التغيرات: الالمام بالتحديات والقضايا المعاصرة، وفهم المسؤولية المهنية والأخلاقية للعلم.
٧. تحديد الاحتياجات وتلبية المتطلبات: تقييم الحلول الهندسية في سياق علمي واقتصادي وبيئي واجتماعي وجعلها قابلة للتصنيع والاستدامة.
٨. تطوير المهارات الفنية ومهارات استخدام الأدوات: تصميم واجراء التجارب وكذلك تحليل البيانات. استخدام التقنيات والمهارات والأدوات الحديثة لممارسة الهندسة.

أهداف التصميم الهندسي:

- للتصميم الهندسي عدة اهداف ذكرها كلا من (إبراهيم، عبد السيد، ٢٠٢١; NRC, 2012; Wiliams, 2013; كما يلي:
 ١. توفير المعارف والمهارات التأسيسية للمتعلمين بما يساعدهم على أن يصبحوا علماء، مهندسين، تقنيين في المستقبل.
 ٢. تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم المترابطة التي تساعد في تقديم التفسيرات العلمية للعالم الطبيعي من خلال تطبيق المفاهيم المشتركة بين العلوم والهندسة.
 ٣. تهيئة متعلمين واعين بدورهم في عملية التقدم من خلال تثقيفهم في العلوم والهندسة.
 ٤. وضع جميع الممارسات التربوية ضمن سياق عملية التصميم الهندسي، فيقوم المتعلمون بالبحث والحساب والتجريب وتبادل الأفكار والبناء وتنفيذ الأنشطة لمواجهة التحديات
 ٥. توليد الرغبة لدى المتعلمين في المهن العلمية والهندسية.
 ٦. دعم المنهج بما يتصل بالعالم الواقعي.
 ٧. إثارة دافعية المتعلمين وتعزيز ثقتهم من خلال إجراء البحوث العلمية والمشاريع الهندسية، مما يجعل بيئة التعلم مليئة بالتجارب المسلية والمفيدة.
 ٨. تشجيع ثقة المتعلمين على الاستقصاء والاستكشاف وفهم العالم المحيط بهم.
 ٩. تشجيع ثقة المتعلمين والاتجاه الذاتي من خلال العمل كفريق.
 ١٠. إشراك المتعلمين في عملية التعلم وتحفيز البيئة التعليمية مما يعمل على تعزيز المعرفة المفيدة لدى المتعلمين وزيادة حب التعلم والانجاز.
- العلاقة بين مبادئ النظرية الترابطية ومهارات التصميم الهندسي:

يمكن إبراز العلاقة بين مبادئ النظرية الترابطية ومهارات التصميم الهندسي من خلال تطبيق الأنشطة أو المشاريع التعليمية حيث تظهر العلاقة بين المبدأ والمهارة في الممارسات التدريسية للمعلم وممارسات المتعلم للعمليات العقلية المعرفية عند تصميم المشاريع، فيقع الجهد على المعلم في تهيئته بيئة قائمة على مبادئ النظرية الترابطية، وتصميم بيئات تعلم الكترونية تشجع تنوع الآراء والتعلم الذاتي.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في محافظة أبها والبالغ عددهن (١٩٠) معلمة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٦هـ.

عينة البحث:

تم توزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة أبها، وكانت الاستبانات المستردة (١٢٧) استبانة، وجميعها صالحة للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (١٢٧).

أداة البحث:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة الحالية، لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مرت الأداة في بنائها بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أهداف أداة الدراسة التي تمثلت فيما يلي: التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الخطوة الثانية: تحديد محاور أداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث تضمنت (٣) محاور متمثلة في:

المحور الأول: الممارسات التدريسية في ضوء النظرية الترابطية.

المحور الثاني: دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق.

المحور الثالث: درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي.

الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة: تم ذلك بعد مراجعة الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء

النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الخطوة الرابعة: الصورة الأولية لأداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول ويحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الدراسة وهي:

المحور الأول: الممارسات التدريسية في ضوء النظرية الترابطية ويتكون من (٣) أبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: التخطيط للتدريس في ضوء مبادئ النظرية الترابطية ويتكون من (١٠) عبارات.

البعد الثاني: التنفيذ للتدريس في ضوء مبادئ النظرية الترابطية ويتكون من (١٠) عبارات.

البعد الثالث: التقييم للتدريس في ضوء مبادئ النظرية الترابطية ويتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثاني: دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق ويتكون من (١٣) عبارة.

المحور الثالث: مهارات التصميم الهندسي ويتكون من (٧) أبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: مهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة ويتكون من (٣) عبارات.

البعد الثاني: مهارة اقتراح حلول ممكنة ويتكون من (٣) عبارات.

البعد الثالث: مهارة اختيار الحل الأنسب ويتكون من (٣) عبارات.

البعد الرابع: مهارة تخطيط نموذج أولي ويتكون من (٣) عبارات.

البعد الخامس: مهارة تصميم نموذج أولي ويتكون من (٣) عبارات.

البعد السادس: مهارة اختبار التصميم الأولي ويتكون من (٣) عبارات.

البعد السابع: مهارة عرض التصميم النهائي ويتكون من (٣) عبارات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت خماسي التدرج (بدرجة ضعيفة جدا - بدرجة ضعيفة - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة - بدرجة كبيرة جدا).

الخطوة الخامسة: إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى

وتسمى الصدق الظاهري، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال والثانية وتسمى الاتساق الداخلي وتقوم على حساب

معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل. وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقاً لكل طريقة من الطريقتين: أولاً: الصدق الظاهري للأداة: وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة طلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد/المحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة نهائية. وبذلك تكون أداة الدراسة في صورتها النهائية كما هو في ملحق رقم (١) قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة

معامل الفكرونباخ	عدد العبارات	البعد/المحور
٠.٨٥٢	١٠	التخطيط
٠.٧٤٠	١٠	التنفيذ
٠.٨٦٢	١٠	التقويم
٠.٨٩١	٣٠	الممارسات التدريسية في ضوء النظرية الترابطية
٠.٨٧٥	١٣	دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق
٠.٨٢٥	٣	تحديد المشكلة
٠.٨٨٨	٣	اقتراح حلول ممكنة
٠.٨٧١	٣	اختيار الحل الأنسب
٠.٨٦٦	٣	تخطيط نموذج أولي
٠.٧٩٩	٣	تصميم نموذج أولي
٠.٩٠١	٣	اختبار التصميم الأولي
٠.٩١٣	٣	عرض التصميم النهائي
٠.٩٤٣	٢١	الممارسات التي تعزز الدور الذي تقوم به المنصات الرقمية تعزيز

المعامل	عدد	البعد/المحور
الفكر ونباح	العبارات	المواطنة الرقمية
٠.٩٣٩	٦٤	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) إن معاملات الثبات للأبعاد/المحاور جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠.٧٤٠-٠.٩٤٣) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٣٩).

الخطوة السادسة: تطبيق أداة الدراسة: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٦هـ وذلك بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها، والتأكد من صدقها، وثباتها، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها وفقاً للخطوات التالية:

- اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية من قبل الباحثة.
- تم توزيع رابط الاستبانة على معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة.
- تم جمع جميع الردود للاستبانة تمهيداً لإدخالها على برنامج (SPSS)، ومعالجتها إحصائياً.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تم عرض النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، كما يلي:
الإجابة على السؤال الأول: ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في تنمية الفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط	٤.١٠	٠.٧٨	كبيرة
٢	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ	٤.١٢	٠.٧٨	كبيرة
٣	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم	٤.٠٠	٠.٧٥	كبيرة
	الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية	٤.٠٧	٠.٧٧	كبيرة

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	أضع أهداف تعليمية متنوعة (معرفية، مهارية، وجدانية) وفق مستويات عمل المعرفة	٤.٣٥	٨٤٪	كبيرة جدا
٤	أحدد خبرات التعلم السابقة اللازمة للدرس الحالي لمساعدة الطالبة على إدراك الترابطات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة	٤.٣٥	٨٤٪	كبيرة جدا
٣	أوزع الدرس إلى مهمات تعليمية مرتبطة بالأهداف التعليمية	٤.٢٠	٨٠٪	كبيرة جدا
٥	أخطط للمهام التعليمية في صورة مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطالبة	٤.٠٩	٧٧٪	كبيرة
٧	أخطط لتوظيف مصادر التعلم المناسبة لعملية التدريس لتحقيق مبادئ النظرية الترابطية	٤.٠٧	٧٧٪	كبيرة
١٠	أصمم بيانات التعلم التي تشجع الطالبة على اكتساب المعرفة وفهمها في إطار تعاوني مفتوح	٤.٠٦	٧٧٪	كبيرة
٩	أخطط لتصميم الأنشطة التي تركز على تحول سلوك المتعلم من اجتماعي إلى اجتماعي نشط من خلال المشاركة	٤.٠٣	٧٦٪	كبيرة
٨	أخطط لأساليب تعزز مشاركة الطلاب في اكتساب خبرات التعلم من خلال الوسائط الرقمية	٣.٩٨	٧٥٪	كبيرة
١	أحلل المحتوى العلمي إلى عناصره الأساسية (حقائق، مفاهيم، تعميمات)	٣.٩٧	٧٤٪	كبيرة
٦	أخطط لاستخدام استراتيجيات تحقق مبادئ النظرية الترابطية	٣.٩٠	٧٢٪	كبيرة
	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط ككل	٤.١٠	٧٨٪	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط بلغ (٤.١٠) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (كبيرة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التخطيط حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٩٠ إلى ٤.٣٥ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتان الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة ممارسة (كبيرة، كبيرة جداً) على الترتيب.

٢. واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ:

قامت الباحثة بتخصيص (١٠) عبارات لبحث واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أطرح أسئلة تساعد على استنتاج العلاقات بين موضوع التعلم الجديد والخبرات السابقة	٤.٢٨	٨٢٪	كبيرة جداً
٣	أمنح الطالبة فرصة في بناء المعنى من خلال توظيف خبرات التعلم السابقة في موضوع التعلم الحالي	٤.٢٤	٨١٪	كبيرة جداً
١	أمنح للدرس من خلال أنشطة ومواقف واقعية مرتبطة بحياة الطالبة تأثير تفكيرها	٤.٢١	٨٠٪	كبيرة جداً
٥	أطرح الأسئلة الصفية بصورة متباعدة ومتنوعة وفق مستويات عمق المعرفة	٤.٢٠	٨٠٪	كبيرة جداً
٢	أزود الطالبة بالتعليمات اللازمة قبل تنفيذ كل مهمة علمية	٤.١١	٧٨٪	كبيرة
٤	أقدم أنشطة تعليمية تساعد الطالبة على معرفة وتكوين الارتباطات والعلاقات بين المفاهيم	٤.١١	٧٨٪	كبيرة
٩	أستخدم الأدوات الرقمية لتدعيم فهم الطالبة للمفاهيم العلمية	٤.٠٩	٧٧٪	كبيرة
٧	أساعد الطالبة على الفحص الواعي لأدائها عند حل المشكلات حيث يتضمن حل المشكلة الفحص الواعي للعلاقة بين المعلومات الجديدة المتوفرة لديها مع الخبرات السابقة من أجل فهم وإنتاج المعرفة	٤.٠٦	٧٦٪	كبيرة
١٠	أستخدم استراتيجيات تدعم التعلم الذاتي والتعاوني من خلال المنصات التقنية	٤.٠٠	٧٥٪	كبيرة
٨	أمزج بين بيانات العلم الحقيقية والبيانات الافتراضية	٣.٩٣	٧٣٪	كبيرة
	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ ككل	٤.١٢	٧٨٪	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ بلغ (٤.١٢) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس

ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (كبيرة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التنفيذ حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٩٣ إلى ٤.٢٨ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتان الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة ممارسة (كبيرة، كبيرة جداً) على الترتيب.

٣. واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم:

قامت الباحثة بتخصيص (١٠) عبارات لبحث واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	أعمل على تعزيز قدرة الطالبة على التواصل ونقل أفكارها للآخرين سواء بشكل شفهي أو مكتوب، من خلال الأدوات الرقمية المتاحة	٤.١٤	٠.٨٨٨	كبيرة
٥	أشجع على تطبيق ما تم تعلمه في محتوى الفصل الدراسي على مواقف العالم الحقيقي باستخدام الأدوات الرقمية المتاحة	٤.١٠	٠.٩٣٣	كبيرة
٩	أساعد الطالبات على توسيع المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة	٤.١٠	٠.٨٤٤	كبيرة
١	أشجع التقويم الذاتي للطالبات باستخدام معايير واضحة	٤.٠٩	٠.٨١٧	كبيرة
٨	أصمم اختبارات لقياس مستوى عمق المعرفة	٤.٠٣	٠.٩٩٢	كبيرة
٣	أقدم تقييمات تكوينية وختامية مختلفة تشجع الطالبات على إظهار فهمهن للمحتوى بطرق غير تقليدية	٤.٠١	٠.٩٠٤	كبيرة
٤	أعزز التعلم لدى الطالبات باستخدام الأدوات الرقمية المتاحة	٤.٠١	٠.٩١٣	كبيرة
٦	أصمم تلميحات منزلية عبارة عن مهام أو مشاريع تركز على حل المشكلات	٣.٩٤	٠.٩١٥	كبيرة
٧	أشجع الطالبات على تقويم أداء زميلاتهن باستخدام محكات ومعايير واضحة	٣.٨٣	٠.٩٣٥	كبيرة
٢	أوجه الطالبات إلى بناء ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يسمح بتميز كل طالبة، وفق قدراتها، وميولها، ومستواها	٣.٧١	٠.٩٨٥	كبيرة
	واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم ككل	٤.٠٠	٠.٧٥٥	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٨) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم بلغ (٤.٠٠) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة ممارسة (كبيرة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات واقع الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية في مرحلة التقويم حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٧١ إلى ٤.١٤ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة ممارسة (كبيرة).

الإجابة على السؤال الثاني: ما دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطلاب من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتخصيص (١٣) عبارة لبحث دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطالبات من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطلّابات من وجهة نظر المعلمّات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية (%)	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١	تساعد النظرية الترابطية الطالبة على بناء العلاقات من خلال التفاعل مع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة	٤.٢٠	%٨٠	٠.٧٧٠	كبيرة جدا	١
٦	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على الاستنتاج واستخلاص معلومة جديدة من معلومة سابقة عن طريق الربط بين المعلومات	٤.٢٠	%٨٠	٠.٧٨٠	كبيرة جدا	٢
٣	تنمي النظرية الترابطية الفحص الواعي للخبرة الجديدة لدى الطالبة من خلال فحص العلاقات بين المعلومات المتوفرة والمعلومات السابقة	٤.١٨	%٨٠	٠.٧١٧	كبيرة	٣
١٣	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على التعرف على الأخطاء والمغالطات وتحديد الفجوات في ضوء موضوع معين والخطوات الخطأ عند أداء المهام التعليمية	٤.١٨	%٨٠	٠.٧٥٠	كبيرة	٤
٧	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على تفسير البيانات التي تم الحصول عليها بطريقة غير مباشرة والربط والمقارنة بين الأفكار المختلفة	٤.١٦	%٧٩	٠.٨٠١	كبيرة	٥
١١	تسهل النظرية الترابطية في تنمية مهارة المرونة لدى	٤.١٦	%٧٩	٠.٧٨١	كبيرة	٦

الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية ودورها في جميلة عسيري - لبنى العجمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
	الطالبة وهي القدرة على توليد حلول غير معتادة					
٢	تسهم النظرية الترابطية في توسيع المعرفة وتطبيقها من خلال توظيف ما اكتسبته الطالبة في مواقف جديدة	٤.١٥	٪٧٩	٠.٧٧٧	كبيرة	٧
٩	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على التنبؤ في ضوء المعطيات، وقراءة وتحليل المعلومات واقتراح حلول مستقبلية والقدرة على التفكير في المستقبل	٤.١٣	٪٧٨	٠.٧٥٦	كبيرة	٨
١٢	تنمي النظرية الترابطية مهارة الطالبة في ضبط المتغيرات، من خلال ضبط جميع العوامل التي تؤثر على التجربة وترك عامل واحد فقط لمعرفة تأثيره على التجربة	٤.١٣	٪٧٨	٠.٧٧٧	كبيرة	٩
٤	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على التعبير بوضوح عن خبرتها بشكل لفظي أو مكتوب ونقلها للآخرين	٤.١٢	٪٧٨	٠.٨٥١	كبيرة	١٠
٥	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على بناء المعرفة الخاصة بها من خلال نشاطها الخاص عندما تفهم فهماً عميقاً لمشكلة ما	٤.١٢	٪٧٨	٠.٧٣٠	كبيرة	١١
١٠	تسهم النظرية الترابطية في تنمية مهارة الطالبة لدى الطالب، وهي القدرة على انسياب الأفكار بحرية من أجل الحصول على أفكار جديدة كثيرة بأسرع وقت	٤.١٢	٪٧٨	٠.٨١٣	كبيرة	١٢
٨	تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على فرض الفروض ووضع حلول لظاهرة معينة	٤.١١	٪٧٨	٠.٨٢٨	كبيرة	١٣
	دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطالبات من وجه نظر المعلمات ككل	٤.١٥	٪٧٩	٠.٧٠٢	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٩) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطالبات من وجه نظر المعلمات بلغ (٤.١٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (بدرجة كبيرة).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور النظرية الترابطية في تعزيز الفهم العميق للطالبات من وجه نظر المعلمات حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٤.١١ إلى ٤.٢٠ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتان الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة (كبيرة، كبيرة جداً) على الترتيب.

وتفسر الباحثة حصول العبارة (تساعد النظرية الترابطية الطالبة على بناء العلاقات من خلال التفاعل مع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة)

على الترتيب الأول بدرجة (كبيرة جدا) إلى أن هذه إحدى مزايا النظرية الترابطية وهي قدرتها على مساعدة الطالبات في بناء العلاقات بين المعلومات المختلفة وذلك عن طريق التفاعل مع المعلومات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة التي تمتلكها الطالبات بحيث تسهم في تعزيز الفهم العميق. ربما يرجع حصول العبارة (تنمي النظرية الترابطية قدرة الطالبة على فرض الفروض ووضع حلول لظاهرة معينة) على الترتيب الأخير بدرجة (كبيرة) إلى أن ممارسات المعلمة التدريسية لهذه المهارة منخفضة لأنها مرتبطة بالتطبيق العملي.

الإجابة على السؤال الثالث: ما درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي من وجهة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي من وجهة نظر المعلمات وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	مهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة	٣.٦٩	٪٦٧	كبيرة
٢	مهارة اقتراح حلول ممكنة	٣.٦٩	٪٦٧	كبيرة
٣	مهارة اختيار الحل الأنسب	٣.٧٧	٪٦٩	كبيرة
٤	مهارة تخطيط نموذج أولى	٣.٦٦	٪٦٧	كبيرة
٥	مهارة تصميم نموذج أولى	٣.٦٠	٪٦٥	كبيرة
٦	مهارة اختبار التصميم الأولي	٣.٦١	٪٦٥	كبيرة
٧	مهارة عرض التصميم النهائي	٣.٦٠	٪٦٥	كبيرة
	درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي ككل من وجهة من وجهة نظر المعلمات	٣.٦٦	٪٦٧	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٠) ان درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي ككل من وجهة من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة (كبيرة) حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣.٦٦) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩).

كما يتضح من خلال الجدول السابق أن امتلاك الطالبات لمهارة اختيار الحل الأنسب جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٧٧)، يليها في الترتيب الثاني و امتلاك الطالبات لمهارة اقتراح حلول ممكنة بمتوسط حسابي (٣.٦٩) وفي الترتيب

الثالث امتلاك الطالبات لمهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة بمتوسط حسابي (٣.٦٩) وفي الترتيب الرابع امتلاك الطالبات لمهارة تخطيط نموذج أولي بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وفي الترتيب الخامس امتلاك الطالبات لمهارة اختبار التصميم الأولي بمتوسط حسابي (٣.٦١) وفي الترتيب السادس امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وفي الترتيب السابع والاخير امتلاك الطالبات لمهارة تصميم نموذج أولي بمتوسط حسابي (٣.٦٠).

وترجع الباحثة حصول امتلاك الطالبات لمهارة اختيار الحل الأنسب على الترتيب الأول بدرجة (كبيرة) إلى أن الطالبات لديهن قدرة جيدة على اختيار الحل الأنسب عند مواجهة مشكلات أو تحديات، ونرجع هذه المهارة إلى أنه ربما قد تدربن بشكل جيد على المهارات في بيئات تعليمية مختلفة. وجاء امتلاك الطالبات لمهارة تصميم نموذج أولي على الترتيب الاخير بدرجة (كبيرة) إلى أن امتلاك الطالبات لهذه المهارة أقل نسبيا من امتلاكهن لمهارة اختيار الحل الأنسب، وهذه المهارة يتطلب مستوى أعلى من التطبيق العملي، وقد تكون الطالبات قل تعرضا لمواقف تتطلب منهن تطوير نماذج أولية في بيئات التعلم العادية، وهذه مهارة تعتمد على التفكير التصميمي والابداع الهندسي، وقد لا يتم التركيز عليها في تقديم المادة العلمية في الصف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشهراني، ٢٠٢٢؛ طلبة، عموش، ٢٠٢٣)

ولمزيد من التفاصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد على حده:

١. امتلاك الطالبات لمهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة من وجهة من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك الطالبات لمهارة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبرة	المتوسط الحسابي	م.ع. %	الانحراف المعياري	م.ع. %	الترتيب
٣	تمتلك الطالبة القدرة على طرح أسئلة ذات علاقة بالمشكلة	٣.٧٣	٦٨٪	٠.٩٤٧	كبيرة	١
٢	تمتلك الطالبة القدرة على ترتيب المهام	٣.٧٢	٦٨٪	٠.٨٨١	كبيرة	٢

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	م.م. الاختلاف	الترتيب
	حسب الأولويات					
١	تمتلك الطالبة القدرة على مناقشة المشكلة الهندسية، وصياغتها بشكل واضح ومحدد	٣.٦١	٦٥٪	٠.٨٩٢	كبيرة	٣
	امتلاك الطالبات لمهار ة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة ككل	٣.٦٩	٦٧٪	٠.٨٣٥	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (١١) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦٩) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تحديد المشكلة وطرح الأسئلة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٦١ إلى ٣.٧٣ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة).

كما يوضح الجدول رقم (١١) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على طرح أسئلة ذات علاقة بالمشكلة بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦٨٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على ترتيب المهام حسب الأولويات) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وبنسبة مئوية بلغت (٦٨٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على مناقشة المشكلة الهندسية، وصياغتها بشكل واضح ومحدد) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦١) ونسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

٢. امتلاك الطالبات لمهار ة اقتراح حلول ممكنة من وجهة من وجهة نظر
المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهاره اقتراح حلول ممكنة من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك الطالبات لمهاراة اقتراح حلول ممكنة من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	تمتلك الطالبة القدرة على اختيار الأداة الرقمية الأنسب لمساعدتها في إكمال المهمة	٣.٧٤	٠.٨٠٩	كبيرة
٣	تمتلك الطالبة القدرة على توليد حلول متعددة للمشكلة	٣.٧٢	٠.٧٨٦	كبيرة
١	تمتلك الطالبة القدرة على طرح العديد من الأفكار والحلول المتنوعة لحل المشكلة الهندسية وتصميم المنتج الهندسي	٣.٦٢	٠.٨٣٥	كبيرة
	امتلاك الطالبات لمهارة اقتراح حلول ممكنة ككل	٣.٦٩	٠.٧٥٤	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٢) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهارة اقتراح حلول ممكنة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦٩) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهارة اقتراح حلول ممكنة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٦٢ إلى ٣.٧٤ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يوضح الجدول رقم (١٢) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على اختيار الأداة الرقمية الأنسب لمساعدتها في إكمال المهمة) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).
 - جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على توليد حلول متعددة للمشكلة) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وبنسبة مئوية بلغت (٦٨٪).
 - جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على طرح العديد من الأفكار والحلول المتنوعة لحل المشكلة الهندسية وتصميم المنتج الهندسي) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).
٣. امتلاك الطالبات لمهارة اختيار الحل الأنسب من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهارة اختيار الحل الأنسب من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختيار الحل الأنسب من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	تمتلك الطالبة القدرة على المقارنة بين النماذج لتحديد الميزات والاختلافات المشتركة فيما بينها	٣.٧٩	٧٠٪	١
٣	تمتلك الطالبة القدرة على وصف كيف تدعم الصور والرسوم فكرة علمية أو هندسية	٣.٧٦	٦٩٪	٢
١	تمتلك الطالبة القدرة على اختيار حل واحد مناسب من الاقتراحات السابقة مع التبرير العلمي	٣.٧٦	٦٩٪	٣
	امتلاك الطالبات لمهار ة اختيار الحل الأنسب ككل	٣.٧٧	٦٩٪	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٣) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختيار الحل الأنسب من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٧٧) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختيار الحل الأنسب حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٩٠ إلى ٤.٣٥ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يوضح الجدول رقم (١٣) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على المقارنة بين النماذج لتحديد الميزات والاختلافات المشتركة فيما بينها) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٩) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠٪).
 - جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على وصف كيف تدعم الصور والرسوم فكرة علمية أو هندسية) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).
 - جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على اختيار حل واحد مناسب من الاقتراحات السابقة مع التبرير العلمي) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).
٤. امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:
جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبار ة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	تمتلك الطالبة القدرة على تحديد المعوقات والمشكلات التي قد تواجهها أثناء تنفيذ النموذج المقترح	٣.٦٩	٠.٨٤٢	كبيرة
١	تمتلك الطالبة القدرة على رسم مخطط أولي للتصميم الهندسي يتضمن تفاصيل التصميم وخطواته، وتحديد المواد والأدوات المطلوبة للتصميم	٣.٦٦	٠.٨٩٣	كبيرة
٢	تمتلك الطالبة القدرة على إجراء ملاحظات وقياسات معينة لتقييم مدى ملاءمة النموذج الأولي للمشكلة	٣.٦٤	٠.٨٥١	كبيرة
	امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي ككل	٣.٦٦	٠.٨٢٠	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٤) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦٦) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تخطيط نموذج أولي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٦٤ إلى ٤.٦٩ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة).

كما يوضح الجدول رقم (١٤) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على تحديد المعوقات والمشكلات التي قد تواجهها أثناء تنفيذ النموذج المقترح) وفق مستويات عمل المعرفة) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).
- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على رسم مخطط أولي للتصميم الهندسي يتضمن تفاصيل التصميم وخطواته، وتحديد المواد والأدوات المطلوبة للتصميم) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على إجراء ملاحظات وقياسات معينة لتقييم مدى ملاءمة النموذج الأولي للمشكلة) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).

٥. امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تمتلك الطالبة القدرة على تنفيذ نموذج مبدئي للحل التصميمي المخطط له	٣.٦٣	٠.٩٥٨	كبيرة
٢	تمتلك الطالبة القدرة على عمل نموذج أولي رقمي يجعل الفكرة حقيقية	٣.٥٨	٠.٩٠٤	كبيرة
٣	تمتلك الطالبة القدرة على استخدام الرسم العلمي للنموذج الأولي	٣.٥٨	٠.٨٨٦	كبيرة
	امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي ككل	٣.٦٠	٠.٨٧٠	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٥) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦٠) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهار ة تصميم نموذج أولي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٥٨ إلى ٣.٦٣ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة).

كما يوضح الجدول رقم (١٥) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على تنفيذ نموذج مبدئي للحل التصميمي المخطط له) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على عمل نموذج أولي رقمي يجعل الفكرة حقيقية) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على استخدام الرسم العلمي للنموذج الأولي) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

٦. امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعببارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تمتلك الطالبة القدرة على تجريب النموذج التصميمي لتحديد مدى نجاحه في حل المشكلة الهندسية وتعديله في ضوء نتائج الاختبار	٣.٦٦	٠.٩١٩	كبيرة
٢	تمتلك الطالبة القدرة على تحليل ومناقشة النتائج وتحديد نقاط القوة والضعف في النموذج	٣.٦٢	٠.٩١٧	كبيرة
٣	تمتلك الطالبة القدرة على إعادة تصميم المنتج من جديد في ضوء نتائج المناقشات	٣.٥٤	٠.٩٣٣	كبيرة
	امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي ككل	٣.٦١	٠.٨٩٠	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٦) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦١) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهار ة اختبار التصميم الأولي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٥٤ إلى ٣.٦٦ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يوضح الجدول رقم (١٦) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على تجريب النموذج التصميمي لتحديد مدي نجاحه في حل المشكلة الهندسية وتعديله في ضوء نتائج الاختبار) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٦) ونسبة مئوية بلغت (٦٧٪).
- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على تحليل ومناقشة النتائج وتحديد نقاط القوة والضعف في النموذج) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٢) ونسبة مئوية بلغت (٦٦٪).
- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على إعادة تصميم المنتج من جديد في ضوء نتائج المناقشات) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٥٤) ونسبة مئوية بلغت (٦٣٪).

٧. امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي من وجهة من وجهة نظر المعلمات:

قامت الباحثة بتخصيص (٣) عبارات لبحث درجة امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي من وجهة من وجهة نظر المعلمات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات امتلاك

الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي من وجهة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	تمتلك الطالبة القدرة على اقتراح حلول لتطوير المنتج	٣.٦٥	٠.٨٦٩	كبيرة
١	تمتلك الطالبة القدرة على وصف التصميم الهندسي النهائي موضحة اسم التصميم ومكوناته وفكرة عمله لحل المشكلة الهندسية المطلوبة	٣.٦٠	٠.٩٦٢	كبيرة
٢	تمتلك الطالبة القدرة على وضع معايير محددة للحكم على نجاح التصميم	٣.٥٦	٠.٩٣١	كبيرة
	امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي ككل	٣.٦٠	٠.٨٨٤	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١٧) ان المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي من وجهة من وجهة نظر المعلمات بلغ (٣.٦٠) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة امتلاك (كبيرة). كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات امتلاك الطالبات لمهارة عرض التصميم النهائي حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٥٦ إلى ٣.٦٥ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة امتلاك (كبيرة).

كما يوضح الجدول رقم (١٧) ما يلي:

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على اقتراح حلول لتطوير المنتج) بالمرتبة الأولى بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٥) ونسبة مئوية بلغت (٦٦٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على وصف التصميم الهندسي النهائي موضحة اسم التصميم ومكوناته وفكرة عمله لحل المشكلة الهندسية المطلوبة) بالمرتبة الثانية بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٦٠) ونسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

- جاءت العبارة (تمتلك الطالبة القدرة على وضع معايير محددة للحكم على نجاح التصميم) بالمرتبة الثالثة بدرجة امتلاك (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣.٥٦) ونسبة مئوية بلغت (٦٤٪).

الإجابة على السؤال الرابع: ما العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم ودرجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم ودرجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي ويوضح الجدول رقم (١٨) النتائج:

جدول رقم (١٨) نتائج معامل الارتباط بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم ودرجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي

الممارسات التدريسية				المتغير	
الممارسات التدريسية ككل	التقويم	التنفيذ	التخطيط		
*٠.٦٦٣	*٠.٦٢٤	*٠.٦٣٠	*٠.٥٩٣	معامل الارتباط	درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي
٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	مستوى الدلالة	

*وجود دلالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي:

-وجود علاقة طردية متوسطة بين ممارسة التخطيط وبين درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي.

-وجود علاقة طردية متوسطة بين ممارسة التنفيذ وبين درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي.

-وجود علاقة طردية متوسطة بين ممارسة التقويم وبين درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي.

-وجود علاقة طردية متوسطة بين الممارسات التدريسية ككل وبين درجة امتلاك الطالبات لمهارات التصميم الهندسي.
ويمكن تصنيف قوة العلاقة وذلك حسب التصنيف الذي اوردته (الزعيبي وطلافة، ٢٠٠٦) وهو:

أقل من ٠.٣٠ علاقة ضعيفة.

من ٠.٣٠ الى أقل من ٠.٧٠ علاقة متوسطة.

من ٠.٧٠ الى أقل من ١.٠٠ علاقة قوية.

ويمكن تفسير النتيجة بأن العلاقة الطردية المتوسطة تعني أن جميع الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تساهم بشكل إيجابي في تطوير مهارات التصميم الهندسي لدى الطالبات، لكن التأثير ليس قويا جداً، مما يشير إلى الحاجة إلى تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمات لدعم مهارات التصميم الهندسي لدى الطالبات بشكل أكبر.

الإجابة على السؤال الخامس: ما لتصور المقترح لاستراتيجية تدريسية في ضوء مبادئ النظرية الترابطية لتعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

خطوات بناء الاستراتيجية المقترحة:

١ - تحديد أهداف الاستراتيجية المقترحة:

هدفت الاستراتيجية المقترحة إلى تنمية بعض مهارات الفهم العميق، كما هدفت أيضاً إلى تنمية مهارات التصميم الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢ - تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة

استندت الاستراتيجية المقترحة على مبادئ النظرية الترابطية التالية:

١. المعرفة ليست هي عملية التعلم إنما بناء المعرفة هي عملية التعلم، وترتبط بمعايير إدراك الترابطات بين البيانات والمعلومات وبناء علاقات جديدة.
٢. النظرية الترابطية تشير إلى أن التعلم عملية إنتاج للعلاقات وتحليلها وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه بصفة عامة.
٣. التنظيمات الصفية تبدأ بالتعلم الذاتي مروراً بالتنظيمات التعاونية خلال المناقشات حول مشكلة محددة باستخدام الأدوات التكنولوجية ثم المناقشة العامة لبناء الاستدلالات.
٤. تركز النظرية على الوسائط التكنولوجية المعلوماتية وتوظيفها لتحقيق الأهداف.
٥. يمزج التعلم بين البيئات الحقيقية والبيئات الافتراضية.

٦. تعتمد النظرية الترابطية التقويم الذاتي وبناء ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يسمح بتمييز كل طالب، وفق قدراته، وميولهم، ومستواه.

٣- تحديد المحتوى المراد تدريسه

يتم اختيار محتوى وحدة دراسية وتحليلها واعداد قائمة بالمفاهيم العلمية في الوحدة وتقسيمها إلى دروس مجزأة، لأن التعلم في النظرية الترابطية يحدث من خلال بناء روابط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة في البنية العقلية للمتعلم، بطريقة تدريجية عبر التفاعلات المتكررة، فتقسيم المحتوى الي أجزاء صغيرة يحقق هذا المبدأ.

٤- تحديد الأهداف التعليمية:

يجب أن تكون الأهداف متعلقة بفهم الموضوع الرئيس وربط الأفكار ببعضها البعض ويراعى التدرج في تقديم المفهوم، وتصنيف الأهداف الذي يتناسب مع مبادئ النظرية الترابطية ويعزز الفهم العميق لدى المتعلمين؛ تصنيف سولو SOLO. هو "نموذج تعليمي يصنف مخرجات التعلم من أي نشاط أو فعالية أو برنامج تعليمي الى ثلاثة مستويات معرفية (معرفة سطحية - معرفة عميقة - معرفة بنائية) (Pam, 2016)

حيث يركز تصنيف سولو SOLO على محاولة المتعلم التعرف على المفاهيم والأفكار المرتبطة بموضوع أو مهمة محددة وفهم العلاقات بين الجوانب المختلفة للمحتوى، وتشجيع المتعلم على التفكير بعمق وربط الأفكار والمفاهيم بالمواقف المختلفة (معرفة عميقة) للانتقال من مرحلة المعرفة السطحية الي مرحلة بناء المعرفة والقائمة على التعميم، التوقع، التقويم. (Baxter, Dudley, 2008,)

٥- اختيار مصادر التعلم

يراعى التنوع في استخدام المصادر، الانترنت، مقاطع فيديو، ومحاكاة علمية، مقالات علمية رقمية، فيديوهات تفاعلية، مجتمعات تعليمية عبر الانترنت، يجب أن تعزز هذه المصادر الربط بين المعلومات المختلفة وتظهر للطلاب كيف يمكنهم استخدام عدة مصادر (بصرية، سمعية، تفاعلية) لتعلم مفاهيم جديدة.

٦- توفير بيئة تعليمية تفاعلية:

يراعي توفير منصات رقمية تتيح للطلاب التواصل ومشاركة المعلومات وهذا يعزز مفهوم التعلم عبر الاتصال حيث يمكن للطلاب مشاركة ما تعلموه وربط معرفتهم بمعرفة زملائهم. وفي هذه الاستراتيجية المقترحة تم اختيار:

- منصة CO Spaces Edu وهي منصة الكترونية تضم أدوات تقنية مثل AR , VR يستخدمها الطلاب لتصميم المشاريع

- Google Class room مرتبط بالمنصة ويتم استيراد الفصل تلقائياً من المنصة وعمل الاختبارات وتقييم الاداءات من خلاله
 - Zoom لعقد الاجتماعات وشرح ومناقشة استفسارات الطلاب
- ٧- الأنشطة التعليمية:

يراعي أن تشجع الأنشطة الطالبات على البحث عن المعلومات بأنفسهن من خلال الانترنت واستخدام التكنولوجيا، وتكون المهام مجزأة مما يسهل على الطالبات البحث عنها في مصادر متعددة وتحليلها مما يساهم في تطوير مهاراتهم في الربط بين الأفكار المختلفة.

وبفضل أن تركز الأنشطة على التكرار لتعزيز الروابط، بحيث يمكن استخدام المفهوم الواحد في عدة أنشطة مختلفة لمساعدة الطلاب على تثبيت الفهم.

٨- التقييم في الاستراتيجية المقترحة

يتنوع التقييم في هذه الاستراتيجية فقد يكون التقييم القائم على المشاريع الجماعية، أو المدونات الفردية التي تعكس كيفية ربط الطلاب بين الخبرات القديمة والجديدة وتوظيفها لحل مشكلة أو تصميم حل لمشكلة ما، أو إنشاء عروض تقديمية توضح كيف قاموا بتكوين فهمهم للمفاهيم العلمية من خلال الربط بين مصادر متعددة.

٩- تدريب المعلم والطلاب على منصة CO Spaces Edu

من متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة تدريب المعلم والطلاب على استخدام المنصة وتفعيل الحساب الخاص بكل من المعلم والطالب، وكيفية إنشاء التصميم الهندسية باستخدام أدوات المنصة.

١٠- تحديد خطوات الاستراتيجية

تم تقسيم مراحل الاستراتيجية المقترحة في ضوء مبادئ النظرية الترابطية على النحو الآتي:

- ١- المرحلة الأولى عرض المفهوم العلمي: في هذه المرحلة يتم فيها تقديم المفهوم والمفاهيم العلمية المرتبطة به من قبل المعلم.
- ٢- المرحلة الثانية مرحلة التخطيط: في هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب لمجموعات عمل والقيام بعمل تخطيط أولي للتصميم.
- ٣- المرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ: ويتم فيها تحويل الأفكار والمخططات والمسودات إلى تصاميم الكترونية من خلال أدوات منصة CO Spaces Edu
- ٤- المرحلة الرابعة مرحلة التقويم: تستهدف هذه الخطوة تقويم الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي.

التوصيات:

- في ضوء ما توصل له البحث من نتائج؛ توصي الباحثتان ما يأتي:
 - الاهتمام بتحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمات في ضوء النظرية الترابطية.
 - عقد دورات وبرامج تدريبية للمعلمات للاستفادة من التطبيقات الرقمية في انتاج الدروس التفاعلية، وتصميم الأنشطة والاختبارات.
 - تصميم برامج تطوير مهني متخصصة لاكساب معلمات العلوم الممارسات التدريسية اللازمة لتوظيف المنصات الرقمية في تدريس العلوم.
 - توجيه مطوري المناهج إلى توظيف النظرية الترابطية في تصميم بيئات التعليم.
 - تصميم وتطوير البرامج التعليمية الموجه للطلاب في ضوء نظريات التعلم المعرفية.
 - توجيه مخططي المناهج ومطوريهها إلى الاهتمام بمهارات التصميم الهندسي، لدى طلاب مراحل التعليم العام وتضمينها في مناهج العلوم.
 - توفير بيئات تعلم غنية بكافة المواد والوسائل التعليمية في جميع المراحل التعليمية لإتاحة الفرصة للطلاب لتنفيذ التجارب وتصميم المشاريع العلمية.

المقترحات:

- تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:
 - اختبار فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتدريس العلوم المقدمة في البحث الحالي في تنمية مهارات الفهم العميق ومهارات التصميم الهندسي لدي طالبات المرحلة المتوسطة.
 - تقويم مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مبادئ النظرية الترابطية
 - الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء النظرية الترابطية
 - فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير مبادئ النظرية الترابطية.

المراجع

- إبراهيم، يارا إبراهيم محمد؛ وعبد السيد، منال أنور سيد. (٢٠٢١). برنامج قائم على STEAM لتنمية مهارات التصميم الهندسي والتفكير العلمي لدى أطفال الروضة وأثره على السلوك القيادي لديهم. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (١٩)، ٣٣٩ - ٤٣٨.
- أحمد، جهاد عصام محمود؛ عبد المجيد ممدوح محمد؛ وهنداوي عماد محمد. (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتدريس وحدة الكيمياء بمحتوى مناهج العلوم في تنمية مهارات الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، ٢١، ٣٢ - ٥١.
- جاد المولى، إيمان محمد (٢٠٢٣) برنامج قائم على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية التفكير التوليدي ومهارات ما وراء المعرفة والقيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ٨٩ (١)، ٧٥٦-٨٤١.
- جمعة، شيماء محمود محمد. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في جغرافيا المدن الذكية قائم على النظرية الترابطية لتنمية بعض مفاهيم الأمن السيبراني والتفكير المستدام لدى الطلاب المعلمين - بكلية التربية المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ١٥، ٧٧ - ١٨٠.
- حسن، سعودي صالح عبد العليم. (٢٠٢٤) أثر بيئة تعلم إلكتروني قائمة على مبادئ النظرية الاتصالية على تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ورفع مستوى الرفاهية النفسية لدى طلاب كلية التربية النوعية مختلفي التخصص. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. (٥٠)، ٥١٧ - ٦٣٠.
- خنجر، سعد إبراهيم وصبري داود عبد السلام. (٢٠٢٣). تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٥٢)، ١ - ٣٢.
- الدوسري، مشاعل بنت عدا الله، والشايع، فهد بن سليمان (٢٠٢٤) أثر نموذج تدريسي قائم على التصميم الهندسي الموجه بالجدل العلمي على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في وحدة الضوء. رسالة الخليج العربي، ٤٤ (١٧١) ٤٣ - ٦٩.
- سلامة، مريم رزق سليمان (٢٠٢١) برنامج مقترح قائم على عملية التصميم الهندسي لتنمية التفكير الاستراتيجي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الدبلوم المهنية التربية بكلية "STEM" المجلة التربوية، ٨٨، ٩٩٣ - ١٠٦٦.

سلامة، مريم رزق سليمان. (٢٠٢٣). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام مدخل التصميم الشامل للتعليم "UDL" في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٧ (١)، ٢٠٢ - ١٢١.

السلمي، عبد الرحمن عزيز مسعد الشيخ، أمين بن صالح، والقرني، علي بن محمد. (٢٠٢٣) واقع توظيف منصات التعلم الرقمية وفق النظرية الاتصالية على تعزيز نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسات عربية في التربية وعلم النفس (١٤٦)، ٨٧ - ١٠٨ الشهراني، رنا مفلح سعود (٢٠٢٢) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علوم المرحلة الثانوية بإدارة تعليم عسير وفق عمليات التصميم الهندسي المجلة التربوية، ٩٩، ٨٧٧-٩١٧.

طلبة، إيمان محمد السعيد؛ وعموش علاء أحمد أمين محمد (٢٠٢٣). فاعلية وحدة مطورة وفق مدخل التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التصميم الهندسي والمهارات المهنية بمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المجلة التربوية، ج ١٠٥، ٩٤١ - ١٠١٠.

عبد الحكيم، منى زهران محمد. (٢٠٢٤). بيئة تعلم الكترونية قائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كلية تربية جامعة أسيوط. ٤٠ (٦)، ٧٧-٦٦١

عبد الحميد، جابر. (٢٠٠٣) الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط؛ ومطري، إدريس بن علي إدريس. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية الاتصالية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الذكاء الرقمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة بيشة. مجلة العلوم التربوية والنفسية ٧ (١٥)، ٧٦ - ٩٥

عبد المنعم، سعاد محمد؛ عمر، سعاد محمد؛ وإبراهيم، سماح محمد. (٢٠٢٣). برنامج قائم على النظرية الترابطية في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الإيجابي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (١٤١) ٤١٢ - ٤٢٨

الغامدي، أريج عبد الله سالم؛ حربوش، ليلى حمد؛ مجلد، أمجاد طارق. (٢٠٢٣). أثر إنشاء برمجيات ثلاثية الأبعاد باستخدام منصة كوسبيس (Cos paces Edu)

على تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧(١٧)، ٦٩-٩٢

الهنائي، مروة بنت محمد بن زاهر والبلوشي سليمان بن محمد بن سليمان (٢٠٢٠). فاعلية التدريس القائم على التصميم الهندسي في تنمية الميول المهنية نحو العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات "STEM" لدى طالبات الصف الثامن بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٨(٢)، ٤١-٦٦

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١). تقرير تيمز ٢٠١٩. نظرة أولية في تحسين طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي.

يونس، نشوه عبد الحميد؛ العلي، إبراهيم بن خليل. (٢٠٢٢). أثر التدريب باستخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال منصة Cospaces Edu على مهارات عمليات العلم لدى طالبات برنامج رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة أسبوط، ٣٨(٥)، ٢٦٩-٣٣٧.

المراجع الأجنبية:

- Abd Ali, I.R. (2021). Deep understanding skills and their relationship to mathematical modeling among fifth graders. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12(13), 3433-3443.
- Atman, C., Adams, R., Cardella, M., Turns, J., Mosborg, S., & Saleem, J. (2007). Engineering design processes: A comparison of students and expert practitioners. Journal of Engineering Education, 96(4), 359-379
- Cos paces. Make AR & VR in the Classroom, (2021) <https://cospaces.io/edu/> accessed on December 2021.
- English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. International Journal of Science and Mathematics Education, 15(1), 5-24.
- Gaskins, W., Kukreti, A. R., Maltbie, C., & Steimle, J. (2015). Student understanding of the engineering design process

- using challenge-based learning. In American Society for Engineering Education (pp. 1-19).
<https://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/engineering-design-process/engineering-design-process-steps#develop>
- Nam, C. M., & Kim, C. W. (2018). A Comparative Study of Virtual Reality Content Creation Education By learner. Journal of the Korean Association of Information Education, 22 (5), 585-592.
- National Research Council (NRC) (2012): A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington. DC: The National Academies Press.
- pellegrina, W., & Hilton, L., (2012). Committee of defining deeper learning and 21st century skills, Center of Education, Division on Behavioral and Social and Education, National Research Council.
- PISA. (2025). SCIENCE FRAMEWORK, https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf
- Science Buddies. (2020). The Engineering Design Process.
- Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. Elearnspace. org.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. ASTD Learning News, 10(1), 1-28.
- Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. Lulu. com. available at:
https://books.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=Pj41To mgKXYC&oi=fn d&pg=PR5&ots=WvoEMpBTiG&sig=GqEYs0pmOEyMf Nu1Cgy7iLtjPI &redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Tam, S. (2022). Humor and learning styles: Toward a deeper understanding of learning effectiveness in the virtual environment. *Qualitative Research Journal*, doi: <https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2021-0041> 22(2), 143-156
- Weitze, C. L., & Majgaard, G. (2020, September). Developing Digital Literacy Through Design of VR/AR Games for Learning. In 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019 (pp. 674-683). Academic
- Zeid S, Chin J., Duggan C&Kamarathi S. (2014). Engineering based learning: a paradigm shift for high school STEM teaching. *Internet Journal of Engineering, Education*, 30(4):876-887.
- Baxter, D., & Dudley, D. (2008): Assessing for deeper understanding in tertiary examinations in physical education using a SOLO taxonomy. *Imagination, inspiration, innovation: Australian College of Educators National Conference*, 1-9.
- Pam Hook (2016): First Steps with SOLO Taxonomy Applying the model in your classroom- <https://www.essentialresources.co.nz/Store/Category/Index/solo-taxonomy>



سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام

بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات

Training needs policies in general education schools in
Riyadh from the point of view of female teachers

إعداد

جميلة بنت فيصل الكثيري

Gamiela Faisal Al Kathiri

سلوى بنت عبده محمد

Salwa Abdo Mohammed

كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi: 10.21608/jasep.2025.413336

استلام البحث: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٦ / ١٢ / ٢٠٢٤

الكثيري، جميلة بنت فيصل و محمد، سلوى بنت عبده (٢٠٢٥). سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٢٠١ - ٢٢٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات

المستخلص:

هدف البحث إلى تحديد سياسات الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي والإداري والفني والمهاري والتكنولوجي من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، تم تطبيق البحث الحالي على المعلمات البالغ عددهم (٦٩٣) معلمة من المعلمات العاملات بمدارس المرحلة المتوسطة بحي الشفاء بمدينة (الرياض) بالمملكة العربية السعودية، و اقتصر تطبيق البحث الحالي على المعلمات العاملات بحي الشفاء بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٦٧) معلمة، وتم استخدام استبيان (إعداد الباحثان)، وتوصلت النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي من وجهة نظر المعلمات يستلزم توفير التدريب على كيفية رسم السياسات العامة للتخطيط التربوية العمل على تشخيص واقع التخطيط أول بأول. كما توصلت نتائج البحث إلى أن الاحتياجات التدريبية في المجال الإداري والفني من وجهة نظر المعلمات يتمثل في التدريب على استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف على العمل، وكذلك التدريب على بناء المعايير الخاصة بالأداء الفني بكل مهارة من مهارات التعليم. واستكمالا لما توصلت إليه الباحثة وفي ضوء النتائج البحث توصي الباحثة بدراسة تقويمية للدورات والبرامج التدريبية المقدمة للمعلمات من وجهة نظر المعلمات، وضرورة بناء برامج تدريبية للمعلمات تصمم بناء على الاحتياجات التدريبية الفعلية.

الكلمات المفتاحية : سياسات - الاحتياجات التدريبية

Abstract:

The research aimed to identify training needs policies in the educational, administrative, technical, skill and technological fields from the teachers' point of view. The researcher used the descriptive survey method in the current research. The current research was applied to the teachers, numbering (693) teachers working in intermediate schools in Al-Shifa district in the city of (Riyadh) in the Kingdom of Saudi Arabia. The current

research was limited to the teachers working in Al-Shifa district in the city of Riyadh, numbering (67) teachers. A questionnaire was used (prepared by the researchers). The results concluded that the training needs in the educational field from the teachers' point of view require providing training on how to draw up general policies for educational planning and work to diagnose the reality of planning first-hand. The research results also concluded that the training needs in the administrative and technical fields from the teachers' point of view are represented in training on using modern methods in supervising work, as well as training on building standards for technical performance in each of the teaching skills. In completion of what the researcher has reached and in light of the research results, the researcher recommends an evaluative study of the training courses and programs provided to female teachers from the teachers' point of view, and the necessity of building training programs for female teachers that are designed based on actual training needs. Keywords: Policies - Training Needs

مقدمة البحث: -

يعتبر العنصر البشري عنصراً هاماً في تطوير مؤسسات التربية والتعليم وعلى اعتبار أن المدرسة جزء متأصل في المجتمع تقوم بممارسة دورها وتحقيق الازدهار والتطور للمجتمع، فإن جعل مدرء ومعلمي المدارس أفضل يجسد أمراً ضرورياً لدى أهل الاختصاص ومن يهتم بذلك، فمعلمي المدارس هم المحور الأساسي الذي تدور حوله النشاطات والبرامج التعليمية المختلفة، فهم من يسيّر أمورهم وهم الموجهين لتحقيق غاياتها بوظائفهم متنوعة، فالمعلم يراعى الطلاب ويحافظ عليهم ويفسح المجال بشكل كامل لنمو الطلبة وتنظيم سير العمل. فمعلمي المدارس هم المحور الأساسي الذي تدور حوله البرامج التعليمية والنشاطات المتنوعة وحتى يصبح بإمكان التعليم تلبية حاجات العصر بشكل فعلي يتوجب تأمين مناخ تعليمي ملائم وتأمين مدرء مؤهلين. (frank,2007, 72-78).



وتعتبر تنمية المدراء والمعلمين المهنية من ضرورات جعل التعليم العام أفضل، وهذا لأهميتها الكبيرة في جعل الأداء الإداري والتعليمي أفضل وهذا ينعكس بشكل إيجابي على التقدم في تعلم كافة الطلبة، للمهارات الضرورية لهم، وتكون نتيجة ذلك تحقيق مبدأ التعليم للجميع.

ويحتل التدريب أهمية كبيرة من جهة تحقيقه الغايات والأهداف المأمولة، ولا يتوقف التدريب على منح المعرفة للمتدربين أو المعلومات الهامة، بل منحهم الخبرة والمهارة مثل وضع السياسات والتخطيط الأمثل، اتخاذ القرارات ومعالجة المشاكل إلى جانب أن التدريب يضمن لمؤسسات التعليم تأمين خبرات تربوية بإمكانها تزعم العمل التعليمي وفق السياسة التعليمية للدولة ومنح خدمات نوعية متميزة للأفراد في المجتمع. (العنزي، ٢٠٠٧، ص ٣٥).

هذا والتدريب دور هام في تسريع عجلة التنمية والتطوير الثقافي والحضاري وهو الأداة الأساسية للتغيير والوسيلة الأولى للتعامل مع التكنولوجيا المتطورة وهو قاعدة كل تعليم وتطوير ونمو للعنصر البشري.

فإن تهيئة قادة تربويين وتدريبهم يستند بشكل أساسي على إدراك ثقافة المجتمع والاندماج معها والتشارك مع المجتمع بما فيه من هموم ومشاكل ضمن نطاق القيم والمصالح العامة مع الأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بالاختيار الجدي لهؤلاء المتدربين ليكون لديهم المقدرة على التعامل مع مقدرات التدريب.

وأيضاً يعتبر التدريب أحد أبرز مراحل وحلقات الإصلاح التعليمي في النهوض بمستوى العاملين وأن يتلاءم هذا التدريب مع أكثر الاتجاهات الإدارية المعاصرة حداثة من أجل أن يساهم بصورة إيجابية في النهوض بمهام القيادات التربوية (أبو زيد، ٢٠١١، ص ٣٥).

وقد خلصت الكثير من الدراسات منها دراسة سلامة (٢٠١٨) ودراسة الغامدي (٢٠١٩) ودراسة القرني (٢٠٢٠) ودراسة نجم (٢٠٢٠) بأهمية التدريب ومعرفة الاحتياجات التدريبية بصورة دورية ويعود ذلك لتغير النظم وتطور متطلبات الإدارة والتحديث في نظريات المعرفة واتجاهات الإدارة المعاصرة مما يستوجب تقديم العون والمساعدة في تحسين مهارات الكادر التعليمي من خلال برامج التدريب التي يتم تصميمها بحسب حاجاتهم وتحديداً في ظل التوجه نحو سياسات تعليمية حديثة.

مشكلة البحث: -

بعد التدريب مطلب أساسي من أجل نجاح أي مؤسسة بالأخص تلك المؤسسات المعتمدة على كوادر بشرية كبيرة حيث إن تحقيق أهدافها ونجاحها متوقف على نجاح تلك الكوادر وعلى الكفاءة التي تملكها. تضم وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عدد كبير من المعلمين والإداريين حيث إن أغلب ميزانيتها تنفقها عليهم لهذا السبب كانت تأهيلهم وتدريبهم إحدى المطالب الملحة من أجل نجاح الوزارة. كما أن الوجه الميداني لوزراء التعليم هو المدرسة فإذا كانت إمكانيات المدرسة البشرية والمادية قوية وكانت إدارتها قوية وناجحة فإن أهدافها المرجوة ستحقق. والقائد التربوي للمدرسة هو المدير وكذلك هو المشرف عليها فبقدر تدريبه وتأهيله يتحسن المستوى التربوي للمدرسة ويتطور. لهذا السبب يتوجب على وزارة التعليم أن تهتم بمديرات ومديري المدارس ويجب أن يكون أهم أولوياتها تدريبهم ولمس احتياجاتهم التدريبية من أجل تحقيقها لأن ذلك يعتبر المنطلق الأول حتى تنجح العملية التعليمية وحتى نرفع كفاءات المدراء.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية للكادر المدرسي بشكل عام ولمعلمي المدارس بشكل خاص في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أمر يسبب القلق للمسؤولين في الوزارة حيث مازالت البحوث التي تصدر في هذا المجال لا أمل كبير منها، وواقع التدريب التربوي يعاني من الفوضى في أغلب المناطق التعليمية، في هذا المجال ذكر التمام (٥١٤١٥) أنه لا تتناسب هذه البرامج التدريبية مع المتطلبات التدريبية والسبب في ذلك عدم استعمال الأسلوب العلمي المخطط له والمدرس عندما نحدد هذه الاحتياجات وهذا ما تم التأكيد عليه من قبل الغامدي (١٤٢٣٥)، لذلك جاء هذا البحث مساهمة متواضعة تلمس الاحتياجات التدريبية الفعلية لمدراس التعليم العام بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وأيضاً ذكر أولوياتها.

وذلك من خلال الإجابة على السؤال البحثي التالي:

ما واقع سياسات الاحتياجات التدريبية لمدارس التعليم العام في منطقة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

هدف البحث:

التعرف على واقع سياسات الاحتياجات التدريبية لمدارس التعليم العام في منطقة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث

أهمية الدراسة تأتي بما يمكن أن تسفر عنه من نتائج أو تضيفه إلى ميدان التربية، فإن أهمية الدراسة الحالية تتأتى في جانبين أولهما نظري والثاني تطبيقي، تتمثل فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

١- تتمثل الأهمية النظرية في كون البحث يتناول موضوع يعتبر من الموضوعات الحديثة وهو تحديد الاحتياجات التدريبية لدى المعلمات، مما يعزز من أهمية البحث الحالي.

٢- سوف يثري البحث المكتبة العربية والسعودية على وجه الخصوص فيما يتعلق بمدخل تربوي حديث وهو الاحتياجات التدريبية.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. تفيد القائمين على تنفيذ السياسات في مجال التربية، في المملكة العربية السعودية على تطوير البرامج التدريبية الخاصة بوضع السياسات التعليمية.

٢. تتبع أهمية البحث من الناحية التطبيقية من تحديد الاحتياجات التدريبية، وتأثيره على فئة المعلمات، وقد تفيد هذه الدراسة قادة وقائدات المدارس بالمملكة العربية السعودية.

٣. قد تفيد الدراسة واضعي السياسات ومتخذي القرارات في التعرف على الجوانب المختلفة لأسلوب جديد من أساليب تطوير التعليم والذي يسهم في تطوير وتعزيز أداء وممارسات المعلمات بالمملكة العربية السعودية وذلك كي تتمشي مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

مصطلحات البحث:

(١) الاحتياجات التدريبية: هي المهارات التربوية والتعليمية التي لا بد للكادر التعليمي من التدريب عليها سواء نظريا او عمليا (الخميس، ٢٠٠٩، ص ٤٨) وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من المهارات والقدرات والإمكانات التي تتطلب تحديثها وتطويرها لتحسين أداء المعلمات.

(٢) السياسة: عملية مستمرة ومعقدة ومتداخلة من حيث تعدد الفواعل والمحددات التي تحكم في صنعها وتنفيذها وتقويمها، وهي ذات طابع حكومي. (العلوي، ٢٠٢٢)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي المبادئ واللوائح التي توجه عملية التدريب وتنظيمها، بغرض تعزيز جودة التدريب وتوفير فرص متساوية لجميع المعلمين.

(٣) مدارس التعليم العام: مدارس التعليم العام هي مؤسسات حكومية تُقدم خدمات تعليمية مجانية أو بتكلفة منخفضة لجميع الطلاب، بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية. تخضع هذه المدارس لإشراف وزارة التربية والتعليم، وتلتزم بالمعايير الوطنية للمناهج الدراسية، وتسعى لتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة لجميع الطلاب. (وزارة التعليم).

(٤) تعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها القطاع الذي يُقدّم الخدمة التعليميّة المجانية في المرحلة المتوسطة والتي سيتم تطبيق إجراءات الدراسة عليها.

حدود البحث:

- ١- الحدود الموضوعية: سعت الباحثتان للتعرف على سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من خلال أربعة أبعاد وهي (التربوي- الإداري والفني- المهاري والشخصي- التكنولوجي) من وجهة نظر المعلمات.
- ٢- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق البحث الحالي على المعلمات العاملين بحي الشفاء بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٦٧) معلمة.
- ٣- الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بحي الشفاء بمدينة الرياض
- ٤- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ٢٠٢٤م - ١٤٤٥ هـ

أولاً: الإطار النظري

أصبح التدريب خيار استراتيجي وتنمية للموارد البشرية، فلم يعد يقتصر على عقد الدورات، وإقامة احتفالات التكريم والمنح للشهادات، ولم يعد الإنسان يسمى العامل أو الموظف، بل أصبح يسمى المورد البشري. إذ يعتبر الإنسان من أهم الموارد التي يقوم بها بالتنمية والبناء في أي بلد وفي أي مكان على كوكب الأرض. فالحديث اليوم عن صناعة التدريب يعد من الأحاديث المهمة، كونه أحد العناصر المهمة في تحقيق توازن استراتيجي في معادلة منظومة التنمية (الربايعة، ٢٠١٩م، ص ٢٥).

١ - مفهوم التدريب:

التدريب عملية مدروسة يتعلم يكتسب فيه الأفراد مهارات ومعارف تساعد على تحقيق أهدافهم، أو تعديل اتجاهاتهم، أو معرفتهم، أو سلوكهم الماهر من خلال اكتساب بعض الخبرة لتحقيق الأداء الفعال في نشاط واحد أو مجموعة من الأنشطة، والهدف من هذا العمل هو تنمية قدرات الأفراد، وتلبية احتياجات العاملين في المؤسسات الخاصة للعمل في المستقبل (كشواي، ٢٠٠٦م، ص ١١٣)

ويمكن تعريف التدريب أنه نشاط حقيقي يساهم في زيادة قدرة الموارد البشرية على أداء عملها من أجل تنفيذ خطط برامج العمل الحالية والمستقبلية، على قواعد وأسس عملية وعلمية، بهدف رفع كفاءة وفعالية المؤسسة (رباعية، ٢٠٠٣م، ص ٥٥) كما يعرف التدريب أنه: الجهد المنظم الذي يساهم في رفع قدرات وتغيير سلوك واتجاهات الموارد البشرية بشكل إيجابي وبناء، مما ينعكس على تحسين الأداء في المؤسسة (كشواي، ٢٠٠٦م، ص ١١٧).

٢- أهمية التدريب:

- وتتمثل أهمية التدريب وفوائده فيما يلي:
- تنمية مهارات التفكير التأملي، لدى المتدربين ورفع قدراتهم البحثية.
- إيجاد صف ثان مؤهل، يمكن الاعتماد عليه وتقويض السلطة وتحقيق اللامركزية بالأداء.
- تنمية وعي المتدربين بآخر المستجدات التربوية، وفهم توجهاتها الحديثة.
- تعريف المتدربين بأدوارهم، والقيام بتزويدهم بمهارات تمكنهم من القيام بمهامهم بكفاءة.
- إتاحة الفرص أمام المتدربين، لقهم العلاقة المتينة ما بين النظرية والتطبيق، في ميادين العمل.
- تنمية الوعي لدى المتدربين، بالحاجة نحو تنمية وتغيير درجات استعدادهم للقيام بقيادة التطوير عن قناعة كاملة بحركة المجتمع المتسارعة، وتقتضي المواءمة بين الأهداف والأساليب. (علي، ٢٠١٨).

٣- أهداف التدريب:

- تتنوع أهداف التدريب، نذكر منها:
- ١- إكساب الأفراد المعارف الوظيفية والمهنية وصقل مهاراتهم لإنجاز العمل على أكمل وجه.
- ٢- تطوير الأساليب الأدائية بما يضمن فعالية أداء العمل ورفع الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- ٣- تخفيف العبء على المشرفين والرؤساء.
- ٤- توفير الاحتياجات من الموارد البشرية، بالإضافة إلى تقليل الأخطاء والهدر والاستفادة من الموارد البشرية والأدوات والأجهزة والآلات المستخدمة إلى أقصى حد ممكن. (كشواي، ٢٠٠٦م، ص ١٢٦-١٢٨).

٤- معوقات التدريب:

وتتمثل هذه المعوقات بما يلي:

١ - غياب الترابط والانسجام بين تحديد الاحتياج التدريبي وأهداف العملية التدريبية التي تستهدفها المدرسة من جهة، وندرة المعايير المناسبة في تحديد الاحتياج التدريبي مما يؤثر على آلية تنفيذ وتقييم البرامج التدريبية على الجانب الآخر.

٢ - الضعف في الالتزام بوضع معايير للاحتياجات التدريبية قد يؤدي إلى تنفيذ برامج تدريبية ليست هناك حاجة إليها أصلاً، وهذا ما يزيد من تعميق الفجوة بين محتوى البرامج التدريبية وأهداف العملية التدريبية. (أبو قويدر، ٢٠١٩، ص ٤٦).

٥- أهمية تحديد الاحتياج التدريبي:

تتضح أهمية تحديد الاحتياج التدريبي باعتبار أنه الركيزة الأولى من أجل بناء أي برنامج تدريبي حيث من الصعب أن يصمم أي برنامج تدريبي فاعل قبل معرفة الاحتياج التدريبي الفعلي للمتدربين، وأيضاً هذه الخطوة تقلص أو تمنع الهدر التدريبي على اعتبار أن كل برنامج تم تصميمه بطريقة متقنة وتم تحديد أسماء المتدربين فيه ووقته ومكانه بالاعتماد على خطة نقدية تبنى بشكل أساسي على تحليل دقيق ودراسة للاحتياجات التدريبية للمنظمة.

أبو قويدر لخص ضرورة التعرف على الاحتياج التدريبي بالنقاط الآتية؛

يعد تحديد الاحتياج التدريبي عامل حقيقي لرفع كفاءة المعلمين من أجل القيام بالأعمال الموكلة إليهم هي الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي، كما انها تعتبر المؤشر الذي يقوم بتوجيه التدريب توجيهها صحيحاً، وتعتبر العامل الأساسي بتوجيه الإمكانات المتاحة للتدريب بالاتجاه السليم، كما انه يؤدي عدم التعرف على الاحتياج التدريبي لضياح المال والوقت والجهد الذي يبذر في التدريب، بالتالي لا بد من القيام بمساعد كل الموظفين على إدراك وفهم العلاقة ما بين عمله وأعمال الآخرين وما بين الاهداف للجهة التي يعمل بها. (أبو قويدر، ٢٠١٩).

٦- خطوات تحديد الاحتياج التدريبي:

إن عملية تحديد الاحتياج التدريبي تمر بثلاث خطوات أساسية:

أولاً: "حصر الاحتياج التدريبي:

في هذه المرحلة يكون دور منسق التدريب جمع أكبر قدر من البيانات والمعلومات معتمداً على عدد من الاستثمارات والنتائج المساعدة له بتنظيم مهمته في تلك المرحلة، وفي هذه المرحلة يدخل استطلاع رأي الرؤساء أو الخبراء أو الأفراد أنفسهم ويحدث المسح التنظيمي للمؤسسة وتحلل الوظائف وتتابع المؤشرات التي تدل على وجود احتياج تدريبي وأيضاً استمارات تقييم الأشخاص وغيرها وفي هذه المرحلة يتصف العمل بالعمومية وعدم الدقة والباحث يذكر هنا ما ليس للتدريب علاقة فيه.

ثانياً: دراسة وتحليل الاحتياج التدريبي:

لا يعتبر التدريب حل لكل مشكلات العمل وأيضاً لا يعتبر تسديد الاحتياج التدريبي مسؤولية وحدة التدريب في المنظمة وحدها، بل يعتبر التدريب على رأس العمل أو المدرب أو المشرف له دور رئيسي بتسديد الاحتياج وفي هذه المرحلة يكون هدف منسق التدريب استبعاد ما ليس له دور بالتدريب وأيضاً استبعاد ما يستطيع رئيس العمل تسديده أو تغطيته.

ثالثاً: تحديد الاحتياج التدريبي:

يتم تحديد الاحتياجات الداخلة ضمن إطار مسؤولية وحدة التدريب في المنظمة في هذه المرحلة وأيضاً تتم برمجتها في خطة سنوية دقيقة ومتكاملة وشاملة، وهذا ما يطلق عليه التدريب المبرمج وأيضاً لهذه المرحلة عدد من الاستثمارات والنتائج المساهمة بتنظيم وفرز أسماء المتدربين ومكان ووقت كل برنامج ومحتويات البرامج التدريبية (الخميس، ٢٠٠٩، ص ٥١).

٧- مبادئ تحديد الاحتياج التدريبي:

الشامي (١٤٢٧ هجري) يذكر ثلاث مبادئ أساسية لتحديد الاحتياج التدريبي:

- ١- الشمولية: أن يشمل التحديد كل العاملين.
- ٢- الاستمرار: أن يستمر التحديد بشكل منتظم ودوري.
- ٣- المنهجية: أي أن يتم التحديد على ضوء نماذج ودراسات تعد بشكل علمي ومدرّس. (الخميس، ٢٠٠٩، ص ٥٢)

٨- مصدر تحديد الاحتياج التدريبي لمعلمي المدرسة:

عدة دراسات أثبتت أن المعلمين يفضلون بشكل عام أن يكونوا مصادر أساسية من أجل تحديد احتياجاتهم التدريبية، وأن يتم الأخذ برأيهم في نوعية الدورات التي سيقومون بحضورها، كما أنهم يرفضون أي نوع من التدريب صفته الإلزام والقسر. وهذا الأمر تم تأكيده على اعتبار أن المعني بالاحتياج هم معلمي المدارس لأن لهم قدرة كبيرة على تحديد احتياجاتهم التدريبية.

وهذا بالإضافة إلى قدرة المعلمين على إيجاد النقص في أداء المعلم، وبالتأكيد إن طلب العون من المعلمين من أجل رصد احتياجاتهم التدريبية تعتبر بداية الطريق السليم من أجل رسم خطة للتدريب، وتصميم برامج مطابقة لأولويات تأخذ في اعتبارها آراء المعلمين أنفسهم على اعتبار أنهم أحد الأطراف المهمة في هذه العملية. وعلى اعتبار أن البرامج التدريبية تم تصميمها من أجلهم وأشار أبو قويدر أن التدريب يعتبر مسؤولية مشتركة من غير الصحيح تركها لطرف واحد دون بقية الأطراف (أبو قويدر، ٢٠١٩، ص ٦٨).

ثانياً: الدراسات السابقة:

- دراسة أبو منشار، نواجهه (٢٠٢٢):

غاية هذه الدراسة معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين في ظل التعليم الذي يعتمد على التكنولوجيا وفق رأي مدراء المدارس الأساسية الدنيا في مديرية تربية وتعليم يطا بمحافظة الخليل.

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت العينة المدروسة مؤلفة من ٦٩ مديراً و مديرة في المرحلة الأساسية الدنيا بمديرية يطا في محافظة الخليل ، أما أداة الدراسة فكانت مكونة من استبانة مؤلفة من ٣٧ عبارة ، تم توزيعها على خمسة مجالات ، هذا وبينت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية التي تم اقتراحها للمعلمين في ظل دمج التكنولوجيا وفق رأي مدراء المدارس الأساسية الدنيا في يطا كانت بمستوى عالي ، فقد وصل الوسط الحسابي العام للحاجات التدريبية إلى ٣.٨٥ وبنسبة مئوية وصلت إلى ٧٨.٨ ، وقد نالت الحاجات التدريبية المرتبطة بالتخطيط للمادة التدريسية على المرتبة الأولى ، و كان المتوسط الحسابي ٣.٩٤ وبنسبة ٧٨.٨ بالمئة ، يعقبه الحاجات لطرق تنفيذ الدرس ، وكان المتوسط ٣.٩١ و بنسبة ٧٨.٢ بالمئة ، وبعد ذلك تقدير ما قام الطلبة بأدائه ، وكان المتوسط ٣.٨٦ والنسبة كانت ٧٧.٣ بالمئة ، وبعد ذلك إجراء ضبط للموقف التعليمي فكان المتوسط ٣.٨٤ والنسبة كانت ٧٦.٥ بالمئة ، تليها مصادر التعليم الرقمية بمتوسط قدره ٣.٦٧ والنسبة كانت ٧٣.٤ بالمئة ، وكذلك بينت الدراسة انعدام تواجد أي فروقات لها دلالات إحصائية في متوسط استجابات العينة المدروسة فيما يتعلق بالحاجات التدريبية التي تم اقتراحها للمعلمين في ظل دمج التكنولوجيا وفق رأي مدراء المدارس الأساسية الدنيا تعود إلى متحولات مثل (المؤهل العلمي ، الجنس ، سنين الخبرة)، واعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها اقترح الباحثان وجوب إجراء تعديل على المنهاج والمضمون التعليمي ليتلاءم مع مهارات دمج التكنولوجيا ، ليصبح بإمكان المعلم تحقيق غاياتها بشكل فعال والكفاءة جيدة .

- دراسة الرميح (٢٠٢١):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على الاحتياج التدريبي للقيادات المدرسية للمدارس الثانوية ضمن الإدارة العامة للتعليم بالقصيم بالسعودية وحسب الاحتياجات الإدارية الحديثة تألفت عينة الدراسة من ٦٦ من القيادات المدرسية في الإدارة العامة للتعليم في القصيم واستعملت الدراسة المنهج الوصفي الكمي التحليلي وتم استعمال الاستبيان المنظم كوسيلة للدراسة ونتائج هذه الدراسة بينت أن تقديرات أشخاص عينة

الدراسة للاحتياج التدريبي كانت كبيرة والدراسة لم تكشف عن أية فروق لها دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة أو النوع بين استجابات أشخاص عينة الدراسة.

- دراسة عبد الله (٢٠٢١):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على الاحتياج التدريبي الذي يلزم لتحديث وتطوير الكفايات المهنية عند أساتذة الجامعات السودانية (أساتذة جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم أنموذجاً) هذا الأمر ساعد القائمين على التدريب بتصميم برنامج تدريبي حسب رؤيه تتبع من قنوات الفئة المستهدفة واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما استعملت الاستبانة كأداة تجمع فيها المعلومات وتم توزيع الاستبانة على عينة مؤلفة من ١٤٤ أستاذ ونتائج هذه الدراسة أظهرت دور التدريب برفع الكفايات المهنية للأساتذة الجامعيين ولا وجود للفروق التي لها دلالة إحصائية عند عينة الدراسة تجاه الحاجات التدريبية من أجل تطوير الكفايات المهنية عندهم والتي تعود لمتغيرات النوع انثى أو ذكر .

- دراسة الحيدري (٢٠٢١):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على درجة تلبية برنامج التدريب للاحتياجات عند وكلاء ومديري المدارس الثانوية بمحافظة أبين واستعمل الباحثون الاستبانة و المنهج الوصفي كأداة لدراسته وطبق الاستبانة على عينة من مجتمع الدراسة المؤلفة من ١٥٦ وكيل ومدير وكان من أبرز النتائج أن درجة تلبية برامج التدريب لاحتياجات مدراء المدارس الثانوية التدريبية بمحافظة أبين درجتها متوسطة والاحتياج التدريبي لوكلاء ومديري المدارس الثانوية في محافظة أبين كانت درجة احتياجها للتدريب كبيرة حيث أنه لا يوجد فروق لها دلالة إحصائية بين تقديرات وكلاء ومدراء المدارس الثانوية لدرجة أن برامج التدريب تلبي احتياجاتهم التدريبية في مجالات الدراسة مجتمعة إجمالاً حيث أنها تعزى لمتغير الوظيفي .

- دراسة الوعري، امارة (٢٠٢١):

تهدف الدراسة للتعرف على واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين خلال خدمتهم بمدارس شرقي القدس حسب وجهة النظر الخاصة بهم حيث تستعمل الباحثان المنهج الكيفي عن طريق المقابلات والتي طبقت على عينة المجموعة البورية التي تتكون من خمس معلمات من المدارس الموجودة في شرقي القدس ونتائج الدراسة بينت أن الرؤية التربوية للمركز الذي يتم به تدريب المعلمين تتميز بأنها حريصة على مواكبة التقدم التكنولوجي وتتطلع لمجابهة تحديات وصعوبات القرن الواحد والعشرين عن طريق تدريب المعلمين من أجل اكتسابهم لمضامين وأساليب ومهاراته مهمة تساعدهم بتطوير وتحديث عملية التعلم لأن الدورات التي يقوم المركز بإقامتها

تتناول المجالات التي تنمي مهارات المعلمين وتساعدهم على مواجهة التطورات والتحديات ، الدراسة أظهرت أن المسيلة التعليمية المهنية في المركز ساعدت على تشجيع وخلق إدارة حوار مستمر بين كافة المجموعات والطبقات المختلفة عن طريق الدورات التي تشمل نسيج متنوع من المعلمين من مختلف المناطق الموجودة في شرقي القدس كما بينت أن برامج الاستكمال التي يقوم المركز بتقديمها ساعدتني على تطوير قدرات المعلمين ومهاراتهم وساعدته على التقدم في سلم التدريب الوظيفي وتمت الإشارة لضرورة استعمال أساليب تدريبية حديثة تلائم تحقيق الهدف من ناحية ثانية أشارت لعدم وجود اهتمام ومراعاة جيدة وكافية في برامج المركز وأيضاً في الدورات التي يتبعها لظروف المعلم الشخصي وحاجاته وهذا الأمر يزيد العبء عليه بتنظيم وقته على حساب صحته ويكون مضطراً أن يتماشى مع ذلك رغم كثرة التكاليف حتى يتقدم في السلم الوظيفي وفي بعض الأحيان لا يستطيع المعلم أن ينفذ برنامج الاستكمال على أرض الواقع وهذا الأمر يضر جودة المخرجات .

أوصت الدراسة من هذا المنطلق بضرورة مراعاة الدورات التدريبية للاحتياجات الشخصية كما يجب العمل على ضرورة تجانس محتوى البرنامج التدريبي مع واقع الحجرة الصفية كما يجب على الوزارة أن تهتم وتقدم الحوافز المادية للمعلمين المتدربين وأن تهتم بموقع ووقت عقد هذه الدورات حتى تتناسب مع كل المعلمين وأيضاً تعمل على تطوير المهني للمعلم على اعتبار أنه إنسان حامل لرؤية قيمية واجتماعية وتربوية ومنحه فرصة للتطور والتقدم بسلم التدرج الوظيفي ووجوب البحث عن حلول للمشكلة التي ترجع للسياسات الغير تربوية والتي تختص بموازانات وأمور أخرى ربما يكون خلفها تحقيق أهداف ثانية.

- دراسة السلمي (٢٠٢٠):

تهدف هذه الدراسة للكشف عن أبرز الاحتياجات التدريبي للمعلمين ضمن مركز تطوير المهني التعليمي ، هذه الدراسة الوصفية اعتمدت على استبيان طبق على عينة مؤلفة من ٢٥٦ معلم بالمملكة العربية السعودية ونتائج هذه الدراسة أظهرت أن كل الاحتياجات التدريبية تراوحت مقدار أهميتها بين الكبيرة والكبيرة جداً وأن المهارات التي ترتبط مع أعضاء مجتمع التعلم كانت أكثرها أهمية وبينت النتائج أنه يوجد فروق لها دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات على استبيان الاحتياجات التدريبي للمعلمين وبين أهم احتياجاتهم التدريبية وتم ذلك حسب متغير سنوات الخبرة الذي يجب أن يكون من ٥ إلى ١٠ سنوات وكذلك حسب متغير التخصص.

دراسة القرني (٢٠٢٠):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على الاحتياج التدريبي عند قائدة أو قائد المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة حسب وجهة نظر المعلمين والمعلمات ولكي يتحقق هدف الدراسة طورت الباحثتان استبانة تم تطبيقها على عينة مؤلفة من ١٥٧ معلمة ومعلم من مجتمع البحث وهذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى الاحتياج التدريبي لقائدة وقائد المرحلة المتوسطة كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي ٤٢,٢ ووضحت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات البحث (الخبرة والمؤهل العلمي والجنس). والدراسة أوصت بأنه يجب العمل على بناء وتصميم برنامج تدريبي لقائدات وقادة المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة من أجل رفع مستواهم العملي والعلمي.

- دراسة نجم (٢٠٢٠):

تهدف هذه الدراسة لتحديد الاحتياج التدريبي لمعلمي الصف الأول الابتدائي ضمن مدارس وكالة الغوث الموجودة في محافظات غزة واستعملت الباحثتان استبانة من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة وهذه الدراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي وتم استعمال أسلوب الحصر الشامل لأنه شمل كل أفراد المجتمع الأصلي البالغ عددهم ١٩٤ معلم من محافظة غزة والنتائج أظهرت أنه لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية عند معلمو الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث لمحافظة غزة تعزى لمتغيرات الدراسة والدراسة أوصت بوجوب بناء ووضع خطة سنوية للتدريب حسب الإمكانيات والموارد الموجودة في المدرسة وكذلك حسب الاحتياج التدريبي الفعلي للمعلمين .

- دراسة القحطاني (٢٠١٩):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على التحديات (المالية والتقنية والبشرية والإدارية) المواجهة لإقامة البرامج التدريبية عند معلمو المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومن أجل تحقيق تلك الأهداف فإن الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي واستعملت استبانة مؤلفة من ٩,٣ معلم بالمرحلة الثانوية ضمن مدينة الرياض والنتائج أشارت لوجود موافقة درجتها متوسطة بين أشخاص الدراسة على الصعوبات المواجهة لإدارة التدريب عند تقديم البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حيث جاءت التحديات المالية بالمرتبة الأولى وكانت درجتها عالية ثم جاء بعدها التحديات الإدارية وبعدها التحديات التقنية وكلها كانت درجتها متوسطة وأخيراً جاءت التحديات البشرية وهي من أقل التحديات التي واجهت إقامة البرامج التدريبية لمعلمواض ١١ ث ٧ المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

- دراسة الغامدي (٢٠١٩):

يهدف هذا البحث للتعرف على احتياجات مديري المدارس الثانوية التدريبية في مدينة جدة وذلك حسب احتياجات الإدارة الاستراتيجية وأيضاً هدفها أن تتعرف على الفروق التي لها دلالة إحصائية حسب متغيري (الدورات التدريبية، الخبرة) . ومن أجل تحقيق أهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي وتألفت عينة البحث من كل مديري المدارس الحكومية في مدينة جدة والذي بلغ عددهم ١٠١ مدير وجهاز الباحث استبيان تألف من ٣٦ فقرة ومن أبرز النتائج وجود احتياج تدريبي ليتم تطبيق متطلبات الإدارة الاستراتيجية بدرجة كبيرة كما بينت النتائج أنه لا وجود لفروق تحمل دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أبناء مجتمع البحث حول درجة حاجتهم للتدريب حسب متغير الخبرة والدراسة أوصت بأنه من الضروري أن يعيدوا النظر في البرامج التدريبية التي تقدم لمدرء المدارس ومدى ملائمتها من أجل تطوير مهاراتهم في الإدارة.

دراسة سلامة ٢٠١٨:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على أصناف وأشكال الاحتياج التدريبي التي تلزم خلال فترة الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى ضمن مديرية التربية والتعليم الموجودة في لواء البادية الشمالية الشرقية حسب رأي المديرين والمشرفين التربويين، عينة الدراسة تألفت من ٩٥ مدير مدرسة ومشرف وحتى تتحقق أهداف الدراسة قامت الباحثتان باتباع المنهج الوصفي لتجهيز وإعداد مقياس. الاحتياج التدريبي وهذه الدراسة توصلت إلى عدة نتائج أهمها:

جاء الاحتياج التدريبي التي تلزم خلال فترة خدمة المعلمين بدرجة متوسطة والنتائج أظهرت أنه لا يوجد فروق تحمل دلالة إحصائية تعزى للخبرة أو المؤهل العلمي أو للجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

ان الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت (الاحتياجات التدريبية) وتنوعت من حيث مجال بحثها، وأهدافها، وطريقة استخدامها، وأدواتها. ويلاحظ أن هناك اهتماماً كبيراً من الباحثين والتربويين بمواصلة دراستها سواء داخل المملكة أو خارجها، نتيجة المتغيرات العالمية الحديثة، وأهمية كل منها للمدرسة والطلاب.

الا انه لم تعثر الباحثتان على أية دراسة لها علاقة بالاحتياجات التدريبية لمدراس التعليم العام بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية لهذا جاءت الدراسة الحالية لتسد الفجوة في الدراسات السابقة.

إجراءات البحث

■ منهج البحث:

استخدمت الباحثتان في البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي فالمنهج المسحي هو عبارة عن استخدام طريقة منظمة لتحليل وتفسير وتصوير أو تشخيص الوضع الراهن لمؤسسات المعلومات والمستفيدين منها وما يرتبط بهما، ومن سمات هذا المنهج أنه يرتبط بمؤسسات معينة أو جماعات معينة، وفي مكان محدد، وأنه ينصب على الوقت الحاضر حيث إنه يتناول أشياء موجودة بالفعل وقت إجراء البحث، وعلى هذا الأساس يختلف المنهج المسحي عن غيره من مناهج البحث.

■ مجتمع البحث

تم تطبيق البحث الحالي على المعلمات البالغ عددهم (٦٩٣) معلمة من المعلمات العاملات بمدارس المرحلة المتوسطة بحي الشفاء بمدينة (الرياض) بالمملكة العربية السعودية

■ عينة البحث

تم تطبيق البحث على عينة من المعلمات العاملات بمدارس المرحلة المتوسطة بحي الشفاء بمدينة (الرياض) بالمملكة العربية السعودية والذي بلغ عددهم (٦٧) معلمة.

■ أداة البحث

تم استخدام استبانة (إعداد الباحثتان) بعنوان سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، مقسم على أربعة أبعاد وهي كالآتي: -

✓ البُعد الأول: التخطيط التربوي.

✓ البُعد الثاني: الكفايات الإدارية والفنية.

✓ البُعد الثالث: المهارات الحياتية.

✓ البُعد الرابع: استخدام التكنولوجيا.

الصدق والثبات

اولاً: صدق الاستبانة:

لحساب الصدق تم عرض المقياس على المختصين في المجال واعتمادا على آراء وملاحظات الخبراء، وباعتماد نسبة (٨٠%) فأكثر لغرض قبول الفقرة أو رفضها، فضلا عن التعديل، ومدى انتماء العبارات للاستبيان، ووضوحها وأهميتها، وعلى ضوء آراء واقتراحات المحكمين التي أثرت الاستبانة، أعدت بصورتها النهائية قبل توزيعها على عينة الدراسة وبذلك تكون الأداة قد حققت الصدق الظاهري

ثانياً: ثبات الاستبانة:

قامت الباحثتان بقياس الثبات باستخدام معامل "ألفا كرو نباخ" والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكرو نباخ استبيان سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات

جدول معامل ثبات ألفا كرو نباخ

المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	عدد المفردات	Cronbach's Alpha
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items	Alpha
1.595	.030	0.173	٢٠	0.700**

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ألفا لكرو نباخ بالنسبة لاستبيان سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات قد بلغت قيمته 0.700** وهو معامل ثبات مرتفع.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات البحث

استخدمت الباحثتان برنامج الرزمة الإحصائية Statistical Package for the Social Science وذلك للإجابة عن التساؤلات، وتحقيق أهداف البحث وفقاً للمعالجات الإحصائية التالية :

- الإحصاء الوصفية لعينة البحث: التوزيع التكراري، والنسب المئوية لوصف عينة البحث حسب البيانات الديموغرافية والوظيفية (، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

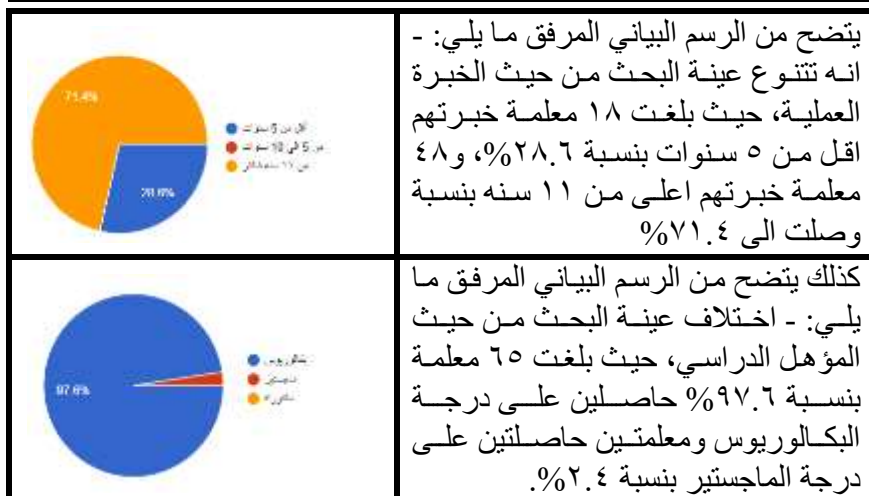
- الإحصاء الوصفية للبحث: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمعرفة الرأي السائد لمفردات العينة، وتصنيف عباراتها حسب درجة أهميتها ومستوى تحقيقها، وقياس تشتت الإجابات عن متوسطات عبارات الاستبانة.

- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Test T Sample Independent) للكشف عن الفروق بين آراء أفراد العينة.

التحليل الإحصائي ونتائج البحث

بعد تطبيق أداة البحث - المعدة من قبل الباحثتان -، والقائمة على سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، تعرض الباحثتان ما توصلت إليه من النتائج والبيانات المترتبة على تحليلها إحصائياً؛ لمعرفة ما إذا كانت الأسئلة والفرضيات التي وضعها صحيحة، أم لا.

(أ): البيانات الديموغرافية



نتائج البحث

م	البعد	العبارة	الحسابي المتوسط	النسبة المئوية	المعياري الانحراف	الدرجة المعيارية
١	التخطيط التربوي البعد الاول	لدى القدرة على رسم السياسات العامة للتخطط التربوية	٤.١٦	٩٧.٣	٠.٩٩	مرتفعة
٢		اقوم بربط خطط الوزارة بالواقع وترجمتها عملياً	٤.٢٥	٦٤.٦	٠.٩٤	مرتفعة
٣		أستطيع تحديد الأولويات عملية التخطيط	٤.١٩	٧٣.٨	٠.٩٣	مرتفعة جداً
٤		اعمل على تشخيص واقع التخطيط أول بأول	٤.١٢	٧٣.٨	٠.٩١	متوسطه
٥		لدي القدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط	٤.٢٦	٨٣.٣	٠.٩٧	مرتفعة جداً
المتوسط العام			٤.٢٢	مرتفعة		
٦	الكفايات الإدارية والفنية	استخدم البيانات المتاحة قبل اتخاذ القرارات المهمة	٤.٢٢	64.3	٠.٩٩	مرتفعة
٧		استخدم الأساليب الحديثة في الإشراف على العمل	٤.١٧	47.6	٠.٩١	مرتفعة جداً
٨		اقوم بدراسة المقترحات الفنية التي	٤.٢٩	59.5	٠.٩٨	متوسطة

سياسات الاحتياجات التدريبية بمدارس التعليم العام بمدينة جميلة الكثيري - سلوى محمد

٩		لدى القدرة على ترجمة السياسات التربوية إلى واقع عملي ملموس	٤.١٨	٨٥	٠.٨٩	مرتفعة
		اقوم ببناء معايير الاداء الفني بكل مهارة	٤.١٣	54.8	٠.٨٩	مرتفعة
المتوسط العام			٤.٢٥	مرتفعة		
١١	المهارات الحياتية	اهتم بتطوير مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى	٤.٢٢	٥٥	٠.٩١	مرتفعة
		اهتم بتطوير مهارات حل المشكلات وصنع القرار	٤.٢١	٥٠	٠.٩٩	مرتفعة
		اقوم بتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين	٤.٢٥	٥٨	٠.٩٧	مرتفعة
		أهتم بالاستفادة من اقتصاد المعرفي في تطوير قدراتي المعرفية	٤.٢٠	٧٠.٦	٠.٩٣	مرتفعة
		أحرص على الاستفادة من الدورات التربوية والمجالات العلمية في تنمية قدراتي المهنية	٤.١٧	٥٥	٠.٨٨	مرتفعة
المتوسط العام			٤.٢٠	مرتفعة		
١٦	استخدام التكنولوجيا	اوظف التقنيات التعليمية الحديثة في عملية التعلم	٤.٢١	٥٠	٠.٩٩	مرتفعة
		امتلك مهارات استخدام الحاسب الألى في العملية الإدارية	٤.١٥	٨٥	٠.٨٩	مرتفعة
		اقوم بتحديد الاحتياجات الفنية للتطوير المهني بالبحث المعلوماتي	٤.٢٥	٦٤.٦	٠.٩٤	مرتفعة
		اهتم بمتابعة مصادر المعلومات الحديثة في القياس والتقويم	٤.٢٩	59.5	٠.٩٧	مرتفعة جداً
		أستطيع الاتصال إلكترونياً مه المؤسسات ذات العلاقة لتسهيل العمل وتامين متطلباته	٤.١٧	٥٥	٠.٩١	مرتفعة
المتوسط العام			٤.٢٢	مرتفعة		

تفسير نتائج التحليل الإحصائي

- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الأول: التخطيط التربوي بمتوسط (٤.٢٢) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة.

■ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الأول: التخطيط التربوي حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم من (٤.١٢ إلى ٤.٢٦) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد من وجهة نظرهم.

■ كما احتلت العبارة رقم (٥) بالمرتبة الأولى وهي "لدي القدرة على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التخطيط" من ابعاد الاستشارة الفكرية بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (٤) وهي "اعمل على تشخيص واقع التخطيط أول بأول" بالمرتبة الأخيرة، من التخطيط التربوي بمتوسط حسابي (٤.١٢)، وانحراف معياري (٠.٩١).

■ وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الثاني: الكفايات الإدارية والفنية بمتوسط (٤.٢٥) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة.

■ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الثاني: الكفايات الإدارية والفنية حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم من (٤.١٣ إلى ٤.٢٩) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد من وجهة نظرهم.

■ كما احتلت العبارة رقم (٨) بالمرتبة الأولى وهي "اقوم بدراسة المقترحات الفنية التي يقدمها العاملون" من ابعاد الكفايات الإدارية والفنية بمتوسط حسابي (٤.٢٩)، وانحراف معياري (٠.٩٨) - بينما احتلت العبارة رقم (١٠) وهي "اقوم ببناء معايير الاداء الفني بكل مهارة" بالمرتبة الأخيرة، من الكفايات الإدارية والفنية بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وانحراف معياري (٠.٨٩).

■ وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الثالث: المهارات الحياتية بمتوسط (٤.٢٠) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة.

■ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الثالث: المهارات الحياتية حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم من (٤.١٧ إلى ٤.٢٥) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد من وجهة نظرهم.

- كما احتلت العبارة رقم (١٣) بالمرتبة الأولى وهي " اقوم بتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين " من ابعاد المهارات الحياتية بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وانحراف معاري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (١٥) وهي " أحرص على الاستفادة من الدورات التربوية والمجالات العلمية في تنمية قدراتي المهنية، من المهارات الحياتية بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٨٨).
 - وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الرابع: استخدام التكنولوجيا بمتوسط (٤.٢٢) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة.
 - وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الرابع: استخدام التكنولوجيا حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم من (٤.١٥ إلى ٤.٢٩) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد من وجهة نظرهم.
 - كما احتلت العبارة رقم (١٩) بالمرتبة الأولى وهي " اهتم بمتابعة مصادر المعلومات الحديثة في القياس والتقويم " من ابعاد استخدام التكنولوجيا بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (٢٠) وهي " أستطيع الاتصال إلكترونياً مع المؤسسات ذات العلاقة لتسهيل العمل وتأمين متطلباته، من استخدام التكنولوجيا بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٩١).
- نتائج البحث:**
- توصلت النتائج أن الاحتياج التدريبي في المجال التربوي من وجهة نظر المعلمات يستلزم توفير التدريب حسب رسم السياسات العامة للتخطيط التربوية، والعمل على تشخيص واقع التخطيط أول بأول.
- كما توصلت نتائج البحث إلى الاحتياج التدريبي في المجال الإداري والفني من وجهة نظر المعلمات يتمثل في التدريب على استخدام الأساليب الحديثة في الإشراف على العمل وكذلك التدريب على بناء المعايير الخاصة بالأداء الفني بكل مهارة من مهارات التعليم.
- وفي الجانب المهاري والشخصي توصلت النتائج على ضرورة الاستفادة من الاقتصاد المعرفي في تطوير قدرات المعلمات المعرفية، والتدريب على الاستفادة من الدورات التربوية والمجالات العلمية في تنمية قدراتهم المهنية.

وأيضاً توصلت نتائج البحث إلى ان الاحتياج التدريبي في المجال التكنولوجي من الضرورة امتلاك المعلمات مهارات استخدام الحاسب الآلي في العملية الإدارية.

التوصيات المقترحة:

استكمالاً لما توصلت إليه الباحثتان وفي ضوء نتائج البحث توصى

بالتوصيات التالية:

- دراسة تقويميه للدورات والبرامج التدريبية المقدمة للمعلمات من وجهة نظر المعلمات
- بناء برامج تدريبية للمعلمات بحيث تصمم بناء على الاحتياجات التدريبية الفعلية.
- العمل على ضرورة اكتساب المعلمات مهارات استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية.
- ان تركز الدورات التدريبية على الجانب العملي والتطبيقي من خلال عقد ورش عمل ولا تقتصر على الجانب النظري.
- إشراك المعلمات في تصميم البرامج التدريبية حتى يزداد شعورهم بالانتماء والرغبة في الالتحاق بهذه البرامج.

المراجع والمصادر:

- أبو زيد، بسمة أحمد إبراهيم. (٢٠٠٨م). واقع إدارة وتنمية الموارد البشرية في المصارف العاملة في فلسطين وسبل تطويره، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو قويدر، سالم. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبو منشار، منال نواجعه، عبد الرحمن (٢٠٢٢) احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدرّاء المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٦، عدد ٣٢، ص ٤٥-٦٥.
- الحيدري، عبد الله حسين محمد (٢٠٢١) الاحتياجات التدريبية لمدرّاء ووكلاء المدارس الثانوية في ربابعه. محافظة أبين، اليمن، المجلة العربية للتربية النوعية، مج ٥، ع ١٦، يناير ٢٠٢١، ص ٢٦٨-٢١٩.
- الخميس، إبراهيم. (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- الرميح، محمد عبد الرحمن فهد. (٢٠٢١) الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، مجلة كلية التربية، مج ٣٧، ع ١٠، ص ٦٧٤-٧٠٦.
- الربابعة، فاطمة علي.. (٢٠١٩). دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. المجلة العربية للنشر العلمي، ع ١٣، ١ - ٤٩. مسترجع من
- <http://search.mandumah.com/Record1435373> معجم
- سلامة، ملاك (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.
- السلمي، سلطان بن رجا الله. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي. مجلة البحوث التربوية والنفسية. مج ١٧، ع (٦٦).

- العلوي، أمل أبو القاسم. (٢٠٢٢). تحليل السياسات العامة: قضايا نظرية واشكاليات منهجية. مجلة الجامعي. ع ٣٦، ١٢٣-١٤٠.
- العنزي، عبد الله زامل. (٢٠٠٧م). الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة بنها، مصر.
- الغامدي، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٩) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية بمدينة جدة في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية، مجلة كلية التربية، مج ٣٥، ع ٩، ج ٢، ص ٣٢٦-٣٥٩.
- القحطاني، علي. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع (١١)، ج ٤ ص ١٢٧-١٧٤.
- القرني، نورة عوض (٢٠٢٠) الاحتياجات التدريبية لدى قائد وقائدة المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، مج ٦، عدد ٢٤، ص ٣٦-٥١.
- كشواي، باري (٢٠٠٦م) إدارة الموارد البشرية، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- نجم، منور عدنان محمد (٢٠٢٠) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٢٨، عدد ١، ص ٤٨-٨٠.
- الوعري، عريب؛ أمارة، محمد (٢٠٢١). واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، المحلة العربية للنشر العلمي، العدد ٣٥، ص ٤٧٥-٤٩١.

وزارة التعليم - التعليم العام: <https://moe.gov.sa>

Frank, A. (2007). An Investigation into the effectiveness of the trainer's model for in service science professional development programs or elementary. The university of texas.





استشراف مستقبل البحث العلمي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية

**Anticipating the Future of Scientific Research in General
Education in Saudi Arabia**

إعداد

خلف صالح الحربي

Khalaf Saleh ALharbi

أ.د/ إبراهيم حنش سعيد الزهراني

Ibrahim Hanash Saeed Alzahrani

قسم القيادة التربوية - كلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.413337

استلام البحث: ٢٨ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٧ / ١٢ / ٢٠٢٤

الحربي، خلف صالح والزهراني، إبراهيم حنش (٢٠٢٥). استشراف مستقبل البحث العلمي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٢٤٥ – ٢٧٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

استشراف مستقبل البحث العلمي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على درجة إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، وتحديد المتطلبات والمعوقات التي تحد من هذا الإسهام، والتعرف على فرص التكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب دلفاي، وتم اختيار (١٣) من الخبراء التربويين، وتم إعداد استبيان مكون من أربعة محاور تجيب على أسئلة الدراسة. وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود عشر مؤشرات تحدد واقع إسهام مدارس التعليم العام في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في البحث العلمي، ووجود ١٢ مطلباً يجب توافره لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في مدارس التعليم العام، ووجود ١٢ تحدياً أو عقبة تحد من إسهام مدارس التعليم العام في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، ووجود ١٣ فرصة للتكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام. وأوصت الدراسة بتشجيع استخدام التكنولوجيا في البحث العلمي عبر تدريب الطلاب على الأدوات الرقمية مثل البرمجيات التحليلية وقواعد البيانات الإلكترونية، وتضمين وحدات ومقررات مخصصة للبحث العلمي ضمن المناهج الدراسية، مع التركيز على مراحل البحث المختلفة، وتنظيم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين حول أحدث أساليب وطرق البحث العلمي وكيفية تطبيقها في الفصول الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التكامل التربوي، أسلوب دلفاي.

Abstract:

The research aimed to identify the degree of contribution of public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia to developing scientific research skills among students, to determine the requirements and obstacles that limit this contribution, and to identify opportunities for integration between educational institutions to enhance scientific research skills among public education students. The researcher used a descriptive methodology based on the Delphi method, selecting 13 educational experts. A questionnaire was prepared consisting of four axes that answer the study's questions. The study's results

revealed ten indicators that define the reality of public education schools' contribution to developing scientific research skills among students, the existence of 12 requirements that must be met to develop scientific research skills among students in public education schools, 12 challenges or obstacles that limit the contribution of public education schools to developing scientific research skills among students, and 13 opportunities for integration between educational institutions to enhance scientific research skills among public education students. The study recommended encouraging the use of technology in scientific research by training students on digital tools such as analytical software and electronic databases, incorporating units and courses dedicated to scientific research within the curricula, focusing on different stages of research, and organizing intensive training courses for teachers on the latest methods and techniques of scientific research and how to apply them in classrooms.

Keywords: Educational Integration, Delphi Technique.

مقدمة

يعد التعليم ركيزة التنمية والحراك الاجتماعي وموجهاً لصياغة المستقبل في كل المجتمعات البشرية المتطورة؛ فالتعليم والتنمية عاملان يشتركان في تطور بعضهما البعض ويؤدي كل منهما إلى تحسين الآخر، والتعليم العالي على مستوى العالم يواجه عدداً من التحديات، منها: تزايد أعداد الخريجين، وارتفاع التكلفة ومشاكل التمويل، والبحث العلمي، والتغيرات السريعة لطبيعة المهن في سوق العمل نتيجة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم قدرة السوق على توفير فرص عمل كافية للخريجين.

ولا تخفى أهمية البحث العلمي في نهضة الأمم ورفقها وازدهارها، فلا بد من تقوية مفهوم البحث العلمي في أذهان التلاميذ والطلاب في مراحل التعليم العام لما في ذلك من توسيع لمقدراتهم العقلية وتقوية لحس الملاحظة ومهارة التفكير الناقد في أنفسهم، وكذلك أهمية تضمين آيات الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في مناهج

التعليم العام لما في ذلك من ترسيخ للمعاني الإيمانية في نفوس التلاميذ، ولذلك يجب تقوية مفهوم البحث العلمي في أذهان التلاميذ والطلاب، وتنمية الجوانب الوجدانية المرتبطة بعقيدتهم، وتضمن طبيعة البحث العلمي في مناهج العلوم واستصحاب مناهج العلوم للإشارة إلى السبق القرآني للعديد من القوانين والاكتشافات العلمية، هذا بالإضافة إلى بناء المناهج التي ترسخ الإيمان والعقيدة المرتكزتين على القرآن والسنة النبوية المشرفة في نفوس التلاميذ والطلاب (حياتي، ٢٠١٤).

ويأتي الاهتمام بالبحث العلمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في إطار الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) التي تسعى من خلال محاورها الثلاثة (المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح) تهدف إلى تحقيق التطوير والتنمية المستدامة، وتعزيز القدرات الاقتصادية، وتوفير تعليم عالي الجودة يقوم على الابتكار والإبداع. فمن خلال محور الاقتصاد المزدهر تتطلب الخطة توفر تعليم عالي المستوى، عالمي التنافس يساهم في دفع عجلة الاقتصاد، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، كما يوجه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، وتوفير مرونة تتقلهم بين مختلف المسارات التعليمية، وتستهدف الرؤية تمكين الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتصنيف التعليمي (العرفج، ٢٠١٩).

كما تضمنت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أسس التعليم الأساس رقم (١٣) الذي أكد من خلال الأساسين رقم (٤١) ورقم (٤٢) على أهمية تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي، والاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة. وأكد الأساس رقم (٥٨) على "تدريب الطاقة البشرية اللازمة"، وأكد الأساس رقم (١١٠) على "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمته"، وأكد الأساس رقم (١١٢) على ضرورة القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي والمخترعات وتضمن التخطيط للتعليم العالي المادة رقم (١٣٢) وتنص على "تنشأ الجامعات والكليات في المملكة بما يلزم حاجة البلاد وامكانياتها" والمادة رقم (١٣٤) وتنص على "ينسق التعليم العالي بين الكليات المختلفة بشكل يحقق التوازن في احتياجات البلاد في مختلف مرافقها" (الحريري، ٢٠١٦).

في ضوء ما سبق يتضح أهمية استشراف مستقبل البحث العلمي لدى طلاب مدارس التعليم العام وهو ما يحاول البحث الحالي القيام به من أجل وضع استراتيجية لتطوير البحث العلمي.

مشكلة البحث

أشارت دراسة يونس، (٢٠٢١) إلى ضعف مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وقدمت الدراسة تصميمًا لبيئة تعلم إلكترونية ذكية لتنمية تلك المهارات، وتوصلت دراسة الحازمي (٢٠٢١) إلى ضعف مهارات البحث العلمي لدى معلمات التربية الأسرية للمرحلة الثانوية بمدينة جدة وألفت الضوء على دور المشرفة التربوية في تنمية تلك المهارات، وأشارت دراسة الغامدي (٢٠٢٠) إلى ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وقدمت الدراسة تصورا لاستخدام التعليم الإلكتروني في تنمية تلك المهارات.

كما أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى ضعف مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات، وقامت بتنمية تلك المهارات باستخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب، وتوصلت دراسة الحميدان (٢٠١٩) إلى أن تطبيق مهارات البحث العلمي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية كان متوسطا ودون المستوى المرغوب فيه، وتوصلت دراسة القرني (٢٠١٦) إلى وجود ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص، كما توصلت دراسة حياتي (٢٠١٤) إلى انخفاض مستوى ضعف إدماج طبيعة البحث العلمي في مناهج العلوم بمراحل التعليم العام، وقدمت فكرة تضمين آيات الإعجاز العلمي في القرآن لرفع مستوى الإدماج.

مما سبق تتضح مشكلة البحث في وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وهو ما يتطلب استشراف المستقبل لتنمية تلك المهارات وهو ما يهدف البحث الحالي تناوله.

أسئلة البحث

١. ما درجة إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب؟
٢. ما متطلبات تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في مدارس التعليم العام؟
٣. ما المعوقات التي تحد من إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب؟
٤. ماهي فرص التكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام؟

أهداف البحث

١. التعرف على درجة إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.
٢. تحديد متطلبات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.
٣. تحديد المعوقات التي تحد من إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.
٤. التعرف على فرص التكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام.

أهمية البحث

أ. الأهمية العلمية

- وجود فجوة بحثية تتعلق بالكشف عن واقع البحث العلمي لدى طلاب مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- أهمية تنمية البحث العلمي لدى طلاب المدارس من أجل إعداد جيل من الباحثين يساهمون في إضافة رصيد مناسب للإنتاج البحثي للمملكة العربية السعودية.
- محدودية الدراسات العربية التي تناولت استشراف مستقبل البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام بأسلوب دلفاي.

ب. الأهمية التطبيقية:

- من المتوقع أن يستفيد المسؤولين في إدارة التعليم العام من نتائج البحث في تطوير البحث العلمي لدى طلاب المدارس.
- يقدم البحث إطاراً إرشادياً يفيد المخططين في التخطيط الاستراتيجي لتنمية البحث العلمي لدى طلاب مدارس التعليم العام.
- يقدم البحث أداة تشخيص لواقع البحث العلمي لدى طلاب المدارس من أجل التحسين والتطوير لهذا الواقع.

مصطلحات البحث

١. استشراف المستقبل: Forecasting The Future :

يعرف على أنه "محاولة للتوقع بمستقبل العرض والطلب على التعليم أو نوع معين من التعليم ودوره في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، سواء اعتمد ذلك على النمو الكمي في قيم متغيرات العرض والطلب الماضية والحالية أو على الآراء الشخصية المبنية على القراءة المتعمقة لمجرى الأحداث التي يتأثر بها العرض والطلب على التعليم" (الطويرقي، ٢٠٢٣، ٨٠).



ويعرف استشراف المستقبل إجرائيا في البحث الحالي بأنه: محاولة وضع تصور لما يكون عليه البحث العلمي بمدارس التعليم العام الحكومية للبنين، يتم وضعه من خلال تصورات مجموعة من الخبراء.

٢. البحث العلمي Scientific Research:

"استخدام الإنسان لنشاطه العقلي للإجابة عن تساؤل في موضوع ما يؤدي إلى حل مشكلة اعترضت طريقه، إما بأسلوب تلقائي ناتج عن ردود فعل لمواقف مشابهة او مكررة، أو تحتاج إلى إيجاد حلول مناسبة بأسلوب علمي منظم وترتيب مراحل وخطوات جمع المعلومات والبيانات والحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحلول المناسبة" (فريد، ٢٠٢٣، ٢١).

ويعرف البحث العلمي إجرائيا في البحث الحالي بأنه جهد علمي منظم يقوم به طلاب مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في مواجهة المشكلات بمنهجية علمية وبموضوعية للوصول إلى حل علمي سليم.

الإطار النظري

يموج العلم بصفة عامة - والعالم العربي بصفة خاصة - بالعديد من المتغيرات التي أدت إلى العديد من التحديات وقد أسهمت هذه التحديات في تزايد الاهتمام بالبحث العلمي نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، فبدأت هذه المجتمعات بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد الحلول لمشكلاتها، لذا انتشرت مراكز البحث العلمي، حيث يُعد البحث العلمي في آن واحد من أشقى وأرقى النشاطات التي يمارسها العقل البشري على الإطلاق (القحطاني، ٢٠٢٠).

سيقوم الباحث بتحليل مفهوم البحث العلمي وأهميته ووظيفته والجهود البحثية للمملكة العربية السعودية في تنميته وأهم معوقات ذلك.

مفهوم البحث العلمي:

البحث العلمي هو أسلوب منظم في جمع المعلومات الموثقة وتدوين الملحوظات والتحليل الموضوعي لتلك المعلومات، باتباع أساليب ومناهج علمية محددة، بقصد التأكد من صحتها أو تعديلها أو إضافة الجديد لها، ومن ثم التوصل إلى بعض القوانين والنظريات والتنبؤ بحدوث مثل هذه الظواهر والتحكم في أسبابها (درويش، ٢٠١٨، ٢٢).

تتعدد منهجيات البحث العلمي وتشمل العديد من الطرق مثل التجارب، والدراسات الميدانية، والتحليل الكمي والنوعي، والمراجعات الأدبية. يتعين على الباحث اختيار المنهجية المناسبة للدراسة بناءً على طبيعة المشكلة البحثية والأهداف

المحددة. يعتبر الالتزام بالمنهجية العلمية أمرًا ضروريًا لضمان نزاهة ودقة النتائج المستخلصة (Roberts & Adams, 2021).

وظيفة البحث العلمي:

يعد البحث العلمي وإنتاج معرفة جديدة من أهم وظائف التعليم العالي، وهذا ما أكدته دراسة بلحوث (٢٠٢٠) حول ضرورة اهتمام الجامعات بالمملكة العربية السعودية بالبحث العلمي عن طريق دعم وزارة التعليم العالي، باعتباره العامل المهم في رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصهم وفي إنجاح عملية التدريس، كما توصل إلى أهمية البحث العلمي والدور الذي يلعبه في كلية التربية بالمملكة العربية السعودية والوسيلة لتطوير المعرفة والتجديد والابتكار والاختراع.

كما يعتبر البحث العلمي من أهم وظائف الجامعات، وإنه الأداة الضرورية لإنتاج المعرفة وتطويرها والمحرك الرئيسي للتقدم والتنمية وأهم أداة لتطوير المجتمعات. إذ بقدر ما يكون إيمان الدول والحكومات بأهمية البحث العلمي قويًا، وبيئة البحث مناسبة، ومكانة الباحث مرموقة، والجهد والمال الذي تبذله لإنتاج المعرفة العلمية واستثمارها محفزًا، بقدر ما يكون تقدمها. وهذا ما تؤكد تجارب الدول المتقدمة حيث يتم اعتماد البحث العلمي في مختلف مجالات الحياة ويرتبط مباشرة باحتياجات المجتمع في الدول العربية، وعلى الرغم من محاولة العديد منها الاهتمام بالبحث العلمي، إلا أنها لا تزال غير قادرة على إنتاج المعرفة التي تلبي احتياجاتها التنموية، رغم ثرواتها الهائلة، ولا يكفي الحديث عن عدد الجامعات ومراكز البحث والبحوث والباحثين، لأن العمل الحقيقي هو بالأحرى ما يتم انجازه على أرض الواقع (البهلول، ٢٠٢١).

ممارسات البحث العلمي في المدارس

تُعتبر ممارسات البحث العلمي في المدارس أحد الأساليب الفعالة لتعزيز التعليم وتنمية مهارات الطلاب البحثية، وتعتمد هذه الممارسات على دمج الأنشطة البحثية ضمن المناهج الدراسية وتشجيع الطلاب على إجراء تجارب وتحقيقات علمية تستند إلى استفساراتهم واهتماماتهم، ومن خلال هذه الأنشطة، يتعلم الطلاب كيفية صياغة الفرضيات، وجمع البيانات، وتحليل النتائج، مما يعزز فهمهم للمفاهيم العلمية ويطور قدراتهم النقدية والتحليلية (Smith & Brown, 2020).

تشمل ممارسات البحث العلمي في المدارس مجموعة متنوعة من الأنشطة، مثل المشاريع العلمية، والتجارب المعملية، والدراسات الميدانية، يُشجع الطلاب على اختيار مواضيع بحثية تتناسب مع اهتماماتهم، مما يزيد من دافعيتهم للمشاركة والتعلم، كما تتيح هذه الأنشطة للطلاب فرصة العمل في فرق، مما يعزز مهارات

التعاون والتواصل لديهم، بالإضافة إلى ذلك، فإن العمل على مشاريع بحثية يُمكن الطلاب من تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات بناءً على الأدلة (Johnson et al., 2021).

يلعب دور المعلم دورًا حيويًا في توجيه ودعم ممارسات البحث العلمي في المدارس، يُعد إعداد بيئة تعليمية تشجع على الاستكشاف والابتكار أمرًا ضروريًا لنجاح هذه الممارسات، ويجب على المعلمين تقديم الإرشاد والتوجيه للطلاب في كل مرحلة من مراحل البحث، بدءًا من اختيار الموضوع ووصولاً إلى تحليل النتائج وتقديم الاستنتاجات، كما يجب على المعلمين توفير الموارد اللازمة، مثل الأدوات والمعدات العلمية، وتسهيل الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة (Garcia & Lee, 2020).

تُساهم ممارسات البحث العلمي في المدارس في تعزيز التعلم النشط، حيث يكون الطلاب مشاركين فعالين في عملية التعلم بدلاً من مجرد متلقين للمعلومات، هذا النوع من التعلم يُساعد في تطوير فهم أعمق للمفاهيم العلمية ويُعزز القدرة على تطبيق المعرفة في سياقات جديدة، كما يُعد البحث العلمي وسيلة فعالة لتعزيز التفكير النقدي والابداعي لدى الطلاب، مما يُعدهم لمواجهة تحديات المستقبل بفعالية (Miller & Robinson, 2021).

ويرى الباحث أن ممارسات البحث العلمي في المدارس تُعتبر جزءًا أساسيًا من عملية التعليم الحديثة، من خلال دمج الأنشطة البحثية في المناهج الدراسية وتوفير الدعم اللازم من قبل المعلمين، يمكن للمدارس تعزيز قدرات الطلاب البحثية وتطوير مهاراتهم العلمية والشخصية، ويجب على المؤسسات التعليمية تبني هذه الممارسات وتعزيزها لضمان إعداد جيل قادر على التفكير النقدي والابتكار والمساهمة بفعالية في المجتمع.

البحث العلمي في السعودية:

قامت المملكة العربية السعودية بجهود لتنمية البحث العلمي، ومن أهم الخطط والسياسات التي وضعتها المملكة، وتتابع تنفيذها لتنمية البحث العلمي:

١. الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) التي تسعى من خلال محاورها الثلاثة (المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح) إلى تحقيق التطوير والتنمية المستدامة، وتعزيز القدرات الاقتصادية، وتوفير تعليم عالي الجودة يقوم على الابتكار والإبداع. ففي محور الاقتصاد المزدهر تتطلب الخطة توفر تعليم عالي المستوى، عالمي التنافس يساهم في دفع عجلة الاقتصاد، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، كما يوجه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، بالإضافة

إلى إتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، وتوفير مرونة تتقلهم بين مختلف المسارات التعليمية، وتستهدف الرؤية تمكين الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتعليم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٤: ٥١٣٧).

٢. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية فقد تضمنت أسس التعليم الأساس رقم (١٣) الذي نص على "الاستفادة من جميع أنواع المعارف الانسانية النافعة على ضوء الإسلام، للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أتى وجدها فهو أولى الناس بها"، والأساس رقم (١٤) والذي نص على "التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية)"، والأساس رقم (١٥) الذي نص على "ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة" والأساس رقم (١٦) الذي نص على "التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، بمتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والانسانية بالخير والتقدم"، وأكد الأساسان (٣٤) و(٣٥) على "تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع، وتنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للإسهام في حلها"، كما أكد الأساسان رقم (٤١) ورقم (٤٢) على أهمية تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي، والاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة، وأكد الأساس رقم (٥٨) على "تدريب الطاقة البشرية اللازمة"، وأكد الأساس رقم (١١٠) على "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمهم"، وأكد الأساس رقم (١١٢) على ضرورة القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي والمخترعات" وتضمن التخطيط للتعليم العالي المادة رقم (١٣٢) وتنص على "تشأ الجامعات والكليات في المملكة بما يلائم حاجة البلاد وإمكانياتها" والمادة رقم (١٣٤) وتنص على "ينسق التعليم العالي بين الكليات المختلفة بشكل يحقق التوازن في احتياجات البلاد في مختلف مرافقها" (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ).

٣. وثيقة السياسة الوطنية للعلوم والتقنية التي اعتمدها مجلس الوزراء السعودي عام (١٤٣٢هـ)، والتي هدفت أن تكون المملكة في مصاف المجتمعات والاقتصادات القائمة على المعرفة بحلول (٢٠٢٥م)، وركزت في أساسها الاستراتيجي الثامن على دعم الارتقاء بمستويات البحث العلمي والابتكار والإبداع واكتشاف الموهوبين ورعايتهم، والتحول إلى التعاملات الالكترونية، ونصت على "استكمال الهياكل المؤسسية اللازمة لرسم السياسات العلمية والتقنية، لإدارة وتخطيط نشاطات العلوم

والتقنية" والتي تتضمن بعض البرامج لتحقيق أهدافها مثل برنامج قدرات البحث العلمي والتطوير التقني والابتكار، والسعي نحو إنشاء مراكز أبحاث متميزة جديدة، وبرامج نقل وتوطين التقنية والابتكار، وبرنامج تنمية الموارد البشرية لتحديد احتياجات المملكة من الموارد البشرية في المجالات العلمية والتقنية، وغيرها من البرامج بهدف وصول المملكة إلى طليعة الدول إقليمياً في مجال العلوم والتقنية والابتكار (وكالة التخطيط والمعلومات بوزارة التعليم العالي ١٤٣٥هـ).

٤. الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة (٢٠١٢-٢٠٣٠م) وقد صدرت عام (١٤٣٣هـ) واشتملت على سياسات وإجراءات استراتيجية من أبرزها: تعزيز القدرات على البحث العلمي والارتقاء بجودته لمواكبة المستويات الدولية، وتمويل البحوث التنافسية التي تدعم ترسيخ المعرفة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٥هـ).

٥. خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩م)، ومن بنودها الاستثمار في دعم مكانة المملكة على الصعيد الدولي، ومن أهدافها في مجال التنمية الاقتصادية التحول إلى اقتصاد ومجتمع المعرفة من خلال استثمار المعرفة بدعم البحث العلمي في الجامعات، بما يحفز على الاكتشاف والابتكار، وأيضاً في مجال تنمية الموارد البشرية من خلال التعليم العالي والتوسع في برامج الدراسات العليا، وإنشاء الجامعات العلمية المتخصصة، بالإضافة إلى تفعيل دور الجامعات البحثي وتطويره، وتعزيز صلته بحاجات المجتمع المستقبلية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦هـ).

٦. مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (أفاق)، بوصفها خطة تطوير طويلة المدى يمتد مداها من (١٤٢٦-١٤٥٠هـ) وقد نص الهدف الاستراتيجي الثاني للخطة على "تلبية المتطلبات المستقبلية لإنتاج المعرفة وحاجات سوق العمل وتنمية المجتمع وزيادة الكفاءة الخارجية" فيما نص الهدف الاستراتيجي السابع للخطة على: "زيادة القدرات التنافسية للطلبة وتنمية مهاراتهم وتعزيز جداراتهم"، ونص الهدف التاسع على "تعزيز جودة البرامج الأكاديمية"، أما الهدف العاشر فقد نص على "توفير الأعداد الكافية من الباحثين بما يتناسب مع المعدلات العالمية"، ونص الهدف الثاني عشر والثالث عشر على "زيادة الطاقة الإنتاجية البحثية والابتكارات ورفع جودتها، وتعزيز منهجية إدارة البحث العلمي وتحقيق التنسيق فيها وتوفير البيئة المحفزة لها" (مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الحازمي (٢٠٢١) إلى الكشف عن دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات البحث العلمي والتحديات التي تواجه معلمات التربية الأسرية في

المرحلة الثانوية بمدينة جدة لتنمية مهارات البحث العلمي، وإلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات التربية الأسرية والصحية نحو دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات البحث العلمي لديهن والتحديات التي تواجههن وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، التخصص، وسنوات الخبرة). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة بلغ حجمها (١٧١) معلمة من معلمات التربية الأسرية والصحية لمدارس جدة للمرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن المشرفات التربويات يساهمن أحياناً في تنمية مهارة المعلمات في البحث العلمي، ووجود تحديات تواجه المعلمات في تنمية مهارات البحث العلمي، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد اختلافات معنوية في آراء المعلمات نحو دور المشرفة وفقاً لمؤهلهن، ولا توجد فروق معنوية بين آراء المعلمات نحو دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات البحث العلمي وفقاً لسنوات الخبرة. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة تقوية العلاقات بين المشرفات والمعلمات لما له من تأثير على تطوير المعلمات على الصعيد الشخصي والمهني، والعمل على تزويد المعلمات بالأساليب التدريسية التي تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية ترفع من روح الانتماء للمؤسسة التعليمية لدى المعلمات وتحفزهن على العمل وزيادة كفاءتهن، وتطوير فهمهن للعلاقة بين البحوث العلمية والنمو المهني.

بينما هدفت دراسة يونس (٢٠٢١) إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية ذكية وقياس فاعليتها تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من فئة الموهوبات ذوي الأساليب المختلفة، وذلك من خلال بناء معايير تصميم بيئة إلكترونية قائم على الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليتها في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية ذوي الأساليب المختلفة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية فئة الموهوبات بمدينة مكة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عينة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وفقاً لأساليب التعلم في تنمية بعض مهارات البحث العلمي الرقمي، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بضرورة تضمين مهارات البحث العلمي الرقمي في مقررات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لما لها من أهمية تلازم مستقبل

الطلّابات البحثي والأكاديمي، وضرورة إدخال البيانات الذكيّة في التدريس ضمن الخطط التطويرية لبرامج الموهوبات والبرامج الإثرائية العلمية بالتعليم السعودي. وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٠) إلى قياس فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن فاعلية المتغير المستقل (التعليم الإلكتروني) على المتغير التابع وهو (تنمية مهارات البحث العلمي)، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٩هـ، في الصف الثاني الثانوي من الثانوية الرابعة والعشرين للبنات بالدمام، والثانوية الثانية للبنات بالدمام، حيث تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية، وقد كان عدد الطالبات اللاتي طبقت عليهن الدراسة (٧٢) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٦) طالبة، تم تقديم المادة التعليمية لهنّ باستخدام التعليم الإلكتروني عن طريق برمجة تعليمية إلكترونية، أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٣٦) طالبة، تم تقديم المادة التعليمية لهنّ بالطريقة التقليدية، وقد تم بناء أدوات الدراسة وهي: اختبار تحصيلي، وبطاقة الملاحظة، والتأكد من صدق الأدوات وثباتها، وتوصلت الباحثتان من خلال الدراسة: إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى α (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعليم الإلكتروني) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لمهارات البحث العلمي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثتان من خلال الدراسة بضرورة الاستفادة من التعليم الإلكتروني في تدريس المفاهيم والمهارات الأدائية المختلفة لطالبات المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات من خلال الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي بمستوى المهارات التأسيسية والمتقدمة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج القياس البعدي، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب (شبكة Twitter، والمدونات Blogs، وبريد Gmail، وGoogle Drive). في نتائج الاختبار التحصيلي بمستوى المهارات التأسيسية والمتقدمة بالقياس القبلي والبعدي،

أتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام مجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة المنق، تم توزيعها عشوائيا على المجموعتين (٢٠) تجريبية و (٢٠) ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي تكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما تم تصميم برنامج تعليمي قائم على استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للتعليم الالكتروني (شبكة Twitter، والمدونات Blogs، و بريد Gmail، Google Drive)، وأسفرت نتائج الدراسة عن . في نتائج الاختبار التحصيلي بمستوى المهارات المتقدمة بالقياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، كما تبين فاعلية استخدام في التطبيقات في تنمية مهارات البحث العلمي إلى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات.

وهدف دراسة ال عبيدان (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع البحث العلمي بمكتب ومدارس التعليم العام بمحافظة القطيف من وجهة نظر التربويات والطالبات، وجهود وزارة التعليم في إرساء قاعدة البحث في الميدان التربوي. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة إلكترونية ومقابلات وحلقات نقاش، تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ حجمها الإجمالي (٩٤٢)؛ من التربويات والطالبات في مكتب ومدارس تعليم القطيف، منهن عدد (٨١٨) أجبن على الاستبانة، وعدد (٢٤) رئيسة قسم شاركن في مقابلات إلكترونية، وعدد (١٠٠) شاركن في (٥) حلقات نقاش مركزة ومنفصلة، عدد كل منها (٢٠) مشاركة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن نسبة (٣٢%) فقط من عينة البحث حضرن برامج تدريبية لمهارات البحث العلمي (٨٠.٨%) منهن حضرن البرنامج التدريبي للبحث العلمي بالوزارة، وأن (٨٨%) من المشاركات يؤيدن إنشاء قسم للبحث العلمي، ونسبة (٧٣.٥%) يعتقدن أن وزارة التعليم وضعت خطة واضحة ومعلنة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ لدعم البحوث العلمية ونشرها، فيما أكثر من (٦٣%) يعتقدن أن عمل بحوث علمية تتعلق بالمشكلات التربوية والتعليمية بالميدان التربوي يساعد على التخطيط الجيد والفعال للتربية، وأن (٦٥%) يعتقدن أن قلة الكفاءات من أهم معوقات انتشار البحث العلمي، وأخيرا فنسبة (٦٦%) يعتقدن أن ضغوط العمل ومتطلبات الدراسة من أهم أسباب العزوف عن كتابة بحوث علمية تربوية. كما بينت نتائج فحص الفرضيات عن وجود علاقة ارتباط قوية بلغت (٠.٩٨) بين معوقات البحث العلمي في المدارس وضعف المخرجات من البحوث التربوية، ووجود علاقة ارتباط قوية بلغت (٠.٩٥) بين جهود وزارة التعليم في دعم البحث العلمي وأثرها على

تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ونسبة (٨٤%) يؤكد أن البحوث العلمية للمشكلات التربوية تساعد على تطوير التربية.

بينما هدفت دراسة الحميدان (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات العلوم مهارات البحث العلمي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية باستخدام المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة ملاحظة مكونة من ٤ محاور رئيسية حول مهارات البحث العلمي، وتم تطبيقها على خمس معلمات من مدرستين بمدينة الرياض، وقد توصلت النتائج إلى: بالنسبة للمهارة تحديد المشكلة بشكل عام تحققت لدى أغلب المعلمات بدرجة كبيرة وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العديم في مهارة تحديد المشكلة، وبالنسبة للمهارة الثانية وهي البحث في المصادر فقد كانت أقل المهارات تطبيقاً، وبالنسبة للمهارة الثالثة وهي مهارة صياغة الفروض فقد تحققت بدرجة مقبولة لدى جميع المعلمات، وبالنسبة للمهارة الرابعة وهي استخدام أدوات البحث العلمي فقد تحققت لدى جميع المعلمات بدرجة ضعيفة.

وهدف دراسة القرني (٢٠١٦) إلى الوقوف على أسباب ضعف طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص في مهارات البحث العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، حيث تم اختيار عينة ممثلة لطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية من جميع الصفوف الدراسية بلغ عدد أفرادها (٣٠٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة لتحديد أسباب ضعف مهارات البحث العلمي تكونت من ثلاث مجالات: الأسباب المتعلقة بالطالبة، والأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية، والأسباب المتعلقة بالأسرة وأشارت النتائج إلى أن أسباب ضعف الطالبات في مهارات البحث العلمي المتعلقة بالطالبة تراوحت قيم متوسطاتها بين (١.١٩ - ١.٩٥). في حين تراوحت متوسطات قيم الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية بين (١.٧٦ - ٢.٢٤). كما وأشارت النتائج إلى أن الأسباب المتعلقة بالأسرة تراوحت قيم متوسطاتها بين (١.١٧ - ١.٩٥). وبناء على النتائج أوصت الدراسة بنشر ثقافة أهمية ممارسة البحث العلمي في مرحلة التعليم العام.

وهدف دراسة الأحمد (٢٠١٦) إلى التعرف على دور التعليم الثانوي في إكساب طلابه مهارات البحث العلمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة "من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للجانب النظري من هذه الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي للجانب الميداني منها. عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية مكونة من (١٢٦) مشرفاً تربوياً، و (٢٧٧) معلماً بالمرحلة الثانوية، ليصبح العدد الكلي لها (٤٠٣) معلماً ومشرفاً تربوياً تحت مظلة إدارتي التربية والتعليم بالمدينة المنورة ومحافظة

ينبع. أداة الدراسة: اعتمد الباحث على الاستبانة التي أعدها، والمكونة من (٥٤) عبارة موزعة على ستة محاور، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي: (١٤٣٤ هـ-١٤٣٥ هـ). وقد توصلت الدراسة إلى أن إمكانية قيام التعليم الثانوي بدوره في إكساب طلابه مهارات البحث العلمي قد جاءت بدرجة متوسطة وفي كافة عناصره وذلك حسب الترتيب التنازلي التالي للمتوسطات: المقرر الدراسي (٣.٠)، المعلم (٢.٩٠)، مركز مصادر التعلم (٢.٨٢)، النظام التعليمي (٢.٦٩)، النشاط الطلابي (٢.٦٧)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١) بين المعلمين والمشرفين حول دور المعلم في إكساب طلابه مهارات البحث العلمي تعزى لاختلاف الوظيفة ولصالح المعلمين، وأن المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الثانوي بدوره في إكساب طلابه مهارات البحث العلمي قد جاءت بدرجة عالية وبقيمة المتوسط الحسابي بلغت (٣.٦٩)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١) بين المعلمين والمشرفين حول المعوقات التي تعوق نظام التعليم الثانوي دون إكساب طلابه مهارات البحث العلمي تعزى لاختلاف الوظيفة ولصالح المشرفين التربويين.

وهدف دراسة الجعيان، (٢٠١١) إلى الكشف عن دور الأنموذج الإثرائي في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات البحث والتفكير العلمي لدى التلاميذ الموهوبين. اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) برنامجاً تعليمياً قائماً على الأنموذج الإثرائي تمت من خلاله ملاحظة أداء التلاميذ فيه من قبل خبراء في مجال الموهبة. ولتحقيق ذلك، تم تصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة بغرض الكشف عن أداء التلاميذ الموهوبين في البيئات التعليمية. وجمعت البيانات وحللت باستخدام الإحصائيات الوصفية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسية مفادها وجود درجة مرتفعة من التطور في الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين. كما بينت نتائج الدراسة أن أبرز الأداءات التي حققت متوسطات مرتفعة تمثلت بنمو السمات الشخصية والاجتماعية للتلاميذ؛ كمهارات التواصل والتحدث ومهارات العمل الفردي والجماعي. فضلاً عن نمو بعض مهارات التفكير التحليلي والإبداعي. كذلك كشفت الدراسة عن وجود تطور أقل في أداء التلاميذ لمهارات البحث العلمي. وبناءً على هذه النتائج.

التعقيب على الدراسات السابقة

- أشارت الدراسة السابقة إلى أهمية تنمية البحث العلمي خاصة في مدارس التعليم العام، وقدم بعض الدراسات مداخل لتنمية تلك المهارات.

- كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن مستوى البحث العلمي بمدارس التعليم العام ليس في المستوى المطلوب، وهو ما يتطلب إيجاد رؤية مستقبلية للتطوير.
- ظهرت الفجوة البحثية بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع في عدم وجود بحث تناول استشراف مستقبل البحث العلمي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الإحساس بمشكلة الباحث وإيجاد مبرراتها وبناء أداة البحث وتفسير ومناقشة نتائجه.

منهج البحث

تُعد تقنية دلفي (Delphi Technique) واحدة من أهم الأساليب المستخدمة لجمع البيانات والوصول إلى توافق في الآراء بين مجموعة من الخبراء، وتعتمد هذه التقنية على استخدام استبيانات موجهة تتكرر على عدة جولات، حيث يقوم المشاركون بإعطاء آرائهم وتوقعاتهم في كل جولة بناءً على نتائج الجولات السابقة، ويهدف هذا النهج إلى الوصول إلى إجماع أو توافق في الآراء حول موضوع محدد من خلال التفاعل المستمر وتبادل الأفكار بين الخبراء (Okoli & Pawlowski, 2020).

تم استخدام أسلوب دلفاي DELPHI TECHNIQUE للوصول إلى تصور لاستشراف مستقبل البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال أسلوب دلفاي لاستكشاف آراء الخبراء وتقييمها فيما يخص الموضوع، وأسلوب دلفاي نوع من تكوين رأي جماعي من قبل مجموعة ممن يعتبرون خبراء في الموضوع قيد الدراسة، وفي معظم البحوث التي استخدمت أسلوب دلفاي، يقوم فريق صغير من الخبراء من خلال التنسيق بينهم بالخروج بتساؤلات وقضايا، ثم يقوم الفريق نفسه بتقييم الردود التي وصلت من كل أعضاء الفريق لمراجعة تلك التساؤلات والقضايا، وفي البحث الحالي سيستخلص الباحث مجموعة من القضايا تصاغ على شكل عبارات تأتي من المشاركين في الجولة الأولى؛ ثم يجمع الباحث ويفحص وينقح ويقدم لهم مرة أخرى على شكل استبيان؛ ثم يقدم لهم مرة ثالثة بعد إدخال التعديلات، وفي الجولات دلفاي سيتم تحليل البيانات بما يتناسب مع متطلبات الجولة (عامر، ٢٠٢٠).

مجتمع البحث وعينته

أشار عامر (٢٠٢٠) إلى أن مجموعة من ١٠ إلى ١٥ من الخبراء، هو عدد كاف للحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها للتحليل والخروج بتصورات ضمن جولات أسلوب دلفاي، وهذا يعني أن اختيار العينة يكون قصدي وليس عشوائياً، من

أجل إشراك من لهم خبرات في الموضوع، لإثراء هذا الموضوع بالمعلومات، وعليه تم اختيار (١٣) من الخبراء التربويين، منهم ٥ خبراء أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية لديهم خبرة لا تقل عن عشر سنوات في تدريس العلوم التربوية، ومشرفين اثنين في وزارة التعليم، وثلاثة مشرفين تربويين في إدارة التعليم، وثلاثة معلمين ممن لديهم خبرة وممارسة في البحث العلمي في مدارس التعليم العام من ذوي الخبرة لا تقل عن خمس سنوات في الإشراف التربوي والتدريس.

أداة البحث

تم بناء استبيان متعدد الجولات لاستشراق مستقبل البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي في ضوء نتائج الدراسات السابقة، وتم تحديد محاوره التالية:

١. درجة إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وظيفة تلك المدارس في البحث العلمي والتطوير والابتكار.
٢. متطلبات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتنمية البحث العلمي لدى الطلاب.
٣. المعوقات التي تحد من إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وظيفة تلك المدارس في البحث العلمي والتطوير والابتكار.
٤. فرص التكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام.

إجراءات البحث

قام الباحث بإجراء ثلاث جولات للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، حيث تم تسليم الاستبيانات المشتملة على أسئلة ذات نهايات مفتوحة في الجولة الأولى لأعضاء المجموعة من الخبراء، تتاح للخبراء الإجابة عليها بحرية للحصول على أكبر قدر ممكن من الإجابات التي تعكس خبرة المشاركين، ولأجل تجنب وضع مفاهيم مسبقة قد تؤثر على رؤية الخبراء وتقيداً في البداية.

تم جمع تلك الاستجابات وفحصت وفرغت على هيئة موضوعات، ومن ثم تمت صياغة تلك الموضوعات على شكل عبارات بهيئة استبيان شبه مفتوح في الجولة الثانية، وتمت إعادتها للمشاركين لإبداء مدى موافقتهم على كل عبارة وإضافة مقترحاتهم إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل، إن تطلب الأمر ذلك.

وفي الجولة الثالثة مُنح المشاركون الفرصة لتعديل مدى تقديرهم لكل عبارة أو الإبقاء عليها كما هي.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول:

ما درجة إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وظيفة تلك المدارس في البحث العلمي والتطوير والابتكار؟

تم عرض السؤال بحيث يتطلب إجابات مفتوحة على أعضاء المجموعة من الخبراء في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية تم صياغة إجابات الخبراء في الجولة الأولى في شكل عبارات بهيئة استبيان وطلب منهم إبداء آرائهم بالموافق أو الرفض للعبارة أو التعديل أو إضافة عبارات أخرى إن تطلب الأمر، وتم تعديل عبارات السؤال بناء على آرائهم وعرضها في الجولة الثالثة، وطلب من الخبراء إبداء الرأي حول العبارات، وتم التعديل النهائي على العبارات لتخرج إجابات السؤال كالتالي:

1. تساهم مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب عن طريق استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المعاصرة بشكل فعال.
2. يقوم المعلمون ممن يلتحقون ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بإجراء البحوث العلمية.
3. تتبنى مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية منهجاً علمياً لتعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في مجال البحث العلمي.
4. يتم مراعاة جانب أخلاقيات البحث من الاستلال والتوثيق والأمانة العلمية.
5. يوجد تدريب ودورات مكثفة للمعلمين لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.
6. يوجد بالمدرسة تطبيق للمشروعات البحثية والتجارب المعملية.
7. تساهم المدارس مع الجهات ذات العلاقة بدعم الطلاب لتقديم البحوث العلمية في المسابقات الدولية.
8. تشترك المدارس في بحوث علمية بغرض الحصول على جوائز علمية إقليمية ومحلية ومنها جوائز مكتب التربية العربي لدول الخليج، جائزة خليفة التربوية، جائزة حمدان بن راشد.
9. يدعم نظام المسارات للمرحلة الثانوية هذه المهارات من خلال مقرر مادة البحث ومصادر المعلومات ومقرر التفكير الناقد.

١٠. تقوم المدارس بالعديد من المبادرات والجهود التي تبذلها وزارة التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.

ويرى الباحث أن مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تسهم في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب من خلال عدة مؤشرات بارزة: أولاً، تُستخدم الأدوات والتقنيات الرقمية المعاصرة بشكل فعال، متى ما توفرت الإمكانيات في المدرسة، مما يتيح للطلاب الوصول إلى مصادر علمية متنوعة وإجراء بحوثهم بشكل أكثر دقة وسرعة. كما أن المعلمين الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية يجرون بحوثاً علمية، ما يعزز من مهاراتهم البحثية وينعكس إيجابياً على الطلاب. علاوة على ذلك، تتبنى المدارس منهجاً علمياً يركز على تعزيز مهارات البحث العلمي، مما يسهم في رفع مستوى الفهم العلمي لدى الطلاب.

ثانياً، تُولي مدارس التعليم العام أهمية كبيرة لجانب أخلاقيات البحث، مثل الاستئلال والتوثيق والأمانة العلمية، وهو ما يعزز من نزاهة البحث العلمي ويُكسب الطلاب مهارات أخلاقية أساسية في مجال البحث. يتم أيضاً تقديم تدريب ودورات مكثفة للمعلمين لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، مما يضمن أن المعلمين مجهزون بالمعرفة والمهارات اللازمة لتوجيه الطلاب بشكل فعال. كما توجد في المدارس تطبيقات للمشروعات البحثية والتجارب المعملية، مما يوفر للطلاب تجربة عملية مباشرة في إجراء البحوث.

أخيراً، تساهم المدارس بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة في دعم الطلاب لتقديم بحوثهم العلمية في المسابقات الدولية، كمسابقة الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي الذي يتيح للطلاب المنافسة والمشاركة في منتجات بحثية تساهم في حصولهم على جوائز واعتراف دولي بأعمالهم. كما تشترك المدارس في بحوث علمية بهدف الحصول على جوائز علمية إقليمية ومحلية، مثل جوائز مكتب التربية العربي لدول الخليج وجائزة خليفة التربوية. كما يتم تنمية مهارات البحث العلمي من خلال مقرري مهارات البحث ومصادر المعلومات والتفكير الناقد. تسهم هذه المبادرات والجهود التي تبذلها وزارة التعليم في تطوير قدرات الطلاب البحثية بشكل شامل.

إجابة السؤال الثاني:

ما متطلبات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتنمية البحث العلمي لدى الطلاب؟

تم عرض السؤال بحيث يتطلب إجابات مفتوحة على أعضاء المجموعة من الخبراء في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية تم صياغة إجابات الخبراء في الجولة

الأولى في شكل عبارات بهيئة استبيان وطلب منهم إبداء آرائهم بالموافق أو الرفض للعبارة أو التعديل أو إضافة عبارات أخرى إن تطلب الأمر، وتم تعديل عبارات السؤال بناء على آرائهم وعرضها في الجولة الثالثة، وطلب من الخبراء إبداء الرأي حول العبارات، وتم التعديل النهائي على العبارات لتخرج إجابات السؤال كالتالي:

١. تعزيز المشاريع المستقلة التي تحفز الطلبة على القيام بمشاريع بحثية مستقلة تتوافق مع تطلعاتهم الشخصية.
 ٢. تهيئة البيئة المادية المناسبة لتنمية مهارات البحث العلمي.
 ٣. تصميم الميزانية التشغيلية للمدارس لتنمية مهارات البحث العلمي.
 ٤. تعزيز خبرة المعلمين والمعلمات في مجال البحث العلمي لتمكينهم من تنمية وتطوير مهارات البحث العلمي لدى الطلاب في مدارس التعليم العام.
 ٥. تنمية وعي القيادة المدرسية بأهمية البحث العلمي ودوره في صقل شخصية الطالب العلمية.
 ٦. إقامة معارض البحوث الطلابية وأسابيع البحث العلمي.
 ٧. تأهيل المعلم لمساعدة الطلاب على البحث الاستكشافي والتدقيق اللغوي والتحرير الكتابي.
 ٨. توفير مصادر متنوعة للمعلومات وسهولة الوصول لخدمة البحث العلمي.
 ٩. طرح مادة للبحث العلمي بالمسارات الجديدة لطلبة المرحلة الثانوية بهدف تعلم منهجية البحث.
 ١٠. التعاون وعقد الشراكات مع الهيئة الوطنية للبحث والابتكار لدعم الأفكار العلمية والمبادرات النوعية الرائدة.
 ١١. دمج مهارات البحث العلمي في المقررات؛ للاستفادة الكاملة من إمكانيات المهارات البحثية.
 ١٢. تعزيز دور البيئة المدرسية في ترسيخ ثقافة البحث العلمي، وجعلها مكان محفز للطلاب والمعلم على حد سواء.
- ويرى الباحث أن مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى مجموعة من الإجراءات لتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، والعمل على تعزيز هذه الإجراءات وتعميمها لتشمل كافة المدارس تحقيقاً لمبدأ العدالة والمساواة.

أحد هذه المتطلبات هو تعزيز المشاريع المستقلة التي تشجع الطلاب على تنفيذ مشاريع بحثية تتوافق مع تطلعاتهم الشخصية، مما يعزز من شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية في عملية التعلم. إلى جانب ذلك، من الضروري تهيئة البيئة المادية المناسبة التي تدعم مهارات البحث العلمي، مثل توفير مختبرات مجهزة وأماكن مخصصة للدراسة والبحث. كما يجب تصميم الميزانية التشغيلية للمدارس بما يضمن توجيه الموارد الكافية لتنمية مهارات البحث العلمي، مما يساعد في توفير الأدوات والتقنيات اللازمة لدعم هذه الأنشطة.

كما يرى الباحث أن تعزيز خبرة المعلمين والمعلمات في مجال البحث العلمي هو عنصر أساسي آخر يوفر توجيه مناسب للطلاب لتطوير مهاراتهم البحثية، كما أن لتنمية وعي القيادة المدرسية بأهمية البحث العلمي دور في صقل شخصية الطالب العلمية، حيث يمكن للقيادات المدرسية توفير الدعم اللازم للمعلمين والطلاب مما يحفز على المشاركة، كما توفر إقامة معارض البحوث الطلابية وأسابيع البحث العلمي منصات لعرض نتائج الأبحاث وتحفيز المزيد من الطلاب على المشاركة في الأنشطة البحثية.

ويرى الباحث أنه من الضروري زيادة تأهيل المعلمين لمساعدة الطلاب في البحث الاستكشافي والتدقيق اللغوي والتحرير الكتابي، بتوفير الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال، مما يضمن تقديم الأبحاث بجودة عالية، وتوفير مصادر متنوعة وسهلة الوصول للمعلومات يخدم البحث العلمي بشكل كبير، إذ يتيح للطلاب الوصول إلى بيانات ومراجع متنوعة تدعم أبحاثهم. ولوجود مادة البحث العلمي في المسارات الجديدة لطلبة المرحلة الثانوية دور في تعلم منهجية البحث، مما يعزز من قدرات الطلاب البحثية. كما أن التعاون مع الهيئة الوطنية للبحث والابتكار لدعم الأفكار العلمية والمبادرات النوعية الرائدة دور في تعزيز جودة الأبحاث والمشاريع الطلابية. وأخيراً، لدمج مهارات البحث العلمي في المقررات الدراسية أثر في تعزيز الفائدة الكاملة للمهارات البحثية المتاحة، وتعزيز دور البيئة المدرسية في ترسيخ ثقافة البحث العلمي يجعل من المدرسة مكاناً محفزاً للطلاب والمعلمين على حد سواء.

إجابة السؤال الثالث:

ما المعوقات التي تحد من إسهام مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية البحث العلمي لدى الطلاب من خلال وظيفة تلك المدارس في البحث العلمي والتطوير والابتكار؟

تم عرض السؤال بحيث يتطلب إجابات مفتوحة على أعضاء المجموعة من الخبراء في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية تم صياغة إجابات الخبراء في الجولة الأولى في شكل عبارات بهيئة استبيان وطلب منهم إبداء آرائهم بالموافق أو الرفض للعبارة أو التعديل أو إضافة عبارات أخرى إن تطلب الأمر، وتم تعديل عبارات السؤال بناء على آرائهم وعرضها في الجولة الثالثة، وطلب من الخبراء إبداء الرأي حول العبارات، وتم التعديل النهائي على العبارات لتخرج إجابات السؤال كالتالي:

١. عدم وجود مقرر خاص للبحث العلمي في مدارس التعليم العام.
٢. عدم وجود أنشطة في المقررات تدعم البحث العلمي.
٣. عدم توافر الموارد اللازمة للبحث العلمي نتيجة نقص الدعم المالي والمادي للمدارس.
٤. البحوث المقدمة بالمدارس نتاج مجهودات فردية في الأغلب أو تأتي استجابة لمبادرات معينة تطلقها الوزارة أو الجهات الحكومية.
٥. وجود تحديات تتصل ببيئة المدرسة وعدم جاذبيتها لتبني مبادرات ومشاريع الطلبة.
٦. ضعف وعي قادة المدارس بأهمية البحث العلمي في المدارس.
٧. تحديات تتصل بالمناهج حيث تقتصر على تقديم المعارف المجردة ولا تتضمن أنشطة وتدريبات تشجع على الاستقصاء والتحقق ومراجعة قواعد المعلومات.
٨. ضعف تمويل البحوث العلمية بالمدارس.
٩. نقص الوعي بأهمية البحث العلمي لدى بعض المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.
١٠. تحديات تتصل بضعف دور القطاع الخاص في دعم المناشط والفعاليات البحثية في المدارس.
١١. تحديات مجتمعية والتي تتمثل في غياب المبادرات المجتمعية لدعم أفكار الطلبة الإبداعية وحفزهم على التجريب والاستقصاء.
١٢. عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين في مجال البحث العلمي.

ويرى الباحث أن مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تواجه عدة معوقات تحد من إسهامها في تنمية البحث العلمي لدى الطلاب:

أولاً، لا يوجد مقرر خاص للبحث العلمي في مدارس التعليم العام وإنما يقتصر فقط على نظام المسارات في المرحلة الثانوية، مما يؤدي إلى نقص في المعرفة النظرية والعملية المتعلقة بالبحث العلمي لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، عدم وجود أنشطة في المقررات تدعم البحث العلمي يعني أن الطلاب لا يحصلون على الفرص الكافية لممارسة مهارات البحث والاستقصاء. أيضاً، نقص الموارد اللازمة للبحث العلمي بسبب نقص الدعم المالي والمادي للمدارس يؤثر سلباً على قدرة الطلاب والمعلمين على إجراء أبحاث عالية الجودة.

ثانياً، غالباً ما تكون البحوث المقدمة في المدارس نتاج مجهودات فردية أو استجابة لمبادرات محددة من الوزارة أو الجهات الحكومية، مما يعني عدم وجود نظام مستدام لدعم البحث العلمي. تواجه المدارس تحديات بيئية تجعلها غير جاذبة لتبني مبادرات ومشاريع الطلاب، كما أن ضعف وعي وتأهيل بعض قادة المدارس بأهمية البحث العلمي يحد من القدرة على تطوير بيئة مدرسية تشجع على البحث والابتكار. وكذلك تواجه أغلب المناهج الحالية قصوراً في دعم مهارات البحث العلمي وتضمين الأنشطة الداعمة على الاستقصاء وإنما تقتصر على تقديم المعارف المجردة ، مما يحد من تطوير مهارات البحث العلمي لدى الطلاب.

أخيراً، يرى الباحث أن تمويل البحوث العلمية في المدارس بحاجة إلى زيادة مداخله، وتفعيل دور القطاع الخاص في دعم الأنشطة والفعاليات البحثية في المدارس، كما يرى الباحث أن نقص الوعي بأهمية البحث العلمي لدى بعض المعلمين والطلاب وأولياء الأمور يعرقل الجهود المبذولة لتنمية هذه المهارات، مما يقلل من فرص التعاون والدعم المالي. ويرى الباحث أيضاً أن التحديات المجتمعية تشمل غياب المبادرات المجتمعية لدعم أفكار الطلاب الإبداعية وتحفيزهم على التجريب والاستقصاء. وأخيراً، عدم وجود برامج تدريبية إلزامية للمعلمين في مجال البحث العلمي يعيق تفعيل فرص تعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلاب سواء بتفعيل هذه المهارات في المناهج الدراسية والتكاليف المطلوبة من الطلاب أو الممارسات التدريسية أو بالتوجيه الفعال للطلاب في أبحاثهم.

إجابة السؤال الرابع:

ما فرص التكامل بين مؤسسات التعليم لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام؟

تم عرض السؤال بحيث يتطلب إجابات مفتوحة على أعضاء المجموعة من الخبراء في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية تم صياغة إجابات الخبراء في الجولة الأولى في شكل عبارات بهيئة استبيان وطلب منهم إبداء آرائهم بالموافق أو الرفض للعبارة أو التعديل أو إضافة عبارات أخرى إن تطلب الأمر، وتم تعديل عبارات السؤال بناء على آرائهم وعرضها في الجولة الثالثة، وطلب من الخبراء إبداء الرأي حول العبارات، وتم التعديل النهائي على العبارات لتخرج إجابات السؤال كالتالي:

١. تعزيز التعاون مع هيئة البحث والابتكار لتصميم مسابقات وبرامج ومبادرات موجهة لطلبة المدارس
٢. تعزيز التعاون وعقد الشراكات مع الجامعات للاستفادة من إمكانياتها الكبيرة واتاحتها لطلبة المدارس لممارسة وتنفيذ البحث العلمي
٣. الاستفادة من خبرات المعلمين المؤهلين الحاصلين على درجات عليا في خدمة المدارس فيما يخص البحث
٤. عقد شراكات مع مكتب التربية العربي لدول الخليج ليقوم على تبني مبادرات الطلبة ومشاريعهم
٥. تحديد برتوكولات واتفاقيات بحثية لشكل إجراءات البحث ومتطلباته الإدارية من تراخيص وموافقات ولجان أخلاقيات البحث.
٦. استعانة المدارس بالباحثين المختصين في الجامعات الوطنية والخاصة
٧. تسهيل الإجراءات البحثية والوصول إلى المعلومات ذات العلاقة بمشكلة البحث بين منسوبي مؤسسات التعليم المختلفة.
٨. التعاون المثمر بين المدارس في إجراء البحوث، مما يغني التجربة والنتائج ويختصر الوقت والجهد.
٩. إقامة المؤتمرات البحثية مما يعزز الإبداع البحثي.
١٠. تخصيص جوائز للمتميزين بحثيا مما يعزز المنافسة.

١١. إشراك الطلاب بعد تدريبهم، كباحثين مساعدين في البحوث المشتركة في الجامعات لاكتساب الخبرة والتطبيق الصحيح لما تمت دراسته.

١٢. توفير فرص للطلاب للمشاركة في الأنشطة البحثية في الجامعات والمراكز البحثية

١٣. إنشاء مراكز بحثية صغيرة في المدارس بالتعاون مع الجامعات.

ويرى الباحث أن فرص التكامل بين مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية تمثل مجالاً واسعاً لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب التعليم العام. أحد أهم هذه الفرص هو تعزيز التعاون مع هيئة البحث والابتكار لتصميم مسابقات وبرامج ومبادرات موجهة لطلبة المدارس، مما يحفز الطلاب على المشاركة في الأنشطة البحثية بطرق مبتكرة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعزيز التعاون وعقد الشراكات مع الجامعات للاستفادة من إمكانياتها الكبيرة، مما يتيح لطلاب المدارس فرصة ممارسة وتنفيذ البحث العلمي باستخدام مرافق الجامعات المتطورة والاستفادة من خبرة أساتذتها.

ويرى الباحث أن فرص الاستفادة من خبرات المعلمين المؤهلين الحاصلين على درجات عليا تعتبر أيضاً فرصة ذهبية لخدمة المدارس فيما يخص البحث العلمي، حيث يمكن لهؤلاء المعلمين نقل معارفهم وخبراتهم إلى الطلاب. عقد شراكات مع مكتب التربية العربي لدول الخليج لتبني مبادرات الطلاب ومشاريعهم يمكن أن يوفر دعماً إضافياً ويعزز من فرص الطلاب في النجاح والتميز. تحديد بروتوكولات واتفاقيات بحثية لشكل إجراءات البحث ومتطلباته الإدارية، مثل التراخيص والموافقات ولجان أخلاقيات البحث، يساهم في تسهيل العمليات البحثية وضمان الالتزام بالمعايير الأخلاقية.

كما يرى الباحث أن المدارس يمكنها أيضاً الاستعانة بالباحثين المختصين في الجامعات الوطنية والخاصة، مما يساهم في رفع مستوى الأبحاث المدرسية. تسهيل الإجراءات البحثية والوصول إلى المعلومات ذات العلاقة بمشكلة البحث بين منسوبي مؤسسات التعليم المختلفة يمكن أن يختصر الوقت والجهد ويزيد من كفاءة البحث. التعاون المثمر بين المدارس في إجراء البحوث يعزز من غنى التجربة والنتائج. إقامة المؤتمرات البحثية يعزز الإبداع البحثي ويمنح الطلاب منصة لعرض أعمالهم.

تخصيص جوائز للمتميزين بحثياً يعزز المنافسة بين الطلاب، وإشراكهم كباحثين مساعدين في البحوث المشتركة مع الجامعات بعد تدريبهم يمكنهم من اكتساب الخبرة اللازمة. توفير فرص للطلاب للمشاركة في الأنشطة البحثية في الجامعات والمراكز البحثية وإنشاء مراكز بحثية صغيرة في المدارس بالتعاون مع الجامعات يمثل خطوات إضافية نحو تعزيز البحث العلمي في التعليم العام.

التوصيات:

- تخصيص ميزانية سنوية لدعم الأنشطة البحثية في المدارس، بما في ذلك شراء المعدات والمواد البحثية.
- توفير منح مالية صغيرة للطلاب والمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في المشاريع البحثية.
- دعم وتشجيع المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في مجالات البحث العلمي، لتعزيز قدرتهم على توجيه الطلاب.
- إنشاء برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية إشراك الطلاب في البحوث العلمية استناداً إلى تجاربهم في الدراسات العليا.
- اعتماد برامج تدريبية الزامية في مجال البحث العلمي لكافة المعلمين.
- تشجيع استخدام التكنولوجيا في البحث العلمي عبر تدريب الطلاب على الأدوات الرقمية مثل البرمجيات التحليلية وقواعد البيانات الإلكترونية.
- توفير ورش عمل حول استخدام التكنولوجيا في جمع وتحليل البيانات، مما يساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم البحثية.
- توفير مساحات مخصصة داخل المدارس للمختبرات والمكتبات والمراكز البحثية، لتمكين الطلاب من العمل على أبحاثهم بشكل فعال.
- تجهيز الفصول الدراسية بالأدوات والتقنيات اللازمة لدعم الأنشطة البحثية.
- وضع مقرر دراسي خاص بالبحث العلمي يتم تدريسه في جميع مراحل التعليم العام لتعريف الطلاب بأساسيات البحث العلمي وأهميته.
- إنشاء شراكات مع الشركات والمؤسسات الخاصة لتوفير فرص تدريبية وبحثية للطلاب.

- تصميم وتنظيم مسابقات وبرامج ومبادرات بحثية موجهة لطلبة المدارس بالتعاون مع هيئة البحث والابتكار.
- تقديم جوائز ومنح للطلاب المتميزين في المسابقات البحثية لتشجيعهم على الاستمرار في تطوير مهاراتهم.
- تعزيز التعاون مع الجامعات للسماح للطلاب باستخدام مرافقها البحثية وإجراء الأبحاث تحت إشراف أكاديمي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ال عبيدان، صفية بنت سعيد (٢٠١٩). واقع البحث العلمي بمدارس التعليم العام بمحافظة القطيف: آمال وتطلعات تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(١٧)، ١٣٧ - ١٧٠
- إبراهيم، إسماعيل. (٢٠١٧). *مناهج البحوث الإعلامية*. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الأحمدي، حاتم بن عبد الرحيم بن عامر (٢٠١٦). *دور التعليم الثانوي في إكساب طلابه مهارات البحث العلمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- آل الشيخ، نوف بنت إبراهيم (٢٠٢١). *متطلبات تطوير البحث الاجتماعي في ضوء رؤية ٢٠٣٠: دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ١٣ (٢) ٤٦٥ - ٥٢٢
- بلحوت، كوثر (٢٠٢٠). *البحث العلمي ودوره في تطوير التعليم العالي: دراسة لواقع جامعة الملك فيصل، كلية التربية*. مجلة مينا للدراسات الاقتصادية، ٣ (٥)، ١٥٣ - ١٧٦.
- البهلول، هادية. (٢٠٢١). *واقع البحث العلمي في البلدان العربية: المعوقات ومقترحات للتطوير* (حالة تونس). مجلة مستقبل البحوث الاجتماعية، ٥ (١)، ٤٩-٩١.
- الجغيمان، عبد الله بن محمد (٢٠١١). *دور الأنموذج الإثرائى الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - عمادة البحث العلمي، (٢١)، ٧٥ - ١٠٨.
- الحازمي، نجود عبد العزيز عيد (٢٠٢١). *دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات البحث العلمي والتحديات التي تواجه معلمات التربية الأسرية للمرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات*. مجلة العلوم التربوية والنفسية - المركز القومي للبحوث غزة، ٥ (٢٩)، ٩٠ - ١١٢.
- الحريري، رافدة (٢٠١٦). *نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الحميدان، نورة بنت خالد (٢٠١٩). مدى تطبيق مهارات البحث العلمي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط - كلية التربية، ٣٥ (١١)، ٥٩٤ - ٦١٤.

حياتي، الطيب أحمد المصطفى (٢٠١٤). أهمية تضمين آيات الإعجاز العلمي في القرآن وإدماج طبيعة البحث العلمي في مناهج العلوم بمراحل التعليم العام. دراسات تربوية - المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، ١٥ (٢٩)، ١ - ٢٧. خوج، فخرية بنت محمد (٢٠٢٠). الالتزام بأخلاقيات البحث لدى طلاب البحث العلمي: منظور إسلامي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي - جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، ٤٨ (٤)، ٢٣٥ - ٢٥٦. درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة: مؤسسة علوم الأمة للاستثمارات الثقافية.

الزهراني، محمد بن جمعان حسن (٢٠١٩). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجبل الثاني للويب في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات. المجلة التربوية لتعليم الكبار - جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز تعليم الكبار، ١ (٤)، ٢٧٢ - ٣٢٤.

الشهراني، معلوى بن عبد الله حسين (٢٠٢٠). تصور مقترح لتعزيز البحث العلمي في مواجهة التحديات الأمنية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م. مجلة الفكر الشرطي، ٢٩ (١١٥)، ١٠٥ - ١٥٦.

طارق عامر (٢٠٢٠). أساليب الدراسات المستقبلية. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطويرقي، فاطمة بنت حميد (٢٠٢٣). استشراف المستقبل لإدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة الحكومية بالرياض باستخدام أسلوب دلفاي. مجلة العلوم التربوية والنفسية - المركز القومي للبحوث غزة، ٧ (٣١)، ٧٧ - ١٠٠.

العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني (٢٠٢٠). آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في تطوير السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة دار سمات للدراسات والأبحاث، ٩ (٢)، ١٤٩ - ١٦١.

العجمي، نوف بنت عبد العالي بن علي (٢٠٢٠). متطلبات تطوير وظائف الجامعات السعودية الحكومية بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، مج ٤٤، ع ١٤، ١٥٣ - ١٨٠.

العربي، هشام يوسف مصطفى علي (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب جامعة حائل في تصنيف كيو إس QS لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٨)، ٤٠٥ - ٤٦٩.

العرفج، نورة عبد اللطيف محمد (٢٠١٩). معوقات إسهام الجامعات السعودية في التنمية الاقتصادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - رابطة التربويين العرب، (١١٠)، ١٤٣ - ١٨٠.

الغامدي، إيمان إمبرك عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - المركز القومي للبحوث غزة، ٤ (٣٢)، ٩٨ - ١٢٤.

فريد، مها محمد (٢٠٢٣). البحث العلمي في مجالات الفن والتصميم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، علي فهران محمد (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتمويل البحث العلمي بالتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٣٠)، ٤٧١ - ٥٤٧.

القرني، لولوه محمد (٢٠١٦). أسباب ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة النماص. المجلة التربوية الدولية المتخصصة - دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (٤)، ٥٤٥ - ٥٥٨.

المطيري، نادية بنت محمد بن حمد (٢٠١٩). معوقات البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات الناشئة كما يراها أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١١)، ١٢٥ - ١٦٣.

يونس، سيد شعبان عبد العليم (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية ذكية وفعاليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنوعية - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، (٩)، ١ - ٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Garcia, M., & Lee, S. (2020). The role of teachers in facilitating school-based scientific research. Teaching Science, 66(2), 145-160.

- Johnson, R., et al. (2021). Enhancing student engagement through research-based learning activities. *Educational Research and Reviews*, 36(4), 457-472.
- Miller, D., & Robinson, P. (2021). Promoting critical thinking and creativity through scientific inquiry in schools. *Journal of Educational Innovation*, 22(1), 89-105.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2020). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Roberts, D., & Adams, K. (2021). Methodologies in scientific research: Choosing the right approach. *Research Techniques Journal*, 29(3), 345-360.
- Smith, E., & Johnson, R. (2018). Structural challenges in academic research: An overview. *Journal of Higher Education Research*, 15(2), 145-160.
- Smith, J., & Brown, K. (2020). Implementing scientific research practices in schools: Benefits and challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 29(3), 321-335.



درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة بمحافظة جدة

**The Degree Of Sustainable Leadership Practice Among
Kindergarten Principals In Privet Schools In Jeddah
Governorate**

إعداد

دلال هلال عايض الغامدي

Dalal Hilal Ayed Al-Ghamdi

باحثة ماجستير في الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

جمانة سامي نصار الظاهري

Jumana Sami Nassar Al-Dhahri

باحثة ماجستير في الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.413338

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٢/٣٠

الغامدي، دلال هلال عايض والظاهري، جمانة سامي نصار (٢٠٢٥). درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة بمحافظة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٢٧٧ - ٣٠٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة بمحافظة جدة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال في المدارس الخاصة في مدينة جدة مع التركيز على أربعة أبعاد رئيسية (استثمار وتنمية الموارد البشرية والمادية، وبناء الخطة الاستراتيجية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئة، والتعليم المستمر والإبداع). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة الكترونية لجمع البيانات. اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات مدارس رياض الأطفال البالغ عددهم (٧٠٨) معلمة، وتكونت العينة من (٦١) معلمة لرياض الأطفال في المدارس الخاصة في مدينة جدة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، أظهرت أهم نتائج الدراسة أن واقع القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال في مدارس جدة الخاصة جاء بدرجة (عالية) بمتوسط ٣,٩٨. وجاء تطبيق الأبعاد حسب مستوى ممارستها تنازلياً: (بعد المسؤولية الاجتماعية والبيئة، ثم بعد الرؤية والخطة الاستراتيجية، بعد استثمار وتنمية الموارد البشرية والمادية، وأخيراً بعد التعلم المستمر والإبداع). لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير سنوات الخدمة والتخصص لأبعاد القيادة المستدامة، باستثناء بعد المسؤولية الاجتماعية والبيئة حيث أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأخرى. وبناءً على هذه النتائج توصي الباحثتان بوضع نظام حوافز مادية ومعنوية لتقدير الجهود المتميزة وإشراك المجتمع المدرسي بشكل فعال في وضع الخطط الاستراتيجية، وإقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم مبادرات القيادة المستدامة، بالإضافة إلى مكافأة أصحاب الأفكار والحلول الإبداعية، كما توصي بتطوير برامج تدريبية مستمرة وشاملة لجميع المديرات والمعلمات بغض النظر عن سنوات الخدمة وتصميم برامج تدريبية متخصصة تراعي الخلفيات الأكاديمية المختلفة للمديرات والمعلمات.

الكلمات المفتاحية: القيادة المستدامة، رياض الأطفال.

Abstract:

This study aimed to investigate the reality of sustainable leadership among kindergarten principals in private schools in the city of Jeddah, with a focus on four key dimensions: developing investment in human and material resources, building the strategic plan, social and environmental responsibility, and

continuous learning and creativity. The study employed a descriptive-analytical research methodology and utilized an electronic questionnaire to collect data. The study population comprised all (708) kindergarten teachers, and the sample consisted of (61) kindergarten teachers in private schools in Jeddah, selected through simple random sampling. The key findings revealed that the reality of sustainable leadership among kindergarten principals in private schools in Jeddah was at a (high) level, with an average of 3.98. The application of the dimensions according to the level of their practice was descending: social and environmental responsibility, vision and strategic plan, investment and development of human and material resources, and finally continuous learning and creativity. The results did not indicate any statistically significant differences based on the variables of years of service and specialization for the dimensions of sustainable leadership, except for the dimension of social and environmental responsibility, where the findings showed statistically significant differences based on academic specialization, favoring other specializations. Based on these results, the researchers recommend establishing a system of material and moral incentives to recognize distinguished efforts, actively involving the school community in developing strategic plans, forming partnerships with local community institutions to support sustainable leadership initiatives, and rewarding innovative ideas and solutions. Additionally, they suggest developing continuous and comprehensive training programs for all principals and teachers, regardless of years of service, as well as designing specialized training programs that consider the diverse academic backgrounds of principals and teachers.

Keywords: Sustainable Leadership, Kindergartens.

المقدمة

تتعدد أشكال القيادة وأهدافها اليوم بسبب ما تشهده المنظمات من مشكلات وتغيرات وتحديات جديدة، و تشكل القيادة حجر الأساس الذي يستند إليه التغيير والتطوير وجودة العمل. يقع على عاتق القادة مسؤولية مواجهة التحديات القائمة وتحقيق الأهداف وإعداد الكوادر البشرية وتطويرها؛ لتسهم في تطوير حركة التقدم العلمي، وفي هذا السياق أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠م ضرورة التركيز على تأهيل القيادات التربوية والأكاديمية وتدريبها. وتعد القيادة المستدامة من الأساليب الحديثة التي تساعد تلك المؤسسات على النمو الآمن المستقر وتحقيق الغايات والأهداف، وتدل الاستدامة ضمناً على أن التطوير سوف يركز على ما يهم ويستمر فترة طويلة و يحقق أهدافه دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة، سواء في الوقت الحالي أو مستقبلاً (McCann & Holt , 2011). ويمنح هذا الأسلوب من القيادة قوة دائمة من خلال تنمية مهارات الأفراد وجعلهم على درجة عالية من الالتزام بتحقيق أداء متميز (الحدراوي، ٢٠١٨).

فالقيادة المستدامة تمثل اليوم منهج قيادي جديد لمواجهة تحديات القيادة التقليدية القائمة التي لم تعد كافية لمواجهة التعقيدات في المؤسسات التعليمية، استناداً لما كشفته دراسة Coyne (2017) بأنه توجد العديد من العوامل التي تفرض على المنظمات المعاصرة التوجه إلى تطبيق القيادة المستدامة والتي تتضمن تأثيرات العولمة والسرعة المتزايدة. و أكد على ذلك ما أشارت إليه دراسة اشتيوي (٢٠١٧) و دراسة الحدراوي (٢٠١٨) بأن القيادة المستدامة من الاتجاهات الحديثة في القيادة التي تمنح المؤسسة التعليمية قوة دائمة. لذلك هي تدعو إلى ضرورة التحول من التركيز التقليدي في أبعادها إلى التوجه للمساهمة في بعد استثمار الموارد المادية و البشرية بتطوير قوة عاملة ماهرة وأكثر تفاعلاً لتقديم منتجات وخدمات وحلول عالية الجودة، و المساهمة في بعد الخطة استراتيجية بتبني رؤية طويلة الأجل في اتخاذ القرارات بحيث أن تكون كل عناصر التنظيم داخلياً وخارجياً مستدامة وتعزيز بعد السلوكيات الاجتماعية و البيئية وبعد التعلم المستمر وتشجيع حالات الابداع والابتكار.

وتأسيساً على ما سبق ومع التطورات والتوجهات الجديدة، زاد الاهتمام يوماً بعد يوم بتربية الطفل ما قبل المدرسة؛ حيث أصبحت رياض الأطفال ضرورة ملحة لجميع الأطفال كونها مرحلة التهيئة والأعداد والتنشئة للمرحلة الابتدائية، وأوضحت دراسة Davis (2015) ضرورة تضمين برامج الوعي التنموي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأن تقدم المجتمع لا يقاس بالامتلاكات، إنما يقاس بالثروة البشرية

المدربة والمؤهلة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. فمن الضروري جعل الاستدامة ثقافة عميقة في الصفوف الناشئة بوصفهم الشريحة الأوسع إمتداد في مجتمعاتنا، وكونهم الفاعلين الحقيقيين في إحداث التغيير مستقبلاً. لذلك من الضروري القيام برسم تخطيط تربوي مستند إلى أبعاد القيادة المستدامة، بحيث يتناسب مع التغيرات الراهنة وتلك المحتملة في المستقبل. ومن خلال هذا التخطيط سيتم تزويد الأطفال بمجموعة واسعة من المهارات والمعارف السلوكية التي تسهم بشكل فعال ومؤثر في تعزيز النمو العقلي والنفسي والاجتماعي لهم من شأن أن ينعكس إيجاباً على تطورهم . ويأتي تطبيق أبعاد القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال بإعداد القادة لبيئة تعليمية تتبنى بعض السلوكيات التي تدعم التنمية المستدامة في أساليب التدريس وتطبيق أهدافها عبر تغيير بعض الممارسات اليومية والتأكيد على تنمية روح المشاركة والتعاون بين الأطفال لكي تحقق هذه المؤسسات أهدافها المنشودة.

ونظراً لاهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم العام وتطويره، وما تهدف إليه رؤية ٢٠٣٠ في تحقيق الاستدامة و نمط القيادة المستدامة و ضرورة تطبيقها لمرحلة ما قبل المدرسة [حيث أكدت الدراسات بأن هناك ضعفاً في الدور الذي تقوم به المدارس غير الحكومية في دعم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة] بالإضافة إلى أن مرحلة رياض الأطفال لم تحظ بالقدر الكافي من الأبحاث التي اهتمت بأبعاد التنمية المستدامة؛ أجريت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة:

تشير نتائج الأبحاث الدراسية أن القيادة المدرسية تواجه تحديات كثيرة تحد من تمتعها بالاستدامة، والتي تنعكس في ضعف ممارسات القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية، وأشارت دراسة قدومي (٢٠١٥) إلى أن الواقع الحالي للتنمية المهنية لمديري المدارس العربية يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتطوير وتقديم استراتيجيات للتركيز عليها في مجال التنمية المهنية المستدامة؛ إذ يعاني من قلة الاهتمام بتحديد احتياجات التنمية المهنية لمديري المدارس والقصور في توظيف التقنية. كما اتفق كلاً من (Lambert, 2012) و (Lee, 2017) بأن القيادة المستدامة في رحلة البحث والإنشاء وقلة الكتابات، وأن مفهوم القيادة المستدامة لا زال يكتسب شعبيته بين الباحثين.

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة لإلقاء الضوء على مدى تطبيق القيادة المستدامة والتأكد مما إذا كانت ممارسات القيادة المستدامة تتم على أرض الواقع

بالشكل المناسب لمدارس رياض الأطفال الخاصة بجدة، حيث تم عمل دراسة استطلاعية لعينة غير مقصودة لبعض مدارس رياض الأطفال الخاصة بجدة واتضح أن هناك قصور في استثمار الموارد المادية والبشرية والأداء المهني للمعلمات بما يحقق استدامة التعليم وعدم توفير بيئة تعليمية مناسبة للأطفال، ونرى أن هذه الأسباب ناتجة من عدم تبني القادة لأساليب قيادية وإدارية حديثة. ويتطلب تنفيذ القيادة المستدامة استمرار التوجيه للوصول بالتعليم السعودي إلى مصاف العالمية، وإحداث نقلة نوعية في زيادة كفاءة قيادة المدارس والمدارس الخاصة بالتحديد. وتبعاً لذلك تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

- ١/ ما درجة ممارسة القيادة المستدامة في بعد (تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية) بمدارس رياض الأطفال الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.
- ٢/ ما درجة ممارسة القيادة المستدامة في بعد (الرؤية والخطة الاستراتيجية) بمدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات.
- ٣/ ما درجة ممارسة القيادة المستدامة في بعد (المسؤولية الاجتماعية والبيئية) بمدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات.
- ٤/ ما درجة ممارسة القيادة المستدامة في بعد (التعلم المستمر والابداع) بمدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات.
- ٥/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات إجابات المعلمات لمستوى درجة ممارسة القيادة المستدامة بأبعادها (تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية، بناء الخطة الاستراتيجية، المسؤولية الاجتماعية والبيئية، التعلم المستمر والابداع) في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة تعزى للمتغيرات (سنوات الخدمة، التخصص).

أهداف الدراسة:

- ١/ التعرف على واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة.
- ٢/ تحديد درجة ممارسة القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة في أبعادها (تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية، بناء الخطة الاستراتيجية، المسؤولية الاجتماعية والبيئية، التعلم المستمر والابداع) من وجهة نظر المعلمات.

٣/ الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة في تحديد درجة ممارسة القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال الخاصة تعزى للمتغيرات (سنوات الخدمة والتخصص).
أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله من خلال رصد واقع تطبيق القيادة المستدامة لدى قائدات مدارس رياض الأطفال الخاصة، وتقديم سبل للتحسين وإثراء الجانب البحثي في مجال التنمية المستدامة ويؤمل أن تقيد نتائج الدراسة في توجيه الدراسات والأبحاث المستقبلية في مجال الإدارة التربوية نحو تطبيق نمط القيادة المستدامة في مدارس رياض الأطفال. ويرجى أن تقدم هذه الدراسة صورة واضحة لمستوى ممارسة قائدات مدارس رياض الأطفال الخاصة للقيادة المستدامة بجدة وسبل تحسينها مما قد يساعد المسؤولين في الإدارات التعليمية على تلافي جوانب الضعف في التطبيق، والاستفادة من التوصيات المقترحات.

وأولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية كبرى بالقيادة المستدامة، فقد أكدت دراسة (Hargreaves, 2003) على أهمية القيادة المستدامة في حفظ تراث الماضي، وبناء المستقبل داخل المؤسسات الدراسية لذا قد تقيد نتائج هذه الدراسة في تلبية احتياجات الجيل الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال التالية في المستقبل وإشباع حاجاته في مؤسسات التعليم العام. وتعد القيادة التي تحقق الاستمرارية وتساهل التغيير والتجديد عامل أساس في نجاح المدارس، بسبب ما يشهده التعليم من تسارع التطورات كما أن تطبيق القيادة المستدامة في المؤسسات التربوية له دور في إرساء ثقافة النزاهة التنظيمية بمؤسسات التعليم العام بالسعودية، وهذا هو المتوقع من نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

المحددات الموضوعية: تتناول الدراسة درجة ممارسة القيادة المستدامة في أبعادها (تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية، بناء الخطة الاستراتيجية، المسؤولية الاجتماعية و البيئية، التعلم المستمر والإبداع).

المحددات البشرية: طبقت الدراسة على عينة من الملمات بمدارس رياض الأطفال الخاصة.

المحددات المكانية : مدارس رياض الأطفال الخاصة في محافظة جدة.

المحددات الزمانية : طبقت الدراسة في الفصل الثاني عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م

مصطلحات الدراسة:

القيادة المستدامة (Sustainable Leadership):

يعرف الحدراوى وآخرون (٢٠١٨، ص ١٩٠) القيادة المستدامة بأنها "منظور إداري جديد يهدف الى تحقيق نتائج متميزة والمحافظة عليها وتشجيع حالات الابداع والابتكار في العمل وتبنى رؤية واضحة وتوجه مستدام طويل الأمد". ويعرفها كلا من الحيلة وعرقاوى (٢٠١٩، ص ٥٥٣) بأنها "القيادة التي تركز في إدارتها على استدامة مواردها المادية والبشرية والمعرفية والبيئية والاقتصادية من خلال اعتمادها لرؤى تدعم الاستدامة وتحت على التعلم والاندماج في البيئة".

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: مجموعة من الممارسات القيادية والإدارية الحديثة التي تتطلب اتباع منظور طويل الأمد لاستدامة العملية التعليمية في مدارس رياض الأطفال الخاصة وتسعى إلى تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية والمشاركة في التخطيط مع العاملين وتعزيز استمرارية التعلم والابداع وارتباط المدرسة بالمجتمع المحلي لتلبية احتياجات المجتمع.

الإطار النظري

مفهوم إدارة رياض الأطفال:

ولدت فكرة رياض الأطفال للمرة الأولى من العالم الألماني فردريك فروبل كان ذلك في عام ١٨٣٧م وذلك من خلال محاولته لإيجاد بيئة مناسبة للطفل ينمو فيها نموا طبيعيا، بحيث تتاح الفرصة لكل طفل ان ينمو ويكبر في بيئة سليمة فينمو كما تنمو الزهرة فاهتدى لتسميتها رياض الأطفال (السعودي، ١٩٨٥). وتتميز برامج رياض الأطفال بتنوعها وتكيفها مع الاحتياجات الفردية لكل طفل، مما يساهم في تعزيز الثقة بالنفس والاستقلالية والاستعداد للمراحل التعليمية اللاحقة. كما تُعد هذه السنوات الأولى فرصة لزرع قيم ومبادئ أساسية مثل الاحترام والتعاون والمشاركة. ومن المستحسن أن يُعامل الأطفال في رياض الأطفال كمتعلمين نشيطين، حيث يُشجعون على التعبير عن أنفسهم من خلال اللعب والأنشطة الإبداعية والتفاعلية التي تُصمم خصيصاً لتحفيز خيالهم وقدراتهم الفكرية.

ومن هنا يشير مفهوم إدارة رياض الأطفال إلى "الاستراتيجيات والممارسات التي يستخدمها المعلمون والإداريون في إدارة فصل دراسي أو برنامج رياض الأطفال بشكل فعال". وتشمل هذه الاستراتيجيات تخطيط وتنظيم المناهج الدراسية، وتنفيذ الأساليب التعليمية، ومراقبة تقدم الطلاب، وضمان بيئة تعليمية آمنة ورعاية (محيدين وآخرون ٢٠١٥). كما تعد إدارة رياض الأطفال بأنها "مجموعة

من العمليات أو العناصر التربوية تتكامل فيما بينها ،للوصول إلى أهداف معينة داخل الروضة والعمل على تحقيقها" (عدس، ٢٣٩: ٢٠١).

يتضح لنا أن المهام الموكلة إلى مديري رياض الأطفال قد اتسعت بشكل كبير. هذا التوسع يعكس التحديات المعاصرة التي تواجه التعليم المبكر، بما في ذلك الحاجة إلى تكامل الجوانب التعليمية، الإنسانية، والإدارية. بالإضافة للأعباء الجديدة التي تتطلب تدريباً متخصصاً ودعمًا مستمرًا للمديرين ليتمكنوا من تحقيق الأهداف التربوية بفعالية. كما تشمل إدارة رياض الأطفال تنظيم الموارد، وتوجيه الموظفين، والتخطيط للبرامج التعليمية، والتواصل مع الأسر والمجتمع، وتُعزز النمو والتطور الشامل لكل طفل في المؤسسة، مع الامتثال للوائح التنظيمية المحلية والوطنية.

أهمية إدارة رياض الأطفال:

تكمُن أهمية إدارة رياض الأطفال في كونها:

١- تعمل على الجانب التنموي للطفل: وذلك من خلال تحقيق التوازن بين التعلم و النمو الاجتماعي والعاطفي والجسدي للطفل، من هنا يجب على الإدارة التأكد من أن ممارسات إدارة رياض الأطفال مصممة لتلبية الاحتياجات التنموية للأطفال الصغار (Gullo & Hughes, 2010).

٢- التدريس الموجه المعتمد: تعتمد إدارة رياض الأطفال على تقديم أساليب هادفة تشمل كل الجوانب التعليمية والمصممة لتسهيل عملية التعلم والتي تناسب كل طالب في رياض الأطفال (Gullo&Hughes,2010).

٣- ضمان بيئة آمنة وداعمة: توفر رياض الأطفال المدارة بشكل جيد بيئة آمنة وداعمة تدعم التعلم لجميع الطلاب.

٤- تعزيز القيادة داخل المدرسة: من خلال تشكيل الثقافة التنظيمية والتعليمية للمدرسة وإنشاء مجتمع التعلم المهني واحترام أدوار وتوجهات المعلمين والطلاب وهذا هو دور مديرو المدارس وقادتها (بريوتو وانجورواتي ٢٠٢٠).

٥- الشراكات المدرسية: من واجبات الإدارة التشجيع على التعاون والشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور لدعم تعلم الأطفال ورفاهيتهم.

٦- البقاء على المعايير التعليمية العالية: الحفاظ على المعايير التعليمية رفيعة المستوى هو دور المسؤولون في هذه المنظمة من خلال السعي المستمر لتحسن وتطوير المناهج والتعليم وذلك بالتركيز على الأهداف المرجوة للمؤسسة.

في ضوء الأهمية البالغة لإدارة رياض الأطفال، والتي تُركز على توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للأطفال، فإنه من الضروري تطبيق مفاهيم القيادة المستدامة التي تُعزز من قدرة هذه المؤسسات على التكيف مع التحديات المستقبلية وضمان

استمرارية تقديم تعليم ذي جودة عالية، وسيتم التطرق لمفهوم القيادة المستدامة و أهمية تطبيقها في رياض الأطفال.

القيادة المستدامة:

الاستدامة كمبدأ في الحياة لا تعني فقط حماية البيئة ولكنها تشمل أيضاً تحقيق التوازن بين النمو الاقتصادي والمساواة الاجتماعية بين الأجيال والحفاظ على البيئة. تلك هي الأصول الثلاثة للتنمية المستدامة والتي تشكل بذلك المنطلق لجهود الاستدامة حول العالم، فنحن الآن في زمن يتسم بالتحديات الكبيرة التي تلزم تطبيق مثل هذا المفهوم وأصبح بذلك مفهوم الاستدامة محوراً أساسياً في الحوار العالمي. فالاستدامة هي "القدرة على تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم الخاصة"، وهو تعريف طرحته لأول مرة لجنة برونتلاند في تقريرها المعروف باسم "مستقبلنا المشترك" عام ١٩٨٧. إن هذا التعريف يُشير إلى فكرة الاستمرارية والتوازن بين استخدام الموارد وحماية البيئة. ثم تطور مفهوم الاستدامة ليشمل مجموعة واسعة من الممارسات والاستراتيجيات.

كما برزت الحاجة إلى نمط جديد من القيادة "القيادة المستدامة" وهو مفهوم حيوي يجسد الفجوة بين ممارسات الإدارة التقليدية والحاجة الماسة لبناء مؤسسات تعليمية قادرة على التكيف والاستمرار على المدى الطويل (Hargreaves & Fink, 2006). يتجاوز هذا المفهوم مجرد تحقيق النتائج الفورية ليشمل إنشاء بيئة تعليمية تتسم بالاستدامة التربوية والبيئية والاجتماعية (Davies, 2007). ومن هنا نرى أن الاستدامة ليست مجرد مفهوم بيئي، بل هي فلسفة شاملة تغطي الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية إلى جانب البيئية، ويعتبر هذا التوجه نقطة حاسمة لضمان استمرارية ونمو المجتمعات في عالم يتسم بالتحديات المتزايدة والموارد المحدودة. كما يتضح أن مفهوم القيادة المستدامة بعد منظورا تربوياً، يهدف إلى المحافظة على الموارد المادية والبشرية، والتشجيع على التعلم العميق، والمشاركة في التخطيط مع العاملين، وارتباط المدرسة بالمجتمع المحلي لتلبية احتياجات المجتمع، لذلك فقد تعددت أبعاد القيادة المستدامة كما يلي:

أبعاد القيادة المستدامة:

تعددت الأبعاد التي تناولتها الأدبيات لمفهوم القيادة المستدامة، وفقاً للمعاني التي يتضمنها المفهوم وباستقراء الدراسات السابقة؛ أوضح لامبيرت (2012) Lambert، الأبعاد المهمة للقيادة المستدامة التي تتكون من خمسة أبعاد (بناء قدرات الملاك الوظيفي، التوزيع الاستراتيجي، التوطيد بناء الأهداف طويلة الأمد من الأهداف قصيرة الأمد، التنوع). ووفقاً لنموذج "إفري وبريجستر" الذي تم الاعتماد

عليه في هذه الدراسة، فإنه يمكن تصنيف ممارسات القيادة المستدامة في إطار ست أبعاد رئيسية و هي: تبنى منظور طويل الأمد، الاستثمار في الموارد البشرية، الثقافة التنظيمية القوية، الإبداع، المسؤولية الاجتماعية والبيئية، السلوك الأخلاقي.

البعد الأول: المنظور طويل الأمد

تعد السمة الرئيسية التي تميز المنظمات المستدامة عن غير المستدامة، هو أن إدارتها تتبنى رؤية طويلة الأمد في حين أن المنظمات غير المستدامة تركز على النواتج قصيرة الأمد. ويعد التوازن ما بين متطلبات المنظورين طويل الأمد وقصير الأمد أمرا أساسيا لأي منظمة تريد النجاح إلا أنه قد يكون من الصعب تحقيق ذلك حينما تغطي النظرة القصيرة الأمد على الأهداف طويلة الأمد (Kennedy, 2011, P9).

بعد منظور طويل الأمد هو الهدف الاستراتيجي أو الحالة المستقبلية للمؤسسة التعليمية التي ترغب في تحقيقها، ويتم تحديدها بمشاركة أعضاء هيئة التدريس، ومن ممارسات القائد الأكاديمي لتحقيق منظور طويل الأمد المستدام إشراك أعضاء هيئة التدريس في صياغة الرؤية، وتقديم فهما واضحا لرؤية مشتركة.

البعد الثاني: تنمية العاملين أو الاستثمار المهني للموارد البشرية

تعرف التنمية المهنية بأنها: "عملية مخططة وهادفة تزود العاملين بالمعارف والمعلومات الحديثة والاتجاهات والقيم والسلوكيات والمهارات التي تساعدهم على الانجاز، وتحقيق جودة الأداء والمنتج وبالتالي تحسن مستواهم الوظيفي" (الغانم، ٢٠١٩).

ويعد تنمية قوة العمل أمرا أساسيا في المنظمات المستدامة، وتركز القيادة المستدامة على الاستثمار المستمر في تنمية مهارات الموظفين بطرق متنوعة من خلال أساليب البرامج التي تطبق داخل المنظمة أو غيرها من صور التدريب الرسمي والتدريب أثناء الوظيفة، وبرامج الدراسات العليا وغيرها. فالاحتفاظ طويل الأمد بأعضاء هيئة التدريس هو شعور قوي من الدعم تجاه أعضاء هيئة التدريس، من خلال تلبية احتياجاتهم وإسعادهم ومن خلال تحسين الخدمات المقدمة لهم وتوفير تقنيات حديثة تساعدهم على تحقيق الأهداف.

البعد الثالث: الثقافة التنظيمية

تتضمن المنظمات المستدامة ثقافة تنظيمية قوية يعرفها الباحثون بأنها مجموعة من القيم المشتركة والمعتقدات المشتركة التي تسود لدى الموظفين في منظمة معينة. وتحاول المنظمات المستدامة إبراز القيم والمثاليات المحورية التي تجمع أعضاء المنظمة معا حتى في ظل تعرض المنظمة لتغيرات إجرائية أو

إستراتيجية رئيسية، أو حتى في أوقات مواجهة الصعوبات Kantabutra & (Avery,2013). لذلك على المؤسسة التعليمية أن تمر في مرحلة إعادة تنظيم تتضمن تغيير استراتيجيات العمل إلى طرق ذات كفاءة وفعالية لكي تنمو وتستمر في ظل المنافسة العالمية، ويمارس القائد التغيير التنظيمي وتنفيذ التغيير بمنظور استراتيجي مستدام.

البعد الرابع: الإبداع

يرى ماهر (٢٠٠٧) أن من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها القائد كروية إستراتيجية مستقبلية هي القدرة على السعي إلى الإبداع. وأن يشعر أصحاب المصلحة بالارتياح لوجود المبدعين داخل المؤسسة، لأن نقص الكفاءات يؤدي إلى زيادة المسؤولية على المؤسسة وانخفاض نوعية العمل، وهذا ما يجعل المؤسسات تبث الثقة لعمالها والقدرة على مواكبة أحدث الممارسات المتعلقة بالإبداع (Morrison, 2010).

ومما لا شك فيه، فمواجهة تغيرات المستقبل والاستعداد له يتطلب موارد أكثر ندرة وأكثر قيمة مما يستوجب قوة بشرية قادرة على ايجاد أفكار إبداعية وذات مواهب. وبذلك تساهم الإبداع والموهبة في مساعدة المؤسسة التعليمية بالتوصل لحلول مبتكرة للمشكلات التي قد تواجهها مما يساهم في استدامة التعليم واستمراره في المستقبل.

البعد الخامس: المسؤولية الاجتماعية والبيئية

يهدف التعليم في الأساس إلى العمل على التماسك الاجتماعي للجماعة؛ لأنه يعمل على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد الجماعة الواحدة، وبالتالي يؤدي إلى زيادة التماسك الاجتماعي بينهم، وهذا هو السر في اقتران النهضة الاجتماعية والحركات القومية بإصلاح التعليم، إذ أن كل فرقة اجتماعية لا يكتب لها النجاح إلا إذا صاحبها وعي اجتماعي، ومثل هذا لا يتحقق إلا عن طريق التعليم، وبالتالي تتحدد مسؤوليات الفرد من خلال تحمله مسؤوليته الشخصية ومسؤولية الأسرة المنتمي إليها والعمل على تنميتهم واحترام حقوق واهتمامات الآخرين (خليل، ٢٠٠٥).

ونجد أن المسؤولية الاجتماعية وحماية عناصر البيئة يتم من خلال الدعوة إلى إجراء تغييرات في الممارسات التي تضر بتنمية موارد المؤسسة التعليمية، والتركيز على حماية البيئة أثناء تنفيذ الأهداف والتوازن بين المهام والأهداف والأنشطة التي تعود بالفائدة على المجتمع والمشاركة في حل قضايا المجتمع.

البعد السادس: السلوك الأخلاقي

يجتاح العالم اليوم موجة متصاعدة من الوعي حول أهمية أخلاقيات العمل التي يمكن وصفها ببساطة بمبادئ السلوك أو التصرف داخل المنظمات والتي ترشد وتوجه السلوك عامة واتخاذ القرار بخاصة. وتؤثر أخلاقيات القادة على أخلاقيات التابعين، فالقادة مسؤولون بشكل جوهري عن ضمان اعتناق وممارسة المؤسسة لمبادئ أخلاقية عالية (David, 2005, p. 20).

إذًا؛ يتجسد السلوك الأخلاقي في المهارات والسلوكيات التي يتوقع من القادة الأكاديميين التحلي بها وممارستها، ومن ممارسات القائد الأكاديمي لتحقيق السلوك الأخلاقي التعامل مع أعضاء هيئة التدريس بأسلوب القدوة الحسنة، والتعامل بأخلاقيات المهنة الأكاديمية.

نستنتج أن هذا النوع من القيادة لا يركز فقط على النجاح الاقتصادي والتنظيمي، بل يهتم بالأثر الإيجابي طويل الأمد على الرؤية و الموارد و البيئة و المجتمعات وتحقيق الثقافة التنظيمية والابداع. فالقيادة المستدامة تتطلب تغييراً في الفكر والسلوك، حيث يجب على القادة أن يكونوا ملتزمين بأبعاد ومبادئ الاستدامة، كما أنه تم تطبيق القيادة المستدامة مجال التعليم لدورها في التنمية و الاقتصاد التي لا تنفصل عن التعليم.

فالقيادة المستدامة في مجال التعليم: تعني التركيز على تعزيز الاستدامة من خلال تطوير وتنفيذ استراتيجيات تعليمية تعزز الاستدامة و تركز على التوازن بين التنمية الاقتصادية، الحفاظ على البيئة، والعدالة الاجتماعية. و تتطلب القيادة المستدامة في التعليم مدراء وقادة تعليميين يكونون على دراية كاملة بالتحديات البيئية الحالية ومستقبل الموارد، ويعملون من أجل إلهام المعلمين والطلاب للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم المستدام.

وتعد اليونسكو وكالة الأمم المتحدة هي القيادة الرائدة للتنمية المستدامة في التعليم منذ عقد الأمم المتحدة اجتماعها من أجل التنمية المستدامة للتعليم عام ٢٠٠٥ م وحتى الان . حيث كانت مبادرة اليونسكو (ASPNET) مثال حي للقيادة المستدامة في التعليم، وكان الهدف من هذه المبادرة هو تشجيع المدارس على دمج مبادئ التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج الدراسية وثقافة المدرسة والعمليات اليومية، حيث ضمت هذه الشبكة العديد من المدارس في ١٨٢ دولة ، من أجل ذلك كان الهدف من برنامج " التعليم من أجل التنمية المستدامة ٢٠٣٠ " (ESD for 2030) هو دعم الدول لتعزيز بناء المجتمعات والاقتصاديات المستدامة والمرنة من خلال التعليم، كما ركز على فكرة تحويل التعليم لمواجهة التحديات الاجتماعية والبيئية والعالمية مثل:

مشاكل المناخ والحد من الفقر، والانصاف الاجتماعي والتنوع البيولوجي (اليونسكو ٢٠١٩).

بناء على ما سبق، تحتاج القيادات في كل المستويات إلى إدراك أن الاستدامة ليست خياراً، بل ضرورة، وأن القادة الذين يتبنون هذا المفهوم يجب أن يكونوا ملتزمين بتطوير استراتيجيات تعليمية وإدارية تدعم النمو المستدام وتعزز من قدرة المجتمعات على التكيف والازدهار في المستقبل. ولتطبيق هذه الأهداف في إدارة رياض الأطفال، يصبح من الضروري تبني أساليب قيادية تعزز من بيئة التعلم وتؤسس نموذج يُحفز الصغار على الابتكار والتعلم المستدام، مما يُمهّد الطريق لخلق جيل جديد يمتلك القدرة على التكيف مع التغيرات المستقبلية ويُساهم في رفعة المجتمع.

القيادة المستدامة في رياض الأطفال:

يعد مفهوم القيادة المستدامة في رياض الأطفال مفهوم يجمع بين سياسات القيادة الجيدة والاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية لإدارة رياض الأطفال، يتضمن هذا المفهوم تبني ممارسات تعليمية تركز على أهمية المحافظة على البيئة والمجتمع والاقتصاد مع ترسيخ الأسس المناسبة للأطفال للتعليم مدى الحياة. أن التجارب الأولية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة تلك المتعلقة بالاستدامة، حاسمة لتطوير مهارات الحياة الأساسية وبناء أساس متين للشخصية والقيم والاتجاهات التي تُشكل الأفراد وتؤثر على سلوكهم مدى الحياة، لذا يستحسن التركيز على استخدام أساليب حديثة لتدريس الأطفال تعتمد على التجارب الحوية التعليمية لإشباع تساؤلات الأطفال حول ما يحصل من حولهم تطبيقياً، مثل التفاعل مع العناصر الطبيعية مما يعزز لدى الأطفال الوعي البيئي والإبداع، الأمر الذي يُكسبهم مهارات جديدة مثل حل المشكلات والتعاون. كما يمكن القول إن الاستثمار في التعليم خلال هذه المرحلة الحوية ليس فقط استثماراً في المستقبل الفردي للطفل، ولكنه أيضاً استثمار في بناء مجتمع مستدام.

بالإضافة إلى أن هذه التجارب تُعلم الأطفال كيفية العيش والتفاعل بشكل إيجابي مع بيئتهم، مما يؤدي إلى تربية جيل واع ومسؤول اجتماعياً وبيئياً. من هذا المنطلق، يُمكن للتعليم في مراحل الطفولة المبكرة أن يلعب دوراً مهماً في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بشكل عام. ويُمكن القول إن الربط بين التعليم المبكر والاستدامة ليس فقط استراتيجية تعليمية، بل هو ضرورة مجتمعية تُمكن الأجيال القادمة من مواجهة التحديات البيئية والاجتماعية بشكل أكثر فعالية.

القيادة المستدامة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية:

كانت من مهام وأهداف الإدارة الإشرافية بالوزارة تنفيذ أساليب إدارية وفق أهداف التنمية المستدامة الموافقة لرؤية ٢٠٣٠ والرؤية العالمية للاستدامة من خلال متابعة تنفيذ اللوائح المنظمة لعملية الإشراف التربوي برياض الأطفال ودور الحضانه، بالإضافة إلى افتتاح حضانات ورياض أطفال في القرى وأحياء المدن طبق الشروط والمواصفات وتحقيق مبدأ الشراكة المجتمعية مع المؤسسات للوصول للأهداف المنشودة.

ومن المشاريع التي قامت بها الوزارة في مرحلة الطفولة المبكرة هو مشروع تجويد بيئات التعلم في رياض الأطفال باستخدام "مقياس الإيكوز" أو بما يعرف بـ "مقياس أثر البيئة في الطفولة المبكرة على الطفل"، من خلال الشراكة مع جامعة الملك عبدالعزيز للتعرف على السلوك الموجه نحو جودة البيئة التربوية لرياض الأطفال الحكومية، والأهلية. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤)

ويمكن القول أن تحقيق القيادة المستدامة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية تتطلب تبني ممارسات تعليمية مبتكرة مع الاهتمام للاطلاع على الممارسات العالمية لرياض الأطفال للاستفادة منها، واستراتيجيات إدارية مرنة تتكيف مع التغيرات المستمرة وتستثمر الموارد المادية والبشرية بصورة متكاملة كما تحتضن التنوع والاختلاف، ونجد أن البحث في القيادة ينحصر عادةً في دراسة الأساليب والاستراتيجيات المؤدية إلى الفعالية التنظيمية والأداء المتميز.

٢/ الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

دراسة البكري (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطر النظرية للقيادة المستدامة في الفكر الإداري المعاصر ورصد واقع القيادة المستدامة بالإدارات النوعية والفرعية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر العاملين باستخدام المنهج الوصفي. واتضح من النتائج أن درجة واقع القيادة المستدامة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة البحر الأحمر جاءت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الاستبانة ٣,٩١ وكان اعلاها بعد الثقافة التنظيمية وأدناها بعد المسؤولية المجتمعية.

دراسة عيد (٢٠٢٢): هدفت للتعرف على واقع تطبيق القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري وبريجستتر بجامعة أم القرى ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها و الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات التالية: (النوع، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) باتباع المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري

وبريجستتر جاءت بدرجة "متوسطة". و درجة موافقة عينة أفراد الدراسة نحو متطلبات تعزيز ممارسات القيادة المستدامة في ضوء نموذج وبريجستتر "عالية جدا " كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع لصالح الإناث ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدرجة العلمية و سنوات الخبرة.

دراسة القرشي (٢٠٢٢): هدفت للتعرف على مدى مراعاة منهج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية للخصائص الجسمية واللغوية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والخلقية للطفل لتقديم تغذية راجعة لصناع القرار بتطوير المناهج وفقاً لمواطن القصور والضعف. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج أن مدى مراعاة منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية للخصائص النمائية من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأولى الخصائص اللغوية للطفل ثم الخصائص المعرفية ثم الخصائص الاجتماعية حيث يساهم منهج رياض الأطفال على تجنب الطفل للأخلاق السيئة.

دراسة الخماسية (٢٠٢٢): هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المستدامة جاءت متوسطة على جميع المجالات تنازلياً (استمرارية التعلم، بناء فريق عمل قيادي، السلوك الأخلاقي، بناء أهداف طويلة الأمد، تنمية الموارد البشرية، الابداع و الموهبة، المسؤولية الاجتماعية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة السليمي (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في محافظة المهرة والصعوبات التي تواجه تنفيذها للارتقاء بدور القيادات المدرسية بالقطاع التربوي وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. أشارت النتائج إلى أن درجة صعوبات التنمية المهنية للقيادات المدرسية جاءت عالية وأبرزها عدم توفر أو ضعف شبكة الانترنت في المدرسة ونصت متطلبات التنمية المهنية للقيادات حضور مؤتمرات في الإدارة المدرسية وحضور الندوات في مجال القيادة المدرسية.

دراسة أرناؤوط (٢٠٢٢): هدفت الدراسة لرصد واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة في مصر باستخدام الإدارة المسؤولة ومعرفة المعوقات لإحداث الجودة المنشودة بمدارس التعليم قبل الجامعي. استخدم البحث المنهج الوصفي واتضح من الدراسة دور الإدارة المسؤولة في تعزيز القيادة المستدامة من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات و تعزيز الشعور بالمسائلة و الشراكة بين المدرسة و أصحاب

المصلحة في المجتمع و دعم نظم الحوافز و الإنتاجية و كانت أبرز المعوقات ضعف قنوات الاتصال الفعال والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة و إتباع الإدارة المدرسية للمداخل التقليدية في الإدارة حيث لا يسود روح الموظفون بالرؤية المشتركة ،و تخوف بعض مديري المدارس من تطبيق بعض الأساليب الإدارية الحديثة.

دراسة الدبيبي و الحضيف (٢٠٢٢) : هدفت الدراسة للتعرف على دور مدارس رياض الأطفال في تنمية القيم المستدامة الاجتماعية والبيئية للطفل من وجهة نظر معلماتها في مدينة بريدة باختلاف متغيرات (خبرة المعلمة , نوع الروضة، موقع الروضة) و الكشف عن المعوقات التي تحول دون أداء رياض الأطفال لدورها في تنمية القيم المستدامة باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وأسفرت النتائج عن موافقة المعلمات بدرجة (مرتفعة) على دور مدارس رياض الأطفال في تنمية القيم المستدامة. كذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري نوع الروضة وموقع الروضة ولكن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير خبرة المعلمة لصالح المعلمات اللاتي خبراتهن تتجاوز ١٠ سنوات وأشارت النتائج لأبرز المعوقات وهي نقص في الموارد المادية اللازمة لتطبيق أنشطة قيم التنمية المستدامة.

دراسة عبد اللطيف (٢٠٢٠) : هدفت الدراسة على التعرف على دور رياض الأطفال في توعية أطفالها بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تمثلت النتائج في أن رياض الأطفال لها دور إيجابي في توعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة و جاءت استجابات أمهات الأطفال الملحقين برياض الأطفال حول مدى وعي أطفالهن بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة ما بين متوسطة وكبيرة وصغيرة، و يوجد فرق دال احصائيا لمتغير التخصص لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن رياض أطفال و لمتغير سنوات الخبرة لصالح من لديهن خبرة أعلى.

دراسة البلوي (٢٠٢٠) : هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري للأداء الإداري في جامعة تبوك على ضوء متطلبات التنمية المستدامة، وكذلك الكشف عن الواقع الراهن لممارسة القيادات الإدارية لجامعة تبوك للأداء الإداري. تم استخدام المنهج الوصفي واسفرت النتائج بأن مستوى الأداء العام لممارسات القيادات الإدارية عال بمتوسط حسابي (٢,٧٧)، وكانت أعلى استجابة للقيادات متمثلة في التطور بصفة مستمرة وفتح قنوات اتصال فعالة مع الإدارات الأخرى واتخاذ قرارات إدارية بناء على معلومات كافية. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات القيادات الإدارية وفق متغير النوع والخبرة ونوع الدراسة.

دراسة حوالة و المطيري (٢٠١٩) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية الأبعاد القيادة المستدامة بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات في ضوء متغيرات الدراسة المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية، بالإضافة إلى رصد سبل التحسين من وجهة نظر المعلمات بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي ، توصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية بشمال مدينة الرياض لإجمالي أبعاد القيادة المستدامة جاء بدرجة متوسطة، واتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح من مؤهلهم بكالوريوس، كما أن هناك فروقا باختلاف متغير سنوات الخدمة لصالح من خبرتهن أقل من خمس سنوات.

دراسة العردان (٢٠١٩) : هدفت إلى التعرف على واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خمسة أبعاد: استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية استدامة قيادة الآخرين التوزيع الاستراتيجي، الثقافة التنظيمية المسؤولية المجتمعية والبيئية. طبقت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي و أظهرت النتائج إلى أن مستوى اتباع أسلوب القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة لا يرتقي إلى الدرجة العالية المأمولة.

دراسة غنايم (٢٠١٧) : هدفت للكشف عن قضايا التنمية المستدامة عالميا و للطفل العربي وواقع التنمية المستدامة للطفل العربي و متطلبات التخطيط التربوي لرياض الأطفال على ضوء التنمية المستدامة , و أشارت النتائج إلى أن التربية الاقتصادية للطفل العربي تربية متفوصة لاتضع في الاعتبار قيم الادخار والاستهلاك و الاستثمار وكانت من أبرز تحديات التنمية المستدامة الزيادة المطردة في عدد السكان، ومحدودية الموارد الطبيعية وسوء استغلالها.

دراسة الوائلي و القرعان (٢٠١٦) : هدفت للتعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية واتبعت المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين بمعايير التنمية المستدامة كانت متوسطة ولم تصل إلى الحد المطلوب وأن هناك علاقة بارتفاع مستوى معرفة المعلمين بمعايير التنمية المستدامة وتعزيز الدافعية لدى طلبتهم نحو البيئة.

دراسة المومني (٢٠١٥) : هدفت إلى معرفة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية نحو مفهوم التنمية المستدامة، كما سعت إلى التعرف على درجة استخدامهم للطرق والاستراتيجيات التعليمية المتوافقة مع مفهوم التنمية المستدامة باستخدام مزيج من منهج البحث الكمي والبحث النوعي. أظهرت نتائج تحليل البيانات

الكمية والنوعية ان مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم التنمية المستدامة كان ضعيفا. كما ان الطريقة الأكثر استخداما في تدريس المناهج الجامعية هي المحاضرة، في حين كان استخدامهم للطرق والاستراتيجيات الأخرى المدعمة للتعليم من أجل التنمية المستدامة قليلا.

دراسة العثمان (٢٠١٥): هدفت للتعرف على دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة "دراسة ميدانية" بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي أظهرت الدراسة اتجاهات ايجابية لعينتي الدراسة تجاه تقييم الخبرات التربوية والتعليمية للتنمية كما اشارت إلى أن التنمية المستدامة تستدعي الاهتمام برفع جودة مؤسسات رياض الأطفال من خلال تنفيذ أنشطة تعليمية ترتبط ببيئة الطفل.

دراسة العمرو (٢٠١٢): هدفت لتقييم كفايات و اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية المتعلقة بالاستدامة البيئية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن مستوى كفاية الطلبة المتعلقة بالتنمية المستدامة كان متوسطا، كما أن اتجاهاتهم نحو قضايا التنمية المستدامة جاءت متوسطة. وأظهرت نتائج تحليل المقابلات ضعف فهم الطلبة لمفهوم التنمية المستدامة وضعف تناول مقررات التخصص لهذا المفهوم.

الدراسات الأجنبية:

:Yan, Z., Wang, Z., Meng, Q., Wang, Y., & Liu, Y. (2022)
تهدف هذه الدراسة إلى تحديد القوة الدافعة للتنمية المستدامة لرياض الأطفال في الريف الصيني وذلك من خلال العلاقة بين قيادة مديري رياض الأطفال، ورفاهية معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، والهيكل التنظيمي. وجدت الدراسة أن المستويات العامة لرفاهية معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في المناطق الريفية وقيادة المديرين والهيكل التنظيمي كانت جميعها في المدى المتوسط إلى العالي، وهناك تأثير ذو اتجاهين بين قيادة المديرين والهيكل التنظيمي.

:Yaakoob, et al (2020)
هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العناصر الأساسية للقيادة المستدامة الناجحة، وتوصلت النتائج أبعاد القيادة المستدامة (التركيز على التلاميذ – بناء القدرات الجانبية من خلال الشبكات -التعلم العميق –العلاقات الرأس مادية) تم تطبيقها على مستوى عالٍ في النظام التعليمي وتم إعطاء مستويات عالية من التصور من قبل المعلمين بأن مديري المدارس قد قاموا بتنفيذ القيادة المستدامة من خلال التركيز في المقام الأول على تحصيل الطلاب لسد الفجوة بين الطلاب الأذكياء والضعفاء.

Limon & Dilek ci (2020): هدفت الدراسة الى الكشف عن الدور الوسيط لجهود عمل المعلمين في العلاقة بين القيادة المستدامة وفعالية المدرسة المدركة باستخدام نموذج المسح العلائقي. أظهرت النتائج أن درجات القيادة المستدامة لمديري المدارس كانت أعلى من المستوى المتوسط. كما أن هناك ارتباطات إيجابية كبيرة بين المتغيرات (القيادة المستدامة و وسيط جهد عمل المعلم و فعالية المدرسة المدركة).
Cayak (2021): هدفت الدراسة الى مدى التنبؤ بالالتزام التنظيمي و الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال السلوكيات القيادية المستدامة لمديري المدارس، باستخدام نموذج المسح العلائقي، وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين حول السلوكيات القيادية المستدامة لدى مديري المدارس كانت عند مستوى مرتفع كما أن الالتزام التنظيمي للمعلمين والرضا الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

- اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت جانب القيادة المستدامة من حيث المنهج المستخدم و الهدف العام و استخدام الاستبانة كأداة للدراسة ، حيث كان هناك تشابه جزئي بين الدراسة الحالية و دراسة البكري (٢٠٢٣) والخميسة (٢٠٢٢) وعيد (٢٠٢٢) والبلوي (٢٠٢٠) و Yaakoob, et al (2020) وحوالة و المطيري (٢٠١٩) والعردان (٢٠١٩) التي هدفت لرصد واقع القيادة المستدامة و الكشف عن الواقع الراهن لممارسة القيادات الإدارية على ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

- من جانب دور رياض الأطفال، جاءت دراسة القرشي (٢٠٢٢) و الدبيبي و الحضيف (٢٠٢٢) وعبد اللطيف (٢٠٢٠) و غنيم (٢٠١٧) و العثمان (٢٠١٥) لتوضيح دور رياض الأطفال بتوعية أطفالها بمفهوم الاستدامة من الجوانب الاجتماعية و الاقتصادية وضرورة تضمينه لمناهج رياض الأطفال، ومن الدراسات الأجنبية دراسة Yan, Z., Wang, Z., Meng, Q., Wang, Y., & Liu, Y. (2022) حيث جاءت هذه الدراسة بتحديد القوة الدافعة للتنمية المستدامة لرياض الأطفال في الريف الصيني.

- احتوت بعض الدراسات السابقة لأبعاد مشابهة لأبعاد الدراسة الحالية مثل دراسة البكري (٢٠٢٣) بتطبيق بعد المسؤولية الاجتماعية والبيئية بدرجة عالية والعردان (٢٠١٩) بتطبيق بعدي استثمار الموارد البشرية و المادية و المسؤولية الاجتماعية والبيئية بدرجة متوسطة والخميسة (٢٠٢٢) بتطبيق جميع الأبعاد بدرجة متوسطة، كما اتفق متغير سنوات الخدمة في الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية مثل دراسة البكري (٢٠٢٣) وحوالة و المطيري (٢٠١٩) وعيد (٢٠٢٢) والدبيبي و الحضيف

(٢٠٢٢) بالإضافة إلى متغير التخصص مثل دراسة عبد اللطيف (٢٠٢٠) و البلوي (٢٠٢٠).

- في حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي طبقت على المدارس الحكومية مثل دراسة الخمايسة (٢٠٢٢) و السليمي (٢٠٢٢) و ارنأوط (٢٠٢٢) و حوالة و المطيري (٢٠١٩) و الوائلي و القرعان (٢٠١٨) و Yaakoob (2020) و Limon & Dilek ci (2020) و Cayak (2021) , و على الجامعات مثل دراسة البكري (٢٠٢٣) و عيد (٢٠٢٢) و البلوي (٢٠٢٠) و العردان (٢٠١٩) و المومني (٢٠١٥) و العمرو (٢٠١٢).

كما تناولت بعض الدراسات مثل القرشي (٢٠٢٢) و الدبيبي و الحضيف (٢٠٢٢) و عبد اللطيف (٢٠٢٠) و غنايم (٢٠١٧) و العثمان (٢٠١٥) الجانب التنموي للاستدامة في رياض الأطفال وتنمية الخبرات اليومية للطفل ومدى مراعاة منهج رياض الأطفال دون التطرق للقيادة ودرجة ممارسة القيادة المستدامة.

- استفادت الدراسة الحالية من نتائج بعض الدراسات مثل الوائلي و القرعان (٢٠١٨) و المومني (٢٠١٥) و العمرو (٢٠١٢) بأنه لازال هناك ضعف في مستوى معرفة المعلمين و الطلاب بمفهوم الاستدامة ومعايير التنمية المستدامة حيث أنها لم تصل للحد المطلوب، وأكدت دراسة الخمايسة (٢٠٢٢) و عيد (٢٠٢٢) و البكري (٢٠٢٣) و العردان (٢٠١٩) بضرورة تأهيل القيادات من خلال البرامج المتضمنة لمبادئ الاستدامة وتنمية ثقافات التخطيط الاستراتيجي والتصورات المستقبلية ومشاركة المعلمين في وضع الأهداف وتدشين نظام المكافآت تقديرًا لجهود أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الاستدامة. وكان العائق في تطبيق القيادة المستدامة هو تخوف القادة من استخدام الأساليب الإدارية الحديثة وسوء استغلال الموارد المادية كما جاء في دراسة الدبيبي و الحضيف (٢٠٢٢) و غنايم (٢٠١٧).

- ما تميزت به الدراسة الحالية عن ما سبق هو إسقاط القيادة المستدامة على مرحلة ما قبل المدرسة "مدارس رياض الأطفال" الخاصة بجدة بدلاً من التعليم العام و الجامعات و الكشف عن الواقع الراهن لممارسة القيادة المستدامة للمديرات من خلال بعد تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية، وبعد بناء الخطة الاستراتيجية، وبعد المسؤولية الاجتماعية و البيئية، وبعد التعلم المستمر و الإبداع، حيث أنه لا توجد دراسة تناولت هذا الجانب على حدود علم الباحثين.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمحورة حول واقع ممارسة القيادة المستدامة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو أسلوب يركز

على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية و تفسيرها بطريقة تتسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عليان، غنيم، ٢٠١٠)، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية على جميع معلمات رياض الأطفال في مدارس رياض الأطفال الخاصة بمحافظة جدة، ويتكون من (٧٠٨) معلمة حسب إحصائية (إدارة التعليم بجدة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ)

وتكونت عينة الدراسة من العينة العشوائية البسيطة من معلمات مدارس رياض الأطفال الخاصة بجدة ونظرًا لضيق الوقت ، تم تقليص حجم العينة إلى ٦١ معلمة حيث تمثل ٩% من المجتمع، على الرغم من أن حجم العينة المثلى هو ٢٥٠ معلمة لضمان مستوى ثقة ٩٥% وهامش خطأ ٥%، فإن العينة الحالية البالغة ٦١ معلمة لا تزال توفر نتائج ذات دلالة إحصائية يمكن الاعتماد عليها، وتمت الاستجابة الالكترونية على (٦١) استبانة سليمة وقابلة للتحليل وتم توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (التخصص وسنوات الخدمة).

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكرار	%
رياض اطفال	26	42.6
غير ذلك	35	57.4
الإجمالي	61	100.0

يتضح من الجدول (١) تقسيم عينة الدراسة حسب التخصص، حيث جاءت نسبة رياض اطفال (42.6%) الى غير ذلك (57.4%) وهذا يدل على تقارب التوزيع حسب التخصص.

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	%
أقل من ٥ سنوات	22	36.1
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	22	36.1
١٠ سنوات وأكثر	17	27.9
الإجمالي	61	100.0

يتضح من الجدول (٢) تقسيم عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة، حيث جاءت النسبة الشائعة في عينة الدراسة للخدمة ١٠ سنوات وأقل بنسبة مقدارها (٧٢.٢%).
أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها و منهجها ومجتمعها، وهي عبارة مجموعة من الأسئلة المختلفة تهدف لجمع المعلومات حول ظاهرة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة بمحافظة جدة.

وتم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الدراسة الحالية والاستفادة منها في تطويرها. وتتكون من جزئين، يحتوي الجزء الأول على البيانات الأولية (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة). ويحتوي الجزء الثاني على (٤٠) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد وذلك على النحو التالي:
البعد الأول: تنمية و استثمار الموارد البشرية و المادية، واشتمل على (١١) عبارة.
البعد الثاني: الخطة الاستراتيجية، و اشتمل على (٩) عبارات.
البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية و البيئية، واشتمل على (١٠) عبارات.
البعد الرابع: التعلم المستمر و الإبداع، واشتمل على (١٠) عبارات.
إجراءات الدراسة:

١. تم الاطلاع على الادبيات المتعلقة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
٢. بناء أداة القياس (الاستبانة) وعرضها على المحكمين وقياس صدقها الظاهري.
٣. اختبار صدق وثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة الدراسة.
٤. توزيع الاستبانة وجمع البيانات وتфриغها ومعالجتها احصائياً باستخدام برنامج SPSS للتحليل الاحصائي.

ملخص النتائج:

- ١- أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال في مدارس جدة الخاصة جاء بدرجة (عالية) بمتوسط ٣,٩٨ من وجهة نظر المعلمات.
- ٢- تم التوصل إلى أن مديرات رياض الأطفال في مدارس جدة الخاصة يمارسن القيادة المستدامة بدرجة عالية في بعد المسؤولية الاجتماعية والبيئة بمتوسط حسابي ٤.٠٩ ويعزى ذلك للاهتمام الكبير بتعزيز قيمة المسؤولية الاجتماعية والبيئة.

- ٣- بالمرتبة الثانية جاء بعد الرؤية والخطة الاستراتيجية بمتوسط حسابي قدره ٤.٠١ وتفسر هذه النتيجة أن المديرات يضعن خطة استراتيجية واضحة تتم بفعالية، لضمان استمرارية بقاء المدرسة الخاصة واستمرارية العائد المادي بشكل مستمر ومخطط له.
- ٤- حصل بعد تنمية واستثمار الموارد البشرية والمادية في المرتبة الثالثة على متوسط حسابي ٣.٩٤ ويشير ذلك إلى تركيز المديرات على توفير فرص تدريب مستمر للمعلمات والاهتمام بكيفية استخدام الموارد المادية بشكل فعال.
- ٥- في المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بعد التعلم المستمر والإبداع بمتوسط حسابي ٣.٨٧، ويعزى ذلك لعدم كفاية صيغة تحفيز الأفكار الإبداعية، وقلة الموارد المالية للمدرسة، والحاجة لتعزيز الوعي بأهمية الإبداع والابتكار في البيئة التعليمية.
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لمتغير سنوات الخدمة، ويشير هذا إلى أن عدد سنوات الخدمة للمعلمات لا يؤثر بشكل كبير على مستوى تقييم ممارسة المديرات لأبعاد القيادة المستدامة.
- ٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناء على متغير التخصص في بعد (المسؤولية الاجتماعية والبيئة) لصالح التخصصات الأخرى، وتعزى هذه النتيجة لتأثير الخلفية الأكاديمية والمهنية للتخصصات الأخرى في تعزيز فهم أعمق وأوسع للمسؤولية الاجتماعية والبيئة.

التوصيات :

- استناداً إلى نتائج الدراسة لواقع القيادة المستدامة لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة في مدينة جدة نقدم التوصيات التالية بناء على الأبعاد المدروسة والتي أوضحت فيها العبارات أقل فعالية بالإضافة إلى المتغيرات المذكورة:
١. وضع نظام حوافز مادية ومعنوية؛ لتقدير جهود المتميزات من منسوبات رياض الأطفال ولتحفيز الموظفين وتشجيعهم على تحقيق أداء متميز مما يساهم في تحسين جودة التعليم والخدمات المقدمة.
 ٢. إشراك المجتمع المدرسي بشكل فعال في وضع الخطط الاستراتيجية لرياض الأطفال؛ لضمان أن تكون الخطة الاستراتيجية شاملة ومشركة وتركز على احتياجات وتطلعات جميع أصحاب المصلحة في المجتمع المدرسي .
 ٣. إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم مبادرات القيادة المستدامة؛ وذلك من أجل تعزيز دور رياض الأطفال في المجتمع والمساهمة في التنمية الاجتماعية والبيئة من خلال التعاون مع جهات الفعالة في البيئة المحيطة.

٤. مكافأة أصحاب الأفكار والحلول الإبداعية من أعضاء المجتمع المدرسي لرياض الأطفال؛ من أجل تشجيع الابتكار والإبداع داخل المدرسة مما يعزز من تطوير بيئة تعليمية محفزة ومستدامة.
 ٥. تطوير برامج تدريبية مستمرة وشاملة لجميع المعلمات والمديرات بغض النظر عن سنوات الخدمة؛ لضمان تحديث المعارف والمهارات فيما يتعلق بقيادة المستدامة وتزويدهم بأحدث الأساليب والممارسات في هذا المجال كما يمكن أن تشمل برامج ودورات تفاعلية و ورش عمل تطبيقية لتعزيز الفهم العملي.
 ٦. تصميم برامج تدريبية متخصصة تراعي الخلفيات الأكاديمية المختلفة للمديرات والمعلمات وتعزز من نقاط القوة الخاصة لكل تخصص؛ للاستفادة من التنوع الأكاديمي بين المديرات والمعلمات وتعزيز قدراتهم في أبعاد القيادة المستدامة المختلفة ، كما يمكن أن تشمل هذه البرامج دورات متقدمة في المسؤولية الاجتماعية والبيئة وتنمية المهارات الاستراتيجية والإدارية وتقديم أمثلة عملية على ذلك.
- إن تطبيق هذه التوصيات من شأنه أن يعزز من مستوى ممارسة المديرات للقيادة المستدامة في رياض الأطفال في المدارس الخاصة بمدينة جدة، نأمل أن تجد هذه التوصيات طريقها إلى التنفيذ؛ لما لها من أثر إيجابي متوقع في البيئة التعليمية والمجتمع المدرسي بشكل عام.
- مقترحات الدراسة:**
١. إجراء دراسة تتناول العلاقة بين القيادة المستدامة والإبداع في التعليم المبكر.
 ٢. إجراء دراسة للمقارنة بين مدينة جدة ومدن أخرى فيما يخص القيادة المستدامة في رياض الأطفال.
 ٣. إجراء دراسة تأثير العوامل الثقافية السعودية على ممارسات القيادة المستدامة في رياض الأطفال.
 ٤. إجراء دراسة عن أثر القيادة المستدامة في رياض الأطفال على الصحة النفسية للأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

- أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمى، (٢٠٢٢). الإدارة المسؤولة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة في مصر، كلية التربية، المجلة التربوية، جامعة العريش.
- أشتيوي، محمد (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامة وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- البكري، محمود ناصف أحمد، (٢٠٢٣). واقع أبعاد القيادة المستدامة بمديرية التربية والتعليم بالبحر الأحمر، كلية التربية بالغردقة المجلة التربوية (٦) ع (٢).
- البلوي، جميلة حمود راشد، (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات الإدارية على ضوء متطلبات التنمية المستدامة، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية ع (٣).
- الحدراوي، رافد حميد والجنابي، سجاد محمد والميالي، حاكم حسون (٢٠١٨). دور القيادة المستدامة في تحقيق التفوق التنظيمي، دراسة تحليلية في مطار النجف الأشرف الدولي.
- كلية الإدارة والاقتصاد. مجلة مركز دراسات الكوفة. (٤٩) الحيلة، أمال وعرقاوي، سامر (٢٠١٩). القيادة المستدامة كمدخل لتعزيز الإبداع التقني في شركات الصناعات الدوائية الفلسطينية، مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة العلوم الإسلامية.
- الخميسة، رائد علي محمد، (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية في لواء القسيمة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- الدبيبي، أمجاد عبد الله و الحضيف نجلاء محمد (٢٠٢٢). دور مدارس رياض الأطفال في تنمية القيم المستدامة للطفل من وجهة نظر معلماتها، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مجه ، ع (٢١)، ٣٨ - ١.
- السليمي، حمود بن سعيد مسلم، (٢٠٢٣). صعوبات تنفيذ برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية ومتطلبات تطويرها، الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع (١٦).

الاردان، أمل بنت عارف (٢٠١٩). واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء القيادة المستدامة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.

العمرو، أمينة عطا الله أحمد (٢٠١٢). تقييم كفايات واتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية المتعلقة بالاستدامة البيئية، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية الزرقاء الأردن.

الغانم، محمد (٢٠١٩). التنمية المهنية بين الواقع والمأمول من وجهة نظر القائمين بالتدريب والمتدربين، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ع ١٩.

القدومي، منال عبد المعطي (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة جرش للبحوث والدراسات ١٦ (١).

القرشي، هلا وصل الله خلف الله (٢٠٢٢). مدى مراعاة منهج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية للخصائص النمائية، المجلة العربية للنشر العلمي ع (٤٥).

المومني، صفاء عبد النبي محمد (٢٠١٥). مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية بمفهوم التنمية المستدامة واتجاهاتهم نحوها ومدى تضمينه في تدريسيهم، رسالة ماجستير الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الوائلي، سعاد عبد الكريم، والقرعان، رهام أحمد (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدفاعيته طلبتهم نحو الاستدامة البيئية، مجلة العلوم التربوية والنفسية : ١٩ (١) : ٢٧١ - ٣٠٤.

حوالة، سهير محمد، المطيري، نورة بليهان (٢٠١٩). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

خليل، نبيل سعد (٢٠٠٥). التعليم والتنمية ، طنطا، دار الإسراء.

عبد اللطيف، رانيا علي محمود (٢٠٢٠). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ٢ (٤)، ج ١، ١٩٠-٢٧٩.

عثمان، علي عبد الثواب محمد (٢٠١٥). دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة، دراسة ميدانية المؤتمر العلمي حول التنمية المستدامة في التربية والتعليم، ١٦ (١).

عدس، محمد عبدالرحيم (٢٠٠١). المدخل إلى رياض الاطفال . عمان . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط(١)
عيد، نبراس محمد، (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري وبريجستتر بجامعة أم القرى ومتطلبات تعزيزها، بحث مستل من رسالة ماجستير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
غنايم، مهنا محمد إبراهيم، (٢٠١٧). التخطيط التربوي لرياض الأطفال على ضوء التنمية المستدامة، بحث مقدم إلى مؤتمر، كلية التربية، جامعة المنصورة.
ماهر، أحمد (٢٠٠٧). الإدارة الإستراتيجية الدليل العلمي للمديرين، الإسكندرية الدار الجامعية ع(٤). وزارة التعليم "التنمية المستدامة"

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx>

وزارة التعليم "الطفولة المبكرة"

<https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergarten.aspx>

المراجع الأجنبية :

Cayak (2021) The Effect of Sustainable Leadership Behaviors of School Principals on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction.

Coyne, S (2017). Sustainable leadership rewires your brain for sustainable success transpersonal leadership series: While paper three

<https://www.pmconsulting.in/wp>

Davis, J. (Ed.). (2015). Young children and the environment: Early education for

sustainability(2 rev. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Gullo, D. F., & Hughes, K. (2010). Early childhood education journal, 38(6), 393-397.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. Phi delta kappan. 84(9), 693- 700.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Sage Journal*, 16(5).
<https://doi.org/10.1177/105268460601600507>
- Kantabutra, S., & Avery, G. (2013). Sustainable leadership: Honeybee practices at a leading asian industrial conglomerate. *Asia- Pacific Journal of Business Administration*, 5(1), 36-56.
- Kennedy, M. P. (2011). Sustainable leadership in an elementary school: How one school principal and members of the school community view the sustainability of leadership.
- Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2)
- Limon & Dilek ci (2020) The Relationship Between Sustainable Leadership and Perceived School Effectiveness: The Mediating Role of Work Effort.
- Mccann, J. & Holt, R. (2011). Sustainable Leadership: A manufacturing employee perspective. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 76 (4), 4-14,2.
- Mccann, J., & Sweet, M. (2014). The perceptions of ethical and sustainable leadership. *Journal of Business Ethics*, 121(3), 373-383.

- MMorrison, K. (2010). Complexity theory, school leadership and management: questions for theory and practice. Educational management administration and leadership. 38 (3). 374-393.
- Yaakoob, et al (2020) Critical Success Factors of Sustainable Leadership: Evidence From High-Achievement School.
- Yan, Z., Wang, Z., Meng, Q., Wang, Y., & Liu, Y. (2022). Sustainable Development Mechanism in Rural Kindergartens: The Relationships among Enabling Organizational Structure, Kindergarten Directors' Leadership and Early Childhood Teachers' Well-Being. Sustainability, 14(21), 14414. <https://doi.org/10.3390/su142114414>



فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد

**"The Effectiveness of the Information Processing Model in
Developing Scientific Research Skills Among Graduate
Students at King Khalid University"**

إعداد

دلال ظافر فراج الشهري
Dalal Dhafer Faraj Al-Shahri

كلية التربية - جامعة الملك خالد

أ.د./لبنى بنت حسين العجمي
Prof. Lubna Bint Hussein Al-Ajmi

عضو مجلس الشورى - أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413340

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/٢

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٢/٣٠

الشهري، دلال ظافر فراج والعجمي، لبنى بنت حسين (٢٠٢٥). فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٣٠٧ - ٣٤٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا. تكونت عينة الدراسة من ١٥ طالبة من طالبات الدراسات العليا، وتم استخدام اختبار تحصيلي لقياس مهارات البحث العلمي في أربع مجالات أساسية: الإحساس بالمشكلة وصياغتها، البحث الإجرائي، عرض النتائج ومناقشتها، كتابة البحث وتوثيقه ونشره. كما تم استخدام استبانة لقياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطالبات. أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار ولصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى مهارات البحث العلمي بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات لدى الطالبات جاءت بدرجة مرتفعة جدًا بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٣٥٩).

الكلمات المفتاحية: نموذج معالجة المعلومات، مهارات البحث العلمي.

Abstract:

The aim of the current study was to investigate the effectiveness of the Information Processing Model in developing scientific research skills among graduate students. The study sample consisted of 15 graduate students, and a performance test was used to measure research skills in four main areas: problem identification and formulation, procedural research, presenting and discussing results, and writing, documenting, and publishing research. A questionnaire was also used to measure the effectiveness of the Information Processing Model in developing research skills among the students. The results showed statistically significant differences at a significance level of 0.05 between the mean ranks of the graduate students' scores on the scientific research skills test in the pre- and post-application across all skills and the total score of the test, in favor of the

post-application. Additionally, the results revealed that the total score for scientific research skills after applying the Information Processing Model among the students was very high, with an arithmetic mean of 4.32 and a standard deviation of 0.359.

Keywords: Information Processing Model, Scientific Research Skills.

المقدمة

يُعد نموذج معالجة المعلومات من أبرز النماذج في علم النفس المعرفي، حيث يركز على دراسة الأسس والآليات المعرفية التي تقوم عليها العمليات العقلية في الفرد، مثل كيفية استقباله للبيانات، معالجتها، وتخزينها، ثم استرجاعها لاحقاً. هذا النموذج يهتم أساساً بكيفية تكوين المعرفة، التي عادة ما تكتسب من خلال المواقف اليومية التي يمر بها الفرد. وتعتبر هذه المعرفة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية المرتبطة بكيفية اكتسابها، وكيفية تخزينها في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة في مواقف تعليمية لاحقة. بالتالي، يساهم هذا النموذج في تقديم فهم أعمق للأنشطة المتنوعة التي نقوم بها يومياً، والتي تتضمن العديد من العمليات المعرفية مثل الانتباه، والإدراك، والتذكر، وحل المشكلات، والتعلم، وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية المتنوعة.

مع تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة العمليات العقلية المعرفية، نلاحظ أنها أصبحت محوراً رئيسياً في دراسة الأداء البشري، حيث تتأثر العمليات المعرفية وتؤثر فيه بشكل متبادل (الربيع، ٢٠١٧). يركز نموذج معالجة المعلومات في علم النفس المعرفي على دراسة عملية التعلم والذاكرة البشرية، حيث يفسر ثلاث عمليات أساسية هي (مهنا، ٢٠١٣):

- استقبال المعلومات: وهي المرحلة الأولى التي يتلقى فيها الفرد المعلومات أو المدخلات التعليمية.
 - معالجة المعلومات: وتتضمن عمليات التحويل، والتمثيل، والتخزين للمعلومات.
 - استرجاع المعلومات: ويشمل التذكر، والنسيان، وانتقال أثر التعلم.
- وقد يعد دونالد نورمان من أبرز العلماء في علم النفس المعرفي الذين بحثوا في تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يرى أن الدماغ يعمل كوحدة معالجة حاسوبية؛ أي أنه يستقبل المعلومات، يتذكرها، ويحلها ذهنياً. بالإضافة إلى ذلك، ينظر إلى النشاط العقلي على أنه سلسلة من العمليات المعرفية التي تتضمن الاستقبال، الترميز، التذكر، الاحتفاظ بالمعلومات، واسترجاعها لاحقاً (قطامي، ٢٠١٣).

ظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، مستفيداً من التطورات التي حدثت في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب. وقد سعى العلماء إلى تفسير العمليات العقلية التي تحدث داخل الإنسان بطريقة مشابهة لما يحدث في أجهزة الحاسب الآلي، إذ يرون أن هناك تشابهاً كبيراً بين العمليات التي تحدث في العقل البشري وتلك التي تحدث في الحاسوب. إلا أن هناك علماء آخرين، خاصة في مجال الذكاء الاصطناعي، يسعون لتصميم وبرمجة الحواسيب بحيث تقوم بالتفكير وحل المشكلات كما يفعل دماغ الإنسان (أبوعلام، ٢٠١٢).

من جهة أخرى، تُعد مهارات البحث العلمي من الركائز الأساسية التي تسهم في إعداد جيل من الباحثين القادرين على مواجهة تحديات العصر والمساهمة في إثراء المعرفة العلمية. مع تطور التقنيات التعليمية والأدوات البحثية، يواجه طلبة الدراسات العليا تحديات متزايدة في تطوير مهارات البحث العلمي بما يتماشى مع احتياجات التنمية الأكاديمية والمجتمعية. لذلك، أصبح من الضروري تبني نماذج تعليمية مبتكرة تركز على تطوير هذه المهارات بشكل شامل.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات (الجرف ٢٠١٠؛ الحاييس، ٢٠١١؛ الكساسبة، ٢٠١٣) ضعفاً ملحوظاً في المهارات البحثية لدى العديد من الطلبة، مما يؤثر سلباً على مستوى البحث العلمي في الجامعات. من خلال تجربتهما في الاطلاع على مشاريع بحثية ومناقشات لطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد، لاحظت الباحثتان وجود قصور واضح في مستوى البحث العلمي، وهو ما ظهر أيضاً في رسائل الماجستير والدكتوراه التي كان بعضها محملاً بالأخطاء والملاحظات عند وصوله إلى مرحلة المناقشة. وقد أشار جان والنمري (٢٠١٠) إلى أن العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه تصل إلى مرحلة المناقشة وهي مليئة بالأخطاء والملاحظات.

لذلك، يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية دمج النماذج التعليمية الحديثة في برامج الدراسات العليا وتقديم حلول عملية لتحسين جودة التعليم العالي، بما يسهم في تطوير قدرات البحث العلمي. كما يسعى إلى تقديم توصيات عملية يمكن اعتمادها في المناهج الأكاديمية، بهدف تحقيق التميز الأكاديمي وبناء جيل من الباحثين القادرين على المنافسة في الساحة العلمية العالمية.

مشكلة البحث:

تنشأ مشكلة البحث من الحاجة إلى تحسين مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، خاصة في ظل ما لوحظ من قصور في العديد من جوانب مهارات البحث. هذا القصور في المهارات يؤثر سلباً على جودة البحوث الأكاديمية

والمخرجات التعليمية. لذا، يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

أسئلة البحث:

١. ما فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا؟

٢. ما مستوى مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات؟

فروض البحث:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات الرتب ودرجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي.

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا قبل تطبيق نموذج معالجة المعلومات.
٢. التعرف على مستوى مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات.
٣. الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المقترح في هذا البحث، والمبني على نموذج معالجة المعلومات، في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

أهمية البحث:

١. يساهم البحث بمعرفة مدى فاعلية نموذج معالجة المعلومات في سياقات تعليمية جديدة، مما يضيف إلى الأدبيات التربوية المتعلقة بنظريات التعلم وتطبيقاتها.
٢. سد الفجوات البحثية باستخدام النماذج الحديثة لتنمية مهارات البحث العلمي، خصوصاً في البيئات العربية أو المحلية.
٣. تحقيق التنمية المستدامة وتنمية البحث العلمي يعزز الابتكار وحل المشكلات في مختلف القطاعات، مما يدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة على المدى الطويل.
٤. تطوير المهارات البحثية يعزز من ثقة الطالبات بقدراتهن على إجراء أبحاث كمية، ونوعية تساهم في تطور المعرفة في مجالاتهن التخصصية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على استخدام نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك خالد.

الحدود البشرية والمكانية: تم تطبيق هذا البحث على عينة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي ١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٤ م.

مصطلحات البحث:

١. **معالجة المعلومات:** عرفت بأنها: "عمليات معالجة المعلومات داخل الدماغ، وإن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه هذه المعلومات وهي تمتد من السطحية إلى العمق" (Sehmeek, 1883, p:21)

كما عرفها عادل سلامة (٢٠٠٢) بأنها: "تنظيم المفاهيم بشكل يسمح بحدوث تكامل أو ترابط بين مكوناتها، مما يسهل عملية استيعابها وتمثيلها وتخزينها داخل البنية المعرفية للمتعلم، حتى يتمكن من استدعائها واستخدامها الاستخدام الأمثل عند مواجهة المواقف المشككة".

وتعريفها الإجرائي من قبل الباحثين هو: "مجموعة من الأنشطة والمهارات العقلية المنظمة في خمس مراحل؛ الاستقبال، والانتباه، والإدراك والانتقاء، والتحليل والبناء، والتنظيم والربط، والتركيز والاسترجاع. وتحدث هذه الأنشطة داخل العقل أثناء استقبال المتعلم للمعلومات، خاصة عند معالجة مهارات البحث العلمي".

٢ مهارات البحث العلمي:

تعرف بأنها: "استخدام أدوات البحث والقدرة على النقد والتحليل والاستنتاج، واتخاذ القرار، وتوظيف المعلومات لحل المشكلات" (الديك، ٢٠٠٩م).

كما تعرفها الكيلاني والشرفين (٢٠٠٥) بأنها: "الكفايات الضرورية للباحث لتمكينه من القيام بخطوات البحث العلمي بدقة، بدءًا من اختيار مشكلة البحث وتحديد، وصياغة أسئلة البحث وفرضياته، وتحديد محددات البحث، وتعريف المصطلحات إجرائيًا، واختيار عينة البحث، وبناء الأدوات البحثية، وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها للوصول إلى نتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها، وكتابة تقرير البحث، والتوثيق".

وتعريفها الإجرائي من قبل الباحثين هو: "مجموعة من القدرات التي يجب أن يتحلى بها الباحث، والمتمثلة في القدرة على الإحساس بالمشكلة وصياغتها، البحث الإجرائي، عرض النتائج ومناقشتها، كتابة البحث وتوثيقه ونشره".

الإطار النظري:

المحور الأول: نظرية معالجة المعلومات: المفهوم، العمليات، النماذج

تعتمد نظرية معالجة المعلومات على فكرة وحدة الذاكرة، حيث ترتبط فاعلية هذه النظرية بمستوى المعالجة أو التشغيل الذي يمتد من السطح إلى الأعماق. في هذه

النظرية، يتم تجاوز منظور المكونات المنفصلة للذاكرة، ويتم تبني منظور المكونات المتداخلة التي ترى الذاكرة كوحدة واحدة يمكن تعزيز فعاليتها. (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٢٣٤)

تتأثر عملية التعلم بمستويات تجهيز المعلومات ومعالجتها؛ حيث إن تخزين المعلومات لا يتم بنفس الطريقة التي يتم إرسالها بها إلى الدماغ، بل يقوم المتعلم بإعادة تركيب المعلومات أو إعادة صياغتها أو توليد علاقات بينية بينها أو تنظيمها بشكل يختلف عن الشكل الأصلي للمعلومات.

ويستند نموذج معالجة المعلومات إلى أن المعالجة الأكثر عمقاً للمادة المتعلمة تستلزم طاقة ذهنية أكبر، كما أن المعالجة العميقة تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة، وبين هذه الفقرات والمعرفة المخزنة في الذاكرة. الأمر الذي يسهل التذكر أو استرجاع المعلومات لاحقاً. (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٦، ص ٣٦٩-٣٧٨)

● النظرية تقوم على عدد من الافتراضات الرئيسية، التي مفادها أن (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٢٤٥):

- المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة تؤدي إلى تعلم أكثر ديمومة.
- استخدام الجهد العقلي الأكبر وتفعيل شبكة أكبر من الترابطات المعرفية يسهل التذكر واسترجاع المعلومات.
- التكرار الآلي للمعلومات لا يساعد على التذكر في غياب الترابط مع المعرفة الحالية في بناء الذاكرة الفردية.

● نظام معالجة المعلومات وأداء وظائفه الأساسية:
وفقاً لعبد المجيد نشواني (١٩٩٥، ١٥٠)، يؤدي نظام معالجة المعلومات ثلاث مهام أساسية:

استقبال المعلومات: أي استقبال المدخلات الخارجية وتحويلها بطريقة تمكّن النظام المعرفي من التعامل معها في المراحل التالية.
الاحتفاظ بالمعلومات: تخزين بعض المدخلات في الذاكرة على شكل تمثيلات.
استرجاع المعلومات: يشمل التذكر واسترجاع المعلومات واستدعاء التمثيلات عند الحاجة.

ويُعرف مستوى معالجة المعلومات على أنه "المساحة التي يمكن توظيفها من شبكة الترابطات داخل الذاكرة في معالجة وتجهيز المعلومات" (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩٤، ٣٧٢). كما تُعرف الذاكرة بأنها "المخزون الدائم لما سبق للفرد

اكتسابه وتعلمه، وتستخدم لاسترجاع واستدعاء الأحداث والمواقف التي مر بها الفرد" (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٢، ١٢٦).

أنواع الذاكرة:

ذكر (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٣١٩) أنه يجب التمييز بين نوعين من الذاكرة

طويلة المدى:

ذاكرة الأحداث: تحتزن الأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد في مناسبات معينة.
ذاكرة المعاني: تحتزن كل شيء مرتبط باللغة مثل معاني الكلمات، أو الجمل، أو قواعد اللغة.

التكامل بين العمليات المعرفية:

سمة أساسية لعمل المخ هي التكامل، حيث تُعتبر عمليات مثل "الانتباه والإدراك، والتفكير" متصلة ببعضها البعض ولا يمكن فصلها بشكل صارم، إذ أن هذه العمليات تعتمد على بعضها البعض. (الشرقاوي، ١٩٩٢، ١٢٦)

نماذج تدريس معالجة المعلومات:

لقد شهدت نماذج التدريس القائمة على نظريات التعلم اهتمامًا واسعًا في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة، حيث ساعد توظيف هذه النماذج في تحسين مسارات التدريس وتحقيق نتائج تعلم عالية الجودة. النماذج التدريسية هي منظومة متكاملة تتكون من مراحل منظمة تهدف إلى تحفيز عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرسومة. ولا يقتصر تأثير هذه النماذج على التعليم المباشر في الفصول الدراسية، بل يمتد إلى المناهج والبرامج التعليمية، وكذلك في تصميم المواد التعليمية مثل الكتب، والأشرطة، والأفلام، وبرامج الحاسوب. (ميرفت كمال، ورباب شتات، ٢٠١٧، ١٤٠)

نماذج تجهيز المعلومات:

أكد نموذج تجهيز المعلومات على أن المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة تتطلب جهدًا عقليًا أكبر واستخدام شبكة واسعة من الترابطات بين أجزاء المادة المتعلمة وبين المعرفة المخزنة في الذاكرة، مما يسهل استرجاع المعلومات. (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٣٤٢)

نماذج أخرى في معالجة المعلومات:

نموذج Shiffrin & Atkinson (١٩٦٨، ١٩٧١):

يقدم هذا النموذج تصورًا لتجزئة معالجة المعلومات، حيث يعتقد أن الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية:

الذاكرة الحسية: تستقبل كميات ضخمة من المدخلات، لكن القدرة على الاحتفاظ بها محدودة، إذ لا تتجاوز أجزاء من الثانية.

الذاكرة قصيرة المدى: مخزن ذو قدرة استيعابية محدودة.

الذاكرة طويلة المدى: تخزن جميع الخبرات والذكريات التي تدوم طوال الحياة.

نموذج Craik & Lockhart (١٩٧٢، ١٩٩٠):

يعتمد هذا النموذج على فكرة أن عملية تجهيز المعلومات تتم عبر مستويات متعددة:

السطحي: يهتم بالخصائص الفيزيائية للمثير.

المتوسط: يهتم بتحليل خصائص المثير.

العميق: يهتم بدلالة المثير.

نموذج Das (١٩٧٥، ١٩٩٤):

يركز هذا النموذج على تأثير النظام العصبي والخلفية الثقافية والاجتماعية على العمليات المعرفية. كما يميز بين نوعين من التجهيز: المتزامن والمتتابع، إضافة إلى دور التخطيط في تنظيم النشاط المعرفي.

نموذج Baddely (١٩٧٦، ٢٠١٢):

يفسر هذا النموذج العلاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى. يضم النموذج أربع مكونات رئيسية:

المنفذ المركزي: مسؤول عن الضبط الانتباهي والتنفيذي.

دائرة الملفوظ الصوتي: مسؤولة عن معالجة المعلومات اللغوية.

التجهيز المكاني البصري: مسؤولة عن معالجة المعلومات البصرية.

مصدر الأحداث: يربط المعلومات بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة العاملة.

تحليل النماذج السابقة:

من خلال تحليل النماذج السابقة، يتضح أنها جميعاً ركزت على وضع تصور عام لمعالجة المعلومات يتم من خلال انتقال المعلومات عبر مكونات الذاكرة الحسية، ثم الذاكرة قصيرة المدى، ثم الذاكرة طويلة المدى، مع تفعيل دور الذاكرة العاملة عند معالجة المعلومات. كما تطرقت إلى النقاط التالية:

- المعلومات تخضع منذ استقبالها إلى عدد من العمليات المعرفية: كالانتباه والإدراك والانتقاء والتحليل والربط والاسترجاع.
- المعالجة العميقة تتطلب انتباهاً أكبر من المعالجة السطحية للمعلومات.
- يبدأ استقبال المعلومات عبر الذاكرة الحسية، وتنتهي بصور الاستجابة من الذاكرة طويلة المدى.

وتمر عملية معالجة المعلومات بمجموعة من العمليات العقلية المعرفية التي حُدِّدت فيما يلي وفقاً للمصادر المذكورة (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ٣٢١)، (رافع الزغول، وعماد الزغول، ٢٠٠٣، ٦٨)، (Brown, 2015):

استقبال وتجهيز المعلومات (Information Processing & Receiving):

تمثل هذه المرحلة الأولى من مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات. يتم استقبال المعلومات عبر المسجلات الحسية، حيث تكون في صيغة إدراك خام. وتستمر فترة استقبالها من ٠.٥ إلى ١ ثانية، وفي هذه الفترة تتحول بعض المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى. تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل معالجة المعلومات، حيث تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل وقد هذا النظام.

الانتباه الانتقائي (Selective Attention):

يشير الانتباه الانتقائي إلى قدرة الفرد على اختيار المعلومات ذات الصلة وتركيز عمليات المعالجة عليها، مع تجاهل المعلومات غير ذات الصلة. نظام معالجة المعلومات لا يستطيع معالجة جميع المدخلات الحسية في الوقت نفسه، وذلك بسبب حجم المدخلات الحسية الكبير أو بسبب محدودية سعة الذاكرة العاملة. ومن هنا، يعمل النظام المعرفي بشكل انتقائي.

الترميز (Encoding):

بعد تسجيل المعلومات عبر المسجلات الحسية، يتم تخزينها في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى. وفي بعض الحالات، يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى. وتخضع هذه المعلومات لعملية الترميز، حيث لا يستطيع الفرد الاحتفاظ بنسخة حرفية للمثير، بل يقوم بترميزه باستخدام أنماط متعددة مثل اللون، الشكل، الحجم، أو السمة المميزة للمثير. (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ص ٣٠٩-٣١١)

التسميع (Rehearsal):

يتوقف معدل تذكر الفرد أو استرجاعه للمعلومات على استراتيجيات التسميع. إذا كانت هناك عوامل تحول دون القيام بمثل هذه الأنشطة، فإن معدل استرجاع المعلومات يقل. في ضوء أثر الأولوية (Primacy Effect)، حيث تتيج الفقرات الأولى فرصة أكبر للتسميع مقارنة بتلك التي تظهر في وسط القائمة، وبالتالي يكون معدل تذكر المعلومات الأولى أكبر. يوجد نوعان من التسميع: تسميع الاحتفاظ: يستخدم عندما يكون الهدف هو الاستخدام الفوري للمعلومات. التسميع المكثف: يستخدم عندما يكون الهدف الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة. في هذا النوع، يسعى الفرد إلى ربط المعلومات ببعض الأشياء المألوفة له لتسهيل استرجاعها لاحقاً.

التنظيم (Organization):

تعد استراتيجيات التنظيم من العوامل المؤثرة على فعالية نشاط الذاكرة. هذه الاستراتيجيات تركز على إيجاد علاقات ارتباطية بين المثيرات التي يتم حفظها وتذكرها، سواء بينها وبين بعضها البعض أو بين المعلومات المخزنة في الذاكرة. يعتمد التنظيم على عدة عوامل مثل قابلية المادة للتنظيم أو التصنيف، درجة مألوفية المادة، وطريقة عرض المادة أو تنظيمها.

الاستعادة أو الاسترجاع (Retrieval):

تتمثل هذه العملية في البحث عن المعلومات واستعادتها من الذاكرة. تتوقف فعالية الاسترجاع على كيفية عرض المادة، الترميز الذي خضعت له، ومستوى المعالجة الذي مرت به. تمر عملية استرجاع المعلومات بثلاث مراحل رئيسية: مرحلة البحث عن المعلومات: يقوم الفرد بفحص محتويات الذاكرة لتحديد ما إذا كانت المعلومات المطلوبة موجودة.

مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات: يبحث الفرد عن أجزاء المعلومات المطلوبة ويربطها معاً لتنظيم الاستجابة المطلوبة.

مرحلة الأداء الذاكري: تشمل تنفيذ الاستجابة المطلوبة، والتي قد تكون ضمنية مثل التفكير الداخلي بالأشياء، أو ظاهرة مثل الأداء الحركي، والأقوال، والكتابة.

المحور الثاني: البحث العلمي، أهميته، مهاراته

أولاً: البحث العلمي

يعد البحث العلمي منهجاً علمياً وطريقة لاكتشاف المعرفة، والبحث عنها، وفحصها والتحقق منها بهدف المساهمة في تطوير المعرفة العلمية ووصف الوقائع. فهو يتعدى كونه مجرد مجموعة من المعايير التي تساهم في نمو المعرفة وتسهيل حياة المجتمعات، إلى كونه ركيزة أساسية للحياة البشرية في كافة مجالاتها (المنيزل والعنوم، ٢٠١٠). يشير إبراهيم (٢٠١٤) إلى أن البحث العلمي يمثل حجر الزاوية في تقدم الأمم ويعتبر من أركان المعرفة التي تعكس مدى تقدم المجتمع. فالحضارات العريقة بنيت على نتائج البحث العلمي التي دفعت عجلة التقدم الحضاري (المشوخى، ٢٠٠٢).

كما يسهم البحث العلمي في تقدم المجتمعات في مختلف المجالات، من خلال تقديم معارف صحيحة ودقيقة مبنية على نتائج علمية تساهم في نشر الفكر والإبداع داخل المجتمعات (الترتوري، ٢٠١٠). وتضيف خدنه (٢٠١٨) أن ما يميز البحث العلمي هو الموضوعية في معالجة مشكلات الواقع، بعيداً عن الآراء الشخصية أو

التعصب لرأي معين، حيث يُترك المجال للقارئ ليصدر حكمه بناءً على المعالجة الموضوعية.

عرف المحمودي (٢٠١٩) البحث العلمي بأنه وسيلة لحل مشكلة معينة عبر التقصي الشامل والدقيق لجميع الأدلة والشواهد التي يمكن التحقق من صحتها علمياً. كما عرفه البيضاني (٢٠٢٠: ٢١٩) على أنه "عملية منهجية للبحث وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها واختبار الفرضيات العلمية بهدف إنتاج المعرفة الجديدة أو تعديل وتوسيع المعرفة الحالية باستخدام طرق علمية موضوعية". أما ساس (٢٠٢١، ٣١) فقد عرف البحث العلمي على أنه "عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يُسمى (الباحث) من أجل تقصي الحقائق حول مسألة أو مشكلة معينة تُسمى موضوع البحث بهدف الوصول إلى حلول ملائمة أو نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة".

أهمية البحث العلمي

لقد فطر الله الإنسان على حب العلم والبحث عن المعرفة ومحاولة اكتشاف كل ما هو جديد. لذلك، أصبح البحث العلمي ذا أهمية كبيرة في حياة الإنسان وله دور بارز في رقي الأمم وتقدمها، حيث أنه بفضل البحث العلمي تمكن الإنسان من تحقيق التقدم الذي نشهده اليوم في جميع المجالات (العريفي وخفاجة، ٢٠١٠). يعتبر البحث العلمي بمنهجياته وإجراءاته من الأمور الجوهرية لكل حقل من حقول المعرفة، ويساهم في قوة الدول وتطورها من خلال قدرة أبنائها العلمية والفكرية (بوحوش والذنيبات، ٢٠٠٧).

أوضح عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٥) أن البحث العلمي لم يعد مقتصرًا على العلماء فحسب، بل يشمل جميع فئات المجتمع من جميع التخصصات، سواء كانوا باحثين أو محاضرين أو معلمين أو طلبة أو مهندسين أو أطباء، حيث يعود بالمنفعة على صاحب العمل البحثي. يعزز البحث العلمي من بناء المعرفة وتسهيل عملية التعلم وفهم القضايا ونشر الوعي، كما يساهم في التفوق الأكاديمي والمهني.

ويضيف المحمودي (٢٠١٩) أن البحث العلمي له فوائد عديدة تنعكس على الأفراد والمجتمعات على حد سواء، فهو يساعد على تطوير مهارات التحليل والاستنتاج والبحث، ويُحسن من مستوى الأفراد العلمي والمهني، مما يساهم في تحسين المجتمعات. كما يعزز البحث العلمي من مهارات القراءة النقدية والتحليلية، ويُحفز الأفراد على زيارة المكتبات، ويدربهم على كيفية الوصول إلى مصادر المعلومات الدقيقة.

مهارات البحث العلمي

أكد عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٥) على ضرورة توفر مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها الباحث لكي يمارس عملية البحث العلمي بنجاح. ومن أهم هذه المهارات:

مهارة تحديد مشكلة البحث: تظهر هذه المهارة عندما تكون هناك مشكلة غامضة تحتاج إلى تفسير أو تساؤلات، وعندما توجد رغبة قوية للوصول إلى الحقيقة وتفسيرها، مع وجود نقص في المعلومات أو صعوبة في الوصول إليها.

مهارة البحث واستنباط المصادر: تشمل القدرة على استنباط الموضوعات البحثية من خلال مصادر مختلفة، مثل الخبرة الشخصية والتجارب اليومية، أو القراءات الدراسية والمراجع العلمية.

امتلاك معرفة واسعة في مجال البحث: يجب أن يكون الباحث على دراية كافية بالمفاهيم والنظريات المتعلقة بمجال بحثه.

القدرة على تحليل وتفسير البيانات: يتمتع الباحث بالقدرة على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بشكل صحيح باستخدام الأساليب العلمية.

القدرة على الكتابة والتواصل الفعال: يجب أن يكون الباحث قادرًا على كتابة الأبحاث بشكل واضح ومنظم، وأن يتمتع بقدرة على التواصل مع الآخرين بشكل فعال.

القدرة على التخطيط والتنظيم: ينبغي للباحث أن يكون قادرًا على تخطيط وتنظيم عملية البحث بشكل جيد لضمان أن يتم إنجاز العمل في الوقت المحدد.

الصبر والمثابرة: البحث العلمي يتطلب الكثير من الوقت والجهد، لذلك من الضروري أن يكون الباحث صبورًا ومثابرًا في العمل.

الإلمام بالأخلاقيات العلمية: يجب أن يتبع الباحث قواعد السلوك الأخلاقي في بحثه، وأن يلتزم بأخلاقيات البحث العلمية، بما في ذلك النزاهة والشفافية.

القدرة على التفكير النقدي: على الباحث أن يمتلك القدرة على التفكير النقدي، وتقييم البيانات والنتائج بشكل منطقي وعلمي لضمان صحة النتائج النهائية.

بناءً على ما سبق، تم تطوير أدوات البحث وفقًا لأربع مهارات أساسية، تشمل المهارات الفرعية التالية:

مهارات الإحساس بالمشكلة وصياغتها: تتمثل هذه المهارة في قدرة الباحث على اختيار مشكلة واقعية وقابلة للحل، مع وصفها بدقة ووضوح ضمن الإمكانيات المتاحة. يجب على الباحث تقديم مبررات منطقية لسبب اختيار هذه المشكلة،

والاستعانة بالبراهين والأدلة التي تثبت وجودها. كما يتطلب الأمر أن يكون الباحث قادرًا على تحديد مدى تأثير المشكلة وأسبابها المحتملة.

مهارات البحث الإجرائية: تتضمن قدرة الباحث على تحديد المشكلة البحثية بوضوح، وصياغة أهدافها بشكل مناسب. كما تشمل الاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والحرص على انتقاء الأدب النظري المرتبط بالموضوع، وربطه بالجانب التطبيقي بشكل مناسب. يشمل ذلك أيضًا جمع البيانات والمعلومات الملائمة، وتحديد مجتمع الدراسة والعينة بشكل دقيق. ومن المهم أيضًا أن يتمكن الباحث من صياغة نتائج الدراسة بوضوح وبأسلوب علمي.

مهارات عرض النتائج ومناقشتها: يتعين على الباحث جمع النتائج التي توصل إليها بدقة وموضوعية، وتفسير هذه النتائج بشكل علمي مدعوم بالأدلة. كما يجب عليه تقديم ملخص شامل لنتائج البحث، ومناقشتها بطريقة نقدية، مع التأكد من استخدام أسلوب علمي موثق عند توثيق المراجع.

مهارات كتابة البحث وتوثيقه ونشره: تتطلب هذه المهارة قدرة الباحث على الكتابة الأكاديمية بطريقة صحيحة وجذابة، مع الالتزام بشروط كتابة المقدمة وفقًا لمتطلبات البحث العلمي. يجب أن يتمكن الباحث من صياغة المصطلحات إجرائيًا، وكتابة حدود ومحددات الدراسة بشكل مناسب. كما يتعين عليه تعديل البحث استنادًا إلى آراء وتقارير المحكمين، وتنسيق البحث وفقًا لقوانين المجلات العلمية المحكمة.

الدراسات السابقة ذات الصلة بنموذج معالجة المعلومات:

دراسة إيمان أبو العنين (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القراءة التحصيلية.

دراسة رمضان محمد ومسعد عبد الله (٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا يمكن التنبؤ به بين الفهم القرائي وأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة.

دراسة أحمد التميمي (٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية معالجة المعلومات في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة للصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في متغير التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة.

دراسة Brocke (٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى عمليات معالجة المعلومات التي تظهر في التراكيب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن المتعلمين الذين كانوا ذوي إنجاز عالٍ كانوا أكثر قدرة على تذكر المعلومات، وكان لديهم ميل أكبر للتعبير عن أفكارهم باستخدام استراتيجيات معالجة المعلومات مقارنة بالمتعلمين ذوي الإنجاز المنخفض.

دراسة سعدي الغريزي (٢٠٠٣): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل وانتقال أثر التدريب لدى طلبة كلية المعلمين. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وانتقال أثر التدريب، بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المتعلمين في التحصيل وانتقال أثر التدريب.

الدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات البحث العلمي:

دراسة المخلفي (٢٠٢١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية المهارات البحثية في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي وتصميم استبانة طبقت على (٧٨) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا لجميع مهارات البحث العلمي كانت بدرجة متوسطة، حيث جاء مجال توثيق المراجع في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال استخدام المعالجات الإحصائية في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى لمتغير التخصص.

دراسة أبو عبدو وأبو عبدو (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات في مدارس وكالة إغاثة وتشغيل لاجئي فلسطين (الأونروا) في قطاع غزة لمهارات البحث العلمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٢٤١) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات البحث العلمي كانت مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير لمتغير عمر المعلم وخبرته التراكمية على درجة امتلاكه مهارات البحث العلمي.

دراسة الحميدان (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات العلوم لمهارات البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٥) معلمات بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن مهارة تحديد المشكلة تحققت بدرجة كبيرة لدى أغلب المعلمات، بينما كانت مهارة البحث في المصادر أقل المهارات تطبيقاً، في حين كانت مهارة صياغة الفروض بدرجة مقبولة. أما مهارة استخدام أدوات البحث العلمي فكانت بدرجة ضعيفة.

دراسة دين وباسي (٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم درجة اكتساب طلاب السنة النهائية لمهارات البحث العلمي في جامعات ولاية كروس ريفير - نيجيريا. اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي من خلال استبانة طبقت على عينة مكونة من (٦١٨) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الذي بلغ عدده (٦١٧٨). توصلت نتائج الدراسة إلى أن اكتساب مهارات البحث العلمي لدى الطلبة في مجالات تحديد المشكلة، مراجعة الأدبيات، تصميم المنهجية، تحديد العينة، جمع البيانات، التحليل، وتفسير النتائج كان بدرجة مرتفعة.

دراسة عبود (٢٠١٨): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات البحث العلمي كانت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر عدد الدورات التدريبية.

دراسة القوت (٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مهارات البحث العلمي في ضوء برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي، مع استبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات البحث العلمي بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف والمنهج المستخدم وتحديد أداة الدراسة المناسبة واختيار العينة الممثلة للمجتمع. كما ساهمت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها، وتحديد منطلقات البحث العلمي وأهميته ومهاراته. كما ساعدت الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومناقشتها، وتقديم



مجموعة من التوصيات للطلاب حول ضرورة الاهتمام بمهارات البحث العلمي. تناولت بعض الدراسات نموذج معالجة المعلومات وقدرته في بناء متعلم قادر على البحث العلمي بأسلوب منهجي وعلمي، مما ينعكس إيجابياً على تطوير قدراته الأكاديمية والعملية.

منهج البحث وإجراءاته:

اتُّبعت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام مجموعة تجريبية وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على هذه المجموعة لقياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠) طالبات من طالبات الدراسات العليا، وذلك لغايات حساب الصدق والثبات لمقياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، وكذلك لحساب الصدق والثبات للصعوبة والتمييز لاختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٥) طالبة من طالبات الدراسات العليا لقياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد نموذج مقترح لمعالجة المعلومات يهدف إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا:

الهدف العام للنموذج:

تنمية مهارات البحث العلمي الأساسية لدى طالبات الدراسات العليا في المراحل المختلفة من عملية البحث، بدءاً من الإحساس بالمشكلة وصولاً إلى توثيق النتائج ونشرها، في المجالات الأربعة التالية:

- الإحساس بالمشكلة وصياغتها.
- البحث الإجرائي.
- عرض النتائج ومناقشتها.
- مهارات كتابة البحث وتوثيقه ونشره.

فوائد النموذج:

يساهم نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي من خلال عدة طرق:

تحديد المشكلة: يساعد النموذج الباحث على تحديد المشكلة البحثية بدقة ووضوح من خلال تحليل المعلومات المتاحة وتحديد الفجوات المعرفية.

صياغة الأسئلة البحثية: يساهم النموذج في صياغة أسئلة بحثية واضحة ومحددة، مما يوجه عملية البحث نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

البحث عن المعلومات: يساعد النموذج في تحديد المصادر المناسبة للبحث عن المعلومات، وتقييم هذه المصادر من حيث دقتها وموثوقيتها.

تقييم المعلومات: يعزز النموذج القدرة على تقييم المعلومات التي تم جمعها، وفرز المعلومات ذات الصلة بالموضوع البحثي.

تنظيم المعلومات: يساعد النموذج في تنظيم المعلومات بطريقة منطقية، مما يسهل عملية تحليلها واستخلاص النتائج.

التواصل بالنتائج: يساهم النموذج في تقديم النتائج البحثية بشكل واضح ومقنع، من خلال استخدام لغة علمية دقيقة وتنظيم المعلومات بشكل مناسب.

مخرجات النموذج:

تطوير بحث علمي كامل: تمكن الطالبات من إعداد بحث علمي متكامل.

اكتساب المهارات البحثية: مهارات البحث، التحليل، التفكير النقدي، وتنظيم المعلومات.

آلية التطبيق والتقييم في النموذج:

التطبيق التدريجي: تنظيم ورش عمل ميدانية، جلسات عمل جماعية، وأنشطة فردية تُمارس من خلالها الطالبات كل خطوة.

التغذية الراجعة: تقديم تغذية راجعة مستمرة حول أداء الطالبات، مع تحسين المهارات خطوة بخطوة.

التقييم المرحلي: تقييم التطور في المهارات بعد كل مرحلة، من خلال اختبارات، وعروض تقديمية، وتقارير بحثية.

التقييم النهائي: مقال علمي قصير يعبر عن الفكرة البحثية والنتائج بأسلوب أكاديمي، يتم تقييمه بناءً على معايير تشمل الدقة، والتنظيم، والعمق العلمي. التقييم والمتابعة:

اختبار قبلي وبعدي: لقياس التغير في مستوى المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا.

تقييم مستمر: من خلال تقديم الطالبات لتقارير دورية عن تقدمهن في كل مرحلة. التقييم الذاتي: استبيانات لقياس مدى الثقة والكفاءة المكتسبة من خلال كل مرحلة. مراحل نموذج معالجة المعلومات لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا (الباحثين)

المرحلة ١: تطوير مهارة الإحساس بالمشكلة وصياغتها

نشاط ١: تحليل البيئة (بحث ميداني حول المشكلات في المجتمع أو المجال الدراسي).
نشاط ٢: عصف ذهني (توليد أفكار حول المشكلات البحثية).
نشاط ٣: خريطة ذهنية (تصميم خريطة لمشكلة البحث).

المرحلة ٢: تعزيز مهارة البحث الإجرائي

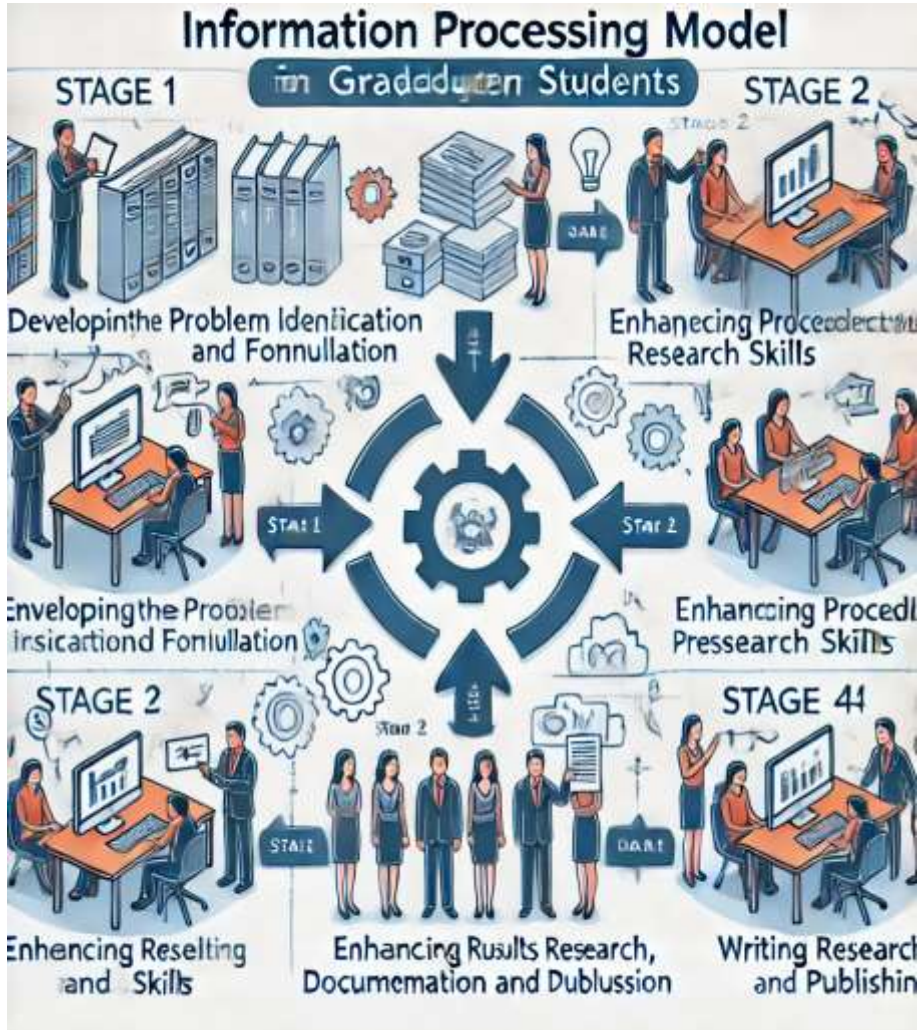
نشاط ١: إعداد استبيانات قصيرة (جمع البيانات).
نشاط ٢: إجراء مقابلات (مقابلة مع مختصين).
نشاط ٣: تطبيق بحث مصغر (تطبيق خطوات البحث الإجرائي).

المرحلة ٣: تحسين عرض النتائج ومناقشتها

نشاط ١: إعداد عروض تقديمية (عرض النتائج وتفسيرها).
نشاط ٢: جلسات مناقشة تفاعلية (مناقشة النتائج مع الزملاء والمعلمين).
نشاط ٣: كتابة تقارير تحليلية (تحليل النتائج وكتابة التقرير).

المرحلة ٤: تعزيز مهارات كتابة البحث وتوثيقه ونشره

نشاط ١: ورشة عمل حول التوثيق الأكاديمي (تعلم أساليب التوثيق).
نشاط ٢: كتابة ملخص بحثي (إعداد ملخص بحث للنشر).
نشاط ٣: إنشاء مقالات علمية قصيرة (كتابة مقالات علمية وفقاً للأساليب الأكاديمية). كما في الشكل التالي



شكل (١) نموذج معالجة المعلومات لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات

الدراسات العليا من تصميم العجمي، الشهري ٢٠٢٤

هذا النموذج المقترح لمعالجة المعلومات يقدم إطاراً شاملاً لدعم الطالبات في اكتساب وتطبيق مهارات البحث العلمي بشكل متكامل، بدءاً من الإحساس بالمشكلة حتى الوصول إلى نشر البحث.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

الاختبار التحصيلي "لقياس المهارات الأساسية في البحث العلمي" تكون الاختبار من ١٢ سؤالاً، والدرجة الكلية على الاختبار من ١٢ درجة. تم توزيع أسئلة الاختبار على ٤ مجالات أساسية كما في الجدول التالي:

جدول (١) مجالات اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي

الدرجة العظمى	عدد الأسئلة	المجال
3	3	الإحساس بالمشكلة وصياغتها
3	3	البحث الإجرائي
3	3	عرض النتائج ومناقشتها
3	3	كتابة البحث وتوثيقه ونشره
12	12	الإجمالي

تحليل أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ طالبات، وذلك بغرض تحليل أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي من حيث معاملات الصعوبة و التمييز، وكذلك لاستخراج دلالات الصدق و الثبات. معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار أ. معاملات الصعوبة:

يوضح الجدول (٢) يوضح معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي بناء على نتائج العينة الاستطلاعية:

جدول (٢) معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
1	0.40	7	0.60
2	0.50	8	0.40
3	0.50	9	0.50
4	0.60	10	0.60
5	0.60	11	0.40
6	0.60	12	0.50

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تتراوح بين ٠.٤٠ و ٠.٦٠. وفقاً لـ العبادي (٢٠١٥)، أي سؤال يتراوح معامل صعوبته بين ٠.٢٠ - ٠.٨٠ يُعتبر سؤالاً مقبولاً وينصح بالاحتفاظ به في الاختبار.

وبناءً على ذلك، يتم الاحتفاظ بجميع أسئلة الاختبار، حيث بلغ متوسط صعوبة الاختبار ٠.٥٢.

ب. معاملات التمييز: تم حساب معاملات التمييز لأسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة عليا: تضم ٥٠% من الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات. مجموعة دنيا: تضم ٥٠% من الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات. ويوضح الجدول (٣) معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي.

جدول (٣): معاملات التمييز لأسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
1	0.40	7	0.80
2	0.60	8	0.80
3	0.60	9	0.60
4	0.80	10	0.40
5	0.40	11	0.80
6	0.40	12	0.60

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات التمييز لأسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي تتراوح بين ٠.٤٠ و ٠.٨٠. وفقاً لـ العبادي (٢٠١٥)، يُقبل السؤال الذي يتراوح معامل تمييزه من ٠.٢٠ فما فوق، وينصح بالاحتفاظ به في الاختبار.

حساب معاملات الصدق والثبات لاختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي
الصدق الظاهري "صدق المحكمين":

قامت الباحثتين بعرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين (٣ محكمين) لإبداء آرائهم في مدى صلاحية الاختبار من حيث وضوح أسئلة الاختبار، مناسبة من حيث المضمون والصياغة، وارتباط الأسئلة بالمجال الذي تنتمي إليه. بناءً على رأي المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة على صياغة الأسئلة، وتم تعديل الاختبار ليظهر في صورته النهائية التي تحتوي على ١٢ سؤالاً.

الصدق البنائي "صدق الاتساق" (Internal Consistency):

استخدمت الباحثتان معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل سؤال من أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي مع المجال الذي ينتمي

إليه، وبين الأسئلة مع الدرجة الكلية للاختبار. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ طالبات، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي بالمجال الذي تنتمي إليه وبين الأسئلة مع الدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار	السؤال	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
1	.730*	.684*	7	.861**	.783**
2	.833**	.728*	8	.893**	.704*
3	.748*	.833**	9	.861**	.833**
4	.825**	.833**	10	.730*	.684*
5	.926**	.923**	11	.730*	.753*
6	.730*	.684*	12	.805**	.728*

** دالة احصائية عند (٠.٠١)، * دالة احصائية عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أسئلة اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي مع المجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) و (٠.٠٥)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٧٣٠ و ٠.٩٢٦. كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين أسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار بين ٠.٦٨٤ و ٠.٩٢٣، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي مع الدرجة الكلية للاختبار

ت	المجال	معامل الارتباط
1	الإحساس بالمشكلة وصياغتها	.967**
2	البحث الإجرائي	.953**
3	عرض النتائج ومناقشتها	.887**
4	كتابة البحث وتوثيقه ونشره	.956**

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٨٨٧ و ٠.٩٦٧. وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق ويعكس دقة قياس ما أُعد من أجله.

ثانياً: ثبات اختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي:

لحساب قيم معامل ثبات الاختبار على الدرجة الكلية لاختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي وعلى مجالات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معامل الثبات باستخدام الفا كرو نباخ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات الفا كرو نباخ على الدرجة الكلية ومجالات اختبار

المهارات الأساسية في البحث العلمي

المجال	عدد الاسئلة	الفا كرو نباخ
الإحساس بالمشكلة وصياغتها	3	0.73
البحث الإجرائي	3	0.72
عرض النتائج ومناقشتها	3	0.84
كتابة البحث وتوثيقه ونشره	3	0.76
الدرجة الكلية للاختبار	12	0.94

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ثبات الفا كرو نباخ الكلي لاختبار المهارات الأساسية في البحث العلمي بلغ ٠.٩٤، وتراوحت معاملات الثبات الفا كرو نباخ على المجالات بين ٠.٧٢ - ٠.٨٤، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة للدراسة، مما يشير إلى ثبات الاختبار.

ثانياً: استبانة قياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي "لدى طالبات الدراسات العليا

أ. صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض استبانة لقياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي على ٣ محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجالات المناهج وطرق التدريس، وتم أخذ ملاحظاتهم وتوجيهاتهم بشأن صلاحية الاستبانة من حيث وضوح الأسئلة، مناسبة المضمون والصياغة، وارتباط الأسئلة بالمجال المعني. ب. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ طالبات من خارج عينة الدراسة. تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمي له وبين العبارات والمجالات والدرجة الكلية للأداة. والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات استبانة قياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له وبين العبارات والمجالات والدرجة الكلية للأداة

م	المجال - العبارات	معامل الارتباط	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
أولاً: الإحساس بالمشكلة وصياغتها			
1.	لدي القدرة في تحديد المشكلة بوضوح ووضع الإطار العام لها.	.858**	.884**
2.	لدي إمكانية في صياغة المشكلة على هيئة أسئلة.	.963**	.978**
3.	أستطيع أن أحقق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف.	.957**	.918**
4.	أستطيع توضيح مبررات إجراء البحث بشكل منطقي.	.950**	.896**
5.	لدي المقدرة على تحديد أبعاد مشكلة البحث بوضوح.	.950**	.976**
6.	أستطيع وضع فرضيات مناسبة لحل المشكلة.	.861**	.787**
ثانياً: البحث الإجرائي			
7.	لدي قدرة على اختيار الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والاستفادة منها.	.973**	.976**
8.	أستطيع صياغة أهداف البحث بوضوح.	.974**	.978**
9.	أصبحت قادرة على الربط بين الجانب النظري والتطبيقي في البحث.	.946**	.928**
10.	أستطيع أن أنتقي الأدب النظري الذي يخدم البحث بشكل ملائم.	.974**	.978**
11.	أصبحت قادرة على اختيار أدوات البحث المناسبة.	.973**	.976**
12.	لدي المقدرة على تحديد مجتمع البحث.	.925**	.908**
13.	أحدد المنهج المناسب لطبيعة المشكلة البحثية.	.973**	.976**
14.	أمتلك المقدرة على تحديد الأساليب الإحصائية المتوائمة مع أسئلة البحث.	.974**	.978**
ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها			
15.	أستطيع جمع النتائج التي تم التوصل إليها بدقة.	.979**	.976**

م	المجال - العبارات	معامل الارتباط	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
16.	أصبحت قادرة على تحليل البيانات التي تم جمعها بدقة.	.975**	.978**
17.	أستطيع صياغة نتائج البحث بوضوح وبشكل علمي.	.926**	.928**
18.	أصبحت قادرة على مناقشة النتائج بمزيد من الثقة.	.975**	.978**
19.	أصبحت قادرة على صياغة ملخص للبحث يشتمل على جميع عناصره.	.979**	.976**
20.	امتلك القدرة على ربط نتائج البحث مع فرضياته.	.975**	.978**
21.	امتلك الموضوعية في عرض النتائج وإن لم تكن مرضية لدى البعض.	.926**	.907**
22.	أستطيع كتابة التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج البحث.	.975**	.978**
23.	أستطيع مناقشة النتائج وتفسيرها ومستندا إلى الأدلة والبراهين العلمية.	.979**	.976**
24.	أقارن نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.	.954**	.952**
رابعاً: كتابة البحث وتوثيقه ونشره			
25.	تحسنت مهاراتي في كتابة البحث العلمي.	.889**	.884**
26.	أصبح لدي فهم للطريقة العلمية في توثيق المراجع.	.978**	.978**
27.	أستطيع استخدام الصياغة الصحيحة والأكاديمية في كتابة البحث.	.977**	.976**
28.	أستطيع تعديل البحث في ضوء آراء وتقارير المحكمين.	.978**	.978**
29.	أصبح لدي القدرة على نشر الأوراق العلمية في مجلات محكمة علمية رصينة.	.977**	.976**
30.	تحسنت مهاراتي في كتابة التعريفات الإجرائية للبحث العلمي.	.978**	.978**
31.	أصبح لدي مهارات كتابة مقدمة البحث بطريقة تراعي الشروط التي يجب توفرها في كتابة المقدمة.	.977**	.976**
32.	أستطيع كتابة حدود البحث محدداته بطريقة مناسبة.	.978**	.978**
33.	أصبح لدي القدرة على نشر بحثي من خلال مؤتمرات محكمة.	.977**	.976**
34.	أصبح لدي القدرة على مخاطبة المجالات العلمية المحكمة.	.978**	.978**

** دالة احصائيا عند (٠.٠١)

يبين الجدول (٧) ان معاملات ارتباط بيرسون بين استبانة قياس فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له



دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت معاملات ارتباط بين (٠.٨٥٨ - ٠.٩٧٨**)، وجميعها دالة عند (٠.٠١)، كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات مع الدرجة الكلية للمهارات بين (٠.٨٨٤ * - ٠.٩٧٨**) ودالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي بالدرجة الكلية للمهارات والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي بالدرجة الكلية للمهارات

م	المهارات	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
1	أولاً: الإحساس بالمشكلة وصياغتها	.991**	.000
2	ثانياً: البحث الاجرائي	.996**	.000
3	ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها.	.996**	.000
4	رابعاً: كتابة البحث وتوثيقه ونشره	.997**	.000

** دالة احصائية عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي مع الدرجة الكلية للمهارات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٩٩١ و ٠.٩٩٧، مما يشير إلى تحقق صدق الاستبانة

ثبات أداة البحث:

تم حساب معاملات الثبات لمهارات فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي وعلى الدرجة الكلية للمهارات باستخدام معادلة الفا كرو نباخ. تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ طالبات، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات.

جدول (٩) معاملات ثبات الفا كرو نباخ لمهارات فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي وعلى الدرجة الكلية للمهارات

م	المهارات	معامل الثبات
1	أولاً: الإحساس بالمشكلة وصياغتها	0.95
2	ثانياً: البحث الاجرائي	0.90
3	ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها.	0.92
4	رابعاً: كتابة البحث وتوثيقه ونشره	0.93
5	الثبات الكلي للمهارات	0.96

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات الفا كرو نباخ الكلي لفاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي وعلى الدرجة الكلية للمهارات بلغ ٠.٩٦، مما يشير إلى ثبات الأداة. كما تراوحت معاملات الثبات على المهارات بين ٠.٩٠ و ٠.٩٥، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن الأداة تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام البرمجية الإحصائية SPSS (نسخة ٢٣) لإجراء التحليل الإحصائي، وتم استخراج العديد من الأساليب والقياسات للتحقق من صلاحية الأداة وفاعليتها. الأساليب المستخدمة كانت كالتالي:

- معاملات الصعوبة والتمييز: للتحقق من صلاحية أسئلة اختبار مهارات البحث العلمي.
- معاملات ارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معاملات الفا كرو نباخ: للتحقق من ثبات الأداة.
- اختبار ويلكسون: للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرضيات.
- حجم الأثر و معدل الكسب بليك: لتحديد فاعلية الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للإجابة عن السؤال الثاني.
- التدرج: تم اعتماد التدرج الآتي لدرجة تحقق عبارات ومهارات أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة. وفق الجدول (١٠):

جدول (١٠) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقاً لسلم ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
الوسط الحسابي	من ١ إلى ١,٨٠	أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠	أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠	أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠	أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠



نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول: ما فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا؟

للتحقق من الفرض "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي"، تم استخدام اختبار ويلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي. والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (١١) اختبار ويلكسون لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي (ن=١٥)

المهارة	متوسط الرتب -	متوسط الرتب +	مجموع الرتب	مجموع الرتب +	Z قيمة	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق	حجم الاثار	مستوى التأثير
الإحساس بالمشكلة وصياغتها	4.50	6.68	4.50	73.50	-2.810	.005	لصالح التطبيق البعدي	.73	كبير
البحث الإجرائي	5.00	7.17	5.00	86.00	-2.950	.003	لصالح التطبيق البعدي	.76	كبير
عرض النتائج ومناقشتها	.00	5.50	.00	55.00	-2.879	.004	لصالح التطبيق البعدي	.74	كبير
كتابة البحث وتوثيقه ونشره	4.00	6.20	4.00	62.00	-2.658	.008	لصالح التطبيق البعدي	.68	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	.00	8.00	.00	120.00	-3.430	.001	لصالح التطبيق البعدي	.89	كبير

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي على جميع المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي. كما بلغ حجم الأثر

على الدرجة الكلية للاختبار ٠.٨٩ وبمستوى تأثير كبير، بينما تراوحت حجم الأثر على مهارات البحث العلمي بين ٠.٦٨ - ٠.٧٦، وهو حجم تأثير كبير.

حساب الكسب المعدل لبلاك

لبيان فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك. والجدول التالي يوضح النتائج

جدول (١٢) معادلة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا

المهارة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	الكسب المعدل لبلاك
الإحساس بالمشكلة وصياغتها	2.00	2.93	3	1.24
البحث الإجرائي	1.87	2.87	3	1.21
عرض النتائج ومناقشتها	1.87	2.87	3	1.21
كتابة البحث وتوثيقه ونشره	1.93	2.87	3	1.14
الدرجة الكلية للاختبار	7.53	11.53	12	1.22

يتضح من الجدول (١٢) أن الكسب المعدل لبلاك لفاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بلغ ١.٢٢، وهو أعلى من القيمة المعيارية ١.٢. كما تراوح معدل الكسب لبلاك على مهارات البحث العلمي بين ١.١٤ و ١.٢٤، وهي قيم ضمن المعدلات المعيارية لبلاك أو أعلى منها، مما يشير إلى فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

بناءً على النتائج المستخلصة، تم قبول الفرض القائل: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات طالبات الدراسات العليا على اختبار مهارات البحث العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي".

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى مهارات البحث العلمي بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات لطالبات الدراسات العليا؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات البحث العلمي بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات لطالبات الدراسات العليا، والجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات البحث العلمي بعد تطبيق نموذج معالجة المعلومات لطالبات الدراسات العليا

م	الرتبة	المجال – العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
	2	أولاً: الإحساس بالمشكلة وصياغتها	4.36	.333	مرتفعة جداً
1.	1	لدي القدرة في تحديد المشكلة بوضوح ووضع الإطار العام لها.	4.60	.632	مرتفعة جداً
2.	2	لدي إمكانية في صياغة المشكلة على هيئة أسئلة.	4.53	.516	مرتفعة جداً
3.	3	أستطيع أن أحقق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف.	4.40	.507	مرتفعة جداً
4.	5	أستطيع توضيح مبررات إجراء البحث بشكل منطقي.	4.20	.414	مرتفعة جداً
5.	4	لدي المقدرة على تحديد أبعاد مشكلة البحث بوضوح.	4.21	.412	مرتفعة جداً
6.	6	أستطيع وضع فرضيات مناسبة لحل المشكلة.	4.19	.418	مرتفعة جداً
	1	ثانياً: البحث الاجرائي	4.47	.413	مرتفعة جداً
7.	2	لدي قدرة على اختيار الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث والاستفادة منها.	4.60	.507	مرتفعة جداً
8.	6	أستطيع صياغة اهداف البحث بوضوح.	4.40	.505	مرتفعة جداً
9.	5	أصبحت قادرة على الربط بين الجانب النظري والتطبيقي في البحث.	4.40	.507	مرتفعة جداً
10.	4	أستطيع ان أنتقي الأدب النظري الذي يخدم البحث بشكل ملائم.	4.53	.516	مرتفعة جداً
11.	7	أصبحت قادرة على اختيار أدوات البحث المناسبة.	4.33	.488	مرتفعة جداً
12.	3	لدي المقدرة على تحديد مجتمع البحث.	4.60	.507	مرتفعة جداً
13.	1	أحدد المنهج المناسب لطبيعة المشكلة البحثية.	4.64	.497	مرتفعة جداً
14.	8	أمتلك المقدرة على تحديد الأساليب الإحصائية المتوائمة مع أسئلة البحث.	4.20	.561	مرتفعة جداً

م	الرتبة	المجال - العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
	4	ثالثاً: عرض النتائج ومناقشتها.	4.19	.522	مرتفعة
15	1	أستطيع جمع النتائج التي تم التوصل إليها بدقة.	4.29	.611	مرتفعة جداً
16	9	أصبحت قادرة على تحليل البيانات التي تم جمعها بدقة.	4.07	.590	مرتفعة
17	8	أستطيع صياغة نتائج البحث بوضوح وبشكل علمي.	4.13	.640	مرتفعة
18	10	أصبحت قادرة على مناقشة النتائج بمزيد من الثقة.	4.07	.594	مرتفعة
19	4	أصبحت قادرة على صياغة ملخص للبحث يشتمل على جميع عناصره.	4.21	.699	مرتفعة جداً
20	3	امتلك القدرة على ربط نتائج البحث مع فرضياته.	4.27	.598	مرتفعة جداً
21	7	امتلك الموضوعية في عرض النتائج وإن لم تكن مرضية لدى البعض.	4.20	.676	مرتفعة
22	2	أستطيع كتابة التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج البحث.	4.27	.594	مرتفعة جداً
23	5	أستطيع مناقشة النتائج وتفسيرها ومستنداً إلى الأدلة والبراهين العلمية.	4.20	.561	مرتفعة
24	6	أقارن نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.	4.20	.562	مرتفعة
	3	رابعاً: كتابة البحث وتوثيقه ونشره	4.31	.511	مرتفعة جداً
25	7	تحسنت مهاراتي في كتابة البحث العلمي.	4.33	.688	مرتفعة جداً
26	1	أصبح لدي فهم للطريقة العلمية في توثيق المراجع.	4.47	.516	مرتفعة جداً
27	3	أستطيع استخدام الصياغة الصحيحة والأكاديمية في كتابة البحث.	4.40	.632	مرتفعة جداً
28	2	أستطيع تعديل البحث في ضوء آراء وتقارير المحكمين.	4.47	.640	مرتفعة جداً
29	8	أصبح لدي المقدرة على نشر الأوراق العلمية في مجلات محكمة علمية رصينة.	4.27	.594	مرتفعة جداً

فاعلية نموذج معالجة المعلومات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى دلال الشهري - د. لبنى العجمي

م	الرتبة	المجال - العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
30	5	تحسنت مهاراتي في كتابة التعريفات الإجرائية للبحث العلمي.	4.33	.617	مرتفعة جدا
31	6	أصبح لدي مهارات كتابة مقدمة البحث بطريقة تراعي الشروط التي يجب توفرها في كتابة المقدمة.	4.33	.619	مرتفعة جدا
32	4	أستطيع كتابة حدود البحث محدداً بطريقة مناسبة.	4.33	.488	مرتفعة جدا
33	10	أصبح لدي المقدرة على نشر بحثي من خلال مؤتمرات محكمة.	4.00	.655	مرتفعة
34	9	أصبح لدي المقدرة على مخاطبة المجالات العلمية المحكمة.	4.20	.676	مرتفعة جدا
		الدرجة الكلية لمستوى مهارات البحث العلمي	4.32	.359	مرتفعة جدا

يبين الجدول (١٣) ان الدرجة الكلية لمستوى مهارات البحث العلمي جاءت بدرجة مرتفعة جدا بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٣٥٩)، وجاءت مهارات البحث الاجرائي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٧) وبانحراف معياري (٠.٤١٣) وبدرجة مرتفعة جدا، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات مهارات البحث الاجرائي بين (٤.٢٠ - ٤.٦٠)، وجاءت مهارات الإحساس بالمشكلة وصياغتها بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٣٦) وبانحراف معياري (٠.٣٣٣) وبدرجة مرتفعة جدا، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات الإحساس بالمشكلة وصياغتها بين (٤.١٩ - ٤.٦٠)، وجاءت مهارات كتابة البحث وتوثيقه ونشره بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٣١) وبانحراف معياري (٠.٦٨٨) وبدرجة مرتفعة جدا، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات كتابة البحث وتوثيقه ونشره بين (٤.٠٠ - ٤.٤٧)، وجاءت مهارات عرض النتائج ومناقشتها بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤.١٩) وبانحراف معياري (٠.٥٢٢) وبدرجة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية على عبارات عرض النتائج ومناقشتها بين (٤.٠٧ - ٤.٢٩).

بناءً على نتائج البحث، يتضح أن نموذج معالجة المعلومات قد أسهم بشكل ملحوظ في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الاختبار القبلي والبعدي في جميع المهارات، بما في ذلك مهارات الإحساس بالمشكلة وصياغتها، والبحث الإجرائي،

وعرض النتائج ومناقشتها، وكتابة البحث وتوثيقه ونشره. كان الأداء في التطبيق البعدي أفضل في جميع هذه المهارات، مما يعكس فعالية النموذج في تعزيز القدرة على البحث العلمي.

تعد هذه النتائج متوافقة مع الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية النماذج التعليمية الحديثة في تحسين مهارات البحث العلمي. على سبيل المثال، دراسة إيمان أبو العنين (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى نموذج معالجة المعلومات في تحسين مهارات القراءة لدى التلميذات. كما أظهرت دراسة رمضان محمد ومسعد عبد الله (٢٠١٢) العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ، وهو ما يعزز الفكرة القائلة بأن معالجة المعلومات تؤثر بشكل كبير في أداء الأفراد في المهام الأكاديمية.

كما أن تطبيق نموذج معالجة المعلومات يعزز من قدرة الطالبات على التحليل والتنظيم واستخلاص النتائج بشكل أكثر دقة ووضوح. هذا يثبت فعالية الاستراتيجيات المعرفية التي تم تعزيزها باستخدام النموذج. بالإضافة إلى ذلك، تشير قيمة حجم الأثر الكبيرة، التي تراوحت بين ٠.٦٨ و ٠.٨٩، إلى تأثير قوي للنموذج على تطوير مهارات البحث العلمي.

كما تبين أن الكسب للمهارات في جميع المهارات كان أعلى من القيمة المعيارية، مما يدل على تحسن ملحوظ في مهارات البحث العلمي بعد تطبيق النموذج.

كما أن النموذج وفقاً لنظرية معالجة المعلومات يركز على كيفية تنظيم وتخزين واسترجاع المعلومات، مما يعزز قدرة الطالبات على معالجة المعلومات الأكاديمية بفعالية أكبر. ووفقاً لما أشار إليه فتحي الزيات (١٩٩٥) و فؤاد أبو حطب (١٩٩٦)، فإن المعالجة الأعمق للمعلومات تؤدي إلى تعلم أكثر استمرارية وديمومة، وهو ما يظهر جلياً في نتائج البحث.

كما أظهرت الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد التميمي (٢٠١١) التي بينت فاعلية استراتيجية معالجة المعلومات في التحصيل الأكاديمي، أن استخدام هذا النموذج يساهم في تحسين القدرات المعرفية لدى المتعلمين، ويعزز قدرتهم على التنظيم وتحليل المعلومات. وبالتالي، تعتبر النتائج التي حصلنا عليها متوافقة بشكل كامل مع تلك النتائج التي أظهرتها الدراسات التي تناولت التأثير الإيجابي للنماذج المعرفية في تطوير مهارات البحث العلمي.

بناءً على ما تقدم، يمكن الاستنتاج أن نموذج معالجة المعلومات ليس فقط أداة فعالة في تطوير مهارات البحث العلمي، بل أيضاً يساهم في تنمية التفكير النقدي

والتحليلي لدى الطالبات، مما يساعدهن في الوصول إلى استنتاجات دقيقة وموثوقة. وهذا يتوافق مع الإطار النظري الذي يشير إلى أن معالجة المعلومات تؤثر بشكل مباشر على قدرة الأفراد على تنظيم الأفكار وصياغة الفرضيات والتعامل مع البيانات بفعالية.

توصيات البحث:

- اعتماد نموذج معالجة المعلومات في خطط تدريسية وبرامج موجهة لطالبات الدراسات العليا في مختلف التخصصات العلمية.
- تشجيع الطالبات على إجراء بحوث إجرائية تعتمد على نموذج معالجة المعلومات لتطوير المهارات البحثية وتعزيز حل المشكلات البحثية.
- دعوة الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول تطبيقات نموذج معالجة المعلومات في مجالات تعليمية وبحثية أخرى.
- إنشاء مراكز أو وحدات مختصة بدعم الطالبات في استخدام نموذج معالجة المعلومات أثناء إعداد مشاريعهن البحثية.
- تحفيز الطالبات على نشر أبحاثهن العلمية المستندة إلى نموذج معالجة المعلومات في مجلات محكمة لتوسيع دائرة الاستفادة.

المقترحات :

- دراسة تطبيق نموذج معالجة المعلومات في التعليم الإلكتروني .
- مقارنة فاعلية نموذج معالجة المعلومات مع نماذج تعليمية أخرى .
- تطبيق نموذج معالجة المعلومات في مجالات بحثية متخصصة .
- دراسة تأثير تطبيق نموذج معالجة المعلومات على التحصيل الأكاديمي .
- استكشاف العلاقة بين مهارات التفكير النقدي ونموذج معالجة المعلومات.
- دراسة أثر تطبيق نموذج معالجة المعلومات على مستوى الأداء في المؤتمرات العلمية .
- دراسة تطبيق نموذج معالجة المعلومات على مهارات البحث العلمي لدى معلمين في برامج التطوير المهني .

المراجع العربية

- إبراهيم، سند، صفاء (٢٠١٤). البحث العلمي ودوره في التنمية البشرية، معهد التخطيط القومي.
- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال. (١٩٩٤). علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو العنين، إيمان سعيد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم القراءة، مجلة رابطة التربويين العرب، ع ٦٠، ٦٩-١٣٠.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٢). سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها. عمان: دار المسيرة.
- بوحوش، عمار، الذنبيات محمد (٢٠٠٧) مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث. ديوان المطبوعات الجامعية.
- البيضان، حسن (٢٠٢٠). مدخل إلى علم البحث العلمي، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية.
- الترتوري، حسين. (٢٠١٠). البحث العلمي خطته وأصالته ونتائجه، مجلة جامعة القدس المفتوحة.
- التميمي، أحمد. (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول متوسط [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة بغداد كلية ابن الهيثم.
- الجرف، ربما سعد. (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في اللغويات والترجمة، [ندوة] ، جامعة الأميرة نورة الرياض المملكة العربية.
- استرجع من الرابط: <https://goo.gl/OLqCgg>
- الحايس، عبد الوهاب جودة. (٢٠١٠). محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس الواقع والتحديات، [ندوة] ، جامعة طيبة الرياض - المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع في تاريخ ٢٧/١١/٢٠١٥.
- استرجع من الرابط: <http://goo.gl/hx5nd>
- حمزاوي، محمد سيد. (٢٠١١). اختيار وصياغة مشكلة البحث في العلوم الإدارية والأمنية. بحث مقدم الملتقى: تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة خلال الفترة من ١٢-١٤/١١/١٤٣٢ هـ الموافق ١٠-١٢/١٠/١٤٣٢ هـ: المملكة العربية السعودية.



الحميدان، نورة. (٢٠١٩). مدى تطبيق مهارات البحث العلمي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية: ٣٥ (١١)، ٥٩٤-٦١٣.
جان، خديجة، النمري، حنان. (٢٠١٠). المهارات اللازمة لإعداد البحوث العلمية للماجستير والدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس التابع لكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة، مؤتمر البحث العلمي في العالم الإسلامي، الجامعة الإسلامية بماليزيا.

الجبوري، يحيى. (١٩٩٣). منهج البحث وتحقيق النصوص. دار الغرب الإسلامي.
خذنه، يسمينه. (٢٠١٨) مذكرات تخرج طلبة الماجستير في العلوم الإنسانية والاجتماعية دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري، [أطروحة دكتوراه غير منشورة] ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين.
الخطيب، أحمد. (٢٠٠٣). البحث العلمي والتعليم العالي. دار السيرة للنشر والتوزيع.
الدليمي، جمال داود. (٢٠١١). دور برامج التدريب في تحسين السلوك التنظيمي للعاملين دراسة تطبيقية على العاملين بالهيئة العامة لشؤون القاصرين، [رسالة ماجستير غير منشورة] ، الجامعة الخليجية.
الدوني، السيد، حسين محمد، المصري، إبراهيم، اللقاني، علي. (٢٠١٨). الصعوبات التي تواجه البحوث العلمية في الوطن العربي وطرق علاجها، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الديك، سامية عمر فارس. (٢٠٠٩). مدى فاعلية مساقات الدراسات العليا في تنمية المهارات والقيم البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين الذي نظّمته جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ص ص. ٤٧٣-٤٩. استرجع من الرابط:

<http://goo.gl/WdqCY>

آل ربيع، سعيد محمد (٢٠١٧). تطبيقات علم النفس المعرفي في تدريس العلوم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

رمضان محمد، ومسعد عبد الله (٢٠١٢). التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار الفهم القرائي من خلال أدائهم في اختبارات الذاكرة العاملة، مجلة كلية التربية ببنها، (٩١)، ٢٣٦-١٩١.

الزغلول رافع النصير، الزغلول عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، دار الشروق.

- الزليغي، محمد بن علي. (٢٠١٤). بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة أم القرى.
- سلامة، عادل. (٢٠٠٢). فاعلية إستراتيجية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الإبداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، ع ٥٠، ٦٣-٩٥.
- الشايح، علي بن صالح. (٢٠١٠). البحث ومجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية، مؤتمر مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى المركز العربي للتعليم والتنمية.
- الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، (ط.٢)، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطراونة، محمد، أبو علي، محمد (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي العلوم المهارات البحث الإجرائي في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: ٢٨ (٢)، ٣٨١-٢٦٢.
- العبادي، رائد. (٢٠١٥). الاختبارات المدرسية، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.
- عبود، عبد المهيم عبود. (٢٠١٨). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية المهارات البحث العلمي في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة آل البيت.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد. (٢٠١٥). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العريفي، ناصر، الخفاجة، إبراهيم. (٢٠١٠). البحث العلمي أصوله ومناهجه. جامعة الملك سعود.
- عطوي، جودت. (٢٠١٥). أساليب البحث العلمي وأدواته، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد، ملكاوي، فتحي. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني.
- الغريري، سعدي. (٢٠٠٣). استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل وانتقال أثر التدريب لطلبة كلية المعلمين، [أطروحة دكتوراه غير منشورة] ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- المحمودي، محمد. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*، دار الكتب للنشر والتوزيع شاني ومنصور.
- المخلفي، تركي. (٢٠٢١). *درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة القصيم المهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*.
- المشوخي، محمد. (٢٠٠٢). *تقنيات ومناهج البحث العلمي*، دار الفكر العربي.
- مطر، يوسف، عطوان أسعد. (٢٠١٨) *مناهج البحث العلمي*، دار الكتب العلمية.
- المنيزل، عبد الله، العتوم، عدنان. (٢٠١٠). *مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية*، دار إثراء للطباعة والنشر.
- نشواني، عبد المجيد. (١٩٩٥). *علم النفس التربوي*، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي سلسلة علم النفس المعرفي*، دار النشر للجامعات.
- كمال، ميرفت، شتات، رباب. (٢٠١٧). *فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات الإحصائية وخفض القلق في الرياضيات لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية*، ع (٣١)، مج (٢٣).
- مهنا، عباس. (٢٠١٣). *علم النفس المعرفي*، مطبعة العدالة للنشر والتوزيع، بغداد.
- المراجع الأجنبية:

- Abu Abdou, H. A., & Abu Abdou, S. M. (2020). Evaluation of Mathematics Teachers' Knowledge at UNRWA Schools in Gaza. Strip about the Action Research Concepts and Process. Asian Research Journal of Arts & Social Sciences, 12(3), 13-24. <https://doi.org/10.9734/arjass/2020/v12i330190>
- Baddeley A. (2012) working memory: theories models and controversies Annual Review of psychology.
- Brocke A.B. 2007 Intelligence and speed of skills in teaching radigm and beyond personality and Individul differenees vol (13).، No (6
- Brown J. (2015): Using Information Processing Theory to Teach Social Stratification to Pre- Service Teacher Journal of Education and Learning 4 (4) 19-24.

- Craik F (2002) levels of processing: past present and future Memory 10 (5) 305-318.
- Das J (1994). Development of planning in relation to age ، attention simultaneous and successive processing journal of Psycho educational Assessment.
- Dien, S.A. & Bassey, A. (2019). Assessment of Research Skills Acquisition among Undergraduates in Universities in Cross River State. Nigeria. International Journal of Education and Evaluation, 5(1), 25-30. <http://ju.edu.jo/ar/arabic/Home.aspx>
- Carlson, ‘Buskist W ‘Heath C.& Schmallz R. (2009). Psychology: The science of Behavior 4th Canadion Edition.
- Zara, 1. (feb 23,2021). "7 Reasons Why Research Is Important" Owlcation. <http://Owlcation.com/academia> Reasons Why- Research -Is- Important-Within-and-Beyond-The- Academe.



تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في

سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

Evaluation of the Islamic education book for the fifth grade
in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers

إعداد

راشد بن عبد الله بن راشد البريكي

Rashid Abdullah Rashid Al-Breiki

قسم التربية والدراسات الإنسانية- كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى

د. حسن محمد العمري

Dr. Hassan Mohammed al-Omari

د. محمود الصقري

Dr. Mahmoud Al-Saqri

د. محمد الريامي

Dr. Mohammed Al-Riyami

Doi: 10.21608/jasep.2025.413341

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٢/ ٥

قبول النشر: ٢٠٢٥/ ١/ ٣

البريكي، راشد بن عبد الله بن راشد والعمري، حسن محمد والريامي، محمد والصقري، محمود (٢٠٢٥). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٣٤٧ – ٣٩٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الباطنة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها، من خلال استبانة مكونة من (٥٠) معياراً موزعاً على (٥) مجالات، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً من معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بمحافظة جنوب الباطنة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: التوصل إلى المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية اعتماداً على أداة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى توفر المعايير المناسبة في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس؛ حيث تراوحت جميع المجالات بين درجة توفر كبيرة جداً وكبيرة. وفي ضوء النتائج، خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات من أبرزها: تطوير الكتب الحالية المقررة في بقية المراحل من بعد الصف الخامس كي تصبح أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم وذلك في ضوء المواصفات التي ينبغي توافرها في الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية: تقويم، كتاب التربية الإسلامية.

Abstract:

The aim of this study was to evaluate the book of Islamic education scheduled for the fifth grade from the point of view of teachers and first teachers in the governorate of South Al-Batinah, and the researcher adopted the descriptive analytical curriculum, for its suitability to the objectives of the study and its questions, through a questionnaire consisting of (50) criteria, distributed over (5) areas, after confirming their truthfulness and consistency, and the study sample consisted of (121) teachers of Islamic education in the governorate of South Al-Batinah, selected by random sample Method. The study showed the following results: Reaching the appropriate criteria for evaluating the Islamic education textbook for the fifth grade from the point of view of Islamic education teachers, depending on the study

tool. The study found the availability of appropriate standards in the Islamic education textbook for the fifth grade, where all areas ranged from a very large to a large degree of availability. Considering the results, the study concluded some recommendations, the most prominent of which are: Developing the current books prescribed in the rest of the stages after the fifth grade to become more suitable for teaching and learning in the light of the specifications that should be available in the textbook.

Keywords: calendar, book of Islamic education.

الإطار العام للدراسة

يمتاز الدين الإسلامي عن غيره من الشرائع السابقة بأنه دين شامل لجميع جوانب الحياة الإنسانية، فهو يراعي جسم الإنسان وعقله ووجدانه، كما أنه يعد الإنسان للدارين الدنيا والآخرة، ويهتم بعلاقة الإنسان بخالقه، وبنفسه وبالكون، ويعتبر النظام الإسلامي نظاماً عاماً تتفرع منه أنظمة عديدة منها:

النظام الاجتماعي والنظام السياسي والنظام الاقتصادي ونظام الأسرة والنظام التربوي، الذي يعد من أهم الأنظمة الإسلامية، وذلك لتقديمه المعارف والأفكار لأبناء المجتمع، كما أنه يكسبهم المفاهيم والقيم والسلوكيات الصحيحة النابعة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، كل ذلك يتم من خلال منهج التربية الإسلامية (الهاشمي ٢٠٠٧). ومما يعكس أهمية التربية الإسلامية في المناهج الدراسية، أنها القوة التي لها أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع، وهي السياج الذي يحمي من الزلل، ويصون من الانحرافات، وبها تتفتح معالم الحق والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر، ويقوي إيمان الطالب وينمو وعيه الديني والاجتماعي، والذي يحمله على التضحية والفداء في سبيل العقيدة الإسلامية (الدلو ٢٠٠١). وقد أدرك المربون المسلمون أهمية الكتاب في عملية التعليم، فحثوا طلاب العلم على اقتناء الكتب والعناية بها، وقد خصص ابن جماعة فصلاً في كتابه، تذكرة السامع والمتكلم، ناقش فيه آداب الطلاب مع الكتب. ومما جاء في ذلك الفصل "ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراؤه وإلا فإجارة أو عارية، لأنها آلة التحصيل (عبد الأمير ١٩٩٠). ولا تتوقف أهمية الكتاب المدرسي عند حد تقديم المعارف والمعلومات للمتعلم، بل تتعداه إلى جوانب أخرى كما يؤكد ذلك سعادة (٢٠٠٤)، أبرزها أن الكتاب المدرسي:

- يعالج الأفكار، والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة.
- يحوي قدرًا كبيرًا من المراجعات والتمرينات التي تسهم في تأكيد فهم المتعلم لمحتوى الدرس.
- يوفر خلفية مشتركة بين المعلم والمتعلم، الأمر الذي يساعد في إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم ويكسبهم قيمًا واتجاهات وميولًا مرغوبًا فيها.
يسهم (إذا ما أحسن تأليفه وإخراجه) في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري أو الإبداعي لدى المتعلم.
ونظرًا لأهمية الكتاب المدرسي يشير الوكيل (١٩٩٩) إلى مجموعة من الأسباب التي تستدعي تطويره، ليأخذ دورًا وشكلًا آخر عما كان عليه في الماضي، وهي:
- تزويد المتعلم بالمعلومات مع التركيز على ما هو جديد ومستحدث.
- تهيئة الفرص أمام المتعلم لاكتساب أكبر قدر ممكن من الخبرات المربية التي تهدف إلى مساعدته على النمو الشامل لكافة الجوانب، وتهدف في الوقت نفسه إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بحيث يسهم الكتاب في توجيه المتعلم للقيام بالأنشطة المختلفة التي تساعده على اشباع حاجاته، وتنمية ميوله، وتكوين اتجاهات إيجابية بناءة، واكتساب المعلومات بطريقة أكثر عمقًا ورسوخًا.
ولكتاب التربية الإسلامية أهميته ودوره بالنسبة للمعلم والطالب على حد سواء، فهو يتضمن مادة ضرورية لهم في دنياهم وآخرتهم، ويشتمل على آيات كريمة وأحاديث شريفة، وعقائد وعبادات وسيرة عطرة، وأخلاق ونظم وهذه الجوانب لا غنى للمسلم عنها، لأنها تربطه بخالقه وبمن حوله، ومن خلال الكتاب تعمل التربية الإسلامية على تحقيق هدف الإسلام في تنشئة الأفراد على عقيدته ومبادئه، وقيم ومثل عليا، وخبرات ومهارات تزيد في معارفهم وتنمي تفكيرهم وتهديهم إلى عمل الخير والتحلي بالأخلاق الفاضلة. الزدجالي (١٩٩٥)
ولأهمية الكتاب المدرسي ومكانته العلمية، فإنه ينبغي تطويره، وتقويمه بشكل مستمر لكي يتماشى مع التطورات العلمية ويأخذ بالاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس، ولكي يستطيع مواجهة التفجر المعرفي والتقدم التكنولوجي. الحاتمي (٢٠٠٣).

ويرى عطية (١٩٩١) أن تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية تملئها عدة اعتبارات من أهمها: أن الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة، وهذه الأداة ينبغي أن تكون صالحة في يد المعلم والمتعلم، والتقويم هو الوسيلة التي نعرفنا بهذه الجودة والصلاحية، كما أنه السبيل إلى تنمية الجودة والصلاحية من بعد ذلك، ومن هذه الاعتبارات كذلك أن العصر الذي نعيش فيه عصر يتسم بالتغير السريع في كافة مجالات الحياة، وهذا يقتضي

إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها، والكتاب المدرسي من أهم هذه العناصر، وعملية إعادة النظر والمراجعة والتعديل جزء أساسي من التقويم. ولا شك أن عملية تقويم الكتاب المدرسي، وتعديل بعض أجزائه ومراجعته، ثم متابعة سيره على المستوى الإجرائي في ضوء التطورات الاجتماعية والتربوية والعلمية يؤدي إلى تحسين الكتاب والنهوض بمستواه. (عطيه ١٩٩١). ولكي يصبح الكتاب المدرسي ذا قيمة تربوية عالية، يشير دياب (٢٠٠٦) إلى ضرورة أن يصمم بعناية من حيث اختيار مكوناته، وتنظيم خبراته التعليمية، وإنتاجه شكلا ومضمونا بما يتلاءم مع الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والفنية والتقنية، ليكون أداة فاعلة تيسر على المتعلم عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان الصالح.

ويرى الرشدي وآخرون (١٩٩٩) إن التقويم هو عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وتتضح عملية التشخيص في تحديد نواحي القوة والضعف، ومحاولة معرفة أسبابها، والعلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف، والاستفادة من نواحي القوة، وتتمثل الوقاية في تدارك الأخطاء مستقبلاً.

وقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية، فتنوعت وسائله، وتعددت وظائفه، وأصبح يستند إلى أسس نظرية تتمثل في نماذج علمية تربط بين عناصر العملية التربوية، كما يعتمد على تقنيات متقدمة في عمليات القياس وجمع البيانات وتحليلها.

وقد يشمل نطاق التقويم أحد مكونات العملية التربوية كالكتاب المدرسي، أو المعلم، أو المتعلم، كما قد يشمل المنهج بكل مكوناته وأبعاده مادة وكتاباً ومحتوى وأهدافاً وطرائق تدريس، وأنشطة، وعلاقات اجتماعية، ووسائل تعليمية، ومناخاً تربوياً، كما قد يشمل البيئة المدرسية بمختبراتها، وصفوفها، وأماكن ممارسة النشاط فيها.

حيث إن عملية التقويم للكتب المدرسية من حين لآخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف ونقاط القوة للعمل على إزالتها أو للبقاء عليها.

وتقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية تملئها اعتبارات عديدة منها: أن الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة وهذه الأداة ينبغي أن تكون جيدة، والتقويم وسيلة نعرفنا بهذه الجودة والصلاحية، كذلك فإن عملية تأليف الكتب المدرسية عملية تنافسية في كثير من البلدان، مما أدى إلى وجود أكثر من كتاب واحد للعرض والطلب لذا كان لا بد من عملية تنقية، وتصفية، واختيار من بين هذه الكتب، والسبيل إلى ذلك عملية التقويم، أيضاً فإن الخصائص والمزايا التي تتوفر في الكتاب المدرسي قد لا تتوفر في

غيره من مصادر التعلم، خاصة إذا تم إعداده بشكل جيد، إذ أن الكتاب المدرسي يساعد المعلم التعرف إلى الإطار العام للمقرر الدراسي، وفي التخطيط للتدريس، وفي تنفيذ التخطيط، وفي إعداد الاختبارات المتنوعة (حمادين، ١٩٩٩)، كذلك فالعصر الذي نعيش فيه عصر تغير سريع، تقدمت فيه مختلف العلوم، وهذا يقتضي على الدوام إعادة النظر في العملية التعليمية ومراجعتها وتعديلها، والكتاب المدرسي من أهم عناصر العملية التعليمية (العامرية، ١٩٩٤).

مشكلة الدراسة:

قامت وزارة التربية والتعليم في السلطنة بتطوير كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الطبعة الأولى (١٤٤٣ هجري_ ٢٠٢١ م)، وكما هو معلوم لدى الجميع بأن طرح وتطوير أي كتاب مدرسي لا يعني ذلك نهاية المطاف في تطوير المناهج والكتب المدرسية، بل يتطلب مزيداً من المراجعة والتقويم، وقد مضى على استخدام كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس في سلطنة عُمان عام واحد، حيث أن الباحث قام بتدريس الكتاب القديم والكتاب الجديد، ونظراً لعدم وجود دراسة تتناول تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس في سلطنة عُمان على حد علم الباحث — بعد بحثه وتقصيه — وجد دراسة مبارك الصلطي عام (١٩٩٧ م) بدراسة عنوانها تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمان. كما أجرت ايمان الزدجالي (١٩٩٥ م) دراسة بعنوان تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في سلطنة عُمان، كما أجرى الهشامي (٢٠٠٧). تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عُمان في ضوء المفاهيم الإسلامية المناسبة لطبئتيهما، وأجرى الحاتمي. (٢٠٠٣). دراسة بعنوان تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والرابع الأساسين بسلطنة عُمان في ضوء معايير التعلم الذاتي وهنا رأى الباحث أن من الأهمية القيام بدراسة تتناول تقويم كتاب الصف الخامس الجديد.

وللوقوف على مدى ملائمة للطلبة، ومدى مواكبته للتطورات الحديثة في مجال الدراسات المنبثقة من منطلقات التطوير التربوي. وبما أن الكتاب يمثل مرجعاً أساسياً لكل من المعلم والطلبة ولا سيما في هذه المرحلة الإنتقالية المهمة وهي أول مرحلة من مراحل التعليم في الحلقة الثانية.

لذلك اختار الباحث كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس ليكون محلاً للدراسة. فالمعلمون هم الذين يقومون بتطبيق هذا الكتاب وهم القادرون على الحكم بالصلاحيّة أو عدمها ودرجة قبول الكتاب ورفضه بشكل أفضل من غيرهم. وبناء على ذلك ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس؟
٢. ما درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الإسلامية في مدى توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة، المستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الباطنة. وينبثق عن هذه الهدف جملة من الأهداف التي تحاول الدراسة تحقيقها من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. التوصل إلى المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية اعتماداً على أداة الدراسة.
٢. الكشف عن درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس من وجهة نظر المعلمين.
٣. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الإسلامية في مدى توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة، المستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- **الأهمية النظرية:** تناولها لموضوع لم يتم البحث فيه مسبقاً على حسب علم الباحث، إضافة إلى أنها تعد إسهاماً يضاف إلى الجهود المبذولة في مجال تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس.

- **الأهمية العلمية:** ومن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة عدة جهات منها:

قسم المناهج والتطوير في وزارة التربية والتعليم
قد تفيد خبراء إعداد المناهج في تعديل أو حذف أو إضافة ما يلزم. كذلك مهمة لقسم الإشراف التربوي فقد يساعد المشرفين في توجيه المعلمين للتركيز على جوانب الضعف وإخراجها بصورة أفضل وإعطاء جوانب القوة حقها.
وسيستفيد المعلم؛ لأنه هو من يتعامل مع الكتاب والطالب بشكل مباشر.

قد تفيد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى تسليط الضوء في تقويم كتاب الصف الخامس في برامج تدريب المعلمين ضمن خطة المعهد التخصصي لتدريب المعلمين بالإضافة إلى معاهد وكلليات إعداد المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

وردت في الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها:

- **التقويم اصطلاحاً:** "هي عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة. (حبيب، ٢٠٠٢).

- **ويقصد بالتقويم في هذه الدراسة:** تقدير مدى ملاءمة كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس كأداة من أدوات التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين والمعلمين الأوائل.

- **الكتاب اصطلاحاً:** هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. مرعي والحيلة (٢٠٠٠).

- **كتاب التربية الإسلامية:** هو ذلك الكتاب المطبوع في سنة ٢٠٢١ للميلاد الذي قرره وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتدريس الطلبة والطالبات الموضوعات الإسلامية التي تشتمل على المواضيع التالية: القرآن الكريم الحديث الشريف، والفقه، والعقيدة، والسيرة، والنظم الإسلامية.

- **المعلم الأول:** وهو المعلم الذي يشرف على مجموعة من المعلمين بمدرسة في تخصص معين، ويرشدهم ويوجههم بحكم خبرته التدريسية الطويلة أو مهاراته ومؤهلاته العلمية.

أداة الدراسة:

- الاستبانة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة موجهة لمعلمي الصف الخامس في محافظة جنوب الباطنة، وسوف تتكون الاستبانة في صورتها الأولية من (٧) محاور و(٨٧) بنداً للمجالات الآتية في الكتاب:

١. الأهداف: وضوحها، وتنوعها، وانسجامها مع أهداف المنهج، ومناسبتها للمرحلة العمرية للطالب.

٢. المحتوى وطريقة تنظييمه: ارتباط المحتوى بأهداف المنهج، وملاءمته لعدد الحصص المقررة له في الخطة الدراسية، وتلبية لحاجات الطلاب، وتبصيره بالقضايا

المعاصرة، وتكامله مع محتوى المقررات الأخرى في الصف الواحد، وارتباطه بمشكلات المجتمع وحاجاته، واهتمامه بالجوانب الوظيفية والتطبيقية، ودقة حقائقه وحداثها. أما طريقة تنظيمه، فتشمل الخلو من الحشو والتكرار، وتشجيع الفهم والتفكير والمناقشة، وإعطاء مساحة للإبداع، وتوافر عناصر التشويق فيها وملاءمة مستوى الطلاب وخبراتهم وحاجاتهم، واستخدام العديد من الأمثلة لتوضيح المفاهيم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٣. الوسائل التعليمية: وضوحها، وتنوعها، وانسجامها مع موضوعات الكتاب، وتحقيقها للهدف التي وضعت من أجله.

٤. التقويم: وضوحه، تنوعه، وملاءمته لمستوى الطلاب، وتركيزه على المفاهيم الأساسية.

٥. الأنشطة: تنوعها، وتلبيتها لحاجات الطلاب، وانسجامها مع المادة العلمية الواردة في الكتاب، ومراعاتها الفروق الفردية بين الطلاب.

٦. لغة الكتاب: اتسامها بالسهولة والفصاحة، وخلوها من الأخطاء اللغوية ومناسبة المفردات والتراكيب لمستوى الطلاب، وشرح الكلمات غير المألوفة، واستخدام علامات الترقيم بشكل دقيق.

٧. إخراج الكتاب: جاذبية الغلاف، ووجود مقدمة بسيطة وواضحة تشير إلى مضمون الكتاب وطريقة استخدامه، ووجود قائمة لموضوعات الكتاب، وتصوير الآيات القرآنية من المصحف الشريف ووضعها على أرضية مختلفة في اللون، واشتمال الكتاب قائمة مراجع ومصادر يسهل الإفادة منها للطلاب، وتخريج الأحاديث الشريفة من مصادرها الأولية.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تقويم كتاب الصف الخامس الطبعة الأولى ١٤٤٤ هجري - ٢٠٢١ م.

- الحد المكاني: مدارس محافظة جنوب الباطنة.

- الحد البشري: معلمو مادة التربية الإسلامية والمعلمون الأوائل للصف الخامس.

- الحد الزماني العام الدراسي: ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

متغيرات الدراسة:

(لكتاب، معلمين صف الخامس، المعلمين الأوائل).



الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التقويم

التقويم لغة: قوم (فعل) قومت، أقوم، قوم، مصدر تقويم (المعاني الجامع)، يحدد التقويم في الأصل اللغوي من مصدر لفعل "قوم" بأن من قوم شيئاً يعني أنه وضعه بين أمرين.

١. أن يقصد عدله، وعالجه وأزال اعوجاجه فجعله مستقيماً الهيئة. (حجو، ٢٠١٠)
٢. يقصد بذلك حدد له قيمة سواء كانت هذه القيمة مادية، أو معنوية. (الرازي، ٢٠٠٠)

وبشكل عام، فيشير إلى "الفعل الذي بواسطته تصدر حكماً على حدث أو فرد، اعتماداً على معيار أو مجموعة من المعايير (الدريج وآخرون، ٢٠١١).
التقويم اصطلاحاً: تعددت معاني التقويم التي انطوت عليها كتب القياس والتقويم ومن هذه التعريفات:

- ويرى الأغا وعبد المنعم أن التقويم هو: العملية التي يتم بها معرفة ما تحقق من الأهداف وما لم يتحقق واقتراح ما يلزم تحقيقه. (الأغا وعبد المنعم، ١٩٩٧)
- ويرى نشوان أنه عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادراً على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ. (نشوان، ١٩٩٢)
- ويرى سلامة: "أن التقويم هو عملية إصدار الحكم بناء على مقياس معين". (سلامة، ١٩٩٥)

- ويرى مجدي حبيب: "أنه عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة". (حبيب، ٢٠٠٢)

ومن أبرز التعريفات التي تعلقت بالتقويم التربوي: أنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تتضمنها المناهج العامة، وكذلك نقاط القوة والضعف بها، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (الزيود وعلبان، ٢٠٠٢)

- أنه عملية إصدار أحكام على مدى تحقيق الأهداف التربوية". (حصر، ٢٠٠٧)
- أنه يعني عملية إصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها". (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩)

- أنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها". (الصمادي الدرابيع، ٢٠٠٤)

وبناء على هذه التعريفات يرى الباحث أن التقويم "إجراء منظم ودقيق يتم التعرف من خلاله إلى مدى تحقق الأهداف" وهو الذي سيقوم به الباحث من التعرف على مدى تحقيق الكتاب للأهداف.

أهمية التقويم

إن أهمية التقويم التربوي تأتي من كونه الوسيلة للحكم على فاعلية العملية التعليمية؛ حيث إنه يساعد على تشخيص العقبات والمشكلات التعليمية ويقدم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة، وتكمن أهمية التقويم في أمور متعددة نوجز أهمها فيما يأتي:

أهمية التقويم للمعلم: (حجو، ٢٠١٠)

١. مساعدة المعلم في التعرف على مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية والسلوكية منها.

٢. مساعدة المعلم في التعرف على طلابه فرداً فرداً وهذا يساعد بدوره في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

٣. مساعدة المعلم في التعرف على ذاته ورغباته وقدراته ومهاراته وانفعالاته وذلك من خلال ما ينجزه من أهداف.

أهمية التقويم للمتعلم:

١. يساعد المتعلم في اختيار أنسب الطرائق والأساليب التي يستطيع بها تحقيق إتقان المادة المتعلمة. (أبو جلاله، ١٩٩٩)

٢. الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم ومستواهم واستعدادهم، التي يجب أن تراعى في أنشطتهم المتنوعة، والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربوياً ومهنياً. (حجو، ٢٠١٠)

٣. التعرف على مدى استيعاب الطلاب لدروسهم، ومعرفة مدى نموهم ونضجهم في ضوء استعداداتهم وقدراتهم. (زقوت، ٢٠٠٨)

أهمية التقويم لوضعي المنهاج:

١. مساعدة القائمين على تطوير المناهج ومتابعتها في إصدار قرارات تفيد تعديل المسار حتى يتم إنجاز الأهداف المرجوة أو إجراء التعديلات المطلوبة ومراجعتها بدلاً من قيامهم بتعديلها بطريقة ارتجالية وعشوائية. (حجو، ٢٠١٠)

٢. يساعد في العملية التعليمية ذاتها، أهم مناشط العملية التعليمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي، فهو الوسيلة التي تمكن من الحكم على فاعلية عملية التعلم بعناصرها ومفوماتها المختلفة، هدفاً ومقرراً وكتاباً وطريقة، وما وضع لهذا كله من فلسفة وما رسم له من أهداف. (حجو، ٢٠١٠)

٣. للتقويم أهميته بالنسبة للمجتمع ككل، إذ إنه يقدم معلومات قيمة وهامة عن التغيرات المتوقعة في المجتمع، والعوامل المؤثرة في هذه التغيرات والمسببة لها ودور المنهج في إعداد التلاميذ لمواجهةها. (حجو، ٢٠١٠)

ومن هنا تأتي أهمية تقويم هذا الكتاب الذي هو الأول من نوعه في سلطنة عُمان وخاصة مع متطلبات العصر وحاجات وميول الطلبة.

أنواع التقويم:

عندما نتحدث عن التقويم كعملية، فهناك خطوات عامة يتبعها المقوم في جميع أشكال وأنواع التقويم، ولعل من يستعرض الأدب الخاص بالتقويم يجد أن هناك عددًا من وجهات النظر في تصنيف أنواع التقويم منها:

أ. تصنيف حسب التوقيت الزمني

١. التقويم التمهيدي (القبلي)

يُجرى قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي، للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وامتلاكهم لمتطلبات التعلم السابق للتعلم اللاحق، أي تحديد المفاهيم والمبادئ والمهارات السابقة، الضرورية لفهم المعارف والمهارات السابقة، الضرورية لفهم المعارف والمهارات الجديدة المتضمنة في وحدة دراسية مثلاً، ويستفيد المعلم من هذا النوع من التقويم، في التخطيط لبعض النشاطات التي يمكن أن تتضمنها المادة الدراسية الجديدة، وذلك لتسهيل عملية التعلم والتعليم. (الظاهر، وآخرون ١٩٩٩)

٢. التقويم التكويني (البنائي)

يُجرى هذا النوع من التقويم في أثناء عملية التعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطويرها، ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ، مما يجعلنا نعتبر هذا النوع من التقويم تقويمًا تشخيصيًا أيضًا (ملحم، ٢٠٠٥).

٣. التقويم الختامي (الإجمالي)

يُجرى هذا النوع كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى الطلبة، للعملية التعليمية ويكون ذلك في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم بوضع درجات رقمية على أساسها يستطيع المعلم تصنيفهم بشكل نهائي والحكم عليهم، وإعطائهم صفات نهائية للحكم على مستوى التحصيل، فالتقويم الختامي النهائي من خلاله نصدر حكمًا نهائيًا على عملية التحصيل، ومن الأمثلة على

هذا التقويم الاختبارات الفصلية أو السنوية التي تعقدها المؤسسات التعليمية، كالمدارس والمعاهد والجامعات (عبد الهادي ٢٠٠٢).

ب. تصنيف حسب الشمولية

- التقويم الشامل (المكبر) تأتي التسمية من النظرة الشمولية للعملية التربوية، حيث إنه تقويم شامل يهتم بنتائج البرنامج التعليمي بجميع جوانبه، ويتطلب هذا النوع جهودًا كبيرة، وقد يستغرق فترة زمنية طويلة، ويشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التربوية بصورة فريق (عودة، ٢٠٠٢).

- التقويم الجزئي (المصغر)، التقويم كعملية لا يختلف من برنامج لآخر، ولكن الذي يختلف مقدار الجهد والتكاليف. ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية دون ربطها بوحدة دراسية أخرى (أبو جلاله، ١٩٩٩).

ج. تصنيف حسب الطرف المقوم

- التقويم الذاتي (الداخلي)

لقد برزت الحاجة إلى تفعيل فكرة التقويم الذاتي - وهو أن يقوم الفرد أو المؤسسة بتقييم ذاتي للأداء نظرًا لاستخدام نتائج التقويم لاتخاذ قرارات هامة وحاسمة في حياة الفرد (تعيين، ترفيع، زيادة الراتب....) أو قرارات هامة للمؤسسات، زيادة أو تخفيض الدعم، ذلك أن الاعتماد على مقوم خارجي فقط، قد يؤدي أحيانًا إلى اتخاذ قرارات خاطئة أو متحيزة. (حجو، ٢٠١٠)

- التقويم المستقل (الخارجي)

وتأتي أهمية هذا النوع من التقويم من القصور الذي قد يتسم به إدراك الفرد الذي يقوم نفسه أو تجاهله لبعض نقاط الضعف أو مبالغته لبعض نقاط القوة بشكل مقصود أو غير مقصود، ولذلك فإن التقويم الخارجي قد يساعد في زيادة موضوعية التقويم (الصمادي، الدرابيع، ٢٠٠٤).

- التقويم متعدد الأطراف (داخلي _ خارجي)

وهو دمج للنوعين الأوليين، حيث قد يبالغ التقويم الذاتي في التقدير، وقد لا يتوفر في المقوم الخارجي الكفايات اللازمة لعملية التقويم، فهو محاولة لزيادة وضوح وموضوعية وصدق عملية التقويم (عودة، ٢٠٠٢).

د. تصنيف حسب نوع المحك

- التقويم معياري المرجع

فالقياس معياري المرجع يعتمد على تفسير الدرجات في ضوء معايير محددة، أي تنسب درجات الطالب في الاختبار إلى جداول معيارية، ومن ثم تحديد مستوى أداء الطالب النسبي بناء على موقع درجته مقارنةً بمتوسط تحصيل المجموعة

المعيارية في الاختبار. ويركز هذا الاتجاه على الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يوضح مدى الفارق بين مستوى طالب وآخر أي أنه يقيس مقدرة طالب معين مقارنة بمقدرة طلبة آخرين. وتعرضت المقاييس معيارية المرجع لبعض أوجه النقد، حيث تبين أن تلك الاختبارات تعتمد على مقارنة أداء الطالب بأفراد مجموعته الصفية، وبالتالي فإنه من المحتمل أن يختلف موقع الطالب باختلاف خصائص مجموعته المعيارية. بالإضافة إلى أنه ليس بالضرورة أن يمثل متوسط المجموعة المعيارية الأداء المطلوب للنجاح. (سليمان شاهر، ٢٠١٦)

- التقويم محكي المرجع

كما أن الاختبارات محكية المرجع تعد أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية ملائمة لقياس تحصيل الطالب وتقويمه، لأنها تحدد المهارات والكفايات المطلوب إتقانها بدقة، حيث يمكن قياسها وملاحظتها بشكل مباشر، مما يساعد على التشخيص، وتصنيف الطلبة إلى متقنين وغير متقنين، وتحديد البرامج العلاجية المناسبة. فالحاجة الماسة لمعلومات أكثر تفصيلاً عن أداء المتعلمين، وظهور فكرة التعلم بإتقان أدت إلى ظهور الاختبارات محكية المرجع، حيث أخذت حركة القياس المحكي حيزاً مهماً عند علماء القياس التربوي. ومع تطور الاختبارات محكية المرجع، تباين تحديد مفهوم الاختبار محكي المرجع.

ويرى (النبهان، ٢٠٠٤) أن الاختبار محكي المرجع هو طريقة للتحقق من اكتساب المتعلم الكفايات أو المهارات الأساسية التي تُعبر عن نواتج تعليمية محددة. أما (العزاوي، ٢٠٠٧) فيشير للاختبارات المحكي المرجع على أنها تهتم بمقارنة أداء الطالب بمستوى أداء معين بغض النظر عن أداء المجموعة.

أهمية تقويم الكتاب المدرسي

يعد الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهاج الذي يغطي عنصر المحتوى في المنهاج مع الاستفادة من بقية العناصر، وهو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة، من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيتعلمها المتعلمون، ويجب أن يكون مفتوح النهاية، يسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله؛ فالكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج وهو يعكس أسس المنهاج، ممثلة بفلسفة المجتمع، ومنظومته القيمية، ويعكس الكتاب أهداف المنهاج الأربعة، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٤)

ولطالما كان الكتاب المدرسي وما زال من أكثر الأدوات التعليمية استخداماً في المدارس، إذ تعتمد المواد الدراسية المختلفة التي تتضمنها مناهج الدراسة في مختلف مراحل التعليم على بعض الكتب المقررة، ويعد الكتاب المدرسي ركيزة

أساسية للمعلم في العملية التعليمية، إذ يحظى بمكانة متميزة من قبل المعلمين، كمادة للتدريس وتفسير الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها والتزويد بمكونات المعرفة الأساسية والقيم والاتجاهات والمهارات الضرورية المراد اكسابها للطلبة عبر منظومة تراكمية منظمة ومرئية. (كاظم وجابر، ٢٠٠٧)

مما سبق يتبين الدور الفعال والمهم للكتاب المدرسي الذي يعد المرجع الرئيس للمعلم، حيث يعتمد عليه في إيصال المادة التعليمية والقيم والاتجاهات والأفكار والمعارف للطلبة، فالكتاب المدرسي بحاجة دائمة للتعديل والتطوير والتقويم بما يتلاءم مع معطيات ومستجدات العصر ليكون قادرًا على تحقيق أهداف المنهاج، وإن عملية تقويم الكتاب المدرسي مهمة للغاية، حيث أنها إحدى الأركان الأساسية التي يقوم عليها المنهج، وبشكل الوثيقة الرسمية المكتوبة للمنهج بكافة مكوناته، هو الوعاء الذي يحوي المادة العلمية بشكل مكتوب، والخبرات التي يسعى المنهج من خلاله إلى إكسابها للمتعلمين، بالإضافة إلى وجود ثلاث جوانب رئيسة للكتاب المدرسي يجب تقويمها، وهي محتوى الكتاب، وطريقة عرض المحتوى، وفعاليته في التدريس.

ولتقويم الكتاب المدرسي فإنه يلجأ المختصون إلى بناء قوائم ضبط موحدة أو استبيانات موحدة لتقويم الكتاب المدرسي، وبخاصة في البلدان ذات النظام التربوي المركزي. (عيلان، ٢٠١١)

مفهوم التربية الإسلامية

عرفها (الخواودة، ٢٠٠١). بأنها "عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية، بهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة في جوانبها كلها، وبطريقة متوازنة.

ويرى الحيارى (١٩٩٤). أن التربية الإسلامية هي "الوسيلة المثلى المستخدمة في توضيح وإرساء دعائم العقيدة والمثل والقيم في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار الفكري العام للنهج الإسلامي، وما يرافق ذلك من إعداد كافة أبناء المجتمع أفرادًا وجماعات لحشد كافة طاقاتهم التربوية والعملية وفق قدراتهم الفردية والجماعية بما يتناسب مع معطيات العصر الحضارية الذي يعيشونه لتحقيق الأهداف الفردية والجماعية التي ينشدها أفراد المجتمع المسلم وفق تعاليم الإسلام الغراء".

ويرى (رمزي، ١٩٩٨) بأن التربية الإسلامية تعني "المنظومة المتكاملة من المفاهيم والممارسات والنشاطات الإسلامية التي يتبناها المسلمون ويقومون بها وفق الإسلام في تربية الأفراد والجماعات ليعتقوا الإيمان الإسلامي ويمارسوه وليتبنوا طريقة الحياة الإسلامية وليعدوا أنفسهم لحمل رسالة الإسلام" والتربية الإسلامية هي

منهج حياة يشمل كافة جوانب نشاط الإنسان، لذلك قدم الإسلام للبشرية منهجاً تربوياً متكاملًا، ويظهر هذا المنهج في سياق آيات القرآن والأحاديث النبوية الشريفة، فالإسلام ليس مجموعة من العبادات والشعائر والطقوس الدينية فقط، وإنما طريقة ومنهج حياة شامل ومتكامل يهدي الناس في حياتهم إلى أشرف أنواع الحياة كما يؤهلهم ويقودهم إلى الجنة والحياة الآخرة وهي خير وأبقى.

أهمية التربية الإسلامية

إن اهتمام التربية الإسلامية بشتى نواحي الفرد والحياة وقدرتها على إعطاء التصورات الحقيقية عن الألوهية والكون والإنسان والمعرفة، وأن تأكيدها على الجانب التطبيقي والجانب العملي وعدم كونها طقوساً دينية فقط كل ذلك يؤكد على دورها البارز في تنشئة الأفراد ورعايتهم، وخلق المواطن الصالح مما يجعلها أكثر المواد حيوية وتحقيقاً للأهداف لأنها عملية تهدف إلى استثمار وطاقات الفرد، واستخدام قدراته ومواهبه. ولهذا أصبح من اللازم أن يكون لمناهج هذه التربية تنظيم علمي سليم لتوضيح فلسفتها واختيار وتنظيم محتواها كمادة دراسية تقدم للتلاميذ نظراً للأهمية التي تحظى بها هذه المناهج والوظائف التي يؤديها ولهذا فانه من الممكن تقديم بعض المؤشرات التربوية التالية لتحديد مسار التربية الإسلامية كمادة دراسية. (عمر علي، ٢٠٠٧)

١. جانب نظري: يتضمن مجموعة من الحقائق والمعلومات والمبادئ والمفاهيم والمثل والقيم ينبغي أن نقدمها ويعتقد الفرد بصدقها، وتكوين ما يسمى بالعقيدة الدينية.

٢. جانب عملي: ويتضمن مجموعة من الأعمال التي يلزم الأفراد القيام بها، وكلا من الجانبين مترابطان أحدهما أساسي والثاني يطبق، والاكتفاء بإحدهما لا يؤدي إلى تحقيق مفهوم الدين بشكل سليم، فالمقصود بالتربية الإسلامية هو تخريج الإنسان المسلم ذكراً كان أو امرأة، ولا يمكن تخريج هذا الإنسان المسلم ببضع معلومات عن الدين ويحفظها عن ظهر قلب ليؤدي بها الاختبارات آخر العام. وإذا كان تصورات ومفاهيمه وأخلاقياته وأنماط سلوكه كلها مغايرة للإسلام نحو معارضته له وإذا كنا لا نملك في وقتنا الحاضر كل أدوات التربية الإسلامية الواجبة فلا أقل من أن نستغل ما بقي في أيدينا من مناهج التعليم المحاولة سد النقص الحادث في حياتنا ومجتمعنا ويكون ذلك بمراجعة مناهجنا وطرق تدريسنا.

ومما سبق يتضح أن التربية الإسلامية كمادة دراسية عليها مسؤوليات وتبعات يجب أن تقي بها تجاه التلاميذ لكون مهمتها تتحدد بشكل خاص في السعي إلى جعل سلوك التلاميذ يوافق ما تعلمونه من مبادئ وقيم ومثل وطرق تدريس والوسائل التعليمية المستخدمة موضوعه بشكلها الإجرائي السليم، لكي يتحقق السلوك السوي من قبل

الطلاب والتعليم الناجح هو الذي يساعد الفرد على اكتساب القدرات الصالحة والموجهة لسلوكه التوجيه الصحيح ليتمكن من مجابهة كل ما يعترضه من مشكلات وتيسير سبل النجاح في حياته (عمر علي، ٢٠٠٧).

أهداف التربية الإسلامية

إن لكل تربية من التربيّات والفلسفات التي انبثقت عنها، أهدافاً عامة تسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف هي النتائج النهائية التعليمية، والسلوكية، والمهارية، التي يتوقع من المتعلمين الوصول إليها نتيجة لتعريضهم لعمليات التعلم والتعليم. والناظر في كتاب الله تعالى يقف على عدد من الأهداف العامة التي تسعى لتحقيقها التربية الإسلامية. كما أن الباحث في الحديث النبوي الشريف بأنواعه: القولي والفعلية والتقريرية، يصل إلى عدد آخر من الأهداف العامة أيضاً. (الخالده وعيد، ٢٠٠١) ومن أهم هذه الأهداف التي ذكرها (عمر علي، ٢٠٠٧) هي:

١. إحسان علاقة المؤمن بربه ودينه.
٢. التسامي بعبادته بربه.
٣. توعيته برسائلته نحو الكون والحياة من حوله.
٤. إعداده لأداء واجبه نحو نفسه.
٥. تهيئته للنهوض بواجبه إزاء أسرته ومجتمعه المحلي.
٦. إحكام علاقته بمجتمعه الإسلامي.
٧. توثيق علاقته بعصره.
٨. تقوية علاقته بالحضارة الحديثة.
٩. تنمية علاقته بالبشرية.
١٠. ترسيخ علاقته بالآخرة.

أسس التربية الإسلامية

قامت التربية الإسلامية على أسس أربعة تشكل في مجملها المنطلقات التي قامت عليها وهذه الأسس هي:

١. الأساس العقدي

تقوم التربية الإسلامية على العقيدة الإسلامية، التي أوحى بها الله تعالى إلى نبيه محمد ﷺ وتولى جبريل عليه السلام نقل الجزء الأكبر منها إلى جانب الوسائط الأخرى للوحي، من قول وخطاب إلهي مباشر أو رؤيا نوم وغيرها، ثم قام النبي صلى الله عليه وسلم بنقلها إلى أمته، ودعاهم إلى الأخذ بها كلاً متكاملًا. (الخالده وعيد، ٢٠٠١)

٢. الأساس المعرفي

تنطلق التربية الإسلامية من الإطار الفكري للإسلام القائم على العقيدة والشرعية ومجالاتها التطبيقية، فالإسلام يدعو الناس جميعاً إلى أعمال الفكر والنظر في الكون وما فيه من أسرار ومظاهر إبداع، ليعرفوا آثار خلق الله تعالى ومن ثم يكون الإيمان بالخالق المبدع الذي يستحق العبادة دون غيره. (الخالده وعيد، ٢٠٠١)

٣. الأساس النفسي

تقوم التربية الإسلامية في أساسها النفسي على مجموعة من المبادئ التي تراعي أحوال المتعلمين من حيث الاستعدادات الفطرية والقدرات والحاجات، والدافعية والميول والاتجاهات والرغبات في ضوء العقيدة الإسلامية، فتوجه هذه العناصر نحو الغايات الإسلامية وتربطها بالإيمان الموجه لسلوك الإنسان المسلم وتصرفاته. (الخالده وعيد، ٢٠٠١)

٤. الأساس الاجتماعي

ينطلق الأساس الاجتماعي للتربية الإسلامية من كون المجتمع الذي تتعامل معه وتسعى إلى بنائه وتطويره مجتمعاً متميزاً في عقيدته التي أساسها التحرر من العبودية لغير الله تعالى، وإخلاص العبادة له وحده وهو مجتمع متميز في قيمه وأخلاقه يرفع شأن التقوى والعمل الصالح والعلم النافع، ويضع شأن المنكر والفحشاء والجهل. وهو مجتمع متميز مستنير بعقيدة الإسلام، فالتعاون على البر والتقوى أصل، وإصلاح ذات البين أصل. وهو مجتمع متحرر من التبعية السياسية، إرادته السياسية بيده وقراره ملك يمينه وهو مجتمع موحد في قيادته وتشريعاته ونظمه ولغته الرسمية. (الخالده وعيد، ٢٠٠١)

الإسلامية من المواد الأساسية التي لا غنى للإنسان عنها لترسيخ قيمه الإنسانية النبيلة، والحفاظ على فطرته السليمة، وتعزيز انتمائه لبيئته وهويته الوطنية والإسلامية والإنسانية كان لزاماً على القائمين عليها إعادة النظر في بناء مناهجها وتطويرها بما يحقق الغايات التربوية المنشودة، وتوضح أهمية وثيقة معايير مناهج مادة التربية الإسلامية في اعتمادها على أسس علمية تضمنت الاستفادة من نتائج الدراسات العلمية والتجارب التربوية السابقة في مجال المعايير، وتحليل واقع المناهج الحالية للمادة. أخذة بعين الاعتبار خصائص المجتمع العماني، واحتياجاته وتطلعاته المستقبلية، ومؤكدة على ضرورة الاستمساك بالقيم الإنسانية العليا التي جاءت التربية الإسلامية لتنميتها وتعميقها لدى الناشئة.

معايير بناء مناهج التربية الإسلامية

- انطلقت عملية بناء معايير مناهج التربية الإسلامية من مجموعة من المنطلقات التي مثلت الموجهات الرئيسة للعمل في إعداد هذه الوثيقة وهي:
- القرآن الكريم كتاب الله الخالد، وهو المصدر الأول للتشريع جاء لإسعاد الإنسان في الدنيا والآخرة.
 - السنة النبوية هي المصدر الثاني من مصادر التشريع، فهي تفسر القرآن الكريم وتفصل مجمله وتبين أحكامه، ولا تتعارض مع مضامين نصوصه فيما تنفرد به من أحكام.
 - العقيدة الإسلامية هي الركيزة الأساسية للبناء الفكري فهي تمد المسلم بتصور كامل للكون والإنسان والحياة، وتقوم على الأدلة القطعية المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله الكريم.
 - الفقه الإسلامي ضروري لمعرفة الأحكام الشرعية التي تنظم علاقة المسلم بربه ونفسه ومجتمعه والكون الذي يعيش فيه، كما تنظم علاقة المجتمع الإسلامي بغيره من المجتمعات الأخرى.
 - السيرة النبوية سيرة خاتم الأنبياء والمرسلين وهي سيرة الإنسان الكامل القدوة الذي عبد ربه حق عبادته وجاهد في سبيله، يأخذ منها المسلم العبرة في حياته، ويستلهم منها الحلول لمشكلاته.
 - الإسلام هو المنهج الأمثل للحياة الإنسانية في كل زمان ومكان، وهو يلبي الحاجات الإنسانية المشروعة، وهو دعوة عالمية لا تفريق فيها بين البشر على أساس الجنس أو اللون، ولا مكان فيه للعصبيات الجاهلية، والغلو والتطرف.
 - لإنسان مخلوق مكرم ومستخلف في هذه الأرض، ويتميز بقدرات عقلية وطاقات إيمانية، ويعمل المنهج على تنمية هذه القدرات والطاقات.
 - المتعلم أهم أركان العملية التعليمية والمتعلمون يتباينون من حيث القدرات والاستعدادات.
 - كل مولود يولد على الفطرة. ويولي المنهج مرحلة الطفولة أهمية كبيرة، وذلك بغرس القيم والاتجاهات التي تؤثر تأثيراً كبيراً في مراحل حياته اللاحقة.
 - عمان بلد إسلامي له دور بارز في تطور الحضارة الإسلامية ويزخر بتراث علمي والمنهج يربط المتعلم بهذا التراث، ويحرص على تمثيل الطلبة المضامين الإسلامية السامية.

- التربية الإسلامية ليست مجرد حقائق ومفاهيم، بل سلوك عملي إيجابي والمنهج يحرص على ترجمة ذلك في مفرداته وأنشطته.
- منهج التربية الإسلامية يتكامل مع منهج كل مادة دراسية مقرر في هذه المرحلة بل هو المحور الذي تدور حوله تلك المناهج.
- الكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم، ولا بد من اكتساب المتعلم مهارة تحصيل المعرفة من مصادر أخرى.
- البيئة المدرسية أحد مجالات تطبيق القيم الإسلامية التي تضمنها المنهج ومن المهم توظيف الأنشطة الصفية وغير الصفية لتحقيق أهداف التربية الإسلامية.
- المجتمع العماني مجتمع متطور، والمنهج ينتمي قدرة المتعلمين على التكيف مع هذا التطور بما يتماشى مع تعاليم الإسلام.
- العمل أساس في تنمية المجتمع، ومادة التربية الإسلامية تعنى بقيم العمل المثمر في إطار أخلاقيات الاقتصاد الإسلامي.
- وهذه المعايير هي المعتمدة في وثيقة معايير مادة التربية الإسلامية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).
- ومن أبرز مستجدات وثيقة معايير مادة التربية الإسلامية في سلطنة عُمان:
- ١. الانطلاق من أهداف عامة ذات صبغة عالمية وتطويعها لصالح تطوير مناهج التربية الإسلامية في سلطنة عُمان.
- ٢. التأكيد على تنمية أهم مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، وربطها بمادة التربية الإسلامية.
- ٣. البدء بالمفاهيم المبسطة لأحكام التجويد من الحلقة الأولى.
- ٤. تشريب آداب تلاوة القرآن الكريم ضمن مجال القرآن الكريم وعلومه.
- ٥. استحداث موضوع (مصحفي) لتعريف التلاميذ بالمصحف الشريف وربطهم به.
- ٦. ربط النصوص القرآنية بحياة الطلبة وواقعهم المعاصر.
- ٧. استحداث موضوع (أذكاري) لتعريف الطلبة بأهم الأذكار التي ينبغي عليهم التزامها، والتي تسهم في تحقيق توازنهم النفسي ودوام ارتباطهم بالله تعالى.
- ٨. التأكيد على قيم المواطنة وترسيخها في نفوس الطلبة سعياً إلى الاعتزاز بالوطن والدفاع عنه.
- ٩. ربط بعض المخرجات بالتقنية تعزيزاً لدورها في تنمية معارف الطلبة وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية، وتنمية اتجاهاتهم السليمة تجاه مفردات التربية الإسلامية.

ثانيًا: الدراسات والأدبيات السابقة

قام عمر خليل (١٩٩٠م) بدراسة عنوانها تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي الأدبي والعلمي، والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ملاءمة كل من هذين الكتابين كأداة من أدوات التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين وطلاب هذين الصفين بالأردن وشملت الدراسة (١٢٠) معلمًا و(١٠٠٠) طالبًا وطالبة. ومن أبرز النتائج:

أ. بلغت درجة ملائمة كتاب الأول الثانوي في نظر المعلمين ٦٥.٣٨% وفي نظر الطلبة ٧٠.١٦%.

ب. بلغت درجة ملائمة كتاب الثاني ثانوي في نظر المعلمين ٦٨.٢٩% وفي نظر الطلبة ٦٥.٦٠%.

وأجرى محمد سالم (١٩٩٠م) دراسة بعنوان تقويم كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر، وقام الباحث بوضع استبانة لمعلمي التربية الإسلامية والموجهين لمعرفة آرائهم في كتب التربية الإسلامية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

١. لم يقدم محتوى الكتب الثلاثة معارف وخبرات مرتبطة بحاجات الطلاب ومطالبهم.

٢. لم ينبه محتوى الكتب الثلاثة على خطورة العادات السيئة والاتجاهات الخاطئة في المجتمع.

كما أجرت ايمان الزدجالي (١٩٩٥م) دراسة بعنوان تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في سلطنة عُمان، استخدمت الباحثة استبانتين إحداهما موجهة للمعلمين وزعت على (٧٠) معلمًا ومعلمة، والأخرى للطلاب وقد وزعت على (٥٤٢) طالب وطالبة.

ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١. حصل كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي على متوسط قدره (٦٤.٣٨) من وجهة نظر المعلمين وعلى متوسط قدرة (٦٦.٩٧) من وجهة نظر الطلاب.

٢. حصل كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي على متوسط قدره (٦٦.٣٠) من وجهة نظر المعلمين وعلى متوسط قدره (٦٦.١٣) من وجهة نظر الطلاب.

وقام الصلطي عام (١٩٩٧م) بدراسة عنوانها تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمان. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأسئلة الختامية المثبتة في نهاية دروس كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الابتدائية العليا: الرابع والخامس والسادس، وتوصل الباحث لعدة نتائج أهمها:

١. تقيس الأسئلة جميعها في كل الكتب الثلاثة الأهداف التي تنتمي إلى المجال المعرفي، إذ لم تتضمن الكتب أسئلة تتعلق بالمجال القلبي، أو المجال الأدائي.
٢. حتى داخل المجال المعرفي كان التركيز على مستويين اثنين هما مستوى التذكر، ومستوى الفهم، فأسئلة كتاب الصف الرابع تقيس التذكر بنسبة (٩١.٦١%) وتقيس الفهم بنسبة (٨.٣٩%).

أجرى حسن عمر (٢٠٠٨) دراسة بهدف تقويم مقرر اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية، وبيان نواحي الضعف والقوة فيه، والمظهر العام للكتاب وتصميمه وعرض المادة فيه، وآلية اختيار العناصر اللغوية، ومدى اهتمامه بالمهارات. كما أجرى العامري (٢٠٠٠) دراسة لتقويم الأسئلة الختامية في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان في ضوء الأهداف المرجوة لتدريس القراءة، ولتحقق الباحث أهدافه من الدراسة أعد قائمة بالأهداف المرجوة لتدريس القراءة من المرحلة الثانوية، ثم تأكد من صدقها، ثم قام بحصر أسئلة القراءة في كتب المرحلة الثانوية وصنفها في ضوء قائمة الأهداف التي توصل إليها، ثم عرضت عينة من الأسئلة على اثنين من المحكمين ليقوما بتصنيفها وذلك بغرض بيان ثبات الأداة وكانت نسبة الاتفاق بينهما مرتفعة، وأسفرت الدراسة عن جملة من النتائج، أهمها: أن أسئلة القراءة بكتب المطالعة والنصوص لم ترتبط بجميع الأهداف المرجوة لتدريس القراءة في المرحلة الثانوية حيث أهملت أهدافا مهمة، مثل: أن يتمكن الطالب من القراءة الجهرية المعبرة عن المعنى.

وسعت الباحثة فخر (٢٠٠٥) من خلال دراستها إلى تقويم أسئلة كتاب اللغة العربية، وأسئلة الاختبارات في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين من حيث مراعاتها للمستويات المعرفية، وكذلك في الاختبارات النهائية، ولتحقق الباحثة هدفها أعدت قائمتين الأولى لأسئلة الكتاب، والثانية للاختبارات، ثم حلت العينة المحددة بعد التأكد من صلاحية الأداتين بالطرق العلمية، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن أعلى نسبة حققها مستوى التطبيق بلغت (٤٠%)، وأقلها التحليل والتقويم بنسبة (٣%)، وأن أسئلة الاختبارات ركزت على التذكر، وهذه النتيجة قد تشير إلى قلة اشتراك أنشطة هذا الكتاب للمتعلم في إكساب المتعلم القدرة على تحليل المعلومات. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مناهج للحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للوقوف على مدى قدرة هذه المناهج في وضعها الراهن على مواجهة العوامة بمفاهيمها وقيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ضعف مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في وضعها الراهن على مواكبة العولمة بمفاهيمها وقيمتها، في حين لم يتبين البحث وجود تأثير مباشر للعولمة بمفاهيمها وقيمتها على المناهج، وأن هناك مجموعة من المعايير قد تحققت في مناهج الحديث والثقافة الإسلامية في المملكة العربية السعودية تبرز قيمة الأسرة وضرورة الحفاظ عليها، ودور التربية الإسلامية في تأصيل الشخصية الوطنية وتؤكد قيمة التراث العربي الإسلامي، وتنمى قيمة الإحساس بالآخرين ورعايتهم، وتبث قيم التسامح بين الطلاب، وتؤكد على حقوق الإنسان في الإسلام. دراسة الجلال ويونو (٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في تايلند للعام الدراسي (٢٠٠١ / ٢٠٠٢م)، ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء استبانتين واحدة للمعلمين، والأخرى للطلبة، تكونت كل واحدة منهما من (٩٩) فقرة اشتملت على أربع مجالات هي: أهداف التربية الإسلامية، والمحتوى والمادة العلمية، ولأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم. وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: اتفقت استجابات المعلمين والطلبة على أن المحتوى الدراسي والمادة العلمية يرتبط بأهداف التربية الإسلامية بصورة كبيرة، وتضمن موضوعات توجه الطلبة نحو العمل، أما أقل الاستجابات فركزت على أن المنهج لا يعالج القضايا الحديثة والمعاصرة بصورة جيدة،

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير وتعديل مناهج المدارس الإسلامية والاهتمام بالقضايا الحديثة والمعاصرة. دراسة الخليوي (١٩٩٥). هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهج الفقه للصف الأول الثانوي للبنات بالمملكة العربية السعودية بمدينة الرياض في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين آراء موجهات العلوم الشرعية ومعلماتها فيما يتعلق بالمفاهيم الفقهية اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي. بنت الباحثة استبانة وجهتها لموجهات العلوم الشرعية ومعلماتها لمعرفة المفاهيم الفقهية اللازمة لطالبات تلك المرحلة، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة وثباتها، بعدها قامت بتحليل محتوى منهج الفقه الخاص بطالبات الصف الأول الثانوي. ومن أبرز نتائج الدراسة: تضمن منهاج الصف الأول الثانوي مفاهيم فقهية لازمة للطالبات وغير متوفرة في الكتاب المقرر مثل: الحيض، الغسل، النفاس الاستحاضة، الوضوء، المسح على الخفين الاستنجاء، الأنية، العقيقة، سجود السهو، صلاة أهل الأعذار، صيام التطوع، الاعتكاف، صلاة الخسوف والكسوف، الجنائز، النذر، الخطبة، النكاح، الصداق،

الوليمة. كما أن هناك مفاهيم فقهية لازمة ومتوفرة في الكتاب المقرر مثل: الطهارة السواك، التيمم، الصلاة صلاة الجمعة والجماعة، صلاة العيدين، الزكاة، زكاة الفطر، صدقة التطوع، الوقف، الوصية، النفقات، الكفارات، الميراث، الصيام، صيام لفرض، الحج، العمرة، الأضحية، الطلاق. كذلك اشتمل الكتاب على مفاهيم غير لازمة ومتوفرة في الكتاب المقرر مثل: القرض اللباس. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين المنهج المفاهيم اللازمة للطلقات في هذه المرحلة، وحذف غير المناسب منها. دراسة. (عبد الجليل، ٢٠٠٣)

دراسة بعنوان "تقويم كتاب التربية الإسلامية الفلسطيني للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في المنهج الفلسطيني من وجهة نظر المعلمين، وقد وضع الباحث سبعة مجالات للتقويم هي: اتجاهات الكتاب، وأهدافه، ومحتواه، وتقنياته التربوية وشكله، وأسئلته التقويمية، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى بيان أثر كل من المتغيرات التالية: الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، ومكان المدرسة، وسنوات التدريس للمادة، في التقديرات التقويمية للمعلمين على الكتاب ككل ولكل مجال من المجالات السبعة السابقة. وتآلف مجتمع الدراسة من معلمي الصف السابع الأساسي للتربية الإسلامية في مدارس محافظة نابلس بفلسطين البالغ عددهم (١٢٠) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠) معلماً ومعلمة منهم (٢٥) معلماً و(١٥) معلمة.

دلّت نتائج الدراسة على أن تقديرات المعلمين الذين يقومون بتدريس كتاب التربية الإسلامية للصف السابع لجميع مجالات الدراسة كانت عالية. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) في تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة I والمؤهل العلمي، والتخصص ومكان المدرسة، وسنوات الخبرة.

الدراسات الأجنبية:

وأجرى جيانا ميلو (Giannagle ١٩٩٢) دراسة تحليلية القويمية لأربع كتاب دراسية في الدراسات الاجتماعية تدرس في مدارس ممفيس (Memphis) بولاية تنسي (Tennessee) الأمريكية وهذه الكتب هي جغرافية العالم الطبيعية، وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية والاقتصاد وصناعة القرار والحكومة في الولايات المتحدة، وقد تمت معالجة الكتب وفق معايير الإنقرانية، وعدد المفاهيم، وطريقة حل المشكلات، وتصنيف بلوم للمستويات المعرفية ونموذج للتقييم، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الأسئلة

والتمارين في نهاية كل فصل لا تقيس جميع المستويات المعرفية السنة وإنما تركز على المستويين الأدنى المعرفة والفهم ثم التطبيق وتكاد تهمل المستويات الثلاثة الباقية وهي التحليل والتركيب والتقويم.

دراسة (Staver & Bay, 1997): بعنوان "تقويم كتب العلوم وطريقة عرض المادة في الكتاب"، وقد هدفت الدراسة إلى تقويم كتب العلوم وطريقة عرض المادة في الكتاب لأهداف معينة سلفاً، ولقد تم فحص وحدات كتب العلوم تم اختيارها من بين سلسلة كتب العلوم المتوافرة بهدف تحليلها، وقد استخدم الباحثان أسلوب وضع أسئلة رئيسة في هذه الدراسة، بحيث الكتب على أبعاد مختلفة مثل: الأسئلة الموجودة في الكتب وطريقة عرض المادة فيها واشتمالها على الأنشطة المصاحبة من تجارب وسائل وغيرها.

- إن الكتب اقتصرت على الناحية الأكاديمية دون الاهتمام بالناحية التربوية. وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- إن الكتب لا تهتم بالنواحي المهنية والاجتماعية المفيدة للطلبة في حياتهم، - إن الأسئلة لا تحفز الطلبة على التساؤل وتقتصر على الحفظ. دراسة. (Fritzsche, 1995) بعنوان "دراسة تحليلية للكتب الدراسية في ألمانيا الديمقراطية سابقاً، حيث أوضح الباحث أن الخطاب السياسي بين المواطنين تغير بشكل سريع بعد سقوط دولة الشيوعية في ألمانيا الشرقية عام ١٩٨٩م، حيث أصبح هناك حديث عن الديمقراطية التحمل - الفرد والشيوعية الديمقراطية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تأثير الخطاب الجديد على التربية الوطنية، وبصورة محددة هدفت إلى تحديد التغيرات التي جرت في الكتب المدرسية فيما يتعلق بالتربية الوطنية.

وقد أظهرت النتائج ما يأتي: - إن الكتب السابقة كانت مليئة بمحاولات غرس أمور نمطية صارمة مثل: زيادة الكره والنفور من الإمبريالية في نفوس الطلبة، بينما الكتب الجديدة عملت على إعادة النظر في المواقف السابقة، وعملت على التغيير في الإيديولوجية واللغة، ولكن بشكل بطيء.

دراسة (Lin Shean Huel, 1990): بعنوان "تحليل كتب علوم الأرض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان"، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل كتب علوم الأرض المستخدمة في المدارس العالمية بتايوان من خلال الأهداف الجديدة لتدريس العلوم، ومقارنتها بتلك الجوانب التالي لأغراض التحليل طبيعة العلم، العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، وافتتاح الأنشطة المخبرية، ونوع نمط الأسئلة. وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

إن أقل من (١.٢٦%) من حيز السرد في الصفحة كرس لطبيعة العلم، ونادراً ما عرضت أمور تجريبية، وأن أقل من (١٧.١٤%) من حيز السرد في الصفحة ٣ كرس لغرض العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع. - وإن معظم الأنشطة العملية في كتب العلوم تقدم المشكلة والإجراءات والنتائج قبل تنفيذ الطالب كما أظهرت النتائج أن الأسئلة تقيس مستويات معرفية متدنية كالتذكر، وأن الامتحانات تركز على المعلومات التي تتعلق بالمفردات والأسماء والحقائق، فهي لا تشجع الطالب على الاستقصاء والبحث للتجربة والتحليل.

ما تميزت به هذه الدراسة:

١. تعد الدراسة الحالية الدراسة الأولى، والتي عنيت بتقويم كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الخامس الأساسي، والذي تم وضعه من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ٢٠٢٠/٢٠٢١، الطبعة الأولى، وذلك في حدود علم واطلاع الباحث.
 ٢. أعد الباحث قائمة معايير تتضمن خمسة مرتكزات، تم من خلالها تقويم كتاب التربية الإسلامية، ومن ثم إعداد استبانة مشتقة من قائمة المعايير لتقويم الكتاب.
- ما أفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

تتمثل جوانب الإفادة فيما يلي:

١. التعرف على الأدوات البحثية التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة والاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة المستخدمة.
٢. إرساء الإطار النظري
٣. معرفة الأساليب الإحصائية التي سوف يتم بها معالجة البيانات في الدراسة.
٤. التوصل إلى بعض المراجع المفيدة التي اعتمدتها الدراسات وذلك في خدمة أهداف الدراسة.
٥. المساعدة في بناء قائمة معايير التقويم التي استند إليها الباحث في إعداد أداة الدراسة وذلك في المجالات الخمسة التي تطرق إليها الباحث في تقويم الكتاب المدرسي.
٦. الاستفادة منها في المقارنة بين نتائجها وما ستكون عليه نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع

بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة. ويعرف المنهج الوصفي "بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة". (النوح، ١٤٢٥، ١٢٩)

مجتمع الدراسة وعينتها

تشكل مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة جنوب الباطنة، والبالغ عددهم (١٢١) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م) حسب إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة جنوب الباطنة لتطبيق الدراسة بصورة قصدية، لأن الباحث يعمل فيها، كما أنها تماثل خصائص مدارس ومعلمي المحافظات الأخرى بالسلطنة. وبالنسبة لعينة الدراسة فقد تكونت من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٢١) من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة جنوب الباطنة.

أداة الدراسة

تطلبت الإجابة عن أسئلة الدراسة إعداد استبانة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي حيث اشتملت الأداة في صورتها النهائية على خمس محاور، مكونه من (٥٠) فقرة.

تمثلت مصادر اشتقاق الاستبانة في المصادر الآتية:

١. الأدب التربوي المتعلق بمجال الدراسة الحالية.
٢. الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية، وما أفرزته تلك الدراسات والبحوث من استبانات.
٣. خبرة الباحث.

دلالات صدق وثبات أداة الدراسة: مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تقويم كتب التربية الإسلامية، بالإضافة إلى مجموعة من مدرسي التربية الإسلامية وعددهم (١٢١)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث: وضوح المعنى والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها، ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات من حذف أو إضافة يرونها مناسبة. وقد تم إجراء التعديلات

الملائمة وفقا لملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، والتي اقتصر على تعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبهذا تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٥٠) فقرة، الآتي:

- المجال الأول: الأهداف التي يحققها المحتوى، ويتكون من (١٠) فقرات.
 - المجال الثاني: المحتوى وطريقة تنظيمه، ويتكون من (١٥) فقرة.
 - المجال الثالث: التقويم ويتكون من (١٢) فقرة.
 - المجال الرابع: الأنشطة، ويتكون من (٦) فقرات.
 - المجال الخامس: الإخراج الفني للكتاب، ويتكون من (٧) فقرات.
- وللتحقق من صدق بناء الأداة، طبقت على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢١) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل، والمجال الذي تتبع له، وذلك كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل والمجال الذي تتبع له

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بـ
			مجالها المقياس
الأهداف التي يحققها المحتوى	1	منسجمة مع أهداف المنهاج	729** 893**
	2	ملائمة للمرحلة العمرية للطلاب	814** 869**
	3	شاملة للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	829** 843**
	4	واقعية وقابلة للتحقق	535** 733**
	5	واضحة الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية	687** 854**
	6	تتوافق أهداف الوحدة مع أهداف المقرر	742** 854**
	7	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	873** 855**
	8	يتوافق زمن تحقيق الأهداف مع عدد الحصص المحددة للدرس	790** 858**
	9	ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية خصائصه الفريدة	659** 764**
	10	تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة	762** 768**
المحتوى وطريقة تنظيمه	11	يرتبط المحتوى ارتباطا وثيقا بالأهداف	770** 761**
	12	يتكامل المحتوى مع المقررات الأخرى	792** 824**
	13	يتناسب المحتوى مع مستوى نضج الطلبة واهتماماتهم	806** 923**
	14	يلأنم المحتوى عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية	747** 919**
	15	يقدم المحتوى شرحا وافيا للمفاهيم الجديدة	774** 866**
	16	يشتمل المحتوى على الأسلوب (القصصي، الحواري)	719** 879**
	17	يخلو المحتوى من الحشو والتكرار	562** 714**

تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان راشد البريكي وآخرون

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بـ
			مجالها المقياس
	18	يشجع طريقة عرض المحتوى الطلبة على المناقشة والتفاعل	822** 680**
	19	يتوافر عنصر التشويق في عرض موضوعات المحتوى	849** 853**
	20	يعرض المحتوى أمثلة كافية لتوضيح الموضوعات التي يدرسها الطلبة	827** 620**
	21	يتضمن المحتوى ملخصاً في بداية كل وحدة أو في نهايتها	879** 798**
	22	يراعي المحتوى في طريقة عرضه الفروق الفردية لدى الطلبة	661** 614**
	23	تحتوي موضوعات الدروس على رسوم وأشكال وصور وخرائط معرفية وذهنية تنظم المحتوى	927** 784**
	24	يستخدم المحتوى اللغة العلمية السليمة	856** 712**
	25	تنمي لغة المحتوى الحصيلة المعرفية لدى الطلبة	827** 586**
المجال الثاني	26	تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة	948** 754**
	27	تناسب الأسئلة مع مستوى الطلبة	898** 684**
	28	تستثير الأسئلة تفكير الطلبة	919** 745**
	29	تشمل أسئلة الكتاب الجانب المعرفي والمهاري والوجداني	804** 606**
	30	يراعي التدرج في مستويات الأسئلة	805** 862**
	31	تتضمن أسئلة الكتاب أسئلة موضوعية وأخرى مقالية	643** 468**
	32	توجد أسئلة كافية بعد نهاية كل درس	643** 453**
	33	تتضمن أسئلة التقويم صياغات مشابهة لأسئلة الامتحان النهائي	883** 795**
	34	تتنوع أدوات التقويم من حيث الاختبارات والمشاريع والتقارير	592** 489**
	35	تتنوع أساليب التنفيذ (تقويم ذاتي، أقران، ثنائي، جماعي)	699** 766**
المجال الثالث	36	يوجد معيار إتيقان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية	689** 694**
	37	تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة	817** 735**
	38	تناسب الأنشطة اهتمامات الطلبة وتلبي احتياجاتهم	853** 796**
	39	تراعي الأنشطة مستوى الطلبة	624** 531**
المجال الرابع	40	تحقق الأنشطة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي	737** 770**
	41	تتنوع الأنشطة بين التعلم الفردي والجماعي	579** 642**
	42	تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً	586** 526**
	43	تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوفرة في بيئة التعلم	830** 733**
	44	يتوفر عنصر الجاذبية في الغلاف	762** 786**
المجال الخامس	45	تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بلون مخالف لما كتب به المحتوى	697** 805**
	46	توضع الآيات القرآنية من المصحف الشريف والأحاديث الشريفة على أرضية مختلفة	499** 582**
	47	يتناسب حجم الحرف المستخدم في الطباعة مع مستوى الطلبة	710** 666**

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بـ
			المجالها المقياس
48		الصور المرفقة بالدروس واضحة وتحقق الهدف من إدراجها	790**.
49		يضع الكتاب الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها وبشكل تكون فيه واضحة وملونة قدر الإمكان	692**.
50		ينتهي الكتاب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة وفقاً لورودها	656**.
			784**.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط الفقرات بالمقياس ككل وبالمجال الذي تتبع له لم تقل (0.40)، وهي قيم تدل على علاقة جيدة (الكيلاني والشريفين، ٢٠١١: ٤٣١)، وجميعها كانت دالة إحصائياً مما يزيد في جودة بناء فقرات المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات بالاعتماد على معاملات الارتباط. بالإضافة إلى ما تقدم؛ حسبت معاملات ارتباط بيرسون للمجالات بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية (Inter-correlation) للمجالات بين بعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمقياس وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات بين بعضها البعض

المجال	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الأول	652**.	-	-	-
الثاني	626**.	505**.	-	-
الثالث	692**.	641**.	692**.	-
الرابع	670**.	702**.	801**.	818**.
الكلّي للمقياس	898**.	859**.	867**.	852**.

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٢) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات بالمقياس ككل قد تراوحت بين (0.852) و (0.898)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات بين بعضها البعض قد تراوحت بين (0.505) و (0.818). وجميعها دالة إحصائياً واعتبرت هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة. (عودة، ٢٠١٤)

ثبات الأداة

ولأغراض التحقق من ثبات الأداة؛ طبقت على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢١) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (α Cronbach's)، للاتساق الداخلي، والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

قيم معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس والمقياس ككل

المجال	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الأهداف التي يحققها المحتوى	0.87	10
المحتوى وطريقة تنظيمه	0.92	15
التقويم	0.88	12
الأنشطة	0.85	6
الإخراج الفني للكتاب	0.81	7
الكلي للمقياس	0.93	50

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٣) أنَّ قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي قد بلغت للمقياس ككل (٠.٩٣)، وللمجالات تراوحت بين (٠.٨١) و(٠.٩٢) وهذه القيم تشير إلى ثبات بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة، (عودة، ٢٠١٤). يُلاحظ من النتائج في الجدول (٣) أنَّ قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي قد بلغت للمقياس ككل (٠.٩٣)، وللمجالات تراوحت بين (٠.٨١) و(٠.٩٢) وهذه القيم تشير إلى ثبات بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة، (عودة، ٢٠١٤).

إجراءات تطبيق الأداة

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لمقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين والفقرات التي تتبع له وذلك كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)

معييار الحكم على المتوسطات الحسابية لمقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين والفقرات التي تتبع له

درجة الممارسة	فئة المتوسطات الحسابية
قليلة جدًا	1.00 – 1.8
قليلة	1.81- 2.6
متوسطة	2.61 – 3.4
كبيرة	3.41 – 4.2
كبيرة جدًا	4.21 – 5

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (spss) الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
٢. لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "pearson".
٣. لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، بعد تطبيق أداتها وجمع البيانات وتحليلها، وذلك للكشف عن درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي نص على: "ما المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة كل من: حجو (٢٠١٠) والدليمي (٢٠١٣) وسليمان (٢٠١٥) وغيرها من الدراسات، وأظهرت المراجعة أن المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي تتمثل بخمسة معايير فرعية، هي:

١. الأهداف التي يحققها المحتوى.
٢. المحتوى وطريقة تنظييمه.
٣. التقويم.

٤. الأنشطة.

٥. الإخراج الفني للكتاب.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي نص على: "ما درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، والجدول (٥) يوضح هذه النتائج:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي ومجالاته الفرعية مرتبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	3	التقويم	4.20	0.77	كبيرة
2	5	الإخراج الفني للكتاب	4.19	0.89	كبيرة
3	4	الأنشطة	4.18	0.82	كبيرة
4	1	الأهداف التي يحققها المحتوى	4.13	0.86	كبيرة
5	2	المحتوى وطريقة تنظيمة	4.07	0.87	كبيرة
درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي للمقياس ككل					
			4.17	0.76	كبيرة

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٥) أنَّ المتوسط الحسابي للمقياس ككل بلغ (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٧٦)، وبدرجة توفر (كبيرة)، كما يُلاحظ من النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي لمجالاته الفرعية قد تراوحت ما بين (٤.٢٠-٤.٠٧)، وبدرجة توفر (كبيرة)، حيث جاء مجال "التقويم" في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٢٠)، وانحراف معياري (٠.٧٧) بدرجة توفر (كبيرة)، وجاء مجال "المحتوى وطريقة تنظيمة" في المرتبة الأخيرة، بأقل متوسط حسابي والذي بلغ (٤.٠٧)، وانحراف معياري (٠.٨٧) بدرجة توفر (كبيرة).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: "الأهداف التي يحققها المحتوى"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الأهداف التي يحققها المحتوى) مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال (الأهداف التي يحققها المحتوى) مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	5	واضحة الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية	4.26	0.94	كبيرة جداً
2	1	منسجمة مع أهداف المنهاج	4.23	0.90	كبيرة جداً
3	3	شاملة للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	4.21	0.92	كبيرة جداً
4	6	تتوافق أهداف الوحدة مع أهداف المقرر	4.20	0.98	كبيرة
4	4	واقعية وقابلة للتحقق	4.20	0.86	كبيرة
6	2	ملائمة للمرحلة العمرية للطالب	3.98	1.11	كبيرة
7	10	تمثل نتاجاً قابلاً للقياس والملاحظة	3.97	1.07	كبيرة
8	7	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	3.91	1.04	كبيرة
9	9	ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية خصائصه الفريدة	3.90	1.11	كبيرة
10	8	يتوافق زمن تحقيق الأهداف مع عدد الحصص المحددة للدرس	3.64	1.22	كبيرة
الكلّي لمجال (الأهداف التي يحققها المحتوى)					
			4.13	0.86	كبيرة

يظهر الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الأول (الأهداف التي يحققها المحتوى) تراوحت بين (٣.٦٤) و(٤.٢٦)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جداً) و(كبيرة)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٥)، التي تنص على "واضحة الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤.٢٦)، وبانحراف معياري (٠.٩٤)، بدرجة توفر (كبيرة جداً)، وكان أقل تقدير للفقرة (٨)، التي تنص على "يتوافق زمن تحقيق الأهداف مع عدد الحصص المحددة للدرس" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣.٦٤)، وبانحراف معياري (١.٢٢)، بدرجة توفر (كبيرة).

المجال الثاني: "المحتوى وطريقة تنظيمه"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (المحتوى وطريقة تنظيمه) مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال (المحتوى وطريقة تنظيمه) مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	24	يستخدم المحتوى اللغة العلمية السليمة	4.40	0.87	كبيرة جداً
2	11	يرتبط المحتوى ارتباطاً وثيقاً بالأهداف	4.29	0.90	كبيرة جداً
3	25	تنمي لغة المحتوى الحصيلة المعرفية لدى الطلبة	4.23	0.89	كبيرة جداً
4	23	تحتوي موضوعات الدروس على رسوم وأشكال وصور وخرائط معرفية وذهنية تنظم المحتوى	4.21	0.95	كبيرة جداً
5	17	يخلو المحتوى من الحشو والتكرار	4.12	0.88	كبيرة
6	12	يتكامل المحتوى مع المقررات الأخرى	4.07	0.96	كبيرة
7	16	يشتمل المحتوى على الأسلوب (القصصي، الحوار)	4.05	0.98	كبيرة
8	18	يشجع طريقة عرض المحتوى الطلبة على المناقشة والتفاعل	4.04	1.04	كبيرة
9	20	يعرض المحتوى أمثلة كافية لتوضيح الموضوعات التي يدرسها الطلبة	4.00	1.02	كبيرة
10	19	يتوافر عنصر التشويق في عرض موضوعات المحتوى	3.96	0.96	كبيرة
11	15	يقدم المحتوى شرحاً وافياً للمفاهيم الجديدة	3.95	0.96	كبيرة
12	13	يتناسب المحتوى مع مستوى نضج الطلبة واهتماماتهم	3.94	1.03	كبيرة
13	22	يراعي المحتوى في طريقة عرضه الفروق الفردية لدى الطلبة	3.85	1.15	كبيرة
14	14	يلائم المحتوى عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية	3.74	1.13	كبيرة
15	21	يتضمن المحتوى ملخصاً في بداية كل وحدة أو في نهايتها	3.74	1.22	كبيرة
الكلّي لمجال (المحتوى وطريقة تنظيمه)					
			4.07	0.87	كبيرة

يظهر الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني (المحتوى وطريقة تنظيمه) تراوحت بين (3.74) و(4.40)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جداً) و(كبيرة)، حيث جاء أعلى تقدير

الفقرة (٢٤)، التي تنص على "يستخدم المحتوى اللغة العلمية السليمة" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.40)، وبانحراف معياري (٠.٨٧)، بدرجة توفر (كبيرة جداً)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢١)، التي تنص على "يتضمن المحتوى ملخصاً في بداية كل وحدة أو في نهايتها" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.74)، وبانحراف معياري (١.٢٢) بدرجة توفر (كبيرة).

المجال الثالث: "التقويم"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (التقويم) مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال (التقويم) مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	31	تتضمن أسئلة الكتاب أسئلة موضوعية وأخرى مقالية	4.30	0.89	كبيرة جداً
2	29	تشمل أسئلة الكتاب الجانب المعرفي والمهاري والوجداني	4.27	0.89	كبيرة جداً
3	26	تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة	4.24	0.85	كبيرة جداً
4	32	توجد أسئلة كافية بعد نهاية كل درس	4.15	0.98	كبيرة
5	28	تستثير الأسئلة تفكير الطلبة	4.14	0.91	كبيرة
6	30	يراعي التدرج في مستويات الأسئلة	4.12	0.88	كبيرة
6	35	تتنوع أساليب التنفيذ (تقويم ذاتي، أقران، ثنائي، جماعي)	4.12	0.99	كبيرة
8	33	تتضمن أسئلة التقويم صياغات مشابهة لأسئلة الامتحان النهائي	4.09	1.02	كبيرة
9	37	تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة	4.04	1.06	كبيرة
10	27	تناسب الأسئلة مع مستوى الطلبة	4.00	0.95	كبيرة
11	34	تتنوع أدوات التقويم من حيث الاختبارات والمشاريع والتقارير	3.99	1.00	كبيرة
12	36	يوجد معيار إتيان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية	3.87	1.03	كبيرة
		الكلي لمجال (التقويم)	4.20	0.77	كبيرة

يظهر الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث (التقويم) تراوحت بين (3.87) و(4.30)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جداً) و(كبيرة)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٣١)، التي

تنص على "يتضمن المحتوى ملخصاً في بداية كل وحدة أو في نهايتها" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.30)، وبانحراف معياري (٠.٨٩)، بدرجة توفر (كبيرة جداً)، وكان أقل تقدير للفقرة (٣٦)، التي تنص على "يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.87)، وبانحراف معياري (١.٠٣) بدرجة توفر (كبيرة).

المجال الرابع: "الأنشطة"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الأنشطة) مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال (الأنشطة) مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	41	تتنوع الأنشطة بين التعلم الفردي والجماعي	4.20	0.90	كبيرة
2	43	تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوفرة في بيئة التعلم	4.17	0.90	كبيرة
3	38	تناسب الأنشطة اهتمامات الطلبة وتلبي احتياجاتهم	4.12	0.91	كبيرة
3	40	تحقق الأنشطة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي	4.12	0.88	كبيرة
5	42	تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً	4.01	0.97	كبيرة
6	39	تراعي الأنشطة مستوى الطلبة	3.95	1.03	كبيرة
		الكلّي لمجال (الأنشطة)	4.18	817.	كبيرة

يظهر الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع (الأنشطة) تراوحت بين (3.95) و(4.20)، وقد جاءت جميع فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٤١)، التي تنص على "تتنوع الأنشطة بين التعلم الفردي والجماعي" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.20)، وبانحراف معياري (٠.٩٠)، وكان أقل تقدير للفقرة (٣٩)، التي تنص على "تراعي الأنشطة مستوى الطلبة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.95)، وبانحراف معياري (١.٠٣).

المجال الخامس: "الإخراج الفني للكتاب"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (الإخراج الفني للكتاب) مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال (الإخراج الفني للكتاب) مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	49	يضع الكتاب الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها وبشكل تكون فيه واضحة وملونة قدر الإمكان	4.29	0.94	كبيرة جدا
2	46	توضع الآيات القرآنية من المصحف الشريف والأحاديث الشريفة على أرضية مختلفة	4.26	0.98	كبيرة جدا
3	47	يتناسب حجم الحرف المستخدم في الطباعة مع مستوى الطلبة	4.26	0.91	كبيرة جدا
4	45	تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بلون مخالف لما كتب به المحتوى	4.23	0.92	كبيرة جدا
5	48	الصور المرفقة بالدروس واضحة وتحقق الهدف من إدراجها	4.23	0.94	كبيرة جدا
6	44	يتوفر عنصر الجاذبية في الغلاف	4.06	1.00	كبيرة
7	50	ينتهي الكتاب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة وفقاً لورودها	3.77	1.17	كبيرة
		الكلّي لمجال (الإخراج الفني للكتاب)	4.19	0.89	كبيرة

يظهر الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس (الإخراج الفني للكتاب) تراوحت بين (٣.٧٧) و(٤.٢٩)، وقد جاءت جميع فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة)، حيث جاء أعلى تقدير للفقرة (٤٩)، التي تنص على "يضع الكتاب الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها وبشكل تكون فيه واضحة وملونة قدر الإمكان" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٤.٢٩)، وبانحراف معياري (٠.٩٤)، بدرجة توفر (كبيرة جدا)، وكان أقل تقدير للفقرة (٥٠)، التي تنص على "ينتهي الكتاب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة وفقاً لورودها" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣.٧٧)، وبانحراف معياري (١.١٧) بدرجة توفر (كبيرة).

ثانيًا: نتائج السؤال الثالث والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الإسلامية في مدى توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس اعتمادًا على النوع الاجتماعي، الخبرة، والمستوى الدراسي؟"

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين معلمي التربية الإسلامية في مدى توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس اعتمادًا على النوع الاجتماعي، الخبرة، والمستوى الدراسي".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ومجالاته اعتمادًا على النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) والخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ إلى ١٨ سنة، أكثر من ١٨ سنة)، والمستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا). والجدول (١١) يبين هذه النتائج:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية اعتمادًا على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية اعتمادًا على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	مستويات المتغير	المجال	المتغير
0.73	4.27	55	ذكر	الأهداف التي يحققها	الاجتماع
0.94	4.02	66	أنثى	المحتوى	
0.79	4.24	55	ذكر	المحتوى وطريقة تنظيمه	
0.91	3.94	66	أنثى		
0.67	4.33	55	ذكر	التقويم	
0.84	4.11	66	أنثى		
0.67	4.33	55	ذكر	الأنشطة	
0.91	4.06	66	أنثى		
0.65	4.38	55	ذكر	الإخراج الفني للكتاب	
1.02	4.03	66	أنثى		

المتغير	المجال	مستويات المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣.١	المتوسط الكلي للمقياس	ذكر أنثى	55 66	4.29 4.08	0.66 0.83
	الأهداف التي يحققها المحتوى	أقل من ١٠	24	4.54	0.66
		10 - 18	60	4.12	0.88
		أكثر ١٨	37	3.89	0.84
	المحتوى وطريقة تنظيمه	أقل من ١٠	24	4.42	0.72
		10 - 18	60	4.08	0.87
		أكثر ١٨	37	3.84	0.90
	التقويم	أقل من ١٠	24	4.50	0.66
		10 - 18	60	4.20	0.73
		أكثر ١٨	37	4.03	0.87
	الأنشطة	أقل من ١٠	24	4.58	0.65
		10 - 18	60	4.22	0.76
		أكثر ١٨	37	3.86	0.89
	الإخراج الفني للكتاب	أقل من ١٠	24	4.42	0.65
		10 - 18	60	4.23	0.96
		أكثر ١٨	37	3.97	0.87
	المتوسط الكلي للمقياس	أقل من ١٠	24	4.50	0.66
		10 - 18	60	4.17	0.78
		أكثر ١٨	37	3.97	0.73
٣.٢	الأهداف التي يحققها المحتوى	بكالوريوس دراسات عليا	102 19	4.10 4.32	0.90 0.58
	المحتوى وطريقة تنظيمه	بكالوريوس	102	4.04	0.91
		دراسات عليا	19	4.26	0.56
	التقويم	بكالوريوس	102	4.18	0.80
		دراسات عليا	19	4.37	0.60
	الأنشطة	بكالوريوس	102	4.12	0.85
		دراسات عليا	19	4.53	0.51
	الإخراج الفني للكتاب	بكالوريوس	102	4.16	0.91
		دراسات عليا	19	4.37	0.76
	المتوسط الكلي للمقياس	بكالوريوس	102	4.13	0.79
		دراسات عليا	19	4.42	0.51

يُلاحظ من النتائج في الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه المتوسطات، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) عديم التفاعل، وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) (عديم التفاعل) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس، وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.64	1	0.64	1.17	0.28
الخبرة	2.96	2	1.48	2.69	0.07
المستوى الدراسي	0.84	1	0.84	1.52	0.22
الخطأ	63.79	116	0.55		
المجموع	69.36	120			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من النتائج في الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي، حيث جاءت قيم (F) (١.١٧، ٢.٦٩، ١.٥٢)، على التوالي، بدلالة أكبر من (0.05)، وتعد جميع هذه القيم غير دالة إحصائية. كما يُلاحظ من النتائج في الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل مجال من مجالات المقياس؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين متوسطات مجالات المقياس مجتمعة، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA) عديم التفاعل، وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three-way MANOVA) (عديم التفاعل) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المجالات الفرعية للمقياس مجتمعة، وفقًا لمتغيرات الدراسة

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	Hotelling's Trace	0.04	0.81	5.00	112.00	0.55
الخبرة	Hotelling's Trace	0.13	1.39	10.00	222.00	0.19
المستوى الدراسي	Hotelling's Trace	0.05	1.06	5.00	112.00	0.39

يتضح من النتائج في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين مجتمعة، اعتمادًا على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي، حيث جاءت قيم (اختبار هوتيلينج) (٠.٠٤)، (٠.١٣)، (٠.٠٥)، على التوالي، بدلالة أكبر من (0.05)، وتعد جميع هذه القيم غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول:

تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: ما المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس؟

مناقشة نتيجة السؤال الثاني والذي ينص: "ما درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أن درجة توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي للمقياس ككل ولجميع الأبعاد قد جاءت بدرجة كبيرة، وهذا يدل على رضا وقناعة المعلمين عن توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بشكل عام، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى الجهود العلمية والفنية المبذولة من قبل وزارة التربية العُمانية في تأليف وإعداد الكتاب، كما يمكن أن يعود ذلك إلى مقارنة المدرسين لهذا الكتاب مع الكتب السابقة، كما يمكن أن يعود السبب إلى قيام اللجان المختصة بتطوير وتأليف المناهج على أسس علمية ومنهجية رصينة بما يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وضمن جميع المجالات. وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة (كبها وحسين، ٢٠١٩)، ودراسة (الشمري، ٢٠٠٨)، ودراسة (البيدرات، ٢٠٠٧).

مناقشة نتيجة المجال الأول: "الأهداف التي يحققها المحتوى

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الأهداف التي يحققها المحتوى، تراوحت بين (٣.٦٤) و(٤.٢٦)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جدا) و(كبيرة)، وهذا يشير إلى وضوح الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية من الكتاب، كما أن جميع الأهداف منسجمة مع أهداف المنهاج، وتغطي جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، كما أنها قابلة للتحقق في الزمن المقدر لها مع عدد الحصص المحددة لكل درس، ويعزى السبب في ذلك إلى أن المشرفين على تأليف كتاب التربية الإسلامية قد وجهوا المؤلفين إلى ضرورة الاهتمام بجميع أهداف الكتاب وأن تكون جميعها قابلة للتحقق ضمن متن الكتاب وفي الطريقة التدريسية التي يستخدمها المعلمون، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (السر، ٢٠٠٧) ودراسة (كبها وحسين، ٢٠١٩)، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٣)، واختلفت مع دراسة (المطرفي، ٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة في هذا المجال.

مناقشة نتيجة المجال الثاني: "المحتوى وطريقة تنظيمة"

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المحتوى وطريقة تنظيمة تراوحت بين (3.74) و(4.40)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جدا) و(كبيرة)، وهذا يشير إلى محتوى الكتاب يستخدم اللغة العلمية السليمة، كما ويرتبط بالأهداف المحددة للكتاب كما أن المحتوى ينمي الحصيلة المعرفية لدى الطلبة، كما تحتوي دروس الكتاب على أنماط وأشكال وصور وخرائط معرفية وذهنية تنظم المحتوى، وقد يعود السبب في ذلك إلى الفهم الدقيق لتوجيهات وزارة التربية والتعليم لمديرية المناهج بضرورة الاهتمام بالمحتوى، كما ويعزى ذلك إلى وعي المؤلفين بمراحل النمو العقلي لمختلف الطلبة، إضافة إلى إمكانية استيعاب المؤلفين على عنصر التشويق في عرض مادة التربية الإسلامية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بني عطا، ٢٠٠٤) ودراسة (الدليمي، ٢٠١٣).

مناقشة نتيجة المجال الثالث: "التقويم"

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث (التقويم) تراوحت بين (3.87) و(4.30)، وقد جاءت فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة جدا) و(كبيرة)، وهذا يشير إلى أن محتوى الكتاب يتضمن ملخصا في بداية كل وحدة أو في نهايتها، كما وتشتمل أسئلة الكتاب على أسئلة

موضوعية وأخرى مفالية، كما وتغطي كافة الجوانب وأهمها الجانب المعرفي والمهاري والوجداني، ويتم صياغتها بعبارات واضحة، تراعي الفروق الفردية بين الطلبة (كما يحتوي الكتاب على أسئلة تقييمية تشخيصية) لكل جزء من وحدات الكتاب، كما أن هناك ربط بين أساليب التقويم ومحتوى الكتاب، إضافة إلى تنوع الأسئلة التقييمية الواردة في كتاب التربية الإسلامية، وقد يعزى هذا إلى كفاءة المؤلفين في مجال التقييم مجال التقييم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بني عطا، ٢٠٠٤) ودراسة (الدليمي، ٢٠١٣).

مناقشة نتيجة المجال الرابع: "الأنشطة"

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات (الأنشطة) تراوحت بين (3.95) و(4.20)، وقد جاءت جميع فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة)، وهذا يشير إلى أن أنشطة كتاب التربية الإسلامية تتنوع ما بين التعلم الفردي والجماعي، وقابلة للتطبيق والتنفيذ في بيئة التعلم في إطار الامكانات المتوفرة، وتلبي اهتمامات واحتياجات جميع الطلبة، مما يدل على أن كتاب التربية الإسلامية قد اخذ بعين الاعتبار جميع الأنشطة المختلفة وارتباطها بمحتوى الكتاب وأهدافه، مما يدل على أن الجهة المشرفة على تأليف الكتاب قد وضعت معايير للجودة في هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البديرات، ٢٠٠٧).

مناقشة نتيجة المجال الخامس: "الإخراج الفني للكتاب"

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس (الإخراج الفني للكتاب) تراوحت بين (٣.٧٧) و(٤.٢٩)، وقد جاءت جميع فقراته ضمن درجة توفر (كبيرة)، وهذا يشير إلى أن الكتاب يحتوي على الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها وتكون بشكل واضح قدر الامكان، كما تتناسب احجام الاحرف المستخدمة في الطباعة مع مستوى الطلبة، كما أن الكتاب والوحدة التعليمية ينتهي بسرد للمصطلحات مرتبة وفقا لورودها في الدروس، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حجو، ٢٠١٠).

مناقشة نتيجة السؤال الثالث والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الإسلامية في مدى توفر معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة، والمستوى الدراسي؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين ومجالاته الفرعية اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي، ويمكن أن يعزى

ذلك إلى أن اهتمام الجنسين في معايير تقويم كتاب التربية الإسلامية، كما يبدي كلاهما نفس درجة الاهتمام بهذه المعايير، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الشمري، ٢٠٠٨)، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الدليمي، ٢٠١٣). أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس توفر المعايير المناسبة لتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين منفردة، اعتماداً على النوع الاجتماعي، الخبرة والمستوى الدراسي، ويبدو أن السبب في ذلك هو أن أهداف كتاب التربية الإسلامية تتوافق مع الأهداف التي درسوها في الكليات أو الجامعات، كما ويعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين قد اطلعوا على معايير التقويم الحديثة من خلال دراستهم الجامعية وكذلك خوض جميع المدرسين دورات تدريبية حديثة ذات معلومات جيدة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (بني عطا، ٢٠٠٤).

أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي فقد يعود السبب في عدم وجود الفروق إلى أن جميع المعلمين قد دخلوا دورات تدريبية متشابهة، وأن جميع المعلمين على معرفة تامة بوسائل التقويم لأنهم مروا بعدة تجارب أثناء دراستهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الشمري، ٢٠١٢).

التوصيات

١. العمل على توظيف الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة بشكل أكبر في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية؛ بغرض تجسيد تلك الأبعاد في سلوك الطلبة.
 ٢. مراعاة التكامل والتنسيق بين كتب التربية الإسلامية في المراحل المختلفة في تضمينها لمعايير جودة الكتاب المدرسي من حيث، حجم ونوعية المادة العلمية، والأنشطة بما يتناسب مع المستوى العقلي للطلبة.
 ٣. تطوير الكتب الحالية المقررة في بقية المراحل من بعد الصف الخامس كي تصبح أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم وذلك في ضوء المواصفات التي ينبغي توافرها في الكتاب المدرسي.
 ٤. من الأهمية بمكان أن يشترك الموجهون وخبراء المناهج في وزارة التربية والتعليم والمتخصصون في الجامعات في تطوير الكتب المقررة، فالتطوير عملية تعاونية تتطلب مشاركة المعلمين، والموجهين، والخبراء والمتخصصين الذين يدرسون في الجامعات وأولئك الذين يبدهم صنع القرار.
- واقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات استكمالاً لهذا البحث منها:

١. دراسة مماثلة لتقويم كتب التربية الإسلامية للصف السادس، في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي.
٢. تدريب معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة على معايير جودة الكتاب المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم، سورة النين، آية رقم (٤)

ثانياً: المراجع العربية

أبو جلاله، صبحي حمدان. (١٩٩٩). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة من (١) مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت. الأزكي، بدرية بنت سعيد. (٢٠١٠). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة و آراء المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة. الأغا، إحسان عبد المنعم عبد الله. (١٩٩٧). التربية العملية وطرق التدريس من (٤). غزة.

البديرات، احمد. (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عمان العربية، الاردن. الجساسة، عائشة حمد. (٢٠١٩). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء متطلبات TIMSS (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الحاتمي، غنية سعيد. (٢٠٠٣). تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الثالث والرابع الأساسيين بسلطنة عُمان في ضوء معايير التعلم الذاتي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٢). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ط (١) مكتبة النهضة المصرية مصر. ١٤. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥) ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض. حجو، فارس يوسف. (٢٠١٠). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسن، عمر خليل. (١٩٩٠). تقويم كتابي التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي الأدبي والعلمي والثاني الثانوي الأدبي والعلمي والتجاري) في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية عمان.

حسن، عمر خليل يوسف، وشموط، أسامة أمين. (١٩٩٠). تقويم كتابي التربية الإسلامية للصفين الأول الثانوي (الأدبي والعلمي) والثاني الثانوي (الأدبي والعلمي والتجاري) (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

- حمادين، فخري. (١٩٩٩). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة النيلين، السودان.
- خضر، عادل سعد (٢٠٠٧) بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق، ط (١)، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الدلو، ماجد محمد. (٢٠٠١). تقويم مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر بمحافظات غزة، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الدليمي، كندي ياسين. (٢٠١٣). تقييم كتاب التاريخ للصف السادس الأدبي من وجهة نظر المدرسين في محافظة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- دياب، سهيل رزق. (٢٠٠٦). تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتاب المنهاج الفلسطيني، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، جامعة الأقصى.
- الرشيد، سعد محمد. (١٩٩٩). التدريس العام وتدريس اللغة العربية. الكويت، مكتبة الفلاح.
- الزدجالي، ايمان صديق. (١٩٩٥). تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في سلطنة عُمان (رسالة غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
- زقوت، محمد. (٢٠٠٨) دراسات في المناهج، ط (٢) مكتبة الطالب الجامعي، غزة، الزيود، نادر، عليان، هشام. (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط (٣)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السر، خالد خميس. (٢٠٠٧). تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في فلسطين، في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص ٤١١-٤٤٤.
- سعادة، جودة أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر، الأردن: دار الفكر.
- سليمان، خالد احمد. (٢٠١٥). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الاعداي في العراق من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها، مجلة مداد الآداب، العدد ١٠.

الشمري، نشمية شاكر. (٢٠١٢). دراسة تقييمية لكتاب لغتي الخالدة للصف الاول المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، الاردن.

الصلتي، مبارك مسلم. (١٩٩٧). تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الصمادي، عبد الله الترابيع، ماهر. (٢٠٠٤). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط (١) دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
الظاهر، زكريا محمد وآخرون. (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية ل (١) مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العامري، سعيد. (٢٠٠٠). تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة (رسالة ماجستير غير منشورة). مسقط، سلطنة عُمان: جامعة السلطان قابوس.

العامرية، شعله. (١٩٩٤). دراسة تقييمية لمحتوى كتب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في منطقة عمان التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن
عبد الأمير، شمس الدين. (١٩٩٠). الفكر التربوي عند ابن جماعة. الشركة العالمية للكتاب، بيروت: لبنان.

عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠٢): المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي ط (٢) دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
عبد الجليل، محمد عبدالعزيز. (٢٠٠٣). تقويم كتاب التربية الإسلامية الفلسطيني للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبدالله، عمر علي. (٢٠٠٧). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بالسودان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم.

العدوي، غسان ياسين. (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها: دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٣) ٥٩٨-٥٧٥

العريمي، محمد حمد. (٢٠٠٢). تقويم كتاب تاريخ أوروبا الحديث للصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية ط (٣)، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن

فخر، منى. (٢٠٠٥). تقويم أسئلة كتاب اللغة العربية، وأسئلة الاختبارات في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلد ٧ (٢). كبتها، يحيى حمزة محفوظ وأحمد ضياء الدين حسين. (٢٠١٩). تقويم كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الابتدائية في فلسطين المحتلة عام ٤٨. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج. ٢٧، ع. ١، ص ص. ٧٧٠-٧٥١.

المطرفي، محمد بن ضيف الله. (٢٠١٠). تقويم كتاب مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشكلات التي تواجه الطلبة في دراسته (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الاردن.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط (٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الموسوي، صفية. (٢٠١٧). تقويم كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية على وفق معايير جودة الكتاب المدرسي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة واسط، العراق.

نشوان، يعقوب. (١٩٩٢). المنهج التربوي من منظور إسلامي، ط (١)، دار الفرقان، عمان، الأردن

الهاشمي، سعيد حمد. (٢٠٠٧). تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عُمان في ضوء المفاهيم الإسلامية المناسبة لطلبتيهما (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

هجرس، عطيه (١٩٩٣). مدى قدرة مساقات الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير العلمي لدى طلاب التعليم العام بسلطنة عُمان، مجلة التربية المعاصرة، (٢٩).

الهرش، محمد حمدان. (١٩٩٨). تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني ثانوي الشامل من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.
الهشامي، سعيد حمد. (٢٠٠٧). تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عُمان في ضوء المفاهيم الإسلامية المناسبة لطلبتيهما (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩) وثيقة معايير مادة التربية الإسلامية للصفوف (١-٩).

الوكيل، حلمي أحمد (١٩٩٩). تطوير المناهج: أسبابه، أساليبه، خطواته، معوقاته، القاهرة: دار الفكر
اليحيائي، أحمد خلفان. (٢٠١٢). تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في ضوء معايير إشراكية الكتاب للمتعلم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
يحيى حمزه، أحمد حسين. (٢٠١٩). تقويم كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الابتدائية في فلسطين المحتلة عام ٤٨. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١(٢٧)، ٧٥١-٧٧٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Fritzsche,k, Peter (1995): In Search of A new Language:Textbook in the GDR Clearing house No: So 030462, Eric Document production services No. ED 330638.
Lin Sheen, Huci. (1990): An Analysis of the Earth Science. Text books Used in Junior school in Taiwan in terms of New Goals for Science in U. S. Education and a comparison of with Similar Textbook. Dissertation Abstract International, Vol 5
Staver J. P & Bay M. (1997). Analysis of the project Elementary goal cluster orientation and inquiry emphasis of Elementary

research in Science Text book, Journal of Research in Science Teaching Vol. 24. No. 7-p. 629-643

Warming. (1933) " Textbook". *published in the Encyclopedia of Educational Research*, volume 4.



الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتأثرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

**Cognitive teaching practices of intermediate science teachers
and their impact on the use of brain-based learning theory
applications**

إعداد

أ.د/ لبنى حسين العجمي

Prof. Lubna Hussein Al-Ajmi

عضو مجلس الشورى وأستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية -

جامعة الملك خالد

رشا عايض الربيعي

Rasha Ayed Al-Rubaie

كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413343

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/٥

قبول النشر: ٢٠٢٥/١/٣

العجمي، لبنى حسين والربيعي، رشا عايض (٢٠٢٥). الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتأثرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٣٩٩ - ٤٣٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتأثرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والبيئة التعليمية وكذلك الكشف عن درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند للدماغ بمحتوى وحدة المادة والطاقة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، وقد استخدمتا الباحثتان المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة التابعة لإدارة تعليم أحد ريفية وبلغت عينة البحث (١٢) معلمة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وكذلك تكون مجتمع البحث وعينته من منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، للعام الدراسي الأول ١٤٤٦هـ/٢٠٢٣م، وتم جمع البيانات من خلال بطاقة الملاحظة وبطاقة تحليل محتوى وحدة المادة والطاقة. وأظهرت النتائج أن للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم والبيئة التعليمية جاءت بدرجة كبيرة، وأن توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بمحتوى وحدة المادة والطاقة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط جاءت بدرجة متوسطة، وأوصى البحث بضرورة نشر ثقافة الممارسات التدريسية المعرفية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتدريب المعلمات في ضوءها.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المعرفية، كتاب العلوم، المرحلة المتوسطة، نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

Abstract:

The aim of the research is to uncover the cognitive teaching practices of science teachers at the middle school level in the fields of planning, execution, evaluation, and the learning environment, as well as to determine the availability of brain-based learning theory applications in the content of the unit on matter and energy in the science textbook for the second grade of middle school. The researchers used a descriptive survey and analytical approach, with the study population consisting of science teachers at the middle school level under the education administration of one of the districts in Riyadh. The research

sample comprised 12 teachers selected purposively. The research population and sample were drawn from the science curriculum for the second grade of middle school, for the academic year 1446 AH/2023 AD. Data was collected through observation cards and content analysis of the matter and energy unit. The results showed that the cognitive teaching practices of science teachers at the middle school level, in the light of brain-based learning theory, in the areas of planning, execution, evaluation, and the learning environment were at a high level. The availability of brain-based learning theory applications in the content of the unit on matter and energy in the science textbook for the second grade of middle school was at a moderate level. The research recommended the necessity of promoting a culture of cognitive teaching practices based on brain-based learning theory and training teachers accordingly.

مقدمة:

شهدت التوجهات التربوية المعاصرة اهتمامًا متزايدًا بإعادة النظر في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية على مختلف المستويات التعليمية. يهدف هذا الاهتمام إلى إعداد مناهج تسهم في تنمية مهارات التفكير المتنوعة لدى الأفراد، مما يمكنهم من مواجهة التحديات العلمية الحديثة، واتخاذ قرارات مدروسة بشأن المواقف الحياتية المختلفة.

وتبرز أهمية تدريب المعلمات وتطوير مهاراتهن في هذا السياق باعتبارهن محور العملية التعليمية، إذ أن جودة التعليم تعتمد بشكل كبير على كفاءتهن. أي تقصير في إعداد أو تطوير قدرات المعلمات قد يؤدي إلى تأثير سلبي على مخرجات التعليم. لذا، يعد تدريبهن ضرورة شاملة تشمل الجوانب الأكاديمية، المهنية، النفسية، والاجتماعية، بهدف تمكينهن من اكتساب ممارسات تدريسية تسهم في تحسين جودة التعليم وزيادة فاعلية مواقف التعلم. ونتيجة لذلك، يتحقق تطور إيجابي في تعلم الطالبات وقدرتهن على فهم المادة التعليمية وتطبيقها بشكل فعال (أبو الخير، ٢٠٢٢). كما تشكل الممارسات التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقييم أساساً رئيسياً لنجاح العملية التعليمية. إذ تُستخدم هذه الممارسات لنقل المعرفة وتبادل الخبرات

والمهارات بين المعلمات والطالبات. ويتطلب تحقيق ذلك التزامًا بالتطوير المهني المستمر للمعلمات، مما يعد عنصرًا جوهريًا في تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وهو الهدف الذي تسعى إليه الأنظمة التعليمية حول العالم (عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١).

أكدت الدراسات السابقة على أهمية دراسة الممارسات التدريسية لتدريس العلوم وتطويرها، بما يتماشى مع النظريات الحديثة التي تفسر عملية التعلم. ومن هذه الدراسات دراسة الرشيد (٢٠١٥)، الحصان (٢٠١٥)، الجهني (٢٠٢٠)، وسبحي (2022).

من بين أبرز النظريات الحديثة التي أثرت بشكل كبير على العملية التعليمية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. تقدم هذه النظرية تصورًا شاملاً عن كيفية تكوين عقل المتعلم وتطويره، إضافة إلى تحديد أنماط التعلم التي تعزز قدراته العقلية. كما تساعد النظرية في تصميم استراتيجيات تعليمية تسهل التعلم وتجعله أكثر كفاءة وفعالية (رسلان، ٢٠٢١). ظهرت مبادئ هذه النظرية على يد Caine & Caine في تسعينيات القرن الماضي، حيث ارتكزت على الدمج بين دراسة النظام العصبي والأساس الحيوي للفهم والإدراك، مع الاستفادة من علوم متعددة، مثل الكيمياء، علم الأعصاب، علم النفس، الهندسة الوراثية، وعلوم الحاسوب (العفوان، ٢٠١٨).

تُظهر النظرية أن التعلم المستند إلى الدماغ يعتمد على البيئة الطبيعية التي يعمل بها الدماغ، مما يساهم في تحسين الذاكرة وتعزيز التفكير العميق لدى الطلاب. ووفقًا للنظرية، يمكن لكل فرد أن يتعلم إذا توفرت له بيئة تعليمية مناسبة خالية من التهديد والتوتر، مع تعزيز الأنشطة التي تدعم الجانب العاطفي والحسي مثل الموسيقى، الفنون، الحركة والدراما (رشدان، ٢٠٢٠).

كما تؤكد النظرية على ضرورة فهم آلية عمل الدماغ لتيسير طرق اكتساب الطلاب للمعرفة، مما يقلل القلق ويعزز الاستقرار النفسي والاجتماعي، ويدعم تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة ودقة (أبو حماد، ٢٠١٧).

يستدعي هذا النوع من التعلم تغيير دور المعلم من كونه مسيطرًا على العملية التعليمية إلى كونه ميسرًا لها. ويتحقق ذلك من خلال تصميم أنشطة تربط بين المعرفة السابقة والخبرات الجديدة للتعلم، مما يعزز النمو المعرفي وفق أنماط التعلم المختلفة. كما يتطلب توفير بيئة تعليمية تدعم التفكير العميق والتأمل، وتشجع على تبادل الأفكار والاستفسارات، مع التنوع في الاستراتيجيات بما يناسب احتياجات الطلاب المختلفة (عفانة والجيش، ٢٠٠٩).

ومن جهة أخرى، أظهرت الدراسات العربية والأجنبية فعالية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين العديد من جوانب التعلم، مثل زيادة الدافعية، تنمية التفكير الناقد، خفض القلق، وتعزيز التحصيل الأكاديمي. ومن هذه الدراسات : (2015) Alghafri and Ahmad، القرنى (٢٠١٥)، وأبو حماد. (2017) استنادًا إلى ما سبق، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، ودراسة تأثير توظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على هذه الممارسات.

مشكلة البحث:

تعد معرفة مستوى الممارسات التدريسية وتقييمها من الركائز الأساسية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، حيث تسهم في تحسين جودة التعليم وأداء المعلمين، وتدعم اتخاذ القرارات المناسبة في بيئة الصف الدراسي وخارجها. وقد أولت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اهتمامًا كبيرًا بقطاع التعليم، إذ حددت معالمه الرئيسية بتطوير أساليب التدريس، مع التركيز على التعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير، وجعل عملية التعلم تتمحور حول الطالب (سيد، ٢٠٢٠).

لم تعد الممارسات التدريسية للمعلم مقتصرة على نقل المعلومات والمفاهيم للطلاب، بل تجاوزت ذلك إلى تعزيز الأنشطة الفكرية وتنمية المهارات التي تمكنهم من البحث واستقصاء الحقائق. كما تلعب معتقدات المعلمين دورًا حاسمًا في اتخاذ القرارات داخل الصف الدراسي، إذ تعتمد بيئة التعلم على القرارات التي يتخذها المعلم لتوجيه العملية التعليمية بطريقة فعالة. (Doğan, 2020)

وفي هذا السياق، حظيت أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ باهتمام كبير في المؤتمرات الدولية، مثل مؤتمر "علم الذات: استخدام علم الدماغ لزيادة الوعي الذاتي لدى التلاميذ" الذي انعقد في نيويورك خلال الفترة (١-٣ مايو ٢٠٢٠). ركز المؤتمر على تقديم استراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين ومناقشة أحدث النتائج في ممارساتهم

التربوية (The Science of the Self: Using Brain Science to Raise Student Self-Neuroscience Awareness, Acceptance, Confidence, Compassion, and Achievement, 2020). كذلك، عُقد المؤتمر الدولي للتعلم

القائم على الدماغ وعلم الأعصاب التربوي في روما خلال الفترة (١١-١٢ فبراير ٢٠٢٢) لمناقشة أحدث الابتكارات والتحديات العملية في هذا المجال، واستعراض

الحلول المناسبة (International Conference on Brain-Based Learning and Educational, 2020).

كما دعت العديد من الدراسات العربية إلى تبني نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم وتعلم العلوم، مع بناء المقررات الدراسية وفق مبادئها، مثل دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)، ودراسة رسلان (٢٠٢١)، ودراسة عبد الأمير ويونس (٢٠٢١)، ودراسة نصر (٢٠٢٢). وقد أشار قلادة (٢٠١٠) إلى أن تحقيق الأهداف التربوية يتطلب تخطيط المناهج الدراسية على أسس علمية مستمدة من علوم ودراسات الدماغ، مع اعتماد استراتيجيات تدريسية متوافقة مع آليات عمل الدماغ.

بناءً على ما تقدم، أصبح من الضروري دراسة الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، والكشف عن تأثير توظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عليها.

أسئلة البحث

١. ما الممارسات التدريسية المعرفية التي يتبعها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، ومدى تأثيرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؟ ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:
 - ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط؟
 - ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ؟
 - ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم؟
 - ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية؟
 - ما مدى توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بمحتوى وحدة حالات المادة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث

- التعرف على الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط.
- تحديد مستوى الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ.
- دراسة مستوى الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم.

- تحليل الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية.
- تقييم مدى توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بمحتوى وحدة حالات المادة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث

- يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، من أبرزها:
- الكشف عن الممارسات التدريسية المعرفية التي تستخدمها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- تحديد درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في محتوى وحدة "المادة والطاقة" في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.
- مساعدة المعلمين على تحسين ممارساتهم التدريسية من خلال اعتماد استراتيجيات مستندة إلى مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- تقديم توصيات لخبراء المناهج لتحسين محتوى مناهج العلوم، بما يعزز نقاط القوة ويعالج نقاط الضعف استناداً إلى مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

حدود البحث :

الحدود الموضوعية: يقتصر نطاق الدراسة على معلمات العلوم العاملات في مدارس التعليم العام التابعة لمكتب تعليم أحد رفيدة بمنطقة عسير، بالإضافة إلى تحليل محتوى وحدة "الطاقة والمادة" في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط خلال الفصل الدراسي الأول.

الحدود المكانية: تركزت الدراسة على منطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1446هـ - 1447هـ.

مصطلحات البحث

• الممارسات التدريسية:

يُعرف الشهري (٢٠٢٠، ص ٢٨٦) الممارسات التدريسية بأنها: "مجموعة من السلوكيات أو الأداءات أو الأفعال التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي، بناءً على المهارات التدريسية التي يمتلكها، وقدرته على توظيفها بفاعلية داخل الصف، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو عملية التدريس، وما لديه من أطر نظرية حول كيفية حدوث عمليتي التعليم والتعلم". وتُعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: الممارسات التدريسية المعرفية التي تشمل مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، والبيئة

التعليمية، والتي تقوم بها معلمات العلوم أثناء تدريس وحدة "المادة والطاقة" في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

• نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

عرّفها Arzy (٢٠١٣، ص ١١) بأنها: "عملية تربوية تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات العملية المستندة إلى مبادئ مستمدة من أبحاث الدماغ، وتهدف إلى مساعدة المتعلم في فهم المعلومات والاحتفاظ بها، بما يتماشى مع الطريقة الطبيعية التي خلق عليها للتعلم". وتعرّفها الباحثتان إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات التعليمية والتعليمية التي تطبقها معلمة العلوم والطالبات، مستندة إلى افتراضات ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، أثناء تدريس وحدة "حالات المادة" في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

الإطار النظري للبحث:

الممارسات التدريسية:

يُعتبر التدريس مهنة متخصصة تتطلب إلماماً واسعاً بالمعارف والمهارات، إضافة إلى إعداد جيد لمن يمارسها، فهي ليست مجرد عملية أداء عشوائي. بل تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، بحيث تصاحب عملية التدريس عملية تعلم فعّالة، مما يمنحها قيمتها الحقيقية وأهميتها. التدريس ليس مجرد نقل معلومات من المعلم إلى الطالب، بل يُمثل نظاماً متكاملًا من العمليات المترابطة التي تُنظّم وفق خطوات منهجية واضحة. تعتمد هذه الخطوات على اختيار الطرق المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، والتي تجعل عملية التعلم أكثر سهولة وكفاءة. فالطريقة التي يتبعها المعلم تُعد محوراً رئيسياً للعملية التعليمية، حيث تتكون من سلسلة أنشطة وإجراءات تخطيطية وتنفيذية تُنفذ داخل الصف وخارجه بهدف تحقيق الأهداف المرجوة (التميمي، ٢٠٢٢).

من هنا، تُعتبر معلمة العلوم عنصراً محورياً في العملية التعليمية، إذ يقع على عاتقها مسؤولية تحقيق أهداف تعليم العلوم. ولتحقيق ذلك، يجب أن تتقن الممارسات التدريسية الأساسية التي تشمل التخطيط للدرس، التنفيذ، والتقويم، بجانب تهيئة البيئة التعليمية المناسبة. وتُعد الممارسات التدريسية من أهم العوامل التي تسهم في نقل المعرفة والخبرات للطالبات، مما يُساعد على تطوير مستواه وإحداث تغييرات إيجابية في سلوكهن (البابطين، ٢٠١٨).

وقد أوضحت سبحي (٢٠٢٢، ص ٥٠٠) أن "الممارسات التدريسية تشمل مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، وتتضمن

التخطيط للدرس، تنفيذه، تحديد الأنشطة الملائمة، وتقويم النتائج، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة".

مجالات الممارسات التدريسية

تتضمن الممارسات التدريسية التي يؤديها المعلم داخل الصف ثلاثة مجالات رئيسية هي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم. وفقاً لما ذكره العدوان وداود (٢٠١٦)، يمكن توضيح هذه المهارات على النحو التالي:

أولاً: مهارة تخطيط التدريس

التخطيط هو حجر الأساس في عملية التدريس، حيث يهدف إلى تحديد الخطوات التي تمكن المتعلم من اكتساب خبرات تربوية هادفة ومتنوعة. يبدأ التخطيط عندما يفكر المعلم في ما سيُدرسه وكيفية تقديم المحتوى التعليمي. ويشمل التخطيط الجيد المهارات التالية:

- تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم العقلي.
- اختيار المواد التعليمية والوسائل المتاحة للتدريس.
- تحليل محتوى المادة الدراسية.
- صياغة الأهداف التعليمية بشكل واضح.

ثانياً: مهارة تنفيذ الدرس

يشير التنفيذ إلى تطبيق الخطة التعليمية ومساعدة الطلاب على تحقيق التعلم. تشمل هذه المهارة أداء سلوكيات قابلة للملاحظة تُظهر نتائجها تأثيراً مباشراً على المتعلمين. ومن أهم مهارات التنفيذ:

- تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم.
- تنويع أساليب التدريس لتعزيز تفاعل الطلاب.
- ربط الخبرات التعليمية السابقة بالجديدة.
- استخدام التقنيات التعليمية بفعالية.
- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- تعزيز التفكير النقدي والإبداعي.
- إنهاء الدرس بطريقة شاملة ومنظمة.

ثالثاً: مهارة تقويم الدرس

التقويم هو العملية التي تُحدد مدى تحقيق الأهداف التعليمية، من خلال تقييم أداء الطلاب وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم. ومن مهارات التقويم:

- تقييم الجوانب المعرفية والمهارية والنفسية للمتعلمين.
- قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

• تصحيح أخطاء الطلاب بفعالية.
• تشجيع الطلاب على تحسين أدائهم.
• إعداد سجلات خاصة بالاختبارات لكل طالب.
وإضافة على ذلك وانطلاقاً من أهمية الممارسات التدريسية أجريت العديد من البحوث والدراسات التي استهدفت عملية تنميتها وتقييمها وكذلك تطويرها ومنها:
أجرت التركي (٢٠٢٣) بحث هدف إلى استقصاء مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، بأداتين: استبانة الممارسات التدريسية، وبعد اختبار صدقها تم تطبيقها على كامل مجتمع البحث ٥٠ معلمة، وبلغ عدد المستجيبات ٤٥ معلمة، وثبات الأداة ٠.٨٨٤؛ وبطاقة الملاحظة للممارسات التدريسية لمعلمات العلوم، وبعد اختبار صدقها وثباتها عبر الزمن واتفق الملاحظين تم تطبيقها على ٦ معلمات. أظهرت النتائج أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS من وجهة نظره عال بمتوسط عام ٢.٥٠، وظهرت بمستوى متوسط وفقاً لبطاقة الملاحظة لمجالات البعد الإدراكي ككل وبمتوسط حسابي ٢.٢٣، وأظهرت النتائج مستوى الأداء المنخفض في ممارسة المعلمات التدريسية في مجال الاستدلال وبمتوسط ١.٦٦، ومستوى متوسط لمجال التطبيق بمتوسط ٢.١٧، ومستوى عالي لمجال المعرفة بمتوسط ٢.٨٥.

ورمت دراسة داود (٢٠٢٣) التعرف على الوعي بالمستحدثات الكيميائية لدى مدرسي الكيمياء، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الوعي بالمستحدثات الكيميائية، تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) وسنوات الخدمة (أقل من ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة). وكذلك الممارسات التدريسية لدى مدرسي الكيمياء والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الممارسات التدريسية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) وسنوات الخدمة (أقل من ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة). والعلاقة الارتباطية بين الوعي بالمستحدثات الكيميائية والممارسات التدريسية لدى مدرسي الكيمياء. ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي وتم تحديد مجتمع البحث واختيار عينته: مدرسي مادة الكيمياء في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية، للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) م، وتألّفت عينة البحث من (٤٠٠) مدرس ومدرسة كيمياء وبواقع (١٨٧) مدرسا، و(٢١٣) ومدرسة. وتم بناء مقياس الوعي بالمستحدثات الكيميائية وتكون من (٥٤) فقرة. وبناء مقياس الممارسات التدريسية وتكون من (٤٠) فقرة وبعد التحقق من الخصائص

السايكومترية تم تطبيق المقياسين على عينة البحث وأظهرت النتائج ضعف الوعي بالمستحدثات الكيميائية لدى مدرسي الكيمياء. وعدم تأثر الوعي بالمستحدثات الكيميائية بمتغير الجنس وسنوات الخدمة. وضعف الممارسات التدريسية لدى مدرسي الكيمياء. وعدم تأثر الممارسات التدريسية بمتغير الجنس، وتأثرها بمتغير سنوات الخدمة ولصالح مدرسي الكيمياء الذين لديهم سنوات خدمة (أكثر من ١٥ سنة). ووجود علاقة طردية بين الوعي بالمستحدثات الكيميائية والممارسات التدريسية لدى مدرسي الكيمياء.

في حين هدفت دراسة الضالعي (٢٠٢٣) إلى تعرّف مستوى ممارسات معلمات العلوم التدريسية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات التعليم العام في منطقة نجران، ولتحقيق غرض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وصممت استبانة أداة لتطبيق الدراسة، وطبقت على عينة عشوائية طبقية بلغت (١٥٢) معلمة من جميع المراحل الدراسية في التعليم العام وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات معلمات العلوم التدريسية في تنمية التفكير الابتكاري كانت بمستوى عال لجميع أبعاد الدراسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، كما أظهرت - أيضا - عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq$) في مستوى الممارسات التدريسية لتنمية التفكير الابتكاري تعود لمتغير (سنوات الخبرة في التعليم)، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية تعود لمتغير (المرحلة التدريسية) بين معلمات المرحلة المتوسطة / الإعدادية ومعلمات المرحلة الابتدائية، لصالح معلمات المرحلة المتوسطة، وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بنشر ثقافة الممارسات التدريسية لتنمية التفكير الابتكاري، وتدريب معلمات العلوم في أثناء الخدمة على طريقة تطبيق الممارسات التدريسية لتنمية التفكير الابتكاري.

نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

شهد البحث التربوي تطورات كبيرة في فهم عملية التعلم، حيث تركزت الجهود على استكشاف العمليات العقلية التي تحدث داخل دماغ المتعلم، بما في ذلك معرفته السابقة، طرق معالجة المعلومات، أنماط تفكيره، وأنماط تعلمه. هذا التركيز يسعى لجعل عملية التعلم ذات معنى عميق وتساعد في تنمية إمكانات المتعلمين الذهنية لتحقيق أقصى استفادة من قدراتهم. في العصر الحالي، لم تعد الحاجة إلى أفراد يعملون بشكل آلي فقط، بل إلى مفكرين قادرين على حل المشكلات واتخاذ قرارات مستنيرة وسط بيئة معرفية تتسم بالتعقيد وسرعة التغير (الجهوري، ٢٠٠٩). تُعتبر نظرية التعلم المستند إلى الدماغ نتاجًا لتكامل بين عدة علوم، مثل علم الأعصاب، الفسيولوجيا، الطب، الكيمياء الحيوية، وعلوم الحاسوب. كما أوضح

الطيطي ورواشدة (٢٠١٣)، فقد ساعدت هذه العلوم في تحديد وظائف الدماغ المرتبطة بالعمليات العقلية المختلفة، مثل التحدث، القراءة، والحساب، مما أدى إلى إحداث ثورة معرفية في دراسة الدماغ البشري وآلية عمله. وأشار أبو حماد (٢٠١٧، ص ١٥٤) إلى أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ هي "نظرية تعلم شاملة ومتكاملة تستند إلى افتراضات علم الأعصاب والتركيب التشريحي للدماغ، وتهدف إلى تهيئة الدماغ للتعلم بطريقة طبيعية تتناسب مع طبيعته البيولوجية".

أهمية التعلم المستند إلى الدماغ:

يُسهم التعلم المستند إلى الدماغ في تعزيز الجوانب المعرفية المختلفة لدى الطالبات، بالإضافة إلى تنمية قدراتهن على حل المشكلات بطرق علمية. كما يُشجع هذا النوع من التعلم الطالبات على المشاركة الفعالة في خبرات التعلم وفق أنماط التعلم المفضلة لديهن. يدفع هذا النهج المعلمات إلى تصميم بيئات تعليمية مناسبة تضم أنشطة شائعة تساعد في تحويل الصفوف الدراسية إلى بيئات تعليمية داعمة ومشوقة. كما يهدف إلى تحقيق تعلم ذي معنى يركز على التطبيق الواقعي للمعرفة (أحمد، ٢٠١٣).

مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ:

تستند نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إلى مجموعة من المبادئ التي تضمن تطبيقها بشكل فعال، وقد حدد كين وكين (Caine & Caine) اثني عشر مبدأ لهذه النظرية (الزغول، ٢٠١٩):

الدماغ نظام تكيفي معقد.

١. الدماغ اجتماعي بطبيعته.
٢. البحث عن المعنى عملية فطرية.
٣. البحث عن المعنى يتم من خلال الأنماط.
٤. الانفعالات تلعب دورًا حاسمًا في التعلم وتكوين الأنماط.
٥. الدماغ يدرك ويبتكر الأجزاء والكلبيات في وقت واحد.
٦. التعلم يشمل الانتباه المركز والإدراك السطحي.
٧. التعلم يتضمن العمليات الشعورية واللاشعورية.
٨. المعلومات تُنظم في الذاكرة بطرق مختلفة.
٩. التعلم يتسم بالطابع التطوري.
١٠. التحدي يدعم التعلم، بينما التهديد يعيقه.
١١. كل دماغ مُنظم بطريقة فريدة.

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ:

حدد العصيمي (٢٠١٦) ثلاث مراحل أساسية للتعلم المستند إلى الدماغ في الجدول التالي:

جدول (١) مراحل التعليم المستند إلى الدماغ

المرحلة	الوصف
الانغماس / الاندماج المنظم.	تهيئة بيئات تعليمية تعزز التفاعل الكامل مع الخبرات التربوية
النشاط الهادئ.	إزالة المخاوف لدى المتعلمين وتقديم تحديات تعزز الثقة.
المعالجة النشطة	إشراك المتعلمين في أنشطة تعزز ترسيخ المعلومات من خلال التعاون والتحديات.

الممارسات التدريسية لمعلمة العلوم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:
تحتل العلوم مكانة بارزة بين المواد الدراسية، حيث تركز على تفسير الظواهر الطبيعية من خلال القوانين والعلاقات العلمية. تُعتبر دراسة العلوم وتعليمها أساسية لتطبيقاتها المتعددة في الحياة اليومية، مما يجعلها ذات أثر كبير على المجتمع. تشمل العلوم مجالات متعددة، مثل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، وعلم الأرض، وترتبط بمواد أخرى لتعزيز فهم الطلاب للعالم الطبيعي. ولذلك، تُعتبر مادة العلوم مدخلاً حيويًا لتطوير مهارات التفكير والابتكار، خاصة عندما تُدرس بأسلوب يتناغم مع طبيعة الدماغ (العنزي، ٢٠١٤).

وفقًا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، يتطلب تدريس العلوم من المعلمة خلق بيئات تعليمية داعمة تتيح للطلاب فهم المفاهيم العلمية بعمق وربطها بتجارب حياتهم الواقعية. تُساعد هذه الطريقة على تعزيز التعلم النشط وجعل التجارب الصفية ممتعة وفعالة. كما أن بيئة التعلم المنسجمة مع الدماغ تعتمد على تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة، تشجع الطالبات على العمل والتعلم بروح الفريق في جو محفز ومشوق (لطف الله، ٢٠١٢).

دعم التعلم ذو المعنى

لزيادة خبرات الطالبات وتعميق فهمهن، يتطلب من معلمات العلوم تقديم أنشطة تعليمية تركز على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. تشمل هذه الأنشطة:

إعطاء الطالبات وقتًا كافيًا لمعالجة المعلومات المكتسبة.
تقديم أنشطة مرحلة وداعمة تعزز من استيعابهن للمفاهيم.

تصميم مناهج تتناسب مع الفروق الفردية للطلّابات في قدراتهن واهتماماتهن. تضمين أنشطة تدفع الطّالّبات إلى حل مشكلات من واقع حياتهن باستخدام المعرفة المكتسبة.

خصائص محتوى العلوم وفق نظرية الدماغ

يجب أن يراعي محتوى مناهج العلوم المعد وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ الخصائص التالية:

- تنظيم المحتوى بما يتلاءم مع نمو الطّالّبات العقلي والعمرى.
- استخدام الأنشطة التي تُشجع التفكير النقدي والإبداعى.
- توفير سياقات تعليمية حقيقية تربط المادة العلمية بخبرات الحياة اليومية للطلّابات.
- تعزيز المدخلات الحسية المتنوعة، مثل الصور والنماذج، لجعل التعلم أكثر شمولية.

وإضافة على ذلك وانطلاقاً من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أجريت العديد من البحوث والدراسات في ضوءها ومنها:

□ **دراسة الفهيدى: (2022)** هدفت إلى تقييم درجة توفر متطلبات التدريس وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مناهج العلوم من وجهة نظر المعلمين. أظهرت النتائج أن أكثر المتطلبات توافراً هي مراعاة احتياجات الطلاب وتوفير جو صفي إيجابى، بينما كان أقلها توافراً تصميم صفوف ذات مساحات كبيرة تتيح حرية الحركة.

□ **دراسة سيجي: (2023)** استهدفت تقييم الممارسات التدريسية المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج أن الممارسات جاءت بدرجة "عالية" في التخطيط والتنفيذ، لكنها كانت أقل نسبياً في مجال التقويم.

□ **دراسة حمادة: (2024)** تناولت اتجاهات معلمي التعليم الأساسى نحو استخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين إيجابية، وتتأثر بعدد سنوات الخبرة، لكنها غير مرتبطة بالمؤهل العلمى.

إجراءات البحث:

منهجية البحث

تم اعتماد المنهج الوصفى المسحى والتحليلى في هذا البحث، حيث يُعد الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند

إلى الدماغ في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما يهدف البحث إلى تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة" في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، لتحديد مدى توافر تطبيقات هذه النظرية في المحتوى الدراسي.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدارس أحد ريفية بمنطقة عسير خلال العام الدراسي 1446هـ، وبلغ عددهن 44 معلمة. وتم تقسيم العينة إلى ما يلي:

١. العينة الاستطلاعية:

٢. تألفت من 10 معلمات، واستخدمت لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة).

٣. العينة الأساسية:

٤. شملت 12 معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدارس أحد ريفية. تم اختيار أفراد هذه العينة باستخدام الطريقة القصدية الميسرة بناءً على المعايير التالية:

- سهولة تطبيق الباحثة لأداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) بحكم عملها.
 - قرب المدارس من موقع الباحثة، مما يسهل الوصول إليها.
- مجتمع الدراسة في محتوى العلوم : تمثل محتوى الدراسة في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٣م.

أداتا الدراسة:

أولاً: بطاقة الملاحظة :

١. الهدف من بطاقة الملاحظة

صُممت بطاقة الملاحظة لقياس الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، ومدى تأثير هذه الممارسات بتطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

٢. إعداد بطاقة الملاحظة

تم إعداد بطاقة الملاحظة من خلال الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتعلقة بالممارسات التدريسية المعرفية ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- تحديد الممارسات التدريسية الأساسية وتأثير تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مع تصنيفها إلى أربعة مجالات رئيسية.
- صياغة العبارات بدقة لتمثل سلوكيات قابلة للقياس والملاحظة، مع مراعاة وضوح الوصف وخلوه من الأخطاء اللغوية.

٣. مكونات بطاقة الملاحظة

تتألف البطاقة في صورتها النهائية من ٢٣ عبارة، موزعة على ٤ مجالات رئيسية، مع سلم تقدير خماسي يحدد درجة توافر الممارسات (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتأخذ القيم (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

جدول (٢)

م	المجال	عدد العبارات
١	الممارسات التدريسية المعرفية في مجال التخطيط	5
٢	الممارسات التدريسية المعرفية في مجال التنفيذ	6
٣	الممارسات التدريسية المعرفية في مجال التقويم	6
٤	الممارسات التدريسية المعرفية في مجال البيئة التعليمية	6
٥	الإجمالي	23

٤. تعليمات بطاقة الملاحظة

- تضمنت التعليمات الموضحة في الصفحة الأولى من البطاقة ما يلي:
- قراءة العبارات بعناية.
- فهم مستويات الأداء وخيارات التقدير.
- استخدام التقدير الكمي للممارسات وفقاً لسلم التقدير الخماسي.

صدق بطاقة الملاحظة

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق البطاقة، تم عرضها على ثلاثة محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس. راجع المحكمون محتوى العبارات، وتم التأكد من وضوحها وتمثيلها للمجالات المحددة، مع تعديل العبارات بناءً على ملاحظاتهم لضمان الدقة والانتماء للمجال المناسب.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم قياس صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ معلمات خارج عينة الدراسة الأساسية. تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية لكل مجال، وكذلك بين المجالات والدرجة الكلية للممارسات.

نتائج معاملات ارتباط بيرسون (العبارات والمجالات):

- تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمجال المنتمية له بين (0.884 - 0.996)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).
- تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للممارسات بين (0.853 - 0.985)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون (المجالات والدرجة الكلية للممارسات).

م	المجال	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط.	.991**	.000
2	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ.	.996**	.000
3	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم.	.996**	.000
4	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية.	.997**	.000

** دالة إحصائية عند (٠.٠١)

ومن الجدول السابق أظهرت النتائج أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المجالات الأربعة والدرجة الكلية للممارسات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت بين (٠.٩٩١ - ٠.٩٩٧). وبناءً على النتائج، تحقق صدق بطاقة الملاحظة بدرجة عالية.

ثبات أداة الدراسة:

أولاً: ثبات التجانس الداخلي

تم قياس ثبات التجانس الداخلي لأداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ معلمات. يوضح الجدول (٥) معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الممارسات التدريسية المعرفية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية.

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم وتأثرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وعلى الدرجة الكلية للممارسات

م	المجال	معامل الثبات
1	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط.	0.96
2	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ.	0.95
3	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم.	0.97
4	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية.	0.94
5	الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	0.97

يبين الجدول (٤) بلغت قيمة معامل الثبات الكلي باستخدام ألفا كرونباخ (٠.٩٧)، مما يشير إلى درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الأربعة بين (٠.٩٤ - ٠.٩٧)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات أداة الدراسة.

ثانياً: بثبات بطاقة الملاحظة (معامل كوبر)

تم استخدام معامل كوبر لحساب ثبات بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال مقارنة عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين تقييم الباحثين للأداء. تضمنت الإجراءات:

١. قامت الباحثتان بتقييم أداء العينة الاستطلاعية (ن = ١٠) باستخدام بطاقة الملاحظة.

٢. تم تدريب إحدى الباحثتين على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة، وتوضيح معايير التقييم بدقة لضمان الاتساق.

٣. تم حساب معاملات الثبات بين التقييمات باستخدام معادلة كوبر.

نتائج معامل كوبر:

يوضح الجدول (٦) معاملات الثبات بين الباحثتين لكل مجال من مجالات الممارسات التدريسية المعرفية.

جدول (٥) معامل كوبر للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة على مهارات الأداء القراني وعلى الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

م	المجال - العبارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل كوبر
1	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط.	44	6	0.88
2	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ.	52	8	0.87
3	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم.	52	8	0.87
4	الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة المتسقة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية.	52	8	0.87
	الثبات الكلي	200	30	0.87

يتضح من الجدول (٥) أن نتائج حساب معامل كوبر لثبات بطاقة الملاحظة الكلي جاء مرتفعاً (٠.٨٧)، كما تراوحت معاملات الثبات على مجالات الممارسات التدريسية بين (٠.٨٧ - ٠.٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة (أبو علام، ٢٠٠٥).

وبذلك تتمتع أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) بثبات عالٍ سواء من خلال معامل ألفا كرونباخ أو معامل كوبر، مما يجعلها مناسبة وموثوقة لقياس الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم وتأثرها بتوظيف تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً: بطاقة تحليل درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

١. بطاقة تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة"

تألفت وحدة "المادة والطاقة" من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط من ثلاثة دروس. تم تحليل هذه الدروس باستخدام بطاقة تحليل محتوى تتضمن ١٨ مؤشراً لقياس درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. استخدمت البطاقة مقياساً ثلاثياً لتحديد درجة التوافر (عالية، متوسطة، منخفضة)، مع القيم (٣، ٢، ١) على التوالي.

٢. صدق بطاقة تحليل المحتوى

تم عرض مؤشرات تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة" على ثلاثة محكمين متخصصين.
هدف التحكيم إلى التأكد من انتماء المؤشرات لتطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وضوحها، وقابليتها للقياس.
بناءً على ملاحظات المحكمين، تم اعتماد البطاقة بصورتها النهائية المكونة من ١٨ مؤشرًا.

ثانيًا: بطاقة تحليل درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

١. بطاقة تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة"

تألفت وحدة "المادة والطاقة" من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط من ثلاثة دروس. تم تحليل هذه الدروس باستخدام بطاقة تحليل محتوى تتضمن 18 مؤشرًا لقياس درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. استخدمت البطاقة مقياسًا ثلاثيًا لتحديد درجة التوافر (عالية، متوسطة، منخفضة)، مع القيم (٣، ٢، ١) على التوالي.

2. صدق بطاقة تحليل المحتوى

- تم عرض مؤشرات تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة" على ثلاثة محكمين متخصصين.
- هدف التحكيم إلى التأكد من انتماء المؤشرات لتطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وضوحها، وقابليتها للقياس.
- بناءً على ملاحظات المحكمين، تم اعتماد البطاقة بصورتها النهائية المكونة من 18 مؤشرًا.

3. ثبات بطاقة تحليل المحتوى

- تم تحليل محتوى الوحدة من قبل الباحثتين:
 ١. الباحثة الأولى.
 ٢. معلمة مدربة على تحليل المحتوى وفقًا لمؤشرات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- الأساليب الإحصائية
- اعتمدت الباحثتان على برنامج SPSS (الإصدار ٢٣) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، حيث تم تطبيق الأساليب التالية:
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation):
- للتحقق من صدق بناء أدوات الدراسة.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach):
- لضمان ثبات أدوات الدراسة.
- معامل كوبر: للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب الاتفاق بين التقييمات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للإجابة عن أسئلة البحث (١-٤) وتفسير النتائج.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا الباحثان على عدد من الأساليب الإحصائية في برنامج التحليل الإحصائي SPSS نسخة (٢٣) حيث تم استخراج:

١ - معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ لتأكد من صدق بناء أدوات الدراسة.

٢ - معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ للتأكد من ثبات الأدوات.

٣ - معامل كوبر للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة

٤ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة (١-٤)، وتم اعتماد التدرج الآتي

وتم اعتماد التدرج الآتي لدرجة تحقق فقرات ومحاور أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى وفق الجدول (٣-٥):

جدول (٦) معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقاً لسلم ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الوسط الحسابي	من ١ إلى ١,٨٠	١,٨٠ إلى ٢,٦٠	٢,٦٠ إلى ٣,٤٠	٣,٤٠ إلى ٤,٢٠	٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول " ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط؟" قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط. يوضح الجدول (٨) النتائج التفصيلية:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط

م	الرتبة	العبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	1	تخطط لربط مادة العلوم بحياة الطالبات.	4.17	.835	كبيرة
2	4	تخطط لتنمية اتجاهات إيجابية نحو تعلم العلوم.	3.17	.577	متوسطة
3	3	تخطط لإضافة أنشطة تعليمية تثير وتنشط الدماغ.	3.33	.778	متوسطة
4	2	تربط أهداف الدرس الجديد بالمعرفة السابقة لدى الطالبات.	3.50	.905	كبيرة
5	5	تنوع في الأهداف الإجرائية لمراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات.	3.08	1.165	متوسطة
		درجة الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التخطيط.	3.45	.460	كبيرة

يبين الجدول (٨) تشير النتائج إلى أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال التخطيط كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٥)، والانحراف المعياري (٠.٤٦٠). تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات مجال التخطيط بين (٣.٠٨) و** (٤.١٧)**، مما يدل على تباين في مستوى تطبيق الممارسات التدريسية المعرفية.

العبرة الأولى "تخطط لربط مادة العلوم بحياة الطالبات" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٧) وانحراف معياري (٠.٨٣٥)، وبدرجة كبيرة. العبرة الرابعة "تربط أهداف الدرس الجديد بالمعرفة السابقة لدى الطالبات" جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٩٠٥)، وبدرجة كبيرة.

العبرة الخامسة "تنوع في الأهداف الإجرائية لمراعاة الفروق الفردية لدى الطالبات" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٨) وانحراف معياري (١.١٦٥)، وبدرجة متوسطة.

توضح النتائج أن معلمات العلوم يركزن بشكل كبير على تخطيط دروسهن لربط محتوى مادة العلوم بحياة الطالبات، مما يعكس أهمية تعزيز الجانب التطبيقي في التعليم، وهو أحد مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

ربط أهداف الدرس الجديد بمعارف الطالبات السابقة حقق درجة كبيرة أيضاً، مما يدل على حرص المعلمات على تهيئة بيئة تعلم تراعي البناء المعرفي التدريجي.

تنوع الأهداف الإجرائية لمراعاة الفروق الفردية حصل على أقل تقدير بين العبارات، مما يشير إلى وجود حاجة لمزيد من التركيز على تصميم الأهداف التي تلبي الاحتياجات المتنوعة للطالبات.

عرض نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني " ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ؟" قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ. يوضح الجدول (٨) النتائج التفصيلية:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ

م	الرتبة	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	2	تستدعي الخبرات السابقة لدى الطالبات والمرتبطة بموضوع الدرس.	4.50	.798	كبيرة جدا
2	3	تنوع في مصادر التعلم مثل (الشبكة العنكبوتية، الكتاب المدرسي).	4.25	.866	كبيرة جدا
3	4	توجه الطالبات للعمل في مجموعات تعاونية صغيرة.	4.17	1.030	كبيرة
4	5	توظف طرق واستراتيجيات التدريس وفق الذكاءات المتعددة للطالبات.	3.50	.905	كبيرة
5	1	تستخدم أثناء الشرح التساؤلات التالية (ماذا لو؟ كيف يحدث؟، كيف سأفعل).	4.58	.669	كبيرة جدا
6	6	تمنح الطالبات وقتاً مناسباً للتفكير.	3.42	.996	كبيرة
		درجة الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التنفيذ	4.07	.321	كبيرة

يبين الجدول (٨) ظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال التنفيذ كانت كبيرة، بمتوسط حسابي (٤.٠٧) وانحراف معياري (٠.٣٢١).

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٤٢) و***(٤.٥٨)**، مما يعكس تفاوتاً في مستوى تطبيق الممارسات التدريسية المختلفة. جاءت العبارة "تستخدم أثناء الشرح التساؤلات التالية (ماذا لو؟ كيف يحدث؟، كيف سأفعل)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٨) وانحراف معياري (٠.٦٦٩)، وبدرجة كبيرة جداً. جاءت العبارة "تستدعي الخبرات السابقة لدى الطالبات والمرتبطة بموضوع الدرس" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٩٨)، وبدرجة كبيرة جداً. احتلت العبارة "تمنح الطالبات وقتاً مناسباً للتفكير" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٩٩٦)، وبدرجة كبيرة. في المرتبة قبل الأخيرة جاءت العبارة "توظف طرق واستراتيجيات التدريس وفق الذكاءات المتعددة للطالبات" بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٩٠٥)، وبدرجة كبيرة. تعكس النتائج اهتمام المعلمات باستخدام أساليب تدريس تعتمد على التساؤلات المحفزة، مما يسهم في تطوير التفكير النقدي والإبداعي لدى الطالبات، وهو ما يتماشى مع مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. استدعاء الخبرات السابقة لدى الطالبات حصل على درجة كبيرة جداً، مما يشير إلى وعي المعلمات بأهمية بناء المعرفة الجديدة على أساس خبرات الطالبة السابقة. تنوع مصادر التعلم كان له تأثير إيجابي كبير، مما يعزز استخدام موارد تعليمية متعددة تلبي احتياجات الطالبات المختلفة. الحاجة لمنح الطالبات وقتاً كافياً للتفكير جاءت بدرجة أقل نسبياً، مما يشير إلى أهمية تعزيز هذا الجانب لتوفير بيئة تعليمية داعمة للتأمل والتفكير العميق. توظيف طرق التدريس وفق الذكاءات المتعددة حصل على تقدير منخفض نسبياً مقارنة بباقي العبارات، مما يستدعي الحاجة لتطوير ممارسات المعلمات في هذا الجانب.

عرض نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث " ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم؟" قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بالممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال التقويم. يوضح الجدول (٩) النتائج التفصيلية:



جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم

م	الرتبة	العبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	3	التنوع في استخدام أنواع التقويم (القبلي، البنائي، البعدي).	4.08	.669	كبيرة
2	6	التنوع ما بين الواجبات الفردية والجماعية.	3.25	1.215	متوسطة
3	5	تكلف الطالبات بمهام ادائية تربط محتوى الدرس بالحياة.	3.42	.996	كبيرة
4	1	تكلف الطالبات بكتابة ما تعلمنه (مفكرات، مقالات، تقرير).	4.18	.835	كبيرة
5	4	تقيس الذكاءات المتعددة لدى الطالبات.	3.50	.905	كبيرة
6	2	تفعل التقويم الذاتي للطالبات.	4.17	.835	كبيرة
درجة الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال التقويم					
			3.76	.479	كبيرة

يبين الجدول (٩) أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال التقويم كانت كبيرة، بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وانحراف معياري (٠.٤٧٩).

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٢٥) و (٤.١٨)**، مما يعكس تفاوتاً في مستوى تنفيذ ممارسات التقويم.

العبرة الرابعة "تكلف الطالبات بكتابة ما تعلمنه (مفكرات، مقالات، تقرير)" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٨) وانحراف معياري (٠.٨٣٥)، وبدرجة كبيرة.

العبرة السادسة "تفعل التقويم الذاتي للطالبات" احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.١٧) وانحراف معياري (٠.٨٣٥)، وبدرجة كبيرة.

جاءت العبرة الثانية "التنوع ما بين الواجبات الفردية والجماعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (١.٢١٥)، وبدرجة متوسطة.

تفوقت ممارسات التكليف الكتابي للطالبات مثل إعداد المفكرات والتقارير على بقية الممارسات في مجال التقويم، مما يشير إلى اعتماد المعلمات على هذه الأساليب لقياس استيعاب الطالبات واسترجاع المعلومات.

تفعيل التقويم الذاتي حصل على درجة كبيرة، مما يعكس اهتمام المعلمات بتمكين الطالبات من تقييم أنفسهن، وهو عنصر رئيسي في تعزيز التفكير النقدي والوعي الذاتي.

التنوع في استخدام التقويمات المختلفة (قبلي، بنائي، وبعدي) حصل أيضًا على درجة كبيرة، مما يدل على وعي المعلمات بأهمية تقييم التعلم في مختلف مراحل العملية التعليمية.

التنوع في الواجبات الفردية والجماعية جاء بدرجة متوسطة، مما يشير إلى الحاجة لتحسين هذا الجانب لتلبية احتياجات الطالبات المتنوعة وتعزيز التعلم التعاوني.

عرض نتائج السؤال الرابع:

نصّ السؤال الرابع " ما الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ في مجال البيئة التعليمية؟"

قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال البيئة التعليمية. يوضح الجدول (١١) النتائج التفصيلية:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية

م	الرتبة	العبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	6	توفر مناخاً تعليمياً يدفع للتحدي والمنافسة.	3.00	.853	متوسطة
2	3	توفر بيئة تعليمية غنية بالخبرات التعليمية.	3.33	.492	متوسطة
3	4	تغطي فترة راحة للدماغ (استراحة عقلية) بنشاطات عقلية.	3.25	1.357	متوسطة
4	1	تستخدم نشاطات معززة للذاكرة كالنشاطات الحركية والخرائط العقلية	4.00	.739	كبيرة
5	5	تثري موضوعات الدرس بالصور والمجسمات والمؤثرات الصوتية	3.08	.996	متوسطة
6	2	تسمح للطالبات بحرية التعبير عن آرائهن وانفعالاتهن في الحصة.	4.00	.953	كبيرة
		درجة الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مجال البيئة التعليمية	3.44	.278	كبيرة

يبين الجدول (١٠) أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم في مجال البيئة التعليمية كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٤) والانحراف المعياري (٠.٢٧٨).

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠٠) و*(٤.٠٠)**، مما يعكس تفاوتاً في مستوى تطبيق معلمات العلوم لممارسات البيئة التعليمية. جاءت العبارة "تستخدم نشاطات معززة للذاكرة كالنشاطات الحركية والخرائط العقلية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٧٣٩)، وبدرجة كبيرة.

احتلت العبارة "تسمح للطالبات بحرية التعبير عن آرائهن وانفعالاتهن في الحصة" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٩٥٣)، وبدرجة كبيرة.

في المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "توفر مناخاً تعليمياً يدفع للتحدي والمنافسة" بمتوسط حسابي (٣.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٥٣)، وبدرجة متوسطة. جاءت العبارة "تثري موضوعات الدرس بالصور والمجسمات والمؤثرات الصوتية" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٨) وانحراف معياري (٠.٩٩٦)، وبدرجة متوسطة.

جاءت النتائج متوافقة مع نتائج دراسة (السبحي، ٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن الممارسات التدريسية المتسقة مع التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة كانت بدرجة عالية.

تفسير النتائج:

استيعاب معلمات العلوم لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ: تُظهر النتائج أن معلمات العلوم يدركن أهمية تطبيق ممارسات بيئة تعليمية تعزز التعلم النشط، مما يساهم في تلبية احتياجات الطالبات وتطوير مهاراتهم. توفير بيئة تعليمية داعمة:

يشير اهتمام المعلمات باستخدام نشاطات معززة للذاكرة وإتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن آرائهن إلى وعيهم بأهمية خلق بيئة تعليمية محفزة وغير مهددة. التحديات في تنفيذ ممارسات محددة:

يشير انخفاض درجة العبارة المتعلقة بتوفير مناخ تعليمي يدفع للتحدي والمنافسة إلى وجود مجال لتحسين هذا الجانب، مما يتطلب توفير نشاطات وتحديات تربط التعلم بالبيئة التنافسية الإيجابية.

عرض نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الرابع "ما درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند للدماغ بمحتوى وحدة (المادة والطاقة) في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في محتوى وحدة (المادة والطاقة). يوضح الجدول (١١) النتائج التفصيلية:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بمحتوى وحدة (المادة والطاقة) في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط

م	الرتبة	المؤشر	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
1	14	يحفز محتوى وحدة (المادة والطاقة) المعلم لاستخدام استراتيجيات متنوعة تتناغم مع أساليب التعلم المختلفة (سمعي، بصري، حركي).	1.99	1.000	منخفضة
2	17	يراعي محتوى وحدة (المادة والطاقة) مراحل نمو الطالبات.	1.33	.577	منخفضة
3	11	يراعي محتوى وحدة (المادة والطاقة) الفروق الفردية بين الطالبات	2.01	1.000	متوسطة
4	13	يراعي محتوى وحدة (المادة والطاقة) أنماط الذكاءات المتعددة.	2.00	1.000	متوسطة
5	10	يراعي محتوى وحدة (المادة والطاقة) إدارة التوتر، التمرينات والحركة.	2.02	.000	متوسطة
6	15	يراعي محتوى وحدة (المادة والطاقة) التغذية الراجعة.	1.67	.577	منخفضة
7	8	يقدم محتوى وحدة (المادة والطاقة) أنشطة مرتبطة بخبرات الطالبات وحياتهن اليومية.	2.33	1.155	متوسطة
8	3	يقدم محتوى وحدة (المادة والطاقة) معلومات ضمن سياقات علمية حياتية ووظيفية.	2.67	.577	عالية
9	2	يشجع محتوى وحدة (المادة والطاقة) على توفير بيئة صفية تسودها اتجاهات إيجابية بين المعلمة والطالبات.	2.68	.577	عالية
10	12	يتجنب محتوى وحدة (المادة والطاقة) المعلومات الجزئية والمبعثرة.	2.00	.000	متوسطة
11	18	يتضمن محتوى وحدة (المادة والطاقة) أنشطة تتطلب تحفيز تفاعل جانبي الدماغ الأيمن والأيسر.	1.00	.000	منخفضة

الممارسات التدريسية المعرفية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.... د. لبنى العجمي - رشا الربيعي

م	الرتبة	المؤشر	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
12	5	محتوى وحدة (المادة والطاقة) غني بالملصقات والرسوم والصور التي تحفز نشاط الدماغ نحو التفكير.	2.66	.577	متوسطة
13	1	يشجع محتوى وحدة (المادة والطاقة) التأمل الذاتي والمراقبة لتنمية وعي الطالبات.	3.00	.000	عالية
14	4	يتجنب محتوى وحدة (المادة والطاقة) عمليات الحفظ الأصم والاعتماد على ذاكرة الحفظ فقط.	2.67	.677	متوسطة
15	16	تحتوي وحدة (المادة والطاقة) على أنشطة إثرائية مبنية على الخبرة العلمية والحسية والتطبيقات التقنية.	1.67	.687	منخفضة
16	6	يساعد محتوى وحدة (المادة والطاقة) على تعزيز دافعية الطالبات نحو التعلم.	2.35	1.155	عالية
17	7	يشجع محتوى وحدة (المادة والطاقة) على الإثارة والتشويق وتبديد المخاوف.	2.34	.577	عالية
18	9	يوفر محتوى وحدة (المادة والطاقة) إرشادات صحية لدعم تعلم الدماغ من ناحية الغذاء، والتنفس، والاسترخاء والنوم.	2.32	.517	متوسطة
		درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند للدماغ بمحتوى وحدة (المادة والطاقة) في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.	2.09	.152	متوسطة

يبين الجدول (١١) ان الدرجة الكلية: بلغت درجة توفر تطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في محتوى وحدة (المادة والطاقة) (٢.٠٩)، مما يشير إلى مستوى متوسط.

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١.٠٠) و*(٣.٠٠)**، مع تفاوت في توافر المؤشرات بين الجوانب المختلفة.

المؤشرات الأكثر توافراً:

يشجع محتوى الوحدة على التأمل الذاتي والمراقبة لتنمية وعي الطالبات (٣.٠٠).

يشجع على توفير بيئة صفية تسودها اتجاهات إيجابية بين المعلمة والطالبات (٢.٦٨).

يقدم معلومات ضمن سياقات علمية حياتية ووظيفية (٢.٦٧).



يتجنب عمليات الحفظ الأصم والاعتماد على ذاكرة الحفظ فقط (٢.٦٧).
المؤشرات الأقل توافقاً:

يتضمن أنشطة تتطلب تحفيز تفاعل جانبي الدماغ الأيمن والأيسر (١.٠٠).
يراعي مراحل نمو الطالبات (١.٣٣).

يحتوي على أنشطة إثرائية مبنية على الخبرة العلمية والحسية والتطبيقات التقنية (١.٦٧).

واتفقت نتائج هذا السؤال مع مع دراسة (شنيف وعوده، ٢٠١٧)، التي أكدت أهمية بناء محتوى تعليمي يعزز تكامل الدماغ ويستند إلى البيئة المحيطة.

تفسير النتائج:

الجوانب الإيجابية: صُمم محتوى الوحدة بما يراعي بعض المبادئ الرئيسة لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مثل تعزيز التأمل الذاتي، توفير بيئة صفية إيجابية، وربط المحتوى بالسياقات العلمية الحياتية.

الجوانب التي تحتاج إلى تحسين: قلة الأنشطة التي تحفز التفاعل بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر وضعف مراعاة مراحل النمو والتطبيقات التقنية، مما يشير إلى ضرورة تطوير محتوى الوحدة ليشمل أنشطة أكثر شمولية وتكاملاً.

وبذلك يشير تحليل محتوى وحدة "المادة والطاقة" إلى درجة توفر متوسطة لتطبيقات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مع الحاجة لتعزيز بعض الجوانب مثل الأنشطة الحسية، مراعاة مراحل النمو، وتحفيز الدماغ المتكامل.

التوصيات والمقترحات:

- دعوة القائمين على إعداد مقررات العلوم إلى أهمية موازنة المناهج مع نظريات التعليم الحديثة، مثل نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، لما لها من دور فعال في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب.

- نشر ثقافة الممارسات التدريسية القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بين المعلمات، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لتأهيلهن لتطبيق هذه النظرية بفعالية في العملية التعليمية.

- التأكيد على دور معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في تطبيق مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ داخل الفصول الدراسية، بما يعزز استيعاب الطلاب ويسهم في تحسين مخرجات التعلم.
- تصميم برنامج تدريبي يستند إلى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد لدى معلمات العلوم، مع التركيز على التطبيقات العملية داخل الفصول الدراسية.
- دراسة درجة تضمين الأنشطة والأسئلة الصفية بمقررات العلوم، مثل كتاب الأحياء، لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والعمل على تحسين هذه الأنشطة لتنماشى مع النظرية.
- تطوير وحدة علمية بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط تعتمد على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مع التركيز على تقديم محتوى تعليمي تفاعلي يعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

المراجع:

- أبو حماد ناصر الدين. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٥(٢)، ١٥٠-١٦٠.
- أبو الخير، أماني كمال يوسف. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح لمهارات التدريس الفعال قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والطموح الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة بحوث التربية النوعية. (٦٦). ١٤٩٥-١٥٤٩.
- أبو علام، رجا. (٢٠٠٥) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر الحديث.
- أحمد، صفاء محمد علي. (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. رابطة التربويين العرب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٣٣)، ٥٣ - ٢١٤.
- البابطين، عبد الرحمن عبد الوهاب. (٢٠١٨م). درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب كلية التربية الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. رسالة التربية وعلم النفس. (٦٠).
- التركي، خلود بنت إبراهيم. (٢٠٢٣). الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (١٤٨)، ٩٥ - ١٢٦.
- التميمي ميسون علي جواد. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ وأثرها في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الكلية الإسلامية. (٦٧)، ٤٦٣ - ٥٠١.
- الجهني، أمال سعد. (٢٠٢٠) واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. مجلة كلية التربية (٣٠)، ٩٤-١١٨.

- الحصان، أماني محمد. (٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٤(٥)، ١٢٤-١٤٨.
- حمادة، وليد. (٢٠٢٤). اتجاهات المعلمين نحو استخدام مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. ٤٦(١)، ٦٤١ - ٦٥٦.
- الحوالة، ماجد وقطاوي، أبراهيم. (٢٠١٥). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات التفكير الابداعي والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية في الاردن مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس، ٩(٣)، ٥٠٢-٥٢٣.
- رسلان، ياسر حسين عبد العليم. (٢٠٢١) فاعلية مقرر في العلوم قائم على مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب والمعالجة العلمية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- رشدان، ماجد ضيف الله رشدان. (٢٠٢٠). التعلم المستند للدماغ لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالگردقة، ٣ (١) ٣٧٧٠-٣٩١
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٩). نظريات التعلم. ط ٢. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- داود، ضمياء سالم. (٢٠٢٣). الوعي بالمستحدثات الكيميائية وعلاقته بالممارسات التدريسية لدى مدرسي الكيمياء. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. ١٧(٣٣). ٢٣٩ - ٣٧٥.
- سبحي، نسرين حسن أحمد. (٢٠٢٢). الممارسات التدريسية المتسقة مع التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي. (٣٩)، ٤٩٧-٥٢٨.
- السحاري، محمد عوض. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ وأثره على تطوير الممارسات التدريسية وتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه

- نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد. المجلة التربوية. ٥٦، ٦٤٣-٦٩٠.
- سيد، فهد علي عبد الله. (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء مهارات التفكير الناقد والحلول المقترحة لتفعيلها، مجلة كلية التربية. (٣٦)، ٥٩٦-٦١١.
- الشمري نبيل كاظم، والكناني، إحسان عبد علي. (٢٠١٨). التفكير السابر لدى طلبة الجامعة مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية جامعة البصرة. (٣) ٤٣-١١٧-١٣٨.
- شنيف، مازن وعودة، وجدان. (٢٠١٧). توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ في كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل. (٣٥)، ٤٢٦-٤٤١.
- الطيبي، مسلم يوسف، ورواشدة، إبراهيم فيصل. (٢٠١٣). اثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٤٤) ١٣-٣٩.
- الضالع، زبيدة عبدالله على صالح. (٢٩٢٣). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم لتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات التعليم العام. رسالة الخليج العربي. ٤٤(١٦٩)، ١١٣-١٣٦.
- عبد الأمير، محمد حاسم ويونس نكتل جميل. (٢٠٢١) اثر استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة العلوم. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. ٣ (٤٢) ٦٢٠٠-٦٤٨.
- عبد الفتاح، محمد عبد الرازق. (٢٠١٩). نموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على تكامل نصفي المخ لتنمية الإستيعاب المفاهيمي والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية المصرية للتربية العلمية. ٢٢ (١١)، ١-٤٢.
- العصيمي، خالد. (٢٠١٦). أثر برنامج اثرائي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم والاتجاه نحو عادات العقل لدى

- طالبات العلوم المتفوقات بجامعة الطائف. مجلة كلية التربية. (٩٧)، ٢٩٦ - ٣٦٦.
- العطاب، نادية محمد و الحداد، سلوى يحيى. (٢٠٢٢). الممارسات التدريسية في ضوء التعليم والتعلم لدى معلمي العلوم والحاسوب بمرحلة التعليم الأساسي في مديرية الظهار بمحافظة إب. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. (١٥)، ١٨٧ - ٢٢٢.
- عطيف، يحيى منصور، و شراحيلي، جابر عبد الله. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١٣٣، ٤٠٥ - ٤٣٠.
- عفانه، عزو اسماعيل والجيش، يوسف إبراهيم. (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العفوان، نادية. (٢٠١٨). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. ط١. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الفهيدى، هذال بن عبيد عياد. (٢٠٢٠). درجة توافر متطلبات التدريس وفق نظرية التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ في تدريس مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (١١)، ٢٣١ - ٢٥٧.
- القرني، يعين الله علي. (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعى ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- قلادة، فؤاد سليمان. (٢٠١٠). طرائق تدريس العلوم وحفز المخ على إنماء التفكير. مكتبة بستان المعرفة.
- لطف الله، نادية سمعان. (٢٠١٢). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ١٥ (٣)، ٢٢٩ - ٢٧٩.
- ناصر، هانم احمد الحسيني أبو زيد. (٢٠٢٠). استخدام بعض الاستراتيجيات القائمة على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الناقد في

العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. ٣٣ (١٣٢). ١٨١-٢١٨.

Alghafri, A., & Ahmad, Z,(2015). The Impact of Using Neuro-education Aspect on Students. Thinking and Emotion, FCM,2(1),1-9.

Arzy, M., B. (2013). Brain-Based Learning for Adolescent Science Students A Review of the Literature. Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works. Paper 12. Available at http://repository.uwyo.edu/plan_b/12. access19/5/2018.

Dogan, oz. K., cakil, m., tillotson, j. W., young, m., & yager, r. E.(2020)." A longitudinal study of a new science teacher's beliefs and classroom practices", (international journal of progressive education), 16 (1), 84-99.

International Conference on Brain-Based Learning and Educational Neuroscienc. (2022). Available at <https://waset.org/brain-based-learning-and-educational-neuroscience-conference>. Acces 2022.

The Science of the Self: Using Brain Science to Raise Student Self- science Awareness, Acceptance, Confidence, Compassion, and Achievement, (1-3 2020) New York, Available at <https://www.learningandthebrain.com/Event406/The-Science-of-the-Self>, access 2022.

Singer-Gabella, M. and Wallace, J. (2012). Why the Stanford Teache Performance Assessment (TPA) is a step in the right direction Preparing Effective Teachers for Tomorrow's Schools. Amherst, MA: Pearson.



دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر

لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن

The role of intermediate school teachers in reducing the phenomenon of bullying among female students in the Qassim region from their point of view

إعداد

ريما بنت عبد الله السحيباني

Reema Abdullah Al-Suhaibani

ماجستير أصول التربية بكلية التربية - جامعة القصيم

د. نجلاء بنت محمد الحضيف

Dr. Najla Muhammad Al-Hudhaif

أستاذ أصول التربية المساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.413345

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/٥

قبول النشر: ٢٠٢٥/١/٣

السحيباني، ريما بنت عبد الله و الحضيف، نجلاء بنت محمد (٢٠٢٥). دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٤٣٥ - ٤٥٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن

المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف على دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن من خلال تشخيص دور معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات والتعرف على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات، الكشف عن الأساليب المقترحة للحد من ظاهرة التنمر من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، بلغ عددهن (٣٥٥) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى الدور الفعال لمعلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات بدرجة عالية جداً، وحصلت العبارة "تشجع المعلمة الطالبات على الالتزام بقواعد السلوك الإيجابي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٥٠). وكشفت الدراسة عن المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات وحصلت عبارة "كثرة الأعباء التدريسية لدى المعلمة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٢٥) واقترحت الدراسة بعض الأساليب للحد من ظاهرة التنمر وحصلت عبارة "غرس المهارات الاجتماعية التي تعزز السلوك الإيجابي لدى الطالبات أثناء الدروس" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٢٧).
الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي. منع التنمر المدرسي.

Abstract:

The study aimed to identify the role of middle school teachers in mitigating bullying among female students in the Qassim region from the teachers' perspectives. It focused on diagnosing the role of middle school teachers in reducing bullying, identifying the obstacles they face, and exploring proposed methods to address bullying. The research adopted a descriptive survey method, using a questionnaire as its primary tool. A random sample of 355 middle school teachers from the

Qassim region participated. Key Findings: Current Role of Teachers: Teachers' role in reducing bullying among female students in Qassim was highly rated. The statement, "The teacher encourages students to adhere to positive behavior rules," received the highest mean score (4.50), Challenges Faced: The challenges faced by middle school teachers in addressing bullying were also rated highly. The statement, "Teachers face heavy teaching loads," received the highest mean score (4.25) ., Proposed Methods: Proposed methods to reduce bullying were rated highly. The statement, "Incorporating social skills promote positive behavior among students during lessons," achieved the highest mean score (4.27) .

Keywords: School bullying, Preventing bullying in schools, Middle school.

مقدمة الدراسة:

يسعى الإسلام لبناء المجتمعات ونشر الأمن والأمان من خلال التربية الصالحة، وتسعى المبادئ الإسلامية لصنع روح الأخوة بين أفرادها وتقويتها فقد نهى الإسلام بالتنابز بالألقاب أو السخرية من الآخرين ، ونهى عن جميع أنواع الأذى الذي يصب النفس أو الجسد قال تعالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ طَبَسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ).الحجرات، ١١.

فحذر الإسلام من التنمر على الآخرين لما يتركه التنمر من أثر طويل على المعتدي والمعتدى عليه كانهخفاض تقدير الذات، أو الاكتئاب، أو السلوك العدواني: كالسرقة والتخريب أو حيازة المخدرات، وقد يلجأ بعض الضحايا إلى سلوكيات خطيرة كالانتحار (أبو الديار، ٢٠١٢).

وحظيت ظاهرة التنمر باهتمام عالمي النطاق نظراً إلى كونه أكثر أنواع العنف انتشاراً وتزايداً خاصة في المدارس، وانعكاس آثاره السلبية على عملية التعلم، حيث يميل المتنمرون إلى إظهار السلوكيات العدوانية على الطلاب للحصول على مكانة اجتماعية عالية أو لاكتساب شعبية وفق نظرية الهيمنة (Saldiraner,2021). (Gizir,

وبدأت دراسة ظاهرة التتمّر في عام ١٩٧٠ من خلال Olweus، تمّ انطلقت البحوث حول التتمّر بطرق متنوعة، وعلى نحو خاص في الدول الإسكندنافية، ثم مختلف الدول كاليابان وبريطانيا وأمريكا وهولندا وأستراليا وكندا (أبو الديار، ٢٠١٢). ويعرف التتمّر بأنه شكلاً من أشكال العدوان، والتهديد الذي يحدث باستمرار على مر الوقت، لخلق نموذجاً مستمراً من المضايقة والإيذاء النفسي أو الجسدي، وهو نمط من السلوكيات والأفعال السالبة المتعمدة والمقصودة، والمتكررة والمستمرة على مدار مدة طويلة من الزمن بين طالبين غير متوازني القوة الجسدية أو النفسية أو كليهما (القحطاني، ٢٠١٥). وفي بداية السبعينيات أشار الباحثون لنوعين من التتمّر: التتمّر اللفظي، والتتمّر الجسدي. وفي منتصف السبعينيات توسع مفهوم التتمّر، وتضمن نوعين آخرين هما: التتمّر الاجتماعي، والتتمّر غير المباشر (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢١).

وأكدت منظمة اليونسيف أنه نصف المراهقين في العالم يتعرضون للتتمّر (منظمة اليونسيف، ٢٠١٨) وفي عام ٢٠٢١ أقدمت فتاة مراهقة في دولة الكويت على الانتحار بعد وصولها لحالة نفسية سيئة من تتمّر زميلاتها (حسن، ٢٠٢١)، وفي عام ٢٠٢٢ انتشر مقطع فيديو في منصات التواصل الاجتماعي لفتاة انهالت على زميلتها بالضرب، مما استدعى تدخل شرطة منطقة الرياض وتحديد المعتدية، واتخاذ الإجراءات النظامية بحقها (محمد، ٢٠٢١).

وقامت بعض الدول في المحاولة من الحد من هذه الظاهرة من خلال مؤسساتها الرسمية بوضع البرامج الإرشادية العلاجية للتخلص أو للحد من هذه المشكلة. فقد طرح الاتحاد الأوروبي المشروع التعاوني للتخلص من السلوك التتمري، وكذا الحال في كندا حيث أطلقت مشروعاً معاً ننير الطريق، وعلى نفس الخطى، طرحت اليابان دليلاً خاصاً لإدارة الأزمات يوزع على المدرس، وفي أمريكا أطلقت الحملة الوطنية للتوعية من التتمّر، وفي إسبانيا طرح مشروع التعلم معاً بروح التضامن والأخوة (مصلح، ٢٠١٨). واتفقت دراسة أندريك وديداسكالو (Didaskalou، AndreouK، ٢٠٠٧) ودراسة هانت (Hunt، ٢٠٠٧) بضعف هذه البرامج على المدى الطويل. وللمعلمين دور رئيسي في الحد من التتمّر حيث أكدت دراسة سالديرانير وجيزير أن معرفة المعلمين للتتمّر وموقفهم اتجاهه يساعد في الحد منه (Saldiraner & Gizir، ٢٠٢١) حيث يؤثر دور المعلم في انتشار التتمّر في المدرسة (Zhang، ٢٠٢١) (Wang & Xu، ٢٠٢١).

ويقول عبد الحميد ابن باديس رحمه الله: "دور المعلم حساس بالنسبة للمتعلم، وله تأثير كبير على جوانب متعددة وكثيرة من شخصيته حتى على سلوكياته ونتائج المدرسية" (بوديعات، وبولكروش، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

وحظي موضوع التنمر باهتمام الباحثين من جميع أنحاء العالم نظرًا إلى كونه أكثر أنواع العنف انتشارًا في المدارس، وانعكاس آثاره على المتمدرسين والضحايا لفترة طويلة مما يؤثر في صحتهم النفسية، وأثبتت الدراسات أن المتمدر قد يتحول لشخص معادي للمجتمع والأعراف (أبو ديار، ٢٠١٢).

وتعد ظاهرة التنمر من المواضيع البحثية الحديثة في المملكة العربية السعودية التي حظيت بالاهتمام في السنوات الأخيرة فوفقًا لتقرير الذي أصدرته اللجنة الوطنية للطفولة بالمملكة، فإن (٥٧.١%) في المئة من الفتيان، و (٤٢%) من الفتيات، يعانون من التنمر بالمدارس السعودية (اللجنة الوطنية للطفولة السعودية، ٢٠١٦) وبالتالي يتضح أن التنمر أصبح إحدى المشكلات المنشرة بين الطلاب

ومن ناحية أخرى أكدت دراسة (القحطاني، ٢٠١٥) التي أجريته على معلمات المرحلة الابتدائية في الرياض على درجة وعي المعلمات بالتنمر وآثاره السلبية على المتنمرة والضحية ودراسة (السهمي، ٢٠٢١) التي أجريته على المرشدين الطلابيين في مكة على درجة وعي المعلمين بمعرفة التنمر وأشكاله وآثاره السلبية على الضحايا.

كما أشارت دراسة الفايز (٢٠٢١) التي أجريته على معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية على قدرة المعلمات على اختيار الأسلوب المناسب لتعامل مع التلميذ المتنمر على حسب موقف التنمر.

رغم أن هذه الدراسات أثبتت وجود وعي لدى المعلمين بالتنمر وآثاره وأساليبه وقدرتهم على اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع المتمدرين إلا أن هناك دراسات أثبتت وجود ضعف وقصور في أدوار المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة، فقد أشارت دراسة (علوان، ٢٠١٦) التي أجريته على طلاب المرحلة المتوسطة في أبها ودراسة (الصبحي، ٢٠٢١) التي أجريته على المرشدين الطلابيين في مكة على وجود ضعف في مهارات المعلمين في منع التنمر بين الطلاب.

وللتأكد من وجود المشكلة قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية على عينة من معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية بلغت عدد الاستجابات ٣٠ عينة، وأكدت نتائج الدراسة بنسبة ٩٦% على وجود التنمر اللفظي والجسدي لطالبات

المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع التتميم ممارسة من قبل الطالبات هو التتميم بالسخرية عن طريق التنازل بالألقاب، و أن التتميم غير المباشر هو الأكثر لدى الفتيات، مما يؤثر سلباً على الطالبة التي يقع عليها التتميم نفسياً، وبالتالي تدني الدافعية للتعلم والذهاب للمدرسة ذكرت بعض المعلمات محاولاتها لتخفيف عن الطالبة المتميم عليها بالإطراء عليه لزيادة ثقتها بنفسها.

وتأسيساً على ما سبق تسعى هذه الدراسة إلى معرفة دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التتميم لدى الطالبات في منطقة القصيم التعليمية من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع دور معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التتميم لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات؟
٢. ما المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التتميم لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات؟
٣. ما الأساليب المقترحة للحد من ظاهرة التتميم من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع التي تتناولها؛ فالتتميم المدرسي ظاهرة مدرسية منتشرة في جميع المراحل الدراسية، ولكن قد تتفاقم المشكلة لدى المراهقين.

الأهمية النظرية:

١. التعرف على آراء المعلمين في انتشار ظاهرة التتميم المدرسي نظراً للدور المهم الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية والتربوية.
٢. تتناول الدراسة ظاهرة من أكثر الظواهر انتشاراً في المرحلة المتوسطة وهي ظاهرة التتميم التي تؤثر على العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.
٣. أهمية الفئة العمرية التي تتناولها الدراسة وهم طلاب المرحلة المتوسطة، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المراهقة المبكرة وهي من سن ١٢-١٥، وتتصف هذه المرحلة بالحساسية الزائدة وسرعة الانفعال والغضب، لما يصاحب هذه المرحلة من تغيرات نفسية وجسدية وانتقال المراهق من فترة الطفولة لمرحلة الرشد.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تسهم الدراسة في وضع بعض المقترحات والحلول التي تساعد المرشد النفسي والمعلم لعلاج الإضرابات السلوكية لدى المراهقين.

٢. قدّ تساهم الدراسة في توفير معلوماتٍ للإفادة منها للباحثين التربويين والمعلمين في بناء برامجٍ تربويةٍ إرشاديةٍ تساعد في التخلص من ظاهرة التنمر لدى الطلبة داخل المدرسة.

٣. قدّ تفيّد هذه الدراسة الباحثين لعمل دراساتٍ مستقبليةٍ في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

١. تشخيص دور معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات
٢. التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات.
٣. الكشف عن الأساليب المقترحة للحد من ظاهرة التنمر من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

الدور: لغةً هو: دارُ الشيء يدورُ دورًا ودورًا. (ابن منظور، ١٩٨١، ص ١٤٥٠). ويعرف الدور اصطلاحاً بأنه: "السلوك المتوقع من شاغل المركز الاجتماعي، ولكل دور مجموعة واجبات وحقوق اجتماعية معينة، وواجبات الدور هي مجموعة التصرفات التي يقوم بها شاغل المركز الاجتماعي في أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين" (فليه، والزكي، ٢٠٠٤ ص ١٦٥). دور المعلم تجاه المتنمر: مجموعة من الإجراءات والمهام والأعمال التي يقوم بها المعلمون والمعلمات بهدف الحد من ظاهرة التنمر (محمود، ٢٠١٦، ص ٢٩٨).

وتعرف الباحثة إجرائياً: هو الإجراء الذي تتخذه المعلمة مع الطالبات المتنمرات والمتنمر عليهن في المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية للتقليل من التنمر أو القضاء عليه في الفصل.

ظاهرة التنمر:

لغة: "تشق كلمة التنمر في اللغة العربية من محاكاة النمر، وذلك لتشبيه سلوك من يقوم باستغلال قوته في إساءة المعاملة بالنمر الشرس والمفترس، فالمتنمر من تشبه بالنمر بسوء خلقه وشراسته وصراخه" (العبادي، ٢٠٢٠)؛ غضب وساء خلقه. اصطلاحاً: "استهداف طالب أو مجموعة من الطلاب طالب معين بصورة متكررة وباستخدام أساليب غير مرغوبة ذات طبيعة نفسية أو بدنية تلحق الأذى الشديد بالطالب المستهدف" (وزارة التربية والتعليم، والتنمر باللغة الإنجليزية (Bullying) يشير إلى إساءة المعاملة التي تتضمن الإيذاء بأشكاله المختلفة أو الابتزاز وإساءة استعمال السلطة والقوة. يعرف التنمر بمعناه العام: بأنه حالة من الأنماط السلوكية

السلبية المتكررة يقصدُ بها الإيذاء أو المضايقة تصدرُ من شخصٍ قويٍّ ضدَّ شخصٍ أقلَّ قوةً (الرفاعي، داروشة، ٢٠٢٢).

ويعرف التَنَمُّر المدرسي: بأنه قيامُ بعض الطلاب بالمدرسة بممارسة أساليب إيذاء معنوي ومادي وجسمي تجاه زملائهم من الطلاب أو تجاه المدرسة وممتلكاتها أو تجاه المعلمين أو حتى إدارة المدرسة، وفرض قوتهم على المستضعفين من الطلاب الآخرين (عمر، ٢٠١١)، ويعرف أيضا بأنه: " أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثرٍ بالحق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثلاً: بالتهديد، التوبيخ، الإغاطة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته " (القحطاني، ٢٠١٢، ص ١١٧)

ويعرفه (الزهراني، ٢٠٢٠) بأنه حالة إسقاطية أو انعكاسية لسلوك من السلوكيات العدوانية والسلبية المستمرة الممارسة من قبل شخص واحد أو مجموعة أشخاص على شخص آخر أو مجموعة أشخاص أخرى مستهدفة وغير متكافئة معها في القوة.

وتعرّف الباحثة التَنَمُّر المدرسي: السلوك العدواني المقصود والمتكرر كالسخرية أو الضرب أو التعدي على ممتلكات طالبة من قبل فرد أو مجموعة من طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية بهدف السخرية منها أو استبعادها من الجماعة مما يؤثر في الضحية نفسياً أو جسدياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

قسمت الباحثة الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث إلى محورين المحور الأول: دراسات تناولت ظاهرة التَنَمُّر في المرحلة المتوسطة، والمحور الثاني دراسات تناولت دور المعلم في الحد من ظاهرة التَنَمُّر.

المحور الأول: التَنَمُّر في المرحلة المتوسطة:

هدفت دراسة علوان (٢٠١٦) للتعرف على حجم ظاهرة التَنَمُّر بين طلاب الصف الثالث متوسط والمرحلة الثانوية بمدينة أبها، وطبيعة ظاهرة التَنَمُّر من حيث:

١. أنواع التَنَمُّر الأكثر ممارسة من قبل الطلاب.
٢. الأساليب الحديثة في التَنَمُّر.
٣. الفروق الفردية بين الطلاب (المستوى الدراسي والمرحلة الدراسية).
٤. وجهة نظر الطلاب بدور المعلمين في الحد من ظاهرة التَنَمُّر.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة أوليوس للتنمر واستبانة من إعداد الباحث. وتكونت العينة من (٤٠٢) طالبا في المرحلة المتوسطة والثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع التنمر شيوعا هو السخرية بإطلاق الألقاب يليه نشر الإشاعات، وأشهر الأساليب الحديثة في التنمر استخدام الرسائل النصية والمحادثات بواسطة البرامج الاجتماعية. ولم تظهر النتائج وجود أي فروق بين الطلاب تعود للمعدل الدراسي أو المرحلة الدراسية، وأوضحت الدراسة أن دور المعلمين سلبي اتجاه التنمر رغم معرفتهم بحصوله.

و أجرى الشريف (٢٠١٨) دراسة تهدف للكشف عن دور الإدارة المدرسية لمعالجة ظاهرة التنمر المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر طلاب المرحلة المتوسطة. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وأجريت الدراسة على (١٢٠) طالب في المرحلة المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة: ضعف دور الإدارة المدرسية على معالجة ظاهرة التنمر المدرسي بالمرحلة المتوسطة.

وسعت دراسة ريجبي وهارون (٢٠١٩) لفهم ظاهرة التنمر المدرسي في دولة الإمارات، وأستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، من خلال استبانة مصممة لفحص أكثر أشكال التنمر انتشارا، وأجريت الدراسة على طلاب المرحلة الإعدادية في ٢٠ مدرسة في الإمارات. وتكونت العينة من ٨٤١ فتى و٩٣٨ فتاة. وأوضحت النتائج أن الأولاد أكثر عرضة للتنمر من الفتيات، وأن التنمر اللفظي هو أكثر أنواع التنمر انتشارا يليه التنمر الجسدي. وتمت مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج لزيادة سلامة الطلاب في مدارس الإمارات العربية المتحدة.

وقام العنزي (٢٠٢١) بدراسة للتعرف على دور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر بين طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة المعلمين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أدراك المعلمين لدور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر بين طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة عالية.

وقام سالدبرانيز وجزير (٢٠٢١) بدراسة لمحاولة الكشف عن العوامل المرتبطة بالتنمر من وجهة نظر مديري المدارس المتوسطة، ولمعرفة الاستراتيجيات التي يتخذها مديرو المدارس لمعالجة التنمر، والمشكلات التي يواجهونها في أثناء التعامل مع التنمر. استخدمت الدراسة المقابلة كأداة للدراسة، وتم تطوير الأسئلة من

خلال الباحثين من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة وآراء الخبراء والدراسة التجريبية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ مديراً للمرحلة المتوسطة من أربع مناطق مركزية في مرسين. وتوصلت النتائج إلى أهم الطرق والاستراتيجيات التي يتخذها مديرو المدارس لمعالجة التنمر في مدارسهم، والمعوقات التي يواجهونها في أثناء التعامل مع التنمر.

- المحور الثاني: دور المعلم في الحد من التنمر:

أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٥) على وعي معلمات المرحلة الابتدائية بالتنمر وأشكاله وآثاره السلبية على كل من المتنمرة والضحية، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الإجراءات المتبعة لمنعها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للبحث. وتم توزيعها على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بلغت (٧٦٤) معلمة، وكان المسترجع من استجابات العينة (٥٩٧) استبانة. ولقد أسفرت النتائج عن درجة وعي كبيرة جداً إلى كبيرة لدى المعلمات بماهية التنمر وأشكاله وآثاره السلبية على المتنمرة والضحية، وبأدوارهن في منعه في المدرسة. وكشفت نتائج الدراسة أن الأساليب المتبعة لمنع التنمر في المدارس الابتدائية الحكومية تقليدية، لذلك أوصى البحث بأهمية تدريب المعلمات على البرامج والاستراتيجيات العالمية التي أثبتت فاعليتها في تقليل ومنع التنمر المدرسي.

واهتمت دراسة الشلاقي (٢٠٢٠) بتشخيص مشكلة التنمر المدرسي والتعرف على انتشار ظاهرة التنمر المدرسي في حائل، والتعرف إلى سمات الطلاب المعنيين به سواء كانوا معتمدين أم ضحايا، وتشخيص دوافعه وأسبابه والتأثيرات الناجمة عنه. فضلاً عن رصد مرنات المعلمين بخصوص السبل الكفيلة بالوقاية منها. وانطلقت الدراسة من عدد من الأبحاث السعودية والأجنبية ساعدت على قراءة المؤشرات والمعطيات الإحصائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استطلاع ميداني مطبق على عينة من ٣٢٠ معلماً في مدارس التعليم العام الحكومي، في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. ولقد خلصت استنتاجاتها إلى أن واقع الظاهرة في منطقة الحائل لا يختلف كثيراً عما وضحت دراسات سابقة في سياقات اجتماعية أخرى، غير أنها كشفت عن أهمية الجانب التفاعلي والرمزي في دراسة التنمر مع ربطه بخصوصيات مرحلة المراهقة، إلى جانب أهمية ظهور التنمر الإلكتروني كمنطوق جديد تجاوز المحيط المدرسي ليمتد إلى المجال التفاعلي الاجتماعي مما يستدعي منهجية وقائية وعلاجية.



وسعت دراسة السهيمي (٢٠٢١) إلى الكشف عن دور معلم التربية الإسلامية في الحد من التنمر لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للبحث، وقد تكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث وعددهم (٨١) مشرف للتربية الإسلامية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، والإدارة العامة للتعليم بمحافظة الليث. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بتعليم مكة لهم دور فاعل في الحد من التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية.

وأجرت بني نصير (٢٠٢١) دراسة للكشف عن دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداة للدراسة مكونة من استبانة تحتوي على (٤٢) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات، واستخدمت متغير جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية وتكونت عينة الدراسة من (٦٦٦) معلماً ومعلمة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر كانت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لدور المعلمين للحد من ظاهرة التنمر تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمؤهل، وكانت لصالح الدراسات العليا، والمديرية وكانت لصالح مديرية جرش، أوصت الدراسة: إخضاع المعلمين والمعلمات لبرامج تدريبية للتعامل مع ظاهرة التنمر داخل المدرسة، لتفعيل قانون الانضباط المدرسي بطريقة مستمرة وتوضيح آلية التعامل مع ظاهرة التنمر.

وهدف دراسة البزايعة (٢٠٢٢) إلى تحديد دور معلمي التربية الإسلامية في الحد من ظاهرة التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة معان من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة خصوصاً للدراسة الحالية، تتكون من (٢٢) فقرة وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) مديراً من مدارس محافظة معان الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الإسلامية في محافظة معان لهم دور كبير في الحد من ظاهرة التنمر من وجهة نظر مديري المدارس، كما أظهرت الدراسة أن معلمي التربية الإسلامية

على درجة وعي مرتفعة في التعامل مع ظاهرة التنمر، وبيّنت النتائج اتفاق عينة الدراسة على ضرورة عمل أنشطة وندوات لتوعية الطلبة حول آثار التنمر المدرسي على الطلبة كمقترح للحد من ظاهرة التنمر بين طلاب المدارس. وأكدت دراسة الفايّر (٢٠٢١) على دور معلمات رياض الأطفال بمحافظة البكيرية في مواجهة التنمر، وتم استخدام منهج دراسة الحالة، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، وبلغ عدد العينة ٢٠ معلمة من مختلف الروضات الحكومية والخاصة في محافظة البكيرية، وتوصلت الدراسة لوجود التنمر بين الأطفال وأبرزها التنمر اللفظي والجسدي، وأن المعلمة تستطيع التعرف إلى التنمر والتعامل بالأسلوب المناسب، ويختلف الأسلوب تبعاً لاختلاف آلية التنمر.

وهدفّت دراسة لونجوباردي، وفيريجنو، وجولوتا (٢٠٢٢) لفحص العلاقات بين الطالب والمعلم وموقف المعلم اتجاه التنمر. واستخدم البحث المنهج التجريبي والاستبانة كأداة للبحث وتكونت العينة من ٤٣٥ طالباً من المدارس المتوسطة، وأظهرت النتائج إلى أن المراهقين أقل عرضة للانخراط في ارتكاب التنمر عندما يكون لديهم روابط آمنة وعلاقات إيجابية مع معلمهم الذين يعتبرون بالغين مهمين في حياتهم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق غرض الدراسة.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات التي يراود جمعها وعلى المنهج المستخدم، استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، لأنها وسيلة مناسبة لجمع البيانات الكمية اللازمة لأسئلة البحث، وتحقيق أهدافها.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن.

دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات، ريم السحيباني - د. نجلاء الحضيف

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (العينة الأساسية N=355) لفقرات المحور الأول (واقع دور معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات)

م	الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١-	تمتلك المعلمة مهارات الكشف عن سلوك التنمر	1	8	37	176	133	4.22	0.741	٥
	نسبة	0.3	2.3	10.4	49.6	37.5			
٢-	تبرز المعلمة دور المرشدة الطلابية في معالجة السلوكيات الخاطئة	1	3	28	197	126	4.25	0.657	٣
	نسبة	0.3	0.8	7.9	55.5	35.5			
٣-	تشجع المعلمة الطالبات على الالتزام بقواعد السلوك الإيجابي	0.0	4	37	146	168	4.35	0.710	١
	نسبة	0.0	1.1	10.4	41.1	47.3			
٤-	تعالج المعلمة السلوكيات الخاطئة التي تحدث في الفصل الدراسي	0.0	10	47	159	139	4.20	0.773	٦
	نسبة	0.0	2.8	13.2	44.8	39.2			
٥-	تحرص المعلمة على الاستراتيجيات الحديثة في تعزيز العلاقة الإيجابية بين الطالبات	0.0	14	34	204	103	4.12	0.729	٩
	نسبة	0.0	3.9	9.6	57.5	29.0			
٦-	تدرك المعلمة بؤادر سلوك التنمر بين الطالبات	1	8	56	199	91	4.05	0.727	١١
	نسبة	0.3	2.3	15.8	56.1	25.6			
٧-	تشجع المعلمة الطالبات على تقبل أفكار الآخرين وآرائهم	0.0	9	32	183	131	4.23	0.714	٤
	نسبة	0.0	2.5	9.0	51.5	36.9			
٨-	تناقش المعلمة سلوك التنمر وطرق الوقاية منه مع الطالبات	2	13	42	196	102	4.08	0.773	١٠
	نسبة	0.6	3.7	11.8	55.2	28.7			
٩-	تتمى المعلمة لدى الطالبات مهارات الضبط النفسي مثل التريث قبل الرد	1	14	34	183	123	4.16	0.775	٨
	نسبة	0.3	3.9	9.6	51.5	34.6			
١٠-	تعمل المعلمة على تعزيز لغة الحوار بين الطالبات	0.0	11	33	194	117	4.17	0.719	٧
	نسبة	0.0	3.1	9.3	54.6	33.0			
١١-	تحرص المعلمة على غرس القيم الإسلامية التي تحمي من التنمر	1	5	23	174	152	4.33	0.685	٢
	نسبة	0.3	1.4	6.5	49.0	42.8			

عرض نتائج المحور الأول:

تشير نتائج الجدول (١) إلى الدور التربوي الفعال لمعلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر بين الطالبات، حيث أظهرت العبارات المختلفة توافقاً عالياً بين أفراد العينة حول الأدوار الإيجابية المتنوعة للمعلمات في التصدي للتنمر وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٠٥ - ٤.٣٥) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى والثانية من فئات المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة، وموافق).

وتتفق بعض الدراسات مع هذه الدراسة في الدور الفعال للمعلم في الحد من ظاهرة التنمر حيث توضح دراسة القحطاني (٢٠١٥) أن معلمات المرحلة الابتدائية يمتلكن وعيًا عاليًا بمسألة التنمر، مما يعكس استعدادهن للتعامل مع هذه الظاهرة، وتشير دراسة (الفايز، ٢٠٢١) إلى قدرة معلمات رياض الأطفال على التعرف على أشكال التنمر والتعامل معها بطرق مناسبة. وتؤكد دراسة (اليزايعه، ٢٠٢٢) ودراسة (السهمي، ٢٠٢١) على الدور الإيجابي لمعلمي التربية الإسلامية في الحد من التنمر، ومن جهة أخرى أظهرت دراسة (بنى النصير، ٢٠٢١) درجة متوسطة لدور المعلم في الحد من التنمر، بينما أشارت دراسة (علوان، ٢٠١٦) إلى ضعف دور المعلم في الحد من التنمر، وتعزو الباحثة اختلاف نتيجة البحث في دراسة (بنى النصير، ٢٠٢١) يعود للبعد المكاني حيث إن الدراسة أجريت في الأردن، وأجريت دراسة (علوان، ٢٠١٦) على الطلاب على خلاف هذه الدراسة التي أجريت على معلمات المرحلة المتوسطة في القصيم.

إجابة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (العينة الأساسية N=355) لفقرات المحور الثاني (المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم التعليمية في الحد من ظاهرة التنمر لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات)

م	الفقرات		موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	قصور الدعم الإداري للمعلمة حين تقوم بالتصدي لحالات التنمر بين الطالبات	تكرار	6	60	63	152	74	1.044	٧
		نسبة	1.7	16.9	17.7	42.8	20.8		
٢	تدني الرقابة من قبل المرشدة الطلابية	تكرار	38	97	26	146	48	1.273	١٠
		نسبة	10.7	27.3	7.3	41.1	13.5		
٣	كثرة الأعباء التدريسية لدى المعلمة	تكرار	4	11	38	153	149	0.841	١
		نسبة	1.1	3.1	10.7	43.1	42.0		
٤	قلة الموضوعات التي تعالج المشكلات المعاصرة في المناهج الدراسية	تكرار	4	20	67	165	99	0.891	٢
		نسبة	1.1	5.6	18.9	46.5	27.9		
٥	ضعف التدريب والتأهيل للمعلمة في كيفية معالجة المشكلات السلوكية	تكرار	9	50	71	159	66	1.021	٨
		نسبة	2.5	14.1	20.0	44.8	18.6		

دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات، ريم السحيباني - د. نجلاء الحضيف

٥	0.938	3.70	62	172	79	35	7	تكرار	٦	اغفال جانب مشاركة الطالبات في وضع القواعد للسلوكيات التي يجب اتباعها في الفصل
			17.5	48.5	22.3	9.9	2.0	نسبة		
٩	1.045	3.50	52	163	61	70	9	تكرار	٧	صعوبة التواصل مع أولياء أمور الطالبات لمناقشة حالات التنمر
			14.6	45.9	17.2	19.7	2.5	نسبة		
٦	1.016	3.66	71	159	63	57	5	تكرار	٨	صعوبة التواصل مع الاخصائية الاجتماعية
			20.0	44.8	17.7	16.1	1.4	نسبة		
٢	0.811	3.94	80	200	52	21	2	تكرار	٩	ضعف تعاون الطلاب غير المتميزين في الإبلاغ عن حالات التنمر
			22.5	56.3	14.6	5.9	0.6	نسبة		
٤	0.901	3.92	85	195	40	30	5	تكرار	١٠	قصور تطبيق القوانين على الطالبات المتميزات
			23.9	54.9	11.3	8.5	1.4	نسبة		

تشير نتائج الجدول (٢) إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم في الحد من ظاهرة التنمر بين الطالبات، حيث تظهر النتائج اتفاقاً عاماً بين أفراد العينة على تأثير هذه المعوقات بنسب متفاوتة، مما يعكس تحديات تواجهها المعلمات في أداء أدوارهن التربوية بشكل فعال. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٠ - ٣.٩٤) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة والتي تشير إلى خيار (موافق)، باستثناء العبارة رقم (٣) "كثرة الأعباء التدريسية لدى المعلمة" التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٢٢) وانحراف معياري (٠.٨٤١) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي ويشير إلى (موافق بشدة)، مما يدل على أن ضغط العمل المرتفع يجعل من الصعب على المعلمات تخصيص وقت كافٍ لمتابعة حالات التنمر ومعالجتها، ما قد يؤثر على قدرتهم على التعامل مع هذه الظاهرة بشكل شامل، وحصلت العبارة رقم (٢) "تدني الرقابة من قبل المرشدة الطلابية" على متوسط حسابي بلغ (٣.١٩) وانحراف معياري (١.٢٧٣) ويقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة والتي يشير إلى خيار (محايد)، ونشير هنا إلى إدراك المعلمة لدور المرشدة الطلابية جاءت بدرجة عالية جداً في السؤال الأول العبارة رقم (٢) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، ٢٠٢١) التي أظهرت إدراك المعلمين لدور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر بين طلاب المرحلة المتوسطة. بينما تدني الرقابة من قبل المرشدة الطلابية بدرجة متوسطة وقد يعود هذا إلى ضعف التواصل بين المعلمة والمرشدة الطلابية، إضافة لكثرة الأعباء التدريسية للمعلمة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي في المحور الثاني، وفيما يتعلق

(٥) بضعف التدريب والتأهيل للمعلمة في معالجة المشكلات السلوكية، فقد أظهرت هذه الفقرة متوسط (٣.٦٣) وانحراف معياري (١.٠٢١)، مما يعكس الحاجة إلى دعم مستمر للمعلمات من خلال برامج تدريبية متخصصة تسهم في تطوير مهاراتهم في التعامل مع التنمر، و أشارت دراسة (القحطاني، ٢٠١٥) إلى أهمية تدريب المعلمات على التعامل مع التنمر حيث أن الأساليب المتبعة للحد من التنمر تقليدية، لذلك تحتاج المعلمات للبرامج والاستراتيجيات العالمية الفعالة للتعامل مع سلوك التنمر، و ذكرت دراسة (بنى النصير، ٢٠٢١) حاجة المعلمين والمعلمات للبرامج التدريبية للتعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي.

ويُعد "(١) قصور الدعم الإداري للمعلمة عند التصدي لحالات التنمر "تحدياً آخر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٤) وانحراف معياري (١.٠٤٤)، مما يشير إلى الحاجة إلى تدخل إداري مستمر لدعم المعلمات وتعزيز جهودهن في مواجهة التنمر بين الطالبات، و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشريف، ٢٠١٨) بضعف دور الإدارة المدرسية في معالجة التنمر المدرسي في مرحلة المتوسط، واختلفت مع دراسة (سالديرانيز وجزير، ٢٠٢١) التي كشفت عن دور الإدارة المدرسية في التصدي للتنمر، وقد يعود سبب الاختلاف للبعد المكاني والثقافي الذي أدى إلى الاختلاف بين الدراسات.

وبشكل عام، تعكس هذه النتائج مجموعة من التحديات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم عند التعامل مع ظاهرة التنمر.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة دور معلمات المرحلة المتوسطة في الحد من ظاهرة التنمر لدى طالبات منطقة القصيم من وجهة نظرهن

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (العينة الأساسية N=355) لفقرات المحور الثالث (الكشف عن الأساليب المقترحة للحد من ظاهرة التنمر من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة)

م	الفقرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	تقديم الدعم الكافي من قبل الإدارة المدرسية للمعلمة في التعامل مع حالات التنمر	3	14	43	180	115	4.10	0.819	٦
		نسبة	0.8	3.9	12.1	50.7			
٢.	وضع إجراءات منظمة لمعالجة سلوك التنمر لدى الطالبات	1	7	45	192	110	4.14	0.724	٢
		نسبة	0.3	2.0	12.7	54.1			
٣.	التواصل المستمر مع الطالبات لمعالجة حالات التنمر	2	7	54	190	102	4.08	0.751	٧
		نسبة	0.6	2.0	15.2	53.5			
٤.	توظيف المعلمة وقت الفراغ بما يعود بالنفع على الطالبات	9	19	49	179	99	3.96	0.927	١٠
		نسبة	2.5	5.4	13.8	50.4			
٥.	تكثيف الأنشطة الطلابية التي تنمي الثقة بالنفس لدى الطالبات	2	7	48	183	115	4.13	0.757	٥
		نسبة	0.6	2.0	13.5	51.5			
٦.	غرس المهارات الاجتماعية التي تعزز السلوك الإيجابي لدى الطالبات أثناء الدروس	2	6	46	186	115	4.14	0.743	٢
		نسبة	0.6	1.7	13.0	52.4			
٧.	إشراك الطالبات في صنع القرار	1	25	43	185	101	4.01	0.845	٩
		نسبة	0.3	7.0	12.1	52.1			
٨.	تقديم الدورات التدريبية للمعلمات في كيفية معالجة السلوكيات السلبية	1	17	48	191	98	4.04	0.793	٨
		نسبة	0.3	4.8	13.5	53.8			
٩.	تعزيز التواصل مع أولياء أمور الطالبات	1	2	40	196	116	4.19	0.671	١
		نسبة	0.3	0.6	11.3	55.2			
١٠.	تفعيل وسائل التواصل مع الاخصائية الاجتماعية	1	4	34	221	95	4.14	0.644	٢
		نسبة	0.3	1.1	9.6	62.3			

تشير نتائج الجدول (٣) إلى مجموعة من الأساليب المقترحة للحد من ظاهرة التنمر بين الطالبات من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، حيث أظهرت جميع الفقرات درجة موافقة عالية، مما يعكس إجماعاً واضحاً على فعالية تلك الأساليب في التصدي للتنمر وتعزيز السلوك الإيجابي بين الطالبات، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٩٦ - ٤.١٩) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية

من فئات المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة والتي تشير إلى خيار (موافق)، وتبرز فقرة (٩) "تعزيز التواصل مع أولياء أمور الطالبات" كأعلى الأساليب المقترحة، بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (٠.٦٧١)، مما يشير إلى أهمية الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور في متابعة سلوكيات الطالبات ودعم توجهاتهن السلوكية بشكل مستمر، وحصلت الفقرات (١٠، ٦، ٢) المتعلقة "بوضع إجراءات منظمة لمعالجة سلوك "التنمر" وغرس المهارات الاجتماعية التي تعزز السلوك الإيجابي" وتفعيل وسائل التواصل مع الأخصائية الاجتماعية" على متوسطات متقاربة بلغت (٤.١٤) مع انحرافات معيارية (٠.٧٢٤، ٠.٧٤٣، ٠.٦٤٤) على التوالي، مما يشير إلى إدراك المعلمات لأهمية الإجراءات المنظمة في توفير حلول مؤسسية للتعامل مع حالات التنمر، إلى جانب ضرورة تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطالبات وتعزيز التعاون مع الأخصائيات الاجتماعيات لضمان بيئة داعمة.

توصيات الدراسة:

- أهمية بناء القيم الإسلامية التي تدعوا لتسامح والاخوة بين الطالبات.
- أهمية دور المعلمة في مكافحة التنمر من خلال النصح والإرشاد وتطبيق القوانين والأنظمة على الطالبات المتميزات.
- إنشاء الدورات التدريبية والبرامج اللازمة لتطوير مهارات المعلمة في التعامل مع الطالبات المتميزات، والمتنمر عليهم.
- إنشاء دورات تدريبية لطالبات للوقاية من التنمر المدرسي وكيفية التعامل معه.
- تفعيل التواصل غير المباشر من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي مع الطالبات للإبلاغ عن حالات التنمر المدرسي.
- بناء مهارات التواصل الفعال لطالبات مما يساهم في بناء ثقافة الاحترام والتعاون بين الطالبات.
- أهمية دور الأسرة في الوقاية من التنمر أو الإبلاغ عنه.
- وضع قائمة بالسلوكيات التي ينبغي لطالبة أتباعها، وضع القوانين الصارمة لمن خالف هذه القائمة.
- بناء خطة علاجية للحد من سلوك التنمر وذلك بالتعاون بين الاسرة والمدرسة.

مقترحات الدراسة:

- دراسة الأساليب المتبعة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي.
- دراسة العوامل المرتبطة بالتنمر من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة.
- دراسة عن الاستراتيجيات والأساليب التي تتخذها معلمات المرحلة المتوسطة للحد من التنمر.
- دراسة عن المشكلات التي تواجه المعلمات أثناء التعامل مع التنمر.
- دراسة مقارنة: الفرق في التنمر المدرسي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع العربية:

- ابن عثيمين، محمد. (١٤٢١). شرح رياض الصالحين. دار الوطن لنشر.
- ابن منظور، محمد، أبو الفضل، جمال الدين. (٢٠١٠). لسان العرب. دار صادر.
- أبو الديار، مسعود. (٢٠١٢). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. دار الكتاب الحديث.
- العساف، صالح. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط.٤). مكتبة العبيكان.
- فيليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا. دار الوفاء.
- البزايعة، عامر عبد الله. (٢٠٢٢). دور معلمي التربية الإسلامية في الحد من التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة معان من وجهة منظر مديري المدارس الحكومية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث (١)، ٩٧٠-٩٨٦.
- السهيبي، محمد، وبازير، عادل. (٢٠٢١). دور معلم التربية الإسلامية في الحد من التنمر لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٩٩: ١٣٦-٤٢٤.
- الشريف، إلهام. (٢٠١٨). دور الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة التنمر المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمدينة جدة. مجلة كلية التربية. ٣٤ (٣)، ١٢٢-١٥٠.
- الشلاقي، تركي. (٢٠٢٠) ظاهرة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين (دراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل). المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (١٢): ١-٢٩.
- الصبحي، مهند. (٢٠٢١). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي بين الطلاب دراسة مطبقة على المرشدين
- الطلابيين بمكة المكرمة. مجلة ابن خلدون لدراسات والأبحاث، ٢ (٥)، ٨٢٩-٩٠٨.
- العنزي، عبد العزيز. (٢٠٢١). دور الإرشاد المدرسي في الحد من سلوك التنمر بين طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (١)، ١٥٥-١٧٢.

القحطاني، نورة سعد. (٢٠١٥). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنع في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٨ (٥٨)، ٧٧-١٠٢.
الفايز، في. (٢٠٢١). دور معلمات رياض الأطفال بمحافظة البكيرية في مواجهة التنمر من وجهة نظرهن. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة القصيم.
بني نصر، آلاء تيسير. (٢٠٢١). دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٦)، ١٠٩-١٢٤.

علوان، عماد (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. ٣٥ (١٦٨)، ٤٤١-٤٧٤.
مصلح، عبد. (٢٠١٨). ظاهرة التنمر في المدارس أسبابها وطرق علاجها. مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٥ (١٠١)، ٨٥٥-٨٦٧.

اليونسيف. (٢٠١٨). نصف مراهقي العالم يعانون من عنف أقرانهم داخل المدرسة وما حولها. <https://2u.pw/Aape6NJ>
وزارة التعليم. (١٤٤٣). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار.

<https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx>

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (١٤٤١). التنمر في المدارس.

<https://2u.pw/HtmJX5>

الفواز، نادية. (٢٠٢٢). بعدما أشعلت غضباً بالسعودية.. هذه عقوبة القاصر المتنمرة.

<https://cutt.us/dTmtX>

محمد. (٢٠٢١). مراهقة كويتية ترمي بنفسها من الطابق ١٤ بسبب التنمر.

<https://cutt.us/bjJzp>

المراجع الأجنبية:

Johnson, Burke & Christensen, Larry (2008). Educational

Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. SAGE.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). *Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools*. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.

Hunt, C. (2007). *The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behavior in junior secondary school students*. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26.

Rigby, K., Haroun, D., & Ali, E. (2019). *Bullying in schools in the United Arab Emirates and the personal safety of students*. *Child Indicators Research*, 12, 1663-1675.

Saldiraner, M., & Gizir, S. (2021). *School Bullying from the Perspectives of Middle School Principals*. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 294-313.

Wang, C., Li, B., Zhang, L., Liu, Y., & Xu, P. (2021). *Prosocial Behavior and Teachers' Attitudes Towards Bullying on Peer Victimization Among Middle School Students: Examining the Cross-Level Moderating Effect of Classroom Climate*. *School Psychology Review*, 1-14.



فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

**The effectiveness of differentiated instruction in developing
the concepts of atomic structures and critical thinking among
first-year middle school students**

إعداد

ضوه علي صميلي

Dawah Ali Samili

طالبة دكتوراه بجامعة الملك خالد - تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم

أ.د/ لبنى حسين العجمي

Prof. Lubna Hussein Al-Ajmi

كلية التربية - جامعة الملك خالد أستاذ المناهج وطرق التدريس

Doi: 10.21608/jasep.2025.413346

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ٥

صميلي، ضوه علي والعجمي، لبنى حسين (٢٠٢٥). فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٤٥٧ - ٥١٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام البحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين. وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وتم تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تمثلت أدوات البحث في البرنامج وفق التعليم المتمايز، واختبار تحصيلي لمفاهيم التراكيب الذرية، في الوحدات المختارة، أيضاً اختبار لمهارات التفكير الناقد، وأسفرت نتائج البحث عن أن البرنامج وفق التعليم المتمايز هو نظام للتفكير سهل جداً ولكنه فعال وبناء وأكثر إنتاجاً، ويعمل التعليم المتمايز على توجيه التفكير وتحرير العقل من النمطية والرتابة والتقليدية السائدة في تدريس العلوم والمتبعة من قبل غالبية المعلمات بشكل يناسب كل طالبة، وقدم البحث جملة من التوصيات، من أبرزها: ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم لبيان أهمية التدريس وفق التعليم المتمايز، وإبراز مزاياها التربوية، وتدريبهن على كيفية إعداد الدروس وتنفيذها وفق طريقة التعليم المتمايز. وإعداد أدلة إجرائية خاصة بالمعلمات لكيفية التدريس وفق التعليم المتمايز، والعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال استراتيجية التعليم المتمايز.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز - مفاهيم التراكيب الذرية - التفكير الناقد - المرحلة المتوسطة.

Abstract:

The research aimed to reveal the effectiveness of differentiated education in developing the concepts of atomic structures and critical thinking among first-year middle school students. To achieve the research objectives, the research used the experimental method with two groups. The research group consisted of (60) first-year middle school students, who were divided equally into the experimental and control groups. The research tools were represented in the program according to differentiated education, an achievement test for the concepts of atomic structures, in the selected units, and a test of critical

thinking skills. The research results showed that the program according to differentiated education is a very easy, but effective, constructive and more productive thinking system. Differentiated education works to direct thinking and liberate the mind from the stereotype, monotony and traditionalism prevailing in teaching science and followed by the majority of teachers in a way that suits each student. The research presented a set of recommendations, the most prominent of which are: the necessity of holding training courses for science teachers to explain the importance of teaching according to differentiated education, highlighting its educational advantages, and training them on how to prepare and implement lessons according to the differentiated education method. Preparing procedural guides for teachers on how to teach according to differentiated education and working on developing critical thinking skills among middle school students through the differentiated education strategy.

Keywords: differentiated education - concepts of atomic structures - critical thinking - middle school.

المقدمة:

يتصف القرن الحادي والعشرون بالتطور السريع في كافة مجالات المعرفة، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية المتصلة بكافة مجالات الحياة، وظهور العديد من المتغيرات العلمية والمعلوماتية والثقافية، في حين أن المعلم داخل الفصل الدراسي يواجه اختلافاً كبيراً بين التلاميذ من حيث أساليب تعلمهم، ودافعيتهم، وميولهم، وهذا يتطلب من المعلم ضرورة استخدام العديد من استراتيجيات التدريس واختيار الأنشطة التعليمية التي تساعد على تنمية مفاهيمهم العلمية ومهارات التفكير الناقد.

ولذا ينبغي تزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الحادي والعشرين، وترجع أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها التفكير الناقد إلى أن تكاملها بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم عامة، والعلوم بصفة خاصة يساعد التربويين في إنجاز العديد من الأهداف، وتمكن التلاميذ من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية لمستويات عليا بما يضمن انخراطهم في عملية

التعليم والتعلم ويساعدهم على بناء الثقة، بالإضافة إلى أنها تعدهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية في الحياة المدنية (Ken,2020)

كما أكدت الرابطة القومية لمعلمي العلوم National Science Teacher Association (NSTA) بأمريكا على دعمها لمهارات التفكير الناقد وعلى الحاجة لتضمينها في سياق تعليم العلوم، كما دعت إلى دعم هذه المهارات بما يتفق مع أفضل الممارسات في المناهج الدراسية وطرق التدريس وتنميتها لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وقد اتفق ذلك مع مشاريع إصلاح التربية العلمية وتعليم العلوم، والتي من أهمها: مشروع (٢٠٦١)، وأطلس الثقافة العلمية، والمعايير القومية للتربية العلمية، وإطار تعليم العلوم من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، ومعايير العلوم للجيل القادم (National Science & century skills) Partnership for 21st Teachers Association (NSTA), 2009; الباز، 2022، ٢٠٠٠؛ شلبي، ٢٠١٤، ٣؛ رزق، ٢٠١٥، ٩٩)

ومن مظاهر الاهتمام بمهارات التفكير الناقد عقد العديد من المؤتمرات، منها: المؤتمر السنوي الأول في تعلم مهارات التفكير الناقد المنعقد في هونج كونج في الفترة من ٢٠١٨-٢٠ فبراير ٢٠١٦ وقد استهدف عرض العديد من البحوث الخاصة بتعلم مهارات التفكير الناقد.

والمؤتمر السنوي التاسع لتعلم مهارات القرن الواحد والعشرين 9th Annual 21st Century Learning Conference المنعقد في هونج كونج بالصين في ١٠ مارس ٢٠١٧ وقد استهدف تطوير مهارات وقدرات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب والمعلمين ومن أهمها التفكير الناقد.

والمؤتمر السنوي المؤتمر الثاني عشر 12th Annual 21st Century Learning Conference المنعقد في هونج كونج بالصين في سبتمبر/٢٠٢٠ وقد استهدف تطوير مهارات وقدرات الطلاب في القرن الحادي والعشرين.

ومؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم الذي عقد في جدة - المملكة العربية السعودية في الفترة من ٦-٨ نوفمبر ٢٠٢١ الذي استهدف عرض أحدث الأفكار الخاصة بالعملية التعليمية ليتمكن جميع المعنيين من مواكبة التطبيقات الجديدة في التعليم والابتكار والريادة ومهارات التفكير الناقد.

ويساعد كل من التعليم والتوجيه المناسبين التلاميذ على اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والعادات الضرورية للتعلم وتطبيق معايير المجتمع، وهذا التوجيه يكون من مسؤوليات المعلم والمنهج الواضح

المحدد (1163, 2009, Turcan) ويعد من أهداف تدريس العلوم والتي لها أهمية كبرى لدى المتعلمين هو تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لديهم، إذ تعد مفاهيم التراكيب الذرية من أهم نواتج العلم التي يمكن بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في صورة ذات معنى؛ ولذلك أصبح التعلم ذو المعنى للمفاهيم العلمية هدفاً رئيساً من أهداف تدريس العلوم (مصطفى، 2016، ٢٩٩).

ومن مظاهر الاهتمام بمفاهيم التراكيب الذرية:

اهتمام العديد من المؤتمرات بمفاهيم التراكيب الذرية ومنها: المؤتمر العلمي الثامن للتربية العلمية " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي " (2014)، والمؤتمر العلمي التاسع " معوقات التربية العلمية: التشخيص والحلول " (2015)، والمؤتمر العلمي الثاني عشر " التربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل " (2016)، والمؤتمر العلمي الثاني عشر " التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر " (٢٠٠٨)، والمؤتمر العلمي الثالث عشر " التربية العلمية: المعلم، المنهج، والكتاب دعوة للمراجعة " (٢٠٠٩)، والمؤتمر الدولي المنعقد في إسبانيا (2023) international conference on the history of concepts، والمؤتمر الدولي المنعقد في إنجلترا (2024) threes hold concepts in practice، وقد أوصت هذه المؤتمرات بضرورة الاهتمام بتنمية مفاهيم التراكيب الذرية؛ باعتبارها المكونات الأساسية للمعرفة، والأدوات العقلية التي تساعدنا على مواجهة عالمنا المعقد.

ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد ومفاهيم التراكيب الذرية في تعليم العلوم، ونتيجة لما تتصف به غالبية تلك المفاهيم من التجريد والتعقيد، تصبح الحاجة ملحة لاستخدام طرق واستراتيجيات تدريس من شأنها أن تعين كلا من المعلمين والمتعلمين على تنمية تلك المفاهيم وتعلمها.

وتشير محمد (٢٠١٧، ٣) أن تعليم وتعلم العلوم بفروعها المختلفة وفي جميع المراحل هي من أكثر المواد حاجة لأساليب واستراتيجيات متنوعة، وبما أن كل معلم يسعى لأن يصل طلابه إلى درجة من الفهم والاستيعاب تمكنهم من حل المشكلات التي تقدم لهم، وتساعدهم على توظيف المعرفة وتوليدها، وأنه لا توجد إستراتيجية فاعلة تصلح لكل المواقف التدريسية؛ لذا كان لا بد من التأكيد على أهمية تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي والتدرج في تقديمها بما يتناسب مع نضجهم، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ومن هنا ظهر اتجاه جديد يدعو المربين إلى تنويع استراتيجيات التدريس وفق طبيعة المتعلمين داخل الصف أو ما يعرف باسم التعليم المتمايز.

وقد بدأت فكرة التعليم المتمايز تأخذ مكانتها، حينما أعلنت وثيقة حقوق الطفل التي أوصت بالتدريس المتمايز للجميع، والأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، حيث يتعلم الطلاب بأساليب مختلفة، تمكنهم من الحصول على تعليم يتناسب مع خصائصهم، ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والانجاز في إطار إمكاناته وقدراته (كوجك وآخرون، 2018، ١٢).

إذ يلقي التعليم المتمايز اهتماماً مطرداً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الفردية في التعلم، معتمدًا على دافعيته للتعلم، إذ يأخذ المتعلم دورًا إيجابيًا ونشطًا في التعلم، بما يمكنه من اتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه ذلك مدى الحياة، ومن هنا تأتي أهمية هذا النوع من التعليم في إعداد الطلاب للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، بالإضافة إلى تدريبهم على حل المشكلات، وتوفير بيئة خصبة للإبداع (توميلنسون، ٢٠١٦، ٧).

ويؤكد فريير (Ferrier, 2017, 30) أن التدريس المتمايز قائم على النظرية البنائية، فهو وسيلة لتلبية احتياجات كل المتعلمين داخل الفصل الواحد، وعلى المعلمين عمل تنوع، واختلاف في كيف، وماذا يعلمون، وكيف يقومون؛ فالتعليم المتمايز يتطلب من المعلم تقسيم المتعلمين وفقًا لمستويات الاستعدادات والقدرات لديهم؛ حيث يعمل ذلك على مراعاة وإشباع وتنمية تلك الاستعدادات، مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم، كما يساعدهم على تنمية الابتكار ويكشف عما لديهم من إبداع (Drapeau, 2014, 12).

ويعتبر التعليم المتمايز ليس استراتيجية واحدة، ولكنه مدخل للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، بحيث يتيح لكل التلاميذ الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق إعطائهم استراتيجيات، ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفقًا لحاجتهم التعليمية (Watts, et al, 2023, 303)، لذا فقد أشارت بعض الدراسات ومنها: (Goodnough, 2020)؛ (Watts, et al, 2023)؛ (محمد، 2024) أهمية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لكي تراعي الاختلاف والفروق الفردية بين التلاميذ ومن هذه الإستراتيجيات: المحطات التعليمية، مراكز التعلم، الأنشطة متدرجة الصعوبة، لوحة الخيارات، المجموعات المرنة، الأنشطة الثابتة، التعلم التعاوني، الاستقصاء الشبكي، التعلم القائم على المشكلة).

ومن مظاهر الاهتمام بالتعلم المتمايز وجود العديد من المؤتمرات:

▪ National Differentiated Instruction Conference Challenges Educators to Raise the Bar in the Classroom مؤتمر التعليم المتمايز

القومي: تحديات المعلمين لرفع مستوى الأداء في الفصل الدراسي المنعقد بالولايات المتحدة الأمريكية في ١٨ مارس ٢٠١٦.

▪ Differentiated Instruction and Assessment (Gold Coast) Conference مؤتمر التقييم والتعلم المتمايز الذي عقد في مايو ٢٠٢٠ واستهدف تعزيز الفهم والتطبيق حول مبادئ التعلم المتمايز.

▪ المؤتمر الدولي للتعلم المتمايز International Conference on Differentiated Instruction المنعقد في الفترة من ١-٢ نوفمبر ٢٠٢١ بسان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية الذي هدف إلى جمع كبار العلماء الأكاديميين والباحثين لتبادل خبراتهم ونتائج أبحاثهم في جميع جوانب التعليم المتمايز.

▪ Reflections on the 2021 Virtual Conference on Inclusive Education المنعقد بالولايات المتحدة الأمريكية في ٢٣ مارس ٢٠٢١ وأشار إلى أن افضل طرق ومداخل تعلم الطلاب حول العالم هو التعلم المتمايز.

وتعد تنمية مهارات التفكير الناقد من أهم أهداف المناهج في مراحل التعليم العام حيث يهدف برنامج الإصلاح الشامل لمناهج التعليم العام المقرر في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠، إلى تطوير المناهج الدراسية للتعليم قبل الجامعي لتتفق مع متطلبات ومهارات التفكير الناقد بمتغيراته المحلية والإقليمية والعالمية، وتسعى لتنمية ثقافة التفكير والإبداع، والحفاظ على القيم الأصيلة للمجتمع وترسيخها، والتأكيد على المواطنة الرقمية، وذلك لإعداد أجيال قادرة على المنافسة عالمياً للوصول إلى مراكز متقدمة في مجال العلوم والرياضيات والتقنيات (وزارة التعليم، ٢٠٢٢، ١٢٤).

كما تعد من أهم أهداف التعليم بالمرحلة الإعدادية، حيث أشار الإطار العام لمناهج المرحلة المتوسطة على ضرورة الاهتمام بتنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات بأسلوب علمي، وتوعيدهم على استشراف المستقبل، وتوقع العقبات والتحديات والتخطيط لمواجهةها، وتنمية قدراتهم على الابتكار والتجديد والتحليل والتواصل بفاعلية مع الآخرين، وذلك بتزويدهم بالمهارات الفكرية والعقلية المناسبة للحياة العصرية بالقرن الحادي والعشرين (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠١٢، ٥-٦).

ومما سبق بالرغم من تعدد استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة فإن طرق التدريس المتبعة في المدارس لازالت تركز على الإلقاء والمحاضرة، وتتطلب من التلاميذ حفظ المعرفة والمعلومات التي يلقيها المعلم بدون فهم، وهذا بدوره لا يسهم في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية، ومن ثم وجود انخفاض في مستوى تلك المفاهيم في

مرحلة التعليم الأساسي وتناولته العديد من الدراسات مثل دراسة العيسوي (٢٠٠٨)، دراسة عبد المتجلي (٢٠٠٩)، دراسة الفيومي (٢٠٠٩)، دراسة شاهين (٢٠١٣)، دراسة هاشم (٢٠١٣)، دراسة أحمد (٢٠١٥)، دراسة حجاج (٢٠١٦)، دراسة العقاد (٢٠١٩)، دراسة الباز (٢٠٢١).

كما أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد بالمرحلة الاعدادية إلى تدنى تلك المهارات لدى الطلاب كما في دراسات: الخميسي (٢٠١٩)؛ فتح الله (٢٠٢٠)، وأوصت باستخدام استراتيجيات تعتمد على الدور الايجابي للمتعلم مثل التعلم المتمايز ومراكز التعلم واستراتيجيات حل المشكلات والتعلم التعاوني والاستقصاء، ومن هنا نبعت فكرة البحث الذي استهدف التعرف على استخدام استراتيجية المتمايز في تعليم العلوم لتنمية مفاهيم التراكيب الذرية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدنى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وانخفاض مستوى مفاهيم التراكيب الذرية لديهن، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تعليم العلوم لتنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تعليم العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على فاعلية استخدام مدخل التعلم المتمايز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
٢. التعرف على فاعلية استخدام مدخل التعلم المتمايز في تدريس العلوم لتنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في:

- وضع قائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة طالبات الصف الأول المتوسط التي قد يستفيد منها المعلمون في التعرف على هذه المهارات والعمل على تنميتها لدى تلاميذهم، كما يستفيد منه الباحثون في هذا المجال.

- اعداد دليل المعلم الذي قد يستفيد منه معلمو العلوم في كيفية تدريس بعض موضوعات العلوم وفق مدخل التعلم المتمايز كما يستفيد منه الباحثون في نفس المجال التربوي.
- اعداد أوراق عمل التلميذ وفق مدخل التعلم المتمايز والذي قد يستفيد منها المتعلمون في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية وبعض مهارات التفكير الناقد لديهم عن طريق الأنشطة المتضمنة فيها.
- اعداد اختبار مفاهيم التراكيب الذرية الذي قد يستفيد منه المعلمون في استخدامه في تقييم تلاميذهم كما يستفيد منه الباحثون في اعداد أدوات قياس مماثلة في وحدات دراسية أخرى.
- اعداد اختبار لمهارات التفكير الناقد الذي قد يستفيد منه المعلمون في استخدامه في تقييم تلاميذهم في تلك المهارات كما يستفيد منه الباحثون أيضا في هذا المجال.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- قياس تنمية مفاهيم التراكيب الذرية وفقا لتصنيف كلاوزماير لمستويات تعلم المفهوم وتنميته والتي تتمثل في المستوى الأدنى والمستوى الأعلى.
- بعض مهارات التفكير الناقد اللازمة لطالبات الصف الأول المتوسط وفقاً لتصنيف سوز (٢٠١٤، ٢٩-٣١) والذي اشتمل على أربعة أنماط وتم الاقتصار في هذا البحث على مهارات التفكير الناقد وتمثلت مهاراته في (معرفة الافتراضات - الاستدلال - الاستنتاج - التفسير - التقويم) وفق تصنيف واظسون وجليس (Glaser, 2002, 2-11 & Watson).

- مجموعة من طالبات الصف الأول المتوسط بإحدى مدارس منطقة جازان
- الفصل الثالث والرابع (المادة وتغيراتها- الذرات والعناصر والجدول الدوري) من كتاب العلوم المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الأول.

فروض البحث:

صيغت الفروض التالية:

١. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتمايز.
٢. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة معرفة الافتراضات تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتمايز.

٣. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التفسير تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتميز.
٤. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تقويم المناقشات تعزى إلى برنامج وفق استراتيجية التعليم المتميز.
٥. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنباط تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتميز.
٦. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنتاج تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتميز.
٧. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد ككل تعزى إلى برنامج وفق التعليم المتميز.

مصطلحات البحث:

التدريس المتميز Differentiated Instruction

يُعرفه توملينسون بأنه " عملية إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، حيث يوفر استراتيجية التعليم المتميز سبل مختلفة لإتقان المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير عمليات تمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية (Tomlinson, 2001, 1).

مدخل التدريس المتميز: Differentiated Instruction Approach

يعرف مدخل التدريس المتميز بأنه مدخل تدريسي يقوم على إجراء تعديلات في أحد عناصر التدريس (المحتوى أو الإجراءات، أو المنهج) وفقاً لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث (ميوله أو استعداداته أو بروقيل التعلم الخاص به). (Hansen, 2012, 42)؛ (Tomlinson, 2016, 141)

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه مدخل للتعليم يقوم على تنويع استراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم بهدف تحقيق مخرجات تعليمية محددة بإجراءات، وعمليات، وأدوات مختلفة في ضوء بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطالبات أثناء تدريس محتوى

فصل الذرات والعناصر والجدول الدوري بمقرر العلوم بالصف الأول المتوسط بما يسهم في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية، وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

مفاهيم التراكيب الذرية:

عملية عقلية يتم عن طريقها تجريد (استخلاص) مجموعة من الصفات أو السمات أو الحقائق المشتركة بين مجموعة من الأحداث والظواهر، أو الرموز عن غيرها من المجموعات (أبو جلاله، ٢٠١٧، ١٠٥، الطيطي، ٢٠٢٠، ٣٠، علوان وآخرون، ٢٠٢٤، ٥٧).

ويمكن تعريف تنمية مفاهيم التراكيب الذرية إجرائياً بأنها تعميق مستوى المفهوم عن طريق تمييز المتعلمين بين المستويات الدنيا والمستويات العليا لتعلمه، ويقاس ذلك إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طالبات الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم المعد لذلك الغرض.

مهارات التفكير الناقد:

يذكر أبو جادو ومحمد (٢٠٢٠، ٢٣١) بأن التفكير الناقد عبارة عن "تفكير تأملي استدلالى تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء، والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد عليها عند حل مشكلة معينة، أو صنع قرار مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين".

وتعرف مهارات التفكير الناقد إجرائياً بأنها مجموعة من القدرات الإجرائية التي تساهم في تعزيز قدرة الطالبة على تحليل القضايا، وتشمل معرفة الافتراضات، حيث تتمكن الطالبة من تحديد الافتراضات الأساسية المرتبطة بمشكلة معينة. كما تشمل التفسير، الذي يمكن الطالبة من تقديم تبريرات منطقية، وتقييم المناقشات، الذي يساعده على تمييز الجوانب المهمة من الجوانب الثانوية. بالإضافة إلى الاستنباط، الذي يعزز قدرتها على استنتاج معلومات جديدة، والاستنتاج، الذي يمكنها من التحقق من صحة النتائج استناداً إلى الأدلة المتاحة.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول استراتيجيات التعليم المتمايز:

أولاً: استراتيجية التعليم المتمايز وخصائصه وإجراءات التدريس فيه:

يقصد بالمصطلح الأجنبي **Differentiated Instruction** التدريس الذي يعتمد على المعلم كمرشد وموجه للتلميذ فيعطي له تعليمات وإرشادات أما مصطلح التدريس فيقع فيه العبء الأكبر على المعلم دون تقديم تعليمات وإرشادات للتلاميذ لذا لا يمكن

استخدام هذا المصطلح في ظل توجهات ضرورة إيجابية المتعلم ونشاطه وبذلك يعد مصطلح التدريس المتمايز هو الأنسب وفق فلسفة إجراءات هذا النوع من التدريس. ويعرف هذا المدخل بأنه: مدخل منظومي لتخطيط المنهج والتدريس للمتعلمين دراسياً، فهو طريقة وتركيز العمليات التدريسية داخل الفصل الدراسي لتحقيق هدفين هما: احترام حاجات كل متعلم على حدة، وتعظيم قدرة كل تلميذ على التعلم (Eidson, 2003)، كما يعرف المدخل بأنه: مدخل تدريسي يقوم على تعرف الاحتياجات المتعلمين ومدى استعدادهم للتعلم وتحديد اهتماماتهم المختلفة، ثم الاستجابة لهذه الاختلافات في الاحتياجات والاستعدادات والاهتمامات من خلال عناصر عملية التدريس بحيث تتمايز عناصر التدريس لتقابل تمايز واختلاف المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد؛ وذلك ليقدم للجميع فرصاً متكافئة لحدوث التعلم (الصباغ، ٢٠٢٠، ٣٩؛ عبد العال، ٢٠٢٣، ١٥٤).

ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن مدخل التدريس المتمايز يتصف بالخصائص الآتية:

- يتطلب من المعلمين تصميم خطط تدريسية وفق استعدادات أو ميول أو بروفيل التعلم الخاص بكل متعلم.
 - يتطلب من المعلمين أن يعدلوا في عناصر المنهج (المحتوى أو الإجراءات أو المنتج) لتتلاءم مع خصائص المتعلمين.
 - يوفر للتلاميذ العديد من مصادر التعلم، مما يتيح لهم فرصاً لاختيار ما يروونه مناسباً لتحقيق احتياجاتهم التعليمية المختلفة.
- ويعتمد هذا النوع من التدريس على المبادئ والأسس الآتية: (Broderick, et al, 2015, 196؛ توملينسون، ٢٠٠٥، ١١-١٧؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٧-٤٣؛ Ernest, et al., 2011, 38؛ الرشدي، ٢٠١٥، ١١-١٢)
- المتعلم والمعلم متعاونان في التعلم ويعملان معاً بشكل مرن.
 - المعلم منسق وميسر لعملية التعليم، والمتعلم هو أهم محاور العملية التعليمية.
 - المشاركة الإيجابية والفعالة بين جميع المتعلمين في عمل يتميز بالاحترام المتبادل.
 - المعلم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويقدرها ويبني عليها.
 - المعلم يعدل عمليات تنفيذ استجابة لاستعداد المتعلم، وميله، وأسلوبه التعليمي.
- ويفرض مدخل التدريس المتمايز ادخال بعض التكيفات على عناصر المنهج (Pham, 2012, 16):

ففي المحتوى يتم اختياره بعد تحديد الأفكار الرئيسية في موضوع التعلم يمكن للمعلم تقديم المعلومات الشارحة لتلك الأفكار الرئيسية بأكثر من طريقة، كما يمكن للمعلم عرض المحتوى بأكثر من طريقة.

كما يمكن إثراء المحتوى واختصار بعض المعلومات الموجودة على ألا تمس الفكرة أو الأفكار الأساسية المطلوب تعلمها في هذا الموضوع، ويستخدم ذلك حينما يبدي بعض المتعلمين استعدادًا مبكرًا للموضوع محل الدراسة؛ لذلك فلا بد أن يختصر الجهد للتأكد من إتقانهم أساسيات الموضوع، ثم بعد ذلك يتم تقديم أنشطة إثرائية تمكنهم من اكتشاف تفاصيل أكثر عمقًا أو اتساعًا حول ذلك الموضوع (Wormeli,2017,90).

وتقديم المواد المقروة في صورة مستويات قرائية مختلفة، أو نصوص مسجلة، أو تقديم الأفكار في صورة مسموعة ومرئية، وإعطاء حقائب تعليمية، أو كروت مهام، كما يمكن تكوين مجموعات صغيرة أو مجموعات متماثلة القدرات لإعادة تدريس الأفكار التي قد يجد فيها بعض التلاميذ صعوبة أو عمل إثراء لمهارات التفكير لدى المتعلمين، فيعد التدريس المبدئي لتقديم المعلومات الأساسية في موضوع دراسي، يقوم المتعلم باستلام البحث الإضافي المرتبط بالموضوعات التي يختارونها (Hansen,2022,42).

كما يمكن إجراء التمايز في الأنشطة من خلال: (عبد الوهاب، 2020، ٦٨٥؛ Corley,2005,14).

الأنشطة المتدرجة Tiered Activities: وهي أنشطة تدور حول نفس المفاهيم والمهارات، ولكنها تتدرج في مستويات الدعم المقدمة للتلاميذ أو التعقيد أو التحدي (Bergman,2016,6-7)، تستخدم حينما يكون هناك تلاميذ تختلف مستوياتهم المعرفية أو مهارية ويدرسون نفس المفاهيم ويتعلمون مهارات معينة؛ لذلك يقوم المعلم بتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات، بحيث يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه ويتدرج في الأنشطة وفق سرعته.

خليط من الأنشطة الفردية والمجموعات الصغيرة والتعليم الجماعي للفصل كله، والاختلاف في طول الوقت متاح للتلاميذ لإكمال الأنشطة، كما يمكن أن تعطى الفرصة للتلاميذ لاختيار مصادر تعلمهم الخاصة (Hansen,2012,42).

وتوفير مجموعة من الأركان (الرياضيات، العلوم، القراءة....)، التي يصممها المعلم بشكل يتوافق مع اهتمامات التلاميذ، ويزودها بمصادر التعلم المناسبة، أو بالأجهزة والأدوات التي تسمح للتلاميذ بتنمية مهاراتهم وتحقيق أهدافهم، ومن

الممكن أن يوجه التلميذ إلى أحد هذه المراكز باختياره، أو بتوجيه مقصود من معلم لمعالجة صعوبة تعليمية معينة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٠-١٢٢).

كما يمكن إجراء التمايز في التقويم وذلك من خلال: استخدام أشكال متعددة من التقويم، مثل: كتابة تقارير، أو اجتياز اختبارات أو إلقاء كلمة وعرض بيانات، أو إجراء مقابلة كما أن التقويم يمكن أن يجرى بصورة مستمرة (قبل- أثناء- بعد) عملية التدريس، ويرتبط به تغذية راجعة فورية للتلاميذ (عبد الوهاب، ٢٠١٠، ٦٨٦). وفي هذه الحالة يستخدم المعلم مقاييس التعليم المتدرجة Rubrics لتقييم جهود التلاميذ، مع تشجيع التلاميذ على اختيار الطريقة التي يريدون التعبير بها عما تعلموه من الدراسة (Hansen, 2012, 42).

إجراءات مدخل التدريس المتمايز:

توجد مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها في التدريس المتمايز والتي

تتمثل في: (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٩، ١٠٩؛ عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٩)

- التقويم القبلي لتحديد المعارف السابقة، والميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم والخلفيات الثقافية، وذلك للإجابة عن سؤالين هما: ماذا يعرف كل طالب؟ وماذا يحتاج كل طالب؟
 - تصنيف الطلاب في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي وفق خصائص مشتركة.
 - تحديد أهداف التعلم واختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم.
 - تنظيم البيئة بطريقة تتلاءم مع جميع التلاميذ في كل المجموعات.
 - اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلاب أو المجموعات.
 - تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.
 - إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم.
- ويمكن أن يتم التمايز في كل خطوة من خطوات التعليم وذلك عن طريق:**
- مجالات الأهداف: يمكن أن يضع المعلم أهدافاً متميزة للتلاميذ، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض التلاميذ وبأهداف تحليلية لدى الآخرين وبذلك تمت مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ وعلى حسب مستوياتهم العقلية.
 - مجال الأساليب: يمكن أن يكلف المعلم بعض التلاميذ بمهام في التعلم الذاتي كأن يقوموا بدراسات ذاتية وعمل مشروعات وحل مشكلات في حين يكلف تلاميذ آخرين بأعمال يدوية وهكذا.

- في مجال المخرجات: ينوع المعلم في أساليب تقديم الأهداف حسب التفاوت العقلي بحيث يكون التعليم المتمايز مرتبطاً باستخدام أساليب تدريس تسمح بتنوع المهام والنتائج التعليمية كأن يكفي بمخرجات تعليمية محدودة يحققها بعض التلاميذ في حين يطلب من الآخرين مخرجات أكثر عمقاً.

أدوار كل من المعلم والمتعلم في مدخل التدريس المتمايز:

(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٤٥، 21-22؛ Tomlinson, 2016)

جدول (١) يوضح أدوار المعلم والمتعلم في التعليم المتمايز

م	دور المعلم	دور المتعلم
١	يخطط لتنويع التدريس من أول يوم في الدراسة إن لم يكن قبل الدراسة	يستخلص المتعلم أهداف التعلم وما يدور في الفصل، ويتقبل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعضهم ولا يعتبر ذلك تفضيلاً منه للبعض.
٢	يهتم المعلم بتقييم إنجازات كل متعلم، حتى يتعرف احتياجاته.	يقدم المتعلمين معلومات تشخيصية، ويضعوا قوانين صفية، تساعد في عملية صناعة القرارات.
٣	ينظم بيئة الصف أثناء تنفيذ الدروس، ويشارك المتعلمين بما يتناسب مع الاستراتيجيات التي سوف يطبقها، وإدارة الوقت حتى لا تغطي فترات متميزة التدريس على فترات معاملة الفصل كوحدة متكاملة.	يعزز المتعلم الثقة بنفسه وقدراته على تحقيق ما يطلب منه من أعمال، وقبول التحدي وبذل الجهد للارتقاء بمستواه ولا يرتضي بمستوى التلميذ المتوسط.
٤	يركز على الأفكار الأساسية، والإجراءات، والنواتج.	يستخدم المتعلمون الوقت بفاعلية، ويسمحوا للمعلمين أن يعرفوا متى تكون المهمات صعبة أو سهلة، ومتى يحتاجون إلى مساعدة، ومتى يكونون مستعدين للعمل بمفردهم.
٥	يراعي قدرات وميول وأنماط تعلم المتعلمين، ويُعد لذلك الأدوات المناسبة	يتعود المتعلم على كثرة وتنوع عمليات التقييم وأساليبه.

وتتعدد إستراتيجيات استراتيجيات التعليم المتمايز تلبية للاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين، ومن هذه الاستراتيجيات المجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، والأنشطة الثابتة، ومراكز التعلم، والمحطات التعليمية، التعلم التعاوني، والاستقصاء الشبكي، التعلم القائم على المشكلة، وسيتم تناول بعضها بالتفصيل في دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة الطاقة بمقرر العلوم بالصف الأول الإعدادي. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعليم المتمايز، وأثبتت أنه يمكن أن يحقق العديد من نواتج التعلم ومنها:

دراسة الباز (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متبايني التحصيل في مادة العلوم، وللتحقق من هدف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الكائنات الحية ومقاييس عادات العقل وتم تطبيقهم على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقاييس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد (٢٠١٥) والتي استهدفت التعرف على فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالسعودية، وللتحقق من هدف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي في مفاهيم التراكيب الذرية في وحدة " القوى والطاقة "، ومقياس للاتجاه نحو العلوم، وتم تطبيقها على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة شقيق (٢٠١٦) وقد استهدفت التعرف على فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسئول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، وللتحقق من هذا الهدف تم إعداد اختبار المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية، ومقياس اتجاه المحافظة على البيئة، وتم تطبيق الأدوات على مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال بجامعة طنطا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا

بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار المعرفة العلمية القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الاتجاه نحو الحفاظ على البيئة القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة الشهراني (٢٠١٩) والتي استهدفت تحديد فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

في حين استهدفت دراسة أحمد (٢٠٢٠) تقصي فاعلية وحدة مقترحة في النانو تكنولوجي قائمة على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية الثقافة العلمية والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ذوي أساليب التعلم المختلفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار الثقافة العلمية، ومقياس الدافعية نحو التعلم وتم تطبيقهم على مجموعة من طالبات الصف الأول المتوسط بلغ عدد أفرادها ٥٨ تلميذاً وتلميذة بمحافظة أسوان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الثقافة العلمية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة أحمد (٢٠٢٠) والتي استهدفت التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان، وللتحقق من هدف الدراسة تم إعداد اختبار مفاهيم التراكيب الذرية المصور، وتم تطبيقه على مجموعة من أطفال الروضة بلغ عددها ٣٠ طفلاً وطفلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التراكيب الذرية البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح تعدد وتنوع المراحل التدريسية التي تم فيها استخدام مدخل التعليم المتمايز كما في مرحلة رياض الأطفال مثل دراسة محمد (٢٠٢٠)، ومرحلة التعليم الأساسي ومنها دراسة الباز (٢٠١٤)، دراسة محمد (٢٠١٥)، دراسة الشهراني (٢٠١٩)، دراسة أحمد (٢٠٢٠)، كما تم استخدامه في المرحلة الجامعية ومنها دراسة شقير (٢٠١٦) وذلك يشير إلى أن هناك اتجاه قوي يؤكد على أهمية النظر إلى احتياجات المتعلم، كأساس لتصميم التدريس،

كما يؤكد على أن لكل تلميذ خصائص (ميول - استعداد- بروفيل تعلم) تميزه عن غيره من التلاميذ داخل الفصل الواحد.

ومما تقدم يتضح أن مدخل التدريس المتمايز مبني على فلسفة في التدريس، وليس على استراتيجية تدريسية معينة، لذلك لا توجد استراتيجية واحدة صحيحة للتدريس المتمايز، ولكن هناك خطوات عريضة للتمايز الجيد، التي يمكن أن تؤدي إلى التدريس الناجح للمتعلمين المتنوعين، وهذا يتطلب من المعلمين دمج العديد من استراتيجيات التدريس الجيدة في شكل مبتكر أو ذي معنى، ليناسب احتياجات المتعلمين المتنوعة، فالفصل الدراسي المتمايز جيداً هو الذي يتركز حول العناصر الأساسية للمنهج، ولكن مع تعديل هذه العناصر لتستجيب لحاجات المتعلمين المتنوعة.
ثانياً: مفاهيم التراكيب الذرية ماهيتها، وخصائصها، وأهميتها، ونموها:

تعد مفاهيم التراكيب الذرية من أهم نواتج العلم التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية، ويعد تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى المتعلمين هدفاً رئيساً للتربية العلمية في جميع مراحل التعليم المختلفة.

ويعرف المفهوم العلمي بأنه فئة من المعلومات أو المثيرات فيها خصائص مشتركة، ويتضمن ذلك عمليتي التمييز والتعميم كما يتضمن عملية التصنيف، وهذه المعلومات أو المثيرات التي يتم تمييزها وتعميمها ثم تصنيفها إلى فئات لما بينها من خصائص مشتركة قد تكون أشياء أو أحداثاً أو أشخاصاً أو أفكاراً أو غير ذلك (أبو حطب صادق، ٢٠٠٠، ٦٣٣).

ويعرف بأنه: صورة ذهنية لمجموعة من الأشياء أو الحقائق عند معرفة الأشياء ككل وخصائصها المشتركة، فالتعريف بالكلمة أو الرمز أو المصطلح هو الدلالة اللفظية للمفهوم (11، Carpenter, 2008)، (الطيبي، ٢٠١٠، ٤٧، علوان وآخرون، ٢٠١٤، ٥٧)

وتتفق معظم تعريفات المفهوم على أن:

- المفهوم العلمي عبارة عن تصور عقلي وعملية عقلية منظمة تميز بها الأشياء المشتركة وتصنفها من خلال إدراك السمات المشتركة والتمييز بين الخصائص المتغيرة والقدرة على التطبيق في مواقف جديدة.
- المفهوم العلمي يربط بين مجموعة من الأشياء التي تشترك في صفات معينة.
- المفهوم العلمي مجموعة من المعلومات (حقائق) والأفكار والتي يعبر عنها باسم أو مصطلح أو رمز.

ويمكن تعريف تنمية مفاهيم التراكيب الذرية إجرائياً بأنها تعميق مستوى المفهوم عن طريق تمييز المتعلمين بين المستويات الدنيا والمستويات العليا لتعلمه، ويقاس ذلك

إجراءً بالدرجة التي يحصل عليها طالبات الصف الأول المتوسط في اختبار المفاهيم المعد لذلك الغرض.

وتتميز مفاهيم التراكيب الذرية بمجموعة من الخصائص هي: (Howard, 1987, 4), الشربيني وصادق، ٢٠٠٠، ٦٧-٦٨، زيتون، ٢٠٠٦، ٧٨-٧٩، العلواني، ٢٠٠٨، ١٦، الطيطي، ٢٠١٠، ٤٦، أبو عاذرة، ٢٠١٢، ٣٠)

- لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميزة التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميزه عن غيره من مفاهيم التراكيب الذرية الأخرى.
- تكوين مفاهيم التراكيب الذرية ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى الأخرى وذلك لنمو المعرفة العلمية ولنضج الأفراد.
- إنها قليلة العدد نسبياً إذا ما قورنت بالحقائق حيث يحتوي العلم علي عدد من المفاهيم أقل بكثير من الحقائق العلمية.

وللمفاهيم العلمية أهميتها فقد أشار هوارد (Howard, 1987, 6-13) إلى الدور الذي تقوم به المفاهيم في السلوك الإنساني والذي يتمثل في أنها تساعد في اختزال التعقد البيئي: فتعلم المفاهيم يساعد المرء على إدراك التشابه أو الاختلاف بين مجموعة من المثيرات البيئية وإلا سوف يجد صعوبة في التعامل مع هذه المثيرات كحالات خاصة، وتسهيل عملية التعلم: لا يمكن لعملية التعلم المدرسي أن تحقق نجاحاً إلا إذا كان المتعلم لديه ثروة من المفاهيم والمبادئ، وتوجيه النشاط التعليمي: حيث يمكن استخدام المفاهيم والمبادئ لمعرفة ما يمكن عمله مقدماً، فوضع الشيء في الفئة الصحيحة تساعد المتعلم في الوصول إلى قرارات وحلول للمشكلات، وحل المشكلات: تستخدم المفاهيم للتعامل مع المشكلات الكثيرة في الحياة اليومية وفي العمل والبحث العلمي وبمجرد تصنيف المشكلة يكون الفرد في طريق الحل، والاستنتاج أو الاستدلال: حيث أن المفاهيم تساعد الناس على فهم وإدراك العالم من خلال السماح لهم بالاستنتاج، وتشكيل وفهم الافتراضات: حيث أن الافتراض عبارة مكونة من مفهومين متصلين يذكران شيئاً عن العالم وتتم صياغة العديد من القوانين العلمية كافتراضات.

مفاهيم التراكيب الذرية وبعض المصطلحات:

توجد عدة مصطلحات شائعة ترتبط بالمفاهيم، وكثيراً ما يحدث بينها تداخل، وهذه المصطلحات هي نمو المفهوم، واكتساب المفهوم، تكوين المفهوم. يشير كلوزماير (Klausmeier, 1980, 4) إلى أن تكوين المفهوم لدي المتعلمين يتأثر بأربعة عوامل هي:

- طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.
 - الأساس الذي تم عليه الربط بين الصفات المكونة للمفهوم.
 - عدد الصفات المكونة للمفهوم.
 - الأسلوب الذي قدمت فيه الأمثلة المتعلقة بالمفهوم هل كانت إيجابية أم سلبية؟ مدعمة برسوم توضيحية أم لا؟، هل الخبرات المقدمة مباشرة أم غير مباشرة؟
- ويعرف تكوين المفهوم** كما أشار إليه " فيجو تسكي " بأنه نشاط معقد تمارس فيه جميع الوظائف العقلية الأساسية ولا تعني ممارسة الفرد لهذه الوظائف أنه تعلم المفهوم وذلك لأنه أثناء هذه الممارسة لا يكون قد توصل إلى ما ينتمي للمفهوم ومالا ينتمي إليه.

أما اكتساب المفهوم فقد أشار جابر (١٩٩٨، ٢٨٧) إلى أنه عملية البحث عن الخصائص وحصر تلك التي تستخدم في التمييز بين الأمثلة واللا أمثلة في الفئات المختلفة مع إجراء تعميم لهذه الفئات في مواقف تالية، بينما أشار سابو (Sabo, 2018, p64) إلى اكتساب المفهوم بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يمر بها المتعلم للتعرف على ملامح وطبيعة هذا المفهوم، وكذلك الخصائص المميزة له.

أما نمو المفهوم فيعرفه ليبب (١٩٧٤، ١٢) بأنه تعميق مستوي المفهوم والانتقال به من المستويات الدنيا الى المستويات الأعلى الأكثر دقة والأكثر شمولاً والأكثر قدرة علي التمييز والتفسير.

في حين وصفه الدمرداش (١٩٨٧، ٢٣) بأنه مجموعة من الحلقات المتصلة التي يزداد اتساعها باستمرار كلما بنيت خبرات جديدة على الخبرات القديمة الموجودة لدى الفرد.

ويوضح حيدر وعبانية (١٩٩٦، ٣٦) أن عملية نمو المفهوم عملية متدرجة وتنمو وتتطور بشكل مستمر، وتزداد معرفة المتعلم بالمفهوم بشكل أكثر عمقا كلما تعرض إلى خبرات إضافية متعلقة بالمفهوم فالمفاهيم تبدأ عادة صغيرة ومحددة ثم تكبر وتزداد اتساعا وعمقا كلما زادت خبرات الفرد ونضج عقليا. حينئذ تزداد قدرته علي إدراك خصائص المفهوم والتمييز بين المفاهيم وإدراك العلاقة بين المفاهيم وغيرها من المفاهيم.

ومما سبق يتضح أن عملية نمو واكتساب المفهوم أعم وأشمل من تكوين المفهوم، وأن عملية اكتساب المفهوم لا تتوقف عند مرحلة معينة بل إنها تستمر وتتقدم مع تقدم ونمو المتعلم حيث أنه مع نمو المتعلم ونضجه يتعرف علي المزيد من خصائص وصفات المفهوم والمزيد من الأمثلة التي تنتمي إليه . وهذا يؤكد أن عملية نمو المفهوم تستمر بنمو المتعلم ونضج عقله.

أما مستويات نمو مفاهيم التراكيب الذرية:

لقد حدد كلايوزمير بين مستويين في تعلم مفاهيم التراكيب الذرية (Klauser, 1980, 37):

١ - المستوى الأدنى: ويتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة للمفهوم.

٢ - المستويات العليا: ويتمثل تعلم المفاهيم في (تعريف المفهوم بخصائصه المحددة، التمييز بين الخصائص المميزة والخصائص غير المميزة للمفهوم، التمييز بين الأمثلة المطابقة، والأمثلة غير المطابقة على أساس الخصائص المحددة للمفهوم، وتحديد المفاهيم العليا التي يندرج تحتها المفهوم الفرعي والمفاهيم الدنيا التي تندرج تحتها.

ونظرًا لأهمية مفاهيم التراكيب الذرية فقد تعددت الدراسات التي اهتمت بتنميتها

ومنها:

دراسة أحمد (٢٠١٥) والتي استهدفت التعرف علي أثر استخدام نموذج رحلة التدريس في تدريس العلوم لاكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمفاهيم الذرة وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي، وتم إعداد اختبار تحصيلي لقياس اكتساب مفاهيم التراكيب الذرية في مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) واختبار مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة - الأصالة - المرونة - الحساسية للمشكلات) وتم تطبيق الاختبارين علي مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والتي تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية علي تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب مفاهيم التراكيب الذرية وكذلك في اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

ودراسة حجاج (٢٠١٦) التي استهدفت التعرف علي فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تعلم العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري واكتساب مفاهيم العلوم لدي طالبات الصف الأول المتوسط. وتم إعداد اختبار اكتساب مفاهيم التراكيب الذرية في ضوء المهمات الآتية (التدريب الاستجابي- الترابطات الحرة- أسلوب الأمثلة - النموذج الإستقبالي- القدرة علي التعميم) وكذلك اختبار مهارات التفكير البصري المتمثلة في (التعرف علي الشكل - تحليل الشكل- إدراك العلاقات - تفسير الشكل- استنتاج المعنى). وتم تطبيق تلك الأدوات علي مجموعة من طالبات الصف الأول المتوسط وقسمت هذه المجموعة إلي مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة علي اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم العلمية وكذلك تنمية مهارات التفكير البصري لديهم.

دراسة الطارونيه (Al-Tarawneh, 2016) استهدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية الألعاب التعليمية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وتم إعداد اختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية في ضوء التصنيف المعرفي لبلوم وذلك على مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي بلغ عددهم (٥٢) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية الألعاب التعليمية في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية للمفاهيم العلمية وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار اكتساب مفاهيم التراكيب الذرية البعدي.

دراسة تركي (٢٠١٧) والتي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية والمهارات العلمية لدى طلاب الصف التاسع بالأردن، وللتحقق من هدف الدراسة تم إعداد اختبار مفاهيم التراكيب الذرية وبطاقة ملاحظة المهارات العملية، وتم تطبيقهم على مجموعة قوامها ١٣٧ طالباً وطالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التراكيب الذرية وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة العقاد (٢٠١٩) والتي استهدفت التعرف على فاعلية التصميمات العلمية التعليمية في تنمية مستوى تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية اختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية في وحدتي "الطاقة والتنوع والتكيف في الكائنات الحية" عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وتم تطبيقهم على مجموعة الدراسة والتي تكونت من ٦٠ تلميذاً وتلميذة، والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمود وآخرون (٢٠١٩) والتي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية خرائط العقل في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية ومهارات التفكير الاستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في غزة، ولتحقيق

أهداف البحث تم اعداد، اختبار مفاهيم التراكيب الذرية واختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وتم تطبيقهم على مجموعة الدراسة والتي تم تقسيمها إلى المجموعة التجريبية والتي اشتملت على (٣٨) طالبة والأخرى ضابطة والتي اشتملت على (٣٨) طالبة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية خرائط العقل في مادة العلوم تنمية مفاهيم التراكيب الذرية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة أحمد (٢٠٢٠) والتي استهدفت التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان، وللتحقق من هدف الدراسة تم إعداد اختبار مفاهيم التراكيب الذرية وتم تطبيقه على مجموعة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم من ٥ - ٦ سنوات بالروضة الأولى بصيبا بالسعودية، وتم التطبيق على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم ٣٠ طفل وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها ضابطة (١٥) طفلاً، وأخرى تجريبية (١٥) طفلاً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مفاهيم التراكيب الذرية وذلك لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

دراسة الباز (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف التاسع المعاقين سمعياً. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار مفاهيم التراكيب الذرية وبطاقة ملاحظة مهارات تصميم النماذج، ومقاييس اليقظة العقلية، وتم تطبيقهم على مجموعة الدراسة والتي تكونت من (١١) تلميذاً، فُتِمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة (٦) تلاميذ درست بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية (٥) تلاميذ درست باستخدام التعليم القائم على الظواهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية كل من: مفاهيم التراكيب الذرية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية.

ومن خلال العرض السابق يتضح تنوع الاستراتيجيات ونماذج التدريس التي استخدمت لتنمية للمفاهيم العلمية منها نموذج رحلة التدريس كما في دراسة أحمد (٢٠١٥)، الخرائط الذهنية كما في دراسة حجاج (٢٠١٦)، الألعاب التعليمية كما في دراسة الطارونيه (Al-Tarawneh, 2016)، العصف الذهني كما في دراسة تركي (٢٠١٧)، التصميمات العلمية التعليمية كما في دراسة العقاد (٢٠١٩)، خرائط العقل كما في دراسة محمود وآخرون (٢٠١٩)، التعليم المتمايز كما في دراسة أحمد (٢٠٢٠)، التعليم القائم على الظواهر كما في دراسة الباز (٢٠٢١).

في حين أن بعض الدراسات اهتمت بتنمية مفاهيم التراكيب الذرية ولكنها اتخذت من تصنيف بلوم معياراً لقياس تنمية مفاهيم التراكيب الذرية؛ حيث نظرت هذه الدراسات إلى تنمية المفهوم على أنه تحصيل للمفاهيم العلمية كما في دراسة أحمد (٢٠١٥)، دراسة الطاروني (Al-Tarawneh, 2016)، دراسة تركي (٢٠١٧)، دراسة العقاد (٢٠١٩)، وهناك من الدراسات التي تناولت قياس تنمية مفاهيم التراكيب الذرية في ضوء مراحل تعلم المفهوم لكلاوزماير ومنها دراسة محمود وآخرون (٢٠١٩)، دراسة بريك (٢٠٢٠)، دراسة الباز (٢٠٢١). وقد أوصت جميع الدراسات بضرورة تنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لأنها تمثل الأدوات العقلية للتفكير وأساس بناء المعرفة العلمية.

مهارات التفكير الناقد:

تعددت تعريفات التفكير الناقد بسبب كثرة وجهات النظر والنظريات التي تناولته فعرفه واطسون - جليسر في القمش والجوالدة (٢٠١٦، ٩٨) بأنه فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز إلى النتائج و يتضمن ثلاث جوانب هي:

- الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على موثوقيتها.
 - تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة وأيهما يسهم في التوصل إلى نتائج مقبولة.
 - مهارات استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة.
- عرف أيضاً على أنه مهارة فردية لإنتاج وتقويم النتائج اعتماداً على الأدلة، أو هو عملية فحص وتقييم المعرفة عن طريق تحليل الأفكار والمعلومات (Yaiche, 2021, 74).

وتعد مهارات التفكير الناقد من أهم أهداف تعليم العلوم في جميع المراحل ومن أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى الطلاب حيث أشار كرنانجا (Karanja, 2021, 231) أن لها دور كبير في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب مثل مهارات التفكير العليا والابداعي واتخاذ القرار، كما تسهم في جعلهم مواطنين مؤثرين في المجتمع.

وتعمل أيضاً على تنمية قدرات الطلاب على تحليل المشكلات واستنتاج حلول لها بجانب كونها محفز قوى يسهم في تنمية تعلم الطلاب، كما تسهم في بناء مواطنين مثقفين لديهم القدرة على اتخاذ قرارات متعددة (Poblete, 2021, 23).

٣ تصنيفات مهارات التفكير الناقد:

ولمهارات التفكير الناقد تصنيفات متعددة منها:

تصنيف أدل ودنيل (Daniels,1991&Udall) الذي صنفها إلى ثلاث مهارات في محمود (٢٠٠٣: ٣٨)، هي:

- **مهارات التفكير الاستنباطي:** وتضم مهارات: استنباط نتائج من مقدمات، والتعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستنباط، والتمييز بين النتائج المترتبة وغير المترتبة في عملية استدلال من مقدمات.

- **مهارات التفكير الاستقرائي:** وتضم مهارات: استقراء نتائج من معطيات، ووضع فرضيات التنبؤ في ضوء معطيات.

- **مهارات التفكير التقييمي:** وتضم مهارات: إقامة الأدلة، وتقييم الحجج، والتعرف على أخطاء التفكير (التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالمشكلة وتلك غير المرتبطة بها، التعرف على العناصر غير المعلنة (تحديد المشكلة، تحديد الأسباب أو الدوافع والافتراضات).

تصنيف واطسون وجليسر (Glaser,2002,2-11 & Watson) الذي صنفها إلى خمس مهارات هي:

- **الاستدلال / الاستنباط:** قدرة المتعلم على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

- **معرفة الافتراضات:** قدرة المتعلم على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

- **الاستنتاج:** قدرة المتعلم على استخلاص نتيجة معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على ادراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

- **التفسير:** قدرة المتعلم على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقدير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا، وهو أيضاً الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف، والمعطيات والتجارب، والقواعد، والمعايير، والإجراءات.

- **تقويم الحجج:** قدرة المتعلم على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

تصنيف فاسيون وجانكارلو وفاسيون وجياتين (Facione Giancarlo, 1995, 1-25 & Gainen)، وعجوة، والبنّا (٢٠٠٠، ١٢-١٦)، والقمش والجوالدة (٢٠١٦، ١٠٦) الذي صنفها إلى خمس مهارات هي:

- **التحليل:** ويشير إلى المهارة التي تمكن الفرد من كشف وتحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات، والأسئلة، والمفاهيم، والصفات، وله مهارات فرعية منها فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

- **الاستنتاج:** وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي فحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

- **الاستدلال الاستنباطي:** وهو المهارة التي تمكن الفرد من يعمل القياسات المنطقية المولدة أو المستمدة من فئة أو تصنيف ما وحدها، ولكن تمكنه كذلك من عمل البراهين الجبرية الهندسية والنظرية وكذلك الاقتراحات العامة والاستنتاجات القائمة على مبادئ التحويل والعكس والتطابق.

- **الاستدلال الاستقرائي:** وهي المهارة التي تعنى أن استنتاج الحجة يكون مبررا لكنه ليس ضروريا أو محتوما من خلال الصحة المفترضة للمقدمات المنطقية مثل الاثبات العلمي.

- **التقويم:** يشير إلى المهارة التي تمكن الفرد من تقدير مدى الثقة في الفقرات أو الأشكال الأخرى التي تكون وصفا لإدراك أو خبرة أو موقف أو حكم أو اعتقاد أو رأي، وكذلك تقدير القوة المنطقية للعلاقات الاستنتاجية والحقيقية بين الفقرات والصور والتمثيلات، وتتضمن مهارات فرعية هي تقدير الادعاءات أو المتطلبات وتقدير الحجج.

وقد تم تبني تصنيف واطسون وجليسر (Watson Glaser,2002) في البحث الحالي.

البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم، ويمكن تصنيفها كما يأتي:

- بحوث ودراسات اهتمت باستخدام أنشطة، أو مداخل أو نماذج أو استراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومنها:

وهدف دراسة رزق (٢٠١٥) إلى تعرف فاعلية استخدام مدخل STEM التكاملي في تعلم العلوم لتنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات اتخاذ القرار في مقرر التربية البيئية لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جميع الشعب العلمية والأدبية، وقد طبقت الدراسة على مجموعة من طلاب الفرقة الأولى قوامها (٦٣) طالبًا اختيروا كمجموعة تجريبية؛ حيث اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ودرست تلك المجموعة عدد من المشكلات البيئية (الطاقة النظيفة - المخلفات الصلبة) في صورة مشروعات من خلال مدخل STEM التكاملي، وبتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الناقد - مقياس

مهارات اتخاذ القرار) قبلًا وبعدًا على مجموعة الدراسة توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب.

وهدف دراسة هونج وعثمان (Hiong & Osman, 2015) التعرف فاعلية استخدام مدخل التكامل بين البيولوجي والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (BTEM) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة البيولوجي لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بماليزيا، وقد استخدمت الدراسة طريقتي التعلم القائم على المشكلات، والتعلم القائم على الاستقصاء من طرق مدخل STEM لتعليم الطلاب موضوع الزراعة المستقبلية، كما استخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد (المعرفة الرقمية، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعال، والإنتاجية العالية، والقيم الروحية والنبيلة)، وبتطبيقه قبلًا وبعدًا على مجموعة الدراسة أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية مدخل BTEM في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

دراسة الخميسي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات التعاوني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار مهارات التفكير الناقد (التفكير الناقد- التواصل والتعاون - المواطنة الرقمية) وبتطبيقهم على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها (٦٦) تلميذة التي قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (٣٣) تلميذة ومجموعة ضابطة (٣٣) تلميذة توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لإختبار مهارات التفكير الناقد والتواصل والتعاون والمواطنة الرقمية لصالح درجات تلميذات المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات التعاوني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة سنه (Singh, 2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

من خلال العرض السابق يتضح استخدام العديد من الدراسات مداخل واستراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات مهارات التفكير الناقد، كما في دراسات: رزق (٢٠١٥)، وهونج وعثمان (Hiong & Osman, 2015)، والخميسي (٢٠١٩)،

وسناه Singh, ٢٠٢١))، وتوصلت تلك الدراسات إلى فاعلية بعض المعالجات التدريسية القائمة على الدور النشط للمتعلم (مدخل STEM و STEAM و BTEM التكاملي، وإستراتيجية حل المشكلات التعاوني) في تنمية مهارات التفكير الناقد. واهتمت العديد من البحوث والدراسات بإعداد منهج أو برنامج أو وحدة أو إستراتيجية مقترحة، وتعرف فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد، كما في دراسات: طه (٢٠١٩)، الرافعي، وفؤاد، والياس (٢٠٢٠)، سليمان (٢٠٢٠)، فتح الله (٢٠٢٠) وتوصلت نتائج تلك الدراسات إلى فاعلية البرامج أو الوحدات المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. تبني بعض الدراسات تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والتواصل من مهارات التفكير الناقد كما في دراسات: هونج وعثمان (Hiong & Osman, ٢٠١٥)، الخميس (٢٠١٩)، سليمان (٢٠٢٠) وتوصلت الى فاعلية نماذج واستراتيجيات تدريسية تقوم على الدور الايجابي للمتعلم ومراعاة الفروق الفردية وانماط التعلم لدى الطلاب.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي ذات التصميم شبه التجريبي لملاءمته لموضوع البحث، والمصمم على أساس وجود مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين (جابر وكاظم، ٢٠٠٩م، ص ٢٠٨). وذلك بهدف معرفة فاعلية برنامج التعليم المتمايز (المتغير التجريبي) على تنمية مفاهيم التراكيب الذرية (المتغير التابع الأول)، وعلى تنمية مهارات التفكير الناقد (المتغير التابع الثاني) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث: "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث" (عبيدات، ٢٠٠٦م، ص ١٦٣)، وقد شمل مجتمع البحث جميع طالبات الصف طالبات الصف الأول المتوسط اللاتي يدرسن مادة العلوم في الفصل الدراسي الأول (١٤٤٥/ ١٤٤٦هـ) في مدينة جازان

عينة البحث:

١. تم تحديد العينة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وفقاً للخطوات التالية:
٢. الاختيار العشوائي لأحد مكاتب الإشراف التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة جازان

٣. الاختيار العشوائي لإحدى المدارس الثانوية (١١٤) التابعة لمكتب الإشراف التربوي الذي تم اختياره عشوائياً.
٤. الاختيار العشوائي لفصلين من فصول المرحلة المتوسطة الأربعة في المدرسة التي تم اختيارها عشوائياً لتمثل عينة البحث.
٥. الاختيار العشوائي، بحيث تكون الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وبذلك أصبحت عينة البحث مكونة من (٦٠) طالبة بواقع: (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة.

مواد وأدوات البحث وإجراءاته:

حيث إن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو معرفة فاعلية برنامج وفق التعليم المتمايز على تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط فقد تكونت أدوات الدراسة من:

- البرنامج وفق التعليم المتمايز.
- اختبار تحصيلي للمفاهيم التراكيب الذرية في الوحدات المختارة من إعداد الباحثة.
- اختبار لمهارات التفكير الناقد من إعداد (الشرقي، ٢٠٠٥م) والمقنن على البيئة السعودية.

وفيما يلي توضيح خطوات إعداد كل منهما:

أولاً: البرنامج وفق التعليم المتمايز:

- مراجعة الأدبيات، والدراسات، والبحوث التربوية السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية واستخدام التعليم المتمايز، إضافة إلى ما استهدف منها المفاهيم والقضايا التراكيب الذرية ومهارات التفكير الناقد.
- إعداد قائمة بالمواصفات المعيارية للبرنامج المقترح، وذلك من خلال تحديد أهدافها، ومصادر اشتقاقها المعيارية، ومن ثم بناء قائمة بها، وعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال كل من: المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وتم تعديلها في ضوء مقترحاتهم، وصولاً إلى إخراجها بصورتها النهائية.
- بناء البرنامج في صورته الأولية وفق قائمة المواصفات المعيارية في هذا البحث، بحيث يتضمن العناصر التالية: الهدف العام للبرنامج، والأهداف الخاصة، وتحديد المحتوى وتنظيمه في صورة وحدات تكاملية في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط باستخدام أسلوب الدمج بحيث يتم ربط الحقائق والمفاهيم ذات العلاقة بالتراكيب الذرية أو دمجها مع المفاهيم العلمية لمادة العلوم.

▪ عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال كل من: المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والعلوم لتحكيمه، وتعديله في ضوء مقترحاتهم، وصولاً إلى إخراج بصورته النهائية.

ثانياً: الاختبار التحصيلي للمفاهيم التراكيب الذرية:

مرت عملية إعداد هذا الاختبار بالخطوات التالية:

تحديد الغرض من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى ما تكتسبه طالبات الصف الأول المتوسط من جوانب التعلم المعرفية (الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمهارات) للقضايا التراكيب الذرية المناسب تضمينها في كتاب العلوم الفصل الدراسي الأول ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، وذلك لمعرفة أثر البرنامج وفق التعليم المتميز على تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية.

تحليل المحتوى:

جرى تحليل محتوى فصول كتاب العلوم للصف الأول المتوسط العلمي الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، وذلك لتحديد وحصر القضايا التراكيب الذرية ذات العلاقة بهذه المواضيع التي تدرسها الطالبة من خلال:

▪ مراجعة الدوريات والدراسات والأبحاث التربوية المتخصصة في مجال الكيمياء الذرية.

▪ مراجعة الكتب العلمية المتخصصة في مجال الكيمياء الذرية.

تم تحديد القضايا التراكيب الذرية التي سيتم تناولها بالدراسة وأبعادها المختلفة والممكن تضمينها، وتحديد جوانب التعلم (مفاهيم، حقائق تعميمات، قوانين، مبادئ) المتضمنة في هذه القضايا، وذلك لغرض إعداد جدول المواصفات لبناء اختبار التحصيل. وقد جرى التأكد من ثبات التحليل عن طريق إعادة التحليل من قبل مختصة أخرى، وقد جرى تطبيق معامل الاتفاق هولستي لإيجاد نسبة الاتفاق بين التحليلين (٠.٩٣) وهي نسبة عالية تدل على ثبات تحليل المحتوى.

إعداد جدول المواصفات:

تم إعداد جدول مواصفات بالقضايا التراكيب الذرية في الدروس المناسب تضمينها في فصل (المادة وتغييراتها- الذرات والعناصر والجدول الدوري) وعددها خمس عشر دروساً، وتدرس في (٢٣ حصة) بأوزان نسبية متفاوتة: والأوزان النسبية لمستويات الأهداف الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

تحديد نوع مفردات الاختبار:

جرى إعداد الاختبار التحصيلي في القضايا التراكيب الذرية بطريقة الاختيار من متعدد؛ حيث يتكون كل سؤال من مقدمة تليها أربعة بدائل.

صياغة مفردات الاختبار:

تحديد عدد الأسئلة:

حدد عدد الأسئلة الكلي للاختبار التحصيلي ب (٣٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد وزعت على المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1) الصورة النهائية لتوزيع أسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم التراكيب الذرية على المستويات المعرفية ل "بلوم"

الدرس	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
الخواص والتغيرات الفيزيائية	١	٣	١	١		١
الخواص والتغيرات الكيميائية	١	١	٣	٢	٢	١
تركيب المادة	١	١	٣	-	-	١
العناصر والمركبات والمخاليط	١	٣	-	١	١	١
المجموع	٤	٨	٧	٤	٣	٤

صياغة تعليمات الاختبار:

تصحيح الاختبار: جرى توزيع درجات الاختبار بمعدل درجة واحدة لكل سؤال؛ حيث تضمن الاختبار (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وجرى وضع درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، وصفر عن كل إجابة خاطئة.

مفتاح التصحيح: جرى إعداد مفتاح للإجابة على أسئلة الاختبار.

صدق الاختبار:

يعرف (الشايب، ٢٠٠٩م، ص ٩٤) صدق الأداة بأنه: "قياس الأداة لما صممت لقياسه". وقد جرى عرض اختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية بصورته الأولية وجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) محكماً، وطلب منهم الحكم على صحة الأسئلة ووضوحها، وكذلك مناسبتها لمستوى بلوم المعرفية، وقدرتها على قياس المستويات التي وضعت من أجلها، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، وفي ضوء آراء وإرشادات المحكمين جرى تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغة بعض الأسئلة ليخرج الاختبار بصورة نهائية مناسبة.

تجريب الاختبار على عينة استطلاعية:

بعد الانتهاء من تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين تم تجريبه على عينة استطلاعية تتكون من (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، واللاتي سبق لهن دراسة فصل (المادة وتغيراتها- الذرات والعناصر والجدول الدوري)، وجرى اختيار الفصل عشوائياً، وقد أجريت هذه التجربة الاستطلاعية بهدف التعرف

على مدى وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد معامل ثبات الاختبار، والزمن اللازم لأداء الاختبار، وتحديد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقراته.

أ. ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات مدى استقرار نتائج البحث إذا ما طبقت عدة مرات في نفس الظروف وشروط التقنين في فترات زمنية محددة (عبد السميع والفقي، ٢٠٠٧م، ص ١٤٣). وقد جرى حساب ثبات اختبار التحصيل بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جازان واستخدمت نتائج التطبيق المبدئية لاختبار التحصيل في حساب ثبات الاختبار، وقد استخدمت الباحثة طريقتين لحساب الثبات:

طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل ارتباط سبيرمان بين النصفين (الشايب، ٢٠٠٩م، ص ١٠٧).

طريقة حساب الاتساق الداخلي بين الفقرات من خلال معامل ألفا كرونباخ (إبراهيم وأبو زيد، ٢٠١٠م، ص ٣٢٧). واستخدم لذلك برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وتدل القيم على درجة ثبات مرتفعة نسبياً لاختبار التحصيل كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) قيم الثبات لاختبار المفاهيم

القيمة	معامل الثبات	الطريقة
٠.٧٩	معامل سبيرمان	التجزئة النصفية
٠.٨٧	معامل ألفا كرونباخ	الاتساق الداخلي

يتضح من الجدول السابق (٢) أن قيمة معامل سبيرمان = ٠.٧٩، وقيمة معامل ألفا كرونباخ = ٠.٨٧، وهي قيم مرتفعة نسبياً ومناسبة، تسمح باستخدام الاختبار كأداة لقياس التحصيل المعرفي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة الأساسية، ومن ثم الحصول على نتائج يمكن الوثوق بها.

ب. الزمن اللازم للاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بمتوسط أول وآخر طالبة أنهت الاختبار من العينة الاستطلاعية وبلغ ٤٥ دقيقة.

ج. معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار:

وصعوبة الفقرة يقصد بها نسبة الطالبات اللاتي أجبن عن الفقرة إجابة خاطئة، ويتراوح معامل الصعوبة بين الصفر (٠) والواحد الصحيح (١)، أو هي: حاصل قسمة عدد الطلاب الذي أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة على العدد الكلي للطلاب الذين حاولوا الإجابة عن تلك الفقرة (الأمير، ١٤٣٢هـ، ص ٥٨).

وقد جرى حساب معامل الصعوبة لقرارات الاختبار، وقد تبين أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تراوحت ما بين (٠.٥٥ - ٠.٨٢) كما هو موضح في الجدول رقم (٣)، وهي تعد معاملات صعوبة مقبولة.

د. معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

يعرف (فتح الله، ١٤٢٦هـ، ص ٣٢١) معامل التمييز بأنه: "قياس مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل والتلاميذ منخفضي التحصيل". وقد تراوحت قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠.٢٣ - ٠.٨٤)، وهي قيم مناسبة تدل على القدرة على التمييز.

ثانياً: اختبار مهارات التفكير الناقد:

حيث إن التفكير الناقد من الأهداف الرئيسية التي يسعى إليها البحث، تعين اختيار مقياس للتفكير الناقد وفق معايير حددتها الباحثة وهي:

- أن يكون ملائماً للبيئة السعودية.
 - أن يكون مناسباً للصف الأول المتوسط.
 - أن يقيس مهارات التفكير الناقد المحددة من قبل الباحثة في هذا البحث، وهي معرفة الافتراضات والتفسير، وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج.
- وفي ضوء ذلك قامت الباحثة باستعراض عدد من مقاييس التفكير الناقد واختارت مقياس التفكير الناقد الذي قام بإعداده الشرقي (٢٠٠٥م)، والذي كان على غرار اختبار واطسن- جليسر، وقد تضمن خمسة محاور (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج). وقد قامت الباحثة بإعادة الثبات للتأكد من مدى ملائمة لطالبات الصف الأول المتوسط.

ثبات الاختبار:

جرى تطبيق مقياس التفكير الناقد على عينة استطلاعية غير عينة البحث، بلغ عددها (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مرور مدة زمنية بلغت (٣ أسابيع). وقد جرى حساب معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، وبلغ معامل الثبات الكلي لمقياس التفكير الناقد (٠.٨٢)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب، في حين تراوحت معاملات ثبات الاختبارات الفرعية ما بين (٠.٧١ - ٠.٩٠) كما في الجدول الآتي:

جدول (3) معامل ثبات اختبار التفكير الناقد

المهارة	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	٠.٧١

٠.٩٠	التفسير
٠.٨٩	تقويم الحجج (المناقشات)
٠.٧٢	الاستنباط
٠.٨٧	الاستنتاج
٠.٨٢	مقياس التفكير الناقد ككل

في حين بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للاختبار ككل (٠.٨٣)، وهي قيمة مرتفعة ومناسبة، بينما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية ما بين (٠.٦٧ - ٠.٩٢) كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
معرفة الافتراضات	٠.٦٧
التفسير	٠.٩٢
تقويم الحجج (المناقشات)	٠.٨٨
الاستنباط	٠.٧٥
الاستنتاج	٠.٩١
مقياس التفكير الناقد ككل	٠.٨٣

إجراءات البحث:

- الاطلاع على الأدب التربوي من كتب ودراسات وبحوث لها علاقة بموضوع الدراسة.
- إعداد الإطار النظري: وتحديد أهم المحاور التي سوف تتناولها الدراسة.
- اختيار المحتوى العلمي: حيث تم اختيار ٤ فصول من كتاب العلوم المقرر على طالبات الصف الثالث ثانوي.
- بناء البرنامج باستخدام التعليم المتميز واختبار مفاهيم التراكيب الذرية واختيار أداة مهارات التفكير الناقد، وتم عرض الأدوات ومواد الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء ملاحظاتهم حول مناسبتها، وبناء على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة لتخرج بالصورة النهائية.
- تم الحصول على خطاب موافقة من إدارة التربية والتعليم بمدينة جازان على تطبيق الدراسة ميدانياً بالمدرسة (المتوسطة بإسكان رمادة) بمدينة جازان ومرت تطبيق التجربة ميدانياً بالخطوات التالية:

أولاً: الاستعداد للدراسة الميدانية:

زيارة مدرسة التطبيق التي اختيرت لإجراء الدراسة بها ومقابلة مديرتها وتسليمها خطاب الموافقة الموجه من إدارة التربية والتعليم والذي ينص على تسهيل مهمة الباحثة، وأوضحت الباحثة للمديرة الهدف من الدراسة وخطوات تطبيقها، وجرى التنسيق معها ومع معلمات مادة العلوم على أن تقوم إحدى المعلمات بتطبيق تجربة الدراسة.

والتقت الباحثة بالمعلمة التي ستطبق المعالجة التجريبية وطالبات المجموعة التجريبية وجرى إعطاؤهن دورة في التعليم المتمايز تضمنت الهدف من هذه الطريقة، ومفهومها، وأهميتها، وتوضيح طريقة العمل أثناء دراسة الوحدات من خلالها، وطريقة تنفيذ الأنشطة، وحثهن على التعاون والعمل مع المعلمة.

ثانياً: ضبط بعض المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة في المجموعتين:

قبل البدء بتنفيذ التجربة، قامت الباحثة بضبط عدد من المتغيرات الخارجية المتعلقة بأفراد عينة الدراسة وذلك بهدف تحقيق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث جرى ضبط المتغيرات التالية:

وقت التجربة: نفذت التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية في نفس الفترة الزمنية، أي على مدى ٥ أسابيع.

عدد الطالبات: بلغ عدد الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية (٦٠) طالبة بعد استبعاد الطالبات اللاتي تغيين عن الاختبار القبلي أو البعدي كما جرى توضيحه سابقاً في عينة الدراسة.

العمر الزمني للطالبات: تتراوح أعمار الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية بين ١١ - ١٤ سنة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وتجانسهما بالنسبة للعمر الزمني.

زمن التدريس: استمرت عملية التدريس (٢٣) حصة على مدار خمسة أسابيع، حيث إن معدل حصص الأحياء في الجدول الدراسي الرسمي (٤) حصص في الأسبوع.

ثالثاً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

■ جرى التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي القبلي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الوقت، وكل مجموعة على حدة، وذلك قبل البدء بالمعالجة التجريبية، بهدف التعرف على الخلفية المعرفية لطالبات المجموعتين، وجرى رصد نتائج الاختبار وفق مفتاح الإجابة المعد.

- جرى التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد اليوم التالي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك قبل تدريس بهدف التعرف على الخلفية المعرفية لمهارات التفكير الناقد لطالبات المجموعتين، وجرى رصد النتائج وفق مفتاح الإجابة.
 - التأكيد على الطالبات بكتابة كافة البيانات الشخصية وقراءة التعليمات، والتأكيد على الوقت المحدد لاختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد.
 - للتأكد من تكافؤ المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار (T) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة كما يلي:
أولاً: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية كما يوضحه الجدول التالي:
- جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية على مجموعتي البحث**

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	١١.٨٣	٣.٧٠	٠.٧٥٧	٥٨	٠.٤٥٢ *	غير دالة
الضابطة	١١.٢٠	٢.٦٩				

*دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من الجدول السابق (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ثانياً: تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد ككل ومهارته كل على حدة:

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارة معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، وللتفكير الناقد ككل، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية في التطبيق القبلي لاختبار مهارة معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج (وللتفكير الناقد ككل على مجموعتي الدراسة

مهارة التفكير الناقد	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدالة
معرفة الافتراضات	التجريبية	٦.٥٥	١.٠٦	١.٧٥٠	٥٨	٠.٠٨٣ *	غير دالة
	الضابطة	٦.٠٣	١.٤١				
التفسير	التجريبية	٩.٠٣	١.٥٥	١.٣٧٨	٥٨	٠.١٧٣ *	غير دالة
	الضابطة	٨.٤٣	١.٧٩				
تقويم المناقشات	التجريبية	٩.١٠	١.٧٥	١.٦٠٤	٥٨	٠.١١٥ *	غير دالة
	الضابطة	٨.٣٧	١.٧٧				
الاستنباط	التجريبية	٧.٢٩	١.٤٩	٠.٨٦٥	٥٨	٠.٣٩٠ *	غير دالة
	الضابطة	٦.٩٥	١.٤٨				
الاستنتاج	التجريبية	٤.٧٨	١.٥٦	١.٣٤١	٥٨	٠.١٨٤ *	غير دالة
	الضابطة	٥.٢٨	١.٣١				
التفكير الناقد ككل	التجريبية	٣٦.٧٥	٣.٥٦	١.٧٣٥	٥٨	٠.٠٨٨ *	غير دالة
	الضابطة	٣٥.٠٦	٤.١٥				

*دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من الجدول السابق (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، وللتفكير الناقد ككل، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

- جرى التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية ومقياس التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعدها جرى تصحيح الاختبارات وفق مفاتيح الإجابة المعدة مسبقاً لاستخراج النتائج.

أسلوب تحليل البيانات:

لتحليل البيانات التي تجمعها في هذا البحث وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض، فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي كما يلي:

- معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل المحتوى.
- التجزئة النصفية لقياس ثبات أدوات البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأدوات.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق الأدوات.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار ت t- test لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة.
- مربع إيتا لقياس حجم الأثر، حيث أشار (Pagano, 2008, 399) إلى أن حجم الأثر يكون ضعيفاً عندما تبلغ قيمته (٠.٠١)، ويكون متوسطاً عندما تبلغ قيمته (٠.٠٦)، بينما يكون حجم الأثر كبيراً عندما تبلغ قيمته (0.14).
- معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لبنود الاختبار التحصيلي للمفاهيم التراكيب الذرية.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الرئيس الأول:

ينص السؤال الرئيس الأول للدراسة على: "ما أثر برنامج وفق التعليم المتمايز على تنمية مفاهيم التراكيب الذرية لدى طالبات الأول المتوسط في مادة العلوم؟".
وكان الفرض الإحصائي لهذا السؤال هو:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مفاهيم التراكيب الذرية تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتمايز.
وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام (اختبار ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وبحساب قيمة T تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (7) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات ودلالاتها الإحصائية وحجم الأثر لاختبار تحصيل المفاهيم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٢١.٩٠	٣.٧٩	٦.١٧٢	٥٨	*٠.٠٠٠	٠.٤٠ كبير جداً
الضابطة	١٥.٠٠	٣.٧١				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول السابق (٧) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٢١.٩٠) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (١٥.٠٠) بفرق يساوي (٦.٩٠)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة T المحسوبة تساوي (٦.١٧٢) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج التعليم المتمايز والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٣)، أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٤٠) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وما يدل على وجود حجم تأثير كبير لبرنامج التعليم المتمايز في تحصيل طالبات الأول المتوسط للمفاهيم التراكيب الذرية بمادة العلوم، وبناءً على ما سبق يتم قبول الفرض الأول.

تتفق نتائج البحث الحالي في التحصيل مع نتائج دراسة كل من:

أحمد (٢٠٢٠)؛ محمود وآخرون (٢٠١٩)؛ الشهراني (٢٠١٩)؛ الباز (٢٠١٤) وتعزو الباحثة ظهور فاعلية برنامج التعليم المتمايز في تحصيل مفاهيم التراكيب الذرية لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم إلى ما يلي:

-وجود الأنشطة الإثرائية المصاحبة لاستراتيجية التعليم المتمايز أدت إلى زيادة دافعية الطالبات للتعلم، ومن ثم انعكست تلك الدافعية على زيادة تحصيلهن لمحتوى القضايا التراكيب الذرية.

-أنها سهلة التعلم والاستخدام وتجنب المتعلمين بشكل سريع للدراسة، نظراً لتنوع أنماط التفكير بها.

-تعزز ثقة الطالبات بأنفسهم ومن ثم يستطعن التركيز على تحصيل المعارف والمعلومات بشكل أكبر.

-التعليم المتمايز من استراتيجيات التدريس التي محورها الطالب وهي الأنسب والأكثر فعالية في تمكين الطلبة من توضيح وتمحيص وتعديل فهمهم للمفاهيم الذرية.

-أن برنامج التعليم المتمايز تتطلب من الطالبات أن يكون عندهن معرفة جيدة حول المعلومات المتوفرة في الدرس، والمعلومات الناقصة التي تحتاج إليها الطالبات

لتوضيح المفاهيم الواردة، وهكذا تقوم الطالبات بعمليات تقصي مستمرة للحصول على المعلومات مما يرسخ عملية التعليم ويزيد التحصيل.

- عند استخدام برنامج التعليم المتمايز جرى الحرص على جودة الأداء والفهم السليم في أثناء الانتقال من قبعة إلى أخرى أثناء تدريس القضايا التراكيب الذرية، وقد انعكس ذلك إيجاباً على فهم وتحصيل الطالبات لتلك القضايا.

- أن المفاهيم التي جرى إعدادها وفق برنامج التعليم المتمايز قد ساعدت في تحقيق تفاعل الطالبات مع المواقف والأنشطة التي جرى تنفيذها، مما قد يكون له الأثر في المساهمة في توفير بيئة تعلم نشط ساعدت الطالبات على تحقيق تحصيل أفضل من الطريقة التقليدية التي تقتصر على التدريس المباشر بالعرض والتلقين.

السؤال الرئيس الثاني:

ينص السؤال الرئيس الثاني للدراسة على: "ما أثر استخدام التعليم المتمايز على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الأول المتوسط في مادة العلوم؟" وللإجابة على هذا السؤال صاغت الباحثة ستة فروض بحثية تغطي مهارات التفكير الناقد الواردة في الدراسة الحالية، وسوف يتم تناولها فيما يلي:

الفرض الثاني مهارة معرفة الافتراضات:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة معرفة الافتراضات تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتمايز.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار T ، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (مهارة معرفة الافتراضات).

وبحساب قيمة t تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (8) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية- الضابطة) وحجم الأثر في التطبيق البعدي في مهارة معرفة الافتراضات

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٨.٠٠	١.٦٦	٢.٥١٠	٥٨	*٠.٠١٢	٠.٠٩
الضابطة	٧.١٠	١.٤٠				

*غير دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من خلال الجدول السابق (٨) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٨.٠٠) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة

الذي يساوي (٧.١٠) بفرق يساوي (٠.٩)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة T المحسوبة تساوي (٢.٥١٠) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة معرفة الافتراضات لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (٨)، فإن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٠٩) وهي أقل من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير متوسط لبرنامج التعليم المتمايز في تنمية مهارة معرفة الافتراضات لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم. وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل.

الفرض الثالث: مهارة التفسير:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ($\alpha \geq$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التفسير تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتمايز. وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار T لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (مهارة التفسير).

وبحساب قيمة T تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (9) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية- الضابطة) وحجم الأثر في التطبيق البعدي في مهارة التفسير

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٩.٥٠	١.٨٠	٣.١٩٣	٥٨	٠.٠٢ *	٠.١٦ كبير
الضابطة	٨.١٤	١.٤٢				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول السابق (٩) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٩.٥٠) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (٨.١٤) بفرق يساوي (١.٣٦)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد

أن قيمة T المحسوبة تساوي (٣.١٩٣) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية. وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٥)، أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.١٦) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لبرنامج التعليم المتميز في تنمية مهارة التفسير لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم. وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل.

الفرض الرابع: مهارة تقويم المناقشات:

ينص الفرض الرابع على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تقويم المناقشات تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتميز.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام (اختبار T) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (مهارة تقويم المناقشات).

وبحساب قيمة T تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (10) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وحجم الأثر في التطبيق البعدي في مهارة تقويم المناقشات

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	١٠.٣٦	١.٤٥	٥.٢٧٤	٥٨	*٠.٠٠	٠.٣١ كبير جداً
الضابطة	٨.١٣	١.٦٧				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول السابق (١٠) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (١٠.٣٦) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (٨.١٣) بفرق يساوي (٢.٢٣)، وعند الكشف عن دلالة هذا

الفرق وجد أن قيمة T المحسوبة تساوي (٥.٢٧٤) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة تقويم المناقشات لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٦)، أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٣١) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جداً لبرنامج التعليم المتمايز في تنمية مهارة تقويم المناقشات لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل.

الفرض الخامس: مهارة الاستنباط:

ينص الفرض الخامس على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنباط تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتمايز وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار (T)، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (مهارة الاستنباط).

وبحساب قيمة T تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (11) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وحجم الاثر في التطبيق البعدي في مهارة الاستنباط

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٧.٧٦	١.٢٣	٢.٤٣٨	٥٨	*٠.٠١٨	٠.٠٨ متوسط
الضابطة	٦.٨٤	١.٧١				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول السابق (١١) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٧.٧٦) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (٦.٨٤) بفارق يساوي (٠.٩٢)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد

أن قيمة T المحسوبة تساوي (٢.٤٣٨) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة الاستنباط لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب بحجم التأثير باستخدام مربع إيتا من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٧)، فإن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٠٨) وهي أقل من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير متوسط لبرنامج التعليم المتميز في تنمية مهارة الاستنباط لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم. وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض الخامس وقبول الفرض البديل.

الفرض السادس: مهارة الاستنتاج:

ينص الفرض السادس على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنتاج تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتميز. وللتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام اختبار t لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج).

وبحساب قيمة t تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (12) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية - الضابطة (وحجم الأثر في التطبيق البعدي في مهارة الاستنتاج

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٦.٢٠	١.٨٥	٣.٢٠٥	٥٨	*٠.٠٠٢	٠.١٦ كبير
الضابطة	٤.٩٣	١.١٠				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول السابق (١٢) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٦.٢٠) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (٤.٩٣) بفرق يساوي (١.٢٧)، وعند الكشف عن دلالة هذا الفرق وجد أن قيمة T المحسوبة تساوي (٣.٢٠٥) وهي أكبر من قيمة T

الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٢)، أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.١٦) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لبرنامج التعليم المتمايز في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم. وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض السادس وقبول الفرض البديل.

الفرض السابع: مهارات التفكير الناقد ككل:

ينص الفرض السابع على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول المتوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد ككل تعزي إلى برنامج وفق التعليم المتمايز.

وللتحقق من صحة الفرض السابع تم استخدام اختبار T لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل.

وبحساب قيمة T تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (13) قيمة "ت" دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وحجم الأثر في التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد ككل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر ومستواه
التجريبية	٤١.٨٢	٤.١١	٥.٩١١	٥٨	*٠.٠٠٠	٠.٣٩ كبير جداً
الضابطة	٣٥.١٤	٤.١٠				

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من خلال الجدول السابق (١٣) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٤١.٦٣) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذي يساوي (٣٥.٣٧) بفرق يساوي (٦.٢٦)، وعند الكشف عن دلالة هذا

الفرق وجد أن قيمة T المحسوبة تساوي (٥.٩١١) وهي أكبر من قيمة T الجدولية التي تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من مصداقية هذه الفروق، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا لبرنامج التعليم المتميز من خلال قيمة T الناتجة عن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وكما يتضح من نتائج الجدول السابق (١٩)، أن قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٣٨) وهي أكبر من القيمة المعيارية التي تساوي (٠.١٤)، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جداً لبرنامج التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم. وبناء على ما سبق تم رفض الفرض السابع وقبول الفرض البديل.

مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

من العرض السابق أثبتت النتائج الخاصة بمقياس التفكير الناقد على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وفاعلية برنامج التعليم المتميز في تنمية مهارة معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، والتفكير الناقد ككل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في مهارات التفكير الناقد مع نتائج دراسة كل من:

رزق (٢٠١٥)؛ الخميسي (٢٠١٩)؛ (Singh, 2021) ؛ (Osman, 2015) حيث اتفقت جميعها على الأثر الإيجابي لبرامج وطرائق التدريس التي تناولتها كل دراسة على حدة في تنمية مهارات التفكير الناقد. وتعزو الباحثة ظهور فاعلية لبرنامج وفق التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الأول المتوسط بمادة العلوم إلى ما يلي:

أن برنامج التعليم المتميز يشجع على ممارسة التفكير الناقد، فهو يتيح الفرصة للطالبات لممارسة المناقشة والحوار القائمين على النقد والتحليل، والسلوك بطرق صحيحة لإثبات الحجج والبراهين عن طريق المناقشات البناءة والتعاون وتبادل الآراء للقضايا ومفاهيم التراكيب الذرية، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطالبات لارتداء نفس القبة وممارسة نفس نوع التفكير معاً، كما يتيح للطالبات الفرصة للتعرف على نقاط الضعف في الطرق التي يستخدمونها في حل المشكلات، ومن ثم يسمح لهن بتصحيحها، كما يسمح بدراسة القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة مما يسهل فهمها وتفسيرها.

-أتاح استخدام استراتيجية قبعات التفكير الفرصة للتنوع في المواقف التدريسية، ودراسة الظاهرة من زوايا مختلفة، مما سهل فهمها وتفسيرها، وكذلك تبادل الأدوار في نفس الوقت وممارسة نفس نوع التفكير معاً كانت مشوقة بالنسبة لهن، وجعلتهن يستمتعن بالتفكير، كما أن استخدام بطاقات تعبر عن كل طالبة من في بداية كل درس والتذكير بمبادئها ومحدداتها، ساعد الطالبات على فصل أنماط التفكير الخاصة بها، والتركيز، والحد من التشتت، والمناقشة المنظمة.

-أن مناقشات الطالبات بعضهن لبعض في مجموعات صغيرة، ومن خلال الفصل بأكمله، ساعدهن على التعرف على الآراء المختلفة وتقييمها وتحديد أوجه الصواب والخطأ فيها، والوصول إلى الرأي الصحيح، واكتساب مهارة تقويم المناقشات.

توصيات الدراسة:

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

- السعي لإثراء المناهج الدراسية عامة ومناهج العلوم خاصة بالأنشطة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.
- العناية بمعلمات العلوم وتوجيههن من قبل المشرفات التربويات إلى استخدام الأساليب الحديثة في التدريس ومن ضمنها التعليم المتمايز، لما لها من أثر إيجابي في زيادة التحصيل المعرفي للطالبات، والاهتمام بالتعلم ذي المعنى، والبعد عن الجمود والأساليب التقليدية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم لبيان أهمية التدريس وفق التعليم المتمايز، وإبراز مزاياها التربوية، وتدريبهن على كيفية إعداد الدروس وتنفيذها وفق طريقة التعليم المتمايز.
- إعداد أدلة إجرائية خاصة بالمعلمات لكيفية التدريس وفق التعليم المتمايز.
- العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال التعليم المتمايز.
- تطوير أساليب التقويم في مادة العلوم للمراحل المتوسطة بحيث لا تقتصر على قياس المستويات المعرفية الدنيا كالفهم والتذكر، بل لابد أن تتعدى ذلك وتهتم بقياس المستويات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم.

مقترحات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات عن فاعلية برنامج وفق التعليم المتمايز على تنمية مهارات التفكير الناقد في مواد أخرى من المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسات مماثلة عن فاعلية برنامج وفق التعليم المتمايز في تدريس العلوم على أنواع أخرى من التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة تحليلية لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير الناقد والقضايا التراكيب الذرية في مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة عن فاعلية برنامج مقترح لتدريب الطالبات المعلمات على استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي واتجاهاتهن نحو تدريس القضايا التراكيب الذرية.
- إجراء دراسة عن فاعلية برنامج وفق التعليم المتمايز في دافعية الطالبات نحو التعلم والاتجاه نحو مادة العلوم.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى استخدام معلمات العلوم لطريقة التعليم المتمايز في التدريس.
- دراسات مشابهة للدراسة الحالية تقيس فاعلية برنامج وفق التعليم المتمايز على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في المراحل الابتدائية والثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢، ٢٠٥). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو جلاله، صبحي حمدان (٢٠٠٧). مناهج العلوم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي. فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو جلاله، صبحي حمدان؛ وعليامات، محمد مقب. (٢٠٠٨). أساليب التدريس العامة المعاصرة. عمان (الأردن): مكتبة الفلاح.
- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، أمال (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط٦. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو عاذرة، سناء محمد (٢٠١٢). تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم. عمان (الأردن): دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبوجادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، أسماء علي أحمد (٢٠١٥). نموذج رحلة التدريس في العلوم لاكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية: جامعة الفيوم.
- أحمد، سامية جمال حسين (٢٠٢٠). وحدة مقترحة في النانو تكنولوجي قائمة على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية الثقافة العلمية والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي أساليب التعلم المختلفة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٢١)، ٣٨٢-٣٥٦.
- أحمد، فاطمة محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان، مجلة البحث في التربية، ٢١ (٢١)، الجزء الخامس عشر، ٤٤٩-٤٨٨.
- أحمد، فاطمة محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٢١)، ٤٤٩-٤٨٨.
- الباز، مروة محمد محمد (٢٠١٤). أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متبايني التحصيل في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٧ (٦)، ٤٦-١.



الباز، مروة محمد محمد (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف التاسع المعاقين سمعياً، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٦(١)، ٣٢٣-٣٩٦.

الخميسي، مها عبدالسلام أحمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات التعاوني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٢(٤)، ٩٥-١٣٢.

الدمرداش، صبري (١٩٨٧). مقدمة في تدريس العلوم. القاهرة: دار المعارف. الرافعي، محب محمود كامل؛ وفؤاد، دعد محمد؛ الياس، سوزان غالي (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الـ ٢١ تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها. ٢٣(٤). ١٩٩-٢٢٥ .

الرشيدي، خالد محمد (٢٠١٥). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٦٣).

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري . القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسري (٢٠٠٠). نمو المفاهيم العلمية للأطفال: برنامج لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشهراني، جواهر لاحق محمد (٢٠١٩). أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣(٢٠)، ٤٧٩-٥١٠.

الصباغ، حمدي عبد العزيز (٢٠١٠). تنويع التدريس في فصول محو الأمية. المؤتمر السنوي الثامن، المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي- الواقع والرؤى المستقبلية، ٣٩١-٤٢٠.

الضبع، ثناء يوسف (٢٠٠٧). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيطي، محمد حمد (٢٠١٠). البينية المعرفية لاكتساب المفاهيم: تعلمها وتعليمها. الأردن: دار الأمل.

الطيبي، محمد حمد (٢٠١٠). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم: تعلمها وتعليمها. الأردن: دار الأمل.

العقاد، نور هان عاطف أحمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام التصميمات العلمية التعليمية في تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، عين شمس.

العلواني، مهند سامي. (٢٠٠٨). اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم. بنغازي (ليبيا): دار شموع الثقافة.

العيسوي، توفيق إبراهيم (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

القيومي، أمل حمدان علي (٢٠٠٩). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم علي اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية. القمش، مصطفى نوري؛ والجودة، فؤاد عبيد (٢٠١٦). تعليم التفكير. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المفتي، محمد أمين (١٩٨٤). سلوك التدريس: سلسلة معالم تربوية. القاهرة: مركز الكتاب.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: جمهورية مصر العربية (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، مصر: المؤلف.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: جمهورية مصر العربية (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة العلوم: للتعليم قبل الجامعي، مصر: المؤلف. بن علي، ناصر (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجيات الشكل V)) في تدريس الفيزياء لتنمية المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

تركي، رعد شاهر تركي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيات العصف الذهني في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات العملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بالأردن، مجلى كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٧٥) الجزء الأول، ٥٢٣-٥٥٢

ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (ترجمة بدر بن عبدالله الصالح). الرياض: النشر العلمي والمطابع.

توميلنسون، كارول آن (٢٠١٦). الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف، ترجمة زكريا القاضي، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع: المملكة العربية السعودية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). التدريس والتعلم: الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). التدريس والتعلم: الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.

حجاج، أية عبد الفتاح (٢٠١٦). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تعلم العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية: جامعة بنها.

حيدر، عبد اللطيف حسين؛ وعيابة، عبد الله يوسف (١٩٩٦). نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

رزق، فاطمة محمد مصطفى (٢٠١٥). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ١٢٨-٧٩، (٦٢)، ١.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٦). أساليب تدريس العلوم. كلية العلوم التربوية. عمان (الأردن): دار الشروق.

سليمان، تهاني محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم (TAS) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٥). ١-٥٠.

سوز، بيرز (٢٠١٤). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل، (ترجمة محمد بلال الجبوشي)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج. شاهين، شيماء فهمي إبراهيم يس (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم علي اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات عمليات العلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

شقير، ألفت عيد (٢٠١٦). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسئول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى

- الطالبات المعلمات بكلية التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٩ (٣)، ١ - ٧٤.
- شلبى، نوال محمد (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي مصر، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، ٣ (١٠)، ١ - ٣٣.
- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). تحليل المحتوى: العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طه، عبد الله مهدي عبد الحميد (٢٠١٩). فاعلية وحدة مقترحة في الفيزياء في ضوء مدخل "العلوم - التكنولوجيا - الهندسة - الرياضيات" STEM لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية/المجلة التربوية، ٣٣ (١٣٠)، ج. ٢، ٩٩ - ١٣٨.
- عبد العال، إيمان محمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام التدريس المتميز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة. مجلة القراءة والمعرفة، ١٤١، ١٤٥ - ١٦٦.
- عبد المتجلي، سعاد محمد حسن (٢٠٠٩). أثر استخدام مراكز التعلم في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . المنيا.
- عبد الوهاب، أحمد (٢٠١٠). تهيئة البيئة التعليمية لاستخدام تنويع مصادر التعليم كغدى إستراتيجيات التدريس الفعال: المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، مصر، ١، ٦٧٣ - ٦٩٦.
- عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٩). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرّف التربوي، ط٢، دي بونو للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- عجوة، عبدالعال حامد؛ والبناء، عادل السعيد (٢٠٠٠). اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد: CCTSI. الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- علوان، يوسف فاضل؛ محمد، يوسف فالح؛ وسعد، أحمد عبد الزهرة. (٢٠١٤). المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها. عمان (الأردن): دار الكتب العلمية.

فتح الله، أميرة محمد ذكي (٢٠٢٠). برنامج في العلوم قائم على مراكز التعلم التكنولوجية لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها.

فرج، صفوت (٢٠٠٧). القياس النفسي . ط٦، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.
كوجك، كوثر؛ السيد، ماجدة؛ فرماوي، فرماوي؛ أحمد، عليّة؛ خضر، صلاح؛ عياد، أحمد وفايد، بشرى (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

ليبب، رشدي. (١٩٧٤). نمو المفاهيم العلمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
محمد، حاتم محمد مرسي (٢٠١٥). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٨ (١)، ٢١٩-٢٥٦.

محمد، كريمة عبد الاله محمود (٢٠١٧). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لإكساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٠ (١)، ١-٥٠.

محمود، أمال محمد (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦ (٤)، ١-٦٤.

محمود، ريم يحيى؛ عفيفي، يسري عفيفي؛ محمد، محمد لطفي؛ عفيفي؛ وأميمة محمد (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية خرائط العقل في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الاستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي بغزة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (١٠) ٢١، ١٤٧-١٨٠.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية . جمهورية مصر العربية (٢٠١٢). تصور مقترح للآطار العام لمناهج المرحلة الاعدادية. مصر :- المؤلف.

مصطفى، محمد نجيب (٢٠٠٦). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الرياض.

نوفل، محمد بكر؛ وأبوعواد، فريال محمد (٢٠٠٩). التفكير والبحث العلمي. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هاشم، وليد طه عبد المنعم (٢٠١٣). فاعلية استخدام لعب الأدوار في تدريس العلوم علي اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

هنداوي، عماد محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيات التعلم الخدمي في تعلم الكيمياء لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الكيمياء بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٣). ١٥١-١٩٥.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠. التعليم: المشروع القومي لمصر: معاً نستطيع: تقديم تعليم جيد لكل طفل. القاهرة: مطابع وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر: وثيقة المستويات المعيارية للمنهج. المجلد الثالث، القاهرة: مطابع وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-Tarawneh, M. (2016). The Effectiveness of Educational Games on Scientific Concepts Acquisition in First Grade Students in science. *Journal of Education and practice*, 7(3), 31-37.
- Bezanilla, M.J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. doi: 10.4471/remie.2021.6159
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans and More*, Boston: Person Education, Inc.
- Carpenter, B. (2008). *Scientific concept development in the English language arts classroom*. Unpublished doctoral dissertation, faculty of school of education in partial fulfillment, university of Pittsburgh.
- Facione, P.A., Giancarlo, C.A., Facione, N.C. & Gainen, J., (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*. Volume 44, Number(1). 1-25.
- Broderick, A., Mehta, P. & Reid, D. (2005). Differentiating Instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.

- Corley,M.(2005). Differentiated Instruction Adusting to the needs of all learners. Focus on Basics,7(C),13-16.
- Decandido,H.&Bergman,A.(2006). *Differentiation guide with special emphasis on grade 3,4 and5*. Putnam/Northern Westchester Boces,Retrieved.
- Drapeau,P.(2004).*Differentiated Instruction:Making it work: A practical guide to planning,Managing,andImplementing Differentiated Instruction to meet the needs of all leanears*, New Yourk:Scholastic.
- Ernest,M.; Thompson,S.;Heckaman,K.; Hull,K.&Yates,J. (2011).Effects and social validity of Differentiated Instruction on student outcomes for special educators. *The Journal of International Association of Special Education*, 12(1),33-41.
- Ferrier,A.M.(2007).The effect of Differentiated Instruction on Achievement in a second-grade Science Classroom.Doctoral Dissertation,Walden University,Proquest Dissertations and Theses.
- Goodnough,K.(2010). Ivestigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction,*Research in Science Education*,40 (2),239- 265.
- Guilford, J. P. (1986). Creative talents: Their nature, uses and development. New York: Bearly Limited.
- Güteryüz, H., Dilber,R., Erdođan,I.(2020). Prospective Teachers' Views on Coding Training in Stem ApplicaVO; tions. *Journal of Ađry Ýbrahim Çeçen University Social Sciences Institute*,6(1),71-83.
- Hiong, L. C. & Osman, K. (2015). An interdisciplinary approach for Biology, Technology, Engineering and Mathematics (BTEM) to enhance 21st century skills in Malaysia. *Journal of K-12 STEM education*, 1(3), 137-147.
- Howard, R. (1987). *Concepts and schemata an introduction*, London: Artillery house.

- Ireh, M.&Ibenme,O.(2010). Differentiating Instruction to meet the needs for diverse technical/ technology education students at the secondary school level.*AfricanJournal of Teacher Education*,1(1),106-114.
- Karanja, L. (2021). Teaching critical thinking in a collegelevel writing course: A critical reflection International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(1). 229-249.
- Ken,k.(2014). *21st Century Skills*, why they Matter, What they are how we get there?
- Klausmeier, H. (1980). *Learning and teaching concepts a strategy for testing: applications of theory*. London, academic press.
- Logan,B.(2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond,*Research in Higher Education Journal*,13,1-14.
- Moore,K.D.&Hansen,J.(2012).*Effective strategies for teaching in K-8 classrooms*.london:SAGE Publication inc.
- Orgoren ,S & Turcan ,A. (2009). The effectiveness of Montessori education method in the acquisition of concept of geometrical shapes. *Procedia social and behavioral sciences*, (1), 1163- 1166.
- Pacific Policy Research Center (2010). *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Partnership for 21st Century Skills.(2009b). Professional Development: A 21st Century Skills Implementation Guide. Retrived 21-6-2019, from: <https://docplayer.net/3153133-Professional-development-a-21st-century-skills-implementationguide.html> – Rhond
- Partnership for 21st century skills &National Science Teachers Association(NSTA) (2009).21st Century Skills Science Map.Retrieved at 2 June 2018 from:
- Pham,H.L.(2012). Differentiated Instruction and the need to integrate teaching and practice.*Journal of college Teaching and learning*,9 (1),13-20.
- Sabo,W.(2008).*Where concepts come from: Atheory of concept Acquisition* . unpublished doctoral dissertation, capella university.

- Singh, M. (2021). Acquisition of 21st Century Skills Through STEAM Education. Academia Letters, Article 712. <https://doi.org/10.20935/AL712>
- Tomlinson, C. & Eidson, C. (2003). Differentiation in Practice Grades K-5: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, <https://www.ascd.org/books/differentiation-in-practice-grades-9-12?variant=104140>
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2010). *Learning and managing a differentiated classroom*. Virginia: ASCD
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classroom*, Virginia: ASCD.
- Unachukwu, G. C.; Nwosu, K. C. (2015). Teachers and the 21st century skills: A critical look at teacher education in Nigeria. In book: Education in Nigeria: Development and challenges Edition: A Book of Readings in Memory of Prof Aliyu Babatunde Fafunwa. Publisher: Foremost Educational Services Ltd, Lagos.
- Watson, G & Glaser, E (2002). Watson – Glaser: Critical Thinking.. Practice Test. England.: Pearson Assessment.
- Watts, T.; Iaster, B. P.; Broach, L.; Marinak, B.; Connor, C. M.; Walker, D. (2013). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions, *Reading Teachers*, 66(4), 303-314.
- Wormeli, K. (2007). *Differentiation: from planning to practice. Grades 6-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Yaiche, W. (2021). Boosting EFL Learners Critical Thinking through Guided Discovery: a Classroom-Oriented Research on First-Year Master Students. Arab World English Journal, 12 (1) 71-89. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.6>.



دور التعليم المستمر في تعزيز متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة

**The Role of Continuing Education in Enhancing the
Requirements for the Transformation of Emerging Saudi
Universities into Productive Universities**

إعداد

عائشة بنت عبدالله بن علي الشهري
Aisha Abdullah Ali Al-Shehri

مرشح دكتوراة بقسم السياسات التربوية- كلية التربية- جامعة الملك سعود
 بالرياض- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.413347

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ٥

الشهري، عائشة بنت عبدالله بن علي (٢٠٢٥). دور التعليم المستمر في تعزيز
متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة. *المجلة العربية للعلوم
التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٥١٥ -
٥٤٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور التعليم المستمر في تعزيز متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مبادئ التعليم المستمر في تعزيز متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة ، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي وتمت الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال المصادر المعاصرة، وتكونت الدراسة من ثلاث مباحث تناولت فيها مفهوم كل مبحث وأهميته وأهدافه ونشأته وتجارب الدول الناجحة فيما يخص الجامعة المنتجة ، وأوصت الدراسة الجامعات الناشئة بضرورة تحقيق متطلبات الجامعة المنتجة في ضوء مبادئ التعليم المستمر، والعمل على تبني فكرة التحول والتغيير يعزز استقلالها المالي وجودة التعليم والبحث العلمي، مما يسهم في تلبية احتياجات السوق والمجتمع، كما يدعم التنمية الاقتصادية من خلال تحويل الابتكارات إلى منتجات وخدمات، ويعزز التنافسية الدولية عبر شراكات وأبحاث مؤثرة، هذا التحول يجعل الجامعات محركاً رئيسياً للتنمية المستدامة والمجتمعية.

الكلمات المفتاحية: مبادئ التعليم المستمر- المتطلبات - الجامعات المنتجة - الجامعات الناشئة.

Abstract:

This study aimed to explore the role of continuing education principles in enhancing the requirements for the transformation of emerging Saudi universities into productive universities. To achieve the study's objectives, a descriptive documentary approach was employed, and the research questions were addressed using contemporary sources. The study comprised three sections, each discussing key concepts, significance, objectives, historical development, and successful international experiences related to productive universities. The study recommended that emerging universities should fulfill the requirements of productive universities considering continuing education principles. It emphasized the need to adopt transformation and change strategies to enhance financial independence, improve the quality of education and research,

and meet market and societal needs. Additionally, this transformation supports economic development by converting innovations into products and services, strengthens international competitiveness through impactful partnerships and research, and positions universities as key drivers of sustainable and societal development.

Keywords: Continuing Education Principles - Requirements - Productive Universities - Emerging Universities.

مقدمة

التعليم هو أساس التنمية وأحد ركائزها، وبالتعليم يُبنى المجد وتُؤسس الحضارة. ويُعد الاستثمار في التعليم ومؤسساته من أهم مظاهر المدنية الحديثة والرفي الفكري. وحيث يتسم العصر الراهن بالفيز المعرفي والانفتاح على الثقافات المختلفة، خاصة في التعليم الجامعي، فإن الجامعات تلعب دورًا حاسمًا في تقدم المجتمعات وتخريج الكوادر المؤهلة التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة في ظل التغيرات المتسارعة والفض المعرفي المحيط. الأمر الذي أوجب على المهتمين إيجاد رؤى جديدة، وأنماط تعليمية متنوعة، ونماذج تجمع بين العلم والإبداع والإنتاج، بالإضافة إلى تطوير الأفكار والتقنيات. ويتم ذلك من خلال قيام الجامعات بأدوارها الأساسية، كالتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، بطريقة غير تقليدية، وبعقلية إنتاجية تساعد في ترويض منتوجها العلمي، وتوثيق صلتها بمجتمعها لتفعيل هذه الأدوار بشكل مدروس، وفق مبادئ التعليم المستمر.

ولدعم الجامعات عقد المؤتمر العالمي الثالث للتعليم العالي التابع لليونسكو في برشلونة إسبانيا، وشهد مشاركة أكثر من ١٥٠٠ ممثل من مختلف القطاعات بما في ذلك الجامعات والحكومات والمنظمات متعددة الأطراف والقطاع الخاص والمجتمع المدني حيث تبادلوا الخبرات والأفكار بهدف وضع خارطة طريق موحدة لمستقبل التعليم العالي خلال العقد القادم، ومن أهم المحاور التي تناولها المؤتمر دور التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتعزيز مبدأ الشمولية في مؤسسات التعليم العالي وضمان جودة البرامج التعليمية ومواءمتها مع احتياجات سوق العمل ودعم التنقل الأكاديمي للطلاب والباحثين وتحسين الحوكمة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وتأمين تمويل مستدام للقطاع التعليمي وتعزيز إنتاج البيانات والمعرفة لدعم اتخاذ القرار وتعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم العالي واستشراف الاتجاهات

المستقبلية في ظل تسارع التحولات العالمية في قطاع الجامعات (UNESCO,2022).

ويتطلب هذا التحول التأكد من تحقيق مجموعة من المتطلبات، من بينها تحديث المناهج الدراسية وتعزيز الأبحاث التطبيقية، وبناء شراكات فعّالة مع مختلف القطاعات، وتوفير بيئة تعليمية مرنة تستجيب للمتغيرات، بحيث يمثل التعليم المستمر دعامة رئيسية لهذه المتطلبات وهذا ما أكدت عليه رؤية السعودية ٢٠٣٠، ومن أبرز أهدافها تحقيق تقدم ملحوظ في تصنيف الجامعات السعودية عالمياً، بحيث تنضم خمس جامعات سعودية على الأقل إلى قائمة أفضل ٢٠٠ جامعة في العالم بحلول عام ٢٠٣٠، تسعى الرؤية إلى ردم الفجوة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل وهذا ما يوطد مفهوم الإنتاجية في الجامعات (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦). وكان نتاج للمكتسبات الإيجابية للرؤية المباركة ٢٠٣٠ أنه في الثاني من ربيع الأول لعام ١٤٤١ صدر المرسوم الملكي الكريم رقم (م/ ٢٧) بإقرار نظام الجامعات الجديد الذي يكفل للجامعات الاستقلالية المنضبطة وفق السياسات العامة للدولة، باعتبار الجامعة مؤسسة أكاديمية عامة ذات شخصية اعتبارية مستقلة مالياً وإدارياً، حيث تم اقتراح القواعد المنظمة للاستثمار والإيرادات الذاتية وإدارة الأوقاف في الجامعة وفقاً للوائح التي يصدرها مجلس شؤون الجامعات، وقد ركز النظام على ثلاث جامعات عريقة كمرحلة أولية على أن يطبق تدريجياً على باقي الجامعات العريقة والناشئة وهذا سوف يساعد بشكل كبير على تحقيق متطلبات التحول إلى مؤسسات إنتاجية (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠٢٣).

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات الجامعة المنتجة، وتبسيط الضوء على دور مبادئ التعليم المستمر في تحقيق هذا التحول، مع التركيز على تكامل الجوانب الأكاديمية، التطبيقية، والابتكارية لضمان استدامة الجامعة وتعزيز تأثيرها الإيجابي كمحرك رئيسي للتنمية الشاملة.

مشكلة الدراسة

إن تعاضد دور الجامعات كمنازل للعلم والتقدم أوجب عليها أن تقبل هذا التحدي وتسعى لإثبات وجودها وسط سيل المعلومات والمنافسات على القمة، وذلك بإيجاد حلول مبتكرة من داخلها وعدم الاعتماد على الدعم الخارجي لتظل مكانتها محفوظة مكثفة بما فيها من موارد قادرة على الإنتاج المعرفي ملبية احتياجات مجتمعها مؤكدة على أهميتها العلمية والاجتماعية، في ظل التحديات التي يشهدها العالم من حولها،

وحيث يشهد قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تحولاً استراتيجياً نحو تعزيز الإنتاجية والمعرفة التطبيقية في إطار رؤية ٢٠٣٠، مما يتطلب إعادة هيكلة دور الجامعات الناشئة لتصبح مؤسسات منتجة تتماشى مع المعايير العالمية بحيث تساهم في التنمية الاقتصادية والمعرفية وتتم إعادة الهيكلة بإعادة النظر في فلسفتها وأساليبها التعليمية، والتركيز البحوث التطبيقية، والشرارات المؤسسية لخدمة المجتمع، مع الحرص على تقويم ومراجعة خططها الناشئة باستمرار (العتيبي، ٢٠٢٢).

فالجامعات الناشئة تعد مثال قوي على الحاجة للنهوض والاعتماد على الذات والاستقلال، فالوضع الراهن ينبئ بأنها مازالت بحاجة إلى المساندة الحكومية للتغلب على الصعوبات المختلفة سواء في النواحي المادية والتقنية والبشرية والمكانية، وهذا محفز للقيام بتنفيذ متطلبات الجامعة المنتجة واعتماد نموذجها ليكون دليلاً سهلاً لتحول الجامعات الناشئة التي تعاني من القصور إلى جامعات منتجة (الروقي، ٢٠٢٢).

إلا أنه وبالرغم من الدعم والاهتمام الحكومي؛ وبالرغم من الصعود الذي تحقق في مراكز بعض الجامعات السعودية المرموقة في التصنيفات الجامعية العالمية؛ إلا أن هناك قلة ظهور لبعض الجامعات الناشئة في هذه التصنيفات، ما يدل على وجود واقع فعلي يحول دون تحقيقها لمزايا تنافسية بحكم حداثة التجربة وضعف الاستقرار التنظيمي، فتركيزها منصب على أداء وظيفتها الأولى، واعتمادها الكلي على التمويل الحكومي (الزهراني، ٢٠٢١).

وفي هذا السياق، يُعد التعليم المستمر أحد الأدوات الأساسية لتعزيز الكفاءات الأكاديمية والمهنية، وتمكين الجامعات من تقديم برامج مبتكرة تستجيب لاحتياجات سوق العمل والصناعة. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات تتعلق بآليات دمج مبادئ التعليم المستمر في استراتيجيات الجامعات الناشئة، ومدى تأثيره على تحسين جودة المخرجات التعليمية والبحثية. وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل دور التعليم المستمر في تعزيز تحول الجامعات الناشئة إلى جامعات منتجة، من خلال استكشاف سياسات واستراتيجيات تعتمد على مبادئ التعليم المستمر وتأثيرها على الأداء المؤسسي والاقتصادي لهذه الجامعات فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بتحول الجامعات الناشئة إلى جامعات منتجة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تستعرض المتطلبات في سياق التعليم المستمر. فما هي المتطلبات التي تناولتها الأدبيات وكيف يمكن الاستفادة منها؟

أسئلة الدراسة

- تسعى الدراسة بشكل رئيس إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :
- ما المتطلبات الأساسية لتحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة في ضوء مبادئ التعليم المستمر؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
 - ماهي مبادئ التعليم المستمر التي تدعم تحول الجامعة الناشئة الى جامعة منتجة؟
 - ماهي متطلبات الجامعة المنتجة؟

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية الى الهدف الرئيسي التالي :
- التعرف على المتطلبات الأساسية لتحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة في ضوء مبادئ التعليم المستمر، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- التعرف على مبادئ التعليم المستمر التي تدعم تحول الجامعات الناشئة الى جامعة منتجة.

- الكشف عن متطلبات الجامعة المنتجة.

أهمية الدراسة

- تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من خلال تناولها لمبادئ التعليم المستمر ومدى مراعاة تضمينها كمبادئ أساسية في تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات منتجة، والذي ترتبط بصورة مباشرة برؤية ٢٠٣٠.
- يؤمل أن تكون هذه الدراسة مرجع أولى للباحثين والباحثات وذلك بتزويد مكتبة الجامعة بدراسة جديدة تتعلق بالوصول بالجامعات السعودية الناشئة إلى الريادة من خلال تحويلها إلى جامعات منتجة وفق مبادئ التعليم المستمر.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة الحالية على متطلبات تحول الجامعات السعودية الناشئة الى جامعات منتجة في ضوء مبادئ التعليم المستمر كالمرونة والشمولية، والاستمرارية، والتكامل، والإبداع.
- الحدود الزمانية:** تمت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٤ م.

- الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على الجامعات الحكومية الناشئة في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

- مبادئ التعليم المستمر *Principles of Continuous Education*

يعرف التعليم المستمر اصطلاحاً: " كل نشاط هادف ومقصود للتعلم بشكل مستمر، بهدف تحسين المعلومات والمهارات والكفايات المرتبطة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والمهنية، حتى يحصل التكيف مع متطلبات التنمية ومواجهة تحديات المستقبل، مما يعمل على تحسين نوعية الحياة." (رومان، ٢٠٢٤، ١٠٠٦).

إجرائياً: ويقصد بها في هذه الدراسة، بأنها تلك المبادئ التي تنطلق من التعليم المستمر، الذي يُعنى بتطوير الإمكانيات والمهارات البشرية في الجامعات الناشئة؛ لتمكينها من إرساء قواعد الإنتاجية بشكل يخدم مصالحها، على مستوى منسوبيها ومجتمعها، وحل مشكلاتهم في ضوء المبادئ التالية المرونة، والشمولية، والاستمرارية، والتكامل، والإبداع.

- المتطلبات *Requirements*

اصطلاحاً: "هي الاحتياجات اللازمة لا نجاز العمل والقيام به وفق المعايير، وشروط واجب توافرها مسبقاً لتحقيق التطبيق الفعال والناجح" (محمد وآخرون، ٢٠٢٤، ص ١١٩).

إجرائياً: ويقصد بها في هذه الدراسة تلك المعايير العالية والشروط، التي يجب أن توفرها الجامعات السعودية الناشئة أثناء قيامها بأدوارها لتتحول إلى جامعات منتجة، وترتقي إلى المستوى المطلوب مع تضمين مبادئ التعليم المستمر في هذا التحول، حسب التوجهات والسياسات الوطنية.

- الجامعة المنتجة *The Productive University*

اصطلاحاً:

- "هي الجامعة التي تتميز عن الجامعة التقليدية بإطار فكري وفلسفي جديد من خلال تفعيل الأمثل لخصائصها ووظائفها التعليمية والبحثية والخدمية بهدف تطوير إنتاجها المعرفي والبحثي لتحقيق موارد مالية إضافية من خلال أساليب متعددة كالبحوث وهذا يعني أن تسعى الجامعة المنتجة إلى القيام بوظائفها الأساسية، وأن تكون مصدر الإشعاع الفكري في المجتمع، وأن تسهم في إيجاد الحلول للمشاكل التي تعاني منها المؤسسات الاجتماعية" (العتيبي، ٢٠٢٠، ٢٤٥ ص).

إجرائياً: الجامعة المنتجة في هذه الدراسة: هي الجامعة التي تقوم بوظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية بجودة وكفاءة وتوازن، بحيث يتم استثمار تلك الوظائف بمفهوم الإنتاجية تحت مظلة مبادئ التعليم المستمر، والإنتاجية هنا يقصد بها الجانب المادي كالشراكات وحاضنات الأعمال والتدريب والاستشارات... الخ وغيرها من الخدمات

المدفوعة والجانب الغير المادي من حيث إنتاج الكوادر المؤهلة وإنتاج المعرفة والأفكار، أو الخبرة، أو المحتوى، أو التجارب أو الفعاليات الثقافية والمعارض.

الجامعة الناشئة *The Emerging University*

إصطلاحاً: يقصد بالجامعة الناشئة هي " الجامعة حديثة الإنشاء أي التي لا يزيد عمرها عن ثلاثين أو أربعين عاما وهو عمر يعتبر قصير نسبياً مقارنة بالجامعات الأمريكية والأوروبية قديمة النشأة" (الشمري، ٢٠١٧، ٧٥).

وهي أيضا "الجامعات التي تم أنشأت خلال عام ١٤٢٤ وما بعده، وغالبا كانت في الأصل فروعاً لجامعات قائمة، أو كليات موزعة على مدن ومحافظات متجاورة ، حيث تم جمعها وإعادة هيكلتها وتجميعها تحت إدارة مركزية وواحدة باسم مشترك " (الرويلي، ٢٠٢١، ٨٩).

إجرائياً: يقصد بها في هذه الدراسة هي الجامعات حديثة الإنشاء، أي الجامعات التي أنشأت خلال أقل من عقدين من الزمان ، ولا تزال في طور بناء مكانة أكاديمية على المستوى المحلي، وبالتالي تحتاج للكثير حتى تصعد في سلم التصنيف العالمي وبالتالي تحقق متطلبات التحول إلى جامعات منتجة .

منهج الدراسة

اقتضت طبيعة هذه الدراسة إتباع المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال المصادر المعاصرة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت مبادئ التعليم المستمر:

- دراسة الشبيلي (٢٠٢١)، التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ التعليم المستمر.

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتعزيز ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ التعليم المستمر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٩) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، وأظهرت نتائج الدراسة درجة أنواع التشارك المعرفي من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية متوسطة بشكل عام، حيث جاء مجال التدريس في الترتيب الأول ثم مجال خدمة المجتمع، ثم مجال البحث العلمي، وأسفرت النتائج أيضاً عن أن محور العوامل المعيقة الشخصية، التنظيمية، التقنية تؤثر بدرجة عالية على ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية للتشارك المعرفي، وأكثر العوامل تأثيراً بالترتيب: التنظيمية الشخصية التقنية، وأوصت

الدراسة بالاستفادة من التصور المقترح في تفعيل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ التعليم المستمر.

- دراسة رومان (٢٠٢٤)، بعنوان: تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٦٠) عضو هيئة تدريس في بعض الكليات النظرية والعملية بجامعة القاهرة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تفعيل متطلبات تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مبادئ التعلم المستمر وبدرجة أهمية كبيرة جداً، وضرورة مواجهة التحديات لتطوير أدائهم المهني، وأوصت الدراسة بالأخذ بالتصور المقترح لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر.

ثانياً: الدراسات التي تناولت محور الجامعات المنتجة:

- دراسة الماجد (٢٠١٨)، بعنوان: تصور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تمويل التعليم الجامعي السعودي والمعوقات والمتطلبات، وأبرز التجارب العالمية والمحلية في تطبيق نموذج الجامعة المنتجة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الوثائقي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت العينة (٥٠%) من أعضاء هيئة التدريس بثلاث جامعات سعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن التمويل في الجامعات السعودية يعاني من وجود معوقات إدارية في واقع مؤسسات التعليم الجامعي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني صيغة الجامعة المنتجة، وإعادة النظر في سياسة التمويل الحكومي للجامعات السعودية.

- دراسة ابن جبرين (٢٠١٨)، بعنوان: تطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة.

هدفت الرسالة لوضع تصور مقترح لتطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة، وكذلك التعرف على متطلبات تطبيق فلسفة الجامعة المتجددة في الجامعات السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والوصفي الوثائقي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٣٦٨) عضو هيئة تدريس من خمس جامعات سعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقيق

القدرة التنافسية للجامعات يتم من خلال تقليل الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء الهيئة التعليمية، وكذلك توجه الجامعات السعودية نحو التخصصات والمسارات البينية، وامتلاك الجامعات لفروع خارج حدود المملكة العربية السعودية، ومنح الجامعات قروضًا ميسرة لمساعدة الطلاب في البدء بمشاريعهم الخاصة، وتقليل الجامعة من اعتمادها على التمويل الحكومي. وأوصت الدراسة بتبني فلسفة الجامعة المتجددة .

ثالثاً: الدراسات التي تناولت محور الجامعات الناشئة:

- دراسة الزهراني (٢٠٢١). بعنوان: تصور مقترح للتغلب على تحديات الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات مفهوم الجامعة المنتجة.

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح للتغلب على التحديات التي تحول دون تحول الجامعات السعودية الناشئة نحو صيغة الجامعة المنتجة، من خلال الكشف عن واقع التحديات بالمجالات العملية التعليمية، والبحث العلمي، وبخدمة المجتمع، والإدارة والتشريعات والبيئة الخارجية للجامعة واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة ، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة وجود التحديات كانت على الترتيب البيئة الخارجية ثم البحث العلمي ومن ثم خدمة المجتمع وبعدها الإدارة والتشريعات وأخرها تحديات العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة تحقيق الجامعات الناشئة لمتطلبات التحول الى الجامعة المنتجة فهي الحل الأمثل للتحديات التي تواجهها.

- دراسة الشريف (٢٠٢٢)، بعنوان: تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوى.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوى ومعوقات تحولها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٧) قائداً من القيادات الأكاديمية في خمس جامعات سعودية ناشئة، وأظهرت النتائج أن درجة تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوى جاءت بدرجة قليلة ، وأن درجة معوقات تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوى جاءت بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة الجامعات السعودية الناشئة وتطوير أنظمتها ولوائحها ومراجعة خططها الاستراتيجية بما يدعم تحولها إلى جامعات عالمية المستوى.

الإطار النظري :

التعليم المستمر

● مفهوم التعليم المستمر

مفاهيم التعليم المستمر متقاربة ، وفي مجملها تتفق على التطوير الناجم من هذا النوع من التعلم حيث يعرف هذا المفهوم بأنه إعادة تشكيل النظام التعليمي، وتنمية القدرات للتعلم في الوقت ذاته فالمتعلم صانع للمعرفة ، متفاعل معها ومع بيئته المحيطة به، لا يتوقف تعلمه عند حدود مراحل الدراسة، إنما يمتد على مراحل الحياة كلها ، فهو تعليم إضافي يتضمن برامج شاملة ومصممة لجعل المهنيين على اتصال دائم بكل ما هو جديد في مجال عملهم، ويندرج تحت التعليم المستمر العديد من البرامج المعتمدة للكبار وللإرشاد المهني (فراج، ٢٠٢٢) .

ومن المفاهيم التي تتوافق مع التغيير والتحول ما أشارت إليه لطرش (٢٠١٦) بأن التعليم المستمر هو الاستراتيجية التي يتم بها خروج الأنظمة التعليمية من أزمتها، من أجل الاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات المتغيرة .

● نشأة التعليم المستمر

يشير حنفي (٢٠١٦) أن أول من خاض في التعليم المستمر هو المفكر كومنيوس حيث أصل جذور هذا النوع من التعليم في كتابه الموسوم بـ " فن التعليم الأكبر" بمبادئه إلى إلزامية التعليم لكافة طبقات المجتمع، وإزالة الفوارق الطبقية التي كانت منتشرة آنذاك ، فشعاره "تعليم الكل للكل بشكل كلي"

وفي عصرنا الحديث يعتبر أول فيلسوف أشار إلى فكرة التعليم المستمر هو الفيلسوف الفرنسي (1884-1962)Bacheller، حيث رأى أن التعلم الذي يتوقف في مرحلة الشباب لا يعد نافعا، فالفكر ينمو بصفة مستمرة ولا بد من التعليم بصفة متواصلة، ويعتبر التأسيس التاريخي للتعليم المستمر منذ نشأة العملية التعليمية ومنذ الأزل؛ يسعى الجميع للبحث عن المعرفة وتطوير أنفسهم، ليس فقط على مستوى الأفراد، ولكن أيضاً على مستوى الجماعات، وكانت البداية العلمية الحقيقية لمفهوم التعليم المستمر في أعقاب الحرب العالمية الأولى، وبدأ بعدها الاهتمام بإجراء البحوث المتعلقة بتعليم الكبار، مثل بحث إدوارد ثورندايك، حيث إنه كان مقتصرأ على تعليم الكبار وإثبات قدرتهم على التعلم، حتى جاء مؤتمر مونتريال (١٩٦٠)، وأثبت أن التعليم لا يقتصر على فئة أو عمر معين، واستمرت الأبحاث والدراسات حتى أصبح التعليم المستمر له ثقله ووزنه في العملية التربوية (لطرش، ٢٠١٦).

• أهداف التعليم المستمر

تنتم أهداف التعليم المستمر بالشمولية والاتساع، نظرًا لارتباطها بفترة طويلة تمتد على مدى حياة الفرد ، وأشارت العديد من الدراسات إلى الأهداف الأساسية للتعليم المستمر كما ذكرها Laal and Salamati (٢٠٢١) ورومان (٢٠٢٤):

- يهدف التعليم المستمر إلى تعزيز معلومات الأفراد ورفع كفاءتهم المهنية وتطوير معارفهم طوال حياتهم.
- يعمل التعليم المستمر على زيادة الإنتاج وتحسين جودته وبالتالي الإسهام في تقدم المجتمع ورفع مستوى تطوره .
- مساعدة الأفراد على التكيف مع التغيرات المستمرة والاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

• الأسس الفلسفية والنظرية للتعليم المستمر:

لقد استُخدم التعلم المستمر من أجل إحداث التغيير والتحول الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، والتربوي ؛ وذلك بإقرار الفلاسفة بأن التعلم المستمر هو أداة التحول الإيجابي في المجتمعات، ودائمًا يناهذ المفكرين والفلاسفة لإحداث تغييرات اجتماعية من خلال برامج التعلم المستمر وارتبط التعليم المستمر ارتباطاً وطيداً بالتجديد المهني المستمر فهو يشير لكامل العملية التربوية دون توقف (الحصف، ٢٠٢٢) .

ومما هو جدير بالذكر أن هناك العديد من فلسفات ونظريات التعليم المستمر والمرتبطة بالتحول اللاتي يمكن إسقاطها لتحقيق متطلبات التحول للجامعات المنتجة وفق مبادئ التعليم المستمر ما يلي:

• الفلسفة البرجماتية أو التقدمية :

من أبرز رواد هذه الفلسفة جون ديوي حيث يرى أن المجتمع الديمقراطي مجتمع ملتزم بالتغيير الدائم فهي فلسفة ضد الأفكار التسلطية السائدة في ذلك الوقت، والتي لم تعد مناسبة للمجتمعات الساعية للتوسع الحضري والصناعي، فانطلقت الفلسفة التقدمية بروية مختلفة لا تركز على تنمية الجانب العقلي فقط؛ بل تهتم بحركة المجتمع واحتياجاته (الجبر، ٢٠٢٠) .

• نظرية التعلم التحويلي :

"وذكر ميزرو في كتاباته حول هذه النظرية أن التعلم التحويلي هو عملية تعلم مستمر تقوم بتحويل الأطر المرجعية الحالية لجعلها أكثر شمولاً وانعكاساً وانفتاحاً، وقادرة على التغيير وتقبله، حيث يبدأ الشخص بانتقاد افتراضاته وأفكاره القديمة، ومبادئه الشخصية، وتقييم وجهات نظر بديلة، ثم اتخاذ قرار يقضي ببند

المنظور القديم، واستبداله بمنظور جديد، من أجل التعايش مع المجتمع ومع المفاهيم الجديدة " (الحصف ، ٢٠٢٢) .

• نظرية التغيير

كما عرفت نظرية التغيير بأنها: عملية تخطيط للجهد المنظم، والتغيير في المؤسسات التعليمية، والتي يرأسها القائد التربوي، للوصول إلى إنجاز الأهداف المنشودة للتغيير، وتسهم في التقدم بأقل جهد وتكلفة (ربابعة وعطير، ٢٠٢٠) .

الجامعات المنتجة

مفهوم الجامعة المنتجة:

الجامعة المنتجة هي التي تعمل بعقلية الإنتاج وذلك بزيادة مواردها من الخدمات التي تقدمها للمجتمع، بشرط ألا ينظر إلى الجامعة على أنها شركة تجارية، حيث أن الرسالة الأساسية للجامعة هي التعليم والبحث العلمي، والأنشطة التجارية التي تقوم بها الجامعات ما هي إلا دعم لرسالتها العلمية الإنسانية، حيث تختلف أهداف الجامعة عن الشركات التجارية في سوق الأعمال بشكل متكامل تعزز فيه الموارد الإضافية مثل الاستشارات والأبحاث التعاقدية وغيرها التي لا تتعارض مع مفهوم الجامعة بشكل عام، إن أهداف الجامعة يجب أن تصان وأن تكون بعيدة عن المفهوم التجاري، وبذلك تفضي الجامعة المنتجة إلى إظهار نموذج مرن يحقق التوازن بين المهام الثلاث المتوقعة من الجامعة وهي التعليم والبحث وخدمة المجتمع (الكبي ٢٠١٨).

وتعتبر الجامعة المنتجة صيغة جديدة في التعليم الجامعي بتقديمها المزيد من الحلول الإبداعية لتوفير مصادر تمويل إضافية لتغطية العجز في موازنتها الحكومية من خلال بسط دورها في المجتمع من خلال تقديم العديد من المنتجات والخدمات والأنشطة المتنوعة ، والاستشارات التي تدر عوائد مالية إضافية، وفي الوقت نفسه تمنح الجامعات المرونة والاستقلالية في التصرف في إيراداتها حسب خططها وبرامجها حيث إن الجامعة المنتجة تعزز قيامها وتضمن بقائها واستمرارها إذا استندت إلى المقومات المهمة كالجوانب التنظيمية والعلمية، والبنية التحتية (زيدان، ٢٠٢٣).

نشأة الجامعات المنتجة:

يعد بيرتون كلارك Clark من أوائل من نحت مصطلح "الجامعات المنتجة"، حيث عدها ضرورة من ضرورات التغيير المرحلي لمؤسسات التعليم العالي في أوروبا ، ومظهرا من مظاهر التطور المعرفي، وكانت نتاجا للمؤتمرات التي أقيمت على خلفية مناقشة هذه المرحلة المفصلية لتحول الجامعات ، مثل تلك التي تناولتها

أوراق بحثية قدمها Clark بين عامي ١٩٩٤ - ١٩٩٧، في كيفية تحول الجامعات الأوروبية إلى مؤسسات ريادية.

حيث عنون الورقة الأولى ب "القيادة والابتكار في الجامعات من النظرية إلى الممارسة وكان ذلك في مؤتمر أمستردام عام ١٩٩٤، وعرضت الورقة الخطة الأولية للدراسة والموضوعات العامة حول القيادة والابتكار في الجامعات أي أنها قدمت إطاراً نظرياً حول القيادة والابتكار (Clark, 1994).

أما الورقة الثانية فكانت بعنوان "دراسة حالة للجامعات المبتكرة " وهو تقرير مرحلي في مؤتمر زيورخ، وأفادت الورقة عن بدء البحث الميداني في خمس جامعات أوروبية: جامعة وارويك (إنجلترا)، جامعة توينتي (هولندا)، جامعة ستراتكلاند (اسكتلندا)، جامعة تشالمرز للتكنولوجيا (السويد)، وجامعة جونسو (فنلندا) (Clark, 1997).

أما الورقة الثالثة فقد قدمت استنتاجات رئيسية حول كيفية تحقيق متطلبات تحول الجامعات إلى منتجة، وهي خمس متطلبات اتجاه مؤسسي قوي، بنية تنظيمية مرنة، تمويل متنوع، ثقافة داعمة للابتكار، وأخيراً علاقات خارجية قوية (Clark, 1998).

أهداف الجامعة المنتجة:

تختلف أهداف كل جامعة بحسب اختلاف رسالتها وسياساتها، ومن أهم أهداف الجامعة المنتجة ما رصده لنا أبوهادي والخطيب (٢٠٢٢):

- السعي للتطوير والتجديد مع المحافظة على موروث الجامعة ومبادئها.
- وضع خريطة مسار للجامعات التي تريد أن تتحول إلى منتجة في المستقبل من خلال الوعي بوضعها، والاستفادة من التجارب الناجحة لمن سبقوها.
- الحرص على تحقيق مقومات القدرة التنافسية للجامعة مع ديمومة التجديد والابتكار والإبداع.
- الحرص على مخرجات الجامعة العلمية مع المتابعة والتقييم لاتخاذ قرارات في الإصلاح.
- تبني النظريات والفلسفات الحديثة، وتقوية البنية التحتية للجامعة.
- الحرص على المشاركة المجتمعية، ومواكبة التغيير.
- تأهيل الخريجين لسوق العمل بحيث يكونون خبراء في مجالهم.
- الحرص على البناء الاجتماعي، وتطوير مستويات التفكير التركيز على الجانب النفسي.

- السعي نحو العالمية من خلال توفير برامج التدريب والتخصصات المطلوبة في سوق العمل، وربط الجامعة بالتنمية الشاملة المستدامة للوطن.

تجارب عالمية ومحلية لتحقيق متطلبات التحول للجامعات المنتجة: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

وفيما يلي أمثلة لأشهر الجامعات المنتجة الأمريكية:

- يعتبر نموذج جامعة "ستانفورد" في أمريكا من أشهر النماذج للجامعة المنتجة، حيث إن هذه الجامعة يشار إليها على أنها السبب وراء ظهور "وادي السليكون" بتحالفها مع شركة "هيو ليت باكارد" حيث تعود العلاقة بينهما إلى الخمسينيات وعلى مدى ٣ عقود قامت بقيادة الثروة الرقمية في العالم ومن ثمارها "جوجل، يوتيوب، لينكد ان (سليم ومتولي، ٢٠٢١).

- جامعة "تكساس" في مدينة "أوستن" قدمت نموذج "الحاضن التكنولوجي" الذي صمم ليكون عاملاً مساعداً للتنمية الاقتصادية من خلال توظيف الأبحاث والمبتكرات الجامعية، وتحويلها إلى مجالات الصناعة. (الخليفة، ٢٠١٤).

- جامعة "بوسطن" وتضم معهد "ماساشوستس" للتكنولوجيا الذي بدأ نشاطه الاقتصادي بالزراعة، ثم تطور لينتج صناعات جديدة من خلال تعاون الجامعة مع هيئات المجتمع وقطاع الأعمال، وكذلك قام المعهد بتوفير "رأس المال المغامر" لأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم أبحاث إبداعية وابتكارات يمكن الاستفادة منها في التسويق (الوشاحي، ٢٠١٥).

- جامعة "هارفارد" تنشيط الأوقاف الجامعية والاهتمام بأصولها وتطوير آليات تنمية واستثمار أموالها وزيادة أرباحها لضمان استمراريتها. كما استطاعت تحقيق مكاسب عالية جاءت بصيغ عدة منها التبرعات ووصايا الإرث (الماجد، ٢٠١٨).

تجربة بريطانيا

١- جامعة "نورث إيسترن" من تقديم برامج في التعليم التعاوني يستهدف إلى غرس الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وسوق العمل، إذ يساهم المختصون في الصناعة والتجارة ونقابات العمل في القرارات المتعلقة بتوظيف أعضاء هيئة التدريس، ولهم مشاركة فعالة في إبداء الرأي أثناء حضور المجالس الجامعية، وفي التنسيق مع شركات كبرى، كما تقوم جامعتا أكسفورد ويورك بتأجير المنشآت الجامعية أثناء عطلات نهاية الأسبوع والعطلات السنوية، كل ذلك مقابل رسوم مالية (الماجد، ٢٠١٨).

تجربة المملكة العربية السعودية:

تعتبر الجامعات العريقة في المملكة العربية السعودية جامعات منتجة، ومثالا يحتذى به على مستوى العالم ، ويدل على ذلك بلوغها في التصنيفات العالمية مراكز تعتبر متقدمة مقارنة بمثيلاتها في الشرق الأوسط، فهي تشكل أنموذجا يحتذى به خاصة من الجامعات السعودية الناشئة وذلك لتحقيق متطلبات التحول ومن أبرز الجامعات السعودية المنتجة والنشاطات الإنتاجية لها على سبيل الذكر لا الحصر ما وضعه كلا من الخليفة (٢٠١٤) ؛ الماجد(٢٠١٨) ؛ أبو هادي والخطيب (٢٠٢٢) والبشر وآخرون(٢٠٢٢).

- جامعة الملك سعود بالرياض استحدثت "برنامج أوقاف الجامعة" لبناء نموذج أوقاف تعليمي ناجح يعزز دور الجامعة في تطوير الأرضية العلمية.

- جامعة الملك عبد العزيز بجدة أسست حاضنات أعمال ذات طابع استثماري لتبني الأفكار الإبداعية.

- جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران من أوائل الجامعات في المملكة العربية السعودية التي تبنت التوجه نحو الإنتاجية حيث قامت بالتركيز على الأبحاث التطبيقية وعرضها على الجهات المستفيدة ، مثل " وادي الظهران للتقنية" الذي يعد اليوم أكبر تجمع من نوعه عالميا لأبحاث النفط والغاز " واحة أماد للأعمال" أكبر التجمعات التجارية في الخليج الذي يوفر وظائف للكفاءات من الخريجين.

- جامعة الملك فيصل بالدمام اهتمت بالشراكة بينها وبين مؤسسات المجتمع على سبيل المثال إنشاء "صندوق لتمويل البحث والتطوير" الذي تسهم فيه المؤسسات الإنتاجية.

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنشأت العديد من "الكراسي البحثية" لمختلف التخصصات لتوفير بيئة بحثية استشارية ذات معايير عالية.

- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض قامت بإنشاء مركز "دعم وتطوير حاضنات الأعمال" ولقد اعتمدت وزارة العمل متمثلة في صندوق تنمية الموارد البشرية هذا المركز كجهة راعية للمشاريع الصغيرة.

الجامعات الناشئة

مفهوم الجامعة الناشئة:

يشير كلا من الشهري والختلان (٢٠١٨) أن مفهوم الجامعة الناشئة بشكل عام هو كل جامعة حديثة الإنشاء والتي لم تكتمل منظومتها الأكاديمية والإدارية وفقاً لما تتطلبه الاحتياجات التنموية وتحتمه القدرات والمؤهلات المتوفرة.

ويشمل هذا المفهوم أيضا مؤسسات تعليمية حديثة النشأة، تأسست بعد أن كانت فروغا لجامعات رئيسية، وتم تحويلها إلى جامعات مستقلة تتمتع باستقلال مالي وإداري، وتخضع هذه الجامعات لإشراف جهات عليا لإدارتها وضمان سير عملياتها بفعالية ويلاحظ بأنها ما تزال في مرحلة تطوير بنيتها التحتية وتعزيز مواردها البشرية، حيث تسعى جاهدة لاستقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين، والعمل على تحسين أدائهم والحفاظ عليهم لتحقيق أهدافها الأكاديمية والتنموية (رزة، ٢٠٢٢).

نشأة مصطلح الجامعات الناشئة

تولي المملكة العربية السعودية التعليم العالي أهمية خاصة وتبذل ميزانيتها لأجله ولقد بدأ الاهتمام به مبكراً وذلك بإرسال أول بعثة تعليمية في عام ١٣٤٦ هـ الموافق ١٩٢٧ م إلى مصر، ويقسم تاريخ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى خمس مراحل، مرحلة التأسيس (١٩٤٩- ١٩٦٠)، فمرحلة التوسع (١٩٦٠- ١٩٨٠)، تلي ذلك مرحلة الشمول (١٩٨١- ٢٠٠٣)، ثم مرحلة الشمول والانتشار (٢٠٠٤- ٢٠١٣)، وأخيراً، مرحلة التنظيم والانطلاق (٢٠١٣-حتى الآن) وتعد هذه المراحل مفصلية في تاريخ التعليم السعودي فكل مرحلة تتميز عن الأخرى، فهي تسير نحو التطور الحاصل اليوم (الضبعان، ٢٠١٥).

وهذا يقودنا الى أن الجامعات الناشئة ابتدأت رحلتها في مرحلة الشمول والانتشار حتى اليوم ولضبط كل يتعلق بشؤون الجامعات ؛ أنشأ مجلس شؤون الجامعات هو مجلس حكومي سعودي تأسس بموجبه نظام الجامعات الجديد الذي أقره مجلس الوزراء في ٢٩ أكتوبر ٢٠١٩، ويتولى تنظيم شؤون الجامعات وإقرار السياسات والاستراتيجيات للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (العتيبي، ٢٠٢٢).

حيث تلعب الجامعات الناشئة دورا مكملا ومهما لدور الجامعات الكبرى ولقد انتشرت في كل منطقة وذلك لتحقيق التوازن والشمول في التنمية ، كما وأنها أكثر قدرة على خدمة الاحتياجات المحلية، وتعد جهودها واعدة في إحداث التطوير في منظومة التعليم الجامعي ؛ من خلال سعيها لتقديم مفاهيم وأساليب جديدة في مجال العمل الجامعي والأكاديمي (رزة، ٢٠٢٢).

ولمواكبة التطور الحادث في مؤسسات التعليم الجامعي، صنفت بعض الجامعات الحكومية تحت مسمى "الجامعات الناشئة" .

واقع الجامعات الناشئة:

قد يكون من عدم الإنصاف تعميم الواقع لكل الجامعات الناشئة التي تختلف في تاريخ النشأة، وتفاوت في حجم التحديات التي تواجهها، وتباين في مستوى الأداء، ولكن ما ذكر هنا هو واقع مشترك قد يكون بديهاً.

إن المتأمل لواقع بعض الجامعات الناشئة قد تخطت مرحلة التأسيس وتوافرت فيها بعض الإمكانيات والبعض لازال يراوح مكانه، فالصعوبات قد تحيط بها كما الجامعات السعودية عريقة المنشأ ، فمثلا وجود قصور في الكوادر ذو التخصصات الدقيقة ، وضعف الشراكات مع مؤسسات المجتمع، وضعف تمويل الأبحاث العلمية (الزهراني، ٢٠٢١) .

يلعب تاريخ الجامعة دوراً مهماً في ترسيخ مكانتها بين المؤسسات التعليمية داخل الدولة والإقليم المحيط مما يؤثر على عدد ومستوى الطلبة الذين ينضمون لها، وينعكس على عدد وجودة البرامج التي يتم استحداثها بشكل تدريجي ، وبالتالي فإن الجامعة الناشئة تواجه التحدي الأكبر المتمثل في استقطابها للطلبة الذين لم يجدوا طريقهم للابتعاث أو للجامعات الكبرى (ال ربح، ٢٠٢٣).

وقد أوضح عدد من وكلاء الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية الصعوبات التي يواجهونها مثل: ضعف التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وكذلك صعوبة في استقطاب العنصر النسائي للتدريس خاصة بالمجال الطبي، وغياب التخطيط الاستراتيجي، وقصور اكتمال البنية التحتية، وندرة الكوادر السعودية المؤهلة تأهيلا عاليا، وصعوبة في تنفيذ البحوث العلمية، وصعوبة توفير قنوات اتصال مع جامعات عريقة، وتقادم بعض الأنظمة الجامعية ، وهذا بدوره ينعكس سلبا على مخرجات مؤسسات التعليم العالي التي تستمر في تقديم خطتها الاستراتيجية بصورة نمطية لا يتم تفعيلها بطرق جيدة (العياني، ٢٠٢٢) .

التحديات التي تعيق عملية التحول لجامعات منتجة:

إن من أهم التحديات التي يمكن أن تعترض سبيل الجامعة في التحول للإنتاج ، الخوف من الانحراف عن المهمة النبيلة التي أنشئت من أجلها الجامعة وهي التعليم، وكذلك سيطرة العولمة، وعدم التوازن العددي في الالتحاق بين التخصصات؛ حيث إن معظم الطلبة يميلون إلى المجالات الاجتماعية والإنسانية وينأون عن العلوم التطبيقية والهندسية والطبية التي تتطلبها عملية التحول (القضاة، ٢٠٢٢) .

وفيما يخص تحديات البيئة الخارجية للجامعة تفوق الجامعات الكبرى التنافسية الجامعات الناشئة فيما يخص الإنتاج، بسبب عدم اكتمال البنية التحتية للجامعات الناشئة ؛ وذلك في ظل ضعف حماس الموسرين وقطاع الأعمال لتبني الأوقاف العلمية ، وقلة تبادل الخبرات بينها وبين الجامعات المرموقة سواء محليا أو عالميا ، وتلعب التحديات البشرية دورا ليس بالهين في عملية التحول ، ويتمثل ذلك في ضعف التدريب لمنسوبي الجامعات ، وندرة الخبراء المتخصصين في مهارات الإنتاج مع عدم تعزيز الابتكار لدى المتعلمين (الصيعرية، ٢٠٢٣) .

ومن أهم المشكلات التي تواجه الجامعات أيضا المشكلات التمويلية ، فمع التزايد المضطرد في أعداد الطلاب ، وارتفاع تكلفة الطالب الجامعي ، وتزايد الإنفاق على الجامعات ، بالتوافق مع ارتفاع كلفة التقنية الحديثة وأدواتها ، بالإضافة عن عزوف الجامعة عن الإنتاج واستثمار إمكاناتها يمنعها من تمويل نفسها ذاتيا وبالتالي حال ذلك دون تحقيق الجامعة لأهدافها (الماجد ، ٢٠١٨).

كما وتتمثل التحديات في عجز الجامعات عن تحقيق رسالتها وأهدافها بسبب نقص الموارد المالية اللازمة لتغطية احتياجاتها التشغيلية وبرامجها ، بالإضافة إلى المساهمة في خدمة المجتمع. هذه التحديات تتجلى في صعوبة استقطاب الموارد وتوفير التمويل المناسب، مما يؤدي إلى عدم تناسب الموارد المتاحة مع التكاليف المرتفعة لتنفيذ برامج التعليم. كما تتفاقم المشكلة مع زيادة الطلب على التعليم الحكومي وضعف الإقبال على منتجات الجامعات المعرفية والتعليمية. علاوة على ذلك، فإن تلبية متطلبات الجودة في قياس أداء الجامعات، سواء داخليا أو خارجيا، يعكس مدى قدرتها على إدارة مواردها واستثمارها بفعالية (الكعبي ، ٢٠١٨).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا عرض السؤال الأول : ماهي مبادئ التعليم المستمر التي تدعم تحول الجامعة الناشئة الى جامعة منتجة؟

مبادئ التعلم المستمر:

تساهم مبادئ التعليم المستمر في تعزيز الثقافة العامة وتحسين جودة التعليم والتدريب في مختلف المجالات وتنبتق من خصائصه ، وتظهر في مجملها مجموعة متكاملة حيث تشجع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم ويظهر ذلك في التعلم الذاتي والتكيف مع المتغيرات والتفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال.

ويشير رومان (٢٠٢٤) الى أن مبادئ التعليم المستمر هي مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره، فهو يشمل جميع مراحل الإنسان، ويتكامل فيه التعلم في مختلف المؤسسات التعليمية، ويتصف بالاستمرارية مدى الحياة، ويظهر فيه التكيف ومواجهة التغيرات المستجدة، ويعتبر التعلم الذاتي أبرز سمة في هذا النوع من التعلم ، ويتضح الترابط والتكامل بين هذه المبادئ وتتوثق العلاقة بينهم بحيث تمثل منظومة متكاملة، وتسعى لتحقيق الهدف المنشود من التعلم المستمر وهو إحداث التعلم مدى الحياة .

ومن أبرز هذه المبادئ والتي تدعم هذه الدراسة:

- مبدأ الشمولية:

مبدأ الشمولية هو أحد المبادئ الأساسية التي يركز عليها التعليم المستمر، ويعني ضمان إتاحة الفرص التعليمية للجميع دون استثناء، بغض النظر عن العمر، الجنس، الخلفية الاجتماعية، أو الوضع الاقتصادي، يعكس هذا المبدأ الالتزام بتحقيق العدالة التعليمية وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وشاملة تستوعب تنوع الأفراد واحتياجاتهم المختلفة

(Rodrigues da Fonseca, et al, 2019)

- مبدأ المرونة:

يعتمد هذا المبدأ على قدرة الأفراد والمؤسسات على الاستجابة السريعة للتغيرات والتحولات المفاجئة للبيئة المحيطة بهم مع الحرص على ملائمة سلوكهم لمستوى الحدث ، فمبدأ المرونة يتجلى بوضوح في تعامل الجامعة مع الظروف المتغيرة حولها ويرتبط بها ارتباطاً وثيقاً بإيجاد الحلول المناسبة، مثل تقديم برامج تعليمية مرنة تتيح للطلاب التعلم حسب احتياجاتهم وظروفهم، سواء من خلال التعلم التقليدي أو عبر المنصات الإلكترونية، تصميم دورات تدريبية قصيرة الأجل وشهادات متخصصة يمكن للمتعلمين الالتحاق بها في أي مرحلة من حياتهم المهنية(ابن جبرين، ٢٠١٨).

- مبدأ الإبداع والابتكار:

ويحقق هذا المبدأ من خلال تبادل المعرفة المتجددة التي تسهم في وصول الأفراد إلى مستويات مقبولة من الإبداع، وذلك من خلال إحالة المعرفة الضمنية التي يملكونها إلى معرفة معلنة، مما يساعد على الابتكار وتقديم منتجات وخدمات جديدة (قاسم، ٢٠٢٢).

ومما سبق يتضح أن الجامعات وما تحويه من نشاطات موجهة تساعد على منح مستويات تفكير أعلى للأفراد، ومن ثم تخرج الأفكار الإبداعية والأعمال الابتكارية عن طريق الحاضنات والكراسي البحثية في جو من الحداثة ومواكبة تغييرات العصر واستخدام التقنية .

- مبدأ التكامل:

يدعم هذا المبدأ أهمية النظرة المتكاملة لوظائف الجامعات وأدوارها والتوازن بين النظرية والتطبيق، وبين التعليم والإنتاج للوصول إلى الإنتاجية، حيث إن النظر إلى مؤسسات التعليم العالي كمنظومة متكاملة بتكامل وظائفها الثلاث وهي التعليم والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومدى أن يتأثر كلاهما بالأخر سلباً وإيجاباً من

جانب، والربط والتكامل بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج من جانب آخر يمكن من خلال ذلك تحويل الجامعات إلى مركز للإنتاج المعرفي ومنارة استثمارية (سليم ومتولي، ٢٠٢١).

- مبدأ الاستمرارية:

وهو ديمومة التعلم مدى الحياة بما يوافق احتياجات الفرد نفسه ومجتمعه ، وتزويده بالمهارات المطلوبة لمواكبة العصر الذي يعيش فيه (Tamez، ٢٠١٤). ويعتبر مبدأ الاستمرارية هو أحد الركائز الأساسية للتعليم المستمر، ويعني أن التعلم لا يتوقف عند مرحلة معينة من الحياة، بل يستمر كعملية متواصلة تواكب احتياجات الفرد والمجتمع في ظل الظروف المتغيرة مما يضمن بقاء الجامعة جزءاً أساسياً من حياة المجتمع (رومان، ٢٠٢٤).

والمتمحصر لهذه المبادئ يجد أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق متطلبات تحول الجامعات الناشئة إلى جامعات منتجة ، فعلى سبيل المثال مبدأ المشاركة يدعو للمشاركة المجتمعية وبالتالي تتحقق المتطلبات المجتمعية ، ومبدأ الاستقلالية يحث الجامعات على الاعتماد على الذات وتنويع مصادر الدخل واللامركزية ، ومبدأ التكيف يدعو إلى التكيف مع المتغيرات التي تحيط بالجامعات حيث أن تسارع التغيير يربكها لكن إن اتخذت الجامعات هذه المبادئ كخارطة طريق حتماً ستوجد الحلول التي تمكنها من المواكبة الفعالة وبالتالي تتولد لديها الدافعية للاستمرار بالنجاح والولوج إلى العالمية والإنتاجية .

ثانياً: عرض السؤال الثاني حول ماهي متطلبات الجامعة المنتجة؟

يعرض لنا الدسوقي والزهراي (٢٠٢٠) متطلبات الجامعة المنتجة على النحو التالي:

- **متطلبات تعليمية:** العمل على تبني أفكار الطلبة الإبداعية وتنميتها مع نشرها، والتركيز على التدريبات الميدانية في مواقع العمل والإنتاج، وإغلاق التخصصات التي لا تلبي احتياج العصر.

- **متطلبات البحث العلمي:** تهيئة المناخ المناسب للباحثين والمبدعين، وتحويل نتائج الأبحاث إلى منتجات تعالج المشكلات على مستوى الأفراد والجماعات والمؤسسات.

- **متطلبات خدمة المجتمع:** تأجير مرافق الجامعة في العطل الرسمية لنشاطات المجتمع مما يعود بالنفع المتبادل .

وتعتبر هذه المتطلبات بديهية في الجامعات الأمريكية المنتجة فهناك أكثر من ١,٤ مليون عضو هيئة تدريس في الولايات المتحدة الأمريكية يقومون بهذه

المتطلبات الثلاث وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بمفهوم الإنتاج (Delello et al., 2018).

بينما ترى البشر وآخرون (٢٠٢٢) أن متطلبات الجامعات المنتجة مختلفة ومتخصصة قليلاً كالتالي : التحول إلى جامعات منتجة يتطلب تلبية مجموعة من المتطلبات التنظيمية، الاستثمارية، والأكاديمية. فعلى الصعيد التنظيمي، ينبغي تعزيز الاستقلال الإداري من خلال صياغة رؤية ورسالة تركز على الكفاءة والابتكار، مع إقرار لوائح وتشريعات خاصة، مثل إنشاء صندوق لدعم البرامج البحثية ووضع خطط استراتيجية لتقديم خدمات جامعية وتخصيص إيراداتها للتعليم. كما يتطلب الأمر جمع البيانات المتعلقة بخصائص البيئة الخارجية لتحليل الفرص والتحديات، مع الالتزام بالمعايير الدولية للجامعات المنتجة وتحفيز الممارسات الأكاديمية لدعم هذا التحول، أما على المستوى الاستثماري، فإن التحول يستلزم دعم إنشاء وتقديم خدمات إنتاجية داخل الجامعة، مع تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة. ويشمل ذلك تبني مبادرات ومشاريع إنتاجية داخل وخارج الجامعة، بالإضافة إلى الاستفادة من المختبرات البحثية بتأجيرها للمؤسسات مقابل رسوم مالية. ويتضمن ذلك أيضاً الاستثمار في المكتبات الجامعية وقواعد المعلومات لخدمة المجتمع، والتوسع في برامج التعليم المستمر مثل التعليم عن بعد، الدورات المسائية، وبرامج الدراسات العليا الممولة بالرسوم.

وفيما يخص المتطلبات الأكاديمية، يجب إعادة هيكلة البرامج الأكاديمية وتطويرها بما يتوافق مع التغيرات والسيناريوهات المستقبلية، بهدف تحقيق التوافق مع متطلبات سوق العمل وتعزيز الإنتاجية الجامعية.

أما Clarck (١٩٩٨) فيعرض لنا أبرز متطلبات الجامعات المنتجة بناء على دراسة ميدانية أجريت في خمس جامعات أوروبية ، وكان التركيز على كيفية وصولها للإنتاج وذلك بتبنيها استراتيجيات تنظيمية لاحتضان الريادة والابتكار، وكانت السمات المشتركة بين الجامعات المنتجة:

اتجاه مؤسسي قوي نحو الإنتاج: تحتاج الجامعات إلى تطوير قيادة قوية وواضحة تدعم الابتكار والريادة على مستوى المؤسسة بأكملها.

بنية تنظيمية مرنة: تمتاز الجامعات المنتجة بالقدرة على التكيف مع التغييرات من خلال هياكل تنظيمية مرنة وفعالة.

تمويل متنوع: تعتمد الجامعات المنتجة على مصادر تمويل متنوعة، بما في ذلك الشراكات مع الصناعة، لتمويل أنشطتها الريادية.

ثقافة مؤسسية داعمة للابتكار: تشجع الجامعات الريادية على الابتكار من خلال خلق بيئة تدعم التجريب والمخاطرة. علاقات خارجية قوية: بناء علاقات قوية مع الصناعة والحكومة والمجتمع المحلي لتعزيز التعاون والابتكار.

أي أن الجامعات التي تحقق هذه المتطلبات الخمس تكون في وضع أفضل للتكيف مع المتغيرات وتلبية احتياجات المجتمع.

وللجامعة المنتجة عدة متطلبات تتوافق في مضمونها مع الأهداف التنموية لأي مجتمع حيث أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أنه من أهم متطلبات الجامعة المنتجة توفير أعضاء هيئة تدريس ذو اختصاصات عالية من حملة شهادات الدكتوراة ولهم خبرة في العمل الميداني ، والخبرات العلمية والتطبيقية تساهم في بلورة الإنتاج العلمي المعرفي وتسخير في التطوير والتنمية الاقتصادية ، وأيضا من متطلبات الجامعة المنتجة إذابة الفوارق بين وظائف الجامعة ، والنظر إليها على أنها منظومة متكاملة عبر وظائفها الثلاث وهي (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع) حيث تؤثر وتتأثر ببعضها حتي يمكن الوصول إلى الصيغة الإنتاجية للجامعة (سليم ومتولي، ٢٠٢١).

توصيات الدراسة:

- نشر الوعي بأهمية التحول إلى جامعات منتجة داخل المجتمع الأكاديمي.
- دراسة النماذج الناجحة للجامعات المنتجة في الدول المتقدمة واستخلاص الدروس المستفادة منها.
- استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة من داخل المملكة وخارجها لدعم التحول المؤسسي.
- تحسين كفاءة إدارة الموارد المالية والبشرية لضمان استدامة العمليات الأكاديمية والبحثية.
- تعزيز آليات تقييم الأداء المؤسسي لضمان تحقيق أهداف التحول إلى جامعات منتجة.
- تبني برامج وأبحاث تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، مثل الطاقة المتجددة، الرعاية الصحية، والتعليم الشامل.
- إدراج مفاهيم ريادة الأعمال والابتكار بشكل مكثف في المناهج التعليمية.

المراجع العربية:

ابن جبرين، أنور يحيى يحيى صالح والخطيب، ياسر حزام هزاع. (٢٠١٨). تطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة: تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبوهادي، أنور يحيى يحيى صالح والخطيب، ياسر حزام هزاع. (٢٠٢٢). التحول إلى الجامعة المنتجة كمدخل لتعزيز التمويل الذاتي في الجامعات اليمنية (جامعة صنعاء نموذجًا). مجلة جامعة البيضاء، ٤ (٢)، ٧٨٢-٨٠٢.

آل ربح، عبدالله فيصل. (٢٠٢٣، ٦ يونيو). لتزدهر جامعتنا الناشئة. صحيفة عكاظ.

<https://www.okaz.com.sa/articles/authors/2135224>

البشر، نجلاء بنت محمد بن ناصر والدوسري، مها بنت فهد والمفيز، خولة بنت عبدالله بن محمد. (٢٠٢٢). متطلبات تطوير أنموذج الجامعة المنتجة بالجامعات السعودية في ضوء تجربة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٨٤، ١ - ٢٠.

الجبر، أريج صالح. (٢٠٢٠). دور برامج الحي المتعلم في محو الأمية الرقمية تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

حسن، عمرو مصطفى أحمد وحسان، محمود حسان سعيد. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتفعيل دور مؤسسات التعليم المستمر في تنمية وعي طلابها بمخاطر حروب الجيل الحديثة. مجلة الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٤٠ (٢). جزء ثاني.

الحصف، منيرة محمد. (٢٠٢٤). مستقبل برامج التعليم المستمر في الجامعات السعودية في ضوء تحول أدوار الجامعات: تصور مستقبلي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

حنفي، أسماء حمد. (٢٠١٦) برنامج تنمية مهنية مقترح قائم على مبادئ التعليم المستمر لتأهيل خريجي كلية التجارة للعمل كمعلم كمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ال خليفة، عبد العزيز بن علي. (٢٠١٤). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجًا. رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٦، ص. ٩٧-١٢٣.

الدسوقي، إيمان إبراهيم والزهراني، سعدية سعيد. (٢٠٢٠). دور القيادات الأكاديمية في تحقيق متطلبات الجامعة المنتجة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. مجلة *الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٦١) ١٥٧-١٨٣.

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

الروقي، مطلق بن مقعد بن مطلق. (٢٠٢٢). تطوير الأداء المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز. مجلة *العلوم التربوية*، ٨ (١) ٥٧ - ٩٣.

رومان، هاني سليمان داود. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٥ (١٢٥)، ٩٩١-١٠٩١.

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. استرجع من

<https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422>

الرويلي، سعود بن رغيان السمني. (٢٠٢١). المتطلبات المستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة الريادية في الجامعات السعودية الناشئة. مجلة *جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٨ (١) ٧٥-١٠٨.

ريابعة، مرام، وعطير، نهى (٢٠٢٠). الأنماط الميسرة للتغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم. مجلة *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٥)، ٧١٩-٧٤٢.

الزهراني، عبد الواحد بن سعود سعيد. (٢٠٢١). تصور مقترح للتغلب على تحديات الجامعات السعودية الناشئة في ضوء متطلبات مفهوم الجامعة المنتجة، مجلة *التربية*، ٣٦ (١٩١)، ١-١١٨.

زيدان، أسامة محمود. (٢٠٢٣). الجامعة المنتجة مدخل جديد لتمويل التعليم الجامعي. مجلة *كلية التربية بدمياط*، ٣٧ (٣٨)، ٣-٨٥.

سليم، حسن مختار حسين ومتولي، التهامي محمد إبراهيم. (٢٠٢١). خبرات بعض الدول في الجامعة المنتجة وعلاقتها بالحاضنات والكراسي البحثية وسبل الاستفادة منها في الجامعات المصرية. مجلة *التربية*، ١١٥ (١٩٢)، ٢٣١-٢٣١.

الشبيلي، منال صالح. (٢٠٢١). التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ التعليم المستمر، تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الشريف، طلال بن عبدالله حسين. (٢٠٢٢). تحول الجامعات السعودية الناشئة إلى جامعات عالمية المستوى. مجلة العلوم التربوية، ٨ (١)، ٥٥-١٩.

الشمري، عادل عايد. (٢٠١٧). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٦١ (٤١).

الشهري، عماد مشرف علي، والختلان منصور بن زيد إبراهيم. (٢٠١٨) المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩) ١- ٣٨.

الصيعرية، مشاعل عوض (٢٠٢٣). تحديات مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في تطوير المهارات والوظائف المستقبلية، وسُئِلَ التَّغَلُّبُ عليها تحقيقاً لرؤية عُمان ٢٠٤٠: دراسة نوعية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٧ (٢)، ١٢٥-١٤٠.

الضبعان، شلاش بن مقبل شلاش. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

عبد القادر، رمضان محمود عبد العليم. (٢٠٢٢). رؤية مستقبلية لأنماط التعليم العالي السعودي لتلبية احتياجات سوق العمل من وجهة نظر خبراء التربية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٦٤ (١٢).

العتيبي، منيرة بنت نايف بن ناصر. (٢٠٢٢). استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٢٤، ١٤٩ - ٢٠٦.

العتيبي، نور بنت عبد الله بن عويض. (٢٠٢٢). دور البحث العلمي في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، مجلة كلية التربية، ٨٣ (٣) ٢ - ١٧٥.

العلياني، غرم الله بن دخيل الله سابر. (٢٠٢٢). ملائمة الهياكل التنظيمية في الجامعات السعودية الناشئة لاستراتيجياتها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠: جامعة بيشة أنموذجاً. مجلة كلية التربية، مج ٨٥، ع ١٤، ٥٥٧ - ٦٥٦.

فراج، أسامه محمود. (٢٠٢٢). التعلم المستمر فريضة مستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تكنولوجيا التعليم، الجمعية العربية للتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

قاسم، مروة شريف. (٢٠٢٢). دور برامج التعليم المستمر في تطوير مهارات الموارد البشرية العاملة في مكتبات جامعة البصرة، دراسة مسحية، مجلة دراسات البصرة. (٢٨١)، ٤٣-١٣٤.

القضاة، كريم عبدالله. (٢٠٢٢). الجامعة المنتجة، صيغة مقترحة لتطوير التعليم الجامعي الأردني للوصول إلى العالمية، المجلة الدولية لضمان الجودة، ١١٤-٩٤(٢)٥،

الكعبي، نعمه شليبة علي سعيد. (٢٠١٨). رؤية معاصره في تبني مفهوم الجامعة المنتجة في بيئة مجتمع المعرفة. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي السابع.

لطرش، حليلة. (٢٠١٦). التعليم المستمر الإستراتيجية المناسبة لتنمية عضو هيئة التدريس الجامعي بالجزائر. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٧ (٥٦)، ١-٤٦.

الماجد، ابتسام بنت حمد بن عبدالله. (٢٠١٨). تصور مقترح لبدائل تمويلية في الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٦).

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٣، فبراير)، الأنظمة واللوائح نظام الجامعات

الجديد. <https://www.cua.gov.sa/regulations-and-regulations>

محمد، أم هاشم محمود ومحمد، عبد الناصر راضي، و رضوان، عبدالرحمن أبو المجد. (٢٠٢٤). المتطلبات التربوية لتفعيل قيادة الأعمال بالتعليم الجامعي في مصر. مجلة العلوم التربوية، ٥٩٤، ١٠٨ - ١٣٤.

الوشاحي، غادة السيد السيد. (٢٠١٥). تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول : جامعة أسبوط أنموذجا . المجلة التربوية، (٤٢)، ٣٢١ - ٢٢٥.

المراجع الأجنبية

Clark, B. R. (1994). Leadership and innovation in universities: From theory to practice. *Tertiary Education and Management*, 1(1), 7-11.

- Clark, B. R. (1995). Case studies of innovative universities: A progress report. *TEAM*, 2(1), 52-61.
- Clark, B. R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. *Higher Education* 38(4), 373-374 (1999).
- Delello, J. A., McWhorter, R., & Marmion, L. (2018). Understanding the productivity of faculty members in higher education. *International Journal of Management in Education*, 12(2), 154-178.
- Heng, K. (2024). Challenges and developments in university research in Cambodia: A case study of two universities. *Higher Education*, 87(6), 1593-1613.
- Laal, M. & Salamati, P. (2021). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 399-403.
- Rodrigues da Fonseca, L., Silva, M. R., Silva, S. W., & Pereira, G. M. (2019). Continuous-learning work environment: A study with developers in software development organizations. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 362-384.
- Tamez, C. V. (2014). Lifelong learning principles and higher education policies. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), 53-70.
- UNESCO. (2022, May 20). *UNESCO World Conference in Barcelona to shape the future of higher education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-world-conference-barcelona-shape-future-higher-education>



نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة وفاعليته في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة

A Proposed Science Teaching Model Based on Sustainable
Development Dimensions and Its Effectiveness in Developing
Climate Change Awareness and Deep Understanding Among
Middle School Female Students

إعداد

عبير سعيد عبد اللطيف الشهراني
Abeer Saeed Abdul Latif Al-Shahrani

طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

أ.د. لبنى حسين راشد العجمي
Prof. Lubna Hussein Rashid Al-Ajmi

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413348

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ١٣

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ١٥

الشهراني، عبير سعيد عبد اللطيف و العجمي، لبنى حسين راشد (٢٠٢٥). نموذج
تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة وفاعليته في تنمية الوعي
بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة العربية
للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)
٥٨٠ - ٥٤٣.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة وفاعليته في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة المستخلص:

استهدف البحث الحالي تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ باستخدام نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة، واعتمد المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث، وشملت عينة البحث (٥٠) طالبة بمتوسطة الزلال بخميس مشيط بمنطقة عسير، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الوعي بالتغيرات المناخية، واختبار الفهم العميق في العلوم، وتوصل البحث لعدد من النتائج من أهمها فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقدم البحث عدداً من التوصيات، من أهمها ضرورة الاستفادة من النموذج التدريسي القائم على أبعاد التنمية المستدامة، في بناء مهام أنشطة مادة العلوم التي تستهدف تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: النموذج التدريسي – أبعاد التنمية المستدامة – الوعي بالتغيرات المناخية – والفهم العميق.

ABSTRACT:

The current study aimed to develop climate change awareness and deep understanding among middle school female students by using a proposed science teaching model founded on the dimensions of sustainable development. To achieve its objectives, the study employed a quasi-experimental research design. The sample consisted of (50) female students from Al-Zulal Middle School in Khamis Mushait, in the Asir region. The research instruments included a climate change awareness scale and a deep understanding test in science. The results revealed the effectiveness of the proposed science teaching model, which is based on the dimensions of sustainable development, in enhancing both climate change awareness and deep understanding among the middle school female students. The study presented several recommendations, the most notable of

which emphasized the need to utilize this sustainable development-based teaching model in designing science class activities that aim to foster climate change awareness and deep understanding among middle school female students.

Keywords: Teaching Model – Dimensions of Sustainable Development – Climate Change Awareness – Deep Understanding.

مقدمة:

يعد التغير المناخي وتأثيره على البيئة أحد أهم القضايا التي تواجه العالم، ومن أخطر الظواهر التي يتعرض لها الإنسان بالبيئة، ويرتبط بها مصيره على سطح الأرض، فضلاً عن مختلف مظاهر الحياة الأخرى، نتيجة تزايد النشاط البشري، واستهلاك الطاقة غير المتجددة، وأصبح أمراً لا يمكن تجاهله؛ لذا أصبح من الضروري على دول العالم أجمع تبني استراتيجيات فعالة لوقف النشاطات التي تساهم في تغير المناخ، لتخفيف الآثار السلبية المترتبة عليه، وتعزيز الوعي البيئي به لمختلف فئات المجتمع.

ويترتب على التغيرات المناخية عواقب بيئية، واجتماعية، واقتصادية، لها تأثيرات ضارة على الغذاء، والهواء، والماء، ومصادرهم المستدامة في الحياة، بجانب تأثيراتها السلبية على درجة الحرارة، وارتفاعاتها المستمرة، التي ترفع من معدل تبخر المياه، وانصهار الجليد بالقطبين، وفقدان مساحة الرقعة الزراعية، ونقص إنتاجية المحاصيل الأساسية بها، ومنها القمح، والأرز، والذرة، وغيرها من المنتجات الأساسية (محيسن، ٢٠١١).

وتعاني المملكة العربية السعودية كأحد دول العالم المتحضر من تأثير التغيرات المناخية، وخاصة في درجات الحرارة؛ حيث لوحظ ارتفاعها بنحو ٠.٧°م في الفترة (١٩٨٥ - ٢٠١٤م)؛ حيث بلغت درجتها عام ٢٠٢٠م ٢٦.٣٠°م، ويتوقع أن تصل إلى نحو ٢٧.٥١°م بحلول عام ٢٠٨٠م بزيادة مقدارها ٢.٦١°م؛ ويترتب على ذلك آثار سلبية على الموارد المائية، والبيئات النباتية، والحيوية، ورطوبة التربة، واستهلاك الطاقة، وصحة الإنسان (المسند والناحل، ٢٠١٧؛ الضناوي، ٢٠٢٤).

لذلك سعت المملكة العربية السعودية إلى المشاركة في الجهود العالمية لمواجهة التغيرات المناخية، ومنها مؤتمر المناخ السنوي، الذي تعقده اليونسكو، وبدأت فاعلياته في ألمانيا عام (COP23, 2017) إلى آخرها في الامارات العربية

(COP28, 2023)، كما عقدت المملكة العديد من الشراكات بين القطاع العام، والخاص في مجال الطاقات المتجددة كبديل لمصادر الطاقة المستنفذة مثل البترول، والفحم، والغاز للتخفيف من آثار التغير المناخي في منطقة الخليج (زابيلين، ٢٠٢٤). وتتوافق الجهود المبذولة مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) لحماية البيئة، وتقليل آثار التغير المناخي، ومساعدتها نحو الاعتماد على الطاقة النظيفة، وتخفيض انبعاثات الكربون، وتشجير الصحراء؛ لتحسين جودة الهواء، والحد من العواصف الرملية، وتخفيض درجة الحرارة، وحماية المناطق البرية، والبحرية من هذه الآثار السلبية، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في الاستراتيجية الوطنية للمحافظة على البيئة والتنوع الاحيائي بها (مبادرة السعودية الخضراء، ٢٠٢٣).

ويعد ميدان التعليم السبيل الرئيس لمواجهة التغيرات المناخية، وآثارها على البيئة، والمجتمع والاقتصاد؛ وذلك من حيث لإعداد جيل من المتعلمين لديهم وعي بخطورة التغيرات المناخية، وتأثيرها على الحياة اليومية، ووضع الحلول للمشكلات الناجمة عنها، وإدراكهم لمخاطرها، لتحفيزهم على تغيير سلوكياتهم لمواجهة المخاطر البيئية المتوقعة، فقد أصبح المتطلب الأساسي للعالم المعاصر (صناعة العقول) القدرة على حل المشكلات وكيفية الوقاية أو الحد منها (الأحمدي وقطب، ٢٠١٠، ص ٤٣١).

وفي هذا الاتجاه استخدمت المملكة التربية العلمية كوسيلة للتوعية بهذه الظاهرة، ومخاطرها على مختلف جوانب الحياة من خلال اتباع نهج متكامل للتعليم يساعد المتعلمين على فهم آثار المناخ، ومعالجتها، وتمكينهم بالمعرفة والمهارات، والقيم، والسلوكيات اللازمة للعمل بها في تعاملاتهم اليومية؛ حيث شهد واقع تدريس العلوم بالتعليم العام، من خلال تطبيق وزارة التعليم لمناهج العلوم المطورة من سلسلة مناهج ماجروهيل (Mc Graw Hill Education) لمواكبة التغيرات السريعة؛ حيث أكدت فلسفة هذه المناهج الدراسية بها على الدور النشط للمتعلم من خلال تطوير قدراته، وإبداعاته، ومهاراته للوصول إلى فهم عميق للظواهر العلمية، وبناء مفاهيم جديدة، تعمل على الحد من المشكلات البيئية، وتأثيراتها المتباينة على الفرد والمجتمع، مستخدماً التقنية لتلبية لاحتياجات، وقيم المجتمع، والمعايير العالمية (الإدارة العامة للمناهج، ٢٠١٢).

وتتنوع موضوعات التغير المناخي في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة لأهميتها، ومنها الهواء الجوي، وتوازن الغازات المكونة له، وتقليل الآثار السلبية لتلوث الهواء بالوقود الاحفوري، وحرائق الغابات، ومخاطر الاحتباس الحراري، وتقليل استنزاف طبقة الأوزون، وتلوث الماء والتربة والحد من استخدام

مواد كيميائية ضارة بالبيئة، وآثار التغيرات المناخية على جليد القطبين، والأمطار الحمضية، وآثارها على البنية التحتية للمنشآت، والمنتجات الزراعية، وترشيد استهلاك الطاقة، إلى غيرها من الموضوعات، التي تناقش مؤشرات التغيرات المناخية (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

وبالرغم من تعدد موضوعات التغير المناخي في العلوم، إلا أن هناك ضعف في وعيهم نحو خطورة التغيرات المناخية، فمفهوم الوعي أعم، وأشمل من مجرد المعرفة، والإدراك، فالمعرفة والإدراك خطوتين أوليتين لتكوين الوعي، حيث يتلقى المتعلم المعرفة والمعلومات أولاً عن ظاهرة أو قضية معينة، تساعد على إدراكها، الأمر الذي يكسبه اتجاهها وجدانياً حولها، ليؤثر على سلوكياتهم الحالية، والمستقبلية (الدراوي، ٢٠١٩).

ونظراً لأهمية الوعي بالتغيرات المناخية، فقد أشارت العديد من الدراسات، والبحوث التربوية لأهمية تمتيتها لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وأهمية تضمين مفاهيم وأبعاد التغيرات المناخية في مناهج العلوم الدراسية ومن هذه دراسة: الشناوي (٢٠٢٤)، قديس (٢٠٢٣)، عبد القادر (٢٠٢٣)، Li & Monroe (2017), Leal Filho, et al. (2021), Boakye (2015), Mochizuki & Bryan (2015)

ولتحقيق الوعي بالتغيرات المناخية في مادة العلوم، ينبغي تعميق الفهم بالظواهر الطبيعية المرتبطة بها، لتكتمل المعرفة العلمية بها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، لينعكس على سلوكيات المتعلمين بها، من خلال طرح تساؤلات حول قضايا، والمشكلات العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية، عميقة أثناء التعلم، وإعطاء الترجمات، والتفسيرات، والاستنتاجات المناسبة لها (الجهوري، ٢٠١٢؛ Stephenson, 2014).

وفي الاتجاه أشار ليثود ومكادي وباسكي (2006) Leithwood, et al, إلى أن ممارسة الفهم العميق يمكن المعلمين من ربط المفاهيم الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة في البنية المعرفية، ويساعدهم على بناء المعنى لما تعلموه، وانتقال أثره للمواقف الجديدة، وينمي الثقة بالنفس في قدرتهم على إيجاد حلول مناسبة للقضايا والمشكلات العلمية التي تواجههم، ويشجعهم على التعلم طويل المدى والمستمر.

وتتعدد أبعاد الفهم العميق للمتعلمين في تعليم وتعلم العلوم باعتباره ناتجاً للعملية التعليمية، كما أشار إليها كل من: عبد الرؤف والجمال والمسييري (٢٠٢٤)، الشيخ والجمال ومصطفى (٢٠٢٤)، Orbanic, et al (2017) في شرح الظواهر والأحداث العلمية، وتحديد الأفكار الرئيسة بها بوضوح، وتفسيرها بوصف ذي معنى

لكيفية حدوثها، والعوامل المؤثرة فيها، وتطبيقها، استخدام بنية العلم (الحقائق، والمفاهيم والتعميمات) التي سبق أن تعلمها بشكل فعال في مواقف وسياقات جديدة مختلفة ومتنوعة، مع تقديم وجهات نظر ناقدة ومتبصرة لما يطرح عليه من موضوعات وأفكار، والقدرة على تحليل واستنباط النتائج من وجهات النظر المتباينة الخاصة بموضوع أو حدث ما.

وبناءً على ذلك فإن الفهم العميق يحدث عندما ينغمس المتعلم في تفسيرات عميقة حول ظاهرة أو قضايا، ومشكلات علمية، تتطلب منهم تحليل للمواقف، وطرح تساؤلات، وبناء أفكار، واستدعاء المعرفة السابقة في أثناء أدائهم لمهام حقيقية سياقية، وما يتبعها من عمليات تفاعلية بين المعلم وطلابه، وما يوفره لهم من تغذية راجعة، الأمر الذي يصل بهم إلى الفهم العميق.

وبالرغم من أهمية الفهم العميق في تعليم وتعلم العلوم كأحد أهداف تدريسه؛ إلا أن الدراسات، والبحوث التربوية أشارت لضعف الفهم العميق للمتعلمين؛ وذلك لضعف الاستراتيجيات، والنماذج، والطرق التدريسية، والوسائل والتقنيات الداعمة لتناولها، بالإضافة الاثراء العلمي الداعم للمناهج الدراسية بالاتجاهات العلمية للمتعلمين، وتحسين ممارساتهم اليومية تجاه مسببات التغيرات المناخية، والآثار السلبية المرتبطة بها، ومنها دراسة: الاغا (٢٠٢٣)، الجهوري (٢٠١٢)، Meng &

Dawood (2016), Mochizuki & Bryan (2015)

وفي ضوء ما سبق فإن المعلم في حاجة إلى فلسفة جديدة لتطوير التدريس ببيئة الصف؛ بحيث تهتم بما يجري داخل عقل التلميذ عند توليده للمعرفة، وبالمتغيرات التي تؤثر في توليده لهذه المعرفة، مثل: خلفيته السابقة البيئة الطبيعية، والظواهر العلمية بها، وارتباطها بأنماط التنمية المستدامة، التي تثير دافعية المتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل المتعلم نشط في بيئة التعلم (Darner, 2009).

لذلك ظهرت الحاجة إلى نماذج تدريسية تتوافق مع جعل المتعلم أكثر فاعلية ونشاط وأن المتعلم يكون محور العملية التعليمية؛ لذلك لابد من التحول من تدريس العلوم بالتلقين والتكرار إلى التعلم النشط الذي يسمح بإشراك المتعلم في عملية التعلم؛ حيث أن التدريس من أجل الفهم من أهم أهداف تدريس العلوم في المراحل التعليمية المتنوعة، ومن الضروري أن يجب أن يسعى إليها كل من يعمل بالتدريس حيث يشجع التلاميذ على التعلم العميق، ويؤكد ذلك إطار تعليم العلوم (NRC, 2012) والجيل التالي لمعايير تعليم العلوم (NGSS, 2019) على التعلم العميق للمفاهيم، وتطبيقها في مواقف جديدة بدلاً من تعلم مدى واسع من الحقائق المفككة.

وتقوم النماذج التدريسية الإثرائية لتعميق الفهم العميق لمحتوى تعليم، وتعلم العلوم على النظرية البنائية التي تشير من خلال على مبادئها الأساسية على بناء التعلم من خلال نشاط العقول، الأمر الذي ينشأ نوعاً من الإبداع في التحليل، والتفسير، وتجعل المعرفة قابلة للتطبيق، فالمعرفة العلمية تبني بفاعلية من قبل المتعلم النشط الذي يكيف المعرفة الجديدة مع الإطار المفاهيمي لديه؛ حيث إن كل متعلم يمتلك إطاراً مفاهيمياً يستطيع كسره في أي وقت، واستبداله بإطار جديد يقود بدوره إلى إطار مفاهيمي جديد (زيتون، ٢٠٠٧).

ويرتبط إثراء التعلم في النماذج التدريسية للمناهج العلمية، وخاصة تدريس العلوم، بدراسة، وتفسير الظواهر الطبيعية في ضوء التنمية المستدامة التي تلبي حاجات الحاضر، ومتطلبات المستقبل، متمثلة في قدرة الأجيال الحالية على تلبية احتياجاتهم التعليمية تحت إشراف، وتوجيه المعلم، من خلال الأنشطة العلمية القائمة على أبعاد العلوم المستدامة، متمثلة في بعدها البيئي الذي يركز على حماية وسلامة النظم البيئية والحفاظ على التربة، والغطاء النباتي والاهتمام بالتنوع البيولوجي، وبالثروات المعدنية، وموارد الطاقة المتجددة وغير المتجددة، والبعد الاجتماعي، الذي يركز على إعداد متعلمين قادرين على الإسهام الفعال في أنشطة المجتمع، والبعد الاقتصادي يهتم استثمار موارد البيئة الطبيعية من دون إلحاق الضرر بها (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧؛ كافي، ٢٠١٧).

وبناءً على ذلك فإن المعلم في حاجة إلى نموذج تدريسي يقوم على نظرية علمية تجعل المتعلم نشطاً في بيئة التعلم الطبيعية، وفي ضوء أبعادها المستدامة البيئة، والاجتماعية، والاقتصادية، التي تجعل من تعليم، وتعلم العلوم أمراً واقعياً لتعميق فهم وإدراك التغيرات المناخية بالبيئية، لتحسين ممارسات المتعلمين اليومية للحد من زيادتها، والتغلب على أثارها على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.

الإحساس بالمشكلة:

جاء الإحساس بالمشكلة من خلال ما تؤكد عليه منظمة اليونسكو من أن تعليم العلوم أفضل السبل لتعزيز العمل المناخي والذي يساعد المتعلمين على فهم آثار أزمة المناخ ومعالجتها، وتمكينهم بالمعرفة، والمهارات، والقيم، والمواقف اللازمة للعمل بها كعوامل للتغيير، كما يقر المجتمع الدولي بأهمية الوعي بالتغير المناخ إذ تدعو اتفاقية الأمم المتحدة بشأن تغير المناخ واتفاق باريس، وأجندة العمل من أجل التمكين المناخي المرتبطة بها الحكومات إلى تثقيف، وتمكين، وإشراك جميع أفراد المجتمع في السياسات والإجراءات المتعلقة بتغير المناخ (UNESCO, 2022)

وهذا ما تشير إليه العديد من الدراسات، والبحوث التربوية في مجال تعليم وتعلم العلوم، من أهمية تنمية الوعي بالتغيرات المناخية للطلاب في جميع مراحل التعلم كأحد الأهداف المجتمعية التي يشترك فيها أهداف تدريس العلوم، لتنعكس معرفتهم العلمية، واتجاهاتهم إلى ممارسات يومية تحد من الآثار السلبية للتغيرات المناخية، وخطورتها على البيئة والمجتمع، ومنها دراسة كل من: الشناوي (٢٠٢٤)، قديس (٢٠٢٣)، عبد القادر (٢٠٢٣)، Leal Filho, et al. (2017), Li & Monroe (2015), Mochizuki & Bryan (2015), Boakye (2015).

بالإضافة إلى توصيات العديد من المؤتمرات التي عقدتها الأمم المتحدة في العديد من دول العالم بداية من ألمانيا عام (٢٠١٧) إلى آخرها في الامارات العربية (٢٠٢٣) فيما يعرف بـ (COP28 - COP23)، بأن هناك اتفاق عام على أهمية زيادة الوعي بالمشكلات البيئية واسعة النطاق مثل تغير المناخ وتأثيرها على الحياة اليومية وفي ضوء عدم استيعاب المتعلمين لأبعاد تغير المناخ أصبح لزاما على التربية أن تأخذ تلك القضية بعين الاعتبار وتسعى إلى رفع وعي المتعلمين بها وتفسير أسبابها وتوضيح الآثار المترتبة عليها ووضع الحلول للمشكلات الناجمة عنها، وإدراك العامة لمخاطر تغير المناخ قد يكون أمراً حيوياً على الأقل لتحفيزهم على تغيير سلوكياتهم لمواجهة المخاطر البيئية المتوقعة إذا لم يكن بمقدورهم اتخاذ إجراءات كافية لحل المشكلة.

وفي ضوء ما تنادي به التربية العلمية من تنمية الفهم، وتعميقه لدى الطالب؛ فقد رفع المربون في مجال تعليم العلوم وتعلمها شعار "الفهم للجميع" (Understanding for all)؛ وبعد بروز معايير العلوم للجيل التالي في عام ٢٠١٣م وذلك تأكيداً على أن تنمية الفهم العميق يمثل أحد أهم أهداف تعليم العلوم الذي ينبغي تحقيقه لتنمية العقلية النامية وامتلاك مهارات التعلم مدى الحياة (Cartier, Passmore & Stewart, 2001).

وهذا ما تشير إليه العديد من الدراسات والبحوث التربوية في مجال تعليم العلوم، من أهمية تنمية الفهم العميق كأحد أهم مصادر انغماس الطلاب في تفسيرات متعمقة حول موضوع التعلم، لطرح التساؤلات، ومراجعة المعرفة، وبناء الأفكار، واستدعاء المعرفة السابقة في أثناء أدائهم لمهام حقيقية، وما يتبعها من عمليات تفاعلية تحقق أهداف تدريس العلوم، ومنها دراسة كل من: عبد الرؤف والجمال والمسيري (٢٠٢٤)، الشيخ والجمال ومصطفى (٢٠٢٤)، السعداوي (٢٠٢٣)، حسن (٢٠٢٢)، Chen & TechawitthayachindaDivison (٢٠١٢)،

(2021), Meng & Dawood (2016), Mochizuki & Bryan (2015); Vertenten (2002).

كما أجرت الباحثان مقابلات مع عديد من معلمي العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واتضح من خلالها ضعف مستوى طالبات المرحلة المتوسطة في المعرفة، والاتجاه والممارسات التي تحد التغيرات المناخية في العلوم، وضعف تساؤلهم، وتفسيراتهم، ووجهات نظرهم حول موضوعات العلوم المرتبطة بالبيئة، والمناخ، كما لوحظ شكاوى عديد من أولياء الأمور من ضعف مستويات الفهم العميق والوعي بالتغيرات المناخية في العلوم بعد تعريفهم بماهيتهم ومستويات وأبعاد كل منهما.

وفي ضوء ما تقدم فإن واقع تعليم العلوم في المؤسسة التعليمية مازال بعيداً عن أهدافه الأساسية من خلال فهم الطلاب للظواهر العلمية، وتطبيق هذه المعرفة في حل المشكلات الحياتية، ومن أهمها الوعي بالتغيرات المناخية، وتعميق فهمهم لها، وتركيز المعلمين على حفظ الطالبات للمعلومات، ولذلك يعتمد في تدريسها وتقويمها - إلى حد كبير - على التلقين، والحفظ، والاستظهار، والتي تشكل المستوى الأولى من مستويات المعرفة، دون الاهتمام بوظيفية المعرفة؛ أي أن التركيز يتم على المعرفة لذاتها دون استغلال الإمكانيات العقلية للطالبات في معالجتها واستخدامها، الأمر الذي قد يحد من إنتاج أفكار جديدة، بالإضافة إلى أن المبادرة والدافع الباعث على بذل الجهد والتفكير الضعيف.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف مقدرة طالبات المرحلة المتوسطة على الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في العلوم، ويحاول البحث الحالي أن يساهم في حل تلك المشكلة، من خلال التدريس بنموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة؛ بما يساهم في التغلب على هذه المشكلة ومن ثم تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ ولذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

وفي ضوء ما تقدم حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما أبعاد التنمية المستدامة المرتبطة بتنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في محتوى كتاب العلوم للصف الأول بالمرحلة المتوسطة.

- ٢- ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة المرتبطة بتنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في محتوى كتاب العلوم للصف الأول بالمرحلة المتوسطة؟
- ٣- ما النموذج التدريسي المقترح في العلوم القائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
- ٤- ما فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
- ٥- ما فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية مستويات الفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

- ١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة.
- ٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم العميق في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة.

حدود البحث:

تحددت نتائج البحث الحالي بالحدود التالية:

- بعض أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية، ومنها (المعرفة بالتغيرات المناخية - الاتجاه نحو التغيرات المناخية - المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية) بوحدة (الحياة والبيئة) في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- بعض مستويات الفهم العميق (الشرح - التفسير - التطبيق - المنظور) لوحدة (الحياة والبيئة) في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- عينة من طالبات الصف الأول بمتوسطة الزلال بخميس مشيط بمنطقة عسير للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).
- الوحدة السادسة (الحياة والبيئة) في منهج العلوم للصف الأول المتوسط.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

- رصد ابعاد التنمية المستدامة في العلوم المتطلب توفرها عند بناء النموذج التدريسي المقترح.

- تحديد الأسس التي يعتمد عليها نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة.
- تعرف صورة وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء نموذج تدريسي مقترح قائم على أبعاد التنمية المستدامة.
- الكشف عن فاعلية تدريس وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء نموذج تدريسي مقترح قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن فاعلية تدريس وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء نموذج تدريسي مقترح قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية مستويات الفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

يتوقع أن يفيد البحث الحالي فيما يلي:

- توفير ابعاد التنمية المستدامة في العلوم المتطلب توفرها في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تقديم وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم وفق الخطوات الإجرائية لنموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة يمكن الاستفادة منها في إثراء الجانب التدريسي بالمؤسسات التعليمية.
- تحديد أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم، المتطلب تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- تحديد مستويات الفهم العميق في العلوم، المتطلب تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- مساهمة الاتجاهات الحديثة (عالمياً ومحلياً وعربياً) في مجال الاهتمام بالوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق في العلوم، من خلال الاهتمام بأبعاد التنمية المستدامة، بما يسهم في تبني الباحثين لأحدث التوجهات العالمية في مجال تخصصاتهم.
- تطوير مناهج العلوم في ضوء النماذج التدريسية القائمة على البنائية في إثراء المحتوى التدريسي بأبعاد التنمية المستدامة؛ بما يسهم في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق.

- توفير أدوات لقياس الوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق في العلوم، بما يتيح استفادة المعلمين منها، والباحثين في إجراء الدراسات والبحوث المستقبلية.

التصميم شبه التجريبي للبحث:

في ضوء طبيعة البحث وقع الاختيار على التصميم شبه التجريبي المعروف باسم التصميم القبلي البعدي باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وفي هذا النوع من التصميمات تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، وتقسمها إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق أدوات القياس قبلياً على المجموعتين قبل التجربة، ثم تعرضت المجموعة التجريبية فقط للمتغير المستقل، وبعد الانتهاء من التجربة، تم تطبيق أدوات القياس بعدياً على المجموعتين وهذا ما اتضح في الجدول التالي.

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

القياس القبلي	عينة البحث	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
مقياس الوعي بالتغيرات المناخية	المجموعة التجريبية	تدريس وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء نموذج تدريسي مقترح قائم على أبعاد التنمية المستدامة	مقياس الوعي بالتغيرات المناخية
اختبار الفهم العميق	المجموعة الضابطة	تدريس وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء البيئة الصفية السائدة	اختبار الفهم العميق

المفاهيم الأساسية في البحث:

أبعاد التنمية المستدامة The Dimensions of Sustainable Development
تعرف اللجنة العالمية للبيئة التي شكلتها الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في تقريرها "مستقبلنا المشترك" بأنها: التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على تلبية حاجاتهم (كافي، ٢٠١٧، ص ٥٥)

وعرف كيتس، ليسيروويتز وباريس Kates, Leiserowitz & Parris (2005) أبعاد التنمية المستدامة بأنها: "نواحي التنمية المستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية، التي تُعنى باحتياجات الحاضر دون الإضرار بقدرة أجيال المستقبل على الوفاء باحتياجاتها الخاصة" (p18).

وتعرف أبعاد التنمية المستدامة إجرائياً بأنها: مجموعة النواحي المستدامة التي تلبي احتياجات الفرد الحالية والمرتبطة بالبيئة، والمجتمع، والاقتصاد دون الإضرار بمستقبله.

الوعي بالتغيرات المناخية Climate change awareness

عرف السعداوي (٢٠٢٣) بأنها: "امتلاك الطالبات للمعلومات العلمية وكذلك تكوين ميول واتجاهات إيجابية لديهم والتي تؤدي إلى تغيير سلوكيات الطالبات نحو التصرف في المواقف الحياتية التي تواجههم حول التغيرات المناخية، وكذلك اكتساب اتجاهات إيجابية نحو قضايا التغيرات المناخية" (ص ٦٠٦).

ويعرف الوعي بالتغيرات المناخية إجرائياً بأنه إدراك وفهم طالبة المرحلة المتوسطة للتغيرات المناخية من خلال المعرفة بها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القضايا المتعلقة بها، والمشاركة الفعلية في الحد منها من خلال ممارساتهم السلوكية في المواقف الحياتية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في مقياس الوعي بالتغيرات المناخية المعد في البحث الحالي.

الفهم العميق Deep Understanding

عرف عبد الحميد (٢٠٠٣) الفهم العميق بأنه: "مجموعة من القدرات المترابطة التي تنمي، وتعمق عن طريق الأسئلة وخطوط الاستقصاء التي تنشأ من التأمل والمناقشة، واستخدام الأفكار" (ص ٢٨٦).

ويعرف الفهم العميق في البحث الحالي إجرائياً بأنه: مجموعة القدرات التي تمتلكها طالبة المرحلة المتوسطة من شرح، وتفسير، وتطبيق، وتكوين وجهة نظر تجاه موضوع علمي أو مواجهة مشكلة حياتية بما يحقق الاستقرار النفسي والبيئي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم العميق المعد في البحث الحالي.

النموذج التدريسي المقترح Proposed teaching model

عرف سيد (٢٠٢٠) النموذج التدريسي الفهم العميق بأنه: "مدخل للتدريس يهدف إلى تحقيق الأهداف الإجرائية، يقوم على نشاط الطالبة، ودوره في الحصول على المعلومات واستخدامها بالطرق العلمية السلمية، بما يسهم في تنمية قدرته على الابتكار، وتوليد المعنى والاستخدام النشط للمعلومات، وربطها بالموجودة في البنية المعرفية؛ لتأسيس أداءه لمهام أنشطة التعلم" (ص ٩٥).

ويعرف النموذج التدريسي المقترح في البحث الحالي إجرائياً بأنه: مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها الطالبات بإشراف المعلمة من تحليل، وتصميم، وتطوير، وتنفيذ، وتقويم التدريس في ضوء أبعاد التنمية المستدامة البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث ما يلي:



أولاً: بناء وضبط قائمة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم

لتحديد هذه القائمة تم اتخاذ الخطوات التالية:

(١) **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد ابعاد التنمية المستدامة في العلوم للوعي بالتغيرات المناخية، والفهم العميق في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ لبناء النموذج التدريسي المقترح في ضوءها.

(٢) **مصادر اشتقاق قائمة ابعاد التنمية المستدامة:** تم اشتقاق هذه القائمة من عدة مصادر منها:

- مراجعة أبعاد التنمية المستدامة، وأهداف تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- بعض الأدبيات، والبحوث، والمؤتمرات العلمية المتخصصة في تدريس العلوم.
- استطلاع آراء معلمي، وموجهي العلوم، حول أهم ابعاد التنمية المستدامة في العلوم؛ من تخطيط، وتنفيذ وتقويم دروس العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية.
- ومن خلال الاستعانة بالمصادر السابقة، تم التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد التنمية المستدامة في العلوم، استعداداً لعرضها على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتحديد درجة مناسبة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة.
- (٣) **قائمة ابعاد التنمية المستدامة في صورتها الأولية:** اشتملت قائمة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد رئيسة، بها (٥) تغيرات مناخية، تشتمل على (٢٨) مؤشراً.
- (٤) **تعليمات الاستجابة على قائمة ابعاد التنمية المستدامة:** تم إعداد التعليمات، بحيث شملت الهدف من القائمة، وروعي فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة عن كل العناصر.

(٥) تحديد مستوى مناسبة قائمة ابعاد التنمية المستدامة:

تم عرض قائمة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة، في صورتها الأولية على عشرة من السادة المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي في العناصر التالية:

- مناسبة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة بدرجة (كبيرة -متوسطة -ضعيفة).
- إضافة، أو تعديل ما يروونه مناسباً من ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة، وتناسب طبيعة الدراسة الحالية.

قائمة ابعاد التنمية المستدامة في صورتها النهائية:

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت قائمة ابعاد التنمية المستدامة في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة في صورتها النهائية تحتوي على (٢٨) مؤشراً.

وفي ضوء ما تم عرضه من متطلبات، فقد تمت الإجابة عن السؤال البحثي الأول، ونصه: ما ابعاد التنمية المستدامة في العلوم التي ينبغي توافرها في محتوى أنشطة العلوم عند بناء النموذج التدريسي المقترح؟

ثانياً: بطاقة تحليل محتوى وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة

- **الهدف من البطاقة:** تهدف البطاقة إلى الكشف عن مدى تضمين وحدة (الحياة والبيئة) في العلوم بأبعاد التنمية المستدامة للوعي بالتغيرات المناخية، والفهم العميق في العلوم.
- **صدق أداة التحليل:** تم التحقق من صدق أداة التحليل بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بمناهج وطرق تدريس العلوم، وكانت نسبة اتفاقهم على الأداء (٩٠%)، مما يؤكد ارتباط الأداة بمؤشرات أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة (البيئية، الاقتصادية، الاجتماعية).
- **إجراءات التحليل:** تمثلت في تحديد فئات التحليل بمؤشرات أبعاد التنمية المستدامة الثلاثة (البيئية، المجتمعية، والاقتصادية) للوعي بالتغيرات المناخية ويندرج منه خمسة تغيرات مناخية، (٢٨) مؤشراً، واعتمدت الفقرة كوحدة تحليل، وكنت وحدة (الحياة والبيئة) في علوم الصف الأول المتوسط بحيث شملت الفقرات، والأشكال، والصور، والأنشطة، والتجارب، والاستقصاء، والتمارين، واستبعد كل من، الأغلفة، والفهرس.
- **تنفيذ عملية التحليل:** تمت عملية التحليل؛ بحيث اعتمدت على الكشف عن درجة تضمين كل مؤشر بحساب التكرارات في الوحدة، وحساب اجمالي التكرارات، والنسبة المئوية لدرجة التضمين ولعدد الصفحات، وتحديد أربعة مستويات كمعيار لدرجة التضمين، كما يلي:

جدول (٢) تحليل محتوى وحدة (الحياة والبيئة) بعلوم الصف الأول المتوسط في ضوء أبعاد التنمية المستدامة

مستوى التضمين		التغيرات المناخية	أبعاد التنمية المستدامة
%	التكرار		
١٣,٨%	٤	تغيرات في البيئة والغلاف الجوي	أولاً: البعد البيئي
٢٠,٧%	٦	تغيرات في القشرة الأرضية، والبحار والمحيطات	
٦,٩%	٢	تغيرات في الصحة والمسؤولية المجتمعية	ثانياً: البعد الاجتماعي
٣,٤%	١	تغيرات في معايير الأمن والسلامة المهنية	
٥٥,٢%	١٦	تغيرات في الاقتصادية، والانتاج	ثالثاً: البعد الاقتصادي
١٠٠%	٢٩	الاجمالي	

باستقراء نتائج تحليل محتوى وحدة (الحياة والبيئة) بعلوم الصف الأول المتوسط في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، شمل التضمين معظم مؤشرات ابعاد التنمية المستدامة لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في العلوم؛ حيث جاء البعد البيئي بنسبة (٣٤,١٥%)، والبعد الاجتماعي بنسبة (١٤,٣%)، والبعد الاقتصادي بنسبة (٥٥,٢%)؛ وقل وجود، وعمق بعض المؤشرات للوعي بالتغيرات المناخية، ومنها معادلة اختلال توازن الغازات المكونة للغلاف الجوي، والحد من التصحر، وتسرب النفط، والقاء مخلفات السفن والصرف الصحي في الماء، والأثار السلبية لحرق الوقود الاحفوري، والحد من تأثير المركبات الكيميائية على ثقب الأوزون، وتأثيره على الصحة العامة، والحياة المجتمعية، واستخدام مواد خطيرة داخل المدن السكنية، حماية البنية التحتية، والثروة السمكية؛ وبذلك تم الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة المرتبطة بتنمية الوعي بالتغيرات المناخية والفهم العميق في محتوى كتاب العلوم للصف الأول بالمرحلة المتوسطة؟

ثالثاً: بناء وضبط مادة المعالجة التجريبية (النموذج التدريسي المقترح)

فلسفة بناء النموذج: تم بناء النموذج التدريسي المقترح على إثراء محتوى التعلم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة (البيئية والاجتماعية والاقتصادية)؛ وتضمن النموذج التدريسي الإثرائي المقترح من خمسة مراحل رئيسة متتابعة، ومتتالية، كما أشار إليها سلامة (٢٠١٩، ١٢٤)، وتمثلت في (تحليل، تصميم، تطوير، تنفيذ، تأثير ما تعلمته "تقويم") التدريس، انبثق من كل مرحلة عدد من الخطوات الإجرائية، والتي يتضح فيها دور كل من معلم العلوم والطلّابات، ويمكن عدّ المراحل الثلاث الأولى بمثابة المدخلات التعليمية، بينما تمثل المرحلة الرابعة العمليات، وتمثل المرحلة الخامسة مرحلة المخرجات التدريسية.

الخطوات الإجرائية لتصميم النموذج التدريسي في ضوء أبعاد التنمية المستدامة:
تمثلت مدخلات التعليم في (تحليل، تصميم، تطوير) التدريس، بينما المرحلة الرابعة العمليات (تنفيذ التدريس)، والمرحلة الخامسة مرحلة المخرجات التدريسية (تأثير ما تعلمته "تقويم") كما يلي:

أولاً: المدخلات التعليمية

١. تحليل التدريس:

أبدأ بطرح موضوع الدرس على الطالبات، ثم، مرنهم على تحليل المهمات التعليمية باستخدام أساليب متعددة منها طرح الأسئلة حول موضوع التعلم وذلك بغرض تنشيط تفكيرهم الناقد، ومن هذه الأسئلة:

- ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع؟
- ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا الموضوع؟
- ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟
- لماذا يعتبر موضوع الدرس مهم؟

٢. تصميم التدريس:

وتتمثل فيما يلي:

- تشجعي الطالبات على وضع أهداف خاصة بالدرس تحفزهم على القيام بالعمل، والتحول من أسلوب متلقي للمعلومات إلى أسلوب ايجابي في عملية التعلم.
- تحديد الأدوات والوسائل والطرق المستخدمة في تنفيذ مهام وأنشطة التعلم.
- تحديد المفاهيم العلمية المتضمنة بالدرس.

٣. تطوير التدريس:

وتتمثل في التعرف على ما يمتلكه الطالبات من معرفة بأبعاد التنمية المستدامة لربطها مع المعرفة الجديدة، ويمكن معرفة ما يمتلكه الطالبات من المعرفة السابقة عن طريق:-

- رسم خارطة مفاهيم.
- كتابة فقرة يلخص فيها ما يعرفه عن موضوع الدرس.
- شرح ما يعرفه لشخص آخر.
- ربط موضوع الدرس بما لدى الطالبات من معرفة مسبقة.

ثانياً: العمليات "تنفيذ التدريس"

- وتشمل تنفيذ مجموعة من المهام والأنشطة التعليمية، والتي تبدأ ب:-
- توزيع الطالبات في مجموعات متجانسة وغير متجانسة.

- تمرين الطالبات على أساليب طرح الأسئلة حول موضوع التعلم الخاص بهذه المرحلة لتنشيط وعيهم وفهمهم العميق لموضوع التعلم، ومن هذه الأسئلة:
 - ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن؟
 - هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا وتعلمه؟
 - ما الوقت الذي أحتاجه لا تمام هذا النشاط؟
- بعد ذلك اطلب من المجموعات تنفيذ الأنشطة والتجارب حسب تعليمات معدة مسبقاً.
- ثم حدد الأدوات والمواد المطلوبة إجراء الأنشطة والتجارب.
- ثم حدد الخطوات اللازمة للعمل.
- والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطالبات على نقل الخبرات التي استمدوها من هذه المعلومات عبر مواضيع متعددة وجديدة، وبناء على هذه الأسئلة يتم وضوح الأهداف، وذلك عن طريق تحديد المشكلة، والتعرف على الأفكار الرئيسية للموضوع أو النشاط، ومن ثم تنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة.
- ثالثاً: المخرجات التدريسية "تأثير ما تعلمته على أبعاد التنمية المستدامة"**
 - وتمثل في التحقق من النتائج التعليمية بتقويم أهداف الدرس من خلال تمرين الطالبات على أساليب طرح الأسئلة حول موضوع التعلم لتنشيط وعيهم وفهمهم العميق لموضوع التعلم الخاصة بهذه المرحلة، ومن هذه الأسئلة:
 - أ. ما الذي تعلمته؟ هل أجبته عما أردت معرفته في هذا الموضوع؟
 - ب. ما تأثير المعلومات المكتسبة على التنمية المستدامة (البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية)؟
 - ج. كيف استخدمت هذا المعلومات في تحسين سلوكياتك الحياتية، والآخرين في المجتمع؟
 - والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطالبات على تحليل المعلومات التي توصلوا إليها، وتقييمها وكيفية الاستفادة منها، ويمكن للمعلمة أن تدرب الطالبات على أسلوب طرح مجموعة من الأسئلة على زملائهم عن طريق أن يعبر المعلم عن العمليات المعرفية التي قام بها لكي يصل للحل.
 - وفي ضوء ما تم عرضه، من مكونات النموذج التدريسي المقترح، وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة في العلوم، فقد تمت الإجابة عن السؤال البحثي الثالث، ونصه "ما صورة وحدة (الحياة والبيئة) في ضوء نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في العلوم، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟".
 - ملحق (١) دليل المعلم في تطبيق نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد

التنمية المستدامة في العلوم في تدريس وحدة (الحياة والبيئة) المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط الدراسي بالعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).

ثالثاً: إعداد أدوات البحث

أ. إعداد مقياس الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم:

(١) الهدف من المقياس: تعرف مستوى الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة.

(٢) وضع التعليمات: تضمن الهدف من المقياس وعدد بنوده وطريقة الإجابة عنها، وروعي فيها الاعتبارات التالية:

- أن تكون بنود المقياس مرتبطة بالأبعاد المحددة.
- أن توضح للطالبات ضرورة الإجابة عن كل البنود.
- دقة صياغة وسلامة بنود المقياس من الناحية اللغوية والعلمية.
- (٣) محتويات المقياس: تضمن مقياس الوعي بالتغيرات المناخية على ثلاثون بنداً، شملت ثلاثة أبعاد، وتتمثل في (المعرفة بالتغيرات المناخية - الاتجاه نحو التغيرات المناخية - المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية).
- (٤) مفتاح التقدير: في ضوء الصياغة الإجرائية، يحدد المقياس مستوى وعي الطالبات بالتغيرات المناخية وفق الاختيار (كبيرة - متوسطة - ضعيفة)، وقد ترجمت تلك الأداءات لدرجات من (١-٣).

(٥) صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى شمولية المقياس، وصلاحيته في قياس الوعي بالتغيرات المناخية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، وبعد تعديل ملاحظات المحكمين أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(٦) التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس (استطلاعياً)، على عينة قوامها (٢٥) طالبة بالصف الأول بمتوسطة الزلال بخميس مشيط بمنطقة عسير للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، وذلك بهدف:

- التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد زمن الإجابة عن المقياس.
- حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس.
- حساب ثبات درجات الطالبات بالمقياس.
- إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بما يزيل غموضها.

(٦ - ١) **التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد زمن الإجابة عن المقياس:** قبل البدء في الإجابة عن بنود المقياس تم توضيح التعليمات للطلّابات، وتلقي الاستفسارات من جانبهم، وتم عرض مثال توضيحي لأحد بنود المقياس وآلية الإجابة عنه، مع ترك مساحة للمناقشة حول المثال التوضيحي، للتأكد من عدم وجود أي غموض حول فهم الطالّابات لبنود المقياس، كما تم حساب زمن الإجابة على المقياس من خلال رصد زمن الإجابة لكل فرد من أفراد العينة، وتم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة للإجابة على المقياس، وقد تم تقديره (٣٥) دقيقة مشتملاً على زمن قراءة التعليمات.

(٦ - ٢) **حساب الاتساق الداخلي لبنود المقياس:** للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الرئيسي الذي يقيسه، وبين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وبين الدرجة الكلية للبند الرئيسي والدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن جميعها جاءت بقيم مرتفعة ما بين (٠,٦٤٤, ** - ٠,٩٨٣, **)، دالة عند (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين بنود المقياس والدرجة الكلية للبند الرئيسي والمقياس ككل.

(٦ - ٣) **ثبات درجات الطالّابات بالمقياس:** لحساب ثبات درجات طالّابات العينة الاستطلاعية على مقياس الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم، تم استخدام معامل الفا كرونباخ، والتي أوضحت أن معامل الثبات قيمته (٠,٩٨٦)، وهذه القيمة يمكن معها الاطمئنان إلى استخدام المقياس كأداة لقياس الوعي بالتغيرات المناخية بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينته.

(٦ - ٤) **إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بالمقياس:** من خلال تساؤلات بعض الطالّابات أثناء التجربة الاستطلاعية عن بعض البنود، تم توضيح تلك البنود لهم وإزالة جوانب الغموض، مما دعا لإعادة بعض الصياغات التي تكرر تساؤل الطالّابات حولها.

(٧) **المقياس في صورته النهائية:** بعد الانتهاء من خطوات إعداد المقياس، والوثوق بمدى صدقه وثباته، أصبح المقياس في شكله النهائي، مكوناً من (٣٠) بنوداً، لقياس الوعي بالتغيرات المناخية، لدى طالّابات المرحلة المتوسطة، ويصف الجدول التالي آلية توزيع أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية بالمقياس:

جدول (٤) جدول مواصفات مقياس أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية بالمقياس

البيان	الأبعاد		
	المعرفة بالتغيرات المناخية	الاتجاه نحو التغيرات المناخية	المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية
أرقام البنود	١-٣-٤-٥-٦-٧	١١-١٢-١٣-١٤-١٥	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦
عدد البنود	٨-٩-١٠	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠
المجموع	١٠	١٠	١٠
الوزن النسبي	٣٣,٣٤%	٣٣,٣٤%	٣٣,٣٤%

ب. إعداد اختبار الفهم العميق في العلوم:

- (١) الهدف من اختبار الفهم العميق: تعرف مدى تمكن الطالبات من مستويات الفهم العميق في العلوم والمتمثلة في (الشرح – التفسير – التطبيق – المنظور).
- (٢) وضع التعليمات: وتضمنت الهدف من اختبار الفهم العميق، وعدد أسئلته، وطريقة الإجابة عنها، وروعي فيها الاعتبارات التالية:
- أن تكون الأسئلة مرتبطة بالمستويات المحددة.
 - أن توضح للطالبات ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة.

- دقة صياغة وسلامة أسئلة اختبار الفهم العميق من الناحية اللغوية والعلمية.
- (٣) محتويات اختبار الفهم العميق: تضمن اختبار الفهم العميق (٣٢) سؤالاً شملت مستويات (الشرح – التفسير – التطبيق – المنظور)، وقد جاءت الأسئلة في شكل مشكلات وقضايا يتعرض لها الطالب، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمحتوى وحدة الحياة والبيئة، وعليه تختلف الإجابة من طالب لآخر وفق ما يمتلك من مستويات لفهم العميق.

- (٤) مفتاح التقدير: تم تقدير درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة اختبار الفهم العميق، وعليه تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٣٦).

- (٥) صدق اختبار الفهم العميق: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس العلوم، وموجهي ومعلمي العلوم، لإبداء الرأي حول النقاط التالية:

- ارتباط أسئلة اختبار الفهم العميق بمستوياته.
 - دقة صياغة وسلامة أسئلة الاختبار من الناحية اللغوية والعلمية.
 - حذف أو تعديل أو إضافة أسئلة لاختبار الفهم العميق.
- ونتيجة ذلك أوصى بعض الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس العلوم وبعض موجهي ومعلمي العلوم بضرورة إجراء بعض التعديلات التي تزيد من

موضوعية اختبار الفهم العميق ودقته وسلامته العلمية، وقد تم التعديل في ضوء آرائهم، ووفق ما تضمنته ملاحظاتهم، وبالتالي أصبح الاختبار معداً وصالحاً للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية، وصار عدد أسئلة اختبار الفهم العميق الفهم العميق (٣٢) سؤالاً بدلاً من (٣٦) سؤالاً.

(٦) التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار (استطلاعياً)، على عينة قوامها (٢٥) طالبة طالبات الصف الأول بمتوسطة الزلال بخميس مشيط بمنطقة عسير، وذلك بهدف:

- التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد زمن الإجابة عن الاختبار.

- حساب الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار الفهم العميق.

- حساب ثبات درجات الطالبات بالاختبار.

- إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بما يزيل غموضها.

(٦ - ١) **التأكد من وضوح التعليمات**، وتحديد زمن الإجابة عن اختبار الفهم العميق: قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار، تم توضيح التعليمات للطالبات، وتلقي الأسئلة من جانبهم، وعرض مثال توضيحي لأحد الأسئلة التي تقيس مستويات الفهم العميق وآلية الإجابة عنه، مع ترك مساحة للمناقشة حول المثال التوضيحي، للتأكد من عدم وجود أي غموض حول فهم الطالبات لأسئلة الاختبار، كما تم حساب زمن الإجابة على الاختبار، من خلال رصد زمن الإجابة لكل فرد من أفراد العينة، ثم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة للإجابة على الاختبار، وقد تم تقديره (٣٨) دقيقة مشتملاً على زمن قراءة التعليمات.

(٦ - ٢) **حساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار**: للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار، تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى الذي يقيسه، وبين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وبين الدرجة الكلية للمستوى الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، واتضح أن جميعها جاءت بقيم مرتفعة ما بين (٠,٤١٣ - ٠,٩٧٢) دالة احصائياً عند (٠,٠٥ - ٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمستوى الرئيسة والاختبار ككل.

(٦ - ٣) **ثبات درجات الطالبات بالاختبار**: لحساب ثبات درجات طالبات العينة الاستطلاعية على اختبار الفهم العميق في العلوم، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-جتمان، والتي أوضحت أن معامل الثبات قيمته (٠,٩٤٠ - ٠,٩٣٦)، وهذه القيمة يمكن معها الاطمئنان إلى استخدام اختبار الفهم العميق كأداة للقياس بالبحث الحالي في ضوء خصائص عينته.

(٦-٤) إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بالاختبار: من خلال أسئلة بعض الطالبات أثناء التجربة الاستطلاعية عن بعض الأسئلة، تم توضيح تلك الأسئلة لهم وإزالة جوانب الغموض، مما دعا لإعادة بعض الصياغات التي تكرر تساؤل الطالبات حولها.

(٧) الاختبار في صورته النهائية: بعد الانتهاء من خطوات إعداد اختبار الفهم العميق، والوثوق بمدى صدقه وثباته، أصبح الاختبار في شكله النهائي، مكوناً من (٣٢) سؤالاً، لقياس مستويات الفهم العميق التي تم تحديدها بالدراسة، لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ويصف الجدول التالي آلية توزيع مستويات الفهم العميق بالاختبار:

جدول (٥) توزيع مستويات الفهم العميق باختبار لوحة (الحياة والبيئة)

النسبة المئوية	مجموع	أرقام المواقف بمستويات الفهم العميق				دروس الوحدة	الدراس	الفصل	
		المنظور	التطبيق	التفسير	الشرح				
٢٥%	٨	٢٧، ٤	٢٩، ١٢	٢٣، ٧	١٨، ١	النظام البيئي	١	علم البيئة	١٢
٢٥%	٨	٢٠، ١١	٢١، ٨	١٧، ٣	١٥، ٣	المخلوقات الحية	٢		
٢٥%	٨	٢٨، ٢	٣٢، ١٤	٣١، ١٠	١٦، ٢٥	استخدام الموارد الطبيعية	١	موارد الارض	١٣
٢٥%	٨	١٩، ٩	٢٢، ٥	٢٤، ١٣	٢٦، ٦	الانسان والبيئة	٢		
	٣٢	٨	٨	٨	٨	الاجمالي			
١٠٠%		٢٥%	٢٥%	٢٥%	٢٥%	النسبة المئوية			

وتضمن اختبار الفهم العميق المستويات التالية في صورتها الإجرائية:

الشرح: ويتمثل في قدرة تلميذ الصف الاول المتوسط على تقديم أوصاف ظاهرة أو جهاز، وتوضيح كيفية عمله، ووظائفه، ومكوناته، بوحدة الحياة والبيئة.

التفسير: ويتمثل في قدرة تلميذ الصف الاول المتوسط على التوصل إلى نتائج علمية، وتقديم الشواهد والاسباب التي تدل على حدوثها، وأوجه الشبه بينها وبين غيرها.

التطبيق: ويتمثل في قدرة تلميذ الصف الاول المتوسط على استخدام المعرفة العلمية بفاعلية في مواقف جديدة، وسياقات مختلفة.

المنظور: ويتمثل في قدرة تلميذ الصف الاول المتوسط على تكوين وجهة نظر ناقدة لما يطرح عليه من معلومات، واستنباط النتائج من خلال فحص وجهات النظر المتباينة.

التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تطبيق اختبار الفهم العميق ومقياس الوعي بالتغيرات المناخية على طالبات المرحلة المتوسطة المجموعة التجريبية، وعددها (٢٥) طالبة، والمجموعة

الضابطة وعددها (٢٥) طالبة، بالصف الأول بمتوسطة الزلال بخميس مشيط بمنطقة عسير للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، وفيما يلي ملخص نتائج التطبيق القبلي:

أ. تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس الوعي بالتغيرات المناخية:

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث حول مقياس الوعي بالتغيرات المناخية، تم حساب قيمة مقياس (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للمقياس، وهذا ما اتضح في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية (ن=٥٠)

الابعاد	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفة بالتغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	١٢.٨٠	١.٥٥٥	٠.٣١١	٤٨	٠.١٨٤	٠.٨٥٥
	تجريبية		١٢.٧٢	١.٥١٤	٠.٣٠٣			
الاتجاه نحو التغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	١٥.٢٠	١.٥٢٨	٠.٣٠٦		٠.٠٨٦	٠.٩٣٢
	تجريبية		١٥.٢٤	١.٧٦٣	٠.٣٥٣			
المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	١١.٨٠	١.٣٥٤	٠.٢٧١		٠.٩٨٥	٠.٣٣٠
	تجريبية		١١.٤٤	١.٢٢٧	٠.٢٤٥			
إجمالي المقياس	ضابطة	٩٠	٣٩.٨٠	٢.٦٦١	٠.٥٣٢		٠.٥٥٥	٠.٥٨٢
	تجريبية		٣٩.٤٠	٢.٤٣٢	٠.٤٨٦			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحثان بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد الأبعاد (٣) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٦٧)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق (٠.٥٥٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) $(\alpha \leq)$ بكل بعد من أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية على حدة، وإجمالي المقياس؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين عينة البحث في أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية.

ب. تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الفهم العميق:

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث حول اختبار الفهم العميق تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار، وهذا ما اتضح في الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق (ن=٥٠)

المستويات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشرح	ضابطة	٨	٣.١٦	٠.٧٤٦	٠.١٤٩	٤٨	٠.٥٧٢	٠.٥٧٠
	تجريبية		٣.٢٨	٠.٧٣٧	٠.١٤٧			
التفسير	ضابطة	٨	٢.٨٠	٠.٧٠٧	٠.١٤١		٠.٦٠٢	٠.٥٥٠
	تجريبية		٢.٩٢	٠.٧٠٢	٠.١٤٠			
التطبيق	ضابطة	٨	٢.٢٤	٠.٩٢٦	٠.١٨٥		٠.٧٧٩	٠.٤٤٠
	تجريبية		٢.٠٤	٠.٨٨٩	٠.١٧٨			
المنظور	ضابطة	٨	١.٨٨	٠.٧٨١	٠.١٥٦		٠.٣٦٦	٠.٧١٦
	تجريبية		١.٨٠	٠.٧٦٤	٠.١٥٣			
إجمالي الاختبار	ضابطة	٣٢	١٠.٠٨	١.٤١٢	٠.٢٨٢		٠.١٠٩	٠.٩١٤
	تجريبية		١٠.٠٤	١.١٧٢	٠.٢٣٤			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحثان بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment (٠.٠١٦٧)، قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد الأبعاد (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٦٧)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق (٠.١٠٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، $\alpha \leq$ بكل مستوى من مستويات الفهم العميق على حدة، وإجمالي الاختبار؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين عينة البحث على اختبار الفهم العميق.

نتائج البحث:

بعد عرض إجراءات البحث من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة، وأدوات البحث، وخطوات إجراءاته، وبناء مواد المعالجة التجريبية، تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وعرض البحث نتائجها وفق ما يلي:

أولاً: عرض النتائج المرتبطة بالوعي بالتغيرات المناخية

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي ينص على ما يلي: "ما فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟"، وللتحقق من الفرض المرتبط به، والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة"، تم حساب قيمة مقياس (ت) للفروق بين متوسطي درجات

مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية (ن=٥٠)

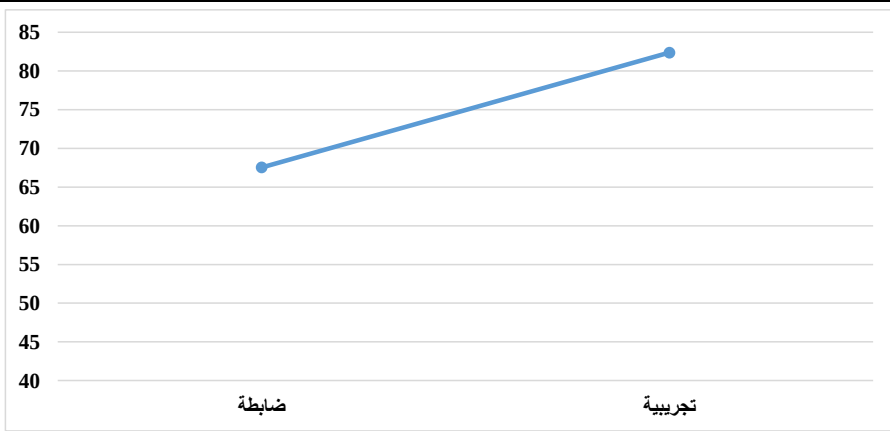
الأبعاد	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
المعرفة بالتغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	٢٣.٢٤	١.٤٥١	٠.٢٩٠	٤٨	١٤.٤٥٩	دالة	٠.٨١٣
	تجريبية		٢٨.٤٨	١.٠٨٥	٠.٢١٧				
الاتجاه نحو التغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	٢٢.٤٨	١.٦٣٦	٠.٣٢٧		١٢.٠٣٧	دالة	٠.٧٥١
	تجريبية		٢٧.٤٠	١.٢٢٥	٠.٢٤٥				
المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية	ضابطة	٣٠	٢١.٨٠	١.٦٨٣	٠.٣٣٧		١١.٥٦٦	دالة	٠.٧٣٦
	تجريبية		٢٦.٤٨	١.١٢٢	٠.٢٢٤				
إجمالي المقياس	ضابطة	٩٠	٦٧.٥٢	٢.٦٩٤	٠.٥٣٩		٢٣.١٧٦	دالة	٠.٩١٨
	تجريبية		٨٢.٣٦	١.٧٢٩	٠.٣٤٦				

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحثان بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferron Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد الأبعاد (٣) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٦٧).

وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق اتضح وجود فرق دال إحصائياً إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٦٧)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٤,٤٥٩، ١٢,٠٣٧، ١١,٥٦٦) بكل بعد من أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية على حدة، وللمقياس إجمالاً (٢٣,١٧٦)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثه النموذج التدريسي المقترح في تنمية أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية، فقد جاءت القيم مرتفعة، قدرها (٠,٨١٣، ٠,٧٥١، ٠,٧٣٦، ٠,٩١٨) لأبعاد (المعرفة بالتغيرات المناخية - الاتجاه نحو التغيرات

المناخية - المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية - إجمالي المقياس) على الترتيب؛ مما يعني أن (٨١,٣%) من التباين الحادث ببعد المعرفة بالتغيرات المناخية، و(٧٥,١%) من التباين الحادث ببعد الاتجاه نحو التغيرات المناخية، و(٧٣,٦%) من التباين الحادث ببعد المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية، و(٩١,٨%) من التباين الحادث في مستوى الوعي بالتغيرات المناخية ككل، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات طالبات العينة في القياس البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية.



شكل (١)

الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في القياس البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية

وبناءً على يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد يرجع ذلك إلى:

- ساهمت خطوات النموذج التدريسي المقترح على إثراء المحتوى المعرفي للطلّابات من خلال تحليل، وتصميم، وتطوير المحتوى، على طرح مجموعة من الأسئلة التي تثير تفكيرهم؛ لربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وهو ما يتفق مع مبادئ النظرية البنائية، ودعمها بالوسائل التقنية التي تدعم المعرفة الواقعية، وينعكس إيجاباً على وعيهم المعرفي بالتغيرات المناخية.
- امتلك معلم المجموعة التجريبية بعض الفنيات من خلال النموذج التدريسي المقترح، التي ساعدت في توفير مناخ تعليمي داعم للتغذية الراجعة بالحقائق الملموسة، والأمثلة التوضيحية ذات الصلة بواقع التغيرات المناخية، وهذا ما ساهم في تنمية الوعي بها لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- ساهم دور المعلم الفعال في النموذج التدريسي من رسم خارطة لمفاهيم التعلم، وربطها بأبعاد التنمية المستدامة (البيئية، الاجتماعية، والاقتصادية)، وعرضها على الطلاب مما ساهم في ربط المعرفة العلمية حول مخاطر التغيرات المناخية مع ميولهم الإيجابية للتغلب على مسبباتها، وأدى إلى تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الحد من مسببات التغيرات المناخية.
- ساهم دور الطالبات بالنموذج التدريسي على وضع أهداف خاصة بالدرس تحفزهم على القيام بالعمل، والتحول من أسلوب متلقي للمعلومات إلى أسلوب إيجابي في عملية التعلم من ممارسة أنشطة التعلم التي تهيئهم على المشاركة السلوكية في الحد من التغيرات المناخية.
- الحوار والنقاش اللفظي بين المعلم والطالبات حول التغيرات المناخية، والقائم على الاحترام المتبادل بين الطرفين، والذي أدى إلى نوع من الانسجام الفكري، والذي أدى بدوره لنتائج وأثار جيدة، وأسهم في استيعاب جميع الأفكار الواردة وعمل على تنقيحها وإثرائها، ومن ثم ساهم في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- ساهم استقصاء النموذج التدريسي لمخرجات التعلم بالتعرف على تأثير ما تعلمته الطالبات على إبعاد التنمية المستدامة في جذب انتباه الطالبات لنقطة النهاية للدرس، ومناقشتهم في الأجزاء المهمة، أو بتقديم تغذية راجعة حول موضوع الدرس، مما ساهم في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لديهم.
- ساعدت التغذية الراجعة بالنموذج التدريسي لتحسين، وتطوير مخرجات التعلم لدى الطالبات بالمجموعة التجريبية، في ضوء ربط ما يتعلموه، والقضايا، والمشكلات البيئية التي يواجهونها بأساليب واستراتيجيات علمية، تجعلهم أكثر

قدرة على تجاوزها، وبقاء أثر التعلم في ذهن الطالبات، وهو التعلم القائم على الممارسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عديدة من البحوث والدراسات السابقة، والتي اهتمت بتنمية الوعي بالتغيرات المناخية، ومنها دراسة كل من الشناوي (٢٠٢٤)، قديس (٢٠٢٣)، عبد القادر (٢٠٢٣)، (Boakye (2015)، Mochizuki & Bryan (2015).

ثانياً: عرض النتائج المرتبطة بتنمية مستويات الفهم العميق.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على ما يلي: "ما فاعلية تدريس وحدة (الحياة والبيئة) في بيئة الصفية فعالة في تنمية مستويات الفهم العميق في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟"، وللتحقق من الفرض الثاني من فروض البحث، الذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم العميق في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة"، تم حساب قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق في الجدول التالي:

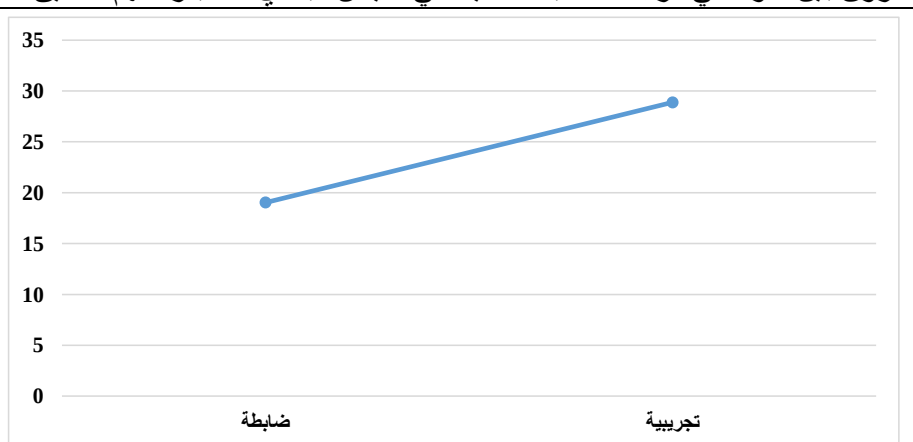
جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق (ن=٥٠)

المستويات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الشرح	ضابطة	٨	٥.٢٤	٠.٨٧٩	٠.١٧٦	٤٨	١١.٤٥٩	دالة	٠.٧٣٢
	تجريبية		٧.٦٤	٠.٥٦٩	٠.١١٤				
التفسير	ضابطة	٨	٥.٠٤	٠.٩٣٥	٠.١٨٧		١٠.٣٧٣	دالة	٠.٦٩٢
	تجريبية		٧.٤٨	٠.٧١٤	٠.١٤٣				
التطبيق	ضابطة	٨	٤.٦٠	٠.٧٠٧	٠.١٤١		١١.٦٣٩	دالة	٠.٧٣٨
	تجريبية		٦.٩٢	٠.٧٠٢	٠.١٤٠				
المنظور	ضابطة	٨	٤.١٦	٠.٨٠٠	٠.١٦٠		١٢.٧٠٠	دالة	٠.٧٧١
	تجريبية		٦.٨٤	٠.٦٨٨	٠.١٣٨				
إجمالي الاختبار	ضابطة	٣٢	١٩.٠٤	١.٣٩٩	٠.٢٨٠		٢٧.٣٦١	دالة	٠.٩٤٠
	تجريبية		٢٨.٨٨	١.١٣٠	٠.٢٢٦				

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول؛ فقد قام الباحثان بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد الأبعاد (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١).

وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق، اتضح وجود فرق دال إحصائياً إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٢٥)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١١.٤٥٩، ١٠.٣٧٣، ١١.٦٣٩، ١٢.٧٠٠) بكل مستوى من مستويات الفهم العميق على حدة، وللاختبار إجمالاً (٢٧,٣٦١)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثته النموذج التدريسي المقترح في تنمية مستويات الفهم العميق، فقد جاءت القيم مرتفعة، وقدرها (٠.٧٣٢، ٠.٦٩٢، ٠.٧٣٨، ٠.٧٧١، ٠.٩٤٠) لمستويات (الشرح - التفسير - التطبيق - المنظور - إجمالي الاختبار) على الترتيب؛ مما يعني أن (٧٣,٢%) من التباين الحادث بمستوى الشرح، و(٦٩,٢%) من التباين الحادث بمستوى التفسير، و(٧٣,٨%) من التباين الحادث بمستوى التطبيق، و(٧٧,١%) من التباين الحادث بمستوى المنظور، و(٩٤,٠%) من التباين الحادث في مستوى الفهم العميق ككل، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (النموذج التدريسي المقترح)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات طالبات العينة في القياس البعدي لاختبار الفهم العميق.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار الفهم العميق

وبناءً على يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم العميق في العلوم لصالح المجموعة التجريبية من طالبات المرحلة المتوسطة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية نموذج تدريسي مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد يرجع ذلك إلى:

- أتاحت خطوات النموذج التدريسي المقترح في ضوء ابعاد التنمية المستدامة (البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية) الفرصة لكاملة لجميع الطالبات كي يبدوا آرائهم في كثير من المشكلات، والقضايا المرتبطة بالتغيرات المناخية في صورة أنشطة، التي هدفت لتنمية مستويات الفهم العميق لديهم.
- ساعد النموذج التدريسي على توافر جو من الطمأنينة لدى الطالبات في تنفيذ مهام أنشطة التعلم، حول الظواهر البيئية، وكيفية حدوثها، مما ساهم في تفسير الطالبات لكيفية تأثير على التغيرات المناخية وآثارها على حياة الفرد والمجتمع، وانعكس ايجاباً على تنمية مستويات الفهم العميق لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- حرص المعلم على تطبيق الطالبات للمعرفة العلمية حول بعض الممارسات البيئية أثناء إجراءات تنفيذ الدرس، مما ساهم في تنمية مستوى القراءة والمطالعة لديهم حول أساليب الحد من تأثير التغيرات المناخية، ويساعد على تحديد الأفكار الرئيسة لموضوعات التعلم، مما أدى إلى تنمية مستويات الشرح، والتفسير لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- حرص المعلم في النموذج التدريسي على تكليف طالبات المجموعة التجريبية بأنشطة إثرائية خارجية لإثارة تفكيرهم، ووجه أنظارهم للاستفادة من مصادر تعليمية جديدة، وسمح لهم بممارسة ما سبق تعلمه، والتدريب عليه أثناء الحصة، مما ساعد في تنمية تكوين وجهة نظر ناقدة لما يطرح عليه من معلومات، واستنباط النتائج من خلال فحص وجهات النظر المتباينة.
- تصميم المعلم تبعاً لدوره في النموذج التدريسي العديد من الأنشطة الواقعية التي ارتبطت بموضوعات وحدة الحياة والبيئة في العلوم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، مما ساعد في تنمية مستويات الفهم العميق لدى الطالبات.
- أسهم الحوار والنقاش اللفظي بين المعلم والطالبات، باستخدام السؤال والجواب من جانب المعلم، أو الطالبات، في إثارة التفكير أكثر من التذكر، ومن ثم ساعد في تنمية مستويات الفهم العميق.

- صممت الأنشطة التعليمية ضمن خطوات النموذج المقترح بما يعمل على إثارة الدافعية بها في إشباع حاجات الطالبات التعليمية، وحققت الأهداف التي وضعت من أجلها، وهذا بالضرورة أدى إلى بث الطمأنينة في نفس الطالبات، بشأن سهولة وإمكانية تعلم محتوى موضوعات التعلم، مما ساعد في تنمية مستويات الفهم العميق لديهم.
- تقديم التغذية الراجعة بعد تقويم التعلم خلال خطوات النموذج التدريسي، ساهم بتعديل وجهة نظر المتعلم حول بعض الممارسات الحياتية، والتي تؤثر سلباً على المناخ البيئي، والمجتمع والاقتصاد، مما عمل بصورة مباشرة على تنمية الفهم العميق لدى الطالبات في العلوم.
- وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عديدة من البحوث والدراسات السابقة، والتي اهتمت بتنمية مستويات الفهم العميق، ومنها دراسة كل من: عبد الرؤف والجمال والمسييري (٢٠٢٤)، الشيخ والجمال ومصطفى (٢٠٢٤)، السعداوي (٢٠٢٣)، حسن (٢٠٢٢)، Chen & TechawitthayachindaDivision (2021) ; Mochizuki & Bryan (2015) ; Vertenten (2002).

توصيات البحث:

- استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها بالبحث الحالي، أمكن تقديم التوصيات التالية:
- تعميم نتائج البحث الحالي على طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية سواء التعليم العام أو الخاص.
- تبني وزارة التعليم النموذج التدريسي المقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية، والفهم العميق لموضوعات العلوم.
- عقد ورش تدريبية لتدريب المعلمين على مراحل النموذج التدريسي القائمة على إثراء المحتوى المعرفي، والوجداني، والأدائي لطالبات المرحلة المتوسطة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.
- تطوير الأهداف التعليمية الخاصة بمحتوى مادة العلوم المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة؛ بحيث تتضمن أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق، لا سيما وأن كليهما مطلب أساسي لتحقيق الأهداف المنشودة المرتبطة بهذه المادة وتنمية مستوياتها المرجوة.

- إثراء محتور العلوم بالأنشطة القائمة على الممارسة، والتعاون بين الطالبات في أدائها مما يساهم في تنمية وعيهم العلمي، والفهم العميق لديهم.
 - العمل على بناء أنشطة تعليمية تأملية وتعاونية، ترتبط بالواقع المناخي، والتغيرات الحادثة به، نتيجة الممارسات البشرية، والتي تساهم في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
 - تبني أدوات البحث الحالي في الكشف عن مدى تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، ومستويات الفهم العميق لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- مقترحات بدراسات وبحوث مستقبلية:**
- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها البحث الحالي، فإنه يقترح إجراء دراسات حول:
- فاعلية التدريس بنموذج مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية مستويات التحصيل الدراسي ومستويات التفكير العليا في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
 - فاعلية التدريس بنموذج مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
 - فاعلية التدريس بنموذج مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، والفهم العميق والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - فاعلية التدريس بنموذج مقترح في العلوم قائم على أبعاد التنمية المستدامة في تنمية مستويات التحصيل الدراسي ومستويات التفكير الناقد في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الأول الثانوي.
 - الدور الوسيط لأبعاد التنمية المستدامة في تأثير النموذج التدريسي المقترح على تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، والفهم العميق في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت، ومحمد، ياسمين (٢٠١٧). *التنمية المستدامة (مفهومها - أبعادها - مؤثراتها*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأحمدي، طلال حامد؛ قطب، إيمان محمد مبروك (٢٠١٠). أثر تدريس وحدة مقترحة عن العواصف الرملية على تنمية الوعي نحو خطورة التقلبات المناخية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، *مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية*، (٣٥)، ٤٦٣: ٤١٧.
- الإدارة العامة للمناهج. (٢٠١٢). مشروع تطوير العلوم والرياضيات. *مجلة المعرفة- الرياض*، (٢٠٤)، ٢٦ - ٢٨.
- الاغا، ضياء الدين فريد صالح. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٤ (٢)، ٢١٧ - ٢٤٩.
- الجهوري، ناصر بن علي (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٢ (٢)، ٥٨-١١.
- حسن، منير سليمان إبراهيم. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث في مبحث العلوم الحياتية. *مجلة كلية التربية*، ١٠ (٣٠)، ٨٩ - ١٢٣.
- الدفراوي، نرمين محمد. (٢٠١٩). مقرر مقترح في التنمية البيئية المستدامة قائم على أنشطة التوعية البيئية لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب معلمي العلوم بكليات التربية. *مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية*، ٢٩ (٢)، ١٣١-١٩١.
- زابيلين، ديمتري. (٢٠٢٤). السعودية الخضراء: صعود قوة كبرى في مجال الطاقة المتجددة. *مجلة الدراسات الإيرانية*، ٨ (١٩)، ٣١ - ٤٨.
- زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعداوي، رانيا عبد الفتاح. (٢٠٢٣). أثر التعلم السريع Accelerated Learning في تنمية الفهم العميق ومتعة تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ٢٠ (١١٩)، ١٦٥ - ٢٥٦.

الشناوي، سهام فؤاد. (٢٠٢٤). استراتيجية قائمة على مدخل التعلم العميق "DLA" لتنمية الوعي بآثار التغير المناخي ومهارات استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، ١١٧، ٢٤٩ - ٢٩٩.

الشيخ، مصطفى محمد، جمال، محمود عبد العاطي، ومصطفى، غادة إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند للدماغ في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، (١١٥)، ٣٣٣ - ٣٥٨.

الضناوي، زينب محمد. (٢٠٢٤). الجهود الدولية والسعودية لمواجهة أزمة التغير المناخي. مجلة جامعة الملك سعود - الحقوق والعلوم السياسية، ٣٦ (١)، ٩٣ - ١٢٠.

عبد الرؤف، مصطفى محمد، جمال، محمود عبد العاطي، والمسيري، إيمان وهبي. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، (١١٤)، ٤٠٧ - ٤٣٢.

عبد القادر، رحاب جمال الدين. (٢٠٢٣). وحدة مقترحة في التغيرات المناخية قائمة على التعليم المدمج بمنهج العلوم للمرحلة الابتدائية لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية. مجلة كلية التربية، ٣٤ (١٣٤)، ٥٩٢ - ٦٥٠.

عبد القادر، عصام محمد. (٢٠٢٠). التوجهات المعاصرة في البحوث والدراسات التربوية. مصر: دار التعليم الجامعي.

قديس، شيرين مرقس. (٢٠٢٣). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على استراتيجية عباءة الخبير في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (١٧)، ١٠٨ - ١٦٢. كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٧). التنمية المستدامة. مصر: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

مبادرة السعودية الخضراء (٢٠٢٣). نمضي بالمملكة نحو الحقبة الخضراء القادمة.
متاحة على الرابط التالي:

<https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/projects/saudi-green-initiative>

محيسن، ناهد عبد اللطيف. (٢٠١٠). التغيرات المناخية وانعكاساتها على قطاع الزراعة والغذاء في مصر. مجلة النهضة، ١١ (١)، ٣٥ - ٧٠.

المسند، عبد الله بن عبد الرحمن، والناحل، غازي بن ماجد. (٢٠١٧). اتجاه درجة الحرارة في المملكة العربية السعودية في ظل التغير المناخي العالمي للفترة من ١٩٨٥-٢٠١٤ م. رسائل جغرافية، ٤٤ (٨)، ١ - ٥٧.

وزارة التعليم (٢٠٢٤). العلوم للصف الأول المتوسط (ف١، ٢، ٣). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Boakye, C. (2015). Climate Change Education: The Role of Pre-Tertiary Science Curricula in Ghana. *SAGE Open*, 1-10.

Cartier, J., Passmore, C. & Stewart, J. (2001). Balancing Generality and Authenticity: A Frame work for science inquiry in Education, paper presented at the International history, philosophy and science Teaching organization, 6th international conference, Denver, Colorado, 7-1.

Chen, Y. & Techawitthayachinda, R. (2021). Developing deep learning in science classrooms: Tactics to manage epistemic uncertainty during whole-class discussion. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(8), 1083-1116.

Darner, R. (2009) Self-determination theory as a guide to fostering environmental motivation. *Reports & Research*, 40(2), 39-49.

- Filho, W., Stringer, L., Totin, E., Djalante, R., Pinho, P. Katharine J. Mach, Carril, L., Birkmann, J. Pandey, R. (2021). Whose voices, whose choices? Pursuing Climate Resilient Trajectories for the Poor. *Environmental Science & Policy*, 121, 18-23.
- Li, M., Monroe ,M.(2017): Development and Validation of the Climate Change Hope Scale for High School Students, *Environment and Behavior*, 2(1), 1-26.
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press at http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13165.
- Next Generation Science Standards Lead States. (2019). *Next generation science standards: For states, by states*. Appendix D: All standards, all students: Making the Next Generation Science Standards accessible to all students.
<https://www.nextgenscience.org/standards>
- Shtulman, A. & Walker, C. (2020). Developing an Understanding of Science. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1):1-22
- Stephenson, N. (2014). Inquiry principle: Deep Understanding. Retrieved from:
<http://teachinquiry.com/index/Understanding.html>

UNESCO (2022) *Climate change education, Education is crucial to promote climate action*, <https://www-unescoorg>.





الابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى

عينة من المراهقين بمدينة جدة

**The association between parental emotional blackmail and
Psychological Immunity among a sample of Adolescents in
Jeddah**

إعداد

عهد حمود اليوبي
Ohud hmoud alyoubi

باحثة دكتوراة قسم علم نفس الأسرة والزواج - جامعة الملك عبد العزيز-
جدة- السعودية

أ.د/ فاطمة خليفة السيد
Fatma Khalifa Elsayed

أستاذ علم النفس الاكلينيكي- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك
عبد العزيز- جدة- السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.413349

استلام البحث: ١٣ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

الشهراني، عبير سعيد عبد اللطيف و العجمي، لبنى حسين راشد (٢٠٢٥). الابتزاز
العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.
المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،
مصر، ٩(٤٥)، ٥٨١ – ٦٢٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التعرض للابتزاز العاطفي الوالدي ومستوى المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة، والكشف عن العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، بلغت عينة الدراسة (٢٦٣) مراهق ومراهقة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة كما تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٨ عام) بمتوسط حسابي قدره (١٥. 5) وانحراف معياري قدره (1.71) ، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي من إعداد الشمسان والربدي (٢٠٢٣)، ومقياس المناعة النفسية من إعداد الأحمد (٢٠٢٠)، كما تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة، ووجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية، كما أنه لا توجد فروق في الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وفي ضوء الدراسة أوصت الباحثتين بالاهتمام بدراسة متغير الابتزاز العاطفي كونه يمثل أحد أعنف الاساءات النفسية سواءً من الوالدين تجاه الأبناء أو من الزوج تجاه زوجته أو العكس، أو بين الأقران.

كلمات مفتاحية: الابتزاز العاطفي الوالدي، المناعة النفسية، المراهقين.

Abstract:

This study aimed to identify the level of exposure to parental emotional blackmail and the level of psychological immunity in a sample of adolescents in Jeddah, and to reveal the relationship between parental emotional blackmail and psychological immunity in a sample of adolescents in Jeddah, the study also aimed to reveal the differences in parental emotional blackmail and psychological immunity according to the gender variable (male - female) The study sample amounted to (263) male and female adolescents from middle and high

school students in Jeddah, and their ages ranged between (13-18 years), with an arithmetic mean of (15. 5) and a standard deviation of (1. 71), and to collect the data of the study, the scale of parental emotional blackmail was used by Al-Shamsan and Al-Rabadi (2023), and the psychological immunity scale prepared by Al-Ahmad (2020), and the descriptive-correlational method was used, and the results showed that there is a low level of parental emotional blackmail in a sample of adolescents in Jeddah, and a high level of psychological immunity in a sample of adolescents, and the results showed that there is no relationship between parental emotional blackmail and psychological immunity in a sample of adolescents. The results showed that there is no statistically significant correlation between parental emotional blackmail and psychological immunity, and that there are no differences in parental emotional blackmail and psychological immunity among the study sample depending on the gender variable (male - female), and in light of the study, the researchers recommended attention to studying the variable of emotional blackmail as it represents one of the most violent psychological abuses, whether from parents towards children or from the husband towards his wife or vice versa, or between peers.

Key words: parental emotional blackmail, Psychological Immunity, Adolescents.

مقدمة:

في ظل التغيرات المتسارعة تُعد مرحلة المراهقة واحدة من أكثر المراحل حساسية وتعقيداً في حياة الفرد، حيث يمر المراهق بتغيرات نفسية وجسدية تؤثر على رؤيته لنفسه وتفاعله مع محيطه، ولاسيما أسرته التي تشكل البيئة الأساسية التي يعتمد عليها في توجيهه وتلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية، إذ تعتبر العلاقة بين المراهق ووالديه عاملاً أساسياً في بناء شخصيته وتطوير مهاراته في مواجهة أي تحديات نفسية وعاطفية، ومن أشكال هذه التحديات التي يتعرض لها المراهقون والذي يعد

شكل من أشكال الاستغلال هو الابتزاز العاطفي للأبناء من قبل الوالدين سواء الأب أو الأم ؛ والذي يستخدمانه كوسيلة للسيطرة على سلوك أبنائهم من خلال إثارة مشاعر الخوف أو الذنب والإلزام بهدف دفعه نحو سلوك معين يرغبانه.

ويعد الابتزاز العاطفي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس، والتي لم نجدها متداولة كثيرًا سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، على الرغم من أن أول استخدام موثق لمصطلح الابتزاز العاطفي ظهر عام ١٩٧٤ في مجلة الجمعية الوطنية للعميدات، إلا أن كتاب فورود بعنوان " الابتزاز العاطفي " والذي صدر عام ١٩٩٧ هو أول ما نشر في الموضوع ووجه الأنظار لهذا المفهوم (بيومي، ٢٠١٤).

وقد يستخدم الوالدين هذا الأسلوب لجعل أبنائهم يفعلون ما يريدون وهم لا يدركون عواقب ذلك على أبنائهم، إذ أن استخدام الابتزاز العاطفي معهم يكون مغري لضبط سلوكهم، كما أن الابتزاز العاطفي هو أيضًا أمر يمكن للأبناء تعلمه عن طريق " القدوة " من آبائهم (قاسم، ٢٠٢٠). وتذكر فورود (١٩٩٧/٢٠١٥) أن الابتزاز العاطفي نوعًا من ممارسات العنف النفسي، وغالبًا ما يكون أكثر من العنف الجسدي واللفظي، لأنه ترك أثرًا واضحًا في وجدان الطرف الآخر (الضحية)، مما يؤدي إلى شعوره بأن ذاته لا قيمة لها، وأنه لا يستحق أي شيء.

كما أظهرت نتائج دراسة القرالة وآخرون (٢٠٢١) بعض الآثار الناجمة عن الابتزاز العاطفي ومخاطره على الفرد والمجتمع ومنها: خلخلة الجانب الاجتماعي في المجتمع والصدمات والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الشخص المبتز عاطفيًا، الدخول في بعض الاضطرابات الشخصية كالشخصية العدوانية أو المضادة للمجتمع. وفي ذات السياق أشارت دراسة محي الدين (٢٠١١) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية بالقاهرة، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الابتزاز العاطفي ومتغيرات الشخصية السلبية.

وفي جانب التخفيف من الآثار الناجمة عن مثل هذه الممارسات فقد اهتم علم النفس الإيجابي بالجوانب الإيجابية ونقاط القوة والتميز في الشخصية، فتزايد التركيز على المتغيرات الداعمة للصحة النفسية للأفراد كالمناخ النفسية، فالشخص الذي يتمتع بمناخ نفسي مرتفعة يكون له هدف في الحياة، ولا يتعامل مع ضغوط الحياة بالإنكار والهروب، بل يتقبلها ويواجهها وتكون لديه الرغبة في التعلم والتطور الشخصي (بن سالم وحياوي، ٢٠٢١) إذ يقوم علم النفس الإيجابي على الفكرة القائلة بأنه إذا امتلك الفرد مناخ نفسي مرتفعة فإنه سيكون أقل عرضة للتفكير الخرافي وسيشعر بالسعادة، وتكون حياته أكثر إثارة (Feroz & Jaffery, 2020).

ويعتبر جلبرت وزملائه أول من أشاروا إلى مصطلح المناعة النفسية الذي ظهر في نهاية التسعينات من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، في حين أن أولاه Olah أكثر من كرس جهوده وبحوثه لدراسة المناعة النفسية (مسحل، ٢٠١٨؛ الشاوي، ٢٠١٨)

وتتضمن المناعة النفسية قدرة الفرد على توظيف قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية لتحقيق أهدافه والتغلب على المصاعب التي تعترضه في حياته اليومية وتحويل الفشل إلى نجاح، وفهم المشكلات والصعوبات وإيجاد حلول إيجابية لها والتعامل الجيد معها (منوخ والعبيدي، ٢٠١٩)، كما تعد المناعة النفسية من أهم أساليب الوقاية من المشكلات النفسية والاجتماعية، كما أن جهاز المناعة الجسدية يحمي الفرد من مخاطر الكائنات الضارة للجسم، فجهاز المناعة النفسية في حالة ضعفه قد يتسرب معه مشكلات وفيروسات نفسية واجتماعية (عبدالرحمن، ٢٠٢٤)، حيث يمتلك الفرد نظام مناعي نفسي كوعاء للمصادر النفسية الحامية من الآثار السلبية بسبب القلق والتوتر والضغط العصبي الذي يمر به الفرد يوميًا، وذلك على وتيرة عمل نظام المناعة الحيوية (Dube & Shahli, 2011).

ويذكر الحلبي (٢٠٢١) أن انخفاض مستوى المناعة النفسية لدى الفرد يجعله يتبنى أفكارًا ومعتقدات سلبية عن نفسه وعن العالم من حوله، وفي المقابل فإن ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى الفرد يساعده في اعتبار الصعوبات والمشكلات والمواقف الضاغطة عبارة عن تحديات تعزز من ثقته بنفسه واستشعاره لقيمة ذاته وقدراته في حل المشكلات وتبني وجهات إيجابية نحو المستقبل.

ونظرًا للآثار السلبية الناجمة عن ممارسة الابتزاز العاطفي الوالدي تجاه المراهقين، وضرورة تحليلهم بقدر من المناعة النفسية والتي تساعدهم في التغلب على أي عقبات أو صعوبات تقف في طريقهم، للخروج من هذه المرحلة بدون أية آثار نفسية سلبية، ارتأت الباحثتين أهمية تسليط الضوء على العلاقة بين هذين المتغيرين لدى المراهقين.

مشكلة الدراسة:

من بين أشكال الإساءة العاطفية التي يمارسها الآباء على أبنائهم والتي تعد أخطر أشكال التلاعب هي الابتزاز العاطفي (قاسم، ٢٠٢٠)، وتتبع خطورة الابتزاز العاطفي من كون الأفراد الذين يلجئون لاستخدامه هم المقربون، الذين تربطهم علاقة قوية بالفرد الواقع عليه الابتزاز (كالزوج والزوجة، الأب والأم مع الأبناء، الأصدقاء المقربون)، حيث يستغل المبتز رغبة الضحية في الحفاظ على علاقته به (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢).

كما أشارت احصائيات منظمة الصحة العالمية (Who, 2024) إلى أن مراهقاً واحداً من بين كل ٧ مراهقين (١٤٪) ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠ أعوام و ١٩ عاماً يعانون من اعتلالات الصحة النفسية، وأرجعت هذه الاعتلالات النفسية إلى التغيرات البدنية والعاطفية والاجتماعية المتعددة التي تحدث في مرحلة المراهقة، وما في ذلك من المعاناة من إساءة المعاملة أو الفقر وغيره، لذلك تمثل حماية المراهقين من الشدائد، وتعزيز الرفاه النفسي، وضمان الحصول على الرعاية الصحية النفسية، عوامل حاسمة من أجل صحتهم.

إذ تعد مرحلة المراهقة من المراحل الأكثر حساسية في حياة الإنسان، وهي مرحلة انتقالية مليئة بالصراعات والإحباطات ويواجه المراهق ضغوطاً مختلفة من الأسرة والأقران وضغوطاً أكاديمية وتغيرات جسدية، وأنواع مختلفة من الإساءة (السيد، ٢٠٢١).

كما يعد الابتزاز العاطفي أحد الأنماط السلبية للعلاقات والتي تقوم من خلال موقف يتخذه الشخص المبتز تجاه الشخص الضحية للابتزاز ليشعره بالخجل أو الخطأ أو يحمله مسؤولية شيء غير مسؤول عنه، أو يضعه تحت وطأة الشعور بالذنب، بغرض تحقيق سيطرته، العاطفية والنفسية على الطرف الضحية (الشلاش، ٢٠٢٣)، وفي هذا الصدد توصلت نتائج دراسة (Zhang et al., 2024) إلى أن الابتزاز العاطفي والإساءة العاطفية يمكن أن تنتبأ بشكل كبير بالسلوكيات الذاتية الضارة لدى المراهقين.

مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بهذه المرحلة لكي يتم مساعدة المراهق على التخلص من هذه الضغوطات والخروج من هذه المرحلة بدون أية آثار نفسية سلبية، ويكون قادراً على التغلب على أي عقبات أو صعوبات تقف في طريقه (السيد، ٢٠٢١)، وكما أن الابتزاز العاطفي يترك أثراً كبيراً يرسخ من خلال أساليب التربية الوالدية فذلك المناعة النفسية فقد أشار سويعد والمزيني (٢٠١٦) إلى أن المناعة النفسية يتم ترسيخها من قبل التنشئة الوالدية حيث يلاحظ الأبناء سلوك من حولهم وكيف يعبرون عن المواقف والأحداث والأشخاص، فيساهم بشكل وبأخر في تشكيل أفكارهم ومعتقداتهم حول ذواتهم، وتنشأ معهم مهارات وسلوكيات بفعل تربية الوالدين.

حيث يؤكد الصمادي (٢٠١٥) على أن من أهم أسباب تعزيز المناعة النفسية لدى المراهقين وجود علاقة والدية ناجحة أو علاقة مع بالغين داعمين كالمعلمين والأجداد، ونهج تربوي حريص على تحصين المراهقين على المستوى الشخصي والاجتماعي والقيمي، وعلى المربين التعلم

واكتساب المهارات والخبرات ومواكبة التطورات التربوية وتجديد معارفهم التي تمكنهم من أداء دورهم وتربية جيل صحيح نفسيًا وجسديًا، متوازن نفسيًا واجتماعيًا. كما أن المناعة النفسية تؤدي دورًا رئيسيًا في مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق في بيئتهم على الرغم من التحديات والصعوبات التي يواجهونها، إذ أن الأفراد ذوو المناعة النفسية المرتفعة يتمتعون بالقدرة على تبني استراتيجيات تكيفية من أجل التعامل مع المشكلات؛ مثل بذل المزيد من الوقت والجهد لحل الأزمات (Choochom, 2019).

إذ أكد المطيري والرشدان (٢٠٢٢) على أهمية المناعة النفسية ودورها في مساعدة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية بصورة إيجابية، وحمايته من الاضطرابات النفسية، وتساعده على التوافق مع البيئة المحيطة به. كما يساعد امتلاك المراهق قدر من السمات الإيجابية والمناعة النفسية على توجيه الدوافع والمحفزات وجهتها الإيجابية واستغلالها لصالح تقدمه (عبدالرحمن، ٢٠٢٤) فالمناعة النفسية تشكل درع وافي في مساعدة المراهق على مواجهة الضغوط والتحديات، وتكوين اتجاه إيجابي نحو المستقبل، في حين أن وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية يجعله يعتقد أن المستقبل يحمل له كل شر وسوء (الحلي، ٢٠٢١).

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة لاحظت الباحثتان أهمية متغيرات الدراسة والمتمثلة في الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية، كما لاحظت الندرة الواضحة في تناول متغير الابتزاز العاطفي الوالدي في البيئة العربية (في حدود اطلاع الباحثتين على قواعد البيانات)، حيث تم تناول الابتزاز العاطفي بين الأزواج كدراسة (الخطيب وتشتوش، ٢٠٢٤) والشلاش (٢٠٢٣) وعبدالله (٢٠١٩)، وتم دراسته بين الأقران كدراسة (Mazur, 2014) ودراسة عمر ومحمد (٢٠١٩)، ودراسة (Spadine et al, 2022)، ولدى أعضاء هيئة التدريس كدراسة الشويخ (٢٠٢٢)، في حين تناولت دراسة كل من (شتاتحة وبرغوتي، ٢٠٢٤؛ القرني، ٢٠٢٤؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢؛ علي، ٢٠١٩) الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في ضوء الحاجة إلى إجراء دراسة تربط بين المتغيرين. وفي إطار ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة؟
- ما مستوى المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة؟

- ما العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة؟
- هل توجد فروق في متوسطات درجات كل من الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- مستوى الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.
- العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.
- الفروق بين متوسطات كلاً من الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ١- حداثة متغير الابتزاز العاطفي الوالدي وقلة الدراسات التي تناولته - في حدود اطلاع الباحثين على قواعد البيانات- الأمر الذي قد يفيد الباحثين المهتمين بهذا الموضوع ويفتح لهم أبواب للبحث في مجالات متعددة.
- ٢- محاولة القاء الضوء على أحد متغيرات علم النفس الإيجابي وهي المناعة النفسية والتي تساعد الفرد على مواجهة التحديات والضغوط من خلال تعزيز ذاته، مما يساعده على التكيف مع الظروف المتغيرة والحفاظ على توازنه النفسي والعاطفي.
- ٣- تتناول الدراسة شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي فئة المراهقين التي يعد الاهتمام بدراساتهم سواء من ناحية الاهتمام بتنمية قدراتهم أو توضيح بعض من المشكلات التي تواجههم من الأمور الهامة، مما يضمن لهم نمواً نفسياً واجتماعياً متكاملًا.
- ٤- تعتبر الدراسة الحالية إضافة للمكتبة البحثية، حيث تتناول الابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى فئة هامة وهي فئة المراهقين، كما تعتبر الدراسة الأولى التي تربط بين المتغيرين - حسب اطلاع الباحثين على قواعد البيانات-.

٥- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال التعرف على أهم أبعاد المناعة النفسية وإتاحة الفرصة للمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لتنمية هذه الأبعاد.

٦- قد يسهم التعرف على مستويات الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى المراهقين في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل معهم في ضوء مستويات تعرضهم للابتزاز العاطفي الوالدي ومقدار ما لديهم من مناعة نفسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في وضع خطط واستراتيجيات وبرامج تربوية تساعد الطلاب على تنمية المناعة النفسية وتحقيق النجاح في ضوء ما لديهم من خصائص.

٢- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في وضع خطط وبرامج ارشادية وقائية تستهدف أولياء الأمور للحد من الابتزاز العاطفي الوالدي.

٣- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المختصين والمرشدين النفسيين في وضع خطط علاجية تستهدف معالجة الآثار النفسية للابتزاز العاطفي الوالدي وتقديم الدعم النفسي للمراهقين بناءً على مستوى الابتزاز العاطفي الوالدي لديهم.

٤- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المختصين واضعي المناهج الدراسية في إدراج موضوعات تتعلق بالعلاقات الأسرية الصحية، أو الموضوعات التي تتعلق بتنمية المناعة النفسية لدى المراهقين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المراهقين بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م.
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.
- الحدود البشرية: تضمنت الدراسة فئة المراهقين بمرحلتها المتوسطة والثانوية بمدينة جدة.

الإطار النظري

أولاً: الابتزاز العاطفي

مفهوم الابتزاز العاطفي: ظهر الابتزاز العاطفي كمصطلح في الأدب النفسي من خلال كتاب فورود (١٩٩٧) بعنوان "الابتزاز العاطفي، عندما يستخدم من حولك الخوف والإلزام والشعور بالذنب للتلاعب بك"، وتتبع خطورة الابتزاز العاطفي من كون الأفراد الذين يلجئون لاستخدامه هم المقربون، الذين تربطهم علاقة قوية مع الضحية الواقع عليه الابتزاز، كالأب والأم تجاه أبنائهم والزوج تجاه زوجته أو العكس وغيرهم، حيث يستغل القائم بالابتزاز رغبة الضحية في الحفاظ على علاقته بهم، وذلك من خلال معرفتهم القوية بمعتقدات الضحية وما يخاف منه ويشعره بالذنب تجاه الآخرين (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢).

يعرف (Karnani & Zelman, 2019) الابتزاز العاطفي بأنه: "نمط من التفاعل داخل العلاقات يحاول فيها المبتز التأثير أو السيطرة على سلوكيات شخص آخر عن طريق التلاعب بعواطفه، ودفعه للقيام بفعل معين من خلال الاستفادة من بعض المشاعر السلبية لدى الغير مثل الشعور بالخوف، والذنب والالتزام" (P.170). وعرفه عمر ومجد (٢٠١٩) بأنه: "مركب من ضغوط قد تكون نفسية ومادية واجتماعية يمارسه شخص ضد رغبة الشخص الآخر والتهديد له وتعنيفه بشتى طرق نفسية تجعله يشعر بالتهديد والإساءة ويتلاعب بعواطفه" (ص.٤٥٢).

كما عرفه (Al-Kreimeen et al, 2022) بأنه: "شكل من أشكال التلاعب النفسي - حيث يحدث نظام من التهديدات وأنواع مختلفة من العقوبات التي يفرضها شخص على آخر قريب منه في محاولة للسيطرة على سلوكه" (P.4). وعرفه إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢) الابتزاز العاطفي بأنه: "شكل من أشكال التلاعب النفسي، يستخدم فيه شخص ما قريب منك مشاعرك كطريقة للتحكم في سلوكك، وذلك من خلال زرع مشاعر الخوف والإلزام والشعور بالذنب بداخلك" (ص.٤٧). وتم تعريفه على أنه: "أحد أشكال التلاعب النفسي والذي يقوم فيه الأشخاص المقربون بتهديد الضحية الواقع عليه الابتزاز ليعاقبوه إذا لم يفعل ما يريدونه منه من خلال استخدام مشاعر الخوف والإلزام والشعور بالذنب وتقويتها بداخله" (عرفة، ٢٠٢٢: ٦٠٠).

أمّا الخفاجي (٢٠٢٣) فقد عرّفه بأنه: "نمط سلبي من التعامل يلجأ فيه احد الطرفين الى استغلال الطرف الآخر وهو شكل من أشكال التلاعب الفعالة والتي يهددنا فيه الأشخاص المقربون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ليعاقبونا إذا لم نفعل ما يريدونه" (ص. ١٣١).

وتعرّف الباحثين الابتزاز العاطفي الوالدي بأنه أحد أنماط التفاعل السلبية التي يلجأ فيه الوالدين إلى استغلال مشاعر الأبناء كالخوف والذنب والإلزام، من أجل التأثير على تصرفاتهم أو إجبارهم على القيام بأمور معينة من خلال التهديدات العاطفية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهقين على مقياس الابتزاز العاطفي المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الشمسان والربدي (٢٠٢٣).

أبعاد الابتزاز العاطفي: يزدهر الابتزاز العاطفي كنمط سلبي لعملية التواصل الاجتماعي بين الأفراد في ظل عناصر وأبعاد تشبه الضباب الكثيف الذي يفقد المبتز (الضحية) القدرة على التفكير بوضوح، وقد تم التعبير عن الخوف Fear والإلزام Obligation والشعور بالذنب Guilty كأبعاد وعناصر يعمل القائم بالابتزاز العاطفي على تقويتها داخل المبتز (الضحية)(سعادة، ٢٠٢٣)، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

١- الخوف: حيث يستخدم القائم بالابتزاز طرق واستراتيجيات تعتمد على المعلومات التي يقدمها له المبتز حول ما يخشاه، لذا فإن التركيز على خلق شعور بالخوف لدى المبتز (الضحية) وأن الأمر يهم مستقبله وعلاقاته يجعله يرضخ للابتزاز. (فورود ٢٠١٥ / ١٩٩٧) ، وشعور الضحية بالخوف يفقده القدرة على التفكير المنطقي، ويجعل من الصعب مقاومة الضحية لمحاولات التلاعب التي يمارسها المبتز ، والاستسلام له في نهاية الأمر(سعادة، ٢٠٢٣).

٢- الإلزام: يتم تشكيل الأفراد من خلال القيم والمعتقدات والثقافة وتترجم بداخلهم في هيئة واجبات ومشاعر وسلوكيات، وهذا الإدراك يمثل إلزام بداخل الفرد تجاه مجتمعه المحيط به ولاسيما المقربون كالوالدين، كشعور الفرد بأنه ملزم بطاعة الوالدين ودعمهم، وهنا يقوم القائم بالابتزاز باستغلال هذه المشاعر لخلق ضغطاً على الضحية من خلال التظاهر بأن هذا هو واجبهم حتى لو كانت بعض هذه المعتقدات غير صحيح(Karnani & Zelman, 2019).

٣- الذنب: وهنا القائم بالابتزاز يستغل شعور الذنب ولوم الذات لانتهاك شخصية المبتز لخلق شعور بالذنب غير مستحق حيث يقوم باستخدام اللوم ليحفز الشعور بالذنب فيضطر المبتز إلى الرضوخ في نهاية الأمر (فورود ، ٢٠١٥ / ١٩٩٧).

ويتضح مما سبق أن هذه الأبعاد الثلاثة الخوف، الإلزام والشعور بالذنب تعمل كأدوات رئيسية للابتزاز العاطفي الوالدي بحيث تُفقد الابن أو المبتز القدرة على التفكير المنطقي واتخاذ القرارات، كما أنها من الممكن أن تجعله في حالة صراع دائم ما بين الانصياع لهذا الابتزاز العاطفي السلبي وما ينتج عنه من آثار سلبية أو القدرة على التفكير بشكل مستقل ومنطقي.

المفاهيم المرتبطة بالابتزاز العاطفي:

الإساءة العاطفية Emotional abuse : يتم الإشارة الى هذا المفهوم باعتباره هجوم على النمو العاطفي والنفسي والاجتماعي للأفراد والذي يهدد صحتهم النفسية واحساسهم بذواتهم ومنها أشكال النقد والتجاهل والتدليل والرفض والشتم والترهيب والإذلال(العدل، ٢٠١٠)، وحسب (NSPCC.2024) فإن الإساءة العاطفية هي: "أي نوع من الإساءة التي تتضمن المعاملة العاطفية المستمرة للطفل. يُطلق عليه أحيانًا الإساءة النفسية. يمكن أن يتضمن الإساءة العاطفية محاولة متعمدة لتخويف الطفل أو إذلاله أو عزله أو تجاهله".

الاستغلال العاطفي Emotional exploitation : يشير الاستغلال العاطفي حسب (Fiveable, 2024) إلى فعل التلاعب بمشاعر أو عواطف شخص ما لتحقيق مكاسب شخصية، مما يؤدي غالبًا إلى ضرر أو ضيق للفرد الذي يتم استغلاله. يمكن أن يحدث هذا الاستغلال في سياقات مختلفة، بما في ذلك العلاقات الشخصية، ديناميكيات مكان العمل، أو رسائل وسائل الإعلام، حيث يستغل فرد أو مجموعة الحالة العاطفية لشخص آخر للتحكم في سلوكه أو التأثير عليه.

التلاعب العاطفي Emotional manipulation: وهو أسلوب غير مباشر من الخداع النفسي واستغلال مشاعر الطرف الآخر بقصد السيطرة عليه واخضاعه لطلباته ورغباته ويتضمن انتهاكات للشروط السوية للعلاقات الإنسانية حيث يتسم سلوك المتلاعب بالخداع والاحتيال وعدم الأمانة (محمود، ٢٠١٥). ويذكر (PsychCentral, 2023) أن التلاعب العاطفي يحدث عندما يحاول شخص ما جعلك تشك في إدراكاتك أو ذكرياتك. "لم يحدث ذلك بهذه الطريقة، كنت فقط مرهقًا جدًا" هو مثال على تعليق من نوع التلاعب العاطفي .

ترى الباحثين من خلال العرض السابق للمفاهيم المرتبطة بالابتزاز العاطفي أنها تمثل وجوهًا وأشكالًا للتحكم النفسي واستغلال المشاعر على شخص ما سواء زوج أو ابن وغيره، ومن الممكن أن تشترك هذه المفاهيم جميعها في هدفها النهائي والمتمثل في اخضاع الشخص الضحية.

وسائل الابتزاز العاطفي: يستخدم الممارس للابتزاز العاطفي عددًا من الوسائل التي تيسر له عملية الابتزاز العاطفي وتساعد على استسلام الضحية ومنها، (فورود، ٢٠١٥/١٩٩٧):

١- العقاب: وهو أحد وسائل الابتزاز العاطفي الأكثر وضوحًا وانتشارًا وأكثرها صرامة وشدة وعدوانية، والعقاب لا يمثل العنف الجسدي فقط بل يشمل الهجر والحرمان من المال والتهديد بالعقاب الجسدي.

٢- المكافأة المشروطة: وفيها يقوم الشخص الممارس للابتزاز العاطفي بإغراء المبتز معنوياً بالحب أو مادياً بالمال والمكافآت التي يعلم مسبقاً أنها ستؤثر في المبتز وستدفعه للقيام بأي مطالب يطلبها الممارس للابتزاز وتحمل الكثير من العوائق قبل أن يدرك أنه يتم ابتزازه عاطفياً.

٣- المقارنات السلبية: ويلجأ إليها القائم بالابتزاز بعقد مقارنات سلبية بين المبتز الضحية وبين شخص آخر كنموذج غير محبوب مما يُعجل من استسلام المبتز لفقدانه الثقة في ذاته.

٤- الاتهامات السلبية: وفيها يقوم القائم بالابتزاز باتهام الضحية بكل الأحداث السيئة محدثاً فقدان الثقة واضطراباً وجدانياً لدى الضحية، وذلك بهدف الضغط عليه للقيام بسلوك ما أو تحقيق أوامر معينة.

ويتضح من العرض السابق أن هذه الوسائل والأساليب قد تكون مقصودة ومتعمدة بهدف السيطرة والاضطاع، وقد تكون غير مقصودة يستخدمها الأشخاص المقربون بغير وعي بأضرارها ونواتجها، إلا أنها في جميع الأحوال تعد أساليب فعالة في السيطرة على شخص ما.

النظريات المفسرة للابتزاز العاطفي:

النظرية البنائية: وفقاً لهذه النظرية يمكن إدراك الهرم الاجتماعي للأفراد من خلال مكانة الفرد في المجتمع، والروايات البنائية تعتمد على ثلاثة أبعاد وهي الثروة والوضع الاجتماعي والقوة، ووفقاً لهذه النظرية فإن الابتزاز يعتمد على معرفة ودراية بنقاط القوة والضعف لدى الطرف الآخر، فيلجأ إلى إضعاف نقاط القوة لديه قدر الإمكان، مثل الشخص الواثق من نفسه ويحاول القائم بالابتزاز بزعزعة الثقة في نفسه وابتزازه من نقاط ضعفه، إذ أن الابتزاز هو الطريق للسيطرة على الطرف الآخر، ولا تتم هذه السيطرة إلا باستخدام القوة التي يمتلكها الفرد في شخصيته (Atudorei, 2011).

نظرية التفاعل الرمزي: يعتبر الابتزاز العاطفي وفقاً لهذه النظرية سلوك متعلم خلال التنشئة الاجتماعية، ولأن المبتزين العاطفيين يتصرفون من منطلق الخوف، فإن أولى مواجهتنا مع الخوف تأتي في الطفولة، عندما نكون غير قادرين على النجاة دون مساعدة ممن يعتنون بنا، هذا العجز يخلق ذعراً من الهجر يصاحب بعض الناس حتى بعد بلوغهم، كما أن الحماية الزائدة والتدليل المفرط في مرحلة الطفولة كثيراً ما تجعل الشخص (ضحية الابتزاز) فاقداً للثقة والقدرة والشجاعة أمام المشكلات التي تمس حياته، كما تجعله شديد الحساسية في علاقته مع الآخرين إضافةً إلى ميله للخضوع والاستسلام (بيومي، ٢٠١٤).

نظرية الابتزاز العاطفي فورورد (١٩٩٧): ترى هذه النظرية الابتزاز العاطفي كأحد صور الاستغلال العاطفي الذي يمارسه أحد المقربين أو البعيدين تجاه شخص ما يسمى المبتز أو الضحية، وهو يقوم على استخدام عدة وسائل وأساليب لنيل ما يطلبه القائم بالابتزاز، وهي بمثابة عملية دورية ومتكررة بين طرفين هما الضحية (المبتز) والقائم بالابتزاز، وتتم هذه العملية من خلال ست خطوات بدايةً من الطلب ثم المقاومة ثم الضغط والتهديدات ثم الامتثال وأخيراً التكرار، وخلال هذه الدورة يتم تعزيز القائم بالابتزاز من خلال نجاح سلوكه أما بالنسبة للضحية فتكرار الدورة يخلق لديه مشاكل نفسية سلبية مثل القلق والاكتئاب والاضطرابات الأخرى (فورود، ٢٠١٥/١٩٩٧).

ويتضح من العرض السابق للنظريات تقديمها رؤى مختلفة لظاهرة الابتزاز العاطفي حيث أبرزت النظرية البنائية دور الهرم الاجتماعي في تحديد مكانة الفرد وتحكمه في فرد آخر بناءً على نقاط ضعفه، في حين أن نظرية التفاعل الرمزي تفسر الابتزاز العاطفي كسلوك يصدر من خلال إثارة مشاعر الخوف ويتم تعزيزه خلال التنشئة الاجتماعية، أما نظرية فورود (١٩٩٧) وهي النظرية التي تتبناها الباحثتين فهي تقدم إطار عملي واضح وتفسر الابتزاز العاطفي كدورة سلوكية تمر بمراحل محددة ، وترى الباحثتين أن هذه النظرية أكثر النظريات دقة في تفسير الابتزاز العاطفي حيث قدمت مراحل وأبعاد واضحة تسهل التعرف على سلوك الابتزاز العاطفي وتفسيره.

ثانياً: المناعة النفسية

مفهوم المناعة النفسية: ظهر مفهوم المناعة النفسية في نهاية التسعينات من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، وقد تعددت المسميات التي أطلقت على هذا المفهوم منها نظام المناعة السلوكية، والمناعة العقلية، كفاءة المناعة النفسية، المناعة الانفعالية، المناعة الوجدانية (زبدان، ٢٠١٣)، ويرى حجازي (٢٠٢٣) أن مفهوم المناعة النفسية يتطلب النظر إلى المناعة النفسية باعتبارها نظام متعدد الأبعاد متكامل فيه مجموعة من السمات الشخصية التي تزود الفرد بإرادة قوية وقدرة على التحكم الذاتي والإصرار على تحقيق أهدافه، مما يمكنه من المواجهة الإيجابية لمشكلاته الحياتية ومقاومة ما ينتج عنها من آثار ومشاعر سلبية في إطار من الثقة بالنفس والتوجه الديني.

عرّف (kaur & Som, 2020) المناعة النفسية على أنها: "آلية معقدة تعمل بالتوازي مع المناعة البيولوجية، تعمل على التعرف على المواقف العصيبة وإسقاطها وإدارتها للحفاظ على سلامة شخصية الفرد عند التفاعل مع البيئة الخارجية، كما أنها

تساعده على تطوير السلوك المناسب وتعزيز التكيف مع الظروف المتغيرة" (P.140).

في حين عُرِفَت المناعة النفسية بأنها: "نظام متكامل وقائي يعمل على استخدام القدرات الشخصية للفرد لتقوية ووقاية وتعزيز الذات، حيث تساعد الفرد على التفاعل مع الظروف البيئية الضاغطة ومقاومتها، وتدعيم الصحة النفسية من خلال مجموعة من الإمكانيات مثل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والتفاؤل والإبداع في حل المشكلات والمثابرة ومقاومة الفشل والكفاءة الاجتماعية والصمود النفسي" (عمر، ٢٠٢١: ١١٠).

ويذكرها عبدالله وآخرون (٢٠٢٢) بأنها: "نظام نفسي وقائي يمكن الطالب من تقوية وتعزيز الذات لمواجهة الأزمات والمشكلات والضغوط التي يواجهها، وما ينتج عنها من أفكار ومشاعر سلبية، واستبدالها بالتفكير الإيجابي والمقاومة والتفاؤل وزيادة الدافعية وإدارة الانفعالات والاتزان النفسي" (ص. ١٥١).

وعرّف سعادة (٢٠٢٣) المناعة النفسية بأنها القدرة على التخلص من مسببات الضغوط والاحباطات من خلال تحصين الفرد نفسه نفسياً وزيادة التفكير الإيجابي لديه، والقدرة على ضبط الانفعالات والإبداع في حل المشكلات، وتحسين مستوى التركيز على أهدافه وتحدي الظروف.

ويتناول حجازي (٢٠٢٣) المناعة النفسية باعتبار أنها: "تحصين ضد الضغوطات والتوترات وكبح للمشاعر الغاضبة والهائجة وبنفس الوقت استبدال هذه المشاعر والأفكار السلبية بمشاعر وأفكار إيجابية قادرة على حماية الفرد وجعله يحدث توازناً ما بين التحديات التي يواجهها الفرد في بيئته، وبين المطالب النفسية الداخلية" (ص. ٣١٠).

وتعرّف الباحثتين المناعة النفسية بأنها قدرة الفرد على مواجهة التحديات والضغوط من خلال تعزيز ذاته باستخدام التفكير الإيجابي، وضبط الانفعالات، والإبداع في حل المشكلات، مما يساعده على التكيف مع الظروف المتغيرة والحفاظ على توازنه النفسي والعاطفي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المراهقين على مقياس المناعة النفسية المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الأحمد (٢٠٢٠).

أبعاد المناعة النفسية: يعد مفهوم المناعة النفسية من المفاهيم الواسعة متعددة الأبعاد، حتى إن بعض الباحثين قد ضمنها كل مفاهيم علم النفس الإيجابي تقريباً، لكونها حديثة نسبياً في مجال علم النفس حيث تم اشتقاقها من المنظور الطبي لمفهوم المناعة الجسدية كنظام كلي يعمل على حماية الانسان، فهكذا المناعة النفسية تحمي الانسان

من خطر الامراض النفسية وما تؤول إليه، ولذلك اختلفت الأبعاد المكونة للمناعة النفسية وفقاً لاختلاف الباحثين(عبدالرحمن، ٢٠٢٤).

ويلخص الحلبي (٢٠٢١) أبعاد المناعة النفسية فيما يلي:

١ - البعد النمائي الوقائي: يبين مدى امتلاك الانسان للجوانب الإيجابية في حياته حيث يركز البعد النمائي على القوة اما البعد الوقائي فيركز على التحصين النفسي.

٢ - البعد النفسي الذاتي: يبين الجانب النفسي وآلية تنظيم الانسان لهذا الجانب ويركز على التفاؤل والاستقرار النفسي.

٣ - البعد الاجتماعي: يهتم بمدى إيجابيات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

٤ - البعد الفكري المشاعري: ويركز على تمتع الانسان بالأفكار والمشاعر الإيجابية التي تكون سد لمواجهة المشكلات والأزمات والتحديات.

ويرى علي (٢٠٢٣) أنه يمكن جمع وتلخيص أبعاد المناعة النفسية في ثلاث مكونات رئيسية تعمل مجتمعة في محاولة مواجهة الضغوط البيئية المختلفة وتحصين الانسان لمواجهتها بشكل إيجابي نفسي وروحي وعقلي وهذه المكونات هي: الصلابة النفسية والتي هي اعتقاد الانسان في فاعليته وقدرته على استخدام المصادر البيئية والنفسية المتاحة لادراك ومواجهة الخبرات والأزمات الحياتية، التوجه الروحي وهو سعي الانسان للارتباط الإيجابي بالله تعالى والانقياد والاستسلام لقضاء الله وقدره والرضا بما قسمه، والتفكير الإيجابي وهو التعامل الفاعل مع خبرات وأزمات الحياة، والتغلب على المحن والشدائد.

النظريات المفسرة للمناعة النفسية:

نموذج (Olah et al, 2010) : يرى هذا النموذج المناعة النفسية كنظام مركب يتكون من عدة أنظمة فرعية تتكون بدورها من مجموعات من العوامل والأبعاد الفرعية تتفاعل جميعها معاً لحماية الذات ووقاية العقل من التأثيرات السلبية الحادة للضغوط النفسية، وذلك عن طريق التقويم المعرفي للمخاطر والتهديدات وتفعيل استجابات سلوكية من شأنها أن تقاوم الضغوط وتحقق التكيف مع ظروف البيئة، وزيادة الفاعلية والتكامل ونمو الشخصية من خلال تجميع ومزامنة الموارد والسمات المعرفية والدافعية والسلوكية والشخصية للتعامل الفعال مع الضغوط (Olah et al, 2010).

نموذج كيجان ٢٠٠٦ للمناعة النفسية: وفقاً لكيجان ٢٠٠٦ تعمل المناعة النفسية كمرشح أو منقي لفرز وتصنيف المعنى الوجداني للأنشطة والأحداث والعلاقات والمواجهات اليومية، وأنها تسمح للفرد بتقويم ردود أفعاله وإصدار استجابات وجدانية إضافية مثل الفخر والخزي والاشمئزاز والتصميم أو العزم على

التصرف بطريقة مختلفة في المرة القادمة، وتقبل الذات، وهكذا يكون لدينا رد فعل تقويمي لرد الفعل، ونظل نعيد النظر في أنفسنا عند اجتهدنا لتحسين الأمور عما كانت عليه من قبل، وهذا يساعدنا على حماية حياتنا وكياننا وصحتنا النفسية، ووقاية أنفسنا والحفاظ عليها وعلى تماسكها (زيدان، ٢٠١٣).

يتضح من العرض السابق للنظريات تقديمها لرؤى وتصورات لفهم المناعة النفسية كنظام أو آلية دفاعية تحمي الفرد من التأثيرات السلبية للضغوط، ففي حين فسر نموذج (Olah et al, 2010) المناعة النفسية كنظام يتضمن عوامل معرفية وشخصية وسلوكية تعمل معًا لتحقيق التكيف مع الضغوط وتعزيز النمو الشخصي، أما نموذج كيجان فقد ركز على البعد العاطفي والوجداني في تكوين المناعة النفسية، حيث يعمل هذا الجانب كمرشح يعيد تقييم المشاعر وردود الأفعال لتحسين الأداء المستقبلي وحماية الذات من الأذى النفسي، وتتبنى الباحثين نموذج (Olah et al, 2010) لتقدمه تصورًا أعمق وأكثر شمولية للمناعة النفسية متناولاً أبعاد متعددة. دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت الابتزاز العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة (Panas, 2013) إلى استكشاف العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي والابتزاز العاطفي بين الفتيات في مركز احتجاز الأحداث في وارسو. والكشف عن مستوى كل من الذكاء العاطفي والابتزاز العاطفي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) فتاة تراوحت أعمارهم بين (١٤-٢٠) عامًا من مركز احتجاز الأحداث ومؤسسة الأحداث بوارسو، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي INTE، واستبيان "زملائي وأنا" لتحديد ضحايا الابتزاز العاطفي ومن يقوم به، ومقياس القلق الصريح لقياس مستوى القلق العصبي، أظهرت أهم النتائج أن مستوى الابتزاز العاطفي بين الفتيات كان مرتفعاً، حيث وُجد أن ٨٠% من المشاركات كنَّ ضحايا للابتزاز العاطفي من زميلاتهن، بينما ١٠% منهن كنَّ من يرتكبن الابتزاز العاطفي تجاه زميلاتهن.

وفي إطار الكشف عن تأثير بعض سمات الشخصية على ممارسة الابتزاز العاطفي في العلاقات بين الأقران لدى طلبة المدارس الثانوية برزت دراسة (Mazur, 2014) حيث تكونت العينة من (٩٩) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، منهم (٤٩) ذكور و(٥٠) إناث، تراوحت أعمارهم بين ١٦ و ٢٠ عامًا. استخدمت الدراسة مقياس NEO-FFI للشخصية واستبيان KBSE لتقييم الابتزاز العاطفي. أشارت النتائج إلى أن العصابية تزيد احتمالية لعب دور الضحية أو المعتدي، في حين

تقلل الودية من هذه الاحتمالية، حيث كانت النماذج الإحصائية جيدة التوافق مع البيانات.

وتناولت دراسة الذيابات والسفاسفة (٢٠١٨) استقصاء العلاقة بين الابتزاز العاطفي ونقص التوكيدية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة الكرك بالأردن، والكشف عن مستوى الابتزاز العاطفي والفروق بين الجنسين في الابتزاز العاطفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-أنثى) لدى عينة الدراسة، تكونت العينة من (٢٨٠) طالب وطالبة منهم (١٣٧) طالب و(١٤٣) طالبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس (chung, 2010) للابتزاز العاطفي، توصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الابتزاز العاطفي والتوكيدية للذات بمعنى أنه كلما زاد مستوى التعرض للابتزاز العاطفي كلما انخفض مستوى توكيد الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الابتزاز العاطفي.

وهدف دراسة توفيق (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى كل من الابتزاز العاطفي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الابتزاز العاطفي والشعور بالوحدة النفسية، كما حاولت الدراسة الكشف عن مدى إسهام أبعاد الابتزاز العاطفي في التنبؤ بالوحدة النفسية، تم تطبيق مقياس الابتزاز العاطفي ومقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد الباحثين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت أهم النتائج وجود مستوى متوسط من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الابتزاز العاطفي.

وتناولت دراسة عمر ومجد (٢٠١٩) التعرف على الابتزاز العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات (النوع - الصف الدراسي - الحالة الاجتماعية- التخصص) لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق بين درجات طلبة الجامعة على مقياس الابتزاز العاطفي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والحالة الاجتماعية وحسب المرحلة الدراسية، تكونت العينة من (٦٠) طالب وطالبة، كما اعتمد الباحث على مقياس (Chung, 2010) للابتزاز العاطفي، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابتزاز العاطفي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تجد النتائج فروق في مستويات الابتزاز العاطفي وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

كما هدفت دراسة قاسم (٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي وأنماط التعلق الوجداني لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، والكشف عن مستوى الابتزاز العاطفي الوالدي والفروق بين الجنسين في مستوى الابتزاز العاطفي، تكونت العينة من (٢١٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٧)، تم تطبيق مقياس الابتزاز العاطفي من إعداد الباحثة ومقياس أنماط التعلق الوجداني من إعداد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩)، كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الابتزاز العاطفي وأنماط التعلق لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الابتزاز العاطفي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث.

كما تناولت دراسة هادي (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الابتزاز العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الابتزاز العاطفي تبعاً لمتغير الصف الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة، ولم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

وهدف دراسة السريح (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الابتزاز العاطفي وعلاقته بالشخصية النرجسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف على مستوى الابتزاز العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة البصرة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تم تطبيق مقياس الابتزاز العاطفي من إعداد عيسى (٢٠١٨)، كما تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالب وطالبة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الابتزاز العاطفي والنرجسية ووجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة.

وتناولت دراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢) التعرف على الفروق في سلوك الابتزاز العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا، والتي تُعزى إلى كل من النوع (ذكور/إناث)، الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج)، العمر، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من البرامج الدراسية المختلفة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم (٦٨ طالباً / ٢٣٢ طالبة) بمتوسط عمري قدره (٢٩.٤٣) عاماً، وانحراف معياري قدره (٦.٩٩٥)، تم تطبيق مقياس سلوك الابتزاز العاطفي من إعداد الباحث، كما توصلت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في سلوك الابتزاز العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، كما

لم تجد الدراسة فروق في سلوك الابتزاز العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية والعمر.

وهدف دراسة عرفة (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين الابتزاز العاطفي والذكاء الوجداني لدى عينة من التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، كما هدفت إلى اكتشاف الفروق في كل من الابتزاز العاطفي والذكاء الوجداني تبعاً للجنس (ذكر - أنثى)، تم استخدام المنهج الوصفي المسلح بالمنهج الاكثينيكي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٧ طالب وطالبة) تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٥)، تم تطبيق مقياس الابتزاز العاطفي ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة، كما توصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الابتزاز العاطفي والذكاء الوجداني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في الابتزاز العاطفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).

كما تناولت دراسة (Al-Kreimeen et al, 2022) العلاقة بين الابتزاز العاطفي والتكيف الجامعي لدى طالبات الجامعة المحذرات، ومستوى الابتزاز العاطفي لديهن، اعتمدت الدراسة مقياس الإساءة العاطفية الذي طوره نيل جاكوبسون وجون غوتمان، ومقياس التكيف الجامعي بينيكر (٢٠١٣)، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية قوية وذات دلالة إحصائية بين الابتزاز العاطفي والتكيف الجامعي لدى الطالبات.

وهدف دراسة (Spadine et al, 2022) إلى تحليل العوامل المرتبطة بالابتزاز العاطفي لدى عينة من طلبة الجامعات الأمريكية، والكشف عن الفروق في الابتزاز العاطفي وفقاً للجنس والعمر، تكونت عينة الدراسة من (٦٠١) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، تم تطبيق مقياس الابتزاز العاطفي من إعداد الباحث، كما توصلت أهم النتائج إلى وجود فروق في مستويات الابتزاز العاطفي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستويات الابتزاز العاطفي وفقاً لمتغير العمر ولصالح الطلاب الأكبر سناً.

وتناولت دراسة القرني (٢٠٢٤) التعرف على دور التنمر الإلكتروني وعلاقته بمشكلة التعرض للابتزاز العاطفي لدى المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالبة من جميع التخصصات بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، كما تراوحت أعمارهن بين (١٨-٢١) عاماً، واستعانت الباحثة بكتلاً من مقياسي التنمر الإلكتروني اعداد رمضان سالم (٢٠١٦)، ومقياس الابتزاز العاطفي من إعداد محمود شاكر عبدالله (٢٠١٨)، وتوصلت أهم النتائج إلى

وجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي، ومستوى منخفض من التئمر الالكتروني لدى عينة من المراهقين بجامعة الملك خالد بأبها، ووجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الابتزاز العاطفي والتئمر الالكتروني لدى طالبات جامعة الملك خالد في مرحلة المراهقة المتأخرة.

ثانياً: دراسات تناولت المناعة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

كشفت دراسة (Kalmar, 2015) عن مستوى المناعة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمجر، تكونت عينة الدراسة من (٩٣٢) طالب وطالبة على النحو التالي (٤٢٠ طالب) و(٥١١ طالبة) من طلاب المدارس الثانوية، تم تطبيق مقياس المناعة النفسية من إعداد الباحث، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وهدف دراسة منوخ والعبيدي (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق في مستوى المناعة النفسية وفق متغير التخصص (علمي - أدبي)، تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة، تم استخدام مقياس المناعة النفسية من إعداد الباحثان، كما توصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأكدت الدراسة على أهمية دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وتعليمهم الاستراتيجيات والطرق الفعالة لمواجهة ضغط الحياة اليومية ومشكلاته.

كما تناولت دراسة (Gundogan, 2021) الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية والرضا عن الحياة في ظل الخوف من فيروس كورونا المستجد (COVID-19) لدى عينة من طلبة الجامعات التركية، والكشف عن الفروق في مستويات المناعة النفسية والرضا عن الحياة وفقاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية منهم (٢٧٩) طالب و(١٥١) طالبة، طبق عليهم مقياس المناعة النفسية ومقياس الرضا عن الحياة (LSS)، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية والرضا عن الحياة، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات المناعة النفسية ولصالح الذكور.

كما هدفت دراسة عبدالله وآخرون (٢٠٢٢) الى التعرف على العلاقة بين الاستقلال الذاتي والمناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياسي المناعة النفسية والاستقلال الذاتي تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وتكونت العينة من (٢١٥)

طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة، تم تطبيق مقياسي المناعة النفسية والاستقلال الذاتي من إعداد الباحثة، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق في المناعة النفسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).

وتناولت دراسة الصيدلاني وآخرون (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على مستوى المناعة النفسية والكشف عن الفروق بين متوسطات افراد العينة على مقياس المناعة النفسية وفقاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تطبيق مقياس المناعة النفسية من إعداد التخاينة (٢٠١٨)، أسفرت أهم النتائج عن وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، وعلاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المناعة النفسية وخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، في حين لم تجد النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في المناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).

وهدف دراسة علاوة وبو غالية (٢٠٢٣) التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بالجزائر، والكشف عن الفروق في مستوى المناعة النفسية وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (٤٧) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت ابرز النتائج وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناعة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وتناولت دراسة حجازي (٢٠٢٣) الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك الانسحابي المرتبط بفيروس كورونا المستجد والمناعة النفسية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والكشف عن الفروق في درجة المناعة النفسية والسلوك الانسحابي التي تعزى لمتغير (العلمي والصحي- الإنساني)، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تم استخدام مقياس المناعة النفسية من إعداد عبدالحليم (٢٠٢١) ومقياس السلوك الانسحابي من إعداد منيب (٢٠٢١)، وأظهرت أهم النتائج وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين المناعة النفسية والسلوك الانسحابي لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة العماري والإرياني (٢٠٢٣) إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طالبة المرحلة الثانوي في صنعاء، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت عليهم قائمة المناعة النفسية من إعداد Olah (٢٠٠٥) بعد ترجمتها وتكييفها للبيئة اليمنية، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى المناعة النفسية لدى عينة الدراسة جاء فوق المتوسط، وبذلك أوصت الدراسة بأهمية تعزيز المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

كما تناولت دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢٤) معرفة العلاقة بين المناعة النفسية وسوء المعاملة النفسية وإيذاء الذات لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق في مستويات المناعة النفسية وسوء المعاملة النفسية وإيذاء الذات وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي، تكونت العينة من (٢٥٢) طالب وطالبة من الكليات العملية والنظرية، وتم استخدام مقياس المناعة النفسية من إعداد محمود رامي يوسف (٢٠٢١) ومقياسي سوء المعاملة النفسية وإيذاء الذات من إعداد الباحثة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة المناعة النفسية وسوء المعاملة النفسية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين إيذاء الذات وسوء المعاملة النفسية لدى عينة الدراسة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق لمتغير المناعة النفسية وفقاً لمتغير النوع لدى عينة الدراسة.

وتناولت دراسة خاسكية (٢٠٢٤) التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة، وتحديد الفروق في المناعة النفسية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالب وطالبة في المدارس الثانوية، طبق عليهم مقياس المناعة النفسية من إعداد فتحي (٢٠١٩)، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق في المناعة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وهدف دراسة عبدالرحمن (٢٠٢٤) إلى معرفة الاسهام النسبي لكل من المناعة النفسية والكمالية في التنبؤ بالاندماج الاكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر الفائزين دراسياً، والكشف عن الفروق بين طلبة جامعة الأزهر المتفوقين دراسياً على مقياس المناعة النفسية والكمالية والاندماج الاكاديمي وفقاً لمتغير النوع، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) طالب وطالبة من كليات مختلفة بجامعة الأزهر (٩٤ ذكور، ١٦٩ إناث)، وب تطبيق أدوات الدراسة والتمثلة في مقياس المناعة النفسية ومقياس الاندماج الاكاديمي من اعداد الباحثة، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد (Frost et al.,

(1990) ، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناعة النفسية وكل من الاندماج الأكاديمي والكمالية، ولم تجد النتائج فروقاً بين الذكور والإناث في المناعة النفسية والاندماج الأكاديمي والكمالية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

- من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظت الباحثتين حداثة الدراسات التي تناولت الابتزاز العاطفي كأحد الأنماط السلبية للعلاقات حيث تراوحت معظمها ما بين عامي ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤م، وفي الناحية الأخرى وفيما يخص متغير المناعة النفسية فقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسته مما يشير إلى أهميته.

- فيما يخص متغير الابتزاز العاطفي اتفقت دراسة كل من (Panas, 2013) ؛ Mazur, 2014 ؛ الذبابات والسفاسفة، ٢٠١٨ ؛ قاسم، ٢٠٢٠ ؛ هادي، ٢٠٢٠ ؛ السريح، ٢٠٢٠ ؛ عرفة، ٢٠٢٢ ؛ القرني، ٢٠٢٤) في دراسته على عينة المراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، في حين تناولت دراسة كل من (توفيق، ٢٠١٩ ؛ عمر ومحمد، ٢٠١٩ ؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ Al-Kreimeen et al, 2022 ؛ Spadine et al, 2022) الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة.

- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الابتزاز العاطفي حيث أظهرت بعضها وجود مستوى مرتفع من الابتزاز العاطفي لدى الطلبة كدراسات كل من (Panas, 2013 ؛ عمر ومحمد، ٢٠١٩ ؛ قاسم، ٢٠٢٠ ؛ هادي، ٢٠٢٠ ؛ Al-Kreimeen et al, 2022) في حين اختلفت عنها دراسات كل من (الذبابات، ٢٠١٨ ؛ توفيق، ٢٠١٩ ؛) والتي أظهرت وجود مستوى متوسط من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة، أما دراسات (السريح، ٢٠٢٠ ؛ القرني، ٢٠٢٤) فقد أظهرت وجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة.

- بالنسبة للدراسات المتعلقة بالمناعة النفسية فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لعينة المراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية ماعدا دراسة كل من (Gundogan, 2021 ؛ حجازي، ٢٠٢٣ ؛ أحمد، ٢٠٢٤ ؛ عبدالرحمن، ٢٠٢٤) التي ركزت على طلبة الجامعة.

- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت المناعة النفسية حيث أظهرت بعضها وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى الطلبة كدراسات كل من (الصيدلاني وآخرون، ٢٠٢٣ ؛ علاوة وبوغالية، ٢٠٢٣ ؛ حجازي، ٢٠٢٣ ؛ خاسكية، ٢٠٢٤) في حين اختلفت عنها دراسات كل من (منوخ والعبودي، ٢٠١٩ ؛

العماري والإرياني، ٢٠٢٣) والتي أظهرت وجود مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، أما دراسات (Kalmar, 2015؛ Gundogan, 2021) فقد أظهرت وجود مستوى منخفض من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة.

- مما يميز الدراسة الحالية تناولها لمتغير الابتزاز العاطفي من الوالدين تجاه الأبناء والذي تعد الدراسات فيه نادرة وقليلة - حسب اطلاع الباحثين على قواعد البيانات-، حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على الابتزاز العاطفي من قبل الأقران، كما تتميز الدراسة الحالية بربطه بأحد متغيرات علم النفس الإيجابي الهامة وهو المناعة النفسية، وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي الارتباطي.

فروض الدراسة: في ضوء أهداف الدراسة الحالية وما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة، تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- يوجد مستوى متوسط من الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.

- يوجد مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى).

المنهج والإجراءات

أولاً: المنهج المستخدم: لتحقيق أهداف الدراسة، تبنت الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، باعتباره الأنسب لوصف الظاهرة كما هي في الواقع محاولاً تفسيرها، إذ يُعرّف هذا المنهج بأنه أسلوب بحثي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وجمع معلومات دقيقة عنها، حيث يركز على ملاحظتها وتحليلها سواء بشكل كمي أو كيفي (عبدالوهاب وسليمان، ٢٠١٣). ونظراً لملاءمته للدراسة الحالية وفروضها، تم استخدام الأسلوب الارتباطي لاستكشاف العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة. كما تم الاعتماد على الأسلوب المقارن لتحليل الفروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة (الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية) وفقاً لمتغير الجنس.

ثانياً: مجتمع الدراسة: جميع المراهقين من طلاب وطالبات مرحلتى المتوسطة والثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٨ عام).

ثالثاً: عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثين بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال سحب عينة أولية استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (٦٠) طالب وطالبة كان توزيعهم كما يلي: ٣٠ طالبة بنسبة (٥٠%)، و ٣٠ طالب بنسبة (٥٠%).

عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلبة وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، في المدى العمري (١٣-١٨) بمتوسط حسابي قدره (15.5) وانحراف معياري قدره (1.71) والبالغ عددهم (٢٦٣) طالب وطالبة، كما تم جمع العينة من خلال توزيع الاستبيان الإلكتروني في مجموعات برنامج " الواتس اب" للطلاب والطالبات، كما تضمن الاستبيان على الموافقة الالكترونية قبل المشاركة فيه.

وصف المتغيرات الديموغرافية: توزعت بيانات المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (٢٦٣) في عدد (٢) متغيرات ديموغرافية وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، كما يلي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية (ن=٢٦٣)

النسبة المئوية	التكرار	الفئة	
48.67%	128	ذكر	الجنس
51.33%	135	أنثى	
١٠٠%	٢٦٣	المجموع	
37.26%	98	المرحلة المتوسطة	المرحلة الدراسية
62.74%	165	المرحلة الثانوية	
١٠٠%	٢٦٣	المجموع	

كما يتضح من الجدول (١) بلغت نسبة الذكور (٤٨.٦٧%) بينما بلغت نسبة الإناث (٥١.٣٣%)، كما يتضح من الجدول (٢) كانت النسبة الأعلى للمرحلة الثانوية (٦٢.٧٤%) بينما بلغت نسبة المرحلة المتوسطة (٣٧.٢٦%).

رابعاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي إعداد الشمسان والريدي (٢٠٢٣)
وصف المقياس: تم بناء مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي وفقاً لنموذج سورزان فورورد Susan Forward (1997)، يتكون المقياس من (٢٦) عبارة موزعة على

بعدين الأول: الخوف والشعور بالذنب، ويحتوي على ١٧ عبارة، الثاني: الإلزام ويتكون من ٩ عبارات، طبق المقياس على عينة التقنين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية والمكونة من (١٠٤)، ويُجاب على عبارات المقياس من خلال مدرج خماسي - وذلك حسب انطباق العبارة على المستجيب- وهي على النحو التالي: لا ينطبق أبدًا (١)، ينطبق نادرًا (٢)، ينطبق أحيانًا (٣)، ينطبق غالبًا (٤)، ينطبق دائمًا (٥). وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب على هذا المقياس تتراوح بين (٢٦-١٣٠).

صدق المقياس: قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس من خلال :

- الصدق الظاهري: عُرض المقياس على (١١) من المحكمين الذين يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس، وبناء على آراء المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة، كإعادة الصياغة أو حذف بعض العبارات، وأُقيمت العبارات التي اتفق على صلاحيتها المحكمون بنسبة ٨٠% فأعلى، ليكون مجموع عبارات المقياس ٢٦ عبارة، وعلى هذا بدا المقياس صادقًا ظاهريًا.
 - الصدق العاملي: أُجري التحليل العاملي الاستكشافي للكشف الدقيق عن صدق بناء أداة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود عاملين جوهريين فقط، كما كانت جميع قيم التشعب أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة تنشعب على العامل بشكل حقيقي وجوهري، وقد أُعيدت تسمية العوامل تبعًا لمحتوى فقراتها كما يلي: العامل الأول (الخوف والشعور بالذنب) والعامل الثاني (الإلزام).
 - صدق الاتساق الداخلي: حُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين بعدي المقياس والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها، وكانت جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون دالة عند (0,01) مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي.
 - ثبات المقياس:** قام الباحثان بالتحقق من ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ألفا للبعد الأول الخوف والشعور بالذنب (0,95) والبعد الثاني الإلزام (0,84)، كما بلغ معامل ألفا للمقياس ككل (0,93) مما يشير إلى تمتع جميع أبعاد مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي بمعاملات ثبات جيدة ومرتفعة.
- وفي إطار الدراسة الحالية تم إعادة حساب الثبات والصدق وكانت النتائج

كالآتي:

▪ الصدق

▪ **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثتين بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الآتي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
الخوف والشعور بالذنب	١	٠.472**	الالتزام	1	٠.507**
	٢	٠.490**		2	٠.653**
	٣	٠.680**		3	٠.537**
	٤	٠.630**		4	٠.640**
	٥	٠.553**		5	٠.618**
	٦	٠.670**		6	٠.660**
	٧	٠.443**		7	٠.715**
	٨	٠.678**		8	٠.686**
	٩	٠.747**		9	٠.554**
	١٠	٠.601**			
	١١	٠.644**			
	١٢	٠.388**			
	١٣	٠.760**			
	١٤	٠.655**			
	١٥	٠.701**			
	١٦	٠.681**			
	١٧	٠.745**			

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وتراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠.٣٨٨-٠.٧٤٧) وهذا يدل على وجود درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٣) معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	الدرجة الكلية
الخوف والشعور بالذنب	٠.905**
الالتزام	٠.865**

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٠٥ - ٠.٨٦٥) وهي قيم مقبولة، مما يؤكد أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه.

• ثبات المقياس:

معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الابتزاز العاطفي الوالدي وكل بعد من أبعاده، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الابتزاز العاطفي الوالدي وأبعاده

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الخوف والشعور بالذنب	١٧	٠.٩٠٠
الالزام	٩	٠.٧٩٦
مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي	٢٦	٠.٨٩٩

يتضح من جدول (٤) أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي تراوحت بين (٠.٩٠٠ - ٠.٧٩٦) وتعد معاملات قوية تؤكد قوة ثبات أبعاد المقياس.

أما معامل الثبات الكلي للمقياس فقد بلغ (٠.٨٨٩) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الثبات.

معامل التجزئة النصفية: قامت الباحثتين بحساب الثبات أيضاً باستخدام معامل التجزئة النصفية وتقسيم عبارات المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين هذين النصفين عن طريق معادلة جاتمان، وأظهرت النتائج التالي:

جدول (٥) معامل التجزئة النصفية لمقياس الابتزاز العاطفي الوالدي

معامل التجزئة النصفية	معامل جاتمان
٠.٦٧٥	٠.٧٩٧

يتضح من جدول (٥) أن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ (٠.٦٧٥) وبلغت قيمة معامل جاتمان (٠.٧٩٧) وهي قيمة مناسبة.

وتشير قيم معامل الثبات بالطريقتين، معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ومعامل التجزئة النصفية، أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث ذكر حسن (٢٠٠٣) أن معامل الثبات المناسب هو (٠.٧٠) ويُعد مرتفعاً إذا بلغ (٠.٨٠) فأكثر.

٢- مقياس المناعة النفسية إعداد الأحمد (٢٠٢٠)

وصف المقياس: قام الأحمد (٢٠٢٠) بإعداد مقياس المناعة النفسية ، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة شملت (١٣١) طالبًا، ويتكون المقياس من (٣٢) عبارة تهتم بقياس مستوى المناعة النفسية لدى الطلاب ويتم الإجابة عليها بالاختيار بين خمسة بدائل تتراوح بين (موافق بشدة - غير موافق بشدة)، وتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد وهي: البعد النمائي الوقائي ويقاس امتلاك الطالب للجوانب الإيجابية في حياته، وكانت الفقرات من ١-٨، البعد الثاني: الجانب النفسي الذاتي فهو يقيس الجانب النفسي والذاتي وحياة الطالب الخاصة والشخصية وسعادته وتفاؤله وتمتعته باستقرار نفسي يساعده في الوصول إلى المناعة، وكانت الفقرات من ٩-١٦، في حين قاس البعد الثالث: الجانب الاجتماعي الذي يهتم بالعلاقات مع الآخرين وإيجابية الطالب مع الآخرين وكانت الفقرات من ١٧-٢٤، وأخيرًا البعد الرابع الفكري المشاعري ويقاس تمتع الطالب بجانب إيجابي من الأفكار المناسبة وكانت الفقرات من ٢٥-٢٣.

صدق المقياس:

تمت الاستعانة بعدد (٨) محكمين من ذوي الخبرة والتخصص وعرضت الأداة عليهم، وذلك للوقوف على آرائهم حول مدى انسجام الاستبيان ووضوحه وشموليته من خلال تقييم انتماء الفقرات للمقياس ككل وانتماء الفقرات للأبعاد وقد تم تعديل ما اتفق عليه المحكمون بنسبة ٨٠% من خلال استخدام مقياس معادلة لوش، وقد تم تعديل وصياغة الأسئلة بناء على توصية المحكمين، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات لتشير بشكل مباشر ومختصر لما تهدف له الفقرة مما حقق الصدق الظاهري للمقياس.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل كورونباخ ألفا وقد بلغ (0,89)، مما يدل على ثبات عال للأداة، كما تم إيجاد معامل الثبات النصفى جوتمان حيث بلغ (0,90) وهي قيمة مناسبة تشجع على استخدام الأداة.

وفي إطار الدراسة الحالية تم إعادة حساب الثبات والصدق وكانت النتائج

كالآتي:

■ الصدق

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثتين بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الآتي:



جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

معامل الارتباط	العبارة	البعد	معامل الارتباط	العبارة	البعد
0.558**	1	البعد النفسي الذاتي	0.531**	١	البعد النمائي الوقائي
0.691**	2		0.749**	٢	
0.366**	3		0.714**	٣	
0.640**	4		0.681**	٤	
0.590**	5		0.751**	٥	
0.606**	6		0.631**	٦	
0.406**	7		0.674**	٧	
0.673**	8		0.699**	٨	
0.637**	1	الفكري المشاعري	.584**	1	البعد الاجتماعي
0.644**	2		.585**	2	
0.699**	3		.681**	3	
0.682**	4		.723**	4	
0.208**	5		.665**	5	
0.648**	6		.694**	6	
0.695**	7		.705**	7	
0.244**	8		.581**	8	

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع العبارات كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وتراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠.٢٠٨-٠.٧٥١) وهذا يدل على وجود درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	البعد
0.748**	البعد النمائي الوقائي
0.854**	البعد النفسي الذاتي
0.841**	البعد الاجتماعي
0.633**	البعد المشاعري

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨٥٤ - ٠.٦٣٣) وهي قيم مقبولة، مما يؤكد أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه.

• ثبات المقياس:

معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس المنة النفسية وكل بعد من أبعاده، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس وأبعاده

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البعد النمائي الوقائي	٨	٠.829**
البعد النفسي الذاتي	٨	٠.665**
البعد الاجتماعي	٨	0.803**
البعد الفكري المشاعري	٨	0.705**
مقياس المنة النفسية	٣٢	0.881**

يتضح من جدول (٨) أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المنة النفسية تراوحت بين (٠.٨٢٩-٠.٧٠٥) وتعد معاملات قوية تؤكد قوة ثبات أبعاد المقياس عدا المقياس الثاني والذي حقق معامل ثبات منخفض نوعاً ما وقدره (٠.٦٦٥) وبذلك استوجب حذف العبارة رقم (٣) من المقياس والذي أدى إلى ارتفاع الثبات إلى (٠.٧٠٩).

أما معامل الثبات الكلي للمقياس فقد بلغ (٠.٨٨١) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الثبات.

معامل التجزئة النصفية: قامت الباحثتين بحساب الثبات أيضاً باستخدام معامل التجزئة النصفية وتقسيم عبارات المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين هذين النصفين عن طريق معادلة جاتمان، وأظهرت النتائج التالي:

جدول (٩) معامل التجزئة النصفية لمقياس

معامل جاتمان	معامل التجزئة النصفية
0.742	0.590

يتضح من جدول (٩) أن معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغ (٠.٥٩٠) وبلغت قيمة معامل جاتمان (٠.٧٤٢) وهي قيمة مناسبة.

وتشير قيم معامل الثبات بالطريقتين، معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ومعامل التجزئة النصفية، أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث ذكر حسن (٢٠٠٣) أن معامل الثبات المناسب هو (٠.٧٠) ويُعد مرتفعاً إذا بلغ (٠.٨٠) فأكثر.

الأساليب الإحصائية:

- ١- أسلوب الاتساق الداخلي لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقاييس واختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمعرفة مدى صدق وثبات الأدوات في الدراسة الحالية.
- ٢- احتساب التكرارات والنسب المئوية لحساب تكرار ونسب البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة.
- ٣- اختبار كولمغوروف- سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov)؛ لمعرفة نوع البيانات التي سيتم جمعها من أفراد العينة إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، بهدف تحديد نوع الاختبارات التي سيتم تطبيقها للإجابة عن التساؤلات والتحقق من الفروض.
- ٤- اختبار بيرسون لاختبار الارتباط / العلاقة بين متغيري الدراسة.
- ٥- اختبارات تست (The independent t test) - للمقارنة بين المتوسطات للكشف عن الفروق في مستوى درجات الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

في هذا الجزء، سيتم عرض نتائج الدراسة والتحقق من فروض الدراسة ومناقشتها في ضوء ما توصلت إليه الباحثين وما تم الاطلاع عليه من نتائج الدراسات السابقة.

الفرض الأول: وينص على " يوجد مستوى متوسط من الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبارات البسيط لمعرفة مستوى مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي ككل وأبعاده ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٠) اختبارات البسيط والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي ككل وكل

بعد من أبعاده

البعد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة ت	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم التأثير
الخوف والشعور بالذنب	٢٦٣	1.43	0.53	-1.18	-36.16**	262	0.00	2.23
الالزام	٢٦٣	2.11	0.85	-0.50	-9.51**	262	0.00	1.01
المقياس ككل	٢٦٣	1.77	0.62	-0.84	-22.13**	262	0.00	1.35

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)



وبذلك أسفرت النتائج على ما يلي: وجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي الوالدي للدرجة الكلية والأبعاد لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة. وتشير النتيجة إلى رفض الفرض، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (السريح، ٢٠٢٠؛ القرنى، ٢٠٢٤) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي لدى عينة الطلبة، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Panas, 2013؛ الذيابات والسفاسفة، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٩؛ عمر ومحمد، ٢٠١٩؛ قاسم، ٢٠٢٠؛ هادي، ٢٠٢٠) التي تفاوتت نتائجها ما بين وجود مستوى متوسط ومرتفع من الابتزاز العاطفي لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثتين هذه النتيجة إلى التغيرات الثقافية والاجتماعية التي تمر بها أسر المراهقين في عصرنا الحالي، حيث أصبح هناك وعي وميل إلى تقليل السيطرة الأبوية المفرطة، واعتماد أساليب تربوية أكثر مرونة تشجع على استقلالية الأبناء، كما أصبحت الأساليب الوالدية الحديثة تعتمد على الدعم العاطفي والحوار بدلاً من استخدام وسائل العقاب والابتزاز العاطفي، إذ تذكر فورود (٢٠١٥ / ١٩٩٧) أن العقاب هو أحد وسائل الابتزاز العاطفي الأكثر وضوحاً وأكثرها صرامة وشدة وعدوانية، والعقاب لا يمثل العنف الجسدي فقط بل يشمل الهجر والحرمان من المال والتهديد بالعقاب الجسدي.

الفرض الثاني: وينص على "يوجد مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبارات البسيط لمعرفة مستوى مقياس المناعة النفسية ككل وأبعاده ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١١) اختبارات البسيط والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس المناعة النفسية ككل وكل بعد من

أبعاده

البعد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة ت	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم التأثير
البعد النمائي الوقائي	٢٦٣	٤.٠٣	٠.٦٦	١.٤٢	***٣٥.٠٠	٢٦٢	٠.٠٠	2.15
الجانب النفسي الذاتي	٢٦٣	٣.٨٩	٠.٥٨	١.٢٨	***٣٥.٤٣	٢٦٢	٠.٠٠	2.21
الجانب الاجتماعي	٢٦٣	٣.٨٧	٠.٦٨	١.٢٦	***٢٩.٨٠	٢٦٢	٠.٠٠	1.85
الفكري المشاعري	٢٦٣	٣.٤٢	٠.٧٢	٠.٨١	**١٨.٢٦	٢٦٢	٠.٠٠	1.13
المقياس ككل	٢٦٣	٣.٨٠	٠.٥١	١.١٩	***٣٨.٢١	٢٦٢	٠.٠٠	2.33

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

وبذلك أسفرت النتائج على ما يلي: وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية للدرجة الكلية والأبعاد لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة.

وتشير النتيجة إلى رفض الفرض، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الصيدلاني وآخرون، ٢٠٢٣؛ علاوة وبو غالية، ٢٠٢٣؛ حجازي، ٢٠٢٣؛ خاسكية، ٢٠٢٤) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kalmar, 2015؛ منوخ والعبيدي، ٢٠١٩؛ Gundogan, 2021؛ العماري والإرياني، ٢٠٢٣) التي تبين نتائجها ما بين وجود مستوى متوسط ومنخفض من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثين هذه النتيجة إلى عدة عوامل متداخلة منها وجود محيط أسري داعم، يقوم بتعزيز ثقة المراهق بنفسه مما يقوده إلى مواجهة الضغوطات والتوترات بفاعلية أكثر وذلك من خلال تبني الأساليب التربوية الإيجابية، إذ إن المؤسسات التربوية في العصر الحالي كالأُسرة والمدرسة باتت تهتم بشكل أكبر بتنمية وتعزيز الاستقلالية لدى المراهقين ودعم قدرتهم على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وفي هذا الصدد أشار سويعد والمزيني (٢٠١٦) إلى أن المناعة النفسية يتم ترسيخها من قبل التنشئة الوالدية حيث يلاحظ الأبناء سلوك من حولهم وكيف يعبرون عن المواقف والأحداث والأشخاص، فيساهم بشكل وبآخر في تشكيل أفكارهم ومعتقداتهم حول ذواتهم، وتنشأ معهم مهارات وسلوكيات بفعل تربية الوالدين، كما ترى الباحثين أن الوصول إلى الدعم النفسي أصبح أسهل في عصر التكنولوجيا، حيث وفرت التكنولوجيا الحديثة وصول للعديد من المصادر التثقيفية التي تقدم الدعم النفسي لجميع فئات المجتمع.

الفرض الثالث: وينص على "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson's لحساب الارتباط بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية وأبعادهما، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (١٢) الارتباط بين مقاييس الدراسة لدى عينة الدراسة (ن=٢٦٣)

الدرجة الكلية	أبعاد مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي			
	الالتزام	الخوف والشعور بالذنب		
٠.748**	0.114-	0.284-**	البعد النمائي الوقائي	أبعاد مقياس المناعة النفسية
٠.854**	0.066-	0.060-	الجانب النفسي الذاتي	
٠.841**	0.049-	0.172-**	الجانب الاجتماعي	
٠.633**	0.094	٠.165**	الفكري المشاعري	
0.073-	٠.935**	٠.824**	الدرجة الكلية	

** معاملات دالة عند مستوى (٠.٠١) * معاملات دالة عند مستوى (٠.٠٥)

نلاحظ من الجدول (١٢) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كلاً من الدرجة الكلية لمقياس الابتزاز العاطفي الوالدي والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (ر = -0.073).

في حين وُجدت علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية وبدرجة مرتفعة بين كلاً من أبعاد المناعة النفسية والدرجة الكلية للابتزاز العاطفي الوالدي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٣٥) عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) و(٠.٦٣٣) عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، كما وتراوحت معاملات الارتباط بين بعد الخوف والشعور بالذنب مع أبعاد المناعة النفسية بين (-٠.٢٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) و (-٠.١٦٥) عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١). ولم يرتبط بعد الالتزام معنوياً مع أبعاد المناعة النفسية حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من (٠.٠٥).

وتشير النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئي وتفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أن زيادة تعرض الأبناء من الابتزاز العاطفي من والديهم قد يقلل من قدرتهم على مواجهة الضغوط النفسية والتكيف مع التحديات الاجتماعية، فالابتزاز العاطفي الوالدي بما يتضمنه من تهديدات، شعور بالذنب، يؤدي إلى زعزعة البعد النمائي الوقائي من خلال إضعاف آليات الدفاع النفسي وإعاقة تطورهم النفسي السليم، والبعد النفسي الذاتي عبر تقليل شعور الأبناء بالكفاءة الذاتية والقدرة على اتخاذ قرارات مستقلة، كما يظهر ارتباط الابتزاز العاطفي الوالدي بالبعد الاجتماعي والفكري والمشاعري من خلال تأثيره على قدرة الأبناء على بناء علاقات صحية وصعوبة تنظيم مشاعرهم.

كما تعزو الباحثين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الدرجة الكلية للابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية إلى أن حصول أفراد العينة على

مستوى منخفض من الابتزاز العاطفي الوالدي قد يكون غير كاف لإظهار ارتباط واضح مع المناعة النفسية، كما أن البيئة التي يعيش فيها المراهقون قد تكون داعمة بشكل عام ولها دور وقائي يعزل تأثير أحد المتغيرين على الآخر، مما يقلل من التأثير السلبي للابتزاز العاطفي الوالدي على المناعة النفسية، خصوصاً في ظل وجود عوامل وقائية مثل القيم الاجتماعية والدينية التي تخفف من أثر أي ضغوط نفسية ناتجة عن العلاقات الوالدية، كما أن كل من الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية قد يتأثر بعوامل مختلفة ومستقلة تجعل العلاقة بينهما غير مباشره بشكل واضح.

الفرض الرابع: وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى)".

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثتين اختبار ت المستقل (The independent t test) -للمقارنة بين المتوسطات للكشف عن الفروق في مستوى درجات الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٣) اختبار ت المستقل للكشف عن الفروق في متوسطات مقياس الابتزاز العاطفي الوالدي وفقاً لمتغير الجنس

البعد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
الخوف والشعور بالذنب	ذكر	128	1.40	0.51	-0.05	-0.79	261	0.43	0.09
	أنثى	135	1.45	0.55					
الالزام	ذكر	128	2.15	0.86	0.08	0.80	261	0.43	0.09
	أنثى	135	2.07	0.84					
الدرجة الكلية	ذكر	128	1.78	0.61	0.02	0.21	261	0.83	0.03
	أنثى	135	1.76	0.63					

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وبذلك أسفرت النتائج على ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتزاز العاطفي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى).

وتشير النتيجة إلى رفض الفرض، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الذبابات والسفاسفة، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٩)، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (عمر ومحمد، ٢٠١٩؛ قاسم، ٢٠٢٠؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢؛ Spadine et al.,

2022) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابتزاز العاطفي تعزى لمتغير الجنس. وتفسر الباحثتين هذه النتيجة إلى أن الوالدين في كثير من الأحيان قد يعتمدون على أساليب تربوية موحدة تستهدف تعديل سلوك المراهقين، دون اعتبار لجنس المراهق، خصوصاً في العصر الحالي الذي عززت فيه فكرة المساواة في التربية بين الذكور والإناث، كما أن المراهقين في هذه الفئة العمرية قد تكون لهم استجابات نفسية متشابهة بغض النظر عن كونهم ذكراً أم إناثاً، وذلك نتيجة لعوامل متعددة منها مستوى الوعي أو التجارب الحياتية المتقاربة والمتعلقة بالعلاقة الوالدية. **الفرض الخامس: وينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى)".**

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثتين اختبار (The independent t test - للمقارنة بين المتوسطات للكشف عن الفروق في مستوى درجات المناعة النفسية لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤) اختبارات المستقل للكشف عن الفروق في متوسطات مقياس المناعة النفسية في وفقاً لمتغير الجنس

البعد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
البعد النمائي الوقائي	ذكر	128	4.05	0.64	0.04	0.48	261	0.63	0.06
	أنثى	135	4.01	0.68					
الجانب النفسي الذاتي	ذكر	128	3.83	0.65	-0.10	-1.39	261	0.16	0.18
	أنثى	135	3.94	0.51					
الجانب الاجتماعي	ذكر	128	3.87	0.70	0.01	0.16	261	0.87	0.01
	أنثى	135	3.86	0.67					
الفكري المشاعري	ذكر	128	3.35	0.76	-0.13	-1.46	261	0.15	0.2
	أنثى	135	3.48	0.68					
الدرجة الكلية	ذكر	128	3.78	0.55	-0.04	-0.71	261	0.48	0.09
	أنثى	135	3.82	0.46					

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وبذلك أسفرت النتائج على ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المناعة النفسية لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة وفقاً للجنس (ذكر - أنثى).

وتشير النتيجة إلى رفض الفرض، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عبدالله وآخرون، ٢٠٢٢؛ الصيدلاني وآخرون، ٢٠٢٣؛ أحمد وآخرون، ٢٠٢٤؛ خاسكية، ٢٠٢٤؛ عبدالرحمن، ٢٠٢٤)، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Gundogan, 2021؛ علاوة وبوغالية، ٢٠٢٣) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثين هذه النتيجة إلى تعرض المراهقين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً إلى تجارب حياتية مقارنة تعزز لديهم القيم ذاتها مثل الصبر والتفكير الإيجابي والقدرة على مواجهة الضغوط التي تعد في الأساس مكونات وأبعاد للمناعة النفسية حسب علي (٢٠٢٣)، كما أنهم يتأثرون بظروفهم النفسية والاجتماعية بغض النظر عن جنسهم، كما أن كل من المجتمع والأسر في ظل غياب التمييز بين الجنسين أسهموا في توفير فرص متكافئة للذكور والإناث لتطوير مهاراتهم النفسية والاجتماعية، مما عزز لديهم المناعة النفسية بمستويات مقارنة.

توصيات الدراسة:

- ١- توعية الوالدين حول الآثار السلبية المحتملة لممارسة الابتزاز العاطفي الوالدي على أبنائهم.
- ٢- الاهتمام بدراسة متغير الابتزاز العاطفي كونه يمثل أحد أعنف الاساءات النفسية سواء من الوالدين تجاه الأبناء او من الزوج تجاه زوجته أو العكس، او بين الأقران.
- ٣- تطوير برامج علاجية وإرشادية تستهدف المراهقين الذين يعانون من ضغوط أسرية لتحسين قدرتهم على التكيف وتعزيز مناعتهم النفسية.
- ٤- تقديم برامج الدعم النفسي والاجتماعي في المدارس والمؤسسات المجتمعية التي تساعد المراهقين على بناء قدرتهم نحو التعامل مع التحديات المختلفة بفاعلية أكبر، بما في ذلك الضغوط الوالدية.

مقترحات بحثية:

- ١- الابتزاز العاطفي الوالدي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى المراهقين.
- ٢- الابتزاز العاطفي بين الأقران لدى المراهقين.
- ٣- الابتزاز العاطفي وعلاقته بالاحترق الوظيفي.
- ٤- تقنين مقياس الابتزاز العاطفي في بيئات العمل.

٥- الكفاءة العاطفية كمتغير معدل في العلاقة بين الابتزاز العاطفي الوالدي والمناعة النفسية.



قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، محمد عبدالرحيم، الشيخ، محمد عبدالعال أحمد، و عبد الفتاح، أحمد السيد. (٢٠٢٢). سلوك الابتزاز العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم - كلية التربية*، ١٦، (١٠)، ٣٨-٧٧.
- أحمد، شروق رمضان عبدالحميد، سعد، إبراهيم محمد، و عطايا، عمرو رمضان معوض أحمد. (2024). *المناعة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين سوء المعاملة النفسية وإيذاء الذات لدى طلاب الجامعة (رسالة ماجستير)*. جامعة القاهرة، القاهرة.
- الأحمد، محمد رفيق محمد. (٢٠٢٠). *المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٤، (٩)، ١٢٥-١٤٤.
- بن سالم، خديجة، و حيوي، مبارك. (٢٠٢١). *آليات تعزيز المناعة النفسية وتنشيط التفكير الإيجابي وقت الأزمات: أزمة كورونا أنموذجاً. مجلة المعيار: جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - كلية أصول الدين*، ٢٥، (٦١)، ٨٤٨-٨٦٧.
- بيومي، ريهام محمد محي الدين سيد. (٢٠١٤). *الابتزاز الإنفعالي للزوجة من قبل الزوج و علاقته ببعض متغيرات شخصية الزوجة. مجلة دراسات عربية*، ١٣، (٢)، ٣١١-٢٦٧.
- توفيق، فدوى أنور وجدي. (٢٠١٩). *الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية*، ٢٥، (١١)، ٤١٣-٤٧٢.
- حجازي، عائشة علي عبده. (٢٠٢٣). *السلوك الانسحابي المرتبط بفيروس كورونا المستجد وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٣٩)، ٢٩١-٣٢٤.
- الحلبي، حنان بنت خليل. (٢٠٢١). *المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث*، ٩، (٢)، ٤٦٩-٤٨٧.
- خاسكيه، خير الله حسن داود. (٢٠٢٤). *المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة في الوسط العربي. مجلة كلية التربية*، ٩، (٢)، ٥٨٣-٥٥٤.

- الخطيب، رنا أحمد، ورامي، عبدالله تشتوش. (٢٠٢٤). الابتزاز العاطفي لدى المتزوجين المراجعين لمراكز الإصلاح الأسري: دراسة مقارنة. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الانسانية: جامعة العلوم التطبيقية الخاصة - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا*, ٣٨, (١), ١٠-١٥.
- الخفاجي، رشا مهدي صالح كسار. (٢٠٢٣). الابتزاز العاطفي وعلاقته بأنماط التعلق: دراسة تحليلية لأراء عينة من الطلبة في جامعة البصرة. *العلوم الاقتصادية: جامعة البصرة - كلية الإدارة والاقتصاد*, ١٨, (٧١), ١٢٨-١٥٢.
- زيدان، عصام محمد زيدان. (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. *مجلة كلية التربية*, (٥١), ٨٨٢-٨١١.
- السريح، تهاني أنور إسماعيل. (٢٠٢٠). الابتزاز العاطفي و علاقته بالشخصية النرجسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*, ٣١, (٤), ١-٥٩.
- ٨٢.
- سعادة، مروة صلاح إبراهيم. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي المتعرضات للابتزاز العاطفي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية*, (٤٦), ٩٣٦-٨٦٥.
- سويد، ميرفت ياسر، و المزيني، أسامة عطية أحمد. (2016). *الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الإيواء في قطاع غزة (رسالة ماجستير)*. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- السيد، هدى السيد شحاته. (٢٠٢١). التناول وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*, ٩٢, ١٤٢٧-١٤٩٥.
- الشاوي، سليمان بن إبراهيم. (٢٠١٨). المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية العلوم الإجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية*, ٦٩, (١), ٤٢٨-٤٦٤.
- ٤٦٤.
- شتاتحة، أم الخير، وبرغوتي، توفيق. (٢٠٢٤). الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعات الجزائرية. *Emotional blackmail among Algerian university students*. الأسرة والمجتمع, ١١(٣), ٦٧-٨١.

الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش. (٢٠٢٣). الحيوية النفسية وعلاقتها بالاستغلال العاطفي لدى عينة من الأزواج المنفصلين عاطفياً عن زوجاتهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٧، (١)، ٤٣-٦٢.

الشمسان، لمياء إبراهيم، و الربدي، سفيان بن إبراهيم. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الابتزاز العاطفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٧، (٣٠)، ١١٨-١٠٤.

الشويخ، مروة علي محمد عبد المنعم. (٢٠٢٢). الابتزاز العاطفي وعلاقته بكل من الإجهاد النفسي والضغط المهنية لدى عينة من أعضاء الهيئة المعاونة بكلية التربية - جامعة الإسكندرية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٣، (١٠)، ١٤٥-٢٠٣.

الصمادي، انتصار يوسف. (٢٠١٥). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية و استراتيجيات التعامل معها. *دراسات : العلوم التربوية*، ٤٢، (٣)، ٨٤٥-٨٣١.

الصيدلاني، هتون حسين، الرفيدي، سماء علي، و حمد، إرادة عمر حمد. (٢٠٢٣). المناعة النفسية وعلاقتها بخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى عينة من الطلبة بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣١)، ٥٩٤ - ٥٦٧.

عامر، إيمان مختار محمود. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١، (١١٣)، ١٠٣، ١٧٦.

عبدالرحمن، إيمان أحمد عبدالسلام. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للمناعة النفسية والكمالية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر الفائقين. *دراسياً. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، (٧٩)، ١٢٥ - ١٨٩.

عبدالله، محمد الصافي عبدالكريم. (٢٠١٩). تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية لدى عينة من الأزواج. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، (٦٠)، ٨٤-١.

- عبدالله، حسنية محمد الفاتح، و حسن، محسن رمضان علي. (٢٠٢٢). المناعة النفسية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمجلة كلية التربية، ١٩، (١١٤)، ١٧٣-١٤٤.
- عبد الوهاب، طارق محمد، وسليمان، مصطفى. (٢٠١٣). مناهج البحث في علم النفس. خوارزم العلمية.
- العدل، عادل محمد محمود. (٢٠١٠). إساءة معاملة الاطفال وقهر الموهبة /المؤتمر العلمي - إكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، ٧٧ - ٩٢.
- عرفة، نورا محمد. (٢٠٢٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالابتزاز العاطفي لدى عينة من التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة. دراسات نفسية: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رأى)، ٣٢، (٣)، ٧٠٢-٥٩١.
- علاوة، سمير، و بوغالية، فايزة. (٢٠٢٣). مستوى المناعة النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بثنائية محمد قروف العالية بسكرة الجزائر بمجلة دقاتر المخبر، ١٨، (٢)، ٦٩-٥١.
- علي، أيمن محمد شريف محمد. (٢٠٢٣). أساليب الحياة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى طلبة جامعة الموصل بمجلة كلية التربية الأساسية، (١١٨)، ٩٧-٦٧.
- علي، فدوى أنور وجدى توفيق. (٢٠١٩). الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، ٢٥، (١١)، ٤١٣ - ٤٧٢.
- العماري، أفراح قاسم يحيي، و الإرياني، إلهام عبدالله محمد. (٢٠٢٣). مستوى المناعة النفسية لدى طالبات الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء بمجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧، (١٢)، ١٦٠-١٤١.
- عمر، جيهان حسين، و محمد، محمد سعيد. (٢٠١٩). الابتزاز العاطفي لدى طلبة الجامعة بمجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل - كلية التربية الأساسية، ١٥، (٤)، ٤٤٧-٤٧٤.
- فورود، سوزان. (٢٠١٥). الابتزاز العاطفي. (مكتبة جرير، مُترجم). مكتبة جرير. (العمل الأصلي نُشر في ١٩٩٧).
- قاسم، نعمات أحمد. (٢٠٢٠). الابتزاز العاطفي لدى الأبناء من قبل الوالدين وعلاقته بأنماط التعلق الوجداني لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. مجلة كلية التربية، ٣١، (١١٢)، ٥٧٢-٥٤١.

القرالة، عبدالناصر موسى إسماعيل، الخاتنتة، سامي محسن جبريل، و الهواري، لمياء صالح محمد. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي جشتالتي في تخفيض التوجس الاتصالي لدى مراجعات وحدة الجرائم الإلكترونية المتعرضات للابتزاز العاطفي في الأردن. مؤتم للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٦، (١)، ٢١٧-٢٥٤.

القرني، منى محمد خضير. (٢٠٢٤). دور التنمر الإلكتروني وعلاقته بمشكلة التعرض للابتزاز العاطفي لدى المراهقين في المرحلة المتأخرة: دراسة تطبيقية على عينة من طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الأدب والعلوم الإنسانية: جامعة الملك عبدالعزيز، ٣٢، (١)، ٤٣٧-٤٨٠.

محي الدين، ريهام. (٢٠١١). الابتزاز الانفعالي و علاقته بكل من المناخ و العمليات الأسرية و بعض متغيرات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية: دراسة سيكومترية إكلينيكية. المجلة الاجتماعية القومية، ٤٨، (٣)، ١١٥-١٢٥.

مسحل، رابعة عبدالناصر محمد. (٢٠١٨). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاء المهنية والضغط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية: جامعة الأزهر - كلية الدراسات الإنسانية، (٢٢)، ١١٦٥ - ١٢٣٨.

المطيري، شريفة هلال، و الرشدان، عبير. (٢٠٢٢). المناعة النفسية وإيذاء الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية وطالبتها في دولة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٥٠، (٤)، ٥١-٨٤.

منوخ، صباح مرشود ، والعبيدي، طه عبدالحاميد محمود. (٢٠١٩). المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية: جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٦، (٦)، ٣٧٢-٣٩٤.

هادي، أنوار مجيد. (٢٠٢٠). الابتزاز العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الفتح، ١٦، (٨١)، ٢١٤-٢٣٦.

ثانياً:- المراجع الأجنبية

Al-Kreimeen, R. A., Alghafary, N. A., & Samawi, F. S. (2022). The Association of Emotional Blackmail and Adjustment to College Life Among Warned Female Students at Al-Balqa University Students. *Health psychology research*, 10(3), 34109. <https://doi.org/10.52965/001c.34109>

- Al-Khatib, R., & Tashtoush, R. (2024). Emotional Blackmail among Married Couples Attending Family Reform Centers: A Comparative Study. *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series*, 38(1), 69-83.
- Atudorei, I. A. (2011). Perceptive differences on domestic violence against women. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, (1), 87-92.
- Choochom, O. (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *Proceedings of the 48th International Academic Conference, Copenhagen*.
- Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. *Indian J Soc Sci Res*, 8(1-2), 36-47.
- Feroz, S., Khalid, S., & Jaffery, M. (2020). Consequences of COVID-19 Pandemic on Sleep, Psychological Immunity, and Wellbeing; Synchronized Lifestyle Modification Program: A Journey of Hope. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 1(2), 86-92.
- Fiveable. (2024). Emotional exploitation. Retrieved November 1, 2024, from <https://library.fiveable.me/key-terms/persuasion-theory/emotional-exploitation>
- Gundogan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology*, 40(12), 6291-6299.
- Kalmár, S. (2015). Examination of depressive signs and symptoms among 932 students in eight different secondary schools in Hungary. *Internet and Psychiatry*. Retrieved November 24, 2024, from

<https://www.internetandpsychiatry.com/wp/research-papers/examination-of-depressive-signs-and-symptoms-among-932-students-in-eight-different-secondary-schools-in-hungary/>

- Karnani, S. R., & Zelman, D. C. (2019). Measurement of emotional blackmail in couple relationships in Hong Kong. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 8(3), 165–180. <https://doi.org/10.1037/cfp0000126>
- Kaur, T., & Som, R. R. (2020). The predictive role of resilience in psychological immunity: A theoretical review. *Int. J. Curr. Res. Rev*, 12, 139-143.
- Mazur, A. (2014). Personality factors for emotional blackmail in high school youth peer relationships. Poster presented at the Krakow Psychology Conference. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/343893450>
- NSPCC. (2024). Emotional abuse. Retrieved November 1, 2024, from <https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/types-of-abuse/emotional-abuse/>
- Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *Empirical Text and Culture Research*, 4, 102-108.
- Panas, K. T. (2013). The level of emotional intelligence and the faces of emotional blackmail of girls at the Youth Detention Centre and the Young Offenders' Institution in in Warsaw Falenica. *Spółeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne*, (1 (11)), 247-266.
- PsychCentral. (2023, June 15). Signs of psychological and emotional manipulation. Retrieved November 1, 2024, from <https://psychcentral.com/health/signs-of-psychological-and-emotional-manipulation#tactics>

- Spadine, M., Patterson, M. S., Brown, S., Nelson, J., Lanning, B., & Johnson, D. M. (2022). Predicting emotional abuse among a sample of college students. *Journal of American college health*, 70(1), 256-264.
- World Health Organization. (2024). Adolescent mental health. Retrieved November 23, 2024, from <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>)
- Zhang, R., Hou, F., Lin, Y., Geng, Y., & Kong, F. (2024). Associations between emotional maltreatment, depression and self-harm among Chinese adolescents: a three-wave longitudinal mediation model. *Child Abuse & Neglect*, 152.



دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحول نحو اقتصاد المعرفة

**The role of the Government of the Kingdom of Saudi Arabia
in encouraging universities to transition towards a
Knowledge Economy**

إعداد

فاطمة بنت سعد السبيعي
Fatima Saad Al-Subaie

المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم

بدرية بنت هودان العمراني
Badriya Sudan Al-Omrani

المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم

Doi: 10.21608/jasep.2025.413350

استلام البحث: ١٣ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

السبيعي، فاطمة بنت سعد والعمراني، بدرية بنت هودان (٢٠٢٥). دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٦٢٩ – ٦٦٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة تتضمن ثلاثة مجالات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية للجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء جاء بدرجة مرتفعة، وأن التّحديات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية للجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة تتمثل في قلّة الشّافية في نشر البيانات والمعرفة، وضعف توفير برمجيات الحاسب المُتخصّصة، وعدم توفّر مراكز بحثية لدعم النّشر العلمي، وتتمثل الآليات المُقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية للجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة في نشر ثقافة إدارة المعرفة في البيئة النّظيمية، ووضع حوافز لنشر المعرفة.

كلمات مفتاحية: الحكومات - اقتصاد المعرفة

Abstract:

The current research aimed to identify the role of the government of the Kingdom of Saudi Arabia in encouraging universities to transition toward a knowledge economy from the perspective of faculty members. The descriptive analytical approach was used. The research tool consisted of a questionnaire that included three fields. The research reached a set of results, the most important of which are: The reality the Saudi government encouraging universities to transition to a knowledge economy, from the perspective of experts, was rated highly, and the challenges facing the Saudi government in encouraging universities to transition to a knowledge economy include a lack of transparency in disseminating data and knowledge, a weakness in providing specialized computer programs, and the absence of research centers to support scientific publishing. The proposed mechanisms for encouraging

the Saudi government to encourage universities to transition to a knowledge economy include promoting a culture of knowledge management within the organizational environment and establishing incentives for knowledge dissemination.

Keywords: Governments - Knowledge Economy

مُقدِّمة:

لقد أضحت المعرفة ثروة دائمة الأثر والتطوير، ثروة لا تنضب ما دام العقل البشري قادراً على الابتكار والتطوير، وهو ما جعلها عاملاً فعّالاً في بناء اقتصاد الدول لما تُضيفه من قيم للمنتجات الاقتصادية التي تخضع للمسات التطوير، ومن ثم فإنّ إنتاج هذه الثروة يتوقّف على قدرة العقول على ابتكارها، وعلى تجديدها، وعلى تحسينها، واستثمارها، وهو ما ترتّب عليه ظهور مصطلح اقتصاد المعرفة، الذي يعتمد على المعرفة كمحرك أساسي (العنزي، ٢٠١٤، ص ٢).

وإن "المعرفة" اقتصاد جديد قائم على ذاته، وله خصائص تُميّزه عن غيره، وقائم على علاقته مع الاقتصادات الأخرى، وهو في علاقاته وارتباطاته دائم الحركة، ودائم البحث عن أصحاب المواهب والأفكار الجريئة، حيث يؤكد الخبراء أن العامل الأساسي المحدد للقوة الاقتصادية يُعدّ هو الأرض وامتلاكها كما كان الحال في الاقتصاد الزراعي، ولا صاحب رأس المال اللازم لإنتاج السلع كما هو الحال في الاقتصاد الصناعي، وإنما أصبح المحدد للقوة الاقتصادية في الاقتصاد المعلوماتي هو المعلومات والمعرفة المطلوبة لابتكار المستحدثات ولجعل الإنتاج أكثر فاعلية، وفي كل مجتمعات المعلومات تقريباً نجد أن قطاع المعلومات ينمو أسرع من نمو الاقتصاد الكلي، فقد قدر الاتحاد الدولي للاتصالات بعيدة المدى أن قطاع المعلومات قد نما على المستوى العالمي بمعدل أكثر من ٥٠٪، بينما كان نمو الاقتصاد العالمي بصفة عامة بمعدل أقل من ٣٪، ولذلك فإن الملامح البارزة على المستوى الاقتصادي التحوّل من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات، التحوّل من الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي الشامل أو المتكامل، والتحوّل من البضائع والسلع إلى إنتاج المعلومات (يوسف، ٢٠١٣، ص ٤).

قال سمو الأمير محمد بن سلمان إنه يريد أن يُكوّن دولة لا يعتمد اقتصادها بشكل أساسي على النفط، حيث يريد التقليل من استخدام الموارد الطبيعية من خلال الاعتماد على موارد أخرى، ساعياً لإيجاد بدائل أكثر تطوّراً وديمومة، واقتصاد المعرفة هو أحد البدائل التي نستطيع أن نطلق عليه صفة الديمومة؛ لأنه دائم دوام وجود عقول

مبدعة على الأرض، وأثر الاقتصاد الذي يقوم على العلم والمعرفة لا يسعى فقط إلى إغناء الدولة، بل يسعى كذلك لنشر المعرفة في أفراد المجتمع؛ لخلق بيئة راسخة ثابتة زاخرة بالإبداع والابتكار (المدني، ٢٠٢٤).

مشكلة البحث:

أصبح اقتصاد المعرفة ضرورة حيوية للتقدم والنمو والازدهار في ظل المتغيرات التكنولوجية المتسارعة، كما أنه بمثابة أداة رئيسي لقياس مدى التقدم والرقى وتحقيق التنمية المستدامة الشاملة للبلدان المتقدمة والنامية، ويعتمد هذا الاقتصاد بشكل أساسي على استخدام المعارف وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أدى التطور التقني لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخصوصاً شبكة الإنترنت إلى نمو سريع غير مسبوق للمعارف والمعلومات، مما أثر ذلك وبشكل أساسي على الاقتصاد العالمي بأكمله وساعده في دخول عصر جديد قائم على المعرفة والابتكار (أبو سليمان، ٢٠١٨، ص ١٧١).

اتجهت السعودية نحو اقتصاد المعرفة وشرعت في تحقيق الاستثمار المعرفي، باعتباره خياراً جاداً نحو التنمية المستدامة التي تعتمد على التكنولوجيا والإبداع، فتبنت العديد من الوزارات والجهات الحكومية والخاصة، خططاً واستراتيجيات في سبيل التحوّل المعرفي، وبذلت الدولة جهوداً جبارة لتحقيق هذا التحوّل، حيث تطلّب الأمر بناء أسس رئيسة للاقتصاد بتوفير البنية التحتية اللازمة لتحقيق متطلبات المعلومات والاتصال، الحوافز الاقتصادية للدولة، التعليم والتدريب لضمان وجود موارد بشرية مؤهلة، والابتكار الذي يدعم البحث العلمي. وأسهمت المؤسسات الحكومية والخاصة لدعم التحوّل المعرفي بشتى الطرق، وهنا يأتي التساؤل عن دور الفرد للوصول إلى مستوى عالٍ من المعرفة والابتكار ساعياً لتحقيق رؤية المملكة وتحسين بيئته ومجتمعها، حيث يجب أن يشعر الفرد بالمسؤولية المجتمعية ويعمل جاهداً في تنمية قدراته العقلية، من خلال التعليم المستمر والقدرة على حل مشكلات الحاضر والتنبؤ بمشكلات المستقبل، لأن المعرفة القويمة تحتاج إلى جودة ومصداقية وبُعد رؤية، وإيجاد هدف وإلهام يحفز إلى الوصول لأبعد مناطق الإبداع (المدني، ٢٠٢٤).

وفي ضوء ما سبق تنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ما دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
الأسئلة الفرعية:

ينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:



١. ما واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما التحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع أفراد الدّراسة تبعاً للمتغيّرات التالية: النوع الاجتماعي، الجامعة؟
٤. ما الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

تتبع أهمية هذا البحث في كونه الأولي - حسب علم الباحثات- التي تقوم بدراسة دور الحكومات في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة وعوامل التحوّل والعوائق والتحدّيات التي تواجه الدول في ظل هذا التحوّل، كما ستساعد الدّراسة على معرفة الوضع الراهن لدور الحكومات نحو اقتصاد المعرفة بالنسبة لفئة الجامعات، وبالتالي يؤمل أن تكون إضافة مهمة للإنتاج العربي.

ب- الأهمية التطبيقية:

- يؤمل من هذا البحث وما سيسفر عنه من نتائج أن تفيد فيما يلي:
١. مساعدة وزارة التّعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تلافي أوجه القصور في دور الجامعات بخصوص التنمية المعرفية في هذه المجتمعات.
 ٢. وضع استراتيجيات وطنية للتنمية البشرية تمكن المجتمع والأفراد من اجتياز مرحلة الجمود والركود الإنمائي والتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.
 ٣. مساعدة الحكومات في إعداد البرامج التدريبية من أجل تحقيق التنمية المعرفية.
 ٤. وضع لبنة أولية للتنمية البشرية والمجتمعية في كليات المملكة وباقي مؤسسات التّعليم العالي داخل المملكة وخارجها.

أهداف البحث:

- هدف البحث الحالي إلى التّعرّف على دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة على النحو التالي:
- التّعرّف على واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.
 - التّعرّف على التحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.

- التَّعَرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مجموع أفراد الدِّراسة تبعاً للمتغيِّرات التالية: النوع الاجتماعي، الجامعة.
- التَّوصُّل إلى آليات مُقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعوديَّة الجامعات للتَّحوُّل نحو اقتصاد المعرفة.

مصطلحات البحث:

اقتصاد المعرفة:

يقصد به أن تكون المعرفة هي المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي، واقتصادات المعرفة تعتمد على توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدام الابتكار والإبداع (عبد الجواد، ٢٠١٣، ١٨).

وهي ترميز المعرفة وإعطائها قيمة اقتصادية، حيث يقصد بترميز المعرفة مدى السيطرة على الأشكال المختلفة للمعلومات وتوظيفها في تحقيق منفعة. وبناء على ترميز المعرفة تقسم المعرفة إلى أربعة اشكال، هي معرفة المعلومة المتمثلة في المعلومات التقليدية الموروثة، ومعرفة العلة المتمثلة في معرفة الأسباب الكامنة وراء الظواهر التي يمكن استثمارها لخدمة الإنسان، وتؤخذ من الكتب ومؤسسات التعليم والبحث العلمي وقواعد المعلومات، وتقف هذه المعرفة وراء التقدم العلمي والتقني والتطور الصناعي وإنتاج السلع، ومعرفة الكيفية المتمثلة في الخبرة والمهارة لإدارة الأفراد وتشغيل العمليات، وتشغيل الأجهزة واستخدام التقنيات المختلفة، وعادة ما تكون هذه المعرفة ملكاً للشركات ومؤسسات الأعمال والإنتاج، والحصول على بعضها يحتاج إلى آليات معقدة ومكلفة، ومعرفة أهل الاختصاص المتمثلة في من يستطيع عمل شيء، أو تنفيذ هذا العمل بشكل سليم واقتصادي (الاحمد، ٢٠١٢، ٢٠١).

ويعرف إجرائياً بأنه "مجتمع المعلومات هو المجتمع الذي يعتمد في تطوره بصفة رئيسية على المعلومات والحاسبات الآلية وشبكات الاتصال".

منهجية البحث:

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي، الذي يعني بالبحث في تشخيص واقع تشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعوديَّة الجامعات للتَّحوُّل نحو اقتصاد المعرفة، من خلال استبانة وجهة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتَّعَرُّف على التَّحدِّيات التي تواجه ذلك، والاستفادة من ذلك في اقتراح آليات لتشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعوديَّة الجامعات للتَّحوُّل نحو اقتصاد المعرفة.

الإطار النظري وأدبيات البحث:

المبحث الأول: اقتصاد المعرفة

يتناول هذا المبحث مفهوم المعرفة، ومفهوم الاقتصاد المعرفي، وأهمية الاقتصاد المعرفي، وخصائص ومؤشرات الاقتصاد المعرفي.

مفهوم المعرفة

تُعرف المعرفة في اللغة من مصدر الفعل (عرف) والعين والراء والفاء أصل صحيح يدل على العلم، وعرفه بمعنى: علمه أي أدركه بتدبر وتفكر من خلال الحواس، والمعرفة لغة: هي إدراك الشيء على ما هو عليه، والمعرفة فهي من العُرف ضد النكر، والعرفان خلاف الجهل، وتعرفت ما عند فلان، مصدره التَّعُرُف: تطلب الشيء، وعرفه الأمر: أعلمه إياه، وعرفه به، وسمه، وجاء من المصدر "معرفة، على غير القياس؛ لفعله الذي هو على وزن "يفعل"؛ إذ إن أكثره يأتي على وزن "مفعّل" (الحربي، ٢٠٢٤، ص ٦٦). وعرفها نجم بأنها: العلم بالأشياء ومضامينها، وتفسير الظواهر، وهي مرتبطة بكافة مناحي الحياة؛ كالمعرفة بالطبيعة، والمعرفة بالعلوم والآداب، والمعرفة بالسياسة والاقتصاد والاجتماع، والمعرفة بالمناهج والتربية والتعليم، والمعرفة بالزراعة والصناعة والتجارة (الحربي، ٢٠٢٤، ص ٦٦).

مفهوم الاقتصاد المعرفي والاقتصاد المبني على المعرفة

هو الاقتصاد الذي يعتمد بشكل مباشر على إنتاج المعرفة وتوزيعها وتوظيفها، مما ينعكس على نمو الاقتصادات وتحقيق الإنتاجية (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨، ص ١٢٣).

أهمية الاقتصاد المعرفي

وتبرز أهمية الاقتصاد القائم على المعرفة فيما أشار إليه بذلك بنك التنمية الآسيوي (ADB، 2014) إلى ضرورة العناية بالاقتصاد القائم على المعرفة والتشجيع على الابتكار؛ لتحسين مستوى الدخل ورفع الأجور، وكذلك للحاق بالركب العالمي في صعود سلم التنمية (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨، ص ١٢٤). ومن أهم العوامل التي تشكل أهمية الاقتصاد المبني على المعرفة (ناصر، ٢٠٢٢، ص ٣١١):

- استخدام أساليب الاقتصاد المبني على المعرفة يؤدي إلى المساهمة في زيادة الإنتاج والقدرة على تحسين الدخل الاقتصادي، ومن ثم التقليل من تكاليف الإنتاج.

- تستطيع المعرفة بشكل عام زيادة الدخل القومي للدولة، وذلك من خلال إنشاء المشاريع الكبيرة والمتوسطة، ومن ثم متابعة الأرباح المالية لها، الأمر الذي يؤدي إلى إنشاء دخل فردي مرتبط بهذه النشاطات.
- الاقتصاد المبني على المعرفة يوفر فرص عمل جديدة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ومن الجدير بالذكر أن فرص العمل الذي يخلقها هذا الاقتصاد كثيرة ومتنوعة ومتعددة المجالات.
- يساهم الاقتصاد المعرفي في تحديث وتطوير المجالات والنشاطات الاقتصادية، أضف إلى ذلك إلى أنه يدعم نموها بدرجة كبيرة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى النهوض الاقتصادي بشكل سريع.
- الاعتماد على موارد المعرفة المتمثلة في الاقتصاد المعرفي يقلل من الاعتماد على الموارد الطبيعية وتجنب التأثير بوجودها من عدمه.
- تسليط الضوء على رأس المال البشري بشكل كبير، حيث نجد أغلبية الشركات العالمية تطلب عمالة على أساس الوضع الاقتصادي الجديد بما يتناسب مع مهارات هؤلاء العمال.

خصائص الاقتصاد المعرفي

تعتبر الخصائص من المصطلحات الأساسية في العلوم والمعارف المختلفة، سواء كانت علوم طبيعية أم إنسانية، فهي تمثل السمات والصفات المميزة للأشياء والكائنات التي تحدد هويتها وطبيعتها.

والخصائص لغة: خصه بالشيء خصاً وخصوصاً وخصوصية: فضّله (القاموس المحيط، ص ٦١٧).

وقال ابن منظور: خصّه بالشيء يَخْصُهُ خَصّاً وخصُوصاً وخصُوصيّةً، والفتح أفصح: أفرده به دون غيره (لسان العرب، ص ٢٤).

وفي المعجم الوسيط: "الخصيصة: الصفة التي تميز الشيء وتحدده، والجمع: خصائص" (المعجم الوسيط، ص ٢٣).

وفقاً لمعجم المعاني الجامع، فإن الخصائص اصطلاحاً هي: الصفات والسمات المميزة لشيء أو كائن ما، والتي تجعله متفرداً عن غيره. كما يعرف المعجم الخاصية بأنها: الصفة أو الخاصية التي تنفرد بها جزئية أو كائن معين عن غيره. وبالتالي، فإن الخصائص تشير إلى الصفات الأساسية والمحددة لهوية الأشياء والكائنات التي تجعلها مختلفة عن غيرها، وسنستعرض في الأقسام التالية أنواع الخصائص المختلفة وكيفية تحديدها.

وعرفها (عبد الهادي، ٢٠١٩، ص ١٥٤) بأنها: الخصائص التي تميز اقتصاد المعرفة وتجعله نمطاً اقتصادياً جديداً، يستند إلى الابتكار وتوليد منتجات فكرية معرفية جديدة غير موجودة سابقاً، وتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية.

أما التعريف الإجرائي لخصائص اقتصاديات المعرفة: مجموعة من الخصائص المرتبطة بالمعرفة، وتميز هذه المعرفة عندما تكون معرفة اقتصادية، الاقتصاد الذي يهتم بالحصول على المعرفة والمشاركة فيها وتوظيفها؛ لتحسين نوعية الحياة بكافاتها مجالاتها وأنشطتها من خلال الاستفادة من الإنترنت وتطبيقات المعلوماتية المختلفة، ويعتمد الاقتصاد حالياً على المعرفة وأدواتها كالحاسوب والبرمجيات ووسائل التواصل المختلفة، ولم يُعدّ المصدر الأساسي لنمو الاقتصاد رأس المال بالمعلومات، فالتجارة الإلكترونية هي المحرك الأساسي لنمو الاقتصادي لمجتمع المعرفة.

فالمعرفة تتميز بكونها (لا تنفذ) و(لا تقل) و(لا تحتكر) كما هو الحال بالنسبة للموارد الطبيعية، وهو ما مكن دول شرق آسيا كاليابان والصين وتايوان التي تقفقر إلى الموارد الطبيعية، من اعتلاء قمة الأسهم الاقتصادية الصاعدة بالاعتماد على نقل وتطوير المعرفة والخبرات الصناعية، والاستفادة من الربح الذي يفوق بأشواط أرباح الثروات الطبيعية (العنزي، ٢٠١٤، ص ٤).

في هذا السياق أوردت (مركز المعرفة الرقمي، ٢٠١٥) الخصائص الأساسية التالية لاقتصاد المعرفة:

١. المعرفة هي العامل الجوهر في الإنتاج.
٢. الاعتماد على الأصول الإنتاجية اللا ملموسة مثل الأفكار والعلامات التجارية عوضاً عن الملموسة مثل الأرض والآلات.
٣. الدور الكبير الذي تلعبه الرقمنة في سياق اقتصاد المعرفة نظراً لقدرتها على نقل المعلومات وتخزينها ومعالجتها.
٤. التضاؤل المستمر لقيود الزمان والمكان وعدم التقيد بهما، حيث أصبح العالم قرية صغيرة في ظل الاستخدام المتسارع لتقنيات الاتصال عبر الهاتف المحمول وشبكة إنترنت.

وأشارت (اليمانى، ٢٠١٨، ص ٢٢١) إلى أن الاقتصاد المعرفي يتميز بعدة خصائص منها: الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي والاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمُتخصّصة، وانتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية واعتماد التعلم والتدريب المستمرين، وإعادة التدريب، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات بفاعلية وتفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية، وارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم وكفاياتهم. وأشار (علي، ٢٠٢٠، ص ٧٣) إلى أن اقتصاد المعرفة يتميز بخصائص تجعله نمطاً اقتصادياً جديداً يعمل على تغيير الاقتصاد التقليدي وأساسه، ويمكن تلخيص مميزاته، فيما يلي:

١. أن المورد الأساس ورأس المال الرئيس فيه هو المعرفة التي تشكل أم مصادر الثروة والسلطة.

أن العالمية من خلال اقتصاد عالمي مفتوح يدفع للتكامل الاقتصادي العالمي بفضل التطور التقني الهائل.

٢. أتاحت التقنية الحديثة الاطلاع على المعرفة من قبل الجميع المنتجات المتنوعة التي تلبي حاجات مختلف الشرائح ورغباتهم.

٣. أصبح هناك انفتاح من خلال تعاون الشركات والأفراد لإنتاج المعرفة.

٤. هناك نموذج جديد للإدارة يستند إلى منظور متكامل من المعرفة.

٥. فريق العمل يتمتع بمهارات وخبرات عالية قابلة للتطور باستمرار.

وترى الباحثات أن خصائص اقتصاد المعرفة تنسم بالقدرة على ابتكار وتوليد المعرفة، واقتصاد المعرفة اقتصاد منفتح على العالم، لأن المعرفة لا يمكن احتكارها، ولا بد من مشاركتها مع الآخرين، لأن الاقتصاد المبني الأمر يقتضي تشجيع الاستثمار في المستقبل، واقتصاد المعرفة المقترن بالتقنية الرقمية يستطيع بقدرته الفائقة على الانتشار حول العالم، ولا بد أن يتسم بالمرونة لتلبية الاحتياجات المتغيرة، حيث تتجدد الحاجة إلى اقتصاد المعرفة في كل نشاط.

من جهتها، قامت (وزارة الاقتصاد والتخطيط بالملكة العربية السعودية، ٢٠١٤) في الاستراتيجية التي أعدته للتحوّل إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة، بتحديد خصائص اقتصاد المعرفة فيما يلي:

١. الاعتماد على قوى عاملة ذات إنتاجية عالية ومستوى تعليمي رفيع.

٢. الارتباط الوثيق بمصادر المعرفة العالمية.

٣. تشكل تقنية المعلومات والاتصالات الأداة الرئيسة لفعالياته.

٤. توافر بيئة اجتماعية محفزة وجاذبة للمواهب (الوطنية والعالمية).

٥. ارتفاع نصيب الفرد من الدخل الوطني.

كما يرى (حيدر، ٢٠٠٤، ص ٢٦) أن الاقتصاد المعرفي له عدة خصائص من أهمها:

١. المعرفة التخصصية: فالمعرفة على درجة عالية من التخصص؛ حتى تصبح ذات أثر فعال وإيجابي منظمات التعلم حيث يندمج المتعلمون في فريق العمل؛ ليكتشفوا المعرفة، ويطبّقوها؛ مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، والاستمرارية فيه.
٢. العمل في فريق: فقد أكدت الدراسات أن من أهم احتياجات سوق العمل ضرورة العمل في مجموعات؛ لمواجهة متطلبات المستقبل.
٣. الاستقصاء: يتم توظيف الاستقصاء؛ حتى يتمكن مجتمع المعرفة من استخدام المعرفة وإنتاجها.
٤. التعلم المستمر: ففي مجتمع الاقتصاد المعرفي لا بد من التعلم المستمر، وتجديد المعارف وتحديثها.
٥. تقنيات الاتصالات والمعلومات: فقد دخل مجال الاتصالات والمعلومات في كل مناحي الحياة الشخصية والعلمية والاجتماعية.

مؤشرات اقتصاد المعرفة

المؤشر لغةً: علامة (معجم المعاني الجامع).
اصطلاحاً: هو أداة تقييم واتخاذ قرار، من خلالها نكون قادرين على قياس حالة أو اتجاه، بطريقة موضوعية نسبياً وفي وقت معين (ويكيبيديا).
ويأخذ هذا المؤشر في الحسبان مدى استخدام البيئة المعرفية في مجال التنمية الاقتصادية. وهو مؤشر مركب يُحسب بالاعتماد على متوسط الأداء للدولة أو الإقليم في ٤ مجالات معرفية، وهي: الحوافز الاقتصادية، والنظام المؤسسي، والتعليم والموارد البشرية ومنظومة الابداع وتقانات المعلومات والاتصالات (الإسكو).
اشتمل اقتصاد المعرفة على مجموعة من المؤشرات، التي من خلالها يمكن الدخول إلى هذا الاقتصاد، ومعرفة متغيّراته والأطر التي يعمل ضمنها، وفيما يأتي مجموعة من أهم المؤشرات المستخدمة في قياس اقتصاد المعرفة، ومن ذلك ما وضعه البنك الدولي من المؤشرات لقياس مدى تقدّم الدول في اقتصاد المعرفة، حيث صنّف مؤشرات اقتصاد المعرفة إلى أربع فئات، عبرها يمكن معرفة إمكانية انضمام دولة ما ضمن هذا الاقتصاد الجديد، الذي يركز على المعرفة من عدمها، وهي كما يأتي (الشمري، ٢٠٢٢، ص ١٧):

١. مؤشرات البحث والتطوير والابتكارات: (مؤشرات العلم والتكنولوجيا)

يُمثل البحث والتطوير مجموعة النشاطات التقنية التي تسبق إنتاج سلع وخدمات جديدة، رُغم أن مجالات تطبيقها يبقى مختلفاً اختلافاً بينياً، مثلاً: صناعة السيارات، والدراسات الصيدلانية، والبرامج، والعلوم الإنسانية.

وتعمل منظومة الابتكار بتشجيع برامج البحث والتطوير في الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات والشركات؛ لذا يجب التركيز على علة مواصلة تحسين مخرجات التعليم وتطويره، وسدّ الفجوة بين احتياجات سوق العمل وما تنتجه الجامعات، مع إصلاح أنظمة التعليم الحالية؛ وبالتالي فإن التركيز على تطوير هذين المحورين، وزيادة الاستثمار فيهما؛ من شأنه أن يدعم تحوّل أي اقتصاد تقليدي إلى اقتصاد المعرفة؛ وبالتالي زيادة إنتاجيته، وإيجاد المزيد من الوظائف، وتعزيز استدامة النمو فيه، وزيادة التنافسية الإقليمية والعالمية.

وفيما يأتي تفصيل لهذه المؤشرات (عبد الله، ٢٠١٨، ص ١٨):

- أ- الأبحاث والتطوير: تشكل بيانات الأبحاث والتطوير المؤشرات الأساسية لاقتصاد المعرفة وذلك لوجود الحاجة إلى تفعيل المعرفة من خلال مراجعة مستمرة لنواتجها وآلياتها وعملياتها، وذلك بوجود تكنولوجيا المعلومات، حتى يتم تحويل المعرفة إلى نواتج سلعية وخدمية تقوم عليها اقتصاديات المعرفة، وحيث إنّ التعليم هو المصدر الرئيس للمعرفة فإن ما يجب التصدي له تحديد نوع المعرفة التي يحتاجها مجتمع المستقبل، التي يمكن تطبيقها وتسويقها والوصول إليها.
- ب- إحصائيات براءات الاختراع: براءة الاختراع هي حق احتكار مؤقت تمنحه الحكومة إلى مخترع مقابل نشر اختراعه لمدة زمنية محدودة على وفق شروط معينة. وبراءة الاختراع هي الأداة الأولى المهمة لحماية حقوق النشر على أنشطة الإنتاج والخدمات المبنية على مفهوم ابتكاري وحصيلة البراءات التي يولدها نظام وطني للعلم والتكنولوجيا تشكل مؤشراً إجمالياً على الحالة التكنولوجية ويستعمل لتقييم النجاح والتخصص بالنسبة إلى البلدان الأخرى.
- ت- المنشورات العلمية: تعد المنشورات العلمية من المؤشرات المهمة التي يمكن من خلالها معرفة إمكانات الباحثين وقابليتهم في الدول وكلما ازداد عدد المنشورات العلمية عكس ذلك اهتمام الدولة بهذا الجانب، فضلاً عن أنها تكشف سعي الباحثين من أجل تطوير مقدراتهم من جهة وتطوير الاقتصاد، ومن جهة أخرى لما تعكسه هذه المنشورات من معالجة للعديد من المشكلات والمسائل العالقة وكذلك إيجاد طرق جديدة تساعد في تخطي العديد من الصعوبات، ولهذا المؤشر أهمية كبيرة وداعمة للاقتصاد المعرفي، حيث إن ازدياد الأوراق البحثية والمنشورات العلمية دليل على استيعاب العاملين في هذا المجال للدور الذي يلعبه نشر الوعي العلمي والثقافي في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية وجوانب الحياة الأخرى.

ث- ميزان المدفوعات التكنولوجي: هو إجراء لعمليات نقل دولية للتكنولوجيا ويتيح هذا الميزان تسجيل الأموال المتعلقة بالملكية الفكرية ويشمل ميزان المدفوعات التكنولوجي شراء وبيع التكنولوجيا غير المجسدة ومنها حقوق الملكية الفكرية والترخيص والمساعدة الفنية إضافة إلى المدفوعات التي لا تتعلق بالتكنولوجيا مثل الخدمات الإدارية وهو بعيد عن التبادلات التكنولوجية التي لا يكون فيها مدفوعات مثل الاتفاقات الخاصة بتبادل التراخيص.

النموذج: عدد براءات الاختراع المسجلة، ووجود حاضنات الأعمال.

٢. مؤشرات التعليم والتدريب: (المؤشرات المتعلقة بالموارد البشرية)

إن التعليم والتدريب من أهم الركائز الأساسية التي يقوم عليها اقتصاد المعرفة، لأن من خالهما يتم تدعيم مقومات الاقتصاد القائم على المعرفة لدى أفراد المجتمع، وبصفة خاصة في مجالات علوم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات؛ لإعداد جيل قادر على استخدام الطرق الحديثة في عمليات الإنتاج، كما أن دور الموارد البشرية في تطوير النشاطات الاقتصادية أمر يُقر به الجميع، ورغم ذلك فهناك نقص في مؤشرات المعرفة التي تساعد على قياس هذا البُعد من اقتصاد المعرفة، ومرجع ذلك قد يكون في نقص الأعمال في هذا المجال، وصعوبة قياس كفاءات الأفراد مباشرة. يُعدّ هذا المؤشر على درجة عالية من الأهمية؛ لما له من تأثير مباشر في تقنية المعلومات والمعرفة، من حيث زيادة نسبة المُتخصّصين في مجالات المعرفة المختلفة؛ وبالتالي زيادة الإنتاجية.

وفيما يأتي توضيح لهذه المؤشرات (عبد الله، ٢٠١٨، ص ٢٠):

أ- التعليم والتدريب: تسمح المؤشرات القائمة على البيانات المتعلقة بالتعليم والتدريب بتقييم المعارف والمهارات أو (رأس المال البشري) المكتسبة خلال العملية الرسمية للتعليم وتسمح هذه المؤشرات أيضاً بتقييم ما يسمى بعمالة المعرفة الذين يمتلكون مستوى عالياً من الخبرات والمهارات ومن هنا يصبح التعليم هو المصدر الأساسي لنمو (كم، وكيف) قوة العمل التي تملك المعرفة آليات التعامل معها.

ب- مخزون رأس المال البشري: يمكن تعريف رأس المال البشري بأنه المورد الاستراتيجي في العملية الإنتاجية؛ أي المورد الذي يصعب نسخه أو تقليده من قبل أي مؤسسة أخرى غير التي يعمل بها.

وقد طورت ثلاث مقاربات لتقدير مخزون رأس المال البشري:

الأولى: تركز على قياس مستوى تدريب السكان ومدى قدراتهم وقابليتهم الفكرية.

الثانية: تقوم على قياس مهارات الراشدين.

الثالثة: تركز على تحديد الفروقات التي تميز عائدات الراشدين، التي تبدو مرتبطة بخصائص فردية خاصة، وتعد هذه النقطة على قدر كبير من الأهمية لما لها من تأثير على قياس مستوى أداء ومهارة العاملين حسب الفئة العمرية.

ت- الاستثمار في رأس المال البشري: يمكن تقييم الاستثمار في رأس المال البشري من خلال الإجراءات المالية للاستثمار، والاستثمار في الوقت، وفي رأس المال البشري.

ث- النموذج: نسبة الإنفاق على التعليم، معدل التحصيل الدراسي، ومعدلات الالتحاق بالتعليم العالي.

٣. مؤشرات تقنية المعلومات: (مؤشرات نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)

تقنية المعلومات هي: مجموعة الأدوات والأجهزة التي توفر عملية مخزن المعلومات ومعالجتها ومن ثم استرجاعها، وكذلك توصيلها بعد ذلك عبر أجهزة الاتصالات المختلفة إلى أي مكان في العالم، أو استقبالها من أي مكان في العالم.

ويمثل مؤشر تقنية المعلومات والاتصالات الركيزة الثالثة لاقتصاد المعرفة؛ إذ يلتقي الاقتصاد المعرفي بقاعدة تقنية ملائمة؛ مما يؤدي إلى تعزيز مشترك بين ازدهار النشاطات المكثفة في المعرفة والإنتاج، ونشر التقنية الجديدة.

وفيما يأتي توضيح لهذه المؤشرات (حركات، ٢٠٢٣، ص ٤٦):

أ- الهواتف.

ب- الحواسيب.

ت- مستخدمو الإنترنت.

النموذج: نسبة السكان الذين يستخدمون الإنترنت، عدد أجهزة الكمبيوتر لكل ١٠٠٠ شخص، وانتشار شبكات الاتصالات الحديثة.

٤. مؤشرات الحافز الاقتصادي:

مؤشر يقوم على أسس اقتصادية قوية، تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو، وجعل تقنية المعلومات والاتصالات متاحة ومتيسرة. ويعكس هذا المؤشر مدى توافر أجهزة الحاسبات، بوصفها أداة لتقويم القاعدة المعلوماتية.

ويعتمد هذا المؤشر على المؤشر على جملة عناصر من أجل تفعيل دوره، منها كما يأتي:

أ- نسبة المشاركات الدولية في أجهزة الحاسب الآلي.

ب- أعداد أجهزة الحاسب الآلي لكل ألف من السكان.

ت- طاقة الحاسب الآلي لكل فرد.



ث- مواقع الإنترنت لكل عشرة آلاف نسمة من السكان.
ج- أعداد مستخدم الإنترنت لكل ألف نسمة من السكان.
وترى الباحثات أن اقتصاد المعرفة يتحقق من خلال تحقيق هذه المؤشرات الشاملة، التي من خلالها يمكن تطوير الأنظمة والسياسات في مؤسسات التعليم لتواكب التغيرات العالمية.

المبحث الثاني: دور الحكومة في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة أولاً: متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات:

هناك عدد من المتطلبات العامة التي يجب توفرها للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة، منها ما يلي:

1. التأكيد على قيمة المعلومات ورأس المال الفكري باعتبارها أصولاً تفوق الأصول المادية والجسدية، والاستعداد لإدارة المعرفة بشكل استراتيجي (غبور، ٢٠١٧).
 2. إنشاء برامج تحفيزية وجوائز تشجع على إنشاء وتبادل المعلومات الجديدة.
 3. تعزيز قدرة المؤسسات على توفير المعلومات ذات الصلة لمن يحتاجون إليها (العويني، ٢٠١٦).
 4. تفعيل أنظمة وبرامج التدريب والتعليم المستمر وإعادة التدريب (عبد الهادي، ٢٠١٧).
 5. تعزيز بيئة تشجع الجميع على نشر المعرفة وتبادلها بهدف زيادة مستوى فهم الآخرين.
 6. زيادة التمويل للبحوث في مجال العلوم (البخاري، ٢٠١٨).
 7. توفير بنية تحتية متطورة تعزز التواصل الفعال ونشر المعلومات.
- أما داخل الجامعات؛ فقد أكد الشمري (٢٠١٦) على ضرورة توفير المتطلبات التالية داخل الجامعات التي ترغب في مواكبة عصر اقتصاد المعرفة:
1. إنشاء بنية تحتية قادرة على التكيف مع التغيرات المستمرة في استراتيجيات وأساليب التدريس بما يتماشى مع التقدم المستمر في المعرفة.
 2. وجود إداريين في الجامعات يقودون عملية التحوّل ويعتقدون أنه من الضروري التحرك نحو اقتصاد المعرفة.
 3. وجود أعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، ليس فقط للعب دور حاسم في تعزيز الإبداع والابتكار لدى الطلاب، بل يتمتعون أيضاً بخبرة ومعرفة متميزة، وقادرون على مواكبة التغيرات السريعة في العالم الحديث والاستفادة من الفرص التي تتاح لهم.

٤. الاهتمام باستراتيجيات التدريس الجامعي التي تؤكد على إنتاج المعرفة وتنوعها بما يواكب كافة التطورات المتعلقة بالمعرفة، مع تحفيز الطلاب على الدراسة المستمرة ومن تلقاء أنفسهم، والذين يتولون زمام المبادرة في عملية التحوّل.
٥. تركيز البحث العلمي على معالجة المشكلات القائمة في المجتمع، وتقديم حلول علمية واقعية قابلة للتطبيق.
٦. يتضمن التوجيه الأكاديمي رعاية الطلبة المبدعين وأعضاء هيئة التدريس وتوجيههم نحو ما هو متوقع منهم الآن وفي المستقبل.
٧. ولتحقيق التكامل وتلبية احتياجات اقتصاد المعرفة في الجامعة والمجتمع، تلعب الجامعة دورًا في خدمة المجتمع وتكوين علاقات مع كافة الفاعلين في المجتمع سواء كانوا أفرادًا أو مؤسسات.

ثانيًا: دور الحكومات

إن اهتمام الدولة لا بد أن ينعكس إيجابيًا على جبهات متعددة؛ فبجانب الاعتراف بالوضعية المهنية تأتي أسانيد غاية في الأهمية وقوة الدفع نذكر أهمها (محمد، ٢٠١٢، ٥٥):

- السياسي أو الرسمي
إن صناع القرار الرسميين لا بد أن يهتموا بهذا التدريب المهني للمعلمين حتى يتمكنوا من الحصول على التمويل من ميزانية الدولة بدلًا من الاعتماد على الفئات كمان إن الدعم السياسي يستلزم في المقام الأول التزام الدولة التي تتحمل التزامات وتدايعات على المستوى الفيدرالي وليس التزام المواطنين الأفراد.
- السند المالي
التمويل الكافي والمستمر هو عصب التأهيل والتدريب المهني ويجب أن يمثل بنداً مدعوماً من بنود الميزانية العامة ولا يعتمد على التبرعات والنوايا الحسنة.
- القانون التشريعي
هو الذي يكسب القطاع الشرعية ويؤطر للحدود والحقائق القانونية وكيفية التعامل مع البروتوكولات والانضباط وفق المعايير والقياسات العالمية داخليًا وخارجيًا في التكوين والأداء والممارسة.
- السند التقني
ويتطلب ذلك إدخال وتطبيق درجة التكنولوجيا المناسبة وممارستها، فضلاً عن إعداد المعدات والبرامج والمؤهلات والتدريب والبنية الأساسية المؤهلة اللازمة لمجالات المعلومات والاتصالات الحديثة داخل الجامعات من خلال الحكومات، كما يتطلب ذلك تطوير مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت وصقل قدرات نقل البيانات.

وبدعم من الحكومات يصبح التدريب المهني كياناً مشروعاً يساعد في حل المشكلات الاقتصادية في الداخل، ويتمتع بالقدرة على الوصول إلى التمويل والدعم وتأمينهما، كما يستفيد من فرص إرسال الطلاب إلى الدول الصديقة، والمشاركة في المؤتمرات والاجتماعات الدولية، واستقدام الخبراء للمشاركة محلياً والاستفادة من خبراتهم المتقدمة في مجال الإنترنت وتحسين قدرات نقل البيانات.

وترى الباحثات أنه إذا وصلت الإرادة السياسية درجة الوعي الكامل بأهمية بناء المعرفة من أجل التنمية والتطور والخلق والإبداع تكون الانتقالية الحقيقية من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة الواسع ويحدث التحوّل أو التحوّلات الموجبة لرفع الإنتاج والإنتاجية ونوجزها في:

١. التحوّلات التعليمية التي توفر النوعية التربوية الجديدة.
٢. التحوّل من ثقافة الحد الأدنى إلى الإتقان والجودة.
٣. التحوّل من ثقافة الاجترار والتكرار إلى الإبداع والابتكار.
٤. التحوّل من ثقافة التسليم إلى التقويم.
٥. التحوّل من ثقافة القهر إلى المشاركة.
٦. التحوّل من ثقافة الاستهلاك إلى الإنتاج.
٧. التحوّل من أسلوب القفز إلى النواتج إلى أسلوب معاناة العمليات.
٨. التحوّل من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.
٩. التحوّل من ثقافة الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات إلى المشاركة.

ثالثاً: الشراكة الجامعية مع المؤسسات الحكومية:

تعد الشراكة بمعناها الواسع بين المؤسسات التعليمية وغيرها من الأطراف ذات العلاقة بالداخل والخارج من جامعات وأعمال وشركات دولية النشاط وغيرها من المؤسسات والهيئات العاملة في مجال التقنية، إحدى ركائز إقامة، بناء القدرات التقنية العلوم والتقنية والابتكار (STI)، بجانب الارتقاء بالعملية التعليمية والتدريب والوصول إلى المعرفة، وتوفير عناصر البنية الأساسية العلمية، وتوفير مصادر دائمة للتمويل.

وتشير التجارب الدولية في هذا المجال إلى أن برامج الشراكة في بناء القدرات التقنية يجب أن تركز على تطوير القدرات الفنية والمهارية المناسبة والتي تشمل: تدريب الأكاديميين والمهندسين ومتخذي القرارات والتحفيز على التقنية الشاملة "Grass roots inclusive innovation"، وإقامة مؤسسات محلية قادرة على خلق (توليد) ابتكارات أصلية، وتحديد وتقييم واستيراد تقنية ذات الاستخدام الواسع حول العالم، ولا تكون مستخدمة محلياً كي تساعد في تحقيق أهداف التنمية المحلية.

كما تحتاج عملية بناء القدرات التقنية إلى تقوية قدرات المؤسسات البحثية العلمية المحلية وتشجيعها على ممارسة البحوث والتطوير التي تحتاجها السوق المحلية وتطبيق وتطوير هذه التقنيات لأغراض الاستخدام المحلي، وتوليد تقنيات جديدة، وتطوير عملية نقل التقنية وإدارة حقوق الملكية الفكرية اللازمة لنقل الاختراعات من المعامل إلى السوق، ومساعدة الشركات المحلية كي تصبح قادرة على الابتكار، وتحسين الحوكمة والاستدامة المالية لنظام العلوم والتقنية والابتكار الوطني (محمد، ٢٠١٢، ٥٥).

وبالتالي يشمل دور الشركات الجامعية مع الجامعات العالمية دعم القدرات التعليمية والبحثية والتقنية للجامعات المحلية، وتمكين الجامعات من معالجة المشكلات العملية للأعمال، ودعم قدراتهم على البحث والتطوير، والمساهمة في نقل وتطوير التقنيات من الخارج، وزيادة قدرة الاقتصاد الوطني على تحويل التقنيات إلى منتجات من خلال التجارب والخبرات الدولية الناجحة. ويوضح الشكل التالي عناصر وأبعاد سلسلة القدرات التقنية، وتتمثل أهم هذه المحاور فيما يلي في: اكتساب معارف الجديدة، والبحوث والتطوير للتقنيات المحلية، واكتشاف ونقل التقنية وتطويرها، وزيادة القدرة الابتكارية للشركات، وبناء قدرات الموارد البشرية.

لذلك من المهم بـمكان أن تسعى حكومة المملكة نحو التوسع في نسبة الطلاب الذين يملكون تعليمهم الثانوية والذين يلتحقون منهم بالجامعة، إضافة لذلك يجب أن تستهدف الدولة زيادة نسبة السكان ممن يتخصصون في العلوم والرياضيات، والهندسة، وغيرها من العلوم التقنية خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، حيث لا تزال نسبة من حصلوا على الثانوية ٥٤.٥%، وتبلغ نسبة المسجلين بالجامعة ممن في سن التعليم الجامعي ٣٦.٨%، في حين تبلغ نسبة خريجي العلوم والهندسة من خريجي الجامعات ٣٥.٨%، بينما لا يتجاوز ما ينفق على البحث والتطوير ١% من الناتج المحلي الإجمالي، وما ينفق على التعليم إجمالاً يبلغ ٥.٦% من الإنفاق العام (٢٠١٢)، وذلك وفق بيانات تقرير التنمية البشرية في العالم، وكلها مؤشرات في حاجة إلى مزيد من التطوير والتحسين (يوسف، ٢٠١٣).

ومن دون ذلك فإن الدولة لن تكون قادرة على بناء قدراتها التقنية وتحقيق أهداف التنمية في تنويع هيكل الاقتصاد الوطني وزيادة مصادر الثروة، ولا قدرة على إعداد أجيال متعاقبة لهذا الغرض، وهو ما يتطلب دعم قدرات الجامعات السعودية في مجالات التعليم والبحث من موارد بشرية ومادية، وهو ما يتطلب مزيداً من الإنفاق على التعليم في المملكة.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨) مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة لدى طلبة الصف الثاني عشر. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية بسلطنة عُمان لمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة لدى طلبة الصف الثاني عشر. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم بطاقة ملاحظة، لملاحظة أداء معلمي اللغة العربية للصف الثاني عشر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها يشجعون بشكل عام جوانب تعزيز الطلبة وربط المعلومات السابقة بالحالية، والتفكير والتحليل والاستنتاج، بالإضافة إلى القراءة والاطلاع، بينما قل مستوى تشجيعهم في الجوانب المشجعة على الإنتاج المعرفي والتطبيق العملي. خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، كان من أهمها: تنفيذ برامج تثقيفية وتدريبية للمعلمين بمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وكيفية توظيفها في التدريس.

دراسة (رجب، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة ومبررات التحوّل نحو الجامعة المنتجة، وهي دراسة نظرية، وكانت من أبرز النتائج أن اقتصاد المعرفة يعتمد في المقام الأول على استخدام الأفكار وعلى تطبيق التكنولوجيا، ويعتبر استخدام الموارد الحديثة مثل تكنولوجيا التعليم وتقنيات المعرفة وإنتاج المعلومات والعمال ذوي المهارات العالية من العوامل الأساسية المكونة والمحركة لاقتصاد المعرفة.

تناولت دراسة (الوداعي، ٢٠٢١) واقع الاستثمار التربوي في الجامعات السعودية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاستثمار التربوي في رأس المال البشري والهيكل للجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصّلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أداء الجامعات لا زال متوسطاً في تطوير عملياتها (الإدارية والأكاديمية) التي تحقق أهدافها، وبالتالي تسهم في تحقيق اقتصاد المعرفة بالجامعات. الجامعات السعودية تولي اهتمام متوسط برأس المال البشري، وذلك من خلال التدريب والتأهيل والتحفيز، وتوفير فرص الإبداع والابتكار لهم.

تناولت دراسة (صبرينة، والهدى، ٢٠٢٣) اقتصاد المعرفة والجامعة: دراسة دور الجامعات في الاستثمار المعرفي، هدفت الدراسة إلى تحديد وضبط مفهوم اقتصاد المعرفة وربطه بدور الجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية، تهدف هذه الدراسة إلى توفير منظور يمكن من خلاله تفسير دور الجامعات في تشجيع الاقتصاد والتطوير من خلال الاستثمار في المعرفة. استُخدم المنهج التاريخي، والمنهج

الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تلعب الجامعة دوراً مهماً في الاستثمار المعرفي وفي تطوير اقتصاد المجتمع، وهذا من خلال الاستثمار في رأس المال البشري والاستفادة من خبراته في وضع استراتيجيات وحلول للمشكلات الاقتصادية، وهو ما تقوم به الدول المتقدمة على العكس منها الدول العربية فهو مغيب تماماً على أرض الواقع.

تناولت دراسة (الحربي، ٢٠٢٤) تطوير رأس المال البشري بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاقتصاد المعرفي "تصور مقترح"، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والوثائقي. استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. كانت أبرز النتائج: أن واقع تطوير رأس المال البشري بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢,٩٩) بانحراف معياري (٠,٧٦)، وظهرت لجميع المجالات بدرجات متوسطة على ترتيبها المهارات الأكاديمية ثم المعرفة وكفاءة الأفراد والقدرات البحثية والخبرة العملية. ومن توصيات الدراسة: تطبيق التصور المقترح والاستفادة من الآليات المقترحة وتوفير المتطلبات لتطوير رأس المال البشري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الهدف، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية لاقتصاد المعرفة والتعرف على التحديات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية لاقتصاد المعرفة والتوصل إلى آليات مقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية لاقتصاد المعرفة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي، ٢٠٢٤) ودراسة (الوادعي، ٢٠٢١) في استخدام الأسلوب الوصفي المسحي، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (رجب، ٢٠٢٠) ودراسة (صبرينة، والهدى، ٢٠٢٣) ودراسة (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨) الذي استخدموا الأسلوب الوصفي التحليلي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الوادعي، ٢٠٢١) في استخدام الاستبانة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨) الذي استخدم بطاقة الملاحظة كأداة لها.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الوادعي، ٢٠٢١) في استخدام الجامعات كعينة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (المنذرية، والمقيمي، ٢٠١٨) الذي استخدمت المعلمين كعينة.

أوجه التمييز بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة



من وجهة نظر الباحثات تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تدرس التّعرف على واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية لاقتصاد المعرفة.

التحليل والنتائج:

خصائص عينة الدراسة

١ - النوع الاجتماعي

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة
ذكر	١٩	٦٣.٣%
أنثى	١١	٣٦.٧%
المجموع	٣٠	100%

يتبين من خلال جدول (١) أن نسبة (٦٣.٣%) من إجمالي عينة الدراسة هم الذكور، بينما نسبة (٣٦.٧%) من إجمالي عينة الدراسة هن الإناث.

٢ - المؤهل العلمي

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس تربوي	٠	٠.٠%
درجة ماجستير تربوي	٣	١٠.٠%
دكتوراه تربوي	٢٧	٩٠.٠%
المجموع	٣٠	100%

يتبين من خلال جدول (٢) أن نسبة (٩٠.٠%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دكتوراه تربوي، بينما نسبة (١٠.٠%) من إجمالي عينة الدراسة مؤهلهم العلمي درجة ماجستير تربوي، في حين لا يوجد مؤهل بكالوريوس.

٣ - الجامعة

جدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة
جامعة الملك سعود	١٢	٤٠.٠%
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١١	٣٦.٦٧%
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٧	٢٣.٣٣%
المجموع	٣٠	100%

يتبين من خلال جدول (٣) أن نسبة (٤٠.٠%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الملك سعود، بينما نسبة (٣٦.٦٧%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما نسبة (٢٣.٣٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الأول مع المحور

المحور الأول واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية للتحول نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس			
معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة
**٧٩٣.	٩	**٨٢٨.	١
**٥٨٦.	١٠	**٦٣٩.	٢
**٦٩٠.	١١	**٧٩٤.	٣
**٦١٧.	١٢	**٧٣٦.	٤
**٦٣٥.	١٣	**٦٨٥.	٥
-	-	**٥١٦.	٦
-	-	**٧٠١.	٧
-	-	**٥١٦.	٨

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل أو (٠.٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثاني مع المحور

المحور الثاني: التحديات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية للتحول نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس			
معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة
**٧٥٣.	٢١	**٨٠٦.	١٣
**٨٤٥.	٢٢	**٨٠٣.	١٤
**٩٠٧.	٢٣	**٥٥٢.	١٥
**٨١٥.	٢٤	**٨٢٤.	١٦
-	-	**٦٤٧.	١٧
-	-	**٧٤٠.	١٨
-	-	**٦٧٧.	١٩
-	-	**٦٦٠.	٢٠

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل أو (٠.٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثالث مع المحور

المحور الثالث			
المقترحات التي تسهم في تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس			
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٦١٠.	٩	**٧٨٧.
٢	**٦٩٥.	١٠	**٧٤٢.
٣	**٦٩٥.	١١	**٧٣١.
٤	**٨٩٥.	١٢	**٧٩٩.
٥	**٨٣١.	١٣	**٦٢٢.
٦	**٨٠٣.	-	-
٧	**٨٥٧.	-	-
٨	**٨٦٥.	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة (المحور الأول)	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم الفقرة (المحور الثاني)	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم الفقرة (المحور الثالث)	معامل الارتباط بالاستبانة
١	**٧٥٠.	١	**٨١٠.	١	**٦٦٨.
٢	**٤٧٤.	٢	**٧٣٨.	٢	**٧٢٧.
٣	**٧٤٤.	٣	**٥٥٢.	٣	**٦٧٤.
٤	**٦٣٠.	٤	**٧٦٩.	٤	**٨٠٢.
٥	**٥٧٤.	٥	**٥٥١.	٥	**٧١٢.
٦	**٤٥٦.	٦	**٦٣٦.	٦	**٧١٣.
٧	**٦١٩.	٧	**٦٦٦.	٧	**٧٥٨.
٨	**٥٦٢.	٨	**٦١٦.	٨	**٨٥٤.
٩	**٦٦٥.	٩	**٦٩٠.	٩	**٧٦١.
١٠	**٤٣٦.	١٠	**٨٣٠.	١٠	**٧٢٠.

١١	**٥١٧.	١١	**٨٣٤.	١١	**٧١٦.
١٢	**٦٩٦.	١٢	**٧٧٠.	١٢	**٦٧٩.
١٣				١٣	**٧٤٧.

الجدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط بالاستبانة	المحور
**٨٧٩.	المحور الأول: واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
**٩٣٨.	المحور الثاني: التّحدّيات التي تُواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
**٩٣٦.	المحور الثالث: المقترحات التي تُسهم في تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ارتباط كل محور مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المحاور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق د من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (٩) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٩) معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الاستبانة
٠.٨٩٢	١٣	المحور الأول: واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
٠.٩٣٠	١٢	المحور الثاني: التّحدّيات التي تُواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
٠.٩٣٧	١٣	المحور الثالث: المقترحات التي تُسهم في تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
٠.٩٦٥	٣٦	الثبات العام

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٦٥) وفق معادلة ألفا كرونباخ، بينما بلغ في التجزئة النصفية (٠.٩٥٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجابة السؤال الأول: ما واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لمعرفة واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول كما يلي

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول

م	العبارات		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق بشدة	موافق		
١	تتوفر ميزانية للإنفاق على البحث والتطوير.	التكرار	٠	٠	١	26	٣	0.36515	٥
		النسبة	%٠	%٠	%3.3	%86.7	%10.0		
٢	سجلت الجامعة براءات اختراع.	التكرار	٠	٠	18	10	2	0.62881	١١
		النسبة	%٠	%٠	%60.0	%33.3	%6.7		
٣	ارتفاع نسبة النشر العلمي للأعضاء والطلاب.	التكرار	٠	٠	19	٠	١١	0.98027	٩
		النسبة	0%	0%	%63.3	%٠	%36.7		
٤	تتوفر ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسوب.	التكرار	0	0	0	٢	28	0.25371	١
		النسبة	0%	0%	0%	%6.7	%93.3		
٥	تتوفر ميزانية للإنفاق على التدريب.	التكرار	0	0	9	1	20	0.92786	٤
		النسبة	0%	0%	%30.0	%3.3	%66.7		
٦	جودة برامج التدريب المهني.	التكرار	0	0	8	٢	٢٨	0.89443	٣
		النسبة	0%	0%	%26.7	%6.7	%66.7		
٧	يتم تحسين أداء رأس المال البشري باستمرار.	التكرار	٠	١	١	٢٨	٠	0.40258	٧
		النسبة	0%	%3.3	%3.3	%93.3	0%		
٨	يتوفر جهاز حاسب لكل فرد.	التكرار	0%	0%	0%	28	٢	0.25371	٦
		النسبة	0%	0%	0%	%93.3	%6.7		
٩	تتوفر شبكة إنترنت عالية الجودة.	التكرار	0	0	١	٢	٢٧	0.43417	٢
		النسبة	0%	0%	%3.3	%6.7	%90.0		
١٠		التكرار	0	0	19	١٠	١	0.56324	١٣

			النسبة	0%	0%	0%	0%	0%	الأفراد يمتلكون مهارات الحاسب الآلي.
١٠	0.62881	3.4667	٢	١٠	18	0	0	0%	١١
			%6.7	%33.3	%60.0	0%	0%	0%	١٢
١١	0.65126	3.3000	١	٩	١٨	2	٠	0%	١٣
			%3.3	%30.0	%60.0	%6.7	%٠	0%	١٤
٨	1.21721	3.6333	٩	١٠	٢	9	0	0%	١٥
			%30.0	%33.3	%6.7	%30.0	0%	0%	١٦

يتضح من جدول (١٠) أن واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء جاء بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام (٣.٩٦٩٢) بانحراف معياري (٠.١٥٨٥٥)، وهي قيمة منخفضة تدلّ على تجانس آراء أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة، وقد تراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المحور بين (٠.٢٥٣٧١ - ٠.٥٦٣٢٤) وجاءت جميع فقرات المحور بقيم منخفضة مما يدل على تجانس آراء أفراد عيّنة الدّراسة.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٤): (تتوفر ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسوب)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.٩٣٣٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٢٥٣٧١)، يليها العبارة رقم (٩): (تتوفر شبكة إنترنت عالية الجودة)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.٨٦٦٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٤٣٤١٧)، ثم العبارة رقم (٦): (جودة برامج التدريب المهني)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.٤٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٩٤٤٣)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٠): (الأفراد يمتلكون مهارات الحاسب الآلي) بمتوسّط حسابي بلغ (٣.٤٠٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٦٣٢٤).

وترى الباحثات واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مُرتفعة، وهذا يدل على واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة، حيث تعمل على توفير ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسوب، وتوفير شبكة إنترنت عالية الجودة بجانب توفير حاسوب لكل فرد مع التّكثيف للبرامج التدريبية المهنية وتوفير ميزانية مكثفة للتدريب.

إجابة السؤال الثاني: ما التّحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتّحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لمعرفة التّحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتّحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني كما يلي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني

م	العبارات		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
١	قلة ميزانية الإنفاق على البحث والتطوير.	التكرار	8	9	2	10	1	2.5667	٩
		النسبة	26.7%	30.0%	6.7%	33.3%	3.3%		
٢	عدم وجود مركز لدعم تسجيل براءات الاختراع.	التكرار	9	9	1	10	1	2.5000	١٠
		النسبة	30.0%	30.0%	3.3%	33.3%	3.3%		
٣	قلة حوافز النشر العلمي.	التكرار	8	9	2	10	1	2.٦667	٨
		النسبة	26.7%	30.0%	6.7%	33.3%	3.3%		
٤	عدم توفر مراكز بحثية لدعم النشر العلمي.	التكرار	1	9	2	10	8	3.5000	٢
		النسبة	3.3%	30.0%	6.7%	33.3%	26.7%		
٥	ضعف توفير برمجيات الحاسب المتخصصة.	التكرار	9	1	11	9	0	3.3667	٣
		النسبة	30.0%	3.3%	36.7%	30.0%	0%		
٦	ضعف الاهتمام بجودة التدريب المهني.	التكرار	9	1	1	11	8	3.2667	٤
		النسبة	30.0%	3.3%	3.3%	36.7%	26.7%		
٧	قلة الاهتمام بتحسين أداء الأفراد.	التكرار	9	9	1	10	1	2.٣٢00	١٢
		النسبة	30.0%	30.0%	3.3%	33.3%	3.3%		
٨	عدم توفير الأجهزة الكافية لكل فرد.	التكرار	١٠	٩	١	١٠	٠	2.3667	١١
		النسبة	33.3%	30.0%	3.3%	33.3%	٠%		
٩	ضعف شبكة الإنترنت المتوفرة.	التكرار	١	١٥	٤	١٠	0	2.7667	٧

			0%	33.3%	13.3%	50.0%	3.3%	النسبة		
٦	0.94443	3.0667	١	١٠	١٠	٨	١	التكرار	عدم امتلاك الأفراد لمهارات الحاسب الآلي.	١٠
			3.3%	33.3%	33.3%	26.7%	3.3%	النسبة		
٥	0.94443	3.0٧67	1	10	10	8	1	التكرار	قلة الحوافز لنشر المعرفة.	١١
			3.3%	33.3%	33.3%	26.7%	3.3%	النسبة		
١	0.18257	3.9667	0	٢٩	١	0	0	التكرار	قلة الشفافية في نشر البيانات والمعرفة.	١٢
			0%	96.7%	3.3%	0%	0%	النسبة		
0.85258		2.9583	المتوسط العام							

يتضح من جدول (١١) أن التَّحْدِيَّات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة الجامعات للتَّحَوُّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المتوسط العام (٢.٩٥٨٣) بانحراف معياري (٠.٨٥٢٥٨)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عَيِّنَة الدِّراسة حول التَّحْدِيَّات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة الجامعات للتَّحَوُّل نحو اقتصاد المعرفة، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المحور (٠.١٨٢٥٧) - (١.٣٣٢٦١) وجاءت قيم المحور منخفضة مما يعكس مدى تجانس آراء أفراد العينة. وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٢): (قلة الشَّفَافِيَّة في نشر البيانات والمعرفة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٩٦٦٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.١٨٢٥٧)، يليها العبارة رقم (٤): (عدم توفر مراكز بحثية لدعم النشر العلمي)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٥٠٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٢٧٩٨)، ثم العبارة رقم (٥): (ضعف توفير برمجِيَّات الحاسب المُتَخَصِّصَة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٣٦٦٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٠١٥)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٧): (قلة الاهتمام بتحسين أداء الأفراد) بمتوسِّط حسابي بلغ (٢.٣٢٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٣٣٢٦١).

وترى الباحثات أن التَّحْدِيَّات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة الجامعات للتَّحَوُّل نحو اقتصاد المعرفة، وذلك يرجع إلى قلة الشَّفَافِيَّة في نشر البيانات

والمعرفة، وضعف توفير برمجيات الحاسب المُتخصّصة، وعدم توفر مراكز بحثية لدعم النشر العلمي، مما يدل على الحاجة إلى مواجهة تلك التحدّيات الموجودة. إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات التالية: النوع الاجتماعي، الجامعة؟

ومن أجل معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع أفراد الدراسة فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مجموع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨١١.٠٠٩	١	٨١١.٠٠٩	٩.٦٤٢	٠.٠٠٤
داخل المجموعات	٢٣٥٥.١٥٨	٢٨	٨٤.١١٣		
المجموع	٣١٦٦.١٦٧	٢٩			

* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$)

يوضح الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مجموع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث جاءت قيمة ف (٩.٦٤٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠٤)، وهي قيمة أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مجموع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٩٤٥.٤٢٣	٢	١٤٧٢.٧١٢	١٨٠.١٣٣	٠.٠٠٢
داخل المجموعات	٢٢٠.٧٤٤	٢٧	٨.١٧٦		
المجموع		٢٩			

* (دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$)

يوضح الجدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مجموع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة، حيث جاءت قيمة ف (١٨٠.١٣٣) بمستوى دلالة (٠.٠٠٢)، وهي قيمة أصغر من (٠.٠٥)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجامعة.

إجابة السؤال الرابع: ما الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
 لمعرفة الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث كما يلي:
 جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث

م	العبارات	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق بشدة	موافق		
١	وضع ميزانية للإتفاق على البحث والتطوير.	0	0	1	29	0	0.18257	٧
		0%	0%	3.3%	96.7%	0%		
٢	وضع مركز متخصص لدعم تسجيل براءات الاختراع.	0	0	0	٢٨	٢	0.25371	٤
		0%	0%	0%	93.3%	6.7%		
٣	وضع حوافز للنشر العلمي.	0	0	١	٢٨	١	0.26261	٦
		0%	0%	3.3%	93.3%	3.3%		
٤	وضع ميزانية للإتفاق على برمجيات الحاسب.	0	0	1	28	1	0.26261	٣
		0%	0%	3.3%	93.3%	3.3%		
٥	استقطاب الخبراء لتقديم التدريب المتخصص.	0	0	٣	٢٧	0	0.٢8257	12
		0%	0%	10.00%	90.00%	0%		
٦	توفير ميزانية للإتفاق على التدريب.	١	0	٥	٢٣	1	0.18257	٥
		3.33%	0%	16.67%	76.67%	3.3%		
٧	تحفيز الأعضاء على التعلم المستمر.	0	0	٤	٢٦	0	0.34575	١٠
		0%	0%	13.3%	86.7%	0%		
٨	تقديم الدورات المتخصصة في الذكاء الاصطناعي للأعضاء.	0	0	٤	٢٥	١	0.40258	٨
		0%	0%	13.3%	83.3%	3.3%		
٩	عمل صيانة دورية للأجهزة والإنترنت.	0	0	٧	٢٣	0	0.25371	١3
		0%	0%	23.33%	76.67%	0%		
١٠	رفع جودة شبكة الإنترنت.	0	0	0	٢٥	٥	٠,٣٦٢١	٩
		0%	0%	0%	83.33%	16.67%		
١١	وضع حوافز للإبداع والابتكار.	١	٠	٤	٢٣	٢	0.3621	١١
		3.33%		13.33%	76.67%	6.67%		

دور حكومة المملكة العربية السعودية في تشجيع الجامعات للتحوّل نحو... فاطمة السبيعي - بدرية العمراني

١	0.26261	4.٢٣١00	١	٢٠	٢	١	٦	التكرار	نشر ثقافة إدارة المعرفة في البيئة التنظيمية.	١٢
			3.33%	66.67%	6.67%	3.33%	20.00%	النسبة		
٢	0.36515	4.٢667	٤	٢٣	١	٠	٣	التكرار	وضع حوافز لنشر المعرفة.	١٣
			12.90%	74.19%	3.23%	0.00%	9.68%	النسبة		
0.18257			4.0333			المتوسط العام				

يتضح من جدول (٩) الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة موافقة مُرتفعة، حيث جاء المتوسط العام (٤.٠٣٣٣) بانحراف معياري (٠.١٨٢٥٧) وهي قيمة منخفضة تدلّ على تجانس آراء أفراد عيّنة الدّراسة حول الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المحور (٠.٢٦٢٦١) - (٠.٢٥٣٧١)، وجاءت قيم المحور منخفضة مما يعكس مدى تجانس آراء أفراد العينة. وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٢): (نشر ثقافة إدارة المعرفة في البيئة التنظيمية)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.٢٣١٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٢٦٢٦١)، يليها العبارة رقم (١٣): (وضع حوافز لنشر المعرفة)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.٢٦٦)، وانحراف معياري بلغ (٠.٣٦٥)، ثم العبارة رقم (٤): (وضع ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسب)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤.١٠٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٠١٥)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٩): (عمل صيانة دورية للأجهزة والإنترنت) بمتوسّط حسابي بلغ (٣.٥٣٣٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٢٥٣٧١).

وترى الباحثات أن الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة بدرجة موافقة كبيرة، وتتمثّل تلك الآليات في نشر ثقافة إدارة المعرفة في البيئة التنظيمية، وضع حوافز لنشر المعرفة، وضع ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسب، وأن ذلك يدل على وجود رغبة كبيرة في العمل نحو السعي لتشجيع المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

توصلَ البحث إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

١. أن واقع تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء جاء بدرجة مُرتفعة.
٢. تعمل حكومة المملكة العربية السعودية على توفير ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسوب، وتوفير شبكة إنترنت عالية الجودة بجانب توفير حاسوب لكل فرد مع التكثيف للبرامج التدريبية المهنية وتوفير ميزانية مكثفة للتدريب.
٣. أن التحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر الخبراء جاءت بدرجة متوسطة.
٤. إن التحدّيات التي تواجه تشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة تتمثل في قلة الشفافية في نشر البيانات والمعرفة، وضعف توفير برمجيات الحاسب المُخصّصة، وعدم توفر مراكز بحثية لدعم النشر العلمي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمُتغيّر النوع.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمُتغيّر الجامعة.

٧. تتمثّل الآليات المقترحة لتشجيع حكومة المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة في نشر ثقافة إدارة المعرفة في البيئة التنظيمية، وضع حوافز لنشر المعرفة، وضع ميزانية للإنفاق على برمجيات الحاسب، وأن ذلك يدل على وجود رغبة كبيرة في العمل نحو السعي لتشجيع المملكة العربية السعودية الجامعات للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.

التوصيات

١. العمل على إنشاء مراكز مُتخصّصة لدعم تسجيل براءات الاختراع.
٢. القيام بوضع حوافز متنوعة للنشر العلمي.
٣. العمل على التحفيز على التعلم المستمر.
٤. القيام باستقطاب العديد من الخبراء لتقديم التدريبات المُتخصّصة.
٥. وضع حوافز للإبداع والابتكار، وتوفير مراكز بحثية لدعم النشر العلمي.



٦. تحسين أداء الأفراد وزيادة الإنفاق على التطوير.

المراجع:

المراجع العربيّة:

- أبو سليمان، محمد (٢٠١٨). أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بناء اقتصاد المعرفة. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، مج ٥، ع ١٤.
- الأحمد، سليمان (٢٠١٢)، معوقات تكوين اقتصاد المعرفة في الأردن، مجلة التربية، ع ١٥١، ج ٢، ١٩٧ - ٢٢٩.
- بادرة، حميد (٢٠١٨). مستوى وعي معلمات فرع الاقتصاد المنزلي للأدوار التدريسية في ضوء المناهج المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي في محافظة العاصمة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ص ٢٢١.
- بوخاري، أم هاني (٢٠١٨). حماية الملكية الفكرية وأهميتها في تفعيل اقتصاد المعرفة: نظرة على الواقع الجزائري في المجال، مجلة دراسات، الجزائر، ع ٦٢، ص ٢٤٠-٢٢٧.
- الحربي، خلف (٢٠٢٤). تطوير رأس المال البشري بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاقتصاد المعرفي "تصور مقترح". رسالة دكتوراه. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية.
- الحدراوي، حامد. تحليل مؤشرات المعرفة والاقتصاد المعرفي بحسب منهجية البرنامج التفاعلي (world bank kam 2012) دراسة تحليلية مقارنة.
- حركات، حكيمة (٢٠٢٣). واقع اقتصاد المعرفة في الجزائر دراسة تحليلية وفق منهجية البنك الدولي Kam خلال الفترة ٢٠١٠ - ٢٠٢٠. مج ٦، ع ٢٤، ص ٣٩ - ٥٦.
- الخضير، محسن (٢٠٠١). اقتصاد المعرفة. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- الشمري، خالد (٢٠١٦). مدى توافر متطلبات اقتصاد المعرفة في الجامعات السعودية: المعوقات وسبل التحسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشمري، عبير (٢٠٢٢). واقع التحوّل لاقتصاد المعرفة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عبد الجواد، جابر (٢٠١٣)، نبذة عن اقتصاد المعرفة، مجلة المحاسبة، س ١٧، ع ١٨، ٥٦.

عبد الهادي، محمد (٢٠١٩). اقتصاديات المعرفة في الأدبيات العربية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات. مجلد ١، ع ١، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

عبد الله، إسرا (٢٠١٨). درجة ممارسة القادة الأكاديميين بالجامعات الأردنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. قسم الإدارة والمناهج.

عليان، ربحي (٢٠٠٨). إدارة المعرفة. ط ١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، عوض (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر اقتصاد المعرفة كما يراها قادة المدارس الحكومية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

العويني، أريج (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الفلسطينية نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

العنزي، علي (٢٠١٤). مدى توافق الاستثمار في وسائل التواصل الاجتماعي مع معايير اقتصاد المعرفة. ورقة بحثية مقدمة للمنتدى العالمي السنوي السابع للجمعية السعودية للإعلام والاتصال، جامعة الملك سعود.

غبور، أماني (٢٠١٧). تصور مقترح لتحقيق التميز الاستراتيجي في اتخاذ القرارات الإدارية بالجامعات المصرية في ضوء مدخل اقتصاد المعرفة، مجلة مستقبل التربية العربية، ج ٢٤، ع ١٠٦٤.

صبرينة، مزياني؛ والهدى، نور (٢٠٢٣). اقتصاد المعرفة والجامعة: دراسة في دور الجامعات في الاستثمار المعرفي. مج ٨، ع ١٤، ص ١٣٥ - ١٥٣.

محمد، رضية آدم (٢٠١٢)، دور الحكومات في بناء مجتمع المعرفة: دراسة حالة معاهد التدريب المهني في السودان، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ج ١، ص ٤٩ - ٧٥.

المنذرية، ريا؛ والمقيمي، سامي (٢٠١٨). مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة لدى طلبة الصف الثاني عشر. دراسات تربوية واجتماعية، مج ٢٤، ع ١٦، ١١١-١٤٠.

ناصر، عامر (٢٠٢٢). استثمار الحكومات في تكنولوجيا المعلومات ودوره في إنتاج اقتصاد المعرفة. مجلة الناقد للدراسات السياسية، مج ٦، ع ١٤.

هزايمة، فاضل (٢٠١٦). واقع ممارسات اقتصاد المعرفة في المدارس الحكومية بمحافظة إربد في ضوء تطبيق برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة. جامعة الازهر - كلية التربية.

الوادعي، سعيد (٢٠٢١). واقع الاستثمار التربوي في الجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مج ٢١، ع ٢٣٥٤.

وزارة الاقتصاد والتخطيط الاستراتيجية الوطنية للتحوّل إلى مجتمع المعرفة تحول المملكة إلى مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة ١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م.

يوسف، محمد محمود (٢٠١٣). اقتصاد مدن المعرفة، خصائص وتحديات التجربة المصرية نموذجاً. موقع الشبكة العربية العالمية.

المراجع الإلكترونية:

المدني، بدور (٢٠٢٤). المعرفة اقتصاد. تم الرجوع إليه من خلال الرابط التالي:

<https://hub.misk.org.sa/ar/insights/skills-saudi-stories/2022/knowledge-is-an-economy/?allowview=true>

معجم المعاني الجامع. تم الرجوع إليه من خلال الرابط التالي:

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1/?>

ويكيبيديا من خلال الرابط التالي:

<https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%A4%D8%B4%D8%B1>





تطوير وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف

السادس الابتدائي في ضوء ابعاد مشروع 2061

A Proposed Framework for Developing the "Life Processes"
Unit in the Sixth Grade Science Curriculum in Light of the
Dimensions of Project 2061

إعداد

د. ليلي الودعاني

Dr. Laila Al-Wadani

كلية التربية – جامعة الملك خالد

أ.د/ لبنى حسين العجمي

Dr. Lubna Hussein Al-Ajmi

كلية التربية – جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413351

استلام البحث: ١٣ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

الودعاني، ليلي و العجمي، لبنى حسين (٢٠٢٥). تطوير وحدة (عمليات الحياة) في
مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء ابعاد مشروع 2061. *المجلة العربية
للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)،
٦٦٥ – ٧٠٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تطوير وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد مشروع 2061

المستخلص:

هدف البحث إلى تقييم محتوى وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١، وذلك بهدف وضع تصور مقترح لتطوير الوحدة بما يعزز من جودة التعليم العلمي المقدم للطلاب. استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى الوحدة، اعتماداً على قائمة أبعاد مشروع ٢٠٦١، التي شملت تسعة أبعاد رئيسة وهي: طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، طبيعة التقنية، البيئة الحية، المجتمع البشري، العالم المصمم، عادات العقل، الرؤى التاريخية، والأخلاقيات العلمية. أظهرت نتائج التحليل أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ متوافرة بشكل متفاوت في محتوى الوحدة، حيث جاءت بعض الأبعاد مثل "طبيعة العلم" و"عادات العقل" بدرجة متوسطة، بينما كانت أبعاد مثل "طبيعة الرياضيات" و"الأخلاقيات العلمية" متوافرة بدرجة ضعيفة جداً. وأوضحت النتائج الحاجة إلى إعادة تصميم محتوى الوحدة لتعزيز تكامل الأبعاد التسعة، مع التركيز على الأنشطة التطبيقية والتقنيات الحديثة. بناءً على النتائج، تم تقديم تصور مقترح لتطوير الوحدة يشمل إعادة تصميم المحتوى ليتضمن موضوعات وأنشطة جديدة تعكس أبعاد مشروع ٢٠٦١ بشكل متكامل، مع توظيف الأدوات التقنية لتعزيز التفاعل بين الطلاب والمحتوى. كما تم اقتراح خطوات عملية لتدريب المعلمين على تطبيق المنهج المطور، بما يحقق أهداف الوحدة بشكل فعال. خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: ضرورة إعادة النظر في محتوى وحدة "عمليات الحياة"، تعزيز التكامل بين العلوم والرياضيات، وتوظيف التقنية في التعليم. كما أوصى بإجراء دراسات مستقبلية لتحليل بقية مقررات العلوم في المرحلة الابتدائية وتطوير وحدات تعليمية قائمة على أبعاد مشروع ٢٠٦١.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح- مشروع ٢٠٦١ - العلوم للمرحلة الابتدائية - وحدة عمليات الحياة .

Abstract:

This study aimed to evaluate the content of the "Life Processes" unit in the sixth-grade science curriculum in light of the dimensions of Project 2061, with the objective of proposing a framework to improve the unit and enhance the quality of science education for students. The descriptive-analytical

method was employed to analyze the unit's content using a list of the nine primary dimensions of Project 2061: Nature of Science, Nature of Mathematics, Nature of Technology, Living Environment, Human Society, Designed World, Habits of Mind, Historical Perspectives, and Scientific Ethics. The analysis revealed that the dimensions of Project 2061 were unevenly represented in the unit's content. While some dimensions, such as "Nature of Science" and "Habits of Mind," were moderately present, others, such as "Nature of Mathematics" and "Scientific Ethics," were weakly represented. The results underscored the need for a comprehensive redesign of the unit's content to integrate all nine dimensions, focusing on practical activities and modern technologies. Based on the findings, a proposed framework was developed to redesign the unit by incorporating new topics and activities that reflect the dimensions of Project 2061 comprehensively, while employing digital tools to enhance student interaction with the content. Practical steps for training teachers to implement the redesigned curriculum were also proposed to ensure effective achievement of the unit's objectives. The study concluded with several recommendations, including revising the "Life Processes" unit content, enhancing integration between science and mathematics, and utilizing technology in teaching. Furthermore, it recommended conducting future studies to analyze other science curricula at the elementary level and to develop instructional units based on the dimensions of Project 2061.

Keywords: Proposed Framework, Project 2061- Elementary Science- Life Processes

المقدمة

تُعد دراسة العلوم أساساً محورياً لتطوير المجتمعات الحديثة، حيث تسهم في بناء القدرات العقلية وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. هذه المهارات تعزز قدرة الأفراد على مواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية التي أصبحت سمة من سمات الحياة في القرن الحادي والعشرين. ومع تسارع وتيرة التطورات العلمية، أصبح لزاماً على المناهج الدراسية مواكبة هذه التغيرات من خلال الانتقال من أساليب التلقين التقليدية إلى منهجيات أكثر تفاعلية وشمولية، تهدف إلى تعزيز الفهم العميق وتطبيق المعرفة في الواقع العملي (الحارثي، ٢٠٢٣).

إن دريس العلوم في المرحلة الابتدائية يعتبر حجر الزاوية في بناء القاعدة المعرفية العلمية لدى الطلاب. هذه المرحلة تتيح الفرصة لتعريفهم بالمفاهيم الأساسية للعلوم، مما يؤسس قاعدة قوية يمكن البناء عليها في المراحل التعليمية اللاحقة. لتحقيق ذلك، يتطلب الأمر موازنة بين تقديم المعلومات النظرية والأنشطة العملية، بما يساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم العلمية وتطبيقها في حياتهم اليومية (الزهراني، ٢٠١٩).

ومع ذلك، تواجه مناهج العلوم تحديات جوهرية، من أبرزها غياب التركيز على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى الطلاب. يشير الباحثون إلى أن الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية لدى الطلاب، مما يقلل من قدرتهم على التفاعل مع المحتوى العلمي بفعالية (عبدالكريم وآخرون، ٢٠٢٣). لذلك، يتطلب تطوير هذه المناهج تبني استراتيجيات تعليمية نشطة، مثل التعليم التفاعلي القائم على الاستقصاء، الذي يضع الطلاب في قلب العملية التعليمية ويعزز من قدرتهم على التفكير النقدي والإبداعي (خميس، ٢٠٢١). كما تعتبر وحدة "عمليات الحياة" من الوحدات الأساسية في مناهج العلوم، حيث تقدم موضوعات مرتبطة بحياة الطلاب اليومية، مثل عمليات التنفس والهضم والتكاثر، مما يجعلها ذات صلة مباشرة بتجاربهم الحياتية. ومع ذلك، غالباً ما يتم تدريس هذه الوحدة بطرق تقليدية تقتصر على الأنشطة التفاعلية والمشاريع التعليمية، مما يحد من استفادة الطلاب من المحتوى المطروح (آل كاسي، ٢٠١٨؛ الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢).

في هذا الأمر يُعتبر مشروع ٢٠٦١ الذي أطلقته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) أحد أبرز المبادرات التعليمية التي تهدف إلى تحسين تدريس العلوم. يركز المشروع على تطوير مناهج تعليمية تدمج بين العلوم والتكنولوجيا

والهندسة والرياضيات (STEM)، بهدف تزويد الطلاب بمهارات التفكير النقدي والاستقصائي اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل (Bybee, 2020).

يركز مشروع ٢٠٦١ على تطوير مهارات التفكير النقدي والاستقصائي لدى الطلاب من خلال تعليمهم كيفية الاستفسار والتحليل العلمي بدلاً من الاعتماد على الحفظ. ويسعى إلى دمج التكنولوجيا والتطبيقات العملية في المناهج العلمية، مما يجعل التعليم أكثر تفاعلية ومتعة للطلاب، كما يدعم تكامل العلوم مع الهندسة والتكنولوجيا لتلبية احتياجات المستقبل. كما يعمل المشروع على تعزيز فهم الطلاب للعالم من خلال تطبيقات حقيقية للعلم في الحياة اليومية، مما يرفع من قدراتهم على التفكير العلمي السليم (Bybee, 2020؛ الحربي والحربي، ٢٠٢٢).

بما أن مشروع ٢٠٦١ يهدف إلى تحسين التعليم العلمي وتطوير المهارات الاستقصائية والنقدية، فإن تطوير وحدة "عمليات الحياة" وفقاً لمعايير هذا المشروع يمثل فرصة حقيقية لتعزيز التعليم العلمي في المرحلة الابتدائية. حيث أظهرت الدراسات أن اعتماد الأنشطة التفاعلية يمكن أن يساهم في تحسين فهم الطلاب للعمليات الحيوية وزيادة تفاعلهم مع المحتوى التعليمي، مما يعزز من قدرتهم على تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية (الشمري، ٢٠٢٣؛ الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢).

إن تطوير وحدة "عمليات الحياة" باستخدام استراتيجيات قائمة على التفاعل والاستقصاء يوفر للطلاب بيئة تعليمية مشجعة على التفكير النقدي والتحليل. هذا التوجه يُعزز من قدرات الطلاب على التعلم الذاتي ويساهم في بناء جيل يتسم بالوعي العلمي. ومن المتوقع أن يساهم تطبيق مبادئ مشروع ٢٠٦١ في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، حيث يصبح لديهم القدرة على فهم العلوم وتطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة اليومية، مما يعزز من دور العلم كجزء أساسي من تكوينهم الفكري (الزهراني، ٢٠١٩؛ الحارثي، ٢٠٢٣).

بالرغم من أهمية وحدة "عمليات الحياة" في تعليم الطلاب المفاهيم الحيوية الأساسية، إلا أن المناهج الحالية قد تعاني من قصور في تقديم المحتوى العلمي بشكل يتماشى مع التعليم التفاعلي. تعتمد المناهج الحالية على التلقين وتفتقر إلى الأنشطة التفاعلية والتطبيقات التي تعزز الفهم العميق للمفاهيم. يظهر ذلك من خلال الافتقار إلى استراتيجيات التعليم الحديث، مثل التفكير النقدي والتعلم القائم على المشروع، مما يجعل الوحدة الدراسية لا تفي بمتطلبات التعليم الحديث ولا تحقق الأهداف المرجوة (الحربي والحربي، ٢٠٢٢).

مشكلة البحث:

تشير الدراسات إلى أن القصور في محتوى وحدة "عمليات الحياة" يؤثر سلبًا على مستوى الفهم لدى الطلاب، حيث تكون المناهج الحالية غير قادرة على إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل والاستكشاف. إن تعليم العمليات الحيوية بطرق تقليدية يحد من استفادة الطلاب ويقلل من دافعيتهم نحو التعلم العلمي، مما يعزز الحاجة إلى تطوير هذه الوحدة لتصبح أكثر توافقاً مع متطلبات التعليم التفاعلي المستند إلى المشروع، وهو ما يسعى إليه مشروع ٢٠٦١ في تحسين جودة التعليم العلمي وتطوير مهارات الطلاب (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢؛ آل كاسي، ٢٠١٨).

تُظهر دراسة (الحربي والحربي، ٢٠٢٢) أن كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة تفتقر إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الضرورية لتعزيز ممارسات الاستقصاء العلمي، حيث بلغت نسبة التضمين ٣.٨٥% فقط، مما يحد من قدرة الطلاب على تطوير مهارات التفكير العلمي. كما أشار آل كاسي وحكمي (٢٠١٨) إلى أن المناهج الحالية لا تدعم بشكل كافٍ مفاهيم التفكير الناقد والتحليل العلمي، مما يعوق من قدرة الطلاب على التفاعل مع المشكلات العلمية بطريقة متقدمة.

يلخص مشروع ٢٠٦١ الحاجة لتطوير وحدات تفاعلية تهدف لتعزيز مهارات التفكير والتحصيل الدراسي. وقد أشارحتوت (٢٠١٩) إلى أهمية استخدام مبادئ هذا المشروع لتحسين جودة التعليم وتطوير منهجيات تعزز التعلم الذاتي وتحفيز الطلاب على الاستقصاء العلمي، استنادًا إلى هذه النتائج، تبرز مشكلة البحث في الحاجة إلى تطوير وحدة "عمليات الحياة" لتتوافق مع أبعاد مشروع ٢٠٦١. يتمثل الهدف الأساسي في تعزيز جودة التعليم من خلال إعادة صياغة محتوى الوحدة بحيث يشمل أنشطة تفاعلية ومشاريع تعليمية تعزز الفهم العميق للعمليات الحيوية، وتدعم تنمية مهارات التفكير النقدي والاستقصائي لدى الطلاب. ٢٠٦١.

أسئلة البحث

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الأبعاد الأساسية لمشروع ٢٠٦١ التي يجب أن تتوفر في محتوى وحدة "عمليات الحياة" للصف السادس الابتدائي؟
٢. ما مدى توافر أبعاد مشروع ٢٠٦١ في المحتوى الحالي لوحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير وحدة "عمليات الحياة" في ضوء مشروع ٢٠٦١؟

أهداف البحث

سعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الأبعاد الأساسية لمشروع ٢٠٦١ التي يجب تضمينها في محتوى وحدة "عمليات الحياة" للصف السادس الابتدائي
- تقييم مدى توافر أبعاد مشروع ٢٠٦١ في المحتوى الحالي لوحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي.
- تقديم تصور مقترح لتطوير وحدة "عمليات الحياة" بحيث يتوافق مع أبعاد مشروع ٢٠٦١ ويعزز جودة تدريس العلوم.

أهمية البحث

نبعت أهمية البحث مما يلي:

- يسلط البحث الضوء على الحاجة إلى تطوير وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، بما يعزز الفهم العميق للطلاب للمفاهيم الحيوية الأساسية.
- يقدم البحث إطاراً لتحسين جودة تدريس العلوم من خلال تضمين أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي تشجع التفكير النقدي والاستقصائي واستخدام التكنولوجيا، مما يساعد في إعداد جيل واع قادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.
- يُعد هذا البحث دليلاً علمياً للقائمين على تصميم المناهج الدراسية لتطبيق مبادئ مشروع ٢٠٦١، ليس فقط في وحدة "عمليات الحياة"، بل أيضاً في وحدات ومقررات أخرى مما يساهم في تحسين المناهج العلمية بشكل عام.
- تقديم تصور مقترح، يساعد البحث المعلمين على اعتماد استراتيجيات تدريس تفاعلية ومبتكرة، مما يعزز من مشاركة الطلاب ويدعم تطبيقهم للمفاهيم العلمية في حياتهم اليومية
- ينسجم البحث مع التوجهات التعليمية الحديثة التي تركز على إعداد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التفكير النقدي، حل المشكلات، واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: ركز البحث على تطوير وحدة "عمليات الحياة" ضمن مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال تحليل محتواها في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١. لم يتناول البحث وحدات أخرى من المقرر أو مقررات دراسية مختلفة.



- الحدود الزمنية: تم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ/٢٠٢٤م، وهو ما يعني أن نتائج التحليل والتصور المقترح تعكس واقع المناهج في هذه الفترة.
 - الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المناهج التعليمية في المملكة العربية السعودية، مع مراعاة خصوصية البيئة التعليمية المحلية بما يتوافق مع أبعاد مشروع ٢٠٦١.
 - حدود العينة: شملت العينة وحدة "عمليات الحياة" فقط من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، دون التطرق إلى الوحدات الأخرى أو مستويات تعليمية أخرى.
 - الحدود المنهجية: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى الوحدة الحالية، مما يعني أن النتائج تعتمد على التفسير النظري القائم على الأدوات التحليلية المستخدمة. **مصطلحات البحث**
- مشروع ٢٠٦١ (Project 2061):** هو مبادرة تعليمية أطلقتها الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) عام ١٩٨٥، تهدف إلى تحسين التعليم العلمي وإعداده لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989).
- يُعرف إجرائيًا في هذا البحث كإطار مرجعي لتطوير وحدة "عمليات الحياة" من خلال دمج أبعاد المشروع التسعة التي تشمل التفكير النقدي، الاستقصاء، والتكنولوجيا وحدة "عمليات الحياة": "مجموعة من القدرات والإمكانات التي يمتلكها طلاب الصف الأول الثانوي والتي تمكنهم من التفكير الناقد فيما يعرض عليهم من قضايا متضمنة في الوحدة المقترحة واتخاذ القرار المناسب حيالها ويساعدهم في ذلك ما يمتلكونه من مهارات التعلم الذاتي والتي تؤهلهم للتعامل بإيجابية مع مشكلات حياتهم وقياس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار المهارات الحياتية." (حتوت، ٢٠١٩، ص ٧).
- يُمكن تعريف المهارات الحياتية إجرائيًا بأنها المحتوى التعليمي الذي يتم تحليله وتطويره في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١.
- أبعاد مشروع ٢٠٦١ (Dimensions of Project 2061):** مجموعة من الأبعاد التربوية التي تهدف إلى تعزيز التعليم العلمي من خلال استراتيجيات تفاعلية. تتضمن الأبعاد المستخدمة في البحث: طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، طبيعة التقنية، البيئة الحية، المجتمع البشري، العالم المصمم، عادات العقل، الرؤى التاريخية، والأخلاقيات العلمية (Bybee, 2020).

وتشير أبعاد مشروع ٢٠٦١ في هذا البحث إلى العناصر الرئيسية التي يجب أن تدمج في وحدة "عمليات الحياة"، مثل الاستقصاء العلمي والتطبيق العملي. يقيس الباحث مدى توافر هذه الأبعاد من خلال بطاقات تحليلية لمحتوى وحدة "عمليات الحياة".

التصور المقترح (Proposed Framework): عرف الحازمي والعجمي، (٢٠٢٢) التصور المقترح بأنه "مخطط مستقبلي يستند إلى مجموعة من الإجراءات والمقترحات المبنية على نتائج تحليل محتوى وحدة "دراسة الحياة" من مقرر الصف الأول الثانوي بهدف إعادة صياغتها وفق مشروع (٢٠٦١) لتضمين الأبعاد التالية: طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، طبيعة التقنية، البيئة الحية، المجتمع البشري، العالم المصمم، عادات العقل، رؤى تاريخية، الأخلاقيات العلمية" (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢، ص ٥).

يعرف التصور المقترح إجرائيا في هذا البحث بأنه نموذج مبني على نتائج تحليل الوحدة الحالية، يتضمن أنشطة تعليمية ومشاريع تفاعلية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمشروع.

الإطار النظري

مشروع ٢٠٦١: تعريفه وأهدافه

مشروع ٢٠٦١ هو مبادرة أطلقتها الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) عام ١٩٨٥ بهدف تحسين جودة التعليم العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. استوحى المشروع اسمه من السنة المتوقعة لعودة مذنب "هالي"، حيث يرمز إلى الأمل في تحقيق تعليم علمي شامل بحلول ذلك العام (Bybee, 2020؛ العونة، ٢٠٠٩).

أهداف مشروع ٢٠٦١

يهدف المشروع إلى تطوير ثقافة علمية تُمكن الأفراد من فهم العالم الطبيعي واتخاذ قرارات مبنية على المعرفة العلمية، من خلال مناهج تعليمية مبتكرة ومتعددة الأبعاد.

يركز مشروع ٢٠٦١ على تحقيق عدة أهداف رئيسية:

١. **تعزيز الثقافة العلمية:** يسعى المشروع إلى تحقيق فهم عميق للعلوم لدى جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، مما يمكنهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع (AAAS, 1989).

٢. **تطوير مناهج تعليمية متكاملة:** يركز المشروع على إعادة تصميم المناهج لربط العلوم بالتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (Pruitt, 2020).

٣. تشجيع التفكير النقدي والاستقصائي: يدعم المشروع أساليب تعليمية تفاعلية تحفز الطلاب على التحليل وحل المشكلات بدلاً من الحفظ (Duncan & Cavera, 2019).

٤. إعداد المعلمين وتطويرهم: يؤكد المشروع على أهمية تدريب المعلمين على استخدام الأدوات والموارد التعليمية الحديثة (Reiser & Novak, 2020).

أبعاد مشروع ٢٠٦١

مشروع ٢٠٦١ يشمل تسعة أبعاد رئيسية تهدف إلى تحسين جودة التعليم العلمي من خلال تقديم إطار عمل شامل لتطوير المناهج. تشمل هذه الأبعاد:

- طبيعة العلم: توضيح العلم كمجموعة من المعارف والعمليات التي تفسر الظواهر الطبيعية.
- طبيعة الرياضيات: إبراز دور الرياضيات في تحليل الأنماط والعلاقات لتفسير العلوم.
- طبيعة التقنية: تسليط الضوء على العلاقة بين العلم والتقنية وكيفية توظيف الابتكارات التقنية.
- البيئة الحية: دراسة العلاقات بين الكائنات الحية وبيئاتها وتأثير البيئة على العمليات الحيوية.
- المجتمع البشري: مناقشة العلاقة بين العلم والمجتمع وتأثير الاكتشافات العلمية على حياة البشر.
- العالم المصمم: دراسة تصميم الحلول العلمية للتحديات التي تواجه المجتمع.
- عادات العقل: تعزيز التفكير النقدي وحب الاستطلاع والعمل التعاوني بين الطلاب.
- الرؤى التاريخية: تقديم لمحة عن تطور العلوم والتقنيات عبر التاريخ وتأثيرها على المجتمع.
- الأخلاقيات العلمية: التركيز على النزاهة والمسؤولية الاجتماعية والبيئية عند التعامل مع العلوم.

(1989). [AAAS], Bybee (2020) ، (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢)

أهمية تطوير المناهج العلمية في ضوء مشروع ٢٠٦١

- تعد عملية تطوير المناهج في ضوء مشروع ٢٠٦١ ضرورة ملحة لتحقيق تعليم علمي متقدم ومتكامل يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. يسهم المشروع في توفير إطار علمي متكامل يعزز من جودة التعليم من خلال ما يلي:
- تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية:

- يساعد مشروع ٢٠٦١ على تحسين قدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم العلمية وفهم علاقتها بالحياة اليومية، مما يعزز من مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات (Bybee, 2020)؛ (Duncan & Cavera, 2019).
- إعداد الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل:
 - يعمل المشروع على تأهيل الطلاب ليكونوا أكثر استعدادًا للتعامل مع التحديات العلمية والتكنولوجية من خلال التركيز على تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (Pruitt, 2020)؛ (Reiser & Novak, 2020).
 - تعزيز التعلم التفاعلي والتعاوني:
 - يشجع المشروع على استخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية مثل التعلم القائم على المشاريع والتعلم القائم على الاستقصاء، مما يزيد من دافعية الطلاب ويعزز تفاعلهم مع المحتوى العلمي. (Reiser & Novak, 2020).
 - ربط المناهج بالواقع البيئي والاجتماعي:
 - يركز المشروع على إدماج القضايا البيئية والاجتماعية في المناهج الدراسية لتعزيز وعي الطلاب بالاستدامة والتغير المناخي، مما يشجعهم على تبني مسؤولية اجتماعية تجاه البيئة والمجتمع (آل كاسي وحكمي، ٢٠١٨).
 - تطوير مهارات متعددة التخصصات:
 - من خلال إدماج الأبعاد المختلفة للمشروع في المناهج، يمكن للطلاب اكتساب مهارات متعددة التخصصات تُعزز من قدرتهم على التفكير النقدي والتكيف مع المواقف المختلفة (Bybee, 2020)؛ (Duncan & Cavera, 2019).
 - تحقيق أهداف التعليم الوطنية والعالمية:
 - يتماشى مشروع ٢٠٦١ مع الأهداف العالمية للتعليم التي تدعو إلى تحسين جودة التعليم وضمان شمولية المناهج التعليمية بما يعكس تطلعات المستقبل (Pruitt, 2020).

التحديات الحالية في مناهج العلوم

تواجه مناهج العلوم في الوقت الحالي العديد من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم وقدرة الطلاب على الاستفادة الفعالة من المفاهيم العلمية.

١. التركيز على الحفظ والتلقين:

تعتمد العديد من المناهج الدراسية على أساليب التلقين التي تُقدّم المعرفة كحقائق ثابتة دون تمكين الطلاب من تطبيقها في مواقف حياتية عملية. وقد أوضح فودة وغانم (٢٠١٥) أن هذه الأساليب التقليدية تُضعف من تنمية مهارات التفكير النقدي لدى

الطلاب، مما يجعل العملية التعليمية أقل ارتباطاً بواقعهم العملي ويحد من استفادتهم طويلة المدى من المفاهيم العلمية.

٢. نقص الأنشطة التفاعلية:

تعاني بعض المناهج من غياب الأنشطة التفاعلية التي تُشرك الطلاب بشكل نشط في العملية التعليمية. هذا النقص يُضعف من دافعية الطلاب ويؤدي إلى بيئة تعليمية جامدة. أشارت دراسة الجبر (٢٠٠٥) إلى أن إدخال الأنشطة التفاعلية، مثل المشاريع الجماعية والتجارب العملية، يمكن أن يحسّن من مشاركة الطلاب ويعزز من فهمهم للمواد العلمية.

٣. ضعف التكامل بين مجالات: STEM

من التحديات الكبرى التي تواجه مناهج العلوم هو غياب التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، مما يحرم الطلاب من تجربة تعليمية شمولية. ووفقاً لحسين (٢٠٢٣)، فإن عدم توفير هذا التكامل يحد من استعداد الطلاب لمتطلبات سوق العمل الحديث الذي يتطلب مهارات متداخلة تعزز من تفكيرهم النقدي والإبداعي.

٤. نقص تدريب المعلمين:

قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين تُعد عائقاً كبيراً أمام تطبيق أساليب تعليمية حديثة. تحديث المناهج ليكون أكثر تفاعلية يتطلب من المعلمين اكتساب مهارات جديدة لتطبيق هذه التغييرات بفعالية. الزهراني (٢٠٢٣) أشار إلى أن توفير برامج تدريبية مستمرة يمكن أن يُجهّز المعلمين بالقدرات اللازمة لاستخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية، مثل التعليم القائم على الاستقصاء.

٥. محدودية استخدام التكنولوجيا:

تمثل التكنولوجيا أحد الأدوات الرئيسية لتعزيز تجربة التعلم، ومع ذلك، فإن استخدامها في التعليم العلمي ما زال محدوداً في بعض المناهج. توظيف أدوات مثل المحاكاة الحاسوبية والتطبيقات التفاعلية يمكن أن يُحسّن من فهم الطلاب للمفاهيم العلمية. أشار Reiser & Novak (٢٠٢٠) إلى أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يعزز من تجربة التعلم ويزيد من تفاعل الطلاب مع المحتوى العلمي.

أهمية مشروع ٢٠٦١ في مواجهة التحديات:

يمثل مشروع ٢٠٦١ إطاراً شاملاً لتحسين جودة التعليم العلمي، حيث يركز على تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير النقدي والاستقصائي. فيما يلي بعض الإسهامات المهمة للمشروع:

- تطوير وحدة "عمليات الحياة":



تُعد وحدة "عمليات الحياة" من الوحدات الأساسية التي تزوّد الطلاب بفهم معمق للعمليات الحيوية مثل التنفس والهضم والتكاثر، مما يسهم في تعزيز وعيهم الصحي والبيئي (الجبر، ٢٠٠٥).

- إدماج الأنشطة الاستقصائية:

إدخال أنشطة مثل التجارب العملية والمشاريع الجماعية يمكن أن يعزز من فهم الطلاب للمفاهيم العلمية بشكل عملي ولموس (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢).

- توظيف التكنولوجيا الحديثة:

يمكن استخدام أدوات مثل المحاكاة الحاسوبية لشرح العمليات الحيوية بطريقة تفاعلية ومبسطة، مما يزيد من تفاعل الطلاب مع المحتوى العلمي ويُسهّل استيعابهم له

(Reiser & Novak, 2020).

- تدريب المعلمين:

لضمان نجاح تطبيق الوحدات المطوّرة، يجب توفير برامج تدريبية شاملة للمعلمين، تمكنهم من تبني أساليب التعليم الاستقصائي واستخدام التكنولوجيا بفعالية. هذه البرامج تُسهم في تحسين قدرة المعلمين على تقييم تعلم الطلاب وتحقيق أهداف التعليم الحديث (الزهراني، ٢٠٢٣). ويمثل مشروع ٢٠٦١ إطاراً شاملاً لتطوير التعليم العلمي، يهدف إلى إعداد الطلاب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين من خلال تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير النقدي والاستقصائي.

وخلاصة ذلك أنه بتطبيق أبعاد مشروع ٢٠٦١ في تطوير المناهج، يمكن مواجهة التحديات الحالية بشكل فعال. تطوير وحدة "عمليات الحياة" وفق هذا الإطار يمكن أن يسهم في إعداد جيل يمتلك الوعي العلمي والمهارات اللازمة للمشاركة الفعالة في المجتمع ومواجهة تحديات المستقبل

الدراسات السابقة

دراسة المطيري والشايع (2024) هدفت الدراسة إلى تحليل مستوى اتساق كتب العلوم في المرحلة الابتدائية مع معايير المحتوى في وثيقة معايير مجال تعلّم العلوم الطبيعية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى ١٢ كتاباً من طبعة العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١. أظهرت النتائج أن كتب الصفوف (١-٣) حققت نسبة اتساق مع المعايير بلغت ٨٢.٣٥%، بينما حققت كتب الصفين الرابع والخامس نسبة ١٠٠%. أشارت الدراسة إلى تفاوت الالتزام بمعايير المحتوى بين الصفوف المختلفة.

هدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٣) تناولت هذه الدراسة التحليل البعدي لبحوث المناهج وطرق تدريس العلوم المنشورة في المجالات العلمية السعودية بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠٢٠. اختارت الدراسة ٢٧ بحثاً من أصل ٣٢ لدراساتها، باستخدام منهج التحليل البعدي. أظهرت النتائج أن الطرق المستخدمة في تدريس العلوم لها أثر كبير على تحسين التحصيل العلمي، وأوصت الدراسة بتصميم كتب تتضمن استراتيجيات تعليمية فعالة لتوزيعها على معلمي العلوم في المملكة.

دراسة الشمري (٢٠٢٣)، استهدفت الدراسة تطوير مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وفقاً لاحتياجات الطلاب. استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي من خلال المقابلات والاستبيانات. كشفت النتائج أن المناهج الحالية تفتقر إلى التفاعلية وتطبيق الأساليب الحديثة مثل التعليم القائم على المشاريع، وأوصت بضرورة تطوير المناهج لتشمل أنشطة تفاعلية تُعزز التفكير النقدي وحل المشكلات.

سعت دراسة الحازمي والعجمي (٢٠٢٢) إلى تصميم تصور مقترح لتطوير وحدة "دراسة الحياة" في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي بما يتماشى مع معايير مشروع ٢٠٦١. أظهرت النتائج غياب الأبعاد التسعة للمشروع، باستثناء بعد "طبيعة العلم" الذي ظهر بشكل ضعيف. قدمت الدراسة تصوراً يشمل الأبعاد مثل التقنية، الرياضيات، البيئة الحية، والأخلاقيات العلمية، مع توصيات لتطبيق هذا التصور في المناهج.

استهدفت دراسة المطرفي (٢٠١٩) تحليل تأثير برنامج إثرائي قائم على مشروع ٢٠٦١ على مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم لدى طلاب جامعة أم القرى. شملت الدراسة ٨٤ طالباً، أظهرت النتائج أن البرنامج الإثرائي كان له تأثير إيجابي كبير على تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم.

دراسة حتوت (٢٠١٩) تناولت الدراسة تطوير وحدة مقترحة مبنية على مشروع ٢٠٦١ لتعزيز المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مصر. شملت الدراسة مجموعتين، وأظهرت النتائج أن الوحدة المقترحة حسنت من تنمية المهارات الحياتية ومستويات التحصيل الدراسي.

دراسة آل كاسي (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). أشارت النتائج إلى وجود تفاوت في تطبيق المعايير بين الصفوف المختلفة، وأوصت بتحسين المناهج لتنماشى مع المعايير الحديثة.

أما دراسة السبيعي (٢٠١٨) قدمت الدراسة تصورًا للأهداف العامة لتعليم العلوم للمرحلة المتوسطة وفق معايير العلوم للجيل القادم ورؤية المملكة ٢٠٣٠. أظهرت النتائج أن تطبيق معايير NGSS يعزز من تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي ويحسن جودة التعليم، مع توصيات بتبني هذه المعايير.

دراسة الأحمد (٢٠١٨)، هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تطوير مناهج العلوم للمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. أظهرت النتائج الحاجة إلى تحسين الأهداف والمحتوى والأنشطة واستراتيجيات التدريس لتنماشى مع التوجهات الحديثة، وأوصت بتبني التصور المقترح لتطوير المناهج.

تحليل الدراسات السابقة:

الاتفاق مع البحث الحالي:

تتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي من حيث أهمية تطوير المناهج باستخدام استراتيجيات تعليمية فعالة وتطبيق معايير عالمية مثل مشروع ٢٠٦١ و NGSS.

الإضافة النوعية للبحث الحالي:

يضيف البحث الحالي بعدًا جديدًا من خلال التركيز على تطبيق أبعاد مشروع ٢٠٦١ في تطوير وحدة "عمليات الحياة"، بما يعكس شمولية الأبعاد التسعة للمشروع.

إجراءات البحث

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من كتاب مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (بنين وبنات) للعام (٢٠٢٤م - ١٤٤٦هـ).

عينة البحث: اقتصر عينة البحث على الوحدة الثانية "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس وبوضوح الجدول (١) محتوى هذه الوحدة.

محتوى وحدة "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي

عناوين الدروس	عدد صفحات كل درس
عمليات الحياة في النباتات	13
عمليات الحياة في المخلوقات الحية الدقيقة	13
عمليات الحياة في الإنسان والحيوان	12
الحركة والاحساس	12

أدوات البحث:

اعتمد البحث على الأداتين التاليتين في تحقيق أهدافه:

١. قائمة أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي توافرها في مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية.

٢. بطاقة تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١.

أولاً: قائمة أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي توافرها في مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية

تم إعداد القائمة الأولية لأبعاد مشروع ٢٠٦١ من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بأهداف المشروع في تطوير مناهج العلوم، مثل دراسة السبيعي (٢٠١٩) والحازمي والعجمي (٢٠٢٢). تضمنت القائمة الأولية ٥٥ مطلباً موزعة على تسعة أبعاد رئيسية، وهي:

(طبيعة العلم - طبيعة الرياضيات - طبيعة التقنية - البيئة الحية - المجتمع البشري - العالم المصمم - عادات العقل - الرؤى التاريخية - الأخلاقيات العلمية) .

تمثل هذه الأبعاد إطاراً شاملاً يسعى إلى تطوير المناهج الدراسية، بحيث تعزز فهم الطلاب للعلوم كأداة لتفسير العالم الطبيعي وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي (American Association for the Advancement of Science

Bybee, 2020).؛ [AAAS], 1989

تعديل القائمة وفقاً لمتطلبات الصف السادس الابتدائي:

بعد مراجعة القائمة الأولية وتحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة"، أجريت تعديلات لتكييف القائمة مع المرحلة العمرية ومحتوى الوحدة الدراسية. شملت هذه التعديلات:

- تقليص عدد المتطلبات إلى ٤١ مطلباً، مع الحفاظ على الأبعاد التسعة الأساسية.
- تبسيط بعض المفاهيم لجعلها أكثر ملاءمة لقدرات طلاب الصف السادس.
- دمج أو حذف المتطلبات غير ذات الصلة بالمحتوى المقرر.
- تهدف هذه التعديلات إلى تعزيز جودة التعليم العلمي للطلاب من خلال تضمين الأبعاد الأساسية لمشروع ٢٠٦١ بطريقة تتناسب مع مستوى الصف السادس ومحتوى الوحدة الدراسية.

أهداف القائمة المعدلة:

تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات.



توعية الطلاب بدور العلم والتقنية في تطور المجتمع.
تعزيز الوعي البيئي والأخلاقي لدى الطلاب.
تسهم القائمة المعدلة في تقديم إطار ملائم لتطوير وحدة "عمليات الحياة"، بما يدعم تحقيق أهداف مشروع ٢٠٦١ بشكل فعال في هذه المرحلة التعليمية (حتوت، ٢٠١٩؛ العسيري، ٢٠١٨؛ السبيعي، ٢٠١٩؛ الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢).

التحقق من صدق القائمة

لضمان صدق القائمة المعدلة لأبعاد مشروع ٢٠٦١، سيتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم. تهدف هذه الخطوة إلى جمع آرائهم حول مجموعة من المحاور الأساسية لضمان جودة ودقة القائمة. تشمل هذه المحاور ما يلي:

ملاءمة الأبعاد التسعة لموضوع الدراسة:
التحقق من أن الأبعاد المحددة تغطي جميع الجوانب الأساسية لمشروع ٢٠٦١، بما يتناسب مع محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية.
ارتباط المتطلبات الفرعية بالأبعاد الأساسية:
التأكد من أن كل متطلب فرعي يندرج تحت البعد المناسب له ويُعبر عنه بدقة، لضمان انسجام القائمة مع أهداف مشروع ٢٠٦١.
الدقة اللغوية والعلمية:

تدقيق العبارات للتأكد من خلوها من الأخطاء اللغوية والعلمية، ولضمان وضوحها وسهولة فهمها من قبل المعلمين والطلاب.
إمكانية تعديل القائمة:

مناقشة إمكانية تعديل القائمة بناءً على ملاحظات المحكمين، سواء بإضافة متطلبات جديدة لتعزيز شمولية القائمة أو حذف متطلبات قد تكون غير ملائمة أو متقدمة جداً لطلاب المرحلة الابتدائية.

تهدف هذه الإجراءات إلى ضمان أن القائمة المعدلة تتسم بالشمولية والاتساق، مما يجعلها أداة فعالة لتطوير وحدة "عمليات الحياة" بما يتماشى مع معايير مشروع ٢٠٦١ (الزهراني، ٢٠٢٣).

ثانيًا: بطاقة تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١
تم تصميم بطاقة تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" للصف السادس الابتدائي بهدف تقييم مدى تضمين أبعاد مشروع ٢٠٦١ في المحتوى الحالي وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعزيز أو تطوير. اتبعت عملية إعداد البطاقة خطوات منهجية

لضمان الدقة والملاءمة للمرحلة العمرية والمحتوى الدراسي (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢؛ Bybee, 2020).

هدف بطاقة التحليل:

هدفت البطاقة إلى تقييم مدى توافق محتوى وحدة "عمليات الحياة" مع أبعاد مشروع ٢٠٦١، وذلك من خلال:

- تحديد الأبعاد والمتطلبات المتوفرة في المحتوى الحالي.
- توجيه تطوير الوحدة الدراسية بما يتماشى مع معايير المشروع ويلبي احتياجات طلاب الصف السادس الابتدائي (السبيعي، ٢٠١٩؛ حتوت، ٢٠١٩).

وحدة التحليل:

تمثلت وحدة التحليل في العناصر التالية:

النصوص: الفقرات والجمال.

الأنشطة: المهام التفاعلية.

الصور والرسوم التوضيحية: المحتوى البصري.

الأسئلة: أسئلة التفكير والمراجعة.

تم اختيار هذه العناصر لأنها تشكل المحتوى التعليمي الأساسي الذي يتفاعل معه الطلاب في الوحدة الدراسية (العسيري، ٢٠١٨).

وتمثلت فئات التحليل الرئيسية في الأبعاد التسعة لمشروع ٢٠٦١، والتي تم تعديلها لتناسب مع المرحلة الابتدائية، وهي: طبيعة العلم، طبيعة الرياضيات، طبيعة التقنية، البيئة الحية، المجتمع البشري، العالم المصمم، عادات العقل، رؤى تاريخية، الأخلاقيات العلمية (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989).

إعداد بطاقة التحليل:

تصميم القائمة الأولية:

تم إعداد قائمة أولية تضمنت ٥٥ مطلبًا موزعة على الأبعاد التسعة. بعد مراجعتها، تم تقليص القائمة إلى ٤١ مطلبًا لضمان التناسب مع المرحلة الابتدائية ومحتوى وحدة "عمليات الحياة" (السبيعي، ٢٠١٩).

المؤشرات الفرعية:

تضمنت البطاقة مؤشرات فرعية محددة لكل بعد من الأبعاد التسعة، مع التركيز على الجوانب التي يمكن للطلاب فهمها والتفاعل معها في هذه المرحلة العمرية.

مقياس التقييم:

تضمنت البطاقة مقياسًا لتقييم توافر المؤشرات:



متوفر بدرجة كبيرة - متوفر بدرجة متوسطة - متوفر بدرجة ضعيفة - غير متوفر.
عرض البطاقة على المحكمين: تم عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من:

ملاءمة المؤشرات للمرحلة العمرية والمحتوى الدراسي - وضوح الصياغة ودقتها - شمولية المؤشرات لتغطية جميع الجوانب الأساسية لكل بعد.
بناءً على ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة لضمان صدق البطاقة وفعاليتها في تحقيق أهداف التحليل (الزهراني، ٢٠٢٣).
ثبات التحليل:

إعادة التحليل بعد أسبوعين من التحليل الأول.
حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti) للتحقق من الاتساق بين التحليلين (فودة وغانم، ٢٠١٥).

تم تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" التي ستشمل الدروس التالية:

- عمليات الحياة في النباتات (١٢ صفحة)
 - عمليات الحياة في المخلوقات الحية الدقيقة (٧ صفحات)
 - الحياة في الأعماق (٣ صفحات)
- تم تحليل كل عنصر من عناصر المحتوى (النصوص، الأنشطة، الصور، الأسئلة) باستخدام بطاقة التحليل، مع تسجيل النتائج في جداول خاصة لكل بعد.
تفسير النتائج:

جمع التكرارات لحساب عدد مرات توافر كل مؤشر.
حساب النسب المئوية لتحديد مدى توافر كل بعد في محتوى الوحدة الدراسية.
تحليل النتائج لتحديد الأبعاد التي تتوافر بشكل جيد، وتلك التي تحتاج إلى تعزيز أو تطوير (الحازمي والعجمي، ٢٠٢٢). (Bybee, 2020)
توصيات التطوير: اقتراح أنشطة ومشاريع تعليمية تفاعلية تعزز من تطبيق الطلاب للمفاهيم العلمية.

استخدام أدوات تعليمية حديثة مثل المحاكاة الحاسوبية لتحسين استيعاب الطلاب (Reiser & Novak, 2020).

ضمان الموضوعية:

تم اتباع منهجية علمية دقيقة لضمان موضوعية التحليل والابتعاد عن أي تحيز، مع الحفاظ على سرية البيانات المستخدمة لأغراض البحث فقط (حسين، ٢٠٢٣).

قائمة أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي تضمينها في مقرر العلوم للمصف السادس

البعد الأول: طبيعة العلم					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
1	يوضح أن العلم وسيلة لفهم العالم الطبيعي	√			
2	يقدم خطوات بسيطة للمنهج العلمي (ملاحظة، فرضية، تجربة، استنتاج)		√		
3	يشجع الطلاب على طرح الأسئلة العلمية حول العمليات الحياتية			√	
4	يتضمن أنشطة تجريبية بسيطة حول عمليات الحياة في النباتات والكائنات الحية الدقيقة		√		
5	يوضح أهمية الملاحظة والتجريب في فهم العمليات الحياتية			√	
6	يعرض أمثلة على كيف يمكن للعلماء دراسة الحياة في الأعماق			√	

البعد الثاني: طبيعة الرياضيات (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
7	يستخدم الرسوم البيانية والجداول لتوضيح البيانات المتعلقة بعمليات الحياة				√
8	يشجع على استخدام القياسات (مثل طول النبات، سرعة نموه)			√	
9	يربط بين المفاهيم الرياضية والظواهر البيولوجية البسيطة				√
10	يقدم مسائل حسابية بسيطة مرتبطة بموضوع الوحدة				√

البعد الثالث: طبيعة التقنية (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
11	يوضح استخدام الأدوات البسيطة في		√		

تطوير وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في... د. ليلى الودعائي - لبنى العجمي

				دراسة العمليات الحياتية (مثل المجهر البسيط)	
√				يقدم أمثلة على التقنيات المستخدمة في استكشاف الحياة في الأعماق	12
		√		يشجع على استخدام التكنولوجيا في جمع المعلومات (مثل استخدام الإنترنت للبحث)	13
	√			يبين كيف تساعد التقنيات في فهم عمليات الحياة	14

البعد الرابع: البيئة الحية (بعد)

رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
15	يشرح العلاقات البسيطة بين النباتات وبيئتها	√			
16	يوضح دور الكائنات الحية الدقيقة في البيئة			√	
17	يناقش تأثير البيئة البحرية على الكائنات الحية في الأعماق				√
18	يشجع على المحافظة على البيئة والتنوع البيولوجي				√
19	يعرض أمثلة على تكيف الكائنات الحية مع بيئتها		√		

البعد الخامس: المجتمع البشري (بعد)

رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
20	يوضح أهمية النباتات والكائنات الحية الدقيقة للإنسان			√	
21	يناقش تأثير التلوث على عمليات الحياة في الكائنات الحية				√
22	يشجع على المشاركة في أنشطة الحفاظ على البيئة			√	
23	يعرض تطبيقات عملية للاستفادة من			√	



				الكائنات الحية الدقيقة (مثل صناعة الأدوية)	
--	--	--	--	--	--

البعد السادس: العالم المصمم (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
24	يقدم أنشطة تصميم بسيطة (مثل تصميم تجربة لنمو النبات)	✓			
25	يشجع على الابتكار في حلول لمشكلات بيئية بسيطة				✓
26	يوضح كيف يستخدم الإنسان التقنيات لدراسة الحياة في الأعماق				✓
27	يعرض أمثلة على الأدوات المصممة لدراسة الكائنات الحية الدقيقة	✓			

البعد السابع: عادات العقل (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
28	يشجع على التفكير النقدي والتحليلي في موضوعات الوحدة	✓			
29	يعزز مهارات الملاحظة الدقيقة للظواهر الطبيعية			✓	
30	يشجع على طرح الأسئلة والاستفسارات				
31	يدعم العمل الجماعي والتعاوني في الأنشطة التعليمية	✓			
32	يعزز الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب			✓	
33	يشجع على التواصل الفعال ومشاركة الأفكار	✓			

تطوير وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في... د. ليلى الودعائي - لبنى العجمي

البعد الثامن: رؤى تاريخية (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
34	يعرض قصصاً عن علماء أسهموا في فهم عمليات الحياة				√
35	يوضح كيف تطورت المعرفة حول الكائنات الحية الدقيقة		√		
36	يقدم نبذة عن الاكتشافات المتعلقة بالحياة في الأعماق		√		
37	يعزز تقدير الطلاب للإسهامات العلمية عبر التاريخ				√

البعد التاسع: الأخلاقيات العلمية (بعد)					
رقم المؤشر	المؤشرات الفرعية للبعد	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة ضعيفة	غير متوفر
38	يناقش أهمية النزاهة والأمانة في العلم				√
39	يشجع على التعامل الأخلاقي مع الكائنات الحية				√
40	يوضح المسؤولية تجاه البيئة والحفاظ عليها		√		
41	يناقش قضايا أخلاقية بسيطة مرتبطة بدراسة الكائنات الحية الدقيقة				√

جدول (٢): حساب معامل ثبات التحليل لمحتوى وحدة "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١

م	البعد	عدد المؤشرات في التحليل الأول	عدد المؤشرات في التحليل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات %
1	طبيعة العلم	٢٤	٢٠	٢٠	٠.٩٠٩
2	طبيعة الرياضيات	٠	٢	٠	٠
3	طبيعة التقنية	١٢	١٠	١٠	٠.٩٠٩
4	البيئة الحية	١٠	١٢	١٠	٠.٩٠٩



١	٦	٦	٦	٥	المجتمع البشري
٠.٨٥٧	٦	٨	٦	٦	العالم المصمم
١	١٨	١٨	١٨	٧	عادات العقل
١	٤	٤	٤	٨	رؤى تاريخية
١	٢	٢	٢	٩	الأخلاقيات العلمية
٠.٩٢٧	٧٦	٨٢	٨٢		الأبعاد ككل

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات ثبات تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في كل بعد من أبعاد مشروع ٢٠٦١ مرتفعة، وفي الأبعاد ككل، مما يدل على ثبات تحليل المحتوى.

تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً لما يلي:

١. تم بناء قائمة متطلبات المشروع من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت مشروع ٢٠٦١ ، و تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس العلوم للتأكد من صدقها وملاءمتها لأهداف البحث.
٢. إعداد بطاقة التحليل في ضوء قائمة متطلبات مشروع ٢٠٦١ وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، لتحقيق من ملاءمتها لتحليل الوحدة الإجرائية في ضوء مشروع ٢٠٦١ وأبعاده ومتطلباته.
٣. تحليل محتوى وحدة (عمليات الحياة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، مرتين لتحقيق من ثبات التحليل والتوصل إلى الصورة النهائية للتحليل.
٤. تحليل البيانات التي تم التوصل إليها من تحليل الوحدة الإجرائية، والتوصل إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة البحث، والتي في ضوءها تم وضع التصور المقترح لوحدة "عمليات الحياة" في ضوء مشروع ٢٠٦١.

أساليب البحث الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة البحث: التكرارات: تم حساب عدد مرات تكرار كل مؤشر من مؤشرات أبعاد مشروع ٢٠٦١ في محتوى وحدة "عمليات الحياة"، لتحديد مدى توافر الأبعاد المختلفة في الوحدة.

المتوسطات الحسابية: استخدمت المتوسطات الحسابية لتقييم مستوى تضمين كل بعد من أبعاد مشروع ٢٠٦١ في محتوى الوحدة بشكل كمي.

النسب المئوية: تم حساب النسب المئوية لتوضيح مدى توافر أبعاد مشروع ٢٠٦١ مقارنة بالإجمالي الكلي، مما يتيح تحديد الأبعاد التي تحتاج إلى تطوير أو تعزيز في محتوى الوحدة الدراسية.

عرض نتائج البحث

تم عرض نتائج البحث بالإجابة عن أسئلة البحث، استناداً إلى تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" في العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١. الهدف من ذلك وضع تصور مقترح بناءً على نتائج التحليل. وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث
السؤال الأول: ما أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي توافرها في محتوى وحدة "عمليات الحياة" للصف السادس الابتدائي؟

تم تحديد أبعاد مشروع ٢٠٦١ بناءً على مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت هذا المشروع، وبعد التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين. الجدول التالي يوضح القائمة النهائية للأبعاد ومتطلباتها.

جدول (٣): قائمة أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي تضمينها في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي

م	البعد	المتطلب
1	طبيعة العلم	يوضح أن العلم وسيلة لفهم العالم الطبيعي
2		يقدم خطوات بسيطة للمنهج العلمي (ملاحظة، فرضية، تجربة، استنتاج)
3		يشجع الطلاب على طرح الأسئلة العلمية حول العمليات الحياتية
4		يتضمن أنشطة تجريبية بسيطة حول عمليات الحياة في النباتات والكانات الحية الدقيقة
5		يوضح أهمية الملاحظة والتجريب في فهم العمليات الحياتية
6		يعرض أمثلة على كيف يمكن للعلماء دراسة الحياة في الأعماق
1	طبيعة الرياضيات	يستخدم الرسوم البيانية والجدول لتوضيح البيانات المتعلقة بعمليات الحياة
2		يشجع على استخدام القياسات (مثل طول النبات، سرعة نموه)
3		يربط بين المفاهيم الرياضية والظواهر البيولوجية البسيطة
4		يقدم مسائل حسابية بسيطة مرتبطة بموضوع الوحدة
1	طبيعة التقنية	يوضح استخدام الأدوات البسيطة في دراسة العمليات الحياتية (مثل المجهر البسيط)
2		يقدم أمثلة على التقنيات المستخدمة في استكشاف الحياة في الأعماق
3		يشجع على استخدام التكنولوجيا في جمع المعلومات (مثل استخدام الإنترنت للبحث)

يبين كيف تساعد التقنيات في فهم عمليات الحياة	4
يشرح العلاقات البسيطة بين النباتات وبيئتها	1
يوضح دور الكائنات الحية الدقيقة في البيئة	2
يناقش تأثير البيئة البحرية على الكائنات الحية في الأعماق	3
يشجع على المحافظة على البيئة والتنوع البيولوجي	4
يعرض أمثلة على تكيف الكائنات الحية مع بيئاتها	5
يوضح أهمية النباتات والكائنات الحية الدقيقة للإنسان	1
يناقش تأثير التلوث على عمليات الحياة في الكائنات الحية	2
يشجع على المشاركة في أنشطة الحفاظ على البيئة	3
يعرض تطبيقات عملية للاستفادة من الكائنات الحية الدقيقة (مثل صناعة الأدوية)	4
يقدم أنشطة تصميم بسيطة (مثل تصميم تجربة لنمو النبات)	1
يشجع على الابتكار في حلول لمشكلات بيئية بسيطة	2
يوضح كيف يستخدم الإنسان التقنيات لدراسة الحياة في الأعماق	3
يعرض أمثلة على الأدوات المصممة لدراسة الكائنات الحية الدقيقة	4
يشجع على التفكير النقدي والتحليلي في موضوعات الوحدة	1
يعزز مهارات الملاحظة الدقيقة للظواهر الطبيعية	2
يشجع على طرح الأسئلة والاستفسارات	3
يدعم العمل الجماعي والتعاوني في الأنشطة التعليمية	4
يعزز الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب	5
يشجع على التواصل الفعال ومشاركة الأفكار	6
يعرض قصصاً عن علماء أسهموا في فهم عمليات الحياة	1
يوضح كيف تطورت المعرفة حول الكائنات الحية الدقيقة	2
يقدم نبذة عن الاكتشافات المتعلقة بالحياة في الأعماق	3
يعزز تقدير الطلاب للإسهامات العلمية عبر التاريخ	4
يناقش أهمية النزاهة والأمانة في العلم	1
يشجع على التعامل الأخلاقي مع الكائنات الحية	2
يوضح المسؤولية تجاه البيئة والحفاظ عليها	3
يناقش قضايا أخلاقية بسيطة مرتبطة بدراسة الكائنات الحية الدقيقة	4

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول

السؤال الأول: ما أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي ينبغي توافرها في محتوى وحدة "عمليات الحياة" للصف السادس الابتدائي؟

تظهر نتائج البحث أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ التي تم تحديدها لتطوير محتوى وحدة "عمليات الحياة" تتسم بالشمولية، حيث تعكس الجوانب المختلفة التي يهدف المشروع إلى تعزيزها في المناهج الدراسية. وتشمل هذه الأبعاد طبيعة العلم، طبيعة

الرياضيات، طبيعة التقنية، البيئة الحية، المجتمع البشري، العالم المصمم، عادات العقل، الرؤى التاريخية، والأخلاقيات العلمية. يمثل هذا التنوع في الأبعاد إطاراً متكاملاً لتطوير المناهج العلمية، يركز على إعداد الطلاب لفهم أعمق للمفاهيم العلمية وتنمية مهاراتهم في التفكير النقدي وحل المشكلات.

تحليل النتائج:

شمولية الأبعاد وتكاملها: يشير تحديد الأبعاد التسعة إلى أن المناهج يمكن أن تلعب دوراً رئيساً في تحقيق أهداف التعليم الشامل، حيث يساهم كل بُعد في تزويد الطلاب بمعرفة ومهارات متعددة. على سبيل المثال، يساعد بُعد "طبيعة العلم" على ترسيخ فهم الطلاب للعلم كمجموعة من العمليات التفسيرية، بينما يركز بُعد "عادات العقل" على تعزيز مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي. هذا التكامل يعكس الأهمية التي يمنحها مشروع ٢٠٦١ لبناء قاعدة معرفية متينة لدى الطلاب.

ملاءمة الأبعاد للمرحلة الابتدائية: تمثل الأبعاد المعدلة من القائمة الأولية تبسيطاً ضرورياً يتناسب مع القدرات الإدراكية لطلاب الصف السادس. يتضح ذلك في تضمين أنشطة عملية مثل تصميم تجارب بسيطة ودراسة التفاعلات البيئية المباشرة. يتماشى هذا التوجه مع ما ذكره السبيعي (٢٠١٩) حول أهمية تكييف معايير مشروع ٢٠٦١ لتناسب مع احتياجات المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة.

تعزز هذه الأبعاد الممارسات التعليمية التي تركز على التفاعل النشط بين الطلاب والمحتوى التعليمي. يتوافق هذا مع ما أشارت إليه دراسة الحازمي والعجمي (٢٠٢٢)، حيث أكدت أن تضمين أبعاد مشروع ٢٠٦١ في المناهج يساهم في تحسين الفهم العلمي وزيادة دافعية الطلاب.

تؤكد هذه النتائج على أهمية مشروع ٢٠٦١ كإطار متكامل لتطوير المناهج العلمية، وهو ما أشار إليه (Bybee 2020) في تأكيده على أن المشروع يعزز من قدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم العلمية بطرق إبداعية ونقدية. كما أن تكييف الأبعاد للمرحلة الابتدائية يدعم ما ذكرته دراسة تحوت (٢٠١٩)، التي ركزت على تصميم وحدات تعليمية مبنية على مشروع ٢٠٦١ لتعزيز التحصيل العلمي والمهارات الحياتية.

من جهة أخرى، تُظهر النتائج انسجاماً مع دراسة الشمري (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى ضرورة تطوير المناهج لتشمل أنشطة تفاعلية تساهم في بناء المهارات العملية لدى الطلاب. فبُعد "العالم المصمم" في هذه القائمة، على سبيل المثال، يقدم

فرصًا للطلاب للمشاركة في أنشطة تصميم تجارب علمية وحلول مبتكرة، مما ينسجم مع توصيات الدراسة بأهمية إشراك الطلاب في الأنشطة العملية. أهمية النتائج للتطوير المستقبلي للمناهج:

تمثل هذه النتائج خريطة طريق واضحة لتطوير وحدة "عمليات الحياة" بما يضمن تحقيق أهداف التعليم العلمي الحديث. يُظهر تضمين الأبعاد التسعة إمكانية تهيئة الطلاب للتفاعل مع التحديات البيئية والاجتماعية المعاصرة، وهو ما أشار إليه آل كاسي وحكمي (٢٠١٨) في تحليلهم لمناهج العلوم ومدى توافقها مع المعايير الدولية.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الأبعاد المحددة تمثل إطارًا عمليًا لتحقيق التوازن بين المعرفة العلمية والمهارات التطبيقية، مما يضمن تطوير محتوى تعليمي يلبي احتياجات الطلاب ويواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين. ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للبحث: نص السؤال على "ما مدى توافر أبعاد مشروع ٢٠٦١ في وحدة "عمليات الحياة" في المنهج الحالي من مقرر العلوم لطلاب الصف السادس الابتدائي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل وحدة "عمليات الحياة" في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١ باستخدام بطاقة تحليل متخصصة. أظهرت النتائج أن الأبعاد التسعة متوافرة بدرجات متفاوتة، حيث تراوحت بين التوافر بدرجة متوسطة وضعيفة. يعكس هذا التفاوت الحاجة إلى إعادة النظر في تصميم محتوى الوحدة لضمان اتساقه مع معايير مشروع ٢٠٦١.

جدول (٤): نتائج تحليل محتوى وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مشروع ٢٠٦١

الترتيب	درجة التوافر	المتوسط الحسابي	عدد المؤشرات	البعد
١	متوفر بدرجة متوسطة	٣.٣٣	٢٠	طبيعة العلم
٣	متوفر بدرجة ضعيفة	٠.٥	٢	طبيعة الرياضيات
٢	متوفر بدرجة متوسطة	٣	١٠	طبيعة التقنية
٣	متوفر بدرجة متوسطة	٢	١٢	البيئة الحية
٤	متوفر بدرجة ضعيفة	١.٥	٦	المجتمع البشري
٣	متوفر بدرجة ضعيفة	٢	٨	العالم المصمم
٢	متوفر بدرجة متوسطة	٣	١٨	عادات العقل
٥	متوفر بدرجة ضعيفة	١	٤	رؤى تاريخية
٦	متوفر بدرجة ضعيفة	٠.٥	٢	الأخلاقيات العلمية
	متوفر بدرجة ضعيفة.	٢	٨٢	المتوسط العام لتوافر أبعاد مشروع ٢٠٦١

يتضح من الجدول (٤) أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ توافر بعضها بدرجة ضعيفة والبعض بدرجة متوسطة و بشكل عام أوضحت النتائج الرئيسية ما يلي : الأبعاد المتوافرة بدرجة متوسطة:

تشمل هذه الأبعاد: طبيعة العلم: حققت متوسطاً حسابياً (٣.٣٣) وتوافرت بدرجة متوسطة. يعتبر هذا البعد الأكثر توافراً، حيث ركز المنهج على توضيح العلم كوسيلة لفهم العالم الطبيعي، لكنه أظهر ضعفاً في تضمين أنشطة استقصائية وتحفيز الطلاب على طرح الأسئلة.

طبيعة التقنية: بمتوسط (٣)، توافرت بدرجة متوسطة، مع تركيز على استخدام الأدوات البسيطة مثل المجهر، في حين افتقرت إلى أمثلة على التقنيات المتقدمة.

عادات العقل: حققت متوسطاً (٣)، حيث تميزت بتشجيع التفكير النقدي والعمل الجماعي، لكنها افتقرت إلى تعزيز الفضول وحب الاستطلاع.

البيئة الحية: بمتوسط (٢)، توافرت بدرجة متوسطة مع تركيز على شرح العلاقات البيئية البسيطة، لكنها أغفلت المحافظة على التنوع البيولوجي.

الأبعاد المتوافرة بدرجة ضعيفة:

طبيعة الرياضيات: بمتوسط (٠.٥)، لم تبرز الوحدة استخدام الرسوم البيانية أو الربط بين الرياضيات والعلوم.

المجتمع البشري: بمتوسط (١.٥)، ركز بشكل ضعيف على دور النباتات والكاننات الحية الدقيقة وتأثيرها على الإنسان.

العالم المصمم: بمتوسط (٢)، افتقر إلى تشجيع الابتكار أو أمثلة تصميمية متقدمة.

رؤى تاريخية: بمتوسط (١)، ركز بشكل ضعيف على تطور المعرفة العلمية وأثرها.

الأخلاقيات العلمية: بمتوسط (٠.٥)، كان التوافر ضعيفاً جداً، مع غياب التركيز على النزاهة والمسؤولية تجاه البيئة.

أما المتوسط العام لتوافر الأبعاد فقد بلغ (٢)، مما يشير إلى أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ متوافرة بدرجة ضعيفة في الوحدة ككل.

أكدت النتائج أن وحدة "عمليات الحياة" تظهر توافراً جزئياً لأبعاد مشروع ٢٠٦١، وهو ما يتماشى مع دراسة الحازمي والعجمي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى غياب بعض الأبعاد المهمة في المناهج الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة آل كاسي وحكمي (٢٠١٨) إلى وجود ضعف في تضمين معايير دولية مثل NGSS ، مما يدعم الحاجة إلى تحسين شامل.

الأبعاد المهمة وتأثيرها على التعلم:

ضعف تضمين "رؤى تاريخية" و"الأخلاقيات العلمية" قد يؤثر سلبيًا على قدرة الطلاب على تقدير الإسهامات العلمية عبر التاريخ أو استيعاب أهمية النزاهة العلمية. دراسة السبيعي (٢٠١٩) شددت على ضرورة تضمين هذه الأبعاد لتعزيز الفهم الشمولي للعلم.

أما التحديات التي ظهرت في الوحدة فهي ضعف التكامل بين الرياضيات والعلوم:

غياب بعد "طبيعة الرياضيات" تقريبًا بالكامل يؤكد النتائج التي وردت في دراسة حتوت (٢٠١٩)، حيث أشارت إلى الحاجة إلى تعزيز العلاقة بين الرياضيات والعلوم لتحسين مهارات التفكير التحليلي.

وبشكل عام تُظهر النتائج أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ متوافرة بشكل متفاوت في وحدة "عمليات الحياة"، مع توافر متوسط لبعض الأبعاد وضعف واضح في البعض الآخر. هذه الفجوات تعكس ضرورة إعادة النظر في تصميم محتوى الوحدة لتلبية متطلبات مشروع ٢٠٦١ بشكل أفضل. يتطلب هذا إعادة صياغة المنهج بشكل يعزز الشمولية والتكامل بين الأبعاد المختلفة، مما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة وتنمية المهارات الشمولية لدى الطلاب.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للبحث: نص السؤال على " ما التصور المقترح لتطوير وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء ابعاد مشروع ٢٠٦١؟".

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، فقد تبين أن أبعاد مشروع ٢٠٦١ غير متوافرة بشكل كافٍ في وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي؛ وعلى ذلك تم وضع تصور مقترح لتضمين أبعاد مشروع ٢٠٦١ في هذه الوحدة، باتباع الخطوات التالية:

التصور المقترح:

الأهداف العامة للتصور:

- تحسين تضمين أبعاد مشروع ٢٠٦١ في الوحدة.
 - تعزيز التفاعل بين الطلاب والمحتوى من خلال أنشطة تطبيقية وتقنية.
- المبادئ والمنطلقات:
- التكامل: ربط الأبعاد التسعة بشكل يعكس تكامل المعرفة العلمية.

- التدرج: تقديم المحتوى بشكل متدرج يناسب مستويات الطلاب.
- التطبيق العملي: التركيز على الأنشطة التفاعلية لتوضيح المفاهيم.

آليات التنفيذ:

تضمن موضوعات جديدة تتعلق بتطبيقات عملية، مثل قياس تأثير الضوء على البناء الضوئي أو استخدام الرياضيات لتحليل بيانات التجارب الحيوية بوحدة "عمليات الحياة" وفق أبعاد مشروع ٢٠٦١ في كل بعد من أبعاده، كما هو مبين في الجدول رقم (٥)..

إدماج أدوات تقنية حديثة مثل المحاكاة الرقمية والواقع الافتراضي.

تنظيم رحلات ميدانية وورش عمل حول القضايا البيئية.

تضمن قصص نجاح العلماء في تطوير العمليات الحيوية وربطها بإنجازات حديثة.

جدول (٥): الموضوعات المقترحة في وحدة "عمليات الحياة" في مقرر العلوم

للصف السادس الابتدائي

المجال	الموضوعات المقترحة
طبيعة العلم	■ تعريف عمليات الحياة الأساسية مثل التغذية، والتنفس والإخراج؛ حيث يساعد ذلك على زيادة قدرة الطلاب على التمييز بين العمليات المختلفة وفهمها بشكل دقيق. ■ تضمين أنشطة لتحليل العمليات الحيوية المختلفة مثل التنفس الخلوي والبناء الضوئي؛ حيث يساهم هذا في تطوير مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب من خلال تطبيق الأنشطة. ■ تفسير عمليات الحياة البسيطة وكيفية حدوثها في الكائنات الحية؛ مما يعزز فهم الطلاب لكيفية تفسير الظواهر الحيوية في حياتهم اليومية. ■ توضيح الأدوات المستخدمة في دراسة العمليات الحيوية وتطورها، وهذا يوضح دور الأدوات العلمية في دراسة العمليات الحيوية وكيفية تطورها. ■ تضمين أنشطة التنبؤ بنتائج تجارب العمليات الحيوية؛ حيث يساعد هذا على تنمية مهارات التنبؤ لدى الطلاب بناءً على الملاحظات العلمية. ■ إجراء دراسات استقصائية بسيطة حول تأثيرات العوامل البيئية على عمليات الحياة، مما يعزز مهارات البحث والاستقصاء من خلال التجارب البسيطة.

- تضمن تجارب عملية لفحص تأثير الضوء على عملية البناء الضوئي؛ حيث يتيح ذلك تطبيق المعرفة النظرية في تجارب عملية مما يساعد على تكوين فهم أعمق لدى الطلاب. - تقديم أمثلة تطبيقية لتوضيح دور العمليات الحيوية في الحياة اليومية، مما يربط العمليات الحيوية بتطبيقات واقعية لتعزيز فهم الطلاب. - تضمن أنشطة تعليمية توضح كيفية إجراء التجارب العلمية، مما يوجه الطلاب لكيفية إجراء التجارب بطريقة علمية ومنظمة.	
- استخدام التفكير الرياضي في تحليل نتائج تجارب العمليات الحيوية، مما يحسن مهارات تحليل البيانات لدى الطلاب باستخدام التفكير الرياضي. - توضيح دور الرياضيات في حساب معدلات التنفس والنمو، ويبرز الارتباط الوثيق بين الرياضيات والعمليات الحيوية. - دراسة وتحليل الإحصائيات البيولوجية المتعلقة بمعدلات النمو والتنفس، مما ينمي القدرة على تحليل الإحصائيات البيولوجية واستخلاص النتائج. - إجراء مشاريع بحثية تعتمد على البيانات الكمية لدراسة العمليات الحيوية، مما يتيح تطبيق المعرفة الرياضية في أبحاث علمية لتعزيز فهم الطلاب. - تعزيز الإبداع العملي الرياضي من خلال مسائل حول عمليات الحياة، حيث يعزز الإبداع الرياضي من خلال تقديم مسائل وحلول مبتكرة. - تقديم مسائل رياضية تطبيقية لحلها تتعلق بمعدلات العمليات الحيوية، مما يعزز قدرة الطلاب على حل المشكلات. - تضمن أنشطة رياضية توضيحية للمفاهيم الحيوية مثل قياس معدلات التنفس، مما يوضح المفاهيم العلمية باستخدام الأنشطة الرياضية. - استخدام الرياضيات في التنبؤ بنتائج التجارب الحيوية، وينمي هذا مهارات التنبؤ بالظواهر الحيوية باستخدام النماذج الرياضية. - توضيح كيفية استخدام النماذج الرياضية في تفسير البيانات الحيوية، وهذا يوضح كيفية استخدام النماذج الرياضية في تحليل البيانات العلمية.	طبيعة الرياضيات
- تحويل المحتوى التعليمي حول عمليات الحياة إلى شكل إلكتروني تفاعلي، مما يعزز التفاعل مع المحتوى التعليمي وزيادة المشاركة. - استخدام التقنية في تفسير آليات عمليات الحياة مثل التنفس والبناء	طبيعة التقنية

الضوئي، مما يحسن فهم الطلاب للعمليات الحيوية من خلال استخدام التقنيات الحديثة. ■ تنفيذ تجارب علمية افتراضية لدراسة تأثير العوامل المختلفة على عمليات الحياة وتوفير بيئة تعليمية آمنة للتجارب العلمية. ■ استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي لتوضيح التفاعلات الحيوية مما يعزز فهم الطلاب من خلال استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي. ■ تضمين أدوات تكنولوجية لتوضيح العمليات الحيوية مثل التطبيقات التفاعلية، مما يزيد ذلك من وضوح العمليات الحيوية بشكل مرئي وتفاعلي. ■ استخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية لتعليم العمليات الحيوية مما يزيد من تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي. ■ توفير محتوى تعليمي عبر الإنترنت لتعزيز فهم العمليات الحيوية، مما يوفر موارد تعليمية إضافية عبر الإنترنت لتعزيز التعلم الذاتي. ■ دمج تقنيات الواقع الافتراضي في تجارب تعلم العمليات الحيوية، مما يوفر تجارب تعليمية غامرة.	
■ توضيح العلاقات بين العمليات الحيوية ومكونات الكائنات الحية مما يعزز فهم الطلاب للعلاقات بين الكائنات الحية والبيئة. ■ تقديم تجارب عملية وافتراضية لاستكشاف تأثير البيئة على العمليات الحيوية، مما يوفر تجربة تعليمية عملية تعزز الاستكشاف والفهم. ■ استخدام الوسائط المرئية لتوضيح كيفية حدوث العمليات الحيوية، مما يوضح الخصائص البيولوجية باستخدام الوسائط المرئية. ■ تكليف الطلاب بعمل نماذج تمثل عمليات الحياة الأساسية مما يعزز فهم الطلاب من خلال تطبيق المعرفة في عمل النماذج. ■ تنظيم رحلات ميدانية لاستكشاف النظم البيئية وعلاقتها بالعمليات الحيوية، مما يعزز التعلم من خلال التجربة المباشرة في البيئة الطبيعية. ■ دراسة تأثير التغيرات البيئية على عمليات الحياة في الكائنات الحية، مما يوضح تأثير التغيرات البيئية على الكائنات الحية. ■ تنظيم ورش عمل حول الحفاظ على البيئة وتأثيرها على العمليات الحيوية، مما يزيد وعي الطلاب بأهمية الحفاظ على البيئة.	البيئة الحية

توضيح أهمية التنوع الحيوي وتأثيره على كفاءة العمليات الحيوية، مما يزيد وعي الطلاب بأهمية التنوع الحيوي.	
- ربط موضوعات العمليات الحيوية بتأثيرها على المجتمع وحياة الناس اليومية، مما يوضح تأثير العلم على المجتمع والحياة اليومية. - توضيح أهمية المهن المرتبطة بدراسة العمليات الحيوية مثل الطب والزراعة، مما يعزز فهم الطلاب لأهمية المهن العلمية. - تشجيع العمل الجماعي وتنمية المهارات الاجتماعية من خلال مشاريع العمليات الحيوية، مما يطور مهارات العمل الجماعي والتواصل الاجتماعي. - زيادة الوعي البيئي والمسؤولية الاجتماعية من خلال دراسة تأثير العمليات الحيوية، مما يعزز الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والبيئية. - دراسة قضايا بيئية تؤثر على العمليات الحيوية في المجتمع، مما يوضح تأثير القضايا البيئية على المجتمع. - تنظيم حملات توعوية حول أهمية العمليات الحيوية للحفاظ على البيئة، مما يعزز التوعية بالقضايا البيئية من خلال الحملات. - إشراك الطلاب في مشاريع خدمة المجتمع المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع. - تضمين أمثلة على الأثر الإيجابي للعلماء في دراسة العمليات الحيوية، مما يعزز تقدير دور العلماء في تحسين المجتمع. - توضيح كيفية استخدام العلم لتحسين حياة الناس من خلال فهم العمليات الحيوية، مما يوضح كيفية استخدام العلم في تحسين حياة الناس.	المجتمع البشري
- تشجيع الطلاب على تصميم نماذج ومجسمات علمية للعمليات الحيوية، مما يعزز فهم الطلاب من خلال تصميم نماذج علمية. - استخدام التصاميم الهندسية والمجسمات في توضيح العمليات الحيوية، مما يوضح المفاهيم العلمية باستخدام التصاميم. - تطوير مهارات التفكير التصميمي من خلال مشاريع تتعلق بالعمليات الحيوية، مما ينمي مهارات التفكير التصميمي والابتكاري. - تنفيذ مشاريع تصميمية تفاعلية لفهم العمليات الحيوية، مما يعزز التعلم من خلال المشاريع التفاعلية.	العالم المصمم

- تضمنين أنشطة تصميمية لحل المشكلات العلمية المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز مهارات حل المشكلات من خلال الأنشطة التصميمية. - تحفيز الإبداع والتفكير الابتكاري في التصميمات العلمية المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز الإبداع والتفكير الابتكاري لدى الطلاب. - تنظيم مسابقات تصميمية علمية داخل الصف حول العمليات الحيوية، مما يعزز المشاركة والتنافس بين الطلاب. - تشجيع الطلاب على ابتكار حلول تصميمية لمشكلات علمية تتعلق بالعمليات الحيوية، مما يقوي مهارات الابتكار في حل المشكلات العلمية.	
- تعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال دراسة العمليات الحيوية مما يطور قدرة الطلاب على تحليل وتقييم المعلومات بفاعلية. - تشجيع التفكير الإبداعي في فهم العمليات الحيوية، حيث يحفز ذلك قدرة الطلاب على توليد أفكار جديدة ومبتكرة. - تضمنين أنشطة تتطلب اتخاذ القرارات العلمية في دراسة العمليات الحيوية، مما يعزز مهارات اتخاذ القرارات المبنية على الأدلة العلمية. - تنفيذ مشاريع بحثية جماعية حول عمليات الحياة مما يعزز العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب. - تعزيز مهارات البحث والاستقصاء العلمي من خلال دراسات العمليات الحيوية، مما يطور قدرة الطلاب على جمع وتحليل البيانات بشكل منهجي. - تطوير مهارات التحليل والتفسير العلمي في دراسة العمليات الحيوية، حيث يحسن فهم الطلاب للنتائج العلمية وتفسيرها بوضوح. - تضمنين أنشطة تتطلب من الطلاب تقييم المعلومات والبيانات المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز قدرة الطلاب على نقد وتحليل المعلومات بشكل نقدي. - تنظيم ورش عمل لتطوير مهارات التفكير النقدي في دراسة العمليات الحيوية، مما يقدم تدريباً عملياً على تقنيات التفكير النقدي.	عادات العقل
- عرض مراحل تطور الاستكشافات العلمية في عمليات الحياة، مما يساعد في فهم تطور المعرفة العلمية عبر العصور. - توضيح تطور النظريات العلمية المتعلقة بعمليات الحياة، مما يعزز الفهم	رؤى تاريخية

لكيفية تطور النظريات العلمية بمرور الوقت. - دراسة إنجازات العلماء في مجال دراسة العمليات الحيوية، مما يساعد في تقدير إسهامات العلماء وتقدير جهودهم. - تقديم قصص نجاح العلماء واكتشافاتهم في مجال العمليات الحيوية، مما يلهم الطلاب بقصص نجاح العلماء. - تحليل تأثير الاكتشافات العلمية في العمليات الحيوية على المجتمع، مما يساعد في فهم الأثر الكبير للاكتشافات العلمية على حياتنا. - توضيح التحديات التي واجهها العلماء في اكتشافاتهم المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز فهم الطلاب للصعوبات التي تم تجاوزها للوصول إلى المعرفة الحالية. - تضمين أنشطة تاريخية لتتبع تطور الأبحاث العلمية في العمليات الحيوية، مما يعزز الفهم للعمليات البحثية والعلمية عبر الزمن. - توضيح أهمية التعاون العلمي بين العلماء في مجال العمليات الحيوية عبر العصور مما يساعد في فهم دور التعاون في تحقيق تقدم علمي مستدام.	
- توضيح أهمية الأمانة العلمية في دراسة العمليات الحيوية، مما يعزز القيم الأخلاقية في البحث العلمي. - تشجيع التعاون في البحث العلمي المتعلق بالعمليات الحيوية، مما يزيد من روح العمل الجماعي والمشاركة في المعرفة. - تقدير جهود العلماء واكتشافاتهم في العمليات الحيوية، مما يعزز الاحترام والتقدير لإسهامات العلماء. - تشجيع احترام الآراء وتقبل النقد في البحث العلمي حول العمليات الحيوية، مما يعزز بيئة علمية تعاونية وصحية. - تعزيز المسؤولية الأخلاقية في الأبحاث العلمية حول العمليات الحيوية، مما يطور الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب عند إجراء الأبحاث. - تنظيم نقاشات حول القضايا الأخلاقية في العلم المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز التفكير النقدي حول المسائل الأخلاقية. - توضيح الآثار السلبية للغش في الأبحاث العلمية المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يساعد في فهم العواقب السلبية للغش وتعزيز النزاهة. - تعزيز احترام حقوق الملكية الفكرية في الأعمال العلمية المتعلقة بالعمليات الحيوية، مما يعزز احترام الإبداع والأعمال العلمية الأصلية.	الأخلاقيات العلمية

يُظهر التصور المقترح خريطة طريق عملية لتطوير وحدة "عمليات الحياة"،

بما يسهم في تحسين جودة التعليم العلمي وتنمية مهارات الطلاب.
التصور يركز على تعزيز الجوانب المعرفية، التطبيقية، والقيمية في التعليم،
مما يجعله نموذجاً شاملاً لإعادة تصميم المناهج في ضوء أبعاد مشروع ٢٠٦١.
التوصيات:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثين بما يلي:
١. إعادة تصميم الوحدة لتشمل جميع أبعاد مشروع ٢٠٦١ بشكل متكامل وشامل، مع التركيز على ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات العملية التي تعزز من فهم الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى.
 ٢. توظيف التقنيات الحديثة مثل المختبرات الافتراضية والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم، وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية، مما يسهم في تحقيق أهداف الوحدة بطرق مبتكرة.
 ٣. تضمين موضوعات وأنشطة توضح أثر العمليات الحيوية على المجتمع وحياة الإنسان اليومية، مما يعزز من وعي الطلاب بأهمية العلم في مواجهة تحديات المجتمع والبيئة.
 ٤. إدراج أنشطة استقصائية وتجريبية تحفز الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات العلمية، بما يعكس أهمية البحث العلمي كجزء أساسي من التعليم في هذه المرحلة العمرية.
 ٥. توفير برامج تدريبية شاملة للمعلمين لتعريفهم بأبعاد مشروع ٢٠٦١ وأهمية تطبيقها في التدريس، مع تقديم استراتيجيات تعليمية تساعد على تحقيق أهداف الوحدة بفعالية.

مقترحات البحث:

١. دراسة أثر الوحدة المقترحة في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء مشروع ٢٠٦١ في تنمية مهارات وقدرات مختلفة لدى الطلاب.
٢. إجراء دراسة تجريبية لتقييم تأثير تطبيق أبعاد مشروع ٢٠٦١ على تنمية مهارات التفكير النقدي والاستقصاء وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية
٣. إجراء دراسة تحليلية لجميع مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية لتحديد مدى

- توافقها مع أبعاد مشروع ٢٠٦١، واقتراح آليات تطويرية لتحسينها.
٤. دراسة كيفية تحقيق التكامل بين مقررات العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، بما يساهم في تقديم تعليم شمولي يربط بين المفاهيم المختلفة.
٥. تصميم وحدات تعليمية جديدة قائمة على أبعاد مشروع ٢٠٦١ وتطبيقها على مراحل دراسية مختلفة لتقييم فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الحياتية.

قائمة المراجع

الأحمدي، علي بن حسن بن حسين. (٢٠١٨). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. مجلة العلوم التربوية، مج ٣٠، ع ٣، ٤٧٩، 508. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/926871>

بن معيض. (2018). تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. (NGSS) مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية. الحارثي، محمد سعد أحمد. (2023). دور مناهج العلوم المطورة في تعزيز القيم البيئية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية.

الحازمي، أمل أحمد حسن، والعجمي، لبنى حسين راشد. (2022). تصور مقترح لتطوير وحدة في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مشروع ٢٠٦١. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، العدد ١١.

حتوت، تهاني محمد سليمان. (٢٠١٩). وحدة مقترحة في ضوء مشروع ٢٠٦١ العالمي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢٢، ع ٢، ١ - ٤٠. مسترجع

من <http://search.mandumah.com/Record/968257>

الشمري، أحمد شلال. (٢٠٢٣). تطوير مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء احتياجات الطلبة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية، مج ٣١، ع ٢، ٣٩٧-٤٢٨. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1403911>

الحربي، عبد الله بن عبد الكريم، و الحربي، سارة بنت غويزي. (٢٠٢٢). مدى توفر معايير العلوم للجيل التالي في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية، مج ١٩، ع ٢، ٤٧٨-٤٨٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/478>



عبدالكريم، رائد محمد، عبدالرشيد، ناصر سيد جمعة، البرعمي، يوسف أحمد بخيت، و السيد، عبدالقادر محمد عبدالقادر. (٢٠٢٣). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية، مج ٣٣، ع ٢٤، ٥٧ - ٨٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1502470>

خميس، مدين إبراهيم ماضي. (٢٠٢١). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الانسانية، مج ٢٨، ع ١٤، ١ - ١٩. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1140270>

آل كاسي، عبدالله بن معيض. (2018). تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية.

العونة، عبدالعزيز. (٢٠٠٩). مشروع ٢٠٦١: الثقافة العلمية للجميع. المعرفة، ع ١٦٩، ٦٧، 73 - مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/376583>

المراجع الأجنبية

American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1989). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press.

Bybee, R. W. (2020). *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. Arlington, VA: NSTA Press.





الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة

العالمي على عينة من اللاجئين والنازحين

Psychometric Properties of the International Trauma
Questionnaire among Refugees and Displaced People

إعداد

إيمان عماد الطباع

Eman Imad AlTabbaa

محاضر بكلية الآداب - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ مجدة السيد علي الكشكي

Prof. Mogeda El Sayed El Keshky

أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الآداب - جامعتي الملك عبد العزيز بجدة

وأسيوط بمصر

Doi: 10.21608/jasep.2025.413353

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١١ / ١٣

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢ / ١٥

الطباع، إيمان عماد و الكشكي، مجدة السيد علي (٢٠٢٥). الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة العالمي على عينة من اللاجئين والنازحين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٧٠٥ - ٧٦٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة العالمي على عينة من اللاجئين والنازحين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة العالمي The International Trauma Questionnaire (ITQ). تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) شخص من اللاجئين والنازحين (٥٦% لاجئ)، متوسط أعمارهم (٣٤.٨٨) بانحراف معياري (٩.٦٩٥) سنة. قامت الباحثة بترجمة الاستبيان، ثم تم تطبيقه من خلال نشره على الأفراد المسجلين في قواعد بيانات أحد الجهات التطوعية المهتمة بالشؤون النفسية للاجئين والنازحين، واحتوى الاستبيان على استمارة المعلومات العامة، واستبيان الصدمة العالمي المترجم. تم إجراء تحليل عاملي استكشافي (EFA) وتوكيدي (CFA) للتحقق من البنية العاملية للاستبيان. كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عاملين لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد، والذي أكدته التحليل التوكيدي أيضاً. كما أشارت النتائج إلى أن الاستبيان يمتلك القدرة على التمييز بين الفئات التشخيصية المختلفة، مما يشير إلى تمتعه بصدق المفهوم الافتراضي. كما أن معامل الاتساق الداخلي الكلي بلغ (٠.٩١٢)، وأشارت نتائج كلا من ألفا كرونباخ، ومعامل التجزئة النصفية مع تصحيح سبيرمان براون، ومعامل جتمان، ومعامل أوميجا، إلى تمتع الاستبيان وأبعاده الفرعية بثبات مرتفع. مما يشير إلى تمتع الصورة العربية من الاستبيان بخصائص سيكومترية مناسبة؛ للاستخدام من أجل تشخيص كلا من اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى اللاجئين والنازحين.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة - اضطراب ما بعد الصدمة المعقد - الصدمات- ضحايا الحروب- التحليل العاملي الاستكشافي- التحليل العاملي التوكيدي.

Abstract :

The current study aimed to examine the psychometric properties of the Arabic version of the International Trauma Questionnaire (ITQ). The study sample consisted of 280 individuals, including refugees and internally displaced persons (IDPs) (56% refugees), with a mean age of 34.88 years and a standard deviation of 9.695 years. The questionnaire was translated by the researcher and distributed to participants

registered in the databases of a voluntary organization focused on the psychological well-being of refugees and IDPs. The questionnaire included a demographic data form and the translated ITQ. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to assess the factorial structure of the questionnaire. The EFA results identified two factors corresponding to complex post-traumatic stress disorder, which were further confirmed by the CFA. Additionally, the findings indicated the questionnaire's ability to differentiate between diagnostic categories, demonstrating strong construct validity. The overall internal consistency coefficient was 0.912. Furthermore, the results of Cronbach's alpha, split-half reliability with Spearman-Brown correction, Guttman's coefficient, and Omega coefficient demonstrated high reliability for the questionnaire and its subdimensions. This indicates that the Arabic version of the questionnaire demonstrates adequate psychometric properties for use in diagnosing both Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) and Complex PTSD among refugees and internally displaced persons (IDPs).

Key words: Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) – Complex PTSD – Trauma – Survivors of War – Exploratory Factor Analysis (EFA) – Confirmatory Factor Analysis (CFA).

المقدمة:

يعتبر اضطراب ما بعد الصدمة من أهم الاضطرابات التي تم التركيز عليها من بعد الحرب العالمية، وقد ساهم بدور كبير في تركيز اهتمام علم النفس على الاضطراب النفسي والاختلال الوظيفي، كموضوع منفصل في عملية الفحص والتقييم (وود وجونسون، ٢٠٢٢). إضافة إلى ذلك فقد حظي اضطراب ما بعد الصدمة بالكثير من الاهتمام منذ عام (١٩٨٠) عندما ظهر في الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث Disorders III (DSM-3) (زقار وزقور، ٢٠١٩) حيث إنه ومنذ إدراجه في

الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث تحت مسمى اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، حصلت له عدة تعديلات وإضافات وفقاً للأعراض الشائعة التي يلاحظها المختصين النفسيين في المجال (APA, 1994; 2013). وكانت هيرمان Herman في عام (١٩٩٢) قد اقترحت الحاجة إلى التمييز بين نوعين من أنواع اضطراب ما بعد الصدمة، وهما اضطراب ما بعد الصدمة (Posttraumatic Stress Disorder) PTSD)، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد Complex Posttraumatic Stress Disorder (C-PTSD). وتستمد الإضافة للمصطلح الذي اقترحت (المعقد) من طبيعة الصدمة التي تعرض لها الفرد، والتي أدت إلى ظهور الاضطراب. حيث أشارت هيرمان إلى أن الصدمة الحادة (التعرض لموقف واحد هدد حياة الفرد)، تؤدي إلى اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)، بينما التعرض المتكرر للصدمة، أو التواجد في بيئة غير آمنة يتعرض فيها الفرد لتهديد مستمر، لفترات طويلة ولا يمكنه الهروب منها (كالاحتجاز، والتعذيب، والحروب الطويلة، والعنف الأسري المطول) فإنها تؤثر على شخصية الفرد بشكل عام، وتؤثر بشكل خاص وأكثر وضوحاً على قدرته في تنظيم ذاته وانفعالاته، بجانب وجود أعراض اضطراب ما بعد الصدمة التقليدية (إعادة المعاشية، التجنب، سرعة الاستثارة). وبناءً على اختلاف مسببات الاضطراب، واختلاف آثارها على الفرد، فإنه يجب أن يختلف التشخيص. وقد قدمت اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، كمصطلح مميز عن اضطراب ما بعد الصدمة. والذي يُستخدم لوصف مجموعة الأعراض المعقدة التي ترتبط بتعرض الفرد للصدمة المعقدة. ويتضمن ست فئات تشخيصية من الأعراض: ثلاثة منها تتعلق بخصائص اضطراب ما بعد الصدمة والمتمثلة بإعادة المعاشية، والتجنب، واليقظة المفرطة. بالإضافة إلى ثلاث اضطرابات متعلقة بتنظيم الذات، والمحددة بعدم التنظيم الانفعالي، مشاكل العلاقات بين الشخصية، والمفهوم السلبي عن الذات (Herman, 1992). إلا أن الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) لم يقبل الاعتراف به كاضطراب منفصل بعد المراجعة. فقام بزيادة فئات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة من ثلاثة إلى أربعة؛ ليتمكنوا من دمج الأعراض التي وصفها هيرمان ضمنه. حيث تم إضافة وجود تغيرات سلبية في التفكير والمزاج، كمعيار إضافي بجانب المعايير السابقة المتمثلة في: الاقتحامية، والتجنب، والانفعالية والاستثارة. حيث يدمج هذا المعيار الرابع اثنان من معايير التصنيف الدولي للأمراض لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وهما الأفكار السلبية عن الذات والصعوبات في المحافظة على العلاقات مع الآخرين. كما تم تقسيم البند الخاص بالتجنب، إلى التجنب

والخدر، ليصبحا مجموعتين تصنيفيتين مستقلتين في الدليل الخامس. وقد استندوا في عدم الفصل بين اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، إلى أنه لا يوجد اختلاف جوهري في التشخيص، ولكن الفرق في شدة الأعراض، كما أنه لا يوجد تعريف واضح لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد، بجانب عدم وجود مقاييس مقننة لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد (Kleva et al., 2024). إلا أن هذه الأمور تم التعامل معها في التصنيف الحادي عشر للأمراض International Classification of Disease 11th (ICD-11)، حيث تم وضع تعريف واضح لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد، والذي تم الاستناد إليه لتصميم مقاييس تقدير ذاتي مقننة (Cloitre et al., 2018). وقد قام دليل التصنيف الحادي عشر للأمراض ICD-11 بإضافته كاضطراب منفصل، ضمن الاضطرابات الناتجة عن الضغوط (Kleva et al., 2024). فقد قامت Cloitre وآخرون بتصميم مقياس استبيان الصدمة العالمي لقياس وتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وتم تصميم النسخة الأولى من الاستبيان، والتي تتكون من (٢٣ بند) (Cloitre et al., 2015)، وعلى الرغم من أنه لم يتم نشر النسخة الأولية، إلا أن عدة باحثين ساهموا في عملية التحقق من صلاحية النسخة الأولية لاستبيان الصدمة (Karatzias et al., 2016; Hyland et al., 2017; Vallières et al., 2018). ثم تم نشر الصورة النهائية مع خصائصها السيكومترية (Cloitre et al., 2018). ومنذ ظهور النسخة النهائية عام (٢٠١٨) إلى الآن قام العديد من الباحثين بالتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان. فقد قام معدو الاستبيان بإجراء دراسة إضافية؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية، وبخاصة الصدق في السياق الكليني (Cloitre et al., 2021). كما قامت العديد من الدراسات بالتحقق من خصائصه السيكومترية على العديد من العينات وفي العديد من البلدان بعد ترجمته (Owczarek et al., 2019; Crespo et al., 2020; O'Higgins et al., 2022; Fresno et al., 2023; Rocha et al., 2020; Christen et al., 2021; Hansen et al., 2021; Cyr et al., 2022; Ghabeshi et al., 2022; Chiu et al., 2023; Nielsen et al., 2023; Ho et al., 2023; Apriglio et al., 2024).

وقد ركزت معظم البحوث التي تناولت مفهوم اضطراب ما بعد الصدمة المعقد على عينة الأفراد الذين تعرضوا للصدمة خلال الطفولة (Crespo et al., 2021; Eilers et al., 2021; Ratliff, 2021; Melegkovits et al., 2022; Niwa et al., 2022; Darby et al., 2023) إلا أن باليك وآخرون (٢٠١٦) أشاروا إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لا يرتبط فقط بصدمات الطفولة،

ولكنه أيضا يرتبط بجميع أنواع الصدمات التي قد تحصل خلال أي فترة من حياة الفرد، بما فيها فترة الرشد، وأن العامل المشترك هو وجود ضغوط شخصية شديدة بسبب التعرض الشديد المطول للصدمة. (Palic et al., 2016) وبالعودة إلى تعريف الصدمة المعقدة، فإننا نجد أن الصدمة المعقدة هي التعرض لعدة أحداث حادة أو مزمنة، ويُقصد بالصدمة الحادة acute trauma أن الفرد تعرض لخبرة صادمة هددت حياته أو شاهد تهديد لشخص مهم أثر عليها. فيما تعرف الصدمة المزمنة chronic trauma بأنها الصدمة التي تنتج عن مجموعة من الأحداث (Feriante & Sharma, 2023). ويعتبر الأطفال الذين نشؤوا في بيئات معنفة أنهم قد تعرضوا لصدمة معقدة، حيث إنهم تعرضوا لعدة صدمات مزمنة نتيجة التعنيف المستمر، بجانب عدم قدرتهم على الشعور بالأمان في منزلهم. ونظرا لشيوع التعنيف الأسري وانتشار المنظمات والجهات التي تهتم بتقديم المساعدة النفسية، والقانونية للأفراد الذين يتعرضون للتعنيف الأسري، فإن إمكانية الوصول إليهم ودراسة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لديهم يعتبر من الأمور التي ساهمت في تراكم التراث العلمي لدى تلك العينة (Crespo et al., 2020; Eilers et al., 2021; Ratliff, 2021; Niwa et al., 2022; Darby et al., 2023; Paivio & Pascual-leone, 2023). إلا أنها ليست الفئة الوحيدة التي تتعرض للصددمات المعقدة، الناتجة من تعرض الفرد لعدة صدمات. حيث يعتبر الأفراد الذين يعيشون في مناطق تتعرض للنزاعات المسلحة أيضا من الأفراد الذين غالبا ما يتعرضون لأكثر من صدمة، كما أنهم يشعرون بالتهديد المستمر لفترات طويلة، وغالبا ما تمر عليهم فترات يشعرون خلالها بعدم القدرة على الهرب للنجاة بحياتهم، أو حياة من يحبون. مما يجعلهم عرضة للإصابة باضطراب ما بعد الصدمة المعقد. وقد أشارت تقارير مكتب المفوضية السامية لحقوق الإنسان Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) والمنشورة على موقعه، إلى حدوث العديد من الانتهاكات لحقوق الإنسان خلال الحرب في سوريا. والتي بالتأكيد يمكننا التعامل معها على أنها تشكل مجموعة من الصدمات المهددة للحياة، أو للكرامة الإنسانية، والتي ستترك أثرها النفسي على الأفراد المتعرضين لها. إضافة إلى ذلك، فإن كلا من تجربة اللجوء أو النزوح، تعتبران من التجارب الصعبة على الفرد، حيث إن الفرد لن يخرج من منزله إلا لو كانت هناك ضرورة لذلك، كما أنه سيترك جميع ممتلكاته ومقتنياته وذكرياته خلفه، بجانب المشاكل التي سيتعرض لها نتيجة عدم الاستقرار في البيئة الجديدة. وقد أشار تقرير المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، إلى أن اللاجئين يتعرضون للضغوط في كل مرحلة من مراحل نزوحهم، تشمل ضغوط

الانفصال عن الأهل، ونقص فرص كسب العيش، والرحلات المحفوفة بالمخاطر، والتعرض للصراعات والاضطهاد، بجانب المشاكل الإضافية التي قد يتعرضوا لها في البلد المضيف (مفوضية اللاجئين-The UN Refugee Agency، ٢٠٢٣). وقد تناولت بعض الأبحاث دراسة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد على اللاجئين (Vallières et al., 2018; Nielsen et al., 2023).

وبناء على ما سبق، فإن عينة اللاجئين والنازحين تعتبر من العينات المناسبة للتحقق من نموذج اضطراب ما بعد الصدمة المعقد عليها. حيث إنها تعرضت للعديد من الصدمات خلال مدة تزيد عن عقد من الزمان. وتعتبر هذه الصدمات المعقدة بمثابة السبب الرئيسي لدى هيرمان لمعاناة الفرد من اضطراب ما بعد الصدمة المعقد -إضافة إلى العوامل النفسية الأخرى-. والتي ستؤثر على قدرة الفرد على تنظيم ذاته وانفعالاته، بجانب معاناته من الأعراض التقليدية لاضطراب ما بعد الصدمة (إعادة المعيشة، التجنب، الاستثارة).

ونظرا لأهمية لفت أنظار الأخصائيين النفسيين في العالم العربي لهذا الاضطراب، ومناسبة العينة المستهدفة لدراسته، فقد تم تطبيق استبيان الصدمة العالمي -الذي يساهم بتشخيص كلا من اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد-، على عينة من النازحين واللاجئين. حيث أنه لا توجد دراسات سابقة في العالم العربي -وفقا لعلم الباحثة- قامت باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من البنية العاملية لاستبيان الصدمة العالمي. ونظرا لأهمية إيجاد نسخة عربية تتمتع بمستوى مقبول من الصدق والثبات ومناسبة العينة للصورة النهائية للاستبيان فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من البنية العاملية والخصائص السيكومترية للاستبيان على عينة من اللاجئين والنازحين في العالم العربي.

مشكلة الدراسة:

يعتبر اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD من الاضطرابات النفسية التي لازالت بحاجة إلى مزيد من التوعية والتدريب حول تشخيصها الدقيق -مقارنة بباقي الاضطرابات الاكلينيكية- بين الأخصائيين النفسيين بشكل عام. (Kleva et al., 2023) وكثيرا ما يتم الخلط بين اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وبين بعض الاضطرابات ومن أشهرها اضطراب الشخصية الحدية؛ لوجود العديد من نقاط التشابه، وخاصة اضطرابات تنظيم الانفعالات، ومشاكل العلاقات بالآخرين، والمفهوم السلبي عن الذات (Fielding et al., 2021). ونظرا لانخفاض الوعي به في العالم العربي، لعدة عوامل من ضمنها عدم إدراجه في الدليل التشخيصي الاحصائي، وعدم وجود مقياس عربي لقياسه. فقد شعرت الباحثة بأهمية ترجمة

المقياس الخاص بالاضطراب، إلى اللغة العربية ونشره بين الباحثين في العالم العربي، والتوعية به؛ لخدمة الأفراد الذين قد يُساء تشخيصهم باضطراب آخر عوضاً عنه. فقد أجرى كليفا وآخرون (٢٠٢٣) Kleva et al. دراسة حول مدى دقة تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين الأخصائيين النفسيين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) أخصائي نفسي ممارس، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأخصائيين تمكنوا من تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بدرجة متوسطة، وأن هناك حاجة للمزيد من التدريب حول تمييز أعراض اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وتشخيصه. ومع مراعاة وجود العديد من المراجع، والدراسات، والكتب الأجنبية التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وأساليب علاجه المتنوعة، وتوفر أداة مختصة بقياسه، فرغم ذلك، أشارت الدراسة السابقة، إلى وجود حاجة إلى المزيد من التدريب للأخصائيين النفسيين حول تشخيص هذا الاضطراب؛ لتقديم العلاج الأنسب للأفراد. وبناء عليه، وفي ظل عدم وجود دراسات أو مراجع عربية حول الاضطراب -وفقاً لعلم الباحثة-، فإن المشكلة غالباً في العالم العربي ستكون أكبر من تلك التي أشار إليها Kleva et al.

وانطلاقاً من أهمية توفر أداة لقياس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بما يضع حجر الأساس للتشخيص والعلاج والبحوث النفسية في العالم العربي. فقد قامت الباحثة بترجمة الاستبيان. وبهدف تقنيته والتعرف على خصائصه السيكمترية، استهدفت الباحثة عينة النازحين واللاجئين ممن عانوا من الحرب وآثارها لفترات زمنية طويلة. حيث إن الدراسات التي تناولت الخصائص السيكمترية كانت تستهدف الأفراد الذين تعرضوا للصدمات بشكل عام، بشرط أن يكونوا قد تعرضوا لصدمة واحدة على الأقل، كدراسات (Crespo et al., 2020; Rocha et al., 2020; Christen et al., 2021; Hansen et al., 2021; O'Higgins et al., 2022) إلا أنه وفقاً لتعريف اضطراب ما بعد الصدمة المعقد الذي طرحته هيرمان، فإن هذا الاضطراب يعاني منه الأفراد الذين تعرضوا لصدمات متكررة لفترات زمنية طويلة (هيرمان). وحيث أن الحرب في سوريا بدأت منذ عام (٢٠١١)، ولا زالت البيئة غير آمنة لكل من النازحين واللاجئين -لعدة اعتبارات-، فقد ارتأت الباحثة أن تقوم بتطبيق الاستبيان على تلك الفئة، حيث قامت كلا من دراستي (Nielsen et al., 2023; Vallières et al., 2018) بالتطبيق على اللاجئين (تكونت الأولى من السوريين فقط، أما الثانية فشكل السوريون ٥٠% من العينة) للتحقق من الخصائص السيكمترية للاستبيان. وبخاصة أنه وبناء على تطوع الباحثة لمساعدة اللاجئين والنازحين مع أحد الجهات غير الربحية التي تُعنى بالجانب النفسي (لأنك إنسان)، فقد

تمت ملاحظة شيوع الاضطراب لديهم، من خلال عدة حالات تم علاجها، والتعامل معها، سواء خلال جلسات العلاج الفردي، أو الجماعي، أو جلسات الدعم النفسي. إضافة إلى إمكانية الاستفادة من قواعد البيانات الخاصة بالجهة؛ لتوزيع الاستبيان عليهم. وفي ضوء ما سبق من حيث أهمية توفير أداة لقياس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد في العالم العربي، وتوجيه اهتمام الباحثين إلى هذا الاضطراب، ونظرا لتعرض اللاجئين والنازحين إلى العديد من الصدمات والتي قد تؤدي إلى إصابتهم بهذا الاضطراب، وقلة الدراسات -وفقا لعلم الباحثة- التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى اللاجئين مقارنة بالفئات الأخرى. فإنه يمكننا صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما هي البنية العامية للصورة العربية لاستبيان الصدمة العالمي لدي عينة من اللاجئين والنازحين؟
 ٢. هل ينطبق نموذج استبيان الصدمة العالمي على البيئة العربية ممثلة بعينة من اللاجئين والنازحين؟
 ٣. هل يتمتع استبيان الصدمة العالمي بخصائص سيكمومترية جيدة؟
- أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية لها على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من حادثة طرح اضطراب ما بعد الصدمة المعقد في العالم العربي. ويمكن عرضها من خلال النقاط التالية:

١. عدم وجود دراسات عربية - وفقا لعلم الباحثة- تناولت اضطراب ما بعد الصدمة المعقد.
٢. توجيه انتباه الباحثين في المجال الاكلينيكي إلى اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وإجراء المزيد من الدراسات حوله بما يساعد على زيادة الفهم حول هذا الاضطراب.
٣. قلة الدراسات -وفقا لعلم الباحثة- التي تناولت اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى اللاجئين والنازحين.

الأهمية التطبيقية:

١. تقديم أداة بحثية جديدة للمكتبة العربية من خلال توفير أداة قياس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

٢. قد يُساهم البحث وتقديم الأداة الخاصة باضطراب ما بعد الصدمة في توجيه الانتباه إلى هذا الاضطراب وزيادة الوعي به لدى الأخصائيين النفسيين والممارسين بشكل عام، مما يساهم في الرفع من مستوى دقة تشخيص تلك الحالات، وبالتالي تقديم الخدمات العلاجية الأكثر مناسبة لهم.
٣. توفير أداة دقيقة مناسبة للباحثين في المجال الاكلينيكي الراغبين بالتحقق من الأساليب العلاجية المناسبة لاضطراب ما بعد الصدمة، مع إمكانية المقارنة بين الأساليب المختلفة بطريقة علمية موضوعية.
٤. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية مركز الملك سلمان للإغاثة الإنسانية في تخطيط البرامج الإرشادية لتحسين الصحة النفسية للأفراد المتأثرين بالكوارث الطبيعية والكوارث التي من صنع الإنسان.
٥. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه اهتمام الجهات التي تقوم بتقديم الخدمات النفسية للاجئين إلى أهمية وضع برامج إرشادية لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. التعرف على البنية العاملية لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى اللاجئين والنازحين في الدول العربية.
٢. التحقق من انطباق نموذج اضطراب ما بعد الصدمة المعقد وفقاً للتصنيف الحادي عشر للأمراض (ICD-11) على اللاجئين والنازحين في البيئة العربية.
٣. التحقق من الخصائص السكومترية لاستبيان الصدمة العالمي.
٤. التحقق من قدرة الاستبيان بصورته العربية على التمييز بين كلا من اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد على عينة من اللاجئين والنازحين.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب ما بعد الصدمة المعقد Complex Posttraumatic Stress Disorder (CPTSD)

قدمت المفهوم هيرمان (١٩٩٢) Herman كمصطلح مُميز عن اضطراب ما بعد الصدمة. والذي يُستخدم لوصف مجموعة الأعراض المعقدة التي ترتبط بتعرض الفرد للصدمة المعقدة. ويتضمن ست فئات تشخيصية من الأعراض: ثلاثة منها تتعلق بخصائص اضطراب ما بعد الصدمة والمتمثلة بإعادة المعيشة، والتجنب،

واليقظة المفرطة. بالإضافة إلى ثلاث اضطرابات متعلقة بتنظيم الذات، والمحددة بعدم التنظيم الانفعالي، مشاكل العلاقات بين الشخصية، والمفهوم السلبي عن الذات. وقد أضاف ريجير وآخرون (٢٠١٣) أن الصدمة المعقدة يجب أن تستمر لفترة زمنية كافية لتحدث تغيير واضح في سمات الشخصية في الرشد، ويعتقدون بأن هذه السمات الجديدة إما أنها تساعد الفرد على التكيف مع الصدمة، أو تكون تعبير عن تسبب الصدمة بوجود تفكك في الشخصية، والذي يظهر من خلال وجود مشاكل في عمليات تنظيم المشاعر وتنظيم الذات (Regier et al., 2013). وغالبا ما تؤثر الصدمة المعقدة وخاصة الصدمات التراكمية التي تحصل خلال الطفولة، والتعرض المتكرر أو المتعدد لأشكال الإساءة في التعامل، على المجالات المتعلقة بالجوانب العاطفية والعلاقات الشخصية (Cloitre et al., 2009). مما يُرجح ظهور اضطراب ما بعد الصدمة المعقد أكثر من اضطراب ما بعد الصدمة، حيث إن اضطراب ما بعد الصدمة المعقد يرتبط بوجود إعاقات وظيفية في الجوانب الانفعالية والعلاقات الشخصية (Cloitre et al., 2013).

التعريف الإجرائي لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد:

وتُعرف الباحثة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد في الدراسة الحالية على أنه مجموعة من الأعراض التي يعاني منها الأفراد وتشمل كلا من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة التقليدية (إعادة المعيشة، التجنب، الشعور بالخطر واليقظة المفرطة)، بالإضافة إلى وجود اضطرابات في تنظيم الذات (تتضمن: التنظيم الانفعالي، ومشاكل العلاقات بين الشخصية، والمفهوم السلبي عن الذات). وتؤدي هذه الأعراض إلى إحداث إعاقات وظيفية في الجوانب الانفعالية، والعلاقات الشخصية لدى الأفراد. وتظهر هذه الأعراض بعد تعرض الأفراد للصدمات المعقدة، والتي تشمل تكرار التعرض للصدمات الحادة، أو الصدمات المزمنة أو كليهما. لفترة زمنية مطولة يشعر الفرد خلالها أنه لا يمكنه الهرب من مصدر التهديد خلالها، مما يؤثر على الجوانب الفسيولوجية والمعرفية للأفراد، والتي تنعكس بدورها على الجوانب الانفعالية، بجانب استثارة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة من خلال التعرض للمثيرات المرتبطة بالأحداث الصادمة. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على استبيان الصدمة العالمي - المستخدم في الدراسة الحالية- (Cloitre et al., 2009)، والذي يتكون من مقياسين رئيسيين مع أبعادهما الفرعية وهما: (١) اضطراب ما بعد الصدمة، ويشمل إعادة المعيشة، والتجنب، والشعور بالخطر. (٢) اضطرابات تنظيم الذات والتي تتضمن: اضطرابات تنظيم الانفعالات، مشاكل العلاقات الشخصية، المفهوم السلبي عن الذات). مع مراعاة شروط انطباق معايير التشخيص، والمتمثلة في

حصول المفحوص على درجتين وأكثر في جميع الأبعاد. وتساهم الإعاقة الوظيفية في كلا المقياسين في قياس شدة الاضطراب، إلا أنها لا تساهم في عملية التشخيص.

اللاجئين Refugees:

تعرف منظمة الأمم المتحدة لللاجئين United Nations Refugee Agency وفقاً لاتفاقية (١٩٥١) بأنه "أي شخص يوجد خارج بلد جنسيته، بسبب خوف له ما يبرره، كالتعرض للاضطهاد بسبب عرقه، أو دينه، أو جنسيته، أو انتمائه إلى فئة مجتمعية معينة أو آرائه السياسية، ولا يستطيع أو لا يريد العودة بسبب الخوف، ويستظل بحماية البلد التي لجأ إليها" (UNHCR, 2022). وستقوم الباحثة بتبني هذا التعريف الاجرائي.

النازحين internally displaced persons:

عرفتهم منظمة الأمم المتحدة UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) (١٩٩٩) بأنهم "أشخاص أو مجموعة من الأشخاص أجبروا أو اضطروا إلى الهروب أو ترك ديارهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، وبخاصة إذا كانت نتيجة نزاع مسلح، أو حالات عنف عام، أو انتهاكات لحقوق الانسان، أو كوارث طبيعية أو من صنع الانسان، وذلك بهدف تقادي آثار هذه الأوضاع، ولكنهم لم يعبروا الحدود الدولية المعروفة للدولة" (OCHA, 2022). وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين اضطروا إلى الهروب وترك أماكن إقامتهم المعتادة بسبب نزاع مسلح داخلي، بهدف تقادي آثار ذلك النزاع على حياتهم وحياة من يعولون، ولكنهم لم يعبروا الحدود الخاصة ببلدهم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Vallières et al., 2018) إلى التحقق من البنية العاملية لاضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) واضطراب ما بعد الصدمة المعقد (-C- PTSD) وفقاً لتصنيف ICD-11، وتحديد الفائدة الاكلينيكية لاستخدام استبيان الصدمة الدولي (ITQ) لتشخيص هذين الاضطرابين بين اللاجئين السوريين في لبنان. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) لاجئاً سورياً ممن يخضعون للعلاج النفسي ضمن برنامج الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي التابع لمنظمة الهيئة الطبية الدولية. International Medical Corps (IMC). كان متوسط عمر المشاركين ٣٣.٠٢ سنة، وكان ٨٠.٢% منهم إناثاً. كان معظمهم غير موظفين (٧٥.٥%)، وحاصلين على تعليم منخفض (متوسط سنوات التعليم ٥.٧١ سنة)، و ٩٠.١% منهم مسجلون لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في لبنان (UNHCR). تم استخدام النسخة الأولية من استبيان الصدمة الدولي (ITQ) لتقييم

لأعراض PTSD واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، والذي كان يشتمل على عدة عناصر لقياس الأعراض الاكلينيكية، بجانب استخدام المقابلات الإكلينيكية من مختصين نفسيين يتحدثون اللغة العربية. تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للتحقق من البنية العاملية للمقياس والنموذج المقترح. وقد تم اختبار عدة نماذج، واعتبر النموذج السادس، الذي يميز بين عوامل النشاط المرتفع والنشاط المنخفض، هو الأكثر ملاءمة. كما تم إجراء تحليل كمي ونوعي مع المعالجين للتحقق من الجدوى الاكلينيكية للاستبيان. من أهم نتائج الدراسة أن الاستبيان يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الداخلي، فقد حصل مقياس اضطراب ما بعد الصدمة على ٠.٨٠. بينما مقياس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد على ٠.٩٤. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى دعم النموذج القائم على أن الاضطراب يتكون من بعدين هما اضطراب ما بعد الصدمة ومشاكل تنظيم الذات. وقد توصلت النتائج النوعية للمقابلات إلى أن الاستبيان مفيد من الناحية الاكلينيكية للتشخيص إلا أنه بحاجة إلى بعض التعديلات اللغوية لتحسين ملاءمته الثقافية.

قامت دراسة (Owczarek et al., 2019) بالتحقق من البنية العاملية لكلا من اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) واضطراب ما بعد الصدمة المعقد (اضطراب ما بعد الصدمة المعقد) وفق التصنيف الدولي للأمراض ICD-11، وتحديد مدى توافق نموذجي PTSD واضطراب ما بعد الصدمة المعقد مع عينات مجتمعية من ثلاث دول إفريقية ذات تنوع ثقافي. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٢٤) فرد موزعين كالتالي: (١٠٠٦ نيجيريا)، (١٠١٨ كينيا)، (٥٠٠ غانا). كان متوسط عمر المشاركين ٣٠.٧٥ عامًا (بانحراف معياري = ٨.٩٣)، وكان ٤٩.٦% منهم من الإناث. كان لدى معظم المشاركين مستوى تعليمي عالٍ (٩١% حاصلون على تعليم جامعي)، وكان ٥٥.٥% منهم يعملون بدوام كامل. تم نشر الاستبيان عن طريق الانترنت، وتم اختيار المشاركين الذين يحملون جنسية إحدى الدول المستهدفة. تم استخدام استبيان الصدمة الدولي (ITQ)، وقائمة الأحداث الحياتية (LEC-5) لتقييم التعرض للأحداث الصادمة خلال الحياة. تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لاختبار أربعة نماذج: نموذج العوامل الستة المتباين، والنموذج الثاني ذو العاملين (PTSD و DSO)، ونموذج العامل الثاني الفردي (اضطراب ما بعد الصدمة المعقد)، والنموذج أحادي البعد. وقد تم تقييم مدى ملاءمة النماذج باستخدام مؤشرات الملاءمة مثل مؤشر الملاءمة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر-لويس (TLI)، وجذر متوسط الخطأ التربيعي التقريبي (RMSEA). كما تم استخدام نماذج الانحدار لتحليل العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية، ودرجات LEC، وعوامل PTSD/DSO من

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الاستبيان يمتلك ثبات داخلي مرتفع حيث كانت معاملات ألفا كالتالي PTSD = 0.845 ، DSO = 0.886. كما أظهر النموذج ذو العاملين الثنائي (PTSD) ، (DSO) أفضل ملائمة بين النماذج. وقد كان هذا النموذج متسقاً عبر الدول الثلاث، مما يشير إلى إمكانية تطبيقه في العينات الإفريقية. كما أظهرت قيم R-squared أن المتغيرات التنبؤية تفسر ٢٤.٤ % ($p < 0.01$) و ١٩.٢ % ($p < 0.01$) من التباين في المتغيرات الكامنة لـ PTSD و DSO على التوالي. وقد كان للاعتداء الجسدي والاعتداء الجنسي تأثير تنبؤي قوي على كل من PTSD و DSO، بينما كانت بعض العناصر مثل "الكوارث الطبيعية" ذات دلالة إحصائية فقط بالنسبة لـ PTSD. وقد تمت ملاحظة فروق دالة بين الدول في الأعراض والتعرض للأحداث الصادمة.

فيما تحققت دراسة (Crespo et al., 2020) من صلاحية النسخة الإسبانية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) لتقييم اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين البالغين الناطقين بالإسبانية والمعرضين للصدمة. تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) بالغاً ناطقاً بالإسبانية تعرضوا لصدمة، وكانت غالبية العينة من الإناث بنسبة (٦٨%)، بمتوسط عمر (٣٩.٣) سنة، وانحراف معياري (١١.٤). تم نشر الاستبيان من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، ومنشورات تم توزيعها في مراكز الصحة النفسية. استخدمت الدراسة النسخة الإسبانية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، بالإضافة إلى قائمة الأحداث الحياتية (LEC) لتقييم التعرض لأنواع مختلفة من الصدمات، وقائمة التحقق من اضطراب ما بعد الصدمة (PCL-5) لتقييم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة حسب DSM-5 للتحقق من الصدق التوافقي. كانت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٧) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة، و (٠.٨٩) لمقياس اضطراب تنظيم الذات، مما يشير إلى ثبات مرتفع. كما أُجري التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لدعم النموذج المرتبط بستة عوامل، حيث كانت مؤشرات الملاءمة كالتالي $\chi^2/df = 2.31$ ، $CFI = 0.95$ ، $TLI = 0.94$ ، $RMSEA = 0.056$ ، $SRMR = 0.045$. كما كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة مع إعادة المعيشة (٠.٨٥) والتجنب (٠.٨٢)، بينما ارتبطت أعراض اضطرابات تنظيم الذات بشكل أكبر مع مفهوم الذات السلبي (٠.٨١) واضطرابات العلاقات (٠.٧٨). وبالنسبة لمعدلات الأعراض والتشخيص، أظهرت الدراسة أن نسبة (٢٣.٨%) من المشاركين استوفوا معايير اضطراب ما بعد الصدمة، بينما استوفى (١٥.١%) معايير اضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

هدفت دراسة (Murphy et al., 2020) إلى التحقق من صدق استبيان الصدمة العالمي (ITQ) في قدرته على تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين المحاربين القدامى. تكونت عينة الدراسة من (١٧٧) من المحاربين القدامى الطالبين للعلاج، كانت غالبية العينة من الذكور، ولديهم تاريخ تعرض لصدمة الطفولة وصدمة متعددة خلال الخدمة العسكرية. تم اختيار المشاركين من مؤسسة خيرية بريطانية متخصصة في دعم الصحة النفسية للمحاربين القدامى، وشملت الدراسة الأفراد الذين تلقوا خدمات الصحة النفسية. تم استخدام استبيان الصدمة العالمي (ITQ)، واستبيان صدمات الطفولة (CTQ) لقياس التعرض لصدمة الطفولة، بالإضافة إلى قائمة الأحداث الحياتية (LEC) لتقييم التعرض للصدمة في الطفولة والبلوغ. تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لاختبار أربعة نماذج: (١) نموذج أحادي العامل لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد. (٢) نموذج ستة عوامل مترابطة من الدرجة الأولى بناءً على هيكل ICD-11. نموذج (٣) عامل واحد من الدرجة الثانية لستة عوامل من الدرجة الأولى. نموذج (٤): عاملين مترابطين من الدرجة الثانية لاضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات. أظهر النموذج ٤ أفضل مطابقة، مما يؤكد القدرة على التمييز بين اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وكانت مؤشرات الملاءمة كالتالي CFI: 0.96; TLI = 0.955; RMSEA = 0.063; SRMR=0.054. إلى معدلات انتشار بلغت (٧٠.٧%) ممن استوفوا معايير اضطراب ما بعد الصدمة أو اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، حيث كانت نسبة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد (٥٦.٧%)، واضطراب ما بعد الصدمة (١٤.٠%). وقد كان معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٨) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة و(٠.٩٠) لمقياس اضطراب تنظيم الذات، مما يشير إلى ثبات مرتفع للاستبيان. كما أظهرت النتائج أن صدمات الطفولة ارتبطت بشكل أكبر باضطراب ما بعد الصدمة المعقد، بينما أظهرت صدمات البلوغ ارتباطاً أقوى باضطراب ما بعد الصدمة.

قام (Redican et al., 2021) بإجراء مراجعة منهجية؛ بهدف تلخيص الأدلة حول البنية العاملية، والفئات الكامنة لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد باستخدام استبيان الصدمة العالمي (ITQ) من عدة دراسات، مع التركيز على التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وتحليل الفئات الكامنة (LCA). شملت المراجعة البحث في قواعد بيانات مثل PsycInfo و Web of Science و Scopus و PubMed، واعتمدت معايير أن تكون الدراسات تم مراجعتها من الأقران، وأن تكون قد استخدمت CFA أو LCA/LPA لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة

المعقد وفقاً لتصنيف ICD-11 من خلال استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، دون قيود على نوع العينة أو العمر. تم تقييم جودة الدراسات باستخدام قائمة تدقيق الجودة، وأظهرت معظم الدراسات توافقها مع المعايير الأساسية. قام مراجعان باستخراج البيانات، التي شملت تصميم الدراسة، وحجم العينة، والخصائص الديموغرافية، والبنية العائلية، والنماذج ذات الملاءمة الأفضل. أظهرت النتائج الرئيسية عدة نماذج للعوامل، حيث كان النموذج الثنائي للعوامل من الدرجة الثانية هو الأكثر ملاءمة في العينات السريرية، مدعوماً بإطار ICD-11 الذي يتضمن بُعدين رئيسيين هما: اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب تنظيم الذات (DSO) بينما كان النموذج المرتبط بستة عوامل أكثر ملاءمة للعينات المجتمعية، ويشمل أعراض إعادة التجربة، وتجنب المحفزات، والشعور بالتهديد، واضطراب العاطفة، والمفهوم الذاتي السلبي، واضطراب العلاقات. فيما يخص تحليل الفئات الكامنة، تم تحديد فئات مميزة لاضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، حيث أظهرت فئة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد ارتفاعاً في أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات، بينما ارتفعت لدى فئة اضطراب ما بعد الصدمة الأعراض الأساسية لهذا الاضطراب فقط.

قيمت دراسة (Rocha et al., 2020) الخصائص السيكومترية للنسخة البرتغالية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، مع التركيز على الثبات، والتحليل العاملي، والصدق الخارجي في قياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد. شملت عينة الدراسة (٢٦٨) مشاركاً، مقسمين إلى عيّنتين فرعيتين: من البرتغال (١١٠) بمتوسط عمر (٣٠.٢٥) سنة، وانحراف معياري (١٢.٥٤) وكانت نسبة الإناث (٦٠.٩%)، ومن أنغولا (١٥٨) بمتوسط عمر (٣٦.٨٥) سنة، وانحراف معياري (١١.٧) ونسبة الذكور (٦٧.١%). تكونت العينة من الأفراد الذين تعرضوا لحدث صادم واحد على الأقل، وتم استخدام أسلوب العينة المتاحة. استخدمت الدراسة النسخة البرتغالية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، بالإضافة إلى قائمة الأحداث الحياتية (LEC) لتقييم التعرض للصدمة مدى الحياة. أظهرت نتائج الثبات الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ قيمة جيدة، حيث بلغ الثبات (٠.٨٣٩) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة و(٠.٨٨٢) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد. كما أجرى التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ، حيث أظهر اختبار Kaiser-Meyer-Olkin قيمة (٠.٨٨)، مما يشير إلى ملاءمة التحليل. وكشف دوران Varimax عن خمس مكونات تفسر (٦١.٥٨%) من التباين، وتشمل: مفهوم الذات السلبي، أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، التتميل العاطفي، اضطراب

التنظيم العاطفي، والتحكم في الاندفاعية. وفيما يخص الصدق الخارجي، وُجدت ارتباطات دالة بين أحداث معينة وأعراض الاضطرابين، حيث كان اضطراب ما بعد الصدمة مرتبطاً بالاعتداء الجسدي، الاعتداء باستخدام سلاح، والتجارب الجنسية غير المرغوب فيها، بينما ارتبط اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بشكل قوي بالأمراض المهددة للحياة والمعاناة البشرية الشديدة. أظهرت المقارنة بين العينات ارتفاع معدلات اضطراب ما بعد الصدمة في العينة الأنغولية مقارنةً بالعينة البرتغالية، ويرجع ذلك على الأرجح إلى التاريخ الحديث للصراع في أنغولا.

هدفت دراسة (Armour et al., 2021) إلى التحقق من الصدق البنائي والبنية العاملية الخاصة باستبيان الصدمة العالمي، بين قدامى المحاربين من القوات المسلحة البريطانية. تكونت عينة الدراسة من (٧٣٢) شخص من قدامى المحاربين، حيث كانت غالبية العينة من الذكور بنسبة (٩٠.٠٣%)، بمتوسط عمر (٥٥.٨٨) سنة، وانحراف معياري (١٠.٥٩)، ومعظمهم من ذوي البشرة البيضاء (٩٩.٣٢%). تم إرسال الاستبيان عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، ومنظمات قدامى المحاربين، وقد ركزت الدراسة على المحاربين القدامى الذين تعرضوا لصدمة خلال النزاع في أيرلندا الشمالية (١٩٦٩-٢٠٠٧). استخدمت الدراسة استبيان الصدمة العالمي (ITQ)، بالإضافة إلى قائمة مسح التعرض للصدمة؛ لتقييم أنواع الصدمات خلال الحياة باستخدام نسخة معدلة من استبيان الأحداث الحياتية الضاغطة. تم اختبار سبعة نماذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وأظهر نموذج الستة عوامل من الدرجة الأولى أفضل ملائمة، حيث شمل ٣ عوامل لاضطراب ما بعد الصدمة و ٣ عوامل لاضطرابات تنظيم الذات. كانت مؤشرات الملاءمة عالية، حيث بلغت قيمة CFI (٠.٩٩٩) و TLI (٠.٩٩٨) و RMSEA (٠.٠٥٨)، مما يشير إلى ملائمة ممتازة للنموذج. كما أظهرت النتائج أن (٢٢.٥٤%) من المشاركين استوفوا معايير تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، بينما استوفى (٦.٢٨%) فقط معايير اضطراب ما بعد الصدمة. وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٧٦) مما يشير إلى ثبات مرتفع، كما كانت معاملات الارتباط الداخلي مرتفعة مما يدعم الصدق البنائي. توصلت الدراسة إلى أن نموذج الستة عوامل مناسب لتقييم اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين قدامى المحاربين العسكريين، مما يعزز من قدرة استبيان الصدمة العالمي (ITQ) على تحديد عوامل اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات بين هذه الفئة الخاصة.

تحققت دراسة (Christen et al., 2021) من صلاحية النسخة الألمانية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) باستخدام نظرية استجابة العناصر (IRT) لتقييم

مصادقيتها وثباتها الهيكلي. شملت عينة الدراسة (٥٠٠) من البالغين الألمان المعرضين للصددمات. تراوحت أعمار المشاركين بين (١٨-٩٣) سنة، بمتوسط عمر (٥٢.٤١) سنة، وانحراف معياري (١٧.٤٦). أفاد (٥٩.٢%) من المشاركين بتعرضهم لحدث صادم واحد، بينما تعرض (٤٠.٨%) لعدة أحداث صادمة. تم اختيار العينة باستخدام الأسلوب التمثيلي لسكان ألمانيا، مع استبعاد الأفراد الذين تقل أعمارهم عن (١٨) عامًا أو الذين لم يتعرضوا لصددمات. استخدمت الدراسة النسخة الألمانية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، بالإضافة إلى نموذج الأحداث الصادمة (مقابلة ميونخ العالمية المركبة للتشخيص) لتقييم التعرض لأنواع مختلفة من الصدمات. أجري التحليل العاملي التوكيدي، حيث أظهر نموذج العوامل الستة، الذي يشمل ثلاثة عوامل لاضطراب ما بعد الصدمة وثلاثة عوامل لاضطراب تنظيم الذات، تطابقًا ممتازًا ومتوافقًا مع النسخة الإنجليزية. كما أظهر تحليل استجابة العناصر (IRT) نتائج متميزة؛ حيث كان النموذج ذو المعلمة الواحدة الأفضل ملائمة لمجموعة اضطراب ما بعد الصدمة ($AIC = 2700.48$) ، $BIC = 2729.98$ ، بينما كان النموذج ذو المعلمتين أكثر ملائمة لمجموعة اضطراب تنظيم الذات ($AIC = 2114.77$) ، $BIC = 2165.34$). أشارت النتائج إلى معدلات تشخيص بلغت (٥.٠%) لاضطراب ما بعد الصدمة و(٣.٢%) لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد. وبالنسبة للثبات الداخلي، أظهر الاستبيان ثباتًا عاليًا عبر عناصر اضطراب ما بعد الصدمة، بينما كانت معاملات التمييز لعناصر النسخة الألمانية أقل منها في النسخة الإنجليزية، خاصة في عناصر اضطراب تنظيم الذات. أظهرت بعض العناصر نتائج بارزة، حيث سجل العنصر C1 ("أحتاج وقتًا طويلاً للهدوء") معدلًا عاليًا من التأييد وقوة تمييزية منخفضة، مما يشير إلى احتمالية تأثير فروق الترجمة على فهم المشاركين.

هدفت دراسة (Hansen et al., 2021) إلى التحقق من صحة النسخة الدنماركية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) لتقييم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين مرضى الألم المزمن المعرضين للصددمات، مع التركيز على الصدق البنائي والدقة في التشخيص باستخدام المقابلات الاكلينيكية. تكونت عينة الدراسة من (١,٠١٧) مريضًا من مرضى الألم المزمن، وتم اختيار عينة فرعية مكونة من (٤٠) مريضًا للمقابلات الاكلينيكية. تضمنت خصائص العينة مرضى الألم المزمن الذين تعرضوا لصددمات، خاصة الذين تعرضوا لحوادث أو إصابات عمل. كما تم جمع البيانات من مرضى تمت إحالتهم إلى مركز الألم بمستشفى جامعة أودنسي، حيث تم تقييم تعرضهم للصددمات وفقًا لفئات محددة، تشمل الحوادث.

استخدمت الدراسة عدة أدوات، منها استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، واستبيان صحة المريض (PHQ-9) لقياس أعراض الاكتئاب، واستبيان اضطراب القلق العام (GAD-7)، ومقياس PCL-5 كبديل لقياس شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس تامبا للخوف من الحركة (TSK) للتمييز بين تجنب الحركة المرتبط بالألم وتجنب اضطراب ما بعد الصدمة. أجري التحليل العاملي لاختبار ثلاثة نماذج تحليلية تشمل النموذج الأحادي، والنموذج الثنائي، والنموذج الثلاثي لـ ICD-11 على كل من العينة الكاملة والعينة الفرعية. كما تم استخدام تحليل منحني ROC لتحديد دقة التشخيص، حيث بلغ AUC قيمة ٩٠. لمقياس ITQ ، مما يدل على دقة تشخيصية عالية. أظهرت النتائج توافقاً معتدلاً بين مقياس ITQ والمقابلات التشخيصية، حيث بلغ مؤشر كابا ($\kappa = .59$) كما بلغت نسبة الانتشار (٢٠%) حسب معايير ITQ ، و(١٧.٥%) حسب المقابلات التشخيصية. أظهرت النتائج أيضاً ثباتاً داخلياً جيداً حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٩). كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين استبيان الصدمة العالمي وكلا من استبيان اضطراب القلق العام، واستبيان شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، مما يشير إلى صدق تقاربي مرتفع. بينما كان الارتباط ضعيفاً مع مقياس تامبا للخوف من الحركة. مما يشير إلى صدق تمييزي مرتفع.

قامت دراسة (Cyr et al., 2022) إلى التحقق من صلاحية النسخة الفرنسية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) بين البالغين الناطقين بالفرنسية في كندا، بما في ذلك الصدق البنائي، الثبات الداخلي، والصدق التقاربي. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) مشاركاً من مقاطعة كيبيك في كندا، وتراوح أعمارهم بين (١٨) و(٨٤) عاماً، بمتوسط عمر (٤٩.٦) سنة، وانحراف معياري (١٣.٦). كانت نسبة الإناث (٦٦.٣%)، و(٩٢.٨%) من المشاركين مولودون في كندا. تم اختيار المشاركين بشكل عشوائي عبر أرقام الهواتف في كيبيك، حيث أجرى المقابلات موظفون مدربون، وتضمنت شروط المشاركة أن يكون الفرد بالغاً، يقيم في كيبيك، في علاقة عاطفية، ومرّ بتجربة صدمة واحدة على الأقل في الطفولة أو البلوغ. تم استخدام عدة أدوات، منها: استبيان الصدمة العالمي (ITQ) ، والاستبيان التراكمي لصدمة الطفولة (CCTQ) لقياس صدمات الطفولة المتعددة، واستبيان القدرات الذاتية المتغيرة (IASC) لتقييم اضطرابات التنظيم العاطفي والصراعات الشخصية وتغييرات الهوية، بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة (SLS). تم إجراء التحليل العاملي باختبار خمسة نماذج تحليلية، حيث أظهر النموذج الخامس، الذي يمثل عاملين من الدرجة الثانية (اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات)،

أفضل ملائمة. أما بالنسبة للثبات، فقد كان الثبات المركب (CR) لمقياسي اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات مرتفعاً، حيث بلغ (٠.٨٨) و(٠.٩٦) على التوالي، مما يدل على ثبات داخلي مرتفع باستثناء مقياس اضطرابات التنظيم الانفعالي الذي سجل قيمة منخفضة. ($CR = 0.33$) أما بالنسبة للصدق التقاربي، فقد أظهرت النتائج ارتباطات دالة إحصائياً بين درجات استبيان الصدمة العالمي وتراكم صدمات الطفولة والاضطرابات الذاتية مثل اضطرابات العاطفة والصراعات الشخصية، وكانت هذه الارتباطات أقوى بالنسبة لمقياس اضطراب تنظيم الذات (DSO).

هدفت دراسة (Frost et al., 2022) إلى تقييم صدق البناء العاملي، والثبات الداخلي لاستبيان الصدمة العالمي (ITQ)؛ لتشخيص كلا من اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، بين الناجين من العنف الجنسي الذين يتلقون العلاج في أيرلندا، بالإضافة إلى تحديد معدلات التشخيص في هذه العينة. تكونت عينة الدراسة من (١١٤) من الناجين البالغين، وكان معظم المشاركين من الإيرلنديين (٨٤.٢٪)، ومن الإناث (٨٨.٦٪)، بمتوسط عمر (٣٥.٧) سنة، وكانت نسبة (٧٠.٢٪) من العينة غير مرتبطة بعلاقة ثابتة، و(٥٠.٩٪) يعملون بدوام كامل أو جزئي، و(٣٨.٦٪) حاصلون على شهادة جامعية أو أعلى. تم اختيار المشاركين من الأفراد الذين يتلقون خدمات العلاج في مركز دبلن لمساعدة ضحايا العنف الجنسي. (DRCC) وقد جُمعت البيانات باستخدام استبيان ورقي بين مارس ٢٠١٩ وفبراير ٢٠٢٠. تم استخدام استبيان الصدمة العالمي (ITQ)، وقائمة الأحداث الحياتية (LEC-5) لتقييم التعرض للعنف الجنسي في الطفولة والبلوغ. تم التحقق من نموذجين للتحليل العاملي التوكيدي. (CFA) حيث أظهر كل من نموذج العوامل الستة المترابطة ونموذج العاملين من الدرجة الثانية ملائمة عالية. حيث كانت قيم (RMSEA (0.033 و(٠.٠١٧) و (CFI (0.991 و(٠.٩٩٧) على التوالي، مما يشير إلى صدق بنائي قوي. كما أشارت النتائج إلى تمتع الاستبيان بثبات داخلي مرتفع على المقاييس الفرعية، باستثناء مقياس التنظيم الانفعالي. وقد تراوحت قيم الثبات المركب Composite reliability للأبعاد الفرعية ما بين (٠.٧٣) - (٠.٩٠). وقد استوفى (٧٦.٣٪) من المشاركين معايير تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة أو اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، حيث بلغت نسبة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد (٥٦.١٪) واضطراب ما بعد الصدمة (٢٠.٢٪). وقد أكدت الدراسة على الخصائص السيكمترية القوية لاستبيان الصدمة المعقد وقدرته على التمييز بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، حيث كان

اضطراب ما بعد الصدمة المعقد أكثر شيوعاً، مما يعكس أن الناجين من العنف الجنسي يعانون من صدمة أكثر تعقيداً.

أجريت دراسة (Ghabeshi et al., 2022) بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الفارسية من استبيان الصدمة العالمي ITQ لقياس اضطراب PTSD واضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين النساء الإيرانيات. تكونت عينة الدراسة من ٢٥٩ امرأة، من عامة المجتمع الإيراني، بمدى عمري يتراوح بين ١٧ و ٦٥ سنة، ومن مختلف الحالات الاجتماعية والمستويات التعليمية. تم تطبيق النسخة الفارسية من الاستبيان لقياس أعراض PTSD واضطراب ما بعد الصدمة المعقد وفقاً لـ ICD-11. تم حساب ألفا كرونباخ وكانت نتيجته ٠.٨٣. لاضطراب ما بعد الصدمة، و ٠.٨١ لاضطرابات تنظيم الذات. كما تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وكانت النتائج كالتالي: $\chi^2/df = 1.90$ ، $TLI = 0.92$ ، $CFI = 0.93$ ، $RMSEA = 0.059$. وقد كانت أفضل مطابقة لنموذج العاملين (اضطراب ما بعد الصدمة، ومشاكل تنظيم الذات). من أهم النتائج التي تمت مناقشتها أن المقياس يتمتع بثبات داخلي عالي، كما أكدت نتائج التحليل العاملي مطابقة الاستبيان مع النموذج المقترح.

استهدفت دراسة (O'Higgins et al., 2022) التحقق من صحة وثبات النسخة الإسبانية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) لقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد بين البالغين. تكونت عينة الدراسة من (١٤١) مشاركاً من باراغواي، بمتوسط عمري (٣٦.٣٢) وانحراف معياري (٩.٧٦). كانت نسبة الذكور (٧٦.٦%)، و (٨٤.٤%) منهم حاصلون على تعليم جامعي، و (٨١.٦%) يعملون. كان معظمهم غير مرتبطين بعلاقة ثابتة بنسبة (٣٩.٧%). تم نشر الاستبيان عبر الإنترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مثل تويتر وفيسبوك وتيليجرام وواتساب. وذلك خلال الفترة من ١٥ نوفمبر حتى ١٥ ديسمبر ٢٠٢١، تم اختيار إجابات المشاركين من عمر (١٨) سنة وأكثر، وأن يكون لديهم حدث صادم واحد على الأقل. تم استخدام استبيان الصدمة العالمي (ITQ)، واستبيان الصدمات (TQ)، لقياس اضطراب ما بعد الصدمة وفقاً لـ DSM-IV، بالإضافة إلى مقياس التعرض الدولي للصددمات (ITEM) لتوثيق تجارب الصدمات عبر مراحل الحياة. تم إجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO (0.878) واختبار كروية بارتليت ($p < 0.001$)، حيث أشارت النتائج إلى كفاية العينة. وأكد التحليل العاملي التوكيدي النموذج ثنائي الأبعاد، حيث كانت الملاءمة كالتالي: $\chi^2=207$ ؛ $MSEA=0.144$ ؛ $CFI=0.868$ ؛ $SRMR=0.0631$.

النتائج أن الاستبيان يتمتع بثبات داخلي مرتفع. حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٩٥) للاستبيان ككل، و(٠.٩١) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة الفرعي، و(٠.٩٣) لمقياس اضطراب تنظيم الذات. (DSO) أشارت النتائج إلى وجود ارتباط مرتفع دال إحصائياً بين درجات استبيان الصدمة العالمي (ITQ) واستبيان الصدمات (TQ)، مما يشير إلى تحقق الصدق التلازمي. كما أظهرت الدراسة أن (٢٢.٧%) من العينة استوفوا معايير اضطراب ما بعد الصدمة و(٢٢.٧%) معايير اضطراب ما بعد الصدمة المعقد حسب ITQ، بينما استوفى (٥٩.٦%) من المشاركين معايير اضطراب ما بعد الصدمة حسب DSM-IV باستخدام استبيان TQ، مما يعكس شمولية هذا المقياس. أكدت الدراسة على فعالية النسخة الإسبانية من استبيان الصدمة العالمي في قياس النموذج ثنائي الأبعاد لكل من اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، مع خصائص سيكومترية قوية.

فيما قامت دراسة (Chiu et al., 2023) بالتحقق من الثبات والصدق للنسخة الصينية من استبيان الصدمة العالمي (ITQ) لتقييم اضطراب ما بعد الصدمة المعقد (CPTSD) بين البالغين في تايوان، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة المعقد وشدة القلق والاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (١١٩) مشاركاً، حيث تم استخدام (٨٦) منهم للتحقق من الثبات، وكان متوسط العمر (٢٦.٣٥) سنة، وضمت العينة (٥٣) ذكراً و(٦٦) أنثى، معظمهم من ذوي التعليم الجامعي والمستوى الاجتماعي المتوسط. تم اختيار المشاركين بطريقة العينة المريحة، وحصلوا على مبلغ بسيط بعد الحصول على موافقتهم المستنيرة. تم استخدام عدد من الاستبيانات، منها: استبيان الصدمة العالمي (ITQ) لقياس أعراض PTSD وCPTSD، واستبيان صدمات الطفولة (CTQ)، ومقاييس بيك للاكتئاب (BDI-II) والقلق (BAI)، وقائمة مراجعة اضطراب ما بعد الصدمة لـ (PCL-5) DSM-5، ومقياس صعوبات تنظيم العواطف (DERS)، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES) ومقياس العلاقات الشخصية. تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) على خمسة نماذج، وأظهر النموذج الرابع (العاملين من الدرجة الثانية) أفضل ملائمة مع مؤشرات عالية للملاءمة، حيث بلغ (110.38) AIC و (1.00) CFI و (1.01) TLI و (0.000) RMSEA وبلغت قيمة ألفا كرونباخ لـ ITQ الكلي (٠.٩٤)، مما يدل على ثبات داخلي قوي، وأظهر ITQ معامل ارتباط عالٍ في اختبار إعادة الثبات بعد (٣-٤) أسابيع. أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين مجالات استبيان الصدمة العالمي وشدة الاكتئاب والقلق، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بصدق تقاربي، كما أظهر النموذج الرابع صدق تمييزي جيد مع

ارتباطات فرعية قوية بين الأبعاد. كما كشفت تحليلات ANOVA عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الضابطة ومجموعات اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، واضطراب ما بعد الصدمة. حيث سجلت مجموعة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد درجات أعلى.

وتحققت دراسة (Fresno et al., 2023) من الصدق البنائي وصدق المحك (التلازمي) للنسخة الإسبانية من استبيان الصدمة الدولي (ITQ) لتقييم اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) والاضطراب المعقد (اضطراب ما بعد الصدمة المعقد) في عينة من البالغين التشيليين. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) طالب من الطلاب الجامعيين، بمتوسط عمري ٢١.٢٦ وانحراف معياري (٢.٤٢)، ٧٤.٢% إناث، ١٦% يتلقون علاجًا نفسيًا، و ٣٢% لديهم تاريخ مرضي نفسي سابق في الطفولة أو المراهقة. تم تطبيق الاستبيان عن طريق الإنترنت. تم استخدام استبيان الصدمة العالمي، والقائمة المختصرة لأحداث الحياة الصادمة، واستبيان التجارب السلبية في الطفولة، ومقياس الاكتئاب والقلق ومقياس كولومبيا لتقييم شدة الانتحار. تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لاختبار أربعة نماذج. وقد تم قبول نموذجين. النموذج ٢ (سنة عوامل) $\chi^2(39) = 47.578$; $p = .163$; CFI = .991; RMSEA = .028; SRMR = .030. عاملين من الدرجة الثانية) $\chi^2(47) = 67.463$; $p = .027$; CFI = .987; TLI = .981; RMSEA = .040; SRMR = .036. تمتع استبيان الصدمة العالمي بثبات مرتفع حيث كان معامل ألفا كرونباخ إلى الصدمة (٠.٨٧) واضطرابات تنظيم الذات (٠.٩٠). وفيما يخص الصدق التلازمي فقد كانت هناك علاقة قوية بين كلا من اضطراب ما بعد الصدمة وعدد الأحداث الصادمة والقلق. بينما كان ارتباط الاكتئاب أقوى باضطرابات تنظيم الذات. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بناء على الجنس لصالح الإناث لكل من اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

هدفت دراسة (Nielsen et al., 2023) إلى التحقق من الصدق عبر الثقافات والخصائص السيكومترية لثلاث نسخ من استبيان الصدمات الدولي (ITQ) في عينة من اللاجئين الباحثين عن العلاج في الدنمارك، مع التركيز على استقلالية العناصر وتباين أدائها عبر اللغات المختلفة (الدنماركية، العربية، والبوسنية). شملت عينة الدراسة (٤٩٠) لاجئًا يتلقون العلاج النفسي، حيث كان متوسط العمر (٤١.٩) سنة، والانحراف المعياري (١٠.٤٧)، وشكل السوريون نسبة (٥٠.٤%) من العينة، تلاهم البوسنيون (١٣.٧%) والأفغان (٨.٦%). تم اختيار المشاركين من لاجئين

تمت إحالتهم إلى عيادة علاجية متخصصة في الدنمارك، مع استبعاد الأفراد الذين لديهم اضطرابات نفسية ذهانية، أو أفكار انتحارية نشطة، أو ممن ليس لديهم إقامة قانونية. استخدمت الدراسة النسخة العربية من استبيان الصدمات الدولي (ITQ)، بالإضافة إلى قائمة الأحداث الحياتية لتقييم التعرض لأنواع مختلفة من الصدمات، تم تقسيم طريقة تطبيق الاستبيان إلى ٤ مجموعات: (١) مجموعة قامت بقراءة الاستبيان بلغتها والاجابة عليه لوحدها، (٢) مجموعة احتاجت بعض التوضيحات من أخصائي نفسي مساعد، (٣) مجموعة احتاجت أن يتم قراءتها لها مع الكثير من التوضيحات، والمجموعة الأخيرة تمت قراءة العبارات لها مع إجراء العديد من إعادة الصياغة للعبارات لتوضيحها، فيما يخص الصورة العربية فقد كانت النسب على التوالي (١٥.٣%، ٣٩.٤%، ١٤.٧%، ٣٠.٥%). تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام النماذج الخطية الرسومية لراش (GGLRM) لاختبار البعد الواحد لأبعاد PTSD وDSO، مع التحقق من الاعتمادية المحلية بين عناصر كل بُعد. أظهرت النتائج وجود اعتماد بين عناصر إعادة التجربة والتجنب في مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وكذلك بين عناصر التنظيم العاطفي السلبي في مقياس اضطراب تنظيم الذات، مما يعكس هيكلًا عمليًا متماسكًا يؤكد استقلالية كل بُعد. كما أظهرت الدراسة اختلافات طفيفة في أداء بعض العناصر (DIF) بناءً على الجنس، حيث أبلغت الإناث عن مستويات أعلى من التوتر والارتعاش مقارنة بالذكور، في حين أظهر الأفراد الذين تعرضوا لحدث صادم مؤخرًا معدلات أعلى من استرجاع الذكريات. أما بالنسبة لمؤشرات الثبات، فقد تراوحت قيم الثبات الداخلي بين (٠.٥٥) و(٠.٧٨)، مشيرةً إلى موثوقية معقولة لكنها تحتاج إلى تحسينات في بعض الحالات الشديدة لدى اللاجئين. أظهرت نتائج اختبار ملائمة النموذج توافقًا مع نموذج Rasch الأساسي مع الحاجة إلى بعض التعديلات في نموذج GGLRM. أكدت نتائج الدراسة على الصدق عبر الثقافات للنسخة العربية من ITQ بالإضافة إلى النسخ الدنماركية والبوسنية، حيث لم تظهر فروق كبيرة تؤثر على أداء العناصر بين اللغات المختلفة. أظهرت معظم العناصر أداءً متسقًا عبر المجموعات السكانية واللغوية. وبناءً على هذه النتائج، أكدت الدراسة على فعالية استبيان ITQ في تقييم أعراض الصدمة بشكل متكافئ بين الثقافات المختلفة، مع توصيات بإجراء تعديلات طفيفة لزيادة دقة المقياس في حالات الشدة العالية، خاصة بين الناطقين بالعربية.

قيمت دراسة (Ho et al., 2023) النموذج العالمي لاستبيان الصدمة الدولي (ITQ)، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وارتباطه بالضغط المرتبطة بالحرب، وعلاقته بالخصائص الديموغرافية على عينة من المدنيين المتأثرين

بالحرب في أوكرانيا. تكونت عينة الدراسة من (٢,٠٠٤) من البالغين الأوكرانيين. بمتوسط عمري (٣٧.٧)، وانحراف معياري (٨.٢)، ٤٢.٩% من الذكور، ٧٥% يعيشون في مناطق حضرية. وكان جزء من العينة (١٣.١%) من العاملين في خدمات الطوارئ مثل الرعاية الصحية والشرطة. تم توزيع الاستبيانات عن طريق الايميلات والرسائل النصية من خلال منصة المسح الوطني. تم اختيار العينة على أن يكون عمرها ١٨ سنة وما فوق، يقيمون في أوكرانيا، والدين لطفل قاصر. واعتمد التوزيع على التنوع في الجنس، العمر، والمنطقة داخل أوكرانيا. تم استخدام استبيان الصدمة العالمي، ومقياس الضغوط المرتبطة بالحرب. تم التحقق من نموذجين باستخدام التحليل التوكيدي. كان النموذج الأول (الستة عوامل المتداخلة) وكانت نتائجه $\chi^2(39) = 121.00$; $p < .001$; CFI = .991; TLI = .985; RMSEA = .032; SRMR = .018; BIC = 61,960.71 وكانت نتائجه $\chi^2(47) = 596.2$; $p < .001$; CFI = .940; TLI = .916; RMSEA = .076; SRMR = .060; BIC = 62,407.09. وقد كان النموذج الأول هو الأفضل ملائمة، مما يشير إلى أن النموذج الستة عوامل هو الأكثر ملائمة لتقييم الأعراض في هذه العينة. أشارت نتائج ألفا كرونباخ إلى ثبات مرتفع، حيث كانت تراوحت القيم بين (٠.٧٣ - ٠.٨٨). وأشارت نتائج الصدق التلازمي إلى وجود ارتباط إيجابي بين الضغوط المرتبطة بالحرب، وكلا من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات، مما يدعم صدق المقياس. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية لصالح الاناث في جميع الأبعاد، بينما سجل العاملون في الطوارئ مستويات أعلى في أعراض إعادة التجربة وتجنب المحفزات. كما سجل المتأثرون بغزو ٢٠١٤ مستويات أعلى بشكل ملحوظ في مجموعات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة.

قامت دراسة (Aprigio et al., 2024) بالتحقق من صدق وثبات النسخة البرازيلية من استبيان الصدمة الدولية (ITQ) ومؤشر الإدراك ما بعد الصدمة-٩ (PTCI-9)، ودور بعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية مثل النوع، العرق، الفئة العمرية، مستوى التعليم، والمناطق الجغرافية في البرازيل في التأثير على درجات المقاييس. تكونت عينة الدراسة من (٢١١١) مشارك. كان متوسط العمر ٢٨.٦٠ سنة (والانحراف المعياري = ٩.٢٥)، ٦٧.٧٤% منهم إناث. تم تقسيم المشاركين إلى فئات عمرية (٢٤-١٨ سنة، ٣٥-٢٥ سنة، و ٥٥-٣٦ سنة) وتميزوا بتنوع ديموغرافي واجتماعي واسع. تم توزيع الاستبيان من خلال عبر الإنترنت، وتم اشتراط أن يكون المجيبين برازيليين، بعمر ١٨ سنة أو أكثر وأن يكونوا قد واجهوا

حدثاً صادماً. تم تطبيق استبيان الصدمة العالمي (ITQ)، واستبيان الإدراك ما بعد الصدمة (PTCI-9). تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وقد تم باستخدام RDWLS للبيانات الفئوية. كانت نتائج مؤشرات ملائمة التحليل العاملي للنماذج كما يلي: نموذج ITQ: $\chi^2(39) = 473.741, p < 0.0001$; CFI= 0.986; TLI= 0.978; RMSEA= 0.073. نموذج PTCI-9: $\chi^2(24) = 769.603, p < 0.0001$; CFI= 0.954; TLI= 0.931; RMSEA= 0.121. وقد أشارت نتائج الثبات باستخدام الاتساق الداخلي لاستبيان الصدمة المعقد أنه يتمتع بثبات مرتفع. فقد تراوحت معاملات الارتباط الداخلية ما بين (٠.٨٥ - ٠.٩٢) ما عدا بعد مشاكل التنظيم الانفعالي التي كان معاملها (٠.٠٦٢). كما تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة. وقد أشارت نتائج استبيان الصدمة العالمي إلى وجود تفاوت في القياس على جميع المتغيرات الاجتماعية، بينما أظهر استبيان إدراك ما بعد الصدمة تفاوتاً في نوع الصدمة فقط. وقد كانت معاملات ثبات ألفا للاستبيانين أعلى من (٠.٧٩) مما يشير إلى ثبات مرتفع ما عدا بعد مشاكل التنظيم الانفعالي. ومن أهم النتائج المتعلقة حول المتغيرات فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين إدراك ما بعد الصدمة، وأبعاد اضطرابات تنظيم الذات، خاصة بعد اللوم الذاتي. كما سجلت النساء قيماً أعلى في اضطراب ما بعد الصدمة، وإدراك ما بعد الصدمة. وأشارت النتائج إلى أن الصدمات المرتبطة بوجود عنف في العلاقات البينشخصية، قد سجلت درجات أعلى على اضطرابات تنظيم الذات مما يتماشى مع طبيعة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

تعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

تمحورت الدراسات حول التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان الصدمة العالمي (ITQ) عبر مختلف اللغات والثقافات. فقد تم التحقق من النسخ الإنجليزية في كلا من (Murphy et al., 2020) و (Armour et al., 2021) و (Frost et al., 2022). فيما تم التحقق من مناسبة الصور المحلية الخاصة بكل بلد بعد ترجمة المقياس. حيث قام (Vallièrès et al., 2018) بالتحقق من النسخة الأولية (٢٣ بند) في لبنان، فيما قام (Owczarek et al., 2019) بالتحقق من النسخة في ثلاث دول أفريقية (نيجيريا، كينيا، غانا)، وقام كلا من (Crespo et al., 2020) و (O'Higgins et al., 2022) و (Fresno et al., 2023) بالتحقق من النسخة الإسبانية. وتحقق من النسخة البرتغالية (Rocha et al., 2020)، وتحقق من النسخة الألمانية (Christen et al., 2021) و (Hansen et al., 2021) من

النسخة الدنماركية، و (Cyr et al., 2022) من النسخة الفرنسية، وتم ترجمتها إلى اللغة الإيرانية من قبل (Ghabeshi et al., 2022)، وتحققوا من خصائصها، فيما ترجمها للغة الصينية وتحقق منها (Chiu et al., 2023)، بينما تحققت دراسة (Nielsen et al., 2023) من نسخ لثلاث لغات وهي الدنماركية، والعربية، والبوسنية، وتحقق من النسخة الأوكرانية (Ho et al., 2023)، فيما تحقق (Aprigio et al., 2024) من النسخة البرازيلية.

توجد دراسة واحدة فقط، والتي قام بها (Redican et al., 2021) لإجراء مراجعة منهجية لتلخيص الأدلة حول البنية العاملية والفئات الكامنة لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد باستخدام استبيان الصدمة العالمي.

لا توجد دراسات -وفقا لعلم الباحثة- قامت بالتحقق من الخصائص السيكومترية، والبنية العاملية، لاستبيان الصدمة العالمي في العالم العربي بصورة مناسبة تجعلنا نثق بصياغتها النهائية. فقد قامت دراسة (Vallières et al., 2018)، بالمساهمة في التحقق من الاستبيان في صورته الأولية والمكونة من (٢٣ بند)، قبل اعتماد الصورة النهائية الحالية (١٨ بند) المعتمدة في التشخيص والبحوث العلمية. وقد تمت التوصية فيها بتعديل ترجمة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحا للعينة. كما أن دراسة (Nielsen et al., 2023)، قامت بالترجمة من الإنجليزية إلى الدنماركية، ومنها إلى العربية، ولم تترجم مباشرة من الإنجليزية، إلا أنها قامت بالتحقق من المطابقة لاحقا بالنسخة الإنجليزية، وقد كان عدد الأفراد الذين أجابوا على الاستبيان بصورته العربية بمفردهم (٢٧ شخص)، والذين مثلوا (١٥.٣%) من العينة العربية، أما باقي أفراد العينة فقد تم تقديم مساعدات مختلفة لهم في فهم البنود، تراوحت بين توضيحات بسيطة إلى عدة محاولات لإعادة صياغة العبارات ليفهمها المفحوص. كما أنه لم يتم إجراء تحليل عاملي مستقل خاص بالصورة العربية، ولكن تم إجراء تحليل النموذج الخطي لراش مع التحقق من الاعتمادية لكامل العينة والتي تشتمل على (٣) نسخ متعددة اللغات للجنين في الدنمارك.

قامت بعض الدراسات باستخدام أنواع أخرى بجانب الصدق العاملي، فقد قامت كلا من (Rocha et al., 2020)، (Hansen et al., 2021)، و (Cyr et al., 2022)، و (O'Higgins et al., 2022)، و (Chiu et al., 2023)، و (Fresno et al., 2023) باستخدام صدق المفهوم الافتراضي من خلال استخدام (الصدق التقاربي، أو التباعدي) من خلال تطبيق مقاييس مشابهة أو معاكسة لمفهوم اضطراب ما بعد الصدمة. كما قامت بعض الدراسات باستخدام صدق المحك، من خلال استخدام الصدق التلازمي، حيث قاموا بتطبيق استبيان معتمد سابقا لقياس

اضطراب ما بعد الصدمة، كدراسة (Crespo et al., 2020) و (Christen et al., 2021)، و (Hansen et al., 2021)، و (O'Higgins et al., 2022)، و (Fresno et al., 2023) و (Ho et al., 2023) أشارت بعض الدراسات إلى دور بعض المتغيرات الإضافية على اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، أو علاقتها به. فقد قامت دراسة كلا من (Owczarek et al., 2019) و (Frost et al., 2022)، و (Aprigio et al., 2024) بالإشارة إلى أثر أنواع الصدمات في التنبؤ باضطراب ما بعد الصدمة المعقد، كما قامت دراسة (Murphy et al., 2020) بتوضيح دور صدمات الطفولة على اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، وأبرزت دراسة (Cyr et al., 2022) العلاقة بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب والقلق، بينما قامت (Murphy et al., 2020) بدراسة العلاقة بين صدمات الطفولة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد. أما دراسة (Aprigio et al., 2024)، فقد ركزت على تأثير عوامل اجتماعية وديموغرافية على درجات الاستبيان.

من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الدراسات التي قامت بإجراء التحليل العاملي التوكيدي على استخدام أهم مؤشرات ملائمة النماذج، وهي: CFI، TLI، RMSEA، وبعضها استخدم SRMR ككل من (Crespo et al., 2020)، و (Murphy et al., 2020)، و (O'Higgins et al., 2022)، و (Fresno et al., 2023)، و (Ho et al., 2023). وبعضها أشار إلى قيم كاي تربيع ودرجة حرته كدراسة (Crespo et al., 2020)، و (Ghabeshi et al., 2022)، و (O'Higgins et al., 2022)، و (Fresno et al., 2023)، و (Ho et al., 2023)، و (Aprigio et al., 2024). كما استخدم AIC في دراسة (Chiu et al., 2023).

قامت دراسة (Owczarek et al., 2019) باستخدام قيمة ر تربيع للتنبؤ بالتباين في المتغيرات.

استخدمت جميع الدراسات التي تحققت من ثبات الاستبيان معامل ألفا كرونباخ. تم استخدام معاملات الارتباط في جميع الدراسات التي قامت بتطبيق استبيانات إضافية بهدف التحقق من كل من صدق المحك وصدق المكون الافتراضي. قامت دراسة (Rocha et al., 2020) بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة Varimax لتدوير المحاور.

قامت دراسة (Nielsen et al., 2023) بالتحقق من النموذج باستخدام النماذج الخطية لراش.

أشارت بعض الدراسات (Crespo et al., 2020)، و (Murphy et al., 2020)، و (Hansen et al., 2021)، و (Armour et al., 2021)، و (Christen et al., 2021)، و (al., 2021)، و (O'Higgins et al., 2022) إلى نسب شيوع الاضطراب لدى أفراد العينة ككل.

من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات على فعالية استبيان ITQ في تقييم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، والتمييز بينهما. اتفقت الدراسات على تمتع الاستبيان بشكل عام بثبات مرتفع عند استخدام معامل ألفا كرونباخ، إلا أن بعد اضطرابات التنظيم الانفعالي، قد كان متوسط في كل من دراسة (Nielsen et al., 2023)، و (Aprigio et al., 2024). فيما كان منخفضاً في دراسة (Cyr et al., 2022).

أشارت دراسة (Rocha et al., 2020) التي قامت بالتحليل العاملي الاستكشافي إلى أن العوامل التي ظهرت من التحليل تتماشى مع العوامل الخاصة بالاستبيان. أشارت معظم الدراسات التي قامت بإجراء التحليل العاملي التوكيدي، إلى النموذج الثنائي لاضطراب ما بعد الصدمة واضطراب تنظيم الذات (DSO) كان الأفضل في المطابقة كدراسة (Vallièrès et al., 2018)، و (Owczarek et al., 2019)، و (Murphy et al., 2020)، و (Christen et al., 2021)، و (Cyr et al., 2022)، و (Ghabeshi et al., 2022)، و (O'Higgins et al., 2022)، و (Chiu et al., 2023). بينما دعمت دراسة (Crespo et al., 2020)، و (Redican et al., 2021)، و (Armour et al., 2021)، و (Ho et al., 2023) نموذج وجود ٦ عوامل (الأبعاد الفرعية)، وأشارت إلى أنه أكثر ملائمة من العاملين. فيما وجدت دراستي (Frost et al., 2022)، و (Fresno et al., 2023) أن كلا النموذجين (البعدين وال ٦ عوامل)، تتمتع بدرجات ملائمة مرتفعة.

من حيث المنهج والأدوات:

قامت معظم الدراسات من أجل التحقق من نموذج اضطراب ما بعد الصدمة المعقد، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) كمنهج رئيسي للتحقق من البناء العاملي للاستبيان. كما أضاف له (Christen et al., 2021) نظرية استجابة العناصر. فيما قامت دراسة (Nielsen et al., 2023) بالتحقق من النموذج باستخدام النماذج الخطية الرسومية لراش. فيما أجرت دراسة (Rocha et al., 2020) بإجراء تحليل عاملي استكشافي.

استخدمت عدة دراسات قائمة الأحداث الحياتية لتقييم التعرض للأحداث الصادمة خلال الحياة كدراسة (Owczarek et al., 2019)، و (Crespo et al., 2020)، و (Murphy et al., 2020)، و (Rocha et al., 2020)، و (Frost et al., 2022) و (Frost et al., 2022)، و (Nielsen et al., 2023). فيما استخدم (Murphy et al., 2020)، و (Chiu et al., 2023) استبيان صدمات الطفولة. واستخدم (Armour et al., 2021) قائمة مسح التعرض للصددمات، ولجأ (Cyr et al., 2022) إلى الاستبيان التراكمي لصددمات الطفولة، واستخدم (O'Higgins et al., 2022) استبيان الصدمات (TQ)، ومقياس التعرض الدولي للصددمات. استخدمت بعض الدراسات مقاييس إضافية بجانب استبيان الصدمة العالمي للتحقق من بعض أنواع صدق المكون الافتراضي وصدق المحك. فقد استخدمت (Hansen et al., 2021) استبيانات لقياس كلا من الاكتئاب والقلق العام ومقياس تامبا للخوف من الحركة. فيما استخدم (Cyr et al., 2022) كلا من استبيان القدرات الذاتية المتغيرة، ومقياس الرضا عن الحياة. واستخدم (Chiu et al., 2023) مقياس بيبك للاكتئاب والقلق، ومقياس صعوبات تنظيم العواطف، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، ومقياس العلاقات الشخصية. واستخدم (Fresno et al., 2023) كلا من استبيان التجارب السلبية في الطفولة، ومقياس الاكتئاب والقلق ومقياس كولومبيا لتقييم شدة الانتحار. واستخدم (Ho et al., 2023) ومقياس الضغوط المرتبطة بالحرب. وطبق (Aprigio et al., 2024) ومؤشر الإدراك ما بعد الصدمة-٩. استخدمت بعض الدراسات قائمة التحقق من اضطراب ما بعد الصدمة وفقا للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (PCL-5) للتحقق من صدق المحك. ككل من (Crespo et al., 2020)، و (Hansen et al., 2021)، و (Chiu et al., 2023).

كما استعان بعض الدراسات بالمقابلات الاكلينيكية كدراسة (Vallières et al., 2018)، و (Christen et al., 2021)، و (Hansen et al., 2021).

من حيث العينات:

تراوح حجم عينات التحليل العائلي ما بين (١١٢) إلى (٢١١١) فرد في البيئة الواحدة.

قامت بعض الدراسات بالاعتماد على البيانات المأخوذة من العينات التي تعرضت للصددمات بشكل عام. مثل (Crespo et al., 2020)، و (Rocha et al., 2020)، و (Christen et al., 2021)، و (Hansen et al., 2021)، و (O'Higgins et al., 2022). فيما استهدفت بعض الدراسات الأشخاص الذين يعانون من صدمات

مرتبطة بالحرب تحديداً، كالجنود القدامى في كل من (Murphy et al., 2020)، و (Armour et al., 2021)، بينما اهتمت (Ho et al., 2023) بالمدينين المتأثرين بالحرب الروسية الأوكرانية. تم تطبيق بعض الدراسات على اللاجئين كدراسة (Vallières et al., 2018)، و (Nielsen et al., 2023). تكونت عينة بعض الدراسات من الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية ويراجعون العيادات الطبية كدراسة كلا من (Vallières et al., 2018)، و (Frost et al., 2022). قامت بعض الدراسات بالتطبيق على المجتمع الكلي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، دون تحديد للعينات الاكلينيكية كدراسة (Owczarek et al., 2019)، و (Cyr et al., 2022)، و (Ghabeshi et al., 2022)، و (Chiu et al., 2023)، و (Fresno et al., 2023)، و (Aprigio et al., 2024). إجراءات الدراسة: منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، مع مراعاة تكييف هذا المنهج للمتطلبات والشروط الخاصة التي تفرضها الدراسة السيكومترية لأدوات القياس النفسي عامة، حيث إنَّه المنهج الملائم لتحقيق هدف الدراسة الرئيس وهو التحقق من البناء العملي لاستبيان الصدمة العالمي، وذلك باستخدام كل من التحليل العملي الاستكشافي والتحليل العملي التوكيدي؛ حيث يهدف التحليل العملي التوكيدي إلى التأكد من البنية العملية عن طريق المفاضلة بين النموذج المفترض والنموذج المستمد من بيانات عينة الدراسة. عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الأشخاص الذين تعرضوا للصددمات المعقدة، متمثلة بالأفراد الذين عانوا من الحرب، واضطرتهم ظروفهم للنزوح أو اللجوء -وما يترافق مع ذلك من صدمات. أما العينة فتكونت من (٢٨٠) شخص من اللاجئين والنازحين. وقد تم تطبيق مقاييس الدراسة عن طريق رابط الكتروني تم إرساله إلى الأفراد الموجودين في قواعد البيانات الخاصة بمؤسسة لأنك إنسان لدعم ضحايا الحروب، إضافة إلى نشره من خلال وسائل التواصل الاجتماعي (واتس أب وفيس بوك). وقد تراوحت أعمار العينة ما بين (18-72) بمتوسط حسابي (34.88) وانحراف معياري (9.695) وتم توضيح خصائص العينة الديمغرافية في خطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (١) : خصائص العينة الاستطلاعية (التقنين)

النسبة %	مجموع	المستوى الاقتصادي						المستوى التعليمي					إناث	ذكور
		مرتفع	أعلى من المتوسط	متوسط	أقل من المتوسط	منخفض	منخفض جدا	دراسات عليا	بكالوريوس	ثانوي	متوسط	ابتدائي		
45.71	128	1	1	6	48	25	47	2	45	32	28	21	إناث	نازحين
10.36	29	0	1	3	7	9	9	2	9	9	5	4	ذكور	
33.57	94	2	6	13	27	13	33	9	31	25	26	3	إناث	لاجئين
10.36	29	0	1	1	6	8	13	1	8	8	9	3	ذكور	
100	280	3	9	23	88	55	102	14	93	74	68	31	مجموع	
	١٠٠	1.07	٣.2	8.21	31.43	19.64	36.43	5.00	33.21	26.43	24.29	11.07	النسبة %	

أدوات الدراسة:

استمارة المعلومات الأساسية:

وهي استمارة تهدف إلى التعرف على مجموعة من خصائص العينة وتحتوي على البيانات الديموغرافية الأساسية كالعمر والجنس والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي، والتحقق من أن الأفراد تواجدوا في البلد الأم قبل اللجوء أو الزواج، ومكان السكن الحالي، والتأثر بالزلازل

استبيان الصدمة العالمي The International Trauma Questionnaire (ITQ) إعداد كلويتري وآخرون (Cloitre et al., 2018):

قامت كلويتري وآخرون (Cloitre et al., 2018) بإعداد هذا الاستبيان وتطويره، من أجل تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد بما يتماشى مع معايير ICD-11. والاستبيان عبارة عن استبيان تقرير ذاتي يتكون من (١٨) عبارة. يركز على الخصائص الرئيسية لاضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد. وهو يتكون من مقياسين فرعيين هما:

١. اضطراب ما بعد الصدمة PTSD ويتكون من ٤ أبعاد، هي: إعادة المعيشة (البنود ١،٢)، التجنب (البنود ٣،٤)، الشعور بالخطر (البنود ٥،٦)، الإعاقة الوظيفية (البنود ٧،٨،٩)

٢. اضطرابات تنظيم الذات DSO ويتكون من ٤ أبعاد، هي: عدم التنظيم العاطفي (البنود ١٠،١١)، المفهوم السلبي عن الذات (البنود ١٢،١٣)، الاضطرابات في العلاقات (البنود ١٤،١٥)، الإعاقة الوظيفية (البنود ١٦،١٧،١٨)

وتتم الإجابة على البنود من خلال توضيح إلى أي درجة تنطبق العبارة على الشخص باختيار أحد البدائل: لا تنطبق على الإطلاق (٠)، تنطبق قليلا (١)، تنطبق بدرجة متوسطة (٢)، تنطبق كثيرا (٣)، تنطبق بدرجة كبيرة جدا (٤). ويتم تشخيص الفرد باضطراب ما بعد الصدمة بناء على الجزء الأول (اضطراب ما بعد الصدمة) من المقياس (البنود من ١ إلى ٦)، ويتم التشخيص باضطراب ما بعد الصدمة المعقد إذا



انطبقت على الشخص معايير الجزء الأول (اضطراب ما بعد الصدمة)، بالإضافة إلى معايير الجزء الثاني (اضطرابات تنظيم الذات) من المقياس (البنود من ١٠ إلى ١٥). مع مراعاة أنه يشترط لتحقيق المعايير أن يحصل المفحوص في كل بعد فرعي على درجتين وأكثر. ولا يتم احتساب الإعاقة الوظيفية ضمن معايير التشخيص.

وقد تضمنت عملية تطوير الاستبيان عدة خطوات رئيسية، وهي:

١. الإطار النظري: استند استبيان الصدمات الدولي إلى معايير التصنيف الحادي عشر للأمراض ICD-11، والذي قام بتحديد ثلاث مجموعات لأعراض اضطراب ما بعد الصدمة (إعادة المعاشية، والتجنب، والشعور بالتهديد)، وثلاث مجموعات إضافية لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة المعقد (عدم التنظيم العاطفي، ومفهوم الذات السلبي، والاضطرابات في العلاقات).
 ٢. اختيار البنود: تم اختيار البنود بطريقة تعكس الأعراض الأساسية للاضطراب من خلال مراجعة المقاييس الموجودة، واستشارة الخبراء. وتم استخدام نموذج مقياس ليكرت للإجابة على بنود الاستبيان.
 ٣. التطبيق الاستطلاعي والتنقيح: تم استخدام التحليل بناء على نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) item response theory. وذلك بالتطبيق على عينة من مجتمع تعرض للصدمة، وعلى عينة أكاديمية تعرضت للصدمة. وقد أدى التطبيق الأولي على المجموعات السكانية المتنوعة إلى تعديل للمقياس؛ لتعزيز من وضوح البنود، وارتباطها، وخصائصها السيكومترية.
 ٤. التحقق من الصدق والثبات: تم التحقق من صدق المقياس بصورة شاملة، وقد أظهرت النتائج تمتعه بصدق وثبات مرتفع، كما تم التحقق من صدقه عبر الثقافات، للتحقق من إمكانية تطبيقه على الصعيد العالمي.
 ٥. الصورة النهائية: تضمن استبيان الصدمات الدولي (ITQ) النهائي البنود الخاصة بمجموعات clusters الأعراض الخاصة بكل من اضطراب ما بعد الصدمة، واضطرابات تنظيم الذات DSO، وتسمح طريقة التصحيح بالتشخيص المناسب لحالات اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد، كما تقيس شدة الأعراض.
- وقد أسفرت خطوات التطوير الدقيقة هذه عن أداة تتمتع بالصدق والثبات، وصالحة لتقييم الأعراض المرتبطة بالصدمات. كما يمكن استخدامها لقياس نتائج العلاج النفسي في الممارسة السريرية والبحوث (Cloitre et al., 2018).

صدق وثبات الصورة الأجنبية لاستبيان الصدمة العالمي (ITQ):

تم إجراء دراستين للتحقق من الخصائص السيكومترية من الفريق الذي قام بإعداد الاستبيان. حيث تم تقديم الاستبيان مع توضيح طريقة بنائه وخصائصه السيكومترية في (Cloitre et al., 2018)، ثم تم إعادة التحقق من الخصائص في دراسة (Cloitre et al., 2021).

أولاً: صدق الصورة الأجنبية لاستبيان الصدمة العالمي (ITQ):

قامت (Cloitre et al. (2018) بالتحقق من صدق المقياس على مرحلتين، حيث تم البدء بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتحقق من القدرة التمييزية لبنود الاستبيان، ثم في المرحلة الثانية بعد وضع الاستبيان في صورته النهائية تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي. وقد أشارت النتائج إلى أن النموذج المقترح يتماشى مع النتائج التي توصل إليها التحليل العاملي من نتائج العينات. فقد كانت قيم مؤشرات جودة النموذج لعينة المجتمع هي $CFI = 0.998$, $TLI = 0.998$, $RMSEA = 0.025$ ، بينما كانت نتائج التحليل العاملي التوكيدي للعينة الاكلينيكية هي: $CFI = 0.987$; $TLI = 0.979$; $RMSEA = 0.050$.

كما قامت (Cloitre et al. (2021) بالتحقق من صدق الاستبيان باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وتم تأكيد النموذجين المعتمدين، حيث كانت مؤشرات جودة نموذج الست عوامل $CFI=0.98$; $TLI=0.97$; $RMSEA=0.05$ ، ثم يليه العاملين $CFI=0.98$; $TLI=0.97$; $RMSEA=0.05$. وكان كلاهما يدعمان صدق الاستبيان. كما تم استخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين استبيان الصدمة العالمي ITQ ومقياس قديم معتمد اكلينيكي وهو قائمة اضطراب ما بعد الصدمة للتصنيف الاحصائي الخامس The Posttraumatic Stress Disorder Checklist (PCL) لويثرز وآخرون (Weathers et al. (٢٠١٣)، إضافة إلى مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS)، واستبيان المشاكل بين الشخصية (IIP-32). وكانت معاملات الارتباط بين المقاييس تتراوح بين (٠.٣٩ - ٠.٨٩) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) مما يشير إلى صدق الاستبيان، وقدرتنا على الوثوق بنتائجه.

كما تم التحقق من الصدق من خلال التحقق من قدرة الاستبيان على قياس التحسن الاكلينيكي من خلال تطبيق الاستبيان قبل تطبيق برنامج لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة، وخلال التطبيق وبعد الانتهاء من العلاج، بالتزامن مع مقاييس المحك المشار إليها سابقاً، وقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA متعدد القياسات؛ للتحقق من وجود الاختلافات عبر القياس في مراحل التطبيق الثلاثة (قبل،

خلال، بعد). وقد كانت الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥). كما كان معامل تأثير كوهن متوسط، حيث بلغ (٠.٧١). وكانت القيم متقاربة مع مقاييس المحكات، مما يشير إلى قدرة الاستبيان على تمييز التحسن في الأعراض وتمتعته بالصدق التمييزي (Cloitre et al., 2021).

تم التحقق من الثبات في (Cloitre et al., 2018) باستخدام معامل ألفا كرونباخ. حيث أشارت نتائج العينة الاكلينيكية إلى أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده كانت جميعها تساوي أو أعلى من (٠.٧٧) ما عدا بعد التجنب الذي كان (٠.٦٧). بينما كانت جميع معاملات ألفا كرونباخ لعينة المجتمع تساوي أو أعلى من (٠.٧٩) والتي تشير إلى تمتع الاستبيان بثبات مرتفع.

وقد تم التحقق من ثبات المقياس في (Cloitre et al., 2018) باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته (٠.٨٩) للدرجة الكلية للمقياس (ITQ)، و (٠.٨٤) لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة (ITQ-PTSD)، و (٠.٨٥) لمقياس اضطرابات تنظيم الذات (ITQ-DSO). وتعتبر هذه القيم مرتفعة مما يشير إلى ارتفاع ثبات المقياس، والقدرة على الثقة بنتائجه. كما أشارت نتائج (Cloitre et al., 2021) إلى تمتع الاستبيان بثبات مرتفع أيضا حيث تم التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد كان (٠.٨٩) في التطبيق الأول قبل العلاج، و (٠.٩٢) أثناء العلاج، و (٠.٩٤) بعد العلاج، وجميعها تشير إلى تمتع الاستبيان بثبات مرتفع.

إجراءات الترجمة والتقنين:

قامت الباحثة بترجمة استبيان الصدمة العالمي لكلويتري وآخرون (٢٠١٨). واتبعت منهجية (Beaton et al., 2000) في إجراءات الترجمة والتقنين. حيث تم بداية ترجمة النسخة الأصلية للاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مع محاولة مواءمتها للنسخة الأصلية، وترجمتها بطريقة واضحة، تتماشى مع الجوانب اللغوية، والثقافية، والعلمية، وذلك من خلال مترجمين عربيين، يتحدثان اللغة الإنجليزية بطلاقة، وكلاهما مختص بعلم النفس. ثم تم مطابقة النسختين، وتعديل الاختلافات، والتوصل إلى النسخة الأولية. وبعد ذلك تم استخدام طريقة الترجمة العكسية. حيث تم الاستعانة بمترجمين يتحدثان اللغة الإنجليزية والعربية بطلاقة، وطلب من كل منهما بشكل مستقل، أن يقوموا بترجمة النسخة الأولية المكتوبة باللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وذلك بهدف التحقق من مدى تطابق النسخة المترجمة للعبارة في النسخة الأصلية للاستبيان. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الترجمة قد لا تكون حرفية، إلا أن العبارات ستبقى محتفظة بالمعنى والمفهوم نفسه. وقد تمت المقارنة بين هذه الترجمة والنسخة الأصلية للاستبيان للتأكد من تطابقهما. ثم عُرضت

النسخة المترجمة للعربية مع النسخة الأصلية من الاستبيان على (٥) من المحكمين المختصين بعلم النفس ممن يتقنون اللغتين العربية والانجليزية. وتراوحت نسب الاتفاق بين (٨٠-١٠٠%) وبالتالي لم يتم تعديل صياغة العبارات بعد التحكيم، وقد كانت الصورة النهائية للاستبيان كما هو موضح في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (٢): الصورة النهائية للنسخة العربية لاستبيان الصدمة العالمي

عبارات النسخة الإنجليزية الأصلية	عبارات النسخة العربية (الصورة النهائية)
Having upsetting dreams that replay part of the experience or are clearly related to the experience?	هل تحلم بأحلام مزعجة مرتبطة بالخبرة أو تحتوي على صور منها؟
Having powerful images or memories that sometimes come into your mind in which you feel the experience is happening again in the here and now?	هل تتبادر إلى ذهنك أحيانا صور أو ذكريات قوية تجعلك تشعر أن هذه الخبرة تحدث مرة أخرى هنا والآن؟
Avoiding internal reminders of the experience (for example, thoughts, feelings, or physical sensations)?	أنتجنب الأمور والمثيرات الداخلية المرتبطة بالخبرة (مثل الأفكار، المشاعر، أو الأحاسيس الجسدية)؟
Avoiding external reminders of the experience (for example, people, places, conversations, objects, activities, or situations)?	أنتجنب الأمور والمثيرات الخارجية المرتبطة بالخبرة (مثل الناس، الأماكن، المحادثات، الأشياء، الأنشطة أو المواقف)؟
Being "super-alert", watchful, or on guard?	أشعر أنك في حالة تأهب مرتفعة، متيقظ أو على أهبة الاستعداد؟
Feeling jumpy or easily startled?	أشعر أنك سهل الاستثارة أو من السهل أن تفزع؟
In the past month have the above problems affected your relationships or social life?	خلال الشهر الماضي، هل أثرت المشاكل السابقة على علاقاتك بالآخرين أو حياتك الاجتماعية؟
Affected your work or ability to work?	هل أثرت على عملك أو قدرتك على العمل؟
Affected any other important part of your life such as parenting, or school or college work, or other important activities?	هل أثرت على أي جانب مهم في حياتك مثل رعاية الأطفال، الدراسة، العمل، أو أي أنشطة أخرى مهمة؟

When I am upset, it takes me a long time to calm down.	عندما أشعر بالانزعاج، فإنني أحتاج إلى وقت طويل لأهدأ
I feel numb or emotionally shut down.	أشعر بالخدر النفسي أو التجمد العاطفي (عدم الشعور بالعواطف)
I feel like a failure.	أشعر بأنني فاشل
I feel worthless.	أشعر بأنه لا قيمة لي
I feel distant or cut off from people.	أشعر بالبعد أو الانعزال عن الآخرين
I find it hard to stay emotionally close to people.	أجد صعوبة في التواصل العاطفي مع الآخرين
In the past month, have the above problems in emotions, in beliefs about yourself and in relationships: Created concern or distress about your relationships or social life?	خلال الشهر الماضي، هل تسببت لك المشاكل الموجودة أعلاه (في معتقداتك حول نفسك والعلاقات) بقلق أو انزعاج حول العلاقات أو الحياة الاجتماعية؟
In the past month, have the above problems affected your work or ability to work?	خلال الشهر الماضي، هل أثرت المشاكل السابقة على قدرتك على عملك أو قدرتك على العمل؟
In the past month, have the above problems affected any other important parts of your life such as parenting, or school or college work, or other important activities?	خلال الشهر الماضي، هل أثرت المشاكل أعلاه على أي جانب مهم في حياتك مثل رعاية الأطفال، الدراسة، العمل، أو أي أنشطة أخرى مهمة؟

عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما هي البنية العاملية للصورة العربية لاستبيان الصدمة العالمي التي يمكن الكشف عنها وفقاً لعينة من اللاجئين والنازحين؟

بهدف الإجابة على التساؤل قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج (SPSS 30)، للتحقق من العوامل وارتباطها، فيما يخص البيئة العربية.

وقد قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية Principal Component Analysis لهوتلينج Hotelling لاستخراج العوامل. بناءً على قاعدة الجذر الكامن (>1). وقد تم استخدام التدوير المتعامد؛ وذلك لأنه يُتوقع أن تكون الأبعاد مستقلة عن بعضها (بوقرة وبوقرة، ٢٠٢٢). وتم استخدام طريقة Equamax، لأنها تعتبر طريقة متوسطة بين كلا من Varimax الذي يؤدي إلى زيادة تباين مربع تشبعات العوامل على كافة

المتغيرات، وطريقة Quartimax التي تؤدي إلى تخفيض عدد العوامل التي نحتاجها لتفسير كل متغير (أبو فايد، ٢٠١٦). وتم استخدام Kaiser Normalization مع التدوير. وقد أمكن استخراج ١٢ عامل من المصفوفة العاملية، ولكن يوجد عاملين فقط مقبولين. ويوضح الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع. المصفوفة العاملية للتحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير.

جدول (٣): تشبعات التحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان الصدمة العالمي.

البند	العبارة	العامل ١	العامل ٢	قيم الشيوخ
١	هل تحلم بأحلام مزعجة مرتبطة بالخبرة أو تحتوي على صور منها؟	0.275	0.666	0.519
٢	هل تتبادر إلي ذهنك أحياناً صور أو ذكريات قوية تجعلك تشعر أن هذه الخبرة تحدث مرة أخرى هنا والآن	0.159	0.726	0.553
٣	أتجنب الأمور والمثيرات الداخلية المرتبطة بالخبرة (مثل الأفكار، المشاعر، أو الأحاسيس الجسدية)؟	0.135	0.730	0.551
٤	أتجنب الأمور والمثيرات الخارجية المرتبطة بالخبرة (مثل الناس، الأماكن، المحادثات، الأشياء، الأنشطة أو المواقف)؟	0.255	0.702	0.558
٥	أتشعر أنك في حالة تأهب مرتفعة، متيقظ أو على أهبة الاستعداد؟	0.095	0.660	0.444
٦	أتشعر أنك سهل الاستثارة أو من السهل أن تفزع؟	0.246	0.622	0.448
١٠	عندما أشعر بالانزعاج، فإنني أحتاج إلى وقت طويل لأهدأ	0.381	0.333	0.300
١١	أشعر بالخدر النفسي أو التجمد العاطفي (عدم الشعور بالعواطف)	0.618	0.345	0.501
١٢	أشعر بأنني فاشل	0.832	0.095	0.702
١٣	أشعر بأنه لا قيمة لي	0.817	0.168	0.696
١٤	أشعر بالبعد أو الانعزال عن الآخرين	0.785	0.243	0.675
١٥	أجد صعوبة في التواصل العاطفي مع الآخرين	0.791	0.207	0.668
	الجزر الكامن	٤.٩٩٢	١.٥٨٠	٦.٥٧٢
	التباين الارتباطي	٢٨.١٨	٢٦.٥٨	٥٤.٧٦
	التباين المفسر	٤١.٥٩٨	١٣.١٦٣	٥٤.٧٦١

يظهر من الجدول السابق أن البنود (١-٦) تتشبع على العامل الثاني، والذي تشير عباراته إلى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وقد كان الجزر الكامن للعامل الثاني (١.٥٨٠) ويفسر (١٣.١٦٣%) من التباين المفسر. بينما تشبع البنود (١٠-١٥) على العامل الأول، والذي يُمثل أعراض اضطرابات التنظيم الانفعالي، كان الجزر الكامن للعامل الأول (٤.٩٩٢) ويفسر (٤١.٥٩٨%) من التباين المفسر. وقد بلغت النسبة التراكمية للتباين المفسر بواسطة هذين العاملين (٥٤.٧٦٠%). وبعد التدوير تم توزيع التباين المفسر بشكل أفضل، حيث فسر العامل الأول

(٢٨.١٨٣%)، بينما فسر العامل الثاني (٢٦.٥٧٧%). ويُظهر ذلك أن هذين العاملين يفسران جزءاً كبيراً من التباين في البيانات.

ويمكننا القول إن التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسة الحالية توصل إلى وجود عاملين رئيسيين في استبيان الصدمة العالمي، يتمثلان في اضطراب ما بعد الصدمة، واضطرابات التنظيم الانفعالي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلا من (Cloitre et al., 2018) و (Rocha et al., 2020) اللتين أشارتا إلى أن استبيان الصدمة العالمي يقيس عاملين منفصلين وهما اضطراب ما بعد الصدمة، متمثلاً في أعراض إعادة المعاشاة (بند ١، ٢)، وسلوكيات التجنب (بند ٣، ٤)، والتأهب وسرعة الاستثارة (بند ٥، ٦). فيما يتمثل البعد الثاني من اضطرابات التنظيم الانفعالي، والتي تتمثل في أعراض اضطرابات التنظيم الانفعالي (بند ١٠، ١١)، ومفهوم الذات السلبي (بند ١٢، ١٣)، ومشاكل العلاقات مع الآخرين (بند ١٤، ١٥).

وبذلك يمكننا القول إن التحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان الصدمة العالمي في البيئة العربية، قد توصل إلى نفس العوامل التي يتضمنها الاستبيان الأجنبي الأصلي. وهي اضطراب ما بعد الصدمة (إعادة المعاشاة، التجنب، التأهب وسرعة الاستثارة)، ومشاكل تنظيم الذات (اضطرابات التنظيم الانفعالي، المفهوم السلبي عن الذات، مشاكل العلاقات مع الآخرين).

التساؤل الثاني: هل ينطبق نموذج استبيان الصدمة العالمي على البيئة العربية المتمثلة باللاجئين والنازحين؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثالثة باستخدام برنامج أموس (AMOS 26). للتحقق من البنية العاملية المتوقعة للمقياس، استناداً إلى كل من النموذج الخاص بالمقياس والمقدم من كلوبيتري وآخرون (Cloitre et al., 2018)، ونتائج التحليل الاستكشافي الذي توصلت إليه الدراسة الحالية. وعند إجراء التحليل العاملي التوكيدي، كانت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ RMSEA ٠.٠٦٠، وأظهرت مؤشرات التعديل المقترحة أن قيمة M.I.Par change بين العبارتين (٤، ١٤) يساوي (١١.٧٦٦)، وحيث أنه أكثر من ١٠، تم العودة إلى العبارات، وقد كانت العبارات (٤): "أبتجنب الأمور والمثيرات الخارجية المرتبطة بالخبرة (مثل الناس، الأماكن، المحادثات، الأشياء، الأنشطة أو المواقف)؟" / العبارة ١٤: "أشعر بالبعد أو الانعزال عن الآخرين" ومن خلال قراءة العبارتين يظهر أن العبارة رقم (٤) تشير إلى تجنب أعراض التجنب المتمثلة في الابتعاد عن المثيرات المرتبطة بالحدث الصادم، وتتضمن كأمثلة الأفراد الذين قد يكونوا مرتبطين بالحدث الصادم، فيما تقيس العبارة (١٤) البعد والانعزال

عن الآخرين، والذي قد يكون ناتج عن الرغبة بتجنبهم وفقاً للعبارة (٤)، ولذلك تم تصحيح النموذج وإضافة رابط بين العبارتين (٤ و ١٤)، فأصبح مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ RMSEA يساوي (٠.٠٥٣).

وقد تم توضيح معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية ودلالاتها الاحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة في خطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع). كما أن مؤشرات المطابقة الموضحة في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع). تقع في المدى المقبول لها.

جدول (٤): معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية ودلالاتها الاحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لاستبيان الصدمة العالمي

العامل	---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
إعادة المعايشة	---	١	0.749	1			
	<	٢	0.713	1.054	0.109	9.64	***
التجنب	---	٣	0.726	0.914	0.093	9.799	***
	<	٤	0.776	1			
الشعور بالخطر	---	٥	0.573	0.855	0.113	7.601	***
	<	٦	0.658	1			
عدم التنظيم الانفعالي	---	١٠	0.459	0.591	0.091	6.489	***
	<	١١	0.695	1			
المفهوم السلبي للذات	---	١٢	0.819	0.924	0.067	13.719	***
	<	١٣	0.854	1			
الاضطرابات في العلاقات	---	١٤	0.825	1			
	<	١٥	0.817	0.975	0.071	13.688	***

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة (Owczarek et al., 2019) و (Crespo et al., 2020) و (Murphy et al., 2020) و (Armour et al., 2021) و (Christen et al., 2021) و (Redican et al., 2021) و (Cyr et al., 2022) و (Frost et al., 2022) و (Ghabeshi et al., 2022) و (O'Higgins et al., 2022) و (Chiu et al., 2023) و (Fresno et al., 2023) و (Ho et al., 2023)، التي أشارت إلى تمتع استبيان الصدمة العالمي بالصدق العالمي وفقا للتحليلات التوكيدي. وتشير هذه النتائج إلى أن الاستبيان يتمتع بصدق يجعلنا نثق في استخدامه لتشخيص أعراض كلا من اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

التساؤل الثالث: هل يتمتع استبيان الصدمة العالمي بخصائص سيكومترية جيدة؟
بهدف الإجابة على التساؤل القائل: "هل يتمتع استبيان الصدمة العالمي بخصائص سيكومترية جيدة؟". قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولا الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، وهي كما يلي:

١- **الصدق البنائي:** تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس باستخدام الصدق العالمي التوكيدي، والذي تم التحقق منه في التساؤل الثاني، وقد أشارت نتائج التحليل العالمي التوكيدي إلى تمتع الاستبيان بصدق مرتفع.

٢- **الصدق المفهوم الافتراضي:** تم استخدام صدق المفهوم الافتراضي. من خلال:
أ- التحقق من قدرة الاستبيان على تمييز الفروق بين الفئات التشخيصية المختلفة.
ب- التحقق من الفروق المتوقعة بين المجموعات التشخيصية المختلفة في الأبعاد الفرعية للاستبيان، وفقا للمفهوم الافتراضي لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد.

بهدف التحقق من الصدق التمييزي، والذي يشير إلى قدرة الاستبيان على التمييز بين المجموعات التشخيصية. فقد قامت الباحثة بتصنيف جميع أفراد العينة إلى ثلاث فئات، بناء على انطباق معايير التشخيص التي حددتها كلويتري وآخرون، والمتمثلة في أنه ليتم تشخيص الفرد باضطراب ما بعد الصدمة، فإنه يجب أن يحصل على درجتين على الأقل في كل بعد من الأبعاد الثلاثة الخاصة باضطراب ما بعد الصدمة. ولتشخيص الفرد باضطراب ما بعد الصدمة المعقد فإنه يجب أولا أن تنطبق عليه معايير تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة ثم تنطبق عليه معايير اضطرابات تنظيم الذات، حيث إنه يجب أن يحصل على درجتين على الأقل في كل بعد من الأبعاد الثلاثة التي تمثل اضطرابات تنظيم الذات، وذلك دون أن يتم أخذ الإعاقة الوظيفية

بعين الاعتبار. وبناء على هذه المعايير، تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث عينات: (١) لا اضطراب (٢) اضطراب ما بعد الصدمة PTSD. (٣) اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD. ثم بعد أن تم تقسيمهم إلى ٣ مجموعات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ للتحقق من وجود فروق بين المجموعات التشخيصية، بناء على الدرجة الكلية للاستبيان. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (6): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين أفراد العينة في الدرجة الكلية لاستبيان الصدمة العالمي وأبعاده

البعد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
اضطراب ما بعد الصدمة	لا اضطراب	٧٨	7.18	5.164	٨٤.٨٥٩	٠.٠٠١
	PTSD	٥٢	16.29	5.778		
	C-PTSD	٨٠	18.80	6.409		
اضطرابات تنظيم الذات	لا اضطراب	٧٨	8.29	6.729	٨٤.٤٢٨	٠.٠٠١
	PTSD	٥٢	10.12	5.635		
	C-PTSD	٨٠	20.78	6.566		
الدرجة الكلية	لا اضطراب	٧٨	15.47	10.621	٩٩.٤٥٩	٠.٠٠١
	PTSD	٥٢	26.40	10.189		
	C-PTSD	٨٠	39.58	11.227		

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويبدو من النتائج في الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين درجات الفئات المختلفة في المقاييس الفرعية (اضطراب ما بعد الصدمة، واضطرابات تنظيم الذات)، والاستبيان الكلي لاستبيان اضطراب ما بعد الصدمة المعقد. مما يشير إلى قدرة الاستبيان على التمييز بين الفئات التشخيصية المختلفة. وبالتالي يدل على تحقق الصدق التمييزي للاستبيان. ويُقصد بهذا الصدق التمييزي، قدرة الاستبيان على التمييز بين الفئات التشخيصية المختلفة، بغض النظر عن شدة الاضطراب لدى كل منهم.

إضافة إلى الصدق التمييزي، تم أيضا استخدام صدق المفهوم الافتراضي، وذلك من خلال المقارنة بين المجموعات التشخيصية في درجات الأبعاد الفرعية. ويُقصد بالمفهوم الافتراضي لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد بأنه مجموعة من الأعراض التي تظهر على الفرد نتيجة تعرضه للصدمة المعقدة سواء كان من خلال تكرار التعرض للصدمة البسيطة أو المطولة المزمنة، والتي كان يشعر خلالها الفرد بأنه مُحاصر وعاجز. وتظهر هذه الأعراض ضمن فئتين رئيسيتين هما أعراض

اضطراب ما بعد الصدمة والمتمثل بإعادة المعيشة والتجنب، وسرعة الاستثارة. وأعراض مشاكل تنظيم الذات، والمتمثلة بعدم التنظيم الانفعالي، والمشاكل في العلاقات مع الآخرين، والمفهوم السلبي عن الذات. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على استبيان الصدمة العالمي - المستخدم في الدراسة الحالية، لكلويتي وآخرون (Cloitre et al., 2018). والذي يتكون من نفس الأبعاد المتضمنة في التعريف، إضافة إلى بُعد الإعاقة الوظيفية المرتبطة بالأعراض الرئيسية. وبناء عليه فإنه من المفترض وفقاً لمفهوم اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD ألا يعاني الأفراد غير المشخصين إكلينيكيًا من أعراض كلا من اضطراب ما بعد الصدمة PTSD، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD. وأن يتشارك كلا من اضطراب ما بعد الصدمة PTSD، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD في تواجد اضطراب ما بعد الصدمة PTSD لديهما، بينما يختلفان في أن اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD يعاني من اضطرابات تنظيم الذات DSO، بينما لا يعاني من اضطرابات تنظيم الذات كلا من الأفراد غير المشخصين إكلينيكيًا، والأفراد المشخصين باضطراب ما بعد الصدمة. ويمكن توقع نتائج ذلك وفقاً للخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (٧): الفروق المتوقعة وفقاً للمفهوم الافتراضي لاضطراب ما بعد الصدمة المعقد

المقياس	الفروق	العينة	
		لا اضطراب	PTSD
اضطراب ما بعد الصدمة	لا توجد فروق	-	C-PTSD
PTSD	توجد فروق	PTSD+C-PTSD	لا اضطراب
اضطرابات تنظيم الذات	لا توجد فروق	PTSD	لا اضطراب
DSO	توجد فروق	C-PTSD	C-PTSD
اضطراب ما بعد الصدمة	لا توجد فروق	-	-
المعقد (الكلي)	توجد فروق	PTSD + C-PTSD	لا اضطراب + C-PTSD

وبناءً على افتراضات الفروق بين الفئات التشخيصية في الاستبيان الكلي، والمقاييس الفرعية، تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA. وتُظهر النتائج في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع. الفروق بين المجموعات التي تم الوصول إليها باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (٧): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين أفراد العينة في اضطراب ما بعد الصدمة المعقد وأبعاده

البعد	مصدر التباين	مجموع	متوسط	قيمة ف	مستوى
-------	--------------	-------	-------	--------	-------

الدلالة		المربعات	المربعات	بين المجموعات	
0.00	84.859	2870.017	5740.035	داخل المجموعات	اضطراب ما بعد الصدمة PTSD
		33.821	7000.960	الكلي	
			12740.995		
0.00	84.428	3471.512	6943.024	داخل المجموعات	اضطرابات تنظيم الذات DSO
		41.118	8511.476	الكلي	
			15454.500		
0.00	99.459	11501.489	23002.977	داخل المجموعات	اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD (الكلي)
		115.640	23937.518	الكلي	
			46940.495		

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ ** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

جدول (٨): التحليل البعدي باستخدام شيفيه و LSD للفروق بين أفراد العينة في اضطراب ما بعد الصدمة المعقد وأبعاده

LSD		شيفيه		المجموعة المقابلة	المجموعة	البعد
مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق			
0.000	-9.109-**	0.000	-9.109-**	PTSD	لا اضطراب	اضطراب ما بعد الصدمة
0.000	-11.621-**	0.000	-11.621-**	C-PTSD		
0.000	9.109-**	0.000	9.109-**	لا اضطراب	PTSD	
0.016	-2.512-*	0.055	-2.512	C-PTSD		
0.000	11.621-**	0.000	11.621-**	لا اضطراب	C-PTSD	
0.016	2.512*	0.055	2.512	PTSD		
0.114	-1.821	0.287	-1.821	PTSD	لا اضطراب	اضطرابات تنظيم الذات
0.000	-12.480-**	0.000	-12.480-**	C-PTSD		
0.114	1.821	0.287	1.821	لا اضطراب	PTSD	
0.000	-10.660-**	0.000	-10.660-**	C-PTSD		
0.000	12.480-**	0.000	12.480-**	لا اضطراب	C-PTSD	
0.000	10.660-**	0.000	10.660-**	PTSD		
0.000	-10.929-**	0.000	-10.929-**	PTSD	لا اضطراب	اضطراب ما بعد الصدمة المعقد
0.000	-24.101-**	0.000	-24.101-**	C-PTSD		
0.000	10.929-**	0.000	10.929-**	لا اضطراب	PTSD	
0.000	-13.171-**	0.000	-13.171-**	C-PTSD		

0.000	24.101-**-	0.000	24.101-**-	لا اضطراب	C-PTSD	(الكلي)
0.000	13.171-**-	0.000	13.171-**-	PTSD		

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يبدو من النتائج في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع.) أنه توجد فروق دالة إحصائية في المقاييس الفرعية (اضطراب ما بعد الصدمة، واضطرابات تنظيم الذات)، وفي الدرجة الكلية، بين المجموعات التشخيصية. وبناء على نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه الذي أشار إلى وجود فروق، تم إجراء تحليل بعدي باستخدام كلا من شيفيه وLSD. كما هو موضح في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع.) وذلك بهدف معرفة مصدر الفروق بين المجموعات. ويظهر من التحليل البعدي، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية (٠.٠٥) على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة PTSD بين الفئتين (اضطراب ما بعد الصدمة PTSD واضطراب ما بعد الصدمة المعقد (C-PTSD) ويمكن تفسير ذلك بأن كلا الفئتين تعانين من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والمتمثلة في إعادة المعاشية، والتجنب، والتأهب. كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية (٠.٠٥) في مقياس اضطرابات تنظيم الذات DSO بين كلا من مجموعة (لا اضطراب واضطراب ما بعد الصدمة PTSD). ويمكن تفسير ذلك بأن كلا الفئتين لا توجد ليهما مشاكل متعلقة باضطرابات تنظيم الذات، على عكس اضطراب ما بعد الصدمة المعقد الذي يعاني من اضطرابات تنظيم الذات، وبالتالي توجد لدى مجموعة اضطراب ما بعد الصدمة المعقد C-PTSD فروق دالة إحصائية (٠.٠٠١) مع الفئتين (لا اضطراب واضطراب ما بعد الصدمة PTSD). ومن خلال الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع.) يظهر أن الاستبيان ومقاييسه الفرعية تمتلك القدرة على إظهار الاختلافات في الأعراض والفروق بين الفئات التشخيصية، وأن الافتراضات حول الفروق التي تتماشى مع المفهوم الافتراضي قد تحققت. أي أنه تم تحقق صدق المفهوم الافتراضي. مما يشير إلى صدق الاستبيان.

وتتفق نتائج الصدق الافتراضي مع نتائج (Cloitre et al., 2021)، التي أشارت إلى تحقق الفروق المتوقعة بين المجموعات التشخيصية المختلفة التي تم التطبيق عليها للتحقق من صدق الاستبيان في السياق الإكلينيكي وقدرته التمييزية بين الفئات الاكلينيكية المختلفة.

٣- الاتساق الداخلي:

فيما يخص الاتساق الداخلي، فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كلا من درجات البنود مع الدرجة الكلية، ومع أبعادها الفرعية، ومع المقياس الفرعي. إضافة

إلى ارتباط الأبعاد الفرعية بالمقياس وبالدرجة الكلية. وكانت النتائج كما هو موضح في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (٩): الاتساق الداخلي لاستبيان الصدمة العالمي ITQ

البند	ر البند بالكلية	ر البند بالبند	البعد الفرعي	ر البند بالمقياس	المقياس الفرعي	ر البند بالمقياس الفرعي	ر المقياس الفرعي بالكلية
١	.627**	.861**	إعادة المعاشة	.685**	اضطراب ما بعد الصدمة	.780**	.912**
٢	.596**	.888**		.682**			
٣	.552**	.881**	التجنب	.659**			
٤	.631**	.886**		.703**			
٥	.505**	.825**	الشعور بالخطر	.618**			
٦	.584**	.832**		.646**			
٧	.726**	.840**	الإعاقة الوظيفية	.773**			
٨	.746**	.892**		.734**			
٩	.504**	.897**		.754**			
١٠	.667**	.786**	عدم التنظيم الانفعالي	.524**	اضطرابات تنظيم الذات	.767**	.930**
١١	.621**	.834**		.710**			
١٢	.670**	.918**	المفهوم السلبي عن الذات	.739**			
١٣	.710**	.924**		.770**			
١٤	.680**	.917**	الاضطرابات في العلاقات	.788**			
١٥	.806**	.914**		.771**			
١٦	.783**	.871**	الإعاقة الوظيفية	.835**			
١٧	.789**	.912**		.781**			
١٨	.795**	.917**		.789**			
						.852**	
						.889**	

يظهر من نتائج الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٥٠٤ - ٠.٨٠٦)، كما تراوحت درجات ارتباط البنود بأبعادها الفرعية ما بين (٠.٧٨٦ - ٠.٩٢٤)، تراوحت درجات ارتباط البنود بالمقياس الفرعي ما بين (٠.٥٢٤ - ٠.٨٣٥)، وتراوحت درجات الأبعاد الفرعية بمقاييسها الفرعية ما بين (٠.٧٦٤ - ٠.٨٨٩)، فيما كان معامل ارتباط المقياسين الفرعيين اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات تنظيم الذات (٠.٩١٢ - ٠.٩٣٠) على التوالي، وجميع القيم

السابقة كانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١). مما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع.

ثانياً: الثبات

من أجل التحقق من ثبات الاستبيان في الدراسة الحالية تم استخدام كلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا والتجزئة النصفية للأبعاد الداخلية وللدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الخطأ! لم يتم العثور على مصدر المرجع).

جدول (١٠): معاملات ثبات استبيان الصدمة العالمي ITQ

البعد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
			معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل الثبات مع تصحيح سبيرمان براون	معامل جتمان للتجزئة النصفية
اضطراب ما بعد الصدمة	٩	٠.٨٠٥	٠.٦٦٣	٠.٧٩٨	٠.٧٩٧
اضطرابات تنظيم الذات	٩	٠.٨٣٩	٠.٦٩٤	٠.٨٢٠	٠.٨١٥
اضطراب ما بعد الصدمة المعقد (الكلية)	١٨	٠.٩٢٨	٠.٨٠٠	٠.٨٨٩	٠.٨٨٤

يظهر من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لكل من المقاييس الفرعية والدرجة الكلية، قد تراوحت بين (٠.٨٠٥-٠.٩٢٨)، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بثبات مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة التي اتفقت أيضاً على تمتع الاستبيان بثبات مرتفع في معامل ألفا كرونباخ.

كما تم استخدام التجزئة النصفية لكل من المقاييس الفرعية وللدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، بعد تعديل سبيرمان براون ما بين (٠.٧٩٨ - ٠.٨٨٩)، كما تراوحت درجات معامل جتمان للتجزئة النصفية بين (٠.٧٩٧-٠.٨٨٤)، وتراوحت قيم أوميغا (٠.٨٦٨ - ٠.٩٢٩). وجميع القيم السابقة تعتبر قيم مرتفعة، مما يشير إلى تمتع الاستبيان بثبات مرتفع. بينما تختلف مع كلا من دراسة (Nielsen et al., 2023)، و (Aprigio et al., 2024) التي أشارت إلى أن بعد اضطرابات التنظيم الانفعالي كانت في الحدود المتوسطة. كما تختلف مع دراسة (Cyr et al., 2022) التي أشارت إلى بعد اضطرابات التنظيم الانفعالي كانت منخفضة. حيث إن بعد اضطرابات تنظيم الذات كانت تتمتع بثبات مرتفع وفقاً لألفا كرونباخ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينات، حيث إن كلا من (Cyr et al., 2022) و (Aprigio et al., 2024) قاموا بدراسة ثبات الاستبيان على عينات تنتمي للمجتمع الكلي من خلال وسائل التواصل، دون تحديد شروط تتعلق بالصدمة. وقد تكون طريقة اختيار العينة وطبيعتها ساهمت في تأثر ثبات درجات الاستبيان. إلا أن دراسة (Nielsen et al., 2023) تم تطبيقها على اللاجئين كما في الدراسة

الحالية، إلا أنها استخدمت ثلاث نسخ بثلاث لغات مختلفة، والتي قد تكون أثرت على اتساق نتائج الاستبيان بشكل عام، وبخاصة أنهم أشاروا إلى أن النسخة العربية بحاجة إلى بعض التعديلات. بينما تم في الدراسة الحالية استخدام النسخة العربية فقط، وعلى مجموعة لغتها الأم هي اللغة العربية.

ووفقا للنتائج التي توصلت إليها كلا من نتائج اختبارات الصدق والثبات فإنه يمكننا القول أن استبيان الصدمة العالمي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة العربية و أنه يمكننا الثقة بنتائجه. وهذه النتيجة تتفق مع جميع الدراسات السابقة.

الموافقات الأخلاقية:

تم استخدام استمارة الموافقة المستنيرة، ويُقصد بها موافقة المريض أو المبحوث على العمل البحثي الذي سيتم إجراؤه معه، أو تجريبه عليه (الجزاوي، ٢٠٢٠). وقد تم نشر الاستبيان المحتوي على مقاييس الدراسة، وتم طلب الإجابة على أسئلته بهدف التعرف على بعض الجوانب النفسية للأفراد، حيث تم شرح الهدف من الاستبيان، مع التأكيد على سرية المعلومات وأنه سيتم استخدامها لأهداف البحث العلمي فقط مع الحفاظ على سرية وخصوصية الأفراد، وأن الإجابة اختيارية وطوعية لمن يرغب في ذلك، ومن حقه أن ينسحب في أي وقت من إكمال الاستبيان مع توضيح المدة الزمنية المتوقعة للإجابة على الاستبيان، والجهة القائمة بالتطبيق، وطريقة التواصل مع الباحثة، في حال وجود أي استفسارات أو تساؤلات.

التوصيات:

١. التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان على عينات مختلفة، وفي مجتمعات مختلفة.
٢. تشجيع الباحثين في المجال الاكلينيكي على الاهتمام باضطراب ما بعد الصدمة المعقد، والتعرف على أعراضه، والتشخيص الفارق بينه وبين الاضطرابات الأخرى المشابهة له (مثل اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب الشخصية الحدية، وغيرهما).
٣. تشجيع المعالجين النفسيين على دراسة أساليب العلاج المختلفة لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة المعقد والاستفادة من الأداة الحالية في التعرف على التحسن الناتج عن أساليب العلاج المختلفة مع إمكانية المقارنة بين أساليب العلاج المختلفة.

البحوث المقترحة:

١. الخصائص السيكومترية لاستبيان الصدمة العالمي على عينة من الراشدين المتعرضين للصدمة خلال الطفولة.

٢. مستوى شيوع اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى الراشدين المتعرضين للصدمة خلال الطفولة.
٣. الخصائص السيكومترية لاستبيان الصدمة العالمي على عينة من النساء المعنفات من الأزواج.
٤. مستوى شيوع اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى عينة من النساء المعنفات من الأزواج.
٥. اضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى الراشدين المتعرضين لصدمة الطفولة والنساء المعنفات وضحايا الحروب (دراسة مقارنة).
٦. المقارنة بين استبيان الصدمة العالمي وقائمة اضطراب ما بعد الصدمة وفقا للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (PCL-5)
٧. التحقق من القدرة التمييزية لاستبيان الصدمة العالمي على عينات مشخصة اكلينيكية.
٨. مستوى شيوع اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب ما بعد الصدمة المعقد لدى اللاجئين والنازحين.

المراجع:

أبو فايد، أحمد (٢٠١٦) التحليل العاملي: مفهومه، أهدافه، شروطه، أنواعه، خطواته، مثال تطبيقي لكيفية استخراج التحليل العاملي بنظام SPSS. جامعة الأزهر.
بوقرة، عواطف وبوقرة، حليلة (٢٠٢٢) إشكالية التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسات النفسية. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. المجلد ٧، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٢٢. ص ١٧٨ - ١٩٢.

تيغزة، أحمد بوزيان (٢٠١٢) التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL. دار الميسرة.
الجزاوي، محمد كمال (٢٠٢٠) الموافقة المستنيرة: دراسة في الأخلاق الطبية. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٢٧ (١)، ٤٣ - ١١٩. <https://doi.org/10.21608/jwadi.2020.115977>

زقار، رضوان وزقور، عواطف (٢٠١٩) الصدمة النفسية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5) أبعاد وحدود. مجلة آفاق علمية، المجلد ١١، العدد ٣، العدد التسلسلي ٢٠.

مفوضية اللاجئين. (2023, January 29). The UN Refugee Agency. اللاجئين بحاجة إلى ظروف أفضل للصحة الذهنية وسط تزايد معدلات النزوح. <https://www.unhcr.org/ar/634c4c7a4>

وود، إيلكس م. وجونسون، جوديث (٢٠٢٢) مصنف وايلي في علم النفس الإيجابي الاكلينيكي. تحرير: عبد الله، أحمد عمرو، ترجمة: عبد الله، أحمد عمرو والشركسي، أحمد صابر والدويل، راقية جلال. مكتبة الأنجلو المصرية.

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing,

Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc..

Aprigio, I., Santos, P. P. P., & Gauer, G. (2024). International Trauma Questionnaire and Posttraumatic Cognitions Inventory-9: Validity evidence and measurement invariance



- of their Brazilian versions. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 37(18). <https://doi.org/10.1186/s41155-024-00297-z>
- Armour, C., Robinson, M., & Ross, J. (2021). Factor structure of the International Trauma Questionnaire in UK Armed Forces veterans residing in Northern Ireland. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1924954. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1924954>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of Cross-Cultural adaptation of Self-Report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Benrazi Ghabeshi, M., Farah Bijari, A., Dehshiri, G., & Mehrinejad, S. A. (2022). Psychometric properties of the Persian version of the International Trauma Questionnaire (ITQ) in Iranian women. **Journal of Psychological Science*, 20*(108), 2181-2194.
- Chiu, S.-H., Chiu, Y.-L., & Yeh, C.-B. (2023). The psychometric properties of the International Trauma Questionnaire in Taiwan. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 33(1), 28-37. <https://doi.org/10.5152/pcp.2023.22572>
- Christen, D., Killikelly, C., Maercker, A., & Augsburger, M. (2021). Item Response Model Validation of the German ICD-11 International Trauma Questionnaire for PTSD and CPTSD. *Clinical Psychology in Europe*, 3(4), e5501. <https://doi.org/10.32872/cpe.5501>
- Cloitre, M., Garvert, D. W., Brewin, C. R., Bryant, R. A., & Maercker, A. (2013). Evidence for proposed ICD-11 PTSD and complex PTSD: a latent profile analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 4(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.20706>

- Cloitre, M., Hyland, P., Prins, A., & Shevlin, M. (2021). The international trauma questionnaire (ITQ) measures reliable and clinically significant treatment-related change in PTSD and complex PTSD. *European journal of psychotraumatology*, 12(1), 1930961. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1930961>
- Cloitre, M., Roberts, N. P., Bisson, J. I., & Brewin, C. R. (2015). The ICD-11 Trauma Questionnaire (ICD-TQ). Unpublished measuring instrument.
- Cloitre, M., Shevlin, M., Brewin, C. R., Bisson, J. I., Roberts, N. P., Maercker, A., Karatzias, T., & Hyland, P. (2018). The International Trauma Questionnaire: development of a self-report measure of ICD-11 PTSD and complex PTSD. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(6), 536–546. <https://doi.org/10.1111/acps.12956>
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., Van Der Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J., & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 399–408. <https://doi.org/10.1002/jts.20444>
- Crespo, M., Gómez, M. P., & Fernández, S. (2020). Validation of the Spanish version of the International Trauma Questionnaire to assess PTSD and CPTSD in trauma-exposed adults. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 159-170. <https://doi.org/10.5944/rppc.27585>
- Cyr, G., Bélanger, C., & Godbout, N. (2022). French translation and validation of the International Trauma Questionnaire in a Canadian community sample. *Child Abuse & Neglect*, 128, 105627. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105627>

- Darby, R. J., Taylor, E. P., & Cadavid, M. S. (2023). Phase-based psychological interventions for complex post-traumatic stress disorder: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 14, 100628. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100628>
- Eilers, R., Rimane, E., Vogel, A., Renneberg, B., Steil, R., & Rosner, R. (2021). Response of young patients with probable ICD-11 complex PTSD to treatment with developmentally adapted cognitive processing therapy. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1929024>
- Felding, S. U., Mikkelsen, L. B., & Bach, B. (2021). Complex PTSD and personality disorder in ICD-11: When to assign one or two diagnoses? *Australasian Psychiatry*, 29(6), 590-594. <https://doi.org/10.1177/10398562211014212>
- Feriante, J., & Sharma, N. P. (2023). Acute and Chronic Mental Health Trauma. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. Feriante & Sharma, 2023
- Folke, S., Nielsen, A. B. S., & Karstoft, K. I. (2021). PTSD and complex PTSD in treatment-seeking Danish soldiers: A replication of Folke et al. (2019) using the International Trauma Questionnaire. *European Journal of Psychotraumatology*, 12*(1), 1930703. <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1930703>
- Fresno, A., Ramos Alvarado, N., Núñez, D., Ulloa, J. L., Arriagada, J., Cloitre, M., Bisson, J. I., Roberts, N. P., Shevlin, M., & Karatzias, T. (2023). Initial validation of the International Trauma Questionnaire (ITQ) in a sample of Chilean adults. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(2), 2263313. <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2263313>

- Frost, R., Vang, M. L., Hyland, P., Shevlin, M., McCarthy, A., & Murphy, J. (2022). Assessing the factorial validity and internal reliability of the International Trauma Questionnaire (ITQ); PTSD and complex PTSD among survivors of sexual violence in Ireland. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 31, e42, 1-5. <https://doi.org/10.1017/S2045796022000245>
- Ghabeshi, Benrazi M., Bijari, Farah A., Dehshiri, G., & Mehrinejad, S. A. (2022). Psychometric properties of the Persian version of the International Trauma Questionnaire (ITQ) in Iranian women. *Journal of Psychological Science*, 20*(108), 2181-2194.
- Hansen, M., Vægter, H. B., Cloitre, M., & Andersen, T. E. (2021). Validation of the Danish International Trauma Questionnaire for posttraumatic stress disorder in chronic pain patients using clinician-rated diagnostic interviews. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1880747.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. Basic Books.
- Ho, G. W. K., Vang, M. L., Martsenkovskyi, D., Karatzias, T., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Redican, E., Cloitre, M., Lorberg, B., Hyland, P., & Shevlin, M. (2023). Investigating the latent structure of the International Trauma Questionnaire to assess ICD-11 posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD in an adult civilian sample during the Ukraine war. *Journal of Traumatic Stress*, 36(4), 820-829.
- Hyland, P., Shevlin, M., Brewin, C. R., Cloitre, M., Downes, A. J., Jumbe, S., Karatzias, T., Bisson, J. I., & Roberts, N. P. (2017). Validation of post-traumatic stress disorder (PTSD) and complex PTSD using the International Trauma Questionnaire. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 136(3), 313–322.

- Karatzias, T., Shevlin, M., Fyvie, C., Hyland, P., Efthymiadou, E., Wilson, D., Roberts, N., Bisson, J. I., Brewin, C. R., & Cloitre, M. (2016). An initial psychometric assessment of an ICD-11 based measure of PTSD and complex PTSD (ICD-TQ): Evidence of construct validity. *Journal of Anxiety Disorders*, 44, 73–79.
- Kleva, C. S., Keeley, J. W., Evans, S. C., Maercker, A., Cloitre, M., Brewin, C. R., Roberts, M., & Reed, G. M. (2023). Examining accurate diagnosis of complex PTSD in ICD-11. *Journal of Affective Disorders*, 346, 110–114.
- Melegkovits, E., Blumberg, J., Dixon, E., Ehntholt, K., Gillard, J., Kayal, H., Kember, T., Ottisova, L., Walsh, E., Wood, M., Gafoor, R., Brewin, C., Billings, J., Robertson, M., & Bloomfield, M. (2022). The effectiveness of trauma-focused psychotherapy for complex post-traumatic stress disorder: A retrospective study. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, 66(1), e4.
- Murphy, D., Shevlin, M., Pearson, E., Greenberg, N., Wessely, S., Busuttil, W., & Karatzias, T. (2020). A validation study of the International Trauma Questionnaire to assess post-traumatic stress disorder in treatment-seeking veterans. *The British Journal of Psychiatry*, 216(2), 132-137.
- Nielsen, T., Elklit, A., Vang, M. L., Nielsen, S. B., Auning-Hansen, M., & Palic, S. (2023). Cross-cultural validity and psychometric properties of the International Trauma Questionnaire in a clinical refugee sample. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(1).
- Niwa, M., Kato, T., Narita-Ohtaki, R., Otomo, R., Suga, Y., Sugawara, M., Narita, Z., Hori, H., Kamo, T., & Kim, Y. (2022). Skills Training in Affective and Interpersonal Regulation Narrative Therapy for women with ICD-11

- complex PTSD related to childhood abuse in Japan: a pilot study. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1).
- O'Higgins, M., Barrios, I., Amarilla, D., Figueredo, P., Almirón-Santacruz, J., Ruiz-Díaz, N., Melgarejo, O., Castaldelli-Maia, J. M., Ventriglio, A., & Torales, J. (2022). The International Trauma Questionnaire: An assessment of the psychometric properties of its Spanish version. *Electronic Journal of General Medicine*, 19(6), em408.
- Owczarek, M., Ben-Ezra, M., Karatzias, T., Hyland, P., Vallieres, F., & Shevlin, M. (2019). Testing the factor structure of the International Trauma Questionnaire (ITQ) in African community samples from Kenya, Ghana, and Nigeria. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 139(5), 526-536.
- Paivio, S. C., & Pascual-Leone, A. (2023). Emotion-focused therapy for complex trauma: An integrative approach (2nd ed.). In *American Psychological Association eBooks*.
- Palic, S., Zerach, G., Shevlin, M., Zeligman, Z., Elklit, A., & Solomon, Z. (2016). Evidence of complex posttraumatic stress disorder (CPTSD) across populations with prolonged trauma of varying interpersonal intensity and ages of exposure. *Psychiatry Research*, 246, 692-699.
- Ratliff, Cheryl, (2022) The Neurobiology of the Healing Arts: Expressive Arts Therapy as an Effective Treatment for Adults Diagnosed with Complex PTSD due to Complex Trauma in Childhood: A Literature Review". *Expressive Therapies Capstone Theses*. 479.
- Redican, E., Nolan, E., Hyland, P., Cloitre, M., McBride, O., Karatzias, T., Murphy, J., & Shevlin, M. (2021). A systematic literature review of factor analytic and mixture models of ICD-11 PTSD and CPTSD using the International

- Trauma Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 79, 102381.
- Regier, D. A., Kuhl, E. A., & Kupfer, D. J. (2013). The DSM-5: Classification and criteria changes. *World Psychiatry*, 12(2), 92–98.
- Rocha, J., Rodrigues, V., Santos, E., Azevedo, I., Machado, S., Almeida, V., Silva, C., Almeida, J., & Cloitre, M. (2020). The first instrument for complex PTSD assessment: Psychometric properties of the ICD-11 Trauma Questionnaire. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(2), 185-189.
- UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) (2022) *Handbook for Applying the Guiding Principles on Internal Displacement*. Refworld. Retrieved 9 October 2022, from
- United Nations Refugee Agency (UNHCR) (2022) *Refugees*. Retrieved 11 October 2022, from
- Vallièrès, F., Ceannt, R., Daccache, F., Abou Daher, R., Sleiman, J., Gilmore, B., Byrne, S., Shevlin, M., Murphy, J., & Hyland, P. (2018). ICD-11 PTSD and complex PTSD amongst Syrian refugees in Lebanon: The factor structure and the clinical utility of the International Trauma Questionnaire. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(6), 547-557.



القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة بوصفها متغيرات منبئة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة طلاب الجامعة

**Social anxiety, psychological loneliness, and happiness as
predictors of social media addiction among university
students**

إعداد

أ.د/ محمد سالم محمد القرني

Prof. Mohammed Salem Mohammed Al-Qarni

أستاذ علم النفس الإكلينيكي - كلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة الملك

عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.413354

استلام البحث: ٢٢ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

القرني، محمد سالم محمد (٢٠٢٥). القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة بوصفها
متغيرات منبئة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة طلاب الجامعة. *المجلة
العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،
مصر، ٩(٤٥)، ٧٦٣ - ٨٠٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة بوصفها متغيرات منبئة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة طلاب الجامعة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وكل من القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة لدى طلاب الجامعة ، والتحقق من درجة إسهام القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة في التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبًا وطالبة من طلاب الكليات المختلفة بجامعة الملك عبد العزيز (٨٤ طالبًا - ٦٦ طالبة) ، وتكونت أدوات الدراسة من : مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي إعداد الباحث، ومقياس القلق الاجتماعي ، إعداد : محمد السيد ، ولواء عبد الفتاح (٢٠٢٣) ، ومقياس الوحدة النفسية إعداد الباحث، ومقياس السعادة إعداد الباحث، وتم التأكد من الكفاءة السيكمترية للمقاييس، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة موجبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وكل من : أبعاد القلق الاجتماعي (قلق التفاعل الاجتماعي، قلق مواجهة المواقف الاجتماعية، والتقييم السلبي للذات، والأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية)، والوحدة النفسية، ووجود علاقة دالة سالبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي و السعادة ، وأن أربعة متغيرات مستقلة (السعادة ، الوحدة النفسية ، التقييم السلبي للذات ، قلق التفاعل) لها أسهمت بنسب متفاوتة في التنبؤ بدرجة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة الكلية

Abstract:

The current study aimed to investigate the relationship between social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness among university students, as well as to determine the extent to which social anxiety, loneliness, and happiness contribute to predicting social media addiction. The study sample consisted of 150 male and female students from various colleges at King Abdulaziz University (84 males, 66 females). The study instruments included: the Social Media Addiction Scale, developed by the researcher; the Social Anxiety Scale, developed by Mohammed El-Sayed and Walaa Abdel Fattah (2023); the Loneliness Scale, developed by the researcher; and the Happiness Scale, developed by the researcher. The

psychometric properties of the scales were verified. The results of the study indicated a positive significant relationship between social media addiction and the dimensions of social anxiety (social interaction anxiety, fear of social situations, negative self-evaluation, and physiological symptoms in social situations), as well as loneliness. Furthermore, there was a negative significant relationship between social media addiction and happiness. Four independent variables (happiness, loneliness, negative self-evaluation, and social interaction anxiety) had varying degrees of contribution in predicting the level of social media addiction among the study sample.

مقدمة:

الإدمان هو مشكلة تواجه البشرية وتتطلب التعاطي معها بشكل مستمر. يشير مصطلح الإدمان عادةً إلى استخدام المواد الكيميائية مثل الكحول والسجائر والقنب والكوكايين (بادوا وكنينغهام، ٢٠١٠). وفقًا لبرادلي (١٩٩٠)، يعني الإدمان أن الشخص يصبح معتمدًا على جسم أو مادة تحتوي على مكونات مخدرة. على الرغم من أن الإدمان كان يعالج تقليدياً على أنه حالة يمكن أن تسببها فقط المواد المؤثرة على العقل، إلا أنه في السنوات الأخيرة تبين أن العادات والأنشطة العادية يمكن أن تؤدي إلى الإدمان. على سبيل المثال، يمكن أن يسبب الأكل المفرط والمقامرة واستخدام الإنترنت والتسوق والجنس مشاكل مماثلة لتلك التي يسببها الكحول والمخدرات والمواد المؤثرة على العقل، وأصبحت مسألة ما إذا كانت ألعاب الفيديو واستخدام الإنترنت وممارسة التمارين الرياضية يجب أن تعتبر إدماناً موضوعاً للمناقشة في شبكات التواصل الاجتماعي (Gomez et al., 2023).

وقد أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي حاضرة دائماً في المجتمع الحديث، وغيرت طريقة تواصل الناس مع من حولهم، على مدار العقدين الماضيين، توسعت وسائل التواصل الاجتماعي بشكل كبير، وتضم الآن مجموعة متنوعة من المواقع والتطبيقات التي يستخدمها الأشخاص من جميع الأعمار حول العالم، وتعد وسائل التواصل الاجتماعي منصات اتصال على شبكة الإنترنت مع ثلاث ميزات واضحة: أولاً: يسمح النظام الأساسي للمستخدمين بإنشاء ملفات تعريف ومحتوى فريد لمشاركتها مع مستخدمين آخرين، وثانياً: إنشاء اتصال شبكة مرئي بين المستخدمين يمكن التنقل فيه من خلال مستخدمين آخرين، وأخيراً: يوفر للمستخدمين مساحة لبحث

المحتوى واستهلاك المعلومات والتفاعل مع الآخرين في تدفق مستمر من المعلومات (Ellison & Boyd, 2013)، وتوجد عديد من التطبيقات (مثل Facebook و Instagram و Snapchat) تستوفي هذه المعايير.

وقد حظي فيسبوك بأكبر قدر من الاهتمام في الأدبيات البحثية ولا يزال منصة التواصل الاجتماعي الأكثر استخدامًا على المستوى الدولي ومع ذلك، أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، مثل Instagram و Snapchat، ذات شعبية متزايدة، خاصة بين الأجيال الشابة؛ وقد أفاد ثمانية وسبعون بالمائة من الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ عامًا) أنهم يستخدمون Snapchat و ٧١% يستخدمون Instagram، ويستخدم معظمهم المواقع يوميًا أو عدة مرات يوميًا (Smith & Anderson, 2018; Auxier & Anderson, 2021).

وقد أوضحت نتائج عدة دراسات أن وسائل التواصل الاجتماعي تستخدم لعدة أسباب منها: البقاء على اتصال مع الأصدقاء، والتواصل مع الآخرين الذين لديهم هوايات أو اهتمامات مشتركة، ومتابعة المشاهير، والعثور على شركاء رومانسيين، والبحث عن معلومات جديدة، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وهويتهم، ومشاركة الأخبار الجيدة والسيئة (Boyd & Ellison, 2007; Ellison & Boyd, 2013; Smith, 2011).

كما أوضحت النتائج أيضًا أن الشباب هم الجيل الذي يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي بشكل متكرر. وأشار ٨٨% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٢٩ عامًا إلى أنهم يستخدمون عديد من وسائل التواصل الاجتماعي عدة مرات في اليوم، وأنهم يقضون جزءًا كبيرًا من وقتهم عبر الإنترنت. وبالتالي، فمن الأهمية بمكان استكشاف كيف ولماذا يستخدم الأشخاص وسائل التواصل الاجتماعي؟، وخاصة الشباب الذين يستخدمون المواقع بشكل متكرر. والسؤال المهم هو ما إذا كان هذا التحول إلى التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي قد أثر سلبيًا على الرفاهية الذاتية للأجيال الشابة؟ (Smith, 2015; Verduyn, et al., 2017; Smith & Anderson, 2018; Auxier & Anderson, 2021).

مشكلة الدراسة :

بمراجعة الأدبيات والبحوث التي أجريت حتى الآن - في حدود اطلاع الباحث - حول إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي و المتغيرات محل الاهتمام في الدراسة الحالية تبين أن النتائج في الغالب ذات طبيعة مقطعية، كما أنها مختلطة إلى حد كبير، وعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى أن إدمان وسائل التواصل الاجتماعي يعزز الرفاهية النفسية، على سبيل المثال: (Pittman &

نتائج عديد من الدراسات إلى أنه يؤثر سلبًا على الصحة العقلية والجسدية للفرد (Verduyn, et al., 2017)، وارتبط بانخفاض احترام الذات (Kalpidou, Donnelly & Kuss, 2016; Costin, & Morris, 2011)، وزيادة الاكتئاب (Lup, Trub, & Rosenthal, 2015; Rosen, et al., 2013; Shensa et al., 2017; Steers, Wickman, & Acitelli, 2014; Tandoc, Ferrucci, & Song et al., 2012; Duffy, 2015; Wright et al., 2012)، وزيادة الشعور بالوحدة (Duffy, 2015; Wright et al., 2012; Verduyn et al., 2017).

كما لم تجد بعض الدراسات علاقة دالة إحصائية بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والصحة النفسية، على سبيل المثال: (Berryman, Ferguson, & Negy, 2018; Coyne, et al., 2020; Heffner, et al., 2019).

حتى عندما وجدت الدراسات ارتباطات بين الصحة النفسية وإدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، فإنها غالبًا ما أظهرت تأثيرات صغيرة، عديد من الدراسات أيضًا كان لديها قيود منهجية (أي التصميم المقطعية، والاعتماد المفرط على بيانات التقرير الذاتي، والقياس غير المتسق لإدمان وسائل التواصل الاجتماعي)، مما يحد من قدرتنا على التوصل إلى استنتاجات قاطعة. هناك أيضًا حاجة ملحة للتعلم في بحث العلاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ومتغيرات الصحة النفسية المختلفة حتى نتمكن من الحصول على مزيد من الوضوح حول طبيعة هذه العلاقة.

في مراجعة منهجية حديثة، استكشف (Seabrook, Kern, & Rickard, 2016) العلاقات بين القلق والاكتئاب وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي وخلص إلى أن التفاعلات الأكثر إيجابية والدعم الاجتماعي ومشاعر الترابط الاجتماعي على وسائل التواصل الاجتماعي ارتبطت بمستويات منخفضة من القلق والاكتئاب، في حين ارتبطت التفاعلات الأكثر سلبية والمقارنات الاجتماعية بمستويات أعلى من القلق والاكتئاب.

كما خلص (Seabrook, Kern, & Rickard, 2016) سيبروك وآخرون. (٢٠١٦) أيضًا إلى أن إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ارتبط بقدر أقل من الشعور بالوحدة وزيادة احترام الذات والرضا عن الحياة، لكنهم اقترحوا أن هذا النمط من النتائج قد يكون مرتبطًا بكيفية تفاعل الأفراد مع وسائل التواصل الاجتماعي، وهو ما لم يتم استكشافه بعمق في الدراسات الأصلية في مراجعتهم.

حاولت البحوث الحديثة التمييز بين فئتين عريضتين لكيفية استخدام الأشخاص لوسائل التواصل الاجتماعي: الاستخدام النشط والاستخدام السلبي. يشمل الاستخدام النشط أي نشاط على مواقع التواصل الاجتماعي يسهل التبادل المباشر مع الآخرين، مثل الاتصال المباشر أو النشر أو مشاركة الروابط الخاصة أو المراسلة المباشرة، بينما يشمل الاستخدام السلبي مراقبة حياة الآخرين دون مشاركة مباشرة، مثل التمرير عبر الملفات الشخصية والصور أو مقاطع فيديو أو تحديثات (Burke, Kraut, & Marlow, 2011; Verduyn et al., 2017). على الرغم من أنها تعتمد في الغالب على دراسات مقطعية، إلا أن النتائج التي توصلت إليها مراجعة حديثة أجراها (Verduyn et al., 2017) أشارت إلى أن الاستخدام النشط يرتبط بمزيد من الرفاهية النفسية وأن الاستخدام السلبي يرتبط برفاهية نفسية أقل، ومن المحتمل أن يشعر الأفراد الذين يتفاعلون بشكل أكثر نشاطاً على وسائل التواصل الاجتماعي بإيجابية أكبر، ودعم أكبر، وأكثر ارتباطاً اجتماعياً، مما قد يحميهم من المزيد من القلق والاكتئاب. في المقابل، بالنظر إلى أن الاستخدام السلبي يتكون في المقام الأول من التمرير وتصفح حياة الآخرين، فإنه قد يوفر منصة للمقارنات الاجتماعية والحسد، مما قد يعرض الأفراد لخطر مرتفع للقلق والاكتئاب (Seabrook et al., 2016).

بناء على الاستعراض السابق أمكن صياغة التساؤلات التالية التي تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عنها:

- ١- هل توجد علاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وكل من: القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة لدى طلاب الجامعة؟
 - ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على متغيرات: إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة؟
 - ٣- هل يمكن للقلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة معاً أو كل منهما على حدة التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة؟
- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في تناولها لمشكلة ملحوظة وهي إدمان وسائل التواصل الاجتماعي عند طلاب الجامعة، وما قد يسفر عنها من فشل في الحياة الأكاديمية. إن فهم المتغيرات المسببة لهذه الظاهرة، وما يترتب عليه من عوائد التعلم ربما يساهم في تفسير ظاهرة الوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة وربما تساعد نتائج البحث المرشدين النفسيين والتربويين على التخفيف من مشكلات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي بين

طلبة الجامعة من خلال اقتراح استراتيجيات معينة، وربما تساعد نتائج البحث المعلم الجامعي في تحسين بيئة التعلم من خلال الكشف عن مصادر القلق الاجتماعي التي تزيد من إدمان الانترنت بين الطلاب.

كما تتضح أهمية البحث الحالي في تكوين تصور كلي عن شبكة العلاقات بين المتغيرات موضع الدراسة بما ينعكس في النهاية على فهم أفضل لإدمان وسائل التواصل الاجتماعي بين طلاب الجامعة وتوافقهم الأكاديمي، كما قد تسفر نتائج هذه الدراسة عن مضامين تربوية مهمة لتحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتعطي لأعضاء هيئة التدريس فرصة للتعرف على الكيفية التي يدرك بها الطلاب دعمهم المستمر.

ويمكن الإشارة إلى أهم المبررات النظرية والعملية للدراسة فيما يلي فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة إثراء التراث النظري الذي يتناول كل من: إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة؛ مما يثري المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية خاصة بإطار نظري حول تلك المتغيرات البحثية.

٢- تساهم الدراسة الحالية في فهم العلاقة المعقدة بين متغيرات الدراسة : القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة، وكيفية تأثيرها على إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والإدمان المحتمل، مما يساعد في توجيه الدراسات المستقبلية وتطوير النظريات والمفاهيم المتعلقة بالموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- الاستفادة من نتائج الدراسة في تخطيط وبناء البرامج الإرشادية المناسبة، والتي يمكن أن تساهم في خفض إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية، وزيادة السعادة.

٢- الفهم الأعمق لعلاقة القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة بوصفها متغيرات مرتبطة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي قد يساعد في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع تحديات الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي وتعزيز صحة الفرد النفسية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- فهم وتفسير العلاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وكل من: القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة لدى طلاب الجامعة.

- ٢- التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات على متغيرات: إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة.
 - ٣- التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي من خلال متغيرات: القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة لدى عينة الدراسة.
- المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

إدمان وسائل التواصل الاجتماعي Social media addiction

يُعرفه الباحث بأنه: الحاجة القوية وغير المسيطر عليها للتقليل من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والانخراط المفرط في هذا العالم الافتراضي، مع عدم الشعور بضيق الوقت وتجاهل وتخلي عن أداء الأعمال الأخرى في حياة الفرد.

القلق الاجتماعي Social Phobia

شعور غامض غير سار من التوتر والخوف المستمر من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية، عندما يتعرض الفرد للتقييم أو الفحص الاجتماعي من قبل الآخرين أو يشعر بأنه مراقب مما يؤدي لتجنب مواجهة المواقف والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين بسبب خوفه من التعرض للإهانة أو الإحراج، وقد يصاحبه أعراض نفسية جسمية وفسيولوجية (السيد، وعبد الفتاح، ٢٠٢٣، ٥٦٩).

الوحدة النفسية Psychological loneliness

يُعرفها الباحث بأنها: حالة من الضيق أو الانزعاج تنتج عندما يدرك المرء وجود فجوة بين رغباته في التواصل الاجتماعي والتجارب الفعلية.

السعادة Happiness

يُعرفها الباحث بأنها: حالة من الرفاهية العاطفية التي يعيشها الشخص إما بالمعنى الضيق، عندما تحدث أشياء جيدة في لحظة معينة، أو على نطاق أوسع، كتقييم إيجابي لحياة الفرد وإنجازاته بشكل عام - أي ذاتي.

الإطار النظري للدراسة:

لفهم كيفية تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي) Social media use على الجوانب النفسية، حاول الباحثون التمييز بين الاستخدام المعياري والمزيد من الاستخدام "الإدماني" أو "المرضي" أو "الإشكالي" لوسائل التواصل الاجتماعي. حتى الآن، تم تعريف إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بعدة طرق مختلفة، باستخدام مجموعة متنوعة من المصطلحات، الأمر الذي جعل من الصعب على الباحثين أن يحددوا بإيجاز ما يعنيه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي "بشكل إشكالي" (Ali, Balta, & Papadopoulos, 2023).

من أجل فهم وتعريف إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي اليوم، من المهم فحص الأبحاث السابقة حول استخدام الإنترنت الإشكالي، حيث كان استخدام الإنترنت هو السلف الطبيعي لإدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. كان "إدمان الإنترنت" مصطلحًا مبكرًا يستخدم لوصف الاعتماد على استخدام الإنترنت أو عدم القدرة على الحد منه (Young, 1999)، ومع ذلك، نظرًا لأن الإدمان يشير بشكل أكثر دقة إلى الاعتماد الفسيولوجي على مادة ما، فقد اقترح (Davis, 2001) المصطلح البديل "الاستخدام المرضي للإنترنت" للإشارة إلى الإفراط العام والمتعدد الأبعاد للإنترنت.

ومن المثير للاهتمام أنه حتى قبل ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، كان الاستخدام "المرضي" أو "الإدماني" للإنترنت يوصف في أغلب الأحيان فيما يتعلق بالتطبيقات الاجتماعية للإنترنت، بحيث كان ميل الأفراد إلى استخدام الإنترنت "بشكل مرضي" أو "إدماني" هو الأكثر شيوعًا. يرتبط بمحاولاتهم استخدامه للتواصل اجتماعيًا مع الآخرين (Davis, 2001). مع ولادة وسائل التواصل الاجتماعي، انتقلت الأبحاث بشكل طبيعي من التركيز على الاستخدام العام للإنترنت إلى إلقاء نظرة فاحصة على الاستخدامات الاجتماعية للإنترنت عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث تم إنشاء منصات الوسائط الاجتماعية بطبيعتها واستخدامها للتواصل الاجتماعي. على الرغم من المصطلحات المختلفة المتعلقة بالإنترنت و SMU التي لا تزال مستخدمة في الأدبيات اليوم، إلا أننا سنستخدم مصطلح "المشاكل الاجتماعية".

من الإطار السلوكي المعرفي، فإن الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية اجتماعية (مثل الشعور بالوحدة والقلق الاجتماعي والاكتئاب) يميلون للانخراط في الإدراك و/أو السلوكيات غير القادرة على التكيف التي تؤدي إلى إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يؤدي بعد ذلك إلى نتائج سلبية (على سبيل المثال، ضعف الأداء في العمل). العمل أو المدرسة، تقويت الارتباطات الاجتماعية (Davis, 2001; Davis, Flett, & Besser, 2002; Caplan, 2002, 2003).

يسلط هذا النموذج الضوء على أن الإدراك غير التكيفي يلعب دورًا مركزيًا في ميل الأفراد إلى الانخراط في مشاكل إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالية وقد يسبق سلوكيات إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالية (على سبيل المثال، الوقت القهري أو المفرط الذي يقضيه على الإنترنت، أو انخفاض الوقت الذي يقضيه مع الأصدقاء أو القيام بأنشطة ممتعة أخرى، والعزلة الاجتماعية).

قام (Caplan, 2005) بتحديث هذا النموذج ليشمل بالإضافة إلى ذلك العجز في المهارات الاجتماعية وعرض الذات، بالإضافة إلى المشكلات النفسية الاجتماعية الأخرى، باعتبارها سوابق لظهور اضطراب إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالي والحفاظ عليه.

جادل (Caplan, 2005) بأن الأفراد قد يفتقرون إلى العرض الاجتماعي أو العرض الذاتي قد يكون من المرجح بشكل خاص أن يفضل أصحاب المهارات (على سبيل المثال، بعض الأفراد القلقين اجتماعيًا) التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت على التواصل الشخصي، وأن هذا التفضيل للتفاعل عبر الإنترنت يجعلهم عرضة للانخراط بشكل مثير للمشاكل عبر الإنترنت، مما يؤدي إلى نتائج سلبية. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أنه ليس كل الأفراد القلقين اجتماعيًا لديهم عجز في المهارات الاجتماعية.

يجب أن يكون النموذج أكثر شمولاً، بحيث يكون الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية اجتماعية، ونقص في المهارات الاجتماعية، و/أو تحديات العرض الذاتي معرضين جميعًا لخطر التفضيل والانخراط بشكل أكثر إشكالية عبر الإنترنت. نظرية التعويض الاجتماعي (Tice, 1993) ونظرية التعزيز الاجتماعي (Bessiere, et al., 2008; Valkenburg & Peter, 2009) من استخدام الإنترنت الإشكالي يردد بالمثل نموذج كابلان المحدث، الذي يفترض أن وسائل التواصل الاجتماعي هي بيئة اجتماعية قد يحاول فيها الأفراد المحرومون أو المعوقون اجتماعيًا (مثل الأفراد القلقين اجتماعيًا) التعويض عن عيوبهم عبر الإنترنت وقد يبحثون عن فرص اجتماعية عبر الإنترنت من أجل التواصل الاجتماعي. زيادة عالمهم الاجتماعي المحدود.

تساعدنا هذه الأطر النظرية مجتمعة على فهم أن الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية اجتماعية أكثر (مثل الوحدة، القلق الاجتماعي، والاكتئاب)، والعجز الاجتماعي، و/أو الموانع الاجتماعية قد يفضلون التفاعلات عبر الإنترنت ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل متكرر من أجل البحث عن التواصل الاجتماعي الذي قد يفتقرون إليه. بالإضافة إلى ذلك، هذه الأطر تشير إلى أن هذا التفضيل والتكرار في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي قد لا يؤدي إلى النتائج الاجتماعية المرجوة.

إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والقلق الاجتماعي:

يبدو أن الأفراد القلقين اجتماعيًا معرضون بشكل خاص لخطر الانخراط بشكل متكرر وبشكل أكثر سلبية على وسائل التواصل الاجتماعي. يعاني الأفراد الذين

يعانون من القلق الاجتماعي من الخوف والقلق في المواقف الاجتماعية التي سيتم فيها تقييمهم أو الحكم عليهم بشكل سلبي من قبل الآخرين وقد يحدون من فرصهم في إقامة علاقات اجتماعية ذات معنى (Alden & Taylor, 2004; Clark & Wells, 1997; Hofmann, 2007; Rapee & Heimberg, 1997).

بالإضافة إلى ذلك، كنتيجة محتملة لمعتقداتهم الاجتماعية غير القادرة على التكيف، قد يُظهر الأفراد القلقون اجتماعيًا تفضيلًا للتفاعل عبر الإنترنت على التفاعلات وجهًا لوجه، مما يزيد من احتمال تفاعلهم بشكل متكرر عبر الإنترنت (Caplan, 2005; Davis, 2001; Erwin, et al., 2004; Weidman et al., 2012).

علاوة على ذلك، فإنهم ينخرطون في كثير من الأحيان في مقارنات اجتماعية تصاعدية سلبية، حيث ينظرون إلى أنفسهم بشكل أكثر سلبية مقارنة بالأشخاص الآخرين (Antony, et al., 2005)؛ ونتيجة لذلك، فمن المحتمل أن الاحتمال المرتفع للمقارنة السلبية بين الذات والآخرين يضع الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي في خطر متزايد للانخراط بشكل أكثر سلبية عبر الإنترنت والشعور بمزيد من العزلة الاجتماعية والوحدة نتيجة لذلك.

كما تم الافتراض أيضًا أن الأفراد القلقين اجتماعيًا يستخدمون الإنترنت لتنظيم مخاوفهم الاجتماعية والتعويض عنها (Shepherd & Edelmann, 2005).

كما أشارت نتائج البحوث إلى أن الأفراد القلقين اجتماعيًا قد ينظرون إلى الإنترنت على نطاق واسع على أنه منصة أكثر راحة للتواصل الاجتماعي، مما يؤثر على تفضيلاتهم واختيارهم للمشاركة عبر الإنترنت بدلاً من التعامل وجهًا لوجه (Erwin et al., 2004).

علاوة على ذلك، قد يبحث الأفراد القلقون اجتماعيًا عن التفاعل عبر الإنترنت للتعويض عن افتقارهم إلى الدعم الاجتماعي الذي يتمتعون به في العالم الحقيقي (Weidman et al., 2012).

ومع ذلك، لا يزال من غير الواضح ما إذا كان هذا التفضيل والميل للانخراط عبر الإنترنت يؤدي في الواقع إلى حصول الأفراد القلقين اجتماعيًا على الدعم الاجتماعي الذي يبحثون عنه، أو ما إذا كانت مخاوفهم الاجتماعية تتبعهم عبر الإنترنت.

فحص تحليل بعدي أجراه Cheng, et al., (2019) الفوائد المتصورة مقابل الفوائد الفعلية لوحدة إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالفرد ووجد أنه في حين أفاد الأفراد المنفتحون أنهم استخدموا وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز

فرصهم في التفاعلات الاجتماعية واكتسبوا المزيد الموارد الاجتماعية عبر الإنترنت، أبلغ الأفراد الأكثر قلقًا اجتماعيًا عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتعويض عن عجزهم الاجتماعي ولكنهم لم يقوموا في النهاية بتجميع الموارد الاجتماعية عبر الإنترنت. وبالتالي، على الرغم من سعيهم للحصول على الدعم الاجتماعي، قد يكون لدى الأفراد القلقين اجتماعيًا تجارب اجتماعية سلبية عبر الإنترنت.

إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة:

في الآونة الأخيرة، كان هناك اهتمام متزايد بارتفاع معدلات الشعور بالوحدة في المجتمع الحديث؛ وجد تقرير وطني حديث أن ما يقرب من نصف الأمريكيين يشعرون أحيانًا أو دائمًا بالوحدة، ومن المثير للاهتمام أن الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٢ عامًا) هم الأكثر عرضة لخطر الوحدة (Chatterjee, 2018).

تم تعريف الوحدة على أنها حالة النفور من الشعور بوجود تناقض بين العلاقات الاجتماعية الفعلية والمرغوبة ، وقد يشعر الأفراد بالوحدة حتى عندما يكونون محاطين بالأصدقاء أو العائلة، حيث ترتبط الوحدة بالجودة الملحوظة لعلاقات الفرد، وليس بكمية علاقات الفرد أو الوقت الذي يقضيه مع الآخرين (Hawkey, et al., 2003; Delafontaine, Van Gasse, & Mortelmans, 2023; Rinderknecht, Doan, & Sayer, 2023).

يفترض بعض الباحثين أن هذه الزيادة في الشعور بالوحدة بين البالغين الأصغر سنًا من المحتمل أن تكون مرتبطة بالوقت الذي يقضونه أمام الشاشات واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، على الرغم من أن هذه العلاقة لم يتم فهمها بالكامل بعد (Chatterjee, 2018; Twenge, et al., 2018).

التحليل البعدي بواسطة Song et al.'s (2014) وجد علاقة إيجابية بين استخدام الفيسبوك والشعور بالوحدة؛ كما استكشفوا أيضًا المسارات السببية المحتملة بين الشعور بالوحدة واستخدام الفيسبوك، ووجدوا أن الخل ونقص الدعم الاجتماعي ينبئان بالوحدة، والوحدة تنبئ باستخدام فيسبوك.

تتوافق نتائج التحليل البعدي الذي أجراه Song et al.'s (2014) مع النظريات الحالية حول مسببات الوحدة، والتي تشير إلى أن الأفراد الوحيدين يظهرون إدراكًا اجتماعيًا غير قادر على التكيف وتقييمات شخصية سلبية تؤدي بهم إلى تجنب فرص التواصل الاجتماعي والانزعاج. جعلهم يشعرون بالوحدة نتيجة لذلك (Valkenburg et al., 2020; Masi et al., 2011).

من هذا المنظور، من المحتمل أن الأفراد الوحيدين يبحثون عن الدعم الاجتماعي عبر وسائل التواصل الاجتماعي، كما هو موضح في مراجعة Song et al.'s (2014)

على الرغم من اكتشاف أن الوحدة تنتبأ فقط باستخدام فيسبوك بشكل متكرر، لاحظ Song et al.'s (2014) أن هناك جدلاً مستمراً في الأدبيات حول الاتجاه السببي لهذه العلاقة وهناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كانت إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالية تنتبأ أيضاً بالوحدة.

على الرغم من أنه يبدو أن الأفراد الوحيدين قد يتفاعلون بشكل متكرر عبر الإنترنت، فإنه يبقى ما إذا كانوا يجدون ما يبحثون عنه عبر الإنترنت على الرغم من أنه يبدو أن الأفراد الوحيدين قد يتفاعلون بشكل متكرر عبر الإنترنت، إلا أن ما إذا كانوا يجدون ما يبحثون عنه عبر الإنترنت لا يزال غير واضح. علاوة على ذلك، ليس من المفهوم بعد ما إذا كانت أنواع معينة من إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (على سبيل المثال، التمرير السلبي، والبث النشط للمعلومات دون إشراك الآخرين) قد تؤدي إلى تفاقم الشعور بالوحدة، وهو ما نستكشفه في هذه المراجعة. على الرغم من أن وسائل التواصل الاجتماعي قد تزيد من فرص الترابط الاجتماعي، إلا أنها قد تخلق أيضاً بيئة مليئة بالمقارنات الاجتماعية التي قد تؤدي إلى تفاقم تجارب العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة بين الأجيال الشابة التي تستخدمها أكثر من غيرها.

إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والسعادة:

تُعرّف السعادة بأنها تفوق المشاعر الإيجابية لدى الشخص على مشاعره السلبية، بمعنى آخر، السعادة هي مجموعة المشاعر التي يعبر عنها الإنسان بالخير (Eryılmaz, 2016)، وبشكل عام، تُعرف السعادة بأنها حالة بيولوجية ونفسية يسعى كل إنسان إلى تحقيقها طوال حياته، وتسبب الرضا عندما يصل إلى الرضا المادي والروحي، وتنشئ علاقات إنسانية (Zhang, et al., 2022; Aluş&Selçukkaya, 2015).

أوضحت نتائج عديد من الدراسات أن مستوى السعادة يتناقص مع زيادة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى الأفراد (Zhang, et al., 2022; Kutlu et al., 2016; Pittman & Reich, 2016).

وبناء على مفهوم السعادة عند سليغمان (٢٠٠٥)، فإن من عناصر السعادة الفردية يعتمد على معنى وقيمة الحياة بالنسبة للفرد. وهكذا، وجد كوك وجوه وغان (٢٠١٥) في دراستهم أن الأفراد الذين يعتبرون الحياة شيئاً ذا معنى هم عندما يكون الأشخاص

من حولهم سعادة أيضاً، بالإضافة إلى وجود علاقات جيدة مع الأشخاص من حولهم ويكون لديهم هدف في الحياة، كما درس Longstreet et al., (2019) العلاقة بين إدمان الإنترنت والحالات العاطفية الإيجابية أو السلبية بين طلاب الجامعات، أوضحت نتائج الدراسة أن إدمان الإنترنت يزيد من الحالات العاطفية السلبية ويقلل من الحالات العاطفية الإيجابية، كما أكدت النتائج أنه إذا كان المستخدم يعتمد بشكل كبير على الإنترنت، فإن استخدام الإنترنت يقلل من المشاعر الإيجابية ويزيد من المشاعر السلبية.

بينما قسمت دراسة (Kamthan et al.,2019) السعادة إلى مشاعر إيجابية وسلبية، وأوضحت نتائجها أنه تم تحديد إدمان الإنترنت بين طلاب الجامعات على أنه مرتبط بالجنس، وأن غالبية مستخدمي الإنترنت المفرطين هم أفراد تتراوح أعمارهم بين ٢٠ إلى ٢٤ عامًا.

كما أوضحت نتائج دراسة يانغ وزملاؤه (2017) أن السعادة ترتبط بالرفاهية الذاتية من خلال دراسة آثار سلوك إدمان الإنترنت بين المراهقين، وأن الحياة الهادفة والممتعة ترتبط بشكل إيجابي بالرفاهية الذاتية للمراهقين. في حين أن سلوكيات إدمان الإنترنت تؤثر على الوسيط الإيجابي بين الحياة السعيدة والرفاهية الذاتية، وقدمت هذه النتائج شرحاً للآليات الأساسية بين التوجه نحو السعادة والرفاهية الذاتية (Yang et al.,2017).

وفي دراسة كيتازاوا وزملاؤه (٢٠١٩) لتحديد العلاقة بين استخدام الإنترنت والسعادة، مع التركيز على مفهوم السعادة واستخدام خدمات التواصل الاجتماعي، أظهرت نتائج الدراسة أن بعض هذه العوامل لها علاقة سلبية بالسعادة مثل قلة النوم، وكثرة استخدام الإنترنت، وتخطي الفصول الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين سعادة الطلاب ومشكلات استخدام الإنترنت. ومن خلال هذه الدراسة تبين أن استخدام الإنترنت بين طلاب الجامعة يؤثر أيضاً على حالتهم البدنية ومستوى سعادتهم (Kitazawa et al.,2019).

ومن وجهة نظر فسيولوجية عصبية، ارتبط استخدام الوسائط من خلال أجهزة الشاشة بإفراز هرمونات التوتر عن طريق قمع إفراز الميلاتونين مما يقلل من الإحساس بالسعادة، وفي الوقت نفسه فإن السلوكيات المستقرة المرتبطة بسوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تمنع إطلاق إفرازات السعادة، مثل السيروتونين والنورادرينالين والدوبامين، علاوة على ذلك، من المعروف أن النوم والنشاط البدني هما المحددان الرئيسيان لتحقيق أقصى قدر من الصحة، وأن ممارسة قدر أكبر من الأنشطة الاجتماعية والترفيهية يرتبط بزيادة السعادة (Zhang,et al.,2022).

تعقيب على الإطار النظري:

في ضوء ما تم تناوله خلال الإطار النظري من كتابات حول متغيرات الدراسة اتضح للباحث أنه يوجد ثمة علاقة منطقية بين متغيرات الدراسة الثلاث لدى عينة الدراسة ؛ كما يتضح ندرة الدراسات العربية التي جمعت بين متغيرات الدراسة وبخاصة لدى عينة المتفوقين دراسيًا من طلاب الجامعة.

فروض الدراسة :

بناءً على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها والإطار النظري أمكن صياغة فروضها على النحو التالي:

- ١- توجد علاقة دالة موجبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي و كل من: القلق الاجتماعي والوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٢- توجد علاقة دالة سالبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي و السعادة لدى طلاب الجامعة.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على متغيرات: إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة.
- ٤- يسهم كل من القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة (بوصفها متغيرات منبئة) في التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي (بوصفه متغير استجابة) لدى طلاب الجامعة.

المنهج والإجراءات :

تحدد منهج الدراسة الحالية وإجراءاتها على النحو التالي :

أولاً: منهج الدراسة :

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

طلاب جامعة الملك عبد العزيز من جميع الكليات والمستويات الدراسية.

ثالثاً : وصف العينات :

أ: عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٥٠ طالبًا وطالبة (٣٢ طالبًا - ١٨ طالبة) من طلاب جامعة الملك عبد العزيز تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٦) عامًا بمتوسط حسابي ٢١.٣٤ عامًا وانحراف معياري ١.٤٢ ، وتتنطبق عليهم شروط

العينة الأساسية ، وطبقت الأدوات عليهم بغرض التأكد من مدى فهمهم للعبارات، ولحساب الخصائص السيكمترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

ب: عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٥٠ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز (٨٤ طالبًا - ٦٦ طالبة) ، تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٥) عامًا بمتوسط حسابي ٢٠.٥٣ عامًا وانحراف معياري ١.٧٩ ، من كليات (الأدب والعلوم الإنسانية - الإدارة والاقتصاد - الحاسبات - العلوم).

ثالثا : أدوات الدراسة:

١- مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي: إعداد الباحث
اطلع الباحث على مجموعة من مقاييس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي أهمها مايلي:

مقياس توتجون ، ودينيز (Tutgun-Ünal, & Deniz, 2015) ، ومقياس موناكيس وزملاءه (Monacis et al., 2017) ، ومقياس ساهين (Sahin, 2018) ، ومقياس ليو، وما (Liu, & Ma, 2018) ، بالإضافة إلى تحليل مضمون الإطار النظري الذي تناول مؤشرات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) بندًا، ويتم استجابة المفحوسين على المقياس من خلال خمس استجابات (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا)، وتأخذ تقديرات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١).

الكفاءة القياسية لمقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة الحالية:

أ- الاتساق الداخلي:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وأوضحت النتائج أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ، ولم يقل أي معامل عن (٠.٣)، مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الاتساق والتجانس الداخلي.

ب- صدق المقياس:

صدق المحك:

حُسب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة الكلية لمقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي (إعداد أسامة جابر ، ٢٠٢٠) والذي يتكون من (٤٠) بندًا، وذلك بعد تطبيق المقياسين في الوقت نفسه على عينة الدراسة

الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩) وهو معامل مرتفع مما يؤكد على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس

حُسب ثبات مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي على العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) بطريقتين كما يلي:

١- طريقة التجزئة النصفية: Split-half

بتقسيم عبارات المقياس الكلية إلى نصفين (فردى/ زوجي)، وتصحيح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) (Spearman- Brown) بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٨٧) وهو معامل يدل على ثبات مُرتفع للمقياس.

٢- طريقة كرونباخ (معامل ألفا): Alpha Coefficient

بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩١) وهو معامل مرتفع للغاية ويدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

وتشير النتائج السابقة أن مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي يتمتع بشروط الاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، مما يطمئن على صحة النتائج المستخلصة منه في الدراسة الحالية.

٢- مقياس القلق الاجتماعي : إعداد : محمد السيد ، ولاء عبد الفتاح (٢٠٢٣)

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) بندًا تقيس القلق الاجتماعي موزعة على أربعة أبعاد (قلق التفاعل الاجتماعي، قلق مواجهة المواقف الاجتماعية، والتقييم السلبي للذات، والأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية) ، وقام معدا المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونة من (٦٠) مراهقًا، وأوضحت النتائج تمتع عبارات المقياس بدرجة عالية من التجانس، وقاما بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المفردات، وحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التجزئة النصفية وأوضحت النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

الكفاءة القياسية لمقياس القلق الاجتماعي في الدراسة الحالية:

أ- الاتساق الداخلي:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس القلق الاجتماعي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون فرعي مع الدرجة الكلية للمقياس

وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط لبنود مقياس القلق الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة للغاية، مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الاتساق والتجانس الداخلي.

ب- صدق المقياس:

صدق المحك:

حُسب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي إعداد سامر رضوان (٢٠٠١) ، وذلك بعد تطبيق المقياسين في الوقت نفسه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالباً، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٧) وهو معامل مرتفع مما يؤكد على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس

حُسب ثبات مقياس القلق الاجتماعي على العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) بطريقتين كما يلي:

١- طريقة التجزئة النصفية: Split-half

بتقسيم عبارات كل بعد فرعي من أبعاد المقياس الكلية إلى نصفين (فردى/ زوجي)، وتصحيح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) (Spearman- Brown)

٢- طريقة كرونباخ (معامل ألفا): Alpha Coefficient

بحساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس ، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لأبعاد المقياس بالطريقتين:

جدول (١) معامل الثبات لمقياس القلق الاجتماعي (ن=٥٠)

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	أبعاد المقياس
٠.٩٨٥	٠.٩٨٥	قلق التفاعل الاجتماعي
٠.٩٧٦	٠.٩٧٤	قلق مواجهة المواقف الاجتماعية
٠.٧٥٨	٠.٨٩٥	التقييم السلبي للذات
٠.٩٥٣	٠.٩٤٣	الأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية

وتشير النتائج السابقة أن مقياس القلق الاجتماعي يتمتع بشروط الاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، مما يطمئن على صحة النتائج المستخلصة منه في الدراسة الحالية.

٣- مقياس الوحدة النفسية: إعداد الباحث

اطلع الباحث على مجموعة من مقاييس الوحدة النفسية أهمها مايلي:

مقياس روسل وآخرين (Russell et all.,1980) ، ومقياس كاليفورنيا للوحدة UCLA Loneliness Scale (Auné et al., 2022)، ومقياس جونج-جيرفيل

الإطار النظري الذي تناول مكونات متغير الوحدة النفسية. (Alsubheen et al.,2023) Jong-Gierveld ، بالإضافة إلى تحليل مضمون

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) بنداً، ويتم استجابة المفحوسين على المقياس من خلال خمس استجابات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وهي تأخذ تقديرات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١).

الكفاءة القياسية لمقياس الوحدة النفسية في الدراسة الحالية:

أ- الاتساق الداخلي:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس الوحدة النفسية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط لبند مقياس الوحدة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة للغاية، مما يدل على تمتع بند المقياس بدرجة عالية من التماسك الداخلي.

ب- صدق المقياس:

صدق المحك:

حُسب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية إعداد حسام عزب وآخرين (٢٠٢٢)، وذلك بعد تطبيق المقياسين في الوقت نفسه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالباً، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٥) وهو معامل مرتفع مما يؤكد على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس

حُسب ثبات مقياس الوحدة النفسية على العينة الاستطلاعية (ن= ٥٠) بطريقتين كما يلي:

١- طريقة التجزئة النصفية: Split-half

بتقسيم عبارات المقياس الكلية إلى نصفين (فردى/ زوجي)، وتصحيح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) (Spearman- Brown) وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٩٣) وهو معامل يدل على ثبات مُرتفع للمقياس.

٢- طريقة كرونباخ (معامل ألفا): Alpha Coefficient

بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٨) وهو معامل مرتفع للغاية ويدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٣- مقياس السعادة:

اطلع الباحث على مجموعة من مقاييس السعادة أهمها مايلي:



مقياس ماكجريل وآخرين (McGreal et al., 1993) ، ومقياس جوزيف وآخرين (Joseph et al., 2004) ، ومقياس سوامي (Swami, 2008) ، ومقياس إكستريميرا، وفرنانديز (Extremiera, & Fernández 2014) ، بالإضافة إلى تحليل مضمون الإطار النظري الذي تناول مكونات متغير السعادة.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) بنداً، ويتم استجابة المفحوسين على المقياس من خلال خمس استجابات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)، وهي تأخذ تقديرات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥).

الكفاءة القياسية لمقياس السعادة في الدراسة الحالية:

أ- الاتساق الداخلي:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس السعادة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط لبند مقياس الوحدة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة للغاية، مما يدل على تمتع بنود المقياس بدرجة عالية من التماسك الداخلي.

ب- صدق المقياس:

صدق المحك:

حُسب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي والدرجة على مقياس السعادة تعريب السيد أبو هاشم (٢٠١٠)، وذلك بعد تطبيق المقياسين في الوقت نفسه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالباً، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٢) وهو معامل مرتفع مما يؤكد على صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس

حُسب ثبات مقياس السعادة على العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) بطريقتين كما يلي:

١- طريقة التجزئة النصفية: Split-half

بتقسيم عبارات المقياس الكلية إلى نصفين (فردية/ زوجية)، وتصحيح الطول باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) (Spearman- Brown) وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٩٤) وهو معامل يدل على ثبات مُرتفع للمقياس.

٢- طريقة كرونباخ (معامل ألفا): Alpha Coefficient

بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٥) وهو معامل مرتفع للغاية ويدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نعرض فيما يلي النتائج التي كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية لاختبار مدى تحقق فروض الدراسة مع مناقشة هذه النتائج :

نتائج الفرض الأول :

ينص هذا الفرض على أنه:

" توجد علاقة دالة موجبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي و كل من: القلق الاجتماعي والوحدة النفسية ولدى طلاب الجامعة".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط المستقيم "بيرسون" بين الدرجة على مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، والدرجة على مقياس : القلق الاجتماعي والوحدة النفسية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج :

جدول (٢) معامل الارتباط المستقيم "بيرسون" بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية (ن=١٥٠)

الوحدة النفسية	القلق الاجتماعي				المتغيرات
	الأعراض الفسيولوجية	والترقيم السلبي للذات	قلق مواجهة المواقف الاجتماعية	قلق التفاعل الاجتماعي	
**٠.٥٥	**٠.٦٧	**٠.٤٧	**٠.٥٦	**٠.٨١	إدمان وسائل التواصل الاجتماعي

د.ح = ١٤٨ * ٠.١٥٩ دال عند مستوى ٠.٠٥ * ٠.٢٠٨ دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وجميع أبعاد القلق الاجتماعي (قلق التفاعل الاجتماعي، قلق مواجهة المواقف الاجتماعية، والترقيم السلبي للذات، والأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية).

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والوحدة النفسية.

وتؤكد نتائج معاملات الارتباط السابقة صحة الفرض المطروح.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة؛ حيث أشارا إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يرتبط بالقلق الاجتماعي، وأن الأفراد القلقين اجتماعياً يفضلون التفاعلات الاجتماعية عبر الإنترنت بدلاً من التفاعلات الاجتماعية وجهاً لوجه ويميلون إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل أكثر إشكالية، وأن الأفراد الأكثر قلقاً اجتماعياً يستخدمون

وسائل التواصل الاجتماعي بوتيرة أكبر وكثافة أكبر (Casale & Fioravanti, 2015; Shaw et al., 2015)، ويحدث لهم نوع من الارتباط العاطفي بوسائل التواصل الاجتماعي، ويكثرون استخدامها في الحياة اليومية أكثر من أقرانهم الأقل قلقًا اجتماعيًا، بما يؤكد بوضوح أن الأفراد القلقين اجتماعيًا يبحثون عن الدعم الاجتماعي عبر الإنترنت للتعويض عن نقص الدعم الشخصي (Davidson, Farquhar, 2014).

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الأفراد القلقين اجتماعيًا يجلبون معهم ذلك قلقهم الاجتماعي عبر الإنترنت، مما قد يؤثر على ما إذا كانوا يتلقون الدعم الاجتماعي عبر الإنترنت الذي يبحثون عنه، وتوجد إشارات عديدة لهذا الرأي في الأدبيات التي درست العلاقة المقطعية بين القلق الاجتماعي ومشكلة إيمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ولكن عدد قليل جدًا من الدراسات الطولية أو التجريبية التي بحثت ما إذا كان القلق الاجتماعي يتنبأ أم أنه نتيجة (Alden & Taylor, 2004; Clark & Wells, 1995; Hofmann, 2007; Rapee & Heimberg, 1997).

هناك قيد آخر نراه في هذه الدراسات وهو الاستخدام المحدود للتدابير الموضوعية لـ إيمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، حيث تعتمد معظم الدراسات حتى الآن حصريًا على مقاييس التقرير الذاتي لتقييم إيمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الخاص بالفرد، ومع ذلك، يبدو أن الشعور بالقلق الاجتماعي قد يؤدي بالأفراد إلى أن يكون لديهم مخاوف أكثر سلبية بشأن عرض الذات على وسائل التواصل الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى تفاقم مشكلة إيمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وفيما يتعلق بتفسير النتائج الخاصة بالارتباط الموجب بين إيمان وسائل التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة فقد أشارت نتائج البحوث إلى أن الأفراد الذين يشعرون بالوحدة يلجأون إلى وسائل التواصل الاجتماعي للبحث عن الدعم الاجتماعي والحب، والتعويض عن افتقارهم إلى العلاقات الشخصية، وان استخدامهم الإشكالي لوسائل التواصل الاجتماعي وسيلة للتعويض عن نقص الدعم دون اتصال بالإنترنت (Phu et al., 2019).

وقد سلطت بعض الدراسات الضوء على وجود علاقات تفاضلية بين إيمان وسائل التواصل الاجتماعي للأفراد وتجاربهم مع الوحدة، وأكدت على أهمية فحص طبيعة أنشطة الأفراد عبر منصات التواصل الاجتماعي لفهم الوحدة بشكل أفضل في هذا السياق، وأن الميل للانخراط في المقارنة الاجتماعية على وسائل التواصل

الاجتماعي قد يؤثر على نتائج إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالفرد وكيفية ذلك (Mackson et al., 2019).

وبالتالي، يبدو أن أنواعاً معينة من إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي النشطة والسلبية لديها القدرة على تحسين الشعور بالوحدة، ولكن الميل للانخراط في المقارنة الاجتماعية قد يخفف من كيفية تأثير أنشطة إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على مدى شعور الأفراد بالوحدة عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (Aalbers et al., 2019).

وتؤكد النتائج السابقة أن الأفراد الذين يشعرون بالوحدة مثل الأفراد القلقين اجتماعياً، ينخرطون في وسائل التواصل الاجتماعي من أجل التعويض عن علاقاتهم خارج الإنترنت والشعور بالارتباط بالآخرين، وقد لا يكون ذلك بالضرورة الحصول على الدعم الاجتماعي الذي يبحثون عنه.

نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه:

" توجد علاقة دالة سالبة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي و السعادة لدى طلاب الجامعة "

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط المستقيم "بيرسون" بين الدرجة على مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، والدرجة على مقياس السعادة، وأوضحت النتائج أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (- ٠.٣٤ **) ، وهو معامل سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ مما يؤكد صحة الفرض المطروح.

وتشير النتيجة السابقة إلى أن طلاب الجامعة الذين يعانون من إدمان وسائل التواصل الاجتماعي قد يواجهون تحديات في تحقيق السعادة، وان الانخراط المفرط في وسائل التواصل الاجتماعي يؤثر على العواطف الإيجابية والرضا الشخصي للطلاب، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات السعادة، وقد يرجع ذلك إلى ان إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ينتج عنه انعزال اجتماعي وتقليل الوقت المخصص للتفاعل الحقيقي مع الآخرين، مما يؤثر سلباً على السعادة الشخصية، كما يؤدي استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفرط إلى مقارنة الذات مع الآخرين والشعور بعدم الرضا بالذات، مما يؤثر على مستوى السعادة، بالإضافة إلى الوقت الكبير الذي ينفقه الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي من وقتهم وطاقاتهم، مما يؤثر على قدرتهم على التركيز في الأنشطة الأخرى التي تعزز السعادة (Zhang,et al.,2022; Kutlu et al., 2016; Pittman & Reich, 2016).

نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه:

" توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على متغيرات: إيمان وسائل التواصل الاجتماعي ، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة "

للتحقق من صحة هذا الفرض حُسب اختبار "ت" بين الطلاب والطالبات على متغيرات الدراسة كما في الجدول (٣).

جدول (٣) قيمة "ت" ومستويات دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات على متغيرات الدراسة (إيمان وسائل التواصل الاجتماعي، القلق الاجتماعي ، الوحدة النفسية، السعادة)

الدلالة	قيمة "ت"	الطلاب (ن=٦٦)		الطلاب (ن=٨٤)		متغيرات الدراسة
		ع	م	ع	م	
د. غ. د.	٠.٠٢ -	١٠.٣٤	٤٠.٧٣	١٠.٥٤	٤٠.٦٥	إيمان وسائل التواصل الاجتماعي
د. غ. د.	١.٠٥ -	٣.٣٨	١٢.٧٣	٢.٩٦	١٣.٧٩	قلق التفاعل الاجتماعي
د. غ. د.	٠.٣٨ -	٨.٧٠	١٨.٠٩	٩.٢٦	١٦.٩٢	قلق مواجهة المواقف الاجتماعية
د. غ. د.	٠.٤٩ -	٧.٠٥	٢١.٣٦	٥.٧٥	٢٠.٣٩	التقييم السلبي للذات
د. غ. د.	٠.٢٢ -	٩.٣٩	٢٢.٠٩	٩.٩٧	٢١.٣٧	الأعراض الفسيولوجية
د. غ. د.	٠.٨٩ -	٨.٦٧	٣٤.٠٢	٦.٧٧	٣١.٥٥	الوحدة النفسية
د. غ. د.	٠.٦٢ -	٨.٧٨	٢٩.٢٧	٨.١١	٣٠.٩٨	السعادة

د. ح = ١٤٨ ١.٩٦ دال عند مستوى ٠.٠٥ ٢.٥٧٦ دال عند مستوى ٠.٠١

٣.٢٩١ دال عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ١- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب والطالبات على متغير إيمان وسائل التواصل الاجتماعي.
- ٢- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب والطالبات على جميع مكونات متغير القلق الاجتماعي (قلق التفاعل الاجتماعي، قلق مواجهة المواقف الاجتماعية، التقييم السلبي للذات، الأعراض الفسيولوجية).
- ٣- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب والطالبات على متغير الوحدة النفسية.
- ٤- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الطلاب والطالبات على متغير السعادة.

وتؤكد النتائج السابقة عدم صحة الفرض المطروح. وتشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على جميع متغيرات الدراسة، مما يشير إلى أن الطلاب والطالبات يعانون من مستويات مشابهة من الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، القلق الاجتماعي، الوحدة النفسية والسعادة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة إلى احتمالية وجود عوامل أخرى مشتركة تؤثر على الطلاب والطالبات على حد سواء بصورة متساوية؛ وإن الظروف الاجتماعية والثقافية المشتركة تؤدي إلى ارتفاع معدلات الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي أو ارتفاع معدلات القلق الاجتماعي. وبالتالي، فإن عدم وجود فروق بين الجنسين يشير إلى أن تلك العوامل المشتركة تؤثر على الجميع على حد سواء.

نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه:

"يسهم كل من القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة (بوصفها متغيرات منبئة) في التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي (بوصفه متغير استجابة) لدى طلاب الجامعة".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتدرج بطريقة Stepwise على أساس أن القلق الاجتماعي (قلق التفاعل الاجتماعي، قلق مواجهة المواقف الاجتماعية، والتقييم السلبي للذات، والأعراض الفسيولوجية في المواقف الاجتماعية)، والوحدة النفسية والسعادة هي المتغيرات المستقلة وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي هو المتغير التابع.

ويوضح الجدول التالي النتائج التي كشفت عنها هذه التحليلات.

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للقلق الاجتماعي والوحدة النفسية

والسعادة كمحددات تنبؤية بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي كمتغير تابع لدى

عينة الدراسة الكلية

الخطوات	المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	ف	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	ت	المقدار الثابت	المعادلة التنبؤية
١	قلق التفاعل	٠.٧٦	٤٤٩.٨٢ **	٧.٥٢	٠.٨٧	٢١.٢٠ ***	٦١.٧٤	درجة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي - ٦١.٧٤ + ٧.٥٢ × درجة قلق التفاعل
٢	التقييم السلبي للذات	٠.٨٣	٣٤٨.٩٦ **	٢.٤٢-	٠.٣٧-	- ٧.٦٨ **	٩٣.٢٢	درجة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي = ٩٣.٢٢ - (٢.٤٢ × درجة التقييم

الخطوات	المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	ف	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	ت	المقدار الثابت	المعادلة التنبؤية
	قلق التفاعل			٥.٢٧	٠.٦١	١٢.٦٠ ***		السلبى للذات + ٥.٢٧ × درجة قلق التفاعل
٣	الوحدة النفسية التقييم السلبى للذات قلق التفاعل	٠.٨٧	***٢٥٩.٥٢ **	١.٨٨ ٢.٢٨ ٣.٧٩	٠.٢٥- ٠.٣٥ ٠.٤٤	**٧.٩٦ * **٩.٠١ * - **٩.٦٨ *	٥٠.٢٩	درجة إيمان وسائل التواصل الاجتماعي = ٨٩.٦٠ + ٢.١٤ × درجة الاستقلال الفكرى + ٣.٤٦ × درجة العدوان + (٠.٢٩٤) × درجة تقدير الذات
٤	السعادة الوحدة النفسية التقييم السلبى للذات قلق التفاعل	٠.٨٨	***٢٠٢.٦٥ **	١.٤٩ ١.١٣ ١.٩٢ ٢.٦٠	٠.١٣- ٠.١٥- ٠.٢٩- ٠.٣٠	**٧.٣٨ * **٣.١٢ * - **٦.٧٦ * **٥.٠٧ *	٦٩.١٣	درجة إيمان وسائل التواصل الاجتماعي = ٦٩.١٣ + (١.٤٩) × درجة السعادة + (١.١٣-) × درجة الوحدة النفسية + (١.٩٢-) × التقييم السلبى للذات + ٢.٦٠ × درجة الاستقلال الفكرى

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- ١- توجد أربعة متغيرات مستقلة (السعادة ، الوحدة النفسية ، التقييم السلبى للذات ، قلق التفاعل) لها قدرة تنبؤية بدرجة إيمان وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة الكلية.
- ٢- جميع معاملات الانحدار للمتغيرات الأربعة ذات دلالة إحصائية، حيث تراوح مستوى دلالة معاملات الانحدار للمتغيرات الأربعة بين (٠.٠٠١ ، ٠.٠٥).
- ٣- قيمة "ف" للمتغيرات الأربعة دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١) فى جميع خطوات تحليل الانحدار التدريجى، مما يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة فى المتغير التابع، ومما يشير أيضاً إلى دلالة المعادلة التنبؤية.
- ٤- أسهمت المتغيرات الأربعة (المستقلة) بنسبة ٨٨٪ فى تبين درجات إيمان وسائل التواصل الاجتماعي، ويُعد متغير قلق التفاعل أكثر المتغيرات تأثيراً فى درجة إيمان وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أسهم بنسبة ٧٦٪ فى تبين درجات إيمان وسائل التواصل الاجتماعي، وقد تلا هذا المتغير فى التأثير فى درجة

إدمان وسائل التواصل الاجتماعي متغير التقييم السلبي للذات الذي ساهم بنسبة ٧٪ في تباين درجات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، وتلا هذا المتغير من حيث التأثير في درجة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي متغير الوحدة النفسية والذي ساهم بنسبة ٤٪ في تباين درجات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، واخيرا تلا هذا المتغير في التأثير في درجة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي متغير السعادة والذي ساهم بنسبة ١٪ في تباين درجات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

ووفقا لما أفصت إليه النتائج السابقة من دلائل ، يمكن القول بأن الفرض الرابع والذي يُشير إلى أن كل من : القلق الاجتماعي والوحدة النفسية والسعادة تُسهم بنسب مختلفة في التنبؤ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي قد تحقق.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ان متغيرات القلق الاجتماعي والوحدة النفسية وعدم الشعور بالسعادة هي عوامل خطر لمشكلة إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ولم توجد أي إشارات في التراث أو نتائج الدراسات تدعم ان إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي هو الذي يتنبأ بالقلق الاجتماعي أو الوحدة أو السعادة ، وذلك على الرغم من وجود أبحاث تشير إلى أن إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي التي تعاني من مشاكل تتنبأ بحالة نفسية سيئة، ومشكلات مستقبلية (Deters & Mehl, 2013; Vally & D'Souza, 2019)، وهو أحد الاعتبارات المهمة عند تحديد كيفية التدخل لتحسين نتائج إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالفرد.

وتعزز هذه النتائج فهمنا لسبب انخراط الأفراد الأكثر قلقًا اجتماعيًا والأكثر وحدة والأقل سعادة بشكل إشكالي عبر الإنترنت وتسلب الضوء على أن الأفراد الأكثر قلقًا اجتماعيًا ووحدة وأقل سعادة لا يفعلون ذلك بالضرورة للحصول على فوائد من تفاعلاتهم عبر الإنترنت.

ولهذه النتائج آثار إكلينيكية مهمة؛ فعلى الرغم من الجهود التي يبذلونها، فإن الأفراد الأكثر قلقًا اجتماعيًا ووحدة وأقل سعادة قد يخرطون بطرق تحد من قدرتهم على تجربة الترابط الاجتماعي عبر الإنترنت، ومن خلال فهم كيفية وسبب تفاعل الأفراد عبر الإنترنت، يمكن توجيه التدخلات الإكلينيكية، وخاصة بين الأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من القلق الاجتماعي الأساسي، على الرغم من أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث أيضًا لاستكشاف ما إذا كانت إدمان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإشكالية تتنبأ بشكل مباشر بالقلق الاجتماعي.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١. أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها. مج ٢٠، ع ٨١، ٢٦٨ - ٣٥٠.
٢. حسن، محمد السيد، وعبد الفتاح، ولاء حفني. (2023). مقياس القلق الاجتماعي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٣٤، ٥٦٧ - ٥٩٤.
٣. رسلان، نجلاء محمد. (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المنبئة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٢، ١٢ - ٦١.
٤. رضوان، سامر جميل. (٢٠٠١). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. مجلة مركز البحوث التربوية، س ١٠، ع ١٩، ٤٧ - ٧٧.
٥. عبد الرزاق، أسامة جابر. (٢٠٢٠). إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وسمات القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٤) ٢١٠ - ٢٤١.
٦. عزب، حسام، و فاروق، صابر، و فواز، أمل. (٢٠٢٢). الخصائص السيكمترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٠ (٣)، ٥٧ - ٨٥.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

7. Aalbers, G., McNally, R. J., Heeren, A., De Wit, S., & Fried, E. I. (2019). Social media and depression symptoms: A network perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(8), 1454.
8. Alden, L. E., & Taylor, C. T. (2004). Interpersonal processes in social phobia. *Clinical Psychology Review*, 24, 857-882.
9. Ali, I., Balta, M., & Papadopoulos, T. (2023). Social media platforms and social enterprise: Bibliometric analysis and systematic review. *International Journal of Information Management*, 69, 102510.



10. Alsubheen, S. A., Oliveira, A., Habash, R., Goldstein, R., & Brooks, D. (2023). Systematic review of psychometric properties and cross-cultural adaptation of the University of California and Los Angeles loneliness scale in adults. *Current Psychology*, 42(14), 11819-11833.
11. Aluș, Y., & Selcukkaya, S. (2015). Turk ailesinde mutluluk algısı ve değerleri. *Sosyal ve Kulturel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 151–175.
12. Antony, M. M., Rowa, K., Liss, A., Swallow, S. R., & Swinson, R. P. (2005). Social comparison processes in social phobia. *Behavior Therapy*, 36, 65–75.
13. Auné, S. E., Abal, F. J. P., & Attorresi, H. F. (2022). Modeling of the UCLA loneliness scale according to the multidimensional item response theory. *Current Psychology*, 41(3), 1213-1220.
14. Auxier, B., & Anderson, M. (2021). Social media use in 2021. *Pew Research Center*, 1, 1-4.
15. Berryman, C., Ferguson, C. J., & Negy, C. (2018). Social media use and mental health among young adults. *Psychiatric Quarterly*, 89, 307–314.
16. Bessiere, K., Kiesler, S., Kraut, R., & Boneva, B. S. (2008). Effects of Internet use and social resources on changes in depression. *Information, Community & Society*, 11, 47–70. <https://doi.org/10.1080/13691180701858851>
17. Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230.
18. Burke, M., Kraut, R., & Marlow, C. (2011). Social capital on Facebook: Differentiating uses and users. In *Proceedings of the 29th international conference on human factors in computing systems (CHI'11)* (pp. 571–580).

19. Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 238–249. <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>
20. Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553–575.
21. Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of Communication*, 55, 721–736.
22. Caplan, S. E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 10, 234–242.
23. Casale, S., & Fioravanti, G. (2015). Satisfying needs through Social Networking Sites: A pathway towards problematic Internet use for socially anxious people?. *Addictive behaviors reports*, 1, 34-39.
24. Chatterjee, R. (2018, May 1). Americans are lonely a lot, and younger people bear the heaviest burden. National Public Radio. Retrieved from <https://www.npr.org/sections/health-shots/2018/05/01/606588504/americans-are-a-lonely-lot-and-young-people-bear-the-heaviest-burden>.
25. Cheng, C., Wang, H. Y., Sigerson, L., & Chau, C. L. (2019). Do the socially rich get richer? A nuanced perspective on social network site use and online social capital accrual. *Psychological Bulletin*, 145, 734–764. <https://doi.org/10.1037/bul0000198>
26. Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis,*

- assessment, and treatment (pp. 69–93). New York, NY: Guilford Press.
27. Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L., & Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health? An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 104, 106160.
28. Davidson, T., & Farquhar, L. K. (2014). Correlates of social anxiety, religion, and Facebook. *Journal of Media and Religion*, 13(4), 208-225.
29. Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187–195.
30. Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *Cyber Psychology and Behavior*, 5, 331–345.
31. Delafontaine, H., Van Gasse, D., & Mortelmans, D. (2023). Navigating the theoretical landscape of loneliness research: How interdisciplinary synergy contributes to further conceptualizations. *Journal of Family Theory & Review*, 15(1), 11-37.
32. Deters, F. G., & Mehl, M. R. (2013). Does posting Facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment. *Social psychological and personality science*, 4(5), 579-586.
33. Donnelly, E., & Kuss, D. J. (2016). Depression among users of social networking sites (SNSs): The role of SNS addiction and increased usage. *Journal of Addiction and Preventative Medicine*, 1, 1–6.
34. Ellison, N. B., & Boyd, D. (2013). Sociality through social network sites. In W. H. Dutton (Ed.), *The Oxford handbook of*

- internet studies (pp. 151–172).Oxford: Oxford University Press.
35. Erwin, B. A., Turk, C. L., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., & Hantula, D. A. (2004). The Internet: Home to a severe population of individuals with social anxiety disorder? *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 629–646. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.08.002>
36. Eryılmaz, A. (2016). *Mutluluğun Başucu Kitabı*, 2. Pegem Akademi Yayıncılık.
37. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119, 473-481.
38. Fung, K., Paterson, D., & Alden, L. E. (2017). Are social anxiety and loneliness best conceptualized as a unitary trait? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 36,335–345. <https://doi.org/10.1521/jscp.2017.36.4.335>
39. Gomez, R., Brown, T., Tullett-Prado, D., & Stavropoulos, V. (2023). Co-occurrence of Common Biological and Behavioral Addictions: Using Network Analysis to Identify Central Addictions and Their Associations with Each Other. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-20.
40. Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 105–120.
41. Heffner, T., Good, M., Daly, O., MacDonell, E., & Willoughby, T. (2019). The longitudinal association between social-media use and depressive symptoms among adolescents

- and young adults: An empirical reply to Twenge et al. *Clinical Psychological Science*, 7, 462–470.
42. Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36, 193–209. <https://doi.org/10.1080/16506070701421313>
43. Joseph, S., Linley, P. A., Harwood, J., Lewis, C. A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The short depression-happiness scale (SDHS). *Psychology and psychotherapy: Theory, research and practice*, 77(4), 463-478.
44. Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 183–189.
45. Kamthan, S., Sharma, S., Bansal, R., Pant, B., Saxena, P., Chansoria, S., & Shukla, A. (2019). Happiness among Second Year MBBS Students and Its Correlates using Oxford Happiness Questionnaire. *Journal of oral Biology and Craniofacial Research*, 9(2), 190-192.
46. Kitazawa, M., Yoshimura, M., Hitokoto, H., Sato-Fujimoto, Y., Murata, M., Negishi, K., & Kishimoto, T. (2019). Survey of The Effects of Internet Usage on The Happiness of Japanese University Students. *Health And Quality of Life Outcomes*, 17(1), 151.
47. Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69–76.
48. Lim, M. H., Rodebaugh, T. L., Zyphur, M. J., & Gleeson, J. F. (2016). Loneliness over time: The crucial role of social anxiety. *Journal of abnormal psychology*, 125(5), 620.

49. Liu, C., & Ma, J. (2018). Development and validation of the Chinese social media addiction scale. *Personality and Individual Differences*, 134, 55-59.
50. Longstreet, P., Brooks, S., & Gonzalez. E. S. (2019). Internet Addiction: When the Positive Emotions are Not So Positive. *Technology in Society*, 57, 76-8.
51. Lup, K., Trub, L., & Rosenthal, L. (2015). Instagram #instasad? Exploring associations among Instagram use, depressive symptoms, negative social comparison, and strangers followed. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 247-252.
52. Lyngdoh, T., El-Manstrly, D., & Jeesha, K. (2023). Social isolation and social anxiety as drivers of generation Z's willingness to share personal information on social media. *Psychology & Marketing*, 40(1), 5-26.
53. Mackson, S. B., Brochu, P. M., & Schneider, B. A. (2019). Instagram: Friend or foe? The application's association with psychological well-being. *New Media & Society*, 21(10), 2160-2182.
54. Masi, C. M., Chen, H., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 219-266. <https://doi.org/10.1177/1088868310377394>
55. McGreal, R., & Joseph, S. (1993). The depression-happiness scale. *Psychological Reports*, 73(3_suppl), 1279-1282.
56. Monacis, L., De Palo, V., Griffiths, M. D., & Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 178-186.

57. Phu, B., & Gow, A. J. (2019). Facebook use and its association with subjective happiness and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 92, 151-159.
58. Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155–167.
59. Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741–756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
60. Rinderknecht, R. G., Doan, L., & Sayer, L. C. (2023). Loneliness loves company, some more than others: Social ties, form of engagement, and their relation to loneliness. *Social Problems*, 70(2), 378-395.
61. Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Is Facebook creating “iDisorders”? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29, 1243–1254.
62. Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472.
63. Sahin, C. (2018). Social media addiction scale-student form: the reliability and validity study. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 169-182.
64. Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review. *JMIR Mental Health*, 3, e50.

65. Shaw, A. M., Timpano, K. R., Tran, T. B., & Joormann, J. (2015). Correlates of Facebook usage patterns: The relationship between passive Facebook use, social anxiety symptoms, and brooding. *Computers in Human Behavior*, 48, 575-580.
66. Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Sidani, J. E., Bowman, N. D., Marshal, M. P., & Primack, B. A. (2017). Problematic social media use and depressive symptoms among U.S. Young adults: A nationally-representative study. *Social Science & Medicine*, 182, 150-157.
67. Shepherd, R. M., & Edelmann, R. J. (2005). Reasons for internet use and social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 39, 949-958.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.001>
68. Smith, A. (2011). Why Americans use social media friends. <http://www.pewinternet.org/2011/11/15/why-americans-use-social-media/>. (Accessed 12 October 2016).
69. Smith, A. (2015). U.S. Smartphone use in 2015. Pew research center.
http://www.pewinternet.org/files/2015/03/PI_Smartphones_0401151.pdf.
70. Smith, A., & Anderson, M. (2018). Social media use in 2018. Pew research center.
<http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>.
71. Song, H., Zmyslinski-Seelig, A., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K., et al. (2014). Does Facebook make you lonely? A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 36, 446-452.
72. Steers, M. L. N., Wickham, R. E., & Acitelli, L. K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How Facebook usage is linked to depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33, 701-731.

73. Swami, V. (2008). Translation and validation of the Malay subjective happiness scale. *Social Indicators Research*, 88, 347-353.
74. Tandoc, E. C., Jr., Ferrucci, P., & Duffy, M. (2015). Facebook use, envy, and depression among college students: Is Facebooking depressing? *Computers in Human Behavior*, 43, 139-146.
75. Teo, A. R., Lerrigo, R., & Rogers, M. A. (2013). The role of social isolation in social anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 353-364. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.03.010>
76. Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 37-54). New York: Plenum Press.
77. Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2015). Development of the social media addiction scale. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 51-70.
78. Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6, 3-17.
79. Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 875-901.
80. Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 1-5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>

81. Vally, Z., & D'Souza, C. G. (2019). Abstinence from social media use, subjective well-being, stress, and loneliness. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(4), 752-759.
82. Verduyn, P., Ybarra, O., R_esibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 11, 274-302.
83. Wang, Z., Yang, X., & Zhang, X. (2020). Relationships among boredom proneness, sensation seeking and smartphone addiction among Chinese college students: Mediating roles of pastime, flow experience and self-regulation. *Technology in Society*, 62, 101319.
84. Weidman, A. C., Fernandez, K. C., Levinson, C. A., Augustine, A. A., Larsen, R. J., & Rodebaugh, T. L. (2012). Compensatory internet use among individuals higher in social anxiety and its implications for well-being. *Personality and Individual Differences*, 53, 191-195.
85. Wright, K. B., Rosenberg, J., Egbert, N., Ploeger, N. A., Bernard, D. R., & King, S. (2012). Communication competence, social support, and depression among college students: A model of Facebook and face-to-face support network influence. *Journal of Health Communication*, 18, 41-57.
86. Yang, Y., Li, P., Fu, X., & Kou, Y. (2017). Orientations to happiness and subjective well-being in Chinese adolescents: the roles of prosocial behavior and internet addictive behavior. *Journal of Happiness Studies*, 18(6), 1747-1762
87. Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation and treatment. In L. Vande Creek, & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp.351-352). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
88. Zhang, J., Marino, C., Canale, N., Charrier, L., Lazzeri, G., Nardone, P., & Vieno, A. (2022). The Effect of Problematic Social Media Use on Happiness among Adolescents: The Mediating Role of Lifestyle Habits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2576.



دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن

**The Role of Intermediate School Science Teachers in
employing Digital Learning Environments to enhance Future
Thinking Skills among Their Students**

إعداد

منى هادي شعوي بسطة

Mona Hadi Shuai Basta

طالبة دكتوراة بجامعة الملك خالد - تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم

أ.د. لبنى حسين العجمي

Prof. Lubna Hussein Al-Ajmi

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413357

استلام البحث: ٢٢ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

بسطة، منى هادي و شعوي والعجمي، لبنى حسين (٢٠٢٥). دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٤٥)، ٨٠١ - ٨٣٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة؛ للتعرف على دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحقيق أهداف الدراسة. وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية بلغت (٤٢) معلمة علوم للمرحلة المتوسطة بمدينة أبها. وكشفت نتائج الدراسة عن أن عينة الدراسة موافقات بدرجة استجابة "أوافق" على توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن، جاءت في الترتيب الأول مهارة التخطيط المستقبلي بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، تليها في الترتيب الثاني مهارة التصور المستقبلي بمتوسط حسابي (٣,٥٠)، وفي الترتيب الثالث مهارة التخيل المستقبلي بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، وفي الترتيب الرابع مهارة التنبؤ المستقبلي بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وفي الترتيب الخامس مهارة حل المشكلات المستقبلية بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وفي الترتيب السادس مهارة التوقع المستقبلي بمتوسط حسابي (٣,٣٢).

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم الرقمية، التفكير المستقبلي.

Abstract:

The study aimed to examine the role of intermediate school science teachers in employing digital learning environments to enhance future thinking skills among their students. The study tool was a questionnaire to identify the role of intermediate school science teachers in employing digital learning environments to enhance future thinking skills among their students. The descriptive analytical method was used to achieve the study objectives. The study sample consisted of a random sample of (42) science teachers for the intermediate stage in Abha (Saudi Arabia). The study results revealed that the study sample agreed with a response level of "Agree" regarding the use of digital learning environments to enhance future

thinking skills among their female students. The skills were ranked as follows: the first rank was for future planning with a mean of (3.56), followed by future visualization in second place with a mean of (3.50), third place for future imagination with a mean of (3.39), fourth place for future prediction with a mean of (3.38), fifth place for future problem-solving with a mean of (3.37), and sixth place for future expectations with a mean of (3.32).

Keywords: digital learning environments, future thinking

مقدمة:

أصبحت التكنولوجيا اليوم جزءاً أساسياً من الحياة اليومية، حيث تسهم التقنيات الحديثة كالأجهزة الذكية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والإنترنت في تسهيل جوانبها المختلفة، وقد امتد تأثيرها إلى التعليم؛ مما أحدث تحولاً في أساليبه عبر أدوات مثل السبورات التفاعلية ومنصات التعلم الرقمية، التي تتيح للطلاب فرص التعلم عن بعد وتوفر بيئات تعليمية تفاعلية ومرنة؛ مما يعزز من جودة التعليم ويثري المعرفة.

ومن بين التقنيات الحديثة التي اقتحمت وأثرت بشكل كبير وإيجابي في مجال التعليم بيئات التعلم الرقمية (Digital Learning Environments)، وهي تُمثل سياقات تستخدم التكنولوجيا الرقمية لتوفير فرص تعليمية وتطوير الكفاءات لدى المتعلمين، وتشمل هذه البيئات نظم إدارة التعلم التقليدية مثل Moodle وCanvas، إضافةً إلى منصات المدونات ووسائل التواصل الاجتماعي، والتطبيقات الرقمية المستقلة، والتي تسهم في تنويع وإثراء تجارب التعلم الرقمية (Veletsianos, 2016, p.242).

ويسهم توظيف بيئات التعلم الرقمية في تحقيق فوائد عديدة لكل من المعلمين والمتعلمين، حيث تتيح هذه التقنيات تسهيل العملية التعليمية وتوفير الوقت والجهد للمعلم، فضلاً عن تعزيز الأداء التعليمي للمعلمين، وتيسير فهم المتعلمين واستيعابهم للمحتوى، كما تُعزز هذه البيئات التفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية، وتوفر بيئة تعليمية غنية بالموارد والمهارات؛ مما يجذب انتباه الطلاب ويساعد في مراعاة الفروق الفردية بينهم (النثري، ٢٠١٦، ص. ١٠٩؛ زوين، ٢٠١٧، ص. ٥٠٢).

كما تعد بيئات التعلم الرقمية أداةً فعالة وجاذبة في تدريس العلوم؛ حيث توفر للطلاب فرصاً لتفاعل مباشر مع المحاكاة والنماذج العلمية؛ مما يسمح لهم باختبار المفاهيم العلمية بشكل عملي دون الحاجة إلى تجهيزات معملية تقليدية، كما أن هذه البيئات تتيح تنفيذ تجارب علمية معقدة قد تكون صعبة في الفصول الدراسية العادية، وتمكن الطلاب من تجربة العمليات العلمية بأنفسهم، كما يمكن للطلاب استكشاف الظواهر العلمية في الفيزياء والكيمياء من خلال المحاكاة والنماذج التفاعلية؛ مما يعزز فهمهم ويشجعهم على التفاعل الفعّال مع المادة العلمية (Lodge et al., 2020, p.159).

يسهم تدريس العلوم في بيئة تعلم رقمية، في تنمية مهارات التفكير بأنواعها، كما يكسب الطلاب القدرة على مواكبة التطورات والتغيرات التي يشهدها العالم. كما اهتمت المملكة العربية السعودية بتدريس العلوم، وتطوير مقرراته، وتحسين أساليب تدريسه؛ من خلال تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستخدام طرق وأساليب متنوعة تعمل على إبراز محتوى العلوم بطريقة فعالة تثير تفكير الطلاب، وتدعم قدراتهم. كما أكدت على تدريس مقررات العلوم بطرق فاعلة وعلى إتقان الطلاب للمهارات والكفايات اللازمة، كمهارات التفكير المستقبلي والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي، واستخدام التقنية، والتعاون والمشاركة المجتمعية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

تساعد مهارة التفكير المستقبلي الطلاب على المساهمة الفعالة في مجتمعاتهم والتكيف مع التغيرات المستقبلية، كما تعزز من قدرتهم على ربط الماضي بالحاضر واتخاذ قرارات مدروسة (همام، ٢٠١٤، ص. ٤١). كما تسهم في تطوير مهارات الاستدلال والاختيار للتعامل مع التغيرات السريعة في مجالات التكنولوجيا والمجتمع (Vidergor et al., 2019, p. 5-6). كذلك تزيد من مشاركتهم، وتعزز قدرتهم على تحديد الخيارات الأمثل والتفكير في النتائج المحتملة والتخطيط للمستقبل (اليماحي، ٢٠٢٢، ص. ٧٦).

وقد دعت العديد من المؤتمرات والدراسات إلى ضرورة تفعيل بيئات تعلم رقمية في التعليم وتنمية مهارات التفكير، ومن تلك المؤتمرات والدراسات:

المؤتمر العلمي الدولي الثاني استراتيجيات التعليم في بيئات التعلم الإلكتروني (٢٠٢٤)، المنعقد في ماليزيا في (٢٨-٣٠) أبريل، والذي هدف إلى مواكبة التطلعات والتوجهات المستقبلية لتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني، وفعالية منصات وأدوات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وابتكار أدوات قياس وتقويم لمنظومة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. والمؤتمر الدولي الأول التعلم والتعليم في

عصر الرقمنة (٢٠٢٤)، المنعقد في الأردن في (١٥-١٦) مايو، والذي هدف إلى فهم كيفية استخدام التقنيات الرقمية في تحسين عمليات التعلم والتعليم، ومؤتمر التعليم والتكنولوجيا الرقمية في ظل متطلبات الجودة وتحقيق معايير التنمية المستدامة (٢٠٢٣)، المنعقد بالمغرب في (٢٧-٢٩) يوليو، والذي هدف إلى الوعي بأهم المفاهيم والمصطلحات الحديثة في مجال التكنولوجيا الرقمية، وتوضيح متطلبات التغيير في عالم رقمي متغير، وانعكاسات ذلك على المؤسسات التعليمية، وزيادة وعي الأكاديميين والأساتذة والعاملين في مجال التعليم بالإبداع والريادة، وتطوير أدائهم المهني في المؤسسات التعليمية من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية، واستثمارها إيجابياً في عملية التطوير، وتكييف المناهج بما يتناسب مع هذه المتطلبات. ومؤتمر المؤتمر الدولي التفكير الاستراتيجي واستشراف المستقبل (٢٠١٩)، المنعقد في الجزائر في أكتوبر (١٣-١٤)، الذي هدف إلى نشر الوعي العام حول أهمية صناعة المستقبل، وتسليط الضوء على الاتجاهات المستقبلية الدولية والإقليمية والوطنية للموضوعات المعنية باستشراف التوجهات المستقبلية في المجتمعات العربية. والمؤتمر الرابع تعليم التفكير المنعقد في الشارقة في نوفمبر (٢٠١٨)، الذي هدف إلى تطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع التوجهات الداعمة لتعليم التفكير المستقبلي، والإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم التفكير.

وقد أكدته العديد من الدراسات، كدراسة كل من: (البيطار، ٢٠٢٠؛ الشهوان والنعمي، ٢٠١٩؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ العديل، ٢٠٢٢؛ المزمومي، ٢٠٢٠)، أهمية تقديم ونشر استخدام بيئات التعلم الرقمية في مراحل التعليم بما يحقق أهداف التعلم لدى الطلاب، كما أشاروا إلى ضرورة إعادة تصميم دليل المعلم المصاحب للكتب الدراسية، بما يساهم في تعزيز استخدام المعلمين لهذه البيئات الرقمية؛ مما يساعد في مواكبة التطورات وتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير التعليم وتنمية جوانب مختلفة لدى الطلاب، مثل المواطنة الرقمية، وتنمية الفهم العميق.

كذلك أكدت دراسة كل من (Lynch, 2018؛ Hassel and Hassel, 2012؛ Bates, 2018) ضرورة إكساب المعلمين مهارات استخدام وتوظيف التقنيات الرقمية.

مشكلة البحث:

تسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تجويد التعليم وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ومتابعة كل جديد، من خلال عقد المؤتمرات، كالمؤتمر الرابع لمستقبل التعليم الرقمي (٢٠٢٣) المنعقد في المملكة العربية السعودية في (٢٥-٢٧) أغسطس، والذي هدف إلى تقديم المقررات التعليمية إضافة

للأدوات والوسائل الرقمية لمواكبة العصر الرقمي وتنمية المواهب لدى طلاب التعليم في مهارات وأدوات التعليم الرقمي، وحماية الحقوق الفكرية في المجتمع الأكاديمي الرقمي. ومؤتمر القطيف (٢٠٢٠) الذي دعا تبادل الخبرات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين جودة التعليم وتعزيز بيئة تعليمية شاملة، كما دعا مؤتمر القطيف إلى تطوير مهارات المعلمين التقنية للاستفادة من التحول الرقمي. والمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (٢٠٢٢) المنعقد في المملكة العربية السعودية في (١١) مايو، والذي هدف إلى تطوير استراتيجيات التعليم، وتوظيف البرامج الرقمية في التدريس والتدريب، وتعزيز معايير الجودة بما يضمن كفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها. كما هدف إلى تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب من خلال استحداث برامج وطرق تدريس إبداعية تعزز ذلك. كما اهتم باستراتيجية تطوير سياسات تعليمية مستقبلية تسعى لتحقيق التنمية المستدامة وفق الرؤية الوطنية الطموحة ٢٠٣٠. ومؤتمر تنمية مهارات التفكير (٢٠٢٢) المنعقد في جدة سنة ٢٠٢٢ في أكتوبر، والذي هدف إلى تنمية مهارات التفكير واستخدام التقنيات والاستراتيجيات والوسائل التعليمية التي لها أثر في تعليم التفكير وتنميتها.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، فإن هناك ضعفاً في مستوى تحصيل الطلاب، كما ورد في تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) دراسة لنتائج مشاركة المملكة في دراسة التوجهات الدولية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم TIMSS، لعام ٢٠١٩، حيث حصلت في تلك المشاركة على (٤٣١) نقطة؛ مما يلاحظ أنها أقل من المستوى المقدر وهو (٥٠٠) نقطة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). وفي نتائج اختبار بيزا في العلوم لعام ٢٠٢٢، نجد أن المملكة العربية السعودية حصلت على (٣٩٠) نقطة، وبنسبة (٦٢%) (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). مما يعني وجود تدنٍ حقيقي في مستوى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمعرفة العلمية الأساسية بالعلوم، وتدني ممارسة الطلاب لمهارات التفكير بشكل عام (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وهذا ما أكدته دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ كفتان وشون، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود تدنٍ في تحصيل الطلاب لمهارات التفكير المستقبلي. ومن هنا باتت الحاجة ملحة إلى استخدام معلمات العلوم ببيئات تعلم رقمية حديثة، والتي قد تساعد في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

في ضوء ما سبق، تتم معالجة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن؟
ويتفرّع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- ١- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن؟
 - ٢- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن؟
 - ٣- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن؟
 - ٤- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن؟
 - ٥- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن؟
 - ٦- ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على مهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.
- ٢- التعرف على دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في الآتي:

أ- الأهمية النظرية:

- ١- يُعدّ هذا البحث أحد البحوث التي تواكب التقنيات الحديثة في التعليم، والتي قد تُنمّي مهارات التفكير المستقبلي وتُسهّل للطلبة عملية التعلّم بمختلف مستوياتهم.
- ٢- زيادة وعي معلمات العلوم بأهمية توظيف بيئات التعلم الرقمية في تدريس العلوم.

ب- الأهمية التطبيقية:

- ١- تقديم مهارات التفكير المستقبلي لمعلمات وطلبة التدريب الميداني، وتوظيف بيئات التعلم الرقمية المناسبة في تدريس العلوم.

مصطلحات البحث:

بيئات التعلم الرقمية (digital learning environments):

يعرف عامر (٢٠١٥) بيئات التعلم الرقمية بأنها: "بيئة تعلم إلكترونية بديلة لبيئة التعلم التقليدية، تقوم على بناء الأساليب التفاعلية التزامنية واللا تزامنية بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم من خلال الإنترنت؛ وذلك لمعالجة جوانب القصور في بيئات التعلم التقليدية وتوظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة لإثراء العملية التعليمية" (ص. ٢٤٨).

وتُعرف الدراسة بيئات التعلم الرقمية إجرائيًا بأنها: منصات أو أنظمة تستخدم التكنولوجيا الرقمية لدعم وتعزيز عملية تعلم وتعليم العلوم، ويمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب.

التفكير المستقبلي (future thinking):

يُعرف حافظ (٢٠١٥) التفكير المستقبلي بأنه: "العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية والتوصل لارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة وتقييمها؛ في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد لمحاولة رسم الصورة المستقبلية المفضلة، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصور المستقبلية". (ص. ٣٩)

ويعرف المنصوري والظهوري (٢٠١٩) التفكير المستقبلي بأنه: "العملية التي من خلالها يقوم الفرد باكتشاف أو ابتكار وفحص وتقييم واقتراح مستقبلات ممكنة أو محتملة أو مفصلة، وصياغة ذلك على شكل تنبؤات" (ص. ٦٠).

وتُعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنها: عملية عقلية تساعد الطلاب على تصور المستقبل وتحليل الاتجاهات والتوجهات المحتملة من خلال مهارات التخطيط المستقبلي، والتنبؤ المستقبلي، والتوقع المستقبلي، والتصور المستقبلي، والتخيل المستقبلي، وحل المشكلات المستقبلية.

حدود البحث:

يتحدد البحث في الحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية:

دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن.

ب- الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ.



ج- الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة في مدينة أبها.

د- الحدود البشرية:

اقتصرت البحث على معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

بيئات التعلم الرقمية:

"بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على توظيف مجموعة من الأدوات ووسائل التعليم عبر الويب من أجل بناء بيئة تعلم متزامنة أو غير متزامنة؛ بهدف تعزيز عملية التعلم، وتقوم على تقديم البرامج الدراسية بصورة إلكترونية من خلال الاعتماد على تكنولوجيا الوسائط المتعددة وأدوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني والمحادثات والممنتديات" (مسعود، ٢٠١١، ص. ٧١).

أهمية بيئات التعلم الرقمية:

تكتسب بيئات التعلم أهمية قصوى في توفير الوقت والجهد أثناء عملية التعلم. ويمكن تلخيص أهمية بيئات التعلم الرقمية في النقاط الآتية:

- ١- التغلب على نقص القدرات أو المهارات عند بعض المعلمين.
 - ٢- توظيف إمكانات الوحدات الرقمية وقدراتها في عملية التعلم.
 - ٣- التخلص من الملل في طريقة التعلم التقليدي والاعتماد على عناصر الجذب المتوفرة في الحاسوب.
 - ٤- ضبط وقت المتعلم حسب قدرته وإمكاناته، وبذلك يتم التغلب على مشكلة الفروق الفردية التي يعاني منها في التعليم التقليدي.
 - ٥- إعطاء الفرصة للمتعلم للتعلم في المادة التعليمية من خلال التدريبات اللانهائية على المحتوى (عيسى، ٢٠١٩، ص. ٢١).
- يتضح مما سبق أن بيئات التعلم الرقمية بيئات تعلم جاذبة توظف مجموعة من الأدوات التفاعلية والوسائل التعليمية عبر الويب؛ بهدف خدمة الجوانب التعليمية للطلاب، والتي تقوم بدورها بتقديم محتوى العلوم بصورة رقمية عبر الكمبيوتر وشبكات الإنترنت، خلال التعمق في المادة التعليمية وعرضها بصورة تشويقية، كما تعمل على تنمية مهارات التفكير لا سيما التفكير المستقبلي، وتراعي الفروق الفردية للطلاب، كما تساعد المعلم على تعزيز عملية تعلم الطلاب.

التفكير المستقبلي:

يعرف (Lehtonen 2012) التفكير المستقبلي بأنه: "تفكير متصل بوضع الاستراتيجية المستقبلية، ويمر بمراحل، هي: التخيل والتوسع والتنبؤ، والتصور، والتخطيط، واتخاذ القرار" (P. 105).

ويعرفه الشافعي (٢٠١٤) بأنه: "العملية العقلية التي يقوم بها الطالب بغرض التنبؤ بموضوع، أو قضية أو مشكلة ما مستقبلاً، وحلها أو الوقاية من حدوثها أو التعرض لأضرارها وفقاً لما يتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حالياً" (ص. ١٩٤).

أهمية التفكير المستقبلي:

ذكر سليمان (٢٠١٧) أهمية التفكير المستقبلي في النقاط الآتية:

- ١- يساهم في وضع الخطط المستقبلية وفقاً لتحليل الفرد للماضي وفهمه للحاضر وقدرته على التنبؤ بالمستقبل، ويساعد في تحقيق التوازن الانفعالي للأفراد.
- ٢- يساعد على وضع واتخاذ القرارات الصائبة المبنية على التفكير من خلال قدرة الفرد على وضع الفروض والبدائل المتعددة، ثم الاختيار من بينها من خلال استخدام رؤيته الصائبة في تذكر الماضي وتحليل الوضع الراهن لمساعدته على الوصول إلى قرار صائب للمستقبل؛ لمواجهة ما يعتريه من مشكلات مستقبلية.
- ٣- يساعد الأفراد في تحديد رؤية مستقبلهم من خلال التعرف على العقبات أو المشكلات المتوقعة، والبدائل المطروحة وبالتالي الأساليب التي يجب اتباعها للوصول إلى مستقبل أفضل، ومواجهة التحديات المستقبلية والتخطيط لعمليات التغيير الاجتماعي والحضاري على المدى الطويل.

خصائص التفكير المستقبلي:

خصائص التفكير المستقبلي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- ١- يتميز التفكير المستقبلي بالتغير، والبحث عن بدائل وأفكار جديدة ومقترحات متنوعة في وقت محدد.
- ٢- التفكير المستقبلي عملية عقلية يتم عن طريقها تحرير المتعلم من قيود الحاضر، وذلك بتقبل كل ما هو جديد من أفكار لإنتاج شيء جديد يُمكن الانتفاع منه، ويقترح تحويل المنتج الجديد إلى مستقبل ممكن بقصد توجيه المتعلم للأهداف بعيدة المدى.
- ٣- يعتمد بصورة أساسية على العقل مقترناً بالخيال والعاطفة والحدس، وإنتاج التصورات الذهنية والمحاكاة العقلية، والتدفق الفكري؛ لمواجهة المستقبل وجعله أكثر انضباطاً أثناء تحقيق أهدافه تجاه تعلمه وتطوير ذاته.
- ٤- تنمي مهارات التفكير المستقبلي طرق التساؤلات المثيرة للجدل ومناقشتها والقدرة على التكيف والمرونة في مواجهة المواقف غير المتوقعة (طالب، ٢٠٢٢، ص. ٥٤٩).

متطلبات تنمية التفكير المستقبلي:

يشير كل من زيادة (٢٠٠٨، ص. ٣٠) ومصطفى (٢٠٠٨، ص. ٢٥) إلى أنه يمكن تنمية التفكير المستقبلي من خلال ما يأتي:



- ١- توفير البيئة التعليمية التعليمية المناسبة.
 - ٢- تحقيق التفاعل والتواصل الصفّي الفعال.
 - ٣- استخدام اللغة بطريقة صحيحة ومفهومة بالنسبة للطلبة، والتي تساعد في دعم عملية التفكير.
 - ٤- تنظيم خطوات التدريس بشكل يثير انتباه وتفكير الطلاب.
 - ٥- استخدام استراتيجيات وتقنيات التعلم المتنوعة والمباشرة.
- يتضح مما سبق أن توفير المعلم لمتطلبات تنمية التفكير سيجعل البيئة التعليمية للطلاب تفاعلية داعمة لمهارات التفكير المستقبلي من تخطيط، وتنبؤ، وتوقع، وتصور، وتخيل مستقبلي. كما أنها تعزز مهارة حل المشكلات التي تواجههم في المستقبل.

مهارات التفكير المستقبلي:

- لقد تعددت التصنيفات لمهارات التفكير المستقبلي، والتي قدمتها العديد من الدراسات الأدبية العربية أو الأجنبية، حيث صنفها حافظ (٢٠١٥، ص. ١٢٥) إلى أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها بعض المهارات الفرعية، وهي كما يلي:
- ١- مهارة التوقع: هي تلك المهارة التي يستخدمها الفرد للتكهن بنتائج الأفعال، وظهور الأشياء، وتشكيل الصورة لمجرى ونتيجة الأحداث المستقبلية على أساس الخبرة الماضية، وبالنسبة للتلاميذ فهي تمثل التفكير فيما سيقع في المستقبل. ويندرج تحتها عدة مهارات، وهي: مهارة التوقع الاستكشافي، مهارة التوقع المعياري، مهارة التوقع المحسوب.
 - ٢- مهارة التنبؤ: (هي المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل). ويندرج تحتها عدد من المهارات، وهي: مهارة عمل الخيارات الشخصية، مهارة طرح الفرضيات، مهارة التمييز بين الافتراضات، مهارة التحقق من التناسق أو عدمه.
 - ٣- مهارة التصور: (هي العملية التي يتم من خلالها تكوين صور متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية، وتتأثر بعوامل الابتكار - الخلق - الخيال العلمي في محاولة لتصوير هذا التصور المستقبلي). ويندرج تحتها العديد من المهارات، وهي: مهارة تحديد الأولويات، مهارة التعرف على وجهات النظر، مهارة تحليل المجادلات، مهارة طرح الأسئلة.
 - ٤- مهارة حل المشكلات المستقبلية: (وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة). ويندرج تحتها مهارات فرعية، وهي: مهارة الوصول إلى

المعلومات، مهارة تدوين الملاحظات، مهارة وضع المعايير، مهارة تحديد وتطبيق الإجراءات، مهارة تقييم البدائل، مهارة إصدار الأحكام.

مراحل التفكير المستقبلي:

يتحدد التفكير المُستقبلي بمراحل عدة، هي كالآتي:

- ١- الاستطلاع: يتم فيها تحديد وفهم قوى التغيير المؤثرة في موضوع الدراسة أو البحث أو المشكلة.
- ٢- التطلع للأمام: ويتم فيها توضيح المؤثرات التغييرية في تشكيل المستقبل؛ وذلك من أجل وصف القصص المستقبلية الممكنة والمهمة والمفضلة.
- ٣- التخطيط: وفيها يتم عمل تخطيط استراتيجي من أجل قيادة التغيير، والعمل على تخطي الفجوة بين الواقع الحالي والمستقبل المأمول؛ في محاولة لرسم صورة المستقبل المفضل والممكن.
- ٤- التنفيذ: وفيها يتم تطبيق الاستراتيجيات المتوقعة مع متابعة المؤشرات الناتجة عنها، وعمل محادثات استراتيجية مستمرة؛ من أجل تحقيق هذا المستقبل الممكن (حافظ، ٢٠١٥، ص. ٣٩ - ٤٠).

- الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة للبحث الحالي عددًا من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيراته، وقد تمّ تصنيفها إلى محورين، هما كالآتي:

١ المحور الأول: دراسات تناولت بيئة التعلم الرقمية

هدفت دراسة الشهوان والنعمي (٢٠١٩) إلى معرفة آليات استخدام التعليم الرقمي في البيئات التعليمية، وتوضيح المهارات والكفايات اللازمة للمعلمات في ضوء المعرفة الرقمية، وتسعى لمعرفة أهمية طرائق التدريس بالمعرفة الرقمية في تدريس مادتي: الرياضيات والعلوم الطبيعية. وقد استُخدم المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة من معلمات الرياضيات والعلوم الطبيعية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، يبلغ عددهن (١٤٣٦) معلمة، وتتمثل العينة بنسبة (٢٥%) من المجتمع بعدد (٣٥٩) معلمة. وقد استخدم المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام التعليم الرقمي في البيئات التعليمية، على المهارات والكفايات اللازمة للمعلمات في ضوء المعرفة الرقمية. وأوصت الدراسة بإعادة تصميم دليل المعلم المصاحب لكتب الرياضيات والعلوم بحيث يساعد المعلمات على تحسين أدائهن في تنفيذ طرائق واستراتيجيات التدريس الرقمية، ووضع نماذج لخطط التدريس في ضوء المعرفة الرقمية.

هدفت دراسة عبد المنعم (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية بيئة رقمية قائمة على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وقد استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وطُبقت الدراسة على عينة تمثلت في (٩٦) طالبةً من طالبات كلية التربية لمساق تقنيات التدريس. وتمثلت أداة الدراسة في الاختبارات القبلية والبعدية، وتم استخدام اختبار الفهم العميق كأداة رئيسة للبحث. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية بيانات التعلم الرقمي القائمة على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطالبات. وأوصت الباحثة بضرورة تفعيل بيانات التعلم الرقمي لتعليم الطلاب.

هدفت دراسة العديل (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فاعلية استخدام بيانات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة. وقد تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمفاهيم المواطنة الرقمية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً، تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية بيانات التعلم الإلكترونية وأخرى ضابطة تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية. وتمثلت أداة الدراسة في الاختبارات القبلية والبعدية. وأظهرت النتائج فروقاً دالة عند مستوى (٠.٠٥) على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية في مفاهيم المواطنة الرقمية التي درست باستراتيجية بيانات التعلم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز استخدام بيانات التعلم الإلكترونية لتنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمفاهيم المواطنة الرقمية للطلاب.

٢- المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير المستقبلي في العلوم

هدفت دراسة كفطان وشون (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالقادسية. وقد استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت العينة من (٧٠) طالبةً قُسمن على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التفكير المستقبلي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطالبات اللاتي درسن باستراتيجية الأنشطة المتدرجة، على الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية.

هدفت دراسة الحربي (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة بحسب توجه (STEAM) دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات لتنمية التحصيل والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وقد استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت

العينة من (٦٣) طالبة قسمن على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي بوحدة الكهرباء والمغناطيسية المقررة على الصف الثالث المتوسط، واختبار لمهارات التفكير المستقبلي. وأوضحت الدراسة أن حجم التأثير كان كبيراً ويدل على فعالية الاستراتيجية بحسب توجه (STEAM) في تنمية التفكير المستقبلي.

هدفت الدراسة عبد اللطيف (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعليم الأخضر لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر. وقد استُخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت العينة من (٣٠) طالباً وطالبة قسموا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعليم الأخضر لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي للتلاميذ، كمهارة التوقع الحدسي، والتنبؤ العلمي، ومهارة حل المشكلات المستقبلية؛ بما يتضمنه من أنشطة خضراء تساعد على تنمية مهارات التفكير المستقبلي للتلاميذ.

التعليق على دراسات المحور الأول:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية اختلفت في الهدف عن دراسة الشهوان والنعيمي (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة آليات استخدام التعليم الرقمي في البيئات التعليمية، وتوضيح المهارات والكفايات اللازمة للمعلمات في ضوء المعرفة الرقمية، ومعرفة أهمية طرائق التدريس بالمعرفة الرقمية في تدريس مادتي: الرياضيات والعلوم الطبيعية. ودراسة عبد المنعم (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية بيئة رقمية قائمة على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الفهم العميق. ودراسة العدیل (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية.

أما من ناحية المنهج، فإن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة كل من: (عبد المنعم ٢٠٢١؛ العدیل ٢٠٢٢) باستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي.

ومن حيث الأداة، يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن دراستي كل من: (عبد المنعم ٢٠٢١؛ العدیل ٢٠٢٢)، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على استبانة بمهارات التفكير المستقبلي.

اتفق البحث مع الدراسات السابقة في تناولها مقرّر العلوم، كدراسة الشهوان والنعمي (٢٠١٩)، واختلف عن دراسة كل من: (العديل، ٢٠٢٢؛ وعبد المنعم، ٢٠٢١) اللتين تناولتا مقرر التقنيات.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

اتفق البحث من حيث الهدف مع دراسة كل من: الحربي (٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ وكفطان وشون، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية التفكير المستقبلي. أما من ناحية المنهج، فإن الدراسة الحالية اختلفت عن دراسة كل من (الحربي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ وكفطان وشون، ٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي. بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي.

ومن حيث الأدوة، يتضح أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ وعبد اللطيف، ٢٠٢١؛ كفطان وشون، ٢٠٢٠) التي استخدمت أداة الاختبار. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت أداة الاستبانة لمهارات التفكير المستقبلي.

اتفق البحث مع دراسات كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ كفطان وشون، ٢٠٢٠) في تناولها مقرّر العلوم.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتنظيم محتوياته. وتختص الدراسة الحالية بالكشف عن دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن، وهي: التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التوقع المستقبلي، التصور المستقبلي، التخيل المستقبلي، حل المشكلات المستقبلي.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. حيث يعرفه عبد الغفور وشحاتيت (٢٠١٣) بأنه: "طريقة تعتمد على دراسة الظواهر ووصفها وصفاً دقيقاً من جميع جوانبها، سواء كان من خلال وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها (تعبير كيفي كما يطلق عليه) أم من خلال وصف الظاهرة وصفاً رقمياً (تعبير كمي كما يطلق عليه)" (ص. ٤١).

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: تم توزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة أبها، بلغت الاستبانات المستردة (٤٢) استبانة،

جميعها صالحة للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (٤٢).

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لمنهج الدراسة ومجتمعها وأسئلتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وفق مقياس ليكرت خماسي التدرج (أوافق بشدة- أوافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة). وتكونت في صورتها النهائية من ست مهارات، هي:

المهارة الأولى: مهارة التخطيط المستقبلي، وتكونت من (٥) عبارات.

المهارة الثانية: مهارة التنبؤ المستقبلي، وتكونت من (٥) عبارات.

المهارة الثالثة: مهارة التوقع المستقبلي، وتكونت من (٥) عبارات.

المهارة الرابعة: مهارة التصور المستقبلي، وتكونت من (٥) عبارات.

المهارة الخامسة: مهارة التخيل المستقبلي، وتكونت من (٥) عبارات.

المهارة السادسة: مهارة حل المشكلات المستقبلية، وتكونت من (٥) عبارات.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهو ما يتضح في الجدول (١) الآتي:

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي		توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي		توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
*٠.٨٧٩	١	*٠.٩٠٥	١	*٠.٩٣٢	١
*٠.٨٤٩	٢	*٠.٧٧٥	٢	*٠.٦٦٦	٢
*٠.٨١٣	٣	*٠.٩٢١	٣	*٠.٦٣٥	٣
*٠.٦٠٥	٤	*٠.٩٣٦	٤	*٠.٦٦٨	٤
*٠.٧٨٧	٥	*٠.٧٤٥	٥	*٠.٧٧٢	٥
توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات		توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي		توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط	

المستقبلية				المستقبلي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
*.٨٥٨	١	*.٦٦٥	١	*.٨٦٧	١
*.٨٦٨	٢	*.٥٨٦	٢	*.٧٦٦	٢
*.٧٦٤	٣	*.٧٨٠	٣	*.٧٤٤	٣
*.٧٤٥	٤	*.٧٤٧	٤	*.٦٦٩	٤
*.٨٠١	٥	*.٨١٣	٥	*.٤٩٨	٥

* وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١) السابق أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ وذلك يعني أن جميع أبعاد ومحاور الاستبانة وجميع فقراتها تقيس ما أعدت لقياس

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الاستبانة؛ استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباخ لاستجابات العينة الاستطلاعية. ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول (٢) معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لمحاورها

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات	المحور
٠.٨٦٤	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي.
٠.٨٦١	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي.
٠.٩١٥	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي.
٠.٨٨٤	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي.
٠.٨٠٨	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي.
٠.٩٤٩	٥	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية.
٠.٩٦٥	٣٠	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول (٢) السابق أن قيم معاملات الثبات للمحاور جاءت بقيم عالية، حيث تراوحت بين (٠.٨٠٨-٠.٩٤٩)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٦٥) وهي قيمة عالية؛ مما يدل على ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

أساليب المعالجة الإحصائية:

إضافةً إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة، مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" ومعامل "ألفا كرونباخ"، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

أساليب الإحصاء الوصفي:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
- المتوسط الحسابي؛ وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة ولكل محور.
- الانحرافات المعيارية؛ للتعرف على التباين لل فقرات والمحاور.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن. وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن

م	المحور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي.	٣.٥٦	٪٦٤	٠.٩١٣	موافق	١
٢	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي.	٣.٣٨	٪٥٩	٠.٩٤٨	محايد	٤
٣	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي.	٣.٣٢	٪٥٨	١.٠٤٧	محايد	٦
٤	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي.	٣.٥٠	٪٦٢	١.٠٢٤	موافق	٢
٥	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي.	٣.٣٩	٪٦٠	١.٠٢٥	محايد	٣
٦	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلي.	٣.٣٧	٪٥٩	١.٠٠٤	محايد	٥
	دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي ككل	٣.٤٢	٪٦٠	٠.٩٣٢	موافق	

يتضح من الجدول (٣) أن دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارات التفكير المستقبلي لدى طالباتهن جاء بدرجة

استجابة (موافق)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣.٤٢)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩). كما يتضح من خلال الجدول السابق أن توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٥٦)، يليها في الترتيب الثاني توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي بمتوسط حسابي (٣.٥٠)، وفي الترتيب الثالث توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي بمتوسط حسابي (٣.٣٩)، وفي الترتيب الرابع توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي بمتوسط حسابي (٣.٣٨)، وفي الترتيب الخامس توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية بمتوسط حسابي (٣.٣٧)، وفي الترتيب السادس والأخير توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي بمتوسط حسابي (٣.٣٢).

وترجع الباحثتان حصول توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق) إلى أن بيئات التعلم الرقمية تسهم في تحسين عملية التعلم وطرح المعلومات بطريقة منظمة ومخطط لها؛ مما أكسب الطالبات القدرة على وضع الأحداث والتخطيط بشكل جيد.

وجاء توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي في الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد)؛ وذلك لأن مهارة التوقع يستخدمها الطالب للتكهن بنتائج الأفعال، وظهور الأشياء، وتشكيل الصورة لمجرى ونتيجة الأحداث المستقبلية على أساس الخبرة الماضية، فهي تمثل التفكير فيما سيقع في المستقبل. ويندرج تحتها عدة مهارات، وهي: مهارة التوقع الاستكشافي، مهارة التوقع المعياري، مهارة التوقع المحسوب؛ فهي مهارة تحتاج إلى وقت حتى تنمو لدى الطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ كقطان وشون، ٢٠٢٠).

ولمزيد من التفاصيل؛ قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل محور على حدة:

١. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	أستفيد من الأدوات التفاعلية مثل Microsoft Teams كأداة للتواصل وتنظيم العمل أثناء تحديد الموارد اللازمة لتحقيق أهدافهن التعليمية.	٣.٨١	٪٧٠	١.٠١٨	موافق	١
٢	أستخدم منصة مدرستي لتدريب الطالبات على وضع خطة زمنية لتنفيذ مهامهن الدراسية بفعالية.	٣.٥٧	٪٦٤	١.٠٨٥	موافق	٢
٤	أستخدم منصة مدرستي الإلكترونية لتشجيع الطالبات على تحليل التحديات وتخطيط الحلول المستقبلية في المهام الدراسية.	٣.٥٧	٪٦٤	١.٠٨٥	موافق	٣
١	أستخدم المنصات الإلكترونية مثل Classera لتشجيع الطالبات على تحديد أهدافهن الدراسية المستقبلية بوضوح.	٣.٥٢	٪٦٣	٠.٩٩٤	موافق	٤
٥	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Todoist لتقييم مدى نجاح خطط الطالبات المستقبلية وتعديلها حسب الحاجة.	٣.٣٣	٪٥٨	١.٠٠٤	موافق	٥
	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي ككل	٣.٥٦	٪٦٤	٠.٩١٣	موافق	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن بلغ (٣.٥٦)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٣٩ إلى ٤.١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخطيط المستقبلي لدى طالباتهن، حيث تراوحت

المتوسطات ما بين (٣.٣٣ إلى ٣.٨١ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (موافق). كما يوضح الجدول (٥) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستفيد من الأدوات التفاعلية مثل Microsoft Teams كأداة للتواصل وتنظيم العمل أثناء تحديد الموارد اللازمة لتحقيق أهدافهم التعليمية) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٨١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم منصة مدرستي لتدريب الطالبات على وضع خطة زمنية لتنفيذ مهامهن الدراسية بفعالية) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم منصة مدرستي الإلكترونية لتشجيع الطالبات على تحليل التحديات وتخطيط الحلول المستقبلية في المهام الدراسية) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات الإلكترونية مثل Classera لتشجيع الطالبات على تحديد أهدافهن الدراسية المستقبلية بوضوح) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (موافق) بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وبنسبة مئوية بلغت (٦٣٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Todoist لتقييم مدى نجاح خطط الطالبات المستقبلية وتعديلها حسب الحاجة) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٣٣) وبنسبة مئوية بلغت (٥٨٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستفيد من الأدوات التفاعلية مثل Microsoft Teams كأداة للتواصل وتنظيم العمل أثناء تحديد الموارد اللازمة لتحقيق أهدافهن التعليمية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، بأن الأدوات التفاعلية تحتوي على معلومات تدعم العمية التعليمية بالنصوص ومقاطع الفيديو تحفز الطالبات على التعلم، وتجعل التعلم أكثر متعة وتشويقاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ الشهوان والنعمي، ٢٠١٩؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ والعديل، ٢٠٢٢).

٢. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن

م	العبارات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	أستخدم تقنيات الواقع الافتراضي لتوجيه الطالبات إلى تجربة سيناريوهات مستقبلية وتقييم نتائجها المحتملة.	٣.٤٨	٪٦٢	١.١٥٣	موافق	١
١	أستخدم المنصات الرقمية مثل Noor لتدريب الطالبات على التنبؤ بالتغيرات العلمية المستقبلية.	٣.٤٣	٪٦١	١.٠٦٣	موافق	٢
٢	أستفيد من المنصات الرقمية مثل رواق لبحث الطالبات على تحليل البيانات العلمية وتوقع نتائج التجارب المستقبلية.	٣.٣٨	٪٦٠	١.٠١١	محايد	٣
٤	أستعين بالمنصات الرقمية مثل إدراك لتدريب الطالبات على تحليل الاتجاهات العلمية المستقبلية وتوقعها بناءً على بيانات حالية.	٣.٣٦	٪٥٩	١.٠٧٨	محايد	٤
٣	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Wolfram Alpha لتدريب الطالبات على استكشاف السيناريوهات المستقبلية.	٣.٢٤	٪٥٦	١.٠٠٨	محايد	٥
	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي ككل	٣.٣٨	٪٥٩	٠.٩٤٨	محايد	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن بلغ (٣.٣٨)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٢.٦٠ إلى ٣.٣٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (محايد).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طالباتهن، حيث تراوحت

المتوسطات ما بين (٣.٢٤ إلى ٣.٤٨ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الثالثة والرابعة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (٦) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستخدم تقنيات الواقع الافتراضي لتوجيه الطالبات إلى تجربة سيناريوهات مستقبلية وتقييم نتائجها المحتملة) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٨) ونسبة مئوية بلغت (٦٢٪).
- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات الرقمية مثل Noor لتدريب الطالبات على التنبؤ بالتغيرات العلمية المستقبلية) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٣) ونسبة مئوية بلغت (٦١٪).
- جاءت العبارة: (أستفيد من المنصات الرقمية مثل رواق لحث الطالبات على تحليل البيانات العلمية وتوقع نتائج التجارب المستقبلية) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٨) ونسبة مئوية بلغت (٦٠٪).
- جاءت العبارة: (أستعين بالمنصات الرقمية مثل إدراك لتدريب الطالبات على تحليل الاتجاهات العلمية المستقبلية وتوقعها بناءً على بيانات حالية) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٦) ونسبة مئوية بلغت (٥٩٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Wolfram Alpha لتدريب الطالبات على استكشاف السيناريوهات المستقبلية) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٤) ونسبة مئوية بلغت (٥٦٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستخدم تقنيات الواقع الافتراضي لتوجيه الطالبات إلى تجربة سيناريوهات مستقبلية وتقييم نتائجها المحتملة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، بأن تقنيات الواقع الافتراضي تقدم محتوى استكشافياً؛ مما يحسن عملية التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ شهوان والنعمي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ العديل، ٢٠٢٢)

٣. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالاتي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	أستعين بالأدوات التفاعلية مثل Phet Simulations لتدريب الطالبات على اختبار توقعاتهن في حل المسائل العلمية المعقدة.	٣.٤٥	٦١٪	١.٠٨٧	موافق	١
١	أستفيد من المنصات الرقمية مثل Edmodo في تدريب الطالبات على توقع النتائج العلمية المستقبلية.	٣.٣٦	٥٩٪	١.١٤٤	محايد	٢
٥	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Merge Cube لتدريب الطالبات على تطوير توقعاتهن حول التحديات العلمية التي قد يواجهنها.	٣.٣١	٥٨٪	١.١١٥	محايد	٣
٢	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل CoSpaces Edu لتدريب الطالبات على تجربة مواقف مستقبلية وتوقع نتائجها.	٣.٢٦	٥٧٪	١.١٠٦	محايد	٤
٤	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Socrative لتشجيع الطالبات على توقع التغيرات البيئية وتوقع أثارها المستقبلية.	٣.٢١	٥٥٪	١.٠٤٨	محايد	٥
	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي ككل	٣.٣٢	٥٨٪	١.٠٤٧	محايد	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن بلغ (٣.٢٢)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٢.٦٠ إلى ٣.٣٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (محايد).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التوقع المستقبلي لدى طالباتهن، حيث تراوحت

المتوسطات ما بين (٣.٢١ إلى ٣.٤٥ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الثانية والثالثة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (٧) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستعين بالأدوات التفاعلية مثل Phet Simulations لتدريب الطالبات على اختبار توقعاتهن في حل المسائل العلمية المعقدة) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٥) ونسبة مئوية بلغت (٦١٪).
- جاءت العبارة: (أستفيد من المنصات الرقمية مثل Edmodo في تدريب الطالبات على توقع النتائج العلمية المستقبلية) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٦) ونسبة مئوية بلغت (٥٩٪).
- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Merge Cube لتدريب الطالبات على تطوير توقعاتهن حول التحديات العلمية التي قد يواجهنها) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣١) ونسبة مئوية بلغت (٥٨٪).
- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل CoSpaces Edu لتدريب الطالبات على تجربة مواقف مستقبلية وتوقع نتائجها) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٦) ونسبة مئوية بلغت (٥٧٪).
- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Socrative لتشجيع الطالبات على توقع التغيرات البيئية وتوقع آثارها المستقبلية) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢١) ونسبة مئوية بلغت (٥٥٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستعين بالأدوات التفاعلية مثل Phet Simulations لتدريب الطالبات على اختبار توقعاتهن في حل المسائل العلمية المعقدة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، بأن الأدوات التفاعلية مثل Phet Simulations تمكن الطالبات من طرح الفرضيات والتمييز بينها، كما تساعد في حل المسائل المعقدة والتحقق منها، والتجارب التفاعلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحري، ٢٠١٩؛ الشهوان والنعمي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ العديل، ٢٠٢٢؛ وكفطان وشون، ٢٠٢٢)

٤. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	أستعين بالواقع المعزز مثل ARCore المعزز لتشجيع الطالبات على تصور الابتكارات العلمية التي قد تحدث في المستقبل القريب.	٣.٦٠	٪٦٥	١.٠٨٣	موافق	١
٢	أستفيد من منصة TED-Ed لتشجيع الطالبات على وضع تصورات حول تأثير التطورات التكنولوجية على حياتهن المهنية.	٣.٥٢	٪٦٣	١.٠٨٧	موافق	٢
٤	أستخدم المنصات الرقمية مثل Udemey لتطوير تصورات الطالبات حول التحولات المستقبلية في العلوم والتكنولوجيا.	٣.٤٨	٪٦٢	١.١٥٣	موافق	٣
١	أستخدم المنصات الرقمية مثل LinkedIn Learning لتوجيه الطالبات إلى رسم تصورات للمهن العلمية المستقبلية التي يطمحن إليها.	٣.٤٥	٪٦١	١.٠٦٤	موافق	٤
٥	أستفيد من الأدوات التفاعلية مثل Google Expeditions لتحفيز الطالبات على تصور مواقف علمية معقدة وكيفية التعامل معها.	٣.٤٣	٪٦١	١.٠٦٣	موافق	٥
	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي ككل	٣.٥٠	٪٦٢	١.٠٢٤	موافق	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن بلغ (٣.٥٠)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٣٩ إلى ٤.١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التصور المستقبلي لدى طالباتهن، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٤٣ إلى ٣.٦٠ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يوضح الجدول (٨) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستعين بالواقع المعزز مثل ARCore المعزز لتشجيع الطالبات على تصور الابتكارات العلمية التي قد تحدث في المستقبل القريب) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥٪).

- جاءت العبارة: (أستفيد من منصة TED-Ed لتشجيع الطالبات على وضع تصورات حول تأثير التطورات التكنولوجية على حياتهن المهنية) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وبنسبة مئوية بلغت (٦٣٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات الرقمية مثل Udemmy لتطوير تصورات الطالبات حول التحولات المستقبلية في العلوم والتكنولوجيا) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٢٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات الرقمية مثل LinkedIn Learning لتوجيه الطالبات إلى رسم تصورات للمهن العلمية المستقبلية التي يطمحن إليها) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).

- جاءت العبارة: (أستفيد من الأدوات التفاعلية مثل Google Expeditions لتحفيز الطالبات على تصور مواقف علمية معقدة وكيفية التعامل معها) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستعين بالواقع المعزز مثل ARCore المعزز لتشجيع الطالبات على تصور الابتكارات العلمية التي قد تحدث في المستقبل القريب) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، بأن الواقع المعزز يجمع بين المتعة والتشويق والمعرفة في الوقت ذاته؛ مما يشجع الطالبات على تصور الابتكارات العلمية التي قد تحدث في المستقبل القريب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل

من: (الحربي، ٢٠١٩؛ الشهبان والنعيمي، ٢٠١٩؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ والعديل، ٢٠٢٢).

٥. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Google Earth VR لتوجيه الطالبات إلى تخيل سيناريوهات مستقبلية قد تحدث في مجال العلوم.	٣.٤٣	٪٦١	١.٠٨٥	موافق	١
٥	أستعين بالواقع الافتراضي مثل Google Cardboard لتدريب الطالبات على تخيل كيفية التعامل مع تحديات مستقبلية غير متوقعة.	٣.٤٠	٪٦٠	١.٠٨٣	موافق	٢
٣	أستعين بالمنصات الرقمية مثل edX لتطوير خيال الطالبات حول العلوم والتكنولوجيا المستقبلية.	٣.٣٨	٪٦٠	١.٠٥٨	محايد	٣
٤	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل FutureMe لتشجيع الطالبات على تخيل كيف يمكن للتطورات العلمية أن تغير مسار حياتهن في المستقبل.	٣.٣٨	٪٦٠	١.٠٣٥	محايد	٤
٢	أستخدم المنصات الرقمية مثل Coursera لتطوير مهارات الطالبات في تخيل الابتكارات العلمية المستقبلية.	٣.٣٦	٪٥٩	١.٠٥٥	محايد	٥
	توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي ككل	٣.٣٩	٪٦٠	١.٠٢٥	محايد	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن بلغ (٣.٣٩)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٢.٦٠ إلى ٣.٣٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (محايد).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة التخيل المستقبلي لدى طالباتهن، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٣٦ إلى ٣.٤٣ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الثالثة والرابعة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (٩) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Google Earth VR لتوجيه الطالبات إلى تخيل سيناريوهات مستقبلية قد تحدث في مجال العلوم) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).

- جاءت العبارة: (أستعين بالواقع الافتراضي مثل Cardboard Google لتدريب الطالبات على تخيل كيفية التعامل مع تحديات مستقبلية غير متوقعة) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪).

- جاءت العبارة: (أستعين بالمنصات الرقمية مثل edX لتطوير خيال الطالبات حول العلوم والتكنولوجيا المستقبلية) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل FutureMe لتشجيع الطالبات على تخيل كيف يمكن للتطورات العلمية أن تغير مسار حياتهن في المستقبل) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات الرقمية مثل Coursera لتطوير مهارات الطالبات في تخيل الابتكارات العلمية المستقبلية) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وبنسبة مئوية بلغت (٥٩٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Google Earth VR لتوجيه الطالبات إلى تخيل سيناريوهات مستقبلية قد تحدث في مجال العلوم) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، بأنها تدعم العملية التعليمية بصورة ثلاثية الأبعاد تحفز الطالبات على التعلم وتجعل التعلم مشوقاً وممتعاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (الحربي، ٢٠١٩؛ الشهوان والنعمي، ٢٠١٩؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ والعديل، ٢٠٢٢).

٦. دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن:

قامت الباحثتان بتخصيص (٥) عبارات لبحث دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيئات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	أستعين بالمنصات الرقمية مثل Duolingo لتوجيه الطالبات إلى تحليل مشكلات لغوية وتطوير حلول علمية لمستقبلي الأكاديمي.	٣.٤٥	٪٦١	١.٠٤١	موافق	١
٢	أستفيد من المنصات الرقمية مثل Second Life لمحاكاة مواقف مستقبلية تتطلب حلولاً مبتكرة.	٣.٤٠	٪٦٠	١.٠٣٧	موافق	٢
١	أستخدم المنصات التعليمية مثل BrainPOP لتدريب الطالبات على حل مشكلات علمية مستقبلية معقدة.	٣.٣٨	٪٦٠	١.٠٥٨	محايد	٣
٤	أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Merge VR لتطوير مهارات الطالبات في تقديم حلول مبتكرة لتحديات مستقبلية في مجالات العلوم.	٣.٣٣	٪٥٨	١.٠٥٢	محايد	٤

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	أستفيد من المنصات الرقمية مثل Khan Academy لتشجيع الطالبات على استكشاف أمثلة على حل المشكلات المستقبلية في مجالات علمية متعددة.	٣.٢٩	٥٧٪	١.٠١٩	محايد	٥
	توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية ككل	٣.٣٧	٥٩٪	١.٠٠٤	محايد	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد العينة لعبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن بلغ (٣.٣٧)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٢.٦٠ إلى ٣.٣٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (محايد).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في توظيف بيانات التعلم الرقمية لتعزيز مهارة حل المشكلات المستقبلية لدى طالباتهن، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٢٩ إلى ٣.٤٥ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الثالثة والرابعة، من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق) على الترتيب.

كما يوضح الجدول (١٠) ما يأتي:

- جاءت العبارة: (أستعين بالمنصات الرقمية مثل Duolingo لتوجيه الطالبات إلى تحليل مشكلات لغوية وتطوير حلول علمية لمستقبلي الأكاديمي) بالمرتبة الأولى، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).

- جاءت العبارة: (أستفيد من المنصات الرقمية مثل Second Life لمحاكاة مواقف مستقبلية تتطلب حلولاً مبتكرة) بالمرتبة الثانية، بدرجة استجابة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم المنصات التعليمية مثل BrainPOP لتدريب الطالبات على حل مشكلات علمية مستقبلية معقدة) بالمرتبة الثالثة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٣٨) وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪).

- جاءت العبارة: (أستخدم الأدوات التفاعلية مثل Merge VR لتطوير مهارات الطالبات في تقديم حلول مبتكرة لتحديات مستقبلية في مجالات العلوم) بالمرتبة الرابعة، بدرجة استجابة (محايد) بمتوسط حسابي (٣.٣٣) ونسبة مئوية بلغت (٥٨٪).

- جاءت العبارة: (أستفيد من المنصات الرقمية مثل Khan Academy لتشجيع الطالبات على استكشاف أمثلة على حل المشكلات المستقبلية في مجالات علمية متعددة) بالمرتبة الخامسة، بدرجة استجابة (محايد)، بمتوسط حسابي (٣.٢٩) ونسبة مئوية بلغت (٥٧٪).

وتفسر الباحثتان حصول العبارة: (أستعين بالمنصات الرقمية مثل Duolingo لتوجيه الطالبات إلى تحليل مشكلات لغوية وتطوير حلول علمية لمستقبلي الأكاديمي) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق)، وذلك لأنها تجعل التعلم ممتعاً ومشوقاً وتعمل على تحليل مشكلات لغوية وتطوير حلول علمية لمستقبلي الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: (الحربي، ٢٠١٩؛ الشهوان والنعيمي، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ عبد المنعم، ٢٠٢١؛ والعديل، ٢٠٢٢).

توصيات الدراسة:

- استخدام بيانات التعلم الرقمية في تدريس العلوم؛ لما لها من دور في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات العلوم؛ لتدريبهنَّ على استخدام بيانات التعلم الرقمية في تدريس العلوم، لما لها من أثر في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.
- التأكيد على ضرورة اهتمام معلمات العلوم باستخدام التقنية الحديثة في بيانات التعلم الرقمية التي تعمل على تنمية التفكير المستقبلي، والتي لها دور في تحسين مخرجات التعلم.

قائمة المراجع

- البيطار، حمدي محمد محمد. (٢٠٢٠). المهارات الرقمية لمعلمي التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية*، (٧٩)، ١٤١٥-١٤٣٥.
- التتري، محمد علي سليم. (٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). قاعدة معلومات دار المنظومة.
- حافظ، عماد حسن. (٢٠١٥). التفكير المُستقبلي (المفهوم/ المهارات/ الاستراتيجيات). دار العلوم للنشر.
- الحربي، علي بن سعد مطر. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على توجه STEAM في تنمية التحصيل والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٢ (٣٤)، ٣١٤-٣٤٦.
- زوين، سها حمدي محمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ٩ (٣٣)، ٤١٦-٥٣١.
- زيادة، مصطفى. (٢٠٠٨). المعلم وتنمية مهارات التفكير. مكتبة الرشد.
- سليمان، تهاني محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *مجلة التربية العلمية*، ٢٠ (٦)، ١-٣٦.
- الشافعي، جيهان أحمد محمود. (٢٠١٤). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٦ (١)، ١٨٠-٢١٣.
- الشهوان، امتنان عبد الرحمن علي؛ والنعمي، غادة بنت سالم بن سالم. (٢٠١٩). واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة مدينة الرياض. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٦ (١)، ١٣-٣٥.
- طالب، يسري قاسم. (٢٠٢٢). أثر دمج مهارات التفكير المستقبلي في مادة الأحياء على الوعي البيئي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. *مجلة الجامعة العراقية*، (٣) ٥٥، ٥٤٤-٥٦٣.

- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الغفور، أحمد؛ وشحاتيت، محمد. (٢٠١٣). أساليب البحث العلمي. دار آمنة للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف، مها نبيل حنفي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعليم الأخضر لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٧ (٣)، ٢٩٠-٣١٣.
- عبد المنعم، رانية عبد الله محمد. (٢٠٢١). البيانات الرقمية القائمة على التعلم التكيفي وفعاليتها في تنمية مهارات الفهم العميق. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، ٢١ (١)، ٢٨٦-٢٩٣.
- العديل، عبد الله بن خليفة بن عبد اللطيف. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام بيانات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة. مجلة العلوم الإنسانية، (١٥)، ٢٠١-٢١٨.
- عيسى، سامي. (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم حاسوبية تفاعلية لتنمية التحصيل العلمي وبقاء أثر التعلم لبعض المفاهيم الحاسوبية للتلاميذ المعوقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. دراسات العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام، الخرج، ٤٨ (٢١)، ١-٤٠.
- كفطان، ولاء داخل؛ وشون، هادي كفطان. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. مجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٦)، ١٦٢-١٧٤.
- المزمومي، عبد الله عويش. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية الرقمية اللازمة لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم النفسية، ٦٥ (١)، ٢٤٩-٢٨٧.
- مسعود، حمادة محمد إبراهيم. (٢٠١١). أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم البيبليوجرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم في كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٤٥)، ٩٢-١٠٩.
- مصطفى، محمد. (٢٠٠٨). سلسلة أوراق منهجية (نبذة عن الدراسات المستقبلية). القاهرة: مركز الدراسات المستقبلية.
- مكتب تعليم القطيف. (٢٠٢٠). ملتقى تطوير الممارسات التدريسية في التعليم الإلكتروني وعن بعد. وزارة التعليم السعودية.

المنصوري، بخيئة سعيد؛ والظهوري، عبد مرزوق. (٢٠١٩). التخطيط بالسيناريوهات واستشراف المستقبل. مسترجع من:

<https://www.scribd.com/document/456877549/senariosplaning-190921123618>

مؤتمر التعليم والتكنولوجيا الرقمية في ظل متطلبات الجودة وتحقيق معايير التنمية المستدامة. (٢٠٢٣، يوليو ٢٧ - ٢٩). المغرب. مسترجع من:

<https://orgin.hawwaz.com/learn/public/courses/521>

المؤتمر الدولي الأول التعلم والتعليم في عصر الرقمنة. (٢٠٢٤، مايو ١٥ - ١٦). الأردن. مسترجع من:

<https://www.diae.events/events/146206>

المؤتمر الدولي التفكير الاستراتيجي واستشراف المستقبل. (٢٠١٩، أكتوبر ١٣ - ١٤). الجزائر. مسترجع من:

<https://www.diae.events/events/67963>

المؤتمر الرابع لمستقبل التعليم الرقمي. (٢٠٢٣، أغسطس ٢٥ - ٢٧). المملكة العربية السعودية. مسترجع من:

<https://n9.cl/6jt6e>

المؤتمر العلمي الدولي الثاني استراتيجيات التعليم في بيئات التعلم الإلكتروني. (٢٠٢٤، أبريل ٢٨ - ٣٠). ماليزيا. مسترجع من:

<https://eventsgate.org/events/0106717798181>

مؤتمر تعليم التفكير. (٢٠١٨، نوفمبر ٣ - ٥). الشارقة. مسترجع من:

<https://www.diae.events/events/58733>

مؤتمر تنمية مهارات التفكير. (٢٠٢٢، أكتوبر ١٤ - ١٦). جدة، المملكة العربية السعودية. مسترجع من:

<https://twitter.com/thinkconfe?lang=ar>

المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم. (٢٠٢٢، مايو ١١). التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات. المملكة العربية السعودية. مسترجع من:

<https://www.spa.gov.sa/2353357>

همام، عبد الحفيظ محمود. (٢٠١٤). المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل. عالم الكتب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق

دولي. تقرير ٢٠١٩. مسترجع من:

<https://2u.pw/Rb5ON>

اليماحي، مروة خميس محمد عبد الفتاح. (٢٠٢٢). التفكير المستقبلي. مجلة رسالة المعلم، ٥٩ (١)، ٦٩ - ٧٨.

- Bates, A. T. (2018). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Retrieved From: <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>
- Hassel, B. B. C., & Hassel, E. A. (2012). Teachers in the age of digital instruction. *Education reform for the digital era*, 11, 33.
- Lehtonen A. (2012). Future thinking and learning in improvisation and a collaborative devised theatre project within primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (45), 104 - 113. Retrieved From: [http:// www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Lodge, J. M., Kennedy, G., & Lockyer, L. (2020). Digital learning environments the science of learning, and the relationship between the teacher and the learner (ed.). In *Learning under the Lens* (pp. 154-168). Routledge.
- Lynch, M. (2018). 11 Key attributes of successful teachers in the digital age. [Available online]. Retrieved From: <https://www.thetechedvocate.org/11-key-attributes-of-successful-teachers-in-the-digital-age>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *PISA 2022 Results* (Volume I and II), Country Notes: Saudi Arabia. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/saudi-arabia_f69c2e4b-en.html
- Veletsianos, G. (2016). Digital learning environments. *The Wiley handbook of learning technology*, 242-260.
- Vidigor, H. E., Givon, M., & Mendel, E. (2019). Promoting future thinking in elementary and middle school applying the Multidimensional Curriculum Model. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 19-30.



**واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة
نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض**
**The reality of teachers' application of effective teaching skills
from the perspective of middle school principals in Riyadh**

إعداد

شعاع عبدالعزيز الخريصي

Sha'a A. Al-Khuraishi

زينب عبدالله السحيباني

Zainab A. Al-Suhaibani

د. نجلاء محمد بن عيسى

Dr. Najlaa M. Issa

ريم محمد الحضييري

Reem M. Al-Hadhiri

إدارة تعليم الرياض

Doi: 10.21608/jasep.2025.413358

استلام البحث : ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

قبول النشر : ٢٢ / ١٢ / ٢٠٢٤

عيسى، نجلاء محمد والخريصي، شعاع عبدالعزيز و الحضييري، ريم محمد و السحيباني، زينب عبدالله (٢٠٢٥). واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٨٣٧ - ٨٦٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطبيق معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتم تطوير استبانة لجمع البيانات حيث طبقت على عينة مكونة من (٢٧٨) مديرة مدرسة متوسطة في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تطبيق معلمات المدراس المتوسطة لمهارات التدريس الفعال (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بدرجة كبيرة، مع وجود مجموعة من المعوقات كان من أهمها زيادة الساعات التدريسية للمعلمات وزيادة الكثافة الطلابية في الفصول . وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها التوسع في تدريب المعلمات على ممارسة مهارات التدريس الفعال وخفض النصاب التدريسي للمعلمات وزيادة عدد الفصول في المدارس لخفض الكثافة الطلابية للفصل الدراسي الواحد.

الكلمات المفتاحية: معلمات المواد المستهدفة – الاختبارات الوطنية نافس – مهارات التدريس الفعال – مديرات المدارس المتوسطة - مدينة الرياض.

Abstract:

The current research aims to identify the reality practice of primary school teachers in targeted subjects in the Nafes tests for effective teaching skills from perspective of school principals in Riyadh. The research used the descriptive analytical approach and a questionnaire was developed to collect data that was applied to a sample of (278) primary school principals in Riyadh. The results of the study showed that primary school teachers applied effective teaching skills (planning, implementation, evaluation) to a large extent, with the presence of a set of obstacles, the most important of which was increasing teachers' teaching hours and increasing student density. The study recommended a set of recommendations, including expanding the training of teachers to practice effective teaching skills,

reducing the teaching hours for teachers, and expanding school construction to reduce student density.

Keywords: Primary school teachers - Effective teaching skills - Primary school principals - Riyadh.

المقدمة:

يعد التدريس الفعال هو حجر الزاوية للمنظومة التعليمية حيث يستهدف الربط بين مكونات المنظومة من أهداف ومحتوى واستراتيجيات تعليمية وأنشطة التعليم والتعلم وأساليب وطرق التقويم؛ والتي تعمل كأداة وسيطة تسهم في توظيفهم بفعالية داخل الفصل وتحقيق فعالية العملية التعليمية وتحقيق الأهداف ومخرجات التعلم بالدرجة والوقت المحدد.

من كل ذلك تبرز أهمية التدريس بوصفه مكونا من مكونات المنهج الفعلي، وبصبح السعى نحو توفير شروط الجودة ومعاييرها ومواصفاتها في التدريس ليكون بحق تدريسا فعالا أمرا يحتل المكانة الأولى في التعلم؛ لأن توافر هذه الشروط والمعايير والمواصفات في التدريس هو توافر لها في ذات الوقت في العملية كلها، وهو الضمان الأكيد لنجاح عملية التعليم والتعلم، أي نجاح المنهج المدرسي في تحقيق أهداف التعلم. فالتدريس الفعال هو توجيه التلاميذ وقيادتهم لكي يكونوا ناقدين قادرين على فهم عالمهم، وهو عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها، وهو مساعدة التلاميذ على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم، وهو كذلك توجيه وإرشاد مصمم لحث التلاميذ على استغلال إمكانياتهم الكاملة (على، ٢٠١٢).

وبعد التدريس فعالاً إذا كان هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعال على حدود التعامل بين المعلم والمتعلم وإنما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية من حيث توافرها أو عدم توافرها (سعادة، ٢٠١٦).

وازداد الاهتمام بالمهارات الأساسية للتدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم والمطلوبة لسوق العمل وخاصة للمعلمات، حيث أصبحت مهارات التدريس من أهم المهارات التي حظيت بمكانة كبيرة في العملية التعليمية خاصة والمجتمعات بعامة، فأجبرت من خلالها المعلمات لتغيير الكثير من الإستراتيجيات المتبعة بالتدريس وتغييرها للأفضل وفق المنهاج المتبعة، وللوصول إلى أفضل النتائج المرجو منها (الحداد والقواس، ٢٠١٦).

ويعد توفر مهارات التدريس الفعال لدى المعلم ضرورة لتحسين نوعية التعليم، وللاهتمام بميول المتعلمين وطموحاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم، وإثارة حماسهم ومساعدتهم على المشاركة والتعاون وتحمل مسئولية تعلمهم، وتساعد المعلم على تكيف عمله معهم بحسب الفروق الفردية بينهم. (الشمرى، ٢٠١٩م).

قد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الارتقاء بمهارات التدريس التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، مع التركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وبناء روح الإبداع. (موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦م)، وكذلك أوصت العديد من الدراسات كدراسة الصلوي (٢٠٢٠م) بضرورة توفير برامج ودورات تدريبية هادفة ومستمرة تمكن المعلمين من امتلاك مهارات التدريس الفعال، ودراسة القحفة والقواس (٢٠٢٠م) بضرورة تطوير مهارات التدريس الفعال لدى المعلمين. وحيث أن توافر مهارات التدريس الفعال لدى المعلمات وممارستها لهذه المهارات من الأهمية بمكان، كانت الحاجة ماسة للتعرف على واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس في مدينة الرياض وهو ما تصبو إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

مهارات التدريس الفعال ضرورية لتحسين جودة التعليم، فامتلاك المعلمين لها وتمكنهم منها يساعد على أداء رسالتهم على أكمل وجه، وصقل شخصياتهم وبناءها البناء الأمثل وإشباع حاجاتهم، حيث أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم في جو من الود والالتزان أمام المتعلمين، فهي تمكنهم من التخطيط لعملية التدريس بكفاءة، وتوصيل المحتوى التعليمي بكفاءة عالية وبزمن مقبول، مع الحفاظ على نقطة وانتباه المتعلمين وتحفيزهم للنشاط والتعاون، وتزيد من دافعيتهم للتعلم والتجريب والتفكير والمناقشة المنظمة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال التنويع في أساليب التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم (أبو الخير وآخرون، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من أهمية توفر مهارات التدريس الفعال لدى المعلمين إلا أن بعض الدراسات كدراسة عماوي (٢٠١٨م) أكدت على تدني درجة ممارسة مهارات التدريس الفعال لدى المعلمين، ودراسة الصلوي (٢٠٢٠م) أن بعض المعلمين لا يمتلكون بعض مهارات التدريس الفعال التي تعينهم في تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح، وإن امتلكوها يفتقدون لتوظيفها أثناء العملية التعليمية؛ والناظر إلى مخرجات التعليم العالم العربي أن نسبة كبيرة منها ليست في المستوى المأمول، بسبب انخفاض مستوى امتلاك المعلمين لمهارات التدريس الفعال أو عدم تطبيقهم لها على أرض

الواقع مما يؤدي إلى ارتباطهم بالمهنة (الشمري، ٢٠١٩م)، كما أشارت دراسة داؤود (٢٠٢٢) إلى أن معلم العلوم لا يستخدم مهارات التدريس الفعالة التي تنمي مستويات التفكير العليا في التلاميذ، كما أكدت دراسة محيسن (٢٠٢٤) على ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال. لذلك كان هذا البحث الذي تتحدد مشكلته في السؤال الرئيس التالي: ما واقع تطبيق الملمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض؟

أسئلة البحث:

١. ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟
٢. ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التنفيذ الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟
٣. ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟
٤. ما معوقات تطبيق الملمات لمهارات التدريس الفعال.

أهداف البحث:

- هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطبيق الملمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس في مدينة الرياض من خلال:
١. تحديد مهارات التدريس الفعال اللازمة لمعلمة المرحلة المتوسطة.
 ٢. الكشف عن واقع تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة.
 ٣. الكشف عن واقع تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التنفيذ الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة.
 ٤. الكشف عن واقع تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة.
 ٥. الكشف عن معوقات تطبيق الملمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة.

أهمية البحث:

١. تحديد أهم مهارات التدريس الفعال يساعد في زيادة وكفاءة وتطوير الأداء التدريسي لملمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس (لغة عربية - لغة إنجليزية - رياضيات - علوم).

٢. تحديد معوقات تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال يسهم في نجاح الخطط التي تستهدف إزالة هذه المعوقات وتحسين الاداء التدريسي وبالتالي رفع مستويات وفرص منافسة الطلاب في الاختبارات الوطنية نافس.
٣. مخرجات البحث تضيف للتراكم المعرفي أداة لقياس مهارات التدريس الفعال لدى المعلمات يمكن استخدامها في عملية التقويم الذاتي وتطوير الأداء.

حدود البحث:

تحدد هذا البحث بالحدود التالية:
الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على مهارات التدريس الفعال الثلاث (التخطيط - التنفيذ - التقويم).
الحدود البشرية: استهدف البحث عينة من مديرات المدارس المتوسطة .
الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي ١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٤ م.
الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

التدريس الفعال: يعرف بأنه: "التدريس الذي يتصف بإثارة التفكير وإدراك المفاهيم وإظهار العلاقات بينها، وإدراك صلة هذه المفاهيم بحياة الطالب" (القاضي، ٢٠١٧، ١٠٠).

مهارات التدريس الفعال: هي: "مجموعة من السمات والخصائص قابلة للملاحظة والقياس، تتضمن مهارات وكفايات يجب أن يمتلكها المعلمون، ويمارسونها أثناء العملية التعليمية، وتنمي مجالات الأهداف، وطرائق التدريس، واستراتيجياته، ومجال تكنولوجيا المعلومات ومجال الإبداع والتقويم". (سعادة، ٢٠٠٦م، ٢١)
وتعرف إجرائياً بأنها : المهارات والممارسات التي تقوم بها معلمات المرحلة المتوسطة للمواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس (لغة عربية - لغة إنجليزية - رياضيات - علوم) والتي تمارسها في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، لتحقيق مخرجات تعلم أكثر فعالية، وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية في استبانة مهارات التدريس الفعال المعدة في الدراسة .

الإطار النظري:

ماهية التدريس الفعال:

تعرف بأنها: "قدرات يتم التعبير عنها بعبارات سلوكية، تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (الصلوي، ٢٠٢٠م، ١٦).

وعرفه بازهير وآخرون (٢٠٢٣) أنه النمط من التدريس الذي يفعل دور المتعلم في التعلم، بحيث يكون ليس متلقياً للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة". وتشير الى قدرة المعلمة على تنظيم المواقف التدريسية بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف المقرر الدراسي دون إهدار للوقت أو الجهد، وتتضمن مهارات تتمثل بالالتزام بخطة المقرر الدراسي، وتوضيح أهدافه، واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية بشكل صحيح ومناسب، وتوصيل المعلومات للمتعلمين بدقة ووضوح (الفهيد، ٢٠٢٢).

كما يحتل التدريس الفعال حجر الزاوية لنجاح العملية التعليمية فهو وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها ورسالتها، ولكي يتحقق ذلك لابد وأن يراعي المعلم مجموعة من المبادئ عند قيامه بعملية التدريس يحددها (بدير، ٢٠٠٨: ٣٧؛ علي ٢٠١٢: ١٠؛ أبو الخير وآخرون، ٢٠٢٢) في الآتي:

- مراعاة حاجات وميول المتعلمين وقدراتهم العقلية، والفروق الفردية بينهم.
- استدعاء خبرات المتعلمين السابقة المرتبطة بموضوع التعلم، وربط التعلم بحياتهم اليومية.
- تشجيع المتعلمين على التعاون والعمل الجماعي والتفاعل الإيجابي.
- رفع سقف التوقعات في قدرات المتعلمين وتشجيعهم على التخيل والتفكير والابداع.
- تنويع مصادر التعليم والتعلم وتقديم تغذية راجعة مستمرة.
- مراعاة الجانب الإنساني والمشاعر الإيجابية، لتوليد الدافعية لدى المتعلمين.
- تشجيع المتعلم على التأمل وطرح التساؤلات وتقييم ذاته والآخرين ومراقبة عملية التعلم.
- توظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها في العملية التعليمية، وتدريب المعلم والمتعلم على إنقائها.
- تنمية ثقة المتعلم في نفسه وقدرته على التعبير.
- تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي والعمل والبحث والتجريب والاعتماد على النفس.
- تهيئة بيئة صفية تسودها علاقات إيجابية، تساعد علي مواجهة الصعاب لتحقيق الأهداف.

مهارات التدريس الفعال:

يتطلب التدريس الفعال مهارات ومبادئ يجب أن يمتلكها المعلم لكي يصبح ناجحاً في مهنته، فهذه العملية الإنسانية بالغة التعقيد، لأن التدريس ليس مجرد نقل

المعلومات والمعارف بل عملية بناء الشخصية المتكاملة التي تتضمن تشكيل شخصية الفرد، وتنظيم البنى العقلية والوجدانية والنفسحركية لشخصية المتعلم. (عماوي، ٢٠١٨م) ومن أبرز مهارات التدريس الفعال ما يلي: (الفهيد، ٢٠٢٢)

أ- مهارات تخطيط التدريس:

تعد المهارة الأولى في التدريس الفعال وتسبق باقي المهارات وتعرف بأنها: القدرات والمهارات التي يحتاجها المعلم في عملية تخطيطه لتنفيذ التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها". (نعيم، ٢٠٢٠م)

وتتضمن مهارات تخطيط التدريس عدة مهارات فرعية منها : توفير البيئة التعليمية المناسبة، مراعاة الحقوق الفردية بين الطلاب، تحضير المتطلبات السابقة للدروس بما تتضمنه من أدوات ومواد، تحديد الأهداف بشكل واضح، تحديد أدوار المعلم والمتعلمين اعتبار الوقت المخصص لكل هدف، ترتيب الأهداف حسب أولويات التدريس (القمش، ٢٠١٣م).

وتعتمد نجاح المعلمة على تأدية دورها التدريسي بكفاءة عالية فانه يجب امتلاكها لمهارات تخطيط التدريس والمتمثلة في تحديد أهداف الدرس وصياغتها بصورة سلوكية، ووضع خطوات الدرس بشكل مرتب ومترايط، وحسن اختيار التقنيات التعليمية وتجريبها والتدريب على كيفية استخدامها، ويحدد المصادر والمراجع التي تثرى المادة العلمية.

ب مهارات تنفيذ التدريس:

تمثل مهارات التنفيذ أحد أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمين، حيث يتم فيها تنفيذ ما تم التخطيط له في المادة الدراسية، وتعرف بأنها: " مجموعة من أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي، بهدف إحداث التعلم عند المتعلمين، وهذه الأنشطة لا تحدث بالصدفة ولكن المدرس يخطط لها مسبقاً، ويختار أفضلها وأنسبها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف". (كوجك، ٢٠٠٧م، ٥٥) هذه الأنشطة تعكس قدرة المعلمة على تطبيق خططها الفصلية واليومية التي خططتها داخل الصف الدراسي، حيث يتميز سلوكها في هذه المرحلة بالتفاعل مع المتعلمات، من أجل تحقيق أهداف الدرس والمقرر الدراسي (الفهيد، ٢٠٢٢).

ومهارات تنفيذ التدريس تتضمن مجموعة مهارات فرعية كالتهيئة وتركيز انتباه المتعلمين نحو المادة التعليمية، مما يزيد استمرار نشاط المتعلمين الذهني، وإقبالهم على موضوع الدرس بشوق، ثم تنظيم الأفكار التي يتضمنها الدرس، وعرض الدرس ويتضمن كيفية استخدام السبورة وتنظيمها، واستخدام التقنيات والوسائل التوضيحية المناسبة للدرس، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة

والملائمة، والتي تتوافق مع ميول المتعلمين واستعداداتهم، وبالإضافة إلى إدارة الصف التي تتضمن ضبط وحفظ النظام في الصف، وتوفير المناخ التعليمي الملائم، ثم تعزيز استجابات المتعلمين بعد توجيه الأسئلة الملائمة لهم التي تنمي لديهم مهارات التفكير العليا (الشمري، ٢٠١٩م).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع مهارات التدريس الفعال ولكن سوف يتم التعرض لعدد من الدراسات التي ركزت على ممارسات التدريس الفعال، وقد راعت الباحثات تنوع الدراسات من حيث البيئة ومكان التطبيق.

هدفت محيسن (٢٠٢٤) إلى تعرف درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال. ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث استبانته تتألف من (٢٥) مهارة تأكد من صدقها وثباتها ثم قام بتطبيقها على عينة البحث الأساس واضعاً إمام مهارة ثلاثة بدائل هي (جيد، متوسط، ضعيف) معتمداً على الملاحظة كأداة في التقويم. بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (٦٠) معلماً ومعلمة، منهم (٣٠) معلم و(٣٠) معلمة يتحدثون اللغة العربية كلغة أولى في مديرية تربية الرصافة الثالثة. استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الملائمة لطبيعة بحثه وهي (معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المئوي). أسفرت نتائج البحث عن أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة من عينة البحث الحالي قد وظفوا (١١) من أصل (٢٥) مهارة شملها البحث الحالي وتشير هذه النتيجة إلى ضعف مستوى توظيفهم في ضوء المحك الممثل بدرجة الإتقان (٦٦، ٦٦) فما فوق وهو يقابل الوسط المرجح (٢) فما فوق.

هدفت دراسة الفهيد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات على مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، قامت الباحثة ببناء أداة تكونت من (٤٢) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد هي: مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ، مهارات التقويم، ثم طبقتها على عينة من (٤٢٩) معلمة، وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى توفر مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة كان مرتفعاً في جميع أبعاد المقياس وعلى كامل المقياس، وكان ترتيب الأبعاد كالتالي: مهارات التخطيط، ثم مهارات التنفيذ، ثم مهارات التقويم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات على مقياس مهارات التدريس الفعال عائدة إلى المتغيرات الآتية: التخصص، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية.

أجرى الرشيد (٢٠٢١) دراسة بهدف الكشف عن مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الفروانية لمهارات التدريس الفعال وتكون مجتمع الدراسة من جميع من معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس المرحلة الثانوية في محافظة الفروانية في الكويت والبالغ عددهم (٥٥٤) بواقع (١٦٢) معلما، و(٣٩٢) معلمة وتم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٩٤) معلما ومعلمة، تم إعداد بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٥) فقرة موزعه على خمسة مجالات هي (الأهداف، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، ومجال تكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية، ومجال الإبداع، التقويم). وأظهرت نتائج الدراسة بعد تطبيق الأداة أن درجة الممارسة لمهارات التدريس الفعال كان متدنيا وتعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة.

وسعت دراسة مامبا وبوتسوا (Mamba & Putsoa, 2018) إلى التعرف إلى تصورات المعلمين عن استراتيجيات التدريس الفعالة في تدريس مادة العلوم، وممارستها داخل الفصول الدراسية، بتطبيق استبانة وبطاقة ملاحظة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (٧٧) معلما ومعلمة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدارس سويريلاند، وملاحظة (٢٥) حصة دراسية، وأظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس مادة العلوم جاء منخفضا، وبالرغم من تصورات واضحة لمعلمي العلوم عن استراتيجيات التدريس الفعال.

أجرى العنزي (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام مدرسي المرحلة المتوسطة في السعودية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ثم استخدام المنهج الوصفي، واستبانة تضمنت مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلما ومشرفا تربويا في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة حائل في السعودية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام مدرسي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الغيرة لصالح (١٠-٥) سنوات باستثناء مجال التقويم.

في حين هدفت دراسة جبير (٢٠١٧) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدراء والمشرفين التربويين في العراق. تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) مدرسا ومدرسة، منهم (٧٧) مدرسا و(٧٠) مدرسة ضمن مديرية تربية الأنبار. ولتطبيق الدراسة أعد الباحث أداة

الدراسة المتمثلة باستبانة في التدريس الفعال وقد بينت النتائج: أن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدراء والمشرفين في العراق من وجهة نظرهم كانت متوسطة. حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال "مهارة التفاعل الإيجابي مع الطلبة" بمتوسط حسابي (٣.١٥)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "مهارة إدارة الصف" بمتوسط حسابي (٣.٠٣)، وجاء مجال "مهارة استخدام الوسائل التعليمية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٩٩)، بالمرتبة الرابعة جاء مجال "مهارة المناقشة"، واحتل المرتبة الخامسة مجال "مهارة وضوح الشرح والتفسير بمتوسط حسابي (٢.٩٥)، وبالمرتبة السادسة جاء مجال "طرق أساليب تقديم الدرس" بمتوسط حسابي (٢.٩٢)، وجاء بالمرتبة السابعة والأخيرة جاء مجال "الهيئة الذهنية" بمتوسط حسابي (٢.٩١) وعدم وجود فروق في الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

أجرى دوهلن (Dhillon, 2013) دراسة هدفت إلى استكشاف أثر تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال لديهم، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم الاعتماد على الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس في ولاية لوس أنجلوس والبالغ عددهم (١٥٠) معلماً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال يساهم في دعم قدرات المعلم التدريسية التي تعكس إيجاباً على رفع مستويات الطلبة الأكاديمية، وأن تدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعال، من خلال إخضاعهم لبرامج التدريب سواء قبل مزاولة التدريس أو أثناءها، يساهم في تطوير خبراتهم الأكاديمية والمهنية بحيث يتمكنوا من إكساب الطلبة المهارات المطلوبة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في بيئتها وواقعها من خلال وصفها وصفاً كمياً يتصف بالدقة والموضوعية.

مجتمع البحث وعينه:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس المتوسطة الحكومية للبنات في الإدارة العامة لتعليم الرياض والبالغ عددهم (٥٧٩) مديرة مدرسة. وقد طبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع حيث تم إرسال رابط أداة الدراسة إلى جميع أفراد المجتمع وقد استجاب للأداة (٢٧٨) مديرة مدرسة بنسبة (٤٨%) من المجتمع يشكلون عينة الدراسة الحالية.

أداة البحث:

طور الباحثات استبانة من أجل جمع البيانات من مديرات المدارس المتوسطة الحكومية والتي يمكن وصفها كما يلي:

تحديد هدف الاستبانة والذي يتمثل في التعرف على واقع ممارسة معلمات المدارس المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس في مدينة الرياض، وقد تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة واستشارة بعض المختصين للاستفادة من آرائهم حول محاور الاستبانة وتم حصرها في ثلاث محاور أساسية تمثل المهارات التدريسية الفعالة وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومحور رابع يتعلق بمعوقات تطبيق مهارات التدريس الفعال في المدارس المتوسطة. ومحور خامس يتعلق برأي مديرات المدارس في معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس واشتملت فقرات الاستبانة في صورتها الأولية على (٣٧) فقرة وفقا لنموذج ليكرت الخماسي موزعة على أربعة محاور.

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين في المناهج وطرق التدريس وذلك للتحقق من صدق الاداة ظاهريا. وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تقسيم بعض العبارات وإعادة صياغة عبارات أخرى وحذف عبارتين لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على محاور الاستبانة حيث تكون المحور الاول: التخطيط من (١١) فقرة، والمحور الثاني: التنفيذ من (١٢) فقرة، والمحور الثالث: التقويم من (١٣) فقرة، والمحور الرابع المختص بالمعوقات (٩) فقرات، والمحور الخامس رأي مديرات المدارس في معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس (٤) فقرات. وبناء على ذلك تم تطبيق الاستبانة استطلاعا على عينة مكونة من (٣٥) مديرة مدرسة وتم استخراج معاملات ارتباط بيرسون والتي أظهرت جميعها ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١) والتي تراوحت بين (٠.٦٨٧ - ٠.٨٧٩)

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرنباخ للمحاور الأربعة والتي تراوحت بين (٠.٨٧١ - ٠.٩٢٤) ومعامل كلي للاستبانة بلغ (٠.٩٤٤) وهو معامل ثبات عالي يضمن لتطبيق الأداة.

نتائج البحث ومناقشتها:

١. عرض نتائج السؤال الرئيس وينص علي: ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة العينة حول مجالات الأداة الثلاثة والدرجة الكلية لهم، كما في الجدول (١):
جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس

م	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	مهارات التخطيط	٣.٨٨	٠.٤٦٩	كبيرة
٢	١	مهارات التنفيذ	٣.٩٤	٠.٤٨٧	كبيرة
٣	٣	مهارات التقويم	٣.٧٧	٠.٥٩٩	كبيرة
مهارات التدريس الفعال					
			٣.٨٦	٠.٤٥٣	كبيرة

يتبين من الجدول (١) أن مستوى ممارسة مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٨٦) تمثل نسبة (٧٧.٢%)، وكانت المتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية الثلاث على الترتيب التالي: جاءت مهارة التنفيذ الفعال في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٤)، يليها مهارة التخطيط الفعال بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، ثم مهارة التقويم الفعال بمتوسط حسابي (٣.٧٧).

وتعزو الدراسة هذا الارتفاع إلى أنه قد يكون بسبب تركيز المعلمات على عمليات التنفيذ الفعال باعتبارها الممارسات الأكثر تكرار والأكثر ملاحظة من الطالبات وأولياء الأمور، كما أن غالبية البرامج التدريبية تستهدف المهارات التنفيذية وخاصة استراتيجيات التدريس الفعال.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفهيد (٢٠٢٢) التي أشارت إلى توفر مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بدرجة كبيرة، ودراسة القاضي (٢٠١٧م) إلى أن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم كانت مرتفعة. وتختلف مع دراسة داوود (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن معلم العلوم لا يستخدم مهارات التدريس الفعالة التي تنمي مستويات التفكير العليا في التلاميذ، ودراسة محيسن (٢٠٢٤) التي أكدت على ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال.

ويمكن استعراض نتائج الأسئلة الفرعية فيما يلي:

١. عرض نتائج السؤال الأول وينص علي: ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة العينة حول المجال الأول وهو مجال مهارات التخطيط، كما في الجدول (٢):
جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مهارات التخطيط الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس

م	ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٥	تحلل محتوى الدرس وفق جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية	٣.٩١	٠.٧٣٥	كبيرة
٢	١	تحدد أهداف الدرس في صورة محددة إجرائية يمكن تحقيقها	٤.٠٩	٠.٥٨٧	كبيرة
٣	٦	تحدد أهداف الدرس في صورة محددة قابلة للقياس	٣.٩٠	٠.٦٨٨	كبيرة
٤	٢	تخطط سير الدرس وفق الخطة الزمنية وبما يحقق أهداف الدرس	٣.٩٧	٠.٦٩٥	كبيرة
٥	٣	تحدد أنشطة التعليم والتعلم الملائمة لوقت وأهداف الدرس	٣.٩٤	٠.٦٦٩	كبيرة
٦	١٠	تخطط سير الدرس بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	٣.٧٤	٠.٦٢١	كبيرة
٧	٧	تختار استراتيجيات التدريس التي تركز على الطالبات وتحقق احتياجاتهم	٣.٨٧	٠.٦٦٢	كبيرة
٨	٨	تخطط لتوظيف التقنيات الحديثة التي تلائم إمكانات المدرسة والطالبات	٣.٧٨	٠.٧٥١	كبيرة
٩	١١	تخطط عمليات التقويم القبلي والتكويني والنهائي للدرس	٣.٧٤	٠.٦٧١	كبيرة
١٠	٤	تحدد أساليب متنوعة للتقويم تراعي تنوع الطالبات وقدراتهن	٣.٩٤	٠.٦١٨	كبيرة
١١	٩	تضع خطة لتحسين المخرجات التعليمية لدى الطالبات	٣.٧٨	٠.٧٥١	كبيرة
المتوسط العام لمهارات التخطيط			٣.٨٨	٠.٤٦٩	كبيرة

يتبين من الجدول (٢) أن مستوى ممارسة مهارات التخطيط الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٨٨) تمثل نسبة (٧٧.٦%)، وجاءت أعلى المهارات الفرعية المهارة رقم (٢) والتي تنص على " تحدد أهداف الدرس في صورة محددة إجرائية يمكن تحقيقها "

بمتوسط حسابي (٤.٠٩)، يليها المهارة رقم (٤) والتي تنص على " تخطط سير الدرس وفق الخطة الزمنية وبما يحقق أهداف الدرس " بمتوسط حسابي (٣.٩٧)، وكانت أقل المهارات الفرعية المهارة رقم (٩) والتي تنص على " تخطط عمليات التقويم القبلي والتكويني والنهائي للدرس " بمتوسط حسابي (٣.٧٤).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى اعتياد الملمات على تحديد أهداف الدرس بشكل إجرائي سواء في عمليات التخطيط او في جميع الممارسات التدريسية باعتبارها مهارة أساسية ومميزة وكثيرة التكرار، يضاف إلى ذلك أن متابعة أداء الملمات تخطيطيا ينصب على تخطط سير الدرس وفق الخطة الزمنية وبما يحقق أهداف الدرس وهي عملية إجرائية تركز عليها المدرسة والإشراف التربوي بشكل أساسي مما جعلها مهارة من الروتين اليومي للملمات، وفيما يتعلق بعمليات التخطيط للتقويم فهذا يتسق مع واقع الممارسة الفعلية والتي تجعل الملمات يمارسون التقويم التقليدي أو قوالب ثابتة من التقويم ولا تبذل فيها الملمات جهد كبير في تخطيطها للدرس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفهيد (٢٠٢٢) الي أشارت إلى توفر مهارات التدريس الفعال لدى ملمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بدرجة كبيرة، ودراسة القاضي (٢٠١٧م) إلى أن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم كانت مرتفعة. وتختلف مع دراسة داؤود (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن معلم العلوم لا يستخدم مهارات التدريس الفعالة التي تنمي مستويات التفكير العليا في التلاميذ، ودراسة محيسن (٢٠٢٤) التي اكدت على ضعف توظيف معلمي اللغة العربية وملماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال.

٢. عرض نتائج السؤال الثاني وينص علي: ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التنفيذ الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة العينة حول المجال الثاني وهو مجال مهارات التنفيذ، كما في الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مهارات التنفيذ الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس

م	ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٤	تبدأ الحصة بتهيئة للدرس تجذب الطالبات وتزيد من دافعيتهم للتعلم	٤.٠٦	٠.٦٦٩	كبيرة
٢	١	تعرض أهداف الدرس على الطالبات كبدائية لانطلاق الدرس	٤.١٣	٠.٦٦٠	كبيرة
٣	٨	تعرض المحتوى العلمي بما يراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي	٣.٨٧	٠.٦١١	كبيرة
٤	٣	تلتزم بزمّن الحصة في تحقيق جميع أهداف الدرس كما هو مخطط له	٤.٠٩	٠.٧٣٥	كبيرة
٥	١١	توظف الاستراتيجيات التعليمية التي تحقق فعالية التعلم	٣.٨١	٠.٥٣٦	كبيرة
٦	١٠	توظف الاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أهدافه	٣.٨٤	٠.٥٧٥	كبيرة
٧	٦	توزع الأنشطة التعليمية التي تراعي احتياجات الطالبات في التعلم	٣.٩٠	٠.٦٤٣	كبيرة
٨	٩	توزع الأنشطة التعليمية التي تراعي تفضيلات الطالبات في التعلم	٣.٨٧	٠.٦٥٨	كبيرة
٩	٥	تراعي الفروق الفردية بين الطالبات أثناء عرض الدرس	٣.٩٣	٠.٦٦٨	كبيرة
١٠	١٢	توظف التقنيات الحديثة الأكثر فعالية في تحسين تعلم الطالبات	٣.٧٤	٠.٧١٩	كبيرة
١١	٢	تشجع الطالبات على المشاركة الايجابية في الدرس	٤.١٣	٠.٦٠٩	كبيرة
١٢	٧	تستطيع غلق الدرس بما يسد فجوات تحقيق أهداف الدرس	٣.٩٠	٠.٧٣٤	كبيرة
المتوسط العام لمهارات التنفيذ			٣.٩٤	٠.٤٨٧	كبيرة

يتبين من الجدول (٣) أن مستوى ممارسة مهارات التنفيذ الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٩٤) تمثل نسبة (٧٨.٨%)، وجاءت أعلى المهارات الفرعية المهارة رقم (٢) والتي تنص على " تعرض أهداف الدرس على الطالبات كبدائية لانطلاق الدرس " بمتوسط حسابي (٤.١٣)، يليها المهارة رقم (١١) والتي تنص على " تشجع الطالبات

على المشاركة الايجابية في الدرس " بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وكانت أقل المهارات الفرعية المهارة رقم (١٠) والتي تنص على " توظف التقنيات الحديثة الأكثر فعالية في تحسين تعلم الطالبات " بمتوسط حسابي (٣.٧٤).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى بذل المعلمات مجهود واهتمام اكبر في تحديد أهداف الدرس بشكل إجرائي في عمليات التخطيط وهو ما ينعكس ايجابيا في عمليات التنفيذ اضافة إلى ان جميع البرامج التدريبية تشجع المعلمات على المشاركة النشطة للطالبات ومن ثم فإن ممارسات التنفيذ الفعال تركز على الاستراتيجيات التعليمية المرتكزة حول الطالبات والتي تهتم بنشاط وإيجابية الطالبات في عملية التعلم وفي بناء معارفهن ذاتياً. وفيما يتعلق بتوظيف التقنيات الحديثة فهي تحتاج إلى مزيد من التدريب بالإضافة إلى تحسين البنية التحتية في المدارس لرفع مستوى توظيفها في تحسين تعلم الطالبات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفهيد (٢٠٢٢) الي أشارت إلى توفر مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بدرجة كبيرة، ودراسة القاضي (٢٠١٧م) إلى أن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم كانت مرتفعة. وتختلف مع دراسة داوود (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن معلم العلوم لا يستخدم مهارات التدريس الفعالة التي تنمي مستويات التفكير العليا في التلاميذ، ودراسة محيسن (٢٠٢٤) التي اكدت على ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال.

٣. عرض نتائج السؤال الثالث وينص علي: ما مدى تطبيق معلمة المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة العينة حول المجال الثالث وهو مجال مهارات التقويم، كما في الجدول (٤):

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مهارات التقويم الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر

مديرات المدارس

م	ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	تمارس عمليات التقويم القبلي والتكويني والبعدي	٣.٩٤	٠.٦٦٩	كبيرة
٢	١٣	تقيس مستويات التفكير لدى الطالبات	٣.٥٢	٠.٨٧٤	كبيرة
٣	٥	ترتكز عمليات التقويم على قياس مدى تحقق	٣.٧٨	٠.٧٠٦	كبيرة

			أهداف الدرس		
كبيرة	٠.٦٩٩	٣.٦٥	تنوع أساليب التقويم بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات	١٠	٤
كبيرة	٠.٧٠٦	٣.٧٨	تنوع أساليب التقويم بما يراعي زمن الدرس	٦	٥
كبيرة	٠.٧٥٤	٣.٥٨	تنوع أساليب التقويم بما يراعي كثافة الطالبات	١٢	٦
كبيرة	٠.٧٦٢	٣.٧٤	تصنيف الأسئلة التي تحفز الطالبات على استمرار التعلم	٨	٧
كبيرة	٠.٧٩٤	٣.٨٧	تنوحي الوضوح في طرح الأسئلة على الطالبات	٤	٨
كبيرة	٠.٧١٨	٣.٧٤	تنوحي سلامة اللغة في طرح الأسئلة على الطالبات	٩	٩
كبيرة	٠.٨٢٣	٤.٠٤	تقدم التغذية الراجعة الفورية لأسئلة الطالبات	١	١٠
كبيرة	٠.٧٧٨	٣.٩١	تقدم التغذية الراجعة الفورية للطالبات في الواجبات	٣	١١
كبيرة	٠.٧٨٧	٣.٦٥	تحدد نواحي القوة والضعف لدى الطالبات فيما يتعلق بموضوع الدرس	١١	١٢
كبيرة	٠.٧٠٦	٣.٧٨	تطبق خطة التحسين وفق نتائج الاختبارات التشخيصية للطالبات	٧	١٣
كبيرة	٠.٥٩٩	٣.٧٧	المتوسط العام لمهارات التقويم		

يتبين من الجدول (٤) أن مستوى ممارسة مهارات التقويم الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٧٧) تمثل نسبة (٧٥.٤%)، وجاءت أعلى المهارات الفرعية المهارة رقم (١٠) والتي تنص على " تقدم التغذية الراجعة الفورية لأسئلة الطالبات " بمتوسط حسابي (٤.٠٤)، يليها المهارة رقم (١) والتي تنص على " تمارس عمليات التقويم القبلي والتكويني والبعدي " بمتوسط حسابي (٣.٩٤)، وكانت أقل المهارات الفرعية المهارة رقم (٢) والتي تنص على " تقيس مستويات التفكير لدى الطالبات " بمتوسط حسابي (٣.٥٢).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن استخدام التغذية الراجعة الفورية هي احد الممارسات اليومية الأساسية لسد حاجات الطالبات والاجابة على استفساراتهم والتي تتم بشكل متكرر يجعل المعلمة اكثر تمكنا من ممارسات التقويم، كما ان عمليات التقويم القبلي والبعدي هي ممارسات أساسية تقوم بها المعلمات في بدء وتحفيز الطالبات للتعلم وفي عمليات العصف الذهني وتقييم تقدم الطالبات في بناء المعارف واكتساب المهارات، في حين مما رسة عمليات قياس مهارات التفكير هو الأكثر

صعوبة لدى المعلمات من الناحية الإجرائية والذي يحتاج إلى مزيد من التدريب والممارسة أيضاً.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفهيد (٢٠٢٢) الي أشارت إلى توفر مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بدرجة كبيرة، ودراسة القاضي (٢٠١٧م) إلى أن درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم كانت مرتفعة. وتختلف مع دراسة داوود (٢٠٢٢) التي تشير إلى أن معلم العلوم لا يستخدم مهارات التدريس الفعالة التي تنمي مستويات التفكير العليا في التلاميذ، ودراسة محيسن (٢٠٢٤) التي اكدت على ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال.

أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس من وجهة نظر مديرة المدرسة فكانت كما يلي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مهارات التقييم الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس

م	ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	تمارس معلمة اللغة العربية مهارات التدريس الفعال	٤.١٣	٠.٧٠٧	كبيرة
٢	٤	تمارس معلمة اللغة الإنجليزية مهارات التدريس الفعال	٣.٩٦	٠.٦٩٥	كبيرة
٣	١	تمارس معلمة الرياضيات مهارات التدريس الفعال	٤.١٦	٠.٦٧٧	كبيرة
٤	٣	تمارس معلمة العلوم مهارات التدريس الفعال	٤.٠٠	٠.٦٢٢	كبيرة
		مستوى أداء معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس	٤.٠٦	٠.٥٧١	كبيرة

يتبين من الجدول (٥) أن مستوى ممارسة معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية نافس لمهارات التدريس الفعال جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٤.٠٦) تمثل نسبة (٨١.٢%)، وكانت المتوسطات الحسابية للخصائص الفرعية على الترتيب التالي: جاءت معلمة الرياضيات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٦)، يليها معلمة اللغة العربية بمتوسط حسابي (٤.١٣)، ثم معلمة العلوم بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، أخيراً معلمة اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي (٣.٩٦).

٤. عرض نتائج السؤال الرابع وينص علي: ما معوقات تطبيق معلومات المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم الفعال من وجهة نظر مديرة المدرسة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة العينة حول المجال الرابع وهو مجال معوقات التطبيق، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق مهارات التقويم الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس

م	ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٦	نقص التدريب على مهارات التدريس الفعال	٣.٨٣	٠.٩٢٠	كبيرة
٢	٢	زيادة كثافة الطالبات بالفصول	٤.١٦	٠.٦٧٧	كبيرة
٣	٤	نقص الموارد المالية بالمدارس	٤.٠٦	٠.٨٧٩	كبيرة
٤	٧	حاجة المناهج الدراسية للتطوير وفق نظريات التعلم الحديثة	٣.٨٣	٠.٩٨٨	كبيرة
٥	٥	حاجة المناهج الدراسية للتطوير وفق تطبيقات التقنيات التعليمية الحديثة	٣.٨٧	١.٠٤١	كبيرة
٦	٨	عدم ملائمة وقت التعلم وتوزيع المناهج للمحتوى التعليمي	٣.٤٢	١.٠٤٤	كبيرة
٧	٣	عدم ملائمة الأبنية التعليمية والتجهيزات المادية بالمدرسة لتطبيق مهارات التدريس الفعال	٤.١٦	٠.٨٨٥	كبيرة
٨	١	اكتمال الساعات التدريسية للجدول الدراسية للمعلمات	٤.٢٦	٠.٧٦٢	كبيرة جدا
المتوسط العام لمعوقات الممارسة			٣.٩٥	٠.٧١٨	كبيرة

يتبين من الجدول (٦) أن مستوى معوقات تطبيق مهارات التقويم الفعال لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس جاء عالياً، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٩٥) تمثل نسبة (٧٩%)، وجاءت أكثر المعوقات تأثيراً العبارة رقم (٨) والتي تنص على "اكتمال الساعات التدريسية للجدول الدراسية للمعلمات" بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على "زيادة كثافة الطالبات بالفصول" بمتوسط حسابي (٤.١٦)، وكانت أقل المعوقات تأثيراً رقم (٦) والتي تنص على "عدم ملائمة وقت التعلم وتوزيع المناهج للمحتوى التعليمي" بمتوسط حسابي (٣.٤٢).

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى عدم تطوير التخصص في المرحلة المتوسطة والذي تسبب في ارتفاع الانصبه للمعلمات والتي وصلت إلى ٢٤ حصة

مما يزيد من الأعباء على المعلمات هذا إضافة إلى الأعباء غير التدريسية، كما تتسق هذه النتائج مع الواقع فيما يتعلق بزيادة الكثافة الطلابية ونقص التقنيات والتجهيزات مما يزيد من المعوقات لممارسة التدريس الفعال في المدارس المتوسطة.

التوصيات:

1. في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية توصي بما يلي:
التوسع في البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات التدريس الفعال للطلاب.
2. تقييم أداء المعلمات في المدارس في ضوء ممارسة مهارات التدريس الفعال.
3. العمل على خفض الساعات التدريسية للمعلمات لتمكينهم من ممارسة مهارات التدريس الفعال.
4. التوسع في إنشاء الفصول الدراسية للعمل على خفض معدلات كثافة الطلاب في الفصول.

المقترحات:

1. في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية نقترح بما يلي:
دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات المواد الأساسية المستهدفة في نafس حول مهارات التدريس الفعال.
2. تقييم ممارسة معلمات المواد الأساسية المستهدفة في نafس حول مهارات التدريس الفعال من خلال بطاقة ملاحظة.
3. دراسة العلاقة بين ممارسة المعلمات لمهارات التدريس الفعال ونتائج طلابهم في اختبارات نafس.

المراجع:

- بازهير، شادن يسلم عبید، بازهير، يسلم عبید عبود، و ابن نبهان، فاطمة عبدالله أحمد. (٢٠٢٣). مدى ممارسة مدرسي التعليم التقني والمهني لمبادئ التدريس الفعال. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٧٨، ١٠٤-١٣٢.
- بدير، كريمان. (٢٠٠٨). التعلم النشط، عمان: دارس المسيرة للنشر والتوزيع.
- جبير، خلدون مجيد. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرء والمشرفين التربويين في العراق. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع ١٢، ٢٤٤-٢٥٨.
- الحداد، سلوى يحيى، والفواس، محمد أحمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة أب. مجلة سلوك: جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم- كلية العلوم الاجتماعية- مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية، ٤، ١٨٢ - ١٦٥.
- أبو الخير، أماني كمال يوسف، و يوسف، هالة صبري عبدالحليم. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح لمهارات التدريس الفعال قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والطموح الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة بحوث التربية النوعية، ع ٦٦، ١٤٩٥ - ١٥٤٩.
- داؤود، هدى داؤود حسن. (٢٠٢٢). مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال. المجلة الليبية العالمية، ع ٥٧، ١ - ٢٧.
- الرشيدي، عبدالرحمن شامخ. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ١١٣، ٢٣٤-٢٥٤.
- سعادة، جودة علي. (٢٠١٦). التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الشروق.
- سعادة، جودت (٢٠٠٦). التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشمري، مبارك زين أنغيمش (٢٠١٩م). درجة ممارسة معلمي التاريخ في الأردن لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الصلوي، وداد طه محمد قائد (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، اليمن، (١٢٥) ١٥٤ - ١٨٠. على، محمد السيد. (٢٠١٢). قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس، عمان: دار المسيرة.

عماوي، فارس حمود أحمد (٢٠١٨). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارات التدريس الفعال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية. مجلة دراسات في العلوم التربوية، ٤٥ (٤)، ٤٦ - ٥٨. العنزي، هليل. (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٣ (٢)، ٤٣٢ - ٤٦٠.

الفهيد، عهود شبيب عبدالرحمن. (٢٠٢٢). الفروق في مستويات مهارات التدريس الفعال لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وفقا لمتغيرات التخصص، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦ ج ٤، ١٦٨ - ٢٠١.

القاضي، نجاح سعود فارس (٢٠١٧). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٨ (١)، ١٩٩ - ٢٠٨.

القحفة، أحمد عبد الله أحمد والقواس، محمد أحمد مرشد (٢٠٢٠). مدى توفر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، اليمن، ٦ (٢)، ٣٢٤ - ٣٤٥.

القمش، مصطفى (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٠ (١)، ٤٤٥ - ٤٦٣. كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

محيسن، حسن حبال. (٢٠٢٤). درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال. مجلة الدراسات المستدامة، مج ٦، ملحق، ١١٧٩-١٢١٧.

نعيم، بوعموشة (٢٠١٩). الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم " دراسة ميدانية

بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة ١، الجزائر.

Dhillon, C. K. (2013). Identifying essential teaching skills. Scholarly Research Journal of Interdisciplinary Studies, 2(13), 1613-1620.

Mamba, D; Putsoa, B. (2018). Secondary School Science Teachers' Knowledge and Implementation of Effective Teaching Strategies in High-Performing Schools in Swaziland. African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 22(1), 14-26.



مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم

**The Awareness Level of Intermediate School Science
Teachers Regarding the Educational Applications of Brain-
Based Learning Theory in Science Teaching**

إعداد

د. نجلاء سائر بنيه الجعيد

Dr. Najla Saer Bani Al-Jaid

أ.د/ لبنى حسين راشد العجمي

Prof. Lubna Hussein Rashid Al-Ajmi

كلية التربية – جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.413359

استلام البحث : ٢٠٢٤/ ١١/ ٣٠

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١٢/ ٢٩

الجعيد، نجلاء سائر بنيه والعجمي، لبنى حسين راشد (٢٠٢٥). مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٨٦١ – ٩٠٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى قياس مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم بمدينة أبها. اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على عينة عشوائية منتظمة شملت (٩٨) معلمة من معلمات علوم المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمات واستخدامهن للتطبيقات التربوية كان في المستوى المتوسط، بينما كانت اتجاهاتهن نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كبيرة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مستوى وعي المعلمات بالتطبيقات التربوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلات على مؤهل (ماجستير فأكثر). بالمقابل، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. أوصى البحث بضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل مستمرة لمعلمات العلوم لتعزيز معرفتهن وتمكينهن من تطبيق المبادئ التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ بفعالية أكبر، بما يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج تعلم أفضل..

الكلمات المفتاحية: الوعي، نظرية التعلم المستند إلى الدماغ - تدريس العلوم، معلمات المرحلة المتوسطة.

Abstract

This study aimed to measure the awareness level of intermediate school science teachers regarding the educational applications of Brain-Based Learning Theory in science teaching in Abha city. The research utilized a descriptive methodology and distributed a questionnaire to a randomly selected sample of 98 intermediate school science teachers. The results revealed that the teachers' level of knowledge and usage of the educational applications was moderate, while their attitudes toward employing the educational applications of Brain-Based Learning Theory were high. Additionally, the findings showed statistically significant differences at the level of $(\alpha = 0.05)$ in the awareness level attributed to the variable of academic qualification in favor

of teachers holding a master's degree or higher. On the other hand, no statistically significant differences were found based on years of teaching experience. The study recommended organizing regular training programs and workshops for science teachers to enhance their knowledge and practical application of Brain-Based Learning Theory. This would contribute to improving the quality of education and achieving better learning outcomes..

Keywords: Awareness, Brain-Based Learning Theory, Science Teaching, Intermediate School Teachers

المقدمة:

شهدت العملية التعليمية في العقود الأخيرة تطورات جوهرية تأثرت بالتقدم المستمر في العلوم التربوية والنفسية، ولا سيما في مجال التداخل بين علوم الأعصاب والتعليم. أسفر هذا التقدم عن ظهور نظريات جديدة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال فهم أعمق لآليات الدماغ ودورها في التعلم. من بين هذه النظريات، برزت نظرية "التعلم المستند إلى الدماغ" (Brain-Based Learning Theory)، التي تمثل تحولاً نوعياً في كيفية النظر إلى العلاقة بين وظائف الدماغ البشري والممارسات التربوية.

ترتكز هذه النظرية على مبادئ أساسية تهدف إلى تحسين مخرجات التعلم من خلال توافق البيئة التعليمية مع طريقة عمل الدماغ. تشمل هذه المبادئ التركيز على المعالجة الشاملة للمعلومات، وتفعيل الانفعالات كعامل محفز للتعلم، واستخدام الأنشطة التي تدعم التفكير الإبداعي. وقد أكد الباحثون مثل Jensen (٢٠١٣) وCaine & Caine (٢٠٠٢) أن تطبيق هذه المبادئ يعزز الأداء الأكاديمي، ويزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم، ويساعدهم على بناء علاقات ذات معنى مع المعرفة المكتسبة.

تسهم مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، حيث تساعد على تنظيم بيئات تعليمية غنية بالمشورات التعليمية التي تدعم استخدام حواس المتعلمين وتراعي احتياجاتهم الفردية. ويشير مقدادي وخضير (٢٠٢٢) إلى أن هذه المبادئ تتيح تحقيق نواتج تعليمية مثمرة من خلال تنظيم المعلومات داخل ذاكرة المتعلمين طويلة المدى وتسهيل عملية استرجاعها.

ويشير القرني (٢٠١٥) وأبو حماد (٢٠٢١)، يمثل التعلم المستند إلى الدماغ منهجاً شاملاً يعزز الإنتاجية لدى المتعلمين، ويقلل من شعورهم بالإحباط، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية ككل. كما أن هذه النظرية تدعو إلى ربط خبرات التعلم بالمواقف الحياتية الواقعية، لتحقيق تعلم ذي معنى يساهم في بناء معارف عميقة لدى الطلاب.

علاوة على ذلك، تعزز مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ أساليب التعليم الفعال من خلال تمكين المتعلمين من التفاعل مع المواقف الحياتية واكتساب خبرات تعلم فردية، مما يزيد من مشاركتهم النشطة في العملية التعليمية. ويشير عساف (٢٠١٧) إلى أن هذه المبادئ تمكن المعلمين من اختيار المواد والاستراتيجيات التعليمية التي تتماشى مع احتياجات الطلاب المتنوعة، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية. تشير الدراسات التربوية إلى التأثير الإيجابي لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ على سلوك المتعلمين. وفقاً للعنزي (٢٠١٩)، يعمل الدماغ على تنظيم المعلومات المقدمة من المعلمين بما يتوافق مع الخبرات المخزنة في ذاكرة المتعلمين، مما يساعدهم على استيعاب المعرفة وربطها بخبراتهم السابقة. بناءً على ذلك، أوصى العديد من الخبراء التربويين بضرورة إلمام المعلمين بألية عمل الدماغ وتطبيقات النظرية في التعليم، مع التأكيد على اختيار استراتيجيات تدريس مناسبة (الشريف، ٢٠٢٠).

وفي هذا الصدد أشار كوني (Connell, 2009) إلى أن ما يميز نظرية التعلم المستند إلى الدماغ هو تركيزها على ربط المبادئ النظرية بالتطبيق العملي. يدعو هذا التوجه إلى بناء بيئات تعليمية محفزة تعزز مخرجات التعلم ذات المعنى، مما يجعل المتعلم أكثر انخراطاً في العملية التعليمية، ويبتعد عن الطرق التقليدية التي تنظر إلى المتعلم على أنه صفحة بيضاء يتم النقش عليها.

كما دعت العديد من المؤتمرات التربوية إلى توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات التعليمية، مثل مؤتمر "الدماغ بين التعلم والتطبيقات" في بيروت، ومؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني بالرياض (الحويطي، ٢٠١٩). ركزت هذه المؤتمرات على تصميم دروس تطبيقية وتدريب المعلمين على استراتيجيات تستند إلى هذه النظرية لتحسين تعلم العلوم والرياضيات.

و أشارت الدراسات مثل Fouzia وآخرون (٢٠٢٣)، Kapadia (٢٠١٤)، و Schwartz (٢٠١٥) إلى ضرورة رفع مستوى وعي المعلمين بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ عبر ورش العمل والدورات التدريبية. تساعد هذه الأنشطة على تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، وتحفيز المعلمين على دمج التطبيقات التربوية للنظرية في استراتيجياتهم التدريسية.

تشير نتائج الدراسات التي أجريت مثل Schwartz (٢٠١٥) إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى الدماغ تسهم في تحسين بيئات التعلم، وجعلها ممتعة وذات معنى. تؤدي هذه الممارسات إلى تعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وتخزين المعلومات طويلة المدى، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم ويسهم في إعدادهم لمواجهة التحديات المستقبلية.

تعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي، والتي ظهرت نتيجة سلسلة من الأبحاث والدراسات المتقدمة في علوم الأعصاب، علم النفس، والاجتماع. كما أسهمت التكنولوجيا الحديثة والمتطورة في توفير فهم أكثر دقة لآلية عمل الدماغ، مما ساعد في تفسير سلوكيات المتعلمين أثناء عملية تعلمهم. بالإضافة إلى ذلك، أسهم هذا الفهم في تحسين تنظيم المناهج الدراسية من حيث المحتوى المعرفي، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.

وفي هذا الإطار، يشير زيود ومحمد (٢٠٢٢، ٨٥) إلى أن هناك علاقة عميقة ومتشابكة بين التعلم المستند إلى الدماغ والممارسات الصفية. تتطلب هذه العلاقة من المعلمين وعيًا كافيًا بالتطورات العقلية والنفسية لطلابهم، حيث يعتمد نجاح عملية التدريس على إدراك المعلمين لأنماط التعلم الدماغية لطلابهم. يسهم هذا الوعي في إحداث تعلم فعال يعين الطلاب على مواجهة التحديات والمشكلات المحيطة بهم، ويتيح إحداث تغييرات جوهرية في بيئة التعلم لتتوافق مع مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

و تعد مادة العلوم العامة من بين المواد التعليمية التي أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا لتطويرها، نظرًا لدورها في إكساب الطلاب الحقائق العلمية والنظريات التطبيقية. وتستلزم طبيعة هذه المادة من المعلمين تبني ممارسات تدريسية مبتكرة، تهدف إلى تقديم المنهج الدراسي بأسلوب مشوق وفعال يعزز من انخراط الطلاب في العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد، فإن الكشف عن وعي المعلمات بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في ممارساتهن التعليمية أصبح أمرًا حيويًا. إذ أن هذا الوعي ينعكس على جودة الممارسات التدريسية للمعلمات، سواء في اختيار طرائق التدريس، تصميم الأنشطة التعليمية، أو تطبيق أساليب التقويم، إضافة إلى توفير بيئات تعليمية غنية بالمثيرات والوسائل التعليمية. ويتيح هذا الفهم الابتعاد عن الأساليب التقليدية أو العشوائية التي قد تتعارض مع آليات عمل الدماغ ووظائفه.

لذا ترى الباحثتان أن الحاجة ماسة لإجراء الدراسة الحالية، في ظل قلة الدراسات التربوية التي تستهدف تقييم مستوى وعي المعلمات بمبادئ التعلم المستند

إلى الدماغ في المملكة العربية السعودية. ويأتي ذلك على الرغم من توصيات العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة، كما أشارت إليها دراسات متعددة مثل Fratangelo (٢٠١٥)، الحربي وآل سالم (٢٠٢١)، والعنبي (٢٠٢٠). ولهذا، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.

أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى المعرفة العامة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟
- ٢- ما مدى توظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات التعليمية؟
- ٣- ما اتجاهات معلمات علوم المرحلة المتوسطة نحو توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهداف البحث:



- يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:
- مستوى المعرفة العامة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.
 - مدى توظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات التعليمية.
 - اتجاهات معلمات علوم المرحلة المتوسطة نحو توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

يتماشى هذا البحث مع رؤية المملكة العربية السعودية في تطوير التعليم، التي تؤكد على تبني النظريات والاتجاهات الحديثة في التعلم. وتُعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إحدى النظريات البارزة التي تتنادى بتوظيف أبحاث الدماغ في العملية التعليمية، حظيت هذه النظرية باهتمام كبير من الباحثين في السنوات الأخيرة، لما تقدمه من نهج يراعي احتياجات المتعلمين وفروقه الفردية، كما يسهم البحث في تقديم رؤية جديدة لدور التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين نواتج التعلم. كما يضع إطاراً نظرياً يمكن أن يكون مرجعاً يُستفاد منه في توجيه الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يساهم البحث في مساعدة مسؤولي وزارة التعليم على وضع خطط وسياسات تشجع على دمج مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في المناهج الدراسية.
- يدعو إلى توفير الموارد اللازمة وتقديم الدعم لتطبيق هذه المبادئ وتقييم مدى فعاليتها في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

- يقدم البحث أدوات قيمة لمطوري مناهج العلوم تساعد في تصميم مناهج علمية شاملة تتضمن أنشطة وتجارب تفاعلية تستند إلى مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، مع مراعاة خصائص المتعلمين المختلفة.
- يوفر البحث أداة بحثية محكمة (استبيان) صُممت بناءً على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، يمكن للباحثين وطلبة الدراسات العليا استخدامها لإجراء أبحاث إضافية في هذا المجال.
- يساعد مشرفي ومعلمي مادة العلوم على تطوير مهاراتهم التدريسية لتنسجم مع أليات عمل أدمغة المتعلمين، مما يراعي الفروق الفردية بينهم ويعزز انخراطهم الفعّال في عملية التعلم.
- يسهم البحث في تحقيق نواتج تعلم العلوم بشكل يتوافق مع احتياجات المتعلمين ويدعم دورهم في العملية التعليمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** ركز البحث على معرفة مستوى وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسية:
 - المعرفة العامة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية للنظرية.
 - توظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في ممارساتهن التعليمية.
 - اتجاهات معلمات علوم المرحلة المتوسطة نحو توظيف التطبيقات التربوية للنظرية.
 - كما تناول البحث الفروق بين استجابات المعلمات حول مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية للنظرية استناداً إلى متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.
٢. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٦هـ.
٣. **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة البحث بمدارس المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة مدينة أبها.
٤. **الحدود البشرية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية من معلمات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم مدينة أبها.

مصطلحات البحث:

الوعي: Awareness

عرّفه شاهده وأحمد (٢٠١٩، ٩) بأنه " مدى اهتمام الفرد بقضية أو مشكلة ما من خلال المعرفة، والفهم، والإدراك لهذه المشكلة، وهو جزء لا يتجزأ من العمليات العقلية المعرفية التي تتم في عقول الأفراد".

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: درجة معرفة واستيعاب معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم مدينة أبها بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، وخصائص هذه النظرية، ومبادئها، ودورها في تعزيز عملية التعلم لمادة العلوم، ودرجة توظيفهن لهذه التطبيقات في تدريس العلوم، واتجاهاتهن نحو استخدام هذه التطبيقات في الممارسات التعليمية.

التعلم المستند إلى الدماغ: Brain Based Learning

عرفه علوان (٢٠١٢، ٢٢) بأنه: " نوع من التعلم يستند إلى بنية الدماغ ووظيفته؛ بحيث يوفر إطاراً بيولوجياً شاملاً للتعليم والتعلم، كما يساعد في توضيح وتفسير سلوكيات المتعلمين".

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنه: " أسلوب شامل للتعليم يستخدمه معلمات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم أبها في تدريس مادة العلوم للطالبات، ويهدف إلى تحسين ممارساتهن التدريسية. يتميز هذا الأسلوب بتمكين المتعلمين من التفاعل مع المادة التعليمية بطرق مبتكرة ومحفزة، وتطبيق المفاهيم النظرية بشكل عملي، وحل المشكلات بطرق إبداعية".

الإطار النظري:

١. نشأة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

ظهرت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ كنتيجة لسلسلة من الأبحاث الطويلة في مجالات متعددة مثل علوم الأعصاب، وتشريح الدماغ، وفهم وظائفه وربطها بالمهام اليومية التي يقوم بها الأفراد. كانت الباحثة ليزي هارت (Leslie Hart) من أوائل الباحثين الذين تناولوا الدماغ من منظور تربوي، حيث ابتكرت مصطلح "التناغم مع الدماغ" (Brain-Compatible)، الذي يشير إلى أهمية تصميم الممارسات التعليمية بما يتناسب مع طبيعة عمل الدماغ. أكدت هارت على أن أدمغة المتعلمين تخضع لترتيبات تعليمية محددة ينبغي مراعاتها لضمان تحقيق نتائج تعليمية أفضل (العمرى ومجدلاوي، ٢٠٢٢، ص. ١٠٨).

في عام ٢٠٠٠، قدم إريك جنسن (Jensen) تعريفاً واضحاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وعرّفها بأنها: "عملية تعليمية تعتمد على حضور ذهن،

واستثارة المتعلم، ووجود الواقعية والتعاون، وغياب التهديد، مع توافق ما يتم تعليمه مع بنية الدماغ وخصائصه" (Jensen, 2000، ص. ٣٢). وقد كان لهذا التعريف دور كبير في صياغة أسس النظرية وتعزيز الفهم العلمي حول تأثير الدماغ على التعلم.

مع مرور الوقت، توالى الأبحاث التي ركزت على دور الدماغ في العملية التعليمية، مما أدى إلى ظهور نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning Theory) كواحدة من أبرز النظريات متعددة الأنظمة. استمدت هذه النظرية مبادئها من مجالات مختلفة، مثل علم الأعصاب، وعلم النفس، والعلوم الحياتية، وعلوم الحاسوب، والهندسة الوراثية. ربطت النظرية بين مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وتحسين قدرات التعلم والتعليم. كما أكدت على أهمية معالجة وتنظيم المعلومات، وصنع المعنى، ودمج العواطف والمشاعر، وخلق بيئات تعليمية غنية بالمحفزات، إضافة إلى غياب التهديد، وزيادة الدافعية، وتوظيف الحواس والأنشطة الحركية، وربط الخبرات السابقة باللاحقة (القرني، ٢٠١٥، ص. ٢٠). استناداً إلى هذه التطورات، دعا العديد من التربويين إلى أهمية إجراء دراسات تهدف إلى فهم آليات عمل الدماغ في التعلم. ظهرت دعوات لتصميم برامج تدريبية متخصصة وتطوير مناهج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. كما تمت الدعوة إلى تحسين ممارسات المعلمين لتنسجم مع هذه المبادئ، بهدف تعزيز قدرة المتعلمين على اكتساب المعارف وتوظيفها بصورة ذات معنى وفاعلية (السلطي، ٢٠٠٩، ص. ٢٥).

٢. مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ:

يُعرّف التعلم المستند إلى الدماغ بعدة طرق وفقاً لتوجهات الباحثين والمفكرين في المجال التربوي:

يعرفه كايين وآخرون (Caine et.al, 2015، ص. ٢٦) بأنه: "نوع من التعلم يستند إلى قواعد وأسس عمل الدماغ؛ بحيث يكون له معنى حقيقي للمتعلم، ويتم تنظيم التعليم بما ينسجم مع هذه القواعد."

وفقاً لعساف (٢٠١٧، ص. ٤٧٩)، هو: "إطار شامل للتعلم يستند إلى علم الأعصاب الحديثة، بحيث يوظف مبادئ عمل الدماغ وتطوراته المختلفة في تحسين عملية التعلم للأفراد، وزيادة قدرتهم على توظيف وتنشيط المعلومات المكتسبة لديهم."

يعرفه إبراهيم (٢٠١٨، ص. ٢٥) بأنه: "نوع من التعلم يجعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية، من خلال مراعاة التركيب الفسيولوجي للمخ (الدماغ)، والتركيز على النواحي الوجدانية، واستخدام المثيرات المتنوعة في بيئة التعلم."

أما الزيدي وأمبو سعيدي (٢٠٢٣، ص. ٢١) فيصفانه بأنه: "مجموعة من الأفكار التعليمية تستند إلى معرفة كيفية عمل الدماغ، وتوظيف هذه المعرفة في عملية التعلم، بالاستعانة بالأساليب والطرائق والوسائل التي تناسب إمكانات الطلاب."

٣. خصائص التعلم المستند إلى الدماغ: يتسم التعلم المستند إلى الدماغ بعدد من الخصائص والمواصفات التي تجعله أسلوباً تعليمياً مبتكراً وفعالاً. من أبرز هذه الخصائص: (السلطي، ٢٠٠٩، ص. ١٠٨؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٩، ص. ٦٨؛ الدهري، ٢٠١٥، ص. ٢٥):

- التركيز على اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة: يتيح التعلم المستند إلى الدماغ للمتعلمين الفرصة للبحث عن المعنى وفهمه بطرق تتناسب مع اهتماماتهم الفردية.

- تشجيع العمل التعاوني: يعزز هذا النوع من التعلم التعاون بين المتعلمين من خلال تبادل الخبرات التعليمية والمشاركة الإيجابية، مما يساهم في بناء بيئة تعليمية محفزة.

- إثراء بيئة التعلم: يحرص على تهيئة بيئات تعليمية غنية بالمثيرات والوسائل التعليمية التي تشجع المناقشة الحرة والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات.

- مراعاة الفروق الفردية: يتميز بقدرته على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، مع توفير بيئة تعليمية خالية من التهديد والعنف، مما يعزز دافعيتهم للتعلم.

- حل المشكلات الواقعية: يركز التعلم المستند إلى الدماغ على إشراك المتعلمين في معالجة المشكلات والقضايا الحقيقية المرتبطة بواقعهم الاجتماعي والثقافي، مما يساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم.

و تستخلص الباحثتان أن التعلم المستند إلى الدماغ يتميز بجعل المتعلم محور العملية التعليمية. كما أنه يراعي جميع مكونات المنهاج التعليمي، بدءاً من محتوى الكتب المدرسية، ومروراً بطرائق واستراتيجيات التعلم والأنشطة التعليمية، ووصولاً إلى أساليب وأدوات التقييم المتنوعة. يحقق هذا النهج تكاملاً بين جميع عناصر المنظومة التعليمية، مما يعزز من فعالية التعلم ويساهم في تحقيق الأهداف التربوية.

٤ مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

ترتكز نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على ١٢ مبدأ أساسياً، تستند إلى فهم بنية الدماغ ووظائفه، وكذلك إلى نتائج الأبحاث العملية في علوم الأعصاب. تسعى

هذه المبادئ إلى توجيه العملية التعليمية لتحقيق تعلم أكثر فاعلية وارتباطاً بحاجات المتعلمين (Lethin & Perković, 2021, p. 4438). فيما يلي عرض لهذه المبادئ:

(الزهراني، ٢٠٢٤، ص. ٣١٥-٣١٦؛ حمادة وخليفة، ٢٠٢٤، ص. ٦٤٨-٦٤٩؛ الشيباني، ٢٠١٩، ص. ٣٤٧-٣٤٨؛ غنايم، ٢٠٢٢، ص. ١٢٦-١٢٨؛ إسماعيل، ٢٠١٠، ص. ١٠؛ Bonomo, 2017, p. 27-30; Wachob, 2012, p. 17-20; (Craig, 2007, p. 17; Caine, Caine, 2002, p. 57

عملية التعلم مرتبطة بالفيسيولوجيا (Learning engages the entire physiology): تعمل وظائف الدماغ بالتكامل مع الجسم ككل. تشير أبحاث علم الأعصاب إلى أن الدماغ ليس نظاماً مستقلاً، بل يعتمد على التفاعل بين الجوانب الفسيولوجية المختلفة، مما يتطلب فهم طبيعة دماغ المتعلم من كافة الجوانب. **الدماغ/العقل اجتماعي (The brain/mind is social):** يتأثر نمو الدماغ بالبيئة الاجتماعية المحيطة، حيث تؤثر العلاقات الاجتماعية والتفاعل بين المتعلمين على أدمغتهم. كما تُعتبر اللغة أداة رئيسية في هذا التفاعل، مما يجعل العلاقات الإيجابية عاملاً مهماً في تعزيز التعلم.

البحث عن المعنى فطري (The search for meaning is innate): يمتلك الإنسان قدرات بيولوجية تمكنه من البحث عن المعنى وفهم العالم المحيط به. هذه الحاجة مستمرة مدى الحياة، وتعتمد على الحواس المتعددة للتكيف مع الظروف التعليمية.

البحث عن المعنى يتم من خلال النمذجة "التنميط" (The search for meaning occurs through patterning): يعمل الدماغ على تكوين أنماط من الترتيب والتصنيف لخلق المعنى. يتضمن ذلك مطابقة الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة، مما يعزز من فهم المتعلمين للعالم وتصرفهم بناءً على تلك الأنماط. **العواطف هامة في إعداد النماذج (Emotions are critical to patterning):** تؤدي العواطف دوراً حاسماً في عملية التعلم. تتفاعل العاطفة والتفكير كوحدة واحدة، مما يجعل توفير تجارب تعليمية إيجابية مليئة بالمرح أمراً ضرورياً لتحقيق تعلم فعال.

الدماغ يعالج الجزئيات والكليات بشكل متزامن (The brain processes parts and wholes simultaneously): يعمل الدماغ على تنظيم المعلومات بطريقتين: الأولى تقسيم الموضوعات إلى أجزاء صغيرة، والثانية دمج هذه الأجزاء

لفهم الصورة الكلية. لذا، يجب أن تقدم الموضوعات التعليمية بصورة متكاملة ومترابطة.

التعلم يشمل الانتباه المركز والإدراك الطرفي (Learning involves both focused attention and peripheral perception): يختار الدماغ ما يركز عليه بناءً على احتياجات المتعلم. لذا، يجب جذب انتباه المتعلمين من خلال تقديم محتوى مرتبط بحاجاتهم واستخدام الوسائل التعليمية المحفزة.

التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي (Learning is both conscious and unconscious): تتم معالجة المعلومات في الدماغ على مستويين: وعي مباشر وغير مباشر. قد تتأخر استجابة المتعلمين لبعض المفاهيم حتى يتم استيعابها بشكل أفضل بعد فترة زمنية معينة.

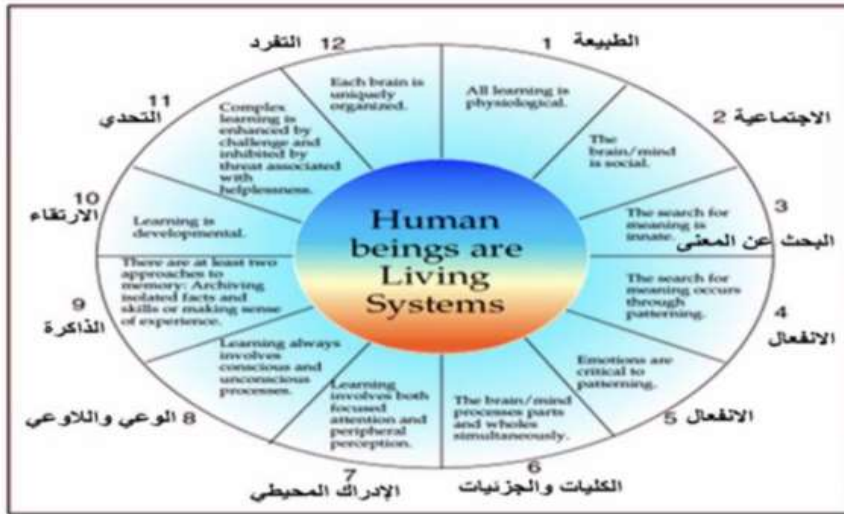
تنظيم الذاكرة يتم بطرق متعددة (There are at least two approaches to memory): تخزن الذاكرة الخبرات التعليمية بطرق مختلفة مثل الذاكرة الصريحة، وذاكرة المعاني، والذاكرة الإجرائية، والذاكرة الانفعالية. يساعد تنظيم هذه الذاكرات في استرجاع المعرفة واستخدامها عند الحاجة.

عملية التعلم تطورية (Learning is developmental): الدماغ مرن وقابل للتغير والنمو من خلال الخبرات التعليمية التي تقوي الروابط العصبية. تتأثر عملية نمو الدماغ بالنضج البيولوجي والتجارب التعليمية التي يتعرض لها المتعلمون.

التعلم المعقد يتعزز بالتحدي ويعيقه التهديد (Complex learning is enhanced by challenge and inhibited by threat): يعزز التحدي المتوازن التعلم، في حين أن التهديد والخوف يعوقانه. يجب أن يحرص المعلمون على تقديم تحديات تعليمية تحفز المتعلمين دون أن تسبب لهم القلق أو التوتر.

كل دماغ منظم بطريقة فريدة (Each brain is uniquely organized): على الرغم من التشابه في التركيب الأساسي لأدمغة الأفراد، إلا أن لكل دماغ طريقة مميزة في استقبال وتنظيم المعلومات، تتأثر بالعوامل الوراثية، والخبرات المكتسبة، والبيئة.

وفي ضوء ما سبق تخلص الباحثان إلى أن مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تقدم رؤية شمولية ومتكاملة للمتعلم. فهي تهتم بجوانب المتعلم المختلفة، سواء المعرفية المتعلقة باكتساب وتنظيم المعلومات، أو المهارية التي تركز على الأنشطة الحركية، أو العاطفية التي تهتم بمشاعر وانفعالات المتعلمين. كما تشدد المبادئ على أهمية تجنب استخدام التهديد أو الخوف في عملية التعلم، وبدلاً من ذلك توفير بيئة تعليمية محفزة ومتوازنة، ويوضح الشكل (١) مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.



شكل (١): مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ

المصدر: العتيبي والمحمدي (٢٠٢٠، ١٣١)

٥. الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

يلعب المعلمون دورًا محوريًا في تطبيق مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ داخل البيئة الصفية، بهدف جعل عملية التعلم أكثر فاعلية وتأثيرًا بالنسبة للمتعلمين. ومن أبرز هذه الأدوار:

(التميمي والموسمي، ٢٠٢٣، ص. ٦٤٦-٦٤٧؛ سبجي والقثماني، ٢٠٢٢، ص. ٥٠٥):

اكتشاف أنماط التعلم والأساليب الفردية لكل متعلم: يركز المعلمون على التعرف على أساليب التعلم المختلفة التي تناسب كل طالب، بالإضافة إلى تحليل القدرات المختلفة للمتعلمين في جانبي الدماغ (الأيسر والأيمن).

تعزيز العمل التعاوني بين الطلاب: يعمل المعلم على تشجيع المتعلمين على التعاون فيما بينهم من خلال تبادل الخبرات التفاعلية الحقيقية، سواء مع زملائهم أو مع معلمهم، مما يعزز من روح الفريق والانخراط الإيجابي في التعلم.

إتاحة الفرصة للنقاش والحوار: يجب أن يوفر المعلم بيئة تعليمية محفزة تشجع النقاش المفتوح والحوار، مما يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التفاعل

الاجتماعي. كما ينبغي أن تكون هذه البيئة خالية من التهديد والعقاب، لجعل التعلم تجربة إيجابية وممتعة.

استخدام أساليب تعليمية ممتعة: يسعى المعلم إلى كسر الروتين التعليمي من خلال توظيف أنشطة مريحة مثل الألعاب التعليمية، ولعب الأدوار، والمسرحيات الهادفة، مما يساعد في تقليل التوتر والخوف لدى المتعلمين.

تشجيع الأنشطة الحسية والحركية: يتيح المعلم للمتعلمين فرصة تحليل وتركيب الأشياء المحسوسة، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم الحركية والمعرفية. كما يدعم المعالجة النشطة للمعلومات والمهارات، وينمي لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل إبداعي واستبصاري.

تهيئة بيئة تعليمية محفزة للتحدي: يهدف المعلم إلى توفير فرص تعليمية تتسم بالتحدي الإيجابي الذي يحفز أدمغة المتعلمين، ويشجعهم على تكوين اهتمامات واتجاهات إيجابية نحو الموضوعات الدراسية. كما يعمل على تعزيز قدرة المتعلمين على التعامل مع المشكلات التعليمية والاجتماعية بشكل فعال.

تستخلص الباحثتان من الممارسات التدريسية السابقة أن تحقيق التكامل بين مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ والممارسات التدريسية للمعلمات يتطلب الآتي:

إشراك الطالبات في الخبرات التفاعلية: يجب أن تتضمن الأنشطة التعليمية أنشطة عملية وتطوعية، وتشجيع الطالبات على التفاعل مع زميلاتهن من خلال العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة في النقاشات والأنشطة الصفية.

تصميم مواقف تعليمية تتسم بالتحدي والإثارة: ينبغي على المعلمات وضع الطالبات في مواقف تعليمية أو مشكلات تحفز التفكير، مما يثير لديهن بعض التوتر الإيجابي الذي يتطلب استدعاء خبراتهن السابقة. يساهم ذلك في تنمية القدرة على الاستبصار، واستخلاص التعميمات، وتحليل المواقف التعليمية بطرق مبتكرة.

الاهتمام بالجانب الانفعالي: يجب على المعلمات مراعاة المشاعر والانفعالات لدى الطالبات، لما لهذا الجانب من تأثير إيجابي في تعزيز التعلم. يشمل ذلك إشاعة جو من المرح أثناء تقديم الموضوعات التعليمية، مما يساعد في جعل عملية التعلم أكثر جذبًا وتحفيزًا.

٦. متطلبات مناهج التعليم في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ:

لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، يجب أن تتوفر مجموعة من المتطلبات في المناهج التعليمية، ومن أبرزها: (العنبي والمحمدي، ٢٠٢٠، ص. ١٣٧):

دمج مهارات التفكير العليا: ينبغي أن تتضمن المناهج مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتقييم، وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات التقصي والاكتشاف، لتعزيز قدرات المتعلمين على التفكير النقدي والإبداعي.

مراعاة الفروق الفردية: يجب أن تأخذ المناهج التعليمية بعين الاعتبار التنوع بين المتعلمين، من خلال تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع احتياجاتهم المختلفة، وتقديم المحتوى بطرق تراعي الفروق الفردية.

توظيف استراتيجيات التعليم الحديثة: يتطلب تصميم المناهج إتاحة الفرصة للمعلمين لتوظيف استراتيجيات تدريس تركز على المتعلم، مثل التعلم التعاوني، وتعليم الأقران، والحلقات الثقافية، لتعزيز التفاعل بين المتعلمين.

تقديم خبرات تعليمية متنوعة: يجب أن توفر المناهج فرصاً تعليمية متنوعة، تتيح للمتعلمين استخدام الذكاءات المتعددة، مثل الذكاء اللغوي، والرياضي، والحركي، والاجتماعي، لتحقيق تعلم شامل وفعال.

توظيف عمليات العلم: ينبغي أن تركز المناهج على تضمين العمليات العلمية، مثل الملاحظة، والاستنتاج، وتفسير البيانات، وتقديم الأدلة، والتجريب، مما يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات علمية تطبيقية.

تعزيز المهارات الحركية: يجب أن تتضمن المناهج أنشطة تتطلب من المتعلمين ممارسة المهارات الحركية، مثل الألعاب التعليمية والأنشطة العملية، لتعزيز التعلم من خلال التفاعل الجسدي.

تركيز المناهج على توظيف الحواس: ينبغي أن تعمل المناهج على إشراك حواس المتعلمين في عملية التعلم، مما يساهم في استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها في الذاكرة طويلة الأمد، لضمان تعلم مستدام.

٧. التعلم المستند إلى الدماغ وتدريب العلوم:

تأثرت جميع المجالات التربوية، بما في ذلك تدريس العلوم، بمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. يشير أندرسون وستيوارت (Anderson & Stewart) إلى وجود صلة وثيقة بين التعلم المستند إلى الدماغ وتدريب العلوم، نظراً لتشابه معايير مناهج العلوم مع مبادئ هذه النظرية. ويضيف هولواي (Holloway) أن تدريس العلوم يمكن أن يستفيد من أبحاث التعلم المستند إلى الدماغ من خلال تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على التجارب العلمية، مما يساهم في تخزين المعلومات العلمية داخل الدماغ بشكل فعال (سبحي والقثامي، ٢٠٢٢، ص. ٥٠٦).

يشير كوفمان (Kaufman) إلى أن تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يعزز من تدريس العلوم عبر إنشاء أنماط وسياقات تعليمية ذات مغزى. كما يساعد في

ربط المعلومات العلمية بأفكار يمكن فهمها بسهولة من قبل المتعلمين، ويسمح لهم بالمشاركة الفعالة في تجارب التعلم. إضافةً إلى ذلك، يسهم هذا التطبيق في نقل العملية التعليمية من كونها تتمركز حول المعلم إلى نهج يركز على الطالب، من خلال ربط خبراتهم السابقة المكتسبة داخل الصف مع تلك الموجودة خارجه (القرني، ٢٠١٥، ص. ٤٣).

و ترى الباحثتان أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وتدریس مادة العلوم، حيث إن مادة العلوم تزخر بالمفاهيم والحقائق العلمية التي تتطلب إجراء التجارب واستخدام الأدوات التعليمية، بالإضافة إلى إشراك حواس المتعلم وربط خبراتهم السابقة باللاحقة. لذا، فإن تدریس العلوم يستلزم فهماً عميقاً لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وأنماط البنية الدماغية للمتعلمين. يُعد هذا الفهم أمراً ضرورياً لضمان تحقيق أهداف مادة العلوم بطريقة تتوافق مع خصائص المتعلمين وتلبي احتياجاتهم.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التربوية مستوى وعي المعلمين بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. فيما يلي استعراض لبعض هذه الدراسات:

دراسة كاباديا (Kapadia, 2014): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية في الهند بالمعارف والممارسات التدريسية المرتبطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة مكونة من (٢٢٠) معلماً من منطقة مومباي. أظهرت النتائج أن مستوى وعي المعلمين كان مرتفعاً (درجة كبيرة)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية تُعزى إلى النوع، سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي.

دراسة بنيولال وآرفيد (Binulal & Aravind, 2016): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية نحو استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات الصفية. شملت العينة (٩٠) معلماً ومعلمة، واستخدمت مقياس الاتجاهات. أظهرت النتائج أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، مع عدم وجود تأثير لمتغيري الخبرة أو مكان إقامة المعلمين على اتجاهاتهم.

دراسة العنزي (٢٠١٩): تناولت هذه الدراسة الممارسات التدريسية الأكثر والأقل شيوعاً التي تركز على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية. شملت العينة (١٩٩)

عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن الممارسات الأكثر شيوعاً تتعلق بتهيئة بيئة التعلم داخل القاعات الدراسية (بمتوسط ٤.٤٦)، بينما كانت أقل الممارسات شيوعاً تهيئة أمزجة الطلبة (بمتوسط ٢.٢٩). كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث، وحملة الدكتوراه، وأصحاب الخبرة الأقل.

دراسة العتيبي (٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة درجة إدراك معلمات رياضيات المرحلة الثانوية لمتطلبات المناهج وفق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في مدينة جدة. شملت العينة (٢٣٣) معلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الإدراك كانت متوسطة (بمتوسط ٣.٣٩). كما تبين وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمات اللواتي لديهن خبرة تعليمية تزيد عن ١٥ عاماً أو حصلن على دورات تدريبية في مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

دراسة مقدادي وخضير (٢٠٢٢): تناولت هذه الدراسة آراء معلمي اللغة العربية في المملكة الأردنية الهاشمية حول درجة توظيفهم لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. شملت العينة (١٨٦) معلماً ومعلمة من المرحلتين الأساسية والثانوية. أظهرت النتائج أن درجة التوظيف كانت متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي.

دراسة فوزيا وآخرون (Fouzia et al., 2023): هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمي المرحلة الجامعية في باكستان نحو استخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. شملت العينة (٣١١) معلماً جامعياً من تخصصات متعددة. أظهرت النتائج أن المعلمين لم يكونوا على ثقة كافية في استخدامهم للمبادئ، وأن التوظيف كان يتم بصورة عشوائية وغير مقصودة.

دراسة حمادة وخليفة (٢٠٢٤): استهدفت هذه الدراسة الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في سوريا نحو استخدام مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. شملت العينة (٢٨٠) معلماً ومعلمة في مدارس مدينة اللاذقية. أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو استخدام المبادئ كانت سلبية، مع وجود تأثير لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر (١٠ سنوات فأكثر)، بينما لم يؤثر المؤهل العلمي على الاتجاهات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعكس الدراسات السابقة مدى اهتمام الباحثين بتناول موضوع التعلم المستند إلى الدماغ، حيث ركزت هذه الدراسات على تقصي معارف ومعتقدات وآراء ووعي المعلمين بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، ومدى انعكاس ذلك على ممارساتهم

التدريسية. استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي لكونه الأنسب لتحقيق أهدافها، مع تنوع كبير في عينات وأدوات الدراسة.

١. تنوع عينات الدراسات: شملت دراسات كاباديا (Kapadia, 2014) وحمادة وخليفة (٢٠٢٤) معلمي المرحلة الابتدائية ، ركزت دراسات بنيولال وأرفيد (Binulal & Aravind, 2016) والعتيبي (٢٠٢٠) على معلمي المرحلة الثانوية ، تناولت دراسات العنزي (٢٠١٩) وفوزيا وآخرون (Fouzia et al., 2023) معلمي المرحلة الجامعية (أعضاء هيئة التدريس) ، بينما جمعت دراسة مقداي وخضير (٢٠٢٢) عينة من معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية.

٢. أدوات الدراسات السابقة: اعتمدت معظم الدراسات على أدوات الاستبيانات والمقاييس المصممة وفق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، نظرًا لمناسبتها لأهداف وتساؤلات هذه الدراسات. تميزت دراسة كاباديا (Kapadia, 2014) باستخدام المقابلات إلى جانب الاستبيان، مما أضاف تنوعًا في جمع البيانات.

٣. نتائج الدراسات: أشارت دراسات بنيولال وأرفيد (Binulal & Aravind, 2016)، العتيبي (٢٠٢٠)، ومقداي وخضير (٢٠٢٢) إلى أن وعي المعلمين بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كان في المستوى المتوسط.

أوضحت دراسات فوزيا وآخرون (Fouzia et al., 2023) وحمادة وخليفة (٢٠٢٤) أن وعي المعلمين كان دون المستوى المتوسط، بينما أظهرت دراسة كاباديا (Kapadia, 2014) أن معرفة المعلمين بالممارسات التدريسية المرتبطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كانت أعلى من المتوسط، قدمت دراسة العنزي (٢٠١٩) نتائج متنوعة، حيث بينت أن بعض الممارسات التدريسية المرتبطة بالمبادئ كانت فوق المتوسط، بينما كانت ممارسات أخرى دون المتوسط.

٤. الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها:

اختيار المنهج: تم اختيار المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه. تصميم الأداة: تم بناء استبيان مصمم وفق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، استنادًا إلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة.

تحليل البيانات: تم اعتماد الأساليب الإحصائية المناسبة لتفسير نتائج البحث.

٥. التميز عن الدراسات السابقة:

يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على عينة مكونة من معلمات علوم المرحلة المتوسطة في إدارة تعليم مدينة أبها، بهدف دراسة مستوى وعيهن بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم. لم

تتناول أي من الدراسات السابقة هذه الفئة أو هذا الموضوع بالتحديد، مما يبرز أهمية البحث الحالي في إثراء المعرفة في هذا المجال.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم. لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. يُعرّف المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يهتم بالتعرف على ظاهرة ما وتحديد الوضع الحالي لها، من خلال جمع معلومات وبيانات عنها بهدف تقييم الوضع الراهن أو تحديد مدى الحاجة إلى تغييره" (الدليمي، ٢٠١٦، ص. ١٠٢).

مجتمع البحث وعينه:

مجتمع البحث: يُعرّف مجتمع البحث بأنه: "جميع مفردات أو وحدات الظاهرة قيد الدراسة، والتي قد تشمل أفراداً بشريين أو عينات غير بشرية مثل كتب أو مناهج" (النعمي وآخرون، ٢٠١٥، ص. ٧٧).

في هذه الدراسة، تمثل مجتمع البحث في جميع معلمات علوم المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم أبها، وعددهن (١٩٠) معلمة، وفق البيانات المستلمة من إدارة التخطيط والمعلومات بإدارة التعليم في مدينة أبها.

عينة البحث: لتحديد حجم العينة المناسبة، تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون (Thompson, 2012) وصيغتها:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات علوم المرحلة المتوسطة والتي حصلت عليها الباحثة من إدارة التخطيط والمعلومات في الإدارة التعليم بمدينة أبها.

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠.٠٥) ومستوى الثقة (٩٥%) وتساوي (١.٩٦)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠.٠٥) و (P) القيمة الاحتمالية وتساوي (٠.٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (٩٨).

وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة العدد الإجمالي للمجتمع على عدد العينة

٩٨/١٩٠=٢؛ ثم اختيار المعلمة الأولى في القائمة يليه المعلمة رقم ٣، ثم رقم ٧ وحتى اكتمال العدد المطلوب وهو (٩٨) .
تطبيق أداة البحث: تم تطبيق أداة البحث على العينة المختارة إلكترونياً من خلال تحويل الاستبانة إلى صيغة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل (Google Forms).
الجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث وفق متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

جدول ١

توزيع عينة البحث بحسب متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٦٧	٦٨.٣٧%
	ماجستير فأكثر	٣١	٣١.٦٣%
	المجموع	٩٨	١٠٠%
عدد سنوات الخبرة	من ١-٥ سنوات	٣٠	٣٠.٦١%
	من ٦-١٠ سنوات	٣٢	٣٢.٦٥%
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٦	٣٦.٧٣%
	المجموع	٩٨	١٠٠%

أداة البحث

تمثلت أداة جمع البيانات في هذا البحث في استبانة مصممة للكشف عن مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم بإدارة تعليم أبها. كما تم استخدام نتائج تطبيق الاستبانة لاختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.
تصميم الاستبانة:

تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل: (Binulal & Aravind, 2016؛ العنزي، ٢٠١٩؛ العتيبي، ٢٠٢٠؛ مقدادي وخضير، ٢٠٢٢؛ Fouzia et al., 2023؛ حمادة وخليفة، ٢٠٢٤).

صيغت بنود الاستبانة في شكل عبارات سلوكية قصيرة، بحيث تصف كل عبارة سلوكاً واحداً يعكس محوراً معيناً من محاور البحث.
روعي عند صياغة العبارات أن تتوافق مع أهداف البحث، وطبيعة المحاور التي تنتمي إليها.

مكونات الاستبانة: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة كما يلي:

المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: عدد العبارات: ١٠ عبارات.

توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: عدد العبارات: ١١ عبارة.

الاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: عدد العبارات: ٩ عبارات.

تقدير استجابات العينة:

• استخدم البحث مقياس ليكرت الثلاثي لتقدير استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة على عبارات الاستبانة.

• تم تحويل درجات الاستبانة إلى أوزان نسبية وفق المستويات التالية:

○ موافق: الدرجة (3).

○ محايد: الدرجة (2).

○ غير موافق: الدرجة (1).

الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، والبالغ عددهم (٤) محكمين. هدفت هذه الخطوة إلى تقييم جودة الاستبانة من حيث:

- الشكل العام للاستبانة.

- وضوح التعليمات العامة وسهولة فهمها.

- مدى ملائمة العبارات لأهداف الاستبانة: توافق عبارات الاستبانة مع الغرض من البحث وأهدافه.

- مدى مناسبة صياغة العبارات لكل محور من المحاور الثلاثة.

- السلامة العلمية للعبارات: خلو العبارات من الأخطاء العلمية- دقة الصياغة بما يحقق الهدف من كل محور.

- استنادًا إلى آراء وملاحظات المحكمين، تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية لتكون أكثر وضوحًا وملاءمة، مع الحفاظ على المضمون الأصلي. ولم تتضمن توصيات المحكمين أي حذف أو إضافة لعبارات جديدة، مما يدل على ملائمة العبارات الواردة في الاستبانة.

- بعد إجراء التعديلات المطلوبة، أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي، وتضمنت في صورتها النهائية (٣٠) عبارة فرعية موزعة على المحاور الثلاثة.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٨) معلمة علوم بالمرحلة المتوسطة، تم اختيارهن من نفس مجتمع البحث.

- تم تحويل الاستبانة إلى صيغة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل لتسهيل عملية التوزيع وجمع البيانات.

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب:

- درجة ارتباط كل عبارة فرعية بالدرجة الكلية للاستبانة.

- درجة ارتباط كل عبارة فرعية بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

- درجة ارتباط الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة.

- جرت عمليات التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- ساعدت هذه الخطوة في التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، مما يضمن قياساً دقيقاً وموثوقاً للمتغيرات المستهدفة.

النتائج:

تم تلخيص نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (٢) الذي يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية لكل محور (ن=٥٨)

المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		الاتجاه نحو التعلم المستند إلى الدماغ	
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالدرجة الكلية بالمحور
١	٠.٤١٠	٠.٦٨٩	١١	0.788	٠.٦٦٠
٢	٠.٤٨١	٠.٦٨٨	١٢	٠.٧١٨	٠.٥٧٩
٣	٠.٤٧١	٠.٧٣١	١٣	٠.٨٤٢	٠.٦٦٢
٤	٠.٤٥٨	٠.٧٦٠	١٤	٠.٧٥٣	٠.٦٩٩
٥	٠.٤١٠	٠.٦٠٦	١٥	٠.٨١٨	٠.٦٧٥
٦	٠.٤٩٧	٠.٦٧٨	١٦	٠.٤١٩	٠.٤٣١
٧	٠.٤٩٤	٠.٧٤٤	١٧	٠.٤١٣	٠.٧١٢

المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		الاتجاه نحو التعلم المستند إلى الدماغ	
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
٨	٠.٤٠٤	٠.٧٠٠	١٨	٠.٤٦٦	٠.٦٦٠
٩	0.447	٠.٧١٠	١٩	٠.٤٧٣	٠.٦٨٥
١٠	0.453	٠.٧٤٤	٢٠	٠.٤٣٠	٠.٦٧٢
			٢١	٠.٤٩٧	٠.٥٤٩
ثبات درجات الاستبانة					
عدد العبارات		الدرجة الكلية		معامل ألفا	
توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		١٠		0.885	
توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		11		0.839	
الاتجاه نحو التعلم المستند إلى الدماغ		٩		0.953	
الكل		٣٠		0.924	

يبين الجدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك بين العبارات الفرعية والدرجة الكلية لكل محور. تشير النتائج إلى وجود ارتباط طردي بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٤ - ٠.٩٢٤)، مما يدل على مستويات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والكبيرة.

استنادًا إلى تصنيف جيلفورد (Guilford, 1956, p. 145) كما ورد في مراد (٢٠١١، ص. ١٥٨):

معاملات الارتباط المتوسطة المقبولة تتراوح بين (٠.٤ - ٠.٦٩).

معاملات الارتباط الكبيرة تتراوح بين (٠.٧ - ٠.٨٩).

معاملات الارتباط شبه التامة تتراوح بين (٠.٩ - ٠.٩٩).

نتائج معاملات الارتباط:

محور المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٨٩ - ٠.٧٤٤)، مما يعكس ارتباطًا كبيرًا بين عبارات المحور ودرجته الكلية.

محور توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٣١ - ٠.٧١٢)، مما يدل على ارتباط يتراوح بين المتوسط والكبير.

محور الاتجاه نحو توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٤ - ٠.٩٢٤)، مما يعكس ارتباطاً يتراوح بين المتوسط والكبير، مع وجود معاملات شبه تامة لبعض العبارات. معاملات ارتباط المحاور الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كالتالي:

محور المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٧٠٦.

محور توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٨٢٣.

محور الاتجاه نحو توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٨٠٨.

جميع هذه القيم تمثل معاملات ارتباط كبيرة، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهو ما يعكس صلاحيتها لقياس مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

و للتحقق من ثبات درجات استبانة وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب معامل الثبات لكل محور من المحاور الثلاثة، بالإضافة إلى معامل الثبات للاستبانة ككل من الجدول (٢) : وقد أظهرت النتائج أن معاملات الثبات كانت مرتفعة لجميع المحاور:

محور المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٨٨٥.

محور توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٨٣٩.

محور الاتجاه نحو التعلم المستند إلى الدماغ: ٠.٩٥٣.

بالنسبة للاستبانة ككل، بلغ معامل الثبات ٠.٩٢٤، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات.

تؤكد هذه النتائج أن استبانة وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبذلك، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية. تتألف الاستبانة من (٣٠) عبارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية.

مقياس الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات ومحاور الاستبانة

لتحديد مستوى كل عبارة من عبارات الاستبانة، اعتمد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور المقياس، تم حساب المدى (١-٢-٣-٤-٥)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٠.٨=٥/٤)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة

إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (٤) يوضح طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي:

جدول ٤

مقياس الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة

نوع الاستجابة	مستوى الوعي	المدى (المتوسط الحسابي)
غير موافق بشدة	قليل جداً	١.٨٠-١
غير موافق	قليل	٢.٦٠-١.٨١
محايد	متوسط	٣.٤٠-٢.٦١
موافق	كبير	٤.٢٠-٣.٤١
موافق بشدة	كبير جداً	٥.٤٠-٤.٢١

كما تم تحديد مستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم ككلٍ (الاستبيان ككل)، ولكل محور من المحاور الثلاثة على حدة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكل فئة كما هو موضح بالجدول (٣):

جدول ٣

تقدير مستوى المحاور الثلاثة والاستبيان ككل وفق مقياس ليكرت الثلاثي

المحاور	الدرجة الصغر	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ	١٠	٥٠	٤٠	٠.٨	١٠-١٨	٢٦	٢٦-١٨	٣٤	٣٤-٤٢
توظيف التعلم المستند إلى الدماغ	١١	٥٥	٤٤	٠.٨	١١-١٩	١٩	١٩-٢٨	٣٧	٣٧-٤٦
الاتجاه نحو توظيف التعلم المستند إلى الدماغ	٩	٤٥	٣٦	٠.٨	٩-١٦	٢٣	٢٣-٣٠	٣٧	٣٧-٤٥
الاستبانة ككل	٣٠	١٥٠	١٢٠	٤	٣٠-٥٤	٧٨	٧٨-١٠٢	١٢٦	١٢٦-١٥٠

نتائج البحث (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)

تناول هذا الجزء عرضاً للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث واختبار صحة فروضه، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصه: ما مستوى المعرفة العامة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور المعرفة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ ككل كما هو موضح بالجدول رقم (٤):

جدول ٤

المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول عبارات محور المعرفة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وللمحور ككل (ن=٩٨)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	لدى معلومات كافية حول مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.	٣.٠٤	١.٠٢٥	متوسط	٦
٢	توظيف الأنشطة الحركية في تدريس العلوم مثل (لعب الأدوار – التعلم باللعب- التصفيق) دور في تعزيز عملية التعلم.	٣.٠٣	٠.٩١٣	متوسط	٧
٣	يساعد تكرار الخبرات التعليمية للطلبة على تخزين معلوماتهم العلمية في الذاكرة طويلة المدى.	٢.٩١	٠.٩٢٠	متوسط	٩
٤	خلال تدريس العلوم يحفز دمج الطلبة في أنشطة تعليمية متنوعة على تحقيق فهم أعمق لمهارات التعلم.	٢.٩٨	٠.٨٦١	متوسط	٨
٥	تختلف البنى المعرفية في أدمغة الطلبة وفقاً لخبراتهم السابقة وطريقة فهمهم للمعارف العلمية.	٣.١٩	١.١٢٨	متوسط	١
٦	لدى معرفة كافية بأنماط التعلم للطلبة (البصري- السمعى- الحركي).	3.18	١.٠١٩	متوسط	٢
٧	لدى القدرة على تنظيم بيئة تعليمية مشجعة لعملية تعلم مادة العلوم.	٣.٠٦	٠.٩٧٢	متوسط	٥
٨	أمتلك معلومات حول كيفية تنظيم أفكار الطلبة والاحتفاظ بها وقتاً أطول.	٣.٠٧	١.٠٣٨	متوسط	٤
٩	أساهم في مواجهة تحديات تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.	٢.٨٨	٠.٩٦٦	متوسط	١٠
١٠	أعتقد أن المكافآت الفورية لها دور في تعزيز أداء الطلبة.	٣.١٧	١.٠٨٤	متوسط	٣
المحور الأول ككل: المعرفة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ		٣٠.٥٢	٥.٠٣٤	متوسط	

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن جميع عبارات محور المعرفة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ جاءت ضمن مستوى (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢.٨٨ - ٣.١٩)، والانحرافات المعيارية بين (٠.٨٦١ - ١.١٢٨). أما المتوسط الحسابي العام للمحور ككل فقد بلغ (٣٠.٥٢)، بانحراف معياري (٥.٠٣٤)، مما يشير إلى أن مستوى المعرفة العامة لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم يقع في مستوى متوسط.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات يمتلكن معرفة عامة متوسطة حول مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن غياب اطلاع كافٍ على النظريات الحديثة في التربية، مثل نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تُعد حديثة نسبياً في المجال التربوي. كما قد يُعزى هذا الأمر إلى:

قلة الدورات التدريبية وورش العمل التي تهدف إلى تعزيز فهم هذه النظرية وتطبيقاتها.

ضعف تبادل المعرفة بين المعلمات، حيث لا تُشارك المعلمات ذوات الخبرة الكافية في مبادئ هذه النظرية مع أقرانهن بشكل فعال.

عدم تضمين موضوعات التعلم المستند إلى الدماغ في برامج التدريب المستمر أو المناهج التعليمية الموجهة للمعلمات. تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات مثل دراسة العتيبي (٢٠٢٠) ودراسة مقدادي وخضير (٢٠٢٢)، حيث أظهرت أن مستوى وعي المعلمين بمعارف ومبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كان متوسطاً.

ومع ذلك، تختلف النتائج مع دراسة كاباديا (Kapadia, 2014) التي أظهرت أن مستوى وعي المعلمين بالمعارف والممارسات المرتبطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كان أعلى من المتوسط.

يمكن تفسير هذا التباين بين النتائج بعدة عوامل:

السياق التعليمي: قد تكون البيئات التعليمية في الهند، كما هو موضح في دراسة كاباديا، أكثر استعداداً لتبني نظريات تعليمية حديثة نظراً لتوفر برامج تدريبية متقدمة ودعم مؤسسي أكبر للمعلمين.

التوجهات المحلية: يفتقر النظام التعليمي في بعض المناطق إلى تبني برامج تطويرية تسلط الضوء على التعلم المستند إلى الدماغ، مما يترك فجوة معرفية لدى المعلمات.

الخبرة والتدريب: بينما أظهرت دراسة كاباديا أن المعلمين قد استفادوا من برامج تدريبية ودورات متخصصة، أظهرت نتائج البحث الحالي غياب تلك البرامج مما أدى إلى انخفاض مستوى المعرفة.



وبشكل عام تشير النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمات علوم المرحلة المتوسطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يقع ضمن مستوى متوسط، مما يتطلب جهوداً لتطوير هذه المعرفة من خلال برامج تدريبية موجهة وتعزيز التبادل المعرفي بين المعلمات، بما يتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما مستوى توظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور توظيف التطبيقات التربوية ككل كما هو موضح بالجدول رقم (٥٧):

جدول ٥

المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول عبارات توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وللمحور ككل (ن=٩٨)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	أقوم بالخطيط للأنشطة التعليمية التي تربط خبرات المتعلمين السابقة باللاحقة.	2.63	١.٢٣٨	متوسط	٩
٢	أعمل على عرض المادة التعليمية في صورة مهمات تعليمية تتحدى تفكير الطلبة.	٢.٩٠	١.٢٨٨	متوسط	٥
٣	أقوم بتقييم الطلبة بشكل متنوع استناداً إلى أنهم يتعلمون بطرق مختلفة.	٢.٨٣	١.٣٤٠	متوسط	٦
٤	لدى معرفة بتوظيف الأنشطة التعليمية التي تراعي الفروق الفردية للطلبة.	٢.٩٧	١.٣٥٠	متوسط	٣
٥	أوظف التقنيات الحديثة التي تعزز مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.	٢.٤٧	١.١٨٦	قليل	١٠
٦	أقوم بصياغة أسئلة اختبارية تتضمن مستويات عليا من التفكير.	٣.٠٧	١.٤٣٨	متوسط	٢
٧	أصمم بيئة تعليمية غنية بالموثريات والوسائل التعليمية.	٢.٨٢	١.٣٢٧	متوسط	٧
٨	أغلب على تحديات تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.	٢.٣٧	١.٢٨٧	قليل	١١
٩	أساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم وربطها بموضوع الدرس.	٢.٨٠	١.٣٥٤	متوسط	٨
١٠	أقوم بتوجيه المتعلمين للعمل في مجموعات	٢.٩٣	١.٣٧٢	متوسط	٤

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
	تفاعلية صغيرة ومتعاونة.				
١١	أعمل على تنظيم الأثاث والبيئة الفيزيائية للصف الدراسي.	٣.١١	١.٤٢١	متوسط	١
	المحور الثاني ككل: توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ				
		٣٠.٨٩	٦.٥٠٨	متوسط	

أظهرت نتائج الجدول (٥) أن غالبية عبارات محور توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ جاءت ضمن مستوى متوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٨٠ - ٣.١١)، وبانحرافات معيارية بين (١.٣٥٤ - ١.٤٢١).

العبارتان رقم (٥، ٨) وقعتا ضمن المستوى قليل، حيث كان متوسطهما الحسابي (٢.٣٧، ٢.٤٧) على التوالي، وبانحراف معياري (١.١٨٦، ١.٢٨٧). بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٣٠.٨٩)، بانحراف معياري (٦.٥٠٨)، مما يشير إلى أن مستوى توظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كان متوسطاً.

تفسير النتائج:

مستوى متوسط في توظيف التطبيقات التربوية: يشير المستوى المتوسط إلى وجود معرفة جزئية لدى المعلمات بكيفية توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، لكن هذه المعرفة لم تُترجم بشكل كافٍ إلى ممارسات تطبيقية شاملة. ضعف توظيف التقنيات الحديثة وتحديات التطبيق: العبارتان "أوظف التقنيات الحديثة التي تعزز مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ" و"التغلب على تحديات تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم" حصلنا على مستوى قليل. يعكس ذلك وجود صعوبات تواجه المعلمات في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وضعف القدرة على تجاوز العقبات المرتبطة بتطبيق المبادئ في الغرف الصفية.

مقارنة بالنتائج السابقة: تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فوزيا وآخرون (٢٠٢٣) التي أظهرت أن المعلمين لم يكونوا على ثقة كافية في استخدامهم لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وأن التطبيق كان غالباً عشوائياً وغير منظم. كما تتفق مع دراسة العنزي (٢٠١٩) التي أوضحت أن الممارسات المرتبطة بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، خصوصاً تلك المتعلقة بمراعاة الفروق الفردية وأمزجة الطلبة، كانت أقل استخداماً.

تشير النتائج إلى مستوى متوسط لتوظيف معلمات علوم المرحلة المتوسطة للتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مع وجود قصور واضح في بعض الجوانب مثل استخدام التكنولوجيا والتغلب على التحديات التطبيقية. تعزيز التدريب والتأهيل والدعم المؤسسي يعتبر أمرًا ضروريًا لتحسين جودة التعليم وتطبيق هذه المبادئ بشكل أكثر فعالية

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: ما مستوى اتجاهات معلمات علوم المرحلة المتوسطة نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور الاتجاه ككل كما هو موضح بالجدول رقم (٦):

جدول ٦

المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول عبارات محور الاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وللمحور ككل (ن=٩٨)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	أعتقد أن البحث عن المعنى هو أمر فطري لدى الطلبة.	٣.٦٤	١.٠٠٧٧	كبير	٣
٢	أقدر أن معرفة عواطف الطلبة وخيالهم له دور في فهم طبيعته أدمغتهم.	٣.١٤	٠.٩٧٣٩	متوسط	٩
٣	أحرص على معرفة وجهات نظر المتعلمين وأراءهم حول موضوعات محددة.	٣.٥١	١.١١٤٥	كبير	٦
٤	أشعر أنني بحاجة لتغيير طريقة التدريس بناء على احتياجات الطلبة.	٣.٥٢	١.٠٩٥٧	كبير	٥
٥	أهتم بتوفير بيئة صفية يسودها المشاعر الإيجابية بيني وبين الطلبة.	٣.٣١	١.٠٧٨٥	متوسط	٨
٦	أرغب بتوفير فرص حقيقة للمتعلمين لاتخاذ قراراتهم في بيئة تعليمية آمنة.	٣.٩٧	١.٠٦٩٣	كبير	١
٧	لدى استعداد لتغيير طريقة طرح الأسئلة حسب ما يحتاجه الطلبة.	٣.٨٥	١.٠٧٧٩	كبير	٢
٨	أتجنب استخدام التهديد اللفظي والعقاب في عملية التعلم.	٣.٥٥	١.٠٣٦٧	كبير	٤
٩	أشعر بأن وعي المتعلمين وتأملاتهم تنعكس إيجابيًا على عملية تعلمهم.	٣.٤٤	١.٠٢٣٨	كبير	٧

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
	المحور الأول ككل: الاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ	٣٢.١٤	٤.٧٧٥٤	كبير	

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن معظم عبارات محور الاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم جاءت ضمن مستوى كبير، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٤٤ - ٣.٩٧)، مع انحراف معياري بين (١.٠٢٣٨ - ١.٠٦٩٣). استثناءً، وقعت العبارتان: "أقدر أن معرفة عواطف الطلبة وخيالهم له دور في فهم طبيعة أدمغتهم". "أهتم بتوفير بيئة صفية يسودها المشاعر الإيجابية بيني وبين الطلبة". في مستوى متوسط بمتوسطات حسابية بلغت (٣.١٤، ٣.٣١)، وانحراف معياري (١.٠٧٨٥، ٠.٩٧٣٩) على التوالي.

بلغ المتوسط العام للمحور ككل (٣٢.١٤)، مع انحراف معياري (٤.٧٧٥٤)، مما يشير إلى أن اتجاهات معلمات العلوم نحو توظيف التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم كانت ضمن مستوى كبير.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث للبحث ونصه: ما اتجاهات معلمات علوم المرحلة المتوسطة نحو توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم؟ يعكس المستوى الكبير لاتجاهات المعلمات قناعتهم بأهمية توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، لما لها من دور في تحسين تجربة التعلم وتعزيز دافعية الطلبة. رغم ذلك، يشير المستوى المتوسط لبعض العبارات إلى الحاجة لمزيد من الجهود لتوفير بيئة تعليمية مشبعة بالمشاعر الإيجابية وفهم عواطف الطلبة، وهما من المبادئ المهمة التي تدعم تطبيق النظرية.

وربما يُعزى كبر مستوى اتجاه معلمات علوم المرحلة المتوسطة لتوظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم لدى طلابهم بالرغم من أنهم يمتلكون مستوى متوسط من المعرفة والتوظيف إلى عدة أسباب أبرزها تسليمهم بأهمية مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وانسجامها مع احتياجات الطلبة، كونها تجعل منهم محور العملية التعليمية، كما تساعد إلى حد كبير على بناء ثقتهم بأنفسهم وتزيد دافعيتهم نحو التعلم، بالإضافة إلى أن هذه المبادئ تعمل على تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات حل المشكلات العلمية والتي تساعدهم على فهم وتحليل ما يواجههم من مشكلات سواء على صعيد مقررات العلوم التعليمية، أو على صعيد المواقف والقضايا الحياتية المتعددة، كما تحفز مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ على استمرار عملية التعلم والفهم العميق للمعلومات العلمية، وذلك من خلال

توظيف حواس الطلبة عند إجراء الأنشطة التعليمية، مما يساعدهم في الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق العلمية في ذاكرتهم طويلة المدى، والتي يمكن استدعائها عند مواجهة المشكلات التعليمية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بنيولال وآرفيد (Binulal & Aravind, 2016) والتي أظهرت أن هناك اتجاه إيجابي لدى المعلمين لتوظيف الممارسات الصفية التي تركز على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، بينما تختلف مع نتيجة دراسة حمادة وخليفة (٢٠٢٤) والتي أظهرت أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم اتجاهات إيجابية نحو توظيف مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ وارتبط هذا السؤال بالفرض الصفري الأول للبحث ونصه: لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار صحة الفرض السابق، تم تقريب الاستجابات وتحليلها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، وقيم الدلالة الإحصائية المحسوبة (p) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٧) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ٧

قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ طبقاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=٩٨)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مطلق قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة (p)
المعرفة بالتطبيقات التربوية	بكالوريوس فأقل	٦٧	٢٨.٩٣	٤.٤٣٩٢	٥.١٩١	٩٧	٠.٠٠٠ دالة
	ماجستير فأكثر	٣١	٣٣.٩٧	٤.٥٤٢٣			
توظيف التطبيقات التربوية	بكالوريوس فأقل	٦٧	٢٨.٩٤	٥.٦٩١٣	٥.٠٢٥	٩٧	0.00 دالة
	ماجستير فأكثر	٣١	٣٥.٢٣	٥.٩٠٣٢			

الدلالة المحسوبة (p)	درجة الحرية	مطلق قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	محاور الاستبانة
٠.٠٣ دالة	٩٧	٢.٢٠٧	٤.٩٥٨١	٣١.٤٣	67	بكالوريوس فأقل	الاتجاه نحو توظيف
			٤.٠١١٥	٣٣.٦٨	31	ماجستير فأكثر	التطبيقات التربوية
٠.٠٠٠ دالة	٩٧	٩.٤٨٨	٧.٦٨٣٢	٨٩.٣٠	٦٧	بكالوريوس فأقل	الاستبانة
			٦.٠٠٩٧	١٠٢.٨٧	٣١	ماجستير فأكثر	ككل

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (٩) يتضح أن قيمة (ت) لمستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم بلغت (٩.٤٨٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠.٠٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، بينما بلغت قيمة (ت) لمحاور الاستبانة الثلاثة (المعرفة بالتطبيقات التربوية، وتوظيف التطبيقات التربوية، والاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية) على الترتيب (١٩١.٥؛ ٢٠٢.٥؛ ٢.٢٠٧) وهي قيم دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيم الدلالة المحسوبة لها على الترتيب (٠.٠٠٠؛ ٠.٠٠٠؛ ٠.٠٣)، وهو ما يعني وجود فرق دال إحصائياً يُعزى لمتغير المؤهل العلمي لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بأهمية التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم ككل ولكل محور من المحاور المذكورة تعزى لصالح حاملات المؤهل الأعلى (ماجستير فأكثر) وفي ضوء ذلك تم رفض الفرض الصفري الأول للبحث أي أنه يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول وعيهم بأهمية التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح حاملات المؤهل الأعلى (ماجستير فأكثر)، وبهذا تم الإجابة على السؤال الرابع للبحث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ بأنه نعم يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في استجابات معلمات المرحلة المتوسطة حول وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حاملات المؤهل العلمي الأعلى (ماجستير فأكثر).

و تُعزى النتيجة السابقة إلى العديد من الأسباب لعل أبرزها: أن المعلمات اللواتي يحملان مؤهلات عليا قد درسن العديد من المساقات التربوية التي تتناول نظريات التعلم ومنها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مما زاد من معارفهن بمبادئ هذه النظرية وكيفية توظيفها في مجال التعلم، وكيفية تحليل وتطوير دروس مقررات العلوم في ضوء مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والأمر الذي جعلهن أكثر قدرة على تصميم بيئة تعليمية تتسجم مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ من حيث مراعاتهن للفروق الفردية بين طالباتهن، ومن حيث العمل على توظيف الحواس، وتنظيم المجموعات التعاونية، وتوظيف الأنشطة الحركية في التعلم، علاوة على زيادة قدرتهن على التغلب على المعوقات والتحديات التي تواجههن عند توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وذلك مقارنة بزميلاتهن اللواتي لا يحملن مؤهلات علمية عالية، الأمر الذي سينعكس على توظيف هذه التطبيقات عند شرح مقررات علوم المرحلة المتوسطة، سواء عند شرح الحقائق التعليمية، أو عند تطبيق الأنشطة والتجارب العلمية، وكذلك عند تقييم الطالبات، علاوة على أن المعلمات اللواتي يحملن مؤهلات علمية عالية سيكون أكثر قدرة على تطوير استراتيجياتهم وطرائقهم التدريسية بما يناسب احتياجات الطالبات وبما يراعي أنماط السيطرة الدماغية لهن؛ لاسيما استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل من الطالبات محور العملية التعليمية وتتسجم مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ بصورة كبيرة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٩) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس حول الممارسات الأكثر والأقل شيوعاً والتي تركز على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراه، وتختلف مع نتيجة دراسات مقادي وخضير (٢٠٢٢)، وحماة وخليفة (٢٠٢٤) واللذان أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين حول استخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟ وارتبط هذا السؤال بالفرض الصفري الأول للبحث ونصه: لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختبار صحة الفرض السابق، تم تقريب الاستجابات

وتحليلها إحصائيًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ٨

قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول وعيهم بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن=٩٨)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المحسوبة (p)
المعرفة بالتطبيقات التربوية	بين المجموعات	٨٠.٤١٢	٢	٤٠.٢٠٦	١.٦٠٦	٠.٢٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٧٨.٠٤٧	٩٥	٢٥.٠٣٢		
	المجموع	٢٤٥٨.٤٥٩	٩٧			
توظيف التطبيقات التربوية	بين المجموعات	٤٣.٨٠٩	٢	٢١.٩٠٥	٠.٥٢٣	٠.٥٩٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٧٦.٦٩١	٩٥	٤١.٨٦٠		
	المجموع	٤٠٢٠.٥٠٠	٩٧			
الاتجاه نحو التطبيقات التربوية	بين المجموعات	١٨.٠٨١	٢	٧٩.٠٤١	٠.٣٩١	٠.٦٧٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٩٣.٩١٩	٩٥	٢٣.٠٩٤		
	المجموع	٢٢١٢.٠٠٠	٩٧			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٩٨.٣٦٨	٢	٩٩.١٨٤	١.٠٨٥	٠.٣٤٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦٨٥.٣٠٦	٩٥	٩١.٤٢٤		
	المجموع	٨٨٨٣.٦٧٣	٩٧			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٨) اتضح أن قيمة اختبار (ف) لمستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم بلغت (١.٠٨٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛

حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠.٣٤٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، كما اتضح أن قيمة اختبار (ف) لمستوى وعي معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم لمحاور الاستبيان (المعرفة بالتطبيقات التربوية، توظيف التطبيقات التربوية، الاتجاه نحو توظيف التطبيقات التربوية) بلغت على الترتيب (١.٦٠٦؛ ٠.٥٢٣؛ ٠.٣٩١)، وهي قيم غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) لهم على الترتيب (٠.٢٠٦؛ ٠.٥٩٤؛ ٠.٦٧٧)، وهم أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاستبانة ككل، ولجميع محاور الاستبيان.

وفي ضوء ما سبق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاستبانة ككل، وكذلك لجميع المحاور، ومن ثم تم قبول الفرض الصفري الثاني للبحث ونصه: لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما تم الإجابة على السؤال الخامس للبحث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات علوم المرحلة المتوسطة حول مستوى وعيهم بالتطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التشابه في تلقي التدريبات وورش العمل والدورات التعليمية التي تتناول التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، وبالتالي تشابه مستوى المعارف والمعلومات العلمية تجاه هذه النظرية وما تتضمنه من مبادئ، كما أن جميع المعلمات على اختلاف عدد سنوات خبراتهن يواجهن نفس المعوقات والتحديات في توظيف التطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، مثل نقص الإمكانيات المادية، وقلة الوقت، وقلة الاهتمام والاطلاع إلى المراجع والمصادر العلمية التي تتحدث عن توظيف مبادئ

التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم، الروتين والميل إلى استخدام استراتيجيات التعلم التقليدية، عدم الرغبة في التجديد والتطوير، ضعف استخدام التقنيات الحديثة، إلى غير ذلك من التحديات والمعوقات، علاوة على أن جميع المعلمات ذوات الخبرات المختلفة يتلقين نفس الدعم والتشجيع من قبل الإدارة المدرسية، ومن قبل المشرفات التربويات، الأمر الذي أدى إلى عدم تأثير عدد سنوات الخبرة التعليمية على وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالتطبيقات التربوية لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسات كل من كاباديا (Kapadia, 2014)، وبنولال وأرفيد (Binulal & Aravind, 2016)، ومقادي وخضير (٢٠٢٢)، والتي أظهرت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينات الدراسة لهذه الدراسات حول توظيف أو استخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من العتيبي (٢٠٢٠)، وحمادة وخليفة (٢٠٢٤) واللذان أظهرتا وجود فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينات الدراسة حول توظيف أو استخدام مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة تعزى لصالح الخبرة التعليمية الأكبر، ١٠ سنوات فأكثر في نتيجة دراسة حمادة وخليفة (٢٠٢٤)؛ و ١٥ سنة فأكثر في نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢٠)، وكذلك تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٩) والتي أظهرت أنه يوجد فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية التي تركز على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأقل.

التوصيات

من خلال تحليل نتائج البحث يوصي بما يلي:

١. توجيه أنظار مسؤولي التنمية المهنية إلى تنظيم دورات تدريبية مستمرة لمعلمات العلوم على كيفية توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ بشكل فعال ومبتكر لتحقيق نواتج التعلم المرجوة.
٢. توجيه أنظار مشرفي مادة العلوم إلى العمل على تقييم المعلمات بصورة مستمرة، وذلك لضمان اطلاع المعلمين على الممارسات التدريسية الجديدة التي تركز إلى مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وكذلك استراتيجيات وطرائق التعلم القائمة على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

٣. توجيه إدارة المدارس المتوسطة ومشرفي العلوم إلى تشجيع معلمات العلوم على التعاون والتواصل مع زملائهم لتبادل الخبرات التعليمية، والمعلومات، والتحديات التي تواجه تطبيق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وكيفية التغلب عليها.
٤. توجيه المسؤولين عن تطوير مناهج العلوم إلى إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على دمج مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في هذه المناهج عن طريقة تضمين مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي والمنطقي، التي تساعد المعلمين على توظيف المبادئ عند شرحهم لموضوعات التعلم المتعددة.
٥. تقييم مستوى وعي ومعرفة واستخدام واتجاهات واخلاقيات معلمات العلوم نحو توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ بشكل دوري ومنهجي لتحديد النقاط القوية والضعيفة والفرص والتحديات ووضع خطط تحسينية.
٦. توجيه المسؤولين إلى الاهتمام بتنظيم الدورات التدريبية وورش العمل والندوات الثقافية التي تهدف إلى زيادة وعي معلمات العلوم بمراحل التعليم المتعددة بشكل عام، والمتوسطة على وجه التحديد بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وكيفية توظيف التطبيقات التربوية لهذه المبادئ في تحقيق نواتج تعلم العلوم.

المقترحات

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يقترح إجراء البحوث التالية مستقبلاً:

١. أثر فاعلية برامج مقترحة في ضوء مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، ودراسة أثر ذلك على تحسين مستوى التحصيل، والفهم، وزيادة الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
٢. تحليل مناهج ومقررات علوم المرحلة المتوسطة؛ بهدف الوقوف على مدى تضمنها لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، ووضع تصور مقترح لإثرائها بهذه المبادئ.
٣. المعوقات والتحديات التي تواجه المعلمات نحو توظيف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس علوم المرحلة المتوسطة وكيفية التغلب عليها.
٤. دور مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والنقدي، والمنطقي، والتأملي لدى طلاب مرحلة المتوسطة.
٥. دور مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير التعلم القائم على المشاريع، وحل المشكلات في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
٦. تقييم الممارسات التدريسية التي تركز على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وكيفية تطوير هذه الممارسات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد حمدي. (٢٠١٨). برنامج قائم على التعلم المستند إلى أبحاث المخ وقياس فاعليته في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- التميمي، ميسون وإحسان، الموسوي. (٢٠٢٣). نظرية التعلم المستند للدماغ ذي الجانبين بوصفها طريقة من طرائق التدريس، ودورها في عملية التعليم والتعلم: دراسة نظرية. مجلة آداب الكوفة، ١٥ (٥٦)، ٦٥١-٦٢٨.
- الحربي، عبد اللطيف بن زامل، وآل سالم علي، يحيى. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لمهارات التدريس في ضوء التعلم المستند على الدماغ. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٣٤)، ٢٣١-٢٧٤.
- الحويطي، غادة حمود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي بالتعلم المستند للدماغ لدى معلمات الأحياء للمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. رسالة الخليج العربي، العدد (١٥٤)، ٨١-١٠٠.
- الدليمي، ناهدة. (٢٠١٦). أسس وقواعد البحث العلمي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدهري، عصام. (٢٠١٥). فاعلية استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة الكيمياء في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في العراق. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة آل البيت، الأردن.
- رسلان، ياسر حسن، جمال الدين وعثمان، السعيد. (٢٠٢١). فاعلية مقرر في العلوم قائم على مبادئ التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، ٤ (١٩١)، ٢٣٢-٢٧٥.
- الزهراني، أميرة سعد. (٢٠٢٤). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيتي التعلم البنائي والتعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية- جامعة الكويت، ٣٨ (١٥٢)، ٣١٣-٣٤٤.
- الزبيدي، بثينة وأمبوسعيد، وعبدالله شحات، محمد. (٢٠٢١). مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في محتوى مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان: دراسة تحليلية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٧ (١)، ٢٠٢٣.

زيود، زينب ومحمد، أمين. (٢٠٢٢). درجة المعرفة بالممارسات التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق. كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠(٤)، ٨٠-١١٧.

سبحي، نسرين والقمامي، بدور. (٢٠٢٢). واقع الممارسات التدريسية المتسقة مع التعلم المستند إلى الدماغ لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٣٩)، ٤٩٧-٥٢٨.

السلطي، ناديا سميج. (٢٠٠٩م). التعلم المستند إلى الدماغ. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

سلمان، هدى محمد (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لمعلمي ومعلمات اللغة العربية. مجلة كلية الآداب- جامعة عين شمس، ٤٨(٧)، ٨٩-١٠٤.

الشريف، شيماء قطب. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية التفكير التحليلي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية-جامعة الأزهر الشريف، ١٨٧(٤)، ٣١١-٣٤١.

شهده، السيد على وأحمد، إيمان الشحات. (٢٠١٩). مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بأبعاد المواطنة الرقمية. دراسات تربوية ونفسية-جامعة الزقازيق، ٢(١٠٥)، ١-٣٧.

الشيباني، مريم حجاب. (٢٠١٩). مستوى المعرفة والتطبيق لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية-جامعة سوهاج، العدد (٦٠)، ٣٣٩-٣٧٨.

العتيبي، سلمان بن صاهود. (٢٠٢٠). مستوى إدراك معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لأهم الممارسات التدريسية المتسقة مع مدخل التعليم المستند إلى الدماغ. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (١٢٥)، ١٢٣-١٤١.

العتيبي، مريم والمحمدي، نجوى. (٢٠٢٠). درجة إدراك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة لمتطلبات مناهج الرياضيات وفق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٢٤)، ١١٩-١٥٩.

عساف، محمود محمد عمر (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الخامس

- الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥ (٤)، ٤٧٢-٥٠٣.
- عفانة، عزو والجيش، يوسف. (٢٠٠٩م). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علوان، عامر إبراهيم. (٢٠١٢م). تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العمرى، وصال ومجدلاوي، ساجدة. (٢٠٢٢). أثر توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة العلوم. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، ١١ (١)، ١٠٣-١٢٥.
- العنزي، مصعب. (٢٠١٩). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٦ (١٧)، ٨١-١٠٨.
- غنايم، هبة محمد. (٢٠٢٢). مستوى وعي معلمي ومعلمات علم النفس بالمرحلة الثانوية بمحافظة الإسماعيلية بمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في ممارساتهم التدريسية: دراسة مقارنة في ضوء نوع الجنس والدرجة العلمية والخبرة التدريسية. مجلة كلية التربية، ٣٣ (١٢٩)، ١١٣-١٥٠.
- الفارسية، مريم. (٢٠١٠). معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعلم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسات الصفية، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- القرني، مسفر بن خفير. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مقدادي، محمد أحمد وخضير، رائد محمود. (٢٠٢٢). درجة توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية- سلسلة العلوم الإنسانية، ٣٠ (٢)، ١-١٧.
- النعيمي، محمد وعبدالعال، البياتي وعبد الجبار، توفيق وخليفة، غازي. (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Binulal, k R; Aravind, A. (2016). Attitude of Secondary School Teachers Towards the use of Brain-Based Learning Strategies in Classroom Teaching and Learning. *International Journal of Informative and Futuristic Research*. 3(6), 2128-2131.
- Bonomo, V. (2017). Brain-Based Learning Theory. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 27-43.
- Caine, R., & Caine, G. (2002). The 12 Brain/Mind Natural Learning Principles Expanded. The Natural Learning Research Institute, Idyllwild, California, U.S.A.
- Caine, R., Caine, G., McClintic, C., and Klimek, K. (2015). 12 Brain/Mind Learning Principles in Action Teach for the Development of Higher-Order Thinking and Executive Function. Crowin Press.
- Conell, J.D. (2009). The global aspects of brain-based learning. *Educational Horizons*, 88(1), 28-39.
- Craig, D. (2007). Applying Brain-Based Learning Principle to Athletic Training Education. *Athletic Training Education Journal*, 2(Jan-Mar), 16-20
- Fozia, F.; Hanif, M.; Fatima, S. (2023). Exploration of Teachers' Attitudes Towards at the University Level. *Life and Science*, 4(1), 57-67.
- Fratangelo, L. (2015). Brain-Based Instructions: Teachers Perceptions and Knowledge of Brain-Based Learning Strategies (Doctoral distratin). Texas Tech University.
- Jensen, E. (2000). Brain-Based Learning: The New Science of Teaching & Training. San Diego, California: The brain store.
- Jensen, E. (2013). Guiding principles for brain-based education: Building common ground between Neuroscientists and

- Educators. Brain based learning, Retrieved October 17, 2024, from. <http://www.brainbasedlearning.net/guiding-principles-for-brain-based-education>.
- Kapadia, R. H. (2014). Level of Awareness about Knowledge, belief and practice of brain-based learning of school teachers in Greater Mumbai region. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 123, 97-105.
- Klinek, S. R. (2009). Brain-Based Learning: Knowledge, Beliefs, and Practices of College of education Faculty in the Pennsylvania State System of Higher Education. (Doctoral distratin), Retrieved From: <http://gateway.proquest.uni.com>.
- Letina. A & Perkovic. M. (2021). Brain-Based Learning in Primary Science, Edulearn21 the 13th International Conference on Education and New Learning Technologies 5th-6th of July, 2021, Spain.
- Rebecca, J. (2012). The Perceptions of Teachers Regarding their Knowledge, Beliefs, and Practices of Brain-Based Learning Strategies (Doctoral distratin). College of Education, Tennessee State University, Tennessee.
- Schwartz, M. (2015). Mind, Brain and Education: A Decade of Evolution. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 64-71.
- Thompson, S. K. (2012). Sampling (Vol. 755). John Wiley & Sons.
- Wachob, D. A. (2012). *Puplic school teacher' knowledeg, perception, and implementaion of brain-based learning practics* (Doctoral distratin). Indania University of Pennsylvania. Retived from: <https://despace.iup.edu/bitstream/handle/2069/1908>.



تحسين الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال سلطنة عمان في ضوء

متطلبات الذكاء الاصطناعي

Improving the Administrative Performance of Female
Principals of Post-Basic Education Schools (Third Cycle) in
North Governorate in the Sultanate of Oman in Light of the
Requirements of Artificial Intelligence

إعداد

نورة بنت علي بن سعيد السنانية د. محمد بن خليفة السناني

Dr. Mohammed K. Al-Sanani

Noura Ali S. Al-Sanani

أستاذ مشارك في جامعة الشرقية

محاضر بجامعة الشرقية، ونزوي

د. أحمد سعيد الحضرمي

Dr. Ahmed S. Al-Hadrami

أستاذ مساعد في جامعة الشرقية

د. حمد هلال اليحمدي

Dr. Hamad Hilal Al-Yahmadi

كلية التربية - الجامعة العربية المفتوحة

د. سهام سالم حميد البحرية

Suham S. H. Al-Bahriya

أستاذة في وزارة التربية والتعليم

د. ناصر بن علي الخياري

Dr. Nasser Ali Al-Khayari

أستاذ مساعد في جامعة الشرقية، ونزوي

هنية بنت سالم ناصر الدرعية

Hania bint Salem Nasser Al-Diriyah

باحثة دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/jasep.2025.413361

استلام البحث : ٢٠٢٤ / ١١ / ٣٠

قبول النشر : ٢٠٢٤ / ١٢ / ٢٩

السنانية، نورة والسناني، محمد و اليحمدي، حمد والحضرمي، أحمد والخياري، ناصر والبحرية، سهام والدرعية، هنية (٢٠٢٥). تحسين الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال سلطنة عمان في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٩٠٥ - ٩٥٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تحسين الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال بسلطنة عمان في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي، والكشف عن أثر متغيرات (المؤهل الدراسي، الخبرة) في إجابات المديرات، بالإضافة إلى أثر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين أدائهن، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (٨٠) مديرة من جميع المدارس في محافظة شمال الباطنة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: حصل واقع الأداء الإداري لدى المديرات على متوسط كلي بلغ (٣.٤٤ من ٥)، بتقدير (عالي). وعلى مستوى الأبعاد، حصل بُعد الاتصال على المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٥٥)، ثم التوجيه والرقابة (٣.٤٤)، وكلاهما بتقدير (عالي). بينما جاء بُعد صناعة القرار في المرتبة الثالثة بمعدل (٣.٤٠)، وأخيراً بُعد التخطيط والتنظيم (٣.٣٦) بتقدير (متوسط)، فيما حصل محور متطلبات الذكاء الاصطناعي على متوسط كلي بلغ (٣.٣٠) بتقدير (متوسط)، وعلى مستوى الأبعاد، جاء بُعد المتطلبات التشريعية أولاً بمتوسط (٣.٣٦)، ثم المتطلبات البشرية (٣.٣٥)، ثالثاً المتطلبات المادية (٣.٣٤)، وأخيراً المتطلبات الفنية (٣.٢٢)، وجميعها بتقدير (متوسط)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين إجابات العينة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما وُجدت فروق في أبعاد متطلبات الذكاء الاصطناعي والكلية تعزى لمتغير. وأخيراً، وُجد أثر دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$) لمتطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري للمديرات، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٥٤ - ٠.٩٣٤) وبدرجات تأثير تراوحت ما بين (٠.٨٣١ - ٠.٨٨٣)، وجميعها تعكس ارتباطات وتأثيرات (قوية/كبيرة). بناءً على النتائج، أوصت الباحثة بوضع نظام حوافز مرنة للمتميزات في الذكاء الاصطناعي، وتجهيز البنية التحتية بالمدارس لتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي، وتزويدها بالمتخصصين، إضافة إلى مقترحات لدراسات مكملة في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: الأداء الإداري، الذكاء الاصطناعي، مدارس التعليم ما بعد الأساسي، محافظة شمال الباطنة.

Abstract

This study aimed to identify the reality of administrative performance among female principals of post-basic education schools (third cycle) in North Al Batinah Governorate in light of the requirements of artificial intelligence, as well as to investigate the impact of variables such as academic qualification and experience on the principals' responses, in addition to the effect of artificial intelligence requirements on improving their performance. The researcher employed a descriptive correlational survey method, and a questionnaire was distributed to a sample of 80 female principals from all schools in North Al Batinah. The results of the study showed the following: The overall average of the administrative performance of the principals was 3.44 out of 5, rated as "high." In terms of dimensions, the communication dimension ranked first with an average of 3.55, followed by guidance and supervision (3.44), both rated as "high." The decision-making dimension ranked third with a score of 3.40, while the planning and organization dimension was last with a score of 3.36, rated as "medium." The overall average of artificial intelligence requirements was 3.30, rated as "medium." In terms of dimensions, the legislative requirements came first with an average of 3.36, followed by human requirements (3.35), material requirements (3.34), and finally technical requirements (3.22), all rated as "medium." The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$) between the sample responses attributed to the variables of academic qualification and years of experience. However, there were differences in the dimensions of artificial intelligence requirements attributed to the variable. Finally, a statistically significant effect was found at ($\alpha \geq 0.05$) for the requirements of

artificial intelligence in improving the administrative performance of the principals, with correlation coefficients ranging from (0.954 to 0.934) and effect degrees ranging from (0.831 to 0.883), all reflecting strong/large correlations and effects. Based on the results, the researcher recommended establishing a flexible incentive system for those excelling in artificial intelligence, preparing the school infrastructure to employ artificial intelligence programs, and providing it with specialists, in addition to suggestions for complementary studies on the subject.

Keywords: administrative performance, artificial intelligence, post-basic education schools, North Al Batinah Governorate.

المقدمة.

أدى التسارع التكنولوجي الناتج عن الثورة الصناعية الرابعة وظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى خلق تحديات جديدة للعمليات التعليمية والأداء الإداري. وبالتالي، فإن تحسين الأداء الإداري بما يتناسب مع متطلبات الذكاء الاصطناعي أصبح ضرورة ملحة لمواجهة التقدم الذي أثر في جميع جوانب الحياة. يعد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة مديري المدارس خطوة أساسية نحو تحقيق هذا الهدف، حيث توجد حاجة ملحة لاستخدام هذه التطبيقات بشكل يعزز الأداء الإداري ويجعله أكثر توافقاً مع احتياجات المجتمع ونشاطاته. تلعب تطبيقات الذكاء الاصطناعي دوراً هاماً في أداء المهام المعرفية والروتينية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الإداري في المدارس. (Pedro et al., 2019)

وتماشياً مع هذه التطورات، أطلقت رؤية عمان ٢٠٤٠، التي تعكس الطموحات والأمال التي تحملها السلطنة لأبنائها. وتشير هذه الرؤية إلى انفتاح سلطنة عمان على أحدث التكنولوجيات واستثمارها في جميع المجالات، ويعتبر الذكاء الاصطناعي جزءاً لا يتجزأ من هذه الرؤية، وتسعى أيضاً إلى تحقيق تنمية مستدامة وشاملة في جميع القطاعات، مع التركيز على التكنولوجيا والابتكار كركيزتين أساسيتين لبناء اقتصاد قائم على المعرفة، وتعكس هذه الرؤية تطلعات السلطنة لمواجهة التطورات التكنولوجية الحديثة من خلال تبني التحول الرقمي، وتطوير القطاعات الحيوية مثل التعليم والصحة والبنية التحتية، لتصبح عمان مستعدة لمواجهة تحديات المستقبل .

وأما على مستوى الدول المجاورة، يُعتبر مشروع نيوم في المملكة العربية السعودية مثالاً بارزاً على التوجهات الحديثة في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، حيث تم تخصيص استثمارات ضخمة تجاوزت نصف تريليون دولار أمريكي لوضع الأسس لهذه المدينة المستقبلية. يُتوقع أن يتجاوز عدد الروبوتات في نيوم عدد السكان، مما يعكس التزام المملكة بتبني التحول الرقمي وتطوير مدن ذكية تعتمد على أحدث التقنيات. (Mahfouz, 2023)

لقد حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (Artificial Intelligence in Education) باهتمام متزايد وانتشار واسع، وأصبح من الضروري استثمار هذه التطبيقات لتلبية احتياجات المستقبل، خاصة في ضوء متطلبات رؤية سلطنة عمان ٢٠٤٠ (Al-Hajili & Al-Furani, 2020).

بناءً على ذلك، فإن مستقبل التعليم في السلطنة مع أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي يتجه نحو تحقيق أتمتة شاملة للمهام الإدارية في التعليم العام والعالى. ستساعد هذه التطبيقات وزارة التربية والتعليم على الحفاظ على الخبرات التعليمية البشرية من خلال نقلها إلى نظم ذكية تتيح حل المشكلات التعليمية بكفاءة وسرعة. كما ستساهم في أداء الأعمال الإدارية التي تنسم بالتعقيد وتحتاج إلى قرارات سريعة وحاسمة، مما يعزز دقة واستقلالية هذه القرارات ويقلل من الأخطاء والتحيزات، مما سينعكس إيجاباً على الأداء الإداري بشكل عام. (Chen et al., 2020)

وفي سياق متصل، أوصت دراسة عسيري (٢٠٢٠) بأهمية تطوير برامج تدريبية لتحسين أداء المديرين وضرورة وجود مشرفين مختصين في البرامج الإدارية، بالإضافة إلى تحفيز مديري المدارس على المشاركة في خطط التدريب وتقديم دورات مخصصة لتحسين أدائهم الإداري. كما أكدت دراسة حلاوة (٢٠٢٠) على أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي لتحقيق التميز والريادة، وضرورة توفر بيئة تكنولوجية ملائمة لتطبيق هذه التقنيات.

جاءت جائحة كورونا كمنعطف حاد وغير مسبوق في تاريخ التعليم عالمياً، حيث كشفت عن نواقص في جاهزية العديد من الدول لمواجهة الأزمات. ومع انتهاء الجائحة، تبرز فرصة هامة للاستفادة من الدروس المستفادة لتعزيز الاستعداد لمواجهة الأزمات المستقبلية، ليس فقط في القطاع الصحي ولكن أيضاً في مجالات الاقتصاد والسفر والتعليم والتكنولوجيا.

علاوة على ذلك، يقدم الذكاء الاصطناعي دعماً كبيراً في مجالات التدريس وإدارة الجامعات، ويعزز أيضاً من توجيه البحث العلمي. وأظهرت دراسة سلاو

(Siau, 2018) أن الذكاء الاصطناعي يعزز التعليم العالي ويساعد في حل العديد من التحديات.

بناءً على هذه المعطيات، تأكد للباحثة وجود فجوة واضحة في قطاع التعليم العام وإدارته في سلطنة عمان، وخصوصاً في محافظة شمال الباطنة، حيث تكشف الممارسات الحالية عن جوانب من القصور وتعتمد على أساليب تقليدية.

مشكلة الدراسة:

يشير المتخصصون إلى أن نظم الذكاء الاصطناعي قادرة على تنفيذ مجموعة من المهام، مما يساهم في تخفيف الأعباء الإدارية وتقديم خدمة أفضل ذات جودة عالية، وذلك من خلال تحويل نظام الإدارة المدرسية إلى نظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما يسهل اتخاذ القرارات الإدارية السليمة، وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفقاً لقدراتهم واتجاهاتهم. كما تساهم هذه النظم في اكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيز قدراتهم، بالإضافة إلى دعم ذوي صعوبات التعلم من خلال توفير برامج خاصة لهم، ومراقبة سير التعلم لكل طالب مع التواصل المستمر مع أولياء الأمور دون الحاجة إلى جهد بشري (الرتيمي، ٢٠٢٠).

وفي الجهة المقابلة، أكدت دراسة الحجيلي والفراني (٢٠٢٠) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في سلطنة عمان لا تزال في مراحلها الأولى مقارنةً بالتطبيقات المتقدمة التي تُستخدم في دول أخرى. لذا، من الضروري أن يولي المختصون في مجال التعليم مزيداً من الاهتمام لاستخدام تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات للاستفادة من هذه التطبيقات. وعلى الرغم من جهود وزارة التعليم في أتمتة النظام التعليمي بشكل عام، وكذلك المبادرات المتعلقة بالتحول الرقمي التي تبنتها الوزارة، إلا أن هناك ضعفاً يظهر بوضوح في الأداء الإداري لمديري المدارس.

بالإضافة إلى ذلك، توجد تحديات وقصور في بعض جوانب الأداء الإداري، تعود إلى ضعف الكفاءة الداخلية والممارسات الإدارية، التي تُظهر قصوراً واضحاً في التحكم في طاقات الأفراد وتنظيمها وتوجيهها بما يتناسب مع الأهداف المرجوة، وكل ذلك يعود إلى غياب الدراسات التي تبحث في متطلبات الذكاء الاصطناعي في محافظة شمال الباطنة.

أسئلة الدراسة:

كيف يمكن تحسين الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي؟

- ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ما واقع الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن؟
 - ما درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في المدارس بشمال الباطنة من وجهة نظر المديرات؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين وجهات نظر عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري ومتطلبات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
 - ما أثر توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي على تحسين الأداء الإداري لمديرات المدارس في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن؟
- أهداف الدراسة:**
- التعرف على واقع الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن.
 - تشخيص درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في المدارس بشمال الباطنة من وجهة نظر المديرات.
 - الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرات في محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغيرات: (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
 - تحديد أثر توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لمديرات المدارس في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن.
- **أهمية الدراسة:**
- تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال موضوعها الحديث وندرة الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في محافظة شمال الباطنة، وفقاً - حد علم الباحثة - وتأمل الباحثة أن تسهم نتائج الدراسة في الفوائد التالية:
- الأهمية النظرية:**
- من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة إضافة نوعية لمكتبة البحوث التربوية، مما يعزز الفهم الأكاديمي حول العلاقة بين الأداء الإداري والذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.
 - قد تساعد الدراسة في رفع وعي مديري المدارس بأهمية تطوير أدائهم من خلال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يعكس ضرورة الابتكار في أساليب الإدارة.
- **الأهمية التطبيقية:**

- تقدم الدراسة مقترحات مفيدة لصانعي القرار والقائمين على التخطيط التعليمي وإدارته، تهدف إلى تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس بناءً على متطلبات الذكاء الاصطناعي.
 - يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس بمحافضة شمال الباطنة من خلال تقديم توصيات فعالة تركز على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
 - من المتوقع أن تبرز الدراسة نقاط القوة والضعف في الأداء الإداري لمديري المدارس، مما يتيح تقديم مقترحات عملية لتحسين أدائهم في إطار متطلبات الذكاء الاصطناعي.
 - قد تشجع نتائج هذه الدراسة إدارة تعليم شمال الباطنة ووزارة التعليم والجهات ذات العلاقة على تفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة المؤسسات التعليمية.
- حدود الدراسة:**

- سوف تقتصر نتائج الدراسة على الحدود الآتية:
- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة واقع الأداء الإداري (التخطيط والتنظيم، التوجيه والرقابة، صناعة القرار، الاتصال والتواصل) في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي (البشرية، المادية، الفنية، التشريعية)، بالإضافة إلى تأثير الذكاء الاصطناعي على الأداء الإداري.
 - **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة جميع مديرات التعليم ما بعد الأساسي (حلقة الثالثة) في محافظة شمال الباطنة.
 - **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.
 - **الحدود الزمانية:** ستمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

مصطلحات الدراسة:

الأداء الإداري:

- **اصطلاحاً:** يعرف الأداء الإداري بأنه "الجهود الهادفة التي تبذلها المؤسسات المختلفة لتخطيط وتنظيم وتوجيه الأداء الفردي والجماعي، مع وضع معايير ومقاييس واضحة ومقبولة كهدف يسعى الجميع للوصول إليه" (الحربي، ٢٠٢٤).
 - **إجرائياً:** تعرفه الباحثة بأنه "مجموعة من الأنشطة والممارسات التي تقوم بها الإدارة المدرسية، والتي ترتبط بالتخطيط الاستراتيجي، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتنمية العلاقات الإنسانية بين الأفراد وبين المدرسة وباقي المؤسسات".
- تطوير الأداء الإداري:**

- **اصطلاحًا:** يعرف تطوير الأداء الإداري بأنه "الانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المستقبلي وفقًا لمفاهيم الإدارة الحديثة، سعيًا لبناء نموذج عصري للمؤسسات يسهم في النهوض والتقدم ويحقق الرفاهية الاجتماعية" (العتيبي، ٢٠٢٤).
- **إجرائيًا:** تعرفه الباحثة بأنه "عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين وتطوير القدرات والمهارات الإدارية للقيادات بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، بهدف رفع كفاءتها لتحقيق رؤية المؤسسة."

الذكاء الاصطناعي:

- **اصطلاحًا:** يعرف الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) بأنه "قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، واستخدام تلك الدروس لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن، (Haenlein and Kaplan، ٢٠١٩).
- **إجرائيًا:** تعرفه الباحثة بأنه "علم يتعامل مع الآلات التي تساعد الإنسان على إيجاد حلول لمشاكله وتيسير حياته الصعبة بدلاً من الاعتماد الكلي على الإنسان"، مما يعكس القدرة على تطوير تقنيات تسهم في تسهيل العمليات الإدارية وتحسين الأداء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

معايير الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية تُعدّ عملية تطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية ضرورة حيوية في عصر يتسم بالتغيرات السريعة والمنافسة المتزايدة. ولتحقيق هذه العملية بفاعلية، يتوجب توافر مجموعة من المعايير التي تعكس الإنتاجية المطلوبة من الموظف، والتي تشمل استخدام المواد والآلات والأدوات ضمن نظام موضوع خلال فترة زمنية محددة. وقد تصنف هذه المعايير إلى عدة أنواع، تُبين مختلف جوانب الأداء الإداري.

أ. المعايير الكمية: (Quantitative Standards) تشير المعايير الكمية إلى كمية العمل الذي يُنجزه الفرد خلال فترة زمنية معينة. يتطلب ذلك تقديم وصف دقيق للمدى الزمني والكمية المستهدفة. على سبيل المثال، يمكن أن تشمل هذه المعايير عدد الدروس التي يتم تقديمها أو عدد الطلاب الذين يتم التعامل معهم يوميًا. تعتبر هذه المعايير أساسية لتقييم كفاءة العمل الإداري، حيث تتيح للمؤسسة قياس إنتاجية الأفراد وفعالية العمليات التعليمية (حمادات، ٢٠٢٣).

ب. المعايير النوعية: (Qualitative Standards) تركز المعايير النوعية على مواصفات الأداء المطلوب، مما يتطلب الاهتمام بجودة العمل ودقته. يتعين على المؤسسات التعليمية أن تسعى لتحقيق معايير عالية في تقديم التعليم، مما يعني أن يكون المحتوى التعليمي دقيقًا وذو صلة بمتطلبات الطلاب. هذه المعايير لا تقتصر

على النتائج فحسب، بل تشمل أيضًا كيفية تقديم المعلومات وطرق التفاعل مع الطلاب، مما يساهم في تحسين تجربة التعلم (الحربي، ٢٠٢٣).

ج. المعايير الكمية النوعية: (Quantity-Quality Standards) تجمع هذه المعايير بين الجوانب الكمية والنوعية للعمل المنجز. إذ تتطلب من الأفراد تحقيق كميات محددة من العمل، مع الحفاظ على دقة العمل وجودته. على سبيل المثال، قد تتطلب المؤسسة من المعلمين تدريس عدد معين من الحصص أسبوعيًا، مع ضمان أن تكون هذه الحصص مفيدة وذات جودة عالية. هذا التوازن بين الكمية والجودة يعتبر ضروريًا لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (المطري والراسبي، ٢٠٢٤).

د. المعايير التكلفة: (Cost Standards) تتعلق المعايير التكلفة بتكاليف الموارد والأجهزة والآلات التي تستخدمها المؤسسة. تهدف هذه المعايير إلى تحقيق أقصى استفادة من الموارد المالية المتاحة، من خلال تقليل التكاليف وزيادة الكفاءة. على سبيل المثال، يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتبنى تقنيات تعليمية جديدة لتقليل النفقات المرتبطة بالتعليم التقليدي، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية مستدامة (حمادات، ٢٠٢٣).

هـ. المعايير الزمنية: (Timeliness Standards) تركز هذه المعايير على أهمية الوقت في العمليات الإدارية، مثل تحسين مستوى التفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة وتعزيز ولائهم. تعتبر المعايير الزمنية ضرورية لتحقيق الفعالية في الأداء الإداري، حيث تعكس قدرة المؤسسة على الاستجابة السريعة للتغيرات والتحديات التي تواجهها (المطري والراسبي، ٢٠٢٤).

علاوة على ذلك، يرى بعض الباحثين أن تفعيل التخطيط المؤسسي يعد من أهم معايير الأداء الإداري المتميز والناجح. ويشمل ذلك تنظيم العمل الإداري من خلال التفويض، وتصميم المباني، وتطبيق الأنظمة واللوائح، بالإضافة إلى إدارة السجلات والملفات. كما يتطلب الإشراف والتقويم المستمر على عمليتي التعليم والتعلم، ورعاية الطلاب، وتعزيز العلاقات مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي. يتعين على الإدارة أيضًا تطوير الذات وتنمية القيم التنظيمية للمؤسسة، والاستفادة من الكوادر البشرية المتاحة (العتيبي، ٢٠٢٤).

تساهم هذه المعايير في خلق بيئة تعليمية فعالة، تُعزز من جودة الأداء الإداري وتُساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. لذا، من الضروري أن تكون هناك متابعة وتقييم مستمر لهذه المعايير لضمان التحسين المستمر في الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية.

أهمية تطوير الأداء الإداري

تتضح أهمية تطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية من خلال مجموعة من النقاط الجوهرية التي أشار إليها عابدين وعوض (٢٠٢٣). تتمثل هذه الأهمية في:

١. **مواجهة الانفجار المعرفي:** يعيش العالم اليوم في عصر يتسم بتدفق المعلومات وتزايد المعرفة، مما يحتم على المؤسسات التعليمية التكيف مع هذه التغيرات. أصبح من الضروري أن تكون المؤسسات التعليمية مراكز لتراكم الخبرات والمهارات، بدلاً من الاكتفاء بنقل المعلومات وحفظ المواد الأكاديمية. ويؤدي تطوير الأداء الإداري إلى تعزيز القدرة على استيعاب المعلومات الجديدة وتطبيقها بشكل فعال في بيئة العمل.

٢. **وضع الخطط والاستراتيجيات:** يساهم تطوير الأداء الإداري في صياغة خطط واستراتيجيات قابلة للتنفيذ، مما يساعد المؤسسات على تحديد الأهداف المرجوة والسعي لتحقيقها بكفاءة.

٣. **تحسين أداء المؤسسات التعليمية:** أصبحت عملية تحسين الأداء في المؤسسات التعليمية مطلباً أساسياً ضمن متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة. من خلال تطوير الأداء الإداري، تستطيع هذه المؤسسات الارتقاء بمستوى التعليم وتحقيق نتائج إيجابية.

٤. **استغلال وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة:** يُعتبر استثمار التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال في العملية التعليمية أحد عناصر تطوير الأداء الإداري. يتيح استخدام هذه الوسائل تعزيز جودة التعليم وتيسير عمليات التواصل.

٥. **التكامل بين الأهداف وتطوير العاملين:** يساهم تطوير الأداء الإداري في تعزيز التكامل بين تحديد الأهداف وتنمية مهارات العاملين، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الشامل للمؤسسة.

٦. **تنمية مهارات اتخاذ القرار:** يعزز تطوير الأداء الإداري عملية اتخاذ القرارات من خلال توفير المعلومات والبيانات الضرورية، مما يتيح للمديرين فرصة اختيار البدائل الأنسب.

٧. **تعزيز العلاقات الإنسانية:** تدعم مهارات العلاقات الإنسانية يُعد من الأمور الحيوية في العمل الإداري، إذ يُسهل التفاعل بين المديرين والأفراد ويعزز روح التعاون.

٨. **اكتساب المعارف والمعلومات:** يساهم تطوير الأداء الإداري في تمكين العاملين من اكتساب المعارف والمعلومات اللازمة لأداء مهامهم بكفاءة، مما يعزز مستوى الأداء العام للمؤسسة.

استنادًا إلى ما سبق، ترى الباحثة أن أهمية تطوير الأداء في المنظمات بشكل عام، وفي المؤسسات التعليمية بشكل خاص، تبرز من خلال دوره الفعال في تحسين أساليب العمل ورفع كفاءة العاملين، إن تطوير الأداء الإداري يساعد أيضًا في التغلب على التحديات البيروقراطية والمركزية، ويعزز الإنتاجية ويرفع الروح المعنوية للعاملين. كما يساهم في توجيه جهود العاملين نحو الأهداف المنشودة، ويساعد في تشخيص المشكلات والعمل على إيجاد حلول فعالة لها. بالإضافة إلى ذلك، يُعزز تطوير الأداء من مهارات ومعارف العاملين ويزودهم بدليل إرشادي يوضح خطوات العمل، مما يمكنهم من إدارة النظام بفاعلية وكفاءة.

نماذج الأداء الإداري المتميز وأبعاده

تواجه الأساليب الإدارية التقليدية تحديات كبيرة في التكيف مع المتغيرات الحديثة في بيئة العمل. لذا، أصبحت الحاجة ملحة لتبني مداخل إدارية حديثة تهدف إلى تطوير أداء القيادات في المؤسسات التعليمية، من بين هذه المداخل:

١. **مدخل الإدارة التشاركية:** يتميز هذا المدخل بوجود تفاعل مستمر بين القادة والمرووسين، حيث يتم تنظيم اللقاءات الإدارية التي تتيح للموظفين المشاركة في عملية صنع القرار. تُسهم الإدارة التشاركية في تحسين الأداء من خلال وضوح الأهداف ومنهجية العمل وسياسة القائد، كما تعزز من بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي، وتتيح حرية إبداء الرأي والمشاركة دون تعصب، مما يُعزز الاحترام المتبادل بين القائد والمجموعة (زكريا، ٢٠٢٣).

٢. **النموذج الأوروبي للتميز: (The European Excellence Model)** تم بناء هذا النموذج في عام ٢٠٠٠، وهو صادر عن المؤسسة الأوروبية للجودة والتميز، التي تتولى تحديث تقنياته وعناصره ومنح الجوائز المترتبة عليه. يُعتبر النموذج الأوروبي من أبرز نماذج قياس تميز الأداء، حيث تؤكد فلسفته أن التميز لا يتحقق فقط من خلال خدمة العملاء وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة، بل يتطلب أيضًا قيادة فعالة تصوغ السياسات وتوجه الاستراتيجيات وتدير العمليات المختلفة في المنظمة. يُعرف النموذج الأوروبي التميز بأنه "الممارسة الباهرة في إدارة المنظمة وتحقيق النتائج".

٣. **لتحقيق إدارة التميز، يجب الالتزام بالأفكار التالية (باشيويه والبرواري، ٢٠٢٣):**

○ **التركيز على النتائج المستهدفة: (Results Orientation)** يتعين أن يتم الحكم على تميز الإدارة من خلال النتائج التي تحققها لأصحاب المصالح بما في ذلك العاملين والعملاء والموردين والمجتمع وأصحاب رأس المال.

○ **التركيز على العملاء: (Customer Focus)** يجب على إدارة التميز تعزيز العلاقات مع العملاء والحفاظ على ولائهم من خلال تقديم خدمات متميزة، مما يحسن مركز المنظمة التنافسي.

○ **تطوير وإشراك الأفراد: (People Development and Involvement)** يُعتبر العاملون في المنظمات من أئمن الأصول، وتُعد عقولهم وأفكارهم رؤوس الأموال الحقيقية للمنظمات. لذا، يجب على الإدارة خلق بيئة تنظيمية تحفز الموظفين على الإبداع وتطوير قيم مشتركة قائمة على الثقة.

○ **تنمية علاقات الشراكة: (Partnership Development)** يشير هذا البند إلى الشركاء الذين تتعامل معهم المنظمة. يجب أن تستند هذه العلاقات على مبدأ تبادل المصالح، مما يحقق فائدة للطرفين.

○ **القيادة الفعالة والأهداف الواضحة (Leadership and Constancy of Purpose)** تُعد فعالية القادة وأنماط سلوكهم من العوامل المحددة لأداء المنظمة، مما يساعد في توفير الظروف المناسبة لتحقيق تميز الأداء.

○ **الإدارة بالعمليات والحقائق (Management by Processes and Facts):** تتطلب المنظمة تشكيل أنشطتها في شكل عمليات مترابطة، يتم إدارتها وتوجيهها نحو الأهداف المخططة باستخدام معلومات متجددة.

○ **التعلم المستمر والإبداع والتحسين (Innovation and Improvement, Continuous Learning)**، يتطلب تطوير العمليات وتجديد المنتجات والخدمات وتفادي الأخطاء وتحسين الأداء لتحقيق أعلى مستويات الإنتاجية والفعالية.

إن جميع هذه المداخل تهدف إلى تحسين أداء المؤسسات وزيادة كفاءتها وفعاليتها، مما يكسبها ميزة تنافسية. ترى الباحثة أنه يتوجب على المؤسسة العامة للتدريب التقني اختيار المدخل الأنسب من مداخل تطوير الأداء، بما يتماشى مع ظروفها وبيئتها، مع توفير بيئة عمل تدعم تطبيق المدخل المختار، وتحسين الإنتاجية لتحقيق رؤية ٢٠٤٠.

الذكاء الاصطناعي.

الفرق بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني:

ويمكن توضيح الفرق بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني من خلال الجدول الآتي:

الجدول (١) الفرق بين الذكاء الإنساني والذكاء الاصطناعي

م	الخصائص	الذكاء الإنساني	الذكاء الاصطناعي
---	---------	-----------------	------------------

1.	القدرة على استخدام الحواس: اللمس...	عالية	منخفضة
2.	القدرة على التخيل	عالية	منخفضة
3.	القدرة على التعلم من الخبرة	عالية	منخفضة
4.	القدرة على التكيف	عالية	منخفضة
5.	القدرة على تحمل اكتساب الذكاء	عالية	منخفضة
6.	القدرة على اكتساب مصادر مختلفة المعلومات	منخفضة	عالية
7.	القدرة على اكتساب مقدار كبير من المعلومات الخارجية	عالية	عالية
8.	القدرة على الحسابات المعقدة	عالية	منخفضة
9.	القدرة على نقل المعلومات	عالية	منخفضة
10.	القدرة على القيام بالحسابات بسرعة ودقة	عالية	منخفضة

خصائص الذكاء الاصطناعي ومبرراته

يُعتبر الذكاء الاصطناعي فرعًا متطورًا من المعلوماتية يساهم في اتخاذ القرارات بناءً على المعطيات الحديثة. وفقًا لمجموعة من الباحثين (النجار، ٢٠٢٠؛ عبد النور، ٢٠٢٠؛ عزمي وآخرون، ٢٠١٦)، تتميز خصائص الذكاء الاصطناعي بما يلي:

١. أسلوب حل المشكلات: يعتمد الذكاء الاصطناعي أسلوبًا يحاكي الأسلوب البشري في معالجة المشكلات المعقدة بدقة وسرعة، مما يجعله فعالاً في مجموعة متنوعة من السيناريوهات.
٢. تخليد الخبرات: يستطيع تخليد الخبرات البشرية وتوفير بدائل متعددة للنظم، مما يقلل الاعتماد على الخبرات الفردية.
٣. غياب التعب والملل: يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرته على العمل دون الشعور بالتعب أو الملل، مما يعزز الكفاءة ويقلل الحاجة إلى الموارد البشرية.
٤. الاستقلالية في الأداء: يمتلك الذكاء الاصطناعي القدرة على التصرف بشكل مستقل وتنفيذ مهام معقدة دون تدخل بشري.
٥. اكتساب المعرفة: يمكنه التعلم واكتساب المعرفة الجديدة وتطبيقها، مما يساعده على التعامل مع المواقف الغامضة عندما تكون المعلومات ناقصة.
٦. التعامل مع التعقيد: يتيح للذكاء الاصطناعي القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة، مع الاستجابة السريعة للتغيرات في الظروف.
٧. التعلم من التجارب: لديه القدرة على التعلم والفهم من الخبرات السابقة واستخدام هذه المعرفة في مواقف جديدة.

٨. تمييز الأهمية: يمكنه تقييم الأهمية النسبية للمعلومات المقدمة، مما يساعد في اتخاذ القرارات الإدارية المدعومة بالبيانات.
٩. تمثيل المعرفة: يتمكن من تمثيل المعرفة باستخدام الرموز، مما يتيح معالجة البيانات بشكل منطقي وفعال.
١٠. التعامل مع البيانات الناقصة: يمتاز بالقدرة على التعامل مع المعلومات الناقصة، مما يجعله مرناً في سياقات متعددة.
١١. التعلم المستمر: يتيح له التعلم المستمر والتفكير والإدراك واكتساب المعرفة الجديدة وتطبيقها بفعالية.
- بناءً على هذه الخصائص، ترى الباحثة ضرورة توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية وتطبيقاته التربوية والإدارية، نظراً لأنها أصبحت حاجة ملحة في عالم يشهد تحولات تقنية متسارعة.
- دور الذكاء الاصطناعي في التعليم
- استعرض كارسنتي (٢٠١٩) التأثيرات الإيجابية للذكاء الاصطناعي على التعليم، والتي تشمل:
١. التعليم المخصص: تقديم تعليم يتناسب مع احتياجات المعلمين والمتعلمين، مما يحقق تجربة تعليمية فعالة وشخصية.
٢. التصحيح الآلي: استخدام أدوات التصحيح الآلي لتخفيف الأعباء عن المعلمين، مما يمكنهم من تخصيص المزيد من الوقت للأنشطة التعليمية الأخرى.
٣. التقويم المستمر: دعم عملية التقويم المستمر من خلال تتبع تقدم المتعلمين في اكتساب المهارات، مما يوفر قياسات دقيقة على مدار الوقت.
٤. منصات التدريس الذكية: توفير منصات تعليمية ذكية تساهم في تعزيز التعلم عن بُعد، مما يوسع آفاق التعليم.
٥. التفاعل مع المعلومات: تطوير طرق جديدة للتفاعل مع المحتوى الأكاديمي، مثل تخصيص نتائج البحث وفقاً لموقع المتعلمين واهتماماتهم.
٦. فرص التواصل: تعزيز فرص التواصل والتعاون بين المتعلمين، مما يعزز من بيئة التعلم الجماعي.
٧. زيادة التفاعل: تحسين التفاعل بين المتعلمين والمحتوى الأكاديمي من خلال الروبوتات الذكية القادرة على التفاعل بلغة المتعلم.
٨. المساعدة في الواجبات: دعم المتعلمين في أداء الواجبات المنزلية بطرق تناسب مهاراتهم وتحدياتهم التعليمية.

٩. منع التسرب: جمع بيانات حول الطلاب وإشعار المدارس بالمتعلمين الذين قد يواجهون مخاطر التسرب، مما يتيح التدخل المبكر.
 ١٠. سهولة التعلم عن بُعد: يسهم الذكاء الاصطناعي في جعل التعلم عن بُعد أكثر سهولة وجاذبية، حيث يمكن للمتعلمين الدراسة في أي زمان ومكان.
 ١١. استقلالية المتعلم: يشجع على تحقيق استقلالية المتعلم، وهي إحدى الأهداف الأساسية للمعلمين.
 ١٢. إدارة الفصول الدراسية: تحسين إدارة الفصول الدراسية من خلال تجارب تعليمية افتراضية جذابة.
 ١٣. إدارة أكثر كفاءة: تسهيل معالجة المعلومات مثل الرسائل الإخبارية وحضور الطلاب بسرعة وسهولة.
 ١٤. جمع البيانات وأمانها: يتيح استخدام السحابة الإلكترونية لالتقاط وتنظيم وتحليل كميات كبيرة من البيانات، مع ضمان أمانها.
 ١٥. مميزات خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: تقديم ميزات خاصة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- سيتم عرض الدراسات السابقة من خلال محورين، الأول عن الدراسات العربية والثاني للدراسات الأجنبية، كما سيتم ترتيب الدراسات وفق الزمن من الأحدث للأقدم في كل متغير، وكما يلي:
- أ- دراسات سابقة بالعربية

يتضح من دراسة عسيري (٢٠٢١) أنها استهدفت التعرف على فعالية مراكز التدريب التربوي في تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظرهم، وكشف مدى وجود فروق تعزى لمتغيرات (العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة، الدورات التدريبية)، فضلاً عن تحديد متطلبات تطوير تلك المراكز. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من خمسة أبعاد؛ تم توزيعها على عينة عشوائية طبقية بلغت (٢٩٤) مديراً بالمدارس الابتدائية. وقد أظهرت النتائج فعالية مراكز التدريب التربوي بداية من التخطيط للاحتياجات التدريبية للبرامج الإدارية، حيث احتلت فعالية التدريب المرتبة الأولى من حيث الأهمية، تلتها تنفيذ التدريب، ثم تقييم التدريب، وأخيراً متابعة الإدارة ودعمها، وكلاهما جاء بدرجة "محايد". لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى (العمر، المؤهل، الخبرة، الدورات التدريبية).

تشير دراسة العزام (٢٠١٩) إلى أنها سعت للتعرف على دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك.

اعتمدت الباحثة المنهج التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة (الاستبانة) كوسيلة لجمع البيانات من عينة عشوائية بجامعة تبوك، وبلغ عدد المشاركين (٦٠) موظفاً وموظفة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، عدد سنوات الخبرة) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

تسعى دراسة حريري (٢٠٢١) لتقديم رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) من خلال الاستفادة من تجربة الصين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يركز على تحديد خصائص الظاهرة. وأظهرت النتائج أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعليم الإلكتروني استخدمت كأداة مساعدة لعملية التعليم في الجامعات السعودية خلال فترة الحظر، حيث قامت الجامعات بتطوير منصات إلكترونية تعليمية لتغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب. كما أظهرت الدراسة أن هناك مبادرات سابقة في التعليم الإلكتروني، مثل إنشاء المركز الوطني للتعليم الإلكتروني قبل جائحة كورونا. تسعى دراسة الشبل (٢٠٢١) إلى معرفة مستوى تصورات معلمات الرياضيات حول استخدام مدخل الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم الرياضيات. وقد تضمنت الأداة استبانة تحتوي على عدة متطلبات، منها دعم البيئة التعليمية بمقومات الذكاء الاصطناعي، وتوظيف هذا المدخل في تخطيط وتنفيذ الدروس. أظهرت النتائج أن تصورات المعلمات حول تعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي كانت بدرجة متوسطة في محوري الاستبانة، بينما كانت التصورات حول استخدام الذكاء الاصطناعي بدرجة مرتفعة، في حين أن التصورات بشأن دعم المدرسة بأجهزة الذكاء الاصطناعي والروبوتات كانت بدرجة ضعيفة.

تكشف دراسة الخيري (٢٠٢٠) عن درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بالإضافة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المعلمات في استخدام هذه التطبيقات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (٤٩) بنداً، وشملت عينة البحث (٤٣) معلمة. أظهرت النتائج أن مستوى المهارات لدى المعلمات كان منخفضاً، كما اتفقت الآراء على وجود عدة معوقات لتوظيف هذه التطبيقات، وتوصلت الدراسة إلى توصيات يمكن أن تسهم في تعزيز مهارات المعلمات في هذا المجال.

تهدف دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) إلى استكشاف واقع استخدام معلمات التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاهات نحوها من وجهة نظر المعلمات في معهد النور بمحافظة جدة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة تم اختيارهن بطريقة قصدية. تم تصميم استبانة تتضمن (٩٣) عبارة موزعة على أربعة محاور. أظهرت النتائج أن محور أهمية استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي حصل على درجة "موافق بشدة"، بينما حصل محور المعوقات والاتجاه نحو استخدام هذه التطبيقات على درجة "موافق"، بينما جاء محور مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي بدرجة "محايد".

ب-دراسات سابقة بالإنجليزية:

يتضح من دراسة فيرنانديز وآخرون (Fernandez et al., 2019) أن الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي تمثل موضوعاً مهماً، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدم الباحثون الاستبيان كأداة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأشكال المستندة إلى الذكاء الاصطناعي تؤدي إلى تحسن كبير في التعليم لكافة المستويات التعليمية، مع تحسن نوعي غير مسبوق، وتزويد الطلاب بتخصص دقيق لتعلمهم وفق المتطلبات. كما تمكنوا من دمج الأشكال المختلفة للتفاعل البشري مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويرى الباحثون أن التحدي الأكبر الذي تواجهه الجامعة في الألفية الجديدة يكمن في الحاجة إلى تخطيط المهارات الرقمية وتصميمها وتطويرها وتنفيذها من أجل تدريب مهنيين أفضل قادرين على فهم البيئة التكنولوجية وتطويرها وفق احتياجاتهم.

يتبين من دراسة فهميراد وكوتامجاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018) أنها تهدف إلى التنبيه بدور الذكاء الاصطناعي في طبيعة ومستقبل التعليم حول العالم، من خلال التطبيق الفعال لأساليب الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم والتعلم. استخدمت المنهج التحليلي، للتعرف على تحديات دمج الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، ومناقشة التحديات التي يواجهها الطلاب في تبني الذكاء الاصطناعي من حيث الدعم للطلاب، والتدريس والتعلم والإدارة.

يتضح من دراسة OIRA (2018) أنها تهدف إلى تحليل الإمكانيات الحديثة للتكنولوجيا المساعدة في مجال التحصيل العلمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدرسة الثانوية الخاصة كيبوس. وقد اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم تحليل البيانات المجمعة من المدارس الخاصة كمياً وكيفياً، واعتمدت الدراسة على عينة من (٩٣) طالباً و(٣) معلمين وأمين مكتبة وناسخ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب في كينيا يستخدمون الأدوات التكنولوجية ببطء، وبطريقة غير فعالة وغير مواكبة للعصر، وأظهرت أيضاً أن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة يساهم كثيراً

في تغطية المنهج والانتهاج منه مبكرًا، وأن قلة عدد أجهزة الكمبيوتر من أكبر التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني.

يتضح من دراسة سورياني (Sourani, 2018) أنها تهدف لمعرفة دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة وفاعلية التعليم من خلال تطوير المناهج الرقمية، والتشغيل الآلي والأتمتة للأنشطة التعليمية الأساسية، واعتماد التطبيقات ذات الصلة كروبوت الدردشة وغيرها من التطبيقات. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لضمان جودته، واستمرار فعاليته وزيادة المنافسة المحلية والعالمية ومواكبة تغيرات وتحديات العصر الرقمي الراهن، الذي أصبحت التكنولوجيا جزءًا أساسيًا منه.

يتبين من دراسة بوبنيشي وكير (Popenici & Kerr, 2017) أنها تهدف إلى استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي على التدريس والتعلم في التعليم العالي، وتحديد الآثار التعليمية للتكنولوجيا الناشئة عن طريق تعلم الطلاب وكيفية تدريس وتطوير المؤسسات، من خلال استكشاف التقدم التكنولوجي الحديث والسرعة المتزايدة في اعتماد تقنيات جديدة في التعليم العالي. واستخدم البحث المنهج التحليلي لتحقيق أهدافه، ومن أجل تحديد بعض التحديات لمؤسسات التعليم العالي والطلاب والإدارة في اعتماد هذه التقنيات للتعليم والتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يتبين من استعراض الدراسات السابقة تشابه الدراسة الحالية مع معظم السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة، فيما تختلف عن الدراسات السابقة في التركيز على تحسين الأداء الإداري في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة من الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم، بعد أن كانت معظم الدراسات تركز على التعليم العالي والمؤسسات الأخرى.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من السابقة في التعرف على أبعاد الإطار المفاهيمي والنقاط ذات الأهمية والنقاط التي تجاهلها الباحثون، وفي اختيار المنهج وتحديد الأداة، والعينة التي لم يهتم بها الباحثون في الدراسات السابقة.
- وتتميز الدراسة الحالية عن السابقة في كونها تركز على متطلبات الذكاء الاصطناعي بالتعليم قبل الجامعي في سلطنة عمان، والتركيز على محافظة شمال الباطنة، التي لم يسبق دراسة هذا الموضوع بها، بل حتى على مستوى عموم سلطنة عمان، والتركيز على مديري ومديرات مدارس الصف الثاني عشر فقط، مما يعكس تعمقًا واهتمامًا أكبر بهذه الفئة لم تتناوله الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: بحسب طبيعة الدراسة، فالمنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي بأسلوبيه (المسحي، والارتباطي)؛ حيث إن الأسلوب المسحي يساعد في معرفة واقع الأداء الإداري مديرات التعليم ما بعد الاساسي، ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس التعليم ما بعد الاساسي (حلقة الثالثة) بمحافظة شمال الباطنة. **عينة الدراسة:** نظراً لطبيعة الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، واستجاب لأداة الدراسة عدد كبير من المشاركين، مما يعكس مدى اهتمامهم بالموضوع.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (٢) وصف أفراد العينة حسب متغيرات (المؤهل وسنوات الخبرة)

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
بكالوريوس	44	89.8	من ٥ فأقل	11	22.4
ماجستير	5	10.2	من ٦ الى ٩	13	26.5
المجموع	49	100.0	من ١٠ فأكثر	25	51.0
			المجموع	49	100.0

يوضح الجدول (٢) أن نسبة الحاصلات على درجة البكالوريوس بين المديرات بلغت ٨٤.٨%، حيث سجلت العينة ٣٩ مديرة من أصل ٤٩، مما يشير إلى أن معظم المديرات يتمتعن بتعليم أكاديمي قوي. في المقابل، كانت نسبة الحاصلات على درجة الماجستير ١٠.٢%، بعدد ٥ مديرات فقط.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة، فقد أظهرت النتائج أن ٥١% من المديرات يمتلكن خبرة تتجاوز عشر سنوات، أي ما يعادل ٢٥ مديرة. يعكس هذا التوزيع وجود خبرة طويلة ومتكاملة لدى غالبية المديرات، مما يساهم في تعزيز مصداقية إجاباتهن ويزيد من موثوقية النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة. هذه الخبرة العميقة تعزز من قدرتهن على اتخاذ قرارات فعالة في سياق العمل الإداري، مما يعكس بشكل إيجابي على الأداء العام للمدارس التي يديرنها.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة لجمع البيانات والمعلومات، وذلك استناداً إلى مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، إضافة إلى الاستعانة بآراء عدد من أساتذة الجامعات المتخصصين ذوي الخبرة في المجال،

وذلك لتحديد أبعاد الاستبانة وعباراتها، وقد جرى تحديد المجالات الأساسية التي تتكون منها الاستبانة في صورتها الأولية، حيث شملت أربع مجالات لمحور الأداء الإداري وهي: (التخطيط الاستراتيجي والتنظيم، التوجيه والرقابة، اتخاذ القرار، الاتصال والتواصل). أما محور متطلبات الذكاء الاصطناعي، فقد تضمن أربع مجالات أيضاً وهي: (المتطلبات البشرية، المادية، الفنية، التشريعية). بعد ذلك قامت الباحثة بصياغة عبارات الاستبانة بشكل نهائي.

صدق أداة الدراسة.

أولاً - الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

عرضت الباحثة الاستبانة في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية وأصول التربية من عدة جامعات عُمانية وعربية. وقد تلقت ملاحظات تتعلق بتعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وإضافة عبارات جديدة. استندت الباحثة إلى الآراء المتفق عليها من المحكمين، حيث كانت نسبة التوافق ٨٣%. ونتيجة لذلك، تم تعديل الاستبانة لتظهر بصيغتها النهائية، والتي تتكون من عدد محدد من العبارات موزعة على متغيري الدراسة: الأداء الإداري ومتطلبات الذكاء الاصطناعي. وبذلك، يمكن القول إن الاستبانة تحقق الأهداف التي وضعت لأجلها، وتظهر صدقاً منطقيًا وظاهريًا.

ثانياً - صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

ارتباط عبارات وأبعاد محور الأداء الإداري:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط باستخدام عينة استطلاعية تتألف من عدد معين من المديرين. حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ودرجة البعد الذي تتضمنه، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل محور، كما يتضح في الجدول (4)

جدول (٣) معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها وبينها والدرجة الكلية للأداء

الإدارة ي وبين المحور والأداة ككل

م	التخطيط والتنظيم		الاتصال والتواصل		التوجيه والرقابة		صناعة القرار	
	الارتباط بالبعد	الارتباط م	الارتباط بالبعد	الارتباط م	الارتباط بالأداة	الارتباط م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالأداة
1	.896	.890	.891	.852	.927	.895	.948	.934
2	.944	.909	.930	.874	.911	.894	.970	.947
3	.909	.874	.955	.920	.898	.909	.977	.946
0	.949	.929	.906	.840	.918	.861	.942	.924

5	.940	.928	5	.953	.926	5	.915	.899	٥	.972	.960
7	.938	.904	٦	.972	.959	٦	.910	.851			
6	.940	.913	٧	.884	.785		البُعد بالمحور	*.970	البُعد بالمحور		.٨٩
	.916	.٩٠٣	8	.928	.883		ارتباط جميع أبعاد الأداء الإداري بالأداة ككل				
	البُعد بالمحور	٩٧٦	البُعد بالمحور	٩٥٠							٩٩٠

يتضح من بيانات الجدول (٣) أن معاملات ارتباط أبعاد الأداء الإداري ككل مع الأداة حصلت على قيمة **0.990**، بينما تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع أبعادها، وكذلك بعموم المحور وجميع الأبعاد، بين أعلى قيمة **0.977** وأدنى قيمة **0.785**، وجميعها عند مستوى دلالة **0.05**.

تشير هذه القيم المرتفعة والدالة إحصائياً إلى وجود ارتباط قوي بين جميع العبارات ومجالاتها، مما يعني أنها صالحة لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها.

2- ارتباط عبارات وأبعاد محور متطلبات الذكاء الاصطناعي:
جدول (٤) معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها وبينها والدرجة الكلية لمحور متطلبات الذكاء الاصطناعي

المتطلبات البشرية			المتطلبات المادية			المتطلبات الفنية			المتطلبات التشريعية		
م	الارتباط	الارتباط	م	الارتباط	الارتباط	م	الارتباط	الارتباط	م	الارتباط	الارتباط
	بالأداة	بالبُعد		بالأداة	بالبُعد		بالأداة	بالبُعد		بالأداة	بالبُعد
1	.950	.945	١	.965	.946	١	.956	.953	١	.944	.950
2	.956	.922	2	.928	.906	2	.954	.959	2	.939	.908
3	.955	.946	٣	.934	.922	٣	.953	.950	٣	.936	.942
٤	.953	.925	٤	.945	.916	٤	.866	.819	٤	.950	.922
5	.958	.933	5	.975	.961	5	.941	.954	5	.946	.940
٦	.974	.947				٦	.939	.903	٦	.934	.904
	البُعد بالمحور	.978	البُعد بالمحور	.980		٧	.941	.903	٧	.958	.945
	الذكاء الاصطناعي ككل	.991	البُعد بالمحور	.984	البُعد بالمحور					البُعد بالمحور	.985

دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط أبعاد الذكاء الاصطناعي ككل مع الأداة حصلت على قيمة (0.991)، بينما تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع أبعادها، وكذلك بالمحور، بين أعلى قيمة (0.974) وأدنى قيمة (0.819) جميع هذه القيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

تشير هذه النتائج إلى أن جميع عبارات أبعاد الاستبانة ومحاورها ترتبط ارتباطاً قوياً بأبعادها وبالمحور ككل، مما يعزز من صدق الاستبانة وصلاحيتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها.

ثبات الأداة:

تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة باستخدام طريقتين رئيسيتين:

١. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): استخدمت هذه الطريقة لقياس ثبات الاستبانة، حيث تشير القيم المرتفعة لمعامل ألفا بين (٠ و ١) إلى مستوى عالٍ من الثبات.

٢. طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جثمان (Split Half Method and Guttman Split-Half Coefficient): قامت الباحثة بتقسيم عبارات الأداة إلى جزأين (فردية وزوجية)، ومن ثم استخدمت معادلة جثمان لحساب معامل الارتباط بين العبارات. تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان-براون (Spearman-Brown) لضمان دقة النتائج.

توضح النتائج المستخلصة من الطريقتين في الجدول (٥)، مما يعكس موثوقية الأداة في قياس المفاهيم المستهدفة.

جدول (٥): ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط	الارتباط المعدل
1.	التخطيط والتنظيم	8	0.98	0.98	0.99	
2.	التوجيه والرقابة	6	0.97	0.96	0.98	
3.	صناعة القرار	5	0.99	0.98	0.99	
4.	الاتصال والتواصل	8	0.98	0.98	0.99	
5.	أبعاد الأداء الإداري ككل	27	0.99	0.97	0.98	
6.	المتطلبات البشرية	6	0.99	0.99	0.99	
7.	المتطلبات المادية	5	0.98	0.98	0.99	

0.99	0.98	0.98	7	المتطلبات الفنية	8.
0.99	0.98	0.98	7	المتطلبات التشريعية	9.
0.99	0.99	0.99	25	متطلبات الذكاء الاصطناعي ككل	
0.99	0.99	0.99	52	الاستبانة ككل	

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، اعتمدت الباحثة على طريقتين رئيسيتين:

١. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): استخدمت الباحثة هذا المعامل لتقييم ثبات الاستبانة، حيث يعتبر أداة موثوقة في قياس اتساق العبارات. وقد أظهرت نتائج هذه الطريقة قيمة (0.95)، مما يدل على وجود مستوى عالٍ من الثبات.

٢. طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جتمان (Split Half Method and Guttman Split-Half Coefficient): قامت الباحثة بتقسيم عبارات الأداة إلى جزئين (فردية وزوجية) واحتساب معامل الارتباط بين العبارات باستخدام معادلة جتمان. بعد ذلك، تم تصحيح معامل الارتباط وفقاً لمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)، وقد أظهرت هذه الطريقة قيمة (0.94)، مما يعكس دقة النتائج.

تشير القيم الناتجة عن الطريقتين إلى مستوى عالٍ من الثبات والموثوقية للاستبانة، مما يعزز من صلاحيتها لقياس المفاهيم المستهدفة.

جدول (٦) محك الحكم للمتوسطات الحسابية ومدياتها والدلالة اللفظية

القيمة البديل	مديات المتوسطات الحسابية		الدلالة اللفظية للأداء الإداري	الدلالة اللفظية لتوافر متطلبات الذكاء الاصطناعي
	الحد الأدنى	الحد الأعلى		
1.	1.00	1.80	متدني جداً	متدنية جداً
2.	1.81	2.60	متدني	متدنية
3.	2.61	3.40	متوسط	متوسطة
4.	3.41	4.20	عالي	عالية
5.	4.21	5.00	عالي جداً	عالية جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها.

- الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات، والانحرافات لإجابات العينة وكما في الجدول (٧):

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة حول واقع الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

م	أبعاد الأداء الإداري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
٤	الاتصال والتواصل	3.55	1.146	١	عال
2	التوجيه والرقابة	3.44	1.113	٢	عال
٣	صناعة القرار	3.40	1.269	٣	متوسط
١	التخطيط والتنظيم	3.36	1.094	٤	متوسط
متوسط الأداء الإداري ككل					
		3.44	1.120		عالي

يتضح من الجدول (٧) أن واقع الأداء الإداري لدى مديرات المدارس في التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، من وجهة نظرهن، جاء بدرجة عالية حيث بلغ متوسط الحسابي (3.44) مع انحراف معياري قدره (1.120) وتراوح متوسطات الأبعاد بين (3.36 - 3.55) ورغم تقارب هذه المتوسطات، فإن الأبعاد الأولى تم تصنيفها بدلالة لفظية "عالية"، بينما الأبعاد الأخيرة كانت بدلالة "متوسطة".

تعود الباحثة في تفسير هذه النتائج إلى حرص مديرات المدارس على تحسين أدائهن وإدراكهن لأهمية الجودة في جميع العمليات الإدارية. وهذا يتفق مع دراسة السعيد وآخرون (٢٠١٧) التي تشير إلى أن مديري المدارس يؤدون واجباتهم الإدارية إلى حد كبير. ومع ذلك، يتعارض ذلك مع دراسة عابدين وآخرون (٢٠١٣) التي أظهرت ضعف مدارس التعليم الأساسي في تطوير الأداء الفني والإداري. أما على مستوى عبارات أبعاد واقع الأداء الإداري لدى مديرات المدارس، فتستعرضها الباحثة على النحو الآتي:

البُعد الأول- التخطيط والتنظيم:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التخطيط والتنظيم لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهم

عبارات التخطيط والتنظيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
1. تتوفر خطة معلنة للتحويل الرقمي في المدرسة.	3.63	1.093	١	عالي
2. تساهم خطة المدرسة في تنمية مهارات الذكاء الاصطناعي لدى الطالبات.	3.39	1.187	2	متوسط
3. تسعى الإدارة المدرسية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط.	3.37	1.167	٣	متوسط
4. يتم تنفيذ خطط المدرسة في صورة أنشطة وإجراءات تعتمد الذكاء الاصطناعي.	3.35	1.165	٤	متوسط
5. يتم الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لإعداد خطة المدرسة لخدمة المجتمع.	3.33	1.125	5	متوسط
6. تراعي خطط المدرسة تدريب المعلمات على المهارات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.	3.33	1.248	٦	متوسط
7. تقوم إدارة المدرسة بإعداد الجداول الدراسية ونشرها بالاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.27	1.204	٧	متوسط
8. تستخدم الإدارة المدرسية الذكاء الاصطناعي في عقد الاجتماعات المدرسية.	3.22	1.229	8	متوسط
متوسط التخطيط والتنظيم ككل	3.36	1.094		متوسط

يتضح من الجدول (٨) أن واقع التخطيط والتنظيم حصل على متوسط كلي قدره (3.36) مع انحراف معياري (1.094) وقد تراوحت متوسطات العبارات بين قيم متفاوتة، حيث حصلت عبارة واحدة فقط على تقدير "عالي"، بينما حصلت بقية العبارات، وعددها (7)، على تقدير "متوسط".

تعود الباحثة في تفسير هذه النتائج إلى السياسة التعليمية في المملكة، والتي تتميز بمركزية التخطيط من قبل إدارة التعليم ووزارة التعليم، بينما التنفيذ يتم بشكل لا مركزي. وقد يُعزى هذا الوضع إلى قلة الدورات التدريبية واللقاءات التربوية المتخصصة في مجالات التخطيط والتنظيم. كما أن تحول التعليم أثناء جائحة كورونا إلى التعليم الإلكتروني دفع المدارس إلى وضع خطط للتحويل الرقمي. ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة عابدين وآخرون (٢٠١٣)، والتي أبرزت ضعف تأهيل القائمين على إدارة المدارس للقيام بمهامهم الإدارية بشكل فعال.

البُعد الثاني- واقع التوجيه والرقابة:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة لواقع التوجيه والرقابة لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	التوجيه والرقابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
٦	تعد إدارة المدرسة تقارير دورية إلكترونية حول تقويم الأداء.	3.63	1.202	١	عال
٤	تقوم الإدارة المدرسية بتقديم الدعم للمعلمات لمواجهة المشكلات التقنية.	3.61	1.222	٢	عال
5	تدعم إدارة المدرسة المعلمات تقنيا لتمكينهن من تحقيق الأهداف التعليمية.	3.55	1.259	٣	عال
2	تطبق إدارة المدرسة التشريعات التعليمية الخاصة بالذكاء الاصطناعي.	3.33	1.179	٤	متوسط
١	تعتمد الإدارة المدرسية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الاختبارات.	3.31	1.158	5	متوسط
٣	تستخدم إدارة المدرسة معايير قائمة على الذكاء الاصطناعي في التوجيه والرقابة.	3.22	1.295	٦	متوسط
متوسط التوجيه والرقابة ككل		3.44	1.113		عال

تضح من الجدول (٩) أن واقع التوجيه والرقابة في مدارس حفر الباطن جاء بمتوسط قدره (3.44)، مما يشير إلى مستوى "عالٍ" في الأداء. أما بالنسبة للعبارات، فقد تراوحت متوسطاتها بين (3.22 - 3.63)، حيث انقسمت التقديرات بين " 4 عالي" و "3متوسط".

تعود الباحثة في تفسير هذه النتائج إلى حرص مديرات المدارس على متابعة الأعمال الإدارية والتعليمية لدى منسوبات المدرسة. وربما يُعزى ذلك إلى اعتماد مديرات المدارس على أساليب قيادية حديثة، مثل القيادة التشاركية والقيادة الموزعة، بالإضافة إلى أنماط القيادة الإيجابية الأخرى. كما قد يُعزى الأمر أيضاً إلى الحاجة لتفعيل العملية الإدارية، وخاصة "التقييم"، في ظل توظيف نمط دراسي جديد.

البُعد الثالث- واقع صناعة القرار:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة لواقع صناعة القرار لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	صناعة القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدلالة اللفظية
٤	تمنح إدارة المدرسة الحوافز المناسبة للمشاركات الإلكترونية في القرارات المدرسية.	3.51	1.325	١	عال
١	تعتمد إدارة المدرسة تقنيات الذكاء الاصطناعي في صناعة القرارات وتنفيذها.	3.41	1.306	2	عال
5	تفعل إدارة المدرسة دور الذكاء الاصطناعي في تنمية العلاقات الإنسانية فيها.	3.37	1.318	٣	متوسط
2	تشرك إدارة المدرسة المعلمات في اتخاذ القرارات الخاصة بالذكاء الاصطناعي.	3.37	1.365	٤	متوسط
٣	تؤكد إدارة المدرسة على توثيق جميع القرارات الإدارية باستخدام الذكاء الاصطناعي.	3.35	1.284	5	متوسط
متوسط صناعة القرار ككل		3.40	1.269	متوسط	

يتضح من الجدول (١٠) أن بُعد واقع صناعة القرار حصل على متوسط قدره (3.40) مع انحراف معياري قدره (1.269)، مما يشير إلى مستوى "متوسط". وقد تراوحت متوسطات العبارات بين (3.35 - 3.51)، حيث حصلت اثنتان من العبارات على تقدير "عالي"، بينما حصلت البقية على تقدير "متوسط".

تعود الباحثة في تفسير هذه النتائج إلى اعتماد مديرات المدارس في بعض الأحيان على أنماط قيادية تقليدية، مما يجعل زمام الأداء الإداري يقتصر عليهن فقط، ويُحتمل أن يكون ذلك ناتجاً عن انعكاس التسلسل القيادي من الإدارات الوسطى والعليا، حيث تتلقى مديرات المدارس قرارات مركزية بشكل مباشر، مما يعني أن دورهن يقتصر على تنفيذ هذه الأوامر والتوجيهات، ويجدر بالذكر أن المركزية يجب أن تكون في التخطيط، بينما التنفيذ ينبغي أن يكون لا مركزياً، وليس الأمر عكس ذلك.

البُعد الرابع- الاتصال والتواصل:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة لواقع الاتصال والتواصل لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

م	الاتصال والتواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
٧	تستخدم إدارة المدرسة وسائل الاتصال الإلكترونية الحديثة في التواصل مع المستفيدين الخارجيين.	3.69	1.122	عال
٣	تسعى إدارة المدرسة باستمرار لتطوير نظم الاتصال الإلكتروني.	3.61	1.288	عال
٨	يتم الرد بشكل فوري على رسائل منسوبات المدرسة.	3.59	1.240	عال
٤	تتوفر الكوادر المؤهلة لاستخدام تقنيات الاتصال التكنولوجية بالمدرسة.	3.53	1.120	عال
١	توفر إدارة المدرسة وسائل الاتصال الإلكتروني بالمدرسة دون تعقيدات.	3.53	1.243	عال
٥	تقوم إدارة المدرسة بعمل تغذية راجعة باستمرار لتحسين عمليات الاتصال الإلكتروني داخل المدرسة وخارجها.	3.51	1.309	عال
٢	يوجد بالمدرسة اتصال إلكتروني فعال بين المستويات الإدارية بالمدرسة.	3.49	1.192	عال
٦	تعتمد المدرسة برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمات على التقنيات الإلكترونية.	3.41	1.353	عالي
	متوسط الاتصال والتواصل ككل	3.55	1.146	عالي

يتضح من الجدول (١١) أن واقع الاتصال والتواصل حصل على متوسط قدره (3.55)، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (3.69 - 3.41)، وجميعها تصنف ضمن المستوى "عال".

تعود الباحثة في تفسير هذه النتائج إلى طبيعة العمل الإداري، التي تستلزم إجراء الاتصالات الإدارية الفعالة، بالإضافة إلى امتلاك المديرات لمهارات الاتصال وتوظيفها بفاعلية لتحسين الأداء الإداري. ومن ناحية أخرى، تشير الباحثة إلى وجود قصور من إدارة الإشراف والمتابعة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبات المدرسة في مجال الاتصال الإلكتروني. وقد يعود ذلك إلى قدرة منسوبات المدارس على تنمية مهاراتهم الشخصية وامتلاكهن المهارات الأساسية اللازمة لممارسة الاتصال الإلكتروني بشكل فعال.

نتيجة السؤال الثاني: ما درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنتائج على النحو الآتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

م	أبعاد متطلبات الذكاء الاصطناعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
٤	المتطلبات التشريعية	3.36	1.151	5	متوسطة
١	المتطلبات البشرية	3.35	1.253	2	متوسطة
2	المتطلبات المادية	3.26	1.265	0	متوسطة
٣	المتطلبات الفنية	3.22	1.185	0	متوسطة
متوسط متطلبات الذكاء الاصطناعي ككل					
		3.30	1.191		متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في المدارس بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان جاء بمتوسط كلي قدره (3.30)، مع انحراف معياري قدره (1.191)، مما يشير إلى تقييم "متوسط". وبالنسبة لمستوى الأبعاد، فقد تراوحت متوسطاتها بين (3.36 - 3.22)، وجميعها تصنف أيضاً ضمن درجة "متوسط".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ممثلة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، بأهمية تضمين وتوظيف وتفعيل متطلبات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشكل عام، وفي الأداء الإداري بشكل خاص.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة حريري، التي توصلت إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعليم الإلكتروني استخدمت كمساعد في عملية التعليم بالجامعات السعودية خلال فترة الحظر. كما تتماشى مع دراسة الشبل التي أظهرت أن تعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي كان بدرجة متوسطة. بينما تختلف مع دراسة الخيري، التي توصلت إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في التعليم جاء بدرجة منخفضة، ودراسة المطيري التي أشارت إلى ندرة التكنولوجيا الذكية المستخدمة في صنع القرارات التعليمية. وعلى مستوى العبارات بكل بُعد، تم احتساب المتوسطات والانحرافات لكل منها، وتوضح النتائج كما تبينها الجداول التالية:

البُعد الأول- المتطلبات البشرية:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي (المتطلبات البشرية) في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

م	عبارات المتطلبات البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
٥	تنمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات المدرسة.	3.41	1.353	5	عالية
٦	تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمات لتطبيق الذكاء الاصطناعي.	3.41	1.353	2	عالية
٢	تنمية وعي منسوبات المدرسة بأدوارهن في ظل الذكاء الاصطناعي.	3.37	1.220	0	متوسطة
١	تبني القيادات الإدارية لتطبيق الذكاء الاصطناعي بالمدارس.	3.33	1.248	0	متوسطة
٣	تدريب معلمات المدرسة على مهارات الذكاء الاصطناعي.	3.31	1.294	5	متوسطة
٤	تنمية وعي أفراد المجتمع وهنائه بكيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي.	3.27	1.381	7	متوسطة
متوسط المتطلبات البشرية ككل		3.35	1.253	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٣) أن توافر المتطلبات البشرية للذكاء الاصطناعي بلغ متوسطاً قدره (٣.٣٥) مع انحراف مقداره (١.٢٥٣)، مما يشير إلى مستوى متوسط في هذا البعد. تراوحت متوسطات العبارات بين (٣.٤١ - ٣.٢٧)، حيث كانت بعض العبارات بتقدير عالٍ وأخرى بتقدير متوسط.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان مديرات المدارس بأهمية الاستثمار في رأس المال البشري، حيث تشعر منسوبات المدارس بالحاجة إلى مزيد من التنمية المهنية. كما أن الإدارة المدرسية تحرص على الحفاظ على خصوصيات الآخرين، وهو ما يعد أحد مبادئ الدين الإسلامي.

ومع ذلك، يُعزى ضعف تفعيل المشاركة المجتمعية إلى عدم قدرة المدارس على تقديم خدماتها للمجتمع المحيط بالشكل المطلوب، خاصة في ظل الاعتماد على التعليم الإلكتروني، الذي يتطلب دورًا كبيرًا من الأسرة في متابعة أبنائها. ويبدو أن طالبات التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) يمتلكن المهارات الأساسية اللازمة للتعليم الإلكتروني كأحد أساليب الذكاء الاصطناعي.

البُعد الثاني- المتطلبات المادية:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي) المتطلبات المادية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	المتطلبات المادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
٢	تطوير منظومة الاتصال بالمدرسة وفق المستجدات العصرية.	3.47	1.276	١	عالية
٣	عمل قاعدة بيانات مفصلة وإتاحتها للجميع على الموقع الإلكتروني للمدرسة.	3.27	1.319	٢	متوسطة
١	توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي.	3.20	1.369	٣	متوسطة
٥	تجهيز مراكز تدريب لمنسوبات المدرسة على التعامل مع الذكاء الاصطناعي.	3.18	1.349	٤	متوسطة
٤	توفير الدعم المادي اللازم لتطبيق الذكاء الاصطناعي بالمدارس.	3.16	1.344	٥	متوسطة
	متوسط المتطلبات المادية ككل	3.26	1.265	٦	متوسطة

يتضح من الجدول (١٤) أن توافر المتطلبات المادية للذكاء الاصطناعي في المدارس بشمال الباطنة حصل على متوسط قدره (٣.٢٦) مع انحراف مقداره (١.٢٦٥). تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٣.١٦ - ٣.٤٧)، حيث كان هناك عبارة واحدة فقط بتقدير "عالي".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تدني تهيئة البنية التحتية للمدارس، بالإضافة إلى انخفاض المخصصات المالية في الميزانية لتطوير هذه المدارس وفق متطلبات الذكاء الاصطناعي. على الرغم من ذلك، يظهر التوجه الجاد نحو توظيف الذكاء الاصطناعي من خلال خطط مدروسة والاستفادة من الجوانب الإيجابية التي يقدمها. ومن جهة أخرى، تعكس هذه النتائج إدراك الإدارة المدرسية لأهمية تطوير المنظومة الاتصالية المتكاملة لتلبية كافة الاحتياجات، ولكنها تعاني من محدودية المخصصات المالية التي تعيق تحقيق ذلك.

البُعد الثالث- المتطلبات الفنية:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي (المتطلبات الفنية) في المدارس بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

م	عبارات المتطلبات الفنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
١	وضع خطة طوارئ في حال فقد البيانات المحوسبة، أو تعطل الحاسبات.	3.29	1.208	١	متوسطة
٥	تركيز عمليتي التعليم والتعلم على الذكاء الاصطناعي.	3.29	1.258	٢	متوسطة
٠	توفير قاعدة بيانات تتضمن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية يتم التعامل معها من داخل المدرسة وخارجها.	3.27	1.287	٣	متوسطة
٠	توفير شبكة داخلية يمكن من خلالها عمل اجتماعات موسعة.	3.24	1.300	٤	متوسطة
٣	دعم انتشار النموذج غير المتزامن للتعليم والتعلم الهجين.	3.22	1.212	٥	متوسطة
٤	توفير مكتبات رقمية يمكن التعامل معها من داخل المدرسة وخارجها.	3.20	1.307	٦	متوسطة
٩	توفير حاسب آلي لجميع المعلمات متصل بالشبكتين الداخلية والدولية.	3.04	1.290	٧	متوسطة
متوسط المتطلبات الفنية ككل		3.22	1.185	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٥) أن اتجاهات العينة بخصوص توفير المتطلبات الفنية للذكاء الاصطناعي جاءت بمتوسط قدره (٣.٢٢)، حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين (٣.٠٤ - ٣.٢٩)، وجميعها تشير إلى درجة أهمية "متوسطة". تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحاجة الملحة للمتطلبات الفنية إلى خبراء ومختصين في هذا المجال، بالإضافة إلى ضرورة تخصيص ميزانية خاصة لدعم التحول إلى بيئة رقمية متكاملة. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى التجارب السابقة مع الأعطال، وخاصة تلك التي حدثت أثناء التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا، مما جعل الإدارة المدرسية تدرك أن توفير هذه المتطلبات قد يتطلب دعماً مالياً كبيراً. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن معظم المعلمين يمتلكون حواسيبهم الخاصة، مما قد يؤثر على استعدادهم لتبني متطلبات الذكاء الاصطناعي بشكل كامل.

البُعد الرابع- المتطلبات التشريعية:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة
درجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي (المتطلبات التشريعية) في مدارس التعليم
ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة مرتبة تنازلياً بحسب
المتوسطات

م	عبارات المتطلبات التشريعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدلالة اللفظية
٦	وضع قوانين تسمح بالتأكد من الهوية في التعاملات الإلكترونية، وتحافظ على الخصوصية.	3.47	1.226	١	عالية
٢	اتخاذ التدابير الإجرائية للمحافظة على أمن المعلومات بالمدرسة.	3.45	1.243	٢	عالية
٧	تفعيل القرارات الصادرة من الجهات العليا في مجال الذكاء الاصطناعي.	3.37	1.093	٣	متوسطة
٥	وضع لوائح تضمن مشاركة المعلمات في الإدارة في ظل تطبيق الذكاء الاصطناعي.	3.35	1.267	٤	متوسطة
١	إصدار قوانين ولوائح خاصة تشجع العمل في ظل الذكاء الاصطناعي.	3.33	1.214	٥	متوسطة
٤	تحديد لوائح قياس أداء المعلمات بإنجازاتهم بغض النظر عن ساعات تواجدهن بالمدرسة.	3.31	1.278	٦	متوسطة
٣	دعم التشريعات التي تسمح بالتحول من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي.	3.22	1.212	٧	متوسطة
متوسط المتطلبات التشريعية ككل		3.36	1.151	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٦) أن توافر المتطلبات التشريعية للذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة جاء بمتوسط قدره (٣.٣٦) وانحراف معياري (١.١٥١)، حيث تراوحت متوسطات العبارات بين (٣.٢٢) - (٣.٤٧) بتقديرات تراوحت بين (كبيرة-متوسطة). وتري الباحثة أن هذا التوافر يعكس دور التشريعات كإطار تنظيمي يضبط جميع الممارسات الإدارية والتقنية في ظل التحول نحو التعلم الرقمي. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية وضع قوانين لحماية الخصوصية الإلكترونية، وضمان التعامل مع الأشخاص المعنيين بشكل آمن ومحدد وفق إجراءات واضحة. من جانب آخر، تتطلب هذه التشريعات جهداً ووقتاً كبيرين؛ حيث يتطلب التحول إلى الذكاء الاصطناعي إعادة تشكيل بعض الوظائف ودعم الإدارة التشاركية، مما يسهم في الانتقال من النظام المركزي إلى النظام اللامركزي.

نتيجة السؤال الثالث: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.50$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لواقع الأداء الإداري ومتطلبات الذكاء الاصطناعي لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أولاً- بحسب متغير المؤهل العلمي:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧) نتائج اختبار (Mann-Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي لدى مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بشمال الباطنة تعزى للمؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	الحكم
الأداء الإداري ككل	بكالوريوس	44	24.51	1078.50	-0.710	.477	غير دالة
	ماجستير	5	29.30	146.50			
المتطلبات ككل	بكالوريوس	44	24.34	1071.00	-0.711	.477	غير دالة
	ماجستير	5	28.00	138.00			

يتبين من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة من وجهة نظر مديرات المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتعزو الباحثة ذلك إلى حداثة مفهوم الذكاء الاصطناعي الأمر الذي لم تظهر معه فروق في الاستجابات إضافة إلى طبيعة العمل الإداري، فضلاً عن أن الجميع يعملون في نفس البيئة.

ثانياً- بحسب متغير سنوات الخبرة:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال وويلز (Kruskal - Wallis)؛ والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨) نتائج اختبار (Kruskal - Wallis) لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي لدى مديرات التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بشمال الباطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة χ^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الأداء الإداري ككل	من ٥ سنوات فأقل	11	24.23	2.545	2	.280	غير دالة
	من ٦ سنوات الى ٩ سنوات	13	30.31				
	من ١٠ سنوات فأكثر	25	22.58				
المتطلبات ككل	من ٥ سنوات فأقل	11	24.45	3.736	2	.154	غير دالة
	من ٦ سنوات الى ٩ سنوات	13	31.35				
	من ١٠ سنوات فأكثر	25	21.94				

يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لواقع الأداء الإداري ودرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي لدى مديرات المدارس بمحافظة شمال الباطنة، وذلك وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المناخ المدرسي السائد، الذي أسهم في تداخل سنوات الخبرة بين الأفراد، حيث أظهرت النتائج أن جميع مديرات المدارس، بغض النظر عن اختلاف سنوات خبراتهم العملية، يمتلكون نفس الدرجة من التقييم والخلفية المتعلقة بمتطلبات الذكاء الاصطناعي.

نتيجة السؤال الرابع: "ما أثر توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري مديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المديرات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الانحدار الخطي لمعرفة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المديرات، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩) نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي لمعرفة أثر توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المديرات

البُعد	(R) الارتباط	R^2 معامل التحديد	F المحسوبة	B معامل التحديد	Sig الدلالة
المتطلبات البشرية	.954	.910	475.525	.853	.000
المتطلبات المادية	.938	.880	345.630	.831	.000
المتطلبات الفنية	.934	.873	322.375	.883	.000
المتطلبات التشريعية	.945	.893	394.225	.883	.000

يتضح من الجدول (١٩) وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ لدرجة توافر متطلبات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء الإداري لمديرات المدارس في محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المديرات. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين $(0.954 - 0.873)$ ، وبمعاملات تحديد تراوحت بين $(0.910 - 0.831)$ ، مما يعني أن الزيادة بمقدار وحدة واحدة في متطلبات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (حلقة ثالثة) بمحافظة شمال الباطنة تؤدي إلى زيادة في تحسين الأداء الإداري بقيم تتراوح ما بين $(0.831 - 0.883)$.

تؤكد معنوية هذه العلاقة قيم الاختبار الإحصائي (F)، والتي كانت دالة عند $(0.01 \geq \alpha)$ حيث بلغت (0.000) لجميع الأبعاد، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية هذه الأبعاد، وأنها لا غنى عنها في تطوير وتحسين الأداء الإداري، كما أن المتطلبات تعتبر ركائز فعالة لتحسين الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية، وجميعها ضرورية لتحسين الأداء الإداري.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة وتقدم الآتي:

- ضرورة أن تكون مديرات المدارس من حملة مؤهلات القيادة التربوية، ولديهن من المعارف والخبرات ما يساعدهن في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة
- ضرورة إعداد خطط فعالة لتدريب وتأهيل منسوبات المدارس وتأهيلهن في ضوء ما يستجد من مستحدثات تقنية بشكل عام وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل خاص4
- وضع نظام حوافز مرنة للمتميزات في العمل وخاصة للفاعلات في مجال الذكاء الاصطناعي
- رفع كفاءة البنية التحتية الرقمية للمدارس بحيث تستوعب التطور التقني في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس
- نشر الثقافة التكنولوجية وتوعية المؤسسات التعليمية والمجتمع المحيط بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي
- توفير متطلبات الذكاء الاصطناعي بالمدارس وفق خطة تنفيذية، للاستفادة منه في تطوير الأداء الإداري بالمدارس
- وفي ضوء نتائج الدراسة، ولما لمستته الباحثة من فجوة معرفية في الموضوع تقترح إجراء الدراسات الآتية:
- دراسة تطويرية لوضع استراتيجية مقترحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية
- دراسة تشخيصية لمعرفة معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية
- تطبيق هذه الدراسة في محافظات أخرى من السلطنة وعلى مراحل تعليمية أخرى.

قائمة المراجع.

أولا - المراجع بالعربية:

١. أحمد، حافظ فرج، وحافظ، محمد صبري (٢٠٢٣). إدارة المؤسسات التربوية. عالم الكتب، القاهرة.
 ٢. إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن (١٩٩٤). الخطة التشغيلية لإدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن: بيانات إحصائية عامة للمستفيدين/ات.
 ٣. باشيويوه، حسن عبد الله، والبرواري، نزار (٢٠٢٣). نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحوليات العالمية: دراسة مقارنة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا، ٤(١)، ٤-٥.
 ٤. بن زاف، جميلة (٢٠٢٣). العلاقات الإنسانية وأثرها على أداء العامل بالمؤسسة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ٤(١)، ٤١٣-٥٤.
 ٥. تشايمان، إلود إن (٢٠٢٣). النجاح في العلاقات الإنسانية: أساليب عملية للتنمية الذاتية. دار المعرفة للتنمية البشرية، السعودية.
 ٦. الحجيلي، سمر أحمد، والفراني، لينا أحمد خليل (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية . <https://doi.org/10.33850/EJEV.2020.68952>
 ٧. الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٢٣). مدرسة المستقبل. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
 ٨. الحربي، ناهد سرور (٢٠٢٣). مداخل إدارة الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد.
 ٩. حريري، هند حسين (٢٠٢٣). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. المجلة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٤٣(خاص)، ٩-٤١.
 ١٠. حلاوة، سماح محمد (٢٠٢٣). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي بالاتحادات الرياضية وفق الرؤية ٢٠٣٠. مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها، ٩(٤)، ٨-١٠.
- <https://doi.org/10.21608/sjes.2020.261969>

١١. الخبيري، صبرية محمد (٢٠٢٣). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٣)، ٥-٠.

https://saep.journals.ekb.eg/article_78556.html

١٢. الرنيمي، محمد أبو القاسم (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي في التعليم: نظم التعلم الذكية. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، ٩، ٤٤٤-٠.

١٣. الشبل، منال عبد الرحمن (٢٠٢٣). تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات، ٩(٩)، ٤٤٠٣-٨١.

<https://doi.org/10.21608/armin.2021.163297>

١٤. عابدين، منى عبد الحميد، وعوض، محمد محمد، وعبدالعال، عنتر محمد (٢٠٢٣). تحسين الأداء الإداري في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج. مجلة سوهاج لشباب الباحثين، ١٠، ٤٠٤١-٤٩.

<https://search.mandumah.com/Record/1123638>

١٥. العتيبي، نواف محمد (٢٠٢٣). تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية بين التأصيل المنهجي والتطبيق. الكويت: دار المسيلة.

١٦. العزام، نورة محمود (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٩، ٤٩٤٩-٩٣١.

<https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.1>

١٧. عزمي، نبيل (٢٠٢٣). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات وبحوث، ٤٠، ٤-٥١.

١٨. عسيري، محمود بن علي (٢٠٢٣). مدى فاعلية مراكز التدريب التربوي في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس بمدينة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(٤)، ٤٩٥-٤٩.

<https://doi.org/10.36752/1764>



١٩. الغامدي، سامية، والفراني، لينا أحمد (٢٠٢٣). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨(٠)، ٥١-٤١٣ .

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=288590>

٢٠. الغامدي، محمد سلمان (٢٠٢٣). تطوير أداء القيادات المدرسية بالملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية: تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية.

٢١. محفوظ، أمينة (٢٠٢٣). كيف يبدو مستقبل الذكاء الاصطناعي في السعودية؟ استرجع بتاريخ ٢٠٢٣/١١/٠٣، من

<https://www.vice.com/ar/article/yw8amx/>

٢٢. محمد، روية (٢٠٢٣). إدارة الموارد البشرية: رؤية مستقبلية. القاهرة: الدار الجامعية والنشر والتوزيع.

٢٣. مخلوف، سميحة علي محمد (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء الإداري لدى مديري مدارس التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١، ٩٤٣-٤٩٨٥ . <https://ebook.univeyes.com/202546#>

٢٤. المطري، علي سعيد، والراسبي، أمينة راشد (٢٠٢٣). أسباب عزوف الكادر الإداري والتعليمي بالمدارس عن الوظائف الإشرافية وأثر ذلك في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر الكادر نفسه. مجلة الأندلس للعلوم والتقنية، ٩، ١٠-١٥ .

<http://andalusuniv.net/journ/index.php/AJHSS/article/view/187>

٢٥. معبد، عبد العليم محمد (٢٠٢٣). الاستراتيجيات المستقبلية لإدارة أخطار الأوبئة والكوارث الصحية في ظل تجربة أزمة فيروس كورونا المستجد. المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٤٣، ٠٤-٤٤٠٣ .

<https://doi.org/10.34031/IAOM1974>

٢٦. النجار، محمد (٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة. [رسالة ماجستير]. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

Second: References in Arabic translated into English

ثانيا- المراجع بالعربية مترجمة للإنجليزية

· Abdeen, M. A. H., Awad, M. M., & Abdel-Al, A. M. (2021). Improving administrative performance in basic education

schools in Sohag Governorate. *Sohag Journal for Young Researchers*, (1), 134-137.

<https://search.mandumah.com/Record/1123638>

· Ahmed, H. F., & Hafez, M. S. (2012). *Management of educational institutions*. Cairo: World of Books.

· Al-Azzam, N. M. (2021). The role of artificial intelligence in raising the efficiency of administrative systems for managing human resources at the University of Tabuk. *Educational Journal - College of Education, Sohag University*, (84), 467-494. <https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.148044>

· Al-Ghamdi, M. S. (2020). Developing the performance of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some international experiences.

· Al-Ghamdi, S., & Al-Farani, L. A. (2020). The reality of using artificial intelligence applications in special education schools in Jeddah from the point of view of female teachers and the attitude towards them. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 57-76.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=288590>

· Al-Harbi, N. S. (2015). *Approaches to functional performance management in the Western Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd Library.

· Al-Hujaili, S. A., & Al-Frani, L. A. K. (2020). Artificial intelligence in education in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal of Specific Education*, (11), 71-84. <https://doi.org/10.33850/EJEV.2020.68952>

· Al-Hur, A. A. M. (2001). *Future school*. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

· Al-Matari, A. S., & Al-Rasabiyyah, A. R. (2021). The reasons for the reluctance of the administrative and teaching staff in schools from the brightening jobs and its impact on the

development of school performance from the point of view of the staff themselves. *Al-Andalus Journal of Science and Technology*, (42), 175-217.

<http://andalusuniv.net/journ/index.php/AJHSS/article/view/187>

· Al-Najjar, M. (2012). The effectiveness of a program based on artificial intelligence technology in developing the skills of building educational websites among students of the Information Technology Department in the light of comprehensive quality standards (Master's thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University).

· Al-Otaibi, N. M. (2013). *Developing performance in educational institutions between methodological rooting and application*. Kuwait: Dar Al-Masila.

· Al-Rutimi, M. A. A. (2020). Artificial intelligence in education smart learning systems. *International Journal of Specialized Qualitative Research*, 24, 11-334.

· Al-Shibl, M. A. R. (2021). Mathematics teachers' perceptions towards learning and teaching mathematics according to the approach of artificial intelligence in general education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Mathematics Education*, 24(4), 278-310. <https://doi.org/10.21608/armin.2021.163297>

· Asiri, M. B. A. (2019). The extent of the effectiveness of educational training centers in developing the administrative performance of school principals in Jeddah. *Specialized International Educational Journal*, 8(3), 34-45. <https://doi.org/10.36752/1764-008-003-003>

· Azmy, N. (2014). The effectiveness of an electronic learning environment based on artificial intelligence to solve computer network maintenance problems among students of educational technology. *Journal of Studies and Research*, 1(22), 57-112.

- Bashiyo, H. A., & Barwari, N. (2009). Contemporary educational management models between the requirements of total quality and global transformations (a comparative study). *Arab Journal of Quality Assurance of University Education*, (3), 113-1154.
- Benzaf, J. (2015). Human relations and their impact on the performance of the worker in the institution. *Journal of Human and Social Sciences*, (21), 59-70.
<https://search.emarefa.net/detail/BIM-655510>
- Chaiman, E. N. (Ed.). (2005). *Success in human relations: Practical methods for self-development*. Saudi Arabia: Dar Al-Marefa for Human Development.
- Department of Education in Hafr Al-Batin Governorate. (1443 AH). *The operational plan of the Education Department in Hafar Al-Batin Governorate: General statistical data for the beneficiaries*.
- El-Khairi, S. M. (2020). The degree to which female secondary school teachers in Al-Kharj Governorate possess the skills of employing artificial intelligence in education. *Arab Studies in Education and Psychology*, (119), 119-152.
https://saep.journals.ekb.eg/article_78556.html
- Halawa, S. M. (2019). Requirements for the application of artificial intelligence in sports federations according to the state's vision 2030. *Journal of Physical Education and Sports Sciences, Faculty of Physical Education, Benha University*, 24(9), 1-28.
<https://doi.org/10.21608/sjes.2020.261969>
- Hariri, H. H. (2021). A proposed vision for using artificial intelligence to support education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia to confront the Corona pandemic (Covid-19) in light of benefiting from the experience of China. *Journal of the*

Islamic University of Educational and Social Sciences, (special issue), 365-427.

<https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/3446>

· Mahfouz, A. (2019). What does the future of artificial intelligence look like in Saudi Arabia? Retrieved October 2, 2021, from <https://www.vice.com/ar/article/yw8amx/>

· Makhoul, S. A. M. (2017). The effectiveness of a proposed training program to improve the administrative performance of principals of special education schools. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 2(172), 436-485. <https://ebook.univeyes.com/202546#>

· Muhammad, N. (2011). *Human resources management: A future vision*. Cairo: University House, Publishing and Distribution.

· Temple, A. A. M. (2020). Future strategies for managing the risks of epidemics and health disasters in light of the experience of the novel coronavirus crisis. *Arab Journal for Security Studies, Naif Arab University for Security Sciences*, 36(2), 291-310. <https://doi.org/10.26735/IAOM1974>

ثالثا – المراجع بالإنجليزي Third - References in Englis

· Abdeen, M. A. H., Awad, M. M., & Abdel-Al, A. M. (2021). Improving administrative performance in basic education schools in Sohag Governorate. *Sohag Journal for Young Researchers*, (1), 134-137. <https://search.mandumah.com/Record/1123638>

· Ahmed, H. F., & Hafez, M. S. (2012). *Management of educational institutions*. Cairo: World of Books.

· Al-Azzam, N. M. (2021). The role of artificial intelligence in raising the efficiency of administrative systems for managing human resources at the University of Tabuk. *Educational*

Journal - College of Education, Sohag University, (84), 467-494.
<https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.148044>

· Al-Ghamdi, M. S. (2020). Developing the performance of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some international experiences.

· Al-Ghamdi, S., & Al-Farani, L. A. (2020). The reality of using artificial intelligence applications in special education schools in Jeddah from the point of view of female teachers and their attitude towards them. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 57-76.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=288590>

· Al-Harbi, N. S. (2015). *Approaches to functional performance management in the Western Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd Library.

· Al-Hujaili, S. A., & Al-Frani, L. A. K. (2020). Artificial intelligence in education in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal of Specific Education*, (11), 71-84.
<https://doi.org/10.33850/EJEV.2020.68952>

· Al-Hur, A. A. M. (2001). *Future school*. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

· Al-Matari, A. S., & Al-Rasabiyyah, A. R. (2021). The reasons for the reluctance of the administrative and teaching staff in schools from the brightening jobs and its impact on the development of school performance from the point of view of the staff themselves. *Al-Andalus Journal of Science and Technology*, (42), 175-217.

<http://andalusuniv.net/journ/index.php/AJHSS/article/view/187>

· Al-Najjar, M. (2012). The effectiveness of a program based on artificial intelligence technology in developing the skills of building educational websites among students of the Information Technology Department in the light of comprehensive quality

standards (Master's thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University).

· Al-Otaibi, N. M. (2013). *Developing performance in educational institutions between methodological rooting and application*. Kuwait: Dar Al-Masila.

· Al-Rutimi, M. A. (2020). Artificial intelligence in education: Smart learning systems. *International Journal of Specialized Qualitative Research*, (24), 11-334.

· Al-Shibl, M. A. R. (2021). Mathematics teachers' perceptions towards learning and teaching mathematics according to the approach of artificial intelligence in general education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Mathematics Education*, 24(4), 278-310. <https://doi.org/10.21608/armin.2021.163297>

· Asiri, M. B. A. (2019). The extent of the effectiveness of educational training centers in developing the administrative performance of school principals in Jeddah. *Specialized International Educational Journal*, Dar Samat for Studies and Research, 8(3), 34-45. <https://doi.org/10.36752/1764-008-003-003>

· Azmy, N. (2014). The effectiveness of an electronic learning environment based on artificial intelligence to solve computer network maintenance problems among students of educational technology. *Journal of Studies and Research*, 1(22), 57-112.

· Bashiyo, H. A., & Barwari, N. (2009). Contemporary educational management models between the requirements of total quality and global transformations: A comparative study. *Arab Journal of Quality Assurance of University Education*, Delmon University of Science and Technology, (3), 113-1154.

· Benzaf, J. (2015). Human relations and their impact on the performance of the worker in the institution. *Journal of Human and Social Sciences*, (21), 59-70.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-655510>

· Chaiman, E. N. (Ed.). (2005). *Success in human relations: Practical methods for self-development*. Saudi Arabia: Dar Almarai for Human Development.

· Department of Education in Hafr Al-Batin Governorate. (1443 AH). The operational plan of the Education Department in Hafar Al-Batin Governorate: General statistical data for the beneficiaries.

· El-Khairi, S. M. (2020). The degree to which female secondary school teachers in Al-Khari Governorate possess the skills of employing artificial intelligence in education. *Arab Studies in Education and Psychology*, (119), 119-152.

https://saep.journals.ekb.eg/article_78556.html

· Halawa, S. M. (2019). Requirements for the application of artificial intelligence in sports federations according to the state's vision 2030. *Journal of Physical Education and Sports Sciences*, Faculty of Physical Education, Benha University, 24(9), 1-28. <https://doi.org/10.21608/sjes.2020.261969>

· Hariri, H. H. (2021). A proposed vision for using artificial intelligence to support education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia to confront the Corona pandemic (Covid-19) in light of benefiting from the experience of China. *Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences*, (special issue), 365-427.

<https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/3446>

· Mahfouz, A. (2019). What does the future of artificial intelligence look like in Saudi Arabia? Retrieved on 10/2/2021, from <https://www.vice.com/ar/article/yw8amx/>

· Makhoulouf, S. A. M. (2017). The effectiveness of a proposed training program to improve the administrative performance of

principals of special education schools. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 2(172), 436-485.

<https://ebook.univeyes.com/202546#>

· Muhammad, N. (2011). *Human resources management: A future vision*. Cairo: University House, Publishing and Distribution.

· Temple, A. A. M. (2020). Future strategies for managing the risks of epidemics and health disasters in light of the experience of the Novel Coronavirus crisis. *Arab Journal for Security Studies*, Naif Arab University for Security Sciences, 36(2), 291-310. <https://doi.org/10.26735/IAOM1974>

· Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-87257.

· Fahim Irad, M., & Ketmani, S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118. <https://doi.org/10.0345.43/ijld.v8i4.14057>

· Fernandez-Miranda, P. S., Cagle, Y., Chander, D., Morey, J., & Kliot, M. (2019). Artificial intelligence and the future of surgical robotics. *Annals of Surgery*, 270(2), 223-226. <https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000003262>

· Freiberg, H. (2007). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Taylor and Francis, Inc.

· Kaplan, O., & Haenlein, V. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568.

<https://doi.org/10.1177/0008125619864925>

· Karsen, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools.

Formation et Profession, 27(1).

<https://doi.org/10.18162/fp.2019.a166>

· Kim, C., & Mauborgne, R. (2012). Procedural justice, strategic decision making and the knowledge economy. *Journal of Strategic Management*, 19, 325.

· Oira, M. (2018). Use of modern assistive technology and its effects in educational achievement of students with visual impairment at Kibos Special Secondary School Kisumu country, Kenya (Doctoral dissertation, Kenyatta University).

· Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

· Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-134.

· Scherer, M. U. (2016). Regulating artificial intelligence systems: Risks, challenges, competencies, and strategies. *Harvard Journal of Law & Technology*, 29(24).

· Siau, K. (2018). Education in the age of artificial intelligence: How will technology shape learning. *The Global Analyst*, 7, 22-42.

<https://doi.org/10.324006126/EducationintheAgeofArtificialIntelligenceHowWillTechnologyShapeLearning>

· Sourani, M. (2018). Artificial intelligence: A prospective or real option for education. *AlJinan Magazine*, (11), 457-574.



الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات

جامعة الملك سعود

Self-compassion and Its Relationship with Psychological
Well-Being Among King Saud University Female Students

إعداد

نوره إبراهيم عبدالعزيز الناصر

Noura Ibrahim Abdel Aziz Al Nasser

باحثة دكتوراه قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك سعود

د. وفاء محمود عبد الرازق

Dr. Wafaa Mahmoud Abdel Razek

قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.413362

استلام البحث: ١٥ / ١٢ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢ / ١ / ٢٠٢٤

الناصر، نوره إبراهيم عبدالعزيز و عبد الرازق، وفاء محمود (٢٠٢٥). الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٩٥٥ - ٩٩٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية وفقاً لمتغيري التخصص والمرحلة الدراسية، وبلغت عينة الدراسة (١١٤) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، وتم استخدام مقياس الشفقة بالذات بالصورة المختصرة، لنيف (Neff, 2011)، من ترجمة صالح (٢٠١٧)، ومقياس الرفاهية النفسية لرايف (Ryff, 1989) من ترجمة برزوان وآخرين (٢٠٢١) وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى أفراد العينة، مع التباين بين الأبعاد المختلفة فمن ناحية الشفقة بالذات كانت البقطة العقلية هي الأعلى بينما اثبات الهوية المفرط هو الأدنى أما من ناحية الرفاهية النفسية فقد كان بعد العلاقات الإيجابية هو الأعلى بينما الاستقلالية هي الأدنى، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق في كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية تعود لمتغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية. وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية تعزيز الشفقة بالذات كوسيلة لتحسين ورفع مستوى الرفاهية النفسية وذلك بإدراج برامج لتعزيز الشفقة بالذات.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات - الرفاهية النفسية.

Abstract:

This study aimed to reveal the relationship between self-compassion and psychological well-being among female students at King Saud University.. The study sample amounted to (114) female students at King Saud University. The self-compassion scale was used in short form, by Neff (2011), translated by Saleh (2017), and the psychological well-being scale by Ryff (1989), translated by Brzwan et al. (2021). The study reached the following most important results: There is a statistically significant correlation between self-compassion and psychological well-being among the sample members, with variation between the different dimensions. In terms of self-compassion, Mindfulness was the highest, while Over-Identification was the lowest. In terms of psychological well-



being, it was the Positivity relationships dimension the highest while independence is the lowest he results also showed that there were no differences in both self-compassion and psychological well-being due to the variables of academic major and stage of study The results of the study indicate the importance of enhancing self-compassion as a means of improving and raising the level of psychological well-being by including programs to enhance self-compassion.

Keywords: self-compassion - psychological well-being

المقدمة :

في الآونة الأخيرة يتزايد الاهتمام بالموضوعات المرتبطة بعلم النفس الإيجابي أكثر فأكثر، ومن أهمها الرفاهية النفسية، وهذا عكس ما كان يهتم ويركز عليه علم النفس في الحقبة الماضية إذ أولى اهتماماً أكبر للشقاء والمعاناة البشرية قديماً؛ ما دعا رايف Ryff (1989) إلى تحديد السمات الأساسية للرفاهية النفسية وتقديمها للأدب النظري لعلم النفس بوصفه مفهوماً مستقلاً عن السعادة والرضا عن الحياة، وذلك لسد بعض الفراغ المهمل للجوانب الإيجابية للأداء النفسي واعتبارها جزءاً مهماً من الصحة النفسية. وتتكون هذه السمات من أولاً: تقبل الذات وذلك بإقرار الجوانب الإيجابية والسلبية من الذات وتقبلها. ثانياً: العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وذلك ببناء علاقات اجتماعية مع الآخرين مع فهم لعملية الحقوق والواجبات. ثالثاً : الاستقلالية وذلك بالتمتع بمعايير شخصية مستقلة ومقاومة للضغوط الاجتماعية. رابعاً :التمكن البيئي بمعنى حس الإتيقان والكفاءة في إدارة البيئة والتحكم بها. خامساً :النمو الشخصي وهو النمو والتوسع والتطور المستمر في الإمكانيات والتجارب الجديدة. سادساً: وجود الهدف والمعنى من الحياة، وذلك بأن يكون الشخص لديه أهداف في الحياة بما يؤدي إلى حياة ذات معنى.

وترتبط الرفاهية النفسية إيجابياً بالروحانية والتدين والمرونة النفسية والرضا عن الحياة وذلك في دراسة كيتين وأكبايرم (Akabayram& Keten, 2024)، كما أنها ارتبطت سلباً بالضيق النفسي في دراسة واينفيلد وآخرين Winefield et al., (2012)، كما بينت دراسة بالشوف (Balashov, 2022) أن مستوى الرفاهية النفسية يرتفع مع التعلم المنظم ذاتياً.

وتطرح نيف Neef (2007) أيضاً مفهوماً مهماً يثري علم النفس الإيجابي، وهو مفهوم الشفقة بالذات باعتباره شكلاً مهماً من أشكال قبول الذات، وتتكون الشفقة بالذات من ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: اللطف بالذات في جميع أحوالها الإيجابية والسلبية وعدم الحكم عليها، والحس الإنساني العام؛ فيقبل أن خبرته الشخصية هي خبرة غير معزولة عن الخبرة الإنسانية، بل تشترك معها، واليقظة العقلية بمعنى الوعي المتزن بمشاعر الألم وعدم التوحد معها والاستغراق فيها.

وترى نيف Neef (2020) أنه على الرغم من أن مفهوم الشفقة بالذات يركز على تخفيف المعاناة فإنه يعد قوة نفسية إيجابية، كما تعد الشفقة بالذات مصدراً مهماً للسعادة التي تنطوي على البحث عن معنى، وهدف للحياة بدلاً من السعي للمتعة وتجنب الألم ، والشفقة بالذات لا تتجنب الألم، بل تتقبله بالشفقة والعطف مما ينتج شعوراً بالرفاهية النفسية. وتوضح نيف أيضاً أن الشفقة بالذات مفهوم قيم في بناء نموذج صحي للذات وتحقيق الرفاهية والصحة النفسية، وذلك بتقديم بديل مفيد للتركيز الزائد على النجاح الخارجي والتقدير وتعزيز التواصل الإيجابي والمرونة العاطفية، ولذلك تستحق الشفقة بالذات مزيداً من الاهتمام والبحث لفهم كيفية تعزيزها في الفرد والمجتمع.

وتعزز الشفقة بالذات والمرونة النفسية الصحة العقلية، كما وضح في دراسة تشونج وآخرين (Chuang et al., 2024). والرفاهية النفسية كما في دراسة بيندتو وآخرين (Benedetto et al., 2024) والرفاهية الأكاديمية كما في دراسة فتحي وآخرين (Fathi et al., 2024) ما يجعلها سمة مهمة في الحياة عامة، وفي الجانب الأكاديمي خاصة. وهناك عدد من الدراسات التي تبين الجانب العلاجي للشفقة بالذات المؤثر بالاضطرابات المختلفة منها دراسة لو وآخرين (Luo et al., 2024) التي توضح أن الشفقة بالذات تؤدي إلى انخفاض القلق والاكتئاب أسرع من العلاج الدوائي، ودراسة لارسين وآخرين (Larsen et al., 2024) التي بينت الجانب الوقائي للشفقة بالذات من صدمات الطفولة.

وتبدو الحياة اليومية عامةً والأكاديمية خاصةً مزدحمة بالضغوط والمتطلبات والتحديات؛ ما يدعو إلى بحث ودراسة كل ما يمكن أن يحد من آثار هذه الضغوطات على الجانب النفسي، ومن أهمها الشفقة والرفاهية النفسية التي تساعد على تجاوز الصعوبات وعيش الحياة بإيجابية، والقدرة على تحقيق مستوى عالٍ من الصحة النفسية وأيضاً الوصول إلى أعلى حد من القدرة والكفاءة اللازمة وهذا ما دعا الباحثان إلى طرح هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد الطلبة الجامعيون تغييرات كبيرة في نموهم العاطفي والنفسي؛ ولذلك، فإن دراسة عوامل مثل الشفقة بالذات وأثرها على الرفاهية النفسية لهذه الفئة العمرية أمر بالغ الأهمية (Raes et al., 2021). وتري نيف وماككي Neff and McGehee (2020) أن المرحلة الجامعية مرحلة التغيير والتحول فتعد مرحلة انتقالية مهمة في حياة الأفراد؛ إذ يواجهون العديد من التحديات والضغوطات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية ومن ثم، فإن هذه المرحلة تُعد فرصة لتبني ممارسات تعزز الرفاهية النفسية والشفقة بالذات.

ويمتد أثر الرفاهية النفسية على مستقبل الفرد كما يؤكد سايرويس Sirois (2022) إذ إن ما يكتسبه الطلاب الجامعيون من مهارات وممارسات تعزز الرفاهية النفسية في هذه المرحلة قد ينعكس إيجاباً على حياتهم المهنية والشخصية المستقبلية. لذلك، تُعد المرحلة الجامعية بيئة خصبة لدراسة العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، ونظراً إلى عدم وجود أي دراسة محلية في حدود علم الباحثان- تم تناول هذه المتغيرات البحثية، وكان هذا دافعاً للاهتمام والقيام بمثل هذه الدراسة. وتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟
ويتفرع من التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة؟
٢. ما مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟
٣. هل توجد فروق بين متوسطات الشفقة بالذات، وفقاً إلى مُتغَيِّرِي التخصص الدراسي (علمي- إنساني) والمرحلة الدراسية (السنة الأولى والثانية- السنة الثالثة والرابعة) والتفاعل فيما بينهما؟
٤. هل توجد فروق بين متوسطات الرفاهية النفسية، وفقاً إلى مُتغَيِّرِي التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية (السنة الأولى والثانية- السنة الثالثة والرابعة) والتفاعل فيما بينهما؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة.
- الكشف عن مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة.
- الكشف عن مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات الشفقة بالذات، وفقاً إلى مُتغَيِّرِي التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما بينهما.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات الرفاهية النفسية، وفقاً إلى مُتغيّري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما بينهما.

أهمية الدراسة:

تستمدُّ هذه الدراسة أهميّتها من أهمية موضوعها المُتمثِّل في الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، وتظهر هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مُهمّين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية وتتمثِّل في الآتي:

- توفير أدب نظري وتربوي لمُتغيّرات لها أهميّتها في الدراسات السيكلوجية والتربوية، وهي الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، إذ يُمكن الاستناد والرُّجوع إليها من قِبَل الباحثين والدارسين، ومن ثَمَّ تكون المعارف والمعلومات في هذه الدراسة إضافة نوعيّة تثري المكتبة العربية، وتسدُّ حاجتها في هذا الموضوع.
- ندرة البحوث التي تناولت مُتغيّرات الشفقة بالذات والرفاهية النفسية في البيئة العربية، وذلك على حدِّ علم الباحثان.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- توجيه الباحثين لوضع برامج لتنمية الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، وذلك لما لها من آثار إيجابية على الطلبة في مواجهة تحديات الحياة الأكاديمية وصعوباتها.
- قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية، ووضع البرامج المناسبة لمن هم في بيئات أكاديمية من أساتذة ومُرشدين؛ لمُساعدة الطلبة الذين يُعانون من المستويات المنخفضة من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، ممَّا يُسهم في تحقيق التوافق النفسي لديهم.
- قد تُسهم نتائج الدراسة في الإشارة إلى أهمية تضمين الأنشطة الجامعية الأكاديمية، وغير الأكاديمية لبرامج تدعم تحسين مستوى الشفقة بالذات والرفاهية النفسية عند طلبة الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الشفقة بالذات: هي التقبُّل التام للذات من خلال ثلاث مكونات رئيسية وهي: اللطف بالذات مقابل إصدار الأحكام، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد مع الهوية (Neef, 2011, p.4).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة -أفراد العينة- على مقياس الشفقة بالذات المُستخدَم في هذه الدراسة، وهو مقياس الشفقة بالذات بالصُّورة المُختصرة وهو يقيس ستة أبعاد، وهي: اللطف بالذات والحكم على الذات،

والحسن الإنساني العام، والعزلة، واليقظة العقلية وإثبات الهوية المفرط من إعداد نيف (Neff, 2003).

تعريف الرفاهية النفسية: حالة نفسية تتمثل في قبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين مع التمتع بالاستقلالية عن الآخرين والكفاءة في إدارة البيئة وإمكانية النمو والتطور الشخصي مع وجود هدف ومعنى للحياة (Ryff, 1989, p1072).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالبة -أفراد العينة- على مقياس الرفاهية النفسية المُستخدَم في هذه الدِّراسة، وهو مقياس الرفاهية النفسية وهو يقيس ستة أبعاد وهي: تقبل الذات، والاستقلالية، والتمكين البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف من الحياة من إعداد رايف (Ryff, 1989).

حدود الدِّراسة:

- الحدود الزمانيَّة: سوف تُطبَّق هذه الدِّراسة خلال العام الجامعي ١٤٤٦هـ.
 - الحدود المكانيَّة: سوف تُطبَّق هذه الدِّراسة في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.
 - الحدود الموضوعيَّة: تتحدَّد الدِّراسة بموضوعها: الشُّفْقة بالذَّات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.
 - الحدود البشريَّة: سَتُطبَّق الدِّراسة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود.
- الجانب النظري:**
- أولاً: الشُّفْقة بالذَّات:**

وتُعرَّف نيف (Neff 2003) الشُّفْقة بالذَّات بأنها: التقبُّل التام للذات من خلال ثلاثة مكونات رئيسية، وهي: اللطف بالذات مقابل إصدار الأحكام، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد مع الهوية (Neff, 2011, 4). ويعرفها جيلبرت وبروكت (Gilbert & Procter, 2006) بأنها قدرة مرتبطة بالتطور الإنساني العاطفي المعرفي السلوكي لرعاية الآخرين وزيادة فرص بقائهم على قيد الحياة ورفاهيتهم في حين أن ماكي وفانينج (McKay & Fanning, 2016) يعرفان الشُّفْقة بالذات بأنها سمة تتكون من ثلاث مهارات، وهي: التفهم والتقبل والغفران.

أمَّا من الناحية النظرية فتفسر نيف (Neff 2020) الشُّفْقة بالذات من خلال مفهوم تقبل الذات في الاتجاه الإنساني للنظريات النفسية وخصوصاً عند ماسلو وروجرز الذين يشددون على أنَّ القبول غير المشروط للذات والطموح إلى تحقيق الإمكانيات الكاملة للفرد هي احتياجات إنسانية مهمة للتقدم والنمو، وفي المقابل فالشُّفْقة

بالذات تعزز هذا المفهوم من خلال تقبل الذات بجوانبها السلبية والإيجابية واللفظ بها والوعي المتوازن بالخبرات المؤلمة وإدراكها ضمن الخبرة البشرية لا بمعزل عنها. أبعاد الشفقة بالذات:

تتمثل الأبعاد الأساسية التي أُسس من خلالها مقياس الشفقة بالذات لنيف (Neff, 2003) في:

١. اللطف بالذات: ويعني ذلك أن يكون الإنسان رقيقاً بذاته ومُتفهِّماً لها ومُتعاطفاً معها في ظروف الألم أو الفشل، بدلاً من القيام بلومها وتأنيبها ونقدها.
٢. الحسّ الإنساني العام: ويعني ذلك أن يُعَدَّ الشخص خبراته الذاتية جزءاً من الخبرة الإنسانية عامة، وليست معزولة عنها، وأنَّ القصور والقصص صفة عامة في كلّ البشر، وأنَّ المُعاناة أمرٌ طبيعيٌّ يمرُّ به كلّ النَّاس.
٣. اليقظة العقلية: ويُقصد بها الوعي بمشاعر الألم وحضور الخبرة المؤلمة، مما يجعل الفرد يفتح على هذه المشاعر الراهنة بنظرة مُتَعَقِّلة ومُتوازنة للآلام والمصاعب والفشل بدلاً من اجترار الآلام طوال الوقت أو كثرة التَّأنيب للذات.

ثانياً: الرفاهية النفسية:

تعرّف الرفاهية النفسية بأنّها: حالة نفسية تتمثل في قبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين مع التمتع بالاستقلالية عن الآخرين والكفاءة في إدارة البيئة وإمكانية النمو والتطور الشخصي مع وجود هدف ومعنى للحياة (Ryff, 1989, p.1072).

يذكر داينر (Diener 2009) أنَّ الرفاهية النفسية في جميع تعريفاتها تتطوي على تقييم، وأنّها أي الرفاهية أمرٌ جيد ومرغوب عند الجميع؛ ومن ثمّ فإنّه يمكن اختصارها بأنّها الحياة التي تتوافق مع المثل العليا للفرد.

ومن الجانب النظري تفسر رايف (Ryff 1989) الرفاهية النفسية من خلال الأدبيات التي أشارت إلى الأداء النفسي الإيجابي كمفهوم تحقيق الذات عند ماسلو وروجرز في الاتجاه الإنساني، وبعض المفاهيم التابعة للاتجاه التحليلي كمفهوم التفرد والتمايز عند يونج. ويمكن تفسيرها أيضاً من خلال نظرية أريكسون للنمو، التي تؤكد التحديات المختلفة التي يواجهها الفرد في مراحل الحياة، واكتمال مراحل النمو بنجاح يؤثر على الرفاهية النفسية.

ويتمتع مفهوم السعادة والرفاهية الذاتية باهتمام الفلاسفة وعلماء الاجتماع منذ القدم، ويمكن تعريف الرفاهية الذاتية من خلال ثلاث تصنيفات، أولاً تم تعريف الرفاهية الذاتية من خلال المعايير الخارجية مثل الفضيلة وفي التعريفات المعيارية لا ينظر إليها باعتبارها حالة ذاتية فيذكر أرسطو أنَّ عيش حياة فاضلة والسعي لتحقيق

أفضل ما بداخلنا هو السبيل إلى السعادة، ثانيًا مفهوم علماء الاجتماع الذي يركز على كيف يقيم الناس حياتهم إيجابيًا أو بمعنى آخر هو الرضا عن الحياة، ثالثًا الرفاهية الذاتية بوصفها تجربة عاطفية ممتعة بمعنى أن يغلب التأثير الإيجابي على التأثير السلبي في حياة الفرد (Diener, 1984).

ويفرق سيلجمان Seligman (2011) بين الرفاهية النفسية والسعادة بأن الرفاهية النفسية مقياسها المشاعر الإيجابية والمشاركة والعلاقات الإيجابية ووجود المعنى والإنجاز، وهدفها هو زيادة المشاعر والعلاقات الإيجابية وزيادة الإنجاز والمعنى من الحياة، بينما السعادة مقياسها الرضا عن الحياة وهدفها زيادة الرضا عن الحياة فيبدو مفهوم الرفاهية النفسية أشمل من مفهوم السعادة.

نماذج الرفاهية النفسية:

يفسر نموذج سيلجمان Seligman (2011) الرفاهية بأنها مركبة من خمسة عناصر وهي: المشاعر الإيجابية (وتتضمن السعادة والرضا عن الحياة)، والعلاقات، والانتماء، الإنجاز، ووجود المعنى.

بينما تتكون الرفاهية الذاتية عند دينر Diener (1999) من مكون عاطفي وهو تغلب التأثير الإيجابي على التأثير السلبي، فيغلب المزاج اللطيف على الإنسان وتتغيب المشاعر غير السارة، ومكون معرفي وهو التقييم المعرفي والعاطفي من الشخص لحياته (الرضا عن الحياة).

أما فينهوفن Veenhoven (2000) فيرى الرفاهية النفسية من خلال نظريته لجودة الحياة أن مصطلحات السعادة أو جودة الحياة أو الرفاهية قد تشير إلى معاني مختلفة، ولكنها جميعًا تشير إلى أربع سمات للحياة، وهي: أولاً بيئة قابلة للعيش بمعنى وجود ظروف معيشة جيدة وجودة المجتمع عامة، ثانيًا قابلية الفرد للتعامل مع الحياة والقدرة على التكيف مع مشكلات الحياة، ثالثًا أن يمتد أثر جودة الحياة خارجيًا على الآخرين مثل المساهمة في المجتمع، رابعًا التقييم الداخلي لنتيجة الحياة كالرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة والسعادة.

ونموذج رايف Ryff (1989) الذي يوضح أن الرفاهية النفسية تحدد من خلال: أولاً قبول الذات وذلك بتبني موقف إيجابي تجاه الذات بكل جوانبها الضعيفة والقوية السيئة والخيرة، ثانيًا العلاقات الإيجابية مع الآخرين المليئة بالتعاطف والثقة والتوازن بين الأخذ والعطاء، ثالثًا الاستقلالية وذلك بأن يكون الفرد قادرًا على تقييم ذاته من خلال معايير الشخصية الخاصة والقدرة على مقاومة الضغوط المجتمعية المحيطة به، رابعًا التمكن البيئي وامتلاك القدرة والكفاءة لإدارة البيئة المحيطة والتحكم فيها، خامسًا النمو الشخصي وذلك بالشعور بالتطور المستمر والانفتاح على

التجارب الجديدة والشعور بالنمو والتحسن في السلوك مع مرور الوقت، سادساً وجود معنى وهدف للحياة بمعنى وجود أهداف وغايات لعيش الحياة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الشفقة بالذات:

تعددت الدراسات التي اهتمت بالشفقة بالذات ومنها دراسة دراسة الكطراي (٢٠٢٠) في العراق و كان هدفها قياس الشفقة بالذات لدى عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة البصرة من كليات (الأداب، التربية للعلوم الصّرفة، التربية للعلوم الإنسانية، وكلية الزراعة)، وللمرحلتين الثانية والثالثة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الفروق الإحصائية على مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff,2003) وفق الجنس والتخصص والمرحلة، وخأصت الدراسة إلى تمتّع عيّنة البحث بمستوى من الشفقة بالذات، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس والمرحلة والتخصص.

كما أجريت دراسة تشونج وآخرين (Chuang et al 2024) وكانت تهدف إلى التحقق من الارتباط بين الشفقة بالذات والمرونة والصحة وتمت على عينة تتكون من ٤٥٣ من البالغين في تايوان وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS)، ومقياس كونور ديفيدسون للمرونة (CD-RISC-25)، ومقياس الاكتئاب بمركز الدراسات الوبائية (CES-D)، ومقياس الرضا عن الحياة (SWLS) ومقياس الصحة العقلية الإيجابية (مقياس PMH). وكانت النتائج تشير إلى أن مكونات الشفقة بالذات والمرونة قد تكون عوامل مهمة تعزز الصحة العقلية الإيجابية وتوفر تدخلات محتملة لزيادة رفاهية أفراد المجتمع.

ودراسة أونو وأماميا (Ueno& Amemiya 2024) التي بحثت التأثير الجماعي للمرونة واليقظة والشفقة بالذات على الصحة العقلية للأفراد في اليابان. درست هذه الدراسة الطولية التأثيرات الوسيطة للمرونة بعد عام تقريباً من التقييم الأساسي على اليقظة الذهنية الأساسية والشفقة بالذات الأساسي والضيق النفسي بعد عامين تقريباً من التقييم الأساسي. شملت الدراسة ٤٨٦ مشاركاً يابانياً، جرى استطلاع آرائهم في ثلاث نقاط زمنية مختلفة، متباعدة لمدة عام واحد. وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS) ومقياس FFMQ لليقظة الذهنية ومقياس Oshio للمرونة ومقياس (K10) للضيق النفسي. وكشفت الدراسة عن مسارين متميزين: (١) تأثير غير مباشر لليقظة الذهنية على الضيق النفسي بوساطة المرونة، و(٢) تأثير غير مباشر للشفقة بالذات على الضيق النفسي بوساطة المرونة. ومع ذلك، لم تتم

ملاحظة أي آثار مباشرة ذات دلالة إحصائية لليقظة الذهنية والشفقة بالذات على الضيق النفسي.

أما دراسة أوهارا O'Hara-Gregan (2024) في نيوزيلندا فبحثت الأثر الذي تحدثه الشفقة بالذات على الرعاية التي يقدمها معلمو الطفولة المبكرة للأطفال، وتتبنى هذه الدراسة المنهج النوعي في البحث العلمي وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS)، وانتهت هذه الدراسة إلى أن ممارسة الشفقة بالذات الواعية دعمت المعلمين لتفعيل أخلاقيات الرعاية، والتي تشمل توسيع نطاق الرعاية، وتلقي الرعاية، والانخراط في الرعاية الذاتية. إنَّ الشفقة بالذات تدعم المعلمين للانخراط في ممارسات الرعاية المتعمدة التي تعزز العلاقات وتدعم رفاهية الأطفال وزملائهم، وتمكن المعلمين من الدفاع عن أنفسهم وزملائهم والأطفال، وترى الورقة أن ممارسة الشفقة بالذات الواعية تدعم وتدعم معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في دورهم الرعاية.

ودراسة هوانج ووانق Huang& Wang (2024) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الشفقة بالذات والخوف من التقييم السلبي والتردد في التعبير الانفعالي في إقليم سيتشوان في الصين على عينة من الجامعيين، وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS)، ومقياس التردد في التعبير الانفعالي (BFNE)، ومقياس الخوف من التقييم السلبي (EES). وبينت النتائج أن هناك ارتباطات كبيرة بين الخوف السلبي من التقييم، والتردد في التعبير الانفعالي والشفقة بالذات مع وجود مستوى متوسط إلى عالٍ من الثلاث سمات عند الجميع، بينما كانت الإناث أكثر خوفاً من التقييم من الذكور، والخوف من التقييم والشفقة بالذات، يمكن أن تتنبأ بالتردد في التعبير العاطفي، لكن الشفقة بالذات لم يكن لها تأثير معتدل.

وأخيراً هناك دراستان اهتمتا بمتغيري الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، إحداهما دراسة بيندنتو وآخرين (Benedetto et al., 2024) التي استكشفت الدور الوسيط للشفقة بالذات على الكمالية والرفاهية النفسية على عينة في الإنترنت من الراشدين، وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS)، ومقياس الكمالية النسبية (APS-R)، ومقياس الرفاهية النفسية (PWB). وأشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات تعمل بصفتها عامل للتقليل من آثار الكمالية السلبية وعامل معزز للرفاهية النفسية.

أما الأخرى فهي دراسة قارسيا وآخرين García et al (2024) التي بحثت العلاقة بين الشفقة بالذات والشفقة تجاه الآخرين والرفاهية النفسية والضيق النفسي في إسبانيا. وأستخدم مقياس الشفقة بالذات (SCS)، ومقياس التعاطف (CS)، ومقياس الشفقة (SOCSS (للذات وللآخرين)، ومقياس وارويك-إندبرة القصير للرفاهية العقلية (SWEMWBS) ومقاييس الإجهاد والقلق والاكتئاب (DASS-21). وبينت النتيجة

ارتباط الشفقة بالذات والشفقة بالآخرين بمستويات عُليا من الرفاهية النفسية، بينما ارتبطت الشفقة بالذات عكسياً بالضيق النفسي.

ثانياً: الرفاهية النفسية:

ومن الدراسات التي نشرت في جانب الرفاهية النفسية دراسة كيتين وأكبايرم (Akabayram& Ketan, 2024) التي بحثت العلاقة بين الرفاه النفسي والمرونة النفسية والرضا عن الحياة والدين الروحانية. وأجريت الدراسة في كلية الطب بجامعة غازي عنتاب في تركيا أستخدمت المقاييس التالية: مقياس التدين (IRI)، ومقياس الرفاهية النفسية (PWBS)، ومقياس المرونة النفسية الموجز (BPRS)، ومقياس الرضا عن الحياة (SWLS). شارك في الدراسة ٣٩٩ طالباً، ٨٤٪ منهم مسلمون وكانت درجات الصحة النفسية لديهم أعلى بكثير من غير المسلمين، كما أن المسلمين الذين أولوا أهمية كبيرة للممارسات الدينية/ الروحية يتمتعون برفاهية ومرونة نفسية ورضا عن الحياة أكثر من الذين لم يهتموا بالممارسات الدينية. ومن الجدير بالذكر أن المسلمين حصلوا على درجات أعلى بكثير على مقياس الرضا عن الحياة عن غير المسلمين.

أما دراسة بالشوف Balashov (2022) فتناولت الرفاهية النفسية بكونها عنصراً معرفياً عاطفياً في التعلم المنظم ذاتياً في جامعة أوسترو في أوكرانيا على ٥٢٦ طالباً، وأستخدم مقياس Ryff للرفاهية النفسية. وبينت النتيجة ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية مع النوع المستقل والداخلي من التعلم المنظم ذاتياً، بينما يكون أقل لدى الطلبة الذين يعتمدون على تعليمات المعلمين ويعتمدون عاطفياً على هذه التعليمات.

ودراسة الشخي وآخري (٢٠٢١) التي أجريت في السعودية وهدفت إلى التعرف على الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمدينة جدة. شملت الدراسة (٤٠٢) معلمة، طبق عليهم كل من الأدوات التالية: مقياس الرفاهية النفسية للمعلمين والمعلمات، ومقياس التوافق المهني للمعلمين والمعلمات وكلاهما من إعداد (الباحثة). وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية والتوافق المهني لدى عينة الدراسة، ووجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية والتوافق المهني لدى عينة الدراسة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات التعليم العام في الرفاهية النفسية في الأبعاد التالية (الاستقلالية، والروحانية، وقبول الذات، والتمكن البيئي، والعلاقات الاجتماعية، والالتزان الانفعالي، والنضج الشخصي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات التربية الخاصة في الدرجة الكلية

للتوافق المهني وفي الأبعاد التالية (التوافق مع بيئة العمل، ومتطلبات العمل، والحوافز والمكافآت المادية والمعنوية). كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح معلمات التعليم العام في المرحلة الدراسية وطبيعة المكان وعدد الأبناء والعمر وسنوات الخبرة. بينما كانت لصالح معلمات التربية الخاصة في متغيري الحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي). وأوضحت الدراسة بإمكانية تنبؤ ارتفاع الرفاهية النفسية بالتوافق المهني لدى المعلمات بنسبة (٣٠%). وقدمت الدراسة عدة توصيات منها عقد ورش عمل للتدريب على الاستقلالية وتقبل الذات، والتخفيف من أعباء المهام اللصافية على المعلمين، وتطوير نظام الحوافز وتقديم خدمات تأمينات صحية للمعلمين، وزيادة عدد المعلمين في المدارس بحيث يتم خفض نصاب الحصص، وتقليص المهام الإدارية المناطة لهم.

ودراسة أبو وردة (٢٠٢٠) التي أجريت بمصر التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرفاهية والذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٦٧) طفلاً، (٨٨) ذكراً، (٧٩) أنثى، من المستوى الثاني لرياض الأطفال. واستخدم في الدراسة مقياس الرفاهية النفسية لطفل الروضة ومقياس الذكاء الانفعالي لطفل الروضة والأداتان من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دال موجب بين الرفاهية النفسية والذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الرفاهية النفسية والذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

وأخيراً دراسة واينفيلد وآخرين (2012) Winefield et al التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية والضيق النفسي في جنوب أستراليا على عينة من البالغين يبلغ عددها ٣٣٢٥ جرى قياس الرفاهية النفسية باستخدام مقياس Diener للرضا عن الحياة ومقياسين فرعيين من مقياس Ryff للرفاهية النفسية ومقياس كسلر Kessler للضيق النفسي. وكانت النتيجة أنّ المتغيرات المرتبطة إيجابياً بالصحة النفسية كانت مرتبطة سلباً بالضيق النفسي والعكس صحيح فيرتبط الضيق النفسي الشديد بكون الشخص البالغ الوحيد في الأسرة، أو التحدث بلغة أخرى غير الإنجليزية في المنزل، أو الطلاق، أو الانفصال، أو عدم وجود مؤهلات تعليمية بعد المدرسة الثانوية، أو عدم القدرة على العمل، أو الدخل المنخفض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة المتعلقة بالشفقة بالذات بارتباطها بأخلاقيات الرعاية ودعم معلمين الطفولة المبكرة في دورهم وذلك في دراسة أوهارا (O'Hara-Gregan, 2024)، وأنّ الشفقة بالذات والمرونة قد تكون عوامل مهمة

تعزز الصحة العقلية الإيجابية وتوفر تدخلات محتملة لزيادة رفاهية أفراد المجتمع، وذلك من خلال دراسة تشونج وآخرين (Chuang et al., 2024). كما أنَّ الشفقة بالذات تعمل كعامل للتقليل من آثار الكمالية السلبية وعامل معزز للرفاهية النفسية (Benedetto et al., 2024)، وترتبط الشفقة بالذات والشفقة بالآخرين طردياً بمستويات عليا من الرفاهية النفسية وعكسياً بالضيق النفسي (García et al., 2024).

كما أنَّ الرفاهية النفسية ترتبط بالذكاء الانفعالي (أبو وردة، ٢٠٢٠) والتوافق المهني (الشيخو وآخرون، ٢٠٢١) والتعلم المنظم ذاتياً (Balashov, 2022).
منهج وإجراءات الدراسة:

أدوات الدراسة:

١. مقياس الشفقة بالذات بالصورة المختصرة، من إعداد نيف (Neff 2011)، من ترجمة صالح (٢٠١٧)، ويحتوي على ١٢ فقرة؛ موزعة على ستة أبعاد، وهي: اللطف بالذات والحكم على الذات؛ والحسّ الإنساني العام؛ والعزلة؛ اليقظة العقلية وإثبات الهوية المفرط، ويُحسب من خلال درجة كلية، ودرجة ثباته هي (Cronbach's $\alpha = .86$) ودرجة ارتباطه تبلغ (0.97) مع الصورة الأصلية لمقياس الشفقة بالذات لنيف (Neff, 2003).

٢. مقياس الرفاهية النفسية من إعداد رايف (Ryff 1989)، ويتكون من ٤٢ فقرة؛ وهو يقيس ستة أبعاد، وهي: تقبل الذات، الاستقلالية، والتمكين البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف من الحياة، وحسب الصدق بين الفقرات والأبعاد وتتراوحت درجات الارتباط (0.59-0.83). أمّا الثبات فحُسب عن طريق التجزئة النصفية؛ ومن ثمَّ حساب الثبات عن طريق معامل سبيرمان، وكانت (0.71) (برزوان وآخرين، ٢٠٢١).

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة المشكلة ومتغيرات الدراسة. وهو كما يعرفه (العساف، ٢٠١٦، ٢٧١) بأنه " ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة اذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين او اكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملائمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدّراسة: سوف يتكوّن مجتمع الدّراسة من طالبات جامعة الملك

سعود.

عينة الدراسة:

نم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، من خلال تقسيم المجتمع إلى طبقات تتكوّن من طالبات التخصصات الإنسانية ومن طالبات التخصصات العلمية، وتم من خلالها مراعاة النسب لكلّ طبقة، كما هي موجودة بمجتمعها الأصلي، طالبات التخصصات الإنسانية والعلمية والمراحل الأولى والثانية أو الثالثة والرابعة، ومن ثم اختيار عينة عشوائية من كلّ طبقة بحيث تكون كلّ عينة ممثلة للمجتمع الأصلي مكونة من (١١٤) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود.

خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف عينة الدراسة، وتشمل: (التخصص الدراسي – المرحلة الدراسية – المعدل الدراسي – السنة الدراسية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لعينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

(١) التخصص الدراسي:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغير التخصص الدراسي

النسبة %	التكرار	التخصص الدراسي
٥٠.٠	٥٧	انساني
٥٠.٠	٥٧	علمي
١٠٠%	١١٤	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٥٧) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٠.٠% تخصصهن الدراسي انساني، بينما (٥٧) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٠.٠% من إجمالي عينة الدراسة تخصصهن الدراسي علمي.

(٢) المرحلة الدراسية:

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

النسبة %	التكرار	المرحلة الدراسية
٦٥.٨	٧٥	بكالوريوس
٣٤.٢	٣٩	دراسات عليا
١٠٠%	١١٤	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٧٥) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٦٥.٨٪ من مرحلتهم الدراسية بكالوريوس، بينما (٣٩) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٣٤.٢٪ من إجمالي عينة الدراسة مرحلتهم الدراسية دراسات عليا.

(٣) المعدل الدراسي:

جدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المعدل الدراسي

المعدل الدراسي	التكرار	النسبة %
مقبول	٣	٢.٦
جيد	٦	٥.٣
جيد جداً	١٥	١٣.٢
ممتاز	٩٠	٧٨.٩
المجموع	١١٤	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٩٠) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٧٨.٩٪ معدلهم الدراسي ممتاز، بينما (١٥) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ١٣.٢٪ من إجمالي عينة الدراسة معدلهم الدراسي جيد جداً، و(٦) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٥.٣٪ من إجمالي عينة الدراسة معدلهم الدراسي جيد، و(٣) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٢.٦٪ من إجمالي عينة الدراسة معدلهم الدراسي مقبول.

(٤) السنة الدراسية:

جدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة وفق متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة %
السنة الأولى	٢٤	٢١.١
السنة الثانية	٤٢	٣٦.٨
السنة الثالثة	٢٧	٢٣.٧
السنة الرابعة	٢١	١٨.٤
المجموع	١١٤	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٤٢) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٣٦.٨٪ في السنة الدراسية الثانية، بينما (٢٧) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٢٣.٧٪ من إجمالي عينة الدراسة في السنة الدراسية الثالثة، و(٢٤) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٢١.١٪ من إجمالي عينة الدراسة في السنة الدراسية الأولى، و(٢١) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ١٨.٤٪ من إجمالي عينة الدراسة في السنة الدراسية الرابعة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام المقياس أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبته لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

أ) أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم اختيار الأداة (المقياس)، وتكون في صورته النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض الإجراءات المتبعة للتحقق من صدقه، وثباته:

- ١- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها من عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- ٢- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في: (التخصص الدراسي – المرحلة الدراسية – المعدل الدراسي – السنة الدراسية).

- ٣- **القسم الثالث:** ويتكون من (٥٤) عبارة، والجدول (٥) يوضح عدد عبارات المقياس، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٥) محاور الاستبانة وعباراتها

المجموع	عدد العبارات	البعد	المحور
١٢	٢	اللطف بالذات	مقياس الشفقة بالذات
	٢	النقد الذاتي	
	٢	الإنسانية المشتركة	
	٢	العزلة	
	٢	البقطة العقلية	
	٢	إثبات الهوية المفرط	
٤٢	٧	الاستقلالية	مقياس الرفاهية النفسية
	٧	التمكن البيئي	
	٧	النمو الشخصي	
	٧	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	
	٧	الحياة الهادفة	
	٧	تقبل الذات	
٥٤ عبارة		المقياس	

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: دائماً (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً (٢) درجات، أبداً (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($٥ - ١ = ٤$)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($٤ \div ٥ = ٠.٨٠$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		مقياس الحكم
		من	إلى	
١	أبداً	١.٠٠	١.٨٠	منخفض جداً
٢	نادرًا	١.٨١	٢.٦٠	منخفض
٣	أحياناً	٢.٦١	٣.٤٠	متوسط
٤	غالباً	٣.٤١	٤.٢٠	مرتفع
٥	دائماً	٤.٢١	٥.٠٠	مرتفع جداً

كما تم استخدام مقياس ليكرت السباعي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، محايد، لا أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: أوافق بشدة (٧) درجات، أوافق (٦) درجات، أوافق إلى حد ما (٥) درجات، محايد (٤) درجات، لا أوافق إلى حد ما (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجات، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت السباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($٧ - ١ = ٦$)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($٦ \div ٧ = ٠.٨٦$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧) تقسيم فئات مقياس ليكرت السباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		مقياس الحكم
		من	إلى	
١	لا أوافق بشدة	١.٠٠	١.٨٦	منخفض جداً
٢	لا أوافق	١.٨٧	٢.٧٢	منخفض
٣	لا أوافق إلى حد ما	٢.٧٣	٣.٥٨	منخفض إلى حد ما
٤	محايد	٣.٥٩	٤.٤٤	متوسط
٥	أوافق إلى حد ما	٤.٤٥	٥.٣٠	مرتفع إلى حد ما
٦	أوافق	٥.٣١	٦.١٦	مرتفع
٧	أوافق بشدة	٦.١٧	٧.٠٠	مرتفع جداً

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

(ب) صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول المقياس لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفردة وعلى بياناتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الشفقة بالذات مع الدرجة الكلية للبعد والمقياس

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
اللفظ بالذات	٢	٠.٨٥٨	٠.٥٨٣	٦	٠.٨٥٥	٠.٥٩٨
النقد الذاتي	١١	٠.٩٦٢	٠.٧١٦	١٢	٠.٩٦٦	٠.٧٨٩
الإنسانية المشتركة	٥	٠.٨٣٢	٠.٢٠٣	١٠	٠.٦٩١	٠.٢٩٧
العزلة	٤	٠.٩٢٩	٠.٧٢٥	٨	٠.٩٠٧	٠.٥٠٣
اليقظة العقلية	٣	٠.٩١١	٠.٦٥٨	٧	٠.٨٨٣	٠.٥٦٣
إثبات الهوية المفرط	١	٠.٨٢٣	٠.٦٢٩	٩	٠.٧٩٩	٠.٦٤٩

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل



يتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها ومع الدرجة الكلية للمقياس موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول رقم (٩) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس الرفاهية النفسية مع الدرجة الكلية للبعد والمقياس

البيد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
الاستقلالية	١	**٠.٥٤٦	٠.١٥٣	٥	**٠.٦٤٦	**٠.٤٩٨
	٢	**٠.٦٩٩	٠.١٠٤	٦	*٠.٤٥٨	٠.٣٤٠
	٣	**٠.٦٣٣	*٠.٣٩٤	٧	**٠.٥٦٢	*٠.٣٨٧
	٤	**٠.٧٧٩	٠.٣٣٥	-	-	-
التمكن البيئي	٨	**٠.٦٦٠	٠.٣٢٩	١٢	*٠.٣٩٤	**٠.٥٤٢
	٩	*٠.٣٧٩	٠.٢٣٢	١٣	*٠.٤٢٤	**٠.٤٩٤
	١٠	**٠.٦٧٥	٠.٠٩١	١٤	**٠.٥٥٧	**٠.٤٧٠
	١١	**٠.٥٤٤	٠.٢٩٦	-	-	-
النمو الشخصي	١٥	**٠.٦٠٢	**٠.٥٤٥	١٩	**٠.٧٣٧	*٠.٤٠٢
	١٦	**٠.٥٣٢	**٠.٥٩٥	٢٠	**٠.٦٨٦	*٠.٤٥٢
	١٧	**٠.٦٥٦	**٠.٥٠٤	٢١	**٠.٧٩٦	**٠.٦١٠
	١٨	**٠.٧٠٠	*٠.٤٥٥	-	-	-
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٢٢	**٠.٤٧٥	*٠.٣٦٢	٢٦	**٠.٧٣٥	**٠.٦٢١
	٢٣	٠.٣٠٠	*٠.٤٤٧	٢٧	**٠.٦٠٣	**٠.٥١٠
	٢٤	*٠.٤٢٨	٠.٢٨٤	٢٨	**٠.٧٧٨	*٠.٤٦٠
	٢٥	**٠.٦١٣	*٠.٤٣٢	-	-	-
الحياة الهادفة	٢٩	٠.٣٣٢	٠.٣٣٢	٣٣	**٠.٧٩٣	**٠.٥٠٥
	٣٠	*٠.٤٢١	*٠.٣٧٣	٣٤	**٠.٨٠٧	**٠.٥٦٨
	٣١	*٠.٣٧٠	٠.٢٦٣	٣٥	*٠.٤٠٠	٠.١٠٧
	٣٢	**٠.٧٥٦	**٠.٦٧٠	-	-	-
تقبل الذات	٣٦	**٠.٦٨٧	**٠.٤٧٨	٤٠	**٠.٧٤٠	**٠.٥٠٧
	٣٧	**٠.٧٧٧	**٠.٥١٤	٤١	**٠.٧٥٨	**٠.٧٠٧
	٣٨	**٠.٥٦٣	**٠.٥٧٨	٤٢	**٠.٦٧٩	**٠.٤٧٦
	٣٩	**٠.٦٧٠	**٠.٥٦٨	-	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل



يتضح من الجدول (٩) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها ومع الدرجة الكلية للمقياس موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل أو (٠.٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط.

الجدول رقم (١٠) معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات

معامل الارتباط بالمقياس	المحور
**٠.٦٨٩	اللطف بالذات
**٠.٧٨٢	النقد الذاتي
٠.٣١٦	الإنسانية المشتركة
**٠.٦٧٦	العزلة
**٠.٦٨٣	اليقظة العقلية
**٠.٧٨٧	إثبات الهوية المفرط

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع المقياس موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط.

الجدول رقم (١١) معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس الرفاهية النفسية

معامل الارتباط بالمقياس	المحور
**٠.٥١٦	الاستقلالية
**٠.٦٩٣	التمكن البيئي
**٠.٧٣٤	النمو الشخصي
**٠.٧٦٧	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
**٠.٧١٤	الحياة الهادفة
**٠.٧٧٤	تقبل الذات

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع المقياس موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه (ج) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ومعادلة التجزئة النصفية (Split-half)، ويوضح الجدول رقم (١٢) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ. جدول رقم (١٢) معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية (Split-half) لقياس ثبات أداة الدراسة

المقياس	البعد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس الشفقة بالذات	اللطف بالذات	٢	٠.٦٣٧	٠.٦٣٧
	النقد الذاتي	٢	٠.٩٢٢	٠.٩٢٢
	الإنسانية المشتركة	٢	٠.٢٨٨	٠.٢٨٨
	العزلة	٢	٠.٨١٠	٠.٨١٠
	اليقظة العقلية	٢	٠.٧٥٤	٠.٧٥٤
	إثبات الهوية المفرط	٢	٠.٤٧٩	٠.٤٧٩
مقياس الشفقة بالذات		١٢	٠.٨١٩	٠.٨٢١
مقياس الرفاهية النفسية	الاستقلالية	٧	٠.٧٢٥	٠.٥٦٣
	التمكن البيئي	٧	٠.٥٣٥	٠.١٣٩
	النمو الشخصي	٧	٠.٧٩٢	٠.٧٦٣
	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٧	٠.٦٧٣	٠.٢٣٥
	الحياة الهادفة	٧	٠.٦٤٥	٠.٤٤٧
	تقبل الذات	٧	٠.٨٢٣	٠.٨٧٢
مقياس الرفاهية النفسية		٤٢	٠.٨٩٠	٠.٨١٤

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معامل الثبات العام عالٍ لمقياس الشفقة بالذات حيث بلغ (٠.٨١٩) وفق معادلة كرونباخ الفاء، بينما بلغ في التجزئة النصفية (٠.٨٢١)، بينما لمقياس الرفاهية النفسية بلغ (٠.٨٩٠) وفق معادلة كرونباخ الفاء، بينما بلغ في التجزئة النصفية (٠.٨١٤)، وهذا يدل على أن المقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:
-للإجابة على السؤال الرئيس: ما هي العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟
للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة تم حساب معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:
جدول رقم (١٣) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة

البعد	الاستقلالية	التمكن البيئي	النمو الشخصي	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الحياة الهادئة	تقبل الذات	مقياس الرفاهية النفسية
اللطف بالذات	معامل الارتباط	٠.٥٠٥	٠.٥٥٩	٠.٤١٩	٠.٤١٠	٠.٥٦٩	٠.٥٨٠
	الدلالة الإحصائية	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠
النقد الذاتي	معامل الارتباط	٠.٤٥٣	٠.٥٣٠	٠.٦١٤	٠.٥٥٨	٠.٥١٨	٠.٦٧٠
	الدلالة الإحصائية	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠
الإنسانية المشتركة	معامل الارتباط	٠.٣٨٤	٠.٢٤٧-	٠.١٤٥	٠.٠٥٨-	٠.٣٦٥	٠.١٨٤
	الدلالة الإحصائية	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	٠.٥٤٠	**٠.٠٠٠	*٠.٠٥٠
العزلة	معامل الارتباط	٠.٥٦٩	٠.٢٦٩	٠.٠٨٢-	٠.٤٨٦	٠.٢٨٢	٠.٣٩٥
	الدلالة الإحصائية	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	٠.٣٨٣	**٠.٠٠٠	*٠.٠٢٧	**٠.٠٠٠
اليقظة العقلية	معامل الارتباط	٠.٢٢٣	٠.٤٥٢	٠.٥٣٢	٠.٣٤٤	٠.٤٤١	٠.٥٤٨
	الدلالة الإحصائية	*٠.٠١٧	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠
إثبات الهوية المفرط	معامل الارتباط	٠.٣٢٦	٠.٣٤٨	٠.٠٤٦	٠.٣٤٤	٠.٢٢٢	٠.٣٧٥
	الدلالة الإحصائية	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	٠.٦٢٥	**٠.٠٠٠	*٠.٠١٨	**٠.٠٠٠

٠.٧٠١	٠.٦٣١	٠.٤٤٩	٠.٦١٣	٠.٣٤١	٠.٥٥٣	٠.٤٦٤	معامل الارتباط	مقياس الشفقة بالذات
**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	الدلالة الإحصائية	

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل** **** دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قارسيا وآخرين (٢٠٢٤ et al García), والتي بينت ارتباط الشفقة بالذات والشفقة بالآخرين بمستويات عليا من الرفاهية النفسية.

وتتفق مع نتيجة دراسة تشونج وآخرين (Chuang et al., 2024) والتي بينت إلى أن مكونات الشفقة بالذات قد تكون عوامل مهمة تعزز الصحة العقلية الإيجابية وتوفر تدخلات محتملة لزيادة رفاهية أفراد المجتمع.

كما تتفق مع نتيجة دراسة بيندتو وآخرين (٢٠٢٤) Benedetto et al., والتي بينت ان الشفقة بالذات تعمل كعامل للتقليل من آثار الكمالية السلبية وعامل معزز للرفاهية النفسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت اليه دراسة (Benedetto et al., 2024) بأن الشفقة بالذات تعمل بصفقتها عامل معزز للرفاهية النفسية مما يجعل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية عاملاً أساسياً في الصحة النفسية. وبالتالي فإن الأفراد الذين يتسمون بالشفقة بالذات يميلون للشعور بالرضا والسعادة مما يساعد لتقليل المشاعر السلبية لديهم ومن ثم تزداد لديهم الرفاهية النفسية مما يضاعف من قدرتهم على التعامل مع الضغوط والتوتر .

إجابة السؤال الفرعي الأول: ما هو مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة؟

لتحديد مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة، حُسِبَ المتوسط الحسابي وصولاً إلى تحديد مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة، والجدول (١٤) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (١٤) استجابات عينة الدراسة على مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الحكم
اللفظ بالذات	٣.٠٩	٠.٩٢١	٥	متوسطة
النقد الذاتي	٣.١٧	١.١٧٧	٣	متوسطة
الإنسانية المشتركة	٣.٢١	٠.٨٥٢	٢	متوسطة
العزلة	٣.١١	١.١٨١	٤	متوسطة

الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك...، نورة الناصر- د.وفاء عبدالرازق

اليقظة العقلية	٣.٢٨	٠.٨٦٨	١	متوسطة
إثبات الهوية المفرط	٢.٥٠	٠.٨٥٤	٦	متوسطة
مستوى الشفقة بالذات	٣.٠٦	٠.٦٥٢	-	متوسطة

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة بلغ (٣.٠٦ من ٥.٠٠)، وهو مستوى متوسط، واتضح من النتائج أن أبرز مستويات الشفقة تمثلت في بعد اليقظة العقلية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨ من ٥.٠٠)، يليها بعد الإنسانية المشتركة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢١ من ٥.٠٠)، يليها بعد النقد الذاتي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٧ من ٥.٠٠)، يليها بعد العزلة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١١ من ٥.٠٠)، يليها بعد اللطف بالذات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩ من ٥.٠٠)، وأخيراً جاء بعد إثبات الهوية المفرط بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٠ من ٥.٠٠). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ضغوط المرحلة الأكاديمية مؤثرة جداً ولذلك رغم أن الطالبات لديهن وعي بمشاعرهن وذلك لارتفاع درجات اليقظة العقلية إلا أنه من المهم دعمهن ببرامج تدعم الشفقة بالذات وذلك لتحسين مستوى الصحة النفسية ورفعها لديهن، وذلك باعتبار الشفقة بالذات عامل مهم للتغلب على الضغوط الحياتية المختلفة.

إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما هو مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟

لتحديد مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة، حُسيب المتوسط الحسابي وصولاً إلى تحديد مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة، والجدول (١٥) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (١٥) استجابات عينة الدراسة على مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الحكم
الاستقلالية	٤.٤٢	١.٢٦١	٥	متوسط
التمكن البيئي	٤.٣٩	٠.٩٢٦	٦	متوسط
النمو الشخصي	٤.٧٩	١.٢٤٦	٢	مرتفع إلى حد ما
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٤.٨١	١.٠٧٨	١	مرتفع إلى حد ما
الحياة الهادفة	٤.٧١	١.١٩١	٣	مرتفع إلى حد ما
تقبل الذات	٤.٦٣	١.٤٠١	٤	مرتفع إلى حد ما
مستوى الرفاهية النفسية	٤.٦٣	٠.٨٥٦	-	مرتفع إلى حد ما

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة بلغ (٤.٦٣ من ٧.٠٠)، وهو مستوى مرتفع إلى حد ما، واتضح من النتائج أن أبرز مستويات الرفاهية النفسية تمثلت في بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٨١ من ٧.٠٠)، يليها بعد النمو الشخصي بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٩ من ٧.٠٠)، يليها بعد الحياة الهادفة بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧١ من ٧.٠٠)، يليها بعد تقبل الذات بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٣ من ٧.٠٠)، يليها بعد الاستقلالية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٢ من ٧.٠٠)، وأخيراً جاء بعد التمكن البيئي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٩ من ٧.٠٠).

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الشيخي وآخرون، ٢٠٢١)، والتي بينت وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى المعلمات.

كما تتفق مع نتيجة دراسة كيتين وأكبایرم (Keten,2024& Akbayram)، والتي بينت وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات يتمتعن بمستوى جيد من الرفاهية النفسية كما أنهن يتميزن بالعلاقات الإيجابية والنمو الشخصي مما يعكس أهمية تقديم الدعم الاجتماعي من الأسرة والبيئة الجامعية وذلك لرفع مستوى الرفاهية النفسية لديهن، ومن جهة أخرى فإنه يدل على مدى ما تتلقاه الطالبات في البيئة الجامعية من دعم، وعلى أهمية المحيط الأكاديمي الداعم للنمو الشخصي مما يؤثر بالإيجاب على الصحة النفسية للطالبات مما يساعد على إعداد الكوادر البشرية القادرة على العطاء والابتكار والابداع.

إجابة السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات الشَّفَقَة بالذَّات، وبقًا لمتغیري التخصص الدراسي (علمي - إنساني) والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما بينهما؟

١) الفروق باختلاف متغير التخصص الدراسي:

شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

فرض العدم: البيانات توزيعها طبيعي.

الفرض البديل: البيانات توزيعها غير طبيعي.

جدول رقم (١٦) نتائج كولموجوروف سميرونوف لمتغير التخصص الدراسي

Kolmogorov-Smirnova			التخصص الدراسي	
الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	الإحصاءة		
**٠.٠٠٤	٥٧	٠.١٤٥	انساني	اللطف بالذات
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٧٣	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٧٥	انساني	النقد الذاتي
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٢٧	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٢٨	انساني	الإنسانية المشتركة
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٣٢	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٦٩	انساني	العزلة
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٩٠	علمي	
**٠.٠٠٥	٥٧	٠.١٤٥	انساني	البقطة العقلية
*٠.٠١٣	٥٧	٠.١٣٤	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٥٩	انساني	إثبات الهوية المفرط
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٨١	علمي	
**٠.٠٠١	٥٧	٠.١٥٦	انساني	مقياس الشفقة بالذات
**٠.٠٠٤	٥٧	٠.١٤٦	علمي	

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

توجد دلالة عند ٠.٠١ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات التخصص الدراسي في ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية. للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص الدراسي تم استخدام اختبار مان وتني لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧) نتائج مان وتني لمتغير التخصص الدراسي

المحور	التخصص الدراسي	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة U	الدلالة
اللطف بالذات	انساني	٥٧	٥٩.١٦	٣٣٧٢.٠٠	١٥٣٠.٠٠٠	٠.٥٨٦
	علمي	٥٧	٥٥.٨٤	٣١٨٣.٠٠		
النقد الذاتي	انساني	٥٧	٦٨.٧٩	٣٩٢١.٠٠	٩٨١.٠٠٠	**٠.٠٠٠
	علمي	٥٧	٤٦.٢١	٢٦٣٤.٠٠		

٠.٣١٠	١٤٤٩.٠٠٠	٣٤٥٣.٠٠	٦٠.٥٨	٥٧	انساني	الإنسانية المشتركة
		٣١٠٢.٠٠	٥٤.٤٢	٥٧	علمي	
**٠.٠٠٠	٧٠٢.٠٠٠	٤٢٠٠.٠٠	٧٣.٦٨	٥٧	انساني	العزلة
		٢٣٥٥.٠٠	٤١.٣٢	٥٧	علمي	
٠.٤٠٨	١٤٨٠.٥٠٠	٣٤٢١.٥٠	٦٠.٠٣	٥٧	انساني	اليقظة العقلية
		٣١٣٣.٥٠	٥٤.٩٧	٥٧	علمي	
**٠.٠٠٠	٩٠٩.٠٠٠	٣٩٩٣.٠٠	٧٠.٠٥	٥٧	انساني	إثبات الهوية المفرط
		٢٥٦٢.٠٠	٤٤.٩٥	٥٧	علمي	
**٠.٠٠٠	٩٤٩.٥٠٠	٣٩٥٢.٥٠	٦٩.٣٤	٥٧	انساني	مقياس الشفقة بالذات
		٢٦٠٢.٥٠	٤٥.٦٦	٥٧	علمي	

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول بعض ابعاد (الطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية) باختلاف متغير التخصص الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكطراي (٢٠٢٠) والتي توصلت الى عدم وجود فروق في الشفقة بالذات وفقا لمتغير المرحلة ويمكن تفسير هذه النتيجة بان البيئة الجامعية للطالبات هي بيئة داعمة للشفقة بالذات بصرف النظر عن المرحلة فجميع الطالبات أفراد العينة في نفس البيئة الجامعية ويقدم لهن الدعم النفسي والاجتماعي الذي ينمي لديهن الشفقة بالذات .

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (النقد الذاتي، العزلة، إثبات الهوية المفرط، مقياس الشفقة بالذات) باختلاف متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الإنسانية. وقد ترجع هذه النتيجة نظرا لطبيعة الدراسة في التخصصات الإنسانية وطبيعة المقررات التي تدرس للطالبات قد يكون لها تأثير على هذه المتغيرات النقد الذاتي، العزلة، إثبات الهوية المفرط الفروق باختلاف متغير التخصص الدراسي .

المرحلة الدراسية:

شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

فرض العدم: البيانات توزيعها طبيعي.

الفرض البديل: البيانات توزيعها غير طبيعي.

جدول رقم (١٨) نتائج كولموجوروف سميرونوف لمتغير المرحلة الدراسية

Kolmogorov-Smirnova			المرحلة الدراسية	
الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	الإحصاءة		
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٩٥	بكالوريوس	اللفظ بالذات
**٠.٠١٠	٣٩	٠.١٦٣	دراسات عليا	
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٩٠	بكالوريوس	النقد الذاتي
*٠.٠١٣	٣٩	٠.١٦١	دراسات عليا	
**٠.٠٠١	٧٥	٠.١٣٧	بكالوريوس	الإنسانية المشتركة
**٠.٠٠٠	٣٩	٠.٢٣٧	دراسات عليا	
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٧١	بكالوريوس	العزلة
**٠.٠٠٠	٣٩	٠.٢٤٣	دراسات عليا	
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٩٩	بكالوريوس	البقطة العقلية
**٠.٠٠٠	٣٩	٠.٣٢٣	دراسات عليا	
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٦٤	بكالوريوس	إثبات الهوية المفرط
**٠.٠٠٠	٣٩	٠.٢١٠	دراسات عليا	
*٠.٠٤٦	٧٥	٠.١٠٣	بكالوريوس	مقياس الشفقة بالذات
**٠.٠٠١	٣٩	٠.١٩٦	دراسات عليا	

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

توجد دلالة عند ٠.٠١ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات المرحلة الدراسية في ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية. للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية تم استخدام اختبار مان وتني لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) نتائج مان وتني لمتغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة u	الدلالة
اللفظ بالذات	بكالوريوس	٧٥	٥٦.٩٦	٤٢٧٢.٠٠	١٤٢٢.٠٠٠	٠.٨٠٦
	دراسات عليا	٣٩	٥٨.٥٤	٢٢٨٣.٠٠		
النقد الذاتي	بكالوريوس	٧٥	٥٨.١٠	٤٣٥٧.٥٠	١٤١٧.٥٠٠	٠.٧٨٦
	دراسات عليا	٣٩	٥٦.٣٥	٢١٩٧.٥٠		

٠.٥٨٣	١٣٧٢.٥٠٠	٤٢٢٢.٥٠	٥٦.٣٠	٧٥	بكالوريوس	الإنسانية المشتركة
		٢٣٣٢.٥٠	٥٩.٨١	٣٩	دراسات عليا	
٠.٨٤٩	١٤٣١.٠٠٠	٤٣٤٤.٠٠	٥٧.٩٢	٧٥	بكالوريوس	العزلة
		٢٢١١.٠٠	٥٦.٦٩	٣٩	دراسات عليا	
٢٢٠.	١٢٦٠.٠٠٠	٤١١٠.٠٠	٥٤.٨٠	٧٥	بكالوريوس	اليقظة العقلية
		٢٤٤٥.٠٠	٦٢.٦٩	٣٩	دراسات عليا	
٠.٧٤٢	١٤٠٨.٥٠٠	٤٣٦٦.٥٠	٥٨.٢٢	٧٥	بكالوريوس	إثبات الهوية المفرط
		٢١٨٨.٥٠	٥٦.١٢	٣٩	دراسات عليا	
٠.٤٨٤	١٣٤٥.٥٠٠	٤١٩٥.٥٠	٥٥.٩٤	٧٥	بكالوريوس	مقياس الشفقة بالذات
		٢٣٥٩.٥٠	٦٠.٥٠	٣٩	دراسات عليا	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (الطف بالذات، النقد الذاتي، الإنسانية المشتركة، العزلة، اليقظة العقلية، إثبات الهوية المفرط، مقياس الشفقة بالذات) باختلاف متغير المرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكطراي (٢٠٢٠) والتي توصلت الى عدم وجود فروق في الشفقة بالذات وفقا لمتغير المرحلة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الجامعية لدى الطالبات هي بيئة داعمة للشفقة بالذات بصرف النظر عن المرحلة فجميع الطالبات أفراد العينة في نفس البيئة الجامعية ويقدم لهن الدعم النفسي والاجتماعي الذي ينمي لديهن الشفقة بالذات .

(٢) التفاعل بين (التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية) في مقياس الشفقة بالذات للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two way Analysis of Variance لتوضيح التفاعل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٠) نتائج "تحليل التباين الثنائي Two way Analysis of Variance" للتفاعل بين (التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مقياس الشفقة بالذات	النموذج المصحح	٩.٣٥٢	٣	٣.١١٧	٨.٨٧٣	***.٠٠٠	دالة
	التقاطع	٧٦٤.٨٧٨	١	٧٦٤.٨٧٨	٢١٧٧.٢٠٥	***.٠٠٠	دالة
	التخصص	٧.٨٢٥	١	٧.٨٢٥	٢٢.٢٧٤	***.٠٠٠	دالة
	المرحلة	١.٧٤٢	١	١.٧٤٢	٤.٩٥٨	*.٠٢٨	دالة

الشفقة بالذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك ...، نورة الناصر - د. وفاء عبدالرازق

غير دالة	٠.٨٧٨	٠.٠٢٥	٠.٠٠٩	١	٠.٠٠٩	التفاعل (التخصص* المرحلة)
-	-	-	٠.٣٥١	١١٠	٣٨.٦٤٤	الخطأ
-	-	-	-	١١٤	١١١٤.٨٩٦	المجموع
-	-	-	-	١١٣	٤٧.٩٩٦	المجموع المصحح

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٠) عدم وجود نتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لتفاعل كل من التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، في التأثير على الشفقة بالذات لدى طالبات جامعة الملك سعود. إجابة السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات الرفاهية النفسية، وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما بينهما؟

(١) الفروق باختلاف متغير التخصص الدراسي:

شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

فرض العدم: البيانات توزيعها طبيعي.

الفرض البديل: البيانات توزيعها غير طبيعي.

جدول رقم (٢١) نتائج كولموجوروف سميرونوف لمتغير التخصص الدراسي

Kolmogorov-Smirnova			التخصص الدراسي	
الدالة الإحصائية	درجات الحرية	الإحصاءة		
٠.٠٧٧	٥٧	٠.١١١	انساني	الاستقلالية
**٠.٠٠٣	٥٧	٠.١٤٨	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.٢٩١	انساني	التمكن البيئي
**٠.٠١٠	٥٧	٠.١٣٧	علمي	
**٠.٠٠١	٥٧	٠.١٦١	انساني	النمو الشخصي
**٠.٠٠١	٥٧	٠.١٦٣	علمي	
٠.١٨١	٥٧	٠.١٠٥	انساني	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
٠.٠٨١	٥٧	٠.١١٠	علمي	
٠.٠٥٤	٥٧	٠.١١٦	انساني	الحياة الهادفة
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٨٢	علمي	
**٠.٠٠٠	٥٧	٠.١٨٧	انساني	تقبل الذات
**٠.٠٠٦	٥٧	٠.١٤١	علمي	



**٠.٠٠١	٥٧	٠.١٦٥	انساني	مقياس الرفاهية النفسية
**٠.٠٠٤	٥٧	٠.١٤٧	علمي	

**** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل**

توجد دلالة عند ٠.٠١ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات التخصص الدراسي في ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية. للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص الدراسي تم استخدام اختبار مان وتني لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٢) نتائج مان وتني لمتغير التخصص الدراسي

المحور	التخصص الدراسي	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة U	الدلالة
الاستقلالية	انساني	٥٧	٦٧.١٣	٣٨٢٦.٥٠	١٠٧٥.٥٠٠	**٠.٠٠٢
	علمي	٥٧	٤٧.٨٧	٢٧٢٨.٥٠		
التمكن البيئي	انساني	٥٧	٥٨.٤٥	٣٣٣١.٥٠	١٥٧٠.٥٠٠	٠.٧٥٩
	علمي	٥٧	٥٦.٥٥	٣٢٢٣.٥٠		
النمو الشخصي	انساني	٥٧	٥٥.٢١	٣١٤٧.٠٠	١٤٩٤.٠٠٠	٠.٤٥٩
	علمي	٥٧	٥٩.٧٩	٣٤٠٨.٠٠		
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	انساني	٥٧	٦٠.٦٦	٣٤٥٧.٥٠	١٤٤٤.٥٠٠	٠.٣٠٧
	علمي	٥٧	٥٤.٣٤	٣٠٩٧.٥٠		
الحياة الهادفة	انساني	٥٧	٦٠.٤٢	٣٤٤٤.٠٠	١٤٥٨.٠٠٠	٠.٣٤٥
	علمي	٥٧	٥٤.٥٨	٣١١١.٠٠		
تقبل الذات	انساني	٥٧	٦١.١٣	٣٤٨٤.٥٠	١٤١٧.٥٠٠	٠.٢٤٠
	علمي	٥٧	٥٣.٨٧	٣٠٧٠.٥٠		
مقياس الرفاهية النفسية	انساني	٥٧	٦٣.٢٦	٣٦٠٦.٠٠	١٢٩٦.٠٠٠	٠.٠٦٢
	علمي	٥٧	٥١.٧٤	٢٩٤٩.٠٠		

**** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل**

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (التمكن البيئي، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات، مقياس الرفاهية النفسية) باختلاف متغير التخصص الدراسي.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (الاستقلالية) باختلاف متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الانسانية.

٢) الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

فرض العدم: البيانات توزيعها طبيعي.

الفرض البديل: البيانات توزيعها غير طبيعي.

جدول رقم (٢٣) نتائج كولموجوروف سميرنوف لمتغير المرحلة الدراسية

Kolmogorov-Smirnova			المرحلة الدراسية	
الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	الإحصاءة		
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.١٥٧	بكالوريوس	الاستقلالية
**٠.٠٠٢	٣٩	٠.١٨٤	دراسات عليا	
**٠.٠٠٠	٧٥	٠.٢١٩	بكالوريوس	التمكن البيئي
**٠.٠٠٠	٣٩	٠.١٩٨	دراسات عليا	
*٠.٠٢١	٧٥	٠.١١٢	بكالوريوس	النمو الشخصي
٠.٠٦٠	٣٩	٠.١٣٨	دراسات عليا	
٠.٢٠٠	٧٥	٠.٠٦٩	بكالوريوس	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
*٠.٠٢٤	٣٩	٠.١٥٢	دراسات عليا	
*٠.٠٢٢	٧٥	٠.١١٢	بكالوريوس	الحياة الهادفة
٠.١١٠	٣٩	٠.١٢٨	دراسات عليا	
**٠.٠٠٢	٧٥	٠.١٣٢	بكالوريوس	تقبل الذات
**٠.٠٠٤	٣٩	٠.١٧٥	دراسات عليا	
**٠.٠٠٩	٧٥	٠.١٢٠	بكالوريوس	مقياس الرفاهية النفسية
**٠.٠٠١	٣٩	٠.١٨٧	دراسات عليا	

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

توجد دلالة عند ٠.٠١ على وجود توزيع غير طبيعي لبيانات المرحلة الدراسية في ضوء النتيجة نختار الاختبارات اللامعلمية.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية تم استخدام اختبار مان وتي لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٤) نتائج مان وتني لمتغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة U	الدلالة
الاستقلالية	بكالوريوس	٧٥	٥٦.١٨	٤٢١٣.٥٠	١٣٦٣.٥٠٠	٠.٥٥٣
	دراسات عليا	٣٩	٦٠.٠٤	٢٣٤١.٥٠		
التمكن البيئي	بكالوريوس	٧٥	٥٢.٤٠	٣٩٣٠.٠٠	١٠٨٠.٠٠٠	*٠.٠٢٢
	دراسات عليا	٣٩	٦٧.٣١	٢٦٢٥.٠٠		
النمو الشخصي	بكالوريوس	٧٥	٥٩.٦٦	٤٤٧٤.٥٠	١٣٠٠.٥٠٠	٠.٣٣٢
	دراسات عليا	٣٩	٥٣.٣٥	٢٠٨٠.٥٠		
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	بكالوريوس	٧٥	٥٦.٦٦	٤٢٤٩.٥٠	١٣٩٩.٥٠٠	٠.٧٠٦
	دراسات عليا	٣٩	٥٩.١٢	٢٣٠٥.٥٠		
الحياة الهادفة	بكالوريوس	٧٥	٥٦.٩٦	٤٢٧٢.٠٠	١٤٢٢.٠٠٠	٠.٨٠٩
	دراسات عليا	٣٩	٥٨.٥٤	٢٢٨٣.٠٠		
تقبل الذات	بكالوريوس	٧٥	٥٧.٧٤	٤٣٣٠.٥٠	١٤٤٤.٥٠٠	٠.٩١٤
	دراسات عليا	٣٩	٥٧.٠٤	٢٢٢٤.٥٠		
مقياس الرفاهية النفسية	بكالوريوس	٧٥	٥٨.١٠	٤٣٥٧.٥٠	١٤١٧.٥٠٠	٠.٧٨٨
	دراسات عليا	٣٩	٥٦.٣٥	٢١٩٧.٥٠		

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات، مقياس الرفاهية النفسية) باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (التمكن البيئي) باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح الدراسات العليا.

٣) التفاعل بين (التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية) في مقياس الرفاهية النفسية

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two way Analysis of Variance لتوضيح التفاعل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٥) نتائج "تحليل التباين الثنائي of Two way Analysis
"Variance" للارتفاع

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مقياس الرفاهية النفسية	النموذج المصحح	٣.٣٤٠	٣	١.١١٣	١.٥٤٠	٠.٢٠٨	غير دالة
	التقاطع	١٦٩٢.١٧٩	١	١٦٩٢.١٧٩	٢٣٣٩.٨٨٩	٠.٠٠٠**	دالة
	التخصص	٢.٠٥٠	١	٢.٠٥٠	٢.٨٣٥	٠.٠٩٥	غير دالة
	المرحلة	٠.٢٢٤	١	٠.٢٢٤	٠.٣١٠	٠.٥٧٩	غير دالة
	التفاعل (التخصص* المرحلة)	٠.١٧٠	١	٠.١٧٠	٠.٢٣٥	٠.٦٢٩	غير دالة
	الخطأ	٧٩.٥٥١	١١٠	٠.٧٢٣	-	-	-
	المجموع	٢٥٢٢.٤١٣	١١٤	-	-	-	-
	المجموع المصحح	٨٢.٨٩١	١١٣	-	-	-	-

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٢٥) عدم وجود نتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لتفاعل كل من التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، في التأثير على الرفاهية النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

نتائج إجابة السؤال الرئيس: ما هي العلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة.

نتائج إجابة السؤال الفرعي الأول: ما هو مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة؟

أن مستوى الشفقة بالذات لدى طالبات الجامعة بلغ (٣.٠٦ من ٥.٠٠)، وهو مستوى متوسط، واتضح من النتائج أن أبرز مستويات الشفقة تمثلت في بعد اليقظة العقلية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨ من ٥.٠٠)، يليها بعد الإنسانية

المشتركة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢١ من ٥.٠٠)، يليها بعد النقد الذاتي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٧ من ٥.٠٠)، يليها بعد العزلة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١١ من ٥.٠٠)، يليها بعد اللطف بالذات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩ من ٥.٠٠)، وأخيراً جاء بعد إثبات الهوية المفرد بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٠ من ٥.٠٠).
نتائج إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما هو مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة؟

أن مستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة بلغ (٤.٦٣ من ٧.٠٠)، وهو مستوى مرتفع إلى حد ما، واتضح من النتائج أن أبرز مستويات الرفاهية النفسية تمثلت في بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٨١ من ٧.٠٠)، يليها بعد النمو الشخصي بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٩ من ٧.٠٠)، يليها بعد الحياة الهادفة بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧١ من ٧.٠٠)، يليها بعد تقبل الذات بدرجة مرتفعة إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٣ من ٧.٠٠)، يليها بعد الاستقلالية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٢ من ٧.٠٠)، وأخيراً جاء بعد التمكن البيئي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٩ من ٧.٠٠).
نتائج إجابة السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات الشفقة بالذات، وفقاً لمُتغيّرِي التخصص الدراسي (علمي - إنساني) والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما بينهما؟

٣) الفروق باختلاف متغير التخصص الدراسي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية) باختلاف متغير التخصص الدراسي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الكطراي (٢٠٢٠) بعدم وجود فروق في الشفقة بالذات لدى أفراد العينة وفق متغيري المرحلة والتخصص.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (النقد الذاتي، العزلة، إثبات الهوية المفرد، مقياس الشفقة بالذات) باختلاف متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الإنسانية.

٤) الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة الدراسة حول (اللطف بالذات، النقد الذاتي، الإنسانية المشتركة،

العزلة، اليقظة العقلية، إثبات الهوية المفرط، مقياس الشفقة بالذات) باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

٥) التفاعل بين (التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية) في مقياس الشفقة بالذات
عدم وجود نتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لتفاعل كل من
التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، في التأثير على الشفقة بالذات لدى طالبات
جامعة الملك سعود.

نتائج إجابة السؤال الفرعي الرابع: هل تُوجد فروق بين متوسطات الرفاهية
النفسية، وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعل فيما
بينهما؟

١) الفروق باختلاف متغير التخصص الدراسي:
عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في
استجابات عينة الدراسة حول (التمكن البيئي، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع
الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات، مقياس الرفاهية النفسية) باختلاف متغير
التخصص الدراسي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة
الدراسة حول (الاستقلالية) باختلاف متغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات
الإنسانية.

٢) الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية:
عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات
عينة الدراسة حول (الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين،
الحياة الهادفة، تقبل الذات، مقياس الرفاهية النفسية) باختلاف متغير المرحلة
الدراسية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات عينة
الدراسة حول (التمكن البيئي) باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح الدراسات
العليا.

٣) التفاعل بين (التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية) في مقياس الرفاهية
النفسية

عدم وجود نتائج ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لتفاعل كل من
التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، في التأثير على الرفاهية النفسية لدى طالبات
جامعة الملك سعود.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:
- الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تعزز الرفاهية النفسية لدى الطالبات.
- العمل على برامج الارشاد النفسي بما يجعلها جاذبة للطالبات.
- تكريم المتفوقات دراسياً داخل الجامعة من أجل تحفيزهن لعتاء أكثر وخلق روح المثابرة بين الطالبات.
- استخدام تقنيات الاسترخاء للتخلص من التوتر وزيادة التوازن العاطفي.
- التركيز على ممارسة التفكير الايجابي مما يزيد من تقدير الذات.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول الشفقة بالذات لدى الطالبات في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول الرفاهية النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى (الطموح والرضا عن الحياة) لدى طالبات الجامعة.

المراجع

المراجع العربية :

أبو وردة ، عبد الوهاب بكر. (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة و التربية (جامعة الإسكندرية)* . ٤١ (٥) . ١٥٥-٢١٢.

برزوان، حسبية برزوان ،بهير حمزة ،مزارى سهلة . (٢٠٢١) . الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين . *مجلة الدراسات النفسية* . ٣٧ (١) . ٢٤-٥٥ .

شوابنة، زموري، إكرام، زغلول، شهيناز &، درارجه. (٢٠٢٣). الرفاهية النفسية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.. *مجلة جامعة ٨ ماي ١٩٤* . ١٧ (٢).

الشيخى ، صالحه عبد الله، خليفة ، &هدى عاصم. (٢٠٢١). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٦، ٢٧٧-٣٠٢.

العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط٣). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القطراني، إكثار خليل إبراهيم والطعان، مائدة مردان محي(٢٠٢٠). الشفقة بالذات لدى طلبة جامعة البصرة . *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية* ٤٥ ، (١) . ٣٨١-٣٥٣.

المراجع الأجنبية:

Akbayram, H. T., & Keten, H. S. (2024). The relationship between religion, spirituality, psychological well-being, psychological resilience, and life satisfaction of medical students in Gaziantep, Turkey. *Journal of Religion and Health*.

Balashov, E. (2022). Psychological well-being as a cognitive-emotional component of student self-regulated learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(2), 101-109.

Benedetto, L., Macidonio, S., & Ingrassia, M. (2024). Well-being and perfectionism: Assessing the mediational role of self-compassion in emerging adults. *European Journal of*

- Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(5), 1383-1395.
- Chuang, S. P., Wu, J. Y. W., & Wang, C. S. (2024). Self-compassion, resilience, and mental health in community adults. *American Journal of Health Promotion*.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford University Press.
- Fathi, L., Mahdad, A., & Bakhtiarpour, S. (2024). The correlation of self-compassion and benefits of empathy with academic well-being in high school students: The mediating role of academic buoyancy. *International Journal of School Health*, 11(2), 2-11.
- García-Campayo, J., Barceló-Soler, A., Pérez-Aranda, A., Martínez-Rubio, D., Navarrete, J., Luciano, J. V., Montero-Marin, J., Feliu-Soler, A., Baer, R., & Kuyken, W. (2024). Exploring the relationship between self-compassion and compassion for others: The role of psychological distress and well-being. *Assessment*, 31(5), 1038-1051.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 353-379.
- Huang, T., & Wang, W. (2024). Relationship between fear of evaluation, ambivalence over emotional expression, and self-compassion among university students. *BMC Psychology*, 12(1).

- Larsen, J. M., Kothe, R., Helm, P. J., Bullman, M., & John-Henderson, N. A. (2024). Childhood trauma exposure, age, and self-compassion as predictors of later-life symptoms of depression and anxiety in American Indian adults. *Child Abuse and Neglect*, 153.
- Luo, X., Shen, Y., Sun, L., Qi, X., Hong, J., Wang, Y., Che, X., & Lei, Y. (2024). Investigating the effects and efficacy of self-compassion intervention on generalized anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 359, 308-318.
- McKay, M., & Fanning, P. (2016). *Self-esteem: A proven program of cognitive techniques for assessing, improving, and maintaining your self-esteem* (4th ed.). New Harbinger.
- Muris, P., Fernandez-Martinez, I., & Otgaar, H. (2024). On the edge of psychopathology: Strong relations between reversed self-compassion and symptoms of anxiety and depression in young people.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K. D., & Knox, M. C. (2020). Self-compassion. In *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 4663-4670). Springer International Publishing.
- O'Hara-Gregan, J. (2024). Caring for the carers: The intersection of care and mindful self-compassion in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 52(5), 891-900.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2021). Examining the relationship between mindfulness, self-

- compassion, and psychological well-being in college students. *Journal of American College Health*, 69(3), 330-337.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Random House.
- Sirois, F. M. (2022). The role of self-compassion in promoting psychological well-being among university students. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 735-755.
- Ueno, Y., & Amemiya, R. (2024). Mediating effects of resilience between mindfulness, self-compassion, and psychological distress in a longitudinal study. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: Is it necessary to measure both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(3).



أثر الحوافز على رفع أداء العاملين بجهاز الشرطة اللسطينية في الضفة الغربية

**The effect of incentives on raising the performance of
Palestinian police personnel in the West Bank**

إعداد

وليد شفيق علي البيضة
Walid Shafiq Ali Al-Bayda

د. هالة الفريخة
Dr. Hala Al-Farikha

كلية العلوم الاقتصادية والتصرف - جامعة صفاقس / تونس

Doi: 10.21608/jasep.2025.413363

استلام البحث : ٢٠٢٤/١٢/١٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/١/١٥

البيضة، وليد شفيق علي و الفريخة، هالة (٢٠٢٥). أثر الحوافز على رفع أداء العاملين بجهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ٩٩٧ – ١٠٣٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر الحوافز على رفع أداء العاملين بجهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية المستخلص:

تناولت الدراسة تحليل تأثير الحوافز على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية، وبشكل هذا الموضوع أهمية كبيرة، لأن المنشأة التي لا يوجد بها نظام حوافز قد تعاني من تحديات تتعلق بالإنتاج والولاء، ونظراً لطبيعة عمل الأجهزة الأمنية التي تتصف بالخطورة والعمل لساعات طويلة، فمن الأهمية بمكان إنشاء آلية تحفز الأفراد على البقاء والمثابرة والأداء الفعال، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتقييم مدى وجود نظام فعال للحوافز لدى الشرطة الفلسطينية، ومستوى الحوافز والأداء، وتأثير الحوافز بمختلف أنواعها على الأداء. لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث للمنهجية التي تستند على الوصف والتحليل وجمع المعلومات من عناصر الشرطة الفلسطينية باستخدام استبانة تم تطويرها لهذه الغاية، ومن ثم جرى إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. كشفت النتائج أن الشرطة الفلسطينية لديها حوافز وأداء بدرجة متوسطة، وأن الحوافز تؤثر على أداء العاملين وتم ترتيبها حسب الأهمية (المعنوية وبمستوى تقييم مرتفع، المادية، والاجتماعية بمستوى تقييم متوسط). أوصت الدراسة الشرطة الفلسطينية بإنشاء نظام حوافز مكتوب يركز على العدالة والشفافية والنزاهة وربط الحوافز بالأداء، والاهتمام بالحوافز الاجتماعية، ودمج أنظمة الحوافز مع تقييم أداء الأفراد بغض النظر عن المنصب والوظيفة لتحفيزهم. الكلمات المفتاحية: الحوافز، الأداء، الشرطة الفلسطينية، المحافظات الشمالية بالضفة الغربية.

Abstract

This study analyzes the impact of incentives on the performance of Palestinian police personnel, a topic of considerable significance. Organizations that lack a structured incentive system often face challenges related to productivity and employee loyalty. This issue is particularly critical in security services, where the nature of the work is hazardous, demanding, and requires long working hours. Consequently, it is essential to establish a system that motivates employees to stay, persevere, and perform effectively. The goal of this study is to evaluate the presence and effectiveness of an incentive system within the Palestinian police force, assess the levels of incentives

and performance, and examine the impact of different types of incentives on employee performance. To achieve these objectives, the researcher employed a descriptive and analytical methodology, collecting data from Palestinian police personnel through a tailored questionnaire. The gathered data were then subjected to statistical analysis using SPSS software. The findings indicate that both incentives and performance levels within the Palestinian police are generally average. The study also shows that incentives do influence employee performance, with moral incentives rated the highest, followed by material and social incentives, which were evaluated at moderate levels. Based on these results, the study recommends that the Palestinian police develop a formal, written incentive system founded on principles of fairness, transparency, and integrity. It also emphasizes the importance of linking incentives directly to performance, prioritizing social incentives, and integrating incentive systems into the overall evaluation of employees, regardless of their position, to enhance motivation and retention.

Keywords: Incentives, Performance, Palestinian Police, Northern Governorates of the West Bank.

مقدمة:

لكل إنسان حاجات ورغبات خاصة، يسعى إلى تحقيقها، وبالنسبة للموظف يمكن القول بأن الاحتياجات المادية المتمثلة بالراتب والمكافآت لا تكفيه لكي يبدو راضيا حيث إن هناك جوانب معنوية مهمة جدا كالجوانب المادية ومثال ذلك الإجازات وبيئة العمل الممتازة وعلاقة الموظف مع زملائه بالعمل ومع الإدارة العليا، ويحتاج الموظف إلى تحقيق كلا الجانبين كون هذه العناصر مجتمعة لها علاقة كبيرة بتحفيظه وزيادة إنتاجيته.

ومن الجدير ذكره بأن الموظفين بأي مؤسسة أو منظمة يلعبون دورا حاسما واستراتيجيا داخلها ويحتلون مكانة مهمة في هيكلها وعملياتها، ويتحملون مسؤولية تحويل المواد الخام إلى سلع وخدمات تحقق الإنتاجية خاصة عندما تكون الأسواق تنافسية للغاية وتتمتع ببيئة دائمة التغير وهو ما يدعمه غالبية المفكرين، وغالبا ما

يعتمد نجاح أو فشل المنشأة على تفاني وأداء العاملين فيها، لذلك يبدو من المنطقي أن نفهم كيف يمكن تحفيز الموظفين وضمان حصولهم على مكافآت عادلة وكافية مقابل عملهم .

تعد إنتاجية الموظف وطريقة تعزيزها أمرا محوريا في اهتمامات الصناعات والمنظمات، لذلك اهتم المفكرين في حقل الإدارة كثيرا بالاساليب والطرق المختلفة المرتبطة بإنتاجية الموظف وتعتبر الحوافز إحدى تلك التقنيات المستخدمة في أماكن العمل لتحفيز الفرد لتحقيق الإنتاجية المطلوبة.

ويقول أرمسترونج & تايلور (٢٠٢٠) أن مفهوم " إنتاجية العاملين " يشير إلى سلوكيات العاملين التي يقومون بها وتقود المنشأة للمخرجات التي تريدها، ومن أجل تحقيق الأهداف والغايات، تقوم المنظمات من جميع الأحجام بصياغة استراتيجيات للتنافس بفعالية في الأسواق شديدة التنافسية وتعزيز إنتاجية العاملين حيث تعتبر الإدارة المعنية بشؤون العاملين الجهة المسؤولة عن توظيف وتطوير استراتيجيات الاحتفاظ الفعالة بالعاملين ذوي المهارات العالية ، وخاصة أولئك الذين يشغلون مناصب حرجية تتطلب خبرة فنية متقدمة ، مما يجعل من الصعب الاستغناء عنهم .

إن تعزيز إنتاجية الموظف تعتمد بشكل أساسي على أسلوب تحفيزه والتي ينظر إليها على أنها مكافآت قابلة للتغيير على أساس مستوى إنجاز نتائج محددة، وقد سُميت محفزات لقدرتها على زيادة التحفيز والمشاركة ولقدرتها على إثارة الاستجابة أو دفع الأفراد على بذل جهود إضافية. (Fisher, et.al 2011)

كذلك يمكن القول بأن الحافز عبارة عن طريقة أخرى لتعويض العاملين يمكن تقديمها إلى جانب الأجور العادية حيث تعمل الحوافز كقوى دافعة وراء مشاركة الأفراد في أنشطة العمل المختلفة وإثارة الحماس والدوافع لديهم لتعزيز الإنتاجية، وبالإضافة إلى المكافآت المالية، هناك حوافز أخرى كثيرة مثل الرضا والأمن الوظيفي، وفرص التقدم الوظيفي، والشعور بالفخر المستمد من إنجازات الفرد.

إشارة الى ماسبق ذكره يعتبر العمل بالقطاع الأمني وخاصةً بالساحات المضطربة كمناطق الضفة من اعقد المهام ويقع على مسؤولية إدارة شؤون العاملين في هذه الأجهزة بذل جهود مضاعفة للاحتفاظ بالعنصر البشري ومنع تسربه من خلال إيجاد طرق فعالة لتحفيزهم ودفعهم إلى بذل جهود إضافية وزيادة إنتاجيتهم.



أولاً: اشكالية الدراسة:

لقد شكّل وجود الحوافز تحديات عديدة أمام مدخلات ومخرجات الموظفين داخل المنظمات وقد أدى الافتقار إلى الهيكلية المناسبة للحوافز الأجور والمزايا الإضافية والمكافآت فضلاً عن مزايا العمل الإضافي إلى فوارق كبيرة في إدارة خطط الحوافز مما أدى إلى نتائج غير عادلة تؤثر سلباً على إنتاجية الموظف. إن عدم وجود نظام للحوافز لدى أي منظمة قد يؤدي إلى بروز مشكلات تتعلق بإنتاجية وولاء العاملين بما في ذلك ارتفاع معدلات الدوران بالعمل، وعدم الرضا الوظيفي، وانخفاض الروح المعنوية، وعدم الالتزام، والتغيب عن العمل، وانخفاض جودة المنتج والرغبة بترك العمل وانخفاض إنتاجية الموظفين، وجميع هذه المظاهر السلبية تؤثر بشدة على المدخلات والمخرجات.

أن العمل في مجال الأجهزة الأمنية ينطوي على مخاطر كبيرة بالإضافة إلى العمل لساعات طويلة بما فيها نظام المناوبات وتزداد خطورة العمل بالأجهزة الأمنية إذا كانت ساحة العمل مضطربة كما في مناطق الضفة وبالتالي فإن بقاء العاملين والموظفين في هذه الأجهزة يحتاج وبشدة إلى وجود نظام للحوافز يشجع العاملين على البقاء والاستمرارية والعمل بكفاءة، ومن هنا تمحورت اشكالية البحث وهو تحديد مدى وجود هيكل للحوافز في جهاز الشرطة الفلسطينية، ومستوى الحوافز والاداء، وتأثير الخصائص الديموغرافية عليهما.

ثانياً: اسئلة الدراسة:

بناء على اشكالية الدراسة أعلاه يمكن صياغة الاسئلة كما هي ادناه:

1. ما مستوى تطبيق الحوافز على الاداء لدى عناصر الشرطة الفلسطينية؟
2. ما مستوى أداء العاملين لدى جهاز الشرطة الفلسطينية؟
3. ما هو أثر الحوافز بمختلف انواعها على أداء عناصر الشرطة الفلسطينية؟

ثالثاً: الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لمحاولة الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال اكتشاف أثر الحوافز بمختلف أشكالها على أداء افراد الشرطة الفلسطينية، ومعرفة صور الحوافز المقدمة للعاملين في الجهاز، واث هذه الحوافز أكثر فعالية لتحسين الاداء، ومعرفة العلاقة التي تربط الحوافز بمختلف أشكالها بأداء العاملين وأخيراً تقديم مقترحات وتوصيات لإيجاد نظام فعال للحوافز ورفع كفاءة أداء العاملين بجهاز الشرطة.



رابعاً: أهمية الدراسة:

تبرز قيمة وأهمية هذا البحث في قدرته على التحقق من تأثير الحوافز بمختلف أشكالها على إنتاجية عناصر قوات الشرطة الفلسطينية ، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين أداء العاملين والحوافز ، وتقديم النتائج إلى الجهات ذات العلاقة للتحقق من مدى وجود نظام فعال للحوافز ، وتقديم التوصيات ذات الصلة ، ويتوقع أن تساعد هذه الدراسة الشرطة الفلسطينية على تحسين فعالية أداء العاملين فيها ، كما يمكن للمنشآت والمؤسسات بمختلف القطاعات العامة والخاصة أن تستفيد منها لكون موضوع الحوافز وأثرها على أداء الأفراد موضع اهتمام إدارات شؤون الموظفين في جميع القطاعات وتسعى إلى تطويرها وتحسينها لدورها المهم في الاستقرار الوظيفي ومنع دوران العمل وزيادة الإنتاج .

خامساً: فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على اداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية. وتفرع منها عدد من الفرضيات كالاتي :

الفرضية الفرعية الاولى: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز المادية على اداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية.

الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز المعنوية على اداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز الاجتماعية على اداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١. **التحفيز:** هي قيم محسوسة وغير محسوسة تُقدّم للعاملين مقابل تحسين أدائهم وسلوكهم في العمل أو زيادة إنتاجيتهم فوق المستويات الاعتيادية سواء كان ذلك قابلاً للقياس الكمي أو النوعي. (مرعي، ٢٠٠٣)، وعرفها (أبو شيخة، ٢٠٠٠) بأنها عملية يتم بموجبها تنشيط الأفراد بطريقة إيجابية أو سلبية من أجل رفع معدلات الإنتاج أو الأداء، وفي هذه الدراسة تعرف الحوافز بأنها الإجراءات التي يمارسها جهاز الشرطة الفلسطينية بهدف تحسين أداء العاملين لديه وزيادة معدلات الإنتاج ورفع مستوى الولاء.



• **الحوافز المادية:** هي ما تقوم به المؤسسة من إجراءات لدفع وتحفيز العاملين لديها باستخدام نواح مادية كالراتب ، أو المكافآت ، أو المشاركة بالأرباح لضمان مستوى عيش مناسب لموظفيها (العمري ، ٢٠٠٦) كذلك عرفها (شاويش ، ٢٠٠٥) بأنها وسائل تمارسها المؤسسة لتعزيز سلوك ترغب به وتشجيع الموظفين على تكراره من خلال وسائل تحفيزية على المستوى الفردي أو الجماعي، ذات طابع ترفيهي أو ترفيهي، وفي هذه الدراسة يمكن وصف المكافآت المادية بالممارسات التي تستخدمها الشرطة الفلسطينية لدفع وتحفيز العاملين لديها لزيادة الإنتاجية أو الالتزام بسلوك وأخلاقيات مطلوبة وقد تكون هذه الحوافز إيجابية كزيادة الراتب أو منح مكافأة وقد تكون سلبية كحسم جزء من الراتب أو إيقاف غرامات مادية.

• **الحوافز المعنوية:** هي الإجراءات التي تمارسها المنشأة لدفع العاملين فيها للشعور بالرضا والسعادة والانتماء وتقدير الذات وبالتالي دفعهم لمزيد من الإنتاجية أو تحسين الأداء (الكردى ، ٢٠١٠) في حين عرفها (شحادة، ٢٠٠٠) بأنها إثارة ودفع وتحفيز العاملين بالمؤسسة باستخدام وسائل معنوية تستند بشكل أساسي على احترام إنسانية الموظف ، وفي هذه الدراسة يتم تعريفها بأنها الإجراءات التي تمارسها إدارة الشرطة الفلسطينية لدفع وتحفيز العاملين لديها باستخدام وسائل غير ملموسة تعتمد بشكل أساسي على شعور العاملين بالتقدير ومثال ذلك توجيه كتاب شكر ، أو منح أوسمة . . . الخ .

• **الحوافز الاجتماعية:** هي ما تقدمه المؤسسة من خدمات للعاملين لديها لإشباع حاجاتهم الذاتية وإشعارهم بأن المؤسسة تهتم بحاجاتهم الشخصية (العقلي، ١٩٩٦) وفي هذه الدراسة تعرف الحوافز الاجتماعية بأنها كل ما تقدمه إدارة الشرطة الفلسطينية للعاملين لديها لإشباع حاجاتهم الذاتية وتشعرهم بأن الجهاز يهتم بمصالحهم ومثال ذلك ، توفير سكن ملائم ، توفير خدمات علاجية للعاملين وأسرهم ، توفير نادٍ للعاملين وأسرهم ، تنظيم رحلات بما فيها رحلات الحج والعمرة ، توفير أسواق وجمعيات تعاونية تقدم السلع بأسعار تنافسية.

٢. **اداء العاملين:** هو قيام الفرد بإنهاء المهام المكلف بها والتي يتطلبها إنجاز الوظيفة (حسن ، ٢٠١٠)، كذلك يمكن تعريفه بأنه الطريقة التي يستجيب بها الفرد لوظيفة أو مهمة معينة طُلبت منه أو قام بها من تلقاء نفسه (عبد الرحمن، ٢٠١٥)، كما يمكن تعريف الأداء بأنه المهام التي تكلف بها المؤسسة العاملين لديها لإنجازه وغالبا ما يتم تحديده بأسلوب أو كمية إنتاج أو طريقة معينة تضعها المؤسسة كضوابط لإدارة صناعتها أو ضبط سلوك وتصرفات العاملين لديها (الكرخي، ٢٠١٥)، وفي هذه الدراسة يتم تعريف الأداء بأنه المهام الواجب على أفراد الشرطة

الفلسطينية القيام بها ضمن أسس وضوابط معينة ومفيدة بأنظمة وقوانين يجب مراعاتها وعدم تجاوزها.

٣. الشرطة الفلسطينية: وهي الهيئة الرسمية المختصة بالحفاظ على الأمن داخل الأراضي الفلسطينية، والمسؤولة عن تطبيق القانون وسيادة النظام، ويمارس جهاز الشرطة عددا من المهام، بما في ذلك مراقبة حركة المرور وتنفيذ القوانين المرورية، وحماية الأفراد ومقتنياتهم والمنشآت، والتحقيق في الجرائم والقبض على المشتبه بهم، كما يعمل الجهاز على تقديم الدعم العام للمجتمع والمساهمة في الحفاظ على الأمن العام والاستقرار.

يتألف الجهاز من أقسام وإدارات متعددة تعمل معا لضمان تمتع المواطنين بالأمن والحماية وتعزيز التواصل مع المجتمع وارساء علاقات طيبة مع الاهالي، للعمل معا في تعزيز الأمن والاستقرار.

الدراسات السابقة

• الدراسات العربية

١. دراسة شهرزاد (٢٠١٤) بخصوص إثر الحوافز على أداء موظفي جامعة البويرة بالجزائر ، وهدفت إلى الكشف عن أثر وأهمية الحوافز بمختلف أشكالها على أداء العاملين ودورها في تحريك اتجاهاتهم ودوافعهم بالإضافة إلى إظهار أهمية الأفراد العاملين في المنشآت بشكل عام، تم استخدام الأسلوب التحليلي الوصفي في هذه الدراسة ، وقد شكل الأساتذة العاملين في كلية الاقتصاد في جامعة البويرة / الجزائر مجتمع الدراسة ، وشملت العينة حوالي ٤٠ أستاذًا في كلية الاقتصاد بالجامعة ، بينت النتائج وجود أهمية ودور كبير لنظام الحوافز في تحسين أداء العاملين من خلال إثارة اتجاهاتهم ودوافعهم لبلوغ أهداف المنشأة كما بينت الدراسة جدوى تقديم الحوافز للمدرسين من أجل تحسين المخرجات ، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنظام الحوافز وضرورة تحفيز الأساتذة العاملين في كلية الاقتصاد لدفعهم للإبداع ...

٢. دراسة العنود (٢٠١٥) بحثت الدراسة في تأثير الحوافز بمختلف أشكالها النقدية أو المعنوية على الانضباط المؤسسي عند العاملين بالبنوك التجارية / الرياض ، ومدى توفر الحوافز بمختلف أشكالها لدى البنوك التجارية في الرياض، ومدى وجود التزام تنظيمي فيها ، شكل العاملين في البنوك التجارية بالرياض وعددهم (١٧٤٥) مجتمع الدراسة ، أما العينة فتكوّنت من (٣٥٧) من العاملين ، استخدم المؤلف البرامج الإحصائية للإجابة عن الأسئلة التي طرحها ومن أجل اختبار الفرضيات ، كشفت النتائج أن العاملين في البنوك التجارية بالرياض لديهم مستوى

متوسط من الالتزام المؤسسي والحوافز , ووجود علاقة جيدة بين الحوافز بمختلف أشكالها وبين الالتزام المؤسسي .

٣. دراسة علوش (٢٠١٩) التي بحثت في الأثر الذي تلعبه أنظمة الحوافز في تحسين أداء موظفي شركة الاتصالات السورية ، بهدف بيان وتوضيح الأثر الذي يتركه تطبيق أنظمة الحوافز على رفع مستوى جودة أداء الأفراد في الشركة ، استعمل المؤلف الأسلوب الوصفي المقترن بالتحليل ، واستخدم الاستبيان للحصول على المعطيات من عينة طبقية تم انتقاؤها بأسلوب عشوائي بسيط من المجتمع الأصلي البالغ عدده ٢٢٠٠ عامل حيث بلغت عينة الدراسة ٥٨ عامل ، بين البحث أن نظام المكافآت المعنوية والمادية له أثر إحصائي على تحسين جودة أداء موظفي الشركة ، وأن أداء العاملين يتأثر بالمكافآت المعنوية بدرجة تفوق المكافآت المالية .

٤. دراسة عباس (٢٠١٩) بحثت الدراسة بالأثر الذي تتركه الحوافز المختلفة على أداء الأفراد الذين يعملون بالجامعة السورية / قطاع خاص ، حيث شكل جميع الموظفين الإداريين بالجامعات مجتمع البحث ، وتكونت العينة من الموظفين الإداريين بالجامعات وعددهم ٨٥ موظف ، استخدم المؤلف الأسلوب الوصفي المدعوم بالتحليل وطريقة الحصر الكلي ، وكذلك الاستبيان للحصول على المعطيات ، كما استخدم الطرق الإحصائية بما فيها برنامج spss لاختبار الفرضيات والإجابة عن الاستفسارات ، كشفت النتائج أن المؤثر الوحيد على مستوى أداء العاملين كانت مكافأة نهاية الخدمة والمقابل المادي للعمل الإضافي وكتاهما من المكافآت المادية ، أما كلمات الشكر والتقدير ، والدعوات لحضور اللقاءات والمنتديات الرسمية والتي تعتبر مكافآت معنوية فلم يظهر لها تأثير مباشر ، كذلك تبين بأن الأثر الذي تتركه الحوافز المالية على الأداء كان طردياً ، والحوافز غير المالية عكسياً ، بمعنى أداء الأفراد العاملين يزيد عند حصولهم على الحوافز المالية حتى وإن لم يحصلوا على حوافز معنوية ، أوصت الدراسة بإعادة دراسة وتقييم نظام الحوافز المطبق بالجامعة بحيث تكون الحوافز أكثر عدالة وربطها بالأداء المتميز للموظفين .

٥. دراسة كل من محمد & باسمه (٢٠٢٣) ، التي بحثت بالانعكاسات المفيدة والضارة الذي تتركه الحوافز على أداء موظفي الشركة العامة للنقل البحري - بغداد ، هدفت الدراسة إلى بيان أثر الحوافز سواء كانت ترويجية أو تزهيبية على أداء العاملين ، شكل موظفوا المؤسسة العامة للنقل البحري في بغداد مجتمع الدراسة ، أما العينة فتكونت من ١١٨ موظف من المجتمع ، قام المؤلف بتطوير استبيان واستخدم الأساليب الإحصائية بما فيها برنامج SPSS للحصول على إجابات عن الأسئلة التي تم طرحها بالدراسة وفحص الفرضيات ، كشفت النتائج أن الحوافز والأخلاقية

يرتبطان معاً إيجابياً وان الحوافز المغنوية مُمثلةً بالليوننة أكثر تأثيراً من الحوافز المالية ، كما تبين بأن أداء الأفراد العاملين لا يتأثر بالحوافز السلبيّة مهماً كان نوعها وسواءً كان سلوكه مقبولاً ام لا ، أوصت الدراسة بضرورة تطوير نظام المكافآت في المنشأة وتشجيع الإبداع والمسؤولية والابتكار لدى العاملين بالشركة .

• الدراسات الأجنبية

١. دراسة (Ibrar& Khan, ٢٠١٥) بعنوان إثر المكافآت على أداء العاملين (دراسة حالة مدرسة ملاكاند الخاصة بسويسرا) . هدفت الدراسة إلى بيان الكيفية التي يتأثر بها أداء العاملين بسبب أنظمة المكافآت المطبقة بالمدارس الخاصة في سويسرا ، وطريقة تحسين الأداء من خلال تطوير نظام المكافآت والحوافز ، لجأ المؤلف للطريقة الوصفية الإحصائية للقيام بالدراسة واستخدم عينة تتألف من ١٠٠ فرد من افراد مدارس ملاكاند الخاصة ، خلصت النتائج إلى أن أداء العاملين ونظام المكافآت يرتبطان معاً بصلات قوية وأنه يجب على المنشآت تطوير برامج مكافآت وحوافز يتسم بالأعدالة لتحسين الأداء والرضا العام بين الموظفين.

٢. دراسة Daniel (٢٠١٩) ، التي ركزت على استكشاف الرابط بين الحوافز وإنتاجية العاملين في البنوك النيجيرية - دراسة حالة بنك ضمان الائتمان في مدينة بوجا- ، شكل العاملين بالبنوك النيجيرية مجتمع الدراسة، وقام المؤلف بتطوير استبانة وتوزيعها على العاملين في البنك ضمان الائتمان بمدينة بوجا ، وبعدها تم تحليل البيانات بالاستعانة بمعامل الارتباط اللخطي لمنتج بيرسون ، أظهرت النتائج بأن الحوافز والإنتاجية يرتبطان معاً بعلاقة إيجابية وان هناك عدة عوامل مهمة لتحفيز العاملين منها مساهمتهم وإشراكهم في كل ما من شأنه تحقيق الفاعلية المؤسسية كونهم العنصر الرئيسي الذي لا يمكن للمنشأة أداء أعمالها بدونهم ، بالإضافة إلى الحوافز المالية ، أوصت الدراسة بإيجاد إدارة تُعنى بموضوع الحوافز لدورها الهام في تعزيز الإنتاجية

٣. دراسة (Qotrotu et al, ٢٠٢١) حول أثر المهارات والحوافز على أداء العاملين في جامعة RSUD إندونيسيا ، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير المهارات والحوافز على أداء العاملين بالجامعة ، شكل العاملون بالجامعة مجتمع الدراسة، واستخدم المؤلف الطريقة الكمية وقام بتطوير استبيان واستخدم الأساليب الإحصائية لفحص الفرضيات، ووفقا للنتائج فان للمهارات والحوافز تأثير مشترك على الأداء.

٤. دراسة Hanif et al., (2023) حول أثر منح الحوافز على أداء الموظفين في شركة PT جيميلانج بيركاسا في جاكارتا ، حاول المؤلف من خلال الدراسة تحديد



مدى الأثر الذي تتركه الحوافز على أداء الأفراد العاملين في شركة PT GEMILANG PERKASA وبيان أثر تقديم الحوافز على أداء العاملين بالمنشأة ، شكّل العاملون بالمنشأة مجتمع الدراسة إما العينة فتكوّنت من ٨٢ موظف ، قام المؤلف بتطوير استبانة واستخدم الأساليب الإحصائية المختلفة لفحص الفرضيات والإجابة عن أسئلة الدراسة ، كشفت النتائج أنّ تقديم الحوافز يحسن من أداء الافراد بالمنشأة .

٥. . دراسة Zebua et al., (٢٠٢٣) وغايتها استكشاف أثر جودة العناصر البشرية ، وتقييم الأداء والحوافز على إنتاجية الموظفين ، استخدمت الدراسة عينة عشوائية تتكوّن من ٣٠ فردا في كلية رهازجا ، وقام المؤلفون بتحليل المعطيات باستخدام النسخة الذكيه من برنامج PLS 3.0 ، التي جمعت بين أسلوب المسح وتقنية تحليل المسار لفحص نمط الترابط بين المتغيرات لتحديد تأثيرات المتغير المستقل على التابع ، مخرجات الدراسة بينت أنّ جودة نوعية الافراد العاملين وكذلك الحوافز تؤثر بشكل إيجابي على انتاجيتهم ، وأنّ تقييم الأداء لا يؤثر على إنتاجية الموظفين

التعليق على الأبحاث والدراسات السابقة:

بعد مراجعة عدد من الأدبيات السابقة ذات العلاقة نجد أنّ معظم الدراسات بحثت في موضوع الحوافز بأبعادها المختلفة ودورها في تحسين أداء العاملين ، كذلك نجد أنّ معظمها قد وظف الطريقة الوصفية المقترنة بالتحليل بعد القيام بتطوير استبانة لاستقراء رأي مجتمع الدراسة ومن ثم إخضاعها للتحليل باستخدام البرامج الإحصائية المختلفة للرد على تساؤلات الدراسة وتقييم الفرضيات ، وكانت الأدبيات والدراسات السابقة مفيدة للباحث من خلال استكشاف الأساليب المختلفة التي وظفها ، والاستفادة منها في كتابه وإثراء الإطار النظري ، وكتابة اشكالية الدراسة وصياغتها ، وإعداد الأداة الخاصة لجمع البيانات .

بماذا تميّزت هذه الدراسة عن غيرها :

تميّزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات الأخرى من خلال تناولها لثلاثة ابعاد للحوافز هي الاجتماعي والمعنوي ، والمادي ، بعكس الدراسات الأخرى التي ركزت بصورة أساسية على الحوافز المعنوي والمالي ، كما تنفرد باختيارها لأفراد الشرطة الفلسطينية كمجتمع للدراسة والذي يتميز بطبيعة قانونية وإدارية ومالية تختلف عن مجتمعات الأبحاث السابقة كما يمتاز بالتطبيق الصارم للقوانين والتعليمات وعملها في بيئة عمل تمتاز بالصعوبة والمخاطرة .



الإطار النظري للدراسة

الموارد البشرية في أي منشأة مهما كان مجالها تُعتبر العنصر الحيويّ الأساس الذي تستند عليه للوصول إلى أهدافها المرسومة وتنفيذ خططها وبرامجها، لذلك فإن إدارة المنظمات تسعى باستمرار لضمان توفير هذا العنصر البشريّ الذي يعمل بكامل طاقته لصالح المنشأة ممّا يسهم في تحقيق أهدافها مثل النمو، الازدهار، زيادة الأرباح، الإنتاجية، وتقديم الخدمات بأفضل طريقة ممكنة.

إن كفاءة العاملين في أي منظمة تعتمد على عاملين رئيسيين ، الأول هو مقدرة العامل على إنجاز المهام الموكلة له وهذا يتطلب منه إمتلاكه للمهارات والمعرفة والقدرة والاستعداد الشخصي وكل ذلك يمكن تنميته وتطويره بالتدريب والتعليم ، أما العامل الثاني فهو الرغبة بالعمل وهذا يتطلب توفر الدافع والحافز لدى الموظف للبقاء والعمل في المؤسسة وهذه الرغبة يتم تنميتها بالتحفيز الماديّ أو المعنويّ (مرعي ٢٠٠٥).

تشير الدراسات المتعددة إلى الدور الجوهريّ الذي تلعبه أنظمة الحوافز والمكافآت، بمختلف أشكالها ، سواء كانت ماديّة أو معنوية ، في تعزيز أداء الموظفين ، ففي دراسة أجراها (Ritala et al., 2020) توصلت إلى أنّ للحوافز بمختلف أشكالها تأثير مباشر وكبير على الرضا الوظيفي ، والذي يؤثر بدوره على الأداء وبناء عليه يصبح فهم العلاقة بين الحوافز والأداء ضروريا ، خاصة للقيادات الأمنية الفلسطينية عند تصميم أنظمة حوافز فعالة حيث يمكن لهذا الجهاز استخدام الحوافز المتنوعة لتحفيز العاملين وتحسين أدائهم ورضاهم الوظيفي ، كما أظهرت دراسة أجراها (Nadella et al., 2023) أنّ المكافآت الماديّة مثل المكافآت ، تقاسم الأرباح ، وخيارات الأسهم ، تؤثر على رضا الأفراد عن وظائفهم بصورة مباشرة ، كما أنّ الحوافز المعنوية كساعات العمل المرنة وفرص العمل عن بُعد تساعد بشكل كبير في تحفيز الموظفين وتعزيز معنوياتهم .

أن تطبيق برامج الحوافز يواجه تحديات عديدة بما في ذلك التصميم غير الملئم للحوافز الذي قد يفضّل في مواءمة الحوافز مع الدوافع الجوهرية للموظفين والثقافة التنظيمية ، كما أشارت دراسة (Ritala et al., 2020) يمكن أن يؤدي هذا الاختلال إلى إضعاف أثر الحوافز في تحفيز الموظفين ، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يؤدي عدم كفاية الأنظمة والقوانين التي تحكم برامج الحوافز إلى عدم العدالة بتوزيع المكافآت ممّا يؤدي شيوع الإحباط بين الموظفين ، كما أنّ الاهتمام بالحوافز المالية دون غيرها كالثناء والتقدير قد يؤثر بشكل معاكس ويعرقل فرصة تحفيز العاملين مستقبلا ، ولمواجهة هذه التحديات يتطلب الأمر فهما شاملا للمحفزات

الجُهرية، والالتزام بممارسات المكافأة العادلة والشفافة، ومراعاة الحوافز الملموسة وغير الملموسة، والتكثيف مع الفروق الثقافية داخل المنظمة .
أولاً: الحوافز

● مفهوم الحوافز:

شهد مفهوم الحوافز في إدارة الأعمال اختلافاً كبيراً بين المدارس الإدارية المختلفة وتطورها فقد ركزت المدرسة الإدارية التقليدية على الاعتقاد بأن الحافز الوحيد الذي يدفع العاملين للعمل هو المال ، كتقديم المكافآت النقدية للموظفين الذين يحققون أداءاً ممتازاً لذلك اعتمدت بشكل كبير على الحوافز المادية لترغيب الأفراد على العمل بجد وتحقيق الأهداف المحددة ، بينما اعتمدت المدرسة البيروقراطية للإدارة على تحديد خطوط السلطة والتحكم بالعاملين باستعمال القواعد والإجراءات الصارمة وركزت على المكافآت والعقوبات كوسيلة لتحفيزهم وتحقيق الأداء المناسب، أما المدارس الإدارية الحديثة فاعتبرت أن تلبية احتياجات العاملين وخلق ظروف عمل إيجابية تشجعهم على التعاون والإنتاجية، والمشاركة في صياغة القرارات، هي أفضل طريقة لتحفيزهم بالإضافة إلى تحديد الأهداف الواضحة والقابلة للقياس والمحددة زمنياً، ومن خلال تحقيق الأهداف الشخصية والمؤسسية.(القيروني، ١٩٩٣)

من خلال استعراض الأدبيات الإدارية لاحظ الباحث بأنه قد تم تقديم تعاريف متعددة توضح مفهوم الحوافز، وجميعها تتفق على أن الحافز هو المحفز الذي يدفع الفرد نحو بلوغ هدف معين يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين فيها معاً. (الكلاذه، ٢٠١٣) ومن بين التعاريف المذكورة للحوافز ، نجد الآتي: الحوافز هي مجموعة العوامل التي تدفع الفرد وتحفزه للقيام بالتصرف الملائم لبلوغ الهدف (Meignant، ٢٠٠٠)، وهي كذلك الاهتمام الذي يبديه الموظف بعمله وأدائه بطريقة كمية ونوعية نتيجة لعدد من المؤثرات التي تثيره وتدفعه لمزيد من العمل (بزبز وابو الحاج ، ٢٠١٩)، وتعرف الحوافز كذلك بأنها مكونات خارجية متعددة تدفع الفرد نحو تحقيق الأداء المثالي عبر إشباع متطلباته ورغباته المتنوعة بهدف الوصول للفاعلية المنشودة بعد مراعاة ظروف وبيئة العمل.(عزون وعيسى ، ، ٢٠٢٠) وعرفها (Akpan (٢٠٢١) بأنها وسيلة وطريقة خارجية لإقناع الموظف وتشجيعه وتوجيهه بطريقة إيجابية من أجل بذل جهود كافية لتحقيق الاداء المرغوب من قبل مؤسسته ، كذلك يمكن تعريف الحوافز بأنها المثيرات والحوافز التي تدفع الأفراد إلى القيام بمهام وأنشطة محددة أو تحقيق أهداف معينة وتشمل نواحي مادية ومعنوية كالشكر والثناء ، الاعتراف ، الترقية ، تقديم مكافآت ، والتقدم والتطور

المهني. (Ryan Deci & ١٩٩٩) ، وأخيراً يعرفها الباحث بأنها مُحركات ومحفزات خارجية تعمل على تعزيز الشعور بالرغبة بذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف المطلوبة ودفع الفرد وتشجيعه على الابتكار والإبداع بالعمل .

● أهمية الحوافز:

تلعب الحوافز دوراً كبيراً في تحسين أداء الموظفين داخل المنشآت، ولذلك، فإن تنفيذ نظام حوافز فعال يمكن أن يحسن بشكل كبير جودة عمل الموظفي ، كما أن للحوافز المالية أثراً إيجابياً وكبيراً على إنتاجية الموظفين خاصة ذوي الدخل المنخفض، وهذا يوضح بشكل لا لبس فيه مدى أهمية الحوافز المالية في تنشيط الأفراد على بذل قصارى جهدهم (الجساسي ، ٢٠١٠) كذلك تؤثر المكافآت المعنوية بطريقة ايجابية وهاذفة على أداء الموظف وهذا يؤكد على أهمية قيام المؤسسات بدعم العاملين لديها بمشاركتهم في مناسباتهم الخاصة وتقديم المساعدات المالية والإعانات ، حيث يمكن لهذه العوامل مجتمعة أن تؤثر على مغنويات الأفراد وروحهم المعنوية .

ولضمان التحسن المستمر في أداء الموظفين، فإنه يجب أن تهتم المنظمات بالحوافز بمختلف أشكالها معاً، ويشمل ذلك ربط الرواتب بجدول تكلفة المعيشة، ومنح ترقية استثنائية بناء على أسس موضوعية وعادلة، وتشجيع التعاون بين العاملين وخلق علاقات عمل إيجابية بينهم. (الغزالي، ٢٠١٨)

● أنواع الحوافز:

تلعب الحوافز دوراً حاسماً وفعال في تعزيز الدافعية والأداء داخل المؤسسات، وهي أداة تم تصميمها لمكافأة الموظفين على جهودهم وإنجازاتهم وبالتالي فإن لها تأثير على سلوكهم وتعزز بيئة عمل إيجابية، ويمكن أن تأخذ برامج الحوافز أشكالاً مختلفة تتراوح بين المكافآت النقدية كالعمولات إلى المكافآت المعنوية كالتهنئة ، وفرص التقدم في الحياة المهنية، لذلك فإن فهم أنواع الحوافز المختلفة وتأثيرها على دافعية الموظفين أمر أساسي للمؤسسات الراغبة في تحسين أداء وإنتاجية قوى العمل الخاصة بها ، وهناك ثلاثة أنواع من الحوافز متاحة للمؤسسات لتحفيز موظفيها وهي:

● الحوافز المادية:

وهي مكافآت توفر فوائد ملموسة تؤثر مباشرة على الوضع المالي للموظف كالعلاوات، زيادات الراتب، والمكافآت على أساس العمولة، وهذه الحوافز هي الأكثر انتشاراً وشيوعاً في المنظمات لقدرتها على تلبية وإشباع حاجات الفرد الأساسية، وهذه الحوافز تكون فعالة بشكل خاص للأفراد ذوي الدخل المنخفض، كما أن لها



تأثير إيجابي وكبير على أداء العاملين وتدفعهم لبذل قصارى جهدهم. (زاهيه & لطيفه، ٢٠٢١)

كما ان هذه الحوافز قد تكون إيجابية كزيادة الراتب أو منح العلاوات، التّعويضات، الزيادات الدورية، وقد تكون سلبية كالحُرمان من العلاوات أو حَسْمُ جُزء من الراتب (حسونة، ٢٠٠٨)، ويؤكد (Blyton et al., 2017) على أهمية ربط الرواتب بجدول علاء المعيشة ومنح ترفّيات استثنائية استناداً لأسس موضوعية وعادلة لتعزيز وتحفيز الموظفين ورفع مستوى أدائهم، وتتميز الحوافز المادية بميزات متعددة منها:

١. السلاسة والوضوح في التنفيذ، وذلك لكونها تُوفّر طريقة واضحة وبسيطة لمكافأة الموظفين الذين يُظهرون مستويات عالية من الإنجابية، وهذا يُسهّل على المؤسسات تقدير الأفراد المجتهدين وتشجيع سلوكياتهم المرغوبة دون الحاجة إلى أساليب شخصية. (Read, 2005)

٢. تأثيرها المباشر على تحفيز الموظفين وإنتاجيتهم، وذلك كون العديد من الموظفين يعملون بدافع وحافز إمكانية الحصول على مكافآت مالية (Mdhlalose, 2022).

٣. تُعتبر وسيلة عادلة لتقييم أداء الموظفين خاصة عند ربطها بمعايير موضوعية مثل جودة العمل الذي يتم تقديمه ضمن فترة زمنية محددة وبالتالي تزويد المنشآت بآليات مناسبة لمعرفة الموظفين المجتهدين وتقييم دورهم في تحقيق الأهداف المؤسسية. (Ihemereze et al., 2023)

بالرغم من المميزات العديدة للحوافز المادية إلا أن هناك بعض العيوب المحتملة المرتبطة بها حيث من الممكن أن تؤدي إلى منافسة غير صحيحة بين الموظفين خاصة إذا لم يتم تنفيذها بشكل صحيح، كما يمكن أن تؤدي إلى زيادة حدة التوتر بين الموظفين لاهتمامهم وتركيزهم على تحقيق مكاسب مالية بدلاً من التركيز والاهتمام بالرّضا الوظيفي أو زيادة فرص النمو الوظيفي مع مرور الوقت. (Read, 2005).

• الحوافز غير المادية (المعنوية):

وهي مكافآت رمزية كال تقدير، الثناء، والفرص للتقدم في المسيرة المهنية، توكيل السلطات، تحديد المسؤوليات بشكل دقيق، وتركز بشكل مباشر على احترام إنسانية الإنسان واحترام مشاعره وأحاسيسه (شاويش، ٢٠٠٥)، كما أن هذا النوع من الحوافز يعزز روح التعاون في العمل وتساهم في رفاهية الأفراد النفسية ومستويات تحفيزهم (الثويقة، ٢٠١١)، كذلك تتباين الحوافز المعنوية بمرونتها في تلبية احتياجات الأفراد بشكل فعال.

وَقَالَ Farrel (٢٠٠٢) تَتَبَايَنَ المكافآت المعنوية عن المالية في قُدْرَتِهَا عَلَى تَلْبِيَةِ إحتياجات الأفراد بِشَكْلِ مَرْنٍ وَمُتَنَوِّعٍ ، بَيْنَمَا قَدْ تَفَقَّدَ المكافآت المالية الْقُدْرَةَ عَلَى جَذْبِ إهتمام الأفراد بِشَكْلِ مُسْتَمِرٍّ وَدَائِمٍ وَتَوَاجَهَ تَنَاقُصًا فِي الجاذبية مع مُرُورِ الْوَقْتِ ، كَمَا تَسْمَحُ الحوافز المعنوية بِتَوْجِيهِ جُهودِ التَّقْدِيرِ بِشَكْلِ مُتَمِيزٍ وَفَقًا لِإهتمامات وتطلُّعات الموظَّفينَ ، فَعِنْدَمَا تَكُونُ الحوافز مَحَوْرَها الرَّئِيسِيَّ هُوَ تَحْفِيزُ الموظَّفينَ دُونَ إِسْتِخْدَامِ المكافآتِ الماليةِ يُمكنُ لِلْمُؤَسَّساتِ تَصْمِيمَ بِرَامِجِ حَوَافِزٍ تَتَنَاسَبُ مع إهتمامات وتطلُّعات مُوظَّفيها فعلى سبيل المثال ، يُمكنُ تَقْدِيمُ فُرْصٍ لِلتَّدرِيبِ وَالتَّطْوِيرِ فِي المِجَالَاتِ ذاتِ الأهمِّيةِ الخاصَّةِ لِلْمُوظَّفِ ، أَوْ إِمْكَانِيَّةِ المِشْراكَةِ فِي مِشَارِيعِ وبرامج تطوعية تتوافق مع قيمهم الشَّخْصِيَّةِ ، أَوْ حَتَّى تَقْدِيمِ فُرْصٍ لِلتَّرْقيَّاتِ أَوْ الانْتِقَالِ إِلَى مَسَارٍ وَظيفي يَتَنَاسَبُ مع طُمُوحاتهم المِهْنِيَّةِ .

كَمَا تُسَاعِدُ فِي بِنَاءِ ثَقَافَةِ الْوَلَاءِ لِلْمُؤَسَّسَةِ لِدَوْرِها فِي بَثِّ رُوحِ التَّعَاوُنِ بَيْنَ الْعَامِلِينَ ، فَعِنْدَمَا يَتَيَقَّنُ الْعَامِلُونَ بِأَنَّهُمْ جُزْءٌ مِنْ مُجْتَمَعٍ دَاخِلِ الْمُنْظَمَةِ ، تَتَوَلَّدُ لَدَيْهِمُ الرَّغْبَةُ فِي التَّعَاوُنِ مع رُؤْمالهم وَيَصْبُحُونَ أَكْثَرَ مَيْلًا لِلتَّعَاوُنِ وَالْعَمَلِ كَفَرِيقٍ وَاجِدٍ لِأَجْلِ الْمُنْشَأَةِ ، لِذَا نَسْتَطِيعُ الْقَوْلَ إِنَّ الحوافز المعنوية لَهَا تَأْثِيرٌ بِنَاءٍ لَا يَتَوَقَّفُ عَلَى الْأَدَاءِ الْفَرْدِيِّ فَحَسْبُ ، بَلْ تَمْتَدُّ إِلَى تَحْسِينِ الْإِتْجَاهَاتِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالثَّقَافَةِ الْعَامَّةِ لِمَكَانِ الْعَمَلِ بِطَرِيقَةٍ تُشْجِعُ عَلَى إِيجَادِ ظُرُوفِ عَمَلٍ مُنَاسِبَةٍ تَدْعُمُ التَّعَاوُنَ وَالْإِنْتِاجِيَّةَ . (السرْحاني، ٢٠١٧).

● الحوافز الاجتماعية:

وَهِيَ حَوَافِزٌ غَيْرُ مَادِّيَّةٍ وَغَيْرُ مَعْنَوِيَّةٍ لَهَا دَوْرٌ مُهمٌ فِي تَحْفِيزِ الْعَامِلِينَ وَزِيَادَةِ إِنْتَاجِيَّتِهِمْ وَشُعُورِهِمُ بِالرَّضَا الْوِظِيفِيِّ وَمِنْ هَذِهِ الحوافز والمزايا (المرونة في العمل ، وخيارات العمل من بُعِيدٍ ، خَلْقُ جوِّ عَمَلٍ مَرِيحٍ ، تَشْجِيعُ وَدَعْمُ الْمَوَاقِفِ بَيْنَ الْوِظِيفَةِ وَالْحَيَاةِ الْخَاصَةِ ، وَتَعْزِيزُ ثَقَافَةِ الْإِتِّصَالِ الْمَفْتُوحِ وَالتَّعَاوُنِ ، تَقْدِيمُ خِدْمَاتٍ طِبِّيَّةٍ وَعِلَاجِيَّةٍ لِلْمُوظَّفينَ ، تَأْمِينُ سَكْنٍ وَظيفي لِلْعَامِلِينَ ، تَوْفِيرُ جَمْعِيَّاتٍ أَوْ أَسْوَاقٍ تَقْدُمُ السِّلْعَ بِأَسْعارٍ مَدْعُومَةٍ ، تَنْظِيمُ رَحَلَاتٍ تَرْفِيفِيَّةٍ وَسِيَّاحِيَّةٍ ، إِنْشَاءُ نَادِيٍّ خَاصٍ لِلْعَامِلِينَ وَعَائِلَاتِهِمْ ، وَهَذِهِ الحوافز تُشْهِمُ بِالْعَادَةِ فِي رَفَاهِيَّةِ الْمُوظَّفينَ وَرِضَاهُمُ الْوِظِيفِيِّ الْعَامِ ، حَتَّى أَنْ بَعْضَ الْأَشْخَاصِ قَدْ يَنْتَقِلُ مِنْ شَرَكَةٍ أَوْ مُؤَسَّسَةٍ تَقْدُمُ رَوَاتِبَ مُجْزِيَّةٍ لِلْعَمَلِ فِي مُؤَسَّسَةٍ أَوْ شَرَكَةٍ تَقْدُمُ عَوَائِدَ مَالِيَّةً أَقْلًا فِي سَبِيلِ الْحُصُولِ عَلَى بِيئَةٍ عَمَلٍ أَكْثَرَ رَاحَةً وَرَفَاهِيَّةٍ (Blyton et al . , 2017).

ثانياً: الحوافز بِجهازِ الشَّرْطَةِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ:

تأسَّسَ الْجِهَازُ فِي الْأَوَّلِ مِنْ خُزَيْرَانَ عَامِ ١٩٩٤ مِنْ أَجْلِ حِفْظِ النِّظَامِ فِي مَنَاطِقِ الضَّعْفَةِ وَمِراقَبَةِ تَنْفِيزِ الْقَوَانِينِ وَمِكَافَاحَةِ الْجَرِيمَةِ وَضَمَانِ الْأَمْنِ لِلْمِوَاطِنِينَ مِنْ خِلَالِ



الحفاظ على الاستقرار الداخلي ومنع الفتن والنزاعات والجرائم مثل السرقة والقتل، وإلى وقتها كانت الخبرات الفلسطينية في هذا المجال غير كافية ، لذلك تمت استعارة الخبرات والتدريب من أجهزة الأمن العربية والأجنبية التي تحظى بعلاقات وثيقة مع السلطة الفلسطينية بهدف المساعدة في تأسيس وتدريب أفراد وضباط الجهاز . (الزميلي، ٢٠١٥)

تخضع الشرطة الفلسطينية لمجموعة من الأنظمة واللوائح والقوانين التي تنظم عملها بما في ذلك قوانين الإجراءات الجزائية ومراكز الإصلاح والتأهيل الفلسطيني، وقوانين المرور والاجتماعات العامة والأسلحة النارية والدخائر. بالإضافة إلى ذلك، قانون الخدمة في قوى الأمن الفلسطينية وقرارات تعديلية أخرى متعلقة بالشرطة. وتصدر الأنظمة والتعليمات واللوائح الأخرى من قبل وزير الداخلية ومدير عام الشرطة. (عليان، ٢٠٢٠).

الحوافز لدى الشرطة الفلسطينية

تدرك قيادة الجهاز أهمية الحوافز في رفع مستوى أداء العاملين وتوجيه سلوكهم وأدائهم بما يتوافق مع أهداف الجهاز ويشكل نظام المكافآت فيه جزء من النظام العام المطبق بالسلطة الفلسطينية والأجهزة الأمنية الأخرى ولا يوجد لديه نظام حوافز مستقل ، ويشتت لتعليمات وزارة المالية ونظامها المالي ، وهناك مجموعة من الحوافز يقدمها الجهاز لمنتسبيه موزعة بفرصية الراتب وتتضمن مكافآت مادية كالعلاوات الاجتماعية وعلاوة القيادة إلى جانب العلاوات غير المادية ككثب التقدير والشكر والثناء ، والترقيات الاستثنائية لمن يقدمون أداءاً متميزاً وبطولات استثنائية من الضباط والأفراد.

• أنواع الحوافز لدى الشرطة الفلسطينية

١ : الحوافز المادية: وتشمل الراتب الشهري الذي يتقاضاه العاملون بالجهاز، الزيادات السنوية المحددة بموجب القانون، مكافآت مادية غير ثابتة مخصصة للسكن والمواصلات، مكافأة نهاية الخدمة، تقديم وجبات طعام بمكان العمل، مكافآت مادية غير دورية للضباط والأفراد.

٢ : الحوافز المعنوية : وتتضمن كثب الشكر والتقدير والثناء التي يقدمها مدير الجهاز ، شهادة التميز والتي تمنح بناءً على تعليمات خاصة ويقدمها المدير العام ، منح أقدمية في الرتبة الحالية على أن لا تزيد عن سنة واحدة ، الأوسمة العسكرية ، الدورات التدريبية سواء كانت داخل الجهاز أو بالخارج ، المنح الدراسية الجامعية بالخارج ، التنسيب للمشاركة بالمؤتمرات الداخلية أو الخارجية ، إشراك العاملين في القرارات وتشجيعهم عن طريق تفويض بعض الصلاحيات لهم .



٣: الحوافز الاجتماعية: وتضمن الخدمات الصحيّة الموجهة للعاملين وعائلاتهم، صندوق التكافل الاجتماعيّ، النوادي، وتبادل الزيارات بين العاملين، الرحلات حضور ورش العمل والمؤتمرات.

• تحديات نظام الحوافز بالجهاز

من أهمّ التحديات المؤثرة في نظام المكافآت المستخدم بالجهاز هو عدم وجود نظام حوافز ومكافآت مستقلّ وخاصّ بالجهاز حيث إنّ النظام الحاليّ والمعمول هو جزء من أنظمة المكافآت المعمول فيه بجميع إدارات وأجهزة السلطة الفلسطينية، علماً بأنّ كلّ إدارة أو جهاز في السلطة الفلسطينية له خصوصيته وبينة عمل تختلف عن الإدارات الأخرى، ومن هنا كان يجب أن يكون لجهاز الشرطة نظام حوافز خاصّ به، علماً بأنّ تطبيق نظام موحد للحوافز في جميع إدارات السلطة الفلسطينية يؤدي أحياناً إلى عدم الرضا الوظيفي وانخفاض مستوى الدافعية والأداء والإنتاجية، وشعور العاملين بعدم العدالة كون عملهم بالجهاز ينطوي على مخاطر أكثر وفترات عمل أطول من بقية الإدارات الأخرى.

كذلك من ضمن التحديات هي عدم وجود نصّ بقانون الموازنة العامّة للسلطة يحدّد مقدار المبالغ المخطط صرفها كحوافز ماديّة، بمعنى آخر، قد يكون من الصّعب تخصيص موارد مالية محدّدة لدعم نظام الحوافز في جهاز الشرطة بسبب عدم وجود توجيهات واضحة في القوانين الماليّة، وهذا يُمكن أن يؤدي إلى عدم الاستقرار في نظام الحوافز وقد يؤثر سلّبيّاً على رضا الموظفين وأدائهم، لذا يجب أن توضّح القوانين النقدية حجم ومصدر المبالغ الماليّة المخصصة للحوافز في الجهاز بدقّة، كما يجب أن يتمّ تخصيص موارد مالية كافية لدعم نظام الحوافز وضمان العدالة والشفافيّة في توزيع الحوافز بناءً على الأداء والإنجازات.

ثالثاً: أداء العاملين

يُعتبر أداء العاملين من أهمّ المحاور الرئيسيّة التي لها دور فعّال في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنشآت على اختلاف أنواعها وذلك لأثره المباشر على الإنتاجية وجودة المخرجات، وروح الفريق في المنظمات، وهذا المفهوم في تطوّر مستمرّ ولا يقتصر فقط على قياس النتائج بل يتجاوزه إلى جوانب أخرى تتمثّل بالكفاءة والإنتاجية والابتكار. (Al-Hussein & Al Salim، ٢٠٢٣) لذلك تُبرز أهميّة فهمه وفهم إبعاده بصورة شاملة ودقيقة عن طريق استعراض التعاريف المختلفة ومعرفة الأشياء التي تُعززه كالتحفيز والمكافآت ونظم القيادة في المؤسسات، والنظر في كيفية قياسه وتقييمه بشكل موضوعي لفهم كيفية تأثيره على نجاح المؤسسات.

• مفهوم الاداء Performance concept

يُنظر للأداء على أنه واحد من أبرز المتغيرات الرئيسية لإنجاح المنشآت ، وقد تناول المفكرون والباحثون صياغة هذه الفكرة من جوانب متعددة ، مع الاهتمام بالنتائج والسلوكيات وظروف تنفيذ المهام ، من جهته يعرف (Mangkunegara, & Prabu, 2009) الأداء بأنه المقارنة بين النتائج المتوقعة والفعالية للعمل من حيث الجودة والكمية ، وهذه الرؤية تتوافق مع الدراسات التي بحثت في كيفية تأثير العناصر الخارجية على مستويات الأداء داخل القطاعات الناشئة . كذلك عرف الكيسي (٢٠٠٥) الأداء بأنه الاعمال والمسؤوليات المناطة بالفرد لتنفيذها بأكمل وجه. أما الماضي (٢٠٠٨) فقد عرف الأداء بأنه النتائج التي يحققها الموظف أو العامل عند إنجازها لعمل ، في حين عرف الكرخي (٢٠١٥) الأداء بأنه المسؤوليات والواجبات التي تحددها المنشأة لموظف محدد ، وهذه العملية يتم تحديدها بكمية وبأسلوب وبطريقة معينة تستخدم كمؤشرات للإنتاج وسلوك العاملين أما عبد الرحمن (٢٠١٥) فقد عرف الأداء بأنه سلوك وردت فعل يقوم بها الفرد لتلبية لواجب معين فرض عليه من مسؤوليه في العمل أو قام بها في من تلقاء نفسه.

• أبعاد الأداء الوظيفي Dimensions of job performance

يُعتبر الأداء الوظيفي عنصر مهم جداً لتحقيق الأهداف المخطط لها في أي مؤسسة أو منظمة ، ويساهم في تحقيق الكفاءة والفعالية ، وتوفير مناخ جيد للعمل ويعزز التواصل والتعاون بين الافراد والعاملين ، لذلك لابد للقائمين على المؤسسات والمنظمات من فهم الجوانب المختلفة لأبعاد الأداء لتحسين أداء العاملين وتحقيق الأهداف المرسومة كما هي موضحة ادناه (مرزوق & خطاب ٢٠٢٠) :

١. بُعد أداء المهمة

يتضمن أداء المهام تنفيذ الأعمال والالتزامات المدرجة بالوصف الوظيفي للموظف (Wulandari, 2023) كذلك يُمكن تعريفه بأنه الإجراءات التي تساعد في معالجة المواد الأولية لتصبح سلعة، أو تسويق السلع الجاهزة ، وكذلك الإجراءات التي تساعد بتخطيط وتنظيم المهام لتحسين كفاءة الوظيفة ، وهذه الإجراءات تنبأين بحسب خصائص كل وظيفة وحتى داخل المنشأة نفسها ويجب أن تكون مدرجة رسمياً في وصف الوظيفة كمتطلبات أساسية وجوهرية، وهي تُسهم بطريقة أو بأخرى في عمل الهيكل التكنولوجي للمنظمة (Motowidlo & Kell ، ٢٠٠٣) .

وبشير Binnewies et al., (٢٠٠٩) إلى أن أداء المهمة يُمكن وصفه على أنه الأداء الذي يتوافق مع الشروط المتفق عليها بين رب العمل والعامل كجزء من

العقد الوظيفي ، بالإضافة إلى ذلك يصف Daryoush et al (٢٠١٣) أداء المهمة بأنه القدرة على تحقيق التوقعات وإظهار الكفاءة والخبرة

٢. الاداء السياقي

يعتقد (٢٠٠٨) Sonnentag et al أن الأداء السياقي يتكوّن من السلوك الذي لا يؤثر مباشرة في الأداء التنظيمي ، ولكنه يساهم في بناء بيئة اجتماعية وتنظيمية ونفسية إيجابية ، وعلى العكس من أداء المهام الرسمي يشمل الأداء السياقي نشاطات غير رسمية تدعم بشكل غير مباشر تسهيل أداء المهام والوصول للأهداف المؤسسي ، ومثال ذلك قيام العامل بتقديم دورة تدريبية لزملائه بالعمل بمبادرة شخصية منه لتزويدهم بمهارات وقدرات تساعد في إنجاز واجباتهم ووظائفهم داخل المؤسسة. كذلك يرى Çalışkan & Köroğlu (2022) بأن الأداء السياقي هو عبارة النصرفات والأنشطة التطوعية التي يمارسها العامل وتساهم في خلق جو عمل مريح وداعم للموظفين بشكل يعزز الرفاهية العامة والإنتاجية داخل الشركة ويحقق أهدافها .

كذلك عرف Aronson and Reilly (٢٠١٢) ، الأداء السياقي بأنه أنشطة جانبية غير متصلة بالمهمة مباشرة ولكنها تساهم في زيادة فعالية الأفراد والفرق والمنظمات ، وعلى الرغم من أن إدارة أداء الموظفين الفعالة لا تزال أساسية لنجاح المنظمة ، إلا أن هناك جانباً آخر لأداء الموظفين يُعتبر مهماً وهو الأداء السياقي ، الذي يتم تجاهله وعدم الاعتراف به غالباً .

سليمان (٢٠١٨) يشير إلى أن بعض الناس يُطلقون على الأداء السياقي اسم " أداء الدور الإضافي " ، وذلك لأنه لا يرتبط مباشرة بالمهمة الرئيسية ، بل يقيس جوانب أخرى من الأداء تساهم في تعظيم وزيادة الفعالية المؤسسية بصورة غير مباشرة ، في الوقت نفسه ، يوضح Aronson and Reilly (٢٠١٢) أن الأداء السياقي يشمل العمل بروح الفريق والتعاون مع الزملاء ، وأداء المهام الإضافية بمبادرة شخصية ، والتفاني والإصرار الزائد على إكمال المهام بنجاح ، والوفاء بأهداف المنظمة ، والالتزام بالأنظمة والقوانين المؤسسية حتى في الأوقات غير المريحة .

٣. الاداء التكيفي

هو استجابة لمتطلبات غير متوقعة ، والمدخلات الإبداعية التي تقدم الابتكار داخل المنظمة. (Koopmans et al., 2013) كذلك يُعرف بأنه قدرة الأفراد على تكيف سلوكهم وتعديله لتلبية احتياجات ومتطلبات بيئة جديدة ، ويعتبر هذا المفهوم ذا أهمية كبيرة للشركات التي تعمل في ظل ظروف بيئية متقلبة ومعقدة.

(Charbonnier-Voirin, & Roussel, ٢٠١٢) الأداء التّكفيّ يُشير إلى القدرة على التّأقلم وتعديل السلوك إستجابة للتّطوّرات في مكان العمل ، كتطبيق تقنيات جديدة ، أو اندماج أكثر من شركة في شركة واحدة أو إنكماش الشركة ، أو إعادة هيكلة ، ويتطلّب الأداء التّكفيّ تمّتع العاملين بسرعة التّعلّم والتّأقلم مع الصّعوبات والتّطوّرات المختلفة في العمل ، وتشير الدّراسات إلى أنّ القدرة على التّأقلم تتضمّن التّعامل مع الظروف الاستثنائية ، والتّغلب على الإزهاق في العمل ، والتّأقلم الثقافي ، والتّغلب على التّحدّيات بشكل إبداعي. (سليمان ، ٢٠١٨)

• مفهوم تقييم الأداء

تقييم وقياس الأداء يُشير قدرة المشرفين على فهم وتحليل أداء الفرد الوظيفي في مدّة زمنية محدّدة إستناداً إلى التفاصيل المسجلة عنه ، ويهدف إلى تقدير كفاءة الفرد في أداء مهام عمله الحالي أو بالمستقبل ، أمّا تقييم الكفاءة ، فيتضمّن تقييم وتحليل سلوك وأداء الموظّفين وقياس قدرتهم وصلاحيتهم في أداء مهامهم وتحمل مسؤوليات أعلى (حمودة ، الخرشه ، ٢٠٠٧) فمثلاً، يُمكن تقييم كفاءة الموظّفين في إدارة المشاريع عن طريق تقييم قدرتهم على تحقيق الأهداف والمواعيد النهائيّة.

من جهته يعرف الكبيسي (٢٠٠٥) تقييم الأداء بأنّها إجراءات وعمليات ذات طابع إداري وفنيّ تشمل جمع معلومات وبيانات وصفية وكميّة لقياس مدى تحقيق الأفراد لمستويات الأداء ، بحيث يتمّ مقارنة هذا الأداء بأدائهم السابق وبأداء زملائهم أو بالمؤشّرات المحدّدة التي تبيّن الدّرجة المرجوّ تحقيقها ، وفي بيئة العمل يتمّ تقييم أداء الموظّفين من قِبَل مديرهم عن طريق مراقبة وملاحظة أداء كلّ موظّف وتقييم مدى تحقيقهم لأهدافهم ومهامهم ، ويمكن أن يتمّ مقارنة هذا الأداء بأدائهم السابق وبأداء زملائهم ، ويتمّ استخدام معايير محدّدة لتحديد المستوى المرجوّ من الأداء ، وبناء على هذا التّقييم ، يُمكن إتخاذ القرارات المناسبة بشأن تطوير وتحسين أداء الموظّفين

تقييم اداء العاملين

تقييم أداء العاملين يُعتبّر ضروريّة أساسية في إدارة الموظّفين الحديثة، لأنّها وسيلة فعّالة لضمان المساواة المهنيّة والوظيفيّة بين العاملين، وتعزيز كفاءة الإدارة على جميع الأصعدة، ومن الجدير ذكره بأن تقييم الأداء الذي تركز عليه النظريّات الحديثة يُعتبّر هدفاً ذاتيّاً ووسيلة لتحديد توظيف الأفراد في الوظائف المناسبة. (ابو خشبة ٢٠١٢) .

• أهمية تقييم الاداء

يُمْكِن بَيَانُ أَهْمِيَّةِ تَقْيِيمِ الْأَدَاءِ عَلَى ثَلَاثَةِ مُسْتَوِيَّاتٍ هِيَ مُسْتَوَى الْمُنْظَمَةِ، وَعَلَى مُسْتَوَى الْقِيَادَةِ، وَعَلَى مُسْتَوَى الْأَفْرَادِ الْعَامِلِينَ كَمَا وَضَّحَهَا (حمداوي، ٢٠٠٤):

١. أَهْمِيَّةُ الْأَدَاءِ عَلَى مُسْتَوَى الْمُنْشَأَةِ

• تَقْلِيلُ إِحْتِمَالِيَّةِ شَكَاوَى الْمَوْظَفِينَ الْمَوْجَّهَةِ إِلَى الشَّرِكَةِ مِنْ خِلَالِ خَلْقِ جَوِّ مُنَاسِبٍ مِنَ الْثَقَّةِ وَالسُّلُوكِ الْأَخْلَاقِيِّ.

• تَعْزِيزُ أَدَاءِ الْمَوْظَفِينَ وَتَطْوِيرُ قُدْرَاتِهِمْ وَاسْتِثْمَارُ إِمْكَانِيَّاتِهِمْ لِلْمُسَاعَدَةِ فِي تَحْقِيقِ تَطَوُّرِهِمْ وَتَقَدُّمِهِمْ.

• مُرَاجَعَةُ وَتَقْيِيمُ الْبَرَامِجِ وَالسِّيَاسَاتِ الَّتِي تُنْتَهَجُهَا إِدَارَةُ شُؤُونِ الْمَوْظَفِينَ بِطَرِيقَةٍ يُمْكِنُ مِنْ خِلَالِهَا اسْتِخْدَامُ مَخْرَجَاتِ الْعَمَلِيَّةِ كَمَوْثِرٍ عَلَى صِحَّةِ السِّيَاسَاتِ وَدُرْجَةِ مَوْثُوقِيَّتِهَا.

• تَمْكِينُ الشَّرِكَةِ مِنْ تَحْدِيدِ وَوَضْعِ مُعْدَلَاتِ أَدَاءٍ مَوْثُوقَةٍ وَقِيَاسِيَّةٍ.

٢. عَلَى مُسْتَوَى الْقِيَادَةِ

إِنَّ تَقْيِيمَ أَدَاءِ الْمَوْظَفِينَ يُمَثِّلُ تَحْدِيًّا مُسْتَمِرًّا لِلْمُدِيرِينَ وَالْمُشْرِفِينَ مِمَّا يَدْفَعُهُمْ لِتَطْوِيرِ مَهَارَاتِهِمْ وَإِمْكَانِيَّاتِهِمْ الْعَقْلِيَّةِ وَتَعْزِيزِ قُدْرَاتِهِمْ الْإِبْدَاعِيَّةِ بِهَدَفِ تَحْقِيقِ تَقْيِيمِ مَوْضُوعِي وَشَامِلِ لِأَدَاءِ الْمَوْظَفِينَ، وَبِالتَّالِي تَعْزِيزِ الْعِلَاقَاتِ الْإِيجَابِيَّةِ مَعَهُمْ مِنْ خِلَالِ التَّوَاصُلِ وَفَهْمِ مَشَاكِلِهِمْ وَالتَّحْدِيَّاتِ الَّتِي يُوَاجِهُونَهَا.

٣. عَلَى مُسْتَوَى الْعَامِلِينَ

عِنْدَمَا يَشْعُرُ الْعَامِلُونَ بِالْعَدَالَةِ وَبِتَقْدِيرِ جُهِودِهِمْ مِنْ قَبْلِ الشَّرِكَةِ فَإِنَّ ذَلِكَ يَزِيدُ مِنْ شُعُورِهِمْ بِالْمَسْئُولِيَّةِ وَيَحْزِزُهُمْ عَلَى الْعَمَلِ بِجِدِّيَّةٍ وَاجْتِهَادٍ، وَهَذَا يَدُورُهُ يُوْدِّي إِلَى تَحْقِيقِ الْأَحْتِرَامِ وَالتَّقْدِيرِ مِنْ قَادَتِهِمْ وَنِيلِهِمْ لِلْمَكَافَأَاتِ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يَصِفُ هَذَا الْفَصْلُ بِدَقَّةٍ مَجْمُوعَةَ الْبَحْثِ وَالْمَشَارِكِينَ فِيهِ، وَطَرِيقَةَ الْبَحْثِ الَّتِي تَمَّ اتِّبَاعُهَا، وَأَدَاةَ الدِّرَاسَةِ الَّتِي تَمَّ اسْتِخْدَامُهَا، بِمَا فِي ذَلِكَ إِعْدَادُهَا وَاجْتِبَارُهَا وَتَقْيِيمَاتُ مَوْثُوقِيَّتِهَا وَدَقَّتِهَا، وَالْأَدَوَاتُ الْإِحْصَائِيَّةُ الْمَتَّبَعَةُ فِي فَحْصِ الْبَيَانَاتِ وَاسْتِخْلَاصِ الْمَخْرَجَاتِ، وَاجْتِبَارُ الْفَرَضِيَّاتِ وَمُنَاقَشَتُهَا وَتَقْدِيمُ مَلَخَصٍ لِلنَتَائِجِ وَالتَّوَصِيَّاتِ وَالْمَقْتَرَحَاتِ.

أولاً: منهج الدراسة

يهدف دراسة الواقع أو الظاهرة محل الدراسة وجمع البيانات والحقائق عنها والسعي لفهمها وتحليلها واستخلاص دلالاتها، تم اللجوء للمنهج الوصفي - التحليلي في هذه الدراسة وهو الأسلوب الأنسب نظراً لطبيعة موضوعها.

ثانياً: مجتمَع وعينة الدراسة

شكل ضباط وأفراد الشرطة الفلسطينية مجتمَع البحث، وتم اختيار ٦٣٠ فرداً منهم بشكل عشوائي كعينة للبحث، ووفقاً للخصائص الفردية والمهنية تم توزيع العينة كما هو موضح أدناه:

١. تكونت العينة من (٥٩٥) ذكراً بنسبة مئوية (٩٤.٤ %)، و (٣٥) أنثى بنسبة (٥.٦ %)

٢. بين مؤشر المؤهل الأكاديمي أن عينة البحث كانت أكثر تمثيلاً من قبل المشاركين الحائزين على شهادة البكالوريوس (٤٦.٧ %) والأقل تمثيلاً من قبل الحاصلين على درجة الماجستير (٩.٥ %).

٣. ضمن مُعْبر الرتبة العسكرية، كانت النسبة الأعلى للمشاركين في العينة من الضباط ذوي الرتب العليا (٤٠.٣)، في حين كانت أقل نسبة رتبة جندي (٦.٠)

٤. من بين المشاركين بالدراسة، شكل الذين تشمل وظائفهم العمل المكتبي النسبة الأكبر (٥٩.٧ %)، في حين شكل الذين تشمل وظائفهم العمل الميداني النسبة الأقل (٤٠.٣ %).

٥. شكل المشاركون في العينة من ذوي مدة الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) النسبة الأكبر (٧٤.٩ %)، في حين أن النسبة الأصغر (١٠.٦ %) كانت من ذوي مدة الخبرة (٥ سنوات فأقل)

٦. ومن بين أفراد عينة الدراسة كانت نسبة الذين حصلوا على حوافز معنوية هي الأعلى (٦٢.١ %)، بينما كانت نسبة الذين حصلوا على حوافز إجتماعية هي الأدنى (١٨.١ %).

ثالثاً: طرق جمع المعلومات

يتطلب البحث والتعامل أي ظاهر أو مشكلة جمع معلومات شاملة ودقيقة عنها حتى نستطيع التوصل إلى استنتاجات تقودنا إلى تحديد الخيارات الملائمة لحلها، وفيما يلي نوعان من المصادر المستخدمة في هذه الدراسة:

المصادر الثانوية: لتعزيز الدراسة تم الرجوع إلى مختلف الكتب والدراسات والمواقع الإلكترونية التي عالجت العناوين المشابهة.

مصادر أولية: تمثلت باستنبان صُمم خصيصًا للدراسة وقد تم صياغة الأسئلة بعناية لالتقاط كل بُعد من أبعاد الدراسة، بالاعتماد على رؤى من الأبحاث السابقة.

رابعاً: أداة البحث

• تصميم الأداة

بفضل الاطر النظرية والبحوث السابقة، تمكن الباحث من تطوير استبانة لهذه الدراسة أخذت في الاعتبار أهداف الدراسة وأساليبها ونوع المعلومات الأولية التي جمعت، وفيما يلي الأجزاء الأساسية للاستبيان:

القسم الأول البيانات الشخصية:

- الجنس ينقسم إلى مستويين: الذكر والأنثى.
- المؤهل الأكاديمي، وينقسم لأربع فئات (ثانوية عامة وما دون، دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- الرتبة العسكرية، ولها أربع فئات (جندي، ضابط صف، ضابط، ضابط بمرتبة سامية)

- طبيعة العمل: وله مستويان (ميداني، مكتبي)
- مدة الخبرة: ولها ثلاث فئات (٥ سنوات فأقل، من ٥ - ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

- نوع الحافز: وله ثلاثة مستويات (مادي، معنوي، اجتماعي)
- القسم الثاني:** يتكون من (٣٠) فقرة توضح الأبعاد الثلاث للمتغير المستقل (الحوافز) كما هو موضح بالجدول أدناه

فرز مكونات المتغير المستقل

الحوافز			
الحوافز المادية	الحوافز المعنوية	الحوافز الاجتماعية	
١٠	١٠	١٠	عدد الفقرات
(١٠-١)	(٢٠-١١)	(٣٠-٢١)	الترتيب التسلسلي للفقرات

القسم الثالث:

يتكون من (١٧) فقرة، توضح المتغير التابع " أداء العاملين ".

تعديل المقياس

ومن أجل تقييم البيانات، تمت الإجابة على الأسئلة استناداً للمقياس الخماسي لـ(ليكرث) يبين ذلك



اختبار مقياس الاستبانة

الدرجة	5	4	3	2	1
مستوى الموافقة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة

- تم وضع مستويات ثلاث (عاليه ومتوسطة ومنخفضة) باستخدام المعادلة الموضحة، بهدف تقييم المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة والتعليق عليها والتأكد من درجة الاتفاق (الشريفي والكيلاني، ٢٠٠٧)
- طول الفترة = (أحد الأعلى للبدل - أحد الأدنى للبدل) / عدد المستويات (١ - ٥) $3 / 4 = 3 / 1.33$
- وعلى هذا الأساس، يمكن تقييم المتوسطات الحسابية بالشكل التالي
- مستوى تقييم منخفض من (١.٠٠ - أقل من ٢.٣٣)
- مستوى تقييم متوسط ما بين (٢.٣٣ - أقل من ٣.٦٦)
- مستوى تقييم مرتفع ما بين (٣.٦٦ - أقل من ٥.٠٠)

خامساً: صدق الأداة:

قام الباحث ببناء نموذج أولي للاستبانة مستعيناً بعدد من الأبحاث والدراسات التي تناولت نفس الموضوعات ، وللتأكد من موثوقية وسلامة محتوى الاستبانة تم إرسالها لعدد من أساتذة الجامعات المختصين بالإدارة لتحكيمها من خلال إعطاء رأيهم واقتراحاتهم بخصوص فقرات الإداة وإطارها العام من حيث عددها ومدى تنوعها وملاءمتها للمحتوى، وشموليتها، وتقييم سلامتها اللغوية ، حيث تم الأخذ بملاحظات واءاء واقتراحات المحكمين، وإجراء التعديلات الضرورية من إضافة أو حذف أو تعديل ، باعتماد معيار توافق (٨٠ %) حتى خرجت الاستبانة بشكلها الأخير.

سادساً: ثبات الأداة:

بما أن معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) هو الأكثر استخداماً بين الأكاديميين لتأكيد الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان ككل ، فقد تم اختياره للقيام بذلك ، وتبين النتائج أن معامل كرونباخ ألفا لمجال الحوافز الإجمالي بلغ (٠.٩٢١) ، ولمجال أداء الموظفين بلغ (٠.٩٤٩) وهي نسبة جيدة لأنها أعلى من (٠.٧٠) . (Gliem and Gliem, 2003).



اختبار التوزيع الطبيعي:

تم تطبيق برنامج SPSS لقياس معاملات التسطيح والالتواء كُلاً فقرة من فقرات الأداة للتأكد من طبيعيتها توزيع البيانات، وصلاحياتها لإجراء اختبار (CFA) التحليل العاملي التوكيدي. الطرق الإحصائية المتبعة:

بعد ورود المعطيات من الميدان تم إعطاؤها رموز ورفعها على برنامج Microsoft Excel لإجراء الاختبارات الإحصائية بواسطة البرنامج (SPSS) لغايات بلوغ غايات الدراسة وفحص فرضياتها، وفيما يلي الاختبارات التي تم استخدامها.

منهج الوصفية والتحليلية

١. التكرارات (Frequency) لتحديد خصائص عينة الدراسة ، وبيان عدد فقراتها ، وإحصاء عدد المشاركين الذين تم إعطاؤهم أداة الدراسة.

٢. النسب المئوية (Percent) لمعرفة نسبة مرات وصف سمات العينة.

٣. المتوسط الحسابي (Mean) للحصول على متوسط الدرجات لكل بعد في الأداة ومتوسط الدرجات لكل عبارة في الاداة.

٤. الانحراف المعياري ، لبيان مقدار تبعثر البيانات عن الوسط الحسابي لكل بعد في الأداة.

٥. معادلة الانحدار الخطي المتعدد والبسيط : لمعرفة ما إذا كانت الفرضيات حول كيفية تأثير المتغير المستقل على التابع صحيحة.

٦. تطبيق اختبار (Independent Samples T - Test) ، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) ، وطريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

عرض النتائج واختبار الفرضيات

يقوم الباحث بهذا الجزء بابرار نتائج الاستبيان المقدم لأفراد الشُرطة الفلسطينية محل الدراسة ومن ثم تحليل إجاباتهم على أسئلة الاستبيان لمعرفة الأثر الذي تتركه الحوافز على أداء العاملين بالشُرطة الفلسطينية، كما يتضمن هذا الجزء بياناً للطرق المستخدمة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

ويتناول هذا القسم من الدراسة بيان مكونات المتغير المستقل وهي الحوافز باصنافها المختلفة (المادية، المعنوية، الاجتماعية) والغرض من ذلك هو معرفة مدى أهمية كل بُعد بالنسبة للأشخاص الذين قاموا بملاء الاستبيان، اعتماداً على الوسط الحسابي لردود أفراد العينة ومستوى الاتفاق، ولإستخلاص النتائج حول أبعاد متغير الحوافز

بعد الحوافز

أبعاد مجال "الحوافز" حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الأبعاد	الوسط الحسابي	الأهمية النسبية	مستوى التقييم	الرتبة
2	الحوافز المعنوية	3.69	73.81	مرتفع	1
1	الحوافز المادية	3.42	68.38	متوسط	2
3	الحوافز الاجتماعية	2.45	48.96	متوسط	3
	الحوافز ككل	3.19	63.72	متوسط	

بناءً على المعطيات المعروضة في الجدول اعلاه، يظهر أن الشرطه الفلسطينيه حققت درجة متوسطه من الحوافز، بمتوسط حسابي قدره (٣.١٩) مما يصنفها في فئة التقييم المتوسط، كما أن متوسط تقديرات المشاركين لمجال الجوافز تراوح بين (٢.٤٥ - 3.69) وعلى النحو التالي

- ١ بُعد " الحوافز المعنوية " (٣.٦٩) بمستوى تقييم مرتفع .
- ٢ بُعد " الحوافز المادية " (٣.٤٢) بمستوى تقييم متوسط .
- ٣ بُعد " الحوافز الاجتماعية " (٢.٤٥) بمستوى تقييم متوسط .

ومن أجل تقييم صورة شاملة عن مستوى الحوافز داخل جهاز الشرطة الفلسطينية لجأ الباحث لإستخراج الانحرافات المعيارية وكذلك متوسطات درجة موافقة المشاركين على أسئلة كل بُعد من أبعاد الحوافز داخل جهاز الشرطة ، والجدول ادناه توضح ذلك:

اولا: الإحصاء الوصفي لبعد (الحوافز المادية)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لُبُعد " الحوافز المادية " مرتبة حسب المتوسط الحسابي تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الرتبة
1	تزيد الحوافز المادية من رغبتني في العمل بجدية.	337	204	60	22	7	4.34	0.87	مرتفع	1
		53.50%	32.40%	9.50%	3.50%	1.10%				
2	تساهم الحوافز المادية في تحسين أدائي الوطني.	316	229	52	21	12	4.3	0.9	مرتفع	2
		50.20%	36.30%	8.30%	3.30%	1.90%				
3	الحوافز المادية تحفزني لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية	273	223	78	44	12	4.11	1	مرتفع	3
		43.30%	35.40%	12.40%	7.00%	1.90%				
4	تؤثر الحوافز المادية سلباً على الروح الجماعية في الفريق.	61	128	108	253	80	2.74	1.2	متوسط	8
		9.70%	20.30%	17.10%	40.20%	12.70%				
5	تؤثر الحوافز المادية سلباً على العلاقات بين الموظفين	59	102	122	266	81	2.67	1.17	متوسط	9
		9.40%	16.20%	19.40%	42.20%	12.90%				
6	هناك عدالة في تقديم الحوافز المادية.	41	101	128	210	150	2.48	1.2	متوسط	10
		6.50%	16.00%	20.30%	33.30%	23.80%				
7	تقدم الحوافز المادية وفق نظام مكتوب وموثق	88	194	124	147	77	3.11	1.26	متوسط	6
		14.00%	30.80%	19.70%	23.30%	12.20%				
8	تكفي الحوافز المادية المقدمة على الحد من الفساد والمسلكت غير المرغوبة	132	220	129	106	43	3.46	1.19	متوسط	5
		21.00%	34.90%	20.50%	16.80%	6.80%				
9	الحوافز المادية المقدمة تشجع على تطوير مهارات وتخصصات جديدة بين عناصر الشرطة.	209	286	77	41	17	4	0.98	مرتفع	4
		33.20%	45.40%	12.20%	6.50%	2.70%				
10	يُشجع الجهاز أليات وطرق لمنح الحوافز بما يتناسب مع الأداء .	66	192	125	158	89	2.98	1.24	متوسط	7
		10.50%	30.50%	19.80%	25.10%	14.10%				
3.42	متوسط									

تراوح متوسط تقديرات المشاركين لَفَقَرَات بُعْد (الحوافز الماديّة) مَا بَيْنَ (٢.٤٨ - ٤.٣٤) ، وان الفقرة رَقْم (١) وَالتّي فُحَوَاهَا " تزيد الحوافز الماديّة مِن رَغْبَتِي فِي العمل بِجِدِّيَّة " قد تَبَوّأت المركز الاول بِمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيٍّ (٤.٣٤) وَمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ عَالِيٍّ ، تَلَتْهَا ثَانِيًا الْفَقْرَةُ رَقْم (٢) وَفُحَوَاهَا " تُسَاهِمُ الحوافز النَّقْدِيَّة فِي تَحْسِينِ أَدَائِي الوظيفيِّ وَبِمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيٍّ (٤.٣٠) وَمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ عَالِيٍّ ، وَبِالتَّرْتِيبِ الثَّلَاثِ الْفَقْرَةُ رَقْم (٣) وَفُحَوَاهَا " الحوافز الماديّة تُحَفِزُنِي لِتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْخَاصَّةِ وَالْمُهْنِيَّة " بِمُتَوَسِّطٍ حِسَابِيٍّ (٤.١١) وَدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ عَالِيٍّ ، وَبِالمركز الأخير الْفَقْرَةُ السَّادِسَةُ وَفُحَوَاهَا " هُنَاكَ عَدَالَةٌ فِي تَقْدِيمِ الحوافز الماديّة " بِوَسْطٍ حِسَابِيٍّ (٢.٤٨) وَبِدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلٍ ، أَمَّا أَلْبَعْدُ كَكُلِّ فَحَصَلَّ عَلَى مُتَوَسِّطٍ حِسَابِيٍّ (٣.٤٢) بِمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ مُتَوَسِّطٍ .

ثانياً: بُعْد (الحوافز المعنوية)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد " الحوافز المعنوية " مرتبة حسب المتوسط الحسابي تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الرتبة
1	بيئة العمل تشعرني بالرضا والسعادة	113	262	150	68	37	3.55	1.08	متوسط	6
		17.90%	41.60%	23.80%	10.80%	5.90%				
2	اشعر بان الاعتراف والتقدير يزيد من رغبتني بالعمل	284	281	45	11	9	4.3	0.79	مرتفع	3
		45.10%	44.60%	7.10%	1.70%	1.40%				
3	اشعر بالرضا والسعادة عند تحقيق تقدم وتطور في مهاراتي ومعرفتي بالعمل	365	228	25	7	5	4.49	0.7	مرتفع	1
		57.90%	36.20%	4.00%	1.10%	0.80%				
4	توفير فرص التطوير المهني والتدريب تشعرني بالرضا	248	298	60	16	8	4.21	0.81	مرتفع	4
		39.40%	47.30%	9.50%	2.50%	1.30%				
5	شعوري بالثقة والدعم من الزملاء والمديرين يؤثر إيجاباً على حافزي المعنوي في العمل	340	244	28	10	8	4.43	0.76	مرتفع	2
		54.00%	38.70%	4.40%	1.60%	1.30%				
6	يتم منحي الفرصة الكافية للمشاركة في اتخاذ القرارات وطرح الأفكار .	113	291	150	54	22	3.67	0.98	مرتفع	5
		17.90%	46.20%	23.80%	8.60%	3.50%				
7	هناك عدالة في التوزيع للجان والمؤتمرات والمشاركات الخارجية	43	150	160	179	98	2.78	1.17	متوسط	10
		6.80%	23.80%	25.40%	28.40%	15.60%				
8	يتم الجهاز الترتيبات والمكافآت وفق أسس مدروسة وعادلة	48	163	164	156	99	2.85	1.19	متوسط	9
		7.60%	25.90%	26.00%	24.80%	15.70%				
9	يتم تعزيز روح التعاون بين العاملين داخل الجهاز	84	268	169	73	36	3.46	1.04	متوسط	7
		13.30%	42.50%	26.80%	11.60%	5.70%				
10	هناك اسس واضحة ومكتوبة لمنح الترتيبات والاسسة	66	234	140	122	68	3.17	1.18	متوسط	8
		10.50%	37.10%	22.20%	19.40%	10.80%				
بحد " الحوافز المعنوية " ككل							3.69		مرتفع	

يُبين متوسط تقديرات المشاركين لفقرات بُعد (الحوافز المعنوية) تراوحت بين (٢.٧٨ - ٤.٤٩) وان الفقرة رقم (٣) والتي فحواها " أشعر بالرضا والسعادة عند تحقيق تقدم وتطور في مهاراتي ومعرفتي بالعمل " قد نالت الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٤٩) ودرجة تقييم عالي ، تلاها بالترتيب الفقرة رقم (٥) وفحواها " شعوري بالثقة والدعم من الزملاء والمديرين يؤثر إيجاباً على حافزي المعنوي في العمل " بمتوسط حسابي (٤.٤٣) ودرجة تقييم عالي ، وحصلت على الترتيب الثالث الفقرة رقم (٢) وفحواها " أشعر بان الاعتراف والتقدير يزيد من رغبتني بالعمل بحدٍ " بمتوسط حسابي (٤.٣٠) ودرجة تقييم عالي ، وأخيراً الفقرة رقم (٧) وفحواها " هناك عدالة في التوزيع للجان والمؤتمرات والمشاركات الخارج " بوسط حسابي (٢.٧٨) ومستوى تقييم متوسط ، أما البعد ككل فحصل على متوسط حسابي (٣.٦٩) بمستوى تقييم مرتفع .

ثالثاً: بُعد (الحوافز الاجتماعية)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لُبُعد " الحوافز الاجتماعية " مرتبة حسب المتوسط الحسابي تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	مواقع بشدة	مواقع	مواقع إلى حد ما	غير مواقع	غير مواقع بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الرتبة
1	يوفر الجهاز سكن ملائم للعاملين فيه	45	140	165	173	107	2.75	1.18	متوسط	3
2	ينظم الجهاز رحلات ونشاطات اجتماعية وبطريقة عادلة	26	54	79	256	215	2.08	1.08	منخفض	7
3	يوفر الجهاز خدمات ورعاية علاجية مناسبة تشعُرني بالرضا.	48	187	185	124	86	2.98	1.16	متوسط	2
4	أرى بأن الأنشطة الاجتماعية والثقافية تَمُزُّ التفاعل الاجتماعي في سكن العمل	102	306	147	44	31	3.64	1	متوسط	1
5	يوفر الجهاز فرص للتثقيف والاسترخاء خارج بيئة العمل	38	81	93	227	191	2.28	1.2	منخفض	6
6	تساهم في تحسين الحالة المزاجية وزيادة الإنتاجية بملك الجهاز اسواق تعاونية تقدم السلع والمواد الغذائية بأسعار جيدة .	29	54	45	224	278	1.94	1.13	منخفض	8
7	يوفر الجهاز نادي للعاملين وعائلاتهم	22	45	47	237	279	1.88	1.05	منخفض	10
8	يوفر قانون التقاعد المعمول بالجهاز مظلة امان للعاملين وعائلاتهم	45	87	116	176	206	2.35	1.26	متوسط	5
9	يوفر الجهاز اماكن خاصة للمساعدة لتحفيز العاملين على الانتماء لمصلحتهم.	109	202	241	261	255	2.65	1.21	متوسط	4
10	يوفر الجهاز حضانة لأطفال الامهات العاملات بالجهاز	26	42	46	261	255	1.93	1.05	منخفض	9
	بعد " الحوافز الاجتماعية " لكل	4.10%	6.70%	7.30%	41.40%	40.50%	2.45		متوسط	

يَتَبَيَّنُ أَنَّ تَقْدِيرَاتِ الْمَبْحُوثِينَ حَوْلَ فِئْرَاتِ بُعْدِ (الحوافز الاجتماعية) كَانَتْ بِوَسْطِ حِسَابِيٍّ تَرَاوَحَ بَيْنَ (١.٨٨ - ٣.٦٤) وَانِ الْفَقْرَةُ رَقْمُ (٤) وَفَحْوَاهَا " أَرَى بِأَنَّ الْأَنْشُطَةَ الْجَمَاعِيَّةَ وَالنَّفَاقِيَّةَ تُعَزِّزُ التَّفَاعُلَ الْجَمَاعِيَّ فِي مَكَانِ الْعَمَلِ " قَدْ جَاءَتْ أَوَّلًا بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٣.٦٤) وَدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلَةٍ ، تَلَاهَا بِالنَّزْطِيبِ الثَّانِي الْفَقْرَةُ رَقْمُ (٣) وَفَحْوَاهَا " يُؤْفِرُ الْجِهَازُ خِدْمَاتٍ وَرَعَايَةً عِلَاجِيَّةً مُنَاسِبَةً تُشْعُرُنِي بِالرِّضَا " بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٢.٩٨) وَمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ مُتَوَسِّطٍ ، وَبِالنَّزْطِيبِ الثَّلَاثِ الْفَقْرَةُ رَقْمُ (١) وَفَحْوَاهَا " يُؤْفِرُ الْجِهَازُ سَكْنَ مُلَائِمٍ لِلْعَامِلِينَ فِيهِ " بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٢.٧٥) وَمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ مُتَوَسِّطٍ ، وَبِالنَّزْطِيبِ الْآخِرِ الْفَقْرَةُ رَقْمُ (٧) وَفَحْوَاهَا " يُؤْفِرُ الْجِهَازُ نَادِيًّا لِلْعَامِلِينَ وَعَائِلَاتِهِمْ " بِوَسْطِ حِسَابِيٍّ (٣.٦٤) وَمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ مُتَوَسِّطٍ ، أَمَّا الْبُعْدُ كَكُلِّ فَحَصَلَّ عَلَى مُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٢.٤٥) بِمُسْتَوًى تَقْيِيمٍ مُتَوَسِّطٍ .

نَتَائِجُ مُسْتَوًى أَدَاءِ الْعَامِلِينَ بِالشَّرْطَةِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ

وَمِنْ أَجْلِ تَقْدِيمِ صُورَةٍ شَامِلَةٍ وَمُفَصَّلَةٍ عَنْ مُسْتَوًى أَدَاءِ الْعَامِلِينَ دَاخِلِ الْجِهَازِ لَجَا الْبَاحِثُ لِاسْتِخْرَاجِ الْأَنْحِرَافَاتِ الْمُعْيَارِيَّةِ وَمُتَوَسِّطَاتِ دَرَجَةِ مُوَافَقَةِ الْمَشَارَكِينَ عَلَى أَسْئَلَةٍ مَجَالِ أَدَاءِ الْعَامِلِينَ دَاخِلِ جِهَازِ الشَّرْطَةِ ، وَفِي الْجَدَاوِلِ أَدْنَاهُ تَظْهَرُ النَّتَائِجُ أَوَّلًا: مَجَالِ (اداء العاملين):



الحوافز على رفع أداء العاملين بجهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية ، وليد البيضة -د.هالة الفريخه

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال " اداء العاملين " مرتبة حسب المتوسط الحسابي تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	مواقف بشدة	مواقف	مواقف الى حد ما	غير مواقف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الرتبة
1	تتوفر لدى العاملين بالجهاز الجاهزية والاستعداد والرغبة بالعمل خارج اوقات الدوام الرسمي	66	178	165	149	72	3.03	1.18	13 متوسط
		10.50%	28.30%	26.20%	23.70%	11.40%			
2	يتمتع العاملون بالجهاز بالقدرة على حل مشاكل العمل	76	316	193	32	13	3.65	0.83	2 متوسط
		12.10%	50.20%	30.60%	5.10%	2.10%			
3	يملك العاملون بالجهاز القدرة على التصرف بالمواقف الحرجة	102	307	177	30	14	3.72	0.87	1 مرتفع
		16.20%	48.70%	28.10%	4.80%	2.20%			
4	يطور العاملون بالجهاز ادائهم بشكل مستمر	79	255	211	69	16	3.5	0.93	8 متوسط
		12.50%	40.50%	33.50%	11.00%	2.50%			
5	يتم تقييم اداء العاملين بناءا على اسس ومعايير واضحة وعادلة	50	188	179	145	68	3.01	1.13	14 متوسط
		7.90%	29.80%	28.40%	23.00%	10.80%			
6	يتقيد العاملون بالجهاز بقواعد واجراءات العمل	86	315	169	37	23	3.64	0.92	3 متوسط
		13.70%	50.00%	26.80%	5.90%	3.70%			
7	يساهم العاملون بالجهاز باتخاذ القرارات	47	227	221	98	37	3.24	1	10 متوسط
		7.50%	36.00%	35.10%	15.60%	5.90%			
8	يتمتع العاملون بالجهاز بالقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة وحل النزاعات بشكل سلمي وفعال	87	296	195	34	18	3.63	0.89	4 متوسط
		13.80%	47.00%	31.00%	5.40%	2.90%			
9	يتم تنفيذ الاوامر والتعامل مع المواقف الطارئة بشكل محترف	73	289	205	42	21	3.56	0.9	6 متوسط
		11.60%	45.90%	32.50%	6.70%	3.30%			
10	يملك العاملون بالجهاز القدرة على التعامل مع الجمهور وبناء علاقات ايجابية	71	327	180	35	17	3.63	0.86	5 متوسط
		11.30%	51.90%	28.60%	5.60%	2.70%			
11	يتم التعامل مع الشكايات والأدوات الحديثة المستخدمة في مجال إنفاذ القانون بفاعلية	55	303	207	47	18	3.52	0.86	7 متوسط
		8.70%	48.10%	32.90%	7.50%	2.90%			
12	يتم اطلاع العاملين بالجهاز على نتائج تقييم ادائهم لمزيدا من الشفافية والعادلة	39	198	177	154	62	3	1.1	15 متوسط
		6.20%	31.40%	28.10%	24.40%	9.80%			
13	يتم اشعار العاملين بالجهاز بالتقدير من المسؤولين عند ادائهم لاجلهم بكفاءة وفاعلية	49	263	204	69	45	3.32	1.01	9 متوسط
		7.80%	41.70%	32.40%	11.00%	7.10%			
14	يتم تقييم المكافاة والمزايا بعادلة وبما يتناسب مع الاداء .	32	153	144	202	99	2.71	1.15	17 متوسط
		5.10%	24.30%	22.90%	32.10%	15.70%			
15	يقدم العمل بجهاز الشرطة بيئة امنه ومريحة للعمل	39	193	224	112	62	3.06	1.06	12 متوسط
		6.20%	30.60%	35.60%	17.80%	9.80%			
16	يقدم الجهاز للعاملين الادوات والمعدات الضرورية واللائمة لاداء اعمالهم	30	207	229	113	51	3.08	1.01	11 متوسط
		4.80%	32.90%	36.30%	17.90%	8.10%			
17	يوجد نظام عدالة داخل جهاز الشرطة يعامل الجميع بالمساواة	40	143	190	157	100	2.79	1.15	16 متوسط
		6.30%	22.70%	30.20%	24.90%	15.90%			
مجال " اداء العاملين " ككل							3.3		متوسط

يَتَبَيَّنُ بِأَنَّ تَقْدِيرَاتِ الْمَبْحُوثِينَ حَوْلَ فِئَرَاتِ مَجَالِ (اداء العاملين) كَانَتْ بِوَسْطِ حِسَابِيٍّ تَرَاوَحَ بَيْنَ (٢.٧١ - ٣.٧٢) حَيْثُ نَالَتْ الْفَقْرَةُ رَقْمَ (٣) وَفُحْوَاهَا " يَمْلِكُ الْعَامِلُونَ بِالْجِهَازِ الْقُدْرَةَ عَلَى التَّصَرُّفِ بِالْمَوَاقِفِ الْحَرْجَةِ " عَلَى الْمَرْكَزِ الْأَوَّلِ بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٣.٧٢) وَدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ عَالِيٍ ، وَبِالْتَّرِيبِ الثَّانِي جَاءَتِ الْفَقْرَةُ رَقْمَ (٢) وَفُحْوَاهَا " يَتِمَّتَعُ الْعَامِلُونَ بِالْجِهَازِ بِالْقُدْرَةِ عَلَى حَلِّ مَشَاكِلِ الْعَمَلِ " بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٣.٦٥) وَدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلَةٍ ، وَالْفَقْرَةُ رَقْمَ (٦) وَفُحْوَاهَا " يَتَقَيَّدُ الْعَامِلُونَ بِالْجِهَازِ بِقَوَاعِدِ وَإِجْرَاءَاتِ الْعَمَلِ " ، بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٣.٦٤) بِمُسْتَوَى تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلٍ ، وَأَخِيرًا جَاءَتِ الْفَقْرَةُ رَقْمَ (١٧) وَفُحْوَاهَا " يُوجَدُ نِظَامُ عَدَالَةٍ دَاخِلَ جِهَازِ الشَّرْطَةِ يُعَامِلُ الْجَمِيعَ بِالْمَسَاوَاةِ " ، بِمُتَوَسِّطِ حِسَابِيٍّ (٢.٧١) وَدَرَجَةِ تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلٍ ، أَمَّا الْمَجَالُ كَكُلِّ قَبْلَعِ الْوَسْطِ الْحِسَابِيِّ لَهُ (٣.٣٠) بِمُسْتَوَى تَقْيِيمٍ مُعْتَدِلٍ .

اختبار الفرضيات:



اولاً: اختبار الفرضية الرئيسية (H01)
(لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية على أداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية في الضفة الغربية)
بتطبيق معادلة الانحدار المتعدد (Multiple Regression) فُمنّا بدراسة تأثير جوانب الحوافز بمختلف أنواعها على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية وذلك لاختبار صحة الفرضية الرئيسية الأولى، ويمكن رؤية النتائج أدناه:

قياس أثر أبعاد الحوافز مجتمعة على أداء العاملين بجهاز الشرطة الفلسطينية

باستخدام التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	222.41	3	74.14	381	0
الخطأ التجريبي	121.68	626	0.19		
التباين الكلي	344.09	629			

* عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) يكون التأثير ذو دلالة إحصائية حسب المعطيات في الجدول أعلاه، يتضح أن أداء العاملين بالشرطة الفلسطينية يتأثر بشكل معنوي بأحد أبعاد الحوافز (سواء كانت مادية، معنوية، اجتماعية) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقد ظهرت قيمة اختبار (F) مسجلة (٣٨١.٤٠) مع دلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠)، متجاوزة القيمة الجدولية لـ (F) التي تعتبر دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يؤكد ان هناك فرق واضح في تأثير المتغير المستقل على الاخر التابع.

ملخص اختبار الانحدار للفرضية الرئيسية الأولى

النموذج	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ
1	0.804	0.646	0.645	0.441

أن أداء العاملين بالشرطة الفلسطينية يتأثر معنويًا بجميع أصناف الحوافز (ماديّة ، اجتماعية، غير مادية) عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، فقد سجّل معامل الترابط (R) قيمة مقدارها (٠.٨٠٤) وهي ذات اهمية معنوية تُفسّر قوّة العلاقة بين أبعاد الحوافز وأداء الموظفين ، أمّا المعامل (R 2) فسجّل قيمة مقدارها (٠.٦٤٦) وهي قيمة مؤثرة أيضًا ، تُفسّر قدرّة الحوافز بأبعادها المختلفة في التأثير على مستوى أداء العاملين ، وهذا يعني أنّ الحوافز يُمكن أن تُفسّر ما يقرب من (٦٤.٦ %) من التباين في مستويات الأداء.

نتائج تقدير معاملات إحدار المتغيرات المستقلة (أبعاد الحوافز) على التابع (أداء العاملين)

المتغير	معاملات غير قياسية		معاملات موحدة	
	B	الخطأ المعياري	β	T
ثبات الاتحاد	0.19	0.12		1.63
حوافز المادية	0.09	0.03	0.08	2.7
حوافز المعنوية	0.56	0.04	0.5	15.69
حوافز الاجتماعية	0.3	0.03	0.36	12.03

أن أداء العاملين يتأثر بكل بُعد من أبعاد الحوافز على جذّة، وهذا التأثير ذو أثر معنوي عند درجة $(\alpha \geq 0.05)$ ، وعند مراجعة قيم (β) يتبين بأن عُنصر " الحوافز المعنوية " كان له التأثير الأكبر على مُستوى الأداء حيث بلغت قيمة (β) (٠.٥٠) ، تلاها بُعد " الحوافز الاجتماعية " حيث بلغت قيمة (β) (٠.٣٦) ، وأخيراً بُعد " الحوافز المادية " ، حيث كانت قيمة (β) (٠.٠٨) . وعلى هذا الاساس يُمكن قَبول الصيغة البديلة للفرضية الرئيسية الأولى (يوجد اثرا معنويا لأبعاد الحوافز على أداء العاملين في الشرطة الفلسطينية).

مناقشة النتائج والتوصيات:

هَدَفَت هذه الأطروحة لدراسة مُستوى الحوافز والأداء لدى العاملين بالشرطة الفلسطينية وتأثير الحوافز بمختلف أنواعها على أداء العاملين بالجهاز، ولتحقيق هذا الهدف تمّ إتباع الأساليب العلمية المنهجية في حين استند الباحث على تطوير استقصاء ونشره على مجموعة البحث حيث برهن فحص المتغيرات الديمغرافية إحصائياً أن أكثرهم من حملة الشهادات العلمية ولديهم ما يكفي من التأهيل والقدرة التي تمكنهم من الإجابة على الاستبانة المعدة بطريقة مُحايِدة وموضوعية ، وفي هذه الجزء سيتم مناقشة أسئلة الدراسة وفرضياتها على الشكل التالي :

مناقشة مخرجات الدراسة

أولاً: نتائج مُستوى الحوافز في الشرطة الفلسطينية

بينت مُعالجة البيانات أن مُستوى الحوافز لدى العاملين بالشرطة الفلسطينية جاء بمُستوى تقييم مُتوسط ؛ وبمعدل (٣.١٩) عن متغير الحوافز ككل ، وجاء ترتيب الابعاد كالتالي:

- بُعد " الحوافز المعنوية " بالترتيب الأول بمعدل (٣.٦٩) بمُستوى تقييم عَالِي
- بُعد " الحوافز المادية " بمعدل (٣.٤٢) ومستوى تقييم متوسط.
- بُعد " الحوافز الاجتماعية " بمعدل (٢.٤٥) ومستوى تقييم مُتوسط

وقد يرجع ذلك إلى رضا العاملين بجهاز الشرطة اجمالاً عن برامج الحوافز بالجهاز والذي يُساهم في حُسْن سَيْر الأعمال فيها ، وإلى المساهمة الفعّالة للموظفين في طَرْح الأفكار والاقتراحات التي تحسّن جوَّ وظُرُوف العمل ، كما تُشير إلى رضا العاملين عن فترات الاستراحة الممنوحة والتي من شأنها زيادة تركيزهم في أعمالهم ، وأنَّ غالبية العاملين في الجهاز راضون عن التأمين الصحيّ والإجازات الممنوحة لهم إضافة إلى المقابل الماديّ الذي يحصلون عليه والذي يتناسب مع الجُهد المبذول ، وتتطابق هذه النتائج مع دراسة علّوش (٢٠١٩) التي درّست أثر الحوافز على تحسّين أداء الأفراد ، وتوصّلت إلى وجود أثر للحوافز على أداء العاملين ، وكذلك تتفق مع دراسة Abhijit et al. (٢٠١٢) ، ودراسة Hanif et al. (٢٠٢٣) واللّتان أظهرتا أنَّ التّدريب كان له تأثير كبير على الأداء وان للحوافز بِشكل عامّ أثر إيجابي كبير على الأداء.

ثانياً: مناقشة مُستوى الأداء في الشرطة الفلسطينية

أظهرت مُعالِجة البيانات أنَّ مُستوى أداء العاملين في جهاز الشرطة جاء بمستوى مُتوسّط وبمعدل (٣.٣٠) عن مجال أداء العاملين ككل وبمستوى تقيّم مُتوسّط ، وقد يتم ارجاع هذه النتيجة إلى إهتمام جهاز الشرطة الفلسطينية باتّباع اجراءات وطرق تساعد في الاحتفاظ بمستوى مقبُول نسبياً من الأداء ، وان الجهاز لا يبدّل الكثير من المجهود لرفع أداء العاملين ؛ لاعتماده على سنّ القوانين الصّارمة ومعاينة الموظفين غير المُلتزمين للمحافظة على مُستوى الأداء ، كما بيّنت النتائج أنَّ العاملين يشعرون بأنّ تقيّم أدائهم لا يتم بناءً على أسس ومعايير واضحة وعادلة ، وبأنّه لا يتم تقديم المكافآت والمزايا بعدالة وبشكل يتناسب مع الأداء ، وبالتالي فإنّه ولرفع مُستوى أداء العاملين يجب على القائمين على جهاز الشرطة الفلسطينية تحسّين وتطوير أساليب تقيّم الأداء لتكون أكثر انصافاً واستقامة ونشر مفاهيم العدالة بين العاملين بالجهاز ، وربط المكافآت والحوافز بالأداء ، وتتطابق هذه النتائج مع دراسة Abhijit , et . al (٢٠١٢) التي عثرت على صلة قويّة بين أداء العاملين ونظام المكافآت وانه يجب على المنشآت تطوير أنظمة الحوافز بصورة تتسم بالعدالة لتحسين الأداء والرضا العام بين الموظف

تقييم ومناقشة الفرضيّة ونتائجها

لا يوجد أثر معنوي عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) للحوافز ككل على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية

وفقاً للنتائج فإن الأثر المشترك للحوافز ككل على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية كان ذو أثرًا معنوي عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$)، حيث شرحت الحوافز ما



قيمته (٦٤.٦ %) من الاختلاف في أداء هؤلاء الافراد ، ويمكن تبرير ذلك بأنه عندما يتوفر نظام جيد للحوافز فمن الممكن جذب العمال ذوي الكفاءة للعمل ، وإلا فإنهم سيرحلون ويتركون العمل عند أقرب فرصة ممكنة لديهم ، كما أن هذه النتيجة تشير إلى أن العاملين بالجهاز راضون ولو بدرجة متوسطة عن درجة الحوافز المعمول بها ، وهذه النتائج تتوافق مع دراسات كل من Abrar & Khane (٢٠١٥) ، عباس (٢٠١٩) ، علوش (٢٠١٩) .

الفرضيات الفرعية

أولاً: لا يوجد أثر معنوي عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز المادية على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية.

وفقاً للنتائج ، كان للحوافز المالية أثراً معنوياً على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) وسجلت (R) قيمة ارتباطية مقدارها (٠.٤٧٤) وهي قيمة تحمل دلالة إحصائية تعكس وجود صلة متينة بين المكافآت المادية والأداء ، وأن الحوافز المادية توضح ما قيمته (٢٢.٤ %) من الاختلاف في أداء الموظفين ، كذلك تبين بأن الحوافز المادية تزيد من رغبة العاملين بالعمل بجدية وتحسين أدائهم الوظيفي وتحقيق أهدافهم الخاصة والوظيفية ، كما تبين بأن العاملين بجهاز الشرطة يشكون من عدم العدالة في تقديم الحوافز المادية ، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود نظام حوافز مكتوب واعتماد الحوافز بشكل كامل على تقدير وتقييم المسؤولين وقناعاتهم وعلاقاتهم الشخصية ، ولذا يجب على مسؤولي جهاز الشرطة وضع نظام مكتوب للحوافز حتى يشعر العاملين بالعدالة وبالتالي رفع الروح المعنوية لديهم ورفع مستويات الأداء لدرجة أعلى ، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة شهرزاد (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة الاهتمام بنظام الحوافز وضرورة تحفيز العاملين لدفعهم للابتكار والإبداع ، ودراسة الطاهر (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة تنويع وزيادة الحوافز وإيجاد حوافز جديدة تتماشى مع الظروف الاقتصادية المتغيرة وتتناسب مع مقدار العمل المنجز .

ثانياً: لا يوجد أثر معنوي عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز المعنوية على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية.

وفقاً للنتائج ، كان للمكافآت المعنوية أثراً على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) وسجلت (R) قيمة ارتباطية مقدارها (٠.٧٤٤) وهي قيمة معنوية تعكس الصلة المتينة بين الأداء والحوافز المعنوية التي توضح ما مقداره (٥٥.٣ %) من الاختلاف في أداء الموظفين ، كما تبين بأن التدريب وتطوير المهارات ، وتقدير المدراء للعاملين والتناء عليهم هي من أكثر الحوافز المعنوية

تأثيراً، وان العاملين بجهاز الشرطة يشعرون بعدم الرضا عن طريقة التسيب للمؤتمرات والمشاركات الخارجية ، وعدم الرضا عن أسس منح الترقية والمكافآت والأوسمة ، ويعزى ذلك إلى عدم وجود نظام مكتوب للحوافز ، وتأثير القرارات والقناعات الشخصية للمديرين على تسيب العاملين للقاءات والمشاركات الخارجية أو منح المكافآت والأوسمة ، وهذا من شأنه خفض الروح المعنوية للعاملين وخفض مستويات الأداء ، وبالتالي فإنه يجب على جهاز الشرطة الفلسطينية الاهتمام بمعالجة هذه الثغرات خاصة وأن الحوافز المعنوية قد صُنفت بالترتيب الأول وتقييم مرتفع يعكس المحفزات الاجتماعية والنقدية التي صُنفت بمستوى متوسط ، وهذه النتائج تتوافق مع دراسة Abrar & Khane (٢٠١٥) التي أظهرت وجود علاقة جيدة بين أداء العاملين ونظام المكافآت وأنه يجب على المؤسسات تطوير أنظمة مكافآت وحوافز يتسم بالعدالة لتحسين الأداء والرضا العام بين الموظفين ، ودراسة علوش (٢٠١٩) التي وجدت بأن المكافآت المالية لها تأثير اقل على أداء الافراد من المكافآت المعنوية .

ثالثاً : لا يوجد أثراً معنوياً عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للحوافز الاجتماعية على أداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية .

وفقاً للنتائج ، اتضح ان هناك أثر معنوي للحوافز الاجتماعية على أداء أفراد الشرطة الفلسطينية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) وسجلت (R) اهمية ارتباطية مقدارها (٠.٦٧٨) وهي ذات دلالة معنوية تعكس وجود ارتباط بين أداء العاملين والحوافز الاجتماعية ، وأن الحوافز الاجتماعية توضح ما مقداره (٤٥.٩ %) من التباين في أداء الافراد ، وأن العاملين بالجهاز يرون بأن الفعاليات المجتمعية وكذلك الثقافية تبرز التفاعل بين كالأفراد في مكان العمل ، وان الجهاز يوفر لهم خدمات ورعاية علاجية مناسبة وسكن ملائم وهو ما يشعرون بالارتياح ويحفزهم للاستمرار بالعمل ، إلا أن المعضلة تكمن في عدم توفير الجهاز لأندية ومراكز ترفيه كافية للعاملين وعائلاتهم وعدم توفير أسواق تعاونية تقدم المواد بأسعار مناسبة بالإضافة إلى عدم وجود حاضنات أطفال تخدم الأمهات العاملات بالجهاز

وتجدر الإشارة بان بُعد الحوافز الاجتماعية جاء بالترتيب الثالث بين الأبعاد المختلفة للحوافز وبدرجة متوسطة وهذا يشير إلى أن هناك ضعف لدى قيادة الجهاز بالاهتمام بالمحفزات الاجتماعية ويمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف التمويل اللازم لتوفير المرافق الترفيهية للضباط والأفراد، وقلة اهتمام الضباط والأفراد بالحوافز الاجتماعية مقارنة مع غيرها ، كما أنه قد يعزى إلى عدم اهتمام الإدارة بهذا النوع

من الحوافز وتتفق هذه النتائج مع الدراسة التي قام بها الحلانيه (٢٠١٣) والتي بينت أن للحوافز الاجتماعية أثراً في تحسين الأداء بدرجة متوسطة .

أولاً: التوصيات

تعتبر موضوعات الحوافز بمختلف أشكالها من الجوانب التي اهتم بها الباحثون لدورها الكبير في دفع العاملين لمزيد من الإنتاجية والجودة، علماً بان عدم وجود نظام للحوافز لدى أي منظمة قد يؤدي إلى بروز مشكلات تتعلق بإنتاجية وولاء العاملين وتأثيرها على المدخلات والمخرجات.

أن العمل في مجال الأجهزة الأمنية ينطوي على مخاطر كبيرة بالإضافة إلى العمل لساعات طويلة وبالتالي فإن بقاء العاملين والموظفين في هذه الأجهزة يتطلب وجود نظام للحوافز يشجع العاملين على البقاء والاستمرارية والعمل بكفاءة، لذلك كان الغرض من هذا البحث هو تحديد مستوى الحوافز والاداء في جهاز الشرطة الفلسطينية، واثار الحوافز على الاداء، وتأثير الخصائص الديموغرافية عليهما. لتحقيق هذه الغاية تم تحديد مجموعة البحث والمشاركين فيه، وطريقة البحث، وأداة الدراسة، بما في ذلك إعدادها واختبارها وتقييمات موثوقيتها ودقتها، والأدوات الإحصائية المتبعة في فحص البيانات واستخلاص المخرجات، حيث تألف مجتمع الدراسة جميع عناصر الشرطة الفلسطينية، وكان حجم العينة لهذه الدراسة ٦٣٠ مستجيباً ، واعتمدت الدراسة بالكامل على البيانات الأولية التي تم جمعها من المستجيبين باستخدام استبيان منظم ، وتم استخدام التحليل الوصفي لتحليل نتائج الدراسة.

ومن اجل اختبار الفرضيات تم اللجوء للمنهج الوصفي والتحليلي بما في ذلك استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) بما في ذلك التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الانحدار الخطي المتعدد والبسيط، وقد بينت النتائج أن مستوى الحوافز لدى الشرطة الفلسطينية جاء بدرجة متوسّطه، بمعدل (٣.١٩) وكانت الحوافز المعنوية هي الاعلى تأثيرا على الاداء ، في حين كانت الحوافز الاجتماعية الاقل تأثيرا على الاداء ، اما مستوى الاداء في الشرطة الفلسطينية فكان متوسطا.

بناءاً على النتائج اعلاه اوصت الدراسة بقيام الشرطة الفلسطينية بوضع نظام مكتوب للحوافز يقوم على مبدأ العدالة والشفافية والنزاهة وربط الحوافز بمستوى الأداء، وضروة الاهتمام بالحوافز الاجتماعية وخاصة فيما يخص توفير اندية ومراكز ترفيه للعاملين وعائلاتهم وتوفير حضانات للأطفال الأمهات العاملات بالجهاز، ودمج أنظمة الحوافز بتقييم أداء الأفراد بغض النظر عن مناصبهم ووظائفهم

لِتَحْفِيزِهِمْ عَلَى بَذْلِ أَقْصَى جُهْدٍ وَتَنْفِيزِ مَهَامِّهِمْ بِأَقْصَى قَدْرِ مِنَ التَّمَيُّزِ ، وَضَرُورَةَ
الاهتمام بطرق ووسائل رَفْعِ مُسْتَوَى الحوافز المعنوية للعاملين وَذَلِكَ مِنْ خِلَالِ مَنْحِهِم
الْفُرصَ لِلْمُشَارَكَةِ بِكُلِّ مَا يَتَعَلَّقُ بِمِهَامِّ عَمَلِهِمْ مِنْ قَرَارَاتٍ ، وَمِرَاعَاةِ مَبْدَأِ الْعَدَالَةِ فِي
التَّرَقِّيَّاتِ وَمَنْحِ الْأَوْسَمَةِ.

وفي النهاية ولاهمية الموضوع اعلاه وعلى ضوء ما اسفرت عنه النتائج
يقترح الباحث إجراء دراسات مُقَارَنَةً بَيْنَ بِنَائِاتِ عَمَلٍ مُخْتَلَفَةٍ لِفَهْمِ كَيْفِيَّةِ تَأَثُّرِ الحوافز
أداء الأفراد، وإجراء دراسات حَوْلَ تَأْثِيرِ الحوافز على أَبْعَادٍ أُخْرَى كَسُلُوكِ الْأَفْرَادِ،
الْقُدْرَةِ عَلَى الْإِبْتِكَارِ، الْإِبْدَاعِ.

المراجع

المراجع باللغة العربية

١. ابو خشبة ، محمد (٢٠١٢) مبادئ إدارة الموارد البشرية ، الاسكندرية ، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
٢. ابو علان، خالد (٢٠١٦) أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء العاملين في شركات المشروبات الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة الخليل ، فلسطين.
٣. الكردي، احمد (٢٠١٠)، نظام الأجور والحوافز الفعال بمنظمات الأعمال، القاهرة، جامعة الازهر.
٤. الامين، برباح ويحي موساوي (٢٠١٦) تأثير الرضا الوظيفي على أداء الموارد البشرية دراسة حالة المؤسسة العمومية الاستشفائية بمغنية ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاقتصادية، علوم التسيير ، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
٥. البيضة، وليد (٢٠١٦) تأثير الحوافز على أداء المورد البشري في جهاز الشرطة الفلسطينية الضفة الغربية ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، فلسطين.
٦. التيجاني محمد الحسن (٢٠١٢) التحفيز وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي لدي العاملين في منشآت القطاع الصناعي للمدينة الصناعية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة على الانترنت الأكاديمية العربية البريطانية.
٧. التويم، خالد بن فهد، (٢٠٠٤). مجالات الاستفادة من تقويم الأداء الوظيفي والمعوقات التي تواجه من وجهة نظر الرؤساء المباشرين، أطروحة (ماجستير)-- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية.
٨. الصيرفي، محمد (٢٠٠٧)، إدارة الموارد البشرية، الاسكندرية، مصر، دار النشر الجامعي.
٩. ثابت، عادل خليل (٢٠٠٨) ، الادارة المعاصرة ، عمان، الأردن دار اسامة للنشر والتوزيع
١٠. جاد الله ،محمود فؤاد (١٩٩٧)، اثر الحوافز في رفع كفاءة العاملين، مجلة التنمية الإدارية، العدد ٥٦، القاهرة.
١١. الجساسي، عبد الله حمد (٢٠١٠)، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي
١٢. حسن، حريم (٢٠٠٦) مبادئ الإدارة الحديثة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى

١٣. الحسن، عبد الله (٢٠١٦). "أثر الحوافز المالية والمعنوية على أداء العاملين في المؤسسات الصناعية بمحافظة إربد". مجلة جامعة إربد للأبحاث والدراسات.
١٤. حسونة، فيصل (٢٠٠٨) ، إدارة الموارد البشرية ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، الاردن
١٥. الحمدان، عبد الله (٢٠١٨) أهمية تطوير الموارد البشرية في المؤسسات العربية". مجلة الإدارة والتنمية الاقتصادية.
١٦. حمداوي ، وسيلة (٢٠٠٤) إدارة الموارد البشرية، الطبعة الجديدة، مديرية النشر الجديدة، الجزائر.
١٧. خطاب ، م (٢٠٢٣) ، نظرية هيرزبرج - ما هي، كيفية إستخدامها، الإنتقادات . أسود البزنس . <https://www.business4lions.com>.
١٨. دريدي، منير بن احمد (٢٠١٣) ، استراتيجية الموارد البشرية في المؤسسات العمومية ، التدريب والحوافز ، دار الابتكار للنشر والتوزيع ، عمان.

References

1. Blackman, D. E. (2017). **Operant conditioning: an experimental analysis of behaviour**. Routledge.
2. Blyton, P., Hassard, J., Hill, S., & Starkey, K. (2017). **Time, work and organization** (Vol. 7). Taylor & Francis.
3. Bonner, S. E., & Sprinkle, G. B. (2002). The effects of monetary incentives on effort and task performance: theories, evidence, and a framework for research. *Accounting, organizations and society*, 27(4-5), 303-345.
4. Çalışkan, A., & Köroğlu, E. Ö. (2022). Job performance, task performance, contextual performance: development and validation of a new scale. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 180-201.
5. Chan, C. K. Y., & Zhou, W. (2023). Deconstructing Student Perceptions of
6. Daniel, C. O. (2019). Effects of incentives on employees productivity. *International Journal of Business Marketing and Management*, 4(1).

7. Dixit, A. "Incentives and organizations in the public sector: ٢٠٠٢ an interpretative review" *Journal of Human Resources*, 37(4), pp.696-727.
8. Donahoe, J. W. (2004). Ships that pass in the night. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 82(1), 85-93.
9. Hanif, Hernawan. Suratminingsih, Haryadi, and Rohfiq (2023) the effect of giving incentives on employee performance at pt. gemilang perkasa in Jakarta, Implikasi: *Journal Management Sumber Daya Manusia*, Vol. 1, No.
10. Irmohizam & Norhasni (٢٠٠٣) The Impact of Incentives on Employee Productivity: Review of Past Literatures, *Journal of Business Administration Research* Vol. 12, No. 2; 2023
11. Johnson, R.R., 2009. Using expectancy theory to explain officer security check activity. *International Journal of Police Science & Management*, 11(3), pp.274-284
12. Kekeocha, M., Phina, N. O., & Okeke, P. (2022). Career Development and Employee Embeddedness in the Civil Service in Anambra State. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 4(3), 82-93.
13. Khim Kelly(2010) The Effects of Incentives on Information Exchange and Decision
14. examination of Herzberg's theory in the 21st century workplace. *Organizational psychology re-examined. Psychology*, 13(2), 264-272.
15. Moilanen, S. and Ikäheimo, S. (2019). Managerial intentions for and employee perceptions of group-based incentives. *Journal of Accounting & Organizational*
16. motivation: a study of a manufacturing firm in Oman. *International Journal*

17. Nurymbetov, Y., Nurlakov, A., & Mukanova, D. (2022). Teacher motivation and its socio-professional features. *Scientific Collection «Intercom+»*, (18 (95)), 210-218.
18. O'Donohue, W., & Ferguson, K. E. (2001). **The psychology of BF Skinner**. Sage.
19. Owusu, T. (2012). **Effects of Motivation on Employee Performance: A Case Study of Ghana Commercial Bank, Kumasi Zone**. Master dissertation, University of Science and Technology, KNUST.
20. Perdana, I., binti Ishak, R., & binti Mansor, M. (2024). What External Aspect of Motivation Has the Greatest Influence: Survey Research on Herzberg's Theory. *Advances In Social Humanities Research*, 2(6), 840-848.
21. Prendergast, C. (1999) The provision of incentives in firms, *Journal of Economic*
22. Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). **Expectancy theories. In Organizational Behavior** 1 (pp.
23. Evaluation, and Incentives on Employee Productivity at Raharja High School. *APTISI Transactions on Management (ATM)*, 7(1),



واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك

The Reality of Prophetic Servant Leadership Among
Murabitun in Al-Aqsa Mosque

إعداد

يمان محمد سليم "محمد علي"

Yaman Ali

أ. د/محمد عوض شعيبات

Dr. Mohammed A. Shuibat

كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2025.413364

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٢/١٩

قبول النشر: ٢٠٢٤/١/١٥

محمد علي، يمان محمد سليم و شعيبات، محمد عوض (٢٠٢٥). واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك . *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥) ، ١٠٣٩ – ١٠٦٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم "واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك"، مع التركيز على المحاور الأربعة الأساسية التي تتضمن الأداء القيادي، التأثير على الآخرين تعزيز الروح المعنوية، ورفع الالتزام والتضحية، وتكون مجتمع الدراسة من المرابطين من المسجد الأقصى وعددهم (200)، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (49) من المرابطين في المسجد الأقصى، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدة نتائج: حصل في المجال الأول الأداء القيادي على أعلى نسبة بمقدار (3.64)، ثم يليه تعزيز الروح المعنوية بدرجة (3.57)، ثم مجال التأثير على الآخرين بدرجة (3.50)، ومن ثم مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين بدرجة (3.43)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المعلومات الديمغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية)، وبناء على النتائج السابقة أوصت الدراسة ببعض التوصيات منها: عقد دورات تدريبية تركز على تعزيز مهارات القيادة النبوية الخادمة بين المرابطين.

كلمات مفتاحية: القيادة الخادمة، المرابطين، المسجد الأقصى

Abstract:

The study aims to explore the concept of "prophetic servant leadership" The Reality of Prophetic Servant Leadership Among the Murabitun Al-Aqsa Mosque. The study focuses on the role of the murabitun as guardians of Al-Aqsa Mosque, utilizing the descriptive-analytical methodology as a foundation for examining the servant leadership approach and its relevance within the community of murabitun, The study sample consisted (200) individuals among the murabitun in Al-Aqsa Mosque, and it was applied to sample consisting of (49) murabitun, and the research was divided into four main dimensions: the first addressed leadership performance, the second on influencing others, the third involved fostering morale, and the fourth examined enhancing commitment and sacrifice among the murabitun, Through data analysis, the study reached several

findings: the first dimension, leadership performance, achieved the highest relative weight, (3.64), followed by fostering morale (3.57), influencing others (3.50), and enhancing commitment and sacrifice (3.43). Overall, the results indicated a moderate level for all dimensions. The findings also revealed no statistically significant differences based on demographic variables (gender, age, or social status). Based on the results, the study recommended several points, including organizing training courses aimed at enhancing the prophetic servant leadership skills among the murabitun.

مقدمة

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة، وتطورات مستمرة بفعل الثورة المعرفية، مما يستدعي من المؤسسات الحاجة الى قيادات استثنائية قادرة على استخدام أساليب قيادية مبتكرة تتماشى مع هذه التغيرات السريعة في أساليب الإدارة والقيادة، كما تطالب المؤسسات بتهيئة بيئة عمل تعزز روح الفريق والعمل الجماعي.

ومع بروز التوجهات الحديثة، ظهر مفهوم القيادة الخادمة (Servant Leadership)، الذي يعتبر "روبرت جرينليف" من أوائل من تناولوه في الإطار النظري الحديث عام 1970، وقد أشار "فان سبيرز" (Van Spears) إلى أن التغيرات الزمنية أدت إلى تحول في سلوكيات القادة نحو إدارة أخلاقية تركز على مصلحة العاملين. (Spears, 1996)

وتعد القيادة النبوية الخادمة أحد أبرز الأساليب القيادية التي تميز بها النبي محمد ﷺ، حيث كان يسعى إلى خدمة المجتمع وتوجيه أفراد الأمة نحو تحقيق الصالح العام، وقد تجسدت هذه القيادة بشكل واضح في العديد من المواقف التي أظهرت اهتمامه بالآخرين، وتعزيز روح التضحية والإيثار بينهم، إن القيادة النبوية الخادمة لا تقتصر على توجيه الأفراد فحسب، بل تشمل أيضا إظهار التضحية الشخصية في خدمة الناس، وهو ما جعلها نموذجا قياديا يحتذى به في مختلف الأزمنة والمجتمعات. (الخطيب، 2019)

ويعتبر المرابطون في المسجد الأقصى من أبرز الأمثلة الحية التي تتبنى هذا النموذج القيادي في وقتنا المعاصر، حيث يعكسون في مواقفهم اليومية التزاما بالقيم النبوية من خدمة، وتضحية، ووفاء لدورهم في الحفاظ على المكان المقدس، فالمرابطون هم أشخاص يلتزمون بالبقاء في المسجد الأقصى للدفاع عنه وحمايته،



يجسدون القيم النبوية في حياتهم اليومية، ويقدمون أنفسهم مثالا حيا للتضحية ، إن التزامهم بتلك المبادئ يعزز مفهوم القيادة النبوية الخادمة التي تركز على الفداء والإيثار في سبيل الصالح العام. (العمري، 2018)

فالمرابطون في المسجد الأقصى لا يقتصر دورهم على الحماية المباشرة فقط، بل يمتد إلى تعزيز الروح المعنوية لدى الفلسطينيين والمسلمين عموما، مستلهمين من القيادة النبوية التي تركز على خدمة الآخرين والدفاع عن القيم والمبادئ، فكل يوم يمر على المرابطين في المسجد الأقصى يضاف إلى سجل التضحيات، حيث يقدمون الدعم المعنوي والنفسي للزوار والمصلين، ويعملون على الحفاظ على الطابع الروحي للمكان المقدس، من خلال هذا الدور، يسهم المرابطون في الحفاظ على هوية المسجد الأقصى كرمز الإسلام. (الشوربجي، 2020)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل التحديات المستمرة التي تواجهها المقدسات الإسلامية، وعلى رأسها المسجد الأقصى المبارك، تتزايد الحاجة الملحة إلى دراسة دور القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى، فالقيادة النبوية تمثل نموذجا متفردا يركز على القيم الرفيعة، والمبادئ النبوية العظيمة، والتي تسهم في تعزيز روح التضحية والإخلاص، وتغرس الالتزام والصمود في وجه الظروف الصعبة.

وفي ظل هذه التحديات التي تعصف بالمسجد الأقصى، تظهر أهمية استكشاف مدى تأثير هذا النموذج القيادي في رفع معنويات المرابطين، وتعزيز قدرتهم على الصمود والتضحية، لذا تبرز هذه الدراسة كضرورة علمية لفهم الأبعاد القيادية النبوية الخادمة وتأثيرها العميق. وعليه فقد صاغ الباحثان مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى المبارك تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية؟

أهمية الدراسة:

- تساهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم حول مفهوم القيادة النبوية الخادمة، مما يساعد على إبراز قيم القيادة النابعة من التعاليم النبوية.
- توفر إطارا علميا لتطبيق مفاهيم القيادة الخادمة، مما يساعد المرابطين في المسجد الأقصى على تطوير مهاراتهم القيادية في مواجهة التحديات.



- تسهم النتائج المتوقعة للدراسة في توجيه استراتيجيات العمل الخاصة بالمرابطين، مما يساعدهم على مواجهة التحديات بشكل أكثر فعالية.
- تضيف الدراسة إسهاما نوعيا في الأدبيات العلمية في مجالات القيادة والإدارة، مما يفتح آفاقا جديدة للبحوث المستقبلية في هذا المجال.

محددات الدراسة:

- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المسجد الأقصى المبارك.
- حدود زمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.
- حدود بشرية: عينة من المرابطين في المسجد الأقصى المبارك.

مصطلحات الدراسة

القيادة الخادمة / القيادة النبوية الخادمة

القيادة الخادمة: هي نمط من القيادة يتميز بالتركيز على خدمة الآخرين قبل تحقيق المصالح الشخصية للقائد، فالقائد الخادم يسعى إلى تلبية احتياجات الأفراد في المجموعة أو المنظمة التي يقودها من خلال تعزيز النمو الشخصي والمهني لهم، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتعزيز الشعور بالانتماء والمسؤولية المشتركة. (جرينليف، 1977)

وتعرف أيضا: نوع من القيادة تتصف بالبادئ الإنسانية ولها خصائص وممارسات مشاهدة تركز على مبادئ أساسية من المساواة والاحترام والاستقامة في المؤسسة والمجتمع. (Greenleaf, 1997)

وتعرف أيضا: فلسفة ومجموعة من الممارسات التي تثري حياة الأفراد وتعمل على بناء مؤسسات أفضل، وبالتالي تؤدي إلى خلق عالم أكثر عدالة وعناية بالأفراد. (غالي، 2015)

القيادة النبوية الخادمة: الأسلوب القيادي الذي مارسه النبي محمد ﷺ، والذي يتمحور حول خدمة المجتمع وتعزيز رفاهية الأفراد من خلال التركيز على القيم الأخلاقية مثل الرحمة، التواضع، والعدل. (الصلابي، 2014)

مما سبق يتضح أن القيادة الخادمة هو أسلوب قيادي يركز على خدمة الآخرين، حيث يسعى القائد إلى تلبية احتياجات فريقه، وتعزيز قدراتهم، ففي سياق المرابطين في المسجد الأقصى تُظهر القيادة النبوية الخادمة دعم الرسول ﷺ للمرابطين من خلال تقديم الدعم الروحي لهم وتعزيز إيمانهم.

المرابطين

هم الأفراد الذين يتواجدون في نقاط معينة لمواجهة أي تهديدات، وخاصة في السياقات الدينية، حيث يشار إليهم بأنهم يحافظون على الأوقاف الإسلامية

والمقدسات، مثل المسجد الأقصى، ويعتبر المرابطين رمزا للصمود والالتزام الديني، ويقومون بحماية الأرض والمقدسات الإسلامية من أي اعتداءات. (البخاري، 1997) مما سبق يتضح أن المرابطين هم المسلمون الذين يتواجدون بشكل دائم أو متكرر في المسجد الأقصى للرباط فيه من أجل حمايته والدفاع عنه من أي محاولات للنيل منه، أو المساس بقدسيته.

المسجد الأقصى

هو أحد أقدس الأماكن في الإسلام، ويقع في مدينة القدس بفلسطين، يعتبر المسجد الأقصى أولى القبلتين وثالث الحرمين الشريفين بعد المسجد الحرام في مكة المكرمة والمسجد النبوي في المدينة المنورة، ويشمل المسجد الأقصى العديد من المعالم الدينية الهامة مثل المسجد القبلي، وقبة الصخرة، والمصلى المرواني، وللمسجد الأقصى مكانة عظيمة في الإسلام حيث أسري إليه بالنبي محمد ﷺ من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى في رحلة الإسراء، ومنها عرج به إلى السماء. (العبادي، 2020) مما سبق يتضح أن المسجد الأقصى من أبرز المقدسات الإسلامية، فهو أولى القبلتين وثالث الحرمين، يمثل القلب النابض للعقيدة الإسلامية، ومحط الرحلة العظيمة وهي رحلة الإسراء والمعراج، ويقع في فلسطين في القدس .

الإطار النظري:

نشأة القيادة الخادمة

بدأت فكرة القيادة الخادمة بالظهور على يد غرينليف (1970)، الذي قدم رؤية ثورية للقيادة، حيث رأى أن القائد يجب أن يكون خادما أولا للمجتمع أو الفريق الذي يقوده، وركز غرينليف على أن القائد الحقيقي لا يطمح للسلطة أو النفوذ، بل يسعى لتحقيق مصلحة الآخرين والنهوض بهم، ومنذ ذلك الحين، بدأ الباحثون في دراسة وتطوير هذا النموذج ليشمل مجالات مثل بيئة العمل، التعليم، والخدمات الاجتماعية. عرفت القيادة الخادمة من خلال كتابات روبرت غرينليف، الذي كان يشغل منصب مدير مؤسسة "AT&T" في الولايات المتحدة الأمريكية، فكان غرينليف يتأمل في كيفية تحسين القيادة داخل المؤسسات والعلاقات الإنسانية، وقد وصل إلى فكرة أن القائد الحقيقي هو الذي يسعى لخدمة الآخرين، ويضع مصلحة الأفراد والفرق التي يقودها في المقام الأول، بدلا من السعي وراء النفوذ أو السلطة الشخصية، وفي مقالته "القيادة الخادمة" (1970)، التي تحدثت عن "القائد الخادم هو الذي يعمل على تعزيز رفاهية الآخرين وتقديم الدعم لهم في سعيهم لتحقيق إمكاناتهم الكاملة". (Greenleaf, 1970)



وبعد تقديم غرنيليف لهذا المفهوم، بدأ العديد من الباحثين في هذا النموذج وتطويره، ومن أبرز هؤلاء الباحثين كان "كينيث بلانشارد"، الذي عمل على توسيع فكرة القيادة الخادمة من خلال التأكيد على دور القائد في تشجيع النمو الشخصي والمهني للموظفين، وشرح بلانشارد كيف تساهم القيادة الخادمة في تحسين التفاعل بين القائد والموظفين، مما يؤدي إلى تحسين الانتاجية والرضا الوظيفي داخل المنظمات، وأشار إلى أن القائد الذي يركز على خدمة الآخرين يبني بيئة عمل تشجع على التعاون والمشاركة بدلاً من المنافسة والسلطة. (Blanchard, 2003)

وفي العصر الحديث، يتم دمج القيادة الخادمة ضمن العديد من النماذج القيادية مثل القيادة التحولية والقيادة الأخلاقية، والباحثون يشيرون إلى أن القادة الذين يتبعون هذا النموذج لا يركزون فقط على خدمة الأتباع، بل يعززون أيضاً الابتكار والتغيير داخل المنظمات من خلال بناء قاعدة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، فالقيادة الخادمة الحديثة تتطلب من القائد أن يكون موجهاً نحو تنمية الأفراد، وأن يكون قدوة في التصرفات الأخلاقية والمهنية. (Van Dierendonck, 2011)

وعلى الرغم من ظهور القيادة الخادمة، إلا أنها موجودة منذ الزمن القديم ، فكان الرسول ﷺ نموذجاً جيداً للقائد الخادم، حيث كان يساعد أصحابه في مهامهم اليومية، ويستمع إليهم ويتفاعل معهم بتواضع، ويعزز مصالحهم ، ويسعى لتحقيقها ، ويؤكد القرآن الكريم هذا عند قول الله تعالى "وقولوا للناس حسناً" (سورة البقرة: 83)، حيث يحث المسلمين على المعاملة الحسنة والإحسان إلى الآخرين، وهذا التوجيه القرآني له أهمية في خدمة الآخرين وتحقيق مصالحهم، وهو جزء أساسي من مفهوم القيادة الخادمة. (ابن كثير، 2000).

مصادر القيادة الخادمة

هناك مجموعة من المصادر التي تعتبر الأساس الذي تنطلق منه القيادة الخادمة، وتعكس واقع القيادة النبوية الخادمة، ويرى الباحثان أن هناك مجموعة من مصادر القيادة الخادمة، وهي:

١- الأداء القيادي:

الأداء القيادي في القيادة الخادمة يركز على تحقيق التوازن بين تحقيق أهداف المؤسسة وتطوير الأفراد العاملين فيها، فالقائد الخادم يظهر مهارات قيادية مثل التخطيط، التنظيم، وإدارة الوقت مع إظهار أهمية خاصة للتعاون والعمل الجماعي.

(Winston, Fields, 2015)

٢- التأثير على الآخرين:

يعتبر التأثير على الآخرين أحد المحاور الرئيسية للقيادة الخادمة، حيث يظهر القائد الخادم القدرة على إلهام الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة، يركز التأثير على السلوكيات الإيجابية، مثل تقديم القدوة الحسنة، التشجيع، والتمكين، فالقائد الخادم يتجنب ممارسة السلطة القسرية ويركز بدلا من ذلك على بناء علاقات ثقة مع الأتباع.

(Greenleaf, 1997)

٣- تعزيز الروح المعنوية:

تعزيز الروح المعنوية يرتبط بقدرة القائد الخادم على خلق بيئة إيجابية تشعر الأفراد بالتقدير والانتماء، فالقائد الخادم يعتمد على التواصل الفعال، التعاطف، والاهتمام بصالح الآخرين، مما يؤدي إلى تحفيز الأفراد وزيادة مستوى أدائهم ورضاهم عن العمل. (Laub, 1999)

٤- رفع الالتزام والتضحية:

القيادة الخادمة تعزز التزام الأفراد بالقيم العليا وأهداف المؤسسة من خلال تشجيع التضحية الذاتية، فالقائد الخادم يعمل على تحفيز الآخرين لإعلاء المصلحة العامة فوق المصالح الشخصية، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف أسمى. (Spears, 1995)

تاريخ المرابطين ودورهم في حماية المسجد الأقصى

المسجد الأقصى من مقدسات المسلمين، ذكره الله تعالى في القرآن فقال: "سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ". (سورة الإسراء: 1)

وخلال فترة الحكم الأيوبي (1171-1250م)، والمملوكي (1250-1517م)، ازداد تنظيم المرابطين بشكل رسمي، حيث كانت السلطات تعمل على تعزيز وجود المسلمين في المسجد الأقصى لحمايته من أي تهديدات خارجية، خاصة من الصليبيين. (معروف، 2001)

وفي فترة الحكم العثماني (1517-1917م)، استمرت حركة الرباط إلى المسجد الأقصى، حيث دعمت السلطات العثمانية وجود المرابطين ووفرت لهم التمويل والدعم، وذلك لحماية المسجد من محاولات الاعتداءات من أوروبا. (الدباغ، 1995) وبعد انتهاء الحكم العثماني ووقوع فلسطين تحت الانتداب البريطاني ثم الاحتلال الإسرائيلي، أخذ دور المرابطين منحى جديدا، حيث أصبح الرباط في المسجد الأقصى شكلا من أشكال المقاومة ضد الاحتلال الإسرائيلي، فالمرابطون يسعون للحفاظ على الهوية الإسلامية للمسجد الأقصى، ومنع أي محاولات لتحويله. (السويدان، 2005)



وفي زماننا المعاصر، يعتبر رباط المرابطين من رموز المقاومة للاحتلال الإسرائيلي، حيث يعمل المرابطون على محاولة إفشال الاقتحامات للمسجد الأقصى، أو محاولة فرض تقسيمه، وللمرابطين فعاليات دعوية وصلوات جماعية، تعزز من الوجود الإسلامي في المسجد الأقصى. (الكالوتي، 2017)

الدراسات السابقة

دراسة البراعي (2022). بعنوان أثر التوجيه النبوي في بناء الشخصية القيادية، يهدف البحث إلى دراسة أثر التوجيه النبوي على بناء الشخصية القيادية لدى الأفراد المسلمين، من خلال تحليل الأساليب التي استخدمها النبي محمد ﷺ في توجيه أصحابه وتنمية قدراتهم القيادية، من خلال كيفية استلهم الأفراد للقيم الإسلامية التي تعزز السمات القيادية مثل، الصبر، العدل، التواضع، استخدم الباحث المنهج الاستقصائي عن الأبعاد العلمية، ودراسة الحالة وتحليل النصوص، وأظهرت النتائج: أن التوجيه النبوي له دور محوري في بناء شخصيات قيادية تتميز بالأخلاقيات العالية، والقدرة على مواجهة التحديات المجتمعية، وأن تطبيق هذه التوجيهات يمكن أن يسهم في تطوير قيادات فعالة، وقادرة على إحداث التغيير الإيجابي في المجتمعات، وأوصت الدراسة بتوصيات منها: تبني نماذج القيادة النبوية في المؤسسات التربوية والاجتماعية والسياسية لتعزيز الأخلاق القيادية الإسلامية في العالم المعاصر.

دراسة صمد (2020). بعنوان بناء الشخصية القيادية من خلال السنة النبوية: دراسة موضوعية، هدفت الدراسة على توضيح وبيان منهج وطريقة بناء الشخصية القيادية من خلال تعاليم السنة النبوية والتطبيقات النبوية للرسول ﷺ، سواءا في الجانب العقدي والفكري والعقلي، أو في جانب التفكير الإيجابي لدى القادة، أو في جانب تدريب تدريب وتأهيل القادة على حسن تنظيم والإدارة، والتصرف الصحيح أثناء القيادة وضبط النفس، وتوصلت الدراسة إلى: أن السنة النبوية ركزت على بناء الشخصية القيادية وتركيزا بالغا، ووردت عددا كبيرا من الأحاديث التي تركز على بناء الشخصية القيادية، حيث تبين صفات القائد وتضيء طريقه وتدرجه وتأهله على حسن التعامل والتصرف في كل موقف تواجهه.

دراسة العروسي (2019). الممارسة النبوية للقيادة الخادمة: دراسة نوعية. هدفت الدراسة إلى التعرف على عناصر القيادة الخادمة كما بحثت في الأدبيات المعاصرة، ومن ثم تحليل ممارسات القيادة النبوية لهذه العناصر، بغرض الوصول إلى الكشف عن ممارسات القيادة النبوية للقيادة الخادمة بأمثلة عملية ممثلة بشخص النبي محمد ﷺ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج النوعي، وبالتحديد المنهج التاريخي النوعي (المنهج الوثائقي التحليلي) للتعرف على كيفية ممارسة القيادة

النبوية ممثلة بشخص النبي للقيادة الخادمة، وتوصل الباحث: إلى التعرف على عناصر القيادة الخادمة (الإنصات التقصص، العاطفي، المساعدة، التوعية، الإقناع، وضع تصورات للمستقبل، البصيرة، القيام بالخدمة، الالتزام بتحقيق تنمية الناس، بناء المجتمع)، ومن ثم تحديد العناصر المركزية التي شكلت الإطار العام للقيادة النبوية انطلاقاً من القيادة الخادمة، وتأكيد ذلك من خلال ممارسات القيادة النبوية للقيادة الخادمة بأمثلة نموذجية عملية من شخص النبي ﷺ، وتوصلت الدراسة إلى أن النبي القائد محمد ﷺ يعد أعظم قائد خادم مر عبر التاريخ، ويشهد ذلك سلوكه القيادي المتميز، وخصائصه القيادية العظيمة، بل إن ما ذكره العلماء الغربيون في دراستهم وأبحاثهم عن القيادة الخادمة كان موجوداً في القيادة عند المسلمين، وعند نبي البشرية ﷺ منذ أكثر من (1440) عاماً.

دراسة شطناوي (2010). بعنوان أثر السنة النبوية في بناء الشخصية الإسلامية. هدفت الدراسة إلى إبراز أثر السنة النبوية وبيان دورها الفاعل في بناء شخصية الفرد المسلم، من خلال اختبار نماذج عملية من صحيح السنة- على سبيل التمثيل- تظهر العناية الفائقة بجميع جوانب الإنسان المختلفة المادية والعقلية والروحية، باعتباره اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وخلصت الدراسة إلى أن السنة النبوية زاخرة بالأسس والمبادئ والدعائم التربوية الحية المتجددة، والتي سبقت فيها الأبحاث المعاصرة والنظريات الوضعية، مما يجعل الرجوع إليها أولاً مطلباً أساسياً، دون أن يعني ذلك عدم الاستفادة من كل ما هو نافع ومفيد وفق الضوابط الشرعية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتداخل الدراسات التي أجراها الزهيري (2019)، والبرعي (2022)، والسعيد (2019)، والعروسي (2019)، وصمد (2020)، شطاوي (2010)، لتشكيل ملامح القيادة النبوية الخادمة في جوانب مختلفة كالشجاعة، والتوجيه النبوي، بينما يسعى البرعي إلى توضيح أثر التوجيه النبوي في تشكيل الشخصية القيادية، وأما صمد يركز على صفات قيادية مثل الصبر والحكمة، بينما شطاوي يركز على بناء الشخصية الإسلامية بشكل شامل، والجديد الذي جاءت دراستنا أنها تبحث في واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى، مما يمثل إضافة جديدة للقيادة الخادمة التي تعزز الصمود والروح الجماعية.

منهجية الدراسة

أدات الدراسة

استخدام الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لأنه يلائم طبيعة هذه الدراسة.



مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المرابطين في المسجد الأقصى وعددهم (200)، واشتملت عينة الدراسة على عينة عددها (49)، أي بنسبة (24.5%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	14	28.6
	أنثى	35	71.4
العمر	حتى 30 سنة	20	40.8
	من 31-40 سنة	9	18.4
	من 41-50 سنة	12	24.5
	من 51 سنة فأكثر	8	16.3
الحالة الاجتماعية	أعزب	16	32.7
	متزوج	27	55.1
	منفصل	6	12.2

صدق أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الاستبانة على عدد من المحكمين وعددهم خمسة. حيث طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة وفقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك إتساق داخلي بين الفقرات. والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢)

نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.809**	٠.٠00	9	0.819**	٠.٠٠٠	17	0.685**	٠.٠٠٠
2	0.870**	٠.٠٠0	10	0.851**	٠.٠٠٠	18	0.867**	٠.٠٠٠
3	0.625**	٠.٠٠٠	11	0.764**	٠.٠٠٠	19	0.852**	٠.٠٠٠
4	0.793**	٠.٠٠٠	12	0.812**	٠.٠٠٠	20	0.871**	٠.٠٠٠
5	0.695**	٠.٠٠٠	13	0.844**	٠.٠٠٠	21	0.809**	٠.٠٠٠
6	0.334*	٠.٠19	14	0.825**	٠.٠٠٠	22	0.817**	٠.٠٠٠
7	0.711**	٠.٠٠٠	15	0.775**	٠.٠٠٠	23	0.781**	٠.٠٠٠
8	0.727**	٠.٠٠٠	16	0.720**	٠.٠٠٠	24	0.866**	٠.٠٠٠

** داله إحصائية عند ٠.٠٠1

* داله إحصائية عند ٠.٠50

ثبات الدراسة

قام الباحثان من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لأسئلة الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفاء، وكانت الدرجة الكلية لمستوى واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى (0.971)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (٣) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (٣)

نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأداء القيادي	7	0.863
التأثير على الآخرين	6	0.910
تعزيز الروح المعنوية	7	0.931
رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين	4	0.914
الدرجة الكلية	24	0.971

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع استمارة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (٤٩) استمارة .

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة

نتائج أسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين المسجد الأقصى

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	الأداء القيادي	3.6443	0.72733	متوسطة	72.9
3	تعزيز الروح المعنوية	3.5714	0.79003	متوسطة	71.4
2	التأثير على الآخرين	3.5000	0.89300	متوسطة	70.0
4	رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين	3.4337	0.87318	متوسطة	68.7
	الدرجة الكلية	3.5519	0.76983	متوسطة	71.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,55) وانحراف معياري (0,769) وهذا يدل على أن واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (71%). ولقد حصل مجال الأداء القيادي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3,64)، يليه مجال تعزيز الروح المعنوية بمتوسط حسابي (3,57)، ومن ثم مجال التأثير على الآخرين بمتوسط حسابي (3,50)، ومن ثم مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين بمتوسط حسابي (3,43).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأداء القيادي.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأداء القيادي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	تشعر أن المرابطين يحرصون على اتخاذ قرارات تعكس المصلحة العامة للمجتمع	4.08	0.672	عالية	81.6
2	يتفاعل المرابطون مع التعليمات المقدمة من المسجد	3.84	1.007	عالية	76.8
3	يعمل المرابطون باستمرار على تحسين الأداء	3.67	1.107	متوسطة	73.4
4	يمثل القادة نموذجاً يحتذى به من خلال سلوكهم	3.53	1.002	متوسطة	70.6
5	تؤثر قرارات نشاط القادة على المرابطين	3.51	1.043	متوسطة	70.2
6	يكون مستوى الاتصال بين القادة والمرابطين	3.47	0.868	متوسطة	69.4
7	يمارس المرابطون في المسجد الأقصى القيادة	3.41	1.098	متوسطة	68.2
	الدرجة الكلية	3.6443	0.72733	متوسطة	72.9

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأداء القيادي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,64) وانحراف معياري (0,727) وهذا يدل على أن مجال الأداء القيادي جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (72,9%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5) أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تشعر أن المرابطين يحرصون على اتخاذ قرارات تعكس المصلحة العامة للمجتمع" على أعلى متوسط حسابي (4,08)، يليها

فقرة "يتفاعل المرابطون مع التعليمات المقدمة من المسجد" بمتوسط حسابي (3,84). وحصلت الفقرة "يمارس المرابطون في المسجد الأقصى القيادة" على أقل متوسط حسابي (3,41)، يليها الفقرة "يكون مستوى الاتصال بين القادة والمرابطين" بمتوسط حسابي (3,47).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التأثير على الآخرين.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التأثير على الآخرين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	تحفز القيادة الجيدة في المسجد الأقصى الآخرين على الانضمام للمرابطة	3.69	0.983	عالية	73.8
2	تشعر أن للقادة تأثير إيجابي في تعزيز القيم الدينية والأخلاقية بين المرابطين	3.65	0.991	متوسطة	73.0
3	يساعدك القادة في تجاوز التحديات التي تواجهها كمرابط	3.45	1.062	متوسطة	69.0
4	تشعر أن القادة يحفزونكم على المشاركة بشكل أكبر في النشاطات	3.43	1.118	متوسطة	68.6
5	القيادة تعتبر مصدر إلهام لك وللآخرين	3.41	1.135	متوسطة	68.2
6	تساهم قيادتك في تعزيز التعاون بين المرابطين	3.37	1.149	متوسطة	67.4
	الدرجة الكلية	3.5000	0.89300	متوسطة	70.0

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التأثير على الآخرين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,50)، وانحراف معياري (0,893) وهذا يدل على أن مجال التأثير على الآخرين جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (70%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "تحفز القيادة الجيدة في المسجد الأقصى الآخرين على الانضمام للمرابطة" على أعلى متوسط حسابي (3,69)، ويليهما فقرة "تشعر أن للقادة تأثير إيجابي في تعزيز القيم الدينية والأخلاقية بين المرابطين" بمتوسط حسابي (3,65). وحصلت الفقرة "تساهم قيادتك في تعزيز التعاون بين المرابطين" على أقل متوسط حسابي (3,37)، يليها الفقرة "القيادة تعتبر مصدر إلهام لك وللآخرين" بمتوسط حسابي (3,41).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تعزيز الروح المعنوية.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تعزيز الروح المعنوية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يرفع القادة الروح المعنوية	3.69	0.895	متوسطة	73.8
2	يرفع القادة من شغفك بالتواجد في المسجد الأقصى	3.67	0.922	متوسطة	73.4
3	يساهم وجود القادة في تعزيز شعور الانتماء بين المرابطين	3.63	0.994	متوسطة	72.6
4	يقدم قادة المرابطين برامج دعم	3.57	0.890	متوسطة	71.4
5	تعنقد أن القادة يحافظون على أجواء إيجابية بين المرابطين	3.55	0.914	متوسطة	71.0
6	يدعمك القادة بالأوقات الصعبة	3.45	0.937	متوسطة	69.0
7	يشجعك القادة في تعبير عن مشاعرك	3.43	1.021	متوسطة	68.6
	الدرجة الكلية	3.5714	0.79003	متوسطة	71.4

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تعزيز الروح المعنوية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,57) وانحراف معياري (0,790) وهذا يدل على أن مجال تعزيز الروح المعنوية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (71,4%). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يرفع القادة الروح المعنوية" على أعلى متوسط حسابي (3,69)، يليها فقرة "يرفع القادة من شغفك بالتواجد في المسجد الأقصى" بمتوسط حسابي (3,67). وحصلت الفقرة "يشجعك القادة في تعبير عن مشاعرك" على أقل متوسط حسابي (3,43)، يليها الفقرة "يدعمك القادة بالأوقات الصعبة" بمتوسط حسابي (3,45).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يحفزك القادة للتضحية في المسجد الأقصى	3.45	1.062	متوسطة	69.0
2	تشعر بأن القادة يعدون نموذجاً للتضحية في سبيل المسجد الأقصى	3.45	0.980	متوسطة	69.0
3	يعزز القادة التضحية والالتزام في صفوف المرابطين	3.43	0.913	متوسطة	68.6
4	يحفزك القادة على التشارك بالأنشطة التطوعية	3.41	0.956	متوسطة	68.2
	الدرجة الكلية	3.4337	0.87318	متوسطة	68.7

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3,43) وانحراف معياري (0,873) وهذا يدل على أن مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (68,7%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "4" يحفزك القادة للتضحية في المسجد الأقصى" والفقرة "تشعر بأن القادة يعدون نموذجاً للتضحية في سبيل المسجد الأقصى" على أعلى متوسط حسابي (3,45)، ويليهما فقرة "يعزز القادة التضحية والالتزام في صفوف المرابطين" بمتوسط حسابي (3,43). وحصلت الفقرة "يحفزك القادة على التشارك بالأنشطة التطوعية" على أقل متوسط حسابي (3,41).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل يختلف واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى القيادة النبوية الخادمة لدى المراهقين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الجنس.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المراهقين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأداء القيادي	ذكر	14	3.7857	0.70600	0.858	0.395
	أنثى	35	3.5878	0.73807		
التأثير على الآخرين	ذكر	14	3.5476	0.84840	0.234	0.816
	أنثى	35	3.4810	0.92157		
تعزيز الروح المعنوية	ذكر	14	3.6020	0.79476	0.170	0.866
	أنثى	35	3.5592	0.79944		
رفع الالتزام والتضحية بين المراهقين	ذكر	14	3.5357	0.78359	0.513	0.610
	أنثى	35	3.3929	0.91412		
الدرجة الكلية	ذكر	14	3.6310	0.74138	0.451	0.654
	أنثى	35	3.5202	0.78924		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0,451)، ومستوى الدلالة (0,654)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المراهقين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المراهقين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير العمر.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المراهقين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير العمر.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة
لمتوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى
لمتغير العمر

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	العمر	المجال
3.5500	0.59405	20	حتى 30 سنة	الأداء القيادي
3.7937	0.69293	9	من 31 - 40 سنة	
3.8810	0.87393	12	من 41 - 50 سنة	
3.3571	0.82243	8	من 51 سنة فأكثر	
3.4417	0.70768	20	حتى 30 سنة	التأثير على الآخرين
3.7963	0.75819	9	من 31 - 40 سنة	
3.7639	1.10430	12	من 41 - 50 سنة	
2.9167	0.95119	8	من 51 سنة فأكثر	
3.4714	0.59914	20	حتى 30 سنة	تعزيز الروح المعنوية
3.7778	0.83639	9	من 31 - 40 سنة	
3.8571	0.99535	12	من 41 - 50 سنة	
3.1607	0.73018	8	من 51 سنة فأكثر	
3.2625	0.86403	20	حتى 30 سنة	رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين
3.6111	0.83020	9	من 31 - 40 سنة	
3.6458	1.00260	12	من 41 - 50 سنة	
3.3438	0.78986	8	من 51 سنة فأكثر	
3.4521	0.61211	20	حتى 30 سنة	الدرجة الكلية
3.7593	0.74003	9	من 31 - 40 سنة	
3.8056	0.96634	12	من 41 - 50 سنة	
3.1875	0.77951	8	من 51 سنة فأكثر	

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في متوسطات لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١١):

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات لواقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء القيادي	بين المجموعات	1.710	3	0.570	1.083	0.366
	داخل المجموعات	23.682	45	0.526		
	المجموع	25.393	48			
التأثير على الآخرين	بين المجموعات	4.416	3	1.472	1.956	0.134
	داخل المجموعات	33.862	45	0.752		
	المجموع	38.278	48			
تعزيز الروح المعنوية	بين المجموعات	2.912	3	0.971	1.615	0.199
	داخل المجموعات	27.047	45	0.601		
	المجموع	29.959	48			
رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين	بين المجموعات	1.474	3	0.491	0.630	0.600
	داخل المجموعات	35.123	45	0.781		
	المجموع	36.597	48			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.421	3	0.807	1.395	0.257
	داخل المجموعات	26.026	45	0.578		
	المجموع	28.446	48			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1,395) ومستوى الدلالة (0,257) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستوى القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$) في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحالة الاجتماعية	العدد	المجال
3.4732	0.58022	أعزب	16	الأداء القيادي
3.7354	0.76594	متزوج	27	
3.6905	0.93641	منفصل	6	
3.3958	0.67461	أعزب	16	التأثير على الآخرين
3.5309	0.92339	متزوج	27	
3.6389	1.33922	منفصل	6	
3.3750	0.59218	أعزب	16	تعزيز الروح المعنوية
3.6138	0.80794	متزوج	27	
3.9048	1.13089	منفصل	6	
3.1094	0.84641	أعزب	16	رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين
3.5370	0.84837	متزوج	27	
3.8333	0.91742	منفصل	6	
3.3646	0.58323	أعزب	16	الدرجة الكلية
3.6157	0.79908	متزوج	27	
3.7639	1.07712	منفصل	6	

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ظاهرية في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (١٣):

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأداء القيادي	بين المجموعات	0.705	2	0.353	0.657	0.523
	داخل المجموعات	24.687	46	0.537		
	المجموع	25.393	48			
التأثير على	بين المجموعات	.315	2	0.158	0.191	0.827

		0.825	46	37.963	داخل المجموعات	الآخرين
			48	38.278	المجموع	
0.351	1.070	0.666	2	1.332	بين المجموعات	تعزيز الروح المعنوية
			46	28.627	داخل المجموعات	
		0.622	48	29.959	المجموع	
			46	28.627	داخل المجموعات	
0.147	2.001	1.465	2	2.930	بين المجموعات	رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين
			46	33.667	داخل المجموعات	
		0.732	48	36.597	المجموع	
			46	33.667	داخل المجموعات	
0.461	0.787	0.471	2	0.941	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			46	27.505	داخل المجموعات	
		0.598	48	28.446	المجموع	
			46	27.505	داخل المجموعات	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0,787) ومستوى الدلالة (0,461) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات واقع القيادة النبوية الخادمة لدى المرابطين في المسجد الأقصى يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول:

أظهرت النتائج أن الأداء القيادي جاء بدرجة متوسطة بحكم الظروف الصعبة التي يمر بها المسجد الأقصى، وعدم قدرة القادة قضاء وقت طويل داخل المسجد الأقصى، وملاحقة سلطات الاحتلال للمرابطين.

السؤال الثاني:

كما أظهرت النتائج أن تعزيز الروح المعنوية جاء بدرجة متوسطة، وذلك لشعور المرابطين بنقص الدعم المعنوي، وزيادة الضغوطات اليومية التي يمارسها الاحتلال، والتقلبات السياسية والاجتماعية في محيط المسجد الأقصى.

السؤال الثالث:

حصل التأثير على الآخرين على درجة متوسطة، وذلك عدم دور القيادة في تحفيز المرابطين لم يصل إلى التأثير المطلوب لتحقيقه، بحكم الضعف في أدوات التواصل الفعال، وقلة الفرص في تطبيق قيم القيادة النبوية الخادمة بشكل عملي بين المرابطين.

السؤال الرابع:

جاء تقييم مجال رفع الالتزام والتضحية بين المرابطين بدرجة متوسطة، مما يعكس أن الجهود المبذولة لم تصل إلى مستوى كاف لتحفيز الالتزام بشكل كامل،



وتعود النتيجة إلى نقص في الموارد التحفيزية، مما يقلل من تأثير القيادة النبوية الخادمة لتعزيز التضحية بين المرابطين داخل المسجد الأقصى.

الفرضيات

أولاً: أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، لأن كلا الجنسين من المرابطين يمرون في نفس الظروف القهرية داخل المسجد الأقصى، مما جعلهم يفكرون بنفس الطريقة.

ثانياً: لم يكن هناك فروق في رأي المبحوثين حسب متغير العمر، لأن الجميع من المرابطين الكبار ومتوسطي السن، والصغار يمرون في نفس الظروف، ونفس الضغوطات.

ثالثاً: لم يكن هناك فروق للحالة الاجتماعية للمرابطين، لأنهم يؤدون دوراً مهماً في تشكيل استجابة المرابطين نحو التضحية والالتزام.

التوصيات

١- عقد دورات تدريبية تركز على تعزيز مهارات القيادة النبوية الخادمة بين المرابطين.

٢- برامج تدريبية وتنقيفية للمرابطين، حول قيم القيادة النبوية الخادمة لرفع من معنوياتهم وتعزيز الصمود لديهم والقدرة على التفاعل مع الصعوبات.

٣ - توفير دعم نفسي واجتماعي للمرابطين لتعزيز انتمائهم وإخلاصهم في مواجهة الصعوبات، وذلك من خلال تقديم استشارات لهم.

٤- تشجيع المرابطين على أن يكونوا قدوة لغيرهم في المجتمع، بحيث يتم نقل قيم القيادة النبوية الخادمة إلى مختلف الفئات في المجتمع الإسلامي عبر الممارسات اليومية.

٥- إجراء بحوث علمية أخرى لموضوع القيادة النبوية الخادمة تغطي هذا المجال بشكل كافٍ.



المراجع

- البخاري، محمد بن إسماعيل (1997). **صحيح البخاري**. دار السلام. (الحديث رقم 2925)
- البرعي، صلاح (2022). أثر التوجيه النبوية في بناء الشخصية القيادية. **مجلة الإسلامية للدراسات الاجتماعية**، 18(1)، ص43-58.
- جرنيليف، روبرت (1977). **خادم القيادة: بيان من قادة المستقبل**. نيويورك: دار نشر بولينجر.
- الحواني، هنادي (2017). **أعداد المرابطين - معلومة مقدسية**.
- الخطيب، أحمد (2019). القيادة النبوية ودورها في بناء المجتمع. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 15(2)، 112-127.
- الدباغ، مصطفى مراد (1955). **القدس في العصر العثماني**. مكتبة لبنان.
- السويدان، طارق (2005). **فلسطين: التاريخ المصور**. دار الإبداع الفكري.
- السعدي، جمال (2022). الإخلاص في العمل: قيم القيادة النبوية وتأثيرها على المجتمع. **المجلة الإسلامية للدراسات الاجتماعية**، 9(3).
- العروسي، عبد السلام (2019). الممارسة النبوية للقيادة الخادمة: دراسة نوعية. **مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية**، 11(1).
- العبادي، حسين (2020). القدس والمسجد الأقصى: رمزية المكان في الإسلام. **مجلة التاريخ الإسلامي**، 12(3)، 89-102.
- غالي، محمد أحمد (2015). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين. (دراسة ماجستير غير منشورة).
- الشوربجي، محمد (2020). أثر القيادة النبوية في تعزيز التضحية والإيثار. **مجلة الدراسات الإسلامية**، 22(1)، 34-50.
- شنطاوي، يحيى (2010). أثر السنة النبوية في بناء الشخصية الإسلامية: دراسة تأصيلية. **مجلة علوم الشريعة والقانون**، 37(1).
- الصلابي، علي محمد (2014). **القيادة النبوية: دروس في القيادة والإدارة من سيرة الرسول ﷺ**. القاهرة: دار ابن كثير.

- صمد، لقمان (2020). بناء الشخصية القيادية من خلال السنة النبوية: دراسة موضوعية. جامعة صلاح الدين، أربيل.
- العمرى، فاطمة (2018). المرابطون في المسجد الأقصى: نموذج للتضحية والإيثار في العصر الحديث. مجلة الدراسات الفلسطينية، 11(4)، 78-92.
- الكاوتي، عز الدين (2017). القدس والأقصى في ظل الاحتلال. دار النفائس.
- ابن كثير، إسماعيل (2000). تفسير ابن كثير. دار الفكر.
- معروف، عبد الله (2001). تاريخ القدس. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- Blanchard, K. (2003). The servant leader: How to build a creative team, develop great morale, and improve bottom-line performance. **Berrett-Koehler Publishers.**
- Garnezy, N. (1985). Sterss-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (ED), **Recent research in developmental psychopathology** (pp. 213-233).
- Greenleaf, R. K. (1970). Servant Leadership: A journey into the nature of Legitimate power and greatness. **Indianapolis, IN: Robert. Greenleaf Center.**
- Laub, J. A.**(1999). Assessing the servant organization: Development of the servant organization leadership assessment (SOLA) instrument. Dissertation Abstracts International.
- Spear, L. C** (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership & organization Development Journal, **17** (7).
- Spears, L. C. (1995). Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant Leadership Influenced

Today's Top Mnagement Thinkers. New York: John Wiley & Sons.

Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. **Journal of Management**, 37(4), 1228.



درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد

**The degree of availability of administrative governance at
the University of Hail in light of the new university system**

إعداد

أسماء بنت جارالله بن مطلق الشايع

Asma Jarallah Mutlaq Al-Shaya

قسم التربية - كلية التربية - جامعة حائل

أ.د/ محمد فهد اللوقان

Prof. Mohammed Fahd Al-Luqan

أستاذ الإدارة التربوية بقسم التربية بجامعة حائل

Doi: 10.21608/jasep.2025.413366

استلام البحث : ١٩ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر : ١٨ / ٢ / ٢٠٢٥

الشايع، أسماء بنت جارالله بن مطلق واللوكان، محمد فهد (٢٠٢٥). درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٥)، ١١١٤-١٠٦٥.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية (الشفافية- المساءلة- المشاركة- المساواة) بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٨٥) عضو هيئة تدريس في جامعة حائل، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها: أن درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية (الشفافية- المساءلة- المشاركة- المساواة) بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠) بانحراف معياري (٠.٨٩٢)، وقد ترتبت موافقة أفراد العينة على أبعاد الحوكمة من الأعلى للأدنى بالترتيب التالي: المساءلة ثم المساواة ثم الشفافية ثم المشاركة، كما أسفرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس تعزى لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية تعزى لصالح رتبة أستاذ مساعد، وتوصي الدراسة بالاستمرار في الحفاظ على ما كشفت عنه الدراسة من درجة كبيرة في تطبيق الحوكمة، لما لها آثار إيجابية كثيرة، من خلال وضع حوافز للجان المتميزة في تطبيق الحوكمة من أجل تحفيزهم على مزيد من العطاء.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الإدارية، نظام الجامعات الجديد، حوكمة الجامعات، جامعة حائل.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of administrative governance dimensions (transparency - accountability - participation - equality) at the University of Hail in the light of the new university system from the point of view of faculty members, and to reveal statistically significant differences about the degree of availability of administrative governance dimensions at the University of Hail in light of the new university system attributed to the study variables: (gender,

scientific rank, job title, number of years of service), to achieve the objectives of the study, the descriptive survey approach was used, and the study adopted the questionnaire as a tool for data collection, and the study was applied to a sample of (285) faculty members at the University of Hail, and the study resulted in a number of results, most notably: The degree of availability of administrative governance dimensions (transparency - accountability - participation - equality) at the University of Hail in light of the new university system from the point of view of faculty members came to a large degree, with an arithmetic average of (3.70) with a standard deviation of (0.892), and the approval of the sample members was On the dimensions of governance from top to bottom in the following order: accountability, equality, transparency, and participation, the results also showed that there are statistically significant differences following the gender variable attributed to females, and there are statistically significant differences following the variable of scientific rank attributed to assistant professor rank, compared to the scientific rank of associate professor, and the study recommends continuing to maintain what the study revealed of a large degree in the application of governance, because of its many positive effects, by setting incentives for distinguished committees in the application of governance in order to motivate them to give more.

Keywords: Administrative governance, new university system, university governance, University of Hail.

مقدمة الدراسة

يعد قطاع التعليم في أي دولة من القطاعات المهمة، لامتداد تأثيره على كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والجامعات تتربع على قمة الهرم التعليمي، حيث تعد هي الشريان الرئيسي الحساس الذي يدفع عجلة التنمية، كما تبرز

أهمية الجامعات من خلال الأدوار المهمة التي تقوم بها في المجال العلمي والعملية، وخدمة المجتمع، وامتداد سوق العمل بالكادر المُعد جيداً والمؤهل، إضافة إلى القيمة الجوهرية للبحوث العلمية التي تنتجها الجامعات، والتي تشكل عاملاً من عوامل قوة الدولة ومؤشراً لتقدمها؛ لذا فإن الدول المتقدمة تولي الجامعات عناية خاصة.

ومن هذا المنطلق فقد أولت المملكة العربية السعودية الجامعات أهمية كبرى وظهر لنا ذلك من خلال الهدف التي وضعتها في رؤيتها، بالوصول بما لا يقل عن 5 جامعات سعودية ضمن أفضل 200 جامعة وفقاً للتصنيفات العالمية، ولا شك أن هذا الهدف يستلزم تحسين أداء الجامعات ورفع جودة مخرجاتها، الأمر الذي يتطلب تطبيق أساليب إدارية ضابطة أثبتت جدارتها مثل الحوكمة الإدارية.

والحوكمة الإدارية من المحاور المهمة في الرؤية التي تسعى الدولة لتحقيقها (البلوي، ٢٠٢٠، ٢٢٨)، حيث أقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية إطار حوكمة فعال ومتكامل بهدف ترجمة رؤية التحول الوطني ٢٠٣٠ إلى برامج تنفيذية متعددة، يحقق كل منها جزءاً من الأهداف الإستراتيجية والتوجهات العامة لرؤية ٢٠٣٠ (المنيع والخيزان، ٢٠١٧، ٣٠).

وتماشياً مع المبادرات الوطنية التي تلبي مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ تم إطلاق نظام الجامعات الجديد، والذي يعد من أحدث التجديدات في التطوير التنظيمي للجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية (البصير، ٢٠٢٢، ٧٤)، وسيعمل هذا النظام على نقل الجامعات السعودية إلى فكر جديد يواكب رؤية ٢٠٣٠، حيث أكدت الخطط التنموية للرؤية أن للجامعات دور في التنمية، وذلك من خلال بناء شخصية الفرد السعودي المتمكن من تنفيذ البرامج التنموية الواردة في الخطط التنموية (الورثان، ٢٠٢١، ٤٧).

ولقد سعى نظام الجامعات الجديد إلى تحقيق الحوكمة في الجامعات السعودية، من خلال إنشاء عدة مجالس تسعى لتحقيق الحوكمة في النظام (الحربي والمطرفي، ٢٠٢٢، ٢٧٦)، ويتولى حوكمة الجامعات مجلس الأمناء ومجلس الجامعة ورئيس الجامعة، ويعد مجلس الأمناء من أبرز التحديثات التي جاء بها نظام الجامعات الجديد، ومجلس الأمناء يقصد به السلطة المتخصصة بحوكمة الجامعات، ومراقبة الأداء الأكاديمي والإداري والمالي في الجامعات (نظام الجامعات الجديد، ٢٠١٩، ٢-١).

واستناداً على ما سبق، وارتكازاً إلى أهمية الحوكمة وقدرتها على الضبط وتجويد العمل ونتيجة لما نلاحظه من التحديات التي تواجه جامعة حائل وحاجتها

لمثل هذه الأنظمة الإدارية فإن فكرة الدراسة جاءت لمعرفة درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد.
مشكلة الدراسة:

إن مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تعاني من بعض المشكلات مثل انخفاض جودة التعليم كما أنها تواجه بعض التحديات منها تحديات البحث العلمي، ومواكبة التطورات العلمية السريعة، وتحديات ضعف مخرجات التعليم العالي، وهذا ما أكدت عليه دراسة القرعاوي (٢٠٢٢)، ولقد حاولت المملكة العربية السعودية التصدي لهذه المشكلات من خلال تبني أساليب إدارية حديثة تعلي مبادئ المساواة والشفافية والمشاركة والمساواة وتعطي قدرًا من الاستقلالية، ومن أبرز تلك الأساليب الحوكمة حيث أولتها رؤية المملكة ٢٠٣٠ اهتمامًا بالغًا، وهذا ما أكدت عليه دراسة الفوزان (٢٠١٧) حيث ذكرت أن تطبيق الحوكمة في الجامعات ضرورة للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

و تماشيًا مع حرص رؤية المملكة العربية السعودية على الحوكمة؛ فقد كانت من أبرز ما ذكر في نظام الجامعات الجديد؛ لما لها من آثار إيجابية في تجويد العمل، و رفع مستوى الكفاءة، و لعل ما يدعو و يشجع لتفعيل الحوكمة في الجامعات ما كشفت عنه العديد من الدراسات عن الآثار الإيجابية للحوكمة، منها ما توصلت إليه دراسة عسيري (٢٠٢٠) أن الحوكمة توجد التوازن بين الاستقلالية والمساءلة، وتضع إطارًا عامًا للمشاركة الفاعلة لجميع الأطراف مما يمكن الجامعات من التمتع بمركز تنافسي، و تمنحها الفرصة لتقديم خدمات مميزة أكاديميًا وإداريًا، وفي الوقت ذاته تحميها من الفساد الإداري والمالي وسوء استخدام السلطة، كما كشفت دراسة هديه (٢٠٢٠) و دراسة عائض الغامدي (٢٠٢٢) عن وجود انعكاس إيجابي لكافة مبادئ الحوكمة على جودة أداء الجامعات السعودية، كما أكدت نتائج دراسة العريفي و آخرون (٢٠٢٢) أن للحوكمة دورًا فاعلاً في تحسين كفاءة الأداء بشكل عام، و لها تأثيرًا كبيرًا في تحقيق كفاءة الإنفاق بالجامعات السعودية، كما أظهرت نتائج دراسة الحمود (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية إيجابية وقوية ودالة إحصائياً بين درجة تطبيق الحوكمة ومستوى التميز التنظيمي.

كما عززت الدراسات الأجنبية الآثار الإيجابية لتطبيق الحوكمة في الجامعات منها ما توصلت إليه نتائج دراسة (Josiane et al,2019)، أن تطبيق الحوكمة في الجامعة له تأثير كبير على طريقة إدارة العمليات الداخلية والخارجية للجامعة، وأن وعي الإدارة العليا بأهمية تطبيق الحوكمة له أثر كبير على نجاح تطبيقها، وأن تطبيق الحوكمة في الجامعة له علاقة مهمة وتأثير كبير على تحقيق مؤشرات إدارة الجودة

الشاملة كما أشارت دراسة (Muhsin et al. 2020) أن للحوكمة تأثير إيجابي على رضا الطلاب، كما أن جودة التدريس تتأثر بحوكمة الجامعة، كما أظهرت نتائج دراسة (Hidayah.et al,2020) أن الحوكمة تعمل على جذب الرأس المال الفكري للجامعات، كما أسفرت نتائج دراسة (Santje et al,2023)، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الحوكمة الجامعة والرقابة الداخلية.

و بناءً على ما سبق فإن قصور تطبيق الحوكمة في الجامعات كان عاملاً لانخفاض جودة مخرجاتها، و بالتالي فإن عملية النهوض قد تتطلب تطبيق الحوكمة لرفع مستوى أداءها و تحسين مخرجاتها، ورغم الجهود البحثية التي بذلت في مجال الحوكمة إلا أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات، وبالأخص في ظل قلة الدراسات التي تناولت الحوكمة في ضوء نظام الجامعات الجديد حيث أن تطبيق الحوكمة في جامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد بحاجة إلى إدراك و وعي، و تأسيساً على ما سبق تحدد الباحثة مشكلتها بمعرفة درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى جانبين وهما:

الأهمية النظرية:



١. استمدت الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته، حيث أن الحوكمة مفهومًا إداريًا معاصرًا لقي انتشارًا واسعًا في معظم الدول المتقدمة، كما أوصت به العديد من المؤتمرات والبحوث المحلية والعربية؛ لما يترتب عليه من آثار إيجابية عديدة.
 ٢. إن الكثير من دراسات الحوكمة كانت في مجال حوكمة الشركات، في حين أنه يعتبر موضوعًا جديدًا في الميدان التربوي رغم حاجته لها.
 ٣. تعد هذه الدراسة على حسب علم الباحثة من الدراسات المحدودة التي تناولت الحوكمة في ضوء نظام الجامعات الجديد.
 ٤. اتفقت الدراسة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث ركزت الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية على حوكمة المؤسسات الحكومية.
- الأهمية التطبيقية:**

١. تساهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص.
 ٢. تساعد نتائج الدراسة في تزويد المسؤولين بالواقع الفعلي للحوكمة في جامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد، ومن خلال النتائج يمكنهم العمل على تعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف.
 ٣. تمكن أصحاب القرار من إصدار لوائح جديدة لتطبيق الحوكمة مناسبة للحوكمة في ضوء نظام الجامعات الجديد.
 ٤. زودت الباحثين بمفاتيح لتوليد أبحاثًا جديدة حول حوكمة الجامعات.
- حدود الدراسة:**

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على التعرف على درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية وهي (المساءلة، المشاركة، المساواة، الشفافية) في ضوء نظام الجامعات الجديد.
 ٢. **الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.
 ٣. **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
 ٤. **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ / ٢٠٢٣م.
- مصطلحات الدراسة:**

تناولت المصطلحات بُعدين البعد المفاهيمي والبعد الإجرائي وتحدد فيما يلي:

الحوكمة (Governance): تعرفها عباس وزراولة (2023) بأنها " نظام إداري حديث، يركز على مجموعة من النظم، والقوانين، والإجراءات التي يمكن من خلالها

تحقيق التميز والجودة في الأداء، سعيًا لتحقيق أهداف الجامعة وغايتها، في ظل احترام آراء وأهداف أصحاب المصلحة ذوي العلاقة بها"

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة من المبادئ والعلميات والجراءات الضابطة للعمل في جامعة حائل، الساعية لتقنينها، بحيث تضمن الحقوق لجميع الأطراف، وترفع جودة الجامعة، وتلبية حاجات المستفيدين، وتحقيق الأهداف، بواسطة مجموعة من المبادئ المتمثلة في (الشفافية- المساءلة- المساواة- المشاركة) في ضوء نظام الجامعات الجديد.

نظام الجامعات الجديد: كما عرفه النايف (٢٠٢٠) بأنه:

هو نظام جديد يحقق نقلة نوعية في مسيرة الجامعات السعودية على أسس من التمكين والتميز والجودة، والمساهمة في تطوير العملية التعليمية والبحثية، ورفع كفاءة الإنفاق، وتنمية الموارد المالية للجامعات، والقدرات البشرية، بما ينسجم مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبما يتضمنه ذلك من تنظيم إداري وهيكل للمؤسسات الوطنية، من خلال مختلف الدرجات الوظيفية والمهنية التي يقومون عليها ويتحملون مسؤولياتها. (ص٨).

كما وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: نظام قائم على أسس وأنظمة ضابطة جديدة، لتسيير وإدارة الجامعات السعودية في المملكة، بحيث يسعى النظام إلى تطوير الجامعات السعودية من النواحي المالية والبحثية، كما يسعى إلى رفع كفاءة المنتج البشري، وتحسين السمعة الأكاديمية للجامعات السعودية، من خلال العمل بمجموعة من الأسس كالاستقلالية، والمحاسبة، والشفافية، والمشاركة، والتنافسية، سعيًا لتحقيق مستويات عالية من الحوكمة.

أدبيات الدراسة

المبحث الأول: الحوكمة:

يُعد التعليم الجامعي أحد أهم الأركان الأساسية في بناء الدولة، لما له تأثير على عدة جوانب اجتماعية، واقتصادية، وثقافية، كما أن التعليم الجامعي هو من يغذي سوق العمل بالكادر المتميز، ومن الجامعات تخرج القيادات المستقبلية المؤهلة؛ لذلك أصبحت عملية إصلاح وتطوير الأنظمة التعليمية عملية غاية في الأهمية، ولقد أدركت الحكومة هذه الأهمية لذا قامت بتقييم ومراجعة الأنظمة التعليمية في ضوء التحولات الوطنية الجديدة لكي يتسنى لها إصلاح التعليم، ورفع جودته وتحسين مخرجاته.

وحصل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في السنوات القليلة الماضية على دعم ورعاية، وبرز لنا هذا الاهتمام من خلال رؤية ٢٠٣٠، التي هدفت إلى

جعل خمس جامعات سعودية ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة دولية بحلول عام ٢٠٣٠، في ضوء هذا الهدف وجب على الجامعات التطوير، واتخاذ الحوكمة الإدارية وسيلة مساندة لذلك.

وفي الآونة الأخيرة أصبحت الحوكمة من القضايا المهمة التي تبيّنتها المنظمات الدولية، والمؤسسات، والجامعات، الأمر الذي انعكس على باحثي الإدارة التربوية الذين أولوا الحوكمة اهتمام، باعتباره أحد الأساليب الإدارية المهمة التي تساعد على رفع جودة الجامعات وقدرتها على أداء وظائفها بأكمل وجه، ومن هذا المنطلق فإننا سنتناول موضوع الحوكمة في عدة جوانب نوضحها بالآتي: من حيث نشأتها، مفهومها، أهدافها، أهميتها، أبعادها، مراحل تطبيقها، نماذجها، تحدياتها، الآثار السلبية المترتبة على عدم تطبيقها، دورها في تحقيق رؤية المملكة 2030.

نشأة الحوكمة:

تعود بداية استخدام مفهوم الحوكمة إلى التسعينات من القرن العشرين، منذ الثورة الصناعية، وما أعقبت من انهيارات، و أزمات مالية في العديد من الدول مثل أمريكا وآسيا وروسيا (السيد، 2018، 8)، وسبب تلك الأزمات هو اتساع المشروعات، الذي أدى إلى فصل الإدارة عن الملكية مما أدى إلى إهمال المديرين، وعدم حرصهم على أموال المالكين، ثم بدأت تلك المشروعات بالبحث عن جهات تمويلية، فالتجّهت إلى الاقتراض من أسواق المال، و تضخمت المديونيات مما أدى انهيار العديد إلى من الشركات، من أبرزها ثاني أكبر شركة في العالم للعقارات، وهي شركة "أنرو" الأمريكية وما عقبها من انهيارات والكساد الاقتصادي الكبير، ويعود ذلك إلى افتقار الإدارة للأساليب السليمة في الرقابة و انخفاض الشفافية وانتشار المحسوبية و الفساد الإداري (الحوامدة، 2020، 9؛ هديه، 2020، 108)، حيث أوضحت التحقيقات أن العامل المشترك لكافة الانهيارات هو الفساد بكل أشكاله الإداري والسياسي، والأخلاقي، والمالي، وكان هذا هو السبب الذي جعل المنظمات والدول تهتم بالحوكمة، وتعطيها مكان الصدارة اقتصاديا، وسياسيا، وإداريا(طه، 2019، 17).

و بعد أن اثبتت جدارتها في قطاع الأعمال انتقل تطبيقها إلى القطاع العام، و من دوافع تفعيلها في القطاع العام عدم قدرة الحكومة على توفير الخدمات بالشكل المناسب للمستفيدين في الوقت والشكل المطلوب، وذلك أدى إلى تبني أساليب إدارية أكثر كفاءة وفعالية، سعياً لتحقيق الجودة(البسام، 2016، 47)، وسرعان ما انتقل تطبيقها في مجال التعليم وأصبحت الحوكمة معياراً لتحديد قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها و تحديد مستوى جودتها و تقديم الخدمات للمستفيدين والمجتمع بكفاءة عالية و

الالتزام بالنظام والقوانين والأخلاقيات، حيث ظهر مفهوم الحوكمة حديثاً كمحاولة لإصلاح التعليم. (أحمد محمد، 2015، 398؛ Alshaer et al, 2017, p219).

وأول ظهور لمفهوم الحوكمة في الجامعات بصورته الحديثة، من خلال التصنيف الأول للحوكمة الذي وضعه ريتشارد كلارك 1983م حيث تناول فيه المنهجية التي تتبعها الجامعة لتحديد أهدافها وكيفية تنفيذها والطريقة التي تُدار بها الجامعة ورصد ما تحققه من أهداف (الشمري، 2018، 377).

ونستنتج مما سبق أنه برغم من نشأة الحوكمة في مجال إدارة الأعمال والشركات إلا أنها وبعد أن اثبتت جدارتها تعدت حدود المحلية، وأصبحت مفهوماً عالمياً يهتم به العالم أجمع في كافة المجالات والتخصصات ومنها الجامعات؛ لما لها من دور في تجويد إدارة الجامعة وتحسين مخرجاتها، وهناك العديد من الأسباب التي عززت من حاجة الجامعات للحوكمة منها، الثورة التكنولوجية و الانفجار المعرفي، و العولمة، وضعف الثقة المتبادلة المجتمع والجامعة، كما أن توجه الدولة نحو التحول الوطني، في ظل ضعف إسهام الجامعة في دفع العجلة التنموية؛ لتقصيرها في الإنتاج المعرفي والعلمي، اظهر لنا الحاجة إلى تبني أساليب إدارية حديثة كالحوكمة. ومن خلال الشكل التالي يمكن توضيح تسلسل نشأة الحوكمة.

تعريف حوكمة الجامعات:

نظراً لكون الدراسة في مجال حوكمة الجامعات فسنورد مجموعة من التعاريف التي ركزت عليها من جانب الجامعات، عرفها الشمري (2018) "مجموعة من القوانين التي تتضمن المشاركة والفعالية والشفافية والمسألة الاستقلالية بحيث تحدد هذه المبادئ موقع وأدوار جميع الأطراف ذات العلاقة بعمل الجامعة وتوجيه أدائهم نحو التميز والمنافسة وتمثل إطاراً عاماً للعمل داخل الجامعة وخارجها" (ص378). كما عرفت بن طيبة وتحانوت (2020) بأنها "أسلوب ومنهج يعتمد على الإدارة الإستراتيجية، والاستخدام الأمثل للوسائل المتاحة قصد بلوغ الأهداف المسطرة، والأخذ بعين الاعتبار المصلحة المشتركة لمختلف الأطراف ذات العلاقة حتى تصبح هذه الهيئة مصدر للإشعاع العلمي والبحثي ولإنتاج النخبة المعول عليها لقيادة قاطرة التنمية بكل أبعادها" (ص246).

كما يعرفها بأنها علي (2020) "مجموعة من الآليات التي تنظم العلاقة بين الجامعة وأصحاب الأطراف المعنية لكونها تمثل الآليات التي تنظم أنشطة الجامعة نحو التميز والتفرد عن الجامعات المنافسة" (ص515).

وبناء على ما سبق تعرف الدراسة حوكمة الجامعات على أنها: حزمة من القواعد والأنظمة التي تسعى إلى تقنين عمل الجامعة وفقاً لمجموعة من المبادئ وهي



الشفافية، والمساواة، والمشاركة، والمساءلة، لكي تحفظ حقوق جميع الأطراف، في ضوء نظام الجامعات الجديد، بهدف تميز الجامعة، وتحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها على أكمل وجه.

أهداف الحوكمة:

ظهرت الحوكمة نتيجة الخلل الذي أصاب الهياكل التنظيمية للمؤسسات، والذي تفجرت عنه مجموعة من المشاكل تتعلق بالفساد وعدم الشفافية، لذلك كان من أبرز أهدافها محاربة الفساد بكل أشكاله سواء كان مالي أو أداري، كما هدفت إلى تعزيز الشفافية في كافة المعاملات بالشكل الذي يُمكن من السيطرة على الفساد في أي مرحلة (مغربي، ٢٠٢٠، ١٦).

ومن أهداف الحوكمة الجامعية قدرة الجامعة على التنافسية، ورفع جودة مخرجاتها، والسعي إلى حصولها على الاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى أفضل مستوى في النظام الإداري والتعليمي في الجامعة، وتفعيل مبدأ المشاركة من خلال تبادل وجهات النظر على كافة مستويات الجامعة بحيث تصبح القرارات الأكاديمية مستمدة من تلك الآراء (مقيدش، 2018، 490)، كما أن أهداف حوكمة الجامعات تتلخص في جانبين الإداري و الأكاديمي، في الجانب الإداري تهدف إلى دعم علمية اتخاذ القرارات و تسهيل مهمة المسؤولين وتحديد الفرص والتحديات ونقاط القوة والضعف في البيئة الخارجية و الداخلية ، أما في الجانب الأكاديمي تتمحور في دعم المجالس الأكاديمية بالحوار و تبادل الآراء في كافة المستويات الإدارية و الأكاديمية (البلوي، 2020، 205).

مما سبق نستطيع أن نستنتج أن الحوكمة تهدف إلى رفع جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين، والسعي إلى تحقيق مبدأ العدالة، كما أنها تسعى إلى تحقيق مستويات عالية من التنمية على المدى البعيد، من خلال إشراك أصحاب المصالح والمستفيدين في اتخاذ القرارات حيث إنهم الأكثر خبرة في تحديد البرامج التي تلبي احتياجاتهم. ومما تقدم تحدد الدراسة أهداف حوكمة الجامعات في النقاط التالية:

- العمل على رفع مستوى الأداء للجامعات، على كافة الأصعدة، وفي جميع المجالات.

- العمل على الإصلاح الإداري بكافة صوره، المالي والإداري، من خلال تعزيز مبدأ الشفافية في كافة المعاملات.

- تهدف الحوكمة إلى تحقيق الميزة التنافسية للجامعات.

- تسعى الحوكمة إلى حصول الجامعة على الاعتماد الأكاديمي، من خلال تحقيق الجودة، وتحسين السمعة الأكاديمية.

- المشاركة صناعة القرارات الأكاديمية، لكي يكون القرار أكثر وعي مستمد من وجهات نظر الأفراد من جميع الأطراف المعنية.

أهمية الحوكمة:

لقد برزت أهمية تطبيق الحوكمة بعد الأزمات والفضائح المالية، التي طالت الشركات العالمية الكبرى كما ذكرنا سابقاً ولقد تطرق عدة باحثين ومفكرين للأهمية لتطبيق الحوكمة حيث صنف (كافي، 2018، 119-120) أهمية الحوكمة إلى عدة نواحي تتلخص بالتالي:

أ. من الناحية الاقتصادية: تبرز أهمية الحوكمة من خلال العمل على تحقيق التنمية الاقتصادية، وعمل التدابير الوقائية؛ من أجل تجنب الوقوع في الأزمات المالية، وذلك باستخدام الحوكمة كأداة فعالة في مواجهة الفساد المالي والإداري، وبالتالي الحصول على ثقة المتعاملين واستقرار العمل.

ب. من الناحية القانونية: وتبرز أهمية الحوكمة من الناحية القانونية، من خلال ضمان حقوق جميع الأطراف من مجلس إدارة، وأصحاب مصلحة.

ج. من الناحية الاجتماعية: حيث إن الحوكمة تؤثر وتتأثر بالحياة العامة، من خلال تأثيرها على استقرار الوظائف، والمدخل، والمدخرات والمستويات المعيشية وغيرها من الأمور المرتبطة بحياة الفرد والمجتمع.

كما أكدت دراسة (Hidayah & Susanto) أن للحوكمة قدرة على مواجهة التحديات الجديدة في البيئة العالمية، بالإضافة أنها تعكس الآلية في تحقيق الكفاءة وتعلب دوراً مهماً في استدامة المنظمة والإنتاجية (Hidayah et al, 2020: p49)، وعزز (دقاسمة و الابراهيم، 2022، 21)، أهمية حوكمة الجامعات في أنها تضمن تقدم الجامعات و تطورهما و مقدرتها على التنافس من خلال تطبيق العدل دون تمييز والتشاركية في اتخاذ القرارات، و التعامل بشفافية.

و مما سبق نرى أن أهمية الحوكمة للجامعات مواكبة للتحويلات الوطنية التي تعمل المملكة العربية السعودية على تحقيقها، من خلال اهتمامها بالمصلحة العامة لجميع المستفيدين دون تمييز، و يظهر ذلك من خلال عملها على ضمان فرص عادلة لقبول الطلاب، وتعيين أعضاء هيئة التدريس بناء على الكفاءة و الاستحقاق؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على مخرجاتها، كما تظهر أهمية الحوكمة من خلال سعيها إلى تحقيق مستويات عالية من الجودة و مراعاة المعايير الأكاديمية مما يعزز قدرتها على التنافس، كما أنه يمكن أن نستفيد من جميع أصحاب المصالح في المشاركة في اتخاذ القرارات، و الحوكمة تركز على الاستقلالية للجامعات و من خلالها تعمل الجامعات

على استقطاب التمويل و تعدد مصادره و حسن استغلاله من خلال الرقابة و المسألة و توظيفه التوظيف السليم؛ مما يخفف العبء على الدعم الحكومي.

أبعاد الحوكمة:

يعتبر موضوع الحوكمة في الجامعات من أبرز الموضوعات التي يتم تداولها بين صنّاع القرار والباحثين، نظرًا لكون رؤية المملكة ٢٠٣٠ تبنتها كأسلوب اداري فعال وضابط، ورغمًا لأهمية الحوكمة إلا أنه لا توجد أبعاد موحدة معتمدة للحوكمة وقد يرجع ذلك انه لم يجمع الباحثين على تعريف موحد للحوكمة، وقد يرجع السبب أيضًا إلى تباين و اختلاف الأهداف الموضوعية لممارسة الحوكمة تبعًا لتباين و اختلاف الدول و المؤسسات، فعلى سبيل المثال الدول النامية تركز على توفير الاحتياجات الأساسية، بينما الدول المتقدمة تركز على جلب الاستثمارات، والسعي إلى مزيد من التطور والتقدم، والحوكمة في القطاع العام تختلف عنها في القطاع الخاص، مما تقدم يتضح لنا أن أبعاد الحوكمة متغيرة تبعًا لاختلاف المجتمعات والأغراض التي وضعت من أجلها، ولقد بذلت العديد من المنظمات الدولية جهود في تحديد أبعاد الحوكمة حيث ذكر (كافي، 2018، 129-128) المبادئ التي اعتمدها **منظمة التعاون و التنمية (OECD)**، متمثلة فيما يأتي:

١- الحفاظ على مال الدولة: إن المحافظة على أموال الدولة، يعد الهدف الأول، ومن أبرز السبل لتحقيقه تكامل المظلة التشريعية والقانونية، بما يتوافق مع التغيرات الحادثة في مختلف المجالات.

٢- حفظ حقوق المتعاملين مع شتى مؤسسات الدولة: إن أصحاب المصالح، المتمثلين بالعاملين والمستثمرين والموردين، من أبرز الأهداف التي تسعى المنظمات إلى توفير ونشر الاطمئنان لديهم من خلال قوانين تحفظ حقوقهم.

٣- الافصاح والشفافية: وتعتبر من أبرز المبادئ التي تسعى الحوكمة لتحقيقها، من خلال التعامل بوضوح وعدم إخفاء معلومات سواء كانت بيانات مالية أو تقارير توضح الأداء.

٤- مهام وصلاحيات الإدارة: يحرص نظام الحوكمة على المتابعة المستمرة للإدارات ومراجعة ما يُقدم من نتائج في ضوء الأهداف الموضوعية، وتحديد نقاط الخلل والعمل على علاجها.

أما البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة UNOP فإنه وفقًا للتعريف تبينت لنا مجموعة من المبادئ متمثلة بحكم القانون- المشاركة- الشفافية- سرعة الاستجابة- المساواة والاشتمال- بناء التوافق والاجماع- المحاسبة- الفعالية والكفاءة- الرؤية الإستراتيجية (أبو النصر، 2015، 57-55).

أما مؤسسة التمويل الدولي التابعة للبنك الدولي فقد وضعت مجموعة من المبادئ أبرزها: أن تكون الممارسات مقبولة وجيدة، البحث عن خطوات حديثة لضمان الحكم الجيد، اسهامات أساسية لتحسين وتطوير الحكم الجيد، أما بالنسبة لـ **لجنة بازل للرقابة المصرفية العالمية** فقد لخصت المبادئ بمساهمة الأفراد في وضع أهداف ومواثيق المؤسسة، وضع ميثاق شرف، القوانين والتشريعات، الشفافية، توزيع المسؤوليات، المسؤولية والمساءلة، لجان التدقيق الداخلية والخارجية، الحوافز (ماهر محمد، 2023، 29-30).

ويتضح لنا مما سبق تباين واختلاف المنظمات والباحثين في تحديد أبعاد الحوكمة تبعاً لاختلاف المجتمعات والمؤسسات، ومن هذا المنطلق اعتمدت الدراسة الأبعاد الأربعة التالية: الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والمساواة، كونها الأكثر ملائمة لجامعة حائل، ومن خلالها تم قياس مدى ممارسة الحوكمة الإدارية في ضوء نظام الجامعات الجديد وفيما يأتي تفصيل لكل بُعد:

الشفافية:

لقد حظي مفهوم الشفافية باهتمام كبير من قبل الأوساط السياسية، والاقتصادية، والإدارية، والتربوية؛ وسبب ذلك الثورات الفكرية والتقنية والإدارية، ونتيجة لهذا الاهتمام تعددت المفاهيم المطروح للشفافية إلا أنها جميعها تصب في نقطة جوهرية واحدة متمثلة في أربع كلمات هي: المشاركة، والوضوح، والإفصاح، والمصادقية، وأصل كلمة الشفافية في اللغة، هو ذلك الشيء الذي لا يحجب ما وراءه، فهي الوضوح والنقاء في كافة أشكاله، وتعني الشفافية في الجامعات أن تعكس ما يدور ويجري بداخلها (أبو كريم، 2016، 65).

كما أن نشر نتائج الأداء للجامعة، ومعايير الحصول على المكافأة وكافة المعلومات التي قد يحتاجون الحصول عليها المستفيدين، تساعد على بناء جسور من الثقة بين الجامعة والمجتمع، مما يعزز من روح الانتماء والولاء في الجامعة بحيث يعتبر نفسه الطالب أو عضو هيئة التدريس جزء من هذه الجامعة.

والشفافية مطلوبة في كافة صورها سواء المديرين بعضهم مع بعض أو المدير مع الموظفين أو الجامعة مع كافة مستفيديها، إن وجود الشفافية في كافة هذه الصور يعزز من الرقابة الذاتية، بحيث يكون الموظف هو رقيباً على ذاته.

ولتحقيق الشفافية في جامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد يتطلب ذلك:

- إعلان الجامعة عن رؤيتها ورسالتها وخططها الاستراتيجية.
- إعلان الجامعة عن اللوائح والأنظمة المتبعة فيها.
- تنشر الجامعة تقارير وإحصائيات سواء كانت مالية أو نتائج لأداء.

- تزويد المستفيدين بالمعلومات التي يحتاجونها.

المساءلة:

يعتبر مفهوم المساءلة من المفاهيم التي كثر تداولها في الأونة الأخيرة، وتعددت التعاريف المطروحة له، تبعًا لتعدد المجالات والحقول المعرفية التي تناولته، ولقد أولت المجتمعات الحديثة الميدان الإداري التربوي اهتمامًا لتأثيره المباشر على تقدم الدول، لذا لا بد أن تخضع المؤسسات التعليمية و على رأسها الجامعات للرقابة و المتابعة من أجل التعرف على نقاط قوتها و تعزيزها، و التعرف على نقاط ضعفها و معالجتها، و من هذا المنطلق برزت أهمية المساءلة، ولقد عرفها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP على أنها "الطلب من المسؤولين تقديم التوضيحات اللازمة لأصحاب المصلحة حول كيفية استخدام صلاحياتهم وتصريف واجباتهم، والأخذ بالانتقادات التي توجه لهم وتلبية المتطلبات المطلوبة منهم وقبول المسؤولية عن الفشل وعدم الكفاءة أو عن الخداع والغش" (بهاء محمد، 2018، 291).

كما وُعرفت بأنها "هي وسيلة تتم عبرها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة إليهم، وهي وسيلة الإدارة للتأكد من تحمل العاملين للمتطلبات المتوقعة لأداء أدوارهم وفق ما هو محدد ومتفق عليه، وتعني المساءلة قيام الرئيس بمساءلة الرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال التقييم المناسب" (الراسبي، 2015، 49).

كما وعرفت بأنها "المساءلة هي إجابة الأفراد أو المؤسسات، الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها، وتتنافى مع الأنظمة والمعايير ولا تتسجم معها؛ ويقتضي ذلك تقديم الأسباب أو المبررات التي دفعت إلى ممارسة تلك السلوكيات أو اتخاذ تلك القرارات، إضافة إلى تحمّل أولئك الأفراد، وتلك المؤسسات المسؤوليات، والتبعات المترتبة على سلوكهم كافة" (العمرى، ٢٠١١).

ولقد ذكر (بهاء محمد، 2018، 295) أهمية المساءلة ويمكن إيجازها في النقاط

التالية:

- الدور المحوري الذي تلعبه في توجيه، وتشكيل العمليات، والأنشطة اليومية للمؤسسة.

- ارتباطها بتحقيق قيم أخرى تهتم المجتمع مثل الشفافية، والديموقراطية، والتمكين.

- توجيه جهد المؤسسة نحو تحقيق الأهداف.

- تحديد أبرز نقاط الضعف في العمل في حال انخفاض الأداء.

- تحسين الطرق، والأساليب المتبعة في تسيير أمور العمل.

- السعي الدؤوب إلى التطور، والتحسين في المؤسسة.



مما تقدم اتضح لنا الدور المهم التي تقوم به المساءلة في الجامعات حيث إنها ستعمل على متابعة سير العمل والسعي إلى تحقيق الأهداف بأقل جهد وتعمل على تعديل المسار والتوجيه في حال الحياذ عن الهدف، وفي ذات السياق عزز (دياك، 2022، 19) بتأكيد على أن حرص التربويين على المساءلة ومتابعة الأداء مؤثراً على حرصهم على الارتقاء وتحقيق مستويات عليا من الجودة.

ولتحقيق المساءلة في جامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد يتطلب ذلك:

- توفير نظام متعلق بالنزاهة ومكافحة الفساد.

- وجود لوائح تأديبية وتفعيلها في حال وجود مخالفة.

- أن توفر الجامعة إدارة للمراجعة الداخلية.

- أن توفر الجامعة إدارة للمراجعة الخارجية.

- تتابع الجامعة مدى تحقيق الخطط الاستراتيجية.

المشاركة:

إن المشاركة أحد الأركان المهمة للحوكمة في الجامعات، ويعرفها عبدالعاطي بأنها (2021) إشراك كافة الافراد المعنين والجهات سواء مؤسسات المجتمع المدني أو القطاع الخاص أو القوى السياسية، وكافة القطاعات ذات العلاقة في رسم الخطط والسياسات، وفي تحديد الأولويات" (ص63).

كما ويعرفها الشخصير (2015) بأنها "إسهام أصحاب المصالح في الجامعة في صنع ومراقبة السياسات من خلال إسهامهم في الأنشطة النوعية والتخطيط الاستراتيجي للجامعة" (ص61)، وعليه لابد من احساس الموظفين بقيمتهم من خلال منحهم الثقة من قبل رؤسائهم، وزرع فيهم الشخصية القيادية، وبالتالي سيكون عند الموظفين ولاء تجاه الجامعة، وتتحقق اهدافها.

إن المشاركة تعني اعطاء الفرصة لجميع الاطراف سواء أعضاء هيئة تدريس، أو جهات حكومية، أو طلبة أو أرباب أعمال، في اتخاذ وصنع القرارات التي تتعلق برسم السياسة وتحديد الأهداف المتعلقة بكل جوانب العمل في الجامعة، إن مرونة الهياكل التنظيمية التي تسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسة، لا تساعد الجامعة في تحسين أداءها ودعم سياساتها فحسب بل تساعد ايضاً على تحمل الأطراف الاخرى من طلبة وموظفين جزءاً كبير من المسؤولية، نتيجة اشراكهم في رسم هذه السياسة، وخصوصاً القرارات الحاسمة التي تؤثر على الجميع (العزام، 2019، 33).

ونستنتج مما سبق أن العمل على توفير المشاركة في الجامعة تسهم في تحقيق فوائد عديدة للجامعة، منها اضاء شعور لدى المشاركين بأهميتهم، مما يساعد على



مزيد من المشاركة حيث يشعرون أن آراءهم وأفكارهم تُلقى اهتمام، وعليه يتولد لديهم شعور أنهم جزء من المنظومة من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن المشاركة تولد لديهم شعور بالمسؤولية تجاه الجامعة بذل مزيد من الجهود من أجل تطويرها وتحقيق أهدافها، ويمكن تفعيل المشاركة في الجامعة من خلال عدة طرق منها تشكيل مجالس استشارية، وعمل جهات لاستقبال المقترحات.

ويمكن تحقيق بُعد المشاركة في جامعة حائل وفقاً لنظام الجامعات الجديد من خلال ما يأتي:

- تقوم الجامعة بتوفير جهة متخصصة باستقبال الاقتراحات والشكاوى بشكل رسمي.
- تشكل فرق عمل بين الأقسام لتفعيل مبدأ التعاون.
- تسمح بمناقشة القرارات وبناء عليه يتم التعديل.
- تسمح للطلبة بتقييم أعضاء هيئة التدريس.
- تشكيل مجالس استشارية طلابية ولأعضاء هيئة التدريس.
- وجود ممثلين سواء جهات حكومية أو أربابا عمل في مجالس الجامعة.

المساواة:

تُعد المساواة من المعايير المهمة بشكل عام في العمل بالجامعات، نظراً للدور الرئيسي الذي تقوم فيه، وتعني المساواة مدى الالتزام بالتشريعات، والتعليمات، والأنظمة، التي تحكم العلاقة بين كافة الأطراف، سواء كانوا موظفين أو أصحاب مصلحة، أي أنه يجب معاملتهم بشكل عادل، وعدم التحيز لأي فئة دون الأخرى، وبناء على ما سبق فإن المساواة تكون حافزاً للموظفين في زيادة الإنتاج، ورفع الأداء، ورقي الجامعة (العزام، 2019، 35-36).

كما تركز فكرة المساواة على الحقوق والواجبات، بحيث لا يوجد تمييز لأحد على غيره بسبب الجنس أو اللون، أو الطبقة الاجتماعية، ويكون التمييز بناء على الأداء والقدرات التي يملكها الفرد (الشريف، 2020، 98).

مما سبق يتضح أن تطبيق المساواة في الجامعة له آثار إيجابية عديدة، منها عطاء الموظفين أقصى ما لديهم من طاقة، وثقة أصحاب المصالح في الجامعة، كما أنها لها دور واضح في الإصلاح الإداري، مما سيؤدي إلى تحسين الأداء ورفع الجودة؛ لذلك رأت الدراسة أن تطبيق المساواة يشكل أحد أبعاد الحوكمة الإدارية.

ويمكن تحقيق بُعد المساواة في جامعة حائل وفقاً لنظام الجامعات الجديد من خلال ما يأتي:

- وجود معايير واضحة للحصول على الترقيات.
- وجود فرص متساوية وعادلة في الحصول على التنمية المهنية.



- وجود معايير واضحة في التعيين بحيث يكون على أساس الكفاءة والجدارة.
- تقدم الخدمات للمستفيدين بشكل متساوي.
- تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بشكل عادل.
وبعد استعراض أبعاد الحوكمة الإدارية يتضح لنا الترابط بينها، حيث أن تطبيق كل بُعد يسهم ويؤثر في البُعد الآخر، وكل أبعاد الحوكمة تمثل عملية تكاملية تؤثر كلاً منها بالأخرى، ويجب تطبيقها بشكل متوازن من أجل الوصول للنتائج المرجوة، كما أن الإهمال والتقصير في تحقيق أي بُعد منها يؤثر سلبيًا على المنظومة كاملة.

مراحل تطبيق الحوكمة:

ينبغي عند تطبيق الحوكمة في الجامعات أن تمر بمراحل متدرجة، وقد أُنقِصَ كلاً من (بن طيبة وتحنوت، 2020، 249-250؛ الصالح، 2020، 207؛ العريني، 2014، 122؛ Hidayah & Susant, 2020: p94) على أن هناك خمسة مراحل لتطبيق الحوكمة هي:

- المرحلة الأولى: نشر ثقافة الحوكمة والتعريف بها: وهي أول مرحلة وتعد هي الأهم، حيث يتم فيها التعريف بالحوكمة وأهميتها وتوضيح ملامحها وجوانبها وتحديد أبعادها ووسائلها وأدواتها، ويتم ذلك من خلال الندوات والمحاضرات وورش العمل.
- المرحلة الثانية: بناء البنية الأساسية للحوكمة: وذلك بالتخطيط والتوصيف لكيفية عملها، من خلال تحديده مجالس الحوكمة، واللجان المشرفة على التطبيق، والتي تكون قادرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات المحيطة بها.
- المرحلة الثالثة: وضع برنامج تنفيذي للحوكمة: في هذه المرحلة يوضع برنامج تنفيذي محكم، محدد الإجراءات والمهام والواجبات.
- المرحلة الرابعة: تنفيذ الحوكمة وتطبيقها: في هذه المرحلة يبدأ تطبيق البرنامج التنفيذي للحوكمة، حيث تعد هذه المرحلة اختبارًا حقيقيًا لمدى استعداد ورغبة كافة الأطراف لتطبيق الحوكمة.
- المرحلة الخامسة: مرحلة المتابعة والتطوير: وفي هذه المرحلة تتم المراقبة والمتابعة للتأكد من التنفيذ الصحيح للحوكمة، كما أنه فيه هذه المرحلة تطور الأدوات والوسائل من أجل زيادة فاعلية الحوكمة.

وفي ضوء ما سبق، اتضح أن المراحل التي تم ذكرها جميعًا، يُستحسن العناية والاهتمام بها، وأن تُنفَّذَ بطريقة متسلسلة صحيحة لكي يسهل تطبيق الحوكمة في الجامعات، بدءًا بنشر ثقافة الحوكمة في الجامعات و التعريف بها، من خلال اللقاءات والمؤتمرات والدورات، و من ثم بناء البنية الأساسية لها ووضع البرنامج التنفيذي لتطبيقها، وقد يساعد نظام الجامعات الجديد بشكل كبير في ذلك، كونه أولى الحوكمة

أهمية، ومن ثم يبدأ تنفيذ الحوكمة في الجامعات ويتخلل ذلك التنفيذ عمليات المتابعة وبناء عليها يتم التطوير، والعمل على تعزيز جوانب القوة والوقوف على جوانب الضعف ومعالجتها.

نماذج حوكمة الجامعات:

إن المقصود بنماذج الحوكمة بشكل عام وصف لكيفية الحوكمة في بلد ما، ومن خلال النموذج تتبين لنا كافة العناصر المكونة للإطار الفكري للحوكمة (نبيل وعبدالصمد، 2013، ص829). وعلى وجه التحديد فإن المقصود بنموذج حوكمة الجامعات هو المخطط المجسد والوصف المجرد الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات، والعلاقات والتأثيرات المتبادلة بين عناصر الحوكمة في الجامعات التي يتم بنائها وفق نماذج وإطار نظرية للحوكمة (الملكي، 2017، 10).

وهذا ما عززه (Trakman, 2008) حيث أنه أكد بأنه لا يوجد نموذج واحد مناسب لحوكمة جميع الجامعات وقد قام بدراسة لنماذج الحوكمة في الجامعات في بريطانيا و أمريكا، و أوضح بوجود خمس نماذج لحوكمة الجامعات: النموذج الأكاديمي، نموذج حوكمة الشركات، نموذج حوكمة الأمناء، نموذج أصحاب المصالح، النموذج المختلط و فيما يلي توضيحاً لكل نموذج (Trakman, 2008: p68):

- النموذج الأكاديمي:

يعد هذا النموذج من أكثر النماذج التقليدية، ومن أشهر الجامعات التي تستخدم هذا النموذج جامعة أكسفورد (محمد وعبد الرزاق، 2019، 353)، ويرى هذا النموذج أنه يجب أن تُدار الجامعات من قبل أعضاء هيئة التدريس، نظراً لكونهم مجهزين بشكل أفضل لفهم الأهداف الأكاديمية للجامعة (Giovanna, 2013: p24).

نلاحظ مما سبق أن إدارة الجامعة في النموذج الأكاديمي تكون بيد أعضاء هيئة التدريس، ويغيب في هذا النموذج مشاركة المستفيدين سواء على المستوى الداخلي للجامعة مثل الطلبة أو المستفيدين الخارجيين مثل الهيئات الحكومية وأرباب الأعمال، فضلاً عن أن أعضاء هيئة التدريس قد يفتقرون إلى مهارات الحوكمة.

- نموذج حوكمة الشركات:

إن هذا النموذج منتشر تطبيقه في الجامعات الأمريكية والبريطانية والاسترالية، وبرز هذا النموذج بعد الازمات المالية والاقتصادية التي طال تأثيرها الجامعات في هذه الدول، حيث يتعامل هذا النموذج مع الجامعات كمؤسسة اقتصادية، ويركز على مبادئ الحوكمة المتعلقة بالجوانب المالية كالشفافية والمساءلة (محمد وعبد الرزاق، 2019، 353-354)، حيث يركز هذا النموذج على مفهوم السوق الحر،



وتتبنى تطبيقه الجامعات التي تهدف إلى تحقيق ميزة تنافسية؛ لذلك فهذا النموذج يعد نموذجًا إداريًا أكثر من كونه نموذجًا أكاديميًا (Brankovic,2011,p671) وهو يقوم على افتراض أن تدار الجامعات من قبل مدراء مهنيين وليس أكاديميين فقط متدربين على السياسة و التخطيط المتبعة في الشركات، بحيث يكونون قادرين على الإدارة المالية بكل فاعلية (Trakman,2008,68).

نستنتج من نموذج حوكمة الشركات يتعامل مع الجامعات كشركات أي أنها لا بد أن تُدار مواردها المالية في ضوء مبادئ الحوكمة كالمساءلة والشفافية والمسؤولية، وتؤمن أن هذا سيساعد في تحسين النتائج، وعلى هذا فهي تهتم بالطريقة التي تُدار فيها الشركة بحيث يكون مدير الجامعة رئيس شركة مهني أكثر من كونه أكاديمي، وفي الغالب فإن الجامعات التي تتبع أسلوب حوكمة الجامعات تهدف إلى تحقيق الميزة التنافسية، ولكن نلاحظ في هذا النموذج غياب الجانب الأكاديمي.

- نموذج الأمناء:

ويختلف هذا النموذج عن بقية النماذج من حيث الثقة التي تعطى لمجلس الأمناء (OECD,2010,31)، و يتكون أعضاء مجلس الأمناء من مجموعة متنوعة من المهن، بحيث يمثلون وجهات نظر مختلفة و متنوعة (Schmidt,2014,2)، ولقد تكونت مجالس الأمناء في الجامعات السعودية حسب نظام الجامعات الجديد من أربعة أعضاء من ذوي الخبرة و الاختصاص في مجال التعليم العالي، ثلاثة أعضاء من ذوي الخبرة و الاختصاص في المجال المالي و الاستثماري، رئيس الجامعة، ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس في الجامعة يتم ترشيحهم من قبل مجلس الجامعة (نظام الجامعات الجديد، 2019، 6)، وأبرز مسؤوليات مجالس الأمناء تبعاً لهذا النموذج، تحديد الأولويات الجامعات، و تحديد ما يجب أن يعرفه خريجي الجامعة وأن يكونوا قادرين على القيام به، ومراجعة الأهداف طويلة المدى للجامعة (Schmidt,2014,6).

ونستنتج مما سبق أن نموذج حوكمة الأمناء يعطي مجلس الأمناء السلطة الأكبر في الجامعة، وعلى الرغم من وجود مجلس للأمناء في الجامعات السعودية وفقاً لنظام الجامعات الجديد إلا أنه لا يملك السلطة الأعلى في الجامعة حيث تقتصر وظائفه على الرقابة على الأداء الأكاديمي والإداري والمالي للجامعات، وفي المقابل فإن مجلس شؤون الجامعات يملك سلطة رسم السياسة ووضع اللوائح المنظمة للجامعات.

- نموذج أصحاب المصالح:

يقوم نموذج أصحاب المصالح على تحديد مجموعة من أصحاب المصالح بحيث يتم تأمين نظام متوازن مُراعي لجميع الأطراف (OECD,2010,31)، و السلطة

تكون في هذا النموذج مُؤكّله لمجموعة كبيرة من أصحاب المصالح، من أعضاء هيئة تدريس و طلبية و وخريجين، و أرباب عمل ، وجهات حكومية(الرمثي وعيد،2019،1029)، ويختلف هذا النموذج عن النموذج الأكاديمي من حيث تعدد الممثلين دون اقتصاره على أعضاء هيئة التدريس، و يختلف عن نموذج حوكمة الشركات من حيث استهدافه لكافة المستفيدين دون الاقتصار على أصحاب العمل و التركيز على سوق المال في مجلس الحوكمة(Trakman,2008,73).

نستنتج من هذا النموذج تركيزه على كافة أصحاب المصالح المستفيدين سواء الداخليين كالطلبة وأعضاء هيئة التدريس والخارجيين كأرباب الأعمال، ومن خلال هذا النموذج تتم الموازنة بين جميع الأطراف لتلبية احتياجاتهم.

- النموذج المختلط:

ويتكون هذا النموذج المختلط من مزيج من النموذج الأكاديمي، ونموذج حوكمة الشركات، ونموذج حوكمة الأمناء، ونموذج أصحاب المصالح، بحيث يستفيد من نقاط قوة كل نموذج (Trakman,2008,72).

ومما سبق يتضح لنا أنه لا يوجد نموذج واحد مثالي مناسب لكل الجامعات، لان الظروف والمتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية تختلف من دول لأخرى وذلك ينعكس بالتأكيد على جامعاتها، اي أن النموذج المناسب لجامعة ما قد لا يكون مناسب لأخرى.

تحديات تطبيق الحوكمة:

يواجه تطبيق الحوكمة في كافة المؤسسات العديد من التحديات، وتتنوع هذه تحديات تبعاً لاختلاف المؤسسات، وسلطت الدراسة الضوء على التحديات التي تواجه الجامعات حيث يواجه تطبيقها تحديات مرتبطة بالبيئة سواء من جانبها السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي ومن ناحية النظم التربوية المتبعة في تلك الدول، حيث إن لا يمكن أن تكون التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة في الدول المتقدمة هي نفسها التحديات التي تواجه تطبيقها في الدول النامية.

وعليه فقد توصلت نتائج العديد من الدراسات أن تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية يواجه تحديات من أبرزها ما ذكرت (الشريف،2020،125-123) حيث قسمتها إلى ما يلي:

- تحديات تنظيمية: من أهمها ضعف إشراك العاملين في صناعة القرارات، وانخفاض الشفافية من حيث غياب توصيف الوظائف، والبيروقراطية في إدارة الجامعة.

• تحديات الإدارية: ضعف التحفيز المادي المقدم للمتميزين، ضعف البنى التحتية من حيث المباني ووسائل الاتصال.

• تحديات بشرية: ضعف الوعي بمبادئ الحوكمة والاجراءات اللازمة لتطبيقها، مقاومة التغيير لدى بعض منسوبي الجامعة، رفض أصحاب المصالح للتطوير والتفاعل مع التغيير.

ومن التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات وجود الفساد، حيث أن هناك خمسة أشكال للفساد في الجامعات، متمثلة في: الفساد في الشؤون الأكاديمية، الفساد في البحث والنشر، الفساد في برامج التعليم، الافتقار إلى المهنية في حوكمة الجامعات، والفساد في تشييد المباني الجامعية (Salahudin et al,2019: p196).

يتضح مما سبق أن تطبيق الحوكمة في الجامعات يواجه العديد من التحديات تلخصت في ضعف الوعي بأهمية الحوكمة، والثقافة المجتمعية السائدة حيث إن هناك مقاومة للتغيير ورغبة في الاستمرار في الأساليب التقليدية في تسيير الاجراءات الادارية، وتتنبأ الدراسة أن وجود نظام الجامعات الجديد، الذي يعد بمثابة دليل يوضح الكيفية لتطبيق الحوكمة، قد تكون له ثمرات ايجابية بإذن الله تقلل من التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية.

الآثار المترتبة على عدم تطبيق الحوكمة:

إن حوكمة الجامعات تعد قضية محسومة في الدول المتقدمة التي تحرز جامعاتها مستويات عالية من الجودة، على عكس الدول النامية التي ما يزال موضوع الحوكمة حديث التطبيق فيها، ولقد ذكر (ماهر محمد، 2023، 85) أن الحوكمة ضرورية لتطوير الجامعات، حيث تعد أحد العناصر الأساسية التي ستعكس بشكل ايجابي على جودة مخرجاتها، و على النقيض من ذلك فإن غيابها و عدم تطبيقها، سيؤدي إلى انتشار الفساد وتقدم المصالح الشخصية على المصالح العامة، كما أن ضعف تطبيق الحوكمة يؤدي إلى انتشار حالات التذمر و ضعف الدافعية بين الطلبة و أعضاء هيئة التدريس؛ بسبب غياب المساواة و المشاركة و المساواة و الشفافية، وقد لخصت (الروضان، 2021، 653)، الخلل الذي سيحدث في الإدارة في ظل ضعف تطبيق الحوكمة في عدة صور منها: شيوع الخلافات عدم الاستقرار و التوازن في العمل، الانتفاع الشخصي على حساب الآخرين، وتأسيسا على ما سبق ترى الدراسة أن الحوكمة من الأساليب الإدارية التي اثبتت جدارتها في السنوات الأخيرة حيث أن مبادئ الحوكمة، و بالأخص التي تبنتها الدارسة جيدة لمقاومة و التخلص من العديدة من المشكلات التي تعاني منها الجامعات فعلى سبيل المثال فإن تطبيق الشفافية في الجامعات يؤدي إلى اتضاح الرؤية و بيان الحقوق و الواجبات، و القيام بالواجبات

على أكمل وجه مقابل الحصول على الحقوق، وبالأخص في ظل المساءلة و المساواة بين الجميع، كما أن اشراك اعضاء هيئة التدريس و الطلبة في اتخاذ القرارات يشعرهم بالمسؤولية تجاه جامعتهم و تحفيزهم لمزيد من العطاء، كما أن اشراك أصحاب العمل و الجهات الحكومية سيعزز من توافق مخرجات الجامعات مع احتياج سوق العمل، كل ذلك سيؤدي إلى تحقيق الانسجام والتوازن بين كافة العاملين في الجامعة مما يجعلها تقوم بوظائفها على أكمل وجه.

دور الحوكمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية: 2030

أطلقت رؤية المملكة 2030 في 25 ابريل 2016، و هدفت الرؤية إلى جعل المملكة العربية السعودية نموذجًا ناجحًا ورائدًا في العالم على كافة الأصعدة، ومنذ أن أطلقت الرؤية و المملكة العربية السعودية تعيش نقلات تنموية غير مسبوقه في جميع المجالات، ولإدراك القيادة الرشيدة لأهمية الجامعات في بناء المجتمعات ودورها في تحقيق التقدم و الازدهار فقد أولتها اهتمامًا بالغًا من حيث استهدافها لجعل 5 جامعات سعودية على الأقل من أفضل الجامعات الدولية بحلول 2030 ولقد ذكرت الشريف أن الكثير من الجامعات التي طبقت نظم الحوكمة حازت على مستويات متقدمة في التصنيفات العالمية (الشريف، 2020، 91).

لقد حظيت الحوكمة بحظ وافر من رؤية المملكة 2030، حيث اشتملت على الرؤية على العديد من أبعادها، فأكدت على الشفافية والوضوح، واعتماد المحاسبة الفورية، وشددت بأنها لن تتهاون مع الفساد سواء الإداري أو المالي، حيث إنها ستستفيد من أفضل الممارسات العالمية لتحقيق مستويات عالية من الحوكمة، ومما عزز بُرُز الحوكمة في الرؤية وضع برنامج متخصصة في تعزيز العمل الحكومي باعتباره أحد البرامج التنفيذية الذي سيكون له دور مهم في تحقيق الرؤية (وثيقة رؤية المملكة 2030).

المبحث الثاني: نظام الجامعات الجديد:

لمحة عن التعليم العالي في المملكة:

تم إنشاء وزارة التعليم العالي في عام 1395هـ، لتتولى مسؤولية التعليم العالي وتنشيط قواعده، وقبل تأسيس الوزارة كان تابعًا لمديرية المعارف (الحربي والمطرفي، 2022، 275).

وفي عام 1414هـ أطلق نظام مجلس التعليم الأعلى والجامعات، وفي هذا النظام يتولى مجلس التعليم العالي تنظيم عمل الجامعات، ويكون برئاسة رئيس مجلس الوزراء، وبعضوية من وزير التعليم ويكون نائبًا للرئيس، وبعضوية من مجموعة من الوزراء وجميع مديرو الجامعات، ثم صدر في عام 1436هـ قرار ملكي رقم (أ/69)،



ينص على إلغاء مجلس التعليم العالي والجامعات، وتشكيل لجنة مؤقتة تحت رئاسة وزير التعليم، وبعضوية لعدد من مديرو الجامعات، بحيث يتولون صلاحيات مجلس التعليم العالي الملغى، وفي عام 1441هـ صدرت الموافقة على نظام الجامعات الجديد وفقاً لمرسوم ملكي رقم (م/27)، وكمرحلة أولية تم اختيار ثلاث جامعات سعودية لتطبيق النظام فيها، ثم يطبق على كافة الجامعات الأخرى تدريجياً، وتم تخفيض العدد لتكون جامعتين فقط هما جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الأمام عبدالرحمن بن فيصل، وهذا النظام يركز على حوكمة الجامعات أكاديمياً ومالياً وإدارياً (ماهر محمد، 2023، 274-275).

أهداف نظام الجامعات الجديد:

إن نظام الجامعات الجديد ووفقاً للمادة الثانية من النظام، يهدف إلى تنظيم الشؤون للتعليم العالي، بحيث يعمل على تعزيز المكانة البحثية والعلمية والمجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي (نظام الجامعات الجديد، 2019، 1).

أهمية نظام الجامعات الجديد:

كما تبرز أهمية النظام عبر مجموعة من النقاط أهمها السعي إلى حُسن استثمار الميزانية، وترشيد استخدامها، والعمل على العثور على مصادر جديدة لتمويل الجامعات، بما يقلل الاعتماد على ميزانية الدولة، يعطي نظام الجامعات الجديد الجامعات قدرًا من الاستقلالية بحيث تكون قادر على اعتماد برامج وتخصصاتها، بناءً على متطلبات سوق العمل، ومما تميز به نظام الجامعات الجديد أنه يسمح بإعطاء الفرصة للكادر المؤهل للمشاركة في إدارة الكليات والأقسام (البصير، 2022، 100-101).

الحوكمة في ضوء نظام الجامعات:

لقد شاع مصطلح الحوكمة في الأوساط السعودية بالأخص بعد نشر رؤية المملكة 2030، وسارعت القطاعات الحكومية في نشر ثقافة الحوكمة وتحديث أهدافها وخططها لتتماشى مع الرؤية (Asel, 2020: p25)، بالأخص في ظل تركيز الرؤية على برنامج تعزيز حوكمة العمل الحكومي.

ومن هذا المنطلق فقد سعت وزارة التعليم لمواكبة الركب، من أجل تحقيق هدفها، الذي ينص على الوصول بخمس جامعات سعودية في تصنيف أفضل 200 جامعة عالمية، وهو السبب في اقرار نظام الجامعات الجديد، وعلى جامعات المملكة المساهمة في التنمية المستدامة، من خلال صناعة المبتكرين، وصناع القرارات ورواد الأعمال، ودفع الجامعات إلى إيجاد مصادر تمويلية مساندة، أسوة بالجامعات العالمية (الورثان، 2021، 46).



يعد العمل على تطبيق الحوكمة بشكل صحيح، يعتبر مسألة حاسمة في جامعات المملكة العربية السعودية، وتزداد أهميته في ظل التحولات التي تشهدها البلاد، حيث يلزم بذل مزيد من الجهود من أجل إرساء مبادئ الحوكمة في الجامعات، لما لها من تأثير مباشر في تحسين السمعة الأكاديمية الارتفاع بجودة البحث العلمي (الخليوي، 2022، 99).

ومن أبرز ما جاء في نظام الجامعات الجديد فيما يتعلق بالحوكمة، إنشاء مجلس للأمناء متخصص في حوكمة الجامعة، ومراقبة أدائها أكاديميا وماليا وإداريا، وتعد هذه الخطوة أول إجراءات تطبيق الحوكمة أسوة بالجامعات العالمية الرائدة، ولقد عرف نظام الجامعات الجديد الجامعة على أنها " مؤسسة أكاديمية عامة ذات شخصية اعتبارية مستقلة ماليا وإداريا، تسهم في تنفيذ السياسة التعليمية للدولة وفق أحكام النظام، ولا تهدف إلى الربح"، ويبرز لنا من هذا التعريف استقلالية الجامعات، وبحثها عن مصادر تمويلية أخرى، مما يقلل الاعتماد على ميزانية الدولة، وذلك من خلال برامج الأوقاف، وقبول التبرعات والهبات والوصايا والإنفاق منها وفقاً للوائح التي يقرها مجلس شؤون الجامعات، كما ويحق للجامعة إقرار التخصصات والبرامج الأكاديمية، بما يتلاءم مع سوق العمل، كما ويحق لها اختيار قياداتها على أساس الجدارة والكفاءة، بما يعود بالفائدة على الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وبالتالي رفع جودة الجامعة، وخفض تكاليفها التشغيلية على المدى البعيد.

الدراسات السابقة:

دراسة الغنزي (2021) بعنوان "حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وتحديد الصعوبات التي تحد من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتقديم تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكان مجتمع الدراسة القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد، وهي بعد: (الشفافية، والمساواة، العدالة في تطبيق القانون، وتوسيع المشاركة في اتخاذ القرار وحل المشكلات)، وأن هناك صعوبات بدرجة (عالية) تحد من حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من أهمها: ضعف الشفافية، وعدم وجود وحدات ولجان متخصصة تُعنى بتطبيق مبادئ الحوكمة في

الجامعات، كما قدمت الدراسة تصورا مقترحاً لحوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية.

دراسة الحمود (٢٠٢٢): " درجة تطبيق الحوكمة وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة أعضاء هيئة التدريس". هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق الحوكمة وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكان مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في محافظة عمان وقد بلغ عددهم ١٤٩١، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الحوكمة، ومستوى التميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة. وتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية وقوية ودالة إحصائياً بين درجة تطبيق الحوكمة ومستوى التميز التنظيمي، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٠١). وفي ضوء نتائج الدراسة.

دراسة البصير (٢٠٢٢) بعنوان: " نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات الجديد". هدفت الدراسة الحالية لتقديم نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات، وفق أبعاد الحوكمة الخمس، وهي: الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والاستقلالية المنضبطة، والمساواة والعدالة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكان مجتمع الدراسة جميع وكلاء الجامعات، و عمداء الكليات و المعاهد و العمادات المساندة في الجامعات المختارة، و هي جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة الأميرة نورة، جامعة الأمير سطام، جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع الحوكمة في الجامعات عموماً، وقد ترتبت موافقات أفراد الدراسة على أبعاد الحوكمة الخمسة من الأعلى للأدنى بالترتيب التالي: الاستقلالية المنضبطة بدرجة كبيرة جداً، ثم الأبعاد الشفافية، فالمساءلة، فالمساواة والعدالة بدرجة كبيرة، ثم المشاركة بدرجة متوسطة. قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات، تضمن مرتكزات وأهداف ومراحل بناء النموذج، ومستويات ونطاق تطبيق الجامعات. النموذج، ومتطلبات تطبيقه، ومراحله، وأدواته.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Hidayah , et al.2020) بعنوان " تطبيق الحوكمة الجامعية الرشيدة ورأس المال الفكري في الجامعات ذات مستويات الاعتماد الوطنية المختلفة". هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير تطبيق الحوكمة الجامعية الرشيدة على رأس المال الفكري في التعليم العالي في جامعتين تخضعان لنظم اعتماد وطنية مختلفة، واستخدمت المنهج الكمي الوصفي، وكان مجتمع الدراسة جامعة ميركو بوانا وجامعة كريمون في اندونيسيا و استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها، هناك تأثير قوي في الجامعات ذات الاعتماد الوطني من المستوى (أ) وتأثير أقل في الجامعة الحاصلة على الاعتماد الوطني من المستوى (ب)، تعتبر الحوكمة الرشيدة للجامعة بمثابة العامل الرئيسي لجذب رأس المال الفكري، يعزز تطبيق رأس المال الفكري من سمعة الجامعة وقدرتها التنافسية.

دراسة (Muhsin et al. 2020) بعنوان " العلاقة بين حوكمة الجامعات و تحقيق الرضا للطلاب". هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحوكمة وجودة التدريس على رضا الطلاب. وكذلك دراسة تأثير مرافق التعلم على الحوكمة الجامعية ورضا الطلاب، و تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من ٣٦٣٣ طالبًا من كلية الاقتصاد بولاية سيمارانج بإندونيسيا، وكانت أداة الدراسة استبانة وزعت على عينة عشوائية مكونة من (٣٦١) طالبًا من كلية الاقتصاد، وتوصلت النتائج إلى أن الحوكمة وجودة التدريس ومرافق التعلم كان لها تأثير إيجابي على رضا الطلاب، كما أن جودة التدريس تتأثر بحوكمة الجامعة، بالإضافة إلى أن مرافق التعلم دور وأثر بالغ في الحوكمة الجامعية.

دراسة (Santje et al .٢٠٢٣) بعنوان " دور أنظمة الرقابة الداخلية والتزام الكلية في تحقيق الحوكمة الجيدة للجامعة". تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور نظام الرقابة الداخلية والتزام جامعات ولاية مانادو في اندونيسيا في تحقيق الحوكمة الجيدة للجامعات، ولا سيما استكشاف فكرة حوكمة جامعات ولاية مانادو من خلال رؤية المحاضرين على أنهم المحرك الرئيسي للقيادة في التعليم العالي، استخدمت الدراسة المنهج الكمي والوصفي، وكان مجتمع الدراسة جميع محاضرين جامعة ولاية مانادو في اندونيسيا البالغ عددهم ٧٦٢ شخصًا، وبلغ عدد العينة ٢٦٠ محاضرًا ، وكانت أداة الدراسة، الاستبيانات ومراجعة الأدبيات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن دور نظام الرقابة الداخلية والتزام الجامعات مهم جدا في دعم تحقيق الحوكمة الرشيدة للجامعات. أي أنه كلما زاد دور

الرقابة الداخلية النظام، كلما تحقق المزيد من الحوكمة الرشيدة للجامعات، وكلما ارتفع مستوى التزام الجامعة، كلما تحقق المزيد من تلك الحوكمة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة حيث إنها وظفت الجهود السابقة لتشخيص المشكلة ومعالجتها ومن جوانب الاستفادة ما يلي:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان المتمثل بدراسة درجة توافر الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد.

- استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في الوصول إلى المنهج المناسب والأداة المناسبة.

- وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات ونتائج الدراسات السابقة في دعم المشكلة والمقدمة.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، بالأخص دراسة البصير (٢٠٢٢)، والشريف (٢٠٢٠)، والأسمر (٢٠٢٠).

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، والاهتمام إلى بعض المراجع العربية والأجنبية.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحليل النتائج ومقارنتها وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلتها، ولتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (1094)، وذلك وفقاً لإحصائية إدارة الموارد البشرية بجامعة حائل لعام ٢٠٢٢.

عينة الدراسة:

يُقصد بعينة الدراسة " جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي" (الدعيلج، 2010، 91)، وتكونت عينة الدراسة من 285 عضو هيئة تدريس، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وحسبت وفقاً لمعادلة تامبسون.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كونها الأنسب لموضوع الدراسة، ولقدرتها على الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، ويقصد بالاستبانة هي "أحد أدوات البحث وتتكون من مجموعة من الأسئلة وغيرها من أوجه طلب المعلومات وذلك من أجل تجميع المعلومات من الأشخاص موضع الدراسة" (الدليمي، ٢٠١٤، ٩٥)، وتم بناء الاستبانة وذلك من خلال الاستفادة من الاطار النظري، والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة وبالأخص دراسة الأسمر (٢٠٢٠)، ودراسة الشريف (٢٠٢٠)، ودراسة البصير (٢٠٢٢).

وصف أداة الدراسة:

تكونت من جزئين رئيسيين هما:
الجزء الأول: تضمن فيه البيانات الأولية لأفراد الدراسة وهي (الجنس، الرتبة العلمية، المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة)
الجزء الثاني: تضمن أبعاد وفقرات الاستبانة، وتوضيحها فيما يلي:
- البعد الأول: الشفافية: احتوى ٧ فقرات، شملت الفقرات من ١-٧.
- البعد الثاني: المساواة: احتوى ٦ فقرات، شملت الفقرات من ٨-١٣.
- البعد الثالث: المشاركة: احتوى ٦ فقرات، شملت الفقرات من ١٤-١٩.
- البعد الرابع: المساواة: احتوى ٦ فقرات، شملت الفقرات من ٢٠-٢٥.

صدق أداة الدراسة:

وتم التأكد من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يأتي التفصيل:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة، من خلال عرضها بصورتها الأولية ملحق رقم (٢) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في عدة تخصصات، داخل الجامعات السعودية، وبلغ عددهم (٣٧) محكمًا، كما هو مبين في ملحق رقم (٣)، وذلك بهدف ابداء آرائهم حول وضوح الفقرات، ومدى انتمائها للمحاور، وصحة الصياغة اللغوية، وطرح البدائل المناسبة للفقرات، وبناءً على ما اقترحه السادة المحكمون، أجريت التعديلات، ثم تمت مراجعتها مع المشرف الأكاديمي، ووضعت الاستبانة في صورتها.

٢- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

طبقت الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، تم استقطاعها من عينة الدراسة، اشتملت على (٣٥) فرد من أفراد مجتمع الدراسة، للتأكد من الاتساق

الداخلي لأداة الدراسة، حيث أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كلّ فقرة من فقرات محاور الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس البعد الواردة فيه. يوضح الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه، وتم عرض معاملات الارتباط في الأداة كما يلي:

جدول رقم (١) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة من فقرات أداة الحوكمة الإدارية في ضوء نظام الجامعات الجديد مع الدرجة الكلية للبعد.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البُعد الأول: الشفافية.					
١	***.٨١٠	٠.٠٠	٥	**٠.٨٩٩	٠.٠٠
٢	**٠.٨٧٩	٠.٠٠	٦	**٠.٩٠٥	٠.٠٠
٣	**٠.٨٩٣	٠.٠٠	٧	**٠.٨٥٤	٠.٠٠
٤	**٠.٨٩٩	٠.٠٠			
البُعد الثاني: المساواة.					
٨	**٠.٩٣٧	٠.٠٠	١١	**٠.٨٢٤	٠.٠٠
٩	**٠.٩٠٦	٠.٠٠	١٢	**٠.٨٥٤	٠.٠٠
١٠	**٠.٧٤٦	٠.٠٠	١٣	**٠.٨١٢	٠.٠٠
البُعد الثالث: المشاركة.					
١٤	**٠.٩٠١	٠.٠٠	١٧	**٠.٩٣١	٠.٠٠
١٥	**٠.٩٣٠	٠.٠٠	١٨	**٠.٥٥٢	٠.٠٠١
١٦	**٠.٩٣٦	٠.٠٠	١٩	**٠.٨٣٠	٠.٠٠
البُعد الرابع: المساواة.					
٢٠	**٠.٨٤٨	٠.٠٠	٢٣	**٠.٨٧١	٠.٠٠
٢١	**٠.٧٣٤	٠.٠٠	٢٤	**٠.٨٨٣	٠.٠٠
٢٢	**٠.٨٣٨	٠.٠٠	٢٥	**٠.٨٠٢	٠.٠٠

** دالة عند ٠.٠١ أو أقل، * دالة عند ٠.٠٥ أو أقل

تشير النتائج في الجدول (١) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات البُعد الأول: الشفافية مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠.٨١٠)، و(٠.٩٠٥)، كما بينت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات البعد الثاني: المساواة مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠.٧٤٦)، و(٠.٩٣٧)، كما أظهرت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات البعد الثالث: المشاركة مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠.٥٥٢)، و(٠.٩٣٦)، وبينت النتائج أنّ قيم معاملات

الارتباط لكلّ فقرة من فقرات البعد الرابع: المساواة مع الدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين (٠.٧٣٤)، و (٠.٨٨٣)، وجميع هذه القيم مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ $\alpha \leq$)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات الأداة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على تتمتع الاستبيان بدرجة صدق مناسبة ومقبولة تربوياً.

معاملات ارتباط أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة موضحة في الجدول التالي:
جدول (٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ بعد من أبعاد أداة الحوكمة الإدارية مع الدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الشفافية	٠.٩٦٤**	٠.٠٠
البعد الثاني: المساواة	٠.٩٥٢**	٠.٠٠
البعد الثالث: المشاركة	٠.٩٤٩**	٠.٠٠
البعد الرابع: المساواة	٠.٨٩٠**	٠.٠٠

** دالة عند ٠.٠١ أو أقل.

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ بعد من أبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة ككل تراوحت ما بين (٠.٨٩٠)، و (٠.٩٦٤)، وجميع هذه القيم مرتفعة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١ $\alpha \leq$)، مما يشير إلى مناسبة كلّ بعد من أبعاد الأداة، وهذا يدل على تتمتع الاستبيان بدرجة صدق مناسبة ومقبولة تربوياً.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة، فقد طبقت على عينة استطلاعية بلغت (٣٥) فرد من أفراد الدراسة، وحسب ثبات الأداة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha) لمحاور الأداة وللأداة ككل، كما تم حساب معامل الثبات من خلال استخدام التجزئة النصفية (Split-half)، ويوضح الجدول (٣) قيم معاملات الثبات:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأداة الحوكمة الإدارية (ن = ٣٥)

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل التصحيح سبيرمان برون
البُعد الأول: الشفافية	٧	٠.٩٥٠	٠.٨٤٢	٠.٩١٤
البُعد الثاني: المساءلة	٦	٠.٩٢٢	٠.٩٠٢	٠.٩٤٩
البُعد الثالث: المشاركة	٦	٠.٩٢٥	٠.٨٤٨	٠.٩١٨
البعد الرابع: المساواة	٦	٠.٩٠٨	٠.٧٨٠	٠.٨٧٦
للأداة ككل	٢٥	٠.٩٧٧	٠.٩٠٧	٠.٩٥١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل (٠.٩٧٧)، وتراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الأداة ما بين (٠.٩٠٨)، و (٠.٩٥٠)، وبينت النتائج في الجدول (٣) أن معاملات التجزئة النصفية بلغت للأداة ككل (٠.٩٠٧)، تراوحت قيم معاملات التجزئة النصفية لأبعاد الأداة ما بين (٠.٧٨٠)، و (٠.٩٠٢)، وجميع هذه القيم مرتفعة ومقبولة تربوياً، مما يدل على أن أداة الدراسة تتصف بالثبات، والاعتماد عليها لجميع البيانات المتعلقة بالدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي تم الوصول إليها، من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، من خلال استعراض أبرز نتائج الاستبانة ومناقشتها وتحليلها. إجابة السؤال الأول ونصه: ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل عن فقرات كل بعد من أبعاد الحوكمة الإدارية المتمثلة بأربع أبعاد (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة)، وعرضت النتائج للأبعاد، ثم وضع ملخص عام للنتائج، وفيما يلي التفصيل:

البُعد الأول: الشفافية.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان للبعد الأول: الشفافية

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تنتشر الجامعة رؤيتها ورسالتها عبر وسائلها الإعلامية المختلفة.	4.14	0.921	كبيرة	1
2	تُبرز الجامعة خططها الإستراتيجية عبر وسائلها الإعلامية المختلفة.	3.84	1.021	كبيرة	2
3	تُمكن الجامعة المستفيدين من الحصول على المعلومات من خلال موقعها الإلكتروني.	3.83	1.097	كبيرة	3
4	توضح الجامعة لوائحها وأنظمتها عبر موقعها الإلكتروني.	3.80	1.076	كبيرة	4
7	تنتشر الجامعة نتائج أداؤها عبر وسائلها الإعلامية المختلفة.	3.75	1.137	كبيرة	5
5	تنتشر الجامعة إحصائيات عن مدى التحاق خريجها بسوق العمل.	3.18	1.195	متوسطة	6
6	تُصدر الجامعة تقاريرها المالية في نهاية كل عام.	3.11	1.288	متوسطة	7
	المتوسط العام للبعد الأول: الشفافية.	3.66	0.934	كبيرة	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط العام للبعد الأول: الشفافية، بلغ (3.66) بانحراف معياري (0.934)، وكانت درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر هذا البعد كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٤.١٤ - ٣.١١)، وقد حصلت خمس عبارات على درجة توافر كبيرة، وحصلت عبارتان على درجة توافر متوسطة، اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة الشريف (2020)، ودراسة الركبان (2020)، ودراسة البصير (٢٠٢٢)، حيث جاءت بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة MUSA & Tawe (٢٠١٧) التي جاء فيها بعد الشفافية بدرجة كبيرة في جامعة ماكاسو في إندونيسيا.

بينما اختلفت النتيجة مع علي الغامدي (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، والأسمري (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة في جامعة أم القرى، والصالح (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة في جامعات المملكة العربية السعودية، ودراسة الاحمري (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة في جامعة الملك خالد، ودراسة العزام (٢٠١٩) في الجامعات الحكومية الأردنية و

دراسة الدهشان (٢٠١٨) التي جاءت بدرجة متوسطة في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان، كما اختلفت مع دراسة الشبل (٢٠١٩) التي جاءت بدرجة منخفضة في الجامعات السعودية الأهلية.

البُعد الثاني: المساءلة.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان البُعد الثاني: المساءلة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٩	تقوم الجامعة بعمليات المراجعة الداخلية.	٣.٩٤	٠.٩٩٣	كبيرة	١
٨	تتابع الجامعة الكليات حول مدى تحقيق الخطط الإستراتيجية من خلال الخطط التشغيلية.	٣.٨٦	١.٠٦٣	كبيرة	٢
١٠	تفعل الجامعة لوائحها التأديبية في حال وجود المخالفات.	٣.٨٥	١.٠٦٠	كبيرة	٣
١٣	توفر الجامعة نظام للمساءلة فيما يتعلق بالنزاهة ومكافحة الفساد.	٣.٨٢	١.١٠٧	كبيرة	٤
١١	تستعين الجامعة بمراجعين خارجيين لمراجعة تقويم الأداء بشكل دوري.	٣.٦٣	١.٠٧٥	كبيرة	٥
١٢	تمنح الجامعة إدارات المراجعة الصلاحية للاستجواب واقتراح العقوبة.	٣.٦٠	١.٠٣٨	كبيرة	٦
	المتوسط العام للبُعد الثاني: المساءلة.	٣.٧٨	٠.٩١٨	كبيرة	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط العام للبُعد الثاني: المساءلة، بلغ (٣.٧٨) بانحراف معياري (٠.٩١٨)، وكانت درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر هذا البعد كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٣.٩٤) - (٣.٦٠)، وقد حصلت جميع عبارات هذا البعد على درجة توافر كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البصير (٢٠٢٢) ودراسة الروضان (٢٠٢١)، كما اتفقت مع دراسة MUSA & Tawe (٢٠١٧) التي جاء فيها بعد المساءلة بدرجة كبيرة في جامعة ماكاساو في إندونيسيا.

بينما اختلفت مع دراسة الشريف (٢٠٢٠) والصالح (٢٠٢٠) التي جاءت بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية، ودراسة العنزي (٢٠٢١) التي جاءت بدرجة متوسطة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية، ودراسة الأسمر (٢٠٢٠) التي جاءت بدرجة متوسطة في جامعة أم القرى، ودراسة الأحمري (٢٠٢٠) التي جاءت

بدرجة متوسطة في جامعة الملك خالد، ودراسة العزام (٢٠١٩) التي جاءت بدرجة متوسطة في الجامعات الحكومية الأردنية، ودراسة الدهشان (٢٠١٨) التي جاءت بدرجة متوسطة في الجامعات الخاصة الأردنية في عمان، كما اختلفت مع دراسة الشيل (٢٠١٩) التي جاءت بدرجة ضعيفة في الجامعات السعودية الأهلية.

البُعد الثالث: المشاركة

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان البُعد الثالث: المشاركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دجة التوافر	الترتيب
١٨	تشرك الجامعة الطلاب في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.	٤.١١	١.٠١٠	كبيرة	١
١٩	تُفعل الجامعة قنوات الاتصال بينها وبين المجتمع المحلي لمعرفة احتياجاته.	٣.٦٥	١.٠٩٦	كبيرة	٢
١٤	تشكل الجامعة فرق عمل لتفعيل مبدأ التعاون بين الأقسام.	٣.٦٤	١.١٨١	كبيرة	٣
١٧	تستقبل الجامعة المقترحات، وتتعامل معها بمهنية عالية.	٣.٥٢	١.١٧٧	كبيرة	٤
١٥	تشكل الجامعة مجالس استشارية لأعضاء هيئة التدريس تتعقد بشكل دوري.	٣.٤١	١.٣٣١	كبيرة	٥
١٦	تشرك الجامعة أصحاب المصلحة (طلبة، خريجين، جهات توظيف) في مجالس الجامعة المختلفة.	٣.٢٨	١.٢٨٢	متوسطة	٦
	المتوسط العام للبُعد الثالث: المشاركة	٣.٦٠	١.٠١٦	كبيرة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام للبُعد الثالث: المشاركة، بلغ (٣.٦٠) بانحراف معياري (١.٠١٦)، وكانت درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر هذا البعد كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٤.١١ – ٣.٢٨)، وقد حصلت جميع عبارات هذا البعد على درجة توافر كبيرة عدا عبارة واحدة حصلت على درجة توافر متوسطة، اتفقت مع دراسة MUSA & Tawe (٢٠١٧) التي جاء فيها بعد المشاركة بدرجة كبيرة في جامعة ماكاساو في إندونيسيا. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة البصير (٢٠٢٢)، والشريف (٢٠٢٠)، والصالح (٢٠٢٠) التي أشارت أن درجة توافر بعد المشاركة في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة الأسمر (٢٠٢٠)، حيث أشارت دراستها أن درجة توافر بعد المشاركة في جامعة أم القرى جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت

مع دراسة العزام (٢٠١٩) التي أشارت أن المشاركة متوفرة بدرجة متوسطة في الجامعات الحكومية الأردنية ، و دراسة الدهشان (٢٠١٨) التي أشارت أن المشاركة متوفرة بدرجة متوسطة في الجامعات الخاصة الأردنية في عمان ، كما أشارت دراسة الأحمر (٢٠٢٠) إلى أن درجة توافر بعد المشاركة في جامعة الملك خالد جاءت بدرجة منخفضة ، كما أشارت نتائج دراسة الشبل (٢٠١٩) أن درجة توافر بعد المشاركة في الجامعات السعودية الأهلية جاء بدرجة منخفضة.

وتشير النتائج السابقة إلى توافر بعد المشاركة بدرجة كبيرة، وتعد هذه النتيجة مؤشر على أن الحوكمة تسير بشكل صحيح وجيد في جامعة حائل، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك جامعة حائل أن المشاركة في اتخاذ القرارات لا تساعد إدارة الجامعة في اتخاذ القرارات بالشأن العام، وتحسين الأداء فحسب بل تساعد أيضا في زرع المسؤولية في نفوس أعضاء هيئة التدريس و الطلبة، كما أن هذه النتيجة تعكس ادراك الجامعة أن المشاركة أحد أفضل المعايير التي تستخدم في تعبئة وحشد الموارد، وأبرزها المورد البشري، من خلال قدرتها على استغلال ابداعات أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والاستفادة من التنوع في المهارات المتوفرة لديهم.

البعد الرابع: المساواة

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبيان البعد الرابع: المساواة

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دجة التوافر	الترتيب
٢٢	تعيّن الجامعة أعضاء هيئة التدريس بناءً على إجراءات المفاضلة.	٣.٨٩	١.٠٧٩	كبيرة	١
٢٣	تقوم الجامعة الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بشكل عادل.	٣.٨٨	١.٠٦٠	كبيرة	٢
٢١	ترقي الجامعة أعضاء هيئة التدريس بناءً على الاستحقاق.	٣.٧٨	١.١٢٤	كبيرة	٣
٢٠	تمنح الجامعة المكافآت وفقاً لمعايير واضحة.	٣.٧١	١.١٢٣	كبيرة	٤
٢٤	تساوي الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس في الحصول على فرص التنمية المهنية.	٣.٧٠	١.١٢٢	كبيرة	٥
٢٥	تقدم الجامعة خدماتها للمستفيدين بالتساوي.	٣.٦٩	١.١١٧	كبيرة	٦
	المتوسط العام للبعد الرابع: المساواة	٣.٧٧	٠.٩٦٧	كبيرة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام للبعد الرابع: المساواة، بلغ (٣.٧٧) بانحراف معياري (٠.٩٦٧)، وكانت درجة تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر هذا البعد كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (٣.٨٩) -

٣.٦٩)، وقد حصلت جميع عبارات هذا البعد على درجة توافر كبيرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البصير (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن المساواة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة MUSA & Tawe (٢٠١٧) التي جاء فيها بعد المساواة بدرجة كبيرة في جامعة ماكاساو في إندونيسيا. بينما اختلفت مع دراسة الشريف (٢٠٢٠) و الصالح (٢٠٢٠) التي أشارت أن المساواة في الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة الأحمرري (٢٠٢٠) التي أظهرت أن بعد المساواة جاء بدرجة متوسطة في جامعة الملك خالد، و دراسة العنزي (٢٠٢١) التي بينت أن بعد المساواة جاء بدرجة متوسطة في الأقسام العلمية في الجامعات السعودية .

وتشير النتائج سابقة الذكر إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل على توافر بعد المساواة بدرجة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص جامعة حائل على تطبيق المساواة وتوخي العدل، ادراك منها لأهميته، حيث أن شعور الموظفين بالعدل والمساواة ينعكس بشكل إيجابي على نتائج أدائهم، ويرفع من مستوى الرضا الوظيفي، وهذه النتيجة تشير إلى أن جامعة حائل تسير بشكل صحيح نحو تطبيق الحوكمة الإدارية.

ملخص نتائج السؤال الأول:

يتضح من الجدول (٨) ملخص نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول رقم (٨) ملخص نتائج السؤال الأول

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	المتوسط العام للبعد الأول: الشفافية	٣.٦٦	٠.٩٣٤	كبيرة	٣
٢	المتوسط العام للبعد الثاني: المساواة	٣.٧٨	٠.٩١٨	كبيرة	١
٣	المتوسط العام للبعد الثالث: المشاركة	٣.٦٠	١.٠١٦	كبيرة	٤
٤	المتوسط العام للبعد الرابع: المساواة	٣.٧٧	٠.٩٦٧	كبيرة	٢
	درجة توافر الحوكمة الإدارية	٣.٧٠	٠.٨٩٢	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣.٧٠) بانحراف معياري (٠.٨٩٢) وبدرجة توافر كبيرة.

وبذلك نرى أن نتائج الإجابة عن السؤال الأول بشكل عام تشير إلى أن درجة توافر الحوكمة الإدارية في جامعة حائل جاءت بدرجة كبيرة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى حرص جامعة حائل إلى تطبيق كثير من نظم الجودة، كما أن الجامعة سعت أن تحصل على العديد من الاعتمادات، حيث حصلت على العديد من الاعتمادات المؤسسية الدولية مثل: - ASIC البريطانية و ISO/9001 الألمانية، والاعتماد الأكاديمي الدولي لكلية الطب (برنامج الطب والجراحة) ، واعتماد برامجي ASIC بريطانيا، واعتماد برامجي AHGPS من ألمانيا لكلية العلوم الطبية التطبيقية (برنامج العلاج الطبيعي)، وكلية العلوم التمريض (برنامج التمريض)، واعتماد ABET الأميركي لكلية الهندسة (برنامج الهندسة الكهربائية)، واعتماد برامجي لعمادة الجودة والتطوير (مركز تطوير المهارات) من IBCT هولندا، كما حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الوطني.

كما أن حصول جامعة حائل على مركز (٣٥١) على مستوى الجامعات العالمية، وفي المركز (٩) عربياً، و والمركز (٥) على مستوى السعودية في تصنيف التايمز للجامعات، للعام ٢٠٢٣، كل ذلك ولد لدى عينة الدراسة إحساس أن أسلوب الحوكمة كان له دور إيجابي في الحصول على هذه النتائج، كون الحوكمة أداة ضابطة للعمل.

وقد تعزى نتائج الدراسة، إلى أن الجامعات السعودية تبنت نظام الجامعات الجديد، الصادر بقرار من مجلس الوزراء في بتاريخ ٣٠ أكتوبر ٢٠١٩ م الموافق ١٤٤١/٣/٢ هـ، والذي ركز على منح الجامعات قدر كبير من الاستقلالية، التي بدوره يتطلب مستويات مرتفعة من تطبيق الحوكمة (المبارك والجبر، ٢٠٢١، ٢٠٩)، حيث أن نظام الجامعات الجديد تبنى مجلس الأمناء وهذا المجلس يملك السلطة لحوكمة الجامعة، ورقابة الأداء الأكاديمي والإداري والمالي، ويكون هو المسؤول أمام مجلس شؤون الجامعات (نظام الجامعات الجديد، ٢٠١٩، ١)، مما يشير أن الحوكمة أصبحت مقياس للجودة، وتحديد مستوى الأداء الأكاديمي والإداري للجامعات، وتحقيق الميزة التنافسية بين الجامعات.

إجابة السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس-الرتبة العلمية- المسمى الوظيفي- عدد سنوات الخدمة)؟

- الفروق وفق متغير الجنس:



للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة وفيما يلي نتائج هذا الاختبار:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للفروق حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	١٠٥	٣.٥٣٥٦	٠.٨٦٤٥٦	٢.٤٦٢	٢٨٣	٠.٠١٤	دال إحصائياً
أنثى	١٨٠	٣.٨٠٢٩	٠.٨٩٥٤١				لصالح الاناث

تبين النتائج في الجدول (٩) أن قيمة اختبار (ت) للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تُعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، بلغت (٢.٤٦٢)، عند مستوى دلالة بلغت (٠.٠١٤)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الاناث، وتعزو الدراسة السبب للطبيعة النفسية للإناث، حيث أنهم يهتمون بالتفاصيل والدقة في العمل، مما قد يكون انعكاس حول تصورهن عن درجة توافر الحوكمة.

- الفروق وفق متغير الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ويوضح الجدول (١٠) نتائج الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة	القرار
بين المجموعات	٦.٨٥٨	٢	٤.٤١٣	٠.٠١٣	توجد فروق دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٢١٩.١٢٩	٢٨٢			
المجموع	٢٢٥.٩٨٧	٢٨٤			

تبين النتائج في الجدول (١٠) أن قيمة F الناتجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء

نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، بلغت (٤.٤١٣)، عند مستوى دلالة بلغت (٠.٠١٣)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، ولمعرفة لصالح من تكون الفروق استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويوجد الجدول (١١) نتائج الاختبار:

جدول (١١) اختبار شيفيه للمقارنات البعدي في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية باختلاف الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
أستاذ	٠.٠٣٩٨٧	٠.٤٢١٤٦
أستاذ مشارك	-	٠.٣٨١٦٠*

*دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

تبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الجدول (١١) وجود فروق في تقدير درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد بين أفراد العينة من رتبته العلمية أستاذ مساعد، ومن رتبته العلمية أستاذ مشارك لصالح الرتبة العلمية أستاذ مساعد، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة في تقدير درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد بين أفراد العينة من رتبته العلمية أستاذ ، ومن رتبته العلمية أستاذ مشارك أو بين من رتبته العلمية أستاذ ، ومن رتبته العلمية أستاذ مساعد.

الفروق وفق متغير المسمى الوظيفي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد/ة، وكيل/ة، رئيس قسم/ مشرفة قسم، عضو هيئة تدريس)، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) وهو اختبار لا معلمي بديل لاختبار (ANOVA) وذلك لوجود تباين في عدد العينة في كل مستوى، يوضح الجدول (١٢) نتائج الاختبار:

جدول (١٢) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد/ة، وكيل/ة، رئيس قسم/ مشرفة قسم، عضو هيئة تدريس)

المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
عميد/عميدة	٤	٢٢١.٣٨	٤.١٥٤	٣	٠.٢٤٥	لا توجد فروق دالة إحصائية
وكيل/وكيلة	١٨	١٣٣.٢٨				
رئيس قسم/ مشرفة قسم	٤٩	١٣٦.٩٣				
عضو هيئة تدريس	٢١٤	١٤٣.٧٤				

تبين النتائج في الجدول (١٢) أن قيمة مربع كاي الناتجة من اختبار كروسكال واليس للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (عميد/ة، وكيل/ة، رئيس قسم/ مشرفة قسم، عضو هيئة تدريس)، بلغت (٤.١٥٤)، عند مستوى دلالة بلغت (٠.٢٤٥)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى معرفة أفراد العينة بقوانين وأنظمة الجامعة واللوائح التنظيمية، كما تشير إلى معرفتهم بالخطوات التي قامت بها الجامعة للتوسع في تطبيق الحوكمة، بشكل متساوي باختلاف المسمى الوظيفي.

- الفروق وفق متغير عدد سنوات الخدمة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ويوضح الجدول (١٣) نتائج الاختبار:

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)

مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة	القرار
بين المجموعات	٤.٢٥٥	٢	٢.٧٠٦	٠.٠٦٩	لا توجد فروق دالة إحصائية
داخل المجموعات	٢٢١.٧٣١	٢٨٢			
المجموع	٢٢٥.٩٨٧	٢٨٤			

تبين النتائج في الجدول (١٣) أن قيمة F الناتجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)، بلغت (٢.٧٠٦)، عند مستوى دلالة بلغت (٠.٠٦٩)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد الحوكمة الإدارية بجامعة حائل في ضوء نظام الجامعات الجديد تعزى عدد سنوات الخدمة، وتعزو الدراسة هذا النتيجة كون الجامعة تهتم بالتنمية المهنية للموظفين مما انعكس بشكل إيجابي على جميع الموظفين، حيث أصبحت معرفتهم بالأنظمة متساوية بين أصحاب الخبرة الكثيرة وقليلين الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها، توصي الدراسة بما يلي:

١. الاستمرار في الحفاظ على ما كشفت عنه الدراسة من درجة كبيرة في تطبيق الحوكمة، لما لها آثار إيجابية كبيرة، من خلال وضع حوافز للجان المتميزة في تطبيق الحوكمة من أجل تحفيزهم على مزيد من العطاء.
٢. نظرًا لكون الدراسة أسفرت عن نتائج كبيرة في تطبيق الحوكمة يستحسن أن تستغل الفرصة في تحقيق ميزة تنافسية، تجعلها مؤهلة أن تكون في مقدمة الجامعات السعودية، وتساعد في تحقيق الرؤية من خلال جعل خمس جامعات سعودية من أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية، لاسيما أن جامعة حائل حققت ترتيب ٣٥١ على مستوى جامعات العالمية وفق تصنيف تايمز.
٣. عمل دورات تدريبية، وورش عمل لنشر مبادئ الحوكمة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وتأثيرها على جودة عمل الجامعة.
٤. استقطاب كفاءات إدارية عالية الجودة، للعمل في جامعة حائل.

٥. العمل على توسيع المشاركة في الجامعة من خلال إشراك مختلف مستفيدي أفراد المجتمع من طلبة وخريجين وجهات حكومية وخاصة في مختلف مجالس الجامعة.
٦. تعمل الجامعة على تعزيز الشفافية في الجامعة من خلال نشر إحصائيات عن مدى التحاق خريجها في سوق العمل، ونشر تقارير عن نشاطاتها المالية.
٧. إنشاء لجنة خاصة داخل الجامعة لمتابعة تطبيق الحوكمة وتقومها الجامعة بناء على تقارير اللجنة.
٨. نشر الوعي في مؤسسات التعليم العام، حول أهمية تطبيق الحوكمة ودورها في تحسين الأداء وتجويد العمل.

مقترحات الدراسة:

١. دور تطبيق الحوكمة في تحقيق ميزة تنافسية في جامعة حائل.
٢. دراسة الحوكمة من خلال تبني مبادئ أخرى للحوكمة.
٣. مدى جاهزية الجامعات السعودية الناشئة لتطبيق نظام الجامعات الجديد.

قائمة المراجع

- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٥). الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة. ط (١). المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو كريم، أحمد فتحي. (٢٠١٦). الشفافية والقيادة في الإدارة. ط (٢). دار الحامد.
- أحمد، رامي مروح محمود. (٢٠٢٣). مدى استجابة مديري المدارس الحكومية في لواء الرصيفة
- الأحمري، عبد الله بن مشيب بن عبد الله. (٢٠٢٠). مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك
- الأسمر، منى بنت حسن بن حسن. (٢٠٢٠). درجة ممارسة الحوكمة الإدارية بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، ج ٧٠، ٩٣١ - ٩٨٢.
- البسام، بسام عبد الله. (٢٠١٦). الحوكمة في القطاع العام. ط (١). فهرسة مكتبة الملك فهد.
- البصير، خالد بن عبدالكريم بن سليمان. (٢٠٢٢). نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات. مجلة كلية التربية، ع ١٠٤. ١٦٤ - ٦٨.
- بن طيبة، جميلة، و تحانوت، خيرة. (٢٠٢٠). تجارب جامعات عالمية في مجال تطبيق الحوكمة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج ٩، ع ١٤. الغريني
- البلوي، محمد بن أحمد سالم. (٢٠٢٠). واقع حوكمة التمويل في الجامعات السعودية الحكومية: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، ع ٢٢٣. ٢٢٣ - ٢٤٧.
- الحربي، مها بنت علي بن محمد، والمطرفي علي مصلح. (٢٠٢٢). توجهات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وفق نظام الجامعات الجديد في ضوء المؤشرات الجيدة: دراسة تحليلية. المجلة العلمية، مج ٣٨، ع ٣٤. ٢٦٢ - ٣١٠.
- الحمود، آلاء محمد عبد الرزاق، والغول، كاظم عادل أحمد. (٢٠٢٢). درجة تطبيق الحوكمة وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج ٤٢، ع ٢٤، ٢٩ - ٥٠.
- الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠٢١). حوكمة الشركات. ط (١). دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الخليوي، لينا بنت سليمان علي. (٢٠٢٢). نموذج مقترح لحوكمة الجامعات في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٣٠، ع ٦٤، ٩٧ - ١٢١.



- الدعيلج، إبراهيم عبدالعزيز. (٢٠١٠). مناهج وطرق البحث العلمي. ط(١). دار الصفاء للنشر و التوزيع
- دقاسمة، سناء حمزة سالم، والابراهيم، عدنان بدري رزق. (٢٠٢٢). واقع تطبيق الحوكمة الإدارية في الجامعات الأردنية في محافظات الشمال وعلاقتها بالولاء المؤسسي من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك.
- الدليمي، عصام حسن أحمد. (٢٠١٤). سؤال وجواب في منهج البحث العلمي. ط(١). دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- الدهشان، هناء فهمي البراوي، والشريفي، عباس عبد مهدي. (٢٠١٨). درجة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بدرجة توافر الثقافة التنظيمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.
- دياك، مها علي مصطفى، أبو العلا، ليلي محمد حسني. (٢٠٢٢). المساءلة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس لواء الشونة الجنوبية من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.
- الذبياني، منى سليمان حمد. (٢٠١٩). الحوكمة الرشيدة مدخل لاصلاح التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية، ع ١٨٤، ج ٣، ١٢٥٦-١٢٩٢.
- رجب، سلوى مصطفى، (٢٠٢٠). استخدام مدخل القيادة والحوكمة في تطوير إدارة رياض الأطفال. ط(١). دار العلم والايامن للنشر.
- الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد. (٢٠١٥). تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي. ط(٢). دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الركبان، الجوهرة بنت عثمان. (٢٠٢٠). تطبيق الحوكمة في جامعة الملك فيصل: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية، مج ٣٠، ع ٢٤، ٢٨٥-٢٥٩.
- الرمثي، سعد مبارك؛ وعيد، هالة فوزي. (٢٠١٩). تطوير الأداء المؤسسي بجامعة بيشة في ضوء أبرز الأنظمة العالمية لحوكمة الجامعات: أنموذج مقترح. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٦٦)، ١٠٠٩-١٠٦٩.
- الروضان، رغد صالح محمد. (٢٠٢١). واقع حوكمة كلية التربية بجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج ٩، ع ٢٤، ٦٥٣- ٦٧٦.
- السيد، رضوان أبو شعيشع. (٢٠١٨). التطبيقات الفعلية للحوكمة المؤسسية. ط(١). مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- الشبل، يوسف عبدالرحمن بن يوسف. (٢٠١٩). حوكمة الجامعات السعودية الأهلية في ضوء الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد: تصور مقترح. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٥٤، ٤٦١-٥٠٥.
- الشخشير، الاء محمود تيسير، والفواغير، مؤيد عبدالرزاق. (٢٠١٥). الحوكمة الجامعية وأثرها على الأداء المنظمي: دراسة تطبيقية في الجامعات الفلسطينية. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الشريف، مها بنت عبدالله بن محمد. (٢٠٢٠). واقع الحوكمة بالجامعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٢، ع ٢٤، ٨٦-١٣٦.
- الشمري، عادل بن عايد. (٢٠١٨). واقع حوكمة الجامعات السعودية ودورها في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣٠(٣)، ٣٦٩-٣٩٧.
- الصالح، محمد بن علي. (٢٠٢٠). مبادئ الحوكمة في الجامعات السعودية: درجة التطبيق وسبل التعزيز. مجلة العلوم التربوية، ع ٢٣، ١٩١ - ٢٧٤.
- طه، حسني خيرى. (٢٠١٩). نحو اجتهد معاصر في إدارة الأوقاف الإسلامية الحوكمة نموذجا. ط (١). دار الكلمة للنشر والتوزيع.
- عباس، زهرة، و زراولة، رفيق. (2023). آليات نجاح تطبيق الحوكمة في الجامعات الجزائرية: أنموذج مقترح. مجلة البحوث الاقتصادية المتقدمة، مج ٨، ع 1، 615-631.
- العريفي، دلال بنت عبد الرحمن، ابن سيف، ريما بنت سيف، والمفيز، خولة بنت عبدالله بن محمد. (٢٠٢٢). دور الحوكمة في تحسين كفاءة الإنفاق بالجامعات الحكومية السعودية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع ٨١، ١٢٣ - ١٤٥.
- العريني، منال عبد العزيز. (٢٠١٤). واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٣(١٢)، ١١٤-١٤٨.ال.
- العزام، حسين حسن محمد، وأبو قاعود، غازي رسمي عايد. (٢٠١٩). دور الحوكمة في تحسين الأداء الاستراتيجي للجامعات الحوكمة في المملكة الأردنية الهاشمية: جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة ال البيت. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة مؤتة.



- العساف، صالح محمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- عسيري، خلود بنت محمد مفرح آل ماطر. (٢٠٢٠). دور المراجعة الداخلية في تدعيم حوكمة الجامعات السعودية: مقالة مرجعية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، مج ٢١، ع ٢٤، ٣٢٩، ٣٣٧.
- العمرى، حيدر محمد بركات. (٢٠١١). المسألة في النظم التربوية. ط (١). دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- العنزي، مشعل بن سليمان العدوانى. (٢٠٢١). حوكمة الأقسام العلمية في الجامعات السعودية تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية، ع ٢٩٦، ٩٢ - ١٥.
- علي، شيماء علي عباس. (٢٠٢٠). تفعيل مبادئ الحوكمة بالجامعات المصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية. ج ٧٦، ٤٩٩-٥٣٢.
- الغامدي، علي بن مرزوق بن معيض. (٢٠٢٠). تطبيق الحوكمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢١٦، ج ٢، ٤١ - ١.
- الفوزان، الجوهرة بنت سليمان. (٢٠١٧). إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، القصيم: جامعة القصيم، ١١٧ - ١٦١.
- القرعاوي، حياة بنت محمد. (٢٠٢٢). متطلبات سوق العمل السعودي بين الواقع وتحديات التعليم العالي لتحقيق رؤية ٢٠٣٠: تجربة اليابان أنموذجاً. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، مج ٦، ع ٤٦، ٧٣ - ٤.
- كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٨). الإصلاح والتطوير الإداري بين النظرية والتطبيق. ط (١). دار ومؤسسة رسلان.
- المبارك، عائد إبراهيم، والجبر، عبدالرحمن علي. (٢٠٢١). واقع المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية الحكومية: دراسة ميدانية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، ط ٢٢، ع ١٤، ٢٠٩-٢١٣.
- محمد، بهاء زكي. (٢٠١٨). الشفافية في إدارة الدولة طريق الإصلاح الإداري. ط (١). دار امجد.
- محمد، زيدان، و عبدالرزاق زيدان. (٢٠١٩). حوكمة الجامعات: عرض نماذج جامعات رائدة. مجلة البشائر الاقتصادية، مج ٥، ع ٢٤٦-٣٦٤.
- محمد، ماهر أحمد. (٢٠١٥). حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لتعزيز أخلاقيات

- مهنة التعليم في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣١(٤)، ٢٣٠-٢٦٢.
- محمد، ماهر جابر. (٢٠٢٣)، حوكمة الجامعات العالمية العربية. ط(١). وكالة الصحافة العربية.
- مغربي، محمد الفاتح محمود بشير. (٢٠٢٠). حوكمة الشركات. ط(١). الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- مقيدش، نزيهة. (٢٠١٨). قياس الحوكمة في الجامعات الجزائرية- دراسة تحليلية على ضوء نتائج بطاقة قياس الحوكمة المعتمدة من طرف البنك الدولي- مجلة الدراسات العليا، ٣٨ع.
- المليكي، محمد عبدالجليل. (٢٠١٧). أنموذج مقترح لحوكمة الجامعات اليمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اب.
- المنيع، نوره بنت منيع بن عبدالكريم، و الخنيزان، تهاني بنت محمد ناصر. (٢٠١٧) حوكمة الجامعات الحكومية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، القصيم: جامعة القصيم، ٧ - ٤٤.
- نبيل، حمادي، وعبدالصمد، عمر. (٢٠١٣). النماذج الدولية لحوكمة المؤسسات: دراسة مقارنة للولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. ورقة علمية مقدمة إلى الملتقى العلمي الدولي حول: آليات حوكمة المؤسسة ومتطلبات تحقيق التنمية المستدامة، ٢٥-٢٦ نوفمبر، الجزائر.
- النايف، سعود بن عيسى. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٥٨ع، ٢٤١- ٢٨٠.
- هديه، سعيد علي. (٢٠٢١). انعكاسات الحوكمة الرشيدة على جودة أداء الجامعات السعودية: (رؤية مقترحة). مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج ٧، ع ٢٤، ١٠١-١٤٩.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). المملكة العربية السعودية. الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (٢٠٢١). دراسة تحليلية لنظام الجامعات السعودية الجديد الصادر بالرسوم الملكي رقم "٢٧م" بتاريخ ١٤٤١هـ-٣-٢٠هـ، ومدى انسجامه مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٧، ع ٤٥، ٢٤٤- ٧٠.



- Asel, H. (2020). Corporate Governance in Saudi Higher Education According to Saudi Vision 2030. Journal of Halal Service Research, 1 (1), 18-36.
- Alshaer, I.; Al hila, A.; Al Shobaki, M. and Abu Naser, S. (2017). Governance of Public Universities and Their Role in Promoting Partnership with Non-Governmental Institutions. International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS), 1(9), 214-238.
- Giovanna, L. (2013). University Governance at the Crossroads: The Italian Case. International Journal of Business Research and Development. Vol. 2, No. 2, pp. 20-34.
- Hidayah, N. and Susanto, A. (2020). The Implementation of Good University Governance and Intellectual Capital in Universities at Different National Accreditation Levels. International Journal of Business, Economics and Law, 21(1), 49-56.
- Josiane .L, Elida. F, Emerson. A and Marcos, R.(2019). Performance and Quality indicators and Governance Process in Brazilian federal universities: a multi-case study indicators de desempenhoe de Qualidade , Processo de Governanca nas u niversidades federais Brasileiras: um estudo multicaso. UFSM, Santa Maria, v. 12,numero3,P.594-609.
- Muhsin, S., Nurkhin, A , Pramusinto, H, Afsari, & Arham, A.F. (2020). The Relationship of Good University Governance and Student Satisfaction. International Journal of Higher Education, 9(1).
- OECD. (2010). Governance and quality guidelines in Higher Education: A review of Governance arrangements and quality assurance Guidelines. OECD.
- Salahudin, S., Nurmandi, A., Fajar, M., Mutiarin, D, Siregar, B.,

- Sulistyaningsih, T. & Karinda, K. (2019). Developing Integrity University Governance Model in Indonesia. International Journal of Higher Education, 8(5): 185-199.
- Schmidt, B. C.(2014). Governance for a New Era. A Blueprint for Higher Education Trustees. American Council of Trustees and Alumni.
- Santje Meidy , and Kantohea Selvy and Sumual Frida Magda . (2023). Peran Sistem Pengendalian Internal dan Komitmen Perguruan Tinggi Dalam Mewujudkan Good University Governance..
- Trakman, L. (2008). Modeling University Governance. Higher Education Quarterly.62(1/ 2),63-83.